



Vesa Korhonen & Markku Saarelainen

*vesa.a.korhonen@staff.uta.fi, markku.saarelainen@uef.fi*

## Onko yliopisto-opetuksen muutoksella Januksen kasvot?

Tämän kaksoisteemanumeron aiheina ovat kansainvälistyminen ja oppimisympäristöt. Molemmat käsitteet ovat olleet viime aikoina runsaasti esillä yliopistokoulutusta koskevassa keskustelussa. Sekä yliopistojen johto että poliittiset ja kansalliset päättäjät, mutta myös Euroopan unionin kaltaiset ylikansalliset toimijat ovat ladanneet niihin paljon odotuksia ja toiveita.

Kansainvälistymisen ja oppimisympäristöjen käsitteitä yhdistää monimerkityksisyys. Usein jää epäselväksi, mitä niillä oikeastaan tarkoitetaan. Usein myös unohtuu, että näillä käsitteillä on juurensa tieteen opettamisen ja tutkimuksen historiassa, joten ne eivät viittaa pelkästään uusiin asioihin tai tulevaisuuteen. Tiede on periaatteessa aina ollut kansainvälistä, ja myös tieteen opettamisen käytännöillä – sillä, millaisena oppimisympäristön käsite on tiedemaailmassa ymmärretty – on niilläkin vuosisataiset perinteensä. Globaali tietotalous, maanosat ylittävä opiskelijaliikkuvuus, korkeakoulutuksen massoituminen ja kasvava digitalisaation merkitys tosin asettavat runsaasti vaatimuksia kansainvälistymiselle ja oppimisympäristöjen kehittämiseksi. Voidaankin aiheellisesti kysyä, onko yhteiskunnan yliopistolle asettama koulutus- ja sivistystehtävä peruuttamattomassa muutoksessa?

Kansainvälistymisen ja oppimisympäristöjen käsitteet tuodaan usein vahvasti esille tämän ajan ja lähitulevaisuuden kehittämisdiskursseissa, ja tästä käsiteparista ovat vähitellen muodostuneet nykyisen yliopistokoulutuksen muutosta kuvaavat Januksen kasvot, tosin hieman yksipuoliset sellaiset.

Janus oli alun perin roomalaisessa mytologiassa alkujen, loppujen, muutoksen, ovien ja porttien jumala. Janus kuvattiin kaksikasvoisena: toiset kasvot katsoivat menneisyyteen ja toiset tulevaisuuteen. Januksen kaksikasvoisuus yliopiston muutoksessa kulminoituu muutokseen yhdistettävien keinojen, kuten kansainvälistymisen ja oppimisympäristöjen kehittämisen, näkemiseen mahdollisuutena tai riskinä. Keskustelu on toistaiseksi kuitenkin ollut yksipuolista ja keskittynyt strategioiden luomiseen, joten riskit ja resurssit ovat jääneet vähäisemmälle huomiolle. Kansainvälistyminen on viime vuosina nähty laajempaan pyrkimyksenä luoda yliopistoille kansainvälistä profiilia tutkimuksessa ja opetuksessa, ja globaalin aseman tavoittelu esimerkiksi kansainvälisissä rankingeissa on muodostunut tärkeäksi päämääräksi ja maineen mittariksi sinänsä.

Korkeakoulutuksen kansainvälistyminen suuntaa yliopistossa opettavien huomion myös hyvin konkreettisiin muutoksiin, joihin olisi reagoitava jotenkin. Niihin kuuluvat esimerkiksi kansainvälisten vaihto- ja tutkinto-opiskelijoiden määrän kasvu, omien opiskelijoiden kotikansainvälistymisen kasvava tarve, kansainvälisten maisteriohjelmien tarjonnan laajeneminen, koulutusvientialoitteet sekä pyrkimys osallistua aiempaa laajemmin kansainvälisten opetus- ja tutkimusyhteistyöverkostojen toimintaan. Kääntöpuolena eli Januksen toiseen suuntaan katsovina kasvoina olisikin miettiä, miten korkeakoulut säilyttävät opetuksen ja oppimisen nykytason samalla kun ne haLuavat kasvattaa kansainvälisten opiskelijoiden määrää ja siirtää opettamaan yli kieli- ja kulttuurirajojen. On esitetty huolia opetuksen ja oppimisen laadun heikentymisestä opiskelijajoukon muuttuessa yhä heterogeenisemmaksi ja monikulttuurisemmaksi. Kansainvälistymisdiskursseissa myös pedagogiset ratkaisut ovat unohtuneet tai jääneet vähäiselle huomiolle toistaiseksi.

Perinteisen, valtaosin luento-opetukseen pohjaavan opetusmenetelmän soveltaminen näkyy yliopistojen opetustiloissa, joita on rakennettu tukemaan – perinteitä ylläpitäen – vallitsevaa näkemystä opettamisesta ja oppimisesta. Perinteistä luentomuotoista opetusta annetaankin yliopistoissamme edelleen varsin paljon huolimatta siitä, että opiskelijat eivät välttämättä osallistu luennoille, ja niistä saatu palaute on heikompaa kuin muusta opetuksesta, kuten Anne Pitkäranta toteaa Duodecim-lehden pääkirjoituksessa (Pitkäranta, 2013).

Tämän numeron artikkeleissa esitetään, että luento-opetuksen ongelmia pyritään usein ratkaisemaan vuorovaikutusta ja viihtyisyyttä lisäämällä. Tämä on eräällä tavalla siirtymävaihe kohti oppijakeskeisempää opetusta. Opetuksen ja oppimisen kehittäminen edellyttää kuitenkin uusien pedagogisten menetelmien soveltamista, jolloin on luovuttava vanhasta. Uusien opetusmenetelmien myötä myös yliopistojen oppimisympäristöjen on muututtava vastaamaan tarkoitustaan.

Tieto- ja viestintäteknologia mahdollistaa oppimateriaalin tuottamisen, jakamisen ja kuluttamisen digitaalisesti ja mobiilisti. Opettajan aineisto, luennot ja muu materiaali, voidaan jakaa opiskelijan omaan päätelaitteeseen minne tahansa milloin tahansa. Yliopiston opettajan asiantuntijuutta voidaan käyttää kontaktiopetuksessa kohdennetun oppimistavoitteiden kannalta vaativimman aineksen

opiskeluun, kun opiskelijan vastuulla oleva pohjatyö on tehty.

Oppimisympäristöjen kehitys seuraa käsitystämme oppimisesta. Oppijakeskeisyys ja vertaisopiskelijoiden huomiointi opetuksen toteutuksessa lisäävät itse- ja ryhmäopiskelutilojen tarvetta. Opettajajohtoinen opetus siirtyy verkkoon, joten ryhmäkeskeinen opiskelu opettajan kanssa edellyttää sekä opetustilojen että tieto- ja viestintäteknikan kehittämistä. Perinteiset luento- ja seminaarisalit säilyvät vielä pitkään, mutta niiden opetusmenetelmiä tukeva muuntojoustavuus joutuu kotukselle, kun opettajan asiantuntijuutta tarvitaan ryhmätyöskentelyn ja henkilökohtaisten oppimiskysymysten tueksi. Aula-, käytävä- ja yhteistiloja kehitetään palvelemaan opiskelua nykyistä monimuotoisemmin. Yliopistojen rakennukset omistava Suomen Yliopistokiinteistöt Oy pilotoi tällaisia ratkaisuja, etsii toimivia käytänteitä ja auttaa yliopistoja kehittämään oppimisympäristöjään.

Tämän numeron kansainvälistymiseen liittyvät tekstit tekevät näkyviksi niitä pedagogisia menetelmiä, joita kirjoittajat ovat miettineet ratkaisuksi kurssi-, kulttuuri- ja kielirajat ylittäviin oppimistilanteisiin. Erityisesti suomalaisten yliopistojen kieli- ja viestintäopintojen nykytilanne ja opetuksen uudistamisen tarpeet tulevat vahvasti esille.

Johanna Vaattovaaran tieteellinen artikkeli kertoo kielikeskusten kielenopettajien kielinäkemyksistä ja opetussellisista lähestymistavoista. Artikkelissa tuodaan esille erityisesti dialogisen kielinäkemyksen laajentamisen tarve kielenopettamisen perustana osana kansainvälistyvää toimintaympäristöä.

Kehittäminen ja kokeilut -osiossa Susanna Kohosen ja Laura Tammenlehdon artikkeli kuvaa englannin kieli- ja viestintäopintoja ja oikeustieteen opintoja integroivaa opetuskokeilua. Kokeilussa hyödynnettiin työpajatyöskentelyä ja työpajasuorituksia kurssisuorituksina sekä englannin kieli- ja viestintäopinnoissa että oikeustieteiden opinnoissa. Samoin Piia Jokirannan ja Tiina Nahkolan artikkeli kuvaa kielikeskuksen opetuskokeilua, jossa suomea vieraana kielenä opiskelevien ryhmä kehitti kulttuuritietoisuuttaan ja kielitaitoaan natiivien suomalaisten opiskelijoiden kanssa. Edelleen Juha Jalkasen, Merja Almonkarin ja Peppi Taalaksen artikkeli kuvaa kieli- ja viestintäopintojen uudistamisen tarpeita kansainvälistyvässä korkeakoulutuksessa ja siihen liittyvää suunnittelun prosessia.

Yleisesti tunnettua on, että oppimisen kannalta keskeytymätön kahden tunnin luento on tehoton. Oppijan kyky ottaa vastaan tietoa ja opettajajohtoista aineistoa heikkipä jo ensimmäisten 15–20 minuutin kuluessa. Luennoitsija voi elävöittää ja väljentää informaatiota oppimisen ja omaksumisen nopeuden kannalta helpommaksi. Monet opettajat ovatkin innostavalla tai muuten yleisöä vangitsevalla tavallaan jääneet opiskelijoiden mieleen. Opiskelijoiden huomiokykyä ja vireystasoa voidaan palauttaa antamalla heille sopivissa opetuksen kohdissa lyhyitä tehtäviä, joiden tarkoituksena on opiskelijan oman ajattelun aktivointi tai ajatusten vaihto toisten opiskelijoiden kanssa. Tätä voidaan tukea mobiili- ja verkkosovelluksilla, joiden avulla on helppo toteuttaa kyselyitä tai äänestyksiä luentojen aikana. Opiskelijoiden kysymykset luento-opetuksen tauottajina ovat myös yksi tapa antaa vuoro opettajalta

opiskelijoille. Anette Lundström ja Emma Kostainen kirjoittavat viestiseiniä käsittelevässä artikkelissaan, että viestiseinä voi rohkaista opiskelijoita esittämään anonyymisti kysymyksiä, joita he muutoin eivät tohtisi esittää. Usein opettaja voi ottaa näistä palautteista aiheita keskusteluun ja vastata kysymyksiin. Harvoin viestiseinä tai vastaava sovellus kuitenkaan ohjaa pääsääntöisesti opetuksen kulkua.

Luentosalien remontointi aiempaa viihtyisemmiksi ja erityisesti opetusmenetelmien mukaan joustaviksi yleisty. Yliopistokiinteistöt on rakennusteknisesti suunniteltu suurten luontosalien, laboratorioden ja seminaarisalien maailmaksi. Näitä reunaehtoja kunnioittaen on toisaalta pystyttävä etsimään ratkaisuja, jotka tukevat oppimista ja opetusmenetelmiä. Toimiva kokonaisuus voidaan rakentaa liittämällä tieto- ja viestintäteknologia ja sisustusarkkitehtuuri pedagogian rinnalle oppimisympäristöajattelun osaksi. Mika Pulkkinen ja Ritva Tuunila toteavat Modernit opetus-tilat yliopistossa -artikkelissaan, että yliopistopedagogiikan kehittymisen tulisi olla kaikkien muiden ratkaisujen perusta.

Keskustelua-osion tekstit liittyvät puolestaan kansainvälistymiseen ja avaavat näkökulmia tieteenalakohtaisiin kulttuureihin ja siihen, miten kansainvälisyys heijastuu opetuksen ja oppimisen tavoitteiden miettimiseen. Juha Laakkosen puheenvuoro eläinlääketieteen näkökulmasta nostaa keskusteluun kansainvälisen opetusyhteistyön mahdollisuudet ja opiskelijoiden osallistumisen tutkimukseen yhdessä opettajien ja kokeneempien tutkijoiden kanssa. Vastaavasti Petteri Muukkosen puheenvuoro maantieteen opetuksen tavoitteista tuo esille kansainvälistyvän maailman ja toimintaympäristön asettamat haasteet yliopistokoulutukselle. Millaisia tulevaisuuden globaaleja osaajia ja kansalaisia yliopistossa halutaan kouluttaa ja miten? Yhtenä ratkaisuna tähän tarjotaan kansainvälisen kanssakäymisen lisäämistä monin eri tavoin yliopisto-opetuksessa.

Tarvitsisimme yliopisto-opetuksen muutokseen liittyvien Januksen kasvojen molempien puoliskoien paljastamista, ja käsillä olevan kaksoisteemanumeron tekstit tuovat siihen joitakin avauksia. Jos puhutaan uusista avauksista strategioiden ja visioiden tasolla, on hyvä myös tunnistaa myös riskejä ja pohtia, millaista pedagogiikkaa tarvitaan haasteista selviämiseksi. Integroivat ja aktivoivat pedagogiset menetelmät ovat tämän teemanumeron keskeisintä antia. Toivomme siis entistä vilkkaampaa keskustelua yliopistokoulutuksen kansainvälistymisestä ja oppimisympäristöjen kehittämisestä – pedagogiikkaa unohtamatta!

Teemanumeron vierailevat päätoimittajat:

#### **Vesa Korhonen**

yliopistonlehtori, dosentti  
kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto

#### **Markku Saarelainen**

oppimisympäristöjen kehittämispäällikkö  
Yliopistopalvelut, Itä-Suomen yliopisto

#### **LÄHTEET**

Pitkäranta, A. (2013). Flipped classroom – oppimisen uudet tuulet. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 129 (17), 1740–1741.



Johanna Vaattovaara  
johanna.vaattovaara@helsinki.fi



## Kieltenopettajien kielinäkemykset ja opetukselliset lähestymistavat kansainvälistymishaasteiden edessä

Artikkelissa tarkastellaan kieltenopettajien kielinäkemyksiä ja opetuksellisia lähestymistapoja, joita pohditaan korkeakoulujen ja työelämän kansainvälistymisen näkökulmasta. Tutkimusaineiston muodostavat kieltenopettajien yliopistopedagogiikan kursseilla laatimat autenttiset tekstit (N = 27), joista on tutkittu opettajien kielinäkemyksiä teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin (monologinen vs. dialoginen kielinäkemyks). Opetuksellisia lähestymistapoja on tutkittu aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Samalla on selvitetty, miten kansainvälisyys tulee esiin tutkimusaineistossa. Tutkimuksen taustamotiivina on ollut yhtäältä kielenopetuksen viestinnällisyyteen liittyvä problematiikka ja toisaalta kansainvälistyvien toimintaympäristöjen aiheuttama paine arvioida kriittisesti yliopistotutkintoihin sisältyvän kielenopetuksen tavoitteita ja käytänteitä sekä kieli-ideologista ajattelua näiden taustalla. Kielinäkemyksellä on heijastumansa muun muassa opetuksen tavoitteisiin, kuten siihen, miten ja millaisin päämääriin opiskelijoita tuetaan kielenopetuksen avulla kansainvälisiin toimintaympäristöihin sopeutumisessa. Tulokset osoittavat, että opettajien kielinäkemykset eroavat toisistaan, mutta ne ovat usein myös piiloisia. Silloin kun kielinäkemyks on aineiston teksteistä tunnistettavissa, se osoittautuu useammin monologiseksi kuin dialogiseksi. Kieltenopettajien opetuksellisissa lähestymistavoissa hahmottui aineistosta neljä kategoriaa. Kielinäkemyksellä on tutkimuksen perusteella yhteys opetukselliseen lähestymistapaan tavalla, joka antaa aihetta jatkotutkimuksiin.

**Asiasanat:** kielinäkemyks, opetukselliset lähestymistavat, kansainvälisyys, kielenopetus, viestinnällisyys, yliopistopedagogiikka, monologismi, dialogismi

### Language teachers' views of language and their approaches to language teaching challenged by internationalization

This article addresses language teachers' views of language and their approaches to language teaching. These are discussed with a focus on the internalization as one of the phenomena motivating language teaching development. The study is based on data consisting of authentic texts (N = 27) produced by language centre teachers during their university pedagogy training. The study carried out 1) a theory-driven qualitative content analysis to assess whether the teachers hold monological or dialogical language views and 2) a data-driven content analysis to inspect the range of approaches to teaching. In addition, implications to internationalization were systematically investigated. The source of motivation for this research stems from the need to analyse and discuss the current practices and language ideological views from the point of view of the 'communicativeness' in language teaching. Another source is the pressure created by the process of internationalization to critically evaluate the goals and practices of language teaching as part of a higher education degree, and the language ideological thinking behind these issues. The practical aims and contents of language teaching are partly formed by how language is understood as a medium of communication. The results indicate that the teachers' views differ, but these views are, in the present data, often hidden. The most recognizable view is monological, which is slightly more common than the dialogical view of language. However, in half of the cases, the teacher's view of language was not at all transparent. When it comes to approaches to teaching, four distinct categories emerge from the data. Because the overall analysis reveals that the view of language and approach to teaching are at least potentially interconnected in individual language teacher's teaching philosophy, the study suggests further research on the topic.

**Keywords:** language view, approaches to teaching, internationalization, language teaching, communicative language teaching, university pedagogy, monologism, dialogism

## Johdanto

Tämän artikkelin keskiössä ovat kielikeskusopettajien kielenäkemykset ja niiden suhde opetuksellisiin lähestymistapoihin. Tarkastelen näitä koskevia tutkimustuloksiani kielikeskusten opetustehtävän ja siihen kytkeytyvän kansainvälistymiskehityksen kehityksessä. On ajankohtaista pohtia, millainen kieltenopetus palvelisi kielellä toimimista parhaiten. On syytä pohtia myös, mihin suuntaan opetusta tulisi kehittää, jotta se tukisi kansainvälisissä ympäristöissä toimimisen edellyttämiä viestintätaitoja ja -tarpeita. Tutkimuksen primäärinä tavoitteena on ollut selvittää, missä määrin opettajien käyttöteoriat pohjaavat formalistis-strukturalistiseen, monologiseen kielenäkemykseen ja missä määrin aidosti funktionaalis-dialogiseen, viestinnälliseen kielenäkemykseen. Vieraan kielen opetuksen didaktiikkaa on jo vuosikymmeniä suunnannut viestinnällisen kielitaidon ihanne (Harjanne & Tella, 2008; Richards & Rodgers, 2001). Koulumaailmasta saadut tutkimustulokset ovat kuitenkin osoittaneet, ettei opetus ole käytännössä aina niin viestinnällistä kuin on oletettu tai opettajat itse ajattelevat sen olevan (esim. Alanen, 2000; Bergman, Oksanen & Veikkolainen, 2009; Karavas-Doukas, 1996; Lehtinen, 2009; Nikula, 2007). Tässä artikkelissa raportoidut tulokset implikoivatkin, että viestinnällisyys käsitteenä voidaan nähdä eri tavoin.

Tutkimusaineistona on korkeakoulun kielikeskusopettajien kolmella eri kieltenopettajille suunnatulla yliopistopedagogiikan kurssilla tuottamia tekstejä, opetussuunnitelman kehittämistehtäviä ja ennakkotehtäviä, joista olen tehnyt tulkintoja sekä opettajien kieliteoreettisista taustaoletuksista ja -sitoumuksista että opetuksellisista lähestymistavoista. Tavoitteenani on keskustella opettajien kieliteoreettisen sitoumuksen eli kielenäkemyksen merkityksestä opetuskäytänteiden taustalla. Lisäksi pohdin näiden merkitystä kielikeskusopetuksen tavoitteiden ja kansainvälistymishaasteiden kannalta. Kansainvälistyminen merkitsee käytännössä sitä, että yhä useampi korkeakouluopiskelija toimii monikielisissä ympäristöissä jo opiskeluaikanaan sekä myöhemmin työelämässä. Tutkimus valaisee paitsi kielenäkemyksen yhteyttä opetukselliseen lähestymistapaan myös sitä, miten opettajat käsittävät kielellisen toimijuuden, ja miten tämä näkemys käytännössä heijastuu opetuksen tavoitteisiin ja käytänteisiin. Kiinnostava kysymys tässä yhteydessä on, miten kansainvälisyys tai kansainvälistyminen tulee opettajien teksteissä esiin osana opetukseen tai sen kehittämiseen liittyvää pohdintaa.

Tutkimus kytkeytyy yliopistopedagogiikan alalla tehtyihin tutkimuksiin opetuksellisista lähestymistavoista sekä niihin kielikoulutuspoliittisiin keskusteluihin, joissa on pohdittu kriittisesti kielikoulutuksen pedagogisia ja kieliteoreettisia lähtökohtia ja korkeakoulujen kielikeskusopetuksen yleisempiä tavoitteita (esim. Dufva & Nikula, 2010; Karjalainen & Lehtonen, 2005; van Lier, 2004; Pöyhönen & Luukka, 2007; Trappes-Lomax & Ferguson, 2002). Taustoitani tutkimustani tarkastelemalla yliopistojen kielikeskusten tarjoamien, yliopistotutkintoihin kuuluvien kieliopintojen tehtävää ja niitä yleisempiä

koulutuksellisia tavoitteita, joita kielikeskusopetus tukee. Tässä yhteydessä esittelen lyhyesti myös monologismin ja dialogismin, jotka ovat olleet tutkimukseni teoreettisina lähtökohtina kieltenopetusta ohjaavina, keskenään vastakkaisina kielenäkemyksinä.

## Kansainvälistyvä yliopisto – kansainvälistymistä tukeva kielikoulutus?

Kansainvälistymisen voi nähdä kytkeytyvän useisiin aikamme megatrendeihin (ks. esim. Mannermaa, 1999), joita Suomen itsenäisyyden juhlarahasto SITRAn tuoreimman trendilistauksen (SITRA 2014/2015) mukaan ovat muun muassa keskinäisriippuvuuden lisääntyminen yhteisöjen rajojen dynaamisuuden myötä sekä työmarkkinoiden globalisoituminen. Vuonna 1999 allekirjoitetun Bolognan julistuksen jälkeen opiskelijaliikkuvuus Suomesta ja Suomeen on 2000-luvun kuluessa jotakuinkin kaksinkertaistunut, ja vaihtoliik ehdintä Euroopan ulkopuolisten alueiden kanssa on kasvussa (Garam & Korkala, 2013). Lienee selvää, että kieli- ja kulttuuritaitojen merkitys kasvaa samaa vauhtia kansainvälistymiskehityksen ja -tavoitteiden kanssa. Kansainvälistyminen onkin löytänyt tiensä suomalaisen yliopistojen strategisiin tavoitteisiin ja kielikeskusten opetussuunnitelmateksteihin. Esimerkiksi Helsingin yliopiston Kielikeskuksen viimeisimmässä opetussuunnitelmassa (KOPS 2014–2016) kansainvälisyys on yksi opetussuunnitelman painopisteistä, ja se mainitaan jo suunnitelman ensimmäisessä pedagogisessa periaatteessa (viestintä- ja kieliopinnot osana tutkintoa). Kieliopintojen rooli nähdään tässä organisaatiotason opetussuunnitelmassa keskeisenä kansainvälisessä ympäristössä toimimisen, vuorovaikutustaitojen ja kansainväliseen liikkuvuuteen liittyvän osaamisen kannalta.

Kansainvälisyyteen sekä käsitteenä että ilmiönä voidaan suhtautua kriittisesti (Knight, 2011), mutta samalla on muistettava, ettei kansainvälistyminen ole uusi ilmiö. Siitä huolimatta yliopisto-opiskelijoita olisi aiempaa tietoisemmin valmennettava kansainvälisyyteen, monikulttuurisuuteen ja monikielisyyteen. Vaikka englannin kielen valta-asema kansainvälisessä vuorovaikutuksessa on korostunut, on myös tiedostettu, että hyvä englannin kielen taito ei enää riitä – se on jo itsestäänselvyys – vaan tarvitaan kontekstista riippuen myös muiden kielten taitoa osana kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen taitoja (Elinkeinoelämän keskusliitto EK, 2014). Monikulttuuristen ja -kielellisten toimintaympäristöjen arkipäivässä kohdataan myös kysymys siitä, millaisia ovat tarkoituksenmukaiset kieli- ja viestintätaidot sekä kieltenopetuksessa kysymys siitä, mihin suuntiin opetusta tulisi kehittää. Aihetta on pohdittu aiemminkin (ks. esim. Pöyhönen & Luukka, 2007; Sajavaara & Takala, 2004), mutta se on jatkuvasti ajankohtainen (Jalkanen & Taalas, 2015).

## Mitä tutkintoasetus lupaa maisterin kielitaidosta?

Yliopiston kielikeskusopetuksen yleisenä tavoitteena on kehittää opiskelijoiden kielitaitoa sellaiseksi, että sillä olisi käyttöä opinnoissa ja työelämässä. Ensi sijassa ope-



tuksen tarkoituksena on taata tutkintoasetusten mukainen kielitaitotaso toisessa kotimaisessa kielessä sekä niissä vieraissa kielissä, jotka opiskelija sisällyttää tutkintonsa. Vielä 1990-luvun alussa suomalaisesta korkeakoulusta valmistuneen maisterin tutkintotodistuksessa viitattiin vain *tiedekunnan määräämään kielitaitoon* vuoden 1922 tutkintoasetuksen perusteella (A312/1922), mutta myöhemmissä tutkintoasetuksissa on painotettu osaamista. Viimeisimmässä asetuksessa ylempään korkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen tavoitteista (A1039/2013, 12§) todetaan, että [tutkinnon suorittaneella on] *hyvä viestintä- ja kielitaito oman alansa tehtäviin sekä kansainväliseen toimintaan ja yhteistyöhön*. Alempaa korkeakoulututkintoa koskeva muotoilu on muutoin sama, mutta siinä edellytetään *riittävää* taitoa. Edelliseen tutkintoasetukseen (A 794/2004) verrattuna muotoilua on muutettu siten, että nykyisessä asetuksessa viitataan *viestintä- ja kielioptointeihin* eikä enää *kieli- ja viestintäopintoihin*. Muutoksen voi tulkita vihjaavan, että taitoa viestiä pidetään entistäkin merkityksellisempänä.

Nykyisen tutkintoasetuksen mukaan tutkinnon tulee antaa edellytykset asiantuntijana toimimiseen myös kansainvälisessä yhteistyössä. Kielikeskusopetuksen tulee toisin sanoen tukea kielitaitovalmiuksia, joita opiskelija voi konkreettisesti hyödyntää opiskeluissaan ja myöhemmin työelämässä ja joiden avulla hän voi edistää itseohjautuvaa, elinikäistä oppijuuttaan (Cohen, 2006). Yksittäinen, muutaman opintopisteen laajuinen kurssi on luonnollisesti hyvin rajallinen tuki kielitaidon kartuttamiselle. Niinpä sillä, millä tavoin oppijaa tuetaan ja mihin, on merkitystä oppijan kielillä toimimisen ja taitojen kartuttamisen kannalta.

### Mitä opetetaan kun opetetaan kieltä?

Viestinnällisen kielinopetuksen tavoite on siis jo vakiintunut. Sen ohjenuorana on Eurooppalainen viitekehys (EVK) (EVK, 2003), johon myös suomalaisten kielikeskusten opetussuunnitelmat ja opetus vahvasti nojaavat. Viitekehukseen sitoutuminen ei itsessään sitouta mihinkään tiettyyn kielinäkemykseen, sillä EVK irtaantuu kielen ontologisesta määrittelystä toteamalla kompromissiin viittaavasti, että "[viitekehys] edustaa hyvin laajaa näkemystä kielen käytöstä ja oppimisesta" (EVK, 2003, 28). EVK onkin yleiskuvaus, jossa annetaan ohjeita kielen opettamiseen ottamatta kantaa kielen systeemiluonteeseen.

Kaganin (1992) mukaan opettajan toimintamalleihin vaikuttavat paitsi professio ja siihen saatu koulutus myös omat oppimiskokemukset. Välillisesti vaikuttavat myös opiskelijoiden aiemmat kokemukset kielinopetuksesta sekä opiskeluun kohdistuvat odotukset ja kielenoppimista koskevat käsitykset, jotka rakentuvat näiden kokemusten ja odotusten pohjalta (ks. esim. Miller & Ginsberg, 1995; Pasquale & Preston, 2013; ks. myös Borg, 2006 ja Harjanne & Tella, 2008). Malleihin vaikuttaa keskeisesti myös jokaisen yksilön oma, tietoinen tai tiedostamaton kielinäkemyks. Kielinäkemyks jää usein tietoisella tasolla pohtimatta tai artikuloimatta, mikä pätee usein kielen ammattilaisiinakin. Erilaisten kielinäkemyksien käsittely ei systemaattisesti sisälly opettajankoulutukseen, vaikka on todettu, että

sitä olisi aiheellista pitää kielinopettajan koulutuksen lähtökohtana (Trappes-Lomax & Ferguson, 2002; ks. myös Dufva, 2006; Dufva, Aro, Suni & Salo, 2011; Piippo, Vaatovaara & Voutilainen, painossa). Kielinäkemyksistä koskevat keskustelut tuntuvatkin jäävän paljolti Eurooppalaisen viitekehysten antamien, itsessään runsaiden, eri taitotasojen koskevien yksityiskohtaisten suuntaviivojen varjoon.

### Monologinen ja dialoginen kielinäkemyks

Soveltavan kielitieteen piirissä on asetettu vastakkain erityisesti kaksi kielinäkemyksistä, monologismi ja dialogismi (ks. esim. Dufva ym., 2011; Linell, 1998), joiden pohjalta olen myös rakentanut tutkimusasetelmani.

**Monologisen** kielinäkemyksen ytimessä on ymmärrys kielestä *koodina*, kieliopillisina rakenteina ja sääntöinä, joiden hallitseminen edellyttää koodin ja siihen liittyvien kielioppi-termien omaksumista. Kielen käyttö nähdään omaksuttuun koodiin pohjaavana kommunikaationa, jossa tieto kulkee vastaanottajalta toiselle muodon ja merkityksen välisen kiinteän liiton ansiosta. Monologisen, formalistis-strukturalistisen näkemyksen mukaan onnistunut kommunikaatio on taitoa hallita koodi sekä viestin *lähettäjänä* että *vastaanottajana*.

**Dialoginen**, myös bahtinilaiseksi nimitetty kielifilosofia, lähtee puolestaan ajatuksesta, että kieli on *vuorovaikutusta*: kielelliset merkitykset syntyvät sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa dialogisesti tuotettuina. Kielen rakenteiden merkitystä ei kiisteta, mutta niitä ei myöskään aseteta etualalle, koska rakenteiden ajatellaan muodostuvan ja muokkautuvan juuri kielen käytössä ja siihen liittyvissä vuorovaikutuskonventioissa. Dialogisen ja monologisen ajattelun perusero on näkemyksessä kielestä viestintänä. Dialogisessa tulkinnassa kielellisten merkitysten syntyminen oletetaan sosiaalisiksi, yhteistoiminnassa syntyväksi, ei kielellisen koodin "valmiina" tarjoamiksi. Viestintä muokkautuu tiettyjen tilannenormien mukaan ja osallistujien ehtoilla, varioivien kielellisten valintojen kautta ja yhteisen merkitysneuvottelun tuotoksena. Dialogismi ymmärtääkin kielen tekoina, toimintana. Kuten Kramsch (2008, 391) toteaa, ihmiset eivät yleensä puhu neutraalisti informaatiota välittääkseen, vaan esimerkiksi reagoidakseen, ottaakseen kantaa ja osallistuakseen omasta identiteetti-positiostaan käsin tilanteeseen, jossa he kommunikoivat. Dufva (2006, 41) on myös osuvasti todennut, etteivät ihmiset kuule adjektiiveja, morfeemeja tai relatiivilauseita, vaan hyviä ja huonoja uutisia, tärkeitä ja vähemmän tärkeitä asioita ja niin edelleen. Autenttinen kielenkäyttö ei siis ole dialogisen kielinäkemyksen mukaan irrallaan puhujan identiteetistä ja identiteetti-positioista.

Niin soveltavan kielitieteen nykytutkimus kuin vuorovaikutussosiolinguistiikkakin haastavat chomskylaisen mentalismin ja muut monologisen kielinäkemyksen perinteet. Silti opetuksen lähtökohtana pidetään usein saussurelaisittain, monologismin hengessä, kielen varioimattomuutta sen luontaisen vaihtelevuuden sijaan (ks. Dufva ym., 2011). Koodia sääntöineen on huomattavasti helpompi opettaa kuin sen "kaaoksen" haltuun ottamista, jonka jokainen kielenkäyttäjä kuitenkin kohtaa

milloin ennustettavissa, milloin arvaamattomissa tosielämän vuorovaikutustilanteissa. Kielenkäytön luonnollisesta variaatiosta lähteviä pedagogisia malleja on kehitetty (esim. ekologis-semioottinen lähestymistapa; ks. Kramsch, 2002; van Lier, 2004), mutta ne vaikuttavat toistaiseksi olevan jonkinlaisen kuriositeetin asemassa (vrt. esim. Pietilä & Lintunen, 2014).

Monologismin juuret ulottuvat aina kansallisiin arvoihin perustuvaan yhteisen yhden kielen aatteeseen ja sitä kautta niin kutsuttuun kirjoitetun kielen vinoumaan (Linell, 2005). Nämä syvälle ulottuvat juuret ohjaavat merkittävästi kulttuurisia käsityksiämme ”hyvästä” ja ”huonosta” kielestä (Preston, 2002) ja edelleen kielenopetuksesta ja oppimisesta. Dialogismi rakentaa sen kiistattoman havainnon pohjalle, että kielellinen vuorovaikutus arkitodellisuudessa muovautuu erilaisten kielellisten ja kielenulkoisten semioottisten vihjeiden avulla, kontekstuaalisin ehdoin. Elävässä elämässä kohdattava vaihtelu saa esimerkiksi oppikirjojen dialogit näyttäytymään keinotekoisilta, toisinaan jopa tosielämän vuorovaikutusnormien vastaisilta (Tanner, 2012). Parhainkaan oppikirja ei tavoita sitä, että yksinkertaisiltakin vaikuttavat vuorovaikutussäännöt ovat monin tavoin kulttuurisesti, sosiaalisesti, tilanteisesti ja ajallis-paikallisesti varioivia (esim. Dufva & Aro, 2012; Pennycook, 2010). Vaikka kielenopettaja tiedostaisi tämän ristiriidan, hänen opetuskäytäntensä voivat silti perustua monologiseen, rakennekeskeiseen ymmärrykseen kielestä, joka on kieli-ideologisessa ajattelussamme usein implisiittisesti läsnä (ks. tästä kritiikistä Dufva & Nikula, 2010; Nikula, 2010; Piippo, Vaattovaara & Voutilainen, painossa).

Monologismin juuriin pohjaa myös se itsestäänselvyytenä näyttäytyvä lähtökohta, että kielenopetuksessa keskitytään yhteen kieleen kerrallaan, vaikka niin yhteiskuntamme, toimintayhteisömme kuin yksilölliset repertuaaritkin ovat aina olleet monikielisiä (ks. esim. Blommaert & Backus, 2013; Cenoz & Gorter, 2011; Ortega, 2013; Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014). Monologismin niin kutsuttuun yksikielisyyden vinoumaan kytkeytyy myös ajatus siitä, että kielenopetuksen ihanteena on natiivipuhujan kielitaito, joka todellisuudessa on teoreettinen abstraktio. Monikieliset kontekstit ja useiden kielellisten resurssien käyttö – kielten sekoittuminen – sekä konteksti- ja kulttuurisidonnaisuus ovat kansainvälisten toimintayhteisöjen keskeisiä piirteitä. Tällainen joustavuus on sisäänrakennettuna myös dialogiseen kielinäkemykseen. On tuskin osoitettavissa, että dialogiseen kielinäkemykseen pohjaava opetus olisi sinänsä monologiseen näkemykseen pohjaavaa tehokkaampaa. Voidaan kuitenkin olettaa, että monologismissa läsnä olevat yksikielisyyden ja kirjakielen vinoumat, jotka dialogisessa lähestymistavassa tietoisesti pyritään väistämään, ovat vuorovaikutusta hedelmällisemmin edistäviä lähtökohтия niissä kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisissa viestintätilanteissa, joihin akateeminen toimija kansainvälistyvässä työelämässä joutuu.

### Opetukselliset lähestymistavat

Yliopistopedagogisessa kirjallisuudessa opetuksellisella lähestymistavalla tarkoitetaan opettajan omaan opetus-

käsitykseen perustuvaa tapaa ja aikomusta suunnitella ja toteuttaa opetustaan sekä arvioida oppijoiden osaamista. Ylipäättään kirjallisuus käsittelee sitä, miten opettaja käsittelee ja huomioi oppijat osana opetusstrategioitaan (Kember & Kwan, 2000; Negvi, Lindblom-Ylänne & Levander, 2009; Prosser & Trigwell, 1999). Tutkimuksissa on todennettu perustavanlaatuinen dikotomia *sisältölähtöisen* ja *oppimislähtöisen* opetuksellisen lähestymistavan välillä, ja näillä lähestymistavoilla on yhteys myös oppimisen laatuun (ks. esim. Biggs & Tang, 2007; Negvi ym., 2009). Sisältölähtöinen opettaja rakentaa opetuksensa opetettavan aineksen sisältöjen ja niiden omaksumiseen tähtäävien tavoitteiden perusteella. Oppimislähtöinen opettaja puolestaan näkee oman roolinsa ennen kaikkea oppimisen ohjaajana, joka huomioi opetuksessaan opiskelijoiden osaamisen tason sekä heidän aiemmat tietonsa ja myös heidän omat tavoitteensa. (Biggs & Tang, 2007; Ramsden, 1992.)

Yliopistopedagogisissa tutkimuksissa on havaittu opetuksellisissa lähestymistavoissa tieteenalakohtaisia eroja esimerkiksi niin sanottujen kovien ja pehmeiden tieteidenvälillä (esim. Nevgi ym., 2009), ja lähestymistapojen pysyvyyden ja dynaamisuuden vastakkaisuudesta on käyty paljon keskustelua (esim. Kember & Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin, 2006; Prosser & Trigwell, 1999). Kielitaito-opetuksen kontekstissa vastaavaa tutkimusta ei tietääkseni ole tehty, mikä on ollut yksi keskeisistä motiiveista tutkimusnäkökulmani valinnalle.

### Tutkimuksen tavoitteet ja osallistujat

Tähänastisissa korkeakoulujen kielikeskusopetusta käsittelevissä tutkimuksissa ja selvityksissä on keskitytty käsittelemään opiskelijoiden tai jo työelämässä toimivien kokemuksia ja käsityksiä kielitaidostaan, kieliopinnoistaan tai opiskelustaan (esim. Elsinen, 2000; Horppu, 2005; Jalkanen & Taalas, 2015; Karjalainen, Vaattovaara, Hako-oja & Taskinen, 2013) sekä toisaalta työelämän kielitaitotarpeita (esim. Huhta, 1999; Karjalainen & Lehtonen, 2005; Sajavaara & Salo, 2007). Tutkimukseni täydentää aiempaa tutkimusta fokuoimalla opettajien reflektiivisiin ajatuksiin oman opetussuunnitelmansa kehittämisestä tai omasta opetusfilosofiastaan. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat korkeakoulun kielikeskuksessa joko pää- tai sivutoimisia vieraan tai toisen kielen opettajia. Tutkimuksessani olen selvittänyt (1) kielenopettajien kielinäkemyksiä eli sitä, kumpaan kielinäkemykseen (monologiseen vai dialogiseen) yksittäiset opettajat nojaavat, (2) millaisia ovat heidän opetukselliset lähestymistapansa sekä (3) millaisessa yhteydessä opettajien kielinäkemykset ovat heidän opetuksellisiin lähestymistapoihinsa. Samalla olen selvittänyt, millä tavoin kansainvälistyminen nousee aineistossa esiin.

Esittelen ensin aineiston ja tutkimusmenetelmät. Niiden jälkeen keskityn aineiston analyysiin ensin kielinäkemysten ja sitten opetuksellisten lähestymistapojen näkökulmasta. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimuksen päätuloksia eli sitä, millaisessa yhteydessä kielinäkemykset ovat opetuksellisiin lähestymistapoihin ja miten kansainvälisyyteen liittyvät maininnat liittyvät niihin.

## Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen aineiston muodostavat yliopistossa kieltä vieraana tai toisena kielenä opettavien 27 opettajan tekstit, joita he olivat laatineet ohjaamillani yliopistopedagogiikan kursseilla joko ennakotehtävänä opetusfilosofiastaan tai kurssin lopputyöksi annettuna opetussuunnitelman kehittämistehtävänä. Opettajat ovat kielikeskusopettajia ja edustavat yhteensä kymmentä eri kieltä, joissa he antavat kielitaito-opetusta eri taitotasosteilla. Opettajista 24 opetti tutkimusajankohtana pää- tai sivutoimisesti Helsingin yliopistossa ja kolme eräiden muiden yliopistojen kielikeskuksissa. Aineistoon on otettu kolmella eri yliopistopedagogiikan kurssilla tuotettuja tekstejä. Kullakin kursilla tutkimusluvan antaneilta opettajilta on mukana yksi teksti. Jos opettaja oli ollut mukana useammalla kurssilla, aineistoon valittiin häneltä sattumanvaraisesti yksi teksti<sup>1</sup>.

Opetukselliset lähestymistavat olen luokitellut aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta (ks. tarkemmin lukua Opetukselliset lähestymistavat). Aineistossa ilmeneviä kielenäkemyksiä olen lähestynyt vastaavasti teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Aineiston luokittelua ja analyysiä on ohjannut kysymys siitä, missä määrin opettajat kuvaavat opettajuuttaan ja opetuskäytäntöitään monologisen ja missä määrin dialogiseksi tunnistettavan kielikäsitteksen ohjaamina. Monologismi ja dialogismi ovat toisilleen vastakkaisia kieliteoreettisia pääkategorioita, joista jälkimmäinen edustaa aidommin viestinnällisyyttä (ks. Dufva 2006; Dufva ym., 2011; Linell 1998). Olen luokitellut opettajat näihin pääkategorioihin.

Analyysin perusteella ilmeni lisäksi tarve perustaa ilmenemättömän kielenäkemyksen kategoria, sillä kaikissa teksteissä kielen opettamiseen ei viitattu tasolla, josta olisi pystynyt tekemään päätelmiä opettajan kielenäkemyksestä<sup>2</sup>. Joissakin teksteissä keskityttiin pedagogisiin kysymyksiin näkökulmista, jotka jättivät pimentoon opettajan oman ymmärryksen kielestä eli sen, millaisena oppimisen kohteena hän kieltä pitää. Seuraavaksi esittelen aineiston analyysin ja luokittelun hyödyntämällä aineistolainauksia, joiden avulla pyrin havainnollistamaan ja tekemään läpinäkyväksi aineiston luokitteluperiaatteet.

