

YLIOPISTOPEDAGOGIIKKA

Journal of University Pedagogy

lehti.yliopistopedagogiikka.fi



3/2019

26. VUOSIKERTA

YLIOPISTOPEDAGOGIIKKA

Journal of University Pedagogy

PÄÄTOIMITTAJA / EDITOR-IN-CHIEF

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

TOIMITTAJA / EDITOR

Anu Keinänen
040 835 3976
yliopistopedagogiikka@jyu.fi

JULKAISIJA / PUBLISHER

Yliopistopedagogiikan
asiantuntija- ja yhteistyöverkosto
Peda-forum

TOIMITUS / EDITORIAL OFFICE

Koulutuksen tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto



ISSN 2242-8070

PÄÄKIRJOITUS

5 **Pedagogisen julkaisemisen vaikuttavuus**

Anne Nevgi

TIETEELLISIÄ ARTIKKELEITA

7 **Turtagning och interaktionell kompetens då högskolestudenter presenterar i grupp**



Sofie Henricson

KEHITTÄMINEN JA KOKEILUT

23 **"Kevään 1918 Helsinki" Twitter-toteutuksena**

Anu Lahtinen, Kati Katajisto & Reetta Hänninen

27 **Sähköiset tunnistustyökalut lisäävät etäopiskelumahdollisuuksia**

Minna Kallinen-Kuisma, Matti Nieminen & Tarja Ladonlahti

31 **Opettajan keinot motivoida kirkkohistorian peruskurssille erilaisilta lähtötasoilta tulleita opiskelijoita**

Tuija Laine

35 **Kyytiä pakkoruotsille – *Nordisk teologi* Itä-Suomessa**

Esko Ryökäs, Päivi Kammonen, Lauri Thurén & Lauri Tokkki

40 **Yliopistopedagogiikan massiivinen digiloikka Helsingin yliopistossa kannatti**

Saara Repo, Anni Rytönen, Henna Asikainen, Viivi Virtanen & Nina Katajavuori

KESKUSTELUA

47 **Ohjaaja ja emotionaalinen tuki**

Johanna Komppa, Salla Jokela, Anna Salomaa & Heidi Muurinen



Anne Nevgi
päätoimittaja
anne.nevgi@helsinki.fi

Pedagogisen julkaisemisen vaikuttavuus

Lehtemme julkaisee sekä tieteellisiä vertaisarvioituja artikkeleja että muita tekstejä. Muut tekstit ovat yleensä opetuksen kehittämistä ja kokeiluja koskevia tekstejä, mutta myös puheenvuoroja keskustelun virittämiseksi tai kirja-arvioita. Artikkelien kirjoittaminen on vaativaa ja vie paljon aikaa, samoin on myös käsikirjoitusten lukeminen ja arvioiminen. Päätoimittajana luen ja annan harkintani mukaan palautetta ja korjausehdotuksia kaikkiin tänne tulleisiin muihin kirjoituksiin. Kaikki kirjoitukset ovat tärkeitä, vaikka tieteelliset artikkelit saavat eniten painoarvoa johtuen tutkimuksen arvostuksesta. Kuitenkin on myös erittäin tärkeää julkaista lyhyitä artikkeleja uudenaikaisista pedagogisista ratkaisuista ja kokeiluista tai laajemmista opetuksen kehittämisprojekteista. Nämä antavat lehtemme lukijoille kehittämiseen perustuvaa tietoa jonkin pedagogisen käytänteen toimivuudesta sekä ideoita oman opetuksensa tai oppiaineensa opetuksen kehittämiseksi. Lehtemme vuoden 2019 viimeisessä numerossa ovat seuraavat viisi erilaista opetuksen kehittämistä ja kokeilua koskevaa artikkelia.

Anu Lahtinen, Kati Katajisto ja Reetta Hänninen kehittivät ajankohtaisesta aiheesta käydyn Twitter-keskustelun pohjalta idean toteuttaa historian metodikurssi twiitteinä ja tarjoten näin opiskelijoille mahdollisuuden käsitellä uudella tavalla historiallisesti arkaa aihetta, vuotta 1918.

Sosiaalista mediaa hyödyntävä kurssi tarjosi opiskelijoille ainutlaatuisen mahdollisuuden harjoitella tieteellistä viestintää sosiaalisessa mediassa.

Minna Kallinen-Kuisma, Matti Nieminen ja Tarja Ladonlahti ovat artikkelissaan kuvanneet yhteiseurooppalaisessa hankkeessa kehitettyä sähköistä tunnistusjärjestelmää, joka tukee digitaalisten oppimisympäristöjen kehittämistä tarjoamalla luotettavan tavan tunnistaa opiskelija.

Tuija Laine tarttui opetuksen kehittämistehävässään haasteeseen – miten motivoida erilaisista taustoista tulevia opiskelijoita kiinnostumaan Suomen kirkkohistoriasta? Hän kehitti kurssin toimintatavat ja tehtävät soveltaen Ryan E. Decin itsemääräytymisteoriaa ja pyrkien kurssin rakenteessa ja tehtävissä selkeyteen ja konkreettisuuteen. Palaute kurssista oli positiivista ja artikkeli tarjoaa hyviä keinoja siihen, miten motivoida opiskelijoita ja tukea heidän oppimistaan.

Esko Ryökäs, Päivi Kammonen, Lauri Thurén ja Lauri Tokki ovat pohtineet, miten ruotsin kielen opetuksen integrointi teologian kurssin opetukseen on tukenut opiskelijoiden kiinnostumista ja motivoitumista sekä ruotsin että substanssin oppimiseen. Heidän mukaansa eri motivaatio-teorioista odotusarvoteoria selitti parhaiten opiskelijoiden motivaatiota.

Saara Repo, Anni Rytönen, Henna Asikainen, Viivi Virtanen ja Nina Katajavuori kehittivät yli-

opistopedagogiikan perusopintojen kurssin opetusta monimuotoiseksi massaopetukseksi, joka mahdollisti kurssin tarjoamisen samanaikaisesti lähes kahdellesadalle yliopistolaiselle. Kurssilla hyödynnettiin verkko-oppimisympäristöjä, pienryhmätyöskentelyä ja useiden yliopistonlehtoreiden työpanosta tuutoreina. Kurssin toimintamalli tarjoaa hyvän lähtökohdan, miten yhdistää massakursseille pienryhmätyöskentelyä ja tukea kurssilaisten kehittymistä yliopistopedagogisessa osaamisessa.

Lehtemme julkaisee myös ajankohtaisista aiheista puheenvuoroja, joissa perustellusti nostetaan esiin jokin laajemmin yliopisto-opetusta ja -oppimista tai ohjauskäytäntöjä koskettava teema. **Johanna Komppa, Salla Jokela, Anna Salomaa ja Heidi Muurinen** tarkastelevat artikkelissaan ohjaajien mahdollisuuksia ja velvoitteita antaa emotionaalista tukea opintojensa alkuvaiheissa oleville ja ensimmäisiä opinnäytteitään tekeville opiskelijoille. He tuovat esiin, että yliopistopedagoginen tutkimus on toistaiseksi varsin vähän kohdistunut tähän aiheeseen ja kysyvät, miten ohjaajana toimiva yliopistonlehtori tai professori voi saada tukea ja valmiuksia tunteiden käsittelyyn systemaattisena työvälineenä. Artikkelin herättää pohtimaan miten tärkeää on tunnistaa niin omat tunteet kuin toimia opiskelijan tukena, mutta myös miten vähän tähän on toistaiseksi institutionaalisella tasolla kiinnitetty huomiota ja annettu tukea ohjaajana toimiville.

Vertaisarviointi on tieteelliselle julkaisemille erittäin tärkeää ja sen tavoitteena on taata artikkelissa julkaistun tutkimuksen riittävä tieteellinen taso. Vertaisarviointi tehdään anonymisti ja myös toimitusneuvostomme käsittelee tieteelliset artikkelikäsikirjoituksen anonymisti. Artikkelien kirjoittajat ovat ainoastaan toimitajan ja päätoimittajan tiedossa. Anonymistia vertaisarvioinnista ei makseta palkkioita ja myös vertaisarvioijien nimeä ei ole tähän mennessä julkaistu. Kiitän jokaista lehtemme vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita lukeneita ja arvion kirjoittaneita yliopistopedagogiikan ja sen lähi-tieteiden asiantuntijoita.

Lehtemme julkaisee myös ruotsinkielisiä artikkeleja ja kirjoituksia, sillä tavoitteemme on tukea myös suomenruotsalaisen yliopistopedagogisen tutkimuksen julkaisemista. Tässä numerossa julkaisemme **Sofie Henricsonin** artikkelin ”Turtag-

ning och interaktionell kompetens då högskolestudenter presenterar i grupp”. Sofie Henricson on tutkinut keskusteluanalyttisen analyysin keinoin, miten opiskelijaryhmä suullisen esityksen aikana vaihtaa puheenvuoroja ja miten opiskelijat toimivat yhdessä. Aineiston muodostavat kahdeksan videoitua opiskelijaesitystä kahdelta eri kurssilta. Tulosten perusteella opiskelijat käyttivät monia erilaisia eleitä ja katseenvaihtoja, joilla he sopivat puheenvuoron vaihtumisesta. Opiskelijoiden erilaisuus vuorovaikutustaidoissa tuli esiin. Artikkelin tarjoaa myös opiskelijoiden esityksien arvioimiselle ja arvioinnin kehittämiseksi tärkeää uutta tietoa.

Lehtemme tarjoaa tässä vuoden 2019 viimeisessä numerossa useita erilaisia kirjoituksia. Julkaiseminen tarkoittaa tekstien tulemistaa saataville ja luettaviksi. Jotta näillä julkaisuilla olisi vaikuttavuutta, niiden tulisi saavuttaa lukijansa. Julkaiseminen on vasta ensimmäinen askel. Varsinainen vaikuttavuus syntyy vasta silloin, kun artikkeli on herättänyt lukijassaan uusia ideoita, pohdintaa tai johtanut oman opetuksen kehittämiseen ja kokeiluihin, tai kun tieteellinen artikkeli on myös vaikuttanut opetuksen ja oppimisen kehittämiseen. Toivon, että nämä lehdessämme julkaistut artikkelit ja kirjoitukset saavat runsaasti lukijoita, ja erityisesti, että artikkeleissa julkaistut tutkimukset ja kokeilut saavat jatkoa uusina opetuksen kehittämisinä ja kokeiluina tai uusina tutkimusaiheina ja tutkimushankkeina.

Kulunut vuosi 2019 on ollut toimitustyön osalta erittäin työntäyteinen. Lehtemme on saapunut ehdolle runsaasti niin tieteellisiä tutkimusartikkeleja kuin muita kirjoituksia. Olemme vuoden aikana kehittäneet toimintaamme saadaksemme julkaisuprosessia nopeutetuksi. Tätä työtä jatkamme myös tulevana vuonna. Päätoimittajan työtä olemme päättäneet jakaa siten, että vuoden 2020 alusta lähtien lehdellämme on vastaava päätoimittaja ja päätoimittaja. Jatkan ensi vuoden lehtemme vastaavana päätoimittajana ja kanssani päätoimittajan tehtäviä tulee jakamaan dosentti Laura Hirsto.

Toivotan lukijoillemme onnellista uutta vuotta 2020!

Anne Nevgi
päätoimittaja



Sofie Henricson, Forskardoktor, Åbo Akademi, sofie.henricson@abo.fi

Turtagning och interaktionell kompetens då högskolestudenter presenterar i grupp

Sammanfattning

I artikeln presenteras en kvalitativ studie av hur studenter som håller ett gemensamt föredrag kommunicerar med varandra i samband med att turen går över från en talare till en annan. Materialet består av åtta videoinspelade föredrag, som hålls på autentiska kursträffar på två svenskspråkiga högskolekurser. En multimodal samtalsanalys av presentationerna visar hur studentgruppen med bl.a. blickar, gester och artefakter signalerar att det är aktuellt att byta tur och förhandlar sig fram till den exakta turbytesplatsen. Analysen åskådliggör att turtagningen kan ske samordnat och i tydlig samsyn inom gruppen, eller mindre samordnat, där planen för hur föredraget framlöper och i vilken tur deltagarna bidrar förhandlas inför publik. De olika turtagningsmönstren avspeglar interaktionell kompetens och hur studenterna situerat lär sig att omförhandla och anpassa sina turtagningsmönster till den högskolegemenskap de växer in i och den sociala praktik de för tillfället deltar i.

Nyckelord: turtagning, multimodal samtalsanalys, interaktionell kompetens, föredrag, grupparbete

Abstract

This article explores turn taking during oral presentations given by student groups. Using the inductive and qualitative research method of multimodal conversation analysis, the study investigates how students interact with each other during turn transitions. The data consist of eight video-recorded presentations at two university courses. The analysis shows that students giving joint oral presentations use various resources, such as gaze, gestures, and artefacts, as they select the next speaker and negotiate about the exact timing of turn transitions. The analysis displays unisonally coordinated turn transitions, as well as turn transitions, where the students display different interpretations of the turn-taking process. The variation of turn-taking strategies reflects interactional competence and how

the students in situ learn to adapt their turn taking to the university community they grow into and the social practice they currently participate in.

Keywords: turn taking, multimodal CA, interactional competence, oral presentations, group work

Introduktion

Då högskolestudenter håller presentationer i grupp innebär det att de tillsammans fördjupar sig i ett tema samt planerar och framför en kommunikativt och tematiskt sammanhållen helhet som de ansvarar för gemensamt. Gruppföredrag kan därmed beskrivas som ett slags samarbetslärande (se t.ex. Repo, 2016), men skiljer sig dock från många andra pedagogiska samarbetsformer där studenter arbetar tillsammans i mindre konstellationer och mer informella kontexter. Ett förberett anförande inför klass inkluderar en relativt hög formalitetsgrad, och som Brophy och Guering (2018) visar är t.ex. berättelser vanligare inslag i smågruppsarbete än i muntliga anföranden som smågrupper håller inför kurskollegor. De interaktionella mönster som ingår i den relativt formella kontexten för vetenskapliga presentationer, t.ex. vad gäller turtagning och reparation, är något som sällan undervisas explicit, utan som i första hand förmedlas som tyst kunskap som studenterna lär sig situerat, genom att under kurser lyssna på varandras föredrag och själva hålla föredrag.

Genom att lyssna på och hålla föredrag utvecklar studenterna sin interaktionella kompetens inom den akademiska praktikgemenskapen, och övar sig därmed på en av de mest centrala färdigheter som studenter förväntas bli bättre på under sina år vid universitet och högskolor (se t.ex. Fallows & Steven, 2000, 77; van Ginkel, Gulikers, Biemans & Mulder, 2017, 953; Murillo-Zamorano & Montanero, 2018, 138). Det är därför inte överraskande att studentpresentationer väckt ett relativt stort intresse inom högskolepedagogisk forskning. Tidigare studier har t.ex. undersökt hur olika sätt att instruera och evaluera muntliga presentationer bidrar till att studenterna utvecklas till bättre föredragshållare (bl.a. Adams, 2004; De Grez, Valcke & Roozen, 2014; van Ginkel m.fl., 2017; Murillo-Zamorano & Montanero, 2018), och hur studenternas

tolkning av presentationsuppgiften påverkar lärandeprocessen (Joughin, 2007).

Trots det stora högskolepedagogiska intresse som studentpresentationer väckt är det endast få studier som utgår ifrån videoinspelat material, och även dessa bygger oftast på ett experimentellt upplägg och en mindre betoning på analys av interaktion (se t.ex. Brophy & Guering, 2018; Murillo-Zamorano & Montanero, 2018). Sundrarajun och Kiely (2010) studerar dock autentisk interaktion och analyserar hur universitetsstudenter samarbetar inför ett gemensamt föredrag och hur de framför föredraget, samt hur dessa två steg påverkar varandra.

Syftet med föreliggande artikel är att utöka och komplettera vår interaktionella kunskap om autentiska studentpresentationer vid högskolor genom att fokusera på hur den gruppinterna kommunikationen framträder under presentationerna, och diskutera hur studenterna utvecklar sin interaktionella kompetens i den situerade praktik som akademiska föredrag under högskolekurser innebär. Analysen fokuserar specifikt på interaktionen vid turbyten, där en talare avrundar sin tur och en annan talare inleder sin tur. Hur turtagningen¹ kommuniceras och realiseras under föredraget ger uttryck för hur samspel och kollektivt ansvar för presentationshelheten manifesteras inom studentgruppen, och exemplifierar steg på vägen mot ett fullvärdigt deltagande i den aktuella sociala praktiken. Resultaten kan tillämpas av såväl lärare som instruerar och evaluerar presentationer i grupp, som av studenter som ansvarar för gemensamma presentationer.

Med en synkron analys av hur turtagning organiseras av studenter under gemensamma presentationer följer studien upp tidigare spår inom samtalsanalytisk forskning av situerat lärande och interaktionell kompetens. Utgångspunkten

1 Med turtagning avses här hur turer växlar mellan deltagare i samtal och det samtalsstrukturerande system detta innebär, medan turbyten används om konkreta övergångar mellan turer.

för analysen är en multimodal samtalsanalytisk näranalys av turtagning under gruppövningar, som görs förutsättningslöst och deltagarorienterat. Resultaten av denna analys diskuteras utifrån hur turtagningsmönstren kan kopplas till interaktionell kompetens och situerat lärande i en specifik social praktik.

Artikeln är uppbyggd enligt följande: I avsnitt 2 presenteras studiens material och analysmetod. I avsnitt 3 diskuteras teori och tidigare forskning, utifrån en beskrivning av den syn på lärande och interaktion som antas i studien samt en översikt över tidigare samtalsanalytiska studier av turtagning i vardaglig och institutionell interaktion. Analysen läggs fram i avsnitt 4, och utgår ifrån tre exempel som belyser hur turtagningsmönster relaterar till samordning inom gruppen och anpassning till den aktuella interaktionella kontexten. Artikeln avslutas med en sammanfattning av resultaten och en diskussion av studiens högskolepedagogiska implikationer.

Material och analysmetod

Materialet består av åtta presentationer på tre videoinspelade kursträffar vid en högskola i Finland. Inspelningarna är gjorda vid två svensk-språkiga kurser inom samma ämne. Under kursträffarna håller studentgrupper förberedda föredrag, varefter tematiken diskuteras gemensamt i helklass. De åtta presentationerna tar totalt knappt tre timmar. Ur detta material har jag excerperat 95 turbyten, där en student avslutar sin tur och en annan inleder sin tur.

Grupperna består av mellan tre och sex deltagare och i varje kursträff deltar femton till trettio studenter och en lärare. Kursträffarna och presentationerna hade ägt rum även utan inspelningarna. Materialinsamlingen ingick inte i kursprogrammet och jag spelade in kursträffarna i egenskap av utomstående forskare.² Alla deltagare har fått information om forskningsupplägget och det var frivilligt att delta i studien. Endast de föredrag för vilka alla kursdeltagare gett sitt informerade och skriftliga samtycke har

spelats in. De samtalsutdrag och stillbilder som presenteras i analyserna är anonymiserade.

Exempelsamlingen studeras kvalitativt och induktivt med multimodal samtalsanalys (se t.ex. Kääntä & Haddington, 2011; Streeck, Goodwin & LeBaron, 2011), vilket innebär att interaktionen analyseras ur ett deltagarperspektiv och att den sekventiella analysen beaktar alla de kommunikativa medel som används av deltagarna, bl.a. gester, språk, blickar och föremål, utan att en viss kanal, t.ex. det språkliga, ges företräde i analysen. Mondada (2014, 139, se även Enfield, 2011, 64; Streeck m.fl., 2011, 9) nämner två alternativa utgångspunkter för en multimodal analys av interaktion. En möjlighet är att utgå ifrån en viss resurs, såsom nickningar eller blickar, en annan är att utgå ifrån en multimodal resurshelhet som bildar en specifik handling. I den här artikeln ser jag på den multimodala helheten, eftersom tidigare forskning och det aktuella materialet tydliggör att turtagning organiseras genom en kombination av olika interaktionella resurser.

I praktiken går analysen ut på att studera den gruppinterna kommunikationen vid turbyten i detalj med syftet att utreda enligt vilka mönster turtagningen organiseras interaktionellt. I transkriptionen noteras bl.a. blickar, gester och verbala uttryck, medan anonymiserade stillbilder och pilar används för att tydliggöra framställningen. Transkriptionerna tillämpar Mondadas rekommendationer (2001/2014), och en detaljerad transkriptionsnyckel återfinns i slutet av artikeln.

Teori och tidigare forskning

Artikeln ramas in av en sociokulturell uppfattning om att lärande är en social process som är situerad i och endast kan förstås i relation till specifika verksamheter och sociala praktiker (se t.ex. Säljö, 2000). Denna utgångspunkt gäller även på interaktionens mikronivå, där turtagning förutsätts anpassas till och i sig bidra till att forma den aktuella sociala praktiken. Under sina högskolestudier lär sig studenterna i samspel med varandra och personalen tolka och tillämpa de interaktionella handlingssätt som förväntas inom olika sociala praktiker vid högskolan. Den här studien bidrar med en synkron näranalys av en liten detalj i denna process, nämligen turtagning under presentationer i grupp. I det följande redogörs för hur samtal-

2 Materialet har samlats in 2014–2015 under en anställning vid Åbo universitet inom det av Riksbankens Jubileumsfond finansierade forskningsprogrammet Interaktion och variation i pluricentriska språk – Kommunikativa mönster i sverigesvenska och finlandssvenska (IVIP, projektnummer M12-0137:1).

sanalys och pedagogisk teori tillämpas i analysen och diskussionen av den (3.1), samt för den samtalsanalytiska infallsvinkeln på turtagning (3.2).

Situerat lärande och interaktionell kompetens

En central utgångspunkt för de flesta studier av lärande i interaktion är att lärande kan spåras genom att analysera hur deltagande i en social praktik förändras (se t.ex. Carlgren, 2009, 203–204; Melander & Sahlström, 2009a, 164, 2010, 23). Ett viktigt startskott för många av de studier som anammat denna syn på lärande och interaktion utgör Lave och Wengers bok *Situated learning* (1991), i vilken de argumenterar för att lärande bör ses som situerad aktivitet, och visar hur deltagandet ökar i takt med att lärlingar inom olika praktikgemenskaper övar och förkovrar sig i hur dessa gemenskaper fungerar och under den processen blir allt fullvärdigare deltagare i dem.

