



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201309101350>

Author(s): Helle, Tanja; Ruoho, Iris
Title: Kaksiportainen tutkinto ja yliopistopedagogiikka
Main work: Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia
Editor(s): Poikela, Esa; Öystilä, Satu
Year: 2003
Pages: 18-24
ISBN: 951-44-5762-5
Publisher: Tampere University Press
Discipline: Educational sciences
Item Type: Article in Compiled Work
URN: URN:NBN:fi:uta-201309101350

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

KAKSIPORTAINEN TUTKINTO JA YLIOPISTOPEDAGOGIIKKA

Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä -kirjan artikkeleita on kirjoitettu tilanteessa, jossa perustutkinnon rakenteen kaksipor-
taistaminen ja koko yliopistolaitoksen läpäisevä kehitystyö on
täydessä vauhdissa. Tekeillä on korkeakoulututkintojen jakami-
nen useamman oppiaineen yhteisiin, yleissivistäviin kandidaa-
tinohjelmiin ja tiedealaspesifeihin maisterinohjelmiin. Uudis-
tuksen myötä jokainen yliopiston oppiaine joutuu pohtimaan
vahvuuksiaan, identiteettiään ja potentiaalisia yhteistyökump-
paneitaan. Tämä asettaa uusia haasteita erityisesti kandidaatin-
ohjelmien nimissä annettavalle opetukselle. Opetuksen pitäisi
olla laaja-alaista, mutta samanaikaisesti myös erityisen tieteen-
alan syventäviin opintoihin valmistavaa. Samalla sen tulisi olla
pedagogisesti pätevää ja taata koulutuksen vaikuttavuus työelä-
mään siirryttäessä. Suomalaisen kandidaatintutkinnon tieteelli-
sestikin korkean tason säilyttäminen on kansallinen vahvuus,
jonka soisi säilyvän tutkintoa eurooppalaistettaessa.

Monitieteisen ydinaineuksen tunnistaminen

Kaksiportaisen tutkinnon kehittämisessä monitieteisyyttä on pidetty korkeatasoisen tutkimuksen edistäjänä. Tieteidenväliset rajapinnat on nähty erityisen hedelmällisinä uusien tieteellisten ongelmanasettelujen ja tulosten syntyisijoina. Opetusministeriössä työelämän vaatimukset on tunnistettu entistä vahvemmin monialaisuutta korostaviksi. (Mattiila ym. 2002, 9.) Monitieteisyyden harjoittamisen rinnalla oppiaineita on kehoitettu ydinainesanalyysiin eli määrittelemään tutkinnon saavuttamisen kannalta välttämätön oppiaine tai oppisisältö niin tutkinnon kuin yksittäisten opintojaksojenkin tasolla (mt., 28). Yhteisiä kandidaatinohjelmia rakennettaessa ydinainesten tunnistaminen on ensimmäisiä tehtäviä, ytimeltään keskenään ristiriitaiset oppiaineet tuskin voivat muodostaa toimivaa kandidaatinohjelmaa. Vasta, kun omat vahvuudet on tunnistettu, on mahdollista nähdä, mitä keskinäistä annettavaa, jaettavaa ja saatavaa oppiaineilla on.

Toisilleen sukua olevissa oppiaineissa on tähänkin asti annettu tietyiltä osin keskenään samankaltaista opetusta; ajatteluaanpa vaikka yhteiskuntatieteitä, joissa keskeiset metodikysymykset ovat lähes poikkeuksetta jaettavissa. Epäilemättä nyt viireillä olevien uudistusten myötä päästäisiin karsimaan päällekkäisyyksiä ja luennoimaan entistä suuremmille massoille. Opetuksen laatu tuskin ratkaisevasti kärsisi siitä, sillä lienee samantekevää luennoidaanko sadalle vai kahdelle sadalle ihmiselle kerrallaan, kunhan samalla huolehditaan siitä, että harjoitusryhmien koko oppiaineen omissa opinnoissa pysyy pienenä. Yhteiset juuret mahdollistanevat metodologisten kysymysten ohella myös ontologisten ja epistemologisten kysymysten, sanalla sanoen laajojen paradigmatkysymysten monitieteisen tarkastelun.