### Kieltenopettajien kielenäkemykset

Kielenäkemyksen selvittämiseksi luin aineistoa useaan otteeseen ja poimin kaikki lausumat ja kontekstit, jotka edustivat joko monologista tai dialogista kielenäkemyksiä. Monologista näkemystä edustaviksi luokittelin ne lausumat, joissa kieleen viitattiin opetettavana koodina: rakenteina ja tiettyinä opetettavina sisältöinä. Dialogista näkemystä heijastaviksi luokittelin lausumat, joissa kieleen viitattiin toimintana, vuorovaikutuksessa opittavana

tai siinä rakentuvana kielen käyttönä (tarkemmin luvussa Monologinen ja dialoginen kielenäkemyksen). Opettajakohdattainen kielenäkemyksen tulkinta osoittautui ongelmattomaksi, sillä yksittäisten tekstien tasolla sisäisiä ristiriitaisuuksia ei ilmennyt. Tätä selittää se, että monologinen ja dialoginen näkemys ovat varsin kaukana toisistaan. Monologiseen kielenäkemykseen sitoutuvat opettajat saattoivat kyllä viitata esimerkiksi kielen käyttöön autenttiossa ympäristössä ja dialogiseen kielenäkemykseen nojaavat viitata kielen rakenteisiin, mutta luokittelun kannalta ratkaisevaa oli se, miten kieltä opetuksen tai oppimisen kohteena kuvattiin. Seuraavassa esimerkkejä tekstikohdista, joiden olen tulkinnut kuvastavan opettajan monologista kielenäkemyksiä:

*Kielioppi on keskiössä siitä yksinkertaisesta syystä, että [x kieltä] yliopistossa opiskelevan on saavutettava kielitaito, joka on mahdollisimman lähellä syntyperäisen kielenkäyttöä.*

*Eräs [x kieltä] opiskellut nuori mies tuli kerran hyvin ahdistuneena tunnille, ja kertoi yrittäneensä ymmärtää kotona, mitä sijamuodot ovat, mutta hän ei ollut saanut asiaan selkoa. Yritin todella ajatella asiaa maallikon näkökulmasta, ja selittää asian mahdollisimman yksinkertaisesti. En kuitenkaan onnistunut ymmärtämään hänen ongelmaansa täysin, kun suomenkin kielessä kerran on sijamuotoja. En ollut ajatellut, että sijamuotojen olemuksen käsittäminen voisi tuottaa suomea puhuvalle niin suurta tuskaa. Selityksen kehittäminen on edelleen käynnissä, ja toivottavasti osaan vastata jo seuraavalle mahdolliselle kysyjälle paremmin.*

*Kurssin puolivälin arviointi oli suljettu kysymyssarja, olin laatinut sen puhtaasti sen mukaan, minkälaisia puheakteja opiskelija pystyisi todennäköisesti tuottamaan. Nämä suljetut kysymykset toimivat erittäin hyvin alkeistason keskustelukykyyn arvioijana siinä mielessä, että minulla oli varsin oikea käsitys siitä, mitä opiskelijat pystyvät tässä vaiheessa tuottamaan.*

*En usko paljoakaan puhtaasti kommunikatiiviseen oppimiseen ilman rakennetietoisuutta.*

Esimerkeissä tulee esiin kielen rakenneyksiköiden ensisijaisuus opetusta ohjaavana ideologiana. Katkelmista ensimmäisessä kirjoittajan oletuksena on, että kielen hallinta on kiinni kielen rakennejärjestelmän eli kielioppisääntöjen omaksumisesta. Vastaava oletus on myös seuraavassa katkelmassa, joka sisältää oletuksen rakennetietoisuuden sisällyttämisestä myös äidinkielen puhujan kielitietoisuuden pintarakenteisiin. Kolmas sitaatti puolestaan viittaa tiettyjen puheaktien omaksumiskykyyn, kykyyn tuottaa ennalta odotettuja viestejä. Neljäs sitaatti kuvastaa näkemystä, jonka mukaan tietoisuus kielen rakenteista on edellytys kielenoppimiselle.

Osoituksiksi opettajan dialogisesta kielenäkemyksestä olen tulkinnut seuraavan kaltaiset kannanotot, joissa korostetaan oppimista vuorovaikutuksessa:

<sup>1</sup> Tekstit kirjoitettiin Helsingin yliopiston Kielikeskuksen henkilöstölle räätälöidyillä kursseilla, joita on järjestetty vuodesta 2011 lähtien. En yksilöi kursseja suojellakseni aineistoni opettajien anonymiteettiä.

<sup>2</sup> Olen analysoinut ja luokitellut aineiston yksin, mutta kielenopettajat ja soveltavan kielitieteen tutkijat ovat pyynnöstäni keskustelleet aineiston yksityiskohdista ja tutkimustuloksista kahden soveltavan kielitieteen konferenssin yhteydessä.

*Ihmisillä on tarve tulla ymmärretyksi ja ymmärtää, tarve kertoa erilaisiin havainnoiteihin liittyviä kokemuksia ja ajatuksia eteenpäin ja kanssaihmisillä tarve reagoida näihin kokemuksiin ja ajatuksiin. Yhdessä nämä kokemukset ja ajatukset kehittyvät, ja sanallistamalla saavat muodon. Kielenoppija on omassa kontekstissani kielenkäyttäjää, joka oppii uutta, ei niinkään oppija, joka käyttää kieltä.*

*Kieltä ei käytetä tyhjiössä, joten ilman kontekstia ja tosielämään nivomista sitä ei myöskään voi oppia.*

*Kieltenopetuksella olemme globalisoituneen järjestelmän ytimessä. Ei vain koska puhua vieraita kieliä on niin kuin avaisi oven tähän toisistaan yhä riippuvaisempaan maailmaan mutta myös koska kommunikoida ja työskennellä yhdessä on luonnollisin tapa oppia kieltä. Tästä näkökulmasta näen kieltenopetuksen yhtenä parhaista tavoista valmistautua erilaisiin haasteisiin, joita jokainen oppilas varmasti kohtaa työelämässä. Kielen oppiminen asettaa opiskelijan nykymaailman haasteiden keskukseen.*

Seuraavassa sitaatissa opettajan pohdinta pitää sisällään tietoisuuden siitä, että rakennevetoinen opetus on helpompi tie kuin kielen varioivasta luonteesta lähteminen. Tämä on aineiston ainoa teksti, jossa on käsitelty monologisen ja dialogisen kielinäkemyksen välistä jännitettä, vaikkakaan ei syvällisemmin reflektoituna:

*Kieli on ehkä kaikkein helpointa hahmottaa perinteisesti sopimuksenvaraisena systeeminä. Se muodostuu sanastosta ja kielipiiristä, joka voidaan jakaa eri "tasoihin" (fonologia, ortografia, morfologia, syntaksi, semantiikka). (--) Puhui millä termeillä tahansa, tärkeää on hahmottaa se, että kieli ei ole hallittavissa kielipiirin ja sanaston avulla. Osa merkityksistä syntyy kielen käytössä, kieli elää ympäristössään ja tilanteella voi olla suuri vaikutus kieleen.*

## Opetukselliset lähestymistavat

Opetuksellisia lähestymistapoja olen tutkinut aineistosta laadullisen sisällönanalyysin avulla. Olen hahmotellut ja luokitellut aineistosta esiin opettajien erilaisia tapoja kuvata ja perustella yhtäältä omaa toimintaansa ja toisaalta opiskelijoiden toimintaa sekä myös opetuksen sisältöjä. Analyysini perusteella yliopistopedagogisessa kirjallisuudessa dokumentoitu, joskin myös kritisoitu, dikotomia sisältölähtöiseen ja oppimislähtöiseen opetukselliseen lähestymistapaan ei sellaisenaan näyttäisi tekevän oikeutta kieltenopettajien opetuksellisille lähestymistavoille.

Aineistosta tosin hahmottuu joukko opettajia, joita tarkasteltujen tekstien perusteella on mielekäästi luonnehtia **sisältöorientoituneiksi**. Selkeästi vastakkaisena näyttäytyy ryhmä, jota nimitän tässä **ohjausorientoituneiden** ryhmäksi. Lisäksi aineistosta suodattui kaksi ryhmää, joita nimitän **menetelmäorientoituneiksi** sekä **tasapainoilojoiksi**. Esittelen seuraavaksi lähemmin tätä lähestymis-

tapojen nelijakoa. Erittelen kullekin ryhmälle ominaisia piirteitä ja käsittelen ryhmien välisiä eroja.

**(1) Ohjausorientoituneet.** Tälle ryhmälle on ominaista ohjata opiskelijoita haastamaan itsensä sekä antaa tilaa opiskelijoiden omille tavoitteille – jopa asettaa opetuksen painopiste niihin:

*Oleellista on, että opiskelija on määritellyt omat tavoitteensa ja ne ovat tiedossa myös minulla.*

Tähän kategoriaan luokitelluille opettajille on tyypillistä pyrkiä pois opettajan kontrollista ja panostaa yhteistoiminnallisiin opetusmenetelmiin. Näiden opettajien diskursseissa opiskelijat tuodaan esiin toistensa oppimisen resursseina. Oppikirjoihin ja kielipiirin hallintaan tämän ryhmän opettajat viittaavat teksteissään hyvin vähän, sen sijaan elinikäisen oppimisen tukeminen ohjaamisen kautta korostuu:

*Kielen avulla keskustellaan, otetaan kantaa, argumentoidaan, jne. (--) Koenkin, että minulla on tärkeä rooli, juuri onnistuneen ohjauksen avulla, lisätä opiskelijan intoa elinikäiseen oppimiseen.*

Jotkut tähän ryhmään sijoittuneet opettajat ilmaisivat teksteissään tuskaa siitä, että oppimis- tai osaamistavoitteet on kirjattu turhan tarkasti opetussuunnitelmaan:

*Jos siinä [opiskelijälähtöisyydessä] onnistuu, kaikilla on mahdollisuus oppia kykynsä mukaan. Tässä törmää kuitenkin heti kurssin alussa ongelmaan. Kuinka olla opiskelijakeskeinen esim. tavoitteissa, kun kurssien tavoitteet on jo valmiiksi määritelty?*

*Vaarana [oppikirjavetoisessa opetuksessa] on kurssien sisältöpainotteisuus ja siitä seuraava rutiinimaisuus.*

**(2) Sisältöorientoituneet.** Yliopistopedagogisessa kirjallisuudessa on nimitetty "sisältölähtöisiksi" tai "sisältökeskeisiksi" opettajia, joiden opetus rakentuu paljolti tiettyjen sisältöjen omaksumiselle. Aineistostani erottui yksi opettajien ryhmä, jota nimitän **sisältöorientoituneiksi**, koska tiettyjen sisältöjen oppimisen tavoittelu on heille keskeisesti yhteistä. Samaan aikaan näiden opettajien opetuksellisessa lähestymistavassa on toisaalta läsnä oppimislähtöisyys, kuten kolmella muullakin ryhmällä. Yksi osoitus oppimiseen suuntautuvasta otteesta on, että oppia-verbi johdannaisineen esiintyy tekstien opetusdiskursseissa jokseenkin yhtä taajaan kaikilla, myös sisältöorientoituneiden ryhmässä. Opettajaajohtoisuus ja sisältöorientoituneisuus ovat kuitenkin selvästi läsnä tämän ryhmän diskursseissa, esimerkiksi seuraavaan tapaan:

*Miten aktivoivaa opetukseni on? [Keskustelu]kurssilani on jonkin verran aktivoivan luento-opetuksen piirteitä; kysyn opiskelijoilta, mitä he tietävät aiheesta etukäteen, ja puran auki virhekesityksiä. (--) Lisäksi kurssilla on jonkin verran vierustoverikeskustelua ja porinaryhmiä. Kaiken kaikkiaan sanoisin, että opiske-*



*lijat ovat enemmän äänessä tällä kurssilla kuin opettaja, joten siinä mielessä opiskelijoiden aktiivisuus ei ole erityinen kehittämiskohde.*

Sisältöorientoituneiksi luokitellut opettajat eroavat ohjausorientoituneista selvästi myös siinä, että he näkevät opettajan tai mahdollisesti oppikirjan määrittämät tavoitteet ensiarvoisina. He yrittävät ”ehdiä” huomioimaan opiskelijoiden omat tavoitteet – verbi *ehdiä* esiintyi tämän ryhmän teksteissä poikkeuksellisen usein. Seuraavat esimerkit havainnollistavat sisältöorientoituneiden ryhmään lukeutuvien opettajien ymmärrystä siitä, mikä on opetuksen kohteena. Itsestään selvien ”perusasioden” hallinta on yksi tämän ryhmän opetusajattelua yhdistävistä piirteistä.

*Pidän ehdottoman tärkeänä, että opiskelijat osaavat kurssin jälkeen käyttää verbejä oikeissa persoonamuodoissaan. (–) Toisena asiana haluan opiskelijoiden hallitsevan tämän kurssin jälkeen tietyn perussanaston. (–) Opiskelijat suorittavat kurssin aikana myös viisi sanakoetta, jotka testaavat perussanaston hallintaa.*

Yhden opettajan tekstissä ilmeni halua päästä pois ”perinteisestä” opetuksesta, mutta jokin – ymmärtääkseni monologinen näkemys kielen koodiluonteesta – estää häntä muuttamasta opetustaan:

*Haluaisin panostaa ohjaamiseen perinteisen opettamisen sijaan. Usein esim. suunnittelen käsitteleväni jonkin kielioppiasian ongelmalähtöisesti tehtävän ja esimerkin avulla, mutta päädynkin saarnaamaan sääntöä ja poikkeuksia ja käymään läpi oikeat vastaukset kohta kohdalta. Sekin on välillä tarpeen, mutta haluaisin myös ehtiä keskittymään opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin, ja innostaa heitä itsekkin hankkimaan tietoa.*

Tässä ryhmässä painoutuivat kielenopiskelun tiedollinen puoli sekä kertaaminen ja harjoittelu siinä missä ohjausorientoituneiden ryhmän verbivalikoimassa korostuivat kielen käyttäminen, viestiminen ja vaikuttaminen.

**(3) Menetelmäorientoituneet.** Menetelmäorientoituneiksi nimitän tässä opettajia, joiden opetusfilosofiaa avaavissa tai opetuksen kehittämistehtävädiskursseissa korostuvat oppimista tukevat menetelmät. Myös tämän ryhmän teksteissä väikkyy opettajajohtoisuus, mutta toisin kuin sisältöorientoituneiden ryhmän opettajat, joille opetuksen valmiiksi määritellyt tavoitteet ja sisällöt näyttäytyivät keskeisimpinä, tämä ryhmä kohdentaa opiskelijoiden aktivointiin erityistä huomiota.

*Kun jokainen luento on suunniteltu niin, että siinä aktivoidaan joka kerralla opiskelijaa eri metodein monipuolisesti, suunnitellaan kotitehtävät konstruktiiivisesti, toteutetaan arviointi ja palautekäytäntö sovituilla tavalla sekä muistetaan tavoitteet, on kurssi mielestäni ainakin hyvin pitkälle linjakkaasti toteutettu.*

Tämän ryhmän opettajat arvioivat oppimateriaaleja ja niiden opetuskäyttöä kriittisesti ja pohtivat oppimismenetelmiä myös opiskelijoiden kanssa:

*Sisällön kannalta olen päättänyt noudattaa tavallaan kurssin oppikirjan antamia aiheita ja niiden kronologiaa. Mutta oppikirja on siirtynyt oppimisen keskipisteestä sivualueelle siten, että harvoin kontaktituntien aikana työskennellään kirjan puitteissa. (–) Kirjaa korvasin moniulotteisilla materiaaleilla ja tehtävillä, jotka liittyivät kielioppiaiheeseen. (–) olen pyrkinyt selittämään, ideoimaan ja keskustelemaan opiskelijoiden kanssa, millä tavalla voimme saavuttaa osaaamista muutoin kuin kirjan aukkotehtäviä täyttämällä.*

**(4) Tasapainoilijat.** Tasapainoilijoiksi olen päättänyt nimitämään niitä aineistoni opettajia, joiden otetta opetukseen ja sen kehittämiseen ohjaavat tekstien perusteella opiskelijatytyväisyys ja tarve palvella tasaisesti kaikkien opiskelijoiden tarpeita. Ohjausorientoituneiden ryhmästä tämä ryhmä eroaa siinä, että valmiiksi määritellyt osaamistavoitteet ovat teksteissä vahvasti läsnä. Ohjauksellinen orientaatio ulottuu lähinnä ryhmän tasolle, ei niinkään yksilöllisiin tarpeisiin.

*Opetuksessa on löydettävä se ”kultainen keskitie”, jolla toivottavasti suurin osa opiskelijoista kulkee.*

*Oppikirjojen kappaleet, sanasto ja rakenteet määräävät tietyssä mielessä kurssin peruslähtökohtia ja etenemisjärjestystä, mutta yritän rohkaista opiskelijoita aktiivisesti muokkaamaan omaa oppimisprosessiaan heidän omien tarpeidensa ja tavoitteidensa mukaisiksi. (–) haluaisin jakaa kurssilaiset erilaisiin ryhmiin, joissa nämä voisivat työstää erilaisia tehtäviä.*

Myös jotkut tämän ryhmän opettajat refleктоivat toimintaansa ja toivoivat voivansa kehittyä ohjaukselliseen suuntaan:

*Olen ohjaajana edelleen verrattain ”opettajamainen”, olisi hyvä oppia löysäämään ”suitsia” ja antamaan vastuuta enemmän opiskelijoille itselleen.*

*Pyrin mielelläni suuntaamaan muotojen, sanaston ja kielioppirakenteiden ja kielen käytön opetusta mahdollisimman voimakkaasti oppijan kielenkäyttötarpeita huomioivalla tavalla (opiskelijalähtöisesti).*

## **Tulokset: kielinäkemysten ja opetuksellisten lähestymistapojen suhde**

Aineistoni 27 opettajan teksteistä yhdeksässä löytyi viitteitä opettajan sitoutumisesta monologiseen kielinäkemykseen. Selkeästi dialogisesta kielinäkemyksestä viestiviä argumentteja teksteistä löytyi huomattavasti vähemmän: vain neljän opettajan teksteistä. Yhtä lailla tulos on, että 14 opettajan kielinäkemystä ei aineiston perusteella pysty päättelemään (ks. taulukko 1). Tämä palautunee osaltaan aineiston naturalistiseen luonteeseen: tekstit oli tuotettu

**Taulukko 1.** Aineiston opettajien (N = 27) kielinäkemykset ja niiden yhteys opetuksellisiin lähestymistapoihin

| Kielinäkemys                  | Monologinen | Dialoginen | Ilmenemätön |
|-------------------------------|-------------|------------|-------------|
| Opetuksellinen lähestymistapa |             |            |             |
| Ohjausorientoituneet          | 0           | 4          | 9           |
| Sisältöorientoituneet         | 4           | 0          | 0           |
| Menetelmäorientoituneet       | 2           | 0          | 2           |
| Tasapainoilijat               | 3           | 0          | 3           |
| <i>Yhteensä</i>               | 9           | 4          | 14          |

yliopistopedagogisen koulutuksen konteksteissa. Tällöin tekstien pohdintafokuksissa on eroa siitä riippuen, millaisiin kysymyksiin opettajilla on ollut sillä hetkellä tarve paneutua (vrt. tutkimustarkoituksiin tuotettu aineisto).

Sinänsä on kiinnostava tulos, että pedagogista kehittämistä ja opetusfilosofiaa on mahdollista kuvata ilman, että kielinäkemys välttämättä nousee esiin. Tällaisessa tekstissä opettaja on yleensä keskittynyt kuvaamaan esimerkiksi opiskelijoiden toiminnan ohjaamista, ilmapiirin rakentamista, opiskelijoiden sitouttamista ja motivointia ja tavoitteiden asettelun tai yhteistoiminnallisuuden tukemista. Hän ei tarkastele oppimisen kohteita tai muutoin ilmennä sitä, mitä hän katsoo opettavansa kun hän opettaa kieltä. Opetuksellisilta lähestymistavoiltaan kaikkia aineistoni opettajia voi pitää tietyllä tapaa oppimislähtöisinä. Lähestymistavoissa opetukseen on silti havaittavissa eroja, ja tekstien perusteella opettajat on jaettavissa neljään ryhmään – ohjausorientoituneisiin, sisältöorientoituneisiin, menetelmäorientoituneisiin ja tasapainoilijoihin. Kuten taulukosta 1 ilmenee, monologisen kieli-ideologian pohjalta toimivia opettajia on sekä sisältöorientoituneiden, menetelmäorientoituneiden että tasapainoilijoiden ryhmässä. Dialoginen näkemys kielestä näyttää sen sijaan olevan ominainen vain ohjausorientoituneille. On tosin huomattava, että ohjausorientoituneiden ryhmän 13 opettajasta peräti yhdeksän kielinäkemyksestä ei voi tehdä päätelmiä heidän opetussuunnitelma- tai opetusfilosofiatekstiensä perusteella, joten olen luokitellut heidät ilmenemättömän kielinäkemysten ryhmään.

Aineisto on verrattain pieni ja luonteeltaan sellainen, että sen pohjalta tehtävät päätelmät ovat vain varovaisesti yleistettävissä. On silti turvallista todeta, että kielinäkemysellä näyttää olevan potentiaalinen yhteys opetukselliseen lähestymistapaan: kielen rakennejärjestelmää korostavilla opettajilla on taipumusta opettajaohjoisuuteen ja tiettyyn sisältöpainotteisuuteen. Opiskelijoiden omien tavoitteiden asettaminen etusijalle näyttäisi olevan yhteydessä dialogiseen kielikäsitkseen – ehkä jopa edellyttävän sitä.

Kaikkia aineistoni opettajia voi tekstien perusteella luonnehtia ammattilaisiksi, joiden toimintaa myös ohjaa enemmän tai vähemmän vahvasti sisäistetty sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta. Tässä ei ole ollut tilaa tarkastella kattavammin opettajien suhdetta sosiokonstruktivistiseen oppimis- ja opetusnäkemykseen (ks. esim. Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009, 220–232), mutta todettakoon, että vaikka opettajan yleinen orientaatio olisi sosiokonstruktivistinen, hänen ymmärryksensä kielestä systeeminä voi

olla luonteeltaan formalistis-stukturalistinen. Tämä paradoksi saattaisikin osin selittää niitä eri tutkimuksissa saatuja tuloksia, joiden mukaan viestinnällisyys opetuksessa toteutuu edelleen vaihtelevasti, vaikka sen ihanne on jo kauan ollut selviö. Myös kaikki tutkimani aineiston opettajat puhuvat viestinnällisyydestä – nekin, jotka ymmärtävät kielen pikemmin kaksisuuntaisena koodina kuin vuorovaikutuksessa muokkautuvana viestintänä. *Viestinnällisyys* tai *kommunikatiivisuus* tulevat käsitteinä esiin kaikkien neljän ryhmän teksteissä jokseenkin yhtä usein. Ohjausorientoituneiden ryhmässä esiintyi keskimäärin 2,92 mainintaa opettajaa kohden, sisältöorientoituneissa 2,5 mainintaa, menetelmäorientoituneissa 1,75 ja tasapainoilijoissa 1,67 mainintaa opettajaa kohden. Näihin käsitteisiin liittyvää semantiikkaa olisikin aiheellista tutkia tarkemmin, sillä tämän tutkimuksen perusteella opettajien opetuksellisten lähestymistapojen sekä kielinäkemysten valossa vaikuttaa ilmeiseltä, että viestinnällisyys käsitteään eri tavalla sen mukaan, millaiseen kieliteoreettiseen näkemykseen opettajan ajattelu pohjaa. Harjanne ja Tella ovat todenneet (2008), että viestinnällisen kielenopetuksen taustalla voi olla monenlaisia oppimisnäkemymiä – käsillä olevan tutkimuksen mukaan siis myös erilaisia kielinäkemymiä.

Käsite *vuorovaikutus* esiintyi sisältöorientoituneiden ryhmässä harvemmin kuin muissa: 0,25 mainintaa opettajaa kohti siinä missä muissa ryhmissä mainintoja oli 0,7–1,0 opettajaa kohti. Vedenpitävien päätelmien tekeminen yksittäisten sanojen esiintymätiheyksistä ja niiden merkityksestä opetuksellisessa lähestymistavassa on tietenkin arveluttavaa, mutta voidaan todeta, että *viestinnällisyys* ja *kommunikatiivisuus* näyttävät olevan käsitteinä etenkin sisältöorientoituneille opettajille joko tutumpia, relevantimpia tai ainakin käytetympiä kuin *vuorovaikutus*, jota voidaan pitää dialogisen kielinäkemysten eräänlaisena peruspilarina.

Kansainvälisyys tai kansainvälistyminen tulee esiin ainostaan yhden, kielinäkemykseltään dialogisen opettajan tekstissä, jossa viitataan globalisaatioon ja siihen, että kielenopetuksella *olemme globalisoituneen järjestelmän ytimessä* (ks. sitaatti edellisessä luvussa). Tämän lisäksi aineistossa esiintyi vain kaksi kansainvälisyyteen liittyvää mainintaa, joissa viitattiin kansainvälisiin opiskelijoihin kurssin osallistujina. Kansainvälisyysdiskurssin loistaminen poissaolollaan aineistoni muodostaneista opetussuunnitelma- ja opetusfilosofiateksteistä ei kuitenkaan anna oikeutta tehdä päätelmiä siitä, miten tietoisia opettajat ovat kansainvälisyyskehityksen aiheuttamista paineista

kielenopetuksen kehittämiseksi. Tekstit olivat luonteeltaan sellaisia, ettei niissä välttämättä otettu esiin tämän tason kysymyksiä. Huomion arvoista kuitenkin on, että *globalisaatio* mainitaan tekstissä, jonka kirjoittaneen opettajan kielinäkemyks on tulkittavissa dialogiseksi (*koska kommunikoida ja työskennellä yhdessä on luonnollisin tapa oppia kieltä*). Tässä, kuten muissakin edellä dialogisuudesta viestivissä esimerkeissä, nimenomaan kielen käyttö hahmotetaan ensisijaisena oppimisen kohteena.

## Yhteenvetoa ja pohdintaa

Tässä artikkelissa olen tarkastellut kielikeskusopettajien kielinäkemyksiä ja niiden kytköstä opetuksellisiin lähestymistapoihin. Voisi olla aiheellista keskittyä erikseenkin tutkimaan kielenopettajien suhdetta kansainvälistymiskeskitykseen – missä määrin ja millaisin pedagogisin keinoin kielikeskusten opetussuunnitelmatekstejä pedagogisine periaatteineen ja kansainvälistymiseen liittyvine mainintoineen pidetään opetuksen suunnittelun ohjenuorina? Tässä tutkimuksessa olen tyytynyt tarkastelemaan, miten kansainvälistymispuhe tulee esiin pedagogista kehittämisestä ja opetusfilosofiaa kuvaavissa luonnollisissa, yliopistopedagogisen koulutuksen yhteydessä tuotetuissa teksteissä. Tutkimuksen tulokset tukevat aiempia havaintoja ja tutkimustuloksia siitä, että viestinnällisyys toteutuu opetuksessa eri tavoin, ja käytännössä kielenopetus pohjaa yhä jossain määrin monologiseen kielinäkemykseen. On kylläkin otettava huomioon, että aineistoni tekstit ovat kontekstisidonnaista tuotoksia – on mahdollista, että toisessa yhteydessä sama opettaja painottaisi toisenlaisia kysymyksiä ja saattaisi tuottaa jopa toisenlaisesta kielinäkemyksestä kertovan tekstin. Toisaalta erot monologisen ja dialogisen näkemyksen välillä ovat varsin perustavanlaatuisia, joten on epätodennäköistä, että opettajan kielinäkemyks kontekstista toiseen vaihtelisi.

Opettajien kieliteoreettiset näkemykset jäivät aineistossa suurelta osin pimentoon: kielinäkemyks ei ole päätehtävissä 14 opettajan teksteissä eli noin puolessa tapauksista. Tutkimusta olisikin hyvä täydentää opettajien kieli-ideologista ajattelua systemaattisemmin kartoittavalla aineistolla, jossa kielinäkemyksiä selvitetäisiin ja vertailtaisiin esimerkiksi erikseen laadituin mittarein. Näin olisi mahdollista päästä käsiksi esimerkiksi siihen, kuinka tietoinen ja vahva opettajakunnan näkemys kielestä on, missä suhteessa opettajien näkemykset jakautuvat ja miten ne vaikuttavat esimerkiksi oppimisen ja osaamisen arviointikäytänteisiin. Laajemmasta aineistosta saattaisi nousta esiin myös ristiriitaisia kielinäkemyksiä, joita tämä autenttista teksteistä koostuva aineisto ei tuonut esiin.

Tarkastelemissani opettajien kielinäkemyksissä asettuvat siis vastakkain ymmärrys kielestä koodina ja ymmärrys kielestä vuorovaikutuksena. Vaikka arkikäsitteissä viestinnästä ja vuorovaikutuksesta puhutaan yli kielinäkemyksrajojen, monologismi ja dialogismi asettavat erilaiset lähtökohdat opetukselle. Painotetaanko kielen rakenteita ja fokusoidaan kielen varioimattomiin elementteihin (invariantssiin) vai orientoidutaanko kielelliseen variaatioon ja sen kontekstisidonnaisuuteen? Näissä eri vaihtoehdoissa opetuksen konkreettiset tavoitteet ankkuroituvat erilaisiin

kielellisiin arvoihin, joista opetusyhteisöissä olisi hyvä nykyistä laajemmin keskustella. Opettajan ja yhtä lailla opetusorganisaation kielinäkemyks heijastuu käytännössä esimerkiksi siihen, millaisen kontrollin opettaja saa tai ottaa tehtäväkseen sekä siihen, mikä tarkkaan ottaen nähdään ja asetetaan opetuksen kohteeksi ja tavoitteeksi.

Nevgi, Lindblom-Ylänne ja Levander toteavat (2009), että yliopistopedagogisen koulutuksen tavoitteena on vaikuttaa opettajien opetuksellisiin lähestymistapoihin siten, että opiskelijoiden aktiivinen rooli oppimisessa korostuu. Nikula (2010) puolestaan toteaa kielinäkemyksien (kielikäsitteiden) näkyväksi tekemisen olevan tärkeää, ”koska sillä on suorat vaikutukset siihen, millaiseksi kielenopetus määrittyy, millaisia opetusmateriaaleja laaditaan ja mitkä asiat määritellään osaamisen osoittimiksi”. Kielenopetuksen kentällä on ajankohtaista käydä keskustelua oppimisen kohteesta ja tavoitteista – mitä aktiivinen tai toiminnallinen oppiminen tai *kielen osaaminen* oikeastaan tarkoittaa?

Korkeakoulujen kielikeskusten opetussuunnitelmat ovat ajassa kiinni kansainvälistymistä koskeissa tavoitteissaan. Tämän artikkelin avulla olen pyrkinyt osaltani nostamaan esiin kieliteoreettisen tason keskustelun relevanssia aiheesta: viestintäosaaminen kansainvälistyvissä verkostoissa on kiistatta kontekstisidonnaista, mutta kielinäkemyksellä näyttäisi olevan vaikutusta opetussuunnitelmaan ja opetuksen viestinnällisyyden luonteeseen. Vaikka on kiistatonta, että myös monologiseen kielinäkemykseen perustuva opetus voi olla hyvää opetusta, olisi aiheellista keskustella opetuksen konkreettisista tavoitteista ja myös sen perustavanlaatuisista kieli-ideologisista ja kieliteoreettisista lähtökohdista. Oppimisnäköyksen ohella näkemys kielestä ohjaa merkittävästi opettajan käyttäteoriaa ja pedagogista toimintaa. Yhdynkin Dufvan ym. näkemykseen (2011, 26) siitä, että kielikäsitteille tulisi antaa tilaa muutua. Erilaisista kielinäkemyksistä keskusteleminen olisi jo kielenopettajien peruskoulutuksessa tärkeää.

Kielen hyväksyminen dialogisena, epälineaarisenä, vaihtelevana ja käytössä muotoutuvana resurssina on kielitaito-opetuksen piirissä yhä vakiintumaton lähtökohda (vrt. myös Kramsch, 2002; van Lier, 2004), mutta nykymaailman viestintäosaamiseen kohdistuvien vaatimusten kannalta merkityksellinen lähtökohta. Opetusorganisaatioissa korostetaan nykyään yleisesti oppijoiden autonomiaa ja joustavia toimintavalmiuksia, asetetaan oppimistavoitteita työelämän tarpeista käsin ja pohditaan kulttuurienvälisen viestinnän merkitystä osaamisessa. Työelämässä on luonnollisesti kyse toimivuudesta ja sosiaalistumisesta asiantuntijadiskursseihin, tehtäviin ja verkostoihin, jotka ovat yhä kansainvälisempiä ja monikielisempiä (Cohen, 2006; Mäkitalo, 2012; Räisänen, 2013; Thorne, 2011). Dialogisen kielinäkemyksen lähtökohdat ovat edellä mainittujen tavoitteiden kanssa linjassa, kun itse kielikin käsitetään lähtökohtaisesti resurssina, jota opitaan käyttämään nimenomaan käyttämällä ja erilaisiin kielen käytön tapoihin sosiaalistumalla. Tällöin ei välttämättä anneta erityistä painoarvoa oikeakielisyyksnormeille (ellei konteksti sitä edellytä) tai sille, että opetuksessa on läsnä vain yksi kieli. Oppimisympäristö voidaan lähtökohtaisesti rakentaa monikieliseksi ja kielen sijaan oppi-

misen kohteeksi määritellä vaikkapa monikielinen vuorovaikutus asiantuntijatyössä X.

Myös Jalkanen ja Taalas (2015) peräänkuuluttavat tutkimuksensa pohjalta ymmärryksen lisäämistä työelämän tekstitaitovaatimuksista sekä viestintä- ja kieliohintojen pedagogista kehittämistä siten, että sen avulla voidaan nykyistä paremmin kasvattaa opiskelijoita tiedeyhteisössä toimimiseen ja asiantuntijuuteen. Korkeakoulun kielenopetus pystyy muutamalla kurssilla tarjoamaan opiskelijalle tämän elämänkaaren kannalta vain lyhyen polunpätkän. Olisi siis tärkeää viitoittaa se siten, että opetuksen avulla tuettaisiin elinikäisen oppimisen prosessia ja kytköksiä niihin ympäristöihin ja verkostoihin, jotka opiskelijoille ovat henkilökohtaisesti merkityksellisiä opiskelun aikana ja myös sen jälkeen. Hyvänä esimerkkinä autonomisuuden tukemisesta ovat kurssit, jotka rakentuvat oppijan tuetulle autonomialle ja omalle tavoitteenasettelulle (ks. esim. Karlsson, Kjisik, & Nordlund, 2007).

Tässä tutkimuksessa olen tuonut näkyviin sitä kirjoa ja myös sitä potentiaalia, joka opettajien kielinäkemyksissä näyttää vallitsevan. Keskeinen lähtökohta kielenopetuksen kehittämiselle kohti kansainvälistymisen haasteita on tapamme hahmottaa, mitä kieli ja sen oppiminen oikeastaan ovat. Aikamme megatrendien (kuten työmarkkinoiden globalisoituminen, yhteisöjen rajojen sumeneminen, lisääntyvä digitalisaatio) ja niitä seuraavien yliopistojen strategioiden pohjalta näemme, millaisia geneerisiä valmiuksia opetuksen avulla tulisi tukea. Tarvitaan yhä perinpohjaisempaa, kieliteoreettiselle tasolle ulottuvaa tutkimuspohjaista keskustelua kielenopetuksen yliopistopedagogiikasta. Tämä merkitsee keskustelua siitä, millaiset kielenopetuksen käytännöt ja taustaideologiat ovat linjassa laajempien tutkintotavoitteiden kanssa ja yhä kansainvälisemmäksi käyvän tosielämän vuorovaikutuskäytänteiden ja osaamistavoitteiden kanssa.

*Johanna Vaattovaara toimii pedagogisena yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston Kielikeskuksessa.*

## LÄHTEET

- A 312/29.12.1922. *Asetus valtion virkamiehiltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain täytäntöönpanosta.*
- A 794/19.8.2004. *Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista.*
- A 1039/19.12.2013. *Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta.*
- Alanen, R. (2000). Kolmannen muodon tapaus: miten kieliohinta puhutaan englannin kielen luokassa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLA:n vuosikirja 2000 (vol. 58, s. 139–163). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Bergman, J., Oksanen, H., & Veikkolainen, K. (2009). *Viestinnällisyys ranskan oppikirjojen tehtävissä Suomessa, Ruotsissa ja Kanadassa*. Julkaisematon pedagoginen tutkielma, Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (4. painos). Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. Teoksessa I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (toim.), *Multilingualism and multimodality. Current challenges for educational studies* (s. 11–32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). A holistic approach to multilingual education: Introduction.

- The Modern Language Journal*, 95 (3), 339–343.
- Cohen, P. (2006). Re-doing knowledge: Labour, learning and life stories in transit. *Journal of Education and Work*, 19 (2), 109–120.
- Dufva, H. (2006). Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.), *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* (s. 37–51). Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielitutkimuksen keskus.
- Dufva, H., & Aro, M. (2012). Oppimisen kronotooppisuus: aika, paikka ja kielenkäyttäjät. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (vol. 4, s. 7–21). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. Luetu 6.7.2015, <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/7035>.
- Dufva, H., Aro, M., Suni, M., & Salo, O.-P. (2011). Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (vol. 3, s. 22–34). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. Luetu 1.7.2015, <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4454>.
- Dufva, H., & Nikula, T. (2010). Mitä kieli on? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, syyskuu 2010. Luetu 13.5.2015, <http://www.kieliverkosto.fi/article/mita-kieli-on/>.
- Elinkeinoelämän keskusliitto EK. 2014. *Kielitaito on kilpailuetu. EK:n keskusliiton henkilöstö- ja koulutustiedustelu*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK. Luetu 3.5.2015, <http://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>.
- Elsinen, R. (2000). "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." *Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 62.
- Eurooppalainen viitekehys (EVK). 2003. *Common European framework of reference (CEFR) for languages 2001: Learning, teaching, assessment*. Suom. I. Huttunen & H. Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- Garam, I., & Korkala, S. (2013). Mitä tilastot kertovat kansainvälisestä opiskelijaliikkuvuudesta Suomessa? Fakta 1/2013. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. Luetu 2.7.2015, [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/29924\\_Fakta\\_1a\\_2013.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/29924_Fakta_1a_2013.pdf).
- Harjanne, P., & Tella, S. (2008). Vieraiden kielten opetuksen didaktisia, yhteiskunnallisia ja metodologisia lähtökohtia – tutkimushankkeen teoreettisen taustan kehittyä. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.), *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2* (s.737–750). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Horppu, R. (2005). Akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito Helsingin yliopistosta valmistuneiden kuvaamana. Teoksessa S. Karjalainen & T. Lehtonen (toim.), *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida – akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito Helsingin yliopistosta valmistuneiden kuvaamana* (s. 19–125). Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 13/2005.
- Huhta, M. (1999). *Language/Communication Skills in Industry and Business –Report for Prolang/Finland*. Helsinki: National Board of Education.
- Jalkanen, J., & Taalas, P. (2015). Oppimisen rajapinnoilla yliopiston viestintä- ja kielipinnoissa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus: kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014* (s. 63–79). Ainedidaktisia tutkimuksia (8). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129–169.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50 (3), 187–198.
- Karjalainen, S., & Lehtonen, T. (2005). Työnantajien näkemyksiä akateemisten ammatien kielitaitotarpeesta. Teoksessa S. Karjalainen & T. Lehtonen (toim.), *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida – akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito Helsingin yliopistosta valmistuneiden kuvaamana* (s. 127–163). Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 13/2005.
- Karjalainen, S., Vaattovaara, J., Hako-oja, M., & Taskinen, K. (2013). New developments in self-access language learning. Teoksessa M. Matilainen, R. Siddall & J. Vaattovaara (toim.), *Muuttuva Kielikeskus. Språkcetrum i förändring. Language Centre in change*. Language Centre publications 4 (s. 231–247). Helsinki: University of Helsinki Language Centre.
- Karlsson, L, Kjisik, F., & Nordlund, J. (2007). *From here to autonomy: A Helsinki University Language Centre autonomous learning project*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre.
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28 (5), 469–490.
- Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education*, 62, 14–15.
- KOPS 2014–2016. *Helsingin yliopiston Kielikeskuksen opetussuunnitelma vuosille 2014–*



- 2015 ja 2015–2016. Saatavilla Helsingin yliopiston Flamma-palvelussa. Luettu 29.12.2015, <https://flamma.helsinki.fi/content/res/pri/HY322720>.
- Kramsch, C. (toim.). (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum.
- Kramsch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching*, 41 (3), 389–408.
- Lehtinen, J. (2009). *Perusopetuksen kielenopettajien suosimat opetusmuodot, -tyylit ja -strategiat oppitunnilla*. Julkaisematon pedagoginen tutkielma, Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 285–298.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Linell, P. (2005). *The written language bias in linguistics: Its nature, origins and transformations*. London: Routledge.
- Mannermaa, M. (1999). *Tulevaisuuden hallinta. Skenaariot strategiatyöskentelyssä*. Porvoo: WSOY.
- Miller, L., & Ginsberg, R. B. (1995). Folklinguistic theories of language learning. Teoksessa B. R. Freed (toim.), *Second language acquisition in a study abroad context*. Studies in bilingualism 9 (s. 293–316). Amsterdam: John Benjamins.
- Mäkitalo, Å. (2012). Professional learning and the materiality of social practice. *Journal of Education and Work*, 25 (1), 59–78.
- Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Oppimisen teorial. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 194–236). Helsinki: WSOYPro.
- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S., & Levander, L. M. (2009). Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. *Peda-forum – yliopistopedagoginen aikakausjulkaisu*, 16 (2), 6–15.
- Nikula, T. (2007). The IRF pattern and space for interaction: Comparing CLIL and EFL classrooms. Teoksessa C. Dalton-Puffer & U. Smit (toim.), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* (s. 179–204). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nikula, T. (2010). Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, maaliskuu 2010. Luettu 4.5.2015, <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielikäsityksen-ja-kielenopetuksen-kytköksistä/>.
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63 (Issue Supplement s 1), 1–24.
- Pasquale, M. D., & Preston, D. R. (2013). The folk linguistics of language teaching and learning. Teoksessa K. Drozdziel-Szelest & M. Pawlak (toim.), *Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives on second language learning and teaching* (s. 163–174). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. New York: Routledge.
- Pietilä, P., & Lintunen, P. (toim.). (2014). *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Piippo, I., Vaattovaara, J., & Voutilainen, E. (painossa). *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Art House.
- Pitkänen-Huhta, A., & Mäntylä, K. (2014). Maahanmuuttajat vieraan kielen oppijoina: monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen ja hyödyntäminen vieraan kielen oppitunnilla. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLA:n julkaisuja 72 (s. 89–108). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Preston, D. R. (2002). Language with an attitude. Teoksessa J. K. Chambers, P. Trudgill & N. Schilling-Estes (toim.), *Handbook of language variation and change* (s. 40–66). Oxford: Blackwell.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Pöyhönen, S., & Luukka, M.-R. (toim.). (2007). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2. painos). Cambridge: Cambridge University Press.
- Räsänen, T. (2013). *Professional communicative repertoires and trajectories of socialization into global working life*. Jyväskylä Studies in Humanities 216, Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, K., & Takala, S. (toim.). (2004). *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- Sajavaara, A., & Salo, M. (2007). Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* (s. 233–249). Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- SITRA 2014/2015. *Megatrendit*. Luettu 3.9.2015, <http://www.sitra.fi/tulevaisuus/megatrendit>.
- Tanner, J. (2012). *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto, suomen kielen, suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos.
- Thorne, S. L. (2011). Community formation and the world as its own model. *The Modern Language Journal*, 95 (2), 304–307.
- Trappes-Lomax, H., & Ferguson, G. (toim.). (2002). *Language in language teacher education*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

## Viestintä- ja kieliopintojen kehittäminen kansainvälistyvässä korkeakoulutuksessa

*Viestintä- ja kieliopinnot (viekie) ovat osa jokaista suomalaista korkeakoulututkintoa. Näistä opinnoista huolehtivat kielikeskukset ja niitä vastaavat yksiköt. Kansainvälisesti tarkasteltuna suomalainen järjestelmä on ainutlaatuinen; monissa maissa Suomen kaltaista järjestelmää ei joko ole ollenkaan tai opinnoista vastaavat ainelaitokset, eikä niitä ole tavoitteellisesti rakennettu osaksi tutkintoja (Saarinen & Taalas, 2016). Ainutlaatuisuus ei kuitenkaan tarkoita, etteikö kehittämistarpeita olisi: niitä syntyy luonnostaan toimintaympäristön muutoksen myötä.*

### Johdanto

Opiskelijoiden kiinnittymisen tiede- ja opiskeluyhteisöön on havaittu olevan keskeinen tekijä opintojen sujuvuuden ja opiskelijoiden hyvinvoinnin kannalta. Tukea kiinnittymiseen ei kuitenkaan aina ole tarjolla riittävästi, ja opiskelijoiden valmiuksiin kohdistuvat odotukset ovat ajoittain epärealistisia. Kielelliset ja viestinnälliset haasteet näkyvät jo opintojen alkuvaiheessa: opiskelijoita odottavat niin vaativat vieraskieliset akateemiset tekstit kuin joustavat, vastuunottoa ja itsenäistä toimintaa edellyttävät työskentelymuodotkin (Jalkanen & Taalas, 2015). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna viestintä- ja kieliopinnot ovat keskeinen osa asiantuntijaksi kasvamista, eikä niitä voida erottaa muusta yliopistopedagogiikasta ja sen tavoitteista. Kyse ei ole vain geneerisistä taidoista, vaan ajattelun kehittymisen prosessista, jossa tieteenalan kieli on sekä oppimisen kohde että sen väline.

