

YLIOPISTOPEDAGOGIIKKA

Journal of University Pedagogy

lehti.yliopistopedagogiikka.fi



YLIOPISTO PEDAGOGIIKKA

Journal of University Pedagogy

Vol 25 (1)

Päätoimittaja:

Anne Nevgi
p. 09 191 20627
anne.nevgi@helsinki.fi

Toimittaja:

Anu Keinänen
p. 040 835 3976
yliopistopedagogiikka@jyu.fi

Julkaisija:

Yliopistopedagogiikan
asiantuntija ja yhteistyö-verkosto
Peda-forum

Toimitus:

Koulutuksen tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto



Anne Nevgi
anne.nevgi@helsinki.fi

Miksi julkaista suomen kielellä?

Kansallisten kielten asema on noussut yhteiskunnalliseen keskusteluun viime viikkoina. Suomen kielen säilymisestä on kannettu huolta ja tuotu esiin, miten tärkeää on lukea tutkimustuloksia ja tietokirjallisuutta myös omalla äidinkielellä. Suomalaisissa yliopistoissa pyritään yhä enenevässä määrin tarjoamaan kansainvälisille opiskelijoille soveltuvia maisteriohjelmia, ja yliopistojen strategioissa yhtenä tavoitteena on kansainvälistyminen. Kansainvälisyyteen pyrkiminen näkyy myös oman yhteisömme Peda-forumin vuosittaisten konferenssien muuttumisena kolmikieliseksi.

Suomalaisten yliopistojen kansainvälistymisen myötä englanninkielisen opetuksen ja kansainvälisten kandidaatin tai maisteriohjelmien tarjonta on lisääntynyt huomattavasti. Englanninkielistä opetusta antavat sekä suomalaiset että kansainväliset tutkijat ja opettajat. Kansainväliset opettajat kehittävät opetusta yhdessä suomalaisten kollegojensa kanssa, ja niinpä he toivovat myös mahdollisuutta julkaista opetuskokeilujaan tai tieteellisiä artikkeleita lehdessämme englanninkielellä. Tämä muutos on tapahtunut vähitellen viimeisen kymmenen vuoden aikana.

Suomessa kasvatusta- ja koulutusalan suomenkielisiä tieteellisiä joulalehtiä on muutamia, joista Kasvatusta-lehti on JUFO-luokituksessa saanut statuksen 2, (ks. JUFO 2018¹). Yliopistopedagogiikka-lehti julkaisee myös tieteellisiä artikkeleita muiden kirjoitusten lisäksi, ja nämä tieteelliset artikkelit ovat JUFO-luokituksessa tasolla 1. Tieteellinen julkaiseminen on opetus- ja kulttuuriministeriön korkeakoulujen rahanjakomallin yhtenä perustana. Tiede on kansainvälistä, joten tutkimustulosten julkaiseminen kansainvälisissä lehdissä on arvokasta ja

tarkoituksenmukaista. Samalla pienten kieliryhmien maat joutuvat kamppailemaan omien kansallisten kieltensä säilymistä ja kehittymistä puolesta. Suomessa tämä tarkoittaa sitä, että meidän tulee pyrkiä kehittämään kansallisia kieliämme suomea ja ruotsia myös tieteen kielinä, jotta voimme keskustella tutkimuksesta ja tieteestä omalla äidinkielellämme.

Suomen kielen säilyminen tieteen kielinä edellyttää sitä, että suomalaiset tutkijat julkaisevat suomen kielellä tieteellisiä artikkeleita, ja vastaavasti sama koskee suomenruotsia ja ruotsin kieltä Suomessa. Tutkijoiden kirjoittaessa oman alansa tutkimusta omalla äidinkielellään, he samalla joutuvat luomaan uusia sanoja ja termejä kuvaamaan jotain käsitettä, joka on tunnettu vain esimerkiksi englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa. Tässä lehdessämme julkaistava Marjo Vesalaisen ja Anne Huhtasen artikkeli on monesta muustakin syystä hyvä ja kiinnostava tieteellinen artikkeli, mutta erityisesti kirjoittajat ovat joutuneet painiskelemaan englanninkielisten arviointia koskevien termien kääntämisen kanssa. Artikkelit tarjoaakin hyviä suomenkielisiä käännösratkaisuja erilaisia arviointeja kuvaaviksi termeiksi.

Olemme toimitusneuvostossa myös keskustelleet siitä, miten voisimme nopeuttaa artikkelien julkaisemista suoraan elektronisina verkkojulkaisuina, odottamatta varsinaisen numeron ilmestymistä. Pyrimme jatkossa saamaan julkaisuaikataulun joustavammaksi ja julkaisemaan artikkelit heti niiden tultua hyväksytyiksi. Tätä lähdimme tavoittelemaan jo viime vuonna, mutta valitettavasti emme saavuttaneet tavoitettamme. Uusi artikkelien julkaiseminen koskeva käytäntömme (ks. Yliopistopedagogiikka 2018²) tarkoittaa sitä, että kaikki muut artikkelit paitsi

1 www.julkaisufoorumi.fi

2 <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/julkaisuprosessi/>

tieteelliset artikkelit tulevat vain päätoimittajalle arvioitaviksi, ja hän hyväksyy artikkelit julkaistavaksi. Kielenhuollon jälkeen artikkeli julkaistaan elektronisena verkkojulkaisuna. Tieteelliset artikkelit käsitellään toimitusneuvoston verkkokokouksissa ja lähetetään anonyymeille arvioitsijoille. Vertaisarviointiprosessin ja toimitusneuvoston käsittelyn jälkeen artikkeli julkaistaan päätoimittajan päätöksellä kielenhuollon jälkeen.

Lehtemme ilmestyy edelleen kaksi kertaa vuodessa ja verkossa julkaistut artikkelit julkaistaan tällöin myös taitettuina pdf-julkaisuna sisältäen tiedot lehden vuosikerrasta, numerosta ja sivunumeroista.

Tässä numerossa julkaistaan kolme tieteellistä artikkelia. Marjo Vesalaisen ja Anne Huhtalan artikkeli "Arviointi muutoksessa myös kieltenopetuksessa? Opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnista" tutkii, miten opettajien ja opiskelijoiden käsitykset arvioinnista kielten opetuksessa muuttuivat arviointikysymyksiä käsittelevän koulutuksen aikana ja millaisena he näkevät arvioinnin tulevaisuuden. Opiskelijoiden käsitykset arvioinnista olivat perinteisempiä kuin opettajien käsitykset. Sekä opiskelijat että opettajat näkivät kielten opetuksessa arvioinnin tulevaisuuden kehityslinjoiksi itse- ja vertaisarvioinnin vahvistumisen.

Melisa Stevanovicin ja Elina Weisten artikkeli "Osallistumisen ja samanmielisyyden jännitteisyys keskusteluanalyttisessä datasessiossa" kohdistuu osallistumisen ja samanmielisyyden jännitteisyyteen keskusteluanalyttisissä vuorovaikutusaineiston analyysiharjoituksissa eli datasessioissa. Tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat eksperttien ja noviisien käsitykset ja odotukset datasessioista. Tutkimuksessa tunnistettiin eksperttien ja noviisien välillä olevia eroja, jotka heijastivat yhteisölliselle oppimiselle kuvaavaa kollektiivisten ja yksilöllisten tarpeiden välistä ristiriitaa.

Maija Vähämäen ja Essi Sarun artikkeli "Tohtoriopiskelijat myötä- ja vastamäessä - Akateeminen ohjauskäytäntö johtamissuhteena tarkasteltuna" tutkii johtajuustutkimuksen viitekehyksessä ohjaussuhteen kehityspolkuja ja miten ohjaussuhteessa ohjaajan ja ohjattavan välinen valtasuhde vaikuttaa ohjaussuhteen laatuun ja kipukohtiin. Artikkeli avaa kiinnostavia näkökulmia tohtoriopiskelijoiden vaikeuksiin väitöskirjatutkimuksen eri vaiheissa.

Kehittäminen ja kokeilut osastossa Elsa Saarikomäki ja Natalia Ollus tarjoavat artikkelissaan "Vertaistuellä tohtoriksi: tällä mallilla artikkeliväitöskirjan yhteenveto syntyy (melkein) kuin itsensä" mallin, miten edetä vertaistuellä tohtoriksi ja millaisia hyötyjä vertaistuesta on väitöskirjan kirjoittamiselle.

Sanna Uotinen ja hänen kollegansa raportoivat artikkelissaan "Vertaisarviointitaitoja oppimassa verkossa" kehittämishankkeesta, jonka tavoitteena oli mahdollistaa ja ohjata vertaisarviointitaitojen kehittymistä verkkokursseilla. Artikkelissa esitel-

lään opettajan muistilista vertaisarvioinnin kehittämiseen verkkoympäristössä.

Vertaistuen merkitystä tarkastelevat myös Laura Siragusa ja kollegansa englanninkielisessä artikkelissaan "Perspectives from an English-speaking teachers peer-mentoring group at the University of Helsinki". Artikkelissa kuvataan, miten kansainväliset tutkijakollegat kehittävät pedagogista osaamistaan vertaismentorointiin perustuvissa pienryhmätapaamisissa. Vertaismentorointi tarjoaa eri maista tuleville yliopiston opettajille erinomaisen mahdollisuuden perehtyä suomalaiseen yliopistokoulutukseen ja tutustua sekä suomalaisiin että kansainvälisiin kollegoihin.

Maria Frick tarjoaa artikkelissaan "Pienryhmäkeskustelu opintosuorituksena: erään yliopistopedagogisen kokeilun antia" mallin miten muuttaa perinteinen luentokurssi opiskelijoita aktivoivaksi ja osallistavaksi lisäämällä opetukseen tilaa vuorovaikutukselle ja keskusteluille. Opiskelijat olivat kokeneet ryhmäkeskustelut hyvänä tapana oppia ja ne olivat edistäneet asioiden muistamista. Luennoitsijat sen sijaan olivat kokeneet lyhyemmät luennointi-ajat riittämättömiksi, koska olivat aiemmin tottuneet pidempiin luennointi-aikoihin.

Marja Laasonen käsittelee artikkelissaan "Sulautuva opetus tieteellisammattillisessa erikoistumiskoulutuksessa - etäopetuksen mahdollisuuksia suomalaisiin kokeiluihin ja käytänteisiin perustuen" etäopetuksen keinoja rikastaa tieteellis-ammattillista ja jatko-opinto-tasoista terveydenhuollon ammattihenkilöiden koulutusta.

Keskustelua -osastossa Johanna Järvelin-Suomela ja hänen kollegansa esittävät artikkelissaan "Viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen kehittyminen yliopistossa", miten monialaisella yhteistyöllä olisi mahdollista kehittää opiskelijoiden viestintä- ja vuorovaikutusosaamista opintojen aikana.

Tänä vuonna lehtemme julkaisuprosessissa ilmeni odottamattomia vaikeuksia, mutta jatkossa lehtemme tulee ilmestymään jälleen säännöllisesti vähintään kaksi kertaa vuodessa. Tässä numerossa julkaistut artikkelit on julkaistu elektronisena verkkojulkaisuna jo ennen lehden numeron ilmestymistä.

Kiitän kirjoittajia kärsivällisyydestä ja mielenkiintoisista artikkeleista. Toivotan lukijoillemme antoisia lukuhetkiä uusimman lehtemme parissa.

Anne Nevgi
Päätoimittaja



Marjo Vesalainen & Anne Huhtala

marjo.vesalainen@helsinki.fi, anne.huhtala@helsinki.fi

Arviointi muutoksessa myös kielenopetuksessa? Opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnista

Tutkimme, miten arviointikulttuurin muutos näkyy kielenopettajien ja kielenopettajaksi opiskelevien käsityksissä arvioinnista. Tarkastelemme sitä, miten opettajat ja opiskelijat näkevät arvioinnin toteutuksen tällä hetkellä, miten heidän käsityksensä arvioinnista ovat mahdollisesti muuttuneet koulutuksen aikana ja millaisena he näkevät arvioinnin kielen opetuksessa tulevaisuudessa. Aineisto koostuu 24 kielenopettajan ja 20 opettajaksi opiskelevan kirjallisista tuotoksista, joissa he pohtivat käsityksiään kielen opetuksen arvioinnista sekä arvioinnin muutoksista ja tulevaisuudesta. Aineisto on analysoitu laadullista sisällönanalyysiä käyttäen. Molemmat vastaajaryhmät pitävät arviointia vaikeana ja vastuullisena, opiskelijat jopa pelottavana. Koulutuksen aikana käsitykset arvioinnista ovat monipuolistuneet, ja samalla on ymmärretty arvioinnin haasteellisuus. Tulevaisuuden arviointi nähdään nykyistä moninaisempana. Vaikka numeroarvostelun arvellaan säilyvän, vastaajat olettavat viestinnällisyyden ja suullisen kielen painoarvon kasvavan ja teknologisen kehityksen muuttavan arvioinnin luonnetta. Tutkimuksen tuloksilla voidaan katsoa olevan merkitystä opettajien arviointiosaamisen ja opettajakoulutuksen kehittämisessä. Koulutuksen aikana tulisi olla runsaasti mahdollisuuksia kokeilla erilaisia arvioinnin muotoja ja digitaalisia sovelluksia, jolloin kynnys niiden käyttämiseen omassa työssä madaltuisi. Myös verkostoituminen ja keskustelut opiskelija- ja opettajakollegoiden kanssa olisivat tärkeitä paitsi keskinäisen tuen kannalta, myös arvioinnin yhtenäisyyden takia. Syvällä ja laajalla reflektiolla on keskeinen merkitys omien käsitysten tiedostamisessa ja tarvittaessa niiden muuttamisessa. Myös tunteiden osuus arviointitoiminnassa on tärkeä huomioida.

Avainsanat: arviointi, arviointiosaaminen, opettajakoulutus, käsitykset, arviointikäytännöt, reflektio, kielenopettajat, opettajaopiskelijat

In this paper, we study how the change in assessment culture is visible in language teachers' and student teachers' beliefs about assessment. In order to answer this question we examine what teachers and students think about assessment at the moment, how their beliefs about assessment may have changed during their education, and how they see the future of assessment in the school context. Our data consist of written reflections of 24 language teachers and 20 student teachers. The data have been analyzed using qualitative content analysis. The results show that both groups see assessment as difficult and demanding. During education, beliefs about assessment have become more diverse, and it has become evident how challenging assessment is in practice. Assessment in the future is seen as more varied than it is today: the importance of spoken language, as well as digitalization, may change the nature of assessment. The results of the study indicate that certain changes in teacher education are needed in order to develop assessment literacy. There should be more opportunities to test different assessment methods and technological appliances, making it easier to use them later in own teaching. Networking and discussing with colleagues are important, for mutual support and quality of assessment. Deep reflection is essential for becoming aware of and also changing beliefs, if needed. The central role of emotions in assessment should also be recognized.

Keywords: assessment, assessment literacy, teacher education, beliefs, assessment practices, reflection, language teachers, student teachers

Johdanto

Arviointi vaikuttaa meihin eri tavoin (Boud, 2000) ja kertoo osaltaan siitä, mitä opetuksessa arvostetaan. Arviointi vaikuttaa oppimiseen, mutta myös esimerkiksi identiteettiimme. Tarkastelemme tutkimuksessamme sitä, millaisena kieltenopettajat ja kieltenopettajaksi opiskelevat näkevät arvioinnin toteutuksen tällä hetkellä, miten heidän käsityksensä arvioinnista ovat muuttuneet koulutuksen aikana ja millaisena he näkevät arvioinnin kielten opetuksessa tulevaisuudessa.

Arvioinnin on todettu ohjaavan opiskelua ja oppimista voimakkaasti (arvioinnin takaistusvaikutus, engl. backwash effect of assessment; Biggs & Tang, 2011; Brown, 2015; Deneen & Boud, 2014). Brown, Bull ja Pendlebury (1997, 7) korostavatkin, että on muutettava arviointia, jos haluaa muuttaa opiskelijoiden oppimista. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että arviointikäytännöt ovat muuttuneet varsin vähän verrattuna opetusmenetelmissä tapahtuneisiin muutoksiin; tämä näkyy erityisen voimakkaasti yliopistokontekstissa (Brown, 2015; Deneen & Boud, 2014; Kearney, 2013; Macdonald & Joughin, 2009; Postareff, Virtanen, Katajavuori & Lindblom-Ylänne, 2012; Virtanen, Postareff & Hailikari, 2015). Myös koulujen arviointikäytänteiden on todettu olevan Suomessa hyvin perinteisiä ja arviointipalautteen yksipuolista painopisteen ollessa numeerisessa palautteessa (Elsinen, 2007; Räisänen, 2013). Vaikka merkkejä arviointikulttuurin voimakkaasta muutoksesta on ollut ilmassa jo 1990-luvulta lähtien, on muutos arkipäivän koulutyön osalta vielä kesken (Keurulainen, 2013). Tämä pätee myös arviointiin kieltenopetuksessa (Huhta & Hildén, 2013).

Arviointikulttuurin muutoksen hitauteen vaikuttavat osaltaan opettajien omien kouluaikaisten kokemusten kautta muovautuneet arviointiin liittyvät käsitykset. Lisäksi varsinkin opettajuutensa alkutaipaleella opettajat turvautuvat paineen alla helposti tuttuihin ja turvallisiin menetelmiin. (Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen, 2009.) Kaikki opettajat eivät myöskään koe arviointia kiinteäksi osaksi opetus- ja oppimisprosessia, mikä johtaa helposti siihen, että arviointikäytännöt pysyvät perinteisinä ja painottuvat summatiiviseen arviointiin (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007; Ramsden, 2003). Vaikka arviointikäytänteiden kehittämistarpeita on nostettu esiin ja arviointia on Suomessakin ryhdytty aktiivisesti kehittämään (ks. mm. Jakku-Sihvonen, 2013; Leblay, 2013; Räisänen, 2013), näyttäisi arviointiperinteiden muuttamiseen liittyvän myös muutosvastarintaa (Deneen & Boud, 2014; Virtanen ym., 2015).

Arvioinnin kehittämistarpeiden taustalla on laajempi huoli opettajien arviointiosaamisen tasosta. Tämä on noussut esiin myös kielten opetuksen kontekstissa (Fulcher, 2012; Koh, Burke, Luke,

Gong & Tan, 2017; Vogt & Tsagari, 2014). Viime vuosina tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota arviointiosaamisen tärkeyteen osana opettajien koulutusta ja osaamisen kehittämistä, varsinkin kun opettajan arviointiosaamisen on todettu edistävän oppimista ja opetuksen kehittymistä (DeLuca, Chavez, Bellara & Cao, 2013; DeLuca, Valiquette, Coombs, LaPointe-McEwan & Luhanga, 2018; Mertler, 2004; Popham, 2009; Volante & Fazio, 2007). Arviointiosaamisen kehittämisen tarve on tullut esille myös omassa työssämme yliopistokontekstissa opettaessamme aineenopettajaksi opiskelevia perustutkinto-opiskelijoita ja järjestäessämme täydennyskoulutusta jo työssä toimiville kieltenopettajille. Uusien peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteidenkin (OPH, 2014, 2015) seurauksena arviointi on muutoksessa. On tärkeä pohtia, miten opettajankoulutuksessa voidaan vastata tähän.

Arvioinnin käsitteestä ja arviointikulttuurin muutoksesta

Hyvin usein arvioinnista käydyissä keskusteluissa arviointi yhdistetään arvosteluun ja numeroarvosanan antamiseen (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009). Itse ymmärrämme arvioinnin laajana yläkäsitteenä, joka pitää sisällään erilaisia arvioinnin osa-alueita (ks. esim. Atjonen, 2007; Brown, 2008). Arvioinnilla on tilanteesta riippuen erilaisia tehtäviä ja tavoitteita. Usein tässä yhteydessä mainitaan formatiivinen, summatiivinen ja diagnostinen arviointi. Summatiivisen arvioinnin rooli on ollut pitkään hallitseva. Sen tehtävänä on tietynlainen sertifiointi, opitun kontrolloiminen ja mittaaminen. Perinteisesti se on toteutunut kurssin lopussa tapahtuvana numeerisena arvosteluna. Summatiivinen arviointi on siis pääasiassa lopputuloksen arviointia, jolloin arvioinnissa katsotaan nykyhetkeä ja ikään kuin taaksepäin (kuinka hyvin opiskelijat osaavat sen, mitä heidän kurssilla on odotettu oppivan) eikä niinkään eteenpäin (senhetkisen osaamisen kehittämistä kohti tavoitteita). Formatiiivinen arviointi on puolestaan selkeämmin kehittävää arviointia. Se toteutuu tyypillisimmillään palautteenannon muodossa kurssin aikana. Formatiiivisen arvioinnin tehtävänä on oppimisen edistäminen opetus- ja oppimisprosessin aikana. Sen avulla opiskelija saa tukea osaamisensa kehittämiseen ja on paremmin selvillä siitä, miten hänen oppimisensa on edennyt. Sen lisäksi, että arviointia tehdään kurssin aikana (formatiivinen arviointi) ja/tai sen päätteeksi (summatiivinen arviointi), voi opettaja kurssin alussa testata tai muulla tavoin kartoittaa opiskelijoiden lähtötasoa. Tällaisessa arvioinnissa on kyse diagnostisesta arvioinnista. Se auttaa opettajaa opetuksen suunnittelussa ja ohjaa toisaalta opiskelijaa pohtimaan, mihin aikaisempiin tietoihin opittava asia liittyy. (Black & Wi-

liam, 2009; Boud, 2000; Virtanen ym., 2015; ks. myös Atjonen, 2005.)

Oppimisen arviointi kohdistuu tavallisimmin oppimistulosten arviointiin (engl. assessment of learning) ja liittyy tiiviisti summatiiviseen arviointiin. Kun kyseessä on oppimista edistävä arviointi (engl. assessment for learning), arviointi on rakentavan palautteen antamista, opiskelijan aktiivista sitouttamista, tavoitteista ja tuloksista keskustelua opiskelijan kanssa sekä luottamuksen herättämistä siihen, että jokainen voi oppia ja kehittyä. Black ja hänen kollegansa kuvaavat oppimista edistävän arvioinnin käsitteen suhdetta formatiiviseen arviointiin seuraavasti:

”Assessment for learning is any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting students’ learning. It thus differs from assessment designed primarily to serve the purposes of accountability, or of ranking, or of certifying competence. An assessment activity can help learning if it provides information that teachers and their students can use as feedback in assessing themselves and one another and in modifying the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes ‘formative assessment’ when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning needs.” (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004, 10.)

Tutkijat ovat kuitenkin osoittaneet, etteivät edellä mainittujen käsitteiden merkitykset ja määritelmät ole täysin selkeitä. Esimerkiksi Bennett (2011), Taras (2010) ja Wiliam (2011) ovat pohtineet käsitteiden oppimistulosten arviointi (assessment of learning) ja oppimista edistävä arviointi (assessment for learning) sekä toisaalta summatiivinen ja formatiivinen arviointi moninaisia merkityksiä ja keskinäistä suhdetta.

Virtanen, Postareff ja Hailikari (2015) mainitsevat artikkelissaan Crispin (2012) malliin viitaten myös integroivan arvioinnin, jossa arvioinnin ensisijaisena tehtävä on kehittää opiskelijoiden oppimaan oppimisen taitoja tulevaisuuttakin varten. Myös monet muut tutkijat ovat korostaneet arvioinnin elinikäistä oppimista tukevaa tehtävää. Boud käyttää tässä yhteydessä käsitettä kestävä arviointi (sustainable assessment) (ks. Boud & Soler, 2016). Kestävän arvioinnin näkökulmasta oleellista on opiskelijan osallistaminen ja hänen oma aktiivisuutensa oman oppimisensa ja sen arvioinnin suhteen.

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä opiskelijan aktiivinen rooli on jo pitkään nähty tärkeäksi opetuksessa. Tästä huolimatta arviointi on pysynyt hyvin opettajajohtoisena. Vaikka muutos arviointikulttuurissa on ollut hitaampaa kuin

opetusmenetelmissä, on muutosta silti tapahtunut. Keskeistä tässä on arviointikulttuurin muuttuminen kohti oppimista edistävää ja kestävä arviointia.

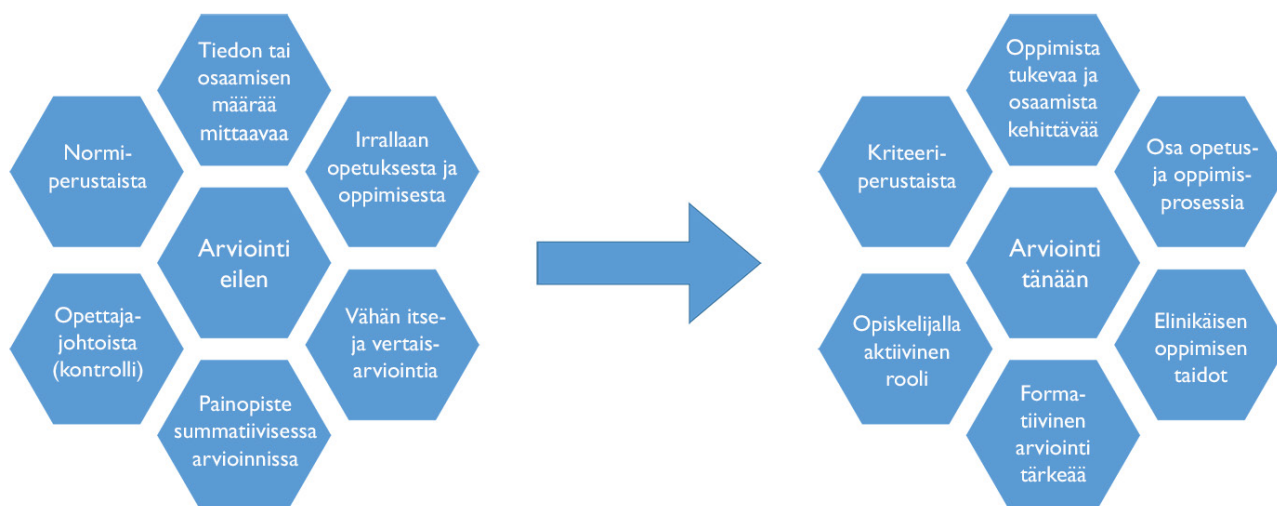
Mitä oikeastaan tarkoitamme arviointikulttuurilla? Virtanen ym. (2015) määrittelevät sen Fulleriin ja Skidmoreen (2014) viitaten tarkoittavan ”niitä arvoja ja uskomuksia, jotka vaikuttavat siihen, millaisena akateeminen yhteisö näkee arvioinnin tavoitteet ja tehtävät, ja jotka ohjaavat yhteisön arviointikäytäntöjä”. Arviointikulttuuri näkyy siis sekä opettajien arviointikäsityksissä että heidän arviointikäytänteissään. Tutkijoiden keskuudessa on painotettu tarvetta muuttaa arviointia mittaamisen kulttuurista oppimisen tukemisen kulttuuriin (ks. kuvio 1) (mm. Boud, 2000; Bryan & Clegg, 2006; Virtanen ym., 2015).

Kuten kuvioista 1 käy ilmi, arvioinnin korostetaan nykyisin olevan osa oppimisprosessia, ei siitä irrallaan (Biggs & Tang, 2011; Halinen, Ruohoniemi, Katajavuori, & Virtanen, 2014; Kearney, 2013). Arviointi nähdään ennemminkin mahdollisuutena edistää opiskelijoiden oppimista (Black ym., 2004; Brown, 2015; Ploegh, Tillema & Segers, 2009; Stiggins, 2002; Wiliam, 2011) eikä ainoastaan oppimisen mittaamisena ja kontrolloimisena (DeLuca ym., 2018). Oleellista on, että arviointi nähdään myös oppimistilanteena, joka auttaa oppijaa tunnistamaan sekä omia vahvuuksiaan että kehittymisen kohteitaan. Tämä edistää ymmärrystä oppimisesta prosessina ja tukee siten elinikäistä oppimista sekä oppimaan oppimisen taitojen kehittämistä (Boud, 2000; Boud & Soler, 2016; Crisp, 2012).

Keskiöön ovat nousseet entistä enemmän sellaiset arviointitavat, joissa opiskelija on aktiivinen toimija (Black ym., 2004; Falchikov, 2005; Kearney, 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Ploegh ym., 2009; Pollari, 2017). Samalla kun osaamisperustaisuus on tullut tärkeäksi osaksi opetusta ja tutkintoja, arvioinnissa on alettu painottaa kriteeriperustaisuutta (Biggs & Tang, 2011; Sadler, 2005). Vaikka arviointikulttuurin muutoksen yhteydessä korostetaan formatiivisen arvioinnin ja palautteen merkitystä, on arvioinnilla yhä edelleen eri tilanteissa erilaisia tehtäviä. Tilanteesta ja arvioinnin tavoitteista riippuen summatiivistakin arviointia tarvitaan edelleen.

Arviointi kielten opetuksessa ja uudet opetus suunnitelmat

Kielten opetuksen kontekstissa arvioinnin toteutukseen vaikuttaa paitsi opettajan ymmärrys laadukkaasta arvioinnin tekijöistä myös opettajan käsitys kielestä ja kielitaidosta. Kielikäsitys ja sen myötä käsitys kielitaidosta ovat muuttuneet melkoisesti kommunikaatiivisen kompetenssin (Bachman & Palmer, 1996; Canale, 1983) sekä



Kuvio 1. Tutkimuksissa esitettyjä perinteisen ja uuden arviointikulttuurin piirteitä

viestinnällisen ja funktionaalis-dialogisen kielikäsitteksen myötä (Douglas, 2010; Dufva, Suni, Aro & Salo, 2011; Elsinen, 2007; Vaattovaara, 2016). Silti arviointi on ollut kielten opetuksessa pitkään hyvin perinteistä niin arviointitapojen kuin arvioinnin kohteidenkin osalta (ks. Pollari, 2017). Selvästi vähemmän on käytetty suullista arviointia, kommunikatiivisiin tilanteisiin kytkeytyvää osaamisen arviointia tai esimerkiksi portfolioarviointia, eurooppalaista kielisalkkua ja erilaisia formatiivisen arvioinnin keinoja. Sitä vastoin kirjalliset koheet sanakokeiden, erilaisten kirjoitelmien ja kielioppiosaamista arvioivien tehtävien muodossa ovat edelleen vahvoilla. (Elsinen, 2007; Huhta & Hildén, 2013; Hildén & Rautopuro, 2014a; Hildén & Rautopuro, 2014b; Härmälä & Hildén, 2014; Pollari, 2017.)

Opetussuunnitelmien perusteiden uudistusten myötä on koulujen arviointikulttuurissa kuitenkin alkanut tapahtua muutoksia. Esimerkiksi itse- ja vertaisarviointia hyödynnetään kielten opetuksessa aiempaa enemmän, vaikkakaan ei vielä riittävästi, kuten Pollarin (2017) tutkimus sekä Härmälän ja Hildénin (2014) ja Hildénin ja Rautopuron (2014a, 2014b) arvioinnit peruskoulun päättövaiheesta osoittavat. Peruskoulun ja lukion uusissa opetussuunnitelmien perusteissa (OPH, 2014, 2015) arvioinnin merkitystä oppimiselle korostetaan paljon. Opetussuunnitelmien arviointiajattelussa on siirrytty pois arvosanaa ja testausta painottavasta arviointiperinteestä ja kohti oppimista edistävää jatkuvaa arviointia (Pollari, 2017). Myös ajatus kestävästä arvioinnista näkyy opetussuunnitelmien perusteissa, sillä niissä korostetaan, että arviointi antaa oppilaille mahdollisuuden tulla tietoisiksi omista taidoistaan ja kehittää niitä.

Jos opetussuunnitelmien perusteissa esitetyt arvioinnin periaatteet toteutuvat käytännön opetustyössä, arviointi tulee muuttumaan paljonkin. Opetussuunnitelmien mukaan arvioinnissa tulee hyödyntää monipuolisesti erilaisia arviointitapoja, joissa on mukana myös itse- ja vertaisarviointia ja joissa oppilaiden ikäkausi ja edellytykset otetaan huomioon. Opetussuunnitelmien perusteissa nostetaan esiin, että arviointi on luonteeltaan kannustavaa ja että siinä kiinnitetään huomiota opiskelijoiden onnistumisiin. Tässä näkyy taustalla kytkös positiivisen psykologian näkemyksiin (ks. Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Opintojen aikainen arviointi nähdään opetussuunnitelmien perusteissa pääosin oppimisen ohjaamisena palautteen avulla, ja arvioinnin sanotaan olevan osa opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Lisäksi korostetaan arvioinnin kriteeriperustaisuutta ja sitä, että arvosanan antaminen on vain yksi arvioinnin muoto muiden joukossa. (OPH, 2014, 2015.)

Opetussuunnitelmien perusteiden (OPH, 2014, 2015) mukaan arvioinnissa tulee huomioida kaikki opetussuunnitelmissa esitetyt arvioitavat tavoitteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on esitetty eri tavoitteisiin arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi sekä vuosiluokkien 7–9 päättöarvioinnin osalta arvosanaa 8 varten. Kielitaito on tärkeä osa tavoitteita, mutta se ei ole ainoa arvioinnin kohde. Kaksi muutakin tavoitteiden osa-aluetta – kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen sekä kielenopiskelutaidot – tulee huomioida arvioinnin yhteydessä.

Kielitaitoa arvioitaessa on opetussuunnitelmien mukaan suullisella kielitaidolla arvioinnissa yhtä suuri merkitys kuin kirjallisella. Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa esitetään, että kielitaitoa arvioitaessa huomioidaan kolme osa-aluetta: taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita ja taito tuottaa tekstejä (suullisia ja kirjallisia). (OPH, 2014.) Opetussuunnitelman perusteiden uudistuksissa näkyy kielikäsitksissä tapahtunut muutos monologisesta dialogiseen niin oppiaineiden tehtävien ja tavoitteiden kuin myös arvioinnin kohteiden kuvausten yhteydessä. Monologinen kielikäsitksitys on taustaltaan formalistinen, kun taas dialoginen käsitys pohjautuu näkemykseen kielestä funktionaalisenä, dynaamisena ja moninaisena (ks. Dufva, Suni, Aro & Salo, 2011).

Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella, miten arviointikulttuurin muutos näkyy kieltenopettajien ja kieltenopettajaksi opiskelevien käsityksissä arvioinnista. Tutkimme arviointikulttuurin muutoksen näkymistä seuraavien alakysymysten kautta:

1. Millaisia käsityksiä kieltenopettajilla ja kieltenopettajaksi opiskelevilla on arvioinnista ja sen toteutumisesta koulujen kielten opetuksessa?
2. Miten kieltenopettajat ja kieltenopettajaksi opiskelevat näkevät arviointikäsitksytensä muuttuneen koulutuksen vaikutuksesta?
3. Miten kieltenopettajat ja kieltenopettajaksi opiskelevat näkevät arvioinnin muuttuvan koulujen kieltenopetuksessa lähitulevaisuudessa?

Arviointikäsitksillä viittaamme tässä yhteydessä kaikkiin niihin arviointia koskeviin ajatuksiin ja näkemyksiin, joita tutkittavamme ovat tuoneet esille keräämässämme aineistossa. Arviointikäsitksiyksiä tarkastelevat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien käsitykset eivät ainoastaan peilaa olemassa olevia arviointikäytäntöjä vaan vaikuttavat myös päivittäiseen koulutyöhön, arviointikäytäntöihin ja sitä kautta oppimiseen (Barnes, Fives & Dacey, 2015; Brown, 2004, 2008, 2011; Halinen ym., 2014; Postareff ym., 2012). Koska arviointikäsitksykset heijastavat osaltaan opettajien ja opiskelijoiden arviointiosaamista ja koska arviointiosaaminen on puolestaan tärkeä osa opettajan asiantuntijuutta, katsomme tutkimuksestamme olevan hyötyä sekä kielten aineenopettajien peruskoulutuksessa että täydennyskoulutuksen kehittämässä. Kun tiedetään tarkemmin, millaisiin asioihin koulutuksessa olisi syytä keskittyä nykyistä enemmän, koulutuksen vaikuttavuuskin toivoaksemme kasvaa (yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta, ks. esim. Levander & Ruohisto, 2008).

Aineisto ja menetelmät

Tutkimusaineistomme koostuu kahden eri ryhmän kirjallisista tuotoksista. Yhden ryhmän muodostavat tulevat kielten (englannin, ruotsin, saksan ja ranskan) aineenopettajat, jotka osallistuivat maisteritason opiskelijoille suunnatulle viiden opintopisteen laajuiselle yliopistokurssille (20 vastaajaa). Toinen ryhmä koostuu opettajien täydennyskoulutukseen osallistuneista kieltenopettajista (yhteensä 24 vastaajaa kahdelta eri kurssilta, joista toinen oli yhden opintopisteen ja toinen kahden opintopisteen laajuinen). Kaikki kurssit toteutettiin useiden opettajien yhteistyönä. Itse olimme mukana näissä sekä suunnittelu- että opetusvaiheessa. Koko aineisto kerättiin kevään 2016 aikana. Osallistujia pyydettiin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

- Mitä ajattelet arvioinnista kielten opetuksessa tällä hetkellä?
- Miten käsityksesi arvioinnista on mahdollisesti muuttunut opintojesi/täydennyskoulutuksen aikana?
- Millaisena näet arvioinnin kielten opetuksessa koulumaailmassa vuonna 2020?

Ensimmäisen ryhmän (kielten aineenopettajaksi opiskelevat) aineisto kerättiin oppijapuheen analysointiin ja arviointiin keskittyneen yliopistokurssin loppupuolella. Arviointi, erityisesti suullisen kielitaidon osalta, muodosti yhden kurssin osa-alueista. Kurssin osallistujia pyydettiin kirjoittamaan arviointikäsitksiyksiin liittyvä pohdintateksti ja vastaamaan siinä yllä esitettyihin kolmeen kysymykseen. Tehtävä oli vapaaehtoinen, mutta se oli mahdollista laskea osaksi kurssisuoritusta. Opiskelijoille kuitenkin ilmoitettiin, että kyseistä tehtävää ei arvioida numeerisesti. Opiskelijat palauttivat pohdintatekstin kurssialustalle Moodleen.

Aineiston toisen ryhmän muodostivat kahden kieltenopettajille suunnatun täydennyskoulutuskurssin osallistujat. Näilläkin kursseilla arviointi oli yksi kurssien osa-alueista painopisteen ollessa kuitenkin aktivoivissa ja motivoivissa opetusmenetelmissä. Aineisto kerättiin koulutukseen osallistumisen jälkeen; osallistujille lähetettiin sähköpostitse pyyntö vastata sähköisen lomakkeen kautta edellä mainittuihin arviointia koskeviin kysymyksiin.

Kummassakaan tapauksessa vastausten pituutta ei rajoitettu, ja vastaaminen oli täysin vapaaehtoista. Opiskelijoiden tekstien pituus vaihteli 164 sanasta 1899 sanaan. Opettajien vastaukset olivat selvästi lyhyempiä: niiden pituus vaihteli yhdeksän ja 219 sanan välillä. Oletamme, että vastausten lyhyys johtuu osittain sähköisen lomakkeen käytöstä ja opettajien arjessaan kokemasta kiireestä.

Aineisto analysoitiin kvalitatiivisesti käyttäen teemaattista sisällönanalyysiä (Miles & Huberman, 1994; Schreier, 2014). Analyysi aloitettiin aineistolähtöisesti siten, että kumpikin tutkija poimi aineistosta tutkimuskysymyksiin liittyviä tekstikohtia ja teemoitteli niitä. Analyysiyksikkönä toimi ilmaus, jonka pituus saattoi vaihdella yhdestä sanasta useisiin virkkeisiin riippuen osallistujien tavasta vastata kysymyksiimme. Tämän jälkeen teemoista muodostettiin teemakokonaisuuksia, joita tulkittiin käyttäen apuna aiempaa tutkimusta arviointikulttuurin muutoksesta. Koko prosessin ajan tutkijat keskustelivat tulkinnoista keskenään, ja lopullinen luokittelu tarkastettiin useaan kertaan luotettavuuden takaamiseksi. Luokittelu tehtiin molempien vastaajaryhmien osalta kustakin esitetystä kysymyksestä erikseen. Lopuksi vertailimme vastaajaryhmiä keskenään.

Olemme tietoisia siitä, että tämän tapaiseen aineistoon ja sen laadulliseen analyysiin liittyy tiettyjä rajoitteita. Opiskelijat olivat varsin heterogeeninen joukko: esimerkiksi osalla opiskelijoista pedagogiset opinnot oli jo suoritettu, osalla taas ei; joillakin oli paljonkin opetuskokemusta, toisilla ei ollenkaan. Muun muassa nämä tekijät vaikuttivat osaltaan siihen, että he vastasivat kysymyksiimme hyvin erilaisista tiedollisistakin lähtökohdista käsin. Myös opettajat olivat epäyhtenäinen ryhmä: joillakin oli esimerkiksi useita täydennyskoulutuksia ja paljon työkokemusta takanaan, toisilla hyvin vähän. Toisaalta käsityksiä tutkittaessa vastaajat hyvin usein vastaavat kysymyksiin varsin erilaisista lähtökohdista ja tietoperusteista käsin, joten rajoitusta voi pitää tyypillisenä käsitystutkimukselle yleensäkin. Vastaajien reflektioiden laajuudessa oli suurta vaihtelua. Vastausten pituutta ei rajoitettu, eikä sitä myöskään tarkemmin ohjeistettu. Tämä johti siihen, että osa pohdinnoista jäi pinnallisiksi, kun taas osassa oli hyvinkin syvällistä itseanalyysiä. Laadullisen tutkimuksen haasteena yleisemminkin on tietty tulkinvaraisuus: perusteellisesta ja huolellisesta analyysistä huolimatta tulokset pohjautuvat tutkijoiden omiin tulkintoihin. Tätä rajoitusta olemme pyrkinneet mahdollisuuksien mukaan korjaamaan sillä, että olemme käyneet aineistomme läpi useaan kertaan, yhdessä ja erikseen, ja keskustelleet tulkinnoistamme. Tämä on antanut meille mahdollisuuden hioa analyysiamme yhdessä ja ratkaista tulkintoihin liittyviä epätarkkuuksia. Olemme ottaneet huomioon myös eettiset kysymykset: tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista, ja aineiston raportoinnissa on huolehdittu siitä, ettei vastaajia ole mahdollista tunnistaa esimerkiksi tekstiotteiden perusteella. Olemme myös tietoisia siitä, että omalla osallisuudellamme kurssien opettajina on saattanut olla vaikutusta vastauksiin. Tätä vaikutusta olemme pyrkinneet mahdollisuuksien mukaan vähentämään e-lomakevastausten nimettömyydellä ja toisaalta sillä, ettei vastauksia arvioitu.

Tulokset

Kieltenopettajien ja kieltenopettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnin nykytilasta kielten opetuksessa

Kielten opettajien ja opettajaksi opiskelevien pohdintoja arvioinnista ja sen nykytilasta voidaan tarkastella neljän teeman näkökulmasta: (a) arvioinnin tarkoitus ja tehtävät (formatiivinen ja oppimista edistävä arviointi, summatiivinen ja oppimistulosten arviointi, kestävä ja integroiva arviointi), (b) arviointiprosessit ja -menetelmät (ml. arvioinnin kohteet), (c) arvioinnin oikeudenmukaisuus ja läpinäkyvyys sekä (d) arviointiin liittyvät tunteet (vrt. DeLuca ym., 2018). Molempien vastaajaryhmien pohdinnat painottuvat arviointiprosessien ja -menetelmien tarkasteluun. He tuovat esiin oppimista edistävän arvioinnin merkityksen, mutta eivät pohdi sitä syvällisemmin. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden nykykäsityksissä arvioinnista (ks. taulukko 1) on paljon yhtäläisyyksiä, mutta myös selkeitä eroavaisuuksia. Molempien ryhmien vastauksista näkyy, että arviointikulttuurin muutos on vielä kesken.

Opettajien vastauksissa tulee esille se, että arvioinnilla voi olla muitakin tehtäviä kuin vain osaamisen testaaminen ja oppimistulosten arviointi. Arvioinnista on hyötyä heille itselleen opettajina, ja jatkuva arviointi motivoi opiskelemaan (ks. Pollari, 2017, 40):

“Arviointi on yksi opettajan työvälineistä, se kertoo siitä miten hyvin oppilas on harjoitellut mutta myös paljastaa mahdoll. puutteet opetuksessa — Siinäkin mielessä arviointi on keskeistä ja välttämätöntä että ihminen on luonnostaan kuitenkin hieman laiska, ja se että tietää arvioinnin olevan säännöllistä motivoi opiskelemaan.” (Ope2)

Osa opettajista ja opettajaksi opiskelevista tuo esille arvioinnin oppimista edistävän roolin. Opiskelijat tosin kritisoivat, että tämä ei näy käytännön kouluopetuksessa. Lähes kaikki vastanneet opettajat ja opettajaksi opiskelevat keskittyvät kuitenkin pohdinnoissaan myös itse tarkastelemaan arviointia enemmän oppimistulosten arvioinnin näkökulmasta, eivätkä pysähdy pohtimaan arvioinnin eri tehtäviä. Opettajat mainitsevat arvioinnin moniulotteisuuden, mutta eivät selvitä tarkemmin, mitä tällä tarkoittavat.

Opiskelijat näkevät nykyiset arviointikäytännöt kouluissa selvästi perinteisempinä kuin työssä olevat opettajat. Arvioinnissa vallitsee heidän käsitystensä mukaan oppimistulosten arviointi ja opettajajohtoisuus (ks. myös Pollari, 2017):

“Mielestäni arviointi kieltenopetuksessa ei ole juuri muuttunut viimeisten parinkym-

Taulukko 1. Kieltenopettajien ja kieltenopettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnin nykytilasta

Kieltenopettajien (n = 24) käsitykset arvioinnista	Kieltenopettajaksi opiskelevien (n = 20) käsitykset arvioinnista
Arvioinnin tarkoitus ja tehtävät • Moniulotteista • Arviointi tukee oppimista • Yksi opettajan työväline, motivointikeino	Arvioinnin tarkoitus ja tehtävät • Perinteistä, summatiivista ja arvosanapainotteista • Arvioinnin oppimista edistävä tehtävä jää opetuksessa liian vähälle huomiolle
Arviointiprosessit ja -menetelmät • Monipuolista • Toisaalta taas yksipuolista, kirjalliseen ja kielioppiin painottuvaa • Murroksessa (opetussuunnitelmat, sähköistäminen, itse- ja vertaisarviointit, suullinen)	Arviointiprosessit ja -menetelmät • Perinteistä, kurssikoepainotteista, kirjallista painottavaa • Arvioidaan sanastoa ja kielioppia, kielen funktionaalista näkökulmaa ei huomioida • Itse- ja vertaisarviointia vain vähän
Oikeudenmukaisuus ja läpinäkyvyys • Arvostelu ja arviointikäytännöt vaihtelevat	Oikeudenmukaisuus ja läpinäkyvyys • Opettajien ja koulujen arviointikäytännöt (ml. arvostelu) vaihtelevat, ei yhtenäistä linjaa
Arviointiin liittyvät tunteet • Haasteellista, vaikeaa	Arviointiin liittyvät tunteet • Haasteellista, vaativaa, monimutkaista, pelottavaa, työlästä

*menen vuoden aikana. Oman kokemukse-
ni mukaan erilaiset kirjalliset testit, kuten
sanakokeet ja summatiiviset kokeet, ovat
edelleen kokonaisarvostelussa pääosassa.”*
(Opisk6)

*”Kouluissa, joissa olen opettanut, on ollut
melko vanhanaikainen arviointi vallassa.
En ole kuullut kenenkään pitävän suullisia
kokeita, ja yksi suuri kirjallinen koe tuntuu
olevan pääasiallinen arvosanan mittari. It-
searviointia ja vertaisarviointia käytetään
hyvin vähän.”* (Opisk14)

Opiskelijoiden näkemys on, että arvioinnin toteu-
tuksessa ei kielikäsitysten muutos näy, koska kielen
monimuotoisuuden huomioiminen ja kielenkäyt-
tö vuorovaikutustilanteissa loistavat poissaolollaan
(ks. esimerkit alla). Tämä siitäkin huolimatta, että
sekä kielitaitoa käsittelevässä tutkimuskirjallisuu-
dessa että kielten opettajien koulutuksessa on jo
pitkään korostettu vuorovaikutuksen merkitystä,
selviytymistä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja
suullisen kielitaidon tärkeyttä kirjallisen rinnal-
la (esim. Bachman & Palmer, 1996; Dufva ym.,
2011).

