



Anne Nevgi
anne.nevgi@helsinki.fi

Opetuksen kehittämisen ristiaallokkoja

Suomalaisessa yliopisto- ja korkeakoulutuksessa eletään tällä hetkellä taloudellisesti uhkaavia ja vaikeita aikoja. Taloudelliset paineet ovat vaikuttaneet siihen, että yliopistoissa on käyty tai käynnistetty yt-neuvotteluja henkilöstökulujen karsimiseksi. Tämä asettaa aivan uudenlaisia vaatimuksia opetuksen kehittämiseksi yliopistoissa. Miten kehittää opetusta laadukkaammaksi ja oppimista edistäväksi niukkenevien resurssien aikana? Parhaimmillaan opetuksen kehittäminen on yhteisöllistä, monitieteistä asiantuntijoiden yhteistyötä. Opetuksen kehittämisessä voimansa yhdistävät niin yliopiston hallinnon ammattilaiset kuin akateemiset tutkijat ja opettajat. Tällä hetkellä tätä hyvää työtä uhkaavat resurssien väheneminen ja opetuksen kehittäjien uupuminen monien muutosten alla.

Peda-forum-verkosto järjesti Peda-forum-päivillä työpajan, jossa pohdittiin Peda-forumin tulevaisuutta ja mahdollisuuksia turvata verkoston toiminta tulevaisuudessa. Kuluneen vuoden aikana näitä mahdollisuuksia on kartoitettu ja pyritty löytämään sellainen ratkaisu, joka hyödyttäisi kaikkia yliopistoja ja olisi kustannuksiltaan edullinen. Opetuksen kehittäjät kokevat tämän verkoston itselleen hyödylliseksi foorumiksi ja oman työn tueksi. Toivottavasti tulevan vuoden aikana Peda-forum-verkoston toiminnalle saadaan luotua sellaiset puitteet ja resurssit, että yli 20 vuotta jatkunut hyvä yhteistyö opetuksen kehittämiseksi eri yliopistojen välillä voisi edelleen jatkua.

Yliopistopedagogiikka-lehden rahoitus on toistaiseksi turvattu. Ilman useita vapaaehtoisia arvioitsijoita lehtemme ei pystyisi julkaisemaan tieteellisiä artikkeleita, ja myös lehden toimitusneuvosto toimii vapaaehtois pohjalta oman työn ohessa. Neuvosto kokoontuu kaksi kertaa vuodessa käsittelemään julkaistavaksi tarjottuja tieteellisten artikkelien käsikirjoituksia ja pohtimaan lehden kehittä-

mistä edelleen. Tavoitteenamme on lehti, joka hyödyttää aidosti opetuksen kehittäjiä, jotka toimivat yliopistoissa useissa eri positioissa.

Yliopistopedagogiikka-lehti on toiminut foorumina, jolla akateemiset ovat voineet jakaa kokemuksiaan sekä yksittäisten kurssien opetuksen kehittämisestä että laajemmista kehittämishankkeista. Tavoitteena on ollut jakaa hyviä ideoita ja kokemuksia käytännön opetuksen kehittämistyöstä samojen ongelmien kanssa kamppaileville akateemisille. Ilahduttavasti myös tähän numeroomme on tullut kiinnostavia kirjoituksia opetuksen kehittämiskokeiluista muun muassa verkko-opetuksen kehittämisestä, latinan kielen työpajasta, tutkimusmenetelmäopetuksen kehittämisestä, viestinnän ja vuorovaikutuksen edistämisestä ja kurssi-palautteiden käsittelystä.

Opettajien opetuksen kehittämiseksi hyvän perustan antaa yliopistopedagoginen koulutus. Tutkimukset ovat osoittaneet, että pedagogiseen koulutukseen osallistuminen on vaikuttanut opettajien pedagogisen ajattelun kehittymiseen ja opettajien opetuksellisen lähestymistavan muuttumiseen kohti oppimislähtöistä ja opiskelijakeskeistä lähestymistapaa. Matti Meriläinen pohtii tieteellisessä artikkelissaan, millainen opetusajattelu on tunnistettavissa Yliopistojen opetusalan liiton (YLL) jäsenillä ja millainen yhteys pedagogisella koulutuksella on opettajien opetusajatteluun. Opettajan opetusajattelu ja opetuksellinen lähestymistapa ovat osin toisiinsa limityviä, ja opetusajattelun voi tulkita opetuksellisen lähestymistavan taustalla vaikuttavaksi käsitteeksi. Meriläisen tutkimus käsitteellistää opetusajattelua ja tuo esiin kolme opetusajattelua kuvaavaa latenttia ominaisuutta: opetus on tiedon välittämistä, opetus on pedagogista osaamista ja opetus on opiskelijan oppimisen edistämistä. Tulosten

perusteella yliopistopedagogisessa koulutuksessa tulee kiinnittää erityistä huomiota käsitteellisen ja asenteellisen muutoksen aikaansaamiseen, koska pelkkä pedagoginen osaaminen ei saa aikaan oppimislähtöistä ja opiskelijan oppimista tukevaa opetusta.

Tässä numerossamme on kaksi mielenkiintoa herättävää keskustelunavausta. Maarit Ansela tuo esiin tunteiden merkityksen tunnistamisen ja uudenlaisen toimintakulttuurin kehittämisen tärkeyden yliopistoissa, ja Minna Maunula kuvaa kirjoituksessaan tohtoriopintojen ohjauksen uusia haasteita.

Toivotan lukijoillemme antoisia lukuhetkiä lehtemme artikkeleiden parissa!

Anne Nevgi
päätoimittaja

Edellisten lehtien luetuimmille artikkeleille kunniakirjat

Yliopistopedagogiikan kahden edellisen numeron luetuimmat artikkelit palkitaan kunniakirjoilla.

Numeron 2/2014 luetuimmaksi artikkeliksi nousi Milla Räisäsen, Mikael Kuitusen, Lauri Partasen ja Pia Österlundin Keskustelua-osaston kirjoitus *Lääketieteelliseen koulutukseen valikoituminen*, joka oli palkitsemishetkellä kerännyt noin 1100 näyttökertaa.

Numeron 1/2015 luetuin artikkeli oli Viivi Virtasen, Liisa Postareffin ja Telle Hailikarin tieteellinen artikkeli *Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista?*, jota oli luettu palkitsemishetkellä reilut 1700 kertaa. Artikkelin on noussut verkkolehden kaikkien aikojen kolmanneksi luetuimmaksi kirjoitukseksi.

Palkitsemisella halutaan huomioida kirjoituksia, jotka ovat herättäneet erityistä kiinnostusta ja jotka tuovat ilmeisen tarpeellista tietoa Yliopistopedagogiikan lukijakunnalle.



Matti Meriläinen
matti.merilainen@uef.fi

Pedagogisen koulutuksen yhteys yliopisto-opettajien opetusajatteluun

Tässä raportoitavan tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millainen opetusajattelu on tunnistettavissa Yliopistojen opetusalan liiton (YLL) jäsenillä ja millainen yhteys pedagogisella koulutuksella on heidän opetusajatteluunsa. YLL kartoitti joulukuussa 2010 verkkokyselyllä jäsenkuntansa (jäsenmäärä noin 1600) palvelusuhteisiin liittyviä tietoja, ja samalla kartoitettiin myös jäsenten opetukseen ja oppimiseen liittyviä käsityksiä sekä jäsenten pedagogista koulutusta. Kyselyyn vastasi 805 liiton jäsentä. Hyväksyttävää vastauksia oli 664 (noin 42 % kyselyn saaneista). Vastanneista 392 oli naisia (59 %). Tutkimusaineisto analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin. Konfirmatorisen faktorianalyysin avulla erottui kolme opetusajattelua kuvaavaa latenttia faktoria: 1) opetus on tiedon välittämistä, 2) opetus on pedagogista osaamista ja 3) opetus on opiskelijan oppimisen edistämistä. Ryhmävertailu paljasti, että pedagoginen pätevyys ja työn ohessa suoritettavat (yliopisto-)pedagogiset opinnot tukevat opetusajattelua, jossa korostuu pyrkimys pois pelkästä tiedon välittämisestä. Sen sijaan opettajaryhmien välillä ei ollut eroja oppimisen edistämistä tai opettajan pedagogista osaamista korostavassa opetusajattelussa. Opetusajattelun mallissa oli merkille pantavaa voimakas korrelaatio pedagogista osaamista ja tiedon välittämistä kuvaavien ulottuvuuksien välillä; vastaavaa yhteyttä ei sen sijaan ollut pedagogisen osaamisen ja oppimisen edistämisen välillä. Tulosten perusteella (yliopisto-)pedagogisen koulutuksen tulisi tukea opetusajattelun taustalla vaikuttavien opetus- ja oppimiskäsityksien kehittymistä. Vasta tämän käsitteellisen ja asenteellisen muutoksen myötä yliopisto-opettajien pedagoginen osaaminen konkretisoituu oppimista edistävänä opiskelijakeskeisenä opetustapana.

Asiasanat: yliopisto-opettaja, yliopistonlehtori, opetusajattelu, lähestymistapa opetukseen, pedagoginen koulutus, yliopistopedagoginen koulutus

The relation between university teachers' pedagogical training and thinking about teaching

The aim of the present study was to reveal what is thinking about teaching like among members of The Union for University Teachers and Researchers in Finland (YLL) and what is the relation between their pedagogical training and ways of thinking about teaching. In December 2010, YLL conducted a survey on conditions of employment, pedagogical training and attitudes concerning teaching and learning among the members of YLL. An e-questionnaire was sent to each member (approximately 1600), resulting in 805 responses out of which 664 were acceptable (42 % of all members). A total of 392 respondents were women (59 %). With the help of factor analysis (CFA), a model of university teachers' thinking about teaching was confirmed. The revealed model consisting of three latent factors represents the way teachers think about teaching: 1) teaching is transmitting information, 2) teaching is pedagogical know-how and 3) teaching is supporting students' learning. A group comparison showed that pedagogical qualification and participating in pedagogical in-service training support thinking about teaching that focuses less on transmitting information. Conversely, the comparison showed no differences in teachers' thinking about teaching as pedagogical know-how or supporting students' learning. The model of university teachers' thinking about teaching revealed a remarkably strong correlation between the factors of transmitting information and pedagogical know-how. A similar correlation between the factors of pedagogical know-how and supporting students' learning was not evident. As a recommendation, based on the present results, in pedagogical training development of university teachers' conceptions and attitudes concerning teaching and learning should be emphasized. Only along with conceptual and attitudinal development will teachers' thinking about teaching develop towards supporting students' learning and this will be seen in the daily teaching practices as student-centered teaching and learning.

Keywords: university teacher, university lecturer, thinking about teaching, approach to teaching, pedagogical training, university pedagogical training

Opettajien opetuksellinen lähestymistapa ja opetusajattelu

Opetuksellisella lähestymistavalla tarkoitetaan opettajan perusajatusta siitä, mihin hän pyrkii (oppimistavoitteet) ja miten hän suunnittelee opettavansa sekä miten hän käytännössä opettaa (Nevgi, Lindblom-Ylänne, & Levander, 2009). Lähestymistapaa ohjaa *opetusajattelu*, joka kattaa paitsi opettajan henkilökohtaisen opetuskäsityksen myös hänen käsityksensä siitä, mitä oppiminen on (Biggs, 2003). *Opettajan opetuksellinen lähestymistapa heijastaa hänen opetusajatteluaan.*

Lähestymistavat voidaan karkeasti jakaa opiskelijakeskeiseen ja opettajakeskeiseen lähestymistapaan. *Opiskelijakeskeinen lähestymistapa* kuvaa opiskelijan toimintaan suuntautuvaa opetustapaa, jonka keskeinen tavoite on opiskelijoiden oppimisprosessin tukeminen. Vastaavasti *opettajakeskeinen lähestymistapa* kuvaa opettajan omaan toimintaan suuntautunutta ja opettavien asioiden sisältöjen oppimista painottavaa opetustapaa. Opettaja pitää tehtävänäään näkemystensä ja tietämyksensä siirtämistä opiskelijoille, jolloin opiskelijat nähdään enemmän tai vähemmän passiivisina tiedon vastaanottajina. (Postareff, 2007; Prosser & Trigwell, 1997.)

Opettajakeskeistä lähestymistapaa on luonnehdittu myös sisältökeskeiseksi tai tietosisältöjen välittämiseen ja opettajan toimintaan suuntautuvaksi lähestymistavaksi. Tämän lähestymistavan mukaiselle opetukselle on luonteenomaista, että opettaja käyttää tiedonsiirtoa tukevia esittäviä opetusmenetelmiä ja että hän keskittyy opettavan asian sisällön jäsentämiseen opiskelijoille soveltuvan muotoon. Opettaja ei kyseenalaista tai pohdi omaa rooliaan ja merkitystään opiskelijan oppimisprosessissa vaan ennemminkin kokee tärkeäksi oman auktoriteettiasemansa säilyttämisen opetustilanteissa. (Nevgi ym., 2009.)

Opiskelijakeskeisessä lähestymistavassa opettaja pyrkii siihen, että opiskelijat muodostavat itse oman käsityksensä asiasta ja toimivat aktiivisesti oman oppimisensa hyväksi. Opettaja ei välitä valmiiksi jäsennehtyä tietoa. Hän ohjaa opiskelijat selvittämään ja oivaltamaan opiskeltavat asiat ja rakentamaan tietopohjansa itse. Opetuksessa painottuvat opiskelijoiden näkökulma, heidän oppimistarpeensa, tapansa hahmottaa opiskeltavan alan tietoa ja käsitteitä sekä heidän aikaisemman osaamisensa merkitys oppimisprosessin osana. Keskeisenä oppimistavoitteena pidetään käsitysten ja näkemysten laadullista muuttumista.

Opiskelijakeskeistä lähestymistapaa on kutsuttu myös opiskelijalähtöiseksi, oppimiskeskeiseksi, käsitteellistä muutosta tavoittelevaksi tai opiskelijan toimintaan suuntautuvaksi lähestymistavaksi. Tämän kaltainen lähestymistapa konkretisoituu tavassa, jolla opettaja ottaa huomioon opiskelijansa sekä roolissa, jonka opiskelijat saavat opetus-oppimisprosessin suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Tälle lähestymistavalle ovat luonteenomaisia opetusmenetelmät, jotka kannustavat opiskelijoita aktiiviseen ja omakohtaiseen opiskeluun ja pohdintaan. (Nevgi ym., 2009.)

Yliopistopedagogisen koulutuksen yhteys opetusajatteluun ja opetukselliseen lähestymistapaan

Opettajien opetuksellisen lähestymistavan on huomattu olevan yhteydessä yliopisto-opiskelijoiden oppimistuloksiin sekä siihen, miten he suhtautuvat opiskeluun. (Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999). Opiskelijakeskeinen lähestymistapa tukee syväsuuntautunutta oppimista, kun taas opettajakeskeinen näyttää ohjaavan pintaoppimiseen. Syväoppimiselle on tyypillistä pyrkimys sisällön ymmärtämiseen, kokonaiskuvan luomiseen ja opittavan laajempiin yhteyksiin sijoittamiseen. Opiskelu on aktiivista, kriittistä ja tietoista, ja oppimistuloksena syntyy pysyviä toimintaan vaikuttavia ajattelutapoja. Pintaoppimiselle on tyypillistä keskittyminen yksittäisten tietojen muistamiseen ja toistamiseen. Opiskeluun suuntautuminen on passiivista; huomio kohdistuu ulkoisiin tekijöihin, kuten luettavan tekstin yksityiskohtiin, ei opittavaan sisältöön sinänsä. Opiskelu on heikosti tiedostettua, ja oppimistulokset ovat luonteeltaan nopeasti unohtuvia erillisiä yksittäistietoja. (Prosser & Trigwell, 2014.)

Opiskelijakeskeistä lähestymistapaa pidetään siis syväoppimisen ennakkoehtona. Mitä opiskelijalähtöisemmin opettaja lähestyy opetustaan, sitä syväsuuntautuneemmin opiskelija lähestyy oppimistaan (Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy, 2010). Koska opiskelijakeskeisyys yhdistetään parempiin oppimistuloksiin, sitä on alettu pitää osoitukseksi laadukkaasta yliopisto-opetuksesta. Siksi (yliopisto-) pedagogisessa koulutuksessa on pyritty vaikuttamaan nimenomaan opettajien opetuksellisiin lähestymistapoihin ja painottamaan opiskelijoiden aktiivisen roolin merkitystä oppimisessa (Nevgi ym., 2009). Pedagogisen koulutuksen onkin koettu kehittävän osallistujien opetuksellisesta lähestymistapaa sisältölähtöisestä opiskelijalähtöiseksi ja parantavan osallistujien pystyvyysuskomuksia (Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007, 2008).

Opettajien opiskelijakeskeisyyden kehittyminen ei kuitenkaan välttämättä paranna opiskelijoiden pintasuuntautunutta lähestymistapaa oppimiseen syväsuuntautuneeksi (Gijbels, Segers, & Struyf, 2008). Toisaalta opiskelijakeskeisyyden lisääntyminen ei välttämättä tarkoita sisältölähtöisen opettajakeskeisen lähestymistavan vähenemistä, joten lähestymistapa oppimiseen voi olla edelleen pintasuuntautunut (Struyven, Dochy, & Janssens, 2010.)

Jos yliopisto-opetusta halutaan ohjata lähestymistavaltaan entistä enemmän opiskelijakeskeiseksi, (yliopisto-) pedagogisen koulutuksen pitäisi tukea myös opetusajattelun kehittymistä (Murray & MacDonald, 1997). Opettajien pitäisi tulla tietoisiksi henkilökohtaisista *opetus- ja oppimiskäsityksistään* (Trigwell & Prosser, 1996a). Opettaja voi pyrkiä noudattamaan opetuksessaan opiskelijalähtöisen lähestymistavan periaatteita, mutta mikäli opettajan opetusajattelu ja opetuksellinen lähestymistapa eivät ole yhdenmukaisia, opetus ei välttämättä käytännössä tue ymmärtävää oppimista eikä ohjaa oppimisprosessia niin, että se tukisi opiskelijoiden omaa ajattelua ja oivaltamista (Trigwell & Prosser, 1996b).

Jos (yliopisto-)pedagogisella koulutuksella pyritään ohjaamaan opettajia opiskelijakeskeiseen lähestymistapaan, koulutuksen vaikuttavuutta ja hyötyjä tulisi arvioida muutoksina koulutukseen osallistuneiden opetusajattelussa ja sen taustalla vaikuttavissa opetus- ja oppimiskäsityksissä (Stes, Min-Leliveld, Gijbels, & Van Petegem, 2010). Opetusajattelu voi olla laadullisesti eritasoista ja vaihdella opettajakeskeisyys–opiskelijakeskeisyys-ulottuvuudella. Opetusajattelu voi vaihdella opettajakokemuksen ja -koulutuksen myötä. Biggsin (2003) mallissa opettajakeskeisyyteen liittyvät piirteet korostuvat ensimmäisellä tasolla ja opiskelijakeskeisyyteen liittyvät kolmannella (Pekkarinen, 2007).

Ensimmäisellä tasolla opetusajattelu kohdistuu siihen, millainen opiskelija on ("What the student is?") (Biggs, 2003, 20). Lähtökohtana on, että oppilaiden väliset erot, esimerkiksi motivaatiossa ja valmiuksissa, selittävät eroja oppimisessa. Hyvä sisältöosaaminen on välttämätön taito, koska opettaminen on luonteeltaan tiedon välittämistä ja siirtämistä opettajalta opiskelijoille. Tällä tasolla oppiminen mielletään opetetun tiedon vastaanottamiseksi ja tiedon lisääntymiseksi, ja opiskelijat nähdään tiedon passiivisina vastaanottajina.

Toisella tasolla opetusajattelu kohdistuu siihen, mitä opettaja tekee ("What the teacher does?") (Biggs, 2003, 22). Keskeistä on, mitä opettaja tekee, ei niinkään se, mitä opiskelijat oppivat. Opettaminen on luonteeltaan tiedon välittämistä, mutta opettajat pyrkivät välittämään tiedon lisäksi myös käsityksiä ja ymmärtämistä. Tämän vuoksi opetettava aines on osattava jäsentää ymmärrettäviksi kokonaisuudeksi. Jotta keskeiset käsitykset ja niiden väliset suhteet välittyisivät opettajalta opiskelijoille, opetusajattelussa korostuvat oppimisen organisointi ja opiskelijoiden aktivointi. Opettajan on hallittava erilaisia opetusmenetelmiä, joita hän käyttää oman valintansa mukaan ja joiden avulla hän näin yrittää herättää ja ylläpitää opiskelijoiden kiinnostusta opetettavaan asiaan. Opiskelijoilla on koko ajan tekemistä ja työskentely on vaihtelevaa. Tavoitteena on ymmärtävä oppiminen, mutta opittavan aineksen määrittää opettaja.

Kolmannella tasolla opettaja on kiinnostunut siitä, miten hänen pitäisi opettaa, jotta se tukisi mahdollisimman hyvin opiskelijan oppimistarpeita ja -mahdollisuuksia. Opetuksen tehtävänä on mahdollistaa laadukas oppiminen, jonka edellytyksenä on oppimisen mahdollistaminen. Opetusajattelun keskiössä on se, miten opetusoppimisprosessi ja erityisesti opiskelijan toiminta tukevat oppimista ("What the student does?") (Biggs, 2003, 24). Tällä tasolla oleva opettaja tiedostaa, että oppiminen on riippuvaista opiskelijälähtöisistä tekijöistä, kuten aiemmista tiedoista, oppimistarpeista ja -mahdollisuuksista. Tällä tasolla toimivan opettajan opetusajattelua ohjaavat opiskelijan tarpeet, joihin opetus perustuu ja joiden mukaan opettaja tarvittaessa mukauttaa opetustoimintaansa.

Yliopistopedagogisella koulutuksella voidaan muuttaa opettajien asenteita opetusta ja oppimista kohtaan sekä tukea heidän kehittymistään opetusajattelussa (Stes ym., 2010). Myös Levanderin ja Ruohiston (2008) tulosten mukaan koulutukseen osallistuneet opettajat olivat kokeneet, että heidän käsityksensä opettamisesta oli muuttunut ja että he käyttivät aiempaa enemmän opiskelijakeskeisiä

opetusmenetelmiä. Lisäksi Stes, Clement ja Van Petegem (2007) ovat saaneet samankaltaisia tuloksia tutkiessaan belgialaisten noviisiopettajien kokemuksia koulutuksen vaikuttavuudesta. Suomalaisissa yliopistoissa on tarjolla runsaasti pedagogista koulutusta, jolla tätä kehittymistä voi tukea.

Yliopisto-opettajien pedagogiset osaamisvaatimukset ja tarjolla oleva pedagoginen koulutus

Pedagogiset opinnot ovat yliopistojen tutkinnoista annetun asetuksen (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista, 794/2004) mukaisesti opettajankoulutuksen opinnoita, joiden erityisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana. Asetus määrittää (yleisten) pedagogisten opintojen sisältöjä: pedagogiset opinnot ovat didaktisesti painottuneita ja ohjattua harjoittelua sisältäviä kasvatustieteellisiä opintoja, jotka voivat suuntautua erityisesti joko perusopetuksen, lukion, ammatillisen koulutuksen tai aikuiskoulutuksen tehtäviin (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista, 794/2004, 19 §).

Toisin kuin muilla kouluasteilla, yliopistojen opetusvirkoihin ei vaadita pedagogista pätevyyttä asetuksella (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksesta, 986/1998). Lähes kaikissa yliopistoissa opetus- ja tutkimushenkilöstön kelpoisuusvaatimukset ja tehtävät uravaiheittain ja tehtävänimikkeittäin on määritelty neliportaisessa tutkijanuramallissa. Esimerkiksi yliopistonlehtorin tai kliinisen opettajan tehtävään valittavalta edellytetään yleisesti soveltuvaan tohtorin tutkintoa sekä kykyä antaa laadukasta tutkimukseen perustuvaa opetusta ja ohjata opinnäytteitä. Tehtävää hakeneiden arvioinnissa otetaan huomioon tieteellinen julkaisutoiminta, opetuskokemus ja pedagoginen koulutus, taito tuottaa oppimateriaalia, muut opetustoimessa saavutetut ansiot ja tarvittaessa opetusnäyte. Yliopistojen käytännöissä opetusansioiden huomioon ottamisessa ja pedagogisissa pätevyysvaatimuksissa on kuitenkin eroja (Rantala, 2010). Eroja on myös siinä, millaista pedagogista koulutusta opetushenkilökunnalle on tarjolla (Murtonen & Ponsiluoma, 2014).

Eroja on paitsi tarjolla olevien opintojen laajuudessa myös siinä, kuka opinnot järjestää ja montako opiskelijaa opintoihin otetaan. Toisissa yliopistoissa opetus järjestetään yhteistyössä kasvatustieteen laitoksen tai tiedekunnan kanssa, kun taas toisissa järjestäjänä on erillinen opetuksen kehittämissyksikkö. Mikäli yliopistopedagogiset opinnot ovat yliopistojen tutkinnoista annetun asetuksen (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista, 794/2004) mukaiset, ne antavat yleisen opettajapätevyyden muiden yleisten pedagogisten opintojen tapaan. Tällä hetkellä kahdeksan yliopistoa tarjoaa henkilökunnalleen mahdollisuuden opiskella 60 opintopisteen laajuiset yliopistopedagogiset opinnot: Aalto-yliopisto, Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Lapin yliopisto, Oulun yliopisto, Svenska handelshögskolan, Tampereen yliopisto ja Turun yliopisto.

Merkittävin ero on opintojen pakollisuudessa. Pääosin tarjolla olevat yliopistopedagogiset opinnot ovat vapaaeh-

toisia, mutta esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa ja Tampereen teknillisessä yliopistossa opetustehtävään valittavalla on oltava tai hänen tulee suorittaa 10 opintopistettä yliopistopedagogisia opintoja kahden vuoden kuluessa siitä, kun hänet on valittu tehtävään. Vastaavasti Oulun yliopistossa opetustehtävissä toimivien odotetaan omaavan tai suorittavan kahden vuoden kuluessa työsuhteen aloittamisesta vähintään 25 opintopisteen verran yliopistopedagogisia opintoja. Maanpuolustuskorkeakoulussa lähtökohtaisesti kaikkien opettajien on suoritettava tarjolla oleva 12 opintopisteen laajuinen Sotilasopetuslaitosten opettajien opintokokonaisuus, mutta käytännössä se on hankalaa. (Murtonen & Ponsiluoma, 2014.)

Yliopisto-opettajien pedagogiset pätevyysvaatimukset, kuten myös tarjolla oleva yliopistopedagoginen koulutus, vaihtelevat yliopistoittain. Koulutusta on jossain muodossa tarjolla kaikissa yliopistoissa, mutta asetuksen mukaisesti pedagogista pätevyyttä ei vaadita missään yliopistossa (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998). Eroja on myös yliopistopedagogisten opintojen tavoitteissa ja oppisisältöjen painotuksissa. Yleisesti tavoitteena on opettajien opetustaitojen ja menetelmien kehittäminen, jotta he kykenisivät edistämään opiskelijoihensa oppimista ja kehittämään heidän opiskelunvalmiuksiaan. Menetelmällisten taitojen lisäksi tavoitteena on osallistujien opettamista ja oppimista koskevien käsitysten syveneminen, jota pidetään edellytyksenä uusien opetuskäytäntöjen ja -taitojen kehittymiselle. Tavoitteina ovat myös opettajaidentiteetin sekä henkilökohtaisen opetustyylin ja -näkömyksen kehittyminen (Maikkola, Suni, & Kaasila, 2014). Koulutusteemoissa tulevat esille myös työn reflektointi, oman käyttöteorian näkyväksi tekeminen ja sen kautta oman osaamisen tunnistaminen, kollegiaalisuus, jaettu asiantuntijuus ja vuorovaikutus sekä yhteisistä kokemuksista oppiminen (Lahtinen & Nevgi, 2014). Yleisiin pedagogisiin opintoihin verrattuna yliopistopedagogisissa opinnoissa korostuu opetuskonteksti eli yliopisto opiskelija oppimisympäristönä. Opetettavia aineita on paljon, ja eri tieteenaloilla ajatellaan ja tuotetaan uutta tietoa eri tavoin. Pedagogisen käsitteistön soveltaminen ja ainedidaktiset erityispiirteet tuovatkin yliopistopedagogisten opintojen järjestämiseen omat haasteensa. (Levander & Ruohisto, 2008.)

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millainen opetusajattelu on tunnistettavissa YLL:n jäsenillä ja millainen yhteys pedagogisella koulutuksella on heidän opetusajatteluunsa. Opetuksellisen lähestymistavan tutkiminen mittaa opettajan opetustapaa tiettyssä opetustilanteessa, kun taas opetusajattelun tutkiminen kattaa yleisesti sekä opettajien opettamis- että oppimiskäsitykset. Opetusajattelun tutkiminen oli perusteltua erityisesti siksi, että opetusajattelun tasojen jatkumon avulla oli mahdollista arvioida, mitä hyötyä pedagogisesta koulutuksesta on ollut käytännössä ja miten koulutusta pitäisi kehittää.

Tutkimuksessa haettiin vastausta seuraaviin kysymyksiin:

[Millainen opetusajattelu on tunnistettavissa YLL:n jäsenillä?](#)

[Millainen yhteys YLL:n jäsenien pedagogisella koulutuksella on heidän opetusajatteluunsa?](#)

Menetelmälliset valinnat

Osallistujat

Yliopistojen opetusalan liitto YLL kartoitti joulukuussa 2010 verkkokyselyllä jäsenkuntansa palvelussuhteisiin, työyhteisöön ja ammattikuvaan liittyviä tietoja. Samalla kartoitettiin jäsenten pedagogista koulutusta ja opetusajattelua. Kysely lähetettiin yli 1700:lle jäsenluettelossa olleelle YLL:n jäsenelle. Vastaajat, joiden sähköpostiosoite ei ollut enää käytössä tai jotka ilmoittivat jääneensä eläkkeelle, mutta eivät olleet sitä ilmoittaneet jäsenrekisteriin, poistettiin listalta. Lopullinen otoskoko oli näin ollen hieman alle 1600 vastaajaa.

Kyselyyn vastasi 805 jäsentä, mutta valitettavasti vain 664 lomaketta voitiin hyväksyä, koska tietoja puuttui osasta lomakkeita. Lopullinen vastausprosentti oli 42. Vastaajista 392 (59 %) oli naisia ja 255 (38 %) miehiä. 17 vastaajaa ei kertonut sukupuoltaan. Vastanneiden keski-ikä oli 50 vuotta (26–67) (Kh. 9.72). Vastanneet edustavat näin ollen hyvin koko jäsenkunnan sukupuoli- ja ikäjakaumaa. Vastaajista (n = 664) pääosa eli 90 prosenttia katsoi kuuluvansa opetuspainotteista työtä tekevään henkilöstöryhmään. Vastaavasti 7 prosenttia katsoi kuuluvansa tutkimuspainotteista ja 2 prosenttia hallintopainotteista työtä tekeviin. Yhdeksän vastaajaa ei ilmoittanut henkilöstöryhmäänsä. Vastaajista noin 60 prosentilla oli asetuksen mukainen pedagoginen koulutus, ja noin 30 prosenttia oli osallistunut pedagogiseen koulutukseen työn ohessa. Vastaajista kahdeksan prosenttia ilmoitti, että heillä ei ole pedagogista koulutusta. Kyselyyn vastanneiden toiminnimike ja pedagoginen koulutus on esitetty taulukossa 1.

Aineistonkeruu

Kyselylomake koostui kuudesta osiosta: taustamuuttujat, palvelussuhteen oikeudenmukaisuus ja vakaus, opetuksen ja tutkimuksen tasapaino, järjestötyön mielekkyys, työyhteisön terveys ja opettaminen ammattina. Tämän artikkelin tulokset perustuvat pääosin työyhteisön terveyttä sekä opettamista ammattina käsitteleviin osioihin.

Vastaajilta kysyttiin: ”Kuinka paljon olet suorittanut pedagogisia opintoja?” Kysymyksellä pyrittiin selvittämään mahdollisimman kattavasti YLL:n jäsenten eri tavoin saaman pedagogisen koulutuksen määrä jatkumona – ei niinkään sitä, minkä tyyppiseen koulutukseen he olivat osallistuneet. Kysymyksessä voi siis olla yleinen pedagoginen koulutus, yliopistopedagoginen koulutus tai joku muu pedagogisia valmiuksia antava koulutus. Vastaajilla oli mahdollisuus valita useita eri koulutusvaihtoehtoja, ja useat ilmoittivatkin osallistuneensa joihinkin yliopistopedagogisiin koulutuksiin, vaikka heillä oli jo aikaisemmin hankittu pedagoginen pätevyys. Kun pedagogisen koulutuksen ja opetusajattelun yhteyttä analysoitiin, useita vaihtoehtoja valinneille merkittiin ylin mahdollinen vaihtoehto (alin: 1 = ei pedagogista koulutusta, ylin: 7 = opettajan pedagoginen pätevyys).