Jyväskylän yliopiston kielikeskus on parhaillaan uudistamassa viestintä- ja kieliopintojaan laajamittaisesti. Uudistus rakentuu yhteissuunnittelun (*co-design*) periaatteille. Kuvaamme tässä artikkelissa uudistustyön teoreettisia ja pedagogisia lähtökohtia.

### Tausta

Kansainvälistyminen on edelleen ajankohtainen aihe erilaisilla yliopistokoulutuksen kehittämiseen liittyvillä foorumeilla. Yhtenä kansainvälistymiseen liittyvänä haas-

teena vuosille 2009–2015 suunnatussa korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa (Opetusministeriö, 2009) mainitaan se, että opiskelijoiden kiinnostus ulkomailla suoritettavia opintoja kohtaan on vähentynyt. Formaalien rakenteiden näkökulmasta kansainvälistyminen nähdään usein opiskelijavaihtona, kotikansainvälistymisenä tai ulkomailla suoritettuna työharjoitteluna. Samaan aikaan esimerkiksi globaaliin kansalaisuuteen, monialaisuuteen ja vapaa-ajan toimintaan liittyvät näkökulmat ovat jääneet vähemmälle huomiolle (ks. taulukko 1). Taulukossa 1 kuvattu käsitys laajennetusta kansainvälisestä osaamisesta luo erinomaisen pohjan yliopiston viestintä- ja kieliopintojen kehittämiseksi. Laajennetussa näkökulmassa monipuolinen viestintä- ja kielitaito nähdään pohjana muun muassa laaja-alaiselle verkostoitumiselle ja asiantuntijuuden kehittämiseksi sen sijaan, että se nähtäisiin erillisenä oppimisen kohteena.

Laajennetun kansainvälisen osaamisen kannalta olennaista on oppia paitsi tunnistamaan myös laajentamaan ja kehittämään omaa osaamista ja verkostoja sekä lokaalisti että globaalisti. Ihmisten välisistä suhteista koostuvien verkostojen luomisessa ja ylläpitämisessä keskeistä on vuorovaikutusosaaminen, erityisesti interpersonaaliset taidot (Kokkonen & Almonkari, 2015). Hyviä vuorovaikutustaitoja tarvitaan globaalissa työelämässä, jossa innovaatioihin tähtäävät tutkimusprojektit ja moniammatilliset tiimit kaipaavat laaja-alaisia osaajia. Näitä taitoja voidaan kehittää tavoitteellisesti, ohjatusti ja tuetusti viestintä- ja kieliopinnoissa.

**Taulukko 1.** Perinteinen ja laajennettu näkökulma kansainväliseen osaamiseen (Demos Helsinki, 2013)

| Perinteinen kansainvälinen osaaminen                                                                                                                                                                                                                                                  | Laajennettu kansainvälinen osaaminen                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• kielitaito</li><li>• laajat verkostot omalla toimialalla</li><li>• ymmärrys kansainvälisestä toimialasta (esim. kauppa)</li><li>• pystyy työskentelemään monenlaisten ihmisten kanssa</li><li>• on asunut tai opiskellut ulkomailla</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• kyky ajatella omaa kokemuspiiriään laajemmin</li><li>• laajat verkostot poikki toimialojen</li><li>• oppii ja kasvattaa taitojaan myös vapaa-ajalla</li><li>• toimii monenlaisissa yhteisöissä riippumatta sijainnista tai kielestä</li><li>• seuraa globaalia mediaa</li></ul> |

Kansainvälisyyskäsityksen muutoksen rinnalla tapahtuu myös kieli- ja kielenoppimiskäsityksen muutos. Perinteisesti kieli on nähty monoliittisena kokonaisuutena, joka otetaan pala palalta haltuun ja hallitaan lopulta lähes kokonaan, syntyperäisen puhujan tavoin. Modernimpi tapa tarkastella kieltä on nähdä se yhteisöllisenä toimintana, joka opitaan osallisuuden ja vuorovaikutuksen kautta. Tässä näkökulmasta tarkasteltuna kieli on resurssi, jota voi käyttää eri tilanteissa eri tavoin, jopa eri kieliä yhdistellen. Tällöin ei tavoitella lähes myytinomaista täydellistä kielitaitoa, vaan kielitaito näyttäytyy tilanteisena. (Dufva & Nikula, 2010.) Näin ajatellen monikielisyys läpäisee koko koulutusjatkumon: kieliä, mukaan luettuna äidinkieltä, ei tulisi opettaa irrallisina kokonaisuuksina toisistaan eikä muista oppiaineista.

Yliopisto-opinnot eroavat toimintatavoiltaan opiskelijoiden aiemmista opinnoista, mutta tiedon hakemiseen, käsittelyyn ja rakentamiseen liittyvät käytänteet näyttäytyvät edelleen varsin yksilökeskeisinä (Jalkanen & Taalas, 2015), eivätkä tiedonhaun, kielten ja viestinnän opinnot läheskään aina nivelly osaksi opiskelijoiden tavoitteellista oppimista. Viestintä- ja kieliopinnot on annettu suosituksia, mutta eri tekijöiden – esimerkiksi opintojen ohjauksen, kurssien tarjonnan tai opiskelijoiden henkilökohtaisten valintojen – seurauksena nämä suositukset eivät ole läheskään aina toteutuneet. Opiskelijan näkökulmasta kielikeskuksen opinnot ovat usein jääneet pää- tai sivuaineen opintojen varjoon ja usein irrallisiksi sekä toisistaan että ainelaitoksen opinnoista sen sijaan, että ne olisivat tuoneet lisäarvoa tutkintoon ja oman asiantuntijuuden kehittymiseen. Näihin haasteisiin vastaamiseksi Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa on käynnistetty uusimuotoisten viestintä- ja kieliopinnot (UVK) suunnittelu. Uusimuotoiset viestintä- ja kieliopinnot on kirjattu myös yliopiston strategian toimenpideohjelmaan.

UVK:n suunnittelun lähtökohtia ovat olleet opintojen oikea-aikaisuus, opiskelijan kieliin ja viestintään liittyvät oppimistarpeet omassa pääaineessaan, pääaineen opintojen tukeminen sekä työelämävalmiuksien parantaminen. Jo ensimmäisen vuoden opiskelija kohtaa akateemisten tekstien maailman, jossa selviytymiseen on aiemmin ollut tukea tarjolla vain satunnaisesti tai ei ollenkaan. Opiskelu on monella tieteenalalla muuttunut monipuolisia viestintätaitoja ja erityisesti englannin kielen taitoa vaativaksi. Aikaisempien opintojen aikana kehittyneet opiskelun taidot eivät riitä, ja oma-aloitteisuutta vaaditaan paljon. Opiskelija kohtaa myös kansainvälisen oppimisympäristön, joka edellyttää monikielistä asennoitumista sekä laajempien kokonaisuuksien hahmottamista. Vieraalla kielellä kommunikointi ei näyttäydy koulukirjamaisina tehtävinä vaan osana opiskelijan arkea, johon mahtuu erikielisten oppimistehtävien kirjoittamista, ryhmätyöpaamisia ja vieraskielisten tenttikirjojen lukemista. Viestinnän ja kielten opetusta tarvitaan juuri silloin kun nämä tilanteet ovat ajankohtaisia.

UVK:ssa osaamisen kehittyminen ja kehittäminen nähdään jatkumona sekä tutkinnon sisällä että tutkinnosta toiseen eikä yksittäisinä tapahtumina tai toisistaan irrallisina kuuden viikon kursseina. Opintojaksot ajoittuvat

opintojen oikeisiin vaiheisiin ja nivoutuvat ainelaitoksen sisältöihin ja työskentelytapoihin. Tavoitteena on luoda parempi tuki osaamisen kehittymiselle ja opintojen edellyttämien viestintävalmiuksien rakentumiselle. Uusissa rakenteissa huomioidaan myös opiskelijoiden erilaiset tarpeet ja lähtökohdat.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (A 1039/2013) korostaa kansainvälisen yhteistyön sekä viestintä- ja kielitaidon kehittymistä progressiivisesti kandidaattitasolta aina tohtorikoulutukseen. Ylimmällä tohtorikoulutuksen tasolla edellytetään opiskelijoilta valmiuksia toimia työelämässä laajoissa ja vaativissa asiantuntija- ja kehitystehtävissä ja kansainvälisessä yhteistyössä. Näiden valmiuksien kehittäminen tulee asetuksen mukaisesti aloittaa heti opintojen alkuvaiheessa. Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa uudistamistyön fokus on aluksi kandidaton opinnoissa, joilla luodaan pohja maisteritason tutkimus- ja työelämäorientoituneelle viestintäosaamiselle.

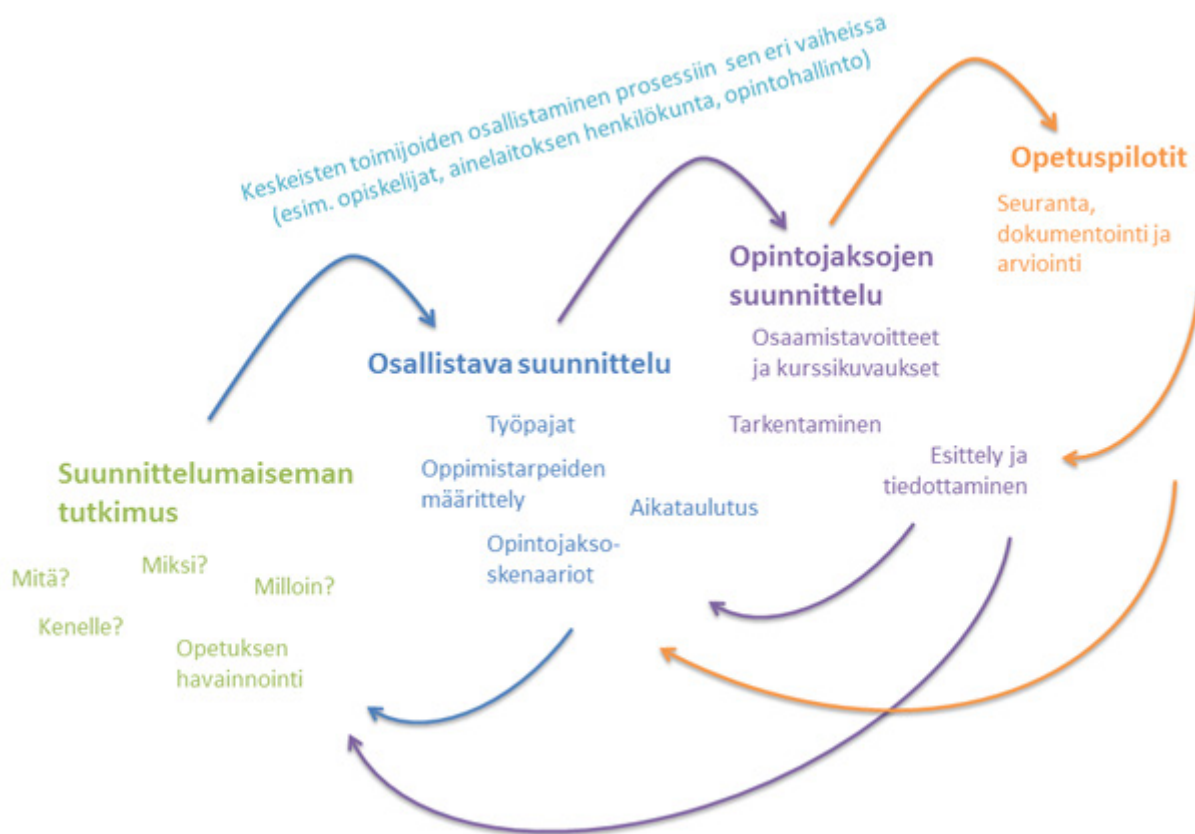
## Suunnittelun prosessi

Uusimuotoisten kieli- ja viestintäopinnot kehittäminen pohjana on yhteissuunnittelun periaate. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että suunnitteluun osallistetaan toimijoita, jotka ovat tekemisissä sekä viestintä- ja kieliopinnot että kandidaattitutkinnon kanssa. Näitä toimijoita ovat muun muassa laitoksen opiskelijat, tutorit, opetushenkilöstö ja hallinto henkilöstö. Suunnittelutyön aikana selvitetään myös laitoksen kansainvälisen henkilökunnan mahdollisuuksia osallistua vokie-kokonaisuuteen.

Suunnittelu on luonteeltaan moniammatillista yhteistyötä, jossa kaikkien ryhmien panosta tarvitaan. Opiskelijoiden viestinnällisten ja kielitaitoon liittyvien oppimistarpeiden määrittelyssä opiskelijat itse ja opetushenkilöstö ovat avainasemassa. Ainelaitoksen opiskelijat ja edustajat tuovat yhteissuunnitteluun asiantuntemuksensa tieteenalastaan, sen opiskelun vaiheista, asiantuntijuuden luonteesta ja kehittämisestä sekä työelämätarpeista.

Suunnittelutyötä varten on kielikeskuksen henkilökunnasta koottu tiimi, joka vastaa tietyn oppiaineen viestintä- ja kieliopinnot suunnittelusta ja toteutuksesta. Kielikeskuksen tiimi tuo yhteissuunnitteluun viestintään, vuorovaikutusosaamiseen, kieliin ja kulttuurien tunteeseen sekä pedagogiikkaan perustuvan asiantuntijuutensa. Tavoitteena ovat oikea-aikaiset, opiskelijoiden oppimistarpeet täyttävät, ainelaitoksen sisältöjä tukevat ja tarkoituksenmukaisen jatkumon muodostavat uusimuotoiset viestintä- ja kieliopinnot.

Suunnitteluprosessin rakenteeksi on kehitetty neliosainen malli Leinosen (2010) mallin pohjalta (ks. kuvio 1). Sen vaiheina ovat suunnittelumaiseman tutkimus, osallistava suunnittelu, opintojaksojen suunnittelu ja opetuspiilotit. Suunnittelu lähtee liikkeelle ainelaitoksen opintojen rakenteen, opiskelijoiden tarpeiden sekä opiskelun tekstilajien ja työskentelytapojen hahmottamisesta. Tältä pohjalta rakennetaan opintojaksoskenaarioita, joita työstehtävään yhdessä ainelaitoksen henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa. Opintojaksojen suunnittelussa tarkennetaan edellisessä vaiheessa työstetyt osaamistavoitteet ja kurssi-



**Kuvio 1.** Uusimuotoisten viestintä- ja kieliopintojen suunnittelun rakenne (mukaillen Leinonen, 2010)

kuvaukset. Opetuspilottien aikana pääpaino on seurannassa, dokumentoinnissa ja arvioinnissa. Pilottien aikana kerätyn aineiston perusteella opintojaksoja kehitetään edelleen.

## Pohdinta

Suunnittelutyön edetessä esiin nousee monenlaisia haasteita ja mahdollisuuksia. Ehkä keskeisin tekijä, joka on samalla sekä haaste että mahdollisuus, liittyy käsityksiin kielestä, viestinnästä ja kansainvälistymisestä. Jos kansainvälistyminen ymmärretään vain opiskelijavaihtona, viestintä- ja kieliopintojen rooli näyttäytyy melko yksipuolisena, ja tarjolla oleva opetus- ja tukiresurssi jää hyödyntämättä. Yhteisten käsitysten määrittäminen avaa huimat mahdollisuudet monipuoliselle, kansainväliselle oppimisympäristölle, jossa monikielisen vuorovaikutusosaamisen kehittyminen nähdään kiinteänä osana akateemisen asiantuntijan oppimisen polkua ja tiedeyhteisöihin kiinnittymistä. Nyt käynnistyneet UVK-pilottit ovat vahvistaneet käsitystä siitä, että suunta on oikea ja että yhteiskehittelyllä laitosten kanssa luodaan uutta toimintakulttuuria korkeakouluopetuksen kehittämiseen. Kielikeskuksen näkökulmasta on selvää, että paluuta entiseen ei ole ja että muuttunut toimintaympäristömme edellyttää totuttujen rakenteiden kriittistä tarkastelua.

Juha Jalkanen toimii yliopistonopettajana, Merja Almonkari lehtorina ja Peppi Taalas johtajana Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa.

## LÄHTEET

- A 1039/19.12.2013. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta.
- Demos Helsinki. (2013). *Pilottettu osaaminen*. Helsinki: Demos Helsinki.
- Dufva, H., & Nikula, T. (2010). Mitä kieli on? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, syyskuu 2010. Luettu 15.9.2015, <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2011051810851>.
- Jalkanen, J., & Taalas, P. (2015). Oppimisen rajapinnoilla yliopiston viestintä- ja kieliopinnoissa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus: kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Ainedidaktisia tutkimuksia (8) (s. 63–79). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry.
- Kokkonen, L., & Almonkari, M. (2015). Teaching networking: An interpersonal communication competence perspective. Teoksessa J. Jalkanen, E. Jokinen & P. Taalas (toim.), *Voices of pedagogical development – Expanding, enhancing and elaborating higher education language learning* (s. 31–56). Dublin: Research-Publishing.net. Luettu 15.9.2015, <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2015.000286>.
- Leinonen, T. (2010). *Designing learning tools. Methodological insights*. Aalto-yliopisto: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 111.
- Opetusministeriö. (2009). *Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015*. Helsinki: Opetusministeriön julkaisu 2009:21.
- Saari, T., & Taalas, P. (2016). Nordic language policies for higher education and their multi-layered motivations. *Higher Education*. Ennakkajulkaisu verkossa. Luettu 23.3.2016, <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-015-9981-8>.



## Mångkultur i studierna för psykologi- och logopedi-studerande – ett kursexperiment över ämnes- och universitetsgränserna

*Våren 2013 anordnades vid Åbo Akademis Institution för psykologi och logopedi<sup>1</sup> en ny, praktiskt inriktad kurs med mångkultur och flerspråkighet i det kliniska arbetet som huvudtema. Kursen var tvådelad och bestod av en föreläsningsdel om psykologens och talterapeutens arbete i en mångkulturell kontext och en praktisk del där studerande i mångprofessionella tvåpersoners team gjorde kognitiva och språkliga utredningar med ett flerspråkigt barn i dagisåldern. Även om genomförandet av kursen var utmanande för både studerande och arrangörernas del på grund av de många praktiska och organisatoriska momenten, upplevdes kursen som en värdefull och lyckad erfarenhet och ett koncept som är värt att vidareutveckla i framtiden.*

”Utredning och behandling i en mångkulturell kontext”, fem studiepoäng, riktade sig till både psykologi- och logopedi-studerande i slutet av magisterstudierna och förverkligades i samarbete med Åbo universitets psykologi- och logopedi-ämnen inom ramen för Turku School of Behavioural Sciences<sup>2</sup> samt dagvårdsföreningen Sateenkaari Kotos två daghem VillaSukka och Halikolo i Åbo.

Bakgrunden till kursens uppkomst är det växande behovet av kunskap om flerspråkighet och mångkulturell kännedom på arbetsmarknaden; i början av år 2013 hade 13 procent av Åbos barn i daghemsåldern ett annat modersmål än finska och svenska och inom dagvården i Åbo talas förutom svenska och finska 49 stycken andra språk. De psykologer och talterapeuter som i dagarna utexamineras kommer med största sannolikhet att förr eller senare arbeta med klienter som kommer från en annan kulturell och språklig bakgrund än den finländska, men till dags dato har det inte funnits några möjligheter att i undervisningen speciellt beakta de särskilda frågor som aktualiseras när man arbetar med en klient som t.ex. inte behärskar finska och svenska eller som nyligen anlänt till landet, kanske med flyktingstatus, och ännu inte blivit bekant med vare sig språket eller kulturen.

Kursens syfte har följaktligen varit att göra en kartläggning av ett barns språk- och inlärningsfärdigheter, på både finska och modersmålet, och genom detta bekanta studeranden med olika aspekter av det kliniska arbetet

såväl gällande det fysiska mötet med en klient med mångkulturell bakgrund, den problematik som möter en person som kommer till Finland från ett annat land samt den finländska administrativa praxisen kring mångkulturellt kliniskarbete.

### Tudelad kurshelhet

Kursen var tudelad och inleddes med en räkka gästföreläsningar av experter inom olika delområden. Teman som har behandlats är bland annat flerspråkighet, barns roll i olika kulturer, de finländska minoritetsreligionerna, samt hur man utför utredningar och behandlingar med hjälp av tolk, både ur talterapeut-, psykolog- och tolksynvinkel. Åbo stads representanter berättade också under en gästföreläsning om stadens praxis i dessa frågor.

Kursdeltagarna har fått möjlighet att reflektera över de särskilda villkor som gäller i utredningssammanhang där klienten inte är finländsk: undersökningsverktygen är vanligtvis normerade för klienter med finländsk bakgrund. I vilken omfattning kan man då använda dessa när det gäller personer från andra kulturer och med annat modersmål, och hur ska man tolka resultaten?

Under kursens praktiska del har studerande delat in sig i par bestående av en psykologi- och en logopedi-studerande och arbetat med varsitt barn, barnets föräldrar, tolk och daghemspersonal. Under ett slutseminarium i april dit även daghemspersonal, Åbo stads representanter samt andra intressenter var inbjudna, fick studerande ventiler sina erfarenheter av det praktiska arbetet. Via arbetet på daghemmen fick kursdeltagarna konkret

<sup>1</sup> F.r.o.m. 2015: Utbildningslinjerna för psykologi och logopedi vid Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi.

<sup>2</sup> Turku School of Behavioral Sciences (TSBS) är ett samarbetsverk mellan de åboländska universitetens psykologi- och logopediämnen.

erfarenhet av att jobba med barn och föräldrar med en annan kulturbakgrund och ett annat modersmål, vilket upplevts som krävande men lärorikt – i en sådan kontext ställs helt annorlunda krav på kommunikations- och kontaktförmåga.

### Praktiska utmaningar

De praktiska arrangemangen ställer högre krav än vanligt på studerandes flexibilitet – varje träff med barnet bör schemaläggas så att tiderna passar både studerande, daghem och tolk, och ibland även barnets föräldrar, och de testverktyg som ska användas bör bokas separat. Som i det kommande yrkeslivet är det många pusselbitar som måste falla på plats, och det har ställvis varit utmanande att få allt att gå ihop.

Att arbeta med tolk och med en klient som har ett annat modersmål än finska eller svenska skapar många utmaningar som kursdeltagarna konkret har fått konfrontera: man måste se till att informationen faktiskt vidareförmedlas på ett adekvat sätt och att tolken har fått tillräckligt med bakgrundsinformation så att kommunikationen löper. Tolkens yrkeskunnighet är av avgörande betydelse: hen måste kunna skapa kontakt till klienten och vara objektiv i förhållande till denna – möjligheten är stor att en tolk för ett litet språkområde personligen känner den som tolkas. I sådana fall är det viktigt att psykologen eller talterapeuten kan lita på att tolken inte säger sådant som inte hör till uppgiften, eller till exempel hjälper klienten under testningarna. Att döma av studerandes erfarenheter är ett gott tolksamarbete avgörande för hur arbetet med klienten fungerar.

Oberoende av språk och kultur är barn alltid barn, och kursdeltagarna har fått fundera över hur man bäst kan hålla en femåring koncentrerad ända till slutet av test-sessionen: lek- och springpauser har varit standardinslag under mötena med barnen. Stor självständighet har krävts av kursdeltagarna i upplägget och planeringen av sessionerna, även om handledning getts. Friheten och möjligheten till att ”tänka själv” har både upplevts som tung och som en av kursens styrkor.

### Berikande samarbete

Föräldrarna till de barn som deltog i kursen har överlag varit mycket angelägna om att få veta hur de på bästa sätt kan stöda sitt barns språkinläring, och nyfikna på vad som kommit fram i kartläggningen. Under ett feedback-tillfälle med föräldrarna i slutet av kursen har teamet gett rekommendationer om hur språkinläringen ytterligare kunde stödas i det specifika fallet. Generellt sätt bygger en effektiv inläring av ett nytt språk på ett starkt modersmål, vilket betyder att det också är viktigt att hemspråket upprätthålls, även om föräldrarna i vissa fall varit så måna om att barnet ska lära sig en god finska, att de övergått till att tala finska med barnet även hemma.

Att arbeta tillsammans i ett team med en person från en annan studieinriktning har upplevts som mycket berikande; psykologers och talterapeuters fokus och sätt att arbeta kan skilja sig från varandra, och genom att tillsammans utföra en kartläggning av ett barns inlärningsfärdigheter har studerande fått bredda synfältet och fått nya perspektiv på det kliniska arbetet. Även om man som psykolog och talterapeut i yrkeslivet oftast jobbar i mångprofessionella team, är detta den enda kursen under utbildningen där studerande har fått möjlighet att öva sig på detta.

Också samarbetet med Åbo universitet har uppskattats – under kursen har svenska och finska smidigt talats om vartannat och i teamen ingick en person från vartdera universitetet. Föreläsarna har fått använda det språk de själva vill. Kursen fungerar som ett exempel på ett levande samarbete med grannuniversitetet och arbetslivet, som vi hoppas kunna upprätthålla i framtiden. Det största hindret för att arrangera kursen på nytt är i dagens läge ekonomisk, då tolkservicen är kostsam. Att inleda samarbete med tolkutbildningen i Åbo vore ett sätt att få ner dessa kostnader och trygga kursens framtid.

*Yasmin Nyqvist arbetar som kurskoordinator och studierådgivare (utbildningslinjerna för psykologi och logopedi) vid Åbo Akademi.*

## Modernit opetustilat yliopistossa

*Perinteiset luennot perinteisessä luentosalissa eivät juurikaan aktivoi opiskelijoita. Myöskään opettajan ei ole helppoa lähteä aktivoimaan opiskelijoita opetustilojen kiinteiden rakenteiden ja koululuokkamaisuuden vuoksi. Usein opetus tällaisissa perinteisissä opetustiloissa onkin luentomuotoista ja opettajakeskeistä. Moderneilla ja opiskelijan aktivointia mahdollistavilla opetustiloilla, jotka sopivat perinteistä luentosalia paremmin esimerkiksi ryhmätyöskentelyyn, voidaan rikkoa perinteisen luennon kaavaa. Lappeenrannan teknillisellä yliopistolla päätettiin vuonna 2014 remontoida opetustiloja. Tavoitteena oli luoda nykyaikainen, sekä opetusta että oppimista tukeva oppimisympäristö, joka olisi samalla monimuotoinen, muunneltava ja viihtyisä.*

### Johdanto

Lindholm-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala ja Pyhälä (2009) toteavat, että vuorovaikutteinen työskentely innostaa ja edesauttaa oppimista. Myös Brooks (2011) on tutkimuksessaan verrannut oppimistuloksia perinteisen ja oppimista aktivoivan luokkahuoneen välillä ja havainnut aktivoivan opetustilan vaikuttavan oppimiseen positiivisesti. Freeman ym. (2014) ovat verranneet aktivoivaa opetusta ja perinteistä luennointia. Heidän mukaansa keskimääräiset oppimistulokset paranevat, kun opetus on aktivoivaa, ja toisaalta perinteiseen luento-opetukseen osallistuvilla opiskelijoilla on suurempi todennäköisyys epäonnistua kurssin osaamistavoitteiden saavuttamisessa.

### Opetustilojen modernisoinnin suunnittelu ja toteutus

Lappeenrannan teknillinen yliopisto (LUT) ja Suomen Yliopistokiinteistöt Oy (SYK) päättivät vuonna 2014 uudistaa joitakin LUT:n opetustiloja. Uudistus toteutettiin osana SYK:n RYM SHOK Sisäympäristö -tutkimusohjelmaa, ja tavoitteena oli nykyaikainen, opetusta ja oppimista tukeva oppimisympäristö, joka olisi samalla monimuotoinen, muunneltava ja viihtyisä. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun muotoilun opiskelija Kati Anttonen toteutti uudistustyön tila- ja sisustussuunnittelun opinnäytetyönä, jossa hän tutki moderneja oppimisympäristöjä. Opinnäytetyössään Anttonen (2014) piti suunnittelun lähtökohtana tilojen monimuotoisuutta ja muunneltavuutta. Hän huomioi käyttäjien toiveet tilasuunnittelussa ja listasi

niistä tärkeimmiksi opetuksen, keskustelun, luovan työn, ryhmätyöskentelyn, tutkimustyön ja oleskelun. Yhtenä lähtökohtana suunnittelussa oli myös luonto, joka näkyy tilojen väreissä ja graafisissa elementeissä.

Anttonen (2014) totesi kalusteiden mahdollistavan muunneltavuuden joustavasti aina perinteisestä opetuksesta ryhmätyöskentelyyn, eikä hän unohtanut tilojen viihtyisyyttä. Hänen mukaansa opetusteknologian hyödyntäminen opetuksessa tukee monikäyttöisyyttä, ja kirjoittamisen ja piirtämisen mahdollistavat seinät edesauttavat oppimisprosessien luovuutta.

Yksi perinteinen pulpettikalusteinen 80-paikkainen luentosali ja yksi laboratorion työtila remontoitiin täysin, ja lisäksi muita opetustiloja uudistettiin. Luentosali oli aiemmin jaettava tila, mutta käytännössä tilaa käytettiin yhtenäisenä, koska sen toisessa päässä oli vain liitutaulu.

Luentosalin seinä- ja lattiapinnat uusittiin ja kalusteet vaihdettiin siirreltäviksi. Saliin tuotiin siirrettäviä kompekteja valkotaluja, ja isoja seinäpintoja pinnoitettiin niin, että niihin pystyi kirjoittamaan valkotaulutusilla. Myös opiskelijoiden omien laitteiden käyttö huomioitiin tuomalla siirreltäviä sähköpistokepylväitä keskelle salia. Saliin tuotiin myös uutta opetusteknologiaa. Luentosalin toiseen päähän sijoitettiin perinteinen PC:n ja datatykin järjestelmä älypaneelilla varustettuna, ja toiseen päähän sijoitettiin kaksi älytaulua mahdollistamaan monimuotoisen opetuksen ja ryhmätyöskentelyn salissa. Lisäksi saliin asennettiin myöhemmin Echo360-luentotalennusjärjestelmä.

Laboratorion työtilasta tehtiin yhdistetty neuvottelu- ja ryhmätyötila, jossa uusittiin myös pinnat. Tila kalustettiin



Uudistetun luentosalin takaosa, jossa on kaksi isoa älytaulua.



Luentosalin etuosa, jossa pieni älypaneeli.

siirrettävillä tuoleilla ja pöydillä. Lisäksi tilaan asennettiin älytaulu. Tila suunniteltiin monikäyttöiseksi tilaksi henkilökunnalle ja opiskelijoille. Siellä voi antaa pienryhmäopetusta, järjestää ryhmätyöskentelyä tai ohjausta sekä pitää kokouksia ja koulutuksia.

Uudet tilat ovat yleisilmeeltään valoisia ja rentoja. Tilojen ilmapiiriin ja muunneltavuuden toivotaan auttavan opettajia monipuolistamaan opetustaan sekä tietysti inspiroivan opiskelijoiden työskentelyä. Jäykän auditorio-tilan tilalle tullut muunneltava opetustila mahdollistaa pedagogisesti monimuotoisen ja vuorovaikutteisen opetustilanteen luomisen. Opettaja voi opetusteknologian ja seinäpintojen ansiosta helposti teettää esimerkiksi aktiivisia ryhmätöitä. Opiskelijoista saadaan näin aktiivisia toimijoita opetustilanteessa. Luokkatilan normaalia parempi sähköpistokevarustus on myös helpottanut opiskelijoiden omien laitteiden käyttöä opetustilanteissa.

### Opettajan kokemuksia uusista tiloista

Luentosaliin tehdyt sisustukselliset ja opetusteknologiset muutokset kannustavat opettajaa jo lähtökohtaisesti muuhun kuin perinteiseen luento-opetukseen, joka sekin kyllä on edelleen mahdollista. Tosin tilassa perinteisesti luennoidessa tulee tunne, että muut tilan tarjoamat mahdollisuudet jäävät käyttämättä. Tällöinkin opettaja voi hyödyntää älytaulua oman esityksensä havainnollistamisessa ja esimerkiksi piirtämällä linkittää luentokalvoilla olevia asioita toisiinsa, mikä voi auttaa visuaalista opiskelijaa ymmärtämään kalvoilla esitetyt asiat paremmin. Luentosalin etuosan älypaneelia voi helposti käyttää myös pienten esimerkkien esittämiseen, mutta se ei sovellu isompien harjoitustehtävien (esimerkiksi laskuharjoitusten) ratkaisualustaksi samoin kuin perinteinen piirtoheitin.

Luokkatilan isommat älytaulut soveltuvat taas hyvin vaikkapa jonkun yhdessä tehtävän esimerkki- tai ryhmätehtävän purkualustaksi. Se on opiskelijoille helppokäyttöinen ja tuntuu, että osa heistä innostuu jo siitä, että sillä pääsee tekemään itse.

Opetustilan pöydissä on pyörät, joten ne voidaan ryhmitellä erikokoisiksi ryhmiksi. Tämä taas mahdollistaa

pienten ryhmätehtävien teettämisen vaivattomasti tunnin aikana. Ryhmätehtävät tukevat myös spontaania kansainvälistä ryhmäytymistä niillä opintojaksoilla, joihin osallistuu sekä suomalaisia että kansainvälisiä opiskelijoita. Myös harjoitustehtäviä tehdessään opiskelijat ikään kuin automaattisesti pohtivat ratkaisuja ryhmissä pöytäkunnittain sen sijaan, että kukin yrittäisi ratkaista tehtäviä yksin, kuten yleensä perinteisissä luokkahuoneissa tapahtuu. Opettajan rooli opetustilanteessa on muuttunut ennemminkin kyseleväksi ohjaajaksi, kun opiskelijat työstävät tehtäviä yhdessä. Tunneilla tehtävien ryhmätehtävien purkuun soveltuvat hyvin salin pikkutaulut sekä kirjoittamisen mahdollistavat seinät etenkin silloin, kun jokaisella ryhmällä on oma aihe tai aiheeseen oma näkökulma. Näin kaikkien ryhmien vastaukset jäävät kaikkien näkyville koko ajaksi ja niitä voidaan lopuksi vielä tarkastella isompana kokonaisuutena.

Pienempi remontoitu entinen laboratoriotila soveltuu erinomaisesti ryhmätöiden ohjaustapaamisiin. Tila on sopivan kokoinen 4–6 hengen ryhmätöiden käsittelyyn. Tila on suljettu ja hyvin varusteltu, joten opiskelijoiden on helppo keskittyä omaan työhönsä. Tilan opetusteknologia mahdollistaa ryhmätehtävien katselemisen sekä saman aikaisen muokkaamisen yhdessä. Tällöin muun muassa erillisten papereiden tulostamista ei tarvita.

### Opiskelijoiden palautetta

Opiskelijat ovat ottaneet uudet tilat, erityisesti luentosalin, hyvin vastaan. Palautteensa mukaan he ovat muun muassa pitäneet mahdollisuudesta osallistua opetukseen tekemällä yhdessä erilaisia tehtäviä. Luentosalista ja siellä annettusta opetuksesta olemme saaneet opiskelijoilta muun muassa seuraavia kommentteja:

*Tila stimuloi opiskelijaa ottamaan aktiivisemman roolin opetustilanteessa.*

*Rennompi fiilis –> mukavampi opiskeluilmapiiri.*

*Erilaista tekemistä tunnin aikana, niin ei ehdi pitkästää.*



## Johtopäätökset

Uudet opetustilat ovat saaneet positiivista palautetta niin opettajilta kuin opiskelijoiltakin, jotka molemmat kokevat niiden antavan perinteisiä opetustiloja paremmat mahdollisuudet aktiiviseen oppimiseen, aivan kuten muiden muassa Brooks (2011) ja Freeman ym. (2014) ovat tutkimuksissaan todenneet. Niin rakenteelliset tilaratkaisut kuin tiloihin asennettu uusi helppokäyttöinen opetus-teknologiakin ovat merkittävässä roolissa aktivoivan opetustilanteen mahdollistajina. Tilojen uudistaminen on onnistunut, ja uudistamiselle asetetut tavoitteet ovat täyttyneet.

*Kirjoittajat ovat Lappeenrannan teknillisestä yliopistosta. Mika Pulkkinen toimii projektikoordinaattorina opintohallinnossa ja Ritva Tuunila tutkijaopettajana LUT School of Engineering Science -yksikössä.*

## LÄHTEET

- Anttonen, K. (2014). *Monimuotoinen oppimisympäristö – tilasuunnitelma Lappeenrannan teknilliselle yliopistolle*. Opinnäytetyö, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Luettu 25.11.2014, <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2014081113408>.
- Brooks, C. D. (2011). Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*, 42 (5), 719–726.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111 (23). Luettu 27.11.2015, <http://www.pnas.org/content/111/23/8410.full>.
- Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen J., Heikkilä A., Parpala A., & Pyhältö K. (2009). Oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 70–99). Helsinki: WSOYPro.

## Verkkosovellukset opiskelijoiden osallistamisen apuvälineinä luento-opetuksessa

*Tässä tekstissä tarkastelen kolmen verkkosovelluksen – TodaysMeetin, Padletin ja Socrativen – tarjoamia mahdollisuuksia kehittää luento-opetusta vuorovaikutuksellisenä ja opiskelijoille aktiivisena oppimistilanteena. Esimerkitapauksena käytän Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikössä syyslukukaudella 2015 luennoimaani kasvatustieteiden perusopintojen opintojaksoa Kehitys, kasvatus ja elämäntilanne (Opinto-oppaat 2015–2016). Kyseessä oli ensimmäinen kertani kyseisen opintojakson luennoijana, ja pyrkimyksenäni oli rakentaa luentosarjasta osallistavan pedagogiikan (ks. hooks, 2007) hengessä yksisuuntaista ja opettajavetoista luennointia vuorovaikutteisempi ja tasavertaisempi oppimistilanne, jossa opiskelijoilla olisi aktiivinen rooli keskustelijoina ja oppijoina. Kannustin opiskelijoita haastamaan ja tarkastelemaan kriittisesti luennoilla käsittelemiämme teemoja, käsitteitä ja teorioita sekä tarkastelemaan ja refleктоimaan luentoja heidän omista lähtökohdistaan ja tavoitteistaan käsin. Keskeisenä apuvälineenä asettamani tavoitteen saavuttamisessa käytin läpi luentosarjan TodaysMeet-chatsovellusta (TM) sekä erityisesti ryhmätöihin soveltuvaa Padlet-taulusovellusta. Opiskelijoiden kanssa yhdessä läpi käymäni loppupalautteen keräsin kyselyihin soveltuvalla Socrativella (ks. Karttunen, 2015). Koska luentosarja koostui niin sanotuista massaluennoista, käytin luentosalissa suullisten keskustelujen apuvälineenä Catchbox-heittomikrofonin, jota opiskelijoiden oli helppo heittää toisilleen.*

### Luentosarjan esittely

Opintojakson luennot (2 op) ajoittuivat lukukauden alkuun syyskuulle, ja kyseessä oli valtaosalle opiskelijoista ensimmäinen kasvatustieteiden opintojakso. Ajankohta oli siis otollinen pedagogiselle kokeilulle. Luennoille osallistui noin 150 opiskelijaa, joiden lisäksi toiset 150 opiskelijaa katsoivat syksyn aikana luentotallenteet kurssialustana toimineesta Moodlesta. Lähtökohdiltaan monimuotoinen ryhmä muodostui kasvatustieteiden pääaineopiskelijoista (kasvatustiede, aikuiskasvatus, varhaiskasvatus, luokanopettajakoulutus), aineenopettajaksi opiskelevista pedagogisten opintojen opiskelijoista, sivuaineopiskelijoista sekä avoimen yliopiston opiskelijoista.

