



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-201309201367>

Author(s):	Ruoho, Iris
Title:	Itseohjautuvuus tutkimisen opettamisessa
Main work:	Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia
Editor(s):	Poikela, Esa; Öystilä, Satu
Year:	2003
Pages:	261-280
ISBN:	951-44-5762-5
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201309201367

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.

ITSEOHJAUTUVUUS TUTKIMISEN OPETTAMISESSA

Kun opiskelijoille on tarjottava kandidaattitasolla niin sanottuna lyhyenä oppimääränä tietyt perustiedot tutkimuksesta, opetus lähtee liiankin helposti liikkeelle metodeista. Metodilähtöinen opetus antaa kuitenkin vääränlaisen käsityksen tieteenalasta, tutkimusprosessin luonteesta ja yleensä tutkimuksesta (ks. Huotari 2002, 22). Tutkimusmenetelmät saattavat näyttäytyä jopa jonkinlaisena ”tehosekoittimena”, johon mitä tahansa empiiristä materiaalia syöttämällä syntyy päteviä tutkimustuloksia. Tämä osoittautuu kapeaksi käsitykseksi tutkimusprosessista viimeistään siinä vaiheessa, kun pitäisi toteuttaa ensimmäinen itsenäinen tutkielma. Oppijan itsenäisyys tutkimuksen toteuttamisessa on nollassa, hän ei ole riittävästi harjaantunut tutkimussuunnitelman laatimiseen ja tieteelliseen kirjoittamiseen.

Tässä artikkelissa metodilähtöisyyttä kritisoidaan ennen kaikkea oppimisfilosofisesta näkökulmasta. Yliopistojen tulisi kouluttaa kriittisiä asiantuntijoita, jotka tarkastelevat itseään tiedon tuottajina, ovat rohkeita tarjotun informaation kyseenalaistajia ja kykenevät yhteistyöhön muiden alansa asiantuntijoiden

kanssa. Tutkimustaitojen ja siihen liittyvän tiedonhankinnan opetuksen pitäisi siksi lähteä liikkeelle ajattelun taitojen kehittämistä. Tieteellisessä ajattelussa tärkeää on paitsi luovuus myös auktoriteettiuskosta ja metodifetisismistä luopuminen. Siihen liittyy lisäksi tiedollisen ambivalenssin, moniarvoisuuden ja erilaisten näkökulmien sieto. (Keskustelusta tieteellisen ja ammattillisen tiedon välisistä eroista yleensä ks. Raunio 1999, 401–410 ja journalismikoulutuksen osalta De Burgh 2003.)

Ajattelun taitojen kehittäminen osana tutkimustaitojen oppimista edellyttää uudenlaista opetussuunnitelmaa, jossa jokaisella oppijalla erikseen ja yhdessä on entistä keskeisempi asema tiedon tuottajana. Nykyisestä opettajakokeskeisyydestä on mahdollista siirtyä ongelmaperustaista oppimista tukeviin tutoriaaleihin, joissa opiskelijat kantavat vastuuta sekä omasta että opiskelijatovereidensa oppimisesta (Poikela & Poikela 1999). Yhteistoiminnallisessa oppimisessä pääasia on vastuu tiedon yhteisestä tuottamisesta ja jakamisesta, keskinäisen kilpailun ja yksilökeskeisyyden asemesta.

Tarkastelen ensin yhteistoiminnallisuuteen ja kriittisyyteen oppimisen teoreettista perustaa ja kerron kokemuksia yhteistoiminnalliseen oppimiseen perustuvasta tiedotusopin tutkimustaitojen kurssista. Näiden kokemusten pohjalta pohdin opettajan roolin muuttumista ja esitän yhden mallin siitä, miten tiedotusopin tutkimustaitojen opetus voitaisiin järjestää koko opetussuunnitelman tasolla uudelleen. Mallia rakentaessani tunnustaudun kuuluvani siihen ryhmään valistusajattelun omaksuneita opettajia, jotka arvostavat oppimista sinänsä yksilön ainutkertaisena sivistyskokemuksena ja tuotantoelämän vaatimuksista vapaana toimintana. Toisaalta tunnistan itsessäni pragmaattikon, joka odottaa yliopistokoulutuksen saaneiden osallistuvan aktiivisesti paremman yhteiskunnan rakentamiseen. (Symes ym. 1999, 427–428.)

Oppiminen kriittisyyteen yhdessä

Äärimmillään vanha opetuskulttuuri suosii tiedon jakamista lehteriltä ja ulkokohtaisesti ansaittua auktoriteettiasemaa sekä siihen perustuvaa aukotonta opettajakeskeisyyttä. Edelleenkin yliopistoissa opettaja on useimmiten se, joka kertoo opiskelijoille joko omasta tai muiden tutkimustuloksista ja niiden saavuttamiseksi käytetyistä tutkimusmetodeista. Se, *miten* tutkimus on konkreettisesti syntynyt ja miten tutkija on päätenyt tiettyihin loppupäätelmiin vaihe vaiheelta, jää useimmiten opiskelijan arvattavaksi. Aina häneltä ei edes edellytetä tällaisten avoimeksi jäävien seikkojen peräämistä tai tutkimusprosessin kokonaisuuden hallintaa. Tulevana akateemisena ammattilaisena hänen tulisi kuitenkin kyetä kyseenalaistamaan ja analysoimaan myös tutkimuksen perusteita ja esittämään niille vaihtoehtoja. Johanna Järvinen-Taubert toteaa kriittisestä työntekijästä seuraavasti: ”Hän ei tyydy arvostelemaan olemassa olevaa tilannetta, vaan etsii aktiivisesti uusia mahdollisuuksia” (Järvinen-Taubert 1999, 109).

