

Kiikarissa kulttuurinen oppijuus. Kokemuksia mediakulttuurin verkko-opinnoista.

© Frans Mäyrä, 2001

[Luonnosversio / draft version. Lopullinen artikkeli julkaistu teoksessa *Verkot ja teknologia aikuiskoulutuksen tukena*. Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran 42. vuosikirja. Toim. Pekka Kalli & Pekka Sallila. Helsinki: KVS 2001]

Nämä teknologiat, diskurssiverkostot ja sosiaaliset muodostelmat jatkavat kehityssuuntaa kohti lisääntyvää tuntemusta ja tietoisuutta minuudesta; kohti lisääntyvää yksilöiden fyysistä eristäytymistä länsimaisissa ja länsimaistuvissa yhteiskunnissa; sekä jaetun (sekä julkisen että yksityisen) fyysisen tilan syrjäytymistä ja korvautumista tekstuaalisuudella ja proteesisella kommunikaatiolla...

– Allucquère Rosanne Stone

Yksi kulttuurin keskeisiä piirteitä on, että se auttaa meitä hahmottamaan maailmaamme. Sen käsitteiden ja mieleemme juurtuneiden rakenteiden avulla pystymme nimeämään erillisiksi hahmottamia ilmiöitä ja suunnistamaan niiden keskellä. Elämäämme luonnehtii yhä suurempi muutosnopeus monilla eri alueilla ja uusille merkityskartoille on tarvetta. Kun kulttuurinen perinne, maailmaa koskeva tieto ja keskustelu siirtyvät lisääntyvässä määrin medioihin, on median kulttuurisella tutkimuksella ja opetuksella mittava työsarka. Tämä artikkeli pohjautuu Tampereen yliopiston vuosina 1999-2000 toteutuneeseen käytännön kokeiluun mediakulttuurin opintojen tuottamisesta verkko-opintoina, ja esittelee sen tausta-ajattelua, opetusratkaisuja ja näiden pohjalta syntyneitä ajatuksia kulttuurisesta oppijuudesta.

Koneiden ja ihmisten kulttuuria

Verkko-opiskelu on monille niihin ryhtyville ensimmäinen kokemus systemaattisesta ryhmätyöskentelystä datamedia välityksellä. Verkkoympäristön käyttö kuitenkin yleistyy jatkuvasti ja koneiden ääressä luodaan uusia käytäntöjä, verkossa oppimiseen ja toimimiseen liittyvää kulttuuria.

Sen paremmin ihminen kuin hänen kulttuurinsakaan eivät ole koskaan valmiit. Huomenna vaadittavia toimintavalmiuksia ei tänään ehkä ole vielä keksittykään. Oppijuus ja muodonmuutos ovat olennainen osa kulttuuria. Informaatioyhteiskunnassa tietotekniikka yhä keskeisemmin tarjoaa väylät identiteetin toteutukseen sekä toisaalta toiminnan reunaehdot. Teknologian soveltaminen nousee esiin kulttuurisena kysymyksenä.

Teknologiasuhdettamme määrittää monopolivinen historia. Tietokone on kehitetty alkujaan matemaattisten ja tilastollisten erikoisongelmien ratkomiseen. Tilaus "sähköaivojen" kehittämiseksi tuli salakirjoitusta purkavilta ja atomipommia kehittäneiltä tiedemiehiltä. Vei pari vuosikymmentä että tietokoneen viestinnälliset ja vaikkapa ihmisen itseilmaisuuksiin liittyvät mahdollisuudet alkoivat

hahmottua. Internetin pohjana toimineen ARPANET-verkon keskeisiä taustavaikuttajia oli Joseph Licklider, psykologi ja tutkimusjohtaja, jonka mielestä ensisijaista ei ollut niinkään koneiden kuin ihmisten välinen verkottuminen. Hallinnollis-taloudelliset pohdinnat tehokkuudesta ja käyttäjien pyrkimykset ovat verkkoympäristössä toimimisen ajan olleet jatkuvasti eri tavoin jännitteisessä suhteessa.

Tietotekniikan käyttöönottoa perustellaan usein toiminnan tehostamisen argumenteilla. Käytännössä tehokkuusedut jäävät usein saavuttamatta ja onkin realistisempaa puhua laadullisista eroista. Perinteisillä tavoilla tehtynä tai tietotekniikan mahdollisuuksilla välitettynä useimmat inhimilliset toiminnot kehittyvät laadullisesti erilaisiksi ilmiöiksi. Samalla sosiaalisen vuorovaikutuksen pelisääntöjen ja päämäärien kaltaisissa toiminnan taustaehtoissa on kuitenkin merkittävää jatkuvuutta; teknologian avulla syntyy maailmaamme lisäkerros, mutta sitä kannattelee ihmiselämän laajempi historiallinen perusta.

Myös tietoverkkojen käyttöönottoa on perusteltu informaatioresurssien ja sovellutusten etäkäytön kustannustehokkuuteen liittyvillä laskelmilla. Henkilöiden välisen viestinnän ulottuvuutta ei pidetty alkujaan kovin keskeisenä tietotekniikan sovellutusalueena. Kun verkko laajeni maantieteellisesti, sähköposti ja uutisryhmät osoittautuivat kuitenkin kaikkein nopeimmin kasvaviksi verkon käyttötavoiksi. (Esim. Segaller 1999, 58-60.) Kommunikaation ja yhteisöllisyyden rooliin liittyneet painotukset ovat osoittautuneet kestäviksi. Voi sanoa, että Internetin kulttuurinen peruskivi laskettiin kun Licklider ja Robert Taylor kirjoittivat 1968 artikkelissaan "The Computer as Communication Device" seuraavasti:

Uskomme että viestijöiden täytyy tehdä jotain ei-triviaalia informaatiolla jota he lähettävät ja vastaanottavat. ... Olla vuorovaikutuksessa elävän informaation rikkauden kanssa – ei vain sillä passiivisella tavalla johon olemme tottuneet käyttäessämme kirjoja ja kirjastoja, vaan aktiivisina osallistujina etenevässä prosessissa... . Haluamme painottaa jotain mikä ulottuu yksisuuntaisen siirtämisen tuolle puolen: kommunikaation jaettua konstruktivistista, keskinäisesti vahvistavaa aspektia – sitä piirrettä joka ylittää tilanteen "nyt molemmat tietävät faktan jonka aiemmin vain yksi meistä tiesi". Kun mielet ovat vuorovaikutuksessa, uusia ideoita ilmaantuu. Haluamme puhua viestinnän luovasta ulottuvuudesta. (Sit. Hauben - Hauben 1997, 5. – Suom. FM.)

Kulttuurin merkityskartoilla mielikuvat ovat todellisuutta. Tietoteknisesti määritelty suhde tietoon ja ihmiseen on ollut pitkälti esineellistävä, essentialistinen. Viime vuosikymmeninä ihmiskuva ja myös käsitys tiedosta ovat kehittyneet yhä selkeämmin kulturalistiseen ja dynaamiseen suuntaan. Harva enää perustaa opetusfilosofiaansa informaation siirtämisen mallille, missä tieto voidaan eristää ja vastaanottajista riippumattomana välittää oppijalle. Samoin kulttuurintutkimuksen piirissä ajatuksen mediasta viestien välityksen kanavana on syrjäyttänyt "ritualistinen" tai semioottinen malli, missä mediassa tapahtuu merkitysten ja maailmankuvan jaettua rakentamista. (Ks. Real 1996, 8-9.) Nämä lähtökohdat vaikuttavat väistämättä siihen, miten verkko-oppiminen ymmärretään.

Verkko poikkeaa oppimis- ja toimintaympäristönä kasvokkain tapahtuvista kohtaamistilanteista lähinnä koska se perustuu epäsuoriin representaatioihin ja tekstinä medioituun viestintään. Henkilöiden "läsnäolo" verkkoympäristössä on pääteltävä epäsuorasti heidän jättämistään viesteistä ja muista jäljistä. Kotisivun kaltainen representaatio kuvineen voi edustaa kyseistä henkilöä verkkofoorumilla, mutta fyysisen läsnäolon sijaan silloinkin kyse on valikoinnin ja esittämisen selektiivisestä prosessista. Voikin sanoa, että verkko on toimintaympäristönä toisella tavalla – ja ehkä korostummin – *kulttuurinen* tilanne kuin minkä vaikkapa luokkahuoneessa tapahtuva

kohtaaminen tarjoaa. Kulttuurintutkijat usein mielellään muistuttavat, että 'kulttuurin' perusta on latinan viljelyä tarkoittaneessa 'cultura'-käsitteessä. (Esim. Lehtonen 1994, 45-48.) Kulttuurinen kasvu liittyy kultivoitumiseen, kasvavaan tiedostukseen ja kykyyn artikuloida eroja ja merkityksiä. Verkkoviestinnän kulttuurit voivat kehittyä vasta ihmisten siirtyessä käyttämään verkotettuja tietoteknisiä välineitä, yleensä vasta puheen ja kirjoituksen kulttuurikerrostumien omaksumisen jälkeen. Emme synny verkkoliittymä korvamme takana (ainakaan vielä) – verkossa olemisen ja toimimisen pelisäännöt on siis opetettava ja rakennettava enemmän tai vähemmän tietoisesti aiempien viestintävalmiuksien luomalle perustalle.

Tietokoneella on erityisesti suomen kielessä erityinen suora liittymä tietoon. Varhaisvaiheessa tietotekniikan käytölle opetuksen tukena ei juurikaan tarvinnut erikseen hakea oikeutusta. Kuten David Hakken (1999, 179-82) on kuvannut, tietotekniikan nähtiin itsessään kohottavan opetuksen edistyksellisemmälle ja laadullisesti kehittyneemmälle tasolle. Vahvoista "tietokoneistetun opetuksen" julistuksista siirryttiin 1970-luvulla kuitenkin nopeasti maltillisempiin, "tietokoneavusteisen opetuksen" kokeiluihin. Jatkuvasti kannattaakin Hakkenin tapaan kysyä, missä määrin uudet informaation käsittelyn tekniikat ja teknologiat muuttavat tietoa tai tietämisen kriteerejä; kuinka erilaiset uudet tietämisen muodot käytännössä muuttavat elämäämme; ja ovatko nämä uudet käytännöt välttämättä parempia kuin aikaisemmat?