Yliopisto-opettajien opetusajattelua mitattiin Biggsin (2003) opetusajattelun tasomallin avulla. Mittarissa oli

Taulukko 1. Kyselyyn vastanneiden toiminimike ja pedagoginen koulutus (n = 664)

| "Mikä on toimesi nimike?" | n | % |
|--|-----|------|
| Yliopistonlehtori | 139 | 20.9 |
| Lehtori | 331 | 49.8 |
| Yliopisto-opettaja | 101 | 15.2 |
| Päätoiminen tuntiopettaja | 16 | 2.4 |
| Sivutoiminen tuntiopettaja | 18 | 2.7 |
| Yliopistotutkija | 5 | .8 |
| Yliassistentti | 4 | .6 |
| Tutkija | 4 | .6 |
| Erikoistutkija | 3 | .5 |
| Tutkijatohtori | 4 | .6 |
| Assistentti | 4 | .6 |
| Suunnittelija | 7 | 1.1 |
| Amanuessi | 2 | .3 |
| Tohtorikoulutettava | 9 | 1.4 |
| En ole tällä hetkellä työsuhteessa | 5 | .8 |
| Joku muu, mikä? ma. professori (4), projektipäällikkö (1), koulutuspäällikkö (1), teknisen työn ohjaaja (2), konsultti (1) | 8 | 1.2 |
| Puuttuva tieto | 4 | .6 |
| "Kuinka paljon olet suorittanut pedagogisia opintoja?" | n | % |
| 1. Minulla ei ole pedagogista koulutusta | 53 | 8.0 |
| 2. Olen osallistunut johonkin pedagogisia valmiuksia antavaan koulutukseen | 52 | 7.8 |
| 3. Olen osallistunut muutamaan yliopistopedagogiseen koulutustilaisuuteen | 69 | 10.4 |
| 4. Osallistun parhaillaan pedagogisiin perusopintoihin (25 op) | 8 | 1.2 |
| 5. Olen suorittanut yliopistopedagogiset perusopinnot (25 op) | 55 | 8.3 |
| 6. Osallistun parhaillaan pedagogisiin aineopintoihin (35 op) | 10 | 1.5 |
| 7. Minulla on opettajan pedagoginen pätevyys (35 ov/60 op) | 407 | 61.3 |
| Puuttuva tieto | 10 | 1.5 |

yhteensä 25 Likert-tyyppistä väittämää (1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä), joiden avulla vastaajia pyydettiin arvioimaan opettamiseen ja oppimiseen liittyviä käsityksiään. Mittarin avulla voitiin määritellä vastaajien opetusajattelun taso ja vertailla vastaajien opetusajattelua suhteessa pedagogiseen koulutukseen. Väittämien muotoilussa hyödynnettiin Pekkarisen (2007) käyttämää Opetusajattelun tasot -mittaria sekä Prosserin ja Trigwellin (1999) kehittämän Lähestymistapoja opetukseen -kyselyn väittämiä (Lindblom-Ylänne, Nevgi, & Kaivola, 2003, 77–80). Kyselyyn vastanneiden yliopisto-opettajien opetusajattelun tasoja kuvaavien väittämien keskiarvot (ka.) ja keskihajonnat (kh.) on esitetty taulukossa 2.

Analyysimenetelmät

Ensimmäiseksi tarkasteltiin yliopisto-opettajien opetusajattelua kuvaavien väittämien keskiarvoja ja keskihajonnoja sekä väittämien normaalijakautuneisuutta vinous- ja

huipukkuuslukujen avulla (taulukko 2). Toiseksi alkupe- räiset 25 väittämää tiivistettiin konfirmatorisen faktori- analyysin avulla kolmeksi latentiksi faktoriksi, jotka sisäl- sivät 11 väittämää (kuvio 1). Faktorit kuvaavat, ajattelevat- ko opettajat opetuksen olevan lähinnä ”oppimisen edistä- mistä”, ”pedagogista osaamista” vai ”tiedon välittämistä”.

Konfirmatorinen faktorianalyysi vahvisti teoreettisen lähtökohdan mukaisen käsityksen kolmitasoisesta ope- tusajattelun mallista. Kuitenkin analyysin myötä kokeil- tu eksploratiivinen lähestymistapa antoi viitteitä kahden faktorin mallista, jonka toinen ääripää kuvasi opiskelija- keskeiseen lähestymistapaan rinnasteista opetusajattelua, jossa korostui ”Opetus on oppimisen edistämistä” -peri- aate. Vastaavasti toinen ääripää kuvasi opettajakeskeiseen lähestymistapaan rinnasteista opetusajattelua, jossa koros- tui ”Opetus on tiedon välittämistä” -periaate. Analyysia jatkettiin konfirmoidun faktorimallin pohjalta, koska tut- kimuksen tavoitteena oli nimenomaan selvittää, millainen opetusajattelu Yliopistojen opetusalan liiton (YLL) jäse- nillä on tunnistettavissa ja millainen yhteys pedagogisella

Taulukko 2. Kyselyyn vastanneiden yliopisto-opettajien opetusajattelun tasoja kuvaavien väittämien keskiarvot (ka.) ja keskihajonnat (kh.)

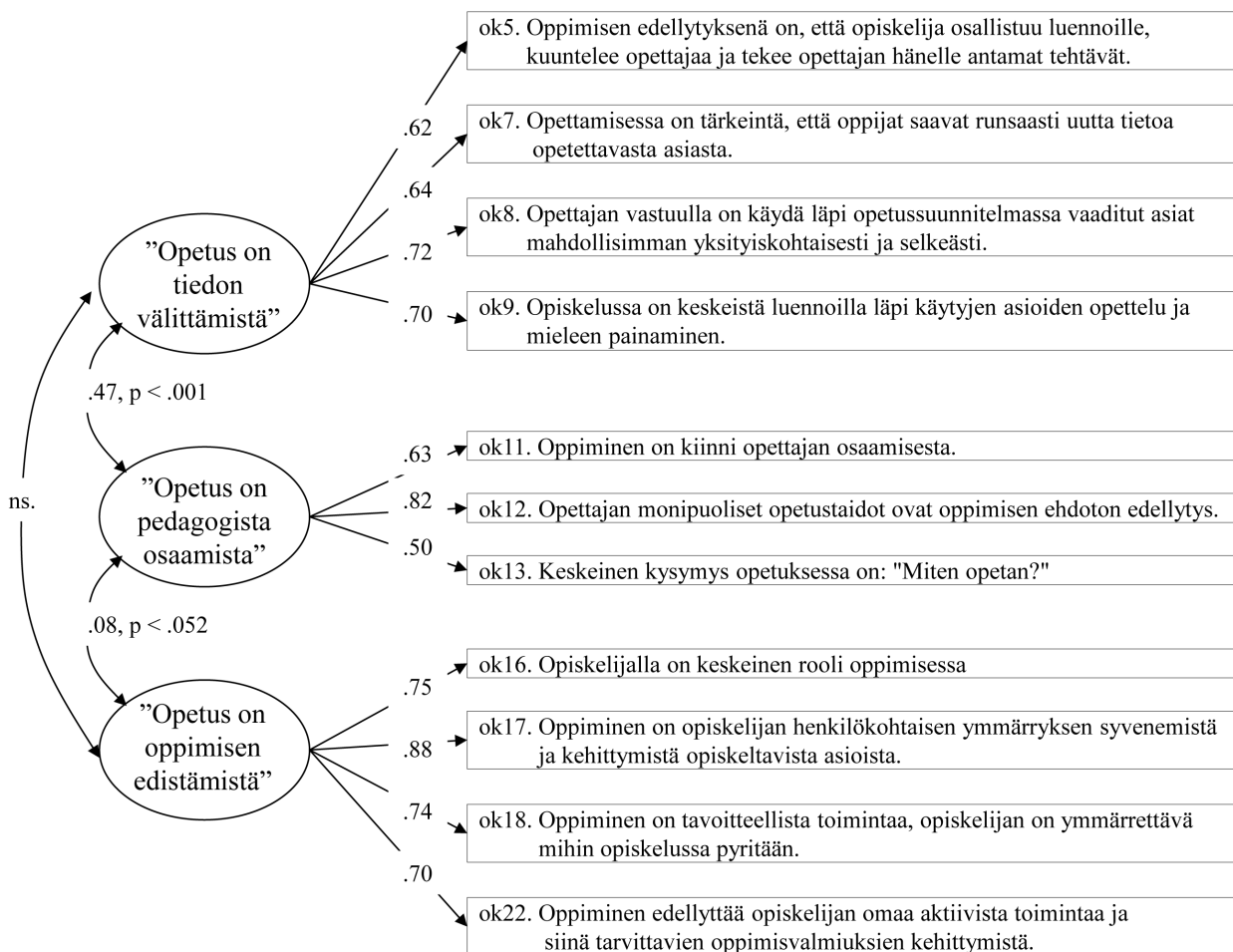
| Arvioi, miten hyvin väittämät vastaavat omaa käsitystäsi opettamisesta ja oppimisesta. | | | | |
|--|------|------|-------|-------|
| Täysin eri mieltä (1), Osittain eri mieltä (2), Ei eri eikä samaa mieltä (3), Osittain samaa mieltä (4), Täysin samaa mieltä (5) | | | | |
| 1. tason opetusajattelu – ”Opetus on tiedon välittämistä” | ka. | kh. | g1 | g2 |
| Oppiminen on sisäsyntyistä, opettaja ei käytännössä voi vaikuttaa opiskelijoiden oppimisvalmiuksiin. | 2.05 | .92 | 1.00 | .71 |
| Opettajan sisältöosaaminen on oppimisen ehdoton edellytys. | 3.98 | .89 | -.96 | .81 |
| Oppimisessa tärkeintä on tiedon lisääntyminen. | 3.10 | 1.10 | -.07 | -1.08 |
| Opettamisessa on tärkeintä, että oppijat saavat runsaasti uutta tietoa opetettavasta asiasta. | 3.13 | 1.06 | -.07 | -1.06 |
| Keskeinen kysymys opetuksessa on: ”Mitä opetan?” | 3.7 | .97 | -.56 | -.32 |
| Opettajan vastuulla on käydä läpi opetus suunnitelmassa vaaditut asiat mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja selkeästi. | 3.28 | 1.08 | -.25 | -.97 |
| Oppimisen edellytyksenä on, että opiskelija osallistuu luennoille, kuuntelee opettajaa ja tekee opettajan hänelle antamat tehtävät. | 3.48 | 1.11 | -.45 | -.83 |
| Opiskelussa on keskeistä luennoilla läpi käytyjen asioiden opettelu ja mieleen painaminen. | 2.67 | 1.13 | .25 | -.92 |
| 2. tason opetusajattelu – ”Opetus on pedagogista osaamista” | | | | |
| Opettajalla on keskeinen rooli oppimisen kannalta. | 4.19 | .85 | -1.29 | 1.86 |
| Opettajan tehtävä on keskeisten käsitteiden ja käsitysten välittäminen opiskelijoille. | 4.02 | .93 | -1.11 | 1.14 |
| Oppiminen on kiinni opettajan osaamisesta. | 3.18 | 1.04 | -.36 | -.93 |
| Opettajan monipuoliset opetustaidot ovat oppimisen ehdoton edellytys. | 3.39 | 1.07 | -.37 | -.76 |
| Keskeinen kysymys opetuksessa on: ”Miten opetan?” | 3.64 | .99 | -.74 | .11 |
| Taitava opettaja hallitsee erilaisia opetusmenetelmiä, joita voi soveltaa suhteessa opetettavaan sisältöön ja opiskelijaryhmään. | 4.69 | .54 | -1.92 | 5.23 |
| Hyvä opettaja osaa jäsentää opetettavan aineksen valmiiksi muotoon, joka opiskelijan on helppo omaksua. | 3.96 | .92 | -1.06 | 1.01 |
| Oppimisprosessi riippuu oleellisesti siitä, miten opettaja osaa suunnitella opetustaan ja ohjata opiskelijoiden oppimista. | 3.98 | .83 | -1.10 | 1.79 |
| 3. tason opetusajattelu – ”Opetus on opiskelijan oppimisen edistämistä” | | | | |
| Opiskelijalla on keskeinen rooli oppimisessa. | 4.68 | .61 | -2.41 | 7.75 |
| Oppiminen on opiskelijan henkilökohtaisen ymmärryksen syvenemistä ja kehittymistä opiskeltavista asioista. | 4.72 | .57 | -2.65 | 9.88 |
| Oppiminen on tavoitteellista toimintaa, opiskelijan on ymmärrettävä mihin opiskelussa pyritään. | 4.66 | .61 | -2.15 | 6.11 |
| Oppiminen on kiinni opiskelijoiden aikaisemmista tiedoista ja oppimisvalmiuksista. | 3.97 | .94 | -.93 | .48 |
| Opetuksen suunnittelu, toteutus ja oppimisen arviointi edellyttävät avointa vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijoiden välillä. | 4.5 | .70 | -1.47 | 2.58 |
| Keskeinen kysymys opetuksessa on: ”Miten voin tukea opiskelijoiden oppimista?” | 4.59 | .63 | -1.77 | 4.32 |
| Oppimisen ehdoton edellytys on opettajan ja opiskelijan yhteinen ymmärrys oppimisen tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä, joilla oppimistavoitteisiin pyritään. | 3.95 | .96 | -.90 | .25 |
| Oppiminen edellyttää opiskelijan omaa aktiivista toimintaa ja siinä tarvittavien opiskeluvalmiuksien kehittymistä. | 4.77 | .48 | -2.38 | 8.21 |
| Oppimistavoitteet on suhteutettava nimenomaan opiskelijoiden aikaisempaan osaamiseen, tietoihin ja taitoihin. | 4.09 | .90 | -1.16 | 1.43 |
| g1 = jakauman vinous; g2 = jakauman huipukkuus | | | | |

koulutuksella on heidän opetusajatteluunsa – ei niinkään heidän opetuksellista lähestymistapaansa.

Kolmanneksi paljastettiin rakenneyhtälömallittamisen avulla yliopisto-opettajien pedagogisen koulutuksen ja opetusajattelua kuvaavien faktoreiden yhteys (kuvio 2). Tätä varten kyselyyn vastanneet luokiteltiin koulutuksen mukaan kolmeen luokkaan: (1) ”ei pedagogista pätevyyttä” (n = 56), (2) ”pedagogista koulutusta työn ohessa” (n = 212) ja (3) ”pedagoginen pätevyys” (n = 431). Rakenneyhtälömallissa koulutuksen ja opetusajattelun

yhteyttä tarkasteltiin tämän kolmiluokkaisen muuttujan avulla.

Neljänneksi tarkasteltiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla opettajaryhmien opetusajattelun eroja suhteessa heidän pedagogiseen koulutukseensa. Ryhmäerojen tarkastelua varten laskettiin henkilökohtaiset summapistemäärämuuttujat kullekin faktorille latautuneista väittämistä. Aluksi vertailussa olivat mukana kaikki opettajat (taulukko 3 sivulla 11). Seuraavaksi vertailtiin vain pedagogiseen koulutukseen työn ohessa osallistuneiden



Kuvio 1. Yliopisto-opettajien opetusajattelua kuvaava konfirmatorinen faktorimalli

opettajien opetusajattelun eroja. Tätä varten opettajat luokiteltiin kolmeen luokkaan: (1) "olen osallistunut/osallistun parhaillaan johonkin koulutukseen" ($n = 121$), (2) "olen suorittanut/osallistun parhaillaan perusopintoihin" ($n = 63$) ja (3) "osallistun parhaillaan aineopintoihin" ($n = 10$) (taulukko 4 sivulla 11).

Tulokset

Millainen opetusajattelu on tunnistettavissa YLL:n jäsenillä?

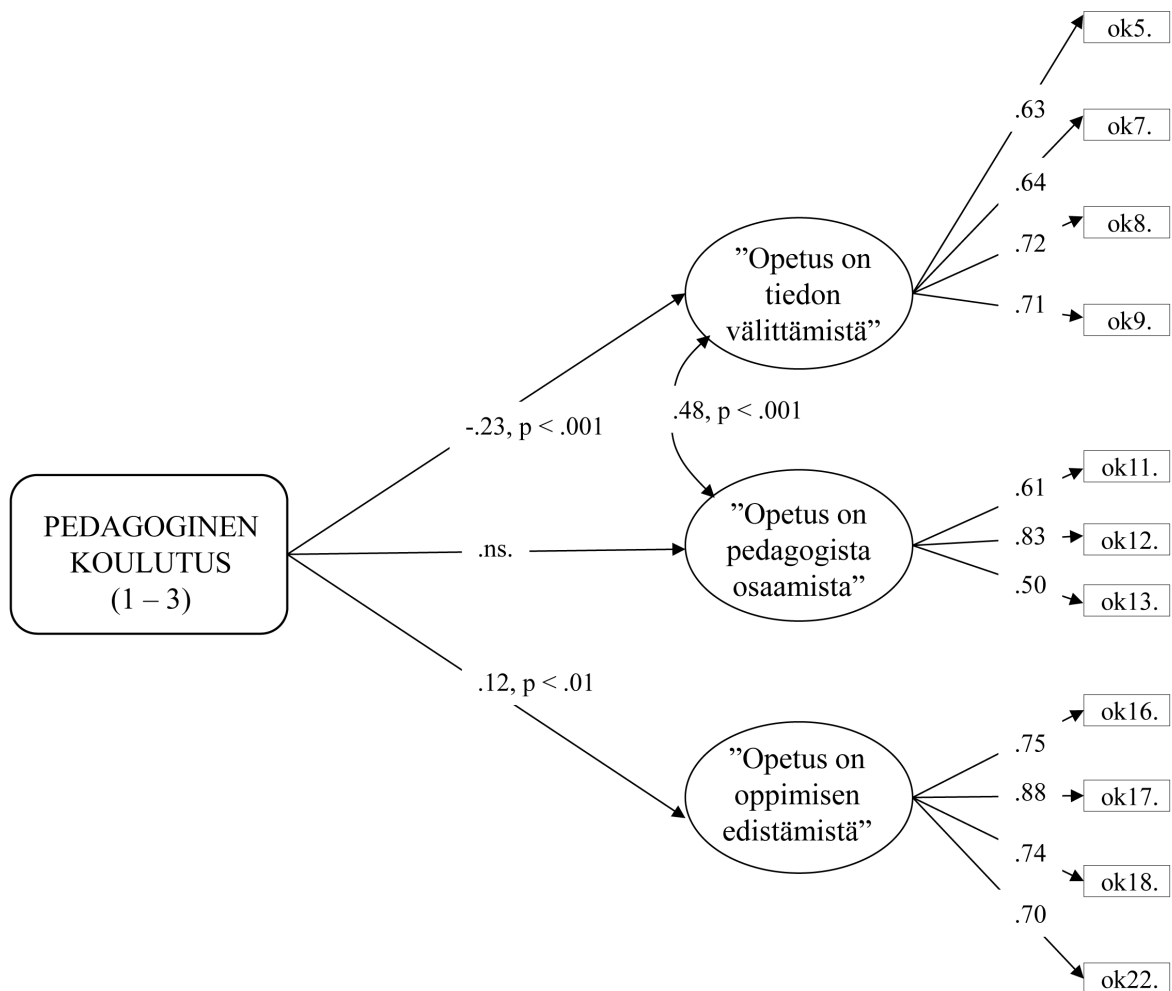
Yliopisto-opettajien opetusajattelua kuvaava konfirmatorinen faktorimalli on esitetty kuviossa 1. Tilastolliset tunnusluvut osoittivat mallin ja aineiston yhteensopivuuden: $X^2(41, N = 664) = 73.016, p < 0.01$; Comparative Fit Index = 0.98; Tucker-Lewin Index = 0.98; Root Mean Square Error of Approximation = 0.03; Standardized Root Mean Square Residual = 0.04 (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006). Vaikka mallin X^2 -testi oli tilastollisesti erittäin merkitsevä, Bentler-Bonettin Normed Fit Index -testi (≥ 0.95) osoitti, että aineiston varianssi on hyväksyttävissä oleva (Hu & Bentler, 1999).

Yliopisto-opettajien opetusajattelua kuvaava malli jäsenyi teoreettisen lähtökohdansa mukaisesti kolmeen faktoriin (Biggs, 2003). Myös yksittäiset väittämät latautuivat

faktoreille teoreettisen lähtökohdan mukaisesti. Ensimmäisen tason opetusajattelua kuvaa periaate "Opetus on tiedon välittämistä" ja toisen tason opetusajattelua periaate "Opetus on pedagogista osaamista". Kolmannen tason opetusajattelua kuvaa hyvin periaate "Opetus on opiskelijan oppimisen edistämistä". Ensimmäisen ja toisen tason ajattelua kuvaavien faktoreiden välillä on vahva tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($r = 0.47$). Sen sijaan kolmannen tason ajattelu – "Opetus on opiskelijan oppimisen edistämistä" – ei korreloinut ensimmäisen tason kanssa, ja vaikka korrelaatio toisen tason kanssa oli lähes merkitsevä ($p < .052$), se oli heikko ($r = .08$).

Pedagogisen koulutuksen yhteys YLL:n jäsenien opetusajatteluun

Opetusajattelua kuvaavien faktoreiden ja pedagogisen koulutuksen yhteyttä kuvaava rakenneyhtälömalli on esitetty kuviossa 2. Tilastolliset tunnusluvut osoittivat mallin ja aineiston yhteensopivuuden: $X^2(49, N = 654) = 87.928, p < 0.001$; Comparative Fit Index = 0.98; Tucker-Lewin Index = 0.97; Root Mean Square Error of Approximation = 0.04; Standardized Root Mean Square Residual = 0.04 (Schreiber ym., 2006). Vaikka mallin X^2 -testi oli tilastollisesti erittäin merkitsevä, Bentler-Bonettin Normed Fit Index -testi (≥ 0.95) osoitti, että aineiston varianssi on



Kuvio 2. Pedagogisen koulutuksen yhteys yliopisto-opettajien opetusajattelun tasoon

hyväksyttävissä oleva (Hu & Bentler, 1999). Myös faktorilatauksien (0–1) hyvyttä eli estimoitujen ja todellisten faktoripisteiden korrelaatiota kuvaavat tunnusluvut olivat tyydyttävät: ne vaihtelivat välillä 0.88–0.94 (Muthén & Muthén, 2010).

Kun opetusajattelun ja pedagogisen koulutuksen yhteyttä tarkasteltiin rakenneyhtälömallin avulla, opetusajattelua kuvaavan faktorimallin rakenne säilyi ennallaan. Myös opetusajattelua kuvaavien faktoreiden välinen korrelaatio säilyi samankaltaisena. Ensimmäisen tason (”Opetus on tiedon välittämistä”) ja toisen tason (”Opetus on pedagogista osaamista”) ulottuvuutta kuvaavien faktoreiden välinen korrelaatio vahvistui hieman ($r = 0.48$), kun taas kolmannen tason ulottuvuutta kuvaava faktori ”Opetus on opiskelijan oppimisen edistämistä” ei korreloinut lainkaan ensimmäisen ja toisen tason ajattelua kuvaavien faktoreiden kanssa.

Rakenneyhtälömallin tarkastelu osoittaa, että mitä enemmän yliopisto-opettajilla on pedagogista koulutusta (1–3), sitä enemmän heidän opetusajatteluaan kuvaa periaate ”Opetus on oppimisen edistämistä” (0.12, $p < .01$). Vastaavasti koulutuksen myötä periaate ”Opetus on tiedon välittämistä” näyttää vähenevän (-0.23 , $p < .001$). Koulutus ei korreloinut suoraan ”Opetus on pedagogista osaamista” -periaatteen kanssa, mutta on ilmeistä, että kun koulutus vähentää tiedon välittämisen periaatetta, se

samalla lisää epäsuorasti pedagogisen osaamisen periaatetta yliopisto-opettajien opetusajattelussa.

Kun opettajaryhmien eroja opetusajattelussa tarkasteltiin suhteessa pedagogiseen koulutukseen, paljastui, että opettajien ajattelussa korostuu opiskelijan oppimisen edistäminen ja pedagoginen osaaminen sitä enemmän, mitä enemmän heillä on pedagogista koulutusta. Vastaavasti tiedon välittämiseen perustuva opetusajattelu näytti vähenevän koulutuksen myötä. Tältä osin pedagogisesti pätevien ryhmä erosi tilastollisesti erittäin merkitsevästi opettajaryhmästä, jolla ei ollut pedagogista pätevyyttä ja ryhmästä, joka parhaillaan osallistui pedagogiseen koulutuksen työn ohessa (taulukko 3).

Myös pedagogiseen koulutukseen osallistuminen työn ohessa näyttää vähentävän pelkän tiedon välittämisen periaatetta opettajien opetusajattelussa (taulukko 4). Ryhmäero oli tältä osin tilastollisesti merkitsevä niiden opettajien välillä, jotka olivat osallistuneet tai osallistuivat parhaillaan johonkin koulutukseen ja niiden opettajien välillä, jotka osallistuivat parhaillaan perusopintotasoi- seen koulutukseen tai olivat opinnoissaan pidemmällä. Sen sijaan ryhmäeroja ei paljastunut toisen ja kolmannen tason opetusajattelussa. Koulutukseen osallistuminen ei näyttänyt edistävän opiskelijan oppimisen edistämistä tai opettajan pedagogista osaamista tukevaa opetusajattelua.

Taulukko 3. Yliopisto-opettajien opetusajattelun taso suhteessa pedagogiseen koulutukseen

| Opetusajattelun tasot "Opetus on..." | Pedagoginen koulutus Summapistemäärän keskiarvo (Kh.) | | | Ryhmävertailu |
|---|--|---------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| | Ei pedagogista pätevyyttä | Osallistun parhaillaan työn ohessa | Pedagoginen pätevyys | |
| ...opiskelijan oppimisen edistämistä (4, Cr. $\alpha = .84$) | 4.58 (.49) ^A (n = 52) | 4.67 (.47) ^{AB} (n = 189) | 4.75 (.46) ^B (n = 399) | $F_{2,637} = 4.37$ $p = .053^2$ |
| ...pedagogista osaamista (3, Cr. $\alpha = .67$) | 3.32 (.81) (n = 52) | 3.37 (.82) (n = 192) | 3.43 (.79) (n = 407) | ns. |
| ...tiedon välittämistä (4, Cr. $\alpha = .77$) | 3.51 (.89) ^A (n = 53) | 3.31 (.79) ^A (n = 188) | 3.01 (.83) ^B (n = 405) | $F_{2,643} = 14.354$ $p = <.000$ |
| ² Levene's test of Homogeneity of Variances, $p < .05$ | | | | |

Taulukko 4. Pedagogiseen koulutukseen työn ohessa osallistuneiden yliopisto-opettajien opetusajattelun taso suhteessa opintojen vaiheeseen

| Opetusajattelun tasot "Opetus on..." | Pedagoginen koulutus Summapistemäärän keskiarvo (Kh.) | | | Ryhmävertailu |
|---|--|---|---------------------------------------|------------------------------------|
| | Olen osallistunut / osallistun parhaillaan johonkin koulutukseen | Olen suorittanut / osallistun parhaillaan perusopintoihin | Osallistun parhaillaan aineopintoihin | |
| ...opiskelijan oppimisen edistämistä (4, Cr. $\alpha = .83$) | 4.65 (.42) (n = 118) | 4.71 (.45) (n = 61) | 4.63 (.94) (n = 10) | ns. |
| ...pedagogista osaamista (3, Cr. $\alpha = .71$) | 3.41 (.83) (n = 120) | 3.26 (.84) (n = 62) | 3.53 (.67) (n = 10) | ns. |
| ...tiedon välittämistä (4, Cr. $\alpha = .76$) | 3.45 (.77) ^A (n = 117) | 3.10(.80) ^B (n = 61) | 2.95 (.61) ^B (n = 10) | $F_{2,185} = 5,273,$ $p = <.05$ |
| Levene's test of Homogeneity of Variances, $p < .05$ | | | | |

Pohdinta

Tutkimuksessa selvitettiin, millaista Yliopistojen opetusalan liiton (YLL) jäsenten opetusajattelu on luonteeltaan ja miten se on yhteydessä heidän pedagogiseen koulutukseensa. Tutkimuksessa konfirmoitiin yliopisto-opettajien opetusajattelun malli, jota kuvasi kolme latenttia faktoria: "Opetus on tiedon välittämistä", "Opetus on pedagogista osaamista" ja "Opetus on opiskelijan oppimisen edistämistä". Ryhmävertailu paljasti, että pedagoginen pätevyys ja työn ohessa suoritettavat (yliopisto-)pedagogiset opinnot tukevat opetusajattelua, jossa korostuu pyrkimys pois pelkästä tiedon välittämisestä. Vaikka rakenneyhtälömallinnus paljasti vastaavan yhteyden pedagogisen koulutuksen ja oppimisen edistämistä korostavan opetusajattelun välillä, ryhmävertailussa opettajaryhmät eivät eronneet toisistaan. Eroja ei ollut myöskään siinä, miten opetusajattelussa korostui opettajan pedagoginen osaaminen. Sen sijaan opetusajattelun mallissa oli merkille pantavaa voimakas korrelaatio tiedon välittämistä ja pedagogista osaamista kuvaavien ulottuvuuksien välillä.

Vaikuttaa siltä, että pedagogisen koulutuksen myötä kehittyneillä opetustaidoilla ("Opetus on pedagogista osaamista") pyritään mielekkäämpään opettamiseen, jossa pelkällä tiedon välittämisellä on entistä vähemmän sijaa. Sen sijaan kehittyminen pedagogisessa osaamisessa ei näytä kytkeytyvän oppimisen edistämistä heijastavaan ajatteluun. Näitä väitteitä tukevat sekä opetusajattelun mallin-

nus että ryhmävertailut. Tulos kannattaa ottaa huomioon yliopistopedagogisten opintojen kehittämisessä. On myös syytä huomata, että maisterin tutkinnon osana mahdollisesti suoritettavat pedagogiset opinnot eivät ehkä tuekaan oppimisen edistämiseen pyrkivää opetusajattelua siinä määrin kuin tähän asti on oletettu. Siksi myös pedagogisesti pätevillä yliopisto-opettajilla on oltava mahdollisuus osallistua yliopistopedagogiseen koulutukseen.

Koska opetusajattelu ohjaa opettajien lähestymistapaa opetukseen, yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta ja hyötyjä tulisi ensisijaisesti arvioida muutoksina pedagogiseen koulutukseen osallistuneiden opetusajattelussa ja sen taustalla vaikuttavissa opetus- ja oppimiskäytöksissä (Stes ym., 2010). Vasta sen jälkeen kannattaa tarkastella, miten asenteellinen muutos konkretisoituu käytännössä opiskelijakeskeisenä opetustapana, tai pohtia, miten opiskelijakeskeisyyttä voi tukea koulutuksella.

Aikaisempien tulosten mukaan yliopistopedagoginen koulutus on vähentänyt tiedon välittämiseen perustuvaa opettajakeskeistä lähestymistapaa ja samalla lisännyt oppimista edistävää opiskelijakeskeistä lähestymistapaa (Postareff ym., 2007, 2008). Toisaalta opettajaopiskelijoiden opetuskokeiluissa on havaittu, että opiskelijakeskeisyyden lisääntyminen ei välttämättä tarkoita samanaikaisesti sisältölähtöisen opettajakeskeisen lähestymistavan vähenemistä (Struyven ym., 2010). Nämä tulokset poikkeavat edellisistä. Ero saattaa johtua siitä, että opetusajattelumittarin väittämät poikkeavat lähestymistapamittarin väittä-

mistä. Opetusajattelun mittaus kohdistuu oppimiseen ja opettamiseen liittyviin käsityksiin yleisesti – ei tiettyyn opetustilanteeseen, kuten lähestymistavan mittauksessa.

Tässä tutkimuksessa ei analysoitu eroja opettajien opetusajattelussa suhteessa opetuskokemukseen (ks. Postareff ym., 2007) tai tieteenalaan (ks. Nevgi ym., 2009). Opettajakokemus saattaa olla merkittävä tekijä ”Opetus on tiedon välittämistä”-periaatteen vähenemiselle. Kokemuksen myötä opettajat hyväksyvät oppimisen ja opettamisen epätäydellisyyden ja hahmottavat yliopisto-opiskelun vaihe vaiheelta täydentyvänä prosessina. Kokeneilla opettajilla on vankka opettettavan aineksen hallinta: he osaavat valita oppimisen kannalta oleellisen ydinaineksen ja uskaltavat luopua epäoleellisesta. Myös kokemus opetus suunnitelmatyöstä saattaa vähentää tiedon välittämisen periaatteen korostamista.

Kuten analyysiluvussa todettiin, eksploratiivinen lähestymistapa antoi viitteitä kahden faktorin mallista, jossa toinen ääripää kuvasi opiskelijakeskeiseen lähestymistapaan rinnasteista opetusajattelua. Toinen ääripää taas kuvasi opettajakeskeiseen lähestymistapaan rinnasteista opetusajattelua, jossa korostui ”Opetus on tiedon välittämistä”-periaate. Myös rakenneyhtälömallin epäsuorien vaikutusten tarkastelu olisi voinut vahvistaa käsitystä kaksiluokkaisesta opetusajattelumallista, jonka toinen ulottuvuus kuvaa oppimisen edistämistä ja toinen tiedon jakamista.

Mittari kaipaa siis kehittämistä, erityisesti opetusajattelun toinen taso (”Opetus on pedagogista osaamista”). Taso ei ollut yhteydessä pedagogiseen koulutukseen eikä se myöskään erotellut opettajaryhmiä suhteessa pedagogiseen koulutukseen. On huomautettava myös, että kolmatta opetusajattelun tasoa kuvaavalle faktorille latautuneet väittämät eivät jakautuneet normaalisti. Mittaria kannattaisi kehittää edelleen ja käyttää hyväksi yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa. Opetusajattelun arviointi kaikilla kolmella tasolla voisi tukea opettajana kehittymisen jatkumoa paremmin kuin pelkkä opetuksellisten lähestymistapojen dikotominen luokittelu (ks. Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Yliopistopedagogisen koulutuksen tulisi auttaa opettajia muuttamaan opetustaan siten, että lähtökohtana opiskeltavaan alaan olisi opiskelijan näkökulma opettajan näkökulman sijaan. Opettajan pitäisi tulla opintojen myötä tietoiseksi sekä omasta oppimis- ja opetuskäsityksestään että siitä, miten nämä käsitykset ohjaavat hänen opetusajatteluun ja edelleen hänen opetustapaansa käytännössä. Koulutuksen vaikuttavuuden kannalta käsitteellisen ja asenteellisen muutoksen merkitystä ei voi korostaa liikaa (Cilliers & Herman, 2010, 264). Opettajan pitäisi osata kuvata pedagogista ajatteluaan suullisesti ja kirjallisesti sekä perustella tekemänsä pedagogiset valinnat (Levander & Ruohisto, 2008). Mikäli opetusajattelu ja opetuksellinen lähestymistapa eivät ole yhdenmukaisia, opetus ei välttämättä olekaan käytännössä sellaista kuin opettaja luulee tai väittää sen olevan (Murray & MacDonald, 1997).

Työyhteisön pitäisi tukea koulutukseen osallistuvia opettajia ja koulutuksen tulisi kytkeytyä arjen pedagogisiin haasteisiin (Stes ym., 2007). Toisaalta yliopistopedagogisten opintojen tavoitteena on, että koulutukseen osallistuvat omalta osaltaan uudistavat myös työyhteisön

pedagogisia käytäntöjä. Joka tapauksessa opettajien on päästävä kokeilemaan uusia oppeja ja saatava onnistumisen kokemuksia. Koulutuksella on huonot vaikuttamismahdollisuudet, jos opettajalla ei ole mahdollisuutta kokeilla oppimaansa ja vahvistaa uusia pedagogisia merkityksiä – puhumattakaan siitä, että työyhteisö ei tue opetuskokeiluja (Clavert & Nevgi, 2011).