Kuudesta luentokerrasta (5 × 2 tuntia ja 1 × 3 tuntia) koostuva jakso eteni niin, että ensimmäiset luennot johdattelivat opiskelijat kasvatustieteiden yleisiin kysymyksenasetteluihin ja kasvatuksen käsitteelliseen pohdintaan. Jälkimmäiset luentokerrat keskittyivät elämäntilanteen tematiikkaan sekä psykologisiin teorioihin kasvusta ja kehityksestä. Yhdestä luentokerrasta vastasi vieraileva luennoitsija, ja yhdellä kerralla katsoimme opintojakson teemaa käsittelevän elokuvan *Boyhood*. Luentojen suoritusmuotona oli parityönä tai itsenäisesti tuotettu refleksiivinen oppimis- ja luentopäiväkirja. Keskeisenä tavoitteenani oli, että luentosarja auttaisi opiskelijoita löytämään heti alkuun omia kasvatustieteellisiä kiinnostuksen kohteita, jotka kannattelisivat heitä kasvatustieteellisen uransa alkuvaiheessa ja ”ajaisivat sisään” uuden tieteenalan maailmaan. Luento-opetuksen lisäksi opintojaksoon kuului kirjallisuusosuus (3 op), jonka pääaine- ja avoimen yliopiston opiskelijat suorittivat ohjattuna pienryhmätöskentelynä ja ryhmäesseinä ja sivuaineopiskelijat kirjatenttinä. Kirjallisuusosiossa opiskelijoiden oli mahdollista valita suoritettava kirjallisuus omien, mahdollisesti luennoilla heränneiden kiinnostusten pohjalta.

### Verkkosovellukset

Lähtökohtanani on, että luento-opetuksesta voidaan luoda vuorovaikutuksellinen ja aktiivinen oppimistilanne, kunhan opiskelijoille annetaan välineet vuorovaikutukseen ja aktiivisuuteen. Yksi mahdollisuus tarjota nämä välineet suurelle opiskelijajoukolle on hyödyntää keskusteluun, ryhmätöihin ja tehtävien tekoon suunniteltuja älypuhelimella, tabletilla tai tietokoneella käytettäviä verkkosovelluksia. Tätä halusin itse kokeilla. Päätös ottaa verkkosovellukset näkyvästi mukaan opetukseen ei ollut kuitenkaan minulle itsestäänselvyys, sillä edelleenkin kaikilla opiskelijoilla ei välttämättä ole tähän soveltuvaa laitetta, vaikka heitä kaiki onkin varsin vähän. Kaikilla opiskelijoilla oli myös mahdollisuus osallistua yhteisiin luentokeskusteluihin ja -tehtäviin verbaalisesti, joten koin, että en aseta opiskelijoitani kovin eriarvoiseen asemaan vaikka verkkosovelluksia luennoilla hyödynnänkin.

Valitsin varsin laajasta opetus- ja oppimiskäyttöön suunniteltujen tai soveltuvien sovellusten joukosta kokeiluun kolme ominaisuuksiltaan ja käyttötarkoitukseltaan toisistaan poikkeavaa sovellusta: TodaysMeet-, Padlet- ja Socrative-sovellukset. Valitsin sovellukset, joita sekä opettajan että opiskelijoiden on helppo käyttää luennoilla. Edellytin sovelluksilta myös, että niiden käsittely ei vaadi opettajalta mahdollisesti aikaa ja että opiskelijat pystyvät käyttämään niitä verkkoselaimella anonyymeinä ilman rekisteröitymistä. Ohjeistin luennoilla sovellusten käyttöä opiskelijoille itse mallia näyttäen ja kannustaen rohkeasti kokeilemaan.

### TodaysMeet keskustelutyökaluna

Luentosarjalle asettamani tavoite oli rikkoa opettajan monologin pohjaavaa luentoperinnettä ja saada mahdollisimman moni opiskelijoista keskustelemaan ja osallistumaan luennoilla. Opetustilanteissa käy usein niin, että

|                                                                                                                                             |                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Eikös tässäkin ole tärkeää löytää se kultainen keskietie?                                                                                   | 5 days ago by Saapaskomamursu |
| Kirjoittaisitko kynällä päivittäin jos koneita ei olisi?                                                                                    | 5 days ago by il_douché       |
| Siihenhän tää on koko ajan menossa :D                                                                                                       | 5 days ago by Namusella       |
| Kyllähän vielä harjoitellaan esim päässä laskua vaikka laskimet ovat olleet käytössä ties ja kuinka pitkään.                                | 5 days ago by kala            |
| Milloin on käynyt niin ettei mikään teknologian väline ole toiminut vuorokauteen ollenkaan?                                                 | 5 days ago by tilla           |
| Ei kai tässä kyse ole ollut siitä, että perinteinen kynä-paperi-meininki täysin torpedoidaan?                                               | 5 days ago by kala            |
| Sitten varmaan voitotellaan se vuorokausi                                                                                                   | 5 days ago by h               |
| Mitäs sitten tehdään kun koneet ei toimi esim. vuorokauteen ja kukaan ei osaa kirjoittaa?                                                   | 5 days ago by Namusella       |
| Samaa mieltä                                                                                                                                | 5 days ago by Namusella       |
| Myös opettajille teknologiq voi olla vaikeaa; äitini opettaa lukiossa ja joka toinen viikko tuntuu olevan koulutus uusista välineistä yms   | 5 days ago by Työparissa      |
| Mutta eikö silti ole tärkeää osata kirjoittaa itse ilman esim autocorrectia                                                                 | 5 days ago by h               |
| Ei muutoksessa mitään pahaa ole, mutta eri sukupolvien olisi varmaankin hyvä pystyä keskustelemaan ymmärrettävästi keskenään?               | 5 days ago by h               |
| Taas koulumaailmasta esimerkki: kolmasluokkalaisten eivät osaa verbin persoonamuotoja                                                       | 5 days ago by Namusella       |
| Myös kieli kehittyä ja muuttuu. APUA.                                                                                                       | 5 days ago by tilla           |
| Itse ainakin opin keskustellessa ymmärtämään muiden näkökulmia ja perustelemaan paremmin omiani. Keskustelu viisastuttaa (ainakin vähäsen). | 5 days ago by Mauri           |
| Vaihdetaan ajatuksia                                                                                                                        | 5 days ago by Namusella       |

Kuva 1. Ote TodaysMeet-keskustelusta.

pieni ja valikoitunut opiskelijaryhmä on äänessä ja vastaa opettajan kysymyksiin, mutta valtaosa opiskelijoista kuuntelee taustalla. Luentokeskusteluista on kuitenkin mahdollista saada monipuolisempia ja moniäänisempiä, jos kaikilla opiskelijoilla on osallistumisen avaimet – myös heillä, jotka eivät jostain syystä halua tai rohkene osallistua luentokeskusteluihin verbaalisesti.

Tämän tavoitteen saavuttamisen tueksi tarvitsin sovelluksen, joka tarjoaa kaikille opiskelijoille mahdollisuuden keskusteluun ja kysymysten esittämiseen. Valitsin tähän tarkoitukseen lauseella ”Give everyone a voice” itseään mainostavan TodaysMeet-chat-sovelluksen (kuva 1). Sovellus ei vaadi rekisteröitymistä edes opettajalta, ja se on erittäin selkeä käyttää. Vaihtoehtona olisi ollut käyttää esimerkiksi opetus- ja seminaaritalanteissa paljon hyödynnettyä Twitteriä. Tämä olisi vaatinut kuitenkin opiskelijoilta oman tilin käyttöä tai palvelun käyttäjäksi rekisteröitymistä, mikä olisi todennäköisesti huomattavasti nostanut osallistumiskynnystä. Valmistelin TodaysMeetin käyttöä ainoastaan luomalla ryhmän keskusteluille oman ”huoneen” ennen luentoja. Koska halusin normalisoida TodaysMeetin osaksi luentoja alusta alkaen, esitöikseni luentosarjan alkaessa opastin ja kannustin opiskelijoita vähintään kokeilemaan

sovellusta keskustelun ja kysymisen välineenä. Luentosalissa oli käytössä kaksi projektorista ja näyttöä, mikä mahdollisti sekä Powerpoint-esitysten ja muun materiaalin että TodaysMeet-keskustelujen yhtäaikaista esilläolon rinnakkaisilla näytöillä. Näin opiskelijat pystyivät seuraamaan keskusteluja reaaliajassa ilman jatkuvaa älylaitteen tuijotusta.

TodaysMeet osoittautui luentosarjan aikana suosituksi ja toimivaksi välineeksi osallistua luentokeskusteluihin, ja luentosarjan aikana lähetettiin yli 250 TM-viestiä. Viestit sisälsivät pääosin luennon teemojen kommentointia ja luentoa käsittelevää keskustelua toisten opiskelijoiden kanssa. Lisäksi opiskelijat lähettivät myös minulle esitettyjä tarkentavia kysymyksiä. Anonyyminä toimimisesta huolimatta yhtään häiriköivää viestiä ei lähetetty. Luentojen päätteeksi tallensin käydyt keskustelut Moodleen, jolloin opiskelijat pystyivät palaamaan niiden pariin esimerkiksi oppimis- ja luentopäiväkirjoja kirjoittaessaan.

Kokemukseni mukaan luentosarjan alkuvaiheessa, kun TodaysMeetin käyttö ei ole vielä täysin omaksuttua, opettajan on hyvä säännöllisin väliajoin muistuttaa opiskelijoita TodaysMeetin olemassaolosta, muuten sen käyttö jää vähäiseksi. Vaikka opiskelijat kävivät TodaysMeetissä paljon omaehtoisia keskusteluja luentosarjani aikana, aktiivisinta keskustelua oli silloin, kun pyysin opiskelijoilta kommentteja johonkin tiettyyn asiaan tai kysymykseen. TodaysMeet toimi myös palautteenantokanavana luentojen välissä. Hyödynsin sitä esimerkiksi pyytäessäni opiskelijoilta etukäteen kysymyksiä, joita he halusivat viimeisellä luennolla käsitellä ja jotka olivat jääneet luentosarjan aikana epäselviksi. Näyttää siis vahvasti siltä, että opettajan aktiivisuudella ja kannustuksella on iso merkitys sille, kuinka opiskelijat ottavat TodaysMeetin omakseen.

Omat kokemukseni TodaysMeetin käytöstä luento-opetuksessa ovat pääosin positiivisia, joskaan eivät ongelmattomia. Yksi ongelmista käy ilmi keräämästäni opiskelija-

|        |                                                                                                           |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.     | Padlet toimii oivana ryhmätyöskentelyvälineellä luennolla                                                 |
| 50/110 | (A) Kyllä, käyttäisin mielelläni myös jatkossa                                                            |
| 56/110 | (B) Ihan ok                                                                                               |
| 2/110  | (C) Ei, en haluaisi käyttää jatkossa                                                                      |
| 2.     | TodaysMeet on luonteva väline kysyä/keskustella luennolla                                                 |
| 21/110 | (A) Joo, käytin itsekin                                                                                   |
| 83/110 | (B) Joo, hyvältä vaikutti vaikka en itse käyttänytään                                                     |
| 0/110  | (C) Ei, vaikka testasin ja yritinkin                                                                      |
| 4/110  | (D) Ei, en halunnut edes kokeilla                                                                         |
| 3.     | Boyhood-elokuva                                                                                           |
| 80/110 | (A) Tukee kurssilla käytyjen asioiden ymmärtämistä ja tarjoaa mahdollisuuksia kurssin teemojen pohdintaan |
| 9/110  | (B) On liian pitkä ja tylsä opetuksessa käytettäväksi, vaikka muuten asiaan liittyikin                    |
| 1/110  | (C) Ei tarjoa juuri mitään kurssilla käsiteltävien asioiden suhteen                                       |
| 20/110 | (D) En ole vielä nähnyt mutta lupaan katsoa!                                                              |
| 4.     | Luennolla keskusteltiin ja pohdittiin asioita yhdessä                                                     |
| 4/110  | (A) Liian vähän                                                                                           |
| 84/110 | (B) Sopivasti                                                                                             |
| 20/110 | (C) Liikaa                                                                                                |
| 5.     | Luennolla käydyt yhteiset keskustelut, pohdinnat ja ryhmätyöt tukivat omaa oppimistani                    |
| 54/110 | (A) Joo                                                                                                   |
| 50/110 | (B) Jossain määrin                                                                                        |
| 4/110  | (C) Ei                                                                                                    |

Kuva 2. Socrativella kerätty opiskelijapalaute.





Kuva 3. Padlet -tehtävä: Mitä on kasvatust?

palautteesta (kuva 2), vaikka TodaysMeet hyvin positiivisen vastaanoton opiskelijoilta saikin. Kun kysyin opiskelijoilta, pitivätkö he TodaysMeetiä luontevana tapana kysyä ja keskustella luennoilla, vain muutama (4/110) vastasi ”ei, en halunnut edes kokeilla”. Noin viidennes (21/110) sen sijaan piti TodaysMeetiä luontevana ja kertoi käyttäneensä sitä itsekin. Valtaosa vastaajista (83/110) kuitenkin osoitti, missä ongelma piilee vastatessaan ”hyvältä vaikutti, vaikka en itse käyttänytään”. Tämä kertoo, että vaikka viestikeskusteluja oli epäilemättä mielenkiintoista seurata, suurinta osaa opiskelijoista ei silti saatu mukaan yhteiseen keskusteluun. Tämä liittyy ainakin osittain vahvaan passiivisuuden stigmaan, jonka mukaan luennoille ei lähtökohtaisesti tulla keskustelemaan vaan kuuntelemaan. Positiivisesti ajateltuna TodaysMeetin voidaan kuitenkin nähdä luennoilla mahdollistaneen useiden sellaisten ihmisten osallistumisen dialogiin, jotka olisivat muuten pitäneet ajatuksensa sisällään. Uskon myös vahvasti, että mitä yleisemmäksi TodaysMeetin kaltaiset keskusteluvälineet luennoilla tulevat, sitä enemmän opiskelijat uskaltavat näitä kokeilemaan ja ottamaan ne haltuunsa.

Toinen vielä ratkaisematon ongelma liittyy TodaysMeetin käyttötapoihin luennoilla. Osalla opiskelijoista huomio väistämättä ajoittain herpaantui pois minun tai kanssapuolisen puheesta, koska TM-viestit pyörivät koko ajan luentosalin isolla näytöllä. Viestien määrä puolestaan lässähti tyystin silloin kun yritin selättää ongelman laittamalla TodaysMeetin näytöltä piiloon ajatuksenani tarkistaa lähetetyt viestit tasaisin väliajoin luennon lomassa. Kun viestejä puolestaan tuli paljon, myös minun oli vaikeaa tai jopa mahdotonta seurata nopeasti etenevää viestiketjua. Yliopistoyhteisössä tarvitsemme lisää kokeiluja ja harjoittelua tämänkaltaisista alkukankeuksista eroon pääsemiseksi, jotta TodaysMeet ja vastaavat sovellukset tuottaisivat luontevasti aktiivisuutta ja vuorovaikutusta luentotilanteissa.

## Padlet ryhmätövälineenä

Keskustelusuovelluksen lisäksi tarvitsin sovelluksen, jota opiskelijat voisivat hyödyntää ryhmätöissä. Tähän käyttöön valitsin Padletin, joka on interaktiivinen taulu, johon opiskelijat voivat älylaitteen kautta kirjoittaa tai lisätä kuvia ja videoita. Idea on siis sama kuin perinteisellä liitu- tai fläppitaululla, johon koostetaan ryhmässä esiin nousseet ajatukset tai ryhmätöön tulokset. Käytin Padletia kolmella luennolla, kun halusin tuoda pienryhmäkeskusteluissa syntyneet ajatukset koko luentoryhmän keskusteltaviksi.

Ensimmäisellä luennolla uudet kasvatustieteen opiskelijat pohtivat ensin muutaman hengen pienryhmissä kysymystä ”Mitä kasvatust on?”, jonka jälkeen jokainen pienryhmä lähetti yhden keskeisen ajatuksen tiivistetyssä muodossa Padlettiin (kuva 3). Tämän jälkeen keskustelimme yhdessä ryhmässä heränneistä näkökulmista ja kysymyksistä. Toisella käyttökerralla opiskelijat keräsivät pienryhmissä Padlettiin kotitehtävänä olleen kasvatust-teemaisen mediaseurannan antia yhteisen keskustelun pohjaksi. Kolmannella kerralla opiskelijat keskustelivat luennon alussa pienryhmissä siitä, mikä on heille tulevina opettajina ja kasvatustalan ammattilaisina tärkein edellisellä luennolla opittu asia, ja kokosivat lopuksi nämä pohdinnat Padlettiin.

Kuten esimerkit kertovat, hyödynsin Padletia luennoilla erilaisten ”porinatehtävien” yhteydessä. Padletin tuottama lisäarvo on se, että porinaryhmissä nousseet ajatukset kerätään koko ryhmän nähtäviksi, ja mielenkiintoisimmista havainnoista keskustellaan yhdessä koko luentoryhmän kanssa. Omalla luontosarjallani opiskelijat lähettivät Padlettiin vain tekstipohjaisia viestejä, mutta kun sovellus tulee tutummaksi, Padletit todennäköisesti myös monipuolistuvat kuva- ja videoviesteillä. Tällaisenaankin opiskelijoita oli helppo keskusteluttaa yhdessä rakennetun Padletin pohjalta. Opiskelijat pystyivät palaamaan yhdessä rakennettujen Padletien pariin myöhemmin Moodlen kautta.



Oman arvioni mukaan Padlet on oiva apuväline luennoilla ryhmätehtävien purkamisessa, keskustelun herättäjänä ja yhteisen tiedon kokoajana. Padletin etu on myös se, että ryhmätöissä riittää, kun yhdellä ryhmäläisellä on sen käyttöön soveltuva laite. Myös opiskelijat mieltäytyivät Padlettiin, ja miltei kaikkien (106/110) mukaan Padlet toimi luentoryhmätöissä joko oivallisesti tai vähintään ”ihan ok” (kuva 2).

### Socrative opiskelijapalautteen keräämisessä

Luentosarjan viimeisellä luentokerralla keräsin erityisesti hyödyntämiini verkkosovelluksiin keskittyvää opiskelijapalautetta. Dialogin ja vuorovaikutuksen nimissä halusin kerätä palautteen niin, että pystyimme ennen luennon päätöstä käymään palautteen lyhyesti läpi opiskelijoiden kanssa. Toteutin palautteenkeruun kyselyjen ja monivalintatehtävien tekemiseen tarkoitetulla Socrativella, joka mahdollisti palautteen läpikäymisen luennolla heti vastamisen jälkeen. Luentosarjan palautekyselyyn vastasi 110 opiskelijaa eli reilut kaksi kolmannesta luennoilla paikalla olleista opiskelijoista. Opiskelijoiden antama palaute oli valtaosin positiivista (kuva 2).

### Verkkosovellukset osallistamisen apuvälineinä

Lopuksi arvioin sekä verkkosovellusten hyödyntämistä opiskelijoiden osallistamisen apuvälineenä luento-opetuksessa että niiden toimivuutta osana luentosarjaa. Käytännön asiat ja tekniikka eivät tuottaneet luennoilla ongelmia, ja oman kokemukseni mukaan opettajan lyhytkin tutustuminen käytettyihin sovelluksiin riitti niiden käyttöön luentotilanteessa. Keskeisintä kuitenkin on, että sovellukset ovat opiskelijoille mielekkäitä käyttää, koska muuten niiden käyttö tuskin lähtee lentoon. On myös hyvä tiedostaa, että joskus tekniikka voi pettää, joten on hyvä, että luennon toteutusta ei ole liikaa sidottu tiettyyn sovellukseen. Kaikki käyttämäni sovellukset toimivat hyvin opetuskäytössä, vaikka ainoastaan Socrative oli kehitetty opetus- ja opiskelutarkoituksiin.

Vaikka noin kaksi kolmesta paikalla olleesta opiskelijasta käytti sovelluksia ainakin kerran (Socrative-kyselyyn vastasi 110 opiskelijaa), iso osa opiskelijoista jättäytyi sovellusten ulkopuolelle. Kysymys kuuluu, kuinka usein syynä oli vapaa valinta olla käyttämättä sovelluksia, ja kuinka monella kyse oli sopivan laitteen puuttumisesta? Koska kyse on suomalaisista keskimäärin parikymppisistä yliopisto-opiskelijoista, voidaan olettaa, että valtaosalla opiskelijoista kuitenkin sovellusten käyttöön sopiva laite löytyi. Opiskelijoiden tasapuolisen kohtelun kannalta on keskeistä, että kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet ja lähtökohdat osallistua luentokeskusteluihin. On itsestään selvää, että soveltuvan laitteen hankkimista ja sovellusten käyttöä ei voida opiskelijoilta vaatia.

Keskeisin pohdinnan paikka luentosarjan jälkeen on ollut, kuinka sovellukset auttoivat asettamieni keskeisten tavoitteiden – aktiivisten opiskelijoiden sekä keskustelevien ja dialogisten luentojen – saavuttamisessa. Opiskelijat olivat luennoilla erittäin aktiivisia ja keskustelevia myös verbaalisesti, mutta on vaikea sanoa, kuinka suuri osa

aktiivisuudesta selittyy verkkosovellusten käytöllä. Itse kuitenkin näen, että TM-keskustelut ja Padlet-aulut olivat keskeisiä keskustelunherättäjiä luennoilla ja että niiden rooli dialogin syntymisessä oli merkittävä. Myös ympäri luentosalia lentänyt Catchbox-heittomikrofoni rikkoi jättä ja tuki keskustelemaan oppimisilmapiiriin syntyä.

Kuten keräämäni palaute TodaysMeetin osalta (kuva 2) osoittaa, iso osa opiskelijoista jäi keskusteluissa sivusta-seuraajiksi. Näyttäisi siis siltä, että TM:n kaltaisella sovelluksella on mahdollista osallistaa opiskelijoita, mutta oikotietä kaikkien osallisuuteen ne eivät tarjoa. On myös vaikea sanoa, keskustelivatko TM:ssä ne, jotka olivat luennoilla äänessä muutenkin. Näyttää siltä, että käsitys luennosta passiivisena ja yksisuuntaisena oppimistilanteena on hyvin vahva ja että se estää ainakin osittain opiskelijoiden aktivoitumisen luennoilla.

On myös selvää, että pelkät verkkosovellukset eivät tee luentotilanteesta keskustelemaa. Opettajan tehtäväksi jää edelleen tilanteen tekeminen dialogiseksi ja keskustelevaksi esimerkiksi suhtautumalla opiskelijoihin arvostaen ja tasavertaisesti, haastamalla opiskelijoiden lähtökohtajatuksia ja esittämällä keskusteluun kutsuvia kysymyksiä. Kokemukseni mukaan huoli siitä, että keskustelu verkkosovelluksissa tappaisi verbaalisen keskustelun luentosalissa, on turha.

Loppuyhteenvedon totean, että omat kokemukseni verkkosovellusten käyttämisestä opiskelijoiden osallistajina luento-opetuksessa ovat järjestämäni luentosarjan perusteella positiivisia. Opiskelijapalautteen mukaan ne toimivat myös oppimisen tukena, mikä on tärkeää. Lisää erilaisia kokeiluja kuitenkin tarvitaan, jotta voitaisiin paremmin arvioida sitä, kuinka vastaava sovellusten käyttö on sovitettavissa muiden oppiaineiden ja opintojaksojen luentokäytäntöihin. Tärkeää olisi myös saada opettajien omat hyvät käytännöt jakoon, jotta kaikkien ei tarvitsisi keksiä pyörää uudestaan. Jo nyt löytyy epäilemättä lukuisia opettajia, jotka käyttävät verkkosovelluksia luento-opetuksessa jokseenkin samoin mutta usein toisistaan tietämättä.

*Petteri Eerola on tutkijatohtori yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikössä ja tuntiopettaja kasvatustieteiden yksikössä Tampereen yliopistossa.*

### INTERNETSIVUT

Boyhood -elokuva: [https://en.wikipedia.org/wiki/Boyhood\\_\(film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Boyhood_(film))

Catchbox: <http://eu.getcatchbox.com>

Padlet: [www.padlet.com](http://www.padlet.com)

Socrative: [www.socrative.com](http://www.socrative.com)

TodaysMeet: [www.todaysmeet.com](http://www.todaysmeet.com)

### LÄHTEET

- hooks, b. (2007). *Vapauttava kasvatust.* Suom. J. Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Karttunen, N. (2015). Miten parantaa vuorovaikutusta ja aktivoida opiskelijoita massaluennolla – esimerkkejä yliopiston perusopetuksesta farmasian alalta. *Yliopistopedagogiikka*, 22 (2). Luettu 29.3.2016, <http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/10/29/miten-parantaa-vuorovaikutusta-ja-aktivoida-opiskelijoita-massaluennolla-esimerkkeja-yliopiston-perusopetuksesta-farmasian-alalta/>.
- Opinto-opaat 2015–2016. Tampereen yliopisto. Luettu 29.3.2016, <https://www10.uta.fi/opas/opintojakso.htm?id=24435&lang=fi&lvv=2015&uilang.fi>.

## Kuinka paljon Muumimamma painaa? Viestiseinä osana yliopistojen luento-opetusta

*Perinteinen luento-opetus on edelleen yleinen opetusmuoto yliopistoissa. Tällaisia yksisuuntaisia luentoja on kuitenkin kritisoitu siitä, että ne eivät tarjoa opiskelijoille mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja aktiiviseen osallistumiseen. Kehittämishankkeemme tarkoitus oli lisätä luento-opetukseen vuorovaikutteisuutta Viestiseinä-sovelluksen avulla. Verkkosovellusta käytettiin kolmen luentosarjan opetuksessa Jyväskylän yliopistossa. Tavoitteena oli sekä tunnistaa sovelluksen käyttötapoja, joiden avulla kyseistä teknologiaa voidaan hyödyntää osana opetusta, että kehittää sovellusta käyttäjien tarpeita vastaavaksi. Opiskelijat kokivat Viestiseinän käytön pääosin positiivisena ja motivoivana. Opetukseen liittymättömien viestien määrän kasvaessa sovelluksen käyttö alkoi kuitenkin haitata opiskelijoiden keskittymistä ja vei mielenkiintoa pois opetettavasta asiasta. Luennoitsijan tapa hyödyntää Viestiseinää vaikuttaa kuitenkin suuresti opiskelijoiden kokemukseen sovelluksen hyödyllisyydestä. Parhaimmillaan opiskelijat kokivat sovelluksen lisäävän ymmärrystä opittavasta aiheesta ja auttavan käsitteiden oppimisessa.*

### Kohti aktivoivaa luento-opetusta

Perinteinen, opettajalta opiskelijalle suunnattu luento-opetus on edelleen yleinen opetusmuoto yliopistoissa. Luentoja on kuitenkin kritisoitu siitä, että ne eivät tarjoa oppijoille tarpeeksi mahdollisuuksia aktiivisesti osallistua oppimistilanteeseen (Weaver & Qi, 2005). Vaikka luennoitsijat pyrkivätkin aktivoimaan opiskelijoita, vuorovaikutuksen muodot ovat hyvin rajallisia ja tarjoavat osallistumismahdollisuuden vain osalle opiskelijoista. Tämän seurauksena korkeakoulupedagogiikassa onkin noussut tarve kehittää luento-opetuksen vuorovaikutteisuutta. Tarve aktivoivaan oppimiseen liittyy oppimisen paradigman muutokseen, joka korostaa yhteisöllistä oppimista ja aktivoivia oppimismenetelmiä (Fry, Ketteridge, & Marshall, 2008; Howland, Jonassen, & Marra, 2012; Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2009).

Yksisuuntaisista luennoista voidaan tehdä vuorovaikutteisia tuomalla niihin tietoisesti jokin vuorovaikutusta edistävä elementti, mikä voi kannustaa opiskelijoita itsenäiseen ajatteluun ja lisätä keskittymistä luentojen aikana (Blood & Neel, 2008; Hung & Yuen, 2010; Lehtonen ym., 2014). Yhtenä keinona aktiivisuuden lisäämiseksi ja vuorovaikutuksen monipuolistamiseksi on esitetty tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämistä (esim. Scheele, Seitz, Effelsberg, & Wessels, 2004). Yhteiskunnassa on meneillään viestinnän ja vuorovaikutuksen evoluutio, jossa on kyse uudenlaisista vuorovaikututtamisen, osallistumisen ja jakamisen tavoista (Heinonen, 2009). Yliopistot ovat kuitenkin jääneet pahasti jälkeen tästä kehityksestä (Seaman & Tinti-Kane, 2013). Erityisen tärkeää olisi, että yliopistot hyödyntäisivät opetuksessaan niitä sosiaalisen median työskentelytapoja ja -välineitä, joita jo käytetään formaalin koulutuksen ulkopuolella (Fry ym., 2009). Lähes jokaisella opiskelijalla on nykyisin luennoilla mukanaan mobiililaitte, jonka kautta opiskelijoille voitaisiin tarjota vaihtoehtoisia kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tapoja. Yliopistoluennot voisivat olla paljon nykyistä vuoro-

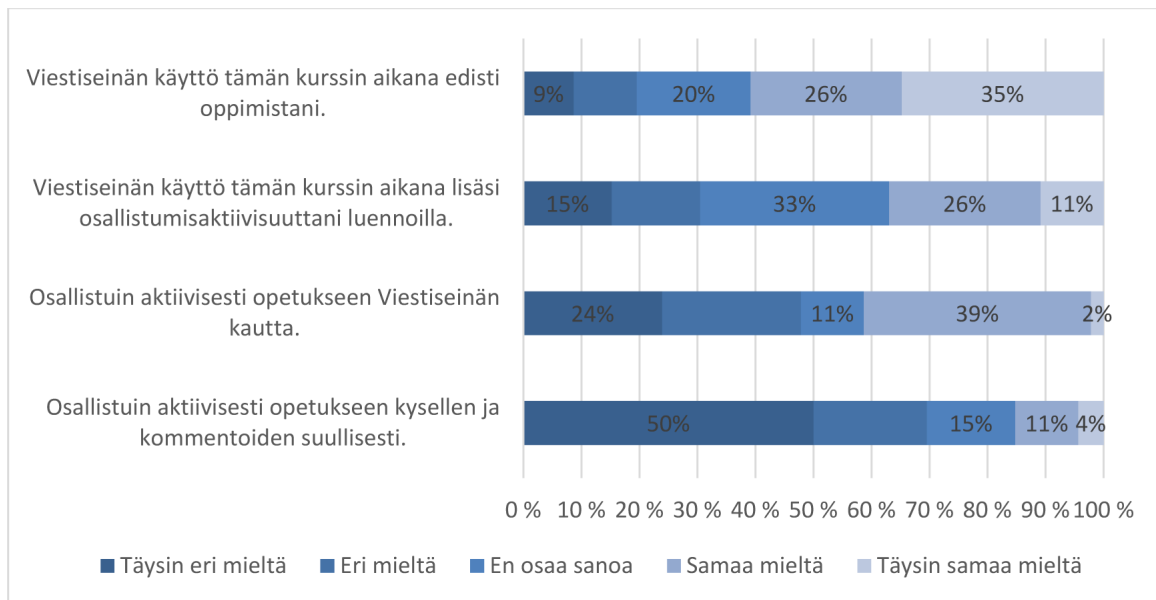
vaikutteisempia, mikä edellyttäisi opetusmenetelmien ja -välineiden kehittämistä. Raportoimme tässä artikkelissa kehittämishankkeesta, jossa kehitimme vuorovaikutteisuutta tukevaa verkkosovellusta ja sen käyttöä luennoilla.

### Kehittämishankkeen toteutus

Kokeilumme tavoitteena oli kehittää käyttäjäkokemuksien perusteella Viestiseinä-sovellusta ja sen luontevaa käyttöä opetusmenetelmänä. Opetuskokeilussa vuorovaikutteisuutta tukevaa verkkosovellusta, Viestiseinää, käytettiin kolmen informaatioteknologian luentosarjan opetuksessa Jyväskylän yliopistossa. Luennoitsijoilla ei ollut aikaisempaa kokemusta sovelluksen käytöstä. Viestiseinän avulla opiskelijat pystyivät kirjoittamaan omalla mobiililaitteellaan kysymyksiä ja kommentteja yhteiselle julkiselle seinälle. Sovellus mahdollisti myös erilaisten äänestyskyselyjen tekemisen sekä niiden hallitun julkaisemisen.

Tämän kokeilun tulokset perustuvat sovellusta käyttäneille opiskelijoille tehtyyn käyttäjäkyselyyn sekä luentojen aikana lähetettyihin viesteihin. Kyselyn tavoitteena oli selvittää avoimien kysymysten ja väittämien avulla, miten opiskelijat kokivat teknologian käytön ja miten se heidän mielestään palveli opetusta ja oppimista. Avoimet vastaukset luokiteltiin positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin. Niitä hyödynnettiin sekä viestien sisältöjen että opiskelijakyselyjen väittämien tulosten tarkastelussa.

Kunkin opintojakson lopuksi toteutettuihin käyttäjäkyselyihin vastasi kaikkiaan 46 opiskelijaa. Opintojaksoille osallistui yhteensä yli 500 opiskelijaa. Kyselyyn vastanneiden pieni määrä suhteessa kurssille osallistuneiden määrään selittynee sillä, että luennoilla ei ollut läsnäolopakkoa, ja ne taltioitiin myöhemmää katsomista varten. Näin ollen vain pieni osa opintojaksolle osallistuneista opiskelijoista oli joko fyysisesti läsnä tai reaaliaikaisesti etäyhteydessä osallistuakseen Viestiseinä-keskusteluihin. Viestiseinä-viestejä kertyi yhteensä 480. Viestien määrä yksittäisen luennon aikana vaihteli yhden ja 73:n välillä.



Kuvio 1. Opiskelijoiden vastaukset Viestiseinän käyttöä koskeviin väittämiin (n = 46)

Viestiseinälle lähetetyt viestit luokiteltiin aineistolähtöisesti kolmeen luokkaan: teemaan liittyviin, ei-teemaan liittyviin sekä sovelluksen käyttöön liittyviin viesteihin. Teemaan liittyvät viestit kohdistuivat opetettavaan asiasisältöön ja kurssin suorittamiseen. Ei-teemaan liittyviksi luokiteltiin viestit, jotka eivät suoranaisesti kohdistuneet opiskeluun vaan liittyivät pikemminkin vapaa-aikaan ja luennon aikaisiin tuntemuksiin. Sovelluksen käyttöön liittyvät viestit koskivat sovelluksen testausta sekä osallistujien interventiota keskustelun palauttamiseksi raiteilleen.

## Tulokset

### Opiskelijoiden kokemukset Viestiseinän käytöstä

Opiskelijoiden vastaukset (n = 46) Viestiseinän käyttöä koskeviin väittämiin on esitetty kuviossa 1. Jopa 35 prosenttia kyselyyn vastanneista opiskelijoista koki, että sovelluksen käyttö edisti heidän oppimistaan. Opiskelijoiden vastausten perusteella luennoitsijan tapa hyödyntää sovellusta vaikutti suuresti opiskelijoiden kokemukseen sen hyödyllisyydestä.

Kun luennoitsija vastasi seinälle tulleisiin kysymyksiin, opiskelijat kokivat sovelluksen lisäävän ymmärrystä opittavasta aiheesta ja auttavan käsitteiden oppimisessa. Luennoitsija vastasi kysymyksiin useimmiten silloin, kun se luennon kuluessa oli sopivaa. Toisinaan luennoitsija vastasi myös kirjallisesti jälkikäteen. Kirjalliset kysymykset koettiin luennon sujuvuuden kannalta hyväksi, sillä ne eivät keskeyttäneet luennoitsijaa, ja ne veivät vähemmän aikaa kuin suullisesti esitetyt kysymykset. Yhden opintojakson luennoilla oli kaksi luennoitsijaa samanaikaisesti läsnä, jolloin toinen pystyi vastaamaan Viestiseinän kautta opiskelijoiden kysymyksiin toisen luennoissa. Opiskelijoiden mukaan myös muiden opiskelijoiden vastaukset kysymyksiin lisäsivät ymmärrystä ja auttoivat tiedonrakentamisessa.

Opiskelijoiden mukaan Viestiseinän käyttö lisäsi opiskelijoiden ja luennoitsijan välistä vuorovaikutusta. Viestiseinän kautta kysyminen koettiin helpoksi tavaksi kommunikoida häiritsemättä luennon kulkua. Vastaajista 41 prosenttia arvioikin osallistuneensa aktiivisesti opetukseen Viestiseinän kautta. Viestien anonyymiyys madalsi kynnystä kysyä ”tyhmiä” kysymyksiä ja epäselviä asioita, joita ei muuten olisi uskallettu kysyä. Toisaalta viestien anonyymiyden koettiin myös lisäävän häiriökäyttäytymistä ja asiattomien viestien lähettelyä.

Viestiseinän käyttö koettiin pääosin positiivisena ja motivoivana asiana. Sovellus tarjosi osallistujille epämuodollisen vuorovaikutuskanavan, jonka koettiin keventävän luentojen tunnelmaa ja pitävän mielenkiintoa yllä paremmin kuin perinteisillä luennoilla. Viestiseinä antoi myös reaaliajassa luentoa etänä seuraaville opiskelijoille mahdollisuuden osallistua yhteiseen keskusteluun. Irrelevanttien viestien määrän kasvaessa Viestiseinän käyttö alkoi kuitenkin haitata opiskelijoiden keskittymistä ja viedä mielenkiintoa pois opetettavasta asiasta. Opiskelijoiden mielestä sovellusta oli helppo käyttää, eikä käytettävyydellä näyttänyt olevan vaikutusta heidän halukkuuteensa käyttää Viestiseinää luentojen aikana.

### Viestiseinän viestit

Teemaan liittyviä viestejä lähetettiin huomattavasti vähemmän (37 %) kuin asiasisällön kannalta irrelevantteja kommentteja (53 %). Sovelluksen käyttöön liittyviä viestejä oli kaikista viesteistä kymmenen prosenttia. Opintojaksojen välillä oli suuria eroja viestien sisällöissä. Opintojaksolla A viestit olivat pääasiassa teeman ulkopuolisia, kun taas opintojaksolla B teemaan liittyvien viestien osuus oli selvästi muita suurempi. Opintojaksolla C teemaan liittyvien ja ei-teemaan liittyvien viestien määrä oli lähes sama.

Teemaan liittyvät viestit olivat pääosin kysymyksiä kurssin suorittamisesta sekä opiskeltavasta asiasta, kuten *Mitä*



**Kuvio 2.** Malli Viestiseinä-sovelluksen käytöstä opiskelijoiden aktivoimiseksi

eroa on modeemilla ja reitittimellä? tai Johtaako Slow Start/Congestion Avoidance aina nopeuden heilahteluun, kun Slow Start aloitetaan aina alusta? Näissä viesteissä jaettiin myös omia kokemuksia opiskeltavasta aiheesta sekä kurssin harjoitustehtävistä. Toisten ideoita kommentoitiin ja niitä kehiteltiin yhdessä eteenpäin. Viestien avulla pystyttiin kysymään termien määrittelyjä sekä saamaan ohjeita tiettyihin tehtäviin.

Teemaan liittymättömät viestit olivat luonteeltaan pääasiassa humoristisia. Näissä viesteissä valitettiin kylmydestä, väiteltiin harrastuksiin ja ruokaan liittyvistä asioista, ”laulettiin”, kannustettiin toisia ja kerrottiin tarinoita omasta elämästä, esimerkiksi *Hajottaa... tai Anna mulle tähti-taivas... Anna valo pimeään...* Näissä viesteissä oli useita internetkäyttäjien ominaispiirteitä, kuten trollausta, linkkejä ja erilaisista peleistä omaksuttua terminologiaa. Pisimmät keskustelut syntyivät muumeista ja animesta, alusvaatteista sekä paikkakunnan parhaasta kebab-ravintolasta. Viestejä, joiden seurauksena keskustelu lähti sivuraiteille, olivat esimerkiksi *Paljonko muumimamma painaa?* ja *Mistä saa Jyväskylän parhaimmat kebabit?* Näihin keskusteluihin osallistumattomat opiskelijat kokiivat kiivaiden ja pitkien keskustelujen haittaavan opiskelua. Viestien analyysi kuitenkin osoittaa, että kyse on jossain määrin alkuinnostuksesta, joka laantui opintojaksojen edetessä ja sovelluksen tullessa tutuksi.

Sovelluksen käyttöön liittyvät viestit olivat pääasiassa testiviestejä, joilla kokeiltiin sovelluksen toimivuutta sekä neuvottiin muita osallistujia tai luennoitsijaa sovelluksen

käytössä. Muutamat viestit pyrkivät ohjaamaan keskustelua takaisin opetettavaan asiaan ja lopettamaan häiriökäyttäytymisen. Myös huonoon kielenkäyttöön ja kiroluun pyrittiin vaikuttamaan näillä viesteillä, esimerkiksi näin: *Yrittäkääpä lapset käyttäytyä :/*. Häiriökäyttäytyminen Viestiseinällä tuli esiin myös kyselyjen avoimissa vastauksissa. Keskustelujen lähteminen täysin sivuraiteille ja sopimaton kielenkäyttö tekivät opiskelijoiden kokemuksesta negatiivisia. Häiritsevien viestien määrä oli vastaajien mukaan yhteydessä luennoitsijan suhtautumiseen. Luennoitsijan välinpitämätön asenne sopimattomia viestejä kohtaan sai asiattomien viestien lähettämisen loppumaan. Osa opiskelijoista uskoi, että anonyymiyden poistaminen voisi ratkaista tämän ongelman.

## Pohdinta

Luentosalit ovat perinteistä frontaaliopetusta tukevia tiloja, joiden monimuotoinen hyödyntäminen modernin oppimiskäsityksen mukaiseen aktiiviseen ja vuorovaikutteiseen oppimiseen ei ole helppoa. Vuorovaikutteisuutta tukevat teknologiset välineet ja sovellukset voivat kuitenkin muuttaa yksisuuntainen luennon moninapaiseksi vuorovaikutuksen verkostoksi ja toimia resurssina opiskelijoiden osallistumismahdollisuuksien lisäämiseksi. Koska tämän opetuskokeilun perusteella luennoitsijan tapa hyödyntää Viestiseinää vaikuttaa suuresti opiskelijoiden kokemukseen, kehitimme mallin Viestiseinä-sovelluksen käytöstä oppimisen edistämiseksi ja osallistujien aktivoimiseksi (kuvio 2).