Yhdenlaisen kuvan kriittisestä ammattilaisesta tarjoavat populaarielokuvat, joissa työhönsä omistautuneet tietentekijät tai toimittajat pyrkivät tavoitteeseensa usein keinoja kaihtamatta. Nämä hahmot ovat yksinäisiä puurtajia, jotka suhtautuvat välineellisesti muihin ihmisiin. Itsenäisyys saattaaakin äkkiseltään vaikuttaa yhteistoiminnallisuuden vastakohtalta. Yhdessä tekeminen ymmärretään yksilön itsenäisyyttä tukahduttavaksi ja jopa vastuun siirtämiseksi yksilöltä ryhmälle. Silloinhan kukaan ei ole vastuussa mistään. Näinkin voi käydä. Satu Öystilä täsmentää tässä teoksessa toiminnallisuuden ja aktivoivien menetelmien käyttöä kokemuksellisessa oppimisessä. Itse tarkasteleen yhteistoiminnallisuutta kommunikatiivisen oppimiskäsityksen näkökulmasta.

Mikäli ryhmässä työskentely ymmärretään oppimisen resursseina ollaan yhteistoiminnallisen oppimisen ytimessä. Tavoitteena on tulla tietoisiksi paitsi omista myös toisten kokemuksista, arvioinneista ja pohdinnoista ja oppia niistä (Piekkari & Repo-Kaarento 2001, 322). Yhteistoiminnallisuutta erilaisen tiedonintressien näkökulmasta tarkasteleva Jack Mezirow tekee eron instrumentaalisen ja kommunikatiivisen oppimisen välillä. Kun edellisessä tavoitteena on useimmiten etukäteen annettu tehtävä ja siitä suoriutuminen, kommunikatiivisessa oppimisessa lähtökohtana on yritys ymmärtää asioille annettuja merkityksiä ja tulkita niitä suhteessa ennakko-oletuksiin ja erilaisiin ajattelua ohjaaviin skeemoihin ja perspektiiveihin (1995, 23–26).

Kun oppijat arvioivat sitä, miten ja miksi he ovat havainneet, ajatelleet, tunteneet tai toimineet tietyllä tavalla puhutaan yleisesti reflektiosta (mt., 22). Se muistuttaa sisällön analyysiä tai erittelyä, havaintojemme ja toimintamme pilkkomista osiin ja tämän prosessin taustaoletusten ymmärtävää selittämistä. Kriittinen reflektio sen sijaan edellyttää ajattelutapojen, havaintojen ja toiminnan ennakko-oletusten kyseenalaistamista. Se on vanhojen määritelmien ja ongelmien toisin ajattelua, uusien metaforien luomista. Mezirowin mukaan kriittisyys tässä mielessä edellyttää yksilöltä pysähtymistä, etäisyyden ottoa omaan uskomuksiinsa ja arvostuksiinsa. Sen sijaan, että oppija selittäisi toiminnan tapaa, hän esittää kysymyksiä toiminnan syistä ja seuraamuksista. (mt., 28–29.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen ajatus on lähellä tutkivaa oppimista. Myös tutkivassa oppimisessa yhteistoiminta ja kommunikaatio ovat opiskelun keskeisiä elementtejä, ei yksilökeskeinen ja kilpailuun tähtäävää toiminta, jossa opiskelija on passiivinen tiedon vastaanottaja (Honkonen 1999, 82–84). Opettaja on tällaisessa oppimisprosessissa lähinnä vastuuhenkilö, joka seuraa oppijoiden edistymistä ja tukee heidän omatoi-

misuuttaan (Öystilä 2001, 33). Yhteistoiminnallisessa oppimisessä ryhmä on oppimisen toiminnallinen lähtökohta. Se asettaa yhteiset tavoitteet, päättää sisällöstä ja työtavoista ja säätelee yhdessä oppimistaan ja ryhmän tunneilmastoa. Jo tässä näkyy olennainen ero pelkkään mekaaniseen ryhmässä työskentelyyn. Nykyisessä yliopisto-opetuksessa on harvinaista kirjata yhteisiä pelisääntöjä tai huomioida tunteita. Yhtä harvinaista on sekin yhteistoiminnallisuuden periaate, että opettaja olisi vastuuhenkilö, joka määrätietoisesti tukisi opiskelijoiden omatoimisuutta. Oppijan persoonallisuuden kehitys ja itsetuntemus ovat nekin yhteistoiminnallisuuden keskeisiä tavoitteita. (Mt.)

Kokemuksia yhteistoiminnallisuudesta tiedotusopissa

Tiedotusopille on ollut leimallista yhtäältä ammatillisen toimittajakoulutuksen keskeinen asema kandidaatin tutkinnossa ja toisaalta vahva teoriaperinne, jossa opetus keskittyy maisterintutkintoon. Vahva teoriaperinne näkyy nykyisissä perus- ja syventävissä opinnoissa. Tutkimustaitojen opettelu alkaa vasta aineopinnoissa, samanaikaisesti toimittajan ammatillisten opintojen kanssa. Tutkimustaitojen opetus on kandidaattitasolla laajuudeltaan vaatimatonta (6 ov) suhteessa laajoihin ammatillisiin opintoihin (24 ov). Toimittajakoulutus ja tutkimusopetus järjestetään tässä vaiheessa pääsääntöisesti toisistaan erillään, ilman sisällöllistä yhteytttä.