*”Mielestäni nykyiset arviointikäytännöt ei-
vät välttämättä tuo kielenoppijan todellis-
ta taitotasoa esille. Kirjallinen koevastaus
voi antaa hyvin suuntaa vieraan kielen*

*osaamisesta, mutta ei kerro koko totuutta
kielen hallinnasta ja autenttisista tilanteis-
ta selviämisestä ko. kielellä.”* (Opisk8)

*”Tämän hetken arvioni kielten opetukses-
ta on se, että opetuksessa korostuu edelleen
formaalisuuden piirteet. Funktionaalinen
näkökulma ei ole vielä lyönyt itseään kun-
nolla läpi. — summatiivinen arviointi on
edelleen keskiössä. Formatiivista arviointia
voi toki ajatella tulla kurssitehtävien, ku-
ten kirjoitelmien kautta, mutta loppukoe
tuntuu olevan edelleen se, joka ratkaisee.
En usko, että oppilaat saavat kovin paljoa
palautetta työskentelystä kurssin aikana.”*
(Opisk11)

Vaikka osa opettajista näkee arvioinnin toteu-
tuvan edelleen liian yksipuolisena sekä kirjalliseen
ja kielioppiin painottuvana, mainitsevat monet
heistä arvioinnin olevan nykyään jo monipuolista.
Opettajien käsityksissä näkyy pilkahdus arvioinnin
muutoksesta: ”Muutoksessa ollaan ja välillä vauhti
hervittää... ja itse kaipaisi koulutusta” (Ope7).
Tässä yhteydessä he mainitsevat uudet opetussuun-
nitelmät, sähköistämisen, itse- ja vertaisarviointit
sekä suullisen kielitaidon arvioinnin, kuten seuraavien
kahden opettajan vastauksista käy ilmi:

*”Tälläkin hetkellä arviointi on monipuolista
ja mukana vahvasti kirjallisen osaa-*

misen lisäksi suullinen osaaminen ja oppilaan työskentely yksilöllisesti sekä ryhmässä. Olen itse alkanut korvata isoja kokeita jatkuvan näytön ja suullisen osaamisen arvioinnilla ja vertaisarviointi tukena siihen.” (Ope8)

”Mielestäni se on selkeässä murroskohdassa, ihan uudenlaisia vaihtoehtoja haetaan. Ja ennen kaikkea: arviointi ei tule olemaan helppoa seuraavan vuoden/kahden aikana, ennen kuin OPSin käytännöt vakiintuvat!” (Ope10)

Sekä opettajien että kielenopettajaksi opiskelevien näkemysten mukaan koulujen arviointikäytännöt ja arvostelu vaihtelevat, eikä yhtenäistä linjaa ole. Myöskään arvioinnin kohteet eivät ole aina selviä, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

”Arviointi on varsin hankala aihe. Mitä arvioidaan? Kieliopin tuntemista, rohkeutta käyttää kieltä selvittääkseen arjen tilanteissa? Miten arviointi olisi reilua ja yhtenevää Helsingistä Sodankylään?” (Ope23)

Niin opettajilla kuin opettajaksi opiskelevillakin on sellainen käsitys, että arvostelun yhteismitallisuudessa on puutteita. Tässä on taustalla käsitys arvioinnin kriteeriperustaisuudesta ja tarve kriteereiden selkeyttämiselle. Opettajat ja opettajaopiskelijat ymmärtävät, että arvioinnin oikeudenmukaisuuden ja läpinäkyvyyden näkökulmasta arviointikriteereillä on suuri merkitys (ks. Sadler, 2005). Tässä yhteydessä on mielenkiintoista, että sekä opettajat että opiskelijat keskittyvät omassa arviointipohdinnoissaan lähes täysin kielitaidon arviointiin, vaikka kielenopetuksessa arvioinnin kohteita on muitakin (ks. esim. OPH, 2014, 2015). Heidän omissakin käsityksissään on näin ollen havaittavissa opetuksen linjakkuuteen (ks. Biggs & Tang, 2011) ja arvioinnin validiteettiin liittyviä pulmia.

Arviointiin kytkeytyy usein monenlaisia tunteita, niin opettajan kuin opiskelijankin puolelta. Opettajaksi opiskelevien teksteistä tulee useimmiten esille pelko, ahdistus ja kokemus siitä, että arviointi on haastavaa, vaativaa ja työlästä:

”Lisäksi erityisesti opetusharjoittelussa olen kohdannut kielitaidon arvioinnin vaikeuden. Niinkin yksinkertainen asia kuin sanakokeen korjaaminen on yllättävän monimutkainen prosessi. Hyväksynkö synonyymit, vai vain kappaleen sanastossa olleen sanan? Entä yhden kirjaimen kirjoitusvirheen? Entä kahden? Olen huomannut ahdistuvani myös joutuessani arvioimaan oppilaiden laajempia töitä.” (Opisk1)

Myös opettajien mielestä arviointi on haasteellista ja vaikeaa (ks. esim. Ope23 yllä). Opettajien ja opettajaksi opiskelevien vastauksista ei juuri löydy positiivisia tunteita heijastavia ilmauksia arvioinnista. Myönteiseksi kommentiksi voidaan tosin tulkita opettajaksi opiskelevan toive siitä, että arvioinnissa kuitenkin ollaan (mm. sähköistymisen myötä) menossa parempaan suuntaan. Huolimatta siitä, että myönteisiä tunteita arviointia kohtaan ei juuri esiinny, arvioinnin tärkeys tiedostetaan, kuten seuraavastakin lainauksesta käy ilmi:

”Vaikka suhtaudun suullisen kielitaidon arviointiin suhteellisen kriittisesti, on silti myönnettävä, että kielenoppijan kannalta testaaminen on myös äärettömän tärkeää. Tärkeää myös siksi, että kieliminän itse-tunto vahvistuisi ja kielitaito pääsisi kehittymään sellaiselle tasolle, että sitä voisi käyttää myös luokkahuoneen ulkopuolella.” (Opisk2)

Opiskelija nostaa yllä olevassa esimerkissä esiin arvioinnin vaikutuksen oppilaiden kieliminään ja rohkeuteen käyttää kieltä vuorovaikutustilanteissa erilaisissa konteksteissa. Tämä kytkeytyy ajatuksen vahvuuksiin perustuvasta arvioinnista (Jimerson, Sharkey, Nyborg & Furlong, 2004; Simmons & Lehmann, 2013) ja positiivisen psykologian näkemyksiin (Seligman ym., 2005; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Vahvuuksiin keskittyvän arvioinnin myötä voidaan vähentää arviointiin kohdistuvia negatiivisia tunteita sekä oppilailla että opettajilla. Jos arviointiin kohdistuu negatiivisia tunteita ja se koetaan haastavaksi, opettajat ehkä helpommin pitäytyvät vanhoissa tavoissa arvioida, eivätkä rohkene uudistaa arviointikäytäntöitään ja reflektoida perusteellisesti arviointikäsitystään; tämä saattaa tuntua heistä liian raskaalta tehtävältä.

Kieltenopettajien ja kielenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulutuksen vaikutuksesta arviointikäsitysten muutokseen

Kun kysyimme vastaajilta, miten he näkevät arviointikäsitystensä muuttuneen opintojen aikana (ks. taulukko 2), opettajaksi opiskelevat totesivat käsitystensä muuttuneen paljon. Opettajilla arviointikäsitysten muutos on ollut osin maltillisempaa. Muutosten tarkastelun kohdalla nousee vastauksissa esiin samoja teemoja kuin edellä: erityisesti monipuoliset arviointikäytännöt ja arvioinnin kohteet. Kieltenopettajat ja opettajaopiskelijat kirjoittivat paljon samoista asioista, mutta opettajien vastauksista välittyi kokemus. Tämä näkyi vastauksissa omakohtaisuutena, konkreettisina esimerkkeinä arvioinnista omassa opetuksessa ja omien arviointikäytänteiden reflektointina. Sekä opiskelijoilla että opettajilla arviointikäsitysten muutoksissa on viitteitä oppimista edistävän arvioinnin ja opiskeli-

Taulukko 2. Opettajien ja opettajaksi opiskelevien näkemyksiä koulutuksen vaikutuksesta heidän arviointikäsitteisiinsä

Kieltenopettajien (n = 24) näkemykset koulutuksen vaikutuksesta arviointikäsitteisiin	Kieltenopettajaksi opiskelevien (n = 20) näkemykset koulutuksen vaikutuksesta arviointikäsitteisiin
Osalla ei muuttunut	Muuttunut paljon
- Arvioinnin monipuolisuuden huomiointi ja toteuttaminen käytännössä - Pienempiä kokeita, parikokeita, tuntityöskentelyn merkitys ja opiskelijoiden osallistaminen arviointiin - Arviointitapojen kyseenalaistaminen - Suullisen kielitaidon arviointi tärkeää	- Arviointi on monimutkaisempaa ja haasteellisempaa kuin mitä aiemmin ymmärsi - Oppilaiden osallistaminen arviointiin tärkeää - Oppinut näkemään puhutun kielen arvon kirjallisen rinnalla ja kielen funktionaalisuuden merkityksen osana arviointia
Opiskelijoiden huomioiminen yksilöinä	- Arvioinnin tärkeä tehtävä on tukea oppimista ja olla kannustavaa; yksilöllisten erojen huomioiminen - Ohjaa opettajan ja oppijan toimintaa
Vertaistuki ja keskustelu	Arvioinnin läpinäkyvyys ja arvioinnista keskustelun tärkeys

jalähtöisyyden arvostamisesta sekä opiskelijan roolin tiedostamisesta arviointiprosessissa (ks. myös DeLuca ym., 2018).

Opettajaopiskelijoiden kohdalla tapahtuneeseen suureen käsitysten muutokseen on todennäköisesti syynä ennen kaikkea se, että heidän aiemmat käsityksensä arvioinnista perustuivat vielä paljolti omiin (kouluaikaisiin) kokemuksiin arvioinnista (ks. myös DeLuca ym., 2018). Opintojen aikana heille on muodostunut syvällisempi käsitys arvioinnin merkityksestä pedagogisessa mielessä ja he ovat ymmärtäneet arvioinnin vaikutuksen opiskelemiseen ja sitä kautta oppimiseen (takaistusvaikutus). Opiskelijat ovat havahtuneet siihen, miten moniulotteinen alue arviointi on, miten monet tekijät siihen kielten opetuksessa vaikuttavat ja mitä heidän itsensä näin ollen tulisi opettajina arvioinnin yhteydessä huomioida:

”[H]uomasi — ettei arviointi ole niin yksinkertaista, kuin kouluaikoina ehkä ajatteli. Arviointi ei ole vain sanakokeiden ja kursikokeiden arvosanan määrittämistä, vaan siihen liittyy mm. oppitunnin tapahtumat, yksilöllinen kehitys, asioita, jotka jäävät tyypillisten mittausvälineiden ulkopuolelle. — olen havahtunut siihen, miten laaja-alaista arviointi oikeasti on ja tulee olemaan. — On hienoa, että oppilaat voivat osallistua enemmän arviointiin ja myös oppia arvioimaan omaa ja toisten suoritusta. — itse- ja

vertaisarvioinnin lisääminen voisi osaltaan mahdollisesti helpottaa opettajan työtä arviointiin liittyen.” (Opisk10)

On varmasti monia syitä siihen, miksi kaikkien opettajien kohdalla muutosta ei ollut juuri tapahtunut. Joidenkin opettajien osalta arviointikäsitteiden voimakkaampi muutos on voinut tapahtua jo aiemmin, esimerkiksi aiemman koulutuksen ja työkokemuksen myötä. Tällöin täydennyskoulutus ei aikaansaanut suuria muutoksia, mutta antoi vahvistusta jo muuttuneille käsityksille. Moni opettaja ymmärtää arvioinnin monipuolisuuden ja on jo toteuttanut monipuolista arviointia käytännössä. Mahdollisesti joukkoon mahtuu myös opettajia, jotka eivät näe uusia arviointikäytäntöjä tarpeelliseksi, vaan toteuttavat mieluummin entisiä hyviksi kokemiaan arviointimenetelmiä. Tietyntaustaista muutostarinaa on saattanut siis olla mukana. Kuten Xu ja Brown (2016) toteavat, opettajien omat käsitykset arvioinnista voivat olla hyvin syvälle juurtuneita (ks. myös DeLuca ym., 2018). Koulutuksella ei silloin ole välttämättä opettajien käsityksiin suurta vaikutusta. Xu ja Brown (2016) korostavat, että opettajien arviointikäsitteissä on sekä kognitiivisia että affektiivisiä aspekteja ja että opettajat ovat taipuvaisia hyväksymään sellaisia arviointiin liittyviä tietoja ja ideoita, jotka ovat yhteneväisiä heidän omien käsitystensä ja arviointiin liittyvien tunteidensa kanssa. Omassa aineistossamme opettajien käsitysten muutoksen vähäisyyteen on vaikut-

tanut todennäköisesti myös se, että arviointiteema oli vain osa opettajien käymää täydennyskoulutusta, joka oli laajuudeltaan selvästi suppeampi kuin opiskelijoiden käymä kurssi. Tutkimusten mukaan koulutuksen kestolla on merkitystä arviointiosaamisen kehittymiselle (Koh, 2011; Xu & Brown, 2016).

Opettajien käsityksissä tapahtuneissa muutoksissa näkyi opiskelijoiden tapaan näkemys arvioinnin monipuolisuuden tärkeydestä. He olivat myös alkaneet kyseenalaistaa näkemyksiään sekä vanhoja arviointikäytänteitä:

”Olen miettinyt opetustani eri kulmista ja ottanut vinkeistä vaarin ja kokeillut koulutuksessa saamiamme neuvoja.” (Ope8)

”Käsitykseni muuttui monipuolisemmaksi ja koulutuksen jälkeen aloin miettiä monipuolisen näytön antamista, itsearviointia ja vertaisarviointia sekä suullisen testausta aivan eri näkökulmista. Tämä on näkynyt myös käytännössä kurseillani ja tulee näkymään pienin askelin yhä enemmän. — Vaikeus oli yllättävän suuri – paljon siemeniä jäi itämään ja kasvamaan.” (Ope14)

”Se kannusti jatkamaan pienten kokeiden pitämistä. Muutenkin se kannusti muuttamaan ja kyseenalaistamaan arviointia. Miettimään uusia tapoja.” (Ope21)

Opettajat hahmottivat vertaistuen ja kollegiaalisten keskustelujen olevan tärkeitä arvioinnin onnistumiselle. Sama näkyi myös opiskelijoiden vastauksissa, kun he pohtivat arvostelun ja arviointikäytäntöjen yhteismitallisuuden ongelmia. Opiskelijoiden käsityksissä välittyi näkemys arvioinnin kriteeriperustaisuuden tärkeydestä, jotta arviointi olisi läpinäkyvämpää ja luotettavampaa (ks. Boud, 2000, 156; Sadler, 2005).

Kieltenopettajien ja kielenopettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnin muutoksesta koulujen kielenopetuksessa lähitulevaisuudessa

Arviointikulttuurin muutos näkyi hyvin selkeästi sekä opettajien että opettajaopiskelijoiden vastauksissa, kun kysyimme heiltä, millaisena he näkevät arvioinnin koulujen kielenopetuksessa lähitulevaisuudessa vuonna 2020 (ks. taulukko 3). Opettajien ja opettajaksi opiskelevien pohdinnat kohdistuvat kuitenkin suurimmaksi osaksi arviointiprosessien ja -menetelmien osa-alueelle. Arvioinnin eri tehtäviin liittyvää tarkastelua vastauksissa on hyvin vähän, ja tämä näkyy vain muutamina viittauksina oppimista edistävän arvioinnin keinoihin (mm. palautteen annon lisääntyminen).

Molempien ryhmien vastauksissa korostuivat arvioinnin monipuolistuminen ja opiskelijan aktiivinen rooli arvioinnissa. Myös teknologian käyttö ja kielitaidon kaikkien osa-alueiden huomioiminen tulivat selkeästi esille vastauksissa:

”Toivon arvioinnin kehittyvän yhä kommunikatiivisuutta korostavampaan suuntaan. Toivottavasti vuonna 2020 arviointi on läpinäkyvää, tasapuolista ja kaikkia kielenkäytön eri osia huomioivaa. Toivoisin myös, että kieliaineissakin tehtäisiin entistä enemmän yhteistyötä muiden aineiden kanssa. Ehkä kaikkein eniten kuitenkin toivon, ettei koko kurssin arvosana enää niin kovasti riippuisi kurssikokeen numerosta, vaan opilaan työskentelyä ja osaamista arvioitaisiin koko kurssin ajan.” (Opisk1)

Opettajat tiedostivat arvioinnin muuttumisen olevan haasteellista opettajan työn kannalta: ”Luulen, että arviointi monipuolistuu entisestään, mutta se asettaa opettajalle myös suuret haasteet” (Ope17). Kaiken kaikkiaan kielenopettajien ja opettajaksi opiskelevien vastauksista näkyy varsin yhteneväinen käsitys siitä, millaiselta arviointi lähitulevaisuudessa näyttää. Opettajat pystyvät kuitenkin kokemuksensa pohjalta päättelemään selvemmin, mihin suuntaan arviointi on menossa, kun taas opiskelijat esittävät näkemyksensä toiveen muodossa.

Yhteenvedoa ja pohdintaa

Tutkimuksessamme olemme selvittäneet, miten arviointikulttuurin muutos näkyy kielen opettajien ja kielenopettajaksi opiskelevien käsityksissä arvioinnista. Tuloksemme osoittavat, että sekä opettajien että opettajaksi opiskelevien käsitykset peilaavat uusissa opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 2014, 2015) esityttyjä arviointiin liittyviä periaatteita. Näissä taas on paljon yhtymäkohtia siihen, mitä aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esille arviointikulttuurin muuttumisesta kohti oppimista edistävää ja jatkuvaa arviointia (esim. Biggs & Tang, 2011; Halinen ym., 2014; Ploegh ym., 2009; Virtanen ym., 2015). Tosin kielenopettajien ja kielenopettajaksi opiskelevien pohdinnoissa korostuu edelleen oppimistulosten arvioinnin näkökulma. Opettajat ja opettajaksi opiskelevat painottavat arvioinnin monipuolisuutta, mutta tarkastelevat tätä ennen kaikkea arviointimenetelmien ja arvioinnin kohteiden näkökulmasta arvosanan antamisen osalta. Vastaajat nostavat esiin erilaisia arviointitapoja (myös itse- ja vertaisarvioinnin), mutta eivät pohdi syvemmin niiden käyttöön liittyviä arvioinnin erilaisia tehtäviä.

Opettajaksi opiskelevien käsitykset arvioinnin nykytilanteesta ovat negatiivisempia kuin täydennyskoulutukseen osallistuneiden kielenopettajien.

Taulukko 3. Opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnista koulujen kieltenopetuksessa lähitulevaisuudessa

Kieltenopettajien (n = 24) käsitykset arvioinnista tulevaisuudessa	Kieltenopettajaksi opiskelevien (n = 20) käsitykset arvioinnista tulevaisuudessa
Arvioinnin tarkoitus ja tehtävät • Oppimisprosessin huomioiminen arvioinnissa	Arvioinnin tarkoitus ja tehtävät • Kannustavaa, motivoivaa; jatkuva palaute
Arviointiprosessit ja -menetelmät • Monipuolisempaa, uusia menetelmiä • Itse- ja vertaisarviointi lisääntyvät • Teknologia ja digitalisaatio arvioinnin tukena • Suullisen kielitaidon ja viestinnällisyyden korostuminen • Numeroarvioinnista ei luovuta	Arviointiprosessit ja -menetelmät • Monipuolisempaa, uusia menetelmiä • Itse- ja vertaisarviointi lisääntyvät • Teknologia ja digitalisaatio arvioinnin tukena • Suullisen kielitaidon ja viestinnällisyyden korostuminen
Oikeudenmukaisuus ja läpinäkyvyys • Yhtenäisempää	Oikeudenmukaisuus ja läpinäkyvyys • Läpinäkyvää, tasapuolista • Yhtenäisempää, mutta subjektiivisuudesta ei päästä eroon

Tätä voi selittää se, että kaikilla opiskelijoilla ei vielä ole (ainakaan kovin paljon) opettajakokemusta ja se, että omat kouluaikeiset kokemukset ovat monella vahvasti mielessä. Opiskelijoiden näkemys on, että arviointikulttuurin muutos ei näy vielä käytännössä; arviointi on heidän mukaansa melko yksipuolista, kirjalliseen tuotokseen perustuvaa, numeerista ja summatiivista. Opettajien vastauksen perusteella arviointikulttuurin muutosta on kuitenkin jo jossain määrin tapahtunut. Osa heistäkin tosin toteaa arvioinnin toteutuvan edelleen perinteisenä. Opettajien erilaiset näkemykset arvioinnin nykytilasta kieltenopetuksessa osoittavat, että käsitykset ja käytännöt vaihtelevat paljon. Osa opettajista on muuttanut ja monipuolistanut omia arviointikäytäntöjään jo paljonkin, osa taas toteuttaa arviointia vielä hyvin perinteisesti. Tämä perinteisten arviointitapojen näkyminen kieltenopetuksessa tulee esille myös esimerkiksi Pollarin (2017) tutkimuksessa sekä Huhdan ja Hildénin (2013), Hildénin ja Rautopuron (2014a, b) sekä Härmälän ja Hildénin (2014) raporteissa.

Käsityksemme arvioinnista heijastuvat toimintaamme opettajina (mm. Postareff ym., 2012, 91), mutta muuttuneet käsityksetkään eivät aina merkitse muutoksia käytännön tasolla (Hildén & Rautopuro, 2014a). Opettajan työ on usein kiireistä ja stressaavaa, ja opettajat turvautuvat silloin helposti vanhoihin, totuttuihin menetelmiin, vaikka heillä olisi paljonkin tietoa uusista menetelmistä ja myös halua käyttää niitä (ks. Barnes ym., 2015; Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen, 2009). Varsinkin juuri opetustyönsä aloittaneet voivat kokea arjen kuor-

mittavana ja voi käydä niin, että jo olemassa olevat ideat uusista arvioinnin toteutustavoista hautautuvat kaiken muun alle. Tällöin perinteisiin, itse koettuihin ja siksi tuttuihin ja turvallisina pidettyihin arvioinnin muotoihin on liiankin helppoa turvautua. Syvälliseen omien arviointikäsitusten reflektointiinkin ei tunnu olevan aikaa tai rohkeutta.

Vain osittain tapahtuneen arviointikulttuurin muutoksen taustalla voivat vaikuttaa puutteet arviointiosaamisessa sekä se, että erilaiset kontekstuaaliset tekijät vaikuttavat opettajien arviointikäsitteisiin ja arviointikäytänteisiin (esim. Barnes ym., 2015; Brown, 2011; Fulmer, Lee & Tan, 2015). Opettajien käsitykset voivat heijastaa yhteiskunnallisia ja kulttuurisia näkemyksiä, mutta myös heidän omissa työyhteisöissään arvioinnille asetettuja tavoitteita ja prioriteetteja. Kuten aiemmin mainitsimme, opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksissä näkyy opetussuunnitelmien perusteiden vaikutus. Toisaalta Suomen kontekstissa ylioppilaskirjoitukset voidaan nähdä seuraamuksellisenä arviointina (engl. high stakes), millä on vaikutuksia erityisesti lukiodien opettajien arviointikäytänteisiin ja käsityksiin arvioinnista (ks. myös Pollari, 2017).

Arvioinnin tulevaisuuden molemmat vastaajaryhmät näkevät nykyistä valoisampana: sekä kieltenopettajien että opiskelijoiden näkemysten mukaan monipuolisuus lisääntyy, viestinnällisyyden painotus kasvaa ja digitalisaatio helpottaa arviointia. Arvioinnin ei nähdä toteutuvan enää pelkästään opettajajohtoisesti, vaan opiskelijoilla on itse- ja ver-

taisarvioinnin kautta suurempi rooli arvioinnissa. Oppimista edistävän arvioinnin arvioidaan lisääntyvän (mm. palautteen anto); näin olettavat erityisesti opettajaksi opiskelevat. Vastaajat kuitenkin toteavat, että numeroarvostelu varmasti säilyy tulevaisuudessakin – tämä on erityisesti opettajien käsitys – ja ettei arvioinnin subjektiivisuudesta koskaan päästä täysin eroon.

Tutkimuksemme mukaan koulutuksella on vaikutusta opettajien ja opiskelijoiden arviointikäsitteisiin. Tosin vaikutukset näyttäisivät keskittyvän käytännön arviointimenetelmiin liittyviin näkemyksiin ja vähemmän arvioinnin tehtäviä koskeviin näkemyksiin. Tässä yhteydessä on kuitenkin huomioitava, että aineistomme on kerätty vain yhdessä vaiheessa koulutusta (koulutuksen loppupuolella tai sen jälkeen). Näin ollen emme pysty osoittamaan, miten käsitykset ovat todella muuttuneet koulutuksen vaikutuksesta. Tuloksemme kertovat opettajien ja opiskelijoiden näkemyksistä siitä, miten koulutus on vaikuttanut heidän käsityksiinsä arvioinnista. Todellisen vaikutuksen analysoimiseksi olisi jatkotutkimuksissa kerättävä aineistoa useammassa kohtaa koulutusta (esimerkiksi kurssin alussa ja lopussa). Lisäksi on hyvä tiedostaa, että opettajaopiskelijoiden aineisto kerättiin kurssin aikana (vaikkakin sen loppupuolella), joten kurssilla on varmasti sitäkin kautta ollut suuri vaikutus heidän pohdintoihinsa. Jotta saisimme selville heidän käsitystensä syvyyden ja kestävyys, meidän tulisi jatkaa tutkimusta ke-
räämällä heiltä aineistoa myöhemmässä vaiheessa.

Tulosten merkitys kieltenopettajien koulutuksen kannalta

Arviointiosaaminen on keskeinen osa kieltenopettajien asiantuntijuutta, ja siksi arvioinnin merkitys ja moniulotteisuus olisi tuotava esille opettajan-
koulutuksen aikana entistäkin selkeämmin niin opetettavien aineiden opintojen yhteydessä opettajan-
koulutuslaitoksilla kuin harjoittelukouluissakin. Koulutuksen aikana olisi tärkeä pysähtyä pohtimaan, miten muuttuvat kielikäsitteet näkyvät arvioinnissa kielten opetuksessa (ks. Scarino, 2013) ja miten arvioinnin avulla pystytään tukemaan erilaisia kielenoppijoita kehittämään monipuolisiksi viestijöiksi sekä tukemaan heidän omistajuuden tunnettaan kielenoppimisprosessissa ja kykyään oppia. Tätä kautta lähestyttäisiin kestävä ja integroivan arvioinnin näkökulmaa (Boud & Soler, 2016; Crisp, 2012).

Niin opettajien perustutkintokoulutuksen kuin täydennyskoulutuksenkin aikana käytettävät arviointimenetelmät toimivat malleina ja esimerkkeinä. Osallistujien saama henkilökohtainen kokemus arviointimenetelmistä on ensiarvoisen tärkeää (DeLuca ym., 2018; Kelchtermans, 2009). Kuten aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, arviointi toteutuu myös suomalaisessa yliopistokontekstissa usein vielä hyvin perinteisenä (Postareff ym., 2012; Virtanen

ym., 2015). Näin ei saisi olla varsinkaan aineenopettajaopintojen aikana, jotta opettajaksi opiskelevat eivät jäisi ilman hyviä malleja ja vaille henkilökohtaista kokemusta monipuolisesta arvioinnista. Tutkimuksissa on korostettu mallien merkitystä, kun tavoitteena on kehittää opettajien ja opettajaksi opiskelevien arviointiosaamista (DeLuca ym., 2013; Volante & Fazio, 2007).

Tieto voi lisätä tuskaa myös arvioinnin yhteydessä. Kun arvioinnin vaativuus, moniulotteisuus ja tärkeys tiedostetaan, omien arviointikäytäntöjen muuttaminen voi tuntua ylivoimaiselta tehtävältä. Arviointi voidaan tällöin kokea pelottavana ja ahdistavanakin, mikä voi jopa hidastaa arviointikulttuurin muutosta. Uuteen ei uskalleta siirtyä, koska muutos koetaan liian suureksi ja haastavaksi. Koulutuksen aikana tulisi olla matala kynnyks kokeilla erilaisia arvioinnin muotoja ja digitaalisia mahdollisuuksia. Kaikkea ei tarvitse osata eikä tehdä kerralla. Kuten eräs täydennyskoulutukseen osallistunut opettaja kommentoi, oli helpottavaa kuulla, että voi keskittyä vaikkapa vain yhden pienen asian kehittämiseen kerrallaan. Silloin ei tarvitse ahdistua siitä, että erilaisia menetelmiä ja vaihtoehtoja – ja näin ollen myös kehittämisen tarvetta – on niin paljon.

Sekä opettajaksi opiskelevia että jo opettajaksi valmistuneita olisi koulutuksen aikana rohkaistava reflektomaan aktiivisesti sitä, millaisia vaikutuksia heidän omilla kouluaikaisilla kokemuksillaan on heidän arviointikäsitteisiinsä ja -käytäntöihinsä ja sen myötä oppilaiden oppimiseen (ks. Kelchtermans, 2009; Ramsden, 2003; Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen, 2009). Samoin olisi tärkeää reflektoida omia käsityksiä suhteessa muihinkin kontekstuaalisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat arvioinnin toteutukseen käytännön opetustyössä. Reflektoinnin yhteydessä ei tule kuitenkaan keskittyä vain kokemusten ja käytännön arviointimenetelmien tarkasteluun, vaan keskeistä on peilata kokemuksia ja omia aiempia käsityksiä myös arviointia käsittelevään tutkimustietoon (DeLuca ym., 2013). Arviointiosaamisen ja opettajan asiantuntijuuden kehittämisen näkökulmasta tarvitaan myös arvioinnin erilaisten tehtävien pohdintaa. Laaja ja syvä reflektio on kaiken ytimessä (ks. Kelchtermans, 2009; DeLuca ym., 2013; Xu & Brown, 2016). Se kattaa kriittisen ajattelun, kontekstin huomioimisen ja tunnekokemusten tiedostamisen.

Uudet arviointikäytänteet vaativat opettajalta rohkeutta: on uskallettava luovuttaa osa arviointivastuusta oppilaille. Koulutuksiin olisikin tärkeä sisällyttää mahdollisuuksia keskustella koulutukseen osallistuvien sekä myös omien kollegoiden kesken arvioinnin periaatteista, kriteereistä ja arviointikokemuksista. Tämä toivottavasti ajan mittaan myös yhtenäistäisi arviointia. Keskinäinen luottamus ja tuki on tärkeää varsinkin silloin, kun uuden kokeileminen ja kokemusten reflektointi nostaa pintaan epämurkavia kokemuksia ja tunteita. Tutkimuksemme osoitti arvioinnin olevan hyvin tunnepitoinen

asia. Sekä opettajat että opettajaksi opiskelevat toivat esiin arvioinnin kokemisen haastavana ja vaativana, opettajaopiskelijat jopa pelottavana ja ahdistavana. Arviointiin liittyvät tunnekokemukset – myös negatiiviset – ovat tärkeä osa oppimisprosessia ja niitä olisi hyvä reflektoida syvemmin niin opettajien perus- kuin täydennyskoulutuksessa.

“Yet, without these discomfoting experiences, deep reflection – in which the content of one’s personal interpretative framework is thoroughly challenged and questioned – will far less often be triggered. And without deep reflection, one’s personal scholarship cannot be developed, nor the scholarship of teaching in general.” (Kelchtermans, 2009, 270.)

Opettajankoulutuksen näkökulmasta näemme Kelchtermansin tavoin syvän ja laajan reflektion erittäin tärkeäksi, kun tavoitteena on kehittää opettajan arviointiosaamista. Jatkossa olisi tärkeä tutkia tällaisen reflektion vaikutusta käsityksiin samoin kuin analysoida vielä entistä tarkemmin käsitysten, kontekstuaalisten tekijöiden ja arviointikäytänteiden välistä kytköstä.

Jotta arviointikulttuurin muutos etenisi, on arviointiosaamisen kehittämisessä tärkeä huomioida reflektion lisäksi muitakin oleellisia tekijöitä. Ensinnäkin tarvitaan erityisesti arviointiin keskittyvää koulutusta ja kehittämistoimintaa. Sen on oltava tarpeeksi pitkäaikaista; pelkät lyhyet työpajat eivät riitä (DeLuca ym., 2013; Koh, 2011; Xu & Brown, 2016). Arviointiosaamisen kehittymiselle on tärkeää, että koulutuksessa osanottajille tarjoutuu mahdollisuus soveltaa arviointiin liittyvää teoreettista tietoa käytäntöön, todellisiin opetustilanteisiin ja eri arviointikonteksteihin (DeLuca ym., 2018; Wang, Wang & Huang, 2008). Opettajat ja opiskelijat ovat yksilöitä omine ennakkokäsityksineen, tarpeineen ja aiempine kokemuksineen, ja jokaisella on omanlaisiaan tunteita myös arviointiin liittyen (Xu & Brown, 2016). Osallistujia tulisi rohkaista olemaan mukana oman yhteisönsä arviointikeskusteluissa ja yhteisessä arviointitoiminnassa (Xu & Brown, 2016). Ammatillinen kehittyminen myös arvioinnin osalta vakiintuu osaksi työtapoja varmimmin silloin, kun se kytkeytyy opettajien päivittäiseen toimintaan ja toteutuu yhteistyössä kollegojen kanssa (Koh, 2011).

Kiitokset

Haluamme esittää lämpimät kiitokset sekä arvioitsijoille että julkaisun toimittajille arvokkaista kommentista ja muutosehdotuksista.

LÄHTEET

- Atjonen, P. (2005). Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.). *Kehittämissuuntaa arvioinnista* (s. 143–152). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi: eettisiä kysymyksiä arvon antamisesta*. Helsinki: Tammi.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Barnes, N., Fives, H. & Dacey, C. M. (2015). Teachers’ beliefs about assessment. Teoksessa H. Fives & M. G. Gill (toim.). *International handbook of research on teacher beliefs* (s. 284–300). New York: Routledge.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. 4. painos. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9–21.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Boud, D. & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers’ conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(3), 301–318.
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: understanding what assessment means to teachers and students*. New York: Nova Science Publishers.
- Brown, G. T. L. (2011). Teachers’ conceptions of assessment: comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment Matters*, 3, 45–70.
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.
- Brown, S. (2015). *Learning, teaching and assessment in higher education. Global perspectives*. London: Palgrave.
- Bryan, C. & Clegg, K. (2006). Introduction. Teoksessa C. Bryan & K. Clegg (toim.). *Innovative assessment in higher education* (s. 1–7). London: Routledge.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa J. C. Richards & R. W. Schmidt (toim.). *Language and communication* (s. 2–27) London: Longman.

- Crisp, G. T. (2012). Integrative assessment: reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (1), 33–43.
- DeLuca, C., Chavez, T., Bellara, A. & Cao, C. (2013). Pedagogies for preservice assessment education: supporting teacher candidates' assessment literacy development. *The Teacher Educator*, 48(2), 128–142.
- DeLuca, C., Valiquette, A., Coombs, A., LaPointe-McEwan, D. & Luhanga, U. (2018). Teachers' approaches to classroom assessment: a large-scale survey. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(4), 355–375.
- Deneen, C., & Boud, D. (2014). Patterns of resistance in managing assessment change. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(5), 577–591.
- Douglas, D. (2010). *Understanding language testing*. London: Hodder Education.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O.-P. (2011). Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5(1), 109–124.
- Elsinen, R. (2007). Kielikeskusopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä kielitaidon itse- ja vertaisarvioinnista. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.). *Kieli oppimisessa – Language in Learning* (s. 351–369). Jyväskylä: AFinLA.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9, 113–132.
- Fuller, M. B. & Skidmore, S. T. (2014). An exploration of factors influencing institutional cultures of assessment. *International Journal of Educational Research*, 65, 9–21.
- Fulmer, G. W., Lee, I. C. H. & Tan, K. H. K. (2015). Multi-level model of contextual factors and teachers' assessment practices: an integrative review of research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 475–494.
- Halinen, K., Ruohoniemi, M., Katajavuori, N. & Virtanen, V. (2014). Life science teachers' discourse on assessment: a valuable insight into the variable conceptions of assessment in higher education. *Journal of Biological Education*, 48(1), 16–22.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. (2014a). *Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Karvi.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. (2014b). *Venäjän kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Karvi.
- Huhta, A. & Hildén, R. (2013). Kielitaidon arvioinnin metodologisia vaihtoehtoja. Teoksessa A. Räisänen (toim.). *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (s. 159–186). Helsinki: Opetushallitus.
- Härmälä, M. & Hildén (2014). *Ranskan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Karvi.
- Jakku-Sihvonen, R. (2013). Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.). *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (s. 13–36). Helsinki: Opetushallitus.
- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V. & Furlong, M. J. (2004). Strength-based assessment and school psychology: a summary and synthesis. *Contemporary School Psychology*, 9(1), 9–19.
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of “authentic self- and peer-assessment for learning” to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875–891.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272.
- Keurulainen, H. (2013). Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.). *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (s. 37–60). Helsinki: Opetushallitus.
- Koh, K. H. (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Teaching Education*, 22(3), 255–276.
- Koh, K., Burke, L., Luke, A., Gong, W. & Tan, C. (2017). Developing the assessment literacy of teachers in Chinese language classrooms: a focus on assessment task design. *Language Teaching Research*, 1–25.
- Leblay, T. (2013). ”Voi ei, nää on tosi hyviä verrattuna muhun!": uudenlaisen arviointimenetelmän toimivuus ranskan suullisen kielitaidon itsearvioinnissa. Jyväskylän yliopisto.
- Levander, L. M. & Ruohisto, J. (2008). Osallistujien kokemuksia yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta. *Yliopistopedagogiikka*, 15(2), 6–14.
- Macdonald, R. & Joughin, G. (2009). Changing assessment in higher education: a model in support of institution-wide improvement. Teoksessa G. Joughin (toim.). *Assessment, learning and judgement in higher education* (s. 1–21). Dordrecht: Springer.
- Mertler, C. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 33(1), 49–64.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Opetuksen linjakkuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (toim.). *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 138–155). Helsinki: WSOYpro.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.

- OPH (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Luettu 31.7.2017, http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- OPH (2015). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Luettu 31.7.2017, http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus
- Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3–4), 355–370.
- Ploegh, K., Tillema, H. H. & Segers, M. S. R. (2009). In search of quality criteria in peer assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 102–109.
- Pollari, P. (2017). *(Dis)empowering assessment? Assessment as experienced by students in their upper secondary school EFL studies*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4–11.
- Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 84–92.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. 2. painos. London: RoutledgeFalmer.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Kaikkonen, P. (2009). The difficulty of change: the impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 295–309.
- Räisänen, A. (toim.) (2013). *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus.
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175–194.
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3) 309–327.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.). *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 170–183). London: SAGE Publications.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- Simmons, C. A. & Lehmann, P. (2013). *Tools for strengths-based assessment and evaluation*. New York: Springer.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: the absence of assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan* 83(10), 758–765.
- Taras, M. (2010). Assessment for learning: assessing the theory and evidence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3015–3022.
- Vaattovaara, J. (2016). Kielenopettajien kielinäkemykset ja opetukselliset lähestymistavat kansainvälistymishaasteiden edessä. *Yliopistopedagogiikka*, 23(1), 3–13.
- Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka*, 22(1), 1–11.
- Vogt, K. & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374–402.
- Volante, L. & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749–770.
- Wang, T. H., Wang, K. H. & Huang, S. C. (2008). Designing a Web-based assessment environment for improving pre-service teacher assessment literacy. *Computers & Education*, 51, 448–462.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14.
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.



Melisa Stevanovic & Elina Weiste

melisa.stevanovic@helsinki.fi, elina.weiste@tt.fi

Osallistumisen ja samanmielisyyden jännitteisyys keskustelunanalyttisessä datasessiossa

Tutkimus käsittelee osallistumisen ja samanmielisyyden jännitteisyyttä keskustelunanalyttisissä vuorovaikutusaineiston analyysiharjoituksissa eli datasessioissa. Keskustelunanalyysin tutkimusperinteessä datasessioihin osallistuminen on oleellinen osa eri uran vaiheissa olevien tutkijoiden arkista tutkimustyötä. Samalla se on tärkeä yhteisöllisen oppimisen käytänne akateemisessa tutkimusmenetelmäopetuksessa. Tutkimusaineisto koostuu keskustelunanalyysin eksperttien ja noviisien fokusryhmähaastatteluista. Haastattelujen analyysissa käytetään fokusryhmien diskursiivisen tutkimuksen ja keskustelunanalyysin työkaluja. Tarkastelun kohteena ovat haastateltavien datasessioita koskevat käsitykset ja odotukset. Kysymme (1) millaisena datasessiovuorovaikutus esitetään keskustelunanalyysin eksperttien ja noviisien puheessa ihanteellisimmillaan ja ongelmallisimmillaan ja (2) miten samanmielisyydestä ja erimielisyydestä puhutaan fokusryhmissä. Analyysi paljastaa huomionarvoisia eroja eksperttien ja noviisien tavoissa puhua datasessiovuorovaikutuksesta. Siinä missä ekspertit painottivat datasessioissa tapahtuvaa kollektiivista merkityksen tuottamista, noviisit korostivat tarvetta huomioida datasession osallistujien erilaiset lähtökohdat ja yksilölliset tuotokset. Ekspertit ja noviisit suuntautuivat eri tavoin myös mahdollisiin erimielisyytilanteisiin. Siinä missä ekspertit esittivät hiljaisen vaikenemisen hienotunteisena eleenä, noviisien kuvauksissa vaikeneminen näyttäytyi pelottavimpana mahdollisena reaktiona omaan puheenvuoroon. Eksperttien ja noviisien puheessa ilmenevät osallistumisen ja samanmielisyyden jännitteet heijastavat yhteisölliselle oppimiselle tyypillistä kollektiivisten velvollisuuksien ja yksilöllisten tarpeiden välistä ristiriitaa. Tutkimuksemme osoittaa, että akateemisen menetelmäopetuksen kontekstissa näiden tarpeiden välillä tasapainoileminen on kompetenssiltaan heterogeenisissa ryhmissä erityisen haasteellista.

Avainsanat: keskustelunanalyysi, datasessio, fokusryhmähaastattelu, yhteisöllinen oppiminen, erimielisyys, konsensus

This paper investigates the tension between collaboration and conflict in conversation-analytic data sessions. In conversation analysis, data sessions are an important part of research practice and they also play a central role in the academic method education. Our data consist of focus group interviews among conversation-analytic experts and novices. The interviews are analysed using a combination of discursive focus group research methodology and conversation analysis. We ask (1) how data session interaction is presented in the participants' talk and (2) how the participants talk about collaboration and conflict in the focus group interviews. The analysis reveals observable differences in how the experts and novices talked about the data sessions. While the experts emphasized the process of collective meaning making, the novices stressed the recognition of individual contributions. Experts also considered silence as a discreet way of disregarding questionable contributions, whereas novices described silence as the worst possible reaction to a contribution. Our results reflect the dissonance between collective responsibilities and individual needs, typical in collaborative learning. Our research suggests that, in academic method education, the balancing between these needs may be especially challenging in groups of members with different levels of competence.

Keywords: conversation analysis; data session; focus group interview; collaborative learning; conflict; consensus

Johdanto

Yhteisöllinen oppiminen on toimintaa, jossa ryhmä oppijoita pyrkii yhdessä vuorovaikuttamalla rakentamaan merkityksiä, tietoa ja ymmärrystä opittavana olevasta asiasta (Koivula, 2010, 40). Tällaiseen toimintaan liittyy oppimisen näkökulmasta monia etuja, joita on korostettu myös akateemista oppimista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa. Nykyisin vallalla olevassa konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppija nähdään aktiivisena tiedonrakentajana, ja tällaisen työn voi olettaa olennaisesti tehostuvan vuorovaikutustilanteissa, joissa omat näkemykset voivat joutua haastetuiksi (Biggs, 1999; Kolb & Kolb, 2005). Yhteisöllisen toiminnan ja oppimisen välinen yhteys näyttäytyy erityisen selkeänä Laven ja Wengerin (1991) tilanteisen oppimisen teoriassa, jossa aloitteleva yhteisön jäsen osallistuu rajoitetusti, kun taas ajan myötä tapahtunut oppiminen ilmenee nimenomaan täysivaltaisena yhteisön toimintaan osallistumisena. Tämä ajatus on oppimisesta on myös tämän artikkelin lähtökohta.

Yhteisölliselle oppimiselle keskeistä on yhteisen tiedon luominen läheisten sosiaalisten suhteiden kontekstissa, jolloin affektiivinen yhteyden kokemus oleellisesti edesauttaa yhteistyötä ja oppimistilanteen etenemistä (Crook, 1998). Nämä kaksi asiaa – oppijatoverin haastaminen ja affektiivisen läheisyyden rakentaminen oppijoiden välille – ovat mielenkiintoisella tavalla jännitteisessä suhteessa toisiinsa. Tätä jännitettä on oppimisen kannalta tutkittu paljon. Toiset tutkimukset ovat osoittaneet haastamisen olevan hyödyllistä ryhmän oppimiselle (mm. Ellis ym., 2003; Kasl, Marsick & Dechant, 1997; Van Offenbeek, 2001), kun taas toisissa haastamisen on todettu heikentävän ryhmän suoriutumista, ryhmäläisten välisiä suhteita ja ryhmäläisten yleistä tyytyväisyyttä ryhmää kohtaan (mm. De Dreu, 1997). Haastamisen hyödyllisyyttä korostavien tutkimusten mukaan konfliktien ja erimielisyyksien tukahduttaminen heikentää ryhmäläisten luovuutta ja päätöksenteon laatua (mm. De Dreu, 1997; Turner & Pratkanis, 1997). Erimielisyyden haitallisuutta painottavissa tutkimuksissa ryhmän sisäisen erimielisyyden on taas todettu vaikeuttavan kommunikointia ja yhteisymmärrystä sekä tuhoavan keskinäistä luottamusta ja yhteistyötä, joita tarvitaan muun muassa tehokkaassa tiedon jakamisessa sekä uusien ehdotusten ja ideoiden esittämisessä (Druskat & Kayes, 2000; Rastogi, 2000; Tjepkema, 2003; van Woerkom & Sanders, 2010). Jos ryhmän jäsenet ovat erimielisiä ryhmänsä tehtävistä, he epätodennäköisemmin kuuntelevat toistensa ehdotuksia ja antavat toisilleen neuvoja ja apua (Moye & Langfred, 2004). Tarvitaan siis ryhmän sisäistä turvallisuutta, joka suojaa ryhmäläisten välisiä suhteita ja mahdollistaa uusien ideoiden esittämisen (mm. Edmondson, 1999).

