



# Itsensä näköinen YLIOPISTO-OPETTAJA

Eeva Kallio (toim.)



KOULUTUKSEN  
TUTKIMUSLAITOS  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

# ITSENSÄ NÄKÖINEN YLIOPISTO-OPETTAJA

Eeva Kallio (toim.)



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Koulutuksen tutkimuslaitoksen  
julkaisujen toimituskunta:

Jouni Välijärvi  
Pirjo Linnakylä  
Viking Brunell  
Päivi Häkkinen  
Päivi Tynjälä  
Jouni Sojakka

TÄTÄ JULKAISUA MYY  
Koulutuksen tutkimuslaitos  
Jyväskylän yliopisto  
PL 35, (Freda)  
40351 Jyväskylä  
Puh. (014) 260 3220  
Fax (014) 260 3241  
Sposti: teairama@jyu.fi  
www: <http://www.jyu.fi/ctl/>

© Copyright 2000 Kirjoittajat ja Koulutuksen tutkimuslaitos

Kansi: Martti Minkkinen

*Kannen piirrokset:*

Yliopisto-opettajien toisistaan tekemistä piirroksista tehty luokkakuva.

*Teoksen kuivitus:*

Opetuksen laatuhankeeseen osallistuneet yliopisto-opettajat sekä teoksen toimittaja

*Motot:*

Kirjoittajien teksteistä poimittuja lainauksia

Jyväskylän yliopistopaino, kannet ER-paino Ky  
Jyväskylä 2000

ISBN 951-39-0828-3 (nid., 2000)

ISBN 978-951-39-6786-4 (pdf, 2016)

# Sisältö

KOHTI VUOROVAIKUTTEISTA JA LUOVAA YLIOPISTO-OPETUSTA? .....	5
KAAOKSESTA KOSMOKSEEN: VUOROVAIKUTTEISEN YLIOPISTO-OPETUKSEN KEHITTÄMINEN TIIMITYÖNÄ .....	17
<i>Liisa Lautamatti</i> Opetuksen kehittäjät vuorovaikutuksen pyörteissä .....	19
<i>Tapio Aittola</i> Voiko opettajakin oppia? .....	36
<i>Jussi Välimaa</i> Koulutusprosessin saranakohdista .....	46
'OPETTAMINEN ON MAHDOLLISUUKSIEN LUOMISTA': YLIOPISTO-OPETTAJIEN OPETUKSEN KEHITTÄMISHANKKEET .....	53
<i>Marjo Kuronen ja Marja Cantell</i> Jaettua opettajuutta .....	55
<i>Satu Aittomäki</i> Vuosi elämästäni .....	77
<i>Riitta Kuisma</i> Kurssia koko elämä? .....	90
<i>Marita Poskiparta</i> Oppimisen arjen hallintaa .....	102
<i>Pekka Pirinen</i> Opetuksen kehittämistä vai opettajan kohellusta? .....	114
<i>Tuula Hirvonen</i> Yksin ja yhdessä .....	121
<i>Tarja Nikula</i> Kielioppi kiehtovaksi – piirrostoita käyttäen .....	129
<i>Martti Silvernoinen</i> Toinen tapa tietää? .....	141
<i>Jari Hoffrén</i> Periaatteellista puhetta oppiville opettajille .....	154

KÄSITTEELLISIÄ PIIRTOJA: OPETTAJAN JA OPISKELIJAN MUUTOS JA KASVU .....	169
<i>Eeva Kallio</i> Kuinka yhdistää Mythos ja Logos? Yliopisto- opettajien postformaalin ajattelun kehitys koulutuksen kuluessa .....	171
<i>Sanna Honkimäki ja Päivi Tynjälä</i> Motivaatiota ja jossittelua. Yliopisto-opettajien opetuskokeilut opiskelijoiden kokemana .....	189
LIITTEET .....	209
LIITE 1: KIERROSMENETTELY OPETUKSESSA JA TUKIRYHMISSÄ .....	211
LIITE 2: VÄRIHARJOITUKSET OPETUKSEN TUKENA .....	215
LIITE 3: 'SURVIVAL KIT': OPETUKSEN TYÖKALUPAKKI .....	217

# Tiivistelmä

**Eeva Kallio (toim.)** 2000. *Itsensä näköinen yliopisto-opettaja*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. ISBN 951-39-0828-3.

Teoksessa esitellään Jyväskylän yliopistossa 1999–2000 toteutettua yliopisto-opettajien täydennyskoulutuskokeilua sekä koulutuksen vaikuttavuuteen liittyvää tutkimusta. Koulutukseen osallistui 29 eri alojen yliopisto-opettajaa. Sen suunnittelu ja toteutus järjestettiin tiimityöskentelynä; tiimiin osallistui ryhmä opetuksen kehittämistyötä toteuttaneita tutkijoita ja opettajia Jyväskylän yliopistosta. Koulutus toteutettiin 10 koulutuskerran kokonaisuutena. Koulutuksessa keskityttiin pääasiassa vuorovaikutusmenetelmien käyttöön opetuksessa. Sen lisäksi kokeiltiin erilaisia kuvaharjoituksia. Koulutuksen loppuvaiheessa kaikki opettajat toteuttivat oman opetuksensa kehittämishankkeen, jossa harjoiteltiin opiskeltuja uusia työskentelytapoja.

Raportissa koulutusta arvioidaan kolmesta eri näkökulmasta. Teoksen ensimmäisessä osassa koulutustiimin jäsenet arvioivat koulutuksen peruspiirteitä. Teoksen liitteissä tuodaan esille käytännönläheisesti uudenlaisten vuorovaikutusmenettelyjen toimintatavat, jotta vastaavia kokeiluja voitaisiin toteuttaa myös muualla.

Teoksen toisen osan muodostaa kymmenen koulutuksessa mukana olleen yliopisto-opettajan artikkelit omasta opetuksen kehittämishankkeestaan. Osassa artikkeleita kuvataan opeteltujen uudenlaisten toiminnallisten menetelmien (mm. vuorovaikutusmenettelyjen) soveltamista osaksi 'perinteisiä' yliopistollisia kursseja. Jotkut opettajat eivät käsittele suoranaisesti omaa opetushankettaan, vaan nostavat artikkelinsa teoreettis-periaatteelliselle tasolle pohtien yliopisto-opettajuutta ja omaa kasvuaan opettajana. Useassa artikkelissa tulee

esille myös tietty biografinen näkökulma omaan opettajahistoriaan. Opettajat korostavat myös koulutuksen merkitystä omaan työssä jaksamiseensa ja siinä viihtymiseen.

Teoksen kolmannen osan muodostaa tutkimus. Se keskittyy koulutuksen vaikuttavuuden tutkimukseen: yhtenä kohderyhmänä koulutukseen osallistuneet yliopisto-opettajat, toisena kohderyhmänä perusvaiheen yliopisto-opiskelijat, jotka osallistuivat mainittuihin opetuksen kehittämishankkeisiin.

Ensimmäisessä tutkimuksessa sovellettiin yksilötutkimuksen keinoja, ja se kohdentui opettajien postformaalin ajattelun tutkimukseen. Opettajien kokemukset koulutuksesta ja heidän kehittämishankkeistaan saamansa kokemukset osoittautuivat myönteisiksi. Tutkimuksessa arvioitiin, näkyykö koulutuksen kuluessa muutoksia ajattelutaidoissa, koskien opettajien kykyä integroida luovasti tunne- ja järkitietoa. Menetelmänä käytettiin Labouvie-Viefin malliin liittyviä kynä- ja paperitehtäviä. Tulokset osoittavat, että neljän tutkittavan kohdalla mainittavaa ajattelun muutosta ei koulutuksen kuluessa tapahtunut, vaikkakin heidän kokemuksensa itse koulutuksesta olivat tunteitten tasolla myönteiset.

Toinen tutkimus tarkasteli kokeilukursseille osallistuneiden yliopisto-opiskelijoiden opiskeluorientaatiota ja oppimiskokemuksia. Tutkimus toteutettiin lomakekyselynä, joka sisälsi yleisen opiskelu- ja kurssikohtaisen orientaation mittarin sekä asteikon, jolla opiskelijat arvioivat omia oppimiskokemuksiaan. Tulokset osoittavat, että opetuksellisten innovaatioiden käyttö hyödyttää eniten niitä opiskelijoita, joilla yleensä on motivaatio-ongelmia opiskelussaan.

*Avainsanat:* vuorovaikutus, yliopistot, opetuksen kehittäminen, opettaja, yliopisto-opiskelija, täydennyskoulutus, opetusmenetelmät, opetusprosessi, postformaali ajattelu, oppimiskokemus



## Kohti vuorovaikutteista ja luovaa yliopisto-opetusta?

*'Kuinka yhdistetään järkeen perustuva tieteellinen tieto ja innovoiva, toiminnallinen, tunteen mukaan ottava opetus?'*

- Tähtäimessä yliopisto-opettajan yksilöllinen kehitys
- Tiimityö yliopisto-opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa
- Koulutuksen toteutus ja prosessi
- Kymmenen erilaista opetuksen kehittämishankekuvausta
- Tutkimuksen kohteena: yliopisto-opettaja ja -opiskelija
- Loppuhuomautuksia

**Eeva Kallio.** PsT, erikoistutkija, Koulutuksen tutkimuslaitos, Korkeakoulututkimuksen ryhmä, Jyväskylän yliopisto, ekallio@cc.jyu.fi. **Kiinnostuksen kohteet tutkimuksessa:** ajattelun kehitys aikuisuudessa, ajattelumallien tietoinen muuttaminen ja harjoittelu, aikuisen tietoinen toiminnan itsesäätely ja itseymmärryksen syveneminen, luovien ajatusmallien kehittäminen.

Kiitän erityisesti yliopistomme korkeinta johtoa ja erityisesti prof. Heikki Lyytistä tuesta tätä projektia kohtaan. Myös tiimimme jäsenet ja koulutuksessa olleet opettajat ovat tukeneet monin tavoin.



## Tähtäimessä yliopisto-opettajan yksilöllinen kehitys

Uudenlaisten opetuksellisten menettelytapojen etsiminen lienee muutoksessa olevalle yliopistolle tulevaisuuteen tähtäävä välttämätön askel. Yliopiston toimintaan liittyvät vaatimukset ja paineet ovat asettaneet myös opetuksen kehittämislle uudistumisen vaateita. Erilaisia opetuksen kokeiluhankkeita on tehty eri yliopistoissa ja yksittäisten yliopistojen eri laitoksilla hyvinkin aktiivisten yliopisto-opettajien toimesta jo pidemmän aikaa<sup>1 2 3 4</sup>. Myös yliopistopedagogiikkaan liittyvää, väitöskirjatasoista tieteellistä tutkimusta on viime aikoina julkaistu enenevästi<sup>5 6 7 8</sup>. Aktiivinen kehittämistyö ja siihen nivoutuva tieteellinen tutkimus ovatkin välttämättömiä, jotta saadaan aikaiseksi pysyviä muutoksia opetuskäytänteissä.

Monilla eri yliopistojen laitoksilla on kuitenkin useiden opettajien toimesta tehty opetuksen kehittämistyötä, joka on saattanut jäädä vähemmälle huomiolle, koska kokeilujen tuloksia ei välttämättä ole julkaistu. Pedagogisen tietovarannon luominen, erilaisten opetustavallisten kokeilujen tallentaminen kirjallisesti on luonteva tapa luoda historiallista muistia ja monistettavia ideoita, joita muutkin pedagogit voivat soveltaa työssään. Kehittämistyön ja siihen nivoutuvan tieteellisen tutkimuksen julkistaminen on ensimmäinen askel luoda tällaista 'yliopistopedagogista muistia', tietovarantoa laajempaan käyttöön. Käsillä oleva teos esittelee osaltaan 'näkymättömäksi' jäävää, laitoksilla tehtävää kehittämistyötä.

Yliopisto-opetuksen, kuten kaiken opetuksen, ydinolemuksen kuuluu *vuorovaikutuksellisuus*. Opetuksen työskentelyvälineinä käytetään yliopistoissa suur- ja pienryhmäopetusta; interaktio, viestintä ja yhdessä työskentely ovat osa yliopisto-opetusta kuten kaikkea aikuiskoulutusta. Kuitenkin suomalaisen yliopistoelämään on liitetty tyypillisesti keskustelun niukkuus, kriittisen debatoinnin kulttuurisesti lyhyt perinne ja yleensä vuorovaikutuksellisuutta korostavien opetusperinteiden puuttuminen. Opettajakeskeisyys ei sinällään suosi uudenlaisen keskustelukulttuurin luomista. Vilkkaamman kriittisen debatoinnin synnyttäminen edellyttää sellaisten vuorovaikutustapojen käyttöönottoa ja kehittämistä, mikä tuo turvallisuutta opetusryhmiin ja samalla rohkaisee ajatustenvaihtoon, keskusteluun, toimintaan ja oppimiseen.

Olisikin oleellista löytää uudenlaisia tapoja yhdistää yliopiston tieteellisen tiedon tuottamiseen liittyvä perustehtävä ja korkeatasoinen, *uutta luova* opetuskulttuuri. Kuinka korkein tutkimus ja modernit opetusmuodot ovat yhdis-

tettävissä? Kuinka tieteellinen tieto siirretään oppimisen kohteeksi luovin menetelmin? Esimerkiksi Vuorinen<sup>9</sup> esittelee aikuiskoulutuksessa käytettävien opetusmenetelmien kirjoja. Vuorinen näyttää painottavan *luovia, ilmaisullisia* opetuksen työtapoja. Hän pitää tärkeänä sanallista, kuvallista, musiikillista, toiminnallista ja draamallista ilmaisua opetuksen työtapoina. Vuorisen teos on kirjoitettu eri koulutusasteilla toimivien opettajien, kouluttajien ja ryhmän ohjaajien käyttöön. Periaatteessa yliopistossakaan ei ole mitään estettä muualla aikuiskoulutuksessa käytettävien välineiden soveltamiselle. Toiminnallisten menetelmien käyttöönotto vaatii kuitenkin harjaantumista integroitaessa niitä korkeimpaan tieteelliseen opetukseen.

Kuinka on mahdollista yhdistää kaksi toisilleen kaukana olevaa osa-aluetta keskenään? Kuinka yhdistetään järkeen perustuva tieteellinen tieto ja innovoiva, toiminnallinen, tunteen mukaan ottava opetus? Oleellista on myös se, kuinka koulutusprosessin kuluessa saadaan aikaan opettajista itsestään nousevaa, itseohjautuvaa muutosta ja kehitystä – uuden luomista.

## Tiimityö yliopisto-opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa

Käsillä olevassa teoksessa tarkastellaan koulutusprosessia, jossa tähdättiin yliopisto-opettajien opetuksellisesti uudenlaisten vuorovaikutus- ja toiminnallisuusluovien opetusmenetelmien kehittämiseen. Opetuksen kehittämiskoulutus toteutettiin Jyväskylän yliopistossa 1999–2000. Pedagogisen koulutuksen aloittamista tuki vahvasti yliopiston johto, erityisesti opetuksen kehittämisestä vastaavan vararehtorin Heikki Lyytisen tuki oli ratkaiseva hankkeen aloittamisessa. Jyväskylän yliopisto tuki hanketta taloudellisesti osoittamalla määrärahan suunnittelija/erikoistutkijan palkkaukseen.

Koulutuksen toteuttaminen on monitasoinen prosessi (kuvio 1), jossa rinnakkain ja limittäin etenivät samanaikaisesti neljä eri prosessia: koulutusta suunnittelevan tiimin työskentely, organisoitu koulutusprosessi, koulutuksessa mukana olleiden opettajien opetuksen kehittämishankkeet ja tutkimus. Koulutuksemme koko ideointi, suunnittelu ja toteutus perustui tiimityöskentelyyn. Tiimissä toimivat professori Liisa Lautamatti, KT Anita Malinen, FT Jussi Välimaa, KT Tapio Aittola ja PsT Eeva Kallio.

	KEHITTÄMIS- TIIMIN TYÖSKENTELY	KOULUTUS- PROSESSI	OPETTAJIEN KEHITTÄMIS- HANKKEET	TUTKIMUS 1
kesä -99	<ul style="list-style-type: none"> <li>• suunnittelu</li> <li>• alustava opetus-suunnitelma (ops)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• alustava ideointivaihe</li> </ul>	
syksy -99	<ul style="list-style-type: none"> <li>• säännölliset tiimipalaverit alkavat kerran kahdessa viikossa ↓</li> <li>• kunkin koulutuskerran tarkennettu suunnitelma-runko aina ennen kutakin kertaa ↓</li> <li>• vuorovaikutusmenetelmien (kiertosmenettely) ja väriharjoitusten käyttö osana tiimikokouksia ↓</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tutustuminen muihin koulutettaviin</li> <li>• uusien vuorovaikutusmenetelmien (kiertosmenettely) käytännön harjoittelu ↓</li> <li>• kuvaharjoitusten käyttäminen ↓</li> <li>• eri opetusmuotoihin tutustuminen ja harjoittelua ↓</li> <li>• etätehtävät ja omaehtoinen työskentely</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lyhyt tiivistelmä hankkeesta</li> <li>• suunnitteluvaihe, jossa muut koulutettavat ja tiimin jäsenet toimivat tukiverkostona</li> </ul>	<p>VAIHE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tutkimuksen alku: opettajien postformaalin ajattelun kehitys ↓</li> </ul>
vuoden- vaihte -00		<ul style="list-style-type: none"> <li>• teoreettisen perustan syventäminen ja oheismateriaali ↓</li> <li>• muut toiminnalliset menetelmät ↓</li> <li>• syventävät erikoiskurssit (mm. draama-pedagogiikka)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opetuksen kehittämissuunnitelmien toteutukset ↓</li> <li>• konsultoiva hankkeen tukeminen tiimin ja mahdoll. muiden opettajien toimesta ↓</li> <li>• kirjallinen loppuraportti hankkeesta (osa raporteista tämän kirjan artikkeleina)</li> </ul>	<p>VAIHE 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• seuranta jatkuu ↓</li> </ul> <p><b>TUTKIMUS 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opetuksen kehityshankkeet yliopisto-opiskelijoiden kokemana</li> </ul>
loppu- kevät -00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tiimin loppupalaverit</li> </ul>			<p>VAIHE 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• loppututkimus: muutoksen arviointi</li> </ul>

↓ = kuvaa prosessin jatkuvuutta koko koulutuksen aikana

KUVIO 1. Koulutuksen neljä eri rinnakkaista tasoa

Tiimissämme kaikki osallistujat omasivat joko kokemukseen tai tutkimukseen perustuvaa ymmärrystä yliopistokoulutuksesta. Ryhmätyöskentelyssä jonkinasteisten *roolien ja positioiden muodostuminen* on sisäisesti välttämätöntä. Niinpä ryhmän sisäisesti osalla tiimin jäsenistä oli toisia enemmän koulutusvastuuta, osan toimiessa vain satunnaisesti joidenkin koulutuskertojen kouluttajina. Yhdellä tiimin jäsenistä oli puolestaan enemmän vastuuta organisoinnista, käytännön toteutuksesta ja suunnittelusta. Samoin yksi tiimin jäsen keskittyi tutkimuksellisesti seuraamaan koulutusprosessia. Yhteinen suunnittelu, ideointi, ajatustenvaihto ja koulutuskertojen jälkipuinti olivat kuitenkin kaikki oleellisesti koko ryhmän yhteisiä, sisäiseen vuorovaikutukseen perustuvia välttämättömiä osatekijöitä koko prosessissa.

