



Anne Nevgi
anne.nevgi@helsinki.fi

Käänteinen opetus haastaa oppimisen tilat

Yliopisto-opetusta on kehitetty monin tavoin viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana tukemaan opiskelijan oppimista. Sosio-konstruktivistiset oppimisteoriat painottavat opiskelijan oppimista opetuksen keskeisenä lähtökohtana ja yliopistopedagogisessa koulutuksessa korostetaan opiskelijälähtöistä opetusta. Tieto- ja viestintätekniikan kehitys on tuonut monet uudet teknologiat ja verkko-ympäristön opetukseen ja verkko-opetus sekä sulautuvat opetus ovat tulleet osaksi perinteistä yliopisto-opetusta. Nyt yliopistoissa panostetaan opetuksen kehittämiseen digitaalisen teknologian keinoin, ”digiloikkaan” pyritään kehittämällä opetussuunnitelmia ja opetusmenetelmiä niin, että monipuolisempi digitalisaation hyödyntäminen tukee oppimista mahdollistaessaan ajasta ja paikasta vapaamman opetuksen ja opiskelun.

Opetussuunnitelmien kehittämisessä on vahvasti nousut esiin opetuksen muuttuminen käänteiseksi (engl. flipped classroom). Tämä muutos edellyttää myös opetuksen ja oppimisen tilojen kehittämistä sellaiseksi, että ne soveltuvat paremmin tällaiseen opetukseen. Perinteinen suuri luentosali mahdollisti aikoinaan suurten opiskelijamassojen samanaikaisen osallistumisen luennolle, mutta käänteisen opetuksen ja digitaalisaation myötä suuret luentosalit perinteisine luentoineen eivät palvele enää tämän päivän oppimisen ja opetuksen tarpeita. Oppimateriaalit ovat saatavilla digitaalisina ja luennot voidaan muokata esimerkiksi lyhyiksi videoiksi, joita opiskelijat voivat joko yksin tai ryhmänä opiskella itsenäisesti ennen lähiopetustilannetta. Opettajan tehtävä muuttuu tämän myötä vaativammaksi, koska opiskelijat valmistautuvat ennalta opetustilanteisiin ja opettajan tulee pystyä kohtaamaan monet kysymykset ja selvittää hankalia teoreettisia käsitteitä.

Käänteinen opetus edellyttää myös opetuksen ja oppimisen tilojen uudelleen ajattelua tilahallinnollisesti. Perinteisesti yliopistoissa opetustilat muodostavat omat erilliset kokonaisuutensa ja opiskelijoiden opiskelutilat sijaitsevat kirjastoissa, luentosaleissa ja opiskelijoiden omissa ryhmätyötiloissa. Miten tieteelliset kirjastot pystyvät vastaamaan näihin tarpeisiin? Miten yliopistojen tulisi vastata opiskelijoiden tarpeisiin? Opiskelijat tarvitsevat enemmän useita erilaisia ja eri kokoisia tiloja sekä ryhmässä työskentelyyn että itsenäiseen opiskeluun. Opetustilat varataan yliopistoissa opetusta varten ennalta lukuvuoden opetussuunnitelmien mukaisesti. Lukujärjestysohjelmilla

pyritään saavuttamaan opetustilojen mahdollisimman tehokas käyttö, mutta tuloksena saattaa olla silti opetuksen kannalta epätarkoituksenmukaisia tiloja, kuten auditorio tai muu luentosali-tyyppinen tila ryhmässä työskentelyyn.

Fyysiset opetustilat ovat yleensä edelleen perinteisen opettajakeskeisen opetuksen mukaisesti sisustettuja, joissa seminaarihuoneen tai luokkatilan edessä on valkokangas Power Point -luentoja varten, ja kankaan taakse on saattanut jäädä vielä vanha liitutaulu tai uudempi valkotalu. Tila rakentuu selkeästi opettajavetoiseksi, eikä tue monipuolisten opetusmenetelmien käyttöä opetuksessa. Käänteinen opetus edellyttää siis yliopistojen fyysisten opetustilojen muuntamista ja kehittämistä joustaviksi oppimistiloiksi, joissa on mahdollista hyödyntää digitaalista teknologiaa opiskelussa, mutta jotka tarjoavat myös tavallisia valkotaluja tai valkomaalilla maalattuja seiniä yhteiseen pohdiskeluun, ideoiden työstämiseen ja kehittelyyn. Opetuksen fyysinen tila on suunniteltava uudelleen sellaiseksi, että se mahdollistaa sekä yksin työskentelyn, ryhmässä oppimisen että kaikkien keskittymisen kuuntelemaan yhteisesti yhtä puhujaa.

Lehtemme on palvellut yliopiston opettajia ja opetuksen kehittäjiä julkaisten opetuksen kokeiluja ja kehittämistä koskevia artikkeleita. Näissä artikkeleissa on jaettu opetuksen uusia käytäntöjä kuten ryhmäopetuksen ja yhteisöllisen oppimisen menetelmien käyttöä opetuksessa, verkko-oppimisympäristöjen hyödyntämistä monin eri tavoin yliopisto-opetuksessa ja kokemuksia ongelmalähtöisestä opetuksesta.

Myös nyt ilmestyvässä numerossamme on monia todella kiinnostavia opetuksen kehittämistä koskevia artikkeleja. Tekstejä lukiessani aloin pohtimaan millaista muutosta opetuksen kehittäminen edellyttää myös yliopiston fyysisiltä opetus- ja oppimisympäristöiltä. Mirja Lönnegrenin artikkeli *Käänteinen opetus graafisen suunnittelun koulutuksessa* esittelee kiinnostavan kokeilun käänteisen luokahuoneopetuksen toteutuksesta. Hidas opettajavetoinen ohjelmisto-opetus muuttui opiskelijoiden aktiiviseksi ja omatoimiseksi työskentelyksi ja tilaa tuli keskusteluille ja yksilölliseen ohjaamiseen. Pekka Koskinen, Jussi Maunuk-sela, Heli Lehtivuori, Joni Lämsä ja Topi Löytäinen esittelevät artikkelissaan fysiikan opetuksessa kehittämäänsä toimintamallia, joka siirtää oppimisen ulos luokahuoneesta ja käänteisen luokahuoneen opetuksen periaatteita so-

veltaen siirtää oppisisältöihin perehtymisen videoiden ja oppikirjan avulla tapahtuvaan itsenäiseen perehtymiseen, jota seuraa ryhmässä oppiminen ja ongelmien ratkaiseminen. Lopuksi on mahdollista pienryhmän tavata opettaja, ja ryhmä voi keskustella ja pohtia opettajan kanssa rauhallisesti ja kiireettä. Vaikka he eivät artikkelissaan suoraan mainitse kyseessä olevan käänteisen luokkahuoneen opetusmalli, niin esitelty toimintamalli noudattaa käänteisen luokkahuoneen periaatteita.

Muut opetuksen kehittämistä ja kokeiluja koskevat artikkelit esittelevät muun muassa ryhmässä oppimisen soveltamista kandidaatintutkielman ohjaamiseen (Leila Paavola-Ruotsalainen ja Anneli Yliherva: *Yhteistoiminnallinen alkusoitto kandidaatintutkielmalle*) ja ryhmätyön käyttämistä ryhmätyötaitojen kehittymisen tukena aikuiskasvatustieteen perusopintojen opinnoissa (Nina Haltia: *Ryhmätyö oppimistapana yliopistossa*). Näissä artikkeleissa tuodaan esille yhteisöllisen oppimisen merkitys oppimisen tukena. Myös muissa opetuksen kehittämistä ja kokeiluja koskevilla artikkeleilla nousivat nämä samat teemat monin eri tavoin esiin kuten verkko-opetuksen ja digitaalisuuden kehittämisessä (Elisa Luomaranta, Tiina Böös, Tapio Anttonen, Hanna Laitinen, Anneli Mörä-Leino ja Kirsti Kasila: *Opiskelijoiden hyvinvointia edistävän verkkosivuston luominen opiskelijajohtoisella projektilla*) tai autenttises-

sa oppimisympäristössä opiskelu yhdessä ryhmän kanssa (Jonna Koponen ja Helena Kantanen: *Pedagogit viidakossa – Intoa opetuksen kehittämiseen luontorasteilta*; Santtu Eklund, Oscar Lassenius ja Mikko Streng: *Pedagoginen menetelmäpakki mukana Hürtgenwaldiin – mars!*).

Tämän numeron tieteellinen artikkeli, jonka ovat kirjoittaneet Mari Kangasniemi ja Mari Murtonen, käsittelee vastuullista opiskelijaa ja millaisia opiskelutaitoja vastuullisella opiskelijalla on ja miten vastuullinen opiskelija toimii erilaisissa opiskelutilanteissa. Vastuullisuuteen liittyivät vahvasti erilaiset geneeriset taidot ja eettiset taidot. Eettisistä taidoista nousee esiin vuorovaikutuksen eettisyys ja tieteellisen työskentelyn rehellisyys. Eettisissä taidoissa painottuu vahvasti myös ryhmässä toimiminen ja yhteisöllisyys, vastuu muista ryhmän jäsenistä. Käänteinen opetus tukee myös opiskelijan kehittymistä vastuulliseksi oppijaksi, sillä opetuksessa keskeistä on opiskelijan oma aktiivinen opiskelu ja opittaviin asioihin ja taitoihin perehtyminen heti opintojakson alusta lähtien.

Toivotan lukijoillemme antoisia hetkiä lehtemme artikkeleiden parissa!

Anne Nevgi
päätoimittaja



Mari Kangasniemi & Mari Murtonen

mari.kangasniemi@uef.fi, marimur@utu.fi

Yliopiston toimijoiden näkemyksiä vastuullisen yliopisto-opiskelijan taidoista

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata yliopiston toimijoiden käsityksiä siitä, millaisia ovat vastuullisen yliopisto-opiskelijan taidot. Aineisto kerättiin valtakunnallisten Peda-forum-päivien kyseistä teemaa käsittelevässä työpajassa. Osallistujia (n=31) pyydettiin kirjallisesti kuvaamaan vastuullisen opiskelijan taitoja, ja saatu aineisto analysoitiin sekä sisältölähtöisellä että teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Osallistujien vastausten perusteella yliopisto-opiskelijoiden vastuu kohdistuu sekä omaan että muiden oppimiseen ja yliopiston toimintaan kokonaisuudessaan. Tulosten mukaan vastuullisen yliopisto-opiskelijan taidot ryhmiteltiin oppimiseen, opiskeluun ja eettisyyteen liittyviin taitoihin. Vastuullisen opiskelijan oppimiseen liittyvät taidot kohdistuivat tiedollisiin, motivationaalisiin ja metakognitiivisiin taitoihin. Näistä eniten mainintoja saivat metakognitiiviset taidot. Opiskelutaidoissa vastuullisen opiskelijan määreet kuvastuivat alaluokissa opinnoissa toimimisen taidot, oman opiskelun taidot sekä geneeriset akateemiset taidot, jotka saivat eniten huomiota vastaajien maininnoissa. Eettisissä taidoissa vastuullisen opiskelijan ajateltiin edustavan eettisyyttä vuorovaikutustilanteissa, tieteellistä rehellisyyttä ja yhteistä vastuuta yliopistosta. Tuloksia voidaan hyödyntää opiskelijoiden tukemisessa esimerkiksi opiskelijatuutoroinnissa, mutta jatkossa aihealuetta tulisi tukia myös opiskelijoiden omasta näkökulmasta.

Avainsanat: opiskelija, taitava oppiminen, opiskelutaidot, eettisyys, vastuullisuus, velvollisuudet, yliopisto

Views of university personnel on the skills of a responsible university student

The purpose of this study was to describe the conceptions of university personnel regarding of what the skills of a responsible university student consist. The data were collected in a workshop on the topic organised at the national Peda Forum. The participants (n=31) were asked to describe the skills of a responsible student in writing, and the obtained data were analysed with both content-oriented and theory-guided content analysis. The responses indicate that the responsibility of university students is focused on both their personal learning as well as that of others, and also the university's operations on the whole. Based on the results, the skills of a responsible university student were categorised into skills related to learning, studying and ethical aspects. The skills related to learning of a responsible student were focused on cognitive, motivational and metacognitive skills. Metacognitive skills were most frequently mentioned. In the context of studying skills, the definitions of a responsible student were reflected by the subcategories of skills of acting in studies, personal studying skills, and generic academic skills, which was given most attention in the responses. In the category of ethical skills, a responsible student was considered to represent ethicalness in interactive situations, scientific integrity and joint responsibility for the university. The results can be utilised in providing support for students, for instance, in tutor activities; however, the topic should also be investigated from the perspective of the students themselves in the future.

Keywords: student, skilful learning, studying skills, ethicalness, responsibility, responsibilities, university

Johdanto

Yliopisto-opetuksen keskeinen tavoite on opiskelijoiden laadukas oppiminen. Tämän saavuttamiseksi yliopiston tehtävänä on tuottaa sekä sisällöllisesti että pedagogisesti mahdollisimman hyvää ja ajantasaista opetusta. Opettajien tehtävänä on tukea opiskelijoita oppimisessa, mutta keskeisintä oppimisessa on opiskelijan oma toiminta. (Tynjälä, 1999; Heikkilä, Keski-Koukkari & Eerola, 2011). Laadukas oppiminen edellyttää opiskelijalta taitoja opiskella, oppia ja toimia osana yliopistoyhteisöä (Vermut & Verloop, 1999; Palonen & Murtonen, 2006).

Yliopisto-opiskelijan opiskelu- ja oppimistaidot edellyttävät opiskelijalta myös vastuuta ja velvollisuuksia, jotta hänen oppimisensa onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla (Palonen & Murtonen, 2006; Blašková, 2014, Rodriques-González & Caballer-Tarazona, 2015). Vastuulla tarkoitetaan yksilöltä tai ryhmältä odotettavaa itseensä tai (sosiaaliseen) ympäristöönsä kohdistuvaa toimintaa, joka perusteella toimintaa voidaan joko kiittää tai moittia (Hart, 1985; Fischer & Ravizza, 1998). Hartin (1985) mukaan vastuu on luonteeltaan moraalista ja se voidaan jaotella rooli-

kausaali-, kapasiteetti- ja juridiseen vastuuseen. Kausaali-vastuulla viitataan henkilön vastuuseen tekonsa seurauksista, kapasiteettivastuulla henkilön vastuuseen kykyjensä perusteella ymmärtää toimintaa ohjaavia normeja ja juridisella vastuulla henkilön vastaamista juridisesti määrättyihin vastuisiin.

Tässä artikkelissa mielenkiinto kohdistuu erityisesti opiskelijan roolivastuuseen eli siihen, millaisia vastuita opiskelijalla on liittyen opiskelijan sosiaaliseen rooliin. Yksittäisen opiskelijan vastuut ja velvollisuudet oppimisprosessissa kohdistuvat paitsi oman oppimisen lopputulokseen (Gallego-Arrufat & Gutiérrez-Santiuste, 2015), myös ryhmässä oppimiseen (Utriainen, Ahonen, Kangasniemi & Liikanen, 2011) ja kokonaisuudessaan yliopiston opetustavoitteen toteutumiseen.

Opiskelijan vastuut ja velvollisuudet ovat luonteeltaan eettisiä ja viime vuosina niitä on tuotu esiin sekä tutkimuksessa että valtakunnallisissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012) ja yliopistokohtaisissa eettisissä ohjeissa ja ohjelmissa (esim. Itä-Suomen yliopisto, 2014; Vaasan yliopisto, 2012; Turun yliopisto, 2014). Vastuiden tarkastelu on kohdistunut tutkimuksen toteuttamiseen liittyviin kysymyksiin kuten plagiointiin ja rehellisyyteen (Löfström & Kupila, 2013; Macfarlane, Zhang & Pun, 2014; Simpson, 2016), sosiaalisen vastuuseen opiskelijajayhteisössä (Romi, Lewis & Salkowsky, 2015) sekä esimerkiksi vastuulliseen ja turvalliseen toimintaan oppimistilanteissa (Galloway, Malakpa & Bretz, 2016). Lisäksi vastuuseen liittyviä kysymyksiä on sivuttu tarkasteltaessa laajemmin etiikkaa osana oppimista (Sims & Felton, 2005; Amlie, 2010) ja sen toteutumista eri opetusmenetelmien kuten verkko-opetuksen yhteydessä (Bušiková & Melicheriková, 2013). Aikaisempi tutkimus on tuonut esiin myös opiskelijoiden käsityksiä ja suhtautumista oppimiseen (esim. Lindholm-Yläne, Parpala & Postareff, 2014) sekä opettajien tapoja tukea opiskelijoita oppimisessa (Postareff & Lindholm-Yläne, 2008). Olennaista olisi kuitenkin kiinnittää huomio myös siihen, millaisia vastuita yliopisto-opiskelijoilta odotetaan sekä oman oppimisen että kansaopiskelijoiden suhteen. Tieto olisi tarpeen, jotta opiskelijoita voitaisiin aiempaa paremmin tukea sekä vastuulliseen tieteelliseen oppimiseen että myös tältä osin valmistautumisessa tulevaan työelämään. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata yliopiston toimijoiden käsityksiä siitä, millaisia ovat vastuullisen yliopisto-opiskelija taidot.

Opiskelijan vastuu oman oppimisensa aktiivisena edistäjänä

Oppimisen edellyttämät yliopisto-opiskelijan vastuut kytkeytyvät laajempaan oppimiskäsitysten viitekehykseen. Yliopisto-opetusta kritisoitiin 1990-luvulla siitä, että siinä ei huomioitu riittävästi opiskelijoiden tarpeita ja oppimisprosesseja. Tuolloin otettiin käyttöön asiakkuus-metafora kuvaamaan opiskelijan roolia. Sen mukaisesti opetuksen lähtökohdan muodostivat opiskelijan tarpeet oppijana. Asiakkuus-metaforan on sittemmin nähty soveltuvan huonosti yliopisto-opetukseen, koska asiakkaan rooliin ei aina nähdä kuuluvan työntekoa ja vastuuta (Pihlanto, 2001), toisin kuin opiskelijan rooliin. Lisäksi asiakkuus-metafo-

ran on katsottu johtaneen sellaisten akateemisten arvojen laskuun, joilla ei ole markkina-arvoa. Tämä on ilmennyt esimerkiksi arvosanojen inflaationa ja kontaktiopetustuntien määrän laskuna. Lisäksi keskittyminen ”myytäviin tuotteisiin” on hämärtänyt opiskelijan oman työnteon roolia. (George, 2007.)

Nykyisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan työnteko ja vastuu kuuluvat opiskelijan rooliin (ks. esim. Tynjälä, 1999). Konstruktivismiin mukaisesti oppiminen tapahtuu oppijassa tämän oman aktiivisen toiminnan tuloksena (esim. Tynjälä 1999, 38). Opettaja toimii oppimisen tukijana ja pyrkii tarjoamaan sellaisen oppimislähtöisen oppimisympäristön, jossa voidaan parhaiten auttaa opiskelijaa tämän oppimistavoitteiden saavuttamisessa (esim. Postareff & Lindholm-Yläne, 2008). Opiskelijan tehtävä on puolestaan pyrkiä parhaan kykynsä mukaan hyödyntämään oppimisympäristöä oman oppimisensa tueksi. Yliopisto-opiskelun tavoitteena on omaa toimintaansa säätelevä ja aloitekykyinen toimija (esim. Vermunt & Verloop, 1999), joka hyödyntää oppimisympäristöään aktiivisesti.

Opiskelija ei kuitenkaan aina toimi aktiivisena, vastuullisena ja syvälliseen ymmärrykseen pyrkivänä oppijana, vaan voi odottaa, että yliopiston opettajien tehtävänä on ”opettaa” hänelle asioita. Tämä liittyy yleensä pintasuuntautuneeseen opiskelutapaan, jossa oppiminen nähdään lähinnä tiedon vastaanottamisena ja osaaminen ulkoa opitun tiedon toistamisena (ks. esim. Lastusaari & Murtonen, 2013; Lindholm-Yläne, Parpala & Postareff, 2014; Vermunt, Bronkhorst & Martinez-Fernández, 2014). Esimerkiksi tilanteessa, jossa opiskelija pitää oppimisen kannalta riittävänä, että hän istuu passiivisena opetusohjelman mukaisesti luennolla ja opettajan tehtävä on huolehtia opetuksesta, ei oppiminen nykyisen oppimiskäsityksen näkökulmasta todennäköisesti toteudu kovin laadukkaasti. Tällöin opiskelija ei ota aktiivisesti vastuuta oppimisestaan.

Omasta oppimisesta huolehtimista voidaan kuvata säätelyn ja toimijuuden näkökulmista. Säätelyllä tarkoitetaan sitä, miten opiskelija ottaa vastuuta omasta toiminnastaan ja sen laadusta. Jotta toimintaa pystyy säätelemään, on ymmärrettävä omaa ajatteluaan ja toimintaansa metakognitiivisesti sekä yksilönä että ryhmässä (Iiskala, Vauras, Lehtinen & Salonen, 2011). Oppimisen säätelytoimintoihin kuuluvat huomion suuntaaminen, suunnittelu, toimintojen valvonta, sopeutuminen ja reflektointi (Vermunt & Verloop, 1999). Oppimisen suhteen opintojen tavoitteena onkin, että opiskelijan oppii säätelemään yhä vahvemmin omaan toimintaansa, jolloin hänestä kehittyisi itsenäinen oman alansa toimija. Toimijuudella viitataan itsenäiseen, vastuuntuntoiseen ja eettiseen toimintaan, jossa opiskelija on aktiivinen asioiden alullepanija, aikaansaa ja työnsä kehittäjä (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013).

Kognitiivisten oppimisprosessien ja säätelytoimintojen lisäksi oppimiseen liittyy myös affektiivisia eli tunteisiin liittyviä toimintoja (Vermunt & Verloop, 1999). Näitä ovat motivointi, keskittyminen, ponnistelu, attribuointi eli ominaisuuksien olettaminen, arviointi ja tunteiden käsittely. Vastuullinen opiskelija säätelee aktiivisesti myös affektiivisia toimintojaan saavuttaakseen parhaan mahdollisen oppimistuloksen.

Oppimistaitojen lisäksi laadukas oppiminen edellyttää, että opiskelijalla on tehokkaat opiskelutaidot. Tällä tarkoitetaan aktiivista ja tavoitteellista toimintaa, jotta opiskelija voi suunnitella, järjestää ja toteuttaa opintonsa ja oppimistilanteensa. Siten vastuullinen opiskelija rakentaa motivaatiotaan ja huolehtii omasta opiskelukunnostaan (esim. Heikkilä ym., 2011), eli huolehtii itsestään ja siitä, että on opiskelukykyinen. Opiskelutaitoja lähelle tulevat myös niin kutsutut yleiset taidot, joita korostetaan nykyisissä yliopiston opetussuunnitelmissa. Näillä tarkoitetaan esimerkiksi yhteistoiminnallisia taitoja kuten vuorovaikutustaitoja, välineellisiä taitoja kuten kieli- ja digitaitoja sekä itsenäisen toiminnan taitoja kuten vastuullisuutta (Palonen & Murtonen, 2006).

Oppimisen edellyttämien taitojen ja vastuiden eettinen ja lainsäädännöllinen lähtökohta

Yliopisto-opetuksen etiikalla tarkoitetaan niitä periaatteita, jotka ohjaavat opettajan ja opiskelijan työskentelyä ja toimintaa. Eettisiä periaatteita ovat esimerkiksi rehellisyys, avoimuus, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, ja periaatteet ohjaavat tieteellistä työskentelyä ja opiskelijan ja opettajan vuorovaikusta. (McFarlane ym., 2014.) Opiskelijan tieteellisessä työskentelyssä on erityisesti kiinnitetty huomiota rehellisyyden- ja plagiointi-kysymyksiin, ja näiden tueksi on laadittu sekä ohjeistuksia että sähköisiä ohjelmistoja (Löfström & Kupila, 2013). Kysymys on noussut relevantiksi myös monikulttuurisuuden lisääntyessä, jolloin eri kulttuureista tulevilla opiskelijoilla on erilaisia käsityksiä opiskelusta (Simpson, 2016). Opiskelijan, opettajan ja koko tiedeyhteisön eettisyys sisältää myös yhteistyöhön ja -toiminnallisuuteen sekä vuorovaikutukseen liittyvät arvot, joita ovat esimerkiksi rehellisyys ja huomaavaisuus (Palonen & Murtonen, 2006).

Suomalaisessa yliopistojärjestelmässä opiskelijoiden ja opettajien vastuiden perusta on yliopistolaissa. Sen mukaisesti yliopistojen tehtävänä on ”antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa” (Yliopistolaki, 2009/558). Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijalla on oikeus saada tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä nauttia yliopiston kasvattavasta vaikutuksesta, ja vastaavasti opettajan velvollisuutena on toteuttaa tätä lain määräämää tehtävää. Opettaja ei ole tässä yksin, vaan tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta ovat toteuttamassa opettajan tukena tiedekunnan taholta opetussuunnitelma ja mahdolliset muut auttavat toimenpiteet ja koko yliopiston taholta opetusta tukevat toiminnot, kuten strategiat, ohjeet, suunnitelmat ja opettajille suunnattu pedagoginen koulutus. Opettajien oikeuksia ovat muun muassa yliopistolain mukainen opetuksen vapaus. Laki tarkoittaa kuitenkin, että opettajan on noudatettava koulutuksen ja opetuksen järjestämisestä annettuja säännöksiä ja määräyksiä (Yliopistolaki, 2009/558). Yliopisto-opiskelijan ja opettajan juridisia oikeuksia on määritelty myös perustuslaissa (Suomen perustuslaki, 731/1999) ja sitä täsmentävässä toimialaa koskevassa lainsäädännössä (esimerkiksi Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, 1986/609; Yhdenvertaisuuslaki, 2004/21).

Oppimisen edellyttämiä yliopisto-opiskelijan vastuita on tutkittu verrattain vähän, mutta useat korkeakoulut ja yliopistot tuovat niitä esiin ohjeistuksissaan (esim. Aalto-yliopisto, 2013; Helsingin yliopisto, 2012; Oulun yliopisto, 2012). Ohjeita löytyy myös valtakunnallisista suosituksista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Lisäksi yliopistot ovat ottaneet kantaa opiskelijan asemaan ja oikeuksiin tutkintosäännöissään (esim. Helsingin yliopisto, 2015; Itä-Suomen yliopisto, 2014), tasa-arvo ja yhdenvertaisuusohjelmissaan (esim. Itä-Suomen yliopisto, 2016; Vaasan yliopisto, 2012; Turun yliopisto, 2014). Ohjeistukset ovat muodoltaan joko etikettejä tai menettelyohjeita (*code of conduct*), eettisiä ohjeistuksia (*ethical guidelines*) ja esitetty joko osana muita eettisiä periaatteita tai kirjaseksi. Opiskelijan velvollisuudet kuvataan yleensä eettisinä ja ne kytketään muihin arvoihin kuten oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoon ja rehellisyyteen. Ohjeissa kuvataan opiskelijan velvollisuuksia suhteessa tiedeyhteisön toimintaan, etiikkaan, oppimiseen, turvallisuuteen ja opiskelijoiden edunvalvontaan. Velvollisuudet kohdistuvat vuorovaikutukseen opiskelijan ja muiden opiskelijoiden sekä henkilökunnan välillä ja osallisuuteen opetusyksikön eri toiminnissa (opetus, arviointi, ohjaus). Opiskelijalla todetaan olevan velvollisuus tiedon hakuun ja oppimiseen sekä pidättäytymiseen tieteellisestä vilpistä ja epärehellisyydestä. Oppimisen edellyttämiä yliopisto-opiskelijan taitoja ja niihin sisältyviä vastuita ja velvollisuuksia voisi verrata ammattieettisiin ohjeistuksiin (Frankel, 1989), jolloin opiskelijan ”ammattietiikan” tarkoituksena on ohjata ja tukea häntä ydintehtävässään ja kuvata siihen sisältyvät eettiset periaatteet, oikeudet ja velvollisuudet.

Yliopisto-opiskelijan vastuullisuutta tarvitaan tänä päivänä myös toimittaessa virtuaalisissa oppimisympäristöissä, joissa opiskelijoiden on myös havaittu odottavan demokraattista käytöstä itseltään ja muilta opiskelijoilta. Tämä on tarkoittanut vastuullisuutta, kriittisyyttä, osallistumista ja yhteistyön tekemistä (Gallego-Arrufat & Gutiérrez-Santuste, 2015). Vastuulliset ryhmässä toimimisen taidot ovat siis tärkeitä oppimisen onnistumiseksi kaikenlaisissa oppimisympäristöissä (Utriainen ym., 2011). Tärkeä rooli vastuullisuuden oppimisessa on opettajalla, joka voi tukea näitä oppimisprosesseja (Sternberg, 2015), joten vastuullisuuden näkökulma tulisi huomioida myös opetusmenetelmien ja -käytänteiden kehittämisen yhteydessä (Rodrigo-González & Caballer-Tarazona, 2015). Vastuullisen toiminnan oppiminen opiskeluaikana valmentaa opiskelijoita myös vastuulliseen työelämäkäyttäytymiseen ja yleiseen yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen (Blašková, 2014; Semradova ja Hubackova, 2014).

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin sellaisia yliopiston toimijoita, joilla oli kokemuksia ja käsityksiä valitusta tutkimusaiheesta sekä halukkuutta osallistua tutkimukseen. Aineiston keräämiseksi tutkijat järjestivät Peda-forum-päivillä työpajan *Hyvä opiskelija – oikeuksien lisäksi vastuita ja velvollisuuksia*. Aineistonkeruuta varten saatiin myös tutkimuslupa Peda-forum-päivien järjestäjältä. Työpajan osallistujille (n = 31) kerrottiin työpajan alussa mahdol-

lisuudesta osallistua tutkimukseen, ja kaikki osallistujat ilmoittivat halukkuutensa. Osallistujista 22 oli naisia ja kahdeksan miehiä, yksi ei ilmoittanut tietoa. Osallistujista kuusi oli iältään alle 30-vuotiaita, 20 oli 31–50-vuotiaita ja viisi yli 50-vuotiaita. Ennakkoilmoittautumisen perusteella viisitoista osallistujista toimi opetushallinnossa, yksitoista opetustehtävissä ja yksi tutkijana. Työpajaan ja siten myös tutkimukseen osallistui myös kolme opiskelijaa. Vastaukset kerättiin ilman tunnistetietoja, joten analyysijä ei voitu suorittaa ryhmäkohtaisesti. Jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta pyydettiin myös kirjallinen suostumus, jonka yhteydessä kerrottiin tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja luottamuksellisuudesta. Molemmat tutkijat osallistuvat työpajassa tehtyyn aineistonkeruuseen.

Aineisto kerättiin käsin kirjoitettavilla kyselylomakkeilla. Työpajan aluksi osallistujille jaettiin lomakkeet, joiden otsikkona oli ”Kuvaa millainen on mielestäsi hyvä opiskelija”. Otsikon apukysymyksiksi esitettiin vielä seuraavat kysymykset: Millaisia ominaisuuksia hyvällä opiskelijalla on? Miten hyvä opiskelija toimii ja käyttäytyy eri tilanteissa? Millainen on hyvä opiskelija eettisestä näkökulmasta? Mitä hyvältä opiskelijalta odotetaan? Millaisia vastuuta ja velvollisuuksia opiskelijalla on? Ohje annettiin myös suullisesti ja siinä mainittiin lisäksi vastuullisuusnäkökulma, eli hyvän synonyyminä oli mahdollista ajatella vastuullista oppijaa. Vastaustilaa oli varattu lomakkeen molemmille puolille ja aikaa kirjoittamiseen 10–15 minuuttia. Kaikki osallistujat saivat kirjoitukset valmiiksi reilussa 10 minuutissa, jonka jälkeen kirjoitukset kerättiin pois. Tämän jälkeen työskentely jatkui työpajan teeman mukaisesti siten, että kirjoitetut kuvaukset toimivat työpajatyöskentelyn keskustelun virittäjänä.

Aineiston analyysi

Aineisto muodostui 31 käsinkirjoitetusta A4-arkista, joihin vastaukset oli kirjoitettu joko kokonaisilla lauseilla tai ranskalaisilla viivoilla. Tekstien pituus vaihteli puolesta sivusta kahteen sivuun. Lomakkeessa oli esitetty tutkimuksen tarkoituksen mukaiselle pääteemalle viisi apukysymystä, mutta vastaukset oli kirjoitettu vapaasti pääteeman alla. Tämä vuoksi aineistoa tarkasteltiin kokonaisuutena (jakamatta sitä annettuihin apukysymyksiin). Aineiston laadullisen ja määrällisen kuvauksen saamiseksi analyysimenetelminä käytettiin sekä induktiivista (Graneheim & Lundman, 2004) että teoriaohjaavaa, kvantifioivaa sisällönanalyysii (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Ensimmäisessä vaiheessa molemmat tutkijat lukivat aineiston läpi kokonaiskuvan saamiseksi. Tämän jälkeen toinen tutkijoista käytti induktiivista sisällönanalyysii ja poimi tutkimuksen tarkoituksen mukaiset ilmaisut eli analyysiyksiköt (sanat, sanaparit, lauseet tai ajatuskokonaisuudet), joita oli 405 kappaletta. Analyysiyksiköt ryhmiteltiin sisältöjen samanlaisuuksien ja erilaisuuksien mukaisesti alaluokkiin, jotka edelleen ryhmiteltiin yläluokkiin. Toinen tutkija käytti analyysissä teoriaohjaavaa, konstruktivistiseen oppimisteoriaan perustuvaa viitekehystä, joka perustui tähänhetkisiin oppimisen selitysmalleihin oppimisen suuntautumisen teorioista, oppimisen motivaatioista (esim. Lastusaari & Murtonen, 2016; Lindblom-Ylänne,

ym. 2014), ja säätelytaidoista (esim. Vermunt & Verloop, 1999) sekä metakognitiivisista (Iiskala ym., 2011), geneerisistä (Palonen & Murtonen, 2006) ja opiskelutaidoista (Heikkilä, ym., 2011). Teoriaohjaavassa analyysissä muodostettiin ennen analyysin alkua alustavia luokkia, joita tarkennettiin ja muutettiin aineistoon perustuvan teemoittelun tuloksena.

Kun molemmat tutkijat olivat luoneet oman luokittelunsa, niitä verrattiin keskenään ja keskusteltiin luokittelujen yhteensopivuudesta. Molemmat luokittelut osoittautuivat sisällöllisesti melko samantyyppisiksi, joten luokittelut oli helppo yhdistää. Induktiivinen sisällönanalyysi tuotti kuitenkin tarkemman luokittelun vastuuseen liittyvistä eettisistä taidoista ja teoriaohjaava tarkemman kuvauksen oppimis- ja opiskelutaidoista. Sisällönanalyysien ja luokittelusta päättämisen jälkeen aineiston analyysii jatkettiin kvantifioimalla laadullinen aineisto eli laskemalla kuhunkin muodostettuun luokkaan kuuluvat vastuullisen yliopisto-opiskelijan taitojen maininnat, joita oli yhteensä 159 kappaletta. Molemmat tutkijat tekivät kvantifioinnin itsenäisesti käymällä koko aineiston läpi. Tämän jälkeen tutkijoiden tekemiä luokitteluja verrattiin ja todettiin yksimielisyyden olevan 95 prosenttia. Eriävistä merkinnöistä keskusteltiin kunnes molemmat olivat yhtä mieltä luokittelusta.

Tulokset

Tuotetun luokittelun mukaan oppimisen edellyttämät vastuullisen yliopisto-opiskelijan taidot voitiin jakaa oppimistaitoihin, opiskelutaitoihin ja eettisiin taitoihin (ks. taulukko 1). Näistä kokonaisuutena painottuivat määrällisesti oppimistaitoihin liittyvät seikat, jonka sisällä eniten mainintoja saivat metakognitiiviset säätelytaidot. Opiskelutaidoissa vastaajat keskittyivät erityisesti yleisiin taitoihin. Eettisistä taidoista nostettiin esiin erityisesti eettisyyteen liittyvät vuorovaikutustaidot. Määrällisesti vähiten vastaajat kiinnittivät huomiota opiskelijan yhteiseen eettiseen vastuuseen yliopistosta, omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen oppimistaitona sekä tieteelliseen rehellisyyteen.

Oppimistaidot

Oppimistaitojen luokittelu perustui teorialähtöiseen sisällönanalyysiin, mutta myös aineistolähtöisen luokittelun perusteella samantyyppiset luokat nousivat aineistosta, joten luokittelu näyttäisi onnistuneen kuvaamaan aineistoa. Alaluokiksi muodostuivat tiedolliset taidot, motivationaaliset taidot ja metakognitiiviset säätelytaidot.

Oppimisen **tiedolliset taidot** tarkoittivat sitä, että vastuullisella yliopisto-opiskelijalla on oppiminen toimintansa keskiössä. Oppiminen on hänen työtään, hänellä on halua oppia, ja hän on valmis ja avoin oppimiselle. Keskeistä on asiantuntemuksen kasvu, ei läpäiseminen. Vastuullinen opiskelija ”*opiskelee oppiakseen, ei kerätäkseen opintopisteitä*” (vastaaja 13). Oppimisen kuvattiin olevan myös kykyä kriittisyyteen ja kyseenalaistukseen vallitsevaa tietoa ja tutkimusmenetelmiä kohtaan.

Motivationaaliset taidot ilmenivät vastaajien kirjoituksissa siten, että vastuullinen opiskelija on motivoitunut ja

Taulukko 1. Oppimisen edellyttämiä vastuullisen yliopisto-opiskelijan taitoja kuvaavat teemat, alaluokat ja yläluokat

Teemat	Alaluokat (n=kuvausten määrä yläluokan sisällä)	Yläluokat (n=kuvausten määrä aineistossa)
- Tavoitteena syvälinen ymmärrys - Pyrkii oman ajattelun ja asiantuntijuuden kehittämiseen - Vertaa opittavaa aiempaan tietoonsa - Kriittisyys uutta tietoa kohtaan, tietokäsityksen kehittäminen	Tiedolliset taidot (n = 21/69)	Oppimistaidot (n = 69)
- On motivoitunut ja kiinnostunut - Kunnianhimoisuus, tavoitteellisuus - Aktiivisuus	Motivatioonalliset taidot (n = 22/69)	
- Oman oppimisen ja tietämisen tunnistaminen - Asettaa realistiset oppimistavoitteet - Osaa pyytää tarvittaessa apua, mutta pyrkii suoriutumaan itse, itsenäisen toiminnan taidot - Ymmärtää oman vastuunsa oppimisessa - Opintojen suunnittelutaidot, ajankäytön hallinta	Metakognitiiviset sääätelytaidot (n = 26/69)	
- Opintoihin liittyvien ohjeiden, sääntöjen, aikataulujen yms. noudattaminen - Suoriutuu opinnoista odotetussa ajassa - Tulee sovitusti opetukseen - Varaa aikaa opintoihin - Ei häiritse muiden oppimista - Stimuloi opettajaa ja muita opiskelijoita - Toimii osana tiedeyhteisöä	Opinnoissa toimimisen taidot (n = 22/56)	Opiskelutaidot (n = 56)
- Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen (terveys, lepo, vapaa-aika) - Oppimisympäristön hyödyntämistäidot	Oman opiskelutaidot (n = 7/56)	
- Ryhmässä toimimisen taidot - Vuorovaikutustaidot, sosiaaliset taidot - Kriittinen asenne, luovuus - Palautteenanto ja -saamistaidot - Tiedonhakutaidot, kirjoitustaidot	Geneeriset akateemiset taidot (n = 27/56)	
- Toisten kunnioitus, tasa-arvoisuus ja oikeudenmukaisuus - Kollegiaalisuus ja kohteliaisuus - Tuntee oikeudet ja velvollisuudet - On tietoinen eettisistä periaatteista ja ohjeista - Tekee lupaamansa, esim. ryhmätöissä	Vuorovaikutuksen eettisyys (n = 19/34)	Eettiset taidot (n = 34)
- Ei plagioi, ei käytä vilppiä	Tieteellinen rehellisyys (n = 8/34)	
- Yliopiston resurssien kunnioitus (esim. ei ota vastaan opiskelupaikkaa, jota ei aio käyttää, hyödyntää opiskelupaikkansa, käy esim. luennoilla.) - Vastuullisuus yliopiston omaisuudesta ja maineesta	Yhteinen vastuu yliopistosta (n = 7/34)	

innostunut ja osaa motivoida itseään eikä odota sen tulevan ulkopuolelta. Vastaajien mukaan vastuullinen opiskelija on aktiivinen omassa ja muiden oppimisprosessissa ja sitoutunut opintoihinsa, tutkintoonsa ja koulutukseen. Lisäksi opiskelija asettaa oppimiselle ja opinnoille tavoitteen, arvioi niiden saavuttamista ja pyrkii aktiivisesti saavuttamaan ne ja opiskelija *"iloitsee oppimisestaan"* (vastaaja 12).

Metakognitiiviset sääätelytaidot tarkoittivat sitä, että vastuullinen opiskelija tietää mitä hän osaa. Hän *"tietää mitä tahtoo ja asettaa itselleen tavoitteita"* (vastaaja 24). Vastaajien mukaan vastuullinen opiskelija pyrkii kehittämään itseään oppijana, tarkastelee oppimisen vahvuuksiaan ja heikkouksiaan ja etsii itse niiden kehittämiseksi vastauksia. Tällöin opiskelija ei tarvitse jatkuvasti ulkoista tukea, vaan on oma-aloitteinen ja pyrkii suoriutumaan tehtävistä omin neuvoin, mutta tarvittaessa myös uskaltaa lähestyä opettajia ja muuta henkilökuntaa ja kysyä epä-

selvissä asioissa. Vastuu omasta oppimisesta ei siis tarkoita kuitenkaan yksin pärjäämistä. Hän *"osaa tunnistaa oppimisen vaikeudet ja etsiä tarvittaessa tukea ja ohjausta"* (vastaaja 11). Näin ollen opiskelija suunnittelee opintojensa aikatauluttamisen, suorittaa tutkinnot ja opintojaksot sovitussa ja annetussa ajassa ja noudattaa annettuja aikatauluja. Hän huolehtii ilmoittautumisesta ajallaan. Tavoitteiden asettaminen tarkoitti realistista, selkeää ja henkilökohtaista tavoitteiden asettamista koskien opintojen sisältöjä ja urasuunnittelua. Sitoutuneisuutta kuvasti esimerkiksi se, että opiskelija sitoutuu annettuihin ohjeisiin, aikatauluihin ja opintoihin. Suunnitelmallisuus tarkoitti sitä, että suunnittelee opintonsa oman henkilökohtaisen opintosuunnitelman mukaan, on valmis joustamaan niistä ja mitoittaa opintonsa aikatauluihin ja pysyy niissä.

Opiskelutaidot

Vastuullisella opiskelijalla kuvattiin olevan opiskelutaitoja, jotka kohdistuvat opinnoissa toimimisen ja oman opiskelutyön taitoihin sekä geneerisiin akateemisiin taitoihin. **Opinnoissa toimimisen taidot** tarkoittivat sitä, että opiskelija ottaa itsenäisesti selvää oheista ja noudattaa niitä. Opiskelija myös hyväksyy, että vaikka säännöt eivät aina sopisi itselle, ne ovat yhteisiä ja tasa-arvoisesti noudatettavaksi tarkoitettuja. Vastuullinen opiskelija ”ymmärtää opetuksen ’rajoitteet’ (ei vaadi henkilökohtaista erityiskohtelua tms. esim. suurilla kursseilla ilman hyvää syytä)” (vastaaja 13). Vastuullisiin opiskelutaitoihin kuului vastaajien mukaan, että opiskelija tulee sovitusti opetukseen ja tapaamisiin ja varaa sekä osallistumiseen että oppimiseen riittävästi aikaa. Hän ei häiritse opetusta tai muiden oppimista, vaan stimuloi ja aktivoi muita opiskelijoita ja opettajaa. Hän kannustaa ja auttaa, jakaa oppimaansa tietoa ja hyviä käytänteitä, mutta myös ottaa vastaan muilta. Siten opiskelija on osa tiedeyhteisöä ja omalla toiminnallaan on haastamassaan muita opiskelijoita ja opettajia hyviin suoriutuksiin.

Vastuullisiksi **opiskelutyön taidoiksi** mainittiin esimerkiksi omasta hyvinvoinnista huolehtiminen. Hän ”pitää huolta omasta fyysisestä ja psyykkisestä terveydestään ja nukkuu riittävästi” (vastaaja 8). Sairastuttuaan hän malttaa sairastaa. Opiskelijan hyvinvoinnin kannalta pidettiin tärkeänä, että opiskelijalla säilyy tasapaino opiskelun ja muun elämän suhteen siten, että vapaa-ajasta, ihmissuhteista ja harrastuksista pidetään huolta myös opintojen aikana.

Geneeriset akateemisen opiskelun taidot muodostuivat yleisistä taidoista, kuten ryhmässä toimimisen taidoista, kriittisyydestä ja kirjoitus- ja viestintätaidoista. Vastuullinen opiskelija on yhteisöllinen ja sosiaalinen, yhteistyökykyinen ja vuorovaikutustaitoinen. Vastavuoroisuus vuorovaikutuksessa tarkoitti myös sitä, että opiskelija perehtyy ja kommentoi muiden töitä ja on valmis keskustelemaan muista kuin omia töitä koskevista asioista. Kriittisyys tarkoitti rakentavaa lähestymistapaa eli taitoa osata perustella näkemyksensä analyttisesti asiaperustein, ja kykyä tarkastella asioita eri näkökulmista luovasti ja innovatiivisesti. Yleisiin taitoihin sisältyi myös epävarmuuden sietokyky ja tietyt perustaidot, kuten ”opiskelija osaa kirjoittaa ja ilmaista itseään ja näkemyksiään” (vastaaja 3).

Eettiset taidot

Tutkimukseen osallistuneiden mukaan eettiset taidot ovat osa oppimisen edellyttämiä vastuullisen opiskelijan taitoja. Nämä taidot kohdistuivat vuorovaikutuksen ja tieteellisen toiminnan eettisyyteen sekä yhteiseen vastuuseen. Eettiset taidot kuvattiin sisäistetyksi tavaksi toimia, mutta kuitenkin siten, että niitä voi ja tulee opiskella koko opintojen ajan. Eettisten taitojen kuvattiin rakentavan tulevan ammattin pohjaa.

Opiskelijan **vuorovaikutuksen eettisyydellä** viitattiin opiskelijoiden päivittäisiin suhteisiin opettajiin, muuhun yliopiston henkilökuntaan ja opiskelijakollegoihin. Tällöin eettisesti toimiva opiskelija kunnioittaa toisia, on tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen. Keskinäinen kunnioitus tar-

koitti sitä, että on huomaavainen, arvostava ja hyvin käyttäytyvä toisia kohtaan. Vastuullinen opiskelija ”ei *mutamaalaa opettajia/henkilökuntaa tai toisia opiskelijoita*” (vastaaja 8). Vastuullisen opiskelijan kuvattiin kunnioittavan toisten mielipiteitä. Hän ei häiritse opetusta vaan ymmärtää, että on yksi monista ja miten oman toiminta vaikuttaa muiden oppimiseen ja viihtymiseen.

Vastuullisen opiskelijan kuvattiin tuntevan sekä oikeutensa että velvollisuutensa, olevan sitoutunut oppimisen ja kantavan vastuunsa oppimisestaan. Tutkimukseen osallistujat kuvasivat, että vastuullinen opiskelija ei ole oppilas, joka passiivisesti ottaa vastaan annetun ja tarjotun opetuksen vaan on itse vastuussa eettisestä toiminnastaan. Opiskelijan eettiseen toimintaan liitettiin myös totuudellisuus ja luotettavuus, jolla tarkoitettiin sitä, että opiskelija pitää lupauksensa ja on sanojensa takana. Opiskelijaa kuvattiin myös siten, että hän ”pitää kiinni lupauksistaan, esim. *ai-kataulut, tehtävät*” (vastaaja 26). Tätä kuvattiin myös kollegiaalisena toimintana.

Tieteellisen työskentelyn rehellisyys tarkoitti sitä, että vastuullinen opiskelija ei kopioi tai plagioi tekstejä, ”ei *copy/pastea tietoja netistä*” (vastaaja 18), ei lainaa toisten ajatuksia kirjoista, tehtävistä tai netistä, vaan käyttää aina asianmukaista lähdeviittausta. Vastuullinen opiskelija ei myöskään luntaa tenttitilanteissa. Tieteellisen työskentelyn eettisyys tarkoitti myös rehellisyyttä aineistojen käytössä ja keruussa, sekä asianmukaisten tutkimuslupien kunnioittamista. Rehellisesti työskentelevän opiskelijan kuvattiin olevan myös avoin ja antavan palautetta henkilökohtaisesti niissä asiayhteyksissä, joihin ne kuuluvat. Tieteellinen rehellisyys kuten plagiointi ja vilppi mainittiin aineistossa kahdeksan kertaa.

Opiskelijan eettisenä taitona **yhteinen vastuu** tarkoitti sitä, että opiskelija kantaa vastuuta yhteisestä omaisuudesta eikä turmele sitä omassa käytössään. Hän ”ei *turmele tai pilaa yhteisten tilojen (luentosalit, yliopistorakennukset) tai toisten opiskelijoiden omaisuutta*.” (vastaaja 21). Yhteistä vastuuta oli myös se, että opiskelija osallistuu tarjottuun opetukseen. Hän ei myöskään ota opiskelupaikkaa, mikäli ei aio sitä käyttää, ja varaa paikan ainoastaan niiltä opintojaksoilta, jotka aikoo suorittaa ja peruu tarvittaessa ilmoittautumisensa, jotta muut voivat käyttää paikan. Yhteinen vastuu opiskelijan toiminnassa tarkoitti myös vastuullista ja eettistä toimintaa tietoverkossa. Sen mukaisesti yliopistosta ja siihen liittyvistä asioista kirjoitetaan kunnioittavasti ja vastuullisesti, ja huolehditaan riittävästä saluudesta esimerkiksi verkkotunnusten suhteen.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa kuvattiin yliopiston toimijoiden käsitteitä vastuullisen yliopisto-opiskelijan taidoista, jotka vastausten perusteella koostuivat oppimis- ja opiskelutaidoista sekä eettisistä taidoista. Tutkimukseen osallistujat kuvasivat eniten oppimistaitoja, kuten syvällisen oppimisen, motivaation rakentamisen sekä metakognitiivisen säätelyn taitoja. Toiseksi eniten tuotiin esiin opiskelutaitoja, jotka koskivat esimerkiksi opintojen suunnittelua, itsestä huolehtimista ja tiedeyhteisössä toimimisen taitoja. Opiskelutaidoista laajimmin huomioitiin nykyises-

sä yliopisto-opetuksessa korostetut geneeriset taidot, eli ryhmässä toimimisen ja tiedonhakutaidot sekä kriittinen asenne oppimiseen. Kolmanneksi eniten huomioitiin eettisiä taitoja, jotka kohdistuvat ensisijassa vuorovaikutuksen eettisyyteen. Myös yhteinen vastuu yliopistosta ja tie-teellinen rehellisyys ja nähtiin tärkeinä, joskin lukumäärällisesti rehellisyys, kuten plagiointi ja vilppi saivat melko vähän mainintoja.