Informaation teknisen välittämisen, varastoinnin ja käsittelyn teknologioiden kehittyminen on joka tapauksessa vaikuttanut monin eri tavoin itseymmärrykseemme. Monet tietoon nivellyt toiminnot eivät ole enää ongelmattomasti jotain mihin vain ihminen on kykenevä. Kognitiivisen psykologian nousussa on selvästi havaittavissa kuinka teknologisten systeemien tarpeisiin kehitetyt käsitteet ja teoriat ovat hedelmöittäneet myös muistin ja kognition prosessien analyysiä ja teoreettista mallintamista. Samalla ihmiselle ominaiset, itsetietoisuuteen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen kytkeytyvät kulttuuriset pohdinnat ovat tulleet uudella tavalla relevanteiksi. Ihminen hahmotetaan tänään laadullisesti jonain perin erilaisena kuin yksinkertaisena ärsyke-reaktio -apparaattina. Tietotekniikan kehittyessä siitä on tullut käyttäjilleen yhä monisärmäisempi peili.

Sherry Turkle painotti jo vuonna 1984 teoksessaan *The Second Self*, että tietokoneesta on tullut ihmisyyttä koskevan ajattelun apuväline. Aiemmin ihmisyyden rajat piirrettiin suhteessa luontoon ja eläimeen; tänään kosketuspintana on teknologia ja kone. Itse haluan korostaa, että latautuneissa rajatiloissa kohdattava toiseus voi toimia ajattelun muutosprosessien hedelmällisenä lähtökohtana. (Vrt. Mäyrä 1994, 1999a; Järvinen - Mäyrä 1999; Eerikäinen 1997.) Oppimiseen liittyy muutosta ja verkon "kyberavaruuden" virtuaalinen luonne ruokkii ambivalenssia – verkko-oppijuuden lupaama muodonmuutos on rajankäyntiä, joka näyttäytyy sekä houkuttelevana että pelottavana.

Oppiminen ja akkulturaatio

Kasvatustieteen ja pedagogiikan aluetta lähestyvälle kulttuurintutkijalle erilaiset konstruktivismiin variaatiot ovat luontaisia ajattelun liittolaisia. Opetuksen peruslähtökohtien kannalta epistemologisten perusteiden selvittäminen on tärkeää. Verkko-opetuksen käytännöille luo erilaiset puitteet, jos *tieto* hahmotetaan perusluonteeltaan havainnoijasta irrallisina, objektiivisina ja mitattavina faktoina, tai kulttuurin muuttavana luomuksena. Erilaiset epistemologiat kytkeytyvät myös tarkasteltavan tiedon alaan ja luonteeseen. Luonnontieteet ja ihmistieteinä tunnettu kulttuurisemman tutkimuksen alue ovat perinteisesti eronneet tässä toisistaan. Tämä on johtanut

myös yhteenottoihin, missä "tieteellisyys" on ollut kiistanalaisena terminä (esimerkiksi Alan Sokalin *Social Text* -huijaus ja sitä seurannut keskustelu). Asiaa voi kuitenkin lähestyä myös kiihottomammin ja todeta, että lähtökohdiltaan luonnontieteellisen ja kulttuurisen tutkimuksen tiedonihanteet eroavat toisistaan ainakin eräiden painotusten osalta. Kulttuurisen faktan kohdalla ei ole kyse vain fyysisen todellisuuden ilmiöistä, vaan symboleista, sosiaalisista suhteista ja tämänkaltaisten tilojen tulkinnoista (Popperin klassisessa luokittelussa maailmaa kolme; ks. Popper - Eccles 1977). Tietäminen ei tässä tapauksessa merkitse vain informaatiota tai sen jäsentämistä osaksi laajempia tietorakenteita. Kyse on myös kulttuurisesta toiminnasta, missä yhteisöllisesti keskustellaan kyseiseen ilmiöön liittyvistä merkityksistä.

"Totuus ei synny eikä sijaitse yhden ihmisen päässä: se syntyy totuutta yhdessä etsivien ihmisten välillä, heidän dialogisessa kanssakäymisessään", kirjoitti Mihail Bahtin (1929/1991, 162). Dialogin sisällyttäminen pedagogiseksi perusolottuvuudeksi on ollut pitkään keskeistä edistyksestä ajattelevissa koulutuspiireissä. Tällöin kuitenkin joudumme käsittelemään myös dialogiseen tilanteeseen sisältyvää epäsymmetrisyyttä. Saavumme dialogiin erilaisilla valmiuksilla varustettuna ja tietämiseen liittyvä valta on tilanteessa epätasaisesti jakaantuneena. Opetuksellisen dialogin klassinen esikuva Sokrates painotti olevansa oppilaan oman viisauden "kättilö", jolla itsellään ei ollut mitään annettavaa (*Theaitetos*, 150c). Tällainen fasilitaattorin tai valmentajan rooli on ollut näkyvästi esillä myös verkko-opettajan roolia pohdittaessa. Käytännössä platoniset dialogit sisältävät kuitenkin esimerkkejä taidokkaasta retorista manipulaatiosta: oppilas saadaan näennäisen itsenäisesti sanomaan se, mitä opettaja hänen haluaa sanovan. Aito dialogi harvoin päättyy tällaiseen yksimielisyyteen ja yksinäisyyteen. (Autoritäärisyydestä dialogissa ks. Bickhard 1995, 257.)

Vuoropuhelun asema opetusratkaisuissa koskettaa monin eri tavoin sekä opetuksen tiedollisia tavoitteita että päivittäisen työskentelyn käytänteitä. Verkko on periaatteessa hyvin joustava media ja tarjoaa mahdollisuuksia hyvin erilaisiin perusratkaisuihin. Samoin konstruktivistisen ajattelun piirissä on erilaisia variaatioita, joissa oppijan aktiviteetin asema suhteessa tietoon vaihtelee. Tiivistäen konstruktivismiin eri tyyppien jaottelua (vrt. esim. Gale 1995; Doolittle 1999), kognitiivisessa konstruktivismissa painotetaan että tieto on yksilön aktiivisten ajattelun ja vuorovaikutuksen prosessien tulos. Tällöin ei kuitenkaan vielä puututa näin muodostettavan tiedon luonteeseen. Radikaaliksi konstruktivismiksi nimettävä kanta katsoo lisäksi tiedon ja tietämisen olevan täysin sosiaalisesti ja kulttuurisesti määräytyneitä toimintoja. Oppimisessa ei ole kysymys ulkoista todellisuutta koskevien objektiivisten faktojen sisäistämisestä, vaan itsenäisesti ja yhteisön kanssa tehtävästä tulkinta- ja jäsennystyöstä. Ikuisten totuuksien sijaan tiedollisena ihanteena on dynaaminen ja erilaisten vaatimusten keskellä mukautuva prosessi.

Verkko-opetuksen ja -oppimisen käytännölle tiedon luonnetta koskevilla pohdinnoilla on relevanssia lähinnä niiltä osin kuin ne heijastuvat opiskelijan ja opettajan rooliin, sekä oppimateriaalin sisällöistä ja teknisestä toteutuksesta vastuullisten osapuolien työskentelyyn. Maltilliset sosiaaliset tai sosiokulttuuriset konstruktivismiin variaatiot kyseenalaistavat modernien opetuskäytäntöjen taustalla usein häämöttävästä pragmatismien perinteestä erityisesti taipumuksen utilitarismiin. (Tätä voisi luonnehtia asenteeksi "totta ovat vain ne hyödylliset uskomukset jotka osoittautuvat elinkelpoisiksi ajatusten markkinapaikalla".) Merkittäväksi nähdään sen sijaan se, missä kontekstissa oppimisen tavoitteita arvioidaan. "Tiedosta" tulee kulttuurinen muuttuja, jolla voi olla tiukan empiirisiä kriteerejä, kuten luonnontieteellisen tieteenharjoituksen piirissä, tai

taimiseen (ammatillinen pätevytyminen) tai symbolisten merkitysten ymmärrykseen painottuvia kriteerejä (ihmistieteiden hermeneuttinen traditio). Olennaista on se, että tietäminen määritellään yhteisölliseksi toiminnaksi. Yksilö ei ole täysin vapaa määrittelemään sitä, mikä on tietoa; hänen on neuvoteltava siitä sen yhteisön kanssa jonka piirissä kyseistä tiedon lajia ylläpidetään ja uusinnetaan.

Perinteisesti tästä tilanteesta seuraavat johtopäätökset ovat olleet melko suoraviivaisia. Opiskelija on otettu jonkin instituution, yleensä oppilaitoksen jäseneksi ja hänen sopeutumisensa (piaget'laisittain akkommodaatio) kyseiseen toimintakulttuuriin on vähitellen johtanut hänen kompetenssinsa lisääntymiseen. Toisin sanoen instituutio on asettanut kriteerit opiskelijan osaamisen arvioimiselle, ja vain poikkeustapauksissa muuttanut omia, vakiintuneita tietämisen kriteerejään dialogissa esiin nousevien ristiriitatilanteiden pohjalta. Tältä osin tilanne on muuttumassa.

Tietoverkkojen käyttöä opetuksessa ympäröi laajempi tiedon ja instituutioiden legitimaatioon liittyvä murros. "Legitimaatiokriisiksi" nimettynä (Habermas 1976; Lyotard 1979/1985) se on pakottanut hallinnon, opetuksen ja työelämän organisaatiot jatkuvasti kriittisesti arvioimaan omaa toimintaansa. Laajemmin kyse on verkostoitumis- ja globalisaatiokehityksestä sekä tietämisen kaltaisten kulttuuristen toimintojen kasvavasta divergenssistä. (Castells 1996, 1997, 1998; van Dijk 1999.) Erilaiset toiminnan intressit, logiikat ja kulttuurit kohtaavat yhä useammin, toisinaan ristiriitaisesti törmäten, toisinaan toisiinsa hedelmällisesti vaikuttaen. Tällaisessa dynaamisessa ja erilaisten muotospaineiden alaisessa ympäristössä aiempi yksisuuntainen, pelkkään opiskelijan sopeutumiseen pohjautuva oppimiskulttuuri ei ole toimiva vastaus. Kulttuuritutkimuksen *akkulturaation* käsite sopii paremmin luonnehtimaan prosessien monisuuntaisuutta. 1930-luvulla siirtolaistutkimukseen lanseerattuna sen avulla on pyritty jäsentämään kulttuurista moniäänisyyttä ja muutosta.