Opiskelijoiden kokemuksen mukaan vuorovaikutteista tukeva verkkosovellus voi edistää oppimista, kun sen käyttö on suunniteltua ja luennoitsijan reagointi oikea-aikaista. Luennoitsijan on hyvä miettiä etukäteen, millä tavoin hän aikoo viesteihin vastata ja millaista vuorovaikutusta ja keskustelua hän opiskelijoilta odottaa. Myös opiskelijoille on syytä kertoa sovelluksen käyttö-tarkoituksesta ja heidän roolistaan sen käyttäjinä. Tämä voi vähentää tarpeetonta keskustelun luisumista sivuraiteille, kun opiskelijoiden keskusteluilla näyttäisi olevan tapana ottaa mallia muista sosiaalisen median vuorovaikutuksen muodoista. Opiskelijat tulee myös totuttaa erilaisten välineiden käyttöön, jolloin epäasiallinen käytös pikkuhiljaa vähenee. Luennoitsija voi hyödyntää sovellusta myös luennon rytmittämiseen ja opiskelijoiden aktivointiin itse tekemillään kyselyillä, mitä tässä kokeilussa ei tehty. Kokeilussamme sovellusta käytettiin spontaanisti osana luentoa. Jatkossa olisi kiinnostavaa tarkastella, miten sovelluksen suunniteltu käyttö poikkeaa spontaanista, mitä etuja se tarjoaa ja miten opiskelijat sen kokevat.

*Anette Lundström on tohtorikoulutettava ja Emma Kostiainen lehtori Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.*

## LÄHTEET

- Blood, E., & Neel, R. (2008). Using student response systems in lecture-based instruction: Does it change student engagement and learning? *Journal of Technology and Teacher Education*, 16 (3), 375–383.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (toim.). (2008). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (3. painos). New York, NY: Taylor & Francis e-Library.
- Heinonen, S. (2009). *Sosiaalinen media. Avauksia nettiyhteisöjen maailmaan ja vuorovaikutuksen uusiin muotoihin*. TUTU e-julkaisuja 1/2009. Luettu 29.3.2016, <https://www.utu.fi>.
- Howland, J. L., Jonassen, D. H., & Marra, R. M. (2012). *Meaningful learning with technology* (4. painos). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hung, H.-T., & Yuen, S. C. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education*, 15 (6), 703–714.
- Lehtonen, S., Linden, A.-M., Ojala, P. M., Polvi, A., Sallinen, V., & Viranta, S. (2009). Luento- ja vuorovaikutteisuus motivoi opiskelijoita ja luennoitsijoita. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 125 (20), 2199–2205.
- Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (toim.). (2009). *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro.
- Scheele, N., Seitz, C., Effelsberg, W., & Wessels, A. (2004). Mobile devices in interactive lectures. Teoksessa L. Cantoni & C. McLoughlin (toim), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2004* (s. 154–161).
- Seaman, J., & Tinti-Kane, H. (2013). *Social media for teaching and learning*. Boston, MA: Pearson Learning Solutions.
- Weaver, R. R., & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76 (5), 570–601.

## Teoreettisen fysiikan opiskelijoiden suhtautuminen aktivoiviin opetusmenetelmiin

*Aktivoivien opetusmenetelmien käyttö fysiikan yliopisto-opetuksessa on yleistynyt ripeästi viime vuosina. Suomalaisille teoreettisen fysiikan (TF) opiskelijoille tehty kysely osoittaa, että TF:ssa aktivoivia opetusmenetelmiä hyödynnetään kuitenkin vain harvoin, ja huomattava osa opiskelijoista suhtautuu niiden käyttöönottoon varauksellisesti. Aktivoivia menetelmiä kohdanneet opiskelijat kuitenkin suhtautuvat niihin pääosin myönteisesti ja toivovat niiden käytön yleistyvän TF:n opetuksessa.*

### Vuorovaikutteinen opetus fysiikassa

Monet fysiikan opetuksen tutkimukset ovat osoittaneet, että aktivoiva opetus parantaa oppimistuloksia fysiikan peruskursseilla (Deslauriers, Schelew, & Wieman, 2011; Hake, 1998; Meltzer & Thornton, 2012). Myös edistyneemmän tason fysiikan kursseilta löytyy esimerkkejä onnistuneista toteutuksista (Baily, Dubson, & Pollock, 2013; Carr & McKagan, 2009; Perkins & Turpen, 2009; Pollock, Chasteen, Dubson, & Perkins, 2010). Sen sijaan teoreettiseen fysiikkaan uudet opetus- ja opiskelutavat ovat rantautuneet hyvin hitaasti. Alan opiskelijoiden osaamiseenkin voi kuitenkin jäädä aukkoja, joita voitaisiin paikata paremalla opetuksella (Chasteen, Pollock, Pepper & Perkins, 2012). Tarjolla olisi lukuisia toimivaksi todettuja menetelmiä, kuten fysiikan puolella suosituksi ja tehokkaaksi osoittautunut Peer Instruction -menetelmä (Mazur, 1997).

Helsingin yliopiston fysiikan laitoksella vuorovaikutteisia menetelmiä on kokeiltu TF:n opetuksessa muutamia kertoja, mikä on herättänyt keskustelua menetelmien soveltuvuudesta alan opetukseen. Koska opetusuudistusten menestykseen vaikuttaa suuresti se, kuinka hyvin uudet menetelmät otetaan vastaan (Goertzen, Scherr, & Elby, 2009), päätettiin opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia aktivoivien menetelmien käytöstä TF:n opetuksessa kartoittaa tarkemmin.

### Kysely teoreettisen fysiikan opiskelijoille: aineiston hankinta ja vastaajat

Aktivoivien opetusmenetelmien käyttöä koskeva kysely lähetettiin Helsingin, Jyväskylän tai Oulun yliopistoissa TF:n kursseja suorittaneille. Kyselyyn vastasi 157 opiskelijaa. Heistä TF:n pääaineopiskelijoita oli 64, mikä vastannee noin puolta alan opiskelijoista Suomessa. Kysely koostui seitsemästä aktivoivaa opetusta kartoittavasta monivalintakysymyksestä (kysymykset vastausjakaumiin taulukossa 1) sekä kolmesta avoimesta kysymyksestä, joissa pyydettiin kuvailemaan, minkälaisia aktivointikeinoja opiskelijat olivat kohdanneet ja millaisia he

toivoisivat käytettävän. Lisäksi oli mahdollisuus antaa aiheeseen liittyviä kommentteja.

### Tulokset

Suurimmalla osalla opiskelijoista (77 %) oli ollut luennoilla keskimäärin melko vähän tai ei lainkaan aktivoivia menetelmiä käytössä. Yli kolmasosa vastaajista olikin sitä mieltä, että tunnelma TF:n kursseilla on pääosin sulkeutunut eikä kannusta esittämään kysymyksiä. Myös avoimista vastauksista kävi ilmi vuorovaikutuksen vähäisyys ja aktivointimenetelmien tehottomuus.

*TF:n luennoilla aktivointikeinot ovat olleet hyvin vähäisiä. Toisinaan opiskelijoilta kysytään, onko kysymyksiä, mutta siihen se sitten jääkin.*

Vastanneista noin puolet toivoi, että vuorovaikutteisia aktiviteetteja olisi luennoilla korkeintaan satunnaisesti. Aktivoinnin vastustajat vetosivat siihen, että menetelmät eivät sovellu TF:n opetukseen tai että heidän kokemuksensa niistä olivat huonoja.

*Periaatteessa aktivoimiselle ei ole tarvetta, jos luennoitsija osaa esittää asiansa mielenkiintoa ylläpitävällä ja hyvin jäsennetyllä tavalla.*

*"Pohtikaa ryhmässä" -tehtävien kohdalla tulokset ovat olleet monesti laihoja. Keskustelua ei juuri synny, tai jos syntyy, se ei juurikaan johda mihinkään.*

Muutamit opiskelijat myös kokivat TF:n olevan niin vaikeaa, ettei vuorovaikutukselle ole sijaa.

*Mikäli TF:n luento-opetuksessa on tilaa väittelyille tai keskustelulle, on aihe esitetty tarpeettoman pinta-puolisesti.*

Toisaalta lähes 40 prosenttia vastanneista toivoi vuorovaikutteisia menetelmiä luennoille. Aktivointimenetelmiä

**Taulukko 1.** Kysymykset ja väitteet vastausvaihtoehtoineen ja vastausjakauksineen yliopistoittain (HY = Helsinki, JY = Jyväskylä, OY = Oulu)

| Kysymys tai väite sekä vastausvaihtoehdot                                                                      | Kaikki | HY (n=94) | JY (n=51) | OY (n=12) |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-----------|-----------|-----------|
| <b>1. Kuinka paljon opiskelijaa aktivoivia menetelmiä on keskimäärin ollut käytössä TF:n luennoillasi?</b>     |        |           |           |           |
| Erittäin paljon                                                                                                | 0 %    | 0 %       | 0 %       | 0 %       |
| Paljon                                                                                                         | 2 %    | 1 %       | 4 %       | 0 %       |
| Kohtalaisesti                                                                                                  | 20 %   | 13 %      | 35 %      | 17 %      |
| Melko vähän                                                                                                    | 43 %   | 46 %      | 41 %      | 33 %      |
| Erittäin vähän tai ei ollenkaan                                                                                | 34 %   | 40 %      | 20 %      | 50 %      |
| <b>2. Tunnelma teoreettisen fysiikan luennoilla on pääosin...</b>                                              |        |           |           |           |
| Avoin, kysyminen on luontevaa ja keskustelua syntyy helposti                                                   | 4 %    | 2 %       | 6 %       | 8 %       |
| Keskustelua ja kysymyksiä on jonkin verran                                                                     | 60 %   | 56 %      | 67 %      | 58 %      |
| Ilmapiiri on sulkeutunut, eikä se juurikaan kannusta esittämään kysymyksiä tai keskustelemaan                  | 34 %   | 42 %      | 27 %      | 33 %      |
| <b>3. Mielestäni hyvä perinteisen ja vuorovaikutteisen luennoinnin suhde on</b>                                |        |           |           |           |
| Luennoista voisi luopua kokonaan. Laskuharjoitukset ja luennoitsijan säännöllinen päivystys riittävät          | 6 %    | 7 %       | 6 %       | 0 %       |
| Perinteisestä luento-opetuksesta tulisi luopua ja luentojen tulisi koostua vuorovaikutteisista aktiviteeteista | 6 %    | 7 %       | 4 %       | 8 %       |
| Perinteinen luennointi on välillä tarpeellista, mutta toivon mahdollisimman paljon vuorovaikutteisuutta        | 34 %   | 32 %      | 43 %      | 17 %      |
| Satunnainen vuorovaikutteinen opetus on riittävää                                                              | 32 %   | 32 %      | 33 %      | 33 %      |
| Perinteinen luennointi on sopiva metodi teoreettisen fysiikan luennoille                                       | 21 %   | 23 %      | 14 %      | 42 %      |
| <b>4. Ryhmä- ja parityöskentely luennoilla on minulle...</b>                                                   |        |           |           |           |
| Mieluista ja toivon, että sitä olisi usein                                                                     | 17 %   | 15 %      | 22 %      | 9 %       |
| Silloin tällöin mukavaa                                                                                        | 52 %   | 52 %      | 49 %      | 73 %      |
| Työskentelen mieluiten yksin                                                                                   | 31 %   | 33 %      | 29 %      | 18 %      |
| <b>5. Kuinka paljon mielestäsi kurssien sisällöstä tulisi käsitellä luennoilla?</b>                            |        |           |           |           |
| Olen valmis opiskelemaan lähes kaiken teorian itse. Luentojen tulisi keskittyä soveltamiseen ja ongelmakohtiin | 15 %   | 19 %      | 9 %       | 17 %      |
| Luennoilla olisi hyvä keskittyä kunnolla muutamiin pääkohtiin, loput itseopiskeluna                            | 34 %   | 34 %      | 38 %      | 17 %      |
| Lähes kaikki kurssin materiaali tulee käsitellä luennoilla                                                     | 51 %   | 47 %      | 53 %      | 67 %      |
| <b>6. Kuinka aktiivisen roolin olet valmis ottamaan luennoilla?</b>                                            |        |           |           |           |
| Olen valmis olemaan aktiivisesti mukana opetustapahtumassa vaikka koko luennon ajan                            | 18 %   | 17 %      | 18 %      | 25 %      |
| Voin olla välillä aktiivinen, mutta haluan välillä myös vain kuunnella perinteistä luennointia                 | 51 %   | 53 %      | 54 %      | 25 %      |
| Haluan pääasiassa passiivisen roolin. Opin hyvin seuraamalla perinteistä luennointia                           | 31 %   | 29 %      | 28 %      | 50 %      |
| <b>7. Tärkein asia, jonka opin teoreettisen fysiikan kurseillani on mielestäni...</b>                          |        |           |           |           |
| Käsitteet, ilmiöt ja niiden syvälinen ymmärtäminen                                                             | 51 %   | 43 %      | 64 %      | 75 %      |
| Yleinen ongelmanratkaisutaito                                                                                  | 22 %   | 27 %      | 20 %      | 0 %       |
| Vankka laskutaito                                                                                              | 11 %   | 17 %      | 6 %       | 0 %       |
| En osaa sanoa                                                                                                  | 13 %   | 8 %       | 10 %      | 25 %      |
| Jokin muu                                                                                                      | 3 %    | 4 %       | 0 %       | 0 %       |
| Kysymyksissä 1.–6. oli myös vaihtoehto "En osaa sanoa"; sen vastausosuus jäi aina alle viiteen prosenttiin.    |        |           |           |           |

aiemmin kohdanneet suhtautuivat numeroiden valossa hieman myönteisemmin vuorovaikutteisten menetelmien käyttöön, mutta tilastolliseen merkitsevyyteen ero ei kuitenkaan yllä ( $\chi^2$ ,  $p = ,116$ ). Opiskelijat, joilla oli ollut aktivoivaa opetusta enemmän, toivoivat myös enemmän ryhmätöitä. Valtaosa opiskelijoista (82 %) halusi ainakin osan ajasta seurata passiivisena perinteistä luennointia, mutta aiempi kokemus näkyy vastauksissa. Opiskelijoista, joilla oli vähintään kohtalaisesti kokemusta aktiivisesta

opiskelusta, vain 15 prosenttia halusi pitäytyä passiivisessa roolissa luennolla.

Noin puolet vastanneista piti TF:n luennon tärkeimpänä tavoitteena käsitteiden ja ilmiöiden syvällistä ymmärtämistä. Avoimissa vastauksissa esiintyikin toivomuksia, että luennoitsijan tulisi kaavojen yksityiskohtaisen johtamisen sijaan keskittyä avaamaan ja selvittämään ilmiöitä sekä testaamaan, että ne on ymmärretty. Ongelmanratkaisutaidon katsoi tärkeimmäksi 22 prosenttia vastanneista

**Taulukko 2.** Vastaajien mielipiteet itselleen hyödyllisistä aktivointimenetelmistä teoreettisen fysiikan luennoilla \*

| Aktivointimenetelmä                                                    | Kokee hyödylliseksi |      |      |      |
|------------------------------------------------------------------------|---------------------|------|------|------|
|                                                                        | Kaikki              | HY   | JY   | OY   |
| Yleiseen keskusteluun osallistuminen                                   | 54 %                | 52 % | 60 % | 42 % |
| Aktivointivälineet ja -ohjelmat, kuten klikkerit, Presemo, Flinga tms. | 46 %                | 54 % | 42 % | 0 %  |
| Parikeskustelu                                                         | 47 %                | 46 % | 52 % | 33 % |
| Ryhmätyöskentely                                                       | 38 %                | 38 % | 38 % | 42 % |
| Lyhyet kirjalliset testit opitusta asiasta                             | 25 %                | 21 % | 34 % | 25 % |
| Käsitekartan laatiminen                                                | 21 %                | 24 % | 16 % | 25 % |
| Ohjattu väittely                                                       | 15 %                | 18 % | 14 % | 0 %  |

\* Usean vaihtoehdon valinta oli mahdollista. Kokemusta kyseistä menetelmästä ei edellytetty.

ja vankan laskutaidon 11 prosenttia vastanneista. Merkille pantavaa on, että Jyväskylässä opiskelevat pitivät ilmiöiden käsitteellistä osaamista tärkeämpänä kuin Helsingissä opiskelevat ( $\chi^2$ ,  $df = 2$ ,  $N = 128$ ,  $p = ,041$ ).

Tilastollisesti merkitseviä eroja ilmeni myös siinä, että ensimmäisen tai toisen vuoden opiskelijat olivat kohdanneet aktivoivia menetelmiä useammin kuin jatko-opiskelijat (Kruskalin–Wallisin testi post hoc Dunnin–Bonferronin korjauksella,  $p = ,017$ ). Ainakin Helsingissä aktivoivien opetusmenetelmien käyttö on yleistynyt juuri parin viime vuoden aikana, mikä selittää tätä tulosta.

Jyväskylässä opiskelevat olivat kohdanneet enemmän aktivoivia menetelmiä kuin Helsingissä opiskelevat ( $p = ,002$ ). Aktivoivien menetelmien käyttö kulkee usein käsi kädessä käsitteellisen osaamisen painottamisen kanssa, joten Jyväskylän tulokset ovat sen suhteen johdonmukaiset. Tulokseen saattaa vaikuttaa myös se, että niin sanottua käänteisopetusta (flipped classroom), joka lähtökohtaisesti on opiskelijoita aktivoivaa, on ilmeisesti Jyväskylässä hyödynnetty yleisemmin kuin Helsingissä. Myös vastaajat Oulun yliopistosta pitivät käsitteellistä oppimista selvästi tärkeimpänä.

Aktivointimenetelmistä hyödyllisimmiksi koettiin itsenäinen työskentely ja pohdinta osana luentoa sekä yleiseen keskusteluun osallistuminen (taulukko 2).

Avoimissa kommentteissa monet pitivät oppimisen kanalta tärkeänä omatoimista ja tuskaisaakin työnteoa, ja oppimisen helpottamiselta vaikuttaviin toimiin suhtauduttiin osin epäileväisesti. Osa näistä argumenteista vaikutti perustuvan aktiivisen oppimisen väärin ymmärtämiseen ja ennakkoluuloihin.

*TF:n kursseilla opetetun sisällön kehittämiseen on kulunut satoja vuosia, ja on ihan älytöntä kuvitella että opiskelijat voisivat keksiä kaiken itse viidessä vuodessa keskustelemalla keskenään.*

*Toivottavasti alalle ei tule mitään hörhöjen näennäis-aktivointimenetelmiä, jotka laskevat kurssin tason alle arvostelun.*

Toisaalta monet olivat myös tunnistanee perinteiseen opetukseen liittyviä ongelmia ja esittivät omia parannusehdotuksiaan luento-opetuksen tehostamiseksi.

## Johtopäätökset ja pohdinta

Kysely osoitti, että vuorovaikutteisia opetusmenetelmiä käytetään tällä hetkellä TF:n opetuksessa vähän. Noin puolet opiskelijoista kannattaa opettajakeskeistä luennointia ja haluaa olla passiivisessa roolissa luennoilla. Lähes kolmasosa opiskelijoista kertoi haluavansa opiskella mieluiten yksin, ja avoimissa vastauksissa pohdittiin, ovatko fysiikanopiskelijat keskimääräistä enemmän introverteja. Riippumatta opiskelualasta oppiminen ja ajatustyö on kuitenkin jokaisen tehtävä itse. Kun samalla aktiiviset opetusmenetelmät ovat fysiikassa osoittautuneet tehokkaiksi, niin opiskelijoiden varautunut suhtautuminen tuntuu huonosti perustellulta.

Aktivoivien opetusmenetelmien vastustamisessa saattaisikin ainakin osittain olla kyse muutosvastarinnasta. Muutosvastarinta on tutkimuksessa hyvin tunnistettu ilmiö, jonka syiksi on esitetty muiden muassa pelko aiempaa huonommasta menestyksestä, yhteisön negatiivinen suhtautuminen uudistukseen sekä se, että uudet menetelmät eivät vain miellytä itseä tai aiheuttavat lisää työtä (Ellis, 2015; Fishbein & Ajzen, 2010).

Vastaajat pitivät TF:n opiskelua haastavana. Monet epäilivät oppimisen heikkenevän, jos luovutaan perinteisistä luennoista, joilla asian vahvasti osaava henkilö pureskelee aineiston valmiiksi. Uusia menetelmiä myös näytettiin kavahtavan niihin liitettyjen ennakkoluulojen perusteella, ja negatiivista suhtautumista kerrottiin ilmenevän niin opiskelijoissa kuin opettajissakin. Nämä kaikki viittaisivat muutosvastarinnan suuntaan.

Vastustus näyttäisi kuitenkin hälvenevän kokemuksen myötä, sillä vuorovaikutteisia opetusmenetelmiä kohdanneet opiskelijat suhtautuivat niihin positiivisemmin ja toivoivat niitä käytettävän enemmän. Jyväskylän yliopistossa aktivoivien menetelmien käyttö on mahdollisesti jopa vaikuttanut opiskelijoiden käsityksiin fysiikan oppimisen ja osaamisen keskeisistä elementeistä.

Sitä mukaa kun aktivoivat menetelmät yleistyvät fysiikan perusopetuksessa, kynnys tuoda niitä myös teoreettisen fysiikan opetukseen epäilemättä madaltuu. Tällöin on tärkeää tiedostaa, että opiskelijoissa saattaa ilmetä ennakkoluuloja ja vastarintaa. Kursseilla olisikin syytä panostaa aktivoivien menetelmien sujuvaan ja tehokkaiseen käyttöön ja opiskelijoiden niihin totuttamiseen sekä



perustella hyvin, miksi uusia menetelmiä kokeillaan. Onnistunut aktivointimenetelmien käyttö näyttäisi johtavan siihen, että opiskelijat myös ymmärtävät niiden edut ja hyväksyvät niiden käytön.

*Emilia Kilpua on apulaisprofessori ja Ilkka Hendolin tohtorikoulutettava Helsingin yliopiston fysiikan laitoksella.*

## LÄHTEET

- Baily, C., Dubson, M., & Pollock, S. J. (2013). Developing tutorials for advanced physics students: Processes and lessons learned. Teoksessa P. V. Engelhardt, A. D. Churukian & D. L. Jones (toim.), *2013 PERC Proceedings* (s. 61–64).
- Carr, L. D., & McKagan, S. B. (2009). Graduate quantum mechanics reform. *American Journal of Physics*, 77 (4), 308–319.
- Chasteen, S. V., Pollock, S. J., Pepper, R. E., & Perkins, K. K. (2012). Transforming the junior level: Outcomes from instruction and research in E&M. *Physical Review Physics Education Research*, 8 (2). Luettu 30.3.2016, <http://dx.doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.8.020107>.
- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrolment physics class. *Science*, 332 (6031), 862–864.
- Ellis, D. E. (2015). What discourages students from engaging with innovative instructional methods: Creating a barrier framework. *Innovative Higher Education*, 40 (2), 111–125.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York, NY: Psychology Press.
- Goertzen, R. M., Scherr, R. E., & Elby, A. (2009). Accounting for tutorial teaching assistants' buy in to reform instruction. *Physical Review Physics Education Research*, 5 (2). Luettu 30.3.2016, <http://dx.doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.5.02010>.
- Hake, R.R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66 (1), 64–74.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Meltzer, D. E., & Thornton, R. K. (2012). Resource letter ALIP-1: Active-learning instruction in physics. *American Journal of Physics*, 80 (6), 478–496.
- Perkins, K. K., & Turpen, C. (2009). Student perspectives on using clickers in upper-division physics courses. 2009 Physics Education Research Conference. *AIP Conference Proceedings*, 1179, 225–228.
- Pollock, S. J., Chasteen, S. V., Dubson, M., & Perkins, K. K. (2010). The use of concept tests and peer instruction in upper-division physics. 2010 Physics Education Research Conference. *AIP Conference Proceedings*, 1289, 261–264.

## Client Consultation – oikeustieteen, englannin ja kulttuurienvälisen viestinnän integroiva oppiminen

*Esittelemme artikkelissamme teoreettisesti pohdiskellen ja keskustelua herätellen kokemuksiamme englannin kieli- ja viestintäopintoja sekä oikeustieteen pääaineopintoja integroineista asiakaskohtaamistaitojen opetuskokeiluista Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksella.*

### Kehollisuus ja kokemuksellisuus

Oppimisen käsite on monitahoinen. Pedagoginen ja oppimispsykologinen kirjallisuus sisältävät käsitykset sekä niistä tilanteista että niistä sisäisistä ja ulkoisista tiloista, joissa oppimista eli tiedon uudelleen jäsentymistä voi tapahtua. Sisäinen tila ymmärretään tässä oppijan psykologisina valmiuksina ja ulkoinen tila ihmisten välisen interaktion muotoina. (Ks. esim. Deweyn ja Vygotskin työt; Brown, 2001; Kolb, 1984; Monk, Chillington Rutter, Neelands, & Heron, 2011; Puolimatka, 1996; Stolz, 2015.) Mikä on siis ihmisten välisen interaktion ja siinä oppimisen *väline* – toisin sanoen, *miten ja minkä kautta* me oikeastaan olemme ja opimme kolmiulotteisessa ympäristössämme kanssakäymisessä toistemme kanssa, ja miten tämä oppimisen väline on otettu huomioon vallitsevissa ja laajalti käytössä olevissa opetusmetodeissa ja pedagogioissa.

Varteenotettavia ja hyödyllisiä näkökulmia näihin kysymyksiin tarjoaa ensiksikin kehollisuuteen perustuva oppiminen (*embodied learning*, mm. Lipson Lawrence, 2012; Stolz, 2015) – jota voisi kuvailla esimerkiksi Åkerbladin oivallisesti käyttämin sanamuodoin oppimiseksi ”keho edellä” ja tiedon tuottamiseksi koko keholla (Åkerblad, 2015). Toiseksi näkökulmien avartamista tarjoaa avoimessa tilassa oppiminen (*Open Space Learning* eli *OSL*, mm. Monk ym., 2011), jota voisi Åkerbladia (2015) mukaillen kutsua tiedon rakentamiseksi ”koko keholla, vuorovai-  
kutuksessa muiden kanssa, luokkahuoneen seinät kaataen”, tai itse asiassa luokkatilat kalustuksesta tyhjentäen. Kolmanneksi on mukaan luettava draamakasvatuksen koko kirjo (mm. Heikkinen, 2004). Edellä mainittujen pedagogisten viitekehysten autenttisen ja kokemukseen perustuvan oppimisen näkökulmat jäävät usein yliopistopedagogiassa digitaalisten etäratkaisujen varjoon. Kehollisuuteen perustuva ja avoimen tilan kautta tai avoimessa tilassa oppiminen, kuten myös draamakasvatus, muistuttavat omilla metodeillaan siitä, että kognitiivisen tietämisen perusta on kehossa (*embodied knowing*). Ne muistuttavat lisäksi siitä, miten ihminen oppijana voidaan ottaa huomioon holistisesti: monimetodisella ha-  
vainnoinnilla, tulkinnoilla sekä niiden monimetodisella

ja samalla ongelmaperustaisella käsittelyllä (Heikkinen, 2004; Lipson Lawrence, 2012; Monk ym., 2011; Poikela & Poikela, 2005; Savin-Baden, 2003; Stolz, 2015). Oppijan holistisella huomioimisella on oma ratkaiseva roolinsa oppimisprosesseissa, joiden ymmärtämistä meidän kaikkien opetustehtävissä toimivien olisi syytä jatkuvasti opiskella ja ymmärtää syvemmin, jotta myös digitaalisista ja monimuotoisista ratkaisuista tulisi optimaalisesti toimivia.

Oikeustieteellisiä opintoja, kulttuurienvälistä viestintää sekä englannin kielen ja viestinnän opintoja integroivia Client Counselling- sekä Advanced Client Counselling (Counselling korvattiin myöhemmin Consultation-termillä) -opintojaksoja ja -työpajoja järjestettiin Itä-Suomen yliopistossa (aiemmin Joensuun yliopistossa) oikeustieteiden laitoksella valinnaisina opintoina lukuvuosina 2009–2010, 2010–2011 ja 2011–2012. Jo aiemminkin, lukuvuonna 2006–2008, niitä järjestettiin vapaaehtoisina työpajoina. Tämän työmuodon toi Joensuuhun silloinen Joensuun yliopiston siviilioikeuden professori Soili Nystén-Haarala, jonka kustusta englannin lehtori Susanna Kohonen tuli mukaan työpajoihin englannin kielen ja kulttuurin sekä kulttuurienvälisen viestinnän osajana. Lisäksi viimeisimpinä toimintavuosina opettajana toimi Laura Tammenlehto, joka oli aiemmin osallistunut opiskelijana työpajoihin ja International Client Consultation Competition (ICCC) -kilpailuun.

### Opetuskokeilun taustaa

Opetus toteutettiin simuloituina asiakaskohtaamistilanteina, joissa opiskelijat itsenäisesti analysoivat asiakkaan ongelmaa häneltä saamiensa tietojen ja tapahtumainkuvauksen pohjalta. Valittu työmuoto myötäilee läheisimmin autenttisen oppimisen teoriaa, joka tarkoittaa todellisessa ja aidossa tilanteessa tapahtuvaa oppimista. Teoria painottaa oppimisen tilannesidonnaisuutta ja pyrkii muita teorioita voimakkaammin luomaan oppimistilanteesta luonnollisen sekä kytkemään sen vahvasti käytännön työelämään ja opittavan asian soveltamista koskeviin tilanteisiin. (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2011.)

Opetuksen integroinnilla tarkoitamme tässä kahta asiaa. Ensiksi sitä, että työpajoissa yhdistettiin sekä substanssi-

aineen että kieli- ja viestintäaineen aihepiirejä ja taitojen harjoittelua. Toiseksi integroinnista oli muutamana vuonna hyötyä myös opiskelijoille, sillä työpajaan osallistumalla saattoi saada samanaikaisesti sekä oikeustieteiden että kielikeskuksen kieli- ja viestintäopintojen englannin kielen kurssisuorituksia. Samankaltaisia integrointikokeiluita on tehty muun muassa pääaineen ja kirjoitusviestinnän tai pääaineen ja puheviestinnän kurssien integroimisessa (ks. esim. Huttunen, Leppä, & Siitari, 2007.)

Opetusta integroitiin käytännössä siten, että substanssiopettaja ja kielten opettaja suunnittelivat työpajaa ja kurssia yhdessä. He hyödynsivät suunnittelussa ja toteutuksessa yhteiskunnallisia kontaktejaan. Puhujiksi ja työpajojen vieraileviksi ohjaajiksi kutsuttiin paikallisia asiantuntijoita, ulkomaalaisia vierailevia luennoitsijoita sekä yliopistomme psykologian ja englannin kielen asiantuntijoita. Pyysimme heitä myös järjestämämme Suomen karsintakilpailun tuomareiksi vuonna 2010.

### Client Consultation – integroitua ja integroivaa oppimista

Client Consultation -opintojaksolla omaksuttu työmuoto perustuu englanninkielisessä kulttuuripiirissä oikeustieteiden opiskelijoille kehitettyyn asiakasneuvonnan harjoitusmuotoon. Taustalla on yhdysvaltalaisen Louis M. Brownin ja Forrest S. Mostenin alulle panema kansainvälinen asiakasneuvontakilpailu (International Client Consultation Competition, ICC). Kilpailussa järjestetään asiakasneuvontatilanteita aivan kuten työpajakurssien harjoituksissakin. Tavoitteena on, että mahdollisimman monet maat lähettäisivät edustajansa kansainväliseen kilpailuun työpajakurssien ja kansallisten karsintakilpailujen perusteella. Suomesta on tietojemme mukaan toistaiseksi lähetetty kilpailuun joukkueita vain Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampukselta ja Lapin yliopistosta.

Kukin 45-minuuttinen harjoituskerta, kuten myös kilpailutilanne, muodostuu siten, että asianajajien rooleissa olevat opiskelijat eivät tiedä etukäteen tarkkaa aihetta, josta heidän tulee neuvoa ikään kuin heidän vastaanotolleen ensimmäistä kertaa tullutta asiakasta. Asiakasta näyttölee joku kurssin opettajista tai opiskelijoista. Vain asiakkaan roolissa oleva tietää tapauksensa yksityiskohdat ja improvisoi loput. Kukin tapaus koostuu aina myös muista kuin pelkästään lainopillisista pulmista, jotta voitaisiin kokeilla ja harjoitella, miten asianajajien rooleissa voidaan ottaa huomioon asiakkaan muitakin tarpeita. Asiakasta esittävää kannustetaan improvisoimaan ja keksimään jopa asialle merkityksettömiä tarinanjuonteita.

Harjoituksissa ei ole muuta ennalta sovittua käsikirjotusta tai toimintakaavaa kuin työtavan raamit: tilanne on aina sama, eli asiakasneuvontatilanne. Lähtökohtana ja oppimisen kohteena on siten asiakkaan haastattelu, joka noudattaa tiettyä rakennetta. Puolituntisen asiakastapaamisen päätyttyä asianajajat vielä keskustelevat keskenään reflektoiden noin viisitoista minuuttia siitä, mitä pitävät tärkeimpänä kyseisessä tapauksessa ja mitä aikovat tehdä seuraavaksi.

Simulaation päätyttyä työpajassa pidetään yksityiskohtainen koko ryhmän yhteinen reflektointijakso, jossa

keskustellaan interaktioon liittyvistä osallistujien kokemuksista ja analysoidaan simulaation asianajajien haastattelutaitoja, haastattelun rakennetta ja sujuvuutta sekä teemana olleita oikeudellisia ongelmanasetteluja. Simulointisessoiden osallistujat vaihtoivat rooleja siten, että jokainen kiersi vuorollaan sekä asiakkaan roolissa, asianajajana parin kanssa että yleisön joukossa seuraamassa toisten simulaatioita ja antamassa palautetta. Muutamilla kerroilla myös videoimme simulaatioita, joita sitten katsoimme yhdessä niihin osallistuneiden kanssa. Oman itsensä näkeminen simulaatitilanteessa toimi vahvana tukena omaa kommunikointitapaa reflektoidessa, ja se oli tehokas elementti oppimisprosessissa yhdessä opintojakson työmuotoihin kuuluvan oppimispäiväkirjan laatimisen kanssa (mm. Sava, 1993).

Eräässä esimerkkitapauksessa, joka pohjautuu vuoden 2009 International Client Consultation -kilpailun alkukarsintatapaukseen, oli kyse asiakkaan mielestä virheellisesti laaditusta testamentista. Työmuodon ja kansainvälisen kilpailunkin periaatteena on, että tapauksissa sovelletaan tiimin kotimaan yhteiskunnallista kontekstia ja oikeudellista sääntelyä. Tapauksen oikeudellisen puolen selvittämisen voisi aloittaa kertomalla asiakkaalle, millaisia muotovaatimuksia lainsäädäntö asettaa testamentille (Perintökaari 40/1965 (PK), 10: 1–4). Asiakkaalle tulisi myös kertoa, mitä yllä mainittujen muotomääräysten laiminlyönnistä voi seurata sekä miten ja missä vaiheessa mahdollisiin muotovirheisiin voitaisiin vedota (PK 14: 4–5). Toiseksi asiakkaalle tulisi kertoa, millä vaihtoehtoisilla tavoilla hän voi reagoida testamentin sisältöön.

Koska simulaatioissa on kyse asiakkaan ensimmäisestä tapaamisesta, tapauksesta ei ole syytä yrittääkään muodostaa yksiselitteistä ja tyhjentävää ratkaisua, vaan tärkeintä on selvittää asiakkaalle, mitä vaihtoehtoja hänellä on sekä mitä oikeudellisia ja ei-oikeudellisia seurauksia hänen tekemistään valinnoista mahdollisesti seuraa. Asianajajaparin tehtävänä on muodostaa asiakkaan kertoman perusteella mahdollisimman kattavat vaihtoehtot toimintamahdollisuuksista ja tätä kautta ohjata asiakasta tekemään tavoitteidensa ja tarpeidensa kannalta paras mahdollinen ratkaisu.

Asiakaskeskeisen lähestymistavan näkökulmasta perusajatuksena on, että asianajaja selvittää asiakkaan tavoitteet ja odotukset mahdollisimman aikaisessa vaiheessa sekä palaa niihin esitellessään toimintavaihtoehtoja. Asianajajaparin tulee vaihtoehtoja tarjotessaan ottaa huomioon myös ongelman emotionaaliset ja sosiaaliset puolet. Näin ollen ei siis riitä, että keskitytään ainoastaan oikeudellisen ongelman kannalta merkityksellisten toimintamahdollisuuksien kartoittamiseen, vaan huomioon tulee ottaa myös asiakkaan ratkaisujen vaikutukset hänen sosiaaliin suhteisiinsa sekä hänen tunneperäiset tarpeensa ja pyrkiä näin ohjaamaan asiakasta tekemään ratkaisunsa.

### Pohdintaa

Client Consultation -opintojaksot ja -työmuoto yhdistivät ja integroivat monia oppimisen alueita. Yhtäältä on ensi katsomalta selvää, että oppimisen kohteena olivat oikeustieteellinen osaaminen ja sen soveltaminen sekä englannin

kielen käyttäminen. Toisaalta simuloinneissa harjoiteltiin interaktiota, keskustelua, kuuntelemista, asiakkaan empaattista kohtaamista, haastattelu- ja kysymystekniikoita, keskeisten faktojen poimimista asiakkaan kertomuksesta sekä oikeudellista neuvontaa. Lisäksi kaikkea tätä harjoiteltiin kulttuurienvälisen viestinnän kontekstissa erityisesti englanninkielisen kansainvälisen kommunikaatiokulttuurin pohjalta, joka eroaa monelta osin suomalaisesta kommunikaatiokulttuurista niin kehonkielessä ja muussa sanatomassa viestinnässä kuin myös sanallisessa viestinnässä aina kielen fraasitasolla ja puhunnoksissa saakka (ks. mm. Carbaugh, 2005; Kohonen, 2003, 2006). Harjoittelun kohteina olivat siis kriittinen ja analyttinen ajattelu, ongelmanratkaisu, reflektointi ja vuorovaikutus. Oppimisessa painottui jonkin verran tilannesidonnaisuus, mutta simuloitui oppimistilanteet oli pyritty luomaan mahdollisimman luonnollisiksi ja käytännön työelämätilanteita vastaaviksi.

Improvisoiduissa simulaatioissa abstraktit käsitteet konkretisoituvat roolissa tehtyjen päätösten ja tekojen myötä, lauserakenteen ja puhunnosten tasoa myöten. Savan (1993) mukaan oppiminen perustuu niin todellisuuden kuin todellisuuden ymmärtämisenkin transformoinnille eli muuntamiselle. Asiakaskohtaamistaidon työmuodossa oppija aktivoituu juuri tähän transformointiin, eli hän peilaa aiempia tietojaan, taitojaan sekä kokemustaan käsillä olevaan asiakasneuvontatilanteeseen sekä muuntaa niitä kuhunkin tilanteeseen sopiviksi ja tuo ymmärryksensä näkyviin niin puhunnosten, fraseologian kuin vuorovaikutuksenkin tasolla. Tällainen työmuoto on siis myös kauttaaltaan ongelmaperustaista oppimista (Poikela & Poikela, 2005; Savin-Baden, 2003). Ratkaistavana ongelmana on oikeudellisen neuvonnan ja asiakkaan empaattisen kohtaamisen lisäksi se, miten tämä kaikki kielellistetään englanniksi vuorovaikutustilanteessa.

Diplomaattisen ja kohteliaan kielenkäytön fraseologia on erilaista suomen kielen ja englannin kielissä, joten se vaatii harjoitusta. Englanninkielisessä ja kansainvälisessä kontekstissamme tämä konkretisoitui esimerkiksi suomalaisesta näkökulmasta katsoen tietynlaisena ”pehmentämisenä”. ”Tell us more about that” on tilanteesta riippuen syytä ”pehmentää” esimerkiksi muotoon ”Could you tell us a bit more about that?”, kuten myös ”I want you to tell us all the details” vaikkapa muotoon ”It would be very important for us to know all the details” (vrt. Haigh, 2004.)

Myös yksityiskohtaisempia puhunnoksia harjoiteltiin. Puhunnoksilla tarkoitetaan kaikkia, lyhyitäkin, äännähdyksiä keskustelutilanteessa, jossa vuoroja vaihdellaan kahden tai useamman puhujan välillä. Puhunnoksiin tulee kiinnittää huomiota, sillä kuulija käsittelee ne mielessään automaattisesti ja nopeasti, esitiedostamisen tasolla. Niiden perusteella tehdään välittömästi, myös tiedostamattomasti, hyvin monenlaisia johtopäätöksiä – jopa kanssapuhujan kohteliaisuudesta tai moukkamaisuudesta. Jos asiakas kertoo taustaansa ja tarinaansa asianajajille, ovatko he koko ajan täysin hiljaa vai tuottavatko he kuunnellessaan lyhyitä palautepuhunnoksia, kuten ”mm”, ”mhm”, ”yes”, ”I see”? Puhunnoksilla voi olla suuri merkitys sille, miten englanninkielisen tai kansainvälisen kulttuurikontekstin asiakas kokee tulleen kuulluksi. (Vrt. mm. Haigh, 2004; Kohonen 2003, 2006; Tainio, 1997.)

Kieli- ja vuorovaikutustaidot ovat niin oppimisen väline kuin sen kohdekin asiakaskohtaamistaitojen oppimisessa, joten työmuotoon olisi hyvä lisätä sekä englannin kieleen että kulttuurienväliseen viestintään liittyviä ilmaisu- ja improvisointiharjoituksia. Korkeakouluopiskelijoille osallistavat menetelmät ovat monesti askel vaativampaan suuntaan totutusta istumisen, kuuntelemisen ja muistiinpanojen tekemisen metodista. Pedagogisena tavoitteena onkin, että luottamuksellinen ja osallistumista edistävä ilmapiiri auttaa ryhmän jäseniä vaihteittain tuntemaan itsensä paremmin ja vahvistamaan itseluottamustaan sekä toimimaan, esittämään ja esiintymään ryhmässä. (ks. esim. Leikkonen, 2001).

Ajankäyttö on haastavaa kaikilla integroivilla kursseilla. Osallistujien oppimiskokemus voisi vahvistua entisestään, jos he jakaisivat kokemuksiaan ja prosessinaikaisia ajatuspolkujaan, katsoisivat ja reflektoisivat yhdessä nykyistä enemmän videoituja simulaatioita sekä tutkisivat videoita ja harjoituksia aiempaa syvemmin ja monitahoisemmin osallistavien menetelmien, esimerkiksi forum-teatterin, keinoin. Silloin he alkaisivat lähestyä kokemusta ja ymmärrystä siitä, kuinka yksilöiden eri vahvuus- ja osaamisalueet voisivat tukea niin uudenlaisia tai pikemminkin uuhon jääneitä oppimisen tapoja kuin uudenkin oppimista (ks. esim. Heikkinen, 2004; Sava, 1993, 1997).

