

Laatua opiskeluun

Esa Poikela & Sari Poikela (toim.)

Laatua opiskeluun

Oppiminen ja opetus yliopistossa

Lapin yliopistokustannus
Rovaniemi 2008

© kirjoittajat

Kansi ja taitto:
Paula Kassinen

Myynti:
Lapin yliopistokustannus
www.ulapland.fi/lup

TILA
Tiede- ja taidekirjakauppa
PL 8123
96101 Rovaniemi
puh. +358 16 341 2924
fax +358 16 341 2933

julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/julkaisut

Juvenes Print, Tampere 2008

ISBN 978-952-484-272-3; ISBN 978-952-484-305-8 pdf

Sisällys

| | |
|--|-----|
| <i>Esa Poikela & Sari Poikela</i> Uusia uria opetukseen Yliopistopedagogiikkaa uudistamassa | 7 |
| <i>Esa Poikela & Hanna Vuorinen</i> Yliopisto-opiskelun laatu Arviointi oppimisen ja opettamisen kehittäjänä | 24 |
| <i>Anne K. Ollila & Sari Vidén</i> Tutkiminen, opettaminen ja ”pedakomiikka” Myyttien merkitsemät toimijapositiot yliopisto-opetuksessa | 45 |
| <i>Merja Laitinen</i> Haluanko tietää? Tunteiden kohtaaminen opetuksessa | 60 |
| <i>Tarja Orjasniemi</i> Henkilökohtainen opintosuunnitelma Hops ja sosiaalityön opiskelun ohjaaminen | 79 |
| <i>Kirsi Pääkkönen & Marja Salo-Laaka</i> Tieteidenvälinen opetus Pedagogisia ratkaisuja etsimässä | 96 |
| <i>Rauno Rusko</i> Tentistä toimintaan Yritysyhteistyön opettaminen | 110 |
| <i>José-Carlos García-Rosell</i> From passive to active learning An application of hybrid-PBL to business education | 124 |

| | |
|--|------------|
| <i>Minna Kimpimäki, Pirjo Laitinen & Mirva Lohiniva-Kerkelä</i> Verkko opiskeluympäristönä Oikeustieteen opettaminen | 144 |
| <i>Jaana Leinonen</i> ”Keskustelut olivat parhainta antia” Vuorovaikuttaminen verkkokurssilla | 161 |
| <i>Tuija Turunen</i> Videokuvan käyttö opetusharjoittelun ohjauksessa Kokeiluja, ideointia ja pohdintaa | 175 |
| <i>Sauli Mäkelä</i> Behaviorismi ja konstruktivismi Vai vain juridiikan opettaminen? | 186 |
| <i>Sari Poikela & Elina Holm</i> Vaiettava vai vapauttava yliopistopedagogiikka? Kriittinen näkökulma opetuksen laatuun | 199 |
| Kirjoittajat | 209 |

Esa Poikela & Sari Poikela

Uusia uria opetukseen

Yliopistopedagogiikkaa uudistamassa

Keskustelua länsimaisesta yliopistosta on hallinnut neljä perusdiskursia (Symes, Boud, McIntyre, Solomon & Tennant 1999). Ensimmäisen diskurssin ytimenä on *sivistys* ja yksilön itsekehitys korkean moraalin ja eettisten ideaalien mukaisesti. Ylimmän koulutuksen tulee olla vapaata tuotantoelämän vaatimuksista ja opettaa vain sitä, mikä on itsessään arvokasta ilman mitään siteitä työelämän vaateisiin. Toinen diskurssi asettaa *hyödyn* kasvatuksen ytimeen. Mietiskelevän itsekehityksen sijasta koulutukseen kuuluu aktiivinen toiminta, jonka tarkoituksena on ihmiskunnan tarpeiden käytännöllinen huolehtiminen. Tiedolla on arvoa, koska sillä voidaan tehdä jotakin sen sijaan, että se olisi olemassa itseään varten. Tällä alueella yliopistot ovat saaneet kilpailijan ”soveltavan tieteen” ammattikorkeakouluista, jotka ulkomaille päin jo esiintyvätkin nimellä ”University of Applied Sciences”. Kolmas diskurssi hyväksyy kasvatuksen ja työn välisen yhteyden, jolloin koulutuksen yhtenä tavoitteena on kehittää työtoiminnan malleja ja olosuhteita. Yliopisto ei kuitenkaan kouluta vain työtä varten, vaan siltä vaaditaan kriittisyyttä kaikkea sitä kohtaan, mihin työ liittyy. Tavoitteena on *industriaalinen älykkyys* sen sijaan, että tyydyttäisiin palvelemaan vain teknistä tehokkuutta. Diskurssin on helppo nähdä liittyvän teknillisten yliopistojen tehtäväalaan ja luonnontieteelliseen perustutkimukseen.

Neljännän diskurssin mukaanärkevin lähestymistapa on ensimmäisen ja toisen diskurssin synteesi, jolloin kyettäisiin yhdistämään korkeakoulutuksen yleissivistävät ja ammatilliset elementit mielekkäällä tavalla. Näkemys puhuu *ammattisivistyksen* puolesta ja kieltää minkäänlaisiin professioihin ja ammattitöihin perustuvan tiedon hierarkkisisuuden. Se on myös kannanotto yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhdistämisen puolesta, kuten Iso-Britanniassa on jo tapahtunutkin (Poikela 2005). Sen suuntainen on esimerkiksi Suomen Lapissa toteutettu maakuntakorkeakoulu eli kahden ammattikorkeakoulun ja yhden yliopiston löyhä koalitio.

Sivistysyliopisto on joutunut viime aikoina puolustuskanalle globalisaation ja elinkeinoelämän vaatimusten edessä ja yliopiston vapaus joudutaan perustelemaan uusin argumentein. Integraatiokehityksen näköpiirissä on kuitenkin toisenlainen korkeakoulutuksen jako – yhtäältä hyvin resursoituihin perustutkimusta harjoittaviin tiedeyliopistoihin (esimerkiksi suunniteltu innovaatioyliopisto ja Helsingin yliopisto) ja toisaalta yhä suuremman osan itse rahoitustaan hankkivien opetus-, kehittämis- ja soveltavan tutkimuksen yliopistoihin. Anglosaksisen mallin mukaan kansallinen eliitti haluaa Suomessakin oman ”huippuyliopiston”, joka nauttii korkeampaa valtion tukea ja suoraa rahoitusta elinkeinoelämästä. Alvar Aallon mukaan nimettävä innovaatioyliopisto toteutuu kolmen pääkaupunkiseudun korkeakoulun muodostamana säätiönä.

Resurssien jaon tasavertaisuus siirtyy historiaan yliopistoinstituution sisällä ja pian myös valmistuneiden kohdalla. Akateeminen koulutus alkaa tuottaa aikaisempaa selvemmin kahden kerroksen väkeä. Seuraavana askeleena lienee lukukausimaksun käyttöönotto, jonka perusteluksi kelpaa valtion tuottavuusohjelman aikaansaama entistä pahempi resurssikurjuus. Maakuntayliopistot ja -korkeakoulut asetetaan kilpailutilanteeseen, jonka ainoa myönteinen seuraus ehkä on, että ne ovat pakotetut panostamaan opetuksen ja tutkimuksenkin laatuun sekä sitä kautta myös symbioottiseen työelämäyhteistyöhön lähialueillaan ja kansainväliseen verkostoitumiseen.

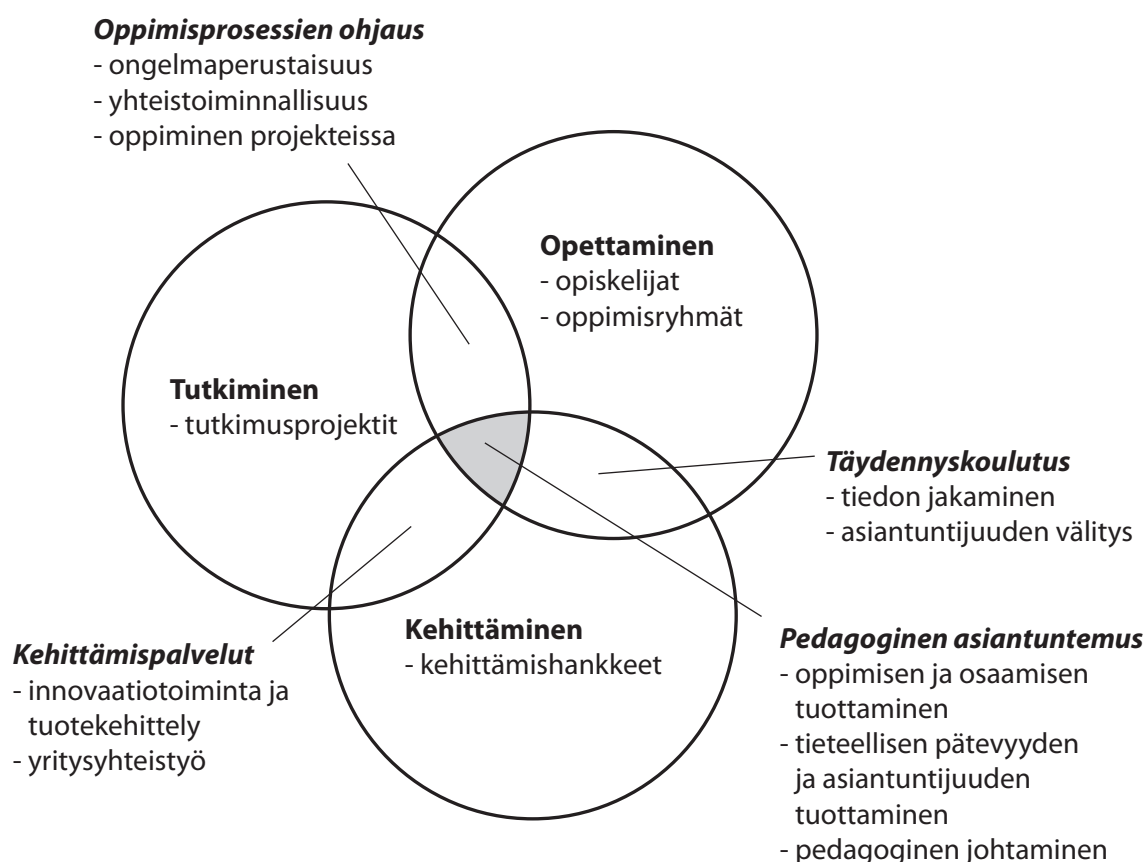
Tässä artikkelissa tarkastelemme ensin korkeakoulutuksen kehittämisen ehtoja yliopistollisen asiantuntemuksen näkökulmasta. Haasteena on murtaa hallinnollinen työnjako, jossa tutkiminen, opettaminen ja kehittäminen on erotettu toisistaan. Toiseksi kuvailemme, millaisen tieto- ja oppimisympäristön yliopisto voi tarjota opiskelijoille. Ekologinen opetus-suunnitelmateoria ja ongelmaperustaisen oppimisen malli tarjoavat uuden näkökulman opiskelun suunnitteluun, ohjaukseen ja arviointiin. Kolmanneksi esittelemme kirjan muut artikkelit, joissa yliopiston opettajat kertovat käytännön kokemuksiaan kurssien, verkko-opiskelun ja opetustyön kehittämisestä.

Yliopisto käytännön yhteisönä

Kiinnostavaa on, että edellä kuvattujen diskurssien ytimenä on *kasvatus* eikä niinkään tutkimus tai opetus, joita yleensä korostetaan yliopiston perustehtävinä. Uutena tehtävänä yliopistoille on säilytetty erityinen yhteiskunnallinen palvelutehtävä eli niin sanottu kolmas tehtävä, josta an-

netun lain perusteella yliopiston tulee toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa ja edistää siten tieteellisen ja taiteellisen toiminnan vaikuttavuutta (Yliopistolaki 4§). Tehtävä ei sinänsä ole uusi, sillä esimerkiksi kansansivistystyötä yliopistoissa on tehty 1800-luvulta lähtien (Poikela 2005). Uutta on lain velvoittavuus.

Yliopisto voidaan määritellä akateemisenä yhteisönä, joka kasvatustehtävänsä mukaisesti tutkii luontoa, ihmistä ja yhteiskuntaa sekä opettaa ja sivistää nuorisoa akateemiseen kansalaisuuteen. Yliopistoyhteisöön kuuluvien opettajien tulisi olla tieteen- ja ammattialansa asiantuntijoita, jolloin heidän pitäisi osata *tutkia, opettaa ja kehittää* korkeakoulutukselle asetettujen standardien mukaan. Yliopistotoimijan asiantuntemuksen tuottaminen ei rakentuisikaan pelkästään sille ajatukselle, että yhdet tutkivat, toiset opettavat, kolmannet kehittävät ja neljännet johtavat. Sen sijaan osaamisen ytimenä olisi pedagoginen asiantuntemus (ks. kuvio 1), joka pitkällä aikavälillä hankitaan tutkimisen, opettamisen ja kehittämistyön kautta henkilökohtaisen urakehityksen vaiheissa.



KUVIO 1. Yliopistopedagogiikan lähtökohtia (Poikela 2005)

Yliopiston tehtäviä ja niiden välisiä yhteyksiä tarkastelevan heuristisen kuvion tarkoitus on havainnollistaa tutkimisen, opettamisen ja kehittämisen suhteita toisiinsa. Tutkimisen ja opettamisen toisiaan leikkaavalla alueella on kyse *oppimisprosessien ohjauksesta*, joka perustuu siihen, että parhaiten oppiminen tapahtuu tutkivan oppimisen kautta. Oppijoiden tulisi voida osallistua opiskelun alusta lähtien (tutkimus)ongelmia ratkoviin ryhmiin. Siksi sekä tutkijoiden että opettajien tulisi osata ohjata ja johtaa niin ryhmäprosesseja kuin yksilöllistä oppimista ongelmanratkaisun perustalta.

Opettajat ovat perinteisesti osallistuneet *täydennyskoulutukseksi* kutsuttuun yhteiskunnalliseen palveluun, jonka puitteissa he ovat jakaneet asiantuntijatietoa sitä tarvitseville. Tarvetta siihen on edelleenkin, mutta työelämän organisaatiot haluavat panostaa yhä enemmän innovaatiotoimintaan ja tuotekehittelyyn, mikä liittyy korkeakoulutuksen *kehittämispalveluihin* ja mistä ne hyötyvät sekä pitkällä että lyhyellä tähtäimellä. Näissä projekteissa ja prosesseissa ei vain sovelleta tietoa vaan myös tuotetaan uutta tietoa evaluoinnin ja tutkimisen kautta. Samalla tutkimukselle avautuu aivan uusia mahdollisuuksia.

Kuvion leikkauspisteessä on kuvattu *pedagoginen asiantuntemus*, joka tarkoittaa tutkija-kehittäjä-opettajan kyvykkyyttä ohjata oppimista ja osaamisen tuottamista sekä luoda edellytykset ammatillisen pätevyyden ja asiantuntijuuden tuottamista varten. Kyse ei ole vain opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen tuottamisesta vaan myös oman työn ja työyhteisön kehittämisestä. Syvälinen asiantuntemus voi kehittyä vain pitkän ajan kuluessa ja monipuolisen kokemuksen myötä. Samalla avautuu näkökulma pedagogiseen johtamiseen, joka pitäisi organisoida instituution kasvatustehtävän kautta.

Korkeakoulujen opetuksen rakennetta on aika-ajoin uudistettu. Viimeksi tutkintojärjestelmiä on harmonisoitu ja standardoitu niin sanotun Bolognan prosessin pohjalta, joka on nostanut tieteellisen ja ammatillisen *ydinosaamisen* ja sitä tuottavat *prosessit* tarkasteluun aivan uudella tavalla. Yliopistot eivät vain tutki ja opeta, vaan niiltä odotetaan ympäröivän yhteiskunnan aktiivista kehittämistä. Samalla ne haastetaan, ei vain arvioimaan vaan myös tutkimaan omia sisäisiä käytäntöjään yhteiskunnan tarvitseman asiantuntijatyövoiman tuottajina ja siihen tehtävään vaadittavien pedagogisten prosessien kehittäjinä. On siis tutkittava toisaalta sitä osaamista, mikä kantaa erilaisiin akateemisiin tehtäviin ja toisaalta kehitettävä sitä prosessia, jolla tarvittava akateeminen pätevyys tuotetaan. (Poikela, E. 2005.)

Tietämystä ja osaamista tuottava opetussuunnitelma

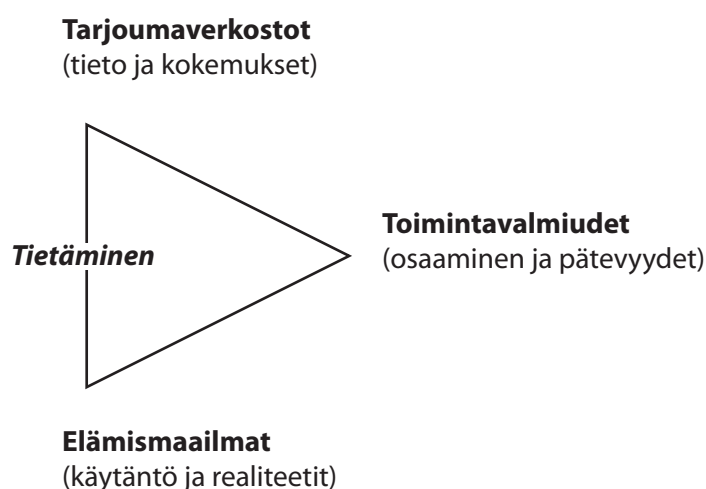
Kehittämisessä on keskusteltu suhteellisen paljon akateemisen osaamisen laadusta erityisesti tieteellisen pätevyyden merkityksessä. Sen sijaan paljon vähemmälle on jätetty keskustelu siitä, miten pätevyydet voidaan tuottaa. Opetussuunnitelma perustuu oppiainejakoon, jossa kullekin opettajalle on määritetty opetuspositio ja -tehtävä sen toteuttamisessa. Opetussuunnitelma-asiakirja tarkistetaan parin, kolmen vuoden välein ja suunnitelmaan tehdään lähinnä teknisiä muutoksia. Pedagoginen toteutus on sitten jokaisen opettajan henkilökohtaisella vastuulla. Opiskelijoiden odotetaan määrittelevän opiskelutavoitteensa opinto-oppaaseen kirjattujen kurssikuvausten perusteella. Vallitseva opettamisen ja oppimisen kulttuuri on yksintyöskentely. Kysyä sopii, riittääkö se enää oppimisen ja opiskelun laadun takeeksi. Millaisena opetussuunnitelma näyttäytyy oppijan kannalta, millaisen informaatio- ja toimintaympäristön se tarjoaa ja miten oppijan toimintaa tuossa oppimisympäristössä pitäisi ohjata?

Barab ja Roth (2006) ovat kehitelleet tietämisen ekologista teoriaa. He kuvaavat sen perusteella ”opetussuunnitelmaperustaisen ekosysteemin”, jossa oppijan *osallistuminen* on ensisijainen toiminto verrattuna informaation ja tiedon hankintaan. Tärkeimmät perustelunsa he ammentavat useilta eri tieteenaloilta: situationaalisesta oppimisesta (esim. Lave 1988; Wenger 1998), ympäristöekologiasta (esim. Gibson 1977; 1986), toiminnan teoriasta (esim. Leontjev 1978; Engeström 1987) ja fenomenologisista teorioista (esim. Schutz & Luckmann 1973; Luger 2005). Samalla he korostavat perustelujensa yhteyttä suunnittelun (Barab, Thomas, Dodge, Squire & Newell 2004), oppimisympäristöjen (Roth 2000) ja ongelmaperustaisen oppimisen (Savery & Duffy 1996) teorioihin.

Oppimisen ensisijaisin lähtökohta ei ole sisältöjen ja faktojen sisäistämässä vaan tilanteissa ja konteksteissa, joihin oppijat saatetaan osallisiksi tavoitteellisen toiminnan ja yksilöiden intentionaalisen vuorovaikutuksen kautta. Olennaisinta on, millaisen informaatio-, tieto- ja oppimisympäristön opetussuunnitelma oppijoille tarjoaa, sekä millä tavalla oppiminen ja ohjaaminen on siinä organisoitu. Tietämisen ja osaamisen tuottamisen ekologia rakentuu kolmen peruskäsitteen varaan, jotka ovat tarjoumaverkostot, toimintavalmiudet ja elämämaailmat. Teoria korostaa pikemminkin ontologisia kuin epistemologisia tekijöitä fokuoituessaan käytännön, yksilöllisen ja kollektiivisen toiminnan maailmaan. Osallistuminen ja osalliseksi tuleminen niin teoreettisen tiedon kuin käytännöllisten taitojenkin osalta määritetään tarjotun toimintaympäristön ja siinä toimimisen

kautta. Vasta sitten on mielekästä esittää kysymys teorian ja käytännön yhdistämisestä ja yksilöllisen tiedon konstruoinnista.

Tarjouvaverkosto (affordance network) koostuu tosiasioista, käsitteistä, työkaluista, metodeista, käytännöistä, tehtävistä, sopimuksista ja myös ihmisistä. Verkosto mahdollistaa ja tukee oppijan intentionaalista toimintaa, joka perustuu ajan ja paikan huomioon ottavien, mielekkäästi asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Verkosto ja sen osatekijät mahdollistavat toiminnan, joka voidaan ymmärtää lähtökohtaisesti oppimisen tukemisen *pienoisontologiana* (minimal ontology). Toisin sanoen tarjouvaverkoston pedagogisena ytimenä on tukea oppijan osallistumista verkoston toimintaan ja auttaa häntä havainnoimaan ympäristön tarjoamaa informaatiota sekä luoda edellytyksiä tiedon hankinnalle (ks. kuvio 2). Parhaiten se tapahtuu yksilöllistä kokemusta muuntavan ongelmanratkaisun kautta.



KUVIO 2. Tietämisen ja osaamisen ekologiset ulottuvuudet (Poikela 2006a)

Kuvatessaan käsitettä *toimintavalmiudet* (effectivity sets) Barab ja Roth viittaavat Shafferin (2004) episteemisen kehyksen (epistemic frame) ajatukseen. Oppijoita tulee tukea, jotta he kykenisivät luomaan itselleen episteemisen kehyksen, joka on mahdollisimman lähellä asiantuntijan ajattelua ja toimintaa. Se tulisi omaksua jo koulutuksen aikana eikä vasta sen jälkeen. Toimintavalmiudet ovat siten ominaisuuksia, jotka opitaan yksilön ja ympäristön välisten transaktioiden kautta, ja jotka puolestaan tekevät mahdolliseksi asiantuntemuksen muodostumisen. Toisin sanoen

oppijoita tulee valmentaa kehittämällä pätevyyskäsitteitä, joita he tarvitsevat ammatillisessa tulevaisuudessaan.

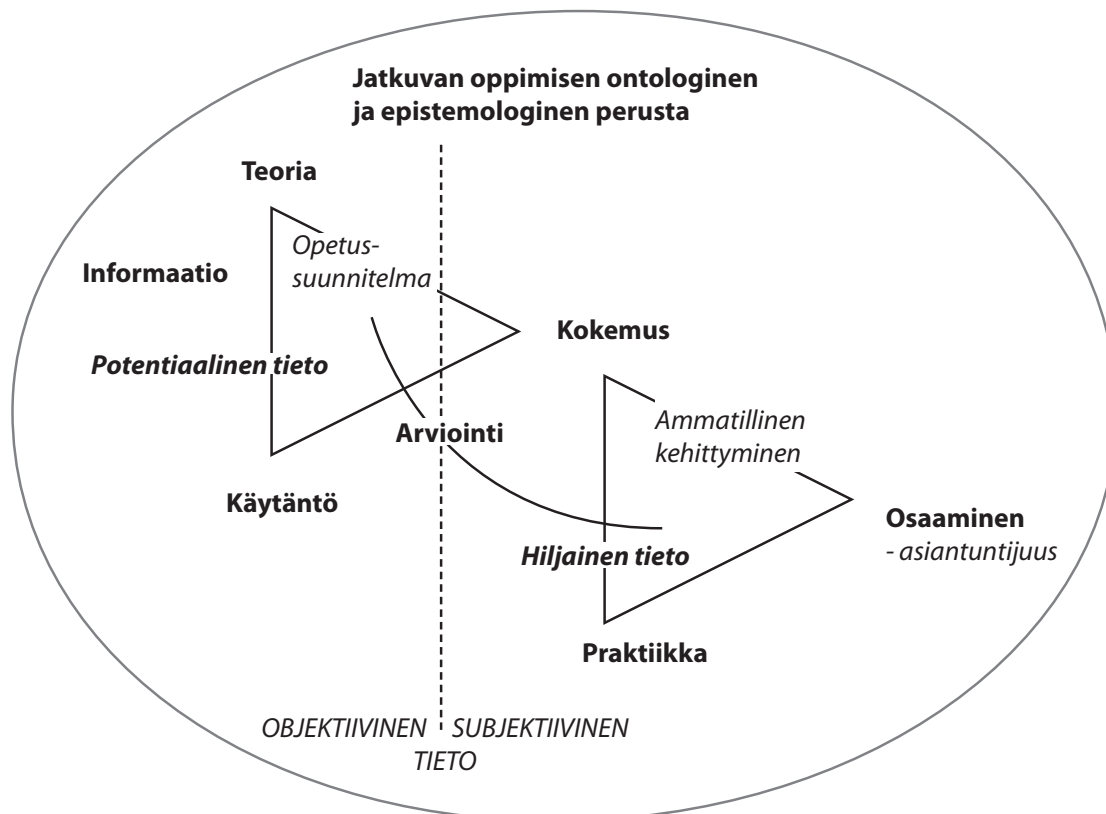
Elämismaailma (life-world) liittyy yksilöiden jokapäiväiseen elämään, joka liittyy funktionaalisesti ympäristöön mutta koetaan eri tavoin. Vaikka materiaallinen ympäristö on sama, henkilökohtaiset kokemukset voivat olla erilaisia, jopa vastakkaisia. Barabin ja Rothin mukaan minkä tahansa elämismaailman sisällöt ovat riippuvaisia sekä yksilön toimintavalmiuksista että saatavilla olevista tarjoumaverkostoista. Toiminnan tuloksena on sekä yksilön elämismaailman että toisten kanssa tapahtuvan kommunikation muotojen jatkuva kehittyminen (evolution). Kasvatuksen perustavoitteena on tukea parhaalla mahdollisella tavalla oppijoiden kehittyviä, omakohtaisia elämismaailmoja niin, että ne lomittuvat toisten, tietävämpien elämismaailmoihin tavalla, joka on sosiaalisesti hyväksyttyä. Koulutuksen tärkeimpänä haasteena on kehittää opetussuunnitelma, jonka kontekstit laajentuvat ja integroituvat mielekkäällä tavalla yksilöiden henkilökohtaiseen elämismaailmaan.

Ekologisen opetussuunnitelmateorian kuvaus rakentuu syvälle käytännölliseen (praxis/practice) maailmaan tekemättä eroa teorian, käytännön ja kokemuksen välille. Eroavuudet nähdään pikemminkin episteemisten, toiminnallisten ja kokemuksellisten mahdollisuuksien, kykyjen ja realiteettien välillä. Opetussuunnitelma on ekologinen systeemi ja oppimisympäristö, jossa oppijan toiminnot ovat mahdollisimman tarkoituksenmukaisia. Yksilöiden intentionaalinen toiminta ja elämismaailmat liittyvät toisiinsa ja tätä vuorovaikutusta tulisi opetuksessa tukea. Kun yksilölliset elämismaailmat läpäisevät toisensa ja ”keskustelevat” toistensa kanssa, se tekee mahdolliseksi osallisuuden ja vaikuttamisen toimintoihin. Sellainen opetussuunnitelma mahdollistaa tavoitteiden muokkaamisen, tarjoaa kontekstuaalisen informaation ja tiedon sekä ohjauksen, välineet ja resurssit päämäärän saavuttamiseksi.

Barab ja Roth integroivat koulutuksen ja työn maailmat yhteen ja samaan opetussuunnitelmaympäristöön, jossa tarjoumaverkostot sisältävät kaiken välttämättömän osaamisen ja pätevyyskäsitteiden oppimiselle. Toimintavalmiudet ovat tulos prosessista, joka tuottaa kokemuksen ja tiivistyy asiantuntijan valmiuksiin. Elämismaailmat ankkuroituvat suoraan jokapäiväisen elämän (praxis) realiteetteihin ja käytännön (praktiikka) toimintoihin. Vaikka teoria-, käytäntö- tai kokemustiedosta ei puhuta, niiden väliset episteemiset yhteydet ja problematiikka eivät ole sivuutettavissa varsinkaan koulutuksen kontekstissa (Poikela, E. 2006a.)

Ontologiset ja epistemologiset painotukset muuttuvat riippuen siitä, tarkastellaanko oppimista koulutuksessa vai työssä. Opetussuunnitelman tehtävänä on pikemminkin välittää kuin olettaa oppimisen tapahtuvan samalla tavalla kummassakin kontekstissa. Perinteisen kaksiulotteisen teoria/käytäntö – tai ammatillinen tieto/taito -kuvauksen sijaan voidaan esittää holografinen kolmiulotteinen kuvaus, joka erottelee koulutuksen ja työn maailmat omiksi kontekstuaalisiksi oppimisympäristöiksi. Kontekstit erotteleva *jatkuvan oppimisen* kuvaus voidaan ymmärtää tiedonmuodostuksen ja oppimisprosessin yhdistävänä metamorfoosien sarjana, jossa informaatio muuntuu oppimisen kautta osaamiseksi (ks. kuvio 3).

Koulutuksen kontekstissa (kuvion 3 vasen kolmio) olennaisinta on tuottaa teoriaa ja käytäntöä integroimalla laadullisesti korkeatasoista kokemustietoa. Teoria ja käytäntö edustavat oppijoiden näkökulmasta potentiaalista tietoa, josta he tulevat osalliseksi tavoitteellisen, yhteisen ja henkilökohtaisen oppimistoiminnan tuloksena, jota puolestaan voi luonnehtia kokemustietona. Työympäristön (kuvion 3 oikea kolmio) tarjoamien perusteella kokemus rikastuu ja syvenee sekä eksplisiittisen että implisiittisen (hiljaisen) tiedon muotoon. Prosessin tuloksena on korkeatasoinen ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus.



KUVIO 3. Jatkuvan oppimisen kontekstuaalinen viitekehys (Poikela E. 2007)

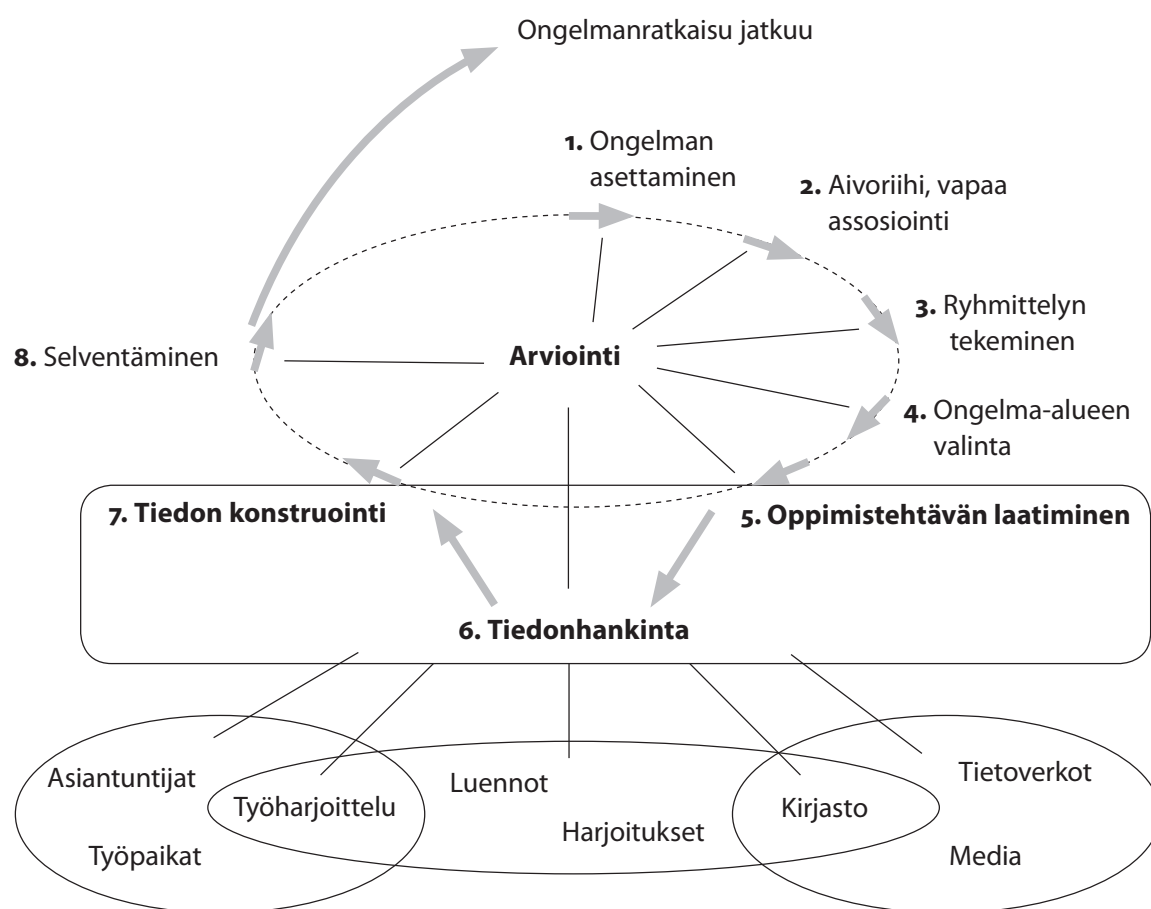
Kuvio kertoo *kontekstuaalisesta*, kronologisesta ja ontologisesta siirtymästä koulutuksen ja työelämän välillä. Ammatillaiset oppivat jatkuvasti työssä käytännön kommunikatiivisten yhteisöjen vaikuttamana. He syventävät ammatillista osaamistaan henkilökohtaisen työn ja harjaantumisen kautta koko työhistoriansa ajan. Informaation lukutaidolla osana reflektointitaitoa on tässä kehityksessä ratkaiseva merkitys. Oppimisen jatkuminen työssä merkitsee muutosta myös oppimistoiminnan luonteessa. Oppimista ei ohjaa enää opetussuunnitelma vaan työpaikan tarjoama informaatio- ja tietoympäristö, jossa oppijan menestys on pitkälti koulutuksen ja muun kokemuksen tuottaman reflektointitaidon varassa.

Ongelmaperustainen oppiminen ja yliopistopedagogiikka

Opiskelijoiden näkökulmasta opetussuunnitelma on tieto- ja oppimisympäristössä, jossa toimiakseen ja oppiakseen he tarvitsevat asiantuntevaa ohjausta. Opettajien on oltava päteviä sekä substanssiosaamisen (tieteenalatietyämys) että prosessiosaamisen (pedagoginen taitaminen) suhteen, jotta opiskelijat saavat kaiken tarpeellisen tuen. Kun opetussuunnitelman tehtävänä on tarjota opiskelijoille oppimisympäristö, opettajille se tarjoaa yhteistoiminnallisen opetuksen kehittämisen ja suunnittelun välineen. Oppiaine- ja kurssiluettelon sijaan opetussuunnitelma tulisikin ymmärtää prosessina, jolla on osallisensa (opiskelijat), toimijansa (opettajat) ja omistajansa (tiedekunnat, laitokset, yksiköt). Tällainen jatkuvaa kehittämistä ja laadun parantamista edellyttävä järjestelmä voi rakentua vain systemaattisen yhteistyön ja pedagogisen johtamisen kautta. Siirtymistä oppiainejakoajattelusta prosessiajatteluun voidaan verrata paradigmahyppyyn, jossa kaikki *episteemisen työn* perusteet muuttuvat ajattelusta yksittäisiin tekoihin saakka.

Konventionaalisissa pedagogisissa ja didaktisissa malleissa toimintaa ja ajattelua muuntavan episteemisen työn, kuten informaation lukutaidon, tiedon hankinnan, käytön ja soveltamisen valmiudet eivät ole olleet ongelma, koska koulutuksen tieto- ja oppimisympäristöt ovat olleet valmiiksi rakennetut ja oppijoille annetut. Reflektoivaa ajattelua ei ole tarvittu, koska opetussuunnitelmat, lukujärjestykset ja oppituntien sisällöt on säädelty täsmällisesti noudatettaviksi. Seurauksena on ollut, että itseohjautuvalle tai yhteistoiminnalliselle oppimiselle ei yksinkertaisesti ole jäänyt tilaa opiskelijakeskeisyyden periaatteellisista korostuksista huolimatta.

Postmoderni maailma on muuttanut asetelman jyrkästi. Tiedon niukkuus on vaihtunut runsauden pulaksi ja säädeltävyys episteemisen työn hallinnan pulmaksi. Parhaiten ajattelutavan muutosta ilmentää *ongelma-perustaisen oppimisen* (Problem-Based Learning, PBL) malli (ks. kuvio 4), joka eroaa radikaalisti konventionaaleista didaktiikkamalleista ja on edistysaskel myös suhteessa aikaisempiin kokemuksellisen (Kolb 1984), yhteistoiminnallisen (Johnson & Johnson 1987), situationaalisen (Lave & Wenger 1991) tai organisationaalisen (Argyris & Schön 1978) oppimisen malleihin ja teorioihin.



KUVIO 4. Ongelma-perustainen oppiminen ja tiedonhankinta (Poikela, E. 2007)

Ongelmanratkaisuun perustuva oppiminen kumoo oletuksen siitä, että sisällöt olisivat syy oppimiseen. Syy oppimiseen on oppijassa itsessään ja hänen suhteessaan ulkoiseen maailmaan. Psykodynaamisen näkemyksen (esim. Vuorinen 1990) mukaan oppijaa ohjaa jatkuva pyrkimys ylläpitää sisäinen tasapaino, joka ajoittain järkkyy ikäkausiin sidotun kehityksen ja

ulkoisen maailman muuttumisen seurauksena. Tasapainon ylläpitäminen edellyttää välittömän ja tulevaisuuden toimintaympäristöön kytkeytyvien haasteiden kohtaamista ja kehitystehtävien ratkaisua. Ongelmaperustaisen pedagogiikan syvin oivallus on juuri tässä – oppijat eivät ole siirtymässä valmiiseen maailmaan vaan ratkovat tiedon avulla ongelmia, jotka auttavat selviytymään ammatillisessa tulevaisuudessa yhteiskunnassa, joka ei ole enää sama kuin oppimisen hetkellä. Oppiminen organisoidaan ensisijaisesti ongelmien eikä sisältöjen perustalta.

Ongelmaperustainen oppiminen alkaa opettajatutorin ohjaamassa ryhmässä (I tutoriaali) ongelmaan tutustumisesta, jatkuu aikaisemman tiedon esiin tuovana aivoriihenä ja sen tuotosten ryhmittelynä, syvenee ongelma-alueiden valintana ja oppimistehtävän määrittelynä (ks. kuvio 4, vaiheet 1, 2, 3, 4 ja 5). Oppimistehtävän asettamisen, itsenäisen tiedonhankinnan ja tiedon konstruoinnin vaiheita (ks. kuvio 4, vaiheet 5, 6 ja 7) voi pitää *tutkivan oppimisen* yhteisten ja yksilöllisten prosessien muunteluna. Seitsemännessä vaiheessa, esimerkiksi viikon kuluttua ensimmäisestä ryhmäistunnosta, ryhmätyöskentely (II tutoriaali) jatkuu, jolloin opiskelijoiden hankkima tieto on yhteisen tarkastelun kohteena. Kahdeksannessa vaiheessa palataan alkuperäiseen ongelmaan, jolloin arvioidaan mitä ongelmanratkaisusyklin aikana opittiin. Sen jälkeen sykli voidaan aloittaa alusta uudella oppimisen tasolla.

Ongelmaperustaisen oppimisen sykli on episteemisen työskentelyn perusyksikkö, joka ei suoraan sisällä, mutta voi luoda kehyksen myös *projektioppimiselle*. Projektien kautta tavoitetaan käytäntö, toiminta ja teot sekä opitaan tehtävän ja sen organisoinnin vaatimat taidot. Ongelmaperustainen oppiminen tuo pedagogiikan projektiopiskeluun – jos niin halutaan. Tavanomaisessa projektityöskentelyssä oppimista ei tehdä näkyväksi, vaan se on ikään kuin projektin sivutuote, jota sitten yritetään mitata tentein tai näytöin. Kuitenkaan suoritus ja tulos eivät ole oppimisessa ensisijainen asia, vaan toiminta, jolla ne saadaan aikaan. ”Ongelmanratkaisu voi odottaa, kunnes oppimisen esteet on poistettu” (Poikela E. 2006b).

Internet tarjoaa rajattoman tietolähteen ja perustan verkko-oppimisen suunnittelulle ja toteutukselle. Verkon ansiosta opetussuunnitelma lakkaa olemasta opinahjon suljettu, sisäinen, paikallinen tai edes alueellinen asia. Virtuaalinen työskentely tekee opetussuunnitelmasta avoimen sisällyttämällä verkon kaikki tietolähteet ja vuorovaikutuksen mahdollisuudet itseensä. Tieto ei sijaitse enää vain koulutuksen instituutioissa vaan ensisijaisesti niiden ulkopuolella. Tiedonjakamisen sijaan koulutuksessa on opittava hankkimaan, käsittelemään, arvottamaan ja soveltamaan tietoa.

Konventionaalisen kuulemalla (learning by being) tai tekemällä (learning by doing) sijaan kyse on *tuottamalla* (learning by making) oppimisesta, jossa oppijat itse ovat pääroolissa uuden tiedon hankinnassa.

Ongelmaperustainen pedagogiikka on ollut myös Lapin yliopistossa kahden ohjaamamme yliopistopedagogiikan kurssin (25 op) toteutuksen lähtökohta ja kantava ajatus. Oppiminen ei ala tiedon jakamisesta vaan se rakennetaan ongelman ympärille, joka ensimmäisellä kurssilla oli seuraavanlainen:

*”Taas tyypillinen seminaari. Joku vääntelehtii paikallaan poislähtevän näköisenä. Eikä sekään ole kiva, että pari niistä on aina äänessä ja saman verran ei puhu mitään. Ne piirtelijätkin vaikuttavat välillä kyllästyneiltä ja välillä kiirehtivät. Ärsyttävää, että keskeytetään ja puhutaan päälle. Onneksi muutama tykkää kuunnella ja ovat muutenkin tunnollisia. Ja se myöhästelijä pitäisi jotenkin saada ruotuun. Onkohan muilla samanlaista.” – **no aloitetaanpas taas ...***

Ongelmassa on kyse opettajan itsekseen ajattelusta sekä opettajien työssään kohtaamasta tilanteesta, jolle joudutaan jatkuvasti hakemaan pedagogista ratkaisua. Ongelma on lähtökohta ja ensimmäisen tutoriaali-istunnon vaiheet 1–5 (ks. kuvio 4), johtavat oppimistehtävän asettamiseen, josta suuntaudutaan aktiiviseen tiedon hankintaan.

Toisen kurssin alussa kokeilimme uutta ongelmaa:

Yliopistossa sanottua

- » *mikähän siinä on, että opiskelijat tulevat ja lähtevät luennoilta, miten haluavat (luentojensa annin kadottamisesta huolestunut opettaja)*
- » *minusta luentojen pitäminen on yhtä piinaa (tutkija)*
- » *yliopistossa oppii opetuksesta huolimatta (eräs emeritusprofessori)*
- » *opiskelijat ovat opiskelevinaan ja opettajat opettavinaan, mutta tosielämässä kaikki on toisin (skeptinen tutkija)*
- » *ainahan niitä kirjoja voi lukea (ei niinkään huolestunut professori)*
- » *aina puhutaan tutkimuksen ja opetuksen ykseydestä, kun minusta pitäisi nähdä oppimisen ja tutkimisen ykseys (kyseenalaistava tutkijaopettaja)*
- » *teoria ja käytäntö ei yhdisty eikä kokemusta saa (osaamisestaan huolestunut opiskelija)*

Ongelman fokus on hieman erilainen verrattuna edelliseen ongelmaan, joka kohdentui oppimis- ja opetustapahtumaan ja nosti sen hallinnan

etualalle. Jälkimmäisen fokus on yliopistopedagogiikassa ja toimijoissa, joita ovat opettajat, tutkijat ja opiskelijat. Myös oppimistehtävä rakentuu edellistä laajempaan. Kyse ei ole vain pedagogisen tiedon hallinnasta ja ohjauksen taidosta vaan yliopisto-opettajan identiteetistä, pedagogisesta ajattelusta ja osaamisesta, mihin liittyvää tietoa opiskelijat ryhtyvät hankkimaan valmistautuessaan syklin 7–8 vaiheisiin.

Käsillä oleva kirja sisältää opettajien kuvauksia kurssien kehittämistä, joissa osalla on pontimena ongelmaperustainen oppiminen. Yhteistä kuvauksissa on kokeiluista saatujen kokemusten positiivisuus, opiskelijoiden innostus ja halu laajentaa ongelmaperustaisen pedagogiikan soveltamista muun muassa verkko-oppimisen ohjauksen mallina.

Kirjan artikkelit

Johdantoartikkeli sisältää siis lyhyen katsauksen yliopiston kasvatustehtävästä ja tutkimisen, opettamisen ja kehittämisen toisiinsa sovittamisesta sekä näkökulman opetussuunnitelmien ja pedagogiikan kehittämiseen. Opetussuunnitelman ja ongelmaperustaisen oppimisen pohdinnasta on luontevaa siirtyä yliopistopedagogiikan laadun ja arvioinnin tematiikkaan. **Esa Poikelan ja Hanna Vuorisen** artikkeli *'Laatua yliopisto-opiskeluun. Arviointi oppimisen ja opettamisen kehittäjänä'* pyrkii vastaamaan kysymykseen, mistä yliopisto-osaamisesta on kysymys ja miten arviointi tuottaa oppimista. Tekstin lähtökohta on työelämävalmiuksissa, joita voi parhaiten oppia toiminnallisen pedagogiikan tuottamisessa tilanteissa. Reflektointi- ja arviointitaito osoittautuvat mitä syvimmäksi työelämäosaamiseksi oli sitten kyse valmentautumisesta akateemisiin asiantuntijatehtäviin tai tutkijan uralle.

Artikkelissaan *'Tutkiminen, opettaminen ja "pedakomiikka". Myyttien merkitsemät toimijaposition yliopisto-opetuksessa'* **Anne K. Ollila ja Sari Vidén** kuvaavat menetelmäkurssien ja pariohjauksen näkökulmasta opetukseen kätkeytyviä, ehkä koomisiakin merkityksiä yliopistopedagogiikan myyttien galleriassa. Taustakirjallisuus, omat kokemukset ja opiskelijoilta saatu palaute antavat tavanomaisesta poikkeavan näkökulman niin opettamisen karikoihin kuin oppimisen oivaltaviinkin hetkiin.

'Haluanko tietää? Tunteiden kohtaaminen opetuksessa' on **Merja Laitisen** poikkitieteellisen (sosiaalityö, naistutkimus ja oikeustiede) artikkelin aiheena. Kurssille osallistuvat opiskelijat joutuvat käymään läpi tuntemuksiaan ja rakentamaan käsitystään koskettavasta ja traumaattisesta asiasta.

Lapsen seksuaalista hyväksikäyttöä lähestytään näyttelijän esittämän tarinan kautta, jossa opiskelijoiden ahdistus ja oivallus ovat joka hetki läsnä. Opiskelijan ammatillista identiteettiä rakentava ohjaus on tarpeen aloittaa heti opintojen alussa. **Tarja Orjasniemi** kertoo artikkelissaan *'Henkilökohtainen opintosuunnitelma. Hops ja sosiaalityön opiskelun ohjaaminen'*, miten se onnistuu käytännön ohjaustyössä.

Eri tieteenalat kohtaavat **Kirsi Päykkösen ja Marja Salo-Laakan** sosiaalityön ja informaatioteknologian integrointia käsittelevässä artikkelissa *'Tieteidenvälinen opetus. Pedagogisia ratkaisuja etsimässä'*. Monitieteistä lähestymistapaa, ongelmaperustaista oppimista ja verkko-opiskeluteknologiaa soveltavan maisteriohjelman rakentaminen oli haaste niin opettajille itselleen kuin opiskelijoillekin. Kuinka hyvin tehtävässä onnistuttiin, siitä tekijät kertovat kokemustensa ja opiskelijoilta kerätyn palautteen nojalla.

Ongelmaperustainen oppiminen on myös **Rauno Ruskon** kirjoituksen innoittajana. Artikkelissaan *'Tentistä toimintaan. Yritysyhteistyön opettaminen'* hän kuvaa yritys yhteistyö -kurssin sisällöllistä ja toiminnallista uudistamista. Yritykset ovat oppineet kilpailevaa yhteistyötä (coopetition) ratkoessaan tehokkuuden ja kasvun ongelmiaan. Joten miksi siihen ei opittaisi jo koulutuksen aikana ongelmanratkaisun ja monimuotoisten oppimismenetelmien avulla. **José-Carlos García-Rosell** kuvaa PBL:n (Problem-Based Learning) soveltamista englanninkielisessä, liiketalouden opetusta käsittelevässä artikkelissaan *'From passive to active learning. An application of hybrid-PBL to business education'*. Kyse on ”sekamallista”, joka rakentuu ongelmaperustaisen pedagogiikan, yhteistoiminnallisen oppimisen, luentojen, ryhmätyöskentelyn ja verkko-oppimisen muotojen varaan.

Verkko-opiskelu on vähitellen arkipäiväistymässä yliopisto-opetuksessa. **Minna Kimpimäki, Pirjo Laitinen ja Mirva Lohiniva-Kerkelä** kuvaavat artikkelissaan *'Verkko opiskelu ympäristönä. Oikeustieteen opettaminen'* opiskelua ja sen ohjaamista verkko-ympäristössä, joka palvelee niin peruskun jatko-opintojenkin suunnittelua ja ohjausta kaikilla tasoilla. **Jaana Leinosen** artikkelin *'Keskustelut olivat parhainta antia. Vuorovaikuttaminen verkkokurssilla'* kohteena on avoimen yliopiston hallintotieteen kurssi. Aikuisopiskelijoiden erilainen taustakokemus ja kirjoittajan oma epäilevä suhde tietotekniikan käyttöön käyvät läpi muutoksen, jonka tuloksena niin opiskelijat kuin ohjaajakin kehittyvät verkko-oppijoina.

Artikkelissaan *'Videokuvan käyttö opetusharjoittelun ohjauksessa. Kokeiluja, ideointia ja pohdintaa'* **Tuija Turunen** siirtää painopisteen kasvatus-tieteeseen ja erityisesti opettajankoulutuksen harjoitteluun. Videokuvaus

tarjoaa harjoitustilanteiden reflektointia varten uudenlaisen työvälineen, jonka avulla opiskelijat yhdessä ohjaajan kanssa voivat analysoida vahvuuksiaan ja kehittämisen kohtiaan. Reflektiivisen ohjauksen tavoitteena on antaa oppijoille itselleen vastuuta ja valtaa oman oppimisensa tuottamisessa. Uutena haasteena nousee esiin tietoverkkojen hyödyntämisen mahdollisuus kuvamateriaalien opetuskäytön yhteydessä.

Yliopiston tehtävänä on kouluttaa asiantuntijuuteen, mikä oikeustieteessä tarkoittaa juridiikan osaamista. **Sauli Mäkelä** tarkastelee teoreettisessa artikkelissaan *'Behaviorismi ja konstruktivismi. Vai vain juridiikan opettaminen?'* oikeustieteen opettamista kasvatustieteen lähtökohdista. Behaviorismin ja konstruktivismin välinen skisma näyttäytyy oikeustieteilijälle hyvin pragmaattisesta perspektiivistä. Asiantuntijaksi oppimisen prosessissa tarvitaan niin tiedon siirtämistä kuin sen rakenteluakin, toisin sanoen ”ismit” eivät kumoa toisiaan.

Kirjan päättää **Sari Poikelan ja Elina Holmin** artikkeli *'Vaiettava vai vapauttava yliopistopedagogiikka? Kriittinen näkökulma opetuksen laatuun'*. Yliopiston opetuksen laatua ja erityisesti kasvatustieteiden opiskelijoiden oppimiskokemuksia tarkastellaan freirelaisestä, kriittisen pedagogiikan näkökulmasta. Löytyykö opetuksesta aineksia kriittiseen ajatteluun, autonomian ja yhteiskunnallisen tietoisuuden kehittymiseen? Miten yliopisto-opettajana kykenee tätä prosessia tukemaan vai kiteytyykö totuus opiskelijan kommenttiin ”yliopistossa ei kannusteta opiskelemaan opiskeltavan asian vuoksi vaan suoritusten saamiseksi.”

Lähteet

- Argyris, C. & Schön, D. A. 1978. *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barab, S. A. & Roth, W-M. 2006. Curriculum-based ecosystems: Supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher* 35 (5), 3–13.
- Barab, S. A., Thomas, M. K., Dodge, T., Squire, K & Newell, M. 2004. Critical design ethnography: Designing for change. *Anthropology & Education Quarterly* 35, 254–268.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Gibson, J. J. 1977. The theory of affordances. In R. E. Shaw & J. Bransford (eds) *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 67–82.
- Gibson, J. J. 1986. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. 1987. *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. New Jersey: Prentice-Hall. Englewood Cliffs.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Lave, J. 1988. *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontjev, A. N. 1978. *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Luger, G.F. 2005. *Artificial intelligence: Structures and strategies for complex problem solving*. London: Addison-Wesley.
- Poikela, E. 2005. Yliopistopedagogisen asiantuntemuksen jäljillä. *Aikuiskasvatus* 1/2005. 58–66.
- Poikela, E. 2006a. Knowledge, Knowing and Problem-Based Learning – some epistemological and ontological remarks. Tampere: Tampere University Press. 15–31.
- Poikela, E. 2006b. Ongelmaperustainen pedagogiikka – näkökulma projektioppimiseen? Teoksessa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.) *Luovuuden lumo – kokemuksia projektioppimisestä*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A, nro 13. Porvoo: WS Bookwell. 23–38.
- Poikela, E. 2007. Suuntana työlähtöinen opetussuunnitelma. Julkaisussa H. Ala-Uotila, E-L. Frilander, A. Lindeman & P. Tulkki (toim.) *Oppimisympäristöistä innovaatioiden ekosysteemiin*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B, nro 46. Anjalankoski: Solver palvelut Oy. 75–85.
- Roth, W-M. 2000. Learning environments research, life-world analysis and solidarity in practice. *Learning Environments Research* 2, 225–247.
- Savery, J. & Duffy, T. 1996. Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B. Wilson (ed.) *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications, 134–148.

- Schutz, A. & Luckman, T. 1973. *The structures of the life-world*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Schaffer, D.W. 2004. Pedagogical praxis: The professions as models for post-industrial education. *Teachers College Record* 106 (7), 1401–1421.
- Symes, C., Boud, D. McIntyre, J., Solomon, N. and Tennant, M. 1999. Working knowledge: universities and 'real world' education. In Forrester, K., Frost, N., Taylor, D. and Ward, K. (eds.): *Researching Work and Learning*. Conference Proceedings. University of Leeds. 10–12 Sept. 1999, 426–443.
- Vuorinen, R. 1990. *Persoonallisuus ja minus*. Juva: WSOY.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Esa Poikela & Hanna Vuorinen

Yliopisto-opiskelun laatu

Arviointi oppimisen ja opettamisen kehittäjänä

Koulutuksen ja työelämän vastaavuuden parantamisesta on tullut keskeinen tavoite eurooppalaisen korkeakoulutuksen kehittämisessä. Suomen hallitus on korostanut voimakkaasti korkeakoulu- ja tiedepoliittisessa linjauksessaan (OPM 30.10.2007) koulutuksen kehittämistä siten, että myös yliopisto-opetuksessa kyetään tuottamaan työelämässä tarvittavia perusvalmiuksia entistä paremmin (Vuorinen, B. 2007). Muun muassa kandidaatin ja maisterin tutkintojen eriyttäminen alemmaksi ja ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi tähtää tähän päämäärään.

Yliopistojen rehtorien neuvoston kannanotossa (20.12.2006) eriytyminen nähdään siten, että kandidaatintutkinto ei jäisikään pelkäksi välitutkinnoksi, vaan antaisi myös työelämäkelpoisuuden. Toisin sanoen opiskelijoilla tulisi olla sellaisia valmiuksia, että he voivat siirtyä työelämään jo ennen maisterintutkinnon suorittamista. Käytännössä kandidaattitaso tarkoittaa suunnittelu- ja projektitehtäviä sekä muita niin sanottuja suoritusluonteisia töitä. Maisteritasolla työelämävaatimukset liittyvät vaativampiin asiantuntijuus- ja johtamistehtäviin. Yliopistolliselle tutkijauralle johtaisi vasta tohtorikoulutus, jolle luodaan perusta kandidaatin ja maisterin opintojen vaiheissa.

Lapin yliopiston opetus- ja tutkimusneuvoston hyväksymässä (30.11.2006) perusopetuksen laatutavoitteissa korostetaan palautteen ja arvioinnin merkitystä koulutuksen laatutekijänä. Opetuksen suunnittelun tulee perustua uusimpaan tieteelliseen tutkimukseen ja ennakoida tulevaisuuden työmarkkinoiden tarpeita, mikä edellyttää työelämäpalautteen hyödyntämistä. Opetussuunnitelmassa huomioidaan palautejärjestelmän ja laajempien opetuksen arviointihankkeiden tulokset. Valmistuneilta kerätään palautetta, jota käytetään tutkintojen työelämävastaavuuden kehittämisessä. Kansainvälisyys integroidaan opetussuunnitelmiin, mikä tarkoittaa myös työharjoittelun mahdollistamista ulkomailla sekä sitä koskevan palautteen hyödyntämistä.

Tässä artikkelissa otamme lähtökohdaksi yliopisto-opetukseen kohdistuvat työelämäodotukset, ei niinkään työelämän etujärjestöjen esittämänä vaan työelämään siirtyneiden opiskelijoiden välittämänä. Toiseksi perustelemme arvioinnin merkityksen tärkeimpänä oppimista ohjaavana tekijänä. Toisin kuin yleisesti uskotaan arviointi vaikuttaa oppimistoimintaan enemmän kuin opetussuunnitelma, joka ohjaa lähinnä opettajien toimintaa. Kolmanneksi esittelemme tutkimustuloksia, jotka perustuvat oikeustieteen ja taiteiden tiedekunnan opiskelijoille ja opettajille tehtyyn kyselyyn (Vuorinen, H. 2008). Varsinkin opiskelijoiden näkemykset arvioinnin pullonkauloista osuvat juuri niihin kohtiin, joita yliopisto-opetuksen toivotaan kehittävän työelämässä vaadittavaa osaamista varten.

Työelämä odottaa osaamista

Lapin yliopiston Työelämä- ja rekrytointipalvelujen selvitys (2007; 2008) antaa aiheutta pohtia yliopisto-opetuksen kykyä tuottaa laadukasta oppimista työtä ja ammattia varten. Sen 23 osaamisalueesta vain oman alan *teoreettinen* hallinta sekä *vieraiden kielten*, kuten englannin, ruotsin ja muiden kielten osaaminen koettiin täysin riittäviksi. Sen sijaan 19 muulla alueella on parantamisen varaa. Tosin tutkintoalojen välillä on myös eroja.

Eniten parantamista on *viestinnällisissä taidoissa*, joihin kuuluvat neuvottelutaidot, esiintyminen, ryhmätyö- ja muut sosiaaliset taidot sekä suomenkielinen viestintä. Kuvaavaa on, että opiskelijat eivät harjaannu yliopistossa viestimään äidinkielellään riittävästi suhteessa työelämän vaatimuksiin.

Riittämättömäksi koettiin koulutuksen kyky tuottaa *oppimaan oppimisen valmiuksia* eli ongelmanratkaisukykyä, luovan ajattelun taitoja, oppimiskykyä ja tiedonhankintataitoja. Opetus antaa myös huonosti *käytännön osaamisvalmiuksia*, joihin kuuluvat oman alan taidot, taloussuunnittelu, tieto- ja viestintätekniikka sekä lainsäädännön tuntemus. Eniten puutteita koettiin oman alan käytännön taitojen osalta, mikä kertoo akateemisen koulutuksen ja ammatillisen osaamisen välisestä kuilusta.

Yliopistokoulutus ei myöskään anna riittäviä *johtamisen valmiuksia*, kuten organisointi- ja esimiestaitoja, projektinhallintaa sekä yritystoiminnan tuntemusta. Erityisesti koettiin tarvittavan organisointi- ja koordinoituvuusi- valmiuksia. Koulutuksen odotettiin olevan laadukkaampaa myös *henkilökohtaisen kyvykkyyden* osalta.

Myös laajassa *Specia ry:n* (kasvatusalan ylemmät toimihenkilöt ja asiantuntijat) tutkimuksessa saatiin vastaavia tuloksia kasvatustieteestä valmistuneiden osalta. Neljä viidestä (otos 700 henkilöä) vastaajasta koki kasvatustieteellisen koulutuksen vieraantuneen työelämästä eikä tutkinolla työllisty ilman alan työkokemusta. Kolme viidestä piti koulutusta liian teoreettisena ja tutkijan uralle suuntaavana. Yksi viidestä suorittaisi kokonaan muun tutkinnon nykyisen työkokemuksensa valossa. Toisaalta neljä viidestä koki koulutuksen antavan laajan yleissivistyksen ja valmiudet toimia monissa tehtävissä. (Niiniö 2007.)

Akateeminen koulutus on työelämähaasteen edessä. Sisältöasiantuntemuksen vaatimukset täyttyvät, mutta työelämän toimintaprosessien tuntemuksessa on puutteita. Hieman kärjistetysti sanoen yliopistosta valmistuu hyviä *substanssiasiantuntijoita*, joilla on heikko toimintaosaaminen, tai huonoja *prosessiasiantuntijoita*, joilla on vahva tieto-osaaminen.

Pulmana on, että työelämävalmiuksia ei voida juurikaan opettaa erillisinä oppiaineina, vaan ne on tuotettava pedagogisten toimintojen kautta, mikä edellyttää oppimisen ohjaamisen ja arvioinnin taitoja. Eikä se tarkoita tinkimistä akateemisen koulutuksen tieteellisyyden vaatimuksista. Päinvastoin, samalla myös substanssiosaamisen vaatimukset kyetään selkiennyttämään ja syventämään.

Arvioinnin perusteet

Arvioinnin tutkijoiden mukaan arviointiajattelun paradigma on muuttunut mittaamisesta harkitsevan ja kehittävän arvioinnin suuntaan. Niin sanotun ensimmäisen arviointisukupolven kykyjen testaamisesta ja suoritusten mittaamisesta, toisen sukupolven tavoitevertailusta ja kolmannen polven tuomaroinnista on siirrytty neljänteen arviointisukupolveen eli osallisten tasavertaiseen ja vastavuoroiseen palaute- ja arviointitiedon tuottamiseen (Guba & Lincoln 1989). Opiskelijat, opettajat ja koulutusohjelmat eivät ole pelkän kontrollin kohteena vaan arvioinnin lähtökohtana on tasavertainen osallistuminen oppimisen ja opetuksen prosessiin, jonka tuloksena haluttu osaaminen saadaan aikaan.

Siirryttäessä 2000-luvulle monien tutkijoiden mielestä harkitsevan arvioinnin (judgemental assessment, Hager & Butler 1994) vaihe on ohitettu liian relativistisena. Arvioinnille haetaan objektiivisempaa perustaa verrattuna siihen, että se rakennetaan pelkästään osapuolten subjektiivisen sopimuksen varaan. On keskusteltu arvioinnin viidennestä sukupolvesta,

esimerkkeinä realistinen (realistic assessment, Pawson & Tilley 1997) ja kehittävä (sustainable assessment, Boud 2000) arviointi. Myös konteksti-perustainen arviointi (context-based assessment, Poikela 2004; Poikela & Rökköläinen 2006) voidaan lukea arvioinnin viidettä sukupolvea kartoit-taviin lähestymistapoihin.

Monissa opetuksen ja oppimisen tutkimuksissa on havaittu, että op-pijoiden toimintaa ohjaa enemmän tapa, jolla heitä arvioidaan kuin ope-tussuunnitelma, johon opetuksen tavoitteet ja toteutus on kirjattu (esim. Boud 1995). Toisin sanoen arviointi ohjaa oppijoiden työtä ja opetussuun-nitelma opettajien työtä. Seurauksena on, että arvioinnin, oppimisen ja opetuksen yhteydet on mietittävä uudelleen ja panostettava koulutuksen kehittämiseen myös arviointiprosessissa saadun tiedon kautta. On yhtääl-tä arvioitava prosessia, jolla kokemus ja osaaminen tuotetaan ja toisaalta osaamista, joka on saatu aikaan oppimista ja osaamista tuottavien proses-sien kautta.

Arviointi on haaste, joka liittyy reflektointiin perustuvaan oppimisen ohjaukseen, tieteellisten ja työelämälähtöisten opetussuunnitelmien ra-kentamiseen sekä tiedon luomisen prosesseihin koulutuksen ja työelämän organisaatioissa. Arvioinnin tulisi olla erityisen huomion kohteena oppi-misen ja opetuksen prosessien suunnittelussa. Käytössä oleva arviointitapa osoittaa, millainen käsitys tiedosta, oppimisesta, opetussuunnitelmasta ja arvioinnista on lopulta vallitseva. Muu on retoriikkaa.

Kokemus, reflektio ja arviointi

David Kolb (1984) kuvaa kokemuksellinen oppimisen teoriassaan reflek-toinnin (reflective observation) yhtenä oppimissyklin vaiheena (vrt. kuvio 1). Reflektio on aikaisemman tai hankitun kokemuksen havainnointia ja pohdintaa, jota oppija voi tehdä yksin sekä yhdessä muiden oppijoiden ja ohjaajan kanssa. Reflektiivinen havainnointi on jännitteisessä suhteessa oppijan ulkoiseen toimintaan, opitun aktiiviseen kokeiluun. Siten reflekti-on tehtävänä on ylläpitää oppimistoimintaa tekemisen ja ajattelun välillä.

Reflektiota seuraa käsitteellistäminen (abstract conceptualization), joka voi tapahtua yhdistelemällä aikaisempaa tietämystä tai liittämällä siihen uutta tietoa. Käsitteellistäminen on dialektisessa suhteessa aikaisempaan ja odotettavissa olevaan kokemukseen¹, joka tavoitetaan toiminnan ja ko-keilun (active experimentation) kautta. Oppimisprosessin tuloksena on

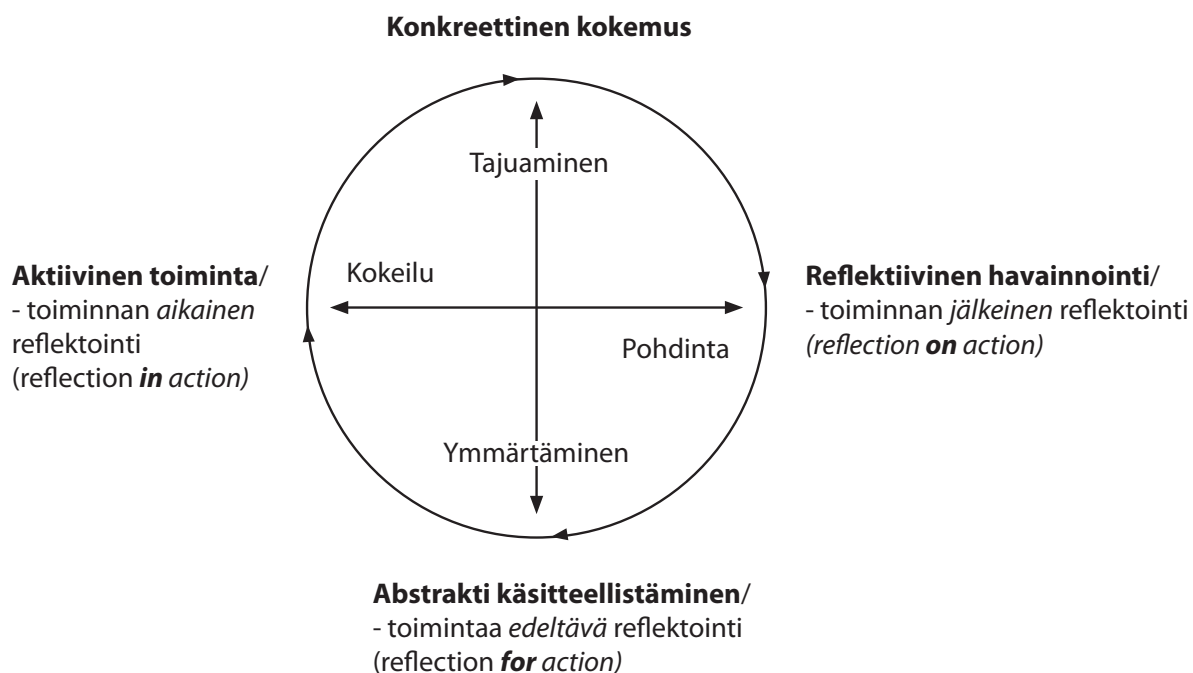
1. Kokemus on sekä oppimisen lähtökohta että tulos, joka määrittyy oppimisprosessin kautta kontekstissaan. Kolbin mukaan oppiminen on aina kontekstisidonnaista.

uusi kokemus (concrete experience), joka rikastaa, syventää tai muuntaa kokonaan aikaisemman kokemuksen.