Akkulturaatio sisältää ne ilmiöt, jotka ovat seurausta siitä, että eri kulttuureihin kuuluvat ryhmien yksilöt joutuvat keskenään jatkuvaan ensikäden kosketukseen, mistä on seurauksena joko molempien tai vain toisen ryhmän alkuperäisten kulttuuripiirteiden muuttuminen. Tämän määritelmän mukaan akkulturaatio on erotettava kulttuurin muuttumisesta, josta se on vain eräs puoli ja assimilaatiosta, joka on eräs akkulturaation vaihe. (Anttonen 1984, 16-17.)

Yleensä akkulturaatiota on sovellettu vain etnisyyden tai kansanryhmien makrotasolla historiallisesti selvästi eroavien kulttuurien kohtaamiseen. Varsinkin myöhäismodernien alakulttuurien tutkimus on kuitenkin saanut tiedeyhteisön jatkuvasti tarkentamaan katsettaan jalkapallofanien, Star Trek -harrastajien tai punkkarien kaltaisiin ryhmiin. (Ks. Gelder - Thornton 1997.) Vastaavasti ammattiryhmillä ja työyhteisöillä on havaittu olevan omia kulttuurisia piirteitään ja pelisääntöjään, ja onpa akateeminen yhteisökin löydetty alakulttuurina muiden joukossa (Ylijoki 1998). Seuraavassa pyrin havainnollistamaan akkulturaatiota verkko-opinnoissa audiovisuaalisen mediakulttuurin pilottihankkeen kokemuksen pohjalta.

Rajojen ylittämisen viettelys

Online-ympäristöstä puhutaan helposti "paikkana", jossa tapahtuu "kohtaamisia". Kyse on kuitenkin laajemmin monisäikeisestä prosessista, missä jokainen osallistuja kytkeytyy mediavälitteisesti illuseriseen pseudo- tai mielikuvatilaan, taustalla olevien reaalisten paikkojen voidessa poiketa toisistaan rajusti. Verkossa on siis aina kyse kerrostuneesta ja moniäänisestä

toimintakontekstista. Verkkopohjaiseen vuorovaikutukseen liittyy erilaisia toimijoita, kulttuurien törmäyksiä ja rajojen ylityksiä radikaalimmassa mielessä kuin fyysisen maailman kohtaamisissa, missä ajan, paikan ja kokonaisvaltaisen viestinnän yhteys tuottaa yhdessä olemisen tilan. (Ks. Jones 1998, 13-15.)

Kulttuurintutkija Johan Fornäs (1999) on luonnehtinut verkkoa "digitaaliseksi rajaseuduksi", missä perinteisten ilmiöiden rajat sekoittuvat ja identiteetit syntyvät uudelleen. (Vrt. Healy 1997.) Toisaalta kyberavaruus-retoriikan vastareaktion on noussut kanta että perinteiset ihmisten toimintaa ja ajattelua rajoittavat mekanismit ovat pysyneet täysin paikoillaan. Teknologiaromantiikka kuihtuu, arjen välttämättömyydet ja rutiinit ottavat vallan. Median ja medioituneen vuorovaikutuksen lisääntymisellä elämässä on kuitenkin vaikutuksensa. Fornäs puhuu kulturalisoitumisen ja refleksiivisyyden lisääntymisestä: siirtyminen representoitujen ilmiöiden keskelle pakottaa irtaantumaan itsestäänselvyyksistä. Kun ylitämme tulkinnallisten yhteisöjen rajoja entistä useammin, nousevat "symbolisten järjestelmien semanttiset, geneeriset, esteettiset, formaaliset, pragmaattiset tai diskursiiviset säännöt" aiempaa useammin näkyviksi ja huomion kohteeksi, kuten Fornäs kirjoittaa (1999, 29).

AV-mediakulttuurin verkko-opintojen lähtökohtana on yliopiston sisäisen muutosprosessin kohtaaminen sen toimintaympäristöä leimaavan medioitumisen ja informaatioyhteiskuntaan liittyvien siirtymien kanssa. Journalismin, joukkoviestinnän, sosiologian tai taiteen ja kirjallisuuden tutkimus eivät enää yksinään ole riittäviä vastauksia integroituvan median sekoittamassa ja jatkuvasti uudelleen järjestyvässä tilanteessa. Uutena oppialana AV-mediakulttuuria luonnehtii tieteidenvälisyys; sitä toteuttavat Tampereen yliopistossa yhteistyössä humanistisen tiedekunnan puolelta taideaineiden laitos ja yhteiskuntatieteellisestä tiedekunnasta tiedotusopin laitos. Opintokokonaisuuden perustaa voi siis luonnehtia tieteelliseksi hybridiksi, tulokkaaksi jonka näkökulmaa tietoon luonnehtii myöhäismodernille tyypillinen moniäänisyys. Verkko-opintojen lähtökohdan muodosti opintokokonaisuuden perusopintojen osuus (15 ov).

Rajankäynti ja rajojen ylittäminen leimasi opintojen lähtökohtaa myös institutionaalisesti: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus (TYT) ja avoin yliopisto koordinoi hanketta, mutta sen suunnitteluvaiheessa kuultiin useiden eri tahojen näkemyksiä. Lisäksi yliopiston yhteistyö Tampereen ammattikorkeakoulun taiteen ja viestinnän osaston (TAMK/TTVO) kanssa muodosti sen toteutuksellisen ytimen. Merkittävänä taustaehtona vaikutti vielä se, että hankkeen rahoitus oli saatu Euroopan sosiaalirahastolta Tavoite 4 -ohjelman puitteissa (osaamis- ja innovaatorakenteiden kehittäminen, kohderyhmänä media- ja informaatioalojen ammattilaiset). Muodostunut kokonaisuus oli moniäänisyydessään mielenkiintoinen ja haastava: ei ole mitenkään itsestään selvää, että kaksi erilaista oppilaitosta sekä ammatilliselta sektorilta tulevat opiskelijat ymmärtäisivät toiminnan luonteen ja tavoitteet samoin. Kuinka käsitellä eroja ja erilaisuutta?

Kulttuurisesti erilaisuutta jäsentävillä rajoilla tapahtuu kaksisuuntaista liikettä. Toisaalta oppija tai koulutuslaitos pyrkii hahmottamaan identiteettinsä ääriäviä ja rajoja. Toisaalta halu ja paine oppia, kasvaa ja muuttua ohjaa ylittämään identiteettirajausten jatkuvasti ahtaaksi käyviä puitteita. Verkko-opinnoissa tämä rajatilaproblematiikka on erityisen näkyvää ja intensiivistä. Kohtaamisen edellytyksiin on syvennyttävä jo valmisteluvaiheessa.

Kulttuurin rakentaminen: tiedotus, ohjeistaminen

Akateemisen tutkimus- ja opetustoiminnan perustavoitteet ovat tieteellisiä, kyseisen tieteenalan traditioon kytkeytyviä sekä tietoa ja ymmärrystä itsetarkoituksellisesti tavoittelevia. Arvojen ja päämäärien alueella tämä merkitsee painottumista eri tavoin kuin yleensä työelämän arjessa. Opintokokonaisuuden identiteetti rakentuu suhteessa sen sijoittautumiseen laajempien koulutusrakenteiden osaksi; toisaalta siihen voidaan aktiivisesti vaikuttaa opinnoista tiedottamisella ja mainostamisella. Tällainen kontekstuaalinen informaatio vaikuttaa siihen millaisilla ennako-oletuksilla opiskelija saapuu opetustilanteeseen. Tämän verkko-opetushankkeen osalta päädyttiin ensisijaisesti korostamaan yleissivistävyyttä, historiallisen ja analyttisen tulkintakehyksen roolia. Opintojen sisään kirjoitettiin dialoginen lähtökohta: ammatillinen pätevytyminen ja akateemiset oppisisällöt esitettiin molemmat mahdollisiksi opintojen painopisteiksi. Media-alojen ammatillisten valmiuksien opetukselle verkko toimintaympäristönä esittää kuitenkin rajoituksensa. Teknisiä valmiuksia ja välineopintoja on vaikea tarjota etäopetuksena. Ilmiöiden pohtimisen ja niitä koskevan pitkäjännitteisen reflektion ensisijaisuus tuotiin avoimesti esiin – tämä johti puolestaan siihen että yritykset eivät juurikaan tarttuneet mahdollisuuteen käyttää opintokokonaisuutta ammatillisena henkilökoulutuksena (aloitteellisen työntekijän opintoja saatettiin kuitenkin tukea). Opiskelijoiksi hakeutui akateemisesti suuntautuneita ja motivoituneita yksilöitä, joilla oli etukäteen oikeansuuntainen kuva opintojen tavoitteista, luonteesta ja haastavuudesta.