Identiteetti ja asiantuntijuus

Ydinainesten lisäksi on syytä pohtia toivotun monitieteisen ja oppiatarajoja ylittävän opetuksen ajoitusta tutkintorakenteessa. Opiskelijan oma tieteenalaidentiteetti alkaa hahmottua yliopisto-opiskelun ensimmäisinä vuosina. Kuvaa omasta tieteenalasta rakennetaan pikkuhiljaa tutkinto-opintojen myötä ja siitä muodostuu ikään kuin peili, jonka kautta tiedemaailmaa tarkastellaan. Miten paljon tätä prosessia on syytä häiritä, olisiko oman tieteenalan syytä antaa kirkastua puhtaana opiskelijoiden mieliin vai voisiko identiteetistä rakentaa jo valmiiksi monitieteisen?

Oppiainekohtaisen ydinaineksen lisäksi on esitetty ajatus yliopisto-opetuksen yleisestä ydinaineksesta. Tällä tarkoitetaan oppiaineesta riippumattomia akateemisia taitoja, jotka tulisi olla jokaisella yliopistosta valmistuvalla. Näitä taitoja ovat esimerkiksi uuden tiedon tuottamisen ja käsitteellisen ajattelun taito, kyky ilmaista itseään kirjallisesti ja niin edelleen. On väitetty, että työelämä edellyttää näitä, mutta ei juuri muita taitoja ja että sisällötkin opittaisiin vasta työn kautta. Lienee selvää, että akateemisia taitoja on käytännössä mahdotonta opettaa, saati omaksua ilman oppiainekohtaista oppisisältöä. Kysymys on siitä, milloin ja miten tulisi opettaa taitoja, joita opiskelijoilla tiettyssä määrin edellytetään olevan jo yliopistoon tullessaan, mutta joiden odotetaan radikaalisti karttuvan tutkinto-opintojen myötä. Akateemisten taitojen tulisi lopulta olla väline vanhojen sisältöjen kyseenalaistamiselle ja uusien omaksumiselle.

Tiettyyn ammattiin sidotun relevantin vähimmäistiedon ohella kaikilla asiantuntijoilla tulisi olla ainakin kyky valita ja seuloa tietoa. Toisin sanoen heille pitäisi sekä koulutuksen että ammatissa toimimisen myötä kehittyä kyky hankkia, käsitellä ja arvioida kriittisesti tarjolla olevaa tietoa, problematisoida ja kyseenalaistaa sitä, kyky viestiä oppimaansa ja täydentää koulutus-

taan myöhemmin. (Ihonen 2002, luento.) Kriittinen akateeminen työntekijä on analyttinen, itsenäinen ja luova. Hän ei tyydy arvostelemaan olemassa olevaa tilannetta, vaan etsii aktiivisesti uusia mahdollisuuksia. (Järvinen-Taubert 1999, 109). Vahva kytkeä työtä tarjoavaan instituutioon merkitsee asiantuntijalle usein paradoksaalista tilannetta. Häneltä edellytetään tiettyä sitoutumista siihen instituutioon, jossa hän työskentelee. Samalla häneltä latentisti odotetaan ammattitaitoa, joka työnantajan näkökulmasta voi olla kiusallista. Periaatteessa asiantuntija voi ammattia harjoittaessaan kyseenalaistaa työnantajansa tai tämän sidosryhmät. Tutkija irtisanotaan tästä syystä harvemmin kuin yliopistoyhteisön ulkopuolella työskentelevä asiantuntija, mutta perusasetelmaltaan ammatteihin liitetyt odotukset ovat vertailukelpoisia. Korkeatasoinen asiantuntijuus on useimmiten muuta kuin affirmatiivista, tiettyä poliittista suhdannetta tukevaa.

Asiantuntijuus edellyttää tiettyjä perustietoja, mutta ne edellyttävät soveltajaltaan myös kriittisyyttä. Yliopistopedagogiikassa puhutaankin nykyisin mieluiten tiettyyn asiantuntijuuteen kytkeytyvästä relevantista tiedosta. Esimerkiksi toimittajalle on relevanttia joukkoviestinnän perustavien prosessien tuntemus, uutisen ja kolumnin välisen eron tunnistaminen sekä erilaisten informaatiolähteiden hallinta. Relevanttia tietoa ovat myös yhteiskunnallisten ja kulttuuristen instituutioiden toimintalogiikat ja demokraattista yhteiskuntaa tuottavien prosessien hahmottaminen. Tutkijalle puolestaan on relevanttia myös tuntee oman tieteenalan historia ja metodologiset erityiskysymykset sekä erilaiset tavat lähestyä alansa ilmiöitä.