Syksyllä 2002 ehdotin ryhmälle tiedotusopin pääaineopiskelijoita, että metodien asemesta keskittyisimme aineopintoihin sijoittuvalla *Tutkimustaidot*-kurssilla (3 ov) tutkimussuunnitelman kirjoittamiseen ja kokeilisimme vaihtoehtoista lähestymistapaa oppimiseen. Aiemmin olin itse vastaavilla kurssilla keskittynyt metodologisiin kysymyksiin ja korostanut erilaisten

tutkimusmetodien soveltamista. Vaikka kurssini nyt päättyi kokeilemaan yhteistoiminnallista oppimistapaa, monet epäroivät aluksi sen teettävän liiaksi töitä ja olevan erityisen vaativaa. Itsekin epäroin mielessäni, mitä siitä käytännössä seuraa, jos lähdemmekin liikkeelle tutkimuksesta prosessina emmekä metodeista.

Oli luontevaa lähteä liikkeelle toimittajan ja tutkijan työn eroista ja yhtäläisyyksistä sekä pohtia tutkimuksellisen ajattelun erityisyyttä suhteessa journalismiin. Suurin osa tiedotusopin pääaineopiskelijoista ajattelee toimittajan uraa, tutkimustaitojen opiskelulle on joskus vaikea löytää omakohtaista motiivia. Tutkimustaidot saattavat näyttäytyä toimittajan taitoihin nähden täysin tekijän omista tavoitteista ja arvomaailmasta riippumattomilta – toisin kuin toimittajan työ - mitä kuvaa akateeminen yhteisö haluaa itsekin tietämättään tai tietoisesti ylläpitää. Näitä asioita voi nostaa harjoituksin esille ja käsitellä rohkeasti tutkimuksen niin sanottua inhimillistä, yksittäisiin tutkijaelämäkertoihin liittyvää puolta. Käyttämässäni oheislukemistossa sivuttiin siksi tätäkin aihetta.

Kurssin lähtökohta-ajatuksena oli, että jokaisella on jonkinlainen käsitys siitä, mitä tutkimus on. Tämä käänsi katseen alkumetreillä opiskelijan omaan kokemusmaailmaan. Ensimmäisessä kotitehtävässä liikuimme kokemuksen ja tunteiden alueella; kukin valitsi jakamastani *Helsingin Sanomien* Viikkoliitteestä ”ärsyttävyydessään” kiinnostavimman jutun tai kuvan ja pohti, voisiko siitä tehdä tutkimusta. Olisiko kiukku herättävästä asiasta tutkimuksen aiheeksi, kun siitä kuitenkin voi kirjoittaa journalistisen jutun?

Opiskelijälähtöisyys merkitsi tällä kurssilla sitä, että pyrin ottamaan niin hyvin kuin mahdollista huomioon sen, että opiskelijalla on jo olemassa tietty tieto- ja kokemusvarantonsa, jonka pohjalle hän uutta tietoa rakentaa. Lisäksi jokaisella on oma tapansa oppia. Opiskelijaa tulisi rohkaista luottamaan it-

seensä tiedon tuottajana ja tunnistamaan oma tapansa toimia ja ajatella. Tärkeä osa kurssia oli oppimispäiväkirja, johon opiskelijat kirjoittivat muutamia lauseita jokaisen tapaamisen ja tehtävän yhteydessä. Koska ryhmä oli pieni, saatoin kerätä päiväkirjamerkinnöistä tiivistelmän kurssin keskivaiheilla. Pyysin opiskelijoita kirjaamaan, mitä uutta he ovat oivaltaneet tai havainneet suhteessa aikaisempaan tietoonsa ja kokemuksiinsa, mitkä asiat ovat jääneet avoimiksi ja mihin asioihin tulisi jatkossa paneutua. Oppimispäiväkirjan vaihtoehto olisivat olleet esseet. Kun oppijat kuitenkin kirjoittivat tutkimussuunnitelmaansa, päiväkirjan tarkoitus oli tukea tätäkin prosessia.

Kurssin puolivälissä keräämistäni oppimispäiväkirjoista havaitsin, että ryhmässä oli selvästi erilaisia kokemuksia esimerkiksi jakamastani kirjallisuudesta ja teettämistäni tehtävistä. Joillekin tutkija-asemaa pohdiskelivat tekstit olivat liian kaukaisia omalle ajatusmaailmalle, toisille ne toimivat rohkaisuna etsiä omaa ääntään tutkijana. Yksille tutkimusongelman rajaamista auttavat tekniikat jäivät täysin motivoitumatta, toiset taas katsoivat niiden auttaneen oleellisesti tutkimuksen rajaamista.

Yhteistoiminnallisuus oppimisessa toteutui mielestäni parhaiten siinä, miten opiskelijat tosissaan pyrkivät auttamaan toisiaan tutkimusidean hahmotuksessa ja tutkimusongelmien rajaamisessa. Yhdet olivat tässä aktiivisempia kuin toiset ja palautetilaisuudessa käsitelimme myös aktiivisuuden ”laatua”. Oppijat ovat persoonallisuuksia ja kaikilta ei voi edellyttää jatkuvaa ulospäin suuntautuneisuutta. Arimpia opiskelijoita voi rohkaisa ilmaiseksi itseään esimerkiksi jonkin roolin kautta. Jos tietää jonkun harrastavan filosofiaa, voi tätä hienovaraisesti pyytää kommentoimaan käsiteltävää asiaa ”filosofin näkökulmasta”. Aktiivisuuden voi mitata myös kirjallisten töiden laadusta. Hiljaisen opiskelijan muutamien osuvat kommentit ovat vähintään yhtä arvokkaita kuin toistuvasti puhuvan opiskelijan sinänsä arvokkaat kysymykset. Keskustelutaidoista voi puhua jo ensimmä-

mäisissä tapaamisissa, mutta viimeistään palautetilaisuudessa on annettava kiitos myös niille, jotka puhuvat harvoin, mutta har-
kiten.