Akkulturaation merkittävimpänä potentiaalina on, että kohtaaminen käynnistää muutosprosesseja molemmissa kohtaavissa kulttuureissa. Akateemisen opiskelukulttuurin asemaa jouduttiinkin pohtimaan jo opintojen perusrakenteen tasolla, ennen opiskelijoiden mukaantuloa. Erilaisia tavoitteita ja toimintakulttuureja ennakoiden opintokokonaisuus rakennettiin mahdollisimman joustavaksi ja yksilöllisiä valintoja tukevaksi. Akateemisen yhtenäiskulttuurin rinnalle hyväksyttiin myös toisenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja. Perusfilosofia oli sukua Martin Buberin (1923/1993) ja Emmanuel Levinasin (1996) esittämille ajatuksille toisen kohtaamisesta: ennalta rakennettuihin malleihin pakotetaan "se" – toinen, joka on aidosti "sinä" sen sijaan puhuu itse. Toisaalta akateemisen kulttuurin omaa identiteettiä ei haluttu hukata. Perusmetaforaksi valikoitui *neuvottelu*: opintokokonaisuuden edustajien ja yhteistyötahojen kanssa sovittiin mitä tavallisesta opintorakenteesta säilytetään ja missä määrin on liikkumavaraa. Opintojen kuluessa neuvoteltaisiin puolestaan opiskelijoiden kanssa opintojen tavoitteista ja luonteesta.

Opintoviikoissa mitaten joustavuutta saatiin lopulta mukaan melkoisesti: 15 opintoviikon perusopintokokonaisuudesta kuusi opintoviikkoa oli pakollista opintojen "ydintä". Vapaasti valittavia opintoja saattoi kertyä enemmän kuin perusopintojen edellyttämät yhdeksän opintoviikkoa. Projektin puitteissa toteutettiin uusia kursseja kaikkiaan 21 opintoviikon laajuudelta, yksitoista opintopaksoa. Kukaan opiskelijoista ei suorittanut kaikkia tarjottuja jaksoja, mutta enemmistö valitsi useampia jaksoja kuin perusopintojen kokonaismerkinnän saamisen kannalta olisi ollut välttämätöntä. Opintopaksojen suorittamiselle ei asetettu ylärajaa.

Myös suoritustapojen tasolla vaihtoehtoisuutta ja joustavuutta pyrittiin sisällyttämään suunnitelmiin. Esimerkiksi TTVO:n toteuttamisessa, tiiviimmin median käytäntöihin kytkeytyvissä opintopaksoissa sovellettiin laajaa repertuaaria erilaisia käytännöllisiä, soveltavia ja oppimista testaavia tehtävätyyppejä. Pääosa kursseista toteutettiin kuitenkin lähes täysin WebCT-oppimisympäristössä ja verkko asettaa toiminnalle omat rajoituksensa. Suoritusten muodot keskittyivät kirjoittamiseen ja lukemiseen: verkko on edelleen hyvin voimakkaasti tekstipohjainen

väline. Kuvan ja tekstin yhdistelmiä (hypermediamuotoiset suoritukset) testattiin myös suoritusmuotona, mutta opiskelijoiden teknisten valmiuksien suuret erot rajoittivat näiden laajempaa käyttöönottoa. Voikin sanoa että osin jopa konventionaalisia yliopisto-opintoja enemmän verkkoympäristössä toteutettavat opinnot pakottavat opiskelijat kirjallisen ja käsitteellisen kulttuurin pariin. Perinteinen seminaari esimerkiksi sisältää käsiteltävien tekstien lisäksi kasvokkain kohtaamisen sekä erilaista verbaalista ja non-verbaalista kommunikaatiota. Viestintäkulttuureja luokitellessa on erotettu toisistaan *sana- ja asiakeskeiset* (low context) kulttuurit *ihmissuhdekeskeisistä* ja *kontekstiin tukeutuvista* (high context) kulttuureista (Hall, Gudykunst & Ting-Toomey, ks. Salo-Lee 1998, 37, 59-60). Kirjoitukseen pohjaavana toimintaympäristönä verkko tukee paremmin asiakeskeistä keskustelukulttuuria. Toisenlaiseen painotukseen tottuneet joutuvat verkkoon siirtyessään korkeamman kynnyksen eteen.

Verkkopohjainen oppimisympäristö on mediatutkijan näkökulmasta media siinä missä muutkin – ja Marshall McLuhania mukaillen, käytetty media on ainakin puolet viestiä, ellei enemmän. Viestimemme eivät ole neutraaleja, vaan ne edistävät ja jarruttavat viestinnän ja kulttuurin rakentamisen eri ulottuvuuksia ja mahdollisuuksia kukin omalla tavallaan. Kirjoitettua sanaa arvostava kulttuuri on esimerkiksi taipuvaisempi hahmottamaan tietoa intellektuaalisena ja käyttöyhteydestään irrotettavana informaationa kuin suulliselle viestinnälle perustuvat, konkreettista taitamista ja yhteisöllistä jakamista painottavat heimokulttuurit. Verkkoviestivällä kulttuurilla on omat ajattelun ja toiminnan korostuksensa. (Tiivistettynä ks. Daniel 1996, 102.) Vain median toistuva käyttö lopulta kehittää kunkin ryhmän taustaan ja tarpeisiin soveltuvia käytäntöjä. Kynnystä verkkoon siirtymisessä pyrittiin tässä projektissa madaltamaan laatimalla ensinnäkin kurssien opettajiksi ja oppimateriaalin tuottajiksi rekrytoituille asiantuntijoille ohjeistus verkko-oppimateriaalin tuottamiseen. (Sisältöjen ja toimintatapojen neuvottelua käsitellään tarkemmin artikkelin loppuosassa.)

Lisäksi opiskelijoita ohjeistettiin verkkoviestintään kolmivaiheisesti: ensin opintojen yleisluonnehdinnalla, joka toimitettiin monistetun kirjasen muodossa opiskelijoille ennen opintojen alkua. Toinen vaihe oli perinteinen, kasvokkain tapahtunut kaksipäiväinen koulutustilaisuus, missä keskusteltiin etäopiskelun ja verkkoviestinnän haasteista ja mm. opiskeltiin yhdessä oppimisympäristön käyttöä. Yleisohjeita tehtäväsuorituksiin, esseekirjoittamiseen ja verkkokeskusteluun tarjottiin lisäksi vielä verkossa oppimateriaalin erillisenä osana. Näissä esimerkiksi korostettiin tulkintavihjeiden puuttumisen vaikutuksia, varsinkin ironian välittymisen vaikeutta ja varoitettiin henkilöön menevästä "fleimaamisesta".

Erialaisten toteutukseen ja teknologiaan liittyvien reunaehtojen pohjalta voisi epäillä molemminpuolisen akkulturaation ihannetta enemmän korostuvan opiskelijoiden yksisuuntaisen adaptaation verkko-opiskelun kulttuuriin. Tilanteesta saa ehkä realistisimman kuvan tarkastelemalla aluksi kulttuurin rakentamiseen ja verkossa toimimiseen liittyviä ongelmia.

Ongelmien antia

"Wau!"

– Opiskelijalta myönteistä palautetta (10.10.2000)

Aikuis- ja täydennyskoulutuksen piirissä oppilasaineksen huomattava heterogeenisuus on yleinen lähtökohta. Tässäkin tapauksessa opintonsa aloittaneista 26 opiskelijasta kohderyhmää

(mediaryritysten ammattilaisia) oli 15 ja 11 edusti muita ryhmiä (freelancerit, opiskelijat, työttömät). Opiskelijan ammatillisesta sijoittumisesta ei kylläkään voinut suoraan vetää johtopäätöksiä esimerkiksi hänen teknisistä valmiuksistaan. Myös media- ja informaatioalojen yrityksissä toimii ihmisiä monissa erilaisissa tehtävissä ja vain osalla on perinpohjaiset verkon ja mediateknologian käytännön taidot. Aloituskeskusteluissa ja -kyselyissä esiintyi jonkin verran odotuksia että opintojen kautta voisi kehittää käytännön valmiuksia esimerkiksi HTML-koodaukseen. Mahdollisuus käytäntöön painottumiseen oli sisällytetty opintojen rakenteeseen; kuitenkin käytännössä median historiallista ja analyyttistä kehystä luoneet kurssit osoittautuivat suosituimmiksi ja Mediateknologia-jakso joutui ongelmiin peruutusten ja vähäisen osallistujamäärän takia.

Joidenkin osallistujien kohdalla ennako-odotukset opintojen suhteen olivat verrattain hämärät. Heillä ei ollut takanaan korkeakoulutasoisia opintoja, kouluvuosista oli jo aikaa ja ajattelua hallitsivat työelämässä omaksutut kulttuuriset mallit. Motivaationa opintojen pariin hakeutumiseen oli median ajankohtaisuus ja opintojen yliopistollisuus näyttäytyi jonkinlaisena statuslisänä. (Eräs aloituskommentti: "on tää hienoa kun saa olla oikein opiskella yliopistossa tuntuu ihan akateemiselta".) Käytännön työskentelyyn näillä edellytyksillä siirryttäessä saattoi ongelmia kuitenkin olla edessä.

Akkulturaatiolla on rajansa, missä kulttuurien erilaisuuden kasvaessa riittävän suureksi aletaan puhua kulttuurien yhteentörmäyksistä ja konflikteista. Kulttuurin vuorovaikutusluonteeseen kuuluu olennaisesti jaettu *kieli* ja laajempi, käsitteiden ja arvostusten jäsentämä *tapa hahmottaa maailma* ja sen ilmiöt. Saman kulttuurin jäsenet eivät suinkaan ole aina samaa mieltä kaikesta, mutta heillä on keinot neuvotella erimielisyydestä ja yleensä myös pyrkimys yksimielisyyden ja yhteenkuuluvuuden lisäämiseen. Tässä mielessä jonkin ryhmän jakama (ala)kulttuuri paikallistuu sen *yhteisöllisyydessä*. Ryhmäidentiteetin vahvistamiseen liittyy myös sen rajojen rakentaminen suhteessa niihin, jotka eivät ole ryhmän jäseniä. Ilman tällaisia rajoja kulttuuri jää hahmottomatta. Verkkoyhteisöllisyyttä (tai "virtuaaliyhteisöjä") luonnehtivat perinteisiä yhteisöjä väljemmät pelisäännöt. Niillä on kuitenkin keskeisenä olemisen edellytyksenä osallistujien kyky *imaginatiiviseen osallistumiseen*: medioituneessa kanssakäymisessä osallistujien täytyy kyetä konstruoimaan osallisuutensa yhteisöön epäsuorasti, tekstien ja muiden verkosta löytyvien representaatioiden pohjalta. Jaetun paikan sijaan pohjan muodostavat jaetut mielenkiinnon kohteet ja yhteiset ongelmat. (Vrt. Jones 1998, 25; Baym 1998, 38; Jenkins 1997, 507.)