Oppimis- ja opiskelutaitojen korostuminen vastuullisen opiskelijan taitoina liittyivät konstruktivistisen oppimiskäsityksen vakiintumiseen yliopistossa. Vastuullisen opiskelijan taidot määrittyivät osin konstruktivismin käsittein, kun opiskelija kuvattiin syvällistä oppimista tavoittelevana, oman asiantuntijuuden kehittämiseen tähtäävänä aktiivisena toimijana (Eteläpelto ym., 2013; Lastusaari & Murtonen, 2013). Samansuuntaisesti aikaisemman tutkimuksen kanssa vastuullisella opiskelijalla kuvattiin olevan metakognitiivisia taitoja (Iiskala ym., 2011) ja hänen säätelevän tehokkaasti omaa oppimistaan (Vermunt & Verloop, 1999).

Opiskelijoiden vastuun näkökulma kytkeytyy osaksi tiedeyhteisön ydintä ja opiskelijan roolia. Kuten jo yliopistolaissa (2009/558) on tuotu esille, opiskelijan oikeudet luovat oppimisen ja opettamisen tärkeän lähtökohdan. Tämän johdosta yliopisto-opetuksen huomio on kiinnitetty opetuksen laatuun, opettajien pedagogisiin taitoihin ja opiskelijoiden aiempaa syvällisempään ja monipuolisempaan oppimiseen. Opiskelijan oikeuksien näkökulma on osaltaan myös purkanut yliopisto-opetuksen hierarkiaa siten, että opiskelija ja opettaja voidaan nähdä yhä vahvemmin yhteistyökumppaneina. Opiskelija osallistuu tällöin tiedeyhteisön toimintaan nuoremman kollegan roolissa ja hänen odotetaan käyttäytyvän yhteisön vastuullisen jäsenenä.

Opiskelijoiden oikeuksien kohteena ovat siis oppimiseen ja opettamiseen liittyvät seikat. Tämän ulkopuolelle kohdistuvia, opiskelijoiden oikeuksina pitämiä odotuksia on verrattu asiakkuuteen liittyvään diskurssiin (George, 2007), samoin kuin tilannetta, jossa opiskelijalla oletetaan olevan vain oikeuksia, ei velvollisuuksia tai vastuuta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opiskelijan tehtäviin kuitenkin liittyy olennaisesti itseohjautuva työskentely (esim. Tynjälä, 1999), joten opiskelijan oikeuksia ei voida verrata asiakkaan oikeuksiin. Tutkimukseen osallistujat kuvasivatkin, että opiskelijan ei tulisi toimia asiakkaan tavoin, vaan hän hänellä on vastuuta ja velvollisuuksia ja hän itse aktiivisesti työskentelee sekä oman että muiden oppimisen hyväksi.

Miten sitten nykyisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta voitaisiin määritellä opiskelijan vastuullisuus? Opiskelijan toimintaa ohjaavaa etiikkaa voitaisiin tarkastella esimerkiksi rakenteellisesti samanlaisena kuin ammattietiikka (ks. Frankel, 1989). Tällöin opiskelijan ”ammattietiikan” tarkoituksena on ohjata ja tukea ammatilaista (opiskelijaa) ydintehtävässään (oppimisessa) ja kuvata siihen sisältyvät eettiset periaatteet, oikeudet ja velvollisuudet. Olennaista on, että oikeudet ja velvollisuudet kytkeytyvät vain ja ainoastaan ydintehtävään ja ovat perusteltavissa ainoastaan sen vuoksi, että tuo ydintehtävä – eli oppiminen – on mahdollista saavuttaa.

On huomionarvoista, että opiskelijan vastuiden ja velvollisuuksien kysymykset eivät kuitenkaan kohdistu vain

opintoihin ja opintojen edistämiseen. Näiden lisäksi ne kohdistuvat asiantuntijuudessa ja ammatissa kasvamiin, myöhempään työelämään (Blašková, 2014) ja laajempiin taitoihin sosiaalisesta vastuusta (Rodrigo-González & Caballer-Tarazona, 2015). Kuten Blašková (2014) on tutkimuksessaan tuonut esille, opiskelijoiden opintojen aikana osoittama vastuullisuus oli yhteydessä myöhempään työllistymiseen ja menestymiseen työelämässä. Vastuullisuus ei siten ole ainoastaan jokapäiväisistä oppimistehtävistä ja vuorovaikutustilanteista selviämistä, vaan osa laajempaa eettistä ja yhteiskunnallista ”piilo-opetus suunnitelmaa”. Tähän viittaavat myös Semradova ja Hubackova (2014), kun he puheenvuorossaan toteavat osuvasti, että koko yliopisto-opetuksen ydin on vastuu ja siihen kasvaminen, ei vain toimintaohjeiden täsmällinen ja ajantasainen noudattaminen.

Keskeisenä vastuuseen kasvamisessa ovat yliopiston toimintatavat ja opettajat, ja opettajien vastuullinen ja oikeudenmukainen toiminta (Blašková, 2014) on todettu olevan tässä avainasemassa. Riskinä kuitenkin on, jos nykyiset kontrollit ja varmistamista korostavat yliopistokäytännöt eivät mahdollista luottamukseen ja avoimuuteen perustuvia toimintoja. Tällaisia ovat esimerkiksi sähköiseen tai fyysiseen läsnäoloon kohdistuvat osallistumisen mittarit tai esimerkiksi hiljattain käyttöön otettu plagiaatintunnistusjärjestelmä. Jos näitä järjestelmiä käytetään opettajan keinona kontrolloida oppimista, läsnäoloa tai tutkimuksen tekemisen etiikkaa, siirretään vastuu toiminnasta opettajalle ja menetetään mahdollisuus järjestelmien hyödyntämiseen vastuullisuuden kasvussa. Tämän vuoksi uusia opetusmenetelmiä ja -käytänteitä kehitettäessä tulisi huomioida niiden vaikutukset myös opiskelijan eettisyyden, vastuun ja velvollisuuksien tukemiseen (Rodrigo-González & Caballer-Tarazona, 2015). Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että opiskelijoita tuetaan myös eettisissä kysymyksissä, sisältäen eettisyyden tunnistamista kaikessa toiminnassa sekä taitoja niistä käytävään keskusteluun ja päätöksentekoon (Sternberg, 2015, 219).

Vastuullisen opiskelijan kvalifikaatioita tarkasteltaessa voidaan myös kyseenalaistaa koko aihealueen tutkimisen tavoite kysymällä, kenen näkökulmasta vastuullista opiskelijaa on syytä tarkastella. Perinteisen humboldtilaisen sivistysyliopiston ideaalin näkökulmasta vastuullinen opiskelija on varmasti hyvin erityyppinen kuin nykyisen neoliberaalistisen laadunvarmistusideologian mukaan. Jatkossa näitä kysymyksiä olisikin syytä tutkia lisää.

Tämän tutkimuksen osallistujat edustivat pääosin yliopiston henkilökuntaa ja suurin osa tutkimukseen osallistujista oli naisia. Tutkimusjoukko oli myös verrattain pieni, joten kyseessä on tapaustutkimus, ja tuloksia ei voi yleistää. Lisäksi vastaajat ovat todennäköisesti pedagogisesti valvetuneita, koska he osallistuivat alan seminaariin. Mikäli jatkossa halutaan tutkia koko yliopistojen henkilökunnan näkemyksiä, on otos otettava koko henkilökunnasta. Myös tämän tutkimuksen luokitteluun tulee suhtautua sillä varauksella, että eroteltaessa eettiset kysymykset oppimiseen liittyvistä taidoista kyseessä on keinotekoinen erottelu, sillä eettiset seikat kietoutuvat myös oppimisen kysymyksiin.

Vaikka tulokset eivät kuvaa kaikkien suomalaisten yli-

opistojen toimijoiden näkemyksiä, piirtävät tulokset mielenkiintoisen kuvan alan seminaarin osallistuneiden näkemyksistä vastuullisesta opiskelijasta. Heidän näkemyksensä opiskelijan taidoista on monilta osin yhdenmukainen nykyisten oppimisteorioiden ja eettisten ohjeistusten kanssa. Tämä tukee yliopiston tavoitetta, jossa opiskelijaa tuetaan olemaan omaa oppimistaan säätelevä ja aloitekykyinen toimija (vrt. Eteläpelto, ym. 2013), joka hyödyntää oppimisympäristöään aktiivisesti oman ja toisten osaamisen kehittämiseksi. Tässä tehtävässä sekä oppimisen että eettisen toiminnan taidot ovat keskiössä.

Mari Kangasniemi työskentelee dosenttina Itä-Suomen yliopiston terveystieteiden tiedekunnassa, hoitotieteen laitoksella. Mari Murtonen työskentelee dosenttina Turun yliopiston yliopistopedagogiikan yksikössä ja opettajankoulutuslaitoksella.

LÄHTEET

- Aalto-yliopisto. (2013). Aalto-yliopiston opiskelua koskevat eettiset säännöt ja niiden rikkomusten käsittely. Luettu 23.6.2017. <https://into.aalto.fi/pages/viewpage.action?pagelid=3772443>.
- Amlic, T. T. (2010). Do as we say, not as we do: teaching ethics in the modern college classroom. *American Journal of Business Education* 3 (12), 95–103.
- Blašková, M. (2014). Influencing academic motivation, responsibility and creativity. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 159 (23), 415–425.
- Bušiková, A., & Melicheriková, Z. (2013). Ethics in e-learning. *IADIS International Conference e-Learning*, 435–438.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Education Research Review*, 10, 45–65.
- Fischer, J.M., & Ravizza, M. (1998). Responsibility and control: a theory of moral responsibility. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frankel, M.S. (1989). Professional codes: Why, how and with what impact? *Journal of Business Ethics*, 8 (2–3), 109–115.
- Gallego-Arrufat, M.-J., Gutiérrez-Santiuste, E. (2015). Perception of democracy in computer-mediated communication: participation, responsibility, collaboration, and reflection. *Teaching in Higher Education*, 20 (1), 92–106.
- Galloway, K.r., Malakpa, Z., & Bretz S.L. (2016). Investigating affective experiences in the undergraduate chemistry laboratory: students' perceptions of control and responsibility. *Journal of Chemical Education*, 93 (2), 227–239.
- George, D. (2007). Marker overreach: The student as customer. *The Journal of Socio-Economics*, 36 (6), 965–977.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24 (2), 105–112.
- Hart H. (1985). Punishment and responsibility. Teoksessa D. Johnson & J. Snapper (toim.), *Ethical issues in the use of computers*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Heikkilä, A., Keski-Koukkari, A. & Eerola, S. (2011). Korkeakouluopiskelun haasteet. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Duodecim. Helsinki, 31–33.
- Helsingin yliopisto. (2012). Helsingin yliopiston eettiset periaatteet. Luettu 23.6.2017. http://www.helsinki.fi/opetus/eettiset-periaatteet/HY_eettiset-periaatteet.pdf.
- Helsingin yliopisto. (2015). Helsingin yliopiston tutkinto ja oikeusturvajohtosääntö. Luettu 23.6.2017. http://www.helsinki.fi/oikeustiede/opiskelu/yleista/tutkinto-%20ja%20oikeusturvajohtosa_a_nto_hallituksen%20hyva_ksyma_%2014.4.2015.pdf.
- Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., & Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and Instruction*, 21 (3), 379–393.
- Itä-Suomen yliopisto. (2014). Tutkintosääntö. Luettu 23.6.2017. https://www.uef.fi/documents/10184/67599/UEF_Tutkintosaaento_01082014.pdf/43a6d9de-dcf1-454a-a717-c9c6397df73f.
- Itä-Suomen yliopisto. (2016). Tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelma 2017–2018. Luettu 23.6.2017. https://www.uef.fi/documents/793941/801239/UEF_Tasa-arvo_Suunnitelma_valmis.pdf/12530666-5549-4ba7-8266-68f25196000d.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986). Luettu 23.6.2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>.
- Lastusaari, M., & Murtonen, M. (2013). University chemistry students' learning approaches and willingness to change major. *Chemistry Education Research and Practice*, 14, 496–506.
- Lindblom-Ylänne, S., Parpala, A., & Postareff, L. (2014). Challenges in analysing change in students' approaches to learning. Teoksessa D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson & J. D. Vermunt (toim.), *Learning patterns in higher education. Dimensions and research perspectives*. New York: Routledge, 232–248.
- Löfström, E., & Kupila, P. (2013). The instructional challenges of student plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 11 (3), 231–242.
- Macfarlane, B., Zhang J. & Pun A. (2014). Academic integrity: a review of literature. *Studies in Higher Education*, 39 (2), 339–358.
- Oulun yliopisto. (2012). Koulutuksen eettiset periaatteet. Luettu 23.6.2017. <http://www.oulu.fi/yliopisto/node/34921>.
- Palonen, T., & Murtonen, M. (2006). Verkko-opiskelulla tavoiteltavat kompetenssit. Teoksessa S. Tervonen ja K. Levänen (toim.), *Näkömäästä näkyvää Verkko-opiskelun kompetenssit, mitoitus ja tilastointi (KoMiTi) -hankkeen esiselitys*. Oppimiskeskus, Kuopion yliopisto. Saatavana myös: http://www.komiti.fi/tiedostot/KoMiTi_verkko.pdf.
- Pihlanto, P. (2001). Koulutusasetelut ja opetuksen maksuttomuus. *Acatiimi*, 8, 14.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109–120.
- Rodrigo-González, A. & Caballer-Tarazona, M. (2015). A model to assess students' social responsibility behavior within a classroom experiment. *International Review of Economics Education*, 18 (1), 62–82.
- Romi, S., Lewis, R., & Salkowsky, M. (2015). Exclusion as a way of promoting student responsibility: does the kind of misbehavior matter. *The Journal of Educational Research* 108, 306–317.
- Semradova, I. & Hubackova, S. (2014). Responsibilities and competences of a university teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159 (23), 437–441.
- Simpson, D. (2016). Academic dishonesty: An international student perspective. *Academic Perspectives in Higher Education*, 2 (4), Article 5.
- Sims, R.R., & Felton, E.L. (2005). Successfully teaching ethics for effective learning. *College Teaching Methods & Styles Journal* 1 (3), 31–48.
- Sternberg, R.J. (2015). Epilogue: Why is ethical behavior challenging? A model of ethical reasoning. In R.J. Sternberg & S.T. Fiske (toim.), *Ethical challenges in the behavioural and brain sciences. Case studies and commentaries*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suomen perustuslaki (1999/731). Luettu 23.6.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turun yliopisto. (2014). Turun yliopiston yhdenvertaisuus ja tasa-arvosuunnitelma 2014–2016. Luettu 23.6.2017. http://www.utu.fi/fi/Yliopisto/yliopisto-tyonantajana/tasa-arvo/Documents/yhdenvertaisuus_ja_tasa-arvosuunnitelma.pdf.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). Hyvä tieteellinen käyttäytyminen ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Luettu 23.6.2017. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Utraiainen K., Ahonen S.-M., Kangasniemi M., Liikanen E. (2011). Health science students' experiences of group supervision of the bachelor's thesis. *Journal of Nursing Education*, 50 (4), 205–210.
- Vaasan yliopisto. (2012). Oppilaitoksen toiminnan kehittämiseen tähtäävä tasa-arvo ja yhdenvertaisuusohjelma. Luettu 23.6.2017. http://www.uva.fi/fi/for/student/studies/rights/regulations/opplaitoksen_toiminnan_kehittamiseen_tahtaava_tasa-arvo-ja_yhdenvertaisuusohjelma_ja_liitteet.pdf.
- Vermunt, J. D., Bronkhorst, L. H., & Martinez-Fernández, J. R. (2014). The dimensionality of student learning patterns in different cultures. Teoksessa D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson & J. D. Vermunt (toim.), *Learning patterns in higher education. Dimensions and research perspectives*. New York: Routledge, 33–55.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9 (3), 257–280.
- Yhdenvertaisuuslaki (2014/325). Luettu 23.6.2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/al-kup/2014/20141325>.
- Yliopistolaki (2009/558). Luettu 23.6.2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>.

Lautapelin käyttö kansainvälisen politiikan opetuksessa

Kokemuksia Diplomatia-pelikurssin pedagogisesta kehittämisestä ja opettamisesta

Tässä artikkelissa kerrotaan kokemuksia Turun yliopistossa vuosina 2015–2016 toteutetusta opetuskokeilusta, joka on ollut erittäin suosittu opiskelijoiden keskuudessa¹ ja joka sai myös medianäkyvyyttä². Opetuskokeilussa hyödynnettiin Diplomacy-lautapeliä, jonka ympärille luotiin uudenlainen kansainvälisen politiikan opetuskonsepti. Kurssia on pidetty intensiivisenä ja fyysisesti sekä emotionaalisesti rankkana, mutta myös erinomaisen opettavaisena opetusmuotona. Monen opiskelijan mielestä tämä oli paras kurssi, jolle he koskaan olivat osallistuneet.

Opetuskokeilun taustaa

Tämän opetuskokeilun tarkoituksena oli suunnitella valtio-opin kansainvälisen politiikan opetukseen uusi opetusmuoto, joka otettaisiin välittömästi käyttöön aineopinnoissa. Kurssi korvaa opintojakson, jossa syvennyttään ulkopoliittikkaan ja diplomatiaan toimijakeskeisestä näkökulmasta. Kokeilun taustalla on pitkäaikainen haaveeni toteuttaa lautapeliä hyödyntävä neuvottelukurssi. Opetuslunastana käytettiin Diplomacy-lautapeliklassikkoa, jonka on aikoinaan kehittänyt Harvardissa opiskellut Allan B. Calhamer (Calhamer, 1999). Diplomacy on käytetty opetuslunastana muun muassa Yhdysvalloissa diplomaattisurille pyrkivien johdantokursseilla (Eskin, 2004). Turun yliopiston kurssille on pääasiallisesti osallistunut valtio-opin ja poliittisen historian toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoita, mutta joukossa on myös ollut muiden oppiaineiden ja eri opiskeluvaiheiden opiskelijoita.

Diplomacy poikkeaa monista muista strategiapeleistä tavalla, joka tekee siitä sopivan opetustarkoituksiin. Pelissä korostuvat sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Diplomacy säännöt ovat strategisia, abstrakteja ja yksinkertaisia, mikä alleviivaa pelin luonnetta ennen kaikkea neuvottelusimulaationa. Peliin ei myöskään sisälly minkäänlaisia satumaelementtejä. Pelissä pärjäävät yleensä parhaiten ne, jotka osaavat yhdistää erinomaiset neuvottelu- ja vuorovaikutustaidot strategiseen pelisilmään. Onkin sanottu, että Diplomacy-peli simuloi jopa pelottavan hyvin sitä, miten monet ihmissuhteet yhteiskunnassa tosiasiallisesti ja käytännössä toimivat, kaikkine kompromisseineen ja luottamusten pettämisineen – ja toisin kuin niiden normatiivi-

sesti ajateltuna ehkä usein toivoisi toimivan (Asal, 2005; Eskin, 2004). Peli on tunnettu siitä, että se nostaa vahvat tunteet pintaan ja saattaa jopa särkeä ystävyksiä.

Koska Diplomacyssa korostuvat neuvottelu, psykologia, yhteistoiminta ja peliteoreettinen ajattelu, peli on erinomainen tapa havainnollistaa useita kansainvälisen politiikan alan keskeisimpiä ja visaisimpia ongelmia. Pelin kautta joutuu esimerkiksi konkreettisesti kokemaan, miten hankalaa on rakentaa toimivaa ja kestävää kansainvälistä yhteistyötä tilanteissa, jossa intressit ovat vastakkaisia ja suvereenien valtioiden yläpuolella ei ole maailmanhallitusta.

Diplomacyn kautta opiskelija pääsee myös kokeilemaan miten tehdä vaikeita päätöksiä tilanteissa, joissa ei ole optimaalisia ratkaisuja ja monet kognitiiviset rajoitukset, kuten stereotypiat, ennakkoluulot ja heuristiset virhepäätelmät saattavat vaikuttaa päätöksentekoon. Tai miten toimia aikapaineiden alla ja epävarmoissa olosuhteissa, jossa suuri osa tiedosta on joko salaista tai mahdollisesti manipuloitua. Tai mikä merkitys on psykologisilla ja sosiaalisilla tekijöillä päätöksentekoon (ks. Hudson, 2014). Tai miten rakentaa ja ylläpitää luottamusta ja kuinka helppoa on menettää tämä luottamus. Nämä ovat kaikki tavanomaisia ongelmia kansainvälisessä politiikassa.

Neuvottelusimulaatioita käytetään maailmalla yleisesti opetusmuotoina. Simulaatioiden pedagogisesta hyödyllisyydestä on kertynyt tutkimustietoa jo pidemmältä ajalta (esim. Brown & King, 2000). Simulaatioissa ja peleissä opiskelijoiden oma aktiivisuus ja keskustelut ovat keskei-

¹ Kurssi oli opiskelijoiden keskuudessa ilmiö, josta puhuttiin ja jonka kaikki tiesivät. Opiskelijoiden ainejärjestö yhdessä henkilökunnan kanssa esitti kurssia Turun yliopiston Vuoden opintojakso -palkinnon saajaksi. Kurssi sai yliopiston opintoasiainneuvostolta erityismaininnan.

² Kurssia esiteltiin mm. YLE:n pääuutislähetyksessä ja verkkosivuilla (29.10.2015), Aamuset-lehdessä (1.1.2016) ja Turun ylioppilaslehdessä (25.9.2015).

siä elementtejä. Simulaatioihin ja peleihin tyypillisesti liittyvän kilpailullisen elementin takia simulaatiot elävöittävät opetettavaa sisältöä, selventävät teoriaa ja aktivoivat opiskelijat käyttämään omaa ajatteluaan ja harkintaansa (Asal, 2005; Hess, 1999). Simulaatiot ovat myös yksi sovellus ongelmaperustaisesta oppimisesta (*problem-based learning*) (Brown & King, 2000). Opiskelijoiden itseohjautuvuuden ja aktiivisen osallistumisen ratkaistavien ongelmien luomiseen on todettu lisäävän sisäistä motivaatiota (*intrinsic motivation*), joka puolestaan on hyödyllinen apuväline oppimisprosessin edistämiseksi (Moursund, 2007; ks. myös Vermunt, 2007). Lautapelin opetuskäytöstä yliopistotasolla on kuitenkin vasta suhteellisen vähän vankkaa tutkimustietoa (esim. Drake & Sung, 2011; Huang & Levinson, 2012).

Diplomacy-pelin käytöstä kansainvälisen politiikan opetuksessa on kirjoitettu ainakin yksi merkittävä tutkimusartikkeli, jossa vertaillaan kolmea eri simulaatiota opetusmuotoina (Asal, 2005). Asalin mukaan Diplomacyn kautta opiskelijoiden on mahdollista tarkastella pelisääntöjen luoman maailman, kansainvälisen politiikan teorioiden kuvailemien maailmojen ja omien näkemystensä välisiä yhteyksiä. Pedagogisessa mielessä tämä peli on hyödyllinen erityisesti siksi, että se saa opiskelijat pohtimaan kansainvälisen politiikan olemusta ja ilmiöitä (Asal, 2005).

Kurssin toteutus

Kurssi järjestettiin ensimmäisen kerran kokeiluna syksyllä 2015. Kokemuksen ja saadun palautteen perusteella kurssin jatkokehittämisessä tärkeintä oli integroida lautapeli kurssin muihin elementteihin niin, että peliä hyödynnetään tehokkaasti oppimisprosessin syventäjänä. Lautapelin opetuskäytössä juuri pelien pedagogista integroimista opetukseen on pidetty niiden heikkoutena (Asal, 2005). Toisella kerralla muokkasin kurssista laajennetun version, joka toteutettiin syksyllä 2016. Keskityn tässä kuvaamaan tätä toista, pedagogisesti kehittyneempää versiota kurssista.

Kehittämässäni opetuskonseptissa lautapelin neuvottelut olivat keskeisessä roolissa, mutta kurssiin kuului myös useita muita elementtejä: laaja ja pakollinen taustakirjallisuus, viikoittaiset Moodle-verkkokeskustelut, luento-opetus, pienryhmäkeskustelut ja oppimispäiväkirja sekä kaksisuuntainen palaute. Opetus ja oppiminen liikkuiivat samanaikaisesti monella tasolla, ja näiden tasojen välillä haettiin aktiivisesti kytkentöjä. Ulkomaailman reaaliaikaiset tapahtumat esimerkiksi Syyriassa ja Ukrainassa tuotiin myös vahvasti mukaan keskusteluihin.

Ennen jokaista luentoa opiskelijat lukivat teemaan liittyvää taustakirjallisuutta. Joka viikko pidettiin ensin interaktiivinen luento, joka sisälsi pienryhmäkeskustelun määrättyssä ryhmässä. Luennon jälkeen oli parin tunnin lounastauko, jonka jälkeen pelattiin 2 tuntia lautapeliä. Opetuksen päätteeksi annettiin viikoittainen teema, josta opiskelijat keskustelivat Moodlessa. Opetuskertojen välissä opiskelijat kävivät myös peliin liittyviä neuvotteluja. Kurssisuorituksen arvostelussa oppimispäiväkirja, verkkokeskustelut, pienryhmäkeskustelut ja pelinaikainen toiminta olivat jokainen 25 prosenttia loppuarvosanasta. Kurssin lopussa käytiin perusteellinen purku- ja palautekeskustelu,

jossa pohdiskeltiin pelinaikaisia tapahtumia, pelistrategioita, pelityylejä, tehtyjä tulkintoja ja oppimiskokemusta. Palautetta kerättiin myös arviointilomakkeella. Oppimispäiväkirjassa opiskelijoiden tuli yhdistellä kaikkia kurssin elementtejä lautapelistä taustakirjallisuuteen.

Vaikka Diplomacy-peli sopii hyvin opetusalustaksi, muutin joitakin pelielementtejä opetusta varten. Opiskelijat pelasivat kahden hengen joukkueina, jolloin neuvottelu- ja yhteistyöpuoli korostui. Yhdelle joukkueelle arvottiin myös erityistehtävä, jota ei alkuperäisessä pelissä ole: heidän tuli toimia puolueettomina rauhanvälittäjinä, tehtävään yrittää luoda puitteet pelin rauhanomaiselle päättämiseksi neuvotteluilla saavutetulla rauhansopimuksella. Tavanomaisten pelisääntöjen mukaan pelin voittaa se, joka hallitsee yli puolta kartan keskuksista. Peli voidaan myös päättää tasapeliin jäljellä olevien pelaajien kesken. Rauhanvälittäjien yhdessä pelijoukkueiden kanssa neuvotteleva rauhansopimus ja voittojärjestys oli itse kehitetty elementti, joka entisestään korosti neuvottelupuolta. Tämä toimi toisella kurssilla jopa yllättävän hyvin, ja peli päätettiin neuvoteltuun rauhansopimukseen.

Kurssin saama palaute ja sen pedagogiset opetukset

Kurssin perimmäisenä tarkoituksena oli luoda uusi ja pedagogisesti parempi opetusmuoto kansainvälisen politiikan yliopisto-opetukseen. Opetuskokeilun tuloksia voidaan karkeasti arvioida kolmella eri kriteerillä: opiskelijoiden aktivoinnilla ja motivaation ylläpitämisellä, opiskelijapalautteella ja oppimistuloksilla. Tässä osiossa tarkastellaan opetuskonseptin tuloksia näillä kolmella kriteerillä.

Jos kriteerinä käytetään opiskelijoiden aktiivisuutta ja opiskelumotivaatiota, kurssi onnistui yli odotusten. Kurssi on herättänyt paljon kiinnostusta ja täyttynyt hetkessä. Simulaatioiden onnistunut opetuskäyttö edellyttää, että kaikki tai ainakin valtaosa opiskelijoista ovat siihen sitoutuneita (Asal, 2005; Moizer, Lean, Towler & Abbey, 2009). Tähän pyrittiin vaikuttamaan muun muassa edellyttämällä sitovaa ennakkoilmoittautumista ja läsnäoloa. Ensimmäisellä kurssilla poissaolojen määrä olikin vain 3 prosenttia. Toisella kerralla, jolloin kurssi oli pidempi ja työlämpi, poissaolojen määrä oli korkeampi (10 %), muun muassa sairastumisten ja matkojen vuoksi. Silti tämäkin luku on tavanomaista luentokurssia parempi. Kurssin intensiivisyydestä, korkeasta sitoutumisen vaatimuksesta sekä lautapelin tarkoista pelaajamäärän rajoitteista johtuen osallistujien määrää on vaikea kasvattaa nykyisestä 16 opiskelijasta.

Kurssin palautelomakkeen palauttivat yhtä lukuun ottamatta kaikki kurssille kahden vuoden aikana osallistuneet opiskelijat. Kurssipalaute on ollut hyvin myönteistä. Kaikkien osa-alueiden arvosanojen (145 kpl) keskiarvo on 4.51 asteikolla 1–5, jossa 5 on paras arvosana, eli 90.2 prosenttia maksimituloksesta. Kurssin osa-alueiden keskiarvot ovat: kurssi kokonaisuutena (4.44), kurssin sisältö (4.55) ja sen tekninen toteutus (4.14). Opetuksen osa-alueiden arvosanat ovat: opettajan asiantuntemus (4.97) ja opetustyyli (4.43).

Myös arviointilomakkeen kirjallisessa osuudessa annet-

tiin paljon myönteistä palautetta. Erityisen positiivisena pidettiin monipuolisia opetus- ja oppimistapoja, vuorovaikutteisuutta ja hyvää yhteishenkeä. Lautapeli lisäsi kurssin erityisyyttä ja kiinnostavuutta. Suurin kritiikki kohdistui verkkokeskusteluvastausten lipsumiseen välillä liian monologimaisiksi. Opiskelijat ovat lähes poikkeuksetta olleet sitä mieltä, että kurssi ehdottomasti kannattaa järjestää uudestaan tässä muodossa. Useampi opiskelija jopa totesi, että tämä kurssi oli heidän parhaansa koskaan (kurssipalautte 2015 ja 2016).

Opetuskonseptin vaikutusta oppimistuloksiin on hankala erottaa muista oppimistuloksiin vaikuttavista tekijöistä (ks. Berliner, 2001). Peleihin pohjautuvan opetuksen vaikutusta oppimistuloksiin pidetäänkin pelien opetuskäytön eräänä Akillen kantapäänä. Opettajan näkökulmasta katsottuna pelikurssin opiskelijat osoittivat kurssisuorituksissaan omaksuneensa hyvin opetettavan sisällön. Opiskelijoiden omien kokemusten mukaan opetuskonsepti myös edisti oppimista. Toisella kurssilla jokainen oli palautelomakkeen vastauksissaan sitä mieltä, että tämän opetuskonseptin kautta opetettavat sisällöt oppii paremmin kuin perinteisemmällä luentokurssilla. Yhtä lukuun ottamatta kaikki myös totesivat oppineensa paremmin kuin tenttikirjoja lukemalla. (Poikkeavassa näkemyksessä syyksi ilmoitettiin oma kiireinen elämäntilanne kurssin aikana.) Syinä pidettiin muun muassa tiedon monipuolista kertaamista ja soveltamista ”käytäntöön”.

Diplomacy-pelikurssi on hyvin työläs ja kokemuksena intensiivinen. Palautteessa muutama opiskelija totesi olleensa opetuksen jälkeen usein niin puhki, että piti mennä suoraan nukkumaan. Moni oli myös yllätynyt siitä, kuinka rankka kokemus oli emotionaalisesti. Palauttekeskustelussa kysyin 16 opiskelijalta kurssin aikaisista tuntemuksista. Kurssi oli herättänyt (pelin ja neuvottelujen aikana) erityisesti ilon (15 opiskelijaa) ja ahdistuksen (14) tuntemuksia, mutta myös pelkoa (9), surua (6) ja jopa vihaa (3). Tutkimuksissa on todettu, että voimakkaat emootiot voivat vahvistaa muistijälkiä (Heuer & Reisberg, 2014). Oppimismielessä lautapeli voi siis toimia muistijälkien vahvistajana.

Tutkimuksessa on todettu, että opetuksen onnistumiseen vaikuttaa se, kuinka hyvin opettaja tuntee opetet-tavan sisällön, opetustilanteen ja opiskelijansa (Berliner, 2001). Tässä opetuskonseptissa selkeä etu onkin opettajan mahdollisuus oppia tuntemaan opiskelijansa ja heidän ajattelunsa paljon tavanomaista luentokurssia paremmin. Yksilöllinen oppimisprosessin seuraaminen ja arvioiminen on siis helpompaa. Kaikki kurssin osasuoritukset arvioitiin, ja jokaiselle opiskelijalla annettiin henkilökohtaista palautetta.

Yhteenvetona voi todeta, että uuden opetuskonseptin kokeilu onnistui erinomaisesti, niin opiskelumotivaation, kurssipalautteen kuin oppimistulosten näkökulmasta. Opiskelijoiden osallistumisaktiivisuus oli erinomaisella tasolla ja useimmilla opiskelijoilla tuntui olevan vahva omistajuus omasta oppimiskokemuksestaan. Kummankin tekijän on pedagogisissa tutkimuksissa todettu edesaut-tavan oppimista (Carini, Kuh & Klein, 2006; Moursund, 2007; Vermunt, 2007).

Kiitokset

Kirjoittaja kiittää Hanna Noria hyvistä artikkelin sisältöön ja rakenteeseen liittyvistä kommentteista.

Mikael Mattlin työskentelee kansainvälisen politiikan yliopistonlehtorina Turun yliopiston filosofian, poliittisen historian ja valtio-opin laitoksella.

LÄHTEET

- Asal, V. (2005). Playing games with international relations. *International Studies Perspectives*, 6, 359–373.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482.
- Brown, S. W. & King, F. B. (2000). Constructivist pedagogy and how we learn: Educational psychology meets International studies. *International Studies Perspectives*, 1 (3), 245–254.
- Calhamer, A. B. (1999). *Calhamer on diplomacy. The boardgame “Diplomacy” and diplomatic history*, 2. painos. Bloomington: Authorhouse.
- Carini, R. M., Kuh, G. D. & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47 (1), 1–32.
- Drake, P. & Sung, K. (2011). Teaching introductory programming with popular board games. *Proceedings of the 42nd ACM technical symposium on Computer science education*, 619–624.
- Eskin, B. (2004). World domination: the game. *Washington Post*, 14.11.2004.
- Hess, F. M. (1999). *Bringing the social sciences alive*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Heuer, F. & Reisberg, D. (2014). Emotion, arousal, and memory for detail. Teoksessa S.-Å. Christianson, (toim.), *The handbook of emotion and memory. Research and theory*. New York: Psychology Press.
- Huang, A. & Levinson, D. (2012). To game or not to game. *Transportation Research Record: Journal of the Transportation Research Board*, 2307, 141–149.
- Hudson, V. M. (2014). *Foreign policy analysis. Classic and contemporary theory*, 2. laitos. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Moizer, J., Lean, J., Towler, M. & Abbey, C. (2009). Simulations and games. Overcoming the barriers to their use in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 10 (3), 207–224.
- Moursund, D. (2007). *Introduction to using games in education: A guide for teachers and parents*. University of Oregon. Luettu 7.2.2017, <http://pages.uoregon.edu/moursund/Books/Games/games.html>.
- Vermunt, J. D. (2007). The power of teaching-learning environments to influence student learning. Teoksessa N. Entwistle & P. Tomlinson (toim.), *Student Learning and University Teaching*, BJEP Monograph Series II, 4, 73–90.

Toisin sanoen – Dialoginen oppimisprosessi pedagogisena haasteena

Käsittelen tässä artikkelissa oppimisprosessin dialogisuutta suhteessa syksyllä 2015 toteuttamaani kotimaisen kirjallisuuden opetushankkeeseen, joka koski henkilöhahmoa kirjallisuudentutkimuksessa. Tavoitteeni on tutkia dialogisen oppimisen mahdollisuuksia nimenomaan suhteessa seminaarimuotoiseen oppimistilanteeseen sekä tarkastella sitä, millaisia haasteita dialogisiin oppimistilanteisiin voi sisältyä: miten rakentaa oppimistilanne keskustelevalaksi ja hyödyntää täysipainoisesti seminaarimuotoisen opetuksen tähän tarjoamia mahdollisuuksia?

Analysoin dialogista oppimisprosessia kolmella rakentamallani tasolla, joista (1) vertaisryhmän keskinäinen dialogisuus (keskustelu, toisten töiden kommentointi, kirjoitustehtävät, ryhmien koostumuksen muuntelu) nousi oleellisimmaksi toimintatavaksi kurssilla. Myös usein liian vähälle huomiolle jäävä (2) dialogisen oppimisprosessin affektiivinen, tunteisiin ja ryhmäkoheesioon liittyvä taso on tärkeä tiedostaa, sillä myös tunteet, luottamuksen kokemus ja erilaiset ristiriitatilanteet vaikuttavat oppimisprosessiin. Kysymysten avulla oppiminen (3) dialogisuuden muotona jäi opetushankkeessa vielä vähälle huomiolle, mutta arvioin sen potentiaalin oppimisessa merkittäväksi, sillä kysyjän (opettajan) position tarjoaminen oppijalle voi lisätä vastuun ja asiantuntijuuden kokemusta. Vaikka dialogisen oppimisen ihanteen nimissä yliopisto-opetuksessa on enenevässä määrin siirrytty luento-opetuksesta seminaari- ja pienryhmäopetukseen, ne eivät itsessään takaa dialogista oppimista vaan opetusmuoto kaipaa pedagogista reflektiota ja sen auki kirjoittamista.

Johdanto

Pedagoginen hankkeeni liittyy syksyllä 2015 toteuttamaani kotimaisen kirjallisuuden opetushankkeeseen ”Moniäänisyyttä ja muodonmuutoksia. Henkilöhahmon käsite kirjallisuudentutkimuksessa”. Opettamaani kurssia koskeva pedagoginen ongelma liittyy *dialogisen oppimisprosessin* hahmottelemiseen: miten rakentaa oppimistilanne keskustelevalaksi ja hyödyntää täysipainoisesti seminaarimuotoisen opetuksen tähän tarjoamia mahdollisuuksia? Konkreettisen taustan dialogisen oppimisen tarpeelle muodosti pohdiskelu siitä, millainen opetusmuoto olisi sopivin kurssin opettamiseen.

Pedagoginen ongelma kumpuaa havainnosta, että vaikka dialogisen oppimisen ihanteen nimissä yliopisto-opetuksessa on enenevässä määrin siirrytty luento-opetuksesta seminaari- ja pienryhmäopetukseen, ne eivät itsessään takaa dialogista oppimista vaan opetusmuoto kaipaa pedagogista reflektiota ja sen auki kirjoittamista. Oleellista tässä reflektiossa on se, että dialogisuus ei sellaisenaan ole tae ihanteellisesta kommunikaatiosta vaan se käsitetään epistemologiseksi ongelmaksi, joka koskee merkityksenmuodostuksen periaatteita. (Pearce, 1994.) Juuri tämä havainto asettaa haasteen dialogisen oppimisprosessin tavoittelulle: dialogi voi edistää dialogista oppimista mutta ei itsessään takaa sitä.

Dialogisen oppimisen menetelmää voidaan perustella monista ajattelun perinteistä käsin. Tässä hankkeessa kes-

keisin taustavaikutus löytyi niin sanotun Bakhtinin piirin käsityksestä kielen lähtökohtaisesti sosiaalisesta luonteesta. Kieli nähdään aina sosiaalisena ilmiönä, jolloin otetaan huomioon kontekstuaalisuuden merkitys siinä, miten dialogisuus toteutuu konkreettisesti, ainutkertaisessa oppimistilanteessa. Yliopistopedagogiikan yhtenä keskeisimmistä oppimista edistävästä periaatteista pidetään muutosta tiedon siirtämisestä tiedon aktiiviseen muokkaamiseen, muutosta sisältölähtöisestä opetustavasta oppimislähtöiseen opetustapaan (ks. Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2009). Tämä tapahtuu aina suhteessa toisiin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan. Nykyiset sosiokonstruktivistiset oppimisteoriat korostavat oppimista yhteisöstä osalliseksi tulemisen prosessina (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009). Käsitys tiedon sosiaalisesta ja kulttuurisesta rakentumisesta on yhtenevä bakhtinilaisen dialogisuuden teorian kanssa, jossa korostuu merkitysten sosiaalinen muodostuminen (puhujan ja kuuntelijan jaettuna alueena) sekä tässä prosessissa kehittyvän tiedon kulttuurinen ainutkertaisuus.

Dialogisuuden tasot oppimisprosessissa

Dialogisuus oppimisessa voi merkitä monia eri asioita ja ilmetä monilla tasoilla. Voi jopa sanoa, että dialogisuus kuuluu lähtökohtaisesti kaikkeen oppimiseen, jossa ko-

rostetaan yhteistyötä, sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta. Tässä hankkeessa tavoitteeni oli konkretisoida dialogisen oppimisen tasoja ja keinoja nimenomaan suhteessa seminaarimuotoiseen oppimistilanteeseen sekä tarkastella sitä, millaisia haasteita dialogisiin oppimistilanteisiin voi sisältyä. Pyrin tavoitteeseen kolmella tasolla, jotka näyttäytyvät osin keskenään päällekkäisinä ja joissa voi havaita sekä konkreettisia oppimisen strategioita että abstraktimman tason oletuksia, joihin strategiat perustuvat. Seuraavaksi esittelen sitä, miten nämä eri näkökulmat voivat avata oppimisprosessia dialogisuudelle.

- 1) *Vertaisryhmän keskinäinen dialogisuus.* Pyrin tavoittamaan dialogisen oppimisen ajatusta hyvin konkreettisesti asettamalla opiskelijat vuorovaikutukseen keskenään. Vuorovaikutuksellisuutta kurssilla edistävät pienryhmäkeskustelu ja se, että opiskelijat lukevat, esittelevät ja kommentoivat toistensa kirjoituksia. Opiskelijoiden keskinäiset keskustelut tuovat palautetta oppimisen prosessista, kun he joutuvat selittämään toisilleen, miten ovat ymmärtäneet käsiteltävän ilmiön.
- 2) *Kysymysten avulla oppiminen.* Minkälaisin kysymyksiin opiskelijan oppimista voisi parhaiten tukea? Dialogisen oppimisen kannalta kysyminen ja huomion kiinnittäminen oppimista edistäviin kysymyksiin on keskeistä. Kysymysten avulla oppiminen tarkoittaa kysymyksiä, jotka opitun toistamisen sijaan pakottavat ajattelemaan, analysoimaan ja päättämään (Kaakkuri-Knuuttila, 2006). Opettajan esittämien kysymysten lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota myös opiskelijoihin kysymysten kysyjinä. Tällöin opiskelijalle annetaan mahdollisuus siihen asiantuntijan rooliin, mikä perinteisesti on kuulunut opettajalle. Kysyjän position tarjoaminen lisää vastuuta ja asiantuntijuuden kokemusta.
- 3) *Dialogisen oppimisprosessin affektiivinen, tunteisiin ja ryhmäkoheesioon liittyvä taso.* Seminaarimuotoinen keskustelu lisää oppijoiden välistä kommunikaatiota ja siten mahdollisesti myös luottamusta. Toisaalta opiskelijoiden väliset ristiriidat tai muunlainen epätasapaino voivat aiheuttaa ongelmia. Dialogiseen oppimisprosessiin kuuluukin myös affektiivinen, tunteisiin liittyvä taso. Niin oppija kuin opettajakin ovat ruumiillisia subjekteja, jotka ovat oppimistilanteessa tunteiden läpäisemässä vuorovaikutuksessa (Valovirta, 2015). Luottamuksellinen ilmapiiri ja opiskelijan toimijuuden tunteen lisääminen vaativat huomion kiinnittämistä opetuksen kognitiivisten tekijöiden ohella myös affektioihin.

Hankekuvaus ja käytännön toteutus

Kurssi toteutettiin seminaarimuotoisena opetuksena syksyllä 2015. Istuntoihin osallistui 10–15 opiskelijaa. Kurssi koostui seminaari-istunnoista, osin kotona luettavasta kirjallisuudesta ja joka kerraksi kirjoitetuista 1–2 sivun mittaisista oppimistehtävistä. Aloitin kurssin opetuksen keskustelulla siitä, mitä esioletuksia opiskelijoilla aiheesta on, jotta sain tietoa lähtötasosta ja samalla sain opiskelijat huomaamaan, että asia ei ole heille täysin outo vaan mielekkäitä yhteyksiä voidaan jo lähtökohtaisesti löytää. Tällöin sain myös kiinni siitä, miten opetettaviin asioihin liit-

tyvistä arkikäsitteistä olisi luontevinta edetä tieteellisiin ajattelun prosesseihin.

Alun ideoinnin jälkeen opiskelijat lukivat keskeisiä teoreettisia ja kaunokirjallisia tekstejä aihepiiristä sekä kirjoittivat niistä lyhyitä tekstejä. Opiskelijoiden tuottamia tekstejä käsiteltiin istunnossa siten, että he lukivat toistensa tekstin ensin hiljaa itsekseen, minkä jälkeen he kertoivat omin sanoin muille, miten kirjoittaja oli aihetta lähestynyt. Tämän jälkeen tekstin lukenut opiskelija myös lyhyesti kertoi, mikä kyseisessä tekstissä oli hänelle itselleen uutta ja kiinnostavaa. Omin sanoin kertominen on hyödyllistä, sillä Bakhtinia (1986) mukaillen voisi sanoa, että jokainen lausuma syntyy ainutkertaisessa kontekstissa, jossa tämä lausuma artikuloidaan. Siten dialoginen oppiminen ei koskaan voi olla sisällön toistamista (vain kaiku toisen sanoista) vaan sen artikuloimista uudessa oppimistilanteessa. Tässä kuulijoiden merkitys on suuri. Toisille selittäminen myös avaa tilaa keskustelulle, sillä sanat on aina suunnattu kohti mahdollista vastaanottajaa ja hänen reaktiotaan. Dialogisuus koostuu osittain oletuksesta, että lausumaan vastataan (Vice, 1997). Vaikeiksi koettujen tekstien lukeminen ja niistä kirjoittaminen on yritystä sulauttaa ”vieras sana” osaksi ”omaa sanaa”.

Tulkitsemalla toistensa tekstejä opiskelijat vahvistivat kunkin kirjoittajan luottamusta oman näkemyksensä relevanssista. Koska jokainen opiskelija teksteineen on tulkinnan (ei niinkään arvioinnin) kohteena, myös ryhmän keskinäinen koheesio lisääntyy: jokainen pyrkii löytämään toisen tekstistä vahvoja puolia. Ryhmädynamiikan kannalta on keskeistä, että opiskelija tuntee itsensä arvostetuksi ja omat näkemyksensä olennaisiksi. Opettajana pyrin saavuttamaan oppimista edistävän ympäristön, johon kuuluivat lähtökohtaisesti perusvuorovaikutustaidot, kuten tervehtiminen, puhuttelu, katsekontakti, kiinnostuksen osoittaminen, kuuntelu, kysely ja havainnointi (ks. Repo-Kaarento, Levander & Nevgi, 2009). Nämä keinot lisäsivät osaltaan interaktiivisuutta ja kaikkien opiskelijoiden saamista mukaan keskusteluun ja toimivat siten dialogisuuden lähtötasona.

Hankkeen arviointia ja tuloksia

Pohdin kehittämishankkeessani sitä, mitkä lukuisista vuorovaikutuksellisen oppimisen muodoista sopisivat parhaiten juuri tälle kurssille ja miksi. Opiskelijoiden ideointiin perustuva alkukeskustelu oli opiskelijoita motivoiva ja yhteishenkeä lisäävä: lähtökohtaisena haasteena oli saada opetus nivellettyä niihin oletuksiin, joita heillä ennestään oli. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan keskeistä on sitoa vanha ja uusi tieto yhteen. Tällöin opiskelija konstruoi uusia tietorakenteita opettajan opetuksen pohjalta ja on tiedon aktiivinen käsitteittäjä, mutta ei vielä aktiivinen tiedon tuottaja. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 224.) Jos opettaja suunnittelee alkamassa olevan kurssin opiskelijoiden omien kurssin alussa esittämien ideoiden ja teemojen mukaisesti (vrt. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 225, konstruktivistisen oppimisteorian mukainen menetelmäkurssi), tiedon rakenteesta tulee aidosti opiskelijalähtöinen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys liittyykin oleellisesti myös opiskelijoiden huomioon ottamiseen

oppimistavoitteiden määrittelyssä (ks. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 142).

Jatkossa kokeilen vastaavanlaisen kurssin ohjelman rakentamista niiden teemojen ympärille, jotka opiskelijat ovat nostaneet esiin alkukeskustelussa. Tällainen opiskelijalähtöinen opetus tukee sosiaalista ja yhteisöllistä, sosio-konstruktivistista tiedonmuodostusta, mutta toimii nähdäkseni myös *dialogisen oppimisprosessin affektiivisella, tunteisiin ja ryhmäkoheesioon liittyvällä tasolla*: opettaja osoittaa jo kurssin alussa arvostavansa opiskelijoiden tietämystä, mikä voi lisätä luottamusta ja ryhmäkoheesiota.

Juuri ne strategiat opetuksessa, joilla pyrin dialogisuuden lisäämiseen, olivat myös opiskelijapalautteen mukaan oppimista edistäviä: keskustelu, toisten töiden kommentointi, kirjoitustehtävät, ryhmien koostumuksen muuntelu. Alussa esittelemistäni dialogisuuden tasoista juuri *vertaisryhmän keskinäinen dialogisuus* osoittautui keskeisimmän oppimista aktivoivaksi tekijäksi. Ne kohdat, joissa itse koin jättäytyväni niin sanotun perinteisen, tiedonsiirtoon tähtäävän oppimiskäsityksen varaan, olivat myös opiskelijoiden mielestä oppimista vaikeuttavia tekijöitä. Tällaisia olivat ajoittain PowerPoint -esitykset, joissa oppimisprosessin dialogisuus uhkasi hukkaa sisältökeskeisyyteen opiskelijoiden oman tiedontuotannon ja oivaltamisen kustannuksella. Tällaisessa ”pointillismissa” tieto esineellistyy seinälle ja korvaa pohdinnat, ajattelun polveilevuuden ja esimerkkien voiman (Alastalo & Vuori 2006, 194). Kyse on siitä ristiriidasta, jota työni johdannossa kuvailin ja josta syntyi myös koko projektini olennainen motivaatio: pelkkä muodollinen siirtymä luento-opetuksesta pienryhmäopetukseen ei riitä, sillä mikään opintoryhmän koossa itsessään ei vielä takaa oppimisen dialogisuutta. Luento ja seminaarimuotoinen opetus eivät siis aktiivisuuden tasoltaan itsestään selvästi asetu vastakkain.

