



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-201309231375>

Author(s): Helle, Tanja
Title: Yhteistä nimittäjää etsimässä -aluetieteen ja ympäristöpolitiikan yhteisopetuksen kehittäminen
Main work: Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia
Editor(s): Poikela, Esa; Öystilä, Satu
Year: 2003
Pages: 407-422
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-201309231375

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.

YHTEISTÄ NIMITTÄJÄÄ ETSIMÄSSÄ

- aluetieteen ja ympäristöpolitiikan yhteisopetuksen
kehittäminen

Ympäristönäkökulmalla on aluetieteessä pitkä historiallinen tausta. Vuonna 1965 perustetun sosiaali- ja talousekonomian tieteenalan ja vuonna 1966 perustetun ensimmäisen professuurin alaksi määritettiin yhteiskuntatieteellinen ekologia ja ne yhteiskuntapolitiikan ongelma-alueet, jotka liittyvät valtakunnan tai sen osien alueelliseen suunnitteluun ja kehittämiseen (Siirilä 1986, 1). Oppiaineen nimi vaihdettiin aluetieteeksi vuonna 1972. Jo 1970-luvulla laitos tarjosi myös ympäristöpolitiikan abbrobatur-tasoista opetusta. Ympäristöpolitiikka tuli laitoksen toiseksi pääaineeksi kuitenkin vasta vuonna 1994. Alan ensimmäinen professuuri oli perustettu kahta vuotta aikaisemmin.

Pohdin tässä kirjoituksessa sitä, mitä usean – ja tulevaisuudessa entistä useamman - oppiaineen yhteisen opetuksen järjes-

* Artikkelin perustuu Anna-Kaisa Kuusisto-Arposen kanssa toteuttamaamme kehittämishankkeeseen ”Aluetieteen ja ympäristöpolitiikan yhteisen opetuksen kehittäminen” osana yliopistopedagogista opintoja v. 2001–2003.

täminen voi merkitä opetuksen suunnittelulle. Vaikka tarkastelen yhteisen opetuksen kehittämisen kysymyksiä Tampereen yliopiston aluetieteen ja ympäristöpolitiikan pienellä, kahden oppiaineen laitoksella, on tavoitteena löytää siirrettäviä, käytännöllisiä keinoja, joiden avulla oppiaineiden ja opettajien välistä yhteistyötä voidaan kehittää oppiaineista tai laitosrajoista riippumatta.

Yhteisopetuksen kehittäminen

Varsinaisesta yhteisestä opetuksesta, sellaisena kuin sen tässä hankkeessa olemme ymmärtäneet, voidaan puhua vasta siitä lähtien, kun ympäristöpolitiikka tuli itsenäiseksi, pääaineena opiskeltavaksi oppiaineeksi. Tällöin yhteisopetuksen pääasiallisena ponttimena oli tarve käyttää tehokkaasti pienen laitoksen resursseja. Ympäristöpolitiikankin vakiinnuttua oppiaineena on yhteisten kurssien sisältöjen harkinta saanut entistä enemmän tilaa. Aluetieteen näkökulmasta yhteisen opetuksen kehittämällä on ollut tietty yhteiskunnallinen tilaus. Yleisen ympäristötietoisuuden lisääntyminen on nostanut painetta korostaa ympäristötiedon osuutta myös aluesuunnittelussa. Ympäristöpolitiikassa aluetieteen tuntemus on ymmärretty tärkeäksi osaksi laitokselta valmistuvan maisterin erityisosaamista.

Kehittämisen taustalla on ollut ymmärrys yhteisopetuksen sisällöllisestä mielekkyydestä, oppiaineiden osittaisesta päällekkäisyydestä ja toisiaan täydentävästä luonteesta. Samalla on tunnustettu myös käytännön tarve hyödyntää pienen laitoksen pieniä resursseja tehokkaasti. Oppiaineita liittää yhteen yhteiskuntatieteellinen perusta sekä tutkimuskohteiden samankaltaisuus. Tutkimuksen alueella oppiaineiden rajoja on ylitetty ja venytetty luontevasti ja siksi henkilökunnan asenne yhteisopetuksen antamiseen on ollut mutkaton. Opiskelijoiden joukosta on kan-

tautunut kriittisiäkin äänenpainoja, jotka ovat kohdistuneet kurssien pakollisuuteen: miksi on opiskeltava oppiainetta jota ei ole itse valinnut sen enempää pää- kuin sivuaineeksikaan. Sen sijaan molempien oppiaineiden opiskelijoille tarjolla olevilla valinnaisilla kursseilla opiskelija on tehnyt tietoisesti valinnan opinto-oppaan kuvauksen perusteella, eikä samantyyppisiä ongelmia ole niillä kursseilla koettu. Tämän vuoksi hankkeen pääpaino onkin molemmille oppiaineille yhteisissä pakollisissa kursseissa.