Pedagogisen osaamisen merkitys on kuitenkin tiedostettu. Esimerkiksi eurooppalaista korkea-asteen opetuksen ja oppimisen kehittämistä pohtinut työryhmä esitti, että korkea-asteen opettajilta vaadittaisiin jatkuvaa ammatillista kouluttautumista ja että jokainen opettaja olisi käynyt sertifioidun pedagogisen koulutuksen vuoteen 2020 mennessä. (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013.)

Matti Meriläinen on kasvatustieteen, erityisesti yliopistopedagogiikan, yliopistonlehtori Itä-Suomen yliopistossa Joensuun kampuksella.

LÄHTEET

- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998. (1998). Luettu 17.9.2014, <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5 (3), 243–260.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2. painos). Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Cilliers, F. J., & Herman, N. (2010). Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development*, 15 (3), 253–267. Luettu 23.1.2015, doi:10.1080/1360144X.2010.497698
- Clavert, M., & Nevgi, A. (2011). Yliopistopedagogisen koulutuksen merkitys yliopistopedagogian kehittymisen kokemuksessa. *Yliopistopedagogiikka*, 18 (2), 6–16.
- Gijbels, D., Segers, M., & Struyf, E. (2008). Constructivist learning environments and the (im) possibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning. *Instructional Science*, 36 (5/6), 431–443. Luettu 23.1.2015, doi:10.1007/s11251-008-9064-7
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education. (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Luettu 10.10.2013, http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1–55.
- Lahtinen, A.-M., & Nevgi, A. (2014). Opettajana kehittymisen juonne Helsingin yliopiston yliopistopedagogisessa koulutuksessa. *Yliopistopedagogiikka*, 21 (1), 51–55.
- Levander, L. M., & Ruohisto, J. (2008). Osallistujien kokemuksia yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta. *Peda-Forum*, 15 (2), 6–14.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., & Kaivola, T. (2003). Oppimis- ja tietokäsityksistä opetustapaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (s. 67–81). Porvoo: WSOY.
- Maikkola, M., Suni, S., & Kaasila, R. (2014). Yliopistopedagogiikan opinnot Oulun yliopistossa. *Yliopistopedagogiikka*, 21 (1), 28–30.
- Murray, K., & MacDonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33 (3), 331–349.
- Murtonen, M., & Ponsiluoma, H. 2014. Yliopistojemme tarjoamien yliopistopedagogisten opintojen historia ja nykyhetki. *Yliopistopedagogiikka*, 21 (1), 7–9.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2010). *MPlus user's guide*. (6. painos). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S., & Levander, L. M. 2009. Tieteenalaakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. *Peda-Forum*, 16 (2), 6–15.

- Pekkarinen, V. (2007). *Laadukasta yliopisto-opetusta kehittämässä. Laadukkaan yliopisto-opetuksen kehittäminen ja yliopistopedagogisen koulutuksen yhteys opetuksen kehittämiseen Helsingin yliopiston opettajilla* (pro gradu -tutkielma). Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos. Luettu 15.3.2009, <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19959/laadukas.pdf?sequence=2>
- Postareff, L. (2007). *Teaching in higher education: From content-focused to learning-focused approaches to teaching* (väitöskirja). Tutkimuksia 214. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18 (2), 109–120.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 557–571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56 (1), 29–43. Luettu 17.11.2014, doi:10.1007/s10734-007-9087-z
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25–35. Luettu 11.5.2015, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x/epdf>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. *Higher Education*, 67(6), 783–795. doi:10.1007/s10734-013-9690-0
- Rantala, E. (2010). Johtosäännöt määrittävät yliopistojen opetus- ja tutkimushenkilöstön asemaa. *Acatiimi*, 4. Luettu 17.9.2014, http://www.acatiimi.fi/4_2010/04_10_04.php
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99 (6), 323–338. Luettu 12.8.2014, doi:10.3200/JOER.99.6.323-338
- Stes, A., Clement, M., & Van Petegem, P. (2007). The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic Development*, 12 (2), 99–109. Luettu 23.1.2015, <http://dx.doi.org/10.1080/13601440701604898>
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5 (1), 25–49. Luettu 23.1.2015, doi:10.1016/j.edurev.2009.07.001
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2010). 'Teach as you preach': The effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 33 (1), 43–64. Luettu 30.1.2015, doi:10.1080/02619760903457818
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996a). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 275–284.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996b). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32 (1), 77–87.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37 (1), 57–70.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista, 794/2004. (2004). Luettu 17.9.2014, <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>

Eurostudent V-tutkimuksen tuloksista arvokasta tietoa korkeakoulupedagogiikan kehittämiseksi

Kansainvälisen Eurostudent V -tutkimuksen tulokset julkaistiin 25.2.2015. Tutkimuksen tavoite on koota vertailukelpoista tietoa eurooppalaisten korkeakouluopiskelijoiden elinoloista ja opiskelusta poliittisten päättäjien, korkeakoulujen ja tutkijoiden käyttöön. Tutkimukseen osallistui 30 maata, joiden lisäksi kaksi maata oli mukana tarkkailijan roolissa. Tutkimus antaa laajasti tietoa opiskelijoiden elinoloista, opinnoista sekä tyytyväisyydestä opintoihin, mikä tekee siitä mielenkiintoisen myös pedagogiikan kehittämisen näkökulmasta. Korkeakoulupedagogiikan näkökulmasta erityisen kiinnostavaa on Eurostudent V:n tutkimustulos opiskelijoiden tyytyväisyydestä opetuksen pedagogiseen laatuun eri maissa.

Helmikuussa 2015 julkaistiin jo viidennen korkeakoulutuksen sosiaalista ulottuvuutta selvittäneen Eurostudent-kyseilytutkimuksen tulokset (Hauschildt, Gwosć, Netz, & Mishra, 2015). Tutkimushankkeeseen osallistui 30 maata vuosina 2012–2015, ja samaan kysymyspohjaan perustuvaan kyseilytutkimukseen vastasi yli 210 000 korkeakouluopiskelijaa eri puolilta Euraasian mannerta. Näin saatiin muodostettua ainutlaatuinen kansainvälinen ja ajantasainen vertailuaineisto korkeakouluopiskelijoiden elinoloista ja opiskelusta.

Euroopan komissio on yksi tutkimushankkeen päärahoittajista. Suomessa tutkimus on verrattain tuntematon, ja tällä kirjoituksella on tarkoitus tehdä aineistoa tunnetuksi, koska sen käyttöön on luotu nyt uusi sähköinen tietokanta (ks. eurostudent.eu), jota kuka tahansa voi käyttää esimerkiksi opiskeluolosuhteiden selvittämiseksi Bulgariassa.

Keväällä 2013 kerätty Suomen osuus Eurostudent V -aineistosta koostuu 3 620 ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijan vastauksista. Suomessa kansallisesta tiedonkeruusta vastasi opetus- ja kulttuuriministeriö yhteistyössä Tilastokeskuksen kanssa. Kansallinen tiedonkeruu noudatti päälinjoiltaan Eurostudent V -hankkeen suositusta, jonka mukaan aineisto hankittiin todennäköisyyslaskentaan perustuvalla otoksella. Otos muodostettiin oppilaitostilastoa hyödyntäen. Edellisistä Eurostudent-kierroksista poiketen otokseen otettiin tällä viidennellä tutkimuskierroksella mukaan myös niin sanotut aikuisopiskelijat, ulkomaiset tutkinto-opiskelijat sekä jatko-opiskelijat. Oppilaitokset lähettivät Tilastokeskukselle perusjoukon sähköpostiosoitteet kyselyn lähettämistä varten. Otokseen poimittiin 19 809 opiskelijaa, ja painotus korjasi tulokset vastaamaan perusjoukkoa. Painotettu vastausprosentti oli Suomessa lopulta 33 %. Yliopisto-opiskelijat olivat hieman ammattikorkeakouluopiskelijoita innokkaampia vastaajia: yliopistojen vastausosuus oli 37 prosenttia, ammattikorkeakoulujen 32 prosenttia. Ulkomaalaisten opiskelijoiden vastaushalukkuus ei yltänyt suomalaisten perustutkinto-opiskelijoiden tasolle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014.)

Kyselyn toteutustapa vaihteli paljon eri maissa. Internet-kyselyn toteutti 21 maata, joista osa käytti lisäksi apuna postikyselyä. Muutama maa teki kyselyn luokkahuonekyselynä ja yksi maa puhelinhaastatteluna. Kahdeksassa maassa kysely kosketti kaikkia maassa opiskelevia, 13 maassa ulkomaiset opiskelijat jätettiin kohdejoukon ulkopuolelle. Koska vain kahdeksassa maassa kysely osoitettiin myös jatko-opiskelijoille, nämä vastaukset eivät ole mukana lopullisessa kansainvälisessä aineistossa. (Hauschildt ym., 2015.)

Eurostudent V -kysely perustui aiempien tutkimuskierrosten kyselyihin, joilla on eri ulottuvuuksista selvitetty korkeakouluopiskelijoiden elämää Euroopassa. Korkeakouluopiskelijoiden taustatietojen (syntymävuosi, sukupuoli, vastaajan sekä vastaajan äidin ja isän syntymämaat, kielitaito, lasten lukumäärä ja syntymävuodet sekä äidin ja isän koulutustaso) lisäksi kyselyssä kysyttiin opintoihin hakeutumisesta, asumisesta, taloudellisesta tilanteesta, opiskelutavoista, ajankäytöstä, työskentelystä, tyytyväisyydestä opintoihin sekä opintojen etenemisestä. Kyselyllä kartoitettiin myös opiskelijoiden kansainvälistä liikkuvuutta ja opiskelijoiden odotuksia tulevaisuuden suhteen, syitä jatko-opintoihin hakeutumiselle sekä jatko-opintojen rahoitusta.

Eurostudent V -tutkimuksen tulokset ovat mielenkiintoisia korkeakoulupedagogiikan kehittämisen näkökulmasta. Heterogeenisen opiskelijajoukon tunteminen luo tärkeän pohjan korkeakoulupedagogiikan kehittämiseksi, jotta tiedettäisiin, millaisia erityistarpeita eri opiskelijaryhmillä on. Tutkimus antaa laajasti tietoa opiskelijajoukkojen erityispiirteistä niin kansallisella tasolla kuin kansainvälisesti. Kun opiskelijajoukon ominaisuuksista ja erityispiirteistä on hankittu tarkkaa tietoa laajalla kyselyaineistolla, pystytään opetusta kehittämään kerätyn tiedon pohjalta. Tutkimus antaa esimerkiksi tärkeää tietoa opiskelijoiden työssäkäynnistä ja ajankäytöstä. Suomessa 57 prosenttia itsenäisesti asuvista opiskelijoista työskentelee lukuvuoden aikana. Työssäkäyvien opiskelijoiden määrä on huo-

mattava myös kansainvälisessä aineistossa: yli puolessa Eurostudent-maista ainakin 40 prosenttia itsenäisesti asuvista opiskelijoista käy töissä. Työssäkäynti näyttää vievän aikaa erityisesti kontaktiopetukseen osallistumiselta ja opetuksen seuraamiselta, joten joustavien opiskelumenetelmien kehittäminen työskentelevien opiskelijoiden käyttöön on tarpeen niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. (Hauschildt ym., 2015.) Toisaalta Suomen aineistossa perheellisten opiskelijoiden joukko on muihin maihin verrattuna suhteellisen suuri (17 % opiskelijoista perheellisiä, ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014), jolloin herää kysymyksiä siitä, miten nykyinen korkeakouluopetus vastaa näiden perheellisten opiskelijoiden elämäntilanteisiin.

Korkeakoulupedagogiikan näkökulmasta erityisen kiinnostavaa on tutkimustulos opiskelijoiden tyytyväisyydestä opetuksen pedagogiseen laatuun eri maissa. Suomalaisista opiskelijoista 69 prosenttia on tyytyväisiä opetuksen laatuun, mikä on kansainvälisessä vertailussa hyvä tulos. Tyytyväisimpiä ollaan Irlannissa, jossa 84 prosenttia opiskelijoista on tyytyväisiä opetuksen laatuun. Muita Suomea paremmin menestyneitä maita ovat esimerkiksi Tšekki, Viro sekä Malta. (Hauschildt ym., 2015.) Näitä ja monia muita Eurostudentin tuloksia voi käyttää hyödyksi myös kansainvälisen yhteistyön ja opiskelijaliikkuvuuden suunnittelussa ja markkinoinnissa. Tutkimus kertoo myös hyvin yksityiskohtaista tietoa esimerkiksi opiskelijoiden asuinoloista eri Euroopan maissa.

Paitsi poliittisen päätöksenteon tueksi ja kansainvälisten vertailujen välineeksi, Eurostudent V-kierroksen dataa voidaan hyödyntää laajasti myös muiden toimijoiden tutkimustarpeisiin sekä korkeakouluopetuksen kehittämisen tueksi. Suomen Eurostudent-aineisto, myös korkeakoulukohtaisesti, on saatavilla Yhteiskuntatieteellisestä tietoaarkistosta Tampereelta. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden maiden dataan voi tutustua Eurostudent V-hankkeen sivuilla www.eurostudent.eu. Suomen Eurostudent V -tulokset julkaistiin jo keväällä 2014 Opiskelija-

tutkimus 2014 – Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu -julkaisussa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Helmikuussa 2015 julkaistu kansainvälisiä tuloksia vertaileva tutkimusraportti *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2012–2015. Synopsis of Indicators* (Hauschildt ym., 2015) on julkaistu myös sähköisesti.

Suomi on jo luvannut osallistua uudelle Eurostudent VI-kierrokselle, mikäli Euroopan komission rahoitus hankkeelle varmistuu. Tavoitteemme on nostaa kansallista vastausprosenttia niin, että tutkimuksen relevanssia ja hyödyntämisastetta voitaisiin edelleen lisätä kansallisesti. Kuten todettua, aineistoa on hyödynnetty jo toista vuosikymmentä kansallisen koulutuspoliittisen päätöksenteon tukena, mutta tutkimusaineistoa voisi nykyistä enemmän hyödyntää myös paikallisesti ja korkeakoulukohtaisesti opiskeluolosuhteiden ja pedagogiikan kehittämisessä. Näin ollen toivomme, että korkeakoulujen henkilöstö kannustaa opiskelijoita vastaamaan aktiivisesti Eurostudent-kyselyyn keväällä 2016. Tällä tavoin saamme myös Suomea aiempaa enemmän esille vetovoimaisena ja laadukkaana opiskelumaana.

Johanna Moisio, HT, työskentelee opetus- ja kulttuuriministeriössä korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osastolla ja Lotta Viljamaa, VTK, työskenteli korkeakouluharjoittelijana ministeriössä 2015.

INTERNETSIVUT

Eurostudent-tietokanta: www.eurostudent.eu

LÄHTEET

Hauschildt, K., Gwosć, C., Netz, N., & Mishra, S. (2015). *Social and economic conditions of student life in Europe. Synopsis of indicators. Eurostudent V 2012–2015*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Opiskelijatutkimus 2014. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:10.

Poikkitieteellistä synergiaa – kollegiaalinen ja opiskelijalähtöinen latinan tekstityöpaja

Helsingin yliopistossa järjestettiin kevätlukukaudella 2014 kolmen tiedekunnan yhteinen latinan tekstityöpaja. Tarkoituksena oli kehittää niiden latinaa opinnoissaan tai tutkimuksessaan tarvitsevien perustutkinto- ja jatko-opiskelijoiden kielitaitoa, jotka eivät voi käyttää aikaansa latinan arvosanaopintoihin. Työskentelytapana oli osallistujien itsensä valitsemien tekstien kielen ja sisällön analyysi pienryhmissä. Opettajien havaintojen ja opiskelijoiden palautteen perusteella opiskelumuodolle oli selvää tilausta. Työpaja oli samalla yliopistopedagoginen kokeilu, joka pyrki osaltaan kartoittamaan etenkin teologisen tiedekunnan latinan opetuksen mahdollisuuksia.

Oppimista omista lähtökohdista

Helsingin yliopiston keskustakampuksen tiedekunnissa on verrattain paljon yksittäisiä opiskelijoita ja tutkijoita, jotka käyttävät latinankielisiä aineistoja. Erityisesti heitä on teologeissa, mutta myös historian, kieliaineiden sekä oikeustieteen perus- ja jatkotutkinto-opiskelijoissa. Nämä ihmiset ovat jossain vaiheessa hankkineet latinan taitonsa joko latinan kielen ja Rooman kirjallisuuden oppiaineen tai teologisen tiedekunnan järjestämällä perus- ja jatkokursseilla, mutta heille ei ole toistaiseksi ollut tarjota kielitaidon syventämiseen soveltuvaa oppimismuotoa, joka olisi koettu riittävän kannustavaksi. Latinan kielen arvosanaopinnot mielletään ilmeisesti liian kuormittaviksi ja niiden tuottama hyöty liian yleiseksi suhteessa oman kiinnostuksen kohteena oleviin hyvinkin spesifeihin aineistoihin.

Tämän ongelman tiedostamisesta syntyi ajatus tarjota kolmen tiedekunnan perustutkinto- ja jatko-opiskelijoille mahdollisuus kehittää latinan osaamista sellaisten latinankielisten lähteiden parissa, jotka ovat tärkeitä omalle tutkimukselle. Johtoajatukseksi oli tukea osallistujia kehittämään itseohjautuvasti omaa kielitaitoa soveltamalla jo opittuja tietoja sisällöllisesti kiinnostavaan aineistoon. Osallistujat valitsivat käsiteltävän tekstimateriaalin oman kiinnostuksensa perusteella, mikä oli omiaan ylläpitämään motivaatiota ja siten suosimaan syväsuuntautunutta oppimista. Samalla osallistujille tarjottiin uudenlainen foorumi, jolla he voivat esitellä omia opintojaan tai tutkimustaan sekä keskustella niistä ja perustella niiden merkitystä.

Lukupiiri yliopistopedagogisena kokeiluna

Lähtökohdiltaan lukupiirimuotoinen tekstityöpaja niveltäi tämän artikkelin kirjoittajien – kahden yliopistopedagogiikkaakin opiskelevan jatko-opiskelijan, latinistin ja keskiajantutkijan – omiin kokeiluintresseihin. Toimimme tekstityöpajassa tasavertaisina ohjaajina. Näin pääsimme kehittämään työryhmän toimintaa, joka puolestaan hyötyi meidän kummankin oman alan asiantuntemuksesta. Olimme tutustuneet lukupiirimuotoiseen

tekstityöpajaan omissa opinnoissamme Jyväskylän ja Toronton yliopistoissa. Helsingin yliopiston latinan kielen oppiaineessa menetelmää ei ollut aikaisemmin kokeiltu. Teologian puolella kokeilu nivoutui osaksi tiedekunnassa käynnissä olevaa latinan opetuksen kehittämistä.

Teologisessa tiedekunnassa on jo vuosia käyty keskustelua latinan roolista ja sen opetuksen kehittämisestä nimenomaan teologian opiskelijoiden tarpeita silmällä pitäen (ks. Hirsto, Alanne, & Huttunen, 2012). Tiedekunnassa ei ollut aikaisemmin edes omaa latinan opetushenkilökuntaa: latinan yliopisto-opettajan toimi perustettiin vasta 2011. Teologisen tiedekunnan tutkintovaatimukseen kuuluu vähintään yhden, mutta tietyissä tapauksissa kolmen klassisen kielen (heprea, kreikka, latina) peruskurssin suorittaminen. Latinaa opetetaan säännöllisesti vain vuoden mittaisen peruskurssin verran.

Tiedekunnassa tehdään kuitenkin jatkuvasti niin perus- kuin jatko-opintotasollakin tutkimusta, joka edellyttää edistyneempää kielitaitoa. Kreikassa ja hepreassa on tarjolla peruskurssien jälkeisiä tekstikursseja, mutta toistaiseksi latinan opettajan ainoa vaihtoehto on ollut ohjata lisäopinnoista kiinnostuneet opiskelijat latinan kielen oppiaineeseen. Teologisen tiedekunnan latinanopetusta on viime vuosina ryhdytty kehittämään yliopistopedagogisen tutkimuksen valossa uuteen ja osallistavampaan suuntaan. Latinan peruskurssin materiaaleja kehitetään systemaattisesti vastaamaan teologisen tiedekunnan tarpeita, opettajat päivittävät omaa pedagogista osaamistaan, ja onpa ensimmäiset askeleet otettu interaktiivisen oppimisympäristönkin luomisessa. (Sellainen on jo heprealla ja kreikalla.) Samalla on havahduttu siihen, että pelkkä peruskurssien kehittäminen ei riitä, vaan tarvitaan myös jatkotason opetusta.

Klassisten kielten opiskelu on ensisijaisesti tekstien lukemista. Tekstien lukeminen puolestaan edellyttää tarkkaa kieliopillista analyysia, sillä ymmärtäminen lähtee merkityksen oikeasta tulkinnasta. Ongelmalähtöinen lähestymistapa motivoi kieliopin haltuunottoon: ensin on mielekäs teksti, jota halutaan ymmärtää, ja ymmärrykseen päästään soveltamalla oikeita työkaluja, kuten kielioppianalyysia. Tästä on saatu hyvä kokemus muun muassa heprean kohdalla. Harding (2001) operoi ajatuksella, ettei klas-

sisten kielten opetus voi perustua samoille menetelmille kuin nykykielten, vaan opetuksen on vastattava klassisten kielten opiskelun erityisiä päämääriä: tavoitteena on kyky ymmärtää ja toisijaisesti kääntää klassista kieltä äidinkielelle, ei kääntää nykykieltä kuolleelle kielelle. Opettajan rooli on olla mahdollistamassa oppimistilanteita, jotka kumpuavat merkityksellisten tekstien omaehtoisesta analyysistä – heprean ja kreikan kohdalla siis kiinnostavien raamatunkohtien lukemisesta.

Sama pätee myös latinaan. Teologisen tiedekunnan latinan kurssien ongelma ja samalla ratkaisu on luettavien tekstien valinta. Perinteisillä tekstikursseilla opettaja valitsee luettavan tekstimateriaalin itse ja pahimmassa tapauksessa myös tarjoaa valmiina sen kielipiillisen analyysin. Latinan kielen oppiaineessa luettavat tekstit muodostavat oman kaanoninsa, ja näin on myös teologisen tiedekunnan heprean ja kreikan opetuksessa. Yksittäinen kurssi ei kuitenkaan voi tuoda esiin latinankielisten tekstien laajaa kirjoa, ja lisäksi käsiteltävään aineiston kokoaminen on opettajalle erittäin haastavaa. Tekstityöpajassamme pyrimme luomaan mallin, joka sovittaa yhteen itseohjautuvuuden ja ongelmalähtöisyyden ihanteet sekä ratkaisee samalla kiinnostavien tekstien valinnan ongelman.

Klassisten kielten opiskelussa ei ole virkistäviä kommunikointiharjoituksia, ja toisinaan teologian kielipiinnot koetaan tutkinnon kannalta vähemmän tärkeiksi. Niinpä klassisten kielten opetuksen erityinen haaste on tehdä opiskelusta sekä motivoivaa että soveltavaa. Motivoinnissa on kiinnitettävä erityistä huomiota syväsuuntautuneisuutta, sitoutuneisuutta ja kompetenssia kehittävään opiskeluun, joka heijastelee yliopistopedagogiikassa laajasti tutkittua sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan, 2002, 65–68). Latinan tekstityöpaja pyrki soveltamaan näitä autonomiaa luovia ja tukevia menetelmiä käytännössä. Jokaisen osallistujan oli otettava vastuu oppimisestaan osallistumalla aktiivisesti opetustilanteisiin ja mitoittamalla kurssin vaikeusastetta omalta osaltaan. Ohjaajat tarjosivat jäsenneilyä ohjausta sekä mahdollisuuden valita luettava teksti. He pyrkivät antamaan rohkaisevaa ja rakentavaa palautetta ja luomaan kannustavan ilmapiirin sekä kuuntelemaan ja huomioimaan esiin nousseen kritiikin (Kusurkar, Croiset, & Ten Cate, 2011, 979–981).

Työskentelytavat

Tekstityöpaja kokoontui kahden viikon välein. Osallistajat olivat itse vastuussa koko opiskeluprosessista; kukin toi käsittelyyn itselleen tärkeän latinankielisen tekstikatkelman. Korkeasta itseohjautuvuuden tasosta kertoo, että kukaan ei käyttänyt vaihtoehtoksi jättämäämme mahdollisuutta pyytää ohjaajia suosittelemaan sopivaa tekstiä. Tekstin vastuuhenkilö laati tekstilleen taustoitustuvun sekä kommentaarin tai suomennoksen, jotka hän jakoi työpajan blogiin (<http://luetaanlatinaa.blogspot.fi/>) kirjautuneille osallistujille viikkoa ennen tapaamiskertaa. Kukin teksti käsiteltiin ryhmässä. Opponentti ja ohjaajat pitivät huolen siitä, että käsittely eteni ja että kaikki osallistajat saivat tilaisuuden esittää huomioitaan. Menettelytapa pakotti osallistajat tunnistamaan omat tarpeensa ja ottamaan aktiivisen roolin omassa oppimisessaan.

Osallistujia ilmaantui sekä humanistisesta että oikeustieteellisestä ja teologisesta tiedekunnasta. Suurimman yksittäisen ryhmän muodostivat teologit (10/17). Suurimmalla osalla ryhmään osallistuneista oli hyvä lähtökohta syväsuuntautuneeseen opiskeluun: heillä oli joko tutkimuskohtenaan aihe, jonka jokin lähde on latinankielinen, tai he halusivat ymmärtää tutkimuksensa taustaa tutustumalla alansa klassikoihin.

Opetuskokeilun kahden ohjaajan menetelmä osoittautui korvaamattomaksi. Tämä mahdollisti alkuperäissuunnitelmassa pysymisen odotettua suuremmankin osallistujamäärän kanssa. Jakaannuimme jokaisessa tapaamisessa kahteen pienryhmään, joissa käsiteltiin samanaikaisesti eri tekstikokonaisuus. Näin välttyttiin menettämästä pienryhmätyöskentelyn kiistattomia etuja.

Saavutettuja tavoitteita ja edelleen kehitettävää

Seuraavat tulokset perustuvat sekä omaan jatkuvaan havainnointiimme että kahteen sähköiseen palautekyselyyn (yksi kurssin puolivälissä ja toinen kurssin päätyttyä). Puolivälipalautteesta päätelimme, että saatoimme jonkin verran nostaa tekstinluvun etenemisnopeutta, joskin päätös piti tehdä aina tapaus- ja tilannekohtaisesti kulloisenkin esittelijän ja ryhmän kielitaidon mukaan.

Huomasimme, että vajanaisellakin kielitaidolla menestyy, kunhan aihe on kiinnostava ja motivaatio kohdallaan. Lisäksi ennakkovalmistautuminen ja apuneuvot tasoittavat eroja. Latinankieliset historialliset tekstit ovat monikerroksisia ja kulttuurillisesti latautuneita, joten kullekin riittää oivallettavaa omalla taitotasollaan. On kuitenkin välttämätöntä, että mukana on yksi tai useampi riittävän asiantunteva ohjaaja, joka pystyy auttamaan silloin, kun osallistujien osaaminen loppuu. Loppupalautteesta tuli esiin kannustavan ja positiivisen ilmapiirin ratkaiseva merkitys. Myönteisen ilmapiirin seurauksena pidettiin sitä, että keskustelua syntyi laajasti myös tekstien historiallisesta ja kulttuurikontekstista: näin tekstisisällöstä liikkeelle lähtenyt keskustelu avasi joskus epäkiinnostavaksi koetun kielioppianalyysin merkityksen.

Opetuskokeilu oli mielestämme kokonaisuudessaan onnistunut. Se osoitti käytännössä todeksi itseohjautuvuuteen ja motivaatioon liitettyjä näkemyksiä ja teki selväksi, että tekstityöpajaa voidaan hyvin kehittää eteenpäin erityisesti latinan jatkotason opetusmuotona paitsi teologeille, myös laajemmin kaikille latinaa tarvitseville. Näin hyödynnettäisiin latinan kielen oppiaineen ja teologisen tiedekunnan latinan opetuksen yhteistä kosketuspintaa ja toisaalta välttäisiin päällekkäisten rakenteiden luomiselta. Sekä oma tuntumamme että opiskelijapalaute korostavat, että vapaasta tekstien valinnasta on jatkossakin syytä pitää kiinni: osallistujien omat tutkimusintressit tuovat merkityksellisiä tekstejä analysoitaviksi ja takaavat korkean motivaation.

Selvin yksittäinen kehitystä kaipaava elementti on opponointi. Luotimme liikaa menetelmän itseohjautuvuuteen, vaikka osallistajat olisivat näköjään toivoneet opponentin roolin ja tehtävien tarkkaa määrittelyä. Pienryhmätyöskentelyssä olisi toki mahdollista hyödyntää myös muita ryhmärooleja, mutta niiden toteuttaminen on vaikeaa taitotasoltaan heterogeenisessä ryhmässä.

Palautteen perusteella työpaja näyttää onnistuneen tieteidenvälisessä dialogissa. Uusia yliopistolaisia on tavattu ja ensimmäisiä kontakteja solmittu – mielestämme jo akateemisen maailmankuvan avartuminen on arvo sinänsä. Jopa yksi latinankielisen runouden suomennoshanke näyttää saaneen alkunsa kevään aikana... Uskomme vahvasti, että tekstityöpajassa on tapahtunut vilpittömyyttä, pyyteetöntä oppimista ja kulttuurillisen tiedon lisääntymistä – sitä aitoa henkistä pääomaa, jota yliopisto, universitas, aidoimmillaan voi tuottaa.

Timo Korhonen on latinan kielen ja Rooman kirjallisuuden tohtorikoulutettava Helsingin yliopiston humanistisessa tiedekunnassa. Tuula Aaltonen on tohtorikoulutettava (Centre for Medieval Studies, Toronton yliopisto) sekä tuntiopettaja Helsingin yliopiston teologisessa tiedekunnassa. Molemmat kirjoittajat ovat osallistuneet kirjoittamiseen yhtäläisellä panoksella.

LÄHTEET

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. Teoksessa J. Aronson (toim.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (s. 61–87). London: Academic Press.
- Harding, J. E. (2001). Problem-based learning in biblical studies: Reflections from classroom experience. *Teaching Theology & Religion*, 4 (2), 89–97.
- Hirsto, L., Alanne, M., & Huttunen, N. (2012). Klassiset kielet teologian opiskelijan haasteena yliopisto-opinnoissa. *Yliopistopedagogiikka*, 19 (1), 2–8. Luettu 24.4.2014, <http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2012/05/03/klassiset-kielet-teologian-opiskelijan-haasteena-yliopisto-opinnoissa/>
- Kusurkar, R. A., Croiset, G., & Ten Cate, Th. J. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory. *Medical Teacher*, 33 (12), 978–982.
- Luetaan latinaa -tekstityöpajan blogi. Luettu 24.4.2014, <http://luetaanlatinaa.blogspot.fi/>

Palautteenkäsittelyryhmä kurssikohtaisten palautteiden tukena

Oulun yliopiston prosessi- ja ympäristötekniikan tutkinto-ohjelmissa on vuodesta 2011 lähtien toiminut kurssikohtaisen palautteenkeruun rinnalla palautteenkäsittelyryhmä, jonka avulla on pyritty varmistamaan palautteen keruu ja käsittely myös niissä tapauksissa, joissa kurssikohtaiset palautteet eivät toimi tai ole mielekkäitä. Ryhmän toiminnan avulla on pystytty puuttumaan muun muassa asioihin, jotka eivät liity yksittäisiin opintojaksoihin.

Johdanto

Opiskelijapalautteen kerääminen ja käsittely sekä niiden perusteella tehtävät toimenpiteet ovat yksi keskeinen osa yliopistokoulutuksen kehittämistä. Palautetta voidaan kerätä eri tavoin, eri vaiheissa opintoja ja eri asioista, minkä lisäksi palautteen keräämisellä voi olla erilaisia tavoitteita koulutuksen kehittämisen lisäksi. Yksittäisten opintojaksojen tapauksessa on opintojakson aikana tai lopussa kerättävä kurssikohtainen palaute usein suora- viivaisin ja selkein tapa pyrkiä kehittämään koulutusta opiskelijapalautteen pohjalta. Opintojaksojen yhteydessä kerättävä palaute ei kuitenkaan kaikissa tapauksissa ole toimivin tapa palautteen pohjalta tehtävälle kehitystyölle. Esimerkkejä tällaisista tilanteista ovat muiden muassa (1) tilanteet, joissa palaute liittyy opintojaksojen ulkopuolisiin asioihin, kuten opintojen ohjaukseen, (2) tilanteet, joissa palautteen pohjalta tehtävät kehitystoimet koskevat laajempia kokonaisuuksia, kuten kokonaisia opintosuuntia tai tutkinto-ohjelmia, sekä (3) tilanteet, joissa palaute ja sen edellyttämät toimenpiteet liittyvät yksittäiseen opintojaksoon, mutta joissa kyseisen opintojakson vastuuopettaja ei syystä tai toisesta reagoi palautteeseen tai kerää sitä lainkaan.

Oulun yliopiston prosessi- ja ympäristötekniikan tutkinto-ohjelmissa on vuonna 2011 otettu kurssikohtaisten palautteiden rinnalle käyttöön palautteenkäsittelyryhmä (PAKKI), jonka tavoitteena on ollut kerätä palautetta myös muihin kuin yksittäisiin opintojaksoihin liittyvistä asioista sekä varmistaa, että palautteenanto on mahdollista myös tilanteissa, joissa kurssin vastuuopettaja ei kerää palautetta lainkaan tai käsittele sitä asianmukaisesti. Ryhmän erityisenä tavoitteena on ollut perustutkintovaiheen (TkK ja DI) koulutuksen kehittäminen palautteen perusteella, eikä esimerkiksi kattava arviointi koulutuksen tilasta muihin tutkinto-ohjelmiin tai yliopistoihin verrattuna. Myöskään jatko-opintojen kehittäminen ei kuulu ryhmän tehtäviin.