Toisaalta ryhmän kiinteydessäkin voidaan ikään kuin mennä liian pitkälle. Pahimmillaan seurauksena on sosiaalipsykologisessa tutkimuskirjallisuudessa mainittu niin sanottu ryhmäajattelu, jossa eriävien näkemysten esittäminen on sopimatonta (Janis, 1972). Lisäksi niin sanottua ”vapaamatkustamista” ja ”sosiaalista laiskottelua” käsittelevässä kirjallisuudessa (mm. Latané & Harkins, 1979) puhutaan ryhmässä toimimiseen liittyvästä epäyksilöllistymisestä. Epäyksilöllistyminen tarkoittaa tilannetta, jossa yksilö kokee henkilökohtaisen identiteettinsä häipyvän, nimettömyyden lisääntyvän ja näiden seurauksena henkilökohtaisen vastuunsa toiminnasta vähenevän (Zimbardo, 1970). Vaikka epäyksilöllistyminen lisää samaistumista ryhmään (Reicher, 1987), siihen siis liittyy omat varjopuolensa. Karau ja Williams (1993) ovat kuitenkin esittäneet, että yksilöt ponnistelevat isossakin ryhmässä, jos nämä näkevät omien ponnistustensa johtavan ryhmän kokonaissuorituksen paranemiseen ja uskovat, että yksilöllinen ponnistus havaitaan ja palkitaan. Yksilöllisten ponnistusten huomioiminen ei kuitenkaan ole täysin sopusoinnussa ryhmäoppimiseen liitetyn ihanteen kanssa, jossa ryhmäläiset ovat nimenomaan yhteisesti vastuussa työskentelyn lopputuloksesta (Piekkari & Repo-Kaarento, 2002).

Ajatus yksilöllisten ponnistusten huomioimisesta muuttuu vieläkin monimutkaisemmaksi, kun otetaan huomioon mahdollisuus, etteivät kaikkien ryhmäläisten yksilölliset ponnistukset välttämättä paranna ryhmän työskentelyn lopputulosta – ainakaan kaikkien ryhmäläisten mielestä. Kuinka siten erimielisyystilanteet olisi ryhmässä oppimisen kannalta parasta käsitellä? Avoin erimielisyyden ilmaiseminen voi tuntua pedagogisesti mielekkäältä, koska se haastaa erimielisyyden osapuolia perustelemaan omia näkemyksiä paremmin. Toisaalta avoin haastaminen voi kuitenkin olla yhteisöllistä oppimista tukevan, ryhmäläisten keskinäisen solidaarisuuden kannalta haitallinen asia. Niinpä erimielisyyden ilmaisematta jättäminen eli toisen yksilöllisen ponnistuksen huomioimatta jättäminen tilanteessa, jossa ponnistuksen arvo on kyseenalainen, voi tuntua ystävällisemmältä ratkaisulta kuin avoin erimielisyyden ilmaiseminen. Toisaalta kuitenkin myös huomioimatta jättäminen on sosiaalisesti ongelmallista, kuten William James tunnetussa tekstissään esittää:

”Ihmisen sosiaalinen itse on se tunnustus, jonka hän saa tovereiltaan. Emme ole ainoastaan seurallisia eläimiä, jotka nauttivat saadessaan olla tovereidensa näköpiirissä, vaan meillä on sisäinen taipumus tehdä itsemme huomatuiksi itsellemme suosiollisella tavalla kaltaistemme taholta. Ei voisi keksiä pirullisempaa rangaistusta kuin sen, sikäli kuin tällainen olisi fyysisesti mahdollista, että ihminen irrotettaisiin yhteiskunnasta siten, ettei kukaan sen jäsenistä huomaaisi häntä. Jos kukaan ei kääntyisi ympäri, kun astumme sisään huoneeseen,

tai vastaisi meille kun puhumme, vaan jokainen kohtaavamme ihminen kohtelisi meitä kuin ilmaa, hukkuisimme ennen pitkää raivoon ja neuvotomaan epätoivoon, joihin verrattuna julminkin kidutus olisi helpotus; se saisi meidät tuntemaan, niin syvä kuin ahdinkomme onkin, ettemme sentään ole vajonneet niin alas, ettemme ole enää min-käänlaisen huomion arvoisia. (James, 1891, 293-294)

Siinä missä yksilöllisten ponnistusten huomioi-minen ja ryhmän keskinäisen solidaarisuuden yllä-pitäminen ovat samanmielisyytilanteissa toisiaan tukevia tavoitteita, erimielisyytilanteissa näiden tavoitteiden välille rakentuu siis voimakas jännite. Tämän artikkelin tavoitteena on lisätä ymmärrystä tästä jännitteestä akateemisen metodiopetuksen ja -oppimisen kontekstissa.

Yhteisöllinen oppiminen keskustelu-analyttisessä datasessiossa

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme osallistumi-seen ja samanmielisyyteen liittyviä jänniteitä kes-kustelunalyysia tekevien tutkijoiden yhteisössä. Aineistomme koostuu fokusryhmähaastatteluista, joiden osallistujat reflektoivat tutkimusalan piiris-sä tapahtuvan yhteisöllisen oppimisen normeja ja käytänteitä.

Keskustelunalyysi on sosiologian tieteenalaan kuuluva laadullinen tutkimusmenetelmä, joka pohjautuu teoriaan sosiaalisen vuorovaikutuk-sen organisoitumisesta (Sacks & Schegloff, 1973; Schegloff, 2007; Sidnell, 2010; Stevanovic & Lindholm, 2016). Etnometodologiseen perintee-seen nojaten keskustelunalyysin tutkimuskoh-teena ovat sellaiset vuorovaikutuksen käytänteet ja resurssit, joiden kautta jokapäiväistä sosiaalista elämää rakennetaan. Tutkimuksen metodologisena lähtökohtana on, että sosiaaliset ilmiöt rakentuvat osallistujien toimintojen kautta, joita osallistujat itse voivat kommentoida, analysoida ja korjata. Tä-ten sosiaalisten tilanteiden rakentuminen ja hallin-nointi on aina saavutus tässä ja nyt. Siinä määrin kuin se on tehty näkyväksi muille tilanteeseen osal-listujille, se näkyy myös tutkijoille. Analysoimalla nauhoitettuja vuorovaikutustilanteita keskustelu-nalyytikon ajatellaan voivan päästä käsiksi niihin tosielämän käytänteisiin, joiden avulla sosiaalisia suhteita ylläpidetään ja rakennetaan.

Keskustelunalyyttinen tutkimus on induktiiv-ista ja aineistolähtöistä. Tutkimusprosessi alkaa tyypillisesti aineiston ”motivoimattomalla” tarkas-telulla, jossa tutkija havainnoi aineistossa esiinty-viä ilmiöitä. Tutkimuskysymyksiä ei ole ennalta päätetty, vaan ne muotoutuvat tutkijan havaitessa aineistossa jonkin toistuvan ilmiön. Kun tällainen kiinnostava ilmiö on identifioitu, kerätään aineis-tosta kaikki siihen liittyvät katkelmat. Kukin kat-kelma analysoidaan laadullisesti ilmiön luonteen ja

vaihtelun tunnistamiseksi. Analyysin keskiössä ovat vuorovaikutukselliset käytänteet, joita kyseisessä kontekstissa käytetään sosiaalisten toimintojen ai-kaansaamiseksi. Keskustelunalyyttinen tutkimus tuottaa siis yksityiskohtaisia kuvauksia käytänteis-tä, joihin vuorovaikutuksen osapuolet itse suun-tautuvat merkityksellisinä ja tärkeinä. Keskustelu-nalyysin yhtenä suurimpana vahvuutena yleensä pidetään sitä, että pohjautuessaan vuorovaikutus-tallenteisiin, joita tutkijat voivat tarkastella aina uudelleen ja uudelleen, heille tarjoutuu mahdolli-suus tehdä tutkimusta yhteistyössä toistensa kanssa – tavalla, joka hyödyttää kaikkia asianosaisia, eikä ainoastaan juuri sitä tutkijaa, jonka aineistosta on kulloinkin kyse. Keskustelunalyyttiset vuorovai-kutusaineiston analyysiharjoitukset, eli niin sanot-tu ”datasessiot”, ovat keskeinen tilanne, jossa täl-laista yhteistyötä tapahtuu.

Keskustelunalyyttisissä datasessioissa kukin osallistuja tuo vuorollaan ryhmän analysoitavaksi aineistokatkelman, jota katsotaan ja/tai kuunnel-laan yhdessä. Rakenteeltaan datasessiot yleensä noudattavat varsin yhtenäistä kaavaa. Ensin jota-kin aineistokatkelman katsellaan ja/tai kuunnellaan useita kertoja, minkä jälkeen kukin datasession osallistuja tekee hetken muistiinpanoja ja sitten vuorollaan esittää katkelmasta jonkin analyttisen huomion. Tämän jälkeen tehdyistä havainnoista keskustellaan yhteisesti. Datasessiot tarjoavat siis tutkijoille mahdollisuuden edistää tiedon muodos-tuksen intersubjektiivisuutta jo yksittäisten tutki-musten alkumetreillä. Samalla odotuksena on, että myös tutkimusraporteissa esitetyt analyttiset tul-kinnat voidaan alistaa tiedeyhteisön arvioitaviksi vähintään siten, että analyttisten väitteiden kan-nalta keskeisimmät alkuperäisten aineisto-otteiden litteraatit esitetään myös itse tutkimusraporteissa. Näin datasessiotyöskentelyn voidaan ajatella lisää-vän tutkimuksen validiteettia tilanteissa, joissa ana-lyysin toimivuus on testattu useiden koulutettujen tutkijoiden kesken.

Vaikkei datasessioita julkilausutusti käsitetä ope-tustilanteiksi, ne ovat silti myös erittäin tärkeä keskustelunalyysin oppimisympäristö. Datases-sioihin osallistuu yleensä monenlaisia tutkijoita graduntekijöistä professoreihin. Erityisesti tutki-musalaan vasta tutustuvien juniorien näkökulmas-ta datasessiot ovat paikka, jossa he voivat harjoitel-la analyttisiä taitojaan ja testata omien alustavien analyysiensa toimivuutta. Analyttiset taidot vah-vistuvat, kun joutuu toistuvasti analysimaan eri-laisia ja myös itselleen entuudestaan vieraita ai-neistoja. Datasessiot tarjoavat myös ainutlaatuisen paikan seurata muiden työskentelyä ja oppia kes-kustelemalla havainnoista yhdessä muiden kanssa. Datasession (ainakin näennäisen) demokraattisessa vuorovaikutuksen organisoitumisen tavassa koros-tuu ajatus tutkijoista ”oppijoiden yhteisönä” (ks. Hodkinson, 2004, 12). Datasessioiden monen-kirjavaa osallistujajoukkoa yhdistää aina yhteinen

huomion kohde: aineistokatkkelma, jota monikaan heistä ei tavallisesti ole entuudestaan nähnyt, jolloin kaikilla osallistujilla on tietystä mielessä yhdenvertaiset mahdollisuudet sekä tuottaa uutta sisältöä datasessiossa käytävään keskusteluun että oppia jotain uutta.

Datasessioihin osallistuvalla opiskelijalla on siis ainutlaatuinen mahdollisuus päästä integroitumaan keskustelunanalyttikoiden yhteisöön. Samalla opiskelija oppii sisäistämään koko joukon keskustelunanalyysin alalla vallitsevaa ”hiljais-ta tietoa” (Polynyi, 1967; Nonaka & Takeuchi, 1995) ja ”episteemisiä käytänteitä” (Kelly, 2008). Keskustelunanalyttiset datasessiot eivät siis ole ainoastaan sitä, että osallistujat oppivat vuorovaikutusilmiöistä sinänsä. Datasessiot ovat myös sosiaalistumista keskusteluntutkijoiden tapaan puhua vuorovaikutusilmiöistä (mm. Antaki, Biazz, Nissen & Wagner, 2008; Tutt & Hindmarsh, 2011). Kaikilla ihmisillä on nimittäin yleensä runsaasti kokemusta vuorovaikutuksesta erilaisten ihmisten kanssa ja kaikki tämä tieto auttaa intuitiivisesti hahmottamaan sitä, mitä analysoitavassa aineistossa tapahtuu. Silti datasessioissa yleensä odotetaan, että osallistujat panostaisivat analyttisissä puheenvuoroissaan nimenomaan keskustelunanalyysin teoriasta kumpuaviin vuorovaikutusilmiöiden tulkintoihin. Datasessiovuorovaikutusta käsittelevässä tutkimuksessaan Antaki työtovereineen (2008) havaitsi, että silloin, kun tarkastelun kohteena olevan aineiston vuorovaikutustapahtumista ruvettiin puhumaan arkisin ja osallistujien toimintaa arvottavin, ei-keskustelunanalyttisin, termein, muut osallistujat eivät ainoastaan pyrkineet osoittamaan puhujan näkemyksiä vääriksi, vaan he pyrkivät tekemään selväksi myös sen, että tähän ”oikeaan” näkemykseen voidaan päätyä nimenomaan vuorovaikutuksen rakenteiden objektiivinen tarkastelun myötä. Toiset osallistujat siis tekivät työtä sen eteen, etteivät he itse vajoaisi arkisesti kiistelemään puheena olevasta asiasta, vaan että heidän toiminnassaan olisi kyse ainoastaan puhujan näkemysten ”institutionaalista korjaamisesta” (Antaki ym., 2008, 26).

Edellä mainittu tutkimus (Antaki ym. 2008) havainnollistaa hyvin sitä, miten voimakkaita vuorovaikutuksen mikrotasolle asti ulottuvia normatiivisia odotuksia keskustelunanalyttiseen datasessiovuorovaikutukseen voi liittyä. Tällaisia odotuksia olemme tarkastelleet aiemmassa tutkimuksessamme, jossa tarkasteltiin [poistettu anonymisoinnin vuoksi]. Tässä artikkelissa tavoitteenamme on selvittää datasessioissa tapahtuvan yhteisöllisen oppimisen erityispiirteitä samanmielisyyden ja erimielisyyden teemojen kautta. Seuraavat tutkimuskysymyksemme lähestyvät näitä teemoja sekä vuorovaikutuksessa rakentuvien merkitysten että vuorovaikutuksen dynamiikan näkökulmista:

1. Millaisena datasessiovuorovaikutus esitetään keskustelunanalyysin eksperttien ja noviisien puheessa ihanteellisimmillaan ja ongelmallisimmillaan? Tuleeko datasession osallistujien olla samanmielisiä? Ovatko avoimet erimielisyydet sallittuja? Onko eksperttien ja noviisien esittämässä näkemyksissä tässä suhteessa eroja?
2. Miten samanmielisyydestä ja erimielisyydestä puhutaan fokusryhmässä? Synnyttävätkö tietynlaiset näkemykset välittömän ryhmäkonsensusuksen (Kitzinger, 1994, 109). Selitelläänkö joitakin näkemyksiä muiden ryhmäläisten edessä (mm. Antaki, 1994)? Otetaanko tietyt näkemykset vastaan moraalisilla kannanotoilla tai hiljaisuudella ja välinpitämättömyydellä (Kitzinger, 1994, 110)?

Aineisto ja menetelmä

Tutkiaksemme keskustelunanalyysia tekevien tutkijoiden normatiivisia käsityksiä käytämme aineistona kahta videonauhoitettua fokusryhmähaastattelua. Toiseen haastatteluun osallistui neljä keskustelunanalyysin eksperttia, toiseen neljä noviisia eräästä suomalaisesta yliopistosta. Eksperttiryhmän jäsenet olivat professoreita ja yliopistolehtoreita, joilla oli vuosien kokemus keskustelunanalyttisen tutkimuksen tekemisestä sekä datasessioihin osallistumisesta ja niiden järjestämisestä. Noviiiryhmään kuului maisteriopiskelijoita ja tohtorikoulutettavia, jotka työskentelivät ensimmäisen keskustelunanalyttisen tutkimuksensa parissa. Tutkimukseen osallistujat valittiin sillä perusteella, että he täyttivät ennalta määritellyt kriteerit eksperttinä tai noviisina.

Fokusryhmähaastattelut kestivät kumpikin noin puolitoista tuntia ja kirjoittajat toimivat niissä moderaattoreina. Jotta haastateltavat olisivat puhuneet kiinnostuksen kohteena olevista seikoista mahdollisimman spontaanisti ja vähän johdateltuina, soitimme virikeaineistona aiemmin nauhoitettuja datasessiokatkkelmia, joita pyysimme haastateltavia reflektomaan. Katkelmat valittiin siinä oletuksessa, että ne synnyttäisivät puhetta datasessioiden normatiivisuudesta: niiden yleisestä organisaatiosta, analyttisten havaintojen hyväksyttävistä sisällöistä, analyttisten havaintojen vastaanottamisesta ja datasessiotoimintojen pedagogisista puolista.

Edistääksemme mahdollisimman vapaata keskustelua, varmistimme, ettei kukaan haastateltavista osallistunut virikeaineistoksi nauhoitettuun datasessioon. Muutimme myös datasessioon osallistujien äänenkorkeudet varmistaaksemme, etteivät haastateltavat tunnistaisi heitä. Iloksemme haastateltavat molemmissa fokusryhmissä ryhtyivät puhumaan olettavistamme aiheista. Vaikka

haastateltavat kunkin katkelman esittämisen jälkeen hieman epäröivät, tunnustellen mahdollista tutkimusagendaamme, hyvin pian he rentoutuivat ja tuottivat kertomuksia, valituksia ja moraalisesti sävyttyneitä arviointeja tutkimuksemme kannalta keskeisistä aiheista. Keskustelun joutuessa sivuraitteille, ohjasimme keskustelua takaisin kiinnostuksen kohteena oleviin aiheisiin selventävillä kysymyksillä.

Haastatteluiden analyysissa yhdistämme työkaluja fokusryhmien diskursiivisesta tutkimuksesta (Agar & MacDonald, 1995; Duggleby, 2005; Frith & Kitzinger, 1998; Grønkjær, Curtis, Crespigny & Delmar, 2011; Morgan, 2010; Smithson, 2000) ja keskusteluanalyysista (Schegloff, 2007; Sidnell, 2010; Sidnell & Stivers, 2013). Fokusryhmäaineistoja on tyypillisesti analysoitu pyrkimyksenä selvittää tutkittavien näkemyksiä ja kokemuksia maailmasta niiden merkitysten kautta, joita vuorovaikutuksessa rakennetaan. Merkitykset rakentuvat kuitenkin aina tietyn tapahtumatilanteen kontekstissa jonka mittakaava voi kuitenkin vaihdella sekunnista ihmiskunnan historian mittaiseen ajanjaksoon (Jokinen ym., 2016, 37). Tärkeä osa tätä kontekstia on tapahtuman välitön vuorovaikutuskonteksti eli kaikki ne vuorovaikutuksen rakenteelliset ominaisuudet, jotka vaikuttavat kielellisten lausumien tai kehollisen toiminnan tulkintaan (Hollander, 2004). Niinpä ryhmäkeskustelut tarjoavat myös erinomaisen kontekstin ryhmän jäsenen välisen vuorovaikutusdynamiikan tarkasteluun (Morgan, 1996; 2010). Näin ollen analyysimme operoi vuorovaikutuksessa tuotettujen merkitysten ja vuorovaikutuskäytänteiden dynamiikan välimaastossa (mm. Wilkinson & Kitzinger, 2003).

Analyttisen prosessin aluksi litteroimme fokusryhmähaastattelut keskusteluanalyttistä litterointitapaa noudattaen (Schegloff, 2007, 265–269; Liite). Litterointiin sisällytettiin paitsi sanat, myös päällekkäispuhunta, hiljaisuudet ja keskeiset non-verbaalit ilmaukset, kuten katseen suuntaaminen, eleet ja ilmeet. Seuraavaksi kuuntelimme nauhoja ja kävimme lävitse litteraatteja saadaksemme yleisen käsityksen siitä, millaisia keskusteluja ryhmien jäsenet nauhoilla käyvät. Huomatessamme ryhmien jäsenten puhuvan paljon omista kokemuksistaan datasessioissa, ryhdyimme luokittelemaan tarkemmin niitä tapoja, joilla näistä kokemuksista kerrottiin. Näitä olivat 1) neutraalit käytäntöjen kuvaukset, 2) emotionaalisesti sävyttyneet kertomukset, 3) henkilökohtaiset arvioinnit käytännöistä ja 4) yleiset normatiiviset käytäntöjen arvioinnit. Käydessämme luokituksia uudelleen lävitse, tarkastelimme myös sitä, oliko muilla ryhmäläisillä pääsy kerrottuun kokemukseen, millainen emotionaalinen sävy kerronnassa oli ja miten muut ryhmäläiset ottivat kerronnan vastaan. Analyysimme oli aineistolähtöistä ja alkuperäisiä kategorioita tarkasteltiin aina suhteessa aineiston uusiin tapauksiin. Myöhemmin testasimme yhteisesti muodostamiemme

kategorioiden toimivuutta kaksoiskoodaamalla osan aineistosta. Kategoriat eivät muuttuneet, mutta niitä tarkennettiin koodauksen seurauksena.

Lopulta ryhdyimme tarkastelemaan laajempaa vuorovaikutusdynamiikkaa ekspertti- ja noviisiryhmien kesken tunnistaen hienovaraisia eroja siinä, miten ekspertit ja noviisit suuntautuivat datasessioiden normatiivisuuteen. Keskityimme erityisesti niihin hetkiin, joissa ryhmien jäsenet osoittivat responsiivisuutta (tai sen puutetta) toistensa vuorovaikutuksellisia kontribuutioita, ei meidän haastattelukysymyksiämme, kohtaan. Tässä tarkastelussa huomiomme kiinnittyi katkelmiin, joissa osallistujat käsitelivät samanmielisyyden ja erimielisyyden ilmiöitä datasessiovuorovaikutuksessa.

Tulokset

Tässä artikkelissa esittelemämme aineistokatkelmat havainnollistavat niitä eksperttien ja noviisien välillä havaitsemiamme eroja, jotka liittyvät osallistumisen ja samanmielisyyden jännitteeseen suhteeseen datasessiovuorovaikutuksessa. Ensiksi tarkastelemme ryhmäläisten näkemyksiä, jotka liittyvät kollektiivisen merkityksen tuottamisen ja yksilöllisten tuotosten huomioimisen väliseen ristiriitaan. Tämän jälkeen käsittelemme ryhmäläisten suhtautumista avoimeen erimielisyyteen ja konsensuksen illuusion ylläpitämiseen.

Kollektiivinen merkityksen tuottaminen vai yksilön tuotosten huomiointi?

Kuten kaikki keskustelu, myös datasessiovuorovaikutus edellyttää osallistujilta kykyä osallistua yhteiseen ideoiden käsittelyyn, mikä edellyttää esimerkiksi rohkeutta ottaa aika ajoin itselleen puheenvuoro. Ei kuitenkaan ole itsestäänselvää, että kaikki datasession aikana esitetyt puheenvuorot edistävät yhtäläisessä määrin keskusteluanalyttisen tiedon rakentumista. Itseasiassa vaatimus siitä, että kaiken datasessiossa sanottavan täytyisi täysipainoisesti panostaa tekeillä olevaan analyysiin, olisi omiaan tekemään yhteiseen keskusteluun osallistumisesta hyvin vaikeaa. Niin eksperttien kuin noviisienkin keskustelussa oltiinkin suhteellisen yksimielisiä siitä, että tärkeintä on aktiivinen osallistuminen ilman vaatimusta siitä, että kaiken sanottavan täytyisi olla tarkkaan punnittua. Tästä huolimatta ryhmät painottivat näitä asioita käsitellessään hieman eri asioita.

Eksperttiryhmässä tuotiin esille näkemys, jonka mukaan kaikilla kielen käyttäjillä on siinä määrin sisäistynyttä ymmärrystä kielen käytöstä, että he voivat yhdenvertaisesti osallistua vuorovaikutusilmiöiden analysoimiseen. Oleellista datasessiossa on, ettei analyysi ole kenenkään yksittäisen osallistujan tuotos, vaan että analyysi syntyy yhteisen keskustelun tuloksena. Eksperttien keskustelussa

Ote 1 (Eksperttien haastattelu 36:20)

01 Mai: niin mullakin on sellanen mielikuva että aina pystyy

02 [jotain sanomaan vaik olis semmonen,

03 Ani: [niih (0.1) joo et mä en ymmärrä tota kohtaa[miks toi

04 Teo: [mmm mmm

05 Ani: sanoo tossa noin [ja sit muut voi tarttuu siihen ja sanoo

06 Kaj: [mmm.

07 Ani: et mä ymmärsin tai että mäkin kiinnitin huomiota

08 mut sit jos joku ensimmäinen rummuttaa jonkun hienon

09 analyysin niin kylhä se vetää jauhot jokaiselta suusta.

10 Teo: mmm mm.

11 Ani: et se ei oo tän idea.

12 Kaj: ja sit niinku tavallaan mulle tulee tost mieleen se

13 vaikka se ensimmäinen havainto minkä joku sanoo ääneen

14 oiskin joku sellanen vähän fragmentaarinen [tai semmonen

15 Ani: [mmm.

16 Kaj: niin sit siit saattaa seurata hyvää [keskustelua tai,

17 Teo: [mmm mmm.

18 Ani: nimenomaan.

((Otteesta on poistettu rivit 19–31, joiden aikana Mai puhuu siitä, kuinka omat ajatukset kirkastuvat toisten puheenvuoroja kuunnellessa.))

32 Mai: siitä on semmonen olo et kun muut puhuu niin

33 jotenki tajuu paremmin mitä ite on ollu ajattelemassa.

34 Kaj: mmm.

35 Mai: [et se on kuitenkin semmonen aika kollektiivinen myös se

36 Teo: [mmm.

38 Mai: se niinkun merkityksen rakentaminen siinä.

jäi kuitenkin avoimeksi kysymys siitä, missä määrin näkemys kuvaa datasessiovuorovaikutusta sellaisena kuin se todellisuudessa. Oliko kysymyksessä ehkä kuitenkin vain normatiivinen ideaali siitä, millaista datasessiovuorovaikutuksen tulisi olla? Kysymykseen liittyvää monitulkintaisuutta voi havaita otteesta 1, jonka alussa Mai viittaa “mielikuvaansa” siitä, että datasessiossa käytävään keskusteluun voi aina osallistua (rivit 1–2). Vuoron alun partikkelit niin ja -kin merkitsevät vuoron samanmielisyyden ilmaukseksi johonkin edellä sanottuun nähden.

Main kuvausta (rivit 1–2) seuraa Anin vuoro, jossa hän toteaa, että myös tietämättömyyden ja ymmärtämättömyyden ilmaukset saattavat olla analyysin rakentumisen kannalta hyödyllisiä (rivit 3 & 5). Siinä määrin kuin voi ajatella, ettei tietämättömyyden ja ymmärtämättömyyden ilmausten esittäminen välttämättä edellytä puhujalta syvällistä käsitystä puheena olevasta asiasta, Anin vuoro toimii samanmielisyyden ilmauksena suhteessa Main aikaisempaan vuoroon: jokainen datasession osallistuja voi aina sanoa jotakin. Myös Teo ja Kaj

yhtyvät näkemykseen, vaikkakin vain minimaalisesti (rivit 4 & 6).

Tämän jälkeen Anin puheessa tapahtuu kuitenkin hienoinen näkökulman muutos (rivit 7–9, 11). Hän nostaa esiin mahdollisuuden, että jonkun osallistujan puheenvuoro saattaisi olla jopa liian korkeatasoinen – sellainen, joka vetäessään muilta osallistujilta ”jauhot suusta” (rivi 9) ei edesauta yhteisen keskustelun rakentumista. Näin sanoessaan Ani implikoi, etteivät siis aivan millaiset puheenvuorot hyvänsä rakenna datasessiovuorovaikutusta optimaalisella tavalla ja että tässä suhteessa menneisyyden datasessioihin on saattanut joskus liittyä ongelmia. Näissä ongelmatapauksissakaan ei kuitenkaan sanota olevan kyse osallistujien riittämättömyydestä, vuorovaikutusilmiöistä koskevasta tiedosta, vaan ainoastaan kyvyttömyydestä tai haluttomuudesta säädellä osallistumistaan yhteistyötä tukevalla tavalla.

Muut ryhmäläiset eivät tartu Anin puheenvuoron kriittiseen puoleen. Sen sijaan he jatkavat kuvaamalla kaikkien datasessioon osallistujien tasavertaisen osallistumisen hyviä puolia. Kaj toteaa, että ”fragmentaarinenkin” havainto voi jälkikäteen synnyttää hedelmällistä keskustelua (rivit 12–14, 16) ja Teo ja Ani ilmaisevat olevansa tästä Kajn kanssa samaa mieltä (rivit 17–18). Tämän jälkeen Mai puhuu siitä, kuinka omat ajatukset kirkastuvat toisten puheenvuoroja kuunnellessa (rivit 19–31 (poistettu litteraatista), 32–33, 35, 38). Eksperttien puheessa normatiivisena ihanteena siis näytätty kollektiivinen merkityksen tuottaminen datasessiossa, eikä tämän ihanteen toteutumista haittaavia ongelmia nosteta juurikaan keskustelun kohteiksi.

Ote 2 on noviisihaastattelusta. Ennen katkelman alkua keskustelijat ovat korostaneet datasessioon liittyviä demokraattisia osallistumisen muotoja. Noviisit kertoivat kuitenkin kokeneensa tilanteita, joissa heidän omat analyttiset huomionsa olivat tulleet vuorovaikutuksessa ohitetuksi. Joissakin tapauksissa oli käynyt jopa niin, että kun myöhemmin datasessiossa joku akateemisessa hierarkiassa ylempänä oleva henkilö oli maininnut saman asian kuin noviisi, muut olivat reagoineet huomioon kunnioituksella ja ihastuksella. Katkelman alussa Tua toteaa kokeneensa itsekin aluksi tällaisia tilanteita mutta huomanneensa viime aikoina tilanteen muuttuneen parempaan suuntaan (rivit 1–5, 7–8, 10, 18–21).

Tuan kuvaus aikaisemmista kokemuksistaan on affektiiviselta sävyltään kielteinen, vaikkakin tunne esitetään varautuneesti (rivit 2–3). Tua toteaa myös itseironisesti olleensa kenties kykenemätön ilmaisemaan itseään selvästi (rivit 4–5) ja nauraa rivin 5 lopussa tavalla, joka viittaa siihen, että kuvauksessa on mahdollisesti jotain vuorovaikutuksellisesti ongelmallista (Potter & Hepburn, 2010). Tästä huolimatta Tuan kokemus tulee ryhmässä jaetuksi: Eli yhtyy Tuan nauruun (rivi 6) ja Kia nyökkäilee mi-

nimipalautteen mm-m kera (rivi 9). Ryhmäläisten keskusteltua hetken aikaa akateemisen kirjoittamisen yleisistä viittaamiskäytännöistä (rivit 11–17, poistettu litteraatista) Tua toteaa ongelman kuitenkin poistuneen – johtuen joko hänen parantuneesta itseilmaisustaan tai siitä, että muut osallistujat tuntevat hänet nyt paremmin (rivit 18–21). Tähän liittyen Eli toteaa professoreiden usein tuntevan toisensa ja voivan tämän vuoksi viitata toistensa huomioihin helpommin nimellä (rivit 22 & 24). Tämä ei kuitenkaan koske noviisien muodostamaa pohjasakkaa (rivi 26). Elin sarkastinen ilmaus herättää hilpeää samanmielisyyttä Tuassa, joka nau-raen toistaa Elin ilmauksen (rivi 27).

Kuten eksperttien myös noviisien kuvauksissa datasessiovuorovaikutus on lähtökohtaisesti tasa-arvoista. Niissäkin tapauksissa, joissa noviisit nostivat esiin akateemisiin statushierarkioihin liittyviä ilmeisen epäreiluja vuorovaikutusilmiöitä, näitä ilmiöitä tulkittiin parhain päin. Tästä hyvä esimerkki on otteessa 2 esitetty ajatus, että professoreiden puheenvuorojen suhteellisen suuri huomioiminen olisi yhteydessä siihen, että heidät tunnetaan datasession osallistujien keskuudessa paremmin. Tällainen toimintalinja on ymmärrettävä, varsinkin jos olettaa, että noviisit saattavat kärsiä myös aivan aidosta epävarmuudesta koskien omien analyttisten havaintojensa hyödyllisyyttä. Epäreilusta kohtelusta syyttäminen pitäisikin sisäl-lään oletuksen, ettei noviisien ja eksperttien analyttisten havaintojen laadussa olisi objektiivisesti tarkasteltuna minkäänlaista eroa. Epämielilyttävien kokemusten kehystäminen osaksi oppimisprosessia lienee juuri siksi erityisen toimiva ratkaisu, ettei se tästä näkökulmasta uhkaa puhujan omia kasvoja.

Vaikka siis sekä ekspertit että noviisit korostivat datasessiovuorovaikutuksen periaatteellista tasa-arvoisuutta, eksperttien ja noviisien näkökulmien välillä oli ratkaiseva ero siinä, kuinka datasession osallistujien analyttiset huomiot tulisi suhteuttaa toisiinsa. Eksperttien puheessa korostui datasession osallistujien jaettu toimijuus ja kollektiivinen merkityksen tuottaminen, kun taas noviisien keskustelussa huomio kiinnittyi ratkaisevasti enemmän siihen, kuinka yksilölliset suoritukset tulisi datasession aikana huomioida.

Avoin erimielisyys vai konsensuksen illuusio?

Yksi datasessiovuorovaikutukseen liittyvä vahva normi on siis toivottavaa tervetulleeksi kaikenlaiset osallistujien analyttiset huomiot, riippumatta siitä kuinka jäsentymättömiä tai fragmentaarisia ne ovat. Synnyttääkseen keskustelua, huomioiden täytyy kuitenkin herättää vastakaikua muissa osallistujissa – eivätkä kaikki huomiot suinkaan aina tule samalla tavalla vastaanotetuiksi (mm. Antaki ym., 2008). Kuitenkin koska datasessioiden ylei-

Ote 2 (Noviisien haastattelu 1:11:58)

01 Tua: krhm krhbm mä oon siin huomannu niiku muutoksen et kyl se
02 alkuun tuntu vähän ninku jopa no ei nyt loukkaavalta mut
03 huomaa vaan sen että jos oli sanonu ite jotain ninku
04 kierroksella .hhh omasta mielestäni ihan ninku siis (.) selkeesti
05 mut varmaan ei ollu sit €selkee[sti(h)€
06 Eli: [heh heh
07 Tua: nii sit joku just ninku sano >sen saman asian< niiku
08 viittaamatta
09 Kia: mm-m. ((nyökkäilee))
10 Tua: niin sillon on semmonen et @hei mä sanoin just ton@ et

((Otteesta on poistettu rivit 11–17, joiden aikana ryhmäläiset puhuvat akateemisen kirjoittamisen asianmukaisista viittaamiskäytännöistä.))

18 Tua: mut se on ninku ehkä muuttunu
19 et siin ninku ehkä sit (0.2) joko osaa
20 sanoo paremmin(h) tai sit on tullu ninku enemmän tutuks
21 tai jotenki et sit se vaikuttaa.
22 Eli: ninku ne tuntee ne kaikki professorit tuntee [toisensa
23 Tua: [Nii.
24 Eli: niin niiden on helpompi myös sitte [että hän ja hän sanoi
25 Tua: [nii. nii nii, nii.
26 Eli: mutta sitte ninku ehkä sit se €pohjasak[ka(h) joku sano
27 Tua: [€p(h)ohjasakka(h)€
28 Eli: jotain tähän liittyen€.
29 Tua: nii nii.

nen normi on toivottava kaikkien osallistujien kontribuutit tervetulleiksi, fokusryhmien jäsenten vaikuttavuuden vaikeaa puhua tilanteista, joissa näin ei tapahtunut. Helpompaa oli käsitellä asiaa positiivisesta näkökulmasta ja esimerkiksi korostaa muilta saatujen rohkaisevien kommenttien merkitystä. Sekä ekspertti- että noviisiryhmässä aiheeseen liittyvä konsensus jäi vaillinaiseksi, samalla kun ryhmäkeskusteluissa painottuivat sisällöllisesti hieman eri kysymykset.

Eksperttiryhmä esitti hiljaisen vaikenemisen olevan hienotunteinen ele niissä tilanteissa, joissa datassession osallistujia oli esittänyt jotakin analyttisesti kyseenalaista. Näin tapahtuu myös otteessa 3, jonka alussa Ani kuvaa omia negatiivisia kokemuksiaan datassessioista (rivit 1–7).

Riveillä 1–3, Ani kuvailee datassessiokokemustaan, jossa hänen analyttisiin huomioihinsa oli vastattu kielteisellä kommentoinnilla, jopa huutamisella. Tämän jälkeen Ani arvostelee tämän tyyppistä käytöstä: hän keskeyttää puheensa, pudistaa päätään ja tuottaa kriittisen arvion (rivi 7). Tässä kohtaa Mai ja Kaj tuottavat vain minimaalisen palautteen Anin kerrontaan (mm, rivit 8, 10). Ani jatkaa kerrontaansa toteamalla, että vaikka joku sanoisi “jotain tyhmää”, ei sellaiseen tarvitse puuttua, vaan sen voi “antaa sit mennä” (rivit 11–14). Toisin sanoen ketään ei tulisi suoraan konfrontoida asiaankuulumattomista tai vääränlaisista analyttisistä huomioista, vaan ne voisi ennemmin jättää vain huomiotta. Lyhyen tauon jälkeen (rivi 19) Ani jatkaa edelleen kerrontaansa: hän valittaa “kilpailullisesta mentaliteetista”, jolloin osallistujat saattavat

Ote 3 (Eksperttien haastattelu 37:38)

01 Ani: must tuntuu et mä ainaki on saanu silleen takkiini
02 et jo- (.) joku suunnilleen huutaa et
03 ei noin tai .hh (.) ei se noin mee.
04 (0.5)
05 Ani: et
06 (0.4) ((Ani pudistaa päätään))
07 Ani: et se kuulostaa kauheen pa[halta.]
08 Mai: [°mm°,]
09 (0.2)
10 Kaj: m[m,]
11 Ani: [et]tä tota, (0.5) antaa sen sit mennä.
12 (.)
13 Ani: et jos joku, (0.4) .hh sanoo jotain tyhmää niin ei siihen
14 tartte puuttua.
15 (0.5)
16 Ani: silleen et että tällanen ninku kilpailumentaliteetti
17 kilpailuahan sekin on et sanoo ne kolme pointtia heti.
18 (0.5)
19 Ani: että tä- tää ei oo kilpailua kun tää on ninku yhteistyötä.
20 Mai: mm,
21 Kaj: mm,

sanoa kaikki analyttiset havaintonsa heti (rivit 16–17). Myös tämä valitus tulee vastaanotetuksi hiljaisuudella. Vasta kun Ani toteaa, että datasessioiden tulisi olla kilpailun sijaan olla yhteistyötä (rivi 19), muut ilmaisevat (edelleen jokseenkin minimaalisesti) samanmielisyyttään (mm, rivit 20–21).

Verrattuna otteeseen 1, jossa ekspertit ilmaisivat vahvaa samanmielisyyttä datasessioiden kollaboratiivisesta luonteesta, Anin kuvaus otteessa 3 saa vain vähän vastakaikua muilta. Vastavuoroisuuden puute voi osittain johtua tavasta, jolla Ani muotoilee valituksensa: otteen alussa ”tyhmä” henkilö on Ani itse. Vaikka Ani myöhemmin muuttaa perspektiivin kolmanteen persoonaan saattaisi samanmielisyyttä myös Anin alkuperäisen itsemoitteen kanssa (kts. Pomerantz, 1984). Toinen syy responssin puutteeseen saattaa olla myös aiheen vaikeus itsessään: ottaen huomioon aiemmin ilmaistun voimakkaan samanmielisyyden datasessioista yhteistyön tyyssijoina, saattaisi olla ongelmallista alkaa puhua datasessiovuorovaikutuksesta kriittisesti. Sekvenssi

saadaankin vietyä päätökseen oikeastaan vasta, kun Ani muuttaa näkökulmaansa ja palaa kuvaamaan datasessiovuorovaikutusta yhteistyönä (rivi 19).

Eksperttiryhmässä kritiikki siis kohdistui tilanteisiin, joissa datasessioon osallistuja ilmaisi avoimesti erimielisyytensä toisen osallistujan analyttiseen havaintoon. Parempana vaihtoehtona näyttäytyi puheenvuoron hienotunteinen ohittaminen vaikeumalla. Novisiiryhmän jäsenet sen sijaan suhtautuivat kielteisesti nimenomaan analyttisten kontribuutioiden huomiotta jättämiseen. Ote 4 havainnollistaa noviisien näkökulmaa. Juuri ennen otteen alkua Kia kertoo kokeneensa tilanteita, joissa hänen kontribuutionsa jälkeen on datasessiossa oltu aivan hiljaa. Tilanne ei kuitenkaan hänen kertomansa mukaan ollut herättänyt hänessä erityisen voimakkaita tunteita, koska muut olivat kuitenkin nyökkäilleet tai katsoneet litteraatiota miettivän näköisinä. Tässä kohtaa Tua ottaa vuoron ja toteaa Kian kuvaamaan tilanteeseen verrattuna huomattavasti pahemmaksi sen, jos oma puheenvuoro tulisi täydellisesti sivuutetuksi (rivit 1–2).

Ote 4 (Noviisien haastattelu 30:18)

01 Tua: jos ois <täysin hiljaista> eikä kukaan #ninku
02 kiinnittäis mitää huomioo# ni ois se sit vähän ninku,
03 Kia: nii,
04 (.)
05 Kia: ehkä se vois olla vähän joo €rankkaa juu€ [heh
06 Tua: [€nii€ heh
07 (.)
08 Tua: mut ei, (0.2) ei mun mielest sellasta ninku (.) tapahdu.
09 Kia: ei.
10 (6.0)
11 Eli: ehkä siin k_ieroksen aikana välil just just joka
12 aiheutuu siitä et kaikkien on pakko sanoo jotain ni
13 välil just tuntuu että, (0.4) et se mitä ite sanoo
14 nii et kukaan ei ninku kato kukaan ei nyökytä
15 ku kaikki miettii sitä omaa
16 Kia: mm
17 Eli: seuraavaa juttuaan ni sit siin tulee ehkä välillä
18 semmonen ninku, (0.7) heh et €k(h)etään ei k(h)iinnosta.€
19 Kia: [mm,]
20 Tua: [nii,]
21 Mia: [nii] ja sit toisinpäin myös jotenki sillai et jos mä nään
22 et joku (.) Terttu siellä ninku [nyö]kyttelee ja [hymyilee]
23 Eli: [nii,] [j(h)oo.]
24 Mia: ni mä oon ihan sillai et j_es heh ((kaikki yhtyvät nauruun))

Kia yhtyy Tuan näkemykseen toteamalla hänen kuvaamansa tilanteen kieltämättä rankaksi (rivit 3 & 5). Kia esittää samanmielisen kannanottonsa huvittuneena, implikoiden näin, ettei kuvauksessa ole kyse vakavasti otettavista tosielämän tapahtumista, vaan hypoteettisesta kauhuskenaariosta. Tällaisen implikaation kanssa samansuuntaisesti Tua seuraavaksi toteaa, ettei tällaista todellisuudessa tapahdu (rivi 8), ja Kia yhtyy välittömästi näkemykseen (rivi 9). Tällä tavoin Kia ja Tua yhteisesti rakentavat käsitystä, jonka mukaan osallistujien responssin puutteesta valittaminen – sikäli kuin joku sellaiseen ryhtyisi – on aiheetonta. Juuri tästä näkökulmasta onkin huomionarvoista se, mitä vuorovaikutuksessa seuraavaksi tapahtuu. Pitkähkön hiljaisuuden (rivi 10) jälkeen Eli toteaa, että hänen mielestään datasessioissa tapahtuu myös analyttisten kontribuutioiden täydellistä sivuuttamista, mutta samalla hän esittää käytökselle legitiimin syyn: sen, että kukin keskittyy niin kovasti omiin sanomisiinsa, ettei voimavaroja riitä muiden kuuntelemiseen (rivit 11–15, 17–18).

Samalla kun Elin kuvaus datasessiovuorovaikutuksesta on sävyltään kielteinen, hän pehmentää kantansa monin tavoin: hän käyttää sanoja ehkä (rivi 11) ja välillä (rivit 11, 13, 17) sekä tuottaa kuvauksensa kielteisimmän ilmauksen ketään ei kiinnosta viiveellä ja nauraen (rivi 18). Tällä tavoin Eli osoittaa suuntautuvansa kuvaukseensa vuorovaikutuksellisesti ongelmallisena (Pomerantz, 1984; Potter & Hepburn, 2010). Siinä missä Kia ja Tua yhtyvät Elin näkemykseen ainakin minimaalisesti (rivit 16, 19–20), Mia ryhtyy toimiin siirtääkseen keskustelun kielteisestä myönteiseen. Mia kääntää näkökulman päinvastaiseksi viittaamalla hienoihin kokemuksiinsa, jolloin muut datasession osallistujat, kuten eräs Terttu-niminen professori, ovat nyökkäilleet ja hymyilleet vastauksena Mian analyttisiin huomioihin (rivit 21, 22, 24). Tähän kokemukseen yhtyy nauraen niin Eli kuin muutkin noviisiryhmän jäsenet (rivit 23, 24).

Vaikka siis keskusteluanalyttisissä datasessioissa kaikki pääsevät osallistumaan analyysin tekemiseen,

analyttisten huomioiden vastaanottamiseen liittyy kuitenkin ongelmallisuutta, josta puhuminen tuntui olevan suhteellisen vaikeaa niin ekspertti- kuin noviisiryhmässäkin. Kummassakin ryhmässä yhteisen kannan muotoileminen helpottui, kun näkökulma aiheeseen vaihtui kielteisestä myönteiseksi. Tämä fokusryhmävuorovaikutuksen dynamiikan ilmiö heijastui myös tapaan, jolla ekspertit ja noviisit kuvasivat datasessiovuorovaikutusta. Avoin erimielisyys oli asia, jota ei kummassakaan ryhmässä mainittu osaksi normatiivisesti odotuksenmukaista datasessiovuorovaikutusta.

Ekspertti- ja noviisiryhmät poikkesivat kuitenkin ratkaisevasti siinä, millä lailla avoin erimielisyys suljettiin pois normatiivisesti odotuksenmukaisesta datasessiovuorovaikutuksesta. Eksperttiryhmässä erimielisyyden mahdollisuus nostettiin esiin, mutta ryhmäläiset näyttivät sekä puheenvuorojensa sisällön että senhetkisen vuorovaikutuksen dynamiikan tasolla suuntautuvan normiin, jonka mukaisesti kiistanalaisten vuorojen ohittaminen vaikenemalla on parempi ratkaisu kuin avoin erimielisyyden ilmaiseminen. Noviisiryhmässä erimielisyyden mahdollisuutta ei sen sijaan nostettu esille lainkaan – ikään kuin konsensus olisi ainoa mahdollinen datasessiovuorovaikutuksen lopputulema.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa analysoimme vuorovaikutusta keskustelunanalyysin eksperttien ja noviisien muodostamissa fokusryhmissä. Haastattelussa kysyttiin ryhmäläisten näkemyksiä ja kokemuksia keskustelunanalyttisista datasessioista. Haastatteluvuorovaikutuksen analyysissa käytimme apunamme työkaluja niin fokusryhmien diskursiivisesta tutkimuksesta kuin keskustelunanalyysistakin. Näin saatoimme tarkastella sekä ryhmäläisten puheen topikaalisia sisältöjä että heidän puheenvuorojensa keskinäisiä dynaamisia suhteita, mikä paljastikin huomionarvoisia eroja eksperttien ja noviisien tavoissa puhua datasessiovuorovaikutuksesta. Siinä missä ekspertit painottivat datasessioissa tapahtuvaa kollektiivista merkityksen tuottamista, noviisit korostivat tarvetta huomioida datasession osallistujien erilaiset lähtökohdat ja yksilölliset tuotokset. Ekspertit ja noviisit näyttivät suuntautuvan eri tavoin myös datasessiovuorovaikutuksessa ilmeneviin erimielisyystilanteisiin. Ekspertit esittivät hiljaisen vaikenemisen hienotunteisena eleenä niissä tilanteissa, joissa datasession osallistujia oli esittänyt jotakin analyttisesti kyseenalaista. Noviisien kuvauksissa vaikeneminen taas näyttäytyi pelottavimpana mahdollisena reaktiona omaan puheenvuoroon, mutta erimielisyyden mahdollisuus ei noussut heidän puheessaan lainkaan esille.

