

ESA POIKELA & SATU ÖYSTILÄ (TOIM.)

TUTKIMINEN ON OPPIMISTA
– JA OPPIMINEN TUTKIMISTA

Sähköinen julkaisu
ISBN 951-44-5482-0

Copyright © 2001 Tampere University Press

Myynti TAJU, Tampereen yliopiston julkaisujen myynti
PL 617, 33101 Tampere
puhelin (03) 215 6055
fax (03) 215 7685
email taju@uta.fi
<http://granum.uta.fi>

Taitto: Terhi Malmi

ISBN 951-44-5170-8

Tampereen Yliopistopaino
Juvenes Print Oy

SISÄLLYS

JOHDANTO	5
----------------	---

I OSA YLIOPISTOPEDAGOGIIKAN HAASTEITA

Esa Poikela:

Tarvitaanko yliopistossa lehtoreita	13
---	----

Satu Öystilä:

Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksen haasteena .	30
--	----

II OSA YLIOPISTO-OPISKELIJAN ORIENTAATIOT JA OPPIMISYMPÄRISTÖT

Sirkku Latomaa:

Opiskelijoiden orientaatiot yliopisto-opiskelussa	53
---	----

Auli Kulkki-Nieminen:

Tukeeko ainelaitos opettajuuden kehittymistä?	70
---	----

Marja Kaunonen & Vesa Korhonen:

Oppimisympäristön rakentuminen verkko-opinnoissa	82
--	----

III OSA ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN JA OPETUS

Esa Poikela:

Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa	101
---	-----

<i>Jorma Virtanen:</i>	
Ongelmaperustaisen opetussuunnitelman rakentaminen	118
<i>Kati Hakkarainen ja Doris Holmberg-Marttila:</i>	
Opettajasta oppimisen tutkijaksi	132
<i>Seppo Nikkari:</i>	
Laboratoriotyöt ongelmalähtöisen oppimisen tukena	147
<i>Anne Sipilä:</i>	
Moniammatillisuus ja ongelmalähtöisyys	155
KIRJOITTAJAT	167

JOHDANTO

Kiinnostus yliopiston opettajien pedagogisiin opintoihin on lisääntynyt viime vuosina, kun opetuksen laadun kehittäminen on nostettu yliopistossa yhdeksi painopistealueeksi ja kun opetusansioiden merkitys on tullut entistä tärkeämmäksi myös virantäytöissä. Myös Tampereen yliopistossa on käyty keskustelua yliopistopedagogiikan opintojen tarpeellisuudesta jo kauan. Ammattikorkeakouluissa opettajilta vaaditaan 35 opintoviikon pedagogiset opinnot, mutta yliopistoissa pedagogisia opintoja ei edellytetä. Monet yliopisto-opettajat kokevatkin, että he joutuvat rakentamaan oman opettajuutensa pelkän intuition varaan. Toisaalta panostaminen tutkimustoimintaan näyttää tieteellisen uran kannalta opetukseen keskittymistä järkevämmältä. Ainakin lyhyellä tähtäimellä tutkijaopettajan on panostettava julkaisemiseen, koska akateemisella uralla ei muuten voi edetä.

Hyvä opetus voi edistää myös tutkimusuraa. Opetus voidaan kytkeä tutkimustyöhön ja osallistavien menetelmien ansiosta myös opiskelijoiden on helpompi hankkia ja tuottaa itse tietoa. Tutkimusryhmissä voi olla monentasoista tiedon hankintaa, menetelmien käyttöä ja teorian hallintaa. Tärkeintä on kehittyä hyvän ohjaajan ja vertaisosallistujien tukemana, mikä tuottaa tyystin toisenlaisen työskentelykulttuurin verrattuna perinteiseen yksin opiskeluun ja yksin opettamiseen.

Yliopistopedagoginen koulutusohjelma

Tampereen yliopistossa toteutettiin korkeakoulupedagogisen toimikunnan (KOPE) käynnistämänä ensimmäinen 15 opintoviikon laajuinen yliopistopedagogiikan opintokokonaisuus vuosina 1999–2001. Koulutukseen valittiin 21 yliopiston opettajaa 55 hakijasta, joten sen ul-

kopuolelle jäi huomattava osa kiinnostuneista. Opintokokonaisuuden suorittaminen edellytti muiden opintojen lisäksi oman ainelaitoksen toimintaan liittyvän kehittämishankkeen suunnittelun ja toteutuksen. Tämän kirjan artikkelit ovat syntyneet näiden hankkeiden pohjalta.

Koulutus suunniteltiin prosessimaiseksi, joten opintojen sisältöjä täsmennettiin osallistujien omista lähtökohdista ja oppiaineista käsin tarpeen mukaan. Useimmat ensimmäiseen opintokokonaisuuteen valituista opiskelijoista olivat kokeneita ja myös teoreettisesti ansioituneita yliopisto-opettajia, jotka ovat kehittäneet omaa ja oman ainelaitoksensa opetusta jo pitkän aikaa. Yliopistopedagogiikan opintokokonaisuuden kouluttajina ja sisällöllisinä suunnittelijoina toimivat FT Esa Poikela kasvatustieteiden tiedekunnasta ja YTM Satu Öystilä täydennyskoulutuskeskuksesta.

Opintokokonaisuuden opiskelijoilta kysyttiin, miten yliopistopedagogiikan opinnot ovat edistäneet heidän kehittymistään opettajina. Kyselyn tuloksena voi todeta, että opintokokonaisuuteen osallistumista ja opintojen suorittamista pitivät kaikki vastanneet erittäin hyödyllisenä itselleen ja omalle ainelaitokselleen:

”Olen tajunnut sen, että kehittyminen lähtee omasta itsestä, oman työn arvioinnista ja halusta kehittyä. Nämä opinnot ovat sysänneet liikkeelle monella tavalla kehittymistä, sekä tiedollisesti että asenteellisesti. Kouluttajana kehittymistä on myös se, että olen miettinyt työn painopisteet eri tavalla ja osaan eri tavalla katsella toimintaani myös ikäänkuin ulkopuolelta.”

”Ohjausvalmiuteni ovat kehittyneet, annan vastuuta opiskelijoille. Tutoristunnoissa paino on opiskelijan tekemässä ajatustyössä, ei omassani, kuten ehkä aikaisemmin.”

”Olen ottanut pitkän harppauksen arvostelusta arviointiin ja evaluointiin. Uskoakseni palautteenanto- ja otto-osaamiseni on parantunut: palaute on selkeämmin oppimista eteenpäin vievä elementti, rakentavampaa ja vastuullisempaa. Osaan myös paremmin vaatia sellaista opiskelijalta.”

Arvioinnin tulosten perusteella yliopistopedagogiikan opintokonaaisuutta voi pitää vaikuttavana ja siihen osallistuneiden opettajien kehittymistä tukevana. Yliopisto-opettajat ovat muuttamassa rooliaan entistä enemmän asiantuntijakouluttajasta kohti konsultoivaa ryhmän ohjaajaa, jolloin entisten taitojen ei katsota enää riittävän. Tutkiva ote opettajan työssä koettiin hyvin tärkeäksi ja sen edellytyksenä katsottiin olevan, että opettaja toimii entistä enemmän myös oppimisprosessin ohjaajana ja arvioijana ja pyrkii tavoitteisiin yhdessä opiskelijoiden kanssa ryhmää hyödyntäen. Käsillä oleva kirja on yksi kurssin tuloksista kertoen osaltaan, mikä yliopisto-opetuksessa on tärkeää ja mihin pedagogiikan kehittämisessä pitäisi tähdätä. Tavoitteena on syventää keskustelua yliopisto-opetuksen parantamiseksi sekä esitellä käytännön esimerkkejä ja malleja uusista mahdollisuuksista.

Mistä kirja kertoo

Kirjan rakenne on kolmiosainen. Ensimmäisessä osassa pohditaan *yliopistopedagogiikan haasteita*, joiden tausta on yliopiston yhteiskunnallisissa tavoitteissa sekä toiminnallisissa ja pedagogisissa rakenteissa. Artikkelissaan *Tarvitaanko yliopistossa lehtoreita?* Esa Poikela pohtii yliopiston tehtävää, opetusta ja yliopistopedagogiikan toteuttamisen reunaehtoja. Onko antiikin ja modernin ajan muovaamalla yliopistoajatuksella merkitystä ja sosiaalista käyttövoimaa postmodernin yliopiston opetusta määriteltäessä? Kun tiedon tuottaminen ei ole enää yliopistojen yksinoikeus, pitääkö yliopiston entistäkin enemmän ja paremmin panostaa pedagogiikkaan? Mitä pitäisi tehdä, jotta oppimisen, tutkimisen ja opettamisen yhteys voisi toimia? Yksi avain noiden kysymysten pedagogiseen ratkaisuun on *ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksessa*, joka on Satu Öystilän artikkelin sekä aihe että nimi. Ryhmää on aina käytetty yksilöllisen oppimisen tukena, mutta se, että ryhmä olisi luennon sijaan pedagogisen toiminnan perusmuoto, on uusi ja outo asia useimmille opettajille. Ryhmän ohjaaminen vaatii taitoja, joissa oppisisällön hallinta ei yksin riitä. Ryhmässä on kyettävä kohtaamaan myös emotionaaliset ja sosiaaliset tekijät, jotka kuuluvat ryhmäprosessien ohjaamiseen.

Kirjan toisessa osassa tarkastellaan *yliopisto-opiskelijoiden orientaatioita ja oppimisympäristöjen* merkitystä. Opiskelijan näkökulmasta opiskeluun ja oppimiseen orientoituminen ovat opintojen kaksi eri puolta, joista opettajien tulee olla tietoisia. Sirkku Latomaa pohtii orientaatioihin sisältyviä merkityksiä artikkelissaan *Opiskelijoiden orientaatiot yliopisto-opiskelussa*. Artikkelin taustalta löytyy käännettieteen laitoksella tehty tutkimus (Latomaa & Oittinen & Saarenpää 2000), jonka tavoitteena on vaikuttaa laitoksen opetuksen kehittämiseen. Myös opettajat voivat orientoitua eri tavoin työhönsä ja työympäristö voi tukea eri tavoin heidän opettajuuttaan. Auli Kulkki-Niemisen artikkeli *Tukeeko ainelaitos opettajuuden kehittymistä?* tarkastelee suomen kielen pääaineopiskelijoiden odotuksia ja opettajaksi kehittymisen mahdollisuuksia työssään. Opetus ei voi kehittyä elleivät opettajat kehity, jolloin opettajankaan ammatissa ei nojata vain koulutuksessa saatuun tietoon ja taitoon, vaan työssä ja ammatissa tulee kasvaa koko ajan. Artikkelissaan *Oppimisympäristön rakentuminen verkko-opinnoissa* Marja Kaunonen ja Vesa Korhonen osoittavat, kuinka oppimisympäristöt muodostuvat verkko-oppimisessa. Tietty kaksijakoisuus näkyy niissäkin, sillä opinnot tuottavat kaksi oppimisympäristöä: sen, joka on suunnittelun ja ohjauksen tulosta, ja sen, joka on oppijoiden oman informaalin toiminnan tulosta.

Kirjan kolmas osa, *ongelmanperustainen oppiminen ja opetus*, pyrkii antamaan yhden perustavan vastauksen yliopisto-opetuksen kehittämisen haasteeseen. Kun perinteinen opetus on lähtenyt siitä, että sisältö, tieteenala tai oppiaine on opetuksen lähtökohta, voidaan esittää toisenlainen näkemys siitä, mikä opetuksessa on ensi- ja toissijaista. Opetuksen sisältö sinänsä ei olisikaan enää ensisijaisista oppimisessa vaan ongelma, jonka ratkaisemisen prosessissa myös sisällöt opitaan. Ongelmanratkaisun, oppimaan oppimisen, tiedonhankinnan ja yhteistoiminnan taidot ovat avaimia itsessään monitieteisten ja monialaisten ongelmien ratkaisemiselle.

Ongelmanperustaisen oppimisen ja opetuksen terminologia on vielä vakiintumatonta. Niinpä tarkka lukija huomaa kirjassa käytettävän, jos ei aivan rinnakkain niin ainakin peräkkäin, termejä ongelmanperustainen ja ongelmalähtöinen. Kumpikin ovat käännöksiä englanninkielen termistä Problem-Based Learning, PBL (ruots. problem baserad inläring). Kirjan toimittajat eivät ole halunneet riistää kir-

joittajien oikeutta käyttää kumpaa käsitettä tahansa, joskin itse suosivat ilmaisua ongelmaperustainen oppiminen käsitteen kattavuuden ja laaja-alaisuuden takia. Siten voidaan ajatella, että ongelmalähtöinen kuvaisi täsmällisemmin tiettyä, esim. lääketieteessä käytössä olevaa lähestymistapaa ongelmaperustaiseen oppimiseen.

Esa Poikela pohtii artikkelissaan *Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa* PBL-sovellusten teoreettista taustaa, suhdetta oppimiskäsityksiin ja mahdollisuuksia yliopisto-opetuksessa. Ongelmanratkaisu, ryhmäprosessi, tutorointi ja arviointi ovat ongelmaperustaisen oppimis- ja opetustavan kulmakiviä. Jorma Virtanen kuvaa artikkelissaan *Ongelmaperustaisen opetus suunnitelman rakentaminen* PBL:n vaatimaa suunnitelmallisuutta ja tarvetta puhaltaa yhteen hiileen varhaiskasvatuksen yksikössä kasvatustieteiden tiedekunnassa lukuvuonna 1999–2000. Siirtyminen uuteen oppimis- ja opetustapaan on koko opetusyhteisöä koetteleva tapahtuma, josta ei aina voi selviytyä ilman konflikteja. Uusi oppimistapa vaatii uutta ajattelutapaa ja uusia taitoja ohjaajilta. Kati Hakkarainen ja Doris Holmberg-Marttila tarkastelevat artikkelissaan *Opettajasta oppimisen tutkijaksi*, miten tutoriksi kehittymisessä on välttämätöntä hyödyntää opettajien omaa kokemusta ja työssä oppimista. He kuvaavat, kuinka tutoropettajien koulutus organisoidaan lääketieteellisen tiedekunnan opettajayhteisössä. Koska ongelmaperustainen oppiminen ei sulje pois ns. vanhoja opetusmenetelmiä, luennot tai harjoitustyöt on osattava ajoittaa oikein ja valita sisällöt ongelmanratkaisua tukien. Seppo Nikkari pohtii artikkelissaan *Laboratoriotyöt ongelmalähtöisen oppimisen tukena*, miten laboratoriotyöt saadaan lääketieteen opetuksessa integroitua entistä paremmin PBL-opetus suunnitelmaan. Anne Siponen esittelee ja arvioi artikkelissaan *Moniammatillisuus ja ongelmalähtöisyys* kokemuksia poikkitieteellisestä opetuksesta. Ongelmaperustaisen oppimisen ideoista voi ammentaa myös yksittäisen opintojakson toteuttamiseen. Tuloksista ilmenee sama kuin useimmissa muissakin PBL-kokeiluissa: ennen kaikkea opiskelijat ovat innostuneita ja tyytyväisiä uuteen tapaan oppia ja opettaa.

I OSA

YLIOPISTOPEDAGOGIIKAN
HAASTEITA

Esa Poikela

TARVITAANKO YLIOPISTOSSA LEHTOREITA?

Tutkimuksen ja opetuksen yhteys ja ykseys lienee keskustelluin aihe yliopiston tehtävää, menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta käsitelleissä diskursseissa. Näin on Tampereellakin, jossa jokin vuosi sitten asetettiin tavoitteeksi saavuttaa yliopistollisen opetuksen huippuyksikön asema Suomessa. Opetuksen laatuun on panostettu monin tavoin, mm. kuluvan vuoden alussa rehtori myönsi määrärahan toisen yliopistopedagogiikan opintokokonaisuuden toteuttamiseen edellisen ohjelman hyvien kokemusten (mm. tämä julkaisu on yksi opetuksen tuotoksista) perusteella. Laatua tavoitellaan panostamalla toisaalta laitosten opetuksen laadun arviointiin ja sitä kautta kehittämiseen ja toisaalta yliopisto-opettajien pedagogiseen osaamiseen sisäisen koulutuksen avulla.

Panostaminen opetukseen näyttää vievän yliopiston suuntaan, josta aletaan jo huolestua. Onko opetusyliopistoksi kehittymisen tendenssi liian vahva? Keskitytäänkö opetukseen tutkimuksen kustannuksella ja olisiko Tampereen yliopisto sittenkin houkuttelevampi tutkimusyliopistona kuin opetusyliopistona. Yliopistoutusten kolumnissaan rehtori (Sipilä 2000) kertoo strategiaryöryhmän alkaneen ihmetellä, ”mitä oikeastaan tarkoittaa puhe hyvästä opetusyliopistosta? Kun kaikki kerran hokevat, että yliopiston opetus perustuu tutkimukseen, niin voiko opetusyliopisto olla hyvä, jos kyseinen yliopisto ei ole hyvä myös tutkimuksessa. Eivätkö opiskelijoiden eniten arvostamat yliopistot maailmassa ole nimenomaan parhaita tutkimusyliopistoja?”

Strategian näkökulmasta on ”päivänselvää, että hyvää opetusyliopistoa ei ole ellei se ole hyvä myös tutkimuksessa”. Tutkimusyliopistoksi ryhtymistä rehtori ei kuitenkaan suoraan vaadi. Riittää, että kehitytään hyväksi yliopistoksi, jolloin strategiakaavilujen ytimessä on tutkimukseen panostaminen. Muussa tapauksessa ”yliopisto, joka

on hyvä vain opetuksessa, on itse asiassa ammattikorkeakoulu”. Rehtori jatkaa, että strategia-kaavailujen ytimessä on tutkimus ja että Tampereen yliopiston halutaan olevan yksi maan parhaista yliopistoista, joka on kärjessä sekä tutkimuksessa että opetuksessa. Eikö strategia-kaavailujen ytimessä pitäisi kuitenkin olla niin opetus kuin tutkimuskin ja onko ammattikorkeakoulun pelko sittenkään yliopistollisen viisauden alku?

Jos yliopisto ei ole puhtaasti opetus- eikä tutkimusyliopisto vaan molempia, niin mitä se sitten on? Pitäisikö siinä suhteessa palata vanhaan sivistyksen ideaan ja sanoa, että yliopiston kasvatustehtävä on enemmän kuin tiedon tuotanto (tutkimus) ja tiedon jakaminen (opetus), että yliopistolla olisi näitä funktioita perustavampi tehtävä ja oikeutus yhteiskunnassa. Kummallista kyllä, vaikka yliopisto-opetusta kysytään enemmän kuin koskaan aikaisemmin, yliopistoinstituutio itsessään näyttää olevan syvässä identiteetti- ja legitimititeettikriisissä ja ympäröivän todellisuuden uhkaama.

Yliopiston sekularisoituminen

Ammatillinen koulutus on usein koettu uhkana yliopiston itsestään vaalimalle kuvalle siitä huolimatta, että arkkiprofessiot (papit, lääkärit, juristit) ovat kuuluneet yliopiston alkuperäiseen kasvatukseen. Yhteiskunnallisen oikeutuksensa yliopistoinstituutio on kuitenkin pyrkinyt hakemaan jostain korkeammalta, käytännöllisen ja ammatillisen elämän tuolta puolen. Keskiajan teosentrinen yliopisto oikeutti itsensä kristillisellä teologialla ja toimi paavillisen vallan suojeluksessa. Oppineisuus ja tieteiden harrastaminen oli miltei piispojien ja luostareiden yksinoikeus. Siihen eivät käytännölliset pyrkimykset kuuluneet. Pappisvallan murruttua uuden ajan yliopisto korvasi teologisen dogmatismien järjen filosofialla ja suojelijaksi nousi kansallisvaltio. Valtio hyötyi sekä yhteiskunnallista edistystä tuottavasta tutkimuksesta että virkamiehiä tuottavasta opetuksesta.

Tavassa, jolla uuden ajan yliopisto perusteli itsensä, ei tapahtunut suurta muutosta. Uskon korvasi järki, kirkon valtio ja hyveen tieto päämääränä ja moraalisen ylemmyyden lähteenä. Oppineisuus muuttui omaa kieltä ja kulttuuria korostavaksi sivistyneisyydeksi, josta pääsivät osalliseksi yliopisto-opettajien ja professionaalien lisäksi valtion

virkamiehet. Yhteisen latinan korvasivat kansalliset kielet ja yliopistot saivat uutta merkitystä kansallisten valtioiden muodostumisessa. Monipuolisen kielitaidon merkitys lisääntyi ja kansalliset projektit alkoivat sävyttää yliopistoelämää.

Riippumatta aikakaudesta yliopistoinstituutio on ollut ennen muuta yleismaailmallinen mutta myös paikallinen, mikä kuului jo keskiajan kaupunkiyliopistojen luonteeseen. Universaalinen tiede ja oppineisuus välittyivät latinan kielellä, mikä loi tiedeyhteisön ja oppineen eliitin eurooppalaisen maailman mitassa. Opit ja oppineet kerääntyivät yliopistoihin, joilla oli henkinen ja taloudellinen vaikutus sijaintipaikkakunnallaan. Eräänlainen paikallisuus näkyi myös eri maista tulleiden opiskelijoiden perustamissa yhdistyksissä, joilla oli siteet omaan kieli- ja kulttuuritaustaan. Sama jatkuvuus toimi myös valistusajan yliopistossa eikä nykyaikanakaan tätä perinnettä ole hukattu. Esim. Suomessa maakuntayliopistot ovat olleet osa aluepolitiikkaa.

Tämän päivän universaalisuus on globalisaatiota. Se toteutuu ylimäksi ja yhteiseksi nousseen tiede-englannin avulla. Ero latinaan on vain siinä, että englantia puhuu äidinkielenään noin puoli miljardia ihmistä. Kansallisten yliopistojen aika on ohi, mutta vanhan ja uuden ajan autonomiaa ei kyetä enää saavuttamaan. Ehkä yhteiseksi kieleksi olisi pitänyt valita esperanto, jolloin yliopisto vertautuisi paremmin keskiajan ”globalisaatioon ja lokalisatioon”. Näin ei käynyt kiitos valistusajan sivistysyliopiston, joka oli osa modernin projektia ja jossa tiedeyhteisö on hajonnut kansallisiksi projekteiksi. Kadotettuun yhteisen kielensä oppinut eliitti on kadottanut myös osan identiteetistään. Nyt eletään identiteetin palauttamisen vaihetta, mutta ei niinkään elitistisen universaalien tiedon vaan globaalisen asiantuntijuuden merkityksessä. Humanismi ja sivistys näyttävät korvautuvan teknologialla ja asiantuntijuudella, vai pitäisikö ne ajatella saman asi-
an kahtena puolena?

1900-luvun yliopistoinstituution kehityssuuntana on ollut lisääntyvä sekularisoituminen (Delanty 1998) ja kompleksisuus (Barnett 2000). Maallistumisprosessiin havahduttiin 1960- ja 1970-luvuilla ns. massayliopiston ongelmien seurauksena. Elinkeinojen edistäminen ja hyvinvointiyhteiskunnan rakentaminen olivat vaatineet koulutusohjan tuntuva laajentamista. Myös työväestön lapset saivat ennen näkemättömän mahdollisuuden osallistua yliopisto-opetukseen.

Yliopistoissa purkautui identiteettikriisi, mikä liittyi epätietoisuuteen niin opiskelijoiden omasta kuin kansainvälistyvän yhteiskunnankin tulevaisuudesta. Suomessa opiskelijat ja opettajat etsivät yliopisto-opetuksen perusteita toisaalta humboldtilaisesta ja snellmannilaisesta sivistysyliopiston ideaalista ja toisaalta sosialistimaissa toteutetuista polyteknisistä korkeakoulumalleista. Kriisi kärjistyi poliittiseksi kuo-hunnaksi, jossa yliopistojen opiskelijat olivat vähällä saada hallinnol-lisen vallan ns. mies ja ääni -periaatteen mukaisesti.

Opiskelijaliikkeen vaatimukset osoittautuivat lopulta hyvin risti-riitaisiksi ja liikehdintä lakkasi yhtä nopeasti kuin oli alkanutkin. Tulok-seksi voitiin kuitenkin kirjata eliittiyliopiston kaatuminen, mutta myös valtion otteen lujeneminen yliopiston hallinnon ohjaamisessa. Sen jälkeen yliopistoinstituutio on siirtynyt ns. postmoderniin vaihee-seen. Sekularisoituminen jatkuu ja syvenee herättäen ammatillis-tumisen pelkoja. Toisaalta kaipuu ihmistä korkeampaan tietoon ja sivistykseen (Kantasalmi 1990, Wyatt 1990) on tuottanut aivan omat diskurssinsa mahdollisina jatkoina valistuksen suurelle yliopistoker-tomukselle.

Yliopistodiskurssit

Keskustelua länsimaisesta yliopistosta ja sen tehtävästä on hallinnut neljä perusdiskurssia (Symes et al. 1999). Ensimmäisen mukaan yli-opistojen tulee olla vapaita tuotantoelämän vaatimuksista ja opettaa vain sitä, mikä on itsessään arvokasta ilman siteitä työelämän vaateisiin. Diskurssin ytimenä on sivistys ja yksilön itsekehitys korkean moraa-lin ja eettisten ideaalien mukaisesti. Näkemyksen tärkein puolesta-puhuja oli kardinaali Newman, joka piti ammatillisuutta yliopiston tarkoituksiperän irvikuvana. Yliopiston arvot ovat kohtuus, rauha, oi-keudenmukaisuus ja vapaus, joilla ei ole mitään tekemistä hyödyn kuten elinkeinojen ja ammatillisen työn välittömien vaatimusten kans-sa.

Toinen diskurssi sitä vastoin asettaa hyödyn yliopistokasvatuksen ytimeen. Mietiskelyyn paneutuneen itsekehityksen sijasta yliopistoon kuuluu aktiivinen toiminta, jonka tarkoituksena on ihmiskunnan tar-peiden käytännöllinen huolehtiminen. Diskurssin juuret ovat eng-lantilaisen valistuksen ja muun muassa taloudellista liberalismia kan-

nattaneen filosofi Locken ajatuksissa. Tiedolla on arvoa, koska sillä voidaan tehdä jotakin sen sijaan, että se olisi olemassa itseään varten. Tärkeintä on investoida inhimilliseen pääomaan, jota kautta väestön henkinen kapasiteetti saadaan käyttöön ja joka tuottaa tuloksia pitkällä aikavälillä. Nykyajan ilmaisun mukaan yliopistolla on erityinen roolinsa tuottaa ”informaatiotyövoimaa” tietopohjaisen talouselämän palvelukseen.

Kolmas diskurssi hyväksyy kasvatuksen ja työn välisen yhteyden, jolloin koulutuksen yhtenä tavoitteena on kehittää työtoiminnan malleja ja olosuhteita. Yliopisto ei kuitenkaan kouluta vain työtä varten, vaan siltä vaaditaan kriittisyyttä kaikkea sitä kohtaan, mihin työ liittyy. 1900-luvun alun työkoulua kehitelleen Deweyn mukaan tavoitteena on sivistäminen ”industriaaliseen älykkyyteen” sen sijaan, että tyydyttäisiin palvelemaan vain ”teknistä tehokkuutta”. Ammatillisessa kasvatuksessakaan ei pidä tyytyä vain tuotantoelämän vaatimaan työvoimatarpeiden tyydyttämiseen, vaan tuottaa kriittistä älykkyyttä käytännön tarpeisiin. Näkemys voitaneen hyvin liittää nykypäivän teknisten korkeakoulujen toiminta-ajatukseen.

Neljännän diskurssin mukaanärkevin lähestymistapa on ensimmäisen ja toisen diskurssin synteesi, jolloin yliopistossa kyettäisiin yhdistämään koulutuksen yleissivistävät ja ammatilliset elementit mielekkäällä tavalla. Näkemys puhuu ammattisivistyksen puolesta ja kieltää professioihin ja ammattitöihin perustuvan tiedon hierarkkisyyden. Periaatteessa ei ole olemassa ammatillista käytäntöä, johon ei liittyisi yleissivistäviä elementtejä. Siten toiminnan ja itsekehityksen maailmojen välillä tarvitaan tasapainoa, jossa tekniikat ja visiot voidaan suhteuttaa toisiinsa.

Voidaan erottaa vielä viides diskurssi, joka jatkaa ensimmäisestä eräänlaisen katkoksen kautta. Sen ytimenä on yliopiston itseymmärrys omasta toiminnastaan ja suhteesta ympäröivään maailmaan. Toisaalta yliopisto on yhä kiinteämpi osa globalisoituvaa ja lokalisoituvaa yhteiskuntaa ja toisaalta se on lopullisesti kadottamassa jotakin arvokasta sille aikaisemmin kuulunutta. Yliopisto on ehkä lopullisesti kadottanut itseään, yksilöitä ja yhteiskuntaa kultivoivan tehtävänsä. Tieto itsessään on lakannut olemasta tarkoitus ja päämäärä kuten Delanty (1998) esittää ja mikä pahinta, vaihtoehtoa ei ole, vaan kärsillä on tiedon loppuminen.

Tiedon loppuminen ja yliopiston tehtävä

1990-luvulla akateeminen keskustelu kohdistuu yliopiston universaalisen tehtävän lakkaamiseen globaalisten mittasuhteiden oloissa. Delanty (1998) kuvaa siirtymän yliopistollisen tiedon loppuna (*from knowledge as an end to the end of knowledge*). Yliopiston tärkein ole-massaolon oikeutus on ollut tiedon tuottaminen ja tieto itsessään on yliopistoinstituution päämäärä. Tieto itseisarvona on kuitenkin ammentunut legitimaatiolähteenä tyhjiin. Yliopisto on menettänyt asemansa tärkeimpänä tiedon tuottamisen ja jakamisen instituutiona jälkiteollisessa yhteiskunnassa.

Väitteensä tueksi Delanty esittää kuusi teesiä, joista ensimmäinen on tieteen suuren kertomuksen päätyminen. Autonominen tiede on joutunut uuden auditointikulttuurin paineeseen, mikä tarkoittaa muun yhteiskunnan tunkeutumista yliopistoon ja yliopiston alistamista ulkoiseen kontrolliin. Tieteellä ei ole enää sille valistuksen filosofian osoittamaa muita instituutioita korkeampaa merkitystä ja sen on täytynyt avautua julkiselle kritiikille ja yhteiskunnalliselle tarkastamiselle. Tulohajauksesta on tullut kontrollin keino ja yhä suurempi osa rahoituksesta pakotetaan hankkimaan muista kuin valtion lähteistä. Niin ulko- kuin sisäpuoleltakin suoritetuista laadun arvioinneista on tullut osa jatkuvaa käytäntöä.

Toisen teesin mukaan yliopistot ovat saaneet tiedontuottajina monia kilpailijoita. Selvimmin reviirille ovat astuneet eri ministeriöiden ja elinkeinoelämän ylläpitämät tutkimuslaitokset ja -keskukset sekä ammattikorkeakoulut. Uudet polytekniset korkeakoulut eivät tyydy vain opettamiseen eivätkä edes tuotekehittelyyn, vaan haluavat ”sekaantua” myös soveltavaan ja jopa perustutkimukseen. Samalla ne haluavat myös tutkintojen anto-oikeuden tohtorintutkintoja myöten. Englannissa näin on käynytkin ammattikorkeakoulujen saatua yliopistostatuksen. Toisaalta brittiläistä yliopistoeleämää sävyttävät yliopistojen väliset suuret arvostuserot. Suomalaisessa korkeakoulupoliitikassa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välinen suhde on ollut jännitteinen alusta lähtien.

Tiedon tuottaminen ei rajaudu enää tutkimus- ja korkeakoulu-instituutioihin, vaan tietoa tuotetaan yhä enemmän siellä, missä on toimintaakin eli yrityksissä ja työpaikoilla. Koska organisaatioiden

tarvitsema tieto on paljolti konteksti- ja ongelmasidonnaista, niiden on välttämätöntä kehittää omia tiedonmuodostuksen prosessejaan. Ns. tieto- ja osaamisintensiivisten organisaatioiden lisääntyminen osoittaa selkeästi kehityksen suuntaa. Monet niistä syntyvät hyvin läheiseen yhteyteen yliopistojen kanssa ankkuroituen yliopistolliseen tutkimukseen ja palvelen samalla tiedon ja innovaatioiden tarvitsijoita.

Delantyn kolmannen teesin mukaan tutkimus ja opetus ovat eriytyneet lopullisesti toisistaan. Sillä, mitä tutkitaan, ei enää juurikaan ole tekemistä sen kanssa, mitä opiskelijat tarvitsevat opiskellakseen. Tutkimus itsessään on niin spesialisoitunutta, että sitä ei voida tuoda luennoille, mistä seuraa, että tutkijat eivät ole enää kiinnostuneita opettamisesta. Opetus koetaan häiriötekijäksi, koska se on liian etäällä tutkijoiden omista intresseistä. Oman tieteenalankin sisällä on alueita, joita tutkijat eivät tunne, ja sitä pahempi, jos niitä joutuu opettamaan. Kukaan tutkimusta tekevä ei näytä olevan erityisen kiinnostunut siitä, mitä opiskelijoiden pitäisi oppia. Yksi vastaus ongelmaan onkin ollut vain opetustyötä tekevien lehtoreiden palkkaaminen.

Neljännän teesinsä Delanty liittyy yhteiskunnan ammatillisen järjestelmän kriisiytymiseen. Yliopistojen massoittuminen on perustunut koulutetun työvoiman tuottamisen tarpeeseen, mistä on seurannut opetuksen korostaminen tutkimuksen kustannuksella. Käytännössä korkeakoulutettua työvoimaa ei kuitenkaan tarvita niin paljon kuin koulutetaan. Akateemisen työvoiman tarve on pikemminkin laskeva ja siitä syystä yhteiskunnan taloudellinen rakenne ja yliopistojen tutkinnot sekä niihin liittyvä ammatillinen tarve pitäisi saada tasa-painotettua. Ratkaisuna olisi ammatillisen koulutuksen peruskategorioiden laajentaminen kapeisiin erityisammatteihin kouluttamisen sijaan. Koulutusammattialojen vähetessä myös koulutettavien määrä saataisiin vähenemään.

Viidennen teesinsä Delanty perustelee tiedontulvalla, joka liittyy tiedon globalisaatioon olipa sitten kysymys alueellisesta, paikallisesta tai henkilökohtaisesta tiedosta. Esimerkkejä monimuotoisesta kehityksestä akateemisessa maailmassa ovat mm. elektronisessa muodossa olevan viestinnän laajeneminen ja tutkijoiden matkustelun lisääntyminen, erilaisten tutkimusverkostojen ja tutkimusryhmiin pohjautuvien julkaisujen yleistymisen, vaihto-ohjelmien vakiintuminen ja

kansainvälisen rahoituksen laajentuminen. Kyse on myös non-verbaalisen viestinnän merkityksen oivaltamisesta ja haasteesta kielelliselle kommunikaatiolle. Yliopistollinen tieto ei ole enää vain yksittäisten professoreiden tuottamaa ja välittämää, vaan opiskelijat voivat hankkia tarvitsemansa tiedon periaatteessa mistä tahansa.

Delantyn kuudes teesi liittyy ns. refleksiiviseen myöhäismoderniin, millä voidaan ymmärtää yliopiston legitimitteettiperustan mureneamista ja identiteettikriisin syvenemistä. 1960-luvulla syntynyt yhteiskunnallinen ja poliittinen kysymyksenasettelu on muuttunut 1990-luvulla yksilö- ja identiteettikysymykseksi. Ideologiset ongelmat ovat jääneet taka-alalle ja näyttäytyvät kulttuurisina, ikää, sukupuolta ja minuutta koskevinä kysymyksinä. Samalla yliopistojen kyvykyys ratkaista itse itseään koskevia ongelmia on asetettu kyseenalaiseksi, ja esim. ulkopuoliset oikeuskäytännöt tunkeutuvat yhä selvemmin yliopistoihin. Yhteiskunta on tullut refleksiivisemmäksi suhteessa tieteentekijöiden lupauksiin eikä luota tiedeinstituution kykyyn toimia autonomisesti. Kontrolli on yhä enemmän myös median, elinkeinojen, järjestöjen ym. yhteiskunnallisten vaikuttajien asia. Esimerkiksi opiskelijoiden valituksia eivät enää aja vain opiskelijat itse vaan asianajat, ja niitä käsitellään yliopiston lautakuntien lisäksi ulkopuolisissa tuomioistuimissa.

Johtopäätöksensä Delanty kysyy, onko länsimainen yliopistoinstituutio tullut tiensä päähän. Saako asiantuntijakulttuuri lopullisen voiton intellektualismin perinteestä? Onko yliopisto vaarassa jäädä itseriittoiseksi itseään referoivaksi instituutioksi vai onko sillä jokin eettinen ja yhteiskunnallinen tehtävä? Osallistuuko yliopisto yhteiskuntaan vai tyytyykö se tarkkailemaan sitä vain ulkopuolisen roolissa? Voiko yliopisto olla kriittisesti tietoinen yhteiskunnasta ja samalla osa sen käytäntöä? Joka tapauksessa tiedon monopoli on murtunut ja yliopiston on suuntauduttava yhteiskuntaan uudella tavalla. Tiedon instituutiona yliopisto on tullut tiensä päähän eikä sitä siinä mielessä enää ole olemassa. Miksi sitten yliopisto-opetusta kysytään enemmän kuin koskaan aikaisemmin?

Webster (1998) vastaa Delantylle yliopiston kvalifikaatiotehtävän näkökulmasta. Olennaisinta ei ole, että yliopisto on kadottanut tiedon monopolinsa (jos sitä on ollutkaan), vaan se, että sillä on akateemisten tutkintojen monopoli. Yliopistolla on kasvatustehtävä, jolla on merkitystä vain, jos se toteuttaa opetuksensa ja tutkimuksensa hyvin. Koska tarkastellaan vain tuloksia ja tuotoksia, on tapana, että tutkimus ja opetus asetetaan vastakkain. Seurauksena on kriittisenkin tarkastelun mystifioituminen ja yliopiston sisäisten ja konkreettisten toimintaprosessien jättäminen huomiotta. Delantyn esittämällä tavalla diskurssi irtautuu reaalisesta perustastaan. Yliopistokeskustelu kehittyi itseään varten ja alkaa elää omaa elämäänsä, jos sisäisiä prosesseja ei tutkita kriittisesti (vrt. Huotari 1998).

Yliopistopedagogiikan mahdollisuus

Mikä tekee yliopistossa harjoitetusta opetuksesta yliopistopedagogiikkaa? Sekö, että opetus tapahtuu yliopiston tiloissa ja että kirjallisuudesta suurin osa on muuta kuin äidinkielistä? Vai sekö, että opetusta antavat miltei täysin didaktista koulutusta vailla olevat assistentit, tuntiohjaajat, lehtorit ja professorit? Toki yliopisto-opetuksella on kunniaakkaat väittelyn, argumentoinnin, dialektiikan ja retoriikan traditionsa. Niihin kuuluu vielä esiluento eli luento, josta sittemmin on tullut yliopisto-opetuksen keskeisin muoto.

Mikäli yliopistollista opetusta arvioitaisiin vain pedagogisin kriteerein, tulos olisi musertava verrattuna mihin tahansa oppilaitokseen, joiden opettajat on koulutettu tehtäviinsä. Siitä huolimatta yliopistoissa halutaan pitää kiinni siitä, että opettajiksi tullaan tutkijaeikä opettajakoulutuksen kautta. Eli jos on hyvä tutkija, pääsee yliopistoon opettamaan, mistä seuraa, että on myös kelpoinen pedagogi. Onko siis tutkijana toimiminen riittävä perusta yliopistopedagogiikan taitamiselle?

Yksinkertaisin pedagogisen toiminnan muoto on tiedon välittäminen tarkoituksessa, että oppija ottaa tiedon vastaan, sisäistää sen ja jopa soveltaa sitä käytäntöön. Sellaisen opetustavan perusmuoto on luento, joka voi olla yksinkertainen peruskuvaus siitä, miten tietyllä tieteenalalla asiat suhteutuvat toisiinsa. Se voi olla myös hyvin taidokas esitys, joka antaa pohtimisen aihetta niin perusteorioiden kanssa

työskenteleville opiskelijoille kuin käytännöllisiä sovelluksia mieltäville professionaaleillekin.

Yliopisto-opetuksen perusmuotona luento on kriisiytynyt kahdeskymmentä vuotta sitten. Ensiksi tutkijat eivät mielellään luennoi, koska opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen käytettävä aika on poissa ei niinkään tutkimus- vaan julkaisutyöstä, johon heidät on pakotettu tulosohjauksen nimissä. Julkaisuja pitää tehdä, vaikka niitä ei lukisi enää kukaan. Toiseksi luento on opetuksen perusmuotona auttamatta vanhentunut. Sen sijaan että kuuntelisivat perinteiseen tapaan luentoa opiskelijat voivat hankkia tietoa muista lähteistä: kirjoista ja julkaisuista, tietoverkoista ja -pankeista, mediasta ja asiantuntijoilta. Saatailla olevista lähteistä kootun luennon pitäjä voi luottaa oikeastaan vain siihen, että keskiverto-opiskelijan viitseliäisyys ei riitä samaan kokoamistehtävään (mikä sinänsä on sekä vaativaa että tavoiteltavaa). Peruskokemuksena sellainen opettaminen on turhauttavaa ja vieraannuttaa tutkijan entisestäänkin opetustyöstä.

Luennon keskeistä asemaa yliopisto-opetuksessa kuvaa hyvin se, että se on ollut jatkuvasti opetusta koskevan keskustelun ja kritiikin ytimessä. Luentoja halutaan kehittää elävämmiksi, keskusteluvammiksi ja osallistavammiksi. Opiskelijat haluavat päästä ”kalvosulkeisista”, saada valmiiksi painetut luentorungot ja sisältökuvaukset sekä pitää kiinni oikeudesta osallistua luennoille milloin ja miten haluavat. Luentoihin liittyvät ryhmätyöt koetaan ”pakkopullana”, jotka ovat vain löyhästi yhteydessä aihepiiriin. Luentoja onkin vähennetty ja korvattu yhä enemmän ryhmätyöskentelyllä. Silti pedagogiikan punainen lanka tuntuu olevan hukassa. Jäljelle jääneiden luentojen laatu ei ole parantunut ja opiskelu on hajonnut ryhmätöiden, referaattien ja esitysten parissa puurtamiseksi. Opitaan kirjoittamaan, esittämään ja toimimaan yhdessä, mutta esim. kirjojen lukemisessa, luetun ymmärtämisessä ja esseiden tasossa on toivomisen varaa.

Oppiminen ja tutkiminen

Yliopisto-opetuksen vahvuus ei ole tutkimuksen tulosten välittämisessä kuten yleisesti ajatellaan, vaan toimintaprosessissa, jossa tutkimus yhdistyy oppimiseen. On jokseenkin omituista puhua tutkimuksen ja opetuksen ykseydestä kun pitäisi puhua tutkimuksen ja oppi-

misen ykseydestä. Tätä ykseyttä ja yhteyttä valaisee hyvin erään emeritusprofessorin tokaisu: ”yliopistossa opitaan opetuksesta huolimatta”. Jos lausumaan on edes puolittainen uskominen, syy oppimiseen löytyy muusta kuin opetuksesta. Ehkä se löytyykin yliopiston tarjoamasta tieto- ja oppimisympäristöstä sekä opiskelijan tutkimista muistuttavasta toiminnasta siinä? Yliopistopedagogiikka olisikin perusteltavissa oppijoiden eikä opettajien toiminnan näkökulmasta?

Tutkivan oppimisen prosessi ei ala valmiin tiedon pureskelusta, vaan kysymysten esittämisestä. Tärkeitä prosessissa ovat myös tiedon hankinnan ja käsittelyn taidot ja kyky suhtautua kriittisesti tietoon ja toimintaan niin suhteessa omaan itseensä kuin ulkoiisiin toimijoihin. Näin ajatellen yliopisto-opetuksessa löytyy perinteisille luennoillekin paikkansa. Ne ovat tiedonlähteitä, joita opiskelijat käyttävät, ellei tarvittavaa tietoa muutoin ole saatavilla. Luennot voidaan samalla palauttaa arvoonsa (vrt. Mehtonen 1990), kun niitä ei tarvitse yrittää muuntaa muuksi kuulijoiden miellyttämiseksi.

Opiskelun pitäisi siis olla tutkimalla oppimista alusta lähtien, mihin kuuluu tiedonhankinta ja lähdekritiikki, teoreettinen ajattelu ja metodien käyttö, tieteellisten ja käytännöllisten ongelmien analyysit ja ratkaisut. Yliopistossa pitäisi kyetä tuottamaan kriittistä ajattelua, jossa mielipiteet ja tosiasiat osataan erotella. Tulisi osata kasvat-
taa intellektuelleja ja asiantuntijoita, jotka ovat argumentointi- ja esiintymistaitoisia kyeten jatkuvasti oppimaan ja kehittämään itseään, työtään ja työyhteisöjään. Opiskelijoista tulisi kehittyä yhteistyökykyisiä, systemaattisia, luovia ja eettiseen päätöksentekoon kykeneviä yksilöitä ja kansalaisia. Tällaisten vaatimusten edessä kuka tahansa yliopisto-opettaja tuntee voimattomuutta yksinäisyydessään: Minunko tuohon pitäisi pystyä? Miten luoda opiskeluun sellaiset olosuhteet, että opiskelijat todella oppivat?

Pedagogiikan reunaehdot

Kun oppimisen ja tutkimisen yhteyttä ei ole kyetty näkemään, se on yritetty ymmärtää ja selittää opetuksen ja tutkimuksen yhteytenä. Väärinkäsityksestä on syntynyt kokonainen byrokratia-, virka- ja ammattijärjestelmä, jossa tutkijat ja opettajat on erotettu toisistaan. Eikä tähän dilemmaan ole koskaan löydetty hyvää ratkaisua. Päinvas-

toin, on syntynyt hedelmätön tutkimus- ja opetusyliopiston välinen vastakkainasettelu, joka on johtanut henkilöstöryhmien välisiin ristiriitoihin, eräänlaiseen kolmiadraamaan, jossa professorit, lehtorit ja nuoremmat tutkijat ovat vetäneet eri suuntiin ammatillista järjestäytymistä myöten.

Askeleita kohti eheytymistä on myös otettu. Tiukasta opetusvelvollisuuden laskemisesta on siirrytty kokonaistyöaikaan, joka mahdollistaa laitosten sisäisen työnjaon joustamisen. Opetuksessa on päätetty panostaa laatuun ja arviointiin, jota varten myös opiskelijat tuottavat palautetietoa. Arviointi johtaa parhaimmillaan kehittämistiimeihin ja toimii siten opetuksen laadun parantamisen perusteena. Samalla on säilynyt kummallisuuksia, kuten laskentaperusteet, joilla opetusta suhteutetaan kokonaistyöaikaan. Esim. lehtoreiden opetusta mitataan kertoimella 2,7, jolloin 100 tunnin opetus muuttuu 270 tunniksi työtä. Tutkijalle sama opetusmäärä saattaa tuottaa pienemmän kertoimen takia vain 200 tuntia kokonaistyötä. Asetelma ei vaikuta oikeudenmukaiselta riippumatta siitä, mihin suuntaan kertoimia pitäisi korjata. Pahinta on, että käytäntö pitää yllä juopaa henkilöstön sisällä mitätöiden kokonaistyöajan ideaa.

Asiantuntijayhteisöt, kuten tiedeyhteisö ja sen tutkijat ja opettajat, ovat tunnetusti vaikeasti johdettavia niin ryhminä kuin yksilöinäkin. Vaikeus ei ole vain yksilötyötä suosivassa kulttuurissa, vaan kytketty suoraan asiantuntijoiden tapaan tehdä työtä, ratkoa ongelmia ja liittyä työorganisaatioon. Asiantuntija toimii koulutuksesta ja kokemuksesta hankkimansa tiedon perusteella, jolloin hän suuntautuu mieluummin varmaksi koetun tiedon jakamiseen kuin epävarmaan tutkimista vaativaan ongelmanratkaisuun (vrt. Revans 1983). Asiantuntija orientoituu mieluummin henkilökohtaisen kuin yhteisen työn kehittämiseen, jolloin suhtautuminen työyhteisöön ja -organisaatioon on löyhäsidonnaista (ks. Weick 1976). Yliopistossa työskentelevän ei liene vaikea keksiä esimerkkejä lähiympäristöstään.

Yliopiston laitosjohtajilta puuttuu usein johtamiskoulutus, mistä seuraa ongelmia etenkin laitoksen suuntaamisessa tulevaisuuteen ja henkilöstön yhteistoiminnan kehittämisessä. Vastaan tulevia ongelmia ratkotaan yliopistohierarkiassa saadun ”kantapääopin” perusteella, mikä takaa, että mikään ei muutu laitoksilla kovin nopeasti. Toisaalta nekin laitosjohtajat, jotka ovat oivaltaneet, mistä oppimisen,

ohjaamisen ja tutkimisen kehittämisessä on kyse, joutuvat toteamaan, että reaalista resurssien sääntelyvaltaa ei ole. Esimerkiksi laitoksen strategian kannalta keskeiseen asemaan voidaan valita henkilö, joka voi tehdä tyhjäksi koko siihenastisen kehitystyön tai tietyt avainasemassa olevat professorit ja opettajat eivät yksinkertaisesti osallistu yhteiseen kehittämistyöhön. Tarvitaan lisää rakenteellisia uudistuksia, jotta toimintaa kyettäisiin aidosti kehittämään. Kokonaistyöaikaan siirtymistä voisi seurata virkarakenteen uudistaminen.