Syksyllä 2001 Tampereen yliopiston aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitoksella toteutetun kehittämishankkeen tavoitteeksi määriteltiin:

- paikantaa yhteisopetuksen ongelmakohdat opiskelijoiden ja opettajien näkökulmista
- hahmottaa yhteisen opetuksen sisältöä ja paikkaa tutkinnon kokonaisuudessa
- kehittää laitoksen itsetuntemusta
- vahvistaa laitoksen opettajayhteisöä
- tuottaa välineitä yhteisen opetuksen kehittämiseksi jatkossa.

Kurssit voidaan jakaa sisältönsä perusteella kahteen ryhmään: ensimmäisessä ovat sellaiset kurssit, joiden sisältö on ilman muuta molemmille oppiaineille yhteistä, esimerkiksi metodikurssien luennot ovat tyypillisesti tämänkaltaisia. Toisen ryhmän muodostavat kurssit, jotka on otettu pakollisiin opintoihin toisesta oppiaineesta siksi, että ne tuovat tärkeäksi katsottua moniulotteisuutta oman alan aihepiiriin tarkasteluun.

Yhteiskunta ja ympäristö / Johdatus ympäristöpolitiikkaan (5 ov) -opintojakso järjestettiin yhteisopetuksena, joka sisälsi luentosarjan ja harjoitustyön (yhteensä 2 ov) sekä oppiainekohtaiset kirjalpaketit (3 ov). Opintojakson keskeistä sisältöä ovat ympäristöpolitiikan kehitysvaiheet ja keskeiset vaikutuskeinot kansal-

lisella tasolla, ympäristöpolitiikan sisältöön ja kehitykseen vaikuttaneet yhteiskunnalliset prosessit ja toimijat sekä yhteiskuntatieteellisen ympäristöpolitiikan keskeiset näkökulmat (Taloudellis-hallinnollinen tiedekunta, Opinto-opas 2001–2003, 28). Viiden opintoviikon jaksosta vastasi tarkasteluajankohtana kolme henkilöä: luennoitsija ympäristöpolitiikan puolelta, ympäristöpolitiikan kirjakuulustelun ja kaikkien harjoitustöiden vastaanottaja sekä aluetieteen kirjakuulustelun vastaanottaja.

Aluetutkimuksen kurssi / Tutkimusmenetelmien kurssi (6 ov) oli yhteinen koko lukuvuoden kestävä opintojakso. Syysluku-kaudella 2001 toteutettiin molemmille oppiaineille yhteiset luennot kvalitatiivisesta tutkimusprosessista ja oppiainekohtaiset harjoitukset, joiden kuluessa toteutettiin ryhmätyönä laadullinen pienoistutkimus. Kevätlukukaudella 2002 järjestettiin niinkään molemmille yhteiset luennot kvantitatiivisesta tutkimusprosessista, joihin liittyi oppiainekohtaisissa harjoitusryhmissä SPSS-ohjelmaa hyväksi käyttäen toteutettu tilastollinen tutkimus. Kurssista vastasi tarkasteluajankohtana kolme henkilöä: luennoitsija hallintotieteestä ja kaksi harjoitusryhmien vetäjää, yksi kummastakin oppiaineesta.

Osana kehittämishanketta tarjottiin opiskelijoille mahdollisuutta siirtyä kurssin kvalitatiivisen osion jälkeen oman oppiaineen harjoitusryhmästä toiseen. Valinnan perusteena käytettiin oppiaineen asemesta sitä, tahtooko opiskelija tehdä kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien harjoitustyön valmiilla tilastoaineistoilla vai kerätä aineiston itse. Oppiaineissa tehdyn linjauksen mukaisesti ympäristöpolitiikan ryhmässä aineisto on kerätty itse, aluetieteilijät ovat hyödyntäneet valmiita tilastoaineistoja. Tarjottuun tilaisuuteen tarttui yksi opiskelija.