Aineistomme on pieni ja siitä tehtävissä olevat yleistykset ovat näin ollen varsin rajallisia. Huomattavaa kuitenkin on, että eksperttien ja noviisien

puheessa havaitsemamme osallistumisen ja samanimielisyyden jännitteet voidaan liittää laajempaan keskusteluun yhteisölliselle oppimiselle tyypillistä kollektiivisten velvollisuuksien ja yksilöllisten tarpeiden välisestä ristiriidasta (Little, 2002, 14). Tutkimuksemme osoittaa, että myös akateemisen menetelmäopetuksen kontekstissa näiden tarpeiden välillä tasapainoileminen on haasteellista erityisesti silloin, kun ryhmän jäsenet ovat kokemukseltaan heterogeenisissa.

Kuten artikkelin johdannossa toimme esille, yhteisöllistä oppimista käsittelevä tutkimus on korostanut affektiivisen yhteyden kokemuksen merkitystä yhteistyön ja oppimistilanteen etenemisen kannalta (Crook, 1998). Vaikka monien oppimisteorioiden mukaan erimielisyydet ja konfliktit voivat olla uuden tiedon rakentamisen kannalta varsin hyödyllisiä (Biggs, 1999; Kolb & Kolb, 2005; Mercer, 1996), ne voivat uhata yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumista keskustelijoiden välille (Achinstein, 2002; Dooner, Mandzuk & Clifton, 2008). Toisaalta suuri osa niistä ongelmista, joita kirjallisuudessa katsotaan aiheutuvan avoimista erimielisyyksistä liittyvän ennen muuta oppimistilanteen hallinnointiin, ei oppimiseen sinänsä. Tällaisina ongelmiin kuuluu tiedon panttaaminen, haluttomuus esittää ehdotuksia ja ideoita, välinpitämättömyys toisten ehdotuksia kohtaan sekä kyvyttömyys antaa ja ottaa vastaan apua ja neuvoja (Edmondson, 1999; Druskat & Kayes, 2000; Rastogi, 2000; De Dreu, 1997; Moye & Langfred, 2004; Tjepkema, 2003, van Woerkom & Sanders, 2010). Tästä näkökulmasta näyttää ymmärrettävältä, että oman tutkimuksemme aineistossa nimenomaan keskustelunanalyysin ekspertit näyttivät pitävän tärkeänä sopuisan samanimielisyyden – tai ainakin konsensuksen illuusion – ylläpitämistä. Ajatus siitä, että vaikeneminen voi joskus olla viisaampaa kuin avoimen erimielisyyden julkituominen saattaa hyvinkin liittyä nimenomaan eksperttien ensisijaiseen vastuuseen datasessiovuorovaikutuksen ulkoisten rakenteiden ylläpitäjänä. Näin ajateltuna eksperttien toimintaa saattaisi ensisijaisesti motivoida nimenomaan datasessiovuorovaikutuksen sujuvan etenemisen varmistaminen ja vasta toissijaisesti noviisien oppimisen edesauttaminen.

Aineistomme noviisien ilmaisema tarve saada kokea, että heidän analyttiset huomionsa herättävät vastakaikua datasession muissa osallistujissa, lieene yhteydessä inhimilliseen tarpeeseen kokea vuorovaikutuksessa vastavuoroisuutta ja tulla huomioiduksi muiden taholta. Tästä perustavaa laatua olevasta tarpeesta kertoo artikkelin alkupuolella esittämämme William Jamesin (1891) ajatus ihmisten tarpeesta tulla huomatuksi muiden taholta. Tällöin pahin mahdollinen ahdistusta aiheuttava kokemus ihmiselle on jäädä vaille muiden huomiota. Muilta saatavan tunnustuksen tarve esiintyy usein erityisen voimakkaana nimenomaan omien puheenvuorojen (esim. keskustelunanalyttisten datasessiokontrollien) jälkeen. Tästä kertovat tuoreet tutki-

mukset puhujien stressitason noususta tilanteissa, joissa he eivät saa kuulijoiltaan vastakaikua (Peräkylä ym., 2015; Stevanovic ym., 2017). Ajoittainen vastavuoroisuuden puute voi kuitenkin ehkä olla siedettävämpi kokemus eksperteille, joilla on vuosien kokemus datasessiovuorovaikutuksesta, kuin novii-seille, jotka vasta hakevat paikkaansa tutkijayhteisössä.

Noviisien esittämä tarve kokea analyttisten huomioidensa herättävän vastakaikua muissa osallistujissa on tärkeä kuitenkin myös nimenomaan oppimisen näkökulmasta. Kuten edellä totesimme, Laven ja Wengerin (1991) tilanteisen oppimisen teorian näkökulmasta oppiminen tarkoittaa kykyä ja mahdollisuutta osallistua yhteisön toimintaan täysipainoisesti ja täysivaltaisesti. Keskustelunanalyttikoiden tutkijayhteisössä analyysimenetelmän oppiminen ilmenee käytännössä henkilön kykynä osallistua datasessiovuorovaikutukseen kompetentin keskustelunanalyttikon tavoin. Täysipainoinen osallistuminen ei kuitenkaan ole mahdollista ilman, että tällainen osallistuminen tunnustetaan muiden taholta juuri tällaiseksi. Niinpä noviisien puheenvuorojen huomioiminen eksperttien taholta – myös silloin, kun tällainen toiminta saattaisi uhata vuorovaikutuksen kulkua ja tilanteen hallintaa – voisi olla pedagogisesti mielekästä. Oppiminen on oleellisesti juuri osallistumista, mikä edellyttää, että ihmiset tunnustavat toisensa niin vuorovaikuttajina kuin yhteisön jäsenenäkin.

LÄHTEET

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *The Teachers College Record*, 104(3), 421–455.
- Agar, M. & MacDonald, J. (1995). Focus groups and ethnography. *Human Organization*, 54(1), 78–86.
- Antaki, C. (1994). *Explaining and arguing: The social organization of accounts*. Lontoo: Sage.
- Antaki, C., Biazzi, M., Nissen, A. & Wagner, J. (2008). Managing moral accountability in scholarly talk: the case of a Conversation Analysis data session. *Text and Talk*, 28, 1–30.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Society for research in Higher Education. Open University Press.
- Crook, C. (1998). Children as computer users: The case of collaborative learning. *Computers & Education*, 30(3–4), 237–247.
- De Dreu, C. K. W. (1997). Productive conflict: The importance of conflict management and conflict issue. Teoksessa C. K. W. De Dreu & E. Van de Vliert (toim.), *Using conflict in organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Dooner, A. M. Mandzuk, D., & Clifton, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24, 564–574.
- Duggleby, W. (2005). What about focus group interaction data? *Qualitative Health Research*, 15(6), 832–840.
- Druskat, V. U. & Kayes, D. C. (2000). Learning versus performance in short-term project teams. *Small Group Research*, 31, 328–353.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350–383.
- Ellis, A. P. J., Hollenbeck, J. R., Ilgen, D. R., Porter, C. O. L. H., West, B. J. & Moon, H. (2003). Team learning: Collectively connecting the dots. *Journal of Applied Psychology*, 88, 821–835.
- Frith, H. & Kitzinger, C. (1998). “Emotion work” as a participant resource: A feminist analysis of young women’s talk-in-interaction. *Sociology*, 32(2), 1–22.
- Grønkvær, M., Curtis, T., de Crespigny, C. & Delmar, C. (2011). Analysing group interaction in focus group research: Impact on content and the role of the moderator. *Qualitative Studies*, 2(1), 16–30.
- Hodkinson, P. (2004). Research as a form of work: expertise, community and methodological objectivity. *British Educational Research Journal*, 30(1), 9–26.
- Hollander, J. A. (2004). The social context of focus groups. *Journal of Contemporary Ethnography*, 33(5), 602–637.
- James, W. (1891). *Principles of psychology*. Osa 1. Lontoo: Macmillan.
- Janis, I. L. (1972). *Victims of groupthink*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 25–50). Tampere: Vastapaino.
- Karau, S. J. & Williams, K. D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 681–706.
- Kasl, E., Marsick, V. J. & Dechant, K. (1997). Teams as learners: A research-based model of team learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 33, 227–246.
- Kelly, G. (2008). Inquiry, activity, and epistemic practice. Teoksessa R. A. Duschl & R. E. Grandy (toim.), *Teaching scientific inquiry: Recommendations for research and implementation* (s. 99–117). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103–121.
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3892-5>
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212.

- Latané, B., Williams, K. & Harkins, S. (1979). Many hands make light work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822–832.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917–946.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359–377.
- Morgan, D. L. (2010). Reconsidering the role of interaction in analyzing and reporting focus groups. *Qualitative Health Research*, 20, 718–722.
- Moye, N. A. & Langfred, C. W. (2004). Information sharing and group conflict: Going beyond decision making to understand the effects of information sharing on group performance. *The International Journal of Conflict Management*, 15, 381–410.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Peräkylä, A., Henttonen, P., Voutilainen, L., Kahri, M., Stevanovic, M., Sams, M. & Ravaja, N. (2015). Sharing the emotional load: Recipient affiliation calms down the storyteller. *Social Psychology Quarterly*, 78(4), 301–323.
- Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. (2002). Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.), *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja* (s. 308–326). Helsinki: WSOY.
- Polanyi, M. (2002 [1958]). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Lontoo: Routledge.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. Teoksessa J. M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (s. 57–101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Potter, J. & Hepburn, A. (2010). Putting aspiration into words: 'Laugh particles', managing descriptive trouble and modulating action. *Journal of Pragmatics*, 42(6), 1543–1555.
- Rastogi, P. N. (2000). Knowledge management and intellectual capital—the new virtuous reality of competitiveness. *Human Systems Management*, 19, 39–48.
- Reicher, S. D. (1987). Crown behavior as social action. Teoksessa J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher & M. S. Wetherell (toim.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (s. 171–202). Oxford: Blackwell.
- Sacks, H. & Schegloff, E. A. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis. An introduction*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Sidnell, J. & Stivers, T. (toim.) (2013). *Handbook of conversation analysis*. Boston, MA: Wiley-Blackwell.
- Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: Limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(2), 103–119.
- Stevanovic, M. & Lindholm, C. (2016). *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Stevanovic, M., Henttonen, P., Koski, S., Kahri, M., Voutilainen, L., Koskinen, E., Nieminen-von Wendt, T., Tani, P. & Peräkylä, A. (2017). On the Asperger experience of interaction: Interpersonal dynamics in dyadic conversations. *Journal of Autism*, 4(2).
- Tjepkema, S. (2003). *The learning infrastructure of self-managing work teams* (väitöskirja). Enschede: Twente University Press.
- Turner, M. E. & Pratkanis, A. R. (1997). Mitigating group-think by stimulating constructive conflict. Teoksessa C. K. W. De Dreu & E. van de Vliert (toim.), *Using conflict in organizations*. Lontoo: Sage.
- Tutt, D. & Hindmarsh, J. (2011). Reenactments at work: Demonstrating conduct in data sessions. *Research on Language & Social Interaction*, 44(3), 211–236.
- Van Offenbeek, M. (2001). Processes and outcomes of team-learning. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 303–317.
- van Woerkom, M. & Sanders, K. (2010). The romance of learning from disagreement. The effect of cohesiveness and disagreement on knowledge sharing behavior and individual performance within teams. *Journal of business and psychology*, 25(1), 139–149.
- Wilkinson, S. & Kitzinger, C. (2003). Constructing identities: A feminist conversation analytic approach to positioning in action. Teoksessa R. Harré & A. Moghaddam (toim.), *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political and cultural contexts* (s. 157–180). New York: Praeger/Greenwood.
- Zimbardo, P. G. (1970). The human choice: Individuation, reason and order versus deindividuation, impulse and chaos. Teoksessa W. J. Arnold & D. Levine (toim.) *Nebraska symposium on motivation*, osa 17. Lincoln: University of Nebraska Press.

LIITE 1 Litterointimerkit

[]	päällekkäispuhunta
(.)	0.2 sekuntia lyhyempi hiljaisuus
(0.6)	hiljaisuus, mitattuna sekunteina
SANA	ympäröivää puhetta voimakkaammalla äänellä puhuttu jakso
.hh	äänekäs sisäänhengitys
hh	äänekäs uloshengitys
€sana€	hymyilevällä äänellä puhuttu jakso
#sana#	narisevalla äänellä puhuttu jakso
@sana@	äänensävyn muuntyyppinen muutos
sa(h)na	naurua sanan sisällä
((sana))	litteroijan selityksiä
s <u>a</u> na	äänteen tai tavun painottaminen
sa-	sana jää kesken
<sana>	ympäröivää puhetta hitaammin puhuttu jakso
↑	puheäänen sävelkorkeuden nousu
,	tasainen sävelkulku
.	laskeva sävelkulku

**Essi Saru & Maija Vähämäki**

essi.saru@utu.fi, maija.vahamaki@utu.fi

Tohtoriopiskelijat myötä- ja vastamäessä – Akateeminen ohjauskäytäntö johtamissuhteena tarkasteltuna

Tässä tutkimuksessa kuvaamme, miten korkeakoulujen ohjauskäytännöt tuottavat ohjaaja-ohjattava-suhdetta, ja millaisena tuo suhde näyttäytyy jatko-opiskelijan näkökulmasta. Kiinnitämme ohjaussuhteen yliopiston muihin ohjauskäytäntöihin, joita kehystää vanhojen ja uusien tapojen ja käsitysten rinnakkainen tuottaminen akateemisessa yhteisössä. Kuvaamme, miten opiskelija kokee kiinnittyvänsä ohjaussuhteen lisäksi akateemiseen yhteisöön, ja millaisena hän näkee omat mahdollisuutensa toimia tässä yhteisössä ja sen rakenteellisissa kehyksissä. Aineistona on käytetty avoimia haastatteluja ja tarinoita 33 tohtoriopiskelijalta, jotka työskentelevät eri ohjaussuhteen vaiheessa ja erilaisin työsuhtein. Tutkimus tuo esille erilaistuvia ohjaussuhteen kehityspolkuja toisaalta menestykselliseen oppimiseen ja toisaalta alistaiseen ja huonosti etenevään suhteeseen ja opintoihin. Taustoitamme tutkimusasetelmaa aiemmillä ohjaussuhdetutkimuksilla ja lisäksi käytämme teoreettisena tukena esimies-alais-suhteen vuorovaikutuksen metaforaa. Johtajuustutkimuksen leader-member exchange (LMX) -teoria auttaa havainnollistamaan ohjaussuhteen prosessimaista kehittymistä sekä ohjaajan ja ohjattavan välisen yksilöllisen suhteen kehittymistä, johon liittyy myös kokemus sisä- tai ulkopiiriin kuulumisesta. Johtajuustutkimus tukee myös näkökulmaamme ohjauksen valtasuhteen huomioimiseen, kun pohdimme ohjaussuhteen mahdollisuuksia kehittyä tuottavaksi yhteistyöksi. Eri-tyisesti nojaaminen kriittiseen johtajuustutkimukseen ja aineiston narratiivinen luenta auttavat nostamaan esille itsestäänselvyyksinä pidettyjä arkipäivän käytäntöjä, joiden tunnistaminen auttaa niiden kehittämises- sä. Tutkimuksemme osallistuu siten myös yliopistopedagogiikan kriittiseen keskusteluun ohjaussuhteiden laadusta ja kipukohdista. Tutkimuksemme yhdistää kasvatustieteen ja johtamistutkimuksen näkökulmia. Tutkimustulokset avaavat näkymiä ohjauksen koettuun merkitykseen ja sen haasteisiin opintojen etene- misessä. Väitämme, että ohjaussuhteiden käytännöistä erityisesti toisen kohtaaminen eri tilanteissa ja muo- doissa on ratkaisevaa tohtoriopiskelijan oppimisen tukemiselle. Tuloksia voidaan hyödyntää kehitettäessä yliopistojen ohjauskäytäntöjä.

Avainsanat: akateeminen ohjaus, LMX-teoria, käytäntöjen tutkimus, tohtoriopiskelijan näkökulma

Our research portrays how the supervisory practices at universities contribute to generating the relationships between supervisors and doctoral candidates. We focus on the supervisees' experiences of this relationship and trace representations of both the old Humboldtian ideology and the new, more rational image of postgraduate education and learning. Although the dyadic supervisor-supervisee relationship is given a special emphasis here, we also investigate how students feel about belonging to the academic community. Do they presume it to be a possible resource for postgraduate learning and how do they see their opportunities to operate within this community? Thus, we follow individual students' meaning-making of the new practices within doctoral education. Drawing on 33 interviews and written stories we follow differentiating supervisory relationships and doctoral students' agency within the frames of academic practices. The students are from two different faculties of a Finnish university and in different phases of their studies. They also have varying employment relationships at the university. We build our theoretical framework by drawing on earlier studies on the supervisory relationship as well as leadership research. In our analysis, we first used the theory of leader-member exchange (LMX) as an analytical tool to illustrate the relationship as a gradually developing process where both parts of the dyad influence its quality according to the roles they adopt during this journey.

We identified pathways to either a destructive or a co-operative and productive supervisory relationship. Following that, we deepened the analysis with a narrative reading of the students' stories and identified two crucial elements for the students' motivation and self-confidence: feelings of trust and belonging to the academic community. Further elements identified were the role of evaluative control and competition of financing contrasted with the need of trustful peers and social learning networks. This research brings together perspectives from pedagogical and management studies. The results reveal the perceived qualities of the supervisory relationship and academic practices for doctoral students. We argue that among the supervisory practices the personal encounters are crucial in supporting doctoral students' learning. By highlighting the covert tensions of today's learning environment, we add to the critical research of supervisory practices. These results can be utilized when doctoral supervisory practices are developed at universities.

Keywords: academic supervision, LMX theory, doctoral candidate's perspective, practice based studies

Johdanto

Väitöskirjantekijän ja hänen ohjaajansa välinen ohjaussuhde ja siihen liittyvät ongelmat ovat viime vuosina olleet monien tutkimusten aiheina, koska ohjauskäytännöt nähdään avainasemassa uusien tohtorintutkimintojen tuottamisessa. Väitöskirja etenee akateemisen ohjauksen prosessissa, jonka keskiössä on väitöskirjan ohjaajan ja jatko-opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde. Ohjausprosessin tavoitteeksi on Suomessa määritelty tohtorintutkiminnon suorittaminen ja opiskelijan akateemisen asiantuntijuuden kehittyminen (Nummenmaa & Soini, 2008; Soini & Pyhältö, 2012). Akateemisella asiantuntijuudella tarkoitetaan oman tieteenalan syvällistä ymmärrystä, tieteen kehittämistä, ja kykyä soveltaa osaamistaan akateemisen maailman ulkopuolelle (Soini & Pyhältö, 2012, 13). Oman tieteenalan syvällisen ymmärryksen nähdään kehittyvän väitöskirjaprosessin aikana myös akateemisen yhteisön jäsenenä.

Länsimaisten yliopistojen toimintaa ohjaava tehokkuusdiskurssi on herätellyt yliopistoja tarkastelemaan omia ohjauskäytäntöjään, ja oppimisympäristöjä on kehitetty tukemaan akateemista opiskelua (Bastalich, 2015; Parker-Jenkins, 2016; Taylor, 2012). Ohjaajan tohtoriopiskelijalle antama henkilökohtainen ohjaus voidaankin nähdä osana laajempaa ohjauskäytäntöjen kokonaisuutta, kuten jatko-opiskelijoiden valintaa ja rahoituksen kohdentamista, keskitetysti tarjottavaa opetusta ja neuvontaa, ohjaajien koulutusta ja ylipäänsä tohtorikoulujen paikallista kehittämistä. Huolimatta keskitetysti tarjottavasta tohtorikoulutuksesta, jota lähes kaikissa länsimaissa on viime vuosikymmeninä kehitetty, ohjaussuhde on pysynyt tohtoriksi valmistumisen kannalta kaikkein keskeisimmässä asemassa. Ohjaussuhteen onnistumisen on osoitettu olevan kriittinen tekijä sekä nopealle valmistumiselle että keskeyttäneiden määrälle (Bastalich, 2015; Deuchar, 2008; Pyhältö, Vekkaila, & Keskinen, 2012).

Ohjaussuhteen tavoitteiden saavuttamisessa sen osapuolet ovat monin tavoin toisistaan riippuvaisia, mutta ohjaajan ja ohjattavan odotukset eivät varsinkaan alussa ole välttämättä toisiaan vastaavia.

Ohjaussuhde kestää useita vuosia, ja osapuolten välille kehittyy yksilöllisesti määrittyvä yhteistyö- ja vaihdantasuhde. Suhde on totuttu näkemään mestari-kisälli, opettaja-oppilas, esimies-alainen tai projektinohjaaja-tutkija -suhteena (Nummenmaa & Soini, 2008; Zhao, Golde, & McCormick, 2007), mutta sen epätasapainoista valtasuhdetta ei juuri ole tarkasteltu kriittisesti. Vaikka suhde kehittyy ohjausprosessin aikana vastavuoroisesti, tässä tutkimuksessa voimme huomata, miten ohjaajan omaksuma rooli määrittää myös ohjattavalle tarjoutuvan roolin, jolloin siihen liittyy valtasuhteen tuomia jännitteitä.

Suomessa ohjaamisen haasteita on monipuolisesti tutkittu ja tuloksia hyödynnetty ohjausympäristön kehittämiseen yliopistoissa. Ohjaussuhde tuntuu säilyvän edelleen mysteerinä, jonka tutkimista pidetään haasteellisenä muun muassa siksi, koska sekä väitöskirjan tekeminen että sen ohjaaminen koetaan hyvin henkilökohtaisiksi. (Määttä, 2009; Soini & Pyhältö, 2012). Aiempi tutkimus on esittänyt ohjaukselle parhaita tapoja, jotta suhde toimisi odotetusti tuottaen sekä laadukkaita julkaisuja että ammattitaitoisia uusia tutkijoita. Ohjaajan haasteet eivät ole vähäiset, kun hänen tulee pystyä ohjaamaan sekä tutkimuksen sisältöä oppialan tutkimuskeskustelua kehittävään suuntaan, auttamaan opiskelijaa oppimaan tutkijan monipuolisia taitoja että kasvattamaan hänestä tuottava ja osallistuva jäsen akateemiseen yhteisöön. Lisäksi ohjaajalla tulisi olla kyky johtaa väitöskirjaprosessia kokonaisuudessaan ja kehittää tätä prosessia yhä tuottavammaksi (Burger, 2016, 1-10; Friedrich-Nel & Mac Kinnon, 2017).

Tässä tutkimuksessa miellämme ohjaussuhteen kehittyvän kaikissa ohjaajan ja ohjattavan kohtaamisissa, joissa molemmat osapuolet omilla puhekäytännöillään rakentavat tätä suhdetta. Suhdetta kehystävät yliopiston muut käytännöt sekä rakenteisiin ja käytäntöihin kiinnittynyt valtasuhteet ja oletukset niiden olemassaolosta. Käytäntöjen tutkimuksen avulla (Gherardi, 2001, 2009; Gherardi, Nicolini, & Odella, 1998) kiinnitämme huomion yhteisössä itsestäänselvyytenä pidettyihin toiminnan tapoihin ja siihen, kuinka perinteisiin käytäntöihin tottunut yliopiston henkilöstö uusintaa niitä

osaamatta nähdä muita vaihtoehtoja (Korpiaho, 2014). Tutkimuksemme nostaa esiin ohjattavien kokemukset ohjaussuhteesta ja sen laadusta, joita pyrimme tarkastelemaan myös kriittisesti.

Tässä tutkimuksessa kysymme, miten korkeakoulujen ohjauskäytännöt tuottavat ohjaaja-ohjattava-suhdetta, ja millaisena tuo suhde näyttäytyy jatko-opiskelijan näkökulmasta.

Etsimme vastauksia seuraavien alakysymysten avulla:

- 1) *Minkälainen rooli on uusilla kehitetyillä tohtoriopiskelun käytännöillä suhteessa ohjaussuhteen rooliin?*
- 2) *Minkälaiset asiat ohjausprosessissa on koettu merkitykselliseksi oman opiskelun etenemisen kannalta?*
- 3) *Minkälaisia toimijarooleja puhuja antaa itselleen ja ohjaajalle.*

Analyysimme on aineistolähtöinen, ja teorian rooli tässä tutkimuksessa on analyysiä avustava. Aineistona on 33 tohtoriopiskelijan haastattelua tai kirjallista tarinaa. Tutkimuksemme fokus tämentyi kirjallisuuteen tutustumisen ja analyysin etenemisen myötä. Ensimmäisessä sisällönanalyysissä keskiöön asettui puhe ohjaajan ja ohjattavan välisestä ohjaussuhteesta, koska suurimmat onnistumisen tai epäonnistumisen kokemukset liitettiin ohjaajalta saatuun tukeen tai kokemukseen sen puuttumisesta. Haastateltavat puhuivat paljon myös tavastaan kiinnittyä yhteisöön toisaalta sosiaalisesti ja toisaalta rakenteellisesti sekä yhteisössä koetusta hierarkiasta. Toisessa aineiston analyysivaiheessa tarkastelimme kuvauksia oman ohjaussuhteen toimivuudesta, ja kolmannessa vaiheessa syvensimme tarkastelua narratiivisen luennan avulla ohjaussuhteen rakentumiseen pitkäaikaisena prosessina (odotukset – toteuma). Tutkimusaineiston kuvaus ja sen analyysi on kuvattu tarkemmin kirjallisuuskatsauksen jälkeen.

Ohjaussuhde on kunkin opiskelijan kohdalla erityinen ja sen kehittymiseen vaikuttavat niin opiskelijan kuin ohjaajankin työkokemus ja tiedolliset lähtökohdat sekä yliopiston rakenteelliset kehykset, traditiot ja muutokset. Ohjaustapaamisiin ja muihin kohtaamisiin akateemisen yhteisön kanssa liittyy tunteita ja oletuksia valta-asemista, joiden olemassaolo tulee myös esille yksilöllisissä tarinoissa tohtoriopintojen etenemisestä.

Aloitamme ohjaussuhteen tarkastelun kirjallisuuskatsauksella aiempiin tutkimuksiin. Sen jälkeen tarkastelemme ohjaussuhdetta LMX-teorian valossa, joka toimii mallina ohjaussuhteen vaihteelliselle kehittymiselle ja sisä- ja ulkopiirien muodostumiselle. Menetelmäosassa perustelemme

aineiston rakennetta ja sen analyysintapaa. Tulosoissa valotamme neljän kokonaisuuden avulla opiskelijoiden kokemuksia ohjaussuhteesta: jatko-opiskelijan odotukset ja pettymykset, kokemukset valtasuhteen olemassaolosta, kokemus suhteesta akateemiseen yhteisöön ja muiden akateemisten käytäntöjen koettu merkitys. Lopuksi pohdimme tutkimuksen kontribuutioita teoreettisesti ja käytännön näkökulmasta.

Kirjallisuuskatsaus

Akateemiset käytännöt jatko-opiskelijan oppimisympäristönä

Hyvä oppimisympäristö on olennainen edellytys opiskelijan oppimiselle. Suomalaisissa tutkimuksissa tohtoriopiskelijan oppimisympäristöllä tarkoitetaan yleensä sitä akateemista yhteisöä, johon jatko-opiskelija kokee kuuluvansa. Kuuluminen tiedeyhteisöön on tärkeää niin tieteellisen asian-tuntijuuden kehittymiselle kuin työhyvinvoinnille ja sitoutumiselle opiskeluun (Pyhältö & Keskinen, 2012). Ohjaussuhteen muotoutuminen kiinnittyykin niihin omaksuttuihin akateemisiin tapoihin ja käytäntöihin, joita uusinnetaan myös väitöskirjaohjauksen mestari-kisälli-tyyppisissä suhteissa ja niiden puhetavoissa (Anne Lee, 2008; Alison Lee & Green, 2009). Akateemisesta yhteisöstä oppimisympäristönä puhuttaessa tarkoitetaan yleensä myös kyseisessä yhteisössä paikallisesti tuotettuja opiskelun käytäntöjä, kuten opiskelijavalintaa, rahoitusta, ohjausta, neuvontaa, arviointia ja seminaarikäytäntöjä. Tohtoriopiskeluun liittyen merkityksellisinä pidämme myös yliopiston työsuhteisiin liittyviä rakenteellisia käytäntöjä ja johtamiskulttuuria, vaikka aiempi kirjallisuus ei näihin organisaation käytäntöihin ole erityisesti kiinnittänyt huomiota. Tässä tutkimuksessa akateemisilla käytännöillä tarkoitetaan edellä mainittua kokonaisuutta, joista erityisesti tarkastelemme ohjaussuhdetta, yhteisöön kuulumisen tapoja ja kokemusta.

Kansainvälinen ohjaussuhdekirjallisuus viittaa usein ajankohtamme tehokkuusvaatimuksiin yliopistomaailmassa. Vaikka kahdenvälisen ohjaussuhteen nähdään olevan keskeinen tekijä menestyksekkääseen tohtorituotantoon, sen rinnalle on kehitetty monessa maassa tehokkaita ja resursseja säästäviä tapoja ohjata yhä kasvavaa tohtoriopiskelijoiden joukkoa (Lepp, Remmik, Leijen, & Leijen, 2016; Antoinette McCallin & Shoba Nayar, 2012; Parker-Jenkins, 2016; Taylor, 2012). Suomessa on muun muassa kehitetty tohtorikouluja, joiden alle on keskitetty tutkijataitojen opetusta ja neuvontaa. Kutsumme näitä uudistuksia tässä artikkelissa yksinkertaistaen tohtorikoulukäytäntöiksi. Myös nämä käytännöt voivat luoda akateemisia yhteisöjä, joihin tohtoriopiskelijat kiinnittyvät ja saavat vertaistukea toisiltaan.

Tohtorikoulujen käytäntö ei liity kuitenkaan pelkääseen ohjauksen uudelleen organisoimiseen säästöjen takia, vaan sillä toivotaan saavutettavan korkeampaa laatua. Mitä tohtorin tutkinnolla ja sen laadulla tavoitellaan, näyttää olevan muutoksessa. Tämä taas on tuonut uusia haasteita myös tohtoriopintojen kahdenväliselle ohjaukselle. Aiemmin tohtoriopintojen keskiössä ja motivaationa oli humboldtilainen tiedon lisääminen ja itsensä kehittäminen, mutta nykyisin opinnot tähtäävät lisäksi, ja ehkä jopa enemmän, tutkijan ammatillisten taitojen ja työskentelytapojen omaksumiseen (Antoinette McCallin & Shoba Nayar, 2012; Taylor, 2012). Voisikin sanoa, että tohtorikoulujen rooli on tuottaa taidollisesti osaavia tutkijoita, ja ohjaussuhteessa opastetaan oman oppiaineen tieteellisen tiedon tuottamiseen. Tämä tavoitteiden ja arvojenkin muutos näkyy omassa aineistossamme hämmennyksenä ja erilaisina odotuksina, joilla oletamme olleen vaikutusta myös ohjaussuhteen laatuun. Opiskelijan odotusten ja toteutuvan oppimisympäristön välillä olevaa ristiriitaa on aiemmin käsitellyt muun muassa Wiskerin, Robinsonin ja Shachamin (2007) tutkimus.

Akateemiseen yhteisöön kuulumisen on osoitettu vaikuttavan asiantuntijuuden oppimisen lisäksi työhyvinvointiin ja siten myös tohtoriopintojen pitkittymiseen tai keskeyttämiseen. Pelkkä yhteisöön kuuluminen ei kuitenkaan vielä tuota onnistumista, vaan yhteisön ja erityisesti ohjaussuhteen vuorovaikutuksen ja osallisuuskokemuksen laadulla on vaikutusta väitöskirjan etenemiseen (Burger, 2016; Stubb, Pyhäntö, & Lonka, 2011; Stubb, Pyhäntö, Soini, Nummenmaa, & Lonka, 2010).

Ohjattavan kokemat vaikeudet akateemiseen kulttuuriin sisään pääsemisessä tai syrjäytymisen kokemukset ovat usein käsitelty asia ohjaukseen liittyvissä tutkimuksissa. Sosiaalisen eristäytymisen tunne on yksi merkittävimmistä syistä opintojen keskeyttämiseksi (Ali & Kohun, 2007, Zahl 2015). Se jää kuitenkin arkipäivässä usein piiloon ja kertomatta. Opiskelijan omilla verkostoilla ja toimijuudella on todettu olevan merkittävä rooli sekä haastavissa tilanteissa että myös resursseina oppimiselle. Organisaatiossa voi syntyä välinpitämättömyyden kulttuuri, jos opiskelija ei kykene luomaan omia tukiverkostojaan ja samalla ohjaaja vaatii itsenäistä pärjäämistä (McAlpine, Paulson, Gonsalves, & Jazvac-Martek, 2012). Täydellistä yhteisöstä syrjäytymistä edustavat niin sanotut orvot tohtoriopiskelijat (doctoral orphans). Ohjaajan vaihtuessa ongelmia syntyy muun muassa siitä, että tutkimusta pitää suunnata uuden ohjaajan toivomalla tavalla, joka saattaa erota täysin jo aloitetusta tutkimuksesta. Ohjaajan vaihtumisella on vaikutusta myös siihen, millaisena koko oppimisympäristö koetaan, ja millaiseen kulttuuriin opiskelija oppii (Colbeck, 2008; G. Wisker & Robinson, 2013).

Haasteellisena ohjauksessa on kuvattu osa-aikaisien jatko-opiskelijoiden ryhmä (mm. Parker-Jenkins, 2016; Taylor, 2012). Heille akateeminen yhteisö näyttäytyy eriarvoisena sen suhteen, että kokoaikaiset yliopistossa työssä olevat jatko-opiskelijat saavat enemmän ohjaajan huomiota, eikä heitä siksi koeta omaksi vertaisryhmäksi (Zahl, 2015). Tällöin oma ohjaus koetaan huonoksi. Vastaavaa luokittelua haastateltavat tekivät tutkimuksemme aineistossa. Kuitenkin juuri osa-aikaisten opiskelijoiden kohdalla ryhmän vertaistuki ja ryhmältä oppiminen auttaisivat kehittämään erilaisia tutkimukseen liittyviä taitoja. Vertaisryhmässä voidaan kehittää muun muassa kriittistä ajattelua, tutkimukseen liittyvää vuorovaikutusta, tiimityötä ja ylläpitää opiskelumotivaatiota (Stracke & Kumar, 2014).

Yhteisöön kuulumisen kokemus on vaihdellut sekä aiemmissa tutkimuksissa että omassa aineistossamme osittain sen perusteella, toimiiko jatko-opiskelija tutkimusryhmän osana vai tekeekö hän itsenäistä tutkimusta (Pyhäntö ym. 2009, Soini & Pyhäntö, 2012). Tutkimusryhmän jäsen kokee luonnollisesti helpommin olevansa osa tiedeyhteisöä. Ohjauksen tapojenkin on huomattu olevan erilaiset tutkimusryhmän ohjattavilla kuin sellaisissa oppiaineissa, joissa tutkimus tehdään pääosin itsenäisenä.

Ohjaajan ja ohjattavan näkökulmat aiemmissa ohjaussuhdetutkimuksissa

Ohjaussuhteen tutkimus keskittyy yleisimmin joko ohjaajan tai ohjattavan näkökulman tarkasteluun. Tämä on ymmärrettävää muun muassa suhteiden henkilökohtaisuuden vuoksi, ja vain harva tutkimus on tehty yhdistämällä molempien näkökulmat. Näkökulmat on pystytty yhdistämään lähinnä määrällisissä tutkimuksissa, joissa suuren ohjaajien joukon tuloksia verrataan toiseen suureen joukkoon opiskelijoita (esim. Ali, Watson, & Dhingra, 2016; Pyhäntö, Vekkaila, & Keskinen, 2015). Näiden tutkimusten mukaan ero ohjaajan ja ohjattavan odotuksissa on suurimpia haasteita ohjaussuhteen kehittymiselle laadukkaaksi vuorovaikutukseksi. Vastinparitutkimuksia sen sijaan ei juuri ole voitu toteuttaa laadullisin menetelmin. Poikkeuksen muodostaa Burgerin (2016) laadullinen tutkimus hyväksi tunnistettujen ohjaajien ja heidän ohjattaviensa välisestä suhteesta.

Ohjeena odotusten välisen eron välttämiseksi on esitetty, että mahdollisimman varhaisessa ohjaussuhteen vaiheessa olisi osapuolten keskusteltava ja neuvoteltava heidän ohjaussuhteensa pelisäännöistä ja odotuksista ohjauksen suhteen. Lisäksi ohjaussuhdetta tulisi määrittää yhdessä uudelleen matkan aikana (Benmore, 2016; Hughes & Tight, 2013). Oppimisen näkökulmasta on luonnollistakin, että jatko-opintojen alussa ohjaajan rooli on ohjaavampi kuin lähellä valmistumista, jolloin opiskelijan itse-

näisyys on kehittynyt. Erilaiset odotukset perustuvat osapuolten aiempiin kokemuksiin ja vaikuttavat siihen, millaisena vuorovaikutus koetaan ja miten sitä arvioidaan. Yksi suurimpia eroja saattaa olla ohjattavan näkemys omasta oppimisestaan ja siihen tarvittavasta ohjauksesta. Kun ohjaaja toivoo ohjattavan omaksuvan itsenäisen tutkijan tai oppijan roolin, opiskelija saattaakin toivoa ohjaavampaa ohjaustyyliä. (Benmore, 2016; Orellana, Darder, Pérez, & Salinas, 2016; Gina Wisker, Robinson, Trafford, Warnes, & Creighton, 2003; Zahl, 2015). Suomalainen käytäntö ohjaussopimuksesta, joka monessa yliopistossa on otettu käyttöön, on tarkoitettu työkaluksi keskustella kummankin osapuolen odotuksista. On kuitenkin huomattu, että ohjaajan ja ohjattavan välinen vallan epätasapaino eli hierarkia vaikuttaa siihen, kokeeko ohjattava mahdolliseksi kertoa omista odotuksistaan ohjaajalle (Devine & Hunter, 2017; Moxham, Dwyer, & Reid-Searl, 2013). Ohjattava saattaa omaksua ohjaajaa miellyttävän roolin, joka ei ole hänelle luontainen (Devine & Hunter, 2017; Moxham, Dwyer, & Reid-Searl, 2013). Myös omassa aineistossamme opiskelijat saattoivat kertoa toimineensa kauankin vuorovaikutuksessa, jota dominoi ohjaajan käsittämättömän käytös, mutta ohjattava ei kokenut voivansa vaikuttaa siihen millään tavoin. Vastaavanlainen ongelma havaittiin myös Burgerin (2016) tutkimuksessa, jossa voitiin todeta vastaava puute ohjaajan kyvyssä omien arvojen ja odotusten esille tuomiseen. Hänen tutkimuksensa tuloksissa nostetaan esille erityisesti ohjaajien vuorovaikutustaidot hyvän ohjaussuhteen aikaansaamiseksi. (Burger, 2016.)

Aiempi kirjallisuus on eri tavoin tuonut esille toivottavia ja ei-toivottuja ohjauksen tapoja. Ne on liitetty esimerkiksi ohjaajan omaksumaan rooliin (Ali ym., 2016; Deuchar, 2008) tai ohjauksen erilaisiin tyyliin (Gatfield, 2005; Mainhard, 2009). Hyväksi koettu ohjaus ei kuitenkaan ole pelkästään sisällöllistä ohjausta, vaan siihen sisältyy laajasti myös muunlaista käyttäytymistä, kuten kiinnostusta opiskelijan työtä kohtaan, palautteen antamista, ajanhallinnassa auttamista, kehittämiskohteiden tunnistamista, kannustamista, ystävällisyyttä, lähestyttävyyttä ja opiskelijan työn tason ja odotusten tunnistamista (Ali ym., 2016). Opetuksen ja ohjauksen vuorovaikutuksessa ja puhe-tavoissa välittyy sisällön lisäksi myös suhtautuminen toiseen, jota on tutkittu muun muassa vaikuttamisen ja läheisyyden ulottuvuuksia mittaamalla (Mainhard, 2009, viitaten Wubbels ym. 2006 malliin). Valtasuhteen läsnäolo on huomioitu jonkin verran ohjauksen rooliteorioissa, vaikkakin pääosin rooleja ja tyyliä kuvaavana. Diktaattorin roolin omaksuva ohjaaja korostaa valta-asetelmaa ja pitää etäisyyttä, jossa avoimella vuorovaikutuksella ei ole sijaa (esim. Deuchar, 2008). Bastalichin (2015) mukaan ohjaussuhteen kohdalla eniten onkin pohdittu ohjaajien näkökulmasta sitä rajaa, kuinka etäällä ohjaajan tulisi pysyä, jotta ei tekisi työtä ohjattavan puolesta. Ohjaajan ei tulisi kontrolloida liikaa, vaan sopivasti. (Bastalich, 2015.)

Ohjaussuhteen hierarkkista asetelmaa on pitänyt yllä muun muassa mielikuva mestari-kisälli -asetelmasta, jossa ohjaaja ohjaa opiskelijan vanhoihin tapoihin, joihin hän itse on tottunut. Viime aikoina tätä ohjausmallia on kritisoitu ja uudenlainen ajattelu ohjaussuhteen hierarkkisuuden vähentämisestä on noussut esiin (Bastalich, 2015; Burger, 2016, 167; Harrison & Grant, 2015). Uudenlaisella ohjauksella haetaan esimerkiksi horisontaalisempaa ja sosiaalisia verkostoja hyödyntävää ohjausta, jolloin käytäntöyhteisöjen (ks. Wenger, 2000) rooli korostuisi. Bastalichin kriittisessä artikkelissa tarkastellaan kumpaakin ohjaustapaa monipuolisesti.

Ulkoapäin tarkasteltuna ohjaussuhteet saattavat näyttää harmonisilta ja tasa-arvoisilta viestintäsuhteilta (Deuchar, 2008). Sellaisina ohjaussuhteita/nii-tä on myös pääosin tutkittu. Ohjaussuhteen haasteet jäävät kuitenkin usein pinnan alle. Suhteen laatuun vaikuttavat alitajuiset tunteet ja tavoitteet, jotka saattavat johtaa myös ei-toivottuihin lopputuloksiin. Ohjaajan ja ohjattavan välille voidaan ajatella syntyvän psykologinen sopimus. Jos ohjaajan retoriikka synnyttää positiivisia odotuksia, joiden ei koeta täytyvän, sopimus rikkoutuu ja sanattomat lupaukset koetaan petetyiksi (Grant, 1999; Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer, 1998). Se, miten merkittäväksi rikkoutuminen koetaan, riippuu ohjaussuhteeseen kiinnittyneistä tunteista ja luottamuksesta. Hyvässä vuorovaikutussuhteessa pienet rikkomukset eivät vielä horjuta yhteistyötä, mutta huonoksi koetussa suhteessa pienetkin rikkomukset koetaan merkityksellisinä.

Ohjaussuhde esimies-alaisuutena: teorian rooli analyysin apuna

Taustateorian aineiston analyysissä käytämme Leader-Member Exchange (LMX) -teoriaa, joka on kehitetty johtajan ja alaisen välisen suhteen vuorovaikutuksen ja vaihdannan tutkimiseen (Graen & Uhl-Bien, 1995). Tässä tutkimuksessa esimies-alaisuutta vastaa tohtoriopintojen ohjaaja-ohjattava pari. Kumpaakin tehtävää on englannin kielessä kuvattu sanalla supervisor, tarkoittaen lähiesimestä tai ohjaajaa. Metafora ohjaussuhteesta esimies-alaisuutena on perusteltua sikäli, että LMX-teorian keskeisimmät piirteet liittyvät ihmisten väliseen, valtasuhteen tunnistavaan vuorovaikutuksen tutkimiseen. Johtamismetaforaa on käytetty myös muutamissa aiemmissa ohjaussuhdetutkimuksissa (Devine & Hunter, 2017; Gatfield, 2005; Nkomo, Horne, & du Plessis, 2015). Huomasimme myös haastattelujen työkokemusta omaavien jatko-opiskelijoiden vertaavan akateemisia käytäntöjä muiden työnantajajärjestöjen toiminnan ja käyttäytymisen tapoihin.

LMX-teorian ajatuksena on, että vuorovaikutussuhteen osapuolet tuovat suhteeseen oman panoksensa ja myös saavat vastineeksi jotain. Vaihdannan

valuutat liittyvät resursseihin sekä luottamuksen ja toisen arvostamisen osoittamiseen. Suhteen kuvataan kehittyvän vaiheittain tutustumisvaiheesta vaihdannan kautta kohti syvempää vuorovaikutusta tai jäävän laadultaan pintapuoliseksi. Esimies luo tasoltaan erilaisia suhteita alaisiinsa. Näistä ryhmistä muodostuu esimiehen – ja ohjaajan – sisä- ja ulkopiiri. (Dansereau Jr, Graen, & Haga, 1975; Graen & Uhl-Bien, 1995).

Koska ohjaussuhteen osapuolet ovat toisistaan riippuvaisia ja heillä on yhteinen tavoite, on luonnollista, että he arvioivat toinen toistaan jokaisessa kohtaamisessa ja erityisesti suhteen muodostumisvaiheessa (Dulebohn, Bommer, Liden, Brouer, & Ferris, 2012; Engle & Lord, 1997). Siten heille muodostuu vähitellen juuri tähän suhteeseen omaksutut toimijaroolit. Vuorovaikutussuhteen laadun nähdään riippuvan siitä, miten kumpikin osapuoli on valmis panostamaan suhteeseen, ja mitä kumpikin tältä vaihtosuhteelta odottaa saavansa. Korkealaatuisessa suhteessa tunnetaan luottamusta toista kohtaan, ja alainen kokee kuuluvansa ohjaajan sisäpiiriin.

Aineistossamme haastatellut tekevät itse kategorisointia opiskelijoiden kuulumisesta ohjaajan sisä- tai ulkopiiriin. Esimerkiksi ohjauksen puutetta selitetään kuulumisella ulkopiiriin: Emme tapaa niin usein kuin ne toiset, jotka 'ovat siellä töissä'. Ajautumista ulkokehälle puolestaan kuvattiin esimerkiksi voimattomuutena saada tapaamisaikaa ohjaajalta tai riippuvuutena hänen suosiollisuudestaan rahoitukseen liittyvissä asioissa. Erilaisia vaihdannan valuuttoja voitiin tunnistaa puhuttaessa negatiivisista ja positiivisista suhteen kehittymisen vaiheista.

LMX-teorian käyttöä on laajennettu vuosien kuluessa ottamalla huomioon myös huomioon myös työyhteisön kulttuuriin, rakenteet ja käytännöt, sosiaaliset ryhmät sekä henkilöstökäytännöt. Näiden nähdään osallistuvan ohjaussuhteen kehittymiseen, koska mikään suhde ei kehity tyhjiössä, vaan suhde kiinnittyy siihen paikalliseen kontekstiin, jossa se tapahtuu. (Anand, Hu, Liden, & Vidyarthi, 2011; Erdogan, Liden, & Kraimer, 2006; Liden & Antonakis, 2009). Vastaava toimintaympäristön osuuden huomioiminen on nähtävissä kasvatustieteen ohjaussuhdetutkimuksissa (esim. Stubb ym., 2011). Parhaimpaan lopputulokseen päästään, kun esimies ja alainen (tai ohjaaja ja ohjattava) kokevat vuorovaikutussuhteen ja siihen sisältyvät arvot samalla tavoin (Markham ym., 2010).