Koulutuksen ennakoiva, koko vuotta koskeva opetussuunnitelma laadittiin ennen koko koulutuksen alkua kesällä 1999. Koulutuksen kahtena päätavoitteena voidaan pitää yhtäältä uudenlaisten vuorovaikutusmenetelmien ja toisaalta toiminnallis-luovien työskentelytapojen harjoittelua. Peruskysymyksinä olivat tällöin:

- *Onko mahdollista kokeilla uudenlaisia vuorovaikutustapoja, joilla luodaan motivoivaa pedagogista ilmapiiriä, keskusteluhalukkuutta, ja opettajien sekä opiskelijoiden kuulukuksi tulemistä osana yliopisto-opetusta?*
- *Onko yliopistopedagogiikkaan mahdollista tuoda leikinomaisuutta, spontaanisuutta, luovuutta ja toiminnallisia pedagogisia välineitä, ja samalla murtaa perinteinen opetuksen malli?*

Tiimityöskentelyn periaatteiden mukaisesti suunnittelu on sinällään itseohjautuva, joustava ja luova prosessi, joka muuntuu kunkin hetken kehittämistarpeiden mukaisesti. Koulutuksen *pätavoitteet* olivat yllä luetellut, mutta ihmissuhdeammattiin liittyvän yllätyksellisyyden vuoksi opetussuunnitelmasa jouduttiin joustamaan. Jokainen kymmenestä koulutuskerrasta suunniteltiin *tarkennetusti* vasta aina ennen jokaista koulutuskertaa. Suunnittelussa otettiin järjestelmällisesti huomioon koulutettavina olleiden yliopisto-opettajien antama palaute. Prosessinomainen suunnittelu mahdollisti opetussuunnitelman luovan ja tilannekohtaisen muuttamisen koulutuksen kuluessa. Tiimi koontui useita kymmeniä kertoja koulutuksen aikana 1999–2000. Tiimityöskentelyn oleellisena piirteenä oli se, että tiimi sovelsi itse omissa kokoontumisissaan niitä vuorovaikutusmenettelyjä ja kuvaharjoituksia, joita myös itse kou-

lutuksessa käytettiin. Täten sekä kouluttajat että koulutukseen osallistujat kävivät lävitse samantyyppiset prosessit tutustuessaan uudenslaisiin työskentelytapoihin.

## Koulutuksen toteutus ja prosessi

Koulutukseen järjestettiin syksyllä 1999 Jyväskylän yliopiston sisäinen haku kohdentuen opetustyössä toimivaan yliopiston henkilöstöön. Hakemuksia koulutukseen jätettiin 34. Koulutukseen valittiin 31 opettajaa, joista sen suoritti hyväksytysti 29 osallistujaa. Heistä naisia oli 20 ja miehiä 9 (69 % vs. 31 %), joten koulutettavien joukko oli naisvaltainen. Koulutettavat edustivat kaikkia Jyväskylän yliopiston tiedekuntia, lukuun ottamatta matemaattis-luonnontieteellistä tiedekuntaa. Koulutukseen osallistui laaja kirjo yliopiston opetushenkilökuntaa: joukossa oli professoreita, mutta tyypillisimmin lehtoreita ja tuntiopettajia. Osallistujien taustakoulutuksen aste vaihteli vastaavasti kandidaattitutkinnosta väitöstutkintoon. Muutamalla koulutukseen hyväksytyllä oli taustanaan aiempaa yliopistopedagogista, ammatillista täydennyskoulutusta.

Koulutus oli kestoltaan vuoden mittainen ja se sisälsi kymmenen koulutuskertaa (taulukko 1). Koulutuskerrat oli rytmitetty siten, että niiden välillä oli aina noin kuukauden tauko. Koulutuskertojen kesto oli kerrallaan kolme tuntia. Varsinaisten koulutuskertojen väliajoilla opiskelijat suorittivat etätehtäviä ja harjoituksia. Koulutuksen kuluessa jaettiin lisäksi runsaasti kirjallista oheismateriaalia, jonka osallistujat kokosivat omaan mappiinsa. Kymmenen koulutuskerran lisäksi opiskelijoille tarjottiin mahdollisuus erikoiskursseihin, jotka syvensivät joitakin koulutuksessa esille otettuja teemoja. Varsinaisten koulutuskertojen lisäksi koulutuksen puolella välissä osallistujille avattiin myös oma sähköpostikeskustelulista, jonka funktiona oli ensisijaisesti opetuksesta keskusteleminen ja koulutuskertojen pohdiskelu ja tiedottaminen.

Tässä teoksessa on aluksi kolmen suunnittelutiimin jäsenen kirjoittamat artikkelit koulutuksen sisällöistä ja prosesseista.

- *Läsa Lautamatti* pohdiskelee artikkelissaan erilaisia vuorovaikutustapoja lähtökohtanaan kokemuksellinen näkökulma yliopistolliseen keskustelukulttuuriin. Hän esittelee myös käytetyn uudenlaisen vuorovaikutusmenettelyn rakenteen, jota sovellettiin koulutuksessa.

## TAULUKKO 1. Kymmenen koulutuskerran sisällöt

**YLIOPISTO-OPETUKSEN KEHITTÄMISKOULUTUS 1999-2000****1 JOHDATUS VUOROVAIKUTTEISEEN YLIOPISTOPEDAGOGIIKKAAN (1.10)**

- Projektin peruseriaatteiden kuvaus ja koulutuksen esittely
- Osallistujien ryhmytyminen: toisiin koulutusryhmän jäseniin tutustuminen
- Alustus vuorovaikutusprosessien perusteista.
- Pienryhmiin jakaantuminen
- Vuorovaikutusmenetelmien harjoittelua pienryhmissä
- Alustava opetuksen kehittämishankkeen esittely
- Erä-/harjoitustehtävien jako ja koulutuskerran palautteen antaminen

**2 OPETUKSESTA OPPIMISEEN (29.10)**

- Edellisen koulutuskerran palautteen käsittelyä
- Dialogiluento 'Opetuksesta oppimiseen'
- Pienryhmiin jakaantuminen: vuorovaikutusmenetelmien harjoittelua.
- Dialogiluennon työstämistä väriharjoitusten avulla
- Etätehtävien jako ja palaute koulutuskerrasta

**3 OPETUKSEN KEHITTÄMISHANKKEEN IDEOINTI: POSTERINÄYTTELY (12.11)**

- Pienryhmytyöskentelyä: palautekeskustelua tähän mennessä käytetyistä pedagogisista välineistä
- Posterin laatiminen omasta opetuksen kehittämishankkeesta (fläppitaululle värityönä)
- Postereista koottu näyttely jossa tutustutaan muiden opetushankkeisiin
- Etätehtävien jako ja palaute koulutuskerrasta

**4 OPETUKSEN KEHITTÄMISHANKKEEN AIVORIIHI (26.11)**

- Aiempien koulutuskertojen palautteen kokoava käsittely
- Opetuksen kehittämishankkeiden jatkokäsittelyä ideariihen avulla
- Oman oppimistyyppin tiedostamiseen tähtäävä harjoitustehtävä

**5 KEHITTÄMISHANKKEEN SYVENTÄVÄÄ ARVIOINTIA (10.12)**

- Harjoitustehtävän purkaminen: 'Oma oppimistyyppi'
- Opetuksen kehittämishankkeen syventävää arviointia
- Omaehtoinen tehtävä: opetuksen hankesuunnitelman tarkentaminen annetun suunnittelukehikon puitteissa
- Yliopistopedagogisen kirjallisuuden 'kirjatori'
- Syyskauden koulutuksen kokonaisarviointi

**6 OMAT VOIMAVARAT OPETTAJANA (14.1)**

- Opetuksen kehittämishankkeiden tukitoimet
- Oman oppimis- ja tiedon käsittelytyyppien tarkastelua: luento ja keskustelu
- Jakaantuminen uusiin pienryhmiin eli 'teemaryhmiin'

Jatkuu

### **7 KEHITTÄMISHANKKEEN KONSULTATIIVINEN TUKEMINEN (11.2)**

- Luento vuorovaikutusmenetelmistä
- Itseohjautuvaa keskustelua teemaryhmissä koskien kehittämishankkeita
- Palaute

### **8 OPPIMINEN TIEDEYHTEISÖSSÄ (10.3)**

- Luento aikuiskoulutuksesta; keskustelua ja luennon arviointia
- Väriharjoitus aiheena 'muotokuva itsestä ja kollega-opettajasta'
- Opetuksellisten aivoriihi-, pyramidi- ja akvaariotekniikan käytännön harjoittelua
- Palaute

### **9 'SURVIVAL KIT' OPETTAMISEEN (4.4)**

- Luento vuorovaikutusmenetelmistä
- Pyramiditekniikan harjoittelua: käytettyjen työskentelymenetelmien arviointia
- Kirjallinen kooste koko vuoden aikana opetuksen työskentelymenetelmistä ('Survival Kit'; tämän teoksen liitteenä 3)

### **10 KEVÄTJUHLA SNELLMANIN HENGESSÄ (12.5)**

- Koulutuskokonaisuuden 'päättäminen'
- Erilaisia toiminnallisia harjoituksia, leikkejä, yhdessäoloa ja puheita.

## **ERIKOISKURSSIT**

(1) *DRAAMAPEDAGOGIIKAN PERUSTEET (15-16.1)*. Tutustumista opetuksellisen draaman menetelmiin ja käytännön harjoittelua.

(2) *AJATTELUN KEHITTÄMINEN JA KESKUSTELUPEDAGOGIIKKA (4.2)*. Keskustelun käyttö yliopistopedagogisena välineenä ja kriittisen ajattelun kehittäjänä.

(3) *STRESSINPOISTO: RENTOUTUMISHARJOITUKSIA OPETTAJILLE (7.4)*. Käytännön harjoittelua ja tietoa itseohjautuvan rentoutuksen tueksi.

(4) *VUOROVAIKUTUSMENETELMÄT (5.5)*. Syventävää vuorovaikutusmenetelmien harjoittelua.

(5) *KEHITTÄMISHANKERAPORTOINNIN KURSSI (26.5)*. Opetuksen kehittämishankkeen raportoinnin harjoittelua.

---

Kouluttajina toimivat:

Liisa Lautamatti, Jussi Välimaa, Anita Malinen, Eeva Kallio, Tapio Vaherva, Tapio Aittola, Marja Cantell, Panu Mäenpää

---

- *Tapio Aittola* puolestaan kuvaa henkilökohtaista kokemustaan siitä, kuinka käytetyt uudenlaiset vuorovaikutusmenetelmät vaikuttivat pedagogiseen ilmapiiriin, koulutuksen tunneilmastoon ja kuinka ne muunsivat ihmisten välistä kanssakäymistä.
- *Jussi Välimaa* hahmottelee niitä käänne- ja 'saranakohtia', jotka tulivat esille vuoden kestäneen koulutuksen kuluessa. Jokaisella ryhmällä on omat kriisinsä, onnen suvantovaiheensa ja lopetuksensa, kuten tästä artikkelista tulee hyvin ilmi.

## Kymmenen erilaista opetuksen kehittämishankekuvausta

Kukin koulutuksessa ollut yliopisto-opettaja suunnitteli ja toteutti koulutuksen kuluessa oman opetuksensa kehittämishankkeen. Kehittämishankkeista pyydettiin alustavat luonnokset jo koulutukseen hakeutuessa, ja niitä työstettiin koulutuksen kuluessa erityisesti syksyn 1999 aikana. Hankkeet toteutettiin kevään 2000 aikana.

Kymmenen yliopisto-opettajaa esittelee tarkemmin tässä teoksessa opetuksen kehittämishankkeensa. Kukin opettajista arvioi myös hankkeen onnistumista omasta näkökulmastaan käsin, ja myös kysymystä siitä, mitä tai millaista on luova yliopistollinen opetus.

- *Marjo Kuronen* ja *Marja Cantell* tuovat kehittämishankkeeseensa mukaan vahvan monikulttuurisuuden näkökulman. He toteuttivat hankkeensa kahdella eri tieteenalalla, liikuntapsykologiassa ja sosiaalityössä. Tavoitteena oli kokeilla käytännössä uudenlaisia vuorovaikutusmenettelyjä ja erilaisia toiminnallisia pedagogisia välineitä.
- *Satu Aittomäki* puolestaan käsittelee opetuskokeilua, joka toteutettiin yliopistossamme nuoren tieteenalan, toimintaterapian, alueella. Hänen tavoitteenaan oli opetuskokeilussaan 'murtaa opiskelijoiden perinteinen opettamis- ja oppimiskäsitys' ja soveltaa käytäntöön konstruktivistista lähestymistapaa.
- *Riitta Kuisma* käsittelee kehittämishankkeessaan tietojenkäsittelytieteeseen liittyvää digitaalisen median kurssia, jonka tavoitteena oli luoda mielenkiinto-



nen, innostava, vuorovaikutteinen ja ryhmäytynyt opetusjakso. Kirjoittaja myös toteaa, että eräänä kehittämisen kohteena on aina myös itse, 'opettaja itse on instrumentti', jota kehitetään.

- *Marita Poskiparta* on terveystieteen tutkija, joka kehittämishankkeessaan käsittelee pro gradu -prosessia. Kirjoittaja pitää oleellisena sitä, että opiskelija tulee tietoiseksi omasta oppimisprosessistaan; hän puhuu 'tiedostetuista oppimiskokemuksista' ja oppimisen itsearviointitaidoista.
- *Pekka Pirinen* käsittelee taloustieteen alueella olevassa kehittämishankkeessaan opiskelijalähtöistä, opiskelijoita aktivoivaa kurssia. Pyrkimyksenä on ollut tehdä opettajan roolista 'näkyvämpi', sivussa olevampi, ja aktivoida opiskelijoita itseohjautuvampaan työskentelyyn.
- *Taula Hirvonen* pohtii artikkelissaan vastuun ja yhteistyön käsitteitä yliopisto-opetuksessa, liittäen sen opetuskokeiluunsa joka käsittelee opettajatutorointia (staff tutoring) Englannin kielen laitoksella. Artikkelissa tuodaan esille opiskelijan autonomian tukeminen osana vahvaa yhteisöllisyyden tuomaa turvallisuutta sekä pohditaan tutoroinnin tavoitteita, periaatteita ja rajoja.
- *Tarja Nikula* kuvaa artikkelissaan kuinka koulutuksessamme oleellinen työskentelymuoto, väriharjoitukset, voidaan siirtää osaksi yliopistollista opetusta. Nikula kuvaa kehittämishankkeen, jossa Englannin laitoksella toteutetun kielioppikurssin yhteydessä käytettiin väri- ja piirrosharjoituksia elävöittämään muutoin niin 'kuivakaksi' koettua opetusta.
- *Martti Silvennoisen* teksti sisältää monitasoisia ulottuvuuksia. Silvennoinen toimii liikuntakasvatuksen laitoksen tutkijana. Yhtäältä hän näyttäisi tekstissä kuvaavan biografiaansa, yhtäältä sisäistä maailmaansa suhteessa koulutusprojektimme kokonaisuuteen. Kirjoittajan esittämä 'kehittämishanke' saattaaakin olla eräällä tasolla oman yksilöllisen kehityskertomuksen kuvaus.
- *Jari Hoffrén* on valtio-opin tutkija, joka tuo esille artikkelissaan teoreettis-filosofisia kysymyksiä koskien yliopisto-opettajuutta. Tämä artikkeli ei sisällä varsinaista kehittämishankkeen kuvausta, mutta on muutoin monitasoinen arvio yliopistollisesta opettajuudesta. Artikkelin sisään on upotettu ajatustenvaihto – 'Ciceron ja skeptisen kriitikon dialogi' – jonka kirjoittaja esitti koulutusprojektimme päättäjaisjuhlan puheena toukokuussa 2000.

## Yliopisto-opettaja ja -opiskelija tutkimuksen kohteena

Koulutuksen yhteyteen sisällytettiin myös tieteellistä tutkimusta näkökulman painottuessa sekä koulutuksessa olleiden opettajien että näiden opettajien kursseilla olleiden perusopiskelijoiden tutkimukseen (vrt. kuvio 1). Koulutuksen yhteydessä toteutettiin kaksi tutkimushanketta.

- *Eeva Kallio* käsittelee tutkimuksessaan yliopisto-opettajien postformaalin ajattelun muutosta koulutusprosessin kuluessa. Tutkimuksen painopisteenä oli kysymys kognitiivisten valmiuksien muuttumisesta. Itse koulutuksen toisena päätavoitteenahan oli luovien valmiuksien kehittäminen. Ajattelun osa-alue, jota tutkittiin, oli alue, jossa kyetään integroimaan luova ja tunteenomainen ajattelu rationaaliin päättelyyn. Tapahtuiko tällä alueella muutosta koulutuksen kuluessa?
- *Sanna Honkimäki* ja *Päivi Tynjälä* puolestaan käsittelevät opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opettajien kehittämishankkeista. Artikkelissa tarkastellaan opiskelijoiden opiskeluorientaatiota ja oppimiskokemuksia neljällä yliopistokursilla, joiden opettajat osallistuivat tässä kirjassa kuvattuun koulutukseen. Kirjoittajien erityisen mielenkiinnon kohteena on uudenlaisten opetusnovaatioiden vaikutus opiskelijoiden motivaatioon.

## Loppuhuomautuksia

Vielä muutama sana koulutukseen ja opetukseen liittyvistä eräistä käsitteistä, joita tässä teoksessa käytetään. Tiimimme keskuudessa käytiin keskustelua (jo aivan kokoontumisiemme alkuvaiheessa) siitä, mitkä käsitteet luonnehtisivat kouluttajia ja osallistujia. Olimmeko todella kouluttajia, opettajia, sparraajia, ryhmänohjaajia, suunnittelijoita vai passareita? Kaikki tiimimme kuuluvat olivat väitelleitä, eri tieteenalojen edustajia: kielitiede, kasvatustiede, psykologia, historia. Kaikilla oli jonkinasteista aikuiskoulutuksen ja -kasvatuksen kokemusta, useammalla yliopistopedagogiikkaan liittyvää tutkimusta ja arviointia. Määrittelyn vaikeus tuli esille myös puhuttaessa 'opiskelijoistamme' eli siis yliopisto-opettajista. Useat heistäkin olivat väitelleitä, osa edusti professoritason

henkilökuntaa. Voimmeko tällöin puhua opiskelijoista, koulutettavista, vai osallistujista? Rajat eri käsitteiden välillä ovat yliopistopedagogisessa koulutuksessa varsin liukuvat ja hämärät. Seuraavissa artikkeleissa kukin kirjoittaja on ratkaissut tämän kysymyksen omalla tavallaan – termien käyttö selvinnee asiayhteydestä.

*Teoksen liiteosaan on koottu laaja 'yliopistopedagoginen työkalupakki', eli olemme koonneet yhteen koulutuksemme aikana kokeiltuja työskentelytapoja (liite 1, 2, ja 3).*

Pyysimme niistä kommentteja koulutukseen osallistuneilta opettajilta; nämä kommentit on sisällytetty liitteisiin. Pyysimme heitä myöskin täydentämään taulukkoa siten, että he kuvaisivat siihen omia opetuksellisia 'innovaatioitaan' – sisällytimme nämä uudet ratkaisut myös taulukkoon. Juuri tällä tavalla kokemuksellinen tieto uudennlaisista menetelmällisistä ratkaisuista mahdollisesti siirtyy uusien opettajapolvien käyttöön ja osaksi uudennlaisia yliopistopedagogisia käytänteitä.