*Susanna Kohonen on yliopistonlehtori Itä-Suomen yliopiston kielikeskuksessa. Laura Tammenlehto on yliopisto-opettaja Itä-Suomen yliopiston oikeustieteiden laitoksella.*

## INTERNETSIVUT

International Client Consultation Competition, ICC: <http://www.brownmosten.com/>

## LÄHTEET

- Brown, R. E. (2001). The process of community-building in distance learning classes. *Journal of the Asynchronous Learning Networks*, 5 (2). Luettu 29.9.2015, [http://online-learningconsortium.org/sites/default/files/v5n2\\_brown\\_1.pdf](http://online-learningconsortium.org/sites/default/files/v5n2_brown_1.pdf).
- Carbaugh, D. (2005). *Cultures in Conversation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haigh, R. (2004). *Legal English*. London: Cavendish Publishing.
- Heikkinen, H. (2003). Draamakasvatus liminaalisena leikkikenttänä – TIE (Theatre-In-Education) -genren teoreettinen viitekehys. Teoksessa H. Heikkinen. & T. L. Viirret (toim.), *Draamakasvatuksen teillä – tutkimus TIE (Theatre In Education) -projektista* (s. 11–24). Opetuksen perusteita ja käytänteitä 41. Jyväskylän yliopisto, opettajan-koulutuslaitos.
- Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikkisyyks: draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalitusseura.
- Huttunen N., Leppä O., & Siitari, S. (2007). Hyvin kirjoitettu on hyvin ajateltu – sisältö-aineen ja kirjoitusviestinnän opetuksen integraatio. *Peda-Forum – Yliopistopedagogi- nen tiedotuslehti*, 14 (1), 25–27.
- Kohonen, S. (2003). *Turn-taking and overlaps in native – nonnative talk-in-interaction: Comparing observable and reported differences in French and British English communication styles*. Julkaisematon väitöskirja, University of Luton (nyk. Bedfordshire).
- Kohonen, S. (2006). Analysing intercultural communication with the help of conversational analysis: Interpreting overlaps and interruptions in intercultural talk. Teoksessa N. Aalto & E. Reuter (toim.), *Aspects of intercultural dialogue. Theory, research, applications* (s. 63–78). Köln: Saxa Verlag.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leikkonen, J. (2001). Alkuharjoitteista roolin rakentamiseen. Teoksessa P. Korhonen &



- A-L. Østern (toim.), *Katarsis – draama, teatteri ja kasvatusta* (s. 163–205). Jyväskylä: Atena.
- Lipson Lawrence, R. (toim.). (2012). *Bodies of knowledge: Embodied learning in adult education*. New directions for adult and continuing education 134. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Monk, N., Chillington Rutter, C., Neelands, J., & Heron, J. (2011). *Open-space learning: A study in transdisciplinary pedagogy*. London and New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Oppimisen teorian. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (2. painos) (s. 194–236). Helsinki: WSOYpro.
- Perintökaari 40/5.2.1965 (PK). Luettu 15.10.2015, <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1965/19650040>.
- Poikela, E. & Poikela, S. (toim.). (2005). *Ongelmista oppimisen iloa. Ongelma-perustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä*. Tampere: Tampere University Press.
- Puolimatka, T. (1996). *Kasvatusta ja filosofia* (2. uudistettu painos). Rauma: Kirjayhtymä.
- Sava, I. (1993). Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Pönnä & P. Väyrynen (toim.), *Taiteen perusopetuksen käsikirja* (s.15 – 43). Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Sava, I. (1997). Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteina. Teoksessa R. Jämskä-Sihvonen (toim.), *Onnistuuko oppiminen – oppimistulosten ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa* (s. 253 – 275). Arviointi 3/1997. Helsinki: Opetushallitus.
- Savin-Baden, M. (2003). *Facilitating problem-based learning. Illuminating perspectives*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education.
- Stolz, S. A. (2015). Embodied learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47 (5), 474–487.
- Åkerblad, E. (2015). *Savuverhon taakse. Draama kirjallisuudenopetuksen työtapana*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. Luettu 29.9.2015, <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/45515>.

## Ketterää yhteistyötä yli kurssirajojen kieli- ja viestintäopinnoissa

*Teimme keväällä 2015 Tampereen yliopiston kielikeskuksessa opetuskokeilun, jossa olivat mukana yhden viestintä- ja kieliopintoihin kuuluvan puheviestinnän kurssin ja yhden suomi vieraana kielenä (taitotaso A1) -kurssin opiskelijat. Kokeilimme kurssi- ja kielirajat ylittävää pienryhmyöskentelyä, jossa asiantuntijan rooli ja vastuu työskentelyn etene-  
misestä annetaan opiskelijoille. Esittelemme artikkelissamme opetuskokeilun kulkua ja arvioimme sen toteutusta opiskelijoilta kyselylomakkeilla kerätyn reflektioaineiston  
ja omien kokemustemme valossa. Reflektioaineiston perusteella kurssirajat ylittävä yhteistyö näytti tukevan opiskelijoiden oppimisprosessia ja kurssien osaamistavoitteiden  
saavuttamista. Artikkelissa esiintyvät sitaattit on poimittu reflektioaineistosta.*

### Opetuskokeilun tavoitteet ja pedagogiset lähtökohdat

Opetuskokeilun tavoitteena oli tarjota opiskelijoille mahdollisuus kehittää kulttuuritietoisuuttaan. Suomi vieraana kielenä -ryhmän opiskelijoille kokeilu mahdollisti myös kielitaidon kehittämisen natiivien suomen kielen puhujien kanssa. Puheviestinnän perusteet -ryhmän opiskelijat puolestaan saivat tilaisuuden kehittää vuorovaikutusosaamistaan tilanteessa, jossa puhujilla ei ole yhteistä äidinkieltä. Kokeilun tavoitteet tukivat opetussuunnitelmassa määritellyjä kurssien osaamistavoitteita.

Opetuskokeilussa käytetty työskentelymalli perustuu yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteisiin. Yhteistoiminnallisuudessa keskeistä on ryhmän jäsenten myönteinen riippuvuus toisistaan, ryhmän jäsenten yksilöllinen vastuu, vuorovaikutus ja sosiaalisten taitojen harjoittelu sekä oppimisen ja ryhmän toiminnan arviointi (ks. esim. Repo-Kaarento, 2009).

Oppiminen on tehokkaimmillaan silloin, kun oppija on aktiivinen osapuoli oppimisprosessissa ja saa käyttää siinä omaa kielellistä ja kulttuurista pääomaansa, sekä silloin kun oppimistehtävä edellyttää vuorovaikutusta, jossa oppija sosiaalistuu yhteisöön (ks. Aalto, Mustonen, & Tukia, 2009). Tämä opetuskokeilu antoi opiskelijalle mahdollisuuden kehittää kielellistä ja kulttuurista osaamistaan omista lähtökohdistaan käsin itse määrittelemillään työskentelytavoilla. Kokeilun sisältämät oppimistehtävät tarjosivat opiskelijoille mahdollisuuden aktiiviseen toimijuuteen ja oman asiantuntijuuden jakamiseen. Tällainen opetus valmentaa opiskelijoita opetuksen ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin. Opetuksen tulee voimauttaa opiskelija hyödyntämään vuorovaikutusosaamistaan ja kielitaitoaan sekä luottamaan omaan asiantuntijuuteensa (Aalto ym., 2009).

### Taustatietoa ryhmistä ja opetuskokeiluun valmistautumisesta

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön toisen vuoden luokanopettajaopiskelijoille suunnatulla Puheviestinnän perusteet -kurssilla oli 18 opiskelijaa. Kurssin osaamistavoitteisiin kuuluivat muiden muassa erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin valmistautuminen, oman ja koko ryhmän toiminnan arvioiminen sekä viestinnän eettisten näkökulmien huomioiminen. Yhteistyöhön suomi vieraana kielenä -ryhmän kanssa valmistauduttiin käänteistä opetusta noudattaen. Opiskelijat tutustuivat itsenäisesti itseään kiinnostavaan kulttuurienvälisen viestinnän teemaan. Samankaltaisiin aiheisiin perehtyneet muodostivat sitten teemaryhmiä, jotka jäsensivät löytämiään tietoja ajatuskartaksi. Seuraavalla kurssikerralla teemaryhmät jakautuivat asiantuntijaryhmiin ja tutustuivat toistensa aihealueisiin. Ajatuskarttoihin palattiin opetuskokeilun lopuksi opiskelijoiden tehdessä viimeistä reflektiota.

Suomi vieraana kielenä -ryhmäläiset opiskelevat Tampereen yliopiston Johtamiskorkeakoulun englanninkielisessä Master in Research and Innovation in Higher Education (MARIHE) -maisteriohjelmassa. Kasvatustieteen ja hallintotieteen sisältöjä yhdistelevä ohjelma kouluttaa korkeakoulutuksen asiantuntijoita globaaliin kontekstiin. Kaksivuotisesta ohjelmasta vähintään kolme lukukautta suoritetaan eri maissa sijaitsevilla yliopistoissa, ja jokaisessa maassa suoritetaan kurssi, jonka tavoitteena on perehtyminen paikalliseen kieleen ja kulttuuriin. MARIHE-ryhmän suomen kielen kurssilla oli 18 opiskelijaa 14 eri maasta. He olivat opetuskokeilun alkaessa opiskelleet suomea kuukauden. Ennen opetuskokeilun alkua kurssilla keskityttiin arkielämässä keskeisen kielennäyksen tunnistamiseen ja kulttuuritietoi-

| Projektiin osallistuneet kurssiryhmät                                                                                                           | 1. yhteinen tapaaminen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Pienryhmien tapaamiset                                                               | 2. yhteinen tapaaminen                                                                                                                                                                                        | Projekti päättyy                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Puheviestinnän perusteet</b><br><b>2 op – Luokanopettajaopiskelijat</b><br><br>+<br><b>Finnish Language</b><br><b>2 op – MARIHE students</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Jakautuminen 9 pienryhmään: kaksi opiskelijaa kummastakin ryhmästä</li> <li>Letkajenkka → luokanopettajaopiskelijat opettivat ryhmäläisilleen askeleet</li> <li>Tutustumiskeskustelut pienryhmissä</li> <li>Pienryhmäprojektin ohjeistus ja suunnittelu</li> <li>1. reflektiokysely</li> </ul>                                                       | *ks.<br>esimerkkejä pienryhmien suunnittelusta ja toteuttamista aktiviteeteista alta | <ul style="list-style-type: none"> <li>Pienryhmät esittelivät projektinsa ja oppimiskokemuksensa</li> <li>Ryhmällä aikaa 5 min. + lyhyt aika keskustelulle</li> </ul>                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>2. reflektiokysely kurssien omilla tapaamiskerroilla</li> </ul> |
|                                                                                                                                                 | <i>“Alku jännitti hieman, mutta kun pääsimme puhumaan, jännitys laski.” (o29r1)</i><br><i>“It was a brilliant idea to start with the dance, very team-building and motivating.” (o11r1)</i><br><i>“Oli hyvä, että aluksi saimme keskustelua ohjaavia kysymyksiä.” (o27r1)</i><br><i>“It was useful to apply the Finnish skills I have developed so far in a real-life context.” (o14r1)</i> |                                                                                      | <i>“The small presentations by groups were delightful.” (o12r2)</i><br><br><i>“Olisin mielelläni käyttänyt tähän jopa enemmänkin aikaa, mutta kurssin laajuus ei taida sitä sallia. Näitä lisää!” (o18r2)</i> | <i>“I wish we could have more chances to meet and communicate with Finnish students.” (o16r2)</i>      |

**\*Esimerkkejä pienryhmien tapaamisista:** illallistapaaminen ja eri maiden ruokien valmistus, avantouinti, vierailu Tampereen normaalikoulussa, tutustuminen TaY:n Kasvatustieteiden yksikön opetustiloihin, Täällä Pohjantähden alla -elokuvailta, museovierailu

**Kuvio 1.** Opetuskokeilun toteutus (sitaattien tunnisteet: esim. o12r2 = opiskelija 12, 2. reflektiokysely)

suuden kasvattamiseen. Kokeilun jälkeen kurssilla kar-  
toitettiin, millaisia vuorovaikutustaitoja opiskelijat olivat  
kokeilun aikana hyödyntäneet ja havainneet tarvitsevansa.

Luokanopettajat työskentelevät monikulttuurisissa ym-  
päristöissä ja kohtaavat todennäköisesti vuorovaikutus-  
tilanteita, joissa kaikkien osallistujien äidinkieli ei ole  
suomi. Luokanopettajaopiskelijoille työskentely suomen  
kielen kurssilaisten kanssa tarjosi mahdollisuuden har-  
joitella esimerkiksi selkokielistä puhetta.

MARIHE-opiskelijoiden tutkinto-ohjelma valmentaa kor-  
keakoulutuksen asiantuntijatehtäviin, joten he saivat projek-  
tissa hyödyllistä tietoa Suomen koulujärjestelmästä ja opet-  
tajankoulutuksesta. Opetuskokeilu tuki siis myös opiskeli-  
joiden asiantuntijuuden ja vuorovaikutusosaamisen kehitty-  
mistä substanssiosaamisen näkökulmasta. Opetuskokeilun  
toteutus esitellään kuviossa 1.

## Opetuskokeilun tarkastelua

Reflektioaineiston tarkastelun perusteella kokeilulle asetet-  
ut tavoitteet toteutuivat hyvin. Kurssirajat ylittävä yhteis-  
työ tuki opiskelijoiden oppimisprosessia ja kurssien osaamis-  
tavoitteiden saavuttamista. Opiskelijat myös integroivat

kokeilussa opittua omaan substanssiosaamiseensa ja poh-  
tivat oppimansa sovellettavuutta.

*“As a manager of Higher Education, I can take this pro-  
ject as an excellent pedagogical model to promote lear-  
ning and intercultural exchange in universities.” (o7r2)*

*“Mikäli törmään tulevaisuudessa ihmisiin, joiden  
suomen kielen taito ei ole vielä sujuvaa, osaan  
kiinnittää huomiota ulosantiini ja siihen, että käytän  
normaaleja sanajärjestyksiä.” (o23r2)*

*“Yhteinen kieli, joka MARIHE-ryhmän kanssa oli,  
helpotti kommunikointia liikaa vastataksaan S2-van-  
hempien tapaamista.” (o31r2)*

Opiskelijoiden reflektiot heijastavat artikkelissa aiemmin  
esiteltyjä kokeilun pedagogisia lähtökohtia, joita ovat  
muun muassa yhteistoiminnallisuus, aktiivinen toimijuus  
ja voimaautuminen.

*“Kaikki pääsivät osallistumaan ja ryhmätyö toimi  
hyvin. Kysymyksiä oli ja uskallettiin kysyä!” (o20r1)*

*"I really got involved when we were separated into small groups." (o9r1)*

*"Ensin olin skeptinen tekemisen määrästä johtuen, mutta huomasi kuinka superhauskaa tää voi olla :)" (o32r1)*

*"I think the success lies in the willingness of participants." (o6r2)*

*"Todella hyödyllinen, antoisa projekti ihmisenä ja kasvattajana kasvussa sekä myös viestinnän oppimisen kannalta." (o30r2)*

Reflektioaineistoissa suomalaiset opiskelijat kommentoivat kielitaitoaan ja uskoaan siihen enemmän kuin MARIHE-opiskelijat. Tärkeää onkin pohtia, miten koulutus vahvistaisi entistä enemmän oppijan pystyvyys-uskomusta ja luottamusta omiin taitoihin.

*"En pysty ilmaisemaan itseäni kovinkaan hyvin, koska minulla on iso kynnys puhua englantia." (o25r1)*

Kielitaidon voidaan katsoa kuuluvan vuorovaikutusosaamiseen. Reflektioaineiston perusteella kokeilu kehitti opiskelijoiden vuorovaikutusosaamista niin tiedollisella, taidollisella, affektiivisellä kuin eettiselläkin tasolla (vuorovaikutusosaamisesta tarkemmin esim. Laajalahti, 2014).

*"Oli myös avartavaa kertoa omasta maasta ulkomalaisille, näin näki Suomenkin uusin silmin." (o21r2)*

*"Opin olemaan herkkä ja tarkkaavainen sen suhteen, mitä kannattaa sanoa ja miten." (o30r2)*

*"Myös tilaisuus käyttää englantia ja harjoitella puheviestinnän taitoja oli hyödyksi." (o20r2)*

*"I feel myself more confident in interacting with Finnish people, since I am more familiar with the culture." (o13r2)*

*"Yhteistä kieltä ei välttämättä tarvita, kommunikoida voidaan muutenkin kuin puheella." (o21r2)*

Yliopistossa yhteistoiminnallista oppimista haastaa akateeminen vapaus. Vaikka vapaaehtoinen ja epävirallinen yhteistoiminta kuuluu yliopisto-opiskelijan toimintakulttuuriin, voidaan se kokea rajoittavana, mikäli se onkin osa jotain kurssia. (Repo-Kaarento 2004, 511.) Tässä kokeilussa opiskelijoiden reflektiot kuitenkin osoittivat, että he tekivät mielellään itsenäistä työtä vapaa-ajallaan pienryhmissä. Vapaamuotoisen pienryhmätyöskentelyn koettiin eroavan positiivisesti perinteisestä luokkahuoneopetuksesta.

*"Olen todella innoissani, tapaaminen oli luonteva eikä vaikuta pelkästään 'väkijoukosta' koulutehtävältä. Kivaa kun voi tehdä jotain 'epävirallista'." (o19r1)*

Kurssien tuntimäärän ja opiskelijoiden käytössä olleen ajan vähäisyys haastoivat työskentelyä eniten.

*"Managing a schedule: since we all live in different places and take other courses as well, deciding the meeting time was not that easy." (o16r2)*

Kokeilu herätti pohtimaan, miten yliopistossa voitaisiin tukea kansainvälistymistä entistä vahvemmin arjen toiminnan tasolla siten, että kulttuurienväliset kohtaamiset olisivat osa niiden toimintakulttuuria.

*"Monilla MARIHE-ryhmäläisillä oli käsitys, että suomalaiset ovat hiljaisia eikä heille kannata puhua...(joku oli kuulemma näin sanonut)." (o28r1)*

*"The students involved in the project being able to communicate both in Finnish and English would be better since our Finnish is relatively poor." (o3r2)*

*"Things that I have seen as a 'tourist' so far look different if a Finn talks about them to you, this insider perspective is very important." (o11r1)*

Toimintakulttuurin kehittymistä voidaan tukea esittelemämme opetuskokeilun kaltaisilla pedagogisilla ratkaisuilla tai kaikille avoimilla opintokokonaisuuksilla. Esimerkiksi Tampereen yliopiston kielikeskuksessa tällainen kokonaisuus on Intercultural Communication Studies.

Opetuskokeilussa on mukana ketterän opettamisen ja oppimisen (Agile Teaching/Learning Methodology) tunnusmerkkejä, joita ovat esimerkiksi opetuksen joustava toteutus, nopea reagointi ja muutosvalmius (ks. esim. Chun, 2004). Kokeilu lähti liikkeelle kahvihuonekeskustelusta ja sattumalta yhteen sopivista aikatauluista. Idean syntymisen ja kokeilun käynnistämisen välillä oli vain muutama viikko aikaa. Yhteistyö oli vaivatonta ja joustavaa, eikä yhteistyön suunnittelu tai toteutus kuormittanut opettajia. Projektista huolimatta kurssien työtuntimäärät pysyivät opetussuunnitelmassa määriteltyjen rajojen sisällä. Opiskelijoiden innostus ja kiitollisuus mahdollisuudesta osallistua kokeiluun osoittivat, kuinka palkitsevaa yhteistyö yli kurssirajojen voi olla.

*"Keep your mind open, be brave to ask people and try to accept differences & new things. Then you will learn something and you will understand yourself, your country and your culture better." (o15r2)*

Piia Jokiranta toimii puheviestinnän yliopisto-opettajana Tampereen yliopiston kielikeskuksessa. Tiina Nahkola työskenteli kokeilun aikana suomi vieraana kielenä -yliopisto-opettajana Tampereen yliopiston kielikeskuksessa.

## LÄHTEET

- Aalto, E., Mustonen S., & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virtittäjä* 3/2009, 402–423.
- Chun, A. H. W. (2004). The Agile Teaching/Learning Methodology and its e-learning platform. Teoksessa W. Liu, Y. Shi & Q. Li (toim.), *Advances in Web-Based Learning* –



*ICWL 2004*. Vol. 3143 (s. 11–18). Heidelberg: Springer.

- Laajalahti, A. (2014). *Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä*. Jyväskylä Studies in Humanities 225. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos.
- Repo-Kaarento, S. (2004). Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon – käsitteiden tarkastelua ja sovellusten kehittelyä. *Kasvatus*, 35 (5), 499–515.
- Repo-Kaarento, S. (2009). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmäopetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 280–300). Helsinki: WSOYpro.

## Suomen ainoan eläinlääketieteellisen tiedekunnan opetuksen haasteet kansainvälistyvässä oppimisympäristössä

*Eläinlääketieteen tutkinto-ohjelmat ovat useimmissa Euroopan maissa ja Yhdysvalloissa nopeasti eteneviä ja vaativia tutkintoja, joissa pyritään yhdistämään teoreettinen tieto ja käytännön osaaminen. Vähenevien resurssien tuomista haasteista huolimatta eläinlääketieteellisiä opetusohjelmia on viime vuosina voimakkaasti kehitetty, ja opetuksen taso on parantunut kansainvälisen opetusyhteistyön ja opettajien lisääntyneen pedagogisen koulutuksen ansiosta. Tässä puheenvuorossa pohdin kotimaisen eläinlääketieteen opetuksen haasteita tutkimustulosten ja alan kansainvälisissä työpajoissa (NAVMEC Board of Directors, 2011; NOVICE, 2103) koottujen suositusten perusteella. Pohdin myös, miten näihin haasteisiin tulisi vastata suomalaista eläinlääketieteen opetusta kehitettäessä.*

### Eläinlääketieteellisen opetuksen luonne

Eläinlääketieteen opetusohjelmat ja oppimistavoitteet ovat ammatin luonteesta johtuen kaikkialla samansuuntaisia (Baillie ym., 2011), mutta opetusmenetelmät vaihtelevat sosio-kulttuurisesta viitekehyksestä riippuen (Ward & Kennedy, 1999). Ammattitaitoon katsotaan substanssiosaamisen lisäksi kuuluvan viestintä- ja yhteistyötaidot, johtaminen, elinikäinen oman alan oppiminen ja tutkimus, kulttuurisen monimuotoisuuden tiedostaminen sekä kyky sopeutua uusiin ympäristöihin (Bok, Jaarsma, Teunissen, van der Vleuten, & van Beukelen, 2011; Bok ym., 2013). Jotta muutkin kuin substanssitaidot tulisivat otetuiksi huomioon opetuksessa, ne tulisi suositusten mukaan entistä selvemmin kirjoittaa auki oppimistavoitteisiin ensimmäisistä perus-opetuskursseista alkaen, ja myös niiden kunnolliseen arviointiin tulisi varata aikaa. Eläinlääketieteen koulutus täyttää varmasti kaikille korkeakouluopinnoille asetetun tavoitteen valmistaa opiskelijat ”supermonimuotoiseen maailmaan” silloin, kun kaikki edellä mainitut osaamistavoitteet toteutuvat (Barnett, 2000; Knight, 2013).

Oppimistavoitteista vähimmälle huomiolle on toistaiseksi jäänyt tulevan ammatin edellyttämä ammatillinen käyttäytyminen (professional conduct) kaikkia työhön liittyviä sidosryhmiä kohtaan. Eläinten omistajat saattavat eri kulttuureissa – myös eri maiden sisällä – nähdä eläinlääkäriin pätevyyden koostuvan eri asioista, mikä lisää kansainvälisen opetuksen haasteellisuutta. Lisäksi eri taitoja pitäisi pystyä vertaamaan yhteismitallisesti eri maiden välillä. Tästä syystä Euroopassa on perustettu oppiaineiden asiantuntemuksen yhtenäistämiseksi erikoistumistutkinto-ohjelmia. Eläinlääkäriin koulutuksen arvioinnin vaikeutta kuvaa se, että erikoistutkinto-ohjel-

man perustaminen on joissakin oppiaineissa (esimerkiksi anatomia) pysähtynyt, koska ammattikunta on ollut eri mieltä siitä, muodostaako tietty oppiaine taidon.

Myös Suomessa olisi hyödyllistä seurata tarkemmin asiakas-kunnan käsityksiä opiskelijoiden ja opettajien taidoista tekemällä esimerkiksi yliopiston eläinsairaalassa ajoittain kyselytutkimus asiasta. Ammattitaitoa voisi arvioida esimerkiksi siten, että annetaan haastateltavalle arvioitavaksi kriittinen potilastapaus tai muu työtilanne, ja pyydetään asiakasta sitten arvioimaan, mitä taitoja sen hoitamiseen vaaditaan. Vastaavissa ulkomaisissa selvityksissä akateeminen oppineisuus on lähes aina luokiteltu alimmalle tasolle, vaikka juuri tiedon arviointi ja reflektointi ovat keskeisiä vaativassa ongelmanratkaisussa ja tiedon soveltamisessa (NOVICE, 2013). Eläinlääkäriopiskelija voi myös itse nähdä osaamisensa painopistealueiden tärkeyden vaihtelevan opiskelu-uransa eri vaiheissa. Esimerkiksi yrittäjyyttä tai ammatillista käytöstä ei opintojen alussa välttämättä koeta tärkeäksi, mutta opintojen loppupuolella niiden hallitsemisen merkitys korostuu (Bok ym., 2011; NAVMEC Board of Directors, 2011).

Eläinlääkärien kouluttaminen on kallista, koska ammattikuva on monipuolinen ja koulutuksessa tarvitaan monenlaisia oppimisympäristöjä: avausaleja, laboratoriotiloja, navettoja ja eläinsairaloita. Vaihtoehtoksi jatkuville kustannusten karsimisille on esitetty kurssien aluksi suoritettavia lähtötasotestejä autenttisissa potilastilanteissa. Mikäli opiskelija läpäisee testin, kurssille ei tarvitse tulla. Haasteena tässä mallissa on hyvien lähtötestien tekeminen, joka vaatii aikaa ja resursseja sitä enemmän mitä monikulttuurisemmassa oppimisympäristössä opetusta annetaan. Koska meillä Suomessa opiskelu on toistaiseksi pääosin ilmaista, yksittäisestä kurssista vapauttaminen ei

ole ongelma toisin kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa, missä lukukausimaksuille vaaditaan täydet vastineet. Tutkintojen määrä vaikuttaa yhä enemmän rahoitukseen, joten monissa maissa joudutaan pohtimaan, miten resurssit riittävät sekä monipuolisen opetuksen järjestelmälliseen kehittämiseen että opiskelijoiden perehdyttämiseen yhä kansainvälistyvämpään eläinlääketieteen ammattikuvaan.

## Ratkaisuksi kansainvälinen opetusyhteistyö

Ratkaisuksi edellä mainittuihin haasteisiin on esitetty kansainvälistä opetusyhteistyötä. Koska eri maiden eläinlääketieteelliset yksiköt eroavat vahvuuksiltaan, kunkin yksikön tutkimuksellisiin vahvuusalueisiin perustuvat vastavuoroiset kurssit voivat tuoda opetukseen isoja parannuksia ilman kohtuuttomia kustannusinvestointeja, mikäli yhteistyö toteutetaan ilman suurta hallintoa. Toisin kuin usein luullaan, kansainvälisten opiskelijoiden ja virallisten yhteistyösopimusten lukumäärän lisääminen ei edistä yliopiston, tiedekunnan tai opetusohjelman kansainvälisyyttä tai sopeutuvuutta erilaisiin sosiokulttuurisiin oppimisympäristöihin (Knight, 2011). Koska lisääntyvät opiskelijavaihdot ja muut poikkeamat opinto-ohjelmasta kuormittavat väheneviä opetusresursseja, pitäisi vaihtoihin liittyviä pelisääntöjä selkiyttää ja korvaavuuksien ohjeistusta parantaa.

Oppimiseen liittyvä keskeinen haaste eläinlääketieteen opiskelijoille on oppimisympäristön ja opiskeltavan aihepiirin jatkuva muuttuminen opintojen edetessä. Kansainvälisessä opetuksessa kyky mukautua jatkuvasti muuntuviin olosuhteisiin voidaan kääntää myös eduksi. Riippumatta siitä, mihin pedagogiseen taustaan tai oppimisstrategioihin opetus opiskelijan kotimaassa perustuu, muutokseen tottunut opiskelija on todennäköisesti valmiimpi omaksumaan uudet tai erilaiset opetustavat kansainvälisillä kursseilla ja ottamaan myös huomioon muiden opiskelijoiden erilaiset taustat. Kansainvälinen opetus- ja tutkimusyhteistyö myös muiden tieteenalojen kanssa on yhä tärkeämpää (Hernandez ym., 2009), koska tutkimusten perusteella on käynyt selväksi, että yksittäiset tiedekunnat eivät pysty yksin riittävästi panostamaan opetukseen ja tutkimukseen kaikilla eläinlääketieteen aloilla (Fernandes, 2005; NOVICE, 2013). Euroopassa eläinlääketieteen opetukseen oman haasteensa tuo se tosiseikka, että tulevaisuudessa useimmat eläinlääkärit ja eläimet ovat jossain muualla kuin Euroopassa (NOVICE, 2013), koska tuotantoeläinten määrä lisääntyy muualla Eurooppaa nopeammin, ja eläinlääkäreitä koulutetaan enenevässä määrin myös kehittyvissä maissa.

Käytännön suosituksista eläinlääketieteen opetusohjelmien parantamiseksi ja kansainvälisen yhteistyön lisäämiseksi ollaan varsin yksimielisiä (NAVMEC Board of Directors, 2011; NOVICE, 2013). Opetusympäristöt pitäisi rakentaa siten, että niitä voidaan helposti muunnella opetustilanteen ja opiskelijamäärän mukaan. Mahdollisuus välittää opetus nähtäväksi myös muissa yliopistoissa monipuolistaisi ja tehostaisi eläinlääketieteen opetuksessa käytettyjen kalliiden tilojen käyttöä.

Pitkien yksinpuhelujen sijaan tulevaisuuden luennot koostuvat lyhyistä johdannoista ja puheenvuoroista, joi-

hin liittyy opiskelijoiden ryhmätöitä tai harjoituksia. Luento-opetuksen tulisi keskittyä oppiaineen suuriin linjoihin, joista on mahdollista saada aikaiseksi yleistä keskustelua ja ongelmanratkaisua. Tällainen opetus soveltuu parhaiten myös kansainvälisiin kursseihin, joissa ei välttämättä voida paneutua kulttuurikohtaisiin yksityiskohtiin (NOVICE, 2013).

Yhdeksi keskeisistä oppimistavoitteista on alan työpajoissa (NOVICE, 2013) nostettu eläinlääketieteen opiskelijoiden kyky omaksua uutta teknologiaa. Sähköisessä muodossa olevien kurssien onnistumisen kannalta olisi tärkeää kouluttaa opettajia kurssialustojen rakentamiseen samoissa verkkoympäristössä ja samoilla menetelmillä kuin millä opiskelijat aikanaan kurssia tulevat käyttämään (NOVICE, 2013; Tenhaven, Tipold, Fischer, & Ehlers, 2013). Verkkopohjaiset kurssit tarjoavat mahdollisuuksia ottaa opiskelijat mukaan kurssien suunnitteluun ja toteutukseen useilla eri tasoilla. Kaikille kurssilaisille voi antaa mahdollisuuksia kurssin sisällön kokoamiseen, ja esimerkiksi tietokoneisiin ja ohjelmointiin perehtynyt opiskelija voisi suorittaa osan opinnoista kehittämällä yhteistä, kansainvälistä tietopankkia.

Pääosin verkkoympäristössä järjestettävien kurssien yleistyessä eläinlääketieteen opettajat ovat ilmaisseet huolensa opiskelijoiden sosiaalisten taitojen heikentymisestä (NOVICE, 2013). Sähköiset mediat ovat kuitenkin tämän päivän opiskelijoille yksi keskeisistä kommunikaatiomuodoista. Tulevaisuudessa eläinlääkärit välittävät ennakkotietoja ja konsultoivat eläinten omistajia yhä useammin sähköisesti.

Iso haaste eläinlääketieteen opetukselle on se, että myös monet ei-kliiniset aineopintosuoritukset mielletään tilastoitaviksi taidoiksi, joita voidaan hallinnoida yksikköinä (Barnett, 2000; Bok ym., 2013). Jos taitoja (skills) arvostetaan enemmän kuin vankkaa peruskoulutusta jo opintojen alkuvaiheessa, eläinlääkärin sopeutuminen uudenlaisiin työtehtäviin vaikeutuu, koska esimerkiksi uusien tutkimustulosten merkitystä ammatillisen osaamisen kannalta voi arvioida vain, jos omaa riittävän laajan teoreettisen ymmärryksen kyseiseltä alalta. Jatkuva tiedonhankinta ja uuden tiedon kriittinen arviointi mahdollistavat innovatiivisuuden lisäksi taitojen ja osaamisen ajanmukaisen päivittämisen (Bok ym., 2013).

Jotta opiskelijat voisivat paremmin reflektoida oppimaansa, heidän pitäisi nykyistä enemmän osallistua tutkimukseen yhdessä opettajien ja muun tutkimushenkilökunnan kanssa. Muutamissa eläinlääketieteellistä opetusta antavissa tiedekunnissa jopa 20 prosenttia opiskelijoista on mukana julkaisutoiminnassa (NOVICE, 2013). Suomessa tutkimukseen osallistumista ei yksityiskohtaisesti ole selvitetty. Esteenä opiskelijoiden tutkimustoiminnan lisäämiselle ei ole aktiivisuuden puute, vaan eläinlääketieteen opetuksen tiukka opiskeluaiakataulu ja opettajien työmäärä. Kansainvälisen tutkimusyhteistyön lisäksi panostaminen vanhempien opiskelijoiden mahdollisuuksiin toimia avustavina opettajina voisi olla yksi ratkaisu opetuksen ja tutkimuksen nykyistä tiiviimpään yhdistämiseen.

Koska Suomessa eläinlääketieteen opetusta annetaan vain yhdessä yliopistossa, merkittäviä synergiaetuja on vaikea saavuttaa pelkästään kotimaisin voimin. Mikäli jat-

kuvien opetussäästöjen sijaan panostaisimme kansainvälisen opetusyhteistyön kehittämiseen, suomalaiselle eläinlääketieteen opetukselle voisi avautua mahdollisuuksia tarjota opetusosaamista ja valmiita kurssikokonaisuuksia vieraileville ryhmille tai ulkomaisille eläinlääketieteen yksiköille.

*Juha Laakkonen toimii yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston eläinlääketieteellisen tiedekunnan eläinlääketieteellisten biotieteiden osastolla.*

## LÄHTEET

- Baillie, S., Kinnison, T., Forrest, N., Dale, V., Ehlers, J., Koch, M., Mándoki, M., Ciobotaru, M., de Groot, E., Boerboom, T., & van Beukelen, P. (2011). Developing an online professional network of veterinary education: The NOVICE project. *Journal of Veterinary Medical Education*, 38 (4), 395–403.
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 255–265.
- Bok, G. J., Jaarsma, D. A. D. C., Teunissen, P. W., van der Vleuten, C. P. M., & van Beukelen, P. (2011). Development and validation of a competency framework for veterinarians. *Journal of Veterinary Medical Education*, 38 (3), 262–269.
- Bok, G. J., Teunissen, P. W., Favier, R. P., Rietbroek, N. J., Theyse, L. F. H., Brommer, H., Haarhuis, J. C. M., van Beukelen, P., van der Vleuten, C. P. M., & Jaarsma, D. A. D. C. (2013). Programmatic assessment of competency-based workplace learning: When theory meets practice. *BMC Medical Education*, 13:123. Luettu 10.5.2015, <http://doi.org/10.1186/1472-6920-13-123>.
- Fernandes, T. H. (2005). European veterinary education: A bridge to quality. *The Veterinary Journal*, 169 (2), 210–215.
- Hernandez, J. A., Krueger, T. M., Robertson, S. A., Isaza, N., Greier, E. C., Heard, D. J., Stone, A. E. S., Bellville, M. L., & Condor-Williams, V. (2009). Education of global veterinarians. *Preventive Veterinary Medicine*, 92 (4), 275–283.
- Knight, J. (2011). Five myths about internalization. *International Higher Education*, 62, 14–15.
- Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internalisation – for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17 (3), 84–90.
- NAVMEC Board of Directors. (2011). The North American Veterinary Medical Education Consortium (NAVMEC) looks to veterinary medical education for the future: "Roadmap for veterinary medical education in the 21st century: Responsive, collaborative, flexible". *Journal of Veterinary Medical Education*, 38 (4), 320–327.
- NOVICE, The Network Of Veterinarians In Continuing Education (2013). *Pre-congress workshop*. The curriculum of the future: Veterinary education in 2020. 10th annual meeting in association with AMEE 2013, Prague.
- Tenhaven, C., Tipold, A., Fischer, M. R., & Ehlers, J. P. (2013). Is there a "net generation" in veterinary medicine? A comparative study on the use of the internet and Web 2.0 by students and the veterinary profession. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 30 (1). Luettu 9.5.2015, <http://doi.org/10.3205/zma000850>.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurements of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23 (4), 659–677.



## Kansainvälistyminen heittää haasteen – maantiede vastaa

*Maailma supistuu ympärillämme, ja monikulttuurisuus ja kansainvälisyys lisääntyvät. Tällainen tulevaisuus ja maailma tarvitsevat aivan erityisiä kansainvälisyyden osaajia. Maantiede yliopiston oppiaineena voi omalta osaltaan kouluttaa tulevaisuuden osaajia, jotka osaavat toimia kansainvälisessä ympäristössä. Yhteiskunta ja maailma, joissa elämme, muuttuvat (ks. esim. Klein, Pawson, Solem, & Ray, 2014). Muutokset voivat olla sekä taloudellisia, yhteiskunnallisia, sosiaalisia, ympäristömuutoksia että kulttuurillisia. Voidaan sanoa, että lähes kaikki ympärillämme on muutoksen kourissa, mikä vaikuttaa käyttäytymiseemme ja elämäämme. Toisin sanoen se paikka ja tila, jossa elämme, on muutoksessa tai muuttuu tulevaisuudessa vääjäämättä. Maantiede ympärillämme muuttuu. Lisäksi muutokset tapahtuvat yhä nopeammin. Siksi elinympäristömme maantiede on nyky-yhteiskunnassa levotonta maantiedettä (restless geography). Liike-elämä ja talous ovat turbulentsissa tilassa, kulttuurit sekoittuvat yhä enemmän, ja digitalisaation myötä maailma kutistuu. Tieto kulkee globaalisti nopeammin, ja kulttuurit kohtaavat keskenään yhä useammin ja mitä erilaisimmissa yhteyksissä.*

Millaisia vaatimuksia kansainvälistyvä työelämä ja yhteiskunta asettavat yliopistokoulutukselle, ja millaisia kansalaisia ja asiantuntijoita tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan? Maantiede ja maantieteen yliopisto-opetus voivat osaltaan pyrkiä tasoittamaan tietä tulevaisuudessa. Globalisaatiolla ja maantieteellä on pitkä yhteinen historia, koska maantiede tieteenalana pyrkii selittämään alueellisia yhteyksiä ja alueellisia muutoksia muun muassa kulttuuristen, sosiaalisten ja taloudellisten erojen ja muutosten avulla (Ahmer, 2013, 241 – 243). Haigh (2002) on tiivistänyt, että maantiede selittää maailmaa; niin ympäristöä kuin ihmisiäkin. Fortuijn (2002) puolestaan määrittelee, että maantiede on ala, johon liittyy kiinteästi moninaisuuden käsite. Globaalisuudella ja eri kulttuurien välisillä kohtaamisilla on yhä vahvempi rooli myös maantieteen opetuksessa.

### Maantiede kasvattaa globaaleja osaajia

Maantieteen opetuksen pitäisi auttaa opiskelijoita ymmärtämään, hyväksymään ja arvostamaan kulttuurien ja arvojen moninaisuutta niin paikallisella, alueellisella kuin globaalillakin tasolla (Cantell, 2011; Houtsonen, 2002; Ray & Solem, 2009). Maantieteen opetuksen tulisi siis omalta osaltaan edistää eri kulttuurien tuntemusta, kulttuurien vuorovaikutusta ja kulttuurien välistä yhdenvertaisuutta. Maantieteen yliopisto-opetus voidaan jakaa karkeasti neljään eri teemaan, jotka tosin tieteenalan holistisen luonteen takia limittyvät toisiinsa: luonnonmaantieteeseen (*physical geography*), ihmismaantieteeseen (*human geography*), ympäristöön ja yhteisöön (*nature and society*) sekä geoinformatiikkaan (*GIS, geographic information science*). Maantieteen tehtävä kulttuurien moninaisuuden spatiaalisten erojen ymmärtämisessä koskettaa näitä kaikkia yliopistomaantieteen teemoja, mutta kaikkein vahvimmin ihmismaantiedettä (Ray & Solem, 2009, 113). Tieteenalana maantieteen yhtenä tutkimuskenttänä ovat juuri globaalit erot ja kansainvälinen vuorovaikutus. Kansain-

välisyyden, globaalisuuden ja eri kulttuurien tiedostamisen ja arvostamisen lisäksi maantieteen opetuksen pitäisi kehittää oppilaista aktiivisia, vastuullisia ja kriittisiä kansalaisia, joilla olisi kyky osallistua politiikkaan, talouteen ja sosiaaliseen elämään sekä paikallisella, kansallisella että globaalilla tasolla (Houtsonen, 2002; Lambert & Morgan, 2010; Morgan, 2006).

Monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteena on opettaa yksilöä ymmärtämään maailmaa, jossa hän elää (Timonen & Kantelinen, 2013, 260). Klein ym. (2014, 19 – 20) huomauttavat, että maantieteen opiskelijan tulee ymmärtää, että hänellä on yksilönä oma erityinen näkökulmansa maailmaan. Opiskelijan pitää ymmärtää, että hänen näkökulmansa ei ole sama kuin muilla ihmisillä. Klein ym. (2014, 20 – 21) jatkavat, että opiskelijan täytyy myös oppia tiedostamaan, että maailman eri kolkissa eri yhteisöissä on erilaisia käytäntöjä ja ajattelutapoja. Voidaan siis tiivistää, että ensimmäinen askel opiskelijan monikulttuurisen tietoisuuden ja osaamisen rakentamisessa on opiskelijan oman piirin ja katsantokannan laajentaminen. Hänen ajatuksensa ja näkökulmansa ovat vain hänen oma näkökantansa, ja vain pieni osa vaadittavasta monikulttuurisuuden opetuksesta. Klein ym. (2014, 21) sekä Ray ja Solem (2009, 113) ovat samaa mieltä siitä, että opiskelijan tulee oppia myös ymmärtämään globaaleja muutosprosesseja, jotka vaikuttavat ihmisten elämää koskeviin muutoksiin eri puolilla maailmaa niin lähellä kuin kaukana. Näitä muutosprosesseja ovat muun muassa taloudellinen kehitys sekä elintapojen ja elinympäristön muutokset. Maantieteen opiskelijat tulee saada yliopisto-opintojensa aikana havahtumaan siihen, että lokaali ja globaali ovat sekoittumassa yhä tiiviimmin. Voidaan myös sanoa, että maailma kutistuu. Maantieteen yliopisto-opetuksen tulee valmistaa tulevia maantieteilijöitä toimimaan kansainvälisessä ja monikulttuurisessa ympäristössä niin kotona kuin maailmalla.