Hur ett intresse för lärande i interaktion tillämpas i praktiken varierar dock, och en central skiljelinje handlar om huruvida tyngdpunkten i analysen är pedagogisk eller interaktionell. Markee (2008, 405) väljer t.ex. en interaktionell tyngtpunkt i sin analys av lärande i interaktion, då han resonerar kring upplägget av longitudinella samtalsanalytiska studier av interaktionell kompetens i andraspråk och argumenterar för en strikt samtalsanalytisk infallsvinkel, som beaktar samtalsspråkets unika natur och undviker att tolka interaktion utifrån förvalda teoretiska ramverk. Young (2013) utgår däremot ifrån en tydligare pedagogisk förankring och en sociokulturell infallsvinkel på lärande, vilket dock delvis sker på bekostnad av detaljnivån i den interaktionella analysen. I den här artikeln är ansatsen att kombinera båda infallsvinklarna, dock så att analysen går från det interaktionella till det pedagogiska, snarare än tvärtom.

Lärande i interaktion har studerats ur många olika synvinklar, och till relevanta spår för den här artikeln hör bland annat interaktionsforskning av hur interaktionell kompetens utvecklas i samband med tillägnandet av ett andraspråk (t.ex. Markee, 2008; Pekarek Doehler & Pochon Berger, 2015; Young, 2013). Denna forskning är av betydelse även utanför en andraspråkskontext, i och med att utvecklingen av interaktionell kompetens i andraspråk på många sätt kan jämföras med hur förstaspråkstalare tillämpar och anpassar sin

kompetens i vardagliga situationer till nya interaktionella kontexter. Den grundläggande parallell som föreligger vare sig det gäller andraspråk eller förstaspråk är att i takt med att deltagare blir allt fullvärdigare medlemmar i nya praktikgemenskaper blir de interaktionella verktygen mer diversifierade och exakt anpassade till sin specifika kontext (jfr Pekarek Doehler & Pochon Berger, 2015, 262), en process som kan synliggöras genom en näranalys av interaktionen. Med interaktionell kompetens avses här i enlighet med Young (2013, 20) något som skapas i samspel mellan samtliga deltagare i en social praktik, och därmed inte en individuellt förankrad förmåga.

Många studier som beskriver hur lärandet syns i ett förändrat deltagande i interaktion är longitudinella (se t.ex. Hellerman, 2008; Martin, 2009; samt översikt i Pekarek Doehler & Fasel Lauzon, 2015), och visar hur lärandet märks genom ett förändrat och utökat deltagande under loppet av flera liknande interaktionella situationer. Ett förändrat deltagande kan dock i vissa fall ses redan inom en och samma interaktionella kontext eller inom ramen för några få interaktionella situationer, vilket t.ex. framkommer i studier av Melander och Sahlström (2009a, 2009b). I den här studien görs nedslag i tre kursträffar och därmed är longitudinella observationer uteslutna. Genom att studera interaktionsmönster i dessa situationer är det dock möjligt att synliggöra olika slags deltagande i de aktuella kontexterna.

I tillägg till interaktionella analyser av hur deltagande i sociala praktiker förändras över tid och hur detta kan kopplas till lärande, öppnar Melander och Sahlström (2010) upp för samtalsanalytiska studier av lärande och interaktion med fokus på hur lärandet formas som en gemensam social aktivitet (se även Marton, 2009, 214; Sahlström, 2009, 108; Sert & Seedhouse, 2011, 5). Detta slags analyser (se t.ex. Kupetz, 2011; Lilja, 2014; Svinhufvud, 2008) visar att närstudier av interaktionen i sociala aktiviteter där lärande äger rum har ett egenvärde även utan direkta kopplingar till ett förändrat deltagande eller specifika pedagogiska teorier, och att resultaten även utan explicitgjorda pedagogiska implikationer fördjupar vår förståelse av hur lärande sker i interaktion.

I den här artikeln är utgångspunkten en detaljerad och förutsättningslös samtalsanalytisk analys, i kombination med en strävan efter att

diskutera högskolepedagogiska implikationer av de interaktionella mönster som analysen åskådliggör. En liknande ansats förekommer även i tidigare studier. Pekarek Doeher och Pochon-Berger (2015) har bland annat analyserat turtagning i relation till hur andraspråkstalare utvecklar sin interaktionella kompetens, och lyfter fram att social interaktion bygger på att deltagarna har en välutvecklad förmåga att koordinera sina egna och varandras sociala handlingar. I denna koordination är turtagning central och som Pekarek Doeher och Pochon-Berger (2015, 235) noterar syns utvecklingen av turtagning bland annat i en ökad komplexitet och exakthet i synkroniseringen av varandras bidrag. Att lära sig förstå och tillämpa interaktionella handlingsmönster i nya sociala praktiker kan jämföras med att lära sig interaktionella handlingsmönster i ett nytt språk. Genom att utveckla situationsanpassade och minutiöst koordinerade turtagningsmönster och lära sig att diversifiera tekniken för turtagning visar studenterna att de anammar centrala aspekter av den interaktionella kompetens som förväntas i den aktuella sociala praktiken. Genom att analysera turtagning inom studentgrupperna synliggörs därmed vägar mot interaktionell kompetens i den studerade sociala praktiken.

Turtagning i interaktion

För att studera turtagning och situerat lärande i en specifik interaktionell kontext är det viktigt att förstå enligt vilka principer turtagning organiseras i samtal över lag, och i detta avsnitt ges därför en översikt kring turtagning i olika interaktionella kontexter. I vardagliga samtal förhandlar deltagarna relativt fritt och oförberett om hur turerna fördelas mellan samtalsdeltagarna. Som Sacks, Schegloff och Jefferson (1974; se även översikt i Hayashi, 2013) visar följer turtagning i vardagliga samtal återkommande mönster, enligt vilka turbyten aktualiseras vid vissa interaktionella ställen och där valet av följande talare organiseras enligt strategier som beaktar samtalets preferensstruktur. Grovt sett finns det tre möjligheter (Sacks m.fl., 1974; se även Lindström, 2008, 124–127 och Norrby, 2014, 125–128):

den som har turen utser en specifik talare som nästa i tur, eller öppnar upp för flera

deltagare att ta turen

nästa talare tar turen självmant

ingen tar turen och den som har turen fortsätter på sin tur.

Turtagning styrs dock av sociala handlingar snarare än tvärtom (Vatanen, 2014, 226), och även om institutionell kommunikation bygger på liknande samtalsstrukturerande principer som vardagliga samtal (Sacks m.fl., 1974, 729), är turtagningen i institutionella samtal ofta planerad i förväg och organiserad enligt de institutionella målsättningarna och den aktuella deltagarrollen (Halonen, 1999, 339–340; se även Clayman, 2013, 151). Olika institutionella deltagarroller kan även innebära olika möjligheter att initiera och tilldela turer (Drew & Heritage, 1992, 47 ff.; Kääntä, 2011, 124), och t.ex. i ett klassrum är det i regel läraren som organiserar turtilldelningen och styr vem som förväntas tala och när. Drew och Heritage (1992, 25–27) poängterar att ett specifikt turtagningsmönster är en av de faktorer som såväl avspeglar som skapar samtalets institutionella karaktär, och som särskiljer det från de mer varierade och fria former enligt vilka turtagningen organiseras i vardagliga och informella samtal.

Flera samtalsanalytiska studier (se t.ex. Clayman, 2013; Ford & Thompson, 1996; Schegloff, 1996; Selting, 1996, 2000) lyfter fram att turbytesplatserna projiceras i interaktionen på många sätt och att samtalsdeltagarna med hjälp av t.ex. syntaktiska, prosodiska och pragmatiska ledtrådar kan räkna ut att en tur är på väg mot sitt slut. Tidigare forskning (se t.ex. Hayashi, 2013, 173–174; Jefferson, 1973) tyder även på att möjligheten att kunna förutse var turbyten infaller bidrar till ett smidigt samtal, där centrala delar av turerna inte hamnar i överlapp och där pauserna mellan turerna inte blir alltför långa.

Vad gäller klassrumsinteraktion har Kääntä (2011) analyserat hur lärare med nickningar och blickar tilldelar elever turer, medan Mortensen och Hazel (2011) har studerat hur bl.a. blickar, sitordningar och artefakter används som turorganiserande resurser i språkklassrum. Halonen (1999) diskuterar för sin del hur deltagare i en terapigrupp signalerar ett förestående turbyte med

hjälp av rörelser, blickar och gester. Interaktionen i terapigruppen är organiserad enligt en förutbestämd talarordning, som följer sittordningen. Även om talarordningen är spikad, visar Halonens analys (1999) hur den som har turen signalerar att turen närmar sig sitt slut genom att luta sig bakåt, och ger turen vidare till följande talare med en nickning, medan följande talare med sitt kroppsspråk visar att hen förbereder sig på att ta nästa tur. Halonens studie (1999; se även Mortensen & Hazel, 2011) tydliggör att deltagarna förhandlar om den exakta turbytesplatsen även i sådana institutionella kontexter där turtagnings-systemet och talarordningen är i förväg överenskomna.

Studier som fokuserat specifikt på multimodalitet i turtagning (t.ex. Halonen, 1999) visar att förkroppsligade handlingar utgör en central komponent i turtagningssystemet (Mondada, 2007, 197, 2014, 140, 148). Specifika rörelser eller gester kan antyda att en tur närmar sig sitt slut, peka ut nästa talare eller signalera en avsikt att ta turen vid följande turbytesplats (Keevallik, 2014, 103, 111, 117; Mondada, 2007, 210, 214, 219–220). Ofta inleds signalerna om turbyte redan innan en möjlig turbytesplats och dessa signaler projicerar därmed ett föreliggande turbyte (Clayman, 2013, 154; Mondada, 2007, 197, 202). I vissa fall sammanfaller turbyten med topikövergångar, då en ny tur samtidigt innebär ett nytt samtalsämne. Bister (2014) har undersökt topikövergångar i samband med att studenter arbetar tillsammans i smågrupper och analyserar bl.a. hur tystnader och blickar fungerar som resurser för att organisera övergångar mellan turer och topiker.

I informella vardagssamtal infaller turbyten relativt tätt och turerna växlar i regel fritt mellan olika samtalsdeltagare, men det finns undantag som gör att sedvanliga turtagningsmönster läggs på is för att ge en viss talare möjlighet att framföra en längre tur (se t.ex. Mandelbaum, 1987, 145–146; Sacks, 1995/1992, II, 16 ff.; Selting, 2000, 481–484, 508). Detta gäller till exempel då en person framför en berättelse, och i vardagliga samtal brukar det innebära att den som berättar historien först får klartecken till en mer utvidgad tur än vanligt (se t.ex. Sacks, 1995/1992, II, 18–19; Selting, 2000, 484). I de institutionella samtal som studeras i den här artikeln är tillståndet till en

längre tur inbyggt i den aktuella sociala praktiken, där deltagarna samlas till en kursträff med grupprepresentationer på agendan och där läraren explicit ger turen till en viss grupp och preciserar hur lång den gemensamma turen är. Studenterna avgör sedan sinsemellan hur denna gemensamma tur fördelas inom gruppen. På vilket sätt denna förhandling synliggörs då föredraget framförs diskuteras i den analys som presenteras i de följande två avsnitten.

Analys

Föredragen som studenterna håller under lektionstid bygger på gemensamma förberedelser, och inför föredraget förväntas studenterna ha kommit överens om hur den gemensamma helheten ska framföras, t.ex. vad gäller vem som presenterar vilka tematiska helheter och i vilken ordning de olika delarna presenteras. En samordnad föredragshelhet avspeglas även i turtagningen mellan studenterna och framträder när gruppen orienterar sig mot en gemensam plan vad gäller när och mellan vem turbyten sker. Alla turbyten tyder dock inte på att studentgruppen har en gemensam syn på turtagningen, utan sker tvärtom på ett sätt som visar att deltagarna i gruppen har olika uppfattningar om vem som är nästa talare eller när en tur förväntas inledas eller avslutas. I det här avsnittet diskuteras såväl icke-samordnade (4.1) som samordnade (4.2) turtagningar.

Icke-samordnad turtagning

De turbyten under vilka deltagarna inte orienterar sig mot en samordnad plan följer inte ett enhetligt mönster, utan utgör en relativt heterogen grupp. Många turbyten som saknar en gemensam samordning är även utmanande att återge överskådligt i skrift, i och med att det är vanligt att flera deltagare handlar eller talar i överlapp. Exempel 1 hör till de belägg som låter sig analyseras i text och får illustrera några återkommande drag i de exempel där turtagningen inte avspeglar en gemensam plan. Exemplet ingår i ett föredrag som hålls av sex deltagare. Vid slutet av A:s tur utses ingen av deltagarna tydligt som nästa talare, medan två talare börjar förbereda sig på att ta turen.

```

1  A      •‡*#barn nu kanske hängde me på jobbe då
      •ser på klassen -->
cdef    ‡ser på A -->
b        *ser på A -->
fig      #fig.1

```



B C D E F A

Figur 1

```

2  A      °mitt på•* *•natten*•°‡
      -->•   *vänder sig mot BCDEF•
b        -->*   *vänder sig mot sina papper och lyfter dem*
cdef                      -->‡

```

```

3  B      m[m    ]

```

```

4  A      •'Δ^[kanske] man int som'Δ^ "^^ja•""^
b        •ser på sina papper, skakar dem, öppnar munnen, andas in•
e        'nickar, ser på A'
d        Δnickar, vänder ansiktet mot klassenΔ
f        ^vänder sig mot B^           ^vänder sig mot E^
c        "vänder sig mot B"

```

```

5  E      de •kanske va "lite mer så där
b        •vänder sig mot E -->>
c        "vänder sig mot E -->>

```

Exempel 1. Icke-samordnat turbyte (Kut07d_tb41)

Då exemplet inleds är A vänd mot klassen (rad 1), medan de övriga fem föredragshållarna är vända mot henne (figur 1). Mot slutet av A:s tur (rad 2), vänder sig A mot föredragsgruppen, medan B börjar orientera sig mot sina papper. Genom att A vänder sig från klassen mot de andra i gruppen öppnar hon upp för möjligheten att turen går mot sitt slut, dock utan att tydligt utse en viss talare som följande i tur. B ser ut att förbereda sig på att ta turen genom att se ner på sina papper och börja skaka på dem, säga mm, samt öppna munnen och andas in (rad 3–4). Två av deltagarna (C och F) vänder sig mot B, vil-

ket antyder att även de tolkar henne som nästa talare. E förefaller dock inte notera dessa tecken på att B står i beråd att ta över turen, utan håller fortsatt sin blick fäst på A. F, som står bredvid E, vänder sig under A:s avslutande ord från B till E, som nickar medan A avslutar sin tur. Därefter utser E sig själv till talare och inleder sin tur (rad 5), då även B och C vänder sig mot henne. D ser i det här skedet rakt framåt och neråt.

Under de sekunder som det här exemplet pågår visar den multimodala kommunikationen inom gruppen hur två olika talare (B och E) förbereder sig på att ta över turen när den student



Figur 2a. Stillbild av hela gruppen då talare A håller på att avrunda sin tur.

som har turen (A) signalerar att hon är på väg att avsluta sin tur, utan att utse följande talare. De andra deltagarnas beteende synliggör hur gruppen orienterar sig mot två olika tilltänkta talare, och skiftar blick och kroppslig orientering från en tilltänkt talare (B) till en annan (E).

Exemplet illustrerar hur det i turbyten som genomförs utan samordning inom gruppen förekommer motstridiga signaler vad gäller vem som aktiverar sig som följande talare, och vem de andra orienterar sig emot som följande talare. Det framgår inte tydlig vem det är som kommer att ta turen, t.ex. genom att den som har turen utser nästa talare eller genom att alla ser på en viss deltagare, utan ofta vandrar blickarna inom gruppen.

En ofta förekommande turtagningsprincip vid icke-samordnade turbyten är självnominering (se Sacks m.fl., 1974, 718 ff.), vilket öppnar upp för möjligheten att flera talare samtidigt förbereder sig inför en tur, eller inleder i överlapp med varandra. Som i exempel 1 är det vanligt att turer som föregår övergångar utan tydlig samordning ebbar ut så småningom, utan ett entydigt markerat avslut, samt att en ny tur inte inleder en ny topik, utan snarare kommenterar och utvidgar den föregående turen.

De turbyten som verkställs utan tydlig samordning förekommer i regel i samband med korta turer och täta talarbyten och kännetecknas sammanfattningsvis av att det inte av den gruppinterna interaktionen i förväg framgår vem som står i beråd att tala; i stället klarnar följande talare först under eller strax innan turbytet äger

rum. Även om ett gruppföredrag inför klass inte i övrigt liknar ett vardagligt samtal, påminner den fritt upplagda turtagningen i de icke-samordnade exemplen om turtagningsmönstren i vardagliga samtal, där den som har turen i regel inte utser följande talare, utan turtagningen följer andra mönster, t.ex. så att den som har turen öppnar upp för flera deltagare att ta turen, att nästa talare självnominerar och spinner vidare på den föregående talarens tur, eller att den som har turen fortsätter sin tur då det framgår att ingen annan är beredd att ta turen.

Samordnad turtagning

I detta avsnitt diskuteras två exempel som illustrerar de mönster som kännetecknar turbyten som ger intryck av en i förväg överenskommen uppläggning av den gemensamma presentationshelheten. Även i dessa turbyten klarnar dock det exakta ögonblicket för talarbytet under själva presentationen och spikas i interaktion mellan den som ger och den som tar turen, samt ibland i samspel med andra i föredragsgruppen.

Exempel 2 är från ett föredrag som hålls av fem studenter och visar ett belägg på turbyte mellan två deltagare som står bredvid varandra. I figur 2a syns hela gruppen strax innan turen går över från A till B, där den som har turen (A) avslutar sin tur riktad mot klassen, medan den som väntar på turen (B) förbereder sig på att ta över turen. De tre andra deltagarna (CDE) är vända mot den nuvarande talaren.

- 1 A **men Anna# väljer att stå* *emot fast hon vet**
**>>ser på publiken-->*
 b **>>ser ner i sina papper**
 b **lyfter huvudet upp**
 fig #fig.2b



Figur 2b

- 2 A **att de kommer å leda ti* *ännu mera våld**
 b **skakar lätt på pappren**
 b **släpper pappret med vänster hand
 och för handen till höger armbåge**

- 3 (0.3) + ** (0.2) * + (0.3) * + * (0.6) * + (0.2) + * (0.5) **
 b **vänder ansiktet mot A*#*
 fig #fig.2c
 a --> **vänder ansiktet mot B*#*
 fig #fig.2d
 a **nickar#, mimar (jå)**
 fig #fig.2e



Figur 2c



Figur 2d



Figur 2e

- 4 B **jå**
vänder sig mot klassen
 a **ser på B -->*
- 5 (0.3)
- 6 B **å sen* förutom den här jätte**gripande* (0.4) *berättelsen**
vänder sig mot CDE* *vänder sig mot klassen
 a --> **vänder sig mot klassen**

Exempel 2. Turbyte med ögonkontakt (Kut07a_tb07)



Figur 3a. Hela gruppen mot slutet av A:s tur.

Medan A avrundar sin tur ser tre av deltagarna, CDE, oavvänt på A. Självt är A vänd mot åhörarna ända till slutet av sin tur. Deltagaren som står bredvid, B, börjar dock på olika sätt att signalera att ett turbyte är på kommande. Hon tar pappret som hängt i ena handen i båda händerna, rullar axlarna bakåt (figur 2a), andas ut och ser ner i sitt papper, samtidigt som hon gungar lätt från vänster till höger. Medan den gungande rörelsen fortsätter vänder hon blicken mot A och håller den kvar i flera sekunder, varefter hon vänder ansiktet och blicken tillbaka till pappret hon håller i sina händer. Exempel 2 inleds här, när B har sett ner i sina papper under 2,3 sekunder. Analysen och stillbilderna fokuserar specifikt på talare A och talare B.

Under A:s sista mening (rad 1–2) lyfter B på huvudet och ser på klassen, och 0,3 sekunder efter det sista ordet, våld, vänder B sin blick mot A (rad 3, figur 2c). Strax därefter vänder sig A mot B och deras blickar möts (rad 3, figur 2d). A nickar (rad 3, figur 2e) och mimar ja, och direkt därefter säger B ja, samtidigt som hon vänder sig mot klassen (rad 4). Därefter inleder hon sin egen tur (rad 6), medan hon först vänder sig mot CDE och sedan tillbaka mot klassen. A, som gett över turen till B, fortsätter att se på B fram till jättegripande, då hon vänder sig mot klassen och riktar blicken framåt och en aning neråt.

Exemplet samlar flera återkommande mönster i de turbyten som tyder på en gemensamt överenskommen och samordnad plan. Den som har turen är vänd mot åhörarna ändå tills turen är så gott som eller helt avslutad. De deltagare som inte står i tur att tala följer med den som har turen, medan den som står i tur att tala bör-

jar förbereda sig på sin förestående tur. I exempel 2 sker detta genom att den talare som står i tur ser på sina papper och börjar aktivera kroppen. Strax efter att det sista ordet våld yttrats vänder hon blicken mot den som avslutar turen och avvaktar en signal om turbytet. En så precist inprickad blickvändning förutsätter att deltagarna är välinsatta i innehållet i varandras turer och eventuellt även förhåller sig till ett gemensamt manus. Turbytet blir aktuellt då den som avslutar sin tur möter blicken från den som tar över turen. Den exakta tidpunkten för turbytet bekräftas med små signaler, i det här fallet en nickning och responspartikeln ja.

En del turbyten löper smidigt även utan blickkontakt. I sådana fall används andra resurser för att koordinera turbytet, såsom att klicka vidare i bildspelet eller räcka över ett papper med det gemensamma manuset. Båda dessa resurser bidrar till att organisera turbytet i exempel 3. Exemplet illustrerar hur turtagning kan organiseras i samspel mellan flera av föredragshållarna, i det aktuella exemplet mellan den som avslutar turen, den som tar turen, och den som ansvarar för att klicka framåt i det gemensamma bildspelet.