Kolbia on moitittu siitä, että hän ottaa reflektion huomioon vain osittain ja vain yhtenä syklin vaiheena. Kolb sisällyttää kuitenkin reflektioon yksilön emotionaalisuuden ja sosiaalisuuden. Schön (1983) liittyy reflektion myös toimintaan sillä perusteella, että tekeminen sisältää aina katkoksia ja tilanteita, jolloin ehtii ajatella. Sen sijaan Eraut (1994) rajaa reflektoinnin vain tietoiseen ajatteluun ja tekee johtopäätöksen, että toiminnan aikainen reflektio ei ole mahdollinen.

Reflektointi ei kuitenkaan tarkoita vain tietoista tai käsitteellistä ajattelua, kuten esimerkiksi Mezirow (1981) osoittaa tarkastellessaan tuntemuksiin kohdentuvaa affektiivista reflektointia. Boudin ym. (1985) ja McAlpinen ym. (1999) mukaan reflektointi voi kohdentua myös toiminnan ennakointiin, mikä tarkoittaa mentaalista valmistautumista toimintaan ja liittyy käsitteellistämisen vaiheeseen.

Reflektointi on siten mahdollista toiminnan aikana (*reflection in action*, vrt. Schön) ja toiminnan jälkeen (*reflection on action*, vrt. Kolb) mutta myös valmistautumisena toimintaan (*reflection for action*, vrt. Boud). Kokemuksellisen oppimisen kuvaa voidaan tarkentaa liittämällä reflektointi sen kaikkiin oppimista tuottaviin vaiheisiin (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Reflektiivinen oppiminen (Poikela, E. 2005a)

Reflektiivisen oppimisprosessin lähtökohtana on aikaisempi kokemus ja tuloksena on uusi tai aikaisempaa paremmin jäsentynyt kokemus. Kokemuksen tuottaminen sisältää sekä uusien tietorakenteiden muodostamisen että emootioiden ja sosiaalisten odotusten purkamisen ja uudelleen muokkaamisen. Reflektointi kokemuksellisen oppimisen eri vaiheissa antaa oppijalle mahdollisuuden aktivoida ajattelua, avata uusia näkökulmia koettuun ja auttaa havainnoimaan sitä, mitä hän osaa ja missä tietämyksen aukot ovat. Uuden tiedon hankinta, käsitteiden omaksuminen ja käyttö, mallintaminen ja suunnittelu ovat olennainen osa sisäisten mallien muodostamisessa ja toimintaan valmistautumisessa. Toiminta tuottaa jälleen kokemuksen ja oppiminen voi jatkua perättäisten syklien muodostamana spiraalina.

Arvioinnin vyöhykkeet ja peilit

Kattavimmin reflektiota, reflektointia ja reflektiivisyyttä on määritellyt Mezirow (1981; 1991). Hänen mukaansa reflektiivisyys on oppimisen edellytys. Reflektio alkaa affektoiden, emootioiden ja tuntemusten havaitsemisesta ja tunnistamisesta ulottuen käsitteiden muodostamisen kautta aina teoreettisen² reflektiivisyyden tasolle. Reflektointi kohdistuu opittaviin sisältöihin ja toimintaprosesseihin sekä toiminnan taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, oletuksiin, arvoihin ja uskomuksiin. Kriittisen reflektoinnin kautta oppiminen voi yltyä uudistavalle, yksilön merkityskeemoja ja -perspektiivejä muuntavalle tasolle. Merkitykset ja merkitysrakenteet ohjaavat tiedon hankintaa, oppimista, kehittymistä ja toimintaa yksilön elämän vaiheissa.

Mezirow (1991) kuvaa elämänhallintaa ohjaavan merkitysperspektiivin muutosta *transformatiivisena* oppimisena, jonka vaikutus, toisin kuin opetussuunnitelmissa oletetaan, ei ole aina ennakoitavissa. Oppiminen on läpikotaisin reflektiivistä, koska se on henkilökohtainen prosessi ja sidottu toimintaan. Kun oppiminen on reflektioivaa, se on myös arvioivaa kohdistuessaan toimijaan itseensä, kanssatoimijoihin ja toimintaan vaikuttaviin tilanne- ja taustatekijöihin.

Kun oppiminen ymmärretään läpikotaisen reflektiivisenä prosessina, se asettaa omat erityiset vaatimuksensa oppimisen ohjaamiselle, opetuksen suunnittelulle ja käytännön opetustyölle. Perustavin konventio, josta on syytä luopua, liittyy uskomukseen, että tieto sinänsä olisi syy oppimiseen.

2. Teoreettinen reflektiivisyys sisältää aspektin, jossa ei vain omaksuta käsitteellistä tietoa, vaan tarkastellaan käsitteitä, malleja ja teorioita tieteellisen kriittisesti.

Pedagogiikan tehtävänä ei ole vain jakaa tietoa vaan tuottaa laadullisesti hyvää kokemustietoa. Oppijan tulisi ennen kaikkea oppia oppimaan, hallita tieteen- tai ammattialansa perusasiat ja kyetä erikoistumaan työn vaatimiin tehtäviin. Siten ohjauksen ytimenä on oppijoiden *reflektointitaitojen* kehittäminen, jolloin voidaan puhua reflektiivisestä ohjauksesta. Reflektio, palaute ja arviointi ovat mitä olennaisin osa tällaista ohjausta.

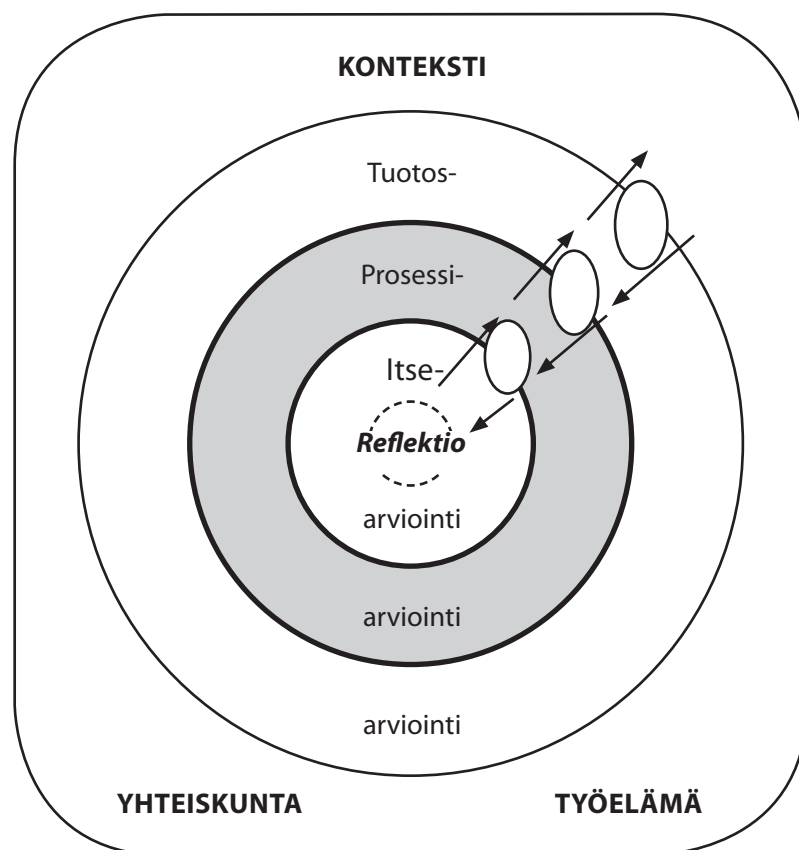
Reflektointi voidaan nähdä sekä oppimis- että arviointiprosessin pienimpänä yhteisenä tekijänä. Oppimisessa reflektio avaa mahdollisuuden sekä tiedon prosessointiin että oppimistoiminnan ohjaamiseen. Arvioinnissa reflektio on itse- ja yhteisarvioinnin perusta ja ulottuu aina tietoiseen tavoitteiden asettamiseen ja tulosten kriittiseen arviointiin. Oppija ei ole vain oppimisprosessinsa omistaja, vaan omistaa myös arviointiprosessinsa. Reflektiivinen oppiminen vaatii mukana olemista arvioinnin kaikissa vaiheissa. Arvioinnin tulisikin olla arvioinnin arviointia, koska oppimisen ja osaamisen näkökulmasta olennaisinta on oppijan kyky arvioida ja ohjata omia suorituksiaan ja tietämyksen laatua sekä ymmärtää ja vaikuttaa toiminnan tilanne- ja taustatekijöihin. Jos keskitytään vain tulosten arviointiin, se on osoitus arvioijien olemattomasta tai vähäisestä kiinnostuksesta oppimisprosessiin. Osaamisen laadun varmentaminen vaatii panostamista nimenomaan toimintaprosessiin.

Oppimista ja osaamista tuottavan arvioinnin (ks. kuvio 2) perusta on prosessiarviointi, joka vaikuttaa sekä itsesarviointiin että tavoitteisiin liittyvään tuotosarviointiin. Kuvion ytimenä on kokemuksellisen oppimisen sykli (*kokemus – reflektointi – kognitio – toiminta – uusi kokemus; vrt. kuvio 1*). Itsearviointi on kuvattu lähimpänä, prosessiarviointi keskeisimpänä ja tuotosarviointi uloimpana oppimisen ja arvioinnin vyöhykkeinä. Niiden välillä ovat kohtaamis- ja rajapinta-alueet, joilla ratkaistaan oppijan reflektointi- ja arviointitaitojen kehittymisen syvyys ja suunta.

Itse- ja prosessiarvioinnin välisen kohtaamispaikan tehtävänä on tarjota *peili*, jonka avulla oppija oppii reflektointitaitoja, arvioimaan itseään, suorituksiaan ja suhdettaan muihin toimijoihin. Olennaisinta on *palaute*, jota oppija hankkii havainnoimalla esimerkiksi oppimispäiväkirjan avulla ja saa ohjaajalta, muilta opiskelijoilta, ryhmältä tai muilta oppimisprosessin osallisilta ja toimijoilta.

Vastaavasti *prosessi- ja tuotosarvioinnin* välisen peilin tehtävänä on tutkia keinoja, jotka liittyvät tavoitteiden asetteluun sekä luoda *kriteerejä* tulosten arviointia varten. Keinoja voivat olla henkilökohtainen portfolioseuranta, toimintaprosessien analyysit, yhteinen suunnittelu ja kriteerien kehittäminen.

Kolmas peili on *tuotosarvioinnin ja kontekstin* (yhteiskunta ja työelämä) välillä, jolloin oppijalta edellytetään kykyä suhteuttaa toimintansa ja tavoitteensa yhteiskunnan ja työelämän osaamisvaatimuksiin. Työelämä on kiinnostunut ennen kaikkea koulutuksen tuottamista *pätevyyksistä*, joihin myös työelämävalmiudet kuuluvat.



KUVIO 2. Arvioinnin vyöhykkeet ja peilit (Poikela, E. 2004.)

Kvalifikaatioiden mittaamiseen keskittynyt arviointi on asettanut oman peilinsä vain tuotosarvioinnin ja kontekstin väliseen rajapintaan. Seurauksena on kontrollijärjestelmä, jossa vaatimukset kohdistetaan suoraan oppijaan ja varmennetaan mahdollisimman yksityiskohtaisella valvonnalla. Sen sijaan oppimisen ja osaamisen tuottamiseen perustuva arviointijärjestelmä luo mahdollisuuden tarkastella koko koulutus- ja oppimisprosessia ja perustella siinä tarvittavat pedagogiset muutokset. Perustavin muutos liittyy *oppijan mukana olemiseen arviointiprosessissa*. Arviointi on myös oppimis- ja tietokäsityksen testi paljastaen, ovatko ne opetussuunnitelma- ja arviointiajattelu mukaan lukien retoriikkaa vai todellisuutta.

Oppimisen ja opettamisen arviointia Lapin yliopistossa

Arvioinnin vyöhyke- ja peilimallia käytettiin tulkintakehyksenä Hanna Vuorisen keväällä 2008 tekemässä pro gradu -tutkimuksessa, jossa vertailtiin Lapin yliopiston oikeustieteen ja taiteiden tiedekunnan opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia ja käsityksiä arvioinnin toteuttamisesta yliopisto-opiskelussa. Seuraavassa tarkastellaan tutkimuksen toteutusta, tuloksia ja johtopäätöksiä. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat oikeustieteiden ja taiteiden tiedekunnan opiskelijat ja opettajat.

Tutkimuksen avoimiin kyselylomakkeisiin vastasi 11 opiskelijaa ja 7 opettajaa oikeustieteiden tiedekunnasta, 13 opiskelijaa ja 6 opettajaa taiteiden tiedekunnasta. Vastaajien määrä ja jakautuminen tiedekuntien välillä täytti hyvin laadulliselle ja vertailevalle tutkimukselle asetettavat vaatimukset. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten oppimisen arviointi ohjaa oppimista ja opetuksen kehittämistä yliopistossa. Kysymykseen vastattiin selvittämällä opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä oppimisen ja opetuksen arvioinnista sekä opettajien näkemyksiä arvioinnista, sen suunnittelusta ja toteutuksesta omassa opetuksessa.

Tarkastelumme lähtökohtana on työelämän tarvitsemien pätevyyksien tuottaminen. Sen jälkeen selvitämme kontekstiperustaisen arviointimallin peilien ja vyöhykkeiden (ks. kuvio 2) avulla, millä tavoin arvioinnin muodot ja keinot ilmenevät oppimisen ja opetuksen prosesseissa. Tulosten kuvaamisessa käytämme autenttisuuden tavoittamiseksi runsaasti opiskelijoiden ja opettajien arviointikokemuksia ja -käsityksiä elävöittäviä sitaatteja.

Työelämäkontekstin ja tuotosarvioinnin välinen peili – osaamisen vaatimus

Yliopisto on menettänyt akateemisen auransa, korkeimman sivistyksen glorian ja tiedon tuottamisen monopolin (vrt. Delanty 2000) sekä maallistunut pelkästään akateemista asiantuntijuutta tuottavaksi opinahjoksi (Poikela, E. 2005b). Tässä suhteessa opiskelijoiden käsitykset yliopiston, työelämän ja yhteiskunnan välisestä suhteesta ovat varsin osuvia.

”Yliopiston tehtävä on tuottaa alansa osajia, antaa oppilailleen eväät nähdä seuraavaa palkkashekkiä pidemmälle. Luoda arvioinnin taitoa, ymmärtämystä, vastuuta. En tiedä tulisiko yliopiston silkastaan vastata kysyntään, koska näen että yliopistolla tulisi olla kaikissa opetusaloissaan vastuullinen ja tietoisesti työtätekevä päämääränä. Aina kysyntä ei ole sitä. Soveltava oppiminen, se että oppilas oppii periaatteet opinnoistaan, eikä

pelkkiä erinäisiä irtonaisia temppuja, sen valvominen ja arviointi on tärkeää”. (TTK, opiskelija)

”Yliopistossa kilpailuhenki on kova, mikä valmistaa tulevaan työelämään. Tosin ainakin otk:n puolella käytännön työelämän taidot tulevat opittavaksi vasta työelämään siirtyessä”. (OTK, opiskelija)

Opiskelijoiden huoli omasta osaamisestaan työelämää varten on aito. Silti yliopiston tehtävänä ei ole kouluttaa vain työelämän vaatimuksiin, vaan tuottaa osaamista, joka kantaa tulevaisuuteen.

Tutkimuksen mukaan opiskelijat kokevat yliopiston kyvyn tuottaa työelämänvalmiuksia huonoksi. Siitä seuraa, että opettamisessa on paljon kehittämisen varaa. Opettajat sen sijaan uskovat opiskelijoiden saavan näitä valmiuksia jo koulutuksen aikana, tosin vaihtelevasti. Taiteiden tiedekunnan opettajien mielestä monipuoliset opetusmenetelmät mahdollistavat hyvin valmiuksien kehittymisen. Oikeustieteiden opettajien mukaan käytössä olevat opetus- ja arviointitavat eivät työelämävalmiuksia välttämättä tuota.

”Lakimiehen työ on kirjoittamista, mutta pakollisten laajempien kirjoitusten määrä on supistunut notaarityöhön ja graduun. ... Tenttilukemisessa opiskelijat mielestäni oppivat oikeudellisen materiaalin käytön ja tätä kautta saavat työelämään liittyviä valmiuksia. Tätä itseopiskelua on tosin vaikea pitää varsinaisesti ”opetuksena”.” (OTK, opettaja)

”Tärkeänä koen, että opiskelijat löytävät oman juttunsa, kykenevät yhdistelemään haluamiaan asioita ja löytämään luovia ratkaisuja ongelmatilanteissa.” (TTK, opettaja)

Kummankin tiedekunnan opiskelijat pystyivät suhteellisen helposti luettelemaan työelämässä tarvittavia valmiuksia, joissa korostuivat tiedollisten valmiuksien sijaan käytännölliset valmiudet. Oikeustieteiden opiskelijoiden mukaan työelämässä tarvitaan muun muassa asiantuntevuutta, joustavuutta, kykyä soveltaa tietoa, kielitaitoa, ongelmanratkaisukykyä sekä oma-aloitteisuutta. Lisäksi tarvitaan ihmissuhde- ja yhteistyötaitoja, joihin liittyvät myös suulliset valmiudet. Työelämässä täytyy pystyä kestämaan myös kriittistä palautetta ja epäonnistumisia.

Taiteiden opiskelijat luettelivat samansuuntaisia valmiuksia ja taitoja kuin oikeustieteilijätkin. Työelämässä tarvitsee muun muassa monialai-

suutta, ainaisen oppimisen kykyä, soveltamiskykyä, stressinsietokykyä, aktiivisuutta, sopeutuvuutta, organisointikykyä sekä kaaoksen hallintaa. Niihin kuuluvat myös sosiaaliset kyvyt, yhteistyötaidot ja suullinen ilmaisutaito. Verrattuna oikeustieteilijöihin taiteiden opiskelijat toivat esiin myös innovatiivisuuden, taidon keksiä nopeasti uusia ideoita sekä jonkinasteisen narsistisen luonteen omaamisen.

Akateemisen koulutuksen heikko kyky tuottaa työelämävalmiuksien näkyä pedagogisten keinojen riittämättömyytenä.

”Keinot: – Pakollisia suullisia esiintymisiä lisää! – Enemmän pakollista englannin ja ruotsinkielistä opetusta. – Oikeustapausopetuksen lisääminen”. (OTK, opiskelija)

”Käytännön harjoittelua enemmän. Kuvisope ei tarvi niin paljoa tutkimuskentteeseen tarkoitettuja taitoja, kuin käytäntöä, kasvatukseen ja taiteeseen liittyvää osaamista. Lisää taideopintoja pakolliseksi ja opetusharjoittelua myös”. (TTK, opiskelija)

Työelämävalmiuksien tuottaminen on suoraan yhteydessä pedagogiseen toimintatapaan. Käytännön harjoittelu, toiminnallinen opetus ja suulliset esitykset ovat avaimia taitojen ja valmiuksien aikaansaamisessa. Tulosten valossa opiskelijat näyttävät olevan paremmin tietoisia käytännön osaamisen tarpeista kuin opettajat, joista jotkut haluavat pitää etäisyyttä työelämään.

Tuotos- ja prosessiarvioinnin välinen peili – kriteerien merkitys

Ryhmätyöskentely, vertaispalautte sekä tavoite- ja arviointikriteerit ovat avaimia työelämätaitojen opetteluun. Ryhmätyöskentely luo mahdollisuuden hyödyntää opiskelijoiden toinen toisilleen antamaa palautetta. Opettajille ryhmätyöt antavat mahdollisuuden organisoida vertaispalautteen käyttöä sekä keskustelua opintojen tavoitteista ja arviointikriteereistä. Opiskelijoiden kokemus ryhmätyöskentelystä on positiivinen, mutta huonojakin kokemuksia on.

”Ryhmäkeskustelu on antoisaa, hyödyllistä ja kivaa, mutta heti kun pitää toteuttaa jotakin ryhmässä, se ei olekaan enää kivaa, tai ainakaan tehokkainta oppimisen, tekemisen ja tulosten kannalta.” (TTK, opiskelija)

”Todella vähän ryhmätöitä ollut, joista olisi saanut mitään kunnollista palautetta... Oikeustapausharjoitukset ehkä ovat sellaisia, joissa yhdessä käydyt keskustelut ovat auttaneet hoksaamaan ongelmakohtia tai ymmärtämään jonkin periaatteen tai vastaavan merkityksen konkreettisten tapausten yhteydessä.” (OTK, opiskelija)

”Kun päästiin vauhtiin, oli hirmuinen draivi ja tekemisen meininki. Saatuimme molemmat olemaan vielä samalla aaltopituudella ja pystyimme antamaan heti palautetta toisen ehdotuksiin ja kasaamaan ajatuksistamme hyvän kokonaisuuden.” (TTK, opiskelija)

Parhaana antina koetaan keskustelut ryhmissä, mutta tehtävien tekeminen ei aina onnistu huonon organisoinnin tai ”vapaamatkustajien” vuoksi. Silloin, kun onnistutaan, tulos ja tuntemuksetkin ovat sen mukaisia.

Opettajille ryhmätyöskentelyn ohjaaminen on oppimisen paikka. Kyse ei ole vain ryhmätöiden järjestämisestä, vaan ryhmäprosessien ja vertaisarvioinnin ohjaamisesta. Opettajan ja opiskelijoiden välinen yhteistyö ei yksin riitä, tarvitaan myös opettajien välistä yhteistyötä suunnittelussa ja opetuksen toteutuksessa. Askeleita yhteistoiminnallisiin opetus- ja arviointitapoihin on otettu esimerkiksi oikeustieteiden verkko-opiskelussa ja taiteiden harjoitustöissä ja seminaariopetuksessa.

”Jossakin määrin tulee lisätä sellaisia opetusmuotoja, jossa opettaja ja opiskelija tekevät tietyn asian yhdessä. Tällöin arviointikin on nykyistä syvällisempää. Kovin mittavaksi tällainen työskentely nykyisten resurssien perusteella toimien ei voi muodostua.” (OTK, opettaja)

”Kunnon kritiikkitalaisuudet, jonkinlainen standardointi ja avoimet keskustelufoorumit aktiivisemmin käyttöön.” (TTK, opettaja)

Vertaisarvioinnin merkitystä ei kuitenkaan ole kunnolla mielletty. Vain yksi oikeustieteen opettajista toi esiin vertaispalautteen mahdollistamisen ja nimenomaan verkkokursseilla. Taiteiden opettajat näkivät vertaispalautteen luontevana osana taide- ja seminaarityöskentelyä sekä Optima-verkkoympäristössä tapahtuvana töiden kommentointina.

Suurin osa opiskelijoiden keskinäisestä vertaispalautteesta kuitenkin hankitaan, saadaan ja annetaan epävirallisissa yhteyksissä, joihin opettajilla ei ole välitöntä pääsyä. Kyse on voimavarasta, jota tulisi kyetä hyödyntämään oppimisen ja opiskelun ohjauksessa.

”Vertaispalautetta annetaan (virallisesti) ainoastaan oikeustapausryhmissä ja projektitapaamisissa (gradu), jossa sekin on aika minimaalista. Meidän alallamme on vaikea antaa yksittäistä opiskelijaa tukevaa vertaispalautetta, koska suoritus on kiinni ainoastaan oppimistaidoista.” (OTK, opiskelija)

”Pakollinen kirjallinen palaute on joissakin aineissa käytäntö. Se voi olla mitä sattuu. Vertaispalaute on perusteltua jatkuvan itsereflektoinnin vastapainona, ja rehellinen sellainen vie monesti eteenpäin. Kommunikoinnista-han on kyse, kysymykset on mahdollistettava.” (TTK, opiskelija)

Kyse ei ole vain ryhmätyöskentelyn vähäisyydestä ja vertaispalautteen tavoittamattomuudesta. Opiskelijat tarvitsevat selkeitä tavoitteita ja kriteerejä kyetäkseen arvioimaan oppimistarpeitaan, saavutuksiaan ja osaamisensa tasoa. Tentit arvostellaan, mutta palautetta arvosanan määräytymisestä ei anneta. Opiskelijan tulisi saada tietää, mitä hyvään suoritukseen vaaditaan, jotta voisi kehittyä oppijana.

”Tenttiarvostelu ei ole yhdenmukaista ja kirjoittamistaan esseistä ei saa minkäänlaista palautetta ellei erikseen joka kerta pyydä, jolloin silloinkin vastaus on usein kuulunut että ”katso kirjasta”. Palautetta saa todella vähän.” (OTK, opiskelija)

”Kurssiarvosana ei ole kummoinenkaan palaute, ellei siihen sisälly sanallista tai kirjallista palautetta. Tämä puuttuu useimmissa kursseissa. Kuinka voi kehittyä jos ei tiedä missä oli korjaamisen varaa / missä onnistui?” (TTK, opiskelija)

Opettajat näkevät tavoitteiden tärkeyden, mutta mielellään sysäävät vastuun tavoitteiden työstämisestä opiskelijoille. Arviointikriteerit ovat olemassa, mutta ne ovat yksittäisten opettajien hallussa ja harvoin yhteisen neuvonpidon kohteena. Taiteiden opettajien kannanotoista saattoi lukea, että yhdessä opiskelijoiden kanssa läpikäydyt tavoitteet motivoisivat opiskelua paremmin kuin niiden toteaminen opinto-oppaista. Yhteisesti hyväksytyjen ja julkilausuttujen arviointikriteerien tuottamisesta opettajat eivät varsinaisesti puhu tai eivät näe siinä ongelmaa.

”Oppimistavoitteiden on lähdeittävä opiskelijasta itsestään. Opettajan roolissa on antaa työkaluja ja tietoa. OTK:ssa opetus on ylipäätään pitkälti kirjatenttien ja varsin harvojen luentojen varassa, joten opetushenkilökunnan

rooli jää turhankin vähäiseksi. Gradun tekovaiheessa yhteys on kiinteämpi ja tällöin opiskelijoita pyritään heidän tarpeidensa mukaan ohjaamaan yksilöllisesti.” (OTK, opettaja)

”Oppilaille pitäisi antaa tarpeeksi hyvä kuva sisällöstä ja tavoitteista, että he voisivat itse tehdä itselleen omat tavoitteensa. Minun tehtävänä on sitten tukea ja kannustaa, ja rajata tavoitteet oikeaan kokoon.” (TTK, opettaja)

Prosessi- ja itsearvioinnin välinen peili – palautteen tehtävä

Kummankin tiedekunnan opiskelijoiden tietoisuus tavoitteista vaihtelee. Jotkut haluavat suoriutua opinnoista tehokkaasti ja mahdollisimman pian töihin. Toiset haluavat suoriutua yliopistosta ulos, koska ovat pettyneitä opetuksen laatuun. Kolmannet haluavat oppia aidosti, tavoitella syvää tietämystä ja osaamista hyvinkin pyyteettömällä tavalla.

”Miten saisin suoritettua opinnot mahdollisimman tehokkaasti.” (OTK, opiskelija)

”Kun tulin yliopistoon, minulla oli suuria toiveita siitä, mitä kaikkea voisinkaan oppia. Nyt olen täysin pettynyt. ... En oleta enää oppivani mitään. Kahlaan vain kurssit läpi, että saan paperit ulos.” (TTK, opiskelija)

”Valmiiksi niin nopeasti kuin mahdollista! En tavoittele erinomaisia arvosanoja, hyvä riittää. Tällä iällä ei enää haluta jäädä ikuisiksi opiskelijaksi.” (OTK, opiskelija)

”Tavoite on mahdollisimman nopeasti valmistua, koska en viihdy Rovaniemellä. Laadulla ei ole väliä tai todellisella oppimisella tällä hetkellä, vaan sillä että kunhan läpi menee. Parempi se on kuitenkin se joku tutkinto huonosti tehtynä kuin että ei tutkintoa ollenkaan.” (TTK, opiskelija)

”Tavoitteenani on omaksua tietoa, ei niinkään saavuttaa opintopisteitä mahdollisimman nopeasti.” (OTK, opiskelija)

”Pohjimmiltaan tavoitteiden asettamisessa on peruskouluikäisestä kytenyt halu lukea pitkälle ja osata erityisen syvällisesti oma työalueensa. Kiinnostusta on tutkimustyöhön, joka sekin ohjaa opintojen tavoitteita.” (TTK, opiskelija)

Vaihtelu tavoitteiden syvyydessä selittää, miksi monet opiskelijoista eivät erityisemmin kaipaa itsearviointia ja -reflektointia. Ulkoiseen arviointiin täytyy sopeutua ja innostus oppimiseen syttyy jonkin ulkopuolisen tekijän, esimerkiksi hyvän opettajan ansiosta. Arvioinnin ja etenkin pelkän tenttiarvioinnin nähdään tukevan suorituskeskeistä oppimista ja ohjaavan yksilökeskeiseen työskentelytapaan.

”En varsinaisesti arvioi oppimisprosessia.” (OTK, opiskelija)

”Koko tää opettajaksi opiskelu varsinki TTK:n puolella on yhtä itsereflektion itsereflektiota.” (TTK, opiskelija)

”En mieti oppimista, vaan enemmän opintopisteiden luomia realiteetteja. Mielestäni oppimista tapahtuu (jos on tapahtuakseen) omalla painollaan ilman, että sitä mieltii.” (TTK, opiskelija)

”Joissakin aineissa on kertakaikkisen upeita opettajia, jotka saavat innostumaan aiheesta. Tällöin oppiminen on mukavaa ja tapahtuu kuin itsestään.” (OTK, opiskelija)

(Arviointi ohjaa) *”suorituskeskeiseen hutaisemiseen. Todellisella oppimisprosessilla ja omilla ajatuksilla ei tunnu olevan väliä.”* (TTK, opiskelija)

”Meillä ei ole käytännössä gradua lukuunottamatta, kuin tenttejä. Tentit ovat ohjanneet minua yksilökeskeiseen työskentelyyn.” (OTK, opiskelija)

Käytössä oleviin palautejärjestelmiin opiskelijat suhtautuvat ristiriitaisesti. WebOodin nähdään helpottavan opiskelijapalautteen antamista teknisesti mutta sisällöllisesti hyvin rajatuksi. Se antaa opiskelijalle anonymiteetin, jonka suojassa ei tarvitse pelätä opettajan käyttävän valtaansa väärin. Toisaalta halutaan avointa palaute- ja arviointikulttuuria, joka antaa opiskelijalle tietoa oppimista ja kehittymistä varten sekä opettajille tietoa opetuksen ja kurssien kehittämistä varten.

”WebOodissa on helpompi antaa palautetta perusteellisemmin. Yleensä kirjallisiin kurssipalautteisiin vastataan kiireesti jotain.” (OTK, opiskelija)

”Oodissa on yksoikoset arvioinnit, jotka eivät aina vastaa haluamani palautteen antamisen tarvetta. Hyvää siinä on se, että jää anonyymiksi. Mutta lukeeko niitä kukaan..?” (TTK, opiskelija)

”Olisi paljon luontevampaa keskustella asiasta opettajan kanssa ryhmän kanssa.” (TTK, opiskelija)

”Opettajien itsensä keräämä kurssipalaute. Ehdottomasti. Se tuntuu oikeasti siltä, että opettajat käyttävät palautetta opetuksen laadun parantamiseen.” (OTK, opiskelija)

”Välitön suullinen palautejärjestelmä diskursiivisen oppimistapahtumien jälkeen, jossa jokaisen tulisi antaa palautetta jostakin.” (OTK, opiskelija)

”Mitattaisiin tasoa suhteessa omiin oppimistavoitteisiin ja koulutuksen vaatimaan osaamistasoon nähden tasapuolisesti, avoimesti ja luotettavasti.” (TTK, opiskelija)

Arvioinnin kehittämisen avaimena nähdään suullisen palautteen, keskustelemaan ja luottamusta luovan arvioinnin toteuttaminen.

Useimmat opettajat ovat valmiita vastaanottamaan opiskelijoilta ja antamaan palautetta opiskelijoille. Käytössä oleva arviointijärjestelmä tukee kuitenkin yksin opettamisen ja yksin opiskelun kulttuuria.

”Opiskelijat ovat järjestelmässä lähes vastaanottavana puolena toistaiseksi. Tietysti heidän pitäisi olla aktiivisemmin mukana asiassa.” (OTK, opettaja)

”Rooli on tärkeä osa vuoropuhelua joka pitäisi syntyä opettajan ja opiskelijoiden tavoitteiden välillä.” (TTK, opettaja)

”Koetan käydä jo luentojen aikana keskustelua ja tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia vaikuttaa esille otettaviin asioihin. Toisinaan, joskaan en aina, pyydän erityisen palautteen. Koetan myös olla ”epävirallisesti” tavattavissa eli käydessäni satunnaisia epävirallisia keskusteluja opiskelijoiden kanssa eri aiheista kyselen / otan vastaan palautetta myös luennoistani.” (OTK, opettaja)

”Kurssin kuluessa pienillä kysymyksillä meneillään olevaan asiaan liittyen voin kysäistä yksittäiseltä opiskelijalta, onko tehtävä kiinnostava, motivoiva tai ymmärrettävä – joskus opiskelija kertoo oma-aloitteisesti.” (TTK, opettaja)

Opettajien näkemyksen mukaan kumppanuuteen perustuvaan arviointiin on vielä pitkä matka. Keskustelevan arvioinnin mahdollisuudet kuitenkin tunnistetaan, mutta ne rajautuvat oman kurssin puitteisiin.

Yhteenvetoa ja päätelmiä

Kehittääkseen itsearvioinnin taitojaan opiskelija tarvitsee palautetta toisilta, vertaisilta, ohjaajilta, opettajilta ja muilta oppimis- ja kehittymisprosessien osallisilta. Ilman prosessiarvioinnin tarjoamaa monipuolista palautetta taidot ja valmiudet eivät kehity. Kieli ja kielenkäyttö tarjoavat siitä hyvän esimerkin. Yksityistä kieltä ei ole, vaan oppijan on tultava osalliseksi yhteisestä kielestä, jota hän sitten käyttää erilaisissa kommunikaatiotilanteissa (Vähämäki 2006). Ilman palautetta kielitaito ei kehity eikä avaudu siten, että oppija kykenisi jatkuvasti kehittämään kieltään. Myös asiantuntijuus on jaettava (Hakkarainen & Paavola 2006) ja kehittyäkseen oppija tarvitsee kehittävää palautetta osallisilta ja toimijoilta, joihin hän voi tukeutua.

Viesti oppimaan oppimisen, reflektointi- ja itsearviointitaitojen tärkeydestä on hyväksytty kaikilla koulutuksen tasoilla, myös akateemisessa opetuksessa ja opettajat haluavat edistää niitä. Tutkimuksen tulokset osoittavat kuitenkin, että opiskelijat eivät miellä arvioinnin tärkeyttä vastaavalla tavalla. Päinvastoin reflektoinnin vaatimusta ja itsearviointia pidetään jopa itsetarkoituksena tai ylimääräisenä rasitteena, joka jostakin tuntemattomasta syystä kuuluu opetukseen. Vastenmielisyyttä selittyy osin pintapuolisilla tavoitteilla ja kurseista selviytymiseen tähtäävillä opiskelustrategioilla, mutta syyksi ne eivät riitä.

Sen sijaan, että tyydytään selittämään ongelmia opiskelijoista itsestään johtuvilla tekijöillä, pitäisi tutkimisen kohteeksi ottaa kysymys, miksi tavoitteita ei kyetä syventämään ja miksi aitoon oppimiseen ja osaamiseen johtavia opiskelutapoja ei kyetä organisoimaan. Kyse ei ole opetuksen vaan oppimisen laadusta, johon kehittämisponnistelut tulisi kohdentaa. Tässä oppimis- ja opetusprosessin ohjaamisen ja arvioinnin taidoissa opettajilla on selkeä kouluttautumisen paikka.

Kaikki oppimiseen ja arviointiin vaikuttavat tekijät eivät ole opettajien käsissä, esimerkiksi työelämästä tavalla tai toisella välittyvät arvostukset vaikuttavat opiskelijoiden tavoitteisiin. Epävirallinenkaan opetussuunni-

telma ei toteudu enää vain paikallisen oppilaitos- ja opiskelukulttuurin tuottamana vaan hyvin monien rajoja ylittävien, aina globaalien tekijöiden muodostamana kokonaisuutena. Tapa, jolla asioita, tekoja ja kohteita arvioidaan tai jätetään arvioimatta, ohjaa voimakkaasti oppijoiden käyttäytymistä.

Arviointikriteerien ennakoimattomuus, julkisen palautteen nimettömyys, vain opetus arvioinnin kohteena ja kommunikatiivisen arvioinnin vähäisyys johtavat arviointikulttuuriin, jossa vallitsee epäluottamus ja valvonta. Jos *luottamusta* ei ole, oppimisen ja kehittymisen prosesseja ei kyetä tavoittamaan. Laadun kehittäminen jää pelkäksi opetuksen tehostamiseksi ja arvioinnin tehtävä näkyy vain kontrollina. Seurauksena on yksin työskentelyn kulttuurin vahvistuminen niin opiskelun kuin opetuksenkin osalta. On helppo todeta, että kontrollin kulttuuria eivät halua opiskelijat eivätkä opettajatkaan. Olisiko vika määrällisiä tuloksia ja tuotoksia suosivassa julkisen hallinnon ja sitä myöten yliopistojenkin johtamistavassa?

Johtopäätökset

Ensimmäinen johtopäätös on, että opiskelijoiden ammatillisessa tulevaisuudessa tarvitsemia työelämävalmiuksia ei oteta oppimista ja opiskelua motivoivalla tavalla huomioon. Opiskelijoilta puuttuu *työn ja ammatillisen identiteetin* kehittämiseen tarvittava peilauspinta, olipa sitten kyse akateemisesta ammatti- tai tutkijaurasta. Aidolla itsearvioinnilla ja merkityksellisellä reflektoinnilla ei koeta olevan tilaa. Reflektointipintaa tarjotaan parhaiten niille, jotka jo opintojen alusta lähtien tähtäävät tutkijaksi. Valtaosa opiskelijoista kahlaa opinnot läpi epätietoisina siitä, mitä heiltä käsitteiden, teorioiden ja tutkimusmetodien opetteluun lisäksi vaaditaan tulevassa työssä.

Toinen johtopäätös on, että *reflektointitaito* on oppimaan oppimisen (ammatillisen ja sosiaalisen kehittymisen, kommunikaation, yhteistyön ja arvioinnin sekä ongelmanratkaisun, tiedonhankinnan ja luovan ajattelun) ytimenä *syvintä työelämäosaamista*, josta asiantuntijuutta ja johtajuutta tuottavan akateemisen koulutuksen pitäisi ennen muuta pitää huolta. Oppimaan oppimisen valmiuksia ei voida oppia pelkästään yksittäisiä luentoja kuuntelemalla tai kirjoja lukemalla, vaan ne sisältyvät eri painotuksin kaikkiin opintoihin ja kursseihin. Siksi ne tulisi kirjoittaa näkyvään muotoon opetussuunnitelmiin, toteuttaa pedagogisesti mielekkäällä tavalla ja arvioida yhteisesti työstettyjen kriteerien perusteella.

Kolmatta johtopäätöstä havainnollistaa erään emeritusprofessorin tokaisu – yliopistossa opitaan opetuksesta huolimatta! Toisin sanoen opiskelijoiden itsensä luomat käytännöt, epävirallinen pari- ja ryhmätyöskentely, virallisen opetuksen ulkopuolella hankittu ja saatu vertaispalaute, kontaktit ja kytkennät alan ammattilaisiin ja työyhteisöihin, verkkoyhteydet eri puolille maailmaa ja muut epäviralliset resurssit muodostavat mittavan *oppimisen infrastruktuurin*, jota voi luonnehtia myös sanalla piilo-opetus-suunnitelma. Opetussuunnitelmat eivät rajoitu enää vain tiedekuntiin tai laitoksiin. Internetin ja verkko-opiskelun ansiosta opiskelijoiden hyödyntämä *informaatio-, tieto- ja oppimisympäristö* ulottuu koko maailmaan. Tieto ei enää löydy vain yliopistosta vaan pikemminkin sen ulkopuolelta.

Pelkkä tiedon jakaminen opetuksen muotona on auttamattomasti vanhentunut opetustapa. Sen sijaan erilaisissa *ongelmanratkaisuprosesseissa* opitaan hankkimaan, arvottamaan, käsittelemään ja soveltamaan tietoa hyvin monin tavoin. Koulutuksen tavoitteena pitäisikin olla tiedon jakamisen sijaan *laadullisesti hyvän kokemustiedon* tuottaminen, jonka tuloksena teoria ja käytäntö integroituvat osaamiseksi, joka puolestaan jalostuu työelämässä korkeatasoiseksi asiantuntijaosaamiseksi.

Arvioinnin tehtävänä on luoda siltaa koulutuksen ja työelämän välillä, tutkia opittavien asioiden relevanssia yhtäältä akateemisen sivistyksen ja toisaalta asiantuntijan näkökulmasta sekä kaikissa arviointiprosessin vaiheissa tuottaa laadun parantamiseen tähtäävää tietoa niin opiskelijoille ja opettajille kuin kehittäjille ja päättäjille.

Lähteet

- Barab, S. A. & Roth, W-M. 2006. Curriculum-based ecosystems: Supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher* 35 (5), 3–13.
- Boud, D. 1995. Ensuring that assessment contributes to learning. Proceedings. International conference on problem-based learning in higher education. University of Linköping. Sweden.
- Boud, D. 2000. Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, 2, 151–167.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is reflection in learning? In: D. Boud, R. Keogh & D. Walker (eds.) *Reflection: turning experience into learning*. Worcester: Billing & Sons Limited.
- Delanty, G. 1998. The idea of the university in the global era: from knowledge as an end to the end of Knowledge. *Social Epistemology*. 12, 1, 3–25.
- Eraut, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Palmer Press.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. USA California: Sage Publications.
- Hager, P & Butler J. 1994. Problem-based learning and paradigms of assessment. In S.E. Chen, R.M. Cowroy, A.J. Kingsland & M.J. Ostwald (eds.) *Reflektions on problem based learning*. Sydney: Australian PBL Network.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – Kognitiotieteen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampere University Press. 214–272.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Lapin yliopiston tutkimusneuvosto 2006. Perusopetuksen laatutavoitteet, vastuutahot ja laatua varmistavat toimenpiteet. Hyväksytty 30-11.2006. Lapin yliopisto.
- McAlpine, L., Weston, C., Beuchamp, J., Wiseman, C. & Beuchamp, C. 1999. Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105–131.
- Mezirow, J. 1981. Critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, 3–24.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Niiniö, S. 2007. Kasvatustieteilijät työelämässä 2007. *Asiantuntija* 4/2007. 10–13.
- Pawson, R. & Tilley, T. 1997. *Realistic Evaluation*. London: Sage Publication.
- Poikela, E. 2004. Developing criteria for knowing and learning at work: towards context-based assessment. *Journal of Workplace Learning*, 16, 5: 267–274.
- Poikela, E. 2005a. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus*. Tampere: Tampere University Press. 21–41.
- Poikela, E. 2005b. Yliopistopedagogisen asiantuntemuksen jäljillä. *Aikuiskasvatus* 1/2005. 58–66.

- Poikela, E. & Rökköläinen, M. 2006. 'Intelligent accountability' – kontekstiperustaisen arvioinnin lähtökohtia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. 8, 2: 6–18.
- Schön D. A. 1983. *The reflective practitioner. how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Suomen yliopistojen rehtoreiden neuvosto 2006. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2007–2012. Kuulemistilaisuus 20.12.2006. Opetusministeriö.
- Työelämä- ja rekrytointipalvelut 2007. Viisi vuotta työmarkkinoilla. Ura- ja työmarkkinaseuranta Lapin yliopistosta vuonna 2001 valmistuneille maistereille. Lapin yliopisto.
- Työelämä- ja rekrytointipalvelut 2008. Viisi vuotta työmarkkinoilla. Ura- ja työmarkkinaseuranta Lapin yliopistosta vuonna 2002 valmistuneille maistereille. Lapin yliopisto.
- Vuorinen, B. 2007. Muutoksia korkeakoulujen toimintaympäristössä – miten korkeakoululaitos ja opetus muuttuvat? Suomalaisten Erasmus Mundus -maisteriohjelmien tapaaminen 30.10.2007. Helsinki. Opetusministeriö.
- Vuorinen, H. 2008. Oppiminen, arviointi ja opiskelun laatu yliopistossa. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto.
- Vähämäki, J. 2006. Älyn kollektiivisuus ja sen hallinta. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampere University Press. 82–114.

Anne K. Ollila & Sari Vidén

Tutkiminen, opettaminen ja ”pedakomiikka”

Myyttien merkitsemät toimijapositiot yliopisto-opetuksessa

Opettajuutta tai opettamista käsittelevää populaaria, tieteellistä tai taiteellista kirjallisuutta lukiessa tulee hyvin pian selväksi, että opettaja on tietynlainen, hyvä opettaja ihan erityinen ja ainakin jotkut peruskriteerit on täytettävä ollakseen ollenkaan opettaja. Pikaisesti googlaten selviää, että suomalainen opettaja on arvostettu vaikuttaja (ktl.jyu.fi) ja esikuva (Opettajan verkkopalvelu 2007). Lisäksi opettajakoulutukseen hakeutuvat ihmiset ovat ulospäin suuntautuneita, puheliaita ja esiintymishaluisia (Nikunen 2003). Vaikka suurin osa opettajamielikuvista palautuu selkeästi peruskouluun ja toisen asteen kouluihin, on yliopistossakin opetustehtävään asettuvalla kannettavanaan tietynlaiset oletukset ja käsitykset tehtävästä ja sitä hoitamaan sopivan henkilön ”sopivuuksista”.

Artikkelissa tarkastelemme yliopisto-opetuksen sopivuuksien rajapintoja ja rakenteita tutkimalla omien opetuskokemustemme kipupisteitä ja tähti-hetkiä, niitä opettajan kulttuuriseen kuvaan peilaten. Opetimme syksyllä 2006 yhdessä laadullisen aineiston analyysin kurssia Lapin yliopistossa. Kurssin pääpaino oli laadullisiin aineistoihin ja analyysitapoihin tutustumisella ja se oli suunnattu ensisijassa pro gradua tai kandidaatintyötä parhaillaan työstäville opiskelijoille.

Opetettavia ryhmiä oli kolme (noin 16 opiskelijaa per ryhmä) ja opiskelijat tulivat kasvatustieteen, yhteiskuntatieteiden, taiteiden sekä kauppätieteen ja matkailun tiedekunnista. Opetustapoina kursseilla olivat luennot (12 h) ja harjoitukset (12 h). Ennen kurssin alkua lähetimme kaikille ryhmiin ilmoittautuneille ennakkotehtävän, jossa kysyimme opiskelijoiden oppinäytetöistä, heitä kiinnostavista metodeista tai muista tutkimuksen tekemiseen liittyvistä aiheista sekä halukkuudesta tuoda omaa aineistoa harjoitukseen koko ryhmän käsiteltäväksi. Näin harjoitusten pääpaino asettui opiskelijoiden omien toiveiden, aineistojen tai tutkimussuunnitelmien käsittelyyn.

Kurssien kanssa samoihin aikoihin aloitimme yliopistopedagogiikan opinnot, joiden myötä oman opettajuuden ja opetustapojen reflektointi

nousi uudella tavalla pintaan. Aloimme pohtia toimintaperiaatteidemme ja -tapojemme sekä onnistuneiden ja vähemmän onnistuneiden opetustilanteiden taustaa. Työstimme harjoitustöitä ja pedagogisia päiväkirjoja, joissa kirjoitimme auki tekemisemme lähtökohtia ja tavoitteita. Pidimme kurssien yhteydessä opetuspäiväkirjaa, johon kirjasimme jokaisen kontaktiopetuskerran jälkeen kaiken mielestämme olennaisen: käsitellyt sisällöt, huomioidut ilmapiiiristä, opiskelijoiden osallistumisen, saadun palautteen, tunteet, mielialat, vireystilan ja niin edelleen. Systemaattisen itsereflektion myötä kasvoi myös kiinnostus opiskelijoiden kurssia koskevista ajatuksista ja mielipiteistä. Kurssien lopuksi keräsimmekin kaikilta ryhmiltä opiskelijapalautteen, jolla tavoittelimme tietoa kurssisisältöihin ja opetustapoihin liittyvistä seikoista.

Toki opetuksen arviointi on yliopistoissa muutenkin jatkuvaa ja systemaattista. Opiskelijoita pyydetään arvioimaan erilaisilla asteikoilla opetuksen laadun ja määrän sopivuutta, kurssien sisältöjä, opetustapoja ja muita vahvuuksia ja heikkouksia. Kurssipalautelomakkeet kerätään joko paperina tai sähköisesti arkistoihin, joihin ne jäävät tietyn mittaiseksi ajanjaksoksi odottamaan silppuria tai tietokannan päivitystä puhtaaksi vanhasta täytteestään. Rutinoituneeksi kangistuneesta opetuksen arvioinnista jää kuitenkin helposti puuttumaan niin eetos kuin paatoskin. (Kinunen 2006, 34.)

Yliopistopedagogisten opintojen innoittamana päätimme korjata tutun rutiiniarvioinnin toistamisen kaavan omalla kohdallamme. Suunnittelimme ja laadimme palautelomakkeen, joka tuotti tietoa juuri niistä seikoista, joista tietoa kaipasimme (kuten opetustyyleistä, ilmapiiiristä, harjoitusten toimivuudesta). Lomakkeita palautettiin meille yhteensä 26 kappaletta. Vastauksiin tutustumisen ja opetuspäiväkirjan kautta tapahtuneen reflektoinnin myötä kiinnostuimme erityisesti opetustyyliä koskettavista huomioista. Sekä palautteessa että omissa kokemuksissamme toistui päällimmäisenä teemana erilaisuus. Artikkelissa pohdimmekin, mikä teki opetustyylistämme erilaisen? Mitä erilaisuus tässä yhteydessä on ja mihin se suhteutuu – mikä on yliopisto-opetuksen tavallisuus? Millaisia tunteuksia ja reaktioita erilaisuus saa aikaan?

Teksti rakentuu kolmiportaisesti. Ensin tarkastelemme opettajuuteen kytkeytyviä keskeisiä myyttejä ja stereotypioita, eli avaamme kulttuurista opettajakuvaa, jota olemme soveltaneet analyttisenä käsitteenä opettajuuden pohdinnassa. Sitten kirjoitamme omasta opetustyylistämme ja sen taustafilosofioista. Lopuksi tuomme keskusteluun mukaan opiskelijapalautteen, jonka kautta tarkastelemme sekä opetustavoitteidemme rajoja ja

mahdollisuuksia että opetustyyliimme vastaanottoa, nuorehkolle naispuoliselle tutkija/opettajalle mahdollista toisin toimimisen tilaa.

Opettajakuva

Opettajakuva pohjautuu usein hyvin vahvoihin ikiaikaisiin stereotyyppiin, joita tuotetaan, uusinnetaan ja ylläpidetään mitä erilaisimmilla keskustelun ja esittämisen areenoilla. Roland Barthesille (1993/1973) ”stereotypia on ”totuuden” tämänhetkinen muotti, se käsin kosketeltava uuros, joka taivuttaa keksittyä ornamenttia kohti signifioitua kanonisoitua, hillittyä muotoa” (mt. 58).

”Stereotypia on toistettu sana vailla minkäänlaista magiaa, innostusta, ikään kuin se olisi luonnollinen, ikään kuin tämä toistuva sana olisi ihmeenomaisesti kerta kerralta sopiva mitä erilaisimpiin tarkoituksiin, ikään kuin jäljittelemistä ei enää voisi kokea jäljittelyksi: kursailematon sana, joka tavoittelee yhdenmukaisuutta ja on tietämätön omasta innokkuudestaan” (Barthes 1993/1973, 58).

Stuart Hall (1999) määrittelee stereotyyppityksen osaksi sosiaalista ja symbolista järjestyksen ylläpitoa. Stereotyyppien avulla rakennetaan symboliset rajat normaalin ja poikkeavan, hyväksyttävän ja epämiellyttävän, johonkin kuuluvan ja tähän kuulumattoman tai toisen, sisäpiirin ja ulkopuolisten, meidän ja muiden välille. Toisin sanoen stereotyyppit auttavat yhteisöjen rakentelussa rajaamalla erilaiset aitauksen ulkopuolelle. Niillä luokitellaan ihmisiä tietyin normeihin sisään ja konstruoidaan ulkopuolelle suljetut toisiksi. (Hall 1999, 191–192.)

Opettajakuvaan sisältyy monia vahvoja myyttejä, jotka tarjoavat ajattelulle ja toiminnalle ideaalikuviakin, määritelmiä ja selityksiä hyvästä ja oikeanlaisesta opettajasta (esim. Britzman 1986, 448). Myynteille on tyyppillistä, että ne ovat joko/tai -muotoisia. Opettaja on joko hyvä tai huono, opetus hauskaa tai tylsää ja niin edelleen (Salo 2004, 81–82). Opettajakuva ei toki ole yksiulotteinen eikä kyseenalaistamaton, hyvän ja huonon määritelmät elävät ja ovat neuvottelunvaraisia. Opettajakuvan identifiointi ja stereotyyppien tiedostaminen eivät kuitenkaan vapauta niiden otteesta, kuten joskus kuvitellaan. Yhtäältä opetustilanteisiin osallistuvien jakama käsitys opettajuudesta tarjoaa opettajan positioon asettuvalla sellaisia toiminnan mahdollisuuksia, jotka muuten olisivat saavuttamattomissa. Toi-

saalta opettajan positio on rajoittava ja edellyttää kannanottoa tiettyihin konventionaalisiin toiminnan tapoihin. Suomalainen opettajuus, moninaisilla esittämisen ja kokemisen areenoillaan, kuten muistoissa omista opettajista, kirjallisuudessa, elokuvissa, oppikirjoissa ja lehdissä, on tullut ja tulee esitetyksi tietyllä tavalla ja siksi tiedämme, mitä on olla opettaja. Tämä tieto sekä rajaa että mahdollistaa.

Yksi vahvimista opettajuutta kehystävistä stereotyyppioista on myytti tietäjäopettajasta. Vesa Heikkinen (2006, 55–57) kysyy, missä määrin tietäjän positioista pääseminen on edes mahdollista opetustilanteessa. Minkä verran tulisi kyseenalaistaa, kommentoida sanomisiaan ja edelleen kommentoida kommentointiaan? Ja kuinka paljon tällä tyyllillä lopulta saa asiastaan sanottua? Entä miten pitäisi suhtautua opiskelijoiden odotuksiin tietäjäopettajasta ja pettymykseen, jos tällaista opetusta ei saakaan? Vaikka opettaja tiedostaisikin opetustilanteen hierarkkisen asetelman ja olisi valmistautunut toimimaan toisin, kuten dialogissa opiskelijoiden kanssa, itse opetustilanteeseen astuminen houkuttaa ottamaan konventionaalisen tietäjän position. Toisaalta erityisesti feministisen pedagogiikan piirissä on pohdittu naisen vierauden kokemuksia ottaa opettajan paikka, toistaa naisen äänellä ja ruumiissa miehisen historian muokkaamia opettamisen konventioita ja tulla yleisön silmissä vakavasti otetuksi (Naskali 2001 a ja b).

Monet opettajuuteen kiinnittyvät myytit korostavat opettajuuden yksilöllisyyttä ja henkilökohtaista suoriutumista. Opetustilanteen onnistumisen tai epäonnistumisen tulkitaan useimmiten johtuvan yksin opettajan toiminnasta, kyvystä tai kyvyttömyydestä hallita tilannetta ja opiskelijoita. Hyvä opettaja tietää paljon ja varmasti. Hyvä opetus on sujuvaa, hallittua ja perusteellisesti suunniteltua. Hyvä opetus vaikuttaa luontevalta ja hyvä opettaja luonnonlahjakkuudelta. Onnistunut pedagogiikka palautuu helposti opettajan persoonallisuuden piirteisiin. Opettamisessa on kyse ennen kaikkea kutsumustyöstä. Opettajan yksilösuoritusta korostaessaan myytit ohittavat opetustilanteen sosiaalisen luonteen, opiskelijoiden panoksen sekä opettamista reunustavat institutionaaliset ja kulttuuriset tekijät. Myytit jättävät kysymykset tiedon luonteesta, arvolähtökohdista ja toisista tiedoista koskemattomiksi. (Britzman 1986, 449–452.)

Yliopistossa opettajamyytit joutuvat koetukselle, kun vastassa on akateemisen arvomaailman marssijärjestys. Virkoihin on perinteisesti valittu pääasiassa tutkimusansioden perusteella. Yliopisto-opetus ei ole kiinnitynyt pedagogisiin taitoihin vaan tutkimusansioihin (Ylijoki 1996, 1998). Yliopistossa tutkimus tuntuu usein tarkoittavan vapauden valtakuntaa ja

opetus puolestaan saa helposti virkavelvollisuuden aseman. Ja ”me kaikki tiedämme, mitä tutkimusyliopisto merkitsee: opiskelijat helvettiin”. (Wilshire 1990). Silti esimerkiksi Laura-Leena Isotalo (2004, 195–196) korostaa yliopiston opetushenkilökunnan merkitystä ja vastuuta. Hänen mukaansa yliopistossa opettajat ovat ensi kädessä esikuvia ja auktoriteetteja, joita opiskelijat arvostavat ja joiden kautta he arvioivat omaa tulevaisuuttaan. Hyvä yliopisto-opetus on innostavaa ja motivoivaa, tavoitteellista ja tarkoituksenmukaista.

Viime vuosina virantäytöissä on myös alettu yhä useammin korostaa tutkimuksen ja opetuksen rinnakkaisuutta ja yliopisto-opettajia on muun muassa kannustettu osallistumaan yliopistopedagogiseen koulutukseen. Toisinaan opetuksen ja tutkimuksen asemista yliopistossa käytävä keskustelu on varsinaista nokkapokkaa, joka jättää harvan asianosaisen kylmäksi. Jos opetus ja tutkimus eivät ontumatta kulje käsikynnkkää yliopiston käytännöissä, samaa voi sanoa niitä työkseen tekevien – tutkijoiden ja opettajien – stereotyyppisten kuvausten yhteensopivuudesta.

Siinä, missä hyvä opettaja tarkoittaa ristiriidattomasti tietävää asiantuntijaa, selväsanaista tiedon välittäjää ja erilaisten havainnointivälineiden monitaituria, tutkija näyttäytyy analyyttisenä refleктоijana, tiedon tuottajana ja sekavia itseksensä mumisevana surkeana pedagogina (Ylijoki 1996, 46–47). Omat opettaja- ja tutkijastereotypiamme ovat mukailleet varsin sujuvasti juuri tyypillisimpiä linjoja. Opettajat ovat puheliaita ja hakeutuvat sosiaalisiin tilanteisiin. Tutkijat karttavat sosiaalisia tilanteita ja hautautuvat – ainakin työpäiviksi – mieluummin kammioihinsa pölyttyvien kirjapinojen keskelle. Mielikuva on itse asiassa niin vahva, että tutkijataipaleen alkuvaiheessa oli todellinen järkytys huomata se virheelliseksi. Tutkimus ei synnykään yksin puurtaen, eikä opetusta pääse tutkijana pakoon.

Virpi Hämeen-Anttila (2006, 12) väittää, että monenlaisesta pedagogisesta opettajien kurssituksesta huolimatta yliopisto-opettajan opettajuus rakentuu pääasiassa lukkarin metodilla, eli yhtäältä kokemuksista omista opettajista ja toisaalta persoonallisuudesta henkilönä ja tieteellisen tiedon etsijänä. Kyse ei kuitenkaan ole tietynlaisesta persoonasta ja opetustavasta. Hyvät opettajat voivat olla epävarmoja tai varmoja, säntillisiä tai sählääjiä ja opetustavat moninaisia tai sitten ei. Hyvä opettajuus ei rakennu yhden tekijän varassa (esim. Salo 2004). Seuraavissa luvuissa tarkastelemme joidenkin näistä opettajuuden rakentumisen elementeistä.

Yhdessä opettaminen ja dialogisuus

Opetuksessa olemme pyrkinneet ennen muuta dialogisuuteen ja opiskelijäläheisyyteen sekä opettaja–oppilas-asetelmissa että yhdessä opettamisen (kaksi opettajaa paikalla yhtä aikaa) tuottamia mahdollisuuksia hyödyntäen. Opettaja–opiskelija-asetelman dialogisuutta olemme lähteneet rakentamaan tietoisesti ja konkreettisesti muun muassa kysymällä opiskelijoilta hyvissä ajoin ennen kurssin alkua mahdollisista kurssiin liittyvistä toiveista, tarpeista sekä halukkuudesta tuoda oma työ esimerkkitapauksena käsitteelyyn kurssin yhteisissä harjoituksissa. Tarpeiden ja toiveiden etukäteen tiedustelemisen ohella kurssin aloittaminen esittelykierroksella on osoittautunut keskeiseksi seikaksi avoimen ilmapiirin ja dialogisuuden tilan rakentamisessa. Esittelykierroksella aloittaminen on tarkoittanut kierrosta, jossa jokainen esittelee itsensä, tutkielmansa aiheen ja vaiheen sekä kertoo miksi on mukana juuri kyseisellä kurssilla. Toimintatapamme on saanut paljon kiitosta opiskelijoilta ja auttanut rakentamaan kurssille rentoa ilma-
piiriä, jossa kysymisen kynnyks on mahdollisimman matala.

Yhdessä opettamiseen soveltamamme opetustyyli toimivat tietäjäopettajan myyttiä vastaan ja poikkeavat selkeästi perinteisen opettajastereotypian mukaisesta loogis-rationaalisesta lähestymistavasta. Kärjistämme, ironisoimme, provosoimme, kyseenalaistamme toisiamme ja olemme näkyvästi poliittisia. Opettajien välinen dialogimme toimii siten, että toisen luennoissa toinen kyselee ja kommentoi sanottua, pyytää perusteluja, kertoo erilaisen näkökulman, toisinaan kritisoikin. Lähestymistapamme opetukseen on samansuuntainen kuin tutkimukseen. Opetustilanne ei ole koskaan neutraali ja kontekstista riippumaton (esim. Coffey & Delamont 2000, 124). Tavoitteenamme on kuvatulla tavalla toimien paitsi rakentaa opetustilanteista kiinnostavia sekä opiskelijoille että itsellemme myös tehdä ymmärrettäväksi tiedon ja tietämisen sopimuksenvaraisuutta ja väistämätöntä kiinnittymistä tiettyihin taustaoletuksiin ja sitoumuksiin.

Opetuksen kipupisteet

Tilanteisuus: uups, nyt pääsi luento!

Dialogisuuden pyrkimyksissämme opetuksen suunnittelun ja opiskelijoiden toiveiden, tilanteistenkin, huomiointi aiheutti välillä ristivetoa. Kovin tiukka suunnitelma ei jätä riittävästi liikkumavaraa tilanteiden ja tarpeen mukaan. Suunnittelemattomuus taas johtaa helposti tilanteeseen,

jossa opettajat neuvottelevat paikan päällä siitä, mitä luennolla on hyvä käsitellä juuri tänään. Se taas voi tuottaa vaikutelmaa piittaamattomuudesta tai välinpitämättömyydestä, etenkin jos opiskelijan odotusarvona on ollut valmiiksi pureskellun tietopaketin tarjoilu. Kurssipalautelomakkeessa esittämäämme kysymykseen ”missä on mielestäsi parantamisen varaa” saimmekin vastauksia, jotka saivat jatkamaan suunnitelmallisuuden, jäsentelyn ja tilanneherkkyyden välisen tasapainoilun pohdintaa opetuspäiväkirjassa.

”Selkiydessä”

”Jäsennellympi runko, jonka pohjalta opetetaan. Opetettavan asian linkittäminen koko tutkim. prosessiin. Kantsii siis tehdä tuntisuunnitelma”

”Minusta me voitais ihän hyvin tällaisissa haahuilutilanteissa päättää (opettajan vallalla) mitä käsitellään, vaikei ne vastaisikaan aina opiskelijoiden toiveita. Koska opiskelijat eivät aina osaa oleellisia asioita pyytää, etenkään aloittelijat, ja toisaalta ei varmaan ole vahingoksi, jos tietää useammasta kuin yhdestä analyysitavasta (näin se kynnisyys ja tiukkuus alkaa kehittyä). Tämä asia varmasti korjaantuu, kun suunnittelemme luennot täsmällisemmin.” [Ote opetuspäiväkirjasta]

Parhaimmillaan väljä etukäteissuunnittelu sekä tilanteinen opiskelijoiden omien töiden ja ongelmien pohjalta eteneminen avartaa ajattelun ja tekemisen mahdollisuuksia ja synnyttää innostuneen oivaltamisen ilmapiirin. Pahimmillaan jäykkä suunnittelu kangistaa, tylsistää, kadottaa spontaaniuden ja tappaa kaiken kiinnostuksen käsiteltäviin aiheisiin (Britzman 1986, 449–450). Liian tiukka tuntisuunnitelma kalvosulkeisineen ei tarjoa tilaa hämmästykselle ja oivallukselle siitä, ettei analyysiin todella löydy valmista sapluunaa, mikä on yksi keskeisimmistä kursilla teroittamistamme asioista.

Tarkka tuntikäsikirjoitus tuottaa analyysistä ja tiedosta helposti hallittavuuden illuusion. Kun lisään tuon, tuon ja tuon, soppa on valmis ilman minkäänlaista hämmennystä. Marja Alastalo ja Jaana Vuori (2006, 194) kutsuvat tällaista tietoa pointillismiksi, tiedoksi, joka esineellistyy vain ja ainoastaan niiksi tiivistyksiksi, joita Power Pointilla valkokankaalle heijastetaan. Dialogisuuden pyrkimys on käytännön opetustilanteissa osoittautunut rajankäynniksi suunnitelmallisuuden ja spontaaniuden välillä.

Yhden opetusryhmän kanssa kirjoitelma-aineiston teemoittelua harjoitellessa sattui tilanne, jossa otimme opetustyyliämme ja tavoitteitamme radikaalisti rikkoneen vahvan auktoriteettiposition. Tämä yllätti eniten itseämme ja pohdimme asiaa pitkään sekä päiväkirjassa että keskusteluissa.