Tämän kirjoituksen tavoitteena on esitellä lyhyesti palautteenkäsittelyryhmän toimintaa sekä sen avulla saavutettuja tuloksia Oulun yliopiston prosessi- ja ympäristötekniikan tutkinto-ohjelmissa.

Palautteenkäsittelyryhmä PAKKI ja sen toiminta

Palautteenkäsittelyryhmän koko on haluttu pitää suhteellisen pienenä kuitenkin siten, että mukana on aina sekä opiskelijoiden että opetushenkilökunnan edustajia. Käytännössä kokoonpanoksi on vakiintunut viiden hengen ryhmä. Siihen kuuluvat prosessi- ja ympäristötekniikan tutkinto-ohjelmien vastuuhenkilö, vuosittain vaihtuvat prosessi- ja ympäristötekniikan opiskelijoiden (Proses- si- ja Ympäristörakentajakiltojen) opintovastaavat sekä molempien kiltojen oltermannit, jotka ovat kiltojen yhdys- henkilöitä opetushenkilökunnan suuntaan. Tutkinto-ohjel- mien vastuuhenkilö on ollut sama henkilö koko ryhmän toiminta-ajan. Ryhmän puheenjohtajana toimii tutkinto- ohjelmien vastuuhenkilö, kun taas sihteerin rooli kiertää oltermannien kesken. Ryhmä kokoontuu käsittelemään palautteita noin 1–2 kuukauden välein lukuun ottamatta kesää, jolloin tapaamisia ei ole ollut tarpeen järjestää.

Palautteen kerääminen

Opettajat kokoavat kurssikohtaisen palautteen, kun taas palautteenkäsittelyryhmään tulevan palautteen keräävät opiskelijat. Opiskelijajärjestöjen opintovastaavat pyytävät opiskelijoiden sähköpostilistojen kautta palautetta noin kuusi kertaa vuodessa, minkä lisäksi opiskelijajärjestöjen kiltahuoneilla on niin sanotut palautevihkot, joihin palau- tetta on mahdollista kirjoittaa ympäri vuoden. Opintovas- taavat kokoavat sähköpostitse ja palautevihkojen kautta saamansa palautteen yhteen ja tuovat sen palautteenkä- sittelyryhmän tapaamisiin. Luonnollisesti myös muilla tavoin opintovastaavien tietoon tullut palaute voidaan tuoda käsiteltäväksi.

Palautteenkäsittelyryhmän käsiteltäväksi tulevan pa- lautteen antoa on ohjeistettu siten, että ensisijaisesti toi- votaan palautetta asioista, jotka eivät liity yksittäisiin opintojaksoihin tai jotka liittyvät tiettyyn opintojaksoon, mutta joita ei syystä tai toisesta ole käsitelty kyseisen kurssin yhteydessä. Näin pyritään varmistamaan, että palautteenkäsittelyryhmä voi keskittyä ensisijaisesti nii- hin asioihin, jotka kuuluvat sen toimialueeseen, kun taas yksittäisiin kursseihin liittyvät palautteet käsiteltäisiin

lähtökohtaisesti kyseisten kurssien yhteydessä. Kaikki palautteenkäsittelyryhmään tuotavat palautteet kuitenkin käsitellään ryhmän tapaamisissa. Palautteen keräämisessä ei käytetä lomakkeita tai tarkennettuja kysymyksiä, vaan kaikki palaute on vapaamuotoista.

Toimenpiteet palautteen pohjalta

Palautteenkäsittelyryhmän toiminnan ytimen muodostavat tapaamiset, joissa käydään läpi ne toimenpiteet, joihin on ryhdytty edellisessä tapaamisessa käsiteltyjen palautteiden pohjalta. Lisäksi käsitellään kiltojen opintovastaavien keräämä uusi palaute ja päätetään sen vaatimista toimenpiteistä. Käytännössä palautteen käsittely tarkoittaa sitä, että ensin jokaisesta ryhmän käsiteltäväksi tuodusta palautteesta keskustellaan ja arvioidaan, onko kyse yksittäisestä kommentista vai laajemminkin opiskelijoiden keskuudessa vallitsevasta näkemyksestä. Tässä yhteydessä kiltojen opintovastaavilla on merkittävä rooli, koska he ovat usein erittäin hyvin selvillä siitä, millaisia näkemyksiä opiskelijoilla laajemminkin on. Toisaalta ryhmän opettajajäsenet osaavat yleensä kertoa koulutuksen taustalla olevista tekijöistä ja reunaehdoista, joista palautetta antavat opiskelijat eivät aina ole tietoisia. Keskustelun lopuksi päätetään yhdessä, millaisiin toimenpiteisiin palautteen pohjalta tulisi ryhtyä. Kaikista palautteista keskustellaan tapaamisissa, ja niissä päätetään, mitkä palautteet vaativat toimenpiteitä ja mitkä eivät. Mikäli koetaan, että käsiteltävästä asiasta ei ole riittävää selvyyttä, voidaan myös päättää lisätiedon keräämisestä ennen lopullista toimintapäätöstä. Kaikki palautteet ja niiden pohjalta tehtävät toimenpiteet kirjataan tapaamismuistioon liitettävään taulukkoon, jonka pohjalta asioiden kehittymistä voidaan seuraavassa tapaamisessa arvioida.

Luonnollisesti palautteen pohjalta ryhdytään toimenpiteisiin tapauskohtaisesti. Toisaalta ryhmällä on tiettyjä hyväksi havaittuja ja vuosien aikana vakiintuneita toimintatapoja palautteisiin reagoimiseen. Yleisin palautteen pohjalta toteutettava toimenpide on tutkinto-ohjelman vastuuhenkilön käymä keskustelu palautteen kohteena olevasta asiasta vastuussa olevan henkilön kanssa. Tämä keskustelu johtaa yleensä käytännön toimenpiteisiin, joilla esimerkiksi palautteessa nostettuun epäkohtaan voidaan puuttua. Tässä yhteydessä on kuitenkin hyvä korostaa, ettei kaikki palautteenkäsittelyryhmään käsiteltäväksi tuotu palaute suinkaan ole negatiivista tai kriittistä. Käsiteltäväksi tulee myös positiivista palautetta, joka välitetään eteenpäin ja joka siten motivoi edelleen kehittämään koulutusta. Koska palautteet koskevat usein tiettyjä henkilöitä, on päätetty, että palautteenkäsittelyryhmän tapaamiset ja niistä tehtävät muistiot ovat luottamuksellisia, vaikka jotkut palautteen pohjalta tehtävät toimenpiteet voivatkin olla näkyviä.

Palautteen pohjalta tehtäviä toimenpiteitä ovat muiden muassa:

- tutkinto-ohjelman vastuuhenkilön kanssa käytävät keskustelut,
- erilaiset kehittämishankkeet, joissa pidemmän opetuskokemuksen ja laajemman pedagogisen koulutuksen

omaava kollega voi toimia opettajan tukena,

- tutkinto-ohjelman sisäinen mentorointi,
- kehittämistä kaipaavien asioiden esiin nostaminen koulutusohjelmatoimikunnissa,
- tiedottaminen esimerkiksi sähköpostilistoilla sekä
- kehittämisideoiden pohtiminen niin sanotussa opetuksen päivässä eli vuosittain järjestettävässä prosessi- ja ympäristötekniikan tutkinto-ohjelmien opiskelijoiden ja opettajien yhteisessä teemaillalla, jossa käsitellään ajankohtaisia opetukseen liittyviä aiheita.

Palautteen pohjalta tehdyistä toimenpiteistä tiedottaminen opiskelijoille on tähän asti ollut kiltojen opintovastaavien aktiivisuuden varassa. Tarkoitus on, että jatkossa myös ryhmän opettajajäsenet raportoisivat niistä opiskelijoille aiempaa systemaattisemmin niiltä osin kuin palautteen luottamuksellisuus sen sallii.

Toiminnan tuloksia

Palautteenkäsittelyryhmän neljän toimintavuoden aikana on käsiteltävänä ollut (1) asioita, joita on saatu kehitettyä palautteen pohjalta tehtyjen toimien avulla, (2) asioita, joiden kehittäminen ei ole onnistunut, vaan jotka nousivat esiin opiskelijapalautteissa vuodesta toiseen, (3) asioita, joihin ei yksittäisissä tutkinto-ohjelmissä ole edes mahdollista puuttua sekä (4) luonnollisesti myös asioita, jotka eivät ole vaatineet minkäänlaisia toimenpiteitä. Merkittävimpinä etuina on koettu palautteen saaminen ja käsittely myös sellaisista kurseista, joiden vastuupettajat eivät aiemmin ole aktiivisesti keränneet tai käsitelleet palautteita. Palautteenkäsittelyryhmän kautta kerran tai pari saatu palaute on patistanut näitäkin opettajia keräämään ja käsittelemään palautetta omatoimisesti. Toisena merkittävänä hyötynä on koettu kehittäminen kohteissa, jotka edellyttävät laajempia kuin yksittäiseen opintojaksoon tai opettajaan kohdistuvia toimia. Tällaisia ovat olleet muun muassa tenttijärjestelyihin ja opintojaksoille ilmoittautumiseen sekä tiedottamiseen liittyvät asiat. Toisaalta palaute on myös auttanut tunnistamaan paremmin tutkinto-ohjelmien kriittisimpiä ongelmakohtia, jolloin kehittämisresursseja on ollut mahdollista kohdentaa oleellimmille alueille. Lisäksi palautteen seuraamisen myötä on ollut mahdollista arvioida koulutuksen kehittymistä.

Yhteenveto

Kurssikohtaisten opiskelijapalautteiden rinnalla on Oulun yliopiston prosessi- ja ympäristötekniikan tutkinto-ohjelmissa vuodesta 2011 lähtien toiminut palautteenkäsittelyryhmä. Sen tavoitteena on varmistaa palautteen kerääminen ja käsittely myös tilanteissa, joissa opintojaksokohtainen palautteen kerääminen ei toimi tai ole mielekäästä. Ryhmän toiminnan kautta on osattu puuttua asioihin, jotka eivät muuten olisi nousseet esiin, ja koemmekin, että ryhmän toiminta on välttämätöntä, jotta tutkinto-ohjelman toimivuutta voitaisiin arvioida ja kehittää kokonaisuutena.

Hyvistä kokemuksista huolimatta ryhmän toimintatavoissa on kuitenkin myös kehittämistä esimerkiksi tie-

dotettaessa palautteen antaneita opiskelijoita tehdyistä kehittämistoimista. Lisäksi palautteenkäsittelyryhmän käsiteltäväksi tulee myös vuodesta toiseen toistuvia ongelmia, joihin ei vielä ole löydetty toimivia ratkaisuja. Kehittämiskohteita esiinnostavan kriittisen palautteen lisäksi ryhmän kautta välitetään myös positiivista ja rohkaisevaa palautetta.

Kirjoittajat ovat Oulun yliopistosta. Eetu-Pekka Heikkinen on prosessimetallurgian yliopistonlehtori, Sanna Taskila kemiallisen prosessitekniiikan tutkijatohtori, Jukka Hiltunen systeemitekniikan lehtori, Petri Lehtonen opiskelija prosessitekniikan koulutusohjelmassa ja Ida Johansson opiskelija ympäristötekniikan koulutusohjelmassa.

Verkkovälitteistä akateemista aikuiskoulutusta kehittämässä – tapauksena avoimen yliopiston metodiopetus

Erilaisilla innovatiivisilla verkkoratkaisuilla on tehty globaaleja läpimurtoja koulutuksessa. Myös akateemisessa aikuiskoulutuksessa odotetaan, että verkkopohjaisten ratkaisujen avulla voitaisiin tehdä yhä joustavampia avauksia koulutuksen saavutettavuuden ja yksilöllisten opintopolkujen suhteen. Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksella on 30 vuoden kokemus aikuispedagogisten ja opiskelijalähtöisten opiskelumuotojen kehittämisessä. Artikkelissa kuvataan avoimessa yliopistossa toteutetun laadullisten tutkimusmenetelmien opintojakson verkkopedagogiikan kehittämisjatkumoa. Tarkastelu pohjautuu opiskelija-aineistoon (n = 72) sekä kahden opettajan yhteisölliseen reflektointiin verkkovälitteisen opetuksen vuorovaikutuksellisuuden ja pedagogiikan haasteista.

Akateeminen aikuiskoulutus politiikan, markkinoiden ja tiedeperustaisuuden jännitekentässä

Yliopistotasoisista aikuiskoulutusta järjestetään Suomessa pääasiallisesti avoimen yliopiston opintoina, täydennyskoulutuksena sekä erityisesti aikuisille suunnattuina muuntokoulutuksina ja maisteriohjelminä. Akateemisen aikuiskoulutuksen kehittämisessä on huomioitava samanlaisesti koulutuksellisen tasa-arvon, kilpailukyvyyn ja tiedeperustaisuuden vaatimukset. Koulutusmarkkinoilla akateemisesta aikuiskoulutuksesta on tullut ostettava hyödyke ja pääoma, mutta yhteiskuntapolitiisesti tarkasteltuna akateemisen aikuiskoulutuksen tulisi edistää paitsi kilpailukykyä myös yhteiskunnallista tasa-arvoa ja elinikäisen oppimisen toteutumista laajasti (Jyväskylän yliopisto, 2007; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010; Avoimen yliopiston foorumi, 2013). Viimeksi mainittu lähtökohta painottuu erityisesti avoimen yliopiston toiminnassa. Yliopistojen aikuiskoulutustehtävään liittyy lähtökohtaisesti myös akateemisen sivistyksen edistäminen ja tiedeyhteisön toimintatapaan kasvattaminen, mikä korostuu tutkimuksen tekoon liittyvissä opintojaksoissa ja tuo omat haasteensa näiden opintojaksojen opiskeluun ja opetukseen.

Verkkovälitteisyyden on toivottu parantavan yliopistokoulutukseen osallistumisen tasa-arvoisia mahdollisuuksia. Yksi aikuiskoulutuksen haasteista on aika – ajankäytön suoranaiset vaikeudet ja ylipäänsä muuttunut suhtautuminen aikaan (Southerton, 2011). Erityisen hyvin ajankäytön moniulotteisuus ilmenee akateemisten aikuisopiskelijoiden arkea tarkasteltaessa (Maunula, 2014). Verkkovälitteisen opetuksen lähtökohtina koulutuksen saavutettavuus ja toisaalta pedagoginen mielekkyys voivat tukea toisiaan, mutta ne saattavat koulutusmarkkinoiden ja tehokkuusodotusten paineissa muodostaa myös jännitteitä opetukselle ja oppimiselle (Beck & Beck-Gernsheim, 2002). Teknologian antama lupaus koulutuksellisesta tasa-

arvoisuudesta ei ole kansainvälisten tutkimusten mukaan yksiselitteisesti täyttynyt (Selwyn, Gorard, & Furlong, 2006).

Tarkastelemme tässä artikkelissa verkkovälitteisen menetelmäopetuksen kehittämistyötä avoimessa yliopistossa. Rajaamme tarkastelumme kahteen näkökulmaan: opintojakson pedagogiseen käsikirjoitukseen ja verkkovuorovaikutuksen kysymyksiin.

Verkkopedagoginen tapaukset: laadullisia tutkimusmenetelmiä avoimessa yliopistossa

Erilaiset joustavat verkko-opetusratkaisut ovat olleet luonteva osa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen opetuskäytäntöjä eri tieteenaloilla. Laitoksella on kehitetty vuosien ajan aikuisten opiskelijoiden tarpeisiin ubiikkeja eli ajasta ja paikasta riippumattomia oppimisympäristöjä sekä tutkintotavoitteisessa koulutuksessa että avoimessa yliopistossa (esim. Hakala & Myllymäki, 2013; Isosomppi & Maunula, 2013; Meriläinen, Piispanen, Valli, & Valli, 2013). Verkkovälitteisyys ja -tallenteet, opetukseen osallistumisen helppous sekä aikuisopiskelijoiden lähtökohtien ja aikaisemman tiedon huomioiminen ovat olleet kehittämistyön keskiössä.

Kuvaamme tässä artikkelissa avoimen yliopiston yhden verkkovälitteisen opintojakson pedagogista kehittämistyötä opiskelijapalauteaineistojen ja omien reflektoitvien keskustelujemme pohjalta. Kaksi opettajaa toteutti kasvatustieteen aineopintoihin liittyvän laadullisten tutkimusmenetelmien opintojakson (5 op) kahtena eri lukuvuonna (2012–2014) osittain eri tavoin, mikä mahdollisti erilaisten toteutusmuotojen ja pedagogisten ratkaisujen vertailun. Ensimmäiseen toteutukseen osallistui 32 ja toiseen 40 opiskelijaa.

Opintojakson pedagogiset haasteet nousivat opiskelijoiden heterogeenisistä koulutustaustoista sekä opiskeltavan aineksen luonteesta. Avoimessa yliopistossa opiskelevat sekä ensimmäisiä metodiopintojaan aloittelevat että maisteri-

taustaiset, jopa jatko-opintojaan rinnakkaiselta tieteenalalta tekevät opiskelijat. Laadullisten tutkimusmenetelmien opetuksen ja oppimisen sisältöhaasteet liittyvät tieteellisen ajattelutavan välittämiseen sekä laajemmin yleisten akateemisten asiantuntijavalmiuksien, kuten tieteellisen argumentaation, mallintamiseen ja kehittämiseen.

Pedagoginen käsikirjoitus: opetuksen ja ohjauksen jaksottaminen

Laadullisten tutkimusmenetelmien opetus ja ohjaus (30 h) toteutettiin molemmilla kerroilla Adobe Connect (AC)-verkkoympäristössä 3–4 viikon jaksona. Ensimmäisellä kerralla aikuisopiskelija valitsi joko reaaliaikaisen etäosallistumisen iltaluennoille tai nauhoitusten seuraamisen oman aikataulunsa mukaan. Ensimmäisessä toteutuksessa opetus pakattiin viiden oppitunnin jaksoihin, jotka sisälsivät sekä luentoja että opiskelijoiden keskustelua ja harjoituksia pienryhmissä. Iltaopetus paransi periaatteessa opetuksen saavutettavuutta, mutta pitkähkö jakso ja peräkkäisten tunteiden viimeiset tunnit osoittautuivat rasakiksi sekä iltaopetukseen osallistuneille opiskelijoille että opettajalle.

Toisella toteutuskerralla opetus oli verkossa lyhyinä, 20–60 minuutin mittaisina luentotallenteina. Luentotallenteet etenivät laadullisen tutkimusprosessin luonteen mukaisesti, ja niitä julkaistiin säännöllisesti viikoittain. Vuorovaikutuksellinen osuus muodostui erillisistä noin tunnin mittaisista ohjauksista, joihin saattoi valintansa mukaan osallistua virtuaalisesti tai myöhemmin tallennetta seuraamalla.

Aikataulun kevennys ja sisällön jäsentely lyhytkestoisempiin osiin auttoivat osaa videotallenteita seuraavista opiskelijoista rytmittämään seuraamista oppimisen kannalta mielekkäästi ja tukivat ymmärtävää oppimista. Aikuisopiskelijoiden palautteiden mukaan luentotyypin verkko-opetuksen on oltava perinteistä opetusta nopeampoisempaa, sisällöllisesti asiantuntevaa ja hyvin jäsennettyä.

Aikuisopiskelijat pyrkivät maksimoimaan ajankäytön tehokkuuden, joten he halusivat tarkat aikataulut sekä laadukkaat materiaalit ja linkit etukäteen. Pitkät, usean tunnin luentosessiot, jotka etenevät opettajan kerrontana ja ilman ennakkotietoa sisällön rytmittämisestä, ovat kiireisille aikuisille haasteellisia etenkin verkkotallenteina seurattuina. Kurssin selkeä rakenne ja ulkoasu helpottivat opiskelijoiden mukaan sisällöltään melko vaikeaksi koettuun aiheeseen tarttumista ja oman oppimisprosessin rytmittämistä. Omatoimisen opiskelun tueksi kootut metodiopetuksen verkkoresurssit, henkilökohtainen oppimispäiväkirja ja opintojakson verkkotentti saivat myös hyvää palautetta. Aikuisopiskelijat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä voidessaan osallistua koulutukseen virtuaalisesti ja itselleen sopivana ajankohtana.

Pedagoginen vuorovaikutus sitoo, mutta tehostaa palautetta ja oppimista

Ensimmäisessä toteutuksessa jokainen opetuskerta sisälsi luennoinnin rinnalla lyhyitä pohdintatehtäviä sekä pidempiä (n. 30–45 min.) yhteistoiminnallisia harjoitus-

tehtäviä verkkoympäristön virtuaalisissa pienryhmätiloissa. Pienryhmäkeskusteluja ei tallennettu, mutta opettaja saattoi vierailta virtuaalisissa ryhmätiloissa ja osallistua ongelmanratkaisutyyppeihin keskusteluihin. Pienryhmät kuitenkin esittelivät oman tehtävänsä ja keskustelunsa tulokset yhteisessä virtuaalitallassa, jolloin nauhoitteita seuraavat opiskelijat pääsivät seuraamaan opettajan ja opiskelijoiden keskustelua. Tämä opiskelijoiden välinen keskustelu koettiin tärkeäksi oppimisen kannalta. Suurin osa opiskelijoista valitsi kuitenkin itsenäisen työskentelyn ja tallenteiden katsomisen jälkikäteen, jolloin vuorovaikutus jäi kokematta.

Toisella toteutuskerralla opiskelijoille oli luentotallenteiden lisäksi tarjolla verkkovälitteistä ohjausta, jota oli saatavilla sekä reaaliaikaisesti että tallenteina. Esitetyt ohjaukselliset kysymykset olivat sisällöllisiä tai liittyivät kurssin suorittamiseen. Verkkovälitteinen oppisisältöihin liittyvä vuorovaikutus koettiin merkittäväksi, vaikka kynnyksen tallennettavassa ohjaustilanteessa kysymiseen koettiin jännittämisen vuoksi korkeaksi. Muutaman opiskelijan osallistuminen elävöitti ja tuki tallenteen seuraajia asiasisällön jäsentämisessä. Opiskelijapalautteen mukaan vuorovaikutteisen keskustelun seuraaminen sekä toisten opiskelijoiden kysymykset ja puheenvuorot edistivät omaa oppimista. Moni opiskelija pahoitteli, ettei ollut löytänyt aikaa osallistua reaaliaikaiseen keskusteluun. Muutama opiskelija sitoutui reaaliaikaiseen vuorovaikutukseen, mikä oli opettajan ja muiden opiskelijoiden kannalta tärkeää ja syvensi vaativia asiasisältöjä luontevasti. Ensimmäistä kertaa verkkovälitteiseen opintojaksoon osallistunut aikuisopiskelija kuvaa tätä kokemusta seuraavasti:

Verkossa mukana olleet opiskelijat loivat itsellekin sellaisen mielikuvan, kuin olisit yksi heistä. Mitä enemmän verkkolaiset kysyivät sitä parempi. Kysymykset kun ovat juuri niitä, mitä itsekin päähkäilee. (---) Koska katselin nauhoitteet jälkikäteen, en saanut moniin kysymyksiini vastauksia. Varsinkin tehtäviä tehdessä tuntuu välillä olevansa aivan hukassa. (Opisk.A12)

Itseopiskelun vapauden ja ennakoidun tehokkuuden sekä oppimisen kannalta mielekkään vuorovaikutuksen suhde opiskelussa osoittautui välillä jännitteiseksi opiskelijan näkökulmasta. Osa opiskelijoista arvioikin uudelleen toteutusmuodon valintaansa opiskelukokemuksen jälkeen.

Jollain tapaa pakollinen toisten kanssa kommunikoinnin ja samalla opettajan (ehkä vain kerran) osallistuminen / palautteen antaminen olisi aiheellista. (Opisk.A15)

Oppimista vaikeutti oma päätös siitä, että opiskeli itsenäisesti. Verkkoluennoille kannattaa ottaa osaa. (Opisk.A16)

Toisella toteutuskerralla tallenteita jälkikäteen seuranneiden opiskelijoiden kokemus vuorovaikutuksen merkityksestä oli erilainen. Verkkovuorovaikutteisuus oli vähäistä ja keskittyi viikoittaisiin ohjaustapaamisiin. Vuorovaikutus ei yltänyt opettajan johtamissa ohjauksissa opiskelijoiden

keskinäiseksi analyttiseksi keskusteluksi, vaan dialogi muodostui lähinnä opiskelijoiden kysymyksistä ja opettajan vastauksista.

Koska en ollut yhteydessä opiskelijoihin ja luennoitsijaan opetuksen aikana, en ole kokenut konkreettista yhteisöllisyyttä tässä yhteydessä. Tässä vaiheessa minusta tuntuu, että tämä tie oli kuljettava yksin, jotta pystyin omaan tahtiin opiskelemaan. (Opisk.B1)

Erilaisia osallistumisen tapoja on palauteaineiston perusteella edelleen hyvä tarjota ja kehittää. Verkko-opetuksessa pitäisikin mahdollistaa entistä paremmin anonyymi osallistuminen vuorovaikutteisiin tilanteisiin. Toisaalta nimettömyys ja kasvottomuus lisäävät etäisyyden tunnetta ja saattavat osin myös häiritä vuorovaikutusta.

Johtopäätöksiä ja pohdittavaa

Aikuiskoulutuksen joustavuus, saavutettavuus ja pedagoginen mielekkyys ovat ajoittain jännitteisiä tavoitteita. Osa opiskelijoista oli tyytyväisiä itsenäiseen tapaan opiskella, osa kaipasi lisää vuorovaikutusta oppimisen tueksi. Opettajan näkökulmasta vähäinen vuorovaikutus oli todellinen verkkopedagoginen haaste. Vuorovaikutteisuuden vähentyessä opettajan epätietoisuus opiskeltavan aihealueen mahdollisista katvealueista, väärinymmärryksistä tai virhetulkinnoista kasvaa. Myöskään keskeinen akateeminen taito, argumentointi, ei opiskelijoilla kehity. Suorassa kommunikointisuhteessa opettaja saisi paremmin selville, mitä opiskelijoiden mielessä liikkuu.

Laadukas, asiantunteva ja vuorovaikutteinen verkkövälitteinen akateeminen aikuiskoulutus vaatii kokonaisuutena oppimisprosessin eri vaiheiden tiedostamista. Verkkövälitteisessä opetuksessa onnistumisen avaimia ovat opetukseen osallistuvien lähtökohtien riittävä tuntemus, vahva sisällöllinen osaaminen ja luova suhtautuminen verkon mahdollisuuksiin sen sekä rajoitusten tiedostaminen.

Leena Isosomppi toimii yliopistonlehtorina ja Minna Maunula yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa.

LÄHTEET

- Avoimen yliopiston foorumi (2013). *Avoimien yliopistojen opetus Suomessa 2014–2018*. Luettu 14.10.2015, <https://www.avoin.jyu.fi/tietoa/avoimien-yliopistojen-opetus-suomessa/avoimien-yliopistojen-opetuksen-valtakunnallinen-strategia-2014-2018>
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage Publications.
- Hakala, I., & Myllymäki, M. (2013). Ubiquitous learning environment based on lecture videos. *ICERI 2013 proceedings* (CD) (s. 6400–6409). Seville: International Association of Technology, Education and Development (IATED).
- Isosomppi, L., & Maunula, M. (2013). Verkkövälitteistä tutkimuksen teon opiskelua – aikuisopiskelun oivalluksia ja haasteita Adobe Connect -ympäristössä. Teoksessa T. Joutsenvirta & L. Myyry (toim.), *Sulautuvaa opetusta ja oppimista – luokkahuoneista verkkoon* (s. 57–62). Helsinki: Valtiotieteellisen tiedekunnan opetuksen kehittämispalvelut. Luettu 14.10.2015, <http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulop2013.pdf>
- Jyväskylän yliopisto (2007). *Jyväskylän yliopiston elinikäisen oppimisen strategia 17.1.2007*. Luettu 14.10.2015, <https://www.jyu.fi/hallinto/aikuiskoulutus/strategia/>
- Meriläinen, M., Piispanen, M., Valli, P., & Valli, R. (2013). Matkalla opettajuuteen: Omaluokkaharjoittelun ohjausta verkon välityksellä. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä* (s. 117–128). Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Maunula, M. (2014). Doctoral students' everyday experiences in the changing contexts. *EDULEARN14 Proceedings* (CD) (s. 4314–4321). Seville: International Association of Technology, Education and Development (IATED).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010). *Elinikäinen oppiminen – mahdollisuus kasvuun ja työllisyyteen*. Luettu 14.10.2015, http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/elinikaistenoppimisenneuvosto/liitteet/ohjelmajulistus.pdf
- Selwyn, N., Gorard, S., & Furlong, J. (2006). *Adult learning in the digital age: Information technology and the learning society*. London: Routledge.
- Southerton, D. (2011). Are we running out of time? Teoksessa V. May (toim.), *Sociology of personal life* (s. 121–133). Houndmills, Basingstoke; New York, NY: Palgrave Macmillan.

Tutkimusmenetelmäopetus muuttuvissa oppimisympäristöissä

Tampereen yliopistossa on alettu toteuttaa eri tutkinto-ohjelmien ja avoimen yliopiston yhteistä opetusta. Kimmoke sosiaalityön ja sosiaalityeiden tutkinto-ohjelmien sekä avoimen yliopiston yhteisen tutkimusmenetelmien verkko-opetuksen kehittämiseksi syntyi halusta tarjota vaihtoehtoista opetusta ja joustavoittaa opiskelijoiden opintopolkuja. Aloitimme opintojaksojen kehittämistyön keväällä 2014. Ensimmäiset aineopintotasoiset kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien verkko-opintojaksot (kumpikin 5 op) toteutettiin yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikössä samana vuonna. Menetelmäopetus tavoittaa tutkinto-ohjelman kontaktiopetuksena noin sata sosiaalityön ja sosiaalityeiden opiskelijaa vuosittain ja verkko-opetus noin puolet tästä. Kehittämässämme verkko-opetuksessa avoimen yliopiston opiskelijat muodostivat suurimman opiskelijaryhmän. Tutkinto-opiskelijoilla on kiintiö opintojaksoon.

Verkko-opetuksen kehittäminen tarkoittaa muutosta oppimisympäristöajattelussa. Perinteinen oppimisympäristöajattelu näkee oppimisympäristön suljettuna, opettajajohtoisena ja strukturoitua toimintatapaa korostavana, kun muuttuvaa oppimisympäristöä ilmentää avoimuus. Wilson (1996) määrittelee oppimisympäristön paikaksi tai tilaksi, jossa ihmisillä on käytössään resursseja, joiden avulla he voivat oppia ymmärtämään erilaisia asioita ja rakentamaan merkityksellisiä ratkaisuja ongelmiin. Kehittäjäopettajina näemme oppimisympäristön Wilsonin tavoin laajana ja monimuotoisena. Katsomme, että sosiaalinen vuorovaikutus ja didaktiset lähestymistavat luovat oppimista ja opetusta tukevan oppimisympäristön myös verkossa. Tulevaisuudessa oppiminen tapahtuu yhä enemmän sosiaalisissa verkostoissa. Tällöin oppiminen ei sitoudu paikkaan, aikaan tai tapaan, vaan tietoa rakennetaan aktiivisesti arjen konteksteissa, jaettuna ja kollektiivisena prosessina. (Korhonen, 2014.)

Kehittämistyömme toimintaympäristö muodostuu verkon välityksellä tapahtuvasta kvantitatiivisesta ja kvalitatiivisesta tutkimusmenetelmäopetuksesta. Tavoitteena on, että menetelmäopetus vastaa kasvokkaista opetusta, vaikka toimintaympäristön erilaisuus vaatiikin erilaisia tapoja, joilla opiskelijoiden oppimisprosessia voi tukea. Verkko-opetus tuo opettamiseen ja opiskeluun uusia mahdollisuuksia ja haasteita. Pyrimme avaamaan niitä tässä.

Pedagogiset periaatteet lähtökohtana

Toteuttamamme verkko-opetuksen kehittämistyö pohjautuu kolmelle toisiaan tukevalle pedagogiselle periaatteelle: linjakkuudelle, ymmärtävälle ja yhteisölliselle oppimiselle. Yhteiset pedagogiset periaatteet tukevat menetelmäopetuksen eri orientaatioiden yhdenmukaista opetuksen tapaa.

Linjakkuuden perusajatus on, että verkko-opetuksessa opettamisen ja oppimisen tulee olla tavoitteellista. Tällöin opettajalla ja opiskelijoilla tulee olla ymmärrys siitä, mihin pyritään ja millä keinoin, miten tavoitteet saavutetaan sekä miten niiden saavuttamista arvioidaan. (Nevgi &

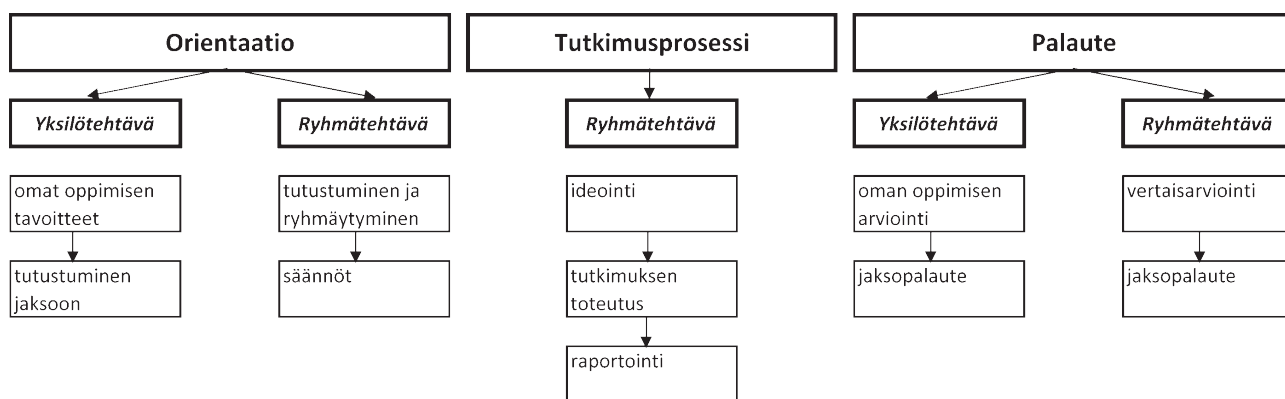
Lindblom-Ylänne, 2009). Opetuksessa on olennaista tehdä opiskelijalle näkyviksi jakson tavoitteet, menetelmät ja arviointi. Perusajatuksena on huomioida, kuinka opiskelija voi oppia parhaiten ja kuinka opettaja voi tukea tätä prosessia.