Apulaisprofessorit uusiokäyttöön

Yliopistossa on hallintohenkilökunnan lisäksi kaksi pelkistetyin rinnakkaista virkakategoriaa, joiden kautta opetus ja tutkimus institutioituvat rinnakkaisiksi toiminnoiksi. Institutioitumista vahvistaa niihin liittyvä erillinen urakehitysmahdollisuus:

Assistentit	tuntiopettajat
Yliassistentit	lehtorit (alempi palkkaluokka)
Professorit	lehtorit ja yliopettajat ylempi palkkaluokka)

Urakehitys on voinut alkaa projektitutkimuksesta ja nykypäivänä usein myös ns. tutkijakoulusta. Tutkijat voivat toimia tuntiopettajina samoin kuin assistentit toimivat opettajina omilla aihealueillaan. Varsinainen eriytyminen alkaa määräaikaisissa viroissa toimivista assistenteista ja tuntiopettajista, joista jälkimmäisten ei välttämättä odoteta tekevän tutkimustyötä lainkaan. Yliassistenttien ja lehtoreiden urautuminen eri suuntiin syvenee ja vakiintuu professoreiden ja ylemmän palkkaluokan yliopisto-opettajien välillä. Jakoon on historiallisesti perusteltuja syitä, mutta kuten edellä on todettu, oppimisen ja opiskelun näkökulmasta jako ei ole perusteltu.

Oppimisen ja tutkimisen yhdentäminen vaatii tuekseen toisenlaista virkarakennetta, jossa virkakategorioiden rakenteelliset erot poistetaan. Yksittäisen laitoksen tutkijaopettajien (tai opettajatutkijoiden) virkanimikkeistön perustaksi riittäisi hyvin:

Assistentit
 Apulaisprofessorit
 Professorit

Lehtorit ja yliassistentit voitaisiin hyvin nimetä professoreilta vastikään vapautuneen apulaisprofessorinimikkeen mukaisesti. Professoreiden osalta muutoksia ei tarvitse tehdä, joskin heidänkin osaltaan tehtäväjousto voisi lisääntyä huomattavasti. Nykyisin periferiaryhmänä toimivat projektitutkijat ja tutkijakoulutettavat eivät häviä minnekään, vaan heitä käytettäisiin edelleen tuntiopettajina.

Poistamalla viimeisetkin toimintatapaan ja pinttyneisiin ajatusrakenteisiin liittyvät esteet kyettäisiin luomaan edellytyksiä joustavalle kokonaistyöajalle ja laitospohjaiselle päätöksenteolle. Askeleita tähän suuntaan on otettu esim. Helsingin yliopistossa, jossa keskiyhmään kuuluvat tutkijaopettajat nimetään pääosin yliopistolehtoreiksi (ks. Valtion tarkentava virkaehtosopimus 28.2.2000). Samalla luodaan edellytyksiä yhteistoimintakulttuuriin siirtymiselle ja haasteita johtamisen kehittämiseksi. Tärkeintä on opiskelun ja tutkimuksen laadun parantaminen.

Opiskelu ja oppiminen tulisi organisoida siten, että opiskelijat muodostavat opintojensa alusta lähtien tutkijaopettajien ohjaamia oppivia ryhmiä, joissa opitaan tutkimalla.

Alkuvaiheessa tutkimiseen ei sisälly mitään juhlallista, vaan opiskelijat tulisi alusta saakka harjaannuttaa tiedon hankintaan, käsittelyyn ja arviointiin. Heitä tulisi ohjata niin yhteis- kuin yksintyöskentelyynkin ja ongelmien käsittelyyn samoin kuin teoreettisen ja empiirisen tiedon hankintaan tieteellisiä menetelmiä soveltamalla. Kysymys ei ole enemmästä eikä vähemmästä kuin tiedonjakopedagogiikasta luopumisesta aidosti.

Hyväksi tutkijaksi kehittyminen on hidas ja vaikeakin prosessi. Kummallista kyllä samaa vaikeutta ei ole nähty hyväksi opettajaksi kehittymisessä, vaan opetustyön luotetaan neuvovan tekijäänsä. Niinpä jokainen aloittava noviisi panostaa sisältöön ja sen esittämiseen ja herää kysymään opettamisen taitoaan vasta, kun sanoma ei tunnu menevän perille. Se onkin pitkään ollut ainoa kannustin ja pakotin omien taitojen kehittämiseen. Opetusansioiden noteeraamiseen on alettu kiinnittää huomiota vasta nyt, mutta aineellisesti hyvästä opetuk-

sesta (lue ohjauksesta) ei palkita vielääkään. Palkanlisillä ei ole työtä kannustavaa merkitystä, koska ne perustuvat määrävuosipalveluun ja ikälisiin. Uudet kannustuslisät voisivat alkaa vaikkapa yliopistopedagogiikan kurssin suorittamisesta.

Oppimisen ohjaaminen

Kehittämisen avain on ryhmäperustaisten oppimis- ja tutkimusprosessien käynnistämässä ja ohjaamisessa. Ensisijainen huolenpito kohdistuu tieteenalan valinneisiin opiskelijoihin, jolloin varmistetaan, että ala saa taitavia tutkijoita ja työelämä osaavia ammattilaisia. Tieteenalaopiskelijat eivät luonnollisestikaan työskentele vain taitavien opettajien ohjaamisessa ryhmissä, vaan myös lukevat ”vanhanaikaisesti” kirjoja, tenttivät ja jopa kuuntelevat luentoja, joihin toimintoihin osallistuvat myös sivuaineiden opiskelijat. Uuden ajattelutavan mukaan oppimista eivät ohjaa enää ensisijaisesti oppisisällöt, vaan työn alla olevat (tutkimus)ongelmat, joiden ratkaisemiseen tarvitaan tieteellistä tietoa.

Oppimisen ohjaamisen ja johtamisen taidot ovat välttämättömiä niin oppimis- kuin tutkimusryhmänkin vetämisessä. Varttuneetkin tutkijat joutuvat toteamaan, että tutkijaryhmä ja tutkimusprojekti ovat avainsanoja esim. rahoituksen hankkimisessa ja julkaisujen tuottamisessa. Tutkimuksessakaan ei ole kyse vain teoriasubstanssin ja tutkimusmetodien hallinnasta, vaan yleisemmästä prosessiohjauksen taidosta, jolla varmistetaan laadullisesti hyvä tutkimustoiminta ja -tulokset.

Tutkimusprosessin ohjaaminen ja johtaminen ei ole kovinkaan kaukana oppimisprosessin ohjaamisesta, kun lähtökohtana on tutkimalla oppiminen. Haastavin ongelma on ehkä se, että tutkijaopettajat toimivat usein vain käytännön kokemuksensa perusteella, jolloin heidän ohjaustyötään säätelevät ns. käyttöteoriat (vrt. Argyris & Schön 1978). Niistä ollaan harvoin tietoisia, koska ne on opittu ”kantapään kautta” esim. kun itse on ollut ohjattavana ja ryhmän jäsenenä, tai kun on joutunut alistamaan aikaansaadut tuotokset seminaariryhmien kritiikille.

Haastavinta yliopistopedagogiikassa on, että tutkijaopettajien pitäisi tutkia kukin oman opetuksensa tärkeintä asiaa: oppimisprosesseja ja niiden ohjaamista. Entä tarvitaanko yliopistossa lehtoreita? Kyllä tarvitaan mutta mieluummin oppimista ohjaavina (apulais)professoreina kuin tietoa jakavina luennoijina. Sipilän ajatusta mukaillen: jos emme halua olla opetusyliopisto vaan yliopisto, se pitäisi näkyä työnkuvassa ja virkanimikkeissä.

Lähteet

- Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley. Reading.
- Barnett, R. 2000. *Realizing the University. In an age of supercomplexity*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham.
- Delanty, G. 1998. The idea of the university in the global era: from knowledge as an end to the end of knowledge. *Social Epistemology*. Vol. 12, No 1, 3–25.
- Huotari, V. 1998. Retrieving the university. *Social Epistemology*. Vol. 12, No 1, 59–65.
- Mehtonen, L. 1990. *Yliopisto valistuksen ja sivistyksen kenttänä*. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.). *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Gaudeamus. Painokaari Oy. Helsinki.
- Kantasalmi, K. 1990. *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Gaudeamus. Painokaari Oy. Helsinki.
- Revens, R. 1983. *The A-B-C of Action Learning*. Bromley, Kent. Chartwell-Bratt.
- Sipilä, J. 2000. Opetusyliopistosta yliopistoksi. Rehtorin palsta. *Yliopistouutiset* 16.11.2000. <http://www.uta.fi/ajankohtaista/index.html> Tampereen yliopisto.
- Symes, C., Boud, D. McIntyre, J., Solomon, N. and Tennant, M. 1999. Working knowledge: universities and 'real world' education. In Forrester, K., Frost, N., Taylor, D. and Ward, K. (eds.): *Researching Work and Learning*. Conference Proceedings. University of Leeds. 10-12 Sept. 1999, 426–443.
- Valtion tarkentava virkaehtosopimus. Opetusministeriö ja AKAVA-JS, STTK-J sekä VAL 28.2.2000. *Yliopisto ja tiedehallinnon tarkentavalla virkaehtosopimuksella sovitut palvelussuhteen ehdot*. A.I Helsingin yliopistoa koskeva sopimusosa. <http://www.valtiokonttori.fi/hete/600001.11.htm> Opetusministeriö 2000.
- Webster, F. 1998. The idea of the university: a response to Delanty. *Social Epistemology*. Vol. 12, No 1, 103.113.

- Weick, K. E. 1976. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21. 1–19.
- Wyatt, J. 1990. *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University: Max Horkheimer, Karl Jaspers, F.R. Leavis, J.H. Newman, Jose Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno.* The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham.

Satu Öystilä

RYHMÄPROSESSIN HYÖDYNTÄMINEN YLIOPISTO-OPETUKSEN HAASTEENA

”Kun on kokenut ja kun on lihassaan kokenut, voi tietää”

Juha Varto 11.12.2000

Pienryhmätutkimus oli erittäin suosittua toisen maailmansodan jälkeen 1950-luvulla. Uuden innostuksen vallassa tehtiin myös ylilyönnejä. Tilanne johti osaltaan siihen, että jo 1960-luvulla organisaatiotutkimus alkoi syrjäyttää pienryhmätutkimuksen sosiaalipsykologien mielenkiinnon kohteena. Tosin Antti Eskola (1972, 30) kirjoitti, että nyt pienryhmätutkimuksella on sekä työrauha että mahdollisuus paneutua tähänastisten tutkimustietojen perusteelliseen arviointiin. Samalla hän katsoi laajempiin yksikköihin kohdistuvan tutkimuksen antavan uutta tietoa siitä ympäristöstä, missä ryhmät toimivat.

Ryhmädynamiikka on sosiaalipsykologinen tutkimusalue, joka käsittelee ihmisen ja yhteisön välimaaston. Ryhmädynamiikassa tutkimuksessa analyysin kohteena on pienryhmä, tulikoe, joka paljastaa salaisuudet, kuinka yksilö muodostaa sosiaalisen ympäristönsä ja kuinka sosiaalinen ympäristö muovaa yksilöä. Ryhmädynamiikan peruselementti on se, että ryhmä on aina enemmän kuin yksilöidensä summa ja että ryhmä muodostaa oman dynamiikkansa, joka on riippumaton ryhmän muodostavista yksilöistä. (Tennant 1997, 106).

Artikkelissani pohdin sitä, miksi yliopistossa ryhmäprosessin ohjaaminen on vähäistä, esittelen ryhmätyön mahdollisuuksia ja etuja yliopisto-opetuksessa sekä kuvaan ryhmäprosessin ja ryhmän ohjaamisen vaiheet. Keskeinen käyttämäni käsite on ryhmätyö, jolla tarkoitan ryhmän dynamiikoiden tekijöiden säätelyä yhteisen toimintakyvyn edistämiseksi. Ryhmätyön käyttäminen edellyttää sen ohjaajalta ryhmädynamiikoiden ilmiöiden tuntemusta (ks. Jauhiainen & Eskola 1994). Kehittyntä ja tehtäväorientoitunutta ryhmää kuvatessani pu-

hun työryhmästä (work group) ja työryhmäfunktiosta. Käsite on lähes yhtä epäselvä kuin ryhmätyökin, mutta toisaalta se on klassinen bionilainen käsite ja sen käyttö on vakiintunut ryhmätutkijoiden keskuudessa. Ryhmädynamiikka tarkoittaa ryhmässä vaikuttavaa jännitteiden kenttää ja sen käyttöä, se on siis ymmärrettävä lainalainen taapahtumasarja. Käytän myös käsitettä pienryhmä, jolla tarkoitetaan 3–15 hengen ryhmää.

Tampereen yliopistossa järjestettiin yliopiston opettajille yliopistopedagogiikan opintokokonaisuus 1999–2001. Kun koulutuksen osanottajilta kysyttiin koulutustarpeista ennakkoon, ei ryhmän hyödyntäminen noussut erityisesti esille. Useimmat osanottajat eivät tulleet ryhmän ohjaamista edes ajatelleeksi ennen koulutusta. Vasta koulutuksen aikana heräsi tietoisuus ryhmäprosesseista ja kiinnostus ryhmän hyödyntämiseen. Valmiudet ryhmän ohjaamiseen ilmoitettiin keskeisimmiksi kehitystarpeiksi vielä koulutuksen jälkeenkin: *”Koko ryhmätyön ideoiden, rajoitusten ja mahdollisuuksien oivaltaminen on ollut yksi tämän koulutuksen iso anti. Tätä voisi oppia lisää, mutta se vaatii aikaa”. ”Ryhmän ohjaaminen on alue, jossa riittää haastetta pitkäksi aikaa. Ryhmästä voisi saada vielä paljon enemmän irti, mutta ohjaustaidoissa on kehitettävää.”* (Öystilä 2001, 10). Ryhmän hyödyntäminen on yllättävän vieras asia yliopisto-opettajien keskuudessa, vaikka ryhmänohjauskoulutus olisi välttämätöntä jokaiselle yliopisto-opettajalle.

Ryhmätyö yliopisto-opetuksessa

Yliopisto-opetuksessa pienryhmää ei juurikaan hyödynnetä. Ajatellaan jopa, että ryhmän ohjausvalmiudet ja ryhmädynamiikan huomioon ottaminen ovat ristiriidassa akateemisen vapauden kanssa. Ryhmän hyödyntäminen edellyttää kaikkien aktiivista osallistumista ja vastuuta yhteisöllisestä oppimisesta. Se edellyttää yhdessä sovittuja pelisääntöjä, joista pidetään myös kiinni. Se edellyttää ryhmän mukaan ottamista myös palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen. Akateeminen vapaus taas usein ymmärretään niin, että yliopistossa voi tulla ja mennä eikä kenenkään, ei edes kouluttajan, tarvitse sitoutua ryhmäprosessiin. Pyrkimys autonomiaan eristäytymisen kautta on ominaista paitsi koko yliopiston toiminnalle, myös siellä toimivil-

le tutkijoille ja opettajille. Tutkijan ja oppijan erillisuus ja yksin toimiminen on ollut yliopistojen tyypillinen ja ainoa työtapo (Soini 2001, 56). Kilpailu – ei yhteistyö – toimii edelleen oppimisen kannustimena.

Yliopistoissa on aina tehty ryhmitöitä, joita niiden onnistumisen puolesta kutsutaan usein tyhmätöiksi. Niihin eivät ole sitoutuneet sen paremmin opettajat kuin opiskelijatkaan ja usein juuri huonot kokemukset ryhmässä toimimisesta ovat johtaneet entistä suurempaan yksilöitymiseen yliopisto-opetuksessa. Ryhmätöillähän ei useinkaan ole ollut tekemistä ryhmän hyödyntämisen – työryhmänä toimimisen kanssa. Ryhmätöiden pedagogiikkaa ei ole kehitetty: ryhmätöiden ohjaus, purku ja palautteen antaminen on hoidettu taitamattomasti. Ryhmitöitä on käytetty luento-opetuksen rinnalla keventävinä välipaloina eikä oppimista ja itseohjautuvuutta edistävinä perusteltuina menetelminä. Tulevaisuuden työelämä vaatii kuitenkin osajiltaan entistä enemmän vuorovaikutustaitoja ja itsetuntemusta. Jo työnhaussa korostuvat nämä seikat. Erityisesti asiantuntija-ammateissa, joihin yliopistosta pääasiallisesti valmistutaan, kuuluvat ihmisten ohjaaminen, johtaminen, auttaminen ja yleensä ryhmässä toimiminen ja ryhmän ohjaaminen oleellisesti työnkuvaan.

Tosin yliopisto-opetuksessakin yleistyneet ryhmätyömenetelmät, esim. yhteistoiminnallinen oppiminen ja ongelmaperustainen oppiminen (PBL), pakottavat kiinnittämään huomion myös ryhmäprosessiin, sillä molemmissa pääosa opetuksesta tapahtuu pienryhmissä. Yhteistoiminnallista oppimista on sovellettu lähinnä kasvatustieteelliseen – myös opettajien ja lastentarhanopettajien – koulutukseen. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä oppiminen tapahtuu pienryhmissä, joissa oppimiskokemukset organisoidaan siten, että oppijat ottavat vastuun toistensa oppimisesta ja omaksuvat opittavan sisällön lisäksi ryhmätyövalmiuksia sekä erilaisia oppimisstrategioita. Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita ovat positiivinen keskinäinen riippuvuus, vuorovaikutteinen viestintä, yksilöllinen vastuu, ryhmätyövalmiuksien kehittäminen ja toiminnan yhteinen pohtiminen ja arviointi. Periaatteet ovat samat kuin yleensä työryhmätyöskentelyssä.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessä ryhmä asettaa yhteiset tavoitteet, päättää sisällöistä ja työtavoista sekä säätelee yhdessä oppimistaan. Vaikka yhteisten oppimistavoitteiden rinnalla kulkee yksilöllinen oppimistavoite, opiskelijat vastaavat yhdessä työnsä edistymisestä ja oppi-

vat arvostamaan kunkin yksilön panosta yhteisissä päätöksissä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa tavoitteena on edistää persoonallisuuden kehittymistä ja itsetuntemusta, minkä edellytyksenä on myös tunteiden huomioonottaminen opetuksessa sekä tunteiden arviointi. Opettaja on yhteistoiminnallisessa oppimisessa vastuuhenkilö, joka seuraa oppijoiden edistymistä ja tukee heidän omatoimisuuttaan. Yhteistoiminnallisen oppimisen metodiin kuuluu myös yhteisten pelisääntöjen rakentaminen ja kirjaaminen, mikä yliopisto-opetuksessa on harvinaista, mutta mikä kuuluu tehokkaaseen pienryhmätyöskentelyyn.

Ongelmaperustaisessa oppimisessa korostuvat ryhmäprosessit ja yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen. Yksilöt määrittelevät oppimistarpeitaan kiinteässä yhteistyössä keskenään ja ryhmän kontekstista käsin, jolloin vuorovaikutus on tärkeä osa oppimista. Tavoitteena on kyetä demokraattiseen päätöksentekoon ja erilaisten näkemysten huomioonottamiseen. Ryhmän kehitys on itsessään yksi oppimistavoite ja ryhmän tavoitteena on tarjota tukea ja turvallinen ilmapiiri jäsentensä oppimiselle. (Poikela, S. 1998, 31). Erityisesti PBL:n arviointivaiheessa huomiota kiinnitetään oppimisen ja ongelmanratkaisun lisäksi myös ryhmädynamiikkaan ja prosessin ohjauksen yhteistoiminnallisuuteen (Poikela, E. ja Poikela, S. 1999). Ongelmaperustaisen oppimisen lähestymistapaa on sovellettu ensimmäiseksi lääketieteen opetukseen, mutta tällä hetkellä sitä ollaan soveltamassa monille muillekin tieteenaloille. Näitä menetelmiä opiskeltaessa on välttämätöntä perehtyä myös ryhmäprosessiin ja ryhmän hyödyntämiseen. Esim. Tampereen yliopiston lääketieteellisen tiedekunnan opettajat kokivat yhdeksi vaikeimmista asioista omassa kouluttajaroolin muutoksessaan (ks. Poikela & Öystilä 1996) sen, että *nyt joutuu kohtaamaan itsensä ja omat heikkoutensa aivan uudella tavalla ryhmää ohjattaessaan. Siinä törmää asioihin ja oppimistarpeisiin, joita ei asiantuntijakouluttajana tarvinnut ottaa lainkaan huomioon.*

Ryhmässä oppimisen perusteluja

Ryhmät ovat osa useimpien ihmisten päivittäistä elämää. Huolimatta läntisen kulttuurin yksilöllisyyden ja itsenäisyyden perimästä sekä informaatioteknologian lisääntyvästä käytöstä on mahdollista kuvi-

tella ihmisen yksityis- tai työelämää ilman ryhmää. Ryhmään kuuluminen alkaa syntymästä, useimmat meistä ovat syntyneet perheryhmään, ovat sosiaalistuneet ja saaneet muodollisen koulutuksen lukuisten ryhmäkokemusten kautta, työssä kollegoiden kanssa ja osallistumalla vapaa-aikana ryhmätoimintaan. Ihminen elää koko elämänsä ryhmässä ja siinä tapahtuva vuorovaikutus suo mahdollisuuden oppia itsestä ja toisista ihmisistä. Ilman ryhmää ihmisestä ei kasvaisi itsenäinen ja yhteisöllinen, toisin sanoen itseohjautuva.

Pienryhmän hyödyntämistä koulutuksessa on perusteltu oppimisen tehostumisella, yhteistoiminnallisen oppimisen mahdollistumisella sekä henkilökohtaisella kehitymisellä. Pienryhmäoppimisen avulla arviointi sekä palautteen antaminen ja vastaanottaminen tulevat säännölliseksi osaksi oppimista. Ryhmään kuuluminen edistää itseymmärrystä ryhmätuen ja vuorovaikutteisen palautteen avulla. Pienryhmien avulla oppimiseen mahdollistuu kokemuksellinen kenttä, ja ne rohkaisevat myös itsearviointiin ja vuorovaikutukseen. Näin ollen vain pienryhmässä mahdollistuu oppimaan oppiminen. Pienryhmässä myös haastetaan perinteinen opettaja-opiskelijasuhde; pienryhmässä edellytetään tasa-arvoa toiminnan perustaksi, vaikka ryhmässä onkin vastuullinen vetäjä. Tosin nämä periaatteet on yhtä helppo kyseenalaistaa.

Ryhmän käyttö ei automaattisesti takaa koulutuksen kehittymistä ja oppimisen tehostumista (ks. Tennant 1997, 110–111). Opettajat *luulevat* käyttävänsä ryhmätyötä silloinkin, kun oppijoiden keskinäistä vuorovaikutusta ei hyödynnetä tai kun opettajilta puuttuu varsinainen strategia ryhmätyön ohjaamiseen (Rosell 1996, 55). Ryhmää täytyy osata ohjata. Esim. kriittinen kyseenalaistaminen, jonka tavoitteena on pikemminkin oletusten kuin informaation esiin saaminen, edellyttää kouluttajalta lähes terapeutisia taitoja. Kouluttajan on kyettävä muotoilemaan herättäviä kysymyksiä, jotka saattavat koskettaa hyvinkin henkilökohtaisia asioita sekä hänen on kyettävä ottamaan esille myös pelottavia kysymyksiä niin, että ne eivät muodostu uhkaaviksi (Mezirow 1995, 395).

Ryhmäprosessia ja sen hyödyntämistä eivät yliopisto-opettajat opi mutu-tuntumalla, ja suurin osa ryhmän suomista mahdollisuuksista opiskelumetodina jää hyödyntämättä. Yliopisto-opettajalla tulisi kuitenkin olla ymmärrystä ryhmäytymisprosessista, sillä hän on ryhmä-

toiminnan johtaja. Ryhmän ohjaajana opettajan tulee huolehtia sekä ryhmän sisäisistä että ulkoisista toimintaedellytyksistä. Ohjaajan tulee antaa ryhmälle tilaa, mutta myös puuttua toimintaan, jos ryhmän toiminta jostain syystä lukkiutuu. Ryhmäprosessi ei ole staattinen tila, vaan dynaaminen ja altis häiriöille. Ohjaajan on hyvä tuntee myös ryhmän kehitysvaiheet: ryhmän muotoutuminen, kuohuntavaihe, toiminnan vakiintumisen vaihe ja kypsän toiminnan vaihe, jolloin ryhmä toimii työryhmänä yhteisen tavoitteen eteen. Lisäksi ryhmän ohjaajan on huolehdittava myös ryhmän päätösvaiheesta ja siihen liittyvistä lopettamisrituaaleista.

Pienryhmän kooksi on määritelty 3–15 jäsentä, keskisuuren ryhmän kooksi 16–30 ja suurryhmän kooksi yli 30 jäsentä (Hyypä 1982, 2). Pienryhmä on ryhmä, jossa kaikki jäsenet ovat henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja jokaisella on käsitys jokaisesta ryhmään kuuluvasta ja ryhmästä kokonaisuutena. Muussa tapauksessa kyse on suurryhmästä. Ryhmän koosta huolimatta ryhmä käy läpi yhteiset kehitysvaiheet, mutta ryhmän koon kasvaessa ryhmän vuorovaikutus, ryhmän kiinteys ja tuottavuus vähenevät (Wheelan & McKeage 1993, 77–79).

Ryhmän jäsenten lukumäärä vaikuttaa siihen, miten ryhmää voidaan hyödyntää. Ryhmän ihannekoko riippuu ryhmän perustehtävästä. Opintoryhmät voivat olla suurempia kuin terapiaryhmät. Ryhmän koon ei tulisi kuitenkaan olla yli 20, jos ryhmää aikoo hyödyntää keskinäisen oppimisen prosessissa ja vuorovaikutteisessa palautteessa. Jos taas ryhmä on liian pieni, esim. alle viisi henkilöä, ryhmä lakkaa toimimasta ryhmänä (Yalom 1995, 276). Toisaalta pienet ryhmät, noin viisi henkilöä, ovat tehokkaimpia ongelmanratkaisutehtävissä. Suurryhmissä työryhmätoiminnan ylläpitäminen on työläämpää kuin pienryhmissä. (Niemistö 1998, 57–58.) Suurryhmissä tehtävään keskittyminen on usein vaikeasti tavoitettavissa, sillä suurryhmä on monin verroin impulsiivisempi ja yllätyksellisempi kuin pienryhmä. Tästä syystä erityisesti toiminnan reflektointi on suurryhmissä vaikeaa. (Hyypä 1982, 4.)

Tutorryhmät ongelmaperustaisessa oppimisessa ovat yleensä 7–9 jäsenen kokoisia, yhteistoiminnallisessa oppimisessa koti- ja asiantuntijaryhmät ovat tavallisesti vielä pienempiä. Myös toimivat seminaari-, esim. graduohjausryhmät ovat parhaimmillaan korkeintaan kah-

deksan oppijan ryhmä. Onkin osoitettu, että ryhmän jäsenten vuorovaikutus vähenee, kun ryhmäkoko on yhdeksän henkilöä tai enemmän (Yalom 1995, 278). Ryhmän koko ei takaa ryhmän hyödyntämistä, mutta on sen eräs edellytys. Muita edellytyksiä ovat säännölliset tapaamiset ja ryhmän vetäjän oppijakeskeinen lähestymistapa opetukseen. Ryhmä edellyttää myös sitä, että sillä on yhteinen tavoite, yhteiset pelisäännöt ja normit, vuorovaikutusta sekä johtaja. Pienryhmän täytyy ryhmäytyä työryhmäksi. Vasta työryhmä on sellainen ryhmä, joka kykenee nivomaan ryhmän jäsenten yksilölliset resurssit yhteisen tehtävän palvelukseen. Ryhmäprosessia on vaikea jouduttaa ulkopuolelta, mutta on varmaa, että prosessi on hyvin hidas, jos yliopisto-opettaja ei ota ryhmäytymisen tarvetta huomioon.

Työryhmä on opiskelumenetelmä, mutta samalla se on myös opiskelun kohde. Siinä opitaan niitä avaintaitoja, ryhmä- ja tiimityövalmiuksia, joita työelämässä tarvitaan. Ne ovat pohja myös ihmisen jatkuvalla psyykkiselle kehitykselle. Itsetuntemus taas on avain kriittiseen yliopistolliseen ajatteluun, jota ilman ihminen ei kykene arvioimaan itseään, muita eikä ympäröivää yhteiskuntaa (ks. Valtonen 1999, 155, 158).

Ryhmätyö ja opintoryhmät

Ryhmätyön ohjaaminen on laajaa ammatillista käytäntöä, jossa ryhmätapaamisten avulla mahdollistuu oppiminen, tehtävän suorittaminen tai ihmisen auttaminen. Siinä ammattitaitoiset ryhmänohjaajat soveltavat ryhmäteoriaa ja -prosessia auttaakseen ryhmän jäseniä saavuttamaan keskinäiset tavoitteensa, jotka voivat liittyä uuden oppimiseen, henkilökohtaiseen kehittymiseen, vuorovaikutustaitojen parantamiseen tai tehtävän suorittamiseen. Vaikka ryhmäsovelluksia on paljon, on ryhmätyön ohjaaminen aina ammatillista toimintaa. (Conyne 1999, 5.)

Ryhmäsovellukset voidaan luokitella seuraavasti:

1. Tehtäväryhmät

Tehtäväryhmien avulla pyritään parantamaan ryhmän suoritusta määrätyn tavoitteen saavuttamiseksi. Tehtäväryhmän ohjaaja toimii fasilitaattorina

auttaen ryhmää yhteisten ongelmien ratkaisemiseen, tiimin rakennukseen tai systeemin muutosstrategioihin. Työyhteisöjen työryhmät, esim. tavoitekeskeisesti ja tietoisesti perustetut tiimit, ovat tyypillisiä tehtäväryhmiä. Tiimi täyttää tavoitekeskeisen tiimin periaatteet vasta ryhmädynaamisen kehityksen ja oikean johtamisen myötä. Tästä syystä tiimien vetäjillä sekä esimiehillä tulee olla ryhmä- ja roolitietoisuutta.

2. Opiskeluryhmät

Opiskeluryhmissä ryhmän vetäjä toimii sekä kouluttajana että ohjaajana edistämällä faktatiedon oppimista ja taitojen kehittämistä. On paljon helpompaa pysyä etäisen asiantuntijakouluttajan roolissa kuin toimia ryhmän ohjaajana ja hyödyntää ryhmän jäsenten erilaisia kykyjä ja ryhmäprosessia (Shaw 1971, 274). Kuitenkin yliopistollisen opintojakson osanottajat muodostavat aina ryhmän, jossa voidaan alasta riippumatta nähdä ryhmädynaamisia ilmiöitä. Mitä enemmän painopiste opetuksessa siirtyy osanottajien aktiiviseen tiedonmuodostukseen, sitä enemmän on mahdollista ja välttämätöntäkin hyödyntää ryhmädynaamisia ilmiöitä oppimisessa. Opettajalta se edellyttää ryhmäprosessiin perehtymistä.

3. Ohjausryhmät

Ohjausryhmien avulla kehitetään henkilökohtaista ongelmanratkaisua, palautteen antamista ja vastaanottamista sekä tässä ja nyt ajattelua – yleensä ihmisenä kehittymistä ja vuorovaikutustaitoja. Tyypillisiä ohjausryhmiä ovat ns. ihmissuhde- tai kasvuryhmät, joita lähdettiin kehittämään toisen maailmansodan jälkeen. Myös työnohjaus- ja kuntoutusryhmät ovat luokiteltavissa tähän kategoriaan.

4. Terapiaryhmät

Terapiaryhmissä, esim. psykoterapiaryhmissä, ryhmäterapeutit auttavat ryhmää käsittelemään ja vähentämään psyykkisiä ongelmia. Ryhmissä tutkitaan nykyiseen käyttäytymiseen johtaneita seikkoja, käytetään henkilökohtaista ja vuorovaikutteista arviointia, diagnoosia ja tulkintaa sekä varhaisen vaiheiden tulkintojen yhdistämistä nykyisiin. Ongelmiensa kohtaamisessa ja käsittelyssä jäsenet samastuvat eheytyvään ryhmään, mikä merkitsee heille itselleen sisäistä eheytymistä (Tuckmann 1965, 387).

Opetuksessa ryhmätyötä on käytetty yhteisnimityksenä joukolle erilaisia teknisiä työskentelytapoja. Opinnollisiin ryhmätyömenetelmiin sisältyy elementtejä myös tehtävä- ja ohjausryhmistä. Opiskeluryhmät eivät ole terapiaryhmiä eikä niissä käsitellä psyykkisiä

ongelmia, vaikka niidenkin työskentelyssä on mukana terapeuttisia piirteitä, sillä intensiivinen ryhmäkokemus on aina terapeuttista (ks. Yalom 1995, 522–523). Opintoryhmissä, silloin kun opetus tapahtuu pienryhmää tehokkaasti hyödyntäen, on aina tavoitteena tiedollisen oppimisen lisäksi henkilökohtainen ihmisenä kasvaminen. Vaikka ryhmätyömuodot vaihtelevat tavoitteiltaan, ryhmän ohjaamiseen kuuluu aina ydinpätevyysalue, joka on samanlainen ryhmäsovelluksesta riippumatta.

Ryhmäprosessin lainalaisuudet

Ryhmäprosessiin vaikuttavat samat kehityslainalaisuudet kuin yleensä ihmisenä kasvamiseen: liittyminen, riippuvuus, turvan hakeminen ja toisaalta erillisyys, autonomia, etäisyyden ottaminen. Ihminen, samoin kuin ryhmä, tasapainottelee liittymisen ja itsenäistymisen välillä ja nämä vastakkaiset voimat saavat aikaan sen, mitä kutsutaan ryhmädynamiikaksi. (ks. Manninen 1992, 12–15.) Ryhmän olemus ei ole niinkään sen jäsenten samanlaisuudessa tai erilaisuudessa vaan heidän keskinäisessä riippuvuudessaan. Ryhmän kiinteys vaikuttaa siihen, miten sitoutuneita sen jäsenet ovat yhteiseen toimintaan. Ryhmäytymisprosessi riippuu yksilön motivaatiosta liittyä ryhmään ja toisaalta ryhmän kyvystä ottaa yksilö ryhmän täysivaltaiseksi jäseneksi (ks. Ojanen & Keski-Luopa 1995). Ryhmän alkutaival tai koko ryhmäprosessi ei ole helppo. Siihen sisältyy myös frustraatiota ja ahdistusta, mikä perustuu siihen, saavatko ryhmän jäsenet sekä riippuvuuden että itsenäisyyden tarpeensa tyydytettyä ryhmässä. Hyvin johdetun prosessin edetessä turvallisuudentunne lisääntyy ja ryhmä sekä sen jäsenet kykenevät vähitellen luopumaan puolustus- ja turvarakenteistaan eli defensesteistään.

Ryhmän hyödyntämiseen tarjoaa taustateoriaa sekä psykoanalyttinen tietous että morenolainen toiminnan teoria (Moreno 1959, 11–13, 17–18). Psykoanalyttisen lähestymistavan mukaan yksilön kokemus on aina subjektiivinen, ts. se pitää sisällään sekä ulkopuolelta että sisäpuolelta tulevia elementtejä. Se merkitsee myös, että samasakin ulkoisessa todellisuudessa elävien ihmisten kokemukset ovat aina yksilöllisiä ja erilaisia. Yksilö tulkitsee aina ulkoista maailmaa sisäisen maailmansa kautta. Sisäinen maailma muodostuu sarjasta aikaisem-

pia kokemuksia, jotka ovat muodostuneet merkityssuhteiksi. Näin ihmisen varhaisemmat kokemukset vaikuttavat aina siihen, miten hän orientoituu uusiin tilanteisiin ja miten hän oppii uutta (Dewey 1951).

Bionin mukaan ryhmä toimii aina sekä työryhmänä että perusolettamusryhmänä. Toiminta yhteisen tietoisien päämäärän hyväksi edustaa työryhmähenkeä. Työryhmä on perustettu erityistä tehtävää varten ja siinä omaksutaan tietyt toimintaohjeet. Työryhmän yhteistyökyky ja psykologinen rakenne ovat vahvoja. Työryhmässä (work group) on hyvä ryhmähenki ja siinä toteutuvat seuraavat periaatteet (Bion 1961, 25–26):

- ryhmällä on yhteinen tavoite
- ryhmän jäsenillä on yhteinen käsitys ryhmän rajoista
- ryhmä on joustava uusien jäsenten liittymisen ja vanhojen poistumisen suhteen
- ryhmässä ei ole jäykkärajaisia alaryhmiä
- jokaista ryhmän jäsentä arvostetaan
- ryhmä kykenee kohtaamaan ja käsittelemään ryhmän sisällä esiintyvää tyytymättömyyttä
- ryhmän minimikoko on kolme jäsentä.

Työryhmäfunktion osoittamiseen sisältyy yhteisen ajatuksen kehittymisen, joka on tarkoitus muuntaa toiminnaksi: teoria ja käytettävät menetelmät ovat rationaalisia ja tieteellisiä. Työryhmä osaa käyttää myös symboleja kommunikoinnin edellyttämällä tavalla toisin kuin perusolettamusryhmä. Jokaisessa opiskeluryhmässä esiintyy työryhmätoimintaa, toisin sanoen käsillä olevan tehtävän suorittamiseen tähtäävää psyykkistä toimintaa. (Bion 1961, 143–144.)

Kaikki sellainen ryhmän toiminta, joka ei ole tietoisien tavoitteen mukaista, on perusolettamusryhmän mukaista. Perusolettamusryhmä toimii regressiivisesti, defensiivisesti ja epärealistisesti. Perusolettamusryhmä toimii ikäänkuin se olisi koolla jostain muusta syystä kuin suorittamassa tehtäväänsä. Perusolettamusryhmä toimii pitkälle varhaisten kokemusten mukaisissa rooleissa suojautuakseen, taistellakseen, paetakseen tai luodakseen uuden johtajan tai aatteen. Perusolettamukset ovat työryhmätoimintaa haittaavia, tosin joskus myös auttavia, ja niille on yhteistä voimakas emotionaalinen vietti. Ne ovat

lähtöisin jostain ryhmälle yhteisestä perusolettamuksesta. Tietty tunne ei ole niinkään tärkeä, vaan se yhdistelmä, johon tuo tunne sisältyy. Perusolettamuksiin liittyvät tunteet ovat perustunteita, mutta ne liittyvät vallitsevalle perusolettamukselle tyypilliseksi yhdistelmäksi. Yksilöinä perusolettamuksesta saatetaan olla tietoisia, mutta ryhmänä ei. Perusolettamukset ovat äänettämiä olettamuksia, lausumia, jotka antavat tarkoituksen ryhmän käyttäytymiselle, vaikka olettamusta ei ilmaistaisikaan avoimesti. (Bion 1961, 146–153.) Perusolettamuseryhmätasolla ryhmä kehittää itselleen luonteenomaisia kollektiivisia toimintatapoja, jotka ovat ainakin osittain tiedostamattomia. Perusolettamuskulttuurien voidaan katsoa olevan kompromisseja ryhmän ja yksilön välillä. Ovathan ryhmän tehtävät ja etu usein ristiriidassa yksilön sisäisten toiveiden ja pyrkimysten kanssa. (Hyypä 1982, 3.)

Jokaisessa ryhmässä, myös opintoryhmissä, vaikuttavat aina sekä työryhmä- että perusolettamusfunktio. Kyetäkseen opinnolliseen toimintaan ryhmän tulisi tiedostaa perusolettamuserhmiem emotiot eikä yrittää välttää niitä. Ryhmän toiminta määräytyy sen mukaan, millainen on määrällinen suhde työryhmä- ja perusolettamusfunktion välillä. Työryhmäfunktio esiintyy aina yhdessä vain yhden perusolettamusfunktion kanssa ja perusolettamus saattaa vaihtua useinkin, vaikka ryhmän työryhmäfunktio pysyy muuttumattomana.

Williams (1991) käyttää ryhmästä puhuessaan käsitettä kielletyt työjärjestykset, jotka toimivat esteinä nähdä todellisuus eri tavoin ja huomata vaihtoehtoisia rooleja. Jotkut esteet syntyvät ryhmässä ja jotkut esteet ihmiset tuovat mukanaan tullessaan ryhmään. Usein ihmisen ja ryhmän ratkaisut ovat tiedostamattomia ja rakennettu tilanteeseen, joka on aikansa elänyt. Usein käy myös niin, että erilaiset motiivit ovat jääneet taakse, mutta tapa eli opittu ratkaisumalli jää elämään, vaikka emme edes tiedä miksi ja mistä tapa on peräisin. Kyetäkseen kehittymään ja toimimaan perustehtävänsä mukaisesti ryhmän tulisi tiedostaa ja käsitellä motiivinsa, sillä usein ryhmäongelmat johtuvat näistä käsittelemättömistä toiminnan vaikuttimista. Jos häiritsevä motiivi on ryhmässä voimakas ja selvä, saattaa henkilön rajoittava ratkaisu, joka on defensiivisesti häiritsevää toimintatarvetta kohtaan, muodostua ryhmän normiksi.

Intuition ja toiminnan hyödyntäminen pienryhmän ohjaamisessa

Työryhmän toimintaan liittyy aina reflektiivinen puoli ja transformaatiivinen oppiminen: omien todellisuuskäsitysten, asenteiden ja tunteiden kriittinen tarkastelu sekä oman toiminnan tulkitseminen ja ymmärtäminen. Myös tieteellinen tieto tulee sulauttaa aina osaksi henkilökohtaista näkemystä ja näin saada ymmärrettyä tietoa, jonka avulla voi suunnata toimintaansa käytännön ongelmatilanteissa. Henkilökohtaisessa transformaatioprosessissa on kymmenen vaihetta (Mezirow 1991, 168–169):

1. Hämmäntävän ongelman kohtaaminen
2. Itsetutkiskelu, johon liittyy myös syyllisyyden ja häpeän tunteita
3. Tietoteoreettisten, sosiokulttuuristen tai psyykkisten oletusten kriittinen arviointi
4. Oman tyytymättömyyden tiedostaminen ja sen tunnistaminen, että transformaatioprosessi on yhteinen ja että muut ovat läpikäyneet saman muutoksen
5. Uusien roolien, suhteiden ja toimintojen mahdollisuuksien pohtiminen
6. Toimintasuunnitelman laatiminen
7. Uusien tietojen ja taitojen hankkiminen suunnitelman toteuttamiseksi
8. Uusien roolien kokeileminen
9. Pätevyyden ja itseluottamuksen rakentaminen uusiin rooleihin ja suhteisiin
10. Toiminnan integrointi pysyväksi osaksi omaa elämää

Ryhmässä oppiminen on reflektion kehittäjänä erinomainen, sillä se edellyttää opiskelijalta alituista uuteen sopeutumista ja valintojen tekemistä sekä palautteen antamista ja vastaanottamista. Reflektion onnistuminen edellyttää aina sosiaalista kanssakäymistä eli ryhmää. Reflektion avulla pyritään kehittämään myös itseohjautuvuutta. Reflektion merkitys yliopisto-opetuksessa on jo ymmärretty, samoin siihen liittyvän praktisen toiminnan merkitys. Yliopisto-opetuksen ydinongelmana pidetään sitä, miten opetus voisi tukea opiskelijan kehittymistä hänen oman toimintansa kautta. Jos opetuksessa pyritään kriittisesti ja tieteellisesti ajattelevien, itsenäisesti ja yhteistyössä

toimivien ihmisten kasvattamiseen, tulee opetuksen työmuotojen olla alusta lähtien aktiivisia ja tutkivia (Järvinen 1995, 31). Kuitenkin reflektiota täydentävä intuition hyödyntäminen on yliopisto-opetuksessa hyvin vähäistä.

Sekä intuition että tiedostamattoman hyödyntäminen toteutuvat yliopisto-opetuksessa hyvin rajallisesti. Niiden ei katsota kuuluvan tieteelliseen yhteisöön. Kuitenkin reflektiivisen ajattelun, mikä on diskursiivista, ja intuitiivisten kokemusten välillä on suora vuorovaikutus, ne tarvitsevat toisiaan. Intuition käsite on usein väärinymmärretty ja väärinkäytetty. Vaikka intuitiolle on tyypillistä täsmällisen analysoinnin ja järjelyn puuttuminen, on väärin luulla, ettei se kuuluisi loogiseen ajatteluun. (ks. Reid 1986, 27). Intuitio määrittää vaistonvaraiseksi käsittämiseksi tai välittömäksi näkemykseksi. Voidaan tehdä ero sellaisen intuition välille, joka on tiettyjen ajattelu-prosessien taustalla ennako-oletuksina (primääri intuitio) ja sellaisen intuition, joka selvästi kuuluu ajatteluprosessiin sitä edeltävänä osana (sekundääri intuitio). (Reid 1986, 28–30.) Intuitiota hyödyntämällä opettaja tuottaa ajatteluprosesseja sen sijaan, että hän keskittyisi jakamaan ajatteluprosessin lopputulosta, valmista tietoa. Kokenut opettaja hyödyntää intuitiotaan jatkuvasti, aloitteleva opettaja kantaa paljon huolta löytääkseen perustelut tekemisilleen.

Toiminnallisuudelle, kehollisuudelle sekä intuition ja tiedostamattoman hyödyntämiselle, jotka ovat ryhmässä oppimisessa aina mukana, tarjoaa morenolainen toiminnan teoria hyvän viitekehyksen. Toiminnallisen teorian perussääntöihin kuuluvat tässä ja nyt -periaate eli toiminta liittyy aina nykyhetkeen, tilan kolmiulotteisuus, vapaan toiminnan periaate sekä se, että ongelman käsittely sisältyy toiminnan kokonaisuuteen (Nieminen ja Saarenheimo 1981, 93). Morenolaisen rooliteorian mukaan rooli on yksilön omaksuma toimintatapa tietyllä hetkellä kun hän reagoi tietyssä tilanteessa, jossa on mukana muita ihmisiä ja asioita. Tämän yksilön ja muiden ihmisten havaitseman toimintamuodon symbolista kuvaamista kutsutaan rooliksi. (Moreno 1978, 75–76.) Toimintatapa syntyy menneisyyden kokemuksista ja sen yhteisön kulttuurisista malleista, joissa ihminen elää. Jokainen rooli on yksityisten ja kollektiivisten elementtien yhdistelmä. Jokaisella roolilla on kaksi puolta, yksityinen ja yhteisöllinen puoli.

Morenolaisen lähestymistavan mukaan roolin käsite ei rajoitu vain sosiaaliseen rooliin, vaan kattaa kaikki elämän alueet. (Fox 1987, 62.)

Toiminnallisessa metodissa ongelmaa ei heti rationalisoida eikä analysoida, vaan esitetään se. Ihminen pyrkii luonnostaan ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan toiminnallisesti, sillä jonkin roolin kokeminen omassa ruumiissa tuntuu täydemmältä. Käsiteltävä asia tulee todellisemmaksi, kun jokin mielikuva ruumiillistuu sellaiseen muotoon, jonka toisetkin voivat havaita ja joka samalla kinesteettisesti prosessoidaan omassa olemuksessa. Tällä teoreettisella oivalluksella on merkittäviä seuraamuksia myös koulutukseen. Moreno kutsui tätä pyrkimystä toiminnan näläksi, sillä ihmisellä on tarve tehdä enemmän kuin vain puhua reaktioistaan. Jos toiminnan nälkää ei tyydytetä, ihmisen aktiivisuus ilmaisee hänen tarpeensa ilman että hän on siitä tietoinen. (Blatner 1997, 14.)

Yliopisto-opetuksessa jätetään toiminnallisuuden mahdollisuudet usein käyttämättä vedoten siihen, etteivät ne kuulu tieteelliseen ajatteluun. Kuitenkin toiminnallisuus ylläpitää prosessia ja edistää sitä seuraavaa analysointivaihetta. Liian aikainen asian analysoiminen katkaisee usein hedelmällisen ajatus- ja kehitysprosessin alkuunsa. Toiminnan nälkä toimii myös ryhmän kasvuprosessin työkaluna. Toiminnallisten menetelmien avulla luodaan roolietäisyyttä. Näitä simulaatioon perustuvia oppimisprosesseja voi soveltaa monenlaiseen koulutukseen, jossa tarvitaan opittavan asian monipuolista ymmärrystä ja taitojen kehittämistä. Tiedostamattoman käyttö toiminnallisissa ryhmissä on varsin hyödyllistä, sillä siinä pääsee käsiksi ihon muistiin, alueelle, jolle sanat eivät ulotu. Kaikkia ryhmän psyykkisiä tapahtumia ei heti pyritä tulkitsemaan eikä saattamaan tietoiseksi, vaan niiden toiminnallinen esittäminen saattaa sellaisenaan toimia integroivasti. Tässä myös piilee toiminnallisen ryhmän ohjaamisen vaatavuus: kun ei edetä kielellisen kommunikaation varassa, myöskään kielen tarjoamat defenssit eivät ole käytössä.

Ryhmän ohjaamisen vaiheet

Ryhmän ohjaamiseen kuuluu ryhmien erilaisuudesta huolimatta ydin-pätevyysalue, joka on samanlainen ryhmäsovelluksesta riippumatta. Ryhmän ohjaajan tulee hankkia sekä tiedot ryhmätyöstä että taidot ohjata ryhmää. Tietoihin liittyy ymmärrys ryhmädynamiikan periaatteista, ryhmän terapeuttisista elementeistä, ryhmätyöhön liittyvistä eettisistä kysymyksistä sekä eroista eri ryhmätyömuotojen välillä. Ryhmän ohjaajan tarvitsemat ydintaidot ovat kyky ohjata ryhmää ryhmäperiaatteiden mukaan, kyky avata ja päättää ryhmäistunnot sekä rohkaista ja ohjata jäsenten osallistumista. Yliopistollisen ryhmän ohjaamiseen liittyy aina sekä sisällöllinen, varsinaisen substanssin oppimisen ohjaaminen että ryhmäprosessin ohjaaminen. Asiantuntijaopettajuuteen ryhmän hyödyntäminen tuo aivan uuden elementin, kun opetettavan asian lisäksi opettaja joutuu hallitsemaan myös ryhmäprosessin: toimimaan ryhmän vetäjänä empaattisesti, mutta rajoista kiinni pitäen.