”Opettajina annoimme jopa yksikantaisia ’noin ei voi tehdä’ -kommentteja, mitä normaalisti emme tee. Opiskelijat lähtivät harjoituksesta kvantiin käännetyjen filiksillä, eli saimme laadullisen analyysin näyttämään todella vaikealta, mikä sinällään ei ehkä kuitenkaan ole kurssin varsinainen tarkoitus. Analyysin ja tulkinnan välinen rajankäynti osoittautui antoisimmaksi tässä harjoituksessa” [Ote opetuspäiväkirjasta]

”Millään muulla kurssilla ei ole puhuttu tutkimuksen tekemisestä näin ymmärrettävällä tavalla” [Opiskelijapalaute]

Opetuspäiväkirjaan ironialla kirjoitettu omaa tekemistä kohtaan koettu närkästys, sekä samanaikainen hämmästyksensä siitä, että omassa kokemukseensa vähintäänkin kyseenalaiselta kalskahtava toiminnan tapa osoittautui kyseisessä tilanteessa hyväksi, sai pohtimaan dialogisuuden ideaalin rajoja. Viimeistään opiskelijoilta kyseistä harjoituskerrasta saatu positiivinen palaute suostutteli löysäämään rajanvetoa ”hyvä dialogisuus vastaan pahat valta-asetelmat” -ajattelun välillä. Myönnettäköön siis, että toisinaan tietäjän position lipsahtaa tahtomattaankin, ja toisinaan tulee myös vastaan tilanteita, joissa vahva tietäjän position ottaminen on paikallaan.

Uudestaan, uudestaan...

Syksyn kolmesta kurssistamme aikataulutimme kaksi etenemään rinnakkain, luento-osuudet osin samoille päiville. Kokeilu osoitti toimimattomuutensa. Iltapäivän ryhmän kanssa olimme auttamatta puuduksissa ja kaikki tuntui menevän ihan pieleen. Ryhmälle päivän ensimmäinen tunti oli meille päivän viides samojen kysymysten äärellä, alusta alkaen. Päässä alkoi soida Teletappien vakiohuudahdus ”uudestaan”, mutta valitettavasti näiden touhukkaiden antenninupprien tarmo ei huhuilusta huolimatta siirtynyt jäseniin. Marssimme siis uuteen opetustilanteeseen ajatuksella, kunhan nyt vain jaksamme toistaa samat asiat vielä kertaalleen, niin homma hoituu.

Kuinkas sitten kävikään? Käsiteltävät asiat, jotka veivät aamupäivällä neljä tuntia, sujahtivat iltapäiväryhmässä kahdessa tunnissa. Muisti alkoi tehdä temppuja, pää ei suostunut enää jäsentämään eroa aamupäivän ja

iltapäivän ryhmissä käsitellyn välille. Jouduimme useaan otteeseen kysymään opiskelijoilta, olemmeko puhuneet jostakin aiheesta jo, tai josko joku käyttämistämme esimerkeistä kuulostaa turhan tutulta. Keskustelua ryhmässä ei herännyt nimeksikään. Koimme tilanteen nolona ja typeränä, eikä se päässytäkään toistumaan enää jatkossa yhtä vahvana.

”Välillä opetuksen tahti oli liian nopeaa. Jos halusi kirjoittaa muistiinpanot kalvolta, ei ehtinyt kuunnella muita kommentteja aiheesta. Ensimmäisellä kerralla tuli liian usein: ”Puhuttiinko tästä jo?” ☺ (opiskelijapalaute kyseisestä ryhmästä)

”Asioiden unohtelu ja sekoittaminen eivät olleet enää niin paha ongelma kuin ekalla kerralla tai ainakin toinen osasi sanoa oliko asiasta puhuttu vai ei. Ehkä edellisen kerran nolojen tilanteiden myötä kuuntelimme tarkemmin toisia. Tästä huolimatta väsymys ja samojen asioiden toisto ei poistanut sitä ärsytystä, joka samojen asioiden toistosta tulee. Jutuista ei oikein jaksanut innostua ja se varmasti näkyi, kuului ja vaikutti ryhmään. Yksi opiskelijanainen kuitenkin kyseli paljon ja periksi antamattomalla tavalla, joka laittoi opettajaan täpinää positiivisella tavalla.” [Ote opetuspäiväkirjasta]

Surkealla aikataulutuksellamme ja sitä seuranneella väsähtämisellä oli varmasti osuutensa opetustilanteen epäonnistumisessa. Astelimme opetustilanteeseen ja arvioimme sitä opettajamyönteisen mukaisesti, opettajakokouksessa. Opettajat eivät jaksaneet innostua, mikä näkyi ryhmässä, mutta ryhmä ei vaikuttanut opettajiin, eivätkä opettajat saaneet ryhmää keskustelemaan. Opettajia ärsytti samojen asioiden toisto niin paljon, etteivät nähneet vaihtunutta opetustilannetta uusine opiskelijoineen oppimisen mahdollisuutena. Missä vuorovaikutus? Missä dialogi? Missä opiskelijat?

Tilanne sai miettimään vuorovaikutuskoodistojen osuutta keskustelemaan ilmapiirin aikaansaamisessa ja ylläpitämisessä. Jos opettajat ovat silminnähtävien uuvuksissa ja mahdollisesti myös toteavat tämän ääneen, tuleeko samalla sulkeneeksi dialogisuuden tilan? Onko väsyneen opettajan kuulijakunta hiljainen ja keskustelematon silkasta myötätunnosta opettajaa kohtaan?

Opetuksen tähtihetket

Saimme opiskelijoilta paljon positiivista palautetta opetustyylistämme, jonka toimivuutta kiiteltiin etenkin kurssin mukavan ilmapiirin aikaansaajana. Myös opetettavista sisällöistä tuli kiitosta. Ennakkoon tiedustellut toiveet auttoivat suuntaamaan sisältöjä osallistujien tarpeisiin sopiviksi. Kurssien ilmapiiriä kiiteltiin rennon mukavaksi ja opetustyyliä persoonalliseksi. Kysymykseen ”Mikä kurssilla toimi parhaiten ja miksi” saimme seuraavanlaisia vastauksia:

”Odotin lähinnä ihan normi hapatusta, mutta yllätti kiinnostavuudellaan”

”Pidin erityisesti persoonallisesta opetustyylistänne; Huumori on hyvä mauste! Olen kuunnellut joskus monotonista luennointia laadullisista menetelmistä, ja ainoa mitä käteen on jäänyt, ovat netistä löytyvät Power point-esitykset”

”Interaktiivinen toimintatapa”

”Mielenkiintoinen, erilainen, poikkeava tapa opettaa dialogimaisesti”

Erilaisen ja persoonallisen opetustyylin vastinpariksi rakentuu palautteen perusteella epäkiinnostava, ei-humoristinen ja monotoninen monologiluento, eli normi hapatus. Erityisesti opettajien välinen dialogi tulkitaan tavallisesta tyylistä poikkeavaksi. Niin opettajan kuin tutkijan stereotypiaan kuuluukin vahva yksin tekemisen eetos. Opettaja suunnittelee opetuksensa yksin ja opettaa opiskelijoitaan suljettujen ovien takana erillään kollegoistaan. Opetustilanne on opettajan yksilöperformanssi (Britzman 1986). Tutkija vastaavasti seurustelee suljetussa kammiossaan pääasiassa kirjojen ja tekstiensä kanssa, ideoi, analysoi, kirjoittaa ja ehkä puhuuakin yksin. Myytti norsunluutorniinsa erakoituneesta tutkijasta elää edelleen vahvana, vaikka tutkijan työtä tehdään akateemisessa yhteisössä usein tutkimusprojekteissa. (Jokinen & Juhila 2002, 109.) Opiskelijapalautteen perusteella dialogisuudelle näyttäisi kuitenkin olevan tilausta.

Sitä saa mitä tilaa vai saako?

Pyysimme opiskelijoita kuvaamaan palautelomakkeessa kurssia myös metaforin. Saamamme vastaukset olivat makeita:

Lempijäätelö kohtuuannoksena

Virkistävä keidas

Naurava tutkimuskerho

Toukokuun tuulahdus syyskuun sydämeen

Kaksi marjaa

Kaikkia kuvauksia yhdistää paitsi positiivisuus myös tietynlainen viih-teellisyys. Kurssin voisi kärjistäen kiteyttää kahden marjan vetämäksi hil-peäksi ja virkistäväksi tutkimuskerhoksi. Kuinka ihmeessä tässä on näin päässyt käymään? Kysehän on kahden tutkijan vetämästä laadullisen ai-neiston analyysikurssista yliopistossa!

Phillip Pullmanin (2006) fantasiakirjassa Kultainen kompassi naistut-kijoita kuvataan seuraavasti:

”Oletteko te naispuolinen tiedemies?” sanoi Lyra. Hän suhtautui naistut-kijoihin jordanialaisittain asiaankuuluvan ylenkatseellisesti: sellaisia toki oli, mutta heihin – ihmisparkoihin – ei voinut suhtautua sen vakavammin kuin temppuja tekeviin puettuihin eläimiin. (Pullman 2006, 75.)

”Nukkavierut naistutkijat haisivat kaalilta ja koipalloilta” (Pullman 2006, 90).

Vaikka Pullmanin kirjan luonnehdinnat naistutkijoista ovatkin hilpeitä kaikessa yliampuudessaan, löytyy fantasian ulkopuolelta vahva stereo-typia, joka asettaa tutkimusmenetelmien asiantuntijan korokkeelle (tiede) miehen. Kysyä sopiikin, onko nuorella, hiuksensa useimmiten harjaavalla ja opiskelijoiden tavoin farkkuihin ja huppariin tai villapaitaan pukeutu-valla kolmekymppisellä naispuolisella tutkijalla, joka ei haise kaalille taik-ka koipalloille ja vielä asettuu tietoisesti vastustamaan loogis-rationaalista tietäjäopettajan positiota, mitään saumaa tulla vakavasti otetuksi? Onko tilanne ehkä vielä pahempi, jos kuvatunkaltaisia opettajia on paikalla ker-ralla kaksi? Tuplaako kahden nuore(hko)n naisen samanaikainen opet-tajana toimiminen tietämisestä todistelun paineen? Oletetaanko kahden nuore(hko)n naisen olevan paikalla yhdessä siksi, että kumpikaan heistä ei pärjäisi tilanteessa yksin?

Nainen määrittyy opetustilanteessa Toisena, ”ja kun Toinen alkaa puhua, kiinnittyy huomio puhujaan, ei sanoihin, joita hän tuottaa” (Naskali 2001a, 10). Kaikkien edellä lainaamiemme metaforien voi tulkita komentoivan viihteellistä opettamisen tyyliä. ”Kaksi marjaa” viittaa suoraan opettajien ulkonäköön, yhdennäköisyyteen. Seija Keskitalo-Foley, Katri Komulainen ja Päivi Naskali (2007, 120) kiteyttävät osuvasti ihannemuudesta marginaaliin paikantuville lankeavan odotuksen. Mitä kauempana yksilö on lähtötilanteesta ihannemuudesta, sitä enemmän hän joutuu työstämään ajatteluaan ja ruumiillisuuttaan markkinoille kelpaavaksi. Vaikka opettaja ei ottaisiakaan tietotaitonsa todistelusta erityisemmin painetta, sitä puntaroidaan vähintäänkin opiskelijoiden toimesta. Yhdessä meille palautetussa kurssipalautelomakkeessa pätevyyttämme arvioitiin suoraan.

”Perusluentoihin särää enemmän, tietoa ja osaamista kyllä löytyy”

Jottei opettajuutemme näyttäytyisi pelkkänä sirkustempuiluna, tunnemme tällä kohdin painetta vakuuttaa, että opiskelijat katsoivat saaneensa kurssilta myös hyödyllistä tietoa. Kurssin sisältöihin kiinnittyvät metaforat antavat ymmärtää, että olemme puhuneet asiaa.

Hehkulamppu

Potku takaisin gradun kimppuun!

Kirkasvalolamppu

Tietopaketti eri lähestymistapoihin

Valo, joka avasi silmät!

Naarmuja pintaan!

Ensimmäisiä opetustilanteita valmistellessa mielessä kaihersi hämmennys ja koko joukko kysymyksiä, jotka palautuivat usein samaan epäuskoiseen tutinaan. Mutta kun opettajat ovat puheliaita, esiintymistaitoisia ja asian(sa)tuntevia – sopivasti ilkeässä seurassa sama kääntyi toisinaan muotoon suulaita ja kaikkietäviä – miten ihmeessä edes vois in onnis-

tua? Omaan identiteettiin sopimaton, mutta yhtä kaikki vahvasti ajattelua dominoinut stereotyyppinen mielikuva yksin kaikki tilanteet suvereenisti hallitsevasta tietäjäopettajasta – myös lukuisille toisenlaisille oppimis- ja opettamisteorioille ja menetelmille vastustuskykyisestä tiedonsiirtäjästä – suorastaan pakotti etsimään toisenlaista tekemisen tapaa. Haussa on ollut tiedon yhteisöllisyydelle ja sopimuksenvaraisuudelle nöyrä tietäjäpositio, jonkinlainen oma tutkijaopettajuus, jonka etsintä jatkuu.

Opettajuuden reflektointi ja sitä kautta mahdollistuva stereotyyppien kyseenalaistaminen avaa tilaa usein niin kovin yksioikoiseksi jumiutuneen opettajakuvan säröyttämiseksi. Sen myötä avautuu tietoisin toisin tekemisen mahdollisuus, mikä puolestaan raivaa tilaa oman opettajuuden rakentelulle sekä tutkivalle otteelle toimintaa ja toimijuutta koskien. Ensimmäisten opetustilanteiden vastentahto onkin matkan varrella vaihtunut kiinnostukseen, toisinaan jopa innostukseen. Innostusta kahlehtivat lukot avautuvat hetkittäin, keskeisimmän oivalluksen välähdellessä mielessä. Hei, se mistä opettamisessa pidän, ei olekaan sisältö tai rakenne, vaan naarmut, joita teen sen kauniiseen pintaan! (Barthes 1993/1973, 20).

Lähteet

- Alastalo, Marja & Vuori, Jaana. 2006. Pointteja Power pointeista. Teoksessa Sanna Kivimäki & Merja, Kinnunen & Olli Löytty (toim.) Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa. Tampere: Vastapaino, 191–194.
- Barthes, Roland. 1993/1973. Tekstin hurma. Alkuteos *Le plaisir du texte*. Suomentanut Raija Sironen. Tampere: Vastapaino.
- Britzman, Deborah P. 1986. Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*. Vol. 56 (4), 442–456.
- Coffey, Amanda & Delamont, Sara. 2000. *Feminism and the Classroom teacher. Research, Praxis and Pedagogy*. London: Routledge.
- Hall, Stuart. 1999. Identiteetti. Suomentaneet ja toimittaneet Mikko Lehtonen & Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, Vesa. 2006. Miten opettaa mestaroimatta? Teoksessa Sanna Kivimäki & Merja, Kinnunen & Olli Löytty (toim.) Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa. Tampere: Vastapaino, 53–61.
- Hämeen-Anttila, Virpi. 2006. Mistä on hyvät opettajat tehty? Teoksessa Sanna Kivimäki & Merja, Kinnunen & Olli Löytty (toim.) Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa. Tampere: Vastapaino, 11–19.
- Isotalo, Laura-Leena. 2004. Millainen on hyvä yliopisto-opettaja? *Terra* 116: 3 2004, 195–196.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi. 2002. Yhdessä kirjoittaminen. Teoksessa Merja Kinnunen & Olli Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino, 109–118.
- Jokinen, Eeva. 2006. Tunteiden hallintaa. Teoksessa Sanna Kivimäki & Merja, Kinnunen & Olli Löytty (toim.) Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa. Tampere: Vastapaino, 91–95.
- Keskitalo-Foley, Seija, Komulainen, Katri & Naskali, Päivi. 2007. Yrittäjämинуuden sukupuoli koulutuksessa. *Kasvatus* 38 (2), 110–121.
- Kinnunen, Merja. 2006. Opettaminen uuden kapitalismin ajan yliopistossa. Teoksessa Sanna Kivimäki & Merja, Kinnunen & Olli Löytty (toim.) Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa. Tampere: Vastapaino, 32–39.
- ktl.jyu.fi/ktl/ajankohtaista/. 12.9.2007.
- Naskali, Päivi. 2001a. Sukupuoli ja ruumiillisuus opetuksellisessa vuorovaikutuksessa. *Naistutkimus*, Vol. 14 (3), 4–15.
- Naskali, Päivi. 2001b. Sukupuolitettu subjekti pedagogisella näyttämöllä. *Aikuiskasvatus*, Vol. 21 (4), 284–294.
- Nikunen, Minna. 2006. Raamit ja rekvisiitat. Teoksessa Sanna Kivimäki & Merja, Kinnunen & Olli Löytty (toim.) Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa. Tampere: Vastapaino, 62–69.
- Nikunen, Minna. 2003. Bleiseri, vesilasi ja kalvot – eheänä ekasta luennosta. Teoksessa Kivimäki, Sanna. 2003. (Toim.) Mainiot maikat – pedagogisia pohdintoja. Tampere: Tampereen yliopisto, Naistutkimuksen laitos. <http://www.uta.fi/laitokset/naistutkimus/mainiotmaikat/minna.htm>

- Opettajan verkkopalvelu. 2007. (www.edu.fi/). 12.9.2007
- Pullman, Philip. 2006. Kultainen kompassi. Universumien tomu I. Alkuteos: His Dark Materials, Northern Lights (Scholastic Publications Ltd, 1995). Suomentanut Helene Bützow. Helsinki: Tammi.
- Salo, Ulla-Maija. 2004. Ankarat silkkaa hyvyyttään. Suomalainen opettajuus. Helsinki: WSOY.
- Ylijoki, Oili-Helena. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, Oili-Helena. 1996. Opiskelijoiden merkitys yliopisto-opettajalle – innovaattoreita vai ajanviejiä? Tiedepolitiikka, nro. 1, Vol. 21, 43–50.

Merja Laitinen

Haluanko tietää?

Tunteiden kohtaaminen opetuksessa

Yhteiskunnan arvot, normit ja moraalikäsitteet määrittävät sosiaalityössä kohdattavia sensitiivisiä ilmiöitä. Niiden kirjo sisältää yksilötason kokemuksia, elämäntapaan ja kulttuurisiin käytäntöihin liittyviä kysymyksiä sekä toimintapolitiikkaan, yhteiskunnan rakenteisiin ja järjestelmiin liittyviin asioihin vaikuttamista (esim. Lee 1993). Sensitiiviset aiheet havainnollistavat sitä, että sosiaalityön asiantuntijuus vaatii laajaa yhteiskuntatieteellistä osaamista osana yhteisöllisiä ja yksilöllisiä ongelmanratkaisuprosessien valmistelua ja läpiviemistä (Kemppainen 2006, 236).

Sosiaalityön koulutuksen tavoitteena on tuottaa asiantuntijatietoa ja edistää ammatillista profiloitumista. Sen tehtävänä on kasvattaa sosiaalityössä ja sosiaalityön tutkimuksessa tarvittavia valmiuksia. (Pohjola 1998; Vuorensyrjä ym. 2006, 30–31; Kemppainen 2006, 234.) Sosiaalityöntekijän arki on usein työskentelyä erilaisten sensitiivisten kysymysten kanssa, mihin koulutuksen pitäisi antaa taitoja. Tässä artikkelissa¹ rajaudun käsittelemään lapsen seksuaalista hyväksikäyttöä sosiaalityön ja sen opetuksen kohdeilmionä. Se on esimerkki aiheesta, jonka sensitiivisyys syntyy ihmisten monimutkaisista elämäntilanteista, haavoittavista kokemuksista ja niiden ammatillisesta kohtaamisesta erilaisissa yhteisöissä ja yhteiskunnassa.

Artikkelissani ovat läsnä lapsen seksuaalisen hyväksikäytön kohtamiseen liittyvä moraalinen ajattelu ja arviointi sekä ammatillinen kypsyminen. Lapsen seksuaalinen hyväksikäyttö sijoittuu yksityisyyteen. Se määrittyy salaiseksi ja yhteiskunnan normien vastaiseksi. Se aiheuttaa kokijalleen usein syyllisyyttä, häpeää ja psyykkisiä vaikeuksia. Sosiaalityöntekijä puolestaan joutuu osalliseksi erilaisia tunteita ja ristiriitaisia näkökulmia kohdatessaan uhreja, hyväksikäyttäjiä ja heidän läheisiään. Tällöin olennaista on säilyttää ammatillisuus kadottamatta herkkyyttä ja eettistä otetta. Kyse on siitä, miten opiskelija oppii kriittisesti ajattelemaan

1. Artikkelini on osa Suomen Akatemian rahoittamaa "Sensitive interview-study and the projections of gendered childhood" -projektia (2005–2008)

moraalisia kysymyksiä ja tunnustamaan niiden monimutkaisuuden, toisin sanoen huomioimaan sen, miten yksilölliset huolenaiheet, elämäntapahtumat ja arjen pulmat punoutuvat yhteiskunnallisiin kysymyksiin.

Sosiaalityöntekijältä vaaditaan kykyä moniulotteiset taustat tunnustavaan päätöksentekoon. Tällöin päätös toiminnasta ei voi pohjautua sen enempää omiin arvoihin ja arvostuksiin kuin yksinomaan ylhäältäpäin saneltuihin kriteereihin tai menettelytapaohjeisiin. Laura Kaplan (2006, 518) kysyy osuvasti, millaisia taitoja haluamme opiskelijoissamme vahvistaa: hyviä teknisiä taitoja ja yleisesti hyviä aikomuksia, vai kykyä ajatella kriittisesti yhdistäen sekä yksilö- että yhteiskuntatasoja. Artikkelini lähtökohta nojaa jälkimmäiseen vaihtoehtoon. Opiskelijoista toivotaan kriittisiä ajattelijoita. Sosiaalityöntekijäys vaatii kokonaisvaltaisen ajattelun kykyä. Sosiaalityöntekijän on tärkeä tunnistaa arjen kysymyksiä eri näkökulmista sekä havaita hienosyisiä sävyjä ongelmissa ja niiden ratkaisumahdollisuuksissa. Arki on usein käsitteellisten monimutkaisuuksien kanssa työskentelevä. (Kaplan 2006; Pösö 2002.)

Ihmisten ilmaisemat ja sosiaalityöntekijässä heräävät *tunteet* ovat keskeinen osa lapsen seksuaalisen hyväksikäytön tunnistamista ja kohtaamista. Teorioiden ja mallien kiistanalaisuus, epävarmuus ammatillisen toiminnan seurauksista sekä kohdattavien ihmisten vaikeat tunteet ja reaktiot, kuten ahdistus, viha, epätoivo, syyllisyys ja häpeä haastavat kohtaajansa eettisillä kysymyksillä, ne herättävät tunteita, joskus jopa välttämisen halua. (Hurtig & Laitinen 2000; Laitinen & Hurtig 2002; Laitinen 2004.)

Kiinnostuin tunteista ja niiden merkityksistä väitöskirjatutkimukseni (Laitinen 2004) aineiston keruun aikana. Seksuaalisen hyväksikäytön uhrit puhuivat lähes lakkaamatta tunteista, vihasta, surusta, häpeästä, pelosta ja pahasta olost. Ymmärsin ne keskeisiksi kokemusta ja kohtaamista rakentaviksi tekijöiksi, mutta puhe ei osoittanut väylää tunteiden merkityksiin. Tavoitin ne vasta ollessani läsnä suljetuissa terapialuonteisissa ryhmissä, joissa aikuiset naiset työstivät lapsuuden kokemuksiaan. Kokemusta avaaviksi keinoiksi nousivatkin puhumisen ja kuulemisen ohella näyttäminen ja katsominen. Jäin miettimään, voisiko sama toimia opetuksessa. Lähtökohtana artikkelini taustalla olevan opetuskokonaisuuden suunnittelulle ja toteutukselle olivat omakohtaiset ja toisten kanssa jaetut pohdinnat siitä, voiko yliopisto-opetus olla kokemuksellista, voiko teoreettista tietämystä syventää vahvistamalla opetuksen kokemuksellisia aineksia?

Puheenvuoroni kiinnittyy sosiaalityön käytännön opetuksen sekä sosiaalityöntekijyyden rakentumisen kysymyksiin (vrt. Forsberg 2002; 2006). Artikkelin tehtävänä on analysoida sitä, millaisia sisältöjä ja merkityksiä

opiskelijat liittävätkin tunteiden läsnäoloon oppimisprosesseissaan, jotka liittyvät lapsen seksuaalisen hyväksikäytön tunnistamiseen ja kohtaamiseen. Artikkelini paikantuu yliopistollisen aikuiskoulutuksen kontekstiin ja suhde aikuiskasvatukseen syntyy kohderyhmästä, sosiaalityöntekijäopiskelijoista, sekä koulutuksen sisällöstä. Aikuiskoulutus saa tässä yhteydessä muotonsa sensitiivisten, moraalisesti latautuneiden ilmiöiden kohtaamisen oppimisen tarpeesta moniammatillisessa kontekstissa.

Kuvaan ensin lyhyesti taustalla olevan kasvatus-, oikeus- ja sosiaalityötieteitä yhdistävän opetuskokeilun, joka nojautui kokemuksellisen oppimisen periaatteisiin (ks. Esa Poikelan ja Hanna Vuorisen artikkeli, kuvio 1). Sitten kerron kurssin myötä syntyneet ja tähän artikkeliin analysoimani tutkimusaineistot. Empiiriset havainnot jäsentyvät kahteen teemaan, joita yhdistävät tunteet. Niitä ovat ilmiön kohtaamisen ensireaktiot ja opiskelijoiden sosiaalityöntekijyyden pohdinnat. Havainnollistan tulkintojani suorilla aineistolainauksilla opiskelijoiden kirjoittamista palautteista ja oppimispäiväkirjoista. Lopuksi pohdin aineistojen tuottamaa tietoa suhteessa sosiaalityön sisällölliseen ja henkilökohtaiseen osaamiseen, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja liitän havainnot osaksi kokemuksellista oppimista. Pohdin, millaisia reflektoinnin mahdollisuuksia ja tiloja tieteen ja taiteen yhdistäminen yliopisto-opetuksessa antaa lapsen seksuaaliseen hyväksikäyttöön liittyvien eettisten ja moraalisien kysymysten herättämille tunteille.

Teoria, käytäntö ja kokemuksellisuus lähtökohtina

Artikkeli pohjautuu opintokokonaisuuteen, joka käsitteli lapsen seksuaalisen hyväksikäytön problematiikkaa. Kolmen tiedekunnan yhteistyössä suunniteltiin ja toteutettiin vuosina 2006 ja 2007 ”Haluanko tietää? – lapsen seksuaalinen hyväksikäyttö tunnistamisen ja ammatillisen kohtaamisen haasteena” -opintokokonaisuus (Laitinen 2006). Mukana olivat Lapin yliopiston naistutkimusyksikkö (kasvatustieteiden tiedekunta), sosiaalityön laitos ja oikeustieteiden tiedekunta. Seksuaalinen hyväksikäyttö edellyttää lasten kanssa työskenteleviltä opettajilta ja sosiaalityöntekijöiltä tietoa ja taitoa tunnistaa ja kohdata hyväksikäytettyjä lapsia, kuten myös asian kanssa tekemisiin joutuvilta syyttäjiltä, tuomareilta ja muilta ammattilaisilta. Opintokokonaisuuden keskiössä olivat ihmisyyden, auttamistyön ja siinä ilmenevät ristiriitaiset tunteet ja määrittelyt.

Tarkastelen opintokokonaisuutta sosiaalityön opiskelijoiden näkökulmasta. Lähtökohtanani on tapaustutkimuksellinen ote. Kyse on yhdestä opintokokonaisuudesta ja sen opiskelijoista. Tapaustutkimus on käyttökelpoinen, kun tutkitaan jotain moniulotteista ilmiötä ja pyritään tulkitsemaan tilanteita yhteydessä kontekstiinsa. Kyse on intensiivisestä tutkimuksesta, jossa analysoidaan ilmiöön liittyviä monia tekijöitä usein erilaisten aineistojen avulla. (Yin 1994; Stake 1995.)

Sosiaalityössä opintokokonaisuus koostui kahdesta osasta, koulutuspäivästä ja seminaarista, johon sisältyi itsenäinen työskentely. Se liittyi syventäviin opintoihin, erikoistumisopintoihin ja oli laajuudeltaan kuusi opintopistettä. Kurssin tehtävänä oli syventää sosiaalityön ammatillisia valmiuksia ja taitoja liittyen lapsen seksuaalisen hyväksikäytön ilmiökenttään, vahvistaa henkilökohtaista oppimisprosessia ja oman sosiaalityöntekijäidentiteetin kehittymistä. Tavoitteena oli oppia yhdistämään teoreettista, empiiristä ja kokemuksellista ainesta sosiaalityön käytännöissä, kehittää ymmärrystä sosiaalityöstä osana laajempia yhteiskunnallisia rakenteita ja palvelujärjestelmää. Lisäksi tavoitteena oli oppia ymmärtämään sosiaalityön merkityksiä ja sosiaalityöntekijöiden mahdollisuuksia yhteiskunnallisina vaikuttajina.

Opintokokonaisuus alkoi koulutuspäivällä, johon osallistui ensimmäisellä kerralla 134 opiskelijaa ja toisella kerralla 65 opiskelijaa. Ero lukujen välillä selittyy sillä, että ensimmäisellä kerralla koulutuspäivä oli pakollinen luokanopettajaopiskelijoille, jälkimmäisellä kerralla ei. Koulutuspäivän paikkana oli Lapin ylioppilaskunnan teatteri Wiljami. Päivä alkoi lapsen seksuaalisen hyväksikäytön teoreettisella ja käsitteellisellä jäsentämisellä. Tämän jälkeen oli vuorossa seksuaalisen hyväksikäytön kokemuksellisen ulottuvuuden havainnollistaminen. Näyttämötaiteilija Katariina Angeria kertoi Maria Peuran samannimisen romaanin 'On rakkautes ääretön' pohjalta monologin, isovanhempiansa luokse huostaan otetun ja ukin seksuaalisen hyväksikäytön kohteeksi joutuneen Saaran tarinan. Monologi kesti tunnin.

Esityksessä aikuinen Saara palasi lapsuuden tapahtumapaikoille ja muistoihin, joissa kipu eli tuoreena ja ajattomana. Esitys toi katsottavaksi ja kuultavaksi monia seksuaalisen hyväksikäytön uhrien kokemuksissa keskeisesti läsnä olevia teemoja, kuten irrallisuuden omasta kehosta, siihen tutustumisen ja kiinnittymisen yritykset, rakkauden ja hellyyden kaipuun, uhriuttavan vallan, hyvien asioiden tuella arjessa eteenpäin jaksamisen, ruumiin rajojen rikkomisen merkitykset, yksinäisyyden ja joukkoon kuulumattomuuden, turvattomuuden ja avuttomuuden ja toivon eheytyymi-

sestä. Menneisyyden kohtaaminen oli osa aikuisen Saaran selviytymistä. Se oli myös koskettava yritys puolustaa pienen Saaran sielua aikuisuuden antamin voimin. Matka sirkkeliaukiolle muutti jäljet sahanpuruissa. Mitä jäljille Saaran sielussa tapahtui, sen esitys jätti katsojien pohdittavaksi.

Monologin jälkeen opiskelijat kirjasivat tuntemuksiaan ja ajatuksiaan vähintään viidentoista minuutin ajan, jonka jälkeen he saivat lähteä omaan tahtiin lounastauolle. Useat kirjoittivat havaintojaan pidempään. Lounaan jälkeen muodostettiin ryhmät, joissa kokemuksia jaettiin ja syvennettiin. Lähes jokaisessa ryhmässä oli eri tieteiden opiskelijoita. Ryhmien tehtävänä oli ensin jakaa keskuudessaan kunkin ylös kirjoittamat tunnelmat ja ajatukset monologista, toiseksi pohtia tunnistamisen kysymyksiä ja kolmanneksi kohtaamisen mahdollisuuksia. Ryhmätyöskentelyn päätteeksi refleктоimme yhteisesti, miten tunnistaa ja kohdata seksuaalisen hyväksikäytön uhreja ja heidän tilanteitaan. Päivän päättivät luennot kasvattajan etiikasta ja lapsen seksuaalisen riiston ja hyväksikäytön oikeudellisesta sääntelystä, minkä jälkeen opiskelijat palautuivat oppiaineisiinsa, joissa kussakin koulutuspäivä liittyi omiin kokonaisuuksiinsa. Sosiaalityön opiskelijat jatkoivat työskentelyä luentopäiväkirjojen kirjoittamisella ja niiden läpikäymisellä luentoseminaarissa.

Opintokokonaisuuteen liittyvät, tähän artikkeliin analysoimani tutkimusaineistot muodostuvat koulutuspäivää koskevasta, taustoittavasta palauteaineistosta ja opiskelijoiden tuottamista reflektiivisistä luentopäiväkirjoista. Keräsin koulutuspäivää koskevan palauteaineiston (2006 N=19 ja 2007 N=28). Opiskelijat vastasivat kirjallisesti avoimiin kysymyksiin. Toivoin palautetta tiedekuntien välisen opetuksen ja toisenlaisten pedagogisten muotojen kehittämisen tueksi. Pyysin ajatuksia koulutuspäivästä oman oppimisen näkökulmasta sekä niitä ajatuksia, joita opiskelija jäi pohtimaan koulutuspäivän tuottamasta tiedosta. Toivoin näkemyksiä taitteen yhdistämisestä teoreettiseen opetukseen sekä eri tiedekuntien opiskelijoiden yhteen kokoamisesta. Lisäksi opiskelijoilla oli mahdollisuus kertoa muita kehittämisajatuksia ja -toiveita. Palauteaineisto on luonteeltaan kuvaava, melko yleinen ja käytännöllinen. Siitä syntyi katsaus opiskelijoiden ensireaktioihin lapsen seksuaalisen hyväksikäytön kohtaamisessa.

Toisen aineiston muodostavat opiskelijoiden kirjoittamat luentopäiväkirjat (N=16). Niissä opiskelijat pohtivat valitsemastaan kysymyksenasettelusta omaa suhdettaan seksuaalisen hyväksikäytön tunnistamiseen ja kohtaamiseen. Opiskelijoiden tuli hyödyntää monologia empiirisenä aineistona ja käyttää tutkimuskirjallisuutta analyysin ja ajattelun tulkinallisena peilinä. Yksilötyöskentelyn aika oli neljä viikkoa, jonka jälkeen

luentopäiväkirjat purettiin temaattisissa seminaari-istunnoissa. Aineistosta tuli luonteeltaan palauteaineistoa syvempi. Näkemysten, kokemusten ja mielipiteiden kuvaamisen lisäksi se sisältää merkityssuhteiden etsimistä ja vahvan omakohtaisen suhteen työstämistä.

Olen analysoinut palaute- ja luentopäiväkirja-aineistot aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Koska aineisto on määrällisesti pieni, aineistot luonteeltaan erilaisia kohdentuen hieman eri tavoin, analysoin ne erillisinä ja raportoin kahtena teemakokonaisuutena: kohtaamisen ensireaktiot ja minä sosiaalityöntekijänä. Havainnollistan tekemiäni tulkintoja suorilla lainauksilla palaute- ja luentopäiväkirja-aineistosta. En ole identifioinut esittämiäni otteita eettisistä syistä. Jäsenän opiskelijoiden vastauksia heidän silmin ja näkökulmastaan.

Kohtaamisen ensireaktiot

Opiskelijat kokivat taiteen yhdistämisen teoreettiseen opetukseen hyvänä. He kokivat koulutuspäivän poikkeavaksi ja erilaiseksi. Opiskelijat kirjoittivat, miten monologi antoi mahdollisuuden itselle yrittää empatian keinoin ajatella uhrin asemaa ja hänen kokemustaan. Monologi havainnollisti ja avasi teoreettisia aineksia. Taide toimi heille sisäänpääsyn väylänä. Ilmiö tuntui koskettaneen opiskelijoita. Päivä määrittyi myös uuvuttavaksi.

”Saatiin nopeasti ’kissa pöydälle’ ja päästiin esityksen pohjalta työstämään vaikeaa aihetta.”

”Todella hyvä, vaikka veikin yöunet. Se laittoi miettimään asioita.”

”Ilman monologia aihe olisi jäänyt vajaan ja vaikeaksi ymmärtää – se mitä seksuaalinen hyväksikäyttö on lapselle ja hyväksikäyttäjälle.”

”Monologi toimi opetuksen tukipilarina, antoi aiheeseen syvyyttä. Lisää opetukseen tällöisiä käytännön esimerkkejä.”

Lähes kaikissa pienryhmissä oli niin opettaja- ja sosiaalityöntekijä- kuin oikeustieteiden ja naistutkimuksen opiskelijoita. Opiskelijat kokivat näkökulmien vaihdon hedelmällisenä ja virkistävänä. Lisäksi he arvioivat päivän lopussa toteutetun poikkitieteellinen reflektoinnin mielenkiintoiseksi, uusia ajatuksia herättäväksi. Vahva viesti palautteissa oli se, että opiskelijat

toivoivat yhteisopiskelua toisten oppiaineiden opiskelijoiden kanssa enemmän. Eri tiedekuntien opiskelijoita kokoavan opetuksen mahdollisena antina koettiin roolien selkiytyminen sekä toisen työn ja sen tavoitteiden ymmärtäminen. Opiskelijat halusivat enemmän tietoa siitä, mitä toisten alojen toimijat vaativat, mitä odottavat toisilta ja mihin he itsensä asemoivat. Se puolestaan voisi opettaa moniammatillista työskentelyä kentällä. Useat sosiaalityössä kohdattavat ilmiöt ovat sellaisia, että niissä tarvitaan monialaista yhteistyötä esimerkiksi opettajan ja oikeuslaitoksen toimijoiden, poliisin, syyttäjän ja asianajajien kesken. Eräs opiskelija kysyikin, miten yhteistyötä voi oppia ja tehdä, jos sille ei opiskeluissa luoda minikäänlaisia mahdollisuuksia – puhutteleva kysymys.

”Avaa monia uusia näkökulmia asioihin – hyvä idea!”

”Erittäin hyvä opetusmuoto. Näkökulmia tulee monenlaisia.”

Oman oppimisen näkökulmasta koulutuspäivä oli herättänyt opiskelijat ajattelemaan. Toteutus mahdollisti seksuaalisen hyväksikäytön ilmiön kohtaamisen teoreettisesti, mutta myös tunnetasolla kokemuksellisen asian tavoittamisen. Palautteista oli luettavissa syventyminen ja omakohtaisuus, opiskelijoiden omien ajattelu- ja suhtautumistapojen sekä tunteiden tunnistaminen.

”Mielenkiintoinen ja innostava tapa työstää asiaa. Se pakotti kohtaamaan asian ja pohtimaan sitä oikeasti, eikä vain kirjallisuuden avulla.”

”Tuli monenlaisia tunteita, tosi hyödyllinen ja paljon tietoa sain tulevaisuutta varten työelämään.”

Oppimisessa ja tiedon tuottamisessa ovat läsnä myös opiskelijoiden esittämät avoimet, eri tasoille liittyvät kysymykset, jotka parhaimmillaan siivittävät oppimista eteenpäin. Yhteiskunnan ja kulttuurin tasolla opiskelijoita jäi pohdituttamaan ilmiön yhteiskunnallinen näkymättömyys ja eri ammattilaisten mahdollisuudet toimia vaikuttajina ja asian esille tuojina. Ammatillisella tasolla kysymyksiä herättivät tunnistaminen ja kohtaaminen. Vuorovaikutuksen tasolla puhututtivat puolestaan kysymykset kunnioittavasta kohtaamisesta ja sen vastakohtana syyllistämisestä. Yksilötasolla huomiota kiinnittivät sekä hyväksikäyttäjän että uhrin selviä-

misen kysymykset, hyväksikäyttäjän motiivit teoille, lapsen ahdistuksen sanoiksi pukeminen.

”Paljon jäi vielä epäselväksi. Päivä herätti ajatuksia, tietoa ja epävarmuutta. Päivä oli kuitenkin hyvä ja monipuolinen. Tästä on hyvä jatkaa ja kehittää ammatillisuutta opintojen jatkuessa.”

”Herätti tiedon halun syventää osaamistani edelleen!”

Kiinnostavaa oli havaita, että kokemuksellisen oppimisen hyödyntäminen opetuksessa tuotti pohdintoja siitä, miten opetus tuo ilmiön lähemmäksi, todemmaksi ja valmistaa luovaan työskentelyyn. Kokeilu oli virkistävä myös itselle. Olen yrittänyt pohtia opetustilanteissa, miten luoda ilmapiiri, joka mahdollistaa oppimaan oppimisen. Kokonaisuus oli herättänyt useiden opiskelijoiden kiinnostuksen, motivoinut monia hakemaan lisää tietoa. Vaikka tunteet muodostavat kohtaajalle haasteen, ne samanaikaisesti avaavat ilmiöstä ja käsitteistä jotain olennaista, pohdittiinpa asiaa sitten uhrin tai hyväksikäyttäjän kokemuksen näkökulmasta tai uhrin ja tekijöiden kohtaamista yhteiskunnan eri tahoilla. Osa opiskelijoista oli kokenut päivän hankalana ja raskaana. Se näkyi palautteissa ristiriitaisina tunteina siitä, että osa heistä olisi halunnut pohtia asioita yön yli, mutta toisaalta he pitivät asian läpikäymistä mahdollisimman nopeasti hyvänä, koska saivat siten jätettyä asian taakseen.

”Hyvin opettavainen päivä, opin ennen kaikkea ajattelemaan ja käsittelemään tunteita, jotka liittyvät seksuaaliseen hyväksikäyttöön. Havaitsin ilmiön monisyisyyden. Kokemus oli mieltä liikuttavaa. Herätti ajattelemaan ja käsittelemään omia tunteita asiaa kohtaan”

”Taiteen yhdistäminen toi esille sellaisen tason käsiteltävästä asiasta, jota ei pelkällä teoreettisella opetuksella voi saavuttaa. Asiaan voi eläytyä, sen voi kokea ja sitä voi eritavalla yrittää ymmärtää kun se tuodaan elävänä silmien eteen.”

Sensitiivisten aiheiden kohtaaminen sosiaalityöntekijäksi kasvamisen näkökulmasta vaatii teoreettista, käytäntöihin kiinnittyvää ja kokemuksellista tietoa. Se sisältää opettamisen, oppimisen ja reflektion kysymykset (Goldstein 2001). Esa Poikela (2001) kirjoittaa, miten ammatillisessa kasvussa henkilökohtainen tieto ja taito eivät ole riittäviä, vaan tarvitaan

osallisuutta yhteisiin ammatillisiin käytäntöihin ja kehitysmahdollisuuksiin. Opetuksen tehtävänä on ohjata sisältöjen käsittelyä siten, että opiskelija kykenee integroimaan tarvittavaa teoria- ja käytäntötietoa oppimisen prosesseissa. Integroinnista voi syntyä kokemustieto. Se on luonteeltaan pysyvää verrattuna käytännöstä irrotettuun muistitietoon tai teoreettista ymmärrystä vailla oleviin elämyksiin. (Poikela 2001; Poikela & Poikela 2005.)

Opiskelijoiden palautteet tuovat esiin, että vakavasta, kaukaisesta aiheesta voi tulla läheinen, siihen voi päästä sisäpuoliseksi, tulla kosketetuksi. Kokemuksellisuus saa merkityksensä palautteista muistamisena, mieleen jäämisen kokemuksena. Koulutuspäivä vahvisti ajatuksia siitä, että yliopisto-opetuskin voi tuoda opiskelijoiden tunnusteltavaksi elementtejä oikean elämän luonnollisista ja monimutkaisista pulmista, eikä vain niiden teoreettisista, abstrakteista muodoista. Luokahuoneopetuksessakin voidaan tuottaa oppimiskokemuksia ja tietoa, jotka ovat relevantteja käytännön työssä. Palautteet kertovat, että jo yhdessä koulutuspäivässä opiskelijat kohtasivat tunteiden sisällön, sen, että esimerkiksi ahdistus, tuska, viha ja suru ovat muutakin kuin käsitteitä (Goldstein 2001). Tunteet avasivat oppimisprosessin.

Tunteet ja minuus

Kaikissa luentopäiväkirjoissa tulivat esiin tunteet, joko lähtökohtana, läpi työn käsiteltyinä tai lopputuloksena. Kirjoitelmien kysymyksenasettelut tavoittelivat jäsenystä ilmiöistä ja asioista, jotka liittyvät lapsen seksuaalisen hyväksikäytön tunnistamisen ja kohtaamisen problematiikkaan ja jotka olivat opiskelijoille henkilökohtaisesti haastavia. Kysymyksenasettelut koskettivat:

- » vallan- ja hallinnankäytäntöjä sekä lasta uhrina
- » seksuaalisen hyväksikäytön seurauksia ja vaikutuksia sekä lapsen tukemista ja auttamista
- » hyväksikäytön tunnistamisen mahdollisuuksia ja sosiaalityöntekijän roolia kohtaamisessa
- » hyväksikäytön todentamisen mahdollisuuksia ja sosiaalityöntekijän tunteita
- » luottamuksellisen asiakassuhteen rakentamista ja moniammatillista työtä hyväksikäyttöepäilyn selvittämisprosessia sekä keinoja hyväksikäyttäjän kohtaamiseen.

Opiskelijat esittivät aiheidensa valinnan perusteluina: 1) tarvitsen tähän liittyvää tietoa ja taitoa tulevana sosiaalityöntekijänä, 2) näkökulma on tärkeä ammatillisuuden ja työn kehittämisen kannalta ja 3) omien asenteiden tiedostaminen ja pohdinta auttaa tilanteita kohdattaessa.

Kuten aina, osa luentopäiväkirjoista oli syvällisiä, analyyttisiä ja kypsiä, osa pinnallisempia, mutta jokaisessa oli läsnä jollain tavalla vastaus opintokokonaisuuden pääkysymykseen ”Haluanko tietää?” Kaikki olivat halunneet tietää. Kyse on asioista, joita opiskelijat olivat jääneet miettimään, jotka olivat ehkä hieman kiusallisia tai jopa tukalia. Esimerkiksi joissain opiskelijoissa herätti ahdistusta se, että he eivät voineet auttaa monologin Saaraa, eikä kukaan muukaan auttanut häntä. Saaran avuttomuus ja voimattomuus siirtyivät opiskelijoihin. Seksuaalisen hyväksikäytön kokonaisuus tuntui joistakin kauhealta, eräistä vastenmieliseltä, toiset puolestaan kävivät läpi tunteiden kirjoa.

”Lapsen seksuaalisen hyväksikäytön kamaluus yllätti sosiaalityöntekijäksi opiskelevan. Monologi toi kauheudessaan elävänä eteen sen, minkälaisen ilmiön kanssa tulevaisuudessa mahdollisesti tulee työskennellä”

”Lasten seksuaalinen hyväksikäyttö on kauheaa. Haluaisin pelastaa kaikki maailman lapset, jotka joutuvat seksuaalisen väkivallan tai hyväksikäytön uhreiksi. Kuitenkaan en kykene siihen. Mitkään tilastot eivät kerro, kuinka moni pieni lapsi jää tunnistamatta seksuaalisen hyväksikäytön uhrina.”

”Olin niin järkyttynyt monologin aikana siitä, ettei Saaralla ollut ketään, kuka olisi voinut huomata hänen hätänsä, että itselleni tuli halu pelastaa Saara heti papan kynsistä.”

”Monologi puski lävitseni suuren kirjon vaihtuvia tunteita. Uteliaisuutta, viihdettä, jännitystä, kauhua, hätää, paha oloa, avuttomuutta, häpeää – kaikkea tätä koin tunnin aikana.”

Monet opiskelijat kuvasivat teksteissään raivostuttavaksi, ettei mummo puuttunut asiaan. Teemasta keskusteltiin myös koulutuspäivässä. Kysymys syyllisten etsinnästä ja vastuun sijoittamisesta on kiinnostava, se tapahtuu vaivihkaa. Pohdin tutkimuksessani (2004), että tuskin kukaan kiistää, että vastuu seksuaalisen hyväksikäytön teosta kuuluu hyväksikäyttäjälle. Se ei kuitenkaan tule julkisissa keskusteluissa esiin. Päinvastoin, se häipyi eri suunnista asetettujen kysymysten ja kannanottojen taakse. Vastuuta

seksuaalisesta hyväksikäytöstä sijoitetaan epäsuorasti uhrille. Usein ihmetellään, miksi lapsi ei ole kertonut hyväksikäytöstä. Sitä ei kysytä, miksi hyväksikäyttäjä ei ole paljastanut itseään.

Vastuuta silotetaan myös lapsen lähiympäristön ihmisille, erityisesti äideille toteamalla, että olisihan heidän pitänyt jotain nähdä ja puuttua näkemäänsä. Ammattilaiset puolestaan ovat epäkiitollisessa tehtävässä yrittäessään luovia seksuaalisesti hyväksikäytettyjen lasten tunnistamisen ja epäilyjen selvittämisen sekä ylilyöntien ja hätiköityjen ratkaisujen välimaastossa. Jos sosiaalityöntekijä puuttuu liian nopeasti, se on huono, ja jos hän seurailee liian pitkään, sekin on huono. Lopputulos on joka tapauksessa, ettei hyväksikäyttäjiä useinkaan nosteta seksuaalisuudestaan vastuullisina esiin. Se tuotiin esiin myös monissa luentopäiväkirjoissa.

Niissä kirjoituksissa, joissa tunteet ovat kysymyksenasettelun lähtökohdina, monologi oli ollut syvälle itseen käyvä kokemus:

”Lasten seksuaaliseen hyväksikäyttöön perehtyminen on ollut yksi opiskelujeni vaikeimmista teemoista. Kahden pienen lapsen äitinä aihe herättää minussa voimakkaita tuntemuksia. Kun itse haluaisi suojella lapsiaan kaikelta pahalta, niin ei voi kuin ihmetellä, miten jotkut ihmiset voivat turmella kaikista viattominta, lasta. Perehdyn kirjoituksessani seksuaalisen hyväksikäytön tunnistamiseen, sillä näen sen hyvin tärkeänä ja hyväksikäytettyjä lapsia pelastavana teemana.”

Joissain luentopäiväkirjoissa kirjoittaja oli jäänyt tunteidensa vangiksi. Yritimme osoittaa kiinnijäämisiä seminaarissa. Omat tunteet on tunnistettava ja kohdattava, jotta voi asettua käsittelemään moraalisesti haastavia tilanteita. Esimerkiksi vihan tunne ja suuttumus liittyivät epäoikeudenmukaisuuden kokemuksiin, mutta myös avuttomuuteen, voimattomuuteen sekä epätietoisuuteen liittyen toimimisen mahdollisuuksiin. Viha ei ole pelkästään negatiivinen tunne, vaan tunnistettuna se voi toimia resurssina oman ammatillisen suuntautumisen määrittelyssä ja tarkentamisessa (Forsberg 2006, 36–37). Tunteisiin kiinnijääminen näkyi teksteissä yksiulotteisina, moralisoivina kannanottoina:

”Seksuaalinen hyväksikäyttö vaikuttaa koko elämään ja pelkkä lakiteksti siitä, mikä teko täyttää lapsen seksuaalisen hyväksikäytön rajat, tuntuu riittämättömältä. Tällöin nousee tarve painottaa ilmiön pahuutta ja vääryyttä. ... Ammatillisen objektiivisuuden oppiminen tapauksessa, joka herättää

suorastaan inhoa, on suurimpia haasteitani tulevana sosiaalityöntekijänä. Samoin on sen hyväksyminen, ettei kaikkia voi pelastaa.”

Opiskelijat tunnustivat siis itsekkin tunteiden kiinnipitävyyttä ja siitä aiheutuvia merkityksiä omalle ammatilliselle kehitykselle. Tämä oli perusedellytys, että luentoseminaarityöskentelyssä päästiin avaamaan kysymyksiä siitä, miten mahdollisimman hienosyisellä ymmärryksellä subjektiivisuudesta voidaan tavoitella objektiivisuutta. Hannele Forsberg (2002) on kirjoittanut artikkelin ’Tunteet – sosiaalityötä harjoittelevan häpeä?’, joka valottaa osuvasti kysymystä siitä, miten opiskelijat pitävät tunnereaktioitaan väärinä, yrittävät torjua niitä ja häpeävät niitä – omaa epäammattillisuuttaan.

Joissain luentopäiväkirjoissa tunteet kulkivat läpi työn, esimerkiksi pohdintana luottamuksellisen asiakassuhteen rakentamisesta. Tunteet liittyvät kiinteästi arvovalintoihin, joita sosiaalityöntekijät tekevät arjen käytännöissä. Eettinen pohdinta kehittää valintataitoa ja auttaa löytämään parhaita mahdollisia tapoja parantaa asiakkaiden elämäntilanteita (vrt. Forsberg 2006).

”Valitsin sosiaalityöntekijän näkökulmasta tunteiden läpikäynnin ja merkityksellisen asiakassuhteen rakentamisen tarkastelun kohteeksi koska ne toimivat osaltaan sosiaalityön peruspilareina. Halusin tehdä työstä itselleni ohjelmamateriaalin tulevaisuutta ajatellen, johon voin tarvittaessa palata toimiessani sosiaalityöntekijänä.”

”Ilo on uhrin auttamisessa keskeinen kantava voima. Sosiaalityöntekijän tulee tarkastella omia tunteitaan asiakassuhteessa ja löytää ne pienetkin ilon rippeet, joiden avulla hän jaksaa jatkaa työskentelyä.”

Niissä luentopäiväkirjoissa, joissa tunteet muodostivat osan loppupohdintaa, tunteiden käsittely oli sidottu vahvasti eettiseen ja moraaliseen pohdintaan, jossa mukana ovat sosiaalityöntekijän työtä ohjaavat periaatteet, asiakkaan oikeudet, työntekijän velvollisuudet.

”Koulutuspäivän otsikko, ’Haluanko tietää?’ oli varsin osuva. Puhuttaessa hyväksikäytöstä koskettelemme asioita, jotka ovat ahdistavia. Sosiaalityöntekijöinä meidän on haluttava ja kestettävä saamamme tieto. Meillä on oltava keinot toimia saatuamme kysymyksiimme vastauksen”

”Kuinka toimia tilanteissa, (joissa hyväksikäyttöä ei ole todistettu, mutta ei myöskään poissuljettu), joissa sosiaalityöntekijälle jää edelleen vahva epäily tapahtuneesta?”

Opiskelijat toivat esiin, miten he olivat kurssin aikana oppineet tuntemaan itseään ja omaa tapaansa toimia eettisesti haastavissa tilanteissa. Useimmat kertoivat, miten omakohtaiset analyysit ja yhteiset keskustelut olivat tuoneet rohkeutta ilmiön tunnistamiseen ja käsittelemiseen. Kuvaukset osuvat yhteen Martti Lindqvistin (2002) pohdintojen kanssa siitä, ettei työntekijän tule paeta moraalista vastuutaan ja siitä ehkä syntyvää syyllisyyttä. Tilanteista vetäytyminen siksi, että varoo virheiden tekemistä, on paljon epäeettisempää kuin asioiden kohtaaminen, oman mielipiteen ilmaiseminen ja toimiminen, vaikka siitä seuraisi jollekin kärsimystä. Lapsen seksuaalinen hyväksikäyttö on ilmiö, jonka tunnistamisen ja kohtaamisen käytännöissä ei voi aina miellyttää kaikkia.

”Näytelmä konkretisoi ja teki todelliseksi kamalan asian. Se herätti tuntemuksia, joita syntyy myös sosiaalityötä tehdessä. Näihin tuntemuksiin ei pääse kiinni esimerkiksi luennoilla. Tuntemuksia voi alkaa työstämään jo ennen työelämään astumista. Uskon, että tämä kurssi antaa rohkeutta tarttua asioihin niitä havaitessa. Hyvä ja innostusta herättävä tapa kehittää omaa ammattitaitoa.”

”Lapsen seksuaalisen hyväksikäytön koko kamaluus yllätti sosiaalityöntekijäksi opiskelevan. Koulutuspäivän monologi toi kaikessa kauheudessaan elävänä eteen sen, millaisen ilmiön kanssa tulevaisuudessa mahdollisesti tulee työskennellä. Asiaan perehtyessä esiin nousivat kuitenkin myös sosiaalityön mahdollisuudet auttaa toimia lasten parhaaksi.”

Useissa luentopäiväkirjoissa havainnollistui, miten paljon pohdittavaa kurssi oli tuonut opiskelijoille. Kyse on asioista, joihin opiskelijan on muodostettava oma suhde, rakennettava ymmärryksensä pienistä kysymyksistä osana laajempaa sosiaalityön ammatillista kontekstia.

”Pohtiessani henkilökohtaista oppimistani, suurin oivallukseni on, että myös työntekijän tunteet ovat sallittuja (...) vihan tai inhon tunteet eivät vähennä ammattitaitoa tai osoita heikkoutta työntekijänä.”

”Tunteista toimintaan siirtymistä auttaa se, että hahmottaa ilmiön luonteen kokonaisuudessaan. Luennoilla erotimmekin teon ja tekijän toisistaan. Tekoa ei tarvitse hyväksyä, mutta ihminen tulee kohdata ihmisenä. Myös tekijä tarvitsee auttajaa niin kuin hyväksikäytettykin. Tästä voin jatkaa laajentamalla tietouttani ja itseni kehittämistä ammattilaisena.

Opiskelijoiden tuottama tieto vahvistaa ymmärrystäni oppimisesta induktiivisena ja välillisenä prosessina. Näen merkityksellisenä, että oppimista voi tarkastella induktiivisena, alhaalta ylöspäin tapahtuvana prosessina, jossa tietty ympäristö ja tavoitteet, sisältö ja oppija ovat vuorovaikutuksessa. Tieto muotoutuu kokemuksellisesta havainnoinnista ja osallistumisesta, mutta myös empaattisesta toisten kokemusten havaitsemisesta ja kuulemisesta. Oppiminen on narratiivinen prosessi, aktiivinen ja kokemuksellinen sisältäen ihmisten väliset suhteet kulttuurisessa ja situationaalisessa kontekstissaan.

Keskinäinen, vastavuoroinen dialogi, toisten kunnioittaminen, kysymysten esittäminen, yhteinen pohdinta ja ihmettely mahdollistavat oppimiskokemuksen niin opettajalle kuin opiskelijoille. Kokemuksellinen oppiminen voi kutsua luovuutta, mielikuvitusta ja taidetta opetukseen ja oppimiseen. Merkityksellinen oppiminen värjäytyy ihmettelyllä ja se on yllätyksellistä. Kyse on erilaisista suhteista, joita oppimistilanteessa rakentuu ja rakennetaan. Kriittinen reflektio ei kosketa vain ulkoisia olosuhteita tai tarkasteltavaa ongelmaa, vaan myös oppijan sisäisiä moraalisia uskomuksia, ihmiskäsitystä ja ideologisia sitoumuksia. (Kolb 1984; Goldstein 2001.)

Yhteenveto

Asetin artikkelin tehtäväksi analysoida millaisia sisältöjä ja merkityksiä opiskelijat yhdistävät tunteiden läsnäoloon oppimisprosesseissaan, jotka liittyvät lapsen seksuaalisen hyväksikäytön tunnistamiseen ja kohtaamiseen. Kontekstina oli opintokokonaisuus, jossa tavoiteltiin sensitiivisten, moraalisten aiheiden kohtaamisen ja ratkaisemisen taitoja.

Opintokokonaisuudessa olivat vahvasti läsnä arvot, niiden taustalla piilevät moraaliset ja osin poliittiset lataukset. Arvojen ja eettisyyden pohdinta on keskeinen osa sosiaalityötä. Tuon pohdinnan lähtökohtana ovat ihmisen oma ymmärrys ja erilaiset sitoumukset. Ihminen toteuttaa arvosi-

toumuksiaan joko tiedostamattomasti tai tietoisesti, sosiaalityöntekijäopiskelijan osalta vaihtoehdon tulisi olla viimeksi mainittu.

Moraalisesti latautuneet sensitiiviset kysymykset haastavat kohtaajansa. Seksuaalinen hyväksikäyttö sosiaalityön kohdeilmionä on esimerkki tilanteista, joissa sosiaalityöntekijät joutuvat määrittämään, millaiset ovat oikeutetut yksilölliset elämäntapavalinnat ja ratkaisemaan ei-toivotuista valinnoista aiheutuneita ongelmallisia tilanteita. Heillä on velvollisuuksia asiakkaitaan, professiotaan ja yhteiskuntaa kohtaan. Moraaliset ratkaisut vaikuttavat ihmisten ja heidän lähiyhteisöjensä elämään, mutta myös sosiaalityöhön ja laajemmin yhteiskuntaan. Kyse on sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvoisuuden periaatteiden toteutumisesta. Siksi sosiaalityön käytäntöjä ja sosiaalityöntekijän pätevyyteen vaadittavaa tietoperustaa säädellään lainsäädännöllä ja ammattieettisillä periaatteilla. Sosiaalityöntekijän ymmärrys, omakohtainen suhde eettisiin kysymyksiin ja moraalisesti kiistanalaisten tilanteiden kohtaamiseen ei muotoudu hetkessä, siksi eettisten ja moraalisten kysymysten tarkastelu on läsnä läpi opetussuunnitelman. (Kaplan 2006.)

Opintojakso havainnollisesti miten tunteet, niiden erittelemine, ilmiön moniulotteinen reflektointi ryhmässä ja havaintojen teoretisointi voivat auttaa opiskelijaa tunnistamaan ja kohtaamaan ilmiössä läsnä olevat ristiriitaiset näkökulmat, pohtimaan eettisesti kestäviä ratkaisuja ja toimintojen taustalla olevia arvositoumuksia. Opintojakso muistutti, että opiskelijat tarvitsevat erilaisia mahdollisuuksia kriittiseen ajatteluun, jossa voi yhdistää yksilö- ja yhteiskuntatasoja. Mahdollisuudet voivat tuottaa sosiaalityössä tarvittavan sisällöllisen ja henkilökohtaisen osaamisen karttumisen.

Ulla-Maija Rantalaiho (2005) näkee sosiaalityöntekijöiden sisällöllisen ja henkilökohtaisen osaamisen vuorovaikutteisina. Sisällöllinen osaaminen on yhteiskuntatieteellistä osaamista, ymmärrystä talouden, elämätavan, kulttuurin sekä arvojen merkityksistä ja muutoksesta. Lisäksi se on resurssiosaamista, ihmisten elämäntilanteisiin liittyvien riskien, puutteiden ja ongelmien havaitsemista ja analysointia suhteessa konteksteihinsa. Samalla se on innovaatio-osaamista, joka merkitsee uudenlaisten ratkaisumallien ja yhteistyökumppanuuksien muodostamista palvelujen rakentamisessa. Sisällöllinen osaaminen kattaa myös tutkimuksellisen osaamisen, joka liittyy sosiaalityön menetelmälliseen kehittämiseen ja tutkivaan työotteeseen. Henkilökohtainen osaaminen tulee vahvasti esiin ammatillisen kohtaamisen tilanteissa sisältäen vuorovaikutukselliset taidot sekä arvo-, metodi-, ja muutososaamisen.

Sosiaalityön pedagogiset ratkaisut tarvitsevat osakseen huomiota, jotta koulutuksella voidaan saavuttaa edellä kuvattua asiantuntijätietoa ja edistää ammatillista profiloitumista. Yksi mahdollisuus sisällöllisen ja henkilökohtaisen osaamisen ulottuvuudet yhdistävään opetukseen on esittävää taidetta, reflektiota ja teoretisointia yhdistävä opetus, joka pohjautuu kokemuksellisen oppimisen näkemyksiin. Opetustilanteissa on mahdollisuus tunteista syntyvän kokemuksen avulla avata sekä ilmiöiden teoreettisia ja rakenteellisia ulottuvuuksia että henkilökohtaiseen osaamiseen liittyviä arvo- ja vuorovaikutuskysymyksiä.

Esittävää taidetta, teoreettista opetusta, omakohtaista pohdintaa ja ryhmän reflektion yhdistävä opintokokonaisuus avasi jotain olennaista seksuaalisen hyväksikäytön tunnistamisen ja kohtaamisen teemoista. Saaran tarinan kertonut monologi mahdollisti opiskelijoille kokemuksellisen ulottuvuuden tavoittamisen opetustilanteessa. Se puolestaan tuotti tilan ilmiön omakohtaiselle ja professionaalille reflektoinnille. Kokemuksellisuus loi pohjan oppimiselle ja ilmiön käsitteellistämiseksi. Kokemus, reflektointi ja käsitteellistäminen auttoivat yhdessä tavoittamaan ja näkemään seksuaalisen hyväksikäytön henkilökohtaisena kokemuksena, mutta myös osana laajempia yhteiskunnallisia rakenteita ja palvelujärjestelmää. Erilaisilla yhdistelmillä kokemuksellisia käytäntöjä, reflektiota, lukemista, keskustelua, teoreettisten käsitteiden tutkimista ja kirjoittamista voi havainnollistaa eettisten ja moraalisten kysymysten ulottuvuuksia (Kaplan 2006, 511).

Oppimisprosesseissa keskeisellä sijalla olivat tunteet, niiden tunnistaminen ja yhteinen reflektointi. Emotionaalisen ja tiedollisen ulottuvuuden yhdistäminen vahvisti oppimiskokemuksia. Koulutuspäiväpalautteiden ja luentopäiväkirjojen analysoinnin pohjalta voin todeta, että kurssi kosketti sosiaalityön ammatillisia valmiuksia ja taitoja liittyen lapsen seksuaalisen hyväksikäytön ilmiökenttään. Opiskelijoiden kokemukselliset pohdinnat ja tunnekuvaukset kertovat siitä, että opintojakso vei eteenpäin henkilökohtaista oppimisprosessia ja oman sosiaalityöntekijäidentiteetin kehittymistä. Oppimisen perustana ovat opiskelijoiden tunnepohjaiset havainnot ja kokemukset.

Tunteet ovat oppimisprosessissa keskeinen reflektiivisen havainnoinnin kohde, jota opiskelijat tekivät sekä itsenäisesti että yhteisesti. Prosessissa mahdollistuivat merkityssuhteiden tunnistaminen ja ymmärryksen syventäminen. Sosiaalityön sensitiivisten, moraalisesti latautuneiden ilmiöiden kohtaamiseen liittyvä ahdistus ja välttämisen halu eivät ole sivuutettavissa. Ne vaativat ajatusten, tunteiden ja kokemusten jakamista tietoa, käytäntöä

ja teoriaa yhdistävässä kontekstissa (Ruch 2002, 212–213). Kriittisen ajattelukyvyn omaavista opiskelijoista kasvaa kriittisiä ammattilaisia, joiden toiminnassa todentuvat tieteellisen tiedon, itsen ja käytäntöjen tasot.

Lähteet

- Forsberg, H. 2002. Tunteet – sosiaalityötä harjoittelevan häpeä? *Aikuiskasvatus* 4, 225–305.
- Forsberg H. 2006. Tunteet työssä – esimerkkinä sosiaalityönä tehtävä ihmissuhdetyö. Teoksessa K. Määttä (toim.) *Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Avaimia tunteiden tulkinnaan*. Helsinki: Finn Lectura, 27–44.
- Goldstein, H. 2001. *Experiential Learning. A Foundation for Social Work Education and Practice*. Alexandria, VA: Council on Social Work Education.
- Hurtig, J. & Laitinen, M. 2000. Kohtalokas kolmio – perhe, paha ja ammattilaiset. *Janus. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti* 8 (3), 249–265.
- Kaplan, L. 2006. Moral Reasoning of MSW Social Workers and the Influence of Education. *Journal of Social Work Education* 42 (3), 507–522.
- Kempainen, T. 2006. Sosiaalityöntekijät 2015. Teoksessa M. Vuorensyrjä, M. Borgman, T. Kempainen, M. Mäntysaari & A. Pohjola (toim.) *Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Sosiaalityön julkaisusarja 4*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 230–284.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Laitinen, M. & Hurtig, J. (toim.) 2002. *Pahan kosketus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laitinen, M. 2004. Häväistyt ruumiit, rikotut mielet. Tutkimus lapsina läheissuhteissa seksuaalisesti hyväksikäytettyjen naisten ja miesten elämästä. Tampere: Vastapaino.
- Laitinen, M. 2006. Elämyksellinen opetus antaa välineitä ymmärtää seksuaalisesti hyväksikäytettyä. *Kide. Lapin yliopiston tiedotuslehti* 3/2006, 24–26.
- Lindqvist, M. 2001. Paha, ymmärtämisen rajat ja auttajan varjo. Teoksessa M. Laitinen & J. Hurtig (toim.) *Pahan kosketus. Ihmisyyden ja auttamistyön varjojen jäljellä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 168–190.
- Pohjola, A. 1998. Sosiaalityön yliopistollisen koulutuksen kehittäminen. *Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisuja* 52. Helsinki: Opetusministeriö.
- Poikela E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista*. Tampere: Tampere University Press, 101–117.
- Poikela, E. & Poikela S. 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma – teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) *Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeilua ja kehittämistä*. Tampere: Tampere University Press, 27–52.
- Pösö, T. 2002. Käsitteet, paha ja tutkijan rajat. Teoksessa M. Laitinen & J. Hurtig (toim.) *Pahan kosketus. Ihmisyyden ja auttamistyön varjojen jäljellä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 108–126.
- Rantalaiho U-M. 2005. Sosiaalityössä tarvittava osaaminen. Valmistelupaperi sosiaalialan käytännön harjoittelun kehittämistä suunnittelevan työryhmän käyttöön. Sosiaali- ja terveysministeriö, Opetusministeriö. Julkaisematon.
- Ruch, G. 2002. From Triangle to Spiral: Reflective Practice in Social Work Education, Practice and Research. *Social Work Education* 21 (2), 199–216.