I exempel 3 genomförs ett turbyte mellan A och B i samarbete mellan A, B och D, i en studentgrupp med fyra deltagare. I turbytet som koordineras av tre deltagare utgör två gemensamma artefakter, manuset och bildspelet, centrala resurser. Som det framgår i figur 3a står A, B och C nära varandra, framför datorskärmen och till vänster om det projicerade bildspelet, medan D står en bit ifrån resten av gruppen och växlar bilder i bildspelet.

```

1  A    *#eller någån sånt Δom dom •ba klarar• •av de•Δ
                                   •svänger pappret uppåt•
                                   •vänder sig mot D•

b    *>>handrörelse mot pappret, ser på datorskärmen-->
d    Δtar ett steg mot ABCΔ
fig   #fig.3a

2      Δ•(0.6)Δ• + •Δ*(0.3)•Δ + Δ(0.5)Δ*
d    Δlyfter handen med fjärrkontrollenΔ
a    •lutar sig framåt, ser på D•
a    •vänder sig mot datorn, räcker B pappret•
d    ΔnickarΔ Δbyter bildΔ
b    *nickar, ser på skärm*

3      (0.6)* + *#(0.2)* + •(2.0)•
b    -->*    *tar pappret*
a    •vänder sig mot B, nickar,
      släpper pappret, stiger bakåt•
fig    #fig.3g

4  B    *eh jä•
      •viker upp pappret*

```

Exempel 3. Kollektivt genomfört turbyte med artefakter (Kut04_tb03)

A avslutar sin tur med orden *eller någån sånt om dom ba klarar av de* (rad 1) och vänder sig mot D, som har fjärrkontrollen, varefter han lutar sig framåt en aning och tittar på henne (rad 2). Redan strax innan han vänder sig mot D har D tagit ett steg mot de andra tre, vilket tyder på att hon är beredd på att det börjar bli aktuellt att byta bild. När A lutar sig framåt och ser på D, kvitterar hon denna signal genom att nicka, och klickar sedan fram följande bild (rad 2). B nickar samtidigt som D och signalerar därmed att hon hänger med i övergången, även om hon varken ser på A eller D, utan på skärmen.

Under slutet av A:s tur pillar följande talare, B, på sina fingrar och tittar ner på dem, men då A

börjar närma sig slutet på sin tur, redan några ord innan han säger *eller någån sånt om dom ba klarar av de*, vänder sig B snett mot A och börjar närma sig pappret som A håller i handen. Stillbildsserien nedan, figur 3b–g, får illustrera hur detta gemensamma manus fungerar som en resurs vid turbytet. Den talare som står till vänster och håller i det gemensamma manuset (A) håller alltså på att avrunda sin tur, och B som står till höger står i tur att ta över.

I den första bilden, figur 3b, pillar B på sina naglar, i figur 3c inleder hon handrörelsen mot pappret och i figur 3d greppar hennes hand i luften efter pappret som A håller i handen. B förbereder sig på detta sätt på att det är hennes tur att



Figur 3b



Figur 3c



Figur 3d



Figur 3e



Figur 3f



Figur 3g

Figur 3b–g. Turbyte med hjälp av gemensam artefakt.

ta över turen och det gemensamma manuset. A är ändå inte helt klar med sin tur och B tar heller inte tag i pappret, utan låter i figur 3e handen återgå till sin tidigare position med en rullande gest. Strax därefter, i figur 3f, är handen på nytt på väg mot det gemensamma pappret och nu, i figur 3g, är A beredd att ge över pappret, och turen, till B, som tar pappret och inleder sin tur.

Medan detta pågår vänder A blicken mot skärmen, lyfter pappret mot B (rad 2) och vänder därefter sin blick mot henne och nickar kort (rad 3). A förefaller därmed att orientera sig mot blicken som en resurs i turbytet. B avvaktar ändå inte i blickberedskap och möter således inte hans blick, utan fortsätter att titta mot skärmen medan hon tar pappret. Därefter inleder hon sin egen tur samtidigt som hon öppnar det hopvikta pappret och lyfter blicken via klassen till bildspelet (inte inkluderat i transkriptionen). Då B har tagit emot turen tar A ett steg bakåt och signalerar därmed att han intar en mer passiv roll. Att den talare som avslutat sin tur på olika sätt drar sig tillbaka är ett återkommande drag vid turbyten, och framgår även i exempel 2, där A efter sin tur vänder sig mot klassen, med blicken neråt.

De turbyten som genomförs i tydlig samordning inom gruppen följer i regel ett och samma turtagningsmönster, nämligen att den som har turen, och ibland även andra gruppmedlemmar,

utser följande talare och att den utsedda talaren också tar turen. Följande talare utses i vissa fall explicit, t.ex. så att namnet på den utsedda talaren nämns, men oftast sker talarnomineringen med mer implicita medel, som i exempel 2 och 3. Den nya turen utgör en egen tematisk helhet, som ibland inleds med en uttalad övergång från föregående tur. Den som ger och den som tar turen förhandlar sinsemellan om den exakta tidpunkten för turbytet med små verbala (t.ex. ja) eller kroppsliga signaler (t.ex. nickning).

Resultat och diskussion

Turtagning är ett synkroniserat samspel mellan minst två deltagare och illustrerar på ett konkret sätt att lärande och interaktionell kompetens inte är en individuell prestation, utan något vi skapar och närmar oss tillsammans med andra (jfr Hanks, 1991; Young, 2013). Hur studenternas interaktionella kompetens tillämpas i en föredragssituation och hur samarbetet fungerar inom gruppen avspeglas i den gruppinterna kommunikationen och i hur turtagningen förloper under presentationen. Syftet med denna studie har varit att utifrån multimodal samtalsanalys åskådliggöra studenternas situerade interaktionella kompetens och samspel genom att på mikronivå studera de turtagningsmöns-

ter och turtagningssignaler som används inom studentgrupper under gemensamma presentationer inför klass. Analysen har grovt delats in i icke-samordnade och samordnade turtagningar, som belyser olika steg av lärande och deltagande i den aktuella sociala praktiken.

De icke-samordnade turtagningarna kännetecknas av att gruppen inte orienterar sig mot turtagningen på ett synkroniserat och samsynt sätt, utan att motstridiga signaler uppstår vid övergångarna mellan turer. Den som har turen utser inte nödvändigtvis en specifik talare, utan vänder sig till flera av gruppmedlemmarna. Inom gruppen kan blickarna vandra runt mellan deltagarna, utan att en viss person utses som nästa talare, vare sig av den som har turen eller av gruppen. Detta leder ibland till att flera talare samtidigt gör anspråk på turen, eller till att den som har turen utvidgar sin tur. Turerna spinner tematiskt vidare på varandra och växlar ofta tätt. I sin helhet påminner den fria variationen mer om turtagningsmönster i vardagliga än i institutionella samtal (se t.ex. Halonen, 1999; Clayman, 2013), vilket bidrar till att föredraget får en informell karaktär vars turtagning påminner om ett gruppssamtal inför publik.

I den turtagning som sker samordnat orienterar sig den som ger och den som tar turen, samt även andra deltagare i föredragsgruppen, mot övergången på ett samspelt sätt. Ett grundmönster i samordnad turtagning är att den som har turen utser följande talare (se Sacks m.fl., 1974), t.ex. med en blick och en nickning, och att de övriga gruppmedlemmarna förstärker denna signal, bl.a. genom att vända sig mot nästa talare. Ett samordnat turbyte framgår ofta först på den som väntar på sin tur, medan den som har turen riktar sig mot klassen ända tills turen börjar närma sig sitt slut, och slår fast den exakta tidpunkten för turövergången, t.ex. genom att vända blicken mot följande talare och nicka. En ömsesidig blick är inte en nödvändig förutsättning, utan övergången kan även organiseras t.ex. med hjälp av artefakter. Dessa turbyten påminner om de mönster som lyfts fram i tidigare studier av i förväg överenskommen turtagning i institutionell kommunikation (se t.ex. Halonen, 1999).

Hur turtagningen realiseras ger insyn i hur deltagarna samordnat sitt gemensamma föredrag och

hur samsynt de förhåller sig till presentationen, men anspelar även mer generellt på deltagarnas interaktionella kompetens inom ramen för den aktuella sociala praktiken. De icke-samordnade turtagningarna öppnar upp för genuin förhandling medan föredraget framförs, och tyder på att studenterna inte arbetat fram en samsynt uppfattning om helheten. Detta slags turtagningar synliggör att studenterna inte som grupp i den aktuella situationen tillsammans lyckas verkställa de turtagningsmönster som förväntas under ett akademiskt föredrag. De samordnade turtagningarna tyder däremot på att studenterna i detalj har delat upp olika tematiska helheter sinsemellan och tänkt igenom övergångarna mellan dem. De samordnade turtagningarna är anpassade till den institutionella kontext de ingår i och visar att studenterna i samspel med varandra har den interaktionella kompetens som förväntas av dem i den aktuella sociala praktiken.

Den induktiva och kvalitativa analysen av den gruppinterna kommunikationen vid tre turbyten illustrerar därmed olika steg på vägen mot ett interaktionellt kompetent deltagande som medlem av en tematiskt fokuserad studentgrupp och föredragshållare inför högskoleklass. De olika turtagningsmönstren visar att turtagning som präglas av gruppintern vacklan, självnominering och ofullbordade turövergångar ger ett intryck av en grupp som inte planerat koreografin och lärt sig tillämpa turtagningsmönstren för den aktuella situationen fullt ut, medan samordnad turtagning som bygger på att nästa talare utses i samsyn tyder på att studenterna tillsammans utvecklat sin interaktionella kompetens i den situerade praktik som akademiska föredrag i högskolesammanhang innebär. Inom den ramen finns det utrymme för improvisation och variation, och i analyserna visas t.ex. hur blickar, gester och artefakter på ett kreativt sätt kan användas som resurser i situationsanpassad turtagning. Genom att använda sig av diversifierade tekniker visar studenterna att de behärskar de implicita koderna för turtagning inför publik (jfr Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2015).

Hur turtagningen kommuniceras och realiseras under föredrag ger därmed uttryck såväl för hur samspel och kollektivt ansvar för presentationshelheten manifesteras inom studentgruppen som för hur interaktionellt kompetenta deltagare

av den aktuella praktikgemenskapen studenterna är tillsammans. Turtagningen kopplar samman de individuella turerna till en helhet som då den följer en situationsanpassad koreografi bidrar till att ett gemensamt anförande ger ett koordinerat, genomtänkt och samspelt intryck.

Tackordet

Arbetet med artikeln inleddes under en anställning vid Svenska litteratursällskapet i Finland (1.1–31.8.2018).

Transkriptionsnyckel

A	Identifierar talare
eller	tal återges i fetstil
a	Rad för A:s gester, blickar, rörelser
pekar	gester, blickar och rörelser beskrivs i kursiv
•	A:s gester, blickar och rörelser
*	B:s gester, blickar och rörelser
"	C:s gester, blickar och rörelser
Δ	D:s gester, blickar och rörelser
'	E:s gester, blickar och rörelser
^	F:s gester, blickar och rörelser
†	Flera deltagares samstämda gester, blickar och rörelser
fig	Anonymiserad stillbild
#	Anger var i transkriptionen figuren infaller
>>	Handlingen inleds innan transkriptionen börjar
•-->	Handlingen fortsätter på en annan rad
-->•	Handlingen som fortsätter från tidigare rad avslutas
-->>	Handlingen fortsätter efter transkriptionen
(0.2)	Paus i tiondels sekunder
Anna	Anonymiserat namn
<u>eller</u>	Sägs med emfas
°eller°	Sägs med lägre volym än omgivande tal
[	Anger var överlappande tal inleds
]	Anger var överlappande tal slutar

Referenser

- Adams, K. (2004). Modelling success: enhancing international postgraduate research students' self-efficacy for research seminar presentations. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 115–130. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/0729436042000206618>
- Bister, M. (2014). *Topikövergång i textbaserade gruppsamtal* (doktorsavhandling). Helsingfors: Helsingfors universitet. Hämtad från <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-951-51-0105-1>
- Brophy, B. & Guerin, S. (2018). Stories in conversations and presentations – a comparative study. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(1), 101–110. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1213652>
- Carlgren, I. (2009). CA-studies of Learning—From an Educational Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 203–209. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/00313830902757618>
- Clayman, S. E. (2013). Turn-constructive units and the transition-relevance place. I: J. Sidnell & T. Stivers (red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 150–166). Chichester: Wiley Blackwell.
- De Grez, L., Valcke, M. & Roozen, I. (2014). The differential impact of observational learning and practice-based learning on the development of oral presentation skills in higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 256–271. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832155>
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. I: P. Drew & J. Heritage (red.), *Talk at work: interaction in institutional settings* (s. 3–65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Enfield, N. J. (2011). Elements of formulation. I: J. Streeck, C. Goodwin & C. LeBaron (red.), *Embodied interaction: language and body in the material world* (s. 59–66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fallows, S. & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education + Training*, 42(2), 75–83. Hämtad från <https://doi.org/10.1108/00400910010331620>
- Ford, C. E. & Thompson, S. A. (1996). Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. I: E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (red.), *Interaction and grammar* (s. 134–184). Cambridge: Cambridge University Press.
- van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H. & Mulder, M. (2017). Fostering oral presentation performance: does the quality of feedback differ when provided by the teachers, peers or peers guided by tutor? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 953–966. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1212984>
- Halonen, M. (1999). Vuorottelujäsennys ryhmäterapiassa. *Virittäjä*, 101(3), 338–353. Hämtad från <https://journal.fi/virittaja/article/view/39180>
- Hanks, W. F. (1991). Foreword. I: J. Lave & E. Wenger, *Situated learning: legitimate peripheral participation* (s. 13–24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayashi, M. (2013). Turn allocation and turn sharing. I: J. Sidnell & T. Stivers (red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 167–190). Chichester: Wiley Blackwell.
- Hellerman, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jefferson, G. (1973). A Case of Precision Timing in Ordinary Conversation: Overlapped Tag-Positioned Address Terms in Closing sequences. *Semiotica*, 9(1), 47–95.
- Joughin, G. (2007). Student conceptions of oral presentations. *Studies in Higher Education*, 32(3), 323–336. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/03075070701346873>
- Keevallik, L. (2014). Turn organization and bodily-vocal demonstrations. *Journal of Pragmatics*, 65, 103–120. Hämtad från <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.01.008>
- Kupetz, M. (2011). Multimodal resources in students' explanations in CLIL interaction. *Novitas Royal, Research on Youth and Language*, 5(1), 121–142. Hämtad från http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/kupetz.pdf
- Kääntä, L. (2011). Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokahuonevuorovaikutuksessa. I: P. Haddington & L. Kääntä (red.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* (s. 122–151). Helsingfors: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kääntä, L. & Haddington, P. (2011). Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. I: P. Haddington & L. Kääntä (red.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* (s. 11–45). Helsingfors: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lilja, N. (2014). Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk: Re-establishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98–116. Hämtad från <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.011>
- Lindström, J. (2008). *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Mandelbaum, J. (1987). Couples sharing stories. *Communication Quarterly*, 35(2), 144–170. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/01463378709369678>
- Markee, N. (2008). Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29(3), 404–427. Hämtad från <https://doi.org/10.1093/applin/amm052>
- Martin, C. (2009). Relevance of Situational Context in Studying Learning as Changing Participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 133–149. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/00313830902757568>

- Marton, F. (2009). Beyond Learning as Changing Participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 211–215. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/00313830902757675>
- Melander, H. & Sahlström, F. (2009a). Learning to Fly – The Progressive Development of Situation Awareness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 151–166. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/00313830902757676>
- Melander, H. & Sahlström, F. (2009b). In tow of the blue whale: Learning as interactional changes in topical orientation. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1519–1537. Hämtad från <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.05.013>
- Melander, H. & Sahlström, F. (2010). *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- Mondada, L. (2001/2014). Conventions for multimodal transcription. MAINLY – Multimodal (INter)actions Lyon: the construction and organisation of social actions. Hämtad från <https://mainly.sciencesconf.org/resource/page/id/8>
- Mondada, L. (2007). Multimodal resources for turn-taking: pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, 9(2), 194–225. Hämtad från <https://doi.org/10.1177/1461445607075346>
- Mondada, L. (2014). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137–156. Hämtad från <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>
- Mortensen, K. & Hazel, S. (2011). Initiating round robins in the L2 classroom – preliminary observations. *Novitas Royal, Research on Youth and Language*, 5(1), 55–70. Hämtad från http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/mortensen_hazel.pdf
- Murillo-Zamorano, L. & Montanero, M. (2018). Oral presentations in higher education: a comparison of the impact of peer and teacher feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(1), 138–150. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1303032>
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra* (tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Pekarek Doehler, S. & Fasel Lauzon, V. (2015). Documenting change across time: Longitudinal and cross-sectional CA studies of classroom interaction. I: N. Markee (red.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 409–424). Chichester: Wiley Blackwell.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. I: T. Cadierno & S. W. Eskildsen (red.), *Usage-based perspectives on second language learning* (s. 233–268). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Repo, S. (2016). Samarbetslärande och gruppundervisning. I: S. Lindblom-Ylänne, A. Nevgi, B. Lindfors, M. Londen, E. Löfström & Å. Mickwitz (red.), *Handbok i universitetspedagogik* (s. 287–305). Helsingfors: Helsingfors universitet, Universitetspedagogiska forsknings- och utvecklingsenheten (YTY).
- Sacks, H. (1995/1992). *Lectures on conversation: Volumes I & II*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4:1), 696–735. Hämtad från <http://www.jstor.org/stable/412243>
- Sahlström, F. (2009). Conversation Analysis as a Way of Studying Learning—An Introduction to a Special Issue of SJER. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 103–111. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/00313830902757543>
- Schegloff, E. A. (1996). Turn organization: one intersection of grammar and interaction. I: E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (red.), *Interaction and grammar* (s. 52–133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selting, M. (1996). On the interplay of syntax and prosody in the constitution of turn-constructive units and turns in conversation. *Pragmatics*, 6(3), 371–388. Hämtad från <https://doi.org/10.1075/prag.6.3.06sel>
- Selting, M. (2000). The Construction of Units in Conversational Talk. *Language in Society*, 29(4), 477–517. Hämtad från <https://www.jstor.org/stable/4169050>
- Sert, O. & Seedhouse, P. (2011). Introduction: Conversation analysis in applied linguistics. *Novitas Royal, Research on Youth and Language*, 5(1), 1–14. Hämtad från http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/sert_seedhouse.pdf
- Streeck, J., Goodwin, C. & LeBaron, C. (2011). Embodied interaction in the material world: an introduction. I: J. Streeck, C. Goodwin & C. LeBaron (red.), *Embodied interaction: language and body in the material world* (s. 1–26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sundrarajun, C. & Kiely, R. (2010). The oral presentation as a context for learning and assessment. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(2), 101–117. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/17501220903125021>
- Svinhufvud, K. (2008). Palaute ongelmanratkaisuna: opponentin tekstipalaute graduseminaarissa. *Kasvatus*, 39(5), 439–455. Hämtad från <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1483849>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vatanen, A. (2014). *Responding in overlap: agency, epistemicity and social action in conversation*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Young, R. F. (2013). Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in academic spoken English. *Iberica*, 25, 15–38. Hämtad från <http://hdl.handle.net/10497/13662>

Anu Lahtinen, Suomen ja Pohjoismaiden historian professori (ma.), anu.z.lahtinen@helsinki.fi
Kati Katajisto, FT, Historian digiloikka-suunnittelija 2018–2019, kati.katajisto@helsinki.fi
Reetta Hänninen, FT, post doc-tutkija, reetta.hanninen@helsinki.fi

Historia, Topelia A (Unioninkatu 38A), PL 59, 00014, Helsingin yliopisto

”Kevään 1918 Helsinki” Twitter-toteutuksena

Vuoteen 1918 liittynyt some-keskustelu herätti meidät pohtimaan, miten historian yliopisto-opetuksessa voisi yhdistää somen käytön ja historiallisen tiedon esittämisen. Järjestimme keväällä 2018 kurssin, jonka tavoitteena oli käsitellä sisällissodan historiaa ja kokeilla Twitteriä historian opetuksessa historiallisen tiedon popularisoinnin välineenä. Lähtökohtana oli tarkastella, miten arkistolähteisiin ja kirjallisuuteen pohjautuva tieto voidaan muokata lyhyeksi, noin 15 tviitin mittaiseksi, johdonmukaisesti eteneväksi historian esitykseksi.

Johdanto

Keväällä 2017 sosiaalisessa mediassa, erityisesti Twitter-yhteisöpalvelussa, tyrmättiin yhden päivän aikana Suomen Rahapajan suunnitteleman rahasarjan osa ”Vuosi 1918”. Rahasarjan tavoitteena oli tuoda esiin merkittäviä tapahtumia Suomen itsenäisyyden ajalta. Useat sarjan aihevalinnat herättivät välittömästi kritiikkiä, mutta erityisesti keskustelua herätti vuoden 1918 raha. Rahan kuva perustui lavastettuun valokuvaan, jossa esitettiin punaisten teloittamista.

Keskustelu kiihtyi nopeasti. Twitterissä jaettiin rahaa moittivia ja kauhistelevia, osin kyllä puolustaviakin, viestejä. Tviittaajat samastuivat ammuttaviin ja ampujiin, kertoivat esivanhempiensa kokemuksia vuodesta 1918 tai ennakoivat uusien yhteenottojen mahdollisuuksia. Jo samana päi-

vänä, kun rahasta oli uutisoitu ensi kertaa, sen julkaiseminen peruttiin. (Hentilä 2018, 15; Mähkä, 2018, 192–196)

Tämäkin tapaus toi selvästi esiin, että sosiaalisessa mediassa viestintä on usein nopeaa ja tunnepitoista, jolloin viestinnässä korostuvat vastakkainasettelut ja identiteettityö (Raivio, 2017). Juhlaraha-keskustelu herätti Helsingin yliopiston Historian yksikössä ajatuksen, että vuodesta 1918 pitäisi keskustella sosiaalisessa mediassa asiallisemmin painotuksin.

Vuoden 2017 mittaan syntyi idea historian metodikurssista, jossa harjoiteltaisiin historiallisesti aran aiheen asiallista käsittelyä. Virikkeitä tarjosivat Ylen historialliset tviittihankkeet, joihin oli tullut mukaan esimerkiksi historian koulukursseja (@ylehistoria; Lähteenmäki & Virta, 2016; Rantonen, 2016), sekä professori Anu Lahtisen

aiemmat Ylen hankkeisiin väljästi liittyvät kokeilut (ks. esim. @Eva_T_dt).

Vastaavan tapaisia kursseja oli järjestetty kouluopetuksessa (Rantonen, 2016), ja esimerkiksi @ylehistoria oli koordinoanut tviittikampanjoita muun muassa talvisodasta (#sota39) ja kielto-laista (#kieltolaki) (ks. myös Lähteenmäki & Virta, 2016). Vuoden 2018 aikana monet muutkin tahot tviittasivat vuoden 1918 tapahtumista, mutta yliopisto-opetuksessa kokeilu oli varsin uutta.

”Helsinki 1918” -kurssi

Kurssin tavoitteet ja suunnittelu

Päädymme kokeilemaan historian ja nimenomaan vuoden 1918 tapahtumien käsittelyä Twitter-kurssin kautta. Kurssin tavoitteena oli käsitellä tiedonhakua ja tiedon esittämistä sekä tutkimukseen liittyviä eettisiä valintoja, siis historian tutkimuksen ydinkysymyksiä.