Ryhmän ohjaamisen vaiheet ovat suunnittelu, toteutusvaihe ja prosessointi. Ryhmätyön **suunnittelun** lähtökohtana on tietoisuus ammatillisesta kontekstista, johon liittyvät myös ohjaajan ammatillinen pätevyys sekä yhteisön asettamat standardit. Ryhmän ohjaajan tulee arvostaa ryhmätyötä tehokkaana oppimisen menetelmänä ja auttaa ryhmän jäseniä ja kollegoita arvostamaan sitä. Hänen tulee kyetä määrittelemään käyttämänsä ryhmätyömenetelmä sekä omata käsitteellinen viitekehys, jota hän kykenee soveltamaan tehokkaasti työhönsä. Vetäjän tulee ottaa huomioon myös yhteisön tarpeet ryhmää muodostaessaan ja sitä ohjatessaan. Ryhmän ohjaajan tulee määrittellä tavoitteet, aiheet ja toimintatavat yhdenmukaisiksi yhteisön tarpeiden kanssa. Ryhmäsuunnitelman tulee sisältää ryhmätyömenetelmä, tarkoitus, käsitteellinen viitekehys, strategiat, jäsenten rekrytointi ja valinta, ohjaajan pätevyys, arviointimenetelmät ja istunnon rakenne ja eteneminen. Ryhmän ohjaajan tulee päättää etukäteen, vetääkö ryhmää yksin vai yhdessä. Yhteisjohtajuus on eräs tapa ryhmän vetämiseksi. Tällä lähestymistavalla on etunsa, mutta ohjaajien valinta ja yhteensovittaminen täytyy tehdä huolella: on kiinnitettävä huomiota erilaisuuteen, yhteensopivuuteen ja pätevyYTEEN.

Ryhmän etukäteen tapahtuva virittäminen tai lämmittäminen (warming up) edistää merkittävästi ryhmäytymistä ja siten ryhmän toimintaa. Periaate on erityisen tärkeä ohjaus- ja terapiaryhmissä, mutta sen merkitys ja vaikutus on ymmärretty myös opiskelu- ja tehtäväryhmissä. Virittämiseen kuuluu myös luottamuksellisuuden ja rajojen osoittaminen. Ryhmän ohjaajan tulee säännöllisesti uudistaa tietonsa ja taitonsa jatkuvan koulutuksen avulla sekä seurata yhteiskunnan muutostilanteita. (Conyne 1999, 8–10.)

Toteutusvaiheessa ryhmän ohjaaja on tekemisissä kaiken sen kanssa, mikä tapahtuu ryhmäistuntojen aikana. Vaihe on tutkituin ryhmäohjaajan kolmesta tehtävästä ja siihen kiinnitetään eniten huomiota myös koulutuksessa. Toteutusvaiheessa eli varsinaisessa ryhmän ohjaamisessa on tärkeää, että ryhmän vetäjä tunnistaa omat vahvuutensa ja integroi ne ohjaustyöhön sekä tunnistaa myös rajoituksensa. Ryhmän ohjaaja käyttää itseään välineenä ryhmässä tapahtuvaan kasvuun ja muutokseen sekä lisäksi hän hallitsee ryhmätyön ydinpätevyudet. Tietojen, taitojen ja ohjauskokemuksen yhdistelmä on välttämätöntä pätevyuden kehittymiseksi. Ryhmän ohjaajan tulee soveltaa ryhmän suunnitelmaa joustavasti esiin tuleviin ja muuttuviin ryhmätilanteisiin – aniharvoin suunnitelma voidaan toteuttaa ilman muutoksia. Vetäjän tulee kyetä havainnoimaan ryhmäprosessia ja valjastamaan terapeutitset ehdot, esim. ryhmän kiinteytys siten, että ryhmä etenee tuottavasti. Ohjaajan toiminnan tulee olla tarkoituksellista. Hänen tulisi kyetä valitsemaan erilaisista vaihtoehtoisista toimintatavoista ja ohjaustyyleistä ne, jotka tuottavat suurimman onnistumisen mahdollisuuden. Ryhmän ohjaajan tulee auttaa ryhmän jäseniä näkemään aiempien tapahtumien ja kokemusten yhteydet nykyhetkessä tapahtuviin ja kiinnittämään huomiota niiden merkityksiin. Tällä menettelytavalla on erittäin suuri terapeutin merkitys ja siksi opiskeluryhmissä sitä tulee käyttää vain tilannekohtaisesti.

Ryhmän ohjaajan tulee toimia ryhmän kanssa yhteistyössä päämäärien asettamisesta päätösten tekemiseen. Tosin poikkeustapauksissa ryhmän vetäjä voi tehdä myös päätöksiä ryhmän puolesta. Tasaarvoinen suhtautuminen ja kunnioituksen osoittaminen ryhmän jäseniä kohtaan lisää kiinteyttä, keskinäistä riippuvuutta ja tuottavuutta. Ryhmän vetäjän tulee pyrkiä sellaiseen ryhmäilmastoon, joka edistää erilaisuutta. Ryhmä edustaa yhteisöllistä mikrokosmosta ja näin eri-

laisuuden arvostamisen avulla lisätään kokonaisvaltaista sallivuutta ja yhteistoiminnallisuutta (ks. Yalom 1995, 28–29). Ryhmän vetäjällä täytyy olla selkeät eettiset periaatteet, joita hän noudattaa ohjaustyössään. Ryhmän arviointi kuuluu myös toteutusvaiheeseen. Ilman ryhmän toiminnan jatkuvaa arviointia sen tehokkuutta on mahdoton määrittellä. Erilaisiin ryhmätyömuotoihin on kehitelty erilaisia arviointikäytäntöjä, esim. vuorovaikutuksen määrä ja luonne, jäsenten tavoitteet ja niissä tapahtuvat muutokset tai ryhmäilmasto voivat olla arvioinnin kohteena.

Prosessoinnin avulla ohjaaja saa ymmärrystä ohjauskokemuksesta ja oppii soveltamaan sitä tulevaisuuden ryhmäohjaukseen. Arviointia ja jakamista toteutetaan koko toteutusvaiheen ajan, mutta ohjaajan prosessointi tapahtuu ennen ja jälkeen ryhmäistunnon. Näin prosessointi auttaa ohjaajaa arvioimaan ryhmässä tapahtunutta, ymmärtämään sitä ja suunnittelemaan ja kehittämään tulevia istuntoja. Prosessointi laiminlyödään liian usein vedoten aikapulaan tai ollaan haluttomia tutkimaan avoimesti omaa työtä. Jos ryhmässä on useampi ohjaaja, prosessointi sisältää myös palautteen antamisen ja vastaanottamisen ja fokuoittuu myös yhteistyön onnistumiseen. Conynen mukaan ryhmän ohjaajan prosessointi voidaan jakaa viiteen vaiheeseen: tiedon ja kokemuksen tallentaminen, reflektio, oppiminen ja siihen liittyvä analysointi, soveltaminen ja kehittäminen. (Conyne 1999, 13–15.)

Ryhmän ohjaamisen ongelmakohdat

Vaikka ryhmän vetäjällä on aina ennakkokäsitys tulevasta ryhmästään, siitä ei koskaan tule aivan sellaista, kuin hän etukäteen oletti. Ohjaajan tärkein tehtävä on olla avoin ja herkkä vastaanottamaan kaikki tapahtuva ja silti ylläpitämään ryhmän rajoja. Ohjaaja on ryhmästä vastuussa, ryhmätoiminnan johtaja, ja häneen ryhmästä kohdistetut odotukset ja tunteet ovat sen mukaiset. Koska ohjaaja on ryhmään nähden auktoriteettiasemassa ja hänen tehtävänsä edellyttävät tietyiltä osin vallankäyttöä, on hänen tehtävä se tietoiseksi tuomalla asia yhteiseen keskusteluun.

Ryhmän ohjaaja joutuu aina projektiivisen identifikaation eli sijoittavan samastumisen kohteeksi. Ihminen turvautuu aikuisenakin

samoihin mekanismeihin, jotka ovat tyypillisiä psyykkisen elämän varhaisille vaiheille. Projektiivinen identifikaatio sisältää tiedostamattoman mielikuvan, että yksilö irrottaa osan itsestään ja sijoittaa toiseen, joka tällöin muuttuu sijoittajan mielessä sijoitetun sisällön mukaisesti. Sijoittaminen on aina tiedostamatonta eikä sijoittaja koe sisällöllä olevan mitään tekemistä itsensä kanssa. Projektiivisen identifikaation syntyminen edellyttää sijoittajan ja vastaanottajan välistä vuorovaikutusta; sijoitus on otettava vastaan, tosin värityneenä oman persoonan kautta eikä loppujen lopuksi samanlaisena kuin sijoittajalla. Projektiivisen identifikaation työstäminen on eräs vaikeimpia asioita ryhmän vetämisessä ja ryhmän ohjaajan on hyvin tärkeää miettiä vastatunteitaan sijoituksen kohteeksi joutuessaan. Niiden avulla hän pääsee käsiksi ryhmän tilaan. Ohjaajan tulee ymmärtää, että projektiivinen identifikaatio saa ryhmässä aikaan mm. seuraavia puolia: rooli-imu, puolestapuhuja ja syntipukki, ja hänen on pidättäydyttävä osallistumasta näihin. (Yalom 1995, 346.)

Sijoittavat prosessit kestävät koko ryhmän ajan ja toimivat ryhmän moottorina elleivät ole liian rajuja ja ahdistavia, jolloin ryhmän ohjaajan tulkinnallinen toiminta on tarpeen. Ohjaaja voi tehdä ahdistuksen tietoiseksi osoittamalla ahdistuksen kollektiivisen luonteen sillä tavalla, jolla jokainen ryhmän jäsen on siinä mukana tässä ja nyt -tilanteessa. Ryhmän vetäjän ei heti kannata rauhoittaa kuohuvaa ryhmää, sillä silloin menetetään tilaisuus ahdistuksen ryhmäkäsittelyyn ja tulkintaan. Ryhmän vetäjä ei voi estää sijoittamista eikä, ainakaan kovin aikaisessa vaiheessa, tulkita tai palauttaa sitä, vaan hän joutuu toimimaan jonkin aikaa sijoittamisen säiliönä. Ohjaajan tulee muokata viesti mielessään ja palauttaa se sen jälkeen sopivasti muunneltuna takaisin. Tämä edellyttää ryhmän vetäjältä toisaalta empatiakykyä ryhmän jäsenten tunteille ja toisaalta etäisyydenottoa vuorovaikutuksen tutkimiseksi.

Ohjaajan tulkintatehtävä, esim. palautteen antamisessa, liittyy sen pohtimiseen, mikä on ryhmän suhde häneen itseensä, ryhmän suhde sen yksittäiseen jäseneseen ja jäsenen suhde ryhmään. Ohjaajan tulisi mahdollisimman pitkälle pidättäytyä yksittäisistä tulkinnoista ja rohkaista jäsenten tulkintoja toisilleen. Jos pelkästään ohjaaja tulkitsee, hän ottaa ryhmän tehtävän. Ryhmäprosessin ohjaajan tärkeä tehtävä on tietää vastatransferenssin olemassaolo. Vastatransferenssi tarkoitet-

taa kaikkia niitä ohjaajan tunnereaktioita, jotka ovat yhteydessä ryhmään tai sen yksittäiseen jäseneseen.

Lopuksi

Pienryhmiä ei ole syytä soveltaa kaikkeen oppimiseen eivätkä yliopisto-resurssit edes riittäisi siihen näinä säästöaikoina. Kuitenkin jokaisen opiskelijan tulisi opiskella myös ryhmässä osallistuen aktiivisesti kollektiiviseen toimintaprosessiin. Tämä edistäisi tutkimuksellisuutta ja reflektiotaitoja, joiden tulisi olla yliopisto-opetuksen lähtökohta pikemminkin kuin luennoilla tapahtuva tiedon jakaminen. Pienryhmätoimintaan sopivat ongelmanratkaisut, erityisesti poikkitieteelliset ongelmanratkaisut, yhteiset reflektioistunnot ja tutkimusprojektit (ks. Asikainen 1995, 170). Ryhmien olisi hyvä olla säännönmukaisesti kokoontuvia ja mielellään pitkäaikaisia. Yliopisto-opettajan tulisi nähdä opetus- ja oppimisprosessi aina vuorovaikutusprosessina, jolloin opettajan ammattitaidossa korostuvat myös itsetuntemus- ja ihmissuhdetaidot. Monet yliopistolliset ryhmätyöt ovat epäonnistuneet siitä syystä, ettei niissä ole huolehdittu sekä tehokkuudesta että ryhmän kiinteydestä, vaikka ryhmän toimivuus edellyttää aina tästä kaksoistavoitteesta huolehtimista. Tehtävään orientoitumiseen on varattava kylliksi aikaa, ainakin jos ryhmän jäsenet ovat toisilleen vieraita ja käsiteltävä substanssi uutta asiaa. Parhaimmillaan ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksessa lisää tuntuvasti sekä tutkivaa opettajuutta että tutkivaa oppimista.

Ryhmän ohjaamisen taito on varsinainen haaste korkeakouluopetukselle, mutta uuden tulemistä voi jo ennakoida. Tampereen yliopiston rehtori Jorma Sipilä totesi Tampereen yliopiston strategiaforumissa 11.4.2000: *”Hyvät tyypit tulevat ryhmästä. Dialoginen prosessi on tärkeää oppimisen kannalta; kaikkea kehittymistä tapahtuu eniten keskinäisissä prosesseissa, ei hierarkkisessa ajattelussa”*

Lähteet

- Asikainen, E. 1995. Pienryhmät – dynaaminen voimavara ja haaste korkeakouluopiskelussa. Teoksessa: Aaltola, J. ja Suortamo, M. (toim.). Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. WSOY. Juva
- Bion, W.R. 1961. *Experiences in groups*. Tavistock Publications. London.
- Blatner, A. 1997. Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa. Psykodraaman ja sosiodraaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Conyne R.K. 1999. *Failures in Group Work. How We Can Learn From Our Mistakes*. Sage Publications. London.
- Dewey, J. 1951. *Experiences and Education*. New York. Mac Millan.
- Eskola, A. 1972. Pienryhmädynamiikka ryhmätyön perustana. Teoksessa Ruusala, V., *Ryhmätyö aikuisopetuksessa*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Fox, J. 1987. *The Essential Moreno. Writings on Psychodrama, Group Method and Spontaneity* by J. L. Moreno. Springer Publishing Company. New York.
- Hyypä, H. 1982. Suuren ryhmän dynamiikasta. *Ryhmätyö 2/1982*.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. – perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. WSOY. Juva.
- Järvinen, A. 1995. Yliopisto-opetuksen työmuodot ja oppiminen vs. työelämän haasteet. *Korkeakoulutieto 1*. Helsinki. 27–33.
- Manninen, V. 1992. Ryhmä yksilön käytössä. *Psykoanalyttinen tarkastelu. Psykologia 27*, 12–19.
- Mezirow, J. 1995. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista aikuiskoulutusta. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass Publishers. Oxford.
- Moreno, J.L. 1978. *Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. Beacon House Inc, third edition. New York.
- Moreno, J.L. 1959. *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis*. Georg Thieme Verlag. Stuttgart.
- Nieminen, S. ja Saarenheimo, M. 1981. Morenolainen psykodraama. Historiallinen ja filosofis-psykologinen analyysi. *Psykologien Kustannus Oy*. Helsinki
- Niemistö, R. 1998. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus. Tammer-Paino. Tampere.
- Ojanen, S. & Keski-Luopa L. 1995. Työryhmäksi kehittymisen tärkeys pienryhmäopetuksessa. Teoksessa Aaltola, J. ja Suortamo, M. (toim.). *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. WSOY. Juva.

- Poikela, E. ja Poikela, S. 1999. Kriittisyys ja ongelma- perustainen oppiminen. Teoksessa Järvinen-Taubert, J. & Valtonen, P. (toim.). 1999. Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print. Tampere. 180.
- Poikela, S. 1998. Ongelma- perustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Poikela, S. ja Öystilä, S. 1996. Ongelma- perustainen oppiminen korkeakouluope- tuksessa. Korkeakoulutieto 2. Helsinki. 84–86.
- Reid, L. A. 1986. Ways of Understanding and Education. Heineman educational books. London.
- Rosell, J.Å. 1996. Den förändrade lärarrollen och dess utveckling. Teoksessa Inger Gröning. Att lära i samarbete – grupparbete i förskola och skola. Uppsala universitetet.
- Shaw, M.E. 1971. Group Dynamics. The Psychology of Small Group Behavior. Mcgraw-Hill Book Company. New York.
- Soini, H. 2001. Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. *Psykologia* 1–2/2001.
- Tennant, M. 1997. Psychology and Adult Learning. Routledge. London.
- Tuckman, B. 1965. Developmental Sequenses in Small Groups. *Psychological Bulletin*, vol. 63, nro 6, s. 384–399.
- Valtonen, P. 1999. Kriittiseen ajatteluun ohjaaminen ja kriittisen ajattelun arvioi- minen korkeakoulutuksessa. Teoksessa Teoksessa Järvinen-Taubert, J. & Valto- nen, P. (toim.). 1999. Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes-Print. Tampere. 180.
- Wheelan, S & McKeage, R. 1993. Developmental Patterns in Small And Large Groups. *Small Group Research* 1.
- Williams, A. 1991. Forbidden Agendas. Strategic Action in Groups. London.
- Yalom, I. 1995. The Theory and Practice of Group Psychotherapy. BasicBooks. New York.
- Öystilä, S. 2001. Yliopistopedagogiikan opintokokonaisuus 15 ov. Julkaisematon loppuraportti 19.2.2001.

II OSA

YLIOPISTO-OPISKELIJAN ORIENTAATIOT JA OPPIMISYMPÄRISTÖT

Sirkku Latomaa

OPISKELIJOIDEN ORIENTAATIO YLIOPISTO-OPISKELUSSA

Oppimiseen ja sen etenemiseen vaikuttavat paljon aikaisemmin omak-
sutut tiedot, taidot ja lähestymistavat sekä muut kokemukset. Aikai-
sempien kokemusten kautta oppijalla on aina odotuksia ja ennakko-
käsitteitä tulevista. Opetuksen kehittämisessä tulisikin ottaa huomi-
oon se, minkälaisin odotuksin, edellytyksin ja kokemuksin opiskeli-
jat lähtevät valitsemalleen alalle, sekä se, miten he orientoituvat opis-
keluun ja oppimiseen opiskelunsa aikana. Opetusta kehitettäessä oli-
si pohdittava myös sitä, millaiseen orientaatioperustaan yliopisto-
opinnot ohjaavat työelämään siirtyvää opiskelijaa.

Tässä artikkelissa tarkastelen yhden humanistisen alan, kään-
nöstieteen, opiskelijoiden opiskelu- ja oppimisorientaatioita. Artikkel-
i pohjautuu opetuksen kehittämishankkeeseen, jossa kartoitettiin, mitkä
tekijät vaikuttavat Tampereen yliopistossa kään-
nöstiedettä opiskele-
vien opintojen etenemiseen ja miksi opiskeluun kuluu tavoiteaikaa
pidempi aika. Hanke perustui laajaan opiskelijakyselyyn, johon vas-
tasi 43,9 % (178/405) vuosina 1990–1999 opintonsa aloittaneista,
län-
nä oleviksi ilmoittautuneista pääaineopiskelijoista. (Ks. tarkemmin
Latomaa & Oittinen & Saarenpää 2000.) Aluksi selvitän, mitä tar-
koitan orientaatioperustalla, ja kuvaan lyhyesti tässä puheena olevaa
koulutus-
alaa. Sen jälkeen tarkastelen, millainen orientaatioperusta
kään-
nöstieteen opiskelijoilla on sekä missä määrin orientaatiot sopi-
vat yhteen koulutuksellisten tavoitteiden ja työelämässä edellytety-
n osaamisen kanssa. Lopuksi pohdin sitä, millä tavoin opiskelijoiden
orientaatioperusta tulisi ottaa huomioon koulutusta ja opetuskäytän-
teitä kehitettäessä.

Orientaatio opiskeluun ja oppimiseen

Opiskelun orientaatioperusta voidaan jakaa opiskelun yleisorientaatioon ja oppimista koskevaan orientaatioon. Yleisorientaatiolla tarkoitetaan suhteellisen pysyvää, opiskelijan henkilökohtaisista merkitysrakenteista muodostuvaa tulkintakehystä, jonka perusteella opiskelija suhteuttaa opiskelun omaan elämänkenttäänsä (Mäkinen & Olkinuora 2001). Opiskeluorientaatioon vaikuttaa mm. yksilön käsitys itsestä oppijana (akateeminen minäkäsitys), ja se ohjaa osaltaan hänen valintojaan ja ratkaisujaan. Oppimisorientaatiolla¹ – tai oppimistyyllillä – puolestaan tarkoitetaan yksilön pysyväisluonteisia tapoja asennoitua oppimiseen tai lähestyä oppimistehtäviä (Kuusinen & Korkiakangas 1995). Tutkimusten mukaan yksilöiden oppimistavat kehittyvät elinympäristön ja kulttuurin vaikutuksesta.

Kontekstuaalisilla seikoilla on suuri merkitys orientaatioperustan muotoutumisessa ja muuttumisessa. Opiskelijoiden orientaatio opiskeluun ja oppimiseen vaihtelee huomattavasti aloittain (ks. esim. Mäkinen & Olkinuora 2001, Eklund-Myrskog 1996, Ahrio & Holttinen 1998, Lindblom-Ylänne & Lonka 1999, Ylijoki 1998, Kolb 1984).

Tarkastelen seuraavassa lyhyesti käänntieteen opiskelijoiden oppimiskontekstia.

Kääntäjäkoulutus

Kääntäjäkoulutukseen valittavilta edellytetään hyvää vieraan kielen ja äidinkielen taitoa (ks. esim. www.uta.fi/opiskelu/valinta/perusteet). Käänntieteen laitoksen koulutuksellisten tavoitteiden (ks. esim. Opinto-opas 2000–2002) ja koulutusta koskevan alumni- ja työelämäpalautteen (ks. esim. POSI², Pitkänen 1989, Seppänen 1996, Navarrete 1999) sanoman ytimen voisi ehkä kiteyttää seuraavasti: *hyvä*

1. Oppimistapoja koskevassa käsitteistössä vallitsee melkoinen kirjavuus: puhutaan oppimis- ja kognitiivisista tyyleistä, strategioista, orientaatioista jne. (ks. tarkemmin Leino & Leino 1990: 32–38, Järvinen & Koivisto & Poikela 2000: 116–117).

2. POSI = Praxisorientierte Studieninhalten für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung. Ks. tarkemmin *The POSI Report* ja *Report on Translator and Interpreter Training in Finland for the POSI Seminar*.

kääntäjä/tulkki on kulttuurien välisen viestinnän asiantuntija, joka osaa hankkia, arvioida ja soveltaa tietoja erilaisten ongelmien ratkaisemiseen. Näihin tavoitteisiin pyritään vahvasti harjoituspainotteisella opetuksella. Kaikissa kääntäjäkoulutusta antavissa laitoksissa opetus on perusosiltaan varsin samanlaista: koulutuksen rungon muodostavat käännös- ja tulkkausharjoitukset, joita täydentävät erilaiset kielioppi-, sanasto- ja kirjoitusharjoitukset. (Hiekkanen 1993.) Luento-opetusta ja kirjatenttejä on huomattavasti vähemmän kuin esimerkiksi muussa vieraisiin kieliin liittyvässä koulutuksessa (filologiat). (Ks. tarkemmin Opinto-opas 2000–2002.)

Humanististen oppialojen joukossa (vrt. Ahrio & Holttinen 1998) kääntäjäkoulutusta voinee pitää suhteellisen ammattiorientoituneena. Vaikka koulutus ei annakaan samalla tavoin yksinoikeutta kääntäjän ja tulkin ammattiin kuin esimerkiksi opettajankoulutus tai lääkäreiden koulutus antaa pätevyyden opettajana tai lääkärinä toimimiseen, sen yhtenä tavoitteena on ”antaa kääntäjän perusammattitaito vähintään yhdessä kieli- ja kulttuuriparissa” (Opinto-opas 2000–2002, 105). Ammatillinen orientoituminen ilmenee monella tavoin myös laitoksen opetuksessa: työelämäyhteydet näkyvät käytännön opetustyössä mm. todellisina käännös- ja tulkkaustoimeksiantoina.

Kieli-instituuttien antama koulutus kesti aluksi kaksi ja myöhemmin kolme vuotta. Sitä pidettiin aikoinaan liian lyhyenä ja yksipuolisena. (Carlson 1995.) Vuodesta 1981 kääntäjiä ja tulkkeja kouluttaneet yliopistojen laitokset kärsivät nykyisin pitkistä valmistumisajoista muiden humanististen alojen tapaan. Pitkään opiskeluaikaan – noin kahdeksan vuotta – ja vähimmäisvaatimuksia (160 ov) laajempiin tutkintoihin johtavat useat tekijät (ks. tarkemmin Latomaa ym. 2000)³.

3. Humanistisilla aloilla perustutkinto suoritetaan keskimäärin 7,5 vuodessa. Vuosina 1995–1999 käännöstieteen laitokselta valmistuneiden keskimääräiset valmistumisajat olivat seuraavat: 8,0 (n = 27), 8,3 (n = 31), 6,8 (n = 18), 7,9 (n = 18) ja 8,1 (n = 34) vuotta. (Latomaa ym. 2000.)

Opiskeluorientaatiot

Tarkastelen seuraavassa käännöstieteen opiskelijoiden opiskeluorientaatiota. Opiskeluorientaatiosta kertovat kehittämishankkeen kyselylomakkeen muutamia kohdat: tiedot aiemmista opinnoista, opiskelumuotivaatio opintojen alussa sekä käsitykset ammattialasta ja alanvalinnan onnistuneisuudesta. Vastauksista näkee ensinnäkin sen, että käännöstieteen opiskelijaksi päädytään harvoin suoraan lukion penkiltä: kaksi kolmasosaa oli tehnyt jotain muuta, esimerkiksi opiskellut muualla tai työskennellyt ulkomailla, ennen käännöstieteen laitokselle tuloaan. Aiemmat opinnot liittyivät useimmiten vieraisiin kieliin, viestintään tai kaupalliseen alaan. Toiseksi vastauksista selviää, että suuri osa opiskelijoista oli mielestään ollut erittäin motivoitunut opinnot aloittaessaan. Jotkut vastaajista kertoivat kuitenkin vain ajautuneensa käännöstieteen opiskelijaksi, ja motivaatio oli siksi ollut melko laimea jo opintojen alussa. Kolmas orientaatiosta kertova seikka on se, että kyselyn aikoihin yksi viidesosa opiskelijoista koki olevansa ainoalla oikealla alalla: *Kutsumusammatti. Joko tämä tai sitten suolakaivoksiin.* (E9632⁴) Kolme viidesosaa vastaajista oli sitä mieltä, että alanvalinta tuntui hyvältä mutta että jokin toinenkin ratkaisu olisi ollut mahdollinen. Valinnastaan täysin epävarma viidesosa koostui pääasiassa sellaisista opiskelijoista, jotka olivat opiskelleet yli opetusministeriön asettaman viiden vuoden tavoiteajan tai jotka olivat vasta ensimmäistä vuottaan käännöstieteen laitoksella. Orientaatiota opiskeluun kuvastaa myös se, että vastanneista lähes kaikilla oli omasta mielestään ”jonkinlainen” tai ”tietty” kuva ammasteista, joihin opinnot johtavat. Suuri osa vastaajista kuitenkin myönsi, että heidän ennakkokäsityksensä ammattialasta oli ollut suppea ja että se oli muuttunut monella tavoin koulutuksen aikana.

Kyselyn tulosten perusteella näyttää siis siltä, että suurin osa opiskelijoista on löytänyt joko jo alusta pitäen tai opintojen edetessä käännöstieteestä itselleen sopivan alan. Osa opiskelijoista vaikuttaa kuitenkin ”ajelehtivan” laitoksella: monissa lomakkeissa pohdittiin vakavasti pääaineen vaihtoa. Lisäksi on muistettava, että alanvalin-

4. Lainausten jäljessä olevat koodit sisältävät tiedon pääaineesta (E, S, V) ja vuosikurssista (90–99).

nastaa epävarmojen opiskelijoiden määrä saattaisi olla suurempi, jos koko kohdejoukko olisi vastannut kyselyyn. Onhan mahdollista, että kyselyyn vastanneet (n = 178) suhtautuvat opiskeluun myönteisemmin ja aktiivisemmin kuin ne, jotka eivät siihen vastanneet (n = 227). Alanvalinnan epävarmuuden yleisyyttä kuvastaa ehkä sekin, että vaikka kyselyn kohdejoukosta oli rajattu pois pääainetta vaihtaneet, vastanneiden joukkoon osui kolme tuoretta vaihtajaa.

Mäkisen ja Olkinuoran tutkimuksen (2001) mukaan erityisesti ensimmäisen vuoden opiskelijoiden epävarmuus alanvalinnastaan on tyyppillistä useiden alojen opiskelijoille. Erityisen ryhmän muodostavat kuitenkin opiskelijat, joilla on ns. omistautumaton opiskeluo-orientaatio. Nämä heikosti akateemiseen opiskeluun suuntautuneet opiskelijat kasautuvat humanistisille ja matemaattis-luonnontieteellisille aloille, ja suurella osalla heistä on opiskelupaikan valintaan vaikuttanut mielikuva paikan saamisen helppoudesta. (Mäkinen & Olkinuora 2001.)

Mäkisen ja Olkinuoran tulokset kertovat osaltaan siitä, miten merkittävä osuus valintakokeella on opiskelijoiden ohjaamisessa. Kääntäjäkoulutuksessa on keskusteltu valintakoeongelmasta useaan otteeseen. 1990-luvun alkupuolella tehtyjen tutkimusten mukaan pelkän kielitaitotestin käyttö aiheutti tilanteen, jossa alalle saatettiin ajautua eikä hakeutua määrätietoisesti: yli puolet kokelaista ilmoitti yhtenä tärkeänä syynä pyrkimiseen sen, ettei kokeeseen tarvinnut valmistautua mitenkään. Valintakoekirjan lisääminen 1990-luvun alussa lisäsi selvästi varmojen uranvalintojen määrää. (Tommola 1993.)

Nykyisin Tampereella käytössä olevat valintakokeet koostuvat pääasiassa vieraan kielen ja äidinkielen kirjallisista kokeista; englannin ja saksan kielen kääntämisen ja tulkkauksen kokeissa on myös valintakoekirjaan liittyvä osio. Koe ei siis enää ole pelkkä kielitaitotesti. On kuitenkin ilmeistä, että niin eri oppiaineiden valintakokeiden sisällöissä kuin muussakin opiskelijoiden ohjauksessa on edelleen kehitettävää. Valintaprosessin ja ohjauksen ongelmat näkyvät laitoksen tilastoissa mm. täyttämättöminä opiskelupaikkoina, pääaineen vaihtoina, keskeyttämisinä ja opiskelun pitkittymisinä (ks. myös Kiuru 2000, Garant & Immonen 2000).

Oppimisorientaatiot

Kehittämishankkeen kyselylomakkeessa opiskelijoilta kysyttiin, millaisina oppijoina he pitivät itseään, miten he oppivat parhaiten ja huonoiten sekä mitkä opetusmuodot ovat tuottaneet onnistumisen elämyksiä. Vastauksista kävi ilmi niin yhteisiksi koettuja onnistumisia ja ongelmia kuin myös oppimisorientaatioihin liittyvää yksilöllistä vaihtelua.

Selvittääkseni opiskelijoiden oppimisorientaatioiden ominaisuuksia jaoin opiskelijoiden vastaukset tyyppeihin sen mukaan, miten niissä kuvattiin oppimista ja tiedonkäsittelyä sekä oppimistilanteen osatekijöiden vastuunjakoja. Tyypittelyn tarkoituksena ei ollut saada selville määrällisiä eroja vaan auttaa näkemään aineiston keskeisiä ulottuvuuksia. Tarkkailin vastauksia analysoidessani ensinnäkin sitä, painottaako opiskelija toimintaa ja kokemusta vai reflektiivistä havainnointia ja käsitteellistämistä (ks. Kolb 1984). Toiseksi yritin hahmottaa, millaisia odotuksia opiskelijoilla on oppimisen säätelystä (ks. esim. Lindblom-Ylänne & Lonka 1999): mistä opiskelun tavoitteet tulevat ja kuka antaa palautteen oppimistuloksista. Seuraavassa on näiden aineistolähtöisten luokkien avainsanat ja lyhyt kuvaus luokittelukriteereistä. Luokat eivät ole toisiansa poissulkevia, vaan ne antavat lähinnä viitteitä siitä, minkälaiset näkemykset ovat kaikkein tyypillisimpiä käänntieteen opiskelijoille.

Suurimmalla osalla kyselyyn vastanneista oli selvästi koulutuksellisten ja ammatillisten tavoitteiden suuntainen orientaatio oppimiseen. Vastauksessaan kysymykseen ”Miten opit parhaiten?” useimmat painottivat **toiminnallisuutta** (itse tekemällä tai kokemuksesta oppiminen) ja **dialogisuutta** (vuorovaikutuksessa, ryhmässä oppiminen). Melko suuri osa vastaajista painotti myös **reflektointia** (asiaan paneutuminen, itsenäinen työskentely omassa rauhassa), ja jonkin verran mainintoja saivat **joustavuutta** (kaikki opetusmuodot käyvät, vaihtelevuus tärkeää) tai **emootioita** (oppiminen riippuu opetusilmapiiristä, omista tuntemuksista) koskevat kommentit.

Edellä mainittujen tyyppien lisäksi aineistosta erottui myös **opettajasidonnaisten** opiskelijoiden joukko⁵. Heidän vastauksissaan painottui

5. Joissakin tapauksissa tällaisessa orientaatioissa saattaa olla kyse suomalaisen ja venäläisen opetuskulttuurin eroista (ks. esim. Luukka & Vanhala-Aniszewski 1999), sillä venäjän

opettajan vahva rooli niin tiedonjakajana kuin myös oppimisen säätelijänä (esim. tavoitteiden asettaminen, työskentelyaikataulun määrittäminen).

”Olen tavallinen oppija, joka omaksuu tiedon parhaiten jos joku kertoo siitä.” (V9738)

”Opin paremmin, kun tehdään yhteistyötä opettajan ja opiskelijaryhmien välillä. Yksintyö ei sovi minulle, eikä myöskään kirjatentit. Tarvitsen opettajan apua paljolti.” (V9839)

”Opin parhaiten kun opettaja pystyy takomaan tiedon oppilaan päähän persoonallisella tavalla, joka on parhaiten toteutettavissa juuri pienryhmissä.” (S9417)

”En ikinä saa sellaisia suorituksia tehdyksi, jotka jäävät jotenkin roikkumaan eikä opettaja vaadi niiden tekemistä.” (V9525)

”Muuten hyvä mutta vetelehtimiseen taipuvainen. Tarvitsen deadlineja ja aikataulua ja ryhmätapaamisia: itsenäiseen työskentelyyn minusta ei pitemmän päälle ole.” (E9638)

Tällaisen orientaation voi katsoa olevan ristiriidassa itseohjautuvuuden tavoitteen kanssa; ulkoisesta ohjauksesta riippuvaiset opiskelijat eivät ole vielä oppineet oppimaan. On mahdollista, että tällaiset opiskelijat ovat potentiaalinen riskiryhmä⁶ ja että heidän oppimisorientaationsa – mikäli se ei muutu – tuottaa ongelmia viimeistään opintojen loppuvaiheessa. He eivät myöskään välttämättä osaa vielä arvioida oman työnsä laatua siten, kuin työelämässä edellytetään. Vaikka tämäntyyppisiä vastauksia ei ollutkaan aineistossa kovin paljon, niihin on syytä kiinnittää erityistä huomiota.

kielen kääntämisen ja tulkauksen oppiaineessa noin puolet kiintiöstä on venäjänkielisiä opiskelijoita. Kysymystä pitäisikin selvittää tarkemmin.

6. Lindblom-Ylänteen ja Longan (1999) tutkimuksessa opettajasidonnaisuuteen (externally regulated students) liittyi vahvasti pintaoppiminen (reproduction-oriented students). Ks. myös Kuusinen & Korhonen (1995).

Oriantaatioperusta ja koulutuksen kehittäminen

Tarkastelen seuraavassa sitä, millä tavoin opiskelijoiden orientaatio-perusta tulisi ottaa huomioon koulutusta kehitettäessä. Miten alalle ensinnäkin saadaan sellaisia opiskelijoita, jotka sitoutuvat opiskeluunsa? Pohdin myös syitä sitoutumisen vähenemiseen opintojen aikana. Mikä merkitys on koulutuksen rakenteella ja sen taustalla olevilla oletuksilla ”hyveellisestä” opiskelusta?

Sitä saa mitä mittaa?

Yliopistoon käännöstiedettä opiskelemaan lähtevän alanvalinta perustuu toisaalta opiskelijan akateemiseen minäkäsitykseen (mm. ”olen hyvä⁷ vieraisissa kielissä”) ja toisaalta opetusyksikön järjestämään valintakokeeseen sekä opiskelijan sitä ennen ja sen yhteydessä saamaan tietoon alasta ja omasta soveltuvuudestaan sille. On ilmeistä, että käännöstieteen laitoksen nykyisillä valintakokeilla ei välttämättä kyetä ohjaamaan opiskelijoita osuvaan uranvalintaan. Laitoksen tilastot kielivät edelleen ns. parkkiopiskelijaongelmasta: osa opiskelupaikan saaneista ja vastaanottaneista vaihtaa muualle heti ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen, osa ei edes aloita käännöstieteen opintoja. Vaikka valintakokeeseen osallistumisen kynnyksestä on nostettu lisäämällä vaatimuksiin valintakoekirja, se ei ilmeisesti riitä poistamaan keskeistä ongelmaa: valintakokeiden sisältö ei kerro tarpeeksi alan luonteesta ts. se ei ole ammatillisesti orientoiva. Lisäksi kielitaitonäkemykseltään suppea – kirjallista ja reseptiivistä mutta ei suullista eikä produktiivista kielitaitoa mittaava – valintakoe voi jopa olla osasy syy siihen, että pyrkijämäärältään (n. 300/vuosi) erittäin suosittu oppiaineen, englannin kielen kääntämisen ja tulkkauksen, valmistumisluvut ovat samaa tasoa kuin laitoksen kahden muun oppiaineen. Kääntäjäkoulutuksen

7. Heikkisen ja Kalajan (2000) tutkimuksessa selvisi, että vierasta kieltä (englantilaista filologiaa) opiskelevien menestyksen – ja alanvalinnan – takana oli oppijoiden omien käsitysten mukaan hyvin monenlaisia tekijöitä: jotkut näkivät syyksi (mystisen) luonnonlahjan tai kohtalon, toiset taas pitivät menestystä hyvien opettajien ja oppikirjojen tai ahkeran työn ansiona. Eniten onnistumisia selitettiin luonnollisten kielenkäyttötilanteiden avulla, joissa oppijat kokivat olevansa aktiivinen osa englannin kieltä käyttävää yhteisöä (”imin kieltä itseeni kuin pesusieni”).

valintakoeongelmaan on hiljan tartuttu Helsingin yliopiston käännöstieteen laitoksella: kielitaitotestin ja valintakoekirjan lisäksi opiskelumuotiivaatiota ja yleistä alalle soveltuvuutta mittaava haastattelu on otettu uudelleen käyttöön (Garant & Immonen 2000). Samaa ehdottaa yksi kehittämishankkeen kyselyyn osallistuneista: *Pääsykokeeseen suullinen haastattelu (jollei jo ole), jotta liian heiveröisellä kielitaidolla ei pääsisi sisään.* (S9306)

Valintakokeiden yleinen kehittämistarve on jo todettu niin käännöstieteen laitoksen opetuksen laatujärjestelmän kuvauksessa (www.uta.fi/laitokset/trans/laitos/laatu.html) kuin myös tuoreimmassa visiopaperissa; valintakoetyöhön pitäisikin pikaisesti panostaa voimavaroja. Lisäksi olisi kehitettävä keinoja, joilla nykyisten alalle ”ajautuneiden” opiskelijoiden kokemaa ahdistusta lievennetään ja joilla heidän orientaatiotaan ohjataan aktiivisesti opiskelumuotoisempaan suuntaan (ks. myös Mäkinen & Olkinuora 2001). Laitoksella käytössä olevaa tutoropettajatoimintaa tulisikin kehittää entisestään juuri tästä syystä.

Valmiita paketteja vai hyviä noviiseja?

Kääntäjäkoulutuksen valmistumisaikojen pitkittyminen ja siitä johtuva heikko tuloksellisuus johtuu toki muustakin kuin valintakokeen luonteesta. Opintoja pidentävistä syistä osa lienee yleisiä, osa liittyy koulutus- tai opintoalaan, osa on mahdollisesti laitos- ja kenties myös oppiainekohtaisia (ks. tarkemmin Lomaa ym. 2000). Humanistiselle koulutusalueelle tyypillinen ongelma, tutkintorakenteen raskaus, on todettu useissa selvityksissä keskeiseksi opintojen etenemistä haittaavaksi tekijäksi: humanistiopiskelija tekee huomattavasti enemmän työtä yhden opintoviikon eteen kuin monen muun alan opiskelija. Kääntäjäkoulutuksessa suuren työmäärän tarpeellisuutta perustellaan usein opiskelijoiden peruskielitaidon puutteilla sekä ”taitoaineen” luonteella. Olisi kuitenkin mietittävä, pystytäänkö opiskelijoiden kielitaitoa saamaan – suurenkaan työmäärän avulla – tavoitteen⁸ mukaiselle tasolle institutionaalisessa, ei-kohtekielisessä ympä-

8. ”Kääntäjäkoulutuksessa tavoitteena on hyvin korkea kielitaito, joka olisi niin lähellä äidinkielen tasoaa kuin vain mahdollista” (Sajavaara 1998: 94).

ristössä. Suuri osa kyselyyn vastanneista kertoi kielitaitonsa karttuneen ja opiskelumotivaationsa lisääntyneen aivan ratkaisevasti opintoihin pakollisena kuuluvan kieliharjoittelun aikana. Tutkintovaatimusten mukaan kieliharjoitteluksi riittää kahden kuukauden oleskelu kyseisellä kieli- ja kulttuurialueella, mutta käytännössä monet opiskelijat viettävät kohdemaassa joko lukukauden tai lukuvuoden: *Opiskelin lukuvuoden 1996–97 Pietarissa. Kahden pakollisen kieliharjoittelukuukauden sijaan olin Venäjällä koko vuoden oppiakseni kieltä kunnolla. (V9418)* Tutkintorakenteen raskaudesta ja vähäisestä palkitsevuudesta kertoo jotain sekín, että koulutuksen keskeisimmistä kielitaitoa edistävästä ja myönteisiä oppimiskokemuksia tuovasta toiminnasta – joka samalla pidentää opiskeluaikaa kenties jopa vuodella – opiskelija saa kaksi opintoviikkoa.

Kieli-instituuttien aikaan kääntäjien ja tulkkien koulutusta pidettiin liian suppeana. Tänä päivänä harva valmistuva kääntäjä ja tulkki suorittaa minimilaajuisen tutkinnon⁹. Kyselyyn vastanneiden suosituimmat sivuaineet olivat omalla laitoksella opiskeltujen suomenkielisen viestinnän ja toisen kieli- ja kulttuuriparin lisäksi tiedotusoppi, markkinointi, audiovisuaalinen mediakulttuuri ja kansainvälinen politiikka. Kaikkiaan opiskelijat mainitsivat kuutisenkymmentä eri sivuainetta. Vaikuttaakin siltä, että käännöstieteen laitoksen opetus- ja opiskelukulttuuriin on sisäänrakennettuna substanssin määrän ihannoiti: ”Riittävän monipuolinen aineyhdistelmä parantaa mahdollisuuksia sijoittua tavoitellulle alalle” (Opinto-opas 2000–2002, 106). Yhtäältä monipuolisuuden korostaminen voi selittyä kääntäjän ja tulkin toimenkuvalla, joka edellyttää laajaa yleissivistystä. Toisaalta substanssin painottaminen voi liittyä nuoren, statuksestaan vielä epävarman tieteenalan heikkoon akateemiseen identiteettiin. Kuten muidenkin tieteenalojen opiskelijat (ks. Ylijoki 1998) myös käännöstieteen opiskelijat sosiaalistuvat oman alansa ”heimokulttuuriin”. Hyveellisinä pidettyjen runsaiden ylimääräisten opintojen avulla pyritään ehkä kompensoimaan aiemmin yksipuolisena pidettyä koulutusta. Moni-

9. Vuosina 1997–1999 käännöstieteen laitokselta valmistuneiden tutkintojen laajuus vaihteli 160 opintoviikosta 248 opintoviikkoon. Keskimäärin kääntäjien tutkinnot olivat tuona aikana noin 190 opintoviikon laajuisia. (Humanistisen tiedekunnan kokoamat tilastot 7.12.2000.)

puolisuutta voi tietenkin pitää hyvänä asiana työelämän vaatimusten alati muuttuessa, mutta juuri työelämän jatkuvien muutosten vuoksi on myös selvää, että vastaisuudessa on yhä mahdollisempaa ennustaa, mitkä aineyhdistelmät takaavat parhaan työllistymisen. Olisi myös mietittävä, mihin koulutuksella loppujen lopuksi päästään: hyvälläkään koulutuksella ei nimittäin tuoteta valmiita ammattilaisia. Sen avulla voidaan kuitenkin saada aikaan hyviä noviiseja, jotka kehittyvät työtehtävissään vähitellen ammattinsa osaaviksi eksperteiksi. (Järvinen ym. 2000: 72–73.) Työn ja substanssin määrän kasvattamisen sijaan katse olisikin suunnattava opiskelijoiden oppimisorientaation ja opetuksen kehittämiseen.

Orientaatioperusta ja opetuksen kehittäminen

Seuraavassa pohdin sitä, millä tavoin opiskelijoiden orientaatioperusta tulisi ottaa huomioon opetuskäytänteitä kehitettäessä. Miten taataan se, että yliopistosta työelämään lähtevät ovat ”oman oppimisensa seppiä”: valmiita jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja omien ammattikäytänteidensä reflektiiviseen tarkasteluun?

Kehittämishankkeen tuloksista on pääteltävissä, että osa käännytieteen opiskelijoista orientoituu oppimiseen koulutuksellisten ja ammatillisten tavoitteiden vastaisesti. Vaikka kyseessä olikin suhteellisen pieni osa vastanneista, avoimeksi jää, kuinka paljon näitä ”oman oppimisensa alasimia” laitoksella on kaikkiaan. Olisikin tärkeää auttaa opiskelijoita tiedostamaan omat tyypilliset tapansa lähestyä asioita, hakea ongelmia ja ratkaisuja ongelmiin ja siten antaa heille pohjaa itsensä kehittämislle. Oppimisorientaation tai -tyylin diagnosointiin on kehitetty useita mittareita (ks. esim. Leino & Leino 1990, Lindblom-Ylänne & Lonka 1999, Räsänen & Randell (eds.) 1999, Kolb 1984). Orientaatioiden kartoituksen lisäksi olisi tarkasteltava kriittisesti laitoksen nykyisiä opetuskäytänteitä. Missä määrin ne tuottavat tavoitteiden suuntaista, hyvää oppimista? Minkälaiset seikat toisaalta ehkäisevät oppimisen etenemistä?

Hyvän oppimisen edellytykset

Käännöstieteen opiskelijat olivat vahvasti samaa mieltä hyvän oppimisen edellytyksistä. Hyvään oppimiseen liitettiin mm. opiskelun motivoivuus ja omaehtoisuus, tietojen ja taitojen rakentuminen vuorovaikutuksessa, opetusmuotojen ja -menetelmien vaihtelevuus, hyvä ohjaus ja rakentava palaute. Opiskelijoiden määritelmä vastaa siis pitkälti merkityksellisen eli syväoppimisen kriteereitä (ks. esim. Poikela 1998: 9). Kyselyyn vastanneiden keskeiset ajatukset hyvästä oppimisesta kiteytyvät kahdessa seuraavassa vastauksessa.

”Opin parhaiten motivoituneena ja motivoituneiden ihmisten seurassa. Luentoja seuraamalla opin yllättävän vähän – tieto on liian valmiiksi pureskeltua. Siis jos oppimisena pidetään muuta kuin ulkolukua. Parhaiten opin, kun joudun itse etsimään ja soveltamaan tietoa hyvän ohjauksen tukemana. Tällöin tulee myös niitä onnistumisen elämyksiä. Myös hyvin johdetut keskustelut opettavat paljon. Oivallukset jäävät elämään ajatuksina, ulkoa tankattu tieto katoaa merkityksettä.” (E9311)

”Opin parhaiten, kun teorialla ja käytännöllä on selvä linkki, muodostan oppimastani ja aiemmasta kokemuspohjastani synteesejä, joita voi taas hyödyntää laajempiin kokonaisuuksiin. Mielenkiintoisinta on luova työ, joka pohjautuu mielenkiintoiseen aiheeseen. Hahmotan kokonaisuuksia kutomalla teorianosista ja esimerkeistä järkeviä ajatuksia. Vihaan ulkolukua, siksi luen esim. tenttikirjoista lähinnä suuntaviivat ja puran ne oman ajatusmaailmani kautta vastauspaperille.” (S9842)

On ilmeistä, että käännöstieteen laitoksella opiskelee jo nyt amatillisten valmiuksien edellyttämiä itseohjautuvia, keskustelevia, itenäisiä ja kriittisiä tiedon hankkijoita ja soveltajia. Toinen kysymys on kuitenkin se, missä määrin tavoitteiden mukainen orientaatio-perusta saa vahvistusta opetuksen käytännössä. Opetusmuotoja koskevista vastauksista on luettavissa, että laitoksen keskeinen työmuoto, pienryhmätyöskentely, johtaa opiskelijoiden näkemyksen mukaan – hyvin toteutettuna – hyvään oppimiseen.

Oppimisen esteet

Oppimisen esteiksi kyselyyn vastanneet kokivat kuitenkin perinteiset kirjatentit, monologimaiset luennot ja negatiivisen palautteen. Koska kääntäjäkoulutuksessa olevilla on muihin aloihin verrattuna hyvin vähän kirjatenttejä, on syytä miettiä, mistä opiskelijoiden kritiikki johtuu. Opettajakunnan keskuudessa on usein esitetty ajatus, että kääntäjäopiskelijoiden gradunteon ongelmat – ja siis myös opintojen pitkittyminen – johtuvat osaltaan vähäisestä kirjatenttien määrästä: ”*Ne ei opi lukemaan kirjoja.*” Tarvittaisiinko nykyisten opetusmuotojen täydennykseksi lisää kirjatenttejä? Oppisivatko opiskelijat silloin ”lukemaan” kirjoja? Opiskelijoiden vastaukset kertovat siitä, että kirjatenttien ongelma liittyy paitsi opiskelustrategioihin myös siihen tiedon käsittelyn tapaan, johon perinteinen tenttilukeminen – ja tenttaaminen – johtaa: *Kirjatenteistä on helppo saada kolmosia, mutta tieto karkaa pian päästä, koska sitä ei ole joutunut käsittelemään samalla tavalla kuin asioita harjoitustunneilla.* (E9858) Tieto siis jää irralliseksi, kun sitä ei liitetä opiskelijoiden kokemuspohjaan tai sovelleta mihinkään. On huomattava, että opiskelijat eivät pitäneet kirjojen lukemista sinänsä huonona asiana, kunhan kirjoista sai kirjoittaa esseitä, tehdä harjoituksia tai keskustella niiden pohjalta.