Dialogisen oppimisprosessin affektiivinen, tunteisiin ja ryhmäkoheesioon liittyvä taso osoittautui hankkeessa dialogisuuden tasoista samaan aikaan kaikkein konkreettisimmaksi ja abstrakteimmaksi. Yhtäältä se sisältää hyvin konkreettisia keinoja dialogisuuden lisäämiseksi, kuten tervehtiminen, nimeltä puhuttelu, me-sanana käyttö sekä huomion kiinnittäminen pienryhmien koostumukseen. Toisaalta tämä taso myös pakottaa opettajan pohtimaan omaa oppimis- ja opetuskäsitystään, sillä dialogisuuden lähtötasona se vaatii opettajalta tietoisuutta niistä periaatteista, joihin hän opetuksensa perustaa. Dialogisten tilanteiden muodostuminen purkaa subjektien (opettaja-opiskelija, opiskelija-opiskelija) välistä hierarkiaa ja samalla jäsentää näitä suhteita uudelleen. Hanke vahvisti käsityksiäni seminaarimuotoisen työskentelyn kannattavuudesta oppimisen kannalta, mutta samalla kävi selväksi, että seminaari- ja pienryhmäopetus eivät itsessään takaa dialogista oppimista vaan opetusmuoto kaipaa pedagogista reflektiota ja sen auki kirjoittamista.

Riitta Jytälä työskentelee tutkijana Turun yliopiston kotimaisen kirjallisuuden oppiaineessa.

LÄHTEET

- Alastalo, M. & Vuori, J. (2006). Pointteja Power Pointeista. Teoksessa S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*. Tampere: Vastapaino, 191–194.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Kääntänyt V. W. McGee. Toim. C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Kaakkuri-Knuuttila, M. (2006). Kysymysten avulla oppiminen. Teoksessa S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*. Tampere: Vastapaino, 128–135.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Opetuksen linjakkuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 138–155.
- Pearce, L. (1994). *Reading dialogics*. London, New York, Melbourne, Auckland: Edward Arnold.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2009). Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 46–67.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. (2009) Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 100–122.
- Valovirta, E. (2015). Mörkö pannassa. Affektiivinen feministinen pedagogiikka graduohjauksessa. *Sukupuolentutkimus – Genusforskning* 28 (3), 32–43.
- Vice, S. (1997). *Introducing Bakhtin*. Manchester and New York: Manchester University Press.

Pedagoginen menetelmäpakki mukana Hürtgenwaldiin – mars!

Maanpuolustuskorkeakoulun opettajaryhmä toteutti sotahistorian teemaseminaarin opetuksen monimenetelmäisenä kokonaisuutena Saksan ja Belgian rajalla. Maisteriopiskelijat pääsivät Hürtgenwaldin alueen taisteluiden tarkastelun kautta kehittämään taktista ajatteluaan, johtamistaitoja ja toimeenpanokykyä. Temaattinen tarkastelu aidoilla tapahtumapaikoilla aktivoi opiskelijat keskustelemaan ja pohtimaan toimintaympäristöä, siinä tehtyjä ratkaisuja sekä ratkaisusta kehittyneitä tapahtumaketjuja. Samalla syntyi kokonaiskuva merkittävästä toisen maailmansodan ratkaisutaistelusta länsirintamalla. Artikkelin kuvaa tehtyjä pedagogisia ratkaisuja ja arvioi niiden soveltuvuutta opetukseen.

Johdanto

Parikymmentä suomalaista sotilasta kipuaa ylämäkeen pururadan levyistä polkua pitkin. Polku nousee Kall-joen laaksosta kohti Vossenackin peltoaukeita ja selän takana kohoaa vastapäisen mäen samankaltainen jyrkkä seinämä. Suuret lehtipuut peittävät taivaan. Seitsemässäkymmenessä vuodessa ne ovat ehtineet kasvaa syksyn 1944 taisteluissa hiiltyneiden runkojen tilalle ikään kuin verho-takseen tarinan, jota Maanpuolustuskorkeakoulun opettajista ja opiskelijoista koostuva joukko on Ardenneilla selvittämässä.

Opettajaryhmämme osallistui sotatieteiden maisterin tutkintoon kuuluvalla liikesodankäynnin historiaa käsitelleelle opintojaksolle, jonka yhtenä osana oli teemamatka syksyn ja talven 1944 taistelujen alueelle Ardenneille Belgiaan, Luxemburgiin ja Saksaan. Ryhmämme, joka muodostui taktiikan, strategian, johtamisen ja sotilaspedagogiikan opettajista, valmisteli matkalle teemapäivän Hürtgenwaldin taistelusta. Toteutus perustui yhdysvaltalaisen Marine Corps Universityn Amphibious Warfare Schoolin muistioon sotahistoriallisen tapahtumatarkastelun toteuttamisesta (Amphibious Warfare School).

Laaja-alaisen kokoonpanomme vuoksi päädyimme taistelun temaattiseen tarkasteluun, jossa jokainen työryhmän jäsen vastasi osaamisalueeseensa liittyvän osakokoonaisuuden valmistelusta. Näin muiden opintojaksojen ja sotaharjoitusten täyttämään kalenteriin oli mahdollista varata aikaa teemamatkaan valmistautumiseen. Opettajaryhmän yhteisiä tarkastelutilaisuuksia ennen matkaa pidettiin kaksi, jolloin taistelua koskevat tiedot yhdenmukaistettiin ja teemapäivän ohjelma rakennettiin jänteväksi kokonaisuudeksi.

Teemapäivästä laadittiin käsiohjelma, joka jaettiin opiskelijoille heti matkan alussa. Käsiohjelma sisälsi perustie-

toja sekä Hürtgenwaldin taistelusta että päivämme teemoista. Yhden päivän käytimme valmisteluihin kiertämällä suunnitellut ja kiinnostavat kohteet tutustuaksemme niihin ennen opetusta. Vaikka olimme valmistautuneet siihen, että muutoksia suunniteltuun saattaa maastontiedustelun perusteella tulla, huomasimme onnistuneemme laatimaan varsin toimivan suunnitelman jo ennen matkaa.

Teemapäivä aloitettiin perehtymällä Hürtgenwaldin taisteluihin paikallisessa museossa. Näyttelyn avulla taistelujen viitekehys käsiteltiin laajasti strategisista seikoista taistelutekniselle tasolle asti. Näin luotiin kuvaa koko Länsi-Euroopan sotanäyttämön tapahtumista sekä siitä, mitä yksittäisillä taistelupaikoilla Hürtgenwaldissa tapahtui. Yhteisen tarkastelun jälkeen siirryttiin tarkastelemaan taistelutapahtumia läheisellä Kallin polulla (Macdonald, 1963).

Ongelmalähtöistä oppimista kapealla hyökkäyspolulla

Ensimmäinen tarkasteltu teema oli panssarijoukkojen sekä niitä tukevien pioneeriosastojen toiminta. Pedagogisena menetelmänä käytimme selostavaa taistelujen kuvausta aidoilla tapahtumapaikoilla yhdistettynä vaihtoehtoisten ratkaisujen pohdintaan ongelmalähtöisen oppimisen keinoin. Siirtyminen jalan hyökkäykseen käytettyä polkua pitkin avasi opiskelijoille taistelutilan karun todellisuuden, ja se oli omiaan luomaan tarkasteluun erinomaisen oppimisilmapiirin. Yksityiskohtaista tarkastelua edesauttoi myös paikallinen oppaamme, joka tarvittaessa tarkensi opettajan kertomusta.

Päätimme aamupäivän Kall-joen sillalle, jossa pysähdyttiin pohtimaan taistelujen aikana tapahtunutta humanitaarista tulitaukoa sekä sillan puolustustaisteluja. Aamupäi-

vän opetuksessa perinteiset menetelmät yhdistettiin mahdollisimman monen aistin kokemukseen tapahtumapaikoilla. Menetelminä olivat opettajajohtoiset tapahtumakuvaukset sekä ongelmalähtöinen oppiminen purkukeskusteluineen. Arvokkaan lisän kokonaisuuteen toi oppaamme, joka pystyi täydentämään opetusta mielenkiintoisilla yksityiskohdilla ja syventämään keskusteluissa opiskelijoiden tekemiä havaintoja ja johtopäätöksiä. Opetuskielinä käytettiin sekä suomea että englantia.

Maanpuolustuskorkeakoulun sotataidon laitoksen strategian opettajan näkökulmasta Kall-polun tarkastelut olivat avartava kokemus myös opettajalle. Yleensä varsin abstraktilla tasolla käsiteltävät strategian teemat kun eivät tyypillisesti ole opetettavissa autenttisilla tapahtumapaikoilla.

Hyökkäyksen johtaminen komppanian päällikkönä

Johtamisen ja sotilaspedagogiikan näkökulmasta opiskelijoille haluttiin antaa esimerkki sotahistorian hyödyntämisestä johtamisen opetuksessa. Teematarkastelussa sovellettiin yhdysvaltalaisen Marine Corps Universityn käyttämää case-menetelmää (Library of the Marine Corps Research Portal). Menetelmä rakentuu valitun historiallisen tapahtuman kehikseen valmisteltuun päätöspeliin. Menetelmän perusajatuksena on, että opiskelijat eläytyvät tiettyyn tilanteeseen historiallisen henkilön kautta. Historia herää helposti henkiin tilanteeseen eläytymällä ja lisää usein kuin itsestään opiskelijoiden motivaatiota.

Opiskelijat siis joutuivat päätöksentekotilanteeseen historiallisen tapahtuman sisälle. Aluksi opiskelijoille kerrottiin varsin yksityiskohtaisesti eläytymisen kohteena olevan henkilön taustoista. Tilanteen edellyttämistä päätöstilanteista tehtiin mahdollisimman aitoja, sillä menetelmä painottaa tarkkaa perehtymistä historiaan. Historiaan ei lisätä eikä siitä poisteta mitään elementtejä. Päätöksenteon tueksi tilanteesta kerrottiin ainoastaan sellainen tieto, joka on ollut kyseisen henkilön käytössä aidossa tilanteessa. Tämän jälkeen opiskelijoilta vaadittiin ratkaisuja perusteluineen.

Varsinaisen päätöspelin toteutus on varsin yksinkertainen. Opettaja osoittaa vastaajan, joka eläytyen kertoo oman ratkaisunsa ja perustelee sen. Tarvittaessa opettaja esittää jatkokysymyksiä. Antamalla puheenvuoro mahdollisimman monelle opiskelijalle saadaan varsin erilaisia ratkaisuja esitettyyn tilanteeseen.

Oppimisen kannalta olennaista onkin se, että opiskelijat joutuvat perustelevaan ratkaisunsa. Näin tilanteeseen saadaan avuttua monia näkökulmia koko opetusryhmälle. Tarkoitus ei ole ohjata opiskelijoita tietynlaista ratkaisua kohden. Opettajan on varottava johdattelusta opiskelijoita päätöksenteossa, sillä parhaimmillaan opiskelijat saattavat ajautua keskenään jopa väittelyyn eri ratkaisuisista. Lopuksi opetustilanne reflektoidaan opettajan johdolla: minkälaisia päätöksiä tehtiin ja miten historiallinen tilanne todellisuudessa eteni. Johtamisen näkökulmasta opetusmenetelmän tavoitteena on kehittää opiskelijoiden päätöksentekokykyä, itsevarmuutta ja ilmaisutaitoa.

Halusimme tarjota opiskelijoille helposti hahmotetta-

van tilanteen, jossa hyödynnettäisiin parhaimmalla tavalla pääsy aidolle tapahtumapaikalle. Tarkastelun kohteeksi valittiin erään saksalaisen jalkaväkikomppanian vasta-hyökkäys Vossenackin kylän itäpuolisella alueella 13. joulukuuta 1944. Tapahtumasta ja hyökkäyksestä komppaniasta oli saatavilla varsin yksityiskohtaista tietoa, mikä auttoi huomattavasti harjoituksen rakentamista (Nash, 2008). Lisäksi tapahtumapaikka oli karttatiedustelun perusteella säilynyt hyvinkin muuttumattomana kuluneista vuosikymmenistä huolimatta. Harjoitteessa opiskelijat asetettiin komppanian päällikön rooliin tekemään hyökkäyspäätöstä lähtöasemassa. Päällikön henkilöhistoria ja komppanian henkilöstö sekä kokoonpano olivat myös teemapäivän käsiohjelmassa.

Valmistelupäivän maastontiedustelussa Vossenackin alue osoittautui harjoituksen kannalta loistavaksi. Hyökkäyksen lähtöaseman maasto oli säilynyt erittäin hyvin. Löysimme jopa hyökkäyksen suuntaurana käytetyn metsäpolun lähes muuttumattomana! Lisäksi hyökkäyksen tavoitteen alueelta löytyi useita alkuperäisten tuliasemien jäänteitä. Parempaa kehystä harjoitukselle ei olisi voinut toivoa.

Harjoitus aloitettiin hyökkäyksen lähtöasemasta tilanteen esittelyllä ja päätöspelin sääntöjen kertaamisella. Opiskelijat saivat tehtäväkseen laatia päätöksen hyökkäyksestä käyttäen apunaan maastoa ja vuodelta 1943 olevaa karttaa. Suunnitteluvaiheessa siirryttiin hyökkäyksen suuntaurana toiminutta polkua pitkin lähemmäs tavoitetta. Suuntauran varrella opiskelijat kertoivat päätöksensä ja niiden pohjalta ratkaisujen perusteista keskusteltiin. Lopuksi edettiin jalan komppanian tavoitteeseen, jossa opetustapahtuma ja tilanne reflektoitui. Tavoitteessa paneuduttiin myös siihen, miten hyökkäys oli aikanaan toteutettu ja miten se liittyi muihin alueen taisteluihin.

Olemme käyttäneet samaa menetelmää opetuksessa aiemminkin. Tämän kaltaisen harjoituksen toteuttaminen aidolla tapahtumapaikalla oli kuitenkin kaikille erityisen hieno kokemus. Lisää todenmukaisuutta tilanteeseen olisi saatu toteuttamalla tehtävä esimerkiksi todellisena hyökkäysajankohtana aamuyön viimeisinä tunteina yön pimeydessä. Komppanian päällikön rooli oli sotatieteiden maisteriopiskelijoille tasoltaan sopiva. Sotilaspedagogiikan näkökulmasta opiskelijat saivat harjoitukseen osallistumalla myös käytännön esimerkin menetelmän toteuttamisesta.

Ilmasotaa ja taktisia periaatteita ennen ja nyt

Teemapäivän viimeisenä aiheena olivat Hürtgenwaldin taisteluun liittyneet ilmasotatoimet. Niihin perehdyttiin Meroden kylässä, joka sijaitsee taistelualueen itäreunan eli liittoutuneiden hyökkäyksen tavoitealueen läheisyydessä. Merode valikoitui tarkastelun kohteeksi, sillä aikalaisläheteisiin perustuen oli mahdollista kertoa tarkka tapahtumakuvaus ilmahyökkäyksestä Meroden linnan pihassa (Brulle, 2000). Autenttinen tapahtumapaikka konkretisoi tapahtumat jälleen pelkkää kuvailua paremmin.

Aloituspuheenvuorossa korostettiin kahta osa-aluetta: taistelutilan erityispiirteitä ilmasta käsin sekä hävittäjien toimintaan ja ilmatorjunnan taisteluun vaikuttaneita tekijöitä. Nämä alustukset olivat teemapäivän käsiohjelmassa

ennakkoon tutustuttavina. Näin opiskelijat käänsivät katseensa maasta taivaalle, tai oikeastaan toisinpäin siten, että taistelutilaa tarkasteltiin ilmavihollisen silmin. Puheenpuheen päätteeksi annetusta tapahtumakuvausksesta opiskelijat etsivät piirteitä, jotka ovat löydettävissä ilmatorjunnan taistelun nykyisistä taktisista toteutusperiaatteista. Periaatteet olivat kirjattuna käsiohjelmaan.

Ilmasodankäynnin käsittely päätettiin oppimiskeskusteluun, jossa tapahtumakuvausta tarkasteltiin niin kutsuttuihin yleisiin taktisiin periaatteisiin sitoen. Keskustelussa todettiin, että useat samat periaatteet, joiden mukaan taistella suunnitellaan tässä ajassa, pätevät myös Meroden esimerkissä. Yhtymäkohtia löydettiin ainakin aktiivisuuden ja päättäväisen toiminnan, yllätykseen pyrkimisen ja olosuhteiden ja maaston hyväksikäytön merkityksestä. Näin oppimistilanteessa sidottiin yhteen niin sotahistoria, nykyaikainen taktinen ajattelu kuin ajattomat sodankäynnin taktiset periaatteetkin.

Temaattinen tarkastelu syventää osaamista

Haasteena päivän aikana toteutetussa temaattisessa tarkastelussa on se, että yleiskuva ja käsitys taisteluiden etenemisestä sirpaloituu. Syksyn 1944 Hürtgenwaldin taisteluissa rintamalinjat siirtyivät kylästä toiseen ja takaisin, mikä vaikeuttaa kokonais kuvan hahmottamista. Teemojen mukainen tarkastelu ei myöskään edennyt kronologisesti. Oppimistilanteissa pitäydettiin siis tiukasti teemoissa ja opiskelijoita kuljetettiin teemasta toiseen sen sijaan, että olisi korostettu päivän aikana taistelujen etene- mistä aikajanalla.

Temaattinen tarkastelu mahdollistaa aiheeseen syven- tymisen eri tavoin kuin tapahtumien kronologinen läpi- käyminen. Jotta päästään riittävän syvään pohdintaan, on erityisesti teemapäivän aikataulu rakennettava huolellises- ti. Hürtgenwaldin alueellakin mielenkiintoisia kohteita ja muistomerkkejä olisi ollut kosolti. Jätimme ne kuitenkin tietoisesti pois ja tyydyimme taistelun yleiskuvan luomi- seen ennakkomateriaalin ja paikallisessa museossa vierai- lun avulla. Teemapäivän painopiste oli todellisissa tapah- tumissa aidoilla tapahtumapaikoilla. Monipuolisin mene- telmin saimme herätettyä taistelutilan henkiin ja opiskeli- jat tekemään huomioita ja havaintoja, analyysia ja johto- päätöksiä sekä omia ratkaisuja ja päätöksiä. Hürtgenwal- din taistelujen avulla kehitettiin niin opiskelijoiden johta- mistaitoja kuin taktista ajatteluakin.

Sanntu Eklund, Oscar Lassenius ja Mikko Streng toimivat strategian, taktiikan, sotilaspedagogiikan ja johtamisen opettajina Maanpuolustuskorkeakoulussa sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnoissa.

LÄHTEET

- Amphibious Warfare School. *Conduct of the staff ride*. Luettu 16.5.2017, <https://www.nps.gov/ande/planyourvisit/upload/Conductofthestafride.pdf>.
- Brulle, R. V. (2000). *Angels Zero P-47 close air support in Europe*. Washington D.C.: Smith-sonian Institution Press.
- Library of the Marine Corps Research Portal. *What is the case method?*. Luettu 16.5.2017, http://guides.grc.usmcu.edu/case_method.
- Macdonald, C. B. (1963). *United States army in World War II - European theater of operations - the Siegfried Line campaign - part five the Huertgen Forest*. Washington D.C.: Office of the Chief of Military History Department of the Army.
- Nash, D.E. (2008). *Victory was beyond their grasp*. Bedford: Aberjona Press.

Käänteinen opetus graafisen suunnittelun koulutuksessa

Tässä artikkelissa kuvataan opetuskokeilu, jonka tavoitteena oli hyödyntää käänteisen opetuksen menetelmää (eng. flipped classroom) sekä aktivoivia ryhmätyöskentelymenetelmiä tietokoneohjelmistojen ja etenkin internetsivujen tuottamisessa tarvittavien HTML-kuvauskielen ja CSS-tyyliohjeiden opetuksessa graafisen suunnittelun koulutusohjelmassa Lapin yliopistossa. Opiskelijoille annettiin itsenäiseksi oppimistehtäväksi verkkotutoriaali aiheesta HTML ja CSS. Oppiminen purettiin kontaktitunnilla aktivoivan ryhmätyöskentelymenetelmän Learning cafén keinoin. Kokeilussa opiskelijat oppivat HTML:n ja CSS:n perusteita, sekä miten hyödyntää verkossa olevia oppimateriaaleja myös tulevaisuudessa. Käänteinen luokkahuone ratkaisi opintojakson ajankäytöllisiä haasteita. Aktivoivat oppimismenetelmät tarjosivat mielekkään tavan yhdistää opiskelijoiden valmiudet itsenäiseen työskentelyyn sekä mahdollisuuden kontaktituntien käyttämiseen keskustelemaan ryhmätyöskentelyyn. Mielestäni käänteinen luokkahuone antoi aikaa ja tilaa myös erilaisille oppijoille ja aktivoi arempiakin opiskelijoita keskusteluihin kontaktitunneilla.

Julkaisun suunnittelu sähköiseen mediaan -opintojakso

Opintojakso on kuuden opintopisteen kokonaisuus Lapin yliopiston graafisen suunnittelun kandidaatin tutkinnon pääaineopinnoissa. Oppimistavoitteina on, että opiskelija osaa määritellä sähköisen julkaisun erityispiirteitä, keskeisiä termejä ja suunnitteluprosessia sekä kuvata sähköisten julkaisujen visuaalisten rakenteiden eroja eri päätelaitteille. Opiskelijat suunnittelevat ja tuottavat sähköisen julkaisun ja käyttöliittymän visuaalisen ilmeen ja esittelevät sen opintojakson lopussa. Opintojaksolla perehdytään sähköisen julkaisun visuaaliseen ja rakenteelliseen suunnitteluun sekä suunnitteluprosessiin, konseptointiin, visualisointiin ja käytettävyyteen. Opintojaksolla tutustutaan myös internetsivujen toteutuksessa tarvittavien HTML-kuvauskielen ja CSS-tyyliohjeiden perusteisiin. Opetusmenetelminä ovat luennot, harjoitukset ja itsenäinen työskentely. Graafisen suunnittelun aineopintojaksot toteutetaan pienryhmissä ja opintojaksoille osallistuu yleensä noin 15 opiskelijaa.

Opintojaksoa uudistettiin vuonna 2015, jolloin opintopisteet laajenivat kolmesta opintopisteestä kuuteen opintopisteeseen, ja siihen liitettiin sisältöjä opintosuunnitelma-
sta poistuvilta opintojaksoilta. Aikaisemmin omina opintojaksoinaan toteutetut graafisen suunnittelun ohjelmistopetukset sisällytettiin graafisen suunnittelun pääaineen opintojaksoihin.

Käänteisen opetuksen kokeilun lähtökohdat

Tutustuin käänteinen luokkahuone ja Learning café -menetelmiin pedagogisten opintojeni työpajapäivillä, joissa

tutustuimme aktivoiviin opetusmenetelmiin. Käänteinen luokkahuone voidaan yksinkertaisimmillaan määritellä siten, että opetustapahtumat, jotka ovat ennen tapahtuneet luokkahuoneessa, tapahtuvat nyt luokkahuoneen ulkopuolella (Lage, Platt, & Treglia, 2000). Bergmann ja Sams (2014) näkevät käänteisen opetuksen niin, että opettaminen jaetaan yksilölle luokan ulkopuolella (videot tai muu oppimissisältö), ja strategisempi yhteinen aika luokkahuoneessa käytetään ryhmätöihin ja yksilölliseen ohjaamiseen.

Halusin kehittää opintojakson opettajavetoista luennointia vuorovaikutteisemmaksi sekä aktivoida opiskelijoita syventymään käsiteltäviin aiheisiin itsenäisesti. Kokeilin käytännössä, voisiko käänteinen opetus helpottaa opintojakson ajankäytöllisiä haasteita ja antaa tilaa vuorovaikutukselle ja yhteisille pohdintoille.

Toteutin keväällä 2016 opetuskokeilun, jonka tavoitteena oli hyödyntää aktivoivia opetusmenetelmiä tietokoneohjelmistojen ja etenkin HTML:n ja CSS:n opetuksessa. Opintojakson oppimistavoitteiden ja sisällön laajuus sekä rajallinen kontaktituntien määrä kannustivat opetuskokeilun toteuttamiseen. Haasteita HTML-kielen ja CSS-tyyliohjeiden opetuksessa – tai yleensäkin tietokoneohjelmistojen opetuksessa – ovat hitaus ja opiskelijoiden erilaiset valmiudet työskentelyyn tietokoneilla. Usein yksittäisen opiskelijan ongelmat kuluttavat opiskelijaryhmän yhteistä kontaktituntiaikaa. Esimerkiksi koodikielten perusteiden opiskelussa yhdellä opiskelijalla voi olla vaikeuksia edetä tehtävässä. Usein opettaja joutuu keskeyttämään yhteisen opetuksen ja löytämään ratkaisun opiskelijan ongelmaan.

Opiskelijat ohjeistettiin suorittamaan itsenäisenä oppimistehtävänä Codeacademyn tutoriaali: HTML & CSS. Tehtävät pohjautuvat reaali maailman esimerkkeihin, ja opiskelija voi myöhemmin soveltaa oppimaansa itsenäiseen työskentelyyn. Tutoriaalin arvioitu suorittamisaika on 7 tuntia. Käytännössä opiskelijat suorittivat oppimistehtävän suullisen kyselyn perusteella 4–9 tunnissa. Jokaisen opiskelijan edistymisen oppimistehtävässä tarkastettiin kontaktitunnilla. Keskustelin myös henkilökohtaisesti jokaisen opiskelijan kanssa oppimistehtävän tekemisestä ja siihen liittyvästä aihepiiristä yhteisillä tapaamiskerroilla.

Oppiminen purettiin HTML & CSS -Learning caféssa kontaktitunnilla. Tarkoituksena oli aktivoida opiskelijoita keskustelemaan, jakamaan kokemuksiaan sekä rakentamaan myös yhteisiä näkemyksiä käsiteltävästä aiheesta. Learning café on ryhmätyöskentelymenetelmä, joka luetaan aktivoiviin opetusmenetelmiin (Ylitalo, 2012). Learning cafén suunnittelussa hyödynsin opettajan pedagogisten opintojen aktivoivien työtapojen työpajapäivien kokemuksia sekä kirjallista materiaalia (Ylitalo, 2012; Hyppönen & Linden, 2009).

HTML & CSS -Learning caféssa opetustilan pöydät järjestettiin kahvilamaisesti. Esittelin opiskelijoille päivän aiheen ja aikataulun sekä pidin lyhyen (15 min) kertaavan ja pohjustavan luennon käsiteltävästä aiheesta. Luennon tarkoituksena oli pohjustaa Learning cafén opetustilannetta yhdessä opiskelijoiden tekemän verkkotutoriaalin kanssa. Luennolla esittelin myös Learning cafén toimintaperiaatteet. Opiskelijat asettuivat pöytiin pieniin, 3–4 hengen ryhmiin. Pöytiä oli kolme, ja niihin oli ennakoon aseteltu isot julisteet, keskusteluun johdattelevat kysymykset ja kyniä.

Jokaisesta pöydästä valittiin kirjuri, joka pysyi paikallaan, kun muut ryhmän jäsenet vaihtoivat pöytää. Kirjuri kirjoitti keskustelun tulokset paperille tiivistetysti. Kaikki opiskelijat kävivät joka pöydässä osallistuen pöytien teemojen keskusteluihin. Aikaraja pöydissä oli enintään 15 minuuttia, jonka jälkeen opiskelijat vaihtoivat pöytää. Opiskelutilanteeseen haettiin rentoa kahvilamaista ilmapiiriä, joka rohkaisee keskusteluun. Pöytiin jäävä kirjuri esitteli uudelle ryhmälle aikaisempien ryhmien keskusteluiden tulokset. Uudet pöydän jäsenet saivat lisätä uusia näkökulmia, kommentteja ja kysymyksiä. Kun opiskelijat olivat vierailleet jokaisessa pöydässä, kirjurit nostivat julisteet seinälle ja esittelivät yhteisesti kaikkien teemojen koonnit. Keskustelua virisi myös tässä vaiheessa, ja opettaja ja opiskelijat nostivat vieläkin esiin kysymyksiä, kokemuksia ja tuntemuksia aiheesta.

HTML & CSS -Learning caféssa syntyi virkeitä keskusteluita aiheesta, josta on kokemukseni mukaan hankala saada keskustelua aikaiseksi opettajavetoisessa opetustilanteessa. Keskusteluissa pohdittiin esimerkiksi, mitä hyötyä opiskelijoille olisi tulevaisuudessa HTML:n ja CSS:n osaamisesta sekä itsenäisestä opiskelusta. Taulukossa 1 on esitetty learning caféiden teemat ja opiskelijoiden koonnit kurssista.

Lopuksi arvioin aktivoivien oppimismenetelmien ja käänteisen luokkahuoneen toimivuutta osana opintojakson kokonaisuutta opettajan näkökulmasta ja opiskelijoiden suullisen sekä kirjallisen palautteen perusteella. Opettajan näkökulmasta opetuskokeilu onnistui. Hidas opettajavetoinen ohjelmisto-opetus siirtyi opiskelijan itsenäiseksi työskentelyksi avaten aikaa keskusteluihin ja yksilölliseen ohjaamiseen kontaktitunneilla. Käänteinen luokkahuone tarjosi mielekkään tavan yhdistää opiskelijoiden valmiudet itsenäiseen työskentelyyn sekä mahdollisuuden kontaktituntien käyttämiseen keskustelemaan ryhmätyöskentelyyn.

Opiskelijat oppivat HTML:n ja CSS:n perusteita sekä sen, miten hyödyntää verkossa olevia oppimismateriaaleja. Tulevaisuudessa on tärkeä päivittää ammattiosaamista itsenäisesti, ja tästä kokeilusta opiskelijat saivat kokemusta verkkomateriaalin hyödyntämisestä itsenäisessä oppimisessa. Tutkimusten mukaan yhteiskunta ja työelämän rakenteet ovat muuttuneet, ja elinikäinen oppiminen on nostettu tärkeäksi yksilölle. Ennen normaalina ja ihanteena pidettiin yhtä pysyvää työpaikkaa. Tällä hetkellä yksilön työuran nähdään koostuvan pirstaleisista työsuhteista ja ehkäpä siinä välillä tapahtuvasta oppimisesta ja itsensä kehittämisestä. (Malinen & Sallila, 2005.)

Palautteen perusteella opiskelijat kokivat itsenäisen oppimistehtävän hyödylliseksi. Opiskelijat kokivat oppimisen mielekkääksi, sillä he saivat edetä tehtävissä yksilölliseen tahtiinsa. Verkkotutoriaalin tekeminen tuntui opiskelijoista jopa ajanvietteeltä, ja sitä verrattiin ongelmanratkaisupeleihin.

”Tutoriaalit oli yllättävän hyvä keino opetella asioita, jokainen sai mennä omaan tahtiin ja tarvittaessa oli kuitenkin mahdollisuus kysyä apua opettajalta.”

”Erilaisten tutoriaalien seuraaminen ja käyttö itsenäisessä työskentelyssä oli iso apu oppimisessa. Lisäksi Codecademyn avulla koodeihin perehtyminen oli jännää ja hauskaa, vaikka välillä meinasi mennä kuppi nurin.”

Graafisen suunnittelun opiskelijat olivat opetuskokeilussa erittäin aktiivisia. Aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin ilmennyt, että kaikilla opiskelijoilla ei aina ole valmiuksia itsenäiseen oppimiseen ja oppimisresurssien käyttämiseen. Kypsemmillä opiskelijoilla voi olla enemmän valmiuksia itsenäiseen opiskeluun ja erilaisiin oppimisen malleihin. Joskus ongelmaksi myös voi koitua, että opiskelijoille annetaan verkkoresursseja, mutta he eivät käytä niitä. (McNamara, 2015.)

Kokeilua voidaan jatkaa myös muilla opintojaksoilla. Lisänä opiskelijat voisivat ryhmäytyä vaikkapa sosiaalisissa medioissa, jolloin he saisivat tukea esimerkiksi tutoriaalien tekemiseen vertaisiltaan. Jos opettajakin olisi mukana sosiaalisen median ryhmässä, tämä vaatisi opettajan reaktioajalta paljon ja mielestäni kuormittaisi myös iltoja.

Learning cafén keskusteluissa opiskelijat oppivat myös toisiltaan ja reflektoivat kokemuksiaan yhdessä. Mielestäni opetuskokeilussani aktivoivat ryhmäkeskustelut roh-

kaisivat hiljaisempiakin opiskelijoita jakamaan kokemusk-
siaan käsiteltävästä aiheesta.

Ryhmäkeskustelut kannustivat arvioimaan omaa oppi-
mistapaa ja liittämään opittua asiaa tulevaisuudessa graa-
fisella alalla työskentelyyn. Koin opettajana yhteiset kon-
taktitunnit opiskelijoiden kanssa erittäin mielekkäiksi ja
innostaviksi vuorovaikutuksen ja kiinnostavien keskus-
teluiden myötä.

*Mirja Lönegren työskentelee graafisen suunnittelun
yliopistonlehtorina Lapin yliopistossa.*

INTERNETSIVUT:

<https://www.codecademy.com/learn/web>

LÄHTEET

- Bergmann J., & Sams A. (2014). *Flipped learning: gateway to student engagement*. Eugene: International Society for Technology in Education.
- Hyppönen, O., & Lindén, S. (2009). *Opettajien käsikirja – opintojaksien rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi*. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisu 4/2009. Espoo: Teknillinen korkeakoulu, Opetuksen ja opiskelun tuki.
- Lage, M. J., & Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31, 30–43.
- Malinen, A., & Sallila, P. (2005). *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- McNamara, P. (2015). The influence of MOOCs to enhance graphic design education. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 14 (1), 57–69.
- Ylitalo, A. (2012). Aktivoivia opetusmenetelmiä -luentosarja. Tritorian EduLab. Luettu 13.9.2016, <http://www.slideshare.net/aylitalo/aktivoivia-opetusmenetelmi>.

Taulukko 1. HTML & CSS -Learning cafén teemat ja opiskelijoiden yhteiset koonnit

Miksi graafisen suunnittelijan on hyvä osata perusteita HTML ja CSS -kielistä?	Sinä + HTML & CSS ja tulevaisuus?
- Tietää, mitä rajoitteita ja mahdollisuuksia visuaalisessa suunnittelussa on - Apuna verkkosivujen suunnittelussa ja ideoinnissa - Nettisivujen suunnittelussa keskeinen asia - Nykypäivänä ei välttämättä riitä, että graafikko osaa vain printtipuolen - Graafinen suunnittelija osaa keskustella ”samaa kieltä” sivujen koodaajan kanssa (työelämässä tehdään töitä samassa tiimissä esimerkiksi verkkosivuprojekteissa) (freelancer)ryhtyjälle voi tulla vastaan tilanteita, joissa visuaalisen suunnittelun lisäksi voi joutua toteuttamaan teknisesti verkkosivustoja - Osaa hahmottaa vaikeampakin koodikieltä perusteiden avulla - Koodi ei ole enää pelottava mysteeri - Ei joudu pattitilanteisiin jos (verko) sivusto ei toimikaan - Tietää, kuinka tilanne voidaan korjata - Työnhaku /työtilanteessa on hyvä osata edes perusteet - Koskaan ei ole haittaa osata ”ylimääräistä” - Pystyy poimimaan omiin projekteihinsa sellaisia koodinpätkiä, jotka toimivat hyvin muilla sivustoilla	- Ohjelmointikielien edelleen tärkeitä teknologistuvassa maailmassa – Onko html tärkein? - HTML:n ymmärtäminen tärkeää koodarin kanssa toimeen tulemiseen – ei välttämättä pakko itse osta mutta perusteet - HTML rajoittanut nettisivuihin – ei mahdollisuutta sovelluksille - HTML:n rinnalle voi soveltaa muita kieliä - HTML -buumi 2000-luvulla, ehkä mennyt jo? - Graafikolle ehkä CSS tärkeämpi ”Ethan sinä mitään koodaa, meillä on koodarit sitä varten” (mainostoimistot) - Freelancerinä täytyy itsekin ostata koodata, peruskieli hyvin hallussa (tai kaverilla)
Minkälaisia odotuksia teillä oli HTML ja CSS -kielistä?	Mikä oli HTML ja CSS -kielissä helppoa ja mikä haastavaa?
- Koska ymmärtää koodauskielen perusteet, tietää verkkosivusuunnittelun mahdollisuudet ja verkkosivujen rakenteen - Odotuksena poistaa hyperteekstiin liittyvä pelko (johtuu siitä, ettei sitä ymmärrä) - Koodarin ymmärtäminen - Ymmärtää oman suunnittelutyön mahdollisuudet ja rajoitukset - Kertaaminen	HELPPOA: - Loogisuus - Löytyy paljon tutoriaaleja - Nopea avautuminen - Valmiit koodinpätkät - Tuntui ajanvietteeltä, ”ongelmanratkaisua” sudokut, ristikot ”Code Academy” apu VAIKEAA: - Pitää olla tarkka - Havainnointi vaikeaa (tekstipohjaisuus) - Koodaus vielä uutta - Vaikeus - Koodien määrä - Virheiden löytäminen - Merkkien muistaminen

Yhteistoiminnallinen alkusoitto kandidaatintutkielmalle

Tämän yliopistopedagogisiin opintoihin liittyvän opetuskokeilun kehittämiskohteena oli logopedian kandidaatin-tutkielman prosessin sujuvoittaminen. Huomio kohdistettiin kolmannen opintovuoden alkuun sijoittuvaan Tutkimus-metodiikka ja -etiikka I -kurssiin, joka aloittaa tutkielman valmisteluvaiheen. Kokeilu oli osa aktorin ja mentorin laajempaa tieteellisen opetuksen yhteistä kehittämistyötä. Tässä artikkelissa kuvataan, miksi kyseistä kurssia päädyttiin kehittämään ja perustellaan yhteistoiminnallisen oppimisen valinta pedagogisten ratkaisujen perustaksi. Sen jälkeen kuvataan opetuskokeilun toteutus ja raportoidaan tulokset, jotka pohjautuvat paitsi vuosina 2014–2016 kerättyyn kirjalliseen opiskelijapalautteeseen myös kandidaatintutkielmien arvosanajakaumiin ennen ja jälkeen kurssin uudistamisen. Palautteen perusteella kurssin sisältö parani. Opetusmenetelmistä opiskelijoiden mielipiteet sen sijaan jakaantuivat. Kandidaatintutkielmien arvosanajakaumassa tapahtui positiivista kehitystä.

Johdanto

Opetuskokeilun kohteena ollut Tutkimusmetodiikka ja -etiikka I -kurssi on tärkeässä nivelvaiheessa logopedian tutkinto-ohjelmassa kolmannen opintovuoden syksyllä. Sen jälkeen siirrytään työstämään ensimmäistä opinnäytettä eli kandidaatintutkielmää. Opintosuunnitelmaan kirjatut kurssin osaamistavoitteet ovat: ”Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa selittää ja analysoida tieteellisen tutkimuksen perusteita ja normeja, erilaisia tutkimusasetelmia ja -menetelmiä sekä arvioida tutkimuseettisiä näkökulmia.” Aktori piti kurssin jo syksyllä 2014, jolloin kurssin irrallisuus suhteessa kandidaatintutkielman työstämiseen alkoi mietittyä. Kurssin päätteeksi kerättiin kirjallinen opiskelijapalautte. Lisäksi keväällä 2015 kandidaatin-tutkielman prosessin päätteeksi 10 opiskelijaa osallistui yhteiseen hetkeen, jossa keskusteltiin menneestä lukuvuodesta ja suunnitteilla olleesta opetuskokeilusta. Sekä keskustelussa että palautelomakkeissa tuli esille tarve foku-soida kurssin sisältöä ja tuoda esille sen merkitystä siten, että oppimistehtävät kartuttaisivat mahdollisimman suoraan ja konkreettisesti sellaisia taitoja, joita opinnäytteen tekemisessä tarvitaan. Opiskelijat kertoivat, että asiat selkiytyivät ja opetuksen sisällön merkitys tuli ymmärretyksi viimeistään opinnäytettä laatiessa. Moni kuitenkin kertoi olleensa syksyllä Tutkimusmetodiikka ja -etiikka I -kurssin aikana hämmennyksen vallassa, kun jo opinnäytteen rakenteen hahmottaminen tuntui vaikealta. Lisäksi osalla opiskelijoista oli motivaatiovaikeuksia. Itse asiassa varsin suurta joukkoa kurssille osallistuvia opiskelijoita kiinnos-taa ensisijaisesti käytännön puheterapeutin työ ja siihen kouluttautuminen, kun taas tutkimuksen tekeminen ja tie-teellinen kirjoittaminen tuntuvat vierailta.

Yhteistoiminnallinen oppiminen pedagogisten ratkaisujen pohjana

Opetuskokeilussa tehtiin pedagogisiin ratkaisuihin vai-kutti merkittävästi konstruktivistinen oppimiskäsitys, jon-ka mukaan oppiminen nähdään aktiivisena toimintana ja toiminnan kautta tapahtuvana oivaltamisena passiivisen tiedon vastaanottamisen sijaan (Ertmer & Newby, 2013; Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2011; Tynjälä, 1999). Opetta-misesta voidaan todeta, ettei se ole tiedon mekaanista siirtämistä vaan tieto rakentuu vähitellen oppijan mieles-sä. Opettajan keskeinen rooli on oppimisprosessin ohjaa-misessa.

Opiskelijat voivat oppia myös toisiltaan, joten oppimi-nen voidaan nähdä paitsi yksilöllisenä myös sosiaalisena prosessina (Repo-Kaarento, 2011; Tynjälä, 1999, 148; Vy-gotski, 1982). Yhteisissä keskusteluissa ja ryhmätyösken-telyssä korostuu oppimisen näkeminen osallistuvana toi-mintana ja tiedon konstruomisena. Yhteistoiminnallinen oppiminen on pedagoginen lähestymistapa, jossa sosi-aalinen vuorovaikutus korostuu (Barkley, Cross & Major, 2005; Repo-Kaarento, 2011). Oppimistilanteissa työsken-nellään ryhmissä ja toiminta rakennetaan niin, että ryh-män jäsenet tarvitsevat toisiaan saavuttaakseen yksilölli-set oppimistavoitteensa. Opettajan yksi keskeinen tehtävä tämän tyyppisessä toiminnassa on luoda positiivista vuo-rovaikutusta. Hyvä opiskeluilmapiiri on tärkeää siksikin, että tunteilla on merkittävä rooli oppimisessa (Nummi-nen & Talvio, 2011). Lupa kysyä ja kommentoida vapaasti tuo oppimistilanteisiin iloa ja rentoutta sekä tunteen län-nä olemisesta.

Vaikka opiskelijan oma vastuu ja aktiivisuus tiedon omaksumisessa kuuluvat hyvään oppimiseen yliopistos-sa, opiskelijoiden motivointi kuuluu myös opettajalle. Mo-nipuolinen aktivoivien oppimismenetelmien käyttö voi tu-

kea sisäisen motivaation ja oppimisorientaation kehitystä (Tynjälä, 1999, 108–109). Lisäksi olisi tärkeää löytää tasapaino toiminnan vaatimusten sekä opiskelijoiden valmiuksien ja kykyjen välillä. Opettajan innostuneisuudella ja aidolla tunteella siitä, että käsiteltävä asia on tärkeää, on niin ikään merkitystä motivoinnin kannalta. On myös tarpeen vähentää opiskelijoiden epäonnistumisen pelkoa (Tynjälä, 1999, 110). Opiskelijoiden ohjaaminen metakognitiiviseen toimintaan eli työstämään käsityksiään omasta oppimisestaan ja sen säätelystä kuuluu hyvään opetukseen (Lindblom-Ylänne, Nevgi, Hailikari & Wager, 2011; Tynjälä, 1999, 18–19, 62). Sen kautta he pystyvät edelleen kehittämään oppimiskykyään ja parhaassa tapauksessa asettamaan itse omat tavoitteet oppimiselleen.

Opetuskokeilun toteutus

Aktori toteutti opetuskokeilun syksyllä 2015 Tutkimusmetodiikka ja -etiikka I -kurssilla. Tavoitteina olivat: 1) opiskelijoiden motivointi siten, että he tunnistavat osaamisensa sekä oppivat näkemään tieteellisen tiedon ja tutkivan työotteen merkityksen puheterapeutin ammatissa, 2) sisällön fokusointi niin, että se aiempaa konkreettisemmin pohjustaa kandidaatintyön tekemistä, 3) opiskelijoiden ohjaaminen aiempaa enemmän oppimaan yhdessä ja toisiltaan.

Heti kurssin alussa pureuduttiin motivointiin. Korostettiin tutkivan työotteen merkitystä käytännön puheterapian kannalta ja nostettiin esille, miten tieteellisen tutkimuksen tulokset ovat muokanneet ja kehittäneet käytännön kuntoutustyötä. Ennakko-oletus oli, että opiskelijat ovat erilaisia paitsi motivoitumisessa myös kyvyssä yhdistää tietoa ja käsitellä ja omaksua laajoja kokonaisuuksia. Siksi oli tarpeen saada opiskelijat tunnistamaan oma oppimistyylinsä ja omat vahvuutensa sekä motivoitumaan opiskelutaitojensa ja ajattelunsa kehittämiseen. Kurssin alussa tuotiin esille, että uusiin asioihin ja tieteelliseen tietoon voi tarttua monella tavalla ja että erilaisuus on rikkaus. Korostettiin, että opiskelijat voivat oppia myös toisiltaan ja esiteltiin yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita. Sen jälkeen toteutettiin kolmivaiheinen haastattelu, joka on yksi yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmä. Opiskelijat haastattelivat ensin pareittain toisensa, minkä jälkeen he kävivät haastattelut läpi neljän hengen ryhmissä siten, että kukin kertoi haastateltavansa ajatukset toisille. Haastattelun teemoja olivat tutkiva työote, hyväksi koetut tavat oppia sekä sen pohtiminen, mitä tiede on ja miksi itse kukin on valinnut opiskelupaikakseen yliopiston.

Kurssilla opeteltavien asioiden keskiössä olivat tieteellisen raportin rakenne, joukko tutkimuksen lajeihin ja tutkimusasetelmiin liittyviä keskeisiä käsitteitä sekä tieteellisen toiminnan normit. Kurssin lähioppimistilanteet toteutettiin osin aktivoivina luentoina. Tieteellisen raportin rakenteeseen perehtymisessä hyödynnettiin erityistä yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää eli palapelitekniikkaa (Barkley ym., 2005; Repo-Kaarento, 2011; ks. myös Palola, 2015). Materiaalina oli alan tutkimusartikkeleita ja aiemmin valmistuneita opinnäytetöitä. Opiskelijat oppivat tunnistamaan, minkälaista sisältöä kuuluu tutkimusraportin johdantoon, menetelmä- ja tulosaan sekä

pohdintaan. Jokainen ryhmän jäsen perehtyi yhteen tutkimusraportin osaan ja opetti asian toisille. Yhdessä he opettelivat löytämään artikkeleista keskeisen informaation, kuten tutkimuksen muuttujat, tutkimuskysymykset ja päätulokset. Ryhmissä toimiessaan opiskelijat saivat aktiivisemman roolin kuin perinteisellä luennolla. Lopuksi yhteinen tietopohja koottiin keskustellen ja opettajan toimituksessa sihteerinä.

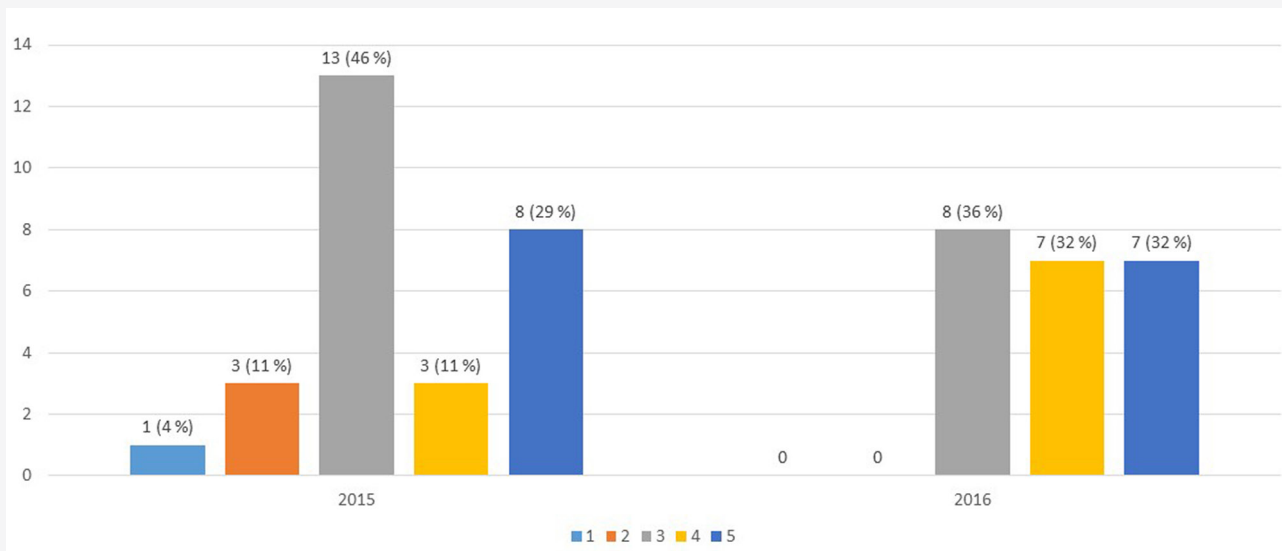
Opetuskokeilun tulokset ja pohdinta

Tutkimusmetodiikka ja -etiikka I -kurssilla ei ole tenttiä, vaan se suoritetaan tekemällä annetut oppimistehtävät, jotka pääosin työstettiin ryhmissä. Kurssi arvioidaan hyväksytty tai täydennettävä -periaatteella, eikä siksi opetuskokeilun onnistumista voi puntaroida kurssin läpäisyn muutoksilla. Sen sijaan vertailtiin kandidaatintutkielmien arvosanoja keväällä 2015 eli ennen opetuskokeilua ja sen jälkeen eli keväällä 2016. Keväällä 2015 tutkielman palautti arvioitavaksi toukokuun loppuun mennessä 28 opiskelijaa ja keväällä 2016 tutkielman palautti 22 opiskelijaa. Kuvio 1 osoittaa, että opetuskokeilun jälkeen arvosanan 4 osuus oli kasvanut. Sen sijaan arvosanaa 1 tai 2 ei ollut saanut kukaan opiskelija, toisin kuin vuotta aiemmin. Tulosta voidaan pitää varsin hyvänä.

Kirjallinen palaute kerättiin lokakuussa 2014, jolloin kurssia ei ollut vielä uudistettu, toisen kerran vuotta myöhemmin uudistetun kurssin päätteeksi ja kolmannen kerran huhtikuussa 2016, johon mennessä opiskelijat olivat laatineet kandidaattiseminaarissa opponoitavan version opinnäytetyöstään. Kullakin kerralla käytettiin samanlaisia palautelomaketta. Ensimmäisellä kerralla 19 opiskelijaa 29:stä täytti palautelomakkeen (66 %), toisella kerralla 20 opiskelijaa 25:stä (80 %) ja kolmannella kerralla 23 opiskelijaa 25:stä (92 %). Kuvio 2 havainnollistaa vastausten jakautumista kurssin sisällön osalta. Uudistettu kurssi oli arvioitu sisällöltään jossain määrin paremmaksi kuin vuotta aiemmin pidetty kurssi, esimerkiksi kukaan ei arvioinut sitä enää huonoksi. Kurssin sisältö ja sen merkitys oli kuitenkin selkeästi avautunut vasta kandidaatintutkielman laatimisen myötä, sillä keväällä 2016 toteutetussa kyselyssä peräti 83 prosenttia vastaajista piti kurssin sisältöä hyvänä.