Itseohjautuvuus ja kriittisyys

Ammatillisesti ja tieteellisesti tarkoituksenmukaisen ”vähimmäistiedon” opettaminen ja koulutusohjelman eri osien integrointi toisiinsa liittyvät suoraan opetus- ja oppimiskäytäntöjen kehittämiseen. Itseohjautuvuutta kehittämällä on mahdollista saada opiskelijat arvioimaan oppimisensa tuloksia ja kehittämään tämän pohjalta myös opetusta. Itseohjautuvuuden lisääminen oppimisessa on laajempi koulutuspoliittinen kysymys kuin pelkästään yksittäisen tutkinnon suunnittelua ja arviointia koskeva. Tiedon asema on muuttunut myöhäismodernissa; tieto ei enää ole päämäärä sinänsä ja sen yhteiskunnalliseen ”käyttöarvoon” perustuva instrumentaalinen luonne on jo asetettu kyseenalaiseksi (Lyotard 1985, 13). Katseet kääntyvät tiedon tuottamisen prosessiin ja ihmistieteissä tiedon pätevyysalueen kytkös omaksuttuihin arvoihin ja asenteisiin fokusoituu aivan erityisesti.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tiedon käytäntökytkös saa erilaisia merkityksiä, sekä yhteiskuntaa säilyttäviä että muuttavia. Annetusta tehtävästä suoriutumista tavoitteleva ja kriittinen reflektio eli ennakko-oletuksia kyseenalaistava oppiminen eroavat joka tapauksessa olennaisesti toisistaan (Mezirow 1995, 28–29). Keskeisintä on ohjauksen laatu: millaisen oppimisen tilan ohjauuskäytännöt luovat, ohjautuvatko opiskelijat hakemaan jokaiseen kysymykseensä ja ratkaisuunsaakin vahvistuksen opettajalta, vai oppivatko he luottamaan omiin kykyihinsä hankkia ja käsitellä tietoa ja sietämään myös ”tietämiseen” liittyvää epävarmuutta? Tutkintorakenteen uudistaminen tarjoaa tilaisuuden tarkastella tutkintoja myös niiden opetusikäytäntöjen näkökulmasta. Minkälaista oppimista nyt käytössä olevat tavat ovat tuottaneet ja vastaako se nykypäivän vaatimuksia?

Perinteinen yliopisto-opetus ei välttämättä ole aina tukenut kriittisyyteen kasvamista. Vanha opetuskulttuuri on suosinut tiedon jakamista ja siihen perustuvaa aukotonta opettajakeskeisyyttä. Sen tilalle tulisi luoda uusia, esimerkiksi ongelmaperustaista pedagogista ajattelua hyödyntäviä oppimisympäristöjä (Poikela 2001). Oli valittu pedagoginen ohjenuora sitten mikä tahansa, tulisi tavoitteeksi asettaa opiskelijan vähittäinen kehittyminen itsenäiseksi oppijaksi ja oppimansa reflektiojaksi. Tätä voivat edesauttaa ryhmien ja yhteistoiminnallisten menetelmien hyödyntäminen oppimisessa yleensä ja erityisesti tiedon tuottamisessa (ks. Piekkari & Repo-Kaarento 2001 ja Öystilä 2001). Tulevien tutkintojen yliopistopedagogisissa lähtökohdissa ei saisi pihistellä; oppimisen edistämisen tulisi kulkea uusien kandidaatin- ja maisterintutkintojen suunnittelun itseoikeutettuna lähtökohtana.

Lähteet:

- Ihonen, M. 2002. Onko yliopisto-opetusta olemassa? Luento yliopistopedagogiikan koulutuksessa 26.9.2003. Tampereen yliopisto.
- Järvinen-Taubert, J. 1998. Tarvitseeko työelämä kriittisiä työntekijöitä? Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: Tampere University Press.
- Mattila ym. 2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 39.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. 2001. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 308–326.
- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Julkaisussa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista - ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press.
- Öystilä, S. 2001. Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opiskelun haasteena. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press.