Toinen oppimisen esteeksi mainittu seikka, puhdas luento-opetus, on myös melko harvinainen opetusmuoto käännöstieteen laitoksella. Kritiikin taustalta voi jälleen nähdä tiedon käsittelyyn liittyvän ongelman.

”Ongelmia tuottavat tylsät luennot, joilla minulla ei ikään kuin ole mitään selkeää tehtävää. Onneksi niitä ei ole kovin paljon.” (V9527).

Informaation jakaminen ei siis takaa sitä, että se muuttuu merkitykselliseksi tiedoksi (ks. Järvinen ym. 2000). Eräs opiskelija ehdottikin luentoja uudistettavaksi.

”Toisaalta opin parhaiten asiat ensin lukemalla/ottamalla selvää ja sitten menemällä täydentämään oppimaani luennoille. Tällainen oppiminen tuottaa myös eniten onnistumisen tunnetta, kun huomaa luennoilla/tunnilla tajunneensa asian ja löytäneensä omatoimisesti oikeat ratkaisut.” (S9524)

Perinteiset kirjatentit ja luento-opetus saavat kovaa kritiikkiä ensisijaisesti pienryhmäopetukseen tottuneilta kääntäjäopiskelijoilta. Arvostelu ei perustu yksin käännöstieteen laitoksella vaan myös muilla laitoksilla saatuihin kokemuksiin. Sen sijaan osa opiskelijoiden kritiikistä kohdistuu suoraan juuri käännöstieteen laitokseen. Laitoksen palautteenantokulttuuria kritisoiitiin useissa vastauksissa tähän tapaan:

”Oppiminen ei voi edetä, jos aina saa negatiivista palautetta. Kuulisin joskus myös jotain positiivista, sillä olen sen silloin tällöin ansainnut!” (V9315)

”Pilkunviilaustauti (joka usein seuraa tästä opiskelusta) on vahvasti iskostunut opettajiimme. Aina löydetään virheet, mutta ratkaisukeinoja tarjotaan vähän.” (V9211)

”Positiivista palautetta saa AIVAN liian harvoin. Opintojen loppuvaiheessa itseluottamus on nollassa. Se, että käännöskursseilla käsitellään käännöksiä pilkuntarkasti negatiivisessa ilmapiirissä, ei ole hyvä tapa. En voisi tällä hetkellä kuvitellakaan toimivani heti opintojen jälkeen kääntäjänä. Opinnot aloittaessani tunsin vielä osaavani saksaa, mutta nyt...” (S9519)

”Jos minun täytyy opetella ulkoa sääntöjä ja tapoja, joita opettajat käyttävät, ei se tunnu minulle mielekkäältä.” (E9862)

Kritiikistä paljastuu laitoksella ainakin jossain määrin vielä vallitseva käsitys oppimisen ja tiedon luonteesta sekä opettajan perinteisestä roolista ”viimeisen sanan” sanojana: oikea, absoluuttinen tieto on hallussa opettajalla – sen sijaan, että tieto olisi suhteellista ja vuorovaikutuksessa rakentuvaa. Tällainen tietokäsitys vaikuttaa suoraan myös oppimisen arviointiin ja sen perusteisiin (ks. esim. Poikela 1998: 20). Vaikka opettajalle voikin olla kunniaakysymys, että hänen käsienensä lävitse pääsee vain tietämällä X:n ja hallitsemalla Y:n, olisi syytä miettiä, olisiko kuitenkin kunniaakkaampaa saada herätettyä opiskelijassa halu ja taito oppia lisää sekä kehitettyä tämän valmiuksia ratkaista ongelmia (ks. Järvinen ym. 2000). Portinvartijamentaliteetti ei palvele työelämässä tarpeellisen itse- ja vertaisarvioinnin taidon kehittymistä: ylhäältä päin annettu työn laadun arviointi luo auktoriteettiuskoa ja vahvistaa siten opettajasidonnaisten opiskelijoiden orientaatioperustaa. Opiskelijoiden vastausten perusteella on myös selvää, että aiheettoman negatiivinen ja ylipäätään yksipuolinen palaute ei edistä

oppimisen etenemistä. Tähdellisempää kuin huolehtia opiskelijoiden suoritusten ”virheiden” korjaamisesta olisikin keskittyä miettimään sitä, miten oppijaa voi ohjata arvioimaan omaa ja toisten työtä rakentavasti sekä miten voi johdattaa oppijaa oman osaamisensa ääri rajoille ja siten tuottaa sellaista oppimista, joka auttaa häntä oppimaan vastaisuudessakin.

Haasteet ja mahdollisuudet

Käännöstieteen laitoksen toimintaedellytyksiin suoraan vaikuttava ongelma, opintojen kohtuuton pitkittyminen, edellyttää koulutuksen rakenteen ja sisältöjen uudelleenarviointia. Jos tutkinto on tarkoitus saada valmiiksi jossain määräajassa, on pakko rajata työmäärää ja sisältöjä. Millainen osaaminen olisi siis kääntäjälle ja tulkille kaikkein tarpeellisinta? Myös opiskelijoiden irrallisiksi ja hyödyttömiksi kokemat opetusmuodot, arvioinnin pohjalla olevat oppimis- ja tietokäsitykset sekä opiskelijoiden orientaatioperustan ongelmat (vähäinen sitoutuminen opintoihin, liiallinen opettajasidonnaisuus) ovat senlaatuista kysymyksiä, että niiden ratkaiseminen edellyttää opetus- ja oppimiskulttuurin uudistamista. Yksi vastaus näihin kysymyksiin olisi ongelmaperustainen oppiminen (ks. Poikela 1998 ja aihetta koskevat artikkelit tässä julkaisussa).

Kaikkea ei kuitenkaan tarvitsisi muuttaa. Vaikka edellä ovatkin korostuneet koulutuksen ja opetuksen solmukohdat, kehittämishankkeen tuloksista on myös nähtävissä, että nykyisessä kääntäjäkoulutuksessa on lukuisia vahvuuksia. Osa niistä mainitaan usein juuri ongelmaperustaisen oppimisen kivijalkoina: teorian ja kokemustiedon yhdistävät työmuodot, opetuksen ammatillinen orientaatio, itsenäisen tiedonhankinnan painottaminen, opitun kollektiivinen reflektointi sekä ryhmässä työskentelyn taidot. Maaperä uudenlaisen opetussuunnitelman soveltamiselle kääntäjäkoulutuksessa olisi siis mitä otollisin.

Lähteet

- Ahrio, L. & Holttinen, J. 1998. Työelämäpalautteella osuvuutta opiskeluun. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 39.
- Carlson, L. 1995. Ammattien kielet ja kielten ammatit. Selvityksiä ja ehdotuksia korkeakoulujen kielenopetuksen järjestämisestä. Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 33. Opetusministeriö, Helsinki.
- Eklund-Myrskog, G. 1996. Students' Ideas of Learning, Conceptions, approaches, and outcomes in different educational contexts. Åbo Akademi University Press. Åbo.
- Garant, M. & Immonen, L. 2000. The re-introduction of oral entrance examinations at a translation studies department. Teoksessa Kalaja, P. & Nieminen, L. (toim.) Kielikoulussa – kieli koulussa, 265–280. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 58. Jyväskylä.
- Heikkinen, A. & Kalaja, P. 2000. ”Imin kieltä itseeni kuin pesusieni”: diskurssianalyttinen tutkimus vieraan kielen oppijoiden menestysten ja epäonnistumisten selityksistä. Esitelmä AFinLAN (Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys) syyssymposiumissa Helsingissä 10.11.2000.
- Hiekkänen, O. 1993. Kääntäjänkoulutus Suomessa: Kääntäjänkoulutuslaitokset, opiskelijamäärät ja tutkinnon rakenne. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston käännöstieteen laitos.
- Järvinen, A. & Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. WSOY. Porvoo.
- Kiuru, K. 2000. Opintojen keskeytykset uhkaavat lopettaa Kouvolan kääntäjäkoulutuksen. Helsingin Sanomat 1.2.2000.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall. New Jersey.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1995. Oppiminen. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) Kasvatopsykologia, 23–68. Neljäs, uudistettu painos. WSOY. Porvoo.
- Latomaa, S. & Oittinen, R. & Saarenpää, P. 2000. ”Fiksujen ihmisten kannustavaa sivistämistä” – faktaa ja fiktiota käännöstieteen opiskelusta ja opetuksesta. Tampereen yliopiston käännöstieteen laitos. Julkaisematon raportti.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1990. Oppimistyyli – teoriaa ja käytäntöä. Kirjayhtymä. Helsinki.
- Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K. 1999. Individual ways of interacting with the learning environment – are they related to study success? *Learning and Instruction* 9, 1–18.
- Luukka, M-R. & Vanhala-Aniszewski, M. 1999. Opiskeludiskurssi venäläisessä ja suomalaisessa koulussa (venäjänkielinen artikkeli). Teoksessa Laihiala-Kankainen, S. & Lysakova, I. P. & Rasetina, S. A. (toim.) Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus, 243–263. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 2001. Study careers in higher education: Interaction of cultural background and study orientations. Teoksessa Thune, T. & Welle-Strand, A. (eds.) *Management of education and learning in a changing context*. Norwegian School of Management. Sandvika.
- Navarrete, A. 1999. Kääntäjämaisterit työelämässä: Tampereen yliopistosta vuosina 1988–1998 venäjän kielen kääntäminen ja tulkkaus -koulutusohjelmasta valmistuneiden perustutkinnon suorittaneiden työhönsijoittumistutkimus. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston käännöstieteen laitos.
- Opinto-opas 2000–2001, 2001–2002. Humanististen tieteiden kandidaatin ja filosofian maisterin tutkinnot. Tampereen yliopisto.
- Pitkänen, S. 1989. Kääntäjäksi valmistuneiden työhönsijoittuminen: vuosina 1977–1987 Tampereen kieli-instituutista tai Tampereen yliopiston kääntäjänkoulutuslaitoksesta englanti pääaineenaan kääntäjäksi valmistuneiden työhönsijoittuminen. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kääntäjänkoulutuslaitos.
- Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen – uusi tapa oppia ja opettaa? Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitos. Ammatikasvattusarja 19.
- The POSI Project. Report & Recommendations. August 1999. Julkaisematon raportti.
- Report on Translator and Interpreter Training in Finland for the POSI Seminar. September 1998. Julkaisematon raportti.
- Räsänen, A. & Randell, E. (eds.) 1999. *Towards Learner and Teacher Autonomy – Self-directed Learning as a Departmental Policy for Quality Development in Language Centre Instruction*. Raportteja 3. Jyväskylän yliopiston kielikeskus.
- Sajavaara, K. 1998. Kielikoulutus yliopistossa. Teoksessa Takala, S. & Sajavaara, K. (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*, 91–100. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Seppänen, S. 1996. Translatologinen koulutus ja työelämän vaatimukset: saksan kääntämisen ja tulkkauksen oppiaineesta valmistuneiden työhönsijoittumistutkimus. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston käännöstieteen laitos.
- Tommola, J. 1993. Englannin kielen kääntämisen ja tulkinna valintakokeilut 1988–1993: keskeisimmät havainnot. Teoksessa Tommola, J. (toim.) *Kääntäjäkoulutuksen opiskelijavalintaseminaari 1992*, 127–133. Turun yliopisto. Kääntämisen ja tulkkauksen keskus.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi. Vastapaino. Tampere.

TUKEEKO AINELAITOS OPETTAJUUDEN KEHITTÄMISTÄ?

Opettajuuteen kasvaminen – henkinen siirtyminen opettajanpöydän toiselle puolelle

Opettajana kehittyminen on työuran pituinen prosessi. Opettajankoulutuksen pitäisi siksi pystyä luomaan edellytyksiä opettajan itseohjautulle kasvulle, jotta opiskelijat ottaisivat vastuuta omasta ammatillisesta kehittämisestään ja pystyisivät uudistumaan ja muuntumaan työssään. He tarvitsevat reflektiivisiä taitoja, joiden kehittämistä opettajankoulutuksenkin täytyy alusta alkaen tukea. Näin heille kehittyy ammatikkäytäntö, jonka avulla he pystyvät kriittisesti refleктоimaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Keskeisiä ammatillisen kasvun välineitä ovat itsearviointi ja työyhteisön tuki. Lähtökohtana ovat opiskelijan kokemukset, uskomukset ja tunteet. Opettajankoulutuksen tehtävänä on siis myös opettaa opiskelijoita muuttamaan uskomuksiaan, joita heillä on opettamisesta ja oppilasta ja joita he ovat saaneet kouluaikaanaan oppilaina. Omaa kokemustaustaa käytetään hyväksi uuden oppimisessa. (Järvinen 1999; Väisänen – Silkelä 1999.)

Opettajuuden olemus johtaa meidät pohtimaan myös sitä, millainen oppimiskäsitys opettajalla on ja millaisena hän oman roolinsa luokassa näkee. Opettajan työuran aikainen kehitysprosessi nähdään nykytutkimuksen valossa melko erilaisena kuin aiemmin. Perinteiseen yksin toimivaan ja valmista tietoa soveltavaan opettajaan verrattuna nykymallin mukainen kehitysprosessi on enemmän kiinni siitä, miten opettaja pystyy itse ja yhdessä muiden kanssa refleктоimaan omaa toimintaansa ja opetustilanteita, kyseenalaistamaan omaa opetuskäyttäytymistään, tiedostamaan omat tavoitteensa ja uudistamaan ajatusmallejaan. Ammatillinen kasvu on pitkäkestoinen ja kullekin

opettajaksi opiskelevalle ainutlaatuinen prosessi. Reflektiivinen opettaja on sisäistänyt konstruktivistisen oppimisteorian, jonka mukaan oppilas on aktiivinen tiedon rakentaja, ja hän sitoutunut ymmärtämään oppilaitaan syvällisesti. (Ojanen 1993a ja 1993b.)

Opettajan ammatilliseen kehitykseen kuuluu seuraavia sisältö-alueita: 1) opettajan työ on jatkuvaa tiedonhankintaprosessia, 2) opettajan työn tulee pohjautua omakohtaisesti sisäistettyyn ja ymmärrettyyn tieto- ja tiedepohjaan, 3) opettaja tarvitsee työssään monia käytännön taitoja ja 4) opettajan työ on eettinen ammatti. (Luukkainen 2000: 104.)

Suomen kielen opinnot opetettavan aineen opintoina

Suomen kielen pääaineopiskelijoista noin puolet koulutetaan opettajaksi. Useimmat toimivat valmistuttuaan peruskouluissa ja lukioissa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajina. He suorittavat samat suomen kielen opinnot kuin kaikki muutkin, koska ei ole olemassa varsinaista opettajalinjaa. Ainelaitoksen opetussuunnitelmassa ei huomioida juurikaan opettajankoulutusta, vaan opettamisen kysymyksiin paneudutaan varsinaisesti vasta kasvatustieteellisen tiedekunnan järjestämässä pedagogisissa opinnoissa. Opettämisen näkökulma tulee satunnaisesti esille eri kursseilla, ja viime vuosina on järjestetty esimerkiksi praktikum, jossa käsitellään suppeasti kielitieteen näkökulman ja opettamisen yhdistämistä. Lisäksi kurssiin on kuulunut koulujakso, jolloin opiskelijat ovat reflektoineet opetusta eri kouluasteilla.

On mielenkiintoista tarkastella, miten opettajaksi koulutautuvat pääsevät alkuun oman opettajuutensa kehittäjinä. He suorittavat laajat opetettavan aineen opinnot, mutta ammatillisen otteen katsotaan kehittyvän yhdessä lukuvuodessa pedagogisten opintojen aikana. Olen selvittänyt kyselyn avulla, mitä mieltä aineenopettajaksi koulutautuvat ovat suomen kielen opintojen soveltuvuudesta opetettavan aineen opinnoiksi ja millaisia kehittämisideoita heillä on koulutuksen järjestämisestä. Olen vastausten perusteella pyrkinyt luomaan kuvaa siitä, saavatko opiskelijat mielestään opiskelun aikana riittävästi eväitä, jotta heistä voisi kehittyä omaa opettajuuttaan aktiivisesti kehittäviä asiantuntijoita.

Kyselyyn vastasi yhteensä 38 opiskelijaa, joista 13 on suorittanut myös pedagogiset opinnot. Vastaajilta on pyydetty arviota siitä, miten hyvin suomen kielen opinnot sopivat tulevalle opettajalle. Vastausten sävy on myönteinen: useimmat ovat sitä mieltä, että opinnot ovat kohtuullisen sopivat opettajalle mutta vaativat myös sopivia sivuaineita, jotta äidinkielen ja kirjallisuuden laajaan sisältöalueeseen voisi perehtyä.

”Antavat hyvän pohjan, mutta eivät sellaisenaan riitä.”

”Ihan hyvin. Kunnan pohjatieto kielestä on vain hyväksi. – Tosin voisi opintoja hieman hienosäätää open tarpeisiin...”

Monien mielestä kursseilla esitetään pelkkää teoretietoa, jota pitää osata itse soveltaa käytäntöön. Puhutaan myös taustatiedosta, jota opettaja tarvitsee opetettavista sisällöistä. Opetusharjoittelun suorittaneet opiskelijat ovat myös havainneet ristiriitaa kouluopetuksen ja yliopistokurssien välillä.

”Sisältöjä tulee itse soveltaa. Tällä hetkellä ne eivät sovi tulevalle opettajalle.”

”Toivoisin ainakin, että kirja Kieli ja sen kieliopit tulisi luettavaksi tai käsiteltäväksi jollakin kurssilla. Opetusharjoittelussa törmäsin siihen, että koulussa kieltä opetetaan eri tavalla kuin mitä olin yliopistossa opiskellut. Kieli ja sen kieliopit on ainakin norssilla opetuksen perusta.”

”Monilla kursseilla on sellaista asiaa, jota ei suoranaisesti voi peruskoulun ja lukion opetukseen soveltaa. Opettaja tarvitsee kuitenkin taustatietoja ja perusteluja. Hänen on tiedettävä enemmän kuin mitä hän oppilaille kertoo.”

Opettajalle käyttökelpoisinta tietoa on vastaajien mukaan eniten perusopinnoissa. Monia kursseja pidetään liian teoreettisina, jolloin sisältö jää liian abstraktiksi – soveltaminen opetustyössä on sen vuoksi vaikeaa. Opettajalle tärkeimpinä kursseina mainittiin kielen rakenteen kurssit, joita on sekä perus- että aineopinnoissa, sekä kielenhuollon, kirjoittamisen ja tekstianalyysin kurssit. Tekstianalyysi on pakollisista kursseista monen mielestä ainut, jolla puhutaan myös tekstin tarkastelun opettamisesta ja perehdytään mm. ylioppilaisaineisiin.

Tutkimukseen liittyviä kursseja tai tutkielmaa kukaan ei maininnut opettajalle keskeisiksi, vaikka niiden osuus opetussuunnitelmasta on kohtalaisen iso. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettamiseen liittyvät tutkielman aiheet ovat myös varsin harvinaisia, vaikka suurin osa opiskelijoista suorittaa pedagogiset opinnot ennen tutkielman tekemistä.

Kielen rakenteen kursseja pidetään keskeisinä ja etenkin semantiikan sekä semantiikan ja pragmatiikan kurssit mainitaan tulevalle opettajalle tärkeinä. Kielioppinäkemyistä kritisoidaan: Opetusharjoittelun tehneet ihmettelevät sitä, että suomen kielen kursseilla opetetaan kielioppia varsin eri tavalla kuin koulussa. Toivotaan, että myös ns. pedagogista kielioppia käsiteltäisiin enemmän suomen opinnoissa, koska normaalikoulussa kielen rakennetta opetetaan pedagogisen kieliopin mukaan. Lisäksi pedagogiseen kielioppiin sisältyvä didaktinen ajattelu edellyttää monipuolisempaa näkemystä kielestä.

Muutoksia toivotaan myös kurssien painotukseen ja ajoitukseen. Esimerkiksi kielenhuollon ja kirjoittamisen kursseja pidetään tärkeinä, mutta useimmat opiskelijat tekevät ne heti ensimmäisen vuoden syksyllä, joten kertaus/laajennus olisi aineopinnoissa tarpeen. Yliopistokurssien pitäjien pitäisi tietää jotakin myös koulun todellisuudesta, siitä mitä milläkin luokka-asteella opetetaan ja miten paljon opetusmetodit ovat muuttuneet. Varsinkin kielen rakenteen opettamisessa elää edelleen ”setäläläinen” perinne, joka ei tue nykyistä pedagogista näkemystä kielestä. Vastaajien mukaan yliopistokurssit tukevat tätä perinnettä eivätkä ota peruskursseilla riittävästi huomioon eri kielioppinäkemymiä.

Kielihistorian kursseja kritisoidaan eniten. Niiden osuutta opetussuunnitelmassa pidetään liian isona ja kurssien toteutusta huonona. Katsotaan, että kurssit on suunnattu enemmän tutkijoille, koska opettajille kyseinen tieto on lähinnä vain kaukaista taustatietoa. Itse asiassa kielihistoriaa sivuavia kursseja on nykyisessä opetussuunnitelmassa jonkin verran vähemmän kuin ennen, koska niiden määrää on kritisoitu aiemminkin.

Vastaajille opettamisen näkökulma merkitsee käytäntöön soveltamista, jota toiset pitävät keskeisenä, toisille se merkitsee tieteellisestä tasosta tinkimistä. Esitetään tosin, että luentokurssilta voisi varata kerran tai pari siihen, että tuotaisiin esille asian käytäntöön sovelta-

minen. Tehtäisiin ikään kuin yhteenveto kurssin sisällöstä ja arvioitaisiin sitä kouluopetuksen kannalta. Toisaalta voisi pohtia sitä, miten kursseilla opittua voisi popularistaa. Samoin oppikirjoihin tutustumista kaivattiin opintojen eri vaiheisiin. Vastauksia analysoidessani mietin, että kyselyyn olisi voinut sisällyttää yhden kysymyksen siitä, mitä opiskelijoiden mielestä opettamisen näkökulma merkitsisi tai miten se voisi näkyä eri kursseilla.

Opettajan pedagogiset opinnot

Opetushallituksen OPEPRO-hankkeen¹ haastatteluissa on tullut esille se ristiriita, joka opetusharjoitteluun liittyy: toisaalta se on opettajuuden kehittymisen kannalta opintojen hyödyllisin jakso, toisaalta normaalikouluihin kohdistetaan melkoista kritiikkiä.

Kyselyyni vastanneista lähes kaikki korostivat opetusharjoittelun ja yleisemmin pedagogisten opintojen tärkeyttä. Etenkin harjoittelu- ja opettajajaksoja on pidetty erittäin opettavaisina. Joidenkin mielestä vuosi on juuri sopiva jakso harjoittelulle, osa pitää tahtia liian tiiviinä. Opettajuuteen kasvaminen tapahtuu monien mielestä kokeneiden opettajien ohjauksessa ja heidän työtään seuraamalla, siis mentoroinnin avulla.

”Kaiken kaikkiaan opinnot ovat olleet todella hyödyllisiä. Ensi kertaa opettajan ammatti on tuotu jokaisella kurssilla esille. Soveltamisohjeita ja käytännön vinkkejä on tullut jatkuvasti lisää. Ajoitus opintojen loppupuolelle on ollut hyödyllinen, koska omaa tietämystä on enemmän.”

”Aineenopettajan pedagogiset opinnot ovat olleet parhainta antia opiskeluaikani. Vuosi on mielestäni hyvä ja tiivis paketti. Käytännön harjoittelua voisi kuitenkin aina olla lisää.”

”Opinnoissa toivoin pääseväni vieläkin syvemmälle, koska ainakin Pyynikillä opetus oli melko pintapuolista. Opinnot opettajaksi voisivat olla laajemmatkin.”

1. Käytän vertailuaineistona opetushallituksen OPEPRO-hankkeen haastattelujen aineistoa, josta käy ilmi opettajina toimivien mielipiteitä koulutuksesta.

”Olen kokenut oppineeni vuoden aikana todella paljon, kun on koko ajan saanut palautetta toiminnastaan ja itse joutunut reflektoimaan työskentelyään. Todellisen opin sain norsilla – sen osuutta voisi lisätä – sillä opettajan työn oppii käytännön kautta, kokemuksen mukana.”

”Lukuvuosi on sopiva aika, mutta siitä saisi hyödyllisemmän, jos ainedidaktiikan puolella työskenneltäisiin tiiviimmin.”

Ainedidaktiikkaa ja kasvatustieteellisiä opintoja osa vastaajista kritisoi. Heidän mielestään niistä ei ollut tarpeeksi selvästi käytännön hyötyä. Kaiken kaikkiaan vastaajat korostavat hyödyn näkökulmaa: ellei kurssi ole käytännönläheinen, se kyseenalaistetaan. On olemassa vaara, että ammattiin suuntautuneisuus tarkoittaa joidenkin mielessä sitä, että opetusharjoittelun pitäisi toimia eräänlaisena ”tempukkouluna”. On kuitenkin kyseenalaista, tuleeko sellaisesta koulusta opettaja, joka aktiivisesti kehittää omaa työtään ja uudistuu muuttuvissa olosuhteissa.

Raivolana (1989) mukaan vallalla olleessa akateemisessa opettajan-koulutusmallissa keskitytään tieteenalakohtaiseen opiskeluun, ja opettajan asiantuntijuus on silloin ensisijaisesti opetettavan aineksen hallintaa. Didaktisia taitoja taas pidetään luonteeltaan teknisinä, joiden omaksumiseen ei tarvita yliopisto-opiskelua vaan ne opitaan käytännössä. Akateeminen malli oli Raivolana mukaan kuitenkin jo tuolloin vanhentunut.

Opettajankoulutuksen arviointiraportissa (Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä 1999) esitetään myös, että opetusharjoittelua kannattaisi lisätä harjoittelukoulujen ulkopuolisissa kouluissa. Harjoittelu voisi painottua nykyistä enemmän itsenäiseen opiskeluun ja muuhun kuin luokkahuonetyöskentelyyn (kuten kodin ja koulun yhteistyöhön, nuorten maailmaan koulun ulkopuolella) sekä opetus-suunnitelmatyöhön. Harjoittelu antaisi monipuolisemman kuvan opettajan työstä. Kyseinen harjoittelumuoto edellyttää kuitenkin, että ohjaavien opettajien koulutuksesta huolehditaan. Raportissa esitetään myös, että opettajuuden kehittymisen kannalta olisi parempi, jos pedagogiset opinnot jaksotettaisiin nykyistä pidemmälle ajalle.

Opettamisen näkökulma opettajalinjalta?

Kyselyssä oli esillä myös se, pitäisikö opettajaksi kouluttautuvia varten olla oma linja, jolloin kokonaisuus voitaisiin suunnitella paremmin ammattiin tähtääväksi. Linjaa puolsi vain muutama vastaajista. Suurin osa kannatti nykyistä mallia, jossa opettajankoulutukseen pyritään opintojen aikana.

”Ei välttämättä kokonaista linjaa; ehkä jokin 10 ov:n suuntautumisvaihtoehto (esim. jo perusopinnoissa).”

”En usko, tilanne on hyvä näin. Esim. Suomen kirjallisuudessa tällainen linja on, ja sen kirjallisuustieteellinen anti on aika mitätön.”

”Mielestäni ei, sillä silloin uravalinta pitäisi tehdä jo yliopistoon tullessa.”

”Voisi olla esim. erikoistumisopinnot. Opintojen alussa ammatillinen suuntautuminen ei ole kaikilla tiedossa, mutta olisi hyvä voida jossain välissä ennen auskultointia saada tuntumaa kieleen opetuksen näkökulmasta.”

Vastauksissa otetaan esille se, että opettajien linja saattaisi keskittyä liikaakin opettamiseen ja teoreettinen puoli kärsisi. Ns. erikoistumisopinnot 10 opintoviikon kokonaisuutta useat pitävät hyvänä tapana lisätä ammatillisuutta. Silloin järjestettäisiin suomen kielen opintoihin kuuluvina kursseja, joilla keskityttäisiin opittujen asioiden pohtimiseen opettamisen kannalta. Nyt laitoksessa on annettu suosituksia siitä, mitä kursseja opettajaksi kouluttautuvan kannatta suorittaa erikoistumisopinnoina. Myös muissa oppiaineissa (puheoppi, viestintäkasvatus, logopedia) suoritettuja opintoviikkoja voi käyttää erikoistumisopinnoina.

Vastauksista ei käy ilmi, miksi opettajan linjaa pidetään ”kevyempänä” vaihtoehtona, jossa oman alan tieteellisestä tasosta tingittäisiin. Ilmeisesti ajatuksena on, että opettajaksi kouluttautuville olisi paljon omia kursseja. Opetusresurssit huomioon ottaen opetus todennäköisesti järjestettäisiin useimmissa laitoksissa niin, että suurin osa kursseista olisi kaikille yhteisiä. – Ainelaitokselle on haasteellista yhdistää tieteellinen ja pedagoginen näkökulma ilman tuntua ”kevennetystä versiosta”.

Ns. OPEPRO-hankkeessa mukana olleiden opettajien mukaan opettajan linja olisi opettajuuden kehittymisen kannalta parempi vaihtoehto, koska opintoihin voisi alusta alkaen sisältyä enemmän opettajan työhön ohjaavia opintoja. Tutkinto painottuu nykyisellään työn kannalta erikoisesti niin, että varsinaista oppiainetta opiskellaan ainelaitoksessa suhteettoman paljon, mutta opettajan työhön tarvittavat valmiudet odotetaan omaksuttavan hyvin lyhyessä ajassa. Opinnoissa ollaan varsin pitkällä jo silloin, kun tarjoutuu ensimmäinen kokemus toimia opettajana, soveltaa oppimaansa käytäntöön. Opettajina toimineet ovat pääosin sitä mieltä, että yliopistollinen opetus on tieteellisyydessään liian kaukana käytännön kasvatustodellisuudesta. Haastattelujen mielestä opettajan ammattiin ajaututaan usein valintatilanteessa, jolloin vaihtoehtona on joko tutkijaksi tai opettajaksi ryhtyminen. (Kiviniemi 2000.) Tosin nykyään opiskelijoilla on huomattavasti enemmän vaihtoehtoja, ja ammattiin suuntautumiseen vaikuttavat erittäin paljon myös sivuainevalinnat.

Virallinen opettajankelpoisuus

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kelpoisuusvaatimukset edellyttävät, että opetettaviin opintoihin kuuluu sekä suomen kielen että kirjallisuustieteen (joko suomen kirjallisuuden, yleisen kirjallisuustieteen tai teatterin ja draamantutkimuksen) opintoja. Jommastakummasta oppiaineesta on suoritettava syventävät opinnot ja toisesta aineopinnot. Opettajalta vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto, johon sisältyy riittävä määrä opintoja opetettavasta aineesta sekä opettajan pedagogiset opinnot (35 ov). Äidinkieli ja kirjallisuus on koulussa yksi oppiaine mutta vaatii opettajalta sekä kielen että kirjallisuuden opintoja. Lisäksi oppiaineen luonteeseen kuuluu viestinnällisyys, minkä vuoksi esimerkiksi puheopin, viestintäkasvatuksen tai audiovisuaalisen mediakulttuurin opintokokonaisuuden opinnot ovat amatillisesti hyödyllisiä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetettavan aineen opintojen sisällöllinen kirjo on erittäin laaja ja ne sisältävät usean yliopiston oppiaineen opintoja. Pakollisia tai hyödyllisiksi suositeltuja opintoja on jo määrällisesti hyvin paljon, joten tutkinnot ovat varsin laajoja. Käytännössä tutkinnon minimilaajuus (160 opinto-

viikkoa) täyttyy pakollisista kokonaisuuksista (pääaine 75 ov, pakollinen sivuaine 35–40 ov, pedagogiset opinnot 35 ov, kieliopinnot 8 ov)

Kyselyyn vastanneet pitivät opintojen määrällisiä vaatimuksia kohtuullisina ja mainitsivat useita opettajan työssä hyödyllisinä pitämiään oppiaineita, kuten puheoppi, viestintäkasvatus, kansanperinne, psykologia, historia, tietotekniikka, tiedotusoppi ja taidehistoria. Kaikilla vastanneilla oli aineyhdistelmässään muitakin kuin pakollisten oppiaineiden opintoja. Vastauksissa korostui se, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalla pitäisi olla mahdollisimman laajat opinnot työssä menestyäkseen. Joissakin vastauksissa mainittiin myös, että etenkin lukion opettajalla pitäisi olla syventävät opinnot sekä suomen kielestä että kirjallisuustieteestä, mikä merkitsisi käytännössä monelle yli 200 opintoviikon laajuisia tutkintoa.

Vuoden 1999 alussa astui voimaan uudet perusopetusta ja lukiota koskevat lait ja asetukset, joiden mukaan esimerkiksi jako ala- ja yläasteeseen poistui. Opettajankelpoisuudesta annettu asetusta tukee myös ns. laajaa pätevyyttä, minkä vuoksi olisi käytännön toimin tuettava sitä, että luokanopettajalla olisi mahdollisuus suorittaa sivuaineopintoina 35 opintoviikon kokonaisuuksia ja saada näin pätevyys myös luokkien 7–9 aineenopettajaksi. Toisaalta aineenopettaja voi pätevyitä luokkien 1–6 opettajaksi suorittamalla 35 opintoviikkoa ns. monialaisia opintoja (kuten uskonto ja elämäntutkimustieto, matemaattisluonnontieteelliset aineet tai taito- ja taideaineet).

Lisäksi aineenopettajaksi pätevyityneet sijoittuvat mm. ammattilaiseen koulutukseen, ammattikorkeakouluihin sekä yliopistoihin suomen kielen ja viestinnän opettajiksi. Laaja-alainen pätevyys siis tarkoittaa sitä, että opettaja pätevytyy samalla koulutuksella hyvin monenlaisiin tehtäviin. Opettajankoulutukselle tämä merkitsee myös uudistumista, jotta todellinen pätevyys saavutettaisiin. Nykyisenlainen ainelaitoksissa tarjottava opettamisen näkökulma sopii lähinnä perusopetukseen ja lukioon. Samoin pedagogisiin opintoihin kuuluva harjoittelu tehdään lähes pelkästään peruskoulussa ja lukiossa. (Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä 1999.) Vastauksissa opetusharjoittelun suorittaneista osa otti esille sen, että harjoittelun pitäisi olla laaja-alaisempaa, koska monet sijoittuvat opetustehtäviin muualle kuin peruskouluun tai lukioon.

Koulutuksen kehittäminen

Aineen laajat akateemiset opinnot eivät sinänsä takaa hyvää opetusta oppiaineessa. Opettajaksi kasvun näkökulmasta tarvittaisiin enemmän opitun pohdintaa, selitysten etsimistä ja apua käsitteiden ymmärtämiseen. Opettajat eivät pysty hyödyntämään aineenhallintaansa, ellei heitä samalla ohjata tutkimaan omaa työtään ja omien opetuskäytänteidensä vaikutusta oppilaisiin. (Niemi 1995.) OPEPRO-hankkeen loppuraportissa (Luukkainen 2000) esitetään, että kokonaisvastuu aineenopettajien koulutuksesta siirrettäisiin ainelaitoksiin ja että opetusharjoittelu liitettäisiin joustavasti muihin opintoihin. Tämä edellyttäisi ainedidaktiikan virkojen siirtämistä ainelaitoksiin ja uudenlaisen opetus- ja yhteistyökulttuurin syntymistä.

Monien tutkimustulosten mukaan vastavalmistuneet opettajat kokevat usein ”käytäntöshokin” ja joutuvat käymään läpi vaikean prosessin, jossa he omaksuvat käytännön työssä vaadittavan ammattitaidon ensimmäisten opetusvuosiensa aikana. Sen vuoksi pitäisi olla jonkinlainen perehdyttämisvaihe koulutuksesta työhön siirryttäessä, mieluiten jo opintojen loppuvaiheessa. Opiskelijat suorittaisivat eräänlaisen induktioharjoittelun, jolloin he ottaisivat kokonaisvaltaisemmin vastuuta luokan opetuksesta ja jossa he perehtyisivät paremmin tulevan työkenttensä kontekstiin. Tutkimusten mukaan perehdyttävä harjoittelu tukee opiskelijan oman ammatti-identiteetin ja työkäytäntöjen kehittymistä. (Kiviniemi 2000.)

Opettajankoulutuksen arviointiraportissa otetaan esille myös se, että opettajankoulutuksen kehittäminen edellyttää eri osapuolten keskinäisen yhteistyön voimakasta lisäämistä. Tekemässäni kyselyssä tuli samoin esille se, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kouluttamiseen osallistuvien välillä ei ole opiskelijoiden mielestä läheskään riittävästi yhteistyötä. Edes opettajankoulutuslaitoksen ja normaalikoulun välillä ei tieto kulje, puhumattakaan että ainelaitokset olisivat mukana koulutuksen kehittämisessä.

Suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksessa on tällä hetkellä tarjolla kokonaisuus, johon kuuluu praktikumin lisäksi koulujakso sekä suomi toisena ja vieraana kielenä kurssi (suunnattu äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille). Lisäksi opiskelijat voivat osana kokonaisuutta käyttää puheopin ja viestintäkasvatuksen kursseja suomen kie-

len erikoistumisopintoina (edellyttäen etteivät kyseiset oppiaineet ole sivuaineina). Praktikumissa käsitellään pedagogista kielioppia sekä semantiikkaa ja tekstintutkimusta opetuksessa. Opiskelijat ovat myös osana praktikumia käyneet seuraamassa pedagogisen kieliopin mukaista opetusta normaalikoulussa. Ns. koulujakson aikana opiskelijat reflektoivat tunteja muissa kouluissa kuin normaalikoulussa. Mukana on ollut yläasteiden ja lukioiden lisäksi myös ala-asteen koulu ja ammattikorkeakoulu. Opiskelijat ovat pitäneet kokonaisuutta erittäin tarpeellisena ja ehdottavat opettajaksi kouluttautuville suunnattujen opintojen lisäämistä. Myös se, että pedagogisista opinnoista voi osan (5 ov) suorittaa etukäteen, on pieni mutta tärkeä uudistus.

Lähteet

- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, s. 258–274. Toim. A. Eteläpelto ja P. Tynjälä. WSOY. Porvoo.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. Helsinki.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys, osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3/1995. Tampere.
- Ojanen, S. 1993a. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina, s. 125–147. Toim. S. Ojanen. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Ojanen, S. 1993b. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina, s. 27–39. Toim. S. Ojanen. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Toim. J. Jussila ja S. Saari. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999. Edita. Helsinki 1999.

- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismismi. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, julkaisusarja A; 44. Tampere.
- Väisänen, P. ja Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. – Opettajankoulutus modernin murroksessa. Toim. H. Niemi. TAJU. Tampere.

Marja Kaunonen & Vesa Korhonen

OPPIMISYMPÄRISTÖN RAKENTUMINEN VERKKO-OPINNOISSA

Vuorovaikutusta ryhmän kanssa sekä tiedon kehittelyn ja käyttämisen kytkeytymistä toisiinsa pidetään nykyisin korkeatasoisen oppimisen ja osaamisen ydinalueina. Ajankohtaiseen oppimisympäristöajatteluun on kytkeytynyt erilaisia käsityksiä tarkastella opetusta, ohjausta, oppimista, vuorovaikutusta ja oppimateriaalin jäsentämistä siten, että ne parhaalla mahdollisella tavalla tukisivat oppijan ja oppijayhteisöjen mielekästä tietämyksen rakentamista (Hakkarainen ym. 1999).

Osallistuvan oppimisen näkökulma on yksi oppimisympäristössä tapahtuvaa kommunikaatiota, tietämyksen yhteisöllistä rakentamista ja oppimiseen sitoutumista korostava näkökulma (esim. Hakkarainen 2000). Osallistuva oppiminen ei ole millään tavalla suljettu pois nykyaikaisista verkko-oppimisympäristöistä. Päinvastoin, jos opintojen suunnittelussa ei kyetä riittävästi ottamaan huomioon opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen tarvetta, he luovat oman opintojaan tukevan informaalin osallistumisjärjestelmänsä.

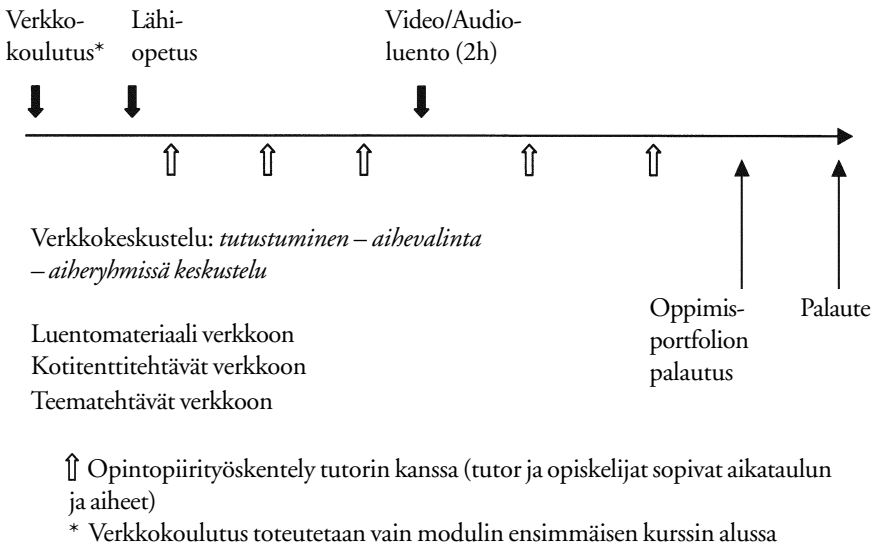
Verkko-opiskelu

Tampereen yliopiston hoitotieteen laitoksella toteutettiin avoimen yliopiston verkko-opintojen projekti, jonka tavoitteena oli kehittää osallistuvaa verkko-oppimista ja tutkia aikuisopiskelijoiden ilmaisemia opintotavoitteita ja verkko-opintojen oppimisympäristöjen muotoutumista (kuvio 1). Vuonna 1998 aloitettu kolmen hoitotieteen aineopintojakson monimuotoinen kokonaisuus on laajuudeltaan yhdeksän opintoviikkoa. Kehittämisajatuksena on oppimisen organisointi tavoitteellisen ja osallistuvan oppimisen suuntaan. Alusta lähtien verkko-opiskelijat pohtivat oppimisensa lähtökohtia ja tavoitteita arvioi-

den edistymistään oppimispäiväkirjassa, joka on osa jakson tehtäviin liittyvää portfoliotyöskentelyä.

Osallistuvan oppimisen keskeisinä elementteinä toimivat kurssin teemojen ympärille rakentuneet verkkokeskusteluryhmät, tutorin johdolla kokoontuneet pienryhmät. Mahdollisuuksien mukaan myös pari-työskentelyä hyödynnettiin jakson kirjallisten portfoliotehtävien tekemisessä. Seuraavassa tarkastellaan opiskelijoiden tavoitteita ja lähtökohtia näille verkko-opinnoille sekä kuvataan heidän oppimiskokemuksiaan verkko-oppimisympäristössä osallistuvan oppimisen näkökulmasta.

Kuvio 1. Monimuotoisen verkko-opetuksen toteutus Hoitotieteelliset teoriat I –modulin opintojaksoilla



Kurssit toteutetaan verkkoympäristössä monimuotoisena verkko-opetuksena ja niihin kuuluu kunkin kurssin alussa opiskeluun ja aiheeseen orientoiva lähiopetusjakso (6 h) sekä puolivälissä asiantuntijatyypinen video- tai audioluento (2 h). Opintokokonaisuuden aluksi opiskelijoille järjestetään lisäksi lähiopetusta, jossa tutustutaan verkko-opinnoissa käytettävään ryhmätyöohjelmistoon. Kurssin aikana

opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua tutorin ohjauksella toteutettavaan opintopiirityöskentelyyn. Verkkoon on tuotettu kurssin keskeisiä teemoja koskevaa sisältöaineistoa. Tämä materiaali on luettavissa oppikurssin ajan. Opiskelua ohjataan myös sopimalla tehtävien aikataulutuksesta ja palauttamisesta.

Opiskelijoiden osallistuminen tapahtuu verkko-opinnoissa ryhmäkeskustelun muodossa, mikä laajentaa perinteisen verkko-oppimiseen kuuluvan yksilön sisäisen, yksilöpsykologisen prosessin toiminnalliseksi vuorovaikutussuhteeksi. Tämä vuorovaikutus sekä ajatusten ja kokemusten jakaminen toimii yksilön ajattelun aktivoijana sekä jaetun ymmärtämisen muodostajana yksilöiden välisessä kommunikaatiossa. (vrt. Resnick 1989, Resnick et al. 1991.) Keskustelut on organisoitu verkko-oppimisympäristön keskustelupalstalle rakennettujen teemaryhmien ympärille. Verkko-opiskelijat osallistuvat keskusteluun valitsemallaan teema-alueella ja sitoutuvat kommentoimaan myös muita teemakeskusteluja jakson kirjallisissa tehtävissä.

Keräsimme avoimen yliopiston hoitotieteen verkko-opintoihin osallistuvilta aikuisopiskelijoilta kahden opintojakson aikana heidän itsensä tuottamaa aineistoa, joita olivat esseetehtävät ja opiskelijoiden pitämät oppimispäiväkirjat. Tutkimus- ja kehittämishankkeessa olivat mukana Tampereella (N = 39) ja Lohjalla (N = 13) opiskelevat verkko-opiskelijat. Esseetehtävissä opiskelijat jäsentelivät verkko-opintojensa lähtökohtia ja tavoitteita sekä tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttavia tekijöitä. Oppimispäiväkirjoissaan opiskelijat reflektoivat ja arvioivat omaa toimintaansa, ajatteluaan ja oppimistaan. Oppimispäiväkirjat tuottivat vertailuaineistoa siitä, millaisiksi aikuisopiskelijoiden oppimiskokemukset verkko-oppimisympäristössä muodostuvat ja miten alussa asetettujen tavoitteiden saavuttaminen onnistuu.

Esseetehtävät ja oppimispäiväkirjat analysoitiin kvalitatiivisella sisällön analyysillä, jolla pyrittiin tiivistettyyn ja yleisessä muodossa olevaan kuvaukseen tavoitteista ja oppimiskokemuksista. Analyysin lopputuloksena saatiin yleisesti tutkittavaa ilmiötä kuvaavia kategorioita, käsitteitä tai käsitejärjestelmä. Myös käsitekartta tai -malli voi syntyä analyysin tuloksena. Analyysiprosessi voi edetä myös kvantitatiiviseksi sisällön analyysiksi, jossa tuotetut kategoriat kvantifioidaan ja raportoidaan sen mukaan, kuinka monta kertaa jokin asia ilmenee

aineistossa. (Kyngäs & Vanhanen 1999.) Sisällön analyysin käsite on laajentunut, esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan sillä tarkoitetaan joukkoa erilaisia tapoja luokitella ja järjestää laadullista aineistoa. Tässäkin tapauksessa sovelsimme sisällön analyysia eri tavoilla edellä mainittujen tutkimuskysymysten selvittämiseksi.

Verkko-oppimisympäristön tavoitteellisen kontekstin arvioimisessa käytettiin henkilökohtaisen projektiarvioinnin kehikkoa (esim. Linturi 1994). Siinä opiskelijan kuvaamat opintojen tavoitteet evaluoidaan useista tasoista käsin. Tavoitteiden tarkastelutasoja ovat *kokonaistavoitteet*, *ydintavoitteet*, *välinetavoitteet* ja *yksilölliset tavoitteet*. Luokitusta täydennettiin ja muokattiin Ropon (1996) oppimista edistävän oppimisympäristön ominaisuuksia käsittelevillä pohdinnoilla ja nostettiin esiin erityisesti minäorientaation ja identiteetin rakentamisen näkökulma. Yksilöllisten henkilökohtaisten tavoitteiden luokka korvattiin opiskelun motiiveja kuvaavalla kategoriolla. Minäorientaatiolla tarkoitetaan yksilön minuuden muotoutumisen prosessia ja tapaa, miten oppija orientoituu identiteettinsä muokkaamiseen. Orienoituminen kytketty myös vahvasti toiminnan taustalla oleviin ulkoisiin tai sisäisiin motiiveihin (Mäkinen 2000). Mm. situationaalisen oppimisen teoria (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998) tuo esiin identiteetin rakentamisen, jolloin oppijayhteisön toimintaan osallistuminen on keskeistä.

Luokittelun avulla kuvattiin aineistosta esiin nousevia opiskelijoiden tavoitteita ja niiden taustalla olevia motiiveja. Tavoitteiden ja opiskelun lähtökohtien analyysi on tehty deduktiivisen sisällön analyysin periaatteita noudattaen. Deduktiivinen analyysiprosessi etenee Kynkään ja Vanhasen (1999) mukaan aikaisemman tiedon varassa tehdyn analyysirungon varassa, johon sopivia mainintoja, asioita ja analyysiyksiköitä etsitään aineistosta.