## Viitteet

1. Nuutinen, A. & Kumpula, H. (toim.) 1998. Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
2. Honkimäki, S. (toim.) 1999. Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
3. Linnakylä, P., Kankaanranta, M. & Bopry, J. 1999. Portfolioita verkossa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
4. Kumpula, H. & Vanhala, M. 1998. Tiedeyhteisön tuli. Oulun yliopisto. Opintotoimiston julkaisuja. Dialogeja 1.
5. Lonka, K. 1997. Explorations of constructive processes in student learning. Helsinki: Yliopistopaino.
6. Kallio, E. 1998. Training of students' scientific reasoning skills. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 139.
7. Lindblom-Ylänne, S. 1999. Studying in a traditional medical curriculum: study success, orientations to studying and problems that arise. Helsingin yliopisto.
8. Slotte, V. 1999. Spontaneous study strategies promoting knowledge construction: evidence from admission tests for medical school and health-care studies. Espoo: Helsinki University Press.
9. Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Naantali: Resurssi.

**KAAOKSESTA KOSMOKSEEN:  
VUOROVAIKUTTEISEN YLIOPISTO-  
OPETUKSEN KEHITTÄMINEN TIIMITYÖNÄ**





## Opetuksen kehittäjät vuorovaikutuksen pyörteissä<sup>1</sup>

*'Kierrosmenettelyllä pyrittiin luomaan erilaista kuuntehua, sellaista joka voisi vähitellen muuttua kuulemiseksi'*

- Perinteet ja muutospaineet törmäyskurssilla
- Mitä keskustelussa oikein tapahtuu?
- Tukeeko puhevalta oppimista?
- Keskustelun interventiomenetelmä: kierrokset
- Hyppy tuntemattomaan
- Mitä koulutusryhmässämme tapahtui?
- Kuunnella ja kuulla

Tämän kirjoitelman tarkoituksena on luoda taustaa teoksen muille artikkeleille. Avaan tässä näkökulman koulutusprojektin vuorovaikutuksellisiin peruslähtökohtiin ja niiden toteuttamiseen ja käsittelen omasta näkökulmastani menetelmien toimivuutta ja ongelmia, sekä havaintojani niiden vaikutusta koulutuksen aikana. Tässä on minun piirtämäni kuva – muut artikkelit kertovat lisää.

**Liisa Lautamatti**, FT, professori, Englannin kielen laitos, Jyväskylän yliopisto. **Kiinnostuksen kohde:** vuorovaikutustutkimus ja -koulutus, yliopisto oppimisympäristönä, akateemiset työprosessit ja niiden ohjaus.

<sup>1</sup> Tämä ei ole tieteellinen kirjoitus, vaan tietoisesti kokemuksellista pohdintaa, kuten monet muutkin kirjoitukset tässä teoksessa. Olen tietoinen siitä, että koskettelen monia erilaisia tutkimusalueita ja tieteellisiä skeemoja. Jätän näin syntyvät yhteydet lukijakohtaisiksi. – Kiitän erityisesti dos. Arja Piirainen-Marshia tärkeistä huomioista ja sisällöllisistä kommentteista.

Yliopistoilla on omat vakiintuneet vuorovaikutusmenettelynsä, jotka palvelevat niiden tarpeita ja arvomaailmaa. Niitä tutkimalla saadaan näkyviin kirjoittamattomat oletukset ja sitoutumiset instituution sisällä. Jokainen yliopistossa opiskellut ja toiminut tunnistaa joitakin sellaisia vuorovaikutusmenettelyjä (seminaarit, kokoukset, palautteen anto), joihin siellä pian itsekin oppii mukautumaan, ja joilla katsotaan olevan erityinen akateeminen luonne. Kuitenkin eri tieteenalojen tavat osallistua keskusteluun ja tuottaa diskursseja voivat erota toisistaan niin suuresti, että voidaan puhua erilaisista kommunikaatiokulttuureista. Niiden muuttaminen – jos sellaista halutaan – on vaikeaa, koska muutos koskettaa yleisesti hyväksytyjä käsityksiä instituution luonteesta ja siinä toimivien keskinäisistä suhteista.

Toisaalta vuorovaikutus koskettaa syvintä itseämme ja heijastaa niitä yksilöllisiä prosesseja, jotka meitä ohjailevat. Se kertoo puhujien sisäisistä tunnoista ja joskus henkilökohtaisista draamoistamme, jotka kielen avulla aktualisoituvat osaksi sosiaalista todellisuutta. Institutionaalituneessa kielessäkin on tilaa henkilökohtaiselle variaatiolle esim. siinä, miten suhtaudumme asioiden käsitelyyn erilaisissa akateemisen elämän tilanteissa.

Yliopisto-opetuksen ja vuorovaikutuksen suhteet ovat erityisen kiinnostavat. Niissä yhdistyvät vallan ja vastuun, ohjauksen ja itsenäistymisen, oppimisen ja ammatillisuuden kysymykset hyvin konkreettisella mutta toisaalta vaikeasti havaittavalla tavalla. Vuorovaikutustapoja ei välttämättä oteta opetus-tilanteissa esille eksplisiittisesti. Osa yliopiston opetuskäytänteitä perustuukin puhumattomiin ja kirjoittamattomiin sääntöihin jotka puolestaan saattavat pohjata vanhoihin opetusperinteisiin. Uudet opettajat ja opiskelijat toimivat usein toteuttaen puhumattomia sääntöjä sellaisina miksi he ne itse kuvittelevat.

Tällaisissa tilanteissa vuorovaikutuksen muoto sitoutuu pitkälti puhujien aikaisempiin kokemuksiin koulu- ja yliopistomaailmasta – ovat nämä sitten kielteisiä tai myönteisiä – ja kokemusten perusteella tehtäviin tulkintoihin. Opiskelija tarkkailee tilannetta havaitakseen millaiset ovat opettajan odotukset vuorovaikutuksen luonteesta; opettajasta saattaa tuntua että on olemassa normeja joita hänen tulisi noudattaa, vaikkei ole selvää kuka noita normeja valvoo ja miksi. Opettajat saattavat törmätä ongelmiin, jotka saattavat vaikuttaa 'henkilökemialta', mutta jotka ovat usein yhteydessä erilaisten vuorovaikutustyylien synnyttämiin ristiriitoihin.

*Opiskelijaryhmissä on tavallista, että pian tapahtuu puhujaroolien kääntäytyminen pysyviin muotoihin: jotkut puhuvat paljon ja usein, toiset vähän ja harvoin. Opettajan kannalta tämä saattaa olla harmillista, mutta asian tilan muuttaminen ei tunneta helpolta. Asia kuitataan vaikkapa toteamalla että kyse on puhujien persoonallisuudesta jolle ei mahda mitään, ja että ellei joku halua puhua niin kukaan siihen toista pakottamaan.*

Opetus on monella tapaa ihmissuhdetyötä ja vuorovaikutus aluetta, jossa kohtaamisten sävy ja opettajan sekä opiskelijan suhde konkretisoituu. Opettajan näkemys itsestään vastuun kantajana näkyy kaikessa dialogissa ja opetusmuodoissa. Tasaveroiseen, aikuiseen suhteeseen pyrkivä opettaja havaitsee miten mutkikkaasta ilmiöstä on kyse: niin opettajan asema, ikä, asiantuntijuus kuin sukupuoliakin vaikuttavat vuorovaikutuksen luonteeseen. Vallan ja vastuun vähittäinen purkaminen siten, että aikuinen opiskelija saa enemmän omaa tilaa ja autonomiaa, edellyttää opettajalta paitsi kykyä säädellä vuorovaikutusta eri tilanteissa, myös rohkeutta ja luottamusta.

Moni opettaja, joka on alkanut kehittää opetustilanteita avoimemmin keskustelemaan suuntaan tai muuttaa palautemenettelyä, on myös havainnut sen vaikeaksi, koska opiskelijat ovat jo ehtineet sisäistää perinteisen tavan oppia yliopistossa. Vastakkainenkin ongelma voi syntyä, jos perinteisesti opettavan opettajan ryhmään ilmestyy opiskelijoita, jotka odottavat itsenäisempiä työmuotoja. Jälkimmäisessä tapauksessa opettajalla on tietenkin enemmän valtaa kuin opiskelijoilla muuttaa tai säilyttää asiointila.

## Perinteet ja muutospaineet törmäyskurssilla

Oli miten oli, muutos on siis usein vaikeaa ja hidasta. Ulkoiset perinteet ja sisäiset tarpeet saattavat joutua törmäyskurssille. Muutos ei onnistu pelkillä aikomuksilla eikä päätöksenteolla – se tapahtuu toimintaa muuttamalla. *Miten sitten muutetaan institutionaalistuneita vuorovaikutuskäytäntöjä?* Tämä kysymys muuttuu hyvin ajankohtaiseksi heti, kun yliopistossa halutaan luoda uudenlaisia – itsenäistäviä, aikuisopiskelijoita tukevia, kokemuksellista oppimista tarjoavia – oppimisympäristöjä.

Muutos voi alkaa instituution luonteen muutoksesta (kun siellä esimerkiksi syntyy uudenlaisia koulutusohjelmia) – tällöin voi ongelmaksi tulla työnte-



kijöiden sisäistyneet käsitykset. Muutos voi toisaalta alkaa yksilöistä. Kun havaitsemme itsemme suhteessa muihin, tulemme tietoisiksi omasta toiminnastamme, ja muutos voi alkaa. Kun käytämme vuorovaikutusmenetelmiä, jotka pysähdyttävät meidät havaitsemaan itsemme, teemme tilaa muutokselle. Tämä ei ole helppo tie, sillä ympäristö saattaa tukea vanhaa tapaa toimia. Yksin on vaikeaa muuttaa omia vuorovaikutustapoja, mutta ryhmässä muutos voi saada tukea.

Tällaisista ajatuksista lähti pyrkimys luoda koulutusprojekti, jossa kehiteltäisiin akateemista vuorovaikutusta ikään kuin sisältä käsin, puhujien itsensä havaintojen pohjalta, ja jossa pyrittäisiin voimistamaan osanottajien autonomiaa oman opetusalan asiiantuntijoina. Vuoden aikana ryhmissä käsiteltiin monia aiheita erilaisin vuorovaikutusrakentein: erilaisia ryhmäkeskusteluja, väritöitä, luentoja, avoimia keskusteluja jne. Tarkoituksena oli antaa kokemuksellinen pohja kullekin menetelmälle jotta opettaja sen perusteella saattoi harkita sen käyttöä omiin tarkoituksiinsa. Menetelmistä koostettiin vuoden lopussa opetuksen työkalupakki, nk. "Survival Kit" jossa opettajat arvioivat menetelmiä omalta kannaltaan. Tämä 'Kit' on kirjassa mukana liitteenä 3, jossa näkyy myös opettajien kommenttien kirjo.

Tässä käsittelen yksityiskohtaisemmin vain yhtä, *yliopiston opetusdiskurssiin* kuten kaikkeen diskurssiin kiinteästi liittyvää vuorovaikutuksen ilmiötä, nimittäin *puheenvuorojen jakaantumista*. Tässä esitetyt ajatukset liittyvät lähimmin ryhmien ja pariin kommunikaatioon, ja sellaiset vuorovaikutustavat kuin luento jäävät vaille erityistä käsittelyä. Puheenvuorojen jakautuminen ja niihin vaikuttaminen on alue, jota tietoisesti muunneltiin koulutusprojektissa, koska ne näyttäisivät keskustelun peruselementteinä olevan erityisen kiinnostava kohde kun halutaan muuttaa akateemisen vuorovaikutuksen muotoja.

Tarkastelen ensin niitä puheen rakennepiirteitä, joita tarkkailemalla ja säätelemällä voimme tehdä tilaa uudennlaisille havainnoille siitä, miten toimimme kielenkäyttötilanteissa, ja miten toimintaa voi halutessaan muuttaa toivottuun suuntaan.

## Mitä keskustelussa oikein tapahtuu?

Keskustelu rakentuu puheenvuoroille ja niiden vaihtumiselle. Tavallisesti tuskin kiinnitämme paljon huomiota siihen, miten vaihto tapahtuu. Puhujan huomion vaatii yleensä puheen sisältö. Tarkkailemme itse keskustelun etene-

mistä tiiviimmin silloin, kun se jotenkin estyy, jos esimerkiksi on vaikeaa saada puheenvuoroa. Pystymme kuitenkin keskustelun jälkeen analysoimaan sen kulkua monenkin piirteen suhteen: puhujien aktiivisuus, keskeyttämiset, yhteistyöhalukkuus jne. Kiivaankin keskustelun aikana siis osa mieltä havainnoi itse keskusteluprosessia.

- Niille havainnoille, joita teemme keskustelun etenemisestä, perustuu käsityksemme toisista puhujista ja itsestämmekin. Keskustelun edetessä puhujien intentiot (tietoiset tai tiedostamattomat) muuntuvat puhetoiminnoiksi, joista osanottajat sitten tekevät havaintonsa ja niiden pohjalta yksilölliset tulkintansa. Yksinkertaistettu esimerkki:
  - puhuja *haluaa* huvittaa muita
  - siksi hän *kertoo* mielestään huvittavan jutun
  - puhujalle syntyy *havaintoja* siitä miten muut reagoivat
  - muille syntyy *havaintoja* (esim. ‘keskeytti minut’: ‘onpa hauska tarina’; ‘taas se kertoo saman’ jne.)
  - ja he kaikki *tulkitsevat* havaintonsa hyvinkin yksilöllisin tavoin (esim. puhuja: ‘onkohan ne kuulleet tämän aikaisemmin?’ tai ‘nyt pä löytyi hauska juttu’; kuulijat: ‘kiva kun saa vain olla ja kuunnella’; ‘nyt menee aika hukkaan’; ‘tämän jutun haluan muistaa’)
  - tulkinnat *johtavat* puolestaan uusiin aikomuksiin ja puhetoimintoihin.

Yleensä keskusteluun osallistumisen tavoitteena on osallistua yhteisten merkitysten luomiseen, arviointiin ja vahvistamiseen. Tämä tapahtuu siten, että puhuja tuottaa omien puheenvuorojensa aikana merkitysisältöjä muiden kuultavaksi. Puhuja käyttää tällöin puhevaltaa eli keskustelun tarjoamaa mahdollisuutta osallistua puheeseen.

Puhevallan hallussapito tapahtuu erilaisin keskustelurakenteen tarjoamin menetelmin. Tärkeimpiä menetelmiä ovat puheenvuoron aktiivinen ottaminen, pitkät puheenvuorot ja muiden keskeyttäminen. Näitä paljon käyttävää puhujaa voimme kutsua *keskustelua dominoivaksi puhujaksi*. Tällainen dominoiva keskustelija voidaan kokea positiiviseksi, neutraaliksi tai negatiiviseksi aina tilanteesta ja tulkitsijasta riippuen. Paljon puhuva voidaan kokea vastuulliseksi tai tilaa ottavaksi, vähän puhuva vetäytyväksi, arvostelevalaksi tai araksi jne. Puhetilanteiden tulkinnat ovat siis erittäin yksilö- ja tilanneherkkiä.

Opetustilanteessa on läsnä muunkinlaista valtaa kuin puhevalta. Puhujilla on erilainen määrä *asiantuntijavaltaa*, eniten tyypillisesti opettajalla. Tämä asiantuntijuus luo opettajalle paineita käyttää puhevaltaa. Opettajalla on sen lisäksi asemansa perusteella *toimivaltaa* (valta säädellä koko opetustilannetta, arvioida suorituksia, puuttua opiskeluprosessiin).

Puhevallan jakautumiseen eivät vaikuta ainoastaan puhujien keskinäiset statuserot (kuten opettaja-opiskelija), vaan monet muut tekijät. Nämä selittävät sen, että sosiaalisesti katsoen suhteellisen homogeenisessäkin ryhmässä (esim. samanikäisten opettajien muodostama joukko) alkaa puhevallan jakautuminen muodostua vähitellen epätasaiseksi. Näyttäisi siltä, että ulkoisten erojen (sosiaalinen status, ikä, sukupuoli, rotu tai muu kulttuuritausta jne) lisäksi keskusteluun osallistumista säätelee hyvinkin voimakkaasti puhujan sisäistävä käsitys itsestään puhujana (ja sen lisäksi ehkä hänen luontainen toimintarytminsä). Tätä jokaisen omaa *puhujaidentiteettiä* pitävät keskustelussa yllä omat ja muiden odotukset sekä tulkinnat.

Opetustilanteisiin liittyvän vallankäytön (myös tahattoman) purkaminen on ongelmallista: opettajan asiantuntijavalta ja toimivalta luovat hänelle automaattisesti aseman, joka tuo mukanaan mahdollisuuden puhevallan ottamiseen yli muiden. Silloinkin, kun opettaja haluaisi itsenäistää opiskelijoiden ajattelua ja keskustelua, hänen voi olla vaikeaa saada opiskelijoita puhumaan. Ja jos ryhmä rohkaistuukin keskustelemaan, syntyy tavallisesti uudenlainen puhujahierarkia opiskelijoiden kesken. Puheajan epätasainen jakautuminen erilaisissa oppimisryhmissä ja puheroolien nopea vakiintuminen lienee kaikille ryhmäopetusta antaneille tuttu ilmiö.

Myös se, että on opittu pitämään joitain aiheita sallittuina ja joitain akateemisen keskustelun kannalta epärelevantteina, rajaa keskustelua aina. Epärelevantteina pidetyt aiheet (kuten yksityiselämän aiheuttavat opiskeluvaikeudet, terveys, mielentilat jne) jäävät keskustelun ulkopuolelle, vaikka ne saattavat olla keskeisiä opiskelijan oppimiselle ja etenemiselle. Kun niitä ei kuulla, ne ikään kuin kielletään. Opiskelijoissa syntyy tulkintoja siitä, mitkä aiheet ovat hyväksytyjä, mitkä 'kiellettyjä' akateemisessa kontekstissa. Usein tämä johtaa siihen, että omat havainnot ja kokemukset koetaan vähäarvoisiksi ja epärelevantteiksi, kun taas ainoastaan lähteisiin ja kirjallisuuteen viittaamista pidetään arvokkaana.

*Mahdollisuus tulla kuulluksi omana itsenään* on kuitenkin jokaiselle opiskelijalle erittäin tärkeä, ja siksi jatkan tämän asian tarkastelua nimenomaan opet-

tajan ja oppijan kannalta. Pelkästään puhumisen määrän tarkkailu ja tasapainottaminen ei vielä takaa kuulluksi tulemisen tunnetta, mikäli muilla on mahdollisuus keskeyttää puhuja, keskittyä hänen puhuessaan muuhun tai käyttää kuulemaansa joko siten, että puuttuu toisen asioihin, jatkuvasti arvioi niitä tai muuttaa ne omiksi aiheikseen. Tärvitään siis menettely, joka jakaa puheajan tasaisesti, antaa sisällöllisen vapauden kun sitä halutaan, estää puuttumisen toisen puheeseen ja luo kuulluksi tulemisen ilmapiirin.