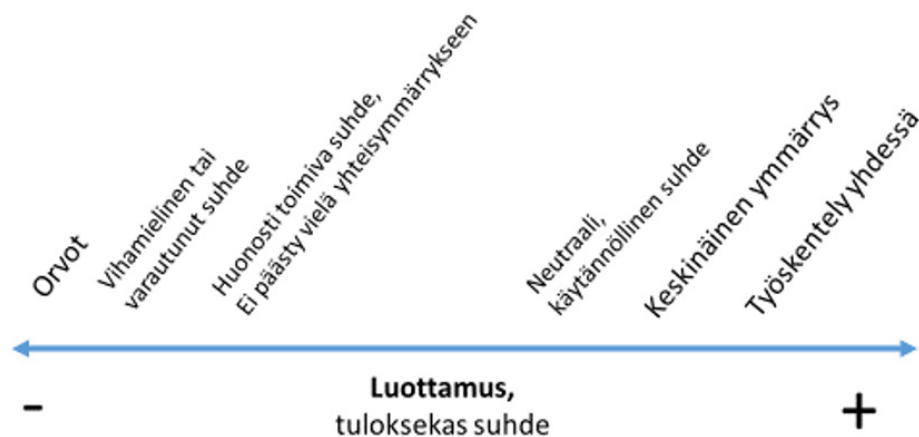
Menetelmän kuvaus

Tutkimuskohteena on suomalainen monitieteinen yliopisto, jonka tohtorikoulutusta on aktiivisesti kehitetty viimeisten vuosien sisällä. Käyttöön on otettu kahden ohjaajan malli, ohjaussopimuksen laatimisen ohje, osin keskitetty tohtorikoulujen kurssitarjonta

ja yliopiston vuosittainen edistymisen kontrollointi. Myös ohjaajille on järjestetty koulutusta. Yliopistosta valittiin haastateltavaksi yhteiskuntatieteellisen ja kauppatieteellisen tiedekunnan opiskelijoita. Näitä kahta tiedekuntaa yhdistää samankaltainen tohtoriopintojen traditio, jossa on korostunut itsenäinen tutkimustyö (verrattuna luonnontieteiden tutkijaryhmässä työskentelyyn) ja siihen liittyen väitöskirjan monografiarakenne. Vasta viime vuosina on siirrytty niin sanottuun nippuväitöskirjojen julkaisemiseen. Kaikille tohtoriopiskelijoille (noin 400) lähetettiin kutsu osallistua tutkimukseen, ja saimme noin 40 vastausta. Tavoitelimme tutkimusjoukkoa, jossa on yhtä paljon edustajia molemmista tiedekunnista. Lisäksi tavoitteena oli, että tutkimusjoukko koostuu tutkimuksen eri vaiheissa olevista nuoremmista ja vanhemmista jatko-opiskelijoista, jotka opiskelevat erilaisilla rahoitustavoilla. Osallistujien moninaisuudella etsimme aineistosta erilaisia polkuja ajautua joko korkeatasoiseen tai huonosti toimivaan ohjaussuhteeseen.

Koska osa vapaaehtoisista ei päässyt tammi-helmikuussa 2016 haastateltaviksi, tarjosimme mahdollisuutta kertoa opiskelusta kirjoittamalla siitä kaksi tarinaa. Tarinoiden kirjoittamista ohjattiin siten, että heitä pyydettiin kertomaan kuvaus hyvin onnistuneesta ja huonosti onnistuneesta ohjaustapamisesta. Kehyskertomuksin ohjattu kirjoittaminen helpottaa kirjoittajaa siten, että hänen ei tarvitse miettiä, mistä asioista hänen tulisi kirjoittaa (Eskola, 2001). Kuitenkin heillä oli mahdollisuus itse valita, minkälaisia tilanteita haluavat kuvata, vastaavasti kun haastatellut miettivät, kuinka paljon he avautuvat ohjaussuhteeseen liittyvistä tunteista ja omasta reflektoinnistaan ohjaussuhteeseen liittyen. Lopullinen aineistomme koostuu 25 haastattelusta ja 8 kertomuksesta. Otokseen sisältyy tasapuolisesti ennakoon suunnittelemamme ryhmät. Kertomuksia ja haastatteluja on analysoitu tasavertaisesti. Tulososiossa esitetään esimerkinomaisesti otteita haastattelupuheesta niistä aiheista, joita nostamme esille. Puhujan tunniste ilmoitetaan koodein, jolloin kauppakorkeakoulun jatko-opiskelijan tunniste on k ja yhteiskuntatieteellisen tunniste on y. Haastattelut on numeroitu juoksevasti 1–25. Narratiivin merkinä on n.

Haastatteluja tekivät sekä tämän artikkelin kirjoittajat että heidän ohjaamansa laadullisen tutkimuksen kurssin opiskelijat. Opiskelijoita neuvottiin keskittymään haastattelussa haastateltavan kokemuksiin ohjaussuhteesta ja pitämään haastattelun mahdollisimman avoimena. Haastattelijoiden kokemattomuudesta johtuen ohjaajat lukivat heidän valmisteleman, haastattelujen teemoihin johdattelevat kysymykset, ja kurssilla harjoiteltiin muun muassa yllättäviä tilanteita ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentamista. Opiskelijoille oli myös kerrottu aiemmasta jatko-opiskelijoita koskeneesta pienoistutkimuksesta, jonka tutkimusraportin he olivat lukeneet. Siten he pystyivät mieltämään



Kuvio 1. Luottamuksen ja tuloksekkaan suhteen asteet ohjaussuhteissa

tohtoriopiskelijoiden elämäntilanteen erilaisuuden omaansa verrattuna. Suurin osa opiskelijoiden haastatteluista onnistui hyvin, ja vain muutama on sisällöltään niukempi. Opiskelijat litteroivat haastattelunsa sanasta sanaan. He eivät osallistuneet tämän tutkimuksen aineiston analyysiin.

Aineisto analysoitiin usealla lukukerralla kahden tutkijan yhteistyönä. Samaan aikaan tutustuimme aiempiin ohjaussuhdetutkimuksiin. Ensimmäisellä luennalla tunnistimme aineistosta tähän tutkimukseen sopivimmat kohdat ja hahmotimme aineiston mahdollisuudet ja rajoitteet. Kaikki puhuivat riittävästi ja monipuolisesti ohjaussuhteesta ja sen kehittymisestä sekä siihen liittyvistä toiveista. Moni keskittyi tämän lisäksi pohtimaan laajasti omaa henkilökohtaista elämäntilannettaan suhteessa opiskeluun ja kertomaan pitkästi rahoituksen ja työsuhteen (rakenteellisen kontekstin) merkityksestä sille. Tunnistimme opiskelijoiden kategorisoivan itsensä ja muita opiskelijoita ohjaajan sisä- ja ulkopiireihin. Vähemmän puhetta löytyi haastateltavan omasta toimijuudesta tai aktiivisuudesta vaikuttaa ohjaussuhteeseen silloin, jos siihen oltiin selkeästi tyytymättömiä.

Toisella lukukerralla etsimme erityisesti 1) puhetta odotuksista ennen ohjausta ja pettymyksistä tai onnistumisista opintojen/ohjauksen kuluessa, 2) opiskelijoiden kuvausten sisältämiä valtasuhteen ilmentymiä ja opiskelijan suhtautuminen valtasuhteeseen, 3) LMX-suhteen tunnuspiirteitä, kuten sisä- ja ulkopiiriin kuuluminen, vaihdannan valuutat ja luottamuksen olemassaolo suhteessa. Tämän lukukerran jälkeen pystyimme tunnistamaan ohjaussuhteen erilaistuvia polkuja, joihin keskityimme kolmannella lukukerralla. Ne on esitetty kuviossa 1.

Aineistomme tohtoriopiskelijat voitiin jakaa selkeästi niihin, jotka kokivat luottamusta ohjaajaan ja ohjauksen kokonaisuuteen ja niihin, joilla ei ollut luottamusta ohjaajaa kohtaan. Molempiin ryhmiin

sijoittui noin puolet opiskelijoista. Samalla voitiin todeta, että ne, joilla ei ollut luottamusta ohjaukseen, kokivat olevansa ulkokehällä joko suhteessa omaan ohjaajaan tai sen lisäksi akateemiseen yhteisöön. Kuvaamme myöhemmissä tuloslukuissa tarkemmin, miten ajautuminen ulkokehälle tai sisäpiiriin näyttäisi yksilöllisissä kertomuksissa tapahtuvan.

Kolmas lukukerta oli aineiston narratiivinen tarkastelu. Etsimme vielä tarkemmin jo aiemmin tunnistettua vaihteellisuutta ja prosessinomaisuutta erilaistuvissa ohjaussuhteiden poluissa. Samalla varmennettiin aiemmin havaittuja luottamuksen, yhteisöön kuuluvuuden ja vallan ilmentymiä. Kertomukselliset pätkät aineistossa voivat olla lyhyitä kuvauksia kohtaamisista ohjaajan ja ohjattavan välillä, sekä muistoja omista tunnetiloista kohtaamisiin liittyen. Nämä yhdessä muodostavat ajassa etenevän yksilöllisen tarinan.

Vaikka analyysimme on vahvasti laadulliseen tutkimukseen nojautuva, emmekä pysty tai tavoittele näin pienellä määrällä osoittamaan korrelaatioita eri asioiden välillä, keräsimme kaikki havainnot taulukkoon, josta voimme havaita joitakin suuntaa antavia yleistyksiä asioiden suhteen. Analyysitaulukkoon koottiin seuraavat asiat: 1) Kuvaus työ- ja rahoitustilanteesta opintojen suhteen sekä opiskelijan 'kypsyys': onko hän suoraan maisteriopinnoista jatkava vai tullut työkokemuksen jälkeen jatkamaan opintoja. 2) Ohjaajien lukumäärä ja orpojen tunnistaminen. 3) Tapaamisten määrä ja koettu riittävyys. 4) Minkä kokee toimivan ja minkä ei koe toimivan? 5) Ohjaussuhteen koettu laatu. 6) LMX-suhteelle tyypillisiä piirteitä. 7) Kokemus kuulumisesta akateemiseen yhteisöön. 8) Valtasuhteen kokemus.

Taulukon avulla pystymme myös nopeasti liittämään tälle analyysille tärkeimmät kohdat 5-8 suhteessa henkilön rakenteelliseen statukseen (kohdat 1-2). Kohdat 3 ja 4 olivat usein koetun laadun (kohdat 5) määrittäjiä tai selittäjiä.

Taulukon avulla pystymme tunnistamaan yhteyden luottamuksen kokemisen ja koetun sisä- tai ulkopiiriin kuulumisen välillä. Ulkopiiriin itsensä sijoittaneet eivät kokeneet luottamusta ohjaajaansa eivätkä usein myöskään muuhun akateemiseen yhteisöön. Orvot tohtoriopiskelijat kokivat olevansa ulkokehällä ja lisäksi ”systeemin armoilla”, eivätkä luottaneet ohjaajaan, ohjaukseen, eivätkä yliopiston rakenteellisen ohjauksen toimivuuteen. Ulkokehälle itsensä sijoittaneilla ei kuitenkaan ole välttämättä samankaltaisuutta työsuhteensa tai rahoituksensa suhteen, mitä pohdimme tarkemmin tulososiossa. Sen sijaan ohjauksen laatuun tyytyväisimmät toimivat useimmiten tutkimusprojekteissa ja tekivät yhteistyötä ohjaajan kanssa esimerkiksi kirjoittamisessa. Näin muodostuivat yllä olevan kuvion 1 ääripäät.

Seuraavassa luvussa kuvaamme tarkemmin ohjaustarinoista poimittuja polkuja näihin erilaistuneisiin ohjaussuhteisiin. Tarkoituksenamme on korostaa jokaisen ohjaussuhteen erityisyyttä, mutta samalla osoittaa suhteen laadun liittymistä myös yliopiston rakenteisiin, toistuviin käytäntöihin ja muuhun yhteisöön. Jaamme nämä pohdinnat neljään alalukuun: jatko-opiskelijan odotukset ja pettymykset, kokemukset valtasuhteen olemassaolosta, kokemus suhteesta akateemiseen yhteisöön ja muiden akateemisten käytäntöjen koettu merkitys.

Analyysin tulokset

Tohtoriopiskelijoiden odotukset ja pettymykset

Tässä tulososiossa havainnollistamme kuvion 1 erilaistumispolkuja lähinnä ääripäihin sijoittuvien kommenttien avulla. Ohjaussuhde alkaa muodostua koettujen onnistumisten tai pettymysten kautta, jotka ovat estäneet tai vieneet eteenpäin tutkimustyötä. Jokaisen kokemus on omanlaisensa, mikä vahvistaa käsitystä yksilöllisten suhteiden syntymisestä. Aloituvaiheessa oma mielikuva tohtoriopinnoista antaa motivaatiota:

” – oli ehkä vähän semmonen ruusuinen kuva siitä, et sit saa vapaasti tehdä jotain eettisesti hyödyllistä ja näin (nauraa)... ja onhan se tutkimustyö... ne ihanat jutut sit ku löytää jotain ja ymmärtää jotain. Ehkä naiivi ajatus... sit on myöhemmin tullu ymmärrystä myös niistä ikävistä asioista, mikä tähän liittyy. kaikki semmonen muu, mitä ei tiennyt (muuttuu alakuloiseksi). ” (h6y).

Ensimmäisiä haasteita löytyy puheikäytäntöjen erilaisuudesta, mikä hidastaa yhteisymmärryksen löytymistä ohjaajan kanssa. Puheikäytäntöjen erilaisuuteen alussa viittaa moni haastateltu:

”Mulla oli vahva tunne sillon, kun mä aloitin, että ...hmm.. ei arvostettu sitä käytännön työelämän kokemusta. Joko ei arvostettu tai ei ymmärretty sitä. ... mä tein ihan hirveesti, yritin tehdä töitä sen eteen, et mä olisin oppinu puhumaan, niin ku tätä kieltä.” (h12k2)

Tämän vaiheen pituus vaihtelee paljon, mikä on suoraan verrannollinen kokemukseen oman väitöskirjan etenemisestä. Ohjaajan neutraalit kommentit kuten ”kyllä se siitä, tee vaan” koetaan välinpitämättömyyksi, eikä niiden koeta edistävän omaa työtä. Pidemmälle ehtineet kuvasivat lopulta ymmärrystä siihen, miksi ohjaajan kommentit alussa ovat kovin ympäröiväisiä; vasta kun opitaan tuottamaan sellaista tekstiä, jota ohjaaja haluaa nähdä, saa vastineeksi osuvia kommentteja. Tämän välinpitämättömyyden ja ei-ohjaamiseksi koetun ohjauspuheen sävy voi olla myös niin kielteinen ja väheksyvä, ettei ohjattavalla riittä voimaa omatoimisesti parantaa tutkimusraporttiaan. Tässä kohdin tunteet osallistuvat suhteen sävyn voimistumiseen. Ohjattava saattaa mitätöidä tai ohittaa ohjaajan neuvot tai heidän suhteensa käytännössä katkeaa: ”Olen oppinut olemaan välittämättä.” Onnetonta tässä kohtaa on, jos ohjaussuhde virallisesti on olemassa, mutta käytännössä se on katkennut. Tällöin ohjattava katoaa orpouden polulle. Näitä tapauksia aineistossamme löytyy sekä osa-aikaisista ulkopuolisista opiskelijoista, että osa-aikaisiksi itsensä laskevista yliopistolla työssä olevista opiskelijoista.

Osa-aikaisella aikuisella jatko-opiskelijalla on yleensä asiantuntemusta omalla alallaan, mutta siitä huolimatta häntä usein kohdellaan alentuvasti, eikä kunnioiteta ihmisenä. Eräs puhuja kommentoi:

”Vaikka en tavoittele asemaa heidän akateemisissa tempeleissään, silti minuun suhtaudutaan epäilevästi.” (h8y).

Aineistomme perusteella voidaankin tunnistaa kahdenlaista sisääntuloa akateemiseen maailmaan ja opiskeluun liittyvää motivaatiota ja odotuksia. Ensimmäiseen ryhmään sijoitamme suoraan maisterintutkinnosta jatkavat. He ovat usein iältään nuorempia ja tavoitteena on oppia ja kasvaa ammattimaiseksi tutkijaksi. Toisen ryhmän muodostavat osa-aikaiseksi tässä kutsumamme, useimmiten aikuiset opiskelijat. Heidän opiskelumotivaationsa syntyy halusta ymmärtää asioita syvällisemmin. Usein he haluavat tutkia käytännön työelämässä tunnistamaansa ilmiötä, tai kehittää jotain asiaa tieteelliseen tietoon perustuen. Näitä opiskelijoita ohjaa niin sanottu humboldtilainen käsitys tieteestä (Taylor, 2012). Ensimmäistä ryhmää puolestaan ohjaa muodollisen pätevyitymisen halu, jolloin tutkimuksella on välineellinen merkitys.

Kun vanhempi opiskelija kuvaa motivaatiota, miksi lähti opiskelemaan näin: ”haluan ymmärtää asiaa syvällisemmin”, nuorempi puolestaan sanoo: ”haluan opetella tekniikan, jolla kirjoitetaan tieteellisen artikkeli”.

”Mua kiinnostaa teoria ja tiede, mutta mun tausta on niin vahvasti käytäntö ja sitten öö, ne joita mä kohtaan, niin heidän tausta on vahvasti tiede ja tieteen tekeminen. Monta vuotta on mennyt siihen, että musta on tuntunut, että me puhutaan niin kun vähän toistemme ohi.” (h12k1)

Erilaisten taustojen lisäksi eräs opiskelija mietti jo etukäteen, miten ohjaajan ja ohjattavan kemiat sopivat yhteen (best-fit) (vrt. Pyhältö ym. 2015; Mainhard ym. 2009; Zhao ym. 2005):

”— et ku mä hain tota paikkaa, ... ja hän sitten sano, et ootko harkinnut, et mitäs jos hakisit? Niin mä sit sanoin hänelle, että ’mä oon vähän miettiny, että täytyy niiku miettiä et miten me tullaan toimeen’. ... sitä mä itsessäni peilasin, et sopiiko sellainen tiukka tyyli mulle, ja miten mä siinä sitten pärjään...” (h21k)

Tämä esimerkki oli kuitenkin poikkeuksellinen, koska se kuvaa henkilöä, joka aktiivisesti tarttui vuorovaikutuksen kehittymiseen. Tutustumisvaiheessa vielä haetaan ja tunnustellaan rooleja. Opiskelijat ovat aineistomme perusteella kokeneet ohjaussuhteen alkuvaiheen tärkeäksi ja moni olisi toivonut, että odotuksista olisi heti aluksi keskusteltu ja sovittu muun muassa siitä, miten usein on soveliaista pyytää ohjausta ja lähettää ohjaajalle luettavaa tai muista ohjaussuhteen pelisäännöistä. Myös perehdytystä tohtoriopiskelun käytäntöihin olisi kaivattu. Harva opiskelija kuitenkaan kertoi itse ehdottaneensa selkeämpiä vuorovaikutuksen käytäntöjä, koska ei kokenut olevansa sellaisessa asemassa, että voisi esittää toivomuksia. Se kertoo valtaepätasapainon vaikutuksesta suhteessa.

Opiskelijat kertoivat toisaalta kokeneensa jääneensä yksin työnsä kanssa – varsinkin jatko-opintojen alussa – mutta toisaalta tunnistettiin myös ohjaajan odottama itsenäisyys opinnoissa (Lepp ym., 2016; Wisker ym., 2007). Osa opiskelijoista toivoo ohjaavampaa tyyliä ja substanssiin liittyviä neuvoja kokeneemmalta ohjaajalta. Tässä asiassa suurempi kuilu odotuksissa ja alkuvaiheen sopeutumisessa akateemiseen ja itsenäiseen opiskeluun näyttäytyi osa-aikaisilla, kypsemmillä opiskelijoilla kuin nuoremmilla. Aikaa edelliseen opiskelukemukseen on kertynyt, ja akateeminen maailma kohdataan työelämän käytännöistä ja arvomaailmasta käsin.

Arvostuksen puutteeksi koettiin kokemus siitä, että opiskelijan ennakoon lähettämää työtä ei ole

luettu ennen tapaamista, minkä kerrottiin heikentävän omaa motivaatiota ja itsetuntoa edelleen:

”Mut sitten taas et jos mä oon lähettänyt jotain mun kirjoituksia, et voik se kommentoida niin... toiselt mä en oo niinku koskaan saanu vastausta siihen, mikä on niinku, tavallaan heikentänyt mun mielestä sitä niinku tutkijan itsetuntoa et miks tähän ei edes vastata. Et olik tää nyt niin kamala, ettei siihen kannata panostaa yhtään aikaa.” (h6y)

Kiinnostuksen osoitus toista kohtaan nostetaan puheessa usein esille. Kaikenlainen kiinnostuksen osoittaminen koettaisiin kannustavana, arvostavana ja itsetuntoon vaikuttavana: ”— suhteeseen liittyy se, että joskus toivoisin, että myös heiltä tulisi kysymys, että ’miten menee’ ja ’oletko edistynyt’—” (h12k). Tässä voi huomata opiskelijan toivovan myös epämuodollisempaa keskustelua, josta muun muassa Hemer (2012) on kirjoittanut. Tämä liittyy osin myös ohjaustyylin valintaan (vrt. Deuchar 2008) sekä toisen arvostamisen osoittamiseen ja itsetunnon vahvistamiseen, joita pidetään ohjaamisessa tärkeänä (Burger, 2016, 183–184; Hoch & Kozlowski, 2014; Howells, Stafford, Guijt, & Breadmore, 2017).

Kannustuksen puute koettiin tämän aineiston perusteella yleisesti yliopistoja vaivaavaksi asiaksi ja motivaatiota laskevaksi: ”— sitä kannustusta ei niin kun saa. Et sitä pitää lukee rivien välistä itse jotenkin.” (h18y). Ohjaajan osoittama arvostus ohjattavan näkemyksille luo pohjaa LMX-suhteen syvenemiselle ja sille tarpeellisen luottamuksen rakentumiselle (vrt. Howells ym., 2017). LMX-suhte ei pysty kehittymään tutustumisvaihetta pidemmälle, jos luottamusta ei synny, ja jos osapuolet eivät tunnista ja osoita yhteistyön mahdollisuuksia.

Luottamus tai epäluottamus ovat sanoja, joihin voisi kiteyttää kaikkien kertomusten yleisvireen kerrottaessa ohjaussuhteesta. Aineistossamme puolet koki epäluottamusta ohjausta kohtaan ja siihen liittyi myös kokemus kuulumisesta sisä- tai ulkopuolelle. Luottamuksen olemassaoloon tai sen puuttumiseen voi kiinnittää tunteen siitä, onko minun ohjaussuhteeni kohdallaan vai ei. Jos opiskelija ei ole saavuttanut luottamusta ohjaajaan joko tiedollisella tai muulla tasolla, opiskelija suhtautuu ohjaajan kommentteihin varauksella. Hän saattaa jättää huomioimatta ne ohjaajan puheen viestit, jotka hän kokee negatiivisina.

”Tämä työ ois itteasias pitänyt jossain teknillises yliopistos tehdä kuitenkin...tämä tiedeyhteisö ei hirveesti pystynyt mua tukemaan.” (h22k)

Hyviä kokemuksia kertovat puolestaan sellaiset opiskelijat, jotka ovat jo alkuvaiheessa päässeet

tekemään yhteistyötä ohjaajan kanssa, esimerkiksi tutkimusartikkelin kirjoittamisessa. Heillä on tilaisuus sosiaalistua akateemisiin käytäntöihin nopeammin ja osaaminen tutkimuksen tekemisestä karttuu. Oivallus siitä, mitä tutkimuksen tekeminen oikeastaan on, koettiin syntyvän yhdessä tekemisessä: ”Sitä kautta avautu, et mitä tää tutkimuksen tekeminen nyt oikeestaan tarkoittaa.” (h17k). Tämä oppimismalli liittyy mm. Gherardin ja Nicholinin kuvaamaan sosiaalisen oppimisen tapaan, josta he ovat käyttäneet ilmaisua oppiminen osallistumisena ja harjoittelemisena (Gherardi ym., 1998; Nicolini, Gherardi, & Yanow, 2003).

Ohjaussuhteen vuorovaikutuksen tavat, joiden koettiin parhaiten auttavan tutkimuksen oppimista, liitettiin haastateltavien puheessa ohjaajan osoittamaan arvostukseen ja yhdessä tekemiseen. Lisäksi haastateltavat kokevat ohjaussuhdetta edistäväksi sen, että ohjaus on säännöllistä ja vuorovaikutus molemminpuolista ja jatkuvaa. Tällaisissa tarinoissa alun odotukset lunastetaan hyvässä ohjaussuhteessa.

Lakki kourassa – kokemukset valtasuhteen olemassaolosta

Kun seurasimme ohjaustarinoiden eri episodeja (lyhyitä tapahtumapätkiä), kerrotuissa muutoskohdissa erityisesti voi huomata toisiinsa kietoutuneina tunteiden ja valtasuhteen kokemuksia. Opiskelija on aina hierarkkisesti alisteisessa suhteessa ohjaajaansa. Ääripäissään positiiviset tunteet liittyivät yhteisen kielen löytymiseen ja yhdessä toimimisen löytämiseen, mikä edistää ja innostaa tutkimuksen tekemistä. Negatiiviset tunteet puolestaan liittyivät perusteettomaksi koetun epätasaa-arvon ja jopa nöyryyttämisen kokemukseen. Tähän väliin mahtuu paljon variaatioita. Omana ryhmänään esiintyvät neutraalin asialliset ohjaussuhdeparit, jotka ovat löytäneet tyydyttävän tason yhteistyösuhteeseen olematta kuitenkaan ystäviä tai tasa-arvoisia kumppaneita (ks. kuvio 1). Ohjauksen epätasapainoinen valtasuhde on selkeimmillään ohjaussuhteen alussa. Siihen liittyvää tunnetta kuvasi haastattelussa jo opintojensa loppuvaiheessa oleva tohtoriopiskelija:

”Aina kun mä soitin, niin mul oli joka helvatin kerta semmonen vaivautunu olo, vähän niinku lakki kourassa, vaikka mä soitin ihan niinku omassa asiassa, et missä tässä oikein mennään.” (h8y)

Valta ja tunteet liittyvät puheessa usein toisiinsa, eikä voimattomuuden tai alisteisen aseman kokemus ollut harvinainen tutkimusaineistossamme. Epäoikeudenmukaisuuden tunne puolestaan liittyy alisteiseen asemaan. Koetaan, ettei opiskelija pysty muuttamaan tilannetta, jonka kokee epäoi-

keudenmukaiseksi. Ohjaajan valta perustuu paitsi tiedolliseen kokemukseen myös akateemisten käytäntöjen tuntemiseen.

”Et mä nään niin ku heidät mun yläpuolella. Ja se et mä kunnioitan heitä tosi paljon, koska he ovat omalla alallaan tosi hyviä tutkijoita.” (h16k)

Professori toimii portinvartijana niin akateemisiin verkostoihin ohjaussuhteen alussa kuin rahoitukseen koko prosessin ajan. Samoin hänellä on usein vaikutusvaltaa työsuhteisiin. Opiskelijan tunne siitä, että esimerkiksi suosituksia apurahoihin joutuu anelemaan professorilta, koettiin heikentävän korkealaatuisen vuorovaikutuksen syntyä ja opiskelijan näkökulmasta se voi viedä sitä jopa alapäin.

”Nyt on ollu vähä noist apurahasuositussist kinaa ehkä ... hän on sitä mieltä et mul on niin hyvä rahotustilanne... etten mä tarttis... hänellä on niinku silleen aika paljon valtaa tietyis asioissa. ... Tää meidän professori ei oo sen tyyppinen et hänen yli kävelis kukaan. Et jos hän ei niinku jotain halua, ni hän se päätöksen tekee ketä tänne otetaa.” (h25k)

Apurahan saamisella on myös vaikutusta opiskelijan oman tutkimuksen arvostukseen ja näkemykseen itsestään tutkijana: ”Mä sain valtavasti niin kun tällaista tutkimusitsetuntoa kun, tuota, mä sain apurahaa.” (h12k1). Esimerkki kuvastaa sitä, että opiskelija kokee tunnustuksen työstä tulevan myös ulkopuolisen arvioitsijan kautta, eikä pelkää ohjaajalta.

Aiemmin mainittu ohjauksen puute ja palautteen vähyys jää usein ratkaisematta. Opiskelija ei koe voivansa kyseenalaistaa ohjaajan valintoja tai vaatia enempää ohjausta. Kun haastatteluissa kysimme toisinaan, oletko sanonut tästä ohjaajalle tai oletko kertonut, mitä odottaisit, he saattoivat olla hämmentyneitä. Sitä ei ollut koettu luontevaksi: ”Mä voin hyvinkin kuvitella, et monellakin jatko-opiskelijalla on se kynnys, et mitä hän uskaltaa kysyä ohjaajalta.” (h9y)

Valta-asemaa tuotetaan puhetavoissa ja puheen-vuoroissa. Vastaamattomuus ja opiskelijan jättäminen ilman palautetta koetaan opiskelijan itsetuntoa nujertavina, vaikkei toimintaa olisi sellaiseksi tarkoitettukaan. Toisaalta aineistossa kuvataan myös, miten opiskelija on etsinyt itselleen muualta sopivamman epävirallisen ohjaajan, kun alkuperäinen ei ole ollut sopiva. Seuraavassa kuvataan ratkaisun etsimistä kielimuurin pulmaan:

”Tunnelmaltaan ne tapaamiset oli sellaisia, et kyl sinne jännitti mennä, et ku tiesi

et jotain järkevää pitää saada sanottua paperissansa... ihan tärkein käsin meni sinne, et mitäköhän sieltä nyt tulee. Ja sitten ku ei ymmärtänyt puoliakaan mitä mies puhuu, koska ei vaan ollut samalla levelillä. Mut sitten ne (tapaamiset) on niiku siitä muuttunu sen myötä, et ite on tsempannu. Eli mä oon yrittänyt repiä sitä (ohjaajaa) alemmas niiku kysymällä, et hei, nyt mä en ymmärrä! Ja hän on sitten taas niiku oppinu varmistamaan, et mä olen ymmärtänyt. Et tähän meil on syntynyt sillasia tosi hyviä käytäntöjä sitte myöskin.” (h21k)

Ohjaussuhdetta voisi kutsua realistiseksi silloin, kun osapuolet tunnistavat valtasuhteen, mutta suhteessa osoitetaan luottamusta. Seuraava esimerkki tuo näkyväksi sen, että hierarkia-asetelma on olemassa ja se määrittää vuorovaikutuksen kulkua ja laatua, mutta siitä huolimatta jatko-opiskelija voi kokea saavansa äänensä kuuluville ja pystyvänsä tuomaan myös omia ajatuksia esiin, mikäli suhteeseen liittyy toisen arvostaminen.

”Kokemus lisää tavallaan sitä painoarvoa, mitä sun mielipiteillä on, mutta se, että mä olen tavallaan hierarkiassa alempana niin ei vähennä sitä, ettenkö mä sais myös ääntäni kuuluviin.” (h4k)

Hierarkkinen asema ei näy kaikissa haastatteluisa. Parhaissa suhteissa opiskelijan omat kyvyt ovat jo riittävät yhteiskirjoittamiseen ja silloin, mikäli henkilökemioidenkin koetaan olevan yhteensopivat, yhdessä vietetään myös vapaa-aikaa. Jotkut ohjaajat tapaavat ohjattavansa mieluummin myös kahvikupin tai olutlasin ääressä:

”Tänäänkin ollaan menossa tohon lähikapkaan tän haastattelun jälkeen. Sitten mennään K:lle kirjoittamaan ja saunomaan.” (h5k)

” – et mä koen saavani tosi paljon hyötyä siitä, että me voidaan jutella asioista ihan noin niinku vaan lounaalla, eikä vaan sillee virallisesti.” (h4k)

Näissä tapauksissa luottamuksellinen ohjaussuhde ja tasa-arvoinen kumppanuus tuottivat tutkimuspapereita, joiden kirjoittaminen vaikutti olevan molempien mielestä myös mukavaa. Kaiken kaikkiaan menestymistä omissa opinnoissa kokivat sellaiset opiskelijat, joilla ei ollut moittimista ohjaussuhteessa, vaan he kokivat luottamusta ohjaukseen ja saavansa sekä kannustusta että hyödyllistä ohjausta tai kumppanuutta tutkimukselleen. Tämä tulos on yhdensuuntainen johtamistutkimuksissa esiintyvän transformatiivisen johtamisen mallin kanssa (Bass, 1985), jossa kannustava ja inspiroiva

ohjaustapa tuottaa ohjattavassa innostuneisuutta, motivaatiota ja sitoutumista yhteiseen päämäärään.

Kuinka pitkään ohjaussuhteen kehittymistä laadukkaaksi voidaan odotella? Seuraavassa lainauksessa opiskelija kertoo olonsa muuttuneen paremmaksi ohjaustapaamisissa vasta kolmantena vuotena. Sitä ei voitane pitää kovin hyvin onnistuneena tutustumisvaiheena, ja parannettavaa voisi löytyä ohjauksen vuorovaikutuksessa:

” – Sanotaan vaikka, et jos sitä mittais vaikka sillä, et missä vaiheessa aloin nauttia niistä tapaamisista sillee, et hei tonnehan on kiva mennä, et nyt alkaa tä homma toimia! Ni varmaan siinä kolmannen vuoden aikana. Sit oli itellä jotain annettavaa ja sanottavaa niissä keskusteluissa, ja sit oikeestaan palkitsevia hetkiä oli ne, ku huommas, et ohjaaja ei muuten nyt enää kaikkee ihan tiedäkään, et se oma osaaminen oli kehittynyt. Ni siinä vaiheessa ehkä oli mukavampi.” (h21k).

Aineistossamme valtasuhde ohjaajan ja ohjattavan välillä koettiin hierarkkiseksi ja yleisimmin annetuksi olosuhteeksi, jonka suhteen koettiin voimattomuutta.

Sisällä vai ulkona? Jatko-opiskelijan suhde akateemiseen yhteisöön ja sen käytäntöihin

Tutkimme aineistosta, minkälaisia muita vuorovaikutussuhteita kuin dyadi oman ohjaajan kanssa koettiin osalliseksi tohtoriopinnoissa, ja minkälainen paino niille annetaan oman opiskelun edistymisessä. Jatko-opintoja suorittavaa opiskelijaa on kuvattu muun muassa akateemisen yhteisön ovelle kolkuttavana noviisina ja ohjaajaa tuon yhteisön portinvartijana. Portti aukeaa akateemisten käytäntöjen maailmaan, jossa väitöskirjat hyväksytään akateemisen yhteisön laatiman kriteeristön perusteella, joten tuon yhteisön arvostukset olisi opittava tuntemaan (Bastalich, 2015). Niitä ei kuitenkaan ole kirjoitettu näkyväksi, vaan monet käytännöt paljastuvat vasta, kun niihin törmää.

” – aikamoinen opettelu tässä akateemisessa jargonissa. Minä sanon, että se on niin kuin ihan mielenkiintoinen yhtälönä, että onko tämä se idea, että ihmiset saadaan kyykytettyä tiettyyn jargoniin!” (h13k)

Sisälle pääsy akateemiseen yhteisöön riippuu pitkälti opiskelijan työsuhteesta ja myös fyysisestä sijainnista. Jos jatko-opiskelija työskentelee oppiaineessa, käytännöt ja ihmiset tulevat tutuiksi ajan kuluessa. Kaikkein eniten erillään ja itsenäisesti tutkimusta yrittävät tehdä osa-aikaiset muualla työssä olevat jatko-opiskelijat. He tapaavat muita jatko-opiskelijoita, tutkijoita ja professoreja vain

seminaareissa ja erikseen sovituihin kohtaamisissa. Heille ohjaaja saattaa olla ainoa puhekuppani akateemisesta maailmasta, mikä on kapea ikkuna tutkimuksen tekemiseen. Tämä näkyy myös oman aineistomme vastaajien kokemuksissa. Opiskelijat itse luokittelivat tohtoriopiskelijat sisä- ja ulkopuolelle sen mukaan, mikä oli heidän kokemuksensa saadusta ohjauksesta, mikä puolestaan liittyi yliopistossa tai sen ulkopuolella työskenteleviin (vrt. Pyhälto ym. 2009).

"Et mä oon niinku jollain tapaa hyvin niinku yksinäinen. En ole yksin, mutta olen yksinäinen työni kanssa." (h12k)

"— — mä olen kyl aikain saatos tuntenu, et mä olen pikkasen kummajainen tääl, vaik mä olen tuntenu nää ihmiset pitkään... koen, et mä en sil taval ehkä kuitenkaan oo osa tätä." (h22k)

"Koska mä en oo yliopistossa töissä, vaan olen tätä tehnyt ihan niin kun työn ohella ja vapaa-ajallani, ... niin tän väitöskirjan tekemiseen kannalta tekijän suurin ongelma on, et hän ei oikeen kuulu olevansa osa tiedeyhteisöä... Mä oon kutsunu sitä ulkokehällä olemiseksi, ja koin sen kauheen huonona asiana." (h8y)

Aiemmissa tutkimuksissa on korostettu oppimisympäristön merkitystä ja niidenkin mukaan osallistavilla jatko-opiskelijoilla odotukset vuorovaikutussuhteelle liittyvät myös yhteisöön kuulumisen toiveisiin (Zahl, 2015).

"Sitä se tietysti akateeminen maailma hyvin pitkälle on, et täytyy löytää ne ihmiset, jotka keskustelelee samoista asioista ja samoilla termeillä ja sit verkostoituu heidän kanssa. ... et joillain osastoilla niinku ohjaaja tuntee ihmisiä ja ohjaaja voi sit ottaa mukaa ja tutustuttaa ihmisiin ja niin edelleen. Mut kyl se tääl on hyvin pitkälti sitä, et täytyy itse vaan mennä eri konferensseihin ja luoda niitä kontakteja ja kontaktiverkkoja. ... verkoston tärkeys on tullu viel vahvemmin esille, mitä sitä ois ennakoon uskonu." (h17k)

Aineiston perusteella tunnistimme kahdenlaisia opintoja tukevia yhteisöjä. Tutkijakoulun toimintaa ja kursseja pääosin kiiteltiin, mikäli niihin oli osallistunut. Toisena tukevana ryhmänä haastattelutavat kuvaavat omia sosiaalisia verkostojaan. Ne voivat syntyä joko fyysisistä rakenteista, kuten että on työhuone yliopistolla, tai ne voivat muodostua henkilökohtaisiin suhteisiin. Osallisuus työyhteisössä mahdollistaa epäviralliset kahvipöytä- ja käytäväkeskustelut, jotka rakentavat vuorovaiku-

tussuhteita (vrt. Hemer, 2012). Kun tämä yhteisö puuttuu, jäävät myös arkikeskustelut uupumaan.

"Mä henkilökohtasesti pidän itte vaan huolen, et mä käyn täällä esimerkiksi luennoilla tai otan kursseja, istun täällä, ja tutustun sitä kautta näihin kollegoihin, jotka kans tekee väitöskirjaa. Et en mä sitä kahvipöytäkeskustelua rehelligesti niiltä ohjaajilta odota. Mut se, mikä siin tietysti jää uupumaan, jos sellanen puuttuu nii semmoset niin kun vahingossa tapahtuvat oivallukset. Ku yks puhuu yhestä, ja toinen toisesta ja kolmas kolmannesta ni siin saattaa tapahtua semmosta yhteisoivallusta, et ahaa." (h14k)

Kuten aiemmissakin tutkimuksissa, kuuluminen akateemiseen yhteisöön nähtiin aineistossamme pääosin tavoiteltavana ja sen edut koettiin olevan arkisen vuorovaikutuksen helppoudessa ja sen tuomissa oivalluksissa. Sen koettiin auttavan myös akateemisten puhetapojen omaksumisessa ja saadun palautteen ymmärtämisessä.

Jatko-opiskelijan työsuhte yliopistolla toi kuitenkin myös opintoja hidastavia puolia. Tohtorikoulutettavan tai opettajan työpaikkaan liittyy paljon hallinnollisia ja opetustehtäviä, jotka voivat viedä suurimman osan työajasta. Silti kaikkia jatko-opiskelijoita arvioidaan vain tutkimustulosten perusteella, mikä synnytti epäoikeudenmukaisuuden kokemusta, kun oma tutkimus ei edisty yhtä nopeasti kuin apurahatutkijoilla. Resurssipula tunnistettiin kaikin puolin olevan haitallinen työn edistymiselle ja alentavan työhyvinvointia:

K: "Millaisena sä koet akateemisen yhteisön?"

V: "No, ihan paskana! [naurua] Se on niin kun täynnä ristiriitoja. Aivan täynnä ristiriitoja... se sairastuttaa ihmisiä! Siis, siinä kiehtoo se, että niin kun on älykkäitä ihmisiä, ja voi oppia paljon, mutta voi oppia paljon myös huonoja asioita. Se kilpailuhenkisyys on ehkä se suurin haaste. Sellainen älytön kilpailu, että mä kilpailen mun kaverin kanssa, ... jostain kahden kuukauden työsuhteesta! ... Niin se on ihan älytöntä, ei semmoinen toimi. Se ei toimi!" (h11k)

Kuuluminen akateemiseen yhteisöön esiintyi sekä tavoiteltavana että ristiriitaisena. Joillakin yhteisö korvasi huonoksi koetun ohjaussuhteen, toisilla se täydensi sitä ja jotkut kokivat yhteisön sisällä olemisen ahdistavana tai kokivat olevansa sen ulkopuolella. Prosessin aikana oli monelta karissut aiemmin akateemiseen yhteisöön liitetty arvostus, ja yhteisössä koettuja käytäntöjä ja arvoja ihmeteltiin. Nämä hämmennykset puhujat pitivät kuitenkin taustalla, ja päällimmäisenä puheessa säilyi

usko tiedon ja oman osaamisen kehittämiseen sekä halu edistää omaa tutkimusta – yhteisön tuella tai siitä huolimatta.

Ohjaussuhde osana laajempia akateemisia käytäntöjä

Laajemmilla akateemisilla käytännöillä tarkoitamme niitä tapoja ja käytänteitä, joita voidaan tarkastella instituutioina ja jotka ovat olemassa yksilöstä huolimatta. Niitä pidetään itsestäänselvyyksinä, eikä niitä arkisessa tutkijan työssä kyseenalaisteta. Ne liittyvät sekä rakenteellisiin käytäntöihin että ihmisten väliin puhekäytäntöihin ja tapoihin. Esimerkiksi seminaarikäytännöt ja ohjaustapaamiset noudattavat perinteisiä tapoja ja käyttäytymisnormeja, joita toistetaan kyseenalaistamatta. Rakenteellisia käytäntöjä ovat esimerkiksi tutkijakouluihin hakeutumisen, kurssien ja neuvonnan käytännöt ja laajemmin opiskelun rahoitukseen liittyvät käytännöt. Myös näihin käytäntöihin liittyy valta-asetelmia, jotka yksilö kokee ja toimii siten olettamiensa valtasääntöjen mukaisesti. Valta-asema on selkeästi nähtävissä muun muassa lausuntojen antamisen käytännöissä ja piiloisesti esimerkiksi puheenvuorojen käyttämisessä ja puhutavoissa seminaareissa sekä ohjaustapaamisissa. Monet käytännöistä ovat yliopistojen henkilökunnalle itsestäänselvyksiä, mutta ulkopuoliselle täysin outoja, kuten edellä olemme havainnollistaneet.

Käytäntöjä voidaan muuttaa vain, jos ne tunnistetaan toimimattomaksi. Aineistossamme ohjattava saattoi kokea käytännön toimimattomaksi, mutta hän koki olevansa voimaton yksilönä vaikuttamaan siihen. Käytäntöjä voitiin kuvata vertaamalla omaa asemaa pelinappulana ja systeemin armoilla olemiseen. Niihin toivottiin jonkun ulkopuolisen puuttumista. Tuotiin esimerkiksi esille toivomus siitä, että joku ohjaisi ohjaajia ohjaamaan väitöskirjoja (McCallin & Nayar, 2012):

"Kyllähän sen voisi sopia, et tapaamme vaikka joka tammikuu ja joka toukokuu... mut ehkä jopa sellanen niinku ... ohjeistus ... voisko sit joku UTUGS ... jotenkin, väikkärin ohjaajia ohjata siihen ohjaukseen, tai mitä ohjaus on nykypäivänä, koska ihmisillä näyttää olevan tosi erilaiset käsitykset." (h6y)

Tutkimassamme yliopistossa on viime vuosina tarjottu koulutusta ohjaajille ja käyttöön otetun ohjaussopimuksen tarkoituksena on ollut selkiyttää kummankin osapuolen velvollisuuksia ja oikeuksia ja kannustaa sopimaan yhdessä ohjauksen tavoista. Sopimus ei haastattelujemme perusteella ole kuitenkaan ohjenuora vaan muodollisuus. Se ei allekirjoitusten jälkeen välttämättä toimi ohjauksen välineenä, vaan tuntuu unohtuvan pelkkänä muodollisena paperina, joka on tehty kauan sitten.

Suurimman ja vaikuttavimman ongelman ohjattavalle muodostaa ohjaajan äkillinen vaihtuminen – ohjaaja saattaa lähteä muualle töihin tai sairastua. Kirjallisuudessaakin mainitut orvoiksi joutuneet tohtoriopiskelijat (ks. Wisker & Robinson 2013) esiintyivät myös meidän aineistossamme ("Sit just ko se pääohjaaja vähä niinko lipee tästä..." (h1k)). Orpojen tohtoriopiskelijoiden suhteen emme voi tarkastella vain kahdenvälistä ohjaussuhdetta, vaan orvoksi joutuminen liittyy sekä yliopistojen määrällä palkkaamisen käytäntöihin että ohjaajan uralla etenemiseen. Kaikissa orpojen opiskelijoiden tapauksissa tässä aineistossa opiskelija oli jätetty ongelman kanssa yksin. Hänelle ei joko ollut määrätty uutta ohjaajaa lainkaan tai uusi ohjaaja oli haluton häntä ohjaamaan, eikä ohjaajan katoamisesta ollut aina kerrottu opiskelijalle suoraan. Miten tilanne korjattiin tai jätettiin korjaamatta, kertoo opiskelijan täysin alisteisesta asemasta yliopiston rakenteissa. Toisaalta se kertoo myös yliopistojen resurssipulasta, koska uuden ohjaajan haluttomuus ohjaamiseen voi liittyä siihen. Yliopiston välinpitämättömyys tiedottamiseen tai haluttomuus tilanteen hoitamiseen koettiin nöyryyttävänä ja se näyttäytyi opiskelijalle hänen työnsä väheksymisenä.

"Et joudut tekemään paljon, kirjoittamaan paljon uutta tekstiä, ... se, et sitä työtä, mikä on tehty, ei arvosteta." (h2y).

Uuden ohjaussuhteen luominen niin sanotusti vastahakoisessa suhteessa on haastavaa ja koettiin, että uusi ohjaaja välttelee kohtaamista. Näillä kokemuksilla oli vakavia seurauksia opiskelijan motivaatiolle, itsetunnolle ja tutkimuksen etenemiselle. Samalla se on huono asia myös yliopistolle, joka menettää "budjetoidun" tohtoritutkimuksen. Tässä kohtaa osa oli harkinnut tutkimuksen lopettamista tai lopettanut kokonaan tai siirtynyt toiseen yliopistoon.