Tavoitteet ja motiivit

Opiskelijoiden tavoitteita ja motiiveja verkko-opinnoissa tarkasteltiin ensimmäisen jakson esseetehtävien pohjalta (kuvio 2). Opiskelijoiden omakohtaisten tavoitteiden kirjaaminen perustui ajatukseen, että oppijat kykenevät arvioimaan omaa oppimistaan sekä tavoitteidensa suuntaa ja saavuttamista. Samalla kun oppija kokee opitulla asialla

olevan kokonaisvaltaisia hänen omiin tavoitteisiinsa liittyviä kytkentöjä, hän voi kokea opitun asian merkitykselliseksi ja suhteuttaa sen elämäntilanteeseensa. Tämä on tärkeää täydennyskoulutustyyppisessä aikuisopiskelussa, mitä avoimen yliopiston hoitotieteen opinnot ovat luonteeltaan verrattuna muuhun yliopisto-opiskeluun. Opiskelijalla on verkko-opintoihin tullessaan erilaisia tavoitteita ja pyrkimyksiä, joita voidaan nimittää henkilökohtaisiksi projekteiksi. Näiden projektien avulla opiskelija rakentaa omaa minuuttaan ja identiteettiään sekä osallistuu oppimisympäristön tarjoamiin aktiviteetteihin, jotka tuottavat hänelle identiteetin rakentamisen aineksia.

Kuvio 2. Aikuisopiskelijoiden tavoitteiden kirjoa verkko-opintoja aloitettaessa.

Tavoitteet ja motivaatioperusta	Opiskelijoiden kirjoittamissa ilmaisuisissa esiintyneet tavoitteet
Kokonaistavoitteet	<ul style="list-style-type: none"> - Elämänhallinta; yleiset strategiset taidot ja asenteet - Ammatin hallinta/pätevytyminen/ammattillinen kasvu; soveltaminen ja kehittyminen käytännön työssä; tähtäimessä jatko-opinnot tai tutkinnon suorittaminen - Ihmisenä kasvaminen; hyväksi ihmiseksi tai hoitotyöntekijäksi kasvaminen
Ydintavoitteet	<ul style="list-style-type: none"> - Opittavat sisällöt; opittavaan asiaan ja sen omaksumiseen liittyvät sisältöalueet - Opittavan sisällön merkitykset; substanssialueen tiedon ymmärtämiseen, käyttöön ja tiedon lähtökohtien perusteiden pohdintaa liittyvät alueet
Välinetavoitteet	<ul style="list-style-type: none"> - konkreettiset tiedot ja taidot, jotka ovat tarpeellisia oppimisen kannalta ja auttavat kokonaistavoitteiden tai ydintavoitteiden saavuttamisessa: <i>kielitaito, kommunikaatiotaidot, looginen ajattelulajattelu- taidot, tietotekniikan ja Internetin käyttötaidot, opiskelutaidot</i>
Opiskelun motiivit	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelun motiivit ohjaavat oppimisen varsinaisten tavoitteiden jäsennyttä. Tutkitussa aineistossa ne jakaantuivat joko <u>sisäisiin motiiveihin</u>, kuten kiinnostus, motivaatio, oppimisen itsesätelyn mahdollisuus, aiemmat kokemukset ja pohjatiedot sekä <u>ulkoisiin motiiveihin</u> kuten opintojen joustavuus ja avoimuus tai valinnan pakko (kun ei muita vaihtoehtoja ollut tarjolla).

Sekä Tampereen että Lohjan ryhmissä verkko-opiskelijat kuvasivat tavoitteita ilmauksilla, jotka korostivat tietyn elämänalueen hallintaa eli ammatillista kehittymistä ja tiedon soveltamista sekä opiskelun ulkoisista motiiveista erityisesti opintojen joustavuutta. Ammatilliseen kehittymiseen kytkeytyvää oppimisen luonnehdintaa kuvattiin esimerkiksi:

”...Haluan tulla paremmaksi hoitajaksi ja kehittää itsearviointia tehdessäni käytännön hoitotyötä kirurgisella vuodeosastolla. Etsimällä lisää tietoperustaa ja hoitotieteen teorioita uskon selviytyväni paremmin 'tässä ja nyt' -tilanteisiin liittyvistä konkreettisista hoito-ongelmista, jotka ovat jokapäiväistä arkea.”

Tampereen ryhmässä painottuivat ydintavoitteissa myös opittavaan sisältöön liittyvät ilmaukset. Opittavaan sisältöön liittyvää pohdintaa kuvattiin oppimispäiväkirjassa esimerkiksi:

”...Olen ollut filosofisesta ajatusmaailmasta aina kiinnostunut... Onneksi yhtenä teemana on filosofia ja tieto, ajatukseni ovat jo sinnerpäin kallellaan... Mitä tieto on, mistä tiedän, että olen? Olenko olemassa koska minulle on niin kerrottu? Olenko olemassa koska tunnen, haistan ja maistan? Ollako vai eikö olla, siinäpä problemaa kerrakseen.”

Vastauksissa korostettiin myös verkko-opintojen joustavuutta ja aikataulullista sovitettavuutta vuorotyötä tekeväälle. Verkko-opinnot mahdollistavat monelle avoimen yliopiston opiskelijalle ajasta ja paikasta riippumattoman tavan opiskella silloin, kun ei ole mahdollisuutta osallistua säännöllisiin kokoontumisiin. Näin verkko-opinnot muodostavat paremman mahdollisuuden sovittaa opinnot muuhun elämäntilanteeseen. Opiskelijat kuvasivat, että aikataulullisesti joustavat ja tiettyyn paikkaan sitoutumattomat verkko-opinnot olivat tällä hetkellä ainoa mahdollisuus opiskella. Vastauksissa korostettiin myös oman aikataulun laatimisen ja opintoihin sitoutumisen tärkeyttä.

Avoimen yliopiston verkko-opintojen opiskelijoiden tavoitteita ja lähtökohtia verrattiin perinteisin menetelmin samoja aiheita opiskelevien orientoitumiseen. Kuvausten perusteella voitiin todeta, että avoimen yliopiston verkko-opiskelijoiden oppimisen tavoitteet ja lähtökohdat eivät poikkea merkittävästi perinteisemmällä menetelmällä opiskelevien aikuisopiskelijaryhmien tavoitteista ja lähtökohdista.

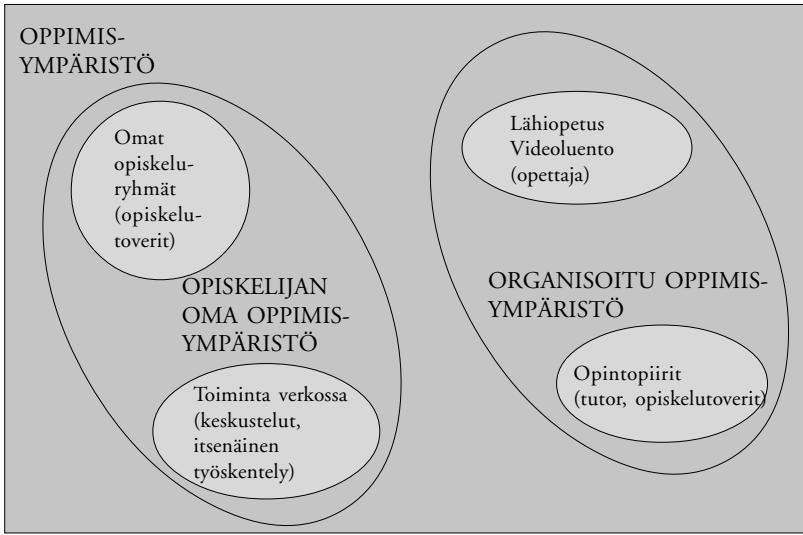
Opintojen joustavuus ja suurempi itsesäätelymahdollisuus olivat suurimpina eroina verkko-opintoihin hakeutumisen perusteissa. Järvisen (1996) tutkimuksen mukaan hoitotiedettä perinteiseen tapaan opiskelleiden sairaanhoidon opettajien opiskelun alussa ilmaisemat tavoitteet, jotka olivat tieteellis-professionaalisia tai henkilökohtaisia kehitystavoitteita, heijastelivat samansuuntaisia lähtökohtia opiskelulle. Tiedon soveltamiseen ja syventämiseen tai itsensä kehittämiseen liittyvät kokonais- ja ydintavoitteet olivat korostuneina.

Opiskelun kokonais- ja ydintavoitteilla oli eniten vaikutusta ja merkitystä minäorientaatioille ja identiteetin rakentumiselle. Jos kokonaistavoitteet olivat opiskelijalla hallitsevampia, mietti hän opintojen merkitystä enemmän elämänhallinnan ja elämäntilanteensa kannalta ja haki yhteyksiä esimerkiksi omaan työssä kehittymiseensä. Jos ydintavoitteet olivat korostuneet, opiskelija oli kiinnostunut enemmän itse opiskeltavasta aiheesta ja pyrki paikkaamaan ja rakentamaan tietopohjaansa tällä substanssialueella.

Oppimisympäristön organisointi ja organisoituminen

Oppimispäiväkirjoja analysoitaessa käytettiin lähestymistapana induktiivista sisällön analyysia, joka on luonteeltaan aineistolähtöistä eli luokitteluja ja käsitelmalleja pyritään muodostamaan aineistosta esiin nousevien mainintojen ja ilmaisujen perusteella (Kyngäs & Vanhanen 1999). Oppimispäiväkirjojen mukaan opiskelijoiden kokemusmaailmaan liittyvä oppimisympäristö muodostui erilaiseksi kuin opintoja suunniteltaessa oletettiin. Osallistumismetaforan mukaisesti monimuoto-opetukseen pohjautuva verkko-oppiminen vaihteli perinteisestä kasvokkaisesta kommunikaatiosta virtuaaliympäristössä tapahtuvaan verkkokeskusteluun. Analysoitaessa verkko-opiskelijoiden kokemuksia voitiin todeta, että verkko-opiskelijan kokemus todellinen oppimisympäristö koostui kahdesta erillisestä oppimisympäristömaailmasta: toisaalta organisoidusta ja koulutuksen järjestäjän tuottamasta virallisesta oppimisympäristöstä ja toisaalta opiskelijan kokemasta henkilökohtaisesta oppimisympäristöstä (kuviot 3).

Kuvio 3. Oppimispäiväkirjojen kuvausten mukainen oppimisympäristö



Organisoituun oppimisympäristöön kuuluivat lähi- ja audio/video-opetustilanteet ja opintopiiritapaamiset. Ne olivat valmiiksi määriteltynä oppimisympäristössä ja tapahtuivat kontrolloidusti opettajan ja tutorin vetäminä. Sen sijaan opiskelijan kokemus oma oppimisympäristö määrittyi opiskelijan henkilökohtaiseen kokemusmaailmaan, jossa tehtiin ratkaisut tiedon tuottamisesta joko yksin tai yhteistyössä opiskelijakollegan kanssa, ja jossa työskentely oli opiskelijoiden itsensä eikä ympäristön kontrolloimaa. Nämä toisistaan erilliset oppimisen maailmat olivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Opiskelijoiden kuvausten perusteella niiden toisiinsa sovittuminen oli kuitenkin hyvin yksilöllistä.

Oppiminen ja tiedon prosessointi verkossa

Oppimispäiväkirjojen mukaan yksilöllistä oppimista tapahtui verkko-opintojen itsenäisen työskentelyn aikana esimerkiksi opiskelijan hankkiessa itsenäisesti tietoa.

”Tietoa ei ole välittynyt ainoastaan opettajan kautta vaan olen ollut itse osallisena tiedon luomisessa tai ainakin etsimisessä.”

Organisoidussa oppimisympäristössä oppimista edistävä vuorovaikutus liittyi lähi- ja audio-opetukseen ja tutorin ohjauksessa pidettyihin opintopiireihin. Kurssin puolivälin audioluento koettiin onnistuneena kokonaisuutena, koska silloin oli mahdollisuus saada palautetta aikaisemmin palautetuista osatehtävistä.

”Moni asia selkiytyi ja sain tarkkaa tietoa tulevista tehtävistä. Tapaamisten ja luentojen jälkeen saan aina uutta puhtia opiskeluun.”

”Audioluennolla oli kiva saada palautetta portfolioista, koska koko ajan miettii, että meneeköhän tämä pahasti metsään.”

Etenkin opintopiirit olivat opiskelijoille tärkeä osa oppimisprosessia, sillä toisten opiskelijoiden tapaaminen, keskustelut ja materiaalin kierrätys koettiin mielekkääksi.

”Ryhmässä voi keskustella suoraan tutorin ja kurssitovereiden kanssa.”

”Sain siellä vastauksia kysymyksiini ja toisten mielipiteitä asiasta.”

Opiskelun itsenäisyys ja suuri itsesäätelymahdollisuus koettiin erääksi verkko-opintojen suurimmista eduista. Toisaalta opiskelijat kokivat itsenäisyyden myös yksinäisyytenä ja yksin tekemisen työläänä.

”On vaikea tarttua mihinkään opiskeluun liittyvään, kun on niin paljon materiaalia, mihin voi tutustua. Lisäksi opiskelen yksin. Olisi hyvä, jos olisi joku työtoveri tai muu, jonka kanssa voisi keskustella tai tiedustella epäselvistä asioista, mielipiteistä, kokemuksista tms. Kurssin aikana verkkokeskustelu on mahdollisuus pitää yhteyttä toisiin opiskelijoihin ja kuulla heidän ajatuksiaan. Ehkä olen liiankin arka ryhtymään itsenäisesti tehtävien tekoon...”

Toisten tuen merkitys olikin hyvin keskeisellä sijalla oppimista edistävien tekijöiden pohdinnoissa. Verkkokeskustelut olivat tärkeä elementti, mutta myös tutoreiden ohjaamat opintopiirit muodostuivat tärkeiksi oppimista tukeviksi toiminnoiksi.

”Kuitenkaan tässä ei tarvitse toimia yksin, vaan on opintopiirit, missä kuulee toistenkin mielipiteitä asioista ja samalla näkee toisia samassa tilanteessa olevia. Opintopiirit ovat tähän asti ainakin olleet hyviä ja niistä saa apua omaan työskentelyyn.”

Itsenäisen työskentelyn ja opintopiiritapaamisten lisäksi alkoi opintojakson edetessä syntyä opiskelijoiden itse muodostamia ryhmiä. Opiskelijat tekivät usein kaikki tai osan tehtävistään omassa itseorganisoimassaan ryhmässä. Tätä tuki osaltaan kurssin ohjeissa annettu mahdollisuus pari- tai pienryhmätyöskentelyyn.

”Teemme esseetehtävän ja kotitenttivastauksen parityönä. Olen kokenut sen innostavana, koska parin kanssa voi jakaa *ajatuksiaan ja saada uusia toisenlaisia näkökulmia.*”

Tiedon konstruointi

Edellä kuvattu on yhteneväistä esimerkiksi CSILE (Computer Supported Intentional Learning Enviroment) -oppimisympäristöohjelmiston idean kanssa, joka on ollut tunnetuin esimerkki sosio-kognitiiviseen näkemykseen perustuvasta käytännön oppimisympäristötoteutuksesta. Carl Bereiterin ja Marlene Scardamalian kehittämässä CSILE-oppimisympäristöohjelmistossa keskeistä on oppijoiden yhteinen tiedon tuottaminen ja tiedon rakentelu. Oppimisympäristön tarkoituksena on tukea tiedon yhteistoiminnallista jakamista ja yksilön itseohjattua, vastuullista oppimista. (Bereiter & Scardamalia 1989, Hewitt & Scardamalia 1996.)

Oppimisympäristöohjelmisto koostuu tietoverkkoon liitetystä avoimesta tietokannasta, johon oppijat tuottavat omiin tutkimusongelmiinsa liittyvää teksti- ja kuvamateriaalia, linkittävät, nimeävät ja luokittelevat sitä sekä kommentoivat, kysyvät ja keskustelevat toistensa aiheista rakentaen keskustelua myös osaksi tietokantaa. Oppimisesta muodostuu konstruktiiivinen prosessi, jota sosiaalinen vuorovaikutus ja resurssien jakaminen oppijayhteisössä tukevat. Oppimisen ja tiedon tuottamisen prosessi tulee uudella tavalla näkyväksi.

Suomessa ajatusta on kehitelty eteenpäin ns. tutkivan oppimisen idean perusteella (Hakkarainen ym. 1999), jossa oppimisprosessien

nähdään muodostuvan pitkälti oppijoiden omien tutkimusongelmien ympärille ja muistuttavan luonteeltaan esimerkiksi tieteellistä tutkimus- ja tiedonhankkimisprosessia. Tutkimusluonteinen oppiminen tähtää korkeatasoiseen oppimiseen, yhteisen tiedon tuottamiseen ja tiedon rakentelun edistämiseen.

Verkko-opiskelun luonne osallistuvan oppimisen näkökulmasta osoittautui oppimista tukevaksi, sillä oppimispäiväkirjoissa oli usein mainintoja verkko-opintojen kokemisesta itselle merkitykselliseksi.

”Vielä kotitehtävistä ja tenttikysymyksistä. Niitä kootessani ja työstäessäni olen vakuuttunut, että tämä metodi auttaa oppimaan, hakemaan ja omaksumaan tietoa paremmin kuin pelkkä tenttiin pönttäminen. Kuten sanoin aiemmin: tämä kaikki on ohjannut minua hoitotieteen helmaan ja haluan tietää vielä pikkuisen lisää, vielä jonkun alueen.”

Verkko-opinnoissa kirjoittaminen ja keskustelu verkossa on myös esiintymistä julkisella julkaisuforumilla ja tämä saattaa luoda joillekin kynnysen varsinkin alkuvaiheessa julkaista omaa tekstiä muille. Verkko-keskustelu alkoi opintojen edetessä saada vuorovaikutteisia ja inhimillisiä piirteitä.

”Verkkokeskustelut ovat olleet minulle se, jota tulisi kehittää jatkossa. Aluksi olin arka ottamaan kantaa asioihin ja turhan kriittinen kirjoittamaan kommentteja, nyt se jo alkaa sujua, joskin parantamisen varaa on.”

”Olen iloisesti yllättynyt verkkokeskustelun monipuolisuudesta ja innokkuudesta. Ajatuksia tulee monesta näkökulmasta.”

Oppimisen ja tiedon tuottamisen yhteisöllinen näkökulma

Esimerkkinä olevassa hoitotieteen verkko-opiskelussa painottuvat oppimisen prosessiluonteisuus ja oppijan osuus oman tietämyksensä aktiivisena rakentajana. Verkko-oppimisympäristö soveltuu hyvin aikuisopiskelijan oppimisympäristöksi, koska opiskelu perustuu uuden teoreettisen tiedon reflektointiin opiskelijan aikaisemman tiedon ja kokemusten näkökulmasta. Konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaisesti opiskelija liittää uutta tietoa aikaisempiin tietorakentei-

siinsa, organisoii tietoa, vertailee ja yhdistelee siihen mielikuvia ja käsitteitä (von Glasersfeld 1996, Tynjälä 1999).

Oppiminen ei ollut pelkkää tiedon jakamista opettajan ja opiskelijoiden välillä tai opiskelijoiden kesken, vaan pyrkimyksenä oli aidon dialogin aikaansaaminen verkkokeskustelussa. Sosiokognitiivisissa oppimismallissa sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyden tukemista pidetään oppimista edistävänä ja strukturoivana tekijänä, vaikka itse tiedonmuodostus- ja oppimisprosessien katsotaan pohjimmiltaan olevan yksilöllisiä. Oppimista suunniteltaessa ja organisoitaessa on tärkeää ottaa huomioon oppijayhteisön muodostuminen ja tukeminen. Oppiminen ymmärretään sosiaalisena ja kulttuurisena tapahtumana sen sijaan että oppijat hakisivat tai yrittäisivät omaksua yleisiä ja irrallista tietoa. (Kirshner & Whitson 1997.)

Sisällön, kontekstin, oppimisyhteisön ja osallistumisen osa-alueita ja tasoja tarkastellaan esimerkiksi oppimistehtävään sisältyvänä faktatietona ja prosesseina. Kontekstin tasolla tarkastellaan tilanteita, arvoja, uskomuksia ja oppimisympäristöstä annettavia vihjeitä, joiden avulla oppijat etsivät ja hallitsevat sisältöä. Oppimisyhteisön tasolla oppijat neuvottelevat ja rakentavat oppimistilanteen merkitystä. Osallistumisen tasolla oppijat työskentelevät toisten oppijoiden ja asiantuntijoiden kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja verkostoissa ratkaistakseen oppimisen kohteena olevia ongelmia. Osallistumiseen liittyy myös ohjauksen rooli oppimisessa. Usein kognitiivisen oppioppimismallin (cognitive apprenticeship) mukaisen ohjausidean avulla pyritään vähitellen lisäämään ja tukemaan oppijoiden itseohjautuvuutta ja omaa vastuuta oppimisprosessin etenemisessä. (Choi & Hannafin 1995, Brown et al. 1989.)

Tiedon hankintaa vai osallistumista

Sfard (1998) ja Hakkarainen (2000) erottavat toisistaan kaksi erilaista näkökulmaa oppimiseen: tiedonhankintavertauskuvan ja osallistumisvertauskuvan. Oppiminen tiedonhankintavertauskuvana ymmärretään perinteisenä tiedon säilömisena ihmisen mieleen, jolloin päähuomio kohdistuu tiedon hankkimiseen, siirtämiseen ja omaksumiseen sellaisenaan. Tärkeää ei ole miten käsitteet syntyvät ja kehittyvät, vaan pikemminkin se, mitä asiasta muistetaan tai miten asian

uskotaan olevan. Osallistumisvertauskuva sen sijaan tarkastelee oppimista osallistumisena jonkin yhteisön merkitykselliseen toimintaan. Oppiminen ymmärretään tällöin yhteisöön sosiaalistumisen prosessina, joka tapahtuu omaksumalla yhteisön omaksumia kulttuurikäytäntöjä, jaettua tietoa ja arvoja.

Esimerkkitapauksessa tiedonhankintavertauskuvan mukaista oppimista tapahtui opiskelijoiden etsiessä itsenäisesti tietoa lähdekirjallisuudesta, kurssimateriaalista tai muusta oheismateriaalista. Osallistumisvertauskuvan mukaiseen oppimiseen päästiin eritoten lähiopetuksen ryhmätöissä, opintopiireissä ja verkkokeskusteluissa. Mielenkiintoisen näkökulman osallistumisen tärkeyteen oppimisessa toivat opiskelijoiden itsenäisesti muodostamat ryhmät.

Keskeistä osallistuvassa oppimisessa on dialogi, jonka avulla tietämystä jaetaan ja muokataan ja jossa merkitykselliset kokemukset syntyvät. Oppimista ei siten ymmärretä pelkästään yksilön sisäisenä, yksilöpsykologisena prosessina, vaan myös toiminnallisena vuorovaikutussuhteena sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa. Oppimisen organisoinnin kannalta huomio on yksilöiden kehittämisen lisäksi myös yhteisöjen ja ympäristöjen kehittämisessä, joissa ihmiset elävät, opiskelevat ja työskentelevät (Ropo 1992, 1994). Osallistumisprosessin kautta yksilö saa kosketuksen yhteisössä syntyneeseen ja vallitsevaan kulttuuritietoon, joka on usein asiantuntijoiden osaamiseen ja käytäntöihin kytkeytyvää ns. hiljaista tietoa. (Nonaka & Takeuchi 1995.)

Pohdittaessa verkko-oppimisen sosiaalisen ja kulttuurisen luonteen merkitystä kriittisen ajattelun taitojen kannalta, merkitsee se oppimispäiväkirjoista esille nousseiden ajatusten mukaan oppijoille mahdollisuuksia havaita ja vertailla erilaisia näkemyksiä ja suhteuttaa omia kokemuksia ja käsityksiä näihin näkökulmiin. Aikuisen oppimisessa useimmiten juuri dialogin kautta tulee mahdolliseksi asettaa omia oppimistarpeitaan ja merkitysperspektiivejään testattaviksi ja myös tarvittaessa muuttaa niitä perustelluista syistä (Mezirow 1985).

Merkitysperspektiivi tarkoittaa sekä sosiokulttuuristen että psykologisten oletusten ja uskomusten rakennelmaa ajattelussa, jonka puitteissa aikuinen oppija yhdistelee ja jäsentelee uusia kokemuksia aikaisempiin. Kokemukset toimivat henkilökohtaisena viitekehysenä, jonka puitteissa yksilöllinen oppimistoiminta tapahtuu. Erilaiset

elämäntilanteet ja tehtävät vaativat uudistamaan tai muuttamaan merkitysperspektiiviä oman kehittymisen kannalta mielekkääksi ja toimivaksi. Oppiminen on ennen kaikkea merkityksen antamista ja tietämyksen muokkaamista sekä kokemusten ymmärtämistä ja tulkintaa. Kokemusten ja uskomusten tulkinta on jatkuva prosessi. (Mezirow 1985, 1990.)

Johtopäätös

Verkko-oppimisympäristö soveltuu hyvin aikuisopiskelijan oppimisympäristöksi. Oppiaineksen sisältö asettaa toteuttamiselle omat vaatimuksensa. Teoreettisten opintojen oppiminen verkossa oli onnistunut kokemus. Esimerkitapauksen mukainen toteutus ei ehkä soveltu sellaisenaan käytännön asioiden oppimiseen tai vuorovaikutustaitojen harjaantumiseen. Käytännön oppikursseiden toteuttamisessa tarvitaan muunlaista ratkaisua.

Määrittelimme verkkoympäristön keskeiseksi tehtäväksi oppimisprosessin ylläpitämisen, kun monimuoto-opetukseen kuuluvia säännöllisiä tapaamisia ei vielä ollut. Verkkoympäristö toimi myös sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Hoitotieteen verkko-opintojen kokonaisuus on ollut pilottiprojekti, josta saatujen kokemusten avulla on mahdollista kehittää verkko-opintoja edelleen. Tulevaisuudessa voidaan palautteen pohjalta kehittää yhteistä tiedon tuottamista ja tietämyksen rakentamista tekemällä yhteenvetoa verkkokeskustelujen tuotoksista. Yhteinen raportti voidaan jättää esimerkiksi tulevien kursseiden materiaaliksi verkkoon. Myös arvioinnin ja kurssipalautteen kehittämisen sekä laajentaminen opiskelijakollegoille annettavaksi ja saatavaksi lisäksi kokemustemme mukaan opiskelijoiden osallistumista ja sitoutumista.

Lähteet

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1989. Intentional Learning as a Goal of Instruction. In Resnick, L.B. (Ed.) *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser.* (pp. 361–392).: Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, New Jersey

- Brown, J.S. & Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Choi, J. & Hannafin, M. 1995. Situated Cognition and Learning Environments: Roles, Structures, and Implications for Design. *Educational Technology Research and Development* 43, no. 2: 53–69.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 2/2000.
- Hakkarainen, K. & Lonka K., Lipponen L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WSOY. Porvoo.
- Hewitt, J. & Scardamalia, M. 1996. Design Principles for the Support of Distributed Processes. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 4/1996.
- Järvinen, A. 1996. Aikuisopiskelijan orientaatiot työn ja koulutuksen maastoissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A, 56.
- Kirshner, D. & Whitson, J. (Eds.). 1997. *Situated Cognition: Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede*, 11, 3–12.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. New York:.
- Linturi, H. 1994. Projektista prosessiin, aikuinen oppimassa. Futu-tutkimusverkoston verkkoartikkeli osoitteessa: <http://www.internetix.fi/tutkimus/tulevaisuus/futu/index.htm> (14.03.2000).
- Mezirow, J. 1985. Concept and action in adult education. *Adult Education Quarterly* 35 (3), 142–151.
- Mezirow, J. 1990. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mäkinen, P. 2000. Verkko-tutor. Oppaaksi ja tueksi oppimisen ja ohjaamisen poiluilla ajasta ja paikasta riippumatta. TYT:n verkko-oppimateriaali osoitteessa: <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/> (25.1.2001).
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company : how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press. New York.
- Resnick, L. B. (toim.) 1989. *Knowing, learning, and instruction: essays in honor of Robert Glaser*. Erlbaum.Hillsdale, NJ:
- Resnick, L. B. & Levine, J. M. & Teasley, S. D. (toim.) 1991. *Perspectives on socially shared cognition*. American Psychological Association. Washington, DC:
- Ropo E. 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. *Kasvatus* 2/92.

- Ropo E. 1994. Opetussuunnitelmat ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa Kajanto A. & Tuomisto J. Elinikäinen oppiminen. Vapaaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kirjastopalvelu Oy. Helsinki.
- Ropo E. 1996. Oppiminen ja opiskelu uusissa oppimisympäristöissä. *Edunetix 1/1996* verkko-artikkeli osoitteessa: <http://www.internetix.fi/uutiset/netixpress/nettilehti/edunetix/ropohtm.htm>.
- Sfard, A. 1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* 27, no. 2 pp. 4–13.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä, Helsinki.
- von Glasersfeld, E. 1996. A Constructivist Approach To Teaching. In Wilson, B.G. (Ed.) *Constructivist Learning Environments: case studies in instructional design*. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, New Jersey
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, New York.
- Wilson, B.G. 1996. What is Constructivist Learning Environment? In Wilson, B.G. (Ed.) *Constructivist Learning Environments: case studies in instructional design*. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, New Jersey.

III OSA

ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN JA OPETUS

Esa Poikela

ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN YLIOPISTOSSA

Ongelmaperustainen oppiminen ei ole uusi asia yliopisto-opetuksessa. Suomeen se on kuitenkin rantautunut vasta 1990-luvun alkupuoliskolla. Muualla se on tunnettu jo kolmenkymmenen vuoden ajan etenkin lääketieteen opetuksessa, mutta tunnetaan myös muilla, kuten terveydenhoidon, tekniikan, liiketalouden ja oikeustieteen aloilla. Ensimmäinen asia, johon ongelmaperustaisesta oppimisesta puhuttaessa törmää, on terminologinen kirjavuus. Se näkyy sekä englannin- että suomenkielisissä ilmauksissa. Englanninkielisiä Problem-Based Learning lähikäsitteitä ovat Problem-Solving (solution-based learning) ja Problem-Oriented Learning (Ross 1991). Ensimmäinen käsite liittyy ongelmanratkaisun tekniikoiden käyttöön opetuksessa. Toinen käsite kuvaa laajaa, hyvin kokonaisvaltaista orientoitumista ongelmien käyttöön, jolloin opiskelu lähtee opiskelijoiden valitsemista ongelmista ja on luonteeltaan tutkivaa alusta saakka. Menetelmää käytetään esimerkiksi yhteiskuntatieteiden opiskelussa Tanskan Roskilden yliopistossa.

Suomen kielessä ongelmaperustainen oppiminen (Problem-Based Learning, PBL) kääntyy helposti ilmaisuun ongelmakeskeinen opetus, jolla kuitenkin tarkoitetaan perinteiseen opetukseen liittyvien tehtävien tekemistä. Ongelmatehtäviä, esimerkiksi laskutehtäviä on käytetty muun opetuksen tukena, jolloin varsinaisesta ongelmaperustaisesta oppimisesta ei voida puhua. Lääketieteen PBL-sovelluksissa näyttää vakiintuneen käänös ongelmalähtöinen oppiminen. Läh- tökohtaongelmina käytetään potilastapauksia, jolloin ongelmanratkaisu johtaa heti varsin analyttiseen syiden ja seurausten käsitte- lyyn. Terveydenhuoltoalan opetuksessa on omaksuttu ongelmaperustaisen oppimisen käsite, jonka katsotaan olevan parempi käänös niin englannin- kuin ruotsinkielisestäkin (problem-baserad inläring)

termistä. Ongelmat voidaan esittää laajoina skenaarioina. Opiskelijaryhmä johtaa niistä ideoinnin kautta osaongelmat, joiden ratkaisuun oppimisessa keskitytään. Siten ongelmanratkaisuprosessiin tulee erilaisia painotuksia riippuen lähtökohtina olevien ongelmien luonteesta.

Laaja-alaisimmillaan ongelmat ovat skenaarioita, jotka voivat pitää sisällään osaskenaarioita, tapauksia tai tarkasti strukturoituja ongelmakuvauksia. Vastaavasti ongelmaperustaisen oppimisen käsitettä voidaan pitää käsitteeltään kattavimpana metodologiana, joka sisältää myös ongelmalähtöisyyden termin. Lähestymistapaan liittyen PBL:n taustafilosofiassa on myös painotuseroja. PBL:ää perustellaan kognitiivis-konstruktivisella oppimiskäsityksellä esim. länsieurooppalaisissa ja pohjoisamerikkalaisissa lääketieteen opetussovelluksissa. Australialaisia sovelluksia perustellaan sen sijaan kokemuksellis-kontekstuaalisilla oppimiskäsityksillä. Yhteistä kaikille lähestymistavoille on, että ongelmien täytyy olla peräisin työelämästä ja ammatillisista käytännöistä. Oppimista hyvin ohjaavien ongelmien laatiminen onkin yksi ongelmaperustaisen oppimisen kulmakivi. Yleensä opettajat suunnittelevat opiskelun alkuvaiheen ongelmat, mikä ei kovin pitkälle riitä. Työelämän asiantuntijat pitää kyetä integroimaan ongelmien suunnitteluun mahdollisimman aikaisessa vaiheessa.

Epäilyjä ja kysymyksiä

Pahimmat epäilyt ja ennakkoluulot liittyvät ongelmaperustaisen oppimisen soveltamiseen tieteenalapohjaiseen opetukseen. Tieteenaladustajat pelkäävät opetuksen muuttuvan liian käytäntöpohjaiseksi ja kadottavan tieteellisyyden. Lääketieteen PBL-kokemusten luulisi tekevän luulot tyhjiksi, mutta epäilijät vetoavatkin lääkärikoulutuksen ammatillisuuteen. Vahvistusta käsityksille saadaan siitä, että muidenkin onnistuneiden PBL-kokeilujen taustalla näyttää olevan vahva professionaalisuuden painotus. Kun ammattikorkeakoulutkin ovat kiinnostuneet PBL-opetussuunnitelmastrategiasta, ongelmaperustaista oppimista kritisoidaan myös koulutusideologisesti väritynein sanakääntein: eihän yliopisto-opetus voi olla ammatillista, koska sen on oltava tieteellistä. Miksi sitten tieteellisyys ja ammatillisuus pitäisi asettaa vastakkain, kun kokemukset osoittavat päinvastaista? Am-

matit tieteellistyvät ja tieteet ammatillistuvat - eikö tieteenalan professoerustan selkiyttämisen pitäisi johtaa myös tieteenalaperustan selkiyttämiseen?

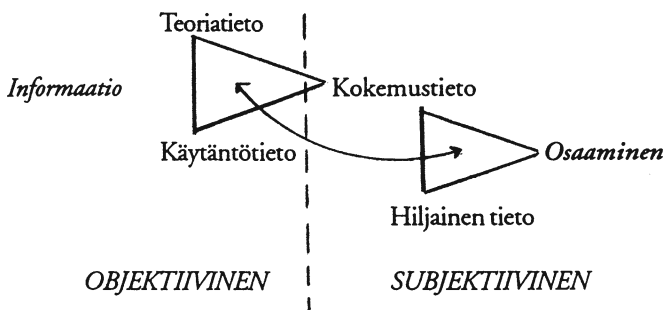
Taustalla vaikuttavat vanhat dikotomiat: akateemisuuden ja ammatillisuuden, teorian ja käytännön vastakkainasettelu opetuksessa. Väittely siitä, kumpi pitää opettaa ensin, teoria vai käytäntö, ei ole tuottanut tuloksia olipa opetus rakennettu kuinka päin tahansa. Ongelmaperustaisen opettamisen soveltamisessakin on sama sudenkuoppa vastassa. Ne, jotka eivät ole kunnolla perehtyneet PBL-filosofiaan, uskovat, että opetuksessa aloitteen on saamassa käytännön koulukunta ja tieteellisyys menetetään teorian opetuksen (luennoinnin) vähenemisen myötä. On myös vakavasti otettavaa PBL-kritiikkiä: miten ongelmaperustaista oppimista voi soveltaa tieteenaloilla, joihin osallistuu paljon sivuaineopiskelijoita? Millä tavalla ongelmaperustainen oppiminen kyetään organisoimaan, jos opiskelijoilla on paljon suorituksia vastaavista tieteenalaohjelmista muissa yliopistoista tai avoimen korkeakoulun opinnoista? Miten vanhan ja uuden opetussuunnitelman sisällöt ja suoritukset ovat keskenään vertailukelpoisia? Pitäisikö yliopistoissakin siirtyä näyttöarviointiin, jotta osaamisen taso voitaisiin aina varmentaa?

Osaan kysymyksistä voidaan vastata suoraan, osaan ei voida vastata kuin hyväksymällä ajattelutavan muutos, jonka PBL tuo mukanaan. Esimerkiksi pääaineopiskelijoista pitäisi pitää parempaa huolta kuin sivuaineopiskelijoista, toisin sanoen PBL-tutoriaaleista hyötyisivät vain pääaineopiskelijat ja sivuaineopiskelijat osallistuisivat muuhun ko. tieteenalan opiskeluun. On eri asia identifioitua omaan tieteen- ja ammattialaan kuin hakea tukea sivuaineesta omalle pääaineelle. Ns. valintatarjottimen ylläpitäminen ja korvaavien suoritusten hyväksyminen tekee PBL:n soveltamisen hyvin vaikeaksi. Mutta onko vika PBL:ssä vaiko arvosanojen keräämisen tavassa? Varmistaako suuri valinnaisuuden ja suoritusten määrä, että olennaiset asiat todella osataan? Peruskysymyksenä onkin, mitä yliopistossa pitäisi oppia ja mitä osata työelämään siirtymisen vaiheessa. Niinpä ongelmaperustaisen opiskelun kannattajien pulmana ei ole vain PBL:n käyttökelpoisuuden todistelu. Perusteluissa täytyy mennä aina tieto- ja oppimiskäsitysten juuriin saakka.

Tiedosta osaamiseen

Tiedon muodostuksen perusteluissa teoria ja käytäntö jaetaan tavallisesti propositionaaliseen väitetietoon ja proseduraaliseen menetelmätietoon. Vastaavia jaotteluja ovat käsitteellinen (deklaratiivinen) ja käytännöllinen (praktinen) tieto tai erottelu symbolisen ja esineellisen tiedon välillä. Jaottelut eivät tee eroa tiedon epistemologian ja ontologian välillä. Toisin sanoen missä tai kenen hallussa tieto on, ja miten joku voi hankkia ja tuottaa tietoa sekä soveltaa sitä johonkin. Käsitteellisen tiedon lähteet ja käsitteitä käyttävän subjektin ajattelu on heikosti erotettu toisistaan samoin kuin tekemisen kohde ja tekijän toiminta. Käsitteellisen tiedon oletetaan yhtä hyvin olevan teoreettisissa teksteissä kuin käyttäjänsä mielessäkin. Vastaavasti käytännöllisen tiedon oletetaan sisältyvän yhtä lailla tekemisen kohteeseen kuin tekemiseenkin. Kun erottelu tehdään, teoria- ja käytäntötiedon dikotomia muuttuu triangelin (kuvio 1) muotoon, jonka kolmannen ulottuvuuden muodostaa subjektin kokemustieto (Poikela 2000). Samalla erottuu se, mikä tiedossa on objektiivista, yksilön ulkopuolella olevaa, ja mikä subjektiivista, yhä persoonallisempaa yksilön kokemukseen ja osaamiseen sisältyvää.

Kuvio 1. Informaatio, tieto ja osaaminen



Kuvio jäsentää, mistä ongelma- ja perustaisessa oppimisessa on perimiltään kysymys. Vasemmanpuoleinen kolmio kuvaa koulutuksen maailmaa ja oikeanpuoleinen kolmio työn ja ammatin maailmaa. Oppimisen perustana ovat ongelmat laaditaan yhteiskunnallisen ja

työelämän todellisuuden pohjalta. Opetuksen tehtävänä on ohjata ongelmien käsittelyä siten, että oppija kykenee integroimaan tarvittavaa teoria- ja käytäntötietoa oppimisen prosesseissa. Integroinnin tuloksena on kokemustieto, joka on luonteeltaan hyvin pysyvää verrattuna käytännöstä irrotettuun muistitietoon tai teoreettista ymmärrystä vailla oleviin elämyksiin.

Prosessikuvauksena kuvio kertoo, miten *informaatio* muuntuu tiedon muuntamisen vaiheiden kautta *osaamiseksi*. Informaatiolla tarkoitetaan mitä tahansa ”tietoa”, jonka yksilö kohtaa aistimiensa välityksillä. Teoriatieto sen sijaan on käsitteelliseen ja symboliseen muotoon muokattua informaatiota, joka muuntuu yksilölle merkitykselliseksi tiedoksi vasta sen prosessoinnin kautta. Käytäntötietoa edustavat konkreettiset asiat kuten ihmisen rakentama kone, jossa tieto on esineellistetyssä muodossa tai vaikkapa muurahaispesä osana luontoa, jolloin kyseessä on orgaaninen ja ekologinen tieto. Samoin kuin teoriatieto myös käytäntötieto vaatii prosessointia, sillä esineet ja organismit eivät tule ymmärretyksi ilman havaintoja, käsitteitä ja kokeiluja.

Teorian ja käytännön välinen muuntelu (ajattelu ja tekeminen) tuottaa kokemustietoa, jonka muodostaminen on mahdollista vain oppijassa itsessään. Oppiminen ja tutkiminen kietoutuvat toisiinsa tiedon hankinnan, jäsentämisen ja muokkaamisen prosesseissa, jolloin oppijassa itsessään tapahtuu ajattelu- ja toimintatapojen muuttumista. Teorian muodostus edellyttää kokeilua käytännössä ja käytännön ymmärtäminen vaatii käsitteellistä tietoa. On tärkeää havaita, että kokemus ei ole yhtä kuin käytäntö kuten arki ajattelussa usein esitetään. Teoria voi olla kirjoissa, tietoverkoissa ja asiantuntijoilla samoin kuin käytäntö esineissä, ympäristössä tai ainutkertaisissa tilanteissa (vrt. Järvinen ym. 2000). Kirjat voi sulkea ja tilanteet jättää taakseen. Vain kokemuksen voi ottaa sisäistyneenä mukaansa, jolloin oppimisessa on tärkeintä huolehtia siitä, että kokemustieto muodostuu mielekkäällä tavalla.

Koulutuksen pitäisikin tuottaa hyviä noviiseja, joilla on riittävä kokemuspohja työtä ja ammattia varten. Työelämässä oppiminen jatkuu, jolloin hankittuun kokemustietoon yhdistyy alati lisääntyvä hiljainen tieto, ja tuloksena on korkeatasoinen ammatillinen osaaminen. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan mihin tahansa korkeatasoiseen osaamiseen liittyvää taitamista, jota on vaikea ja jopa mahdotonta

pukea sanalliseen muotoon. Esimerkiksi käsityöammateissa on paljon osaamista, joka voi siirtyä ekspertiltä noviisille vain seuraamisen ja tekemisen prosessissa. Hiljainen tieto voi liittyä myös yhteistoi-
mintaan, jolloin ryhmä voi yhdessä saada aikaan jotakin, mihin yksilöt eivät erikseen kykene eikä harjaantumaton ryhmä yllä.

Kuvio kertoo myös oppimisen ja osaamisen ajallisesta ja kontekstuaalisesta siirtymästä. Vaatimus ammatissa tarvittavan osaamisen tuottamisesta ei kohdistukaan enää vain koulutukseen, vaan myös siihen, miten oppiminen jatkuu työssä ja miten työnsä ja ammattinsa hallitsevien osaaminen (sanallinen ja sanaton tieto) kytetään ottamaan yhteiseen käyttöön. Osaamisen täytyy välittyä työnsä aloittavien noviisien käyttöön, jolloin se tukee aloittelijoiden oppimista ja ammatillista kehittymistä. Sen täytyy välittyä myös koulutukseen, millä on suuri merkitys nimenomaan ongelmien suunnittelussa PBL-ope-
tusta varten.

Kokemuksen ja osaamisen tuottamisen näkökulmasta formaalinen koulutus on vaikean haasteen edessä. Miten ja missä määrin ammatin vaatima osaaminen (hiljainen tieto mukaan lukien) kytetään tavoittamaan mahdollisimman hyvin jo koulutuksen aikana? Ongelmaperustaisessa oppimisessä dilemma yritetään ratkaista ottamalla oppimisen lähtökohdaksi todelliset, työssä ja ammatissa kohdattavat ongelmatilanteet. Soveltamisesta ei suinkaan seuraa, että teoreettisen tiedon opiskelu voitaisiin jättää vähemmälle huomiolle. Päinvastoin teoretiedolta edellytetään entistä korkeampaa laatua, koska ilmiöitä ei tyydytä vain selittämään. Ongelmanratkaisun täytyy johtaa myös teorian soveltamiseen, jolloin samalla kertaan tulee testattua niin tiedon kuin ratkaisumallinkin pätevyys.

Oppimiskäsitykset ja ongelmanratkaisu

Ongelmaperustaisen oppimisen malleja perustellaan konstruktivisilla, jonka taustalla on kognitiivinen psykologia ja oppimisteoria. Toinen perustelu liittyy kontekstualismiin, jonka ytimenä ovat toiminnan psykologian ja kokemuksellisen oppimisen havainnot. Myös humanismilla on suuri vaikutus PBL-opetukseen siirtymisen vaiheessa etenkin kun halutaan irtisanoutua epäkelvoksi katsotusta behaviorismista ja korostaa oppimis- ja opetusprosessin vuorovaikutteisuutta. Beha-

viorismistakaan PBL ei ole täysin vapaa, sillä soveltajat eivät aina ole päässeet irti piilovaikutuksista, joita on kertynyt niin kouluaikaisissa kuin aikuisiän oppimiskokemuksissakin (Cowdroy 1994). Toisaalta opetuksessa voidaan yhä soveltaa tiettyjä käyttäytymistieteellisiä perusteita. Esimerkiksi ei ole aivan yhdentekevää minkälaisessa fyysisessä tilassa ja sosiaalisessa ympäristössä opetus on järjestetty.

Oppimisteoreettiset suuntaukset (kuvio 2) voidaan erotella niiden fokuksen (ytimen), metaorientaation (tiedon tehtävän), arvioinnin ja ongelmanratkaisun tapojen perusteella (Poikela & Poikela 1997, 1999). Vertailun avulla pyritään osoittamaan, että suuntauksilla on edelleen selitysvoimaa oppimisen ilmiöiden ymmärtämisessä. Esimerkiksi mainostajat tuntevat hyvin ihmisten refleksiivisen (ehdollisen) käyttäytymisen mallit. Mainoksen tehtävä on kuitenkin vain viedä sanoma perille, jolloin sen metaorientaationa on yksinkertainen tiedon-siirto lähettäjältä vastaanottajalle.

Kuvio 2. Oppimisteoreettiset suuntaukset

Teoria-suuntaus	Moderni muoto (esim.)	Fokus	Meta-orientaatio	Arviointi	Ongelmanratkaisu
Behaviorismi	mainonta- ja mallioppiminen	refleksio	transmissio	ulkoinen kontrolli	tavoitekeskeisyys
Kognitivismi	konstrukttiivinen oppiminen	kognitio	transmissio/transaktio	tiedon hallinta	ratkaisukeskeisyys
Eksperialismi	kontekstuaalinen oppiminen	reflektio	transaktio/transformaatio	osaamisen arviointi	prosessikeskeisyys
Humanismi	yhteistoinnallinen oppiminen	interaktio	transmissio/transaktio/transformaatio	interaktion laatu	kommunikatiokeskeisyys

Eniten oppimiskäsityksiä erottelee suhtautuminen oppijan rooliin oppimisen ja opetuksen arviointiprosessissa. Kun oppijan subjekti on rajattu kokonaan prosessin ulkopuolelle, paljastuu behavioristinen ajattelutapa. Opetus organisoidaan oppijan ehdollisen käyttäytymisen perusteella ja kontrolloidaan päätekkäyttäytymistavoitteiden mukaan. Metaorientaationa on transmissio (tiedonsiirto), jolloin oppiminen on enemmän tehtävien suorittamista kuin ongelmanratkaisua. Mikäli tiedon siirtämiseen liittyy arviointia, kyse on ulkopuolisen kontrolloijan vaatimasta palaute- tai mittaustehtävästä.

Ehdollistaminen ja yksisuuntainen tiedonsiirto eivät voi johtaa vaativien ongelmien käsittelyyn, ja aidon ongelmaratkaisun ja sen edellyttämän prosessin sijaan kyse on *tavoitekeskeisestä* oppimistavasta. Oppimisen kohteena olevien ongelmien yksinkertaistaminen ja soveltaminen yhdessä oppiaineessa vain yhden opettajan toimesta johtaa nopeasti kvasi-PBL:ään, jolla ei ole kokonaisopetuksessa suurempaa merkitystä kuin monilla muilla aikaisemmilla kokeiluilla (esim. yhteistoiminnallinen oppiminen). Opetuksen perusmuotona säilyy ja vahvistuu yksin oppimisen ja yksin opettamisen kulttuuri.

Oppimisen fokuksen siirtyminen refleksiosta kognitioon (tiedon konstruointi) avaa mahdollisuuden aitojen ongelmien käsittelylle. Kognitiivinen näkemys sisältää kuitenkin ristiriidan suhteessa tiedon metaorientaatioon. Oppiminen saatetaan organisoida vain transmission perustalta, jolloin ongelman reflektointi on sallittu vain sisältöavoitteiden suunnassa. Toisin sanoen reflektio on alistettu halutun kognition muodostukselle. Kun myös arvioinnissa keskitytään vain tiedon hallintaan, oppijoiden luovalle omatoimisuudelle jää vain vähän tilaa. Rationaalinen ongelmaratkaisu kehittää kuitenkin opiskelijoiden analysointi- ja päättelytaitoja, jotka auttavat kohtaamaan monia työelämän sisällöllisiä ongelmia. Kognitivismista ”jalostettu” konstruktivinen oppimiskäsitys antaa enemmän tilaa oppijoiden reflektiivisyydelle, jolloin ongelman käsittely voi ylittää transaktion (vuorovaikutteisen tiedon käsittelyn) tasolle.

Kognitiivis-konstruktivisissa lähestymistavoissa korostuu *ratkaisukeskeisyys*. Tärkeämpää on ratkaista kohteena oleva sisältöongelma kuin pysähtyä tutkimaan yksilöiden ja ryhmän oppimista haittaavia tai edistäviä prosessitekijöitä. Tyypillisin sovellus on Schmidtin (1983) seitsemän askeleen malli, josta arvioinnin vaihe puuttuu kokonaan.