Maantieteellisen tietämyksen ja kansainvälisyyden koulutuksen välille tulee rakentaa vahva yhteys (Klein ym.,

2014, 23–24). Jää nähtäväksi, tarkoittaako tämä sitten käytännössä uusien kurssien suunnittelemista vai kansainvälisyyden integroimista jo olemassa olevien kurssien oppimistavoitteisiin tai työskentelytapoihin. Tulisiko osa kursseista toteuttaa projekteina ja kursseina kehittyneitä viestintäyhteyksiä hyödyntäen yhteistyössä kansainvälisten yhteistyötahojen kanssa? Voitaaisiinko näin hyödyntää sitä tosiasiaa, että viestintäteknologian kehitys on kutistanut maapalloa ja lyhentänyt etäisyyksiä? Erityishuomio on kiinnitettävä siihen, millainen opetus herättää maantieteen opiskelijassa ahaa-elämyksen globaalista ja kansainvälisestä tietoisuudesta. Tästä aiheesta kaivataan lisää keskustelua ja tutkimusta tiedeyhteisössä.

Kansainvälisyys yliopisto-opetuksessa ei ole vain sitä, että yliopisto-opettajat pyrkivät avaamaan ympäröivää globaalia ja kansainvälistä maailmaa opiskelijoilleen ja luomaan edellytyksiä kansainvälisyyden lisäämiselle opetuksessa. Yliopistojen ja yliopisto-opetuksen kansainvälistymiseen kuuluu myös ulkomaisten opiskelijoiden houkuttelevaaminen (Haigh, 2002; Scheyvens, Wild, & Overton, 2003). Olen kuitenkin jättänyt tämän teeman tarkastelun pois keskustelupuheenvuorostani. Vaikka ulkomailla kansainväliset opiskelijat ovatkin merkittävä tulonlähde ja liiketoiminta yliopistoille (Haigh, 2002), he eivät ole sitä vielä Suomessa. Maantieteen alalla ulkomaiset opiskelijat eivät ole Haighin (2002) mukaan yhtä suurta liiketoimintaa kuin esimerkiksi kaupallisilla, lääketieteellisillä ja teknisillä aloilla.

## Ideasta käytäntöön

Kansainvälisyys tulisi ottaa huomioon maantieteen yliopisto-opetusta suunniteltaessa ja kehitettäessä. Suora ja välitön kontakti eri kulttuureihin opettaa tehokkaimmin kulttuurieroja maantieteen opetuksessa (Fortuijn, 2002). Jo vuosituhannen alussa havahduttiin siihen, että kansainvälisyyttä ja kansainvälisiä kohtaamisia voidaan lisätä maantieteen yliopisto-opetukseen muu muassa verkko-kursseilla yhteistyössä eri yliopistojen kesken (ks. esim. Higgitt ym., 2008; Klein & Solem, 2008; Solem ym., 2003) tai kansainvälisillä monitieteisillä opiskelijoiden omilla tutkimusprojekteilla (Thomas & Meehan, 2010). Ray, Muñoz-Solari, Klein ja Solem (2012) pohtivat lisäksi, että opiskelijoille tulisi tarjota tällaisten kurssien alussa sopivaa yhteisöllistä ja jätää murtavaa toimintaa. Lisäksi kurssin antia tehostavat luokassa käytävät keskustelut sekä opiskelijoiden oppimista ja kokemuksia refleктоivat esseet ja päiväkirjat. Kaikille tuttu tapa on myös vaihto-opiskelu ulkomaisessa yliopistossa (Fortuijn, 2002; Kneale, 2008). Näin pystytään monin eri tavoin lisäämään kansainvälisyyttä yliopisto-opetuksessa.

Kansainvälisyyden lisääminen maantieteen yliopisto-opetukseen asettaa opettajille merkittäviä lisähaasteita. On huomattu, että ne maantieteen yliopisto-opettajat, joilla on laaja kansainvälinen yhteistyöverkosto, saavat eniten irti kansainvälisyyden integroimisesta opetukseen ja kurssien tavoitteisiin (Ray & Solem, 2009). Kansainvälinen yhteistyöverkosto voi auttaa maantieteen yliopisto-opettajaa muun muassa jakamalla tietoa parhaista opetuskäytännöistä, tukemalla opetusaineistojen jakamista, avartamalla näkökulmia ja herättämällä tietoisuutta eri kulttuureista (Shepherd,

Monk, & Fortuijn, 2000, 286–287). Shepherd ym. (2000, 295–296) kuitenkin varoittavat, että kaikki kansainvälinen yhteistyö ei välttämättä anna yhtä paljon. Kansainvälisen yhteistyön merkitystä ja laatua heikentää heidän mukaansa erityisesti yhteistyöverkoston suhteiden epäsymmetrisyys. Epäsymmetrisyys voi olla kielellistä, teknistä, yhteistyöverkoston organisaatioon liittyvää tai jopa kulttuurillista. Kansainvälinen yhteistyö maantieteen yliopisto-opetuksessa voi olla muodoltaan ja rakenteeltaan moninaista (Higgitt ym., 2008). Yhteistyö voi koostua muun muassa osallistujaverkostoista, yhteistyöohjelmista, yhteisistä koulutusohjelmista tai yliopistojen strategisista liittoumista.

Kansainvälisyyden lisääminen opetukseen ei kuitenkaan saisi olla vain yksittäisen maantieteen yliopisto-opettajan harteilla (Haigh, 2002; Ray & Solem, 2009). Yliopiston organisaation täytyy tukea muun muassa opetuksen ja oppisisältöjen kehitysprojekteja sekä kansainvälisiä tutkimusprojekteja ja tarjota ammatillisia palveluita, jotka tukevat kansainvälisyyden lisäämistä. Lisäksi yliopiston tulee liittää yliopisto-opetukseen globaaleja oppimistavoitteita, kehittää vaihto-opiskeluohjelmia ja järjestää kansainvälisiä kenttäkursseja. Mielestäni maantieteen yliopisto-opetus on pystynyt järjestämään kenttäkursseja kohtalaisen hyvin niillä taloudellisilla resursseilla, joita on ollut käytettävissä. Maantieteen yliopisto-opettajat pyrkivät silloin tällöin, muutaman lukuvuoden välein, järjestämään muutaman viikon yhteisen kenttätien ulkomaille. Tällaiseen kurssiin yhdistetään usein seminaarityöskentelyä, oppilaitosvierailuja ja jopa opiskelijoiden omien opinnäytteiden aineistonkeruuta. Maantieteessä on ollut myös tapana julkaista opiskelijoiden kirjoittama artikkelikokoelma tutkimusmatkan annista (ks. esim. Heino, 1996; Kalliola & Tuhkanen, 1996; Pikkarainen, Ranta, Sitari, & Vasanen, 2004). Ulkomaille suuntautuneet kenttäkurssit ovat olleet pitkään valinnainen ja vapaaehtoinen osa maantieteen opiskelijoiden yliopisto-opintoja. Tällaisten kenttäkurssien järjestäminen on ollut riippuvainen opettajien aktiivisuudesta. Ulkomaille suuntautuneiden kenttäkurssien lisäksi maantieteen yliopisto-opintoihin ovat olennaisesti kuuluneet eri kulttuureihin ja maihin erikoistuneet aluemaantieteen kurssit ja seminaarit. Myös tällaisten seminaarien seminaarityöt on koottu yksiin kansiin kokoelmakirjaksi (ks. esim. Kalliola & Alho, 1998; Tuhkanen, 1997).

Tieteenalana ja oppiaineena maantieteen perusmääritelmään kuuluu alueellisen ja kulttuurillisen erilaisuuden tunnustaminen ja tutkiminen. Lyhyesti sanottuna maantieteilijät tutkivat alueellisia eroja. Jo tällaisen maantieteellisen ajattelutavan (ks. Klein ym., 2014, 24) vahvistaminen auttaa alkuun, kun halutaan opettaa maantieteen opiskelijoita kohtaamaan erilaisuutta ja kansainvälisyyttä. Globaalit muutokset ja erot sekä kansainvälisyys sopivat hyvin maantieteen yliopisto-opetuksen raameihin. On tärkeää, että tulevat maantieteilijät saavat yliopistokoulutuksensa aikana parhaat mahdollisuudet ja valmiudet työskentelyyn globaalissa ja kansainvälisessä ympäristössä – vaikkamme tiedäkään, millainen tulevaisuus meitä odottaa.

*Petteri Muukkonen toimii yliopistonlehtorina ja dosenttina Helsingin yliopiston geotieteiden ja maantieteen laitoksella.*

## LÄHTEET

- Ahamer, G. (2013). Multiple cultures of doing geography facilitate Global Studies. *Multicultural Education & Technology Journal*, 7 (2–3), 228–250.
- Cantell, H. (2011). Maantieteen opetus globaalin ymmärryksen edistäjänä. *Terra*, 123 (1), 3–15.
- Fortuijn, J. D. (2002). Internationalising learning and teaching: A European experience. *Journal of Geography in Higher Education*, 26 (3), 263–273.
- Haigh, M. J. (2002). Internationalisation of the Curriculum: Designing inclusive education for a small world. *Journal of Geography in Higher Education*, 26 (1), 49–66.
- Heino, A. (1996). *Kaakkois-Aasian retki: seminaarityöt*. Maantieteen harjoitusmonisteita 5. Turun yliopisto, maantieteen laitos.
- Higgitt, D., Donert, K., Healey, M., Klein, P., Solem, M., & Vajoczki, S. (2008). Developing and enhancing international collaborative learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 32 (1), 121–133.
- Houtsonen, L. (2002). Geographical education for environmental and cultural diversity. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11 (3), 213–217.
- Kalliola, R., & Alho, P. (1998). *Kymmenen katsausta neotropiikkiin*. Turun yliopiston maantieteen laitoksen monisteita 16. Turun yliopisto, maantieteen laitos.
- Kalliola, R., & Tuhkanen, S. (1996). *Perun retki: matkaraporttien kokoelma*. Maantieteen harjoitusmonisteita 4. Turun yliopisto, maantieteen laitos.
- Klein, P., Pawson, E., Solem, M. & Ray, W. (2014). Geography education for “an attainable global perspective”. *Journal of Geography in Higher Education*, 38 (1), 17–27.
- Klein, P., & Solem, M. (2008). Evaluating the impact of international collaboration on geography learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 32 (2), 245–267.
- Kneale, P. (2008). Getting the best from an international year. *Journal of Geography in Higher Education*, 32 (2), 337–345.
- Lambert, D., & Morgan, J. (2010). *Teaching geography 11–18: A conceptual approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Morgan, J. (2006). Discerning citizenship in geography education. Teoksessa J. Lidstone & M. Williams (toim.), *Geographical education in a changing world: Past experience, current trends and future challenges* (s. 213–226). Dordrecht: Springer.
- Pikkarainen, M., Ranta, T., Sitari, T., & Vasanan, A. (toim.) (2004). *Namibia: elämää kuivuuden keskellä*. Turun maantieteellisen seuran julkaisuja 1. Turku: Turun maantieteellinen seura.
- Ray, W. C., Muñoz-Solari, O., Klein, P., & Solem, M. (2012). Effective online practices for international learning collaborations. *Review of International Geographical Education Online*, 2 (1), 26–44. Luettu 10.9.2015, <http://rigeo.org/>.
- Ray, W. C., & Solem, M. (2009). Gauging disciplinary engagement with internationalization: A survey of geographers in the United States. *Journal of Geography in Higher Education*, 33 (1), 103–121.
- Scheyvens, R., Wild, K., & Overton, J. (2003). International students pursuing postgraduate study in geography: Impediments to their learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 27 (3), 309–323.
- Shepherd, I. D. H., Monk, J. J., & Fortuijn, J. D. (2000). Internationalising geography in higher education: Towards a conceptual framework. *Journal of Geography in Higher Education*, 24 (2), 285–298.
- Solem, M. N., Bell, S., Fournier, E., Gillespie, C., Lewitsky, M., & Lockton, H. (2003). Using the internet to support international collaborations for global geography education. *Journal of Geography in Higher Education*, 27 (3), 239–253.
- Thomas, I., & Meehan, B. (2010). Student preparation for the international environmental profession. *Journal of Geography in Higher Education*, 34 (1), 91–107.
- Timonen, L., & Kantelinen, R. (2013). Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakoulu-opettajan työssä – näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. *Kasvatus*, 44 (3), 258–269.
- Tuhkanen, S. (1997). *Valokeilassa latinalainen Amerikka: seminaariartikkelikokoelma*. Maantieteen harjoitusmonisteita 7. Turun yliopisto, maantieteen laitos.

## Katsaus kansainvälisten rankingien sisältöön

*Perehdyin kirjoitusta laatiessani suomalaisten yliopistojen strategioihin viimeisten 15 vuoden ajalta ja huomasin, että erityisesti uusimmissa strategioissa menestyminen rankingeissa on vahvana tavoitteena. Keskustelin aihepiiristä useiden kollegoideni kanssa ja huomasimme, että rankingien sisältö on monelle epäselvä. Tämän pienen katsauksen tavoitteena on selvittää, mitä seuratuimmissa kansainvälisissä ranking-listoissa itse asiassa mitataan.*

Periaatteessa rankingien tarkoituksena on heijastella yliopistojen koulutuksen ja tutkimuksen laatua ja houkuttelevuutta sekä niiden vetovoimaisuutta opiskelijoille ja tutkijoille. Sijoitusten perusteella voidaan arvioida paitsi laitoksen tai instituutin potentiaalia laajasti myös koko maan kansallista koulutus- ja tutkimusjärjestelmän tasoa. (Knight, 2004.) Hazelkornin, Loukkolan ja Zhangin (2014) tutkimus kuitenkin osoittaa, että kansainväliset arviointijärjestelmät vaikuttavat suoraan myös yliopistojen prosesseihin ja strategiseen suunnitteluun. Yliopistot kuvaavat, että rankingit innoittavat niitä määrittelemään ydintehtävänsä ja tavoitteensa tarkemmin, mikä puolestaan parantaa niiden suoritusta. Rankingien indikaattorit ovat toisin sanoen auttaneet yliopistoja tiedostamaan, mitä asioita ne haluavat priorisoida ja mihin suuntaan ohjata toimintaansa. Rankingien vaikutus näkyy myös valtaisan datan keräämisessä ja raportoisena. Yliopistojen toimintakertomukset näyttävät sopivan täsmälleen yleisimpien arviointien indikaattoreihin. Myös opetus- ja kulttuuriministeriön tilaamassa selvityksessä (OKM, 2015) rankingeihin suhtaudutaan alistuneen realistisesti.

Yhdysvalloissa kansallisilla vertailevilla arvioinneilla on jo pitkä historia, mutta suomalaista lukijaa saattaa yllättää, että suuret kansainväliset arvoinnit alkoivat vasta vuosina 2003 ja 2004. Ensimmäinen globaali yliopistojen arvointi oli Shanghai Academic Ranking of World Universities (ARWU) vuonna 2003. Vuotta myöhemmin ilmestyi Times Higher Education (THE) -arviointi, jonka datan toimitti

Quacquarelli Symonds (QS). Vuonna 2009 THE irtautui QS-arvioinnista. Vuodesta 2010 lähtien alkoivat ilmestyä sekä QS- että THE-arvoinnit. Tällä hetkellä on olemassa kymmenkunta kansainvälistä listausta, mutta nämä kolme ovat niistä seuratuimmat ja vaikutusvaltaisimmat (Hazelkorn, 2015).

Shangain Jiao Tong-yliopiston *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) on näistä arvioinneista menetelmältään ehkä yksinkertaisin. Siinä seurataan kuutta indikaattoria (taulukko 1).

ARWUn tarkoituksena oli aikoinaan tuottaa vertailutietoa Kiinan yliopistoille, jotta niistä voisi kehittyä maan hallituksen tavoitteen mukaisesti maailmanluokan yliopistoja. Kriteerejä kehitettäessä huippuyliopiston malleina olivat erityisesti amerikkalaiset tutkimusyliopistot. ARWUn verrattuna QS- ja THE-arviointien idea on kaupallisempi. (Hazelkorn ym., 2014, 18.)

QS-arvioinnissa keskitytään nykyään kuuteen mitattavaan indikaattoriin (taulukko 2). Taulukossa 2 kaksi viimeistä indikaattoria pyrkivät osoittamaan, miten hyvin yliopisto on onnistunut houkuttelemaan akateemista henkilökuntaa tai opiskelijoita muista maista.

THE-arvioinnin indikaattorit muuttuivat vuosina 2014–2015, joten THE kehottaa välttämään suoria vertailuja vuotta 2015 edeltäviin listauksiin. THE kiinnittää tällä hetkellä huomion viiteen indikaattoriin (taulukko 3).

Kaikki edellä mainitut arvoinnit painottavat tutkimusta. QS-arviointi asettaa huomattavan painon maineelle ja

**Taulukko 1.** Academic Ranking of World Universities (ARWU) -arvioinnin indikaattorit ja niiden vaikuttavuus

| Indikaattori                                                                                                                                             | Indikaattorin vaikuttavuus |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| 1) Alumnit, jotka ovat saaneet Nobel-palkinnon tai Fields-mitalin                                                                                        | 10 %                       |
| 2) Henkilökunnan voittamat Nobel- tai Fields-palkinnot                                                                                                   | 20 %                       |
| 3) Paljon viitatus tutkijat 21:ssä laajassa ainekategoriassa                                                                                             | 20 %                       |
| 4) Artikkelit, jotka on julkaistu luonnontieteissä. Mikäli laitos on erikoistunut humanistisiin ja sosiaali-tieteisiin, tätä indikaattoria ei sovelleta. | 20 %                       |
| 5) Indeksoidut artikkelimäärät (Science Citation IndexExpanded ja Social Science Citation Index)                                                         | 20 %                       |
| 6) Yksilöiden suoritus (per capita performance): edellä mainitut viisi indikaattoria jaetaan kokopäiväisen akateemisen henkilökunnan luvulla             | 10 %                       |

**Taulukko 2.** QS-arvioinnin indikaattorit ja niiden vaikuttavuus

| Indikaattori                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Indikaattorin vaikuttavuus |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| 1) Akateeminen maine. Akateemisilta ihmisiltä kysytään, missä instituutioissa tehdään heidän alansa parasta työtä ja mistä löytyy paras asiantuntemus. Tavoitteena on antaa opiskelijoille taju siitä, millainen konsensus asiasta on olemassa akateemisessa yhteisössä. Vuosien 2015–2016 listauksessa asiaa kysyttiin viiden vuoden aikana 76 800 ihmiseltä eri puolilta maailmaa. Vain tuoreimpia vastauksia käytettiin, eivätkä vastaajat voineet äänestää omaa laitostaan. | 40 %                       |
| 2) Työnantajamaine. Tämä toteutettiin globaalin kyselyn avulla ja saatiin 44 200 vastausta. Vastaajia pyydettiin identifioimaan ne yliopistot, jotka heidän mielestään tuottavat parhaat loppututkinnon suorittaneet. Tämä on ainutlaatuinen indikaattori rankingeissa. Tämän mittarin tarkoituksena on antaa opiskelijoille parempi kuva siitä, mitä yliopistoista ajatellaan työmarkkinoilla.                                                                                 | 10 %                       |
| 3) Opiskelija–tiedekunta-suhdeluku eli akateemisen henkilökunnan ja opiskelijoiden suhdeluku. Koska opetuksen laadun mittaamiselle ei ole kansainvälistä standardia, tämä indikaattori pyrkii näyttämään, mitkä yliopistot on parhaiten varusteltu tuottamaan pieniä luokkakokoja ja hyvän tason henkilökohtaista ohjausta.                                                                                                                                                     | 20 %                       |
| 4) Viittaustietokannat tiedekunnittain. Tässä mitataan tutkimuksen vaikuttavuutta, ja QS käyttää Scopusta tietolähteenään.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 20 %                       |
| 5) Kansainvälisen henkilökunnan määrä.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 5 %                        |
| 6) Kansainvälisten opiskelijoiden määrä.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 5 %                        |

**Taulukko 3.** THE-arvioinnin indikaattorit ja niiden vaikuttavuus

| Indikaattori                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Indikaattorin vaikuttavuus |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| 1) Opetus ja oppimisympäristö. Käytännössä tähän liittyy vielä viisi alaindikaattoria: mainekysely, jossa kysyttiin, miten kunnianhimoisesti yliopistot näyttivät suhtautuvan opetukseen (15 %), opettaja–opiskelija-suhdeluku (4,5 %), tohtoriopiskelija–kandi-suhdeluku (2,25 %), valmistuneiden tohtoreiden ja akateemisen henkilökunnan suhdeluku (6%) sekä laitoksen käytettävissä oleva raha, joka skaalataan henkilökunnan määrään. Tämä luku antaa kuvan yliopiston infrastruktuurista ja fasiliteettien tasosta.                                                  | 30 %                       |
| 2) Tutkimuksen volyymi, rahoitus ja maine. Mainekyselyssä selvitetään, millainen tutkimusmaine yliopistolla on muiden maiden tutkijoiden keskuudessa (18 %). Toinen muuttuja on tutkimusrahoituksen määrä (6 %). Tämä riippuu usein kansallisista poliittisista ja taloudellisista olosuhteista, mutta THE:n asiantuntijoiden mukaan riittävä rahoitus on perusta huippu-tutkimuksen tekemiselle. Kolmas muuttuja on tutkimusten määrä (6 %). Tässä käytetään Elsevierin Scopus-tietokantaa. Referee-artikkelien määrät skaalataan henkilökunnan ja laitoksen koon mukaan. | 30 %                       |
| 3) Siteeraukset eli tutkimuksen vaikutus ja leviäminen. Elsevierin Scopus-tietokanta tuottaa datan.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 30 %                       |
| 4) Kansainvälisyys. Tämä indikaattori jakaantuu kolmeen 2,5 prosentin suuruiseen osuuteen: kansainvälisten ja kotimaisten opiskelijoiden suhdeluun, kanainvälisen ja kotimaisten henkilökunnan suhdeluun sekä kansainväliseen yhteistyöhön tutkimusjulkaisuissa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 7,5 %                      |
| 5) Teollisuustulo. Tällä mitataan yliopiston kykyä kehittää teollisuudelle keksintöjä ja konsultointia.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 7,5 %                      |

tunnettuudelle. Rankingeja on kritisoitu runsaasti siitä, että ne rakentuvat liian kapeiden muuttujien varaan. Silti niitä käytetään tutkimuksen laadun mittareina ja niihin nojataan kaikkialla maailmassa. Yliopistokohtaisia strategioita rakennetaan aktiivisesti siihen suuntaan, että pärjättäisiin hyvin rankingeissa. (Knight, 2004; Altbach, 2011; Jöns & Hoyer, 2013; Westerheijden, 2015.) Arvioinneissa näyttävät menestyvän vahvasti Pohjois-Amerikka sekä yleensäkin anglo-amerikkalaisen kulttuuripiirin yliopistot, kun taas muiden kulttuuripiirien yliopistot Sveitsiä lukuun ottamatta jäävät hännille. Näistä syistä muun muassa Euroopan unioni ja saksalaiset yliopistot ovat kehittämissä omaa arviointisysteemiään. (Altbach, 2011.)

*U-Multirank* on Euroopan unionin sponsoroima ei-kauppallinen arviointisysteemi, joka pyrkii muita laajempaan ja monipuolisempaan muuttujakenttään. Se myös mainostaa olevansa käyttäjälähtöinen. *U-Multirank* on kuitenkin vasta toimintansa alkumetreillä, eikä se ole vielä päässyt varteenotettavien ranking-järjestelmien kärkeen. Yksi syy voi olla, että sitä pidetään liian Eurooppa-keskeisenä.

Suomalaisista yliopistoista vain Helsingin yliopisto on yltänyt ranking-listoilla sadan parhaan joukkoon. Vuonna 2015 se sijoittui ARWUn listalla sijalle 67, QS-listalla sijalle

96 ja THE-listalla sijalle 76. Muiden yliopistojen sijoitukset ovat eri sataluvuilla.

### Mitä ranking-menestys tarkoittaa?

Kansainvälisyysajatteluun sekä teoriassa että käytännössä perehtynyt professori Philip Altbach (2004; 2011) pohtii, mitä sadan parhaan yliopiston joukkoon kuulumisen nykyään merkitsee, kun esimerkiksi Kiinan, Taiwanin, Hong Kongin ja Singaporen yliopistot investoivat vahvasti toimintaansa ja nostavat koko ajan sijoitustaan. Pohjois-Amerikan ja Euroopan maiden valtaa sadan parhaan joukossa tosin ei ole helppoa horjuttaa – semminkin kun esimerkiksi QS -arvioinnissa kysytään maineesta usein hieman kehämäisesti samojen yliopistojen akateemisilta toimijoilta.

THE puolestaan käyttää mielipidetiedustelujen lisäksi muitakin muuttujia, kuten artikkelien siteerausten määriä, tutkimusrahoituksen määriä sekä tutkimuksesta saatuja tuloja, jos yliopistolla on esimerkiksi oma kustantamo. Humanististen ja sosiaalialan tieteiden näkökulmista osa näistä muuttujista ei kerro mitään mainittujen alojen laadusta ja vaikuttavuudesta, koska se on usein välillistä eikä



mitattavissa määrällisesti. Luonnontieteiden, teknologian, insinööritieteiden ja esimerkiksi matematiikan alalla ne toimivat sen sijaan paremmin. Käytännössä tämä tarkoittaa tulevaisuudessa sitä, että kärki levenee ja huippuyliopistojen joukko kasvaa koko ajan. Ranking-systeemien mukaan suuntautuminen on toisin sanoen saanut aikaan yliopistojen tason huikean nousun. Voisi olla terveellistä kääntää ajattelua Altbachin suositteluun suuntaan: tämänhän pitäisi olla hyvä asia. Nyt sen sijaan sadan parhaan joukosta putoavat miettivät kiihkeästi uusia strategioita, joiden avulla nousta takaisin: tehtävä on entistä vaativampi ja sen hinta voi olla kova. Voisiko ajatella, että 200 parhaan joukkoon kuulumisen olisi riittävä ja realistinen tavoite?

Yliopistoja mittaavissa arvioinneissa on aina tavoitteenä vertailukelpoinen kvantitatiivinen data (Hazelkorn, 2015). Thomson Reutersin Web of Science- ja Elsevierin Scopus-tietokannat tuottavat ARWU-, QS- ja THE-arvioinnin sitaattitiedot. Monografiat ja kirjojen artikkelit sekä konferenssijulkaisut jätettiin aluksi huomioimatta, mikä tarkoitti sitä, että etenkin monet sosiaalitieteiden ja humanististen alojen julkaisut jäivät vertailujen ulkopuolelle. Bibliometrisen datan tuottajat ovat nyt alkaneet laajentaa laskureitaan, mutta silti erityisesti humanististen tieteiden datan keruu on edelleen heikkoa. Ehkä suurin vinoutuma on kuitenkin kielipolitiikassa: dataa on kerätty pitkään vain englanninkielisistä tieteellisistä aikakauslehdistä, mutta aivan viime aikoina mukaan on alettu ottaa myös ranskan-, saksan-, kiinan- ja japaninkielisiä julkaisuja. (Westerheijden, 2015.) Pienillä kielialoilla vinoutuma tarkoittaa kuitenkin sitä, ettei kotimaisilla kielillä julkaiseminen vaikuta tilastoihin.

Jos yliopiston keskeisimmiksi tehtäviksi nähdään tutkimus ja opetus, niin on perusteltua kysyä, mikä on opetuksen ja oppimisen rooli rankingeissa ja kansainvälistymiskehityksessä. Altbachin (2011) mukaan opetus ja oppiminen eivät näy lähes ollenkaan arvioinneissa. Voi jopa sanoa, että yliopistot ovat haluttomia mittaamaan opetuksen laatua. (Frost & Teodorescu, 2001.)

THE- ja QS-arvioinneissa on alettu kiinnittää jonkin verran huomiota myös opetukseen, joten niiden indikaattoreihin on lisätty opettaja-opiskelija-suhdelukuja, kysymyksiä opetuksen maineesta sekä tietoa esimerkiksi siitä, kuinka monta tohtorintutkintoa opettajaa kohti yliopisto on tuottanut. Varsinaisesta opetuksen laadun mittaamisesta ei kuitenkaan voida puhua. Suomalaisten korkeakoulujen ojentautuminen ja strategian rakentaminen ranking-

menestystä tavoitellen eivät välttämättä palvele opetuksen ja tutkimuksen edistämistä.

*Päivi Salmesvuori toimii yliopistotutkijana Helsingin yliopiston humanistisessa tiedekunnassa ja on Helsingin yliopiston opettajien akatemian jäsen.*

## INTERNETSIVUT

Quacquarelli Symonds (QS) -arviointi: <http://www.qs.com/qs-world-university-rankings.html>

Lisätietoja QS-arvioinnin indikaattoreista: <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/qs-world-university-rankings-methodology>

Shanghai Academic Ranking of World Universities (ARWU): <http://www.shanghairanking.com/>

Lisätietoja ARWUn metodologiasta: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2015.html>

Scopus: <http://www.scopus.com/>

Times Higher Education (THE) -arviointi: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

Lisätietoja THE-arvioinnin metodologiasta: <https://www.timeshighereducation.com/news/ranking-methodology-2016>

U-Multirank: <http://www.u-multirank.eu/>

Web of Science: <http://ipsience.thomsonreuters.com/product/web-of-science/>

## LÄHTEET

Altbach, P. G. (2004). The costs and benefits of world-class universities. *Academe Online*, January/February 2004. Luettu 2.4.2015, <http://bcct.unam.mx/adriana/bibliografia%20parte%202/ALTBACH,%20P.pdf>.

Altbach, P. G. (2011). Rankings Season is Here. *International Higher Education*, 62, 2–5.

Altbach, P. G., & de Wit, H. (2015). Internationalization and global tension: Lessons from history. *Journal of Studies in International Education*, 19 (1), 4–10.

Frost, S. H., & Teodorescu, D. (2001). Teaching excellence: How faculty guided change at a research university. *The Review of Higher Education*, 24 (4), 397–415.

Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education. The battle for world-class excellence* (2. painos). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hazelkorn, E., Loukkola T., & Zhang T. (2014). *Rankings in institutional strategies and processes: Impact or illusion?* Brussels: EUA Publications.

Jöns, H., & Hoyer, M. (2013). Global geographies of higher education: The perspective of world university rankings. *Geoforum*, 46, 45–59.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5–31.

OKM. 2015. *Towards a future proof system for higher education and research in Finland*. Helsinki: Reports of the Ministry on Education and Culture, Finland 2015:11. Luettu 2.4. 2015, [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2015/higher\\_education.html?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2015/higher_education.html?lang=en).

Westerheijden, D. F. (2015). Global university rankings, an alternative and their impacts. Teoksessa J. Huisman, H. de Boer, David D. Dill & M. Souto-Otero (toim.), *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance* (s. 417–436). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

## Susi lampaan vaatteissa – antropologista havainnointia yliopistopedagogiikan kursseilla

*Friberg, T. (2015). Universitetslärare i förändring. En antropologisk studie av profession, utbildning och makt. Malmö: Universus Academic Press. 141 s.*

Olin vuosia sitten suuressa opetuksen kehittämistilaisuudessa. Tilaisuuden lähestyessä loppuaan arvostamani professori piti puheenvuoron, jossa hän suhtautui erittäin torjuvasti yliopistopedagogiikkaan. Hän oli sitä mieltä, että perinteisen yliopistomallin kannalta yliopistopedagogiikka ei tuo yliopistoon mitään hyvää. Tilaisuus ehti loppua ennen kuin sain mietittyä rakentavan vastauksen. Jos olisin ollut älyltäni vikkelmämpi, olisin vastannut näin: Opetus on aina ollut yliopiston keskeinen tehtävä ja sen laadusta huolehtiminen on yhteinen vastuumme. Nykyisessä yliopistopedagogiikassa on varmasti paljon parannettavaa, mutta tavalla tai toisella meidän on yhdessä huolehdittava opetuksen laadusta. Tilaisuuden jälkeen jäin kuitenkin miettimään, mistä syntyy motivaatio suhtautua yliopistopedagogiikkaan lähtökohtaisesti torjuvasti. Torbjörn Fribergin tuore kirja antaa yhden vastauksen tähän kysymykseen.

Vuonna 2010 Friberg pyysi saada osallistua Lundin yliopiston yliopistopedagogiikan kursseille antropologisena havainnoijana. Pedagogisista kursseista vastuulliset toivottivat Fribergin mukaan ajatellen näin saavansa mielenkiintoista palautetta kursseista. Friberg osallistui kursseille ja teki haastatteluja kymmenen kuukauden ajan sekä kirjoitti havainnoistaan tässä arvioimani kirjan. Kuten kohta näemme, palaute ei luultavasti ollut sellaista kuin pedagogiset kehittäjät olisivat toivoneet.

Kirja jakautuu johdantoon, kolmeen lukuun ja loppupohdintaan. Ensimmäisessä luvussa Friberg tarkastelee sitä, kuinka yliopisto-opetuksen tavoitteita linjataan poliittisesti. Fribergin mukaan on nostettu ongelmaksi se, ettei opetusta yliopistoissa arvosteta yhtälailla kuin tutkimusta. Yliopistoja on siis uudistettava, ja opettajille on rakennettava ammatillinen identiteetti. Yliopistoihin palkattavaa henkilökuntaa on arvioitava myös opetuksellisen pätevyyden kannalta, ja tälle pätevyydelle on luotava kriteerit. Näin rakennetaan näkemys yliopisto-opettajan muodollisesta pätevyydestä ja hyvästä opetuksesta. Tässä näkemyksessä yliopisto-opetuksen tavoitteiksi muodostuvat opiskelijälähtöisyys, konstruktiivinen linjakkuus ja läpivirtaustavoitteet. Malli toimii, sillä sen taakse ovat politiikkojen kanssa liittoutuneet sekä opiskelijat että pedagogiset kehittäjät. Kirjan seuraava luku selvittää, kuinka mukaan saadaan myös yliopistojen opettajat.

Toisessa luvussa Friberg tarkastelee asetelmaa yliopistopedagogisten kurssien ja niihin osallistuneille tehtyjen

haastattelujen näkökulmasta. Tutkija löytää kursseilta poliittisista strategioista tutut tavoitteet: opiskelijälähtöisyyden, konstruktiivisen linjakkuuden, osaamistavoitteet ja aktivoivan opetuksen. Kurssien osallistujat oppivat linjaamaan opetuksen tavoittelemaan osaamistavoitteita, joita he oppivat kirjaamaan käyttäen niin sanottuja bolognaverbejä, erityisiä osaamista kuvaavia käsitteitä. Poliittiset linjaukset omaksutaan kuuntelemalla kurssien vetäjien puhetta ja harjoittelemalla kirjoittamaan niiden mukaisesti. Lopulta kursseille osallistuneet alkavat myös toimia linjauksien mukaisesti.

Kolmannessa luvussa Friberg kääntyy pohtimaan yliopistopedagogisen toiminnan motivaatiota. Tämän hän tekee nostamalla esiin ongelman, jolle yliopistopedagogiikan sanotaan olevan ratkaisu. Tuo ongelma on heterogeeninen opiskelijakunta, jonka opettamisessa onnistumisen katsotaan edellyttävän yliopistopedagogista kehittymistä. Kursseilla opettajat saadaan omaksumaan myös näkemys opetuksen jatkuvasta kehittymisestä. Moderneissa yhteiskunnissa muutos ja kehitys ovat arvoja jo sinänsä. Sikäli kuin joku asettuu vastustamaan yliopistopedagogiikkaa, hän asettuu samalla vastustamaan kehitystä ja näin myös modernia yhteiskuntaa.

Friberg liittyy yhteen Bolognan prosessin ja John Biggsin mallin konstruktiivisesta linjakkuudesta. Yhdessä Fribergin havainnollistuksista (s. 70) vanhempi opettaja kertoo kurssilla laativansa tentin ja kysymykset vasta kurssin jälkeen. Linjakkaassa opetuksessa opiskelijoiden pitäisi kuitenkin tietää jo alussa, kuinka heitä tullaan arvioimaan. Kurssin vetäjät koettavat saada opettajan ymmärtämään tämän pedagogisen menettelyn, mutta yritys ei onnistu, ja opettaja keskeyttää kurssin. Tapauksen jälkeen Friberg oli mennyt kurssin vetäjien kanssa lounaalle ja kuullut heidän keskustelevan opettajan mallin epärealisuudesta opiskelijoita kohtaan sekä siitä, kuinka opettaja piti kiinni vanhoista ajattelumalleista. Omana huomionaan Friberg toteaa tässä nähtävän, kuinka linjakkuuden välttäminen nähdään vallitsevien normien rikkomisena. Pedagogisten kurssien vetäjät kyllä esittävät olevansa avoimia erilaisille tavoille kehittää opetusta, mutta kyse on lähinnä retoriikasta. Tausalla on pyrkimys rajoittaa opettajien akateemista vapautta ja tuoda käyttöön vain yksi näkemys hyvästä opetuksesta.

Fribergin kirjan kolmea varsinaista lukua ei tarvitsisi muuttaa kovinkaan paljoa, jotta teoksen käsitys yliopisto-

pedagogiikasta muuttuisi positiiviseksi. Kirja voisi kuvata sitä, miten demokraattinen yhteiskunta on yhdessä muiden valtioiden kanssa linjannut korkeimmalle koulutukselle yhteisiä tavoitteita. Näiden tavoitteiden taakse on saatu myös opiskelijat, ja yliopistoissa on ryhdytty systemaattisesti toteuttamaan näitä uudistuksia. Opetuksessa kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota opiskelijoiden oppimiseen tavalla, joka tutkimusten mukaan parantaa oppimistuloksia. Friberg ei kuitenkaan tarkastele asiaa tältä kannalta. Lukijalle on koko ajan selvää, että yliopistopedagogiikassa ei ole kyse Voiman hyvästä vaan sen pimeästä puolesta.

Asetelma avautuu kirjan loppupohdinnoissa: yliopistopedagogiikassa ei ole kyse niinkään koulutuksesta kuin puuttumisesta yliopistoyhteisön autonomiaan (s. 134). Vaikka asioita tarkastellaan Biggsin mallien mukaan, on taustalla koko ajan Bolognan prosessi. Bolognan prosessin Friberg puolestaan tulkitsee humboldtilaisen yliopistoihanteen vastakohdaksi (s. 15–18, 59–60, 130). Kirjansa lopussa Friberg kertoo vielä tutkimuksensa tavoitteista:

*”[A]nalyysi itsessään voisi johtaa siihen, että yliopistopettajat voisivat vapauttaa itsensä tunteesta, että uusi käytösmalli ja siihen kuuluvat sosiaaliset suhteet ovat välttämättömiä eikä niitä voi sivuuttaa. ... [A]nalyysi avaa mahdollisuuksia paikallisille ja alueellisille pedagogisille kokeiluille – toivottavasti valmistellen tilaa häiritä [störa] vallitsevaa bolognakäytäntöä ja siihen liittyvää Biggsin korkeakoulupedagogista*

*projektia. Seuraukset tästä voivat jossakin määrin merkitä myös kasvanutta ammatillista autonomiaa ja vahvistunutta uskoa omiin ammatillisiin arvioihin.”* (Sivu 136, suomennos kirjoittajan.)

Fribergin tavoitteena on siis mahdollistaa Bolognan prosessin ja yliopistopedagogisen kehittämisen häirintä ja näin auttaa opettajia ylläpitämään ammatillista autonomiaansa.

On aina opettavaista tarkastella omia käytäntöjään toisesta näkökulmasta. Yliopistopedagogisille kehittäjille Friberg tarjoaa tällaisen tarkastelun. Valitettavasti itse teos on pikemminkin pamfletti kuin tutkimus. Lampaan vaatteista paljastuu susi, mutta sen tutkimukselliset hampaat osoittautuvat kovin tylsiksi. Ydinjännite rakentuu humboldtilaisen ideaalin ja Bolognan prosessin välille, mutta kumpaakin tarkastellaan vain yhden dokumentin valossa ja kovin pintapuolisesti. Ovatko humboldtilainen ideaali ja Bolognan prosessi todella näin vastakkaisia pyrkimyksiä? Ehkä yliopistopedagogisen koulutuksen olisi hyvä suhteuttaa esittämäänsä päämääriä myös vanhoihin yliopistoidaaleihin. Omilla kursseillani osallistujat lukevat J. V. Snellmanin humboldtilaisen tekstin Akateemisesta opiskelusta ja päätyvät lähes poikkeuksetta hämmästelemään sitä. Itse asiassa jo Snellman kirjoitti samoista asioista, joita kurssillani käsitellään, vain hieman toisin sanoin.

*Juha Himanka toimii pedagogisena yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston humanistisessa tiedekunnassa.*

## Kansainvälistymisen trendit esille

Jokila, S., Kallio, J., & Rinne, R. (2015). *Comparing Times and Spaces – Historical, Theoretical and Methodological Approaches to Comparative Education. Research in Education Sciences 69*. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association. 258 s.

Kansainvälistyminen haastaa yliopistot, mutta samalla se luo niihin monimuotoistuvan opetuksen, oppimisen ja arvioinnin ympäristön. Suvi Jokilan, Johanna Kallon ja Risto Rinteen toimittama teos käsittelee yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista tutkimusta ja sen esiin nostamia ajankohtaisia suuntaviivoja, joilla on merkitystä myös yliopisto-opetuksen muutoksen kannalta. Teos pohjautuu Turussa vuonna 2013 järjestettyyn kansainväliseen symposiumiin, johon osallistui vertailevan kasvatustieteen asiantuntijoita Pohjoismaiden lisäksi myös muualta maailmasta. Kirjan artikkeleista kuusi enemmän tai vähemmän liittyy korkeakoulutuksen kansainvälistymiskehitykseen ja sen taustalla vaikuttaviin trendeihin. Pohjoismaisesta tai eurooppalaisesta korkeakoulutuksen kansainvälistymiskehityksestä on ollut toistaiseksi vain vähän saatavilla tutkimusta.