Tässä yhteydessä on syytä mainita, että kun aloitimme koulutusprojektin, tiesimme odottaa, että ryhmissä syntyisi helposti puhujien välinen epätasapaino joka vain jyrkkenisi vuoden mittaan. Syntyisi joko puhevaltaa joko asian-  
tuntemuksen avulla tai oman aktiivisen puhujaidentiteettinsä avulla ylläpitäviin ja toisaalta vetäytyviin, hiljaisiin, hitaasti syttyviin puhujiin (ja tietenkin puhujiin näiden välisellä skaalalla), mikä puolestaan todennäköisesti synnyttäisi ristiriitoja, ja sen mukana haluttomuutta kommunikoida tai pyrkimystä kontrolliin. Jotkut ehkä jäisivät turhautuneina pois koko projektista. Tämän me koulutuksen vetäjät halusimme estää. Halusimme luoda tilanteita, joissa kukaan ei säätelisi sitä mitä oli sallittua sanoa ja joissa puuttuminen toisten mielipiteisiin olisi aika ajoin ehkäisty.

## Tukeeko puhevalta oppimista?

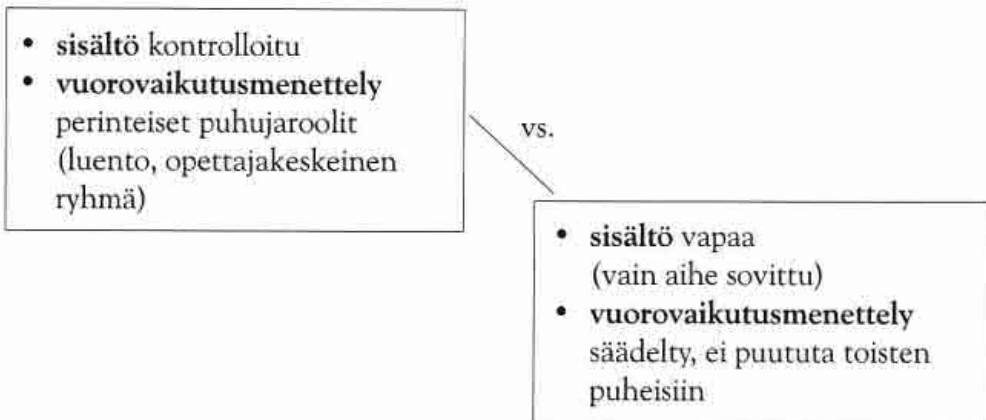
Nyt nostan uudelleen esille puhevallan merkityksen akateemisissa oppimistilanteissa. Näen tärkeänä, että jokainen ryhmän jäsen saa mahdollisuuden käyttää puheenvuoroja ilman että joutuu niistä kilpailemaan itseään nopeampien ja puhevalmiimpien ryhmäläisten kanssa. Perustelen puhutilan merkitystä oppimiselle seuraavasti:

- Kun puhuja tulee kuulluksi (kun häntä ensin kuullaan avoimesti, arvos-  
telematta), hänen ajatuksensa realisoituvat osaksi ryhmän yhteistä sosiaalista todellisuutta, ja hänen oma *sisäinen todellisuutensa vahvistuu*.
- Kun puhujan sisäiset merkitykset muuttuvat sosiaalisiksi todellisuudeksi, hän alkaa *tuntea liittyvänsä muihin*, omaan tiedeyhteisöönsä, ja hänen sosiaaliset kontaktinsa vahvistuvat.
- Kun puhuja saa mahdollisuuden kuulla palautetta avoimesti ilmaisemistaan ajatuksista, hän saa *tukea sosiaaliselle ja ammatilliselle kehitykselleen*.

- Kun jokainen joutuu odottamaan omaa vuoroaan, syntyy *erilaisuuden kuuntelua*. Monien erilaisten äänten kuuleminen auttaa ymmärtämään erilaisuutta sekä hahmottamaan paremmin, mikä itse olen ja mikä on minulle tärkeää.

Tyypillinen perinteinen opetusdiskurssi on opettajakeskeinen ja opettajan sosiaaliseen statukseen perustuva. Sellaisena se heijastelee käsitystä opettajasta, joka tietää, ja opiskelijasta, johon siirretään tietoa. Kiinnostavaa kyllä, moni koulutusprojektimme osallistunut opettaja ei halunnutkaan mieltää itseään perinteisenä opettajana, vaan halusi mieluummin olla ohjaaja, oppimisen tukija. Tällainen merkitsee heille myös vuorovaikutusmuotojen tietoista uudelleen arviointia.

Sisällön ja vuorovaikutusmenetelmien painottamisen ääripäät voitaisiin esittää seuraavasti:



Vasemmanpuoleinen edustanee perinteistä opetus- ja ohjaustilannetta, oikeanpuoleinen jonkinlaista tiedostamisryhmän (esim. AA-ryhmät) toimintatapaa. Opettaja, joka haluaa säädellä vuorovaikutusmenetelmiä, liikkuu näiden ääripäiden välillä käyttäen niitä tietoisesti eri tarkoituksiin. Vasemmanpuoleinen otetaan käyttöön kun esim. on kyse aineen peruskäsitteiden tiiviistä opetuspaketista. Kun halutaan antaa tilaa yksilölliselle sisäistämisen- ja omaksumisprosessille, tullaan lähemmäksi oikeanpuoleista menettelyä. Siihenkin voidaan luonnollisesti liittää sisällölliset palautekommentit.

## Keskustelun interventiomenetelmä: kierrokset

Koulutusprojektimme lähti kokeilemaan erilaisia vuorovaikutusmenettelynsäätelymenetelmiä. Ajatuksena oli, että tapaamisissa käytetään erilaisia menetelmiä, joista opettajat voivat valita itselleen käyttökelpoiset. Päätimme myöskin että suunnittelutiimi käyttäisi samoja menetelmiä kokouksissaan. Kuvaan seuraavassa erään puhevallan säätelyn kannalta keskeisen menetelmän, nimittäin kierrosmenettelyn, ja sen aiheuttamia reaktioita.

Kierroksina etenevää, säädelyä vuorovaikutusta on kauan käytetty erilaisissa itsenäisesti toimivissa tukiryhmissä (riippuvuusryhmät, itsehoitoryhmät, tiedostamisryhmät), joissa pyritään antamaan ryhmän jäsenille tilaa havaita itseään ja pyrkiä sitä kautta henkilökohtaiseen muutokseen. Tarkoitus ei tällöin ole korvata kierroksilla täysin muuta keskustelua, mutta minun kokemukseni on, että kierrosten käyttö alkaa vähitellen vaikuttaa muussakin keskustelussa siten, että 'kuulolla olo' lisääntyy ja tietoisempi osallistuminen tulee mahdolliseksi.

Kierroksia voidaan pitää eräänlaisena keskustelun interventiomenettelynä, jossa tietoisesti pyritään väliaikaisesti estämään puhevallan epätasainen jakautuminen ja siitä syntyvät ongelmat. Perussopimuksina tai -sääntöinä pidetään yleensä seuraavia:

- puheenvuoro kiertää ja kukin saa puhua vuorollaan (istumajärjestyksen mukainen kierto on yksinkertaisin)
- puhujaa ei keskeytetä (kukin voi kirjoittaa muistiin kysymyksiään)
- puhujan käytettävissä oleva aika on suunnilleen sama kaikilla (vieressä oleva katsoo ajan)
- ei puututa muiden puheeseen (ei kehumista, arviointia, neuvomista jne.)
- kuullut asiat ovat luottamuksellisia.

Kierrokset vaikuttavat sekä asian sisällölliseen käsittelyyn että puhujien keskustelurutiineihin. Sisällöllisesti erilainen vaikutus syntyy siitä, että kaikki saavat sanoa sanottavansa – myös ne, joilla on ehkä vähän asiantuntijavaltaa tai joiden minäkäsitys taikka sosiaalinen asema on ehkä puhumisen esteenä. Myös sääntö, joka kieltää puuttumisen toisen puheeseen, jättää enemmän tilaa puhujille olla oma itsensä, kun ei tarvitse ennakoita kritiikkiä tai kehumis-

ta. Näin sisällöllinen käsittely tulee vaikeammin ennustettavaksi ja monipuolisemmaksi. Mikäli ryhmässä kehittyy rauhallinen ja luottavainen olo, opettaja kuulee asioita joita ei koskaan muuten kuulisi (esim. oppimisvaikeuksista, väsymyksestä, opiskelijoiden elämästä yleensä). Nämä ovat aina luottamuksellisia.

Opettajan intentio tuottaa avoin ilmapiiri ja tasaveroinen osallistuminen keskusteluun ei siis toteudu helpostikaan pelkän päätöksen varassa, koska niin opettajien kuin opiskelijoidenkin aikaisemmat kokemukset, odotukset, roolit ja vuorovaikutusrutiinit ovat hyvin voimakkaasti vaikuttavia tekijöitä. Muutos tapahtuu neuvottelemalla uudenlainen vuorovaikutusmenettely, jonka rakenne pitää huolen siitä, ettemme valahda vanhaan kaavaan.

## Hyppy tuntemattomaan

Vuorovaikutuksen sääntelyn sekä teho että hankaluus on siinä, että puhujien keskustelurutiinit ehkäistyvät. Rutiinit ovat yleensä turvamme ja tukemme, ne helpottavat elämää ja antavat sille tyydyttävän mallin. Jos saan pitää tutut ja turvalliset rutiinini, koen elämän häiriöttömäksi. Keskustelurutiinit liittyvät sekä asemaamme instituutiossa että minäkuvaamme. Niiden ehkäiseminen tuntuu heti. Millaisia siten ovat ne rutiinit joihin turvaudumme keskustelussa, ja jotka kierroksilla estetään? Arvelisin, että ne ovat hyvinkin yksilö- ja tilannekohtaisia. Joku on tottunut ilmaisemaan itseään aktiivisesti, vaikkapa puhumalla toisten puheen päälle suorastaan muita keskeyttämällä. Toinen ottaa vastuuta nimenomaan asiasisällöistä ja tietojen jakamisesta. Sitten on niitä, joiden on tärkeää saada tunteensa kuuluviin yhtä hyvin kuin niitä, joiden turvallisuus riippuu siitä, ettei heitä paljontaan huomata. Toisin sanoen puhujien puherytmit ovat erilaiset ja he reagoivat eri tavoin puhetilanteen pragmaattisiin piirteisiin. Jokaisesta oma tapa reagoida tuntuu luontevimmalta.

Kuitenkin kierrosten sopimuksilla ehkäistään puhumiseen liittyvät yksilökohtaiset *keskustelurakenteen* rutiinit. Tuttu tuki puuttuu. Hidas puhuja ei ehdi vauhtiin, puhelias ei saa sanottua kuin johdannon, keskeyttäjä joutuu moneen kertaan sulkemaan suunsa, arka tuntee että minuuttikin on kauhistus. Hyvältä taas voi tuntua se, että saa tilaa taistelematta, etteivät muut koko ajan puutu puheeseen, tai että koko ryhmä kuuntelee kun yksi puhuu.

Keskustelurutiinit eivät ole yksinomaan rakenteellisia. Meillä on myös *sisällölliset* rutiinimme: joku puhuu mielellään omista kokemuksistaan, toinen yleis-

semmin käsittein, kolmas vain tietyistä aiheista. Kierroksilla aihe on joko annettu tai sovittu. Puhujilla on mahdollisuus tehdä havaintoja siitä, miten itse kukin toteuttaa aiheen ja tulla tietoiseksi siitä, miten paljon variaatiota voi olla yhdenkin puheenaiheen käsittelyssä, kun kaikkien ääntä kuullaan.

Myös *kuuntelumme* saattaa olla rutiininomaista, koska sitä sävyttää esim. halu saada itselle puheenvuoro ja tuon puheenvuoron osittainen valmistus omassa mielessä. Kierrokset antavat jokaiselle aikaa myös olla hiljaa ja kuunnella (tai olla kuuntelematta), ja ehkä siten todella kuulla muita. Oppimistilanteessa esimerkiksi tiedon prosessointi syvenee ja monipuolistuu juuri erilaisten puheenvuorojen kuulemisella. Jopa koko maailmankuva voi alkaa rikastua. – Näyttää myös olevan niin, että puhujalle syntyy yleensä vaikutelma, että häntä kuullaan. Tähän riittää se tieto, ettei häntä keskeytetä, olkoon että kuuntelu ei aina ole välttämättä keskittynyttä (kuinka keskittyneesti kuuntelemme yleensäkin?).

Kun rutiinit estetään, ja kullekin luontevin tapa reagoida estyy, reaktiot ovat jälleen yksilöllisiä. Joku jännittyy, joku ärtyy, joku rauhoittuu jne. Puhuja istuu muita kuunnellen omien reaktioidensa kanssa. Tätä tilaa voi käyttää hyväksi, jos niin haluaa. Voi tunnistaa omia pinttyneitä tapojaan ja miettiä niiden tarpeellisuutta eri tilanteissa. Kun kierrokset tulevat tutuiksi, niiden voi havaita luovan turvallisuutta juuri siinä, että ne suojaavat omilta ja muiden rutiininomaisilta reaktioilta ja puuttumisilta. Kun kukaan ei heti ryntää lohduttamaan ja neuvomaan, on aikaa itse pohtia asioitaan. Kun ei saa neuvoa toista, on aikaa tutkia miksi neuvominen tuntuisi niin tärkeältä. Voi myös alkaa havaita, milloin tapahtuu epäsuoraa puuttumista toisten asioihin.

Näin kierrokset voivat vähitellen auttaa itse kutakin oppimaan juuri niitä asioita, jotka tuntuvat vieraimmilta tai vaikeimmilta, oli sitten kyse kuuntelusta tai tilan ottamisesta itselle ryhmässä. Ja loppujen lopuksi rutiinien estäminen lienee ainoa keinoa tehdä tilaa tiedostavammalle havainnoimiselle ja uusille oivalluksille.

## Mitä koulutusryhmässämme tapahtui?

Kun koulutusryhmiin tuotiin kierrosmenettely, osanottajissa syntyi monenlaisia reaktioita. Jotkut ovat näitä kirjanneet raporteissaankin. Eräät kokivat kierrosten käytön keinotekoiseksi ja ärsyttäväksi sekuntipeliksi, joillekin se taas oli



tervetullut ja oivalluksia synnyttävä kokemus, 'jonka jälkeen mikään ei ollut enää kuten ennen', kuten eräs opettaja asian ilmaisi. Siihen nähden, että kierrokset veivät iltapäivän ajasta vain murto-osan, suhtautuminen niihin oli yllyttävän voimakasta. Pidimme niistä kiinni jossain muodossa loppuun saakka. Osa opettajista alkoi välittömästi soveltaa niitä omaan opetukseensa, jotkut taas pitivät niitä soveliaina lähinnä terapeuttiseen käyttöön.

Näin jälkeensä ajatellen tekisimme joitain asioita toisin: antaisimme enemmän tilaa osanottajille pohtia reaktioitaan kierroksiin, jakaa niitä keskenään sekä verrata huomioitaan, ja lisääisimme vielä tällaista taustatietoa. Olisimme tehneet tietoisemmaksi sen, että niillä on sosiaalisen tilanteen lisäksi merkitys yksilöllisessä muutosprosessissa. Projektin alussa annettuna tämä tieto jäi monen muun asian jalkoihin.

Kierrosmenettelyllä ja yhteisesti sovitulla säännöllä (ks. Ohje 1) pyrittiin rauhoittamaan akateemiseen kilpailuhenkeen ja suoriutumiseen tottuneet opettajat löytämään jotain itselleen henkilökohtaisesti tärkeää ja suuntaamaan siihen. Estämällä kierrosten aikana toisten puheeseen puuttuminen halusimme tarjota tavanomaista turvallisemman ilmapiirin.

### **OHJE 1: KESKUSTELUN INTERVENTIOMENETTELY: KIERROKSET**

#### **Kolme perussääntöä:**

- Puheenvuorot kiertävät järjestyksessä.  
Istumajärjestys on nopein – jos on paljon aikaa, puheenvuorot voi valita vapaasti tai puhuja voi antaa vuoron seuraavalle.
- Jokaiselle sama aika (esim. 1 min. tai muu sovittu aika).  
Kello kiertää ja viereinen puhuja katsoo ajan ja ojentaa kellon seuraavalle ajan päätyttyä.
- Ei keskeytyksiä.  
Ryhmäläiset voivat pitää kynää ja paperia käsillä jos haluavat laittaa muistiin kysymyksiä tehtäväksi myöhemmin.

Oppimistilanteen tukena voi myös käyttää nk 'oppimiskierroksia' (Ohje 2), jotka tarjoavat tukea luetun, kuullun tai koetun prosessoinnille. Oppimiskierrokset ovat keino helpottaa tiedon valikointia ja muistamista ja samalla ne avartavat oppijan käsitystä oppimisprosessin luonteesta.

## OHJE 2: OPPIMISKIERROKSET

Esim. luennon/seminaarin loppuksi tai yhteisesti luetun jäsentämiseksi  
tarvittava aika: esim. kolmen puhujan ryhmässä 3x4 minuuttia = 12 min  
seuraavista kysymyksistä:

- Mitä tuntemuksia? (Fyysisiä, emotionaalisia)
- Mikä oli uutta?
- Mikä herätti kysymyksiä? Jäi askarruttamaan?
- Mitä haluan viedä mukani?

Veräjien kannalta kierrokset toimivat: ne toimivat yhteisissä suunnittelu-  
tapaamisissamme, joissa 'fiiliskierrokset' loivat ymmärtämystä ja yhteen kuu-  
luvuutta, ja asiakierroksilla saimme aina ajatteluamme vahvistumaan ja elpy-  
mään (vrt. Ohje 3). Koulutusryhmissä ne toimivat eri tavoin (koko koulutet-  
tavien joukko jakantui heti koulutuksen alussa pienempiin alaryhmiin): kah-  
dessa ryhmässä enemmän tai vähemmän ongelmitta, kun taas yhdessä ne syn-  
nyttivät vastarintaa, joka osittain säilyi loppuun asti. Kiinnostavasti kuitenkin  
juuri niiden joukosta, jotka eniten kierroksia vastustivat, nousi kaikkein voi-  
makkaimpia henkilökohtaisia muutosprosesseja. Kun eräs muutosprosessin ko-  
kenut yhdistää raportissaan muutoksensa nimenomaan siihen, että oppi uu-  
della tavalla kuuntelemaan muita ja tuns saavansa oman tilan ilman että jou-  
tui siitä kamppailemaan, minä tietysti tulkitsisin tämän ainakin osittain kier-  
rosten vaikutukseksi. Jos koulutus olisi tarjonnut 'normaalin' kurssin asiantun-  
tijoineen ja perinteisine keskustelumuotoineen, olisiko näitä muutoksia ja tätä  
turvallista tilaa syntynyt? (Ks. Ohje 4, Ohje 5). Tarkennettu 'kierrosmenette-  
lyn' kuvaus on tämän teoksen liitteessä 1.

### OHJE 3: ERITYISESTI TUKIRYHMISSÄ JA MILTÄ TUNTUU -KIERROKSILLA

- Jokainen puhuu itsestään (fyysiset ja mielen tuntemukset, ajatukset). Pyritään välttämään 'itsestä poistumista', esim. lehtijuttujen referointia, yleismaailmallisia pohdiskeluja, ulkoisen maailman havainnointia jne.
- Ei puututa toisten puheisiin tai asioihin, ei hoivata muita. Tukiryhmä ei tarkoita sitä, että jäsenet terapoivat toisiaan vaan että he voivat saada aikaa itselleen. Ryhmä toimii tukena siten että se kuuntelee ja tekee jokaiselle tilaa.
- Ei tehdä toisista omien tunteiden syntipukkeja. Ei syytetä, puolusteta, pelasteta, imarrella, hyvittelä, kiitellä, arvostella – sanalla sanoen, jokainen saa pitää oman tilansa rikkumattomana.
- Luottamuksellisuus. Tukiryhmässä sitoudutaan pitämään ryhmässä käsitellyt asiat luottamuksellisina (omista saa tietenkin puhua). Mahdolliset rikkomukset otetaan käsittelyyn – kierroksia käyttämällä – ja ryhmä päättää kaikkia kuultuaan miten toimitaan.