Siitä johdettuihin malleihin on lisätty kahdeksantena tai yhdeksäntenä vaiheena myös arviointi (Barrows 1985, Woods 1994). Konstruktivismi nostaa reflektion ja arvioinnin tärkeäksi osaksi oppimista, mutta ei aivan oppimis- ja opetusprosessin keskiöön. Viime kädessä arviointi on kriteeri, joka kertoo, millaista oppimiskäsitystä PBL:n soveltamisessa noudatetaan.

Eksperientialistisessa eli kokemuserustaisessa (Anderesen et al. 1995) oppimisessa reflektio on oppimisen fokuksessa ja siten ensisijainen suhteessa kognition muodostukseen. Reflektio on avain niin emotionaalisten, sosiaalisten kuin kognitiivistenkin ilmiöiden ymmärtämiseen oppimisessa. Tunteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvät jännitteet eivät ole ohitettavissa, vaan ne on käsiteltävä silloin, kun ne esiintyvät. Ongelmanratkaisuun, oppimisprosessiin ja ryhmädynamiikkaan liittyviä asioita joudutaan käsittelemään monin tavoin, jolloin tiedonkäsittely perustuu vähintäänkin transaktioon ja voi yltyä aina transformaation (persoonan muuntumisen) tasolle. Arvioinnin ytimenä on reflektointi, joka kohdistuu oppijan omaan ja ryhmän yhteiseen toimintaan sekä toiminnan perusteisiin. Oppimisen prosessi-ongelmien käsittely on vähintäänkin yhtä tärkeää kuin substanssi-ongelmien ratkaiseminen, ts. ratkaisut voivat odottaa, kunnes oppimisen esteet on poistettu. Oppijat oppivat oppimaan, jolloin opiskelu on vastaisuudessa paljon tehokkaampaa.

Reflektio oppimistoiminnan ytimenä korostaa *prosessikeskeisyyttä* kertoen, että ongelmat on laadittu ja valittu ensisijaisesti oppimista ja vasta sitten ratkaisua varten. Australialaiset PBL-asiantuntijat pitävätkin ongelmaperustaisen oppimisen yleisimpänä mallina Kolbin sykliä (esim. Little 1996), jossa reflektiivinen havainnointi muodostaa olennaisen osan oppijan toimintaa. Coles (1991) puolestaan lukee ongelmaperustaisen oppimisen kontekstuaaliseen oppimiseen samoin kuin kokemuksellisen oppimisenkin. Mezirow (1991) osoittaa kriittisen reflektion olevan transformatiivisen oppimisen ytimessä. Reflektion avulla yksilö voi muuttaa käsitystään niin tiedosta ja ympäristöstä kuin itsestäänkin ja omasta toiminnastaan suhteessa muihin ihmisiin. Linköpingin yliopistossa tuotetun PBL-mallin (ks. kuvio 3, s. 112) ytimenä on arviointi, joka liittyy jokaiseen ongelmanratkaisun vaiheeseen. Malli kertoo oppimisen olevan reflektioivaa ja arvioivaa kauttaaltaan kaikissa ongelmaperustaisen oppimisen vaiheissa.

Kuvatut teoriasuuntaukset selittävät oppimista yksilöpsykologisin termein. Humanismi sen sijaan nostaa esiin oppimistoiminnan sosiaalipsykologiset määrittäjät. Toki humanistinen psykologia kuvaa oppimista myös yksilöllisin termein esim. oppijan tai opettajan ominaisuuksia määritellen, mutta sen fokus on selkeästi kommunikatiivisen toiminnan alueella. Interaktio (vuorovaikutteinen toiminta) kuvaa oppimisen sosiaalisia ja humaaneja elementtejä: dialogia, viestintää, vuorovaikutusta, ilmapiiriä ja oppimistilanteeseen vaikuttavia arvo- lähtökohtia. Humanistinen oppimiskäsitys edustaa itsessään kriittistä ja transformaatio-orientoitunutta ajattelua, mutta humanistiset asenteet voidaan omaksua hyvin monella tavalla. Behaviorismista irtisanoutuminen voi tapahtua enemmän sanojen kuin tekojen tasolla, jolloin opetuksen transmissioitehtävästä ei aidosti kyetä irtautumaan. Transaktion tasolla voidaan toimia myös siten, että itse ongelmaa ei ole tarkoitus ratkaistakaan, vaan se on keino käsitellä mielenkiinnon kohteena olevia prosessi- ja ryhmädynaamisia ongelmia.

Humanistisen lähestymistavan *kommunikaatiokeskeisyys* luo perustaa yhteiselle ongelmankäsitteilylle ja -ratkaisutavalle. Humanismin tavoitteena on kyseenalaistaa vallitsevat oppimiskäsitykset ja luoda entistä sosiaalisempia oppimisympäristöjä. Kriittisyydellä on erityistä merkitystä tietotekniikkaan perustuvan opetusteknologian yleistymisen myötä, jolloin on vaikea vetää rajaa teknologian ja ihmisten ehdoilla toimivien koulutus- ja opintojärjestelmien välille. Kriitikille on tilaa, koska tietoteknisiä oppimisympäristöjä rakennetaan yhtä lailla perinteisen tiedon transmissio- kuin transaktioitehtävänkin puitteissa.

Ongelmanratkaisumallit ja ohjaaminen

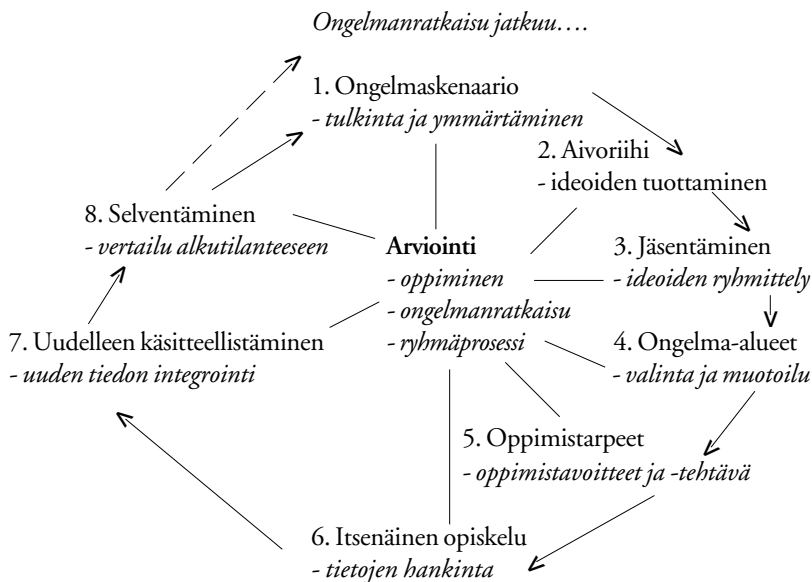
Ongelmanratkaisun rationaalisuutta korostavissa kognitiivisissa askelmalleissa (esim. Schmidt 1983) oppiminen alkaa annetusta ongelmasta. Ongelmaa käsitellään ryhmä- eli tutoristunnossa ja se voi olla esimerkiksi potilastapaus. Annettu tapaus täsmennetään ensin ongelmaksi ja ideoidaan aivoriihessä tuottamalla aikaisempaa tietoa aktiivisia selitysvaihtoehtoja. Seuraavissa vaiheissa selitysyrietykset analysoidaan ja jäsenellään oppimistavoitteiden ja -tehtävien muotoon.

Tämän ensimmäisen ohjatun istunto- eli tutorointivaiheen jälkeen alkaa itseopiskelun vaihe, jonka aikana opiskelijat hankkivat tietoa ongelmanratkaisua varten yhdessä asettamiensa tavoitteiden pohjalta. Seuraavan istunnon alussa uutta tietoa syntetisoidaan jäsentäen ongelmaa uudelleen, jonka jälkeen arvioidaan ratkaisua ja oppimisprosessia (jos arvioidaan, sillä Schmidtin 7-jump -mallissa arviointia ei ole esitetty lainkaan). Tämän jälkeen voidaan siirtyä uuden ongelman käsittelyyn.

Kokemukselliseen oppimiseen perustuvissa syklimalleissa ongelmien skaala on laajempi, jolloin lähtökohtana voi olla skenaario-ongelma (Silen et al. 1993), jonka käsittely johtaa ideoinnin ja jäsentelyn kautta täsmennettyjen ongelma-alueiden määrittelyyn, valintaan ja muokkaamiseen oppimistehtäviksi. Oppimistehtävät ohjaavat syklin alku- ja loppupuoliskojen välistä tiedonhankintaa, jonka opiskelijat tekevät yksin, pareissa tai pienissä ryhmissä. Syklin toinen puoli on ongelman uudelleen jäsentämistä, minkä jälkeen siirrytään tarkastelemaan skenaariota oppimisen lähtökohtana ja tehdään päätelmiä syklin jatkumisesta. Arviointi esitetään koko ongelmanratkaisuprosessin ytimenä, jolloin se tarkoittaa palautteen antamista ja yhteistä arviointia syklin jokaisessa vaiheessa ja ryhmäistuntojen lopussa.

Askel- ja syklimallien väliset painotuserot tuottavat erilaisia ohjauskäytäntöjä. Kognitiivisissa malleissa korostuvat substanssiongelman rationaalinen ratkaiseminen ja tuotoksen arviointi. Syklimalleissa taas arvioinnin ollessa jatkuvaa kyetään helpommin kiinnittämään huomiota myös prosessiongelmiin, jotka nousevat esiin tarpeena kehittää oppimisen, kommunikaation ja ryhmätyöskentelyn taitoja. Kun Schmidtin askelmalli on pelkistetty kuvaus PBL:n teknisestä ja metodisesta toteutuksesta, niin Linköpingin yliopiston ongelmaskenaario (kuvio 3) on pedagogisesti perusteltu syklimalli (Poikela, S. 1998) pohjautuen viime kädessä Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malliin.

Kuvio 3. Ongelmaperustaisen oppimisen skenaariomalli



Ongelmanratkaisusykli alkaa skenaarion esittämisestä, jonka tehtävänä on kantaa oppimista pidemmälle kuin vain yhden syklin eli kahden ryhmäistunnon ajan. Skenaario-ongelmalle ei ole aina selkeää tai yhtä ainoaa ratkaisua. Ongelmankäsittelyä ohjaa tutor-opettaja ryhmäistunnoissa eli tutoriaaleissa, jotka kestävät kerrallaan kaksi, kolme tai korkeintaan neljä oppituntia. Koska ongelmat eivät ole ratkaistavissa vain yhden tiedonalan perusteella, prosessi vaatii integroidaan usean oppiaineen tai tieteenalan sisältöjä.

Syklin alussa opiskelijoiden täytyy pyrkiä yhteisymmärrykseen skenaarioon sisältyvästä perspektiivistä ja ongelmaan liittyvistä käsitteistä. Toisen vaiheen tarkoitus on saada esiin opiskelijoiden aikaisempi tietämys tuottamalla ideoita ongelman käsittelyn mahdollisuuksista. Kolmannessa vaiheessa ideat jäsennellään pääryhmiin, joista neljännessä vaiheessa valitaan oppimisen kannalta tärkeimmät ja aktuaalisimmat ongelma-alueet. Viidennessä vaiheessa etsitään tietämyksen aukkoja ja epäselviä asioita määrittelemällä oppimisen tavoitteet ja tehtävät valitun ongelma-alueen pohjalta.

Syklin kuudennessa, itsenäisen opiskelun vaiheessa opiskelijat siirtyvät yksin- ja pienryhmätyöskentelyyn, mikä tarkoittaa ongelmaan ja oppimistehtävään liittyvään kirjallisuuteen perehtymistä ja muun tiedon hankkimista. Tietoa voidaan hankkia monista lähteistä (ks. kuvio 4), mikä korostaa oppimista tukevan informaatio- ja tietoympäristön suurta merkitystä. Tiedonhankinta itsessään on monimutkainen ja vaativa prosessi, johon sisältyy alusta saakka tutkivan oppimisen elementit. Opiskelijoita onkin harjaannutettava itsenäiseen tiedonhankintaan. Koska tiedon etsintää ohjaa ongelmasta johdettu oppimistehtävä ja -tavoite, opiskelijat eivät myöskään etsi mitä tahansa aiheeseen liittyvää tietoa, vaan oppiminen on selkeän tavoitteellista. Ohjauksen ansioista opiskelijoista tulee yhä taitavampia tiedon käsittelijöitä ja itseohjautuvampia opiskelijoita.

Seuraavan tutoriaali-istunnon alku eli syklin seitsemäs vaihe on käytännön testi sille, miten hyvin itsenäinen opiskelu on onnistunut ja kuinka hyvin ongelma kyetään käsitteellistämään uudelleen. Itseopiskelun tuloksena hankitun tiedon pitäisi johtaa valitun ongelma-alueen ja oppimistavoitteiden uudelleen integrointiin ja synteisiin. Viimeistään siinä vaiheessa paljastuvat opiskelutaidon puutteet: oppimistavoitteiden määrittely edellisessä tutoriaalissa on voinut olla heikkoa eikä opiskelijoilla ole ollut selvää kuvaa siitä, mitä tietoa pitäisi etsiä ja mistä. Tiedonhankinnan taidot voivat olla puutteelliset. Opiskelijat eivät ehkä hallitse edes kirjaston ja tietoverkkojen käyttöä, jos siihen tarvittavaa opastusta ei ole järjestetty tai se on ajoitettu väärin tiedon tarpeisiin nähden.

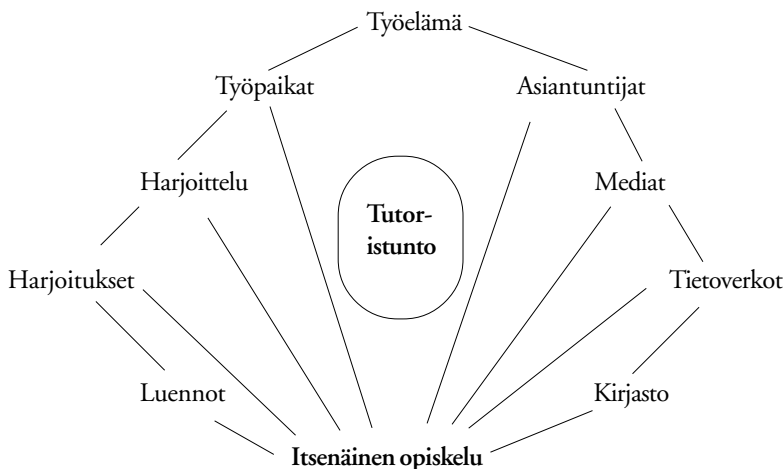
Kahdeksannessa vaiheessa palataan skenaarioon ja alkutilanteeseen, jolloin kuva ongelmaratkaisun ja oppimisen etenemisestä selkiytyy ja luodaan pohjaa prosessin jatkamiseen. Vaikka arviointi kuuluukin jokaiseen vaiheeseen refleктоivan keskustelun merkityksessä, on jokaisen tutoriaalın lopuksi syytä käydä erikseen palaute- ja arviointikeskustelu, jolloin oppijat saavat tarpeellista tietoa omasta oppimisestaan, ryhmäprosessista ja ongelmanratkaisusta.

Ongelmaskenaarion tehtävänä on kantaa ongelmanratkaisua ja arvioinnin tehtävänä on kantaa oppimisprosessia. Prosessin ohjaamisen ja tutoroinnin merkitys on siinä, että nämä kaksi perustehtävää kyetään viemään läpi ratkaisemalla niin substanssiin kuin sosiaaliseen kontekstiinkin liittyvät ongelmat.

Ongelmaperustainen opetussuunnitelma

Ongelmaperustaisen oppimisen opetussuunnitelma voidaan pelkistää yksinkertaiseksi protomalliksi (kuvio 4). Oppimisen ytimenä on tutoriaali eli ryhmäistunto, joka koostuu 7–9 opiskelijasta ja tutor-opettajasta. Istuntoja on 1–2 kertaa viikossa ja ne kestävät samassa kokoonpanossa aihekokonaisuuden ajan. Toinen ratkaiseva elementti on istuntojen välinen itsenäinen opiskelu, jonka aikana opiskelijat hankkivat tietoja monista lähteistä. Yhteinen ja kaikille sama tiedonhankinta kohdistuu perustavaan tietokirjallisuuteen, jolloin tavoitteena on riittävän teoreettisen ymmärryksen saavuttaminen. Täydentävää tietoa voidaan etsiä jakamalla tietolähteitä oppijoiden kesken, esimerkiksi asiantuntijoita haastatteleamalla, hakemalla tietoa internetistä tai hankkimalla muuta kokemukseen perustuvaa tietoa.

Kuvio 4. Ongelmaperustaisen oppiminen ja tietoympäristö (Poikela 2000)



Varsinkin opiskelun alussa oppijoiden tiedonhankintataidoissa on paljon kehittämisen varaa. Ei voida vain sanoa, että menkää ja etsikää tietoa kirjastoista ja verkostoista. Istunnoissa on syytä keskustella siitä, mistä relevantteihin tietoihin löytyy ja mitkä ovat tärkeimpiä lähteitä.

Tiedonhankinta ja tietoympäristöihin perehtyminen vaatii käytännön perehdyttämistä, missä myös informaation käsittelyn ammattilaiset voivat olla opiskelijoiden ja opettajien tukena.

Uudesta tavasta integroida yhteis- ja itseopiskelu seuraa esittävän opetuksen, esimerkiksi luentojen määrän ratkaiseva väheneminen ja omatoimisen tiedonhankinnan lisääntyminen. Luennoista tulee, kuten harjoituksista ja harjoittelusta, oppimisen resurssi kirjallisuuden ja muiden tietolähteiden tapaan. Luentojen ja harjoitusten sisältöön kohdistuu uusia laatuvaatimuksia, koska ne on sovittava ja ajoitettava tutoriaaleissa ja itseopiskelussa käsiteltäviä ongelmanratkaisutarpeita varten.

Samasta syystä oppimisympäristöön kohdistuu laatuvaatimuksia, koska materiaalista täytyy olla hyötyä ongelmanratkaisussa. Seurauksena on, että relevanttia kirjallisuutta, teoriaklassikoita tai muutoin pätevää aineistoa pitää olla saatavilla vanhentuneen materiaalin joustaessa arkistoihin. Myös opiskelijoiden itse tuottaman materiaalin merkitys kasvaa, koska oppiminen perustuu myös toisilta oppimiseen. Virtuaalisten oppimisympäristöjen (esim. WebCT) merkitys kasvaa kurssien ohjaamisen, aineistojen löytämisen, käsittelyn ja arvioinnin foorumeina sekä mitä erilaisimpien tiedontarpeiden ja informaatiolinkkien vaateina.

PBL-opetussuunnitelmassa opettajat eivät selviä yksin kurssien suunnittelijoina ja toteuttajina, vaan PBL edellyttää laajaa yhteistyötä oppilaitosten henkilöstöryhmien välillä. Oppimisen organisointi lakkaa olemasta vain oppijoiden ja opettajien välinen asia, koska oppimista varten on organisoitava paljon muutakin kuin vain oppitunnit luentoineen, ryhmäopiskeluineen ja niihin liittyvine lukemisineen. Paradoksaalista kyllä, mitä itsenäisemmin opiskelijat opiskelevat sitä enemmän he tarvitsevat ohjausta oppimiseen ja tiedonhankintaan.

Ongelmaperustaisen oppimisen opetussuunnitelma on pikemminkin jatkuva prosessi kuin kahdeksi tai kolmeksi vuodeksi tarkoitettu asiakirja. Seurauksena on, että opetussuunnitelman rakentamiseen kohdistuvat vaatimukset ovat kaikkien niiden prosessin osallisten vastuulla, joita opiskelijat tarvitsevat opiskellakseen alansa ammattilaisiksi. Keskeinen vaikeus on siinä, että tiedon- ja taidonalojen integroinnin pitää tapahtua ongelmanratkaisun logiikan mukaan eikä vain sisältöjä ja toimintoja yhdistelemällä. Siitä syystä aloittaminen on

vaikeaa ja tarvitaan riittävää dokumentointia, jotta prosessia voidaan parantaa vuosi vuodelta. Identtisiä PBL-opetussuunnitelmia ei ole, koska jokainen oppilaitos rakentaa itsensä näköisiä opetusstrategioitaan ja -käytäntöjään.

Myös opiskelijoiden on tultava tietoisiksi PBL:n perusteista, koska juuri heidän oppimisestaan ongelmanratkaisussa on kyse. Opiskelija ei voi tulla yliopistoon kuin valintamyymälään ottaen kurssi-tuotteen sieltä ja toisen täältä. Sen sijaan hänen kanssaan on neuvoteltava ja sovittava, mitä opiskelu tietyn päämäärän hyväksi tuo tullessaan: työtä, ponnistelua, työskentelyä muiden kanssa ja myös iloa ja innostusta. Ongelmaperustainen oppiminen tuottaa uutta sopimisen ja luottamuksen kulttuuria, jonka tuloksena on aktiivisia, ehkä äänekkäitäkin oppijoita verrattuna perinteiseen hiljaisen yksinopiskelun kulttuuriin.

Opettajien on mietittävä pedagogiset käsityksensä uudelleen, koska PBL vaatii näkemään yksilöiden oppimisen ryhmän läpi: loistava ryhmä tuottaa loistavia oppijoita ja päinvastoin. On turha pohtia, kumpi on ensin, koska ratkaisevaa on prosessi niin yksilöiden kuin ryhmänkin ohjaamisen suhteen. Ryhmään kuuluu aina myös ns. ongelmayksilöitä, jotka voivat ohjaamattomassa ryhmässä pilata koko ryhmän toiminnan. Mutta myös heidät voidaan osallistaa tutor-opettajan ja ryhmän yhteisin toimin. Myös oppimis- ja opetusprosessin tukihenkilöstön on mietittävä roolinsa uudelleen, koska opiskelijat ja opettajat tulevat heidän ”reviirilleen” uudella ja aktiivisella tavalla.

Opettajille vaikein vaihe PBL-opetussuunnitelman käyttöön ottamisessa on heiltä vaadittu ammatti-identiteetin muutos. Tieteentutkimuksen ja oppiaineen substanssia tai taitokokonaisuutta opettaneen asiantuntijaopettajan ei ole helppo muuntaa tutoropettajaksi, jonka asiantuntemus on yhtäläillä oppimisprosesseissa ja niiden ohjaamisessa ja johtamisessa kuin substanssiin liittyvien sisältöjen ja taitojen jakamisessa ja harjoittamisessa. Ehkä haastavinta opettajille onkin ammatillisen osaamisensa jatkuva kehittäminen. Kenelläkään ei ole varaa jäädä saavutetun osaamisensa varaan, vaan jatkuvasti on opittava lisää niin prosessi- kuin substanssitietämyksenkin alueella.

Lähteet

- Andersen, L. & Boud, D. & Cohen, R. 1995. Experience-based learning. In Foley, G. (ed): *Understanding adult education and training*. Dydney: Allen & Unwin.
- Barrows, H. 1985: *How to design a problem-based curriculum for the preclinical years*. New York: Springer.
- Coles, C. 1991. Is problem-based learning the only way? In Boud, D. & Feletti, G. (eds): *The Challenge of Problem-Based Learning*. London: Kogan Page.
- Cowdroy, R.M. 1994. Concepts, constructs and insights: the essence of problem-based learning. In Chen, S.E. & Cowdroy, R.M. & Kingsland, A.J. & Ostwald, M.J. (eds): *Reflections on Problem-Based Learning*. Australian PBL Network. Sydney.
- Järvinen, A. & Koivisto, T. & Poikela, E. 2000: *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Little, P. 1996. *Designing Programs and Problems for Learning*. Workshop material. Problem-Based Learning Assessment and Research Centre. Australia: University of Newcastle.
- Poikela, E. 2000. Ongelmaperustainen oppiminen – haaste kirjastoille? Teoksessa Niinikangas, L. (toim.). *Koulu kirjastossa – kirjasto oppimisympäristönä*. Opetushallitus. Bjt Kirjastopalvelu Oy. Gummerus. Saarijärvi.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1999. Kriittisyys ja ongelmaperustainen oppiminen. Julkaisussa Järvinen-Taubert, J. & Valtonen, P. (toim.): *Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa*. Tampere: Juvenes-Print. Tampereen yliopistopaino Oy.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1997. Conceptions of learning and knowledge – impacts of the implementation of problem-based learning. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik – Austrian Journal for Higher Education* 21 (1). 8–22.
- Poikela, S. 1998. *Ongelmaperustainen oppiminen – uusi tapa oppia ja opettaa?* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Ross, B. 1991. Towards a Framework for Problem-Based Curricula. In Boud, D. & Feletti, G. (eds.): *The Challenge of Problem-Based Learning*. Kogan Page. London.
- Schmidt, H.G. 1983. Problem-Based Learning: rationale and description. *Medical Education*. 17 (1), 11–16.
- Silen, C., Domeij, D., Göransson, A., Kjellgren, K., Tornvall, M.L., Qvicker-Andersson, M. 1993. *Kvalitativ integrerad examination för högskolans vårdutbildning*. Hälsouniversitet. Linköping.
- Woods, D.R. 1994. *Problem-Based Learning; how to gain the most from PBL*. McMaster University. Kanada: Hamilton.

Jorma Virtanen

ONGELMAPERUSTAISEN OPETUSSUUNNITELMAN RAKENTAMINEN

Ongelmaperustaista oppimista on sovellettu monilla aloilla, mutta yllättävää kyllä, ei paljoakaan kasvatustieteen aloilla. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan varhaiskasvatuksen yksikkö on siinä suhteessa käynnistänyt pioneerityön ryhtyessään kehittämään opetussuunnitelmaansa ongelmaperustaisen oppimisen periaatteiden pohjalta. Seuraavassa tarkastellaan ongelmaperustaisen opetussuunnitelman kehittämisen lähtökohtia, kehittämisen päävaiheita ja opetussuunnitelman muotoutumista varhaiskasvatuksen (aikaisemmin lastentarhanopettajan) koulutusohjelmassa lukuvuonna 1999–2000. Tarkastelu etenee kronologisesti kehittämistyön käytännöissä kertyneen dokumenttiaineiston pohjalta. Sitä, miten ongelmaperustaiseen oppimiseen siirtymisen alkuvaikeudet ovat kohdattavissa, pohditaan artikkelin lopussa lähinnä kehittämistyöhön osallistumisen näkökulmasta.

Kehittämishaasteet

Akateemisen lastentarhanopettajan koulutuksen historia on vielä lyhyt. Ratkaisevan sysäyksen koulutuksen yliopistollistamiselle antoi valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko ja sen kirvoittama keskustelu keväällä 1990. Eduskunnan tuolloin ilmaiseman kannan mukaan lastentarhanopettajien koulutuksen tuli olla kiinteässä yhteydessä muuhun opettajankoulutukseen. Sen vuoksi koulutus tuli siirtää yliopistojen kasvatustieteellisiin tiedekuntiin. Pian tämän jälkeen valmistui opetusministeriön asettaman lastentarhanopettajien yliopistokoulutuksen työryhmän (1992) muistio, jossa esitettiin lastentarhanopettajien 120 opintoviikon laajuiseen kasvatustieteelliseen korkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen aloittamista yliopistoissa. Tam-

pereella lastentarhanopettajien yliopistollinen koulutus käynnistyi syksyllä 1995.

Lastentarhanopettajien koulutus on tämän jälkeen elänyt murrosten ja opetussuunnitelmallisten siirtymävaiheiden aiheuttamien muutosten ristipaineissa. Koulutuksen siirtyminen yliopistoon merkitsi lisääntyviä vaatimuksia erityisesti varhaiskasvatuksen tutkimukselle ja tieteelliselle koulutukselle sekä sovittautumista kasvatustieteellisen koulutuksen sisällöllisiin ja hallinnollisiin rakenteisiin. Samalla on kannettu huolta lastentarhanopettajien koulutuksen tuottamasta ammatillisesta osaamisesta. (Opinto-opas 1995–1996, Uudistuvan koulutuksen opetussuunnitelma 1994, Varhaiskasvatuksen kehittyvä asiantuntijuus 2000.)

Vuosina 1998–1999 koulutusyksikkö osallistui kahteen laajaan arviointiin, joista toinen kohdistui yliopistoissa annettavan opettajan-koulutuksen (Jussila & Saari 1999) ja toinen Tampereen yliopiston opetuksen arviointiin (Lehtinen ym. 2000). Kumpaankin arviointiin liittyi myös laaja yksikön itsearviointiprosessi, joka teki näkyväksi koulutuksen opetussuunnitelmaan sekä opetuksen laatuun liittyviä kehittämishaasteita (Varhaiskasvatuksen kehittyvä asiantuntijuus 2000).

Lastentarhanopettajan koulutuksen tutkintovaatimukset (Opinto-opas 1999–2000) näyttävät tässä yhteydessä eräänlaisena kompromissina, jossa tieteellisyys ja ammatillisuus on puettu perinteisen yliopistollisen tutkimuskaavan rakenteisiin. Käytännössä sen toteuttaminen toimivana opetussuunnitelmana on kangerrellut. Opetus on opiskelijapalautteen mukaan koettu pirstaleiseksi, kontaktiopetusta on ollut jopa liikaa, harjoittelun ja teorian toisiinsa kytkeminen ei kaikilta osin ole toiminut. Tieteellinen koulutus ja tutkimukseen perustuva opetus on vielä hakenut toimivia muotojaan. Haasteena on kuitenkin kouluttaa sellaisia varhaiskasvatuksen asiantuntijoita, jotka ovat valmiita käsittelemään jatkuvasti muuttuvan yhteiskunnan ja kasvatuksen vaatimuksia. Tämän vuoksi tarvitaan uusia tapoja kouluttaa ihmisiä, joilla on välineitä kohdata varhaiskasvatuksen muuttuva kenttä ja lastentarhanopettajan työ. (Varhaiskasvatuksen kehittyvä asiantuntijuus 2000.)

Esteitä ja vaikeuksia

Koulutuksen opetussuunnitelman sisällöllisen kehittämisen esteet voivat tulla kolmesta suunnasta. Ensimmäinen on se, että korostetaan kaikessa ammatillisuutta. Opetussuunnitelma täytetään hyödyllisiksi miellettyillä kursseilla. Toinen tapa on korostaa kaikessa tieteellisyyttä, tutkijoiden kouluttamista ja painottaa opetussuunnitelmasa tutkimusmenetelmäopintoja. Kolmas tapa on tunkea opintoviikot täyteen luentoja ja harjoituksia, jolloin itseohjattuun opiskeluun ei jää aikaa eikä voimia. (vrt. Lahdes 1984.)

Koulutuksen kehittämiseen liittyy vielä yleisempiä ongelmia: koulutuksessa saatu tieto vanhenee nopeasti ja menettää käyttöarvoaan työelämässä. Koulutuksessa joudutaan vaikean tilanteen eteen, koska viive työn ja koulutuksen välillä kasvaa aivan liian suureksi. Kaikkia työelämän vaatimia tietoja ja taitoja ei ehditä eikä kyetä enää opettamaan. Työ edellyttää ammattilaisilta aiemmasta poikkeavaa osaamista, joka sisältää entistä enemmän tiedon käsittelyä, on yhteistoiminnallista, vaatii ongelmanratkaisutaitoja ja edellyttää jatkuvaa oppimista. Koska työelämän ongelmat eivät noudata oppiaineiden tai tieteenalojen jakoja, on myös koulutuksessa opittava ratkaisemaan ongelmia sellaisessa muodossa kuin niitä kohdataan tulevassa ammatillisessa käytännössä. Yhdeksi uudeksi tavaksi toimia tässä tilanteessa on hahmotettu ongelmaperustainen oppiminen (Problem-Based Learning, PBL).¹ Ongelmaperustaisessa oppimisessa lähdetään siitä, että nopean yhteiskunnallisen muutoksen oloissa on välttämätöntä löytää uudenlaisia keinoja koulutuksen ja työelämän lähentämiseen. (Poikela & Poikela 1997, Varhaiskasvatuksen kehittyvä asiantuntijuus 2000.)

Näin sen teimme

Professori Anna Raija Nummenmaan aloitteesta kolme yksikön opettajaa osallistui keväällä 1999 yliopistopedagogiseen ongelmaperus-

1. Ilmeisesti tarkin käännös englannin- ja ruotsinkielisistä termeistä *problem-based learning* ja *problem-baserad inläring*, on ongelmaperustainen oppiminen. Käsitteenä ongelmaperustainen oppiminen painottuu sekä oppimisen että ongelmanratkaisun prosessiin (Poikela & Poikela 1999, 167).

taisen opetuksen koulutukseen. Koulutus herätti uteliaisuuden: *Oliko ongelma-perustainen oppiminen yksi vastaus koulutuksen ja työn uudenaikaisen lähentämisen haasteeseen myös varhaiskasvatuksen kandidaattikoulutuksessa?* Koulutusyksikössä järjestettiin syksyllä 1999 yhteinen perehdyttämiskoulutus, jossa oli kouluttajana FT Esa Poikela kasvatustieteiden laitokselta. Koulutusjakson jälkeen käynnistyneessä opetussuunnitelman kehittämistyössä, skenaariotyöskentelyssä ja niihin liittyvissä keskusteluissa käsiteltiin varsin kriittisesti ongelma-perustaisen pedagogiikan soveltumista varhaiskasvatuksen opetukseen.

Lähinnä lääketieteellisessä koulutuksessa laajemmin käytetty lähestymistapa haastoi pohtimaan perusteellisesti ongelma-perustaisen pedagogiikan erilaisia lähtöolettamuksia sekä ongelmien olemusta ja niiden merkitystä oppimisprosesseissa. Skenaariotyöskentelyn kuluessa käsitykset opetussuunnitelmasta ja PBL:stä opetussuunnitelman kehittämisen strategiana alkoivat vähitellen jäsentyä.

Opetussuunnitelman kehittämistä on ohjannut kaksi laajempaa tulkintakehystä. Ensinnäkin opetussuunnitelma on ymmärretty oppimisympäristönä, joka muodostuu psykologisten, pedagogisten, teknologisten, kulttuuristen sekä pragmaattisten osatekijöiden muodostamasta kokonaisuudesta. Tässä rakenteessa PBL on nähty opetussuunnitelman pedagogiikkana. Toiseksi opetussuunnitelman heuristisena sisällöllisenä viitekehysenä on ollut Bronfenbrennerin ekologinen kehitysteoria. (Varhaiskasvatuksen kehittyvä asiantuntijuus 2000.)

Ongelma-perustaisen opetussuunnitelman kehittämisen ensimmäinen vaihe varhaiskasvatuksen yksikössä syyslukukaudella 1999 voidaan kuvata seuraavasti:

Vaihe 1. Orientoituminen ongelmaperustaiseen opetussuunnitelmaan

ajankohta	prosessin sisältö
30.08.1999	”Ongelmaperustainen oppiminen mahdollisuuksien maisemana” – koulutuspäivä lastentarhanopettajan koulutuksessa.
15.09.1999	Henkilöstökokous, keskustelu koulutukseen ja sen opetussuunnitelmaan liittyvistä visioista ja strategiasta.
17.09.1999	Ongelmaperustainen oppiminen – koulutuspäivä lastentarhanopettajan koulutuksessa: työskentelymalliin perehtyminen.
24.09.1999	Ongelmaperustainen oppiminen – koulutuspäivä lastentarhanopettajan koulutuksessa: ohjaustyöliien tunnistaminen.
06.10.1999	Henkilöstökokous – päätös lähteä kehittämään uutta opetussuunnitelmaa ongelmaperustaisen oppimisen pohjalta.
15.10.1999	Opetussuunnitelmapäivä lastentarhanopettajan koulutuksessa – uuden opetussuunnitelman työstämisen aloittaminen lähtöskenaariona ongelmaperustainen opetussuunnitelma.
03.11.1999	Henkilöstökokous – keskustelu tiimeistä ja uudeltaisesta organisoinnista työyhteisönä uuden opetussuunnitelman mukaisesti.
01.12.1999	Henkilöstökokous – päätettiin tehdä esitys yksikön nimen muuttamisesta varhaiskasvatuksen yksiköksi.

Kehittämispöcessin kuluessa oivallettiin vähitellen, että ongelmaperustaisessa oppimisessä tiedon saavuttamisen tavat ja keinot poikkeavat huomattavasti ainejaotteluun perustuvasta oppimisestä, jossa jokaista oppiainetta opiskellaan yksittäisenä ja erillään luonnollisesta ammatillisesta kontekstista. Useita oppiaineita opiskellaan yhtä aikaa, mutta niiden tarjoamaa tietoa on ollut vaikea nivoa kokonaisuudeksi. Ongelmaperustaisessa oppimisessä oleellista on eri tiedonalojen jatkuva yhdistely siten kuin käsiteltävänä olevat ongelmat vaativat.

Oppiminen alkaa ammatilliseen käytäntöön liittyvän ongelman käsittelyllä, ja oppija itse hankkii tietoa tilanteen vaatimalla tavalla. Oppiminen ei tapahdu kuuntelemalla, miten asiat ovat, vaan oman aktiivisen kyselyn ja tiedonhankinnan kautta, mikä mahdollistaa hyvin strukturoituneen tietoperustan muodostumisen ja perusteellisen oppimisen. Näin ongelmaperustainen opetussuunnitelma poikkeaa ratkaisevasti oppiainejaottelulle perustuvasta opetussuunnitelmasta. Laajimmillaan toteutettuna ongelmaperustaisuus merkitsee yksittäisten oppiaineiden integroimista opetuksessa. Tämä on mahdollista hahmottamalla ammatillisesta käytännöstä nousevia keskeisiä ongelma-alueita ja ammattilaisen työssään tarvitsemia osaamisalueita. Oppiminen organisoidaan niiden ympärille eikä yksittäisiin oppiaineisiin kuten perinteisessä opetussuunnitelmassa.

Opetussuunnitelman perusyksikkönä ja oppimisen lähtökohtana ovat ongelmat. Niitä voidaan kuvata pulmallisina ilmiöinä, jotka oppijoiden on tarkoitus ratkaista. Ongelmien tavoitteena on haastaa oppijat toimintaan. Ongelma voi olla tapaus, tehtävä tai skenaario. Se voi olla hyvinkin laaja, ja sille ei ole aina olemassa yhtä selkeää ratkaisua. Ongelmien käsittely vaatii tietoa usealta alalta, ja puhtaasti yhden tieteenalan tieto tulee esille ainoastaan silloin, kun ongelman käsittely ja ratkaisu sitä vaativat. (Poikela 1998.)

Opetussuunnitelman ytimessä on siten ongelma, joka vastaa mahdollisimman pitkälle todellista tilannetta varhaiskasvatuksessa. Sen taustalla on aina todellisen elämän ilmiö eli konkreettiseen ammatilliseen käytäntöön liittyvä tilanne. Ongelman käsittelyssä pyritään tietämistä ja taitamista integroimaan laajasti. Tarvittavaa tietoa sovelletaan poikkitieteellisesti mahdollisimman monelta aiheeseen tai teemaan liittyvältä alueelta. Ongelmaperustaisen opetussuunnitelman kehittämisen toinen vaihe kevätlukukaudella 2000 voidaan kuvata pääpiirteittäin seuraavasti:

Vaihe 2. Uuden opetussuunnitelman työstäminen

ajankohta	prosessin sisältö
10.01.2000	Opetussuunnitelmapäivä – opetussuunnitelmatyöskentelyn tavoitteiden ja aikataulun selkiyttäminen. Keskustelu: Mitä tämä meiltä edellyttää? Opetussuunnitelman jäsentämistä. Asiantuntijaryhmistä sopiminen.
11.02.2000	Opetussuunnitelmapäivä – ongelmaskenaarioiden muotoilu
17.03.2000	Opetussuunnitelmapäivä – ongelma-perustaisen opetussuunnitelman perusteet ja ensimmäisen opintovuoden opintojaksot
05.04.2000	Henkilöstökokous – keskustelu yksikön uudesta hallinnollisesta kehittämismallista. Todettiin, että syksyllä uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä yksikön pitäisi organisoitua uudella tavalla
14.04.2000	Opetussuunnitelmapäivä – uuden opetussuunnitelman perusteet, jatkosuunnittelun suuntaviivat, sopimus ohjatun opetuksen määristä
04.05.2000	Opettajankoulutuslaitoksen laitosneuvosto päätti esittää uuden opetussuunnitelman kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekunta-neuvoston vahvistettavaksi
05.05.2000	Opetussuunnitelmapäivä – keskustelu arvioinnista
29.05.2000	Opetussuunnitelmapäivä – sovittiin opintojakso-oppaiden osalta, että opetussuunnitelmatyöryhmä työstää ensimmäisen opintojakson oppaan.
30.05.2000	Tiedekuntaneuvoston päätös opetussuunnitelmaan tulevista muutoksista lukuvuodeksi 2000–2001.

Ongelma-perustaisen oppimisen käynnistämisen ja soveltamisen problematiikan oleellinen osa on se, sovelletaanko strategiaa koko opetussuunnitelmassa vai vain osassa sitä. Vaikka ongelma-perustaisen

oppimisen edut tunnustettaisiinkin, organisaation tasolla saatetaan olla haluttomia siirtymään kerralla ja kokonaan sen käyttöön. (Poikela 1998.) Opetussuunnitelmallisen kehittämishankkeen toteutuksen kannalta oli oleellista juuri se, että opettajankoulutuslaitoksen laitosneuvosto päätti kokouksessaan 4.5.2000 esittää tiedekuntaneuvoston vahvistettavaksi lastentarhanopettajien koulutuksen lukuvuoden 2000-2001 alusta aloittavien opiskelijoiden ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvan opetussuunnitelman. Samoin tiedekuntaneuvosto päätti kokouksessaan 30.5.2000 hyväksyä opetussuunnitelmaan tulevat muutokset lukuvuodeksi 2000–2001 laitoksen esityksen mukaisesti.

Taustateorian soveltaminen

Erilaisten tieto- ja oppimiskäsitysten ja ongelmaperustaisen oppimisen soveltamistapojen välillä on yhteytensä. Yhteydet löytyvät taustateoreettisten käsitysten lisäksi soveltamisen avainkohdista, opetussuunnitelmasta, ongelmien muotoilusta ja luonteesta, arvioinnin asemasta ja siitä miten oppimista ohjataan. Taustateoreettisten käsitystensä osalta opetussuunnitelmat ovat luokiteltavissa kolmeen erilaiseen epistemologiseen kategoriaan eli metaorientaatioon. Tämän jaotteen avulla voidaan tarkastella erityyppisten opetussuunnitelmien ominaispiirteitä ja kuvata myös muutosta siirryttäessä tiedon jakamisen traditiosta kohti oppijan oman aktiivisen roolin korostamista. (Poikela 1998.)

Ensimmäinen metaorientaatio on *transmissio-orientaatio*, joka heijastaa modernin ajan mekanistista ajattelua. Oppiminen kuvataan tiedon siirtämisenä ja opetuksen tehtävänä on oppijan toimintaan vaikuttaminen siten, että koulutuksen avulla saadaan aikaan tietynlaisia reaktioita ja tiettyä käyttäytymistä. Opetus organisoidaan oppiainekeskeisesti, ja opetustilanteessa opettajan rooli on keskeinen. Oppimista ei käsitetä henkilökohtaisena kokemuksena, vaan tietämisen katsotaan olevan luonteeltaan yleistä ja objektiivista.

Toinen epistemologinen kategoria on *transaktio-orientaatio*, joka perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen. Siinä oppiminen nähdään tiedon konstruointina, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ja dialogisissa ympäristön kanssa. Yksilö nähdään rationaalisenä ja kykenevänä

älylliseen ongelmanratkaisuun. Opetus ei noudata aina yhden oppiaineen sisältöjä, vaan voi olla luonteeltaan monitieteistä. Opettamisessa ei tehdä selkeää eroa yksilöllisen ja sosiaalisesti tapahtuvan oppimisen välillä. Opettajan roolina on pyrkiä vahvistamaan oppijoiden ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä. Vaikka opetuksen muodot voivat olla yhteistoiminnallisia, opettaja on kuitenkin vastuussa sisältöjen valinnasta ja tavoitteiden muotoilusta. Oppimista ei nähdä tiedonsiirtona, vaan tiedolla on subjektiivinen luonne, ja se liittyy kokemukseen. Yhteisöllisen ongelmanratkaisun merkitys oppimisessa on keskeinen.

Kolmas epistemologinen kategoria on *transformaatio-orientaatio*, joka painottaessaan persoonallista ja sosiaalista muutosta on lähinnä ongelmaperustaisuutta. Siihen sisältyy kolme erityistä orientaatiota. Ensimmäiseksi tavoitteena on opettaa oppijoille sellaisia taitoja, jotka edistävät henkilökohtaista ja sosiaalista kehittymistä. Toiseksi pyrkimyksenä on välittää näkemys sosiaalisesta muutoksesta keinona saavuttaa tasapaino ympäristön kanssa sen sijaan, että sitä pyrittäisiin kontrolloimaan. Kolmantena tavoitteena on transpersonaalinen orientaatio, jonka päämääränä on tasapainoinen vuorovaikutus ympäristön kanssa ja sen ekologinen kunnioittaminen. (Poikela 1998.)

Ongelmaperustaisia opetussuunnitelmia voidaan sisällöllisesti kuvata tarkastelemalla myös niitä tapoja, joilla termit ongelma ja opetussuunnitelma liittyvät toisiinsa. Bob Ross on tehnyt eron ongelmasuuntautuneiden (*problem-oriented*), ongelmaperustaisten (*problem-based*) ja ongelmanratkaisupainotteisten (*problem-solving*) opetussuunnitelmien välillä:

- 1) Ongelmasuuntautuneet opetussuunnitelmat ovat niitä, joissa ongelmia käytetään niiden sisällön (ja menetelmän) valintakriteerinä,
- 2) Ongelmaperustaiset opetussuunnitelmat ovat niitä, joissa kurssin sisällönä (sen osana) on opiskelijoiden työskentely ongelmien parissa.
- 3) Ongelmanratkaisupainotteiset opetussuunnitelmat ovat niitä, joissa opiskelijoille annetaan erityistä koulutusta (tai kehittymiskokemuksia) ongelmien ratkaisua silmällä pitäen. (Ross 1999, 44–45.)

Rossin mukaan ongelmasuuntautuneet opetussuunnitelmat voidaan toteuttaa täysin perinteisin keinoin tai niihin saattaa sisältyä jonkin verran (tai ainoastaan) ongelmalähtöistä oppimista ja (mutta

ei välttämättä) ongelmanratkaisutekniikoita. Jälkimmäisiä voidaan käyttää kursseilla, jotka eivät ole ongelmasuuntautuneita tai ongelmalähtöisiä. Ongelmaperustaisen opetussuunnitelman toteutuessa täydellisesti opiskelija oppii ongelman parissa työskennellessään etsimään ja tunnistamaan tiedon, joka on omaksuttava ongelman ratkaisemiseksi. Tämä kääntää yliopistoissa ja korkeakouluissa esiintyvän ongelmanratkaisumenetelmän pääläelle. Tavallisessa menetelmässä oletetaan, että opiskelijoilla on jo tieto, jota ongelman käsittelyyn tarvitaan ennen kuin he aloittavat työskentelyn ongelman parissa. Ongelmaperustaisessa menetelmässä tiedon tarve nousee työskentelystä ongelman parissa. (Ross 1999.)

Alla on pelkistetyksi kuvattu lukuvuonna 1999–2000 työstetty varhaiskasvatuksen ongelmaperustainen opetussuunnitelma ensimmäisen opintovuoden opintojaksojen ja niiden laajuuden (opintoviikkoina) osalta:

Vaihe 3: Varhaiskasvatuksen ongelmaperustainen opetussuunnitelma: Orientoituminen lapsuuden maailmaan, varhaiskasvatukseen ja sen toimintaympäristöihin

(1. opintovuosi)

P1	Ongelmaperustainen oppiminen ja oppimisympäristö	5 ov
P2	Lapsen arki suomalaisessa yhteiskunnassa	5 ov
P3	Varhaiskasvatus tieteenä ja tutkimuskohteena	5 ov
P4	Yksilö, elämäntietä ja kasvatus	5 ov
P5	Lapsi kehittyvänä toimijana	5 ov
P6	Lapsuuden ja varhaiskasvatuksen toimintaympäristöt (harjoittelua)	5 ov
V1	Valinnainen opintojakso	

(*Opinto-opas 2000–2001, 54, ks. myös Opinto-opas 1999–2000.*)

Opiskelijan näkökulma ja oppimisen konteksti ovat kullakin opintojaksolla opetuksen keskiössä. Oppimisympäristössä korostuvat opiskelijan rooli aktiivisena tiedon hankkijana ja konstruujana, oppimiskontekstin merkitys ymmärtämisessä ja kokemuksen merki-

tys oppimisessa. Oppimisympäristön perustana on ongelmaperustainen, opiskelijakeskeinen pedagogiikka.

Opiskelijat työskentelevät tutoropettajien ohjaamissa tutorryhmissä:

- tutorryhmässä on 12 opiskelijaa ja 1–2 tutoropettajaa
- ryhmä tutkii ja selvittää yhdessä opintojaksoon liittyviä kysymyksiä, ongelmia tai skenaarioita
- käsiteltävät ongelmat tai kysymykset on suunniteltu siten, että niiden tutkimisen kautta omaksutaan opintojakson keskeiset sisällöt
- ryhmä määrittelee omat oppimistavoitteensa ja opiskelijat vastaavat omasta oppimisprosessistaan
- opintojakson tutoropettajat ovat opiskelijoiden oppimisprosessin tukijoina ja resurssina. (Peda-opas 2000–2001, 3.)

Alkuvaikeuksien kohtaaminen

Lukuvuoden 1999–2000 aikana on työstyetty opetussuunnitelmaa ongelmaperustaisen oppimisen pedagogisia ideoita soveltaen. Skenaariotyöskentelyn teemoina ovat olleet varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen asiantuntijuus, opetussuunnitelma ja tutorin rooli. Skenaariotyöskentelyssä ja niihin liittyvissä keskusteluissa on käsitelty ongelmaperustaisen pedagogiikan soveltamista erityisesti varhaiskasvatuksen opetukseen. Uusien perspektiivien käyttöönotto on ollut sekä kognitiivisesti että emotionaalisesti vaativa, ponnistusta edellyttävä prosessi. (Varhaiskasvatuksen kehittyvä asiantuntijuus 2000.)