Kokemukseni tutkimustaitojen opetuksesta erityisesti syksyltä 2002 rohkaisevat väitteeseen, että motivointi ja rohkaisu itseohjautuvuuteen on a ja o. Jos opiskelija ei sitoudu oppimiseen, vaan odottaa opettajan siirtävän hänelle kaiken tiedon, omaan tekemiseen ja yhteisvastuuseen perustuvaa oppimista ei synny. Tämä asenne kostautuu viimeistään graduvaiheessa. Yhteistoiminnallisuus edellyttää, että opiskelijat sitoutuvat kurssiin tietyn, rajatun periodin ajan ja keskittyvät siihen intensiivisesti. Yleensä tutkimustaitojen kurssit ja niitä seuraava proseminaari ovat kuitenkin vain yksi monista suoritettavina olevista kursseista ja ryhmät kokoontuvat viikoittain kahdesta kolmeen tuntia kerrallaan. Tutkimustaitojen opettajalle syntyy helposti vaikutelma, että valintatilanteessa ammatilliset opinnot (esimerkiksi mediataloissa vierailut) menevät niin sanottujen teoreettisten opintojen edelle. Opettajien yhteistyö päällekkäisyyksien välttämiseksi olisi siksi ensiarvoisen tärkeää.

Yhteistapaamisten yhteydessä ja erillisissä pienryhmissä toteutetuilla harjoitustöillä on kuitenkin mahdollista suhteellisen lyhyelläkin kurssilla pyrkiä tiiviin kurssin tuntuun ja yhteistoiminnallisuuteen. Tämä edellyttää pohjustusta kurssien alussa, sitoutumista yhteisesti sovittuihin oppimistavoitteisiin sekä ryhmätöiden kohdentamista sellaisiin alueisiin, jotka soveltuvat erityisen hyvin tutkimustyöskentelyn logiikkaan: aiheen ideointi ja rajaus, tutkijan roolin pohdinta, esitelmäpapereiden ensimmäinen käsittely ja niin edelleen. Kaikissa näissä vaiheissa myös ammattinsa taitava tutkija tarvitsee kollegoidensa kommentteja.

Yhteistoiminnallisen oppimisen yleisenä tavoitteena on yhdessä saavutettujen tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden lisäksi pidettävä toisten ajan kunnioittamista, on sitten kyse tehtävien suorittamisesta ajallaan, osallistumisesta yhteisiin tapaamisiin

tai puheenvuoroille varatun ajan täyttämisestä. Tämä koskee myös kurssin vetäjää. Lisäksi on muistettava, että hänen roolinsa on toimia pikemminkin keskustelun yhteen vetäjänä kuin jatkuvasti äänessä olevana kommentoijana. Yhteistoiminnallisuuden erityinen tavoite on lisätä oppijan itsetuntemusta, toisten tunteiden kunnioittamista ja arvostaa kutakin yksilöllistä saavutusta yhteisten tavoitteiden toteuttamisessa (ks. Öystilä 2001, 33).

Ryhmässä oppimisessa vastuu yksilön oppimisesta on periaatteessa *koko ryhmällä*. Se merkitsee käytännössä, että yhdellä oppijalla on parhaassa tapauksessa kymmenenkin tutoria eli ryhmänsä muut jäsenet. Vertaisryhmäohjausta voidaan edesauttaa käsittelemällä ideapapereita ja esitelmäluonnoksia ensin pienemmissä ryhmissä ja tuomalla paperit sen jälkeen yhteiseen käsitteelyyn. Vertaisryhmätyöskentelyyn on kuitenkin rohkaistava, koska oppijoilla on edelleen vahva usko siihen, että vain ja ainoastaan opettajalla on relevantti tieto silloinkin kun he voisivat hankkia tiedon itse.

Yksittäisen opettajan perustehtävä itseohjautuvuuden lisäämisessä on opiskelijan rohkaisu ja palautteen antaminen. Rohkaisemiseen kuuluu se, että opastetaan opiskelijaa rajaamaan tehtävänsä siten, että hän selviytyy siitä tietojensa ja taitojensa rajoissa ja saa onnistuneen oppimiskokemuksen. Opiskelijoille tulisi aina olla selvää, että he ovat oppimassa. Virheitä saa tehdä ja niitä tulisikin jossain määrin tehdä, jotta oppiminen edistyisi. Perusopinnoista syventäviin opintoihin tutkimustaitoja opitaan näin asteittain tai sykleittäin, aiemmin omaksutun informaation, teoreettisten mallien ja tutkimuskokemuksen eri vaiheissa – milloin opettajan, milloin vertaisryhmän tuella.

Kaikki palaute tulisi purkaa yhdessä jo senkin varmistamiseksi, etteivät kurssille asetetut ja henkilökohtaiset tavoitteet muodostuisi oppimisen esteeksi. Sen selvittäminen, miksi joku teksti auttaa yhtä oppimaan, mutta näyttäytyy toiselle vasten-

mielisenä, saattaa yhteisesti jaettuna tuottaa sellaista uutta tietoa tieteellisen ajattelun luonteesta, jota kirjallisuus ei sellaisenaan tarjoa. Tämän mahdollisuuden palautteen hyödyntämiseen oppimisessa ymmärsin itse vasta kurssin jälkeen. Palautteesta huolehtiminen on tärkeää kaikilla oppimisen tasoilla. Palaute on yhtä tärkeää oppijalle kuin kurssin vetäjällekin. Opettajan rooli palautteen antajana muuttuu ajan myötä, jos asiaa tarkastelee yksittäisen oppijan näkökulmasta. Tarkastelen seuraavassa miten opettajan rooli muuttuu oppijan itseohjautuvuuden lisääntyessä tutkinnon eri tasoilla.

