

Tiedeyhteisön viestintäkäytänteiden oppimista tukeva pedagogiikka

Artikkelissa esitellään Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen toteuttaman Kasvatusalan vuorovaikutusosaaminen -kurssin sisältöä ja pedagogisia ratkaisuja sekä niistä saatua opiskelijapalautetta. Kurssilla pyrittiin tukemaan tiedeyhteisön viestintäkäytänteiden oppimista yksittäisten tekstien tai taitojen opettamisen sijaan. Saamamme palautteen mukaan tiedeyhteisön viestintäkäytänteiden oppimista voidaan tukea parhaiten prosessimaisen työskentelyn ja siihen yhdistetyn palautteen sekä vertaisryhmän tuen avulla.

Tausta

Yliopisto-opintojen aloittaminen on opiskelijalle haastava vaihe. Opintojen alkua tuetaan muun muassa tuutoroinnin, orientaatiojaksojen ja opintojen ohjauksen avulla. Esimerkiksi systemaattinen hops-työskentely tukee opiskelijoiden opintojen jatkumista ja sujuvuutta (Valto & Lundell, 2015, 29 – 30).

Opintojen alkua voidaan tukea myös opettamalla uusille opiskelijoille opinnoissa tarvittavia opiskelu- ja viestintätaitoja, sillä tieteellisen viestinnän oppiminen on heille yksi alkuvaiheen haasteista. Esimerkiksi lukio-opiskelussa tarvittavat kirjoittamistaidot eivät riitä yliopisto-opiskelussa (Kruse, 2003; Mäntynen, 2009). Uudet opiskelijat eivät tiedä, millaisia tuotoksia heiltä odotetaan ja miten heidän pitäisi toimia, jos aiemmat opiskelustrategiat eivät ole riittäviä yliopisto-opinnoissa (ks. koonti: Tapp, 2015, 711).

Usein opiskelijoiden kuitenkin oletetaan omaksuvan tieteellisen viestinnän perusteet opintojen ohessa ilman ohjausta, kirjallisten ohjeiden avulla tai pääaineopinnoista erillisissä viestintä- ja kieliopinnoissa, joita järjestävät esimerkiksi kielikeskukset. Tämä voi johtaa yksittäisten tekstien muotokonventioiden tai viestintätaitojen opetukseen. Tieteellisen viestinnän oppiminen ei ole vain näiden oppimista, vaan myös laajemman tieteellisen kontekstin ymmärtämistä (esim. miksi ja miten tiedeyhteisössä tuotetaan tietynlaisia tekstejä) ja tässä kontekstissa toimimista (Lea, 2004; Lea & Street, 2006). Voidaan siis puhua tiedeyhteisön viestintäkäytänteiden oppimisesta.

Kasvatusalan vuorovaikutusosaaminen -kurssi ja sen pedagogiset ratkaisut

Kasvatusalan vuorovaikutusosaaminen -kurssille (XYHK001) osallistuivat ensimmäisen vuoden kasvatus-tieteiden opiskelijat heti opintojensa alussa. Tämä kandidaatintutkintoon kuuluva kurssi on osa pakollisia viestintä- ja kieliopintoja, ja se kestää koko syyslukukauden. Se suunniteltiin yhteistyössä kasvatus-tieteiden tiedekunnan opetushenkilöstön ja amanuenssien kanssa.

Kurssin päätavoitteena oli saavuttaa tieteellisen viestinnän perusvalmiudet sekä puhe- että kirjoitusviestinnässä. Kurssilla yhdistettiin puhe- ja kirjoitusviestinnän sisältöjä puheviestinnän tutkimuksesta tulevan vuorovaikutusosaamisen-käsitteen (esim. Laajalahti, 2014; Hyvärinen, 2011) avulla. Opetusta varten käsite tiivistettiin osaamiseksi, johon liittyvät tieto, taito, asenne, tunne, motivaatio sekä eettisyys ja joka ilmenee vuorovaikutuksen eri tasoilla ja konteksteissa. Kirjoittamista lähestyttiin kokonaisvaltaisen kirjoittamiskäsityksen kautta (esim. Svinhufvud, 2007), jolloin sitä tarkasteltiin taitona, prosessina, luovuutena, tekstilajien tuottamisena sekä sosiaalisena ja sosio-poliittisena toimintana.