Kurssin suunnittelu alkoi syksyllä 2017, ja kurssi toteutui kevään viimeisessä periodissa maaliskuun, huhti- ja toukokuussa 2018. Kurssin suunnittelivat ja sitä vetivät yhdessä professori Anu Lahtinen, FT Kati Katajisto sekä väitöskirjatutkija FM Reetta Hänninen. Kati Katajisto julkaisi vuonna 2018 teoksen sisällissodan jälkeisestä Helsingistä (ks. Katajisto, 2018) ja työskenteli samaan aikaan Historian maisteriohjelman digiloikka -hankkeen suunnittelijana. Kurssi linkittyikin laajempiin tavoitteisiin päivittää digiosaamista.

Kurssin aiheeksi valitsimme vuoden 1918 Helsingin, koska katsoimme sen sopivaksi arkistovierailujen ja rajauksen kannalta. Twitter valikoitui käyttöön osittain juhlarahakohun vuoksi ja osittain siksi, että se oli opettajille tuttu. Lisäksi se on viestintäväylänä erityisesti poliitikkojen ja toimittajien suosiossa, ja siitä viime aikoina ilmestynyt tutkimus tuki suunnittelua (Isotalus, Jussila & Matikainen, 2018). Twitterin seuraamista helpottaa avainsanojen eli aihetunnisteiden käyttö (engl. hashtag). Kurssin aihetunniste ja samalla työnimi oli #Helsinki1918.

Tviittien suppeus, 280 merkkiä, rajasi opiskelijoiden työmäärän sopivaksi. Lähtökohtana oli kokeilla, miten lyhyeen tekstiin ja sosiaaliseen mediaan voi tuoda asiallista tietoa menneisyydestä. Kurssin tarkoituksena ei siis ollut opiskelun suorittaminen pelkin tviitein, vaan sosiaalinen

media tuki oppimistavoitteita. Yksi tavoitteista oli opetussuunnitelmissa mainittu ”historiallinen empatia” (ks. Rantonen, 2016). Lisäksi tviittien julkisuus ohjasi opetuskeskusteluita luontevasti historian tutkimuksen eettisten käytäntöjen pohdintaan.

Kurssin toteutus

Kurssitapaamisia oli kaksi kertaa viikossa, minkä lisäksi opiskelijat osallistuivat keskusteluihin Moodle-alustalla. Alkuvaiheessa luennot käsitelivät sekä vuoden 1918 tapahtumahistoriaa että aihepiirin tutkimista ja lähdeaineistoja. Opiskelijat kirjoittivat lyhyitä pohdintoja omista aiheistaan, jotka jalostuivat viikko viikolta ideoiden ja aineistojen karttuessa.

Twitterin opetuskäyttöön liittyy kysymyksiä tietoturvasta, tehtävien mitoituksesta sekä teknisistä ratkaisuista. Valmisteluvaiheessa tapasimme yliopiston opetusteknologian asiantuntijoita sekä Ylen historiahankkeiden edustajia ja selvitimme parhaita käytäntöjä. Kurssilla kävi Helsingin yliopiston viestinnän edustajia, jotka antoivat vinkkejä Twitterin käytöstä ja näkyvyyden lisäämisestä. Kurssia edelsi yhteistyössä Helsingin yliopiston viestinnän kanssa toteutettu Helsinki 1918 -teemailta sekä vuotta 1918 käsitellyt luentomaratoni Helsingin yliopiston Tiedekulmassa (katsottavissa Unitube, 2018).

Kurssiin kuuluivat vierailut Työväen Arkistoon, Helsingin kaupunginarkistoon ja Helsingin kaupunginmuseoon, joissa opiskelijat tutustuivat vuodesta 1918 kertoviin lähteisiin. Kurssilla tutustuttiin myös Kansalliskirjaston historiallisen sanomalehtikirjaston (Kansalliskirjasto, 2019) käyttöön.

Dosentti Samu Nyströmin johdolla kurssilaiset tekivät opastetun kävelykierroksen vuoden 1918 Helsingin avainkohteisiin. Nyström toi esiin äärimmäisten maailmojen rinnakkaisuuden, nälän, pelon ja satunnaisen yltäkylläisyyden saarekkeet vuoden 1918 pääkaupungissa. Hän muistutti, että tapahtumissa oli mukana satojatuhansia yksilöitä, jotka tekivät vajavaisen tiedon perusteella kauaskantoisia ratkaisuja. Tämä näkökulma välittyi myös tviitteihin.

Teknisten ongelmien minimoimiseksi kurssin vastaava opettaja oli luonut Twitter-tilit valmiiksi. Tilin noudattivat muotoa @helsinki1918a, @helsinki1918b ja niin edelleen. Opiskelijat eivät

käyttäneet omaa sähköpostiosoitettaan tai henkilötietojaan tilien luomiseen. Tilejä he saivat muokata oman aiheensa perusteella. Kuvien käytön tärkeyttä ja tekijänoikeuksien huomioimista painotti opettajien lisäksi kurssilla vierailut digitaalisen viestinnän asiantuntija.

Tviittaukset ajoittuivat Helsingin valtauksen päivien satavuotisajankohtaan 12.4.–1.5.2018. Tilien perustana oli sekä henkilöhahmoja (valkoisia, punaisia, sivustakatsojia, myös lapsihahmo) että paikkoja ja teemoja (Ylioppilastalo, elintarviketila). Opiskelijat tekivät työtään joko itsenäisesti tai muutaman hengen ryhmissä ja tavoitteena oli julkaista 14 tviittiä. Tviittauskauden mittaan tarkistettiin, tarvitsivatko kurssilaiset apua.

Sosiaalisen median käytöstä ja lainalaisuuksista keskusteltiin kurssin aikana, ja ohjeistimme opiskelijoita trollauksen varalta. Kiinnitimme paljon huomiota siihen, että opetustilanteesta tulisi opiskelijoille turvallinen. Ohjeeksi annoimme muun muassa, ettei kannata provosoitua tai mennä mukaan epäasialliseen keskusteluun. Kehotimme opiskelijoita tarvittaessa blokkamaan häiriköt pois ja ottamaan herkästi yhteyttä kurssin vetäjiin. Etukäteen arvelimme, että sisällissota kurssin teemana saattaisi herättää ihmisissä voimakkaita tunteita, mutta iloksemme tästä ei syntynyt ongelmaa. Asiaan saattoi vaikuttaa se, että opiskelijat ottivat tileissään hyvin huomioon eri näkökulmien moninaisuuden.

Käytännön ongelmia oli varsin vähän. Yksi opiskelija ei teknisen väärinymmärryksen vuoksi pystynyt julkaisemaan tviittejä, joten hän suoritti kurssin kirjoittamalla 15 tviitin mittaista tekstiä valitsemastaan aineistosta. Osa opiskelijoista innostui hakemaan runsaasti aineistoa ja syventyi siihen hyvinkin perinpohjaisesti. Kaikkien tviitit eivät jääneetkään neljääntoista; kuitenkin jo kurssisuoritukseen vaaditun tviittimäärän pohjaksi oli tehtävä paljon selvitystyötä.

Kokemukset ja lopputulokset

Kurssi oli kokonaisuutena positiivinen kokemus ja sai myönteistä huomiota (esim. Purra, 2018). Tviittien kautta voi käsitellä monenlaisia historiallisen tiedon, tiedeviestinnän ja tutkijan vastuun kysymyksiä. Opettajatkin yllättyivät siitä, miten eettisten kysymysten pohdinta nousi mielekkäällä ja pedagogisesti arvokkaalla tavalla esiin. Onko

oikein esiintyä menneisyyden henkilönä tai henkilöinä ja mitä menneisyyden henkilön nimissä voi kirjoittaa? Entä jos luo itselleen täysin kuvitteellisen, vuoteen 1918 osallistuneen henkilön tilin?

Opiskelijat kehittivät taitojaan oman tasonsa mukaisesti, yksin, pareittain tai kolmistaan. Tottuneemmat sosiaalisen median käyttäjät julkaisivat paljon kuvia ja aineistoja, aloittelevat turvautuivat rajallisempaan aineistoon. Monenlaiset lähestymistavat osoittautuivat toimiviksi. Sisältö saattoi olla sävyiltään virallista, kuten sanomalehtiaineistoja hyödyntäneen Elintarviketila 1918 -tilin uutiset (@Helsinki1918j). Osa lähestyi aihetta tunteisiin käyvämmällä, kuten useiden lasten muisteluista koostetun kuvitteellisen Perttu-pojan tarinaa kertova tili (@Helsinki1918m).

Kurssin lopuksi kokosimme loppuhuomioid ja kävimme purkukeskustelun, jonka tavoitteena oli varmistaa, ettei tviittauksesta ollut jäänyt ikäviä kokemuksia. Haastavana mutta hyvänä harjoitteena opiskelijat toivat esiin julkaistujen tekstien lyhyiden – valintoja oli mietittävä tarkoin, oli kyse sitten omista sanoista tai lainauksesta. Loppukeskustelussa esiin tuli ideoita kurssin kehittämiseksi. Vastaavalla kurssilla voisi olla esimerkiksi yhteisiä paikkoja ja tilanteita, joissa eri tilit ja niiden hahmot olisivat läsnä (esim. sama ruokajono; ks. myös Purra, 2018).

Eräs haaste kurssin järjestämisessä oli, että se jouduttiin sovittamaan opetustarjontaan jälkijunnassa. Lukuvuoden 2017–2018 historian opetus oli vahvistettu jo helmikuussa 2017, mutta juhlarahakohu ja ajatus kurssitarpeesta syntyivät vasta sen jälkeen. Jos kurssi-idea olisi ollut käsillä jo alkuvuodesta 2017, sen olisi voinut suunnitella vaikkapa koko kevätlukukauden 2018 mitaiseksi. Silloin kurssilla olisi voitu kokeilla useita tviittausjaksoja sisällissodan tapahtumia mukailen ja myös saavuttaa enemmän näkyvyyttä.

Toisaalta näkyvyys ei ollut ensisijainen tavoite, vaikka siitäkin kurssilla oppivat sekä opettajat että kurssilaiset. Kun kyse on historian metodikurssista, keskeistä on harjoitella sosiaalisen median käyttöä opiskelun ja tieteen ehdoilla. Kurssikokemukset olivat kokonaisuutena positiivisia ja kokeiluja todennäköisesti jatketaan tulevaisuudessa. Twitter-kurssin periaatteista laadittiin myös perusohjeistus muille opettajille.

Kurssin ohjaajatili #Helsinki1918-kurssi on edelleen luettavissa (ks. @Helsinki1918a). Sen

kautta löytää opiskelijoiden ja muiden vuodesta 1918 tviittavien toimijoiden tilejä. Kurssia ja kurssikokemuksia on käsitelty myös Riitta Suominen artikkelissa, joka käsittelee sähköistyvän opetuksen tarpeita ja mahdollisuuksia (Suominen, 2019).

Haluaisitko käyttää Twitteriä opetuksessa? Tässä perusvinkit!

Mieti etukäteen, miten kurssin teema sopii Twitteriin ja millaisia reaktioita se saattaa aiheut-

taa. Twitter vaatii tiivistämistä, ja siksi on syytä pohtia huolella, miten varsinkin ristiriitaisia tai arkoja aiheita kannattaa lähestyä, ettei synny turhia väärinkäsityksiä. Keskustele myös opiskelijoiden kanssa siitä, miten viitteet tekstiin ja kuviin pystytään toteuttamaan. Varmista myös se, että tviittaus onnistuu käytännössä. On suositeltavaa, että jokainen tekisi yhden koetviittauksen ennen varsinaisen tviittausjakson alkamista. Kannattaa myös rohkaista opiskelijoita keskustelemaan tviittien kautta ja uudelleentviittaamaan toisten tviittauksia.

LÄHTEET

@Eva_T_dt. Eva T [Twitter-tili]. Viitattu 25.11.2019. Saatavissa https://twitter.com/eva_T_dt

@Helsinki1918a. #Helsinki1918-kurssi [Twitter-tili]. Viitattu 25.11.2019. Saatavissa <https://twitter.com/helsinki1918a>

@Helsinki1918j. Elintarvikepula 1918 [Twitter-tili]. Viitattu 25.11.2019. Saatavissa <https://twitter.com/helsinki1918j>

@Helsinki1918m. Perttu, Helsinki 1918 [Twitter-tili]. Viitattu 25.11.2019. Saatavissa <https://twitter.com/helsinki1918m>

Hentilä, S. (2018). *Pitkät varjot: muistamisen historia ja politiikka*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Siltala.

Historia. (2019). Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan Historian yksikön Digiloikka-hankkeen blogitekstit. Blogissa Historia: historiantutkimuksesta ja opetuksesta Helsingin yliopistossa (kategoria: digiloikka, 20.10.2017–1.9.2019). Saatavissa <https://blogs.helsinki.fi/historia/tag/digiloikka/>

Isotalus, P., Jussila, J. & Matikainen, J. (toim.). (2018). *Twitter viestintänä: ilmiöt ja verkostot*. Tampere: Vastapaino.

Kansalliskirjasto. 2019. Digitaaliset aineistot. Saatavissa <https://digi.kansalliskirjasto.fi/>

Katajisto, K. (2018). *Sodasta sovintoon*. Helsinki: Otava.

Lähteenmäki, I. & Virta, T. (2016). The Finnish Twitter war: the Winter War experienced through the #sota39 project and its implications for historiography. *Rethinking History. The Journal of Theory and Practice*, 20(3), 433–453. Saatavissa <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1192259>

Mähkä, R. (2018). Suomen sisällissodan vaikutushistoriat. *Historiallinen Aikakauskirja*, 116(2), 189–196.

Purra, P. (6.6.2018). "Perttua käy sääliseksi" #Helsinki1918-kurssilla opiskeltiin historiaa tviittaamalla sisällissodan ajan helsinkiläisinä (uutinen). Helsingin yliopiston uutiset. Viitattu 29.4.2019. Saatavissa <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/kieli-kulttuuri/perttua-kay-saaliksi-helsinki1918-kurssilla-opiskeltiin-historiaa-tviittaamalla-sisallissodan-ajan-helsinkilaisina>

Raivio, P. (2017). *Historiakeskustelua vai tunteiden käsittelyä? Sosiaalinen identiteetti ja tunteiden sitominen historiaan Suomi24-historiapalstalla* (pro gradu -tutkielma). Helsingin yliopisto, Helsinki. Saatavissa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201705104043>.

Rantonen, M. (2016). Historiaa twiitaten. *Historiallinen Aikakauskirja*, 114(3), 326–328. Saatavissa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1810323>

Suominen, R. (2019). Millaista digikoulutusta opettajat tarvitsevat. Teoksessa T. Tossavainen & M. Löytönen (toim.), *Sähköistyvä koulu: oppiminen ja oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (s. 171–187) Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry. Saatavissa https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/julkaisut/verkkoon_sahkoistuva_koulu_2019_final_.pdf

Unitube. [Sota 1918: Luentomaratoni]. (27.2.2018). *Sota 1918: luentomaratoni*. Saatavissa <https://www.helsinki.fi/fi/unitube/video/988af2ef-525d-45aa-8e71-1b781d4c6757>

@ylehistoria. Äkkilähtö historiaan [Twitter-tili]. Viitattu 25.11.2019. Saatavissa <https://twitter.com/ylehistoria>

Minna Kallinen-Kuisma, yliopistonopettaja, minna.kallinen-kuisma@jyu.fi

Matti Nieminen, yliopistonopettaja, matti.e.nieminen@jyu.fi

Tarja Ladonlahti, yliopistonopettaja, tarja.ladonlahti@jyu.fi

Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

Sähköiset tunnistustyökalut lisäävät etäopiskelumahdollisuuksia

TeSLA-hankkeen tavoitteena oli monipuolistaa ja parantaa verkko-opiskelumahdollisuuksia eurooppalaisissa korkeakouluissa kehittämällä työkaluja, jotka tunnistavat sekä etäopiskelijan että opintosuorituksen tekijyyden ja mahdollistavat monenlaisia luotettavia arviointi- ja palautteenantotapoja. Hankkeessa kehitetty sähköinen TeSLA-arviointijärjestelmä mahdollistaa opiskelijan tunnistamisen kasvojen, äänen ja näppäilyyn perusteella sekä varmistaa suoritusten tekijyyden analysoimalla kirjoitustyyliä ja tunnistamalla plagioinnin. Kolmen laajan pilottikierroksen aikana seitsemässä eurooppalaisessa yliopistossa yhteensä noin 20 000 opiskelijan testaama TeSLA-järjestelmä lisää valmistutuaan merkittävästi etäopiskelun luotettavuutta ja uskottavuutta. Se myös avaa uusia mahdollisuuksia etäopiskeluun ja parantaa korkeakoulutuksen saavutettavuutta.

Tavoitteena monipuolistaa opiskelumahdollisuuksia digitaalisissa oppimisympäristöissä

Digitaalisten oppimisympäristöjen lisääntynyt hyödyntäminen korkeakoulutuksessa ympäri Euroopan on nostanut esiin uusia opiskelijoiden ja opintosuoritusten tunnistamiseen liittyviä haasteita. Haasteet korostuvat korkeakoulutuksen yhä kansainvälistyessä, jolloin kansallisella tasolla toimivat tunnistamisen tavat tai läsnäolovaatimus eivät ole mahdollisia. TeSLA-hankkeen päätavoitteena olikin kehittää ja testata työkaluja, joilla etäopiskelijoiden henkilöllisyys

ja opiskelutuotosten tekijyys voidaan todentaa. Pyrkimyksenä oli kehittää erilaisten digitaalisten oppimisympäristöjen, opintosisältöjen ja arviointitapojen kanssa yhteen sopiva järjestelmä. Samalla rakennettiin myös yhteinen, eurooppalainen arvioinnin viitekehys digitaalisiin oppimisympäristöihin.

Käytettyjä tunnistusmenetelmiä on aiemmin kehitetty erillisinä instrumentteina, mutta TeSLAn myötä ne tuotiin yhteiseen pedagogiseen viitekehukseen ja integroitiin yhden järjestelmän osiksi. Lopputuloksena haluttiin tarjota korkeakouluille valmis kokonaisuus, johon voidaan liittää erilaisia yksittäisiä työkaluja, esimerkiksi korkeakoulussa jo käytössä olevia plagiaatintunnistusvälineitä,

ja joka on liitettävissä kulloinkin käytössä oleviin digitaalisiin oppimisympäristöihin.

Hanke sitoutui voimakkaasti esteettömyyteen ja saavutettavuuteen. Työkaluja kehitettiin alusta alkaen kaikille soveltuviksi monenlaiset opiskelijat ja heidän käyttämänsä apuvälineet huomioon ottaen.

TeSLA-hankkeen toteutus

Vuoden 2016 alussa käynnistynyt Horizon 2020 -hanke TeSLA, An Adaptive Trust-Based E-Assessment System for Learning, päättyi maaliskuussa 2019. Hankekonsortion muodostivat 18 eurooppalaista yhteistyökumppania yli 80 asiantuntijan voimin. Edustettuina oli 12 maata: Suomi, Espanja, Iso-Britannia, Saksa, Belgia, Bulgaria, Turkki, Alankomaat, Ranska, Sveitsi, Portugali sekä Meksiko. Mukana oli kahdeksan yliopistoa (Open University of Catalonia, University of Namur, The Open University of The Netherlands, The Open University UK, Technical University Sofia, Anadolu University, Sofia University ja Jyväskylän yliopisto), kolme korkeakoulujen laadunvarmistukseen erikoistunutta organisaatiota (ENQA, AQU ja EQANIE), neljä tutkimuslaitosta (IDIAP, IMT, Imperial College London ja INAOE) ja kolme yritystä (Protos, LPLUS GmbH ja Watchful).

Hanke käynnistyi yhteiseurooppalaisen pedagogisen viitekehyksen hahmottamisella. Tämän jälkeen työ keskittyi tunnistustyökalujen kehittämiseen sekä testaamiseen laajoissa kolmivaiheisissa piloteissa. Pilotteihin osallistui vuosina 2016–2018 seitsemässä yliopistossa yhteensä noin 20 000 opiskelijaa. Pilotin jokaisessa vaiheessa selvitettiin laajalla kyselyllä pilotteihin osallistuneiden opiskelijoiden ja opettajien asenteita sähköistä arviointi- ja tunnistamisjärjestelmää kohtaan sekä heidän kokemuksiaan pilottitestauksesta. Nämä kokemukset toimivat tärkeänä palautteena teknisestä kehittämis-työstä vastanneille toimijoille.

Jyväskylän yliopisto osallistui yhtenä pilottiyliopistona aktiivisesti järjestelmän suunnitteluun, pilotointiin ja käyttöönottoon. Testauksessa oli mukana pääasiassa todellisia opintojaksoja Jyväskylän yliopiston avoimesta yliopistosta sekä muutamista tiedekunnista. Näin työkalujen toimivuutta päästiin testaamaan aidoissa tehtä-

vissä ja opiskeluprosesseissa sekä mallintamaan tarvittavia tietoturva- ja lupamenettelyjä. Testit toteutettiin niin, ettei niillä ollut vaikutusta opiskelijoiden suoriutumisen arviointiin kursseilla.

Jyväskylän yliopistolla oli lisäksi keskeinen rooli saavutettavuuteen ja esteettömyyteen liittyvissä kysymyksissä ja siten vammaisten ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opiskelumahdollisuuksien parantamisessa. Tästä syystä luotiin erillinen testikurssi, jolle kutsuttiin testaajiksi muun muassa viittomakielisiä tai erilaisia ruudunlukuohjelmia käyttäviä opiskelijoita.

Tuloksena sähköinen tunnistusjärjestelmä

Hankkeessa kehitettiin sähköisen tunnistamisen mahdollistava järjestelmä, joka on tulossa myös kaupallisena tuotteena markkinoille Innovation Action -rahoituksen edellytyksien mukaisesti. Järjestelmään sisältyivät pilotointivaiheessa työkalut kasvojen, äänen, näppäilyä, tekstityylin ja plagiaatin tunnistamiseen. LTI-yhteensopivana mihin tahansa digitaaliseen oppimisympäristöön yhdistettävissä oleva järjestelmä toimii integroivana alustana, johon on myöhemmin liitettävissä myös muiden toimijoiden kehittämiä tunnistustyökaluja.

Järjestelmässä opettaja voi valita työkaluista kuhunkin tehtävään ja opintojaksoon sopivan tunnistusmenetelmän ja hyödyntää halutesaan myös useampaa työkalua samaan aikaan. Työkalujen valinnassa koulutuksen järjestäjä voi huomioida opiskelijan yksilölliset ominaisuudet. Tällä on merkitystä erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille, joilla esimerkiksi fyysiset rajoitteet tai kommunikoinnin tavat voivat sulkea pois joidenkin tunnistusmenetelmien käytön. Työkalujen monipuolinen käyttö mahdollistaa sekä opiskelijan että hänen opintosuoritustensa tekijyyden tunnistamisen.