### OHJE 4: KIERROSTEN VAIKUTUKSIA

- Voidaan ohittaa ulkoinen status, koska kaikki ovat samanarvoisia puhujina.
- Puhujille voi syntyä uusi, vahvempi puhujarooli tai sisäinen status.
- Päästään purkamaan epäsuoraa vallankäyttöä kun pelit eivät toimi
- Syntyy rauhallinen, hengittävä tila.
- Syntyy uutta kun puhujat saavat tilaisuuden kehittää ajatuksiaan rauhassa ja toisiaan kuunnellen.
- Syntyy kohtaamista ja läheisyyttä.
- Yhteisyyden tunne voimistuu.

## OHJE 5: YHTEISET SÄÄNNÖT TURVALLISEN TYÖTILAN LUOMISEKSI

- Jokaista kuunnellaan.
- Henkilökohtaiset asiat ovat luottamuksellisia.
- Toisen tilan kunnioittaminen.
- Ei tunnusteta toisten syntejä.
- Ei syyllistämistä-uhri-pelastaja -pelejä.

## Kuunnella ja kuulla

Olen aikaisemmin jo viitannut siihen, että kierrosmenettelyllä pyrittiin luomaan erilaista kuuntelua, sellaista joka voisi vähitellen muuttua kuulemiseksi. Käytän sanaa kuuntelu viittaamaan siihen tavalliseen tapaan käyttää korvia: kun toinen puhuu, tuotan siihen rinnalle ja päälle ja sekaan jo omia merkityksiäni. Kun vastaan, en enää ehkä erota kumpaan vastaan: toisen puheeseen vai omaan sisäiseen puheeseeni. Kuuleminen puolestaan on sitä, että osaan hiljentää omat merkitykseni, oman sisäisen puheeni, kun kuulen toista. Asiat eivät heti siirry minun merkityskonteksteihini vaan yritän mahdollisimman pitkälle saada selkoa puhujan omista konteksteista. Kierrokset voivat ajan mittaan tuottaa sellaisia tilanteita, jossa kuulijoiden sisäiset puheet hiljenevät ja he aidosti kuulevat puhujaa.

Eräs projektissa käytetty menettely, jonka keskeinen idea oli juuri 'kuulluksi tuleminen', oli henkilökohtainen ohjauskeskustelu, joka oli kaikille halukaille tarjolla. Siihen käytettiin yleensä tunnin verran aikaa siten, että vetäjä (kirjoittaja) istui kirjuriin ison paperin kanssa omaa opetustaan pohtivan opettajan kanssa (tavallisesti yliopiston kahviossa...). Tarkoituksena oli ikään kuin purkaa ne ajatukset ja kokemukset, joita puhuja kantoi mielessään, paperille nähtäväksi kuin maastokartaksi. Kirjuri ei tuo sisältöjä asiaan, hänen tehtävänsä on kuunnella ja kysellä siten, että pohtijan oma sisäinen todellisuus saa tilaa. Kirjuri toisen sanoen pyrkii 'kuulemaan' mahdollisimman tarkoin. – Ti-

lanne auttaa usein nostamaan näkyviin uusia oivalluksia ja uudenlaisia painoituksia ja tutuissa asioissa.

Tällainen kuuleva ohjaus voisi olla tärkeä osa sitä ohjausta jota annamme yliopistossa tutkielmien tekijöille eri tasoilla. Tyypillisimmillään ohjaus on sitä, että opettaja kuuntelee ja alkaa sitten puhua omia merkityksiään. Opettajan ohjausta luonnollisesti tarvitaan, hänellähän on tieteenalan asiantuntemus. Kuuleva ohjaus kuitenkin lähtee siitä, että oman työprosessinsa asiantuntijana myös työn tekijä ansaitsee tulla kuulluksi. Kun tutkimusprosessin sen hetkinen tila saadaan kartoitetuksi ja työn tekijän omat näkemykset tulevat esiin, on sekä ohjaajan että tekijän mahdollista päästä selvemmin yksimielisyyteen. Samalla myös ohjattavan autonomia ja itseluottamus lisääntyy, kun hän havaitsee miten paljon hänellä sentään on asiaan annettavaa.

Ehkä kuulluksi tulemisen tärkeimpiä puolia on kuitenkin se, että kuulee, näkee tai tuntee itsensä. Avoimessa ja hyväksyvässä tilassa alkaa olla mahdollista havaita ja reflektoida itseään tavalla, joka ei juurikaan ole mahdollista kilpailevassa tai autoritatiivisessa ilmapiirissä. Sellaisen itsensä havaitsemisen tuloksena akateemisten työpaineiden ruttuun painama opettaja saattaa levittää siipiään kuin perhonen ikään, ja havaita olevansa värikäs, lennokas ja luova. Tällaisiakin prosesseja näkyy opettajien artikkeleissa.

Seuraavat artikkelit tässä kirjassa luovat lisää näkökulmia siihen prosessiin, jonka me tiimin jäsenet ja projektiin osallistuneet yhdessä kävimme läpi, kukin omasta elämäntilanteestaan käsin. Prosessiin sisältyi kohtaamisia hyvin erilaisten opettajakollegoiden kanssa, keskusteluja opettajuudesta sekä oman opetusvision pohtimista ja toteuttamista. Pyrimme luomaan tilan, jossa jokainen voisi kuulla sekä muita että omaa itseään. Toivon, että tämä teos tekee oikeutta näin syntyneelle erilaisten äänten ja kuvien rikkaudelle.

## Lisää erilaisia näkökulmia käsiteltyihin aiheisiin:

1. Mezirow, J. ym. 1990. *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. Jossey-Bass.
2. Honkimäki, S. 1999. *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
3. Lautamatti, L. 1997. Naiset ja vuorovaikutus: vallankäytön kuvioista oman vahvuuden löytämiseen. *Naistutkimus* 2/1997, 27–37.
4. Lautamatti, L. 2000. Opettajat ryhmäkuvassa. *Yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 7, 1, 40–42.
5. Petäjä, M., Koponen, E., Lautamatti, L. & Bauer, M. 2000. *Muutosprosessien ohjaaminen. Aikuiskouluttajan opas*. Työministeriö. NOW-julkaisusarja 26.
6. Tainio, L. 1997. *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
7. Tannen, D. 1993. *Gender and conversational interaction*. NY: OUP.
8. Taylor, T. J. & Deborah, C. 1987. *Analyzing conversation: rules and units in the structured talk*. Oxford: Pergamon.



## Voiko opettajakin oppia?

*'... minulle vahvistui näkemys opettajan ja opiskelijoiden taholla tapahtuvien kehitysprosessien rinnakkaisuudesta, sillä molemmat osapuolet käyvät koulutuksen aikana läpi samankaltaisia kehitysprosesseja – joskin hieman eri positioissa'.*

- Opettajaryhmän organisoituminen – kierrokset, tulevan suunnittelu ja arviointi
- Omannäköisen opettajuuden rakentuminen
- Oppimiskokemuksia ja paikannuksia

Opetuksen kehittämisprojektin opettajaryhmän toiminta poikkesi pienissä, mutta tärkeältä tuntuviissa asioissa muista opettajaryhmistä, joissa olen vuosien varrella ollut mukana. Sen vuoksi haluan kertoa tässä artikkelissa omista kokemuksistani yhtenä opettajaryhmän jäsenenä ja kuvata lyhyesti miten ryhmämme käytännössä toimi. Opettajien omaan toimintaan kiinnitetään jostain syystä kovin vähän huomiota ja keskitytään lähinnä ”koulutettavissa” ilmeneviin muutoksiin. Opettajien oman toiminnan kuvaaminen on kuitenkin tärkeää jo siitä syystä, että aidot opetus- ja ohjaustilanteet ovat vuorovaikutuksellisia tilanteita, joissa molemmat osapuolet oppivat aina jotain uutta toisesta ja itsestään sekä tarkasteltavana olevasta asiasta. Tarkastelen seuraavassa en-

**Tapio Aittola**, KT, dosentti (kasvatussosiologia), ylläassistentti, Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto, aittola@edu.jyu.fi, <http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/kasv/henkilokunta/aittola/index.html>, 014-260 1667. **Kiinnostuksen kohteet tutkimuksessa:** yliopisto-opiskelu ja oppiminen, erilaiset oppimisympäristöt, informaallinen ja biografinen oppiminen.

sin opettajaryhmämme yhteisiä tapaamisia, minkä jälkeen selvittelen koulutuksen myötä rakentuneen oman opettajuuden erityispiirteitä ja lopuksi pohdin tämän koulutusprojektin tuottamia oppimiskokemuksia.

## Opettajaryhmän organisoituminen – kierrokset, tulevan suunnittelu ja arviointi

Lienee tarpeen tuoda esiin heti aluksi se, että emme tämän koulutusprojektin alussa olleet mikään valmis ”opettajatiimi”, joka olisi alkanut soveltaa opettajaan ja välittää tietoaan, vaan pikemminkin joukko opetuksen kehittämisestä kiinnostuneita tutkijoita ja yliopisto-opettajia. Tunsimme kyllä toisemme jollain tavalla jo entuudestaan, sillä olimme lukeneet toistemme kirjoituksia ja kuunnelleet toistemme pitämiä esityksiä. Silti olimme hyvin heterogeeninen ryhmä, joka vasta tämän hankkeen myötä oppi työskentelemään yhdessä. Jotain ryhmämme erilaisuudesta kertovat tieteelliset taustammekin: Liisa on englannin kielen tutkija ja erilaisten vuorovaikutusprosessien asiantuntija, Anita kokemuksellista oppimista tutkiva aikuiskasvattaja, Eeva ajattelun kehitettävyyttä tutkiva psykologi, Jussi korkeakoulututkimusta tekevä historioitsija ja minä informaalista oppimista tutkiva kasvatussociologi. Kaikkien yhteinen kiinnostuksen kohde on kuitenkin jo pitkään ollut yliopisto-opetus – tutkittuna, kokeiltuna ja opetettuna.

Ryhmämme kokoontui yleensä Fredalla, Jussin työhuoneessa, jossa istuimme pyöreän pöydän ääressä ja Liisa toimi alkuvaiheissa keskustelujen ohjaajana. Ryhmäistunnot kestivät yleensä 1–2 tuntia ja saimme niiden aikana rakennettua seuraavan koulutuskerran ohjelman. Tapaamiset muuttuivat säännöllisiksi heti sen jälkeen kun varmistui, että Eeva voi työskennellä täysipäiväisenä tutkijana tässä koulutusprojektissa. Me muut päätimme heti projektin aluksi, että työskentelemme oman päivätyömme ohessa, ilman erillistä korvausta. En ole varma olisiko tällainen hanke edes onnistunut nykyisellä tavalla, jos siitä olisi saatu erilliskorvausta. Minusta se olisi muuttanut ryhmämme toiminnan luonnetta siten, että olisimme ehkä alkaneet toimia palkattuina asiantuntijoina, joiden olisi jo palkkansa vuoksi ollut pakko olla tehokkaita ja esimerkillisiä kouluttajia. Tehtävän vapaaehtoisuus mahdollisti myös vapautuneemman suhteen siihen, millaista yhdessäoloa rakensimme ja millaisia kokeiluja uskalsimme tehdä yhdessä projektiin osallistuvien opettajien kanssa.



Meidän opettajaryhmämme – kuten koko koulutusprojektiin osallistunut opettajakunta – koostui siten hyvin erilaisista ja eri-ikäisistä ihmisistä, joiden yhteinen tavoite oli uudistaa omaa opetustaan ja välittää omat kokemuksensa muille osallistujille. Projektin alussa Liisan pitkä opettajakokemus ja erilaisten ryhmäprosessien hyvä tuntemus olivat suureksi avuksi, sillä hän opasti meitä käyttämään erityisiä alku- ja loppukierroksia, joissa kerrottiin aluksi lyhyesti omista tuntemuksista, odotuksista ja arvioitiin päättyvää tapaamista. Samalla ryhmällemme alkoi kehittyä yhteinen keskustelukulttuuri, kieli ja konteksti, jonka keskeiseksi elementeiksi muodostuivat tulevien koulutustilaisuuksien suunnitelmat, erilaiset opetuskokemukset ja menneiden koulutustilaisuuksien arvioinnit.

### Alku- ja loppukierrokset

Minusta tärkein opettajaryhmämme toimintaa organisoiva tekijä olivat yhteiset alku- ja loppukierrokset, sillä niiden avulla pystyimme kehittämään keskinäistä vuorovaikutustamme ja helpottamaan yhteisymmärryksen rakentumista. Aloitimme yhteiset tapaamiset noin minuutin mittaisella ”missä mennään” kierroksella, jonka aikana kukin sai vapaasti kertoa sen, mitä hänelle kuuluu, mitkä asiat painoivat mieltä jne. Kierrosten sääntöihin kuului, että puhujaa ei saanut keskeyttää kysymyksillä tai kommentteilla eikä kierrosten aikana esiin nostettuihin asioihin myöskään palattu. Kierrokset antoivat mahdollisuuden tuoda esiin mieltä painavat huolet, väsymyksen tai pahan olon tai vastaavasti niissä saattoi tuoda julki myös iloa, odotusta ja innostusta tuottavat asiat. Tämä oli siinä mielessä tärkeää, sillä tiesimme näiden kierrosten jälkeen, millaiset asiat ja tunnelmat liikkuiivat kunkin mielessä.

Alkukierrokset olivat tärkeitä myös sillä tapaa, että ne loivat turvallisuutta ja mahdollistivat toistemme kokemusten jakamisen. Kierrokset mahdollistivat erilaisten henkilökohtaisten asioiden esiin tuomisen, sillä kukin meistä kuuli toisen tilanteen, ongelmat, ilonaiheet yms. Samalla kuitenkin turvattiin se, ettei kenenkään esiintuomiin ongelmiin tai mieltä painaviin asioihin jääty ”velolomaan”, eikä mahdollisia ongelmia alettu ratkoa tapaamisten aikana. Pikemminkin näillä alkukierroksilla luotiin yhteistä kontekstia, ymmärrystä ja puhe- maailmaa, jonka rakentaminen oli tärkeä osa hankkeen eteenpäinviennistä. Uskon, että alku- ja loppukierrokset edistivät myös sitä, että ryhmämme jäsen-

ten erilaiset osaamisalueet nivelyivät aika pian toisiinsa, eikä sen keskuudessa esiintynyt ”nokittelua”, jossa uuden ryhmän jäsenet osoittavat omaa tietämystään ja testaavat muiden asiantuntemusta. Päinvastoin keskustelut lähtivät alkujännityksen haihtumisen jälkeen käyntiin vapautuneina, avoimina ja pohjivina sekä kunkin ryhmän jäsenen kokemusten ja osaamisen jakamisena, jonka tavoitteena oli yhteisen ymmärryksen lisääminen ja yhdessä oppiminen.

Yhteisen puhekontekstin, kielen ja ymmärryksen tietoinen rakentaminen on mielestäni tärkeä tehtävä kaikenlaisessa vuorovaikutuksessa, koska ilman sitä on vaikea löytää yhteisymmärrystä. Yhteisen kontekstin puute lienee syytä siihen, että monissa kokouksissa, palaverissa ja seminaareissa joudutaan käyttämään pitkiä yleispuheenvuoroja – jotka useimmiten menevät sekä käsiteltävän asian että muiden puheenvuorojen ohi – ennen kuin päästään puhumaan itse asiasta. Tavallista on myös se, että jos ja kun sosiaaliseen vuorovaikutustilanteeseen osallistuvien mieltä painavia asioita ei tuoda julki, niin ne tulevat esiin takakautta kireytenä, yhteistyöhaluttomuutena tms. Alku- ja loppukierrosten käyttäminen ei kuitenkaan tarkoittanut ”julkista ripittäytymistä”, vaan jokainen saattoi halutessaan kertoa oliko jokin asia painamassa mieltä juuri sillä hetkellä. Jokaisella oli tietenkin oikeus valita mitä asioita hän halusi ottaa esiin tai jättää kertomatta.

## Tulevan suunnittelu

Toinen tärkeä opettajaryhmämme toimintaa organisoiva tekijä oli mielestäni se, että keskustelujen kulkua viitoitti seuraavan koulutuskerran ohjelman laatiminen ja koulutustilaisuuksiin liittyvän keskinäisen työnjaon selvittäminen. Keskinäisestä työnjaosta sopiminen ja ohjelmarungon selkiennyttäminen oli tärkeää etenkin syksyllä, jolloin pidetyissä koulutustilaisuuksissa vielä hajaanuttiin eri ryhmiin. Syksyllä kunkin koulutuskerran ohjelma käytiin vielä kerran läpi aamupäivällä ennen jokaista koulutusiltapäivää, mutta keväällä korvasimme nämä ”aamutapaamiset” pari päivää aikaisemmin pidettävällä yhteisellä kokoontumisella.

Tulevien koulutustilaisuuksien suunnittelu muodosti ryhmän toimintaa kiinteyttävän tekijän, sillä keskustelimme aktiivisesti erilaisista opetuksellisista vaihtoehdoista, uusista työtavoista ja omista opetuskokemuksista. Eri koulutuskerrojen alustava ohjelmarunko oli tosin usein Liisalla ja Eevalla jo hahmoteltuna

valmiiksi, jolloin saatoimme tukeutua tähän ennakkosuunnitelmaan sekä tehdä siihen omat lisäyksemme, muutosehdotuksemme ja kommenttimme. Nämä suunnittelutilaisuudet loivat sellaisen ”pedagogisen luovuuden pelikentän”, jossa kukin saattoi tuoda esiin omia kokemuksiaan ja käyttää asiantuntemustaan sekä kuulla ja jakaa toisten kokemuksia ja hyödyntää toisten asiantuntemusta.

Se, että yhteisen keskustelukontekstin rakentaminen otettiin huomioon yhtenä ryhmäprosessiin sisältyvänä tehtävänä tuotti tulosta, sillä keskustelut, miettimiset ja ideoinnit tapahtuivat hyvin avoimessa ja innostuneessa ilmapiirissä. Mietimme, ideoimme ja keskustelimme aktiivisesti omista opetuskokemuksistamme, erilaisista opetustavoista ja vuorovaikutusta edistävästä tekijöistä, välillä teimme rentoutusharjoituksia ja jatkoimme työskentelyä. Silloin kun ryhmän keskuudessa pystytään käymään avointa keskustelua, myös erilaiset kriittiset ja vaihtoehtoiset näkemykset tulevat paremmin esille. Silti minusta oli yllättävää, että uusista ideoista innostuttiin heti, eikä alettu epäillä, että voikohan niin tehdä tai ei se kuitenkaan onnistu. Päinvastoin uudet ja aluksi oudoltakin tuntuvat ideat – koskivatpa ne erilaisia opetustapoja, vuorovaikutusta tai fyysistä rentoutusta – otettiin ryhmässä innostuneesti vastaan.