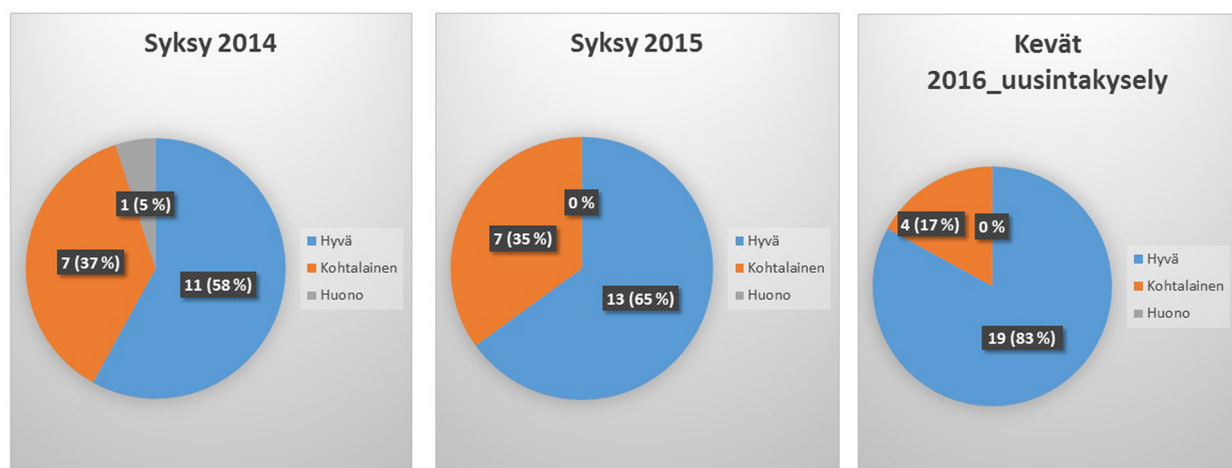
Palautekyselyissä tiedusteltiin myös oppimismenetelmien toimivuutta. Kuten kuviosta 3 voidaan havaita, yhteistoiminnalliseen oppimiseen suhtauduttiin hieman kriittisesti. Avoimien kommenttien perusteella osa piti yhteistoiminnallisia oppimismenetelmiä innostavina ja opettavaisina, kun taas osa jäi kaipaamaan opettajajohtoisempaa otetta. On tärkeä huomata, että opiskelijoilla voi olla erilaisia odotuksia ja varsin perinteisiäkin käsityksiä siitä, minkälaista yliopisto-opetuksen tulisi olla. Kaiken kaikkiaan opetukseen ja oppimiseen liittyvien käsitysten muutos on haastava ja pitkä prosessi (Postareff, Lindholm-Ylänne & Nevgi, 2011). Kokeilua rajoitti myös käytettävissä ollut opetustila, jonka järjestäminen ryhmätyöskentelyyn sopivaksi oli hankalaa.

Yhteistoiminnallisten oppimismenetelmien onnistunut käyttö vaatii opettajalta huolellista tehtävien suunnittelua (Barkley ym., 2005; Repo-Kaarento, 2011). Tarvittaisiin



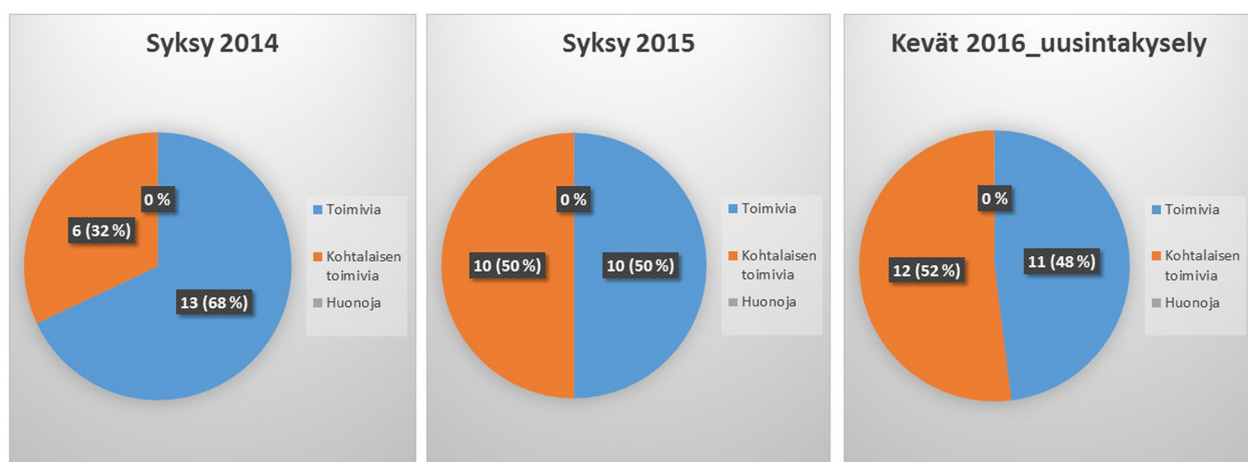
Kuvio 1. Kandidaatintutkielmien arvosanjakaumat keväällä 2015 ja 2016

Opiskelijapalaute: Oppikurssin sisältö



Kuvio 2. Oppikurssin sisältö palautekyselyjen perusteella

Opiskelijapalaute: Opetusmenetelmät



Kuvio 3. Oppimismenetelmien toimivuus palautekyselyjen perusteella

myös lisää opetustiloja, jotka palvelisivat tämän tyyppisiä pedagogisia ratkaisuja. Lisäksi jatkossa ryhmien muodostumista ja työskentelyä tulisi ohjata vielä tarkemmin sekä panostaa jatkuvaan arviointiin ja rohkaista opiskelijoita arvioimaan työskentelyään myös itse. Joka tapauksessa oli innostavaa huomata, että opiskelijat kyllä osaavat ottaa aktiivisen ja tietoa prosessoivan otteen oppimiseen, kunhan sille annetaan tilaa. Perimmäisiä tavoitteitamme tieteellisen opetuksen kehittämistyössä on opiskelijoiden ajattelutyön aktivointi jo ennen varsinaisen opinnäytteen tekemistä. Tehty kokeilu osoitti, että yhteistoiminnallisten oppimismenetelmien soveltamista kannattaa jatkaa. Niiden käyttö on perustelua myös siksi, että tutkijatkin – vähitellen myös humanistisilla aloilla – ovat löytäneet yhteistyön potentiaalin. Yhdessä tekeminen ja päättäminen ovat monella tapaa uuden ajan menestystekijöitä (Barkley ym., 2005). Myös oppimisessa voisi olla hyvä ajatus siirtyä yksin puurtamisesta enemmän yhdessä oppimiseen ja yhteisöllisen kasvun kulttuuriin.

Leila Paavola-Ruotsalainen työskentelee tutkijatohtorina ja Anneli Yliherva yliopistonlehtorina ja dosenttina Oulun yliopiston logopedian tutkimusyksikössä.

LÄHTEET

- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26, 43–71.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T., & Wager, M. (2011). Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 156–191). Helsinki: WSOYPro Oy.
- Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Oppimisen teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 194–236). Helsinki: WSOYPro Oy.
- Numminen, A., & Talvio, M. (2011). Hyvä oppimisilmapiiri ja opiskelijan kohtaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 123–136). Helsinki: WSOYPro Oy.
- Palola, E. (2015). Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopiston perusopetuksessa – esimerkkinä palapelityöskentely. *Yliopistopedagogiikka*, 22, 23–26.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2011). Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 46–67). Helsinki: WSOYPro Oy.
- Repo-Kaarento, S. (2011). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmäopetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 280–299). Helsinki: WSOYPro Oy.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Vygotski, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli* (suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes). Espoo: Weilin+Göös. (Venäjänkielinen alkuteos 1931.)

Kansainvälisten maisteriopiskelijoiden integraatio

Kansainvälisten opiskelijoiden osuus suomalaisessa korkeakoulutuksessa on viime vuosina kasvanut. Turun yliopiston kansainvälistyneen Master's Degree Programme in Drug Discovery and Development -maisteriohjelman muuttuneet osaamis- ja tietotarpeet olivat lähtökohtina opiskelijoiden integraation kokemusten selvittämiseen. Tein keväällä 2016 kyselyn selvittääkseni kansainvälisten opiskelijoiden integraation akateemisia ja sosiokulttuurisia haasteita sekä millaista tukea tai voimavaroja voisimme tarjota opiskelijoille niiden voittamiseksi.

Johdanto

Suomessa suorittaa parhaillaan korkeakoulututkintoa yli 20 000 ulkomaalaista opiskelijaa (Yle Uutiset 26.9.2016). Kansainvälinen opiskelija voi isäntäyliopistossaan kokea kulttuurisen shokin, sillä koulutusjärjestelmä, käyttäytyminen ja odotukset poikkeavat heidän kulttuuristaan. Tämä asettaa haasteita opetukselle ja opiskelijoiden ohjauskäytänteille. Kansainvälisten opiskelijoiden vähäinen vuorovaikutus paikallisten opiskelijoiden kanssa on haaste meille koulutuksen järjestäjille. Opiskelijan opiskelutaidot ja opetuksen ohjaus, pedagogiset ratkaisut sekä oppimisympäristö vaikuttavat opiskelukykyyneen, joka voidaan ajatella toiminnallisena kokonaisuutena (Kunttu, Komulainen, Makkonen & Pynnönen, 2011). Kokemukset oppimisympäristöstä määrittelevät opiskelijan lähestymistapaa oppimiseen; positiivisena koettu ympäristö yhdistyy syväoppimiseen ja negatiivisena koettu on yhteydessä pintaoppimiseen (Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, Litmanen & Hirsto, 2010). Sama oppimisympäristö voi vaikuttaa eri tavalla eri opiskelijoihin.

Uuteen oppimisympäristöön siirtyminen on haasteellista. Akkulturaatiolla tarkoitetaan yleisesti kulttuurista sopeutumista. Kahden kulttuurin kohdatessa sekä yksilöiden että ryhmien käyttäytyminen muuttuu. Biggs jaottelee kansainvälisten opiskelijoiden kohtaamat haasteet kielellisiin, akateemisiin ja sosiokulttuurisiin haasteisiin (Biggs, 2003). Akateemiset haasteet liittyvät erilaisiin opetuksen ja oppimisen menetelmiin, sääntöihin ja käytänteisiin. Sosiokulttuurisina haasteina ovat muun muassa vuorovaikutus oppimistilanteissa sekä suhteet opiskelutovereihin ja opettajiin. Uudessa ympäristössä yksilö voi tuntea akkulturaatiivista stressiä (Berry, Trimble & Olmedo, 1986). Akkulturaatiossa ratkaisevaa on yksilön tai ryhmän halu oman kulttuurin säilyttämiseen ja uuden omaksumiseen (Berry ym., 1992).

Turun yliopiston 15-vuotisen monitieteisen bioalan koulutusohjelman vaihtuessa kansainväliseksi lääkekehityksen maisteriohjelmaksi kävi resurssien ja toimintatapojen

laajempi arviointi tarpeelliseksi. Tulevat lukukausimaksut kannustavat koulutusohjelman palaute- ja arviointimenojen kehittämiseen, mikäli niitä ohjataan kansainvälistymisen edistämiseen eli ohjelmien ja palvelujen kehittämiseen. Kansainväliset opiskelijat ovat tärkeitä koulutuksen ja oppimisympäristön maineen, arvon ja monimuotoisuuden lisääjinä. Selvityksen oletetaan selkiyttävän koulutusohjelman tulevia suuntaviivoja ja kehitystarpeita.

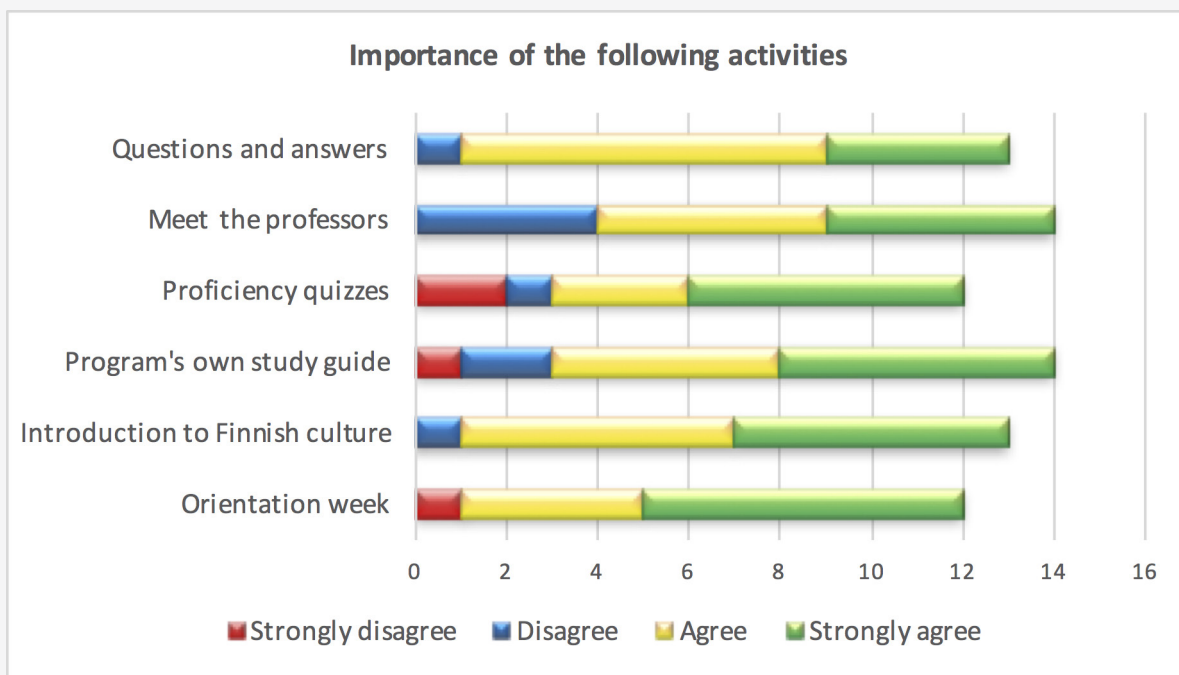
Aineiston keruu ja vastaajat

Kysely koostui Webropol-kyselystä (10 monivalintaa, 9 avointa kysymystä) ja haastattelusta. Kyselyyn vastasi 15 Turun yliopiston lääketieteellisen tiedekunnan kansainvälisen maisteriohjelman ensimmäisen vuoden opiskelijaa, ja vastausprosentti oli 75. Vastaajista 9 oli kansainvälisiä opiskelijoita ja 6 suomalaisia.

Tulokset

Kaikki vastaajat kokivat saaneensa riittävästi tietoa tuutorinnista, yliopiston hallinnosta sekä hakuprosessista, samoin terveydenhuoltojärjestelmästä ja IT-järjestelmistä. Vaillinaista tietoa oli suomen kielen opiskelumahdollisuuksista. Tiedonhaun opinto-oppaasta, kursseista, kurssimateriaaleista Moodlessa ja aikatauluista jopa 85 prosenttia arvioi helpoksi. Opiskelijat arvioivat järjestettyjen yhteis-tilaisuuksien tärkeyttä (orientaatioviikko, kysymystunnit, professorien tapaamiset, suomalaisen kulttuurin esittely mm. karjalanpiirakoiden leipominen). Vastaajat pitivät tapahtumia tarpeellisina (kuvio 1). Opetus- ja oppimismenetelmien mieltymykset olivat yksilöllisiä. Luennoista ja kirjallisista tehtävistä pidettiin, tiimityöstä ja itseopiskelusta vähemmän (kuvio 2).

Vastaajien oppimistyyli oli enimmäkseen syväorientoitunutta ja saavutusorientoitunutta. Valtaosa opiskelijoista (93 %) tunsu ymmärtävänsä, mitä heiltä odotetaan ja suu-

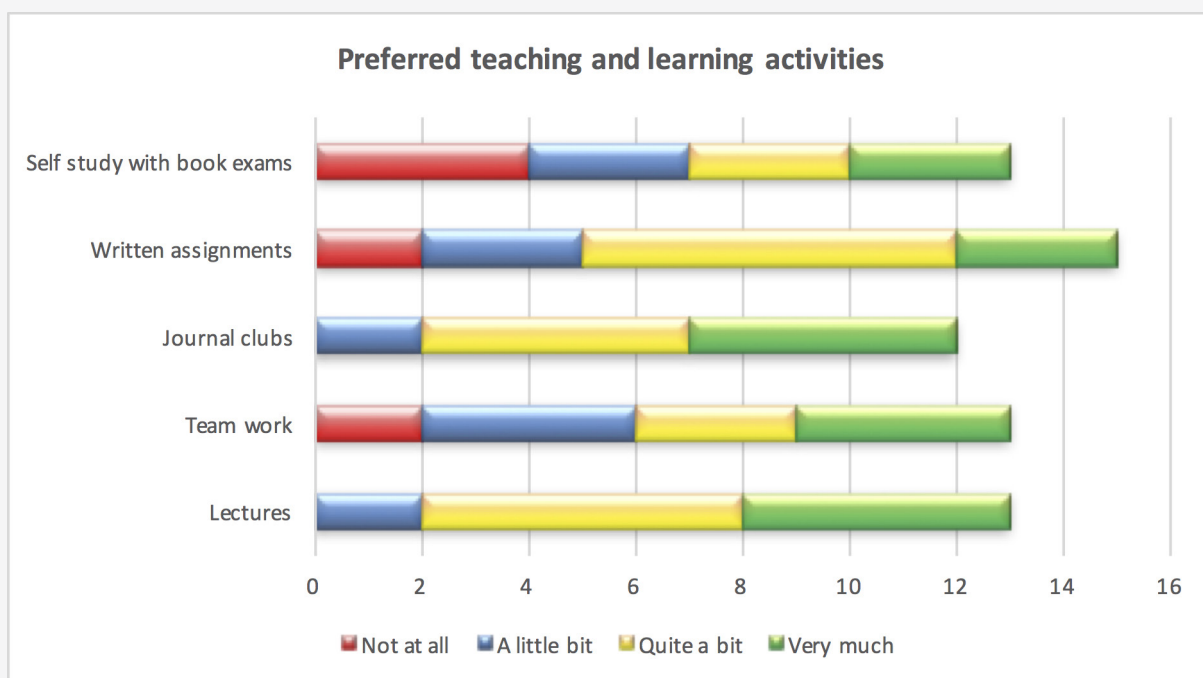


Kuvio 1. Järjestettyjen tapahtumien merkitys



Kuva Muhammad Waqar Ashraf

Kuva 1. Karjalanpiirakoita leipomassa



Kuvio 2. Suosituimmat opetus- ja oppimismenetelmät

ri osa vastaajista (73 %) piti ohjaajien asennetta kunnioittavana opiskelijoita kohtaan. Ohjaajat myös rohkaisivat heitä kysymään. Avoimissa vastauksissa ilmeni, että ilma-
piiri koettiin hyväksi.

"I also very much appreciate the interaction between the personnel and the students, that we can openly discuss about the studies and good/better practices and other issues. Teacher's are also most often very flexible with exams and assignments and such."

"I like the relaxed study environment, where students are more encouraged to learn than to just do good on a test. The fact that a student can have multiple trials on exams, is a sign that studies are more than just about grades."

Kysymykseen miten kansainväliset opiskelijat ovat integroituneet opiskeluohjelmaan vastasi vain 10 vastaajaa. Seitsemässä vastauksessa todettiin, että integroituminen on sujunut hyvin tai melko hyvin. Yhden vastaajan mielestä kaikki eivät olleet arvostaneet tarpeeksi ohjelmaa ja sen sääntöjä.

"Students have progressively evolved to a more active involvement. Although there is a dramatic amount of segregation between Finnish and International students, and a clear cultural distinction and unwillingness to cooperate."

"Depends on person, some of them are well integrated and some are not."

Integraatioon liittyviä vastauksia tuli esiin myös muissa kysymyksissä.

"... working in groups is problematic, as other students do not perform to my standards, or require some degree of babysitting. On another note, some students arrange the projects in their way, and do not take the group's opinion into account; which has shown to be counterproductive for my motivation in each project."

"I think integration as itself is not the problem, but rather the students should be made clear that there are things that in the Finnish cultural context is expected of them by their Finnish peers."

Monikulttuurisen ympäristön merkitys opiskelijoille sekä opintojen työelämärelevanssi olivat selkeästi havaittavissa vastauksissa.

"This is also very great that we have a versatile international group of students who can share their views from different aspects. This is particularly valuable in drug development field as basically all future work we might end up doing is multidisciplinary anyway!"

"It's been great that we've had so many great lecturers that are true experts on their fields. It has been very

valuable and inspiring to get to listen and interact with the visitors, as we get nice perspective to our career planning as well!"

Kokemukset integraatioon liittyvistä haasteista voivat joutua myös opintoihin kuulumattomista kulttuurisista eroista, vaikkapa suomalaisesta lounaskulttuurista, johon kuuluu tasa-arvoajatteluun soveltuva joukkoruokailu.

"I think that the integration of international students is somewhat challenging when you think about the interaction after and between lectures, as e.g. Finns always go to have lunch early and together while most of the international students don't. This leads to that we sometimes form groups of Finns and internationals in separate, only for such a simple reason."

Opintoihin liittyvien eettisten, moraalisten, ajanhallinnallisten tai motivaatioon liittyvien ongelmien esiintyvyyttä selvitettiin sanallisen arviointiasteikon avulla. Vastaajilla oli esiintynyt ongelmia ajankäytön, työnjaon ja motivaation suhteen. Yksi vastaaja oli kohdannut rasismia. Avoimissa vastauksissa kerrottiin tarkemmin, miten he halusivat muuttaa opintojaan tai opiskeluympäristöään.

"It would be great if at least in the beginning of the Master's studies we would get an orientation to team work, so that everybody would get an idea what is good kind of behaviour and practice regardless cultural/educational background. It would be useful to get clearer instruction particularly from the teacher's rather than so that the most dominant students would always have to nag and try to get the work in the right direction, as we are all peers in the end."

Kyselyn lopuksi oli avoin kysymys, mitä he haluaisivat kertoa meille.

"I hope that the international students do not feel bad about the team work as I've understood that the Finns very often try to clarify the objectives of the assignments and such, as we happen to know better what we are expected in this programme (as we've been studying here with these same teacher's and professors and in the same oriented Bachelor's degree studies). It is unfortunate if there are misunderstandings that we wouldn't appreciate our new international colleagues' opinions or what so ever, but that we should all be aiming at the same direction with this programme."

"Sometimes I feel like the international students are treated differently than us Finns..."

Johtopäätökset

Kysely selkiytti integraatioon liittyviä akateemisia ja sosio-kulttuurisia haasteita ja niihin liittyviä kehitystarpeita. Niiden tarkastelu on sikäli mielekästä, että asiantuntijuuden kehittymistä voidaan mallittaa optimaalisen oppimisympäristön rakentamisen kautta. Integraatiivisessa pedagogii-

kassa asiantuntijuutta rakennetaan teoreettisesta, käytännöllisestä, kokemuksellisesta, itsesäätely- ja sosiokulttuurisesta tiedosta (Virtanen & Tynjälä, 2010).

Koulutusohjelman tiedotus osoittautui sängen onnistuneeksi. Suomen kielen opiskelumahdollisuutta pidettiin tarpeellisena, mikä osoittaa, että ainakin osa opiskelijoista suunnittelee hakeutumista suomalaiseen työelämään opintojen jälkeen. Tämä voi myös liittyä integraation kokemukseen, sillä kielen oppiminen on myös osallisuuden kokemista ja suomalaiseen yhteisöön pääsemistä. Suomen kielen opinnot on lisätty opetussuunnitelmaan. Muuta tutkimuksesta saatua palautetta on käytetty koulutusohjelman kehittämiseen lisäämällä ohjeistusta, lähtötason sekä aiemman osaamisen profilointia ja tunnistamista sekä palautteenantoa.

Kielitaitoon liittyvien ongelmien tiedetään olevan yksi tärkeimmistä akkulturaatioon vaikuttavista tekijöistä. Vastaajien kielitaito oli riittävällä tasolla, sillä vastaajat eivät viitanneet englannin kielen taitoon liittyviin ongelmiin. Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta ei kenelläkään ollut englanninkielistä taustaa, kuten ei myöskään opettajilla. Suurimmiksi akateemisiksi haasteiksi nousivat työskentelytapojen väliset erot tiimityöskentelyssä. Tämä oli havaittavissa molempien ryhmien vastauksissa, mutta korostuneemmin suomalaisten opiskelijoiden vastauksissa. Ryhmätyötaitot vaativat kehittyneitä kommunikaatiotaitoja. Opiskelijat eivät aina tiedä, että heitä arvioidaan substanssiosaamisen lisäksi muun muassa yhteistoiminnallisten taitojen, vastuunoton ja -jaon sekä tuotteliaisuuden mukaan. Erilaiset odotusarvot voivat näkyä myös opettajien toiminnassa, sillä he voivat olla valmistautumattomia kansainvälisen opiskelijaryhmä odotuksiin, mikä voi johtaa puutteelliseen ohjeistukseen. Kansainvälisten opiskelijoiden ongelmien tiedetään liittyvän pikemminkin opettajien epäselviin ja jäsentymättömiin odotuksiin tehtävänannossa ja tehtävien vaatimustasossa, sisällössä, rakenteessa ja tyyliä kuin kielellisiin ongelmiin. Opiskelijat eivät myöskään ole tietoisia erilaisten ryhmätyömuotojen teemoista ja tavoitteista. Osan kansainvälisten opiskelijoiden akateemisen sopeutumisen esteistä uskotaan johtuvan perehtymättömyydestä akateemista käyttäytymistä ohjaaviin sääntöihin ja käytänteisiin (Cartwright & Noone, 2001).

Sosiokulttuurisessa sopeutumisessa tähdennetään kulttuurin oppimista ja kulttuurien välisten kompetenssien kehittymistä, kykyä sopia joukkoon ja neuvotella uuden kulttuurin vuorovaikutuksen näkökulmista (Searle & Ward, 1990). Tarkasteltaessa kansainvälisten opiskelijoiden haasteita, täytyy muistaa ryhmän heterogeenisuus. Opiskelijoilla on useita kulttuurisia, taloudellisia, sosiaalisia ja kielellisiä taustoja. Helposti unohtuu, että kulttuurien sisällä olevat erot voivat olla merkittävämpiä kuin kulttuurien väliset erot (Ryan & Viète, 2009). Kansainvälisen ryhmän merkitystä yhteistyötaitojen oppimisessa, verkostoitumisessa ja tulevassa työelämässä reflektointiin useissa vastauksissa. Monikulttuurisessa työympäristössä toimiminen tukeekin asiantuntijuuden kehittymistä. Pari opiskelijaa raportoi yksinäisyyden tunteesta, mikä on ymmärrettävää uudessa ympäristössä.

Kansainväliset opiskelijat tuntuvat sopeutuneen opiskelu-ympäristöönsä paremmin kuin ympäröivään yhteiskun-

taan. Koulutusohjelmassa oli suomalaisten opiskelijoiden katoa siirryttäessä kansainväliseen ohjelmaan. Osa ei ehkä halunnut englanninkieliseen ohjelmaan, ja suomalaiset opiskelijat olivatkin yllättäen vähemmistönä. Suomalaisten opiskelijoiden kokemus erilaisesta kohtelusta on aiheellinen. Fokus saattoi olla aluksi kansainvälisten opiskelijoiden puolella. Tästä huolimatta suomalaiset opiskelijat kokevat olevansa dominoiva ryhmä varsinkin ryhmätöihin liittyvien odotusten ja työtapojen tulkkina. Akkulturaation piirteitä eli keskeistä halua oman kulttuurin säilyttämiseen ja uuden omaksumiseen esiintyi myös suomalaisten opiskelijoiden pohdinnoissa. Molemmilla ryhmillä esiintynyttä akkulturaatioon stressiä pidän positiivisena indikaationa, ja sen syiden huomiointi auttaa koulutusohjelman kehitystyössä. Onnistuneeseen integraatioon tarvitaan molempien kulttuurien sopeutumista.

Sanna Soini työskentelee yliopisto-opettajana Turun yliopiston biolääketieteen laitoksella.

LÄHTEET

- Berry, J. W. & Trimble, J. E. & Olmedo, E. L. (1986). Assessment of acculturation. Teoksessa W. J. Lonner & J. Berry, *Field methods in cross-cultural research* (s. 291–324). USA: Sage Publications, Inc.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration* 3(1):69–85.
- Biggs, J. (2003). Teaching international students. Teoksessa J. Biggs (toim.) *Teaching for quality learning at university* (s. 120–139). Maidenhead UK: Open University Press.
- Cartwright, P. & Noone L. (2001). Is this what we're supposed to be learning in this unit? Teoksessa K. Chanock (toim.) *Sources of confusion* (s. 45–60). Refereed proceeding of the National Academic Skills Conference. Melbourne: La Trobe University.
- Kunttu, K., Komulainen, A., Makkonen, K. & Pynnönen, P. (toim.) (2011). *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 269–282.
- Ryan, J. & Viète, R. (2009). Respectful interactions: learning with international students in the English-speaking academy. *Teaching in Higher Education* 14 (3), 303–314.
- Searle, W., & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 449–464.
- Virtanen & Tynjälä Yliopistopedagogiikka 3.10.2013
- Yle uutiset 26.9.2016. Luettu 26.9.2016, <http://yle.fi/uutiset/3-9191126>.

Väitöskirjaohjattavan tukeminen ohjausprosessin alkuvaiheessa – Huoneentaulu väitöskirjatyön ohjaajalle

Tohtorikoulutus on aikaa ja vaivaa vaativa ajanjakso tieteentekijän uralla. Myös ohjaajan on syytä käyttää riittävästi aikaa suunnitteluun ja valmisteluun, koska varsinkin väitöskirjatutkimuksen alkuvaiheesta yleisiä ohjeistuksia on niukasti saatavilla. Teimme väitöskirjaohjauksen aloitusvaiheeseen liittyvän kyselytutkimuksen Helsingin yliopiston lääketieteellisessä, eläinlääketieteellisessä sekä bio- ja ympäristötieteellisessä tiedekunnassa toimiville väitöskirjaohjaajille ja -ohjattaville. Kyselyn vastauksissa ohjauksen alkuvaiheen suurimmaksi haasteeksi mainittiin ohjaajan ajan puute ja rajoitukset ohjausmahdollisuuksissa. Muita haasteita olivat tutkimusteknisten taitojen vähäinen opettaminen, rahoituksen järjestäminen, ohjattavan hyvään alkuun ja tiimin jäseneksi saaminen sekä hänen sitouttamisensa pitkäjänteiseen tieteelliseen työhön. Ohjattavat kokivat hankaliksi asioiksi ajan hallinnan, hakemuksiin liittyvän byrokratian, osatöiden rajaamisen sekä kokonaisuuden hahmottamisen ja akateemisen kirjoittamisen opetteluun. Ehdotamme näihin ongelmiin yhtenä ratkaisuna väitöskirjan ohjaajan ja ohjattavan välistä ohjaussopimusta. Kirjallisuuden, omien kokemustemme ja kyselytutkimuksen vastausten pohjalta kehitimme yhteenvedon ”huoneentaulun” väitöskirjaohjaajille alkuvaiheen ohjaamisen tueksi.

Johdanto

Tohtorikoulutus on pitkä ja monitahoinen oppimisprosessi, jossa tavoitteena on itsenäiseen tutkimustyöhön pystyvä, osaava ja ajatteleva yksilö (Kuehnle, Winkler & Meier-Abt, 2009). Koulutus asettaa opiskelijalle monia tiedollisia ja taidollisia vaatimuksia, jotka konkretisoituvat erityisesti opintojen aloitusvaiheessa. Monet tohtoriopiskelijat kokevat väitöskirjan aloituksen stressaavana (Pyhälto, Toom, Stubb & Lonka, 2012).

Opiskelijan kokemukseen väitöskirjaprosessin kokonaisuudesta vaikuttavat monet tekijät, kuten ohjaussuhteen toimivuus, tieteellinen yhteisö ja ohjaajan ja ohjattavan näkemykset tutkimuksesta ja ohjauksesta (Pyhälto ym., 2012). Erityisesti prosessin alussa opiskelijan tuen ja tiedon tarve on suuri ja edellyttää hyvää ohjaussuhdetta. Suomalaisten tohtoriopiskelijoiden ongelmia kartoittavassa tutkimuksessa (Pyhälto ym., 2012) havaittiin, että suurin osa haasteista koski yleisiä työskentelytaitoja, ohjausta ja tiedeyhteisöön integroitumista. Nämä seikat korostuvat erityisesti väitöskirjatyön alkuvaiheessa, joten ohjauksen alkumetreihin kannattaa panostaa. Erityisen haasteellista on kehittää ohjauskäytäntöjen järjestelmä, jossa lisäohjausta tarvitsevat väitöskirjatyöntekijät tunnistettaisiin riittävän aikaisessa vaiheessa, mutta samalla itsenäisempään työhön kykenevät saisivat työlleen riittävän liikkumatilan (Kultti, Rämö, Kotilainen, Heinonen & Heinonen, 2013). Keväällä 2013 toteutetun verkkokyselyn perusteella tohtorikoulutettavista 20 prosenttia kokee ohjauksen määrän riittämättömäksi (Kultti ym., 2013).

Viime vuosikymmeninä väitöskirjatyön ohjausprosessiin on alettu kiinnittää enemmän huomiota. Ohjauksen luonne on muuttunut kahdenkeskisestä ohjaussuhteesta avoimempaan ja enemmän ulkopuolelta arvioituun suuntaan (Halse, 2011). Vaikka akateemisen sisällön tuomisen ohjaukseen voidaan ajatella olevan ohjaajan ensisijainen tehtävä, tietämys väitöskirjaohjauksen pedagogisista puolia ja opiskelijoiden kokemista yleisistä ongelmista voi parantaa huomattavasti prosessin etenemistä. Väitöskirjatyön edistämiseen on monissa tiedekunnissa otettu viime aikoina käyttöön muun muassa ohjaus- ja seurantaryhmät. Ohjausryhmissä esille tulevat ongelmat ovat usein yleisiä ja niihin on olemassa ratkaisumalleja. Hyödyntämällä valmiita ratkaisumalleja ongelmien ratkaisuun käytetty aika lyhenee ja väitöskirjaprosessi tehostuu (Kultti ym., 2013). Suomen yliopistot UNIFI ry suosittaa myös kirjallista ohjaussopimusta väitöskirjatyoiskentelyn tueksi (Suomen Akatemia, 2011; Kultti ym., 2013). Ohjaussopimuksessa voidaan käydä läpi myös rahoitussuunnitelmaa ja teoreettisten opintojen runkoa, mikä tukee väitöskirjan tekijää tohtoriksi kasvamisen tiellä.

Tässä artikkelissa tavoitteena on kartoittaa ohjaajien ja ohjattavien kokemuksia ohjausprosessin alkuvaiheen haasteista kyselytutkimuksella ja luoda tulosten sekä alan

kirjallisuuden avulla väitöskirjaohjaajan avuksi muistilista, ”huoneentaulu”, tärkeimmistä työkaluista onnistuneeseen alkuvaiheen ohjaukseen.

Menetelmät

Laadimme haastattelututkimuksen, jolla kartoitimme Helsingin yliopiston lääketieteellisen, eläinlääketieteellisen ja bio- ja ympäristötieteellisen tiedekuntien nykyistä tilannetta ohjaajien ja ohjattavien näkökulmasta. Kysely lähetettiin sähköpostilla työn kirjoittajien henkilökohtaisille kontakteille (lääketieteellinen tiedekunta 41 henkilöä, muut tiedekunnat 13 henkilöä) ja se toteutettiin verkkokyselyn muodossa syksyllä 2015. Kysymyksiin vastaaminen ja niiden käsittely tapahtui anonymisti. Linkki kyselyyn lähetettiin yhteensä 23 väitöskirjaohjaajalle ja 31 ohjattavalle.

Tulokset

Ohjaajille tarkoitettuun kyselyyn vastasi 11 henkilöä (47.8 %), joilla oli 2–7 ohjattavaa (keskiarvo 4.4). Ohjattavista 20 (64.5 %) vastasi kyselyyn (taulukko 1). Ohjaajista vain 2 (18.2 %) oli tehnyt kirjallisen ohjaussopimuksen ohjattaviensa kanssa (kuvio 1A), vaikka 7 (63.6 %) oli tietoisia ohjaussopimuksen mahdollisuudesta. Vaikka ohjattavista 14 (70 %) oli keskustellut ohjaajan kanssa ohjauksen periaatteista, vain 2 (10 %) oli tehnyt kirjallisen ohjaussopimuksen (kuvio 1B). Sekä ohjaajien että ohjattavien mukaan ohjaus tapahtuu pääsääntöisesti henkilökohtaisten tapaamisten muodossa (81.1 % ja 80 %; kuviot 2A ja 2B). Ohjattavista 14 (70 %) oli tyytyväisiä valittuun yhteydenpitokanavaan. Väitöskirjaprosessin alkuvaiheessa tapaamisia ohjattavien kanssa kertoi järjestävänsä vähintään kuukausittain 9 ohjaajaa (81.8 %) ja viikoittain 2 ohjaajaa (27.3 %) (kuvio 3A). Työn alkuvaiheessa 15 ohjattavaa (75 %) tapasi ohjaajansa vähintään kuukausittain ja 9 (45 %) vähintään viikoittain (kuvio 3B), ja tätä tiheyttä 16 vastanneista (80 %) piti riittävänä. Seitsemällä ohjaajalla (63.6 %) on ollut tapana esitellä uusia tutkijoita työryhmälle, loput eivät järjestä säännöllisiä ryhmätapaamisia. Neljä ohjaajaa (36.4 %) vastasi, että ohjattavien kesken järjestetään myös erillisiä tapaamisia. Ohjattavien mukaan lähes kaikki (90 %) esiteltiin heti työn alkuvaiheessa tutkimusryhmälle, mutta ryhmätapaamisten lisäksi vain kolmella (15 %) oli vertaistapaamisia ohjattavien kesken (taulukko 1).

Ohjaajista vain 3 (27.3 %) vastasi, että he pystyvät antamaan riittävästi aikaa tai tukea ohjattavilleen. Silti ohjaus-



Kuvio 1. Ohjaussopimuksen yleisyys

prosessin alkuvaiheen käytännön asioissa (tiedonhaku, tietotekniikka, jatko-opinnot) 7 (63.6 %) ilmoitti neuvovansa itse suurimmaksi osaksi (kuvio 4A). Ohjattavista 16 (80 %) ilmoitti saaneensa ohjaajalta apua käytännön asioihin heti työn alussa (taulukko 1), mutta 15 (75 %) heistä tukeutui myös muihin tietolähteisiin (kuvio 4B). Selvä enemmistö ohjattavista (90 %) vastasi, että ohjaajan henkilökohtaisesti antama apu oli opiskelijan tärkein saama apu. Kolme neljästä ohjattavasta oli saanut ohjaajaltaan palautteen oman tutkimussuunnitelman toteuttamiskelpoisuudesta, mutta vain neljäsosa keskusteli myös vaihtoehtoisesta varasuunnitelmasta ongelmatilanteissa. Hie- man yli puolet vastanneista (55 %) olisi kuitenkin toivonut keskustelua mahdollisesta varasuunnitelmasta.

Ohjaajista 9 (81.8 %) ilmoitti rahoittavansa ohjattavien tutkimusta vähintään osittain. 4 (36.4 %) järjestää ohjattavilleen suurimman osan rahoituksesta. Ohjattavista 12 (60 %) sai rahoituksen tutkimusryhmältään (taulukko 1) ja 8 (40 %) tukeutui henkilökohtaisiin apurahoisiin. Muuta työtä tutkimuksen rahoittamiseksi teki 2 (10 %), ja 5 (25 %) ilmoitti käyttävänsä muitakin rahoituslähteitä.

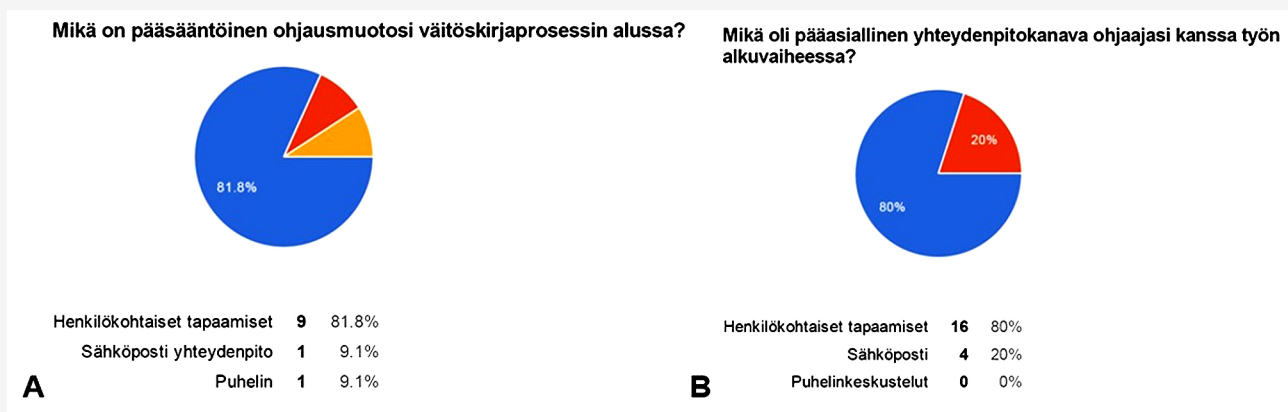
Kysyimme avoimilla kysymyksillä, mitkä olivat alkuvaiheen ohjauksen suurimmat haasteet. Useimmat ohjaajat mainitsivat ajan puutteen rajoittavan eniten ohjausmahdollisuuksia. Muita esille tulleita haasteita olivat tutkimusteknisten taitojen opettaminen, rahoituksen järjestäminen ja ohjattavan hyvään alkuun ja tiimin jäseneksi saaminen sekä hänen sitoutumisensa pitkäjänteiseen tieteelliseen työhön. Ohjattavien kommentoissa mainittiin haasteiksi ajanhallinta, erilaisiin hakemuksiin liittyvä byrokratia, osatöiden rajaaminen, väitöskirjaprojektin kokonaisuuden hahmottaminen ja akateemisen kirjoittamisen opettelu.

Pohdinta

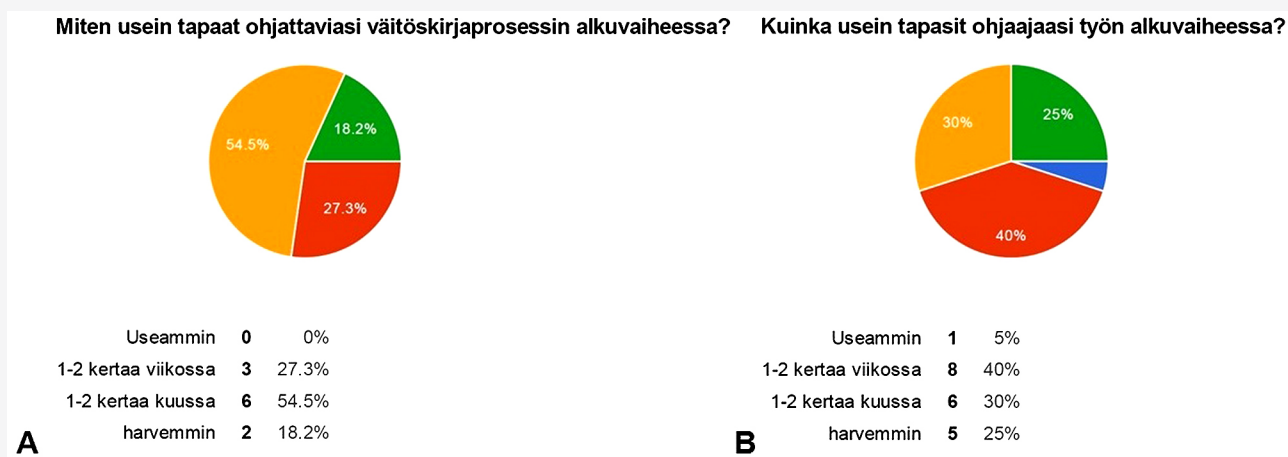
Kaiken lähtökohtana on keskusteleminen. Etenkin alkuvaiheessa ohjaaja–ohjattava-suhde on hierarkkinen, jolloin ohjattava saattaa jäädä yksin toimimattoman keskusteluyhteyden takia eikä ohjaaja välttämättä tunnista avun- tarvetta (Woolderink ym., 2015). Vain noin neljäsosa ky-

Taulukko 1. Ohjaajien ja ohjattavien eroavaisuuksia

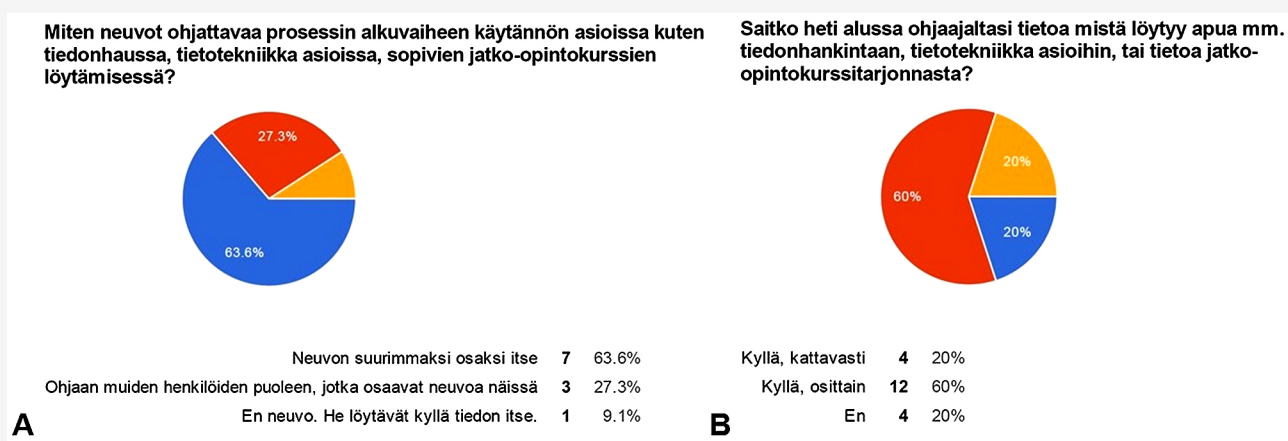
	ohjaajat		ohjattavat	
Kyselyyn vastasi	11/23	47.8%	20/31	64.5%
Esitellään työryhmälle		63.6%		90 %
Järjestetään vertaistapaamisia		36.4%		15 %
Riittävästi tukea/ohjaamista		27.3%		80 %
Rahoittaa vähintään osittain		81.9%		60 %



Kuvio 2. Yhteydenpitokanavat ohjaajien (A) ja ohjattavien (B) mukaan



Kuvio 3. Tapaamistiheys ohjaajien ja ohjattavien välillä



Kuvio 4. Apua käytännön asioissa

selyyn vastanneista ohjaajista koki pystyvänsä antamaan riittävästi aikaa ohjattavilleen. Ajatellaan, että positiiviseen lopputulokseen pääsemistä edistää useampi ohjaaja, vahva ohjaaja-ohjattava-suhde sekä ohjaustyöryhmä (Balster, Pfund, Rediske & Brachaw, 2010; Pyhältö ym., 2012; Woolderink ym., 2015). Edellä mainitut tutkimuk-

set suosittelevat mahdollisimman alkuvaiheessa käytävää keskustelua, joka kattaa molemminpuoliset velvollisuudet ja odotukset. Tähän keskusteluun tulisi sisällyttää myös projektin toteuttamiskelpoisuuden arviointi ja tutkimuksen aikataulutuksen määrittely (Alak ym., 2014). Edellä olevaan liittyen tärkein havainto tutkimuksessamme oli-

kin se, että väitöskirjatyön aloituksen yhteydessä tehtävä ohjaussopimus on Helsingin yliopiston lääketieteellisessä, eläinlääketieteellisessä ja bio- ja ympäristötieteellisessä tiedekunnassa huonosti tunnettu ja ennen kaikkea vähän käytetty (kuvio 1). Ohjaussopimuksen vähäistä hyödyntämistä selittää se, ettei sen käyttö ole kaikkialla pakollista ja asiasta ei ole riittävästi tiedotettu. Ohjaussopimuksen on kuitenkin katsottu olevan yksi hyödyllisimmistä työkaluista onnistuneeseen ohjausprosessiin (Piirainen, 2008; Suomen Akatemia, 2011; Kultti ym., 2013).

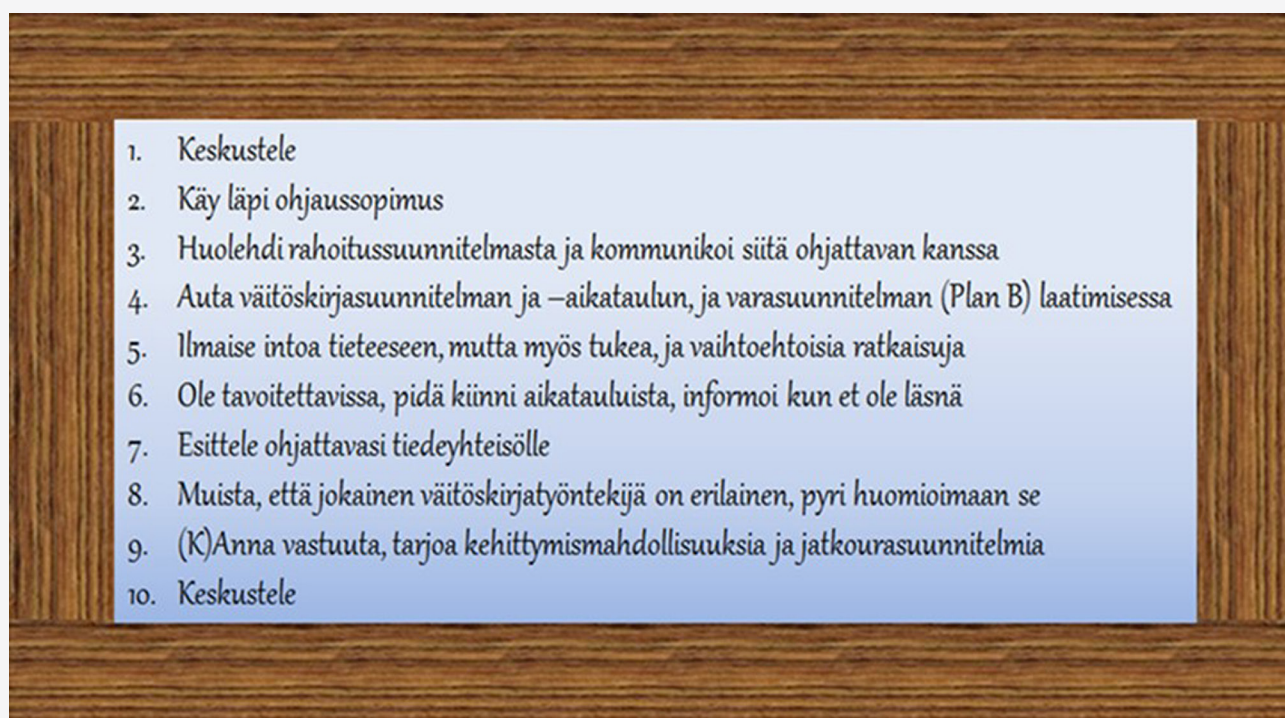
Näin ollen ohjaussopimuksen sisällöstä ja käytöstä väitöskirjaprojekteissa tulisi tiedottaa ohjaajia nykyistä paremmin. Tiedotusvastuun tulisi olla tohtorikoulutusohjelmilla sekä tiedekuntien tohtorintutkimuksen säädöksistä vastaavalla toimikunnalla.