Opiskelijat luottavat sähköiseen tunnistamiseen

Hanke toi tärkeää tietoa opiskelijoiden suhtautumisesta erilaisiin sähköisiin tunnistamisen menetelmiin. Pilottien yhteydessä suoritetuissa kyselyissä kerättiin tietoa muun muassa opiske-

lijojen asennoitumisesta sähköiseen tunnistamiseen. Kyselyt tehtiin kunkin pilotin kohdalla sekä ennen osallistumista TeSLA-järjestelmän testaamiseen että sen jälkeen. Jyväskylän yliopistossa kolmannen eli viimeisen ja suurimman pilotin yhteydessä kyselyihin vastasi 644 opiskelijaa ennen ja 405 opiskelijaa jälkeen testauksen. Seuraavaksi esitellyt alustavat kyselytulokset liittyvät tähän aineistoon.

Yhtenä teemana kyselyissä oli se, miten sähköinen tunnistaminen vaikuttaa luottamukseen. Sähköisen tunnistamisen nähtiin hyvin yleisesti olevan positiivinen asia ja lisäävän luottamusta opiskelijoiden ja opettajien välillä. 60 prosenttia opiskelijoista esikyselyssä ja 57 prosenttia loppukyselyssä vastasi asiaa koskevaan väittämään myönteisesti. Lisäksi 70 prosenttia vastaajista molemmissa kyselyissä uskoi muiden yliopistojen ja työnantajien luottavan sähköisen tunnistamisen myötä enemmän verkko-opintoihin ja niissä saavutettuihin opintotuloksiin. Nämä tulokset toistuivat yhdenmukaisina jo ensimmäisen pilotin kyselyistä alkaen, vaikkakin alkuvaiheessa testattavana oli vain osia järjestelmästä.

Sähköisen tunnistamisen hyödyistä kannatusta saivat eniten työn omistajuuden ja ainetuotteen todentaminen (esikyselyssä 31 % ja loppukyselyssä 29 %), opiskelussa tapahtuvan vilpin estäminen (esikyselyssä 29 % ja loppukyselyssä 22 %) sekä opintosuoritusten luotettavuuden lisääntyminen (esikyselyssä 22 % ja loppukyselyssä 25 %). Avoimissa vastauksissa sähköisen tunnistamisen nähtiin yleisimmin mahdollistavan opiskelun riippumattomuuden ajasta ja paikasta sekä palautekäytänteiden kehittämisen.

Sähköisen tunnistamisen haitat liittyvät pilottikyselyiden perusteella ennen kaikkea käytettävän teknologian mahdollisiin ongelmiin sekä tietosuojaan ja epäilyihin opiskelijalta kerättyjen tunnistetietojen väärinkäytöksistä. Esikyselyyn vastanneista 32 prosenttia ja loppukyselyn vastaajista 23 prosenttia näki haittana sen, ettei verkkotunnistusteknologia välttämättä toimi aiotulla tavalla. Vastaajat jakoivat myös huolen, että järjestelmä voi tulkita opiskelijan syyllistyneen vilppiin, vaikka näin ei olisi (esikyselyssä 25 % ja loppukyselyssä 18 % vastaajista). Avoimissa vastauksissa nostettiin useimmin esille pelko tunnistetietojen säilyttämisen turvallisuudesta ja tunnistetietoihin liittyvistä mahdollisista väärinkäytöksistä.

Kyselyissä selvitettiin myös opiskelijoiden valmiutta jakaa henkilökohtaisia tietojaan sähköistä tunnistamista varten. Järjestelmässä tarjolla olevista tunnistustavoista myönteisimmin suhtauduttiin opiskelijan tuottaman tekstin jakamiseen (plagioinnin tunnistus ja kirjoitustyylin analyysi) sekä näppäilyyn (kirjoituksen rytmi ja nopeus) tunnistamiseen. Opiskelijan kasvoista otetun valokuvan sekä ääninäytteen jakamiseen ei suhtauduttu yhtä myönteisesti, ja kaikkein varauksellisimmin opiskelijat suhtautuivat kasvoistaan kuvatus videotallenteen jakamiseen tunnistamista varten. Kyselyihin vastanneista kuitenkin vain 1 prosentti vastusti kaikkien näiden jakamista. Huomionarvoista on, että eurooppalaisten pilottiyliopistojen opiskelijoiden henkilökohtaisten tietojen jakamista koskevat vastaukset olivat varsin yhdenmukaisia.

Hankkeen aikana havaittiin, että Suomessa luotetaan opiskelijaan monia muita maita enemmän. Ehkä osaksi siitä syystä vahvan tunnistamisen käytäntöjä on kehitetty ja otettu käyttöön verraten myöhäisessä vaiheessa. Suomalainen perinteinen näkökulma luottamuksesta sai jonkin verran tukea opiskelijoiden kommentteista niin kyselyissä kuin pilottien jälkeen tehdyissä fokusryhmähaastatteluissa. Toisaalta opiskelijat tunnistavat hyvin muuttuvaa työkenttää ja luottamuksen käsitteen jonkinasteista murene- mista.

Lopuksi

Korkeakoulujen opettajien kannalta hanke tarjosi kiinnostavia ja antoisia mahdollisuuksia tutustua eri maiden käytänteisiin ja pedagogisiin painotuksiin. Myös oppimiskäsityksien eroista saatiin viitteitä erilaisten opintojen toteutus- ja arviointitapojen kautta sekä vilppiin liittyvien tulkintojen kautta. Siinä missä joissain yliopistoissa kannustettiin opiskelijoita yhteistyöhön ja annettujen tehtävien pohtimiseen yhdessä, toisaalla opiskelijoiden yhteistyö nähtiin jopa vilpin muotona. Yhteinen eurooppalainen hanke avasikin uusia näkökulmia paitsi yhteisen viitekehyksen kehittämiseen myös kunkin yliopiston omien käytänteiden arviointiin.

TeSLA-konsortio edusti laajasti eurooppalaisia näkemyksiä niin verkko- ja etäopiskelusta kuin

elinikäisestä oppimisesta, ja tarjosi siten hyvän pohjan kehittää toimivaa, eri kulttuureihin ja pedagogisiin traditioihin sovellettavissa olevaa järjestelmää. Hankkeessa kulkivat osin rinnakkain ja osin vuorotahtia järjestelmän tekninen kehittäminen ja testaaminen. Monimuotoinen

toimijoiden joukko rikasti näkemyksiä verkko-pedagogiikasta ja eurooppalaisesta arvioinnin viitekehyksestä tarjoten mukana olleille korkeakouluille hyvän mahdollisuuden kehittää omaa verkko-opetustaan ja testata uusia toimintatapoja.

Tuija Laine, tuija.laine@helsinki.fi

Opettajan keinot motivoida kirkkohistorian peruskurssille erilaisilta lähtötasoilta tulleita opiskelijoita

Opetuskokeilussa etsittiin keinoja motivoida kirkkohistorian peruskurssille tulevia opiskelijoita, joiden lähtötasot ja ennakkotiedot ovat keskenään hyvin erilaisia. Lähtökohtana käytettiin Decin ja Ryanin itsemääräytymisteoriaa (2000), jonka mukaan kaikilla ihmisillä on kolme psykologista perustarvetta: tarve tuntea itsensä päteväksi ja arvostetuksi, tarve olla itsenäinen ja autonominen sekä tarve kokea yhteenkuuluvuutta muiden ihmisten kanssa. Näiden tarpeiden täyttyminen mahdollistaa ja ylläpitää sisäistä motivaatiota. Kurssin kokonaisuus ja siihen liittyvät tehtävät pyrittiin laatimaan siten, että kolme psykologista perustarvetta opiskelijoilla täyttyvät. Motivointi onnistui varsin hyvin. Tämä näkyi pienessä keskeyttäneiden määrässä ja opiskelijoilta saadussa palautteessa, jossa kiinnitettiin oma-aloitteisesti positiivisessa merkityksessä huomiota juuri niihin seikkoihin, joilla kolmea psykologista perustarvetta oli pyritty tyydyttämään kurssilla. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan antaneet palautetta (palauteprosentti 25), mikä on otettava huomioon tuloksia arvioitaessa.

Kokeilun tausta

Helsingin yliopistossa teologian kandidaatin tutkinnon osana suoritetaan peruskurssit kaikista tiedekunnan oppiaineista aivan opintojen aluksi. Yksi näistä on kirkkohistorian peruskurssi (Kristinuskon historian perusteet), joka järjestetään vuosittain ensimmäisen ja toisen periodin aikana. Iso pyörä -opintouudistuksen¹ myötä kaikkien peruskurssien opintopistemäärät pienenevät huomattavasti. Myös kirkkohistorian perusopinnot supis-

tuivat 12 opintopisteestä viiteen. Kurssi koostuu 38 opetustunnista ja tehtävistä. Kurssin tulee katua koko 2000-vuotisen kirkon historia niin Suomessa kuin muualla maailmassa.

Kurssina peruskurssi on varsin haasteellinen monestakin eri syystä. Yhtäältä opetustunteja on kurssin sisältöön nähden varsin vähän, joten opettaja joutuu tekemään runsaasti sisällöllistä karsintaa. Toisaalta kurssin suoritettava opiskelijajoukko on lähtötasoltaan aikaisempaa selvästi epäyhtenäisempi. Nykyään monelta tiedekunnassa aloittavalta opiskelijalta puuttuu kirkkohistorian perustietämys kokonaan, koska he eivät

¹ Helsingin yliopistossa toteutettu laajamittainen tutkintojen rakenne- ja sisältöuudistus.

ole osallistuneet koulun uskonnonopetukseen. Myös koulun uskonnon opetustunteja on viime vuosina rajusti karsittu, joten myös uskonnonopetukseen osallistuneiden pohjatiedot voivat olla puutteelliset. Opintouudistuksen myötä kurssille hakeutuu entistä enemmän myös opiskelijoita muista tiedekunnista. Heillä voi olla huomattavan laajoja omien pääaineidensa opintoja takanaan, mutta yleensä ne eivät ole kohdistuneet kirkkohistoriaan. Joillekin puolestaan historian tutkimus voi olla entuudestaan hyvinkin tuttua, mutta kirkkohistorialliset teemat ehkä vieraampia. Kirkkohistoriasta on kouluopetuksessa tai yleisen mielipiteen kautta muodostunut osalle opiskelijoista kuva ikävän ja ehkä myös tarpeettomana oppiaineena, mikä voi osaltaan heikentää opiskelijoiden motivaatiota kurssilla.

Haasteena on siis opettaa hyvin erilaisista taustoista tuleville opiskelijoille 2000 vuotta yleistä ja Suomen kirkkohistoriaa mahdollisimman kiinnostavasti ja mukaansatempaavasti pitäen silmällä sitä, että monelle tämä kurssi saattaa jäädä viimeiseksi yliopistossa suoritetuksi kirkkohistorian kurssiksi, jos he suuntautuvat myöhemmissä opinnoissaan enemmän muiden oppiaineiden pariin. Ehkä juuri siksi kurssille oli tutkintotavoitteissa asetettu myös paljon tavoitteita: opiskelijan tuli saada selvä kuva kirkkohistorian asemasta suhteessa historian tutkimukseen ja muihin teologisiin aloihin, hänen tuli osata nimetä kirkkohistoriallisia aikakausia ja periodisointiin liittyviä haasteita, osata erottaa tutkimuskirjallisuus lähteistä ja hahmottaa niiden välinen ero, osata erottaa eri lähdetyyppejä toisistaan ja käyttää alustavasti lähdekritiikkiä sekä ottaa vastuuta omasta ja toisten oppimisesta yhteistyötaitojen kehittymisen myötä.

Kerron seuraavassa tarkemmin tästä kokeilusta ja erityisesti siitä, miten pyrin motivoimaan erilaisilta lähtötasoilta tulleet opiskelijat kiinnostumaan kirkkohistoriasta ja pysymään mukana kurssilla yhtäältä ”putoamatta kelkasta” ja toisaalta turhautumatta liian yksinkertaisilta tuntuviin sisältöihin.

Kurssin toteuttaminen

Toimin kyseisen kurssin vastuuopettajana syksyllä 2018. Pidin itse luennoista noin puolet, toisen puolen luennoista huolehtivat osastomme

yliopistonlehtori ja vierailevat luennoitsijat, jotka oli valittu kurssin opettajiksi omien asiantunteutensa perusteella. Apuna oli lisäksi kurssin koordinoinnista huolehtinut tohtoriopiskelija. Kurssille osallistui 155 opiskelijaa, joista noin 130 teki tehtävät. Loput parikymmentä luopuivat kurssista varsin pian kurssin alkamisen jälkeen. Suoritin itse samanaikaisesti yliopistopedagogiikan jaksoa Oppimisen ja opiskelun haasteet (YA 1), jossa käsiteltiin paljon myös motivaatioteorioita opiskelussa. Minulla oli siis hyvä mahdollisuus yhtäältä tarkastella tekemieni ratkaisujen teoreettista taustaa jälkikäteen ja toisaalta testata oppimaani pian käytännössä.

Deci ja Ryan (2000) esittävät itsemääräytymisteoriassaan, että motivaatiota kasvattavat kolmen psykologisen perustarpeen tyydyttyminen. Jokaisella on tarve tuntea itsensä päteväksi ja arvostetuksi (kompetenssi), tarve olla itsenäinen ja autonominen (autonomia) sekä tarve kokea yhteenkuuluvuutta muiden ihmisten kanssa (Dresel & Hall, 2013, 104; Ryan & Deci, 2000; Skinner, Pitzer & Brule, 2014, 332–333). Se, että opettaja vastaa sekä persoonallaan että luentojen ja laatimiensa tehtävien avulla näihin tarpeisiin, auttoi ainakin tällä kurssilla huomattavasti motivoimaan opiskelijoita. Siksi nojaudun kursiesittelyssäni tähän teoriaan.

Kurssia rakentaessani pyrin äärimmäiseen selkeyteen. Vaikka historian tutkimuksessa vältetään nykyään asettamasta ilmiötä kovin tarkasti hyvin tiukkoihin ajanjaksoihin, koska ilmiöt kehittyvät pikkuhiljaa ja usein myös väistyvät vähitellen, valitsin vanhakantaisen ilmiö-vuosisata-mallin kurssin rungoksi. Tiedostin, että joitakin valveutuneita opiskelijoita tämä saattaisi ärsyttää, mutta kokonaisuuden kannalta oli tärkeää saada hahmotettua selkeä kronologia nimenomaan niille opiskelijoille, joilta sellainen lähtökohtaisesti puuttui. Niinpä tein esimerkiksi 1500-luvusta reformaation vuosisadan, 1600-luvusta luterilaisen ortodoksian vuosisadan ja 1700-lukua leimasivat luennoilla erityisesti pietismi ja valistus. Tällä tavoin saatoin parhaiten vastata myös asetettuun oppimistavoitteeseen oppia nimeämään kirkkohistoriallisia aikakausia. Motivaation kannalta on tärkeää, että opiskelijoiden kyvyt otetaan huomioon tehtäviä ja ohjeistuksia laadittaessa (Dresel & Hall, 2013, 105). Kurssilla oli syytä edetä niiden opiskelijoiden ehdoilla, joiden ennakkotiedot olivat heikoimmat.

Paremmiin asioista perillä olevia opiskelijoita oli tarkoituksenmukaista ottaa huomioon toisissa kohdin. Moodleen perustamani kurssisivun pyrin saamaan houkuttelevan näköiseksi paitsi selkeydellään, myös esimerkiksi kuvien avulla.

Kurssi oli tarkoitus suorittaa kuuntelemalla luentoja ja tekemällä tehtäviä, mistä syystä siihen ei kuulunut tenttiä. Edellisvuoden kurssilla oli tehty ainoastaan kaksi tehtävää – luentojen kolmanneksen jälkeen ryhmätehtävä ja kurssin päätteeksi yksi kirjallinen yksilötehtävä. Kurssipalautteessa tuota kurssia pidettiin suorastaan liian helposti suoritettavana. Toisin sanoen opiskelijoiden kykyjä ei ollut otettu riittävästi huomioon eikä kurssi tarjonnut heille tarpeeksi haastetta (Dresel & Hall 2013, 105). Tentin puuttuminen ja tehtävien vähyys olivat ehkä olleet syynä myös poissaoloihin luennoilta. Kurssi ei toisin sanoen motivoinut riittävästi ainakaan luento-osallistumiseen. Tutustuttuani tuohon palautteeseen päätin lisätä tehtävien määrää kolmella ja sijoittaa tehtävät tasaisesti pitkin kurssia suoritettaviksi.

Luentodioja ei jaettu opiskelijoille muutamaa poikkeustilannetta lukuun ottamatta. Sen sijaan jaoin opiskelijoille Moodlessa erilaista vapaaehtoisen tutustumisen varaan jäänyttä lisämateriaalia, kuten linkkejä radio- ja tv-ohjelmiin, kirjallisuuskvinkkejä ja netissä julkaistua lähdeaineistoa. Osa niistä oli tarkoitettu korvaamaan osuuksia, joita ei ehditty luennoilla ajanpuutteen vuoksi käsitellä, osa oli luentoja syventävää kirjallisuutta. Tämä tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden itseohjautuvuuteen ja autonomiaan, jotka ovat tärkeitä motivaatiotekijöitä (Dresel & Hall 2013, 104). Asioista enemmän kiinnostuneet opiskelijat saivat näin edetä omaan tahtiin yhtaikaa ohjatusti ja itsenäisesti.

Luentosarjan suoritukseen liittyviä tehtäviä opiskelijat tekivät noin parin viikon välein. Kunakin tehtävän tekemiseen oli aikaa yleensä noin viikko. Tehtävien tarkoitus oli syventää luennoilla käsiteltyjä teemoja. Niillä pyrittiin saavuttamaan myös ne kurssille asetetut tavoitteet, joita ei luennoilla ehditty saavuttaa ajanpuutteen vuoksi. Tehtävistä pyrittiin antamaan arvosanat mahdollisimman pian aina viimeisen palautusajankohdan jälkeen. Opiskelijoiden oli mahdollista Moodlessa seurata myös kurssisuorituksensa edistymistä arviointikirjan avulla. Tutkimus osoittaa, että pienemmät tehtävät, joiden teke-

miseen ei mene paljon aikaa, vähentävät tehtävien tekemisen lykkäämistä (Inkinen, Mikkonen, Heikkilä, Tukiainen & Lindblom-Ylänne, 2012, 178). Pienet, esimerkiksi isommasta tehtävästä pienemmiksi suoritteiksi pilkotut, tehtävät myös lisäävät pystymisuskomuksia (Inkinen ym., 2012, 178). Kurssipalautteessa tämän todettiin lisäävän myös motivaatiota. Pystyvyysuskomusten lisääntyminen varmasti myös vähentää kurssin keskeyttävien määrää. Aivan kurssin alun jälkeen tehtävien suorittajamäärä pysyikin suunnilleen vakiona eikä monikaan keskeyttänyt kurssia.

Luonteeltaan tehtävät olivat kaikki varsin erilaisia, mutta niitä yhdisti se, että ryhmätehtävää lukuun ottamatta opiskelijat tuottivat niissä itsenäisesti lyhyen tekstin. Ryhmätehtävässä neljän hengen ryhmät laativat PowerPoint-diasarjan omasta etukäteen määrätystä aiheestaan. Ryhmätehtävää lukuun ottamatta tehtävänannot oli laadittu siten, että ne liittyivät juuri edellä pidettyihin luentoihin, joiden pohjalta opiskelijat jouluivat poimimaan tehtävänsä aiheet. Luentojen ja tehtävänannon kiinteällä yhteydellä pyrittiin varmistamaan osallistuminen luento-opetukseen. Ryhmätehtävän tekeminen lisää yhteisöllisyyttä ja siitä hyötyvät erityisesti heikoimmat opiskelijat (Dresel & Hall 2013, 105).

Yhdessä tehtävässä harjoiteltiin asioiden tiivistä referoimista, kahdessa erilaisten tietokantojen, nettilähteiden ja tutkimuskirjallisuuden käyttöä ja yhdessä videodokumentin analysointia ohjaavien kysymysten avulla. Erilaisten opetusmenetelmien ja tehtävien käyttö lisää motivaatiota (Dresel & Hall 2013, 103). Opiskelijoiden heterogeenisyyden otin huomioon siten, että määritelin tehtävissä hyvän suorituksen tason; mitkä asiat vastauksessa täytyi esiintyä ja minkä pituisia vastausta odotetaan. Opiskelijat saivat valita tarkastelemaisensa asiat annetusta aineistosta oman mielenkiintonsa pohjalta ja käsitellä niitä haluamallaan tavalla sekä käyttää halutessaan apuna myös kirjallisuutta. Tämä antoi opiskelijoille mahdollisuuden suorittaa tehtävät omien kiinnostuksensa ja kykyjensä mukaan. Autonomian kannalta tämä on tärkeää. Olennaista on myös se, että tehtävissä käytettyjen aineistojen relevanttius perusteltiin kertomalla, mitä hyötyä niistä on opiskelussa ja (työ)elämässä laajemmin (Dresel & Hall, 2013, 105; Guthrie & Coddington, 2009, 508; Inkinen ym., 2012, 178; Skinner ym., 2014, 340–342).

Tähän osuuteen olisi kannattanut panostaa vielä enemmän.

Kurssin alussa ja lopussa opiskelijoilla oli mahdollisuus käydä Moodle-alustalla keskustelua odotuksistaan kurssin suhteen ja reflektoida oppimistaan kurssilla. Kurssin päätteeksi kerättiin vielä nimetön palaute kurssista e-lomakkeen avulla. Palauteprosentti oli 25.

Tulokset ja pohdinta

Kurssin keskeyttäneiden määrä oli edellisvuoden verrattuna pieni. Keskeyttäneiden vähyyden ja opiskelijoilta saadun palautteen perusteella motivointi kurssilla onnistui verraten hyvin. Motivoinnin peruspilarit, autonomia, kompetenssi ja yhteisöllisyys onnistuttiin saamaan tasapainoon. Useampi pienempi tehtävä, joista palaute tuli pian tehtävän palautuksen jälkeen ja joiden varsinaisen sisällön ja esittelytavan opiskelijat saivat valita hyvinkin itsenäisesti tiettyjen annettujen kehysten puitteissa, osoittautui toimivaksi ratkaisuksi. Kurssitehtäviä pidettiin vaihtelevina ja ne tutustuttivat opiskelijat aineistoihin, joista he katsoivat heille olevan hyötyä myös myöhemmin. Ilmeisesti myös useiden luennoitsijoiden esiintyminen samalla kurssilla oli osallistumista motivoiva tekijä. Se toi vaihtelevuutta luentoihin ja sitä kautta saatiin nostetuksi esiin aiheita, joita muutoin tarkastellaan opetuksessa vähemmän. Oletettavasti erityisesti kirkkohistoriaa entuudestaan jo hyvin tuntevat opiskelijat hyötyivät tästä samoin kuin luentojen oheen tarjotusta lisämateriaalista.