- Stake, R. E. 1995. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Vuorensyrjä, M., Borgman, M., Kemppainen, T., Mäntysaari, M. & Pohjola, A. 2006. Johdanto. Teoksessa M. Vuorensyrjä, M. Borgman, T. Kemppainen, M. Mäntysaari & A. Pohjola (toim.) *Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Sosiaalityön julkaisusarja 4*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 8–31.
- Yin, R. 1994. *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: Sage.

Tarja Orjasniemi

Henkilökohtainen opintosuunnitelma

Hops ja sosiaalityön opiskelun ohjaaminen

Yliopistoissa on alettu 2000-luvulla kiinnittää huomiota opiskelijoiden ohjaukseen, opintojen suunnitelmallisuuteen ja opinnoissa etenemiseen. Tutkintorakenneuudistuksen yhteydessä on uudistettu opetussuunnitelmia ja opintojen mitoitusta sekä otettu laajamittaisesti käyttöön *henkilökohtaiset opintosuunnitelmat eli hopsit*. Hopsien teko kytkeytyy niin sanotun Bolognan prosessin tuomaan kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen, jolla pyritään lisäämään yliopistokoulutuksen joustavuutta, vähentämään opintojen keskeyttämistä ja lyhentämään tutkintojen suorittamisaikoja yhä enemmän globalisoituvassa korkeakoulutuksessa. Lapin yliopiston opetusta antavat yksiköt ottivat hopsit käyttöön kaikille uusille opiskelijoille vuonna 2005.

Henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat otettiin käyttöön sosiaalityön laitoksella jo 1990-luvun alkupuolella. Hops on ja on ollut tärkeä osa ammatillisen perustan luomisessa. Niiden tavoitteena on ollut tukea sosiaalityöntekijyyden kehittymistä osana sosiaalityön käytännön ja teorian opetusta. Sosiaalityöntekijyys voidaan ymmärtää prosessina, joka alkaa ammatin tulevaisuuskuvan hahmottamisella, jatkuu ammatillisen identiteetin kehittämisellä ja vahvistumisella saaden opintojen kehittämien valmiuksien myötä kriittisen reflektoinnin piirteitä (esim. Filppa & Horsma 2003). Hopsien teko linkitetään käytännön opetusjaksoihin ja ne toimivat erityisesti käytännön opetusta ja sosiaalityöntekijyyden kehittymistä reflektoivana työkaluna. Opettajatuutoroinnista vastaavat sosiaalityön lehtorit.

Kuvaan artikkelissani opiskelijoiden ohjausta sosiaalityön oppiaineessa. Olen toiminut opettajatutorina 1990-luvulta lähtien. Artikkelissa esitetyt suorat lainaukset ovat otteita perus-, aine- ja syventävien opiskelijoiden vastauksista HOPS-lomakkeiden kysymyksiin.

Henkilökohtaisen opintosuunnitelman lähtökohdat

Hops on vakiintunut lyhenteestä yleiskäsitteeksi, jolla on monia merkityksiä. Hops on opiskelijan työkalu, henkilökohtainen opinto-, opiskelu- ja oppimissuunnitelma tai -sopimus, jonka opiskelija laatii maisteritutkinnon suorittamiseksi. Sen avulla opiskelija saavuttaa tavoitteidensa mukaisen akateemisen tutkinnon, joka vastaa myös työelämän haasteisiin. (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005; Ansela, Haapaniemi & Jäntti 2006a; Ansela, Haapaniemi & Jäntti 2006b; Annala 2007.)

Hops-työskentelyn tavoitteet ovat seuraavat (Opettajatuutorin hops-opas, 2006):

1. Toteuttamiskelpoinen suunnitelma auttaa opiskelijaa etenemään opinnoissa ja selkeät tulevaisuudensuunnitelmat motivoivat valmistumaan.
2. Opiskelija itse kantaa vastuun omista valinnoistaan läpi koko hops-prosessin ja ohjaajan roolina on tarjota kriittistä keskusteluapua ja neuvoa opiskelijaa tiedon lähteille.
3. Hops-prosessin myötä opiskelija sitoutuu tiedeyhteisöönsä ja oppii ymmärtämään sitä paremmin.
4. Hops-ohjauksen osalta ensimmäisen lukukauden tavoitteena on, että opiskelija laatii suunnitelman vähintään alkanutta opiskeluvuotta varten ja ensimmäisen opiskeluvuoden loppuun mennessä opiskelija on laatinut suunnitelman perustutkinnon suorittamiseksi.

Opiskelijoiden ohjauksen tueksi tiedekunnissa ja laitoksissa on nimetty henkilökohtainen ohjaaja opettajatuutori, joka auttaa opiskelijaa opintojen suunnittelussa ja tukee häntä opintojen edetessä. Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus on tärkeää. Opettajan tehtävänä on motivoida, kannustaa ja olla yhteyshenkilönä koulutusohjelman tai oppiaineen opetushenkilökuntaan. Hopsin laadinnan lähtökohtana ovat opiskelijan omat tavoitteet. Se auttaa opiskelijaa hahmottamaan opinnot kokonaisuutena ja hallitsemaan koko opiskeluprosessia. Hopsia voidaan pitää kokonaisvaltaisena lähestymistapana oppimiseen.

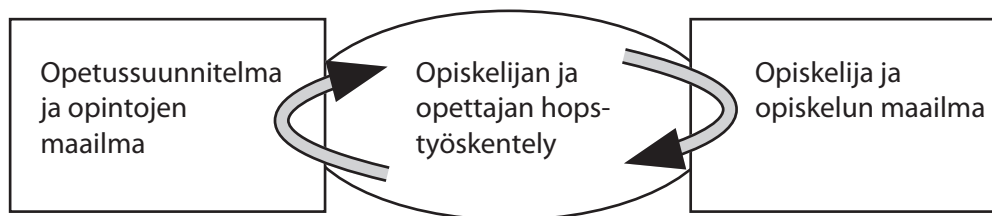
Hops-työskentelyä voi tarkastella myös työnohjauksen näkökulmasta. Sosiaalityön käytännön jaksojen (I ja II) ohjeistuksien mukaan työnohjaus voidaan yleisesti määritellä kahden tai useamman ihmisen väliseksi suhteeksi, jonka tarkoituksena on tutkia ja kehittää toisen työtä. Prosessinomainen luonne ilmenee ohjattavan ja ohjaajan välisen suhteen

muotoutumisena ja kehittymisenä molemminpuoliseksi oppimis- ja kasvutapahtumaksi. Etukäteen sovitut ja valmistellut *ohjauskeskustelut* luovat perustan tälle oppimistapahtumalle. Opiskelijan työnohjaus on sekä sisällöllisesti että ajallisesti tavanomaista työnohjausta rajatumpaa. Ohjauksessa on kysymys oppimisprosessin tukemisesta, jonka tavoitteena on oman ”sosiaalisen” asiantuntijuuden ja sosiaalityöntekijyyden rakentuminen. (Karvinen-Niinikoski ym. 2007).

Hops-työskentelyä kehitetään sosiaalityön koulutusohjelmassa osana opetuksen ja tutkimuksen laatutyötä. Tähän liittyen *SANTTU – Sosiaalityön ammatillisten ja tutkimuksellisten valmiuksien arviointi ja kehittäminen* -hanke hyväksyttiin yhdeksi pilottihankkeeksi OPM:n W5W2-projektissa (2007–2009). Hankkeen tavoitteena on kehittää sosiaalityön koulutuksen opetussuunnitelmaa, paljastaa oppimisen ja opiskelun solmukohtia, tukea opintojen etenemistä ja opiskelijoiden osaamisen kumuloitumista opintopolun eri vaiheissa sekä kehittää sosiaalityön koulutukseen soveltuvia opetusmenetelmiä. Hankkeen tavoitteena on:

- » kehittää sosiaalityön koulutuksen opetussuunnitelmaa niin, että tutkimuksen, teorian ja käytännön kolmiyhteys toteutuu tarkoituksenmukaisella tavalla
- » paljastaa oppimisen ja opiskelun solmukohtia sosiaalityön koulutuksen kolmiyhteyden ja työn ohella opiskelun näkökulmista
- » tukea opintojen etenemistä ja opiskelijoiden osaamisen kumuloitumista opintopolun eri vaiheissa
- » kehittää sosiaalityön koulutukseen hyvin soveltuvia opetusmenetelmiä.

Hopsien käyttö ja niiden kehittäminen liittyvät hankkeen jokaiseen tavoitteeseen. W5W2-projektin päätavoitteena on edistää tutkinnonuudistuksen käytännön toimeenpanon laatua erityisesti opetussuunnitelmatyön ja opintojen ohjauksen osalta Suomen yliopistoissa (esim. Ansela ym. 2006). Olen pitkään opettajatutorina toimineena erityisen kiinnostunut siitä, miten edellisten tavoitteiden toteuttamisessa voidaan hyödyntää ja kehittää hops-työskentelyä. Kehittelemääni ajatusta kuvaa parhaiten seuraava kaavio (kuvio 1):



KUVIO 1. Hops-työskentely opetuksen ja opiskelun yhteisenä prosessina

Hops-työskentely hyödyntää sekä oppimis- että opetussysteemiä. Se perehdyttää yliopistoon, omaan tieteenalaan ja tiedekuntaan ja vahvistaa tiedeyhteisöön sitoutumista. Huolellisesti laadittu hops ehkäisee opintojen ylikuormittumista ja edesauttaa opiskelijalle luontevien ja opintoja eteenpäin vievän opiskelutyylin valintaa.

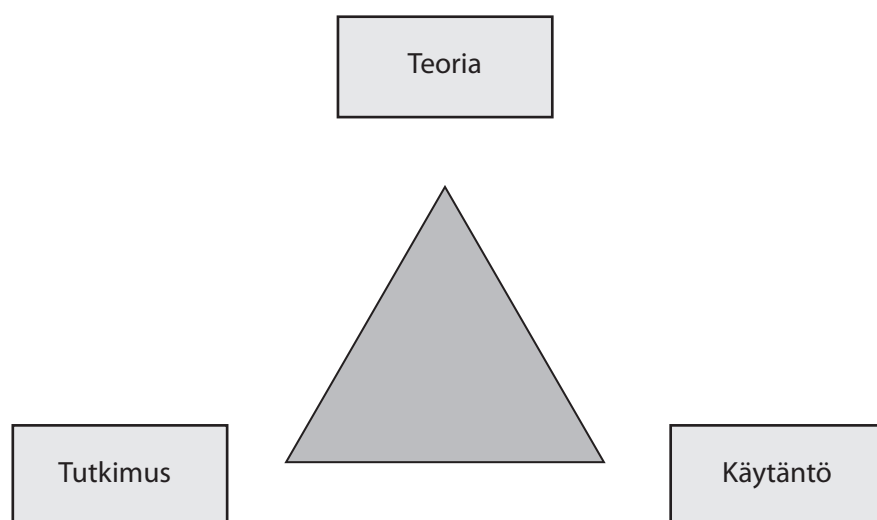
Hops ja koulutuksen tavoitteet

Henkilökohtainen oppimissuunnitelma on keskeinen väline sosiaalityön koulutuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Se on opiskelun sisältöä ja aikataulua koskeva suunnitelma siitä, miten opiskelija omalla kohdallaan etenee opinnoissa. Hops tiivistyy kysymykseen: minkälaiseksi sosiaalityöntekijäksi haluan tulla? Professionaalisenä toimintana sosiaalityöllä tarkoitetaan sosiaalityöntekijän yliopistokoulutuksen saaneen ammattihenkilön toimintaa, joka perustuu tieteellisesti tutkittuun tietoon, ammatillis-tieteelliseen osaamiseen ja sosiaalityön eettisiin periaatteisiin (Filppa & Horsma 2003, 28).

Sosiaalityön tehtävä määrittyy kansalaisten tarpeista, heidän hyvinvointinsa ja elämänolosuhteidensa tukemisesta. Sosiaalityön yhteiskunnallisissa tehtävissä korostuvat sekä asiakaskohtainen (yksilö, ryhmä, yhteisö) auttaminen että sosiaaliseen muutoksen (reformityön) ylläpitäminen. Asiakkaan auttaminen edellyttää hänen kokonaistilanteensa ja elinolosuhteidensa parantamista. Sosiaalityön laaja tehtävä asettaa haasteita sosiaalityön koulutukselle. Lapin yliopistossa sosiaalityö keskittyy ihmisten arkielämään, selviytymisen ja elämänhallinnan tutkimukseen ja siihen perustuvaan opetukseen.

Sosiaalityön opinnot perustuvat kolmikantaan, jossa merkittäviä elementtejä ovat teoria, tutkimus ja käytäntö (kuvio 2). Tarkoituksena on antaa valmiuksia niin käytännön- kuin tutkimustyöhön. Opintojen tar-

koituksena on valmentaa opiskelijoita reflektiivisyyteen, analysointiin, kriittisyyteen sekä suhteuttamaan lähteitä toisiinsa. Samalla opinnot antavat hyvät valmiudet työelämää varten.



KUVIO 2. Sosiaalityön opintojen kolmikanta

Suomessa on ollut jo pitkään pula sosiaalityöntekijöistä ja näillä näkymin pula vain pahenee. Kysyntä työmarkkinoilla heijastuu koulukseen siten, että opiskelijat rekrytoituvat jo opintojen varhaisessa vaiheessa sosiaalityöntekijöiksi, jolloin heidän opintonsa viivästyvät. Työn ohella opiskelu ja muulla paikkakunnalla asuminen aiheuttavat monenlaisia tarpeita opintojen kehittämiseksi.

Sosiaalityön laitoksella on tehty opiskelijoita varten *Ohjeita sosiaalityön opiskeluun Lapin yliopistossa 2006–2007* -opas (Sankala 2006), joka on saatavilla laitoksen kotisivuilta. Siihen on koottu keskeinen informaatio sosiaalityön opinnoista. Opas sisältää tietoa opetushenkilökunnasta, tenttimiskäytännöistä, esseiden tekemisestä, oppimispäiväkirjoista, luentotaskusta, opponoinnista, sosiaalityön vaihtopaikoista, tutkintorakennemuutuksesta ja sosiaalityön virtuaalikursseista ja niiden korvaavuuksista. Sitä hyödynnetään hops-työskentelyssä.

Hops-työskentelyn muodot ja rakenne

Hops on olemukseltaan *yhteisöllinen, sopimuksellinen ja luottamuksellinen*. Yhteisöllisyys tarkoittaa, että opiskelija voi erilaisissa ryhmätilanteissa arvioida omaa etenemistään. Hopsin sopimuksellisuudessa korostuu sitoutuminen. Sen allekirjoittavat sekä opiskelija että ohjaava tutoropettaja. Sopimusluonne korostaa molempien osapuolten yhteistyöhön sitoutumisen merkitystä. Luottamuksellisuudella tarkoitetaan opettajan vaitiolovelvollisuutta suhteessa opiskelijan esille tuomiin asioihin. Nämä elementit luovat mahdollisuuden ohjaussuhteen terapeutin ulottuvuuden syntymiselle, mistä opettajan on syytä olla sekä tietoinen että varovainen. Uudella opiskelijalla voi olla tarve leimautua opettajaansa enemmän kuin ohjaussuhde edellyttää. Se voi koitua raskaaksi molemmille osapuolille, joten opettajatutorin on osattava rakentaa kehys yhteiselle työskentelylle.

Hopsille on luonteenomaista dynaamisuus (ks. taulukko 1). Se muotoutuu ja tarkentuu koko ajan opintojen edetessä. Pyrkimyksenä on alusta lähtien etsiä juuri niitä kysymyksiä, joihin kunkin opiskelijan on omalla kohdallaan vastattava ratkaistakseen suhteensa sosiaalityön sisältöön. Oppimissuunnitelma täyttää tehtävänsä, mikäli siitä muodostuu opiskelijalle aito, elävä ja toimiva suunnittelun väline, johon sitoudutaan. Se on sekä henkinen että ryhmäprosessi. Kehittyminen itseohjautuvuuden suuntaan edellyttää, että opiskelija tiedostaa sosiaalityön oppimisessa sekä omia vahvuuksiaan että puutteitaan.

Vuosikurssi jaetaan yleensä kolmeen ryhmään, joiden ohjelma ja tapaamisen sisällöt muotoutuvat ryhmän tarpeista lähtien. Käytännöksi on tullut, että yksi ryhmä muodostuu opiskelijoista, joilla on jo joko korkeakoulututkinto tai opiskelukokemusta yliopistossa. Ryhmällä on jo opiskeluun liittyviä valmiuksia, joten siinä voidaan pohtia sosiaalityötä tutkimuksen, teorian ja käytännön näkökulmasta, aivan opetuksen kolmikannan mukaisesti. Ensimmäisen vuoden opettajatutorit opettavat perusopintojen kurseja, jolloin yhteistyö opiskelijoiden kanssa on tiivistä ensimmäisen lukuvuoden aikana.

Kolmannella vuosikurssilla opettajatutorit vaihtuvat lehtoreiksi, jotka vastaavat sosiaalityön teoria- ja käytännönopetuksesta. Aineopintoihin sisältyy opintojen ja sosiaalityöntekijyyden kehittymisen kannalta tärkeä ensimmäinen käytännön opetusjakso. Se merkitsee yleensä ensimmäistä kosketusta sosiaalityön käytännön kenttään, palvelujärjestelmiin ja asiakkuuteen. Opiskelijat päivittävät lehtoreiden ohjauksessa hopsinsa ennen

käytännön jakson alkua. Opettajatutoreiden vaihtuminen ei tuota opiskelijoille ongelmia, mihin vaikuttanee käytännönopetuksen ”imu”.

Lehtorit ohjaavat kiinteässä yhteistyössä käytäntöopettajien eli ohjaavien sosiaalityöntekijöiden kanssa opiskelijoiden käytännön jaksoa. Opiskelijapalautteen pohjalta voi sanoa, että lehtoreiden rooli ja työpanos ovat erittäin keskeisiä sekä sosiaalityön profession hahmottamisessa että sosiaalityön tekemisen ymmärtämisessä. Lehtorit vastaavat hops-ohjauksesta myös maisteriopinnoissa. Niiden päivittäminen ajoittuu 90-luvulla vakiintuneen käytännön mukaisesti toiseen käytännön opetusjaksoon.

Uuden tutkintorakenteen myötä maisteriopintoihin tulee myös opiskelijoita, jotka eivät ole tehneet hopsia koulutusohjelman kandidaatin opinnoissa. Tällöin opintojen suunnittelu on tehtävä syventävien opintojen alussa. Näiden opiskelijoiden ohjauksen aloittaminen kuuluu yliassistentille. Opintojen suunnittelun lisäksi tärkeä osa hops-työskentelyä on pro gradu -työn aiheeseen ja tekemiseen liittyvä pohdinta.

TAULUKKO 1. Hops-työskentelyn muodot ja rakenne sosiaalityön koulutusohjelmassa

| | perusopinnot | aineopinnot | syventävät opinnot |
|----------------------------|--|---|---|
| Työskentelyn muoto | Yhteistapaamiset: aloitus- ja teemapäivä Kiinteästi osa orientoivia opintoja Ryhmätyöskentely (18 t, 1 op) Opiskelijatutorit osallistuvat yhteisiin tapaamisiin Yksilöohjaus: Hopsien teko ja Hopsien päivittäminen I ja II lukuvuoden aikana | Yksilöohjaus: Hopsien päivittäminen Hopsien käyttö osana I käytännön jakson (5 viikkoa) työnohjausta | Yksilöohjaus: Hopsien päivittäminen Hopsien käyttö osana II käytännön jakson (10 viikkoa) työnohjausta |
| Työskentelyn luonne | informoivaa, neuvovaa henkilökohtaista, yhteisöllistä | neuvovaa, ohjaavaa yksilöllistä, reflektoivaa, yhteisöllistä | konsultoivaa, ohjaavaa yksilöllistä, reflektoivaa, yhteisöllistä |

| | | | |
|----------------------------------|---|--|---|
| Työskentelyn pääpaino | yliopisto opinnot yleensä, opiskeleminen sosiaalityön oppiaineessa | sosiaalityön opinnot, sosiaalityön käytännön opetus | opintojen suunnittelu, sosiaalityön käytännön opetus, opinnäytetyö |
| Opettajatutorit: | yliassistentti, assistentti, amanuenssi | lehtorit | lehtorit, yliassistentti |
| Opettajatutorin tehtävät | motivoida, tukea ja opastaa opiskelijaa siten, että opintojen alkuvaihe helpottuu ja opinnot lähtevät jouhevasti käyntiin | Hopsin käyttö I käytännön jakson työnohjauksen välineenä, sosiaalityöntekijyyden kehittymisen tukeminen ja kandin opintojen loppuunsaattaminen | maisteriopintojen suunnittelu, Hopsin käyttö II käytännön jakson työnohjauksen välineenä ja opinnäytetyön aiheen valinnan tukeminen |

Ohjausjärjestelmän tilan tai rakenteen luominen eivät Annalan (2007) mukaan sinällään takaa ohjauksen onnistumista tai ohjaavan suhteen syntymistä, vaan ohjaajan soveltuvuus sekä halukkuus toimia ohjaajana on tärkeä ottaa huomioon järjestelyissä. Sosiaalityön oppiaineessa se ei ole ongelma, sillä kaikilla opettajatuutoreilla on sosiaalityöntekijän koulutus ja valmiuksia opiskelijan kohtaamiseen.

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilla on tukenaan myös samaa alaa opiskelevan vertaistuki eli opiskelijatuutori. Yhteistyöstä ja työnjaosta opiskelijatuutorien ja opettajien välillä sovitaan syksyisin yhteisissä suunnittelupalaverissa ennen tutortoiminnan alkamista. Opiskelijatuutorien merkitys on tärkeä juuri omaan kokemukseen pohjautuvien neuvojen antamisessa. Opiskelijatuutorit ovat usein ainejärjestöjen aktiiveja, mikä tiivistää myös oppiaineiden ja ainejärjestöjen yhteistyötä. Opiskelijatuutorointi avaa ainejärjestöille mahdollisuuden vaikuttaa opetussuunnitelmiin. Opiskelijatutorit ovat ikään kuin ainejärjestöjen ”tuntosarvet” ohjausjärjestelmän sisällä.

Ryhmätuutorointi

Ryhmätapaamisissa, joita yleensä on ainakin kolme, hyödynnetään Ohjeita opiskeluun -opasta (2006–2007). Ensimmäisellä tapaamisella käydään läpi hops-työskentelyn tavoitteita ja rakennetta. Opiskelijat johdatetaan

sosiaalityön opetussuunnitelman sisältöön ja selvitetään ketkä ovat eri kokonaisuuksien vastuuopettajia. Opiskelijoiden on tärkeää oppia oppiaineen sisältöpuhe ja keskeiset termit. Se saattaa tuntua itsestään selvältä, mutta monet vakiintuneet käsitteet tai ilmaisut eivät ole uudelle opiskelijalle avautuneet esimerkkinä opiskelijatuutorin ilmaisu ”minä tein loskun poskessa” (losku on lyhenne Lapin yliopiston opetussosiaalikeskuksesta ja poske Pohjois-Suomen sosiaalialan kehittämiskeskuksesta). Käytännön opetusjaksot aineopinnoissa ja syventävien opintojen vaiheessa herättävät paljon keskustelua ja kysymyksiä jo opintojen alkuvaiheessa. Myös virtuaaliopetus ja -kurssit ovat monelle opiskelijalle uusia asioita.

Tapaamisessa käydään läpi myös aikaisemmista opinnoista ja tutkimuksista saatavia korvaavuuksia. Sosiaalityön opiskelijoiden keskuudessa on yleistä, että heillä on joko aikaisempia opintoja tai jo korkeakoulututkinto. Monelle uuden tutkinnon houkuttimena toimii sosiaalityön hyvä työllisyystilanne. Sosiaalityön opiskelijat ovat keskimääräistä yliopisto-opiskelijaa vanhempia ja usein jo perheellisiä, mihin liittyy myös muualla kuin opiskelupaikkakunnalla asuminen. Työ, perhe, opiskelu ja niiden yhdistäminen ovat konkreettisia asioita, joita pohditaan ohjauskeskusteluissa opintojen eri vaiheissa.

”Odotukset ovat korkealla; uskon ja toivo, että saan yliopisto-opinnoista enemmän irti kuin aloittaessani KM-opinnot 15 vuotta sitten. Sosiaalityössä kiinnostaa sen monipuolisuus ja laaja-alaisuus sekä käytännönläheisyys ja ammatillisuus.”

”Kuusi vuotta sosiaalityöntekijän sijaisuuksia tehneenä, haluan opiskella sosiaalityöntekijän pätevyyden. Odotan opiskelulta joustavuutta, koska teen sitä työn ohella yksinhuoltajana.”

Toisella tapaamisella jatketaan ensimmäisen tapaamisen teemoja sekä käydään yhdessä läpi hops-lomake ja sovitaan henkilökohtaiset ohjausajat. Kun uudet asiat vyöryvät yhdellä kertaa, niin kokonaiskuvan hahmottaminen vaatii rauhallista asioiden sulattelua ja kertaamista. Monet opiskelijat ovat todenneet, että ”kyllä minä muistan, että tästä oli puhetta, mutta en muista, mitä puhuttiin, kun en ymmärtänyt, mihin se liittyi”. Hops-työskentelyn jaksottaminen syyslukukaudelle ja niiden päivittäminen kevätlukukaudella antaa opiskelijalle ainakin mahdollisuuden prosessoida asioita ja päästä sisälle opintoihin. Näin opiskelija saa parhaan mahdollisen hyödyn ohjauksesta.

Opintojen esittelyä laajennetaan sivuaineisiin, joiden valinta on hankalaa monille opiskelijoille. He joutuvat tekemään usein ratkaisuja ”musta tuntuu” -periaatteella tukeutuen päätöksissään herkästi siihen, mitä kuulevat opiskelutovereilta tai opettajilta. Hyvä ja järkevä ohje on opastaa opiskelijoita tutustumaan eri oppiaineiden opetussisältöihin ja sitä kautta hahmottamaan mahdollisen sivuaineen substanssia. Lisäksi opiskelijat ovat käyneet kuuntelemassa perusopintoihin sisältyviä johdantoluentoja, jotta saisivat käsityksen oppiaineesta. Monet opiskelijat peilaavat sivuaineita myös tulevaisuuden suunnitelmiinsa. Vaikka opiskelijat eivät tiedä, mitä he haluavat, he yleensä tietävät, mitä he eivät halua. Olen tietoisesti käyttänyt tätä seikkaa sivuaineita koskevissa valintakeskusteluissa ja yleensä se on toiminut.

”Tällä hetkellä tulevaisuuden suunnitelmat ovat vielä melko avoimia. Toivon opintojen aikana löytäväni omalta alaltani sen ”minun juttuni”, jonka kautta voin toteuttaa ammatillista osaamistani. Tällä hetkellä olen kiinnostunut lastensuojelu- ja perhetyöstä sekä laajemmin... tutkimuksesta.”

”Kiinnostuksen kohteena ovat erilaiset projektitehtävät sekä enemmänkin hallinnollinen puoli kuin itse kentällä työskentely. Tutkijana oleminenkaan ei kuulosta hullummalta. Sosiaalityön kohderyhmistä vanhukset, vammaiset ja maahanmuuttajat eivät kiinnosta minua erityisalueina, mutta erityisesti lapset, nuoret sekä kansalaisten hyvinvointi kiinnostavat.”

Kolmannella kerralla keskitytään opiskelutekniikoihin ja suoritusmuotoihin. Yliopisto-opintojen vaativuus, tieteellinen kirjoittaminen, luentojen kuunteleminen, vieraskielisen kirjallisuuden lukeminen, oppimispäiväkirjojen laatiminen, tentteihin valmistautuminen, esseiden kirjoittaminen ja muut opintoihin liittyvät asiat pohdittavat opiskelijoita. Yleensä sitä enemmän, mitä pitemmän aikaa on kulunut edellisistä opinnoista. Opiskelijat pohtivat ja tuovat esille hyvinkin rehellisesti pelkoja ja esteitä opintojen etenemiselle:

”Olen laiska ja jätän asiat viime tippaan. Joudun opettelemaan järkevämmän opiskelutavan, jotta tehtävät eivät roikkumaan. Olen nopea lukija, joten tähän mennessä olen tenttinnyt kurssit. Esseiden kirjoitus pitää opetella mahdollisimman hyvin.”

”Vahvuuksiani ovat hyvä opiskelumotivaatio ja kyky soveltaa opittua uusissa tilanteissa. Tavoitteenani on vielä kehittää tehokkaampia luku- ja kirjoitusstrategioita ja kehittyä ajan käytön hallinnassa.”

”Heikkous on kaiken jättäminen viime tinkaun, mutta kahden lapsen äitinä se ei enää onnistu niin hyvin kuin ennen....”

Tenttimiskäytännöistä käydään läpi erityisesti luku- ja vastausohjeita. Opiskelijoita ohjataan hyödyntämään luku-/opintopiirejä varsinkin vieras-kielisen kirjallisuuden suorittamisessa.

Opiskelijoille jaetaan laitoksella laaditut esseiden laatimisohteet, käydään läpi esseiden arvosteluperiaatteita ja niiden palautuskäytäntöä. Oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen on yleistynyt yliopisto-opinnoissa. Niiden kirjoittaminen vaatii kuitenkin opettelemista, jotta ne eivät olisi luonteeltaan luentoja referoivia vaan analyttisiä ja reflektioivia. Oppimispäiväkirjoja voidaan kerryttää niin sanottuun luentotaskuun, jota sitten voidaan ”tyhjentää” korvaavuuksia haettaessa.

Hyvien tieteellisten käytäntöjen oppiminen heti opintojen alussa on tärkeää. Perusopinnoissa ne tulevat tarkemmin esiin Tieteellisen kirjoittamisen kurssilla, mutta asioiden käsittely aloitetaan jo hops-työskentelyssä. Erityisesti pohditaan lähdeaineistojen käyttöä, niistä lainaamista ja plagiointia. Sosiaalityön opetus tapahtuu pääsääntöisesti ryhmäopetuksena, joten jo alussa tuodaan esille aktiivisen osallistumisen merkitystä ja opponointikäytännöt. Lisäksi pohditaan palautteen antamisen ja saamisen merkitystä. Sosiaalityöntekijät toimivat puhetyöläisinä, vuorovaikutuksen ammattilaisina, mihin harjaantuminen jo opintojen aikana on tärkeää. Kuten emeritusprofessori Simo Koskinen on todennut: ”Jos sosiaalityön opiskelija ei saa suutaan auki opintojen aikana, ei hän saa sitä valmistuttuaankaan.” Koskisen siteeraaminen aloitetaan jo opintojen alussa.

Teemapäivä

Ensimmäisen vuosikurssin yhteisen teemapäivän sisältö vaihtelee vuosittain. Teemapäivän sisältö voi toteutua seuraavanlaisena:

Kansainvälinen vaihto:

- » Kansainvälisten asioiden koordinaattori kertoo kansainvälisen opiskelijavaihdon mahdollisuuksista
- » Vaihdoissa olleet opiskelijat (1–2) kertovat kokemuksistaan

- » Laitoksen kansainväliset opiskelijat esittäytyvät ja kertovat omasta vaihdostaan.

Sosiaalityön opiskelu:

- » SOSNET – valtakunnallisen sosiaalityön yliopistoverkoston ja sen tarjoamien virtuaalikurssien esittely
- » Koulutusohjelmasta vasta valmistuneet maisterit kertovat omista opiskelukokemuksistaan. Tämän vuoden teemoina ovat ”Perheen, työn ja opiskelun yhteensovittaminen” ja ”Laaja-alaiset yliopisto-opinnot omana opintopolkuna”
- » Jatko-opintoja suorittava tohtorikoululainen kertoo jatko-opintoihin suuntautumista ja valmentautumisesta
- » Koulutusohjelmasta valmistunut sosiaalityöntekijä kertoo käytännön sosiaalityöstä ja sosiaalityöstä professiona
- » Opintopsykologi kertoo opintojen suorittamisesta ja jaksamisesta.

Ryhmät ovat turvallinen paikka käydä läpi yliopisto-opintoihin aloittamiseen liittyvää epävarmuutta ja hämmennystä. Monet aloittavat opiskelijat kokevat haasteellisena mutta myös ahdistavana yliopisto-opintojen vaatiman itsellisyyden, oman suunnittelun ja omakohtaisen lukujärjestyksen tekemisen.

Hops-työskentely

Opiskelijakohtaisen hops-työskentelyn pohjana on henkilökohtainen ohjauskeskustelu, joka käydään opiskelijan etukäteen laatiman suunnitelman pohjalta. Opiskelijat valmistautuvat miettimällä oman opiskelun lähtökoh-
tia, toiveita ja ideoita tulevaisuutta ajatellen. Opiskelija ja opettajatuutori allekirjoittavat suunnitelman. Tapahtuma symbolisoi molempien tahojen sitoutumista tehtyyn suunnitelmaan. Lapin yliopistossa yleisesti käytetyn hops-lomakkeen kysymyksiä on räätälöity sopimaan paremmin sosiaalityön opintoihin. Sosiaalityön opintoihin liittyvät kysymykset on lisätty hopsin Tavoitteet ja lähtökohdat -osioon:

1. Mitkä kysymykset sosiaalityössä pohdittavat sinua?
2. Mitkä erityisalueet sosiaalityössä kiinnostavat sinua?
3. Mitä vahvuuksia ja kehittämisen tarpeita koet itselläsi olevan sosiaalityöntekijänä?

Kysymykset ja niiden esille nostamat teemat ajankohtaistuvat opiskelijalle eri tavoin eri vaiheissa. Ensimmäisen lukuvuoden hops kohdentuu opintojen yleisen suunnittelun lisäksi ensimmäiseen kysymykseen. Kolmannen ja neljännen lukuvuoden hopsit linkittyvät selkeämmin kysymyksiin kaksi ja kolme.

Hops-työskentely perustuu opiskelijan suhteeseen tulevaan ammattiinsa. Millaisia asioita kohti hän haluaa suunnata työssään ja minkälaisena työntekijänä hän itsensä näkee? Opiskelija suunnittelee koulutus- ja työuraansa valitsemalla sivuaineet, käytännön opetuspaikat ja kurssit sekä seminaaritöiden, kandidaatintutkielman ja pro gradu -työn aiheet. Hops toimii opiskelijan oman kehittymisen peilinä. Pohdittavia asioita on hyvin paljon. Karkeasti jakaen ne koskevat yhteiskunnallista eriarvoisuutta tai sosiaalityön asiakasryhmien asemaa.

Teorian ja käytännön suhde sosiaalityössä herättää monenlaisia mielikuvia. Usein suhde näyttäytyy ristiriitaisena. Kahta erillistä maailmaa korostavasta teorian ja käytännön välisestä kuilusta puhuminen korostaa ”käytäntöshokkia” (ks. Korhonen 1989), jolla tarkoitetaan opiskelijan tai vastavalmistuneen työntekijän kokemuksia hänen siirryttyään teoreettisten kysymysten parista sosiaalityön käytännön todellisuuteen. Erillisyys nähdään uhkana, ei niinkään rikkautena tai luovan ongelmanratkaisun lähteenä. Opiskelijoiden pohdintoihin vaikuttaa se, minkälainen kosketuspinta heillä on ollut sosiaalityöhön.

”Hakeuduin tähän koulutukseen koska ala kiinnostaa, sekä ihan konkreettisena työnä että tieteen alana.”

”Minua pohdituttaa sosiaalityössä vanhusten asema ja palvelut yhteiskunnassa nykyisin ja tulevaisuudessa kun vanhusväestö lisääntyy.”

”Sosiaalityössä minua mietityttää eniten päihdeongelmiin, lastensuojeluun ja syrjäytymiseen liittyvät kysymykset.”

”Pohdituttaa ihmisten eriarvoisuus ja sen kuilun kurominen kiinnemmäksi.”

Sosiaalityössä kiinnostavia erityisalueita on useita. Sosiaalityön kentän laajuus tulee selkeästi esille opiskelijoiden vastauksissa.

”Opiskeluilta odotan saavani... ammatin itselleni. Alassa minua eniten kiinnostaa lastensuojelu ja siihen vaikuttaminen sekä kansainvälisyys.”

”Erilaiset suunnittelu- ja kehittämistehtävät (esim. projektityö) eri sektoreilla kiinnostavat. Lisäksi erilaiset ohjaus- ja neuvontatehtävät...Erityistä tukea tarvitsevien ihmisten (arkipäiväisen) selviytymisen kehittäminen (tutkimustyö).”

”Tehdä näkyvämmäksi asunnottomien tilannetta tai vammaistyö. Perusosaamista ja tietoja ”kunnallisesta byrokratiasta” on. Yksityinen ja järjestöpuoli kiinnostaa. Kunnan työ on kauhistus. Projektit ja tutkimustyökin kiinnostaa jos vain rahkeet riittävät.”

Opiskelijat pohtivat myös sosiaalityöntekijänä toimimisen vahvuuksia ja kehittämisen tarpeita. Yleensä opiskelijat liittävät sosiaalityöntekijään ominaisuuksia kuten empaattinen, rohkea, sosiaalinen, hyvä kuuntelija ja humaani.

”Sosiaalityöntekijänä vahvuuksiani ovat aikaisempi työkokemus ja elämäkokemus, kyky toimia erilaisten ihmisten kanssa, sosiaalisuus, empaattisuus ja halu vaikuttaansaada aikaan jotain hyvää.”

”Toivon opintojeni aikana löytäväni omalta alaltani sen ”minun juttuni”, jonka kautta voin toteuttaa ammatillista osaamistani.”

”Olen mielestäni tutkijaluonne, perusteellinen, utelias ja haluan läpivalaista tutkimani asian kunnolla. Seminaarityöskentelyyn ja erilaiseen esiintymiseen voisin panostaa opinnoissa enemmän työelämää silmällä pitäen, koska käytännön sosiaalityökin on vuorovaikutteista ja ihmisläheistä.”

”Olen välillä turhan kyyninen, työn vaikutusten pitäisi näkyä aika pian. Kehitettävää siis löytyy.”

Sosiaalityön opinnoissa hopsit toimivat edelleen osana käytännön opetusta. Käytännön jaksoa edeltävät hops-ohjauskeskustelut lehtoreiden kanssa. Opiskelijan suostumuksella hopsia voidaan käyttää työkaluna käytännön opettajan, lehtorin ja opiskelijan työnohjaustilanteissa. Huomion kohteina ovat erityisesti ammattierityiset teemat, jotka kytkeytyvät sosiaalityön käytäntöön. Käytännön opetuksessa tapahtuvalle ohjaukselle on kirjoitet-

tu laitoksella selkeät ohjeet, joissa sen tavoitteet, rakenne ja muoto ovat selkeästi ja ymmärrettävästi auki kirjoitettu (Sosiaalityön käytännön jakson ohjeet I ja II; ks. myös Karvinen-Niinikoski ym. 2007).

Ohjauksessa sosiaalityön todellisuutta tarkastellaan tutun kolmikannan kautta, käytännön, teorian ja tutkimuksen välisessä dialogisessa prosessissa. Opiskelijasta, käytännönopettajasta tai opettajasta riippuen käytäntö ja teoria voivat kohdata tai olla kohtaamatta. Oleellista on, onko opiskelija virittäytynyt omaksumaan saamaansa tietoa ja vastaavasti testaamaan sitä käytännössä muuttuvassa todellisuudessa. Opiskelijan aitojen omien kiinnostuksen kohteiden löytäminen edistää ja ylläpitää virittäytymistä.

”Käytännön työstä saadun tiedon ja kokemuksen lisäksi haluan saada teoreettista tietoa sekä laajentaa omaa tietopohjaa.”

Ohjaus käynnistää opiskelijan oman oppimisen reflektoinnin ja kokemusten tietoisien analysoinnin (Karvinen 1984, 29). Opiskelija virittäytyy kokemustensa kautta pohtimaan käytännössä oppimaansa. Samalla hän voi pohtia, testata ja soveltaa oppimaansa jälleen käytäntöön. Kokemuksellinen oppiminen liittyy kokonaisvaltaisen oppimisen lähestymistapaan (Kolb 1984). Oma kokemus on oleellinen osa oppimista, mutta ei takaa sitä. Keskeistä on ilmiön havainnointi ja käsitteellistäminen tarkoitukseen sopivan teorian tai kuvausmallin avulla.

Kokemukseen liittyneet tunteet ja käsitykset jäsentyvät teorian ja käsitteiden avulla, jolloin niiden tietoinen hallinta kasvaa. Niiden luottamuksellinen käsittely ja pohdinta ohjaussuhteessa on oppimisen edellytys. Oppimisesta muodostuu syklinen prosessi, jossa omakohtainen kokemus, pohdinta, käsitteellistäminen ja aktiivinen soveltaminen toimintaan muodostavat jatkuvasti kehittyvän prosessin. (Sosiaalityön käytännön jakson ohjeet I.)

Lopuksi

Kokemuksellinen oppimisen näkökulma sopii hyvin hops-työskentelyn prosessiluonteeseen. Opiskelijan ohjauksen tavoitteena on auttaa opiskelijaa jäsentämään myös omaa persoonallista suhdettaan sosiaalityöhön oppiaineena, professiona ja käytäntönä. Tällöin tavoitteena on ammatillisen kasvuprosessin jäsentäminen ja tukeminen. Opiskelija voi ”peilata” omia käsityksiään itsestään, tunteitaan, arvojaan ja sosiaalityön tietoperustaa

suhteessa sosiaalityön todellisuuteen. Ammatillinen kasvuprosessi antaa mahdollisuuden muuttaa ja kehittää omia käsityksiä ja uskomuksia sosiaalityöstä ja sen opiskelusta.

”Haluaisin tietenkin olla aikaansaava sosiaalityöntekijä. Sellainen, joka näkisi asiat uusina, vaikka olisi tehnyt samoja asioita kauan. Sellainen, joka näkee vielä pitkänkin ajan kuluttua asiakkaat ihmisinä eikä tapauksina. Haluaisin kehittyä sellaiseksi että kykenisin muuttamaan edes yhden ihmisen käsityksen siitä, että sosiaalityöntekijät eivät välitä eivätkä auta, ovat omaa ilkeyttään vaikeuttamassa ihmisten elämää. Valitettavan usein olen kuullut sanottavan niin ja olenpa itse syyllistynyt ajattelemaankin niin. Se on ollut syynä koulutukseen hakeutumiselleni, halusin nähdä vähän pitemmälle.”

Hops-työskentely paljastaa oppimisen ja opiskelun solmukohtia ja tukee opintojen etenemistä. Hyväkään ohjausjärjestelmä ei toimi, jos opiskelija ei siihen sitoudu. Hopsin merkitys vaihtelee opiskelijakohtaisesti. Opintojen alkuvaiheen hops-työskentely luo pohjan koko ohjausjärjestelmälle. Opiskelijan sitouttaminen opintojensa kokonaisvaltaiseen ja jatkuvaan suunnitteluun tapahtuu ensimmäisenä lukuvuonna. Opiskelijan on oivallettava, että opintojen suunnittelu on osa akateemista vapautta. Sitä ei pidä nähdä sen rajoittajana vaan pikemminkin mahdollistajana.

Opettajatuutorin tehtävänä on kannustaa, motivoida ja tukea opiskelijoita sosiaalityön opinnoissa. Oppiaineen professionaalinen konteksti tuo opiskeluun ulottuvuuden, joka liittyy sosiaalityöntekijän identiteetin tukemiseen. Lähtökohtana ovat sosiaalityön yleiset ja erityiset teemat. Yleiset liittyvät tieteeseen, tutkimukseen ja sitä kautta opinnäytetyön tekemiseen. Erityiset teemat kytkeytyvät sosiaalityön ammatilliseen käytäntöön. Hopsia kehitetään osana yliopiston laatutyötä ja valtakunnallisia kehittämishankkeita. Yhtenä tavoitteena onkin kehittää hopseja osana opetussuunnitelmien arviointia ja palautteenantojärjestelmää. Opiskelijoiden kokemus ja palaute eivät voi jäädä pelkästään opettajatuutorin arkistoon vaan tietoa on käytettävä opetussuunnitelman ja opetuksen kehittämisessä. Hopsin hyödyt ovat ilmeiset, vaikka niitä ei osata vielä kokonaisvaltaisesti hyödyntää.

Lähteet

- Annala, Johanna 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsista ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 1225. <http://acta.uta.fi/teos.phtml?10951>.
- Ansela, Maarit, Haapaniemi, Tommi & Pirttimäki, Säde 2005. Yliopisto-opiskelijan hops. Kuopion yliopisto.
- Ansela, Maarit, Haapaniemi, Tommi & Jäntti, Jonna 2006a. Laatunäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin. Kuopion yliopisto.
- Ansela, Maarit, Haapaniemi, Tommi & Jäntti, Jonna 2006b. Yliopisto-opiskelijan hops-prosessien kehittämiskuvauksia. Kuopion yliopisto.
- Filppa, Virpi & Horsma, Teija 2003. Sosiaalityön koulutuksen ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen opetussuunnitelma-analyysi. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Helsinki.
- Karvinen, Synnöve 1993. Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa Granfelt, Riitta & Jokiranta, Harri & Karvinen, Synnöve & Matthies, Aila-Leena & Pohjola, Anneli. Monisärmäinen sosiaalityö. Sosiaaliturvan Keskusliitto. Helsinki, 17–51.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Rantalaiho, Ulla-Maija & Salonen, Jari 2007. Työn ohjaus sosiaalityössä. Edita.
- Kolb, David A. 1984. Experimental learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs N.J. Prentice Hall.
- Korhonen, Merja 1989. Käytäntöshokki: Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Vastapaino. Tampere.
- Ohjeita Sosiaalityön opiskeluun Lapin yliopistossa 2006–2007. Lapin yliopisto.
- Opettajatuutorin Hops-opas 2005. Lapin yliopisto.
- Opiskelijan HOPS-opas 2005. Lapin yliopisto.
- Sosiaalityön käytännön opetuksen ohjeet I. Sosiaalityön laitos Lapin yliopisto.
- Sosiaalityön käytännön opetuksen ohjeet II. Sosiaalityön laitos. Lapin yliopisto.
- W5W2-projekti. Walmiiksi Wiidessä Wuodessa -hanke. Valtakunnalliset opetuksen kehittämisen W5W2-pilotit. <http://www.w5w.fi>.

Kirsi Pääkkönen & Marja Salo-Laaka

Tieteidenvälinen opetus

Pedagogisia ratkaisuja etsimässä

Muuttuvat työelämän ja tutkimuksen tarpeet vaativat uudenlaisia toimintatapoja yliopisto-opetukseen. Uutena tulokkaana opetuksen kentälle ovat tulleet eri tieteenalat yhdistävät tutkinnot, joiden opetuksen suunnittelu on pedagogisesti haastavaa. Uutta on myös ongelma-perustaisen oppimisen verkkopedagogiset sovellukset, jossa opiskelijat saavat mahdollisuuden ymmärtää ja käyttää tietoa syvemmin verrattuna irrallisen faktatiedon opetteluun. Esimerkiksi verkko-oppimisympäristön keskustelupalstat tuovat opiskelijoiden työskentelyyn ajallista joustavuutta. He pystyvät osallistumaan keskusteluun opintojensa ja työnsä ohessa tai vapaa-ajallaan oman valintansa mukaan. Toisaalta opiskelijat odottavat kasvokkain tapaamisia verkkotyöskentelyn lisäksi.

Toimimme sosiaalityön lehtorina ja IT-assistenttina vuosina 2005–2007 toteutetussa sosiaalityön informaatioteknologisessa maisteriohjelmassa (SIMO). Maisteriohjelmassa oli yhdistetty sisällöltään kaksi varsin erilaista tieteenalaa. Ohjelman opinnot koostuivat sosiaalityön pääaineopinnoista, informaatioteknologian sivuaineopinnoista sekä soveltavan informaatioteknologian opinnoista. Maisteriohjelman tavoitteena oli tuottaa monitaitoisia sosiaalialan ammattilaisia. Sosiaalityön kelpoisuuden ohella opiskelun tavoitteena oli saavuttaa erityisvalmiudet kehittää sosiaalialaa uutta teknologiaa hyödyntäen.

Artikkelissamme tarkastelemme ensin tieteidenvälisen opetuksen haasteita. Pohdimme verkon käytön etuja ja haittoja erityisesti ongelma-perustaista oppimista (Problem-Based Learning, PBL) soveltavassa opetuksessa. Lopuksi kerromme opintojaksoa koskevasta opiskelijapalautteesta ja omista kokemuksistamme – mitä me opettajina tästä opimme?

Haasteena tieteidenvälisyys

Tieteenalojen yhdistämistä opetuksessa ja tutkimuksessa voidaan toteuttaa monella eri tasolla. *Monitieteisessä* (multidisciplinary) lähestymistavassa kunkin tieteenalan edustaja hakee yhteisestä ongelma-alueesta vastauksia omaa tieteenalaansa kiinnostaviin kysymyksiin (Heikkinen 2003, 19–20). Tällä tasolla ongelma-alueita saadaan tutkittua laajemmin kuin pelkääntään yhteen tieteenalaan tukeutuen, mutta tieteenalat kuitenkin pysyttelevät selvästi erillisinä ilman syvempää vuorovaikutusta (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 63–64).

Tieteidenvälisessä (interdisciplinary) toiminnassa taas tutkimusongelmia ratkotaan toimien yhteistyössä niin, että eri tieteenalojen näkemykset rikastuttavat toisiaan (Heikkinen 2003, 19–20). Yhteistyö menee pitemmälle kuin monitieteisyydessä. Tieteenalojen välisiä rajoja pyritään rikkomaan työskentelyn aikana, joskin niiden olemassaolo yhä tunnustetaan (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 65). Tiiviimmän yhteistyön tuloksena saavutetaan tietämystä paitsi kummaltakin tieteenalalta itsessään, myös niiden yhtymäkohdista ja raja-alueista.

Kaikkein pisimmälle tieteenalojen rajojen häivyttäminen menee *poikkitieteisessä* (transdisciplinary) työssä, jossa eri tieteenalojen edustajat toimivat tiiviissä yhteistyössä jo yhteisen viitekehyksen muodostamisesta lähtien. Tieteenalojen välinen perinteinen erottelu pyritään tarkoituksellisesti unohtamaan. Opetuksessa ja tutkimuksessa tällaisia asetelmia ei kuitenkaan vielä tällä hetkellä kovin usein tavata. Se voi osittain johtua perinteisen koulujärjestelmän tavasta opettaa jaottelemaan toimintamme tieteenaloittain tai oppiaineittain, vaikka ihmisten luonnollinen toimintatapa olisi pohjimmiltaan juuri poikkitieteinen. (Heikkinen 2003, 19–20; Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 66.)

Käytämme termiä tieteidenvälisyys edellä mainittua määritelmää laajemmin tarkoittaen kaikkea eriasteista kahden tai useamman tieteenalan välistä yhteistoimintaa riippumatta tieteenalojen välisen integraation tasosta. Maisteriohjelmamme opetuksessa lähtökohdat olivat luokiteltavissa monitieteisiksi, mutta toivoaksemme opintojen etenemisen myötä opiskelijat kokivat tieteidenvälisyyttä ja jopa poikkitieteisyyttä. Rajoja käsitteiden välille ei aina ole helppo vetää, joten tieteidenvälisyyttä voidaan käyttää kattoterminä eriasteisille tieteenalojen rajamailla samoamiselle.

Tieteidenvälisyys vaatii opettajalta kykyä tiedostaa ja hyväksyä oman asiantuntijuutensa rajallisuus. Monen tieteenalan syvällinen tuntemus on liian vaativa tehtävä ja toisaalta uppoutumalla yhteen erityisalueen sy-

vyykseen ei ole helppo nähdä laajempaa tieteiden välissä olevaa aluetta. Ronkaisen (2005, 230) mukaan tieteidenvälinen tutkija ei olekaan jonkin tietyn alan asiantuntija perinteisessä merkityksessä, vaan oman tietämisen epäily kuuluu asiaan. Sama pätee tieteidenväliseen opettajaan. Hänen ei tarvitse tietää kaikista opetusalueistaan opiskelijoitansa enemmän, sillä riittää, että hän kykenee opastamaan opiskelijoita suunnistamaan tieteiden välillä ja näkemään uusia sovellusmahdollisuuksia.

Tieteidenvälistä opetusta voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Nikitina (2006, 252–253) on luokitellut tieteidenvälisen opetuksen strategiat kolmeen eri ryhmään. *Kontekstualisoinnissa* pyritään upottamaan eri tieteenalojen oppimateriaali ajan, kulttuurin ja henkilökohtaisten kokemusten luomaan verkkoon. Strategia on käytössä etenkin humanistisissa tieteissä. Luonnontieteissä paljon käytetyssä *käsitteellistämisessä* tunnistetaan eri tieteenaloilla keskeiset peruskäsitteet ja vakiinnutetaan tarkka, mitattavissa oleva yhteys näiden käsitteiden välille. Soveltavien tieteiden opetuksessa käytetyin strategia on *ongelmakeskeisyys*. Tietämys ja ajattelutavat eri tieteenaloista listataan ja valjastetaan tosielämän ongelmien tarkastelussa käytettäväksi silloin, kun tarvitaan useampi kuin yksi tieteenala ongelman ratkaisemiseksi. Tavoitteena ei ole niinkään syventää ymmärrystä perustieteistä, vaan soveltaa tietoa toimintaan ja sosiaaliseen muutokseen.

Ongelmakeskeisen tieteidenvälisen opetuksen etu on käytännölläheisyys. Yhteydet tieteenalojen välillä eivät ole metaforisia tai pohdiskelevia, vaan testausta kestäviä. Mahdollinen heikkous on tieteenalojen laajuus ja opiskeluun käytettävissä olevan ajan ja muiden resurssien rajallisuus. Useampaan eri tieteenalaan ei yleensä pysty tutustumaan kovin syvällisesti tai laajasti, jolloin opettajien rooli korostuu oppimisessa auttajina, tuen tarjoajina ja tarvittaessa tietolähteinä.

Ongelmien ratkominen verkossa

Ongelmaperustaisessa verkko-opiskelussa keskitytään yhteistoiminnallisesti rakentamaan tietämystä tutkien ongelmaa monipuolisesti päämääränä sen ratkaiseminen (Portimojärvi & Donnelly 2006, 37). Ongelmaperustainen oppiminen painottaa opiskelijoiden yhteistyötä. Oppiminen tapahtuu pienissä ryhmissä ja itseopiskeluna. Useimmiten ryhmät kokoontuvat kasvotusten, mutta myös verkon välityksellä kommunikointi on mahdollista, mihin viitataan englanninkielisellä termillä *distributed problem-based learning*, dPBL (Stomso, Grottumt & Lycke 2007, 271).

Lähtökohtana opetuksessa ja oppimisessa ei tulisi olla tieto- ja viestintätekniikan käyttö itseisarvona, vaan oppimisen tukeminen teknologian avulla. Siten opiskelijoille annetaan välineitä ja mahdollisuuksia itseohjautuvaan, yhteisölliseen oppimiseen (Veermans & Tapola 2006). Koska opetuskokeilussamme kurssin teemana oli informaatioteknologia sosiaalityössä, oli luonteva valinta käyttää informaatioteknologiaa myös kurssin toteutuksessa. Verkkototeutus tuki pedagogisia tavoitteita ja mahdollisti opiskelijoiden mielekkään työskentelyn.

Olennainen osa ongelmaperustaista oppimista on opiskelijoiden ryhmäytyminen ja yhteistoiminta. Yhteistyön tapahtuessa tietokonevälitteisesti puhutaan virtuaaliyhteisöistä ja käyttäjistä, jotka kommunikoivat tietotekniikan välityksellä, ja joilla on yhteinen tavoite, resurssit ja päämäärät (Lazar & Preece 2002, 127). Virtuaalisen oppimisympäristön ollessa onnistuneesti toteutettu, opiskelijat tuntevat olonsa turvalliseksi ja luottavaiseksi. He haluavat osallistua toimintaan ja jakaa tietämystään toisilleen (Haythornwaite 2002, 183).

Viestinnän ja kokemusten vaihdon tukeminen teknologian avulla on tärkeä edellytys onnistuneelle oppimiselle ja uusien ideoitten syntymiselle verkossa. Verkko-opiskelun etuna on viestinnän pohjautuminen kirjoitettuun tekstiin. Kirjoittaessaan opiskelija joutuu prosessoimaan ajatuksiaan puhumista enemmän, mikä edesauttaa oppimista. Toisten viestien merkitysten ymmärtäminen ja mahdollisuus palata teksteihin tukevat viestin lukijan ja viestiin vastaajan oppimisprosessia (Manninen & Nevgi 2000, 99–100).

Viestintä verkon kautta opiskeltaessa voi tapahtua joko samanaikaisesti tai eriaikaisesti. Stromson ym. (2007, 273) mukaan samanaikaisen viestinnän keinojen käyttäminen PBL:n verkkosovellutuksissa tekee opiskelijoiden ongelmanratkontaprosessista liki samankaltaisen kuin toimittaessa kasvotusten. Sen sijaan eriaikainen viestintä vähentää huomattavasti opiskelijoiden aktiivisuutta ja yhteistyötä. Verkossa ja kasvotusten tapahtuvien tutoriaalien tarkempi tutkimus voisi auttaa etsimään teknisiä ratkaisuja ja verkkotutorin keinoja, joilla myös eriaikaiset oppimisympäristöt saataisiin verkossa toimimaan paremmin.

PBL:ssä ei puhuta opettajasta vaan tutorista. Tutorin rooli ongelmaperustaisen oppimisen verkkosovelluksissa on merkittävä. Roolissa korostuu tiedon jakamisen sijasta oppimisen ohjaus. Onnistuneen tutoroinnin edellytyksiä ovat verkossa toimimisen taidot, teknologian riittävä hallinta sekä kyvykkyys suunnitella ja toteuttaa oppimista tukevia tilaisuuksia (Portimojärvi & Donnelly 2006, 36). Verkkokeskustelua ohjattaessaan tutorin

tulee paitsi ohjeistaa opiskelijoita tehtävän suorittamisessa, myös luoda oppimista edistävää ja osallistumaan rohkaisevaa ilmapiiriä, sekä toimia oppimisen ohjaajana (Manninen & Nevgi 2000, 103–106).

Kun opiskelu muuttuu tiedon välittämisestä opettajalta opiskelijoille yhteiseksi tiedonetsintä-, tulkinta- ja muodostusprosessiksi, muuttuu myös opettajatutorin rooli. PBL opiskelumuotona tarjoaa opettajalle helpottavan tilaisuuden tunnustaa oman tietämyksen rajallisuus ilman epäonnistumisen tai puutteellisuuden tunnetta. Aikuisopiskelijoita opettaessa tasavertainen kumppanuussuhde hierarkkisemman opettaja–opiskelija-suhteen sijaan on kokemustemme mukaan hyvin toimiva ratkaisu. Opiskelijoiden aikaisemmat tiedot, havainnot ja elämänkokemus saavat uutta arvoa, kun tietämystä aletaan rakentaa aikaisempaa tietämystä laajentaen tietyn, konkreettisen ongelman ratkaisemiseksi pelkän uuden, irrallisen tiedon ulkoa opetteluun sijaan. Lähestymistapa näkyy opiskelijoiden motivaatiossa työskentelyä kohtaan – alkuepäilyjen jälkeen moni innostuu ja tekee ylimääräistäkin työtä oppimisen ilosta!

Kuinka me sen teimme?

Suurin osa maisteriohjelman opinnoista rakennettiin olemassa olevien sosiaalityön, informaatioteknologian ja soveltavan informaatioteknologian kurssien pohjalta. Ohjelman aloittaneista 25 opiskelijasta valtaosa oli sosiaalialalla jo pitkään töissä olleita. Opiskelijat asuivat eri puolilla Oulun lääninä. Opiskelijajoukon koostuessa toisistaan erillään asuvista aikuisopiskelijoista oli mietittävä pedagogisia ratkaisuja, jotka vähentäisivät riippuvuutta opetuksen ajasta ja paikasta. Toinen, vielä suurempi haaste oli kahden eri tieteenalan mielekäs integrointi siten, että opiskelijoiden syvä ja uutta tietämystä luova oppiminen mahdollistuisi. Nämä lähtökohdat mielessämme suunnittelimme yliopistopedagogisiin opintoihimme liittyvää kehittämistehtävää ja opetuskokeilua. Työmme tuloksena oli sosiaalityön ja informaatioteknologian integroiva syventävien opintojen 4–10 opintopisteen laajuinen opintokokonaisuus, jolle osallistui 11 opiskelijaa.

Opetussuunnitelman läpi kulki ajatus kahden oppiaineen integroinnista. Maisteriohjelman tuli kuitenkin vastata sosiaalityön koulutukselle annettuja sisältövaateita pätevyyden savuttamiseksi, mikä rajoitti mahdollisuuksia muokata maisteriohjelman sisältöä radikaalisti normaalista sosiaalityön koulutuksesta poikkeavaksi. Siksi tieteenalojen yhteen tuominen toteutettiin lähinnä yhdistämällä kummankin alan kirjallisuutta sosiaali-

työn tenttipaketteihin sekä aloittamalla kahden eri oppialan professorin johtama tutkimusseminaari. Integraation laaja toteuttaminen opinnoissa oli vaikeaa myös siksi, ettei kyseisten oppialojen yhteisiä tutkimuksia eikä edes laajoja käytännön sovelluksia juuri ole. Opettajia tai vierailijaluennointisijoita, joilla olisi ollut laajalti kummankin opetettavan alan tutkimustietämystä, ei ollut helppo löytää. Yhteisopettajuus useammilla maisteriohjelman opintojaksoilla olisi ollut hyvä ratkaisu, mutta sitä ei resurssisyistä pystytty toteuttamaan.

Sosiaalityön ja informaatioteknologian yhdistävät erikoistumisopinnot -opintojakso sijoittui syventäviin opintoihin. Kurssin tavoitteena oli syventää opintojensa loppuvaihetta lähestyvien opiskelijoiden näkemystä informaatioteknologian roolista sosiaalityössä ja sosiaalipalveluiden järjestämisessä. Samalla tavoitteena oli auttaa opiskelijoita huomaamaan, kuinka heidän maisteriohjelman aikana oppimansa kahden eri tieteenalan sisällöt yhdistyvät tämän hetken työelämän käytännöissä sekä näkemään myös uusia tulevaisuuden mahdollisuuksia. Lisäksi ajatuksena oli tukea opiskelijoiden oppinnäytetöiden ideointia.

Aikuisille, työelämässä mukana oleville ja eri paikkakunnilla asuville maisteriohjelman opiskelijoille verkko-opiskeluympäristö tarjosi mahdollisuuden joustavaan ajankäyttöön ja kurssille osallistumiseen varsin täydestä opiskelu- ja työkalenterista huolimatta. Samanaikaisesti opintojakson kanssa suurin osa opiskelijoista oli 10 viikkoa kestäväällä sosiaalityön käytännön opetusjaksolla, mikä lisäsi opiskelijoiden eri paikassa ja ajassa toimimisen tarvetta entisestään. Opiskelijat olivat kurssia aloittaessaan suorittaneet jo valtaosan informaatioteknologian opinnoistaan. Heillä siis oli paljon tietoa, jonka pohjalta he pystyivät erikoistumisopinnoissa yhdistämään sosiaalityötä ja informaatioteknologiaa. Koska perinteisimmin, opettajavetoisin keinoin sosiaalityön ja informaatioteknologian yhdistäviä opintoja ei mielestämme ollut helppoa eikä edes mielekäästä järjestää, lähdimme rakentamaan kurssia osittain verkkoympäristön kautta tapahtuvana monimuoto-opetuksena ja ongelmaperustaisen oppimisen periaatteita soveltaen.

Kurssin opetus alkoi marraskuussa 2006 ja päättyi kesäkuussa 2007. Työmuotoina olivat verkkotyöskentely pienryhmissä, virikeluennot, itsenäinen tiedonhankinta ja seminaarityöskentely. Opintokokonaisuus oli mahdollista suorittaa kolmena erilaajuisena pakettina. Kaikille yhteinen jakso oli neljän opintopisteen ongelmaperustainen verkkotyöskentely, johon liittyi myös luento- ja seminaariopetusta sekä ryhmän posteriesitys. Kurssin suorituksen muodostivat aktiivinen osallistuminen seminaareihin

ja verkkotyöskentelyyn, työryhmän yhteisen esityksen työstämiseen ja esittämiseen, sekä laajemmissa 6 ja 10 opintopisteen paketeissa kirjallisten esitysten itsenäinen laatiminen.

Kurssin opiskelumuotona sovellettiin ongelmaperustaista oppimista, jossa opiskelijoille annettiin mahdollisuus asioiden syvemmälle ymmärtämiselle ja paremman tiedon käyttöarvon saavuttamiselle irrallisen faktatiedon sijaan. Pääasiallisena viestintäkeinona käytettiin Optima-verkko-oppimisympäristön keskustelupalstoja, mikä lisäsi opiskelijoiden työskentelyn ajallista joustavuutta. He pystyivät osallistumaan keskusteluun opintojensa tai työnsä ohessa sopivana hetkenä tai vapaa-ajallaan oman valintansa mukaan. Työskentely jättämällä viestejä toisten ryhmäläisten luettavaksi ei kuitenkaan kaikissa tilanteissa ollut kovin nopea työmuoto. Suurin osa kurssin opiskelijoista tapasikin oma-aloitteisesti ja kasvokkain nopeamman ja joustavamman tiedon jakamisen mahdollistamiseksi.

Kurssi alkoi suoraan verkkotyöskentelynä, jolloin opiskelijoille selitettiin kurssin työskentelytavat, esiteltiin lähtökohdat ratkottavan ongelman löytämiseksi ja annettiin tehtäväksi työskentelyryhmien muodostaminen. Opiskelijat jakautuivat 2–5 hengen ryhmiin käyttäen Optiman keskustelupalstaa, kasvokkain tapaamista, sähköpostia ja puhelinkeskusteluita. Ryhmien muotoutuminen määräytyi kiinnostuksesta samaan sosiaalityön erityisalaan (marginaaliryhmät, lastensuojelu, vanhustyö) opiskelijoiden maantieteellisen sijainnin jäädessä jokseenkin merkityksettömäksi. Hyvänä esimerkkinä välimatkojen voittamisesta oli tiiviisti työskennellyt ryhmä, jonka jäsenet olivat eri maanosissa suurimman osan kurssista. Sekä ryhmäytymistä että verkko-oppimisympäristössä toimimista auttoi se, että opiskelijat tunsivat toisensa jo ennen kurssin alkua ja olivat tottuneita käyttämään Optimaa opiskelussaan.

Ryhmien synnyttyä opiskelijat muodostivat ryhmänsä valitsemasta ongelma-alueesta heitä kiinnostavan oppimistehtävän. Ohjeistimme heitä muotoilemaan tehtävästä konkreettisen, kysymyslauseena esitettävän ongelman, johon he lähtivät hakemaan vastauksia ensin omaa senhetkistä tietämystään kartoittaen ja sitten tietoa eri lähteistä hakien. Opiskelijoille ei kurssin aikana annettu valmiita oppimateriaaleja, vaan tarjottiin lähdevinkkejä, virikeluentoja sekä verkon kautta tapahtuvaa ohjausta työskentelyn eri vaiheissa. Opiskelijoita kannustettiin hakemaan tietoa erilaisista lähteistä, kirjallisuuden lisäksi myös omien tai työtoveriensa kokemuksista.