Opettajan muuttuvat roolit

Eritasoisia kursseja opettaessani olen havainnut, että ensimmäisillä tutkimustaitojen kursseilla opiskelija tarvitsee tukea ja palautetta opettajalta erityisesti itseluottamuksen kasvattamiseksi. Luottamusta itsen ja toisiin palautteen antajina tulisi kuitenkin aste asteelta lisätä. Syventävien opintojen loppuvaiheessa opiskelijan itseohjautuvuuden ja luottamuksen vertaisryhmään tulisi olla jo huipussaan. Käytännössä tämä merkitsee, että hän kykenee itse ja esimerkiksi seminaariryhmänsä tukemana nimeämään tutkimukselliset intressinsä ja arvioimaan itseään tämän vaiheen oppijana.

Itseohjautuvuuteen oppimisessa voi siten kehittyä asteittain, kuten Gerald O. Grow (1991, 129) esittää ja näitä ”asteita” on mahdollista soveltaa sekä yksittäisillä kursseilla että koulutusohjelman/tutkinnon aikana toisiaan täydentävissä opintokokonaisuuksissa joko erikseen tai prosessimaisesti siten, että esimerkiksi eri tasoilla tutkimustaitojen kursseilla opitaan asteittain yhä itseohjautuvammiksi oppijoiksi. Itseohjautuvuuden kehittyminen on kiinni yksittäisten kurssien, opinto-kokonaisuuksien ja viime kädessä koko opetussuunnitelman tavoitteista ja op-

pimisympäristöistä. Seuraavassa esittelen tarkemmin Grown ajatuksia ja pohjustan niillä esitystäni tiedotusopin tutkimustaitojen opetuksen kehittämiseksi.

Oppiaineen johdantoluennot edellyttävät opettajalta tiettyä auktoriteettia, mutta myös opiskelijoiden motivointia jatkaa opiskeluaan valitsemassaan oppiaineessa. Luennoilla, joissa on mahdollisuus keskusteluun, opiskelijoiden omat kiinnostuksen kohteet ovat parhaimmillaan keskeinen osa oppimista. Suurilla-kin luennoilla voi käyttää erilaisia tapoja opiskelijoiden aktivoimiseen (Olkkonen & Vanhala 1997). Ryhmäkokoontumiset ja seminaarit puolestaan luovat mahdollisuuden pitkäkestoiseenkin sitoutumiseen ja harjaantumiseen itsenäiseksi oppijaksi. Opettajan rooli voi muuttua opintojen edetessä motivoivasta oppaasta oppimisen avustajaksi ja ihanteellisessa tapauksessa – esimerkiksi syventävien opintojen seminaareissa – oppimisen inspiroijaksi. Nyky-yliopistossa harvinaiset opiskelijoiden omaehtoisesti organisoimat itsenäiset projektit, kuten jonkin aiheen ympärille muodostuvat lukupiirit, edustavat itseohjautuvuutta äärimmillään. Näissä opettajan rooli on lähinnä avustaa, tukea ja tarkkailla prosessia. Kaikissa näissä vaiheissa on mahdollista tavoitella opiskelijälähtöistä, oppijan autonomisuutta korostavaa oppimista, joka on täysin vastakkainen perinteisesti ymmärretylle opettajan auktoriteettia korostavalle oppimiselle. (Grow 1991, 142–144.)

Tutkimustaitojen oppimisessa on epärealistista vaatia, että opiskelija heti kykenisi itseohjautuvuuteen. Siihen tarvitaan tietty määrä valmennusta ja motivointia, koska tiede ja sitä kautta tieteen teko mielletään ensimmäisillä kursseilla arkielämälle vieraana alueena. Jotkut asiat – kuten tieteen pudottaminen ja lustaltaan, tieteen ja vallan yhteen kietoutumisen tunnistaminen – edellyttävät paradoksaalisesti tiettyä riippuvuutta opettajasta ja opettajan auktoriteetista. Lisäksi aikatauluista ja yhdessä sovituaista säännöistä kiinni pitäminen edellyttää ainakin aluksi sen, että opettaja ohjaa tämän prosessin alulle.

Hyvässä mielessä opettajakeskeinen oppijuus on asiakeskeistä, palaute välitöntä ja mahdollisimman selkeisiin kriteereihin perustuvaa. Auktoriteetti on opettajalla ja hänen tulee myös pitää se itsellään, muutoin syntyy helposti kaaos, jonka hallintaan opiskelijalla ei vielä välttämättä ole välineitä. Motivoitunut oppija sen sijaan edellyttää opettajalta ennemminkin opastusta kuin yksiselitteisiä ohjeita; opettajan persoonallinen ote työhönsä on tällöin tärkeä voimavara. Irtautumalla auktoriteetin roolista, heittäytymällä mukaan erilaisiin rooli- ja ajatusleikkeihin sekä olemalla tarpeen mukaan itsekriittinen opettaja voi rohkaista oppijaa katsomaan peiliin, tarkastelemaan itseään oppijana ja samalla etsimään omaa persoonallista ääntään.