Kyselyssämmme ohjattavat kokivat haasteiksi ajanhallinnan, hakemuksiin liittyvän byrokratian, osatöiden rajaamisen, väitöskirjaprojektin kokonaisuuden hahmottamisen ja akateemisen kirjoittamisen opettelun. Mitä aikaisemmassa vaiheessa kunkin ohjattavan kehitystarpeet tulevat esiin, sitä helpompaa niihin on puuttua. Ohjaajilla on kokemusta projektien läpiviemisestä, joten suunnitelmien teko ja aikataulutus sekä vaihtoehtojen suunnitelmien miettiminen on syytä tehdä yhdessä ohjattavan kanssa. Sekä ohjaajan että ohjattavan ajankäyttöä tehostaa lähituki, jota parhaiten tarjoavat muut väitöskirjatyöntekijät. Etenkin alkuvaiheen tiedollisissa ja taidollisissa kysymyksissä nopea ja kynnyksetön ”kahvipöytäkonsultaatio” säästää ohjattavan työaikaa, ja toisaalta ohjaajan ei tarvitse ottaa kantaa pieniin käytännön asioihin. Taitojen karttuessa tohtoriopiskelijoiden välinen lähituki muuttuu vastavuoroisemmaksi ja avun voi antaa eteenpäin uudelle ”keltanokkatutkijalle”. Lähituen optimaalinen toimiminen edellyttää

ohjattavan integroitumista tutkimusryhmään ja tiedeyhteisöön. Yhteisön jäsenenä toimimisen on todettu suojaavan riittämättömyyden ja ulkopuolisuuden tunteilta sekä helpottavan ohjaaja-ohjattava-suhteessa ilmeneviä persoonallisuuksiin liittyviä ongelmia (Balster ym., 2010; Pyhälto ym., 2012). Ne ohjattavat, jotka kokevat kuuluvansa tiedeyhteisöön ovat tyytyväisempiä ja motivoituneempia kuin yhteisön ulkopuoliseksi itsensä kokevat (Pyhälto ym., 2012). Tiedeyhteisöön kuulumisen tunnetta pidetään keskeisenä väitöskirjatyöntekijän hyvinvointia edistävänä tekijänä (Stubb, Pyhälto & Lonka, 2011).

Alkuvaiheessa ohjaajan paneutuminen vähentää ohjattavan turhaa työtä, mutta myöhemmässä vaiheessa ohjaajan tulisi pystyä kasvattamaan ohjattavan vastuuta. Ohjaajan kannalta on tärkeää, että ohjattava pystyy sekä itsenäiseen työhön että tiimityöhön. Ohjaajan on kuitenkin muistettava, että jokainen väitöskirjatyöntekijä on erilainen ja pyrkii huomioimaan se. Lisäksi ohjaaja voi ehdottaa tarvittaessa esimerkiksi tieteellisen kirjoittamisen koulutusta tai tilastotieteen kurssia ja näin edistää ohjattavan pystyvyysuskomuksia projektin alkuvaiheessa. Työsuunnitelmaan on syytä myös varata osallistumisaikaa esimerkiksi tutkimustaitokursseille ja muille tutkintoon sisällytettävälle opinnoille. Loppujen lopuksi hyvään tulokseen tarvitaan ohjaustyöhön sitoutunut ohjaaja ja motivoitunut ohjattava, jolla on vetovastuu projektissa (Alak ym., 2014).

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kehittää väitöskirjatyön aloitusvaiheen ohjeistus ohjaajille. Tämän ”huoneentaulun” (kuva 1) avulla ohjaaja pystyy tukemaan ohjattavaa aloitusvaiheen ongelmista tai ainakin huomioimaan mahdollisten ongelmien olemassaolon. Tutkimuksen pieni vastaajamäärä vaikeutti tuloksista vedettäviä johtopäätöksiä. Reflektoidulla kvalitatiivisen kyselyn tuloksia muihin



Kuva 1. Huoneentaulu

samankaltaisiin tutkimuksiin (esim. Alak ym., 2014), pedagogiseen kirjallisuuteen sekä kirjoittajien omiin ohjauskokemuksiin, kehitimme huoneentaulun väitöskirjatyön ohjaajille (kuva 1). Uskomme sen olevan hyödyllinen työkalu väitöskirjan ohjaustyötä tekeville koko ohjausprosessin ajan – alusta loppuun asti.

Ville Bister työskentelee ortopediaan ja traumatologiaan erikoistuvana lääkärinä ja tutkijana HYKSin Töölön sairaalassa ja Tieteellinen tutkimus Ortonissa, Filip Scheperjans työskentelee neurologian erikoislääkärinä HYKSin pää- ja kaulakeskuksessa, Liisa Lilja-Maula työskentelee kliinisen pieneläinlääketieteen tutkijana Helsingin yliopiston eläinlääketieteellisessä tiedekunnassa. Riikka Järvinen työskentelee urologian erikoislääkärinä HYKSin vatsakeskuksessa, Pauli Turunen työskentelee tutkijana Medicumissa Helsingin yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa, ja Vilja Pietiäinen työskentelee tutkijana Suomen molekyylieläketieteen instituutissa (FIMM) Helsingin yliopistossa.

LÄHTEET

- Alak, A., Jerzak K. J., Quirt, J. A., Lane, S. J., Miller, P. A., Haider, S. & Arnold, D. M. (2014). How to succeed in research during medical training: A qualitative study. *Clin Invest Med*, 37 (3), E117–E123.
- Balster N., Pfund C., Rediske R. & Brachaw J. (2010). Entering research: A course that creates community and structure for beginning undergraduate researchers in the STEM disciplines. *The American Society for Cell Biology, CBE-Life Science Education*, 9 (2) 108–118, Summer 2010.
- Halse, C. (2011). 'Becoming a supervisor': the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36 (5) 557–570.
- Kuehnle K., Winkler D.T. & Meier-Abt P. J. (2009). Swiss national MD-PhD-program: an outcome analysis. *Swiss Med Wkly*, 139 (37–38), 540–546.
- Kultti, S., Rämö T.O., Kotilainen, M., Heinonen J. & Heinonen, A. (2013). Tohtorin tutkinto neljässä vuodessa – Geologian valtakunnallisen tohtoriohjelman ohjaustyöpajojen satoa. *Geologi* 65, 69–79
- Piirainen, A. (toim.) (2008). Ohjaus Learning by Developing -toimintamallissa. *Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja. A67*. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J. & Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: A study of experienced problems and well-being of doctoral students. *ISRN Education*. Luettu 15.10.2015, <http://www.isrn.com/journals/education/aip/934941/>.
- Stubb, J., Pyhältö, K. & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion? Ph. D. students' experienced socio-psychological wellbeing. *Studies in Continuing Education*, 33, 33–50.
- Suomen Akatemia. (2011). Tavoitteeksi laadukas, läpinäkyvä ja ennakoitava tohtorikoulutus, Suomen Akatemian asettaman tutkijakoulutukiryhmän ehdotukset tutkijankoulutuksen kehittämiseksi Suomessa. *Suomen Akatemia* 15.12.2011. Luettu 15.10.2015, www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Liitetiedostot/Tohtorikoulutus_joulukuu_2011.pdf.
- Woolderink, M., Putnik, K., van der Boom, H., & Klabbers, G. (2015). The voice of PhD candidates and PhD supervisors. A qualitative exploratory study amongst PhD candidates and supervisors to evaluate the relational aspects of PhD supervision in the Netherlands. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 217–235.

Monitieteisesti ja -menetelmällisesti moniammatillisuutta oppimassa

Tutkimuksessa monialaisuus nähdään tärkeänä lisäarvona. Myös monitieteistä opetusta tarvitaan, sillä työelämässä yhteistyötaidot ovat keskeisiä tulostekijöitä (esim. Roos & Mönkkönen, 2015). Yhteistoiminnan opettaminen edellyttää antautumista yhteiseen ongelmanratkaisuun erilaisista lähtökohdista huolimatta ja tätä, kuten muitakin työelämässä vaadittavia taitoja, pitäisi voida opintojen aikana harjoitella. Tähän haasteeseen tartuimme lähtiesämme kehittämään moniammatillisen vuorovaikutusosaamisen kurssia osaksi sosiaalityön syventäviä opintoja Itä-Suomen yliopistossa. Mukana kurssin kehittämisessä oli sosiaalityön oppiaineen lisäksi viiden muun tieteenalan opettajia. Kurssin opetuksessa sovellettiin käänteisen opetuksen menetelmää mikä tällä kurssilla tarkoitti sitä, että luentomateriaalit ja kirjallisuus olivat kurssin verkkoalueella ja niiden parissa työskenneltiin monitieteisissä pienryhmissä, eikä siis perinteistä luento-opetusta ollut lainkaan. Kurssin kontaktiopetus tapahtui kurssin päättävissä simulaatioharjoituksissa. Kurssi osoitti, että monitieteinen pienryhmätyöskentely tuottaa aidosti monitieteistä, eri tieteenalojen käsitteistöä ja tulokulmia yhteen nivovaa ajattelua. Simulaatioharjoitukset tuottivat syvälle meneviä pohdintoja ja oivalluksia eri ammattilaisten rooleista ja vuorovaikutuksesta sekä asiakkaan asemasta moniammatillisissa asiakastilanteissa. Lähes poikkeuksetta opiskelijat pitivät kurssia tärkeänä lisänä tämänhetkiseen, sosiaalityön teoriapainotteiseen ja omaan tieteenalaan painottuvaan opetukseen. Kehitettäväksi jäi useampien eri tieteenalojen saaminen mukaan kurssille sekä verkkomuotoisen ryhmätyöskentelyn välineiden kehittäminen.

Monitieteistä pohjaa ja uutta pedagogisesta ajattelua kehittämässä

Moniammatillinen vuorovaikutusosaaminen -kurssi (MO-VU) koostui syksyllä 2016 kahdesta osiosta: verkko-osiosta, jossa mukana oli tässä kurssin pilottivaiheessa sosiaalityön opiskelijoiden lisäksi erityispedagogiikan opiskelijoita (luokanopettajan, erityispedagogin ja erityislastentarhanopettajan opetusohjelmista) sekä simulaatioharjoituksista, jotka toteutettiin vain sosiaalityön opiskelijoille. Tavoitteena oli monitieteisempi kurssi, ja suunnitteluvaiheessa olikin mukana myös lääketieteen, hoitotieteen, sosiaali- ja terveysjohtamisen sekä sosiaalipsykologian oppiaineiden opettajia. Simulaatioseminaareihin ei saatu mukaan edes erityispedagogiikan opiskelijoita fyysisten esteiden vuoksi, sillä erityispedagogiikan opinnot toteutuvat Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksella ja sosiaalityön opinnot Kuopion kampuksella. Törmäsimmekin jo kurssin suunnitteluvaiheessa monenlaisiin esteisiin, rajoihin ja eroavaisuuksiin, joiden yli pääseminen osaltaan hankaloitti kurssin käytännön toteutusta. Näitä olivat muun muassa tiedekuntarajat, toimintakulttuurien erot, kampusrajat, tieteenalakohtaisten ohjeistusten ja valitsevien käytäntöjen väliset eroavaisuudet sekä tietoteknologian käyttöön opetuksessa liittyvät eroavaisuudet.

Kurssin ajatuksena oli koota yhteen eri tieteenalojen käsitteistöä ja teoreettista tietoa moniammatillisuudesta ja

sen hyödyntämisestä käytännön työelämässä sekä harjoitella ja analysoida case-tehtävien pohjalta moniammatillisuutta vuorovaikutusta. Jo kurssin pääkäsitteiden haltuunotto osoittautui kuitenkin kurssin suunnittelussa haasteelliseksi. Kun yhdessä oppiaineessa on perinteisesti käytetty käsitettä *moniammatillisuus*, käytetään toisaalla käsitettä *monitoimijaisuus* tai *yhteistoimijuus*. Myös sana *vuorovaikutusosaaminen* herätti ristiriitaisia näkemyksiä eri tieteenaloilla, mutta päädyimme kuitenkin siihen, että se kuvasi parhaiten kiinnostustamme moniammatilliseen asiakastyöhön liittyviin vuorovaikutustaitoihin. Yhteinen suunnitteluprosessi kesti puolitoista vuotta ja sen myötä olimme tekemään käsitteellisiä, metodisia ja toimintakulttuurisia kompromisseja mukana olevien tieteenalojen kesken.

Samanaikaisesti Moniammatillinen vuorovaikutusosaaminen -kurssin ideoinnin kanssa yliopistossamme alettiin kouluttaa opettajia hyödyntämään opetuksessaan käänteisen opetuksen menetelmää (esim. Lage, Platt & Treglia, 2000). Lähdimme mukaan myös tuohon koulutukseen, sillä olimme kiinnostuneita käänteisen opettamisen soveltamisesta moniammatillisen vuorovaikutusosaamisen kurssilla. Menetelmässä keskeistä on ”kääntää” opetus niin, että opiskelijat opiskelevat itsenäisesti tietyt perusasiat, ja vasta tuohon oppimisenvaiheeseen liittyvien ky-

symysten tai heränneiden ajatusten ja oivallusten kanssa tullaan yhteen opiskelijaryhmän ja opettajan kanssa analysoimaan opittua yhdessä. Perinteisessä yliopisto-opetuksessahan opetus- ja oppimisprosessi toteutuu juuri toisin: luennoitsija kertoo opiskelijalle perusasiat luennoilla, jonka jälkeen opiskelija jää pahimmassa tapauksessa yksin opitusta heränneiden kysymysten ja ajatusten sekä niiden analysoinnin kanssa. Käänteisessä opetuksessa on myös keskeistä selvittää ensin opintojakson ydinaines ja jakaa opintojakso tämän perusteella pienempiin osa-alueisiin. Kurssi ikään kuin pilkotaan pienempiin osiin, joista jokainen viehdään saman struktuurin mukaan eteenpäin (itsenäinen opiskelu; kysymykset, harjoitukset ja yhdessä opettajan kanssa opitun analysoiminen; opitun testaaminen ja oppimistulosten arviointi) (esim. Lage, Platt & Treglia, 2000, 32–34).

Monitieteisellä opintojaksollamme halusimme soveltaa käänteisen opetuksen menetelmää niin, että verkko-alueella opiskelijat ensin opiskelevat itsenäisesti sinne kirjallisina materiaaleina ja luentotalenteina vietyjä, kurssin ydinainesanalyysin pohjalta erillisiksi kokonaisuuksiksi pilkottuja kurssisisältöjä, ja sen jälkeen analysoivat monitieteisissä opiskelijaryhmissä oppimaansa. Ydinainekseksi ja erillisiksi tehtävämoduuleiksi oli kurssin verkko-alueella eritelty moduulit *Moniammatillisuus* käsitteinä ja käytäntöinä, *Moniammatillisen vuorovaikutusosaamisen ulottuvuudet* sekä *Asiakkaan toimijuus ja osallisuus*. Opiskelijat tuottivat kustakin moduulista verkkoalueella ohjeistuksen mukaisen ryhmätehtävän, jonka opettajat sitten arvioivat. Teoreettisen tiedon oppimisvaiheen jälkeen opiskelijat siirtyivät käytännössä harjoittelemaan ja analysoimaan syvällisemmin moniammatillisia asiakastilanteita simulaatioharjoituksissa. Kurssin lopuksi opiskelijat vielä kirjoittivat kurssilla oppimaansa yhteen nivovan refleksiivisen esseen.

Kurssin toteutus

Kurssin sisältöjä pohtiessamme totesimme, että emme kykene luomaan kurssille yhdenmukaista käsitteistöä, ja että ehkä antoisampaakin opiskelijoille on päästä seuramaan sitä keskustelua, mitä käydään teeman ympärillä eri oppiaineissa. Onhan myös todellisissa moniammatillisissa tilanteissa riittävän yhteisen kielen löytäminen yhteistyöminnan ensimmäinen askel. Kokosimme kurssin O365-verkkoalueelle käsitteenmäärittelyä eri oppiaineiden ja tieteenalojen näkökulmista ja liitimme tähän tehtävänannon, jossa opiskelijoiden tulee monitieteisissä opiskelijaryhmissä pohtia eri käsitteitä ja niiden käyttöä kunkin omalla tieteenalalla. Näin eri tieteenaloja edustavat opiskelijat pääsivät jossakin määrin sisälle myös muiden tieteenalojen keskusteluun ja jakamaan näkemyksiään eri käsitteistä ja käytänteistä muiden oppiaineiden opiskelijoiden kanssa. Tämä tehtävänanto kiinnittyi kurssin ensimmäiseen ydinaines-moduuliin.

Toiseen kurssin ydinainekseen – vuorovaikutusosaamiseen ja sen osa-alueisiin – kiinnittyi kurssin verkkoalueella case-tehtävä, jossa opiskelijat katsoivat ja analysoivat kuvitteellisen moniammatillisen palaverin. Tämä oli noin 15 minuutin mittainen videotallenne, jossa näyttelijöis-

tä koostuva tiimi paneutui lavastetussa palaverissa asiakkaan elämäntilanteen ongelmiin. Opiskelijat katsoivat videon ja tuottivat yhdessä – monialaisissa pienryhmissä eri tieteenalojen asiantuntemusta ja teoreettista lähteaineistöä hyödyntäen – reflektion palaverista. Ohjeistuksessa neuvottiin kiinnittämään huomiota erityisesti palaveriin osallistuneiden henkilöiden väliseen vuorovaikutukseen. Tarkoitus oli tässäkin tehtävässä päästä pohtimaan yhdessä eri tieteenalojen opiskelijoiden kesken sitä, mistä lähtökohdista ja millaisin intressein eri alojen asiantuntijat moniammatillisessa asiakastilanteessa rakentavat yhteistä näkemystä asiakkaan tilanteesta.

Simulaatioharjoituksissa opiskelijat harjoittelivat aidon tuntuissa olosuhteissa todellisten asiakastapausten pohjalte rakennettuja moniammatillisia asiakastilanteita. Ennen simulaatiotilannetta annoimme opiskelijoille etukäteen käsiteltävät caset. Ensimmäinen case liittyi perhe-neuvolassa erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheensä tukemiseen ja toinen ammattikoulussa opiskelemaan päihkeitä käyttävään nuoreen. Näitä tapauksia oli kehitelty yhteisessä suunnitteluryhmässä monitieteisesti. Roolit jaettiin paikan päällä, ja osa ryhmästä sai esittää asiakastilanteen ensin. Kaikissa rooleissa oli sosiaalityön opiskelijoita, sillä emme saaneet mukaan simulaatioihin muiden tieteenalojen opiskelijoita, emmekä käyttäneet simulaatioissa esimerkiksi näyttelijöitä. Loput opiskelijaryhmästä siirtyi seuraamaan tilannetta viereisessä huoneessa, niin sanotussa jälkipuintitilassa olevista monitoreista. Me opettajat olimme ”ohjaamossa”, josta näimme peiliseinän ja monitorien kautta tilanteen. Saatoimme samalla merkitä tilanteesta nauhoitettuun tallenteeseen niitä kohtia, joihin halusimme kiinnittää huomiota purkukeskustelussa (esim. miten tilanne alkoi, miten kehittyi ja miten se päätettiin ja millaisena asiakkaan osallisuus tilanteessa näyttäytyi).

Kukin simulaatioharjoitus kesti noin 20 minuuttia. Tämän jälkeen purettiin roolit ja käytiin nopea kierros rooleissa esiintyneiden opiskelijoiden tunnelmista. Sitten siirryimme kaikki jälkipuintitilaan. Simulaatio-opetuksen periaatteisiin kuuluu, että opettajat kysyvät ensin kaikilta esityksessä mukana olleilta opiskelijoilta, miltä tuntui olla kyseisessä tilanteessa ja roolissa. Tässä on tärkeää kiinnittää huomiota erityisesti vahvuuksiin ja onnistumisiin. Purkukeskustelun tulee olla hyvin hienotunteinen, luotamuksellinen ja opiskelijoiden omia oivalluksia edistävä. Moni jännittää esiintymistä, mutta kun tilat on tarkkaan suunniteltu nimenomaan simulaatio-oppimista varten, ja tekniset laitteistot tukevat osaltaan tilanteen ilmapiirin rakentumista, jännityskin tuntuu helposti unohtuvan. Simulaatioissa kunnioittava vuorovaikutus on keskeistä, ja kriittiset huomiotkin suunnataan lähinnä roolihenkilöiden toimintaan (ks. esim. Haavisto ym., 2013).

Kokemukset ja edelleen kehittäminen

Kurssin ensimmäinen toteutuskerta sai aikaan meillä opettajilla useita pedagogisia oivalluksia. Tärkeimmät niistä liittyivät simulaatio-oppimiseen. Huomasimme, että pääsääntöisesti kaikki oleelliset oivallukset moniammatillisen vuorovaikutuksesta tulivat opiskelijoilta ilman, että opettajien oli nostettava keskeisiä seikkoja esille. Joitakin nä-

kökohtia toki tarkensimme tai korostimme, jos ne olivat jäämässä liian vähälle huomiolle keskustelussa. Oleellisin asia simulaatio-harjoituksissa on tilanteiden yhteinen analysointi ja tilan antaminen opiskelijoiden omille havainnoille. Siten se toimi mainiosti myös käänteisen opetuksen kehyksessä. Kun opiskelijat ovat jo omaksuneet tietyn teoreettinen tietämyksen aiheesta ja päässeet käytännössä harjoittelemaan tilanteita, on oppimisen kannalta aivan olennaista yhdessä opettajan kanssa myös keskustella, esittää kysymyksiä ja analysoida opittua. Näin opitut asiat myös jäävät opiskelijoille mieleen, syntyy pysyviä ja vaikuttavia oppimiskokemuksia. Palautekierroksen ja kurssin päätteeksi kirjoitettujen refleksiivisten esseiden perusteella myös miltei kaikki opiskelijat kokivat simulaatio-opetuksen mielekkäänä ja hyödyllisenä opiskelutapana. Simulaatioiden purkukeskustelut olivat opiskelijoiden mukaan kurssin parasta antia, ja moni uskoi saaneensa niistä runsaasti eväitä tulevaisuuden työelämään. Kurssin verkko-osioon liittyvä oppimiskokemusten kuvaus ei ollut yhtä positiivista. Kokonaan verkossa, pienryhmätyöskentelynä suoritut oppimistehtävät koettiin haastavina, ja opiskelijat toivoivat tapaamisia opiskeluryhmän kanssa. Osa opiskelijoista koki myös kurssin verkkoalueen ja sinne sijoittuvan yhteiskirjoittamisen työkalun hankalana. Toisaalta monitieteisissä pienryhmissä työskentely altisti opiskelijat myös

erilaisten näkökulmien äärelle, ja lisäsi opiskelijoiden ymmärrystä eri tieteenalojen rooleista, tehtävistä, taustalla olevasta lainsäädännöstä sekä käsiteellisistä määritelmistä moniammatillisessa asiakastyössä. Monitieteisyys jäi osin kurssilla vain tavoitteeksi, sillä kovin monen tieteenalan osallistujia ei mukaan saatu. Tämän kehittelyä jatkamme edelleen, mutta jo nyt tiedämme, että moniammatillisen vuorovaikutusosaamisen kurssi jää pysyväksi osaksi sosi-aaliryöön opintoja Itä-Suomen yliopistossa.

Taru Kekoni ja Kaarina Mönkkönen työskentelevät yliopistonlehtoreina Itä-Suomen yliopiston yhteiskuntatieteiden laitoksella.

LÄHTEET

- Haavisto, E., Kemiläinen, A., Kinnunen, T., Ojala, B., Silén-Lipponen, M., Smahl P., Toivanen, S. & Tolonen, M. (2013). *Simulaatio-ohjaajan opas*. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulu Simupeda-hanke.
- Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31 (1), 30–43.
- Roos, S. & Mönkkönen, K. (2015). *Ihmiseksi työssä. Työyhteisötaidoilla yhteistä vaikuttavuutta*. Helsinki: UNIPress.

Uuden koulutusmallin kautta lääkäriksi Suomeen

Tässä artikkelissa kerrotaan maahanmuuttajalääkäreiden uudesta täydennyskoulutusmallista, jonka tarkoituksena on sujuvoittaa EU:n ulkopuolelta tulevien lääkäreiden tietä suomalaiseen työelämään. Usean korkeakoulun yhteistyönä syntynyt malli yhdistää ammatillisia sisältöjä ja suomen kielen opetusta. Tässä artikkelissa mallia tarkastellaan suomen kielen opetuksen näkökulmasta ja keskitytään erityisesti koulutusmallin alkuun sijoittuvan starttimoduulin kokemuksiin.

Starttimoduuli toteutettiin syksyllä 2016 Tampereen yliopiston ja Itä-Suomen yliopiston yhteistyönä. Starttimoduulin ammatillisena tavoitteena oli perehtyä suomalaiseen terveydenhuoltojärjestelmään; kielellisistä tavoitteista keskeisin oli kielenopiskelun taitojen harjaannuttaminen. Starttimoduulin alussa oli lähtötasotesti, jonka avulla jokaiselle osallistujalle laadittiin henkilökohtaiset oppimistavoitteet.

Lääkäriopettajan ja suomen kielen opettajien yhteisopettajuuteen perustuva starttimoduuli osoittautui antoisaksi sekä opettajille että opiskelijoille. Ammatillisen kielen opettajilla on luonnollisestikin hyvä olla substanssiasiantuntija apuna opetuksen suunnittelussa, mutta asiantuntijuuden jakaminen toimi yhtä lailla myös toisinpäin. Yhteisopettajuus toi hyvin selvästi esiin sen, mitä kieliasiantuntijan ammattitaito on ja mitä lisäarvoa se voi tuoda ammatillisten sisältöjen opetukseen. Opiskelijoille opettajien yhteistyö toi paitsi erilaisia näkökulmia opiskeltavaan asiaan, myös henkilökohtaisempaa ohjausta.

Oman osaamisen kartoittamiseen, opiskelutaitoihin ja toimintaympäristön tuntemukseen keskittyvä starttimoduuli näytti parantavan opiskelijoiden valmiuksia omaksua ammatillisen opetuksen sisältöjä ja hahmottaa lääkäriin työn kokonaisuutta, myös sen kielellisiä ulottuvuuksia. Jatkossa koulutusmallin suunnittelutyöryhmä aikoo suosittaa, että starttimoduuli – myös siihen sisältyvä lähtötasotesti – tulisi pakolliseksi osaksi koulutusmallia, niin että tie muihin moduuleihin kulkisi aina starttimoduulin kautta.

Johdanto

Maahanmuuttajalääkäriin tie suomalaiseen työelämään on pitkä ja hankala. EU- tai ETA-alueen ulkopuolelta Suomeen muuttavan lääkäriin on osoitettava ammatti- ja kielitaitonsa kolmiportaisessa, suomen kielellä suoritettavassa laillistamiskuvustelussa, ennen kuin hän voi toimia lääkärinä Suomessa (Valvira, 2008). Koko laillistamisprosessin läpikäyminen vie usein vuosia ja on kallista sekä kuvusteluihin osallistuvalla että yhteiskunnalle.

Tampereen, Helsingin ja Itä-Suomen yliopistojen suunnittelema *valtakunnallinen koulutusmalli ETA-alueen ulkopuolella lääkäriin tutkinnon suorittaneille* (Tampereen yliopisto, 2017) on tarkoitettu helpottamaan valmistautumista laillistamiskuvusteluihin ja antamaan valmiuksia suomalaiseen työelämään. Koulutusmallin tavoitteena on parantaa maahanmuuttajalääkäreiden suomen kielen taitoa sekä perehdyttää heitä suomalaiseen terveydenhuoltojärjestelmään, työkuultuuriin ja lainsäädäntöön. Mallin kehittämistyön on rahoittanut opetus- ja kulttuuriministeriö.

Koulutusmalli koostuu ammatillisista sisällöistä ja suomen kielen opetuksesta, jotka nivoutuvat toisiinsa sekä ajallisesti että sisällöllisesti. Lääketiedettä ei varsinaisesti opeteta, koska lääketieteellinen perusosaaminen on han-

kittu jo lähtömaassa. Ammatillinen osio ja suomen kielen osio ovat toisaalta itsenäisiä kokonaisuuksia, joissa on oma sisäinen logiikkansa, ja toisaalta ne on suunniteltu niin, että ne sopivat sekä ajallisesti että sisällöllisesti yhteen toistensa kanssa.

Tässä artikkelissa kerromme ensin hieman taustaa koulutusmallin suomen kielen osion suunnittelusta ja kuvaamme sen jälkeen koulutuskokonaisuuden ensimmäisen niin sanotun starttimoduulin toteutusta.

Suunnittelun lähtökohdat

Suunnittelutyöryhmän toimeksiantona oli suunnitella modulaarinen koulutusmalli, joka koostuisi ammatillisesta osiosta ja suomen kielen osiosta (suunnittelutyöryhmän kokoonpanosta tarkemmin ks. Tampereen yliopisto, 2017). Ammatillinen osio ja suomen kielen osio suunniteltiin ensin kumpikin erikseen ja sovitettiin lopuksi yhteen. Suomen kielen osion suunnittelu aloitettiin käymällä läpi aiempien vastaavanlaisten koulutusten opetussuunnitelmia (esim. Itä-Suomen yliopisto, 2011), aiheeseen liittyvää tutkimusta (esim. Haukilahti, 2014; Mähönen, 2014; Piikki,

2010; Tervola, Pajunen, Vainio, Honko & Mattila, 2015) ja viranomaisraportteja (OKM, 2014, THL, 2013) sekä kertaamalla työryhmän jäsenten omia kokemuksia maahanmuuttajalääkäriiden opettamisesta. Tämän alkuinventaarion jälkeen tarveanalyysia jatkettiin työryhmän lääkäriedustajien haastattelulla (Mauri Jussila 26.3.2015; Merja Toivonen 21.8.2015), joiden avulla pyrittiin selvittämään, mikä on se kielitaidon vähimmäistaso, jolla selviää esimerkiksi laillistamisprosessiin kuuluvasta työharjoittelusta. (Tarveanalyysista erikoisalojen ammatillisen kielitaidon arvioinnissa ja ammatillisen kielikoulutuksen suunnittelussa ks. Douglas, 2000.) Kirjoitustaidon vähimmäistason määrittelyssä käytettiin apuna laillistamiskuu-
lusteluvastauksista tehdyn tutkimuksen tuloksia (Tervola ym. 2015). Osaamistavoitteiden muotoilussa hyödynnettiin korkeakoulutuksen ammatillista suomi toisena kiele-
nä -viitekehystä (Komppa, Jäppinen, Herva & Hämäläinen, 2014) ja kielitaidon eurooppalaista viitekehystä (Euroopan neuvosto, 2012).

Tarveanalyysin tuloksena määritellyt kielelliset osaamistavoitteet sijoittuvat eurooppalaisen viitekehyksen tasoille B1–C1. Koska eurooppalaista viitekehystä ei ole suunniteltu ammatillisia konteksteja varten (Little, 2010, 12), se ei sellaisenaan sovellu ammatillisen kielikoulutuksen suunnittelun pohjaksi mutta auttaa kuitenkin tavoitteiden sanallistamisessa. Lähtötasoksi määriteltiin eurooppalaisen viitekehyksen taso B1, joka on tällä hetkellä laillistamiseen vaadittava kielitaitotaso. Lääkärin työssä toimimisen kannalta B1-tasoa on kuitenkin pidetty riittämättömänä. Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä, jonka toimeksiantona oli tarkastella kielitaidon määrittämistä sekä kielitaidon ja EU- tai ETA-alueen ulkopuolella hankitun koulutuksen täydentämistä terveysalalla, katsoi, että terveydenhuollon laillistettavien ammattihenkilöiden kielitaitovaatimusta olisi syytä nostaa tasolle B2 (OKM, 2014, 45–46). Samaa mieltä on myös tässä käsiteltävän valtakunnallisen koulutusmallin suunnitteluryhmä, joka määritteli mallin tavoitteeksi taitotason nostamisen B2-tasolle ja siitä ylöspäin. Tason B2 asettaminen tavoitteeksi on perusteltua myös sen vuoksi, että laillistamiskuu-
lustelusta suoriutuminen näyttäisi todellisuudessa vaativan korkeampaa taitotasoa kuin B1 (Tervola ym., 2015).

Lääkärin työ on kielellisesti vaativaa. Lääkärin on oman ammattikielensä lisäksi ymmärrettävä erilaisia murteita ja puhekielen variantteja ja pystyttävä varioimaan omaa viestintäänsä vastaanottajan mukaan. Lääkärin ja potilaan väliset kieliongelmat voivat heikentää hoidon laatua ja pahimmillaan johtaa jopa hoitovirheisiin (THL, 2015, 95). Siksi työryhmä pitää erityisesti potilaiden mutta myös maahanmuuttajalääkäriiden itsensä kannalta tärkeänä, että kielitaitovaatimus on riittävän korkea.

Ammatillinen kielitaito kehittyä tehokkaasti nimenomaan työssä (Seilonen, Suni, Härmälä & Neittaanmäki, 2016), ja sen vuoksi koulutusmallissa on pyritty huolehtimaan siitä, että laillistamisprosessiin kuuluva työharjoittelu saataisiin hyödynnettyä mahdollisimman hyvin sekä kielen että ammatillisten valmiuksien oppimisessa. Lisäksi kiinnitetään paljon huomiota opiskelutaitoihin ja opiskelijan itseohjautuvuuteen, jotta itsenäinen kielenopiskelu voisi jatkua myös koulutuksen jälkeen.

Osaamiskorit

Koulutusmallin suomen kielen osiosta haluttiin tehdä itsenäinen kokonaisuus, jolla olisi oma, lääketieteellisestä sisällöstä riippumaton toimintalogiikkansa ja etenemisjärjestyksensä, joten koulutusmoduulien pohjaksi ei haluttu ottaa lääketieteen substanssista lähtevää jakoa. Myöskään kielitaidon osaitaitoja (puhuminen, kuullun ymmärtäminen, tekstin ymmärtäminen, kirjoittaminen) ei haluttu ja koperusteeksi, sillä käytännön työssä osataidot limittyvät toisiinsa: lääkärin ja potilaan väliseen kohtaamiseen voi sisältyä niin puhumista ja kuuntelemista kuin lukemista ja kirjoittamista. Siksi myös moduulijaosta haluttiin tehdä sellainen, että se heijastelisi kielenkäyttötilanteiden moninaisuutta. Eri työyhteisöissä eteen tulevien kielenkäyttötilanteiden kirjo on kuitenkin niin suuri, että moduulijaon pohjaksi tarvittiin jonkinlainen kielenkäyttötilanteita kokoava jäsenitys. Syntyi ajatus lääkärin erilaisista rooleista kielenkäyttäjänä: asiantuntijana suhteessa potilaaseen ja työyhteisön jäsenenä suhteessa muihin terveydenhuollon ammattilaisiin. Lisäksi erilliseksi rooliksi nostettiin lääkärin rooli elinikäisenä oppijana ja oman ammatitaitonsa kehittäjänä. Näihin lääkärin erilaisiin rooleihin pohjautuva jaottelu valittiin moduulijaon pohjaksi, koska siinä kielitaidon osataidot yhdistyvät lääkärin työssä keskeisiin tilanteisiin ja sitä kautta ammatilliseen osaamiseen. Tämä jako saatiin sopimaan niin ikään ammatillisten moduulien sisältöihin. Moduulijaon taustalla on myös ajatus siitä, että lääkärin ammatillinen kielitaito on strateginen taito, joka on sovellettavissa yhä uusiin, vaihteleviin tilanteisiin. Lääkärin erilaisiin rooleihin perustuvat ”osaamiskorit” ovat yksi tapa ryhmitellä näitä strategisia taitoja ja pyrkiä eroon ajatuksesta, että ammattilaisen kielitaito olisi tiivistettävissä tiettyjä kielenkäyttötilanteita varten erikseen opeteltavissa oleviin fraaseihin ja sanalistoihin.

Kielelliset osaamistavoitteet ryhmiteltiin roolien mukaisesti osaamiskoreihin, ja sen jälkeen alkoi suomen kielen moduulien sovittaminen yhteen ammatillisten moduulien kanssa. Lääkäriasiantuntijan kanssa analysoitiin ammatilliset moduulit siitä näkökulmasta, millaiset kielelliset haasteet niissä korostuvat, ja kielitaidon osaamiskorit yhdistettiin näihin vaatimuksiin. Samalla poimittiin ammatillisista moduuleista sanastollisia ja sisällöllisiä teemoja hyödynnettäväksi suomen kielen opetuksessa. Moduulijaon ja koulutusmallin kokonaisuuden valmistuttua hiottiin vielä yksittäisten moduulien osaamistavoitteita ja sisältökuvauksia sekä laadittiin lähtötasotesti.

Starttimoduuli

Syksyllä 2016 toteutettiin ensimmäinen starttimoduuli. Sen ammatillisessa osiossa tutustuttiin Suomen terveydenhuoltojärjestelmään. Suomen kielen osion tärkeimpänä tavoitteena oli oman lähtötason ja oppimistarpeiden hahmottaminen sekä opiskelutaitojen kehittäminen. Starttimoduulin alussa oli lähtötasotesti, jonka tarkoituksena oli toisaalta varmistaa, että koulutuksen osallistujilla oli ammatillisten moduulien opiskeluun tarvittava kielitaito, ja toisaalta toimia diagnostisena testinä, jonka avulla opiskelijat voivat suunnata opiskeluaan. Samalla pyrit-

tiin testaamaan myös ammatillista osaamista. Ennen testin käyttöönottoa se esiteltiin ja todettiin sen mittaavan ainakin jossain määrin sekä kielitaitoa että lääketieteen perustietoja.

Lähtötasotesti järjestettiin samaan aikaan kolmella paikakunnalla: Tampereella, Joensuussa ja Helsingissä. Testin perusteella koulutukseen valittiin 8 opiskelijaa, joiden lähtömaat olivat Venäjä, Ukraina, Latvia, Slovakia, Irak, Pakistan ja Venezuela.

Starttimoduuli järjestettiin Tampereen yliopiston tiloissa ja kouluttajina toimivat Tampereen yliopiston ja Itä-Suomen yliopiston opettajat. Lähipäiviä oli kahdeksan, ja niiden välillä opiskelijat tekivät itsenäisiä oppimistehtäviä sekä arvioivat omaa kielitaitoaan. Oppimisalustana käytössä oli Moodle.

Starttimoduulin arjessa ammatillisten ja kielellisten taitojen integrointi tarkoitti paitsi suomen kielen opettajien ja lääkäriopettajan tiivistä yhteistyötä, myös sitä, että kielenopiskelun strategisia taitoja harjoitettiin ammatillisessa osiossa kulloinkin käsitellyssä olevan teeman ja siihen liittyvän sanaston kautta.

Mitä opittiin?

Kouluttajat tekivät tiivistä ja toimivaa yhteistyötä – koulutuksen suunnittelu ja toteutus tehtiin alusta loppuun yhdessä. Työparit vaihtelivat: välillä paikalla oli kaksi suomenopettajaa ja toisinaan taas lääkäriopettaja ja suomenopettaja. Yhteisopettajuus todettiin monella tapaa antoisaksi. Se lisäsi suomen kielen opettajien tietämystä lääkärin ammatin vaatimuksista ja tuki ammatillisen kielen opettamista. Lääkäriopettaja puolestaan tuli tietoisemmaksi siitä, mitä kieliassiantuntijan ammattitaito on ja mitä lisäarvoa se voi tuoda opetukseen. Voidaan siis sanoa, että koulutettavien lisäksi myös kouluttajat oppivat toinen toisiltaan. Tämä tuskin olisi ollut mahdollista ilman että työtä tehtiin rinta rinnan myös käytännön opetustilanteissa.

Valittu työtapo oli myös opiskelijälähtöisempi, koska kouluttajat saattoivat huomioida usean opiskelijan tarpeita yhtä aikaa, havaita mahdollisia puutteita ja tarttua niihin nopeasti. Toisaalta opiskelijoiden omat vahvuudet nousivat helpommin esille. Palautteesta päätellen yhteisopettajuus oli hyödyllistä myös opiskelijoiden mielestä. ”Lääkäri + suomen kielen opettajat yhdessä. Paras asia!”, luki eräässä palautteessa.

Tärkeä osa starttimoduulia oli myös henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatiminen kielitaidon ja ammatillisen osaamisen kehittämistä varten. Tässäkin kouluttajien yhteistyö mahdollisti sen, että jatkosuunnitelma saatiin tehtyä jokaiselle henkilökohtaisesti paikan päällä.

Starttimoduulissa oli mahdollisuus tehdä yhteistyötä kolmen kouluttajan kesken muun muassa sen vuoksi, että koulutuksen rahoittamiseen käytettiin kehittämishankkeen rahaa. Jatkossa näin tiivis yhteistyö ei liene mahdollista, eikä varsinkaan kustannustehokasta. Kuitenkin suositeltavaa olisi, että modulaarisen mallin mukaisesti koulutusta voisi toteuttaa kouluttajapari suomen kielen opettaja ja lääkäriopettaja.

Lähtötasotesti osoittautui hyödylliseksi välineeksi osallistujien kielitaidon varmistamisessa. Ammatillisen osaa-

misen todentaminen testillä on huomattavasti vaikeampaa, ja siksi lähtötasotestiä olisi hyvä täydentää haastattelulla. Ammattitaidon osoittaminen toki tapahtuu lopullisesti vasta laillistamiskäytöseluissa, mutta olisi sekä yksittäisen osallistujan että ryhmädynamiikan kannalta järkevää, että lähtötasotestin avulla saataisiin karsittua sellaiset hakijat, joille lääkärin ura Suomessa ei ole realistinen vaihtoehto.

Jatkossa koulutusmallin suunnittelutyöryhmällä on tarkoitus suosittaa, että starttimoduuli tulisi pakolliseksi osaksi koulutusmallia, niin että tie muihin moduuleihin kulkisi aina starttimoduulin kautta. Näin siksi, että suomalaisen terveydenhuollon järjestelmän tuntemus vaikuttaa aivan ratkaisevasti siihen, millaiset valmiudet opiskelijalla on omaksua ammatillisen opetuksen sisältöjä ja hahmottaa kokonaiskuvaa opittavasta asiasta. Myös se, että opiskelutaidot nostetaan starttimoduulissa erityisen huomion kohteeksi, jättää muissa moduuleissa enemmän tilaa varsinaisen asian opiskeluun, kun opiskelutaidot ovat kunnossa ja eri kulttuureista tulevilla opiskelijoilla on yhteinen käsitys suomalaisesta oppimiskulttuurista.

Taina Pitkänen työskentelee koulutussuunnittelijana ja suomen kielen opettajana Tampereen yliopiston viestintätieteiden tiedekunnassa. Tuula Korhonen työskentelee kouluttajana ja suunnittelijana Itä-Suomen yliopiston koulutus- ja kehittämispalvelu Aducatesa.

LÄHTEET

- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Euroopan neuvosto. (2012). *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Suom. I. Huttunen & H. Jaakkola. Helsinki: Sanoma Pro.
- Haukilahti, R.-L. (2014). *ETA-alueen ulkopuolella tutkintonsa suorittaneet lääkärit Suomessa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Itä-Suomen yliopisto, Koulutus- ja kehittämispalvelu Aducate. (2011). *Lääkäriksi Suomeen. Opas työyhteisölle*. Luettu 31.3.2017, <http://www2.uef.fi/documents/976466/1020564/Laakariksi-Suomeen-Opas-tyoyhteisolle.pdf/98416e1e-817f-4fb7-9c9c-3399f0f40dae>.
- Komppa, J., Jäppinen, T., Herva, M., & Hämäläinen, T. (2014). *Korkeakoulutuksen ammatilliset suomi toisena kielenä -viitekehykset*. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja AATOS-ARTIKKELIT 16. Luettu 31.3.2017, http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisu toiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/METROPOLIA_AATOS_16.pdf.
- Little, D. (2010). *The linguistic integration of adult migrants: evaluating policy and practice*. Document prepared for the intergovernmental conference to be held in Strasbourg on 24 and 25 June 2010. Council of Europe. Luettu 31.3.2017, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Ad-Migrants-Conf2010-Report_EN.pdf.
- Mähönen, E. (2014). *Maahanmuuttajalääkärin kokemuksia ammatillisen kielitaidon kehittämisestä: ”No se mun kurssi oli töissä”*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Luettu 31.3.2017, <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201501201153>.
- OKM. (2014). *Kielitaidon määrittäminen sekä kielitaidon ja EU/ETA-alueen ulkopuolella hankitun koulutuksen täydentäminen terveysalalla*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:5. Luettu 31.3.2017, <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-256-2>.
- Piikki, A. (2010). Terveydenhoitoalalla riittävä suomen taito – mitä se on? *Sutina*, 1, 30–33.
- Seilonen, M., Suni, M., Härmälä, M., & Neittaanmäki, R. (2016). Ammatillisen kielitaidon arviointikokeilu terveydenhuollon alalla. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.), *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa* (s. 110–141). AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016 / n:o 9.
- Valvira. (2008). *EU/ETA-alueen ulkopuolella koulutetuilta lääkäreiltä vaadittavat kuulustelut*. Luettu 31.3.2017, http://www.valvira.fi/terveydenhuolto/ammattioikeudet/hakemusohjeet/eu_eta_valtioiden_ulkopuolella_koulutetut/laakarit/kuulustelut.
- THL. (2013). *Ulkomaalaistaustaiset lääkärit ja hoitajat suomalaisessa terveydenhuollossa. Haasteet ja mahdollisuudet*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen raportti 7/2013.

Luettu 31.3.2017, https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/104416/URN_ISBN_978-952-245-857-5.pdf?sequence=1.

Tervola, M., Pajunen, A., Vainio, S., Honko, M., & Mattila, K. (2015). Maahanmuuttaja-taustaisten lääkäreiden suomen kielen taito laillistamiskuvasteluissa. *Duodecim*, 131 (4), 339–346.

Tampereen yliopisto. (2017). *Valtakunnallinen koulutusmalli ETA-alueen ulkopuolella lääkä-
rin tutkinnon suorittaneille*. <https://research.uta.fi/maahanmuuttajalaakarit/>.

Opiskelijoiden hyvinvointia edistävän verkkosivuston luominen opiskelijajohtoisella projektilla

Opiskelijoiden hyvinvointiin ja opiskelukykyyen vaikuttavat useat tekijät, joista moniin opiskelijalla on avaimet omissa käsissään. Opiskelu-elämää aloittaessaan nuori aikuinen alkaa itse vastata omista ravitsemus-, liikunta- ja unitottumuksistaan. Miten käy näiden tottumusten, kun muutto uuteen kaupunkiin, uusien ihmissuhteiden luominen ja akateemisten opiskelutaitojen kehittäminen vaativat paljon opiskelijan voimavaroja? Tutkimusten mukaan korkeakouluopiskelijoiden terveystottumuksissa on parannettavaa. Vuoden 2016 aikana Jyväskylän yliopistossa toteutettiin opiskelijajohtoinen projekti, jossa luotiin hyvinvoinnista huolehtimiseen kannustava Hyvinvoiva minä-verkkosivusto (Hyvinvoiva minä). Opiskelijapalautetta verkkosivuston käytettävyydestä ja sisällöistä hyödynnettiin projektin aikana. Sivusto integroitiin myös osaksi opiskelijoiden opiskelukykyä tukevaa kurssia. Kurssin opiskelijat kokivat, että sivusto auttoi heitä arjen hallinnassa sekä vahvisti minäpystyvyyttä terveellisten valintojen tekemiseen. Jatkossakin itsenäisen hyödyntämisen lisäksi verkkosivusto on tarkoitus sisällyttää osaksi opetusta sekä muita hyvinvointia ja opiskelukykyä edistäviä palveluita.

Johdanto

Korkeakouluopiskelijat elävät stressaavien elämäntilanteiden ja -muutosten keskellä, jolloin omasta hyvinvoinnista huolehtiminen voi unohtua, ravitsemus- ja liikuntatottumukset voivat heiketä ja unen määrä jäädä vähäiseksi. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen (2012) mukaan joka kymmenes opiskelija ei harrasta kuntoliikuntaa lainkaan. Väsymys ja niskavaivat ovat päivittäisiä oireita reilulla 10 prosentilla naisista ja 5 prosentilla miehistä. Opiskelijat pitävät tärkeänä terveellistä ruokavaliota, mutta samalla esimerkiksi voimien käyttö on lisääntynyt kasvirasvapohjaisiin levitteisiin verrattuna. Miespuolisista opiskelijoista kaksi viidesosaa ja naispuolisista opiskelijoista reilu viidennes on ylipainoisia. (Kunttu & Pesonen, 2013.)

Opiskelijoille internet on merkittävä terveystiedon lähde, sillä yli 70 prosenttia opiskelijoista etsii sairauksiin, ravitsemukseen tai terveyteen liittyvää tietoa internetistä (Tilastokeskus, 2015). Tiedon kysyntä ja tarjonta eivät aina kohtaa, ja luotettavaa terveystietoa ei tunnu löytyvän edes etsimällä (Drake, 2009). Internetistä löytyvän terveystiedon laatu ja luotettavuus vaihtelevat (Lampe, 2008), eivätkä tiedonlähteet aina täytä laatuksiteerejä (Devine, Broderick, Harris, Wu & Hilfiker, 2016; Lampe, 2008).

Näistä lähtökohdista Jyväskylän yliopistossa toteutettiin vuoden 2016 aikana opiskelijajohtoinen projekti, jossa luotiin Hyvinvoiva minä-verkkosivusto. Tavoitteena oli luoda monipuolista ja luotettavaa terveystietoa jakava verkkosivusto, joka myös aktivoisi opiskelijoita oman hyvinvoin-

nin edistämiseen ja elämäntapojen muutoksiin. Sivuston toivotaan myös helpottavan opiskelijaa oman opiskeluyhteisön liikuntamahdollisuuksien ja kenties uusienkin liikuntalajien löytämisessä. Projekti oli osa Jyväskylän yliopistossa toteutettavaa opiskelijoiden hyvinvointia edistävää Student Life -toimintamallia (Laitinen, Laakkonen, Penttinen & Anttonen, 2014).