Toinen rakenteellinen iso ongelma tuli esille tilanteissa, joissa ohjattava joutuu orvon kaltaiseen asemaan työsuhteensa vuoksi. Tohtorikoulutettavana tai opettajana toimivat jatko-opiskelijat joutuvat käyttämään huomattavan osan ajastaan muuhun kuin tutkimukseen ja opiskeluun. Tällöin he kutsuivat itseään osa-aikaisiksi opiskelijoiksi, vaikka heillä on rahoitus palkan muodossa. Opiskelija saattoi tuntea huonoa omaatuntoa, jos sattui asian tuomaan julki, koska hänen pitäisi olla tyytyväinen saatuaan täysipäiväisen työsuhteen. Arviointi samalla viivalla apurahatutkijoiden kanssa synnytti epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia.

Vastaavassa tilanteessa olivat opettajina toimivat jatko-opiskelijat, joista tuli ohjaajiensa silmissä lähes näkymättömiä, koska ei ollut odotettavissa, että he pystyisivät etenemään opinnoissaan odotetussa ajassa. Molemmat ohjaussuhteen osapuolet välttelivät niin ollen puhumasta enää väitöskirjan etenemisestä, eikä opiskelijalla ollut mahdollisuutta muuttaa olosuhteita.

Johtopäätelmät

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten korkeakoulujen ohjauskäytännöt tuottavat ohjaaja-ohjattava-suhdetta, ja millaisena tuo suhde näyttäytyy jatko-opiskelijan näkökulmasta. Käytäntöjen tutkimuksen tapaan (Gherardi, 2012) nostimme aineistosta esille arkipäivän käytäntöjä, joita yliopistossa vuosia työskennelleet pitävät itsestään selvyytenä, mutta jotka näyttäytyvät ohjattavalle uusina ja joskus hämmäntävinä ja ongelmallisina. Toisinaan ongelmakohdat jäävät selvittämättä ja ne vaietaan olemattomiksi. Tässä ohjattavien puheeseen ja kertomuksiin perustuvassa tutkimusaineistossa, johon kuuluu sekä yliopistoissa työskenteleviä että osa-aikaisia niin sanottuja ulkopuolisia jatko-opiskelijoita, ulkopuolinen näkemys auttoi havaitsemaan käytäntöjen erityispiirteitä ja sitä, kuinka vaikeasti opittavia hiljaiseen tietoon kiinnittyvät tutkimuksen tekemisen tavat ja rakenteet ovat.

Ohjaussuhdetta ja tohtoriopintojen oppimisympäristöä on tarkasteltu aiemmassa kirjallisuudessa sekä ohjaajan että ohjattavan näkökulmasta. Hyväksi koetun ohjauksen tunnusmerkit olivat samoja kuin aiemmissakin tutkimuksissa: kannustus, tuki, kiinnostuksen osoittaminen, palautteen saaminen, ohjaustapaamisten riittävyys ja niin edelleen. Myös akateemisen yhteisön on todettu olevan tärkeä opintojen etenemiselle (Ives & Rowley, 2005; Pyhälto & Keskinen, 2012; Pyhälto, Stubb, & Lonka, 2009; Stubb ym., 2011; Wisker ym., 2007; Zhao ym., 2007). Sen roolia on tutkittu tässä tutkimuksessa kuulemalla, millaisena se koetaan, ja miten tohtoriopiskelijat kokevat kuuluvansa siihen. Uudet tohtorikoulujen käytännöt tutkitussa yliopistossa koettiin pääosin hyödyllisiksi. Akateeminen yhteisö sai opiskelijaa tukevan roolin erityisesti silloin, jos oma ohjaussuhde ei toiminut hyvin. Poikkeuksena olivat osa-aikaiset, ulkopuoliset opiskelijat, jotka eivät useinkaan kokeneet saavansa tohtorikoulujen käytännöistä itselleen sosiaalisia verkostoja.

Uutena näkökulmana tässä tutkimuksessa oli nostaa ohjaussuhde tarkasteltavaksi esimies-alais-suhteena Leader-Member-Exchange -teorian (LMX) avulla (Anand ym., 2011; Graen & Uhl-Bien, 1995). Sen avulla rakensimme vaihteellisen mielikuvan ohjaussuhteen kehittymisestä, siinä käytetyistä vastavuoroisista suhteen rakentamisen valuutoista ja kokemuksista sisä- ja ulkopuoliin ajautumisesta. Vaihdamme valuutoiksi voidaan laskea ohjaajan osalta edellä mainitut hyvän ohjauksen tunnusmerkit ja opiskelijan puolelta esimerkiksi tekstin tuottaminen ja tapa esitellä omaa etenemistä tai kysyä neuvoja. Ohjaajan kommentit ja niiden esittämisen tapa ovat taas ohjaajan valuuttoja suhteen jatkuvassa dialektiikassa. Teorian sisä- ja ulkopuoliin vastaavat tässä kokemus kuulu-

misesta ohjaajan sisäpiiriin, jossa ohjattava saa tukea ja neuvoja ohjaajalta tai vastakohtana orpojen opiskelijoiden kokemus kuulumisesta ulkopuoliin tilanteessa, jossa ohjaussuhde on katkennut. Näitä ohjaussuhteen ääripäitä ja niiden väliin sijoittuvia suhteita esitimme kuviossa 1.

LMX-korostaa prosessimaista kehittymistä osapuolten kohtaamisissa ja sitä, miten kumpikin arvioi niiden myötä toisen sopivuutta omaan käytökseen, arvoihin ja niin edelleen. Samalla osapuolet muokkaavat omaa käytöstään toiseen sopivaksi tai eivät sopeuta sitä, kuten aineistossamme myös käy ilmi.

Korostimme sitä, ettei suhteissa voida tunnistaa vain tietyntylaisia lainalaisuuksia, vaan jokainen ohjaussuhde muotoutuu omanlaisekseen. Analyysin tuloksissa nostimme esille neljänlaisia asiakokonaisuuksia, jotka vaikuttavat erilaistuviin ohjaussuhteisiin: jatko-opiskelijan odotukset ja pettymykset, kokemukset valtasuhteen olemassaolosta, kokemus suhteesta akateemiseen yhteisöön ja muiden akateemisten käytäntöjen koettu merkitys. Tunne kuulumisesta yhteisöön ja luottamus ohjaukseen esiintyivät samoissa kertomuksissa, kun taas epäluottamus ja ulkopuolisuuden tunne liittyivät usein toisiinsa. Tarkastelimme tässä erityisesti ongelmalliseksi koettuja tilanteita, ja avasimme niihin johtaneita taustarakenteita.

Kiinnitimme huomion luottamuksen tai epäluottamuksen rakentumiseen, joka näyttäytyi aineistossa oleellisena kuvaajana hyväksi tai huonoksi koetussa suhteessa. Myös LMX-teorian mukaan luottamus liittyy korkealaatuiseen esimies-alais-suhteeseen (Moorman, Blakely, & Darnold, 2018; Scandura & Pellegrini, 2008). Aiemmissa ohjaussuhdetutkimuksissa on esitetty, että koska ohjattavan ja ohjaajan odotukset vuorovaikutuksesta ja suhteen käytännöistä eivät välttämättä kohtaa, niistä tulisi keskustella mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Samoin voimme todeta tämän tutkimuksen perusteella, mutta haluamme lisätä, että ohjaussuhteen hierarkkisen valta-asetelman koetaan useimmissa tapauksissa estävän ongelmalliseksi koettujen tapojen puheeksi ottamisen. Tällöin vastuu suhteen etenemisestä paremmaksi jää ohjaajalle, joka kuitenkin ei välttämättä koe olevansa vastuussa siitä tai ohjattavan työhyvinvoinnista, ja osoittaa sen esimerkiksi jättämällä ohjaamatta (tapaamatta, kuulematta, kommentoimatta), jos opiskelija ei itse vaadi ohjausta (Lepp ym., 2016). Näin syntyy alenevan luottamuksen kierre. Vastaavasti ylikuormittuneet yliopistoon työsuhteessa olevat ohjattavat saattoivat joutua hylätyiksi, vaikka kumpikin osapuoli tunnisti tilanteen, jossa ei ehdi tekemään tutkimusta, mutta ei voinut tehdä asialle mitään. Kun työnantaja piti yllä tällaista rakenteellista loukkua, luottamus yliopistoa kohtaan työpaikkana väheni, mikä puolestaan vähensi motivaatiota ja uskoa omaan valmistumiseen. Näin joko henkilöiden välinen valta-asetelma tai rakenteellinen valta aiheutti voimattomuutta opiskelijassa.

Koettu epäoikeudenmukaisuus suhteessa tai rakenteessa osoittautui myös ongelmaksi opinnoissa etenemiselle. Tutkitussa yliopistossa opiskelijoita kontrolloidaan vuosittain etenemisen perusteella. Kaikkia arvioidaan tuotettujen tulosten (julkaisujen) perusteella, mutta huomioon ei oteta opiskelijoiden erilaisia lähtökohtia. Epäedullinen lähtökohta voi liittyä joko siihen, että edellisistä opinnoista on jo kulunut jonkun aikaa tai edellä mainitusta rahoitustavan erilaisuudesta. Tämä koettiin osin epäoikeudenmukaiseksi ja motivoitua vähentäväksi. Mielestämme oppimisympäristöä tutkittaessa ja kehitettäessä tulisi huomioida myös opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat työsuhteeseen liittyvien resurssien ja rajoitteiden osalta.

Aineistossamme korostui puhetapojen ja toiminnassa välittyvän arvostuksen merkitys suhteen kehittymiselle. Väitämme, että ohjaussuhteiden käytännöistä erityisesti toisen kohtaaminen eri tilanteissa ja muodoissa on ratkaisevaa tohtoriopiskelijan oppimisen tukemiselle. Ohjaussuhteiden tarkastelussa tunteilla ja valtasuhteilla on merkitystä. Vaikka ohjaussuhdekäytäntöjen kehittäminen on ollut oikean suuntaista, ne eivät korvaa huonosti toimivaa ohjaussuhdetta. Tuloksemme tukevat aiempia kotimaisia ja kansainvälisiä ohjaussuhdetutkimuksia, joihin viittaamme tässä raportissa.

Teoreettisena kontribuutiona tästä tutkimuksesta nostamme yhtymäkohtien esittämisen johtamistutkimuksen ja ohjaussuhdetutkimuksen välillä. Erottavana tekijänä nostamme alaisesta eli ohjattavasta koetun vastuun ottamisen. Kun yrityksen esimies on vastuussa esimerkiksi alaisensa hyvinvoinnista, yliopistossa ohjaajan vastuuta tältä osin ei ole selkeästi määriteltä, minkä vuoksi sitä tukeva käyttäytyminen jää ohjaajan henkilökohtaisen harkinnan varaan. Jos ohjaussuhdetta tarkasteltaisiin useammin työn tekemisen ja esimies-alaisuuden tavoin, tässä nyt osoitetut ongelmakohdat löytäisivät uusia näkökulmia, ja sellaisena niihin voisi olla helpompi myös tarttua käytäntöjä kehitettäessä.

Tutkimuksemme toi lisätietoa suhteen vaiheittaisesta kehittymisen prosessista LMX-teorian avulla. Kerran vakiintuneen ohjaussuhteen laatuun ei helposti saada tehtyä korjauksia, ellei ongelma kohtia tunnusteta jo prosessin kuluessa. Opiskelun alkuvaihe on hankalin, ja näyttää kuluvan pitkä aika ennen kuin ohjattavan itseluottamus akateemisessa työssä on sillä tasolla, että hän uskaltaa irrottautua kiinteästä riippuvuudesta ohjaajaan. Tulostemme perusteella voisi kehittää laajemman kyselytutkimuksen tunnistamaan ohjaussuhteissa tunteisiin, valtasuhteeseen ja jaksamiseen liittyviä asioita, joiden nyt koettiin edistävän tai hidastavan opintoja.

Ohjauskäytäntöjen näkyväksi tekeminen myös niiden ongelma kohtien osalta on tärkeä osa niiden kehittämistä. Akateemisen maailman perinteet ovat jäykistäneet ohjausta ja tässä suhteessa saatetaan jättää huomiotta se, että tohtorin tutkinto on vasta pääsy lippu tutkijan työhön. Tekemällä näkyväksi

kummankin osapuolen odotuksia ja ennen kaikkea niiden perusteluja voidaan myös lisätä jatko-opiskelijan aseman arvostusta ohjaajien keskuudessa.

Vaikka ohjauskeskustelujen rinnalle on kehitetty muita käytäntöjä tukemaan tohtoriopintoja, se ei mielestämme kuitenkaan tarkoita ohjauksen merkityksen vähenemistä, vaan ohjattavan aseman parantamista suhteessa. Ajallisesti tutkimuksemme sijoittuu sikäli kiinnostavaan kohtaan, että yliopistot ovat viime vuosina kehittäneet tohtorikoulutustaan monin eri tavoin niin Suomessa kuin kansainvälisesti.

Tutkimuksemme luotettavuutta olemme vahvistaneet kuvaamalla tutkimusprosessin vaiheita ja analyysitapoja mahdollisimman tarkasti. Saimme suunnitellun monipuolisen osallistujajoukon kahdesta tiedekunnasta, eri vaiheissa olevista ja eri rahoituksella toimivista opiskelijoista. Osallistuminen haastatteluihin tai kirjallisten vastausten tuottaminen oli vapaaehtoista ja niitä käsiteltiin saman arvoisina. Vastaajien luottamus tiedeyhteisöön tai ohjaajaan oli yhteensä keskimääräisellä tasolla, jos katsomme, kuinka moni koki kuuluvansa akateemiseen yhteisöön. Aiemmissakin tutkimuksissa on todettu suuren osan kokevan ulkopuolisuutta (Pyhälä ym. 2009), joten uskomme otoksen olevan hyvä läpileikkaus opiskelijoista näissä tiedekunnissa, vaikka hämmästyimme ulkopuolisuutta kokevien lukumäärää.

Olemme tarkoituksella nostaneet käsiteltäväksi ongelma kohtia, koska keskiarvojen esittäminen pitäisi ne piilossa. Tarkoituksenamme ei ole ollut hakea yleistettäviä tekijöitä, vaan kuvata opiskelijoiden moninaisia kokemuksia, joiden kautta ohjaussuhteen kehittämisen tarpeet ja sen haasteet tulisivat näkyviksi.

Tutkimuksemme aineistosta voisi jatkotutkimuksessa nostaa erityiseen tarkasteluun koetun luottamuksen, oikeudenmukaisuuden, syrjäytymisen tai vallan diskurssit ohjaussuhteen rakentajina. Toisaalta aivan omaksi haasteelliseksi ryhmäkseen osoittautuivat myös osa-aikaiset jatko-opiskelijat, joiden ohjauksen alkuvaiheeseen olisi kehitettävissä uusia käytäntöjä, mikä näyttää olevan kansainvälisessä kirjallisuudessa ajankohtainen keskustelu. Se tarjoaisi omanlaisensa mahdollisuuden esimerkiksi toimintatutkimukselle. Ohjaussuhteessa koettujen tunteiden ja asenteiden sanoittaminen tai niiden piilottaminen olisivat myös mielenkiintoisia vuorovaikutussuhteen tarkastelussa. Käytännöllisen akateemisen työelämän kehittämisen suhteen tämä tutkimusaineistokin tarjoaa monen tasoisia avauksia.

LÄHTEET

- Ali, A. & Kohun, F. (2007). Dealing with Social Isolation to Minimize Doctoral Attrition – A Four Stage Framework. *International Journal of Doctoral Studies*, 2, 33-49.

- Ali, P. A. Watson, R. & Dhingra, K. (2016). Postgraduate research students' and their supervisors' attitudes towards supervision. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 227–241.
- Anand, S., Hu, J., Liden, R. C. & Vidyarthi, P., R. (2011). Leader-Member Exchange: recent research Findings and Prospects for the Future. Teoksessa A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (toim.), *The SAGE Handbook of Leadership* (s. 311–325). London: SAGE Publications Ltd.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bastalich, W. (2015). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1–13.
- Benmore, A. (2016). Boundary Management in Doctoral Supervision: How Supervisors Negotiate Roles and Role Transitions throughout the Supervisory Journey. *Studies in Higher Education*, 41(7), 1251–1264.
- Burger, N. (2016). *Liminal spaces, the tacit dimension of the doctoral supervisory relationship*. Lismore, NSW: Southern Cross University.
- Colbeck, C. L. (2008). Professional identity development theory and doctoral education. *New Directions for Teaching & Learning*, 2008(113), 9–16.
- Dansereau Jr, F., Graen, G. & Haga, W. J. (1975). A Vertical Dyad Linkage Approach to Leadership within Formal Organizations. A Longitudinal Investigation of the Role Making Process. *Organizational Behavior & Human Performance*, 13(1), 46–78.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489–500.
- Devine, K. & Hunter, K. H. (2017). PhD student emotional exhaustion: the role of supportive supervision and self-presentation behaviours. *Innovations in Education & Teaching International*, 54(4), 335–344.
- Dulebohn, J. H., Bommer, W. H., Liden, R. C., Brouer, R. L. & Ferris, G. R. (2012). A Meta-Analysis of Antecedents and Consequences of Leader-Member Exchange: Integrating the Past With an Eye Toward the Future. *Journal of Management*, 38(6), 1715–1759.
- Engle, E. M. & Lord, R. G. (1997). IMPLICIT THEORIES, SELF-SCHEMAS, AND LEADER-MEMBER EXCHANGE. *Academy of Management Journal*, 40(4), 988–1010.
- Erdogan, B., Liden, R. C. & Kraimer, M. L. (2006). JUSTICE AND LEADER-MEMBER EXCHANGE: THE MODERATING ROLE OF ORGANIZATIONAL CULTURE. *Academy of Management Journal*, 49(2), 395–406.
- Eskola, J. 2001. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–84.
- Friedrich-Nel, H. & Mac Kinnon, J. (2017). The quality culture in doctoral education: Establishing the critical role of the doctoral supervisor. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–10.
- Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a Dynamic Conceptual Model and its Managerial Implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(3), 311–325.
- Gherardi, S. (2001). From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, 54(1), 131–139.
- Gherardi, S. (2009). Introduction: The Critical Power of the 'Practice Lens'. *Management Learning*, 40(2), 115–128.
- Gherardi, S. (2012). *How to conduct a practice-based study: problems and methods*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Gherardi, S., Nicolini, D. & Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, 29(3), 273–297.
- Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219–247.
- Grant, D. (1999). HRM, rhetoric and the psychological contract: a case of 'easier said than done'. *International Journal of Human Resource Management*, 10(2), 327–350.
- Harrison, S. & Grant, C. (2015). Exploring of new models of research pedagogy: time to let go of master-apprentice style supervision? *Teaching in Higher Education*, 20(5), 556–566.
- Hemer, S. R. (2012). Informality, power and relationships in postgraduate supervision: supervising PhD candidates over coffee. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 827–839.
- Hoch, J. E. & Kozlowski, S. W. J. (2014). Leading Virtual Teams: Hierarchical Leadership, Structural Supports, and Shared Team Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 99(3), 390–403.
- Howells, K., Stafford, K., Guijt, R. & Breadmore, M. (2017). The role of gratitude in enhancing the relationship between doctoral research students and their supervisors. *Teaching in Higher Education*, 22(6), 621–638.
- Hughes, C. & Tight, M. (2013). The metaphors we study by: the doctorate as a journey and/or as work. *Higher Education Research & Development*, 32(5), 765–775.
- Ives, G. & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535–555.
- Korpiaho, K. (2014). The student learner on the shelf: Practical activity and agency in higher education (väitöskirja). Helsinki: Aalto University publication series, 164/2014.

- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267–281.
- Lee, A. & Green, B. (2009). Supervision as metaphor. *Studies in Higher Education*, 34(6), 615–630.
- Lepp, L., Remmik, M., Leijen, Ä. & Leijen, D. A. J. (2016). Doctoral Students' Research Stall: Supervisors' Perceptions and Intervention Strategies. *SAGE Open*, 6(3), 1–12.
- Liden, R. C. & Antonakis, J. (2009). Considering context in psychological leadership research. *Human Relations*, 62(11), 1587–1605.
- Mainhard, T. (2009). A Model for the Supervisor-Doctoral Student Relationship. *Higher Education*, 58(3), 359–373.
- McAlpine, L., Paulson, J., Gonsalves, A. & Jazvac-Martek, M. (2012). 'Untold' doctoral stories: can we move beyond cultural narratives of neglect? *Higher Education Research & Development*, 31(4), 511–523.
- McCallin, A. & Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63–74.
- Moorman, R., H., Blakely, G., L. & Darnold, T., C. . (2018). Understanding How Perceived Leader Integrity Affects Follower Trust: Lessons From the Use of Multidimensional Measures of Integrity and Trust. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 25(3), 277–289.
- Moxham, L., Dwyer, T. & Reid-Searl, K. (2013). Articulating expectations for PhD candidature upon commencement: ensuring supervisor/student 'best fit'. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 35(4), 345–354.
- Määttä, K. (toim.) (2009). *Väitöskirjan luno: Tohtoriksi valmistumisen vaiheet sekä sen tuki ja ohjaus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Nicolini, D., Gherardi, S. & Yanow, D. (2003). Introduction: toward a practice-based view of knowing and learning in organizations. Teoksessa D. Nicolini, S. Gherardi & D. Yanow (toim.), *Knowing in Organizations : A Practice-based Approach* (s. 3-31). New York: M.E. Sharpe.
- Nkomo, S., Horne, A. L. & du Plessis, Y. (2015). Role of Department Heads in Academic Development: A Leader–Member Exchange and Organizational Resource Perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 1021–1041.
- Nummenmaa, A. R. & Soini, H. (2008). Akateeminen ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.), *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja* (s. 49–72). Tampere: Tampere University Press.
- Orellana, M. L., Darder, A., Pérez, A. & Salinas, J. (2016). Improving Doctoral Success by Matching PhD Students with Supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 87–103.
- Parker-Jenkins, M. (2016). Mind the gap: developing the roles, expectations and boundaries in the doctoral supervisor–supervisee relationship. *Studies in Higher Education*, 43(1), 57–71.
- Pyhältö, K. & Keskinen, J. (2012). Mitä väliä jatko-opiskelijan osallisuudella on? Miksi Jatko-opiskelijan hyvinvoinnista kannattaa olla kiinnostunut? Teoksessa T. Soini & K. Pyhältö (toim.), *Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa* (s. 58–71). Tampere: Tampere University press.
- Pyhältö, K., Stubb, J. & Lonka, K. (2009). Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 221–232.
- Pyhältö, K., Vekkaila, J. & Keskinen, J. (2012). Exploring the Fit between Doctoral Students' and Supervisors' Perceptions of Resources and Challenges vis-à-vis the Doctoral Journey. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 395–414.
- Pyhältö, K., Vekkaila, J. & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education & Teaching International*, 52(1), 4–16.
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S. & Camerer, C. (1998). NOT SO DIFFERENT AFTER ALL: A CROSS-DISCIPLINE VIEW OF TRUST. *Academy of Management Review*, 23(3), 393–404.
- Scandura, T. A. & Pellegrini, E. K. (2008). Trust and Leader—Member Exchange: A Closer Look at Relational Vulnerability. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(2), 101–110.
- Soini, T. & Pyhältö, K. (toim.). (2012). *Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Stracke, E. & Kumar, V. (2014). Realising graduate attributes in the research degree: the role of peer support groups. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 616–629.
- Stubb, J., Pyhältö, K. & Lonka, K. (2011). Balancing between Inspiration and Exhaustion: PhD Students' Experienced Socio-Psychological Well-Being. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 33–50.
- Stubb, J., Pyhältö, K., Soini, T., Nummenmaa, A. R. & Lonka, K. (2010). Osallisuus ja hyvinvointi tiedeyhteisössä: tohtoriopiskelijoiden kokemuksia. *Aikuiskasvatus*, 20(2), 106–119.
- Taylor, S. E. (2012). Changes in doctoral education: Implications for supervisors in developing early career researchers. *International Journal for Researcher Development*, 3(2), 118–138.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246.
- Wisker, G. & Robinson, G. (2013). Doctoral 'orphans': nurturing and supporting the success of postgra-

- duates who have lost their supervisors. *Higher Education Research & Development*, 32(2), 300–313.
- Wisker, G., Robinson, G. & Shacham, M. (2007). Postgraduate research success: communities of practice involving cohorts, guardian supervisors and online communities. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(3), 301–320.
- Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Warnes, M. & Creighton, E. (2003). From Supervisory Dialogues to Successful PhDs: strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 383–397.
- Zahl, S. B. (2015). The impact of community for part-time doctoral students: How relationships in the academic department affect student persistence. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 301–321.
- Zhao, C.-M., Golde, C. M. & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: how advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further & Higher Education*, 31(3), 263–281.

Vertaisarviointitaitoja oppimassa verkossa

Kehittämishankkeemme toteutettiin osana Jyväskylän yliopiston vuoden 2017 eEducation-hankekokonaisuutta. Kehittämistyömme tavoitteena oli pedagogisen struktuurin avulla sekä mahdollistaa että ohjata vertaisarviointia verkkokursseilla. Vertaisarvioinnilla voidaan edistää sekä palautteen antajan että palautteen saajan oppimista ja toimijuutta. Kehittämistyön tuloksena laadimme muistilistan vertaisarvioinnin ohjaukseen.

Johdanto

Tässä artikkelissa kuvaamamme hanke Vertaisarviointitaitoja oppimassa verkossa on osa vuosittain toteutettavaa Jyväskylän yliopiston eEducation-nimistä opetuksen kehittämishankekokonaisuutta, jossa edistetään joustavia ja laadukkaita oppimismahdollisuuksia. Vuoden 2017 toimintakauden teemana oli Arviointi ja palaute kehittyvissä oppimisympäristöissä. (eEducation, 2017.)

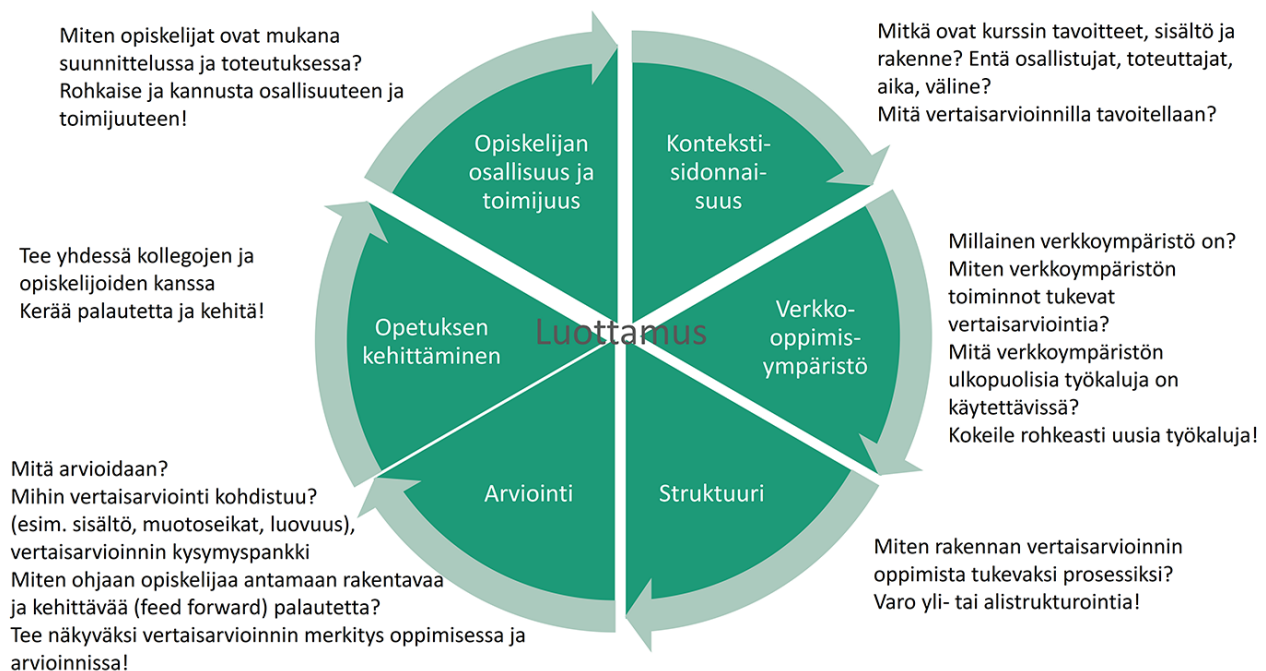
Ymmärrämme vertaisarvioinnin monipuoliseksi ja dynaamiseksi toiminnaksi. Vertaisarviointi voidaan nähdä prosessina, jossa opiskelijat määrittävät toisen opiskelijan työn arvon, ja tämä prosessi voi sisältää erilaisia toimintoja, kuten vertaispalautetta ja vertaisoppimista (Falchikov, 1995). Lisäksi vertaisarvioinnille on tunnusomaista, että arviointipalaute on aina suhteessa tavoitteisiin ja arvioijat ovat statukseltaan arvioitavien kaltaisia (Quakrim-Soivio, 2017). Vertaisarvioinnin tulisi olla myös vuorovaikutteista ja dialogista (Boud & Molloy, 2013; Quakrim-Soivio, 2017). Tässä artikkelissa käytämme käsitteitä vertaisarviointi ja vertaispalaute, joilla molemmilla viitataan edellä mainittuun prosessiin.

Vertaisarviointi on kokemuksemme mukaan yliopistossa käytössä vaihtelevasti eri oppiaineissa, mutta vertaisarviointikäytänteitä ei useinkaan ole kehitetty järjestelmällisesti. Opiskelijapalautteissamme on tullut esille, että opiskelijat kokevat vertaispalautteen hyödylliseksi, mutta toisaalta he eivät aina näe vertaispalautteen merkitystä osana oppimisprosessia. Tutkimusten mukaan opiskelijat kuitenkin suhtautuvat vertaispalautteeseen pääosin myönteisesti (mm. Asikainen, Virtanen, Postareff & Heino, 2014; McCarthy, 2017; Mikkonen, Veijola & Ihalainen, 2013).

Vertaisarvioinnilla kehitetään opiskelijan taitoja antaa ja vastaanottaa palautetta sekä vahvistetaan prosessiarviointia osana oppimista, jossa perinteisesti ovat korostuneet opettajan arviointi (ks. Boud & Molloy, 2013) ja lopputuotos. Vertaisarvioinnin avulla opiskelija voi edistää omaa oppimistaan, itsearviointitaitojaan ja toimijuuttaan. Opiskelijat näyttäisivät hyötyvän vertaisarvioinnista eniten silloin, jos he ovat sekä arvioinnin antajia että vastaanottajia (Cho & Cho, 2011; McCarthy, 2017). Opiskelijat tarvitsevat kuitenkin opettajalta tietoa vertaisarvioinnin tarkoituksesta ja ohjausta siihen, millaisin menetelmin ja kriteerein vertaisarviointia tehdään (esim. Asikainen ym., 2014; Nelson, Range & Ross, 2012; Poe & Gravett, 2016). Parhaimmillaan vertaisarviointi tukee opintojen etenemistä, tieteellisen argumentoinnin oppimista sekä opettajan rajallisia ohjausresursseja. On havaittu, että vaikka yliopistojen opetusta on viime vuosina kehitetty, ovat arviointikäytännöt pysyneet melko perinteisinä. Kun vertais- ja itsearviointi ovat osa arviointikäytäntöjä, tuetaan myös opiskelijoiden työelämänvalmiuksia ja elinikäisen oppimisen taitojen kehittymistä. (Boud, 2000; Virtanen, Postareff & Hailikari, 2015.)

Miten vertaisarviointia toteutettiin pilottikursseilla?

Hankkeemme tavoitteena oli luoda pedagogisesti toimivia vertaisarvioinnin käytänteitä verkko-oppimisympäristöihin. Keskeisenä tavoitteena oli suunnitella pedagoginen struktuuri, jossa opiskelijoiden tieteelliseen argumentointiin perustuva vertaisarviointi on kiinteä osa opintojaksoilla työskentelyä



Kuvio 1. Vertaisarvioinnin ohjaaminen verkko-oppimisympäristössä: opettajan muistilista

ja oppimisprosessia verkkoympäristöissä. Vertaisarviointitaitoja oppimassa verkossa -hankkeeseen osallistui neljä opettajaa avoimesta yliopistosta, yksi opettaja kasvatustieteiden laitokselta ja yksi yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitokselta. Vertaisarviointia toteutettiin Optima- ja Moodle-oppimisympäristöissä kolmella pilottiverkkokurssilla: aikuiskasvatustieteen perusopintojen Aikuisen oppiminen (3 op), erityispedagogiikan aineopintojen Kasvatustieteelliseen tutkimukseen perehtyminen (5 op) ja sosiaalityön aineopintojen Kandidaattiseminaari ja kandidaatintutkielma (10 op).

Pilottikursseilla opiskelijoiden puheenvuorot, tekstit ja toisilleen antamat palautteet olivat avoimia kaikille kurssilaisille, mikä mahdollisti vertaisoppimisen. Lisäksi kursseilla oli erityisiä vertaispalautteenannon pysähdyspaikkoja, jolloin opiskelijat antoivat tekemistään kirjallisista tehtävistä palautetta toisilleen. Vertaisarviointia varten hankkeessa mukana olleet opettajat laativat ohjaavat kysymykset, joissa huomioitiin monipuolisesti tekstin ja palautteenannon eri ulottuvuudet (ks. esim. Tseng & Tsai, 2017), kuten tekstin sisältö ja muoto, palautteen dialogisuus sekä se, että palautteenanto ohjaa palautteenantajaa myös oman oppimisen reflektointiin. Lisäksi pidimme tärkeänä, että palaute on eteenpäin suuntaavaa (feedforward), josta voi ottaa opiksi ja joka palvelee tulevaisuutta (Atjonen, 2015, 68).

Vertaisarvioinnin ohjaaminen verkko-oppimisympäristössä

Vuoden mittaisen opetuksen kehittämistyön tuloksena kokosimme muistilistan vertaisarvioinnin ohjaukseen (kuvio 1). Vertaisarvioinnissa on kyse moniulotteisesta asiasta. Se ei paikannu yksinomaan arvioinnin kysymykseksi, vaan kytkeytyy myös yleisemmin opetuksen suunnitteluun. Ymmärrämme vertaisarvioinnin kehittämisen jatkuvana prosessina. Opettajan roolin näemme laaja-alaisesti vertaisarvioinnin fasilitaattorina eli mahdollisuuksien luojana. Kuviossa 1 on kiteytetynä, mitä opettaja voi pohtia, kun hän suunnittelee opiskelijoiden vertaisarviointia osaksi kurssinsa toteutusta.

Vertaisarvioinnin ohjauksen muistilistassa on kuusi osa-aluetta: kontekstisidonnaisuus, verkko-oppimisympäristö, struktuuri, arviointi, opetuksen kehittäminen ja opiskelijan osallisuus ja toimijuus. Jokaisen osa-alueen yhteydessä on kysymyksiä ja huomioita, jotka auttavat opettajaa vertaisarvioinnin suunnittelussa ja toteutuksessa verkko-oppimisympäristöissä. Seuraavassa valotamme kuvion osa-alueita ja peilaamme niitä omiin kehittämiskokemuksiimme.

Vertaisarviointi tulee aina suunnitella kurssin konteksti huomioiden. Millaisesta kurssista on kyse ja miten vertaisarviointi siihen liittyy? Miten

juuri tällä kurssilla vertaisarviointi tukee oppimista? Arviointi on arvon antamista jollekin, se kiinnittyy ja on aina suhteessa johonkin (Falchikov, 1995). Näin on myös vertaisarvioinnissa.

Opettajina pohdimme vertaisarvioinnin vaiheistusta ja ohjeistusta: mikä on riittävää ja tarpeellista? Opiskelijoiden vertaisoppimista tukee struktuuri eli rakenne, jonka avulla opiskelijat hahmottavat vaiheet, joiden kautta he etenevät prosessissa. Struktuurin tai ohjeiden ei kuitenkaan tulisi rajoittaa, vaan tukea opiskelijoiden omaa aktiivisuutta ja luovuutta niin, ettei vertaisarvioinnista muodostu heille mekaanista vastaamista opettajan antamiin kysymyksiin.

Opettajan tehtävänä on tehdä näkyväksi opiskelijalle arvioinnin merkitys vertaisoppimisessa. Tärkeä oivalluksemme vertaisarvioinnin kehittämistyössä on ollut sanoittaa vertaisarviointia opiskelijoille. Mitä arvioidaan, miksi ja millaisin kriteerien? Miten opettajana tuen opiskelijoita antamaan rakentavaa ja kehittävää palautetta? Onko arviointi kestävä (Boud, 2000)? Arviointikriteereistä tulee keskustella yhdessä opiskelijoiden kanssa. Mihin vertaisarviointi kohdentuu: annetaanko palautetta tekstin sisällöstä, muotoseikoista, vai kenties ideoista ja luovuudesta? Kehittämistiimissämme pysähdyimme pohtimaan, millaisiin vertaisarvioinnin kysymyksiin ohjaamme opiskelijoita vastaamaan. Muotoilimme vertaisarvioinnin kysymysten kielellistä ilmaisua, ja kokosimme yhteisen vertaisarvioinnin kysymyspankin. Pilottikursseilla opiskelijat ovat harjoitelleet tieteellistä kirjoittamista. Tämänkaltaisilla kursseilla vertaisarvioinnin voi nähdä erityisen merkityksellisenä, sillä se tukee opiskelijan prosessimaista työn etenemistä. Hyvä palaute auttaa opiskelijaa ymmärtämään opiskeltavan asian sekä sisältää ohjeistuksen, kuinka opiskelija voi kehittää oppimistaan (Orsmond, Maw, Park, Gomez & Crook, 2013, 241).

Käytössä oleva verkko-oppimisympäristö määrittää vertaisarvioinnin käytännön toteutusta. Kehittämistyön alkaessa yliopistossamme otettiin käyttöön Moodle-oppimisympäristö, jonka odotimme mahdollistavan aiempaa paremman toimintaympäristön ja työkalut vertaisarviointiin. Pilottikursien vertaisarvioinnit toteutettiin kuitenkin perinteisillä työkaluilla, sillä uusi oppimisympäristö koettiin haastavaksi. Havaitsimme myös, että verkkoympäristön ulkopuolisia työkaluja kannattaa kokeilla. Saimme hyviä kokemuksia esimerkiksi Padlet-seinän toimivuudesta Moodlessa.

Vertaisarvioinnin toteuttamisessa ja kehittämisessä näemme olennaisena, että opiskelijat ovat osallisina ja toimijoina. Vertaisarviointi on heitä varten ja heidän kanssaan toteutettavaa toimintaa. Kehittämistyön myötä huomasimme, että opiskelijoita on tärkeää rohkaista antamaan palautetta toisilleen. Opiskelijat saattavat olla epävarmoja omasta kompetenssistaan. Opiskelijan tekemä arviointi vahvistaa myös hänen omaa osaamistaan, sillä kun

opiskelija kommentoi vertaisopiskelijan tekstiä, hän samalla kehittää myös omaa kirjoittamistaan (Cho & Cho, 2011; Cho & MacArthur, 2011). Palautteen vastaanottaminen ja hyödyntäminen vaativat harjaantumista ja jatkuvuutta. Opiskelijoiden vertaisarvioinnin taitojen kehittäminen on tärkeää nähdä laajasti myös opetussuunnitelmatasolla (Boud & Molloy, 2013), ei vain yksittäisen kurssin kehittämisenä.

Opetuksen kehittäminen, vertaisarvioinnin käytäntöihin pysähtyminen, niiden kriittinen tarkastelu ja uusien toimintatapojen kokeilu yhdessä kollegojen kanssa on tärkeää. Kehittämistiimissämme merkityksellisiä ovat olleet yhteiset keskustelut ja asioiden jakaminen. Opiskelijoilta olemme keränneet palautetta pilottikursien aikana sekä niiden jälkeen. Opiskelijapalautteen analysointi ja siitä tehdyt johtopäätökset, jotka viedään myös käytäntöön, ovat keskeisiä kehittämistyössä.

Vertaisarvioinnin ohjauksen yhdistävä tekijä kuudelle osa-alueelle on luottamus. Ihmisten välinen keskinäinen luottamus on keskeinen yhdessä toimimisessa, myös verkko-oppimisympäristössä (Boud & Molloy, 2013). Näemme tärkeänä luottamuksen rakentamisen ja rakentumisen moneen suuntaan, niin opiskelijoiden kesken kuin opiskelijoiden ja opettajien kesken ja opettajakollegojen kesken. Luottamuksellinen ilmapiiri verkko-oppimisympäristössä ei synny itsestään, vaan vaatii opettajalta aktiivista toimintaa ennen kurssia, kurssin aikana ja sen jälkeen (Coppola, Hiltz & Rotter, 2004; Hamsher & Dietrich, 2017). Luottamuksellisessa verkkoympäristössä opiskelijat voivat kokea turvalliseksi antaa ja saada palautetta.

Pohdinta

Pilottikurssikokemusten myötä vertaisarvioinnin merkitys on tullut meille aiempaa näkyvämmäksi. Opettajina voimme vahvistaa vertaisarviointia verkkokursseilla pedagogisen struktuurin avulla (ks. kuvio 1). Vaikka verkkokursien vertaisarviointien keskeisimmät prosessit olivat opiskelijoiden toisilleen laatimat arvioinnit, opiskelijat kokivat myös opettajan tai ohjaajan läsnäolon tärkeäksi (ks. myös Uotinen, Tyrväinen & Valkonen, 2016). Ohjaajan on keskeistä tiedostaa, kuinka vertaisarvioinnilla voidaan edistää opiskelijan opiskelua, toimijuutta ja elinikäistä oppimista.

Vertaisarvioinnin ohjauksen kuviossa (kuvio 1) vaiheistus ja luottamuksen ilmapiiri ovat yhdenmukaisia muun muassa Coppolan, ym. (2004) tutkimustulosten kanssa. Hamsherin ja Dietrichin (2017) näkemysten mukaan tunnetekijöitäkin paremmin myönteistä ilmapiiriä tukevat kurssin toteutuksen sisällöllinen ja ajallinen selkeys, johdonmukaisuus sekä rakentava palaute.

Vertaisarviointikäytänteiden edistäminen kurssitasolla on tärkeä osa yliopistopedagogiikkaa, mutta

korkea-asteen opintojen arviointikäytänteet ja -perusteet vaativat nykyistä laajempaa kehittämistyötä. Arviointikulttuurin muutokseen tarvitaan opetus-suunnitelmatasoisia muutoksia ja yhteisiä linjauksia eri koulutusaloilla.

LÄHTEET

- Asikainen, H., Virtanen, V., Postareff, L., & Heino, P. (2014). The validity and students' experiences of peer assessment in a large introductory class of gene technology. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 197–205.
- Atjonen, P. (2015). Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. doi:10.1080/713695728.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. doi:10.1080/02602938.2012.691462.
- Cho, Y. H. & Cho, K. (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, 39, 692–643. doi:10.1007/s11251-010-9146–1.
- Cho, K. & MacArthur, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), 73–84. doi:10.1037/a0021950.
- eEducation (2017). Mitä eEducation on? Jyväskylän yliopisto. Luettu 31.1.2018, <https://www.jyu.fi/hankkeet/eeducation/mita/Mita>.
- Coppola, N. W., Hiltz, S. R. & Rotter, N. G. (2004). Building trust in virtual teams. *IEEE transactions on professional communication*, 47(2), 95–104. doi:10.1109/TPC.2004.828203
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Developing peer assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 32, 175–187.
- Hamsher, S. & Dietrich, C.A. (2017). Creating a positive atmosphere in online courses: Student ratings of affective variables in teacher education courses. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 14 (7). Luettu 2.2.2018 http://itdl.org/Journal/Jul_17/Jul17.pdf.
- Mikkonen, S., Veijola, A. & Ihalainen, P. (2013). Vertais- ja itsearvioinnin käyttö yliopistollisessa historian opetuksessa: tapaustutkimus menetelmäopetuksen opetuskokeilusta. *Kasvatus & Aika*, 7(3), 69–85.
- McCarthy, J. (2017). Enhancing feedback in higher education: Students' attitudes towards online and in-class formative assessment feedback models. *Active Learning in Higher Education*, 18(2), 127–141. doi: 10.1177/1469787417707615.
- Nelson, J. S., Range, L. M. & Ross, M. B. (2012). A checklist to guide graduate students' writing. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 376–382.
- Orsmond, O., Maw, S.J, Park, J.R, Gomez, S. & Crook, A.C. (2013). Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 240–252. doi:10.1080/02602938.2011.625472.
- Poe, S. & Gravett, E. O. (2016). Acknowledging students' collaborations through peer review: a footnoting practice. *College Teaching*, 64(2), 73–83. <http://dx.doi.org/10.1080/87567555.2015.1094441>.
- Quakrim-Soivio, N. (2017). Miten arviointi ja palaute ohjaavat oppimista ja opetusta? Luento Jyväskylän yliopistossa 26.9.2017.
- Tseng, S.-C. & Tsai, C.-C. (2007). On-line peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course. *Computers & Education*, 49, 1161–1174.
- Uotinen, S., Tyrväinen, H., & Valkonen, L. (2016). Opiskelijan ja opettajan vuorovaikutus korkeakoulujen verkko-opetuksessa. *Kasvatus*, 5, 434–446
- Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka*, 22 (1), 3–11. Luettu 10.10.2016, <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/millainen-arviointi-tukee-elinikaista-oppimista/>.

Vertaistuella tohtoriksi: tällä mallilla artikkeliväitöskirjan yhteenveto syntyy (melkein) kuin itsestään

Tässä artikkelissa lanseeraamme kehittämämme työskentelymetodin artikkeliväitöskirjan yhteenveton aikaansaamiseksi. Artikkelisi esittelee konkreettisen vertaistuella tohtoriksi -mallin, joka sisältää neljäntoista vertaistapaamisen ohjeistuksen. Malli perustuu omiin kokemuksiimme artikkeliväitöskirjan yhteenveton kirjoittamisesta. Korostamme vertaistuen hyötyjä kirjoitusprosessissa ja artikkeli toimii inspiraationa yhteistyölle tutkimustekstin kirjoittamiseksi. Kirjoitus on suunnattu väitöskirjan tekijöille sekä ohjaajille ja yliopisto-opetuksen kehittämistä kiinnostuneille henkilöille.

Johdanto

Vaikka artikkeliväitöskirjat ovat viime vuosina yleistyneet, ne ovat yhä suhteellisen uusi väitöskirjan muoto etenkin kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä sekä humanistisilla aloilla (Valo 2013). Tiedekunnilla on omat usein hyvin yleiset ohjeensa artikkeliväitöskirjoista, mutta artikkeliväitöskirjojen muotoseikoista on silti vain vähän ohjeistusta opiskelijoille ja ohjaajille (Isohanni 2000; Nikander & Piattoeva 2014). Vaikka väitöskirjasta yleensä, kuten tieteellisestä kirjoittamisestakin, löytyy hyviä oppaita (ks. esim. Kiriakos & Svinhufvud 2015), on artikkeliväitöskirjan yhteenveto-osion rakenteesta vaikea löytää yksityiskohtaisempaa tietoa (ks. kuitenkin Belt, Möttönen & Härkönen 2010, 17–19). Väitöskirjantekijälle voi olla haastavaa tietää, miten artikkeliväitöskirjan yhteenveto kuuluu tehdä.

Tässä artikkelissa pyrimme antamaan tähän joitain vastauksia. Emme ota kantaa siihen, miten artikkeliväitöskirjan yhteenveto ”kuuluu” tehdä. Kerromme omasta kokemuksestamme ja meitä hyödyntäneistä työskentelytavoista, joita väitöskirjojen ohjaajat ja opiskelijat voivat soveltaa haluamallaan tavalla. Korostamme yhteistyötä kirjoitusprosessin apuna (ks. esim. Belcher 2009; Jokinen & Juhila 2002; Kaittila, Hakovirta, Isoniemi, Rantalaiho & Salin 2011). Meidän väitöstutkimuksemme ovat empiirisiä ja asettuvat kriminologian/oikeussosiologian alaan: toinen teki väitöskirjaa Helsingin yliopiston valtiotieteellisen tiedekunnan (Saarikkomäki 2017) ja toinen Turun yliopiston oikeustieteelliseen tiedekunnan alaisuudessa (Ollus 2016).