Yhteiset suunnittelupalaverit mahdollistivat sekä yhteisesti jaetun että oma-kohtaisesti koetun oppimisprosessin, mikä oli samalla sekä innostavaa että vapauttavaa. Yhteisissä tapaamisissa kukaan ei ollut vain omaa asiantuntemustaan antavana osapuolena, vaan kaikki kertoivat saavansa jotain uutta omaan toimintaansa. Ryhmän kokoontumiset alkoivat muistuttaa kerta toisensa jälkeen yhä enemmän vapauttavaa ”henkireikää”. Uskon, että juuri alku- ja loppukierrosten käyttäminen sekä keskittyminen tulevien koulutustilaisuuksien ohjelman suunnitteluun tekivät yhteisistä kokoontumisista inspiroivia ja innostavia tilanteita, joista lähdettiin hyvällä mielellä. Jotain näiden tapaamisten luonteesta kertoo sekin, että poissaolevat kertoivat, että heitä harmitti kun eivät jostain syystä päässeet mukaan johonkin tapaamiseen.

## Koulutustilaisuuksien loppuarvioinnit

Kolmas tärkeä tekijä, joka organisoii opettajaryhmämme toimintaa, olivat erilaiset koulutustilaisuuksien arviointikeskustelut. Meillä oli tapana pitää jokaisen koulutustilaisuuden loppuksi lyhyt arviointikeskustelu, jossa kävimme lyhyesti läpi juuri päättynyttä tilaisuutta. Yhteiset keskustelut alkoivat ja päättyi-

vät lyhyillä kierroksilla, joissa kuvattiin omia tunnelmia ja tuotiin esiin tärkeimmät vaikutelmat tilaisuuden onnistumisesta. Tämän jälkeen seurasi vapaamuotoinen keskustelu, jossa opettajaryhmän jäsenet toivat esiin omat havaintonsa siitä, mitkä asiat olivat onnistuneet, mitkä asiat eivät olleet onnistuneet ja mitä tästä kerrasta oli mahdollista oppia seuraavia kertoja varten.

Tällainen lyhyt arviointikeskustelu oli mielestäni tärkeä vaihe irtauduttaessa juuri päättyneestä koulutustilaisuudesta, sillä sen avulla oli mahdollista ”puhua ulos” mieltä painavat asiat ja purkaa opetustilanteen tuottamaa ylimääräistä virittyneisyyttä. Samalla se antoi mahdollisuuden vertailla ryhmän toisten jäsenten kokemuksia omiin kokemuksiin sekä suhteuttaa erilaisia asioita ja kokemuksia toisiinsa. Yhteinen keskustelu antoi tilaisuuden ottaa etäisyyttä omiin kokemuksiin ja tarkastella tilaisuutta eri näkökulmista. Parasta arviointikeskustelussa oli kuitenkin sen tuottama oppiminen, sillä yhteiset keskustelut auttoivat hahmottamaan tarkemmin, mitkä asiat tai opetustavat onnistuivat ja missä olisi vielä kehittämisen varaa.

Opettajaryhmämme organisoituminen ja yhteistoiminnan oppiminen tapahtui siten näiden kolmen osatekijän – kierrokset, tulevan suunnittelu ja menneen arviointi – tuloksena. Minusta tuntuu, että nämä tekijät ovat toimivan ryhmän organisoitumisen perusedellytyksiä, mutta ennen kaikkea yhteistoiminnan kehittyminen edellyttää kaikilta ryhmän jäseniltä avointa puhetta ja vastuullista kuuntelemista sekä halua toimia yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Ryhmän yhteistoiminnan rakentuminen on tässä suhteessa hyvin herkkä ja vähitellen rakentuva prosessi, jossa ryhmän avoimuus kehittyy keskinäisen luottamuksen vahvistumisen ja toisen arvostamisen lisääntymisen myötä. Näillä ryhmän yhteistoimintaa organisoivilla tekijöillä voidaan kuitenkin helpottaa ryhmäprosessien suotuisaa etenemistä, minkä vuoksi niiden tarkoituksellinen hyödyntäminen auttoi meitä yhteisessä tavoitteessamme.

## Omannäköisen opettajuuden rakentuminen

Luulen, että tämän koulutusprojektin eteenpäinviennin perusedellytys oli luottamuksellisen ja toisen osaamista arvostavan ilmapiirin rakentaminen meidän ja koulutukseen osallistuvien opettajien kesken, sillä ilman tällaista avointa ja luottamuksellista suhdetta ihmiset eivät olisi nykyiseen tapaan pystyneet irtautumaan vakiintuneista rooleistaan ja osallistuneet yhteisiin kokeiluihin. Kou-

lutuksen myötä meille itsellemme ja koulutukseen osallistuville opettajille rakentui vähitellen erityinen "OK-maailma", jossa oli mahdollista tuoda avoimesti esiin, kokeilla ja toteuttaa uusia ideoita. Tämä yhteinen sosiaalinen maailma realisoitui koulutustilaisuuksien aikana erilaisina luovuusharjoituksina sekä uusien opetustapojen ja vuorovaikutusmuotojen kokeiluna. Kaikki halusivat kehittää omaa opetustaan ja kehittää "itsensä näköistä opettajuutta", mikä lopulta tuottikin hyvin erilaisia tapoja ymmärtää opettajuus. Yhteistä näille erilaisille opettajuuden tulkinnoille oli kuitenkin uskallus ja valmius uusiin kokeiluihin.

Minusta tuntuu, että näissä koulutusprojektin aikana kehittyneissä opettajuuden tulkinnoissa pystyttiin yhdistämään tiedolliset, taidolliset ja esteettiset elementit toisiinsa – unohtamatta ihmisten kokonaisuuteen liittyvää ruumiillisuutta. Tämä tarkoitti erilaisten aikaa, tilaa ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä psykofyysiseen tilaan liittyvien tekijöiden huomioimisesta ja tietoisesta mukaan ottamisesta opetustilanteisiin. Kyse oli yhtäältä pienistä ja hienovaraisista muutoksista omassa opettajuuden tulkinnassa, jolloin se tuli esiin uudenlaisena herkkyytenä ryhmän sosiaalisen ilmapiirille eli pyrkimyksenä tehdä "pienessä toisin". Toisaalta kyse oli kokonaan uudenlaisesta opettajuuden orientaatiosta ja uusien työtapojen kokeilusta, kuten erilaisia luovuusharjoituksista, NLP:n metodiikkaa soveltavista mentaaliharjoituksista, värien eri merkitysmaailmojen hyödyntämisestä ja erilaisista rentoutumisharjoituksista.

Yhtenä tätä koulutusprosessia kuvaavana piirteenä oli myös tietynlainen prosessien rinnakkaisuus meidän opettajaryhmämme ja projektiin osallistuneiden opettajien kesken, sillä vaikka keskityimme hyvien oppimistilanteiden luomiseen, niin kävimme itse läpi samoja prosesseja kuin projektissa mukana olevat opettajat. Kokeilimme yleensä itse ensin uusia opetustapoja ja ideoita ennen kuin toimme niitä koulutustilaisuuksiin. Silti emme läheskään aina osanneet ennakoida tarjolla olevien ideoiden saamaa vastaanottoa tai niiden herättämää vastustusta – etenkin vastaanoton ja tulkintojen moniäänisyyttä. Tärkeää oli kuitenkin se, että uskalsimme paremmin tuoda uusia asioita koulutustilaisuuksiin sen jälkeen, kun olimme itsekin kokeilleet niitä ja keskustelleet ryhmässä kokemuksistamme. Samalla toivoimme, että koulutustilaisuudet toimisivat niihin osallistuville opettajille turvallisenä ympäristönä, jossa he voisivat kokeilla uusia ideoita, ennen kuin he ottavat ne mukaan omaan opetukseensa. Tässä suhteessa koulutusprojektia voi kuvata reflektion ja kokeilun dialektiikkana, jossa ensin ideoitiin, sitten kokeiltiin ja lopuksi pysähdyttiin miettimään miten asiat toimivat.

Olimme siis muiden mukana rakentamassa moniäänistä ja monitasoista opettajuuden tulkintaa, mikä koostui uusista pedagogisista kokeiluista, erilaisista vuorovaikutustavoista, oppimispsykologiasta, psykofyysisistä rentoutusharjoituksista ja luovasta toiminnasta. Tämä keskenään hyvin erilaisten elementtien yhteensovittaminen mahdollisti ilmeisesti sen, että kaikki ryhmän jäsenet saattoivat tuoda oman ”lisänsä” yhteiseen hankkeeseen. Liikkuminen ”ei kenenkään maalla” pakotti ihmiset tarkistamaan käsityksiä opettamisesta, vuorovaikutuksesta ja tieteellisen asiantuntemuksen rakentumisesta. Vähitellen näistä aineksista alkoi muodostua opettajien ”survival-kit” (kts. tämän teoksen liite 3), joka on kooste mahdollisista opetusmuodoista ja erilaisista keinoista selviytyä eteen tulevista pulmatilanteista. Uskon, että siihen on kiteytynyt monia niistä elementeistä, joista yhteinen ja kunkin oma opettajuuden tulkinta rakentui. Jokainen voi palauttaa sen avulla mieleensä yhdessä kokeillut ja koetut opetusmenetelmät sekä valita niistä omaan käyttöönsä sopivia tapoja uudistaa ja kehittää omaa opetustaan.

## Oppimiskokemuksia ja paikannuksia

Tämä koulutusprojekti oli minulle itselleni hyvä oppimiskokemus, sillä kuulin useita kiinnostavia alustuksia ja puheenvuoroja sekä näin käytännössä miten erilaiset opetusmenetelmät, vuorovaikutus- ja rentoutusmenetelmät, palautejärjestelmät ja keskustelutavat toimivat. Tärkeintä minusta kuitenkin oli mahdollisuus olla mukana hankkeessa, jossa eri tieteenalojen opettajat keskustelivat omasta opetuksestaan ja tavoistaan ratkaista erilaisia pulmatilanteita. Tämäkin koulutusprojekti tosin näytti kokoavan piiriinsä sellaisia yliopisto-opettajia, jotka ovat erityisen kiinnostuneita oman opetuksensa kehittämistä ja jotka myös ovat etsineet uudenlaisia tapoja opettaa ja kohdata opiskelijat. Koulutusmuotojen muodostui tärkeitä oppimistilaisuuksia, joissa kouluttajien ja koulutettavien roolit vaihtuivat joustavasti. Tähän tavoitteeseen tosin pyrimme ihan tietoisesti, sillä omaksuimme yhteisissä tapaamisissa opetus- ja oppimistilanteen rakentajan, ylläpitäjän ja ohjaajan roolin.

Oma roolini yhtenä kurssin opettajana rakentui varsin erilaisista positiosta, koska en toiminut samalla tapaa ryhmänvetäjänä kuin Anita, Jussi tai Liisa, mutta en myöskään ollut tutkija kuten Eeva. Pikemminkin olin yksi koulutusmuotojen suunnitteluryhmän jäsen, joka osallistui mahdollisuuksien mu-

kaan myös itse koulutustilaisuuksiin. Tästä syystä oma roolini näissä koulutustilaisuuksissa – silloin kun en ollut itse pitämässä esitystä tai avustamassa joissain käytännön asioissa – oli olla seurailija ja kuuntelija. Muita kurssin opettajia vähäisempi osallistuminen keskustelujen kulkuun antoi minulle mahdollisuuden elää opetustilanteissa mukana aivan eri tavoin kuin jos olisin ollut enemmän ”äänessä”, koska nyt saatoin vapaasti tehdä havaintoja sitä, millaisen vastaanoton eri opetusmenetelmät ja uudet kokeilut saivat. Opettajaryhmämme omissa suunnittelu- ja arviointipalaverissa sitä vastoin toimin aktiivisemmalla tavalla ja saatoin tuoda esiin omat kokemukseni yliopisto-opetuksesta ja havaintoni koulutustilaisuuksista. Näin oma roolini rakentui opettajan, oppijan, kuuntelijan, asiantuntijan ja oppimistilanteiden rakentajan ja yhteisten kokemusten jakajan positioista, jotka vaihtelivat joustavasti tilanteen mukaan.

Haluan vielä lopuksi tiivistää joitain niistä oppimiskokemuksista, jotka jäivät elämään tästä hankkeesta. Ensimmäiseksi haluan tuoda esiin se, että vaikka olemme asiantuntijoita omalla alueellamme, niin todellinen asiantuntemus on kokemusten ja tiedon jakamista ja rakentuu yhdessä opettajien ja koulutukseen osallistuvien ihmisten kanssa. Samalla minulle vahvistui näkemys opettajan ja opiskelijoiden taholla tapahtuvien kehitysprosessien rinnakkaisuudesta, sillä molemmat osapuolet käyvät koulutuksen aikana läpi samankaltaisia kehitysprosesseja – joskin hieman eri positioissa. Toinen asia, joka sai vahvistusta kurssin aikana oli havainto, että jokaista opetuskertaa varten on hyvä laatia tarkka sisältörunko ja aikataulu, joista on kuitenkin osattava tarpeen vaatiessa joustaa. Tällainen etukäteen laadittu suunnitelma auttaa jäsentämään tulevaa opetusta ja suhteuttamaan käsiteltävät asiat tiettyyn kokonaisuuteen. Kolmas asia, johon haluan kiinnittää huomiota liittyy yhteisen puhekontekstin ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentamisen tärkeyteen. Tämä tapahtui käyttämällä alku- ja loppukierroksia, sillä ilman opiskelijoiden kanssa yhdessä rakennettua avointa ”puhemaailmaa” erilaisten väärinkäsitysten mahdollisuus kasvaa huomattavasti eikä opetuksen perille menosta voi myöskään olla minkäänlaista varmuutta.

Kurssin tärkein anti sisältyi kuitenkin oivallukseen, että on tärkeää opetella tulkitsemaan opetustilanteen sosiaalista ja emotionaalista ilmapiiriä sekä huomioimaan oma ja muiden psykofyysinen tilanne. Samalla uskallus hyödyntää erilaisia opetukselliseen luovuuteen liittyviä metodeja omassa opetuksessa lisääntyi. Opettajan ja opiskelijoiden välinen kohtaaminen sai näiden seikkojen huomioimisen myötä inhimillisempiä ulottuvuuksia ja opetukseen tuli uusia

lähestymistapoja. Parhaimmillaan se saattoi johtaa tunteeseen, että molemmat osapuolet saivat itselleen jotain uutta ja samalla antoivat jotain itsestään rakentaessaan yhteistä osaamista. Tämän kokemuksen voi kenties tiivistää toteamukseen, että kasvoimme yhdessä tämän kurssin aikana ja nyt on aika jatkaa omia polkujamme eteenpäin.





## Koulutusprosessin saranakohdista

*'Projektissamme oli mielestäni neljä keskeistä taitekohtaa: alku, kriisi, suvanto, loppunousu'.*

- Taustaksi
- Mitä tiedämme nyt?
- Saranatarina alkaa
- Lopuksi: miten tunnistaa taitekohtia?

### Taustaksi

Jouduin projektiimme ikään kuin sattumalta, tai pikemminkin erilaisten sattumien johdattamana. Huomasin kevätkesällä -99 olevani mukana yhteistyössä Eevan ja Liisan kanssa ideoimassa yliopiston opettajien erilaista koulutusta; siis sellaista, jossa ei yritetä opettaa miten "oikeasti pitäisi opettaa", vaan jossa lähdetään liikkeelle opettajien omista kokemuksista.

Sanon 'huomasin olevani' siksi, että minua kysyttiin mukaan ja suostuin. Suostumukseeni kyllä vaikutti se, että pidin myös ideasta kehittää yliopiston opettajien vuorovaikutustaitoja samalla menetelmällä, jota itse käytimme suunnitellessamme kurssia. Kokeilimme sen tehoa siis omalla ihollamme. Joskus

**Jussi Välimaa**, FT, erikoistutkija, Korkeakoulututkimuksen ryhmän johtaja, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, PL 35, 40351 Jyväskylä, valimaa@ktl.edu.jyu.fi, <http://www.jyu.fi/ktl/jussvall.htm>. **Kilnnostuksen kohteet tutkimuksessa:** korkeakoulutuksen toiminnan dynamiikka, miten se ilmeneekin eri tasoilla ja toiminnoissa.

elokuulla -99 huomasin antaneeni lupauksen siitä, että voisin tulla mukaan ryhmän vetäjäksi eli "passariksi", jos osanottajia tulisi niin paljon, että Liisa ja Anita eivät kahdestaan pystyisi vetämään omia (enintään) 10 hengen ryhmiään. Samalla salaa toivoin, että minun ei tarvitsisi lunastaa lupaustani.

Miksi sitten lupasin, jos kerran arastelin? Lupasin varmasti ennenkaikkea siksi, että Liisa pyysi. En kehdannut kieltäytyä. En myöskään halunnut pettää syntyvää projektia ennenkuin se oli edes alkanut. Arvelin nimittäin vahvasti, että olen passarin tehtävään liian kokematon: mitenkähän selviäisin siitä? Tämä on normaalia epävarmuuttani, jota tunnen uusien tehtävien edessä samalla uskoen, että kuitenkin onnistun, jos vain keskityn uuteen haasteeseen perusteellisesti. (Tiedän jo tässä iässä, että luonnollinen perusviritykseni on nelivuotiaan omnipotentti usko omiin kykyihin ja taitoihin. Sen kanssa täytyy vain elää...) Niinpä uskoinkin helposti, kun Liisa vakuutteli, että passarina toimiminen ei olisi kovin vaativaa, sillä meidän tehtävämmehän olisi pysytellä takalalla ja vain mahdollistaa vuorovaikutusta.

Näinhän siinä ei tietenkään käynyt, mutta sitä emme tienneet kumpikaan koulutusprojektin alkaessa.

## Mitä tiedämme nyt?

Mitä siis tiedämme nyt? Tämä on omaa artikkeliani strukturoiva kysymys. Vastaan kysymykseen pohtimalla sitä, mitkä ovat tällaisen erilaisen kehittämisprojektin keskeisiä taitekohtia. "Erilaisella kehittämisprojektilla" tarkoitan koulutusta, jossa opetetaan sekä sisältöjä että harjoitellaan uusia menetelmiä. Kuvaan koulutusprojektimme vaiheet koulutusprosessina sen keskeisten sarana-kohtien näkökulmasta. Tavoitteenani on lisäksi tarkastella tätä yksittäistä kurssia koulutuksen organisoinnin yleisestä näkökulmasta. Yritän toisin sanoen tarkastella prosessia ulkopuolisen näkökulmasta, vaikka kokemukseni ovat sisäpuolelta.

## Saranatarina alkaa

Projektissamme oli mielestäni neljä keskeistä taitekohtaa: *alku*, *kriisi*, *suvanto*, *loppunousu*. Kuvaan ne lyhyesti.

1) *Alku.* Koulutuksen ensimmäinen taitekohta on kurssin alku. Kurssin alussa ensimmäisenä haasteena on saada kurssi alkamaan sillä tavalla, että opettajat tulevat seuraavallakin kerralla. Etenkin vapaaehtoisuuteen perustuvilla kursseilla tämä on on ihan konkreettinen tavoite: ei ole kurssia ilman kurssilaisia. Keinot taitavat vaihdella lempeästä johdattelusta (haluatko oppia uutta?) vietytyn kautta (mitä kaikkea ihmeellistä tässä vielä seuraakaan...?) täystyrmäykseen (ota tai jätä!).

Me ilmeisestikin aloitimme täystyrmäyksellä. Liisa “pakotti” (sana pakottaa on tässä kyllä melko huono, sillä Liisalla on ihmeellinen taito saada ihmiset tekemään asioita vapaaehtoisesti); Liisa siis pakotti kaikki laulamaan afrikkalaisen laulun yhdessä. Laulu sujui hyvin. Ihmiset olivat ihmeissään.