Opiskelijapalautteen arvioinnissa on muistettava, etteivät kaikki opiskelijat antaneet palautetta. On mahdollista, että tyytymättömimmät ovat jättäneet palautteen kirjoittamatta. Yleisesti ottaen tehtävänantoihin ja niiden selkeyteen oltiin tyytyväisiä, mutta joillekin tehtävänannot eivät riittävästi avautuneet. Selkeyteen on syytä kiinnittää siis entistä enemmän huomiota. Lisää huomiota on kiinnitettävä myös tehtävien perusteluihin, koska ne olivat joissain tapauksissa jääneet opiskelijoille epäselviksi. Jatkoa ajatellen, mikäli kurssin rakenne pidetään tällaisena, on mietittävä myös sitä, miten opiskelijoiden tekemiä ryhmitöitä voisi enemmän hyödyntää ja nostaa esiin oppimisen näkökulmasta. Nyt ne jäivät valitettavan varjoon kurssin kokonaisuudessa.

LÄHTEET

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. Saatavissa https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dresel, M. & Hall, N. C. (2013). Motivation. Teoksessa T. Goetz & N. C. Hall (toim.), *Emotion, Motivation and Self-Regulation: A Handbook for Teachers* (s. 57–122). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Guthrie, J. T. & Coddington, C. S. (2009). Reading motivation. Teoksessa K. R. Wentzel & Allan Wigfield *Handbook of Motivation at School*, (s. 503–526). New York: Routledge.
- Inkinen, M., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Tukiainen, M. & Lindblom-Yläne, S. (2012). Aikaansaamattomuuden psykologiaa. *Psykologia*, 47(3), 172–181. Saatavissa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1567027>
- Skinner, E., Pitzer, J. & Brule, H. (2014). The Role of Emotion in Engagement, Coping and the Development of Motivational Resilience. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International handbook of emotions in education* (s. 331–347). New York: Routledge.

Esko Ryökäs, Itä-Suomen yliopisto, Teologian osasto, PL 111 80101 Joensuu, Esko.ryokas@uef.fi
Päivi Kammonen, Itä-Suomen yliopisto, Kielikeskus, PL 111, 80101 Joensuu, Paivi.kammonen@uef.fi
Lauri Thurén, Itä-Suomen yliopisto, Teologian osasto, PL 111 80101 Joensuu, Lauri.thuren@uef.fi
Lauri Tolkki, Itä-Suomen yliopisto, Kielikeskus, PL 1627, 70211 Kuopio, lauri.tolkki@uef.fi

Kyytiä pakkoruotsille – *Nordisk teologi* Itä-Suomessa

”Akateemisesti vaikeista aiheista ei ole mitään hyötyä ruotsin kielellä koska se ei ole millään tavalla yleinen akateeminen kieli.”

Tämä opiskelijapalautteen lause on hyvinkin tuttu monelle yliopiston opettajalle. Motivaatio ruotsin opiskeluun on puutteellinen, monella tavoin. Viljarannan ja Tuomisen (2018, 110-111) hyödyn osa-alueiden luokittelun mukaan ongelmia voidaan nähdä niin arkielämän, opiskelun, tulevan työn kuin sosiaalisen elämän hyödyn näkemisessä. Puutteellinen motivaatio hankaloittaa kaikkien kurssien suorittamista ja pahimmillaan myös hidastaa yliopistosta valmistumista, sillä ilman ruotsin osaamista ei yliopistosta yleensä saa tutkintoa (KielitaitoL 424/2003; Asetus kielitaidon osoittamisesta 481/2003).

Motivaatio ja oppiminen kulkevat Salmela-Aron (2018b) mukaan käsi kädessä, joten kysyimme, voisiko kiinnostusta omaan akateemiseen oppiaineeseen hyödyntää ruotsin kielen opinnoissakin? Siispä integroimme kielikeskuksen järjestämät ruotsin kielen opinnot osaksi teologian substanssiopetusta Itä-Suomen yliopiston (UEF) teologian ainelaitoksessa. Toimintamme osui laajempaan yhteiskunnalliseen saumaan ja se herätti myös median kiinnostusta (ks. Österholm, 2018). Tulokset yllättivät erityisesti teorian tasolla.

Integroinnin tausta

Teologian ja ruotsin kielen opetuksen integroinnin lähtökohtana oli kokemus siitä, että erityisesti ruotsin kielen opiskelu ja kurssin suorittaminen oli useille teologian opiskelijoille haastavaa sekä lähtötason että motivaation kannalta. Aikaisemman palautteen perusteella ruotsin opiskelua ei aina nähty mielekkääksi osaksi tutkintoa, vaikka ruotsinkielellä käyty teologinen

keskustelu on vaikuttanut esimerkiksi suomalaisen naispappeuskeskusteluun. Motivaatiota ei lisännyt sekään, että juuri UEF:n lähialueen kunnista muutti Ruotsiin paljon väkeä vuosina 1957–1980 (Siirtolaisuusinstituutti, 2019) ja voimakkaita sukulaissiteitä naapurimaahan oli monella opiskelijalla.

Integroitihankkeelle loi hyvää pohjaa se, että teologian oppiaineen puolelta mukana oli kaksi ruotsiksi väitellyttä teologian asiantuntijaa, joten

luennoitsijoilla oli valmiudet myös opettaa ruotsiksi. Kehittämishankeemme tavoitteena oli luoda toimintamalli, jossa teologian kandidaatintutkintoon kuuluvat ruotsin kielen opinnot kytkeytyvät suoraan oman tieteenalan aineopintotason kurssiin, joka luennoidaan ruotsiksi. Kyse ei siten ollut pelkästään ruotsinkielisestä luentosarjasta.

Ajatuksena oli toteuttaa käänteisen oppimisen (*flipped learning*) ideaa ja tarjota luentojen sisältöjen kannalta keskeinen materiaali tutustuttavaksi ennen luentoja sekä käyttää luennoilla aikaa myös yhteiseen keskusteluun ennakkomateriaalista. Kursien muodostama kokonaisuus oli kohtuullisen laaja (ruotsin kurssi 4 op ja teologian luentosarja 2 op).

Integroinnin toteutus

Käytännössä kurssit aikataulutettiin niin, että kevätkauden 2018 ruotsin kurssin alkupuoli valmisti opiskelijoita teologian luentosarjaan ehkä unohduksissa ollutta kieltä aktivoimalla. Kun ruotsin kurssi oli edennyt hieman yli puolivälin, alkoivat teologian luentokerrat, jotka olivat pituudeltaan kaksi viikkotuntia ja joita järjestettiin yhteensä kuusi. Ennen kutakin teologian luentokertaa opiskelijoita valmennettiin ruotsin kurssilla tulevan luentokerran sanastoon ennakotehtävien avulla ja käsittelemällä luentojen teatiikkaa. Jokaisen teologian luennon jälkeisellä ruotsin tunnilla taas koottiin ruotsin opettajan johdolla tiivistys edellisestä teologian luennosta ja nämä lyhyet koonnit vietiin yhteiselle sähköiselle alustalle Moodleen. Tarvittaessa ruotsin tunneilla avattiin myös ongelmalliseksi jääneitä kohtia kielen näkökulmasta: ruotsin kielen opettaja pystyi lähettämään epäselvät kohdat teologian opettajalle tarkennettavaksi. Teologian luentosarjan päätyttyä ruotsin kurssilla tarkasteltiin sisällön kokonaisuutta ikään kuin kertauksena ja sekä kirjallinen että suullinen tentti pohjautuivat teologian luentosarjan sisältöihin.

Opetus suunniteltiin yhteisessä hankeryhmässä, jossa oli teologian ja ruotsin opettajien lisäksi myös opiskelijoiden ja hallinnon edustus sekä yliopistopedagogiikan asiantuntija. Vaikka hanke toteutettiin yhdessä, molemmilla kursseilla oli omat oppimistavoitteensa, suoritusvaatimuksensa ja arviointikriteerinsä. Käytännössä opiskelijat laativat teologian osuudesta suorituksenaan luentopäiväkirjan suomeksi tai ruotsiksi (jälkimmäinen

sai olla suppeampi). Ruotsin kurssilla arviointi taas pohjautui kirjallisen ja suullisen taidon tentteihin.

Käytännössä työnjako toteutettiin niin, että substanssiopettajat laativat ennakkoaineistoksi luettavaa materiaalia luentojen sisältöihin liittyen, ja ruotsin kielen opettaja vastasi kieltä ja sanastoa kartuttavien ennakotehtävien laadinnasta. Kommentoimme toinen toistemme luonnoksia, mikä osoittautui toimivaksi ja hyödylliseksi tyylin ja tason yhtenäistymisenä. Toimintatapaan vain täytyi varata riittävästi aikaa.

Ennen luentosarjan alkua teologian substanssiopettajan oli mahdotonta arvioida tarkkaan, kuinka paljon opiskelijat todella ymmärtäisivät opetuksesta. Tutustuminen opiskelijoiden lähtötasokirjoituksiin antoi tarpeellista esimakua. Lisäksi jokaisella teologian luentokerralla opiskelijat pääsivät muutaman kerran vastaamaan heille esitettyyn kysymykseen. Opettajalle vahvistui käsitys, että vastausta etsiessään opiskelijat myös auttoivat toinen toisensa samalle kartalle. Tulokset koottiin yhdessä keskustellen. Vaikka teologian luentokertoja oli vain kuusi, opiskelijoiden into antaa vastaukset ruotsiksi lisääntyi vähitellen merkittävästi. Viimeisellä kerralla ainakin puolet jo käytti toista kotimaista kieltä.

Opiskelijoiden vastauksia teologian luennoilla kuunneltaessa pidimme tärkeänä, ettei huomio ollut kieliopissa, vaan asian ymmärtämisessä. Vastausten kieliongelmia ei oiotu, ja opiskelija sai vaihtaa kieltä myös lauseen keskellä. Opettaja sen sijaan säilytti jatkuvasti ruotsin käytössä.

Teknisistä vaikeuksista johtuen toteuttamatta jäi kertaamista helpottamaan suunniteltu ajatus videoida luennot. Tietosuoja-äädökset olisivat tällöin vaatineet erityistä huolellisuutta. Alun perin ajatuksena oli myös luoda sekä ruotsin että teologian kursseille osin yhteinen sähköinen tentti, mutta suunnittelun edetessä tästä luovuttiin. Yhtenä syynä tähän oli arviointiperusteiden pitäminen mahdollisimman selkeinä ja toisena se, että käytössä olleet sähköiset järjestelmät eivät ongelmitta taipuneet toivottuun toteutustapaan.

Käytännössä haasteena oli muiden tehtävien asettamat aikataulurajoitukset osallistuville opettajille sekä se, että kaikkien uusien ideoiden testaaminen etukäteen ei ollut mahdollista. Näin ollen jokaista yksityiskohtaa ei voitu hioa valmiiksi ennen opetuksen alkua ja osa luentomateriaalitakin valmistui vasta opetuksen edetessä.

Kokemukset

Kurssi työllisti opettajia. Teologian PowerPoint-aineiston tuli vastata opiskelijoiden varsin suppeaa kielitaitoa. Muutamin kohdin annoimme myös käännöksen suomeksi. Työ oli kuitenkin palkitsevaa: valittu toimintamalli osoittautui paitsi kielen oppimisen niin myös substanssin oppimisen kannalta tehokkaaksi. Teologian seuraavalla luenolla näki, että edellisen kerran aineisto oli otettu tavallista luentosarjaa tehokkaammin haltuun. Oppimista oli siten kahdella tasolla, ja molemmat hyötyivät toisistaan. Ruotsin kielen opetus tuki substanssin opetusta ja päinvastoin.

Jokaisella teologian luentokerralla keräsimme palautteen erikseen sekä teologian luentosarjasta että ruotsin kielikurssista. Vastausinto oli poikkeuksellisen suurta. Opiskelu koettiin monipuoliseksi ja mielenkiintoiseksi: Kieli tuli käyttöön autenttisilla oman alan luennoilla ja luentosarja toi paremmin oman alan sisältöä myös ruotsin kurssiin. Kurssi koettiin työllistäväksi, mutta se ei yllättäen näyttänyt haittaavan. Ruotsin kielen oppimiseen liittyen useissa vastauksissa nousi esille oman alan sanasto, käsitteet ja fraseologia, joita opiskelijat olivat kokeneet oppineensa. Sanaston valmistelu ennen teologian luentoa ja kuullun kertaaminen luennon jälkeen oli saadun opiskelijapalautteen perusteella toimiva ja substanssioppimista tukeva malli.

Yksittäisiä parannusehdotuksia tuli muutamia, joista oleellisin oli toivomus saada lisää tekstiä teologian luentosarjan dioihin. Kyse ei ollut tavanomaisesta teologian kurssista, vaan ruotsin kieli asetti erityistoiveita dioille. Myös kielen ja substanssin yhä parempaa nivomista yhteen toivottiin. Vastaava havainto oli myös opettajien yhteinen kokemus. Siinä missä ruotsin opettaja kaipasi teologian luentojen jälkeisille purkukerroille (ruotsin tunneille) tiivistystä luentojen keskeisestä aineksesta ja ideoita kertaavista tehtävistä, teologian opettaja olisi ollut iloinen saadessaan konkreettista viestiä opiskelijoiden substanssista antamasta palautteesta. Vaikka sähköposteja vaihdettiin, täysin tyydyttävää kokonais kuvaa ei tältä osin muodostunut.

Pedagoginen arviointi

Yksi väline mitata kurssin onnistuneisuutta on läpäisyprosentti. Teologian substanssikurssilla

vain vajaa puolet osallistujista jätti luentopäiväkirjan, valtaosa ruotsiksi. Ruotsin kurssin taas suoritti hyväksytysti loppuun reilu 50 prosenttia ja kirjallisen osuuden vajaa 60 prosenttia. Ruotsin kirjallinen tentti koettiin selvästi suullista tenttiä vaikeampana, vaikkei eroa hyväksytysti läpäisyssä lopulta tullutkaan. Kun uusimme kurssin keväällä 2019, tulos oli vastaavanlainen.

Tämä ei kuitenkaan ole koko kuva. Teologian luentojen edetessä vähitellen aika moni halusi osallistua tunnilla käytävään keskusteluun ruotsiksi. Tämä tapahtui siitä huolimatta, että opiskelijatkin olivat hyvin tietoisia siitä, etteivät puhuneet kovinkaan kielipölisesti korrektia kieltä. Toki opettajat olivat maininneet, että ruotsiksikin sai vastata, mutta sitä ei edellytetty. Opiskelijoiden uskallus kielenkäyttöön lisääntyi.

Tässä tulee projektin varsinainen teoreettinen oivallus. Opiskelijoille lienee muodostunut kuva jonkinlaisesta prosessista, jossa eletään ruotsiksi asiasisältöä kehitellen. Kyse ei ollutkaan enää ruotsin kurssista, vaan asian opiskelusta ruotsiksi. Kieli oli niin integroitunut substanssiin, ettei niitä edes haluttu pitää erillään. Tämä oli enemmän kuin integraatiohankkeen suunnittelussa edes tavoiteltiin. Opiskelijan sanoin: ”valmius puhua ruotsia ’lennosta’ kasvoi”.

Eri yhteyksistä meille muodostui käsitys, että pelkkä kielen osaaminen ei ollut ”se juttu”. Saa-vutettavissa oleva *hyöty* ei ollut tärkein opiskelua motivoiva tekijä. Kurssin aikana opiskelijat kokivat osaavansa yllättävän paljon ruotsia, kouluruotsilla pärjäsikin itse substanssissa. Opiskelijat myös itse kehuivat integroitua toteutusta itsetunnon kohottajana.

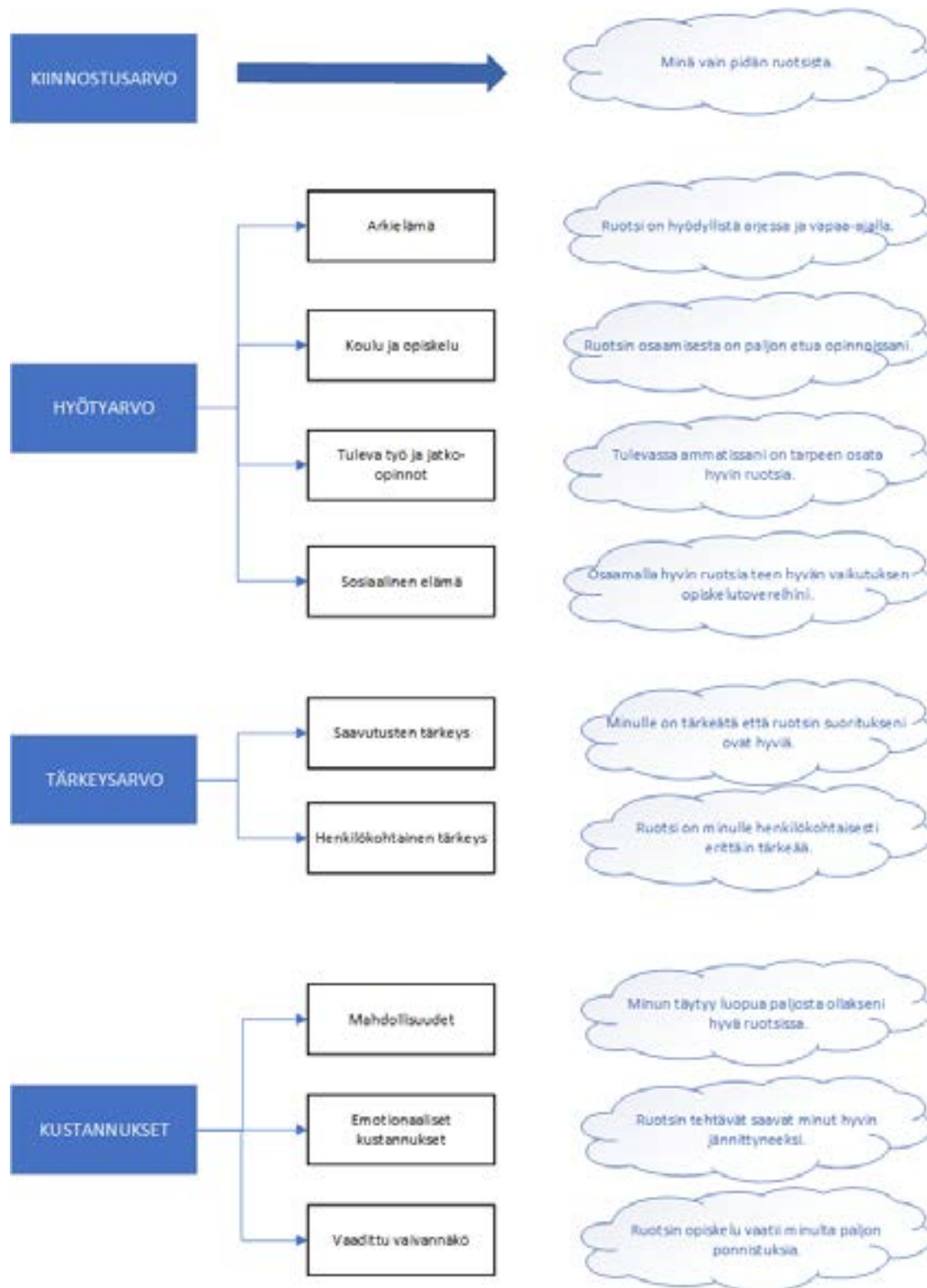
Tulkintamallina hyödylliseksi osoittautui teoria motivaation vaikutuksesta oppimiseen (Salme-la-Aro, 2018a; Schunk & Zimmermann, 2008). Hankkeen alussa uskoimme, että kielestä tulee kiinnostava ja sen tärkeysarvo kasvaa koetun hyödyn kautta (teoreettisen luokittelun kiteytys, ks. Viljaranta & Tuominen, 2018, 111). Tulos oli toinen: Teoreettisesti korostui tärkeysarvo (”henkilökohtaisesti tärkeä”, importance of achievement) hyötyarvon asemesta.

Tuloksen selittäjänä *itsemääräämisteoria* tai *tavoiteorientaatioteoria* ei siksi vaikuta kovin hyödylliseltä, eikä *vaatimusten ja voimavarojen merkitystä oppimiselle ja hyvinvoinnille selittävä teoria* vaikuta selittävän keskeisintä

löydöstämme. Sama havainto liittyy myös pelkkään *kiinnostukseen liittyviin teorioihin*. Nimenomaan oheisen kaavion esittelemä *odotusarvoteoria* näyttää hedelmällisellä tavalla sisältävän elementtejä kahdesta viimeksi mainitusta ja tulostemme valossa selittävän kokonaisikäytty-

tymisen muutosta osuvammin kuin kaksi ensimmäistä teoriaa.

Kuten kuvio 1 konkretisoi, käyttämässämme odotusarvoteoriassa motivaatioon liitetään neljä osaa: *kiinnostusarvo*, *hyötyarvo*, *tärkeysarvo* ja *kustannukset*.



Kuvio 1. Odotusarvioteorian ulottuvuudet (mukaillen Viljaranta & Tuominen, 2018, 111)

Pedagogiikan näkökulmasta kurssi osoitti kaksi asiaa: monen opettajan yhteistyö vaatii aikaa ja panostusta. Yhteistyö on hyödyllistä, mutta sen onnistuminen kaikissa kohdin ei ole itsessään selvää. Toisaalta opiskelijoiden kielellisessä itsetunnossa havaittu muutos ylitti pedagogiset unelmamme. Ruotsin kieli näytti muuttuvan peikosta arjessa hyödynnettäväksi välineeksi, joka ei ainoastaan ollut kiinnostava, vaan myös oman osaamisen osoituksena tärkeä. Ilmeisesti myös laajempi itsetunto kohentui.

Projekti vaatisi jatkotutkimuksia. Vaikka motivaatioteoria odotusarvoteoreettisessa tulkin- nassaan vaikuttaa selittävän havaitsemiamme muutoksia, kokonaisuus ei ole tarkasti jäsen- nettävissä. Kysymme: Missä määrin hyötyarvo ja tärkeysarvo liittyvät toisiinsa kielen opiske- lussa? Olisiko arjen kielenkäytön hyödyllisyyden asemesta tehokkaampaa korostaa toisen kielen puhumista henkilökohtaisen taidon ja osaami- sen osoittamispaikkana? Motivaatioteoreetti- nen jaottelu saattaa olla apuväline tehokkaam- paan kielen opettamiseen ja oppimiseen, mutta tästä tarvittaisiin lisätutkimusta.