Alue- ja ympäristötalouden perusteet (3 ov) -opintojakson tavoitteena on osoittaa aluetalouden ja ympäristötalouden näkökulmien yhteyksiä ja eroja (Taloudellis-hallinnollinen tiedekunta, Opinto-opas 2001–2003, 29). Jaksoon kuuluvat molemmil-

le yhteiset luennot ja harjoitukset. Kurssista vastasi tarkasteluajankohtana kolme henkilöä, kaksi luennoitsijaa, toinen aluetieteestä ja toinen ympäristöpolitiikasta sekä harjoitusten vetäjä (yhdessä toisen luennoitsijan kanssa, molemmat aluetieteestä). Kurssilla käytettiin myös vierailevia luennoitsijoita.

Harjoituksissa toteutettiin syksyllä 2001 kokeilu: Opiskelijat jaettiin neljän hengen ryhmiin siten, että ryhmiin tuli sekä aluetieteen että ympäristöpolitiikan opiskelijoita. Aina kaksi ryhmää sai ennakotehtäväksi saman ongelmatapauksen, jossa niin alue- kuin ympäristötaloudellinenkin tarkastelu oli mahdollista, esimerkiksi moottoritien rakentamisen. Toinen kustakin kahdesta ryhmästä otti aluetalouden näkökulman ja toinen ympäristötalouden. Ryhmillä oli valmentautumisaikaa viikko, jonka aikana he etsivät argumentteja oman näkökulmansa tukemiseen. Harjoituksissa nämä kaksi näkökulmaa väittelivät keskenään. Väittelyasetelma osoittautui mielenkiintoiseksi opetuskeinoksi, koska perinteisesti aluetalous ja ympäristötalous on nähty toisiaan vastaan kilpailevina intresseinä. Väittelyn kautta opiskelijat kuitenkin huomasivat, että asia ei ole aina näin.

Yhteisopetus opiskelijan näkökulmasta

Lukuvuonna 2001–2002 yhteisopetuksena järjestetyiltä opintojaksoilta kerättiin opiskelijapalautteet. Kaikilta kurseilta kerättävän yleisluontoisen palautteen lisäksi opiskelijoita pyydettiin arvioimaan opetusta myös kurssien yhteisyyden näkökulmasta.

Kursseilla, joilla oli enemmän kuin yksi luennoitsija tai ohjaaja, opiskelijat harmittelivat niin opetukseen jääviä aukkoja kuin päällekkäisyyttäkin. Opiskelijat toivoivat, että opettajat tekisivät enemmän yhteistyötä ja tietäisivät mahdollisimman tarkkaan, mitä muut ovat jaksolla opettaneet. Menetelmäkurssin luentoa opiskelijat pitivät sisältönsä puolesta tyypillisesti yhteis-

opetukseen hyvin soveltuvana, mutta siinäkin luentojen ja harjoitusten välistä koordinaatiota pidettiin puutteellisena.

”Kun on luennoitsija ja harjoitusryhmien vetäjät, voisivat he olla paremmin selvillä toistensa tekemisistä.”

”Vieraileville luennoitsijoille voisi kertoa enemmän laitoksen kahdesta oppiaineesta, että voisivat ottaa paremmin opetuksessa huomioon.”

Opiskelijat suhtautuivat kuitenkin erittäin positiivisesti yhteisopetukseen, toisen oppiaineen näkökulmaan perehtymistä pidettiin usein avartavana ja hyödyllisenä. Yhteistä alue- ja ympäristötalouden harjoituskurssia pidettiin erityisen onnistuneena. Jotkut toivoivat yhteisiltä kursseilta enemmänkin kanssakäymistä toisten oppiaineiden opiskelijoiden kanssa.

”Ryhmätyöskentely aluetieteilijöiden kanssa onnistui hedelmällisesti. (...) Asennoitumiseni muuttui positiivisemmaksi onnistuneen kurssin myötä.”

”Minusta on hyvä, että ympäristöpolitiikassa ja aluetieteessä on samoja tenttikirjoja, ehkä se tuo yhteistä ’keskustelupinta-alaa’.”

”Minusta on hyvä, näkemyksiä laajentava asia, että samoilla luennoilla käy eri alojen opiskelijoita. Ehkä opiskelijat voisivat kysyä, kyseenalaistaa ja saada keskusteluja aikaiseksi nykyistä enemmän.”

”Yhteisopetusta voisi edesauttaa esim. tekemällä ryhmätöitä toisen oppiaineen opiskelijoiden kanssa.”