Seuraavaksi oli vuorossa ryhmiin jako. Meitä oli siis kolme “passaria” (Anita, Liisa ja allekirjoittanut). Kurssilaisia oli koulutuksen alussa 31. Ongelmana oli jakaa kurssilaiset tasan meidän kolmen kesken, jotta ryhmistä ei tulisi liian suuria. Ryhmiin jako sujui kuitenkin yllättävän nopeasti, vaikka olimmekin sitä jännittäneet. Teimme sen seuraavasti: kukin passarin saisi ottaa ryhmäänsä vain tietyn määrän osallistujia kustakin tiedekunnasta. Oletimme, että erilaisuuksien yhdistelmä on ryhmän toiminnalle parempi lähtökunta kuin että kaikki ryhmäläiset tulisivat vain yhdestä tiedekunnasta. Annoimme kullekin tiedekunnalle oman koodivärin, ja jaoimme kullekin kurssilaiselle yhden värillisen paperilapun. Osanottajat saivat sitten itse valita passarinensa. Näin saimme ennalta sovitun määrän henkilöitä kustakin tiedekunnasta, mutta osanottajat saivat valita oman passarinensa.

Sitten jakauduimme ryhmiin ja aloitimme suoraan kierrosmenetelmällä ilman sen suurempia selittelyitä. Kullekin osanottajalle aikaa yksi minutti. Eikä enempää. Minä varsinkin oli tiukkana ajasta ja jopa keskeytin, jos joku käytti liikaa aikaa. Tämä puolestaan oli osalle opettajista todella vaikeaa, sillä entisiä vuorovaikutusrooleja ei pystynytäkään ottamaan tuttuun tyyliin. Ryhmän sisällä ei muodostunutkaan tavanomaisia ja kaikille tuttuja roolipelejä, joissa muutamat dominoivat ja toiset ovat hiljaa. Kaikille oli aikaa täsmälleen sama aika. Tämä tilanne sai monet ilmeisestikin miettimään omia ryhmässä toimimisen ja vuorovaikutuksen tapoja. Se oli monelle itsetutkiskelun paikka. Ainakin minut se on pakottanut miettimään omia taipumuksiani dominoida keskustelua ja olla huomion keskipisteenä.

Kierrosmenetelmällä suoraan aloittaminen oli ilmeisesti useimmille kurssilaisille yllätys. Silmistä saattoi nähdä, että monet miettivät mistä tässä oikein

on kyse. Minusta tuntui, että ilmaan jäi roikkumaan kysymys siitä, onko tässä mitään järkeä?

Pohdimme kokemuksiamme heti kurssin päätyttyä tyhjässä luokkahuoneessa. Liisa puki sanoiksi yhteisen ajatuksemme: me teimme sen! Uskoimme, että näkisimme kurssilaiset myös seuraavalla kerralla. Näin tapahtuikin.

2) *Kriisi*. Kurssin keskeinen taitekohta on se koulutuskerta, jolla käytettyä menetelmää aletaan kritisoida.

Projektimme toinen kriittinen saranakohta saavutettiin toisella ja etenkin kolmannella kerralla. Tällöin varsinkin oma ryhmäni alkoi kysyä: onko tässä projektissa mitään sisältöä? Kysymys oli hyvä, ja siihen oli vaikea vastata. Toisaalta nyt ryhmäni alkoi myös kyseenalaistaa kierrosmenetelmä. Siis kurssin keskeistä menetelmää. Heidän mielestään menetelmä oli liian kaavamainen “onko tämä liian totista leikkiä?”, ja että vapaalle keskustelulle jäi liian vähän aikaa.

Tämä oli meille ja etenkin minulle kova paikka, sillä jouduin ja jouduimme miettimään, onko kierrosmenetelmässä vikaa? Pitäisikö kurssia muuttaa? Ja jos pitäisi, mihin suuntaan? Samalla jouduin miettimään myös omaa itseäni ja persoonallisuuttani: onko minussa jotain, joka aiheuttaa voimakkaita reaktioita? Olenko sopiva passarin rooliini? Mitä virheitä olen tehnyt? Olenko liian kokematon vetämään opetuksessa ansioituneiden opettajien ryhmää?

Vastauksia näihin kysymyksiin alkoi löytyä passareiden yhteisissä palaverissa. Niissä pohdimme yhdessä sitä, mikä kritiikissä on hyvää ja rakentavaa, mikä puolestaan kumpuaa siitä, että kierrosmenetelmä on pakottanut ihmisiä reflektoimaan omaa vuorovaikutustapaansa: kenties he eivät pidä näkemästään ja purkavat sen minuun? Meille hyödyllinen havainto oli myös se, että käsitys kritiikistä ja sen tehtävästä poikkeaa eri tieteenaloilla toisistaan. Etenkin yhteiskuntatieteellisillä tieteenaloilla kritiikki on hyvin rakentava ja positiivinen elementti kun taas etenkin humanistisilla aloilla sen synonyymina on arvostelu; se on siis negatiivista ja epämiellyttävää.

Toisaalta keskustelimme Liisan kanssa siitä, mikä on passarin – ja etenkin minun roolini – ryhmätilanteissa. Olenko terapeutti vai mahdollistaja, passari? Näitä pohdintoja jatkettiin parin viikon ajan. Päädyin lopulta siihen, että en ole terapeutti. En siis lähtenyt keskustelemaan ryhmäläisteni kanssa henkilökohtaisesti heidän kokemuksistaan. Pidin parempana sitä, että asioista puhutaan yhteisissä kokoontumisissa julkisesti.

Laajemmasta näkökulmasta katsottuna kurssin kriisivaiheen keskeisenä haasteena on, miten suhtautua kritiikkiin. Kurssin kehittämisen kannalta kri-

tiikki on aina rakentava elementti, sillä se pakottaa pohtimaan kurssin kehittämistä. Omassa projektissamme kriisin seurauksena oli se, että aloimme lisätä vapaan keskustelun aikaa kokoontumisissa, sillä selvästikin strukturoitu tapaisiis kierrosten käyttö- herätti väärän asian vastustusta. Oleellista kurssille oli luoda keskusteluvaruutta opettajien kesken. Kriisistä oli siis hyötyä, sillä se kirkasti omaa ajatteluaamme ja auttoi muuttamaan kurssin toteutustapaa.

3) *Suvanto*. Kolmas taitekohta lähestyy silloin kun kurssi tuntuu menevän hyvin, kun saavutetaan miellyttävä suvanto.

Suvantovaiheessa keskeisenä kehittymishaasteena on, miten elää hyvänolontunteen kanssa; miten selvitä silloin, kun tuntuu että nythän tämä sujuu kuin tanssi. Vaarana on nimittäin, että tässä vaiheessa kurssi alkaa lipsua alkuperäisestä tavoitteestaan, sillä helposti aletaan kuunnella liian tarkasti sitä, mitä kurssilaiset haluavat kurssilta. Halutaan miellyttää kurssilaisia.

Kevätalvella 2000 projektissamme oli lähellä se, että aloimme tehdä kurssista muuta kuin mitä se oli alunperin ollut. Aloimme harkita ulkopuolisten asiantuntijoiden kutsumista luennoimaan korkeakoulupedagogista teemoista. Osa kurssilaisia oli nimittäin vaatinut lisää sisällöllisiä kursseja korkeakoulupedagogiikasta. Tunnistimme tämän teeman tärkeyden ja sen puutteen kurssillamme samalla kun havaitsimme, että pedagogisia luentoja pyysivät ihmiset, joilla oli jo ennestään pedagogista koulutusta. Ehkä he halusivat päteä kurssilla? Otimme jopa yhteyttä muutamaan ulkopuoliseen asiantuntijaan, jotta he tulisivat luennoimaan meille, mutta onneksi heidän aikataulunsa olivat jo kiinni. Onneksi siksi, että se auttoi palaamista alkuperäiseen ajatukseen vuorovaikutuksesta. Pohdimme uudelleen, mikä olikaan ollut kurssin alussa tavoitteena ja jatkoimme siitä. Liisa piti hyvän luennon vuorovaikutuksesta opetuksessa. Tämä luento keskitti huomiota taas siihen, mistä olimme lähteneet liikkeelle: miten vuorovaikutus toimii, millaisia rooleja siinä voidaan ottaa ja millaisia pelejä siinä voidaan pelata. Muistimme taas, että opettajien vuorovaikutustaitojen kehittämisessä oleellista on, että kukin kehittää omia taitojaan. Pedagogisista tiedoista voi on hyötyä, mutta niiden pänttäminen ei ollut tämän kurssin varsinainen teema.

4) *Loppunousu*. Koulutusprojektin neljäs taitekohta on loppunousu. Loppunousu on kirjallisuudesta lainattu käsite, mutta se kuvaa hyvin myös kurssin päättämistä. Kurssin päättäminen täytyy nimittäin ottaa vakasti, sillä se on osaltaan luomassa käsitystä ja mielikuvaa siitä, millainen kurssi oli kokonaisuudessaan. Samalla täytyy miettiä sitä, millä tavalla kurssin teemat saadaan

kootuksi yhteen ja miten luodaan sosiaalinen tilanne, jossa tunteet sallitaan ja jossa ihmisillä on hyvä olla. Nämä kaikki auttavat luopumaan kurssista ja siitä sosiaalisesta tilasta, jonka puitteissa pari-kolmekymmentä ihmistä on tavannut toisiaan akateemisen vuoden ajan.

Meidän loppunousumme tapahtui Jyväskylän yliopiston uudella kampuksella sijaitsevassa ruokalassa, josta näkyy yli koko kaupungin. Ilta-auringon kullatessa ruokalan ikkunoita huomasimme, että meillä ei ollut kiire pois. Illan lopuksi Liisa kertoi jatkavansa uraansa bed and breakfast -paikan pitäjänä Skotlannissa. Me tarjouduimme hänelle erilaisiin töihin apulaisiksi. Kurssi päättyy, elämä jatkuu.

## Lopuksi: miten tunnistaa taitekohtia?

Ei niitä tunnistakaan kurssin aikana, sillä ne rekonstruoidaan jälkikäteen. Olen tässä rekonstruoinut oman projektimme saranakohtia, jotta meidän kokemuksemme tulisi näkyviin. En kuitenkaan yritä väittää, että muut kokevat saman tai että heidän kurssinsa tulisi noudattaa samaa kulkua. Ajattelen kuitenkin, että koulutuksen mieltäminen prosessina, jossa on erilaisia kehittämishaasteita sen eri vaiheissa, on hyödyllistä kurssien vetäjille. Niistä on hyvä olla tietoinen. Arvelen lisäksi, että tällaisessa sisältöjä opettavassa ja menetelmiä kokeilevassa kehittämiskoulutuksessa kurssin vetäjien täytyy reflektoida kurssin kulkua tarkemmin kuin perinteissä koulutuksessa, jossa opetetaan vain sisältöjä ja edetään ennalta päätetyn struktuurin mukaisesti.

Oleellista asialta näyttää myös toimiva yhteistyö tiimin jäsenten kesken, sillä yhteinen pohdiskelu on yllättävän tehokas ja miellyttävä tapa pohtia moniulotteisia ongelmia useista eri näkökulmista. Samalla tämä tarkoittaa sitä, että tiimin yhteistyöhön ja työskentelyyn täytyy suhtautua vakavasti: sitä täytyy pitää yllä ja vaalia. Kierrosmenetelmä oli siinä erinomainen väline. Muistan Tapion sanoneen, että hän tunsii olevansa jo hieman ulkopuolinen, kun oli joutunut olemaan poissa parista kolmesta palaverista. Tunteet ”insaidereista” ja ”autsaidereista” syntyvät näköjään hyvin nopeasti. Niitä ei saa päästää nousemaan yhteistyön esteeksi.

Kurssin vetämisessä oleellista näyttää olevan myös jatkuva palautteen kerääminen ja sen käyttö. Kysyimme joka kerran palautteen joko kirjallisesti tai luokkahuoneiden seinille kiinnitettyjen palautetaulujen avulla. Niihin sai kir-

joittaa joko positiivisia tai negatiivisia kommentteja tai esittää kysymyksiä. Kaikki palautteet purettiin seuraavaksi (tai sitä seuraavaksi) kerraksi, sillä miksi kerätä palautetta jos sitä ei käytetä? Palautteesta keskusteltiin osanottajien kanssa. Muutimme myös kurssia kurssilaisten toiveiden mukaisesti silloin kun se oli mahdollista. Palaute oli siis passareiden kannalta kurssin ohjausväline. Kirjallisen palautteen ohella on kuitenkin syytä uskoa omia silmiään ja korviaan. Niinpä esimerkiksi kurssin onnistuneesta "sosiaalista tilasta" alkoi kertoa se, että ihmiset viipyivät paikalla ja jäivät juttelemaan virallisen osuuden jälkeen. Ei ollut kiirettä pois.

**'OPETTAMINEN ON MAHDOLLISUUKSIEN  
LUOMISTA': YLIOPISTO-OPETTAJIEN  
OPETUKSEN KEHITTÄMISHANKKEET**







## Jaettua opettajuutta

*'Kummankin opetuksellisissa tavoitteissa oli kolme keskeistä elementtiä: vuorovaikutuksellisuus, tekemällä ja kokeilemalla oppiminen ja kansainvälisyys'*

### ■ Monikulttuurisuutta in English – Relax!

*Marjo Kuronen:*

- Voiko monikulttuurisuutta opettaa?
- Kielen karikoita
- Erilaisuuden ymmärtämisen mahdollisuus
- Don't forget feedback!

*Marja Cantell:*

- Kehon ja mielen matka vieraille maille
- Stressiä esittelykilvestä?
- Stressiä muovailuvahasta?
- Stressiä kyselyistä ja palloista?
- Stressiä ilman aihetta?
- Stressiä lopputöistä?
- Kehon ja mielen paluu vierailta mailta

### ■ Lopuksi: mitä opimme yhdessä?

**Marja Cantell**, PhD, dosentti (liikuntapsykologia), tutkija-lehtori, Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, mcantell@pallo.jyu.fi, puh. 014-260 2132, fax 014-260 2101. **Klinnostuksen kohteet tutkimuksessa:** Koordinaatiohäiriöt, motorinen oppiminen, liikkumisen varmuus, värhainen interventio, tanssi- ja liiketerapia.

**Marjo Kuronen**, PhD, sosialityön lehtori, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto, spmaku@dodo.jyu.fi, puh. 014-260 3116. **Klinnostuksen kohteet tutkimuksessa:** perhetutkimus, sosialityön ja sosiaalipolitiikan feministinen tutkimus, vertaileva tutkimus.

## Monikulttuurisuutta in English – Relax!

Opetuksen kehittämiskoulutus antoi mahdollisuuksia eri alojen ja laitosten opettajille tutustua toisiinsa ja toistensa opetusmenetelmiin. Kun omaan opetukseen liittyvät hankkeet alkoivat hahmottua, huomasimme niissä olevan paljon yhteistä, vaikka tulemmekin kahdelta hyvin erilaiselta alalta: liikuntapsykologiasta ja sosiaalityöstä. Kummankin hanke liittyi englanninkieliseen opetukseen, joissa opiskelijaryhmä koostui kokonaan tai osittain ulkomaisista opiskelijoista. Lisäksi kummankin opetuksellisissa tavoitteissa oli kolme keskeistä elementtiä: vuorovaikutuksellisuus, tekemällä ja kokemalla oppiminen ja kansainvälisyys.

*Työskentelytapamme on opetusmenetelmänä ns. 'Inside-out' learning, jossa oppijan omaa kokemusta käytetään kriittisen reflektion ja itseilmaisun keinona. Tällöin tärkeäksi opettajan roolissa muodostuu vuorovaikutusrakenteiden ymmärtäminen ja säätöminen. Huolehdimme opettajina esimerkiksi siitä että kukin ryhmäläinen sai saman pituisen puheenvuoron. Lisäksi, käytimme keskustelua edistäviä opetusryhmän rakenteita kuten 'kierrokset', kiertävät haastattelut, aivoriihet ja posterikierrokset<sup>1</sup>. Opiskelija-arvioinneissa käytimme tavanomaisen tentin sijasta prosessinomaisia menetelmiä kuten päiväkirjan pitäminen, viikoittaiset itsearvioinnit tai valmisteltu puheenvuoro lukupiirin aikana. Näin kannustimme opiskelijoita miettimään omaa oppimisprosessiaan.*

Meitä yhdisti myös se, että olimme molemmat työskennelleet suhteellisen pitkään ulkomailla. Tämä tausta on ollut meille molemmille kimmokkeena englanninkielisen opetuksen järjestämiseen ja se uskoaksemme auttaa kulttuuristen erojen, ulkomaisten opiskelijoiden ja myös toistemme ymmärtämisessä. Pohjautuen ulkomailla asumisen kokemuksiin sekä omaan tutkimustyöhömme meille on noussut entistä tärkeämmäksi tuoda opetuksessa esiin kansainvälistä vertailua ja vertailevaa näkökulmaa. On tärkeää korostaa opiskelijoille ilmiöiden yhteiskunta- ja kulttuurisidonnaisuutta silloinkin, kun opetus ei varsinaisesti liity vertailuihin eri maiden välillä, ja tuoda siten esille mahdollisia uusia näkökulmia ja toisin tekemisen tapoja.

Emme toteuttaneet yhteistä kehittämishanketta, mutta keskustelimme niistä useaan otteeseen, ja oimme kokemuksia ja saimme uusia ideoita toisiltamme. Lopuksi päätimme myös kirjoittaa hankkeistamme yhdessä. Artikkelissamme

esittelemme aluksi kummankin hankkeen ja lopuksi palaamme siihen, mitä yhteistyömme ja yhteiset keskustelumme opettajuuteemme ja opetuksen kehittämiseen antoivat.

## Marjo Kuronen: Voiko monikulttuurisuutta opettaa?

Opetuksen kehittämishankkeeni liittyi Multicultural social work -kurssiin, joka on pakollinen osa sosiaalityön opintokokonaisuutta, sekä valinnainen kurssi ulkomaisille vaihto-opiskelijoille ja Intercultural studies -opintokokonaisuutta suorittaville opiskelijoille. Opetuskieli oli englanti, mutta vain pari opiskelijaa puhui englantia äidinkielenään. Kurssin opiskelijoista 21 puhui suomea ja 13 äidinkieli oli jokin muu. Sosiaalityön opiskelijoita kurssille osallistui 18. Muiden pääaineet edustivat laajaa oppiaineiden kirjoa.

Määrittelin opetukselleni kolme keskeistä kehittämiskohdetta. Ensimmäinen niistä liittyi opiskelijapalautteen ja opiskelijoiden itsearviointin kehittämiseen, joka puolestaan kytkeytyi oleellisesti opettajan ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen, opiskelijoiden aktiiviseen panokseen omassa opiskelussaan, ja siihen miten opettajana pystyisin ottamaan huomioon opiskelijoiden jatkuvan palautteen opetuksen sisältöjen ja muotojen kehittämisessä. Toinen kehittämisen osa-alue liittyi opetusmenetelmiin. Näen, että erityisesti kulttuurien kohtaamiseen ja kulttuuristen erojen ja erilaisuuden ymmärtämiseen liittyviä kysymyksiä ei voi opettaa eikä opiskella pelkästään luennoimalla, vaan se edellyttää omakohtaista asioiden käsittelyä ja kohtaamista<sup>2</sup>. Tavoitteenani oli kehittää ja käyttää opetusmenetelmiä, joissa tämä omakohtaisuus ja kokemuksellisuus toteutuisi. Kolmantena kehittämisalueena, joka osin kytkeytyy edelliseen, oli sekä kulttuuriselta taustaltaan, kieleltään että opiskelutaustaltaan heterogeenisen opiskelijaryhmän opettamiseen liittyvät haasteet. Ne liittyvät sekä opetuskieleen ja vieraan kielen käytön ongelmiin, suomalaisten ja kansainvälisten opiskelijoiden keskinäisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen, että opiskelijoiden opiskelutaustan aiheuttamiin erilaisiin, osin ristiriitaisiin, odotuksiin opetuksen sisältöjä kohtaan.