Ymmärtävän oppimisen periaatteiden huomioiminen on tapa toteuttaa linjakasta opetusta. Ymmärtävä oppiminen on oppijan metakognitiivinen prosessi, jossa oppijalla on vastuu oman oppimisensa suunnittelusta, oppimisprosessin arvioinnista ja suuntaamisesta. Opetuksen odotetaan tuottavan yhä enemmän geneerisiä taitoja, kuten tiedon ja prosessien hallintaa, ryhmätyö- ja tiedonhakutaitoja sekä uuden tiedon omaksumisen ja luomisen kykyä. Sen odotetaan tuottavan myös ammatillista kasvua. (Annala & Mäkinen, 2011; Barnett & Coate, 2005.) Verkko-opetuksen kehittämisessä huomioimme sekä oppijan oppimisprosessin että sen tukemisen.

Yhteisöllinen oppiminen on lähestymistapa, joka linkittyy ymmärtävään oppimiseen. Se on pedagoginen lähestymistapa, jolla tarkoitetaan oppimistilannetta, jossa ryhmä samaan tavoitteeseen sitoutuneita opiskelijoita pyrkii oppimaan ja ratkaisemaan ongelman yhdessä (Repo-Kaarento, 2009). Ryhmän jäsenten vuorovaikutuksen tuloksena syntyy syvällisempää ja moniulotteisempaa tietoa kuin yksittäisen oppijan työskentelyn seurauksena. Verkko-opetuksessa jokainen ryhmän jäsen kantaa vastuun oppimistehtävien tekemisestä. Yhteisöllisyyden tukemiseen täytyy verkkoympäristöjä rakennettaessa kiinnittää huomiota.

Kehittämistyön toteutus

Työskentely käynnistettiin kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien parissa yhteistyöpalaverilla, jossa sovimme kehitystyön vastuualueet ja yhteistyön muodot. Aloitimme työskentelyn muodostamalla yhteiset pedagogiset lähtökohdat jaksojen suunnittelulle. Suunnittelun ytimen muodosti verkkoympäristö, jossa jaksot toteutettiin ilman kontaktiopetusta.



Kuvio 1. Tutkimusmenetelmäopetuksen rakenne verkossa

Pohdimme yhdessä, miten voisimme konkreettisesti vastata opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin verkko-oppimisympäristössä. Tutkinto-ohjelman kontaktiopetus toimi mittarina sille, mitä verkko-opetuksen täytyy vähintään tavoittaa. Prosessin aikana kävimme vuoropuhelua jaksojen yhteisistä ja erottavista elementeistä. Yhteisiksi elementeiksi muodostuivat oppimisympäristön erityiskysymykset, omaksumamme pedagogiset periaatteet sekä arviointi. Pohdimme myös, miten jaksojen opetus on tuotettavissa yhteneväisin tavoin sisällöllisistä eroista huolimatta. Katsoimme, että vaikka kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusmenetelmäopetus ovat sisällöltään erilaisia, niiden pedagoginen tausta ja didaktiset lähestymistavat voivat olla yhteneväisiä.

Jäsenysten pohjalta rakensimme rungon, joka sisälsi kolme vaihetta: orientaation, tutkimusprosessin sekä palautteen (ks. kuvio 1). Jaksot alkoivat orientoitumisella, joka sisälsi oppimistavoitteiden laatimisen, opintojaksoon tutustumisen, ryhmäytymisen ja ryhmän sääntöjen luonnin. Orientaatiovaiheen tarkoitus oli tukea opintojakson yhteisöllisen toimintakulttuurin luomista, mutta vaihe oli merkityksellinen myös linjakkuudelle. Orientaatiovaiheen jälkeen aloitimme tavoitteellisen työskentelyn tutkimusprosessin parissa. Eri vaiheiden välillä työmäärä jakautui painottuen tutkimusprosessiin. Orientaatioon ja palautteeseen käytetty aika muodosti vain pienen osan jaksojen kokonaisuudesta. Tutkimusprosessi jakautui edelleen kolmeen vaiheeseen: ideointiin, tutkimuksen toteutukseen ja raportointiin. Näiden toteutuksessa oli hiukan eroja kvantitatiivisessa ja kvalitatiivisessa opintojaksossa. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien opetuksessa opiskelijat ideoivat ryhmissä tutkimusaihetta ja keräsivät toteutusvaiheessa tutkimusaineiston sekä analysoivat sen. Sen sijaan kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien opetuksessa oli käytössä valmis tutkimusaineisto, joka oli kerätty kurssin kontaktiopetuksessa samana keväänä. Opiskelijat ideoivat aineiston pohjalta itseään kiinnostavia tutkimuskysymyksiä ja suuntasivat analyysivaihetta aineiston mukaisesti. Jaksoissa tehtiin lopputyönä pienenmuotoinen tutkimus, joka raportoitiin. Jaksot jäsentyivät yksilö- ja ryhmätehtävien ympärille. Jaksojen välillä oli eroa tutkimusprosessivaiheen materiaaleissa, jotka olivat tarkoituksenmukaisia erilaisten menetelmäorientaatioiden opetuksessa. Jaksojen aikana hyödynnettiin verkkoalustan

lisäksi erilaisia työkaluja, kuten verkkotekstejä, käsittekartta- ja tilasto-ohjelmaa, tallenteita sekä tekstinkäsittelytyökaluja. Palautevaihe jakautui kolmeen osaan: oppimisen reflektointiin, vertaiskommentointiin ja jaksopalautteeseen. Kehittämistyössä kiinnitimme huomiota oppimisen arvioinnin rakentamiseen (ks. Biggs, 1996). Arviointikehikon rakensimme selkeäksi ja johdonmukaiseksi. Palautetta annettiin jaksojen aikana, ja arviointikeinoina käytettiin itse- ja vertaisarviointia sekä jaksopalautetta. Siten arviointi oli monisuuntaista.

Tutkimusmenetelmäopetuksen haasteet ja mahdollisuudet verkossa

Kehitystyön myötä olemme problematisoineet omia oppimiskäsityksiämme ja opetusmetodeitamme sekä laajentaneet käsityksiämme oppimisympäristöistä, opettamisesta ja oppimisesta. Yhteisten raamien rakentaminen opetukselle mahdollisti opetuksen linjakkuuden ja tuki opiskelijan oppimisen prosessimaisuutta. Samankaltaiset, suunnitelmallisesti kehitetyt opintojaksot tukivat opiskelijan syväsuuntautunutta oppimista ja tiedon kumulatiivista rakentumista. Samalla keskustelu yli tutkinto-ohjelmaraajojen ja eri opintojaksojen välillä toteutti Blackmoren & Kandikon (2012) tarkoittamaa laajaa yhteistä kehitystyötä.

Tutkimusmenetelmäopetusta ei ole aiemmin juurikaan toteutettu verkossa. Kontaktiopetuksessa käytössä olleet opetusmenetelmät eivät olleet siirrettävissä verkko-opetukseen, vaan jouduimme kehittämään uusia tapoja, joilla menetelmäopetusta voidaan toteuttaa. Opetuksen kehittäminen edellyttää taitoa luoda oppimista tukeva oppimisympäristö ja suunnitella opetus oppimisprosessia tukevaksi kokonaisuudeksi myös verkossa (Löfström & Nevgi, 2009). Tämä tukee opiskelijoiden kokemusta oppimisesta dynaamisena ja vuorovaikutteisena prosessina.

Opiskelijat tulevat avoimeen yliopistoon ja tutkinto-opetukseen erilaisista taustoista; lähtökohdat, tarpeet ja oppimisen tavat eroavat. Verkko-opetus on keino vastata opiskelijoiden tarpeisiin. Verkko-opetus tuo opiskeluun lisää mahdollisuuksia, koska se ei ole aika- tai paikkadonnaista, mikä tuo joustavuutta opiskelijan opintopolun rakentamiseen. Yhteisöllinen toimiminen verkossa voi yhteisen ajan ja tilan puuttumisen vuoksi olla opiskelijoille myös haaste ja vaatia hyvää itsesääteilytaitoa oppimisen ja

ryhmän yhteisen työskentelyn onnistumiseksi. Siten myös oppimaan oppimisen taidot nousevat tärkeiksi. Opettajalle jää haasteeksi oppimisprosessin tukeminen, mikä täytyy huomioida jo jakson suunnitteluvaiheessa. Jos opettaja huomaa jakson aikana puutteita ryhmien toiminnassa, hän ohjaa opiskelijoita oikeanlaisten strategioiden käyttöön.

Puutteet tietoteknisissä taidoissa aiheuttivat ongelmia osalle opiskelijoista. Avoimessa yliopistossa opiskelevilta puuttuu usein oppimisen tuki, sillä opiskelu keskittyy tutkinto-ohjelman kursseihin ilman opiskelutaitoihin liittyviä tai muita tukevia opintoja. Verkko-opetukseen voi rakentaa tuen paikkoja erityistä tukea tarvitseville. Formatiivinen, prosessinaikainen arvio auttaa opettajaa huomaamaan niitä haasteita, joita opiskelijoilla jaksolla on (Günther & Kuusisto, painossa). Yhtä tärkeää on tehdä näkyväksi, mitä verkko-opiskelu vaatii opiskelijalta, jotta hän voi arvioida kykyään opiskella verkossa.

Voimme todeta, että linjakkuuden sekä yhteisöllisen ja ymmärtävän oppimisen periaatteille rakentuvat jaksot tukevat opiskelijoiden syväsuuntautunutta oppimista ja tuottavat kvalifikaatioita, jotka ovat siirrettävissä myös työelämään opintojen päätyttyä. Yhteisöllisyys auttaa opiskelijoita muodostamaan uutta tietoa vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Huolellinen taustatyö ja vahva yhteistyö tukivat jaksosten toteutusta. Liian kiireessä ja vähillä resursseilla tehty työ haastaa opettajan viimeistään opetusvaiheessa, joten verkko-opintojaksojen kehittämiseen on hyvä varata aikaa jo lähtötilanteessa. Suunnitteluun on syytä paneutua – miettiä, miksi ja millaista opetusta ollaan suunnittelemassa, millaisia tavoitteita ja odotuksia opetukselle on asetettu sekä millaisessa oppimisympäristössä operoidaan.

Opetuksen toteutus ja siitä saatu palaute luovat pohjan opetuksen kehittämiseksi, myös verkossa.

Katja Kuusisto toimii yliopistonlehtorina ja Kirsi Günther yliopisto-opettajana Tampereen yliopiston yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikön sosiaalityön tutkinto-ohjelmassa.

LÄHTEET

- Annala, J., & Mäkinen, M. (2011). Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, & V-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (s. 104–129). Tampere: Tampere University Press.
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead, Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32 (3), 347–364.
- Blackmore, P., & Kandiko, C. B. (2012). The networked curriculum. Teoksessa P. Blackmore & C. B. Kandiko (toim.), *Strategic curriculum change in universities. Global trends* (s. 3–20). London: Routledge.
- Günther, K., & Kuusisto, K. (painossa). Tutkimusmenetelmäopetuksen arviointi-käytännöt verkko-opetuksen kehityksessä. *Aikuiskasvatus*.
- Korhonen, V. (2014). Verkko-oppimisympäristöt ja niihin liittyvät pedagogiset haasteet aikuis- ja korkeakoulutuksen kentillä. Teoksessa A. Heikkinen & E. Kallio (toim.), *Aikuisen kasvu ja aktiivointi* (s. 215–242). Tampere: Tampere University Press.
- Löfström, E., & Nevgi A. (2009). Verkko-opetuksen linjakkuus ja yhteisöllinen oppiminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 300–317). Helsinki: WSOY.
- Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Opetuksen linjakkuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 138–155). Helsinki: WSOY.
- Repo-Kaarento, S. (2009). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmäopetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 280–299). Helsinki: WSOY.
- Wilson, B. G. (1996). Introduction: What is a constructivist learning environment? Teoksessa B. G. Wilson (toim.), *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design* (s. 3–8). New Jersey: Educational Technology Publications.

Parhaita käytäntöjä jakamassa: kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävaranto

Miten saada opetukselliset ideat kiertoon nopeasti ja vaivatta? Miten vahvistaa yhteisöllisyyttä ja antaa ja saada vertaistukea silloinkin, kun kollega on kaukana? Tässä artikkelissa esittelemme aloitteen, joka pyrkii vastaamaan näihin haasteisiin: kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävarannon. Menetelmävaranto on perustettu Itä-Suomen yliopistossa keväällä 2014. Se sijaitsee yliopiston Wiki-alustalla ja on sieltä käsin kaikkien Suomen yliopistoissa työskentelevien kääntämisen ja tulkkauksen opettajien käytössä. Varannon avulla opettajien hiljainen tieto saadaan kiertoon, ja virtuaalinen ammattiyhteisö luo puitteet opettajien vertaistuelle yli yliopistorajojen. Käyttäjiä on tällä hetkellä 50 ja opetusmenetelmäkuvaus ja muita aineistoja lähes 60. Varantoa kehitetään jatkuvasti muun muassa työpajatyöskentelyn avulla.

Teoriatausta: hiljainen tieto kiertoon virtuaalisen vertaistuen kautta

Ajatus varannon perustamisesta syntyi spontaanisti, mutta idealle löytyy myös teoreettista taustaa. Tietyn alan – tässä tapauksessa kääntämisen ja tulkkauksen – opettajille kertyy opetustyössä *hiljaista tietoa*. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan kokemukseen perustuvaa, usein dokumentoimattomaa ja jopa tiedostamatonta ymmärrystä alan opettamisesta sekä toimivista opetusmenetelmistä ja -käytännöistä (Paloniemi, 2008, 264). Tämä hiljainen tieto olisi tärkeää tiedostaa, sanallistaa ja saada tehokkaasti kiertoon.

Mentorointi on todettu hyväksi keinoksi siirtää osaamista esimerkiksi liike-elämässä ja opettajien koulutuksessa (Heikkinen & Huttunen, 2008, 203). Alun perin mentoroinnilla on tarkoitettu tilannetta, jossa kokenut työntekijä neuvoo nuorempaa, mutta nykyään mentorointi voi tarkoittaa laajemmin vertaismentorointia tai *vertaistukea*: omaa toimintaa kehitetään jakamalla kokemuksia vertaisryhmässä (Heikkinen & Huttunen, 2008, 204–205). Kirjoittajien kokemusten mukaan vertaisryhmätyöskentelyä hyödynnetäänkin runsaasti yliopistopedagogisissa opinnoissa, mutta alakohtaista vertaistukea on tarjolla huomattavasti vähemmän. Työnantajan järjestämiä mahdollisuuksia opettajien vertaistukeen on niukasti, jos ollenkaan, joten hiljaista tietoa jaetaan lähinnä kahvipöytä- tai käytäväkeskusteluissa. Tällaisena vertaistuki hyödyttää vain samassa laitoksessa työskenteleviä tuttuja kollegoja.

Viime aikoina kehittyneet *virtuaaliset ammattiyhteisöt* osoittavat, että vertaistuen ei tarvitse rajoittua tutulle käytävälle tai edes oman yliopiston sisälle (Lin, Lin, & Huang, 2008; Hofman & Dijkstra, 2010). Virtuaalinen ammattiyhteisö on tietyn alan ammattilaisten muodostama yhteisö, jolla on yhteinen kiinnostuksen kohde tai tavoite (tässä tapauksessa kääntämisen ja tulkkauksen opetuksen kehittäminen) ja joka pyrkii tavoitteeseensa virtuaalifoorumia hyödyntäen (Lin ym., 2008, 743; Hofman & Dijkstra, 2010, 1033). Opettajien virtuaalisyhteisöt voivat edistää käytänteiden

kehittämistä (Hofman & Dijkstra, 2010). Tehokkaimmin näyttävät toimivan yhteisöt, joilla on mahdollisuus vuorovaikutukseen myös kasvokkain reaali maailmassa (Matzat, 2013).

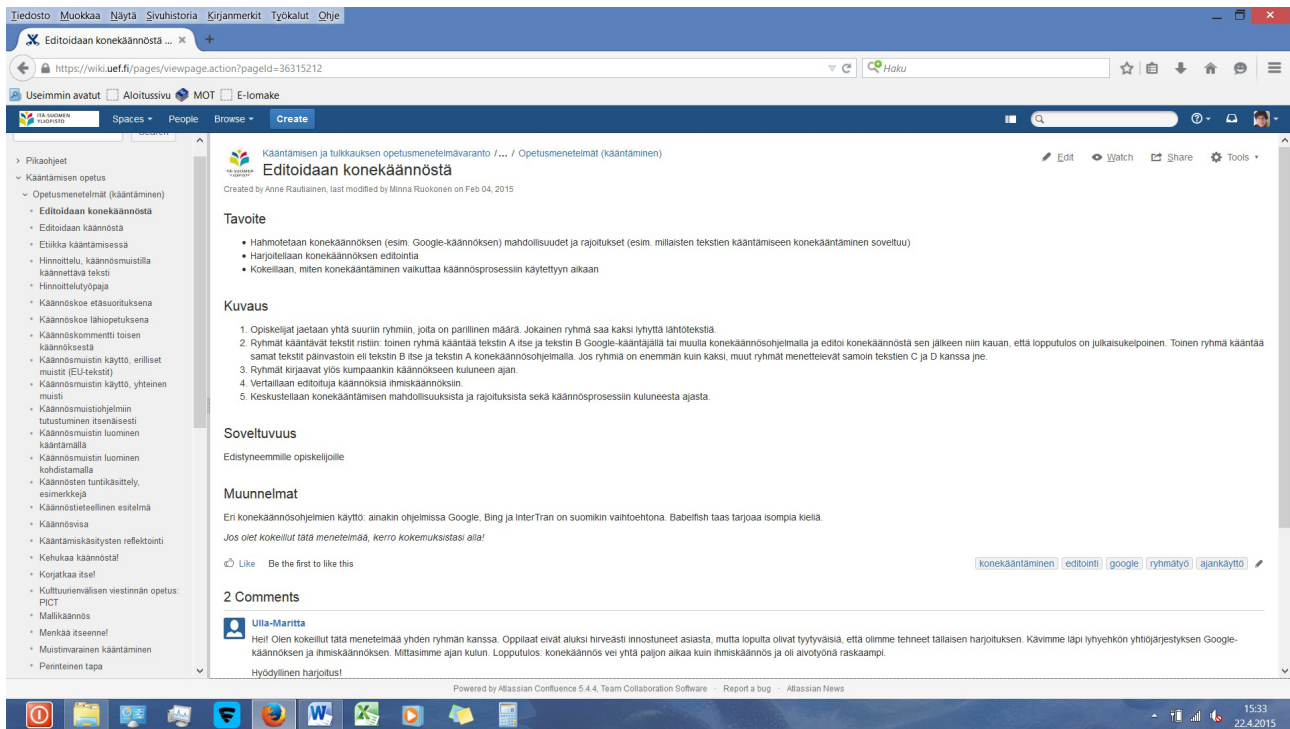
Seuraavaksi kuvaamme varannon taustaa, toiminta-periaatteita ja tuloksia hiljaisen tiedon, vertaistuen ja virtuaalisten ammattiyhteisöjen käsitteiden pohjalta.

Miksi varantoa tarvitaan?

Kääntämisen ja tulkkauksen opetus on luonteeltaan aktivoivaa taito-opetusta, jossa kehitetään samanaikaisesti montaa eri taitoa (kahden kielen taitoa, kulttuuritietoutta, tiedonhakutaitoa jne.). Opetuksessa ja harjoituksissa harjoitellaan tyypillisesti ongelmanratkaisua ja tiedon soveltamista työelämän kokonaistilanteita simuloiden. Opetus on haastavaa ja vaatii opettajalta monenlaista osaamista.

Tukea erityisesti opetusmenetelmiin on kuitenkin tarjolla niukasti. Kääntämisen opettajilta, kuten muultakaan yliopiston henkilökunnalta, ei yleensä edellytetä pedagogista koulutusta. Opettajat voivat suorittaa yliopistopedagogisia opintoja työnsä ohella, mutta tällöin jokainen joutuu itse miettimään, miten soveltaa uusia pedagogisia valmiuksiaan kääntämisen ja tulkkauksen opetukseen. Lisäksi ainakin kirjoittajien kokemuksen mukaan monet yliopistopedagogiikan opinnoissa käsitellyistä opetusmenetelmistä sopivat ensisijaisesti luento-opetukseen.

Käännöstutkimuksessa kääntämisen opettamista on käsitelty jonkin verran. Esimerkiksi kääntäjän ammatillisia kompetensseja on tutkittu, ja niille on määritelty Euroopassa yleisesti hyväksytyt päälinjat (EMT expert group, 2009). Vähemmän on tarkasteltu sitä, miten kompetensseja tulisi opettaa. Esimerkiksi Kiraly (2000) ja Kelly (2005) soveltavat pedagogisia teorioita kääntämisen opetuksen suunnitteluun, mutta tarjoavat vain niukasti esimerkkejä konkreettisista opetusmenetelmistä (ks. kuitenkin Kelly, 2005, luku 6). Tutkimukseen perehdyttyäänkin opettaja jää yksin kehittämään omat sovelluksensa ja selvittämään



Kuva 1. Esimerkki menetelmäkuvauksesta

yrityksen ja erehdyksen kautta, millaiset menetelmät toimivat. Mistä siis tukea, käytännön neuvoja ja voimavaroja opetuksen kehittämiseen?

Varannon perustaminen ja toimintaperiaatteet

Kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävaranto on kehitetty Itä-Suomen yliopiston filosofisen tiedekunnan humanistisella osastolla, vieraiden kielten ja käännöstiiden oppiaineryhmässä. Varanto on tarkoitettu kaikille kääntämisen ja tulkkauksen opettajille niissä yliopistoissa, jotka tarjoavat käännöstieteellistä koulutusta (Helsingin, Itä-Suomen, Tampereen, Turun ja Vaasan yliopistot). Varanto ei ole julkinen, vaan sinne voi liittyä ottamalla yhteyttä ylläpitäjiin.

Varannon kehittäminen sai alkunsa syksyllä 2013 kääntämisen ja tulkkauksen opettajien kehitystapaamisessa, jossa Päivi Kuusi esitteli Tampereen yliopistossa koottuja opetusmenetelmiä ja ehdotti, että menetelmiä alettaisiin kirjata yhteiseen varantoon. Wiki-sivuston perustivat helmikuussa 2014 tämän artikkelin kirjoittajat ja varannon ylläpitäjät Päivi Kuusi, Anne Rautiainen ja Minna Ruokonen. Käyttäjille varanto avattiin huhtikuussa 2014 sivustolla <https://wiki.uef.fi/>. Wiki-sivun laatimiseen on saatu neuvoja yliopiston opinto- ja opetuspalveluista, mutta muuten varanto toimii käyttäjien omaehtoisen kehittämissä työssä ilman muodollista institutionaalista tukea tai rahoitusta.

Varantoon on koottu erilaisia opetusmenetelmäkuvauksia ja ohjeistuksia. Opetusmenetelmäosiossa kuvataan esimerkiksi eri tapoja käännösten tuntikäsitteilyyn ja käännösteknologian käyttöön. Ohjeistuksia on laadittu muun muassa refleктоivan käännöskommentin kirjoittamisesta ja käännöksen vertaisarvioinnista. Jokaisessa

menetelmäkuvauksessa kerrotaan menetelmän tavoitteet, kuvataan menetelmän toteutus, kommentoidaan, minkä tason opiskelijoille tai kurssille menetelmä soveltuu, sekä esitetään mahdolliset muunnelmat (ks. kuva 1). Kuvauksissa ei suoraan viitata pedagogisiin teorioihin, mutta rakenne ohjaa käyttäjiä pohtimaan, mihin he opetuslajaan pyrkivät. Lisäksi monet menetelmät aktivoivat opiskelijoita tai ohjaavat heitä refleктоimaan toimintaansa ja perustuvat näin konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle.

Varannon tavoitteena on auttaa käyttäjiä kehittämään omaa opetustaan ja tarjota vertaistukea. Käyttäjät voivat lisätä alustalle omia aineistojaan ja muokata tai kommentoida olemassa olevia kuvauksia. Konkareille varanto antaa mahdollisuuden pukea hiljainen tietonsa sanoiksi ja saada se kiertoon ja käyttöön. Uusille tulokkaille tai sijaisille, jotka vertaistukea ehkä eniten tarvitsevat, menetelmävaranto toimii perehdyttämisen välineenä. Sekä konkarit että tulokkaat voivat hakea varannosta vaihtelua opetusmenetelmiinsä. Kommentointimahdollisuus on tärkeä, koska sen avulla käyttäjät voivat jakaa kokemuksiaan ja kertoa, millaisissa tilanteissa jokin menetelmä toimi tai ei toiminut.

Tulokset

Huhtikuussa 2015 varannossa oli 44 menetelmäkuvausta ja 13 muuta aineistoa, kuten käännöksen arviointikriteerit ja tiedonhakuohje. Käyttäjää oli tuolloin 50 eli noin puolet päätoimisista kääntämisen ja tulkkauksen opettajista. Arvio perustuu Suomen kääntäjien ja tulkkien liiton Opettajien ja tutkijoiden jaoston jäsenmäärään, joka on tarkistettu jaoston puheenjohtajalta (Vik, 2015).

Varanto on herättänyt runsaasti kiinnostusta. Kuvauksia on työstetty kahdessa työpajassa, Suomen kääntäjien

ja tulkkien liiton Opettajien ja tutkijoiden jaoston syysseminaarissa elokuussa 2014 sekä Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumissa huhtikuussa 2015. Aloite työpajatyöskentelyyn tuli molemmissa tapauksissa varannon käyttäjiltä. Työpajoissa virtuaaliyhteisön jäsenet kohtaavat kasvokkain, mikä auttaa pitämään yllä kiinnostusta varantoa kohtaan (Matzat, 2013). Muuten käyttäjien aktiivisuutta on vaikea arvioida, koska sivulle ei teknisistä syistä saada kävijälaskuria. Ensimmäinen palautekysely on suunnitteilla.

Ylläpitäjät itse ovat kokeneet, että kuvausten kirjaaminen auttaa selvittämään itselle ja opiskelijoille eri harjoitusten tavoitteita. Oman opetuksen reflektointi auttaa sanallistamaan käytäntöjä ja oivalluksia, jotka muuten voisivat jäädä hiljaiseksi tiedoksi. Varannon käyttö on monipuolistanut omaa opetusta, ja eri opetusmenetelmien käyttö auttaa säätelemään omaa työmäärää, sillä opetusmenetelmiä vaihtelemalla eri kurssien aiheuttamaa kuormitusta voi jakaa tasaisemmin.

Riskit ja sovellettavuus

Kokemukset aiemmista samantyyppisistä hankkeista viittaavat siihen, että merkittävimmiksi riskeiksi voivat muodostua käyttäjien sitouttaminen ja aktivointi. Esimerkiksi 2000-luvun lopulla perustetun Peda-muisti-tietopankin oli tarkoitus levittää yliopisto-opetuksen hyviä käytänteitä, mutta sivusto on nykyään poissa käytöstä. Myös kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävarantoon ovat eniten menetelmiä lisänneet toistaiseksi ylläpitäjät itse.

Riskeistä huolimatta kirjoittajat ovat kokeneet varannon ylläpitämisen palkitsevaksi. Wiki-sivusto on ollut nopea rakentaa, ja ylläpitäminen vaatii vain vähän teknistä osaamista. Uskommekin, että vastaavasta varannosta voisi olla hyötyä myös muilla aloilla. Kehitystyön vauhdittamiseksi tarvitaan kuitenkin todennäköisesti aktiivinen ydinryhmä, jolla on hyvät kontaktit potentiaalsiin käyttäjiin

eri yliopistoissa. Lisäksi ydinryhmän on tärkeää pystyä työstämään varantoa yhdessä ja kokea, että yhteistyö antaa uutta virtaa työhön. Näin virtuaalinen ammattiyhteisö voi vahvistaa yhteisöllisyyttä ja vertaistukea myös reaali-maailmassa.

Kirjoittajat ovat Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampukselta. Minna Ruokonen toimii englannin kielen ja kääntämisen yliopistonlehtorina, Päivi Kuusi venäjän kielen ja kääntämisen yliopistolehtorina ja Anne Rautiainen saksan kielen ja kääntämisen yliopisto-opettajana.

LÄHTEET

- EMT expert group. (2009). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Luettu 30.4.2015, http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf
- Heikkinen, H. L. T., & Huttunen, R. (2008). Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa, & A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja* (s. 203–220). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hofman, R. H., & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1031–1040.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers. A guide to reflective practice*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome.
- Lin, F., Lin, S., & Huang, T. (2008). Knowledge sharing and creation in a teachers' professional virtual community. *Computers & Education*, 50 (3), 742–756.
- Matzat, U. (2013). Do blended virtual learning communities enhance teachers' professional development more than purely virtual ones? A large scale empirical comparison. *Computers & Education*, 60 (1), 40–51.
- Paloniemi, S. (2008). Hiljaisen tiedon jakaminen työyhteisössä – työssä oppimisen rajapinnalla. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa, & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja* (s. 255–274). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Vik, G.-V. (2015). Sähköpostiviesti 13.10.2015.

Miten parantaa vuorovaikutusta ja aktivoida opiskelijoita massaluennolla – esimerkkejä yliopiston perusopetuksesta farmasian alalta

Tässä raportissa esitellään opetuskokeiluja, joiden avulla voidaan aktivoida opiskelijoita ja lisätä opiskelijoiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta massaluennolla. Kokeilut toteutettiin syksyllä 2014 Itä-Suomen yliopiston farmasian laitoksen perusopetuksessa Farmakologia ja toksikologia -opintojaksolla.

Aktivoivan luennon lähtökohdat

Luento-opetuksella on pitkä perinne yliopisto-opetuksessa ja sen asema on edelleen vankka, sillä se mahdollistaa suurienkin opiskelijamäärien samanaikaisen opettamisen. Luento-opetus viittaa opetustyyliin, jossa opettajalla on aktiivinen rooli ja opiskelijalla passiivinen tietoa vastaanottava rooli, jolloin se on usein puuduttavaa ja turhauttavaa opiskelijalle eikä johda laadukkaaseen oppimiseen (Nevgi, Lonka, & Lindblom-Ylänne, 2009). Luento-opetuksen etuja ja haasteita on kuvattu tarkemmin taulukossa 1. Kognitiivinen oppimismäkemys painottaa sekä oppijan aktiivista suuntautumista opiskeltavaan asiaan että sisäistä tiedonkäsittelyprosessia, jossa tietoja, merkityksiä ja käsitteitä muodostetaan oppijan omiin sisäisiin malleihin (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009). Luento-opetusta voidaan muokata opiskelijoita paremmin osallistavaksi ja aktivoivaksi, jolloin opiskelijat työstävät tietoa joko itsenäisesti tai vuorovaikutteisesti (Hyppönen & Lindén, 2009). Tällainen luento tukee opiskelijoiden oppimisprosessia tavanomaista luentoa paremmin ja edistää syväsuuntautunutta oppimista (Nevgi ym., 2009). Aktivoivaa luentoa puoltaa lisäksi se, että passiivinen kuuntelu laskee opiskelijoiden tarkkaavaisuutta nopeasti (10–20 minuutissa), mutta aktivoinnin avulla luento voidaan jaksottaa,

jolloin tarkkaavaisuus opetettavaan asiaan säilyy paremmin (Hyppönen & Lindén, 2009). Aloitus antaa ensivaikutelman luennon sisällöstä ja vaikuttaa ratkaisevasti siihen, missä määrin kuulijat kiinnostuvat aiheesta. Aktivoivien tehtävien sijoittamista luennon loppuun on syytä miettiä, koska opiskelijat valmistautuvat siinä vaiheessa jo lähtemään. Nevgin ym. (2009) mukaan luennon yhteenvetona toimiva aktiiviva tehtävä soveltuu kuitenkin erinomaisesti luennon loppuun. Interaktiivisen tekniikan kehittyminen tuo uusia mahdollisuuksia vuorovaikutuksen parantamiseen luennolla, sillä erilaisten vastaussovellusten avulla on mahdollista kerätä suuri määrä vastauksia yhdellä kerralla ja tehdä vastauksista nopeasti visuaalisia koosteita. Näiden sovellusten etuna on, että ne lisäävät opiskelijoiden aktiivista osallistumista ja kiinnostusta opetusta kohtaan, ja lisäksi niiden avulla opetusta voidaan jaksottaa pienempiin osiin (Fies & Marshall, 2008).

Opetuskokeilujen tausta

Opintojakso, johon kokeilut liittyvät, on suunnattu farmasian toisen vuosikurssin opiskelijoille, jotka valmistuvat koulutusohjelmastaan farmaseuteiksi tai proviisoreiksi. Opintojakson laajuus on 14 op ja se sisältää luentoja, pienryhmäopetusta sekä verkko-opetusta. Osallistujia opinto-

Taulukko 1. Luento-opetuksen etuja ja haasteita*

| Luento-opetuksen etuja | Luento-opetuksen haasteita |
|---|---|
| • Opettaja voi jäsentää tietoa haluamallaan tavalla. | • Opiskelijoiden passiivisuus. • Korostaa opettajan roolia tiedon hallitsijana, haasteena saada opiskelijat itse jäsentämään tietoa. |
| • Tarkasti etukäteen suunniteltavissa. | • Edellyttää tuntemusta kohderyhmän esitiedoista ja osaamistasosta. |
| • Mahdollistaa yhteyksien luomisen asioiden väliin sekä vuorovaikutuksen hyödyntämisen. | • Opetuksessa ei voi kovin hyvin huomioida opiskelijoiden heterogeenisuutta. |
| • Taloudellinen menetelmä, nopea ja yksinkertainen tapa välittää tietoa suurillekin opiskelijamäärille. | • Luennoilla oppiminen usein pinnallista, jolloin opittu unohtuu helposti. |
| • Opiskelijoiden kannalta tuttu ja turvallinen. | |

* Sisältö on koottu kirjasta Opettajan käsikirja – opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi (Hyppönen & Lindén, 2009).

jaksolla on vuosittain noin 160. Aktivointikokeilut tehtiin 45 minuuttia kestäväällä luennolla, jonka tavoitteena oli yleiskatsauksen antaminen iäkkäiden lääkehoidon erityispiirteistä. Aktivointikokeilut suunniteltiin osana yliopistopedagogisia opintoja, ja ne toteutettiin lokakuussa 2014.