Kaikki eivät kuitenkaan pitäneet opetuksen monipuolisuutta tavoiteltavana, vaan torjuivat sen sillä perusteella, että ovat tulleet opiskelemaan omaa pääainettaan, eikä laitoksen toinen oppiaine kiinnosta vähääkään. Monessa kriittisessä palautteessa kiinnitettiin huomiota luennoilla esitettyihin esimerkkeihin: kun luennoitsija viittaa vain toisen oppiaineen tenttikirjoihin, joita kaikki eivät ole lukeneet, tai poimii esimerkit vain toisen

oppiaineen aihepiiristä, syntyy opiskelijalle tunne siitä, että juuri häntä ei huomioida. Tämänkin yhteisluentojen piirteen osa opiskelijoista näki pelkästään positiivisena: on mielenkiintoista ja hyödyllistä kuulla esimerkkejä uudesta näkökulmasta.

”Sanoisin, etten ole juuri ollenkaan löytänyt tämän kurssin sisällöstä yhtymäkohtia aluetieteeseen. Aluetieteen kirjaketilla ei ollut mitään tekemistä kurssin muun sisällön kanssa. Sen sijaan ympäristöpolitiikan kirjakettiin viitattiin tuon tuostakin ja näin aluetieteilijät jäivät pimentoon.”

”Henkilökohtaisesti ympäristöpolitiikka on kiinnostava aihekokonaisuus, mikä korostuu koko ajan ja jonka merkitystä haluan myös itse korostaa aluesuunnittelussa.”

”Luennoilla kysymykset ’toiselta puolelta’ ovat tuoneet lisää näkökulmaa.”

Joistain palautteista voi päätellä, että opiskelija ei ole lainkaan mieltänyt olevansa kahden oppiaineen yhteisellä kurssilla. Saattaa olla, että luento edusti niin vahvasti palautteen antajan omaa oppiainetta, että yhteisyys ei tullut esiin.

”En ole kiinnittänyt asiaan juurikaan edes huomiota. Kannatan sitä kuitenkin.”

”Rehellisesti sanottuna, en edes tiennyt kurssin olevan yhteisopetusta.”

Vain toisen oppiaineen painottumista saatettiin pitää huonona suunnitteluna, ei uusia näkökulmia avartavana kurkistuksena toiseen tieteenalaan.

”Yhteisopetus tuntuu väkisin vääntämiseltä ja erilaisten katsantotapojen väkivaltaiselta yhteenrunnomiselta. Mielestäni olen oppinut tarpeeksi aluetieteellistä ajattelua aluetieteen luennoilla enkä kaipaa sitä ympäristöpolitiikkaan.”

”Aluetiede ja ympäristöpolitiikka eivät ole niin läheisiä aloja, joten tarvitseeko sitä niin paljon yhteisiä kursseja? Pian ei kumpaakaan opeteta kunnolla, kun opettajan pitää puhua jotenkin diplomaattisesti suosimatta kumpaakaan alaa.”

”Yleensä kurssin näkökulma on painottunut täysin toisen aineen puolelle. Ei ole onnistuttu yhdistämään.”

Resurssien säästämistä yhteisluentoja järjestämällä osa vastaajista piti mielekkäänä, osa vaikutti lähes pahastuvan ajatuksesta.

”Suurin osa ympäristöpolitiikan opiskelijoista lukee aluetiedettä ja toisinpäin, jo pelkästään luentojen päällekkäisyyden karsimiseksi yhteisopetus hyvä juttu.”

”Onko yhteisopetuksen tarkoitus säästää rahaa ja luennoitsijoiden aikaa?”

”Säästöaikomukset paistaa läpi!”

Yleisesti opiskelijapalautteen pohjalta voidaan todeta, että suurin ongelma on ollut kurssin funktion ymmärtäminen: miksi minä olen täällä, mitä minun pitäisi tällä kurssilla omasta tieteenalastani ymmärtää, entä miten toisen tieteenalan näkökulmien tunteminen voi minua hyödyttää?

Opettajana yhteisopetuksen kurssilla

Tietoa yhteisten kurssien opettajien näkemyksistä hankittiin pyöreän pöydän keskustelulla, johon osallistuivat kaikki laitoksen opetusvirassa olevat henkilöt.