Oppimisyhteisössä tapahtuu neuvottelua tiedosta ja siihen liittyvät peruskysymykset muodostavat keskeisen akkulturaation koetinkiven. Pääosin neuvottelu tuotti toimivia kompromisseja: esimerkiksi instrumentaalisen tietokäsityksen omaksunut osallistuja laajensi ammattikeskeistä näkökulmaansa ja opintosuorituksissa puolestaan tehtiin mahdolliseksi eri tavoin yhdistää käytännön mediaprojektit mediakulttuurin kysymyksenasetteluihin. Modernin kulttuurintutkimuksen tapa kyseenalaistaa käsitteitä oli selvästikin osalle opiskelijoista outo. Moniselitteisyyden sijaan kaivattiin "selkeästi määriteltyjä käsitteitä" – opettaja koki että häneltä alussa toivottiin myös yksiselitteisiä linjauksia "oikeasta" ja "väärästä" tavasta ajatella mediakulttuuria. Konstruktivisen oppimiskäsityksen idea oppijasta itsenäisenä toimijana ja tiedon tuottajana vaikutti eräistä opiskelijoista pelottavalta. Kynnys verkkokeskusteluihin osallistumiseen kohosi korkeana: oppija saattoi mieltää, että hänen täytyy ensin hallita koko tieteellisen käsitteistön ja teorian arsenaali ennen kuin hän voi sanoa mitään relevanttia. Tekstipohjaiseen

viestintäkulttuuriin assosioituva sana- ja asiakeskeisyys on tässäkin osasyynä. Prosessin sijaan kirjoitettu teksti mielletään ennemminkin viimeistelynä lopputuotteena. Suomalaista kulttuuria lisäksi yleisemminkin leimaavat sellaiset säännöt kuin: "Älä puhu itsestänselvyyksiä!" ja "Jos puhut, sano sellaista, joka on kaikkien huomion arvoista!" (Salo-Lee 1996, 42).

Vakavimmat yksittäiset kohdatut ongelmat liittyivät opiskelumotivaatioon, opiskelutaitoihin ja teknisiin edellytyksiin. Tekniikka muodostui joissakin tapauksissa esteeksi opinnoille. Esimerkiksi kahdessa tapauksessa yrityksen palomuri esti yhteydenotot oppimisympäristön palvelinkoneelle, eivätkä yrityksen tietosuojavastaavat halunneet lähteä muuttamaan yksittäisten koneiden osalta asetuksia. Toisessa tapauksessa työtön opiskelija oli laskenut voivansa osallistua opintoihin kirjaston Internet-yhteyden avulla. Käytännössä rajoitukset (täydet varauskirjat ja tunnin käyttäjäkohtainen maksimiaika) pian osoittivat että ajatukselle osallistumisesta verkko-opiskeluun julkisten päätteiden kautta ei ainakaan vielä ole toimivia edellytyksiä. (Opintojen tiedotuksessa etukäteen korostettiin että "verkkopohjaiset etäopinnot vaativat perustaitoja tietotekniikasta ja sähköpostista; lisäksi opiskelijalla tulee olla käytössään Internet-yhteydellä varustettu tietokone".)

Riittämättömyyden ja hämmennyksen tunteet alentavat opiskelumotivaatiota. Avoimen yliopiston opiskelijoita on perinteisesti ohjeistettu itseohjautuvaan opiskeluun ja painotettu suunnitelmallisuuden roolia (esim. Silvén 1991). Ohjeistus ei kuitenkaan kohtaa kaikkia opiskelijoita yhtäläisesti. Perusvalmiuksissa on eroja ja osa opiskelijoista näkee opiskelutyyliensä osana persoonallisuuttaan. Eräässä konfliktitilanteessa opiskelija väitti ettei hänellä ollut käsitystä tehtävien suorittamisesta, kolminkertaisesta ohjeistamisesta huolimatta. Vaikka kyse oli verkko-opinnoista, hän toivoi kaikkia ohjeita mieluummin paperilla. Paperiohjeet puolestaan herättivät protesteja liiasta tiivyydestä ja vaikeaselkoisuudesta. Henkilökohtaisessa keskustelussa todelliseksi ongelmaksi vähitellen hahmottui lyhytjännitteisyys ja puutteet opiskelun perusvalmiuksissa. Kurssin opettajana päädyin itse pohtimaan sitä, kuinka pitkälle akateeminen opiskelukulttuuri voi joustaa. Jos opiskelijalla ei ole edellytyksiä perehtyä laajoihin asia- ja tekstikokonaisuuksiin, oikeinkirjoitus ja tekstin jäsentäminen tuottavat ongelmia tai tehtävänannot ohitetaan omien mieltymysten mukaan, ei yhteistyö vaikuta hedelmälliseltä.

Yhteisöllisen ja kulttuurisen oppimiskäsityksen puitteissa toimittaessa opiskelijan hylkäämisen kynnyks on korkea. Monissa ongelmatapauksissa on neuvottelulla mahdollista hakea vaihtoehtoisia lähestymistapoja ja suoritusmuotoja, joilla juuri tämän opiskelijan mukanaan tuoma kulttuuri saataisiin integroitua mukaan. Perinteinen lukkonlyötyjen tutkintovaatimusten ja läpäisyn tai reuttamisen kulttuuri on muokattavissa dynaamisemmaksi. Akateemisilla kriteereillä arvioituna "hyvien" opiskelijoiden lisäksi "huonoilla" on useinkin opintojen moniäänisyyttä aidosti rikastuttavaa annettavaa. Sujuvan adaptoitumisen sijaan nämä opiskelijat haastavat useammin miettimään kriittisesti toimintakulttuuria ja sen peruslähtökohtia. Ratkaisevaa on, onnistutaanko erot kohtaamaan opintojen kuluessa juuttumatta aggressiivis-defensiiviseen reagointimalliin.

Toisaalta voi myös kysyä, kannattaako tavoitteena olla kaikkien erilaisten ihmisryhmien integroiminen verkko-opintojen maailmaan. Joissakin tapauksissa kohtaaminen verkko-opintojen kanssa voi päättyä tukemaan opiskelijan identiteettiä käänteisesti: hän toteaa menestyvänsä ja viihtyvänsä huomattavasti paremmin käytännöllisten tehtävien ja suorien ihmiskontaktien kontekstissa. Verkon medialuonne ja käsitteellisesti painottunut, välittynt viestintäkulttuuri vahvistaa hänen kokemustaan omasta identiteetistään toisenlaisen, vaikkapa "aidommaksi" ja suuremmaksi kokemansa kulttuurin edustajana. Verkko-opinnoista nauttiva ja niissä menestyvä

opiskelija puolestaan tulkitsee toimintaa verkossa sen vahvuuksien kautta, omaa opiskelijan tai media-ammattilaisen identiteettiään suoraan tukevana.

Sisältöjen ja toimintatapojen neuvottelua

Eli jos sitä toosaa on tutkittu, niin kyllä sitä kannattaa tutkiakin. Onhan televisio jo saavuttanut sellaiset mittasuhteet elämässämme, että vaikea on kuvitella tulevansa toimeen.

Mutta olen tässä (televisio taustalla auki) miettinyt nukkuvaa lastani katsellessa, että MITÄ minä sieltä oikein haen ja tarvin, kun elämä on kirjaimellisesti minulla tässä ja nyt? Olisiko mahdollista että sieltä itse asiassa haetaankin kaikkea sitä mitä EI ole?

– Opiskelija keskustelualueella 28.9.1999

Enemmistö opiskelijoista oli toiminut median parissa jo ennen näitä verkko-opintoja erilaisissa asiantuntijatehtävissä, kouluttajina, yrittäjinä tai media-alojen oppilaitosten opiskelijoina. Työskentely tällaisen ryhmän kanssa oli puolin ja toisin antoisaa ja innostavaa. Palautekyselyissä ja keskusteluissa korostui yhä uudelleen kuinka vaativia opinnot varsinkin aikataulullisesti olivat nopeatempoisen työelämän keskellä – ja toisaalta kuinka kiehtovaa aihepiiri sekä uudet, älyllisesti stimuloivat näkökulmat olivat. Ainakin tämän ryhmän osalta valitut verkko-opetuksen ratkaisut vaikuttivat palautteen valossa pääosin oikean suuntaisilta. Esittelen seuraavassa näitä käytäntöjä tarkemmin.

TYTin aiemmista verkko-opinnoista kertyneen kokemuksen valossa tiedettiin, että verkko-opiskelijoiden ohjauksen tarvetta on helppo aliarvioida. Itseohjautuva opiskelu voidaan viedä siihen pisteeseen että opiskelijoiden tehtävänä on täysin itsenäisesti ja omassa tahdissaan lukea materiaaleja ja toimittaa toisinaan sähköpostitse lopputehtävän suoritus opettajalle. Verkkofoorumi voi olla käytössä oppimateriaalin rinnalla, mutta tällaisessa *täysin asynkronisessa* verkko-opiskelussa harvoin syntyy kovin toimivaa oppijayhteisöä. Jokainen opiskelijahan on periaatteessa omillaan, yksin omien tavoitteidensa ja aikataulujensa mukaan edeten. Jotkut nopeasti ja tehokkaasti arvosanaan tähtäävät, itsenäiset opiskelijat ovat palautekeskusteluissa preferoineet tällaisia ratkaisuja.