Seuraavassa vaiheessa oppijuus muuttuu aikaisempia vaiheita kollektiivisemmaksi; opiskelijoiden sitoutuneisuus yksittäiseen kurssiin ja sen oppimistavoitteisiin on vahva ja opettajan roolina on olla prosessissa avustajana. Hän tarjoaa menetelmällistä apua, tekniikoita kulkea eteenpäin ja tulkita oppimiskokemuksia ja oppimiseen liittyviä tunteita. Lisäksi hän delegoi oppijaa riskinottoihin, yksilölliseen esilletuloon ja toisten kunnioittamiseen (mt., 143). Tällä suhteellisen autonomisella oppimistasolla oppimistavoitteista ja menetelmistä neuvotellaan yhdessä ja suhteessa muuhun opetussuunnitelmaan. Yksittäiset seminaariryhmät voivat halutessaan pyrkiä tähän pedagogiseen tavoitteeseen, vaikka muu oppimisympäristö vielä kulkisikin vanhaa, autoritaarisuutta juhlivaa tietään.

Korkeimman itseohjautuvuuden opiskelija saavuttaa siinä vaiheessa, kun hän pystyy ja haluaa asettaa omat oppimistavoitteensa ilman ulkopuolista määrittämistä. Oppija on tällöin sekä kykenevä että halukas ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, sen suunnasta ja tuloksista. Hän harjoittaa itsenäisesti taitojaan oppimisen aikataulun laatimisessa, tavoitteiden asettelussa, itsearvioinnissa, tiedonkeruussa ja koulutuksellisten resurssien hyödyntämisessä. Periaatteessa hän voi oppia keneltä tahansa opet-

tajalta, myös vanhan opetuskulttuurin edustajalta, koska tärkeintä on oppimiseen liittyvä autonomisuus. (Mt., 134.) Opettajan rooli on tukea ja kehittää opiskelijan oppimisprosessia yleensä, konsultoida oppimissuunnitelmien teossa ja niin edelleen. Opettajalla voi olla monia eri rooleja, valtuutetun roolin lisäksi hän voi olla mentori tai inspiroija. Myös työhönsä sitoutuneet, väitöskirjoja ohjaavat professorit omaksuvat kontrollin asemesta mentorin ja inspiroijan roolin. Opiskelijasta kehittyy tällöin parhaassa tapauksessa oppimisen täysvaltainen subjekti (mt., 135–136).

Käytännössä toisen ja vielä kolmannenkin vuoden opiskelijoiden on vaikea mieltää, että heillä jo olisi tutkimukseen liittyvää tietoa ja kokemusta, mikä on väärä kuvitelma. Jokaisella heistä on kokemusta tutkimuksesta, vaikka he eivät olisi sitä vielä tehneekään. Subjektiivisena kokemuksena ”tietämättömyys” on kuitenkin todellinen. Tällaisen kokemuksen omaavalle oppijalle mentor-tyyppinen, oppimista tarkkaillen tukeva opettaja aiheuttaa paljon mieliharmia; opiskelija suuttuu opettajaansa ja voi syyttää tätä oppimattomuudestaan. Yhtä lailla autonomisuutta opinnoissaan kaipaava opiskelija voi ahdistua opettajan liiallisista auktoriteettipyrkimyksistä, kuten tiedon tarjoamisesta täysin ongelmattomassa muodossa ja liiaksi yksinkertaistettuna. (Mt., 129.) Itseohjautuvuudessa on huomioitava sekin, että jokin asia voi edellyttää yhdeltä opiskelijalta enemmän riippuvuutta opettajasta kuin toiselta; riippuvuus on mahdollista myös silloin kun opiskelijat kohtaavat jonkin uuden asian ensimmäistä kertaa (mt). Tässäkin mielessä oppiminen on sosio-temporaalista, aikaan ja paikkaan sidottua. Konkretisoin itseohjautuvuuden ajatusta seuraavassa luvussa rakentamalla yhden mahdollisen mallin tiedotusopin tutkimustaitojen opetuksen organisoimiseksi osaksi tutkintoa.

Tulevaisuuden tutoriaalit

Tutkimusopetuksen kehittämisen voi nähdä opetussuunnitelmatasoisena ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyvänä strategiana ja ennen kaikkea uudenaikaisena *tieto- ja oppimisympäristönä* (Poikela & Nummenmaa 2002, 40–42). Opetus lähtee opiskelijaryhmän kanssa rakennetuista ongelmaskenaarioista. Tiedotusopissa tämä voi liittyä ensi alkuun vaikkapa tutkimus- ja toimitustyön eroihin ja päättyä lopulta pohtimaan esimerkiksi tutkijan yhteiskunnallista vastuuta. Tutkimustaitojen opetus voisi periaatteessa rakentua täysin skenaario-ongelmien varaan ja se voitaisiin linkittää myös luontevaksi osaksi toimittajakoulutusta. Yleinen skenaario-ongelma on esimerkiksi tutkijan ja toimitajan suhde samaan tutkimuskohteeseen. Kaikkia tyydyttävää vastausta tuskin löytyy, mutta itse ongelman käsittely toisi esiin erilaiset näkökulmat, joilla kaikilla on oma suhteellinen pätevyysalueensa.

Ehdotukseni tiedotusopin tutkimustaitojen opetuksesta ei kata journalistiikan nykyisiä opetussisältöjä (kuviot 1). Malli ei ota kantaa siihen, mihin toimittajan ammatillinen koulutus tulee sijoittaa uudessa tutkinnossa. En kuitenkaan näe mitään es-tettä sille, etteikö tutkimustaitojen opetusta voisi soveltuvin osin linkittää toimitustyön opetukseen ja päinvastoin. Olen sisällyttänyt kuvioon myös mahdollisia yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan (tdk) yhteisiä opintoja.