Oppimistehtävinä opiskelijat kirjoittivat kasvatus-tieteen perusopintoihin kuuluvan tieteellisen esseen, pitivät asiantuntija-alustuksen perusopintojensa aiheista ja tekivät viestijäkuva-analyysin. Näin kurssin sisältöjä liitettiin opiskelijoiden pääaineopintoihin. Viestijäkuva-analyysissä opiskelijat analysoivat oman vuorovaikutusosaamisensa vahvuuksia, kehittämiskohteita ja jatkotavoitteita tiedeyhteisön kontekstissa.

Opetusmenetelminä käytettiin keskustelevaa luennointia, pari- ja ryhmätyöskentelyä sekä kokemuksellisia ja toiminnallisia työtapoja. Kurssilla pilotoitiin vertaisryhmän tukeen perustuvaa ohjattua pienryhmätyöskentelyä. Opiskelijat jaettiin 3–4 hengen ryhmiin, joissa he työstivät kurssin oppimistehtäviä. Heitä ohjattiin työskentelemään prosessimaisesti sekä antamaan, vastaanottamaan ja analysoimaan palautetta oppimistehtävien teon eri vaiheissa. Opiskelijat työskentelivät pienryhmissä kontaktiopetuksessa ja tapasivat itsenäisesti vähintään kolme tai neljä kertaa.

Saadaksemme selville opiskelijoiden kokemuksia pedagogisista ratkaisuistamme pyysimme heiltä palautetta kurssin lopuksi. Seuraavaksi esitellyt tulokset pohjautuvat viiden eri ryhmän opiskelijoiden (N = 94) vastauksiin kysymykseen ”Mitkä kurssin pedagogiset ratkaisut (esim. työtavat, tehtävät, vertaisten ja opettajien tuki) edistivät ja tukivat oppimistasi?” ja ”Mitä säilyttäisit kurssilla ja mitä pitäisi tehdä toisin?”.

Oppimista tukevat pedagogiset ratkaisut

Opiskelijoiden vastauksista erottui selvästi kaksi pedagogista ratkaisua, joista he kokivat saavansa tukea tiedeyhteisön viestintäkäytänteiden oppimisessa. Noin kolme neljäsosaa (n = 70) opiskelijoista mainitsi ohjatun pienryhmätyöskentelyn ja hiukan yli puolet (n = 55) prosessimaisen työskentelyn.

Opiskelijoille merkittävin ohjatusta pienryhmätyöskentelystä saatu tuki oli emotionaalista ja motivationaalista, sillä omassa pienryhmässä sai *”avoimesti ilmaista omia tunteita ja huolia ja ilon aiheitakin”*. Ryhmän todettiin parantavan motivaatiota, ja ryhmä toi *”uskallusta heittäytyä uudenlaisiin tehtäviin”*. Pienryhmät olivat tärkeä stressin käsittelyn paikka. Niissä oli käsitelty muun muassa asiantuntija-alustuksen pitämiseen liittyvää esiintymisjännitystä ja opintojen aikatauluttamista. Pienryhmätyöskentelystä saatiin myös välineellistä ja tiedollista tukea esimerkiksi tietoteknisissä haasteissa ja tiedonhaussa.

Opiskelijat (n = 56) halusivat säilyttää ohjatun pienryhmätyöskentelyn kurssilla. Tämän pedagogisen ratkaisun onnistuneisuutta selittää sekä ryhmien vuorovaikutusosaamisen ja työskentelyn että oppimistehtävien prosessimaisen työstön ohjaaminen. Kurssilla opiskelijat saivat tietoa vuorovaikutusosaamisesta ryhmässä. He harjoittelivat ohjatusti tietojen soveltamista käytäntöön tehdessään kurssin oppimistehtäviä pienryhmässä. Lisäksi he refleктоivat koko ajan ryhmänsä ja itsensä toimintaa ryhmän jäsenenä viestijäkuva-analyysitehtävässä. Eräs opiskelija totesikin, että *”pienryhmissä toimiminen – muutti käsitystäni ryhmätöistä.”*

Pienryhmiä ohjattiin työskentelemään prosessimaisesti, ja prosessin eri vaiheisiin (ideointi, luonnostelu, muokkaus, viimeistely) liitettiin palaute. Opiskelijoille opetettiin tietoa palautteen antamisesta, vastaanottamisesta ja analysoinnista. He harjoittelivat tietojen soveltamista pienryhmissä ja refleктоivat toimintaansa viestijäkuva-analyysissään. Esimerkiksi opiskelijoille annettiin tietoa siitä, mistä asioista eri vaiheissa olevasta tehtävästä (esim. esseestä) voi antaa palautetta ja miten palaute sekä annetaan että vastaanotetaan rakentavasti. Näin palautteesta tuli analyttistä sekä prosessiin ja tuotokseen kohdistuvaa.