Suuri joukko opiskelijoita kuitenkin kaipaa tiiviimpää yhteyttä oppisisältöjä koskevaan keskusteluun. Myös opintojen ohjauksen kannalta toimivan verkkoyhteisön luominen on tärkeää. Pilottihankkeemme tapauksessa oppisisältöjen ja niitä koskevien lähestymistapojen kulttuuriset ja laadulliset painotukset puolsivat myös dialogille ja vuorovaikutukselle perustuvan ratkaisun kehittämistä. Oppimistilanteen metaforaksi valittiin yliopisto-opintoihin perinteisesti kuulunut *seminarityöskentely*. Toimintatapana se on kehittynyt käsitteellisten sisältöjen ja analyyttisen oppimisen tarpeisiin ja dialogisena tekniikkana seminaareilla on pitkä historia. Seminaarissa yleensä opettaja asettaa työskentelylle tavoitteita, linjaa aihepiiriä ja valikoi (tutkintovaatimuksiin nojautuen) oheiskirjallisuuden. Kussakin seminaarikokouksessa joku osallistujista on alustajana ja esittelee aihepiiriä käsittelevän paperinsa. Tämä toimii keskustelun pohjana: nimetty opponentti ja yleensä koko ryhmä osallistuvat työn käsittelyyn. Jotta seminaaritalanne pysyy sopivan intiiminä, ei ryhmäkoko saa olla liian suuri, muuten tilanne lähestyy luentoa.

Verkossa kokoonnuttaessa aika ja paikka muuttavat luonnettaan. Reaaliaikaisia sovellutuksia kuten chat ja virtuaalimaailmat lukuun ottamatta läsnäolo verkkofoorumilla on havaittavissa

epäsuorasti postitettujen viestien muodossa. Verkko-seminaarimme strukturoitiin "tilallisesti" ryhmittelemällä opiskelijat noin kymmenen hengen tiimeihin, jotka työskentelivät jokainen omalla keskustelufoorumillaan. Lisäksi heillä oli käytössä ryhmätyöalue, jonne he saattoivat siirtää kuvia, tekstiä ja muita tiedostoja sekä yhdessä editoida syntyvää hypermediaesitystä. Ajallisesti jäsenitys toteutettiin *puolisynkronoituna ryhmätyöskentelynä*: konventionaalisen ryhmätyöskentelyn kiinteitä kokoontumisaikoja ei ollut, mutta työskentelyä ohjasivat viikkoperiodeihin taulukoidut työtavoitteet. Tyypillinen kahden opintoviikon opintojakso ohjeistettiin suoritettavaksi kuudessa kalenteriviikossa siten, että viisi viikkoa oli ohjattua ryhmätyöskentelyä ja kuudes viikko sisälsi lopputyön ja mahdollisten rästisuoritusten palauttamisen. Pilotin aikana pian havaittiin että tämä oli useimmille aikuisopiskelijoille sangen tiukka tahti, mutta johtuen hankkeen kokonaisuikataulusta aikatauluja ei voitu venyttää. Rästiin jääneitä kurssien lopputehtäviä otettiin kuitenkin vastaan hankkeen päättymiseen (vuoden 2000 loppuun) saakka.

Seminaarityöskentely muokattiin verkkoympäristöön sopivaksi jakamalla kullekin opiskelijalle arpomalla "vastuuviikko", jonka aikana hänen tehtävänsä oli olla alustajana viikon aihepiiristä. Alustaja laati mitaltaan noin kahdesta kolmeen perinteistä liuskaa vastaavan keskustelunavauksen, joka osoitti perehtyneisyyttä kurssimateriaaliin ja omaa aihepiirin pohdintaa. Muiden ryhmän jäsenten tehtäväksi oli kunkin viikon aikana määritelty esitetyn alustuksen kommentointi, jatkokehittely ja kritisointi. Kullakin viidestä ryhmätyöskentelyn viikoista oli siis aina kaksi opiskelijaa alustusvuorossa kussakin ryhmässä; jos jompikumpi sairastui tai juuttui työkiireisiin, oli yleensä ryhmäfoorumilla ainakin yksi keskustelunavaus. Lisäksi kursseilla suoritettiin laajempi lopputyö.

Perinteistä opponenttimallia myös harkittiin, mutta siinä oli lähinnä kaksi ongelmaa: jos kommentointivastuu olisi osoitettu vain yhdelle ryhmäläiselle, olisi se tukahduttanut muuta keskustelua opponentin reagointiin saakka. Viikko menee verkkotyöskentelyn kiireisessä rytmissä nopeasti. Toisaalta pakolliset, tiettyyn päivämäärään sidotut suoritukset oli syytä pitää minimissään. Mediakulttuurin analyysikurssilla kokeiltiin mallia, jossa osallistujilta edellytettiin joka viikko pientä tehtäväsuoritusta, mutta tämä söi aikaa ja energiaa keskustelulta. Dialoginen vuorovaikutus ja siihen kuuluva vapaamuotoisuus tuki sisältöjen jäsentymistä lopulta paremmin kuin joukko pakolliseksi määrättyjä yksilösuorituksia, joissa oli uhkana irrallisuus ja sirpaleisuus.

Verkkokeskustelu muodostaa nopeasti monimutkaisesti solmiutuvan ja haarautuvan verkoston. Teoreettisesti verkotetun hypertekstin on katsottu murentavan perinteistä tekijyyttä ja kuvaa yhtenäisistä ja selvärajaisista yksilötoimijoista. (Esim. Landow 1993.) Olen itse Charles Tayloria seuraten painottanut minuuden hajoamiseen ja epäyhtenäisyyteen liittyvien prosessien herättävän epävarmuutta ja pelkoa (Mäyrä 1999a, 62-63). Dialektiikka selkeiden identiteettien ja struktuurien sekä muutokseen liittyvän purkamisen ja uudelleenstrukturoinnin välillä on verkossa korostuneesti näkyvissä. Mielestäni molempia näitä ulottuvuuksia täytyy tukea, koska sekä selkeät perusrakenteet että potentiaali radikaaliinkin muutokseen sisältyvät oppimisen prosesseihin. (Vrt. aikuiskehityksen mahdollisuuksiin liittyvät erilaiset näkemykset, Gould 1996, 154-55.) Nykyajan muutospainoiden keskellä on muistettava että kaikki merkityksenanto *ei* edellytä syvälleikäviä muutosprosesseja. Aikuisopiskelijan mahdollisuuksia elämän varrella hahmottuneen oman äänen ja minäkuvan selkeään artikuloimiseen on tuettava, ei vain kyseenalaistettava. Toisaalta uusien tietorakenteiden ja toimintakykyisyyden muotojen realisoiminen edellyttää aina jonkinasteista muutosta. Jack Mezirow (1996, 388) on uudistavaa oppimista koskevissa pohdinnoissaan esittänyt että esimerkiksi roolipelit

tai oma, "ajassa ja tilassa muista tietämisen ulottuvuuksista erottuva" todellisuus soveltuvat kriittisen reflektion käynnistämiseen. Verkko mediavälitteisenä toimintaympäristönä ja loputtomasti haarautuvan hypertextikeskustelun areenana sisältää samankaltaista potentiaalia.

Dialektiikka ennalta annetun struktuurin ja vuorovaikutuksessa syntyvän prosessin välillä pyrittiin toteuttamaan pilottihankkeessa mahdollisimman monipuolisesti. Opintojen tueksi tuotettiin kullekin kurssille linkitetty ja kuvitettu hypertextimuotoinen oppimateriaali verkkoon. Materiaalin tekstin tuottajina toimivat kyseisten kurssien opettajat ja sisältöjä ja suoritustapoja pyrittiin projektin aikana koko ajan kehittämään. Mielenkiintoisia kokeiluja oli esimerkiksi Mediakerrontajakson lähestymistapa, missä opettaja (verkkomedian asiantuntija) toimi itse myös oppimisympäristön suunnittelijana, ja yli kolme kuukautta kestäneen prosessin kuluessa tuotettiin laaja materiaalikokonaisuus opiskelijoiden kanssa yhteistyössä. Mediatuotannon jaksolla puolestaan vastuuopettaja kokosi opetukseen avuksi oman tiiminsä TTVO:n loppuvaiheen opiskelijoista ja sai siten kurssin eri osa-alueiden sisältötuotantoa moniäänisemmäksi. Mediakasvatus-jaksolla tavoitteet opiskelijoiden osallisuudesta kurssin sisältöjen määrittelyyn ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen olivat kunnianhimoisimmat. Kokemusten perusteella kuitenkin kurssin rakentaminen keskeisesti sisältöjä tutkivan prosessin varaan vaatii enemmän aikaa, ehkä myös intensiivistä kokopäiväistä opiskeluperiodia puitteikseen. Yli vuoden kestänyt vaativa opiskelurupeama alkoi myös painaa ja loppuvaiheen kiireiden keskellä innostaminen uudenlaisiin haasteisiin oli vaikeaa.

Osa opiskelijoista päätyi runsaan tarjonnan keskellä yliarvioimaan oman aikansa ja voimavaransa ja päätyi lopulta jättämään joitain kursseja kesken. Keskusteluissa he kuitenkin toivat esille, että mahdollisuus joustavasti osallistua ja perehtyä kurssin aihepiiriin oli joka tapauksessa heille tärkeämpää kuin suorituskeskeinen kurssimerkintöihin tähtääminen. Tämän ajattelun saattoi nähdä muodostuvan osaksi pilotin opintoryhmän opiskelukulttuuria.

Useimmilla jaksoilla toteutettiin kompromissia ennalta rakennettujen sisältöjen ja sisällöistä neuvottelun välillä. Epäitsenäisempikin opiskelija pääsi helpommin liikkeelle opintojen kanssa kun harppausta uuteen opiskelukulttuuriin madallettiin: suosituksena oli rakentaa mahdollisimman selvät tehtävänannot, tarjota niihin sopivia valmiita materiaaleja ja lähestymistapoja. Koko ajan kuitenkin painotettiin että kyse oli suosituksista – oma asiantuntijuus, mielenkiinto ja erilaiset oppimisvalmiudet pyrittiin ottamaan joustavasti mukaan. Parhaimmillaan tämä tuotti inspiroituneita pienoistutkielmia, missä opiskelijat toivat kokonaan uusia sisältöalueita keskustelun kohteeksi. Sisältöjä koskeva neuvottelu oli oppimisyhteisön kannalta myös sikäli antoisaa, koska se nosti esiin ryhmän erilaisia lähtökohtia ja vakiinnutti vähitellen "kulttuurisen" ja moniarvoisesti humanin arvomaailman tässä verkkoyhteisössä vallitsevan ryhmäidentiteetin perustaksi. Opiskelijat ja opettajat avautuivat toisilleen, ottivat omalla äänellään kantaa ajankohtaisiin ilmiöihin ja kritisivat usein yhdessä nykyisen mediakulttuurin vieraannuttavia piirteitä. Pieni ryhmäkoko ja salasanalla suojattu ympäristö loivat tälle käytännön edellytykset.