Luennoitsija opettaa omista lähtökodistaan. Omasta spesialiteetista kertomista pidetään yliopistossa toisaalta opettajan etu-oikeutena, mutta myös opetuksen vahvuutena: asiasta juuri sillä hetkellä innostunut opettaja välittää tietoa värikkäästi ja saa

myös opiskelijat kiinnostumaan. Samalla opettaja-tutkijan on mahdollista myös hyötyä ääneen ajattelusta ja saamastaan palautteesta. Juuri tästähän onnistuneessa tutkimuksen ja opetuksen yhdistämisessä on kyse. Myös yhteisten kurssien sisältö rakentuu sen mukaan, mikä luennoitsijan erityisala on. Opettajat kokevat, että itselle vieraan näkökulman mukana kuljettaminen olisi väkinäistä, eikä palvelisi edes toisen oppiaineen pääaineopiskelijoita. Tuloksena olisi ryhdytön luento, jossa luennoitsija ajautuu luennoimaan varsinaisen eksperttinsä lisäksi myös huonosti tai pintapuolisesti tuntemistaan aihepiireistä. Opettajat luottaisivat mielellään opiskelijoiden kykyyn nähdä yhteys oman ja rinnakkaisen oppiaineen näkökulmien välillä, ilman että luennoitsijan pitäisi rikkoa luentoaan sivuhuomautuksiksi jäävillä toisen oppiaineen huomioimisilla.

Yhden oppiaineen opettaja, joka puhuu innostuneesti omasta asiastaan ilman huolta siitä, mitä tämä kaikki tarkoittaa toisen oppiaineen näkökulmasta, voi parhaimmillaan olla kuulijalle uusia ulottuvuuksia avaava, virkistävä oppimiskokemus. Tämä kuitenkin vaatii opiskelijalta vastaanottavaista mieltä ja positiivista asennetta, halua katsoa asioita uudesta näkökulmasta. Miten tätä asenteen syntymistä voisi edesauttaa? Opettajat pitävät merkittävänä koko oppiaineen laajuista, prosessimaisen oppimisen huomioimista. Yhteisymmärrystä siitä, mikä on kunkin opintokokonaisuuden oppimistavoite, johon seuraavien kurssien opettajat voivat luottavaisin mielin nojata, pidetään tärkeänä, ja sen eteen ollaan valmiita näkemään vaivaa.

Käytännössä tämä tarkoittaa säännöllisiä opettajapalaveriä sekä oppiaine- ja laitostasoisia kokoontumisia, joissa voidaan varmistaa osa-alueiden yhteensopivuus. Näiden lisäksi kannatettiin ajatusta siitä, että jokaisen kurssin alussa esiteltäisiin kurssin tavoite: mihin tällä kurssilla tähdätään, mistä opiskelijat ovat tulossa ja mihin menossa. Opetuksen yhteisyyden mainitsemisella voisi olla myös se vaikutus, että nekin, jotka eivät saadun

palautteen perusteella olleet huomanneet osallistuvansa usean oppiaineen yhteiselle kurssille, tulisivat näin ajatelleeksi, että omalla alalla on heijastuspintaa myös muiden oppiaineiden suuntaan. Tämä olisi avuksi myös opetuksen itseymmärryksessä ja samalla opintojen prosessuaalisuutta pidettäisiin luontevasti esillä.

Johtopäätökset ja kehittämistarpeet

Tämän hankkeen tarkoituksena on ollut selvittää kahden oppiaineen yhteisten, molemmille pakollisten kurssien vastaanottoa ja löytää yleisiä keinoja kurssien kehittämiseksi. Vaikka opiskelijapalaute on ollut pääosin positiivista, voitiin palautteen kriittisistä puheenvuoroista paikantaa kaksi huomionarvoista asiaa. *Ensinnäkin* kaikki eivät hahmota kurssien paikkaa ja tarkoitusta tutkintojen kokonaisuudessa. Opiskelijat saattavat tulla kursseille odotuksin, joihin ei kurssin sisällön puitteissa ole mahdollista tai tarkoituksenmukaista vastata. Opiskelijoilla voi myös olla pakollisesta toisen oppiaineen kurssista ennakkokäsitys, että sillä ei voi olla mitään mielenkiintoista tarjottavaa. Pettymykset tai valmiiksi vastahakoinen asenne vaikeuttavat oppimista. *Toiseksi* kaikki yhteiset kurssit muodostuivat vähintään kahdesta elementistä kuten luennoista, harjoituksista ja / tai kirjatenteistä ja niistä vastasi kaksi tai kolme opettajaa. Kriitikki kohdistui siihen, että kokonaisuuksien osat, joko niiden sisällöt tai niistä vastaavat henkilöt eivät näyttäneet keskustelevan keskenään.