Annetaanpa opiskelijalle viimeinen sana. Uutta kielenkäytön itsevarmuutta hehkuen opettajalle toivotettiin uusruotsiksi:

*”Jag tycker at vi måste inte byta någon-
ting som är inte svavel.” [mahdollinen
käännös: ”älä muuta mitään mikä ei
ole rikki”]*

”Tack för föreläsningarna!!”

LÄHTEET

- Asetus kielitaidon osoittamisesta 481/2003. Valtioneuvos- ton asetus suomen ja ruotsin osoittamisessa valtion- hallinnossa. Finlex. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030481>
- KielitaitoL 424/2003. Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaa- dittavasta kielitaidosta. Finlex. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030424>
- Salmela-Aro, K. (toim.). (2018a). *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K. (2018b). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Mo- tivaatio ja oppiminen* (s. 9–22). Jyväskylä: PS-kus- tannus.
- Schunk, D. H. & Zimmermann, B. J. (toim.). (2008). *Motivati- on and self-regulated learning: theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associa- tes (LEA), Routledge.
- Siirtolaisuusinstituutti. (2019). Tilastot: Maahan- ja maas- tamutto: Siirtolaisuus 1945–2014 (Excel-tiedosto). Viitattu 20.3.2019. Saatavissa [http://www.migra- tioninstitute.fi/fi/tietopalvelut/tilastot#quickset-fi_ tietopalvelut_tilastot=1](http://www.migrationinstitute.fi/fi/tietopalvelut/tilastot#quickset-fi_tietopalvelut_tilastot=1)
- Viljaranta, J. & Tuominen, H. (2018). Oppiaineiden ar- vostukset: tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 101–119). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Österholm, A. (6.2.2018). Östra Finlands universitet ger svar på tal i språkdebatten – startar teologikurs på svenska. *Hufvudstadsbladet*. Saatavissa <https://www.hbl.fi/artikel/ostra-finlands-universi- tet-ger-svar-pa-tal-i-sprakdebatten-startar-teolo- gikurs-pa-svenska/>

Saara Repo, FT, pedagoginen yliopistonlehtori, Yliopistopedagogiikan keskus (HYPE), PL 21, 00014 Helsingin yliopisto, saara.repo@helsinki.fi

Anni Rytönen, FT, Staff Scientist, Aalto-yliopisto, anni.rytkonen@aalto.fi

Henna Asikainen, KT, dos., pedagoginen yliopistonlehtori, Yliopistopedagogiikan keskus (HYPE), Helsingin yliopisto, henna.asikainen@helsinki.fi

Viivi Virtanen, FT, dos., pedagoginen yliopistonlehtori, Yliopistopedagogiikan keskus (HYPE), Helsingin yliopisto, viivi.virtanen@helsinki.fi

Nina Katajavuori, FT, dos., pedagoginen yliopistonlehtori, Yliopistopedagogiikan keskus (HYPE), Helsingin yliopisto, nina.katajavuori@helsinki.fi

Yliopistopedagogiikan massiivinen digiloikka Helsingin yliopistossa kannatti

Yliopistopedagogiikan opiskelun suosio on lisääntynyt viime vuosina. Helsingin yliopistossa kursseille on jatkuvasti tulossa enemmän opettajia ja tutkijoita kuin on voitu ottaa. Halusimme Helsingin yliopiston yliopistopedagogiikan yksikössä vastata tähän haasteeseen ja uudistaa yliopistopedagogiikan perusopintojen ensimmäistä kurssia, joka on ollut tarjolla ja jota on kehitetty vuodesta 2010 alkaen (Nevgi, Lahtinen & Lindblom-Ylänne, 2014). Suunnittelimme ja toteutimme keväällä 2017 kurssin, joka vastasi opintojen kasvaneeseen kysyntään sekä mallinsi opettajaopiskelijoillemme massakursseille soveltuvia ja digitaalisuutta hyödyntäviä pedagogisia ratkaisuja, joiden kanssa he myös itse painiskelevat (Hornsby & Osman, 2014). Tavoitteena oli, että kurssi soveltuisi kaikille yliopistossamme opetettaville aloille sekä kansainvälisille osallistujille varmistaen samalla osallistujien oppimisen laadun. Päätimme kokeilla samanaikaisesti sekä sulautuvaa opetusta, että puhtaasti verkko-opetusta ja -oppimisympäristöjä hyödyntävää toteutusta, ja siten haastaa myös itseämme digiloikkaan.

Sulatuvalle opetukselle tarkoitamme, että oppimisympäristössä hyödynnetään sekä lähiopetusta että verkko-oppimisympäristöä (Graham, 2006; Levonen, Joutsenvirta & Parikka, 2009). Verkko-opetuksella tarkoitamme, että kurssin opetus toteutuu pelkästään verkko-oppimisympäristössä hyödyntävän, synkronisen ja ei-synkronisen verkkoviestinnän välityksellä (Levonen, Joutsenvirta & Parikka, 2009).

Kurssin osaamistavoitteet ja pedagogiset periaatteet

Uudistamamme kurssi oli viiden opintopisteen laajuinen yliopistopedagogiikan perusopintojen kurssi ”Oppiminen ja opetus yliopistossa” ja sen osaamistavoitteet olivat:

Osallistuja

tuntee yliopisto-oppimisen ja -opetuksen keskeisiä tutkimuksia sekä pystyy sovel-

tamaan tutkimustuloksia oman alansa opetuksen ja opiskelun tarkasteluun,

osaa soveltaa yliopistopedagogiikan peruskäsitteitä analysoidessaan opiskelua, oppimista sekä opettajan toimintaa,

pystyy tarkastelemaan erilaisia opetus-oppimisympäristöjä myös opiskelijan perspektiivistä.

Kurssin sisältö ja oppimisympäristö perustui yliopistopedagogiseen tutkimukseen. Kurssi noudatti konstruktivistisesti linjakkaan opetuksen periaatteita (esim. Biggs & Tang, 2011), mikä tarkoittaa, että kurssin tavoitteet, sisältö, menetelmät, oppimisen arviointi ja ilmapiiri tukevat osallistujien aktiivista ja syväsuuntautunutta tiedon rakentamista. Seuraavassa kuvataan, millaisia oppimistehtäviä kurssilla oli, miten niitä arvioitiin sekä miten tehtävien ja arvioinnin avulla tuettiin linjakkaasti osaamistavoitteiden saavuttamista.

Oppimistehtävät

Kurssin tärkeimmät oppimistehtävät, joita on kehitetty Helsingin yliopiston yliopistopedagogiikan opetuksessa vuosien aikana, olivat seuraavat: opiskelijahaastattelu, opetuksen havainnointi sekä oppimisraportti. Tehtävät tukevat osaamistavoitteiden saavuttamista, koska niissä vaaditaan yliopistopedagogisten käsitteiden käyttöä ja niiden soveltamista kunkin osallistujan oman tieteenalan opiskeluun ja opetukseen. Lisäksi tehtävät haluttiin säilyttää keskeisenä osana näitä massakursseja niistä tulleen erinomaisen palautteen takia. Kaikissa tehtävissä osallistujia kannustettiin linkittämään kurssin teemoja heidän omaan työhönsä opettajana ja opiskelijana. Kurssilla korostettiin sekä yksilöllisen pohdinnan että vertaiskeskustelun merkitystä oppimisessa.

Opiskelijahaastattelutehtävässä kukin osallistuja haastatteli kolmea oman alansa opiskelijaa. Haastattelun teeman tuli liittyä yliopisto-opiskeluun ja -oppimiseen. Jokainen vertaisryhmä päätti haastattelun aiheen ryhmän kiinnostusten pohjalta. Ryhmä laati myös yhdessä haastattelukysymykset, joiden tuli perustua aiheeseen liittyvään tutkimukseen. Kunkin osallistuja teki koosteen omista haastatteluistaan, ja ryhmä kirjoitti yhteisen raportin, jossa peilasi tuloksia yliopistopedagogisiin tutkimuksiin.

Opetuksen havainnointitehtävässä jokainen osallistuja havainnoi yhtä yleisön edessä tapahtuvaa ja yhtä tallennettua opetustapahtumaa. Molempien havaintojen jälkeen osallistujat keskustelivat verkossa kahden muun osanottajan kanssa hyödyntäen opetuksellis-

ten lähestymistapojen viitekehystä (Postareff, 2007). Oppimisraportti oli yksilöllinen tehtävä. Osallistujia kehoitettiin dokumentoimaan oppimisprosessiaan kirjoittamalla oppimispäiväkirjaa säännöllisesti kurssin aikana. Oppimisraportin tuli perustua opiskelijan kokemusten analyysiin yliopistopedagogista kirjallisuutta hyödyntäen.

Oppimateriaalit ja oppimisen arviointi

Oppimateriaalina oli Lindblom-Ylänteen ja Nevgin Yliopisto-opettajan käsikirja (2009), useita tieteellisiä artikkeleita sekä internetistä haettuja että opetushenkilöstön kurssin tarpeisiin tekemiä videoita. Helsingin yliopiston opintopsykologit pitivät kurssin yhteydessä webinaarin, joka tuki osallistujien valmistautumista opiskelijahaastatteluihin. Lisäksi osallistujia kannustettiin etsimään tieteellistä tietoa oman alansa yliopisto-opetuksesta ja -oppimisesta. Moodle-oppimisympäristöä käytettiin kurssien tietojen, materiaalien ja tehtävien jakamiseen, verkkokeskusteluihin sekä yksilö- ja ryhmätöiden tekemiseen.

Oppimisen arviointi ohjaa vahvasti opiskelijoiden oppimista (Biggs & Tang, 2011; Brown, Bull & Pendlebury, 2013) ja konstruktivistisesti linjakkaan opetuksen mukaisesti arviointimenetelmien tavoitteena oli arvioida osaamistavoitteiden mukaista oppimista. Arviointikriteerit matriisien muodossa olivat nähtävillä kurssin alusta alkaen, ja niitä käytiin läpi sekä ison ryhmän että vertaisryhmän tapaamisissa. Tuutoriopettajat olivat vastuussa summatiivisesta arvioinnista. Lisäksi elinikäisen oppimisen arvioinnin ja itsesääntelyosaamisen tukemiseksi (Virtanen, Postareff & Hailikari, 2015) vaadittiin yksilöllistä itsearviointia osana kaikkia oppimistehtäviä. Vertaisryhmän tuottaman haastatteluraportin sisällön lisäksi vertaisryhmä arvioi itse oman ryhmätyöskentelynsä laatua ja perusteli arvionsa arviointimatriisin pohjalta. Opettajat antoivat kuitenkin lopullisen arvosanan ryhmälle sen jälkeen, kun he ovat lukeeet itsearvioinnit ja perustelut. Kooste oppimisen arvioinnista kurssilla on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Oppimistehtävät ja niiden arviointi

Oppimistehtävä	Kuka tekee?	Kuka arvioi?	Arviointi-asteikko	Osuus loppuarvosanasta
Ennakkotehtävät	Yksilö	Tuutoriopettaja	Hyväksytty/täydennettävä	0%
Ryhmän pelisäännöt	Vertaisryhmä	Tuutoriopettaja	Hyväksytty/täydennettävä	0%
Opiskelijahaastattelu-tehtävän suunnitelma	Vertaisryhmä	Tuutoriopettaja	Hyväksytty/täydennettävä	0%
Opiskelijahaastattelu-tehtävä	Vertaisryhmä	Tuutoriopettaja	0–5	20%
Opetuksen havainnointi ja verkkokeskustelu	Yksilö ja vertaisryhmä	Tuutoriopettaja	0–32 pistettä	20 %
Vertaisryhmän toiminnan laadun arviointi	Vertaisryhmä	Vertaisryhmän itsearvio	0–5	20 %
Oppimisraportti	Yksilö	Tuutoriopettaja	0–5	40 %

Kurssin teemat	Tehtävät	vko 1	vko 2	vko 3	vko 4	vko 5	vko 6	vko 7	vko 8	vko 9	vko 10
Kurssi alkaa	Ennako-tehtävät	Ennako tehtävät									
	Aloitustapaaminen		Aloitus								
Opiskelijan näkökulma	Opiskelijahaastattelu				Suunnittelu	Toteutus	Raportti				
Opettajan näkökulma	Opetuksen havainnointi						Havainnointi	Verkko-keskustelu			
	Lopputapaaminen									Lopetus	
Mitä opin?	Oppimisraportti	Oppimis-päiväkirja			Oppimis-päiväkirja			Oppimis-päiväkirja			Oppimisraportti
Vertaisryhmän toiminta	Tavoitteet, säännöt ja arviointi		Tavoitteet ja säännöt								Ryhmän toiminnan itsearvio

Kuvio 1. Yliopistopedagogiikan johdantokurssin rakenne

Kurssin toteutus sulautuvana ja verkko-opetuksena

Kurssille otettiin kaikki ilmoittautuneet ja yhteensä 300 osallistujaa aloitti kurssilla. Heistä 275 myös suoritti kurssin loppuun. Osallistujista 54 prosenttia oli tohtoriopiskelijoita, 35 prosenttia Helsingin yliopiston kokoaikaisia työntekijöitä, 5 prosenttia Helsingin yliopiston osa-aikaisia työntekijöitä ja 6

prosenttia ulkopuolisia. Kymmenen viikon kursilla oli yhteensä kaksi lähiopetustapaamista: aloitus- ja päätöstapaaminen. Lisäksi neljän hengen vertaisryhmät tapasivat vähintään neljä kertaa kurssin aikana. Kurssin suorittaminen edellytti useiden oppimistehtävien tekemistä (ks. tarkemmin kuvio 1). Kaikissa tehtävissä opiskelijat hyödynsivät oppimateriaaleja, yksilöllistä ja vertaisryhmätyöskentelyä sekä verkko-oppimista.

Taulukko 2. Yliopistopedagogiikan johdantokurssin muuttaminen massakurssiksi, tehdyt muutokset.

Kurssin osat	Perinteinen lähiopetus	Sulautuva opetus	Verkko-opetus
Kontakti-opetus	6 päivää, 3–7 tuntia	2 päivää, 3 tuntia	2 päivää, 3 tuntia,
Osallistujien määrä ja opetuskieli	24 (suomi, ruotsi tai englantia)	Ryhmä 1: 79 (suomi) Ryhmä 2: 78 (suomi) Ryhmä 3: 71 (eng)	Ryhmä 4: 90 (eng)
Opettajien rooli	1–2 opettajaa 1–2 asiantuntija-vierailua	Yksi vastuuopettaja Kaksi tuutoriopettajaa/ tuutoriryhmä (20–24 hlöä)	Yksi vastuuopettaja Kaksi tuutoriopettajaa/ tuutoriryhmä (20–24 hlöä)

Verrattuna kurssin perinteiseen, lähiopetus-painotteiseen versioon, teimme seuraavia muutoksia (ks. myös taulukko 2): Ensinnäkin opettajien johtamien kontaktiopetustilanteiden määrä väheni keskimäärin kuudesta, puoli päivää tai koko päivän kestäneestä, tapaamisesta kahteen kolmen tunnin tapaamiseen. Toiseksi ryhmän koko kasvoi keskimäärin 22 osallistujasta 75 osallistujaan. Sen sijaan osaamistavoitteet, oppimistehtävät, oppimateriaalit, oppimisen arviointi olivat pitkälti samanlaisia kuin perinteiselläkin kurssilla.

Kurssi jaettiin neljään ryhmään, joissa oli 71–90 osallistujaa. Yksi ryhmistä työskenteli pelkästään verkossa ja kolme ryhmää osallistui sulautettuun opetukseen. Kaksi ryhmää toteutettiin suomeksi ja kaksi englanniksi. Ryhmiä oli yhteensä neljä. Nämä suuret, 71–90 henkilön ryhmät jaettiin tuutoriryhmiin, joissa oli 20–24 osallistujaa. Lisäksi jokainen tuutoriryhmä jaettiin neljän hengen vertaisryhmiin. Kursseilla oli yhteensä 13 tuutoriryhmää ja 78 vertaisryhmää.

Sulautuvan opetuksen kurssin ja puhtaan verkkokurssin rakenne ja toteutus olivat lähes identtiset. Ainoa ero oli, että verkkokurssilla kaikki vuorovaikutustilanteet (kontaktiopetus, vertaisryhmätapaamiset) järjestettiin verkkoympäristöjen välityksellä. Verkkokurssin alku- ja lopputapaamiset järjestettiin Adobe Connect -ohjelman välityksellä. Vertaisryhmät saivat puolestaan itse valita omat työympäristönsä.

Koko projektiin osallistui 12 pedagogista yliopistonlehtoria ja 11 verkkopedagogiikan asiantuntijaa. Kokonaisuuden suunnittelusta vastasi

kahden pedagogisen yliopistonlehtorin ja yhden verkkopedagogiikan asiantuntijan muodostama kolmen hengen tiimi. Heistä yksi pedagoginen yliopistonlehtori toimi verkkoryhmän ja toinen kaikkien muiden isojen ryhmien pääopettajana. Jokaisella tuutoriryhmällä oli tuutoriopettajana sekä pedagoginen yliopistonlehtori että verkkopedagogiikan asiantuntija. Tuutoriopettajien tehtävänä oli osallistua kontaktiopetukseen, ohjata tarvittaessa opiskelijoiden opiskeluprosessia, arvioida oppimistehtävät ja antaa palautetta osallistujille.

Heterogeeniset vertaisryhmät oppimisen tukena

Sosiokonstruktivistisen oppimisteorian (Dennick, 2016) mukaan osallistujien neuvottelut ja merkityksen rakentaminen yhdessä ja vuorovaikutus ryhmässä katsotaan olennaisiksi yksilön oppimiselle. Lisäksi ryhmän heterogeenisuuden on havaittu edistävän oppimista ryhmissä (Howe, 2014). Siksi vertaisryhmät luotiin siten, että kussakin ryhmässä oli useiden eri tieteenalojen edustajia. Ryhmät saivat tavata joko kasvokkain tai verkossa. Vertaisryhmissä opiskelu tarjosikin mahdollisuuden harjoittaa yhteistoinnallisen oppimisen taitoja (Repo, 2010) ja kokea, miten pysyvä vertaisryhmä voi tukea yksilöllistä oppimista suuressa ryhmässä (Gikandi, Morrow & Davis, 2011).

Vertaisryhmien toimintaa tuettiin yhteistoinnallisten oppimisen periaatteiden mukaisesti (Johnson & Johnson, 2009; Repo, 2010;

Taulukko 3. Osallistujien kokemukset kurssin osien hyödyllisyydestä (skaala 1–5)

Kurssin eri osat	Koko ryhmä N = 260 ka (kh)	Sulautuva opetus n = 191 ka (kh)	Verkko- opetus n = 69 ka (kh)	F	p
Ennakkotehtävät	3.56 (1.08)	3.47 (1.08)	3.78 (1.06)	4.18	.042
Kontaktiopetustilanteet	3.25 (1.14)	3.39 (1.07)	2.90 (1.22)	10.2	.002
Opiskelijahaastattelutehtävä	4.27 (1.00)	4.34 (0.96)	4.09 (1.10)	3.20	.08
Opetuksen havainnointi ja verkkokeskustelu	4.26 (0.92)	4.21(1.00)	4.41 (0.67)	2.40	.12
Oppimisraportti	3.65 (1.14)	3.71(1.12)	3.49 (1.20)	1.85	.18
Moodle-oppimisympäristö	3.23 (1.17)	3.20 (1.13)	3.28 (1.25)	0.21	.65
Tuutoripettäjien toiminta	2.93 (1.04)	3.06 (1.01)	2.59 (1.05)	10.4	.001

Volet, Summers & Thurman, 2009). Vertaisryhmätyöskentelyä ohjattiin siten, että ryhmän jäsenten välille syntyi positiivinen keskinäisriippuvuus, koska tämän on todettu edistävän ryhmän jäsenten motivaatiota sekä lisäävän ryhmän kiinteyttä (Deutsch, 1949; Johnson & Johnson, 2009). Edellytykset ryhmän jäsenten väliselle keskinäisriippuvuudelle luotiin antamalla tarkat ohjeet erityisesti vertaisryhmätyöskentelyn alussa, jolloin tehtävänä oli tutustua laadukkaan vertaisryhmätyöskentelyn kriteereihin ja laatia ryhmän pelisäännöt. Ryhmän toiminnan laadun vaikutus loppuarviointiin oli myös yksi keino vaikuttaa vertaisryhmän toimintaan. Vertaisryhmätyöskentelyn tavoitteena oli lisäksi varmistaa, että jokainen osallistuja kokisi kuuluvansa ainakin omaan pienryhmäänsä kurssiryhmän muuten ollessa liian suuri yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamiselle (ks. Deci & Ryan, 2008).

Tehtävät ja vertaisryhmä opettivat, opettajat jäivät etäisiksi

Kurssin jälkeen keräsimme palautetta sekä opiskelijoilta että tuutoriopettajilta. Vastaajia, jotka osallistuivat kurssiin opiskelijana ja antoivat tutkimusluvan, oli yhteensä 260. Osallistujia pyydettiin arvioimaan kurssin eri osien hyödyllisyyttä asteikolla 1–5. Vastauksista laskettiin

keskiarvot ja -hajonnat. Ryhmien välisiä eroja testattiin varianssianalyysillä (One-way ANOVA). Lisäksi opiskelijat saivat antaa vapaamuotoista palautetta. Näitä vastauksia luokiteltiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Oppimisen kannalta hyödyllisimmäksi sekä sulautuvan opetuksen että verkko-opetuksen opiskelijat olivat kokeneet oppimistehtävät: opiskelijahaastattelun sekä opetuksen havainnoinnin ja siihen liittyvän verkkokeskustelutehtävän. Myös ennakkotehtävät ja kurssin lopuksi palautettava oppimisraportti koettiin melko hyödyllisiksi. Lähiopetustilanteisiin ja Moodleen oppimisympäristönä suhtauduttiin hieman kriittisemmin. Kaikkein kriittisimmät arviot sai tuutoriopettajien toiminta. Kun verrattiin opiskelijoiden kokemuksia sulautuvan opetuksen ja verkko-opetuksen toteutuksissa, opiskelijoiden arviot erosivat tilastollisesti merkitsevästi lähiopetuksen ja tuutoriopettajien toiminnan suhteen. Verkko-opiskelijat kokivat kontaktiopetuksen ja tuutoriopettajien toiminnan vähemmän hyödylliseksi kuin sulautuvan opetuksen opiskelijat. Tulokset on esitetty tarkemmin taulukossa 3.