Opiskelijat työskentelivät ryhmissään sekä Optimaa ja sähköpostia käyttäen että kasvokkain tavaten. Ensimmäinen koko kurssin lähiopetuspäivä

oli huhtikuussa, yli neljä kuukautta kurssin alkamisen jälkeen. Toukuu-kuun alussa oli kaksipäiväinen seminaari, jossa käsiteltiin monipuolisesti informaatioteknologiaa sosiaalialalla. Kurssin lopetus oli kesäkuun alussa, jolloin opiskelijaryhmät esittivät posterien avulla tiedonhankintansa tulokset muille opiskelijoille ja meille. Sen jälkeen yli neljän opintopisteen laajuisia paketteja suorittavat opiskelijat palauttivat vielä kirjalliset työnsä verkkoympäristöön.

PBL:lle ominaiset varsinaiset tutoriaalit jäivät meidän toteutuksestamme pois. Niiden sijaan opiskelijoille annettiin välietapeiksi päiviä, joihin mennessä heidän tuli Optimassa ryhmänä esittää meille senhetkinen työskentelynsä vaihe ryhmän verkkotyötilassa ja kertoa jatkosuunnitelmista. Olimme koko kurssin ajan opiskelijoiden käytettävissä tietolähteinä, työskentelytavan selventäjinä sekä tiedonhaussa ohjaajina. Suurin osa opettajien ja opiskelijoiden välisestä viestinnästä tapahtui verkon välityksellä. Ensisijaisena ohjaustapana käytimme Optiman keskustelupalstoja, jolloin yhdelle opiskelijalle annetusta vastauksesta hyötyivät muutkin kurssilaiset. Mielestämme ohjaus toimi hyvin, emmekä kokeneet tarvetta kasvokkain tapahtuvien tutoriaalien järjestämiseen.

Opiskelijoiden työskentely jatkui läpi kevään kohti ryhmätyöskentelyn loppuhuipennusta, työn tulosten esittämistä muille kurssilaisille loppuseminaarissa. Ryhmät kokosivat löytämänsä tiedot ja muodostivat niistä posterin, jonka he esittelivät muille ryhmille. Samassa tapahtumassa myös laajempien opintopakettien tekijät esittivät yksilötöitään. Loppuseminaa-ri kokosi hyvin yhteen kurssin aikana saadut kokemukset ja tietämyksen sekä sai opiskelijat huomaamaan, kuinka paljon he jo tiesivätkin opiskele- miensa aineiden yhteisistä sovelluksista.

Onnistumisen ja oppimisen iloa... pienin varauksin

Palautetta keräsimme kurssista kahdesti. Huhtikuussa, kurssin ollessa vielä kesken, järjestimme lähiopetuspäivän päätteeksi palautteenkeruun toiminnallisella jana-arvioinnilla. Opiskelijoille kerrottiin huoneen toisen pään olevan positiivista asennetta kuvaava ja toisen negatiivista, minkä jälkeen he saivat asettua tällä kuvitteellisella janalla omaa mielipidettään vastaavaan paikkaan. Sijaintinsa perustelemalla opiskelijat kertoivat omista kokemuksistaan opintojaksolta sekä muille kurssilaisille että meille opet- tajille. Toinen, viivästetty palautteenkeruu järjestettiin sähköpostikyselynä joulukuussa, puoli vuotta kurssin päättymisen jälkeen. Sillä kartoitimme

opiskelijoille jäänyttä kuvaa opetustavan sopivuudesta tieteidenväliselle syventävälle kurssille, sekä kysyimme heidän näkemystään oman osaamisensa kehittymisestä opintojaksolla.

Tärkein tavoite kurssilla oli informaatioteknologian ja sosiaalityön integroinnin oppiminen. Opiskelijoiden kysymykset muotoutuivat sosiaalityön substanssialakohtaisesti (vanhustyö, perhetyö, marginaaliryhmät) ja he lähtivät tarkastelemaan informaatioteknologian käyttöä tutkimallaan sosiaalityön osa-alueella. Opiskelijoiden palautteen mukaan tieteidenvälinen opetus ja oppiminen onnistuivat kurssilla hyvin.

”Tehtävän annossa ja sen tekemisessä pystyi hyvin integroimaan sosiaalityötä ja IT:tä. Muutenkin näitä tieteidenvälisiä juttuja pitäisi enemmän yhdistellä.”

Moni opiskelija kertoi kurssin avanneen heille kaikkea sitä, mitä informaatioteknologian ja sosiaalityön yhdistäminen voikaan olla. Vastaavanmuotoista kurssia toivottiin jo aikaisempaan vaiheeseen opintoja. Perustelimme kurssin sijoittamista vasta syventäviin opintoihin sillä, että opiskelijoilla oli kummastakin tieteenalasta riittävät pohjatiedot, joiden päälle rakentaa uutta tietämystä (ks. Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 66). Tieteidenvälinen PBL-pohjainen opintojakso aivan maisteriohjelman alkuvaiheessa voisi kuitenkin nostaa opiskelumotivaatiota ja lisätä kiinnostusta tieteidenvälisyyteen käytännönläheisyydellään.

”Hyvin onnistui (integrointi). Yllättävänkin hyvin. Siksipä kurssi olisi voinut olla jo varhaisemmassa vaiheessa, niin olisi laajentunut tuo tajunta varhemmin, että nämä tieteenalat tosiaan on yhdistettävissä...Konkreettisten esimerkkien oma työstäminen lähensi aloja toisiinsa.”

PBL:n mukainen työskentely oli sekä opiskelijoillemme että meille opettajille uutta. Sen vieminen verkkoon ja työskentelyn aloittaminen siellä oli varsin uskaliaista. Jälkikäteen ajatellen olisimme voineet aloittaa lähitapaamisella ennen työskentelyn aloittamista verkossa. Työskentelytapa olisi todennäköisesti auennut opiskelijoille paremmin. PBL-opiskelun vieraudesta ja alkuvaiheen suoraan verkon varaan jättäytymisestä huolimatta opiskelijat ottivat uudenlaisten työskentelymuodon innokkaasti vastaan, olihan se vaihtelua perinteisempään valmiiksi pureskellun tiedon opetteluun perustuvaan opiskelutapaan.

”Opetustapa oli erilainen ja saa siksi kiitosta. Luovuus on hyvä juttu.”

”Uudet innovatiiviset kokeilut avartavat ja sen huomasi, että joissakin asioissa IT ja sosiaalityö ovat hyvin lähellä toisiaan”

Verkkotyöskentelyn opiskelijat näkivät pääsääntöisesti hyvänä kurssin toteutustapana. Työskentely verkossa oli eri paikkakunnilla asuville ja työsäkävyyille opiskelijoille aikaa ja matkustamista säästävää.

”Verkkoympäristössä opiskelu on järkevää kun välimatkat ovat pitkät ja ryhmätyöskentelyä ei tarvitse aina tehdä kasvokkaisessa tiimissä. Jokainen ryhmäläinen voi ajankäyttönsä mukaan osallistua ryhmätehtävän tekoon. Verkkoympäristöstä huolimatta tarvitaan luonnollistakin ryhmätyöskentelyä tehtävän edetessä!”

Vaikka työskentelyn oli tarkoitus tapahtua verkossa ainakin pääosin asynkronisesti, tosiasiasa osa opiskelijoista valitsi mieluummin työskentelytavaksi kasvokkain kohtaamisen. Opiskelijamme olivat jo ryhmätyö- ja ongelmanmuotoiluvaiheessa olleet toisiinsa yhteydessä puhelimitse ja keskustelleet asiasta tavatessaan muiden opintojen yhteydessä. Verkkotyöskentelyympäristössä oli joidenkin ryhmien työskentelytiloissa hiljaista, vaikka tosiasiasa opiskelu etenikin. Meiltä opettajilta olisi kaivattu selvempää ohjeistusta ja ohjausta, mikäli verkko-opetuksen mahdollisuuksia olisi haluttu käyttää enemmän.

”Verkkoympäristöä olisi voinut hyödyntää paremmin, enemmän. Liekö sitten syy ohjauksessa vai meissä ryhmäläisissä. Ainakin omassa ryhmässäni huomasin, ettemme saaneet materiaalia ja keskustelua verkkoympäristöön, vaikka se ohjeistettiin sinne laittamaan. Porukka odotti aina kasvokkaista tapaamista.”

Opiskelijoiden yhteisöllisen oppimisen tukemiseen ja kurssin aikataulutukseen meidän olisi tullut kiinnittää enemmän huomiota. Opinnot etenivät parhaiten ryhmällä, jonka jäsenet olivat säännöllisesti tavanneet keskenään ja selkeästi toimivat yhteisöllisesti myös verkossa. Kurssin aikataulu eli koko kurssin ajan, koska muiden opintojen aikataulut muuttuivat ja pyrimme jättämään aikaa kullakin opintojaksolla vaadittavalle työskentelylle. Muut opinnot kuitenkin tukivat sisällöllisesti erikoistumisopintojen ongelman selvittelyä, joten siltä osin venynyt aikataulu ei ollut

pelkästään huono asia. Toisaalta verkkokurssillakin aikataulut auttavat opiskelijaa arvioimaan opiskelun vaatimaa aikaa ja rytmittävät työskentelyä (Nevgi 2000, 196). Aikataulun venyminen ja liika jousto saivatkin opiskelijoilta eniten negatiivisia kommentteja kurssin aikana pidetyssä palautteenkeruussa. Määrätietoisempi ja heti kurssin alussa tarkasti esitetty työskentelyaikataulu olisi napakoittanut opiskelua ja estänyt hiljaisten ”pitäisi tehdä, mutta kun ei saa aikaiseksi” -kausien syntymistä.

Opiskelijoiden yhteinen työskentely, yhdessä ja itsenäisesti toteutettu tiedonhaku sekä lopputuotoksena syntyneet posteriesitykset antoivat heille monipuolisen kuvan kahden oppiaineen yhdistämisestä. Yhdessä keskusteleva työskentelytapa auttoi luomaan pohditun ja syvällisemmän käsityksen sosiaalityön ja IT:n yhtymäkohdista kuin mitä vaikkapa pelkällä luento-opetuksella olisi saavutettu.

”Uutta osaamista tuli toisten opiskelijoiden ja keskusteluiden kautta, samoin opiskelumateriaaleihin tutustumisen kautta. Innostavaa oli löytää monia sovelluksia, joista en ollut kuullut aiemmin.”

Käytännönläheisyyttä opiskeluun tuli tiedonkeruuvaiheessa opiskelijoiden tutustuessa jo olemassa oleviin sosiaalialan informaatioteknologisiin hankkeisiin, tuotteisiin ja tutkimuksiin. Tämä paitsi havainnollisti erilaisen mahdollisuuksien kirjoa, myös auttoi ideoimaan, mitä ala voisi tulevaisuudessa olla.

”Tutustui jo olemassa oleviin ratkaisuihin, mahdollisesti ideoiden kehittelyn eteenpäin. Myös toisten töihin tutustuminen antoi uutta tietoa sosiaalityön eri sektoreilta ja siitä miten siellä hyödynnetään tai voitaisiin hyödyntää teknologiaa.”

”Oli mukava miettiä innovatiivisesti, kehitellä uusia mahdollisesti toteuttamiskelpoisia ratkaisuja käytäntöön. Koska tehtävässä ei tarvinnut huolehtia loppuun saakka idean toteuttamiskelpoisuudesta, pystyi miettimään vaihtoehtoja rohkeasti, brainstorm -tyyppisesti.”

Meille opettajina jakso on ollut mullistavalla tavalla uudenlainen lähestymistapa asiaan. Meillä ei tarvitse olla valmista vastausta siihen, mitä sosiaalityön ja IT:n integrointi tarkoittaa ja mitä se sisältää, vaan vastaus muodostuu opiskelijoiden ja opettajien yhteisessä työskentelyssä. Oppijan rooli on myös muuttunut tiedon muistajasta uuden tiedon ja ymmärryk-

sen tuottajaksi. Tiedon omaksumista tukee parhaiten sen soveltaminen jonkin ongelman ratkaisemiseksi tai käyttäminen jonkin uuden idean luomiseksi (Hakkarainen 2001, 33).

Ongelmista oivalluksiin

Kahden oppiaineen integrointi kuvaamallamme tavalla muotoutui kurssin aikana erittäin hedelmälliseksi, koko opintosuunnitelmaa ravistelevaksi kokeiluksi. Tuotos oli sekä oppimisen että opettamisen kannalta paljon enemmän kuin etukäteen osasimme ajatellakaan.

Olimme miettineet ennen yliopistopedagogisia opintoja miten toteuttaa sosiaalityön ja IT:n integroivat erikoistumisopinnot. Vaihtoehtona miettimme luentosarjaa, jossa esiteltäisiin IT:n sovelluksia sosiaalityössä ja pohdittaisiin asiaa luennoitsijoiden alustusten pohjalta. Ongelmana oli, mistä löytäisimme luennoitsijat, jotka osaisivat kattavasti integroida näitä kahta oppiainetta. Alkaessamme ymmärtää jotain PBL:stä tajusimme opiskelijoiden omaavan itse parhaimmat lähtökohdat integrointiin. Tieteidenvälisyyden ongelma saataisiin siten ratkottua. Oppimisen kannalta ratkaisu toimi sekä lopputulosten että opiskelijoiden palautteen perusteella.

Tieteidenväliseen opetukseen PBL on oiva lähestymistapa. Mielestämme se edellyttää kuitenkin opiskelijalta riittäviä pohjatietoja kummastakin oppiaineesta. Muutoin ongelmanratkaisu on liian vaikeaa ja kokonaiskuvan muodostaminen alueesta jää helposti puutteelliseksi. Toisaalta taas PBL:n ottaminen kokonaisvaltaisemmin käyttöön jo maisteriohjelmaa suunniteltaessa on houkutteleva ajatus, etenkin tällaisen opintojen loppuvaiheessa olleen yksittäisen kurssin saaman positiivisen palautteen innostamina

Verkkoympäristön käyttö opetuksessa tuo opiskeluun etenkin aikuisopiskelijoille tärkeää ajan ja paikan suhteen joustavuutta. Viestintä kuitenkin on usein hitaampaa kuin kasvokkain tapahtuvissa tapaamisissa ja vaatii opettajilta tietoista panostamista osallistavan ja kannustavan ilmapiirin luomiseksi verkossa. Huomasimme opiskelijoiden helposti unohtavan päivittää työskentelynsä etenemistä verkkoympäristössä. Ryhmän keskenään sopimien tapaamisten unohtamisen lisäksi syntyi harhaanjohtava vaikutelma hiljaisuudesta sekä muille ryhmille että opettajille. Työskentelyn näkyväksi tekeminen verkkoympäristössä olisi voinut kannustaa muita ryhmiä tuomaan rohkeammin omia kysymyksiä ja kokemuksia kaikkien kurssilaisten nähtäville ja edistänyt näin yhdessä oppimista.

Opettajina oivalsimme, ettei meidän tarvitse koettaa olla kaikkietäviä tai edes oman osaamisalan täydellisiä asiantuntijoita saadaksemme opiskelijat oppimaan uusia asioita. Omien rajojen tiedostaminen ja tunnustaminen vie tilanteisiin, joissa myös opettaja voi oppia paljon opiskelijoilta.

Lähteet

- Hakkarainen, J. 2001. Aikuisen oppiminen verkossa. Teoksessa P. Sallila & P. Kalli (toim.) *Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena*. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu, 16–52.
- Haythornewaite, C. 2002. Building social networks via computer networks. Teoksessa K. Renninger & W. Shumar (toim.) *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace*. New York: Cambridge University, 159–190.
- Heikkinen, E. 2003. Tutkimuskohde, tutkimusmenetelmät, teorianmuodostus. Teoksessa E. Heikkinen & T. Rantanen (toim.) *Gerontologia*. Tampere: Duodecim, 14–23.
- Lazar, J. & Preece, J. 2002. Social considerations in online communities: Usability, sociability, and success factors. Teoksessa H. van Oostendorp (toim.) *Cognition in the digital world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 127–151.
- Manninen, J. & Nevgi, A. 2000. Opetus verkossa – vuorovaikutuksen uudet mahdollisuudet. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 93–108.
- Nevgi, A. 2000. Yksin vai yhdessä – opiskelijoiden kokemuksia verkkokursseilta. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 183–197.
- Mikkeli, H. & Pakkasvirta, J. 2007. Tieteiden välissä? Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteisyyteen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Nikitina, S. 2006. Three strategies for interdisciplinary teaching: contextualizing, conceptualizing, and problem-centring. *Journal of curriculum studies* 38(3), 251–271.
- Portimojärvi, T. & Donnelly, R. 2006. Ongelmaperustaista oppimista verkossa. Muuntuvia näkemyksiä ja monimuotoisia toteutuksia. Teoksessa T. Portimojärvi (toim.) *Ongelmaperustaisen oppimisen verkko*. Tampere: Tampere university press, 25–46.
- Ronkainen, S. 2005. Tiedon monitieteellisyys ja monitieteellisuuden seurauksia. Teoksessa P. Rantala & M. Tuominen (toim.) *Rajoilla. Puheenvuoroja tutkimuksen rajoista ja rajojen tutkimuksesta*. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja, sarja C: 30, 213–31.
- Stromso, H. & Grottumt, P. & Lycke K. 2007. Content and processes in problem-based learning: A comparison of computer-mediated and face-to-face communication. *Journal of Computer Assisted Learning* 23(3), 271–282.
- Veermans, M. & Tapola, A. 2006. Motivaatio ja kiinnostuneisuus. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY, 65–84.

Rauno Rusko

Tentistä toimintaan

Yritysyhteistyön opettaminen

Opetuksen järjestäminen vähäisin henkilöresurssein johtaa usein ratkaisuihin, jotka eivät ole oppimisen kannalta kaikkein parhaita. Kirjatenttiä, johon ei liity lainkaan opetusta, pidetään yleensä huonona ratkaisuna oppimistulosten kannalta (esim. Karjalainen 2000). Vaikka se arviointitapana on tenttijän kannalta haastava koettelemus, se ei johda syväoppimiseen, jossa mukana on myös tiedon perustelujen, oikeutusten ja rajoitusten pohdimista (Åhlberg 1994).

Vuoteen 2006 saakka Lapin yliopiston johtamisen koulutusohjelmassa järjestetyn valinnaisen yritysyhteistyö-kurssin (aiemmin Yhteistyö ja verkostoituminen -kurssin) ainoana suoritusmuotona oli kirjatentti. Yritysyhteistyö on keskeinen management-tutkimuksen paradigma, jonka sisältöön johtamistaidon opiskelijan on perusteltua syventyä. Kirjatenttinä kurssi ei saanut ansaitsemaansa kiinnostusta osakseen ja valinnaisiin opintoihin kuuluvana jäi monelta pääaineopiskelijaltakin suorittamatta. Toisaalta kirjallisuuskuulustelun kautta saavutettuja oppimistuloksia voidaan tämänkin kurssin kohdalla kyseenalaistaa. Vastuupettajana päädyin etsimään kurssille uusia toteutusmuotoja kirjatentin sijaan. Pyrin lisäämään kiinnostusta kurssia kohtaan ja parantamaan oppimistuloksia muun muassa etäopetuksen ja ongelmaperustaisen oppimisen kautta. Myös oma motivaationi kasvoi haasteellisten toteutusmuotojen myötä. Tässä onnistumista on tarkasteltu muun muassa kurssia varten laaditun kyselylomakkeen ja yleisen sähköisen WebOodi-palauttejärjestelmän avulla.

Artikkelissani kuvailen kurssin uudistamista, paitsi toiminnallisena kuvauksena, myös kurssin sisältöön ja toteutusmuotoihin liittyvien viitekehysten kuvauksena. Esittelen yritysyhteistyön teorian ja käytännön keskeisiä käsitteitä ja ydinalueita johtamisen oppiaineen näkökulmasta etsien yhtymäkohtia kasvatustieteellisiin lähestymistapoihin. Tarkastelen yritysyhteistyön koulutuksellisia haasteita, mahdollisuuksia ja käytettyjä pedagogisia menetelmiä, kuten ongelmaperustaista oppimista, etäoppimista ja projektioppimista. Artikkelin empiirinen aineisto perustuu yri-

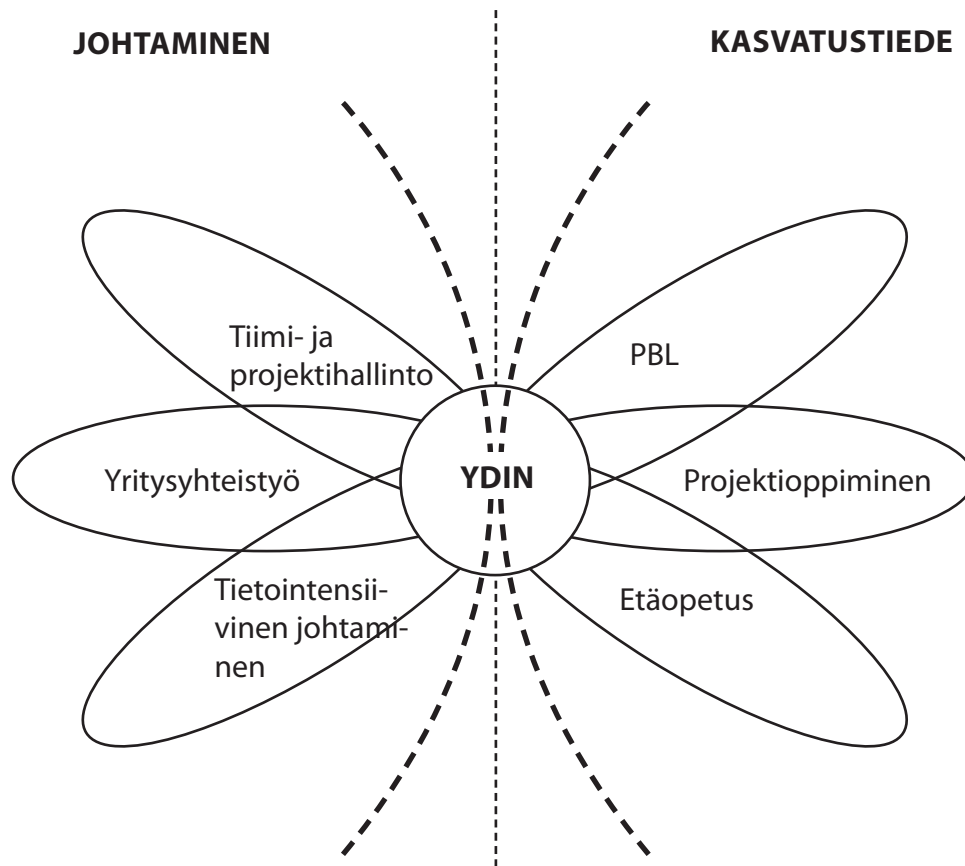
tysyhteistyö-kurssin toteutukseen. Menetelmänä on toimintatutkimus, koska tavoitteeni on aikaansaada muutoksia kohteessa niin teoreettisessa kuin käytännöllisessäkin yritysyhteistyöosaamisessa.

Yritysyhteistyön kurssin toteutus

Yritysyhteistyön merkitys kansainvälisessä liikkeenjohdollisessa tutkimuksessa on kasvanut viime vuosina. Syitä on useita, kuten globaalistuminen, kansallisten rajojen merkityksen vähentyminen, tietotekniikan kehittyminen ja sitä seurannut informaation kulun nopeutuminen, sähköisten informaatiohyödykkeiden ja informaatioon perustuvien tuotantohyödykkeiden merkityksen kasvu sekä niihin liittyvät olemattomat kuljetuskustannukset (esim. Ohmae 1988; 1995). Yritysten kansallinen, mutta erityisesti kansainvälinen yhteistyö on lisääntynyt maantieteellisten etäisyyksien merkityksen vähentyessä.

Liiketoimintaympäristö on myös muuttunut aiempaa turbulentimmaksi, mikä ajaa yritykset hakemaan uusia tapoja organisoida tuotantoon. Ulkoistaminen, verkostomaiset tuotantoprosessit ja moniyrityksiset toimitusketjut ovat liiketoiminnan arkipäivää. Kansainvälisen kilpailun kiristyminen pakottaa yritykset hakemaan edullisimmat, tehokkaimmat ja laadukkaimmat tuotantoratkaisut olivatpa ne sitten vaativaa yritysyhteistyötä edellyttäviä tai vain yhden yrityksen sisällä toteutettavia ratkaisumalleja.

Yritysyhteistyö-kurssin toteutuksessa tavoitteenani oli rakentaa kahden oppiaineen, johtamisen ja kasvatustieteen näkökulmista synteesiä (ks. kuvio 1). Kurssin substanssi liittyy johtamisen oppiaineen, erityisesti management-tutkimuksen näkökulmasta yritysyhteistyön teoriaan ja käytäntöön. Sisältö liittyy myös tiimi- ja projektihallinnon sekä tietointensiivisen johtamisen menetelmiin. Kurssin toteutus puolestaan ilmentää kasvatustieteen, ongelmaperustaisen oppimisen sekä projektioppimisen ja etäopetuksen menetelmiä.



KUVIO 1. Yritysyhteistyö-kurssin sisällöllisen ja pedagogisen toteutuksen lähtökohta

Kurssin yhteydessä käsiteltiin yritysyhteistyötä tarkastelevan liikkeenjohdon tutkimuksen tärkeimpiä käsitteitä, kuten alliansseja tai strategisia alliansseja, verkostoitumista ja toimitusketjuja. Aivan uusimpina yritysyhteistyön tutkimuksen suuntauksina tarkasteltiin ”coopetition”-käsitettä eli yhtäaikaista yritysten välistä kilpailua ja yhteistyötä. Kaikkein pisimmälle etenevässä yhteistyössä yhteistyötä harjoittavat yritykset lopulta fuusioituvat yhdeksi yritykseksi tavoitellen synergiaetuja. Kurssin yhtenä tavoitteena oli coopetition-ajatuksen siirtäminen opetukselliseen kontekstiin.

Liikkeenjohdollisessa kirjallisuudessa coopetition on käsitteenä varsin uusi asia. Ensimmäisen kerran sitä käytti 1980-luvulla Raymond Noorda. Ajatuksena on, että sen sijaan että yritykset kilpailisivat saman kakun jakamisesta keskenään, he ensin kasvattavat kakkua ja kilpailevat vasta sitten kakun jakamisesta. Markkinoilla tapahtuva kilpailu ei ole yksioikoista nollasummapeliä, jossa yhden voitto on toisen häviö. Käytännössä coopetition on arkipäivää ja ilmeisen pakon sanelema välttämättömyys esimerkiksi Aasian kehittyvillä markkinoilla Intiassa ja Kiinassa. Siellä

kilpailevat yritykset ovat yhdessä kehittämässä tuotantoon tarvittavaa koulutusta ja infrastruktuuria. Sen sijaan liikkeenjohdollisessa kirjallisuudessa ja artikkeleissa käsite omaksuttiin yleiseen käyttöön vasta Brandenburgerin ja Nalebuffin (1996) kirjan ”Co-opetition” ilmestyttyä. Sen jälkeen coopetition-tutkimuksia on tehnyt erityisesti Yadong Luo erityisesti monikansallisiin yrityksiin liittyen. (Luo 2004a; 2004b; 2005; 2006; 2007.)

Kurssin johtajatuksena oli lisätä yhteistä tietovarantoa, joka liittyy yritys yhteistyön teoriaan ja käytäntöön. Tavallaan coopetition-käytäntö siirtyi myös kurssin toteutukseen. Lähtökohtaisesti opetustilanteeseen sisältyy tietynlaista kilpailua ja vastakkainasettelua sekä opiskelijoiden kesken että opiskelijoiden ja opettajan välillä. Tätä asetelmaa haluttiin muuttaa kehittämällä yhteistyötä.

Kurssin toteutuksessa käytettiin leadership-tutkimuksessa tunnettuja menetelmiä, joihin myös ongelmaperustainen oppiminen kuuluu (esim. Bridges & Hallinger 1995). Kun tavoitteena on teeman hallinnan oppiminen käytännöllisen toiminnan kautta, opetuksen toteutus on haasteellista. Yliopisto-opiskelijan pitäisi päästä asemaan tai kyetä järjestämään opetuksen yhteyteen tilanteita, joissa hän itse pääsee vaikuttamaan yrityksen strategiseen, yritys yhteistyötä koskevaan päätöksentekoon. Tilanteessa, jossa on riittävän iso opetusryhmä ja osalla opiskelijoilla on jo monipuolista työkokemusta yritys yhteistyöstä, opiskelijat voivat itse toimia toistensa tutoreina. Kokemusten jakaminen ryhmässä voi olla hyvin opettavaista opiskelijoiden toimiessa myös valistajina ja kokemustiedon jakajina. Edellytyksenä on, että opiskelijat eivät ole ”suoraan koulunpenkiltä tulleita”, jolloin vaativan kokemustiedon jakaminen esimerkiksi yritys yhteistyön ongelmakentästä on ylipäättään mahdollista.

Kurssilla tulee luonnollisesti huolehtia myös, että opetukseen sisältyy tarvittava määrä substanssialueen teoreettista tietämystä ja esimerkiksi tutkittavan ongelman kannalta keskeisimpien käsitteiden purkamista ja määrittelyä. Erilaiset näkökulmat ja vaihtoehdot on hyvä tuoda selkeästi esiin. Myös tutkimusalueen historiallinen näkökulma ja siinä tapahtuneet muutokset sekä tulevaisuuden painopistealueet ovat sisällön kannalta tärkeitä asioita. On kuitenkin huolehdittava, että kosketuspinta käytäntöön säilyy opetuksen teoreettisimminkin osioissa. Ilman sitä asioiden omaksuminen on vaikeaa ja liian yksipuolista. Esimerkit erimuotoisista yritys yhteistyön käytännön toteutuksista pitävät kurssin sisällöllisesti ”maan pinnalla”.

Toiminnallisen pedagogiikan soveltaminen

Yritysyhteistyö-kurssin uudistamisen tavoitteena oli selvittää, miten monimuotoisten opetusmenetelmien käyttöönotto vaikuttaa opiskelijoiden arvioiden perusteella oppimistulokseen ja oppimiskokemukseen. Uusien opetusmuotojen myötä opettajan asema suhteessa opiskelijoihin muuttuu. Perinteinen luento-opetus on perustunut olettamukseen, että luennoitsija on tiedon ylin jakaja. Kuitenkin yliopisto-opiskelijallakin saattaa olla aihealueeseen liittyvää kokemustietoa, joka mahdollistaa myös niin sanotun vertaisoppimisen. Vertaisoppimista tapahtuu luontevasti useilla ammattialoilla, esimerkkinä vaikkapa musiikinopetus (Kaartinen 2005). Yritysyhteistyön käsitteistö, ”coopetition” tai kilpailijayhteistyö tarjoavat metaforan, jopa analogisen vastineen vertaisoppimisen käsitteelle (Rusko 2007).

Ongelmaperustaista oppimista (Problem Based Learning, PBL) käytettiin yritysytteistyökurssin ryhmätyöskentelyn viitekehyksenä. Kurssin toteutuksessa oli aineksia yritysytteistyön teoriasta, käytännöstä ja kokemustiedosta sekä yksilöllisten harjoitteiden että ryhmätöiden muodostamassa opetuskokonaisuudessa. Ongelmaperustaisesta oppimisesta on olemassa useita kotimaisia ja kansainvälisiä tutkimuksia ja sovelluksia (Hmelo-Silver & Barrows 2006; Barrett et.al. 2005; Hmelo-Silver 2004; Poikela E. 2003; Poikela S. 2003; Lähteenmäki 2001; Schmidt 1993).

Ongelmaperustaisen oppimisen historia alkaa 1970-luvun alusta kanadalaisen McMasterin yliopiston lääketieteellisestä yksiköstä. Sitä ennen samaa asiaa on harjoiteltu nimellä ”discovery based learning” 1960-luvulla (Rhem 1998). Ongelmaperustaisen oppimisen määritelmiä on monia. Siinä opitaan ”tuloksista, jotka on saatu ongelmista työstämällä” tai se on ”johdatteleva strategia, jossa oppilaat kohtaavat tilannesidonnoisia, strukturoimattomia ongelmia ja ponnistelevat löytääkseen niihin merkityksellisiä ratkaisuja (Rhem 1998). Jossain määrin kyse on oppimisesta kokemuksen kautta tai ”learning by doing” -oppimisesta (esim. Delaney & Mitchell 2005). Määrittelyistä riippumatta merkittävää on opiskelijan tai opiskelijaryhmän itsenäinen työskentely ja tietojen hankinta, mihin liitetään usein käsiteparit ”teoria ja käytäntö”, ”kokemus ja osaaminen”, ”eksplisiittinen ja implisiittinen tieto” (esim. Poikela, E. & Poikela, S. 2005).

Projektioppiminen liitetään usein ongelmaperustaiseen oppimiseen (esim. Donnelly 2005, Breen & Fallon 2005). Syynä lienee, että lähtökohteisesti projektitoiminta on kosketuksissa käytännön työtehtävien kanssa. Ongelmaperustaiseen oppimiseen taas kuuluu käytäntö olennaisena osana, kuten aiemmin jo todettiin. Projektiperustaisen oppimisen avulla

opiskelijat voivat oppia omien toimiansa seurauksien kautta ja suunnitella tulevaisuudessa käyttäytymistään samankaltaisissa tilanteissa (Carroll 2005, 95).

Käytännön yritysysteistyössä projektityöskentely on hyvin yleistä. Yritykset voivat esimerkiksi tehdä yhdessä tarjouksen ja osallistua tarjouskilpailuun niin sanottuna konsortiona, jolloin yhteistyö liittyy taloudellisesti, ajallisesti ja resursseiltaan tarkoin rajattuun hankkeeseen. Osapuolten pääasiallinen toiminta tapahtuu projektin ulkopuolella ja yhteistyön rajoituksessa tarkoin määriteltyyn kohteeseen, se on myös kilpailulainsäädännön mukaista. Osapuolilla on mahdollisuus oppia toisiltaan, sillä yhteistyö voi parhaimmillaan tuottaa synergiaetuja ja niin sanottuja spill over -vaikutuksia, joissa kaikki osapuolet ovat nettohyötyjiä. Yritysysteistyössä tapahtuu siten ongelmaperustaista projektioppimista, jonka hedelmällisyys perustuu osaamisen, tietämyksen, informaation, käytännön ja kokemuksen yhdistymiseen tarkasteltavassa allianssissa, verkostossa tai toimitusketjussa.

Etäopetusta kurssilla käytettiin opetuksen organisoinnissa, ohjailussa ja tiedon jakamisessa, paitsi opettajan ja oppilaiden välillä, myös oppilaiden keskinäisessä vertaisoppimisessa. Etäopetuksessa käytetään erilaisia teknologisia vaihtoehtoja, kuten tietoverkossa tapahtuvaa itsenäistä aineistojen lukemista sekä tiedon käsittelyä ja siirtoa, joihin liittyy ohjausta, kommentteja tai keskusteluja aikaansaaduista teksteistä. Myös audio- tai audiovisuaalinen opetus, videoneuvottelu- ja tietoverkkoyhteyksien tai puhelinverkon käyttö voi olla etäopetusta. Näitä välineitä kurssilla ei kuitenkaan käytetty. Etäopetus ei poikkea lähtökohdiltaan muusta opetuksesta. Tärkeintä ovat tavoitteet eli millaiseen oppimiseen ja taitojen omaksumiseen pyritään (Tievie 2007).

Kurssin järjestelyt

Keväällä 2007 toteutetun yritysysteistyökurssin laajuus oli 5 opintopistettä. Opinto-oppaan sisältö oli laadittu olettaen kurssin ensisijaisena opetus- ja työmuotona olevan ”omakohtainen perehtyminen kirjallisuuteen” ja toissijaisena ”mahdolliset korvaavat luennot”. Opinto-oppaan mukaan kurssin tavoitteena oli ”perehdyttää yritysysteistyöhön strategisen johtamisen näkökulmasta” ja sisältönä ”tarkastellaan yritysysteistyön syitä ja muotoja sekä yritysysteistyön johtamista strategisen johtamisen näkökulmasta.” (Kauppatieteiden ja matkailun tiedekunta 2006.)

Suorituksen perustuessa pelkästään kirjallisuuskuulusteluun on vaarana tilapäisesti muistinvaraiseen osaamiseen perustuva pintaoppiminen. Uusimuotoisen toteutuksen tarkoituksena oli aikaansaada syväoppimista,

pitempiaikaisia oppimistuloksia, jolloin opiskelija on ymmärtävässä vuorovaikutuksessa opittavan sisällön kanssa liittäen opittavan aineksen erilliset osat toisiinsa (ks. Ramsden 1992; Kronqvist ja Soini 2007). Koulutusohjelman puitteissa etätyöskentelymenetelmät otettiin ensimmäistä kertaa käyttöön hyödyntämällä Optima-ohjelmistoa.

Kurssilaiset saivat siten etukäteen tiedon kurssin toteutusmuodoista, arviointikriteereistä ja aikatauluista. Työmuotoja oli useita, mutta käytännössä kukin osanottaja osallistui yhden ryhmätyön laadintaan, kirjoitti kaksi yksilöllistä essetä ja toimi kahden esseen opponijana. Kullekin työvaiheelle oli etukäteen ilmoitettu takarajat, joiden noudattamatta jättämisestä aiheutui lisätehtäviä. Kaikki kirjalliset tehtävät palautettiin Optiman etätyöskentelysivuille. Kurssiin sisältyi myös lähiopetusta sekä luento-opetuksen että pienryhmäopetuksen muodossa. Osanottajia kursilla oli 14. Osanottajamäärän pohjalta ryhmien ja ryhmätöiden lukumääräksi muodostui 3. Niistä yhdelle ryhmälle järjestettiin käytännöllinen yritys yhteistyöteemaan liittyvä ulkopuolinen projektitehtävä, johon kaikki opiskelijat olisivat voineet osallistua halutessaan. Ryhmätöiden aiheet pyrittiin muodostamaan ongelmaperustaisen oppimisen periaatteiden mukaan kahden ryhmän kohdalla. Kolmannessa eli projektiryhmässä, työn aihe määräytyi keskustelun perusteella, johon osallistui opiskelijoiden ja opettajan lisäksi myös työn ulkopuolinen toimeksiantaja.

Ongelmaperustaisen oppimisen kokeilu

Ongelmaperustaisissa ryhmissä opiskelijat saivat paperilla arkipäivän yritys yhteistyön ongelmatilanteisiin liittyviä yritys johdon (kuvitteellisia) kommentteja (Taulukko 1). Kommenttien lukumäärä oli suuri, koska halusin opettajana etukäteen varmistaa, että opiskelijat saisivat riittävästi aineksia aivoriihen läpiviemiseen. Kommenttien pohjalta opiskelijat kävivät läpi aivoriihen, jossa he aluksi sana kerrallaan kuvasivat asioita, joita heillä tuli mieleen esillä olevista yritys yhteistyön ongelmiin liittyvistä kommentteista.

Otteita yritysjohton keskusteluista yritysyhteistyöhön liittyen

- » *Mitä tässä pitäisi tehdä, kun kolmannes aliurakoitsijan toimittamasta tavara-
rasta on melkein aina epäkuranttia?*
- » *Yhteistyö yrityksen A kanssa on sujunut muuten hyvin, mutta nyt vähän
arveluttaa, miten A:n jääminen kiinni kilpailulain rikkomuksesta vaikuttaa
meilläkin.*
- » *Tuntuu vähän ikävältä huomata, että tuotettamme myyvä yritys hankkii
tuotteellamme suuremmat voitot kuin mitä me itse, vaikka me olemme sen-
tään tuotteen valmistava yritys!*
- » *Yhteistyömme intialaisen kumppanin kanssa takkuilee monien viestintään
liittyvien väärinkäsitysten vuoksi. Syynä tuntuu olevan lähinnä yrityskulttuuri,
mutta myös varsinaiset kulttuurierot. Asiaan pitäisi löytää jokin ratkaisu.*
- » *Tytäryritystemme keskinäinen yhteistyö toimii vain niiltä osin, kun kaikki on
paperilla. Muuten tytäryritysten johto tuntuu riitelevän keskenään kaikista
mahdollisista asioista. Ongelmien taustalla lienee huhut, joiden mukaan
olisimme siirtämässä pääosan toiminnoista pois jommastakummasta yhtiöstä
toiseen.*
- » *Olemme laajentaneet nopeasti yritystämme osittaisten yritysostojen tai osake-
kauppojen avulla. Nyt vauhti alkaa jo hirvittää, pääkonttorimme väellä on
vaikeuksia pitää enää kaikkia toimintoja hallinnassa.*
- » *Markkinoijamme muuttelee tuotestandardin yksityiskohtia oma-aloitteisesti ja
edellyttää meiltä valmistuksessa niiden mukaisia nopeita muutoksia. Muutok-
set tulevat kalliiksi ja vievät kohta kaikki katteemme. Asiaa parantaisi edes
vähän, jos tietäisi mistä nämä muutosvaatimukset johtuvat.*
- » *Teemme tällä hetkellä melkein kaiken itse alusta loppuun saakka. Ehkä tämä
ei ole viisasta, sillä kilpailevat tuotteet ovat hieman halvempia ja useamman
yrityksen yhteistyötä. Noilla hinnoilla katteen positiivisuus olisi vaarassa.*

Taululle muodostui 20–30 erilaista sanaa ja prosessin aikana osoittautui, että aivoriihen lähtökohtana olevien kommenttien määrä olisi voinut olla suppeampikin. Seuraavassa vaiheessa sanat sijoitettiin muutamaan ryhmään ja niille annettiin otsikot. Ryhmä valitsi keskustelemalla ja neuvot-
telemalla lopulta otsikon, johon liittyvää yritysyhteistyön ongelmaa he
halusivat ryhmätyössään tutkia.

Ongelmaperustaisessa oppimisessa on tavallisesti useita vaiheita, kyse on siten syklimallista (Poikela, S. 2003). Kurssilla noudatettiin seuraavia vaiheita:

1. Ongelman asettaminen (yritysyhteistyöhön liittyvä haastava tilanne)
2. Aivoriihi, vapaa assosiointi
3. Ryhmittelyn tekeminen
4. Ongelma-alueen valinta
5. Oppimistehtävän laatiminen
6. Itsenäinen tiedonhankinta (ryhmässä)
7. Tiedon konstruointi (ryhmätyön väliarviointi)
8. Selventäminen (loppuarviointi)

Prosessin aikana toimin tutorina ja yritin olla vaikuttamatta liikaa prosessin kulkuun ja ryhmän valintaan. Ryhmätöiden aiheet siirrettiin myös Optimaan kaikkien nähtäville. Annoin tutorina mahdollisuuden ryhmälle tilaisuuden jälkeen vielä tarvittaessa tarkentaa tutkimusaihettaan, jos se katsoi sen tarpeelliseksi. Käytännössä aiheet pysyivät samansisältöisinä aivoriihen kautta muodostuneeseen aiheeseen verrattuna.

Kurssipalaute ja reflektointi

Toteutettuun kurssiin tuli palautetta kahdesta eri kanavasta, kurssin sähköisen ilmoittautumis- ja hallintajärjestelmän (WebOodi) ja kurssin toteuttajan laatiman kyselylomakkeen kautta, jossa haluttiin selvittää opetusmenetelmien soveltuvuutta ja edelleen kehittämistä. Erityisenä kiinnostuksen kohteena oli etäopetuksen, esseiden ja ryhmätöiden käyttö opetuksessa sekä niiden arvioitu merkitys oppimistulokseen. Saatujen vastausten perusteella etäopetuksessa ei nähty huonoja puolia asioiden omaksumisen kannalta. Kehittämisehdotuksia etäopetusohjelma Optiman käyttöön sen sijaan löydettiin.

”Etäopetusta olisi voinut reaaliaikaistaa eli että keskustelu tapahtuisi mahdollisesti yhden päivän aikana yhdestä aiheesta”

”... voisi kehittää edelleen keskusteluja Optimaan. Esim. pienet keskustelut per aihealue voisi olla hyvä idea.”

Verrattuna kirjatenttiin oppimistulosta pidettiin joko selkeästi parempana tai esitettiin myönteisiä seikkoja toteutusmuodosta viidessä vastauksessa kuudesta (kohta 2a, liite 1). Ainoastaan teoreettista perustaa pidettiin heikompana yhdessä vastauksessa. Vertailussa luentotenttiin vastauksia tuli vähän eikä niissä asetettu luentotenttiä ja uutta opetusmuotoa vastakkain (kohta 2b, liite 1). Kohdassa 3a tiedusteltiin, oliko ryhmätyön painoarvo

(50% kokonaisarvostelusta) liian suuri, sopiva tai liian pieni. Kahdessa vastauksessa painoarvoa pidettiin liian suurena, muissa painotus nähtiin sopivana (kohta 3a, liite 1). Seuraavaksi kysyttiin ryhmätyöskentelyn onnistuneisuutta ja menettelytapoja ja sitä, kokoontuiko ryhmä riittävän usein. Yhdessä vastauksessa kokoontumiskertoja pidettiin liian vähäisinä, muissa sopivana (kohta 3b, liite 1).

Ryhmätyöskentelyä pidettiin varsin onnistuneena. Vain yhdessä vastauksessa tutoria olisi kaivattu ensimmäiselle kerralla mukaan ryhmän sisäiseen kokoontumiseen. Myöskään kokoontumisaikoja ei ollut enemmistön mielestä syytä määrittää tutorin toimesta. Ryhmä joutui itsenäisesti sopimaan kokoontumisajoista ja siirtämään tiedostoja keskenään, vaikka Optima-alustalle ei siihen oltu varattu muilta suljettua työtilaa. Kyselylomakkeessa tiedusteltiin, olisiko tällainen työtilan tarjoaminen ollut tarpeen. Enemmistö vastasi asiaan myönteisesti. Ilman sitä sähköposti nousi erittäin tärkeään asemaan ryhmätyön toteutuksessa.

WebOodin kautta saadun palautteen mukaan kurssia pidettiin jokseenkin onnistuneena. Esimerkiksi opetustavan katsottiin soveltuvan hyvin opintojaksolle määriteltyihin tavoitteisiin. Asiat oli ymmärretty hyvin ja kurssin katsottiin lisänneen kiinnostusta opiskeltavaan asiaan. Kaikissa kolmessa kohdassa mediaani ylsi lukuarvoon 3 WebOodissa käytetyllä asteikolla 1–4. Vastauksista ilmeni muun muassa, että verkko-opetuksen määrää pidettiin sopivana. Kurssilla käytettiin suorituksissa, niiden kirjaamisessa, kommentoinnissa ja julkaisemisessa runsaasti Optima-järjestelmää. Verkko-opetuksen käyttö ei opiskelijoiden mielestä ollut kuitenkaan liiallista, mikä kuvanee opiskelijoiden myönteistä asennetta verkkooppimista kohtaan.

Verkko-oppiminen tai verkko-opetus ei kuitenkaan saa syrjäyttää lähiopetusta, sillä vaikka mediaanivastauksessa lähiopetuksen määrä oli sopiva, oli keskiarvon mukaan lähiopetusta hieman liian vähän. Tätä tukee myös tulos, jonka mukaan itsenäisen opiskelun määrää pidettiin keskimäärin hieman liian suurena. Kaiken kaikkiaan opintojakson työmäärä todettiin keskiarvon perusteella liian suureksi, vaikka mediaanivastauksessa työmäärä olikin sopiva – tässä kohden vastausten keskihajonta oli kaikkein suurin. WebOodi-järjestelmän kautta saadut kirjalliset vastaukset keskittyivät ryhmätöiden rooliin ja onnistuneisuuteen osana yritysyhteistyö-kurssia. Ryhmätöitä ja myös kurssiin liittyviä yksilöllisiä esseitä pidettiin tärkeänä osana yritysyhteistyön teemaan liittyvää käytännöllistä oppimista. Monet esseen aiheet liittyivät yritysyhteistyön käytännön toteutukseen. Ryhmätöiden toteutuksessa pienenä haittana pidettiin ryh-

män sisäisten aikataulujen yhteensovittamista. Ratkaisuna siihen toivottiin muutamaa avaavaa ryhmätyötapaamista kurssiaikatauluun kuuluvana pakollisena opetustapahtumana.

Yhteenveto

Yritysyhteistyö-kurssin toteutuksessa pyrittiin saavuttamaan synergiaetuja yhdistelemällä management-tutkimuksen teoreettisia ja kasvatustieteen käytännöllisiä näkökulmia keskenään. Kurssin sisällössä esillä olivat yritysyhteistyön keskeisimmät käsitteet, tutkimukset ja käytännön sovellusalueet. Lisäksi kurssin toteutuksessa läsnä olivat välillisesti projekti- ja tietojohdaminen. Opetusmenetelmällisesti kurssin toteutuksessa oli vaikutteita ongelmaperustaisesta oppimisesta, projektioppimisesta ja etäoppimisesta.

Kurssin järjestäminen monimuotoisilla opetusmenetelmillä käyttäen luentoja, yksilöllisiä esseitä, ryhmätöitä ja etäopetusta opetusmenetelmänä sekä PBL:ää ainakin välillisesti toiminnallisena viitekehyksenä vaikutti kokonaisuutena onnistuneelta ratkaisulta. Varsinkin etäopiskelu, kunhan se ei vie liikaa resursseja lähiopetuksesta, koettiin yleisesti myönteisenä seikkana, kuten myös ryhmätyöskentely. Lisäksi suullisten kommenttien perusteella erityisesti ryhmä, joka oli osallistunut projektisidonnaiseen käytännön työskentelyyn, vaikutti kurssin oppimistulokseen varsin tyytyväiseltä.

Kaiken kaikkiaan oppimistulokset ja opiskelijoiden arviot oppimiskokemuksesta rohkaisevat monipuolistamaan yliopistollista liiketaloustieteellisen johtamisen koulutusohjelman perusopetusta. Opiskelijoiden esille tuomat omat kokemukset käytännön yritysyhteistyön toimivuudesta ja siihen liittyvistä ongelmista lisäsivät aiheen mielenkiintoa ja todennäköisesti paransivat myös oppimistuloksia. Vertaisopetus ja kokemustiedon välittäminen osoittautui käytännössä mahdolliseksi, kun opiskelijaryhmällä on myös elämäkokemusta aihealueella. Opiskellessaan kurssilaiset toteuttivat osaamista tuottavaa coopetition-näkökulmaa, samanaikaista keskinäistä kilvoittelua ja yhteistyötä.

Kurssista muodostuneet kokemukset ovat rohkaisseet toteuttamaan yritysyhteistyö-kurssia jatkossakin monimuotoisten opetusmenetelmien avulla. Kurssin toteutustapa tarjosi kaivattua vaihtelua perinteisempiin opetusmenetelmiin verrattuna. Oppimistulos arvioitiin hyväksi ja vastauksissa viitattiin jopa saavutettuun syväoppimiseen.

Opettajana koin kurssin toteutuksen olevan huomattavasti mielekkäämpi kuin aiemmin suoritusmuotona olleen kirjatentin. Toteutus, jossa kurssin sisältöä ikään kuin ammennettiin myös kurssin osanottajien omista tietovarannoista ja kokemuksista, vaikutti onnistuneelta ratkaisulta niin opiskelijoiden kuin opettajankin näkökulmasta.

Lähteet

- Barrett, T.; Mac Labhrainn, I.; Fallon, H. (eds.) 2005. Handbook of Enquiry and Problem-based Learning. Irish Case Studies and International Perspectives. Galway: CELT, NUI.
- Brandenburger, A.M. & Nalebuff, B.J. 1996. Coopetition. New York: Doubleday Currency.
- Bridges, E. M., & Hallinger, P. 1995. Implementing Problem Based Learning in Leadership Development. University of Oregon: Eric Clearinghouse.
- Breen, E. & Fallon, H. 2005. Developing Student Information Literacy Skills to Support Project and Problem-based Learning. s. In T. Barrett, I. Mac Labhrainn & H. Fallon (eds.) Handbook of Enquiry and Problem-based Learning. Irish Case Studies and International Perspectives. Galway: CELT, NUI, 179–188.
- Carroll, C. (2005). Assessing Problem-based Learning: A Case Study of a Third Year Software Engineering Module at NUI Maynooth. In T. Barrett, I. Mac Labhrainn & H. Fallon (eds.) Handbook of Enquiry and Problem-based Learning. Irish Case Studies and International Perspectives. Galway: CELT, NUI, 95–102.
- Delaney, D. & Mitchell, G. 2005. Tutorial Project-based Learning: A Case Study of Third Year Software Engineering Module at NUI Maynooth. In T. Barrett, I. Mac Labhrainn & H. Fallon (eds.) Handbook of Enquiry and Problem-based Learning. Irish Case Studies and International Perspectives. Galway: CELT, NUI, 65–76.
- Donnelly, D. 2005. Continuing Professional Development of Occupational Therapists: A Case Study of Problem-based Learning in Work In T. Barrett, I. Mac Labhrainn & H. Fallon (eds.) Handbook of Enquiry and Problem-based Learning. Irish Case Studies and International Perspectives. Galway: CELT, NUI, 157–178.
- Hmelo-Silver, C. E. 2004. Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 16, 235–266.
- Hmelo-Silver, C. E. & Barrows, H. S. 2006. Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 1, 21–39.
- Kaartinen, T. 2005. Itsesäätelyvalmiudet musiikin opiskelussa. Acta Universitatis Tampereensis 1125. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karjalainen, A. 2000. Tentin teoria. Liite 1. Tentinteorian ensiaskel. Yliopistollinen tentti unohtamis- vai oppimistilaisuus. <http://wwwedu.oulu.fi/tutkimus/akarj/askoko15.htm>. Luettu 10.12.2007.
- Kauppatieteiden ja matkailun tiedekunta 2006. Opinto-opas 2006–2007. M. Vehkaperä (toim.). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Kronqvist E.-L. & Soini, H. 2007. YKSIN VAI YHDESSÄ? – kokemuksia vertaisoppimisesta yliopistossa <http://wwwedu.oulu.fi/homepage/elkronqv/artikkel/luukkart.htm> Luettu 10.5.2007
- Luo Y. 2004a. A coopetition perspective of MNC-host government relations. Journal of International Management 10, 431–451.
- Luo Y. 2004b. Coopetition in International Business. Copenhagen: Business School Press.

- Luo Y. 2005. Toward cooptition within a multinational enterprise: a perspective from foreign subsidiaries. *Journal of World Business* 40, 71–90.
- Luo Y. 2006. A cooptition perspective of global competition. *Journal of World Business* 42, 129–144.
- Luo Y. (2007). From foreign investors to strategic insiders: Shifting parameters, prescriptions and paradigms for MNCs in China. *Journal of World Business* 42, 14–34.
- Ohmae, K. 1988. *Beyond National Borders. Reflection on Japan and the World*. Dow Jones Irwin, U.S.
- Ohmae, K. 1995. *The End of the National State*. New York: McKinsey& Company Inc.
- Poikela, E. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka – mitä se on? *Fysioterapeutti* 5, 18–21.
- Poikela, E. & Poikela S. 2005. Probell: A Finnish Problem-based Learning (PBL) Research Network. In T. Barrett, I. Mac Labhrainn & H. Fallon (eds.) *Handbook of Enquiry and Problem-based Learning. Irish Case Studies and International Perspectives*. Galway: CELT, NUI, 217–225
- Poikela, S. 2003. *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. Tampere: Tampere University Press.
- Ramsden, P. 1992. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rhem, J. 1998. *Problem-Based Learning: An Introduction*
http://www.ntlf.com/html/pi/9812/pbl_1.htm Luettu 10.5.2007.
- Rusko, R. 2007. Yritykset taiteilevat kilpailun ja yhteistyön rajoilla. *Talouselämä* 21.9. 2007, 45.
- Schmidt HG (1993). Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education* 27, 422–432.
- Tievie 2007. <http://virtuaaliyliopisto.jyu.fi/oppimateriaali/tievie/tievie2-30.htm> Luettu 10.5.2007
- Åhlberg, Mauri 1994. Tavoitteena oppimisen mielekkyys. *Peda-forum -korkeakoulupedagoginen tiedotuslehti* 2, 8–9.

José-Carlos García-Rosell

From passive to active learning

An application of hybrid-PBL to business education

There is a vast amount of literature suggesting that most students find learning difficult to internalize, understand and apply unless they become actively involved in it (e.g. Bligh 1998; Gibbs & Jenkins 1992; Ramsden 1992; Higgs & McCarthy 2005). In a sense, this suggests that traditional lectures, in which lecturers assume the role of experts and students of passive listeners and active note-takers, are not enough to foster learning (Guskin 1994). Especially, academics that have ushered post-modern approaches to education (e.g. Barr & Tagg 1995; Burnard 1999; O'Neill & McMahon 2005; Rogers 1983) have argued for a shift in power from the expert teacher to the student learner; that is, a shift from the traditional teaching to a more learning oriented paradigm. This resembles Greenwood and Levin's (1998) argument that knowledge is not imparted simply through the passage of concepts from a teacher to a student, but rather through the interactions between them and their collaborative efforts to solve certain problems together through their actions. Although they agree that reading texts and attending classes – the road usually open to university students – is the first logical step for gathering intellectual knowledge and acquiring skills, they also recognize that it only represents the beginning of the learning process. As a whole, learning can be seen as going beyond the pure acquisition of knowledge to include a social process that contributes to change and enrichment of the individual (Jones, Connolly, Gear & Read 2006).

Consistent with these ideas, several educational researchers have stressed the role of motivation in activating students and thus promoting learning among them (e.g. Beard & Senior 1980; Lantos 1997; Pintrich 1994). It should, however, be noted that motivation is not only about passing on enthusiasm and inspiration to memorize without understanding, what generally happens with the traditional system of reward (e.g. grades, diplomas). Instead of treating motivation as outside the act of learning, it seems to be necessary to help students to improve their capacity to learn by

creating an environment where students are driven by a love of learning, curiosity, creativity and thirst for knowledge; that is, they themselves are able to realize the importance of knowing (Debnath, Tandon & Pointer 2007; Higgs & McCarthy 2005; Lantos 1997; Shor & Freire 1987). Indeed, an educational institution should not be seen as a location where students are filled with knowledge, but where they can connect knowledge to their particular realities which in turn help them to safely confront problems (Greenwood & Levin 1998; Shor & Freire 1987). In order to create such environments, we need to take a more decentred view of pedagogical activity in which learning rather than teaching is seen as the main focus of analysis (see Mintzberg 2004). As a matter of fact, the emphasis on more student centred curriculum has already started to be taken into consideration among different higher education institutions across the world (see Barr & Tagg 1995; Donnelly & Fitzmaurice 2005). Student-centred learning is usually associated with the social constructivist view, which emphasises activity, interaction and the relevance of communities of practice in the learning process (see e.g. Lave & Wenger 1993; O'Neill & McMahon 2005). Nevertheless, an advancement drift from teaching to learning implies to go beyond the student-centred view to create learning environments in which both teacher and students can learn from each other (see e.g. Shor & Freire 1987).

This article is written from a critical perspective. I thus approach learning as a social process in which students and instructors discuss, interpret, negotiate and produce knowledge (see Rogers 1983). In particular, this post-modern view sees knowledge as continuously changing and dependent on the context of the activity, rather than on merely facts or absolute truth (Cowdroy 1994; Poikela, E. 2006). My aim is to present problem-based learning (PBL) as an innovative pedagogical approach which can be used in business education to create attractive and supportive learning environments where students are able to develop skills and expand their knowledge by engaging in social interactions. I, therefore, elaborate on my experience with a hybrid-PBL process that combines PBL with cooperative learning, formal lectures and web-based learning. The empirical material I drew from is derived from two marketing courses at the University of Lapland during the spring and autumn 2007. The article begins with a brief overview of the cases and empirical material. Then, the hybrid-PBL process is introduced and each of the didactic methods and tools included in the process is illustrated. Finally, the experiences gained during the implementation of hybrid-PBL in the two marketing courses are discussed.

Cases and empirical material

The empirical material that I use to illustrate the hybrid-PBL format, which I present in this paper, is based on evidence from two advanced marketing courses¹ – Environmental Marketing Management (EMM) and Marketing Ethics (ME) – offered by the Faculty of Business and Tourism at the University of Lapland. Both courses were previously taught with a traditional pedagogy consisting of twelve 3-hour lectures. The courses were introduced in the curriculum with the idea of training marketing students in issues related to sustainability and ethics. The aim of redesigning the courses was to develop a more effective teaching approach for helping students to achieve their learning objectives. Loe and Ferrell (2001), for instance, highlight the challenge of educating students on sustainability and ethics – fields particularly known for their abstractness, ambiguity and complexity – by relying only on formal lectures. It has been argued that the challenges posed by these two fields can be overcome through the adoption of a PBL format where students are able to engage in a reflective and critical thinking process (e.g. Smith 2005).

The hybrid-PBL was implemented in EMM and ME during the spring and autumn of 2007 respectively. While a total of 18 students participated in EMM, 35 students attended ME. The fact that the language of instruction was English contributed to the creation of an international environment in which more than six different nationalities were represented. It should be noted that this cultural diversity was also seen as a factor that promoted learning on sustainability and ethics. Both courses were comprised of seven 3-hour sessions, in which formal lectures and cooperative learning exercises were implemented, and three 2-hour group meetings reserved for the first five steps of the PBL-process. The courses lasted from 4 to 6 weeks. The data collected in this study consists primarily of ethnographic material obtained through continuous observation in class and in the web-based learning environment. In addition, questionnaires were used in order to gain insights into how the students experienced the hybrid-PBL and the courses in general. This quantitative data was complemented by comments made in the students' learning journals. In the next chapter, I present the hybrid-PBL approach and illustrate briefly each of the didactic methods and tools that form part of it. I also discuss some of the experiences and insights gained from both cases.

1. Each course is worth 6 ECTS.

Problem based learning: implementing hybrid-PBL

The use of PBL in business schools has been more or less a response to the criticisms arguing that business education is too much about rigor and not enough about relevance (Smith 2005). Indeed, PBL has been seen as an opportunity not only to sensitize students to the realities of business life but also to develop skills in teamwork, problem solving and leadership. As a result, rather than merely acquiring theoretical management concepts, a PBL approach helps students to develop skills that are necessary to adapt to the rapidly changing business world (Wee, Alexandria, Kek & Kelley 2003). Encouraged by these positive outcomes, several institutions of higher education have been implementing PBL in management and marketing courses (see e.g. Alanko-Turunen 2005; Wee et al. 2003). Nevertheless, PBL still is in its infancy and thus, its dissemination in business education seems to require extensive research and further development (Bigelow 2004; Coombs & Elden 2004).

Depending on the changes made to the learning environment, PBL can be regarded as a teaching technique or educational philosophy (Poikela & Poikela 2006). While the most common approach has been to convert courses and even entire curriculum to a PBL format (Wee et al. 2003), some educators have been using PBL in combination with more conventional educational methods such as formal lectures and case studies (Smith 2005). According to Kahn and O'Rourke (2005), such PBL approaches are referred as "hybrid PBL".

The hybrid-PBL described in this paper is very simple. Students learn by solving realistic unstructured problems in teams. The main idea is to promote students' ability to define problems, identify related gaps in their knowledge, collect relevant information, and propose solutions (see Smith 2005). During the hybrid-PBL process the educator assumes the role of facilitator, lecture on relevant topics, write up problem scenarios, provide relevant reading material and continuously offer suggestions and direction when needed. So far, it might seem that there is no difference between the hybrid-PBL and the traditional PBL approach. However, the main distinction may be found in how information is acquired. In fact, whereas in traditional PBL students obtain information mainly through self-study, in hybrid-PBL the educator complements such self-study with other learning activities that contribute to achieving student's learning objectives. According to Smith (2005), the integration of readings, lectures and case

analysis into the PBL process contributes considerably to conveying the body of knowledge that need to be acquired by the students.

I represent the hybrid-PBL presented in this paper in terms of a four-leaf clover that is an uncommon variation of the common three-leaf clover. Similarly, this particular hybrid-PBL can be seen as an unusual approach to teaching in a higher education context. Each leaflet of the clover corresponds to a different learning process taking place within the hybrid-PBL.

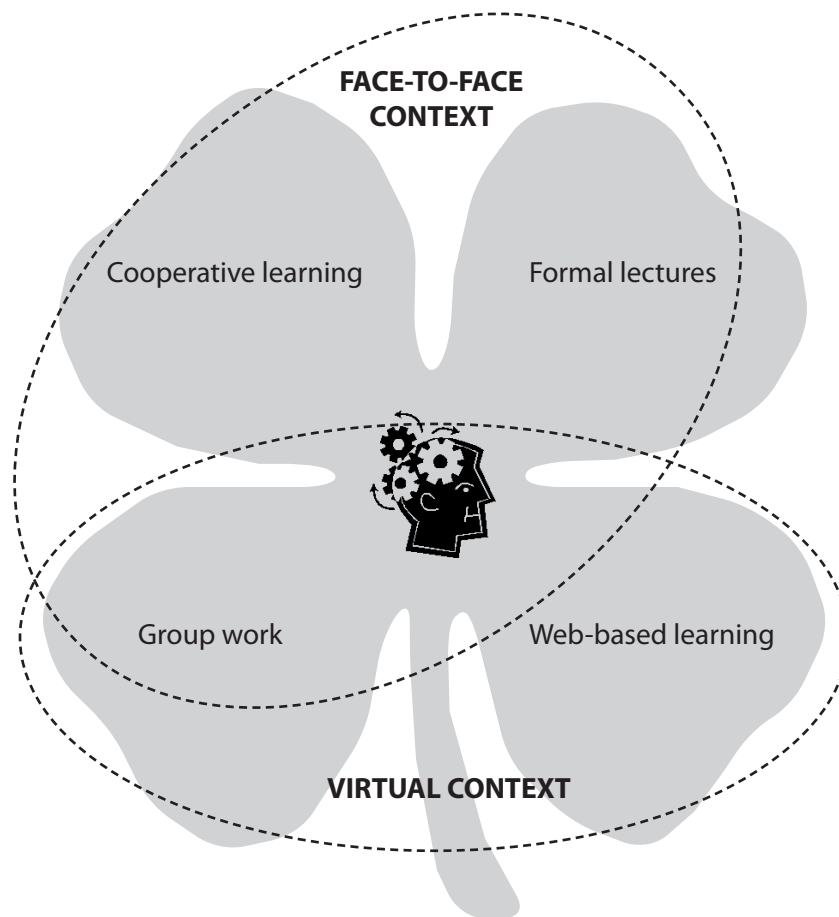


FIG. 1. The hybrid-PBL format

While formal lectures, cooperative learning and group work can be regarded as didactic techniques that foster learning processes in the hybrid-PBL, web-based learning becomes a kind of non-physical space in which learning also takes place. Hence, the PBL-tutorial designed for the courses was conducted in two different contexts: one being a face-to-face context and the other being a virtual context. Next, I depict the two contexts as well as the instruction techniques/tools and learning processes that they entail.

Face-to-face context:

The face-to-face context included formal lectures, cooperative learning assignments and group work. Formal lectures comprised the presentation of facts (theoretical and practical) by the lecturer. The students were in that form provided with basic information concerning the topic of the course. The content of the lectures aimed to support students in the search for a solution to the problem. They contributed, indeed, to preparing students for participating, not only in the class discussions, but also in the PBL process as a whole. Lectures were based on theoretical sources of information such as books and journal articles as well as on practical ones available through the World Wide Web and videos. The use of technology contributed to bringing the external world into the classroom. In addition, reading material (journal articles, reports, press articles, etc.) was distributed to the students in order to provide them with relevant information. Although lecturing is usually seen as an icon of traditional teaching, it has been recognized that it can contribute to promoting learning among students (Barr & Tagg 1995).