Opiskelijat kuvasivat kehittymistään seuraavasti: *”[palautteen prosessimaisuus] on antanut mahdollisuuden kehittää itseään myös kehittävän palautteen vastaanottajana.”* – *– minulla on kokemusta palautteen antamisesta palautteesta. Ennen kurssille tuloa en ollut ainakaan tietoisesti tehnyt niin.”* Palautteen avulla *”oma oppiminen tuli läpinäkyväksi ja tieteellinen ajattelu kehittyi”*.

Opiskelijat kokivat prosessimaisen työskentelyn ja palautteen tukeneen heitä siten, että oppimistehtävät valmistuivat määräajassa. Heidän mielestään tehtävien työstöprosessin keskellä saatu ja analysoitu palaute paransi esseen ja asiantuntija-alustuksen rakennetta sekä ohjasi oikeaan lähdeviitteiden merkintään. Lähes puolet (n = 37) halusi säilyttää oppimistehtävien prosessimaisen työstön kurssilla. Tosin esseen kirjoittamisen aikataulutukseen ja viestijäkuva-analyysin ohjeistukseen haluttiin muutoksia.

Viestijäkuva-analyysin tekeminen ohjaavien kysymysten

avulla jokaisen opetuskerran jälkeen koettiin raskaaksi. Tavoitteenamme oli kysymysten avulla auttaa opiskelijaa käsitteellistämään havaintojaan vuorovaikutusosaamisestaan, mutta pelkät kysymykset eivät tukeneet opiskelijoita riittävästi. Käsitteellistämistä oli tuettava opettajaohjotsesti esimerkkien avulla. Myös vertaistuki olisi voinut auttaa viestijäkuva-analyysin teossa, sillä essee ja asiantuntija-alustustahan työstettiin ohjatuissa pienryhmissä eikä näiden tehtävien ohjeistuksiin toivottu muutoksia.

Vaikka prosessimainen työskentely ja palaute koettiin hyödylliseksi, niin varsinkin kurssin alussa tällainen työskentely oli opiskelijoille haasteellista. Jotkut eivät olleet aiemmin näyttäneet luonnostekstiä toisille kirjoittajille, ja sen näyttäminen pienryhmän jäsenille oli heille vaikeaa. Toisille opiskelijoille asiantuntija-alustuksen tallenteen katsominen ja saadun palautteen analysointi oli jännittävää. Eräs opiskelija totesikin, että *”aluksi ahdistavalta tuntunut puheenvuorojen kuvaaminen oli myös näin jälkikäteen ajateltuna todella hyödyllinen oman oppimisen kannalta”*.

Viestijäkuva-analyysissä tehty palautteen reflektointi auttoi ymmärtämään ja tiedostamaan palautteen merkityksen tiedeyhteisön viestintäkäytänteiden oppimisessa. Joillekin keskeinen oivallus oli, että palaute ei koske persoonaa vaan senhetkistä työtä, osaamisen vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Koko prosessin ja valmiista julkaisusta saadun palautteen reflektointi on tärkeää, sillä sen avulla opiskelija voi tunnistaa vuorovaikutusosaamisensa vahvuuksia ja kehittämiskohteita sekä asettaa jatkotavoitteita. Tämän oivaltaminen jo opintojen alkuvaiheessa on tärkeää, koska tiedeyhteisön toiminta perustuu pitkälti vertaisarviointiin.

Pohdinta

Kasvatusalan vuorovaikutusosaaminen -kurssin opiskelija-palautteen perusteella tiedeyhteisön viestintäkäytänteiden oppimista tukivat parhaiten ohjattu prosessimainen työskentely ja siihen yhdistetty palaute sekä vertaisryhmän tuki.

Tiedeyhteisössä tietoa muodostetaan prosessina vuorovaikutuksessa muiden yhteisön jäsenten kanssa. Yliopistoon tulevat opiskelijat ovat melko tottumattomia tällaiseen työskentelytapaan, joten prosessimaista työskentelyä sekä siihen yhdistettyä palautetta on opetettava. Varsinkin opintojen alkuvaiheessa on valmiin tuotoksen (esseen, alustuksen) konventioiden lisäksi tärkeää oppia, miten valmiiseen tuotokseen voi edetä (prosessin hallinta). Tiedonmuodostuksen prosessimaisuuden käsittely jo opintojen alussa auttaa opiskelijoita myös ymmärtämään heidän roolinsa muuttumisen yliopisto-opintojen myötä koulumaisesta tiedontoistajasta tiedonmuokkaajaksi ja -tuottajaksi.