Kun kurssi kuuluu pakollisena kahden tai useamman oppiaineen opetussuunnitelmaan, sillä varmasti on kosketuspintaa näiden oppiaineiden ydinsisältöihin. Myös opiskelijoiden tietoon olisi eksplisiittisesti saatettava tämä yhteys, oli se opettajan näkökulmasta miten ilmeinen tahansa. Opintojen kaarta ja sitä mistä se koostuu, olisikin hyvä pitää esillä läpi opintojen. Pa-

lautteessa mainittu ”*huono suunnittelu*” tai ”*vain toisen oppiaineen näkökulmasta puhuminen*” saattaa nousta yksinomaan siitä, että opiskelijalle kurssin funktio ei ole täysin hahmottunut. Tätä kertoo myös palautteessa ilmaistu huoli siitä, että yhteisopetus johtaa liian neutraaliin, ei minkään alan opetukseen. Taus-talla on oletus, jonka mukaan jokaisen kurssin pitäisi palvella samalla tavalla kaikkia kuulijoita. Kuitenkin esimerkiksi oppiaineen peruskurssi voi olla yhdelle oman alan perustavaa laatua olevaa ydintä ja toiselle se taas voi tarjota hyödyllisen, uuden näkökulman tarkastella oman oppiaineen kysymyksiä. Luentokurssit voitaisiinkin aloittaa kertomalla havainnollisesti siitä, minkä oppiaineen luennosta on kyse, mihin opintojen kohtaan kurssi kuuluu ja mihin sillä tähdätään. Tämänkaltainen käytäntö voisi helpottaa niin opiskelijoiden kuin opettajienkin orientoitumista, etenkin tulevassa uudessa tilanteessa, jossa kandidaattintasoisten pääaineopintojen on mahdollista koostua entistäkin useamman oppiaineen opinnoista.

Aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitoksella hankkeen aikana (mutta täysin siitä riippumatta) alue- ja ympäristötalouden kurssilla toteutettu roolipelikokeilu osoittautui erittäin onnistuneeksi. Opetusmuoto, jossa opiskelijoille annettiin tilaisuus itse oivaltaa, ettei oikein – väärin -ratkaisua ole aina edes mahdollista löytää, tuotti vahvan oppimiskokemuksen. Roolin ottamisen kautta osallistujat pakotettiin irtautumaan omalle oppiaineelle tyypillisistä asemista ja eläytymään rooliin, jossa tutut asenteet eivät pätenee eivätkä vanhat taustatiedot riittäneet. Pelkät harjoituksiin liittyneet luennot, joissa kaksi ihmistä puhuu vuoronperään omasta spesialiteetistaan käsin, ei varmastikaan olisi tuottanut samanlaista elämystä ja sen myötä oppimista. Kurssi tuli näin toimineeksi konstruktivistisen tiedonkäsitteiden periaatteiden mukaisesti: näkökulmaa vaihtamalla tarkasteltavana oleva kohde näytti ratkaisevasti erilaiselta (ks. konstruktivistisesta oppimiskäsitteestä tarkemmin Lehtinen sekä Helenius,

Kaakkolammi & Stöckell tässä teoksessa). Tässä voisikin olla yksi avain yhteisten kurssien onnistumiseksi: kurseilla, joiden tarkoitus on tuoda omaan oppiaineeseen uusi, relevantti, kokonaiskuvaa täydentävä näkökulma, opiskelijoille olisi hyvä tarjota mahdollisuus prosessoida näkökulman vaihtuminen itse tai mieluiten ryhmässä, kuten tällä kurssilla tehtiin.