Cooperative learning is, on the other hand, a less popular pedagogical approach in higher education in which students work together in small groups that are structured to reach common goals, individual accountability and social skills development (Siciliano 2001). This method of instruction, which has been used extensively in elementary and secondary education, has been refined since the early 1970s when scholars and classroom teachers began to think on how to enhance the effectiveness of group work (Nattiv, Winitzky & Drickey 2001). However, while higher education faculty have increased the use of team assignments in their course design, most of the team activities stress exclusively the task without promoting interdependence among team members (Manera & Glockhamer 1989; Siciliano 2001). As Johnson, Johnson and Smith (1991, 6) state:

“Cooperation is not having students sit side by side at the same table to talk with each other as they do their individual assignments. It is not assigning a report to a group of students where one student does all the work and the others put their names on the product as well. It is not having students do a task individually with instructions that the ones who finish first are to help the slower students.”

In the literature, learning in teams is considered as truly cooperative only if group members have clear positive interdependence, promote each other's learning and success face-to-face, hold each other personally and individually accountable to do his or her fair share of the work, use ap-

appropriately social and team skills needed for cooperative efforts to be successful, and process as a group how effectively team mates are working together (Johnson et al. 1991).

The role of cooperative learning within this hybrid-PBL was to help students learn theoretical material that is considered indispensable to begin working on the problem. Particularly, cooperative learning exercises were implemented during the first sessions of both courses. In EMM the method was a mechanism for educating students on the principles of sustainability, whereas in ME it helped students to learn about normative ethical theories. In both courses the class was divided in groups composed of 4 to 6 members. The teams were constructed by using a random selection method. In doing so, the heterogeneity of the groups was preserved. Otherwise, students might have tended to sit closer to peers with whom they have something in common (e.g. same nationality, gender, age).

Once groups were formed, each student in a group was assigned a different part of the reading material on which he or she should become an expert. Students then sat together with members from other groups who had the same task. They had 30 min. for reading and reflecting on the content and 30 min. for discussing it and drawing final conclusions on it. After this meeting, they returned to their groups to present the topic to the group members. Following the individual presentations and discussions within the groups, each group prepared a presentation to the rest of the class for describing their conclusions on the topic.

Cooperative learning was new to all the students participating in the courses. The use of this technique contributed to activate the whole class. Indeed, while the lecturer became a secondary actor in the classroom, students stepped forward to take responsibility for the learning process. This does not mean that the lecturer was passive, only that he gave the learner the opportunity to act first. Students, as a result, had the opportunity to actively construct knowledge that was relevant to them. The qualitative data indicates that the use of cooperative learning contributed to fostering learning among the students. One student commented that

“The presentation of main ideas from the article to the class is very effective in knowledge acquisition. It forces you to be more careful in reading and identifying the main points. It also forces you to make some notes and helps to organize thoughts and reflections on a particular article. Indeed, this was the most effective way of learning during the course.”

Consistent with this, one student stated,

“I really liked this kind of exercise because, first of all, I could learn something new. And more so, I was able to share information and my previous experiences with my colleagues from a different part of the world.”

In agreement with this, another student noted,

“I found this idea interesting because we were able to work in groups, to exchange our ideas on the reading material and especially to explain it to other students by using our own words.”

On the other hand, the data also shows that the application of this pedagogical method was not without difficulties. As one student pointed out,

“At first it was stressful for me because it was a completely new experience, because in my home country, I do not have a lot of group work. However, I found it very interesting and what also surprised me was that I remember many things from this work.”

After two sessions including formal lectures and cooperative learning, students began with the group work. In order to increase the efficiency of working on the problem, the class was divided into three different groups (group 1, 2 and 3). The size of the groups ranged from 8 to 12 students. There was a day of interval between the introductory meetings of each group. To assure the heterogeneity (gender and nationality) of the groups, I assumed again the responsibility for making the groups. Student self-selection of team mates is, actually, not recommended because these methods have shown to be less effective than when the instructor determines groupings (Siciliano 2001). This may become more problematic if exchange students are also attending the course. In such cases, self-selection usually leads to a segregation forming groups comprised of only Finnish or exchange students.

We started each group meeting² with a round of introductions, not only with the idea of getting to know each other better, but also for “breaking the ice” in the session. Then, I continued with a brief description of the

2. The group meeting comprises the first five steps of the PBL process (from identifying the problem to defining the learning objectives).

different roles (chairman, scribe, timekeeper and reader) that are usually needed in a PBL-meeting. The roles were divided among the participants. However, since PBL as a pedagogy was new for most of the students – only 3 students from a total of 53 admitted to be familiar with PBL – , I decided to take the role of chairman. Indeed, I realized during the group meetings in EMM that most students who played the role of chairman could not cope effectively with the task; even after receiving an introduction on PBL and its different steps. They were insecure about what to do next and the objective of each step. Since they were not familiar with the PBL process, working through the different steps became very slow. Hence, it would be wise to let the facilitator be the chairman in PBL-meetings where students are experiencing the technique for the first time.

At the beginning of each meeting I presented the ill-structured problem to the students in the form of a memorandum as it would be in a real business situation. Moreover, I designed the problem in such a manner that contributes not only to achieving the learning goals of the course, but also to fostering students' active learning, team work and problem solving skills (see Smith 2005). While all students participating in the course EMM were dealing with the same problem, in ME each group was working on a different case. As it turned out, the assignment of a different problem to each group was more beneficial. Indeed, it contributed to promoting peer feedback and thus to improving considerably the whole learning experience. It should also be noted that the fact that groups were working on different problems made possible that students had access to other groups' discussions and hence compare their working and learning process – something that was not possible while working on one and the same problem. To illustrate the role of the problem in the learning process, consider the "Sweatshops Case," presented below. The case was assigned to a group in ME. Students started by identifying the problem and the main cause of concern. Here, the problem is to choose between alternative courses of action. Students should recognize this to be an ethical dilemma, a situation where values are in conflict. After recognizing the situation, students were drawn into the problem by brainstorming ideas based on their prior marketing knowledge. This, in turn, helped determine learning issues and develop an action plan for working on the problem. To solve the Sweatshop Case, students must apply ethical thinking to the marketing decision-making process. After the group meeting, the three groups continued their work in the web-based learning environment where each group had its own discussion space for working on the case.

Sweatshops Case

“You work in the marketing department of a European retailing company that is in the process of revamping its line of own-label clothing. This line is important to your business, and as your company has expanded, own-label clothing has gradually occupied an increasingly prominent role in the product mix in stores. Your existing European supplier of own-label products, Berger & Söhne has supplied your company for ten years and over half of their business is accounted for by your company’s orders. During that time both companies have developed excellent business relationships. Berger & Söhne has expressed many times its commitment to keep their factories in Europe closer to their customers. As you are considering how to proceed with the revamp, a competing supplier, Global Fabrics, also contacts you, offering virtually identical products to Berger & Söhne, with what appears to be equivalent supply arrangements, but at a considerably lower price per unit. Over a year, this would work out to approximately €400 000 in savings – not a substantial sum for your company, but a considerable savings of about 25 per cent on your costs. Global Fabrics was founded a couple of years ago by a former manager of your company. In fact, its owner is an old friend of yours. You are aware that Global Fabrics’ competitive advantage is possible because the products are manufactured in factories situated in developing countries. Moreover, there have been talks in the industry that Global Fabrics produces lower cost products thanks to its sweatshop strategy (adapted from Crane & Matten 2007, p. 362).”

Virtual context:

The use of information technology to support learning has increased considerably over the last decade (Browne, Jenkins & Walker 2005). For instance, the University of Lapland has made available to all faculty Optima – a web-based learning environment designed and licensed by Discendum Oy. The ICT Services Department has been offering information and support to those wishing to develop an online learning environment. Students participating in the courses described above were able to access learning material and engage in virtual interactions with their peers and the instructor at a time and location that suited their personal needs. Hence, the information acquisition and validation of knowledge characteristic of a PBL process were fostered by the online learning environment.

Nevertheless, it is necessary that the lecturer make sure that students are familiarized with the software. For example, during the first face-to-

face session of the courses EMM and ME, I dedicated half an hour to explain how to access the environment and how to work in it. I also made students aware of sources from which they can obtain further information if needed. While half of the class was familiarized with the online learning environment, the other half of the class was using it for the first time.

Web-based learning played an important role in the hybrid-PBL format described in this paper. First, it was a means for providing course instruction and learning material (e.g. slides, articles) prior to and after learning sessions. Second, the detachment of time and physical space allowed communication and learning to go beyond face-to-face sessions. Thus, students were able not only to conduct their group assignments without any constraints, but also to receive ongoing feedback from their instructor. As a student pointed out,

“The use of Optima as a working space and as an information platform was very helpful, especially for group work, but also as a possibility to read the course materials and to communicate with other students about the course.”

Finally, the online learning environment encouraged students to take responsibility for their own learning by deciding how to deal with the content. After all, they were free to determine in which particular areas they wish to deepen their knowledge and improve their skills.

As a whole, students had approximately 5 weeks to work on a possible solution to the problem. First, they engaged in an independent study on their learning issues by drawing on information from the library, databases, internet, media and lecture material. Then they applied the obtained knowledge and skills to develop a possible solution to the problem. As in the face-to-face context, I kept facilitating the PBL-process in the virtual environment and thus offering students support and feedback on their learning process. After the last 3-hour session, students had two weeks time to prepare themselves for the final session that was reserved exclusively for presenting their approach to solving the problem. I should also mention that during the problem solving process in the web-based environment, students organized on their own initiative face-to-face meetings to share their research, reflect on their findings and discuss possible ways for dealing with the problem. Thus, we can see that the face-to-face context and virtual context were intertwined during group work.

There were very positive and encouraging comments regarding the group work in both courses. As one student commented,

“This group work was really useful, it gave me a lot of experience, I learned a lot of new things while preparing the assignment with my course mates... ..wanting to find a solution for the given problem, we studied a lot, discussed in the group, which raised my group work skills, made me think in a wider range.”

The connection of the problem with real business situations was also addressed, as a student pointed out.

“I have never before used this method [PBL], but I really liked it and found it effective. It was nice to work on a case which was based on the real world.”

Another student complemented it by stating that

“The group work was helpful because it presented an authentic problem with which I might face in the future.”

Consistent with these statements a student pointed out,

“It is a good idea to have group work like this because it is great to work in practice not just listen to theoretical lectures. Sometimes people are very shy and they do not talk in the lectures, but when they have group work like this, they must communicate with group members, present their work to the class and, thus, they can improve their communication skills.”

It was also highlighted how the different steps provided by PBL helped to work on the problem. For instance, a student noted,

“PBL offered us a structured way, a plan to approach our subject. Each phase was setting a background to the next session and by the end of it, we all had a somewhat clear visions of things about the subject: we easily identified the topics we were going to search through in order to prepare our final solutions to the problem and we all knew where we were going.”

Another student added to this,

“I find PBL very useful and interesting. On the one hand, it has some stringent rules (certain steps to be followed and a specific amount of time for each step) and on the other hand it gives us a lot of freedom (everybody was able to share his viewpoint and every opinion was considered).”

The improvement of communication and team work through the group assignment were also brought up in the qualitative data. A representative comment from a student was,

“PBL helped me not to be scared of participating in the group debate and expressing my ideas face-to-face with other members.”

Another student stated,

“PBL contributed to improving our team working skills.”

Regarding the attractiveness of PBL as a didactic method, a student commented,

“Thanks to group work, I discovered a new method (PBL) of work and research which I find interesting and efficient.”

On the other hand, while another student confirmed the statement, the comment makes us aware that the implementation of PBL is not without difficulties. Indeed, the students noted,

“I also enjoyed PBL. Although at the beginning, everybody seemed to be quite confused, later we had a lot of fun with group work and I’m strongly convinced that the final results were really good.”

These comments showed the widely acceptance of the hybrid-PBL approach among the class participants. Students, however, criticized the size of the groups that comprised in average between 8 and 12 persons. According to most students, the feeling of responsibility among the group members starts to decrease when the group exceeds 6 members. For instance, a student commented,

“the idea of PBL with the aid of Optima was really good, but in my opinion the groups were way too large to work efficiently.”

Another student added this comment with the following assertion:

“Some people don’t feel responsibility for the group work, because they feel that there is always somebody else who can do the work.”

It seems that in order to avoid free-riders in the future, it is necessary to reflect on how equal responsibility could be promoted in the groups. In this regard, it seems that the course evaluation should be designed in such a manner that contributes not only to assess the learning outcomes but also to encourage students to assume responsibility during group work.

Evaluation

Since EMM and ME are not technical courses such as accounting or statistics, their learning outcomes are abstract and thus difficult to evaluate by using traditional evaluation tools. Actually, instead of basing the assessment on right or wrong answers, there is a need to evaluate how students reflect and analyse the topic of the courses. The assessment techniques should, indeed, foster the learning process of the students. In other words, they should lead students towards deeper learning and understanding. The evaluation of EMM was based on a learning journal, a group report and a presentation. These assessment techniques, which are considered as formative and feedback-oriented, contribute to enhancing students’ learning (Brown, Bull & Pendlebury 1997; Light & Cox 2001). However, in the course ME a test was included in the assessment.

Test: During the course EMM, I realized that not all students were familiar with the use of a learning journal as an assessment method. Some students were expecting more precise indications from the teacher. As a student stated,

“I’m used to having the teacher tell me what to do and what the right answer is”.

Indeed, not only the course format and philosophy, but also the assessment methods were new to most students. It seemed as though they needed to be introduced gradually to this particular course format. Hence, I decided to include a test into the assessment of ME. A test, which is more familiar to most students, was intended to help them in the transition from the teaching to the learning approach. The test evaluated basic theoretical

knowledge that was also needed to find a suitable solution to the problem. The exam represented 30% of the grade.

The learning journal: Each student was asked to turn in a learning journal (approx. 3000 words) at the end of the course. The idea was that the student works on the journal during the whole course. The learning journal should present an analysis, review and reflective report on the issues the student has been learning during the course. It should help the lecturer evaluate the learning process of the student. On the other hand, the learning journal helps students think critically about the content of the course. Students were also encouraged to dedicate some pages to discussing a case (related to the course) of their particular interests. In that form, the student is free to work on something that is most meaningful to him/her. The learning journal also represented 30% of the grade.

The group report: After working on the problem, each group was asked to deliver a report (approx. 2500 words) presenting their results and describing how they dealt with the problem. The report was evaluated based on the thoroughness of the research and the clarity of the arguments. The criteria for evaluating the content included the quality of the reflection and the ability of the group to defend his or her position. As Murphy stresses (2004), in case analysis the reasoning process is more important than the recommended solution. The group report accounted for 30% of the grade.

Presentation: The idea of the presentation was to inform the results and findings of the group work to the rest of the class. This created a debate where all students were able to participate. The presentations allowed the team to present their arguments and reflect on the arguments or contra-arguments brought up by other students. Students had 30 min. to present their case and conduct a debate in the classroom. The presentation portion was limited to 10 min. and the rest of the time was spent on debating their results with the class. The presentation represented the final 10% of the final grade.

To gain insight into the success of the hybrid-PBL context, a review of student feedback was undertaken. Students were asked to evaluate the effectiveness of the course format by using a 5-point Likert-type scale (1=very weak; 2=weak; 3=neutral; 4=good; 5=excellent). A review of the quantitative feedback is shown below (table 1).

TABLE I. Student feedback on hybrid-PBL format

| | EMM | MM |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| | Class size = 18 (N = 15) | Class size = 35 (N = 29) |
| Items from student evaluation on course format | M / SD | M / SD |
| Achieving the goals of the course | 4.53 / .92 | 4.00 / .46 |
| Suitability of teaching method | 4.47 / 1.13 | 4.24 / .74 |
| Benefits of group meetings | 4.15 / .84 | 4.03 / .38 |
| Improvement of communication skills | 3.86 / .96 | 3.50 / .94 |
| Active participation in group meetings | 4.28 / .80 | 4.13 / .86 |
| Improvement of critical thinking skills | 3.54 / .99 | 3.43 / .82 |
| Quality of team work | 4.12 / 1.18 | 3.70 / 1.24 |
| Total evaluation of course format | 4.53 / .92 | 4.28 / .59 |

Based on student feedback, the hybrid-PBL format used in the course contributed to creating an interesting and challenging way of learning. In general, we can see that the majority of the students agree that the hybrid-PBL format was beneficial and useful to them. However, the feedback shows high standard deviations regarding the suitability of the teaching method and quality of the teamwork. It is also noteworthy that improvement of communication and critical thinking skills is below the mean average of the other items. Yet, qualitative data supported the use of the hybrid-PBL format. Indeed, there were very positive comments regarding the format of both courses. As a student pointed out,

“The group work, case studies, films and discussions made the course interactive and much more encouraging than courses based on plain formal lectures.”

Another student stated in line with this,

“In my opinion, your teaching method is practical and impressive. You helped students make their own decisions rather than just providing right answers.”

Conclusions

In a time of growing detachment of management and marketing education from the real business context (Smith 2005; Wee et al. 2003), the encouragement of self-directed learning has become crucial in the preparation of students for skills required by the business world. In this sense, PBL seems to offer an innovative way for creating learning environments where students are able to develop skills and expand their knowledge by engaging in social interactions. PBL may not be the panacea for overcoming the critics of business education, but it represents a step in the right direction.

This article not only provided an insight into the application of hybrid-PBL in two marketing courses, but it also showed that business students can gain greater benefits from participating in courses using a PBL format. In both final course evaluations students rated the course format high (4.53 and 4.28 out of 5). However, while most of the student feedback regarding the course was positive, students felt disoriented and uncomfortable at the beginning of both courses. Based on my own observations, students need some time to adapt to a new learning format and be encouraged to take responsibility for their own learning. Indeed, most students came to the course expecting to play a passive role and thus receive clear instructions from the lecturer concerning what and how they should learn. There was also a minority of students who felt that the format used in the courses did not provide enough support. They noted in class that they prefer classes with highly structured content which allow them to give safe and right answers.

References

- Alanko-Turunen, M. 2005. Negotiating interdiscursivity in a problem-based learning tutorial site: a case study of an international business programme. Tampere: University of Tampere.
- Barr, R. B. & Tagg, J. 1995. From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6), 12–25.
- Beard, R & Senior, I. 1980. *Motivating Students*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bigelow, J. D. 2004. Using problem-based learning to develop skills in solving unstructured problems. *Journal of Management Education*, 28 (5), 591–609.
- Bligh, D.A. 1998. *What's the use of lectures?* (5 ed.). Exeter: Intellect.
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. 1997. What is assessment? In *assessing student learning in higher education*. London: Routledge.
- Browne, T., Jenkins, M. & Walker, R. 2006. A Longitudinal Perspective Regarding the Use of VLEs by Higher Education Institutions in the United Kingdom. *Interactive Learning Environments*, 14 (2), 177–192.
- Burnard, P. 1999. Carl Rogers and postmodernism: challenged in nursing and health sciences. *Nursing and Health Sciences*, 1, 241–247.
- Coombs, G. & Elden, M. 2004. Introduction to the special issue: problem-based learning as social inquiry: PBL and management education. *Journal of Management Education*, 28 (5), 523–535.
- Cowdroy, R.M. 1994. Concepts, constructs and insights: the essence of problem-based learning. In S.E. Chen, R.M. Cowdroy, A.J. Kingsland & M.J. Ostwald (eds.) *Reflections on problem-based learning*. Sydney: Australian PBL Network.
- Crane, A. & Matten, D. 2007. *Business ethics: managing corporate citizenship and sustainability in the age of globalization*. Oxford: Oxford University Press.
- Debnath, S.C., Tandon, S. & Pointer, L.V. 2007. Designing business school courses to promote student motivation: an application of the job characteristics model. *Journal of Management Education*, 31 (6), 812–831.
- Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. 2005. Designing modules for learning. In G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin, (eds.) *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*. Dublin: All Ireland Society for Higher Education (AISHE).
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K.A. 1991. *Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4)*. Washington, DC: George Washington University, School of Education and Human Development.
- Jones, C., Connolly M., Gear, A. & Read, M. 2006. Collaborative learning with group interactive technology: a case study with postgraduate students. *Management Learning*, 37 (3), 377–96.
- Gibbs, G. & Jenkins A. 1992. *Teaching large classes in higher education: how to maintain quality with reduced resources*. London: Kogan Page.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. 1998. *Introduction to action research: social research for social change*. Thousand Oaks: Sage.
- Guskin, A.E. 1994. Restructuring the role of faculty. *Change*, 26 (5), 16–25.

- Higgs, B. & McCarthy, M. 2005. Active learning: from lecture theatre to field work. In G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (eds.) *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*. Dublin: AISHE.
- Kahn, P. & O'Rourke, K. 2005. Understanding enquiry-based learning. In T. Barret, I. Labhrainn & H. Fallon (eds.) *Handbook of Inquiry and Problem Based Learning*. Galway: CELT.
- Lantos, G.P. 1997. Motivating students: the attitude of the professor. *Marketing Education Review*, 7 (Summer), 27–38.
- Lave, J. & Wenger, E. 1993. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Light, G. & Cox, R. 2001. Assessing: student assessment. In G. Light & R. Cox (eds.) *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Practitioner*. London: Paul Chapman Publishing.
- Loe, T.W. & Ferrell, L. 2001. Teaching marketing ethics in the 21st century. *Marketing Education Review*, 11 (2), 1–16.
- Manera, E., & Glockhamer, H. 1989. Cooperative learning: do students own the content? *Action in Teacher Education*, 10, 47–52.
- Mintzberg, H. 2004. *Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Murphy, P.E. 2004. Observations on teaching marketing ethics. *Marketing Education Review*, 14 (3), 15–21.
- Nattiv, A., Winitzky, N. & Drickey, R. 1991. Using cooperative learning with preservice elementary and secondary education students. *Journal of Teacher Education*, 42 (3), 216–25.
- O'Neill, G. & McMahon, T. 2005. Active learning: from lecture theatre to field work. In G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (eds.) *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*. Dublin: AISHE.
- Pintrich, P.R. 1994. Student motivation in the college classrooms. In K.W. Prichard & R.M. Sawyer (eds.) *The handbook of college teaching: theory and applications*. Westport: Greenwood.
- Poikela, E. 2006. Knowledge, knowing and problem-based learning: some epistemological and ontological remarks. In E. Poikela & R. Nummenmaa (eds.) *Understanding problem-based learning*. Tampere: Tampere University.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2006. Problem-based curricula: theory, development and design. In E. Poikela and R. Nummenmaa (eds.) *Understanding problem-based learning*. Tampere: Tampere University.
- Ramsden, P. 1992. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rogers, C.R. 1983. *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus: Charles Merrill.
- Shor, I. & Freire, P. 1987. *A pedagogy of liberation: dialogues on transforming education*. New York: Bergin & Garvey Publishers.
- Siciliano, J.I. 2001. How to incorporate cooperative learning principles in the classroom: it's more than just putting students in teams. *Journal of Management Education*, 25 (8), 8–20.
- Smith, G.F. 2005. Problem-based learning: can it improve managerial thinking? *Journal of Management Education*, 29 (2), 357–78.

Wee, L. K.-N., Alexandria, M., Kek Y.-C. & Kelly, C.A. 2003. Transforming the marketing curriculum using problem-based learning: a case study. *Journal of Marketing Education*, 25 (2), 150–162.

Minna Kimpimäki, Pirjo Laitinen & Mirva Lohiniva-Kerkelä

Verkko opiskeluympäristönä

Oikeustieteen opettaminen

Verkko-opetus ja oppiminen voidaan määritellä monella tavalla (esim. Nevgi & Tirri 2003; Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager & Oksanen 2001). Verkon roolia opetuksessa voidaan jaotella sen mukaan, toteutetaanko opetus täysin verkon välityksellä vai käytetäänkö verkkoa vain yhtenä osana muiden opetusmuotojen ohella. Toisena jaotteluperusteena on ollut, käytetäänkö verkkoa vain tiedon jakelukanavana vai käytetäänkö verkkoa opiskelu- ja työympäristönä niin, että opiskelijan oma aktiivisuus on olennaisessa osassa oppimisprosessissa. (Harasim 2001, 18) Näitä muuttujia eri tavoin yhdistämällä voidaan erottaa neljä eri tapaa käyttää verkkoa opetuksessa. Verkko-opetusta voidaan ensinnäkin toteuttaa niin, että verkkoon luodaan esimerkiksi valmis itseopiskelupaketti tai oppikirja, jonka jakelukanavana verkkoa käytetään.

Toisenlaisesta verkon käytöstä on kyse silloin, kun verkkoon luotuja tai tuotuja materiaaleja, esimerkiksi luentorunkoja tai oheismateriaaleja, käytetään muiden opetusmuotojen yhteydessä. Materiaalit eivät tällöin toimi omana itsenäisenä opintokokonaisuutenaan, vaan niitä käytetään muun opetuksen tukena. Kolmantena vaihtoehtona on verkon käyttö perinteisen opetuksen tukena siten, että sitä käytetään opiskelijoiden oman aktiivisen toiminnan foorumina. Käytännössä se voi tarkoittaa, että opiskelijat käyvät verkossa opetuskeskusteluja tai tekevät erilaisia tehtäviä ja ryhmätöitä. Neljännessä verkko-opetuksen muodossa opiskelijoiden aktiiviseen työskentelyyn perustuva oppiminen siirtyy kokonaan verkkoon ilman, että siihen liittyisi muita opetusmuotoja. (Hein, Ihanainen & Nieminen 2000, 5–6.)

Tässä artikkelissa esittelemme joitakin käytännön esimerkkejä oikeustieteiden tiedekunnassa toteutetuista kursseista ja verkkoympäristöistä, joissa yhdistyvät verkon käyttö opiskeluympäristönä sekä opiskelijoiden omalle aktiivisuudelle rakentuva oppimisprosessi. Esimerkeissä käsitellään Pirjo Laitisen suunnittelemaa ja toteuttamaa kriminologian kurssia, Mirva Lohiniva-Kerkelän kehittämää potilas- ja lääkintäoikeuden ja naisoikeu-

den opintojaksoja sekä tiedekunnassa yhteisprojektina toteutettuja verkko-ympäristöjä, jotka on tarkoitettu perus- ja jatko-opiskelijoiden opintojen ohjauksen tueksi. Kurssien sisältöjen ja toteuttamistapojen lisäksi käymme läpi myös kurssien yhteydessä kerättyä opiskelijapalautetta.

Verkko-opetus oikeustieteissä

Opetus niin oikeustieteissä kuin muillakin tieteenaloilla on sidoksissa siihen, millaiseksi tutkinnon sisältö on määritelty ja millaisia valmiuksia tutkinnon suorittaneelta edellytetään. Oikeustieteellisten tutkintojen sisältö on aikojen kuluessa vaihdellut samoin kuin se tarkkuus, millä sitä on säännelty. Tutkintojen sisällön sääntely on kulkenut koko ajan vapaampaan suuntaan. Nykyisin tutkintoasetuksessa (794/2004) määritellään vain yleisellä tasolla ne valmiudet, joita niin oikeustieteellisen kuin muidenkin tieteenalojen perustutkinnon suorittaneella tulee olla.

Lapin yliopiston oikeustieteiden tiedekunnan opinnot koostuvat kaikille opiskelijoille pakollisista perus-, aine-, kieli- ja syventävistä opinnoista sekä täydentävistä opinnoista, jotka ovat opiskelijoille valinnaisia. Kaikille opiskelijoille yhteinen ydinosaaminen on oikeustieteissä tärkeää, koska oikeustieteen maisterin tutkinto on ammattitutkinto. Tämän vuoksi valmistuvilla juristeilla on oltava riittävät valmiudet ryhtyä toimimaan erilaisissa lakimiesammateissa. Tiedekunta on tutkintorakenteen vahvistamisen yhteydessä sitovasti määrittänyt pakollisten opintojen laajuudet. Opintojaksojen yksityiskohtaisempi rakenne ja käytettävät opetusmenetelmät ovat opettajien itsensä määritettävissä. Täydentävät opinnot taas ovat kaikilta osin oppiaineiden vastaavien opettajien määritettävissä, kunhan opintojen kuormittavuus vain vastaa kurssista annettavaa opintopistemäärää. Koska vastaava opettaja saa itse määrittää kurssinsa rakenteen ja käytettävän opetusmenetelmän, antaa se runsaasti mahdollisuuksia myös verkon käytölle opetuksessa.

Luultavasti kaikkein yleisin verkon käyttötapana oikeustieteiden tiedekunnassa on verkon käyttö erilaisen luentomateriaalin jakelukanavana muun opetuksen yhteydessä. Tiedekunnan kotisivujen kautta jaetaan esimerkiksi luentokalvoja ja -yhteenvedoja sekä luentojen oheismateriaalia. Tällöin verkko korvaa perinteistä luentomonisteiden jakamista, mutta ei tuo mitään lisäarvoa opetukseen sinänsä. Pedagogisesti mielenkiintoisempia ovatkin sellaiset esimerkit, joissa verkkoa käytetään todella opiskeluympäristönä eikä vain tiedon jakelukanavana.

Verkon hyödyntämismahdollisuuksia rajaavat opettajien ajalliset, tiedolliset ja taidolliset resurssit sekä opetuksen tavoitteet. Oikeustieteen opetuksen tavoitteet rajoittavat verkon käyttömahdollisuuksia ainakin kahdella tavalla. Asiaan vaikuttaa ensinnäkin opittavan aineksen luonne. Tehokas juridinen ongelmanratkaisutaito edellyttää, että ratkaisijalla on sekä monenlaista oikeudellista faktatietoa että selkeä käsitys eri oikeudenalojen systematiikasta. Tämä oikeudellinen perusosaaminen on suurelta osin asiaa, joka on tietoisesti opeteltava. Aivan kuten hyväksi vieraan kielen puhujaksi on vaikea oppia opettelematta kielioppisääntöjä, on juristin tehtäviäkkin vaikea hoitaa hyvin, ellei hallitse alan keskeisiä sääntöjä ja periaatteita. Ennalta määritetyt oppimateriaalit ja myös oppimisen testaaminen ovat tällöin tärkeä osa oppimisprosessia, eikä verkkokurssi ole välttämättä luontevin toimintaympäristö periaatteiden ja sääntöjen oppimiselle. Oikeustieteen opetus ei voi tapahtua ainakaan kokonaan verkossa myöskään siksi, että suulliset vuorovaikutus- ja argumentointitaidot ovat tärkeä osa juristin ammattitaitoa. Ainakin joitakin opiskelijoiden omalle aktiivisuudelle ja itsenäiselle ongelmanratkaisulle perustuvia kursseja on siksi syytä järjestää myös kontaktiopetuksena. Verkko-opiskelulle kun ainakin toistaiseksi on yleensä ominaista kirjallinen viestintä.

Oikeustieteen opiskelussa on kuitenkin paljon sellaisia piirteitä, jotka puoltavat verkon ottamista mukaan opetukseen. Esimerkiksi ongelmanratkaisu ja kirjallinen argumentointi ovat olennaisesti juristin ammattitaitoon liittyviä taitoja, joita on luontevaa opetella erilaisten verkossa toteutettavien kurssien yhteydessä. Yhteisöllisellä verkko-opiskelulla voidaan parhaimmillaan murtaa perinteiselle oikeustieteen opiskelulle ominainen yksin puurtamisen ja pärjäämisen kulttuuri. Verkko on tärkeä osa oikeustieteen opetusta myös siksi, että oikeudellinen toiminta on suurelta osin informaation hankintaa, hallintaa, soveltamista ja käsittelyä. Tänä päivänä verkko on oikeudellisen tiedon hankinnan ja hallinnan kannalta keskeinen ja välttämätön työkalu, mitä tosiasiaa ei voida unohtaa myöskään oikeustieteen opetuksessa.

Verkko-opetusta puoltavat tekijät käyvät hyvin ilmi opiskelijoiden kurssipalautteista.

Kurssi oli hyvää harjoittelua oikeudellisten ongelmien ratkaisutyöhön. Ensinnäkin siksi, että jouduimme kirjoittamaan paljon ja hakemaan itse tieto lainsäädännöstä ja oppikirjoista. Jouduimme tekemään käytännössä lakimiehen työtä, eikä vain pänntäämään tenttiin ja vastaamaan kysymyksiin. Nettikeskusteluissa saimme sanoa mielipiteemme asioista ja pohtia potilaan

ongelmia käytännössä. (palaute Potilas- ja lääkintäoikeuden verkkokurssilta)

Opiskelijapalautteissa nostettiin selvästi esiin opetusmuotojen monipuolistamisen merkitys. Verkkokurssi koettiin hyväksi vaihteluksi tavanomaisen opiskelumuotojen rinnalla.

”Eli tiivistettynä: Suoritustapana pidän enemmän kirjatenteistä, mutta tämän kurssin tieto on tarjoiltu siten, että sitä on osaltaan itse kukin voinut muokata, ja siksi se ei ole ”ulkoaopittua” ja paperinmakuista, kuten niin usein muutoin on, ja siksi kurssin anti jäänee paremmin mieleenkin” (palaute Potilas- ja lääkintäoikeuden verkkokurssilta)

”Verkkokurssille osallistuminen on mukavaa vaihtelua tavalliseen tenttiin pänttäämiseen” (palaute Potilas- ja lääkintäoikeuden verkkokurssilta)

Tässä artikkelissa käsiteltävien kurssien yhteydessä verkkoa on hyödynnetty eri tavoin. Kriminologian kurssissa verkkoa on käytetty opetuksen yhtenä osana, kun taas potilas- ja lääkintäoikeuden sekä naisoikeuden kurssit on toteutettu kokonaisuudessaan verkossa. Perus- ja jatko-opiskelijoiden ohjauksessa verkkoa hyödynnetään yhtenä ohjauksen ja tiedonvälityksen välineenä.

Kontakti- ja verkko-opetuksen yhdistäminen

Kriminologian verkkokurssi järjestettiin Lapin yliopiston oikeustieteiden tiedekunnassa ensimmäisen kerran syksyllä 2005. Kurssin tavoitteena oli luoda opintokokonaisuus, jossa perinteinen luento-opetus yhdistyy opiskelijan itsenäiseen verkkotyöskentelyyn. Tavoitteena oli, että näin toteutettu kurssi antaisi mahdollisuuden myös vuorovaikutukseen perustuvaan yhteisölliseen oppimiseen.

Kurssin aluksi opiskelijat tekivät pareittain elokuva-arvostelun näkemästään rikosaiheisesta elokuvasta. Tässä vaiheessa ei vielä edellytetty syvällisempää kriminologista analyysiä, vaan arvostelu oli arkikokemukseen ja -ajatteluun perustuva näkemys elokuvan rikollisuuskuvasta. Lähiopeutusjakson luennot käsittelivät kriminologian historiaa ja kriminologisia teorioita, joista myös keskusteltiin vilkkaasti luennolla. Keskustelua rikollisuudesta ja kriminaalipolitiikasta jatkettiin verkossa välittömästi luento-

jen jälkeen. Kurssin suorituksena opiskelijat kirjoittivat 7–10 sivun pituisen esseen valitsemastaan kriminologisesta teoriasta ja siitä, kuinka hyvin tai huonosti kyseinen teoria pystyi selittämään rikollisuutta ja rikollisuuden taustatekijöitä.

Ensimmäisellä kurssilla oli vain 10 opiskelijaa, joten keskustelut luentojen yhteydessä ja verkko-keskustelut pysyivät hyvin asiassa ja niiden ohjaaminen kävi yhdeltä opettajalta helposti. Opiskelijat olivat erittäin motivoituneita ja kiinnostuneista opiskeltavasta alasta, joten kurssin suorittamisessa ei ollut kenenkään kohdalla ongelmia, vaan palautteessa toivottiin jopa lisää lähiopetusta ja keskustelua kasvokkain.

Syksyllä 2006 kurssille osallistui 19 ja syksyllä 2007 jo 45 opiskelijaa. Noin 20 opiskelijan ryhmässä lähiopetus ja keskustelu on mahdollista viedä sujuvasti läpi, mutta 45 opiskelijan ryhmässä verkkokeskustelu alkoi rönsyillä liikaa, eikä sen ohjaaminen ollut enää kovin helppoa. Ryhmiin jakamisen ja verkkotuutorin avulla keskustelu olisi ehkä onnistunut paremmin. Jatkossa verkkokurssin osanottajamäärä on pakko rajoittaa noin 30 osallistujaan, jotta kurssi olisi toimiva niin opettajan kuin opiskelijoidenkin kannalta.

Opettajalle verkkokurssi on huomattavasti mielekkäämpi tapa opettaa kuin massaluento. Lähiopetusta voidaan kuitenkin pitää tärkeänä osana verkkokurssia. Luennolla ja seminaarissa tapahtuva vuorovaikutus on aidompaa kuin pelkästään verkon välityksellä tapahtuva kommunikointi. Yksipuolisesti verkossa tapahtuva opetus ei ole hyvä vaihtoehto esimerkiksi kriminologian opetuksessa.

Opiskelijoiden kriminologian kurssista antama palaute on ollut pääasiassa myönteistä. Osa opiskelijoista kaipasi lisää luento- ja lähiopetusta ja joidenkin mielestä koko kurssi pitäisi suorittaa verkossa. Työmäärä on aina liian suuri joillekin opiskelijoille, joskin harvoille.

”Lähiopetusta olisi voinut olla ehkä vielä hieman enemmän.”

”Ehkä kurssi voisi olla lyhyempi. Lähinnä esseen ja verkkotyöskentelyn väli-aika oli pitkä.”

”Olen pitänyt kurssia tosi mielenkiintoisena ja haastavana. Verkko-opiskelu sopii minulle hyvin, koska olen täällä Oulussa ja työn ohessa yritän opiskella. Mielellään olisin enemmänkin perehtynyt ja kommentoinut kirjoituksia, mutta hyvä että keskustelua syntyi!”

Opiskelijoilla on hyvin erilaiset tarpeet. Toiset kaipaavat koulumaista luento-opetusta toisten nauttiessa itsenäisestä työskentelystä ja siitä, että verkkokeskusteluissa kynnys ilmaista omia mielipiteitä on matalampi kuin normaalissa luentotilanteessa. Verkossa kaikki tapahtuu nopeasti ja vuorovaikutus on hektistä, jopa yllätyksellistä. Väärinymmärrysten vaara kasvaa, koska vastaanottajan reaktioihin ei voi välittömästi vaikuttaa kuten kasvokkain tapahtuvassa kommunikaatiossa. Viestintä ja vuorovaikutus on fragmentaarista, ei ole selkeää alkua ja loppua, asiat tapahtuvat katkelmina ja samanaikaisesti tapahtuu useita asioita (Hein ym., 7).

Opettajan on tunnettava itsensä ja tarpeensa. Monesti kuulee sanottavan, että verkko-opetuksesta voi pitää joko paljon tai ei laisinkaan. Uusi teknologia on vanhemmalle opettajakunnalle pelottavaa toisin kuin nettisukupolven opiskelijoille. Oppimisympäristöt ovat vielä kehittämisvaiheessa, eikä mikään toimi aina sujuvasti ja ongelmitta, vaan pikemminkin päinvastoin. Opiskelijat huomaavat heti, mikäli opettaja tuntee vastenmielisyyttä ja epävarmuutta verkkotyöskentelyä kohtaan. Hyvää palautetta on aina mukava saada, mutta kriittinen palaute on myös huomioitava ja otettava virheistä opiksi.

”Mielestäni kriminologian verkkokurssi oli todella mielenkiintoinen – ja mukava kurssi. Elokuvan katsominen kriminologisesta näkökulmasta oli mielenkiintoista, koska yleensä elokuvia ei katso ”sillä silmällä” ja oli mielenkiintoista huomata kuinka elokuvistakin löytyy ”uusia syvyyksiä”. Luennot olivat mielestäni todella mielenkiintoisia ja niitä olisi kuunneltut pidempäänkin! Eli minua ei olisi haitannut, vaikka luentoja olisi ollut enemmänkin, silloin olisi ollut myös aikaa keskustella asioista.”

”Verkkokurssi on ehdottomasti parempi! Ja ainakin se tuo vähän vaihtelua, järjestetäänhän kuitenkin tavallisiakin luentoja. Opiskelijat joutuvat olemaan nykyään paljon töissä tai joillakin on lapsia, silloin tällainen kurssi helpottaa todella... ja tulee myös ajateltua enemmän asioita, eikä vaan nukkua siellä isossa luentosalissa ja piirrellä luentolehtiöön!”

”Kurssin tiedottamisessa voisi olla parantamisen varaa. Minäkin löysin kurssin aivan sattumalta.”

Opiskelijat tulevat mielellään verkkokurssille ja kertovat syyksi useimmiten sen, että tällainen opiskelu tuo vaihtelua perinteiseen tenttilukemiseen perustuvaan oikeustieteen opiskeluun. Opiskelijat pitävät verkkokeskuste-

luista ja siitä, että kurssi on mahdollista suorittaa esseen kirjoittamisella. Pelkästään tenttisuorituksiin perustuvassa oikeustieteen opiskelussa ei ilmeisesti harjoitella kirjallisten töiden laatimista riittävästi ennen varsinaista tutkielman kirjoittamisvaihetta. Verkkotyöskentelyn ja kontaktiopetuksen yhdistävä kurssi avaa uusia näköaloja ja tuo virkistävää vaihtelua sekä opiskelijoiden että opettajan työhön.

Verkossa kokonaan toteutetut kurssit

Tiedekunnan opetustarjonnassa on tällä hetkellä kaksi kokonaan verkossa suoritettavaa kurssia, jotka molemmat kuuluvat täydentäviin opintoihin. Täydentävien opintojen yhteydessä erilaisten suoritusmuotojen kokeileminen onkin jossain määrin helpompaa kuin pakollisissa aineopinnoissa. Kyseiset opintojaksot ovat Potilas- ja lääkintäoikeus sekä Naisoikeus. Molemmissa opintojaksoissa kurssien toteuttamisen lähtökohtana ovat olleet opintojaksoille vahvistetut tavoitteet, joiden mukaan opiskelija saa kurssin aikana yleiskuvan oikeudenalan käsitteistä, periaatteista ja lainsäädännöstä sekä syventää tietämystään tietyillä erikseen määritellyillä osa-alueilla. Lisäksi toteutukseen on vaikuttanut yleisesti tutkinnolle asetettu tavoite kehittää opiskelijoiden teorian hallintaa, ongelmanratkaisukykyä ja argumentaatiotaitoa.

Molempien kurssien toteutuksessa oppiaineen sisältö ja tavoitteet ovat olleet määrittämässä niiden rakennetta ja muotoa. Kurssien toteutuksessa oli lähtökohtana ajatus vähitellen täsmentyvistä ja syventyvistä tiedon muuntumisesta ja opitun asian uudelleen oppimisesta syvällisemmän ymmärtämisen ja tiedostamisen tasolla. Perusideaa haettiin toiminnallisen oppimisen periaatteista (esim. Öystilä 2003). Näitä periaatteita sovellettiin kuitenkin modifioituna. Toteutuksessa on kiinnitetty huomiota myös oppimisen laatuun hyödyntämällä mielekkään oppimisen periaatteita. Mielekkään oppimisen kriteereitä ovat aktiivisuus, konstruktivisuus, intentionaalisuus, kollaboratiivisuus, kontekstuaalisuus, reflektiivisyys, keskustelevuus ja vuorovaikutteisuus sekä oppimisen siirtovaikutus (Nevgi & Tirri 2003, 32–34).

Molemmilla kursseilla työskentelymuotoina olivat ennalta annettuun materiaaliin perehtyminen, itsenäinen tiedonhaku, kirjallisten töiden laatiminen ja toisten kirjoituksiin perehtyminen sekä osallistuminen verkkokeskusteluun. *Potilasoikeuden* kurssilla verkkotyöskentely jaettiin kolmeen eri vaiheeseen, johon kuhunkin kuului edellä mainittuja työs-

kentelymuotoja. Työskentely tapahtui seuraavasti vaiheittain ja tehtävit-
tään aikataulutettuna:

1. *Ensimmäinen tehtävä* toimii johdatuksena aihepiiriin. Opiskelijoiden tehtävänä on perehtyä oheismateriaaliin ja laatia noin 1–2 liuskan mittainen kirjoitus siitä, mitä potilas- ja lääkintäoikeudella tarkoi-
tetaan. Samalla opiskelijoiden tulee pohtia, millaisena he itse näke-
vät oikeudenalan merkityksen ja miksi he ovat siitä kiinnostuneita.
Tehtävän perusteella on mahdollista saada tietoa myös siitä, mikä
on opiskelijoiden aiempi tietämys aihepiiristä.
2. *Toinen tehtävä* on kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa pereh-
dytään oikeudenalan sisällöllisiin kysymyksiin oheismateriaalia,
kirjallisuutta ja lainsäädäntöä hyödyntäen. Opiskelijat laativat 3–4
liuskan mittaisen kirjoituksen, johon he kokoavat teeman kannalta
keskeiset kysymykset. Seuraavassa vaiheessa opiskelijoiden tehtävä-
nä on perehtyä muiden kirjoituksiin sekä osallistua verkkokeskus-
teluun. Keskustelun pohjaksi kunkin opiskelijan tulee etsiä verkossa
käytettävissä olevista tietokannoista yksi konkreettinen tuomiois-
tuin- tai viranomaisratkaisu, esitellä tapaus, analysoida sitä sekä pe-
rustella tapauksen valintansa. Lisäksi tehtävänä on kommentoida
toisten kirjoituksia sekä heidän esittelemiään tapauksia.
3. *Loppuraportin kirjoitusvaihe* on kokoava vaihe. Opiskelijat koostavat
aiemman työskentelynsä pohjalta 8–10 liuskan mittaisen kirjoituk-
sen, jossa he joko (a) kokoavat kurssilla esiin nousseita teemoja tai
(b) pohtivat syvemmin jotain erityiskysymystä, johon he haluavat
erityisesti perehtyä. Myös loppuraportit tuodaan ympäristöön mui-
denkin osallistujien perehdyttäväksi.
4. *Loppukeskustelu ja palaute -jakso* on kurssin päättävä osio. Palaute-
keskustelussa pohditaan kurssin aikana esille nousseita kysymyksiä.

Naisoikeuden kurssi oli rakenteeltaan samantyyppinen jakaantuen neljään
verkossa toteutettavaan osioon. Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat pereh-
tyivät aiheeseen itsenäisesti annetun materiaalin pohjalta, laativat lyhyen
kirjoitelman, jossa he pohtivat kyseisen oikeudenalan kehitystä ja merki-
tystä sekä osallistuivat verkkokeskusteluun. Seuraavassa vaiheessa asian
käsittelyä jatkettiin samoja työmuotoja käyttäen. Tässä vaiheessa teemana
oli naisoikeuden vaikutus ja merkitys suhteessa muihin oikeudenaloihin.
Sen jälkeen aihetta siirryttiin käsittelemään syvällisemmin perehtymällä
aihepiiristä tehtyihin uusimpiin väitöskirjoihin. Viimeisessä vaiheessa opis-

kelijat jakautuivat omien valintojensa mukaan pienempiin työskentelyryhmiin kuitenkin siten, että kaikkien ryhmien tekstit ja keskustelut olivat avoimia kaikille osallistujille. Kurssin päätteeksi oli vielä loppukeskustelu.

Molempiin verkkokursseihin sisältyi osana suoritusta opiskelijoiden itsensä suorittama lomakepohjainen arviointi, jossa he paitsi kuittasivat vaadittavat tehtävät suoritetuiksi myös arvioivat omia oppimistavoitteitaan ja niiden toteutumista. Lisäksi he arvioivat kurssin sisältöä ja muotoa sekä sitä, miten kurssi edesauttoi heidän oppimistaan. Kurssien rakenteeseen ja sisältöön suhtauduttiin opiskelijapalautteissa myönteisesti. Selkeä aikataulukutus ja tehtävien jaksotus koettiin hyväksi, vaikka aikataulun tiukkuutta toisaalta myös moitittiin.

”Kurssi oli sisällöltään hyvin toteutettu ja sen erilaiset tehtävät vaativat verkkoympäristön jatkuvaa seuraamista, joten opiskelija pysyi hereillä koko kurssin ajan. Samalla se tarjosi hyvää vaihtelua ainaiselle lukemiselle, jota oikeustieteen opiskelu niin monesti on”

”Lisäksi oppimistani auttoi kaava: tiedon hakeminen -> tiedon käsittely -> käsitellyn asian tuottaminen kirjallisina töinä. Keskustelut toivat opittuihin asioihin uusia näkökulmia ja pitivät kurssin sisällön mielessä.”

”Keskustelut olivat sijoitettu hyvin kirjallisten töiden yhteyteen.”

”Verkkokurssilla oppimista tehostivat myös selvät, mutta reilut aikarajat, jotka kannustavat laiskimmankin tekemään työnsä ajoissa. Ainakin itse koin aikarajat hyödyllisiksi, sillä niiden ansiosta työt eivät kasaantuneet kurssin lopulle, joten sain panostaa jokaiseen työhön täysillä.”

Oppimisen kannalta kiinnostavaa opiskelijapalautteissa oli, että useimmat kokivat oppimisen olleen syvällisempää kuin tavanomaisessa luentoja ja tenttejä sisältävässä suoritusjärjestelmässä.

”...Kun hakee tietoa esseitä varten, tulee mietittyä lähteissä esiintyviä tietoja ehkä syvällisemmin kuin silloin, kun vain yrittää oppia muistamamaan mitä kukakin kirjoittaja sanoo mistäkin aiheesta.”

”Oppimistapa oli erittäin miellyttävä verraten perinteiseen: luennot -> asia unohtuu 2 viikossa, sitten tenttiin luku ja tentti. Verkkokurssilla oli ikään

kuin kokoajan sisällössä kiinni. Seuraten keskusteluja jne. Kirjallisten töiden tekeminen oli mieleeni. Uskon sen edesauttavan oppimista ja tiedon omaksumista.”

”Yllätyin siitä, miten tehokkaasti voi oppia ilman tenttikirjojen pänttäämistä! Toki verkkokurssikin vaati kohtuullisen määrän aineistoon tutustumista sekä luennoilla istumista, sillä ilman mitään tietopohjaa ei voi osallistua keskusteluun saati kirjoittaa esseitä. Silti tämä oppimistapa mielestäni päihittää mielenkiintoisuudellaan ja tehokkuudellaan helposti tylsät kirjatentit.”

Työskentelymuotoa pidettiin usein motivoivana ja osallistujat kokivat oppimisen olevan yhteisöllistä. Opiskelijat kokivat oppivansa toinen toisiltaan yhdessä toimien.

”Oli kiinnostavaa lukea muiden kirjoituksia, ja huomata miten erilaisiin asioihin he kiinnittivät huomiota. Erityisesti oikeustapauksista syntynyt keskustelu oli runsasta...”

”...Kurssin muoto edesauttoi oppimista varsinkin silloin, kun luki toisten kirjoituksia, jotka saattoivat olla aivan samasta aiheesta, mutta kun huomasi että hei tämä ajattelee näin ja voihan sen tosiaan nuinkin käsittää. Kun itseksen yleensä opiskelee, ei tällaisia ”toiselta oppimista” tule niin helposti eikä silloin joudu käsittelemään omiakaan ajatuksia ja käsityksiä sen tarkemmin.”

”Olin myös yllättynyt toisten opiskelijoiden loistavista analyyseista ja suuresta tietomäärästä. Toisten omin sanoin kertomat asiat jäivätkin hyvin mieleeni, joten keskustelu sinänsä on aivan loistava keino oppia.”

Palautteista kävi ilmi, että kurssin suunnittelun perustana ollut tiedon syventämisen ajatus tunnistettiin. Kurssi myös motivoi joitakin opiskelijoita perehtymään aiheeseen kurssin tavoitteita ja sisältöä laajemminkin.

”Sisältö oli hyvin suunniteltu siinä mielessä, koska ensin tutustuttiin päällisin puolin aiheeseen ja koko ajan menttiin syvemmälle tiedon syövereihin.”

”Verkkokurssi on hyvä oppimismuoto myös siinä mielessä, että ainakin minulle tällä tavoin opetellessa aiheesta jäi positiivinen kuva, minkä vuoksi

voisin kuvitella opiskelevani siitä lisää jatkossa. Kurssi herätti mielenkiintoni aiheeseen tehokkaasti ja kannusti tutkimaan ja pohtimaan erilaisia potilas- ja lääkintäoikeuden kysymyksiä antamatta suoraan valmiita vastauksia”.

Kurssien kautta saadut kokemukset ovat osoittaneet, että tarvetta ja kysyntää kokonaankin verkossa toteutettaville kursseille on. Kurssille halukkaiden opiskelijoiden määrä on koko ajan noussut ja kurssin opetustapa on koettu mielekkääksi vaihtoehdoksi. Opiskelijat ovat olleet hyvin motivoituneita ja sitoutuneita kurssin suorittamiseen, mikä on tietysti yksi keskeinen edellytys kurssin toimivuudelle. Motivoinnin kannalta on tärkeää, että opiskelijat kokevat kurssin sisällön, tehtävät ja aikataulutuksen oman oppimisensa kannalta mielekkäiksi. Vuorovaikutteisuus on kurssin onnistumiseen keskeisesti vaikuttava tekijä.

Verkko suunnittelun, ohjauksen ja tiedonvälityksen keinona

Edellä kuvattujen verkko-opintojaksojen lisäksi oikeustieteiden tiedekunnassa on kehitetty Optima-alustalle kaksi verkko-oppimisympäristöä, jotka on tarkoitettu hyödyttämään koko tiedekuntaa. Kyse on opintojen suunnittelun ja ohjauksen sekä opintoihin liittyvän tiedonvälityksen tueksi kehitetyistä työkaluista. Toinen niistä on vuonna 2005 perusopiskelijoiden opettajatuutoroinnin tueksi kehitetty ympäristö ja toinen on vielä kehitteillä oleva jatko-opiskelijoiden sähköinen oppimisympäristö. Molemmissa järjestelmissä verkkotoiminta yhdistyy muuhun opintojen ohjaukseen eli kyse ei ole pelkästään verkossa toteutetusta toiminnasta. Molemmat ympäristöt sisältävät elementtejä, jotka edellyttävät myös opiskelijoiden omaa aktiivisuutta ja osallistumista. Verkossa toteutettava ohjausprosessi tapahtuu siten ohjaajien ja opiskelijoiden yhteistyönä.

Perusopiskelijoiden opettajatuutoroinnin tueksi tehdyn verkkotyökalun kehittäminen oli osa laajempaa hanketta, jonka tavoitteena oli kehittää opiskelijoiden ohjausta entistä intensiivisempään ja systemaattisempaan suuntaan. Opetuutorointia varten kehitetty verkkotyökalu ei olekaan oma itsenäinen ja erillinen kokonaisuutensa, vaan toimii ennen muuta opintojen ohjauksen tukena. Verkko on lisänä muulle tuutorointitoiminnalle eikä se siis korvaa kasvokkaista viestintää. Verkkoympäristö sisältää opintojen suunnittelussa tarvittavaa informaatiota kuten opinto-oppaan ja opetusaikataulut. Tämän informaation avulla opiskelijaa johdatetaan oi-

keustieteen opintoihin ja opintojen rakenteeseen. Opiskelijoille kerrotaan mahdollisuudesta saada ohjausta ja annetaan tietoa vaihto-opiskelumahdollisuudesta sekä opintoihin liittyvästä harjoittelusta. Opiskelijat laativat henkilökohtaisen opintosuunnitelmansa (HOPS) verkkoympäristössä, missä se on myös opettajatuutorin luettavissa. Lisäksi ympäristöstä löytyy opiskelutaitoihin ja -muotoihin liittyvää materiaalia kuten ohjeita luentopäiväkirjan, esseen ja oikeustapausten tekemiseen. Vuorovaikutteisina osina ympäristössä on ilmoitustauluja ja keskustelualueita.

Verkkotyökalu on ollut käytössä syksystä 2005 lähtien. Jonna Spets on kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan käsitellyt yksityiskohtaisemmin järjestelmän pilottivaiheen kokemuksia (Spets 2006). Järjestelmän käytöstä saatujen kokemusten ja palautteen perusteella verkkotyökaluun on tehty joitakin teknisiä ja rakenteellisia muutoksia, mutta perussisältö ja -idea on edelleen sama kuin ympäristöä kehitettäessä. Työkalu on nyt ollut käytössä lähes kolmen lukuvuoden ajan. Siitä saadut kokemukset ovat olleet pääosin positiivisia, vaikka pilottivaiheessa tuli esiin myös joitakin epäileviä kannanottoja (ks. Spets 2006, 75–76, 82–83).

”Ihan hyvä. Sieltä saa lukea niitä asioita, joiden kanssa itsellä on eniten ongelmia... On mukava että verkossa on tietoa monipuolisesti eri opintojen alueista... Se antaa vapauden tehdä työtä milloin tahansa, ajasta ja paikasta riippumatta.” (Spets 2006, 75)

”Jäi sellainen kuva, että kukaan opettajista ei ollut halunnut verkkoa ohjausympäristöksi eikä sitä siksi myöskään ”mainostettu” luonnollisena ja tuttuna juttuna... Tekniikan käyttöön pitää sitoutua, jotta se voi toimia... Toisaalta, jos opettajat osaavat käyttää ympäristöä ja rohkaisevat siihen ryhmänsä opiskelijoitakin (ja tutustuminen hoidetaan hyvin), väline voi olla oivallinen ja tarjota mahtavia mahdollisuuksia!” (Spets 2006, 75)

Verkkotyökalun käytöstä on tullut vakiintunut osa opintojen alkuvaiheen ohjausta. Ympäristölle asetetut vuorovaikutukseen liittyvät odotukset eivät sen sijaan ole toteutuneet, sillä opiskelijat ja opettajat eivät ole kokeneet ympäristöä luontevaksi vuorovaikutuskanavaksi. Ympäristössä käytävä keskustelu onkin käytännössä rajoittunut yksittäisiin tiedotteisiin sekä muutamiin käytännön asioita koskeviin kysymyksiin ja vastauksiin. Kokonaisuutena järjestelmää voi kuitenkin pitää onnistuneena esimerkkinä siitä, miten verkkotyökaluja voi käyttää henkilökohtaisten opintojen ohjauksen tukena.

Perusopiskelijoiden opettajatuutorointiin liittyvän verkkotyökalun kehittämistä ja käytöstä saatuja kokemuksia on hyödynnetty, kun tiedekunnassa on kehitetty sähköistä opiskeluympäristöä tiedekunnan jatko-opiskelijoiden opinto-ohjauksen ja siihen liittyvän tiedonvälityksen tueksi. Hankkeessa on kyse tuki- ja ohjauspalvelusta, jonka tavoitteena on edistää jatko-opiskelijoiden omien opintojen hallintaa, omaehtoista tiedonhakua ja itseohjautuvuutta sekä vuorovaikutusta opiskelijoiden välillä. Opiskelijat voivat hyödyntää ympäristöstä löytyvää informaatiota, joka koskee jatko-opintovaatimuksia, opintojen rahoitusta, tutkimustyön tekemistä ulkomailla, tutkimussuunnitelman laatimista sekä tiedekunnassa annettavaa opetusta. Ympäristössä on ilmoitustaulu, jolla voidaan tiedottaa jatko-opiskelijoille hyödyllisistä asioista sekä keskustelupalsta, jossa opiskelijat voivat keskustella opintoihin liittyvistä asioista. Jatko-opiskeluympäristöstä löytyy myös sähköinen lomake henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) laatimista varten. Ympäristöön voidaan luoda myös omia oppiaine- ja seminaarikohtaisia kansioita oppimateriaalin välittämistä ja säilyttämistä varten. Käytännössä ympäristö koostuu erilaisista tekstirakenteista ja linkityksistä, vuorovaikutuksen mahdollistavista välineistä sekä opintoihin liittyvän materiaalin säilyttämiseen ja välittämiseen tarkoitettuista työkaluista.

Ympäristön kehittämisen tavoitteena on kerätä jatko-opintoihin liittyvää hajanaista tietoa yhteen paikkaan. Tavoitteena on tiedekunnassa olevan jatko-opiskeluun liittyvän eksplisiittisen tiedon kerääminen ja yhdistäminen entistä systemaattisemmaksi ja helpommin tavoitettavaksi kokonaisuudeksi (vrt. Nonaka, Toyama & Konno 2000, 5–34). Koekäyttäjien kokemukset ympäristöstä ovat osoittaneet, että tiedon kokoamiselle yhteen on myös käytännössä tarvetta.

”Se on hyvä informaatiokanava tiedottamiseen. On myös hyvä, että jatko-opiskelun kannalta muu tarpeellinen tieto: tutkintovaatimukset ja erityisesti rahoitus ja tutkijaliikkuvuus on koottu yhteen pakettiin. Näitä tietoja tosin saa muidenkin väylien kautta, mutta näin ne saa paljon kätevämmiin.”

”Ympäristö ei sinänsä ole tarpeellinen, mutta asioista tiedottaminen on tarpeellista ja asioiden keskittäminen ”johonkin”. Jos se tehdään tämän ympäristön puitteissa niin ok.”

Varsinaiseen sisällölliseen väitöstyönohjaukseen ympäristön kehittämislä ei ole tarkoitus puuttua. Sellaisessa ohjaustyössä verkko ei välttämättä

olekaan kaikkein tarkoituksenmukaisin väline (Tella ym. 2001, 58). Käytännössä ympäristö voisi kuitenkin hyödyttää sisällöllistä ohjausprosessia siten, että ympäristö helpottaa jatko-opintoihin liittyvien asiakirjojen kuten henkilökohtaisen opintosuunnitelman ja tutkimussuunnitelman sekä erilaisten oppimateriaalien laadintaa, muokkaamista ja välittämistä.

Oppimisympäristön luomisella on viestinnällisten tavoitteiden lisäksi myös yhteisöllisiä tavoitteita, sillä tavoitteena on luoda foorumi jatko-opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen lisäämiseksi. Foorumin kehittäminen on haaste oikeustieteiden tiedekunnassa, koska suuri osa jatko-opiskelijoista asuu Rovaniemen ulkopuolella. Tämä tosiasia asettaa rajoituksia yhteiselle ja henkilökohtaiselle ohjaukselle, eikä opiskelijoiden välille siksi synny samanlaista yhteyttä kuin perusopintojen yhteydessä. Jatko-opiskelija jääkin helposti yksin, jos ohjaussuhde ohjaajaan ei toimi moitteettomasti. Kun opiskelijoiden fyysiset oppimisympäristöt ovat eriytyneet, korostuu verkkoympäristön sosiaalinen ulottuvuus. Pyrkimyksenä on lisätä jatko-opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ja sitä kautta yhteisöllisyyden tunnetta eri paikoissa tutkimustyötään tekevien opiskelijoiden välille. Parhaimmillaan sähköinen oppimisympäristö voisi olla vuorovaikutuksessa toimiva yhteistyöverkosto, joka tukee tutkimustyön tekemistä ja saa aikaan oppimista. (esim. Tella ym. 2001, 168, 186–187; Manninen 2001, 30, 54.)

Jatko-opintoympäristön kehittämisen riskit ovat samoja, joita Saara Repo-Kaarento (2004, 499–515) on nostanut esiin tietokoneavusteiseen yhteisölliseen oppimiseen liittyen. Riskinä on, että löyhästi organisoituun itseohjautuvaan ryhmään kuuluvat yksilöt eivät koe kuuluvansa ryhmään tai hyötyvänsä siitä. Verkkoympäristön tarjoamat mahdollisuudet jäävät käyttämättä tai niitä hyödynnetään vain vähän. Haasteeksi muodostuukin se, löytyykö tutkimuksensa eri vaiheissa oleville ja eri aiheista tutkimustaan tekeville jatko-opiskelijoille riittävästi yhdistäviä teemoja ja näkökulmia, jotta keskustelu lähtisi käyntiin ja olisi opiskelijoiden näkökulmasta riittävän mielenkiintoista ja hyödyllistä. Ympäristön kiinnostavuuteen ja hyödyllisyyteen liittyvät tekijät ilmenevät myös koekäyttäjien kommentteista.

”Onhan se pakollista informaatiota, ei niinkään hirveän kiinnostavaa”

”...Eikä järjestelmä sisällä sellaista sisältöä, joka olisi kovin kiinnostavaa. Lähinnä muodollisuuksia, jotka tosin ovat tärkeitä omalla tavallaan.”

”Itselleni hyödyllisimpänä pidän järjestettävää opetusta koskevia tietoja. Se, mitä jatko-opiskelijat pitävät tarpeellisimpana ja hyödyllisimpänä epäilemättä vaihtelee. Nähdäkseni tähän vaikuttaa ennen muuta ohjaamisen toteutuminen: jos ohjaus on säännöllistä, paneutuvaa ja jos se jatko-opiskelijan kokemuksiensa mukaan toimii hyvin, sähköisen oppimisympäristön merkitys jää vähän taka-alalle.”

”Ympäristö (vielä) sisältää etupäässä jatko-opintojen järjestämiseen ja opintojen muodolliseen puoleen liittyvää tietoa, joka sinänsä on tietysti tarpeellista. Jotta ympäristöstä kehittyisi pidemmälle viety ja aito vuorovaikutuskanava, se voisi sisältää informaatiota, keskustelua, mahdollisesti artikkeleita jne. myös jatko-opintoja ohjaavilta, ts. aktiivista panosta myös tältä taholta.”

Sekä opettajatuutoriympäristön että jatko-opintoympäristön toimivuus oppimisympäristöinä riippuu ympäristöjen muodon ja sisällön lisäksi myös käyttäjistä. Opiskelijalta verkkoympäristö edellyttää erilaisia itseohjautuvuutta tarkoittavia ominaisuuksia, kuten oma-aloitteisuutta, itsenäisyyttä, avoimuutta, uteliaisuutta ja tiedonhalua (Nevgi & Tirri 2003, 38–40, 125–126). Lisäksi edellytetään sisäistä sitoutuneisuutta ja motivaatiota eli kiinnostuneisuutta oppimisesta (Koro 1993, 35–36). Ihanne on, että samalla kun oppimisympäristön käyttö edellyttää opiskelijalta aktiivisuutta ja itsenäisyyttä, se myös tukee opiskelijan mahdollisuuksia kehittyä edelleen omista opinnoistaan vastuussa olevana ja opintojaan hallitsevana itseohjautuvana oppijana. Tämän funktionsa oppimisympäristöt voivat täyttää vain, jos niitä käytetään tehokkaasti osana yleisempää opintojen ohjausta. Ympäristöjä täytyy myös ylläpitää ja niissä olevan tiedon ajantasaisuudesta on pidettävä huolta. Pulmana on, että tiedekunnassa ei ole henkilöstöä, joiden tehtäviin ylläpito selkeästi kuuluisi. Vaarana on, että ylläpito aiheuttaa liian suuren työtaakan yksittäisille opettajille. Heidän uupuessaan tai siirtyessään muihin työtehtäviin ympäristön ylläpito ja käyttö helposti unohtuu.

Yhteenveto ja johtopäätökset

Oikeustieteiden tiedekunnassa opettajat voivat varsin vapaasti määrittää oman opetuksensa sisältöä ja metodia. Tämä lähtökohta mahdollistaa verkon käytön opetuksessa, kuten edellä kuvatun kaltaiset opetuskokeilut

osoittavat. Edellä kuvatut kurssit ovat esimerkkejä siitä, kuinka verkko-opetusta on mahdollista käyttää osana oikeustieteen opetusta. Näiden positiivisten kokemusten perusteella voidaan päätellä, että verkko-opetuksen käyttöä olisi mahdollista myös lisätä huomattavasti nykyisestä. Verkko-kursseista on mahdollista kehittää toimivia ja yhteisöllisiä oppimisympäristöjä. Se vaatii hiukan vaivaa ja paneutumista, mutta sujuvammin toimivaa teknologiaa ja helpommin lähestyttäviä verkkoympäristöjä alkaa toivottavasti olla saatavilla jo lähiaikoina.

Opettajien valta ja vapaus kehittää omaa opetustaan on tehnyt edellä kuvatun kaltaiset kokeilut mahdolliseksi. Nykyjärjestelmän keskeisimmät ongelmat piilevät puolestaan yliopisto- ja tiedekuntatasoisen organisoinnin ja resursoinnin puutteessa. Jos verkko-opetuksen kehittäminen, käyttöönotto ja ylläpito jäävät vain yksittäisten opettajien innostuksen ja aktiivisuuden varaan, muodostuu tiedekunnan verkko-opetuskokonaisuudesta helposti sattumanvarainen, epävarma ja yksittäisiä opettajia liiaksi kuormittava järjestelmä. Uudet opetusmenetelmät ja -mallit jäävät tällöin oppiaine- tai kurssikohtaisiksi sen sijaan, että opetusta arvioitaisiin ja kehitettäisiin yleisemmällä opetussuunnitelma- ja organisaatiotasolla.