Kun opiskelijoiden valmiuksissa ja suorituksissa on suuria eroja, on vaarana yhteisön hajoaminen. Ei-ammattilaiset voivat kokea oman osaamisensa riittämättömäksi ja alkaa reagoida vetäytyen tai defensiivisesti. Verkon etäisyyteen ja erottavuuteen liittyvä "epäluulon hermeneutiikka" osaltaan vahvistaa tätä prosessia: epävarma ja hauras yhteisöllisyys korostaa viestien negatiivista tulkintataipumusta (vrt. Mäyrä 1999b, 103-4). Verkostoteoriassa ja alakulttuuritutkimuksessa on painotettu *heikkojen siteiden* merkitystä: tiiviin yhteenkuuluvuuden sijaan sosiaalisuutta verkostoyhteiskunnassa useammin luonnehtii tilapäisyys ja kokonaisvaltaisen

sitoutumisen sijaan osittaiset identifikaatiot (esim. Granovetter, ks. Fine - Kleinman 1979; Viherä 1999, 157). Epäluuloon tehokkain lääke on avoimuus. Rohkaisemalla kaikkia toimijoita esittelemään ja tutkimaan omia lähtökohtiaan voidaan lisäksi tuottaa suvaitsevaisuudelle perustuvaa oppimiskulttuuria, missä erilaisuus tulkitaan johdonmukaisesti voimavaraksi.

Olen aloittanut AV-mediakulttuurin johdantokurssin aina oman mediasuhteeni esittelyllä, missä pohdiskelen sitä kuinka omat elämykseni median äärellä ovat osaltaan muovanneet sitä, millainen ihminen olen tänään. Myös opiskelijoille olen antanut ensimmäiseksi tehtäväksi "oman mediamuotokuvan" tuottamisen. Tämä on tyypillisesti aloitettu lähitapaamisen yhteydessä, jolloin se on toiminut myös esittäytymisenä ja ryhmäytymisen edistäjänä. Tätä on jatkettu verkossa laatimalla opiskelijoiden omat kotisivut -alueelle tarkempaa reflektiota siitä, millaisia erilaisia suhteita mediaan (ja median kautta) kukin meistä on rakentanut. Käytetyssä WebCT-ohjelmistossa on rajoituksensa ja kurssisuunnittelijana toivoisin parannuksia erityisesti tämän työkalun alueelle. Sivujen tuottamiseen käyttöliittymä on äärimmäisen kömpelö; lisäksi kotisivuilla tehdyt muutokset eivät näy sivulistauksesta mitenkään. Opiskelijoiden verkkoidentiteetti voisi ankkuroitua luontevasti omaa persoonallisuutta heijastelemaan mediatalaan, jossa heitä kannustettaisiin jättämään jälkiä omasta mediaharrastuksestaan sekä sitä koskevan ajattelun kehityksestä. Ohjelmistojen ja käyttöliittymien kehitys tulee varmaan jatkossa tarjoamaan tähänkin lisää ja parempia mahdollisuuksia.

Oman identiteetin ja mediasuhteen reflektio on keskeisessä roolissa paitsi verkossa toimimisen, myös kulttuurintutkimuksellisesti painottuneiden sisältöjen työstämisen kannalta. Kuten muiden muassa Anthony Giddens ja Stuart Hall ovat korostaneet, moderniteettiä luonnehtii paitsi eläminen laaja-alaisen ja syvällekäyvien muutosten keskellä, myös aiempia aikakausia voimakkaampi refleksiivisyys (ks. Hall 1999, 24). Joudumme jatkuvasti paitsi tutkimaan ja kyseenalaistamaan arjen käytäntöjämme, myös pohtimaan omaa paikkaamme ja päämääriämme muutoksen keskellä. Verkkoympäristölle ominainen *dislokaatio* eli toimintojen irtoaminen paikasta, ja *dekontekstualisaatio* eli ilmaisujen irtoaminen niiden tulkintoja rajoittavista konteksteista, tekevät verkosta toisaalta hämmentävän, toisaalta houkuttavan "epäpaikan".

Koska verkko on media muiden joukossa, tarjoaa se mediaa koskevien pohdintojen työstämiseen mediassa itsessään. Toisaalta se mahdollistaa keskustelun ja kollaboraation, joka ei ole sidottu perinteisiin rajalinjoihin ja positioihin. Yannis Karaliotas on verkkoartikkelissaan (1999) nostanut esiin peli- tai leikkielementtien mahdollisuudet avoimessa ja etäopetuksessa. Leikillisuus on ylipäättään asenne, jonka voi nähdä olevan nousemassa kulttuurisesti merkittävämpään rooliin. Edellä mainittu perinteisistä paikan ja kontekstin määreistä irtoaminen kutsuu erilaisten mahdollisuuksien kokeiluun – monet verkkotoiminnan muodot sisältävät leikkittelyä vaihtoehtoisilla identiteeteillä tai toisenlaisille säännöille perustuvilla maailmoilla. Kuten Sherry Turkle (1997, 207) on todennut, netti on mukautuva maailma, joka tarjoaa heijastuspinnan erilaisille projektiolle. Kun erilaiset ihmiset heijastavat oppimisympäristöön median, maailman ja minuutensa muutosprosesseihin liittyviä, merkityksillä ladattuja pohdintoja, toiveita ja pelkoja, tulee siitä potentiaalisesti voimallinen oppimisen ja kulttuurin luomisen apuväline.

Päätelmiä: solmut, säikeet ja ihmiset

"Neuvoisitko minnepäin minun pitää mennä? [kysyi Alice.]

"Riippuu varsin paljon siitä minne haluat päästä", sanoi kissa.

"En minä välitä minne –" Alice sanoi.

"Sitten ei ole väliä minnepäin menet", kissa sanoi.

"– kunhan pääsen *jonnekin*", Alice selitti.

"*Jonnekin* sinä kyllä pääset, jos vain jatkat kävelemistä tarpeeksi kauan", kissa sanoi.

– Lewis Carroll, *Alicen seikkailut Ihmemaassa*

Ihmisen ja koneen kulttuurievoluutiossa verkotetulla hypertekstillä on erikoisasema. Vannevar Bushin 1940-luvun Memex-visio ja Theodore Nelsonin 1960-luvun hypertekstiä koskevat oivallukset tähtäsivät luovuuden ja yhteyksien rakentamisen demokratisoimiseen. Verkkomedia madaltaisi informaation löytämisen kynnyksiä ja tarjoaisi menetelmiä sen jäsentämiseen. Nykypäivän Internet on kaukana visionäärien maalailmasta, esteettömästä maailmanlaajuisen vuorovaikutuksen utopiasta. Rajaamalla toimintaympäristöä ja suuntaamalla siihen riittävästi resursseja voidaan kuitenkin saavuttaa laadullisia etuja. Tässä verkko-opintoprojektissa varsinkin vuorovaikutuksen laadulliset vahvuudet puhuivat osaltaan verkon mahdollisuuksien puolesta.

Verkstorakenteet haastavat yhtenäisyyden ja keskustan jäsenysperiaatteet. Silvio Gaggi on tarkastellut kuinka hyperteksti kyseenalaistaa ehyen minuuden ja autonomisen toimijan malleja. Loputtomasti toisiinsa linkittyvien ja haarautuvien tekstirakenteiden keskellä lukija tai käyttäjä on Gaggin (1998, 103) mukaan "vailla auktoriteettia ja opasta" ja hänet pakotetaan kääntämään katse omaan itseensä. Verkossa on potentiaalia haastaa ja hämmäntää yhtenäisyydelle ja yksinäisyydelle perustuvaa ajattelua. Valintojen, haarautumisen ja tyhjien viesti-ikkunoiden äärellä joudumme reflektoimaan omaa toimijuuttamme.

Verkossa toimimisen kulttuuri ja erilaiset virtuaaliyhteisöllisyyden muodot usein kyseenalaistetaan näennäisyytenä, lumeena ja todellisuuden korvikkeena (esim. Lockard 1997). Sitoutumista opiskelun ja vuorovaikutuksen prosessiin voidaankin edesauttaa kasvokkaisilla tapaamisilla. Verkossa toimimisen kannalta on kuitenkin tärkeintä oppia tuntemaan toisten verkkopersonat, jotka voivat poiketa "reaalimaailman" vastineistaan huomattavastikin. Muutoksen, oppimisen ja kasvun kannalta verkon "erilaisuus" on olennaista.

Viime aikoina on alkanut ilmestyä teoksia kuten Stephen Doheny-Farinan *The Wired Neighborhood* (1996), jotka pyrkivät nostamaan esiin verkkokulttuurin ja digitaalisen informaationvaihdon niveltymistä paikallisesti sijoittuneiden ihmisten ja ryhmien elämän tarjoamaan kehykseen. Paikalliset tarpeet ja sosiaalinen toimintaympäristö luovat toiminnalle päämääriä joihin myös bittien virtaukset lopulta kytkeytyvät. Oppimiseen päämäärätietoisena toimintana kuuluvat myös hypertekstiverkostoa viitoittavat oppaat ja käytännöllisten, eletyistä ongelmista avautuvien ulottuvuuksien pohdinta. Toisaalta mediavälitteiset virtuaalisuuden muodot vaikuttavat arkeemme syvällekyvillä tavoilla; Manuel Castells (1996, 373) on kirjoittanut kulttuurin "todellisesta virtuaalisuudesta" (real virtuality), missä mediassa kohdatuista simuloituista kokemuksista tulee todellisen elämän rakennusosasia. Rajankäynti reaali maailman sidosten ja perustan sekä verkkoympäristön välillä voi vapauttaa myös oppimiskulttuuria muutokseen.