Ongelmaperustaisen oppimisen soveltamisen ja käyttöönottamisen alkuvaiheessa voidaan kohdata ainakin kolmentyyppisiä vaikeuksia (Poikela 1998). Ensinnäkin ongelmaperustaista oppimista voidaan yrittää soveltaa ainoastaan uutena opetusmetodinä, jolloin vanhat käsitykset opettamisesta ja oppimisesta on helppo säilyttää ennallaan ja oppimisen ja ongelmanratkaisun prosessuaalinen luonne jää tavoittamatta. Jos ongelmanratkaisun lopputuloksen tavoittelu painottuu oppimisprosessin kustannuksella, voidaan puhua pikemminkin ratkaisu- kuin ongelmaperustaisesta oppimisestä.

Toiseksi voi olla niin, että ongelmaperustaisen oppimisen soveltaminen ei tuo automaattisesti mukanaan muutosta oppimiskulttuurissa, vaikka aiemmat opetusmuodot korvataan tutoristunnoissa työskentelyllä ja korostetaan opettajaa ohjaajana sekä oppijoiden kykyä itseohjautuvuuteen. Jos arviointiin ja opetussuunnitelman kehittelyyn ei kiinnitetä riittävästi huomiota, muutos jää puolitiehen eikä tuota niin hyviä tuloksia kuin olisi mahdollista.

Kolmanneksi voi käydä niin, että hankaluuksia kohdataan, vaikka ongelmaperustainen oppiminen ymmärrettäisiin koko opetussuunnitelman muuttamisen strategiana. Ongelmia syntyy silti, jos oppimisprosessin sosiaaliin tekijöihin tai ammatillisen käytännön kontekstiin opetussuunnitelman perustana ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota. (Poikela 1998.)

Ongelmaperustaiseen oppimiseen siirryttäessä olisi sekä oppijoiden että opettajien kyettävä käsittelemään myös aiempien opettamiseen ja oppimiseen liittyvien merkitysperspektiivien muutos. Vanhat käsitykset eivät enää toimi, kun oppimiseen omaksutaan uudenlainen asenne. Ongelmaperustainen oppiminen ei tarkoita ainoastaan erilaisten mallien käyttöönottoa ja soveltamista, vaan sillä on monenlaisia vaikutuksia koko organisaation tasolla.

Oleellista on koko toiminnan uudelleen arvioiminen ja organisointi, koska kaikki organisaation toiminnat olisi saatava palvelemaan ongelmaperustaisen oppimisen, opetuksen ja suunnittelun integroinnin periaatetta. Oppiaine- ja tieteenalaperustainen opetussuunnitelma olisi hajotettava ja koottava uudelleen, ei enää erillisiin oppiaineisiin, vaan ammatillisesta käytännöstä nouseviin ongelma-alueisiin perustuen. Opetussuunnitelman tehtävänä onkin tällöin palvella ensisijaisesti oppimista, ei ainoastaan opettajan työtä. Itse asiassa ongelmaperustaisen oppimisen käyttöönotto edellyttää koko oppimiskulttuurin muutosta. (Poikela 1998.)

Myös varhaiskasvatuksen yksikössä on kohdattu edellä mainittuja vaikeuksia ongelmaperustaisen oppimisen soveltamisessa ja käyttöönottamisessa uuden opetussuunnitelman kehittämisen alkuvaiheessa. Ongelmaperustaista oppimista ei ole yritetty soveltaa ainoastaan uutena opetusmetodina, jolloin vanhat käsitykset opettamisesta ja oppimisesta säilyisivät ennallaan ja oppimisen ja ongelmanratkaisun prosessiluonne jäisi tavoittamatta. Ongelmanratkaisun lopputulok-

sen tavoittelua ei ole haluttu painottaa oppimisprosessin kustannuksella.

Toisaalta voi todeta sen, ettei ongelmaperustaisen oppimisen soveltaminen ole automaattisesti tuonut mukanaan muutosta oppimiskulttuurissa. Aiempia opetusmuotoja on korvattu tutoristunnoissa työskentelyllä ja opettajan asemaa ohjaajana ja oppijoiden kykyä itseohjautuvuuteen on korostettu. Samalla on arviointiin (esim. Perä-Rouhu 2000) ja opetussuunnitelman jatkokehittelyyn kiinnitetty paljon huomiota, millä on pyritty siihen, että muutoksessa ei jäädä puolitiehen. Kolmanneksi on havaittu se, että ongelmaperustainen oppiminen tai opetussuunnitelma ei itsessään takaa menestyksellistä oppimiskulttuurin muutosta, vaan antaa siihen mahdollisuuden.

Käytännössä ongelmaperustaiseen oppimiseen siirtyminen edellyttää poikkeuksellista sitoutumista niin opiskelijoilta kuin koko henkilökunnalta. Ongelmaperustainen oppiminen on ajateltu koko opetussuunnitelman ja koulutusyksikön muutoksen strategiaksi. (Poi-kela 1998.) Tämä sitoutuminen tuo esiin koulutusyksikön voimavarat työyhteisönä. Varhaiskasvatuksen yksikössä on nyt kohdattu nämä alkuvaikeudet ja edetty vaiheeseen, jossa ensimmäistä varhaiskasvatuksen ongelmaperustaista opetussuunnitelmaa ollaan toteuttamassa.

Lähteet

- Jussila, J. & Saari, S. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11.
- Lahdes, E. 1984. Varhaiskasvatus ja kasvatustiede. Teoksessa M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatustutkimus Suomessa. Helsinki. Lastensuojelun Keskusliitto, 19–33.
- Laitosneuvoston pöytäkirjat. 1999–2000. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Lastentarhanopettajien yliopistokoulutuksen työryhmän muistio. 1992. Opetusministeriön työryhmien muistioita 18. Helsinki. Opetusministeriö.
- Lehtinen, E. & Kess, P. & Stähle, P. & Urponen, K. 2000. Tampereen yliopiston opetuksen arviointi.

- Muistiot henkilöstöpalaverista. 1999–2000. Tampereen yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Lastentarhanopettajakoulutus.
- Muistiot opetussuunnitelman työstämisestä. 1999–2000. Tampereen yliopisto. Lasten-tarhanopettajan koulutus.
- Opinto-opas 1995–1996. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Opinto-opas 1999–2000. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Opinto-opas 2000–2001. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Peda-opas 2000–2001. Tampereen yliopisto. Lastentarhanopettajakoulutus.
- Perä-Rouhu, H. 2000. Ryhmässä tapahtuvan oppimisen arviointi ongelma-perustaisessa oppimisympäristössä. Tutkimussuunnitelma. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1997. Ongelma-perustainen oppiminen, PBL – metodi vai strategia. *Fysioterapia* 2, 9–12.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1999. Kriittisyys ja ongelma-perustainen oppiminen. Teok-sessa Järvinen – Taubert, J. & Valtonen, P. (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkea-koulutuksessa. Tampere. Juvenes Print, 167–185.
- Poikela, S. 1998. Ongelma-perustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? *Ammattikasvatussarja* 19. Hämeenlinna. Tampereen yliopiston opettajan-koulutuslaitos.
- Ross, B. 1999. Kohti ongelmalähtöisten opetussuunnitelmien kehystä. Teoksessa Boud, D. & Feletti, G. (toim.) *Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia.* Suom. J. Birstedt ym. Helsinki. Terra Cognita, 44–52.
- Tiedekuntaneuvoston pöytäkirjat. 1999–2000. Tampereen yliopisto. Kasvatus-tieteiden tiedekunta.
- Uudistuvan koulutuksen opetussuunnitelma. 1994. Siirtymävaihe 1.8. 1994. Tampereen Lastentarhanopettajaopisto.
- Varhaiskasvatuksen kehittyvä asiantuntijuus. Tampereen yliopisto. Lastentarhan-opettajan koulutuksen (KK) opetussuunnitelman

OPETTAJASTA OPPIMISEN TUTKIJAKSI

Tampereen yliopiston lääketieteellisen tiedekunnan opinto-ohjelma muutettiin syksyllä 1994 kokonaisuudessaan ongelmalähtöiseen oppimismenetelmään perustuvaksi (Hakkarainen 1999). Kun tiedekunnassa siirrytään luentovaltaisesta opettamisesta oppijakeskeiseen oppimiseen, kaikkien opettajien on muutettava toimintatapojaan. Tiedekunnan opettajien perehdyttäminen ongelmalähtöiseen oppimismenetelmään ja toimimaan opiskelijaryhmiä ohjaavina tutoreina järjestetään Tampereella tiedekunnan omien opettajien toimesta. Tutorikoulutus on tarkoitettu kaikille tiedekuntaan tuleville uusille opettajille. Niille, jotka aikovat toimia tutoreina, se on pakollinen. Koulutus on kahden iltapäivän mittainen tiivis tapahtuma, jossa harjoitellaan työskentelyä tutorryhmissä.

Kehittämishankkeemme ensisijaisena tarkoituksena oli kartoittaa tutorikoulutuksen riittävyttä selvittämällä, miten ongelmalähtöisen oppimisen periaatteita noudatetaan tutoristunnoissa heti opintojen alussa, jolloin myös opiskelijat ovat jo saaneet perehdytyksen oppimismenetelmään. Hankkeella oli tarkoitus myös korostaa tutoreille ja opiskelijoille ongelmalähtöisen opiskelun periaatteiden tärkeyttä seuraamalla jakson istuntoja ja antamalla palautetta työskentelystä.

Seurannan kokemusten innoittamina päätimme kehittää tutoreiden koulutusta arvioimalla sitä, kuinka hyvin istuntojen tarkkailu soveltuu tutoreiden työskentelyn parantamiseen. Tiedekunnan uusille tutoreille tammikuussa 2000 järjestettyyn peruskoulutukseen osallistuneet opettajat kutsuttiin maaliskuussa 2000 ensimmäisen kerran pidetyn jatkokoulutuksen aloitustilaisuuteen. Tilaisuudessa kerrattiin tutoroinnin yleisiä periaatteita ja pelisääntöjä, käsiteltiin kertyneitä tutorointikokemuksia sekä informoitiin koulutukseen liittyvästä välityöskentelystä. Välityöskentelyssä jokainen opettaja seurasi toisen

opettajan tutoristuntoa käyttäen apunaan kehiteltyä seurantalomaketta. Seurantalomakkeessa oli myös kysymyksiä, joihin oli tarkoitus perehtyä ja vastata myöhemmin ”päiväkirjamaisesti”. Palautetilaisuus pidettiin toukokuussa 2000. Tässä tilaisuudessa käsiteltiin opettajien välityöskentelystä kertyneitä havaintoja ja kokemuksia.

Kehittämishankkeen perusteella voitiin todeta, että solujakson tutoristunnoissa pyrittiin noudattamaan ongelmalähtöisen oppimisen periaatteita. Suurin osa jakson tutoreista pidättäytyi varsinaisesta opettamisesta ja luennoinnista. Näyttää siltä, että lyhyt, intensiivinen tutorkoulutus, johon kaikkien on töittänsä puolesta mahdollista osallistua, antaa riittävät perusvalmiudet toimia tutorina. Kuitenkin seurannasta saatujen kokemusten perusteella vahvistui myös käsitys tutoreiden jatkokoulutuksen tarpeellisuudesta. Koulutuksen kannalta tärkein havainto oli se, että ryhmän toiminnan seuraaminen oli erittäin opettavainen kokemus tarkkailijalle, ja sitä voitiin hyödyntää menetelmänä tutoreiden jatkokoulutuksessa.

Ongelmalähtöinen opiskelu

Lääketieteen lisensiaatin tutkinnon suorittaminen kestää kuusi vuotta. Ensimmäisten kolmen ja puolen vuoden opinnot muodostuvat opintojaksoista ja tutkinnon loppuosa koostuu kliinisistä kursseista (liite 1). Sekä jaksojen että kliinisen sairaalaharjoittelun johtavana ja keskeisenä ajatuksena on eri oppialojen (teoreettisten, kliinis-teoreettisten ja kliinisten) integraatio ja yhteistyö sekä suunnittelu- että toteuttamisvaiheessa. Jaksojen rinnalla etenee alusta lähtien ”kliiniset taidot” -kokonaisuus, jonka tarkoituksena on antaa opiskelijalle lääkärin sekä potilaiden haastattelussa että fyysisessä tutkimisessa tarvittavat perustaidot. Pääpaino on vuorovaikutustaitojen opiskelussa. Kunkin jakson lopussa arvioidaan tavoitteiden saavuttamista kirjallisella tentillä, jonka kysymysten asettelussa on pyritty eri oppialojen integrointiin ja ongelmalähtöisyyteen. Myös kliinisiä taitoja sekä vuorovaikutustaitoja arvioidaan opintojen edetessä. Tiedekunnassa toimii opetuksen laadunvarmistusjärjestelmä, jonka puitteissa opintojaksoja uudistetaan ja kehitetään vuosittain opiskelijoiden ja tutoreiden kokemusten pohjalta.

Opiskelijat aloittavat lääketieteen opinnot kolmen viikon mittaisella johdantojaksolla. Siihen sisältyy kirjaston ja tietokoneiden käytön opetusta, teoriaopetusta, ongelmalähtöisestä oppimisesta sekä runsaasti käytännön ryhmätilanteita, joissa harjaannutaan tutorryhmässä työskentelyyn. Osassa ongelmista ryhmät harjoittelevat myös oppimistavoitteiden määrittelyä seuraavaa tiedonetsintää. Käytännön ryhmätilanteiden harjoittelua on jatkuvasti lisätty sekä määrällisesti että laadullisesti.

Kukin neljän ensimmäisen vuoden opintojakso koostuu 4–10 kliinisestä ongelmasta, jotka ovat opiskelun lähtökohtina, ja joiden ymmärtäminen edellyttää myös taustalla olevien ilmiöiden opiskelua. Opiskelijat on jaettu kahdeksan hengen ryhmiin, joilla on oma tutor. Tutor vaihtuu jokaisen opintojakson jälkeen. Myös opiskelijaryhmän kokoonpanoa muutetaan lukuvuoden aikana.

Ryhmät kokoontuvat tutorin kanssa kaksi kertaa viikossa käsittelemään opintojakson aiheeseen liittyviä ongelmia eli potilastapauksia. Istuntojen välillä opiskellaan itsenäisesti. Tutoristunto kestää noin kaksi tuntia. Jokaisessa istunnossa käsitellään uusi ongelma, jonka pohjalta ryhmä määrittelee itse oppimistavoitteensa. Tämän jälkeen jokainen ryhmän jäsen vastaa itse tiedon hankinnasta. Istunnon alussa jakson ensimmäistä istuntoa lukuun ottamatta jaetaan edellisen istunnon ongelmasta hankittuja tietoja, keskustellaan ja väitellään niin, että asetetut oppimistavoitteet tulevat täytetyiksi. Työskentelyssä on olennaista, että ongelman käsittely on systemaattista ja opiskelijoiden ehdoilla tapahtuvaa. Tämän takia opiskelijat valitsevat keskuudestaan puheenjohtajan ja sihteerin, jotka vaihtuvat joko joka istunnossa tai ongelman vaihtuessa.

Opiskelijat hankkivat tutoristunnossa määrittelemiensä tavoitteiden mukaista tietoa osallistumalla luennoille ja ryhmätöihin sekä lukiemalla kirjallisuutta. Luentojen osuus on vähäinen, noin viisi tuntia viikossa, mutta opiskelijoilla on halutessaan mahdollisuus saada niitä lisää. Lisäksi tiedon hankkimista varten jaksoihin on suunniteltu aiheeseen liittyviä asiantuntijapaneeleja ja tutustumiskäyntejä terveydenhuollon toimipisteisiin. Lisäksi eri oppialoilta on nimetty ns. resurssihenkilöt, joihin opiskelijat voivat suoraan ottaa yhteyttä kohdatessaan vaikeuksia tiedonhankinnassa.

Tutorin tehtävänä on auttaa opiskelijoita hahmottamaan ongelman käsittelyn vaiheet sekä määrittelemään oppimistarpeet ja -tavoitteet. Hän tukee opiskelijoiden oppimisprosessia ohjaamalla ja seuraamalla ryhmän työskentelyä ja oppimista, mutta ei opeta varsinaisia asiasisältöjä. Näin ollen tiedekunnassa toimivalta opettajalta vaaditaan hyvin erilaisia tietoja ja taitoja riippuen siitä, missä roolissa hän kulloinkin toimii. Jaksojen suunnittelijana, ryhmätöiden ja kliinisten taitojen opettajana sekä luentojen pitäjänä hänen tehtävänsä on edustaa oman alansa viimeisintä tietoa ja asiantuntemusta. Toimissaan tutorina häneltä vaaditaan erilaisia ja perinteiselle opetukselle uusia valmiuksia, mm. oppimisteoreettista perustietoa, tietoja ja taitoja ongelmalähtöisen oppimisen periaatteista ja sen toteuttamisesta, ryhmän ohjaamisesta, arvioinnista ja palautteen antamisesta.

Tutorkoulutus maailmalla

Kun tiedekunnassa siirrytään luentovaltaisesta opettamisesta oppijakeskeiseen oppimiseen, kaikkien opettajien on muutettava toimintatapojaan. Kyse ei ole pelkästään tutorina toimimisesta, vaan perusteellinen muutos opettajakunnan työtavoissa edellyttää kokonaisvaltaista kehittymistä opettajana. Tiedekunnan tulisi tarjota opettajilleen työssä oppimisen foorumi, taata tähän riittävät voimavarat, kehittää ja ylläpitää palautejärjestelmää ja antaa tilaisuuksia osallistua opetusohjelman kaikkien osien kehittämiseen ja suunnitteluun (Fullam ja Pomfret 1977).

Kanadalainen Dalhousien lääketieteellinen tiedekunta on soveltanut näitä periaatteita tutoreidensa kehittämiseen siirtyessään traditionaalisesta opetuksesta ongelmalähtöiseen opiskeluun. Tiedekunta järjestää tutoreille työpajatyöskentelyä, ja opettajien osallistuminen tutorointiin otetaan huomioon voimavarojen jaossa. Opiskelijat arvioivat tutorin suorituksen jokaisen jakson aikana ja tämä arvio saateetaan tutorin tietoon. Opiskelijapalautetta käytetään perusteena ylenlyksille ja virkojen vakinaistamisille. Opettajat osallistuvat laajasti erilaisiin suunnittelu- ja hallintotehtäviin, jotka koskevat opetuksen toteutusta. (Kaufman ja Holmes 1996.)

Myös Hollannissa Maastrichtin yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa opettajia koulutetaan jatkuvasti ja tutorointia pyritään

arvioimaan monipuolisesti. Hyvä palaute tutortoiminnassa voi johtaa kehitystehtäviin ja näissä menestyminen ylennykseen ja vakinaistamiseen (Dolmans et al. 1996). Opettajien kouluttamisessa on käytetty useita kuukausia kestäviä ohjelmia, jotka koostuvat kasvatustieteellisiä aiheita käsittelevistä seminaareista – opetustilanteista, joissa ohjaaja on tarkkailemassa koulutuksessa olevaa – ja kehittämisprojekteista (Hewson & Copeland, 1999). Tällaista koulutusta on kuitenkin vaikeaa ulottaa kaikkia opettajia koskeväksi.

Jotta kaikki opettajat saataisiin koulutuksen piiriin, on otettu käyttöön vertaisopettamisen (co-teaching) menetelmä (Orlander et al. 2000). Kliinisen vaiheen lääketieteen opettajat muodostavat työpareja, jotka tarkkailevat toistensa opetusta potilaskierrojen, ryhmäopetusten ja muiden sairaalatyön yhteydessä esiintyvien opetustilanteiden aikana ja antavat palautetta toisilleen. Tässä mallissa parin toinen osapuoli on kokenut opettaja ja toinen opettajanuran alussa oleva klinikko. Mallissa kokenut opettaja toimii tarkkailijana huomattavasti useammin kuin opetustyötä aloitteleva ja antaa siten useammin palautetta. Tässä sovelluksessa on oivallettu tarkkailun voima oppimisessa, mutta sitä ei hyödynnetä täysmääräisesti, koska oppimista enemmän kaipaava tarkkailee vähemmän kuin kokenut opettaja.

Geneven yliopiston lääketieteellinen tiedekunta siirtyi 1995 integroituun ongelmalähtöiseen oppimismenetelmään ja otti samalla käyttöön tutorien koulutusohjelman (Vu et al. 1997). Ohjelma käsitti pakollisen ensimmäisen vaiheen työpajan ja vuoden tutoroinnin jälkeen vapaaehtoisen toisen vaiheen työpajan. Ensimmäisen vaiheen työpajassa oli kolme vaihetta. Kolmen tunnin aikana alkuopetuksessa käsiteltiin uudistettu opetusohjelma, ongelmalähtöisen oppimismenetelmän periaatteet ja seitsenportainen tutoristuntojen työskentelytapa videoituja tutoristuntoja apuna käyttäen. Toisessa vaiheessa koulutettavat kävivät seuraamassa sellaisen jakson tutoristuntoa, jossa he myöhemmin tulisivat tutoroimaan. Kolmannessa vaiheessa osallistujat raportoivat seurannasta toisilleen ja kouluttajalle, keskustelivat havaitsemistaan ongelmista ja yrittivät löytää niihin ratkaisuja.

Toisen vaiheen kolmituntisessa vapaaehtoisessa työpajassa koulutettavat ensin nimesivät kolme vaikeaa tilannetta, jotka he olivat kokeneet tutoroidessaan. Sen jälkeen vastaavia tilanteita tarkasteltiin videoituista tutoristunnoista. Ryhmä keskusteli näkemästään ja pyr-

ki löytämään ratkaisuja. Tämän jälkeen kouluttajat toivat esiin kognitiivisia ja ei-kognitiivisia erityiskysymyksiä, jotka liittyivät kyseisiin vaikeisiin tutorointitilanteisiin.

Geneven koulutusprojektissa on arvioitu koulutuksen vaikuttavuutta tutorin suoritukseen tarkastelemalla koulutukseen osallistuneiden ja osallistumattomien tutoreiden saamia opiskelija-arvioita (Baroffio et al. ym. 1999). Tutkimustulosten perusteella voitiin päätellä, että ensimmäisen vaiheen koulutuksen jälkeen opettajien tutorointisuoritukset olivat opiskelija-arvioiden perusteella pääsääntöisesti hyviä tai erinomaisia. Toisen vaiheen suorittaneiden tutoreiden alkuarviot olivat parempia kuin niiden, jotka jättivät koulutuksen pakolliseen ensimmäiseen vaiheeseen. Tämä kuvastaa sitä, että motivaatio on tärkeä tekijä hyvässä tutoroinnissa.

Sekä ensimmäisen että toisen vaiheen koulutus antoi yleisiä valmiuksia tutorointiin. Erityisesti toinen vaihe lisäsi valmiutta avustaa opiskelijoiden oppimisessa ja oppimiskokonaisuuksien hahmottamisessa. Sekä ne tutorit, jotka osallistuivat molempiin koulutusvaiheisiin, että vain pakollisen koulutuksen valinneet saivat yhä parempia opiskelija-arvioita tutorointikokemuksen karttuessa. Tässäkin tutkimuksessa voitiin vahvistaa aikaisempi havainto, että jatkuva arviointi ja palaute sekä opiskelijoilta että työtovereilta on keskeinen tekijä tutoriksi kasvamisessa (Dolmans et al. 1993).

Tässä kuten muissakin tutorien koulutusta käsittelevissä tutkimuksissa, jouduttiin toteamaan, että koulutuksella on vaikeaa vaikuttaa tutoreiden kykyyn antaa palautetta opiskelijoille (Kaufman ja Holmes 1996). Tutkimuksen päätelmä oli, että tehokkaaksi tutoriksi kehittyminen edellyttää kolmen vuoden aktiivista tutorointia.

Tutorkoulutus Tampereella

Tampereen lääketieteellinen tiedekunta alkoi uudistaa opetustaan vuonna 1991 ns. varhaisen kliinisen jakson puitteissa, jolloin integrointia ja ongelmalähtöistä oppimismenetelmää sovellettiin yhdeksän opintoviikon kokonaisuudessa. Opettajille järjestettiin tällöin useita koulutustilaisuuksia. Aluksi niissä vieraili kouluttajina mm. McMasterin ja Maastrichtin tiedekuntien opettajia. Myöhemmässä vaihees-

sa hyödynnettiin oman yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan asiantuntemusta.

Nykyisin tutorkoulutus järjestetään tiedekunnan omien opettajien toimesta. Tutorkoulutuksen ensimmäinen vaihe on tarkoitettu kaikille tiedekuntaan tuleville uusille opettajille, ja lähes kaikki osallistuvat siihen. Koulutus on kahden iltapäivän mittainen tiivis tapahtuma, jossa harjoitellaan työskentelyä tutorryhmissä. Koulutustilaisuuden alussa käydään lyhyesti läpi ongelmalähtöisen oppimisen ja systemaattisen ongelmaratkaisun peruseriaatteet. Tämän jälkeen osallistujat jaetaan 5–7 hengen ryhmiin harjoittelemaan, ensimmäisenä päivänä ei-lääketieteellisen ja toisena päivänä lääketieteellisen ongelman ratkaisua. Yksi ryhmän jäsen toimii tutorina, yksi puheenjohtajana, yksi sihteerinä ja toisinaan yksi tarkkailijana. Rooleja vaihdetaan seuraavana päivänä. Harjoituksen päätteeksi osallistujaryhmät esittelevät sopimansa oppimistavoitteet. Jokainen tietyssä roolissa toiminut kertoo omat kokemuksensa ja saa palautteen toiminnastaan ryhmän muilta jäseniltä. Lopuksi keskustellaan ongelmanratkaisun sujumisesta ja siihen käytetystä metodista. Painopiste tässä koulutuksessa on ongelmankäsitteilyn eri vaiheiden hallinnassa. Tavoitteena on, että koulutettavat omaksuvat systemaattisen ongelmankäsitteilyn periaatteet. Koulutuksessa käsitellään jonkin verran myös ohjaustaitoja, mm. ryhmädynamiikan perusteita. Koulutustilaisuuksista on kerätty palautetta, jonka mukaan uudet opettajat kokevat saaneensa niin hyvät perustiedot, että uskaltavat lähteä tutoroimaan opiskelijoita.

Toimittuaan tutoreina muutamalla jaksolla opettajat toivovat yleensä jatkokoulutusta. Nykyisin jatkokoulutuksena on järjestetty parin tunnin mittainen Tutortuuletus-kokoontuminen kerran lukukaudessa. Joskus näissä tilaisuuksissa on ollut alustuksia, esim. arvioinnista tai palautteen antamisen periaatteista, mutta useimmiten keskustelu on ollut vapaamuotoista.

Tutoroinnin tukeminen

Tutorointi ja valtaosin muutenkin pienryhmissä tapahtuva opiskelu sitoo suuren määrän opettajavoimia. Nykyisin oppialat toteuttavat tutorointia lukukausittain suhteessa virkojensa lukumäärään. Oppialat pyrkivät täyttämään asetetun velvoitteen ja saavat itse päättää,

ketkä kulloinkin tutoroivat ja missä jaksoissa. Ongelmana ovat oppilajien koon vaihtelevuus ja erilainen sitoutuneisuus opetukseen. Oppilajat saavat osan laitosmäärärahastaan perustuen ryhmän tutorointipainokseen. Myös muu osallistuminen opetukseen voi tuottaa laitosmäärärahaa, mutta tutorointi on tässä suhteessa arvokkainta. Tiedekuntaan on perustettu virka, jonka täytössä opetukselliset ansiot asetetaan etusijalle. Tiedekunnan strategiaan on kirjattu, että tällaisia virkoja perustetaan myöhemmin lisää, mutta jo nyt kaikissa virantäytöissä kiinnitetään aikaisempaa suurempaa huomiota monipuolisesti arvioituihin opetusansioihin.

Tutortyöskentelyn keskeinen piirre on ryhmän jokaisen jäsenen, myös tutorin, työskentelyn arviointi ja palautteen antaminen jokaiselle. Ryhmä lähettää jakson päätteeksi palautteensa tutorin työskentelystä opintosihteerille, joka jakaa sen takaisin tutorille, jakson vastuushenkilölle, muille suunnitteluryhmän jäsenille ja tutkinnonsuunnittelutoimikunnalle. Kerran vuodessa opiskelijat valitsevat vuoden opettajan, joka voi kirjata valinnan portfolioonsa ja saa myös pienen rahapalkinnon. Jos opettaja saa toistuvasti huonoja arvioita tutorina toimimisesta, hänen kanssaan keskustellaan ja pyritään löytämään keinoja tilanteen parantamiseksi.

Kun opetuksessa on siirrytty oppialakohtaisista kursseista integroituihin, monialaisiin jaksoihin, muutkin kuin opettajakunnan professorijäsenet ovat saaneet aikaisempaa enemmän suunnittelu- ja toteuttamisvastuuta. Tarkoituksena on ollut ottaa opettajakunnan resurssit laaja-alaisesti käyttöön ja antaa päätös- ja suunnitteluvaltaa niille opettajille, jotka ovat käytännön tutorointityössä. Laajentamalla opettajien toimenkuvaa ja antamalla heille mahdollisuuden monipuoliseen kehittymiseen on pyritty edistämään aitoa siirtymistä ongelmalähtöiseen oppimiseen.

Lähtökohtana työssä oppiminen

Tiedekunnassa tehdyn selvityksen perusteella opiskelijat ovat perillä ongelmalähtöisen oppimisen periaatteista ja tiedostavat oman vastuunsa oppimisestaan (Holmberg-Marttila ym. 1998). Tutoreiden perehdyttäminen ongelmalähtöiseen oppimismenetelmään on keskeistä opiskelun onnistumisen kannalta (Barrows 1988, Holmberg-Martti-

la ym. 1998, Moust et al. 1990). Tampereen lääketieteellisessä tiedekunnassa järjestetty Tutorvalmennus I -koulutus antaa ongelmalähtöisestä oppimisesta perustiedot, joiden avulla opettaja voi aloittaa toimintansa tutorina. Kaikille opettajille tarkoitettu ja tutoreiksi aikoville pakollinen tutorvalmennus on tiedekunnan tietoinen strateginen valinta, jolla halutaan korostaa tutorilta vaadittavaa ammatillista pätevyyttä ohjata tutorryhmiä. Tätä silmällä pitäen koulutus on suunniteltu niin käytännönläheiseksi, että jokaisella siihen osallistuvalla on myös mahdollisuus sen suorittamiseen.

Valmennuksen keskeisenä tavoitteena on antaa jokaiselle omakohtainen kokemus siitä, millaista on työskennellä ongelmalähtöisesti ryhmässä ja miten tutorin toiminta vaikuttaa työskentelyyn. Tilaisuuden lopussa jaetaan nämä kokemukset keskustellen. Tämän lyhyen ja intensiivisen koulutuksen jälkeen useimmat koulutettavat aloittavat melko pian varsinaisen tutoroinnin. Kyse on kokemuksellisesta ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta, joka kuuluu työssä oppimiseen, mikä taas on peruslähtökohta henkilöstön osaamisen ja toimintakyvyn kehittämisessä (Sarala ja Sarala 1998).

Kehittämishankkeemme kohteeksi valittiin opintojakso, jossa aloitetaan täysimittainen ongelmalähtöinen opiskelu heti ongelmalähtöiseen oppimismenetelmään perehdyttävän johdantojakson jälkeen. Tämän jakson nimi on solu ja sen tavoitteena on antaa opiskelijoille perustiedot solun rakenteesta ja toiminnasta solubiologian, molekyylibiologian, kemian, biokemian ja patologian integroiduilla opinnoilla. Tarkoituksena oli korostaa tutoreille ja opiskelijoille ongelmalähtöisen opiskelun periaatteiden tärkeyttä seuraamalla jakson istuntoja ja antamalla palautetta työskentelystä.

Solujaksolla oli syksyllä 1999 yhteensä 10 ryhmää. Kunkin ryhmän tutorityöskentelyä seurattiin yhden istunnon ajan suunnilleen jakson puolivälissä. Kouluttajatutorit (apulaisopettajat Kati Hakkarainen ja Doris Holmberg-Marttila sekä professori Irma Virjo) seurasivat kukin 3–4 ryhmän tutoristuntoja. Istunnon seurannassa käytettiin kouluttajatutoreiden kokemusten ja PBL-Tampere -tutkimusryhmän (Holmberg-Marttila ym. 1998, Virtanen ym. 1999) tulosten perusteella suunniteltua seurantalomaketta. Istunnon lopussa sekä tutor että opiskelijat täyttivät kyselykaavakkeen. Lopuksi kouluttajatutorin havaintojen pohjalta käytiin palaute- ja arviointikeskustelu ryh-

män toiminnasta ja PBL-metodin onnistumisesta. Mikäli tutor halusi, kouluttajatutor antoi palautetta, ohjeita ja tukea tutorille myös kahden kesken.

Seurannassa todettiin, että solujakson istunnoissa pyrittiin noudattamaan ongelmalähtöisen oppimisen periaatteita. Seurattujen tutoreiden toiminnassa ei todettu suuria puutteita. Suurin osa jakson tutoreista pidättäytyi varsinaisesta opettamisesta ja luennoinnista. Kaikki pyrkivät noudattamaan systemaattista ongelmankäsitteilytapaa. Tutoreiden tavat puuttua istuntojen kulkuun vaihtelivat, mutta puuttuminen ei ollut missään ryhmässä liian dominoivaa. Metodien noudattamisessa oli kuitenkin puutteita, johtuen todennäköisesti solujakson ongelmien asetelusta ja luonteesta. Käsiteltävä ongelma saattoi olla liian spesifi edellyttäen opiskelijoilta pohjatietoja, joita heillä ei ollut. Tällöin tutor joutui puuttumaan liikaa ongelman käsitteilyyn.

Puutteita havaittiin myös sekä puheenjohtajien että sihteerien aktiivisuudessa ja toiminnassa. Seuratun istunnon jälkeen käydyssä palautekeskustelussa nostettiin esiin istunnossa havaittuja hyviä ja vähemmän onnistuneita seikkoja. Istunnon seuraamisen ja palautekeskustelun merkitystä tutorille ja opiskelijoille on vaikea arvioida, mutta ainakin niiden avulla kiinnitettiin huomiota tutoristuntojen merkitykseen.

Tutorit tarvitsevat jatkuvaa koulutusta kokemuksen ja taitojen karttuessa. Oppiminen tapahtuu reflektiivisesti jo olemassa olevien ja uusien merkitysskeemojen muodostamisen sekä merkitysskeemojen ja –perspektiivien muuntamisen kautta. Reflektio ei kohdistu vain toimintaan, vaan myös taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, olettamuksiin, arvoihin ja uskomuksiin. Reflektiivisestä asiantuntijuudesta syntyvät teoreettiset tietämyksen tarpeet. (Järvinen ym. 2000.)

Keskustelu ja tiedollinen anti lukukausittain järjestetyissä Tutortuuletus-tilaisuuksissa on jäänyt vapaamuotoiseksi ja pinnalliseksi keskittyen kerta toisensa jälkeen samoihin käytännön ongelmiin, esim. myöhästelyihin ja poissaoloihin. Keskustelua on ollut vaikea suunnata oppimisen peruskysymyksiin – siihen, miten ongelmia todellisuudessa käsitellään ja miten opiskelijat tutoreiden käsityksen mukaan oppivat. Tutortuuletus-tilaisuuksissa on kuitenkin käynyt selvästi ilmi, että palautteen antaminen tutoristuntojen aikana koetaan yleisesti

vaikeaksi. Tässä suhteessa kokemukset ovat yhteneviä muiden ongelmalähtöistä oppimismenetelmää soveltavien tiedekuntien kanssa.

Tehdyn selvityksen, tutorjaksojen opiskelijapalautteiden ja Tutor-tuuletus-tilaisuuksien perusteella päätettiin tutoreiden koulutusta tehostaa. Myös tutorit itse ovat useissa eri yhteyksissä tuoneet julki toiveensa saada lisää koulutusta.

Tutoroinnin laadunvarmistus

Seurannan kokemusten innoittamina päätimme kehittää tutoreiden koulutusta arvioimalla sitä, kuinka hyvin istuntojen tarkkailu soveltuu tutoreiden työskentelyn parantamiseen. Sitä varten solujakson seurantalomaketta yksinkertaistettiin ja jalostettiin omien kokemusten ja yliopistopedagogiikan kurssilta saadun palautteen avulla. Tammi-kuussa 2000 tiedekunnan uusille tutoreille järjestettyyn tutoreiden peruskoulutukseen osallistui 15 opettajaa. Heidät kutsuttiin maaliskuussa 2000 ensimmäisen kerran pidetyn jatkokoulutuksen aloitus-tilaisuuteen, jossa kerrattiin tutoroinnin yleisiä periaatteita ja pelisääntöjä, käsiteltiin kertyneitä tutorointikokemuksia ja informoitiin koulutukseen liittyvästä välityöskentelystä. Tähän Tutorvalmennus II -koulutukseen osallistui yhdeksän opettajaa. Välityöskentelyssä jokainen opettaja seurasi jonkun toisen opettajan tutoristuntoa käyttäen apunaan kehiteltyä seurantalomaketta. Seurannan lopuksi opettaja varautui käymään arviointikeskustelun tutorin ja ryhmän kanssa. Seurantalomakkeessa oli myös kysymyksiä, joihin oli tarkoitus perehtyä ja vastata myöhemmin ”päiväkirjamaisesti”. Välityöskentelyyn osallistui seitsemän opettajaa. Palautetilaisuus pidettiin toukokuussa 2000. Tässä tilaisuudessa käsiteltiin opettajien välityöskentelystä kertyneitä havaintoja ja kokemuksia. Tilaisuuteen osallistuivat kaikki seitsemän välityöskentelyn suorittanutta opettajaa, ja heitä pyydettiin arvioimaan koulutuksen hyödyllisyys.

Tutorkoulutuksen kannalta kehittämishankkeen tärkein havainto oli, että ryhmän toiminnan seuraaminen oli erittäin opettavainen kokemus tarkkailijalle. Koulutustapa noudattaa edellä mainittuja työssä oppimisen periaatteita ja pyrkii toimimaan aikuisen, omassa ammatissaan pitkälle edenneen asiantuntijan ehdoilla. Asiantuntija op-

pii parhaiten ratkaistessaan konkreettisia ongelmia (Knowles 1980). Asiantuntijat oppivat tekemällä, tarkkailemalla omaa ja toisen ammatillaisen suoritusta ja pohtimalla yhteisiä kokemuksia (Schön 1983, Mezirow 1981). Oleellista seurannasta saadun hyödyn kannalta oli mielestämme se, että istuntoa seurattiin lomakkeen avulla analyytisesti ja systemaattisesti ja istunnon kulusta valmistauduttiin antamaan palautetta ryhmälle ja tutorille.

Seurannasta saadussa hyödyssä on kuitenkin erilaisia tasoja riippuen opettajan kokemuksesta opettajana ja tutorina, kasvatustieteellisestä tietämyksestä ja muusta taustasta. Osallistujien mielestä koulutuksesta oli hyötyä ja kaikki pystyivät nimeämään, mitä uutta olivat oppineet. Osanottajat arvioivat, että koulutus antoi hyviä eväitä omaan tutorointiin. Koulutettavat kertoivat myös havainneensa omia toimintatapojaan toisen tutorin toiminnassa ja toisaalta oivaltaneensa toisenlaisten ratkaisujen toimivuuden.

Istuntojen seuraamiseen osallistuminen ei ollut tuottanut käytännön ongelmia. Sen sijaan kouluttajien mielestä seurantalomakkeet olivat pinnallisesti täytettyjä eikä seurantalomakkeen päiväkirjaosuuden tärkeyttä ollut mielletty. Vaikutti siltä, että jatkokoulutus tuli liian aikaisin lyhyen tutorointikokemuksen jälkeen. Seuraavaksi tarkoituksenamme onkin koota ryhmä (8–12) kokeneita, useita vuosia tutoreina toimineita Tutorvalmennus II -koulutukseen. Tämän kokemuksen perusteella päätetään jatkosta. Koulutusta kehitetään myös siten, että aloituskerta kestää yhden tunnin sijasta kaksi tuntia. Tällöin painotetaan enemmän omien tutorointikokemusten reflektointia metodia silmällä pitäen. Lisäksi tulemme panostamaan oppimispäiväkirjan käsittelyyn.

Tiedekunnassa on myös tutoreita, joiden toiminta saa opiskelijoilta toistuvasti huonoja arvioita. Joitakin on tämän takia jopa jouduttu epäämään tutoroimasta. Minkään tiedekunnan voimavarat eivät kuitenkaan riitä siihen, että niiden, jotka eivät kykene, ei tarvitse osallistua opettamiseen. Siksi huonoja arvioita saaneiden opettajien toimintaan puuttumiseen tulee keksiä muita keinoja.

Tutoroinnin onnistumisen kannalta tärkein, myös aikaisemmin esitetty havainto oli, että ongelma määrittelee hyvin pitkälle sen, miten ongelman käsittely onnistuu (Dolmans et al. 1993, Mpofu et al. 1997). Tämän havainnon tekivät sekä tarkkailijat, tutorit että opiske-

lijat. Tiedekunnassa edellytetään kaikkien uusien opettajien osallistuvan tutorvalmennukseen riippumatta siitä, osallistuvatko he varsinaiseen tutorointiin. Professori ei voi suunnitella hyvin toimivia ongelmia, jos hän ei tiedä, miten ongelmaa on tarkoitus käsitellä ryhmissä. Tiedekunta antaa kaikille opettajille mahdollisuuden osallistua jaksojen ja ongelmien suunnitteluun ja tiedon arviointiin jakso-kuulustelujen laatijoina. Opettajien ammattipätevyys on laajentunut opetuksen antajista suunnittelijoiksi ja arvioijiksi.

Yhteenvetona voidaan todeta, että hankkeen ansiosta olemme kehittäneet tutoreiden koulutusta suunnitellen heille jatkokoulutuskokonaisuuden, jonka myötä opettajat seuraavat toistensa työskentelyä. Välittömien oppimiskokemusten lisäksi uskallamme toivoa tutoroinnin laadun parantumista seuranta- ja arviointikäytännön yleistyksen myötä.

Lähteet

- Barrows H. 1988. *The Tutorial Process*. Southern Illinois University, Springfield, II.
- Baruffio A., Kayser B., Vermeulen B, Jacquet J. and Vu N. 1999. Improvement of Tutorial Skills: An Effect of Workshops or Experience? *Acad Med* 74: Suppl. S75–S77.
- Dolmans D., Wolfhagen I. ja Van der Vleuten C. 1996. Long-term stability of tutor performance. *Acad Med* 71:1344–1347.
- Dolmans D., Gijsselaers W., Schmidt H. ja Van der Meer H. 1993. Problem effectiveness in a course using problem-based learning. *Acad Med* 68:207–213.
- Fullan M. ja Pomfret A. 1977. Research on curriculum and instruction implementation. *Rev Educ Res* 47:335–397.
- Hakkarainen K. 2000. Problem-based Learning in Medical Undergraduate Education. Kirjassa *Towards Best Practise: Quality Improvement Initiatives in Nordic Higher Education Institutions*. Nordic Council of Ministers. TemaNord 2000-501.
- Hewson M. and Copeland H. 1999. Outcomes Assessment of a Faculty Development Program in Medicine and Pediatrics. *Acad Med* 74. Suppl. S68–S71.
- Holmberg-Marttila D., Virjo I., Kosunen E. ja Virtanen P. 1998. Ongelmalähtöinen opiskelu lääketieteen opiskelijoiden arvioimana. *Duodecim* 114: 1956–1961.

- Kaufman D. ja Holmes D. 1996. Tutoring in problem-based learning: perceptions of teachers and students. *Med Educ* 30:371–377.
- Knowles M. 1980. *Modern Practise of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents. 13–62.
- Järvinen A., Koivisto T. ja Poikela E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. WSOY, Porvoo.
- Mezirow J. 1981. Critical theory of adult learning and education. *Adult Educ* 32:3–23.
- Moust J., DeGrave W. ja Gijsselaers W. 1990. *The tutor role: a neglected variable in the implementation of problem-based learning*. Kirjassa: *Innovation in Medical Education: an Evaluation of its Present State*. Springer Publishing Company, New York.
- Mpofu D., Das M., Murdoch J. ja Lanphear J. 1997. Effectiveness of problems used in problem-based learning. *Med Educ* 31:330–334.
- Orlander J., Gupta M., Fincke B., Manning M. and Hershman W. 2000. Co-teaching: a faculty development strategy. *Med Educ* 34:257–265.
- Sarala U. ja Sarala A. 1998. *Oppiva organisaatio*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tammer-paino Oy, Tampere.
- Schön D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.
- Virtanen P., Kosunen E., Holmberg-Marttila D. ja Virjo I. 1999. What happens in PBL tutorial sessions? Analysis of medical students' written accounts. *Med Teacher* 21: 270–276.
- Vu N., Bader C. and Vassalli J. 1997. *The redesigned undergraduate medical curriculum at the University of Geneva*. Kirjassa: *Advances in Medical Education*. Scherbpier A, van der Vleuten C, Rethans J and van der Steg A (toim.). Dordrecht, the Netherlands, Kluwer Academic Publishing.

Liite 1. Opintojaksot Tampereen lääketieteellisessä tiedekunnassa

I syksy	1 Johdanto 2 Solu 3 Liikkuminen ja hapen saanti
I kevät	3 Liikkuminen ja hapen saanti jatkuu 4 Lisääntyminen, kasvu ja kehitys 5 Tutkimuksen perusteet
II syksy	6 Ravinto ja ravinnon hyödyntäminen 7 Hormonitoimintaan perustuva säätely 8 Ulkoisten ja sisäisten viestien säätely
II kevät	9 Hyökkäys/ puolustus 10 Vanheneminen
III syksy	11 Valinnainen jakso 12 Ennaltaehkäisy 13 Neste- ja elektrolyyttitasapaino 14 Infektio
III kevät	15 Rintakipu/ hengenahdistus 16 Hermoston toiminnan häiriöt 17 Diagnostiikka ja hoito
IV syksy	18 Valinnainen jakso 19 Vatsakipu 20 Uupumus
IV kevät	21 Nivelkipu 22 Hätätilanteet 23 Integroitu kliininen jakso
V syksy	Kirurgian ja sisätautien kliiniset kurssit
V kevät	Lastentautien, korva-, nenä- ja kurkkutautien, synnytys- ja naistentautien sekä infektiotautien kliiniset kurssit
VI syksy	Anestesiologian, keuhkosairauksien, neurologian ja perusterveydenhuollon kliiniset kurssit
VI kevät	Ihotautien, onkologian, psykiatrian, lastenpsykiatrian, psykogeriatrian, silmätautien ja kuntoutuksen kliiniset kurssit

Seppo Nikkari

LABORATORIOTYÖT ONGELMALÄHTÖISEN OPPIMISEN TUKENA

Laboratorioryhmätyöt ovat lääketieteen kahden ensimmäisen vuoden opintoihin pakollisina kuuluvia harjoitustöitä, joiden tavoitteena on auttaa lääketieteellisten teoretietojen ymmärtämistä ja soveltamista sekä perehdyttää opiskelijat laboratoriotyöskentelyyn ja sen turvallisuuteen. Lääketieteellisen biokemian ryhmätöissä tutkitaan usein opiskelijoiden toisistaan ottamia verinäytteitä. Poikkeavien tulosten mukaan saamiseksi on joskus hankittu potilasnäytteitä sairaalasta. Töihin kuuluu pipetointia, sentrifugointia, fotometriaa yms., ja vaarana saattaakin olla liiallinen keskittyminen käytännön suoritukseen. Tällöin kokonaisuudesta ja itse tutkittavasta ilmiöstä ei välttämättä jää toivotunlaista käsitystä. Perinteisesti biokemian ryhmätyötä on edeltänyt valmisteluluento, jonka tarkoituksena on selvittää taustalla oleva ilmiö sekä työn suoritus laboratoriotekniikan periaatteita myöten.

Ongelmalähtöisen oppimismenetelmän (PBL) käyttö erityisesti lääketieteen opetuksessa on lisääntynyt huomattavasti 1990-luvun aikana. PBL-opetuksen tavoitteena on kliinistä ongelmaa lähtökohtana käyttäen selvittää niiden taustalla olevat biologiset ja patologiset ilmiöt. Tampereen yliopiston lääketieteellinen tiedekunta ryhtyi ensimmäisenä Suomessa soveltamaan PBL:ää lääkäreiden peruskoulutuksessa opintouudistuksen myötä vuonna 1994. Uudistukseen kuului olennaisena osana oppialojen integrointi. (Virtanen ym. 1999.) Neljän ensimmäisen vuoden opinnot on jaettu 26 opintojaksoon, joita seuraa kahden vuoden kliininen harjoittelu. Jokainen opintojakso tähtää tietyn aihepiiriin hallitsemiseen, ja kunkin jakson suunnittelusta vastaa useiden lääketieteen oppialojen edustajien muodostama suunnitteluryhmä. Jaksot koostuvat tutoristunnoista, luennoista, ryhmä-

töistä, pienryhmäopetuksesta, kliinisten taitojen opettelusta ja itseopiskelusta.

Integroivan opintouudistuksen jälkeenkin laboratoriryhmytyöt ovat säilyneet oppialojen itsensä järjestäminä eivätkä niiden sisältö ja toteutustapa ole sanottavasti muuttuneet. Kun luentojen määrää on PBL:n oppimisperusteiden mukaisesti vähennetty, ryhmätöiden valmisteluluennot ovat lähes tyystin hävinneet opetussuunnitelmasta.

Ryhmä-, yksilö- vai parityötä?

Laboratoriotöissä työskentely tapahtuu pareittain, vaikka samaa työtä on tekemässä ryhmä opiskelijoita. Suuri ryhmä toimii näin eräänlaisena sosiaalisena viitekehyksenä ja ilmapiirin luojana. PBL:n mukainen tutorryhmä on laboratoriosalissa samanaikaisesti, mutta ohjaava assistentti on tällöin vuorovaikutuksessa lähinnä työparien eikä koko tutorryhmän kanssa, lukuunottamatta työn alussa olevaa johdantoa. Koska laboratoriotyöt eivät ole varsinaisia ryhmäistuntoja, niiden ohjaukseen on mahdotonta soveltaa varsinaista ryhmäsovellusprosessia. Laboratoriotyö keskittyykin lähinnä tilanteessa oppimiseen eikä PBL:n kannalta keskeiseen ryhmäprosessiin.