Lähteet

- Harasim, Linda 2000. Shift happens: online education as a new paradigm in learning. *The Internet and Higher Education*. 3, 1–2, 41–61.
- Hein, Irene & Ihanainen, Pekka & Nieminen, Juha 2000. Tunne verkko, Opetus ja teknologia 1/2000, 5–8.
- Koro, Jukka 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana: itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Manninen, Jyri 2000. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin: Aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa Janne Matikainen & Jyri Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus verkossa*. Tampere: Halsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 29–42.
- Nevgi, Anne & Tirri, Kirsi 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. *Kasvatusalan tutkimuksia* 15. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama Oy.
- Nonaka, Ikujiro, Toyama, Ryoko & Konno, Noboru 2000. SECI, Ba and Leadership a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 5–34.
- Repo-Kaarento, Saara 2004. Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon – käsitteiden tarkastelua ja sovellusten käsittelyä. *Kasvatus* 5, 499–515.
- Spets, Jonna 2006. Tiellä maisteriksi – kokemuksia opiskelijan ohjauksesta Lapin yliopiston oikeustieteiden tiedekunnassa. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Tella, Seppo, Vahtivuori, Sanna, Vuorento, Anu, Wager, Petra & Oksanen, Ulla 2001. *Verkko opetuksessa – opettaja verkossa*. Helsinki: Edita Oy.
- Öystilä, Satu 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia – John Devey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow. Teoksessa Esa Poikela & Satu Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä. Kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere University Press, 27–76.

Jaana Leinonen

”Keskustelut olivat parhainta antia”

Vuorovaikuttaminen verkkokurssilla

Tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntäminen opetuksessa on yksi tärkeä opetukseen liitettävistä tavoitteista niin peruskoulutasolla, korkeakouluis- sa kuin yliopistoissakin. Erilaiset teknologiset verkko-oppimisympäristöt ja opettamisen teknologia ovat saaneet runsaasti huomiota välillä jopa ylioptimistisilta vaikuttavin odotuksin. Verkko-opetuksen on nähty tehostavan opintoja ja parantavan oppimisen tuloksia. Toisaalta on esitetty näkemyksiä, joiden mukaan opetuskäyttöön liittyvät tekniset sovellukset ovat saaneet liikaa huomiota varsinaisten pedagogisten intressien ja tavoitteiden sijaan. Verkko-oppimisympäristöt luovat uusia mahdollisuuksia ja välineitä opetuksen toteuttamiselle, mutta opiskelijan tehokkaan oppimisen kannalta edellytyksenä on, että verkossa toteutettavat jaksot ovat pedagogisesti riittävän huolellisesti toteutettuja ja että opiskelijalla itsellään on valmiuksia ja motivaatiota verkkotyöskentelyyn.

Kansallinen tietoyhteiskuntastrategia 2007–2015 (2006, 36) painottaa lasten ja nuorten mahdollisuuksia oppia tietoyhteiskuntaan liittyviä perustietoja ja -taitoja monimuotoisen tieto- ja viestintätekniiikkaa hyödyntävän opetuksen kautta. Strategia korostaa myös elinikäistä oppimista sekä tietoverkkojen ja erilaisten verkkoaineistojen hyödyntämistä aikuiskoulutuksessa. Aikuisopiskelussa kehitys on kulkenut perinteisestä ryhmäopetuksesta kohti verkko-oppimisympäristöjä, joiden suhteen edelläkävijänä on avoin yliopisto (Mannisenmäki & Manninen 2004, 7). Avoimessa yliopistossa toteutettavasta verkko-opetuksesta ja -opiskelusta on kerätty palauteaineistoa ja laadittu tutkimuksia (ks. Front & Kaleva 2002; Korhonen 2003; Mannisenmäki & Manninen 2004), joiden mukaan verkko-opiskelu on sekä aikuisopiskelijoiden että opettajien näkökulmista koettu hyvänä ja oppimista edistävänä.

On myös huomioitava verkko-opiskeluun kohdistunut negatiivinen, joskin vähäisempi palaute, joka kohdistuu aikatauluihin, teknisiin ongelmiin, opiskelun yksinäisyyteen, verkkokeskustelujen pinnallisuuteen sekä vertaistuen ja ohjauksen puutteeseen. Parhaimmillaan verkko-opiskelu

kuitenkin mahdollistaa yhteisöllisen oppimisen, jonka lähtökohtana on aktiivinen sosiaalinen vuorovaikutus, yhteistyö ja erilaisten yksilöllisten osaamisten ja asiantuntijuuksien yhdistyminen.

Käsittelen artikkelissani avoimen yliopiston aikuisopiskelijoiden kokemuksia verkko-opiskelusta sekä omia kokemuksiani verkko-opettamisesta, erityisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta. Artikkelin empiirisenä aineistona on keväällä 2007 toteutettu hallintotieteen verkko-opintojakso ja siitä kerätty opiskelijoiden vapaamuotoinen kirjallinen palaute. Lisäksi hyödynnän opiskelijoiden oppimisympäristön sähköiseen palautelaatikkoon antamaa nimetöntä palautetta. Artikkelissa käyttämäni suorat lainaukset ovat peräisin opiskelijoiden palautekommenteista. Opiskelijat toivat palautteessaan esiin näkemyksiään muun muassa suhtautumisesta verkko-opiskeluun, verkkopohjaisen oppimisympäristön toimivuudesta sekä ajanhallinnan haasteista. Koska vuorovaikutus on verkko-opiskelun lähtökohta, tarkastelen ja pohdin artikkelissa erityisesti kokemuksiamme vuorovaikutuksen rakentumisesta, yhteistyöstä sekä keskustelun onnistuneisuudesta.

Opintojakso ja verkkokurssien toteutus

Avoimessa yliopistossa toteuttamani Projektin ja tiedon johtamisen verkko-opintojakso sisältyy hallintotieteen perusopintoihin. Kuuden opintopisteen laajuinen jakson tavoitteena on perehdyttää projektitoimintaan, projektien johtamiseen sekä tietämyksen syntyyn ja tiedon ja osaamisen johtamiseen liittyvien prosessien käsitteellistämiseen sekä käytäntöjen kehittämiseen. Opintojakso toteutettiin käyttämällä Discentum Optima verkkopohjaista oppimisympäristöä. Neljä viikkoa kestäneen verkkotyöskentelyn aikana opiskelijat osallistuivat viikoittaisiin keskustelutehtäviin ja laativat neljän hengen ryhmissä pienryhmäkohtaiset harjoitustyöt, jotka myös oli tavoitteena työstää verkossa.

Jakso toteutettiin täysin samankaltaisena peräkkäin kahdelle eri opiskelijaryhmälle. Ensimmäinen opiskelijaryhmä koostui paikkakunnalla A asuvista ja työskentelevistä aikuisopiskelijoista. Opiskelijoita ryhmässä oli noin 40. Käytän opiskelijaryhmästä nimitystä ryhmä A. Toinen opiskelijaryhmä sijoittui fyysisesti eri paikkakunnalle siten, että mukana oli aikuisopiskelijoita yhteensä kolmelta paikkakunnalta opiskelijoiden yhteismäärän ollessa noin 20. Tämän ryhmän nimeän ryhmä B:ksi.

Verkko-opiskelun aloittamiseen liittyvää kynnystä pyrittiin madaltamaan aloitustapaamisella, jossa opiskelijat saivat tuntumaa verkkoympä-

ristöön, ohjeita jakson toteuttamiseen ja työstämiseen, ja mikä tärkeintä, opiskelijat saivat esittää haluamiaan kysymyksiä työskentelyyn liittyen. Opiskelijat kokivat tapaamisen erittäin tärkeäksi:

”Aloituspalaverin tärkeyttä voi tuskin korostaa liikaa.” (opiskelija B-ryhmästä)

Aloitustapaamisessa opiskelijat saivat ryhmäytyä ja käynnistää ryhmätyönsä, joiden työstämistä he sitten jatkoivat verkossa. Sekä A- että B-ryhmälle järjestettiin yhteinen aloitus- ja ohjeistustilaisuus, mutta B-ryhmän osalta aloitustilaisuus järjestettiin yhdellä paikkakunnalla, josta se ohjattiin videoneuvottelun kautta kahdelle muulle paikkakunnalle. Paikkakunnilta, joihin aloitus välitettiin videoyhteyden kautta, tulikin heti aloitustilaisuuden jälkeen runsaasti kyselyjä ja yhteydenottoja työskentelykäytäntöihin ja oppimisympäristön toimintaan liittyen. Opiskelijat olisivat halunneet perehdytystilaisuuden lähiopetuksena videoneuvottelun sijaan.

Aikuisopiskelijoiden valmiudet verkko-opiskeluun osoittautuivat vaihteleviksi. Pienelle osalle opiskelijoista verkko-opiskelu oli entuudestaan tuttua. Suurimmalle osalle verkko-opiskelu oli uusi ja outo asia, joka herätti heissä myös ennakkoluuloja ja varauksellista suhtautumista. Opettajan onkin tärkeää muistaa, että opiskelu verkossa saattaa olla monille alussa varsinainen kulttuurishokki. (Lindh & Parkkonen 2000, 149.) Verkko-työskentelyltä edellytettävät tekniset valmiudet sekä verkkotoiminnan ja -kulttuurin vieraus voi aiheuttaa huolta ja ahdistusta opiskelijassa, jopa kyvyttömyyttä osallistua verkossa tapahtuvaan keskusteluun ja ryhmätyöskentelyyn.

Joillakin opiskelijoilla oli huoli omasta suoriutumisestaan. Eräät opiskelijat ottivat hyvissä ajoin ennen opintojakson alkua yhteyttä tiedustelukseen verkkojakson toimintatapoja, suoritusvaatimuksia sekä vaadittavia valmiuksia verkossa työskentelyyn. Muutaman opiskelijan kohdalla oli havaittavissa suoranaista asenteellista välinpitämättömyyttä ja motivaation puutetta verkkotyöskentelyä ja sen opettelua kohtaan. Jotkut yksinkertaisesti ajattelivat uuden verkkoteknologian opettelun ja käyttöönoton liian työlääksi siitä saatavaan hyötyyn ja oppimiseen verrattuna (ks. Lallimo & Veermans 2005). Uudentyyppisen, verkkomuotoisen opiskelutavan omaksuminen koettiin ikäväksi ja hankalaksi muutoinkin kiireisten aikataulujen ja työelämän kiireiden vuoksi.

Omat huolenaiheeni opettajana ennen verkkojakson toteutusta liittyivät verkossa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, työskentelyyn sitoutumi-

seen sekä tekniikan toimivuuteen (vrt. Nevgi & Rouvinen 2005, 81–87). Miten saada verkko-opiskeluun tottumattomat henkilöt työskentelemään verkossa ja miten vuorovaikutus saadaan toimimaan? Millä keinoilla kaikki jäsenet sitoutuvat keskustelemaan ja vaihtamaan ajatuksia sekä antamaan rakentavaa palautetta toisilleen? Miten verkossa voidaan tavoittaa yhteisöllisyys? Ymmärsin, että tärkeää vuorovaikutuksen ja sitoutumisen saavuttamisessa on keskustelutehtävien mielekkyys, opettajan aito läsnäolo ja osallistuminen, sekä selkeät ohjeet tekemättä niitä kuitenkaan liian tiukoiksi.

Periaatteet mielessäni pyrin rakentamaan verkon keskustelutehtävät siten, että opiskelijat voisivat peilata omia kokemuksiaan ja osaamistaan opiskeltaviin asioihin. Pidin ehdottoman tärkeänä verkossa käytävän keskustelun avoimuutta, mitä jotkut opiskelijat aluksi vieroksuivat samoin kuin sitä, että opiskelijoiden tuottamat tekstituotokset olivat kaikkien jäsenten luettavissa. Vahvan vuorovaikutuksen mahdollistamiseksi sisällytin oppimisympäristöön sekä yleisiä että pienryhmäkohtaisia keskustelualueita sekä niin sanottuja chatteja, jotka toimivat viikoittaisten keskustelutehtävien areenoina. Itselleni asetin tavoitteeksi vierailla oppimisympäristössä kahden päivän välein.

Verkko-opiskelukokemuksia

Opiskelijoiden ennakkoluuloista ja huolista huolimatta, verkkojakson päästessä vauhtiin ja siihen liittyvän ymmärryksen ja kokemuksen lisääntyessä, opiskelijoiden näkemykset verkko-opiskelusta muodostuivat positiivisiksi, jopa innostuneiksi. Verkkotyöskentely otettiin mieluusti vastaan ja sen katsottiin joustavuudessaan helpottavan työn, opiskelun, harrastusten ja perheen aikataulujen yhteensovittamista (ks. Nevgi 2000, 189; Front & Kaleva 2002, 35–36; Korhonen 2003, 151; Mannisenmäki & Manninen 2004, 42–45; Vainionpää 2006, 139).

Hallintotieteen opintojen suorittaminen verkko-opiskelumutoisesti nähtiin kiinnostavana ja mukavana vaihteluna perinteisille, luennoista, tenteistä ja kirjallisista esseistä koostuville opiskelutavoille. Tulokset olivat samankaltaisia kummankin ryhmän osalta. Kiinnostus verkko-opiskelua kohtaan lisääntyi niin, että opiskelijoilta jopa tuli ehdotuksia verkko-opetuksen laajentamisesta myös muihin hallintotieteen opintojaksoihin.

”Verkkotyöskentely oli mukavaa, kun pääsimme alkuvaikeuksista todelliseen toimintaan.” (opiskelija A-ryhmästä)

”Parasta siinä oli se, että pystyi tekemään ryhmätyötä ja tehtäviä juuri silloin, kun itselle parhaiten sopi.” (opiskelija A-ryhmästä)

”Esimerkiksi osan noista hallinnon perusopintojen esseistä voisi korvata tehtävillä tällaisessa ympäristössä. Näin tulisi keskustelua ja laajempi näkemys asioista.” (opiskelija B-ryhmästä)

Omat huoleni tekniikan toimivuudesta olivat aiheettomia. Opiskelijat suhtautuivat luottavaisesti tietotekniikan toimivuuteen ja omaan tekniseen osaamiseensa (ks. Thompson & Ku 2006, 370). Opiskelijoiden tietotekniset perustaidot olivat hyvät, joten kysymyksiä ja ongelmia ei tietotekniikan osalta juurikaan ilmennyt. Verkko-oppimisympäristöä opiskelijat luonnehtivat käyttäjäystävälliseksi ja toimivaksi. Joskin B-ryhmässä yllätyksellinen yksittäisten käyttäjätunnusten viivästyminen aiheutti turhautuneisuutta sekä opiskelijoissa että opettajassa. Kyseessä oli asia, johon opiskelija ei itse, enkä minä opettajana voinut vaikuttaa. Käyttäjätunnusten viivästyminen vuoksi pienryhmien ryhmätyöskentelyn aloitus myöhästyi ja yhteydenpidossa jouduttiin turvautumaan muihin keinoihin.

Opiskelijaryhmän suuresta koosta johtuen verkko-oppimisympäristön rakenteen suunnittelu oli haasteellista. Kurssin oppimisympäristö sisälsi eri teemoihin sisältyvät keskustelualueet sekä pienryhmille omat keskustelu- ja chat-alueet. Se aiheutti joillekin opiskelijoille hämmennystä ja epävarmuuden tuntemuksia. Heidän oli vaikea erottaa keskustelualueita toisistaan, eivätkä he aina tieneet mille keskustelualueelle kommenttinsa ja vastauksensa asettaisivat. Huomasin ongelman verkkokurssin aikana myös itse. Esimerkiksi osa B-ryhmän opiskelijoiden pienryhmistä piti viikkokeskusteluja yllä omalla pienryhmän keskustelualueellaan, kun keskustelua olisi pitänyt käydä yhteisellä alueella. Eri teema- ja keskustelualueiden erotteluun toivottiinkin opiskelijoiden kommenteissa selkeyttä. Toisaalta ongelma saattoi johtua siitä, että osa B-ryhmän opiskelijoista ei tullut tärkeänä pidettyyn aloitustapaamiseen, jonka aikana oppimisympäristöön tutustuttiin.

”Joskus oli työn takana käsittää mitä milläkin alueella olisi pitänyt keskustella ja kirjoittaa ja kenen.” (Opiskelija B-ryhmästä)

”Olisin toivonut selkeyttä ryhmien nimiin, sekä selviä ohjeita teemakeskustelujen paikkaan ja toimeksiantoihin.” (Opiskelija B-ryhmästä)

Ylivoimaisesti suurimpana opiskelun haasteena opiskelijat pitivät ajankäyttöä. Saamani tulokset ovat hyvin samankaltaisia muiden tutkimustulosten kanssa. Aikuisopiskelijoilla verkko-opintojen yleisimpiä kritiikin kohteita ja opintojen keskeyttämissyitä ovat opintojen tiukka aikataulutus, ajanpuute sekä työn ja opiskelun yhdistämisvaikeudet (Mannisenmäki & Manninen 2004; Front & Kaleva 2002). Omalla verkkojaksollani moni A- ja B-ryhmän opiskelija ilmoitti ajan puutteesta ja ajankäytön jakamisen vaikeuksista. Ongelmat näkyivät etenkin pienryhmätöiden työstämisessä, joissa piti ottaa huomioon oman aikataulun lisäksi myös ryhmän muiden jäsenten ajan käyttö. Opintojaksoon sisältynyt työn määrä yllätti opiskelijat.

Jotkut opiskelijoista pitivät opintojakson aikataulua suhteessa työmäärään (viikoittaiset keskustelut sekä ryhmätyön työstäminen) liian tiukkana. Aikataulutus ei sopinut opiskelijoiden odotuksiin ja käsityksiin joustavasta ja itsenäisestä verkko-opiskelusta. Osa opiskelijoista tunnusti joutuneensa tinkimään viikkokeskusteluihin osallistumisesta. Kuitenkaan verkko-opintojakson kesken jättäneitä opiskelijoita ei ollut kuin muutama. Toisaalta opiskelijat kokivat itse olevansa vastuussa ajankäytön ongelmistaan (vrt. Nevgi 2000) ja he olivat harmissaan käytettävissä olevan ajan vähyydestä. Huomasin, kuinka tärkeää on heti verkkojakson aloituksessa korostaa opiskelijoille, että kuten perinteinen opetus, myös verkko-opiskelu vaatii opiskelijalta ajallisia satsauksia, oman ajankäytön suunnittelua sekä kurinalaista työskentelyä.

”Ja olisin kyllä mielelläni osallistunut viikkokeskusteluihin yms. paljon tahtunutta aktiivisemmin..” (Opiskelija B-ryhmästä)

”Aikaahan on aina liian vähän, mutta se on myös oma asennekysymys.” (Opiskelija B-ryhmästä)

”Oli melko raskas kuukausi työstää niin viikkotehtäviä kuin ryhmätyötä yhtä aikaa.” (Opiskelija B-ryhmästä)

Verkkovuorovaikutus

Millainen on hyvä verkko-opettaja, joka onnistuu verkko-opetuksessaan? Verkko-opetustilanteiden onnistumisesta ei voida kiittää pelkästään opettajaa, eivätkä epäonnistumisen syytkään löydy yksin opettajasta. Opettajan merkitys korostuu tarkasteltaessa verkko-opettajuuden vaatimuksia. Puhutaan sparraajasta, organisoijasta, valmentajasta, ohjaajasta, viestijästä ja niin edelleen. Monien roolien lisäksi opettajalta vaaditaan myös teknii-kan ja verkon tuntemusta sekä vahvaa asiantuntemusta verkossa tapahtu- vista oppimisprosesseista (ks. Manninen & Nevgi 2000; Tella ym. 2001). Opettaja ei saa olla liian aktiivinen eikä opiskelijoiden näkökulmasta liian valmiiksi asioita tekevä, mutta ei myöskään liian etäinen opiskelijoilleen.

Opettajalta odotetaan erityisesti vahvaa ja säännöllistä panostusta kes- kusteluihin ja ohjaukseen, ylipäättään aktiivista vuorovaikutusta opiske- lijoiden kanssa. Vuorovaikutuksen onnistuneisuus on haasteellista, kun verkossa toimivat opiskelijat ovat usein vieraita toisilleen ja verkkovies- tintätilanteet koetaan kompleksisiksi (Mäkitalo 2006, 18). Parhaimmas- sa tapauksessa opettajan läsnäolo on aitoa ja aktiivista opettajan ollessa yksi keskustelijoista (Manninen & Nevgi 2000, 102). Opettajan aidolla läsnäololla voidaan korvata ja ”antaa anteeksi” muita, esimerkiksi oppi- misympäristön toimivuuteen liittyviä puutteita. Vastaavasti parhainkaan tekninen toimivuus tai oppimisympäristön mielekkyys ei korvaa puutteita opettajan panoksessa ja vuorovaikutuksessa suhteessa opiskelijoihin.

Itse pyrin käymään jakson oppimisympäristössä kahden päivän välein kommentoiden käynnissä olevaa keskustelua. Esitin käynnissä olevaan keskusteluun lisäkysymyksiä ja kommentteja, joita opiskelijat voisivat pohtia ja vastasin opiskelijoiden lähettämiin kysymyksiin. Varsin pian oli todettava, että kommunikointi suuren opiskelijajoukon kanssa oli han- kalaa heikentäen mahdollisuuksiani kohdata opiskelijoita yksilöinä, tai edes pienryhminä. Minulle oli käynyt kuten monelle verkko-opiskelijalle. Olin organisoinut oman aikatauluni muine työtehtävineen ja vastuineen yksinkertaisesti liian tiukaksi. Vaikka kävin seuraamassa ja kommentoi- massa sekä A- että B-ryhmien oppimisympäristön tapahtumia kahden päivän välein, käyttämäni aika verkossa jäi liian lyhyeksi. Erityisesti suu- remman A-ryhmän osalta koin, että en ehtinyt riittävän syvällisesti tutus- tua keskustelun eri ulottuvuuksiin. En ehtinyt tarkasti seuraamaan mitä pienryhmissä tapahtui ja miten harjoitustyöt niissä etenivät. Siksi podin opettajana huonoa omaatuntoa.

Aikatauluongelmista huolimatta havaitsin ilokseni, että suurin osa opiskelijoista otti tasavertaisesti osaa verkkokeskusteluun ja osallistui aktiivisesti keskustelutehtäviin. Etenkin A-ryhmässä keskustelu oli vilkasta B-ryhmän keskustelujen jäädessä vaisummiksi. Ihmettelin sitä jälkikäteen, koska oma läsnäoloni A-ryhmän keskusteluissa oli vähäisempi verrattuna B-ryhmään. A-ryhmän opiskelijoiden itseohjautuvuus vahvistui nopeasti verkkotyöskentelyn aikana. Verkossa tapahtuvan keskustelun aktiivisuus ikään kuin ruokki itse itseään.

Keskustelun lisääntyessä yhä useampi opiskelija otti siihen osaa ajatuksiaan ja käsityksiään avoimesti jakaen. Väkinäisiä piirteitä keskusteluun ei sisältynyt, vapaamuotoisuutta ja huumoria kylläkin. Vuorovaikutus oli sujuvaa, luonnollista ja aitoa. Kritiikkiä yhteisten verkkokeskustelujen pinnallisuudesta tai epätasaisuudesta opiskelijat eivät antaneet (ks. Koistinen 2000; Front & Kaleva 2002; Mannisenmäki & Manninen 2004). Myöskään mainintoja eristäytyneisyydestä opiskelijat eivät tuoneet esiin, vaan katsoivat verkkotyöskentelyssä saaneensa mahdollisuuden tutustua paremmin muihin, etenkin pienryhmän opiskelijoihin:

”Oman lisäarvon koko kurssille on tuonut se, että yhteisen hankkeen kautta on ollut oivallinen mahdollisuus tutustua ryhmän jäseniin ja kokea vuorovaikutuksen tuoma kipinä koko opiskelussa.” (Opiskelija A-ryhmästä)

A-ryhmässä verkkokeskusteluissa syntyi muodollisen verkkokeskustelun lisäksi niin sanottu epämuodollisen ja viihdyttävän keskustelun ulottuvuus, joka toimii yhteisöllisyyden yhtenä tärkeänä kivijalkana (ks. Salmon 2002, II, 20; Mäkitalo 2006, 32). Ilmapiiiri ryhmän oppimisympäristössä oli vapautunut ja rento opiskelijoiden tuottaessa runsaasti materiaaleja ja kommentoiden toistensa viestejä. Yllättävää oli, että vaikka tiedettiin viestien julkisuus, kaikki voivat lukea ne, tuotiin esiin myös huumoria ja henkilökohtaisia asioita. Nämä seikat ilmaisivat paitsi opiskelijoiden positiivista asennetta verkko-opiskelua kohtaan myös vahvaa keskinäistä luottamusta jäsenten kesken.

A-ryhmässä vuorovaikutus oli luonteeltaan kahdentyyppistä. Yhtäältä se oli vapaata keskustelua, jossa käytettiin huumoria sekä tuotiin esiin omia näkemyksiä ja kokemuksia, toisaalta käsiteltiin tehtävän ratkaisuun liittyviä asioita (ks. Manninen & Nevgi 2000, 101). B-ryhmä suhtautui verkkokeskusteluun varauksellisemmin, vaikka suoriutuikin keskusteluisista ja tehtävien laadinnasta moitteettomasti. Ryhmän keskustelu verkossa oli muodollisempaa, eikä omia ajatuksia ja pohdintoja tuotu esiin kovin

vahvasti muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Omaksi vaikutelmakseni jäi, että B-ryhmässä opiskelijat kokivat paineita siitä, että heidän olisi pitänyt tuottaa keskustelualueille mahdollisimman loppuun saakka pohdittua ja pureskeltua tekstiä. B-ryhmän opiskelijat toivat muita useammin esiin opiskelun aikataulukseen liittyvät ongelmat. Verkkokeskusteluun osallistuminen oli kuitenkin osa opintojaksosta saatavaa arvosanaa, joten osallistuminen koettiin velvollisuudeksi:

”Keskustelu on jäänyt varsin vaisuksi, tosin olemme kyllä osoittaneet valmiutemme verkkokeskusteluun.” (Opiskelija B-ryhmästä)

Mistä ryhmien väliset erot saattoivat johtua? Miksi A-ryhmässä vuorovaikutus oli B-ryhmää aktiivisempaa? Molemmille ryhmille jakso toteutettiin samankaltaisena sekä rakenteellisesti, sisällöllisesti että aikataulullisesti. Yksi tärkeä syy aktiivisuuseroihin mielestäni oli, etteivät A-ryhmän opiskelijat olleet täysin vieraita toisilleen, vaan olivat jo luoneet yhteistä toimintaa ja vuorovaikutusta vajaan puolen vuoden ajan aiempien hallintotieteen opintojaksojen opetustilanteissa. Väitän, että koska B-ryhmän eri paikkakuntien opiskelijat eivät olleet tavanneet toisiaan eivätkä tunteneet toisiaan entuudestaan, vuorovaikutuksen avoimuus kärsi ja keskinäisen luottamuksen rakentuminen hidastui.

Muitakin merkittäviä käytännön eroja oli. Ensiksi aloitus- ja ohjeistustilaisuus jouduttiin välittämään B-ryhmässä videoneuvottelun kautta kahdelle muulle paikkakunnalle, mitä opiskelijat eivät kokeneet hyvänä. Tällaisessa tilanteessa etäpaikkakuntalaisten kynnys kysyä itselle epäselviksi jääneistä asioista oli korkea. Toiseksi B-ryhmän opiskelijoiden läsnäolo tärkeäksi koetussa aloitustilaisuudessa oli vajavaista, joten osalla opiskelijoilla tarpeellinen informaatio jäi saamatta ja kiinnittyminen työskentelyyn jäi puutteelliseksi. Kolmanneksi B-ryhmällä oli ongelmia verkkojakson käyttäjätunnusten viivästymisen vuoksi. Se aiheutti opiskelijoissa turhautuneisuutta ja motivaatio-ongelmia. Vuorovaikutukseen liittyvässä palautteessaan opiskelijat halusivat ikään kuin muistuttaa:

”Mikään ei kuitenkaan voita syvällistä puheeseen perustuvaa vuorovaikutusta: harvemmin puhumme sellaista, mitä emme ymmärrä. Kirjoittaessa kaikki on mahdollista: väärinymmärryksetkin.” (Opiskelija B-ryhmästä)

Verkossa tapahtuvan vuorovaikutuksen lisäksi opiskelijat kokivat, että he tarvitsivat muitakin tapoja kommunikoida (ks. Mannisenmäki &

Manninen 2004, 56–57; Thompson & Ku 2006, 368). Muiden vuorovaikutustapojen tarve ilmeni erityisesti pienryhmätyötä työstettäessä. Se nähtiin tärkeänä pienryhmän kiinteyden ja yhteishengen muodostumisen kannalta:

”Kuitenkin olen sitä mieltä, että ryhmätyöskentely vaatii myös ryhmäläisten fyysistä kokoontumista ja ”kasvokkain olemista”, pelkässä verkkotyöskentelyssä ja -yhteydenpidossa jää ryhmältä puuttumaan se jokin... (ryhmähenki, me-henki, yhteenkuuluvuus..)” (Opiskelija B-ryhmästä)

Opiskelijat kertoivat tukeutuvansa, erityisesti kriittisimpinä ryhmätyön työstämisen hetkinä, kasvokkaiseen tapaamiseen esimerkiksi kirjastossa. He kokivat tapaamiset tärkeiksi, kun pienryhmätyön osioita alettiin koota yhteen ja muodostaa yhtenäistä tekstikokonaisuutta. Osa opiskelijoista keskusteli ryhmätyön laadinnasta myös puhelimitse ja sähköpostitse. Ne koettiin turvallisiksi viestintävälineiksi, jotta verkkokeskustelun mahdollisilta väärintulkinnolta vältytään. Opiskelijoiden kokemukset erilaisten vuorovaikutustapojen tarpeista eivät kuitenkaan tarkoita opiskelijoiden epäluottamusta verkkovuorovaikutusta kohtaan. Pikemminkin ne osoittavat aikuisopiskelijoiden kokemattomuuden verkkotyöskentelyssä.

Kokemukset verkossa tapahtuvan vuorovaikutuksen onnistuneisuudesta riippuvat pitkälti siitä, miten tottuneita ryhmän jäsenet ovat verkossa tapahtuvaan viestintään. Mitä tottuneempia ryhmän jäsenet ovat verkkopohjaisessa viestinnässä, sitä monipuolisemmin he pystyvät myös välittämään ja muokkaamaan informaatiota (Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 95–98).

Lopuksi

Tässä artikkelissa olen tarkastellut aikuisopiskelijoiden kokemuksia verkko-opiskelusta ja vuorovaikutuksen rakentumisesta verkossa. Pääsääntöisesti opiskelijoiden palaute verkko-opiskelusta oli positiivista. Verkko-opiskelu nähtiin joustavaksi ja mielekkääksi tavaksi opiskella ja sitä ollaan halukkaita kokeilemaan uudelleenkin. Tyypillisiä opiskeluun liittyviä ongelmia olivat ajankäytön ja ajan riittävyyden ongelmat, mikä joidenkin opiskelijoiden kohdalla heikensi mahdollisuuksia osallistua täysipainoisesti viikoittaisiin keskustelutehtäviin. Vuorovaikutus verkossa oli kuitenkin aktiivista, ja se antoi opiskelijoille mahdollisuuden syventää oppimistaan.

Opiskelijat kokivat, että he kykenivät hyödyntämään yhteisiä keskusteluja ja yhdessä rakennettuja materiaaleja työelämässään.

Vuorovaikutus verkko-opiskelussa on suuri haaste. Vuorovaikutuksen onnistuneisuuteen vaikuttavat verkkokurssin sisällön ja toteutustavan lisäksi opettajan oma työskentelypanos sekä erityisesti opiskelijoiden asenteet, motivaatio, aktiivisuus ja osaamisen taso. Tekniikan toimivuus, käytettävyys, verkko-opiskeluun perehdyttämisen tavat, tehtävien mielekkyys, rakenne ja asettelu muodostavat pohjan, jonka kautta opettaja ja opiskelijat voivat lähteä vuorovaikutusta yhdessä rakentamaan. Kunollinen perehdyttäminen on tärkeää, sillä on vaikutuksensa siihen, millaisiksi verkko-opiskeluun liittyvät odotukset ja opiskelumotivaatio muodostuvat. Opiskelijoiden aiemmat yhteiset kokemukset, vaikka vain yhteinen läsnäolo aiempien opintojaksojen luentotilaisuuksissa, antavat eväät vuorovaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiselle myös verkko-opiskelussa.

Tiiviin vuorovaikutuksen lähtökohta on avoimen ja rakentavan ilmiin muodostuminen, jolloin ajatuksia ja mielipiteitä voidaan vaihtaa aktiivisesti. Opiskelijoiden täytyy tuntea, että heidän on tasavertaisesti mahdollista ja turvallista ilmaista omia kokemuksia, tunteita ja ajatuksia, ilman huolta kanssaopiskelijoiden tai opettajan reaktioista. Kirjoittamisen kulttuurin tulisi muodostua mahdollisimman keskusteleväksi (ks. Mäyrä 2001, 30–31), jotta jatkossakin päästäisiin seuraavankaltaisiin kokemuksiin:

”Keskustelut olivat kurssin parhainta antia ja mukava oli lukea toisten mielipiteitä sekä kommentteja. Uudet näkökulmat ovat aina tervetulleita ja keskustelukiin saa toisenlaista syvyyttä, kun keskustelijoita on enemmän.”
(Opiskelija B-ryhmästä)

”Oppimiskokemuksena verkkotyöskentely on ollut antoisa. Informaatiovirasta on alkanut prosessin myötä vähitellen hahmottua syvempää oivallusta ja ryhmän eri jäsenten tuomat näköalat ovat syventäneet oppimista.”
(Opiskelija A-ryhmästä)

Verkko-opintojakson toteuttaminen oli pedagogisesti mielenkiintoinen kokemus sekä haasteinen että onnistumisen elämyksinen. Hienoa oli havaita, että opiskelijat olivat saaneet itselleen eväitä verkkokeskusteluista, viikkotehtävistä sekä ryhmätöiden työstämisistä. Mikä tärkeintä, opiskelijat oppivat verkkotyöskentelyn periaatteita ja käytäntöjä kertoen saaneensa

valmiuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen verkossa. Näin ollen varmasti kynnys osallistua seuraavalle verkkokurssille on alhaisempi. Itselleni opettajana kokemus oli vertaansa vailla oleva oppimisprosessi. Tunnustan, että aikaisemmin näkemykseni verkko-opintojakson suunnittelusta ja toteutuksesta on ollut liian tekninen. Kyse on kuitenkin ihmisten johtamisesta tavanomaisesta poikkeavassa teknologisessä ympäristössä, mikä vaatii opettajalta mahdollisuuksia kohdata opiskelijat yksilöllisesti, tukijana ja kannustajana toimien.

Lähteet

- Front, T. & Kaleva, S. 2002. Vapaana verkossa? Avoimen yliopiston opiskelijoiden, opettajien ja suunnittelijoiden kokemuksia verkko-opinnoista. Tampereen yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 3. Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere.
- Huotari, M-L., Hurme, P. & Valkonen, T. 2005. Viestinnästä tietoon. Tiedon luominen työyhteisöissä. Helsinki: WSOY.
- Kansallinen tietoyhteiskuntastrategia 2007–2015. Uudistuva, ihmisläheinen ja kilpailukykyinen Suomi. Tietoyhteiskuntaohjelma. Valtioneuvoston kanslia. http://www.tietoyhteiskuntaohjelma.fi/esittely/fi_FI/1142405427272.
- Koistinen, M. 2000. Valveutuneet verkossa. Kokemuksia viestinnän verkkokurssista. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 199–206.
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampere University Press.
- Lallimo, J. & Veermans, M. 2005. Yhteisöllisen verkko-oppimisen rakenteita. Helsingin yliopisto. Avoimen yliopiston julkaisusarja nro 1. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lindh, K. & Parkkonen, M. 2000. Oppimateriaali verkossa. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 147–158.
- Manninen, J. & Nevgi, A. 2000. Opetus verkossa. Vuorovaikutuksen uudet mahdollisuudet. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 93–108.
- Mannisenmäki, E. & Manninen, J. 2004. Verkko-opiskelijan muotokuva. Tutkimus opetuksesta, opiskelusta ja opiskelijoista verkossa. Helsingin yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Raportteja ja selvityksiä nro 22. Helsinki.
- Mäkitalo, K. 2006. Interaction in Online Learning Environments. How to Support Collaborative Activities in Higher Education Settings. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research Reports nro 18. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Mäyrä, F. 2001: Verkkoympäristö ja oppimisen kulttuuri. Teoksessa A. Haasio & J. Piukkula (toim.) Oppiminen verkossa. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 23–43.
- Nevgi, A. 2000. Yksin vai yhdessä – opiskelijoiden kokemuksia verkkokurseilta. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 183–197.
- Nevgi, A. & Rouvinen, M. 2005. Verkko-opetuksen edut ja haitat opettajien ja opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa A. Nevgi, E. Löfström & A. Evälä (toim.) Laadukkaasti verkossa. Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino, 81–93.

- Salmon, G. 2004 (2002): *E-tivities. The Key to Active Online Learning*. London: Routledge Falmer.
- Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. *Verkko opetuksessa – opettaja verkossa*. Helsinki: Edita.
- Thompson, L. & Ku, H. 2006. A Case Study of Online Collaborative Learning. *The Quarterly Review of Distance Education*. Vol 7 (4), 361–375.
- Vainionpää, J. 2006. *Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa*. Akateeminen väitöskirja Acta Universitatis Tamperensis nro 1133. Opettajankoulutuslaitos. Tampereen yliopisto.

Tuija Turunen

Videokuvan käyttö opetusharjoittelun ohjauksessa

Kokeiluja, ideointia ja pohdintaa

Opettajan ammattitaito koostuu kasvatukseen, oppimiseen ja opetukseen liittyvistä tiedoista ja taidoista. Eettinen vastuu oppilaista on myös osa ammattitaitoa. Tietojen ja taitojen, teorian ja käytännön integroimiseksi opettajakoulutukseen sisältyy ohjattua harjoittelua. Opettajaksi ei voi valmistua harjoittelematta käytännön tilanteissa. (Opettajakoulutus 2020, II.) Ohjattujen harjoittelujaksojen rytmittäminen opetettavien aineiden opintojen ja pedagogisten opintojen kanssa vaihtelee yliopistosta ja koulutusohjelmasta toiseen. Harjoittelujaksot ovat eri yliopistoissa ja koulutusohjelmissa kestoiltaan ja ajankohdaltaan erilaisia. Keskimäärin ohjattua harjoittelua on opintojen aikana 20 opintopisteen verran. (Opettajakoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti 2007, 6–8.)

Suomalainen opettajakoulutus on yliopistotasosta maisterikoulutusta ja opintoihin kuuluvat harjoittelut toteutetaan pääosin yliopistojen ylläpitämissä harjoittelukouluissa. Harjoittelukoulujen opettajat ovat samalla yliopiston lehtoreita ohjattaen harjoittelujaksoja. Heidän lisäksi harjoitteluita ohjaavat tiedekuntien lehtorit. Harjoittelujaksoilla on suuri merkitys opiskelijan opettajapersoonallisuuden kehittymiselle. Niiden aikana saatu kokemus, ohjaus ja palaute antavat opiskelijalle eväitä opettajuuden kehittymiseen. Ne myös koskettavat opiskelijan minuutta. Harjoittelun aikana opiskelija on herkistynyt minuuteensa kohdistuville viesteille ja opiskelija tulkitsee usein saamiensa viestejä persoonallisuudestaan käsin (Lauriala & Kukkonen 2005, 91–92).

Esi- ja alkuopetuksen didaktiikan lehtorina ohjaan luokanopettajaksi opiskelevien harjoitteluita ja tapaan lukuvuoden aikana opintojensa eri vaiheissa olevia opiskelijoita. Opintojen ensimmäisessä harjoittelussa opiskelija saattaa olla opettajana ensimmäistä kertaa elämässään, ja syventävän harjoittelun jälkeen opiskelija valmistuu ja siirtyy luokanopettajan tehtäviin.

Yliopistopedagogisten opintojen kehittämishankkeessa lukuvuonna 2005–2006 tutkin videokuvan hyödyntämistä luokanopettajakoulutuk-

sen harjoitteluiden ohjauksessa. Kehittämishankkeen taustalla olivat ajatukset kokemuksellisesta oppimisesta ja opettajan pedagogisen ajattelun kehittymisestä. Kuvamateriaalin käyttö ohjauksessa on yksi tapa palata opiskelijan kanssa opetustilanteeseen stimulated recall¹ -ideaa hyödyntäen. Kehittämishankkeessani tutkin, miten voin parantaa ohjausta niin, että se tukee entistä paremmin opettajaksi kasvun eri vaiheissa olevia opiskelijoita. Halusin myös saada käsityksen siitä, miten kuvaaminen vaikuttaa opiskelijoihin ja luokassa oleviin lapsiin sekä omaan työhöni ohjaajana ja miten kuvamateriaalia voi käyttää ohjaustilanteissa. Minulla ei ollut aiempia kokemuksia videokuvaamisesta eikä videokuvan käytöstä ohjauksessa, ja siksi etenin kehittämisideoissani vaihe vaiheelta käyttäen hyväksi lukuvuoden edetessä karttuvia kokemuksia.

Esittelen seuraavassa kokeilujani ja niiden herättämiä ajatuksia. Pysin tarkastelemaan kokemuksiani videokuvan käytöstä sekä teoreettisesta että käytännöllisestä viitekehyksestä ja esitän lopuksi ajatuksia siitä, miten digitaalisen kuvan käyttöä luokanopettajaopiskelijoiden harjoittelun ohjauksessa voisi edelleen kehittää.

Harjoitteluiden toteuttaminen

Lapin yliopistossa luokanopettajaopiskelijoiden opintoihin kuuluu neljä noin kuukauden mittaista harjoittelujaksoa. Jos opiskelija etenee opinnoissaan normaalisti, hänellä on jokaisena opiskeluvuotenaan yksi harjoittelu. Harjoitteluiden ja muun opiskelun rytmittämisessä on pyritty siihen, että opiskelija voi hyödyntää teoriassa oppimaansa kasvatustieteellistä ja ainedidaktista osaamista. Opintojen aikana opiskelija etenee pienin askelin yksittäisestä oppitunnista kohti luokanopettajan työn kokonaisvaltaista hahmottamista. Opettajuuden kehittyminen jatkuu työelämässä, mutta koulutuksen aikana pyritään luomaan vankka pohja opettajan oman työn kehittämiseksi.

Lukuvuonna 2005–2006 toteutettiin opetussuunnitelmaa², jossa opintojen ensimmäinen harjoittelu oli ainedidaktinen harjoittelu I (AD I). Siinä keskityttiin yksittäisen oppitunnin suunnitteluun ja toteutukseen. Mo-

1. Stimulated recall on tilanne, jossa kuvamateriaalin avulla palataan koettuun tilanteeseen ja keskustellaan siitä. Menetelmää käytetään esimerkiksi opettajien ajattelun tutkimisessa (esim. Patrikainen 1997).
2. Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa uudistui syksyllä 2008 ja harjoitteluiden sisällöt ja toteutustavat muuttuivat jonkun verran.

nella opiskelijalla oli vähän tai ei lainkaan aiempaa kokemusta opettajan työstä ja siksi oppitunteja voitiin pitää myös pareittain. Useimpien opiskelijoiden kohdalla AD I harjoittelu oli ensimmäisenä opiskeluvuonna. Opintojen toisessa harjoittelussa, ainedidaktisessa harjoittelussa II (AD II) näkökulmaa laajennettiin yksittäisestä oppitunnista oppiaineiden 3–5 tunnin pituiseen jaksoon. Useimmat opiskelijat osallistuivat AD II harjoitteluun toisen opiskeluvuoden aikana. AD I ja AD II harjoittelut toteutuivat yliopiston Harjoittelukoulussa ja niiden aikana opiskelijoita ohjasivat Harjoittelukoulun luokan lehtorit ja tiedekunnan didaktiikan lehtorit. AD I ja AD II harjoitteluissa minulla oli kummassakin ohjattavana 12 opiskelijaa.

Luokanopettajaopintojen viimeinen, syventävä harjoittelu toteutettiin harjoittelukoululla. Jokaisessa luokassa harjoitteli kaksi opiskelijaa, jotka suunnittelivat opetuksen yhdessä ja vuorottelivat opettajavastuussa. Syventävässä harjoittelussa opiskelija opetti kaikkia aineita ja vastasi parinsa kanssa luokanopettajan työhön liittyvistä asioista luokassaan. Syventävä harjoittelu oli kestoltaan viisi viikkoa eli hieman pidempi kuin muut harjoittelujaksot. Useimmat opiskelijat osallistuivat syventävään harjoitteluun opintojensa neljäntenä tai viidentenä vuonna. Harjoittelu toteutettiin kaksi kertaa vuodessa ja minulla oli molemmissa vuoroissa ohjattavanani kaksi opiskelijaa eri luokissa.

Lukuvuonna 2005–2006 harjoittelut toteutuivat seuraavan aikataulun mukaisesti:

| | | | | | | | | |
|-----------------------|-------|---------|----------|--------|--------|-----------------------|--------|----------|
| syys- | loka- | marras- | joulukuu | tammi- | helmi- | maalis- | huhti- | toukokuu |
| syventävä harjoittelu | | AD II | | AD I | | syventävä harjoittelu | | |

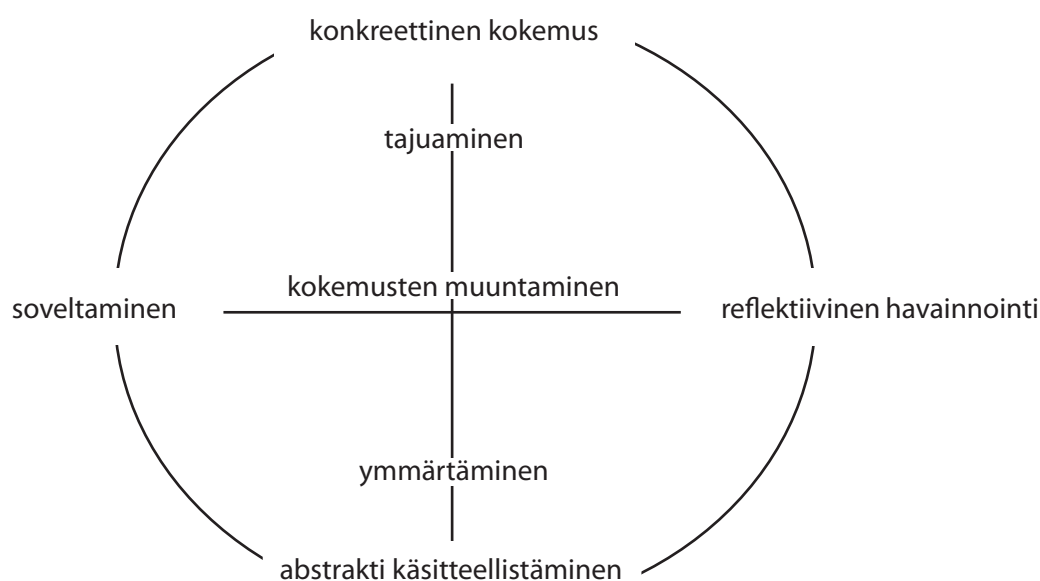
KUVIO 1. Ohjattujen harjoitteluiden toteutuminen lukuvuonna 2005–2006

Videokuvan käytöstä

Silkelä (2005) määrittelee ohjauksen tavoitteiksi itsenäisen ja itseohjautuvan, yhteistyökykyisen ja vuorovaikutustaitoisen opettajan, joka ajattelee kriittisesti ja toimii luovasti ja tarkoituksenmukaisesti eettisiä periaatteita noudattaen. Hyvä ohjaus lähtee opiskelijan lähtökohdista ja tukee opiskelijan opettajuuden kasvua ja pedagogisen ajattelun tiedostamista. (Silkelä 2005, 248–249.) Opiskelijan henkilökohtaisten tarpeiden lisäksi ohjaus

liittyy opetustapahtumaan ja luokkatilanteisiin sekä opiskelijan ajatuksiin ja kokemuksiin niistä. Pelkkä kokemus ja sen tarkastelu eivät kuitenkaan riitä, vaan ohjauksen tehtävänä on auttaa opiskelijaa analysoimaan toimintaansa ja sen perusteita eli refleктоimaan (Järvinen 1990, 15).

Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli antaa hyvän lähtökohdan kokemuksen ja sen reflektion tarkasteluun (kuvio 2). Siinä yhdistyvät konkreettinen kokemus ja sen käsitteellistäminen reflektiivisen tarkkailun ja aktiivisen kokeilun kautta. Atkinsonin ja Murrellin (1988) mukaan Kolbin mallissa oppimista tapahtuu jatkumoilla konkreettisesta kokemuksesta abstraktiin käsitteellistämiseen ja reflektiivisyydestä aktiiviseen kokeiluun. Konkreettisuus–abstraktisuus-jatkumolla oppija kerää tietoa ympäristöstään siinä toimiessaan ja analysoi kokemuksiaan. Reflektiivisyys–aktiivisuus-jatkumo kuvaa oppijan tiedon prosessointia ja uuden tiedon soveltamista. (Atkinson ja Murrell 1988, 375.)



KUVIO 2. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (1984, 42, suomennos kirjoittajan)

Kehittämishankkeessani videokuvaan opiskelijoiden työskentelyä luokkatilanteissa ja katsoin kuvamateriaalia ohjaustilanteissa yhdessä opiskelijoiden kanssa. Stimulated recall -menetelmää hyödyntäen palasimme opiskelijoiden kanssa hyvin konkreettisesti heidän kokemuksiinsa ja opiskelija pystyi tekemään reflektiivisiä havaintoja työskentelystään kokemuksen jälkeen.

Videokuvan avulla opiskelija pääsi tarkastelemaan tilanteita myös toisesta näkökulmasta kuin itse opettaessaan. Ohjaustilanteissa pyrimme yhdessä opiskelijoiden kanssa siirtymään kokemuksen reflektiivisestä pohdinnasta kasvatus- ja opetustapahtuman abstraktiin käsitteellistämiseen ja löytämään vähitellen yhteyksiä kokemus- ja teorian tiedon välillä. Lisäksi halusin antaa opiskelijoille mahdollisuuden keskustella keskenään harjoittelukokemuksista videomateriaalin pohjalta ja saada vertaispalautetta toisiltaan.

Videomateriaalin käytöstä opetusharjoitteluissa ja muussa yliopisto-opetuksessa on saatu hyviä kokemuksia. Esimerkiksi OHAKE (Opetusharjoittelun ohjaus- ja palautejärjestelmän kehittäminen didaktisessa prosessilaboratoriossa) -hankkeessa yhtenä tehtävänä oli kehittää video-observointipalautteeseen yhdistettyä itsearviointia ja ohjauskeskustelua opiskelijan omaan opetuskäyttäytymiseen kohdistuvan analyysin monipuolistamiseksi. Opetustilanteen jälkeen rauhassa tarkasteltu kuvamateriaali antaa jo itsessään opiskelijalle hyödyllistä ja realistista palautetta. Kun siihen yhdistyy ymmärrettävä ja turvallinen henkilökohtainen ohjaustilanne, lisääntyy ohjauksen hyöty oleellisesti. (Atjonen 2003, 101–102.) Kumpulainen, Puroila ja Vanhatalo (2006) ovat kehitelleet digitaalisen case-materiaalin käyttöä opettajankoulutuksessa. Opiskelijat katsoivat ryhmissä matematiikan oppitunneilta taltioituja videoita ja pohtivat niiden avulla opettajan kommunikoinnin tempoa, opettajan pedagogista toimintaa ja persoonallisuutta sekä oppilaan näkökulmaa. (Kumpulainen ym. 2006, 250–263.)

Opettelua

Aloitin videokuvaamisen syksyllä 2005. Ennen kuvaamisen aloittamista keskustelin Harjoittelukoulun rehtorin ja alkuopetuksen opettajien kanssa ja sovin hankkeen toteuttamisesta lukuvuoden aikana. Harjoittelukoulun opettajien lisäksi minun oli hankittava kirjalliset luvat kaikkien ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden vanhemmilta (n=110). Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta vanhemmat antoivat luvan lapsensa kuvaamiseen. Opiskelijoiden kanssa sovin kuvaamisesta harjoittelujaksojen alkaessa.

Syksyn ensimmäinen harjoittelu oli syventävä harjoittelu, jossa ohjauksessani oli kaksi eri luokissa harjoittelevaa opiskelijaa. Kävin seuraamassa opiskelijoiden pitämiä tunteja ja kuvasin niitä samalla. Harjoittelun päättyessä editoin kuvamateriaalista kummallekin opiskelijalle noin puolen tunnin mittaisen koosteen. Ohjaustilanteessa katsoimme kuvamateriaalin yhdessä opiskelijan kanssa ja keskustelu eteni videokuvan pohjalta. Pysäytin kuvan tarvittaessa ja siirryimme materiaalissa eteen- ja taaksepäin

tekemiemme huomioiden pohjalta. Kuvamateriaalin katsominen keskusteluineen kesti noin tunnin.

Kun kuvamateriaali oli käyty kahden kesken lävitse, kumpikin opiskelija valitsi omasta opetuksestaan kaksi tilannetta, jotka hän halusi toisen ohjauksessani olevan opiskelijan näkevän. Keskustelimme, millä perusteella yhdessä katsottavan kohdan voi valita. Toinen opiskelija valitsi katsottavaksi kaksi onnistunutta tilannetta ja toinen tilanteen, joka toistui kuvamateriaalissa kaksi kertaa; ensimmäisessä hän koki epäonnistuvansa, mutta toisessa toimi uudella tavalla ja tilanne luokassa sujui hyvin. Opiskelija halusi tuoda esille oman kehittymisensä harjoittelun aikana. Tapasimme opiskelijoiden kanssa vielä kolmestaan ja yhteisessä tapaamisessa kumpikin opiskelija kertoi, millä perusteella oli tehnyt valinnat kuvamateriaalista. Sen jälkeen katsoimme opiskelijoiden valitsemat kohdat ja opiskelijat antoivat toisilleen palautetta näkemästään. Yhteisessä keskustelussa palautteenanto oli varovaista. Siihen saattoi olla syynä, että opiskelijat eivät tunteneet toisiaan kovin hyvin.

Syksyn toinen harjoittelu oli toisen opintovuoden AD II -harjoittelu. Siinä ohjauksessani oli kuudelta luokalta 12 opiskelijaa. Tilanne oli siten ratkaisevasti erilainen kuin syventävässä harjoittelussa ja aikaresurssini puitteissa oli mahdotonta järjestää jokaiselle opiskelijalle mahdollisuus katsoa kuvamateriaalia samaan tapaan kuin syventävässä harjoittelussa. Päädyin siihen, että seurattessani kunkin opiskelijan tuntia, kuvasin siitä noin 15 minuuttia. Tunnin jälkeisessä palautekeskustelussa sovimme opiskelijan kanssa, minkä kohdan tunnista hän haluaa katsottavaksi harjoittelun yhteisessä loppupalautteessa. Halusin näin antaa opiskelijalle itselleen määräsvallan siitä, mitä hänen oppitunnistaan tulee yhteisesti katsottavaksi.

Harjoittelun päättyessä editoin koosteen, jossa jokaisen opiskelijan tunteista oli kustakin muutaman minuutin mittainen opiskelijan valitsema näyte. Näinkin toimien editoitua materiaalia kertyi noin 50 minuuttia. Harjoittelun lopussa pidin kaikille ohjattavilleni yhteisen ohjauksen, jossa katsoimme editoidun kuvamateriaalin. Opiskelijat kertoivat omista tunteistaan ja harjoittelukokemuksistaan, ja muut opiskelijat saivat esittää kommentteja ja kysymyksiä. Ryhmäohjaus kesti keskusteluineen kaksi tuntia.

Syksyn aikana lähes kaikki aikani ja huomioni oli mennyt videokameran käytön ja editoinnin opetteluun. Lukuvuoden lopussa tekniset asiat sujuivat ja minulla oli resursseja pohtia kuvaus- ja ohjaustilanteiden ohjauksellisia ja eettisiä näkökulmia. Pysähdyin pohtimaan siihen asti kertyneitä kokemuksia ja videokuvaamisen ja kuvan käytön kehittämistä.

Huomio valtasuhteen reflektointiin

Syksyn kahdessa harjoittelussa opiskelija oli nähnyt kuvamateriaalin vasta harjoittelun päättyessä eikä hänellä ollut mahdollisuutta hyödyntää sitä Kolbin kehän mukaisessa soveltamisen vaiheessa (ks. kuvio 2). Mietin myös vallankäyttöä kuvaustilanteessa. Silkelä (2005, 253) toteaa Nummenmaata lainaten, että ohjaukseen liittyy opiskelijan ja ohjaajan statusero, joka usein näkyy valtasuhteenä; ohjaajalla on valta päättää ohjauksen toimintatavoitteista ja sisällöistä. Ohjaaja toimii instituution edustajana ja käyttää asemassaan institutionaalista valtaa suhteessa opiskelijaan (Vuorikoski 2003, 150). Kuvatessani opiskelijoiden työskentelyä, toimin Silkelän esittämässä valtasuhteessa opiskelijaan. Ohjaajana kuvasin ja siten päätin, mitä kuvattiin ja valitsin editoidessani, mitä kuvamateriaalista katsottiin ja ohjaustilanteessa säätelin sitä, mihin kohtaan katselussa pysähdyttiin. Kevään aikana päätin kiinnittää huomiota vallan siirtämiseen opiskelijoille ja mahdollisuuteen soveltaa refleктоimalla ja käsitteellistämällä saatua tietoa uusissa tilanteissa.

Kevään 2006 ensimmäinen harjoittelu oli opiskelijoiden ensimmäisen vuoden AD I -harjoittelu ja heidän ensimmäinen kokemuksensa ohjatusta harjoittelusta. AD II -harjoittelun tapaan ohjauksessani oli 12 opiskelijaa kuudelta luokalta. Purkaakseni ohjaajan käyttämää valtaa annoin harjoittelun alussa kameran opiskelijoille. Halusin heidän itse päättävän, mitä kuvataan ja samassa luokassa harjoittelevien tehtävänä oli kuvata toistensa tunteja. Editoinnin helpottamiseksi ohjeistin opiskelijat miettimään etukäteen, minkä kohdan tunnistaan he haluavat kuvattavan. Pyysin myös kuvaamaan tunnista enintään 15 minuuttia. Tämä ei kuitenkaan toteutunut kaikkien tuntien kohdalla ja editointityö vei huomattavasti enemmän aikaa kuin AD II -harjoittelussa, jossa olin kuvannut tunnit itse. Muutoin kuvaamisvastuun siirtäminen opiskelijoille toimi kohtuullisen hyvin, joskin joissakin luokissa vain kuvattiin miettimättä tarkemmin mitä ja miksi. Kävin seuraamassa tunteja ja opiskelijoiden hoitaessa kuvaamisen saatoin keskittyä tunnin seuraamiseen paremmin kuin kameran kanssa. Lisäksi pääsin näkemään tunteja, joilla en itse ollut mukana. Harjoittelun lopussa sain opiskelijoiden kuvaamat nauhat itselleni ja vietin kaksi tiivistä päivää editoiden kuvamateriaalia loppuohjausta varten. Tapasin opiskelijat vielä yhteisessä ryhmäohjauksessa, jossa katsoimme editoimaani kuvamateriaalia tunneilta ja tunnin pitänyt opiskelija kertoi muille kokemuksistaan.

Kevään 2006 viimeinen harjoittelu oli jälleen syventävä harjoittelu ja siinä ohjauksessani oli kaksi opiskelijaa. Kevään harjoittelu toteutettiin syksyn syventävästä harjoittelusta poiketen siten, että kunkin opiskelijan

opetus oli jaettu kahteen jaksoon. Jaksojen välille jäi neljän päivän mittainen tauko, jonka aikana harjoittelija seurasi samassa luokassa harjoittelevan parinsa opetusta. Järjestely mahdollisti ohjauksen toteuttamisen siten, että siinä saattoi huomioda Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehän. Kävin seuraamassa opiskelijoiden tunteja heidän ensimmäisessä opetusjaksossaan ja kuvasin niitä. Kun opiskelijan ensimmäinen opetusjakso päättyi, tapasimme ja katsoimme editoimani kokonaisuuden ja keskustelimme sen pohjalta. Pohdimme myös opiskelijan kokemuksia ja niiden merkitystä tulevaa opetusjaksoa silmällä pitäen. Keskustelut olivat hedelmällisiä ja opiskelijat suhtautuivat ohjaukseen vakavuudella, sillä opetus jatkui muutamien päivien päästä. Toisessa opetusjaksossa kävin seuraamassa tunteja, mutta en enää videoinut niitä ja harjoittelun ohjaus päättyi osaltani opiskelijan kanssa käymääni loppukeskusteluun.

Kevään viimeisen harjoittelun päätyttyä olin tyytyväinen tekemiini kokeiluihin. Kameran antaminen opiskelijoille siirsi ainakin jossain määrin valtaa heille. Lisäksi se mahdollisti opiskelijan vastuunoton omasta oppimisestaan. Kaikissa luokissa vastuuta ei kuitenkaan osattu ottaa ja tunteja kuvattiin pohtimatta, mitä ja miksi kuvataan. Syventävässä harjoittelussa kuvamateriaalin katsominen opetusjaksojen välillä oli sekä minusta että opiskelijasta mielekästä. Materiaalista käymämme keskustelu näkyi opiskelijan seuraavassa jaksossa ja opiskelija toimi Kolbin kehän soveltamisen vaiheessa.

Tulevaa hahmotellen

Videokuvaamisen ja editoinnin opettelu vei hankkeen alussa paljon aikaa ja kuvamateriaalin kerääminen ja työstäminen ohjausta palvelemaan muotoon oli työlästä kaikissa harjoitteluissa. Erityisesti työmäärän lisääntymisen tuntui AD I ja AD II -harjoitteluissa, koska ohjattavia opiskelijoita oli paljon ja ohjaukseen, tuntien seuraamiseen ja palautteiden antoon meni muutenkin 2–3 tuntia opiskelijaa kohti. Esimerkiksi Kumpulaisen ym. (2006) tutkimuksessa, kuten myös OHAKE-hankkeessa (Atjonen 2003), oli käytössä teknistä henkilökuntaa ja useampien ihmisten työpanos, jolloin kuvamateriaalin työllistävyys yhtä ohjaajaa kohti oli vähäisempi.

Kertoessani opiskelijoille harjoittelun alussa käyttäväni videokameraa harjoittelun ohjauksessa suhtautuminen oli pääosin myönteistä. Aluksi sain jonkun verran kriittisiä mielipiteitä. Selitettyäni opiskelijoille, että he saavat itse päättää, mitä materiaalia opiskelijatoverit näkevät heidän tun-

neistaan ja tehtyäni selväksi, että en näytä kuvaamaani materiaalia missään ilman heidän lupaansa, vastustus väheni. Kun harjoittelun päättyessä kysyin opiskelijoilta, oliko kameran läsnäolo häirinnyt heitä, kaikki totesivat, että eivät alun jälkeen edes muistaneet sitä. Kuvaaminen ei häirinnyt tuntia eivätkä opiskelijat sitä juuri huomanneet. Kuvamateriaalin katsominen oli useimmista jännittävää.

Opiskelijat kiinnittivät kuvamateriaalin katsomisen yhteydessä huomiota asioihin, joita he eivät olleet huomanneet tunnin aikana. Ne olivat yleensä seikkoja, joita tapahtui luokassa opettamisen ja oppimisen ohessa tai sen sijaan. Erityisesti syventävissä harjoitteluissa syksyllä ja keväällä opiskelijat kokivat luokan toiminnan havainnoinnin videonauhalla tarpeelliseksi ja kertoivat kuvamateriaalin katsomisen jälkeen seuranneensa luokan tapahtumia eri tavalla kuin aikaisemmin.

Aloitteleva opettaja keskittyy pitkälti omaan toimintaansa luokassa ja hänen huomiokykynsä ei riitä luokan tapahtumien huomioimiseen (ks. Dreyfus ja Dreyfus 1986, 37–40). Videokuvan käyttö antoi opiskelijoille mahdollisuuden nähdä tilanteita toisesta perspektiivistä ja varsinkin valmistumisen kynnyksellä olevat syventävän harjoittelun opiskelijat kykenivät tarkastelemaan kuvamateriaalin avulla luokkatilanteita kokonaisuudessaan.

Lukuvuoden loppuksi jäin pohtimaan, mitä harjoitteluissa lopulta opittiin ja miten paljon videomateriaalin käyttämisestä ohjauksessa oli opiskelijoille hyötyä. Mietin myös, vastasiko hyöty aikaa, jonka käytin videokuvaamiseen ja editoimiseen. Syventävissä harjoitteluissa videomateriaali toimi hyvin ohjauksen apuna ja erityisesti kevään harjoittelussa koin siitä olevan suurta hyötyä. Myös opiskelijat kokivat videokuvan hyödylliseksi. AD I ja AD II osalta ylimääräinen työmäärä ei mielestäni vastannut saavutettua hyötyä. Niissä opiskelijan mahdollisuus tarkastella omia opetustilanteitaan jäi vähäiseksi ja pikemminkin kuvakavalkadimaiseksi esittelyksi erilaisista tuntien toteutuksista. Sellaisenaankin se lienee kiinnostanut opiskelijoita, mutta opettajaksi kasvamisen näkökulmasta en usko sillä olleen suurtaakaan merkitystä.

Miten kehittämishankkeeni ideoita voisi viedä eteenpäin? Kuvaamisen ja editoimisen työmäärän vähentäminen on yksi keskeisistä ongelmista. Ratkaisuna voi olla vastuun ja samalla vallan siirtäminen opiskelijoille. Keväällä 2006 kokeilin videokuvaamisen siirtämistä opiskelijoille ja se toimi kohtuullisen hyvin. Opiskelijoiden kanssa kannattaa keskustella videokuvaamisesta ja sen merkityksestä ja pohtia, mitä ja miksi kuvataan. Kuvaaminen ja sen suunnittelu jo itsessään ohjaa opiskelijaa analysoimaan

opetustapahtumaa. Editoinen voi myös siirtää opiskelijoiden tehtäväksi. Silti kannattaa keskustella opiskelijoiden kanssa ja päättää yhdessä, millaisiin tilanteisiin halutaan yhteisessä tapaamisessa palata.

Katsomalla rauhassa omaa työskentelyään luokassa ja valitsemalla siitä yhdessä sovitun mukaisesti kiinnostavia kohtia, opiskelija samalla reflektoi työskentelyään. Yhteisessä ohjaustilanteessa opiskelijat voivat ensin katsoa editoimiaan koosteita pienissä ryhmissä ja sen jälkeen niiden herättämistä ajatuksista voidaan keskustella yhdessä pyrkien yhdistämään kokemuksia ja niiden reflektiota teoreettisiin näkökulmiin. Näin toimien edetään kuvamateriaalin avulla Kolbin kehällä kokemuksesta sen reflektointiin ja edelleen ilmiön abstraktiin käsitteellistämiseen (ks. kuvio 2).

Tietoverkkojen hyödyntäminen kuvamateriaalin käytössä on mielenkiintoinen mahdollisuus. Lapin yliopistossa on ollut koekäytössä VICTOR³ videokommentointijärjestelmä. Se mahdollistaa kuvamateriaalin katsomisen ja kommentoimisen tietoverkoissa. VICTORin kaltaisen ohjelman avulla opiskelijat voivat katsoa toistensa kuvamateriaaleja verkossa, kommentoida niitä ja antaa palautetta. Jossain määrin myös ohjaus voi toteutua verkossa. Tietoverkkoja hyödyntämällä opiskelija saa toiminnastaan palautetta jo harjoittelun aikana, jolloin Kolbin kehällä päästään uuden tiedon soveltamisen vaiheeseen. Tietoverkkojen käyttö edellyttää käyttäjätunnistusta ja kuvamateriaalin salausta ulkopuolisilta. Lisäksi tarvitaan käytön opastusta niin opiskelijoille kuin harjoitteluiden ohjaajillekin.