Hanke nosti esiin myös yhteisöllisen näkökulman opetuksen kehittämiseen. Yliopistoyhteisössä oppiminen ja uuden tiedon tuottaminen ovat keskeisiä opetus- ja tutkimustyötä luonnehtivia piirteitä. Oppivassa työyhteisössä yksilöt oppivat ja yhdenkin jäsenen oppiminen voi olla hyvä sysäys koko työyhteisön oppimiselle. Mutta kuten Nakari ja Valtee (1995, 52) ovat Helsingin kaupungin työyhteisöjen kehittämishanketta tarkastelevassa kirjassaan todenneet, yksilöllinen pätevytyminen on koko työyhteisön oppimisen ja pätevytyksen kannalta rajallista. Tämän lisäksi tarvitaan ymmärrystä työprosessista (meillä siis opiskelijoiden kouluttamisesta) kokonaisuutena, tarvitaan oman opetustehtävän ylittävää osaamista. Hyvää yliopisto-opetusta tulisi arvioida koko opetusta tarjoavan ohjelman näkökulmasta. Kun koko ohjelmaa, opintojen kaarta tarkastellaan toistensa varaan rakentuvien kurssien kokonaisuutena, on myös kehittämiseen otettava mukaan koko opetusta tarjoava yhteisö.

Yliopistolaitoksilla ei välttämättä ole, hyvästäkään työskentelyilmapiiristä huolimatta, yhteistoimintaa tukevia rutiineja. Opetukseen liittyvät tiedot ja taidot, usein kokemuksen kautta hankitut ja sellaisena äärimmäisen arvokkaat, ovat hiljaisena tietona itse kunkin opettajan työkalupakissa. Niiden jakaminen on usein satunnaista ja kahdenvälistä. Hyvän tahdon kanavoiminen toiminnaksi ja yhteisiä opetuskokonaisuuksia luoviksi ja ylläpitäviksi käytännöiksi tarvitsee kuitenkin oman tilansa ja tilaisuutensa. Voidaan puhua sosialisatiosta eli työyhteisöissä tapahtuvasta kokemuksen jakamisen prosessista (Nonaka & Takeuchi 1995; Järvinen ym. 2000, 148). Prosessi lähtee liikkeelle

ulkoistamisesta, joka tässä yhteydessä tarkoittaa äänettömän tietämyksen artikulointia eksplisiittisiksi ilmaisuiksi. Seuraava vaihe on uusien yhdistelmien tuottaminen eli yksilöiden tietämystä yhdistellään ja luodaan uusia kokonaisuuksia, uutta tietoa. Seuraavassa sisäistämisen vaiheessa tästä uudesta tiedosta tulee yhteistä, kaikkien hyödynnettävissä olevaa tietoa ja osaamista.

Jaettu kokonaisnäkemys on myös toimivan, usean oppiaineen yhteisen opetuksen perusedellytys. Laitosten rutiinit ja opetuksen suunnittelukäytännöt voivat luoda edellytyksiä prosessimaisille, kumuloituville yliopisto-opinnoille. Yhteinen kokonaisnäkemys voi syntyä vain toimivien yhteistyökäytäntöjen kautta, sillä opettajuuden jakaminen yliopistoympäristössä ei tapahdu itsestään, sille on varta vasten luotava tilaa. Yhteisen suunnittelun pitäisi ulottua vähintään sellaisten yksittäisten kurssien tasolle, joista vastaavat useat eri opettajat. Kurssien aloitus- ja lopetuspalaverit poikivat kollegoiden ajan tasalla pitämisen käytännön, joka ei vaadi kohtuutonta panostamista mutta ylläpitää jaetun opettajuuden ilmapiiriä.

Opintojen sisällöllisestä prosessimaisuudesta keskustelemisen lisäksi oppiaineissa tulisi viimeistään tutkintorakenteen uudistuksen yhteydessä muodostaa yhteinen näkemys siitä, missä opintojen vaiheessa opiskelijoita tullaan ohjaamaan niin sanotuissa yleisissä akateemisissa taidoissa (Ihonen 2002). Tiedonhankinta, seminaarityöskentely, ryhmätyöskentely, tieteellinen kirjoittaminen, palautteen hyödyntäminen ja niin edelleen ovat taitoja, joiden sisällyttämisestä pääaineopintojen kannalta optimaaliseen vaiheeseen tulee sopia yhdessä ja kun perusvalmiudet on hankittu, voivat taidot alkaa rauhassa karttua opintojen tulevissa vaiheissa.