Vertaisryhmän tuki on oppimisessa merkittävä resurssi, jota kannattaa hyödyntää pedagogisesti. Vertaisryhmät selviävät monista haasteista itsenäisesti ilman opettajaakin. Opetuksessa on hyvä avata opiskelijoille vertaistuen ilmiötä ja merkitystä, jotta he osaisivat myös tulevaisuuden opinnoissaan hyödyntää vertaistukea. Opettajan on hyvä analysoida ryhmän ja yksittäisten opiskelijoiden tuen tarvetta

ja muotoa oppimisprosessin eri vaiheissa. Esimerkiksi aloittavalle opiskelijalle emotionaalisen tuen tarjoaminen voi olla tiedollista tukea merkittävämpää oppimisessa ja opintojen alun sujuvoittamisessa, ”koska näin opintojen alussa kaikki tuntuu todella uudelta ja hankalta”.

Opiskelijoiden motivaatiota voidaan tukea autenttisilla oppimistehtävillä, kuten pääaineopintoihin kirjoitettavalla esseellä. Tämä vaatii yhteistyötä kielikeskusten ja tiedekuntien sekä laitosten kanssa. Näin kielikeskuksen tieteellisen viestinnän opetus ei jää opiskelijoille muista opinnoista irralliseksi osaksi vaan oikea-aikaiseksi tueksi esimerkiksi haastavassa opintojen aloitusvaiheessa.

Kurssilta saamamme kokemuksen mukaan tiedeyhteisön viestintäkäytänteiden opetuksessa kirjoitus- ja puheviestinnän yhdistäminen on hedelmällistä. Niiden jakaminen eri kursseille on keinotekoisia ja nykyisen laajan tekstikäsityksen vastaistakin. Tekstilajin ja vuorovaikutusosaamisen käsitteet sekä työskentelyn prosessimaisuus sopivat molempien oppiaineiden pedagogiikkaan.

Vuorovaikutusosaamisen käsitteen avulla voidaan kuvata hyvin tiedeyhteisön viestintäkäytänteitä. Se laajentaa pedagogiikkaa teksteistä ja taidoista myös tietoihin, asenteisiin, motivaatioon ja eettisyyteen. Esimerkiksi motivaatio oppia lähdeviittauskäytänteitä voi parantua, kun viittauskäytänteet sidotaan tiedeyhteisön toiminnan eettisyyteen. Vuorovaikutusosaamisen käsitteen avulla opiskelija voi tiedostaa vahvuutensa ja kehittämistavoitteensa laaja-alaisemmin kuin perinteisessä taitoajattelussa. Vahvuuksia tulee käyttää hyväksi opittaessa ja opetettaessa tiedeyhteisön viestintäkäytänteitä.

Päivi Torvelainen toimii kirjoitusviestinnän lehtorina ja Teija Lukkari puheviestinnän yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa.

LÄHTEET

- Hyvärinen, M-L. (2011). *Alakohtainen vuorovaikutusosaaminen farmasiassa* (väitöskirja). Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1064. Tampereen yliopisto: viestinnän, median ja teatterin yksikkö.
- Kruse, O. (2003). Getting started: Academic writing in the first year of a university education. Teoksessa L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, & P. S. Jörgensen (toim.), *Teaching academic writing in European higher education* (s. 19–29). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Laajalahti, A. (2014). *Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä* (väitöskirja). Jyväskylä Studies in Humanities 225. Jyväskylän yliopisto: humanistinen tiedekunta, viestintätieteiden laitos.
- Lea, M. R. (2004). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29 (6), 739–756.
- Lea, M. & Steet, B. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45 (4), 368–377.
- Mäntynen, A. (2009). Lukion tekstitaidoista akateemiseen kirjoittamiseen. Teoksessa M. Harmanen & T. Takala (toim.), *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 53 (s. 153–159). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Svinhufvud, K. (2007). *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.
- Tapp, J. (2015). Framing the curriculum for participation: A Bernsteinian perspective on academic literacies. *Teaching in Higher Education*, 20 (7), 711–722.
- Valto, P., & Lundell, J. (2015). Opintojen alkuvaiheen hops-työskentelyn merkitys opintoihin sitoutumiselle. *Yliopistopedagogiikka*, 22 (1), 27–31.