Tässä artikkelissa lanseeraamme kehittämämme ’vertaistuella tohtoriksi’ -työskentelymetodin artikkeliväitöskirjan yhteenveton aikaansaamiseksi. Lanseeraamamme metodi perustuu vertaistukeen (ks. esim. Repo-Kaarento 2004; Repo 2010; Topping 1996, 2005), jonka esittelemme ensin lyhyesti. Korostamme vertaistuen hyötyjä kirjoitusprosessissa, ja niinpä artikkelia voi myös lukea yleisempänä inspiraationa yhteistyölle ja vertaistuelle minkä tahansa tutkimustekstin kirjoittamiseksi. Tämän jälkeen artikkeli esittelee konkreettiset viikkokohtaiset vaiheet – 14 vertaistapaamista – perustuen omaan työskentelyymme. Näitä voi hyödyntää joko yksin tai vertaisryhmässä. Teksti on hyvin konkreettinen ja olemme koonneet myös vinkkejä ja kotitehtäviä.

Tämä kirjoitus on ensisijaisesti suunnattu väitöskirjan tekijöille, mutta se on myös tarkoitettu työkaluksi ohjaajille, väitösseminaarien vetäjille ja muille yliopisto-opetuksen kehittämistä kiinnostuneille henkilöille.

Vertaistuen merkitys

Vertaistukea on korostettu yhtenä tärkeänä oppimisen muotona. Vertaisoppiminen voidaan määritellä tiedon ja osaamisen kehittämiseksi samanarvoisten välillä eli se perustuu opiskelijoiden vastavuoroiseen oppimiseen ja toistensa tukemiseen (Repo-Kaarento 2004; Repo 2010; Topping 1996, 2005). Vertaistuen etuna on esimerkiksi se, että se lisää oppilaiden sitoutumista ja motivaatiota ja se voi vähentää opiskelusta aiheutuvaa stressiä (Repo 2010). Vertaisten kanssa voidaan ratkoa ongelmia yhdessä

ja saada tukea sille, että omat kokemukset oppimisen haasteista ovat muidenkin jakamia (Multisilta 2011). Vaikka yliopistoissa on lisätty yhteisöllistä oppimista, sitä hyödynnetään yhä suhteellisen vähän (esim. Multisilta 2011; Repo-Kaarento 2004; Repo 2010).

’Vertaistuellla tohtoriksi’ -mallimme pohjautuu kahden väitöskirjatekijän väliseen vertaistukeen. Menetelmämme keskiössä on samassa tilanteessa oleva vertainen, eli toinen jatko-opiskelija. Vertaistukea voidaan kuitenkin hyödyntää myös pienryhmässä vertaisten opiskelijoiden keskuudessa tai niin, että yksi toimii pienryhmän tutorina muille.

Yliopiston kilpailullinen ja yksilölähtöinen työkentelytapa voi tehdä yhteisöllisestä oppimisesta haasteellisen toteuttaa, etenkin jos siihen ei kannusteta ohjaajien ja yliopiston puolelta (Repo-Kaarento 2004). Vertaistuellla tohtoriksi -malli perustuu positiiviseen ja rakentavaan kannustukseen. Tärkeää on myös keskinäinen luottamus sekä lupauksen pitäminen. Yhteiset pelisäännöt, tavoitteet ja aikataulut ovat tässä mallissa keskeisiä.

Vertaistuellla tohtoriksi -mallin kuvaus

Inspiraationa mallin kehittämisessä käytimme Belcherin (2009) kirjaa ”Writing Your Journal Article in Twelve Weeks: A Guide to Academic Publishing Success”. Kirja auttoi hahmottamaan kirjoitusprosessin eri vaiheita, tekstin rakennetta ja kirjoitustyön elementtejä. Konkreettisia vinkkejä vertaistukimalleihin ja kirjoittamisen haasteisiin löytyy myös muista teoksista (esim. Kaittila ym. 2011; Kiriakos & Svinhufvud 2015).

Alun suunnitteluvaiheesta yhteenvedon kirjoittamiseen sekä siihen, kunnes väitöskirja jätettiin esitarkastukseen, meni meillä yhteensä noin kahdeksan kuukautta, joista kokopäiväistä kirjoittamista oli pari kuukautta. Päätimme heti alkuun mihin päivämäärään mennessä väitöskirja jätetään esitarkastukseen. Tämä kannusti pysymään aikataulussa.

Ei ole tarpeen välttämättä edetä juuri tässä esitellyn aikataulun mukaisesti, vaan ideana on, että sovitaan yhteinen aikataulu ja tehtävät, ja edetään sen mukaisesti. Me tapasimme noin kahden viikon välein. Sovimme joka tapaamisessa, mitä kirjoitamme seuraavaan tapaamiseen ja toiselle kommentoitavaksi. Luimme toistemme tekstit ennen tapaamista, ja valmistauduimme kommentoimaan niitä. Tapaamisen lopuksi suunnittelimme, mitä seuraavaan tapaamiseen kirjoitamme. Sovimme jokaisessa tapaamisessa seuraavan tapaamisen ajankohdan sekä kotitehtävän. Esittelemme seuraavaksi neljäntoista vertaistapaamisen aikataulun, omat kokemuksemme kirjoitusprosessista, sekä taulukon, johon on tiivistetty vertaistuen malli konkreettisin vaihein.

1. vertaistapaaminen: alkuvalmistelut

Keräsimme aluksi tietoa muista artikkeliväitöskirjoista. Kysyimme jo väitelleitä, miten he olivat kirjoittaneet yhteenvetonsa ja keräsimme noin 10 artikkeliväitöskirjaa, joiden rakennetta tarkastelimme. Katsoimme etenkin sisällysluettelon rakennetta, laskimme eri osien sivumääriä, otsikoita ja taulukointia ja yritimme ymmärtää, mitä kaikkea väitöskirjan yhteenvedossa kuuluu olla.

2. vertaistapaaminen: sisällysluettelon hahmotelma

Aloitimme laatimalla väitöskirjan yhteenvedon alustavan sisällysluettelon muiden esimerkkien pohjalta. Vaikka sisällysluettelon rakenne muuttui prosessin aikana, kirjoittamista helpotti tieto siitä, että sisällysluettelossa on rajallinen määrä eri osia. Sisällysluettelo auttoi hahmottamaan, miten monta sivua on käytettävissä eri osiin.

3. vertaistapaaminen: koko yhteenvedon abstrakti

Tässä vaiheessa meistä oli vielä vaikea tietää, mikä on koko väitöskirjan keskeinen viesti, ja siksi lähdimme liikkeelle artikkeleiden keskeisimmistä tuloksista. Seuraavaksi kirjoitimme alustavan, koko yhteenvedon abstraktin. Ajatus tuntui aluksi vieraalta, mutta noudatimme Belcherin (2009, 54–58) ideaa siitä, että ensin kannattaa laatia koko työn abstrakti. Abstrakti koostui pääosin artikkeleiden tulosten tiivistämisestä yhteen sivuun. Abstraktin kirjoittaminen auttoi hahmottamaan tutkimuksen kokonaisuutta ja viritti meitä miettimään tutkimuksen laajempia tuloksia ja teoreettista lähestymistapaa. Kirjoitimme abstraktin uudelleen, kun yhteenvedo oli lähes valmis.

4. vertaistapaaminen: artikkeleiden tiivistelmä

Väitöskirjan yhteenvedo rakentuu artikkeleiden tulosten ympärille. Teimme jokaisesta artikkelista noin kahden sivun mittaiset tiivistelmät. Omissa väitöskirjoissamme tämä osio jäi lähes sellaisenaan lopulliseen väitöskirjaan. Tiivistelmät muodostavat väitöskirjan varsinaisen tulososion, johon nostimme esiin tärkeimmät tulokset ja keskustelut.

5. vertaistapaaminen: artikkeleiden ja menetelmien tiivistelmätaulukko

Teimme taulukon, jossa luettelimme jokaisen artikkelin nimen, keskeisimmän tutkimuskysymyksen, aineiston ja tutkimusmenetelmän (ks. Öllus 2016, 62; Saarikkomäki 2017, 46). Taulukon tekeminen auttoi kirkastamaan väitöskirjan keskeisen tutkimuskysymyksen.

6. vertaistapaaminen: tutkimuskysymykset

Väitöskirjan yhteenvedossa voit käydä laajempaa keskustelua kuin vain esitellä artikkeleiden tuloksia. Yhteenvedon voi siten ajatella muodostavan oman tutkimuksensa. Aloitimme artikkeleiden tutkimuskysymyksistä ja keksimme niiden perusteella yhden keskeisen, kokoavan tutkimuskysymyksen. Aluksi tämä ylätasoinen kysymys oli yleinen, mutta lopuksi yhteenvedolle kehkeytyi oma laajempi tutkimuskysymys, joka yhdisti artikkelit laajemmaksi kokonaisuudeksi.

7. vertaistapaaminen: keskeiset käsitteet

Seuraavaksi pohdimme tutkimuksen olennaisia käsitteitä. Samalla mietimme, mihin teoreettisiin keskusteluihin tutkimuksemme nojaa, ja minkä kirjallisuuden kanssa käymme keskustelua. Pohdimme, mitkä käsitteet olivat samoja kuin artikkeleissa ja mitkä olivat uusia. Pyrimme rajaamaan, mitä käsitteitä yhteenvedossa käytämme. Käsitteiden työstäminen jatkui läpi koko yhteenvedon kirjoittamisen.

8.–11. vertaistapaaminen: teoria, eli kaikki mikä tulee ennen menetelmäosiota

Teorialuvun kirjoittaminen vei eniten aikaa ja oli haastavaa. Meitä auttoi ajatus siitä, että teoria on tapa ajatella – viitekehys – jonka kautta tutkimustuloksia hahmotetaan ja aihetta rajataan. Artikkeleissa teoriaa ei usein voi tilanpuutteen vuoksi yksityiskohtaisesti avata, mutta yhteenvedossa voi kirjoittaa laajemmin. Yhteenvedossa tulee väistämättä toistoa suhteessa artikkeleihin. Teoriat voi yhteenvedossa avata yksityiskohtaisesti ja jopa ”gradunomaisesti”. Meillä oli yhteensä neljä vertaistapaamista teoriaan liittyen. Tapaamisia voi olla enemmän tai vähemmän, riippuen siitä, miten kirjoittaminen edistyy.

Tässä vaiheessa meitä hyödytti se, että meillä oli mahdollisuus syventyä lukemiseen ja kirjoittamiseen. Luimme teoriaan liittyvää uutta kirjallisuutta ja kertosimme jo luettua, mutta huomasimme, ettei kaikkea ehdi lukea. Vertaiskaverin kommenttien perusteella huomasimme, että väitöskirjaan tarvitseekin vähemmän asiaa kuin oli itse alun perin ajatellut. Keskeneräisen tekstin antaminen toiselle luettavaksi matalalla kynnyksellä oli erittäin hyödyllistä. Tässä vaiheessa sovitut aikataulut auttoivat meitä etenemään; pakko on usein paras motivaattori.

12. vertaistapaaminen: aineisto ja menetelmä

Menetelmäluvumme perustuivat pitkälti artikkeleihin, mutta laajensimme niitä. Kirjoitimme menetelmäluvun opinnäytetyömäisesti.

13. vertaistapaaminen: väitöskirjan argumentit

Väitöskirjassa pitää väittää, eli tarvitsen keskeisen argumentin/argumentteja (ks. Belcher 2009, 67–98). Vertaistapaamisessa kirjoitimme post-it-lapuille tutkimuksen kolme pääpointtia eli väitöskirjan pääargumentit, jotka samalla olivat tutkimuksen keskeiset tulokset. Aluksi oli vaikeaa kiteyttää itse omaa tutkimustaan, mutta keskustelu vertaiskaverin kanssa auttoi rajaamaan tutkimuksen keskeistä viestiä. Pyrimme linkittämään yhteen tutkimuskysymykset, teorian, tulokset ja niihin perustuvat argumentit; ne muodostavat väitöskirjan yhteenvedon punaisen langan.

14. vertaistapaaminen: johtopäätökset

Kirjoitimme yhteenvedon johtopäätökset vasta lopussa, kun kokonaisuus oli hahmottunut. Johtopäätösten kirjoittaminen vei noin 2–3 viikkoa, ja kirjoitimme ne useasti uusiksi. Tässä vaiheessa myös luimme toistemme koko yhteenvedon kertaalleen. Lopuksi tarkistimme lähdeluettelon, ja tämä veikin yllättävän paljon aikaa.

(Liitteenä taulukko 1. Vertaistuellla tohtoriksi -malli)

Yhteenvedo 'vertaistuellla tohtoriksi' -mallista

Väitöskirjan yhteenvedon kirjoittamisen aikana saimme monta ahaa-elämystä. Ensinnäkin, **yhteenvedon tulee olla suhteellisen tiivis, yhtenäinen ja sillä tulee olla selkeä punainen lanka.** Kokonaisuuden eri osat ovat riippuvaisia toisistaan: tutkimuskysymykset, keskeiset käsitteet, teoria, ja (empiiriset) tulokset muodostavat kokonaisuuden. On hyvä ajatella lukijaa ja tarinallistaa tekstiä. Vaikka kyseessä onkin opinnäyte, on väitöskirjan yhteenvedo parhaimmillaan kiinnostava ja jopa mukaansa tempaava kirjoitus. Jos vertaiskaveri ei ymmärrä, mitä yrität sanoa, pyri selkiyttämään tekstiäsi. Itse on helposti niin sisällä omassa aiheessaan, että voi olla vaikea havaita, etteivät asiat ole yhtä itsestään selviä muille.

Toiseksi, **artikkelit muodostavat väitöskirjan.** Artikkelit ovat väitöskirjan ydin, jotka yhteenvedo kokoa yhteen. Yhteenvedossa saa siten olla toistoa suhteessa artikkeleihin, etenkin koskien menetelmiä, teoriaa ja aiempaa kirjallisuutta. Voi myös ajatella, että artikkeleiden lukijat ovat erikoistuneempia, kun taas yhteenvedo kirjoitetaan yleisemmälle lukijakunnalle.

Kolmanneksi, **muista matala kynnyys.** Aloita kirjoittaminen matalalla kynnyksellä – istu alas ja kirjoita, vaikka se tuntuisi kuinka vaikealta. Jos kirjoittaminen on hankalaa tai välttelet sitä, hae inspiraatiota kirjoitusoppaista (ks. esim. Belcher 2009;

Kiriakos ja Svinhufvud 2015). Muista myös antaa tekstejäsi luettavaksi vertaiskaverillesi jo varhaisessa vaiheessa. Kirjoitustauot kostautuvat ja tekstin ääreen voi olla vaikeaa palata. Kannattaa siis kirjoittaa säännöllisesti (ks. esim. Belcher 2009; Kaittila ym. 2011). Kirjoittaminen voi olla myös nautinnollista, ja voi tuntua tärkeältä saada ilmaista väitöskirjan aikana syntyneet ajatukset ja mielipiteet tekstissä.

Lopuksi: vertaistuen merkityksestä

Tässä kirjoituksessa olemme esitelleet mallin, jonka avulla opettajat, ohjaajat ja opiskelijat voivat lisätä vertaistukea yliopisto-opinnoissa. Kehittämämme vertaistuellä tohtoriksi -mallin keskiössä on neljän-toista vertaistapaamisen lisäksi koko ajan läsnä oleva kannustava, rakentava ja positiivinen palaute. Vertaiskaverin tehtävänä on kannustaa ja luoda uskoa siihen, että väitöskirjan voi saada valmiiksi myös silloin, kun oma usko on koetuksella. Jakakaa huolianne, onnistumisiinne ja tsemppatkaa toisiinne!

Vertaisen ei tarvitse olla saman oppiaineen tai alan asiantuntija, vaan myös eri tieteenalojen välille voi syntyä synergioita. Vertaistuen suurin hyöty tulee samaan aikaan työskentelystä ja myös siitä positiivisesta paineesta, jonka yhdessä sovitut aikataulut luovat.

Tässä esitelty yhteisöllisen oppimisen malli voi parhaimmillaan lisätä väitöskirjatutkijoiden motivaatiota, vähentää kuormitusta ja jouhevoittaa työn edistymistä. Vertaistukimallin avulla voi sekä jakaa koettuja haasteita, että löytää ratkaisuja yhdessä (Repo 2010; Topping 1996). Lisäksi malli haastaa yliopistoja kehittämään väitöskirjahankkeiden usein yksilölähtöistä työskentelytapaa (Repo-Kaarento 2004). Kannustamme väitöskirjan tekijöitä, ohjaajia, ja yliopisto-opetuksen kehittämisestä vastaavia laajentamaan ja kehittämään vertaiskirjoittamisen menetelmiä.

LÄHTEET

- Belcher, Wendy Laura (2009). *Writing Your Journal Article in Twelve Weeks: A Guide to Academic Publishing Success*. Thousand Oaks: SAGE.
- Belt, Pekka, Möttönen, Matti & Härkönen, Janne (2010). Vinkkejä väitöskirjaprosessin nopeuttamiseen. Oulun yliopiston Tuotantotalouden osaston työpapereita 1/2010. Haettu osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514261374.pdf>
- Isohanni, Matti (2000). Väitöskirjan yhteenvedon-osa – väkisin väännetty vai työn kruunaus? *Suomen Lääkärilehti*, 55, 3366–3369.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (2002). Yhdessä kirjoittaminen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen*. Vastapaino. Tampere.
- Kaittila Anniina, Hakovirta Mia, Isoniemi Henna, Rantalaiho Minna & Salin Milla (2011). Vartti päivässä – kirjoitusryhmästä tukea tieteelliseen kirjoittamiseen.

Peda-forum. Yliopistopedagoginen aikakausjulkaisu, 2/2011, 29–31.

- Kiriakos, Carol & Svinhufvud, Kimmo (2015). *Tohtoritakuu. Kirjoittamisen opas jatko-opiskelijalle ja tutkijalle*. Helsinki: Art House.
- Multisilta, Carita (2011). *Yhteisöllisyys ihanteena, vertaistuki voimavarana. Opiskelijoiden käsityksiä yhteisöllisestä oppimisesta yliopistossa (pro gradu -tutkielma)*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Nikander, Pirjo & Piattoeva, Nelli (2014). Artikkeliväitöskirjan yhteenvedon kirjoittaminen – kokemuksia Tampereen yliopiston tutkijakoulun kurssilta. *Yliopistopedagogiikka*, 21(1), 56–58. Haettu osoitteesta: <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/05/12/artikkelivaitoskirjan-yhteenvedon-kirjoittaminen-kokemuksia-tampereen-yliopiston-tutkijakoulun-kurssilta/>
- Ollus, Natalia (2016). *From Forced Flexibility to Forced Labour: The Exploitation of Migrant Workers in Finland* (väitöskirja). HEUNI Publication Series 84. Helsinki: HEUNI. Haettu osoitteesta: <http://www.heuni.fi/en/index/publications/heunireports/reportseries/84fromforcedflexibilitytoforcedlabourtheexploitationofmigrantworkersinfinland.html>
- Repo-Kaarento, Saara (2004). Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon – käsitteiden tarkastelua ja sovellutusten kehittelyä. *Kasvatus*, 35(5), 499–515.
- Repo, Saara (2010). *Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä* (väitöskirja). Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Saarikkomäki, Elsa (2017). *Trust in public and private policing: Young people's encounters with the police and private security guards* (väitöskirja). Helsingin yliopisto, Helsinki. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0638-4>
- Topping, Keith J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321–345.
- Topping, Keith J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645, doi:10.1080/01443410500345172.
- Valo, Maarit (2013). Monografia vai artikkeliväitöskirja? *Yliopistopedagogiikka*, 20(1), 25–27. Haettu osoitteesta: <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/04/08/monografia-vai-artikkelivaitoskirja/>

Kotitehtävä: Kerää 5-10 artikkeliväitöskirjaa ja katso niiden sisällysluetteloita ja rakennetta. Tee alustava aikataulu esitarkastukseen jättämiselle.

1. tapaaminen: alkuvalmistelut

Tarkastelkaa eri sisällysluetteloitten rakennetta ja vertailkaa eri osien sivumääriä. Jakakaa jo väitelleiden vinkkejä kirjoitusprosessista.

Kotitehtävä: Tee hahmotelma omasta sisällysluettelosta.

2. tapaaminen: sisällysluettelon hahmotelma

Kommentoikaa toistenne sisällysluetteloita.

Kotitehtävä: Kirjoita noin sivun mittainen koko väitöskirjan abstrakti. Voit katsoa mallia keräämistäsi väitöskirjoista.

3. tapaaminen: koko yhteenvedon abstrakti

Onko abstrakti ymmärrettävä ja selkeä? Mikä nousee väitöskirjan keskeiseksi viestiksi?

Kotitehtävä: Lue väitöskirjasi artikkelit ja laadi jokaisesta 1-2 sivun mittainen tiivistelmä.

4. tapaaminen: artikkeleiden tiivistelmiä

Ovatko tulokset ymmärrettävästi ja tiiviisti selitetty? Tuleeko jokaisesta artikkelista esiin keskeinen päätulos?

Kotitehtävä: Jos taulukosta on sinulle hyötyä, laadi sellainen väitöskirjan artikkeleista, niiden keskeisistä tutkimuskysymyksistä, **aineistoista** ja menetelmistä.

5. tapaaminen: artikkeleiden ja menetelmien tiivistelmätaulukko

Onko taulukon pohjalta selvää, mikä on jokaisen artikkelin keskeisin tutkimuskysymys? Onko lukijalle selvää, mitä aineistoa on käytetty ja miten se on analysoitu?

Kotitehtävä: Tee alustava hahmotelma yhteenvedon tutkimuskysymyksistä tai -kysymyksestä.

6. tapaaminen: tutkimuskysymykset

Keskustelkaa artikkeleiden ja koko tutkimuksen tutkimuskysymyksistä.

Kotitehtävä: Kirjoita ylös kaikki käyttämäsi käsitteet ja tee niistä lyhyt kuvaus. Tee listaus siitä teoreettisesta keskustelusta, johon tutkimuksesi liittyy.

7. tapaaminen: keskeiset käsitteet

Ovatko käsitteet selviä, mitkä käsitteet mahtuvat mukaan, ja mitkä eivät mahdu?

Kotitehtävä: Kirjoita teorialukua pala kerrallaan. Sovi sivumäärästä vertaiskaverisi kanssa; kirjoita esimerkiksi 3 sivua tekstiä tai yksi alaluku.

8.-11. tapaaminen: teoria

Esitelmää toisillenne mitä teoriaa/teorioita olette ajatelleet käyttää, miten ne nivoutuvat keskeisiin käsitteisiin sekä aiempaan kirjallisuuteen.

Mikä on aiemman kirjallisuuden, käsitteiden ja teorian suhde, ja missä järjestyksessä luvut ovat sisällysluettelossa? Ymmärtääkö lukija mitä yrität sanoa ja miksi teoria on yhteenvedon kannalta relevantti?

Kotitehtävä: Kirjoita aineisto- ja menetelmälukua. Voit pohtia aineiston rajoituksia, tutkimuksen rajoituksia, ja eettisiä kysymyksiä.

12. tapaaminen: aineisto ja menetelmä

Onko aineisto ja menetelmä kuvattu niin, että lukija ymmärtää, mitä olet tehnyt ja miksi?

Kotitehtävä: Pohdi väitöskirjasi yhteenvedon argumentteja ja päätuloksia. Mitä väitöskirjasi väittää?

13. tapaaminen: väitöskirjan argumentit

Kirjoittakaa keskeiset argumentit esim. post-it -lapuille. Ovatko argumentit selkeitä? Tukevatko argumentit, teoria ja tutkimuskysymykset toisiaan?

Kotitehtävä: Kirjoita viimeistään nyt johtopäätöslukua.

14. tapaaminen: johtopäätökset

Vastaavatko johtopäätökset tutkimuskysymyksiin? Tukeeko teoria johtopäätösten päätelmiä? Nouseeko johtopäätöksissä esiin väitöskirjan keskeinen argumentti?

laura.siragusa@helsinki.fi,
therese.lindstromtiedemann@helsinki.fi, shana.zaia@helsinki.fi,
alyce.whipp@helsinki.fi, celine.aludaat-dujardin@helsinki.fi,
tuomas.m.heikkila@helsinki.fi, eija.jokitalo@helsinki.fi

Perspectives from an English-speaking teachers peer-mentoring group at the University of Helsinki

Introduction

Taking the time to be part of a peer-mentoring group is something that we are sometimes given opportunity to do within academia. Quite often this is something which does not necessarily provide you credits and you are not allotted extra time for it. And yet some scholars decide to take part in those initiatives on their own accord – why is that? What do they feel they have gained afterwards?

During the autumn of 2017, an email circulated asking for staff at the University of Helsinki who were interested in participating in Finnish- or English-speaking peer-mentoring groups for university teachers. This was the first time an English-speaking group had been offered. This paper is based on the experiences shared by this specific group. As part of a mentor-training programme, two facilitators (Tuomas Heikkilä and Eija Jokitalo) organised and led the peer-mentoring group meetings. The (peer-mentoring) group was not only an opportunity to share our experiences and to discuss our own ways of teaching and the possible difficulties we had been facing, but also an opportunity to learn from each other and to develop as teachers by using our joint practices (i.e., experiences, disciplines, and ways) as a foundation.

From our very first meetings, it became clear that our group had a diverse range of knowledge, backgrounds, and experiences, based on the variety of countries we have lived, studied and/or taught in, as well as the variety of our disciplines.

The group consisted of two Finnish facilitators and five group members representing four additional countries: USA (two members), Italy, France, and Sweden. In addition to the diverse countries of origin, we had studied and worked in different parts of the world, which further added to the combined international experience of the group. We, as a group, have studied in at least 12 different universities in 9 countries (Map 1). Most of us have studied

and/or taught in different countries in Europe, Asia and North America. We have taught in upper secondary school and at university for Bachelor, Master and Ph.D. students, as well as post-docs.

In addition to the vast experience in teaching, most of us have some formal training in university pedagogy. Our professional qualifications encompassed a wide range of academic disciplines and teaching expertise, enriching the discussions with a multitude of perspectives, which would sometimes differ and sometimes not. Together, we cover subjects including history, theology, linguistics, modern and ancient languages, textual scholarship, academic writing, biology, health, law, anthropology, and transferable skills. We consequently represent different academic faculties and departments within the University.

As a way to continue our growth as teachers, we opted for a joint article with the scope to self-reflect and wrap up our ideas.

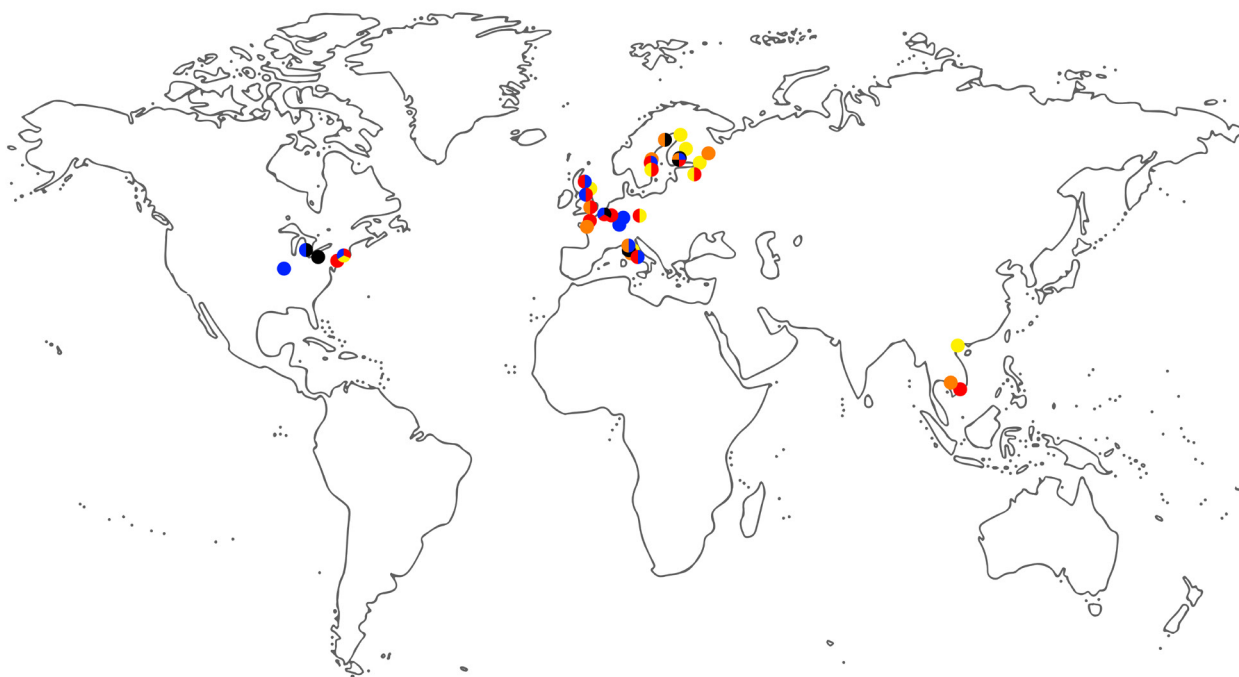
Body: Description of our work

After an initial meeting to introduce ourselves, the group moved on to discussing the qualities of a good teacher.

We also decided on which topics would be most beneficial to us, in order to structure the topics of our following meetings. Our group had six formal meetings during the academic year. We decided that it would be best to focus on one topic per meeting: assessment (i.e., assessing the learning outcomes of the students) and evaluation (i.e., evaluating the teaching and the course); challenges and awkward situations in the classroom; classroom interaction; digital teaching tools (e.g., Flinga¹, Presemo², etc.),

1 <https://flinga.fi>. Flinga is an online platform for pedagogical activities.

2 <https://presemo.helsinki.fi>. Presemo is an online classroom participation system designed to activate students.



Map 1. Map of towns where the authors were born (black dots), studied (blue dots), and have been teachers for over 1 year (red dots), for 3-12 months (orange dots) or in one-off courses (yellow dots). Figure by courtesy of Maro Järvinen.

as well as traditional teaching aids such as big sheets of paper, the board, Post-Its, etc.

Each meeting lasted an average of two hours. The initial meetings were more structured, with more facilitator-led activities, but later meetings were increasingly based on the initiative of the group members, with facilitators participating in discussions as equals. The meetings were largely based on group discussion to address the pre-determined theme. Members of the group (including facilitators) also had the opportunity to present a sample lecture from one of their courses for feedback about teaching style, presentation, and so forth. Three members gave such teaching demonstrations.

Discussion

What have we gained from this experience? We all feel that this group is a valuable supplement to formal training and an important resource for international teachers at university. While it would be impossible to represent the entirety of our discussions here, a few examples can demonstrate the utility and benefits of participating in such a group, even as an experienced teacher.

For instance, we discussed classroom interaction and how to encourage quiet students to interact. We were surprised by the similarity of ideas/activities we had, such as pairing students up to get them started and the use of group work to compare ideas and reflections. We also spoke about our different strategies and what worked well and not so well.

Beyond comparing teaching and learning strategies, we took our time to think about situations we might stumble upon in the future.

We then moved into discussing awkward situations and how sensitive topics can affect classroom interaction. The examples we provided enabled us to empathise more with the challenges that teachers from different disciplines may encounter. This raised awareness in each of us and allowed us to anticipate possible situations that we were not familiar with before.

Next, we discussed evaluation and assessment. This general topic showed us that even the finer details of teaching, such as the terminology used within each discipline, could be interpreted in very different ways. This became quite clear through our attempt to use Flinga to gather our ideas on evaluation and feedback, and experiences on these two topics. We all had a preconception of what evaluation and feedback meant, but when we came together as a group, it became evident that we understood them differently. For instance, some of us understood evaluation as how we assess our students, while others understood it as how teachers are evaluated and still others thought it could be either. Following this discussion, we agreed that this work helped us in stepping out of our own discipline and formulating ideas and concepts in new ways that would be clearer to others.

Overall, this group was an excellent supplement to more formal pedagogical training and provided us with the ability to fill-in training gaps that had

not been addressed in our previous experiences, formal orientation programmes, or current offerings in our respective faculties for international teachers and researchers. By comparing our strategies and pooling our collective experience and background, we learned skills and strategies that we would not have otherwise learned on our own or necessarily even in formal training programmes.

What are we taking with us? Thanks to this work, we appreciate more and more the importance of interdisciplinary work and cooperation. We felt that it worked well as a way of integrating international scholars. Furthermore, this type of group has the added benefit of making the locals / Finns in the group feel part of a more international community.

Summary – Directions for future work

The number of international students and staff members has long been relatively low at Finnish universities, but the universities are currently internationalising at a quick pace. This development emphasises the integration of international academic teachers and the interaction between them and Finnish-speaking staff. We find the international peer-mentoring groups to be a useful tool in both respects.

Based on our experiences, we would like to encourage Finnish universities to offer English-speaking peer-mentoring groups and to encourage Finns to be involved in these groups as well, and not just in the Finnish-speaking groups. We do not want to be prescriptive in suggesting strict guidelines on how to organise such groups, yet we would like to conclude our discussion by listing some of the work we envision might be productive and foster a sense of community and cooperation. Every peer mentor group will be unique and will need to determine what its interests are and how best to work together as a group, including if the structure should be as relaxed and open as ours was or more rigid with more set tasks before each meeting.

For the future, we suggest that such groups allocate more time per meeting and schedule social activities such as lunch for bonding, that facilitators consider introducing more focused questions on the group's themes so that everyone could bring in prepared and concrete examples, and that the group should consider activities such as visiting each other's lectures and contributing to a university-wide teacher's blog. The groups could also contemplate occasionally inviting guest 'speakers' to help fill a gap all members in the group feel they lack, or to stimulate discussion from outside expertise/opinions. We also see great potential in these groups to provide support for specific aspects of one's teaching: from course and lesson plans to the lesson itself, as well as job material preparation (i.e., teach-

ing portfolios and philosophies, as well as sample lessons for job interviews) and general concerns for international staff as they navigate the Finnish system, such as docentship and teaching assessments.

On a more local level, we encourage the University of Helsinki to expand the peer-mentoring programme, but that groups should continue to integrate different faculties, and not be discipline-specific but rather maybe based on what works best when it comes to time and place. It might be a good idea to make the application such that one could indicate his/her preferences for time, place, etc. The current peer-mentoring programme is designed so that the groups only last for one academic year, but our group strongly believes that there should be an institutional framework for sustaining groups that want to continue into a second year or beyond. We also believe that groups should not be isolated events, but should be integrated into the larger university community and beyond (including nearby institutions) and should maximise their impact and outreach. The current option is that participants can become facilitators of another group, but there are no "second year" options at the moment. There is also currently no accreditation system to recognise participation in these groups. Even a modest recognition would likely encourage more academic teachers to participate in peer-mentoring.

This type of group is an ideal forum for those staff members that are highly motivated and self-driven to improve and expand their teaching skill set. In our brief year together, we gained new insights and perspectives, ideas and concrete examples, and colleagues and friends. New seeds for improved skills and strategies and support have been planted, and we hope that they will grow within us and that the ideas of these groups will disperse across Finnish universities.

Pienryhmäkeskustelu opintosuorituksena: erään yliopistopedagogisen kokeilun antia

Tässä kirjoituksessa kuvaan kokeilua, jossa kasvatettiin pienryhmäkeskustelujen osuutta yliopisto-opiskelijoiden kurssisuorituksissa. Kokeilussa pienryhmäkeskustelut muodostivat merkittävän osan luentokurssin suorituksesta sekä ajallisesti että arvioinnissa. Kokeilu tehtiin humanistisen tiedekunnan kieliaineiden maisterivaiheen kursseilla, mutta uskon sitä voitavan soveltaa muunkin tyyppisen opetukseen. Seuraavassa kuvaan kokeilun kurssiasetelmaa, ryhmäkeskustelujen toteutusta ja arviointia, sekä pohdin menetelmän hyviä ja huonoja puolia verrattuna muihin mahdollisiin suoritustapoihin. Lopuksi teen yhteenvedon seikoista, jotka tulisi huomioida suunniteltaessa pienryhmäkeskustelua opintosuorituksena. Olen itse ollut kolmen kokeilukurssin vastuuopettajana ja menetelmän kehittäjänä. Omien havaintojeni lisäksi hyödynnän tässä kirjoituksessa opiskelijoiden antamaa kirjallista palautetta sekä palautekeskusteluja opiskelijoiden ja kurssin luennoitsijoiden kanssa.

Pienryhmäkeskustelut luentokurssin osasuorituksena

Seuraavassa kuvailen kurssirakennetta, jota olen käyttänyt sekä syksyllä 2012 Helsingin yliopiston humanistisessa tiedekunnassa yhdessä Hanna Lanton kanssa koordinoimallani kurssilla Koodinvaihto ym. monikieliset käytänteet että Oulun yliopiston Kielten ja kirjallisuuden tutkinto-ohjelman valinaiskursseilla Miten monikielisyyttä tutkitaan (syksy 2016) ja Kielikontaktit (kevät 2018). Kurssit oli suunnattu eri kieliaineiden maisterivaiheen opiskelijoille, ja niillä vieraili useita luennoitsijoita kertomassa tutkimusmenetelmistä ja omasta tutkimuksestaan. Kurssien tavoitteena oli saada tietoa ajankohtaisesta kielikontaktitutkimuksesta ja tutkimusmenetelmistä sekä syventää ymmärrystä yksilöiden ja yhteisöjen monikielisyydestä, kielikontakteista ja vähemmistökielistä. Pienimmällä kurssilla oli 10 osallistujaa ja suurimmalla 73.

”Perinteinen” luentokurssin rakenne

Arvelisin, että tyypillisin tapa toteuttaa humanististen aineiden luentokurssi ovat kahden akateemisen tunnin pituiset luennot, joista kunkin pitää yksi luennoitsija. Mikäli ryhmäkeskusteluja teetetään, ne ovat tyypillisesti opettajajohtoisia siten, että luennoitsija antaa pienryhmille jonkin tehtävän tai kysymyksen

pohdittavaksi. Opiskelijat kuvaavat tällaista suoritustapaa turhauttavaksi: monestikaan juuri opettajan antamasta kysymyksestä ei ole paljon sanottavaa, ja muut mahdolliset esiin nousseet kysymykset jäävät helposti käsittelemättä. Massaluennoilla vain yksittäiset opiskelijat uskaltavat esittää kysymyksiä luennoitsijalle, ja pahimmassa tapauksessa keskustelulle jää vain vähän aikaa. Luentokurssit suoritetaan yleensä tenttimällä tai luentopäiväkirjalla. Etenkin jälkimmäinen mahdollistaa opiskelijan omien ajatusten esiin tuomisen, mutta kumpaankaan suoritustapaan ei liity vuorovaikutuksen mukanaan tuomaa synergiaetua. Usein tentti- ja luentopäiväkirjavastauksissa tyydytään referoimaan luennon sisältöä. Mikäli luento on vaikeaselkoinen, opiskelija joutuu tyytymään raportoimaan sen osan, jonka on ymmärtänyt, ilman, että saisi syvennettyä tietämystään aiheesta.

Keskusteleavamman luentokurssin rakenne

Halusimme muuttaa luentokurssin rakennetta siten, että siinä jäisi enemmän tilaa vuorovaikutukselle. Tapaamisille varattiin 4 peräkkäistä tuntia, ja ne rytmitettiin niin, että mukana oli 2–3 luennoitsijaa, joiden puheenvuorojen väliin jäi aikaa opiskelijoiden ryhmäkeskusteluille. Viimeinen tunti käytettiin paneelikeskusteluun, jossa opiskelijat kyselivät ryhmässä miettimään kysymyksiä luennoitsijoilta. En-

Esimerkki (1). Luentokurssin rakenne

8.15 aloitus (5 min)

8.20 esitelmä1 (30 min)

8.50 esitelmä2 (30 min)

9.20 opiskelijoiden ryhmäkeskustelu ja tauko (20 min)

9.40 esitelmä3 (30 min)

10.10 opiskelijoiden ryhmäkeskustelu ja tauko (40 min)

10.50 paneelikeskustelu (55 min)

11.45 lopetus

simmäisten kurssien opiskelijapalautteen perusteella päädyin pidentämään ryhmäkeskusteluille varattua aikaa siten, että viimeisimmässä kurssimallissa tapaamiskerran rakenne oli esimerkissä (1) kuvatus kaltaisen.

Kurssiin saattoi sisältyä joitakin ”perinteisen” mallin mukaisia yhden luennoitsijan opetuskertoja. Tällöinkin luennon pituus rajoitettiin 30–45 minuuttiin, minkä jälkeen opiskelijoilla oli mahdollisuus kahteen n. 20 minuutin ryhmäkeskusteluun, joiden välissä kysyttiin luennoitsijalta kysymyksiä. Pidin tärkeänä sijoittaa ryhmäkeskustelu ennen kysymyskierrosta, jotta opiskelijat saisivat ensin yhdessä jäsentää ajatuksiaan ja kerätä rohkeutta tuoda niitä esiin. Tapaamisen loppuaika käytettiin johonkin muuhun, esimerkiksi artikkelityöpajaan.

Pienryhmäkeskustelujen toteutus

Pienryhmäkeskustelut toteutettiin 3–4 hengen ryhmissä (aluksi kokeillut 5–6 hengen ryhmät todettiin liian suuriksi). Opiskelijoita ohjeistettiin tekemään muistiinpanoja luentojen aikana ja kirjaamaan ylös esiin nousseet kysymykset ja ajatukset. Opiskelijat saivat itse jaksottaa keskusteluihin varatun ajan siten, että siihen saattoi sisältyä taukoja. Keskustelupaikan sai myös vapaasti valita. Ryhmäkeskusteluille annettiin kaksi konkreettista tavoitetta: valmistella kysymyksiä luennoitsijoille ja laatia raportti, joka arvoisteltaisiin.

Ryhmäkeskustelujen raportointi ja arviointi

Ryhmiä ohjeistettiin laatimaan keskustelusta 1–2 sivun mittainen raportti. Suositeltava tapa oli, että yksi keskustelijoista toimii vuorollaan sihteerinä. Raportit sai palauttaa joko heti tunnin jälkeen tai viimeistään seuraavan tapaamisen alussa. Opiskelijoilla oli siis mahdollisuus täydentää raportteja viikon ajan, ja moni päätyikin lisäämään siihen esim. lähdeviitteitä. Jotkut ryhmät jäivät luokkaan jatkamaan keskustelua ja täydentämään raporttejaan vielä tunnin loputtua. Ryhmäkeskustelujen ohjeet ja arviointiperusteet olivat esillä kurssin verkkoalustalla kurssin alusta saakka. Arviointiperusteet on kuvattu esimerkissä (2).

Ryhmäkeskustelujen arviointiperusteet ohjasivat opiskelijoita tuomaan rohkeasti esiin omia kriittisiäkin näkökulmiaan ja etsimään yhteyksiä aiempiin luentoihin, kurssin oheiskirjallisuuteen ja kurssin ulkopuolella opittuun ja havaittuun. Koko ryhmä sai raportista saman arvosanan.

Kurssin arviointi

Koska koko pienryhmä sai ryhmäkeskustelusta saman arvosanan, pidin tarpeellisenä lisätä kurssisuoritukseen myös itsenäisen tehtävän. Kurssin arvosana koostui siis kahdesta osasta: ryhmäkeskustelujen arvosanojen keskiarvosta ja itsenäisestä tehtävästä, joka saattoi olla tentti, kotitentti, esitelmä tai aineiston litterointitehtävä. Pelkkä asiasisältöjen omak-

Esimerkki (2). Ryhmäkeskusteluraporttien arviointiperusteet

- 0 - ei raporttia / poissaolo
- 1 - Opiskelija oli todistettavasti läsnä,
muttei osallistunut ryhmätööhön.
- 2 - Ryhmätööraportti osoittaa aiheesta keskustellun,
mutta on suppea.
- 3 - a) Raportti osoittaa aiheesta keskustellun monipuolisesti.
Raportti voi kuitenkin olla enemmän referatiivinen kuin
analyttinen (esim: Luennessa käsiteltiin asiaa X /
On kiinnostavaa, että X).

b) Raportti sisältää analyttisiä oivalluksia,
mutta on suppea.
- 4 - Raporttiin on kirjattu monipuolisia ja syvällisiä
vertailevia ja kriittisiä näkökulmia, kysymyksiä
tai havaintoja tunnin aiheisiin liittyen.
- 5 - Raportti sisältää edellisen lisäksi uusia tai omaperäisiä
näkökulmia tai poikkeuksellisen pitkälle vietyä
teoreettista tai analyttistä pohdintaa. Sillä on
tutkimusta edistävää vaikutusta.

sumista kontrolloiva tentti koettiin hyödyttömäksi kuin tehtävät, jotka antoivat opiskelijoille mahdollisuuden syventää jonkin itse valitseman aiheen tuntemusta tai perehtyä aineistoon, jota voisivat käyttää omassakin tutkimuksessaan. Viimeisellä kurssilla luovuinkin tentistä kokonaan. Poissaolo laski kyseessä olevan tunnin arvosanan nolnaan. Viimeisellä kurssilla opiskelijoille annettiin kuitenkin myös mahdollisuus korvata poissaolo kirjoittamalla pienen osan, jonka tuli perustua kyseisen tapaamiskerran oheislukemistoon ja verkkoalustalle linkitettyihin verkkoluentoisiin sekä muuhun materiaaliin. Koko kurssi arvioitiin asteikolla 0–5. Viiden opintopisteen kurssisuoritukseen sisältyi 28–32 tuntia lähiopetusta, itsenäinen tehtävä ja pakollisena lukemistona 10–20 tutkimusartikkelia, jotka käsiteltiin erillisessä artikkelityöpajassa.

Menetelmän edut ja haasteet

Opiskelijapalaute kurseista oli valtaosin myönteistä, ja erityisesti ryhmäkeskusteluja pidettiin hyvänä tapana oppia. Opiskelijat kokivat, että asiat jäävät paremmin mieleen, kun niistä keskustelea. Neljän tunnin tapaamisen kuvattiin kuluvan nopeasti, vaikkei taukoja juuri pidetty. Ensimmäisillä kurssikerroilla ryhmäkeskusteluihin käytetty aika koettiin liian vähäiseksi, ja vasta viimeisen kurssin 20 + 40 minuuttia pidettiin riittävänä. Myös useamman tutkijan paneelikeskusteluja pidettiin hyödyllisinä, sillä niissä tutkimuksen välinen vuoropuhelu konkretisoitui. Ryhmäkeskustelujen ja paneelikeskustelujen ansiosta opiskelijat kokivat pääsevänsä lähemmäs tutkimusta kuin monella muulla kurssilla. Myös luennoitsijat kokivat hyötyvänsä kurssista: vuoropu-

helu tutkijoiden välillä lisääntyi ja myös opiskelijoiden ajatukset antoivat uutta pontta tutkimukselle. Opiskelijoiden ryhmätyöraportit jäivät luennoitsijoiden luettaviksi verkkoalustalla, ja ne antoivat hyvää ainesta tutkimuksen sisältöjen ja myös luennointitekniikan kehittämiseen.