KANDIDAATINTUTKINTO		
1. opiskeluvuosi	2. opiskeluvuosi	3. opiskeluvuosi
Tutoriaali 1:	Tutoriaali 2:	Proseminaari
Tutkimus ja ammattillisuus & Luento tieteellisestä ajattelusta (mahd. tdk)	Tutkimussuunnitelma Metodiluennot (laitos ja mahd. tdk)	Tutkielma
MAISTERINTUTKINTO		
4. opiskeluvuosi	5. opiskeluvuosi	
Tutoriaali 3: Metodologiset kysymykset & Oppihistorialuennot	Seminaari Pro gradu -tutkielma	

Kuvio 1. Tutoriaalien 1–3 aihepiirit sekä niihin kytkeytyvät luentokurssit ja seminaarit (lihavoinnit)

Kaksiportaisessa tutkintorakenteessa tutkimustaidollisia – aiheet tässä vaiheessa ideoita – tutoriaaleja voisi olla opintojen kuluessa kolme ja ne olisivat kaikki lukuvuoden mittaisia. Jo ensimmäisenä opiskeluvuonna pääaineopiskelijat muodostaisivat 4–6 pienryhmää, joissa pohdittaisiin opettaja-tutorin ohjaamana esimerkiksi tieteen ja ammatillisuuden suhdetta, tieteellisen ajattelun perusteita ja tieteellisen tiedon muodostamista. Tutori-

aali eli 7–9 opiskelijan ja tutorin 1–2 kertaa viikossa kokoontuva, keskustelevalle ja mahdollisesti kirjallisia töitäkin tekevä ryhmä voidaan rakentaa yhden aiheen ympärille siten, että ryhmän jäsenet osallistuvat samanaikaisesti aiheesta pidettävälle tai niitä sivuaville luennoille ja opiskelevat tietyiltä osin aihetta myös itsenäisesti. Tutoriaalit voivat olla jopa se muoto, jonka ympärille koko tutkinnon mittainen ja eri aihealueita käsittävä opintosuunnitelma rakentuu. (ks. Poikela 2001, 114–115.)

Tutkimustaitoihin orientoiva tutoriaali voi olla yhteydessä esimerkiksi tiedekuntatason yhteisiin luentoisiin *tieteellisestä ajattelusta* ja miksei myös oppiaineen peruskurssiin. Pienryhmät seuraisivat siten samanaikaisesti luento-opetusta ja laitoksen omia luentoja tiedotusopin tiedeperustasta (nykyiset johdantokurssit). Muuten opiskelijat hankkisivat tarvittavan tiedon itse oppikirjoista ja muista käytettävissä olevista lähteistä. Tavoitteena olisi, että ensimmäisen lukuvuoden loppuun mennessä opiskelijoilla olisi kirjallinen näyttö oppimisestaan, esimerkiksi joukkoviestinnän tutkimuksen identiteettiä käsittelevä essee.

Seuraava kandidaatin tutkinnossa toteutettava tutoriaali keskittyisi aihepiiriltään tutkimuksen toteuttamisen ongelmiin ja sen tavoitteena olisi oman tutkimussuunnitelman rakentaminen. Tässä vaiheessa eli toisena opiskeluvuonna opiskelija alkaisi valmistella kandidaatin tutkielmaa. Tutoriaalissa toteutettavan ryhmätyöskentelyn rinnalla seurattaisiin laitoksen ja mahdollisesti jopa tiedekunnan luentoja *tutkimusmetodeista*. Kandidaattitutkielma toteutettaisiin kolmantena vuonna suhteellisen itsenäisesti, opettajan tutoroimassa proseminaarissa. Tässä vaiheessa opiskelijalle pitäisi viimeistään tarjota kurssi tieteellisestä kirjoittamisesta. Myös kandidaattitutkielman kielikritiikki olisi tarpeen samaan tapaan kuin toimitustyön opinnoissa.

Kolmas ja viimeinen lukuvuoden mittainen tutoriaali sijoitettaisiin maisterintutkinnon ensimmäiseen opiskeluvuoteen. Tässä vaiheessa korostuisivat erityisesti tutkimuksen metodolo-

giset kysymykset. Tähän yhteyteen sopisi myös laitoksen omat *oppihistorialliset* luennot. Ongelmaperustaista tutoriaalia voisi viimeisenä opiskeluvuonna seurata melko perinteinen seminaari opponointineen. Tavoitteena olisi, että pro gradu –tutkielman laatiminen aloitettaisiin jo maisterintutkinnon ensimmäisenä vuotena ja se kirjoitettaisiin loppuun seminaarin päätteeksi.

Mallin herättämiä pohdintoja

Esittämäni malli kattaa tutkimustaitojen opetuksen ja perustuu ongelmaperustaiseen lähestymistapaan. Seuraavaksi on mietittävä, miten tämäntyyppinen opetus voitaisiin niveltää muuhun tutkinto-opetukseen, omassa pääaineessa ja sivuaineissa. Ajatus uusien tutkintojen tutkimusperustaisuudesta ja monitieteisyydestä antaisi kuitenkin mahdollisuuden yhdistää joitakin sivuaineiden tarjoamia kursseja pääaineen tutoriaalien yhteyteen. Nykyisessä tutkinnossa opiskelijoilla on tutkimus-opetuksen, niin sanotun metodikurssin ja proseminaarin kanssa samanaikaisesti meneillään ammatillisia opintoja, joissa ohjeistukset ovat väistämättäkin olleet toisen luonteisia kuin tutkimustyöskentelyssä. Ammatillisissa opinnoissa opiskelijat kirjoittavat juttuja sekä toimittavat radio- ja televisio-ohjelmia ja harjaantuvat eritasoisiiin toimitustehtäviin. Näillä kursseilla opettavat ammattilaiset, joilla on vuosien kokemus journalismista. Toimittajan ammatissa tarvittava ”pienin välttämätön tieto” tarjotaan keskitetysti yhden lukuvuoden aikana niin, että opiskelijat voivat hakeutua harjoitteluun toisena opiskeluvuotenaan. Journalistiikan opinnot jatkuvat vielä harjoittelun jälkeenkin.