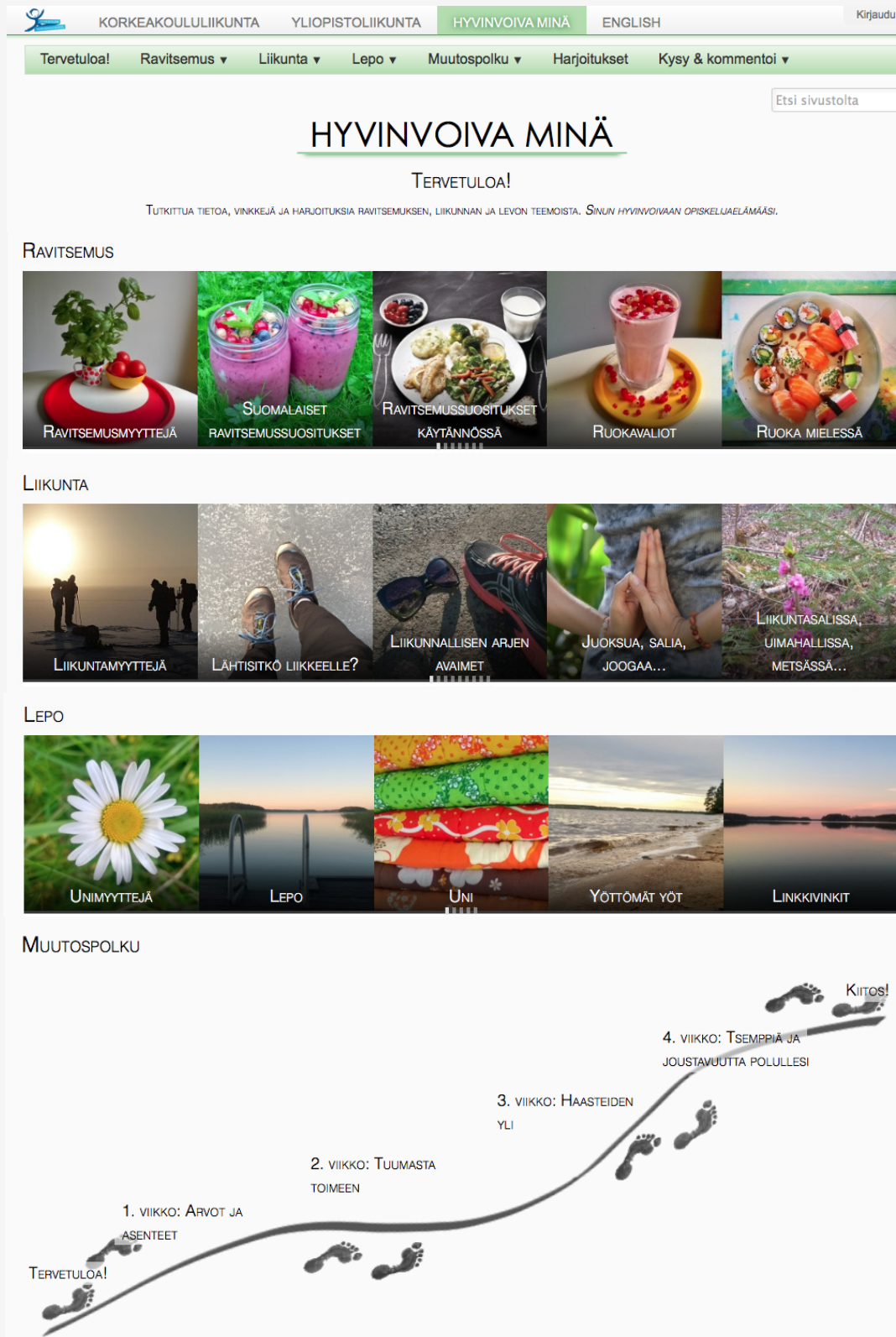
Hyvinvoiva minä-verkkosivuston kehittäminen

Opiskelijajohtoisesti toteutetun Hyvinvoiva minä-verkkosivuston sisältö rajattiin liikunnan, hyvinvointia edistävän ravitsemuksen ja riittävän levon teemoihin. Jokaiseen teemaan luotiin tutkimustietoon pohjautuvat monipuoliset tieto-osiot. Verkkosivustolle sisällytettiin myös terveyskäyttäytymistutkimukseen (mm. Kangasniemi, 2015; Lappalainen, Lappalainen & Granlund, 2014; Michie ym., 2011; Schwarzer, 2008; Teixeira, Carraca, Markland, Silva & Ryan, 2012) pohjautuvia pohdintatehtäviä ja konkreettisia harjoituksia, joiden avulla opiskelijat voivat oppia tunnistamaan ja käyttämään omia voimavaroja, asettamaan muutostavoitteita, miettimään konkreettisia hyvinvointitekoja sekä myös käytännössä tekemään niitä. Verkkosivusto tarjoaa myös keinoja muutosesteiden tunnistamiseen ja voittamiseen sekä oman toiminnan seuraamiseen ja arvioimiseen. Lisäksi verkkosivustolta löytyy neljän viikon mittainen Muutospolku-osio niille opiskelijoille, jotka kai-

paavat ohjatumpaa tukea muutosten tekemiseen ja ylläpitämiseen. (Kuva 1.)

Verkkosivuston teknisessä toteutuksessa panostettiin raikkaaseen visuaaliseen ilmeeseen. Sivuston rakentamisessa hyödynnettiin laajasti verkon valtteja, kuten videoita, kuvia ja sosiaalista mediaa. Sivuston helppolukui-

suutta edistettiin pitämällä tekstin määrä maltillisena ja suosimalla ”Vinkki”- ja ”Tiesitkö?”-laatikoita sekä kuvioita. Verkkosivustolle kuvattiin muutamia kotikäyttöön soveltuvia jumppavideoita (mm. lihaskunto-jumppa, jooga, venyttely). Sivustolle koottiin linkkejä Yliopistoliikunnan monipuoliseen tarjontaan. Verkkosivustolle lisättiin myös



Kuva 1. Hyvinvoiva minä -verkkosivuston etusivu

”Kysy ja asiantuntija vastaa” -palvelu, jossa yliopistoliikunnan asiantuntijat vastaavat opiskelijoita mietittyihin kysymyksiin luottamuksellisesti.

Hyvinvoiva minä -verkkosivusto toteutettiin Jyväskylän yliopiston Jyväversitas-projektirahoituksella (Jyväversitas 2016 -opiskelijaprojektit). Opiskelijajohtoisilla projekteilla haetaan uusia aloitteita opiskelun tukemiseen, innostamiseen ja sujuvoittamiseen Jyväskylän yliopistossa. Toteutettavat projektit valitaan hakukierroksen aikana tehdyistä opiskelijoiden projektiesityksistä. Hyvinvoiva minä -projekti valittiin, sillä se täydentää sisältöteemoiltaan jo olemassa olevia nettipohjaisia opiskelijoiden henkistä hyvinvointia tukevia työvälineitä. Projektin tuotos palvelee laajaa opiskelijakohderyhmää. Lisäksi toteutetun verkkosivuston jatkokäyttö ja -kehitys nivoutuvat hyvin yhteistyökumppanina toimivien yksiköiden toimintaan. Kokonaisuudessaan projektin toteutuksesta vastasi terveyskasvatuksen opiskelija ja teknisestä osuudesta tietotekniikan opiskelija. Verkkosivusto toteutettiin tiiviissä yhteistyössä liikuntatieteellisen tiedekunnan, yliopistoliikunnan, Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön (YTHS), Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan ja Student Lifen kanssa. Yhteistyökumppanien edustajista koottu ohjausryhmä kokoontui vuoden 2016 aikana kerran kuussa keskustelemaan projektin vaiheista ja etenemisestä.

Opiskelijoiden palaute verkkosivustosta

Verkkosivuston protomalli valmistui syyskuussa 2016. Tällöin neljä tietojärjestelmätieteiden opiskelijaa antoi palautetta verkkosivuston käytettävyydestä ja yksi terveyskasvatuksen opiskelija sivuston sisällöstä. Verkkosivustoa kehitettiin saadun palautteen perusteella, esimerkiksi sivuston navigaatiota muokattiin käyttäjäystävällisemmäksi ja harjoitusten ohjeita muotoiltiin selkeämmiksi. Hyvinvoiva minä -verkkosivusto julkaistiin lokakuussa 2016 osana Jyväskylän yliopiston Hyvinvointiviikon tapahtumia. Julkaisutilaisuudessa sivusto sai positiivisen ja innostuneen vastaanoton runsaslukuiselta opiskelijajoukolta.

Vuoden loppupuolella verkkosivusto otettiin käyttöön myös opiskelukykykurssilla. Jyväskylän yliopiston opiskelukykykurssi (Akateeminen opiskelukyky – muutakin kuin pisteitä) on suunnattu ensisijaisesti ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille. Kurssin tarkoituksena on vahvistaa opiskelijoiden perusvalmiuksia hyvinvoinnista ja opiskeluvuodesta huolehtimiseen. Opintokurssin aikana kaksitoista opiskelijaa eri tiedekunnista teki itsenäisesti verkkosivuston neljän viikon mittaisen Muutospolku-osion ja siihen liitetyn reflektiotehtävän, jossa he pohtivat Muutospolun hyödyllisyyttä omassa arjessaan. Opiskelijat antoivat myös sivustoa koskevia kehitysehdotuksia. Tämän lisäksi opiskelijat vastasivat ennen Muutospolun aloittamista ja sen jälkeen kyselyyn, jossa selvitettiin terveystottumuksia (liikunta, ravitsemus ja uni), muutosaikomuksia ja -kokeiluja sekä pystyvyyden tunnetta.

Opiskelijoiden reflektiotehtävän perusteella Hyvinvoiva minä -verkkosivusto ja siihen sisältyvä Muutospolku koettiin hyödylliseksi apuvälineeksi hyvinvointia edistävän arjen suunnittelussa ja terveellisten valintojen tekemisessä. Kyselyn perusteella lepo oli suosituin Muutospolun teemoista. Muutospolku auttoi opiskelijoita realistis-

ten tavoitteiden ja toimivien suunnitelmien pohdinnassa, rohkaisi pienten muutosten tekemiseen sekä lisäsi opiskelijoiden joustavaa suhtautumista terveellisiin elintapoihin. Tyytyväisimpiä Muutospolkuun olivat ne opiskelijat, jotka olivat motivoituneita tekemään muutoksia terveystottumuksissaan ja kokivat muutokselle olevan tarvetta. Muutospolku aktivoi myös muutokseen: opiskelijat innostuivat keksimään uusia tapoja liikkua, lisäämään arkeensa rentouttavaa toimintaa sekä syömään aamupalan entistä useammin. Opiskelijat kokivat, että Muutospolku tarjosi mahdollisuuden pysähtyä miettimään omaa hyvinvointia ja jaksamista. (Taulukko 1.) Opiskelijoiden kokemusten pohjalta Muutospolkua muokattiin vastaamaan entistä paremmin opiskelijoiden tarpeita: harjoitusten ohjeistusta tarkennettiin edelleen ja niihin lisättiin runsaammin vaihtoehtoja, jotta opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet tulisivat paremmin huomioituksi.

Lopuksi

Hyvinvoiva minä -verkkosivusto tarjoaa luotettavaa terveystietoa sekä kannustaa opiskelijoita pohtimaan oman hyvinvointinsa arvoa, tunnistamaan omia voimavaroja sekä aktivoi hyvinvointitekoihin arjessa. Kokemuksellisen oppimisen periaatteella opiskelijoille tarjotaan runsaasti harjoituksia, joiden tekeminen tutkitusti edistää hyvinvointia. Verkkosivuston merkittävä etu on siinä, että se tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden perehtyä oman hyvinvointinsa edistämiseen ja terveellisiin elintapoihin itselle parhaiten sopivana ajankohtana. Verkkosivut ovat opiskelijoiden käytettävissä koko opiskelun ajan. Verkkosivusto on integroitu osaksi yliopiston järjestämiä hyvinvointia tukevia kursseja. Erityisesti opintonsa aloittavat opiskelijat ohjataan tutustumaan sivustoon, ja verkkosivusto liitetään osaksi tutor-toimintaa. Lisäksi verkkosivustoa hyödynnetään YTHS:n terveyskasvatuksen ohjausmateriaalina. Verkkosivuista tiedotetaan laajasti yliopiston nettisivustolla ja opiskelijatapahtumissa. Sosiaalista mediaa on hyödynnetty ja hyödynnetään jatkossakin verkkosivuston markkinoinnissa, käyttäjien aktivoimisessa ja innostamisessa sekä vertaistuen tarjoamisessa.

Kiitokset

Kiitämme Jyväskylän yliopistoa saamastamme rahoituksesta sekä yhteistyökumppaneitamme (yliopistoliikuntaa, liikuntatieteiden ja informaatioteknologian tiedekuntaa, YTHS:ää, JYY:tä, Jyväskylän yliopiston Student Life -kehittäjiä ja opiskelijoita) hedelmällisestä yhteistyöstä. Kiitos myös Terveystietokeskokselle verkkosivuston pilotointiin myönnetystä tuesta.

Elisa Luomaranta työskentelee vastavalmistuneena terveystieteiden maisterina ja terveydenhoitajana Nokialla. Muut kirjoittajat ovat Jyväskylän yliopistosta. Tiina Böös on tietotekniikan opiskelija. Tapio Anttonen työskentelee suunnittelijana Student Life -hankkeessa. Hanna Laitinen työskentelee yliopistonopettajana psykologian laitoksella. Anneli Mörrä-Leino on yliopistoliikunnan liikuntapäällikkö ja Kirsti Kasila työskentelee lehtorina liikuntatieteellisessä tiedekunnassa.

Opiskelijoiden palautetta Hyvinvoiva minä –verkkosivustosta

"Vau! Upeaa työtä! Hyvän mielen sivut!"

"Kaiken kaikkiaan pidin sivua sisällöllisesti hyvin mietittynä. Sivujen materiaalia on jaoteltu pienempiin osiin sivujen sisällä, mikä on hyvä asia. Näin käyttäjä ei tarvitse omaksua kokonaista aihealuetta yhdellä kerralla, vaan käyttäjä voi pureskella sisältöä osissa."

"Kuvat ovat upeat ja sopivat tähän sivustoon erityisen hyvin. Niiden avulla voidaan tukea positiivista suhtautumista sivuston teemoihin liittyen."

"Muutospolku herätti ajattelemaan omaa arkea, miettimään ja luomaan pieniä muutoksia arjen keskellä, joiden avulla pääsee kohti kokonaisvaltaisempaa hyvinvointia, jota olen hakemassa."

"Monet harjoitukset auttoivatkin minua oivaltamaan, kuinka paljon omat ajatukset ovat rajoittaneet elämäni ja vaikuttaneet hyvinvointiini. Tahdikkaasti ja oikeassa järjestyksessä esitetyt harjoitukset kuitenkin saivat ajattelemaan realistisemmin ja uudesta näkökulmasta."

"Muutospolku oli täynnä pieniä oivalluksia elämästä, arjesta ja hyvinvoinnista."

"Minun on usein hyvin vaikea motivoida itseäni, joten Muutospolun selkeä ja ytimekäs rakenne auttoi minua keskittymään."

"Ehkä eniten Muutospolku pisti ajattelemaan omaa jaksamista ja sitä, että pitää olla armollinen itseään kohtaan."

"Muutospolku vahvisti motivoitumistani muutosta kohtaan. Muutospolku antoi selkeät päämäärät ja vahvisti omia tunteksiani ja aikaisemmin lukemaani hyvää ja terveellistä elämästä."

Taulukko 1. Opiskelijoiden palautetta Hyvinvoiva minä -verkkosivustosta.

LÄHTEET

- Devine, T., Broderick, J., Harris, L. M., Wu, H. & Hilfiker, S. W. (2016). Making quality health websites a national public health priority: toward quality standards. *Journal of Medical Internet Research*, 18(8)e211.
- Drake, M. (2009). *Terveystiedon kipupisteitä. Terveystiedon tuottajat ja hankkijat Internetissä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hyvinvoiva minä -verkkosivut. (2016). www.korkeakoululiikunta.fi/hyvinvoivamina.
- Jyväversitas 2016 -opiskelijaprojekti. (2016). <https://www.jyu.fi/studentlife/jyvaversitas/jyvaversitas2016>.
- Kangasniemi, A. (2015). Towards a physically more active lifestyle based on one's own values: The results of a randomized controlled trial among physically inactive adults health behavior, health promotion and society. *BMC Public Health*, 15 (1).
- Kunttu, K., Pesonen, T. (2013). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2012*. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 47.
- Laitinen, H., Laakkonen, I., Penttinen, L. & Anttonen, T. (2014). Nuorison parasta tässä harrastetaan – Student Life – tutkimuslähtöistä työtä opiskelijan hyvinvoinnin ja osaamisen hyväksi. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasuo (toim), *Oppia ikä kaikki. Kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa*. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja 2014. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. Helsinki.
- Lampe, K. (2008). Internetin terveystiedon luotettavuus – asiantuntijan rooli on arvioinnissa edelleen tärkeä. *Duodecim*, 124, 2077–2083.
- Lappalainen, R., Lappalainen, P. & Granlund, A. (2014). *Hyvää elämää ja tietoista painonhallintaa*. Tampere: SKT Oy.
- Michie, S., Ashford, S., Snieder, F., Dombrowski, S., Bishop, A., French, D. (2011). A refined taxonomy of behaviour change techniques to help people change their physical activity and healthy eating behaviours: The CALO-RE taxonomy. *Psychology and Health*, 26 (11), 1479–1498.
- Schwarzer, R. (2008). Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. *Applied Psychology*, 57 (1), 1–29.
- Teixeira, P. J., Carraca, E. V., Markland, D., Silva, M. N., Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9 (1): 78.
- Tilastokeskus. (2015). *Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö*. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 4.1.2017, <http://www.stat.fi/til/sutivi/index.html>.

Laaja avoimen verkkokurssin kokeilu kulttuuriperinnön tutkimuksessa

Helsingin yliopiston Avoin yliopisto järjesti kulttuuriperinnön tutkimuksen johdantokurssin MOOC-muotoisena 2015–2016. Kurssin suunnittelu, toteutus ja palaute sekä tilastointi tarjosivat mahdollisuuden arvioida MOOC-opetuksen luonnetta. Opiskelijapalaute oli heterogeenista, mutta kannustavaa. Digitaalitekniologia yhtä aikaa mahdollistaa ja rajoittaa opetustapahtumia, ja siten se on tärkeä osa pedagogista suunnitteluprosessia.

MOOC osana kulttuuriperinnön tutkimuksen opintoja

Helsingin yliopiston Avoin yliopisto järjesti kulttuuriperinnön tutkimuksen johdantokurssin Visa Immosen vetämänä lähiopetuksena kesällä 2015. Hänen työskentelynsä ulkomailla kuitenkin esti lähiopetuksen lukuvuonna 2015–2016, joten suunnittelija Joanna Veinio ehdotti uuden johdantokurssin toteuttamista MOOC-muotoisena eli laajana avoimena verkkokurssina.

MOOC on akronyymi sanoista *Massive Open Online Course*. Sillä on neljä keskeistä ominaisuutta (esim. Haber, 2014; Klobas, Machintosh & Murphy, 2015; Rhoads, 2015). Ensinnäkin oppimisympäristöt ja aineistot ovat digitaalisia. Toiseksi MOOC-opetus on avointa eli kurssit ovat kenen tahansa internetiä käyttävän saavutettavissa. Tavallisesti vierailija törmää kurssin maksullisuuteen tai lukittuihin materiaaleihin vasta, jos hän haluaa rekisteröidä suorituksensa. Avoimuudesta seuraa kolmas laajojen avointen verkkokurssien ominaispiirre: niiden opetusryhmät ovat suuria. Neljänneksi kyse on kurssimuotoisesta oppimisestä eli ajallisesti tai aihealoiltaan rajatuista kokonaisuuksista. MOOC-opetusta on Suomessa kokeiltu 2010-luvulla (Hetemäki, 2013, 46; Nikkola, 2014; Ylitalo & Byholm, 2015).

Järjestimme lukuvuonna 2015–2016 neljä kulttuuriperinnön tutkimuksen johdantokurssia MOOC-muotoisena. Kurssi ”Kulttuuriperintö ja nykyaika – Johdatus kulttuuriperinnön tutkimiseen” on 5 opintopisteen opintojakso. Se aloittaa Helsingin yliopiston kulttuuriperinnön tutkimuksen 25 opintopisteen opintokokonaisuuden. Sivuaaine on pakollinen arkeologian, folkloristiikan, kansatieteen ja taidehistorian pääaineopiskelijoille. Kulttuuriperinnön tutkimus on Suomessa tuore oppiala. Pääaineena sitä voi opiskella Turun yliopistossa ja sivuaaineena Helsingin yliopistossa. Kulttuuriperinnön tutkimus analysoi käsityksiä ja kokemuksia kulttuuriperinnöstä sekä sitä koskevia päätöksiä, käytäntöjä ja julkista keskustelua.

MOOC:n maine on ristiriitainen. Kurssin suunnittelu, to-

teutus ja palaute sekä tilastointi tarjosivat mahdollisuuden arvioida sen luonnetta.

Johdantokurssin rakentaminen digitaaliseen ympäristöön

MOOC-kurssi toteutettiin Helsingin yliopiston uudella alustalla (<https://mooc.helsinki.fi/>), joka on vielä osittain kehitysversio. Tämä aiheutti oppimisympäristön toimintaan paikoin hitautta ja epäselvyyttä. Kurssin rakentamiseen ja sisältöihin vaikuttivat muutkin tekijät, kuten Avoin yliopiston ilmoittautumiskäytännöt sekä rytmittäminen osaksi opetusperiodeja. Myös digitaalinen ympäristö muovasi tavoitteita, opetuksen rakennetta, vuorovaikutusta ja opetussisältöjä.

Opintojakson materiaalit ovat avoimena oppimisympäristöön kirjautuneille, ja kaikilla on oikeus kirjautumistunnusten luomiseen. Suorittaminen kuitenkin edellyttää Avoin yliopiston opiskelijoille opintomaksun maksamista. Kurssit ovat ilmaisia Helsingin yliopiston perustutkinto-opiskelijoille.

Verkkokurssin ohjeistuksen jälkeen opiskelijat siirtyvät aloitustehtävään. Siinä kukin pohtii sivun mittaisesti, mitä katsoo kulttuuriperinnön merkitsevän. Tämän jälkeen opiskelijat jakautuvat pääaineensa tai kiinnostuksensa mukaisesti pienryhmiin, joissa verkkokeskustelut käydään. Ryhmytymistehtävänä on esitellä itsensä ja suhteensa kulttuuriperintöön. Tämän jälkeen kurssi jatkuu viidellä teemalla: 1) ”Mitä se on?”, 2) ”Miten se on muuttunut?”, 3) ”Miten tutkia?”, 4) ”Kulttuuriperintö, hallinto ja opetus” sekä 5) ”Turismi ja digitaalinen kulttuuriperintö”. Teemasta toiseen siirrytään tietyn aikataulun mukaisesti, eikä uuteen voi siirtyä jättämättä edellisen tehtävää.

Kuhunkin teemaan liittyy useita videoluentoja. Luentoformaatin on osoitettu olevan tehokas informaation väli-

tyksessä (Bligh, 2000), mutta puolta tuntia pidemmät luennot eivät ole oppimisen kannalta mielekkäitä (Khan, 2012). Päädyimmekin YouTube-luentoihin, joiden pituus on enimmillään noin 20 minuuttia.

Kuhunkin teemaan liittyy verkkokeskusteluja, ja kurssiin sisältyy yksi vertaisarviointitehtävä. Verkkokurssin osavoitteenä on vertaispalautteen antamisen ja vastaanottamisen harjoittelu. Siksi tehtävänanto pidetään väljänä, eikä tarkoitus ole antaa yksityiskohtaista kritiikkiä. Ohjeistuksessa painotetaan rakentavan palautteen antamisen taitoja.

Opiskelijoita velvoitetaan osallistumaan verkkokeskusteluun. Laajasti määriteltyjen, opiskelijoiden omia kokemuksia painottavien tehtävänantojen ansiosta keskustelu on vaikuttanut pakottamattomalta.

Kurssin lopputehtävänä on oppimispäiväkirja. Siinä opiskelija pohtii, miten alkutehtävän käsitys kulttuuriperinnöstä on kurssin aikana muuttunut. Päiväkirjan muodostaa kehityskaaren kurssin alkuun, ja se johdattelee opiskelijaa miettimään omaa oppimistaan.

Opiskelijoiden kokemukset MOOC-kurssista

Kurssi toteutettiin lukuvuoden aikana neljä kertaa. Jaksoille ilmoitautui yhteensä 222 opiskelijaa, joista Helsingin yliopiston perustutkinto-opiskelijoita oli 180 (taulukko 1). Loput olivat Avoimen yliopiston opiskelijoita. Ilmoittautuneista oppimisympäristöön kirjautui 185 opiskelijaa. Kirjautuneiden määrä jaksolle ilmoittautuneista vaihteli kurssittain 77 prosentista 93 prosenttiin. Oppimisympäristö oli avoinna vierailijoille, joita kirjautui alueelle useita, mutta kurssista riippuen vain 2–26 heistä ei koskaan ilmoittautunut jaksolle.

Opintojakson suoritti yhteensä 120 opiskelijaa. Heistä 92 oli tutkinto-opiskelijoita, joista 38 kuului pakollisen sivuaineen opiskelijoihin, 41 opiskelijaa oli muista humanistisen tiedekunnan oppiaineista ja loput 13 oli muiden tiedekuntien opiskelijoita. Avoimen yliopistossa jakson suoritti 28 opiskelijaa. Ilmoittautuneista loppumerkinnän sai kurssikerrasta riippuen 44–67 prosenttia, ja alustalle kirjautuneista opiskelijoista kurssin suoritti 53–72 prosenttia. Ilmoittautuneiden suoritusprosentti oli 54 ja alueelle kirjautuneiden 65.

Opiskelijoilta kerättiin palautetta opintojaksosta. Tavoitteena oli saada tietoa MOOC-oppimisympäristöstä, mutta myös siitä, miten toteutus tuki jakson oppimistavoitteita. Palautealomakkeessa oli myös kvantitatiivisia kysymyksiä, mutta valtaosa oli kvalitatiivisia. Lomakkeen täytti 43 opiskelijaa. Palaute oli varsin vaihtelevaa ja ulottui kielteisestä myönteiseen, mutta yleisarviointi oli positiivinen.

Poimimme seuraavassa joitakin toistuvia kommentteja.

Kysymykseen ”Miltä verkkokurssin suoritustapa tuntui?” vastattiin toistuvasti kiittelevästi:

”Sopivasti luento- ja muuta materiaalia, toimivat pienryhmät ja kommentointi, jota ei ollut kohtuuttomasti. [...] Se, että osatehtävät tukivat lopputehtävän kirjoittamista, oli hyvin toimiva ratkaisu.”

”Todella positiiviselta. Sain itse päättää työskentelyaikani, jolloin ajanhallinta ja paneutuminen aiheisiin onnistui paremmin. Toivoisin, että muutkin kurssit tekisivät näin, sillä nautin kurssitavan suorituksesta todella paljon.”

”Tallenteita pystyi katsomaan useasti kun taas luenolla jos jokin asia menee ohi siihen ei pysty enää palaamaan.”

Mukana oli kuitenkin myös varsin kielteisiä reaktioita:

”Osatehtävät sinänsä kyllä tukivat oppimista, mutta kokonaisuudessaan verkkokurssiin oli vaikeuksia sitoutua. Tallenteita oli ajoittain vaikea seurata niiden laahaavuuden takia, ja pelkän äänen kuuntelu ilman luennoitsijan näkemistä teki videoista aika puuduttavia. [...] Hyvä puoli tällaisessa verkkokurssissa on tietenkin sen tarjoama vapaus, eli tehtävät voi suorittaa milloin itselleen parhaiten sopii. Luennoilla käyminen on kuitenkin yleensä antoisampaa ja opettajan mahdollinen oma kiinnostus aiheeseen välittyy silloin paremmin.”

Verkkopohjainen opiskelu sopii vaihtelevasti opiskelijoiden oppimistapoihin. Lähiopetuksen puutteen ohella toinen toistuva kritiikki kohdistettiin kurssin tekniseen toteutukseen. Se kattoi niin MOOC-alustan hiomattomuuden kuin videoluennot. Kommentoijat kaipaivat laatutasoa, joka olisi vaatinut yliopiston audiovisuaalisia laitteistoja edistyneemmän tallennusstudion.

Kysymykseen ”Miten koit osatehtävien tekemisen?” annetut vastaukset olivat edellisen kaltaisesti vaihtelevia. Toiset pitivät osatehtäviä erittäin hyödyllisinä ja opiskelua rytmittävinä:

”Osatehtävät ohjasivat keskittymään tiettyyn teemaan kerrallaan. Koska kulttuuriperintö on niin laaja-alainen, koin ohjauksen hyväksi. Osatehtävät selkeyttivät ja auttoivat lopputehtävän tekemisessä.”

Taulukko 1. Kulttuuriperintökurssin osallistujatilasto.

	Ilmoja	HY	Avoim	MOOC-alueelle	Ilmoista MOOC-alueelle (%)	Vierailijoina (kpl)	Suorituksia	HY	Ilmoista (%)	Avoim	Ilmoista (%)
Syyskuu	57	50	7	53	92,98	26	38	34	68,00	4	57,14
Lokakuu	51	44	7	41	80,39	2	29	23	52,27	6	85,71
Tammikuu	52	38	14	40	76,92	2	26	17	44,74	9	64,29
Maaliskuu	62	48	14	51	82,26	5	27	18	37,50	9	64,29
	222	180	42				120	92	51,11	28	66,67
						Opintopisteitä:	600	460		140	

Taulukko 2. Suorituskokemus kulttuuriperintökurssilla opiskelijapalautteen perusteella (n = 43).

		Aiempi osallistuminen verkkokurssille		Sopiiko suoritustapa tälle jaksolle?	Koitko verkkokurssin käytön helpoksi?
		Kyllä	Ei	Ei	Ei
Syyskuun ryhmä	14	5	9	1	4
Lokakuun ryhmä	15	5	10	1	3
Tammikuun ryhmä	6	3	3		1
Maaliskuun ryhmä	8	1	7	1	2
	43	14	29		10

Toiset taas pitivät osatehtäviä pinnallisina, hahmottomina ja turhina: ”[N]iissä ei oikeastaan ollut mitään uutta.” Vastausten huojuntaa selittää pakollisen sivuaineen mukanaan tuoma ongelma: perusopintojen ensimmäisen kurssin suorittaminen voi edistyneestä opiskelijasta tuntua turhauttavalla.

Yhtä kirjavia olivat vastataukset kysymykseen ”Miltä tuntui, kun muut ryhmäläisesi näkivät tuotoksesi?”. Suurta osaa vastausten julkisuus ei haitannut, vaan se tuntui edistävän oppimista:

”Koska kommentointi oli kannustavaa ja hyödyllistä, oli julkisuus minusta hyvä asia. Se, että näkyvyys oli pääosin rajattu pienryhmiin, oli onnistunut ratkaisu. Minusta meille syntyi jopa hieman ryhmähenkeä.”

Julkisuus aiheutti yksittäisille vastaajille silti jopa ahdistusta:

”En kokenut hyvänä asiana. Mielestäni tehtävien julkisen näkyminen ei aiheuttanut paitsi lisästressiä, myös itsetensuuria. Mielestäni olisin pystynyt vastaamaan rehellisemmin, jos opettaja olisi ollut ainoa, joka tehtäviäni olisi lukenut. Nyt mietin aivan liikaa, miltä vastaukseni mahdollisesti näyttivät kanssaopiskelijoilleni.”

Tehtävien julkisuuteen liittyy läheisesti kysymys ”Edistykö muiden opiskelijoiden tuotoksien lukeminen omaa oppimistasi?”. Jälleen reaktiot vaihtelivat: ”Sain niistä avaravia näkökulmia, mitä en itse tullut ajatelleeksi.” Toisille muiden opiskelijoiden tekstien lukeminen oli hukkaan heitettyä aikaa:

”Ei edistänyt. En tiedä miksi, mutta muiden tehtävien lukeminen ja kommentointi tuntui kiusalliselta. Opiskelijoiden välinen vieraskoreus todennäköisesti esti rakentavan palautteen antamisen.”

Kurssilla kokeiltiin vertaispalautetta, ja monet kokivat sen onnistuneeksi. Kysymykseen ”Miltä vertaispalautteen antaminen ja vastaanottaminen tuntuivat?” opiskelijat vastasivat esimerkiksi: ”Auttoi myös omien ajatustensa jäsentämisessä”. Poikkeaviakin näkemyksiä oli:

”Koin, että en ollut riittävän ’pätevä’ antamaan saman tasoiselle opiskelijalle rakentavaa palautetta aiheesta, josta tiedän yhtä vähän. Myös palautteen henkilökohaisuus pelotti, sillä en halunnut loukata, mutta en

myöskään leimaantua millään tavalla kanssaopiskelijoiden silmissä.”

Vapaamuotoisia vastauksia ei ole helppo tilastoida, vaikka pääosin ne olivat myönteisiä (taulukko 2). Ehkä selkeimmin kurssin toimivuudesta kertoivatkin ne kaksi kysymystä, joihin opiskelijat saattoivat vastata kyllä tai ei. Ensimmäinen oli, sopiiko MOOC-suoritustapa kyseiselle kurssille. Kaikista vastauksesta vain kolme oli kielteisiä (taulukko 3). Samaten kysymykseen siitä, suorittaisiko opiskelija kokemustensa perusteella muitakin opintoja verkkomuo- toisesti, annettiin vain kolmessa tapauksessa negatiivinen palaute.

Taulukko 3. Opiskelijapalautteen vastaukset kysymykseen ”suorittaisitko tämän kokemuksen perusteella muita opintoja?” (n = 43).

Lähiopetuksena	3 kpl
Verkko- ja lähiopetuksena	11 kpl
Verkkokurssina	25 kpl

MOOC linjakkaan opetuksen muotona

Kurssin saama palaute oli heterogeenista, mutta yleisesti ottaen kannustavaa. Osallistujatilastot tukivat tätä kuvaa ja osoittivat, että kurssi oli pääosin toimiva. Uusi kulttuuri-perinnön tutkimuksen johdantokurssin vaihe alkoi tammi- kuussa 2017, kun aikataulutetuista suoritusjaksoista siir- rytettiin täysin avoimeen, jatkuvaan suorittamiseen. Opiske- lijat voivat nyt edetä teemasta toiseen vapaasti.

Jonathan Haberin (2014, 86) mukaan MOOC-opetusta ei tulisi määritellä tiettyjen ominaispiirteiden, vaan sille an- nettujen tavoitteiden pohjalta. Toteamus vastaakin linjak- kaan opetuksen näkemyksiä (Biggs & Tang, 2011). Digitaaliteknologia yhtä aikaa mahdollistaa ja rajoittaa opetusta- pahtumia, ja siten se on osa pedagogista suunnittelupro- sessia (Klobas, Machintosh & Murphy, 2015, 10). MOOC- opetuksessa opettajan rooli ei heikentynyt eikä vaadittu työ- määrä vähentynyt, mutta painotukset kuitenkin muut- tuivat. Sisällön rakentamisessa tärkeäksi tuli digitaalisten aineistojen yhdistäminen linjakkaaksi kokonaisuudeksi.

Visa Immonen työskentelee kulttuuriperinnön tutkimuksen apulaisprofessorina Helsingin yliopistossa. Joanna Veinio työskentelee koulutussuunnittelijana Helsingin yliopiston Avoimessa yliopistossa.

LÄHTEET

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead: Open University Press & McGraw-Hill, 4. painos.
- Bligh, D. (2000). *What's the use of lectures?* New York: Jossey-Bass.
- Haber, J. (2014). *MOOCs*. Cambridge, MA & London: The MIT Press.
- Hetemäki, I. (2013). Lyhyesti. *Tieteessä tapahtuu*, 2/2013, 44–47.
- Khan, S. (2012). Why long lectures are ineffective. *Time Magazine*, 2.10.2012. Luettu 16.8.2016, <http://ideas.time.com/2012/10/02/why-lectures-are-ineffective/>.
- Klobas, J. E., Machintosh, B., & Murphy, J. (2015). The anatomy of MOOCs. Teoksessa P. Kim (toim.), *Massive open online courses: The MOOC revolution* (s. 1–22). New York & London: Routledge.
- Nikkola, R. (2014). Verkkokurssit muuttavat opiskelua. *Ekonomi*, 16.4.2014. Luettu 16.8.2016, <http://www.ekonomilehti.fi/verkkokurssit-muuttavat-opiskelua/>.
- Rhoads, R. A. (2015). *MOOCs, high technology & higher learning*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ylitalo, A., & Byholm, M. (2015). Korkeakouluopettajien pedagogisen digitaalisen osaamisen edistäminen kansainvälisenä yhteistyönä toteutetulla MOOC-kurssilla. *Yliopisto-pedagogiikka*, 22 (1), 43–45.

Pedagogit viidakossa – intoa opetuksen kehittämiseen luontorasteilta

Artikkelissa esitellään yksi keino herätellä yliopistonopettajia opetuksen kehittämistyöhön: pedagoginen viidakkokävely eli suunnistus, jonka aikana pienryhmät kiertävät rastilta toiselle, keskustelevat teemoista, jakavat hyviä käytäntöjä ja oppivat toisiltaan. Itä-Suomen yliopiston kauppatieteiden laitoksen henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa toteutettu viidakkokävely tuotti erinomaisia ideoita opetuksen kehittämiseen ja vahvasti opettajien opettajaintiteettiä. Se auttoi myös eri rooleissa toimivia työyhteisön jäseniä tunnistamaan yhteisiä tavoitteita ja ymmärtämään opetuksen ja ohjauksen haasteita eri näkökulmista.

Johdanto

Yksi Itä-Suomen yliopiston strategisista tavoitteista on luoda Suomen paras yliopistollinen oppimisympäristö vuoteen 2020 mennessä. Oppimisympäristöä rakentavat kaikki yliopistoyhteisön jäsenet ja siksi laadukas opetus ja ohjaus edellyttävät yhteistä ymmärrystä eri osapuolten kesken. Laitoksemme pedagogisen kehittämisen ryhmässä (Tutkivan oppimisen ryhmä, ns. Tutki-ryhmä; Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2008) ideoitin Pedagoginen viidakkokävely, joka toteutettiin osana laitoksen kehittämisspäiviä Rantasalmen Järvisydämessä elokuussa 2016. Mukaan kutsuttiin laitoksen henkilökunta Kuopiosta, Joensuusta ja Savonlinnasta sekä opiskelijoiden ainejärjestöjen edustajat. Osallistujia oli 25 eli noin puolet laitoksen henkilöstöstä.

Tavoitteet, valmistelu ja toteutus

Pedagogisen viidakkokävelyn tavoitteena oli herättelyn lisäksi jakaa kokemuksia ja tietoa opetuksen kehittämiseksi ja opetuksen laadun varmistamiseksi. Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden (Hellström, Johnson, Lepilampi & Sahlberg, 2015) mukaisesti halusimme, että viidakkokävelyn aikana osallistujilla olisi mahdollisuus jakaa ja reflektoida kokemuksiaan sekä toimia pienryhmässä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Korostimme avoimen vuorovaikutuksen ja dialogisuuden merkitystä muistuttaen kuitenkin siitä, että jokainen voi kertoa itsestään sen verran kuin haluaa. Toivoimme kokeilumme tuottavan uudenlaista ajattelua ja ehkä jopa innovaatioita (Siltala, 2010).

Valmistelimme kuusi rastitehtävää, jotka sisälsivät pedagogisia keskustelunaiheita. Näitä olivat työn vahvuudet ja ilot, palautteen antaminen, diversiteetti, käsitys hyvästä opettajasta, työn haasteet sekä uusi opetusteknologia (taulukko 1). Tulostimme rastitehtävät paperille, merkit-

simme rastit alueen karttaan ja piilotimme rastit maastoon. Rakensimme pienryhmät, joissa oli edustajia eri kampuksilta, eri työtehtävistä (yliopisto-opettaja, tutkija, yliopistonlehtori, professori, amanuenssi, suunnittelija, osastosihteeri, opiskelija) ja eri vuosikymmeniltä (iän ja työkokemuksen mukaan). Halusimme näin varmistaa, että ryhmässä on monipuolista kokemusta. Laadimme ohjeet suomeksi ja englanniksi.

Järvisydämessä kokoonnuimme suureen saliin ja annoimme ohjeet. Ryhmät saivat myös kirjalliset ohjeet, kartat ja kynät. Tehtävänä oli etsiä Järvisydämen alueelta 3–6 pedagogista rastia. Kuusi rastia löytäneille ryhmille luvattiin palkinto. Rastit sisälsivät keskustelutehtäviä, jotka sai suorittaa haluamassaan järjestyksessä, ryhmän kanssa kävellen tai metsässä istuen. Painotimme, että jokaisen ääni, mielipide ja kokemus ovat tärkeitä, ja että jokainen voi kertoa itsestään ja omasta työstään sen verran kuin haluaa. Ryhmien tavoitteena oli tuoda jokaiselta rastilta jotain yhteisesti jaettavaksi, esimerkiksi 1–2 lausetta keskustelun pääkohdista. Aikaa annettiin puolitoista tuntia.

Lounaan jälkeen ideat jaettiin puolentoista tunnin aikana niin, että tilaan oli asetettu fläppipaperit eri teemoja varten. Ryhmät kirjoittivat tuotoksensa jokaiselta rastilta, jolla olivat käyneet. Kun kaikki vastaukset oli koottu, niistä keskusteltiin teema kerrallaan. Tutki-ryhmän jäsenet esittelivät teemojen keskeisen sisällön ja syvensivät keskustelua esimerkein. Lopuksi sovittiin, mitä asioita halutaan omassa opetustyössä noudattaa, mistä halutaan keskustella lisää ja millaista lisäkoulutusta on syytä hankkia.

Kehittämisehdotukset

Rastikysymykset ja opetuksen kannalta keskeisimmät ehdotukset on koottu taulukkoon 1. Tutki-ryhmälle tuli vel-

Taulukko 1. Rastitehtävien teemat ja niihin liittyvät keskeiset tulokset

Vahvuudet ja ilot	<i>Mitkä ovat sinun vahvuutesi opettajana tai muussa opiskelijoitten kanssa työskentelyssä? Missä asiassa huomaat kehittyneesi? Mikä opetustyössä tai opiskelijakontakteissa tuo iloa?</i> Opettajan työ on innostavaa. Opiskelijoitten innon ja kasvun seuraaminen ja työn tulosten näkeminen tuo iloa ja oman oppimisen kipinä ja kehittämisinto ei ole sammunut. Kokemus tuo luottamusta omaan osaamiseen ja toisaalta viisautta omien rajojen hyväksymiseen ja kypsyä palautteen vastaanottamiseen.
Palaute	<i>Tiedätkö, miten laitoksellamme kerätään kurssipalautetta? Mikä sinusta on paras tapa kerätä palautetta? Miten hyödynnät palautetta? Miten kerrot siitä opiskelijoille? Entä työkavereille? Miten voisimme yhteisesti paremmin hyödyntää palautteita opetuksen suunnittelussa?</i> Palauteprosesseissa on paljon kehitystarpeita, sillä esim. palautteen käsittelyn tavat vaihtelevat oppiaineittain. Erityisesti on kiinnitettävä huomiota siihen, että opiskelijoitten antamaan palautteeseen vastataan. Yliopiston laatuksikirjan mukaan ”opettaja kirjoittaa aina opiskelijoille näiden antamasta palautteesta vastineen tai saattaa muuten opiskelijoiden tietoon, millä tavoin saatua palautetta hyödynnetään opetuksen kehittämisessä”.
Diversiteetti	<i>Miten otetaan huomioon opiskelijoitten erilaiset lähtökohdat? Osa tulee suoraan lukiosta, osalla on paljon työ- ja elämäkokemusta. Osa on pääaine-, osa sivuaineopiskelijoita. Monikulttuurisissa ryhmissä on vielä omat haasteensa. Miten tämä käännetään vahvuudeksi ja rikkaudeksi? Miten päästään edes jotenkin samalle lähtöviivalle?</i> Diversiteetti koettiin todelliseksi työn haasteeksi, joskin myös rikkaudeksi. On vain hyväksyttävä, että ”samaa lähtöviivaa” ei ole. Auttaa, jos opettaja tuntee ryhmänsä. Avoimuus ja vuorovaikutus rakentavat luottamusta. Ryhmätyöissä on hieno mahdollisuus oppia toinen toisiltaan. Ryhmätyötapojen oppimiseen ja ryhmäytymiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Opettajat tarvitsevat lisäoppia monikulttuurisuudesta. Toisaalta fuksien kanssa tulisi tukea heidän opiskelutaitojensa kehittymistä ja myös elämänhallintataitoja.
”Hyvä opettaja”	<i>Millainen on mielestäsi hyvä opettaja? Miten hyvä opettaja pitää yllä ammattitaitoaan? Millainen opettaja / suunnittelija / opintoneuvoja haluaisit itse olla?</i> Hyvään opettajaan liitettyjä ominaisuuksia olivat innostunut ja innostava, aktiivinen, vaativa, motivoiva, asiantunteva, helposti lähestyttävä, tasapuolinen, rohkea, heittäytyvä ja uusiutumiskykyinen. Hyvä opettaja tekee tutkimusta ja/tai pysyy muuten ajan hermolla. Hyvä opettaja kouluttautuu myös itse esim. opetusteknologiaan.
Haasteet	<i>Millaiset opetustilanteet / opiskelijakohtaamiset ovat olleet sinulle haasteellisia? Miten olet ratkaissut hankaluudet? Mitä neuvoja antaisit noviisiopettajalle?</i> Tässä korostuivat erityisesti neuvot uusille opettajille: Ole armollinen itseäsi kohtaan. Rohkaise kommunikoimaan. Löydä tasapaino joustavuuden ja tasavertaisuusvaatimusten välillä. Ole avoin ja luova. Rakenna luottamusta. Sytytä oppimisen into.
Häppäkkeet	<i>Oletko ottanut viime aikoina opetuksessa / ohjauksessa käyttöön uusia työkaluja? Millaisia? Itse tehtyjä tai toisten tuottamia videoita? Office365 (Yammer, OneDrive, OneNote, SharePoint...)? Sosiaalisen median työkaluja (Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter, blogit...)? Mistä haluaisit oppia lisää?</i> Uusia välineitä halutaan opetella, ajankohtaisimpana Office365-työkalut, Planet eStream tai muut videonteko-ohjelmat sekä sosiaalisen median opetuskäyttö. Lisäksi mainittiin älytaulun käyttö ja vuorovaikutteisuuden lisääminen massaluennoilla. Kaivattiin myös yhteistä laitostason sopimista laitoksen tiedotuskanavista ja opetuksen apuvälineistä.

voite viedä asioita eteenpäin. Erityisesti yhteisiksi kehittämistavoitteiksi nousivat palauteprosessit sekä O365-työkalujen haltuunotto.

Osallistujien kokemukset

Kehittämispäivien jälkeen lähetimme henkilökunnalle verkkokyselyn selvittääksemme, miten kävely antoi eväitä opetuksen kehittämiseen, mitä oivalluksia syntyi itsestä, työkavereista ja työyhteisöstä, miten menetelmä toimi ja miten sitä voisi kehittää. Kyselyyn vastasi 14 henkeä eli hiukan alle puolet kävelyn osallistujista.

Menetelmän toimivuus

Viidakkokävelystä oltiin varsin innostuneita, sitä luonnehdittiin *inspiroivaksi, uusiin ideoihin sytyttäväksi ja tosi mukavaksi kokemukseksi*, mainitsipa yksi kävelijä jopa, että *voimaannuin ja työmotivaationi palasi*. Keskusteluteemoja pidettiin relevantteina ja ajankohtaisina. Osallistajat näkivät menetelmässä potentiaalia laitoksen opetuksen kehittämiseen. Pienessä ryhmässä jokainen sai äänensä kuuluviin. Oli myös merkittävää jakaa aja-

tuksia eri tehtävissä työskentelevien kesken, kuten osallistajat totesivat:

Huomasimme, että pyörittelimme useimmiten samantyyppisiä asioita ja ongelmia, hieman vain eri näkövinkkeleitä.

Anti opetuksen kehittämiselle

Osallistujista oli todella tärkeää jakaa hyviä käytäntöjä ja ajatuksia pienryhmissä, kuten seuraavat lainaukset osoittavat:

.. meidän pitäisi tietää enemmän toistemme toimintatavoista (uskon että meillä on paljon opittavaa ihan toisiltamme).

Huimaavalla tavalla ryhmätyön purkutilanteessa päästiin keskustelemaan opetukseen liittyvistä tilanteista ja sisällöistä erityisesti monikulttuurisesta näkökulmasta.

Oivallukset itsestä ja työyhteisöstä

Varsin moni kävelijä koki opettajaidentiteettinsä vahvistuneen, kuten nämä kollegamme:

Sain vahvistusta siitä, että osaan sitä minäkin jotain opettamisesta, vaikka en ole virallista pedagogista koulutusta saanut.

Oivalsin hyvin voimakkaasti, että opettaminen on juuri se ”minun juttuni”. Se on sitä työtä, mitä haluan tehdä.

Kävelijöistä oli hienoa havaita, miten hyviä ja sitoutuneita opettajia työkaverit ovat ja lisäksi mukavia ihmisiä, ja että kaikilla on jotakin osaamista jaettavaksi, kuten yksi kävelijöistä tiivisti:

Oivalsin sen, että täällähän on todella mukavia ihmisiä, jotka eivät oikeasti ole niin jäykkiä, vaan oikeinkin kehittämishenkisiä. Huomasin, että omien kollegojen joukosta löytyi auttamishalua ja empaattisuutta, mitä olen vähemmän havainnut arjen pyörytyksessä.

Kritiikkiä

Vaikka kokemukset olivat hyvin myönteisiä, yksi kävelijä oli kokenut, että hän oli ryhmänsä ainoa, joka oli opetuksesta kiinnostunut. Kampusten erilaisten toimintakulttuurien sanottiin hankaloittavan elämää. Yksi vastaaja kommentoi, että mukana olivat ne positiivisimmat työkaverit, muut olivat jääneet kotiin. Erityisen harmillisena pidettiin sitä, että laitoksen noin kahdestatoista professorista mukaan pääsi tai ehti vain viisi, koska ilman professorien sitoutumista asiat eivät etene.

Pohdintaa

Tulosten perusteella voidaan todeta, että pedagogisen viidakkokävelyn tavoitteet saavutettiin hyvin. Se tuotti konkreettisia ideoita opetuksen kehittämiseksi. Eteläsavolainen järviluonto oli mitä mainioin oppimisympäristö (Manninen ym., 2007). Osallistujat kokivat yhteisen keskustelun virkistäväksi ja merkitykselliseksi oman oppimisensa kannalta, mikä tukee yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmaa (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg, 2015). Lisäksi oli hyvä miettiä pedagogisia kysymyksiä yhdessä ja tutustua samalla paremmin työtovereihin. Tämä oli erityisen tärkeää savonlinnalaisille, jotka olivat liittymässä laitoksen henkilökuntaan vuodenvaihteessa 2016–17. Kauppatieteiden laitoksen yhteisöllisyys rakentui jakamisen kautta ja ymmärrys siitä, mitä toiset tekevät, syveni. Yhteisön rakentumisen lisäksi viidakkokävelyn antina oli erityisesti omien pedagogisten vahvuuksien ja kehittämis- tarpeiden tunnistaminen, kuten yksi osallistuja kuvasi:

Havaitsin samaan aikaan omien tietojeni ja kokemusteni jakamisen tärkeyden sekä sen, kuinka paljon on vielä opittavaa ja omaksuttavaa.