Aktivointikokeilut farmakologian opetuksessa

Noin viikkoa ennen luentoa opiskelijoille jaettiin sähköpostitse luennon aiheeseen liittyvä orientoiva artikkeli. Sähköpostiviestissä opiskelijoita pyydettiin ottamaan luennolle mukaan älypuhelin, tabletti tai kannettava tietokone. Luennon aloituksesta pyrittiin tekemään kiinnostava, jotta opiskelijoiden huomio ja mielenkiinto suuntautuisivat heti opetettavaan aiheeseen. Niinpä luennon alkuun valmistettiin lyhyt musiikkia, kuvia ja tekstiä sisältävä video (noin 30 s.), jonka tarkoituksena oli esitellä luennon pääsisältö ja tavoitteet muutamalla sanalla lyhyesti ja innostavasti. Videon koostamisessa hyödynnettiin Animoto-ohjelmaa. Video esitettiin heti luennon alussa lyhyen esittelyn jälkeen, kun alun puheensorina oli hiljentynyt. Se kiinnitti hyvin opiskelijoiden huomion ja toimi tehokkaana sisällön ja tavoitteiden kuvauksena, sillä lyhyen videon asia piti tiivistää hyvin ja valita tärkeimmät asiasanat luennon sisällöstä ja tavoitteista.

Aktivoinnin ja vuorovaikutuksen tueksi valittiin Socratic-ohjelma, sillä se toimii useimmilla opiskelijoiden käyttämillä laitteilla (kannettava tietokone, tabletti, älypuhelin). Lisäksi Socraticin avulla vastauspalaute saadaan välittömästi, ja kysymysten sisältö on helposti muokattavissa opetukseen sopivaksi. Aluksi ohjelman käyttö ohjeistettiin vaihe vaiheelta, koska enemmistö osallistujista ei ollut sitä aiemmin käyttänyt. Kysymykset oli laadittu testiluonteisesti, jotta erityyppisten kysymysten käytettävyyttä voitaisiin kokeilla käytännössä ja jotta ylivoimaisten teknisten vaikeuksien ilmetessä kysymykset olisi voinut jättää kokonaan pois luennon siittä erityisesti kärsimättä. Ensimmäisenä aktivointikysymyksenä oli ”Luitko taustamateriaalin ennen luentoa?” (kyllä/ei). Vastausten mukaan alle kolmannes opiskelijoista oli perehtynyt vapaaehtoiseen orientoivaan artikkeliin. Tulos oli jokseenkin odotettavissa, koska luennon aikaan lukujärjestys on opiskelijoilla tiukka, eikä ylimääräisille tehtäville tahdo jäädä aikaa. Toisena oli avoin kysymys: ”Minkä ikäinen on iäkäs”? Vaihtelevista vastauksista keskusteltiin lyhyesti, ja niiden johdatteluina oli helppo siirtyä varsinaiseen asiasisältöön.

Luennon lomassa esitettiin asiasisältöön liittyvä tarkistuskysymys (monivalinta), jonka avulla kontrolloitiin, ovatko opiskelijat kuunnelleet ja ymmärtäneet luennon asiasisältöä. Oikeat vastaukset varmistivat opiskelijoiden pysyneen hyvin mukana luennolla. Kun käsitelimme lääkehoitoon liittyviä ongelmia ja niiden ennaltaehkäisyä, pyysin myös opiskelijoilta avoimina kommentteina keinoja, joilla voi välttää lääkehoidon ongelmia iäkkäillä. Kysymykseen tuli paljon vastauksia, ja niistä olisi voinut keskustella pitkäänkin, mutta keskustelulle ei ollut varattu aikaa suunnitelmassa, joten keskustelu jäi aika lyhyeksi. Luennon loppuvaiheeseen oli suunniteltu vielä kysymys: ”Kuinka hyvin opit luennon sisällön?” (erittäin hyvin/melko hyvin/en kovin hyvin/en lainkaan), mutta luen-

toaika alkoi olla lopussa, ja siksi tämä kysymys siirrettiin palautelomakkeeseen, joka lähetettiin opiskelijoille heti luennon jälkeen.

Luennon sisällön kertaamiseksi esitettiin hyvin lyhyt loppuvideo, joka oli aloitusvideon tapaan tehty Animoto-la. Videoon oli koottu tärkeimmät huomioitavat asiat luennon sisällöstä. Loppuvideo ei toiminut yhtä tehokkaana huomion vangitsijana kuin aloitusvideo, sillä opiskelijoilla oli jo kiire ruokatunnille. Videon lisäksi luentomateriaalin loppuun oli liitetty sanaristikko, johon oli koottu avainsanoja luennolta. Ristikon oli tarkoitus toimia yhteenvedona ja motivoida sisällön itsenäiseen kertaamiseen luennon jälkeen.

Opiskelijapalaute kokeilusta

Aktivoivasta luennosta kerättiin erillinen palaute Googlen kyselylomakkeella, joka lähetettiin opiskelijoille heti luennon jälkeen. Palautekyselyyn tuli viikon aikana yhteensä 41 vastausta, eli yli puolet luennolle osallistuneista vastasi. Tarkka osallistujamäärä on arvio, koska luennolla ei kontrolloidua läsnäoloa. Socratic-ohjelmaa luennon aikana kirjautunut 69 opiskelijaa, mutta todellinen osallistujamäärästä oli arviolta 70–80, koska muutamalta opiskelijalta puuttui sopiva laite tai kirjautuminen epäonnistui muusta syystä. Opiskelijapalautteen perusteella kokeilut onnistuivat hyvin. Taustamateriaali orientoi hyvin aiheeseen 43 prosentin mielestä, ja vain yksi opiskelija piti artikkelia huonona orientaatiokeinona. Vastanneista 55 prosenttia ei ollut lukenut taustamateriaalia. Aktivointimenetelmä Socraticin koettiin parantavan vuorovaikutusta luennolla, sillä 64 prosenttia (25/39) vastanneista antoi hyvän tai erittäin hyvän arvion. Keskinäisen arvion antoi 13 prosenttia (5/39) vastanneista ja huonon arvion 15 prosenttia (6/39). Kolme opiskelijaa ilmoitti, ettei ollut käyttänyt Socraticia lainkaan luennon aikaan, ja kaksi oli jättänyt vastaamatta kysymykseen. Sanallisissa kommentteissa ohjelmaa pääasiassa keuhuttiin, mutta kysymystyypeistä mielipiteet hajosivat: osa piti enemmän avoimista ja osa valintakysymyksistä. Alku- ja loppuvideoista oli vain yksi palautekysymys, ja vastaukset (n = 41) hajosivat: 44 % suhtautui positiivisesti, 24 % neutraalisti ja 32 % negatiivisesti. Sanallisista kommentteista sai sen käsityksen, että aloitusvideo oli hyvä, mutta loppuvideo koettiin turhana, etenkin kun kertaamisen tueksi luentomateriaalissa oli jo sanaristikko. Sanaristikon tehneiltä (20/41) tuli pelkääntään positiivista palautetta, mutta noin puolet (21/41) ei ollut ehtinyt tehdä ristikköä ennen kyselyyn vastaamista. Palautekyselyyn vastanneista 83 prosenttia (34/41) arvioi oppineensa luennon asiat erittäin tai melko hyvin, ja 17 prosenttia (7/41) arvioi, ettei ollut oppinut luennon asioita kovin hyvin.

Pohdinta

Subjekttiivinen kokemukseni tässä raportissa kuvattujen aktivoivien menetelmien toimivuudesta luennon tukena oli positiivinen. Opiskelijat olivat innokkaasti ja keskittyneesti mukana koko luennon ajan. Orientoiva taustamateriaali toimi niillä, jotka olivat ehtineet siihen perehtyä,

mutta suurin osa ei ollut lukenut sitä ennen luentoa. Aktivoiva luennon aloitus kiinnitti hyvin opiskelijoiden huomion, ja suuresta ryhmästä huolimatta salissa oli aivan hiljaista, kun video alkoi pyöriä. Omien havaintojeni mukaan kommenttien, mielipiteiden ja kysymysten esittäminen on sitä varovaisempaa, mitä suurempi luentosali on ja mitä enemmän ihmisiä siellä on. Usein paikalla on muutama äänitorvi, mutta muut pysyvät mieluummin hiljaa. Myös kuuluvuusongelmat voivat haitata vuorovaikutusta suurissa luentosaleissa, jolloin kysymykset ja kommentit rajoittuvat muutamille etummaisille riveille. Interaktiivisten vastausohjelmien avulla voidaan lisätä vuorovaikutusta opetustilanteessa (Fies & Marshall, 2006), mikä oli selvästi havaittavissa myös tässä kokeilussa.

Socrative-ohjelman ansiosta sain tietooni paljon laajemmin opiskelijoiden mielipiteitä ja kommentteja kuin perinteisesti kysymällä. Kun opiskelijat näkivät toistensa avoimia kommentteja, myös keskustelua heräsi luontevasti. Lisäksi ohjelman avulla oli helppo tarkistaa, olivatko opiskelijat ymmärtäneet luennon asiasisältöä. Ohjelma sopi erittäin hyvin suurryhmän aktivointiin ja se toimi opetustilanteessa moitteettomasti. Ainoana negatiivisena asiana nousi esille se, että muutamilta opiskelijoilta puuttui laite, jolla osallistua interaktiivisiin osiin. Tämän ongelman olisi voinut kiertää pyytämällä opiskelijoita muodostamaan pareja tai ryhmiä, joissa on vähintään yksi toimiva laite käytössä, mutta kuvatussa opetustilanteessa sitä ei hoksattu tehdä. Socrativen avulla luentoa oli helppo jaksottaa, sillä aktivointikysymykset toivat vaihtelua luennon kuuntelemiseen ja auttoivat opiskelijoita pysymään tarkkaavaisina koko luennon ajan. Kokemus loppuvideosta jäi laimeaksi, sillä se oli liian samankaltainen kuin aloitusvideo, eikä se lähdön hetkellä ollut tarpeeksi kiinnostava. Sanaristikko sopii hyvin itsenäiseen aiheen kertaamiseen, mutta sen kokoaminen oli haastavaa verrattuna tämän kokeilun muihin osiin.

Vaikka palaute ja tämän artikkelin kirjoittajan kokemus aktivointikokeilujen onnistumisesta olivat melko positiivisia, kehittämiskohteitakin jäi. Alkuvideossa voisi keskittyä oppimistavoitteisiin selkeämmin, sillä ne kuvaavat hyvin

myös luennon ydinsisältöä. Kuten edellä mainittiin, osa opiskelijoista ei voinut osallistua interaktiivisiin osiin, ja heitä olisi voinut osallistaa paremmin pyytämällä ryhmäytymään sellaisten kanssa, joilla oli äänestyksissä toimiva laite. Etenkin avoimia Socrative-kysymyksiä voisi olla esillä myös luentomateriaalissa, jolloin niitä olisi aikaa pohtia luennon aikana enemmän. Avoimien kysymysten jälkeen myös keskustelulle on hyvä varata riittävästi aikaa, sillä vastaukset eivät ole niin selkeästi vedettävissä yhteen kuin valintatyypillisissä vastauksissa. Loppuvideon jättäisin pois kokonaan, sillä vaihtelua tuntui olevan tarpeeksi luennon aikana ilman sitäkin, eikä sitä koettu hyödylliseksi. Tämä kokeilu innostaa kokeilemaan erilaisia aktivoivia menetelmiä luennon osana myös jatkossa, sillä hyödyt olivat ilmeiset sekä opettajan että opiskelijoiden kannalta, eikä uusien tekniikoiden opettelu ja niiden kömpelötkö käyttö kokeilun alussa häirinyt kokonaisuutta.

Niina Karttunen toimii farmakologian yliopisto-opettajana terveystieteiden tiedekunnan farmasian laitoksella Itä-Suomen yliopiston Kuopion kampuksella.

INTERNETSIVUT

Animoto: <https://animoto.com/>

Socrative: <http://www.socrative.com/>

LÄHTEET

- Fies, C., & Marshall, J. (2006). Classroom Response Systems: A review of the literature. *Journal of Science Education and Technology*, 15 (1), 101–109.
- Fies, C., & Marshall, J. (2008). The C³ Framework: Evaluating Classroom Response System interactions in university classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 17 (5), 483–499.
- Hyppönen, O., & Lindén, S. (2009). *Opettajan käsikirja – opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi*. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisu 4/2009. Espoo: Teknillinen korkeakoulu, Opetuksen ja opiskelun tuki.
- Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Oppimisen teoriat. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 194–236). Helsinki: WSOY.
- Nevgi, A., Lonka, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Aktivoiva luento-opetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 237–253). Helsinki: WSOY.

Tiedeyhteisön viestintäkäytänteiden oppimista tukeva pedagogiikka

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

Tausta

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

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

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

Kasvatusalan vuorovaikutusosaaminen -kurssi ja sen pedagogiset ratkaisut

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

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

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

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

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

Oppimista tukevat pedagogiset ratkaisut

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

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

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

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

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

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

Viestijäkuva-analyysin tekeminen ohjaavien kysymysten

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

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

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

Pohdinta

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

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

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

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

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

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

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

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

LÄHTEET

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

Tunteiden tutkimislähtöinen opetuksen ja sen toimintakulttuurin kehittäminen yliopistoissa

Jatkan kirjoituksessani aiempaa ylimmän opetuksen tunneulottuvuuskeskustelua (Ansela & Malinen, 2014) esittämällä ajatuksia tunteiden tutkimislähtöisestä opetuksen ja sen toimintakulttuurin kehittämisestä. Tällainen kehittäminen on suomalaisissa yliopistoissa vielä harvinaista. Tutkimislähtöisyydellä tarkoitan erityisesti käytännönpainotteista tunteiden tutkimista, jonka tulisi myös olla oppimistavoitteista. Tällöin työhön liittyviä omia ja jaettuja tunteita jäsennetään monitieteisiä teorioita ja emootiotutkimuksia hyödyntäen. Tavoitteena on sekä yksilön että yhteisön ammatillinen kehittyminen: tietoisuuden kasvaminen, osaamisen kartuttaminen tiedollisesti, taidollisesti ja eettis-aseenteellisesti sekä toimintakulttuurin kehittäminen. Keskityn yliopisto-opettajien tehtäväkenttään ja tunteiden kokemisen sekä näyttämisen aihealueisiin.

Lähtökohtana tunnekokemusten tutkiminen yliopistopedagogisissa koulutuksissa

Muutamat – joskin sangen vähäiset – kansainväliset emootiotutkimukset osoittavat, että yliopisto-opettajat kokevat akateemisessa työssään tunteita ja että tunnekokemuksiin vaikuttavat aina niin yksilölliset kuin yhteisöllisetkin tekijät (ks. esim. Woods, 2010; Hagenauer & Volet, 2014). Opetustyössä koettuja tunteita on kytketty muun muassa opetuksen tai tieteenalan orientaatioihin sekä opettajuuden kehitysvaiheisiin (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Trigwell, 2012), ja niiden on todettu syntyvän erinäisistä sosiaalisista syistä opetustilanteissa (Hagenauer & Volet, 2014) tai eri opetuskonteksteissa (Löfström & Nevgi, 2014). Koska yliopisto-opettajat kokevat työssään tutkimustiedonkin valossa tunteita, on erittäin tärkeää, että heille tarjoutuu myös mahdollisimman paljon tilaisuuksia tutkia käytännönpainotteisesti niiden vaikutuksia työkuvaan ja sen keskeisimpään tehtävään, opettamiseen ja ohjaamiseen.

Tunnekokemuksia tutkitaan jo varmasti vähintään jollain tasolla oppimistavoitteellisesti osana maamme yliopistojen yliopistopedagogisia koulutuksia. Tiedossani on hyviä käytäntöjä ainakin Helsingin (ks. esim. Löfström & Nevgi, 2014) sekä Jyväskylän yliopistoista (JY:ssä vastuhenkilönä kasvatustieteiden laitoksen lehtori Anita Malinen), mutta suurin osa yliopistopedagogisten koulutuksien toteutuksista on arvailujen varassa. Tietoa ei ole tarpeeksi saatavilla siitä, miten sekä millaisin oppimistavoittein ja -tuloksin tunnekokemuksia tutkitaan koulutuksissa käytännönpainotteisesti. Käytäntöjen kuvauksia sekä kehittämisraportteja kaivataan. Mikäli yliopistopedagogisissa koulutuksissa ei puolestaan ole sisältöjä eikä rakenteita tunnekokemusten oppimistavoitteelliseen jäsentämiseen, niitä olisi syytä kehittää ylimmän opetuksen laadun kohentamiseksi.

Kohti laajempaa tutkimislähtöistä toimintamallia

Yliopistopedagogiset koulutukset, kuten henkilöstökoulutukset yleensäkin, ovat useimmissa yliopistoissa vapaaehtoisia, jolloin niihin osallistuvat vain aktiivisim-

mat opetuksen kehittäjät. Opit eivät välttämättä leviä työyhteisössä eivätkä kehitä ylimmän opetuksen toimintakulttuuria. Henkilöstökoulutukset ovat niin ikään usein irrallisia, ja ne muodostavat teemaltaan hajanaisia kokonaisuuksia yliopisto-organisaatioissa. Tunteita tulisikin tutkia toimijoiden kesken oppimistavoitteellisesti sekä yliopistopedagogisissa ja muissa henkilöstökoulutuksissa että niiden ulkopuolella. Yliopistojen kannattaisi näin ollen rakentaa tiedekunnat, laitokset ja yksiköt kattavia laaja-alaisia toimintamalleja, joissa oppimistavoitteellinen ja käytännönpainotteinen tunteiden tutkiminen olisi opettajien henkilöstökoulutuksia ja opetuksen kehittämisprosesseja yhdistävä juonne, punainen lanka. Yhdestäkään yliopistosta ei tällaista ylimmän opetuksen kehittämisen jatkumoa tiettävästi löydy.

Organisaation lävistävää, laaja-alaista tunteiden tutkimislähtöistä toimintamallia puoltavat myös tutkimukset muista yliopisto-opettajien työssään kokemista tunteista. Kaikki tunnekokemukset eivät suinkaan liity opetukseen, sillä työtehtävät ja ammatilliset tilanteet ovat moninaisia. Esimerkiksi voimakkaita kielteisiä tunteita saatetaan kokea yliopisto-organisaatiota ja kollegoita kohtaan (Cowie, 2011). Opetuksen kehittäminen – vaikkapa oman opetuksen syvällisempi muuttaminen (Martin & Lueckenhausen, 2005) tai koulutusteknologian hyödyntäminen (Bennett, 2014) – voi niin ikään kuormittaa emotionaalisesti. Viimeaikaiset suuret muutokset yliopistoissa ovat lisäksi synnyttäneet eriarvoisuutta ja kielteisiä tuntemuksia, kuten epävarmuutta työsuhteen jatkosta (Ursin & Ylijoki, 2013). Myös näiden tunteiden jäsentäminen on suositeltavaa yliopisto-opettajille (ks. esim. Cowie, 2011). Kyse ei siis ole yksistään opetuksen laadun parantamisesta tai ammatillisesta kehittymisestä vaan työhyvinvoinnistakin, sillä tunteiden tutkimisen on todettu olevan merkityksellistä yksilön ja työyhteisön hyvinvoinnille (Woods, 2010). Sillä voi olla peräti terapeuttisia vaikutuksia.

Eritoten tunnesääntöjen tutkiminen tarpeen

Tunnesääntöjä (*emotion display rules*) käsittelevien organisaatiokäyttäytymisteorioitten mukaan tunteiden ko-

keminen ei ole aina sama asia kuin niiden näyttäminen sosiaalisessa kontekstissa. Yksilön tunteiden näyttämistä ohjaavat nimittäin yhteisön odotukset eli kirjoittamat tomat normit, joita säätelevät sosiaaliset suhteet sekä sosiaalis-kulttuuriset seikat, kuten ikä ja valta. Esimerkiksi yliopistot ovat todennäköisimmin sangen auktoriteetti- ja asiantuntijuusvaltaisia yhteisöjä, mikä tarkoittanee tiukka-rajaisempaa tunnesäännöstöä. Yhteisön toimintakulttuuri voi olla hyvin jäsentymätön ja sen sosiaalis-kulttuuriset normit tiedostamattomia, jolloin joissakin tilanteissa saattaa samanaikaisesti vallita jopa toisistaan ristiriitaisia käsityksiä tunteiden näyttämisestä. (Ansela & Malinen, 2014.)

Tunnekokemuksien lisäksi olisikin erittäin tarpeellista tutkia myös opettajien tunteiden näyttämistä ylimmän opetuksen toimintakulttuurissa. Suomalaisissa yliopistoissa ei kuitenkaan nähtävimmän jäsenetä tunnesääntöjä millään muotoa käytännönpainotteisesti ja oppimistavoitteellisesti. Tästä aihealueesta ei juuri ole tutkimustietoakaan käytännönpainotteisen tutkimisen tueksi, sillä yliopisto-opettajien työn tunnesääntöjä koskevia tutkimuksia on julkaistu vasta erittäin vähän tai ei lainkaan. Seuraavassa muutamia teorioista kumpuavia teemoja tutkimisen kohdentamiseksi.

Käytännönpainotteisen tutkimisen painopisteen tulee olla tunteiden näyttämisen roolissa osana työn tekemistä: miten ja mihin ammatilliseen tarkoitukseen myönteisiä ja kielteisiä tunteita odotetaan näytettävän sekä mitä työn tavoitteita palvelee tunteiden sääteleminen eli vaihtaminen, voimistaminen, peittäminen tai kätkeyminen (Ansela & Malinen, 2014). Ylimmän opetuksen tunnesääntöjen jäsentäminen tuo siten näkyväksi käsitykset siitä, miten tunteiden näyttämisellä ja näyttämisen säätelemisellä ohjataan opiskelijoita oppimaan ja kasvamaan sekä akateemisena asiantuntijana että ihmisenä. Olennaista on hakea toimijoiden kesken jaettuina näkemyksiä, sillä silloin sanoitetaan koko (kasvatus)yhteisöä ja toimintakulttuuria ohjaavia tunteiden näyttämisen sosiaalis-kulttuurisia normeja yhteiseksi pelisäännöksi. (Vrt. Ansela, 2011.) Näiden pelisääntöjen mukaan toimiminen puolestaan parantaa ylimmän opetuksen laatua ja tekee siitä linjakkaampaa, kun tiedostetaan, mitä yliopisto-opettajan käyttäytymiseltä ammatillisessa tilanteessa odotetaan tunteiden näyttämisen osalta.

Jokaisella ammatillisella tilanteella – paitsi opiskelijoiden myös kollegoiden ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa – on tunteiden näyttämisen sosiaalis-kulttuuriset odotuksensa, joiden lisäksi kunkin on jäsennettävä tunteiden näyttämiseen liittyvät käsityksensä yleisemminkin. Persoonan (tunteiden itseilmaisu) ja työroolin (tunteiden näyttäminen toisille osana ammatillisuutta) välillä on usein selvä raja, joten työyhteisössä ei voi aina näyttää tunteita niin sanotusti omana itsenään. Opettajan tärkeää työvälinettä, persoonaa, on näin ollen osattava sovittaa työn vaatimuksiin tunteiden näyttämisestä eikä se saa estää ammatillista kehittymistä. Työrooliin kuuluvien sosiaalis-kulttuuristen normien vastainen tunteiden näyttäminen eli työn tunnesääntöjen rikkominen johtaa

nimittäin helposti tulkintoihin puutteellisesta laadusta ja ammatillisesta osaamisesta. On niin ikään tiedostettava, että työrooliin kuulumattomia, henkilökohtaisempia tunteita (esimerkiksi huonotuulisuus perheriidan vuoksi) tulee näyttää rakentavasti, jolloin ne on osattava perustella toisille ammatillisissa tilanteissa. (Ansela, 2011.)

Lopuksi

Opettajien työn tunneulottuvuuksien, tunteiden kokemisen sekä näyttämisen käytännönpainotteinen tutkiminen on suomalaisissa yliopistoissa lapsenkengissään. Ei riitä, että ylimpään opetukseen ja sen toimintakulttuuriin vaikuttavista tunteista vain puhutaan – jos ylipäänsä puhutaan – pelkinä tuntemuksina, vaan olisi edettävä syvempiin oppimistavoitteellisiin jäsennyksiin tunteiden ammatillisista merkityksistä ja osaamisen kehittämiseen. Laaja-alaisen tunteiden tutkimislähtöisen toimintamallin tulisi läpäistä koko oppiva organisaatio. Tämä edellyttää ennakkoluulotonta pedagogista johtamista, jokaisen toimijan sitoutumista sekä osaamisen karttumiseen tähtääviä kehittämisprosesseja ja rakenteellisia ratkaisuja, kuten esimerkiksi kehityskeskustelukäytäntöjen ja yliopistopedagogisten koulutuksien terävöittämistä. Käytännönpainotteinen tunteiden tutkiminen tarvitsee niin ikään tuekseen enemmän yliopistokontekstisia emootiotutkimuksia ja hyvien käytäntöjen kehittämisraportteja.

Maarit Ansela on vapaa opetuksen ja ohjauksen kehittäjä.

LÄHTEET

- Ansela, M. (2011). *Kun on tunteet: Yläkoulun opojen näkemyksiä tunnesäännöstä ja tunnetyöstä*. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Luettu 22.4.2015, <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201202201235>
- Ansela, M., & Malinen, A. (2014.) Aika puhua tunteista! *Yliopistopedagogiikka*, 21 (1), 59–60. Luettu 22.4.2015, <http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/05/12/aika-puhua-tunteista/>
- Bennett, L. (2014). Putting in more: Emotional work in adopting online tools in teaching and learning practices. *Teaching in Higher Education*, 19 (8), 919–930.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 235–242.
- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29 (2), 240–262.
- Löfström, E., & Nevgi, A. (2014). Giving shape and form to emotion: Using drawings to identify emotions in university teaching. *International Journal for Academic Development*, 19 (2), 99–111.
- Martin, E., & Lueckenhausen, G. (2005). How university teaching changes teachers: Affective as well as cognitive challenges. *Higher Education*, 49 (3), 389–412.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36 (7), 799–813.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40 (3), 607–621.
- Ursin, J., & Ylijoki, O.-H. (2013). The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38 (8), 1135–1149.
- Woods, C. (2010). Employee wellbeing in the higher education workplace: A role for emotion scholarship. *Higher Education*, 60 (2), 171–185.

Tohtoriopintojen ohjauksen uudet haasteet globaalissa ajassa

Gloaalissa ajassa korkeatasoinen osaaminen ja tutkimuksellisen tiedon merkitys korostuvat. Uusille globaalien ajan tohtoreille asetetaan jatkuvasti kasvavia odotuksia. Muuttuvat kontekstit täytyy huomioida tohtorikoulutuksessa, ja näin on kasvavassa määrin yliopistoissa tehtykin. Yhteiskunnan intressi ja yliopistojen tavoite on tuottaa tehokkaasti yhä nuorempia tohtoreita, mihin yliopistoja ohjataan vallitsevilla rahoituskäytännöillä. Tohtoriopintojen ohjaukseen kohdistuu yhtäaikaisesti useiden eri tahojen odotuksia, mikä osaltaan on sekä parantanut käytäntöjä että tuonut esiin uusia haasteita. Myös tohtoriopiskelija on tohtoriopintojen ohjausprosessissa aktiivinen toimija. Laajempi tietoisuus tavoitteista ja nykytilasta on hyödyllistä kaikille osapuolille: niin työelämälle, yhteiskunnalle, yliopistolle kuin yksilöllekin. Tohtoriopintojen ohjauksessa kulminoituvat eri tahojen odotukset, vaatimukset ja rajalliset resurssit. Tässä väitöskirjaani pohjautuvassa artikkelissa tarkastelen 12:n tohtoriksi opiskelevan naisen kokemuksia tohtoriopintojen ohjauksesta.

Tohtoriopintojen muuttuvat globaalit kontekstit

Tohtorin tutkinto pätevöittää entistä paremmin ja monipuolisemmin työelämän vaativiin asiantuntijatehtäviin (Dill ym., 2006), ja myös työelämän vaatimukset tohtoreiden osaamista kohtaan kasvavat. Tohtorin työ on usein luovaa ja erikoistunutta asiantuntijatyötä, jossa uuden oppiminen sekä oman osaamisen ja ammatillisen identiteetin muokkaaminen ovat jatkuva prosessi. Tulevaisuuden tohtoreista vähemmistön työura jatkuu akateemisessa kontekstissa: enemmistö siirtyy tai jatkaa yliopiston ulkopuolisissa asiantuntijatehtävissä muualla työelämässä (Boud & Lee, 2009; Baker & Lattuca, 2010). Yliopistoissa on tiedostettu uuden ajan haasteet ja ryhdytty toimiin tohtoriopiskelijoiden työelämävalmiuksien vahvistamiseksi.

Viime vuosina tohtoriopintoihin käytetyt ajalliset ja taloudelliset resurssit sekä tohtoriopintojen ohjauksen uudet lähtökohdat ja vaatimukset ovat nousseet keskusteluihin. Kansainvälisesti amerikkalaista tohtorikoulutusjärjestelmää pidetään maailman parhaana, mutta siitäkin löytyy kehitettävää: keskeyttämisprosentti on noin 40, joten sen syyt halutaan selvittää, ja tohtoreiden valmistumista halutaan tehostaa. Tehottomuus kuluttaa tohtorikoulutuksen osallisten taloudellisia, ohjauksellisia ja emotionaalaisia voimavaroja. (Golde, 2005.) Usein tohtoroituminen kestää tavoiteaikaa pidempään, eivätkä kaikki tohtoriksi opiskelevat valmistu lainkaan. Yleinen ongelma on opintojen valmistumisen pitkittyminen, mikä voi kuitenkin yksilön kannalta olla harkittua toimintaa. Kansainväliset yhteiset tehokkuustavoitteet eivät huomioi kontekstia riittävästi, joten erilaisiin yhteiskuntarakenteisiin juurtuneita systeemejä ja muodostuneita normistoja ei voida suoraan verrata ja nopeasti muuttaa.

Ohjauksen merkitys tohtoriopinnoissa

Yhtenä ratkaisuna valmistumisen tehostamiseen on pidetty tohtoriopiskelijoiden parempaa ohjausta (Bitusikova, 2009). Tiukat aikaresurssit ovat kuitenkin monilla tavoin

läsnä sekä tohtoriopiskelijoiden että yliopiston arjessa (Leonard, 2001) ja asettavat toiminnalle rajoja. Tilanne on ristiriitainen, sillä ohjaustarpeet ovat yksilöllisiä, mutta tohtoriopiskelijoiden määrän kasvamisen myötä kullekin opiskelijalle jää entistä vähemmän ohjausaikaa. Yksi mahdollisuus olisi tohtoriopiskelijaa hyödyttävien verkostojen luominen esimerkiksi muiden tohtoriopiskelijoiden, post doc -tutkijoiden ja muualla työelämässä toimivien kanssa. Ohjaus on laaja-alaista ja eri tahoilta saatavissa olevaa tukea, ei vain väitöskirjan tekemiseen liittyvää ohjeistusta.

Väitöskirjan ohjaajan resurssit ovat rajalliset ja alati kaventuvat, mutta siitä huolimatta hänen odotetaan huomioivan tohtoriopiskelijan yksilölliset lähtökohdat sekä luotsaavan tohtoriopiskelijan lopulta itsenäiseen tutkimus- tai muuhun asiantuntijatyöhön kykeneväksi. Yliopistojen kansainvälistyminen ja kilpailullisuus ovat kehittäneet ja tehostaneet ohjaukseen käytäntöjä, vaikkei ohjaus mikään uusi asia olekaan. Yliopistopedagogiikan lähtökohdista ovat perinteisesti olleet opiskelijakeskeisyys sekä opiskelijan yksilölliset ja monipuoliset tarpeet opiskelussa ja oppimisessa. (Annala, Korhonen, & Penttinen, 2012.)

Ohjauksen tärkeys korostuu kaikissa tohtoriopintojen vaiheissa: niin suunnittelu- ja tekovaiheessa kuin tulevaisuuden suunnittelussa tohtorina. Tohtoroitumisprosessin kokonaisvaltainen hahmottaminen on koettu haasteelliseksi. Tohtoriopiskelijat tarvitsevat monipuolista ohjausta, ei pelkästään väitöskirjaan liittyvää. Uraohjaus ja mentorointi auttaisivat loiventamaan käytännöllisissä seikoissa ja opintojen vaiheissa ilmeneviä ongelmia sekä työllistymisen haasteita. Tohtoriopinnot eivät anna suorita ohjeita tai opastusta tulevan tohtorin työpaikan etsintään eivätkä realiteettien kohtaamiseen (Baker & Lattuca, 2010). Yleensä tohtoriopiskelijat kiinnittävät vain vähän huomiota asiantuntijuutensa kehitysprosessiin tohtoriopintojen aikana. Leonardin (2001) mukaan erityisesti naiset hyötyisivät tohtoriopinnoissaan yleisen ohjauksen lisäksi erityisemmästä ohjauksesta tai mentoroinnista. Ohjausta voivat tarjota muutkin kuin väitöskirjan ohjaajat, ja tohtori-

toriopiskelijan tulee hakea muuta ohjausta omatoimisesti. Myös ohjaajan on hyvä tiedostaa omat ohjaukselliset lähtökohdansa (Lee, 2008) sekä laajat muutokset globaalissa taloudessa ja työelämässä. Ohjauksellisten kysymysten nouseminen keskiöön on kehittänyt ymmärrystä kokonaisvaltaisempaan suuntaan, vaikka kehittämiskohteita edelleen tiedostetaan olevan.