Laboratoriotöiden kehittämiseksi halusimme selvittää, millaisina lääketieteen opiskelijat kokevat nämä työt oppimisen kannalta. Lääketieteellisen biokemian oppialan vastuulla on neljä entsymologiaa käsittelevää laboratoriotyötä ensimmäisen vuosikurssin Solu-opintojaksossa. Näissä töissä on runsaasti pareittain tapahtuvaa pipetointia sekä entsyymien toimintaa luonnehtivien reaktiokuvaajien piirtämistä. Oppiala toteuttaa myös toisen vuosikurssin Ravinto-opintojaksossa veren rasva-aineita tutkivan laboratoriotyön, jossa jokaisesta opiskelijasta määritetään seerumin kolesterolipitoisuus. Kukin työjakso kestää neljä tuntia ja opiskelijat työskentelevät pareittain 16 opiskelijan ryhmissä. Työskentelyä ohjaa kaksi assistenttia.

Kysely

Lääketieteellisen tiedekunnan 1. ja 2. vuosikurssin opiskelijoilta pyydettiin kirjallinen palaute assistenttien ohjaamien töiden jälkeen. Kos-

ka on tärkeää, että laboratoriotyöt motivoivat, selventävät ja rikastuttavat tutor-istunnoissa esille tulevia oppimistavoitteita, halusimme selvittää, miten tärkeinä ne koetaan oppimisen kannalta. Käytetty kyselylomake oli kvantitatiivinen ja se oli mukailtu työterveyshuollossa käytetystä työstressimittarista, joka on työympäristön ongelmien arviointiin käytetty apuväline (Elo ym. 1990). ”Ryhmätyön” herättämien tuntemusten kartoittamisen lisäksi lomakkeessa oli kysymyksiä yleisestä tyytyväisyydestä, taustatiedoista (sukupuoli, ikä, pyrkimiskerrat lääketieteelliseen tiedekuntaan) sekä yksi avoin kysymys kehittämistoiveista.

Kaikki laboratoriotöissä olleet 132 opiskelijaa vastasivat kyselylomakkeeseen. Opiskelijoita pyydettiin vastaamaan taulukossa 1 (ks. liite) esitettyihin toteamuksiin viisiportaisella asteikolla, jossa 1 tarkoitti että vastaaja oli täysin samaa mieltä ja 5 että hän oli täysin eri mieltä. Asteikon jokaisen portaan saama keskiarvo ja keskihajonta määritettiin. Logistista regressiota käytettiin löytämään tekijöitä, joilla oli muista tekijöistä riippumaton itsenäinen yhteys laboratoriotöiden tärkeäksi kokemiseen. Logistista regressiota varten ”ryhmätöiden tärkeäksi kokeminen oppimisen kannalta” -toteamukseen vastanneet jaettiin kahteen ryhmään: a) opiskelijat, jotka vastasivat toteamukseen asteikolla 1–2 (75 opiskelijaa) ja b) opiskelijat, jotka vastasivat toteamukseen asteikolla 3–4 (67 opiskelijaa). Tähän kysymykseen kukaan ei vastannut ”täysin eri mieltä”.

Vaikuttavat tekijät

Taulukossa 1 (ks. liite, taulukko) on opiskelijoiden vastausten keskiarvot asteikolla 1 (täysin samaa mieltä) – 5 (täysin eri mieltä). Vaikka useimmat opiskelijat kokivat lääketieteellisen biokemian laboratoriotyöt tärkeiksi oppimisen kannalta, parantamisen varaa on päätellen kyseisen väittämän saamasta keskiarvosta 2.3. Integroituminen muiden opetusmuotojen kanssa -kysymys tuotti keskiarvon 2.5, jonka perusteella integroitumista olisi syytä kehittää. Laboratoriotöitä ei keskimäärin koettu henkisesti rasittaviksi, ja aikataulu, eli työn kesto suhteessa varattuun aikaan, tuntui olevan sopiva. Stressi kuului keskimäärin opiskelijan elämään, mutta muuten tyytyväisyydessä tai terveydessä ei ollut ongelmia.

Kun taulukon 1 tulokset analysoitiin logistisella regressiolla (ks. liite, taulukko 2), laboratoriotyön tärkeäksi kokemiseen näyttivät vaikuttavan oppimisen kannalta merkitsevästi sen integroituminen muihin opetusmuotoihin ($P = 0.027$), aikataulun ongelmattomuus ($P = 0.043$) ja tyytyväisyys opiskeluun ($P = 0.037$). Integroitumisen merkitys selittyy sillä, että työ ymmärretään paremmin, kun taustatiedot ovat ajan tasalla.

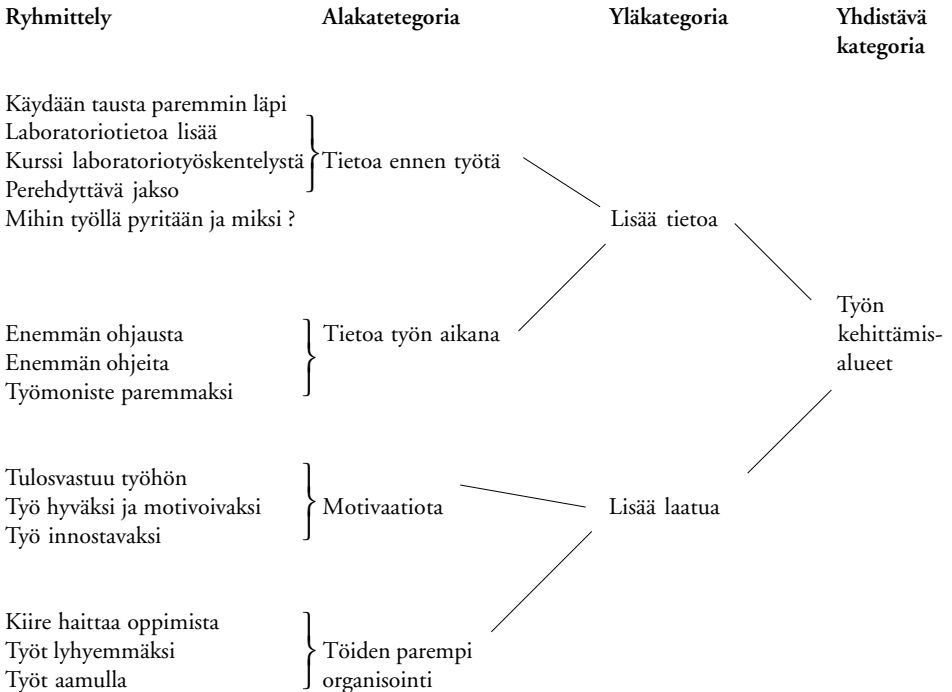
Taustatekijöinä kysytyillä iällä ja tiedekuntaan pyrkimiskerroilla ei ollut vaikutusta laboratorioiden tärkeäksi kokemiseen. Tämä oli sinänsä mielenkiintoista, koska opiskelijoilla on pyrkimiskertojen välillä usein muita opintoja, joiden luulisi vaikuttavan oppimiskäsitykseen. Yksityiselämä, kuten stressi ja terveys, ei tässä kyselyssä myöskään vaikuttanut laboratorioiden tärkeäksi kokemiseen. Opiskeluyhteisön hyvä vuorovaikutus saattoi vaikuttaa opiskelutyytyväisyyteen sekä tätä kautta laboratorioiden tärkeäksi kokemiseen. Tähän voi PBL-kurrikulumilla olla positiivista osuutta (Kaufman & Mann 1996).

Selvityksen yhteenvetona voidaan todeta, että integraatio muiden opetusmuotojen kanssa sekä toimiva aikataulu näyttävät olevan merkityksellisiä tekijöitä, joihin laboratoriotyön suunnittelussa on mahdollisuus vaikuttaa.

Opiskelijoiden kehittämisehdotuksia

Avoimeen kehittämiskysymykseen vastasi vain 25 % opiskelijoista, joista kuitenkin monella oli useampia kehittämisehdotuksia. Tämä on yleinen ilmiö, kun lääketieteen opiskelijoilta kerätään palautetta. Avoimen kysymyksen aineisto analysoitiin soveltaen induktiivista laadullista sisällön analyysiä pelkistämällä, ryhmittelemällä ja abstrahoimalla. Kaikki vastaukset käsiteltiin yhdessä, koska 1. ja 2. vuosikurssien opiskelijoiden vastausten välillä ei ollut kurssikohtaisia eroja. Työn käytännön järjestämisen kehittämiseen saatiin paljon kehittämisehdotuksia. Tärkeimmiksi kehittämisehdotuksiksi nousivat tiedon ja laadun lisääminen opetuksessa (Kuvio 1).

Kuvio 1. Laboratoriotyön kehittämisalueet – yhdistävän kategorian muodostuminen analyysin tuloksena



Laboratoriotyön kehittämisalueeksi muodostunut ”*lisää tietoa*” koostui alakategorioista *tietoa ennen työtä* ja *tietoa työn aikana*. Opiskelijat tahtoivat siis lisää substanssietoa ja menetelmätietoa. Opiskelijakeskeisyys ja luentojen vähyys on PBL:n piirre, joka aiheuttaa epävarmuutta opiskelijoissa ja saattaa johtaa toiveisiin perinteisistä opetusmuodoista (Camp 1996). Laboratoriotyön tarkoitus on soveltaa teoriatietoa, ja työn kulun olisi tapahduttava tiettyssä tiedollisessa kontekstissa ollakseen oppimisen kannalta tehokasta. Laboratoriotyö koetaan luonnollisesti turhauttavana, jos taustatietoja ei ole ja oppimistavoite jää saavuttamatta. Yhteensovittaminen tutoristuntojen, luentojen ja muun kurrikulumin kanssa vaatii lisää kehittämistä. Opiskelijoiden ehdotukset kategoriassa ”lisää tietoa” puoltavat PBL:n

myötä pois jätettyjen laboratoriotöiden valmistelulentojen ja -kurssien palauttamista.

Toiseksi pääkehittämisalueeksi muodostunut ”*lisää laatua*” koostui *motivaatiosta* ja *töiden paremmasta organisoinnista*. Motivaatiota lisääviksi tekijöiksi ehdotettiin toisaalta työn tulostavasta ja toisaalta työn innostavuutta sinänsä. Ainakin jälkimmäinen näistä ajatuksista on ollut viime aikoina erityisen kehityksen kohteena. Työn parempi organisointi sisälsi kehittämissuhteet kiireellisyyden ja työmäärän vähentämisestä. Näissä seikoissa ei kuitenkaan määrällisesti analysoitujen väitteiden saamien keskiarvojen mukaan ollut merkittäviä puutteita, mikä ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö jotkut opiskelijat kokisi töitä liian työläiksi ja kiireisiksi.

Opettajan näkökulma

PBL:n tiedonhankinnan tukena on opetussuunnitelmassa laboratoriotöitä, jotka selventävät opittavia asioita ja rikastuttavat oppimista. Laboratoriotöihin on kuitenkin kohdistettu kritiikkiä, ja niiden tarpeellisuus on syytä arvioida oppialakohtaisesti. On tärkeää ymmärtää, että laboratoriotöiden kehittämiseksi voidaan tarvita oppimismenetelmä, joka ei ole opiskelijoiden aktiiviseen tiedon hankintaan perustuvaa PBL-opetusta. Töiden onnistuminen edellyttää laboratoriotyöhön liittyvän tietopohjan varmistamista etukäteen. Tietopohjan varmistaminen on perinteisesti suoritettu pakollisen valmisteluluennon muodossa, joka on poistettu PBL:n myötä, mutta joka tiedonhankintana soveltuisi myös PBL:n periaatteisiin.

Laboratoriotöitä onkin yritetty mahdollisuuksien mukaan integroida muiden oppimismuotojen kanssa ja näin varmistaa tiedollinen lähtötaso. Opiskelijoiden mielestä tässä ei kuitenkaan ole täysin onnistuttu. Laboratoriotöitä vetävien opettajien olisi ensiarvoisen tärkeää paneutua PBL-opetussuunnitelman kokonaissisältöön, jotta töistä saataisiin oppimisen kannalta mahdollisimman mielekkäitä. Arvioitavaksi jää, voidaanko laboratoriotöissä saatu tieto ja taito omaksua yhtä helposti tai helpommin suoraan kirjallisuudesta. ”Käden taidoilla” näitä töitä ei välttämättä voi perustella, sillä lääkärin työssään tarvitsemat ”temput” opitaan lähinnä viimeisen kolmen opiskeluvuoden

kursseilla ja tutkijan pipetointitaito tarvittaessa syventävien opintojen aikana.

Jos laboratoriotöiden säilyttäminen koetaan tärkeäksi, niiden suunnitteluun täytyy panostaa. Näin on jo tehty, mutta systemaattinen laboratoriotöihin sopiva oppimismenetelmä puuttuu suunnittelusta. Cognitive apprenticeship -malli saattaisi olla hyvä arviointiperiaate töiden pedagogisen rakenteen suunnittelussa ja kehittämisessä. Mallin mukaisesti oppimistavoitteita vastaavat tilanteet saadaan toimiviksi, jos aikaisemmin luennolla tai itseopiskelussa opittuja asioita tehdään todellisiksi oikeiden tilanteiden kannalta (Berryman 1990). Tämä edellyttäisi käytännössä tarvittavan tietopohjan varmistamista ja täydentämistä laboratoriotyön alussa. Toisaalta malli ei ole kovin kaukana task-based learning (TBL) oppimismallista, jossa opiskelija suorittaa terveydenhuollon käytännön tehtäviä ja toimenpiteitä (Virjo ym. 2001). Kukin laboratoriotyö voitaisiinkin muotoilla tutoristunnoissa esille noussutta yksittäistä oppimistavoitetta havainnollistavaksi, jolloin tämän osatavoitteen purku tulisi järjestää hieman myöhemmin, jotta koko kurssi ehtisi käydä laboratoriotyön läpi. Task based -oppimismallia on onnistuneesti sovellettu neljännen vuosikurssin yleislääketieteen opetuksessa, jossa tietojen ja taitojen yleistäminen eri tilanteisiin on tärkeää. Molemmat menetelmät palvelevat varmasti laboratoriotöiden kehittämistä.

Lähteet

- Berryman, S. E. 1990. Skills, Schools, and Signals. Teachers College, Columbia University, New York. Institute on Education and the Economy.
- Camp, G. 1996. Problem-Based Learning: A Paradigm Shift or a Passing Fad? Medical Education Online. 1.2.
- Elo, A.-L. & Leppänen, A. & Lindström, K. & Ropponen, T. 1990. TSK, Miten käytät työstressikyselyä. Työterveyshuolto. 17. 45s.
- Kaufman, D. M. & Mann, K. V. 1996. Comparing students' attitudes in problem-based and conventional curricula. Academic Medicine. 71. 371–377.
- Virjo, I. & Holmberg-Marttila, D. & Mattila, K. 2001. Task-based learning (TBL) in undergraduate medical education. Medical Teacher. 23. 55–58.
- Virtanen, P. & Kosunen, E. & Holmberg-Marttila, D. & Virjo, I. 1999. What happens in PBL tutorial sessions? Analysis of medical students' written accounts. Medical Teacher. 21.270–276.

Liitteet

Taulukko 1. Ryhmätyötä koskevan kyselylomakkeen vastaukset (N = 132) asteikolla 1 (täysin samaa mieltä) – 5 (täysin eri mieltä).

Toteamus	Keskiarvo (keskihajonta)
Koen ryhmätyön tärkeäksi oppimisen kannalta	2.3 (0.8)
Ryhmätyö	
Integroitu muiden opetusmuotojen kanssa	2.5 (0.7)
Ei ollut liian vaikeaa	1.8 (0.8)
Ei ollut henkisesti rasittava	2.0 (0.9)
Aikataulun kanssa ei ollut ongelmia	1.6 (0.7)
Stressi ja tyytyväisyys	
Minulla ei ole elämässäni stressiä	2.7 (0.7)
Terveystilani on hyvä	1.8 (0.7)
Olen tyytyväinen opiskeluuni	2.1 (0.8)
Olen tyytyväinen elämääni	1.9 (0.7)

Taulukko 2. Tekijät, jotka ennustavat ryhmätyön kokemista tärkeäksi oppimisen kannalta logistisessa regressiossa. Merkittävät korrelaatiot on lihavoitu.

Muuttuja	p-arvo
Sukupuoli	0.967
Ikä	0.420
Pyrkimiskerrat	0.619
Integroitu muiden opetusmuotojen kanssa	0.028
Ei ollut liian vaikeaa	0.134
Ei ollut henkisesti rasittava	0.249
Aikataulun kanssa ei ollut ongelmia	0.043
Minulla ei ole elämässäni stressiä	0.913
Terveystilani on hyvä	0.845
Olen tyytyväinen opiskeluuni	0.037
Olen tyytyväinen elämääni	0.154

Anne Siponen

MONIAMMATILLISUUS JA ONGELMALÄHTÖISYYS – tapauskuvaus kuntoutusopetuksesta

Kuntoutuksesta on olemassa monia käsityksiä. Maailman terveysjärjestön mukaan kuntoutus sisältää kaikki toimenpiteet, joilla pyritään vähentämään vammauttavien ja vajaakuntoistavien olosuhteiden vaikutuksia sekä saattamaan vammaisen ja vajaakuntoinen kykeneväksi saavuttamaan sosiaalinen integraatio. Kuntoutus ei tähtää vain vammaisten ja vajaakuntoisten henkilöiden valmentamiseen sopeutumaan ympäristöönsä, vaan se kohdistuu myös heidän välittömään ympäristöönsä ja koko yhteiskuntaan heidän sosiaalisen integraationsa edistämiseksi (WHO 1981). Oleellista koulutuksen suunnittelun kannalta on määritelmän ajatus siitä, ettei kuntoutus ole yksinomaan yksilön hoitoa tai hänen voimavarojensa lisäämistä, vaan kuntoutusongelma nähdään laajempaan yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen tuloksena (vrt. Järvikoski 1994, Tossavainen 1996). Siksi henkilön kuntoutus vaatii onnistuakseen usein kasvatusalan, lääketieteen ja sosiaalialan ammattilaisten yhteistyötä ja moniammatillista työtöytä.

Yliopistoissa sosiaalialan peruskoulutukseen sisältyy niukasti kuntoutusopetusta, mikä estää hakeutumista alan tehtäviin. Tampereen yliopistossa on reagoitu ongelmaan vahvistamalla sosiaalipolitiikan laitoksen opiskelijoiden kuntoutusosaamista. Yksi ratkaisukeino on ollut kehittää moniammatillisena yhteisopetuksena toteutettava Kuntoutus – moniammatillista yhteistyötä -opintojakso, jota kuvataan artikkelissa tapaustutkimuksenomaisesti. Kuvaus valottaa opintojakson suunnittelun lähtökohtia ja opintojakson toteuttamista. Eriyistä huomiota kiinnitetään opintojakson opiskelumalliin eli ongelmalähtöiseen oppimiseen (PBL, problem-based learning), jossa tarkastelun keskiössä ovat tutoristunnot.

Moniammatillinen kokeilu

Kuntoutus – moniammatillista yhteistyötä -opintojakso toteutettiin syksyllä 1999 kahden viikon mittaisena intensiivijaksona. Kuntoutusopetus päätettiin aloittaa, koska vanhusten, vammaisten ja pitkäaikaissairaiden kasvava joukko tarvitsee rinnalleen ammattilaisia, jotka kykenevät opastamaan asiakkaita kuntoutusjärjestelmien tarjoamien taloudellisten etuuksien ja palveluiden hyödyntämisessä (Siponen 2000b). Asiakkaan oikeuksia korostava lainsäädäntö, kuten laki potilaan oikeuksista, vahvistaa kuntoutusta tarvitsevien ihmisten asemaa palvelujärjestelmässä. Lainsäädäntö takaa heille asiakaskeskeisen ja asiantuntevan avun saamisen. Kuntoutuksen opintojakson kautta haluttiin toteuttaa lain henkeä parantamalla tulevien kuntoutusammattilaisten osaamista.

Opintojakson suunnittelun motiivina olivat myös käytännön kuntoutustehtävissä työskenteleviltä yliopistolle tulleet viestit. Kuntoutuslääkärit viestittivät tarvitsevansa tehtävissään sosiaali- ja psykologiatieteissä opetettavia asioita. Vastaavasti psykologian ja sosiaalipolitiikan kuntoutusammateissa työskenteleville oli tullut tarpeelliseksi tuntea ja ymmärtää lääketieteen toimintatapaa. Ammattilaisten kykyä laaja-alaiseen kuntoutusosaamiseen koettelivat erityisesti moniongelmaiset asiakkaat. Köyhä, sairas, uupunut ja monipuolista kuntoutusta tarvitseva asiakas oli tuttu näky niin psykologin, lääkärin kuin sosiaalityöntekijänkin vastaanotolla. Osa kuntoutustyöntekijöistä koki epävarmuutta näissä kohtaamisissa. Opintojakson tarkoitus oli valmentaa tulevaisuuden kuntoutusammattilaisia selviytymään vaikeista työtehtävistä. (Siponen 2000a.)

Opintojakson suunnittelutyö oli yliopisto-opettajien moniammatillisen yhteistyön harjoittelua. Opintojaksoa valmisteltiin sekä suuressa yhteistyöryhmässä (kokoontuloon kuuluivat professori, yliassistentti ja päätoiminen tuntiopettaja psykologian laitokselta, lehtori ja assistentti sosiaalipolitiikan laitokselta sekä professori, opetushoitaja ja apulaisopettaja lääketieteen laitokselta sekä yhteiskuntatieteellisen tutkinnon omaava lääketieteen opiskelija) että pienessä ns. työrukkasryhmässä. Molemmat suunnitteluryhmät olivat koostumukseltaan moniammatillisia: lääketieteen, psykologian ja sosiaalipolitiikan laitosten edustajat olivat mukana. Opintojakson opetuksesta vas-

taavat tahot perehtyivät samalla itse moniammatilliseen työskentelyotteeseen sekä moniammatillisen keskustelun erityispiirteisiin. (Peltola 1999.)

Suunnitteluryhmät kokoontuivat useita kertoja vuosien 1998 ja 1999 aikana. Työnjako suunnitteluryhmillä oli se, että suuressa yhteistyöryhmässä päätettiin opintojakson keskeisistä linjoista kuten opintojakson tavoitteista, opetusmenetelmistä, suoritusavoista ja opintoviikkomääristä. Niin ikään suuri yhteistyöryhmä vastasi opintojakson järjestämiskulujen jakamisesta ja opettajakunnan asettamisesta opintojaksolle. Lisäksi osa suuren yhteistyöryhmän jäsenistä osallistui luennoitsijoina ja tutustumiskäyntikohteiden tarjoajina opintojakson toteuttamiseen.

Työrukkasryhmän tehtävänä oli vastata käytännön tehtävistä kuten yksityiskohtaisesta opintojakson ohjelman ja toteutustapojen suunnittelusta. Se laati myös kurssimateriaalin, hankki tutustumiskäyntipaikat ja huolehti opintojakson palautteen kokoamisesta. Ryhmän jäsenet osallistuivat myös opintojakson käytännön toteuttamiseen olemalla tutoristuntojen ja ryhmätöiden ohjaajia. Suuren yhteistyöryhmän ja työrukkasryhmän yhteistyönä laatima lopullinen kurssi-suunnitelma hyväksyttiin psykologian, lääketieteen ja sosiaalipolitiikan laitosten opetusohjelmiin: opintojakson hyväksytysti suorittanut opiskelija sai kolme opintoviikkoa.

Kolmen laitoksen välinen yhteistyö onnistui ensinnäkin siksi, että yhteistyö psykologian, lääketieteen ja sosiaalipolitiikan tieteenalojen kesken oli peruslähtökohdiltaan luontevaa. Mainittujen tieteenalojen kautta tulivat huomioiduiksi kuntoutuksen taustalla olevan kokonaisvaltaisen ihmiskuvan keskeiset ulottuvuudet: biologisuus, psyykkisyys ja sosiaalisuus. Toinen syy laitosten yhteistyön onnistumiseen oli perinne. Lääketieteen ja sosiaalipolitiikan laitosten välillä oli kokeiltu käytännön yhteistyötä jo ennen kuntoutusopintojaksoa. Psykologian laitoksen mukaantulo tähän yhteistyöhön luontui terveyspsykologisen tradition kautta. (Halonen 1999, Peltola 1999.)

Monitieteinen opintojakso

Kuntoutuksen opintojakso koostui erilaisista osista: tutoristunnoista, luennoista, opintokäynneistä, ryhmätöistä, omaehtoista opiskelusta ja arvioinnista (Kuntoutus – moniammatillista yhteistyötä. Opiskelijan kurssikirja 1999). Opintojakson runko muodostui tutoristunnoista, joissa käsiteltävän ongelman pohjalta tuotettiin oppimistavoitteet ja prosessoitiin opitut asiat yhteiseksi tiedoksi.

Asiantuntijaluennoilla (11 h) opiskelijat saivat tietoa kuntoutuksen järjestäjätahoista, kuntoutusfilosofioista, päihde- ja mielenterveyskuntoutuksesta sekä moniammatillisen yhteistyön käytännöistä. Asiantuntijaluennot toimivat myös tilaisuuksina, joissa luennoitsija vastasi tutoristunnoissa epäselviksi jääneisiin kysymyksiin. Kukin luennoitsija oli siten tutoristuntojen resurssihenkilö. (Kuntoutus – moniammatillista yhteistyötä. Opiskelijan kurssikirja 1999.) Opintojaksoon sisältyi kolme ryhmätöitä. Yhdessä työssä perehdyttiin moniammatilliseen yhteistyöhön roolipelin avulla. Roolipelissä opiskelijat kokeilivat tulevia ammattiroolejaan ja moniammatillista työtettä ratkaistessaan asiakastapausta. Kaksi muuta ryhmätöitä liittyivät opintokäynteihin.

Opintokäyntien aikana kukin opiskelija pääsi seuraamaan aitoa asiakastilannetta lääkärin, psykologin ja sosiaalityöntekijän vastaanotolla. Tällöin opiskelijoiden tehtäväksi annettiin ammattilaisen vuorovaiikutustaitojen ja asiantuntijatiedon käytön seuraaminen. (Peltola 1999, Siponen 2000c.) Opintokäynnit olivat itsenäisiä oppimistilanteita, jotka valmisteltiin ja purettiin pienryhmissä. Lisäksi opintokäynnit toimivat teoreettista opiskelua täydentävinä ekskursiona eri ammattilaisten toimintakenttään. Opiskelijat pääsivät opintojakson aikana tutustumaan Kankaanpään kuntoutuslaitokseen ja A-kotiin sekä TAYS:in kuntoutustutkimusyksikköön ja kahteen somaattiseen vuodeosastoon, nuorten huumeopysäkkiin, reumaliiton kuntoutuslaitokseen ja Sopimusvuoren kuntoutusyksikköön. Opintokäynneillä opiskelijoita pyydettiin selvittämään kunkin kuntoutustahon kuntoutusfilosofia ja tunnistamaan positiivisia ja negatiivisia toimintatapoja. Tehtäväksiannon tarkoituksena oli saada opiskelijat analysoimaan näkemäänsä ja kuulemaansa. Tällä tavoin pyrittiin lisäämään heidän motivaatioaan ja panostustaan tutustumiskäynteihin. Kurssin järjestäjinä pyrim-

me tietoisesti eroon ajatuksesta, että tutustumiskäynnit olisivat tarkoituksettomia opintojakson täytenumeroita.

Opintojakson aikana opiskelijat joutuivat panostamaan omaehtoiseen opiskeluun, jotta he pystyivät osallistumaan tutoristuntojen ongelmanratkaisuun. Opintojakson arviointi suoritettiin sekä oppimispäiväkirjojen että erillisen kirjallisen jaksopalautteen avulla. (Kuntoutus – moniammatillista yhteistyötä, Opiskelijan kurssikirja 1999.) Erilaisten oppimismuotojen käyttämisen motiivina oli antaa opiskelijoille monipuolinen perehdytys kuntoutusteemaan.

Uutta yliopistoympäristössä oli se, että kuntoutuksen opintojaksolla rikottiin tieteenalojen rajat. Opetusryhmissä lääketieteen, psykologian ja sosiaalipolitiikan opiskelijat toimivat yhdessä saaden saman kuntoutusopetuksen. Opintojaksolla rikottiin yliopiston jäykkiä rajoja myös siinä, että opetusalaan syventymisen ohella opiskelijat pääsivät tutustumaan toisten laitosten henkeen ja opiskeluympäristöön. Opetustilanteet toteutettiin vuorotellen lääketieteen, psykologian ja sosiaalipolitiikan laitoksilla. Laitosten ajattelu- ja toimintatapoihin tutustumista edisti sekin, että opiskelijoita opettivat tasapuolisesti kaikkien mainittujen laitosten opettajat.

Opintojakson opetusmenetelmäksi valittiin yliopistomaailmassa toistaiseksi vähän hyödynnetty ongelmalähtöisen oppimisen menetelmä. Sen perusominaisuuksiin kuuluvat ongelmalähtöisyys työskentelytapana, itseohjattu oppiminen ja ryhmässä työskentely. Nämä ominaisuudet lomittuivat kuntoutuksen opintojaksolle osallistuneiden opiskelijoiden oppimisprosessissa. Yhteenvetona voi sanoa ongelmalähtöisen oppimismenetelmän olleen kokeilussa aktivoiva opetusmuoto, jossa korostettiin opiskelijoiden yksilöllistä ja yhteistoiminnallisesti aktiivista panosta oppimisessa. (Ongelmalähtöisen oppimisen käsikirja 1996, Poikela 1998.)

Tutoristunnot

Opiskelijoiden aktiivisuuden keskeisenä areenana olivat tutoristunnot. Opintojaksolle osallistui 14 opiskelijaa, jotka jaettiin kahteen tutorryhmään. Kumpikin ryhmä kokoontui tutoropettajansa johdolla kaksi kertaa viikossa käsittelemään kuntoutukseen liittyviä asiakastapauksia. Tapaukset ratkaistiin ongelmalähtöisen ongelmanratkaisumallin, täs-

sä tapauksessa ns. seitsemän askeleen menetelmän avulla. Malli koostui useista vaiheista, joiden ohjeistus opiskelijoille oli seuraava (Ongelmalähtöisen oppimisen käsikirja 1996, Holmberg-Marttila 1997):

1. Selvitä epäselvät termit ja käsitteet.
2. Määrittele pääongelma(t) ja listaa selitettävät ilmiöt.
3. Analysoi ongelma. Etsi mahdollisimman monta selitystä ongelman ilmiöille aikaisemman tietämyksesi pohjalta.
4. Yhdistele, jäsentele ja järjestele esiin tulleita asioita.
5. Määrittele lisätiedon tarve ja oppimistavoitteet.
6. Yksilöllinen opiskeluvaihe. Hanki puuttuva tieto.
7. Sovella hankkimaasi tietoa ongelmaan keskustelemalla toisten kanssa.

Asiakastapaukset pyrittiin suunnitteluryhmässä laatimaan siten, että ratkaisemalla niiden esiintuomat kysymykset opiskelijat omaksuvat jakson tavoitteiden kannalta keskeiset asiat. Opintojaksolle muotoiltiin suunnitteluryhmässä kahdentasoisia tavoitteita. Pääavoitteiden mukaan opintojakson suorittanut opiskelija ymmärtää moniammatillisen työotteen merkityksen ja tuntee moniammatillisen yhteistyön periaatteet. Niin ikään päätavoitteena oli se, että hän mieltää kuntoutuksen hyvinvointipalveluna, joka edellyttää eri tieteenalojen yhteistyötä. Yksityiskohtaisintavoitteisiin kirjattiin erilaisia osaamis-, tunteamis- ja ymmärtämistehtäviä, jotka liittyivät moniammatilliseen kuntoutustyyöhön. Tavoitteet koskivat kuntoutuksen tilanteen oman oppialakohtaisen arvioinnin osaamista sekä kuntoutuksen käsitteen ja eri osa-alueiden tuntemista. Yksityiskohtaisista tavoitteista löytyi myös verkostoitumisen, asiakasroolien, motivaation, kuntoutussuunnitelman ja kuntoutuksen tuloksellisuuden sekä kuntoutuksen laadun arvioinnin merkityksen ymmärtäminen. (Kuntoutus – moniammatillista yhteistyötä. Opiskelijan kurssikirja 1999.)

Opiskelijoiden palaute

Opintojakson työrykkäryhmä keräsi opiskelijoilta opintojakson lopussa anonyymiä kirjallista palautetta tutoristuntojen onnistumisesta. Palaute voidaan tiivistää ryhmän kokoa, vuorovaikutusta ja työotteen oppimista koskevaksi arvioinniksi.

Ryhmän koon valinta

Seitsemän opiskelijan tutorryhmä osoittautui sopivan kokoiseksi työskentelyfoorumiksi. Pienessä ryhmässä opiskelijoiden keskustelu onnistui vaivattomasti. Tämä tarkoitti sitä, että opiskelijat pystyivät kommunikoimaan tavanomaisella äänellä ja ottamaan katsekontaktin toisiinsa ja tutoriin. Opiskelijapalautteen mukaan ryhmän käytännön toiminnassa ei ollut hankaluuksia.

Vuorovaikutustaitojen kehittäminen

Tutoristunnoissa vaadittiin kykyä työskennellä toisten ihmisten kanssa. Opiskelijat saivat ryhmässä tarpeellista harjoitusta väitteidensä perustelemiseen, palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen sekä toisten kuuntelemiseen. Lisäksi opiskelijat pääsivät kokeilemaan virallisia rooleja: tutoristunnon sihteeri, puheenjohtaja, kirjuri, joihin kuhunkin sisältyi vaade tietynlaiseen vuorovaikutukseen ryhmässä. Tutoristuntojen ilmapiiri edisti opiskelijoiden uskallusta ja kiinnostusta vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen. Adjektiivit rento, keskustelulle vapaa, mukava ja hyvä kuvasivat opiskelijoiden mielestä tutoristuntojen henkeä.

Moniammatillisen työtteen oppiminen

Tutoristunnoissa opiskelijat saivat pohdittavakseen asiakastapauksia, joiden ratkaiseminen vaati sosiaalityön, psykologian ja lääketieteen tietotaitoa. Kyetäkseen ratkaisemaan tai ainakin viemään eteenpäin asiakastapauksia, opiskelijoiden oli tehtävä yhteistyötä ja annettava koulutuksensa tuottama osaaminen ryhmän käyttöön. He oppivat tutoristuntojen kuluessa jakamaan ja vaihtamaan aktiivisesti tietojaan. Lisäksi opiskelijoiden kunnioitus muita kuntoutuksen ammattiryhmiä kohtaan kasvoi. Opiskelijat havaitsivat toisten ammattilaisten osaamisen käyttöarvon. Arvostuksen lisääntyessä myös ennakkoluuloisuus yhteistyötä kohtaan väheni.

Kehittämisen tarve

Tutoristunnot toimivat pääsääntöisesti hyvin ja edistivät oppimista. Opiskelijoiden palautteissa istuntojen kehittämistarpeina nousivat kuitenkin esille asiakastapausten uudelleen muotoilu ja ajan lisääminen tiedonhankintaa varten.

Asiakastapausten uudelleen muotoilu

Tutoristunnoissa käsitellyt asiakastapaukset osoittautuivat sosiaalityö-painotteisiksi, mikä vaikeutti lääketieteen ja psykologian opiskelijoiden osallistumista tapausten käsittelyyn. Jatkossa asiakastapausten pohjatietojen antamisessa kannattaa vahvistaa psykologian ja lääketieteen osuutta, jotta eri alojen opiskelijoiden tietotaidon tarve varmistuu tutoristunnoissa. (ks. Peltola 1999.) Asiakastapauksiin liittyi myös toinen haaste. Osa opiskelijoista kritisoi tapausten ongelmien ratkaisemattomuutta tai epämääräiseksi jäänyttä ratkaisua.

Huolimatta ongelmalähtöisen opiskelun tarkoituksesta totuttaa opiskelijoita kohtaamaan ja sietämään tulevassa työssä kohdattavien ongelmien moninaisuutta, jatkossa on tarkoituksenmukaista ratkaista yksi asiakastapaus kerrallaan selkeästi ja yksiselitteisesti. Näin siksi, että kuntoutusalan opiskelijat kohtaavat työelämässä sekä yhdellä tavalla ratkaistavia ongelmia että ongelmia, jotka voidaan ratkaista eri tavoin. Ongelmien luonne on mahdollista osoittaa opiskelijoille rakentamalla erityyppisiä alkuasetelmia asiakastapauksiin, joita käsitellään tutoristunnoissa.

Esimerkki tutoristunnoissa käsitellystä ongelmasta:

”Kuntoutuja on 50-vuotias naispuolinen laitosavustaja. Hän on saanut KELA:sta tiedon, että hänen fibromyalgia-diagnosilla tehtyä eläkeanomustaan ei ole hyväksytty. Hylkäyspäätöstä perustellaan fibromyalgian suhteen omaksutulla tiukalla linjalla sekä sillä, että häntä ei ole yritetty kuntouttaa. Päätöksessä ehdotetaan KELA:n fibromyalgiapotilaille tarkoitettua laitospääntoutusta. Työterveyslääkärin vastaanotolla kuntoutuja ilmoittaa, että hän ei halua osallistua laitospääntoutukseen. Hän ei ole myöskään innostunut kuntoilusta, vaikka työterveyslääkäri on puhunut fyysisen kun-

non ja laihduttamisen tärkeydestä. TYKY-toimintaa kuntoutuja pitää turhana vaivana. Lääkäri yrittää kuitenkin suostutella häntä kokeilemaan Reumasäätiön sairaalan tietopainotteista kuntoutuskurssia tai Avo-Reuman fibromyalgiakurssia.”

Kyseisen ongelman käsittelyssä oppimistavoitteiksi asetettiin fibromyalgia fyysisenä ongelmana, motivaation merkitys, asiakaslähtöisyys, eläkeanomuksen hylkäämisen syyt ja seuraukset. Käytännössä opiskelijat painottivat ratkaisussaan sosiaalialan tietämystä vaativaa eläkehylkäyksen seurausten kartoittamista ja toimeentulo-ongelman ratkaisemista asumistuen, toimeentulotuen ja vammaistuen hakemisella.

Ajan lisääminen tiedon hankintaan

Tutoristunnoissa oppiminen tapahtui opiskelijoiden oman aktiivisen kyselyn sekä tiedonhankinnan kautta ja ankkuroitui asiakastapausten käsittelyyn. Näiden ratkaisu tai ainakin eteenpäin vieminen edellytti opiskelijoilta lisätietoja, joita he hankkivat itsenäisesti tilanteen vaatimalla tavalla kuten luennoilta, kirjallisuudesta, internetistä sekä henkilökohtaisten asiantuntijahaastattelujen kautta (Ongelmalähtöisen oppimisen käsikirja 1996, Poikela 1998, Engel 1999). Opiskelijoiden aktiivisuus ja korkea oppimismotivaatio olisivat mahdollistaneet jäsentyneemmän tietoperustan muodostumisen ja perusteellisemmän oppimisen, jos heille olisi annettu enemmän aikaa omatoimiseen opiskeluun (ks. Peltola 1999). Opiskelijapalaute tulee ottaa huomioon opintojakson kehittämisessä. Jatkossa opintojakson aikataulua kannattaa väljentää. Lisää aikaa itsenäiseen tiedonhankintaan saadaan jakamalla opintojakso kolmen viikon ajanjaksolle tai vähentämällä opintojakson muuta opetusta eli luentoja tai opintokäyntejä.

Johtopäätökset

Kuntoutusopintojakson tulevaisuus on avoin. Jakso voidaan säilyttää tai poistaa lääketieteen, psykologian ja sosiaalipolitiikan laitosten opetusohjelmista. Opintojakson poistamista puoltaa sen kalleus. Pieni opiskelijaryhmä kiinnittää usean opettajan työpanoksen. Kuntoutuksen opintojaksolla luennoivat myös yliopiston ulkopuoliset

asiantuntijat, jolloin luentopalkkioiden maksaminen ja matkakulujen korvaaminen nostavat kuluja. Voi kysyä, onko panos-tuotossuhde kohdallaan. Tähän liittyen voi aprikoida myös sitä, miksi nimenomaan kuntoutusteemaan keskittyvä opetus saa näin suuren resurssoinnin. Eikö tämä ole yhden kurssin suosimista muiden kustannuksella?

Toisaalta kurssin toteuttamista jatkossa puoltavat monet seikat. Opintojakson opiskelijoilta saatu positiivinen palaute on vahva näyttö opintojakson tarpeellisuudesta. Heidän kokemuksensa mukaan opintojakson tiedollinen anti on tärkeää, mielekästä ja hyödynnettävissä tulevaisuuden työtehtävissä. Opiskelijoilla on tarve saada lisää tietoa kuntoutusteemasta. Tämä on ymmärrettävää, sillä esimerkiksi sosiaalipolitiikan laitoksen opetusohjelmassa kurssi on ainoa, jolla keskitytään kuntoutukseen. Erityisen kiitoksen opiskelijoilta saa opintojakson oppimismenetelmä, joka nostaa moniammatillisuuden ja yhteistyön tärkeälle sijalle oppimisessa. Yhteistyön keskeisen foorumin muodostavat tutoristunnot, joiden antia opiskelijat korostavat. Tutoristunnoissa keskustelemalla tiedon ymmärtäminen sekä kommunikaatio- ja ryhmätyötaidot lisääntyvät. Lisäksi opiskelu tutoristunnoissa on innostavaa ja hauskaa, vaikka ongelmanratkaisutyötä tehdäänkin intensiivisesti.

Opintojakson säilyttämistä opetussuunnitelmissa puoltaa sekin, että opintojakson valmisteluun on käytetty paljon opettajien aikaa ja voimavaroja. Tätä kirjoittaessa kurssisuunnitelma on valmis ja sen toimivuus on käytännössä testattu. Jatkossa olisi helppoa järjestää opintojakso samantyyppisenä. Ohjelma on valmiina ja suurin osa kurssin opettajista ja yhteistyökumppaneista on edelleen halukas osallistumaan kurssin toteuttamiseen. Olisi resurssien haaskausta poistaa opintojakso opetussuunnitelmista, varsinkin kun opintojakso sai yliopistolta opetuksen kehittämiseen suunnatun avustuksen (19 000 markkaa) suunnittelu- ja toteuttamisvaiheessa. On vaikea uskoa, että yliopisto olisi halunnut tukea ainutkertaiseksi jäävää hanketta. Todennäköisempää on ajatella, että yliopisto oletti tukevansa kehittämishanketta, joka on päänavaus uudelle menetelmälliselle ja sisällölliselle suunnalle opetuksessa.

Voidaan ajatella niinkin, että opintojakso antaa yhden uuden alueen opiskelijoille harjoitella ”oikean työn” tekemistä. Työelämästä on kohdistettu yliopistoon kriittistä arvostelua, jonka mukaan yliopisto-

opetukseen sisältyy riittämättömästi käytännön harjoittelua. Kritiikkiin on havahduttu erityisesti sosiaalipolitiikan laitoksella, jossa harjoittelun määrä on hyvin rajallinen: pääaineopiskelijalla on kaksi pakollista harjoittelujaksoa sosiaalipolitiikan ja -työn opintokokonaisuuksissa. Lisäksi osa opiskelijoista suorittaa toisen harjoittelujaksoista laitoksella projekteissa ja avustavissa laitostehtävissä. Silti sosiaalityön opiskelijat saavat tutkinnon suorittaessaan käytäntöön suuntautuvan sosiaalityöntekijän ammattipätevyyden. Heiltä odotetaan työpaikoissa käytännöllistä osaamista.

Tällä hetkellä osa opiskelijoista valmistuu tutkinnosta teoreettisesti pätevinä, mutta niukoin käytännön valmiuksin varustettuina. Pienillä uudistuksilla, joihin olemassa oleva opiskelijapalautte antaa suuntaviivat, kuntoutuksen opintojaksosta on mahdollista kehittää nykyistäkin toimivampi opintojakso, joka osaltaan edistää opiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Sosiaalialan kuten myös psykologian ja lääketieteen ammatilliset käytännöt ovat muuttumassa eikä perinteinen tiedon siirtoon perustuva yliopisto-opetus riitä takaamaan koulutuksen laatua ja tuottamaan riittävää pätevyyttä. Kuntoutuksen opintojakso on tarpeellinen avaus uudellelaiselle yliopisto-opetukselle.

Kurssilla yhdistyvät luontevasti teoria ja käytäntö sekä eri tieteenalojen yhteistyö aidosti moniammatillisen teeman eli kuntoutuksen kautta.

Lähteet

- Engel, C. E. 1999. Ei vain menetelmä vaan oppimistapa. Teoksessa Boyd, D. & Feletti, G. (toim.) Ongelmalähtöinen oppiminen uusi tapa oppia. Helsinki. Terra Cognita.
- Halonen, R. 1999. Kolmen laitoksen yhteistyö toimii. Aikalainen. 4.4.
- Holmberg-Marttila, D. 1997. Tutorin käsikirja. Tampere. Tampereen yliopiston lääketieteellinen tiedekunta.
- Järvikoski, A. 1994. Vajaakuntoisuudesta elämänhallintaan? Kuntoutuksen viitekehysten ja toimintamallien tarkastelu. Helsinki. Kuntoutussäätiö.
- Kuntoutus-moniammatillista yhteistyötä. 1999. Opiskelijan kurssikirja. Tampere. Tampereen yliopiston lääketieteellinen tiedekunta.
- Ongelmalähtöisen oppimisen käsikirja. 1996. Tampere. Tampereen yliopiston lääketieteellinen tiedekunta.

- Peltola, K. 1999. Kuntoutus-moniammatillista yhteistyötä opintojakson julkaisematon arviointiraportti. Tampereen yliopiston psykologian laitos.
- Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? Tampere. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Siponen, A. 2000a. PBL-innovatiivista oppimista ja opettamista. *Kasvatus*. 31. 294–296.
- Siponen, A. 2000b. Uusia tuulia yliopiston kuntoutusopetuksessa. *Kuntoutus*. 23. 47–49.
- Siponen, A. 2000c. PBL-rajoja rikkovaa opetusta yliopistossa. *Acatiimi*. 4. 34–35.
- Tossavainen, A. 1996. Kohti asiakaslähtöistä kuntoutusta. Vammala. WSOY.
- WHO. 1981. Disability prevention and rehabilitation. Report of the WHO Expert Committee on Disability prevention and rehabilitation. Geneva. World Health Organization.

Kirjoittajat

Hakkarainen Kati

- LKT, kliinisen mikrobiologian erikoislääkäri, dosentti, biolääketieteen apulaisopettaja
- Lääketieteellinen tiedekunta, lääketieteen laitos, lääketieteellinen biokemia
- Mikrobiologian, immunologian ja virologian opetus, opintouudistustoimikunnan jäsen vastuualueena arviointimenetelmien kehittäminen, opetukseen ja HIV- ja Human Herpesvirus 6:een ja 7:ään liittyvä tutkimustyö, PBL-kouluttajatutor

Holmberg-Marttila Doris

- LT, yleislääketieteen erikoislääkäri, yleislääketieteen apulaisopettaja
- Lääketieteellinen tiedekunta, lääketieteen laitos, yleislääketiede
- Yleislääketieteen/perusterveydenhuollon opetus, opetukseen, äitiyteen ja luutihyteen sekä lasten allergioihin liittyvä tutkimustyö, PBL-kouluttajatutor

Kaunonen Marja

- TtT, erikoissuunnittelija
- Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, avoin yliopisto
- Hoitotieteen aineopintojen opetus TYTissä verkko-opintoina ja tuntiopetus hoitotieteen laitoksella. Tutkimusalueena perhehoitotieteellinen tutkimus, kiinnostuksen kohteena erityisesti perheen suru, sosiaalinen tuki, sekä toisaalta verkko-oppimisympäristön tutkiminen ja kehittäminen

Korhonen Vesa

- KM, yliassistentti
- Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden laitos
- Pääasiallisena tutkimus- ja opetusalueena verkkopedagogiikka ja uudet oppimisympäristöt. Kiinnostuksen kohteena lisäksi tutkimusmenetelmät ja oppiminen erilaisissa työ- ja opiskeluympäristöissä

Kulki-Nieminen Auli

- FM, suomen kielen lehtori
- Tampereen yliopiston kielikeskus
- Journalistisen viestinnän opetus, tekeillä suomen kielen jatkotutkiminto tekstin tutkimuksen alalta

Latomaa Sirkku

- FM, suomenkielisen viestinnän lehtori
- Humanistinen tiedekunta, käännöstieteen laitos (uusi kieli- ja käännöstieteiden laitos)
- Tekstianalyysin, tekstinhuollon ja kirjoitusviestinnän opetus, tutkimusalanä kaksikielisyys, tekeillä väitöskirja maahanmuuttajalasten suomen kielen oppimisesta

Nikkari Seppo

- LT, erikoislääkäri, professori
- Lääketieteellinen tiedekunta, lääketieteen laitos, kliinisen kemian laboratorio, TAYS, biokemia
- Lääketieteellisen biokemian opetus, sepelvaltimotaudin biologiaan liittyvä tutkimustyö, PBL-kouluttajatutor

Poikela Esa

- FT, yliassistentti
- Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden laitos
- Opetus- ja tutkimusalanä aikuiskasvatus, erityisesti työssä ja työyhteisössä oppiminen, ongelmaperustainen oppiminen sekä työorganisaatioiden ja henkilöstön kehittäminen

Siponen Anne

- YTT, tutkija
- Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, sosiaalipolitiikan laitos
- Jatkotutkimuksen tekeminen ja ammatillisessa koulutuksessa opettaminen

Virtanen Jorma

- KT, varhaiskasvatuksen assistentti
- Kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö
- Tutkimuskohteena varhaiskasvatus, erityisesti esiopetus ja opetussuunnitelmat, opetusalue kasvatustiede (kasvatussosiologia ja tutkimusmenetelmät) ja esiopetus

Öystilä Satu

- YTM, suunnittelija, ryhmänohjaaja
- Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, työelämäyksikkö
- Valtakunnalliset uraohjauksen, tutoroinnin ja työelämän kehittämisen koulutusprojektit, opetus- ja tutkimusalanä ryhmän hyödyntäminen opetuksessa