Kaikki verkkokyselyyn vastanneet olivat valmiita suosittelemaan menetelmää toisillekin. Joten mars metsään ja kallioille, pedagogit!

Jonna Koponen ja Helena Kantanen työskentelevät yliopistonlehtoreina Itä-Suomen yliopiston kauppatieteiden laitoksella.

LÄHTEET

- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. (2008). *Tutkiva oppiminen*. Helsinki: WSOY.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A., & Sahlberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsinki: Into Kustannus.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S., & Särkkä, H. (2007). *Environments that support learning: an introduction to the learning environments approach*. Helsinki: Opetushallitus.
- Siltala, R. (2010). *Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liike-elämässä ja opetuksessa*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, tom. 304.

Laatuaikaoppiminen – vuorovaikutteista ja yhteistoiminnallista fysiikan opiskelua

Esittelemme artikkelissa Jyväskylän yliopiston fysiikan laitoksella kehitettyä opetuksen toimintamallia, joka perustuu teknologiatuettuun pienryhmäopiskeluun ja kurssin aikaiseen formatiiviseen arviointiin. Toimintamalli kehittää työelämätaitoja, tehostaa opettajien ja opiskelijoiden ajankäyttöä, vahvistaa opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ja hyödyntää suunnitelmallisesti tuloksia fysiikan opetuksen tutkimuksesta. Alustavat kokemukset toimintamallista ovat rohkaisevia.

Fysiikan opetuksen haasteita

Fysiikan perusopetus Suomessa on viime vuosina muuttunut opiskelijalähtöisemmäksi. Fysiikkaa opiskellaan ennen luentoja, luento-opetus on vuorovaikutteisempaa ja oppimistulokset ovat parantuneet (Crouch & Mazur, 2001; Koskinen, 2012). Massaluennot suurine luentosaleineen kuitenkin tukevat yhteistä keskustelua huonosti. Kun luennot on sata opiskelijaa, yhteisessä keskustelussa enemmistö on aina passiivinen. Vertaiskeskustelut vierustoverien kanssa kyllä aktivoivat, mutta yhteiset aikataulut tekevät keskusteluista poukkoilevia ja mekaanisia. Aktiivinen osallistuminen on fysiikan opiskelussa ja etenkin virhekäsitysten poistamisessa tärkeää, mutta massaluentojen aikarajat ja formaalit asetelmat harvoin mahdollistavat juurtuneiden virhekäsitysten kitkemisen (Crouch & Mazur, 2001).

Tämän lisäksi luento-opetuksen ongelma on opiskelun ja opettamisen kasvottomuus. Fysiikan opiskelun odotetaan harjoittavan myös yleisiä työelämävalmiuksia, kuten kommunikointi- ja yhteistyötaitoja. Fysiikan ilmiöistä on osattava myös keskustella, sillä pelkkä laskujen osaaminen ei riitä. Luento-opetus tukee huonosti yhteisopiskelua ja opettajan ja opiskelijoiden yhteistyötä, joiden on havaittu edistävän opintoihin sitoutumista (Mäkinen & Annala, 2011). Vaikka opiskelijoita nähdään työskentelevän aulatilojen kaveriporukoissa, osa jää työskentelemään yksin, minkä on havaittu altistavan syrjäytymiseen, motivaation heikkenemiseen ja opiskelun keskeyttämiseen (Kouvo, Stenström, Virolainen & Vuorinen-Lampila, 2011). Keskeyttäminen on ongelma, sillä maistereiksi valmistuvien osuuden tulisi ennemminkin kasvaa.

Eräs keino vastata näihin haasteisiin, vuorovaikutuksen voimistamisen ohella, on kehittää arviointia siten, että se tukee enemmän oppimisprosessia. Formattiivisen arvioin-

n avulla opiskelijat voivat kehittää opiskelukäytäntönsä oppimisprosessin aikana (van Aalts, 2013). Formattiivisen arvioinnin onkin havaittu vaikuttavan positiivisesti opiskelijoiden oppimiseen kaikissa ikäluokissa (Black & Wiliam, 1998). Koska arviointi ohjaa voimakkaasti oppimista (Shepard, 2000), pelkkään tenttiin nojaava summatiivinen arviointi voi aiheuttaa opiskelijoille lähinnä stressiä, sillä esimerkiksi opintotuet riippuvat yksittäisistä kurssisuorituksista.

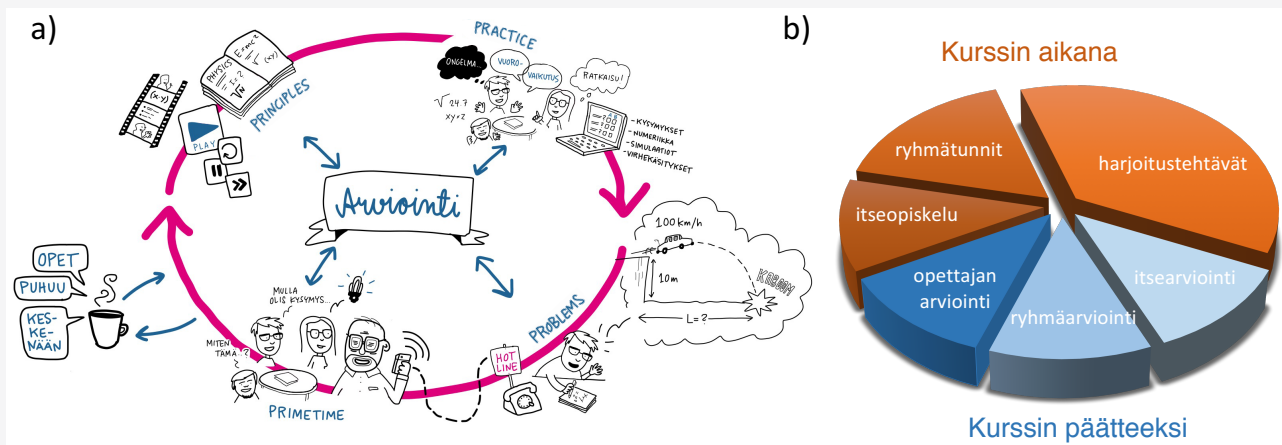
Laatuaikaoppimisen toimintamalli

Vastasimme näihin haasteisiin kehittämällä käytännönläheisen toimintamallin, jota kutsumme laatuaikaoppimisen toimintamalliksi (primetime learning). Kehitimme toimintamallin ennakoluulottomasti ja ilman tarrautumista vanhoihin rutiineihin. Lisäksi testasimme sitä fysiikan perusopintokurssilla.

Menetelmä perustuu yhteistoiminnalliseen oppimiseen (Hmelo-Silver ym. 2013). Kurssin alussa opiskelijat jaettiin viiden hengen pienryhmiin. Ryhmät säilyivät kurssin ajan samoina, mikä mahdollisti ryhmäytymisen, ystävystymisen ja turvallisen opiskeluympäristön. Ryhmäjako oli keskeistä arvioinnin ja opetusresurssien riittävyyden vuoksi. Keskeistä oli myös pedagogista ideaa tukeva verkkoalusta, *The Interactive Material* (TIM 2017). Menetelmässä entiset viikkorutiinit korvattiin opiskeluprosessilla, jossa oli neljä vaihetta: itseopiskelu, ryhmätunti, ongelmanratkaisu ja opetunti (Kuvio 1a).

Itseopiskelu eli käsitteisiin tutustuminen (principles)

Opiskeluprosessin ensimmäisessä vaiheessa opiskeltiin käsitteitä itsenäisesti videoiden ja oppikirjan avulla. Videot



Kuvio 1. (a) Laatuaikaoppimisen nelivaiheinen opiskeluprosessi, joka vaatii myös opettajien tapaamisia. Kuva: redanredan.fi. (b) Formatiivinen arviointi ja pistemäärien suhteelliset osuudet. Arviointi ei sisältänyt tenttiä.

antoivat fysiikan käsitteistä yleiskuvan, jota täydennettiin kirjan lisätiedoilla ja esimerkeillä. Itseopiskelu päättyi verkkoalustalla tehtävään testiin, joka antoi opiskelijoille välittömän palautteen reflektoinnin tueksi.

Ryhmätunti eli käsitteiden harjoittelu pienryhmässä (practice)

Seuraavassa vaiheessa pienryhmät kokoontuivat itsenäisesti ryhmätunnille – sovittuna aikana, sovittuun paikkaan ja ilman opettajaa – harjoittelemaan käsitteitä käytännössä tekemällä verkkoalustalle laadittuja tehtäviä. Tehtävät olivat pohdintoja, simulaatioita, havainnollistuksia, käsitteellisiä kysymyksiä, numeerisia laskuja ja vaikeistettuja laskutehtäviä. Keskustelua ryhmissä viriteltiin etenkin nostamalla esiin tutkittuja virhekäsityksiä. Ryhmä sai oikeista vastauksista pisteitä, mikä kannusti ryhmää päättämään oikeisiin vastauksiin keskustelemalla ja argumentoimalla. Oppimisen kannalta keskeistä oli vastausten jälkeen tuleva välitön palaute. Ryhmätunnit suunniteltiin noin tunnin mittaisiksi.

Ongelmanratkaisu eli käsitteiden soveltaminen käytännössä (problems)

Käsitteiden opiskelun ja harjoittamisen jälkeen siirryttiin ongelmanratkaisuun. Tehtävät olivat avoimia fysiikan ongelmia, joten käsitteitä sovellettiin monivaiheisen ongelmanratkaisun yhteydessä. Tehtävät tehtiin joko itsenäisesti tai pienryhmässä, opettajan ollessa käytettävissä. Tehtävät palautettiin määräaikaan mennessä verkkoalustalle. Määräajan umpeuduttua paljastuivat tehtävien ratkaisut, joiden avulla opiskelijat tarkistivat laskunsa ja pääsivät reflektomaan osaamistaan ja tunnistamaan ongelmakohtiaan.

Opetunti eli pienryhmän tapaaminen opettajan kanssa (primetime)

Lopuksi pienryhmä tapasi opetunnilla opettajan kahden kesken. Opetunti oli ryhmän laatuaikaa opettajan kanssa eli opettajan ja opiskelijoiden aito kohtaaminen. Tavoitteena oli vahva vuorovaikutus, joka välittömyydessään mahdollisti hedelmälliset keskustelut ja opiskeluprosessin oikea-aikaisen tuen. (Opetunti olisi voinut myös edel-

tää harjoitustehtävien palautusta.) Sen vuoksi opetunnilla tärkeintä eivät olleet oikeat vastaukset, vaan opiskelijoiden omat kysymykset ja ongelmat, pienryhmien huolto, kiireetön läsnäolo ja opiskelijoista huolehtiminen. Toisin sanoen, ryhmä sai opettajan tunniksi ”omaan käyttöön”, mikä antoi ryhmälle vastuuta ajan tehokkaasta hyödyntämisestä.

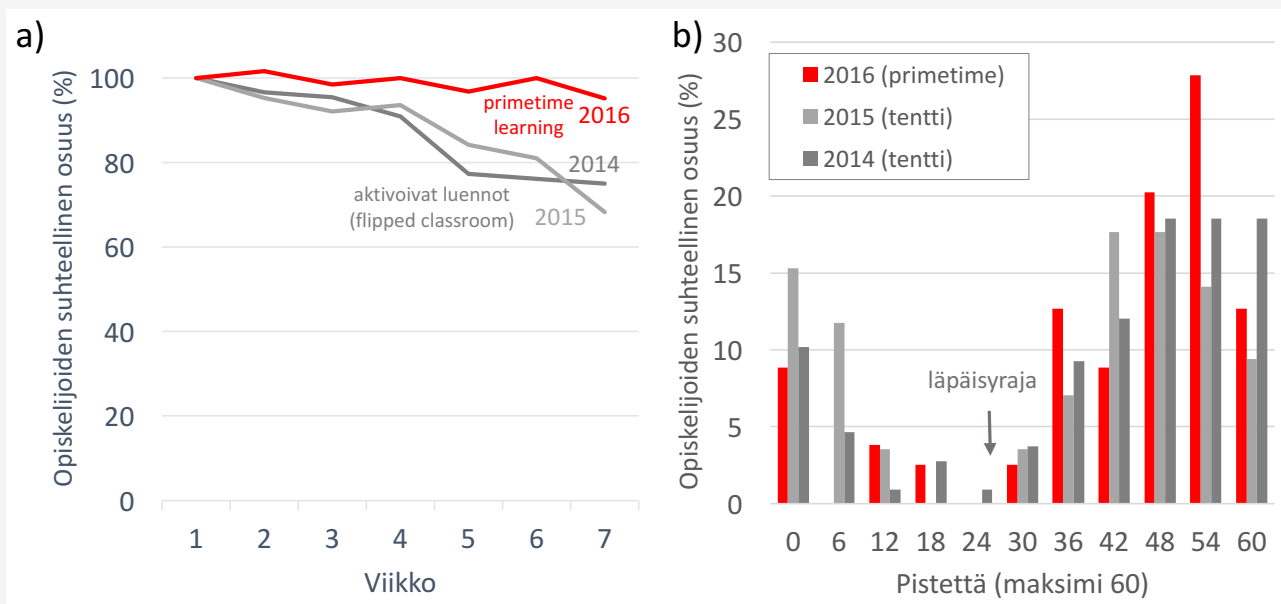
Formatiivinen arviointi

Toimintamallin varsinainen voimaväkeä oli formatiivinen arviointi (Kuvio 1b), joka tuki pitkäjänteistä opiskelua ja ohjasi opiskelijoiden ja pienryhmien toimintaa haluttuun suuntaan. Kurssin arvioinnissa opiskelijoiden kokonaispisteet muodostuivat seuraavasti:

- Itseopiskelutestien pisteet, joilla tuettiin opiskelijoiden virittäytymistä ryhmätunnin aiheeseen.
- Ryhmätehtävien pisteet, joilla ryhmää motivoitiin keskustelemaan ja päättämään oikeisiin vastauksiin yhteistyöllä ja huolellisella argumentoinnilla. Samalle ryhmätunnille osallistuneet saivat samat pisteet.
- Harjoituspisteet, jotka tulivat palautetuista harjoitustehtävistä.

Kurssin päätteeksi arviointia täydennettiin seuraavasti:

- Kriteeriperustainen itsearviointi, jolla kehitettiin sekä reflektointi- ja itsearviointitaitoja että oppimaan oppimisen taitoja.
- Kriteeriperustainen ryhmäarviointi eli vertaisarviointi, jossa opiskelijat arvioivat koko ryhmän toimintaa. Ryhmän jäsenet saivat saman pistemäärän (annettujen pisteiden mediaani). Opiskelijat antoivat myös sanallista vertaispalautetta, joka suunnattiin opettajalle. Arvioinnilla ennaltaehkäistiin vapaamatkustajuutta, sitoutettiin opiskelijoita ryhmiin, opetettiin palautteenantoa ja kehitettiin ryhmässä toimimisen taitoja.
- Kriteeriperustainen opettajan arviointi. Arvioinnilla opiskelijoita kannustettiin kehittämään suullisia esitystaitoja ja suunnittelemaan opetunnin yhteistoimintaa. Keskeistä arvioinnissa oli henkilökohtainen sanallinen palaute, jonka opettaja kokosi omista ha-



Kuvio 2. (a) Harjoitustehtäviä palauttaneet, aktiiviset opiskelijat 2014–2016. (b) Pistemääräjakaumat 2014–2016.

vainnoistaan ja ryhmäarvioiden sanallisista vertaispalautteista.

Arviointien suhteelliset osuudet suunniteltiin siten, että läpäisy oli vaikeaa kikkailemalla, mutta helppoa opiskelulla, joka oli tasapainoista ja pitkäjänteistä.

Tuloksia ja kokemuksia pilottikurssilta

Menetelmää pilotoitiin Jyväskylän yliopiston fysiikan laitoksen peruskurssilla syksyllä 2016. Kurssilla oli 70 opiskelijaa, vastuopettaja ja kaksi opettaja-assistenttia. Menetelmän toimintaa tutkittiin loppukyselyllä, havainnoinneilla, ryhmätuntien palautteilla, verkkoalustan data-analyysillä sekä ryhmä- ja opetustuntien videoinneilla. Oppimistuloksia tutkittiin esi- ja jälkitestillä.

Loppukyselyn (N = 21) mukaan menetelmä oli selkeä (95 % vastanneista joko jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä), toimiva (89 %) ja työmäärältään sopiva (85 %). Opiskelu toi uusia kavereita (85 %), antoi sopivasti vastuuta (100 %) ja tarjosi pienryhmiä, jotka koettiin omaksi (100 %). Jotkut ryhmät esimerkiksi kokoonoutuivat jäsentensä kotona. Jotkut taas eivät lähtökohtaisesti ryhmätyöskentelystä pitäneet, vaikka myönsivät siitä hyötyneensä. Menetelmän koettiin sitouttavan opiskeluun (90 %), mikä myös näkyi aktiivisten opiskelijoiden määrässä (kuvio 2a). Sitoutuminen oli vahvempaa kuin aiempina vuosina vastaavalla kurssilla ja oppimistulokset vaikuttivat hyviltä. Sanallisen palautteen perusteella teknisessä toteutuksessa tosin oli kehitettävää.

Arviointiin suhtauduttiin varauksellisemmin, vaikka sitä pidettiin selkeänä (86 %), kannustavana (90 %) ja tenttimistä stressittömämpänä (81 %). Arviointikulttuurin muutoksen shokki näyttäytyikin sanallisissa palautteissa, joissa tenttiä haikailtiin ”aitona osaamisen mittarina”. Tentin puuttuminen koettiin hämmäntäväksi. Käytännössä formatiivinen arviointi kuitenkin sekä sitoutti että erotteli

osaamista (kuvio 2a, 2b). Edellisvuosiin verrattuna kurssin läpäisseiden osuus kasvoi. Pisteosuuksien korrelaatio-tarkastelun mukaan arviointi vaikutti kokonaisuutena luotettavalta ja ristiriidattomalta. Vapaamatkustajia ei havaittu. Lähes kaikki läpäisemättä jääneet jäivät pisteittä, eli he eivät opiskelleet lainkaan – vain parissa rajatapauksessa kurssin läpäisy vaati lisätehtäviä. Vaihtoehtoinen suoritus tapa oli mahdollista, mutta vain poikkeustapauksissa.

Opetuksen opettamiskokemus oli tyystin erilainen kuin luennoilla tai edes vuorovaikutteisilla luennoilla. Tutustuimme opiskelijoihin ja opimme heidät nimeltä, vaikka massakurssista olikin kyse. Opettaminen tuntui kaikkiaan aidommalta ja merkityksellisemmältä. Opettajan työmäärästä ei vielä voinut tehdä päätelmiä, sillä kurssin työläys tuli pääosin uuden luomisesta. Rutiinien kehittyessä työtaakan ei kuitenkaan pitäisi kasvaa, sillä luennot ja harjoitustilaisuudet vain korvautuvat opetunneilla. Sen sijaan assistenttien vastuu ja vaatimukset kasvavat, kun he ohjaavat pienryhmiä itsenäisesti.

Menetelmällä voi opettaa muitakin aineita

Vaikka muutos sekä opiskelussa että opettamisessa oli merkittävä, menetelmä vaikutti lupaavalta. Mutta kuten opettaminen yleensä, tämäkin menetelmä vaati toimiakseen työtä ja omistautumista. Menetelmä on periaatteessa yksinkertainen, mutta onnistuminen riippuu monista toteutuksen yksityiskohdista, jotka vaativat edelleen kehittämistä ja tutkimista.

Olemme artikkelissa keskustelleet menetelmästä fysiikan opetuksen yhteydessä, mutta sitä voi käyttää muidenkin aineiden opettamiseen. Opiskelijat vain kiipeävät kolmessa eri vaiheessa – itseopiskelu, ryhmätunti ja ongelmanratkaisu – Bloomin taksonomian portaita ylöspäin askel kerrallaan, samalla kun portaissa kompuroivat opiskelijat autetaan opetunnilla huolehtivasti takaisin ylös ja kiipeämistä jatkamaan.

Haluamme kiittää lämpimästi kurssin opiskelijoita ja Jyväskylän yliopiston kehittäjäopettajien yhteisöä sekä eEducation-hanketta tuesta.

Pekka Koskinen ja Jussi Maunuksela työskentelevät yliopistonlehtoreina ja Heli Lehtivuori tutkijatohtorina Jyväskylän yliopiston fysiikan laitoksella, Joni Lämsä on jatko-opiskelijana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella ja Topi Löytäinen opiskelee fysiikkaa Jyväskylän yliopiston fysiikan laitoksella.

LÄHTEET

- van Aalst, J. (2013). Assessment in collaborative learning. Teoksessa C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan & A. O'Donnell (toim.), *The international handbook of collaborative learning*. New York: Routledge.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7–74.
- Crouch, C. & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69, 970–977.
- Hmelo-Silver, C. E., Chinn, C. A., Chan, C. K. K., & O'Donnell, A. M. (toim.) (2013). *The international handbook of collaborative learning*. New York: Routledge.
- Koskinen, P. (2012). Jäähävyäiset luennoinnille. *Arkhimedes*, 4, 13.
- Kouvo, A., Stenström, M.-L. Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. (2011). *Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimuslustoista 42.
- Mäkinen, M. & Annala J. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press. Luettu 25.2.2017, <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-937>.
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4–14.
- TIM – The Interactive Material. Luettu 25.2.2017, <http://tim.jyu.fi>.

Ryhmätyö oppimistapana yliopistossa

Kirjoituksessa eritellään aikuiskasvatustieteen perusopintojen opintojaksoa, jossa keskeisenä työmenetelmänä on ryhmätyö, ja jossa ryhmätyötaitojen kehittäminen on myös yhtenä oppimistavoitteena. Opiskelijoiden kirjoittamien itsereflektiotekstien pohjalta voidaan todeta, että ryhmätyön onnistumisen kannalta keskeisiä tekijöitä olivat opiskelijoiden sitoutuminen ryhmän yhteiseen työskentelyyn sekä sopivaksi koettu työn- ja vastuunjako.

Johdanto

Ryhmätyötaidot ovat geneerisiä taitoja, joita lähes jokainen asiantuntijatehtävissä työskentelevä tarvitsee (Nykänen & Tynjälä, 2012). Ryhmätyöskentelyn taitoja tarvitaan paitsi organisaation sisäisissä tiimeissä, myös niiden rajat ylittävissä yhteistyön muodoissa ja verkostoissa (Palonen, Lehtinen & Gruber, 2007). Asiantuntijuus itsessään nähdään tänä päivänä yhteisöllisenä ominaisuutena, eikä pelkästään yksilöön kiinnittyvänä asiana (Hakkarainen, Lallimo & Toikka, 2012). Yliopistokoulutuksen yhtenä tehtävänä tulisikin olla näiden taitojen kehittäminen kokemuksen kautta oppimalla niin, että opinnoissa hyödynnetään yhteisöllisiä ja toiminnallisia oppimisen muotoja (Virtanen & Tynjälä, 2013).

Tämä pedagoginen kehittämiskuvaus keskittyy Turun yliopistossa aikuiskasvatuksen oppiaineessa toteutettuun *Aikuis- ja työelämän koulutus* -nimiseen kurssiin, jossa keskeisenä työmenetelmänä ovat ryhmätyöt. Kurssin yhdeksi oppimistavoitteeksi on asetettu ryhmätyö- ja projektitaitojen kehittäminen. Toimin kurssin ryhmätyöskentelyn vetäjänä, ja tässä kirjoituksessa tarkastelen tavoitteen toteutumista kurssilta saadun kokemuksen sekä opiskelijoiden laatimien refleктоivien kirjoitelmien valossa.

Kurssin toteutus

Aikuis- ja työelämän koulutus -opintojakso on viiden opintopisteen laajuinen kurssi, johon kuuluu 10 tuntia luento-opetusta sekä 16 tuntia ryhmäopetusta. Kurssin suoritti tänä lukuvuonna yhteensä 25 opiskelijaa. Kurssin suoritus perustui vapaavalintaisesta aiheesta tehtävään ryhmätyöhön, joka arvioitiin asteikolla 1–5, minkä lisäksi opiskelijat kirjoittivat refleктоivat itsearviointitekstit omasta ja ryhmänsä työskentelystä.

Kurssi ajoittui niin, että luennot ja ryhmätöiden aloitus olivat syyslukukaudella ja valmiiden projektitöiden käsittely kevätlukukaudella. Itse tapasin opiskelijat ensi keran syyslukukauden lopussa kahdella ryhmäopetuskeralla. Ensimmäisellä näistä kerroista opiskelijat saivat esi-

tellä itsensä ja kertoa muille, mikä olisi itseä kiinnostava ryhmätyön aihe. Suurin osa kurssin osallistujista on sivuaineopiskelijoita, joten oletuksena on, että he eivät pääsääntöisesti tunne toisiaan. Tämän jälkeen pyysin opiskelijoita etsimään samankaltaisista teemoista kiinnostuneita. Opiskelijoiden jakauduttua ryhmiin aloitettiin aiheiden rajaaminen ja työstäminen, ja tätä opiskelijat saivat jatkaa myös toisella ryhmäopetuskerralla. Pienryhmillä oli käytössään yliopiston kannettavat tietokoneet, joten he saattoivat pohtiessaan samalla tehdä tietohakuja, etsiä lähteitä ja kirjoittaa ryhmänsä pohdintoja muistiin.

Ensimmäisten ryhmäkokoonantumisten jälkeen opiskelijoiden omalla vastuulla oli työskennellä pienryhmissä itsenäisesti ja tuottaa valmiit ryhmätyöt. Ryhmillä oli mahdollisuus pyytää tarvittaessa ohjausta. Kevätlukukauden alussa valmiit projektityöt esiteltiin muille kurssilaisille. Opintojakson päätteeksi opiskelijat palauttivat vielä omat refleктоintitekstinsä, minkä jälkeen arvioin työt ja kirjoitin jokaiselle opiskelijalle pienen palautteen.

Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet kurssin toteutuksessa

Saara Repo-Kaarento (2011) määrittelee yhteistoiminnallisen oppimisen ”pedagogiseksi lähestymistavaksi, jossa opettaja rakentaa oppimistilanteen niin, että ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan päästäkseen yksilöllisiin oppimistavoitteisiinsa.” Opetustilanne pitäisi rakentaa ryhmätyöskentelyä tukevaksi. Jotta yhteistoiminnallinen oppiminen voisi olla tuottavaa, esittävät Johnson & Johnson (2002, 109–110) viisi periaatetta: (1) ryhmän jäsenten on mielletävä olevansa positiivisessa keskinäisriippuvuussuhteessa toisiinsa, (2) ryhmän jäsenten on oltava kasvokkaisuudessa vuorovaikutuksessa, (3) jokaisen ryhmän jäsenen on kannettava yksilöllinen vastuunsa, (4) on huolehdittava siitä, että ryhmän jäsenillä on yhteistyön edellyttämät sosiaaliset taidot ja (5) ryhmän on prosessoitava työskentelyään, eli sen on keskusteltava omasta työskentelystään ja arvioitava sitä.

Pyrin mahdollistamaan näiden periaatteiden toteutumista lähinnä kahden tekijän kautta. Ensinnäkin, ryhmäopetuksen alussa annoin runsaasti aikaa ryhmäytymiseen ja ryhmätyöprosessin käynnistämiseen. Opiskelijat saivat itse hakeutua ryhmiin, valita aiheensa ja keskustella niistä sekä jakaa työtä, minkä tavoitteena oli luoda ajatus ryhmästä, jossa jokaisella on oma vastuualueensa. Ennen kaikkea keskinäisen vuorovaikutuksen merkityksenä oli kuitenkin saada aikaan ryhmässä oppimisen kannalta välttämättömiä prosesseja, eli saattaa ryhmän jäsenet jakamaan tietoa, mielipiteitä, ideoita ja taitojaan (Decuyper, Dochy & van den Bossche, 2010). Asettamalla ryhmän jäsenet vuorovaikutukseen pyrittiin myös edistämään tuttuuden tunteen sekä luottamuksen syntymistä, mikä edistää vapaata kommunikaatiota (Dochy, Gijbels, Raes & Kyndt, 2014). Tavoitteena oli tutustumisen kautta myös madaltaa kynnystä sopia omaehtoisia tapaamisia ja sitouttaa opiskelijoita työskentelyyn.

Toisena ryhmätyötä edistävänä tekijänä pyrin herättelemään ajatuksia ryhmätyöskentelyn periaatteista. Käsitelimme lyhyesti muuan muassa ryhmän kehitysvaiheita (ks. Raes, Kyndt, Decuyper, van den Bossche & Dochy, 2015) sekä hyvän ryhmätapaamisen kulkua (ks. Piekkari & Repo-Kaarento, 2002). Puhuimme siitä, että ryhmätyössä olisi hyvä löytää tasapaino yhteistoiminnan (cooperation) ja yhteistyön (collaboration) välille, eli kysymykseen siitä, miten paljon työtä jaetaan ja missä määrin asioita työstehtään yhdessä (Dochy ym., 2014). Näin pyrittiin lisäämään opiskelijoiden omakohtaista ymmärrystä työn onnistumisen edellytyksistä sekä edistämään ryhmien reflektiivisyyttä eli tarjoamaan välineitä siihen, että ne pystyisivät metatasolla suuntaamaan ja ohjaamaan omaa työskentelyään (Decuyper ym., 2010).

Ryhmätyön prosessit itsearviointien valossa

Opiskelijoiden kirjoittamat refleктоivat itsearviointitekstit olivat kahdesta viiteen sivuun mittaisia, varsin rikkaita ja hyvin rehellisen oloisia kuvauksia ryhmien toiminnasta. Pääosin ne olivat sävyiltään myönteisiä, ja joissakin ryhmässä oli selvästi nähtävissä se, että kaikki ryhmän jäsenet kirjoittivat työskentelystään hyvin samalla tavalla ja positiivisessa valossa. Joissakin ryhmässä taas kuvaukset poikkesivat jossain määrin toisistaan, ja ne olivat osittain myös negatiivisesti väritettyjä.

Itsearviointiteksteistä kävi ilmi, että opiskelijat eivät kovin hyvin tunteneet toisiaan ennakoon. Kuvauksissa näkyi kuitenkin, miten joissakin ryhmässä henkilökehiat tuntuivat sopivan yhteen ja tutustuminen pääsi hyvin käyntiin. Tutustuminen puolestaan lisäsi demokraattista ilmapiiriä ja luottamusta ryhmäläisten kesken: *”Työn ja keskustelun edetessä tulin rohkeammaksi ja kykenimme mielestäni ryhmänä muokkaamaan toistemme tekstejä helpommin”*. Luottamukseen liittyi myös ryhmäläisten kokemus kaikkien sitoutumisesta. Kun jokainen ryhmän jäsen halusi hoitaa oman osuutensa – *”halusin varmistua siitä, että saan yhtä paljon töitä kuin muut ryhmäläiset”* – syntyi positiivisen kehän kautta jaettu kokemus korkeasta työmoraalista. *”Tässä ryhmässä ei tarvinnut huolehtia siitä, että onkohan kaikki tehneet sen mitä sovittiin.”*

Työskentelytavat ryhmässä muistuttivat kuvausten perusteella toisiaan. Yhteisissä opetustilanteissa aloitetun työskentelyn jälkeen ryhmällä pääsääntöisesti oli selvillä työnsä aihe sekä jonkinlainen työnjako. Kuvauksista on luettavissa, että näillä kerroilla oli muun muassa haettu tietoa ja kirjattu yhteisiä muistiinpanoja, joten aika oli käytetty tehokkaasti hyödyksi. Kaikki ryhmät kertoivat käyttäneensä aloituskertojen jälkeen Google Docsia tai muita sähköisiä apuvälineitä. Myös kasvokkaisia kokoontumisia oli järjestetty vaihtelevassa määrin. Opiskelijat toivat esille, että osa työskentelystä tapahtui aidosti yhteistoiminnallisesti työstämällä asioita yhdessä, ja osa erillään niin, että jokainen vastasi itselleen annetusta tehtäväalueesta.

Ryhmässä eri jäsenillä saattoi olla erilaisia tehtäviä ja vahvuuksia. Onnistunut työnjako olikin osa hyväksi koettua ryhmäprosessia ja edellytys sille, että ryhmän jäsenet tunsivat itsensä ja toinen toisensa projektissa tärkeiksi. Osassa kuvauksista tästä kerrottiin nimenomaan vahvuutena, mutta osassa teksteistä työnjakoa kuvattiin ongelmalliseksi. Epäoikeudenmukaiseksi koettu työnjako aiheutti ryhmään helposti jännitteitä. Kuvauksissa näkyy viitteitä siitä, että ongelmista olisi jonkin verran myös pyritty ryhmässä keskustelemaan, mutta ratkaisemattomina ne haittasivat työn etenemistä ja aiheuttivat turhautumista. Negatiivisia tunteita herättivät myös ryhmäläisten eriävät käsitykset tehokkaasta työskentelystä tai työskentelyn aikatauluttamisesta.

Myönteisissä kuvauksissa korostui kokemus onnistuneesta aihevalinnasta. Kun aihe koettiin yhteisesti kaikkia kiinnostavaksi ja yhdessä päätetyksi, se yhdisti ryhmän jäseniä ja sitoutti kaikkia: *”onkin vaikea kuvitella olisiko jostain muustakin aiheesta riittänyt yhtä paljon kiinnostusta kirjoittaa”*. Jos taas aiheen valinta oli koettu ongelmalliseksi ja opiskelija koki, ettei ollut pystynyt vaikuttamaan siihen tarpeeksi, saattoi kyseinen ryhmän jäsen kokea itsensä ulkopuoliseksi tai työskentelystä muuten puuttua intoa: *”nähdäkseni aiheenvalintamme oli siedettävä kompromissi, jonka kaikki ryhmäläiset hyväksyivät”*.

Itsearviointiteksteissä pyydettiin opiskelijoita reflektimaan erityisesti omaa oppimiskokemustaan osana ryhmää, ja kuvauksissa osattiinkin eritellä omaa oppimista varsin taitavasti. Osa opiskelijoista pohti kirjoituksessaan omaa rooliaan ja vertasi sitä aiempiin kokemuksiinsa ryhmätyöskentelystä. Kuvauksissa, joissa ryhmän työskentelyssä oli koettu ongelmia, oli enemmän myös omien tunteiden pohdintaa sekä reflektiota siitä, miten tulevaisuudessa tulisi toimimaan. Juuri ristiriitaiset kokemukset ryhmän työskentelystä näyttäytyivätkin opiskelijoiden tekstien kautta erityisesti tilanteina, joista on opittu paljon sekä omasta itsestä että ryhmätyön logiikasta. Seuraavaa ryhmätyötä varten oli jäänyt mieleen jopa selkeitä opetuksia: *”Ensi ryhmätyössä osaan nostaa omat tarpeet äänekkäämmin esille ja esittää myös kysymyksiä, joita en ole aiemmin ryhmätyöporukalta osannut kysyä”*.

Lopuksi

Yhteenvetona voidaan todeta, että myönteisiä ryhmätyökuvauksia yhdisti erityisesti kokemus siitä, että kaikki ryhmän jäsenet olivat aktiivisesti osallistuneet työskentelyyn,

Taulukko 1. Ohjeita ryhmätyön onnistumiseksi

Opettaja: – Luo positiivinen ja avoin ilmapiiri. – Motivoi ryhmä. – Anna selkeät ohjeet. – Ole joustava ja salli luovuus. – Huomioi erilaiset yksilöt. – Vastuuta opiskelijat omasta työskentelystään. – Ole saatavilla ja tarjoa apua. – Tue ryhmää prosessin ajan ja aseta välitavoitteita. – Kerro arviointikriteerit. – Anna palautetta.	Opiskelijat: – Sopikaa pelisäännöt. – Tuo muille ryhmäläisille ilmi sitoutumisesi ja tavoitteesi. Huomioi muiden tavoitteet ja tarpeet. – Kunnioita muita ryhmäläisiä. Hyväksykää ja huomioikaa toistenne erilaisuus. – Tehkää selvä vastuunjako. – Sopikaa aikataulu ja jättäkää siihen myös pelivaraa. – Luo hyvää henkeä. Tsemppaa itseäsi ja muita. – Kanna oma vastuusi. Pidä kiinni aikataulusta ja tee hommat sovitusti. – Kommunikoikaa keskenänne. Ole aktiivinen toimija. – Kysy tarvittaessa apua.
--	---

olleet vastuullisia ja kiinnostuneita ryhmätyön aiheesta ja ryhmässä oli työn- ja vastuunjako sujunut hyvin. Negatiiviset kokemukset taas liittyivät epäselvään tai epätasaiseen työnjakoon sekä kompastelemaan viestintään ryhmäläisten välillä.

Annoin tämän kirjoituksen luonnoksen myöhemmin myös luettavaksi opiskelijoille, kun tapasin osan heistä kevään seuraavalla opintojaksolla. Opiskelijoiden kokemus vastasi omaa tulkintaani kurssin toteutumisesta, ja pyysin heitä vielä työstämään aihetta kirjoittamalla tiivistetyt ohjeet ryhmätyöskentelyn onnistumiseksi. Pienryhmäpohdintojen tuloksena syntyi joukko ohjeita, jotka yhdistin ja tiivistin opettajan ja opiskelijan huoneentauluiksi (ks. taulukko 1).

Nina Haltia työskentelee tutkijatohtorina Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella.

LÄHTEET

- Decuyper, S. Dochy, F. & van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review* 5, 111–133.
- Dolchy F., Gijbels, D. Raes, E. & Kyndt, E. (2014). Team learning in education and professional organizations. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.), *International handbook of research in professional and practise-based learning*. Volume 2. Springer, 987–1020.
- Hakkarainen, K., Lallimo, J. & Toikka, S. (2012). Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus* 32 (4), 246–256.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2002). Yhdessä oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.), *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*, 101–118.
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 32 (1), 17–28.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. (2007). Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen, J. (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 287–304.
- Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. (2002). Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.), *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*, 308–326.
- Raes, E., Kyndt, E., Decuyper, S., van den Bossche, P. & Dochy, F. (2015). An exploratory study of group development and team learning. *Human Resource Development Quarterly* 26 (1), 5–30.
- Repo-Kaarento, S. (2011). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmäopetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*. WSOYpro.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2013). Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* 20 (2), 2–10.

Terveysviestinnän monimuotokoulutus työelämän ja eri tieteenalojen rajapinnoilla

Terveys on vahvasti viestinnällistynyt: mediasta on tullut keskeinen terveystiedon lähde ja asiakkaat, terveyden asiantuntijat ja hoito-organisaatiot ovat monitasoisissa vuorovaikutussuhteissa keskenään niin median välityksellä kuin kasvokkain. Tarve terveysviestinnän monitieteiselle ja -ulotteiselle tarkastelulle on ilmeinen. Tässä artikkelissa kuvataan Tampereen yliopistossa toteutettua eri tieteenaloja sekä työelämää ja tutkinto-opetusta yhdistävää terveysviestinnän akateemista moduulia (5 op) sekä tarkastellaan toteutuksesta saatua opiskelijapalautetta.

Taustaa

Tutkimuskohteena ja käytäntönä terveysviestintä on laaja: siinä tarkastellaan terveyden eri ulottuvuuksiin (fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja kulttuurinen) liittyviä viestinnän ja vuorovaikutuksen ilmiöitä ja prosesseja (Torkkola & Mäki-Kuutti, 2012). Näin ollen esimerkiksi riskiä tai sairautta voidaan tarkastella terveystieteellisenä tietona, mutta myös viestinnän vaikuttavuuden ja vuorovaikutuksessa jaettujen merkitysten näkökulmasta. Käytännössä terveysviestintää tuottavat, tulkitsevat ja soveltavat eri alojen asiantuntijat, joiden peruskoulutukseen ei juurikaan ole kuulunut terveyttä ja viestintää yhdistävää tarkastelua.

Tältä pohjalta Tampereen yliopiston kolmen tieteenalan – terveystieteen, puheviestinnän ja journalistiikan – yhteisessä verkostossa kehiteltiin vuonna 2014 akateeminen monimuotokoulutus, jonka tavoitteena oli avata monitieteistä näkemystä terveysviestintään sekä luoda uudenlaisia yhteistyötä eri tieteenalojen ja työelämän toimijoiden välillä. Tässä artikkelissa tarkastellaan pilottitoteutusta keväällä 2015 sekä vuoden 2016 toteutusta (vuoden 2017 toteutus on tätä artikkelia kirjoitettaessa vielä käynnissä).

Koulutuksen tavoitteena oli integroida terveystieteiden ja eri viestintätieteiden näkökulmia tarjoamalla yhteistä kurssia edellä mainittujen pääaineiden maisterivaiheen opiskelijoille. Lisäksi eri tieteenalojen näkökulmia haluttiin yhdistää työelämästä tulevien ongelmien ja tarpeiden kanssa. Näin työssä oleville, terveysviestintää tekeville ja suunnitteleville korkeakoulutetuille asiantuntijoille sekä erikoistuville lääkäreille, jotka olivat suorittamassa moniammatillista erikoistuvien lääkäreiden ja hammaslääkäreiden johtamiskoulutukseen laajaa kokonaisuutta (30 op), avattiin mahdollisuus työnsä monitahoiseen ja tutkimuspohjaiseen tarkasteluun ja kehittämiseen. Kytkeillä maisteriopintoja työelämän aitoihin kysymyksiin pyrittiin puolestaan tukemaan maisteriopiskelijoiden työelämätaitojen kehittymistä.

Koulutuksessa sovellettiin integratiivisen pedagogiikan lähtökohtia (Tynjälä, 2010; Virtanen & Tynjälä, 2013). Tavoitteena oli luoda vuoropuhelua eri tieteenalojen sekä teorian ja käytännön välille. Integratiivisella otteella tavoiteltiin osallistujien asiantuntijuuden kehittymistä, jossa olennaista on erilaisten tiedollisten elementtien, teoreettisen ja käsitteellisen tiedon, käytännön kokemustiedon, toiminnan säätelyä koskevan tiedon ja sosiokulttuurisen tiedon (Tynjälä, 2010) hyödyntäminen. Aitojen ongelmien ja niihin vastaamisen kautta haettiin teorioiden soveltamista käytäntöön ja toisaalta käytännön ja omien kokemusten ymmärtämistä teoreettisen tiedon avulla (ks. Tynjälä, 2010). Konstruktivistisen ajattelun (Loyens & Gijbels, 2008) mukaisesti pyrittiin keskustelemaan ja kollaboratiiviseen eli yhteisölliseen oppimiseen sekä tuottamaan selkeitä, yhteisiä tuotoksia (esim. blogikirjoitus, lehdistötiedote, kehittämis-tehtävä) moniammatillisissa ja -tieteisissä kontekstissa.

Terveysviestinnän monitieteinen monimuotototeutus

Pilottikoulutuksessa keväällä 2015 oli mukana 26 osallistujaa. Heistä maisteriopiskelijoita oli 19 ja työelämässä toimivia 9, joista viisi moniammatillisia johtamisopintoja suorittavia erikoistuvia lääkäreitä ja neljä erilaisissa terveysviestinnän tehtävissä toimivia ammattilaisia. Kevään 2016 toteutuksessa oli 30 osallistujaa, joista työelämässä toimivia viestinnän ammattilaisia oli viisi ja erikoistuvia lääkäreitä kuusi. Lähitapaamisia ja verkkotyöskentelyä yhdistävä monimuoto-opetus toteutettiin tammi- ja huhtikuun välisenä aikana. Toteutukseen kuului Moodle-verkkoympäristössä suoritettava orientaatio-osuus, jossa osallistujat perehtyivät tutkimuskirjallisuuden avulla terveystieteen, journalistiikan ja puheviestinnän näkökulmista terveysviestintään. Tavoitteena oli luoda riittävä yhteinen

käsitteellinen ja tiedollinen perusta, johon oppija voi ankkuroida lähitapaamisten sisältöä ja joka auttaa ryhmätehtävien tekemistä.

Orientaatiojakson jälkeen koulutuksessa oli kaksi lähitapaamista, yhteensä 4 päivää. Lähijaksojen työskentely koostui eri alojen asiantuntijaluennoista (aiheina mm. moniammatilliset vuorovaikutussuhteet, viestinnällä vaikuttaminen, kriisiviestintä, riskin käsite, sosiaalinen media ja terveys), pienryhmätyöskentelyn käynnistämisestä ja oppimistehtävien raportoinnista. Lähijaksojen välisillä etäopintojaksoilla osallistujat työskentelivät Moodlen verkkoalustalla sekä työstivät pienryhmissä oppimistehtäviä. Pienryhmät muodostettiin monitieteisesti ja työelämää hyödyntäen niin, että jokaisessa oli kunkin tieteenalan opiskelija, yksi työssä oleva viestinnän ammattilainen sekä erikoistuva lääkäri.

Koulutuksen keskeisin yhteisöllinen tuotos oli pienryhmissä toteutettava terveysviestinnän kehittämistehtävä. Tehtävien aiheita pyydettiin työelämässä olevilta jo koulutukseen ilmoittautumisen yhteydessä. Aiheet liittyivät esimerkiksi työterveyshuollon kehittämiseen, terveystapah-tuman järjestämiseen ja tietyn kampanjan viestinnän suunnitteluun. Näin pyrittiin varmistamaan, että kehittämistehtävien aiheet olisivat mahdollisimman aidosti käytäntöön kytkeytyviä. Olennaisina kriteereinä kehittämistehtävässä olivat tutkimusperustaisuus, monitasoinen terveyteen liittyvä viestinnän ja vuorovaikutuksen tarkastelu sekä toteutettavuus. Kehittämistehtävästä ryhmäläiset laativat lisäksi lehdistötiedotteen. Viimeisellä lähijaksolla pienryhmät esittelivät hankkeensa presentaatiotilaisuudessa, jossa ne saivat työstään asiantuntijapalautteen lopputyöstämistä varten.

Koulutuksen osallistujapalautte

Osallistujilta kerättiin laadullista palautetta ensimmäisten lähijaksojen jälkeen ja Learning cafe -menetelmällä koulutuksen viimeisissä lähitapaamisissa. Palautetta oli myös mahdollista kirjoittaa koko koulutuksen ajan nimettömänä Padlet-seinälle ja sitä saatiin myös henkilökohtaisissa sähköpostiviesteissä ja kehittämistehtävien yhteydessä. Saatu osallistujapalautte molemmilta vuosilta yhdistettiin ja analysoitiin temaattisesti.

Palautteissa mainittiin yleisesti moninäkökulmaisuus ja moniammatillisuus. Asiantuntijaluentoja pidettiin monipuolisina, ne tarjosivat ”erilaisia näkökulmia” ja luentojen ”näkökulmat olivat avartavia, toisiaan tukevia”, mikä viittaa uusien sisällöllisten yhteyksien luomiseen. Terveysviestintä hahmotettiin aiempaa moniulotteisempaan. Viestinnän haasteellisuus moniammatillisessa yhteistyössä konkretisoitui usealle. Lisäksi palautteista välittyi arvostava asenne moniammatillisuutta kohtaan:

”Avartavaa huomata, että [lääkärin] viesti ei välttämättä tullutkaan ymmärretyksi moniammatillisessa ryhmässä vaikka omasta mielestäni puhuin ihan ’yleiskieltä’.”

”Saatiin moniammatillista näkemystä ja oppi arvostamaan enemmän moniammatillista yhteistyötä.”

”Terveysviestintä on niin haasteellista, että kukaan ei osaa sitä yksin → moniammatillisuus kunniaan.”

Toisaalta näkökulmien runsaus koettiin myös pirstaleisuutena, ja jotkut kaipasivat syväluotaavampaa otetta. Joisakin palautteissa koulutukseen olisi toivottu enemmän journalistista näkökulmaa.

Vaikka koulutuksen sisältö arvioitiin monipuoliseksi ja erilaisia näkökulmia tarjoavaksi, teorian ja käytännön yhdistämisessä nähtiin myös toivottavaa. Koulutuksen lyhyt kesto ei tukenut käytäntöön soveltamista, ”liian lyhyt moduuli, jota voisi siirtyä substanssin hyödyntämiseen” ja yleisesti toivottiin yhteiselle keskustelulle enemmän aikaa. Palautteissa kommentoitiin myös pienryhmätehtävien aiheita.

”Miksi [ryhmätehtävien] aiheet olivat niin työelämä-lähtöisiä. Pohdin, annanko nyt asiantuntijuuteni il-maiseksi toisen työnantajan käyttöön. Toisaalta oman ryhmämme aihe tuntui mielenkiintoiselta ja sitä oli mielekäs työstää. Voisi kuitenkin miettiä, pitäisikö aiheiden nousta koko kurssin osallistujien keskuudesta, eikä vain niiden joukosta, jotka ovat sillä hetkellä työelämässä.”

Osallistujien erilainen tausta, opiskelutaidot ja elämäntilanne tuottivat haasteita ryhmäprosessille ja verkostoitumiselle:

”Kurssin opiskelijat tulivat erilaisista taustoista eikä osalle tämänkaltaisen työskentely ollut tuttua.”

”Ehkä työelämästä tulevien osallistujien ja opiskelijoiden ote ei ole samanlainen.”

Erityisesti työssäkäyville ryhmätyö oli haastava. Ryhmätyön suunnitteluun ja verkostoitumiseen kaivattiin yleisesti enemmän aikaa: ”ryhmätyön suunnittelulle liian vähän aikaa”, ”kasvokkain kohtaamista tarvitaan lisää”, ”emme ehtineet tutustua toisiimme”. Vahvempi ryhmäytymisen olisikin edistänyt teorian ja käytännön yhdistämistä. Lisäksi ohjaukseen liittyen pienryhmien oppimistehtäviin kaivattiin selkeämpiä ohjeita sekä ryhmien ohjaukseen yhtenäisyyttä ja tiiviimpää yhteyttä pienryhmiin: ”ohjaajien palaute olisi voitu antaa ryhmäkohtaisesti suunnitelmasta keskustellen”. Erityisesti työssä olevat kaipasivat tukea verkkoympäristössä toimimiseen.

Koulutuksen työskentelymuotoja pidettiin monipuolisina: Erityisesti mainittiin ”osallistujille annettu vapaus valita työskentelytavat”, minkä nähtiin palvelevan sekä opiskelijoita että työssä käyviä. Lisäksi hyvänä nähtiin ”riittävä vapaus kehitellä tehtävää oman ryhmän toimeksiannon mukaisesti” sekä ”aikataulu, joka salli tehdä tehtäviä omassa aikataulussa”. Nämä viittaavat toimivaan suhteeseen valmiiksi tarjottujen ja toisaalta oppijoiden itsensä määriteltävissä olevien asioiden välillä.