Ajan ja tilan käsitteen ympärille nivottu kirjan teema tuntuu erityisesti korostavan eurooppalaisen ajan ja tilan rakentumista kansainvälistymisen näkökulmasta, mihin pohjoismainen ulottuvuuskin kytkeytyy mukaan. Eurooppalaisen hegemonian luominen tuodaan erityisesti esille Rosario Maniscalcon sekä Sarit Grinberg Rabinowiczin ja Vinayagum Chinapahin kirjoittamissa artikkeleissa. Yhtenä avainprosessina viitataan Lissabonin prosessiin, jonka tavoitteena oli alun perin luoda EU:sta globaalissa mittakaavassa kilpailukykyisin tietotalouden alue ja joka edelleen vaikuttaa korkeakoulutuspoliittisiin päämääriin EU:n sisällä. Tavoitteista on toki jouduttu tinkimään globaalin talouslaman kourissa, mutta EU on päättänyt, että tavoitteet tulisi saavuttaa näillä näkymin vuoteen 2020 mennessä. Toinen hyvin keskeinen prosessi on ollut 1990-luvun lopulta käynnistynyt Bolognan prosessi, eurooppalaisen korkeakoulupolitiikan yhteinen viitekehys, jolla on tavoiteltu korkeakoulutuksen laadun, vertailtavuuden ja kilpailukykyyn lisäämistä. Tavoitteena on myös ollut eurooppalaisten opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden liikkuvuuden kasvattaminen. Tämä on johtanut edelleen yhtenäisen eurooppalaisen korkeakoulualueen (European Higher Education Area, EHEA) luomisen pyrkimyksiin.

Rabinowicz ja Chinapah analysoivat edellä mainittua korkeakoulutuksen eurooppalaistumisen kehityssuuntaa ja tuovat esille kolme hyvin keskeistä trendiä ja haastetta. Ensiksi kirjoittajat käsittelevät korkeakoulutuksen *massoitumista* ja *markkinoitumista*. Siinä missä massoitumista

ennen pidettiin korkeakoulutuksen laadun säilyttämisen kannalta ongelmana, on se eurooppalaisessa poliittisessa puheessa muuttunut osallistumismahdollisuuksien laajentamiseksi yhä laajemmalle väestönosalle ja välttämättömäksi eurooppalaisen kilpailukykyyn säilyttämisen kannalta. Samalla markkinoistuminen on merkinnyt korkeakoulutuksen hallinto- ja arviointikäytänteiden muuttumista yhä enemmän yritysorganisaatioiden kaltaisiksi.

Toiseksi kirjoittajat nostavat esiin *liikkuvuuden*, joka näkyy yhä laajempaan opiskelijavirtaan sekä Euroopan sisällä että Euroopan ja muiden maanosien välillä. On arvioitu, että liikkuvuus kolminkertaistuu nykyisestä. Kansainvälistymiskehitykseen liittyvät myös ne poliittiset ja käytännölliset päätökset, joita eri instituutiot ja yksilöt tekevät selviytyäkseen globalistuvan akateemisen ympäristön muutoksista. Eurooppalaiset liikkuvuusohjelmat, uusimpana Erasmus+ -ohjelma, ovatkin tähdänneet opiskelijoiden ja henkilöstön liikkuvuuden kasvattamiseen. Kirjoittajat kuitenkin tuovat esiin sen, että liikkuvuus jakautuu hyvin epätasaisesti Euroopan kohteiden kesken. Suosituimmat kohdemaat vetävät puoleensa eniten liikkuvuusvirtoja.

Kolmanneksi Rabinowicz ja Chinapah nostavat esille *kilpailun*. Eurooppalaisen korkeakoulutuksen katsotaan jääneen kilpailukyvyssä ja innovaatioissa jälkeen verrattuna esimerkiksi yhdysvaltalaiseen korkeakoulutukseen, mikä on erityisesti vaikuttanut edellä mainittuihin Lissabonin ja Bolognan prosessin kaltaisiin eurooppalaisiin poliittisiin agendoihin. Kirjoittajat pohtivat tässä kohdin yliopistojen ranking-listojen suosiota ja maailmanluokan yliopiston (world-class university) käsitteen nousemista huomion kohteeksi eri puolilla maailmaa. Yliopistot tällä tavoin ikään kuin mittaavat oman markkina-arvonsa kirstyville tutkimusrahoituksen ja maineen pelikentillä. Erinomaisuuden osoittamisesta ja kilpailusta on tullut tavoiteltavaa siinä missä muunkinlaisesta globaaleihin haasteisiin vastaamisesta.

Paikallista kotimaista korkeakoulutusta ja kansainvälistymisen kehityssuuntaa sivutaan eniten kirjan ykköstoimittajan Suvi Jokilan omassa artikkelissa, joten se on syytä nostaa tässä arvioissa myös esille. Jokila problematisoi aiheellisesti kansainvälistymisen käsitettä. Hän tuo esille yliopistojen kansainvälisyyden yliopistolaitoksen historian ja tieteellisen tiedon kansainvälisen

luonteen kautta. Toisaalta hän viittaa kansainvälisyyden käsitteen (internationalisation) sisältävän aina kansallisen (nation) näkökulman. Kansainvälistymisestä ja kansainvälisyydestä on tullut houkutteleva laatumääre, joka näkyy suomalaisenkin korkeakoulutuksen kehittämispuheessa ja sanavalinnoissa vahvasti. Artikkelin aineistona on käytetty runsasta joukkoa hallitusohjelmiin sekä opetus- ja kulttuuriministeriön raportteihin sisältyviä korkeakoulutuksen kansainvälistymisen strategiatekstejä. Aineiston pohjalta muun muassa käy ilmi, mille alueille ja millaisiin tiloihin suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälistymistä tulevaisuudessa suunnataan. Esille tulevat muiden muassa Pohjoismaat, Venäjä, Aasia, Latinalainen Amerikka ja Afrikan maat. Myös kansainväliset organisaatiot ja yhteenliittymät, kuten OECD-maat, mainitaan. Kirjoittajan mukaan näissä kehityssuunnissa näkyy tietynlainen vaihe, jossa omat kansalliset raja-aidat halutaan ylittää monin eri tavoin tutkimuksen ja opetuksen alueilla.

Kirjan artikkelit sivuavat eri näkökulmista korkeakoulutuksen laajaa kenttää peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen ohella. Kokonaiskuva on vaarassa jäädä lukukokeuksena kuitenkin hieman hajanaiseksi, sillä kokoomateokselle tyypilliseen tapaan ei tässä teoksessa pystytäkään kattamaan koulutusta koskevan vertailevan tutkimuksen

laajaa kenttää kokonaisuutena. Yliopisto-opetusta tai opiskelijoiden asemaa kansainvälistymisen keskellä ei kirjan artikkeleissa valitettavasti käsitellä, mutta kirja tuo esille monia olennaisia ilmiöitä, jotka liittyvät korkeakoulutuksen kansainvälistymiskehitykseen. Korkeakoulutuksen kansainvälistymisen trendeistä kiinnostuneelle lukijalle artikkelit tarjoavat tietyistä näkökulmista pohdittuja kannanottoja ja analyyttisiä ajankuvia muutossuuntien hahmottamiseen sekä yllirajaisella eurooppalaisella että kansallisella suomalaisella korkeakoulutuksen tasolla.

Jäin lukijana kaipaamaan artikkelia, joka käsitelisi pedagogiikan kohtaamia haasteita korkeakoulutuksen kansainvälistymisstrategioiden ja eurooppalaistumisen myllerryksessä. Näitä haasteita käsitteleviä kannanottoja ja tutkimusta on toistaiseksi vain niukasti saatavilla. Kansainvälisyysstrategioiden, kansainvälisten ohjelmien ja koulutusvientialoitteiden kohdalla olisi hyvä pohtia laajemmin, millaisia lähtökohtia ja tavoitteita opetussuunnittelutyölle ja opetukselle asetetaan. Mitä esimerkiksi globaali kansalaisuus ja vastuu olemisen ja elämisen muotona tarkoittavat ja miten opetus voisi tukea niitä?

*Dosentti Vesa Korhonen toimii yliopistonlehtorina Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä.*



# Yliopisto-opiskelijoiden oppimisen säätely ja tekstin prosessointi

## ESIMERKKEINÄ LÄÄKETIETEEN JA LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN OPISKELIJAT

*Arvoisa kustos, arvoisa vastaväittäjä, arvoisat kuulijat.*

*Nyky-yhteiskunnassa tieto lisääntyy ja muuttuu nopeasti, mikä asettaa uusia haasteita oppimiselle. Kaikkea työssä tarvittavaa tietoa ei millään voi oppia yliopisto-opiskelun aikana. Yhä tärkeämpää onkin oppia ajattelemaan itsenäisesti, huomaamaan aukkoja omissa tiedoissaan ja päivittämään tietojaan. Toisin sanoen opiskelijan tulee oppia säätelmään omaa oppimistaan ja prosessoimaan tehokkaasti tekstejä. Itsesäätelyllä tarkoitetaan oman toiminnan ohjaamista, reflektointia ja arviointia sekä mukauttamista muuttuvissa tilanteissa. Usein se nähdään paitsi tehokkaan oppimisen ehtona myös asiantuntijan toiminnan keskeisenä ominaispiirteenä. Lisäksi tehokkaat tekstinprosessointi- ja tekstistä oppimisen taidot ovat tärkeitä, sillä vauhdilla etenevästä digitalisaatiosta huolimatta tekstin rooli pysynee keskeisenä osana erilaisia oppimis- ja työympäristöjä.*

Tässä väitöstutkimuksessa tarkasteltiin yliopisto-opiskelijoiden oppimista oppimisen säätelyn ja tekstin prosessoinnin näkökulmista. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat valittiin lääketieteen ja luokanopettajakoulutuksen koulutusohjelmista, joita yhdistää tarkasti aikataulutettu opiskelu, monitieteisyys, teorian ja käytännön monimutkainen suhde sekä lääkärin ja luokanopettajan ammattien professionaalinen luonne. Väitöskirja koostuu viidestä osatutkimuksesta, joissa hyödynnettiin pitkittäis-, poikittais- ja kvasikokeellisia asetelmia sekä monimetodista lähestymistapaa.

Väitöskirjan kolme ensimmäistä osatutkimusta keskittyivät oppimisen säätelyn tutkimukseen perinteisen kyselylomakkeen keinoin.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa selvitettiin yleisten opiskeluorientaatioiden ja oppimisen säätelystrategioiden välisiä yhteyksiä. Yleisillä opiskeluorientaatioilla tarkoitetaan opiskelijan opiskelulle antamaa merkitystä, hänen tärkeimpinä pitämiään osa-alueita opiskelussa sekä opiskelun roolia hänen elämässään. Yhteensä 410 toisen, neljännen ja kuudennen vuoden lääketieteen opiskelijaa kahdesta suomalaisesta yliopistosta vastasivat opiskeluorientaatioita ja oppimisen säätelystrategioita koskevaan kyselyyn. Tulokset osoittivat lääketieteen opiskelijoiden orientoituvan opiskeluunsa valtaosin syväsuuntautuneesti, eli he pyrkivät ymmärtämään opittavan asian ja opiskelivat kehittääkseen itseään. Sitä vastoin tyypillisimpänä säätelystrategiana näyttyi oppimisen ulkoinen säätely, eli opiskelijat näyttivät turvautuvan opettajiin ja oppimateriaaleihin ja antoivat näiden ohjata oppimistaan. Lisäksi tutkimus paljasti useita teoreettisesti kiinnostavia ja ymmärrettäviä yhteyksiä yleisten opiskeluorientaatioiden ja oppimisen säätelystrategioiden välillä. Oppimistaan itsesäätelivät opiskelijat pyrkivät ymmärtämään opittavat sisällöt, ja heille myös opinnoissa menestyminen saattoi olla tärkeää. Myös ulkoisesti oppimistaan säätelivät opiskelijat ilmensivät samanlaisia tavoitteita, mutta heille opiskeluun saattoi liittyä lisäksi ulkooppimisen

ja systemaattisen suunnittelun piirteitä. Ulkoinen säätely saattaakin toimia tehokkaana selviytymisstrategiana kognitiivisesti raskaassa lääketieteen koulutusohjelmassa, jossa opittavia sisältöjä on runsaasti.

Toisessa osatutkimuksessa tarkasteltiin ensimmäisen vuoden lääketieteen ja hammaslääketieteen opiskelijoiden oppimisen säätelyä ja käsityksiä oppimisympäristöstä, jossa perinteisen luento-opetuksen ohella järjestettiin ongelmalähtöisen oppimisen periaatteiden mukaista pienryhmätyöskentelyä. Aineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla. Tulokset osoittivat opiskelijoiden tyypillisimmiksi säätelystrategioiksi oppimisen ulkoisen säätelyn sekä opittavien sisältöjen itsesäätelyn, esimerkiksi aktiivisen tiedonhaun. Toisin sanoen opiskelijat hakivat opettajan ja oppimisympäristön tarjoamaa tukea oppimiselleen, mutta samaan aikaan syvensivät oppimistaan omaehtoisesti muun muassa etsimällä tietoa muualtakin kuin kurssikirjoista. Yhdenmukaisesti aiempien tutkimusten kanssa itsesäätelyn todettiin olevan yhteydessä opintomenestykseen. Opiskelijat pitivät luentoja hyödyllisempinä kuin pienryhmäistuntoja, vaikkakin heidän näkemyksensä pienryhmästä ja opettajatuutorista olivat pääosin positiivisia. Pienryhmätyöskentely on vaativampaa kuin massaluennolla istuminen ja edellyttää valmistautumista, mikä saattaa osaltaan selittää menetelmään kohdistuvia kielteisiä asenteita luento-opetukseen tottuneilla opiskelijoilla. Tällaista vastarintaa voisikin lieventää selvittämällä opiskelijoille erilaisten oppimisympäristöjen ja -menetelmien pedagogista funktiota eli avata heille, miksi kursilla menetellään tietyllä tavalla ja miten opiskelijat siitä hyötyvät. Tulokset haastavat opetuksen kehittäjät pohtimaan uudenlaisia ratkaisuja oppimisympäristöiksi, jotka mahdollistavat oman oppimisen reflektoinnin ja lisäävät itsesäätelyn kehittymistä. Itsesäätelytaitojen kehittämistä ja ”ammattimaiseksi” opiskelijaksi kasvun tukemista jo opintojen alkuvaiheista lähtien voidaan pitää tärkeänä.

Kolmannessa osatutkimuksessa oppimisen säätelystrategioita tutkittiin yksilötasolla perinteisen muuttujalähtöisen tarkastelun sijaan. Tutkimuksen tavoitteena oli tunnistaa erilaisia oppimisen säätelyn profiileja lääketieteen ja hammaslääketieteen opiskelijoilla kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana sekä selvittää, missä määrin nämä profiilit ennustavat opintomenestystä lääketieteen opintojen prekliinisessä vaiheessa. Tutkimuksessa löydettiin neljä erilaista oppimisen säätelyn profiilia, jotka erosivat toisistaan itsesäätelyn määrän ja toisaalta oppimisen säätelyssä koettujen vaikeuksien suhteen. Kolmen vuoden seurantajakson aikana oppimisen säätely pysyi melko samanlaisena opiskelijoilla. Opinnoissaan muita ryhmiä heikommin suoriutuivat opiskelijat, joilla itsesäätely oli vähäisintä ja joiden vaikeudet oppimisen säätelyssä lisääntyivät seurantajakson aikana. Tämänkaltaiset yksilötasoon keskittyvät pitkittäistutkimukset ovat verrattain harvinaisia, mutta sopivimpia silloin kun tarkastelun kohteena ovat yksilönsisäiset muutokset. Koska yksilökeskeinen lähestymistapa mahdollistaa oppimisen säätelyltään erilaisten opiskelijoiden tunnistamisen, sitä voitaisiin hyödyntää myös opiskelijoiden oppimisen tukemiseen ja oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen.

Väitöskirjan neljännen ja viidennen osatutkimuksen keskiössä olivat opiskelijoiden tekstinprosessointistrategiat, ja näissä osatutkimuksissa hyödynnettiin kokeellisempia tutkimusasetelmia.

Oppiminen voi olla erityisen hankalaa silloin, kun uusi tieto on ristiriidassa aikaisemman käsityksen kanssa, eli toisin sanoen opiskelijalla on tiettyyn aiheeseen liittyviä virhe käsityksiä. Erityisesti monet biologiaan ja ympäristöön maailmaan liittyvät käsitykset rakentuvat jo varhain arkikokemusten perusteella ja saattavat näin ollen erota opetetusta tiedosta. Monimutkaisten tieteellisten käsitteiden oppiminen saattaakin usein vaatia käsitteellistä muutosta eli prosessia, jossa oppija uudelleenorganisoi tietorakenteitaan tieteellisen käsityksen mukaisiksi ja hylkää aiemmat virhe käsityksensä. Laadukkaalla oppikirjatekstillä voidaan tukea opiskelijan käsitteellistä muutosta. Erityisesti niin sanottu törmäyttävä teksti, joka rohkaisee oppijaa muuttamaan käsityksensä tieteellisen käsityksen mukaiseksi, on osoittautunut tehokkaaksi. Samaten itsesäätelyllä ja muilla yksilöllisillä taipumuksilla voi olla merkittävä rooli korkeatasoisessa oppimisessa. Neljännessä osatutkimuksessa 91 luokanopettajaopiskelijan ymmärrystä fotosynteesistä selvitettiin esi-jälki-mittausasetelmalla, jossa opiskelijat vastasivat avoimiin kysymyksiin ennen ja jälkeen tekstin lukemisen. Tekstinä käytettiin joko perinteistä selittävää tekstiä tai niin sanottua törmäyttävää tekstiä, joka kannustaa opiskelijaa muuttamaan uskomuksensa tieteellisen käsityksen mukaisiksi. Lisäksi opiskelijoiden oppimisen säätelyä ja tekstinprosessointistrategioita selvitettiin kyselylomakkeen avulla. Tulokset osoittivat opiskelijoiden ymmärryksen kehittyvän tekstin lukemisen myötä ja törmäyttävän tekstin tukevan ymmärryksen rakentumista paremmin kuin selittävän tekstin. Myös oppimisen säätely- ja tekstinprosessointistrategiat olivat yhteydessä ilmiön ymmärtämiseen. Näyttää siltä, että tehokkaita opiskelustrategioita hyödyntävät opiskeli-

jat kykenevät löytämään tekstistä ilmiön ymmärtämisen kannalta olennaiset asiat tekstityypistä riippumatta. Sitä vastoin heikommat opiskelijat saattavat hyötyä enemmän törmäyttävästä tekstistä, jossa tyypillisimpiä virhe käsityksiä on törmäytetty tieteellisen selityksen kanssa.

Erilaisten tekstien, kuten potilaskertomusten ja lähetteidensä, kanssa työskentely kuuluu olennaisena osana myös lääkärin työhön. Lääketieteellisten tekstien lukemista koskevia tutkimuksia on useita, mutta vain vähän sellaisia, jotka hyödyntävät silmänliikemenetelmää. Kyseinen menetelmä on ollut jo pitkään käytössä lääketieteen oppimista koskevissa tutkimuksissa, mutta usein ne ovat keskittyneet kuvien tai videoiden tulkintaan. Silmänliiketutkimus on osoittanut asiantuntijuuden tason vaikuttavan tarkkaavaisuuden kohdentamiseen muun muassa siten, että ekspertit kiinnittävät enemmän ja pidempään huomioita kuvien olennaisiin osiin kuin noviisit. Viidennessä osatutkimuksessa selvitettiin silmänliikemenetelmän avulla, miten kolmannen vuoden lääketieteen opiskelijat lukevat ja ratkaisevat sydän- ja verisuonitauteja käsitteleviä potilastapaustekstejä verrattuna sisätauteihin erikoistuviin lääkäriin. Potilastapaustekstit oli jaettu kolmelle sivulle: potilaan kertomii esitietoihin, vastaanotolla tehtävään tutkimukseen sekä laboratoriotestien tuloksiin, ja ne simuloivat potilaan kohtaamista terveyskeskuslääkärin vastaanotolla. Osallistujien tuli antaa diagnoosi tapauksista luettuaan kunkin sivun. Tutkimus osoitti erikoistuvien lääkärin olevan tarkempia diagnoosien tekijöitä sekä prosessoivan tekstejä huomattavasti nopeammin ja vähemmällä fiksaatioilla eli katseen kohdistamisilla kuin opiskelijat. Lisäksi opiskelijoiden ja erikoistuvien lääkäreiden lukustrategiat poikkesivat toisistaan. Erikoistuvilla lääkäreillä diagnoosiin päätyminen näytti lyhentävän seuraavien sivujen lukuaikaa, kun taas opiskelijoiden lukuajat kasvoivat johdonmukaisesti tekstin loppua kohti. Havaittuja eroja potilastapausten prosessoinnissa voitaisiin hyödyntää lääketieteen koulutuksessa asiantuntijan päättelyn mallintamiseen sekä sen opettamiseen, miten hyvä potilastapausteksti rakennetaan.

Väitöskirjan päälöydökset osoittavat, että oppimisen säätelyssä ja tekstin prosessointistrategioissa saattaa olla huomattavia eroja jopa hyvin valikoitujen opiskelijapopulaatioiden sisällä. Tämä asettaa haasteita niin opiskelijoille kuin opetuksen järjestäjille, sillä edellä kuvatut oppimistrategiat ovat yhteydessä opinnoissa pärjäämiseen ja opintomenestykseen. Lisäksi tulos herättää pohtimaan, millaista opiskelija-ainesta nykyiset valintamenettelyt valikoivat ja ovatko ne tarkoituksenmukaisia.

Opiskelijoiden sitoutumista opiskeluun ei usein voi tiivistää yhteen strategiaan tai lähestymistapaan, vaan ennemminkin opiskelijat tuntuvat yhdistelevän erilaisia strategioita opiskelussaan. Opiskelija saattaakin hyödyntää oppimisen itsesäätelyä, mutta samanaikaisesti hakea tukea oppimisen säätelyyn myös opettajalta tai oppimateriaalista ja silti opiskella syväsuuntautuneesti. Näin ollen pelkistettyyn näkemykseen oppimisen itsesäätelystä hyvänä ja oppimisen ulkoisesta säätelystä huonona tapana tulee suhtautua kriittisesti. Sen sijaan vaikeudet oppimisen säätelyssä näyttäivät olevan lähes poikkeuksetta yhteydessä heikkoon opintomenestykseen.

Yliopisto-opintojen alku saattaa olla monelle kuormittavaa, sillä lukio- ja korkeakouluopintojen erilaisuus voi olla merkittävää, ja lukiossa toimivaksi osoittautuneet opiskelustrategiat eivät välttämättä enää toimi yhtä hyvin. Siksi olisikin tärkeää kartoittaa opiskelijoiden oppimisstrategioita ja kannustaa heitä korkeatasoisten strategioiden käyttöön jo opintojen alkuvaiheista lähtien. Työelämään siirtymisen nopeuttamisen ja koulutuksen läpäisyn tehostamisen näkökulmastakin oppimistaitoihin ja niiden tukemiseen voisi olla hyödyllistä kiinnittää huomiota erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijoiden parempi pohjustaminen yliopisto-opiskelun luonteeseen ja vaatimuksiin voisi olla kannattavaa. Irrallisten opiskelutaitokurssien sijaan tulisi kuitenkin pohtia opiskelutaitojen integrointia kurssisisältöjen opetukseen, sillä aiemman tutkimuksen valossa se näyttää tukevan vastuun siirtämistä asteittain opettajalta oppijalle. Vaikka opintojen alkuvaihe näyttäytyykin kriittisenä, tulisi oppimistaitojen kehittymistä lisäksi seurata ja tukea läpi opintojen esimerkiksi opettajatuutorjärjestelmän kautta. Myös yliopisto-opettajat tarvitsevat kuitenkin tukea voidakseen suunnitella opiskelijoiden oppimista tukevia oppimisympäristöjä ja arviointimenetelmiä.

Väitöskirjan tulokset antavat lisäksi viitteitä siitä, että monimutkaisten tieteellisten sisältöjen oppimista voitaisiin tukea kiinnittämällä huomiota korkealaatuisiin oppimateriaaleihin ja teksteihin sekä muuhun oppimisympäristön antamaan tukeen myös yliopistotasolla. Erityisesti opiskelutaidoiltaan heikommat opiskelijat saattaisivat hyötyä tekstistä, jossa ilmiön ymmärtämisen kannalta keskeiset asiat nostetaan esiin. Silmänliiketutkimuksella on mahdollista kartoittaa asiantuntijuutta tekstin prosessoinnissa, vaikkakin lisätutkimusta tarvitaan.

Kaiken korkeakoulutuksen tavoitteena on varustaa opiskelijat niillä ydintiedoilla ja siirrettävillä taidoilla, joita he tarvitsevat menestyäkseen vaativissa asiantuntijatehtävissä. Asiantuntijalta edellytetään kykyä prosessoida suurta määrää usein jopa ristiriitaista tietoa sekä säädellä omaa oppimistaan ja toimintaansa tarkoituksenmukaisesti. Jos näitä taitoja ei opita yliopistossa, niin missä sitten?

Pyydän Teitä, arvoisa dosentti Liisa Postareff, tiedekunnan määräämänä vastaväittäjänä esittämään ne muis-tutukset, joihin katsotte väitöskirjani antavan aiheita.

*Kirjoittaja väitteli kasvatustieteiden tohtoriksi 1.4.2016 Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.*

## Ryhmätyöosaajien kansainvälisen verkoston vapaata työskentelyä yhdessä

*Pohjoismaiden ja Baltian korkeakouluopetuksen kehittäjät kokoontuivat 24.–25.11.2015 Reykjavíkissa. Tämä oli Nordic-Baltic Network in Higher Education Development -verkoston kahdeksas tapaaminen, ja osallistujia oli kolmisenkymmentä, joista kahdeksan Suomesta.*

Aamukahvittelun jälkeen käytiin läpi kuulumisia osallistujien kotiyliopistoista. Eniten keskustelua herätti Torbjörn Fribergin antropologinen tutkimus yliopistopedagogisesta koulutuksesta. Friberg oli tehnyt antropologista tutkimusta yliopisto-pedagogisesta koulutuksesta. Nyt myös kirjana ilmestynyt tutkimusraportti näkee yliopistopedagogiikan toimivan poliittisen ohjauksen välineenä ja rajoittavan akateemisen yhteisön vapautta. Kirjoittamani arvio Fribergin kirjasta löytyy tästä lehdestä (Susi lampaan vaatteissa – antropologista havainnointia yliopistopedagogiikan kursseilla). Tutkimuksen kohteena ollut yhteisö oli ottanut raportin vastaan yllättyneenä ja hämmentyneenä.

Verkosto kokoontui edellisen kerran Helsingissä, mutta oli silti hieman yllättävää, että useammassakin puheenvuorossa kommentoitiin Suomen mallin soveltamista. Tällä tarkoitettiin Helsingin yliopiston mallia, jossa pedagogisen yksikön lisäksi pedagogisesta kehittämisestä vastaavat tiedekuntiin sijoitetut pedagogiset yliopistonlehtorit.

Aiempien tapaamisten perusteella osallistujille oli asetettu kaksi teemaa mietittäviksi. Ensimmäisenä teemana oli yliopistopedagogisten kehittäjien ammatti-identiteetti. Ryhmissä pohdittiin, millaista osaamista kehittäjiltä vaaditaan ja kuinka osaamisessa kehittymistä olisi parasta hahmottaa. Ryhmissä jatkettiin kehikon laatimista edeltävien luonnosten pohjalta. Toinen teema mietti tapoja, joilla

pedagogisen kehittämisen vaikuttavuus saataisiin näkyväksi. Pedagogisen kehittämisen tavoite on viime kädessä paremmin oppivat opiskelijat. Käytännössä pedagogisten kehittäjien keskeinen palaute kerätään kursseille osallistuvilta opettajilta. Ryhmissä mietittiin keinoja seurata myös sitä, kuinka opiskelijoiden oppimistulokset kehittyvät pedagogisten toimenpiteiden ansiosta.

Tapaamisen järjestelyissä luotettiin osallistujien ryhmätyöskentelyosaamiseen. Osallistujien katsottiin kykenevän hyödyntämään mahdollisuutta yhdessä työskentelyyn itsenäisesti. Ideoita ja työskentelytapoja saattoi esittää vapaasti, eikä ajan hyödyntämistä omien yhteistyöprojektien edistämiseen paheksuttu. Kun esimerkiksi huomattiin, kuinka taitavasti osallistujat hyödynsivät tarinoita esitelmäkseen näkemyksiään, syntyi idea kerätä tarinoita opetuksen kehittämisestä ja sen organisoitumisesta. Verkostotapaamisten etu tieteellisiin konferensseihin verrattuna on siinä, että oppimisen osaajat voivat työskennellä vapaasti sekä yksin että ryhmissä. Tällöin myös tapaamisen onnistuminen on osallistujien omissa käsissä. Ainakin tällä kertaa anti oli runsas. Verkoston seuraava tapaaminen sovittiin pidettäväksi Norjan Tromssassa.

*Juha Himanka toimii pedagogisena yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston humanistisessa tiedekunnassa.*



Kuva: Kristinn Ingvarsson

Nordic-Baltic Network in Higher Education Development -verkoston tapaaminen kokosi yhteen korkeakouluopetuksen kehittäjiä Tanskasta, Norjasta, Ruotsista, Islannista, Liettuasta, Suomesta ja Virosta.

## Peda-forum uuden edessä

*Peda-forumin täytettyä 20 vuotta päättivät yliopistojen Peda-forum-yhteyshenkilöt jämäköittää verkoston toimintaa vastaamaan muuttuneen yliopistokentän vaatimuksia. Tätä varten laadittiin verkoston uudeksi toimintamalliksi suunnitelma, jonka kantavana ideana oli yliopistojen entistä parempi yhteistyö opetuksen kehittämisessä. Näin voitaisiin hyödyntää niukat resurssit tehokkaasti. Tavoite olisi edellyttänyt puolipäiväisen koordinaattorin palkkaamista. Yliopistot eivät nykytilanteessa kuitenkaan ole valmiita rahoittamaan esitystä.*

Peda-forum-verkosto perustettiin vuonna 1994 vastaamaan silloisiin yliopisto-opetuksen kehittämisen haasteisiin ja tukemaan yliopistojen välistä yhteistyötä opetuksen kehittämisessä. Verkoston toiminnan rahoitus perustui opetusministeriön tukeen ja projektirahoitukseen. Vähitellen projektirahoitus pieneni. Viime vuosikymmenen lopulla uuden yliopistolain voimaantulon myötä siirryttiin käytäntöön, jonka mukaan yliopistot itse kustantavat omaa toimintaansa hyödyttävät yhteistyöverkostot. Oulun yliopisto tuki edelleen vuosina 2010–2013 Peda-forum-verkoston toimintaa rahoittamalla puolipäiväisen koordinaattorin tehtävän. Peda-forumin julkaisukanavan, Yliopistopedagogiikka-lehden, rahoitus sovittiin vuodesta 2010 alkaen jaettavaksi yliopistojen kesken niiden koon mukaisessa suhteessa. Verkoston historian eri vaiheita on käsitelty tarkemmin Yliopistopedagogiikka-lehdessä 1/2014 (Lappalainen, Iho- nen, Karjalainen, & Maikkola, 2014).

Verkoston 20-vuotisseminaarissa yhteyshenkilöt päättivät käynnistää kehittämisprosessin, jonka tarkoituksena oli tehostaa toimintaa siten, että se tukisi entistä paremmin niin yksittäisten opettajien yliopistorajat ylittävää yhteistyötä kuin opetuksen kehittäjien yhteistä ideointiakin. Säännöllisissä 1–2 kertaa vuodessa järjestetyissä yhteyshenkilötapaamisissa oli huomattu se sinänsä itsestään selvä asia, että kaikissa yliopistoissa kehittämishaasteet olivat paljolti samanlaisia. Toiminnan systematisoinnilla voitaisiin nykyistä tehokkaammin hyödyntää pienen maan rajalliset resurssit.

### Valmistelusta yliopistojen vastauksiin

Yhteyshenkilöiden joukosta nimetty pieni valmisteluryhmä laati ehdotuksen uudeksi toimintamalliksi. Ehdotus sisälsi myös useita konkreettisia esimerkkejä nykyistä tehokkaammasta toiminnasta. Suunnitelmaa käsiteltiin yhteyshenkilöiden yhteisissä kokouksissa, ja sitä esiteltiin useissa tilaisuuksissa Unifille, opetus- ja kulttuuriministeriölle, opintohallintopäälliköiden OHA-foorumille ja yliopistojen koulutuksesta vastaaville vararehtoreille. Tiivistettynä palaute verkoston nykyisestäkin toiminnasta

oli kauttaaltaan kiittävää. Peda-forumin tunnetuimmat toimintamuodot, vuosittaiset Peda-forum-päivät ja Yliopistopedagogiikka-lehti, saivat paljon kiitosta, joskin lehden kehittämiseksi tuli prosessin aikana myös ehdotuksia.

Keväällä 2015 toimintasuunnitelman luonnos lähetettiin yliopistoihin kommenteille. Jo tällöin selvisi, että yliopistojen nykyisessä taloudellisessa tilanteessa, joka tuon jälkeen vielä synkeni tuntuvasti, aika tällaiselle esitykselle oli hankala. Myös koko ideaa pidettiin arveluttavana: toisiko osa-aikainen koordinaattori jotain uutta toimintaan? Vaikka esityksen virallinen vastaanotto ennakointiin kielteiseksi, yliopistoja pyydettiin kuitenkin helmikuussa 2016 ottamaan virallisesti kantaa esitykseen. Kuusi yliopistoa vastasi esitykseen. Kaikki vastaukset olivat kielteisiä. Vastaukset voidaan tiivistää erään yliopiston toteamukseen: ”Hyviä käytänteitä ja toimintatapoja voidaan yliopistojen kesken jakaa ilman koordinaattoriakin, mikäli tähän on aitoa tarvetta ja halua.”

### Yhteisestä verkostosta strategisten liittoutumien yhteistyöhön

Pitkä valmisteluprosessi ei kuitenkaan mennyt hukkaan. Vaikka systemaattisempaan tavoitteeseen yhteistyöhön ei Peda-forum-verkostolla ilman koordinaattoria liene mahdollisuuksia, on laadituista suunnitelmista varmasti hyötyä pohdittaessa, mihin suuntaan verkostoa tulisi kehittää. Suunnitelmista on erityistä hyötyä tilanteessa, jossa useita pitkän linjan toimijoita on siirtynyt tai on siirtymässä yhtä aikaa verkoston toiminnasta syrjään. Tämä tarjoaa verkostolle myös hyvän tilaisuuden uusiutua.

Prosessin aikana Peda-forum on tiivistänyt yhteistyötään ammattikorkeakoulujen vastaavan verkoston, AMKPEDA-verstaan, kanssa. Opetus- ja kulttuuriministeriö toimi tämän prosessin aktiivisena kättilönä. Jo aiemmin joitakin yksittäisiä ammattikorkeakoulujen opettajia on osallistunut Peda-forum-päiville. Verkostot eivät ole toistaiseksi järjestäneet yhteisiä päiviä, mutta jossain muodossa, esimerkiksi alueellisina, sellaisetkin voisivat ehkä olla mahdolliset.



Vaikka yliopistoilla ei tällä hetkellä ole mahdollisuuksia mittaviin opetuksen kehittämistä koskeviin investointeihin, tarjoavat ESR-hankerahoitukset merkittävän valtakunnallisen kehittämisvälineen. Tälläkin hetkellä on käynnissä muun muassa Tyyli-hanke, jossa kuusi yliopistoa järjestää koulutusta kaikkien yliopistojen opettajille ja opetuksen johtajille.

Verkoston 20-vuotisjuhla-artikkelin alaotsikkona oli Yhteistyöstä yliopistojen omiin ympyröihin? Yliopistoken-  
tällä on prosessin aikana tapahtunut enemmän kuin ehkä koskaan ennen näin lyhyen ajan sisällä, ja muutosten takia otsikko saattaa osoittautua kovinkin osuvaksi. Mer-  
kittävien taloudellisten leikkausten myötä yliopistojen vä-  
lille on alkanut syntyä strategisia liittoumia, jotka ylittävät  
Tampere 3-hankkeessa myös ammattikorkeakoulun  
ja yliopiston rajan. Nämä uudet liittoutumat voivat toimia  
myös hyvin konkreettisina opetuksen kehittämisen alee-

noina, jolloin valtakunnallinen yhteistyö saattaa jäädä  
taka-alalle.

*Peda-forumin puheenjohtaja Matti Lappalainen on  
johtava suunnittelija Turun yliopiston  
yliopistopedagogiikan yksikössä.*

## INTERNETSIVUT

Tyyli-hanke: <https://tyylihanke.wordpress.com/>

## LÄHTEET

Lappalainen, M., Ihonen, M., Karjalainen, A., & Maikkola, M. (2014). Peda-forumin 20 vuotta – yhteistyöstä yliopistojen omiin ympyröihin? *Yliopistopedagogiikka*, 21 (1), 3–6. Luettu 5.4.2016, <http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/05/13/peda-forumin-20-vuotta-yhteistyosta-yliopistojen-omiin-ympyroiin/>.



## Hyvinvointia yliopistojen myllerryksen keskelle

### – ELI PEDA-FORUM 2016 -PÄIVÄT

*Vuoden 2016 Peda-forum-päivät pidetään Jyväskylässä 17.–18.8. Teemana on tänä vuonna Into ja himo – hyvinvoiva kampus. Yliopistopedagogiikka-lehti on näyttävästi esillä: lehti järjestää perinteisen kirjoittajakoulun lisäksi yhden oman teemaryhmän ja työpajan.*

Tervetuloa Jyväskylään Peda-forum-päiville elokuussa! Päivät alkavat jo tiistaina 16.8. verkostotapaamisilla, ja varsinainen ohjelma käynnistyy keskiviikkona 17.8. klo 12 päivien avauksella.

Teemaryhmissä ja työpajoissa pureudutaan sekä henkilöstön että opiskelijoiden jaksamiseen ja hyvinvointiin, intoon ja himoon koulutuksessa ja työssä, moninaistuihin oppimisympäristöihin ja digitalisaatioon sekä korkeakoulupedagogiikkaan ja pedagogiseen johtamiseen. Abstraktien jättöaikaa on jatkettu 20.4. saakka. Esitysten tulee liittyä annettuihin teemoihin, ja ne voivat olla joko suomen- tai englanninkielisiä. Teemaryhmien tarkemmat kuvaukset löytyvät päivien verkkosivuilta. Esitys voi joko käsitellä toteutuneita kehittämiskokeiluja tai esitellä aihepiiristä tehtyä tutkimusta. Myös muun tyyppiset esitykset ovat tervetulleita.

Yhdelle esitykselle varataan aikaa noin 20 minuuttia. Teemaryhmät kootaan kolmen esityksen sessioiksi, jolloin aikaa jää myös keskustelulle. Osallistujien lukumäärää voidaan tapauskohtaisesti rajoittaa. Teemaryhmien toteutuminen varmistuu, kun esitykset teemaryhmiin on valittu.

Ilmoittautuminen päiville, teemaryhmiin ja työpajoihin päättyy 31.5. Työpajat toteutuvat, mikäli niihin tulee riittävästi ilmoittautumisia. Muutokset ovat mahdollisia.

### Ajankohtaista tietoa ja vuorovaikutusta

Peda-forum-päivät ovat Peda-forum-verkoston valtakunnalliset opetuksen kehittämispäivät ajankohtaisesta yliopistopedagogiikan teemasta. Kehittämispäivät järjestetään yhteistyössä Peda-forumin yhteyshenkilöiden kanssa, ja ne kiertävät eri yliopistoissa vuorollaan. Päivät levittävät tietoa oppimisen tutkimuksesta ja kehittämistyöstä sekä edistävät osallistujien keskinäisiä yhteyksiä ja vuorovaikutusta. Ensimmäiset päivät järjestettiin vuonna 1994.

Vuoden 2016 Peda-forum-päivät pidetään Jyväskylän yliopiston Mattilanniemen kampuksella Agora-rakennuksessa sekä Seminaarinmäen kampuksen uudessa Ruusu-puisto-rakennuksessa. Ruusu-puisto otettiin käyttöön syksyllä 2015, jolloin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteilijät saivat pitkän odotuksen jälkeen oman rakennuksen. Tiloissa sijaitsevat kasvatustieteiden tiedekunta, Koulutuksen tutkimuslaitos ja Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto.

Päivien ensimmäisen keynote-luennon pitää professori Martin Hagger aiheesta Predicting and Understanding People's Self-Regulation of Social and Health Behaviour. Professori Hagger on yksi maailman johtavista käyttäytymisen muutoksen ja motivaation tutkijoista. Hagger

työskentelee Curtin University -yliopistossa Perthissä, Australiassa ja johtaa siellä terveystieteiden ja käyttäytymismuutostutkimukseen keskittyvää The Health Psychology and Behavioural Medicine Research Group -huippututkimusryhmää. Hän on elämäntapamuutoksen FiDiPro-professori Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa.

Toisen keynote-luennon pitää kliinisen psykologian ja psykoterapian professori Raimo Lappalainen Jyväskylän yliopiston psykologian laitokselta. Hänen luentonsa aiheena on Psykologisen verkkointervention hyödyntäminen opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Lappalainen opettaa ja tutkii psykologisia analyysi-, interventio- ja hoitomenetelmiä. Viime vuosina hän on kehittänyt erityisesti lyhyitä interventiomenetelmiä, kuten esimerkiksi erilaisia verkko- ja mobiilisovelluksia.

Hyvinvointiteeman mukaisesti päivien aikana pidetään liikunnallisia hengähdyshetkiä, ja torstaiaamuna on mahdollisuus yhteiseen aamulenkkiin.

### **Yliopistopedagogiikka-lehdellä kirjoittajakoulu, teemaryhmä ja työpaja**

Yliopistopedagogiikka-lehti on näyttävästi esillä tämänvuotisilla Peda-forum-päivillä. Lehden kirjoittajakouluun voit lähettää omia tekstejäsi jo etukäteen, ja kirjoittajakoulussa saat vinkkejä ja neuvoja tieteellisten tekstien työstämiseen.

Lehden oma ”varjoseminaari” koostuu yhdestä teemaryhmästä ja yhdestä työpajasta. Oppimisen arvioinnin kehittäminen ja tutkiminen yliopistokontekstissa -teemaryhmän vetäjinä toimivat Telle Hailikari, Liisa Postareff ja Viivi Virtanen Helsingin yliopistosta.

Työpajan teemana on Käänteisen oppimisen mahdollisuudet ja haasteet eri alojen ja erilaisten opiskelijaryhmien sekä opettajien näkökulmista, ja sitä vetävät Laura Hirsto ja Markku Saarelainen Itä-Suomen yliopistosta.

Lisäksi Yliopistopedagogiikan luetuimmat artikkelit vuodelta 2015 sekä keväältä 2016 palkitaan kunniakirjoilla iltajuhlassa.

*Anna-Maija Tuuliainen on Yliopistopedagogiikka-lehden ja Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisusarjan toimittaja.*

### **LISÄTIETOJA**

<https://www.jyu.fi/koulutus/pedaforum2016>

<https://www.yammer.com/pedaforum2016/>

### **ILMOITTAUTUMISET**

[https://payments.jyu.fi/events/peda\\_forum](https://payments.jyu.fi/events/peda_forum)

### **CALL FOR PAPERS (20.4. SAAKKA)**

<https://www.jyu.fi/koulutus/pedaforum2016/callforpapers>