Menetelmän käytössä oli joitakin haasteita, jotka pystyttiin selättämään ensimmäisten kokeilukertojen palautteen perusteella. Pienryhmäkeskusteluille varastusta ajasta on jo edellä ollut puhetta: sen on oltava riittävä. Lisäksi ensimmäisellä (vuoden 2012) kurssilla ryhmäkeskustelujen arvosteluperusteet annettiin opiskelijoille vasta kurssin aikana, mikä hankaloitti työskentelyä. Selkeällä kirjallisella ohjeistuksella ja ilmiannetuilla arviointikriteereillä on suuri merkitys kurssin onnistumisen kannalta. Ensimmäisellä kurssilla jotkut kokivat, että ryhmäkeskusteluissa osa opiskelijoista pääsee ”kuin koira veräjältä” osallistumatta aktiivisesti keskusteluun, mutta saa silti saman arvosanan kuin muut pienryhmäläiset. Suuremmissa opetusryhmissä kurssilla joku saattoi tulla paikalle vain ryhmäkeskustelun ajaksi ilman, että olisi edes kuullut luentoa. Tähän haasteeseen vastattiin pienentämällä pienryhmien koko 3–4 henkeen, mikä lisäsi painetta osallistua keskusteluun aktiivisesti. Arvosteluperusteisiin kirjattiin, että pelkkä läsnäolo ilman osallistumista ryhmän työskentelyyn antaa arvosanaksi 1. Viimeisellä kurssilla luovuinkin tentistä kokonaan, ja keskenään vaihtoehtoisiksi tehtäviksi jäivät esitelmä ja litterointitehtävä. Myös lukujärjesteknisillä seikoilla ja opetusryhmän koolla lienee ollut vaikutusta siihen, että viimeisellä kurssilla ongelmaa ei enää ollut.

Kurssin luennoitsijat kokivat käytettävissä olevan ajan riittämättömäksi sekä silloin, kun aikaa annettiin 30 minuuttia että silloin, kun aikaa oli 90 minuuttia. Ohjeistin luennoitsijoita suhtautumaan lyhyeen luentoon kuin konferenssiesitelmään (ja ohjelmassa myös nimesin luennot esitelmiksi). Tämä pakotti luennoitsijat tiivistämään ajatuksensa ja valmistelemaan esityksensä huolella. Jotkut luennoitsijat ratkaisivat aikapulan puhumalla vain teoriataustasta ja menetelmistä ilman konkreettisia esimerkkejä. Tällaiset esitelmät koettiin vaikeiksi seurata, ja parhaina pidettiin sellaisia luentoja, joissa aihetta lähestyttiin konkreettisten tutkimuskysymysten kautta. Opiskelijat kokivat oppivansa paljon myös keskusteltaessa hyvin konkreettisella tasolla esimerkiksi tutkimusaineiston keräämisestä ja käsittelystä, johtopäätösten tekemisestä ja tutkimuksen sovellettavuudesta. Luennoissa puolestaan painottui enemmän menetelmien historia ja tutkimusteorioiden suhde. Pienryhmäkeskustelujen ja paneelikeskustelujen kautta syntyi vuoropuhelua, jossa opiskelijoiden ja luennoitsijoiden kiinnostuksen kohteet saatiin kohtaamaan. Vaikka luennoitsijat eivät ehtineet kertoa kaikkea haluaansa, opiskelijat kokivat saaneensa vuorovaikutteisesta kurssista enemmän irti kuin yksisuuntaisista luentokursseista, joilla opetetut asiat (opiskelijoiden sanoman mukaan) ”unohtuvat saman tien”.

Sulautuva opetus tieteellisammattillisessa erikoistumiskoulutuksessa – etäopetuksen mahdollisuuksia suomalaisiin kokeiluihin ja käytänteisiin perustuen

Yliopistollinen täydennys- ja jatkokoulutus on murroksessa uusien erikoistumiskoulutusten käynnistyttyä, jotka sijoittuvat omana kokonaisuutenaan aiempien koulutusmuotojen kenttään perustutkinnon jälkeen. Erikoistumiskoulutukset on suunnattu ihmisille, jotka ovat jo toimineet työelämässä: tarkoitus on tukea heidän ammatillista kehittymistään ja edistää erikoistumista (OKM 2013). Erikoistumiskoulutusta toteutetaan useilla terveydenhuollon ammattialoilla, kuten esimerkiksi psykologiassa. Usein osallistujat asuvat ja työskentelevät eri puolilla Suomea. Lähitapaamisten työläys on otettu huomioon siten, että kurssit muodostuvat suurilta osin 1-2 seminaaripäivästä sekä etänä työstettävistä oheistehtävistä. Opetus on siis sulautuvaa opetusta, jossa opetetaan ja opitaan sekä lähitapaamisissa että verkossa tapahtuvan etätyöskentelyn kautta. Tämän artikkelin tavoitteena on esitellä kirjallisuuteen sekä suomalaisiin kokeiluihin ja käytänteisiin perustuen sulautuvan opetuksen ja etenkin etäopetuksen keinoja, joilla voitaisiin rikastaa yleisemminkin tieteellisammattillista jatko-opintotasoista terveydenhuollon ammattihenkilöiden koulutusta.

Avainsanat: sulautuva opetus, etäopetus, erikoistumiskoulutus, psykologia, Psykonet

Mielekkään ja linjakkaan etäopetuksen suunnittelumalli

Etäopetuksen suunnittelu ja toteutus noudattavat samoja periaatteita muun opetuksen kanssa: tavoitteeksi tulisi asettaa sekä mielekäs oppiminen että linjakas opetus (Löfström, Kanerva, Tuuttila, Lehtinen, & Nevgi, 2010b).

Nevgin ja Tirrin (2003) mukaan mielekästä oppimista voidaan tukea verkossa seuraavin keinoin ja käytäntein:

- Aktiivisuus eli omatoiminen tiedon hankinta ja käsittely, jota voidaan edesauttaa pari- ja ryhmätyöskentelyllä. Keinoina voidaan käyttää opiskelijoiden omien esimerkkien työstämistä.
- Intentionaalisuus, jota voidaan edistää ottamalla opiskelijat mukaan oppimistavoitteiden asettamiseen ja niiden saavuttamisen seurantaan. Välineenä tässä voi olla esimerkiksi oppimispäiväkirja tai henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS).

- Reflektiivisyys, jonka myötä tutkitaan omia käsityksiä, tullaan tietoiseksi omasta oppimisesta ja oppimisen tavoista sekä kehitetään niitä. Oppimispäiväkirja, henkilökohtaiset tavoitteet ja käsitekartat ovat tukena tässä.
- Kontekstuaalisuus, jota tukee opiskelun kytkeminen opiskelijoiden esimerkkeihin ja kokemuksiin sekä autenttisiin, tosielämää vastaaviin tilanteisiin. Tätä tukevia välineitä ovat simulaatiot, pelit, videot, dokumentit, tapauskuvaukset ja ongelmalähtöisen oppimisen virikemateriaalit sekä useiden ratkaisuehdotusten generointi.
- Siirtovaikutus, jota tuetaan kontekstuaalisuudella ja soveltamisella uusiin tilanteisiin, jopa itse kehiteltyihin ongelmiin.
- Konstruktiivisuus, jota edistää opiskelijoiden etukäteistiedon huomioiminen, ja jonka tavoitteena ovat merkitykselliset asiakokonaisuudet, kuten vanhan ja uuden tiedon suhteuttaminen.

- Yhteisöllisyys, johon perustuen ongelmat ratkaistaan omia ja toisten kokemuksia ja ideoita hyödyntämällä, positiiviseen riippuvuuteen tukien. Välineinä voidaan käyttää keskustelutiloja sekä yhteisten aineistojen ja tiedostojen tallennus- ja käsittelytiloja, prosessikirjoittamista.
- Vuorovaikutus, dialogi ja palaute, jota voidaan tukea esimerkiksi chatin kautta.

Linjakkaan opetuksen suunnittelumalli verkko- ja etäopetuksen tueksi etenee suunnittelusta toteutukseen ja arviointiin (Löfström, Kanerva, Tuuttila, Lehtinen, & Nevgi, 2010a). Suunnittelussa on tärkeää määritellä ydinaines eli keskeiset teoriat, mallit ja periaatteet. Oppimislähtöisessä ja konstruktivistisessa opetuksessa tulee tunnistaa opiskelijoiden aiemmat tiedot, taidot ja yksilöllisyys. Ennakkotietoja voidaan kerätä esimerkiksi Helsingin yliopistolla kehitetyn mallin avulla (Hailikari, Nevgi, & Lindblom-Ylänne, 2007), jolla kartoitetaan faktatietoa, kuvailevaa tietoa, suhteuttavaa tietoa ja soveltavaa tietoa.

Opetuksen toteutusvaiheessa (Löfström et al., 2010a) keskitytään pelisääntöihin, yhteisiin oppimistavoitteisiin, vuorovaikutukseen ja opiskelijoiden ohjaamiseen. Pelisäännöt on hyvä laatia yhdessä ja ne tulee saattaa kaikkien tietoon heti kurssin alussa. Nämä voivat koskea esimerkiksi sitä, milloin opettaja on käytettävissä, mikä on työnjako ja kunkin tehtävät. Sääntöjen ja ohjeiden on hyvä olla selkeitä, samoin kuin tavoitteiden sekä aikataulujen ja palautteissa tulee pyrkiä nopeuteen.

Vuorovaikutus ei ole itseisarvo, mutta parhaimmillaan se edistää sekä yksilön oppimista että ryhmän avulla tiedon rakentamista. Toteutuksessa onkin hyvä huomioida prosessiluonteisuuden mahdollisuudet: yhteistoiminnallisuus ja yhteisölliset menetelmät sekä formatiivinen eli opetuksen aikainen arviointi. Tuen tarve on eri opiskelijoilla erilainen ja näin lähikehityksen vyöhykettä (Vygotsky, 1982) voidaan hyödyntää myös vertaisopiskelussa, ja ryhmätyöskentely itsessään voi olla tarkastelun kohteena. Opettaja haastaa ja ohjaa verkossa, kannustaa ja kulkee rinnalla (Bonk & Cunningham, 1998; Duffy & Cunningham, 1996; Naidu & Olsen, 1996; Oliver & McLoughlin, 1999; Salmon, 2000). Hän on aktiivinen ja antaa asiantuntemuksensa opiskelijoiden käyttöön. Verkkomentorina opettajalle voi toimia toinen keskustelua rikastuttava asiantuntija, esimerkiksi kentällä toimiva klinikko.

Oppimisen arviointivaiheessa tulee edelleen pitää mielessä linjakkuuden periaate suhteessa tavoitteisiin ja toteutukseen. Arviointi antaa sekä tietoa opettajalle että palautetta opiskelijalle. Arvioinnin muoto ja kohde ovat tärkeitä ja niiden tulee olla linjassa oppimistavoitteiden kanssa. Summatiivisen (oppimisen lopputulos) arvioinnin ohella olisi hyvä toteuttaa formatiivista (oppimisprosessia arvioivaa), samoin määrän arvioinnin ohella tulisi arvioida laatua (Löfström et al., 2010b).

Sulautuvan opetuksen toteutus

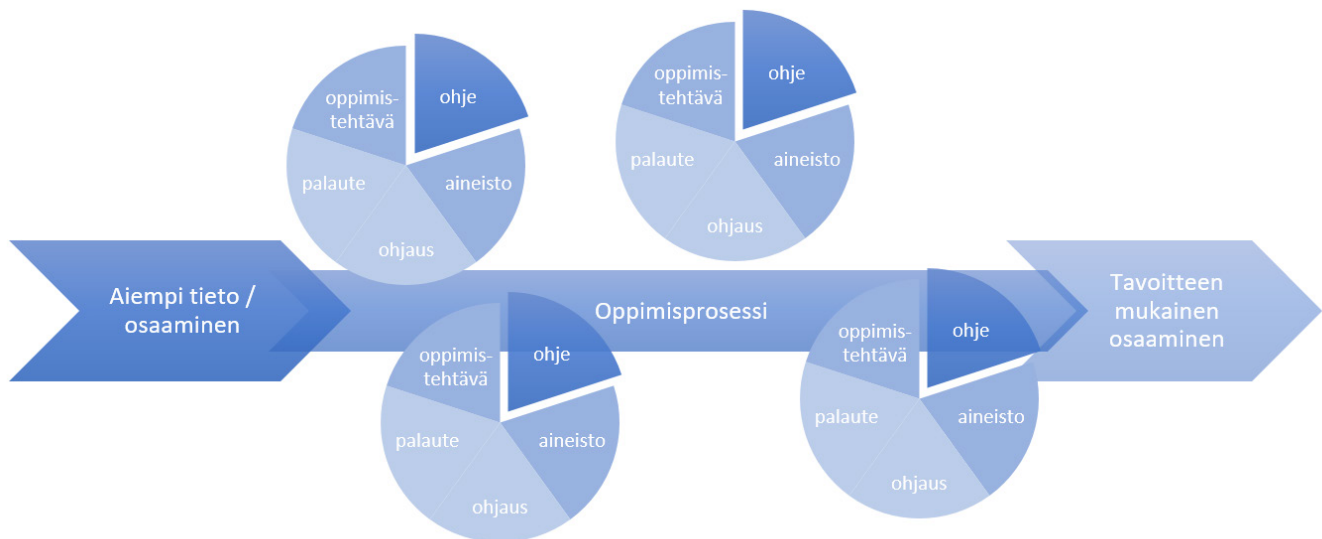
Etäopetuksessa voidaan hyödyntää opetusteknologiaa, jolla tarkoitetaan tietoverkkoa sekä erilaisia tieto- ja viestintätekniikan muotoja ja laitteita hyödyntävää opetusta (Timonen & Toivanen, 2015). Tällä mahdollistetaan joustava, ajasta ja paikasta riippumaton teknologiavusteinen työskentely yhdistettynä kontaktiopetukseen, jolloin puhutaan sulautuvasta oppimisesta ja oppimisympäristöstä (Graham, 2006).

Käytössä on tärkeää olla yksi sähköinen alusta, vaikkapa **Moodle**¹, jota voidaan täydentää muilla palveluilla. Moodlessa voidaan tukea vuorovaikutteisuuksia koko ryhmän kesken verkkokeskustelualueilla, tehtävien palautuksen näkyvyydellä, ohjauspalautteella ja vertaisarvioinnilla (Timonen, 2015b). Moodlen chat-ominaisuutta ei ole koettu hyväksi ja se onkin parempi toteuttaa esimerkiksi Adobe Connectissa tai Skypeä. Moodlella voidaan toteuttaa myös aktiivisia opintojaksotehtäviä, joissa oppimateriaali on linkitetty Moodleen ja tehtävät ohjeistettu keskustelualueella. Moodleen voidaan määritellä oppimistehtävien itseohjautuvuutta, jolloin Moodle valvoo automaattisesti suoritusten kertymistä suoritustapa-asetuksen avulla (Timonen & Toivanen, 2015). Moodlen tentti (Timonen, 2015b) voi olla verkkotentti, gallup tai monivalinta; erilaisia kysymystyyppejä on yli kymmenen (Makkonen, 2015). Kysymyksiin voidaan liittää kuvaa, ääntä, videoita tai muita sovelluksia, eikä tentin tarvitse edustaa summatiivista arviointia, vaan sitä voidaan käyttää myös itseopiskeluun, kertaamiseen ja itsearviointiin (Timonen, 2015d).

Verkkokurssin rakenteen suunnittelun tukena voidaan hyödyntää MOOC (massive open online course) –malleja. Nämä kurssit kestävät tyypillisesti 10 viikkoa, ja opetus rakentuu videoiden, harjoitustehtävien ja artikkelien varaan (Timonen & Toivanen, 2015). Kurssin pohjaksi tulee laatia oppimisprosessin sekä sen ohjauksen kuvaus. Lineaarisen lisäksi prosessi voi olla osaamistason mukaan haarautuva ja palaava, verkkomainen kuten hypertekstirakenteet tai opiskelijaorientoitunut (Simonson, Smaldino, & Zvacek, 2015). Oppimisprosessiin tässä esimerkissä sisältyy useita oppimistilanteita (kuvattu kuviossa 1 ympyröinä), joihin liittyy tietty teema, oppimistavoitteet, oppimistehtävät, tietolähteet tai materiaali sekä ohjaus ja arviointi.

Kurssi alkaa usein alkuwebinaarilla. Nämä verkossa toteutetut seminaarit tai luennot edistävät tutustumista, ryhmäytymistä ja verkko-oppimisalustaan orientoitumista (Timonen, 2015c). Webinaari voidaan toteuttaa reaaliaikaisena ja osallistavana (Timonen, 2015a). Aineisto voidaan myös viedä Moodleen ja tallenteita voidaan hyödyntää myöhemmin. Webinaarien jaksoitus on tärkeää

¹ <https://moodle.helsinki.fi/>



Kuvio 1. Oppimisprosessi. Mukailtu lähteestä: (Koli, 2011)

(Timonen, 2015a): aloituksen on hyvä kestää noin 15 minuuttia, tämän jälkeen sisältöä on noin 45 minuuttia, sitä seuraa 5-7 minuutin tauko, jonka jälkeen sisältöä on taas 40-45 minuuttia ja lopuksi 15 minuutin yhteenveto. Pienryhmiä tämän pituisessa sessiossa tulisi olla vain yksi, joko alussa tai lopussa. Verkko-opetuksen tulisi sisältää suhteellisesti enemmän mediaa kuin tekstiä verrattuna tavanomaiseen opetukseen (Simonson et al., 2015). Työkaluina voidaan käyttää esimerkiksi **Adobe Connectia**², **Skypea**³ tai **Teamspeakia**⁴, **Bambuserin**⁵ ja **Wirecastin**⁶ yhdistelmää, **Movenotea**⁷ tai **Zoomia**⁸.

Alkuwebinaarissa opiskelijoille on hyvä kuvata verkko-oppimisen piirteitä: se edellyttää aikaa, ajankäytön suunnittelua, sitoutumista ryhmään ja itsenäistä oppimista (Timonen, 2015c). Verkkotyöskentely edellyttää myös opettajalta aktiivisuutta (ks. taulukko 1, Timonen, 2015c). Erityisen kriittisiä kohtia, jolloin motivaation ylläpidon vuoksi opettajan on tärkeä osallistua, ovat aloituskontaktin jälkeinen aika, puoliväli ja loppupuoli.

Verkkokeskustelun säännöt on hyvä määritellä etukäteen, jotta opiskelijat tietävät, mitä heiltä toivotaan. Tarpeeksi pienien ryhmien puitteissa voidaan esimerkiksi työstää ensin oma osio, kommentoida kaikkien muiden ryhmän jäsenten osiota ja sen jälkeen tehdä yhteenveto omasta osiosta palautteiden perusteella (Juujärvi & Pessa, 2013). Mäkinen, Aholan ja Peltosen mukaan (2011)

onnistunutta verkkokeskustelua, sen organisointia ja ohjausta edistävät aiheen merkityksellisyys opiskelijoille, tehtävien syvälinen prosessointi, keskustelun pakollisuus ja vaikuttaminen arvosteluun, ryhmäkoon kohtuullisuus (noin 10 osallistujaa) sekä ajoituksen osalta lyhytkestoisuus ja jaksotus (1-2 viikkoa). Rovai (2007) taas painottaa verkkokeskustelun ohjauksessa motivaation herättämistä, edellytysten luomista sekä reflektiivisemmälle että asiapitoisemmalle keskustelulle ja vaikutelmaa opettajan läsnäolosta sekä opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen edistämistä.

Yhteisöllisyyttä voidaan tukea webinaarien ohella verkon vertaisoppimisryhmillä, opiskelijoiden muulla vuorovaikutuksella ja prosessimaisilla tehtävillä eri alustoilla toteutettuna, kuten esimerkiksi yhteisillä reaaliaikaisilla muistiinpanoilla, tehtävillä, valkotalulla, väittämillä ja tiedostojen jakamisella (Timonen, 2015c). Työkaluina voidaan hyödyntää vaikkapa blogia (esim. **Blogger**⁹, **WordPress**¹⁰ ja **Tumblr**¹¹), jonka pitämistä voidaan vuorotella (Kangas, 2015). Voidaan myös hyödyntää **wikiä**¹², **Adobe Connectin**¹³ chat-ominaisuutta tai breakouts-toiminnolla jaettuja ryhmiä webinaarin yhteydessä. Visailuihin voi käyttää **Kahootia**¹⁴, kyselyihin ja äänestyksiin soveltuvat **Socrative**¹⁵, **Poll everywhere**¹⁶, **DirectPoll**¹⁷, **SpeakUp**¹⁸, **Pre-**

2 <https://www.adobe.com/products/adobeconnect.html>
3 <https://www.skype.com/fi/>
4 <https://www.teamspeak.com/en/>
5 <https://iris.bambuser.com/#/home>
6 <https://www.telestream.net/wirecast/overview.htm>
7 <https://chrome.google.com/webstore/detail/movenote-for-gmail/odgidgkhpcedgiknllkdgcabpiakbbl>
8 <https://zoom.us/>

9 https://www.blogger.com/about/?r=1-null_user
10 <https://wordpress.com/create-blog/>
11 <https://www.tumblr.com/>
12 <https://www.wikispaces.com/>
13 <https://www.adobe.com/products/adobeconnect.html>
14 <https://kahoot.com/>
15 <https://www.socrative.com/>
16 <https://www.pollereverywhere.com/>
17 <http://directpoll.com/>
18 <http://speakup.info/>

Taulukko 1. Opettamisen ja ohjaamisen vinkkejä. Mukailtu lähteestä: Oppimisen ohjaaminen ja opetus verkon välityksellä -huoneentaulu lehtorille. (Timonen, 2015c)

- *Motivoi osallistumaan kirjoittamalla itse, positiivisesti ja innostavasti*
- *Aloita kirjoittaessa tärkeimmästä, kirjoita lyhyesti, selkeästi ja konkreettisesti*
- *Sisällytä yksi ajatus yhteen kappaleeseen*
- *Ohjaa ja vie eteenpäin*
- *Huomioi muiden medioiden käyttömahdollisuus*
- *Rikastuta opiskelijoiden tekstiä vinkeillä ja linkeillä*
- *Tuo kokemuksellista tietoa, esim. caseja*
- *Käytä säännöllisesti Moodlen uutiset-alueita*

semo¹⁹, Google Drive²⁰ tai SurveyMonkey²¹. Viimeisillä opiskelijat voivat myös työstää toisilleen pieniä tenttejä. Posterin tekemiseen voidaan hyödyntää Glogsteria²² sekä tiedonhallintaan Diigoa²³. Muita esimerkkejä yhteisöllisistä työkaluista ovat Office 365:n jaetut dokumentit, Padlet²⁴, Popplet²⁵, ThingLink²⁶ ja Socrative. Tutustumisen arvoinen on myös Päivi Timosen päivittämä **kokoelma**²⁷ ”Yhteisölliset työkalut ja sosiaalinen media linkkejä 2016”.

Myös sosiaalisen median käyttömahdollisuudet opetuksessa ovat moninaiset ja edistävät vuorovaikutteisuutta ja epämuodollisuutta sekä tukevat oppimisen itseohjautuvuutta (Stefania & Maria, 2006). Materiaalin ja tiedon jakamista voidaan helpottaa vaikkapa Facebookin²⁸ ryhmien, Podcastien sekä ResearchGaten²⁹ ja SlideSharen³⁰ avulla. Twitter³¹, Facebook ja Youtube³² puolestaan lisäävät opiskelijoiden osallisuutta ja motivaatiota. Edmodo³³ taas on sähköinen oppimisympäristö, joka yhdistää tiedon jakamisen, keskustelun ja sosiaalisuuden.

On hyvä muistaa, että verkko- ja lähiopetuksen yhdistäminen johtaa parempiin oppimistuloksiin kuin kumpikaan yksinään (Means, Toyama, Murphy, Bakia, & Jones, 2010). Myös kurssin etäosiot voisivat rakentua autenttisille eli todellisille tilanteille (Herrington, Reeves, & Oliver, 2010). Opetus voisi toteutua osin työpaikoilla, joissa on asiantun-

tijuutta, jolloin opettaja on ohjaaja ja valmentaja (Valokorpi, Mäntyneva, Turunen, Ruusunen, & Kullaslahti, 2016). Toisaalta opiskelijat voisivat vaikkapa pienissä ryhmissä työstää asiantuntijoina aitoja työelämästä nousevia kehitystehtäviä.

LÄHTEET

- Bonk, C. & Cunningham, D. (1998). Searching for learner-centered, constructivist, and sociocultural components of collaborative educational learning tools. Teoksessa C. Bonk & K. King (toim.), *Electronic Collaborators. Learner-centered Technologies for Literacy, Apprenticeship, and Discourse*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duffy, T. & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. Teoksessa D. H. Jonassen (toim.), *Handbook of Research for Educational Telecommunications and Technology: A project of the Association for Educational Communications and Technology*. New York: MacMillan.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Teoksessa C. Bonk & C. R. Graham (toim.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Hailikari, T., Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2007). Exploring alternative ways of assessing prior knowledge, its components and their relation to learning outcomes. A mathematics-based case study. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 320-337.
- Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. New York: Routledge.
- Juujärvi, S. & Pessa, K. (2013). Verkkopohjainen dilemma-keskustelu sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden eettisen ajattelun kehittäjänä. Teoksessa T. Joutsenvirta & L. Myyry (toim.), *Sulautuvaa opetusta ja oppimista – luokkahuoneista verkkoon*. Valtiotieteellisen tiedekunnan opetuksen kehittämispalvelut.
- Kangas, P. (2015). Sähköiset oppimateriaalit ja niiden löytäminen. Teoksessa P. Timonen & P. Toivanen (toim.), *Opetusteknologiaopas – välineitä interaktiivisen*

- 19 <https://premo.helsinki.fi/>
- 20 <https://www.google.com/drive/>
- 21 <https://fi.surveymonkey.com/>
- 22 <http://edu.glogster.com/?ref=com>
- 23 <https://www.diigo.com/>
- 24 <https://fi.padlet.com/>
- 25 <https://popplet.com/>
- 26 <https://www.thinglink.com/>
- 27 <https://docs.google.com/document/d/1yy-vcEWT07m7jCzW9EoaOtVss8lIqYIkEUhO3fPjg7w/edit?authkey=CM7E17EI&authkey=CM7E17EI&cpli=1>
- 28 <https://www.facebook.com/>
- 29 <https://www.researchgate.net/>
- 30 <https://www.slideshare.net/>
- 31 <https://twitter.com/>
- 32 <https://www.youtube.com/>
- 33 <https://www.edmodo.com/>

- teknologian hyödyntämiseen ammattikorkeakoulu-opetuksessa. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak.
- Koli, H. (2011). Ohjaus ja vuorovaikutus verkossa. Haettu osoitteesta: <http://www.slideshare.net/hannekoli/verkkoohjauk>
- Löfström, E., Kanerva, K., Tuuttila, L., Lehtinen, A. & Nevgi, A. (2010a). Ideasta toteutukseen. Teoksessa E. Löfström, K. Kanerva, L. Tuuttila, A. Lehtinen, & A. Nevgi (toim.), *Laadukkaasti verkossa. Verkko-opetuksen käsikirja*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Löfström, E., Kanerva, K., Tuuttila, L., Lehtinen, A. & Nevgi, A. (2010b). Tavoitteena linjakas opetus ja mielekäs oppiminen. Teoksessa E. Löfström, K. Kanerva, L. Tuuttila, A. Lehtinen & A. Nevgi (toim.), *Laadukkaasti verkossa. Verkko-opetuksen käsikirja*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Makkonen, J. (2015). Tenttiminen Moodlessa – kokeilua ja kokemuksia. Teoksessa P. Timonen & P. Toivanen (toim.), *Opetusteknologiaopas – välineitä interaktiivisen teknologian hyödyntämiseen ammattikorkeakouluopetuksessa*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. & Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Department of Education (ED), Office of Planning, Evaluation and Policy Development; SRI International. Haettu osoitteesta: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
- Mäkinen, J.-P., Ahola, S. & Peltonen, P. (2011). Verkko-keskustelussa oppimista edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä. Teoksessa T. Joutsenvirta & L. Myyry (toim.), *Sulautuvaa opetusta – verkkokeskustelusta ohjaukseen*. Valtiotieteellisen tiedekunnan opetuksen kehittämispalvelut.
- Naidu, S. & Olsen, P. (1996). Making the most of practical experience in teacher education with computer-supported collaborative learning. *International Journal of Educational Telecommunication*, 2, 265-278.
- Nevgi, A. & Tirri, K. (2003). Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä. Opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Oliver, R. & McLoughlin, C. (1999). Curriculum and learning-resources issues arising from the use of web-based course support systems. *International Journal of Educational Telecommunications*, 5, 419-435.
- OKM (2013). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Asiantuntijuus edellä: korkeakoulujen uusi erikoistumiskoulutus. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-215-9>
- Rovai, A. (2007). Facilitating online discussions effectively. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 77-88.
- Salmon, G. (2000). *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. London: Kogan Page.
- Simonson, M., Smaldino, S. & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance. Foundations of Distance Education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Stefania, M. & Maria, R. (2006). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95, 216-230.
- Timonen, P. (2015a). Abode Connect –tekniikalla toteutetut webinaarit. Teoksessa P. Timonen & P. Toivanen (toim.), *Opetusteknologiaopas – välineitä interaktiivisen teknologian hyödyntämiseen ammattikorkeakouluopetuksessa*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak.
- Timonen, P. (2015b). Ohjeita Moodle-opintojakson tekniseen luomiseen. Teoksessa P. Timonen & P. Toivanen (toim.), *Opetusteknologiaopas – välineitä interaktiivisen teknologian hyödyntämiseen ammattikorkeakouluopetuksessa*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak.
- Timonen, P. (2015c). Verkko-opintojakson suunnittelun prosessi. Teoksessa P. Timonen & P. Toivanen (toim.), *Opetusteknologiaopas – välineitä interaktiivisen teknologian hyödyntämiseen ammattikorkeakouluopetuksessa*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak.
- Timonen, P. (2015d). Verkkotentit Moodlessa. Teoksessa P. Timonen & P. Toivanen (toim.), *Opetusteknologiaopas – välineitä interaktiivisen teknologian hyödyntämiseen ammattikorkeakouluopetuksessa*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak.
- Timonen, P. & Toivanen, P. (toim.). (2015). *Opetusteknologia opas – välineitä interaktiivisen teknologian hyödyntämiseen ammattikorkeakouluopetuksessa*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak.
- Valokorpi, P., Mäntyneva, M., Turunen, H., Ruusunen, M., & Kullaslahti, J. (2016). Ketterästi käänteisessä luokahuoneessa – sulautuvaa opetusta, yhteisöllistä oppimista ja tiimiopettajuutta: Työelämätaidot- ja Organizational development -moduulien pilotti-toteutukset. Teoksessa T. Joutsenvirta & L. Myyry (toim.), *Sulautuvaa opetusta, käänteisistä oppimista*. Valtiotieteellisen tiedekunnan opetuksen kehittämispalvelut.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.

Viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen kehittyminen yliopistossa

Kuulostaako tutulta: ”Etsitään akateemisesti koulutettua hyvää tyyppiä, joka taitaa tiimpelaamisen, mutta kykenee myös itsenäiseen työskentelyyn. Etsimämme henkilö loistaa esiintymistilanteissa ja nauttii haastavista neuvotteluista.” Miten yliopisto-opinnot rakentavat opiskelijan vuorovaikutus- ja viestintäosaamista?

Työpaikkailmoituksissa haetaan usein akateemisia osaajia, joilta toivotaan erinomaisia viestintä- ja vuorovaikutustaitoja. Samat vaatimukset nousevat esille myös yliopistoista valmistuneille tehdyissä kyselyissä. Aarresaari-verkoston vuonna 2016 teettämässä maistereiden uraseurannassa ”Eväitä hyvän työuran rakentamiseen” (Sainio, Carver & Kangas, 2017) korostui myös viestintä- ja vuorovaikutustaitojen merkitys. Vastaajien mukaan työelämässä tarvitaan esimerkiksi yhteistyö-, neuvottelu-, ongelmanratkaisu- ja esiintymistaitoja.

Yliopistoissa työelämäosaamiseen liittyvät viestintä- ja vuorovaikutustaidot näkyvät yhä voimakkaammin uusissa opetussuunnitelmissa ja strategioissa. Ne ovat tärkeässä osassa siinä diskurssissa, jota käydään yliopistojen uudistumisesta esimerkiksi Tampere3-hankkeessa tai Helsingin yliopiston Iso pyörä-hankkeessa. Työelämän vaatimuksissa ja strategia-puheessa korostuu usein viestintäosaamisen taidollinen puoli. Tässä näkökulmassa on positiivista se, että vuorovaikutusta on alettu pitää taitona, jota voi oppia ja jossa voi kehittyä.

Meitä kiinnostaa, miten suomalaisissa yliopistoissa opitaan ja opetetaan viestintä- ja vuorovaikutusosaamista, joka koostuu niin tiedollisesta kuin taidollisesta sekä motivaatioon liittyvästä ja eettisestä näkökulmasta. Taitonäkökulma liittyy siihen, että yksilö osaa toimia tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti niin, että tilanteelle asetetut tavoitteet saavutetaan. Tiedollinen ulottuvuus tarkoittaa esimerkiksi ymmärrystä siitä, mikä ryhmä on ja minkälaista osaamista ryhmässä toimiminen vaatii. Eettisestä näkökulmasta vuorovaikutusosaaminen on vastuun ottamista omasta viestinnästä ja sen vaikutuksista. Vuorovaikutusosaaminen edellyttää metakognitiivista osaamista eli vuorovaikutuksen suunnittelua, ennakkointia, säätelyä, arviointia, näkökulman vaih-

tamista ja itsereflektiota. Vuorovaikutusosaaminen ei kuitenkaan tule ilmi, ellei yksilöllä ole motivaatiota ja uskallusta viestintään. Sen kehittymisen huomaakin vuorovaikutukseen liittyvän tiedon lisääntymisenä, taitojen kehittymisenä ja asenteen muuttumisena. (ks. esim. Isotalus & Rajalahti, 2017; Laajalahti, 2014; Spitzberg, 2013).

Kokemus ja asiantuntijuus

Usein ajatellaan, että viestintä- ja vuorovaikutustaitoja omaksutaan kaikkialla ja koko ajan. Tällöin me kaikki olemme viestinnän ja vuorovaikutuksen oppijoita ja kokemusasiantuntijoita. Jokainen meistä viestii jatkuvasti eri konteksteissa ja yhteyksissä. Tähän liittyykin vuorovaikutusosaamisen tutkijan Spitzbergin (2013, 127) esiin nostama osaamisparadoksi: koska viestimme jatkuvasti, luulemme sen takia osaavamme viestiä. Kokemusasiantuntijuutta on myös yliopistomaailmassa. Sen käyttäminen viestintä- ja vuorovaikutustaitojen opetuksessa vaatii kuitenkin asiantuntijalta hyviä metakognitiivisia taitoja sekä kykyä tarkastella viestintää ja sen ilmiöitä teoreettisesti.

Oppimista on kuvattu jakamalla se neljään vaiheeseen, joita ovat tiedostamaton osaamattomuus, tiedostettu osaamattomuus, tiedostettu osaaminen ja tiedostamaton osaaminen. Esimerkiksi Hargien (2006, 17) mukaan ensimmäisellä tasolla olemme ”autuaan tietämättömiä siitä, että toimimme osaamattomalla tavalla.” Toisessa vaiheessa tiedämme, miten pitäisi toimia, mutta emme pysty siihen. Kolmannessa vaiheessa, jossa olemme taidon omaksumisen alussa, olemme tietoisia siitä, että toimimme osaavalla tavalla. Viimeinen vaihe on se, kun taito on omaksuttu kokonaan, eikä meidän tarvitse miettiä sitä erikseen toimiessamme osaavasti. Taidon

oppimisen alkuvaiheessa tietoisuus omasta toiminnasta voi olla voimakkaampaa, mutta harjoittelu ja osaamisen kehittyminen lisäävät tiedostamattoman osuutta toiminnassamme ja vapauttavat kognitiivista kapasiteettia. Taitava toiminta ottaa huomioon myös olosuhteet. Taitamattomaan toimintaan kuuluu rajallista tiedonkäsittelyä, puutteita tilanneseikkojen huomioimisessa ja jäykkiä toimintamalleja käytöksessä. Osa osaamista onkin kyky toimia ja reagoida nopeasti tiedostamattamme. (Hargie, 2006.)

Yhteistyö ja tulevaisuus

Yliopistolla käytetään paljon ryhmätyömenetelmiä osana opetusta. Yliopistopedagogeina tiedämme työskentelytavan edut ja sen, että työelämä suosii tiimiosaajia. Usein ajatellaan, että ryhmissä toimiminen ja työskenteleminen tai vaikkapa esiintyminen kehittää itsessään vuorovaikutusosaamisen eri alueita. On kuitenkin tärkeää huomata, että oppiminen vaatii tiedostamista ja itsereflektiota, joka puolestaan edellyttää työkaluja ja tarvittaessa palautetta. Ilman reflektiota ja vuorovaikutuksen analysointia sosiaalistumme vuorovaikutustilanteissa myös huonoihin käytäntöihin ja toimintatapoihin. Pelkästään ryhmätyötä tekemällä ei opi yhteistyö-, verkostoitumis- ja neuvotteluosaamista. Nämä kehittyvät Aarresaaren kyselyn (2017, 39–43) mukaan heikoimmin yliopisto-opinnoissa.

Tulevaisuudessa tarvitaan varmasti monimuotoista viestintä- ja vuorovaikutusosaamista ja sen opetusta. Tämä puolestaan edellyttää monialaista yhteistyötä puheviestinnän ammattilaisten, pedagogisten asiantuntijoiden ja muiden opettajien kesken. Näin mahdollistamme opiskelijoiden viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen tarkoituksenmukaisen kehittymisen opintojen aikana. Puheviestijöinä meistä on tärkeää, että sekä opiskelijoilla että opettajilla on käytettävissään tutkimukseen perustuvaa tietoa viestinnästä ja vuorovaikutuksesta. Haasteena onkin tieteellisyyden ylläpitäminen varsinkin, kun viestintää opettavat monenlaiset asiantuntijat.

Kuka viestintää ja vuorovaikutusta siis opettaa? Missä ja milloin niitä opetetaan ja opitaan tulevaisuudessa? Kuinka suunnitelmallisesti ja tietoisesti vuorovaikutuksen ja viestinnän erilaiset oppisisällöt sisällytetään opetukseen? Mistä lähtökohdista ja millaisilla taustoilla niitä opetetaan? Toivomme yhteistyötä viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen opettamiseen, jotta se olisi tulevaisuudessa moniäänistä ja dialogissa rakennettua. Lähde mukaan!

LÄHTEET

Hargie, O. (2006). Skill in theory: Communication as skilled performance. Teoksessa O. Hargie (toim.) *The Handbook of Communication Skills* (s. 7–36). London: Routledge.

Isotalus, P. & Rajalahti, H. (2017). *Vuorovaikutus johtajan työssä*. Helsinki: Alma Talent.

Laajalahti, A. (2014). *Vuorovaikutusosaaminen tutkijoiden työssä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 225. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5618-9>

Sainio, J., Carver, E. & Kangas, T. (2017). Aarresaari-verkoston maisteriuraseuranta 2016. Luettu 28.3.2018, https://www.aarresaari.net/uraseuranta/maistereiden_uraseuranta

Spitzberg, B. H. (2013). (Re)Introducing communication competence to the health professions. *Journal of public health research*, 2(3), e23. doi:10.4081/jphr.2013.e23.

KOPE – korkeakoulupedagogiikkaa yhteistyössä OSALLISTU SINÄKIN OPPIMISEN EDISTÄMISEEN!

Muutos, uudistus, kehitys. Yhdistetään, profiloidaan ja analysoidaan. Arvioidaan sekä mitataan. Ja siinä kaiken keskellä opetetaan, opitaan, ohjataan ja arvioidaan, tuetaan ja rinnalla kuljetaan. Tämänkaltaisen korkeakoulu-rap sujuu varmaan helposti itse kultakin korkeakoulun opettajalta ja opetuksen kehittäjältä.

Mikä avuksi, kun tuntee ettei ehdi, jaksa eikä aina edes kauheasti kiinnosta vastata yhä uusiin haasteisiin ja vaatimuksiin.

KOPE tarjoaa apua: tehdään yhdessä, jaetaan ja tuetaan toisiamme. Siis mitä?

KOPE-hanke eli korkeakoulupedagogiikkaa yhteistyössä edistää nimensä mukaisesti pedagogista yhteistyötä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opiskelijoiden, opettajien, johdon ja muiden toimijoiden kesken. Tavoitteena on rakentaa pysyviä toimintarakenteita, joiden avulla oppimisen, ohjauksen ja opetuksen laatu paranevat. Toimintaa organisoivat yhdessä ammatilliset opettajakorkeakoulut (OAMK, HAMK, JAMK, TAMK ja Haa-ga-Helia) sekä Oulun yliopisto.

KOPElaiset kiersivät viime syksynä kaikki Suomen korkeakoulut keräten tietoa korkeakoulujen pedagogista vahvuuksista ja kehittämiskohteista, opetuksen kehittämisen käytännöistä sekä siitä, miten työelämä ja opiskelijat ovat mukana pedagogisessa kehittämisessä. Lisäksi keskustelimme, miten pedagogista osaamista voisi jakaa korkeakoulujen kesken (lue lisää vierailuista **Mitä kuuluu korkeakoulujen pedagogiikalle -raportista**^[1]).

Pedagogisiksi vahvuuksiksi nousivat työelämä-lähtöisyys (mainittiin 56 % korkeakoulussa), digipedagogiikka (46 %) ja simulaatiopedagogiikka (26 %). Kehittämiskohteiksi korkeakoulut nostivat pitkälti samat tekijät kuin vahvuuksiksikin, sillä he haluavat kehittyä edelleen vielä omissa vahvuusalueissaan. Digipedagogiikkaa haluavat edelleen kehittää 62 % korkeakouluista, työelämälähtöisyyttä 26 %, ja oman pedagogisen toimintamallin kehittämisen mainitsivat 42%.

Opetuksen kehittämiskäytännöistä eniten mainintoja saivat erilaiset tilaisuudet ja koulutukset, tiimiopettajuus ja palautejärjestelmä sekä palkitseminen. Työelämä ja opiskelijat olivat mukana perinteisesti erilaisten työryhmien kautta.

Korkeakouluja yhdistävät pitkälti samanlaiset vahvuudet ja kehittämiskohteet, sillä tuloksissa ei ollut isoja eroja ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen kesken. Pedagogista osaamista haluttiin vierailujen mukaan jakaa vertaisoppimisen keinoin (54 %), järjestämällä yhteistä opetusta (33 %) ja erilaisten keskustelufoorumien avulla (28 %).

Paitsi että KOPEN työtä ohjaavat vierailuista nousseet korkeakoulujen toiveet, kiinnitämme työmme vahvasti Sinivalkoiset korkeakouluoppimisen laadun linjauksiin^[2] jotka laadittiin Opetus- ja kulttuuriministeriön pyynnöstä ja osaksi laajempaa korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 -työtä. Ministeriön johtama Korkeakouluvisio on edennyt valmisteluryhmien työskentelyyn, jotka luovat kehittämisohjelman ja tiekartan, joka tunnistaa, vaiheistaa ja aikatauluttaa toimenpiteitä ja tukimuotoja vuoteen 2030. Yksi ryhmä on Hyvinvoivat korkeakoulu-yhteisöt, jonka toimintaa KOPE osaltaan haluaa edistää, ja jolle KOPE on myös esitellyt omaa toimintaansa.

KOPE tekee aktiivisesti yhteistyötä muiden korkeakoulusektorilla käynnissä olevien kehittämis-hankkeiden kanssa. Tapahtumia aikataulutetaan, suunnitellaan ja toteutetaan yhteistyössä, jotta hankkeista saataisiin paras mahdollinen hyöty korkeakouluille.

Sinivalkoiset korkeakouluoppimisen laadun linjaukset nostavat esiin neljä teemaa, joihin jokaiseen sisältyy kehittämistehtäviä korkeakouluille. Oppimisen arvostus on kaiken lähtökohta. Enää ei aseteta tutkimusta ja opetusta vastakkain, vaan nyt näkökulma siirretään oppimiseen, jota molemmat korkeakoulujen tehtävät tukevat. Oppimisen arvostus voi näkyä korkeakoulujen arjessa opetussuunnitelmina ja arviointina, jotka pohjautuvat osaamiseen

ja oppimisen laatuun. Hyvää oppimista ja opetusta arvostetaan, tuetaan ja palkitaan.

Oppimista ja opintojen etenemistä tukeva opetus ja ohjaus antavat lisäarvoa oppimisen laadulle ja opintojen etenemiselle. Jokainen opetusmuoto ja ohjaushetki edistävät oppimiskyvykkyyttä ja oppimista.

Osana laatua korkeakoulut huolehtivat henkilöstönsä opetusosaamisen ajantasaisuudesta ja sen arvioinnista. Yhteisöllinen toimintakulttuuri korostaa yhteistyötä korkeakoulujen sisällä eri toimijoiden välillä, mutta kehottaa myös kurkistamaan aidan toiselle puolelle toisiin korkeakouluihin, muihin koulutusorganisaatioihin ja työelämäkumppaneiden toimintaan.

Kuluvana ja tulevana vuonna KOPEssa keskitytään korkeakouluoppimisen edistämiseen muun muassa hackathonin ja #oppimiskokemus -kampanjan avulla. Vertaisoppimista edistetään lukuisin tavoin esimerkiksi mentoroinnin, varjostamisen, pikatreffien sekä opettajavaihdon avulla. Lisäksi jaetaan kokemuksia ja edistetään korkeakoulun toivomia teemoja pedagogisista toimintamalleista, osaamisperusteisuudesta, digipedagogiikasta ja työelämälähtöisyydestä.

Toivomme KOPEn ja korkeakoulujen välisen keskustelun jatkuvan vilkkaana. Tulethan mukaan KOPEn Facebook-ryhmään, jossa voit jakaa omia korkeakouluoppimisen käytäntöjä sekä kuulla muiden toimintatavoista. Lisäksi tarjoamme keskustelun inspiroimiseksi erilaisia blogikirjoituksia, twiittejä ja videoita. Kohtaamme toisiamme pajoissa ja muun muassa tulevilla Peda-forum -päivillä. Avaamme myös perinteisiä tilaisuuksia toisen korkeakoulun väelle eli ammattikorkeakoulujen väki kutsuu tilaisuuksiinsa myös yliopistotoimijoita sekä päinvaltoin. Rohkeasti siis parastamaan^[3] oppimisen edistämisen käytäntöjä.

[1] <https://blogi.oamk.fi/2017/11/30/2903/>

[2] Sinivalloiset linjaukset ovat saaneet nimensä ns. white paper -termin mukaisesti, joka tyypillisesti käsittelee tiettyä kantaa tai ratkaisua johonkin ongelmaan. Linjaukset nimettiin kuitenkin Suomi 100 -juhlavuoden kunniaksi sinivalloisiksi.

[3] Parastaminen = toisen idean varastamista jaetaan päin viemistä eli parantamista omaan toimintakulttuuriin sopivaksi

LISÄTIETOJA

- KOPEn kotisivut: <https://www.oamk.fi/fi/tutkimus-ja-kehitys/hankkeet/kope/>
- Facebook - Korkeakoulupedagogiikkaa yhteistyössä: <https://www.facebook.com/groups/KOPE-korkea-koulupedagogiikkaa-yhteisty%C3%B6s%C3%A4-1279747255468608/>

- KOPEn laatimat Sinivalloiset korkeakouluoppimisen laadun linjaukset: http://www.oamk.fi/files/9015/1619/6924/B-W-paper_2018b.pdf
- KOPEn oppimisen huipulle teemat: https://www.oamk.fi/fi/tutkimus-ja-kehitys/hankkeet/kope/ajankohtaista/?kieli=&ak_osio=uutisjuttu&kid=61&id=57106
- KOPE-hankkeen Twitter-sivu: <https://twitter.com/Korkeakoulupeda>