Tutkimuksen toteutus

Artikkeli perustuu kasvatustieteen väitöskirjaani (Maunula, 2014). Tarkoituksena oli ymmärtää perheellisten alle 40-vuotiaiden naistohtoriopiskelijoiden kokemuksia tohtoriopinnoista ja niiden ohjauksesta elämänkulullisesta perspektiivistä naisten itsensä kertoman perusteella. Aineisto muodostui elämänkulullisten kokonaisvaltaisten kokemusten myötä luonteeltaan kerronnalliseksi. Näkökulma on vahvasti kokonaisvaltainen: elämänkulullista kokonaisuutta jäsennetään erilaisten elämänkulun osa-alueiden summana. Aiheen tarkastelussa huomioidaan yksilölliset lähtökohdat tohtoroitumisprosessissa, elämänkulun ajallinen jatkuvuus ja kokonaisvaltaisuus. Tohtoriopintoihin ja niiden ohjaukseen liittyvät tiiviisti myös jatkuva dialoginen luonne yksilön mikrotason ja laajempien makrotason kontekstien ja toimijoiden välillä.

Usein tutkimukset tarkastelevat tohtorikoulutusta makrotasolta, ja ne painottavat tohtoriopintojen kansainvälisyyttä, rahoitusta, tehokkuutta tai tieteenalaa. Kokonaisvaltaisen ymmärryksen muodostaminen vaatii myös mikrotason tarkastelua ja tohtoriopiskelijan kokemuksen näkyväksi tekemistä. Tohtorikoulutus on osa yhteiskunnallista toimintaa, johon vaikuttaa muu globaali kehitys. Lisäksi on syytä huomioida arkinen ja konkreettinen toiminnan toteuttamisen taso. Tohtoriopintojen ohjaukselliset kysymykset kiinnittyvät sekä globaaleihin ja yhteiskunnallisiin makrotason ilmiöihin että yksilöitä arkikonteksteissa koskettaviin mikrotason ilmiöihin.

Tutkimukseen osallistui 12 alle 40-vuotiasta perheellistä naistohtoriopiskelijaa. He tekivät eri alojen väitöskirjojaan kolmessa eri suomalaisessa yliopistossa ja olivat tohtoroitumisprosessissaan eri vaiheissa. Aineisto on hankittu kerronnallisin teemahaastatteluin. Aineiston analyysimenetelmänä oli teemoittainen sisällönanalyysi, joka kehittyi hermeneuttisesti. Tutkimus sijoittuu kasvatustieteelliseen tutkimuskentälle hermeneuttisella, soveltaen fenomenologisella ja narratiivisella tutkimusotteella tarkasteltuna.

Monimuotoistuva tohtoriopintojen ohjaus ja sen merkitys

Viralliset ohjaajat ja tohtoroitumisen uudistuvat käytännöt

Tutkimukseeni osallistuneet naiset mainitsivat tohtoriopintojensa kannalta keskeisimmiksi ihmisiksi akateemisissa konteksteissa väitöskirjan virallisen professoriohjaajan ja muut läheiset oman alan professorit sekä kollegat. Tutkimani naistohtoriopiskelijat olivat saamaansa ohjaukseen tyytyväisiä ja kiitollisia, mikä poikkeaa useista aiemmista

tutkimustuloksista (Dill ym., 2006). Ohjaavan professorin kannustavat kommentit sekä kollegoiden kanssa käydyt keskustelut olivat tutkimukseni mukaan erityisen merkittäviä. Ohjaussuhteella on merkittävä asema tohtoroitumisprosessin onnistumisen kannalta (Sambrook, Stewart, & Roberts, 2008). Mikäli ohjaajan ja tohtoriopiskelijan käsitteet käytettävissä olevista resursseista ja haasteista ovat yhtenevät, ovat tohtoriopiskelijat saamaansa ohjaukseen ja tukeen tyytyväisiä (Pyhältö, Vekkaila, & Keskinen, 2012).

Laadukas tohtoriopintojen ohjaus käsittää tieteellisen orientaation lisäksi monipuolista perehdytystä tieteenalan tutkimuksellisiin ja käytännöllisiin näkökulmiin heti alkuvaiheessa sekä tulevaisuuteen suuntautuvaa uraohjausta (Pyhältö, Nummenmaa, Soini, Stubb, & Lonka, 2012). Tutkimukseni naistohtoriopiskelijoilla oli määritelmään nähden varsin rajallinen käsitys ohjauksen osa-alueista. He mielsivät ohjauksen liittyvän vain väitöskirjatutkimukseen, se ei sisältänyt yleistä orientaatiota, mentorointia eikä uraohjausta. Hyvä ohjaussuhde on parhaimmillaan monipuolinen tuki: akateeminen ja käytännöllinen apu, verkostojen luomisen tuki ja motivoija (Leonard & Becker, 2009). Väitöskirjatyö on joukkuepelejä, jossa prosessin mittarina on yksilön ja akateemisen yhteisön vuorovaikutussuhde. Kukaan ei tee väitöskirjaa yksin, vaan osallisena ovat eri yhteisöt. Yhteisöön kuulumisen vahvistaa akateemista identiteettiä ja itseluottamusta, mikä vähentää koettuja vastoinkäymisiä. (Stubb, 2012.)

Vertaiset tohtoriopiskelijat ja mentorit kannustajina

Tutkimukseen osallistuneiden naisten mukaan antoisat ohjaukselliset tilanteet olivat formaaleja henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja mutta myös non-formaaleja kollegiaalisia keskusteluja. Tutkimukseni mukaan ohjauksen hajauttaminen tutkijanuran alemmille tasoille oli epävirallinen, mutta merkittävä käytäntö – tuoreet tohtorit toimivat tohtoriopiskelijoiden epävirallisina ohjaajina, jolloin heidän kokemuksensa tohtoroitumisprosessista oli ohjauksellinen vahvuus (myös Dill ym., 2006).

Vertaisryhmältä, kriittisiltä ystäviltä, saatu tuki oli tutkimukseeni osallistuneiden tohtoriopiskelijoiden mukaan merkittävää (ks. myös Cousins, 2005). Vapaamuotoisissa kahvipöytäkeskusteluissa moni tutkimuksellinen koukero avautui uudesta näkökulmasta. Osallisuus työ- ja tutkimusyhteisössä oli monilla tavoin antoisaa (myös Hakala, 2009). Tosin tiedeyhteisön yhteisöllisyyden laadulla on merkitystä, se voi olla sekä hyvinvointia ja asiantuntijuuden kehittymistä tukeva että niitä rajoittava tekijä (Stubb, 2012). Naistohtoriopiskelijat pohtivat mielenkiintoista tilannetta: samanaikaisesti he olivat kollegoidensa kanssa yhteistyökumppaneita ja myös kilpailijoita. Tutkimieni naistohtoriopiskelijoiden tutkimusarjessa korostui kuitenkin keskinäinen kannustuksellisuus, ei kilpailullisuus.

Tutkimieni naisten mukaan samassa työympäristössä toimivat konkarikollegat toimivat tukipilareina, joiden vankasta osaamisesta oli apua omassa tutkimusurakassa. Naiset lukivat koko oman yliopistonsa ja laitoksensa tutkijataustan omaavat ihmiset omiin tukijoihinsa, koska nämä jakoivat heidän käsityksensä väitöskirjan tekemisestä ja sen eri vaiheiden rasittavuudesta. Mentorit ovat tärkeitä,

koska heiltä saa arvokkaita vinkkejä erilaisten pulmien ratkaisemiseksi tohtoroitumisprosessin eri vaiheissa (Leonard, 2001; Linden, Ohlin, & Brodin, 2013).

Kaikilla tutkimukseni naisilla ei ollut ympärillään tiivistä tutkimusryhmää, vertaisia tai mentoreita, mutta selkeä kaipuu sellaiseen oli. Erityisesti apurahalla ja muualla kuin kampuksella tohtoriksi opiskelevat kertoivat ajoittaisista ulkopuolisuuden kokemuksistaan. Oman vertaisryhmän puute koettiin merkittäväksi, vaikka väitöskirjan viralliset ohjaajat kannustivat tiiviimpään yhteydenpitoon. Yksinäisyys sai ajoittain epäilemään omia taitoja ja tohtoroitumisprosessin mielekkyyttä. Erilaisissa konteksteissa tohtoriopintojaan tekevien ohjaustarpeet vaihtelivat, mikä on ohjaustyötä tekevien näkökulmasta tärkeää tiedostaa (ks. myös Pyhältö, Vekkaila, & Keskinen, 2012).

Tohtoriopintojen ohjaus ja uudet globaalit lähtökohdat

Ohjauksen monipuoliset ulottuvuudet muutostilanteessa

Tohtorikoulutus on uuden ja vanhan ajan välissä. Tohtorikoulutukseen ja -ohjaukseen kannatetaan perustellusti kokonaisvaltaisempaa ja laajempaa lähestymistapaa (Cumming, 2010). Perinteinen akateeminen tohtorikoulutus on muuttumassa osaamislähtöiseksi ja vahvistamassa uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja. Samaan aikaan korostuu väitöskirjatyön luova komponentti, johon ei sovi työskentelyn tarkka ulkoinen säätely tai aikaan ja paikkaan sitominen. Osaltaan tämä haastaa pohtimaan aika- ja tehokkuustavoitteiden jatkuvaa kiristämistä. Tutkimani naistohtoriopiskelijat kokivat kiristyvien aikapaineiden kaventavan syvällistä ja monitieteistä tutkimusprosessia. Toisaalta vähäinen aika pakotti keskittymään oleelliseen ja priorisoimaan, mikä osaltaan valmisti myös työelämän realiteetteihin.

Tohtoriopintojen selkeästi osoitettavat hyödyt ja edut ovat moniulotteiset, joten niitä ei voida yksiselitteisesti mitata. Globaalisti tohtoriopinnoilta odotetaan asetetuille panoksille tuottoa, mikä osoittaa rajoittunutta käsitystä tohtoriopinnoista ja samalla rajoittaa tohtoroitumisprosessin eri ulottuvuuksia. Tulevaisuudessa tohtorikoulutuksen harrastuksellisuutta karsitaan ja systemaattista tehokkuutta kasvatetaan. (Halse & Mowbray, 2011.) Tämän olivat tutkimistani tohtoriopiskelijoista vanhimmat kokeneet: suurimmat odotukset ja resurssit ohjattiin nuorille tohtoriopiskelijoille, vanhimmat olivat tiedeyhteisön laidoilla ja näkymättömiä.

Tohtoriopintojen, asiantuntijuuden kehittymisen ja niiden ohjauksen globaali suunta vaatii tulevaisuuden hahmottamista pitkällä aikavälillä, mikä voi olla vaikeaa akateemisille pätkätyöläisille. Jatkuva epävarmuus voi heijastua negatiivisesti tohtoroitumisprosessiin sitoutumiseen ja muutenkin heikentää kokonaisvaltaista hyvinvointia. Epävarmuus ei automaattisesti kosketa kaikkia, vaan sen kokeminen jakautui myös tutkimuksessani epätasaisesti. Tosin kaikki tutkimani tohtoriopiskelijat kokivat erityisesti työhön liittyvää tulevaisuuden ahdistusta, joka osaltaan heijastui laajemmin elämäntilanteeseen ja tulevaisuuden suunnittelun mahdollisuuksiin. Korkea koulutus on sekä

arvokas pääoma että riskisijoitus. Tulevan tohtorin työuran ohjauksellisesta näkökulmasta alumnien jakamat kokemukset olisivat arvokkaita.

Opinnoista työelämään ja uusi osaaminen

Tohtoriopinnoissa hankitaan monimuotoista osaamista erilaisiin asiantuntijatyötehtäviin. Asiantuntijuuden kehittyminen eriytyy erilaisissa konteksteissa jo tohtoriopintojen aikana. Esimerkiksi Australiassa ja Isossa-Britanniassa kokeneet asiantuntijat ohjaavat tohtoriopiskelijoita varsinaisten professoriohjaajien lisäksi. Vahvan työorientaation tohtorit ovat työorganisaatiolle etu ja kilpailutekijä (Costley & Lester, 2012). Perinteisessä akateemisessa kontekstissa kritisoidaan akateemisen kontekstin ulkopuoliseen työhön orientoituneita tohtoreita, vaikka heitä koskevat samat tieteenteon vaatimukset kuin tutkimusorientoituneita tohtoreita. Akateeminen konteksti ei aina tunnista muissa konteksteissa karttunutta osaamis-pääomaa (Malin, 2012), vaikka uuden ajan tohtoreiden osaaminen on monimuotoista: teoreettista, soveltavaa ja kaupallista.

Aineistoni tohtoriopiskelijoista harva koki saavansa riittävän kattavasti ohjausta tulevaisuuden työuran mahdollisuuksista, mikä ilmeni epätietoisuutena ja epävarmuutena. Oman osaamisen tiedostaminen ja kiinnittyminen aitoihin konteksteihin oli heikkoa, ja etenkin tohtoroitumisprosessin lopussa koettiin kasvavaa epävarmuutta. Voidaankin kysyä, miksi yliopistojen tulostavoitteet ohjaavat valmistamaan tohtoreita nopeasti ja tehokkaasti, kun samaan aikaan tohtorit ja työelämä eivät kohtaa. Samalla voidaan pohtia, miten kiireiset väitöskirjojen ohjaajat voisivat ylipäänsä olla tietoisia heterogeenisten tohtoriopiskelijoiden yksilöllisistä elämäntilanteista ja ohjaustarpeista. Entä kenen tehtävä on saattaa yliopisto ja sen ulkopuoliset työmarkkinat vuoropuheluun? Tohtorikoulutuksen ja ohjauksen tulisi olla dialogista, mikä tarkoittaa, että myös tohtoriopiskelijan tulee ottaa vastuuta omasta etenemisestään, tiedonhankinnasta ja erilaisten mahdollisuuksien kartoittamisesta. Ohjaus ei saa olla yksilöä passivoivaa. Liiallinen kiire näyttäisi kaventavan eri toimijoiden näköaloja.

Yksilölliset tohtoriopiskelijat ja erilaiset tarpeet

Usein tohtoriopiskelijat nähdään massana, eikä ohjauksessa havaita yksilöllisiä lähtökohtia ja tavoitteita (Leonard, 2001). Tohtoriopintojen ohjausta kehitettäessä otetaan huomioon tohtoroitumisprosessin kokonaisvaltaisuus sekä opiskelijan lähtökohdat ja tulevaisuuden uraodotukset (Bitusikova, 2009). Käsitys väitöskirjan teosta vaihtelee tuotteesta asiantuntijuuden kehitysprosessiin (Stubbs, Pyhältö, & Lonka, 2012). Tulkintani mukaan tohtoriksi opiskelevan vahvempi omaehtoinen orientaatio tuleviin työtehtäviin auttaisi hahmottamaan tohtoroitumisprosessia pidemmällä jäniteellä ja laajemmalla ymmärryksellä.

Erilaiset elämäntilanteet ja erityiset ohjaustarpeet korostuivat tutkimuksessani. Perheelliset naistohtoriopiskelijat tarvitsivat ymmärrystä ja rohkaisua ajankäytöllisille valinnoilleen sekä monipuolista tietoa kokonaisvaltaisesta perheellisen tohtorin urakehityksestä. Tutkimieni nais-tohtoriopiskelijoiden mukaan vertaisten, perheellisten

naistohtoriopiskelijakollegoiden kokemuksellinen tuki koettiin merkittäväksi. Tietoisuus siitä, että muillakin on samankaltaisia kokemuksia ja rajoitteita esimerkiksi arkisessa ajankäytössä, oli voimauttavaa. Toisten kokemukset koettiin kannustavina, ja hyviä arkisia käytäntöjä jaettiin. Arkisissa konteksteissa ei tunnustettu kilpailua vaan ymmärrystä perheellisten naisten kesken. Naisten mukaan paras asiantuntija eteni ansaitusti, ja jokaisella oli lopulta omat arkiset haasteensa. Erilaiset käytännölliset seikat, kuten perheellisen tohtorin kansainvälistyminen, vaativat tutkimukseni mukaan yksilöllisiä ratkaisuja. Tieto toisten tekemistä valinnoista ja prosesseista laajensi omakohtaista yksilöllistä tulevaisuusperspektiiviä.

Ajassamme korostunut yksilöllistymiskehitys mahdollistaa ja pakottaa valintoihin, mikä ilmenee yhä vahvemmin ohjaustyössä. Kiireisessä ja vaativassa elämäntilanteessa tohtoriopintojen ohjauksella on merkitystä niin yksilön elämäntien ja asiantuntijuuden rakentumisen kuin tohtorintutkimusprosessin tehokkuuden ja mielekkyydenkin kannalta.

Yhteenveto

Kaikilla koulutusasteilla, myös tohtoriopinnoissa, ohjaus on nostettu keskeiseen asemaan tehokkuustavoitteisiin ylläpitämiseksi sekä mielekkäiden koulutus- ja työurien löytämiseksi. Selvää on, että yksilöllisemmälle ja laajasti kattavalle tohtoriopintojen ohjaukselle on kasvava tarve. Uuden ajan tohtoriopiskelijoiden ohjaus ja mentorointi on haasteellinen tehtävä, sillä harvalla ohjaajalla on kokemusta nykyisenkaltaisesta kilpailullisesta ja epävarmasta tilanteesta akateemisissa konteksteissa (Hakala, 2009). Tohtoriopiskelijan itsevastuu kasvaa, vaikka tutkimusta tehtäisiinkin ohjatusti tai ryhmässä; tavoitteena on epävarmuuden sietäminen ja kasvava autonomia. Jokaisella tohtoriopiskelijalla on yksilölliset taustansa, arkiset kontekstinsa sekä tavoitteensa, jotka heijastuvat tohtorintutkimusprosessiin monella tapaa (Leonard, 2001). Erilaiset yksilöt tarvitsevat kokonaisvaltaista ohjauksellista otetta ja hyötyvät yksilöllisten lähtökohtien, realiteettien ja tavoitteiden huomioimisesta.

Tohtorin tutkinnon arkistumisesta ja yleistymisestä huolimatta se on yksilölle merkittävä saavutus ja etappi elämäntien kulkussa. Tohtorintutkimusprosessi on lopulta yksilön arkista toimintaa, johon vaikuttavat yksilölliset lähtökohdat, tavoitteet ja kontekstit. Tohtoriopintoja tehdään monin eri tavoin, ja tekevät myös vaihtelevat prosessin eri vaiheissa. Tohtoriopiskelijat eivät muodosta yhtenäistä ryhmää, joten on tärkeää tunnustaa tohtoriopiskelijoiden yksilöllisyys ohjauksellisesti. Myös tohtoriopiskelijalle itselleen on eduksi tiedostaa tohtorintutkimusprosessin vaiheet ja vaatavuus sekä käytettävissä olevat resurssit. Opiskelijan on hyvä ennakoita tulevaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia sekä hahmotella omia tavoitteitaan. Sekä tohtoriopinnot että yksilöllinen elämäntien kulkua ovat osa yhteiskunnallista muutoksetä.

Tulevaisuudessa kattavampi käsitys tohtoriopintojen ohjauksesta voidaan nähdä tohtorintutkimukseen osallisten tahojen tehokkuutta ja laadukkuutta lisäävänä tekijänä. Jatkuvan muutoksen, kansainvälistymiskehityksen, tehokkuusodotusten, tulevaisuuteen kurkottamisen ja yksilöllisen elämäntien kulkun asiantuntijuuden kehittämis-

prosessin erityispiirteet on huomioitava oleellisena osana tohtorintutkimusta ja ohjausta.

Minna Maunula toimii yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa.

LÄHTEET

- Annala, J., Korhonen, V., & Penttinen, L. (2012). Mapping guidance and counselling between policy and practice. Teoksessa S. Ahola & D. M. Hoffman (toim.), *Higher education research in Finland. Emerging structures and contemporary issues* (s. 313–336). Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.
- Baker, V. L., & Lattuca, L. R. (2010). Developmental networks and learning: Towards an interdisciplinary perspective on identity development during doctoral study. *Studies in Higher Education*, 35 (7), 807–827.
- Bitusikova, A. (2009). New challenges in doctoral education in Europe. Teoksessa D. Boud & A. Lee (toim.), *Changing practices of doctoral education* (s. 200–210). London: Routledge.
- Boud, D., & Lee, A. (2009). Introduction. Teoksessa D. Boud & A. Lee (toim.), *Changing practices of doctoral education* (s. 1–9). London: Routledge.
- Costley, C., & Lester, S. (2012). Work-based doctorates: Professional extension at the highest levels. *Studies in Higher Education*, 37 (3), 257–269.
- Cousins, J. B. (2005). Will the real empowerment evaluation please stand up? Teoksessa D. M. Fetterman & A. Wandersman (toim.), *Empowerment evaluation principles in practice* (s. 183–208). New York, NY: Guilford Press.
- Cumming, J. (2010). Doctoral enterprise: A holistic conception of evolving practices and arrangements. *Studies in Higher Education*, 35 (1), 25–39.
- Dill, D. D., Mitra, S. K., Siggaard Jensen, H., Lehtinen, E., Mäkelä, T., Parpala, A., Pohjola, H., Ritter, M. A., & Saari, S. (2006). *PhD training and the knowledge-based society: An evaluation of doctoral education in Finland*. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 1:2006. Helsinki: Finnish Higher Education Evaluation Council.
- Golde, C. M. (2005). The role of department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *The Journal of Higher Education*, 76 (6), 669–700.
- Hakala, J. (2009). The future of the academic calling? Junior researchers in the entrepreneurial university. *Higher Education*, 57 (2), 173–190.
- Halse, C., & Mowbray, S. (2011). The impact of the doctorate. *Studies in Higher Education*, 36 (5), 513–525.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33 (3), 267–281.
- Leonard, D. (2001). *A woman's guide to doctoral studies*. Buckingham: Open University Press.
- Leonard, D., & Becker, R. (2009). Enhancing the doctoral experience at the local level. Teoksessa D. Boud & A. Lee (toim.), *Changing practices of doctoral education* (s. 71–86). London: Routledge.
- Lindén, J., Ohlin, M., & Brodin, E. M. (2013). Mentorship, supervision and learning experience in PhD education. *Studies in Higher Education*, 38 (5), 639–662.
- Malin, V. (2012). *Johtajasta tohtoriksi – osajasta oppijaksi? Organisaatiossa oppimisen monta todellisuutta goffmanilaisena kehysanalyysinä* (väitöskirja). Jyväskylä Studies in Business and Economics 112. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Jyväskylän yliopiston kaupparkeakoulu.
- Maunula, M. (2014). *Perheellisen naistohtoriopiskelijän arki, elämäntien kulkua ja tulevaisuusajattelua* (väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pyhältö, K., Nummenmaa, A. R., Soini, T., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Research on scholarly communities and the development of scholarly identity in Finnish doctoral education. Teoksessa S. Ahola & D. M. Hoffman (toim.), *Higher education research in Finland. Emerging structures and contemporary issues* (s. 337–356). Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.
- Pyhältö, K., Vekka, 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.
- Sambrook, S., Stewart, J., & Roberts, C. (2008). Doctoral supervision . . . a view from above, below and the middle! *Journal of Further and Higher Education*, 32 (1), 71–84.
- Stubb, J. (2012). *Becoming a scholar: The dynamic interaction between the doctoral student and the scholarly community* (väitöskirja). Research Report 336. Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education.
- Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2012). The experienced meaning of working with a PhD thesis. *Scandinavian Journal of Education Research*, 56 (4), 439–456.

Aikuisopetus tarvitsee uuden opetussuunnitelman. Mitä tämä voisi tarkoittaa avoimessa yliopistossa?

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opettajia osallistui Bett Show -opetusteknologiamessuille Lontoossa tammikuussa 2015. Tavoitteenamme oli selvittää, mitä uutta kansainvälinen suurtaapahtuma voisi tarjota avoimen yliopiston verkkovälitteiseen opetukseen. Keskeisenä tarkasteltavana teemana oli vuorovaikutuksen ja teknologian suhde avoimen yliopiston opettajien työssä. Tässä raportissa messujen laajasta annista tarkastellaan Marc Prenskyn (perustaja ja johtaja, Global Future Education Foundation and Institute, USA) ja Anthony Salciton (Microsoftin oppimistoimialan johtaja) sekä John D. Couchin (Applen oppimistoimialan johtaja) esityksistä heränneitä ajatuksia, jotka koimme yliopisto-opetuksen kehittämisessä merkittävinä.

Uudenlainen ajattelu ja sen ohjaama käytäntö koulutuksessa ja opetuksessa

Millaisia taitoja ja tietoja organisaatiot ja siellä työskentelevät opettajat tarvitsevat, ja minkälaisia taitoja ja tietoja opiskelijoiden halutaan saavuttavan? Prensky (2015) käyttää uuden opetussuunnitelman käsitettä kuvatessaan tulevaisuuden taitoja.

Seuraavassa on kuvattu niitä tekijöitä ja ominaisuuksia, joita tulevaisuuden oppijalta vaaditaan. Kuvattuja edellytyksiä voi myös pohtia siitä näkökulmasta, mitä tulevaisuuden ohjaukselta tai koulutusorganisaatiolta vaaditaan. Prensky korosti, että uudessa opetussuunnitelmassa olennaista on opetuksen sisältöjen sijaan kuvata ne taidot, joita oppijalta edellytetään.

Tiivistetysti sanoen tarvitsemme **tehokasta ajattelua, tarkoituksenmukaista toimintaa, toimivia suhde- ja verkostotaitoja** sekä **käytäntöön soveltamista**. Oppimisessa tärkeintä on huomioida ihmisen kasvu kokonaisuutena. Kuvioon 1 on Prenskyä (2015) mukaillen koottu taidot, joita uuden opetussuunnitelman tulee sisältää.

Edellä kuvatut tekijät ovat hyvin samankaltaiset kuin kansainvälisessä Assessment & Teaching of 21st Century Skills -tutkimuksen (ATC21S-tutkimus, ks. Koulutuksen tutkimuslaitos, 2015) viitekehyksessä kuvatut 2000-luvun työelämässä tarvittavat taidot. ATC21S-tutkimuksen viitekehyksessä taidot luokitellaan

- **ajattelutapaan** (luovuuteen ja innovatiivisuuteen, kriittiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisuun sekä oppimaan oppimiseen),
- **työn tekemisen tapaan** (kommunikaatioon ja yhteistyöhön),
- **työvälineiden hallintaan** (informaation lukutaitoon, TVT-taitoihin ja verkko-oppimiseen) sekä
- **maailmankansalaisuuteen** (globaaliin ja paikalliseen kansalaisuuteen, elämään ja työuraan sekä kulttuuritietoisuuteen ja sosiaaliseen vastuuseen).

Edellä esitetyn tavoin Niemi (2015) korostaa uuden, rajattoman oppimisen edellytyksiä ja taitoja. Hän viittaa OECD:n (ks. esim. OECD Skills Outlook, 2013) määritelmään tulevaisuuden osaamisesta, joka koostuu kognitiivisista, intersubjektillisista, intrapersoonallisista ja teknologisista taidoista. Sahlberg puolestaan peräänkuuluttaa intohimoa, luovuutta ja selkeää visiota myös yliopistoon (Karjalainen, 2015). Prenskyn ja Niemen esityksistä, ATC21S -tutkimuksesta sekä Sahlbergin haastattelusta voi havaita, että ”uuden opetussuunnitelman” vaatimuksista keskustellaan, niitä tutkitaan ja sovelletaan tänä päivänä maailmanlaajuisesti.

Mitä uudenlainen ajattelu voisi tarkoittaa avoimen yliopiston opetuksessa?

Erityisesti asenteilla on suuri merkitys uudistuksissa. Salcito (2015) korosti, että opettajilta tarvitaan opettajan roolin uudelleenarviointia: opiskelijat oppivat yhteisöllisesti ja ilman opettajaa joka tapauksessa, ja tämä tulee hyödyntää oppimisen resurssina. Oppimismyönteisen asenteen tärkeyttä korosti myös englannin kielen lehtori Rosie Miles (2015) Wolverhamptonin yliopistosta. Hänen mukaansa opiskelijoilta ja opettajilta edellytetään motivaatiota ja sitoutumista sekä oppimistaitoja, joita voidaan harjoitella. Myös Niemen (2015) mukaan itseohjautuvuutta ja yhteistyötä tulee opetella ja näitä taitoja tulee tukea. Ohjauksella voidaan suunnata toimintaa, strukturoida opetusta ja asettaa rajoja. Käytännössä tämä tarkoittaa välineitä vuorovaikutukseen ja teknologian hallintaan sekä tehtäviä ja arviointia, jotka kehittävät ja palkitsevat itseohjautuvuutta.

Seuraavassa tarkastellaan Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opetuksen ja ohjauksen käytänteitä ja kysymyksiä tässä kirjoituksessa aiemmin mainittujen, Prenskyn (2015) kiteyttämien neljän keskeisen osaamisalueen avulla. Nämä ovat tehokas ajattelu, tarkoituksenmukainen toiminta, vuorovaikutus- ja verkostoitumistaidot sekä oppiminen ja oppimisen soveltaminen aidoissa tilanteissa.



Kuvio 1. Tulevaisuuden taidot Prensbyn (2015) esitystä mukaillen

1. Tehokkaan ajattelun edistäminen

Avoimessa yliopistossa opetus ja tehtävänannot eri ympäristöissä rakennetaan niin, että ne ohjaavat opiskelijoita itsenäiseen ajatteluun, tiedon etsintään ja rakentamiseen. Opetuksen monimuotoisuus ja joustava aikataulu erilaisine suoritustapoineen huomioivat aikuisoppijan yksilöllisyyden. Opiskelija voi valita tavan, joka tukee hänen tapaansa oppia. Osaamistaan kehittävän henkilöstön ja jatkuvan kehittämistyön avulla oppimaan oppimisen taitoja, esimerkiksi ongelmanratkaisu-, tiedonhankinta-, media- ja kriittisen ajattelun taitoja, kehitetään muuttuvan maailman tarpeisiin. Ohjeiden ja materiaalin selkeys ja saavutettavuus tukevat tehokasta ajattelua.

Kriittisesti voidaan pohtia, painotetaanko ja sallitaanko toteutuksissa kuitenkin liikaa oppimateriaalin kopiointia ja toistoa ilman, että vaaditaan omaa ajattelua. Toisaalta päättelyä, yhdistelyä ja omaa ymmärtämistä vaativat tehtävät saattavat aiheuttaa opiskelijassa epävarmuutta ja vähentää motivaatiota. Opiskelija voi odottaa selkeitä ja suorita vastauksia niin opettajalta kuin oppimateriaaliltakin. Opettajan tulee sietää epävarmuutta ja kohdata mahdollinen kritiikki, jota uusien ajattelutapojen oppi-

minen herättää. Silloin on mietittävä, onko opiskelijoilla aina mahdollisuus harjoitella kriittistä ajattelua, argumentaatiota, tai ajatella ja toimia tavalla, joka ei sovi yhteen opettajan ajattelun ja asetettujen kriteerien kanssa.

2. Tarkoituksenmukaisen toiminnan tukeminen

Avoimen yliopiston strategisessa ajattelussa huomioidaan aikuiskoulutuksen, yliopiston, tiedekuntien ja avoimen yliopiston yleiset periaatteet ja linjat. Prosessit, esimerkiksi opiskelijan opintopolku ilmoittautumisesta todistuksen saamiseen, ovat johdonmukaisia ja dokumentoituja. Käytännössä strateginen toiminta toteutuu esimerkiksi projektien hallinta- ja TVT-taitoina. Opetuksessa olennaista on oppijan toimijuuden tukeminen esimerkiksi tarkoituksenmukaisten tehtävien ja ohjaavan palautteen avulla.

Avoimen yliopiston strateginen ajattelu ja toiminta tukevat uuden oppimista ja uuden opetusteknologian käyttöönottoa. Osaamista jaetaan esimerkiksi yhteisissä Laatu- etäopetukseen (LEO)- ja Tutkijan salat julki -tilaisuuksissa. Keskustelua ja ideoiden vaihtoa tarvitaan sekä avoimen yliopiston sisällä sekä yhteistyössä tiedekuntien kanssa. Esimerkiksi toisen aineen opettajan työhön

tutustuminen ja yhteinen keskustelu voivat tuoda uutta molempien opetukseen. Monitieteellisiä opintokokonaisuuksia on suunniteltu ja toteutettu, ja yhteisopetus sekä oppiainerajat ylittävät opinnot tuovat uutta näkökulmaa oppimiseen. Kenties tulevaisuudessa tarvitaan uusia toteutuksia ja yleisiä taitoja kehittäviä opintojaksoja, joiden teemoina olisivat esimerkiksi maailmankansalaisuus ja sisäinen yrittäjyys.

Organisaatiokulttuuri, opetussuunnitelma, oppimateriaalit ja arvioinnin muodot sekä tietoturvasäännöt voivat estää ja hidastaa uudenlaisia verkkoratkaisuja ja uuden oppimista. Tarkoituksenmukaisen toiminnan esteenä voi olla, ettei osaamista ja asioita jaeta riittävästi. Uuden oppimiseen saattaa liittyä epävarmuutta ja epäonnistumisen pelkoa ja se voidaan kätkeä, jolloin uutta ei uskalleta luoda. Toisaalta opettajien aika on rajallista kehittämiseen ja uuden luomiseen. (Niemi, 2015.) Myös koulutusta ja teknistä tukea tarvitaan oikea-aikaisesti.

Yhtenä haasteena ovat tekijänoikeussäädökset, jotka mietityttävät verkkoympäristöissä toimivia opettajia. Käytettävissä olevat tietojärjestelmät ja oppimisympäristöt rajaavat myös toteutuksia. Uusia alustoja, välineitä ja menetelmiä on mahdollista kokeilla tietyin ehdoin, esimerkiksi arkistointisäännöt ja yliopiston tukemat järjestelmät huomioiden. Tämä vaatii, että opettajilla on aikaa opiskella, jakaa kokemuksia ja kokeilla uutta omalla vastuullaan.

Tietoturvaan ja tekijänoikeuksiin sekä tieteellisen kirjoittamisen, verkkokirjoittamisen ja verkkovuorovaikutuksen pelisääntöihin on olemassa ohjeita ja sääntöjä. Nämä ohjeistukset tulee paketoita yhdeksi sisällöltään yhtenäiseksi nettietiketiksi ja viedä ohjeet keskeisiin sähköisiin oppimisympäristöihin. Tärkeää on, että esimerkiksi verkkokurssien alussa opiskelijoille selvitetään nämä pelisäännöt ja että jokainen opettaja tietää, että tällaiset säännöt ovat olemassa ja käytettävissä.