Juha Suorannan ja Mauri Ylä-Kotolan (2000, 32, 80; vrt. Suoranta 1999) tapaan on syytä painottaa oppimista tapahtuvan suuressa määrin muualla kuin oppilaitoksissa. Kasvatus ja oppiminen kytkeytyy laajasti elämän merkitysprosesseihin, mikäli se on merkityksellistä. Verkko-opiskelu hajakeskittää opetuksessa perinteisesti opettajaan keskittyntä toimijuutta ja stimuloi

oppimiskulttuurien muutosta. Oppijuus ei ole vakio, vaan kulttuurisesti uusinnettava ja neuvoteltava muuttuja – muutos ja monisuuntaisuus ovat sen perusluonnetta. Neuvotteluun tarvitaan kuitenkin ainakin kaksi osapuolta, eikä akateemisen oppineisuuden perinnettä ole syytä hylätä. Se on systemaattinen vaihtoehto erilaisten ammatillisten ja henkilökohtaisten tarpeiden muovaamissa kulttuureissa syntyneiden ajatusmallien irrottamiseen omista itsestäänselvyyksistään. Samalla verkossa tapahtuvat kulttuurien kohtaamiset pakottavat myös akateemisen tradition tarkastelemaan ja kyseenalaistamaan omia lähtökohtiaan. Kaksisuuntaisen akkulturaation ja molemminpuolisen ihmettelyn tuloksena on parhaimmillaan jotain, mikä on enemmän kuin osiensa summa.

Lisätietoja ja rakennekuvaus hankkeesta: <http://www.uta.fi/tyt/avoin/mediakulttuuri/pilotti.htm>

Lähteet

- ANTTONEN, Marjut (1984) *Suomalaissiirtolaisten akkulturoituminen Pohjois-Norjassa*. Etnologian laitoksen tutkimuksia 18. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- BAHTIN, Mihail (1929/1991) *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. (Problemy poetiki Dostojevskogo, 1929. Suom. Paula Nieminen & Tapani Laine.) Helsinki: Orient Express.
- BAYM, Nancy K. (1998) "The Emergence of On-Line Community". Teoksessa Steven G. Jones (toim.), *Cybersociety 2.0. Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*. London: Sage, 1998. 35-68
- BICKHARD, Mark (1995) "World Mirroring Versus World Making". Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry Gale (toim.), *Constructivism in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- BUBER, Martin (1923/1993) *Minä ja sinä*. (Ich und Du, 1923. Suom. Jukka Pietilä.) Helsinki: WSOY.
- CASTELLS, Manuel (1996) *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume I, The Rise of the Network Society*. Malden and Oxford: Blackwell.
- (1997) *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume II, The Power of Identity*. Malden and Oxford: Blackwell.
- (1998) *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume III, The End of Millennium*. Malden and Oxford: Blackwell.
- DANIEL, John S. (1996) *Mega-Universities and Knowledge Media. Technology Strategies for Higher Education*. London: Kogan Page.
- van DIJK, Jan (1999) *The Network Society. Social Aspects of New Media*. (Alunp. De Netwerkmatschappij, 1991. Trans. Leontine Spoorenberg.) London: Sage.
- DOHENY-FARINA, Stephen (1996) *The Wired Neighborhood*. New Haven & London: Yale University Press.
- DOOLITTLE, Peter E. (1999) "Constructivism and Online Education".
<http://www.tandl.vt.edu/doolittle/tohe/text/doo2.pdf> [verkkolähde, viitattu 30.12.2000]
- FINE, Gary Alan & Sherryl Kleinman (1979) "Rethinking Subculture: An Interactionist Analysis". *American Journal of Sociology* Vol. 85, No. 1. 1-20
- GALE, Jerry (1995) "Introduction". Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry Gale (toim.), *Constructivism in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- GAGGI, Silvio (1998) *From Text to Hypertext. Decentering the Subject in Fiction, Film, the Visual Arts, and Electronic Media*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GELDER, Ken - Sarah Thornton, toim. (1997) *The Subcultures Reader*. London & New York: Routledge.
- GHERARDI, Silvia (1995) *Gender, Symbolism and Organizational Cultures*. London: Sage.
- HABERMAS, Jürgen (1976) *Legitimation Crisis*. Polity Press, Cambridge.
- HAKKEN, David (1999) *Cyborgs @ Cyberspace? An Ethnographer Looks to the Future*. New York & London: Routledge.
- HALL, Stuart (1999) *Identiteetti*. Suom. & toim. Mikko Lehtonen & Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- HEALY, Dave (1997) "Cyberspace and Place. The Internet as Middle Landscape on the Electronic Frontier." Teoksessa David Porter (toim.), *Internet Culture*. New York & London: Routledge, 1997. 55-68
- HOFSTEDE, Geert (1993) *Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi*. (Cultures and Organizations. Software of the Mind. Suom. Ritva Liljamo.) Helsinki: WSOY.
- JENKINS, Henry (1997) "Television Fans, Poachers, Nomads". Teoksessa Ken Gelder - Sarah Thornton (toim.), *The Subcultures Reader*. London & New York: Routledge, 1997. 506-522

- JONES, Steven G. (1998) "Information, Internet, and Community. Notes Toward an Understanding of Community in the Information Age". Teoksessa Steven G. Jones (toim.), *Cybersociety 2.0. Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*. London: Sage, 1998. 1-34
- JÄRVINEN Aki ja Ilkka Mäyrä (1999) "Kulttuuri muodonmuutosten ajalla". Teoksessa Järvinen - Mäyrä (toim.), *Johdatus digitaaliseen kulttuuriin*, Tampere: Vastapaino. 7-26
- EERIKÄINEN, Hannu (1997) "Mediakone, terminaalikeho ja subjektin ylösousemus. Interface ja interaktiivisuuden lupaus." Teoksessa Mikkonen - Mäyrä - Siivonen (toim.) *Koneihminen: kirjoituksia kulttuurista ja fiktiosta koneen aikakaudella*. Jyväskylä: Atena. 57-93
- KAROLITAS, Yannis (1999) "The Element of Play in Learning. The Role of Synergetic Playful Environments in the Implementation of Open and Distance Learning".
<http://users.otenet.gr/~kar1125/proj99.htm> [verkkolähde, viitattu 30.12.2000]
- LANDOW, George P. (1993) *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- LEHTINEN, Erno (toim.) (1997) *Verkkopedagogiikka*. Helsinki: Edita.
- LEHTONEN, Mikko (1994) *Kyklooppi ja kojootti. Subjekti 1600–1900 -lukujen kulttuuri- ja kirjallisuusteorioissa*. Tampere: Vastapaino.
- LEVINAS, Emmanuel (1996), *Etiikka ja äärettömyys*. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa. Suom. Antti Pönni. Toisen jälki. Suom. Outi Pasanen. Helsinki: Gaudeamus.
- LOCKARD, Joseph (1997) "Progressive Politics, Electronic Individualism and the Myth of Virtual Community". Teoksessa David Porter (toim.), *Internet Culture*. New York & London: Routledge, 1997. 219-31
- LYOTARD, Jean-François (1979/1985) *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. (La condition postmoderne, 1979; suom. Leevi Lehto.) Vastapaino, Tampere.
- MEZIROW, Jack et al. (1990/1996) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. (Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. Suom. Leevi Lehto.) Oppimateriaaleja 23. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- MÄYRÄ, Ilkka (nyk. Frans) (1994) "Koneihminen – kone vai ihminen: koneet ovat osa alitajuntaamme". *Kulttuuritutkimus* 11 (1994):2.
- (1999a) *Demonic Texts and Textual Demons: The Demonic Tradition, Self and Popular Fiction*. Tampere: Tampere University Press.
- (1999b) "Internetin kulttuurinen luonne: kaaosherroja ja verkonkutojia" Teoksessa Järvinen - Mäyrä (toim.), *Johdatus digitaaliseen kulttuuriin*, Tampere: Vastapaino.
- (2000) "Median verkossa: audiovisuaalista mediakulttuuria verkko-opintoina". *Aikuiskasvatus* 2/2000.
- POPPER, Karl R. & John C. Eccles (1977) *The Self and Its Brain. An Argument For Interactionism*. New York: Springer International.
- REAL, Michael R. (1997) *Exploring Media Culture. A Guide*. London: Sage.
- SALO-LEE, Liisa, Raija Malmberg, Raimo Halinoja et al. (1996) *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*. Helsinki: Yle-Opetuspalvelut.
- SILVÉN, Maarit, Riitta Kinnunen & Soili Keskinen (1991) *Kohti itseohjautuvaa opiskelutaitoa*. Avoimen korkeakouluopetuksen julkaisuja. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- STONE, Allucquère Rosanne (1996) *The War of Desire and Technology at the Close of the Mechanical Age*. Cambridge (MA) & London: The MIT Press.
- SUORANTA, Juha - Mauri Ylä-Kotola (2000) *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*. Helsinki: WSOY.

- SUORANTA, Juha (1999) "Memory and Construction of Identities: The Integrated Media Machine as a Tool for Cultural Learning". Teoksessa Mauri Ylä-Kotola et al., *The Integrated Media Machine. A Theoretical Framework*. Mediatieteen julkaisuja B2. Lapin yliopisto. Helsinki: Edita, 1999. 13-30
- TURKLE, Sherry (1984) *The Second Self. Computers and the Human Spirit*. New York: Simon and Schuster.
- (1997) *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. New York: Touchstone.
- VIHERÄ, Marja-Liisa (1999) *Ihminen tietoyhteiskunnassa. Kansalaisten viestintävalmiudet kansalaisyhteiskunnan mahdollistajana*. Sarja A-1:1999. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
- VYGOTSKI, Lev Semjonovitš (1982) *Ajattelu ja kieli*. (1931; suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes.) Espoo: Weilin+Göös.
- YLIJOKI, OILI-HELENA (1998) *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.