Paitsi suunnittelukäytäntöjä, opetuksen jakamisen käytännöistä voisi rakentua eräänlainen *henkinen opettajainhuone*, jossa suurten pedagogisten voittojen, hyvien yritysten ja surkeimpien rimalanalitusten kertominen ja jatkojalostukselle altistaminen

olisi mahdollista. Aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitoksella alettiin tämän hankkeen myötä järjestää säännöllisesti noin puolivuositain niin sanottuja *Opetusilloja*. Iltojen tarkoituksena on ollut jakaa erilaisia opettamiseen liittyviä kysymyksiä. Huomionarvoista on, että illat ovat olleet erittäin suosittuja, paikalla on ollut paitsi käytännöllisesti katsoen koko laitoksen opetushenkilökunta, myös opetukseen osallistuvia tai siitä kiinnostuneita tutkijoita. Ensimmäisen illan aiheena oli ”toisin opettaminen”. Hyvin epämuodollisten esitysten pohjalta keskusteltiin siitä, miten yliopisto-opetuksen tuttuja kuvioita voi rikkoa ja mitä hyötyä siitä voi olla oppimisen kannalta. Toisella kerralla keskusteltiin ohjaamisen ongelmista ja sen uusista haasteista, joita uusi kaksiportainen tutkintorakenne tuo tullessaan. Illan teemaksi nousi ajatus siitä, että ohjaaminen ei ole vain opiskelijan senhetkiseen tiedontarpeeseen reagoimista, vaan myös oppimistilanne, jossa opiskelijaa on mahdollista ohjata löytämään hedelmällisempiä tapoja työskennellä ja hankkia tietoa itse. Hyvä ohjaus kävisi siis onnistuessaan ajan myötä tarpeettomaksi. Jatkossakin keskustelun aiheet on tarkoitus, edellisten tavoin, poimia käytävä- ja kahvipöytäkeskusteluista luottaen siihen, että yhden tai kahden ilmaisema hämmennys saa vastakaikua, tuottaa lisää kysymyksiä ja ajan myötä varmasti myös vastauksia. Tarkoitus on tarjota näin tilaisuus keskustella ja vaihtaa kokemuksia opettamisen moninaisista käytännöistä. Samalla luodaan yhteistä tietoisuutta siitä, millaista opetukseen liittyvää osaamista laitoksella on.

Yhteenveto

Oppiaineen opetussuunnitelman tulisi tarjota opiskelijalle mielekkäästi etenevän opiskelun ainekset. Tämän lisäksi oppiaineen sisällä tulisi vallita yhteinen tietoisuus siitä, mikä on kurssien keskinäinen suhde. Kurssien rakentuminen toistensa varaan toteutuu vain niistä vastaavien opettajien ja muun laitosten henkilöstön välisen yhteistyön kautta. Tämä tieto ei ole välttämätöntä vain opettajille vaan myös opiskelijoille, joiden pitäisi jokaisen kurssin kuluessa saada vastaus kysymykseen: mikä on tämän opintokokonaisuuden keskeistä sisältöä ja mihin minä sitä tarvitsen? Tämänkaltaisen reflektoinnin ylläpitäminen on haastavaa yhdenkin oppiaineen sisällä, mutta erityisen tarpeellista tilanteessa, jossa kunkin oppiaineen on tehtävä selkoa omasta ydinaineksestaan myös muiden oppiaineiden suuntaan. Tieteenalaan sen ulkopuolelta kohdistuva rakentava arviointi voi parhaimmillaan johtaa sisällön jatkuvaan terävöittämiseen. Tämän arvioinnin rakentavuus voitaneen varmistaa sillä, että keskenään liian etäisiä oppiaineita ei edes yritetä naittaa keskenään, vaan pyritään tarjoamaan mahdollisimman hyvät lähtökohdat hedelmälliselle yhteistyölle säilyttäen kuitenkin samanaikaisesti oppiaineiden autonomisuus. Yhteistyön on synnyttävä sisällöllisistä yhtymäkohdista käsin siten, että kaikki osapuolet voivat nauttia liitosta. Onnistunut koulutusohjelma syntyy vain kaikkien opetuksesta vastaavien, laitosten *opetusviroissa* työskentelevien ja muun tiedeyhteisön yhteistyön tuloksena.

Lähteet

- Ihonen, M. 2002. Onko yliopisto-opetusta olemassa? Yliopistopedagogiikan opintoihin kuuluva luento 26.9.2002. Tampereen yliopisto.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Nakari, R & Valtee, P. 1995. Menestyvä työyhteisö. Yhteistoiminnallisuuden näkökulmia työyhteisön kehittämiseen. Helsingin Kaupunki.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company. New York: Oxford University Press.
- Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan, S. (toim.). Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY
- Siirilä, S. 1986. Aluetiede Tampereen yliopistossa. Aluetiede, Tiedonantoja n:o 25. Tampereen yliopisto.