Opetussuunnitelmat ovat muuttuneet entistä enemmän ilmiölähtöisiksi, ja oppimateriaali on saatavilla yhä useammin verkossa. Laadukkaisiin ja saavutettaviin verkkomateriaaleihin tulee siis edelleen panostaa. Oman verkkomateriaalin, esimerkiksi videotallenteiden, tuottamiseen tarvitaan koulutusta ja uusia ideoita.

3. Vuorovaikutus- ja verkostoitumistaitojen kehittäminen

Opetuksessa on olennaista säilyttää monipuolisuus ja antaa vuorovaikutukselle tilaa ja mahdollisuuksia. Uuden opetussuunnitelman toteutuksessa tarvitaan sekä itseohjautuvuutta että yhteisöllistä oppimista. Yhteistoiminnalliset työskentelymuodot koulutuksessa tarjoavat mahdollisuuden vuorovaikutuksen ja ajattelun kehittämiseen, ja uusi teknologia tukee yhdessä työskentelyä. Salcito (2015) kehottaa ajattelemaan, ilmaisemaan ja työskentelemään yhdessä. Edellä mainittuja taitoja on tärkeää harjoitella opinnoissa nykyistä enemmän.

Avoimessa yliopistossa tuetaan vuorovaikutus- ja viestintätaitoja erilaisissa tilanteissa, esimerkiksi kahdenkeskisissä ohjaustilanteissa ja parityöskentelyssä, tiimeissä ja ryhmissä, reaaliaikaisesti tai viivästetysti, sekä verkossa että kasvokkain. Vuorovaikutus edellyttää muun

muassa kykyä kuunnella, ottaa toiset huomioon, neuvotella, sitoutua ja ratkaista konflikteja. Opettajan tulee uskaltaa antaa tilaa oppijoiden itseohjautuvuudelle ja heidän kyvyilleen ratkaista ongelmia itse, esittää heille työskentelyä ja ajattelua tukevia kysymyksiä sekä ohjata heitä oikea-aikaisesti.

Vuorovaikutus- ja verkostoitumistaitoihin liittyviä ajankohtaisia kysymyksiä ovat:

[Miten yhteisöllistä oppimista voitaisiin tukea etä- ja verkko-opetuksessa nykyistä paremmin?](#)

[Miten ohjataan ja opitaan sietämään epävarmuutta ja yhteistyössä ilmeneviä ristiriitoja sekä erilaisia ihmisiä ja työskentelytapoja?](#)

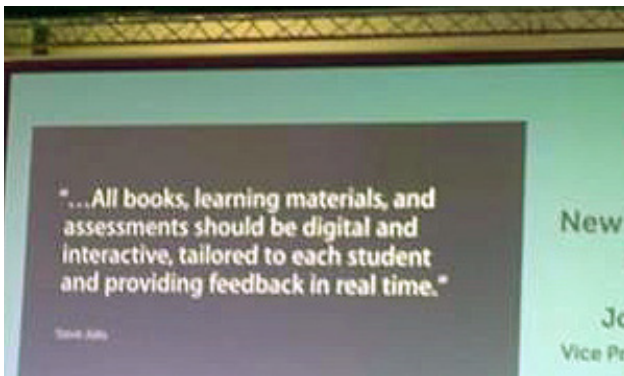
4. Oppiminen ja oppimisen soveltaminen aidoissa tilanteissa

Aidoissa tilanteissa oppimista voidaan tarkastella autenttisenä oppimisena. Autenttisen oppimisen elementit ovat Herringtonin ja Oliverin (2000) mukaan (ks. Vainio, 2009):

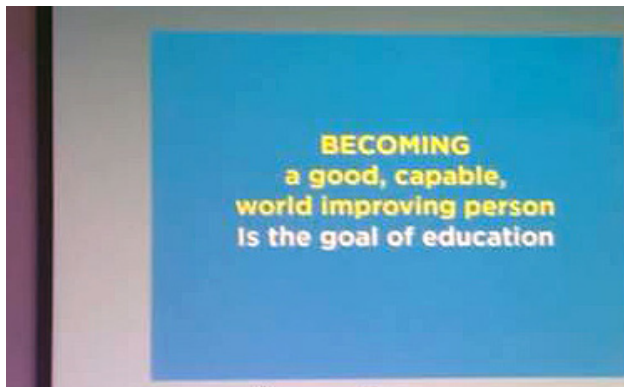
1. Autenttinen konteksti, todellisen työelämän ongelmat (Authentic context),
2. Autenttinen toiminta ja tehtävät (Authentic activity),
3. Asiantuntijaosaaminen ja yhteys asiantuntijakulttuuriin (Expertperformances),
4. Monipuoliset ja moniammatilliset näkökulmat (Multiple perspectives),
5. Kollaboratiivinen tiedonrakentelu (Collaboration),
6. Reflektio (Reflection),
7. Artikulaatio, tietämyksen sanoittaminen ja jakaminen (Articulation),
8. Ohjaus, valmennus ja mentorointi (Coaching and scaffolding) sekä
9. Autenttinen arviointi (Authentic assessment).

Edellä mainitut elementit soveltuvat hyvin myös avoimen yliopiston opetuksen ja ohjauskäytänteiden tarkasteluun. Opetus ja tehtävät kytetään todellisiin tilanteisiin ja tapauksiin sekä teoreettiseen tietoon ja tutkimukseen. Aito toiminta, aidot tilanteet ja tehtävät motivoivat parhaiten oppijoita (Salcito, 2015). Avoimen yliopiston opiskelijoilla on yleensä aikuisopiskelijoille tyypillisesti paljon käytännön kokemusta ja osaamista. Oppimisen soveltamisessa opiskeltavan aiheen teoreettinen tarkastelu, kollaboratiivinen tiedonrakentelu ja reflektiivinen ajattelu vaativat harjoittelua. Näihin taitoihin on tärkeää kiinnittää huomiota opintojaksojen eri suoritusmuotoja suunniteltaessa.

Oppiminen ja sen arviointi on prosessi, ei vain lopputuotos. Tehtävien ja omaan osaamisen kerääminen ja kuvaaminen esimerkiksi verkkoportfoliona voi opinto-suorituksen lisäksi olla hyödyksi jatko-opinnoissa ja työelämässä sekä toimia osaamisen tunnistamisen yhtenä välineenä. Kuvamateriaalia, ääntä ja pienimuotoisia esityksiä voidaan käyttää yhä useammin tehtävänannoissa ja suoritusvaihtoehdoissa. Parhaimmillaan toteutustavat voivat siirtyä uusina taitoina opiskelijan omaan ympäristöön. Esimerkiksi opiskelija, joka on opetellut argumentointia



Kuva 1. Couchin (2015) esityksen dia, jossa kuvataan digitaalisten materiaalien saatavuuden ja välittömän palautteen tärkeyttä.



Kuva 2. Prenslyn (2015) esityksen dia kasvatuksen tavoitteesta.

tai blogin tekoa verkkokurssilla, voi hyödyntää näitä myös työssään. Ohjausta avoimessa yliopistossa voidaan kehittää jakamalla verkkoympäristössä parhaimpia käytäntöjä autenttisesta oppimisesta. Tätä tukee myös koko Jyväskylän yliopiston eEducation-hanke, jonka tavoitteina ovat yhdessä oppiminen, tutkimukseen pohjaava kehittäminen ja hyvien käytänteiden jakaminen (eEducation – opetuksen kehittämishanke, 2015).

Arvioinnissa tulee hyödyntää nykyistä monipuolisemmin erilaisia arvioinnin muotoja (laadullinen arviointi, numeroarviointi, itsearviointi, kollegiaalinen arviointi, vertaisarviointi) ja eri konteksteja. Toteutuksessa ja arvioinnissa yhtenä osapuolena voivat olla nykyistä useammin mukana esimerkiksi työelämän tahot. Teknologiaa voi hyödyntää ohjauksessa ja nopean palautteen annossa (kuva 1), mikä motivoi oppimista ja tukee itseohjautuvuutta (Couch, 2015).

Kriittistä keskustelua tarvitaan

Bett-messuilla teknologiajättien, kuten Microsoftin ja Applen, osuus oli näkyvä ja kuuluva. Kysyä sopii, kuinka pitkälle teknologiamarkkinat ja niiden valinnat ohjaavat meitä huolimatta julkilausutusta näkemyksestä pedagogiikan ensisijaisuudesta. Kriittinen keskustelu pedagogien, tutkijoiden ja laitevalmistajien sekä IT-ammattilaisten kesken olisi hyödyllistä, jotta erilaiset näkökulmat tulisivat esille. Lisäksi verkko-oppimisesta ja -opetuksesta tarvitaan nykyistä enemmän monitieteellistä tutkimustietoa, esimerkiksi viestinnän, kasvatuksen ja aivotutkimuksen

näkökulmista.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että ihmisellä on luontainen taipumus olla vuorovaikutuksessa ja verkostoitua kaltaistensa kanssa sekä hakea tukea näkemyksilleen (ks. esim. Ruben & Steward, 2006). Tällöin kiinnitetään huomio itselle tuttuihin asioihin sen sijaan, että laajennettaisiin näkökulmia. Merkille pantavaa oli, että esimerkiksi Bett-messuilla korkeakoulusektori keskusteli pääosin keskenään. Kuitenkin innovaatiot ja uusi ajattelu vaativat tavanomaisten ajattelumallien haastamista ja rajojen rikkomista.

Olellaisen tiedon löytäminen ja valikointi valtavasta ja jatkuvasti muuttuvasta tieto- ja informaatiomäärästä asettavat haasteita ja vaatimuksia opiskelijoiden ohjaamiselle kriittiseen tiedonkäsittelyyn. Ohjeiden ja materiaalin selkeys on olellaista. Verkko-opetuksessa on huomioitava verkkoympäristöjen saavutettavuus ja esteettömyys, jotta ei rajattaisi ketään pois esimerkiksi ohjelmien ja laitteiden yhteensopivuuden tai taloudellisten tekijöiden vuoksi.

Prensky (2015) korostaa, että kaikessa toiminnassa tärkeää on yksinkertaisuus ja tehokkuus. Olellaisinta teknologiakehityksen keskellä on ihmisenä kasvu ja ihmillisuus. Prenslynä lainaten: kasvatuksen tavoitteena on ”hyvä, osaava, maailmaa parantava ihminen” (kuva 2). Aikuisopetuksen näkökulmasta merkityksellistä on ohjauksen laaja-alaisuus ja pitkän tähtäimen toiminta, jolloin voidaan puhua opiskelijan elämänkaaritoimijuuden tukemisesta (Eteläpelto, Heiskanen, & Collin, 2011).

Heljä Koski toimii viestinnän ja median, Liisa Kytölä erityispedagogiikan ja Auli Talamo aikuiskasvatustieteen yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa.

LÄHTEET

- Couch, J. D. (2015). *New dimensions in learning*. Esitys Bett-messuilla (the British Educational Training and Technology Show, Lontoo, 22.1.2015).
- eEducation – opetuksen kehittämishanke. (2015). Luettu 15.5.2015, <https://www.jyu.fi/hankkeet/eeducation>
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T., & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.), *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja (s. 9–30). Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48 (3), 23–48. Luettu 18.5.2015, http://researchrepository.murdoch.edu.au/5251/1/An_instructional_design%28authors%29.pdf
- Karjalainen, J. (2015). Harvardissa professorin aika ei kulu prosesseissa. *Acatiimi*, 4, 22–25.
- Koulutuksen tutkimuslaitos. (2015). *ATC21S – Assessment and Teaching of 21st Century Skills, 2000-luvun taitojen arviointi. Kansainvälisen ATC21S-tutkimuksen esittely*. Luettu 18.5.2015, <https://ktl.jyu.fi/atc21s/atc21s>
- Miles, R. (2015). *Assessing the role of social media in higher education: #goodorbad*. Esitys Bett-messuilla (the British Educational Training and Technology Show, Lontoo, 21.1.2015).
- Niemi, H. (2015). *Rajatonta oppimista rajattomissa luokahuoneissa*. Luento Tulevaisuus haastaa oppimisen ja verkko-opettajan -päivässä (Jyväskylän yliopisto, Agora, 27.3.2015). Luettu 18.5.2015, <http://moniviestin.jyu.fi/ohjelmat/erillis/thk/tho2015/rajatonta-oppimista-rajattomissa-luokahuoneissa>
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013. First results from the survey of adult skills*. Paris: OECD Publishing. Luettu 18.5.2015, http://skills.oecd.org/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf

- Prensky, M. (2015). *The world needs a new curriculum*. Esitys Bett-messuilla (the British Educational Training and Technology Show, Lontoo, 22.1.2015).
- Ruben, B. D., & Stewart, L. P. (2006). *Communication and human behavior* (5. painos). Boston: Pearson/A&B.
- Salcito, A. (2015). *The role of technology in transforming education*. Esitys Bett-messuilla (the British Educational Training and Technology Show, Lontoo, 21.1.2015).
- Vainio, L. (2009). *Autenttinen oppiminen verkkoympäristössä*. Luento Learning in Networks -seminaarissa (Vaasa, 12.5.2009). Luettu 23.4.2015, http://www.puv.fi/attachment/e865047a81b0a6b2a94c639db22554bb/bea1e2f4879b1a22ce58ba870ea428d2/LIIN09_Vainio_slides.pdf

LISÄMATERIAALIA

- Avoimen yliopiston matkablogi. (2015). Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto. <http://jyay-bett15.blogspot.fi/>
- Matleenan Blogi. (2015). Bett 2015: suomalaisten matkaraportit. <http://www.matleena-laakso.fi/2015/01/bett-2015-suomalaisten-matkaraportit.html>
- Prensky, M. (2015). Marc Prenskyn Twitter-sivut. <https://twitter.com/marcprensky>

TOHTORIOPISEKELIJOIDEN YHTEINEN KONFERENSSIPÄIVÄ YLI TIETEENRAJOJEN

LUT GS -konferenssi – Mitä kaikkea omassa yliopistossamme tutkitaankaan?

Joulukuussa 2014 Lappeenrannan teknillisen yliopiston tutkijakoulu (LUT GS) järjesti sisäisen konferenssipäivän kaikille yliopiston opiskelijoille, tutkijoille ja tutkimusryhmille. Päivä tarjosi tutkijakunnalle ja koko yliopiston välle läpileikkauksen siitä, mitä kaikkea omassa yliopistossa tutkitaan.

Konferenssipäivässä jokaiselle tohtoriopiskelijalle haluttiin antaa tilaisuus esitellä tutkimustaan joko suullisina esityksinä tai postereina ja verkottua muiden yliopistomme jatko-opiskelijoiden ja henkilökunnan kanssa. Tutkimuksen tunnetuksi tekemisen ohella tilaisuudella oli myös toinen, käytännönläheinen tavoite. Valmiin tohtorin perustaitona voidaan pitää tutkimuksen esittämistä niin tieteellisessä kontekstissa muille saman alan tutkijoille kuin asian sujuvaa ja tiivistettyä kerrontaa yleistajuisesti siten, että kuulijan ei tarvitse olla kyseisen alan asiantuntija ymmärtääkseen. Tapahtuman myötä opiskelijat saivat arvokasta kokemusta tutkimuksensa esittämisestä kirjallisessa tai suullisessa muodossa, mikä valmistaa heitä tuleviin oman alan tieteellisiin konferensseihin tai haastatteluihin esimerkiksi mediassa. Lisäksi tapahtuma avasi mahdollisuuksia tieteenalojen väliselle yhteistyölle ja verkostoitumiselle.

LUT GS -konferenssin yhteydessä julkaistiin abstraktikirja, johon kaikilta Lappeenrannan teknillisen yliopiston (Lappeenranta University of Technology, LUT) tohtoriopiskelijoilta oli pyydetty tiivistelmät väitöstutkimusaiheistaan. Kirja vetää yhteen koko yliopiston tohtoriopiskelijoiden tutkimuksen, ja se on saatavilla myös sähköisenä linkkinä (Värri ym., 2014).

Konferenssin jälkeen saadun palautteen perusteella nähtiin selkeästi, että tämän kaltaiselle toiminnalle on tilausta. Samalla saatiin hyviä kehittämis ehdotuksia. Seuraavaa LUT GS -konferenssia suunnitellaan järjestettäväksi entistä parempana versiona joulukuussa 2015.

Tapahtuman taustaa

Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa monitieteisyys ja yhdessä tekeminen ovat tärkeässä roolissa myös strategisesti katsottuna. Yliopistossa opiskellaan useita tekniikan ja luonnontieteiden aloja sekä kauppatieteitä. Sekä tohtoriopiskelijat että henkilökunta haluavat tietää ja pysyä ajan tasalla siitä, mitä kaikkea omassa yliopistossamme oikein tutkitaan. Tämä koetaan tärkeäksi viimeistään siinä vaiheessa, kun väitöksen jälkeen aletaan etsiä tule-

via kumppaneita yhteisiin tutkimushankkeisiin ja rahoitushakemuksiin. Väitöksen jälkeen moni entinen LUT:n tohtoriopiskelija myös siirtyy jatkamaan tutkijanuraansa muuhun yliopistoon tai tutkimuslaitokseen, ja näin ollen opiskeluaikojen verkostot voivat toimia pohjana myöhemmälle useiden organisaatioiden yhteistyölle.

Valmistuneille tohtoreille laaditaan vuosittain tohtoriopiskelutusta koskeva palautekysely. Siihen vastanneet ovat usein toivoneet, että tohtoriopiskelijoille järjestettäisiin koko yliopiston laajuisia verkostoitumistapahtumia. Lisäksi on toivottu lisää harjoitusta tiedeviestintään ja oman tohtoriopintojen myötä kertyneen osaamisen myymiseen. Jatko-opiskelijoiden toiveisiin pyrittiin vastaamaan järjestämällä kaikille yliopiston tohtoriopiskelijoille yhteinen, monitieteinen LUT GS -konferenssi, jossa he voivat verkottua yli tieteenalarajojen ja harjoitella tiedeviestintää autenttisessa konferenssiympäristössä. Tärkeitä tavoitteita olivat myös LUT:n tohtoriopiskelijoiden yhteisöllisyyden lisääminen ja kokonaiskuvan saaminen yliopistossamme tehtävästä tutkimuksesta.

Toteutus

LUT GS -konferenssia tekemään koottiin vapaaehtoisista, tohtorikoulutuksen kehittämisestä kiinnostuneista henkilöistä koostuva kuuden hengen tiimi, jossa oli edustajia eri tieteenaloilta ja yliopiston yksiköistä, mukaan lukien tutkijakoulu (LUT GS) ja tiedekirjasto. Tiimiläiset hoitivat omien töidensä ohessa kaikki valmistelutyöt muutamassa kuukaudessa, ja yliopiston viestintä avusti tiedottamisessa. Kaikkien kiinnostuneiden oli mahdollista seurata suunnittelun etenemistä verkossa konferenssisivustolta, josta löytyivät myös ohjeet osallistujille, aikataulut ja ilmoittautumislinkit.

LUT GS -konferenssi toteutettiin suurimmalle osalle tohtoriopiskelijoista hyvinkin tutuissa oman yliopiston tiloissa. Ajankohta valittiin perusopetuskurssien opetusperiodien ulkopuolelta, koska moni tohtoriopiskelija tekee opetustyötä, minkä ei haluttu estävän osallistumista konferenssiin. Myös vapaita saleja eri sessioille oli helpompi löytää luentokauden ulkopuolella.

Taulukko 1. LUT GS -konferenssipäivän ohjelma

| | | | |
|-------|--|------------------------------------|------------------------------------|
| 8:30 | Welcome & Plenary lectures | | |
| | Networking matters <i>Jari Hämäläinen (Vice President of LUT)</i> | | |
| | Beauty of Itselfness. Ideality Principle for Systematic Creativity <i>Leonid Chechurin (FiDiPro Professor)</i> | | |
| 9:30 | Short break followed by parallel Science Slam sessions | | |
| 9:45 | <i>Sustainability and social aspects</i> | <i>Analyses and investigations</i> | <i>Data, methods, and modeling</i> |
| 11:30 | Lunch hour | | |
| 12:30 | <i>Local and global business issues</i> | <i>From concepts to practice</i> | |
| 14:00 | Coffee and poster session | | |
| 15:00 | <i>Business and value</i> | <i>Novel technology</i> | |
| 16:30 | Evening programme | | |

Kun yksipäiväisen tapahtuman ohjelmarunko saatiin valmiiksi, konferenssista tiedotettiin ja ilmoittautuminen avattiin. Kaikkia tohtoriopiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan 200 sanan abstraktit ja muutama avainsana tutkimusaiheistaan riippumatta siitä, pääsisivätkö he osallistumaan konferenssiin. Abstraktit koottiin kirjaksi Lappeenrannan tiedekirjaston tutkimusportaalitietokannan avulla. Abstraktikirja julkaistiin konferenssipäivänä ja sen saivat kaikki konferenssiosallistujat. Kirja sai myös URN-tunnuksen ja se on avoimesti saatavilla verkossa. Abstraktikirjan myötä yliopistolla tehtävälle tutkimukselle saadaan kokonaisuutena enemmän näkyvyyttä sekä yliopiston sisällä että ulkopuolella.

Tapahtumaan osallistuminen ei ollut pakollista, mutta sitä suositeltiin kaikille yliopiston tohtoriopiskelijoille; olihan heidän mahdollista sen myötä saada arvokasta kokemusta tutkimuksensa esittämisestä kirjallisessa tai suullisessa muodossa, mikä valmistaa heitä tuleviin esiintymisiin. Opinnoissaan alkuvaiheessa oleville suositeltiin posterin tekemistä, ja pitemmälle ehtineiden toivottiin pitävän suullisen, englanninkielisen esityksen tutkimuksesta.

Posterisesityksen valinneet opiskelijat saivat kirjallista opastusta hyvän posterin tekemiseen. LUT GS sponsoroivat postereiden tulostamista, ja opiskelijoiden oli mahdollista hyödyntää LUT GS -konferenssiin tekemäänsä posteria myöhemmin myös jossain muualla. Opiskelijoille, jotka olivat ilmoittautuneet pitämään suullisen esityksen konferenssissa, tarjottiin lähiopetuksena järjestetty lyhytkurssi tieteellisen konferenssiesitelmän pitämisestä.

Jotta yhteen päivään saatiin mahtumaan mahdollisimman monia esityksiä enintään kolmeen rinnakkaiseen sessioon, yksittäisten tohtoriopiskelijoiden suulliset esitykset olivat keskusteluineen 15 minuutin pituisia. Oli myös mahdollista pitää 30 minuutin esitys tutkimusryhmänä. Esityksien toivottiin olevan science slam -tyyppisiä, jolloin

tohtoriopiskelijat esittivät tutkimuksensa yleistajuisesti monitieteiselle kuulijakunnalle. Tohtoriopiskelijoiden esitykset jaettiin seitsemään suulliseen sessioon teemoittain tai sovelluskohteittain, ei niinkään tieteenaloittain. Tällä pyrittiin sekoittamaan eri alojen opiskelijoita optimaalisesti ja näin lisäämään verkostoitumista mutta samalla pitämään yksittäiset sessiot yhtenäisinä kokonaisuuksina. Konferenssin ohjelma on kuvattu taulukossa 1.

LUT GS -konferenssipäivään ilmoittautui yli 130 henkilöä, ja paikalle löysi tiensä myös henkilöitä, jotka eivät olleet ilmoittautuneet koko päiväksi, vaan halusivat ainoastaan käydä kuuntelemassa tietyn session. Päivä käynnistyi tutkimuksesta vastaavan vararehtorin verkostoitumisen tärkeyttä painottaneella tervetuliaispuheella ja jatkui kaikille osallistujille yhteisellä luennolla systemaattisesta luovuudesta – asiasta, joka kiinnostaa tekniikan ja kaupan yliopistossa yli tieteenalarajojen.

Kaikille yhteisen osuuden jälkeen osallistujat jakautuivat kolmeen rinnakkaiseen sessioon, joiden puheenjohtajina toimivat tohtoriohjelmien johtajat tai muut ansioituneet professorit. Sessioita oli yhteensä seitsemän ja niiden teemoina olivat kestävä kehitys ja sosiaaliset näkökohdat, analyysit ja tutkimukset, data, metodit ja mallinnus, paikallinen ja globaali kauppa, konsepteista käytäntöön, liiketoiminta ja arvo sekä uusi teknologia. Esitykset rinnakkaisiin sessioihin oli valittu siten, että teeman sisällä kuultiin näkökulmia monelta eri tieteenalalta.

Iltapäiväkahvit tarjottiin keskellä aulaa, jossa posterit olivat (kuva 1). Posterisessio ohjeistettiin siten, että ensimmäisellä puoliajalla esiteltiin ne posterit, joilla oli parittomat numerot, ja toisella puoliajalla esiteltiin parilliset numerot. Näin vältettiin ruuhkaa ja mahdollistettiin kaikkien kiertäminen kiinnostavilla postereilla.

Viimeisten suullisten sessioiden jälkeen konferenssipäivä jatkui iltaohjelmalla samassa aulatilassa, jossa posterit olivat edelleen esillä. Kaikille osallistujille tarjottiin pientä



Kuva 1. Tuokiokuva posterisessiosta

purtavaa, musiikkia ja vapaata yhdessäoloa vielä parin tunnin ajaksi.

Konferenssin jälkeen esitykset ja posterit järjestettiin kaikkien osallistujien saataville intraan linkkeinä, ja linkkilista lähetettiin myös sähköpostitse kaikille seminaariin osallistuneille.

Palaute ja sen hyödyntäminen uuden suunnittelussa

Järjestäjät saivat heti konferenssin jälkeen kiittävää ja innostunutta suullista palautetta niin opiskelijoilta, henkilökunnalta kuin yliopiston johdoltakin. Parin kuukauden kuluttua konferenssista osallistujille lähetettiin kirjallinen kysely siitä, mitä tapahtumasta oli jäänyt käteen ja miten sen tavoitteet, kuten verkostoituminen tai yhteiset tutkimusideat, olivat realisoituneet. Hyödyllisimpinä asioina vastaajat pitivät yleisesti toisten tutkimuksiin tutustumista ja muiden tohtoriopiskelijoiden tapaamista. Myös varsinkin suullisten esitysten pitämistä pidettiin hyödyllisenä:

Kysymykset, joita tehtiin suullisesta esityksestäni, avasivat uusia näköaloja.

Tämä oli ensimmäinen suullinen esitykseni, eikä se ollut niin stressaavaa kuin odotin, kiitos!

Lähes puolet palautetta antaneista kertoi ottaneensa konferenssin aikana tai sen jälkeen yhteyttä toiseen tohtoriopiskelijaan tämän tutkimukseen liittyen. Melkein yhtä moni kertoi saaneensa yhteydenoton joltakulta. Parhaim-

millaan oli päästy jo käytännön yhteistyöhön asti:

Loin yhden uuden tutkimusyhteistyön perustuen suulliseen esitykseen, jonka näin ja jota kommentoin.

Palautteessa toivottiin myös, että tapahtumaa kehitettäisiin edelleen esimerkiksi edistämällä verkostoitumista ja järjestämällä esiintymiskoulutusta. Yliopiston henkilökunta ei ollut kaikilta osin huomionnut tapahtumaa sen ansaitsemalla tavalla, ja tiedotusta toivottiinkin lisää erityisesti henkilökunnan suuntaan. Myös konkreettisia kehittämisehdotuksia saatiin, kuten esimerkiksi:

Lisätkää vertaisarviointi, kenties muiden osallistujien taholta. Opettaka tohtoriopiskelijoille, miten tullaan arvioituksi ja arvioidaan itse.

Kutsukaa osallistujia myös muista yliopistoista.

Ohjatkaa osallistujia tekemään esityksistään julkaisuja tiedelehtiin konferenssin jälkeen.

Uuden, ensimmäisestä parannellun LUT GS -konferenssin suunnittelu on käynnissä. Tällä kertaa toteutukseen on saatu hieman enemmän aika-, raha- ja henkilöresursseja. Tavoitteena on hoitaa ennakkotiedotus aiempaa perusteellisemmin ja saada tohtoriopiskelijoiden lisäksi paikalle myös enemmän henkilökuntaa ja muita osallistujia. Lisäksi muun muassa posteriohjeistusta parannetaan ja järjestetään posteriesityksen pitämisestä lyhytkurssi samaan tapaan kuin suullisen esityksen pitäjille.

Science slam -tyyppisten sessioiden rinnalle konferenssiin tulee käytännön sovelluksiin painottuva *Practical*-sessio sekä myös tieteellisempi *Scientific*-sessio, jonka esitykset käyvät lävitse kaksoissokkovertaisarvioinnin. Erityisesti viimeksi mainitun session esitykset pyritään jalostamaan LUT GS -konferenssin jälkeen edelleen lehti-julkaisuiksi. Lisäksi tohtoriopiskelijat voivat konferenssin yhteydessä harjoitella ohjatusti vertaisarvioinnin tekemistä.

Seuraavan LUT GS -konferenssin toteutuksessa pyritään saamaan ohjelmaan lisää verkostoitumista tukevia aktiviteetteja. Konferenssin ilmoittautuminen on avoinna myös muille kuin LUT:n tutkijoille, mikä luo hyvät puitteet esimerkiksi järjestää samassa yhteydessä erilaisten tutkimusryhmien tapaamisia yhteistyöorganisaatioiden kesken.

Terhi Virkki-Hatakka toimii tutkijakoulun kehittämiskoordinaattorina Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa.

LÄHTEET

Väri, H., Asikainen, S-K., Kallioinen, M., Kuisma, M., Lohtander, M. Tervonen, N., & Virkki-Hatakka, T. (2014). *The compilation of doctoral research at LUT Graduate School 2014*. LUT Scientific and Expertise Publications. Raportit ja selvitykset – Reports 45. Lappeenranta University of Technology, LUT Graduate School. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-265-742-8>

Ensimmäinen EUROSoTL-konferenssi pohti oppineisuutta opetuksessa ja oppimisessa

Irlannin Corkissa järjestettiin kesäkuussa 2015 ensimmäinen EUROSoTL-konferenssi (Inaugural European Conference on the Scholarship of Teaching & Learning). Ajatus Euroopassa järjestettävästä *scholarship of teaching and learning* -konferenssista oli syntynyt edeltävänä vuonna Quebecin ISSoTL-konferenssissa. Eurooppalaisille osallistuminen Pohjois-Amerikan kokoukseen on ajallisesti ja myös rahallisesti merkittävä investointi. Ajatuksena oli järjestää konferenssi eurooppalaisille osallistujille lähempänä ja pitää osallistumismaksut kohtuullisina. Ensimmäiseen EUROSoTL-konferenssiin saapui noin 300 osallistujaa 20 maasta. Allekirjoittanut oli ainoa osallistuja Suomesta.

Konferenssin otsikko oli *Bridging Boundaries through the Scholarship of Teaching and Learning*. Otsikoksi olisi jälkikäteen sopinut paremmin *What is SoTL all about?* Kysymys siitä, mitä SoTL tarkoittaa, oli keskeinen osa jokaisessa keynote-puheenvuorossa. Paljon pohdittiin myös sitä, kuinka *scholarship of teaching and learning* käännetään eri kielille. (Oma ehdotukseni suomenkseksi oli *oppineisuus opetuksessa ja oppimisessa*.)

Ehkä selkein SoTL:n merkityksen hahmottamisen johtolanka oli nähdä se akateemisen opettajan pätevöitymisen mallina. Oppineisuus opetuksessa ja opettamisessa on monessa maassa nousut tai nousmassa perusteeksi opettajan ylennykselle tai palkitsemiselle. Useammassa puheenvuorossa korostettiin, että akateemisen opettajan pätevöitymistä on syytä seurata pikemminkin yhteisön kuin yksilön kannalta. Pätevimmat opettajat eivät vain paranna omaa suoritustaan opettajina vaan vaikuttavat myös ympäröivään yhteisöön.

Konferenssissa ei niinkään tarkasteltu sitä, mitä hyvä akateeminen opetus on, vaan keskityttiin lähinnä miettimään, kuinka oppineisuus opetuksessa saadaan vietyä opetuksen käytäntöön. Lähtökohtaisesti opetuskulttuuri on aina vahvempi kuin opetuksen uudistusta tavoitteleva strategia. *Keynote*-puheenvuoroista eniten keskustelua herättikin Veronica Bamberin kuva *implementation staircase*. Kuvassa näytettiin ensin, kuinka strategian kuvitellaan etenevän opetuksen käytäntöön askelittain. Seuraava kuva näytti strategian etenemisen todellisuuden mutkineen, käänteineen ja hiipumisineen.

Lundin yliopistosta oli runsaasti osallistujia, ja he käsitteivät useammassakin esitelmässä sitä, kuinka oppineisuus opetuksessa saadaan leviämään osaksi opetus-kulttuuria hyödyntäen verkostoitumistutkimuksen tuloksia. Lundissa ei tyydytä toivomaan asenteiden muokkauksen esitettyjen tosiseikkojen valossa, vaan opetusta kehittävää ilmapiiriä rakennetaan systemaattisesti sosiologisen tutkimuksen tehokkaiksi osoittamia malleja hyödyntäen. Näihin ajatuksiin ja toimintamalleihin voi perehtyä lukemalla Katarina Mårtenssonin ja Torgny Roxån osin yhteistyönä syntyneet tuoreet väitöskirjat.

Suuren salin loppukeskustelussa konferenssiyleisö päätyi pohtimaan omaa identiteettiään SoTL:n valossa. Keskustelu kääntyi vielä kerran siihen, mitä SoTL tarkoittaa. Lopputuloksena oli näkemys, ettei *Scholarship of Teaching and Learning* tarkoita vain yhtä asiaa vaan kyse on pikemminkin Corkiin kokoontuneen yhteisön yhteisestä huolenaiheesta. Koska pohdittavaa jäi vielä runsaasti, seuraava konferenssi päätettiin pitää vuonna 2017 Lundissa.

Juha Himanka toimii pedagogisena yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston humanistisessa tiedekunnassa.

INTERNETSIVUT

Katarina Mårtenssonin väitöskirja verkossa: <http://www.lu.se/lup/publication/4438667>
Torgny Roxån väitöskirja verkossa: <http://www.lu.se/lup/publication/4392928>