Avovastauksissa korostui vertaisryhmän merkitys oppimisessa ja toisaalta riittävä yksilöllinen vapaus tehtävien fokuksinnissa ja aikataulutuksessa. Monet verkkokurssin opiskelijat kiittivät siitä, että ylipäätään tarjottiin mahdollisuus suo-

rittaa kurssi verkossa, koska kurssin käyminen ei olisi muuten ollut työn ja opintojen takia mahdollista.

Pari viikkoa kurssin loppumisen jälkeen tuutoriohjaajille pidettiin palautetilaisuus, jossa käsiteltiin opiskelijoilta tullutta palautetta sekä tuutoriohjaajien kokemusta yhteisestä projektista. Yhteistyö pedagogisten lehtoreiden ja verkkopedagogisten asiantuntijoiden välillä oli koettu hedelmälliseksi: kaikkien osaaminen oli tullut paremmin näkyviin ja yhteistyö oli syventynyt. Tuutoriohjaajien kokemukset heijastelivat myös opiskelijoiden kokemuksia: tuutoriryhmä oli jäänyt etäiseksi vähäisten kontaktitapaamisten myötä. Samoin Moodle tuntui myös tuutoriohjaajista paikoitellen sekavalta. Tuutoriohjaajien kokemuksia saattaa myös selittää se, että vain vähän yli puolella oli aikaisempaa verkko-opetuskokemusta, ja siksi esimerkiksi taidot luoda opiskelijoihin kontakti verkkokurssilla olivat vähäiset.

Mammutiloikka kannatti ja kehittäminen jatkuu

Tämä mammutiloikka-projekti oli Helsingin yliopiston yliopistopedagogiikan yksikön yhteinen digiloikka. Loikka kannatti ottaa! Kurssien avaaminen isommille ryhmille mahdollisti yhä useammille halukkaille pääsyn kursseille. Opiskelijoiden palaute on otettu huomioon: konseptia on kehitetty edelleen opiskelijapalautteen pohjalta ja sitä on laajennettu myös muille yliopistopedagogiikan kursseille (yhteensä 60 op). Moodlea on selkeytetty ja kontaktiopetusta on lisätty jonkin verran. Opettajien työnjakoa on tarkennettu, ja nykyisin isoilla kursseilla kahden opettajan tiimi on yleensä vastuussa kursseista. Vaikka pedagogiset yliopistonlehtorit alkavat olla jo aika taitavia verkkopedagogiikan käyttäjiä, erityisesti verkkopedagogiikan asiantuntijat ovat keskeisiä yhteistyökumppaneita, jotta pysymme ajan tasalla myös verkkopedagogiikan kehityksessä.

LÄHTEET

- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (3. painos). Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brown, G. A., Bull, J., & Pendlebury, M. (2013). *Assessing student learning in higher education*. Lontoo: Routledge.
- Dennick, R. (2016). Constructivism: reflections on twenty five years teaching the constructivist approach in medical education. *International Journal Of Medical Education*, 7, 200–205. Saatavissa <https://dx.doi.org/10.5116/ijme.5763.de11>
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human relations*, 2(2), 129–152. Saatavissa <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. Saatavissa <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Gikandi, J. W., Morrow, D. & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351. Saatavissa <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Graham C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. Teoksessa J. B. Curtis & C. G. Graham, *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (s. 3–21). San Francisco: Pfeiffer.
- Hornsby, D. & Osman, R. (2014). Massification in higher education: large classes and student learning. *Higher Education*, 67(6), 711–719. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9733-1>
- Howe, C. (2014). Optimizing small group discourse in classrooms: Effective practices and theoretical constraints. *International Journal of Educational Research*, 63, 107–115. Saatavissa <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.011>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. Saatavissa <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Joutsenvirta, T. & Kukkonen, A. (toim.). (2009). *Sulautuva opetus: uusi tapa opiskella ja opettaa*. Helsinki: Palmenia.
- Levonen, J., Joutsenvirta, T. & Parikka, R. (2009). Blended Learning: katsaus sulautuvaan opetukseen. Teoksessa T. Joutsenvirta & A. Kukkonen (toim.), *Sulautuva opetus: uusi tapa opiskella ja opettaa* (s. 15–23). Helsinki: Palmenia.
- Nevgi, A., Lahtinen, A. M. & Lindblom-Ylänne, S. (2014). Yliopistopedagogiikan opinnot Helsingin yliopistossa. *Yliopistopedagogiikka*, 21(1), 14–17. Saatavissa <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/05/12/>

yliopistopedagogiikan-opinnot-helsingin-yliopistos-
sa/

- Postareff, L. (2007). *Teaching in Higher Education: From Content-Focused to Learning-focused Approaches to Teaching* (väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3654-5>
- Repo, S. (2010). *Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä* (väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5948-3>

Volet, S., Summers, M. & Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19(2), 128-143. Saatavissa <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.001>

Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka*, 22(1), 3–11. Saatavissa <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/millainen-arviointi-tukee-elinikaista-oppimista/>

Johanna Komppa, yliopistonlehtori, Suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto
 PL 3, 00014, Helsingin yliopisto, johanna.komppa@helsinki.fi
Salla Jokela, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto, salla.jokela@helsinki.fi
Anna Salomaa, apurahatutkija, Helsingin yliopisto, anna.salomaa@helsinki.fi
Heidi Muurinen, apurahatutkija, Helsingin yliopisto, heidi.muurinen@helsinki.fi

Ohjaaja ja emotionaalinen tuki

Yliopisto-opiskelijoiden opintoaikoja on viime vuosina pyritty lyhentämään tutkintorakenteita uudistamalla ja tutkinnon suorittamiseen varattua aikaa rajaamalla. Muutokset korostavat opinto-ohjauksen merkitystä, koska tuloksellinen opiskelu edellyttää yhtä aikaa suunnitelmallisuutta ja kykyä käsitellä tiukentuneista aikarajoista aiheutuvia paineita. Samaan aikaan opintojen ohjaukseen liittyvät rakenteet ovat muuttuneet. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa tutkinnon suorittamisen muo-
 dollisuuksiin liittyvää ohjausta on siirretty oppiaineiden omilta amanuensseilta yliopistopalveluihin. Nostamme tässä puheenvuorossa keskustelun aiheeksi opetushenkilökunnan, eli erityisesti lehtoreiden, professorien sekä muun tutkimushenkilökunnan ja apurahatutkijoiden, antamaan ohjaukseen liittyvän emotionaalisen tuen ja työn (esim. Chang, 2009). Emotionaalisen tuen antamisen vaatimus voi kuormittaa ohjaajaa, ja vaikuttaa siltä, ettei yliopistopedagoginen tutkimus anna tähän työhön välineitä. Keskitymme tässä erityisesti perustutkinnoissa annettavaan ohjaukseen, siis HOPS-ohjaukseen sekä kandi- ja maisterivaiheen opinnäytetöiden ohjaukseen.

Mitä on ohjauksen emotionaalinen tuki?

Ohjaus on yhteistoimintaa, ”jossa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmanratkaisuprosesseja sellaisilla tavoilla, että ohjattavan toimijuus vahvistuu” (Vehviläinen, 2014, 12). Tämä tarkoittaa sitä, että ohjausprosessin aikana ohjaaja ja ohjattava(t) etsivät yhdessä ymmärrystä, ratkaisuja ja toimintavaihtoehtoja ohjattavan elämäntilanteen ja kokemukset huomioon ottaen (Peavy, 2006). Toiminnan tavoitteena voi

olla esimerkiksi opinnäytetyön valmiiksi saaminen, taitojen oppiminen tai opiskelijan koulutukseen liittyvien valintojen tukeminen. Kyse onkin ennen kaikkea inhimillisen kokemuksen tulkintakumppanina toimimisesta (Peavy, 2006; Vehviläinen, 2014).

Ohjaukseen liittyvät tuen muodot voidaan ryhmitellä neljään: sosio-emotionaaliseen, tiedolliseen, instrumentaaliseen ja uuden tiedon yhteisöllisen tuottamisen tukeen (Vekkaila, Virtanen, Taina & Pyhältö, 2018). Ohjauksen huomio ei siis saisi olla vain sisällöllisissä asioissa, vaan sen tulisi tukea myös emotionaalisesti ja tunteet tulisi

ottaa huomioon (Denicolo, 2004). Hyvän ohjauksen edellytyksenä voidaan pitää luottamuksellista ohjaussuhdetta, jossa ohjattavalla on turvallinen ja kunnioitettu olo (Jyrhämä, 2002; Vehviläinen, 2014). Oleellista hyvän ohjauksen kannalta on, onko tuki oikea-aikaista ja kohdentuuko se oikein.

Tutkimus- ja opaskirjallisuuden mukaan hyvään ohjaukseen kuuluu siis emotionaalisen tuen antaminen. Oman tutkimusalansa asian tuntijoiden tulisi myös olla ohjaajia, jotka huomioivat opiskelijoiden kokemat paineet ja mahdollistavat turvallisen ja opiskelijan yksilöllistä prosessia tukeva ohjauksen.

Ohjattava emotionaalisen tuen saajana

Ohjaaja pyrkii vahvistamaan opiskelu- ja opinnäytetyöprosessia eteenpäin vieviä tunteita ja toisaalta ratkaisemaan ja lieventämään prosessia estäviä tunteita. Vehviläinen (2014) kutsuu tätä tunnetilojen vastaanottamiseen ja niihin reagoimiseen liittyvää toimintaa ohjaajan kannattele-vaksi ohjausorientaatioksi. Tällöin lähtökohtana on olla tilanteessa läsnä, tunnistaa prosessiin liit-tyviä ja sen herättämiä tunteita ja nimetä ne.

Ohjaustilanteen emotionaalista ”puolta” voi ohjattavan kannalta helpottaa se, jos hän saa aluksi kertoa näkemyksiään ja että ohjaustilanteen agendasta on neuvoteltu yhdessä (Vehviläinen, 2009). Mikäli kielteiset tunteet ovat yhteydessä esimerkiksi opiskelijan kokemukseen siitä, ettei hän pääse eteenpäin opinnäytetyönsä kanssa, vaihtoehtojen ja ratkaisujen etsiminen keskustel-len voi tukea rakentavan jännitteen (Vermunt & Verloop, 1999) syntymistä ja antaa opiskelijalle voimauttavan kokemuksen siitä, että hän voi hyö-dyntää kritiikkiä kehittääkseen omia tietojaan ja taitojaan. Ohjaaja voi esimerkiksi keskustella ohjattavan kanssa siitä, kuinka kritiikin pohjalta on järkevää edetä ja millaisiin osiin tehtäviä olisi mielekästä pilkkoa (opettamisorientaatio, Vehviläinen, 2014, 120).

Emotionaalinen tuki ohjaajan näkökulmasta

Erityisesti opiskelun ja opinnäytetyöprosessin kannalta negatiivisten tunteiden, kuten kyllästy-

neisyyden, toivottomuuden ja ahdistuksen kohdalla pysähtyminen (ks. Pekrun, 1992; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002), ”kissan pöydälle nostaminen” ja kokemuksen yhteinen dialogi-nen tutkiskelu on tärkeää (Vehviläinen, 2014). Ohjaajien valmius sietää opiskelijoiden petty-mystä, ahdistusta tai toivottomuutta kuitenkin vaihtelee. Ongelmallisissa tilanteissa voidaan esimerkiksi päätyä välttelemään tiettyjä aiheita, vähättelemään tapahtunutta tai vitsailemaan tai esittämään tahdikkaasti sokeaa ja peittämään tunteet. Nämä välttelykeinot eivät useinkaan ole rakentava tapa kohdata ohjauksen emotionaa-lisesti haastavia tilanteita, ja ne voivat pikemmin-kin lisätä ohjauksen kuormittavuutta.

Ohjaaja voi käsitellä ohjaukseen liittyviä tunteita siten, että hän pyrkii tunnistamaan ja nimeämään omat tunteensa sekä huomi-oimaan ohjattavan tunteet ja suuntaamaan ohjausta sen pohjalta mielekkäällä tavalla. Lisäksi ohjaaja voi antaa ohjattavalle tilaisuuden käsitellä tunteitaan sekä tukea tätä käsit-telyä ottamalla esiin tunteiden merkityksen ohjausprosessissa. Jo se, että ohjaaja osoittaa toiminnallaan, että tunteiden käsittely ja sanal-listaminen on arkista ja sallittua, voi toimia emotionaalisenä tukena ohjattavaan nähden (Vehviläinen, 2014).

Oppimiseen kuuluu epämurkavia, mutta juuri epämurkavuudessaan prosessia eteenpäin työn-täviä tunteita. Vaikka myönteiset tunteet ovat yleisesti ottaen yhteydessä hyvään opintome-nestykseen, myös niitä on hyvä tarkastella kriit-tisesti. Esimerkiksi liiallinen itsetyytyväisyys voi kokemustemme mukaan olla merkki oppimista edistävien jännitteiden puuttumisesta, eli siitä, että opiskelija ei tunnista realistisesti tämänhet-kisen tieto- ja taitotasonsa sekä tavoitteidensa välistä eroa. Mikäli positiiviset tunteet haittaa-vat oppimisprosessin etenemistä, ohjaaja voi tukea ohjattavaa esimerkiksi herättelemällä ja motivoimalla häntä. Haasteelliseksi ja ohjaajan kannalta kuormittavaksi emotionaalisen tuen antamisen tekee se, ettei HOPS- ja opinnäyte-töiden ohjaajilla ole valmiuksia ottaa tunteiden käsittelyä samalla tavoin systemaattiseksi työvä-lineeksi kuin vaikkapa psykologisen koulutuksen saaneilla tai terapiatyötä tekevilla, eikä tuntei-den käsittelyyn välttämättä ole institutionaalista oikeutustakaan.

Saako ohjaaja tukea emotionaalisen tuen antamiseen?

Yliopistopedagogiikan ohjauskurssin kokemusten ja tekemämme kirjallisuushaun (12.4.2019 Scopus/Title, abstract & keywords: “university AND supervisor AND emotions” ja “university AND supervising AND emotion”) perusteella voi sanoa, että tutkimus ohjaajan kokemuksesta ja ohjaajan ohjaamiseen liittämistä tunteista puuttuu. Olemassa oleva ohjaamista koskeva tutkimus keskittyy paljolti (jatko-)opiskelijan kokemukseen ja ohjaajan antamaan tukeen opiskelijan näkökulmasta (esim. Nummenmaa & Alanko-Turunen, 2011). Lisäksi vaikuttaa siltä, että yliopistokontekstissa tapahtuvan ohjauksen emotionaalista tukea käsittelevä kirjallisuus koskee pääosin ohjaajan ja ohjattavan välisiä kahdenkeskisiä tilanteita ja henkilökohtaista ohjausta eikä ohjaus yhteisöllisenä toimintana ole esillä.

Mistä siis ohjaaja voisi saada emotionaalista tukea työhönsä? Tunteiden merkityksen käsitteleminen yliopistopedagogiikan kursseilla on nähdäksemme tärkeää. Erillinen tunteita käsittelevä koulutus voisi myös tukea työssä jaksamista, jos ohjaajat esimerkiksi saisivat tiedollisia valmiuksia ymmärtää ohjaukseen mahdollisesti liittyvää kuormitusta ja kehollisia reaktioita tai saisivat tietoa ohjaussuhteeseen toisinaan kytkeytyvistä ilmiöistä, kuten tunnesiirrosta. Osana tällaista koulutusta olisi mahdollista analysoida esimerkiksi taltiointeja ohjaustilanteista tai ohjaukseen liittyvästä viestinvaihdosta, kuten Li ja Seale (2007) ehdottavat.

Lisäksi tarvittaisiin tunteiden käsittelyä tukevia toiminnallisia tukirakenteita. Luontevin tapa tunteiden reflektointiin lienee keskustelu kollegan tai esimiehen kanssa. Se on myös omiaan vahvistamaan työyhteisön sisäistä reflektointia ja keskinäistä tukea. Ongelmalliseksi tilanne voi kuitenkin muodostua esimerkiksi silloin, kun työyhteisössä ei ole avointa ja dialogista keskustelukulttuuria ja omien tunteiden esiin nostamiseen liittyy pelkoja siitä, mitä muut ajattelevat. Vaikka keskustelukulttuuri olisi tukeva, ei kollegan kanssa keskustelu välttämättä ole aikataulullisesti mahdollista. Vaikeissa tilanteissa keskustelut voivat myös sysätä melkoisen taakan toisen kannettavaksi.

Työnohjaus on sosiaali- ja terveydenhuollon aloilla tunnistettu sellaiseksi pysyväksi rakenteeksi, joka tukee työssä jaksamista ja työssä kehittymistä. Olisiko työnohjaukselle paikkansa myös yliopiston kontekstissa? Tällä hetkellä työnohjaus on kokemustemme mukaan harvinaista. Ryhmätyönohjaus voisi mahdollistaa sellaisia vertaistuen elementtejä, jotka eivät yksilötapaamisilla ole mahdollisia. Ryhmäohjauksen myötä taakka ei jäisi yksittäisen opettajan kannettavaksi, vaan ongelmallinen tilanne näyttäytyisi osana yhteisön toimintaa. Hyvin vaikeassa tilanteessa ohjaajalle voi olla tarjolla työterveyspsykologin palveluja, mutta työnohjaus voisi ehkäistä tällaista “raskaamman” yksilöllisen terveyspalvelun tarvetta. Ohjattava taas voi saada tukea myös opintopsykologilta ja terveydenhuollon palveluista.

Toisaalta voidaan pohtia, kuinka paljon emotionaalista kuormitusta ohjaajan tulisi ottaa kannettavakseen. Yliopisto-ohjauksessa lähtökotana voidaan pitää sitä, että jokainen ohjaaja on “vain” ihminen eikä hänen tarvitse pystyä kaikkeen. Joissakin ohjaussopimuksissa otetaan kantaa siihen, että ohjattava vastaa itse ohjauksen ulkopuolisesta elämästä, vaikka läheskään aina ohjattavan henkilökohtaista elämää ei voi erottaa opinnoista. Onkin tärkeää tunnistaa yliopistollisen ohjauksen niin sanotut liikennevalot eli se, millaiset keskustelut tai asiat kuuluvat yliopisto-ohjaajalle, milloin asioiden käsittely ei enää ole perusteltua ja milloin niiden käsittely ei ole edes osaamisen puitteissa oikeutettua. Liikennevaloissa toimimisen perusta on se, että ohjaaja pyrkii tunnistamaan ja nimeämään omia tunteitaan, jolloin hän voi suunnata ohjaustaan niiden pohjalta (Vehviläinen, 2014).

On tärkeää, että ohjaaja tuntee yliopiston tukirakenteet ja toimintakäytännöt niin, että hän ei koe jäävänsä yksin kiperässä opiskelijatilanteessa. Näitä tukirakenteita ovat esimerkiksi opintopsykologien konsultaatiot. Vaikka fokuksessa ei olekaan ohjaaja, opintopsykologin näkemykset tilanteesta voivat helpottaa ohjaajan kokemien tunteiden käsittelyä. Olemme kuitenkin havainneet, että mikäli kyseessä on erityisen haastava ja siten todennäköisesti myös enemmän emotionaalista, tiedollista ja juridista tukea vaativa tilanne, eri asiantuntijoiden konsultointi on ohjaajalle raskasta. Esimerkiksi perus- ja amma-

tillisessa koulutuksessa toimivat oppilashuolto-ryhmät mahdollistavat eri osapuolten yhteisen konsultoinnin ja yhteisen tiedonmuodostuksen, mutta yliopistossa organisaatorakenne ja salassapitosäädökset vaikeuttavat yhteistyötä. Vaikka näitä rakenteita ei voisi organisatorisista ja juridisista syistä muuttaa, olisi hienoa, jos tarjolla olisi esimerkiksi ohjaajalle työkaluksi selkeä opas, jossa kuvattaisiin, minne kaikkialle hän voi olla yhteydessä.

Vaikkeisiin tilanteisiin on olemassa raskaita työkaluja, jotka vaativat ohjaajalta taitoa ja resursseja, kuten mahdollisuutta selvittää erilaisten palvelujen saatavuutta, harjoitella erilaisia ohjausvuorovaikutuksen tilanteita sekä aikaa ja kykyä reflektoida ja tiedostaa omaa ohjaustyy-

liä. Kevyempiä ohjaajaa tukevia työkaluja tulisi kehittää edelleen. Vaikuttaa siltä, että tunteiden merkityksen teoreettinen käsitteellistäminen ja empiirinen tutkiminen yliopiston ohjausympäristössä ja etenkin ohjaajan näkökulmasta on vähäistä.

Johanna Komppa työskentelee yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston humanistisessa tiedekunnassa, Salla Jokela tutkijatohtorina Helsingin yliopiston Kaupunkitutkimusinstituutissa ja Anna Salomaa apurahatutkijana Helsingin yliopiston Ekosysteemit ja ympäristö -tutkimusohjelmassa. Heidi Muurinen on työskennellyt apurahatutkijana Helsingin yliopiston Sosiaalitieteiden tohtoriohjelmassa.

LÄHTEET

- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. Saatavissa <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Denicolo, P. (2004). Doctoral supervision of colleagues: peeling off the veneer of satisfaction and competence. *Studies in Higher Education*, 29(6), 693–707. Saatavissa <https://doi.org/10.1080/0307507042000287203>
- Jyrhämä, R. (2002). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona* (väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-0449-5>
- Li, S. & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph.D. supervision: a qualitative case study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511–526. Saatavissa <https://doi.org/10.1080/03075070701476225>
- Keinemans, S. (2015). Be Sensible: Emotions in Social Work Ethics and Education. *The British Journal of Social Work*, 45(7), 2176–2191. Saatavissa <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu057>
- Nummenmaa, A. R. & Alanko-Turunen, M. (2011). Rethinking Supervision of PhD Work Processes: ProBell Research Group Walking the PBL Talk. Teoksessa T. Barrett & S. Moore (toim.), *New approaches to problem-based learning: revitalizing your practice in higher education*, (s. 252–265). New York: Routledge.
- Peavy, R. V. (2006). *Sosiodynaamisen ohjauksen opas* (Suom. P. Auvinen). Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359–376. Saatavissa <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. Saatavissa https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- 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. Saatavissa <http://hdl.handle.net/10138/233033>
- Vehviläinen, S. (2009). Problems in the Research Problem: Critical Feedback and Resistance in Academic Supervision. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 185–201. Saatavissa <https://doi.org/10.1080/00313830902757592>
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas: yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vekkaila, J., Virtanen, V., Taina, J. & Pyhältö, K. (2018). The function of social support in engaging and disengaging experiences among post PhD researchers in STEM disciplines. *Studies in Higher Education*, 43(8), 1439–1453. Saatavissa <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1259307>
- Vermunt, J. D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257–280. Saatavissa [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0)