Pohdinta

Palautteen perusteella integratiivisen pedagogiikan ajatukset konkretisoituivat koulutuksessa. Lähitapaamisten

keskustelut sekä yhteisöllinen työskentely ja raportointi yhdistivät tieteenalojen käsitteellistä tietoa, osallistujien kokemuksellista tietoa sekä työelämän liittyvää sosiokulttuurista tietoa (Virtanen & Tynjälä, 2013). Samoin se, että tutkimuspohjaiset kehittämishankkeet vastasivat oikeisiin ongelmiin ja kytkeytyivät työyhteisöjen käytänteisiin konkretisoi käytännön ja teorian välisiä yhteyksiä. Molemmat, kokemusten jakaminen ja käytännön ja teorian yhdistäminen ovat työelämätaitojen kehittymistä tukevia pedagogisina toimintatapoja (Virtanen & Tynjälä, 2013). Jatkossa huomiota tulee kiinnittää yhteisten keskustelujen tukemiseen: riittävä aika keskusteluun antaa oppijalle mahdollisuuden analysoida ja arvioida eri alojen tietämystä sekä luoda niiden välisiä yhteyksiä (Cantell ym., 2009).

Huolenaiheena voidaan nostaa erillisyyden ja yhteisen välinen jännite: rakentuuko monitieteisyyden pohjalta riittävästi jaettua näkökulmaa vai jäävätkö eri tieteiden jäsenykset toisistaan erillisiksi silloiksi. Vaikka kehittämistehtävien loppuraportit ilmensivät yhdessä asetettua ja tarkasteltua tehtävää, yhdessä tuotetun tiedon tuottamisprosessi jäi varjoon. Millainen oli eri tiedetaustasta ja elämäntilanteesta tulevien osallistujien ryhmäprosessi? Miten ryhmässä onnistutaan hyödyntämään osallistujien osaamista? Ryhmätyöprosessin tukemiseen tulisikin kiinnittää enemmän huomiota ja varata siihen myös resursseja. Kehittämistehtävien aiheita on hyvä tarkastella myös omistajuuden näkökulmasta. Vaikka työelämässä toimivien kautta tulleet aidot tarpeet auttoivat teorian ja käytännön vuoropuhelua, tärkeä kysymys on, millainen omistajuussuhde opiskelijoilla syntyy aiheisiin: kuinka hyvin he kokevat valmiiksi annetun tehtävän tukevan toimijuuttaan.

Monitieteisyys kosketti myös suunnitteluryhmään osallistuneita yliopiston opettajia ja tutkijoita. Heille tarjoutui erinomainen mahdollisuus kehittää eri tieteenaloja yhdistävää ja niiden rajat ylittävää asiantuntijuutta sekä peilata omaa asiantuntijuuttaan käytäntö- ja työelämäperustaiseen tietoon.

Maija Gerlander työskentelee puheviestinnän yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa. Heli Parviainen työskentelee yliopistopettajana terveystieteissä ja Satu Seppä suunnittelijana viestintätieteiden tiedekunnassa, molemmat Tampereen yliopistossa.

LÄHTEET

- Cantell, H., Pietikäinen, J., Willamo, R., Laakso, M., Nurmi, S. & Sjöberg-Tuominen, L. (2009). Tieteiden integraatio yliopisto-opetuksessa – esimerkkinä ympäristöalan monitieteiden sivuainekokonaisuus. *Yliopistopedagogiikka*, 16, (1), 6–19.
- Loyens, S.M.M. & Gijbels, D. (2008). Constructivist learning environments: introducing multi-directional approach. *Instructional Science*, 36 (5–6), 351–357.
- Torkkola, S. & Mäki-Kuutti, A.-M. (2012). Terveystiet ja sairaudet mediassa. Teoksessa M.-L. Honkasalo & H. Salmi (toim.), *Terveystietä kulttuurin ehdoilla. Näkökulmia kulttuuriseen terveystutkimukseen* (s. 105–130). Turku: K&H -Kustannus.
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paoloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia* (s. 79–95). Helsinki: WSOYPro.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2013). Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijan näkökulma. *Yliopistopedagogiikka*. Luettu 25.3.2017, <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/10/02/kohti-tyoelamataitoja-kehittavaa-yliopistopedagogiikkaa-opiskelijoiden-nakokulma/>.

Verkko-opetukseen tutustuminen tekemällä oppien aikuiskoulutuksessa

Tässä tekstissä kuvataan, miten opiskelijat tutustuivat verkko-opetukseen tekemällä oppimisen (learning by doing) avulla kurssilla, joka käsitteli verkko-opetusta aikuiskoulutuksessa ja joka pidettiin Pädagogische Hochschule Ludwigsburgissa kolme kertaa vuosina 2015–2017. Tavoitteena oli sekä aktiivinen oppiminen että tekemällä oppiminen. Tämän takia kurssilla oli verkko-opetuksen teorian ja pedagogiikan rinnalla myös oman sisällön suunnittelua ja kehittämistä. Opiskelijoilla oli tehtävänä suunnitella ja kehittää verkko-oppaita verkkosovellusten käyttämiseen verkko-opetuksessa. Näin opiskelijoilla oli mahdollisuus tutustua verkko-opetuksen kehittämiseen paremmin ja samalla käyttää oppimiaan tietoja siitä. Kurssien päätteeksi tehtyjen kyselyiden perusteella käytetty opetusmenetelmä soveltui verkko-opetuksen mahdollisuuksiin ja käytäntöihin tutustumiseen varsin hyvin: suurin osa opiskelijoista koki, että heidän edistymisensä verkko-opetuksessa oli joko hyvää tai jopa erittäin hyvää.

Opetuskokonaisuuden esittely

Pidin kurssin ”E-Learning in der Erwachsenenbildung” (Verkko-opetus aikuiskoulutuksessa) kolmeen otteeseen vuosina 2015–2017 Pädagogische Hochschule Ludwigsburgissa, joka on Saksassa Baden-Württembergin osavaltiossa, Stuttgartin lähellä. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg on yksi kuudesta pedagogisesta yliopistosta Baden-Württembergissä. Nämä yliopistot kouluttavat perinteisesti opettajia, mutta viime vuosien aikana opintotarjontaa on laajennettu ja se sisältää muun muassa aikuiskasvatustieteen, varhaiskasvatuksen sekä kulttuuri- ja mediakasvatuksen opinnot. Pitämäni kurssi kuuluu aikuiskasvatustieteen opintoihin. Sekä alempaa korkeakoulututkintoa (Bachelor Bildungswissenschaften) että ylempää korkeakoulututkintoa (Master Erwachsenenbildung) tavoittelevat opiskelijat voivat suorittaa kurssin.

Kurssin tavoitteena oli näyttää, miten opiskelijat itse voivat kehittää verkko-oppaita (online-tutorials) verkkosovellusten käyttöön. Kurssin kesto oli yhteensä 16 viikkoa, ja yksittäinen viikoittainen oppitunti kesti 90 minuuttia. Joululoman sekä pyhien takia opetusta oli yhteensä 14 kertaa lukuvuoden aikana. Kurssilla oli pääosin perinteistä lähiopetusta, mutta siihen kuului myös kaksi verkko-opetusjaksoa, jotka toteutettiin Moodle-oppimisalustalla.

Jokaiselle viikolle Moodlessa oli oma jakso, jossa tehtävien lisäksi myös niin sanottu kirja. Moodlen kirja-aineistotyyppi mahdollistaa kirjan tyyppisen formaatin. Monisivuiset materiaalit voivat tekstien ja kuvien lisäksi myös sisältää multimediatiedostoja. Toinen höyry on kirjan jako eri lukuihin ja alalukuihin (Moodle.org, 2013). Kirjat sisältävät kaikki tärkeät tiedot viikon aiheesta. Kurssi koostui kuudesta osiosta:

- Mitä verkko-opetus tarkoittaa?
- Verkko-opetuksen pedagogiikka
- Verkko-opetuksen sovellukset
- Sisältöjen etsiminen ja uudelleenkäyttö verkossa
- Sisällön suunnittelu ja kehittäminen Moodlessa
- Tulosten esittely.

Verkkokurssin toteutus

Saksassa yliopistovuosi on jaettu kahteen lukukauteen: talvilukukausi alkaa tavallisesti lokakuussa ja päättyy helmikuussa, ja kesälukukausi kestää huhtikuusta heinäkuuhun. Ensimmäinen kurssi alkoi lokakuussa 2015 ja siihen osallistui 22 opiskelijaa. Toisella kurssilla, kesälukukaudella, oli 15 osanottajaa. Kolmannella kurssikerralla talvilukukaudella 2016–2017 vain 10 henkilöä osallistui kurssiin. Nämä verrattain pienet ryhmät johtuivat siitä, että ne muodostuivat aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoista. Vuosittain noin 55 opiskelijaa aloittaa opintonsa tavoitellen aikuiskasvatustieteen alempaa korkeakoulututkintoa ja 30 tavoitellen ylempää korkeakoulututkintoa. Vain pieni osa tästä joukosta valitsee tämän kurssin, joka on yksi kolmesta vaihtoehdosta mediapedagogiikan opinnoissa.

Ensimmäisellä viikolla aiheena oli, mitä verkko-opetus yleensä tarkoittaa ja mitkä mahdollisuudet sen myötä aikuiskoulutuksessa avautuvat perinteisten opetusmuotojen rinnalla. Tämän jälkeen käsiteltiin verkko-opetuksen pedagogiikkaa. Opiskelijoiden tuli muun muassa keskustella siitä, tarvitaanko verkko-opetukseen omaa pedagogiikkaa vai seuraako verkko-opetus samoja pedagogisia malleja kuin perinteinen opetus.

Kolmannella viikolla aiheena oli, mikä on verkkosovellusten tarkoitus, mitkä sovellukset sopivat verkko-opetukseen ja miten valitaan oikea sovellus verkko-opetusta varten.

Tämän jälkeen seurasi kahden viikon verkko-opetusjakso. Ensimmäisellä viikolla opiskelijat etsivät verkosta sopivia sisältöjä, jotka olisivat helposti uudelleenkäytettävissä kuvitteellisissa verkko-opetustilanteissa. Verkosta löytyy helposti hyödynnettäviä sisältötyyppejä, mutta niitä käytettäessä täytyy huomioda tekijänoikeudet. Erityisesti kuvia etsitään usein Googlella, eikä tekijänoikeuksia huomioida ollenkaan. Tähän ongelmaan löytyy yksi vaihtoehtoinen ratkaisu niin sanottuja creative commons -lisenssejä (Creative Commons, 2017) hyödyntävistä sisällöistä. Toisella verkko-opetusviikolla jokainen opiskelija tutki valmiita verkko-oppaita verkkosovellusten käyttämiseen ja analysoi niiden hyviä ja huonoja puolia. Tulosten keräämiseen käytettiin Padletia, joka on interaktiivinen taulu verkossa ja johon voi kerätä ideoita. Verkko-opetusjakson jälkeen aiheena oli verkkosovellusten käyttöohjeiden kehittäminen. Opiskelijat oppivat, minkälaisia eri verkko-oppaita on olemassa ja miten ne eroavat toisistaan. Sen lisäksi he oppivat, millä sovelluksilla oppaita voi tehdä.

Kehitetyt verkko-oppaat

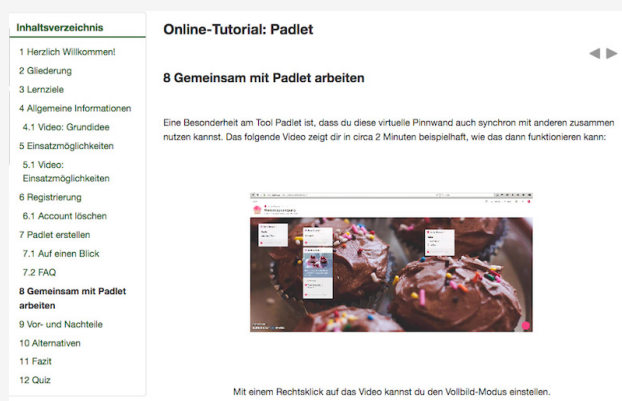
Verkko-opetusta on vaikea oppia pelkillä luennoilla. Teoreettinen tieto on välttämätön perusta, mutta sitä pitää syventää sopivilla tehtävillä, jotta tiedosta olisi hyötyä työelämässä. Paras tapa on antaa opiskelijoiden itse soveltaa omaksumiaan tietoja käytännössä. Tavoitteena kurssilla oli sekä aktiivinen oppiminen että tekemällä oppiminen. Tämän takia loin opetuskokonaisuuden, jossa opiskelijat suunnittelivat ja kehittivät verkko-oppaita verkkosovellusten käyttämiseen verkko-opetuksessa. Verkkosovellukset vaikuttivat hyvältä sisällöltä, sillä niitä on runsaasti, ja yleensä kurssin aikana ei millään ehdi käydä läpi kaikkia mielenkiintoisia verkkosovelluksia. Tällä lailla opiskelijoilla oli mahdollisuus tutustua valitsemaansa verkkosovellukseen paremmin ja samaan aikaan käyttää oppimiaan tietoja siitä, miten tietyn verkkosovelluksen käyttöä tulisi kehittää verkko-opetusta varten.

Kehittelyn aikana opiskelijat työskentelivät pienissä 2–3 henkilön ryhmissä. Heidän tehtävänsä oli tehdä oma verkko-opas yhdelle valitsemalleen verkkosovellukselle. Verkko-opas tuli kehittää Moodlessa. Jokaiselle ryhmälle oli Moodlessa oma osio, johon opiskelijat tekivät verkko-oppaan Moodlen kirja-aineistotyyppillä. Moodle-kirjan tuli sisältää 1) itsetehty animoitu opetusvideo, 2) ainakin kolme hyvää opetusvideota YouTubesta sekä 3) LearningAppsilla (2017) kehitettyjä interaktiivisia kysymyksiä (LearningApps on tähän soveltuva verkkosovellus). Kysymysten tuli sopia tietojen tarkistamiseen. Tämän lisäksi Moodle-kirjan muotoiluun tuli olla tarkoituksenmukainen ja sisältää vain sellaisia kuvia ja muita elementtejä, jotka eivät riko tekijänoikeuksia. Tähän tehtävään opiskelijoilla oli noin viisi viikkoa aikaa. Viikoittain he esittelivät suunnitelmansa ja saivat palautetta minulta.

Kolmen vuoden aikana kursseilla on kehitetty yhteensä seitsemän eri verkko-opasta seuraaville verkkosovelluksille ja seuraaviin käyttötarkoituksiin:

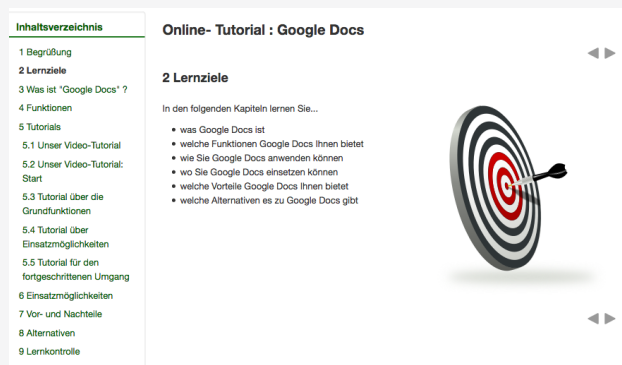
- Ruudunkaappausvideon tekeminen Screencast-omaticilla
- Animoidun opetusvideon tekeminen Moovlylla
- Kuvakaappaus Fireshotilla
- Esityksen tekeminen Prezillä
- Tietojen tarkastaminen LearningAppsilla
- Digitaalisen taulun käyttäminen Padletilla
- Yhdessä kirjoittaminen Google Docsilla.

Kuvio 1 on Padletin käyttämisen verkko-oppaasta. Se on esimerkki oppilaiden itse tekemästä ruudunkaappausvideosta. Ruudunkaappausvideo on tehty ohjelmalla ScreenCast-O-Matic (2017) ja sen kesto on noin 2 minuuttia. Videossa opiskelijat kertovat, miten Padletia voi käyttää verkko-opetuksessa ja esittelevät esimerkkejä.



Kuvio 1. Esimerkki oppilaiden itse tekemästä ruudunkaappausvideosta

Opiskelijoiden kanssa pohdimme yhdessä, miten verkko-oppaiden tulisi rakentua. Tulos tästä keskustelusta oli, että jokaisen verkko-oppaan alussa tulisi olla sisällysluettelo sekä oppimistavoitteet.



Kuvio 2. Esimerkki oppimistavoitteista oppilaiden kehittämässä verkko-oppaassa

Kuvio 2 on esimerkki verkko-oppaan ”Yhdessä kirjoittaminen Google Docsilla” -oppimistavoitteista. Siinä oppimistavoitteina on tietää, mikä Google Docs on, tutustua Google Docsin mahdollisuuksiin, Google Docsin käyttäminen, tuntea Google Docsin hyvät puolet sekä sille vaihtoehtoiset sovellukset.

Palautetta opiskelijoilta

Jokaisen kurssin lopussa oli palautteenantomahdollisuus, joka perustui Moodlen sisäisen verkkolomakkeen käyttöön. Moodlesta löytyy tätä varten oma työkalu, niin sanottu aktiviteetti ”Palaute”. Palaute-aktiviteetilla voi helposti luoda kyselyjä ja lisäksi se sisältää automaattisen koosteen opiskelijoiden vastauksista (Moodle.org, 2015). Vastaukset annettiin nimettöminä, ja kyselyssä oli kuusi kysymystä:

1. Miten arvioit itse oman edistymisesi verkko-opetuksessa?
2. Mistä pidi kurssissa?
3. Mitä voisi parantaa?
4. Miten arvioit kurssin sisällöt?
5. Minkä arvosanan annat kurssille?
6. Mitkä sisällöt puuttuivat?

Oman edistymisen arviointiin käytin viisiportaista asteikkoa (erittäin hyvä – melko hyvä – ei hyvä eikä huono – melko huono – erittäin huono) ja kurssin sisällön arviointiin neliportaista asteikkoa (erittäin tarkoituksenmukainen – tarkoituksenmukainen – epätarkoituksenmukainen – erittäin epätarkoituksenmukainen). Opiskelijoiden kurssille antamat arvosanat vastasivat arvosanoja, joita yleisesti käytetään saksalaisissa kouluissa (1–6). Saksassa arvosana 1 on erinomainen ja 6 vastaa hylättyä suoritusta. Kaikki muut kysymykset olivat avoimia.

Kaiken kaikkiaan 36 henkilöä vastasi kyselyyn. Tämä vastaa 77 prosenttia kaikista opiskelijoista, jotka kävivät kurssin. Ensimmäisellä kurssilla vastausprosentti oli 73, toisella samoin 73 ja kolmannella 90 prosenttia. Kyselyn tulokset eivät juuri vaihtelee lukukaudesta toiseen. Suurin osa opiskelijoista koki, että heidän edistymisensä verkko-opetuksessa oli joko hyvää (58 %) tai jopa erittäin hyvää (25 %). Vain 11 prosenttia piti omaa edistymistään tyydyttävänä ja 3 prosenttia välttävänä. Heikommat arviot johtuvat todennäköisesti siitä, että joillakin opiskelijoilla oli kokemusta ja tietoa verkko-opetuksesta jo ennen kurssin alkua. Kurssi on suunniteltu aloittelijoille ja sisältää tämän vuoksi pääasiassa perustietoa verkko-opetuksesta.

Yleisimmät syyt siihen, miksi opiskelijat pitivät kurssista, olivat: tekemällä oppiminen, kurssin aiheiden laajuus sekä tutustuminen hyödyllisiin verkkosovelluksiin. Parannusehdotukset koskivat ennen kaikkea kurssitilaa, jossa ei

ollut riittävästi tietokoneita jokaiselle opiskelijalle. Yliopistolla on jatkuva puute ennen kaikkea tietokoneiluokista. Tämä johtaa siihen, että kurssit joudutaan pitämään epätarkoituksenmukaisissa tiloissa. Myöskään langaton yhteys ei valitettavasti aina toiminut, mikä häiritsi varsinkin niitä opiskelijoita, jotka käyttivät omaa tietokonettaan kurssilla. Mainitut ongelmat liittyvät yliopiston yleisiin oloihin ja niitä on vaikea muuttaa. Sen lisäksi muutamat vastaajat toivoivat enemmän aikaa oman verkko-oppaan kehittämiseen. Kurssin sisältöön suhtauduttiin positiivisesti. Opiskelijoista 69 prosenttia piti kurssin sisältöä erittäin tarkoituksenmukaisena ja 31 prosenttia tarkoituksenmukaisena. Opiskelijoiden kurssille antaman arvosanan keskiarvo oli 1.83, joka on hieman kiitettävää parempi.

Yhteenveto

Olennaista kurssilla oli käsitellä perustietoja verkko-opetuksesta sekä verkko-opetuksen pedagogiikkaa. Opiskelijoiden täytyy ensin ymmärtää, miten verkko-opetus eroaa perinteisestä lähiopetuksesta, ennen kuin he pystyvät suunnittelemaan ja kehittämään omia verkko-opetuskokonaisuuksiaan. Tärkeää on oivaltaa, ettei verkko-opetus ole pelkkää verkkosovellusten käyttämistä. Verkko-opetus edellyttää, että osaa arvioida, mikä verkko-opetusmenetelmä sopii tietylle sisällölle ja kohderyhmälle. Verkkosovellukset tuleekin aina valita harkiten.

Annika Jokiaho työskentelee verkkopedagogina ja lehtorina Pädagogische Hochschule Ludwigsburgissa, Saksassa.

LÄHTEET

- Creative Commons. (2017). Share your work - Creative Commons. Luettu 29.03.2017, <https://creativecommons.org/share-your-work/>.
- LearningApps. (2017). LearningApps - interactive and multimedia learning blocks. Luettu 29.03.2017, <https://learningapps.org/>.
- Moodle.org. (2013). Kirja – MoodleDocs. Luettu 29.03.2017, <https://docs.moodle.org/3x/fi/Kirja>.
- Moodle.org. (2015). Palaute – MoodleDocs. Luettu 29.03.2017, <https://docs.moodle.org/3x/fi/Palaute>.
- Padlet. (2017). Rakenna ja kuvaa maailmaa helposti Padletilla. Luettu 29.03.2017, <https://padlet.com/>.
- Screencast-O-Matic. (2017). Screencast-O-Matic. Luettu 29.03.2017, <https://screencast-o-matic.com/>.

Huolta opettamisen ja opiskelun kehittämisen tavoitteista ja käytännöistä – ICED 2016 Kapkaupungissa

Marraskuussa 2016 järjestetyn ICED-konferenssin teemana oli ”Etiikka, huolenpito ja laatu opetuksen kehittämisessä”. Vaikka teema aluksi herätti aika tavalla kysymyksiä, osoittautui se lopulta opetuksen kehittämisen kannalta paljon osuvammaksi kuin ennalta osasimme odottaa.

Konferenssin avajaiset pidettiin University of Cape Townin suuressa Baxter-teatterissa. Joukko ihmisiä eri puolilta maailmaa istui teatterin katsomossa, sillä yliopiston kampukselle emme nyt päässeet. Levottomuudet ja mielenosoitukset olivat sulkeneet yliopiston. Avajaisissa Diana Ferrus (Cape Town University) esitti yksin, ilman ylimääräisiä tehokeinoja runonsa Sarah Baartmanista. Sarah Baartman oli Etelä-Afrikan alkuperäisväestöön kuulunut nainen, joka vietiin 1800-luvun alussa Eurooppaan näytteille ja hyväksikäytettäväksi. Kuoltuaan saamiinsa tauteihin hänen ruumiinsa, aivonsa ja sukuelimensä asetettiin

näytteille pariisilaiseen museoon. Runossaan Ferrus haluaa viedä Baartmanin ruumiin takaisin kotiin haudan lepoon. Nelson Mandelan presidenttikaudella ja hänen pyynnöstään jäännökset palautettiin Etelä-Afrikkaan 2002. Vaikka Sarah Baartman lopuksi vapautui, Afrikan yllä on edelleen siirtomaa-aikojen varjoja. Syksyn 2016 yliopistomellakat liittyivät muun muassa tasa-arvokysymyksiin köyhien mustien ja rikkaiden valkoisten (ja mustien) välillä. Usein esiin noussut teema koulutuksen dekolonisatiosta tuntui pohjoisesta tulleista aluksi kaukaiselta, mutta toisaalta keskustelu avasi silmiä. Esimerkiksi luonnontie-



Pöytävuorelta avautui upea maisema Kapkaupungin yli, mikäli ”pöytäliina” (pilviverho) ei peittänyt näkymää. (Kuva: Matti Lappalainen)

teiden periaatteiden ei ajattelisi olevan millään tavalla kolonisaatioon liittyviä. Kuitenkin keskustelun aikana yleisöstä kysyttiin, miksi gravitaatiolakia kutsutaan Newtonin laiksi? Eikö se ole luonnonlaki? Tai miksi mustat opiskelijat joutuvat katselemaan yliopiston opettajina useimmiten valkoisia? Dekolonisaatiota käsittelevä yliopisto-opetuksen opetussuunnitelmakirjallisuus oli konferenssissa vahvasti esillä.

Konferenssin otsikkona oli ”Etiikka, huolenpito ja laatu opetuksen kehittämisessä”. Vaikka otsikko aluksi tuntui olevan hieman sivussa yliopisto-opetuksen ytimestä, kävi alustuksia kuunnellessa ilmeiseksi, että yliopisto-opetuksessa ja sen kehittämisessä on monin eri tavoin kyse juuri huolen kantamisesta.

Etiikka ja huolenpito koulutuksessa

Konferenssissa puhuttiin välittämisen etiikasta ja holistisesta lähestymistavasta opettamisessa ja opiskelussa. Ensimmäisen yhteisluentojen puheenvuoron saanut Joan Tronto (University of Minnesota) käsittelee teemaa: ”Korkeakoulutus huoltapitävien demokratioiden kansalaisille” (Higher education for citizens of caring democracies). Esitys herätti kysymyksen siitä, mitä kohti yliopistoja ja koulutusta kehitetään. Onko motiivina esimerkiksi yksilöllinen vaurastuminen, mitä yliopistollinen koulutus hänen mukaansa aina myös tukee. Vai haluavatko vallanpitäjät kouluttaa itselleen myönteisiä, kriittiköntä työvoimaa? Vai pyritäänkö koulutuksen kehittämisellä esimerkiksi vahvistamaan kansalaisten toimijuutta ja siten edistämään demokratiaa yhteiskunnassa. Kyse on siitä, miten koulutuksen avulla kehkeytyneet ”pääomat”, oivallukset, ymmärrykset, taidot ja tiedot saadaan yhteiskuntien hyväksi ja hyödyksi. Toinen seikka, joka jäi vahvana mieleen Tronton puheenvuorosta, on hänen kysymyksensä siitä, miten ymmärrämme kehittymisen ja kehittämisen. Tässä yhteydessä hän kuvaili näkökulman vaihdosta: ylhäältä alas versus alhaalta ylös. Onko kehittyminen sitä, että ”kaikista tulee meidän kaltaisiamme” ja ”me” asetamme tavoitteet. Vai voisiko kehittymistä ja kehittämistä lähestyä yhdessä toisten kanssa, heidän näkökulmastaan ja heidän määrittelemänään. Koulutuksen kehittäjiä tulisi siis pohtia paitsi sitä, kuinka opiskelijat oppivat parhaiten, myös kehittämisen ja koulutuksen eettisiä tavoitteita.

Puheenvuorossaan korkeakoulutuksen mahdollisuudesta kaikille erilaisista taustoista tuleville ihmisille Denise Wood (Central Queensland University) esitti, kuinka välittämisen etiikan lähestymistapaa voidaan soveltaa laajasti yliopistoissa ja yliopisto-opiskelijoiden parissa. Tavoitteena on muodostaa korkeakoulusta yhteinen kollegiaalinen yhteisö. Samoin mieleen jäi hänen toteamuksensa, että välittäminen on myös sitä, ettei kouluteta henkilöä työhön, jota hän ei pysty tekemään. Suomessa meillä tuntuu olevan vallalla ajatus, ettei tällaista voi sanoa korkeakoulu-opiskelijalle, vaan jokaisella on oikeus haluamaansa koulutukseen, jos vain tulee koulutukseen hyväksytyksi. Toisaalta voisi kysyä, onko oikein kouluttaa ihmisiä sellaisille aloille, joilla työnäkymät ovat erittäin heikot.

Omassa hyvinkin kriittisessä puheenvuorossaan Achille Mbembe (University of the Witwatersrand) halusi yli-

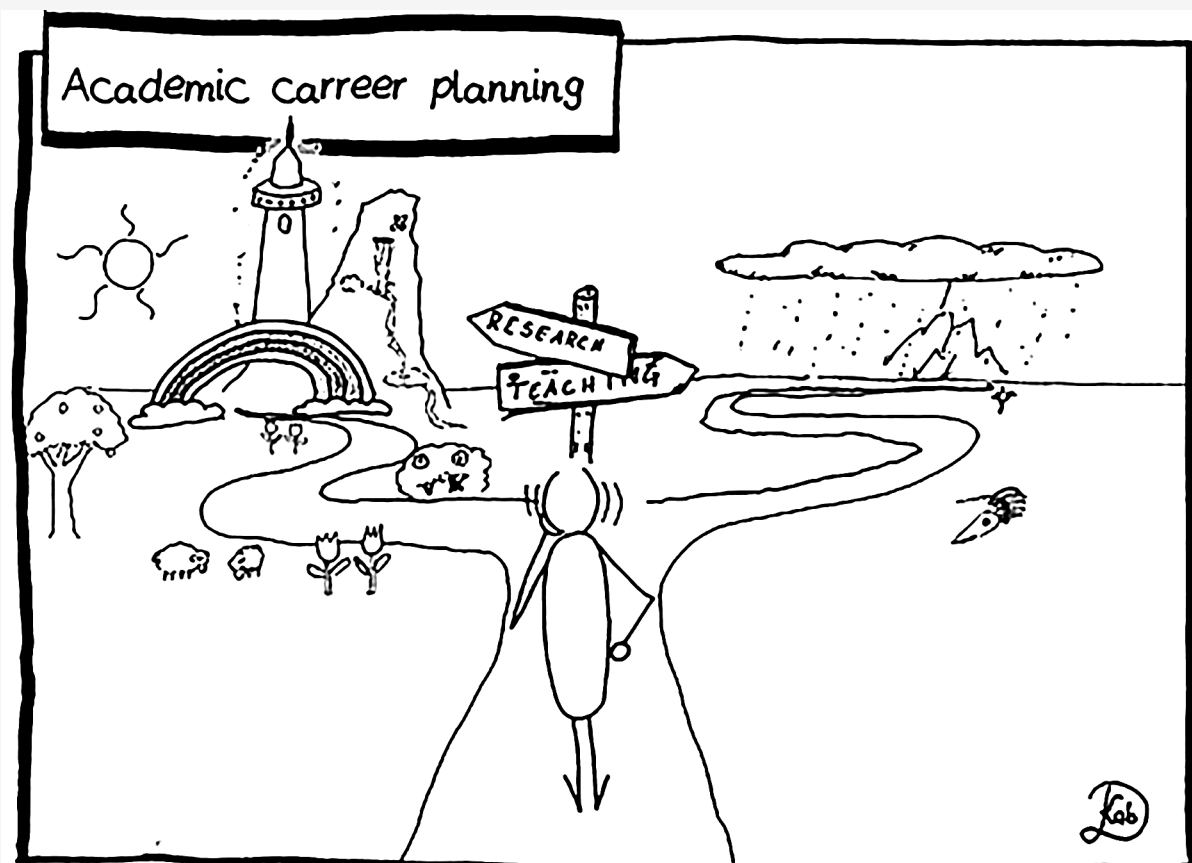
opistojen lopettavan itsensä tuotteistamisen kaikilla mahdollisilla tasoilla ja palaavan ajatukseen siitä, että yliopistot ovat olemassa uuden tiedon tuottamista varten. Hänen mielestään on väärin ajatella opiskelijoita asiakkaina. Nykyisin korkeakouluissa ja yliopistoissa keskitytään kaiken mittaamiseen. Myös opettajien ajasta suuri osa kuluu korkeakoulun hallinnon tai rahoittajien keksimien mittausten tarvitsemien tietojen tuottamiseen, keräämiseen ja käsittelyyn. Mbemben mielestä olemme tiedon murroksen kynnyksellä. Vähän aikaa sitten ainoastaan institutionaalinen tieto oli arvokasta. Nykyään tieteellinen tieto on kokenut osittaisen inflaation, sillä kaikenlainen tieto on yhä enemmän kaikkien saatavilla, ja erilaiset toimijat myös osallistuvat tiedon luomiseen. Tässä yhteydessä on huomattava, että konferenssi pidettiin ennen Yhdysvaltain presidentinvaalien jälkimainingeissa lanseeratun ”vaihtoehtoiset faktat” ja ”totuuden jälkeinen aikakausi” -käsitteitä. Mielenkiintoisia olivat myös Mbemben pohdinnat teknologian vaikutuksesta tietoon ja tietämiseen. Teknologian käyttö muuttaa aivojamme. Muuttaako se myös sitä, mitä ihmiset ovat? Onko syntymässä uusi ihminen ja tarkoittaa se sitä, että pitäisi olla myös uusi tapa kouluttaa? Mitä tarkoittaa tietäminen tulevaisuudessa? Hänen mukaansa tulevaisuuden yliopisto on radikaalisti avoin, uutta tietokäsitystä käyttävä ja globaalisti vuorovaikuttava.

Puheenvuoroista jäi ajatuksiin ainakin seuraavia kysymyksiä: Annettaanko yliopistojen ja korkeakoulujen korkeakoulupedagogisissa opinnoissa riittävästi työkaluja opiskelijoiden holistiseen kohtaamiseen? Vai onko meillä enemmänkin vallalla ajatus, että me opetamme tietyn tieteenalan tai ammattialan tietoja ja taitoja, mutta opiskelijan kohtaaminen kokonaisena yksityiselämäneen ei kuulu meille? Toinen tulevaisuutta koskeva ajatus liittyy tiedon olemukseen. Muuttaako digitalisaatio todella aivojamme ja sitä, mitä tietäminen on? Ja kuinka otamme tämän huomioon tulevaisuuden koulutusta kehittäessämme?

Nykyisin yliopistoissa kerätään runsaasti opiskelijapalautetta. Opiskelijapalautte saattaa nostaa esille myös opettajien jaksamiseen liittyviä ongelmia: ”Vaikka meillä opiskelijoilla on tenttikaudella raskasta, huolestamme tuntuvat kuitenkin pieniltä verrattuna opettajamme uupumiseen”. Mitkä ovat mekanismit, joilla voidaan eettisesti kestäväällä tavalla reagoida tällaiseen tietoon ja tarjota opettajille tukea? Konferenssissa olivatkin esillä laatutyön ja sen nimissä kerätyn tiedon sekä opetuksen kehittämisen kytkennät, jotka eivät aina ole ongelmattomia.

Opetuksen arvostuksen parantaminen

Esityksissä käsiteltiin paljon opetuksen arvostukseen liittyviä kysymyksiä. Tutkimuksen ja opetuksen välillä on ongelmia kaikissa yliopistoissa (kärjistys esitetty kuvassa 1). Denise Chalmers (University of Western Australia) korosti, että olisi tärkeää ammattimaistaa opetus yliopistoissa. Opettajien identiteetti kytketty tieteenalaan eikä niinkään opettamiseen. Tutkimuksen meriitit voidaan suhteellisen helposti mitata muun muassa julkaisujen laadulla ja määrällä, mutta kuinka näytetään toteen hyvä opetus? Vaikka asian eteen on viime vuosikymmeninä tehty paljon työtä, yhä edelleen on tarvetta keinoille, joilla pystytään syste-



Kuva 1. Konferenssin osallistuja Daniel Al-Kabbani (Creaversity) kiteytti kuvallaan puheenvuoron tutkimuksen ja opettamisen rooleista akateemisessa urasuunnittelussa.

maattisesti ja yhteisesti hyväksytysti kuvaamaan hyvän opetuksen elementtejä. Lisäksi hänen mielestään pitäisi löytää keinot oppimisesta ja opettamisesta julkaistun tutkimuskirjallisuuden saattamiseksi opettajien tietoisuuteen. Ja tottahan se on: kuinka moni yliopiston opettajista lukee myös oman alansa opettamisesta kirjoitettuja julkaisuja?

Useassa puheenvuorossa etsittiin keinoja vahvistaa opettajien mahdollisuuksia omaan opetukseen liittyvän tutkimuksen tekemiseen. Opetuksen arvostusta pyrittiin vahvistamaan myös erilaisilla malleilla, joissa yliopistossa opettavat voivat meritointia ja hakea mahdollista palkan korotusta. Uumajan yliopistossa on käytössä malli, jossa opettajat (professorit ja lehtorit) voivat hakea Qualified teacher tai Excellent teacher -tasoille. Kolmen vuoden aikana 6 prosenttia opettajakunnasta on hakenut ohjelmaan. Palkanlisän ja tittelin lisäksi ohjelmaan pääsy mahdollistaa osallistumisen ohjelman verkostoihin ja ryhmiin. Haasteena ovat ne opettajat, jotka eivät hakemuksestaan huolimatta pääse millekään tasolle. Mitä hylkääminen tekee heidän identiteetilleen ja opetukselleen? Ruotsissa on käytössä kansalliset suositukset yliopistoissa opettavien kvalifikaatioiksi. Suosituksia on kehitetty jo 1970-luvulta saakka ja uusimmat niistä tulivat käyttöön vuonna 2016. Ruotsissa kaikille yliopisto- ja korkeakouluopettajille suositellaan 10 viikon mittaisia pedagogisia opintoja, osallistumista opetuksen kehittämiseen ja jatkuvaa opetusportfolioon ylläpitämistä. Suomessakin yhteisistä kvalifikaatiois-

ta on keskusteltu. Vaikka yleisiin ja yhteismitallisiin kvalifikaatiokriteereihin liittyy aina tietynlainen kolonisaation mahdollisuus (jolle herkistytimme Etelä-Afrikassa), olisi aiheesta kiinnostavaa kuulla erilaisia näkökulmia ja keskustella pedagogisen koulutuksen mahdollisuuksista. Peda-forum on varmasti luonteva yhteistyöelin tämän keskustelun käymiseen ja aiheen työstämiseen.

Seminaari sai pohtimaan oman työn arkea

Yliopisto-opettajien ja opetuksen kehittäjien työn taustalla on usein lukuisia ääneen lausumattomia oletuksia. Arjen kiireessä niitä ja niiden merkityksiä ei juuri ehdi miettiä. Seminaarit ja kohtaamiset niin omalla kampuksella, kansallisissa seminaareissa kuin kansainvälisilläkin foorumeilla tarjoavat tilaisuuden irrottautua normiarjesta ja vertailla näkemyksiä kollegoiden kanssa. Tällainen kokemusten vaihto osoittautuu usein myös yliopistopedagogisten koulutusten arvokkaimmaksi anniksi. Seminaareihin osallistumiseen liittyvää tietotulvaa ei usein jälkikäteen hyödynnetä tehokkaasti. Konferenssin aikana syntynyt idea meidän keskenään toisillemme lähes vieraiden ja opetuksen kehittämistä eri näkökulmista tarkastelevien kollegoiden yhteisestä pohdinnasta ja kirjoittamisesta auttoi osaltaan reflektoida tapaamisen antia. Toivottavasti kokemuksesta jää ituja myös arjen askareisiin.

Matti Lappalainen työskentelee erikoistutkijana Turun yliopiston yliopistopedagogiikan yksikössä ja lisäksi hän on Peda-forumin ICED-yhteys-henkilö. Riikka Lahtinen työskentelee kemian ja biotekniikan yliopistonlehtorina Tampereen teknillisessä yliopistossa. Teija Löytönen työskentelee erityisasiantuntijana (taide ja luovat käytännöt) Aalto-yliopiston johtamisen tukipalveluissa.

ICED

- ◆ International Consortium for Educational Development (ICED) on opetuksen kehittämisen verkostojen järjestö, "Peda-forumeiden Peda-forum"
- ◆ 24 jäsenverkostoa
- ◆ Konferenssi joka toinen vuosi, n. 400–600 osallistujaa
- ◆ Vuoden 2016 konferenssi Etelä-Afrikassa (Kapkaupunki)
- ◆ Vuoden 2018 konferenssi Yhdysvalloissa (Atlanta), 5.–8.6.2018
- ◆ Järjestön lehti: International Journal for Academic Development (IJAD)
- ◆ Järjestön verkkosivut: <http://iced.online.net>



Tervetuloa Peda-forum-päiville 16.–17.8.2017 Vaasaan! Välkomna till Peda-forum-dagarna 16.–17.8.2017 i Vasa!

Kuinka Strömsössä? Korkeakouluopetuksen kehittäminen digitalisaation murroksessa – Tervetuloa Peda-forum-päiville Vaasaan

Tervetuloa Peda-forum-päiville 16.–17.8.2017 Vaasaan! Päivien teemana on Kuinka Strömsössä? Korkeakouluopetuksen kehittäminen digitalisaation murroksessa. Päivät alkavat tiistaina 15.8.2017 verkostotapaamisilla, ja päivien ohjelma alkaa keskiviikkona 16.8.2017 kello 12.00 avajaistilaisuudella.

Vaasan Peda-forum 2017 -päivät rakentuvat viiden alateeman ympärille:

- Digitalisaatio korkeakouluopetuksessa
- Opetuksen tutkimuksellinen kehittäminen
- Opiskelijoiden ohjaaminen
- Oppimisympäristöt
- Työelämän ja opintojen välinen yhteistyö

Esitysehdotusten jättäminen eli Call for Papers Vaasan Peda-forum-päiville

Peda-forum 2017 -päivillä pidettäviä esityksiä varten tulee lähettää abstrakti 14.2.–30.4.2017 välisenä aikana sähköisellä lomakkeella. Esitysten tulee liittyä päivien alateemoihin ja ne voivat olla suomen-, ruotsin- tai englanninkielisiä.

Esitysehdotuksia on mahdollista tehdä seuraavissa kategorioissa:

1. Alustus

Alustus/esitys voi käsitellä toteutuneita kehittämiskokeiluja (ml. best practices ja lessons learned) tai esitellä aihepiiristä tehtyä tutkimusta. Myös muuntyyppiset esitykset ovat tervetulleita. Yhdelle alustukselle/esitykselle varataan aikaa noin 20 minuuttia. Samaan aihepiiriin liittyvät alustukset/esitykset kootaan teemaryhmiksi rinnakkaisessioihin. Kuhunkin teemaryhmään varataan aikaa myös keskustelulle. Osallistujien lukumäärää voidaan ta-pauskohtaisesti rajoittaa.

2. Työpaja

Työpajassa käsitellään tapahtuman teemaan liittyvää työpajan aihetta ehdotuksen tekijän/tekijöiden valitsemalla tavalla. Esitysehdotuksessa tulee kertoa, miten työpaja toteutetaan, kuka työpajasta on vastuussa, kenelle työpaja on tar-

koitettu ja kuinka osallistujat voivat valmistautua työpajaan. Työpajan vetäjä voi myös kutsua muita asiantuntijoita työpajansa omalla kustannuksellaan. Työpajan kesto voi maksimissaan olla 1 tunti 15 minuuttia. Vetäjä päättää työpajan osallistujamäärän mahdollisesta rajaamisesta.

Opetuksen ja oppimisen digitalisaatiota, fyysisten ja digitaalisten oppimisympäristöjen yhdistelyä sekä opetusportfolioiden laatimista

Vuoden 2017 Peda-forum-päivät järjestetään Vaasan Palo-saaren merellisellä kampuksella, joka on lyhyen kävelymatkan (1,5 km) päässä kaupungin keskustasta. Vaasan yliopisto toimii päivien vastuullisena järjestäjänä yhteistyössä Vaasan muiden korkeakoulujen kanssa: Åbo Akademi, Hanken, Vaasan ammattikorkeakoulu ja Yrkeshögskolan Novia. Päivät järjestetään pääosin Vaasan yliopiston Tervahovi-rakennuksessa ja tiedekirjasto Tritonian tiloissa.

Päivien alateemojen mukaisesti eri teemaryhmissä ja työpajoissa käsitellään seuraavia aiheita: digitaalisatio korkeakouluopetuksessa, opetuksen tutkimuksellinen kehittäminen, opiskelijoiden ohjaaminen, oppimisympäristöt sekä työelämän ja opintojen välinen yhteistyö.

Päivien ensimmäisen Keynote-puheenvuoron pitää filosofian tohtori, yliopistonlehtori Marie Leijon aiheesta *Learning Spaces in Higher Education – It is Time for Space Pedagogy!* Marie Leijon toimii Malmön yliopistossa kasvatustieteen yliopistolehtorina erityisalanaan oppiminen, viestintä ja media. Lisäksi hän toimii opetuksen kehittäjänä Malmön yliopiston yksikössä Centre for Academic Teaching. Tällä hetkellä hän työskentelee kahdessa eri oppimistilojen tutkimusprojektissa, joista toisessa tutkitaan

oppimistilojen hybridisoimista yhdistämällä fyysinen ja virtuaalinen oppimisympäristö sekä toisessa tutkitaan formaalin ja informaalin oppimisympäristön yhdistämistä. Marie Leijon on julkaissut useita kansallisia (Ruotsi) ja kansainvälisiä vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita, kokoomateoksen osia ja konferenssijulkaisuja oppimistiloista, vuorovaikutuksesta ja oppimisesta.

Päivien toisen Keynote-puheenvuoron pitää yliopistonlehtori Katarina Winka. Hänen puheenvuoronsa käsittelee opetusportfolioita ja niiden laatimista. Katarina Winka toimii yliopistonlehtorina Uumajan yliopiston yliopistopedagogiikan ja oppimisen tuen yksikössä *Universitetspedagogik och lärandestöd* (UPL). Katarina Winka on julkaissut useita kansallisia (Ruotsi) ja kansainvälisiä vertaisarvioituja artikkeleita, kokoomateoksen osia ja konferenssijulkaisuja yliopistopedagogisesta osaamisesta, opetusportfolioiden laatimisesta ja yliopistopedagogisen osaamisen arvioinnista.

Tervetuloa Vaasaan elokuussa 2017!

LISÄTIETOJA

www.uva.fi/fi/sites/pedaforum2017/

www.facebook.com/pedaforum2017/

ILMOITTAUTUMISET (31.5.2017 MENNESSÄ)

<http://www.uva.fi/fi/sites/pedaforum2017/registration/>

CALL FOR PAPERS (30.4.2017 ASTI)

http://www.uva.fi/fi/sites/pedaforum2017/call_for_papers/



Som på Strömsö? Hur utvecklar vi högskoleundervisningen i digitaliseringens tidevarv? – Välkomna till Peda-forum-dagarna i Vasa

Välkomna till Peda-forum-dagarna onsdag-torsdag 16–17.8.2017 i Vasa! Det övergripande temat för årets konferens är Som på Strömsö? Hur utvecklar vi högskoleundervisningen i digitaliseringens tidevarv? Konferensen inleds redan på tisdag 15.8.2017 med nätverksträffar, och det egentliga programmet börjar med att konferensen öppnas på onsdag 16.8.2017 kl. 12.00.

Konferensen är indelad i fem underteman:

- Digitalisering i högskoleundervisning
- Forskningsbaserat utvecklande av undervisningen
- Handledning av studerande
- Lärandemiljöer
- Samverkan mellan arbetsliv och studier

Call for Papers för Peda-forum-dagarna

Den som vill hålla ett föredrag under konferensen bör lämna in ett skriftligt abstrakt över föredragets innehåll via webbformuläret under tiden 14.2–30.4.2017. Föredraget bör anknyta till konferensens teman och kan hållas på svenska, finska eller engelska (dock på samma språk som det inlämnade abstraktet).

Det finns två olika kategorier för föredrag:

1. Presentation

En presentation kan handla om undervisnings- eller utvecklingserfarenheter (inkl. best practices och lessons learned), eller redogöra för slutförd eller pågående forskning inom ämnen som relaterar till dessa teman. Även andra typer av presentationer välkomnas. För varje presentation reserveras cirka 20 minuter, varefter det finns tid för diskussion. Varje parallellsession innehåller presentationer som behandlar liknande ämnesområden. Antalet deltagare i parallellsessionerna kan begränsas.

2. Workshop

Den eller de som vill dra en workshop kring något tema får fritt välja och planera utförandesättet. I abstraktet kan det framgå hur workshopen utförs, vem som ansvarar för

den, vem den riktar sig till, hur deltagare kan behöva förbereda sig osv. Arrangören av workshopen får bjuda in experter på egen bekostnad. Workshopens längd är ca 1 h 15 min och deltagarantalet kan begränsas.

Digitalisering av undervisning och lärande, kombinerad av fysiska och digitala lärmiljöer samt uppgörande av pedagogiska meritportföljer

Konferensen ordnas på Brändö havsnära campus i Vasa, på kort promenadavstånd (ca 1,5 km) från centrum. Vasa universitet fungerar som ansvarig arrangör för dagarna i samarbete med de andra högskolorna i Vasa: Åbo Akademi, Hanken, Vamk och Novia. Konferensen ordnas huvudsakligen i Vasa universitets byggnad Tervahovi och i vetenskapsbiblioteket Tritonias utrymmen.

I enlighet med konferensens underteman behandlas följande ämnen i olika temagrupper och workshopar: Digitalisering i högskoleundervisningen, forskningsbaserad utveckling av undervisningen, handledning av studerande, lärandemiljöer samt samverkan mellan arbetsliv och studier.

Konferensens första keynote-föredrag hålls av filosofie doktor, universitetslektor Marie Leijon med rubriken *Learning Spaces in Higher Education – It is Time for Space Pedagogy!* Marie Leijon är universitetslektor i pedagogik vid Malmö högskola med inriktning mot lärande, kommunikation och medier. Hon verkar också vid Malmö högskolas Centrum för akademiskt lärarskap med att utveckla undervisningen. Hon arbetar för närvarande med två forskningsprojekt om lärandemiljöer, varav det ena undersöker hybridisering av lärandemiljöer genom kombination av den fysiska och den digitala lärandemiljön, medan det andra projektet fokuserar på kombination av formella och

informella lärandemiljöer. Marie Leijon har publicerat ett flertal referentgranskade vetenskapliga artiklar, antologibidrag och konferensbidrag om lärandemiljöer, växelverkan och lärande både i Sverige och internationellt.

Konferensens andra keynote-föredrag hålls av universitetslektor Katarina Winka. Hennes föredrag handlar om att göra upp pedagogiska meritportföljer. Katarina Winka verkar som universitetslektor vid Umeå universitets enhet *Universitetspedagogik och lärandestöd* (UPL). Katarina Winka har publicerat ett flertal referentgranskade vetenskapliga artiklar, antologibidrag och konferensbidrag om universitetspedagogisk kompetens, pedagogiska meritportföljer och utvärdering av pedagogisk kompetens både i Sverige och internationellt.

Välkommen till Vasa i augusti 2017!

MERA INFORMATION

www.uva.fi/sv/sites/pedaforum2017/
www.facebook.com/pedaforum2017/

ANMÄLAN (t.o.m. 31.5.2017)

<http://www.uva.fi/sv/sites/pedaforum2017/registration/>

CALL FOR PAPERS (t.o.m. 30.4.2017)

http://www.uva.fi/sv/sites/pedaforum2017/call_for_papers/PDF

Anu Ylitalo ja Maria Byholm työskentelevät pedagogeina ja Anne Lehto johtajana tiedekirjasto Tritoniassa Vaasassa.

Anu Ylitalo och Maria Byholm arbetar som pedagoger och Anne Lehto som direktör på vetenskapsbiblioteket Tritonia i Vasa.