Kuvaus kehittämishankkeestani on myös kertomus tutkivan opettajuuden näkökulmasta yliopisto-opettajan työhön. Fueyon ja Koorlandin (1997, 337) mukaan työtään tutkiva opettaja analysoi aikeitaan ja toimintaansa, muuttaa sitä ja tarkastelee tekemiensä muutosten vaikutusta. Tutkiva opettaja ottaa riskejä ja kokeilee uutta, hän etsii tietoa ja pyrkii systemaattisesti löytämään ratkaisuja. (Fueyo ja Koorland 1997, 337.) Oman työn tutkimiseen ja kehittämiseen liittyy sen kriittinen tarkastelu ja arviointi, onnistuminen ja epäonnistuminen. Välillä oman ajattelun kehittyminen ja siirtyminen toiminnaksi tuntuu tuskallisen hitaalta ja tavan takaa tapaan itseni opettamassa ja ohjaamassa asetelmista, jotka eivät opiskelijoiden oppimisen kannalta ole parhaita mahdollisia. Tutkivana opettajana löydän itseni Kolbin kehältä kokeilemassa, refleктоimassa, käsitteellistämässä ja soveltamassa.

3. Lisätietoa VICTOR:sta osoitteesta <http://matwww.ee.tut.fi/victor/index.php>

Lähteet

- Atjonen, P. 2003. Didaktisen reflektion ja pedagogisen ajattelun edistäminen. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuun yliopistopaino, 101–111.
- Atkinson, G. and Murrell, P. 1988. Kolb's experiential learning theory: A Meta-model for career exploration. *Journal of Counseling and Development* 66 (8), 374–377.
- Dreyfus, H.L. and Dreyfus, S. E. 1986. *Mind over machine*. New York: Free Press.
- Fuyeo, V. and Koorland, M.A. 1997. Teacher as researcher: a synonym for professionalism. *Journal of Teacher Education* 48 (5), 336–344.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kolb, 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New York: Prentice Hall.
- Kumpulainen, K., Puroila M. ja Vanhatalo, M. 2006. Dialogiseen toimintakulttuuriin kasvaminen: digitaalisen case-materiaalin mahdollisuudet opettajankoulutuksessa. Teoksessa A-R. Nummenmaa ja J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 249–265.
- Lauriala, A. ja Kukkonen, M. 2005. Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelu-situaatioissa. Teoksessa P. Väisänen ja P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuun yliopistopaino, 91–107.
- Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 19.
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Sikkelä, R. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen ja P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja*. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 248–260.
- Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä ja S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 131–154.

Sauli Mäkelä

Behaviorismi ja konstruktivismi

Vai vain juridiikan opettaminen?

Jokaisella opettajalla on varmaan oma hyväksi koettu tyyli ja tapa opettaa. Se voi olla jo toimivaksi hiottu tai vielä kehittymässä oleva. Näin on myös oikeustieteen parissa. Yleisesti on kuitenkin tunnettua, että useimmilla oikeustieteessä yliopistollisen opettajan vaativaa ammattia harjoittavalla ei ole minkäänlaista pedagogista koulutusta. Tämä ei aina estä heitä olemasta hyviä opettajia.

Yliopistollisen opettajan tehtävä on perinteisesti nähty ensisijaisesti tutkijana. Opettaminen sujuu – mahdollisesti – sitten muun sivussa. Nytkin on virantäyttöjen yhteydessä alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota myös hakijan opetuksellisiin ansioihin. Opetustaidon arvioitiin osallistuvilla ei tosin aina ole pedagogista koulutusta.

Pääosin työni on opettamisen yleisen viitekehyksen paikantamista. Lähdän liikkeelle siitä, että lakimiehen koulutus on asiantuntijaksi kouluttamista. Jotta voin vastata mitä asiantuntijaksi kouluttaminen tarkoittaa ja mitä silloin opettamiselta vaaditaan, tarkastelen kasvatustieteen parissa esitettyjä käsityksiä opettamisesta, oppimisesta ja asiantuntijuudesta. Käsittelen siis kasvatustieteen ydinkysymyksiä. Vaikka mukana tekstissä on viittauksia oikeustieteeseen, näkökulmani aiheeseen on ensisijaisesti kasvatustieteellinen.

Kun opettamista ja oppimista arvioidaan kasvatustieteen ja jonkin ”substanssialan”, siis opettamisen kohteen sisällön näkökulmasta, on ajatus monesti se, että kasvatustieteellä on lähinnä välinearvoa. Tämän mukaisesti kasvatustiede antaa ne välineet opetettavan aineksen sisällön ”siirtämiseksi” oppilaille. Jossain määrin ajatus varmaankin on oikea. Mutta se antaa riittämättömän ja nykyisen käsityksen mukaisesti jopa väärän kuvan siitä miten oppiminen tapahtuu. Opetustapahtumaa ei voida purkaa tällaiseen mekaaniseen muodon ja sisällön erotteluun.

Ennen kuin varsinaisesti siirryn näihin kysymyksiin, käsittelen kysymystä tiedosta ja oppimisesta. Jotta voimme opettaa, on meidän ensiksi

tiedostettava, mitä käsitteet oppiminen ja tieto kasvatustieteellisessä mielessä tarkoittavat. Miten tietoa voidaan opettamalla lisätä tai muokata?

Keskeinen idea opettamisessa on, että sen avulla lisätään tietämystä ja ymmärtämystä jostain asiasta. Miten tämä voi käytännössä tapahtua – mitä opettaminen ja oppiminen oikein merkitsevät – ja tarkoittavat, ovatkin sitten jo paljon vaikeampia kysymyksiä. Jopa eri alojen ansioituneiden senioriopettajien sanotaan pitävän oppimista ja koulutusta itsestään selvinä termeinä. Näin ei kuitenkaan ole. Esimerkiksi von Wright ym. toteavat käsitteiden oppiminen ja koulutus olevan yleisesti käytössä, mutta niiden sisältö jää lähemmässä tarkastelussa varsin epämääräiseksi ja problemaattiseksi. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 9.)

Käsitystä oppimisesta ei kuitenkaan ole paljonkaan esimerkiksi oikeustieteen parissa problematisoitu. Monesti oppimisprosessi nähdään ongelmattomana ja sen onnistuminen on enemmänkin kiinni opettajan ja opiskelijan kyvyissä ja ahkeruudessa. Tämän myötä varsinainen oppimisprosessi on ollut vähemmän kiinnostuksen kohteena. Ongelmattomuus on tavattu liittää käsitykseen oppimisesta tiedon siirtämisenä. Näin ajateltaessa tieto ajatellaan valmiina olevaksi kokonaisuudeksi, mikä voidaan siirtää opiskelijan päähän, huonommalla tai paremmalla menestyksellä. (Emt., 20.)

Nykyisiä kasvatustieteellisiä kirjoja ja artikkeleita silmäillessä voi havaita, että näistä kysymyksistä vallitsee erilaisia käsityksiä. Kysymys siitä, mitä oppiminen – ja sitä myöten opettaminen – tarkoittaa, muuttuu äkkiä varsin tutusta perin tuntemattomaksi käsitteeksi. Samalla myös vastaaminen kysymykseen vaikeutuu huomattavasti. Asian tarkastelija voi havaita olevansa pian esimerkiksi tietoteorian syvillä ja usein karikkoisilla vesillä. Tästä lähtökohdasta on hyvä kaikkien opetustyötä tekevien olla selvillä. Se on tärkeä tiedostaa, koska tietokäsitys vaikuttaa siihen, miten opettamisen käytännössä tulisi tapahtua.

Oikeustieteen oppiminen ja opettaminen

Mitä ja miten sitä juridiikkaa oikein pitäisi opettaa? Eli kuinka juridiikan asiantuntijoita pitäisi kouluttaa? Kysymys voi tietysti näin laajana esitettyinä olla vain provosoiva. Otan kuitenkin joitain sellaisia piirteitä esiin, jotka käsitykseni mukaan sopivat tämän artikkelin tarkoitukseen.

Ensinnäkin oikeustieteen maisterin tai kandidaatin tutkinto on virkatutkinto. Tutkinto on säädetty edellytykseksi esimerkiksi asianajajaksi

pääsemiseksi ja asianajajaliittoon kuulumiselle. Samoin tutkinnon suorittaminen on edellytyksenä tuomarin ja syyttäjän virkaan nimittämiseksi. Tämä asettaa perusvaatimukset, tiedekunnasta valmistuvan tulee osata Suomen oikeusjärjestyksen keskeinen sisältö. Lain soveltamisen kannalta ehkä tärkein vaatimus on yhdenvertaisuus, yhdenvertainen kohtelu. Tämän tulee määrätä myös opettamisen sisältöä, ja sen myötä myös opettamisen tapoja.

Opetus tulee joka tapauksessa järjestää siten, että voidaan turvata oikeudellisen systematiikan tuntemus ja kyky itsenäisesti arvioida erilaisten asioiden juridista merkitystä. Näkökulman yhteiskunnallisiin asioihin tulee olla normatiivinen. Tämä edellyttää oikeudellista ajattelutapaa. Asioita katsotaan normien suunnasta. Koulutuksen tulee turvata valmiudet erilaisiin lakimiestehtäviin. Kyse on tietyn yhteiskunnallisen alueen asiantuntijan kouluttamisesta ja opettamisen haasteesta. Nykyisin on puhuttu myös erikoistumisesta johonkin oikeustieteen alueeseen. Jos koetetaan opettaa kaikkea, voi käydä niin, ettei osata enää oikein mitään.

Lainsäädännöllisesti oikeustieteellisen koulutuksen sisältö on nykyisin säännelty varsin väljästi. Tutkintokohtaiset määräykset on nykyisin pääosin poistettu, tutkinnon sisältöä säännellään pääosin kaikkia korkeakoulututkintoja koskevalla yliopistolailalla ja asetuksella. Tiedekunnat voivat antaa tutkintoja koskevia virallismääräyksiä.

Opettamisen tapoja koskevia suoranaisia määräyksiä ei käsitykseni mukaan ole Suomessa olemassa. Tosin esimerkiksi Rauste-von Wright ym. (2003, 15) esittävät suomalaista koulutusjärjestelmää säätelevän lainsäädännön perustuvan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Heidän arvionsa tarkoittaa lähinnä peruskoulutusta, mutta lienee sovellettavissa laajemminkin.

Oikeustieteellisen koulutuksen koulutusalan nykytilaa ja kehittämistarpeita on hiljattain arvioitu. (Oikeustieteellisen alan nykytila 2005). Arvion on tehnyt opetusministeriön asettama arvovaltainen selvitystyöryhmä. Raportissa ei kuitenkaan pohdita opettamisen tapoja kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Raportin alussa kuvattu ryhmälle annettu toimeksianto ei kuitenkaan näyttäisi ainakaan sulkevan pois tätä näkökulmaa. Ryhmän työhön ei näyttäisi osallistuneen lainkaan pedagogeja.

Tässä yhteydessä voin tarkastella asiantuntijaa vain lyhyesti ja teemaan keskittyen. Lähdän liikkeelle asiantuntijan käsitteestä ja siitä, mikä asiantuntijalle ominaista. Aihetta on käsitelty laajasti kasvatustieteessä. Koetan hahmotella asiantuntijalle yleisesti asetettuja vaatimuksia. Mutta ennen

kuin näihin kysymyksiin voidaan siirtyä, käyn läpi perinteisiä, tietoa ja oppimista koskevia kysymyksiä.

Tiedosta, opettamisesta ja oppimisesta

Kasvatustieteellisessä mielessä tieto on perinteisesti hahmotettu jotenkin valmiina olevaksi, esineelliseksi kokonaisuudeksi. Opiskelija voi sitten ”präntätä” sen kirjasta tai opettaja ”siirtää” itsellään olevan tiedon opiskelijalle. Käsitykseen kuuluu myös ajatus tiedon kumuloitumisesta, kun tietoa on riittävästi siirretty, syntyy kokonaisuus. Asiaa on verrattu siihen, että kun tiiliä kasataan päällekkäin, syntyy vähitellen talo. Tämä käsitys tiedon kumuloitumisesta samoin kuin kuvattu käsitys oppimisprosessista on nykyään asetettu varsin kiistanalaiseksi.

Kasvatustieteen oppikirjoja silmäillessä voi havaita, että yksi keskeinen kiistanaihe kasvatustieteessä onkin se, miten opettamisen tulisi tapahtua. Oikeastaan kyse on siitä, miten oppimisprosessi – ja myös opettamisprosessi – tulisi ymmärtää. Asiasta on esitetty erilaisia käsityksiä. Hieman kärjistäen voi sanoa, että kiistaa on käyty behaviorismin ja konstruktivismin välillä. Laajemmassa katsannossa kyse on empirismin ja rationalismin välisestä ikivanhasta tietoteoreettisesta kiitasta. Voidaanko tieto löytää ulkoisia tapahtumia havainnoimalla vai vain järjen avulla, ikään kuin sisäisesti. Kuvaan seuraavassa lyhyesti sekä behaviorismia että konstruktivismia.

Behavioristinen tieto- ja oppimiskäsitys

Vanhastaan kysymykseen siitä, miten opettaminen tulee järjestää, on haettu mallia behavioristisesta oppimiskäsityksestä. Behaviorismilla voidaan kasvatustieteellisessä mielessä ymmärtää eri asioita ja siitä on olemassa erilaisia suuntia. Tässä yhteydessä riittää kun behaviorismin on sanottu merkitsevän oppimista tarkoittavassa mielessä tietojen siirtämistä muuttumattomana opettajalta oppilaalle. Edelleen käsitykseen liittyy se, että näin siirretty tieto varastoidaan oppilaan muistiin. Opettaja kontrolloi oppimista kokonaisuudessaan. Asiaa kuvaa kärjistetty mielikielikuva opettamisesta tiedon kaatamisena. Oppiminen tarkoittaa tiedon määrän kasvua. Myös se, että oppimista ja motivointia ohjataan ulkoapäin, kuvaa behaviorismin käsitettä. Oppiminen on mitattavissa ennen opetustapahtumaa mitatun osaamisen ja sen jälkeen mitatun osaamisen välisenä erotuksena: se on siten kvantitatiivisesti mitattavaa. Oppiminen on selkeästi ”esineellistä” ja se on pilkkottavissa osiin.

Kun opetusta behavioristisen käsityksen mukaan organisoidaan, on puhuttu myös opetusteknologisesta lähestymistavasta. Sen keskeisiä periaatteita ovat muun muassa: opetuksen systemaattinen ennakkosuunnittelu, opetustavoitteiden tarkka määrittely ja oppiaineksen ja opettajan keskeinen rooli. Opettajan toiminta korostuu tietoärsykkeiden tarjoajana. Vastaavasti oppilaan osa nähdään passiivisena ja itse oppimistoimintaan ei kiinnitetä huomiota: behavioristi ei ole kiinnostunut siitä, mitä ihmisen mielessä tapahtuu, kun hän ratkoo ongelmaa. Tai ainakin niin, että lähtökohtainen näkökulma ei ole tämä. (Puolimatka 2003, 84; Lehtinen & Kuusinen 2001, 61.)

Kokeellista tukea behavioristiselle käsityksellä on haettu luonnontieteellisen psykologian alueelta. Ajatus on ollut, että ihmisen monimutkainen ajatusprosessi on ymmärrettävissä yksinkertaisemmista malleista käsin. Oppimisen peruseriaatteiden ajateltiin olevan samat eläimillä ja ihmisillä. Vaikka tämä käsitys on jo varsin vanha ja osoitettu paikkansa pitämättömäksi, niin behaviorismin tuloksiin perustuva opetusteknologia on vielä nykyäänkin vallalla suuressa osassa opetusprosessia koskevaa kirjallisuutta.

Behaviorismiin pohjautuvan opetuksen katsotaan olevan niin tavanomaista, että monet sitä soveltavat opettajatkään eivät edes tiedä käyttämänsä opetustavan teoreettista taustaa. Se näyttää johdonmukaiselta ja sen vuoksi sen katsotaankin levinneen laajaan käyttöön ilman sen kummempia kyseenalaistamisia. Behavioristinen malli pyrkii ohjaamaan oppilaan käyttäytymistä tavoitteiden määrittelemään suuntaan.

Konstruktivistinen tieto- ja oppimiskäsitys

Konstruktivismi rakentuu paljossa behaviorismin kritiikille. Behaviorismi ei vastaa nykyisiä käsityksiä siitä, miten oppiminen ja opettaminen tapahtuvat. Behaviorismin haastajaksi onkin jo 1950-luvulla sanottu nousseen kognitiivinen psykologia ja siihen liitoksissa olevat kasvatustieteelliset oppimisteoriat, erityisesti konstruktivismiksi kutsuttu oppimiskäsitys. Konstruktivismin kantasanana on verbi konstruoida eli rakentaa. (Uusikylä & Atjonen 2000, 19.)

Konstruktivismi pohjautuu kognitiiviseen psykologiaan. Siinä tutkitaan ihmisen sisäisiä prosesseja: muun muassa ajattelua, muistia ja havainnointia. Näin ollen konstruktivistisen tietokäsityksen keskeinen piirre on asettaa kyseenalaiseksi modernin tiedonjärjestyksen kontekstista riippumattomine, objektiivisine yleistyksineen.

Kognitiivisessa konstruktivismissa ihmisen tiedon oletetaan olevan tietoa maailmasta ja tämän tiedon ajatellaan myös kuvaavan todellisuutta objektiivisen tietokäsityksen mukaisesti. Jotkut tutkijat puhuvat tässä yhteydessä triviaalista konstruktivismista. Radikaalin konstruktivismin mukaan yksilön tieto rakentuu hänen ainutkertaisten kokemustensa perustalle. Tästä on seurauksena, että se mitä ihminen tulee tietämään, on myös ainutkertaista. Objektiivista todellisuutta ei siten ole olemassa. (Enkenberg, 2005, 9.)

Näistä lähtökohdista voidaan ymmärtää, että konstruktivismin mukainen käsitys oppimisesta on, ainakin lähtökohdiltaan, suuresti erilainen kuin behaviorismin. Sen mukaan tieto ei siirry, vaan oppija konstruoi sen ainakin osittain itse. Keskeistä silloin on tarkastella ihmistä informaation käsitteijänä. Oppiminen on osa kokonaisprosessia, johon liittyvät myös esimerkiksi havaitseminen, muistaminen ja päätöksenteko. Keskeinen käsite on kognitio, kognitiivisilla prosesseilla tarkoitetaan tajunnan sisältöihin liittyviä tapahtumia. (Rauste-von Wright ym. 2003, 20.)

Tieto ei siis siirry oppijaan, vaan hänen on konstruoitava se itse. Olennaista silloin on, että oppija itse havainnoi maailmaa ja antaa sitten merkityksiä asioille aikaisemman kokemuksensa ja tietämyksensä pohjalta. Havaintojen tulkinta ja merkitysten antaminen pohjautuu aina omiin kokemuksiin ja tietoihin. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimistuloksetkin ovat yksilöllisiä. Sama asia voidaan tältä pohjalta ymmärtää monella tavalla, ajatus mahdollistaa erilaisia tulkintoja. (Tynjälä & Nuutinen 1997, 188.)

Konstruktivistisen käsityksen mukaan uusi oppiminen tarkoittaa, että tieto liitetään aikaisempiin tietorakenteisiin, silloin on puhuttu assimilaatiosta. Akkomodaatiolla vastaavasti tarkoitetaan, että ihmisen mielessä oleva tietorakenne muuttuu. Se voi muuttua esimerkiksi biologisen kypsyminen prosessin myötä: jokin uusi tapa tulkita ympäröivää yhteiskuntaa voi osoittautua aikaisempaa tarkoituksenmukaisemmaksi. (Siljander 2002, 209–210.)

Kognitiivisen konstruktivismin mukaan oppiminen on seurausta kohdatun episteemisen ristiriidan selvittämisestä. Kognitiivisen konfliktin selvittäminen tuottaa uuden ymmärryksen oppimisen kohteesta ja sen seurauksena oppimista. Radikaali konstruktivismi määrittelee oppimisen yksilön oman kokemusmaailman uudelleen organisoitumisena. Usein tässä yhteydessä puhutaan mielen struktuuriin kohdistuvasta vahvasta tai heikosta käsitteellisestä muutoksesta. Vahvaa käsitteellistä muutosta on kuvattu useimmiten tietorakenteen palautumattomana strukturaalisena muutoksena. (Enkenberg 2005, 9.)

Siitä, mitä konstruktivismilla tarkoitetaan, on olemassa erilaisia käsitteitä. Monesti se jää myös ilmoittamatta. Puhutaan ainakin radikaalista konstruktivismista, heikosta konstruktivismista, sosiaalisesta konstruktivismista ja lokaalista konstruktivismista. Näiden käsitteiden tarkempaan sisältöön ei ole mahdollisuutta tässä yhteydessä mennä. Oppisuunnan tietoteoreettiset perusteet ovat kuitenkin seuraavat: 1) tiedon olemukseen vaikuttaa tarkkailijan oma näkökulma ja kokemusmaailma, 2) tieto on pohjimmiltaan yksilön kokemusmaailman uudelleen organisointia ja 3) tieto ei ole koskaan sellaisenaan välitettävissä toiselle. Konstruktivismi kiistää siten objektiivisen tiedon olemassa olon. (Haapasalo 2001, 95.)

Käsitysten vertailua ja arviointia

Arviointi voidaan aloittaa sillä toteamuksella, että behaviorismiin kohdistetusta kritiikistä huolimatta behavioristisen teorian pohjalle rakentuneet opetuskäytännöt ovat osoittautuneet onnistuneiksi ja tehokkaiksi monissa tilanteissa. Tehtyjen kokeiden avulla on voitu todentaa, että ihmiselle voidaan opettaa monia yksittäisiä taitoja noudattamalla behavioristisen mallin mukaisia lainalaisuuksia. Tietyissä tapauksissa – näin on erityisesti systemaattisten oppimistilanteiden ulkopuolella – oppiminen tapahtuu behaviorismiin kuuluvan ehdollistumisteorian mukaisesti. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 75.)

Behavioristinen malli sisältää kuitenkin varsin useita, kritiikkiä aiheuttaneita ongelmia. Se on riittämätön kuvaamaan oppimisen monimutkaisia oppimisprosesseja. Kuvaan ongelmista seuraavassa muutamia. Ensinnäkin mallissa kuvataan ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen muuntelua ja vakiinnuttamista. Opetustyön perimmäisenä tavoitteena yleensä kuitenkin on opettaa ymmärtämään käsiteltävänä olevia tapauksia laajemmaltikin. Pitäisi tavoitella jotain laajempaa ja yleisempää oppimista kuin vain yksittäistä suorittamista. Tällaisessa opetuksessa opetuksen kontrollointi voi tapahtua pääasiassa vain yksittäisen ulkoisen suorituksen kontrolloimisella.

Toiseksi ongelmana on nähty myös, että behavioristisessa pedagogiikassa siirretään toiminnan älyllinen vastuu pois oppijalta. Toivottuihin tekoihin ohjaaminen on opettajan vastuulla ja hän myös kontrolloi kaikkea oppimista. Tällaisessa ympäristössä ongelmia syntyy useita. Opiskelijan itsenäisyyden kehittämisessä on nähty puutteita. Kaiken laadullisesti uuden oppimisen edellytyksenä on tarkoin ulkopuolelta ohjattu opetus. Opiskelijalle ei kehity välineitä oman oppimisensa ja osaamisensa kriittiseen arviointiin. Pitää kysyä opettajalta. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 76.)

Äärimuodossaan kaiken oppimiseen liittyvän asian kontrolloiminen voi myös tarkoittaa indoktrinaatiota. Määritelmällisesti sitä voidaan luonnehtia sellaiseksi opetuksiksi, joka ei edistä oppilaan tiedollista kehitystä, vaan keskittyy ohjaamaan oppilaan mielipiteiden muodostusta. Silloin ei tarkoituksena ole pyrkiä kehittämään oppilaan valmiuksia oppia, tulla tietämään, arvioimaan ja ymmärtämään käsiteltäviä asioita. (Puolimatka 1997, 29.)

Tiettyjä yksittäisiä asioita voidaan toki opettaa ja jopa liittää ne mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Jos kuitenkin on kyse laajemmista ja enemmän ymmärrystä vaativasta oppimisesta, ei tällaista atomistista opetustapaa ole pidetty riittävänä (Rauste-von Wright ym. 2003, 162). Ongelmaksi voi tulla, että opitut faktat tai osakokonaisuudet voivat jäädä muistiin merkityksettömiksi elementeiksi. Niille ei löydy merkityksellistä paikkaa. Lie-neekin niin, että asian merkitykselliseksi tekeminen jossain ympäristössä on keskeistä opettamisen ja oppimisen onnistumisen kannalta.

Behavioristinen malli ei ole ollut riittävä kuvaamaan oppimista, mutta silti ei voida sanoa, että se olisi ollut väärä. Voi myös olla, että kaikki kritiikissä esitetyt näkemykset behaviorismista eivät sittenkään ole aivan paikkansa pitäviä. Ja voi olla kyse myös siitä, että kritiikille on etsitty sopivaa kohdetta ja sellaiseksi on sitten tullut behavioristinen käsitys. Mutta totta varmaan on, että behaviorismi on siinä määrin vanha teoria, joten se jo tästä syystä voi nykytietämyksen valossa sisältää vanhentuneita näkemyksiä.

Mutta myös behavioristisen käsityksen puolesta on esitetty varteen otettavia näkemyksiä – taikka oikeastaan kritiikin kohteena ovat olleet konstruktivistiset käsitykset. Keskeinen ajatus on, että käsitys oppimisesta ja opettamisesta vinoutuu, jos siinä keskitytään lähinnä oppimiseen ja opettamiseen ja opettajan työ jäävät vähintäänkin sivuun tai ne unohdetaan kokonaan (Jussila 1999, 32).

Juhani Jussila huomauttaa, että jo 1600-luvulla on esitetty näkemyksiä, joita nykyisin esitetään konstruktivismiin nimissä. Jo 1700-luvulla Rousseau on tähdentänyt aktiivisen ja omakohtaisen kokemuksen merkitystä tiedon hankinnassa. Historiallisesti on muiltakin aiemmilta vuosisadoilta löydettävissä runsaasti vastaavia, oppilaan aktiivisuutta korostavia painotuksia. Siinä mielessä konstruktivismiin nimissä esitetyt käsitykset eivät ole uusia. (Emt., 35.) Toisaalta on muistettava, että maailmaa ja sitä koskevia käsityksiä ei voi konstruoida tyhjästä. Erityisen ongelmalliseksi konstruktivistiset näkemykset tulevat silloin, kun oppilaan tulisi ristiriitaisen tiedon pohjalta muodostaa näkemyksensä. Tiedon voidaan sanoa olevan

subjektiivista, konstruktivistiseen tapaan, mutta vaikeaa oikeudellista ongelmaa ratkaistaessa tämä ei pitkälle auta. Tässä varmaan tulee esiin opettajan paikka oppilaan osaamisen rakentamisessa.

Kaikki tieto on varmaankin jotenkin konstruointia, mutta jokin toinen näkemys voidaan tieteellisessä mielessä osoittaa toista paremmaksi, paremmin perustelluksi ja siten ”oikeammaksi”. Silloin se tarkoittaa esimerkiksi, että oppiminen voi tapahtua selkeämmin tavoitteellisesti. Kyse on myös siitä, millainen kuva oppilaalle on opettamisesta luotu ja minkälaisia merkityksiä hän saamallaan opetukselle antaa. (Jussila 1999, 41.)

Yksittäistä asiaa on usein helppo opetella itsenäisesti. Mutta jos kyse on monimutkaisesta asiasta ja sitä ratkaistaessa joudutaan ottamaan huomioon monia näkökulmia samanaikaisesti, voi olla, että asia sujuu pätevä opettajan johdolla ainakin joutuisammin. Informaatiopalaset tulee osata pistää paikallensa systeemissä. Oleellisen ja epäoleellisen erottaminen toisistaan on silloin yksi keskeinen huomion kohde. Opettajan tehtävä on laittaa opetettava aines sellaiseen muotoon, että opiskelija voi oppia ja liittää sen jo olemassa olevaan osaamiseensa.

Jo pitkään on tunnustettu oppimisprosessin olevan monen tekijän yhteistulos. Yhtä tärkeää on huomata, että opettajalla on oppimisprosessin sääntelyssä keskeinen rooli. On pidettävä mielessä myös se konstruktivistien käsitys, joka kieltää kausaalisuuden oppimistapahtumassa. Tämän mukaisesti oppiminen on oppijan tiedon konstruointia, siten olisi epä johdonmukaista sanoa, että ulkoapäin voitaisiin kausaalisesti vaikuttaa tähän prosessiin. Kuten Pauli Siljander (2002, 216) asian ilmaisee, kritisoimallaan konstruktivistisia käsityksiä: ”opettaja ei opeta, vaan organisoii oppimisympäristöjä”.

Oppimisteorioista esitän yhteenvedon seuraavaa. Konstruktivismi ei tarkoita samaa kuin ei-behavioristinen teoria. Ne eivät ole toistensa vaihtoehtoja. Enemmänkin niitä on tarkasteltava toistensa täydentäjinä. Voi olla, että lähtökohdat oppimiselle tarjoaa behavioristinen näkemys. Tiettyjä systemaattisia asiasisältöjä opeteltaessa tarvitaan järjestelmällistä opettamista. Kaikkea ei voida jättää itseohjautuvuuden varaan. Toinen asia sitten on, että vaikeampien ja laajempien asioiden oppimiseen ja ymmärtämiseen ”tiedon siirtäminen” ei ole riittävä tapa oppia.

Oppimiskäsitykseen sanotaan suuresti vaikuttaneen Sir Frederik Bartlettin muistitutkimusten yhteydessä tekemä havainto, jonka mukaan ihmisen muisti ei suinkaan ole passiivinen rekisteri, vaan uutta luova ja aktiivinen järjestelmä. Tästä johtuu myös, että ihminen ei opi suoraan sitä, mitä hänelle tarjotaan, vaan hän liittää sen aikaisemmin osaamaansa.

Tämän näkemyksen mukaisesti se, miten asian osaa ennestään, vaikuttaa myös uuden asian oppimiseen. (Vilkko-Riihelä 1999, 334.)

Voi olla, että juridiikan oppiminen tarjoaa hyvän esimerkin. Lähtökohdiana on lain opetteleminen. Mutta se voi olla vasta lähtökohta. Vähän kärjistäen voi sanoa, että kyse on vasta ”muodon” opettelemisesta. Pelkkiä pykäläiden opetteleminen ei yleensä auta kovin pitkälle, vaan opitut asiat tulee osata laittaa systemaattisesti oikeisiin paikkoihinsa. Se edellyttää esimerkiksi asian historian tarkastelua. Mihin suuntaan säännöksen soveltamista halutaan suunnata ja miksi? Pykälillä on yleensä oma historiallinen ”elämänsä”, ne ovat ikään kuin tulleet jostain ja joihin varten. Niillä on siis olemassa oma systeeminsä. Tästä syystä sen selvittäminen, miten jokin asia on säädetty ja tarkoitettu sovellettavaksi, voi joskus olla hankalaa. Asia ei oikein avaudu pelkkiä säännöksiä lukemalla.

Yksi esimerkki on jäämistöoikeuteen kuuluva ennakkoperintö- ja lakiosasäännöstö. Sitä on kuvattu yhdeksi vaikeimmista säännöstöistä, vaikka itse asiaa säänteleviä säännöksiä ei ole montakaan. Käytännössä on osoittautunut, että näiden opetteleminen edellyttää usein omakohtaista asioiden harjoittamista. Tieto myös muistetaan paremmin, kun se opitaan soveltamalla. Sanotaan, että tekemällä oppii. Kasvatustieteellisin termein ilmaistuna silloin ollaan tekemisissä kokemuksellisen ja myös humanistisen oppimiskäsityksen kanssa (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 91).

Asiantuntijaksi oppiminen

Mitä sitten tarvitaan asiantuntijaksi oppimiseen? Lähden liikkeelle asiantuntijan käsitteestä ja siitä, mikä asiantuntijalle on ominaista. Koetan hahmotella asiantuntijalle yleisesti asetettuja vaatimuksia, pyrkimättä mihinkään tarkkaan käsitelmäärittelyyn tai erityiseen oikeustieteelliseen asiantuntijakäsitteeseen. Lähtökohtana on, että asiantuntijan on kyettävä tuomaan esille jotain sellaista, mitä muut eivät osaa.

Asiantuntijuus vaatii myös tekijältään vahvaa sitoutumista jonkin tehtävän hoitamiseen. Hän osaa jotenkin kokonaisvaltaisesti sellaista, mitä muut eivät osaa. Toisin sanoen asiantuntijan tulee kyetä yhdistämään ymmärryksen ympäristön monimutkaisuudesta muuttuvassa yhteiskunnassa ja kyvyn hallita tätä monimutkaisuutta. Asiantuntijan tehtävä on usein myös tulevaisuuteen suuntautunutta. Hänen tulee pystyä ennakoimaan

tämän hetkisestä tilanteesta tulevaa. Käytännössä se tarkoittaa menestyksellisten toimintavaihtoehtojen tarjoamista. (Kirjonen 1997, 13.)

Monissa yhteyksissä on kyseenalaistettu muodollisen eli teoreettisen tiedon merkitys. Kohdattavien asioiden katsotaan olevan niin tilannesidonaisia, ettei niitä voida ymmärtää yleisten käsitteiden tai teorioiden avulla. Tarvitaanko siis teoreettista tietoa lainkaan? Asiantuntijan omakohtainen kokemustieto ja kirjoissa esitetty formaalinen tieto näyttävät monen silmissä toisensa poissulkevilta tiedonaloilta.

Filosofiassa tunnetaan filosofisen parin käsite, joka koostuu kahdesta eri käsitteestä. Ajatuksena on liittää toiseen hyvä ja toiseen huono. Esimerkiksi formaalinen arvotetaan huonoksi ja vastaavasti praktinen ja kokemusperäinen hyväksi. Kokemusperäinen tieto liitetään relevanttiin tietoon ja muodollinen tieto oppikirjatietouteen. Kasvatustieteessä tehtyjen empiiristen tutkimusten mukaan asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen.

Yksityiskohtainen muodollinen tieto on aina mukana käytännön ratkaisutoiminnassa, mutta se on jotenkin *kapseloitunut* osaksi asiantuntijan käyttämiä yleisempiä käsitteitä ja teorioita. Boshuizenin ja Schmidtin (1992) mukaan muodollisen ja epämuodollisen tiedon erillisyyttä voidaan kiistää (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004). Toisin sanoen kumpaakin tiedon muotoa tarvitaan. Kapseloitunut tieto on käytettävissä joustavasti ja nopeasti oikeissa yhteyksissään.

Formaalinen tietäminen on julkista, näkyvää ja siitä on helppo puhua, se on ”konkreettista” ja käsitteellistä. Se muodostaa alustan myöhemmälle tiedolle ja osaamiselle. Perustelemiseen liittyvät todistelukysymykset ovat formaalisia. Monesti formaalisti ilmaistut asiat liittyvät kommunikointiin. Tietyissä tarkassa muodossa ilmaistu asia on helppo ilmaista toiselle. (Eteläpelto 1997, 97.) *Informaalinen* tietäminen sen sijaan liittyy praktiseen tietoon ja osaamiseen. Sillä halutaan viitata käytännön ratkaisutilanteisiin liittyvään, kokemusperäiseen tietämykseen, joka on luonteeltaan kontekstuaalista.

Empiirisissä tutkimuksissa on havaittu, että pitkään kokemukseen perustuvissa asiantuntijasuorituksissa formaalinen tieto näyttäisikin ikään kuin häviävän. (Rinne ym. 2004, 17). Muodollinen ja epämuodollinen tieto näyttäisivät siis limittyvän toisiinsa. Asiantuntija käyttää ratkaisu- ja tulkintatilanteessa käytäntöön nojaavia ja epämuodollisia käsitteitä. Mutta tarkemmin selvitetessä ne ovat palautettavissa teoreettisiin näkemyksiin.

Kognitiotutkija Pertti Saariluoman (1997) mukaan käytännössä asiantuntijan ajatteluprosessit eivät eroa maallikoiden ajattelusta. Eroa kuitenkin syntyy siten, että ammattilaisen tietämys on hyvin jäsentynyttä ja pitkälli-

sen harjoittelun tuloksena tietojen käyttäminen perustuu helpommin käsiteltävien asioiden automatisoimiseen. Ratkaisevaa on, miten ammattilaiset kykenevät erityistietojensa avulla hahmottamaan erityisalueensa ongelmat, eikä esimerkiksi se, millaista logiikkaa he käyttävät. Kyky poimia keskeinen informaatio ratkaistavassa asiassa liittyy ongelmanhahmotuskykyyn. Käsitteellistäminen on yksi työväline tässä prosessissa. Asiantuntijoille on kehittynyt organisoituneita tiedollisia rakenteita, joita voidaan käyttää hyväksi ratkaistaessa esiin tulevia ongelmia. Asian ratkaisemiseen tarvittava tietomäärä voi olla vähäinenkin, ainakin sen varassa voidaan tunnistaa mahdollisia ratkaisuvaihtoehtoja. (Emt., 231.)

Asiantuntijuuden kehittymiselle näyttäisi tyypillistä olevan formaalisen ja praktisen tiedon ajallinen vuorovaikutus (Eteläpelto 1997, 98). Linblom-Yläne ja Nevgi (2003, 299) kuvaavat asiantuntijaksi kasvamista asteittain syvenevän prosessin avulla. Aloittelija seuraa tiukasti sääntöjä. Oppimisen myötä tekeminen tehostuu ja nopeutuu. Asiantuntijuuden kehittyminen on pitkä prosessi. Ajan kuluessa erilaiset sekä tiedolliset että taidolliset elementit integroituvat.

Formaalinen tieto on keskeinen väline kommunikaatiossa. Se tarjoaa ne käsitteelliset välineet, jotka mahdollistavat uuden tiedon hankkimisen, keskustelemisen ja myös toisenlaisessa ympäristössä tuotetun informaation tehokkaan käyttämisen. Informaation ja kommunikaation käsitteet sekä laaja-alaisten tietoaaineisten käsittely ovat nousemassa asiantuntijaksi oppimista ja kehittymistä tarkastelevassa keskustelussa keskiöön.

Asiantuntijuuteen liittyy myös informaatioteknologian kehittyminen. Kyse ei ole vain siitä, että tekniikan avulla siirrettäisiin informaatiota toiselle vaan myös mahdollisuudesta tuottaa informaatiota. Siten jaettu ja tuotettu informaatio kapseloituu oppimisen ja opetuksen prosesseissa niin oikeustieteessä kuin muillakin tieteenaloilla tuotetuksi asiantuntijan tietämykseksi. Kuten Lehtinen ja Palonen (1997, 108) toteavat, tieto on enemmänkin yksilön fyysisten ja sosiaalisten tilanteiden suhdekuvaus kuin että se olisi vain jokin yksilön mielessä sijaitseva substanssi.

Lähteet

- Boshuizen, H.P.A & Schmidt, H.G. 1992. On the Role of Biomedical Knowledge Reasoning by Experts, Intermediates and Novices. *Cognitive Sciences* 16, 2. s. 153–184.
- Ekenberg, J. 2005. Yliopistopedagogiikka haasteena ja kehittämisen kohteena. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja 2005*. s. 7–21. Saatavana osoitteesta: <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/>
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos*. s. 86–102.
- Haapasalo, L. 2001. *Oppiminen, tieto & ongelmanratkaisu*. Joensuu: Medusa-Software.
- Jussila, J. 1999. Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.) *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. s. 31–43.
- Kirjonen, J. 1997. Johdanto. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus Jyväskylä*. Koulutuksen tutkimuslaitos. s. 11–27.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. *Kasvatuspsykologia* Helsinki: WSOY.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Tiedon verkostoituminen – haaste asiantuntijuudelle. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus Jyväskylä 1997*. Koulutuksen tutkimuslaitos. s. 103–121.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimisnäkemykset antavat perustan opetukselle Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja Korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: WSOY. s. 82–115.
- Oikeustieteellisen alan nykytila 2005. Oikeustieteellisen koulutusalan nykytila ja tulevaisuuden kehittämistarpeet. Opetusministeriön asettaman selvitystyöryhmän mietintö. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:29.
- Puolimatka, T. 2003. *Opetuksen teoria* Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 1997. *Opetusta vai indoktrinaatiota?* Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Rauste-von Wright, ML, von Wright, J ja Soini, T 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- R. Rinne, J. Kivirauma, Lehtinen, E. 2004. *Johdatus kasvatustieteisiin*. Juva: WSOY.
- Saariluoma, P. 1997. Eksperttiys ja kognitiiviset perusprosessit. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes, & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus Jyväskylä 1997*. s. 225–232.
- Siljander, P. 2002. *Johdatus kasvatustieteeseen* Keuruu: Otava.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Koulutus ja asiantuntijaksi oppiminen. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus Jyväskylä 1997*. Koulutuksen tutkimuslaitos. s. 182–193.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Juva: WSOY.
- Vilkko-Riihelä, A. 1999. *Psyyke: psykologia käsikirja* Juva: WSOY.

Sari Poikela & Elina Holm

Vaientava vai vapauttava yliopistopedagogiikka?

Kriittinen näkökulma opetuksen laatuun

*Ei ole vaikeaa löytää minotaurusta
vaikeampi on tuhota se
kaikkein vaikeinta on löytää labyrintista ulos.
(Pentti Saarikoski, *Tanssilattia vuorella*)*

Opiskelijoiden tulisi kokea itsensä osaksi yliopistoyhteisöä, ei ainoastaan opiskelijayhteisöä. Yksi tapa toteuttaa yhteisyyden tavoitetta on kirjoittaminen opettaja-opiskelijaparina ja samalla kirjoittaa näkyviin erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia opiskelusta. Yhteiskirjoittaminen onnistuu hyvin osana kandidaatti- tai graduseminaarityöskentelyä, jonka työskentelyssä hyödynnetään prosessikirjoittamisen ideaa. Prosessikirjoittaminen tarkoittaa, että opiskelijat esittelevät toisilleen ja ohjaajalle opinnäytteen- sä eri vaiheissa olevia versioita seminaarissa ideapaperista aina viittä vaille valmiiseen käsikirjoitukseen asti. Samalla totutaan antamaan ja erityisesti saamaan palautetta työn eri vaiheissa niin kanssaopiskelijoilta kuin ohjaajalta.

Prosessikirjoittaminen on hyvä tapa alentaa stressiä oman keskeneräisen tekstin esittelyn suhteen ja mahdollistaa tekstin kehittäminen jatkuvan palautteen myötä. Usein opiskelijat hämmentyvät, kun omaa tekstiä on ”pakko” luettaa toisilla, eikä pelkkä puhuminen suunnitelmista riitä. Vaikka opiskelijat työstävät opintojensa aikana useita lyhyehköjä esseitä, ne eivät valitettavasti edistä paljoakaan suunnitelmallisen tieteellisen kirjoittamisen taidon kehittymistä. Tätä väitettä tukee Sari Poikelan ohjaaman kandiseminaarilaisen palaute lukuvuonna 2007–2008:

”Vasta nyt keväällä monen kuukauden kirjoittamisen jälkeen ymmärsin, mistä tutkimuksen tekemisessä voisi olla kyse.”

Onnistuneen opinnäytteen luonnollinen jatkumo on tutkimustulosten jalostaminen artikkelin muotoon. Opiskelijalle se on tavallisesti ensimmä-

mäinen kokemus tieteellistyyppisen artikkelin kirjoittamisesta, jolloin kirjoittaminen toteutuu parhaiten suunnitelmallisesti opettaja-opiskelija-parina. Tämä artikkelin tehtävänä on tarkastella kriittisesti yliopisto-opetusta samalla, kun se on yksi esimerkki opiskelijan ja ohjaajan välisestä dialogista ja prosessikirjoittamisesta.

Artikkelimme empiirisenä aineistona on Elina Holmin (2008) kandidaattityötään varten keräämä kyselyaineisto. Kysely sisälsi kuusitoista opiskelua koskevaa väittämää, jotka pohjautuvat Paolo Freiren (1972; 2004) tallentavaan (banking) kasvatuskäsitykseen kohdistamaan kritiikkiin. Vastaaajia pyydettiin myös esittämään vapaasti ajatuksiaan yliopisto-opiskelusta. Aineisto koottiin kahdella kasvatustieteiden luennolla ja kielten tunnilla.

Tausta-ajatuksena oli, että kasvatustieteen opiskelijat ovat avainasemassa siirtäessään arvojaan, asenteitaan ja kokemuksiaan tulevina opettajina ja kouluttajina seuraavalle sukupolvelle. Vastauslomakkeita palautui 72 kappaletta, joista viidessätoista oli vastattu myös avoimiin kysymyksiin. Vastaaajista 56 oli naisia ja 16 miehiä, 80 % oli kasvatustieteen opiskelijoita. Artikkelissamme analysoimme freireläiseen, vapautuksen pedagogiikkaan liittyviä väittämiä.

”Banking”-kasvatuksen tunnusmerkkejä

Brasilialaisen Paolo Freiren mukaan pedagogiikan tärkein tehtävä on alistuneisuuden ja hiljaisuuden kulttuurin murtaminen ja ihmisten aktiivointi yhteiskunnalliseen ja sosiaaliseen toimintaan. Freiren pedagogiikka pyrkii muuttamaan yhteiskuntaa, poliittista kulttuuria ja parantamaan heikoimpien asemaa. Sen tunnuspiirteinä on yksilöiden motivoituminen toimimaan itsensä ja toisten hyväksi, sitoutuminen yhteisiin ponnistuksiin ja vastuun ottaminen omasta toiminnasta, niin oppimisesta kuin elämästä ylipäätään. (Poikela, E. & Poikela, S. 2008.) Artikkelimme kriittisen pedagogiikan näkökulmaa rakennamme nimenomaan freireläisestä lähtökohdasta.

Olemme usein pohtineet yliopisto-opetukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä, Sari Poikela tutkijaopettajana ja Elina Holm opiskelijatutkijana. Opettaako yliopisto edellä kuvatun freireläisen periaatteen mukaan, vai onko opetus jopa ristiriidassa sen kanssa? Millaista oppimista yliopisto oikeastaan edistää? Voisiko Lapin yliopiston opetus aktivoida opiskelijoita paremman yhteiskunnan saavuttamisen suuntaan? Ovatko opiskelijat

tyytyväisiä opetukseen?

Freire kritisoi voimakkaasti tavallista koulupedagogiikkaa, jonka ytimenä on ”banking” eli ”tietojen kaataminen oppilaan päähän”. Siinä oppilas on pelkkä kohde, johon opettajan tulee siirtää omat elitistiset ja keskiluokkaiset käsityksensä. Kritiikkinsä Freire vie niin pitkälle, että luopuu opettajan (subjekti) ja oppilaan (objekti) käsitteistä, ja esittää tilalle tasa-arvoista subjekti–subjekti-suhdetta paremmin kuvaavat *oppijan* ja *koordinaattorin* käsitteet. Freireläinen ajattelu on näkynyt parin viime vuosikymmenen ajan myös suomalaisessa pedagogisessa keskustelussa. 2000-luvun alkaessa Freire on tullut esiin erityisesti kriittiseen pedagogiikkaan ja sosiokulttuuriseen innostamiseen liittyvissä teksteissä (esim. Hannula 2000; Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005; Kurki & Nivala 2006; Suoranta 1997; 2005).

Freirellä opettaja on tiedostamisen herättäjä ja tukija (koordinaattori), joka näkee oppijan oppilaan sijaan. Koordinaattorin tehtävänä on toimia ohjaajana, oppimisprosessin fasilitaattorina ja auttaa oppijoita eteenpäin tiedostamisen tiellä. Näkökannan mukaan pedagogiikka tulee toteuttaa subjekti–subjekti-suhteessa eli ohjaaja ja oppija -suhteessa opettaja ja oppilas -suhteen sijaan. Oppija on käsitteenä vakiintunut erityisesti aikuisopiskelussa. Opettajan roolin painotukset ovat kääntyneet ohjaajuuden korostukseen myös nuorten koulutuksessa.

Yliopisto-opettajuuden osalta ohjaus vielä hakee muotoaan. Esimerkiksi tutorointi, toisen oppimisen ohjaaminen, käsitetään helposti ”apuopettajuutena”, jossa ei tarvita samankaltaista asiantuntijuutta kuin luennoitsijana tai tietoa jakavana asiantuntijana. Taitava oppimisprosessin ohjaaminen, auttaminen ja haastaminen on kuitenkin ”tiedon jakamista” huomattavasti vaativampi tehtävä. Ohjaustaitojen kehittyminen ei suju kädenkäänteessä, vaan vaatii opettajalta vuosien kehityskaaren. (ks. Poikela, S. 2003.)

Opettaja puhuu ja opiskelija kuuntelee

Holm (2008) muotoili kyselylomakkeensa perustuen seuraaviin ”banking” eli tallentavan kasvatuksen väittämiin (Freire 2004, 77):

1. Opettaja opettaa ja oppilasta opetetaan.
2. Opettaja tietää kaiken ja oppilaat eivät tiedä mitään.
3. Opettaja ajattelee ja oppilaat ovat ajattelun kohteita.
4. Opettaja puhuu ja oppilaat kuuntelevat nöyrinä.
5. Opettaja pitää kuria ja oppilaat alistuvat.

6. Opettaja tekee valintoja vaatien niiden hyväksymistä, ja oppilaat tottelevat.
7. Opettaja toimii ja oppilailla on harhakuva toiminnasta opettajan toiminnan kautta.
8. Opettaja valitsee opetusohjelman sisällön ja oppilaat (joiden mieli-
pidettä ei kysytä) omaksuvat sen.
9. Opettaja samastaa tiedon auktoriteetin omaan henkilökohtaiseen
auktoiteettiinsa, jonka hän asettaa oppilaiden vapautta vastaan.
10. Opettaja on oppimisprosessin subjekti, kun taas oppilaat ovat pelk-
kiä objekteja.

Vastausvaihtoehdot esitettiin likert-asteikolla 1–5 (1 = täysin samaa mieltä – 5 = täysin eri mieltä) Vastauksissa painottuivat vaihtoehdot 2 = jokseenkin samaa mieltä ja 3 = jokseenkin eri mieltä.

Tallentavaa kasvatuskäsitystä koskevista väittämien tuloksista muodostettiin summamuuttuja. Tulosten perusteella Lapin yliopiston opetus perustuu paljolti tallentavaan kasvatusajatukseen. 57 % vastaajista oli sitä mieltä, että opettaja opettaa ja he ovat opettamisen kohteena. 71 % vastaajista oli samaa mieltä väittämästä ”Opettaja puhuu ja opiskelijat kuuntelevat”. Opetusohjelman sisällöt valitsee yksin opettaja 68 % vastaajan mielestä, opiskelijan osa on mukautua valintaan. Puolet vastaajista koki opettajan tekevän päätöksen kaikista opetusta koskevista ratkaisuista odottaen opiskelijoilta automaattista hyväksyntää. Ainoastaan väittämästä ”Opettaja on oppimisprosessin subjekti, kun taas opiskelijat ovat objekteja” suurin osa vastaajista (45 %) oli eri mieltä.

Avoimeen kysymykseen vastatessaan opiskelijat esittivät ajatuksiaan opetuksesta. Samoin kuin monivalintakysymyksissä, avoimissa vastauksissa opetusta käsiteltiin enemmän yksilö- ja yksikkötasolla kritisoidaan kuitenkin koulutusjärjestelmää tai opetuskuultuuria.

”Yliopisto-opetus muistuttaa harmittavan usein perinteistä kouluopetusta että ’opettaja’ puhuu ja ’oppilas’ kuuntelee.” (5)

Yliopisto-opiskelua kuvattiin kouluopetusta vapaammaksi, mutta vastuullisemmaksi ja oletettiin yliopistollisen opetuksen poikkeavan muiden koulutusasteiden opetuksesta. Yllä olevassa sitaatissa kuvastuu vastaajan harmi poikkeamisen puuttumisesta. Perinteinen kouluopetus näyttäytyy tallentavan kasvatuskäsityksen mukaisena, mutta silti ei suoraan kritisoida ”perinteistä opetusta”. Vastauksista ei ilmennyt halua vaikuttaa perus-

koulujärjestelmän koulutus- ja kasvatuskulttuuriin laajemmin tai pohtia perusteellisemmin sen mielekkyyttä. Yliopistopedagogiikan tilanteen pulmallisuutta heijastelee toteamus:

”Vaikka yliopisto-opetus on melko opettajapainotteista, olen silti oppinut uusia asioita...” (2)

Opiskelija kokee siis oppineensa asioita opettajakeskeisyydestä huolimatta, toisin sanoen oppimisen odotuksia ei kohdenneta vain opettajiin. Tulkin-taa voisi viedä pidemmällekin – yliopistossa voi oppia opetuksesta huoli-matta (ks. Poikela E. 2002). Useissa avoimissa vastauksissa painottuivat opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet tai kyvyt toteuttaa opetustaan. Perinteisen opetustyylin ongelma ei ole asioiden oppiminen tai oppimat-tomuus, vaan se, mitä opitaan ja miten sekä kuinka opitut asiat vaikutta-vat yhteiskunnan ja yksilöiden toimintaan ja ajatteluun.

Vaikka vastausten perusteella opetuksen voidaan tulkita olevan kriitti-sen, freireläisen pedagogiikan ideaalien vastaista, suurin osa opiskelijoista ei kuitenkaan kokenut opiskelun olevan tylsää. Neljäsosa vastaajista oli täysin eri mieltä sitä koskevan väittämän kanssa, 47 prosenttia jokseenkin eri mieltä. Yliopistossa opiskelu oli myös saanut heidät kiinnostumaan yh-teiskunnasta (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Opiskelu yliopistossa on saanut minut kiinnostumaan yhteiskunnal-lisista asioista

| | lkm | % |
|--------------------------|-----|-----|
| Täysin samaa mieltä | 12 | 17 |
| Jokseenkin samaa mieltä | 35 | 49 |
| Ei samaa eikä eri mieltä | 10 | 14 |
| Jokseenkin eri mieltä | 13 | 18 |
| Täysin eri mieltä | 2 | 3 |
| Yhteensä | 72 | 100 |

Opiskelun kokeminen tylsäksi näytti vaikuttavan suuresti siihen, miten vastaajat näkivät yliopiston roolin innostajana yhteiskuntaa kohtaan. Kor-relaatiokerroin taulukossa 1 kuvattujen väittämien 1 ja 2 välillä oli $-0,812$, jolloin kyse on vahvasta riippuvuudesta. Vastaajista 66 prosenttia oli täy-

sin tai jokseenkin samaa mieltä, että opiskelu oli saanut kiinnostumaan myös yhteiskunnallisista asioista. Opiskelu ei tarjoa pelkästään ajatuksellista työkalua ymmärtää vallitsevan ideologian merkitys vaan myös kykyä kohdata erilaisia ideologioita (vrt. Freire 2004).

Todellisuutta muuntava sosiaalinen toiminta on luonteeltaan monimutkaista ja vaatii aikaa. Kauniisti kyselyn tuloksia tulkiten voi ajatella, että yliopisto-opiskelu voi parhaimmillaan käynnistellä kriittisen ajattelun kehittymistä ja yhteiskunnallisen todellisuuden tiedostamisen kehittymistä. Kokemus opiskelun tylsyydestä oli yhteydessä sen kanssa, kuinka hyvin opiskelijat kokivat sisäistävänsä opitut asiat (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Kurssin suorittamisen jälkeen unohdan suurimman osan siellä käsitellyistä asioista

| | lm | % |
|--------------------------|----|-----|
| Täysin samaa mieltä | 3 | 4 |
| Jokseenkin samaa mieltä | 30 | 42 |
| Ei samaa eikä eri mieltä | 10 | 14 |
| Jokseenkin eri mieltä | 22 | 31 |
| Täysin eri mieltä | 7 | 10 |
| Yhteensä | 72 | 100 |

Lähes puolet opiskelijoista, 46 prosenttia, oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että he unohtavat suurimman osan kurssilla käsitellyistä sisällöistä. Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen valossa tulos näyttää huolestuttavalta. Miten voi rakentaa aiemmin opitun varaan ja laajentaa osaamista, jos erillisten opintojaksojen opit unohtuvat saman tien. Opinnot näyttäisivät koostuvan yksittäisistä palasista, kurseista, jotka eivät tämän aineiston perusteella muodosta selkeää jatkumoa ja ammatillista osaamista kehittävää kokonaisuutta. Kyselyn avoimissa vastauksissa tuotiin esille opiskelijan oman vastuun merkitys ja rooli opetustapahtuman muodostumisessa nostettiin esille.

”Kysymys 2: tilanne täysin riippuvainen siitä, miten aktiivisia opiskelijat ovat” (65)

Opiskelija viittasi tässä väitteeseen ”Opettaja puhuu ja opiskelijat kuuntelevat”. 68 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, ettei heidän yksilöllisyyttään oppijoina huomioida. Silti 54 prosenttia heistä koki, että opiskelijoiden kokemuksia hyödynnetään opetuksessa. Vastaajien mielestä oli siis mahdollista, että opettaja hyödyntää opiskelijoiden kokemuksia, vaikka ei huomioikaan yksittäisen oppijan yksilöllisyyttä. Väitteiden välillä oli kohdalaista riippuvuutta, mikä viittaa siihen, että opiskelijat katsoivat nämä kaksi asiaa jossain määrin toisiaan tukeviksi tai toisistaan riippuvaisiksi.

Yli puolet vastaajista (52 %) koki opetuksen vastaavan ennakkoodotuksiaan. Neljäsosa oli jokseenkin eri mieltä, toinen neljännes valitsi vaihtoehdon ”ei samaa eikä eri mieltä”. Naisten ja miesten vastauksien välillä ei ollut juuri eroja. Samoin eri tiedekuntien tai pääaineiden välillä ei ollut selkeitä eroavaisuuksia. Toive yksilöiden huomioimisesta tuli esiin myös avoimissa vastauksissa. Vastauksista välittyi tunne persoonan katoamisesta yliopistomaailmassa.

”Olisiko mahdollista ottaa yksilöt paremmin huomioon? Yliopistossa olet osa harmaata massaa.” (1)

Opiskelijoiden kokemus on samankaltainen Freiren kuvaaman persoonallisen kasvun ja kehittymisen jännitteiden kokemisen kanssa. Osapuolina ovat objekti ja subjekti, oleminen ja tuleminen, eläminen ja olemassaolo sekä alistuminen ja vapautuminen. Kykeneekö yksilö toteuttamaan ontologista kutsumustaan ja saavuttamaan täyden ihmisyyden, olemaan aktiivi oman elämänsä tekijä eli subjekti? Vai kohdellaanko opiskelijaa objektina, joka ei ole tietoinen itsestään ja jonka toimintaa pitää ohjailla? He, jotka kykenevät toteuttamaan kutsumustaan kehittyä inhimillisinä olentoina, toimivat maailmassa subjekteina sen sijaan, että olisivat toisten manipuloimia ja johdattamia objekteja. Kannustaako yliopisto-opetus opiskelijoita ottamaan vastuuta itsestään ja toteuttamaan omaa kutsumustaan? Opiskelijoiden kokemusten merkitystä oppimisessa konkretisoitiin avoimissa vastauksissa.

”...esim. psykologian opinnoissa, joissa opiskelu on ollut omiin kokemuksiin liittyvää, muistan asiat parhaiten.” (2)

Lainauksessa tiivistyy, miten opiskelijan oman todellisuuden huomioiminen auttaa sisäistämään opittavia asioita. Kokemusten huomioiminen ja esiin saaminen edellyttää, että oppijan ja opettajan suhde perustuu ainakin jossain määrin vuorovaikutukseen ja dialogisuuteen.

Freire (2004) kirjoittaa kohtaamisen problematiikasta generatiivisen teeman käsitteen kautta. Oppimisen tarkoituksena on oppijoiden itsetunnon kohottaminen ja kiinnostuksen virittäminen opittavia asioita kohtaan. Ohjaajan ja oppijoiden välillä on tavoitteena saada aikaan luottamus ja luova tapahtuma, jota ohjaaja ei pyri hallitsemaan omilla tiedoillaan ja neuvoillaan. Oppimisen kohteeksi valitaan jokin olennainen asia tai teema oppijoiden elämässä. Kyse on oppimista luovalla tavalla tuottavasta generatiivisesta teemasta, jonka sisältämät merkitykset oppijat tunnistavat ohjaajan tuella.

Kuunnellessaan oppijoiden keskustelua ohjaaja oppii myös itse oppijoiden elämiseen ja toimimiseen liittyvistä merkityksistä. – Tämän tyyppiselle kohtaamiselle ei tunnu löytyvän aikaa nykyisessä yliopistomaailmassa. Opiskelijat eivät kokeneet voivansa vaikuttaa opetussisältöihin. Toisaalta he eivät tarkastelleet kriittisesti opetuksen tarjoamaa tietoa. Skeptisyys kuvastuu kommentissa:

”Yliopistossa ei kannusteta opiskelemaan opiskeltavan asian vuoksi vaan suoritusten saamiseksi.” (5)

Vaikka oppija itse arvostaa ”opiskeltavan asian” opintopisteitä tärkeämmäksi, hän ei koe saman heijastuvan opetuksessa. Herää kysymys, onko tehokkuusvaatimuksissa menty liian pitkälle, jolloin opetuksen sisällöt jäävät toisarvoiseen asemaan. Laadun mittariksi nousee ainoastaan määrä, suoritettut opintopisteet ja opintorekisterin otteen pituus. Samankaltaiset tehokkuusmittarit ovat käytössä arvioitaessa sekä opiskelijan että opettajan työn tulosta. Siirrytään tarkastelemaan yksittäisen opettajan ”tuottamia” opintopisteitä esimerkiksi ohjauksesta valmistuneiden opinnäytteiden määrinä. Tuloksia esitellään vertaillen tuottavia ja tuottamattomia opettajia ottamatta millään tavalla huomioon alkutilannetta, jossa ohjattavat on jaettu täysin epädemokraattisin perustein. Laatu jää helposti keskustelun ulkopuolelle kokonaan, koska ei kyetä tuomaan esiin, onko ohjattavien tieteellinen ajattelu ja kirjoittaminen kehittynyt ja missä määrin. Olisiko mielekkäämpää arvioida tässäkin kohtaa suorituksen laatua, eikä ainoastaan määrää?

Kohti tulevaa

Olemme koostaneet artikkelissa kasvatustieteen opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä opiskelusta Lapin yliopistossa. Kriittinen näkökulma on

valittu freireläisen pedagogiikan kehityksen avulla. Kuva opetuksesta ei ole kyselyn tulosten perusteella ruusuinen, mutta ei aivan synkkäkään.

Kehittämiskohteita ovat oppijoiden parempi huomioiminen yksilöinä, heidän kokemuksensa arvostaminen ja kytkeminen opetukseen paremmin. Opiskelijoiden kokemus opetuksesta on jokseenkin negatiivinen, mutta silti noin puolet koki opetuksen vastaavan ennako-odotuksiaan. Siten ei voida sanoa, että opiskelijat olisivat kovin tyytymättömiä. Selitys ”tyytyväisyyteen” löytyy Freiren kuvaamista tietoisuuden tasoista. Opiskelijat eivät odotakaan suuria opiskelultaan. Eräs kyselyyn vastanneista kommentoi yliopisto-opetuksen muistuttavan peruskouluopetusta. Toisin sanoen yliopistopedagogiikka on linjassa koulukokemusten kanssa. On vaikea kaivata toisenlaista opettamista, jonka ei tiedä olevan olemassakaan. Kasvatustieteen näkökulmasta tulos on mielenkiintoinen, koska vastaajat ovat tulevia opettajia, koulutuksen suunnittelijoita ja kouluttajia.

Vastauksissa korostuivat opettajien yksilölliset, persoonalliset ominaisuudet, joiden kautta opetusta arvioitiin hyväksi tai vähemmän hyväksi. On huolestuttavaa ajatella, että opiskelijat vielä valmistuttuaankin kokevat ammattitaitonsa olevan sidoksissa lähinnä vain henkilökohtaiseen kyvykkyyteen ja persoonallisuuteen. Silloin yliopisto vaikuttaa vain pakolliselta välietapilta, josta haetaan virallinen oikeutus toimia kasvatustieteen tehtävissä. Yliopiston opettajan asennetta omaan opetukseensa on myös syytä problematisoida. Äärimmäistä individualismia ilmentää erään yliopisto-opettajan lausahdus ”opetukseni on yksityisasia, joka ei kuulu kenellekään muulle.” Kriittisesti asioita tarkastelevan korvissa se kuulostaa ikään kuin opintojaksot olisivat opettajien mielensä mukaan vetämiä performansseja. Missä määrin opettajat ovat tietoisia omista arvoistaan ja missä muodossa ne välittyvät tuleville opettajille?

Artikkelimme tehtävänä oli kysyä, onko yliopisto-opetus vaientavaa vai vapauttavaa. Jyrkän dikotomisesti kysymykseen ei voi vastata, koska opetukseen sisältyy sekä vaientavia elementtejä että vapauttavan pedagogiikan ja kriittisen ajattelun mahdollisuuksia. Kyselyn tuloksissa oli havaittavissa, että *kehittämispuhe* ”yliopisto-opetuksen saamisesta vastaamaan työelämää ja muuntaminen enemmän käytäntöpainotteiseksi” on tuttua opiskelijoillekin. Puhe on kuitenkin vain retoriikkaa, ellei kehittäminen näy tekoina konkreettisesti opetustoiminnassa. Freireä vapaasti lainaten yliopisto-opetuksen perinteen mytologisoinnin savuverhoa on syytä tuulettaa avaamalla ikkuna raikkaille tuulille.

Lähteet

- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the oppressed*. Harmondworth: Penguin.
- Freire, P. 2004. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paolo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Helsingin yliopiston verkkojulkaisut.
- Holm, E. 2008. *Pedagogiikalla sorretut*. Kasvatustieteen kandidaattitutkielma. Lapin yliopisto.
- Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2005. *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. & Nivala, E. 2006. *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. 1987. Tunteeton Paolo Freire. *Kansanopisto* 2/1987.
- Poikela, E. 2002. Tarvitaanko yliopistossa lehtoreita. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista*. Tampere: Tampere University Press. 13–29.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2008. Kasvu sosiaaliseen toimintaan. Ongelmaperustainen oppiminen ja freireläinen pedagogiikka. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) *Tutkimustarinoita Ounaksen varrelta*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 182–193.
- Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) 2005. *Ongelmista oppimisen iloa – Ongelmaperustaisen oppimisen kokeiluja ja kehittämistä*. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, S. 2003. *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. Tampere: Tampere University Press.
- Suoranta, J. 1997. *Kasvatuksellisesti näkeväksi*. Tampere: Tampere University Press.
- Suoranta, J. 2005. *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus Kirja.

Kirjoittajat

José-Carlos García-Rosell, DI, tutkija

Eлина Holm, kasvatustieteiden ylioppilas

Minna Kimpimäki, OTT, rikos- ja prosessioikeuden yliassistentti

Merja Laitinen, YTT, sosiaalipolitiikan erityisesti sosiaalityön professori (ma.)

Pirjo Laitinen, OTL, VT, rikosoikeuden assistentti

Jaana Leinonen, HTM, hallintotieteen assistentti

Mirva Lohiniva-Kerkelä, OTT, VT, dosentti, julkisoikeuden lehtori (ma.)

Sauli Mäkelä, OTT, VT, velvoiteoikeuden professori (ma.)

Anne K. Ollila, YTT, erikoistutkija

Tarja Orjasniemi, YTT, sosiaalityön yliassistentti

Esa Poikela, FT, dosentti, kasvatustieteen professori

Sari Poikela, KT, dosentti, kasvatustieteen yliassistentti

Kirsi Pyykkönen, KTM, IT-assistentti

Rauno Rusko, YTL, johtamisen päätoiminen tuntiopettaja

Marja Salo-Laaka, YTM, sosiaalityön lehtori

Tuija Turunen, KT, esi- ja alkuopetuksen didaktiikan lehtori

Sari Viden, KL, tutkija

Hanna Vuorinen, KM

Kaikki kirjoittajat toimivat Lapin yliopistossa.