Vastaavasti yhden lukuvuoden aikana voi oppia paljon tutkimuksenkin tekemisestä, mutta se edellyttäisi nykyistä huomattavasti enemmän opetustunteja. Tutkimustyön luonteeseen kuuluu tietynasteinen hitaus; tutkimukselliseen ajatteluun kyp-

syminen vie oman aikansa puhumattakaan tutkimusprosessista, aiheen rajauksesta, tutkimusmateriaalin keräämisestä ja tutkimusraportin kirjoittamisesta. Ne ovat kukin oma taitolajinsa ja esimerkiksi tieteellisen kirjoittamisen kurssi ei sisälly tiedotusopin nykyiseen opetussuunnitelmaan. Vaikka tutkimustaitoja käytännössä opetellaan vuosia, monet väitelleetkin kokevat olevansa vielä noviiseja.

Jokainen tutkimusta tehnyt tietää senkin, että tutkimusaiheen valinnassa ja oman tutkimuskysymyksen asettamisessa on harvoin selkeitä ja yksiselitteisiä toimintamalleja ja tämän tosiasiain tunnistaminen on jo sinänsä oppimisprosessi. Tutkimusprosessia ajatellessaan on vaikea vähätellä itseohjautuvuuden ja yhteistoiminnallisuuden merkitystä. Tutkijana kypsymiseen liittyy lisäksi intellektuaalisen kaaoksen sietäminen. Voisin jatkaa luetteloani tutkimustyön erityispiirteistä loputtomiin. Vastaavia argumentteja löytyy myös toimittajan työstä. Luetteloni tarkoituksena on ollut vielä kerran perustella, miksi tutkimustaitojen opetuksen tulisi lähteä liikkeelle ajattelun taidoista ja erityisesti tieteellisen ajattelun erityisyydestä suhteessa journalistiseen ajatteluun, eikä sitoutua liian aikaisessa vaiheessa metodeihin. Mikäli tutkimustaitojen harjaannuttaminen liitettäisiin alusta alkaen toimittajakoulutukseen, siirtyminen toimitustyön opiskelusta tutkimuksen maailmaan ja takaisin olisi luonteva osa koulutusta. Tämäkin on opetussuunnitelmatason kysymys. On tärkeätä pohtia, miten tutkimustaitojen opetus *merkityksellistyy* osaksi tiedotusopin tutkintoa.

Yhteiskunnallisessa korkeakoulussa vuonna 1927 alkaneella toimittajakoulutuksella on edelleen vahva asema varsinkin kandidaatintutkinnoissa. Tutkimustaitojen opiskelu alkaa useimmiten vasta ensimmäisten toimitustyökurssien jälkeen. Ammatillisesti painottuneen opetuksen jälkeen opiskelijoiden on ollut silmin nähden vaikeaa orientoitua tutkimustaitojen opiskeluun ja saavuttaa siinä sama itsenäisyyden taso kuin toimittajan ammat-

titaitoja opiskellessa. Vika tuskin on opiskelijoissa. Opettajien tulisi tehdä enemmän yhteistyötä siitä riippumatta painottuvatko ammatilliset opinnot jatkossa kandidaatin- vai maisteritasolle. Teorian ja käytännön välinen kuilu on lopulta keinotekoinen ja sen ylläpitämistä tukevat vain oppiaineen luonnetta koskevat erilaiset näkökannat.

Lähteet

- De Burg, H. 2003. Skills are not enough: the case for journalism as an academic discipline. *Journalism. Theory, practice and criticism*, Vol. 4. London: Sage.
- Grow, G. 1991. Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, Vol. 41, No. 3, Spring, 125–149.
- Hakala, J. T. 2002. Luova prosessi tieteessä. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkonen, R. 1999. Kriittisyys ammatillisen koulutuksen haasteena postmodernissa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) *Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Huotari, V. 1999. Yliopisto ja myytti tiedepohjasta. *Tiedepolitiikka*, 26 (2), 19–30.
- Huotari, V. 2002. Usko metodiin. *Tieteessä tapahtuu*, 20 (2), 22–33.
- Järvinen-Taubert, J. 1998. Tarvitseeko työelämä kriittisiä työntekijöitä? Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) *Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Olkkonen, T. & Vanhala, V. 1997. Akateeminen luento – kohtaavatko luennoitsija ja opiskelija? Oulun yliopisto: Opintotoimiston julkaisuja A 12.

- Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. 2001. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 308–326.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1999. Kriittisyys ja ongelmaperustainen oppiminen. Kirjassa: J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista - ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. & Nummenmaa, R. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka. Tampere: Tampere University Press.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Symes ym. 1999. Working Knowledge: Universities and 'Real World' Education. Teoksessa Forrester et al. (toim.) Researching Work and Learning. Conference Proceedings. University of Leeds. Sept. 10–12, 426–443.
- Öystilä, S. 2001. Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksen haasteena. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press.