## Kielen karikoita

Kieli jakoi opiskelijat selvästi kahteen ryhmään: suomalaisiin opiskelijoihin ja kansainvälisiin opiskelijoihin. Jo edellisen vuoden kokemusten perusteella osasin odottaa, että kurssin englanninkielisyys olisi vaikea ja ahdistavakin asia monille suomalaisille (sosiaalityön) opiskelijoille. Toinen jako, joka noudatteli melko samaa linjaa, oli jako sosiaalityön opiskelijoihin ja muiden alojen opiskelijoihin. Jakojen purkaminen ja ylittäminen oli yksi keskeinen opetuksellinen haaste, joka kuitenkin ei mielestäni toteutunut parhaalla mahdollisella tavalla. Ajattelen kuitenkin optimistisesti, että ongelman tunnistaminen on osan ratkaisemista.

Otin kielikysymyksen esiin heti ensimmäisellä tapaamiskerralla ja pyrin perustelemaan opiskelijoille, miksi kurssi on englanninkielinen. Kurssin tavoitteena ei ollut kielenoppimisen yhdistäminen sisällölliseen opetukseen<sup>3</sup>, mutta kylläkin se, että opiskelijat rohkaistuisivat kommunikoimaan vieraalla kielellä ja kohtaamaan toisesta kulttuurista tulevia ihmisiä. Korostin, että kielestä ja siihen liittyvistä ongelmista ei saisi nousta kurssin pääasiaa, vaan kielivaikeuksissa voisimme turvautua toinen toistemme apuun. Kerroin opiskelijoille myös avoimesti, että oma suhtautumiseni englantiin opetuskielenä on ristiriitaista. Vaikka olen halunnut opettaa englanniksi, opettajan kielitaidon puutteet eivät voi olla vaikuttamatta opetuksen sisältöihin ja toteuttamistapaan. Monikulttuurisen sosiaalityön opetuksen englanninkielisyys saattaa myös luoda harhan, että englannilla pystymme kommunikoimaan kaikkialla ja kaikkien toisesta kulttuurista tulevien ihmisten kanssa, vaikka esimerkiksi vain pieni osa Suomeen tulevista maahanmuuttajista puhuu englantia.

Jatkossa pyrin myös käyttämään opetusmenetelmiä ja rakentamaan tilanteita, joissa 'kielikynnystä' oli mahdollista madaltaa. Esimerkiksi keskustelut kävimme pääosin pienryhmissä, sillä eniten opiskelijat jännittivät ja vaikenevat suuressa ryhmässä, mikä on sinänsä tuttua myös suomenkielisestä opetuksesta. Ryhmissä keskustelu sen sijaan oli vilkasta. Käytimme niissä ajoittain myös kierrosmenettelyä, joka antoi hiljaisemmille opiskelijoille tilaa ja aikaa ja toisaalta hillitsi puheliaimpia dominoimasta ryhmää. Monissa keskusteluissa oli tärkeää, että ryhmät eivät olleet 'yksikulttuurisia', mutta opiskelijat saivat, silloin kun se oli mahdollista, vapaasti valita keskustelukielen. Ainoastaan raportointi koko ryhmälle tapahtui englanniksi, ja tähän tehtävään ryhmät näyt-

tivät usein valitsevan parhaiten kieltä hallitsevan jäsenensä. Kurssin kuluessa vaihdoin myös siihen sisältyvän 'kenttätehtävän' raportoinnin muodon posterinäyttelyksi suullisten esitelmien sijasta, sillä joillekin opiskelijoille tehtävän raportointi koko ryhmän edessä vieraalla kielellä olisi saattanut olla henkisesti lähes ylivoimaista. Tarkoitus ei tietenkään ollut, että opiskelijat jännittäisivät tehtävänsä tulosten esittämistä koko kevättalven! Posterinäyttely osoittautuikin onnistuneeksi valinnaksi, josta opiskelijat antoivat paljon positiivista palautetta.

Kaikesta tästä huolimatta opetuskieleen liittyvät kommentit olivat hyvin yleisiä suomalaisten opiskelijoiden palautteissa. Huolimatta siitä, että englantia oli vain harvoille äidinkieli, ulkomaiset opiskelijat eivät valitelleet kielitaidon puutteitaan kommunikaation esteenä. He sen sijaan kommentoivat suomalaisten opiskelijoiden hiljaisuutta, jota suomalaiset opiskelijat puolestaan, toisinaan jopa häpeillen ja itseään kritisoiden, perustelivat juuri kielitaidottomuudella:

*Mielipiteitten esittäminen koko luokalle oli ahdistava tilanne, kun englantia ei oikein luista varsinkin jännittäessä. Joten samat tyytit olivat aina äänessä... Itseeni olen aika pettynyt, että en saanut suutani auki juuri missään keskustelussa ja vaihtopöydillä onkin varmasti minusta (ja ehkä monista muista sosiaalityön opiskelijoista) sellainen käsitys, että en tiedä aiheesta yhtään mitään.*

*Some of the Finnish students are really shy and it's hard to get some words from them.*

*I wish the Finns would state their opinion + speak more!!!*

Ryhmän jakautuneisuus suomalaisiin ja ulkomaisiin opiskelijoihin siis säilyi, ehkä jopa vahvistui kurssin aikana, muunlaisista yrityksistäni huolimatta. Tosin poikkeuksiakin tästä oli. Opettajana huomasin nauttivani aktiivisten ja keskustelevien ulkomaisten opiskelijoiden (heidänkin joukossaan toki oli hiljaisempia opiskelijoita) kanssa työskentelystä ja ajoittain unohdin vetää hiljaisempia suomalaisopiskelijoita mukaan. Heidän suomalaisen yhteiskunnan ja sosiaalityön tuntemustaan olisi voinut käyttää enemmän hyväksi opetustilanteissa, jolloin he olisivat voineet välttyä yllä esitetyn sitaatin kaltaisilta 'tyhmyiden' kokemuksilta.

Englanninkielisyyttä ei pidetty kuitenkaan pelkästään negatiivisena asiana, vaan se myös mahdollisti ulkomaisten opiskelijoiden osallistumisen ja kurssin

'monikulttuurisuuden'. Ryhmän kielellisen ja kulttuurisen heterogeenisyyden opiskelijat kokivat pääosin positiivisena asiana. Opiskelijaryhmän kokoonpano itsessään viritti sisällöllisiin teemoihin ja käytinkin sitä hyväksi tehtävissä, joissa pyysin opiskelijoita tarkastelemaan jotakin rajattua kysymystä oman kotimaansa ja kulttuurinsa perspektiivistä ja tekemään vertailuja. Lisäksi selviytyminen vieraalla kielellä oli omien rajojen kokeilua ja antoi onnistumisen tunteita:

*Ennen luentosarjan alkua minua hävitti koko luento, koska opetus oli englanninkielistä ja kurssiin sisältyi myös harjoituksia. Mutta nyt voin sanoa, että tästä kurssista on varmasti ollut minulle hyötyä juuri sen tähden, että opetus ja harjoitukset olivat englanninkielellä. Jouduin kurssin aikana sellaisiin tilanteisiin, joissa huomasin yllätyksekseni selviäväni englanninkielellä. Vastaavasti oli myös tilanteita, joissa en selvinnyt. Nyt kuitenkin kynnyksellä ulkomaalainen asiakas sosiaalityössä on alempana.*

*Etenkin ensimmäisellä luennolla olin hämmentynyt uudesta tilanteesta: kaikki muut opiskelijat eivät olleetkaan yhteiskuntatieteellisestä eivätkä edes suomalaisia. Lisäksi vieras kieli vei enemmän voimavaroja. Pienimuotoinen monikulttuurinen shokki siis syntyi minullekin luennon alkajaisiksi. Harvoinpa luennon aiheeseen pääsee näin konkreettisesti tutustumaan luennolla!*

*The people who were taking this course seem to be open-minded and many students of university of Jyväskylä are interested in the multicultural aspects of a society. Also the course was interesting because the students were from different countries and we had nice discussions with different, opposite views.*

## Erilaisuuden ymmärtämisen mahdollisuus

Kieli on vaikeudessaankin eri maista tulevien opiskelijoiden kommunikaation ja kokemusten jakamisen mahdollistaja. Kieli tai opiskelijaryhmän kokoonpano ei kuitenkaan tee opetuksesta sinällään monikulttuurista. Kris Clarke<sup>4</sup>, joka on tutkinut erään sosiaalialan oppilaitoksen monikulttuurista, englanninkielistä opetusta, on tässä suhteessa hyvin kriittinen. Hänen mukaansa opetusta, ja suomalaista yhteiskuntaa, hallitsee 'Suomalaisuus', johon sisältyy kulttuurisen yhdenmukaisuuden oletus ja eron tekeminen muihin, vieraisiin, toisiin.

Siksi monikulttuurisuus ymmärretään suppeasti; suomalaisten opiskelijoiden kouluttamisena maahanmuuttajien, tai vieläkin suppeammin pakolaisten, kanssa tehtävään työhön. Se ei kyseenalaista 'me ja muut' asetelmaa, vaan pikemminkin vahvistaa sitä, ja olettaa maahanmuuttajat keskenään yhtenäiseksi ryhmäksi, toisiksi.<sup>5</sup>

Asetin kurssilleni tavoitteeksi kulttuuristen erojen ja erilaisuuden ymmärtämisen laajasti, jolloin tarkastelun kohteena ovat erot, erilaisuudet ja identiteetit, joiden perustana voi olla etnisyys, kieli, sukupuoli, sosiaaliluokka, uskonto, vammaisuus, seksuaalisuus jne. ja näiden erilaiset yhdistelmät ja yhteen kietoutumat. Pidin tärkeänä myös eroihin liittyvien valtarakenteiden ja eriarvoisuuden tarkastelua. Pyrkimykseni oli lisäksi purkaa käsitystä suomalaisten samanlaisuudesta ja nostaa esiin suomalaisessa yhteiskunnassa olevia kulttuurisia eroja.

Kysymys erilaisuudesta ja toisen ihmisen elämän ja kokemusten ymmärtämisen mahdollisuudesta on nostettu esille yleisemminkin sosiaalityön tutkimuksessa. On esimerkiksi kysytty, millä edellytyksillä erilaiset taustat omaavilla keskiluokkaisella sosiaalityöntekijällä – tai tutkijalla – ja syrjäytyneellä asiakkaalla on mahdollisuus ymmärtää toisiaan.<sup>6</sup> Halusin välttää opetuksessani sosiaalityön ammatillista näkökulmaa, joka mielestäni usein, ainakin piiloisesti, kiteytyy kysymykseen "mitä meidän pitäisi tehdä heille?". Siksi en halunnut opettaa, millaista on suomalainen sosiaalityö maahanmuuttajien parissa, vaan halusin opiskelijoiden pohtivan ja keskustelevan, mitä monikulttuurisuus sosiaalityössä voisi merkitä ja millaista monikulttuurista työtä he tulevana sosiaalityöntekijöinä voisivat tehdä.

Sain opiskelijoilta kriittistä palautetta siitä, että kurssilla ei riittävästi käsitelty sosiaalityön kysymyksiä. Monet näyttivät kuitenkin myös löytäneen tavoittelemani idean:

*Sosiaalityötä olisin edelleen kaivannut enemmän, koska tämä luentoserja sisältyi juuri sosiaalityön opintoihin. Monet aiheet ovat kyllä sellaisia, että niitä voi omassa ajattelussaan soveltaa sosiaalityöhön. Ei ole tietenkään aina tarpeellista, että opettaja tai luennoitsija 'valmiiksi pureskeltuna' kertoo mihin opetuksen sisältö tulee kytkeä tai miten sitä voi soveltaa.*

*On tärkeää, että tulevat sosiaalityöntekijät pohtivat enakkoluulojaan vähemmistöjä ja kaikenlaista toiseutta kohtaan, yrittävät tunnistaa sen syitä ja kitkeä 'rasismia'*



itsestään. Tämä on tärkeää, koska sosiaalityöntekijän työnkuvaan kuuluu sarron ja eriarvoisuuden vastustaminen.

*I hoped the course would tell me a lot about social work, but that seemed not to be the case. It was more a course on multiculturalism for students of social work. Maybe the title of the course is just wrong: 'multiculturalism and (contemporary) society' or something like that would be better, I guess.*

Sosiaalityön ammatillisen näkökulman sijasta ja rinnalle halusin tuoda mahdollisimman paljon eri vähemmistökuultuureista tulevien ihmisten omaa näkökulmaa ja kokemuksia. Tätä tavoitetta pyrin toteuttamaan ryhmäkeskustelujen aihevalinnoilla, vierailijoita kutsumalla, maahanmuuttajien elämästä kertovan elokuvan<sup>7</sup> avulla, ja erityisesti opiskelijoiden tekemän 'kenttätehtävän' aiheissa. Tehtävässä halusin opiskelijoiden esimerkiksi haastattelevan vähemmistöihin kuuluvia ihmisiä, analysoivan ajatuksia ja tunteita herättäneen elokuvan tai romaanin, tai viettävän päivän pyörätuolissa.

Tehtävän idea ei kaikille täysin avautunut. Jotkut pitäytyivät 'perinteisen' akateemisen esseen kirjoittamisessa lähdekirjallisuutta käyttäen, joka oli ehkä muotona tuttu ja turvallinen. Pääosin opiskelijat kuitenkin toteuttivat kiinnostavia ja omaperäisiä tehtäviä ja käyttivät niiden tekemiseen ja raportointiin postereina paljon aikaa ja vaivaa. Posterinäyttely oli tunnelmaltaan vapautunut tilanne ja sai paljon positiivista palautetta. Opiskelijat antoivat myös toisilleen palautetta hienosti tehdyistä postereista. Keksin posterit oikeastaan sattumalta, kesken kurssin, lähinnä kieliongelman ratkaisuksi, mutta se osoitautui menetelmäksi, jota kannattaa kehittää ja käyttää jatkossakin.

## Don't forget feedback!

Olen jo edellä käyttänyt opiskelijoiden antamaa palautetta hyväksi kehittämishankkeeni kuvaamisessa. Kurssipalautteen pyytäminen on muodostunut minulle vakiintuneeksi tavaksi kaikessa opetuksessani. Pyydän palautteen yleensä kurssin lopussa kirjallisena ja nimettömänä, niin nytkin. Uutta tällä kurssilla oli viikoittaisen kirjallisen palautteen pyytäminen, jonka tavoitteena oli saada opiskelijat arvioimaan omaa oppimistaan. Viikoittaisen palautteen avulla halusin myös tarttua uudelleen sellaisiin kysymyksiin, jotka olivat jääneet epä-

selviksi tai vaivaamaan mieltä. Kurssin lopussa pyysin heitä vielä kirjoittamaan niiden pohjalta lyhyen arvioinnin (1–2 sivua) omasta oppimisprosessistaan kurssin aikana.

Kurssin loppupalautteen antoi 13 opiskelijaa ja itsearvioinnin kirjoitti samoin 13 (osin eri) opiskelijaa. Molemmista kirjoitin yhteenvedon ja oman palautteeni palautteesta, jonka toimitin opiskelijoille sekä sähköpostitse että paperiversiona ilmoitustaululle kurssin arvosanojen yhteydessä. Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden antama palaute oli pääosin ilahduttavan positiivista, myös nimettömänä annettussa kurssipalautteessa.

Viikoittaisiin palautteisiin opiskelijat vastasivat hyvin vaihtelevasti. Joillekin kertyi lukukauden kuluessa vain pari paperia, kun osa heistä täytti palautteen lähes jokaisella kerralla. Palautteen pyytäminen pitkän kolmituntisen tapaamisen päätteeksi myöhään iltapäivällä ei selvästikään ollut paras mahdollinen idea. Opiskelijat olivat selvästi väsyneitä ja 'lähtökuopissa'. Palautteet olivat usein lyhytsanaisia ja kiireessä kirjoitettuja.

Palautteen avulla pystyin kuitenkin jonkin verran tarttumaan opiskelijoiden toiveisiin ja vaikeisiin asioihin. Esimerkiksi kieliongelmiin palasin useaan kertaan juuri opiskelijoiden palautteiden vuoksi. Samoin nostin esiin kysymyksen siitä, mitä he oikeastaan tarkoittivat halutessaan lisää sosiaalityöhön liittyviä aineksia opetukseen. Kovin paljon kurssin sisältöjä en kuitenkaan voinut muuttaa muun muassa siksi, että olin kutsunut vierailijoita, joiden aiheet ja aikataulut oli pitänyt sopia etukäteen. Välitön reagointi opiskelijoiden palautteeseen onnistuukin mielestäni paremmin kurssilla, jossa on vain yksi opettaja ja jossa sisältöjä ei ole rakennettu 'liian' valmiiksi etukäteen.

Miten viikoittainen palaute sitten toimi opiskelijoiden itsearvioinnin materiaalina? Opiskelijat antoivat melko vähän palautetta tästä menetelmästä sinänsä. Muutamia tähän liittyviä kommentteja arvioinneissa kuitenkin oli:

*Kiva noita omia kommentteja oli lukea, mutta ei näistä lopulta saanut mitään konkreettista irti. Silti koin, että oli hyvä hetkeksi joka kerta pysähtyä miettimään, mitä omassa päässä liikkukaan.*

*I don't like feedback – it's difficult to share your feelings with strangers.*

Opiskelijoille näytti olevan vaikeaa erottaa kurssipalaute ja oman oppimisen arviointi toisistaan, ja luonnollisesti ne liittyvätkin toisiinsa. Molemmissa

nostettiin esiin samantyyppisiä asioita ja ne painoutuivat enemmän kurssin sisältöjen ja työmuotojen kommentointiin kuin oman oppimisprosessin arviointiin. Jotkut vaihto-opiskelijat jopa arvioivat koko Suomessa oloaikaansa. Aihepiiri ehkä nivoutui niin läheisesti heidän kokemuksiinsa elämisestä vieraassa maassa ja kulttuurissa, että näitä olikin vaikea erottaa toisistaan. Aika Suomessa oli heille kaikkineen monikulttuurisuuden oppimisprosessi. Toki jouskossa oli myös papereita, joissa omaa oppimistakin pohdittiin:

*I can say that after this course I became more aware of my own perspective and I'm very glad to get know that in Finland multicultural work becoming larger and immigrants and refugees have much more help from the government. For the future I hope to shake off the prejudices I have against people from other cultures that I am not aware of.*

*Lopputyön tekeminen ryhmässä on ollut todella mielenkiintoista ja olen oppinut paljon ryhmässä toimimisesta kuin myös työme aiheesta.*

*Mitä sitten opin? Että pitäisi uskaltaa kommunikoida rohkeammin toisten kanssa, tuoda itsestäänselvätkin mielipiteet julki. Tutustuin myös muutamii uusiin asioihin esim. postereiden kautta. Monikulttuurisuuden syvin tarkoitus pitäisi olla selvä.*

Minut yllätti opiskelijoiden oppimiskäsitys, joka näytti vahvasti perustuvan perinteiseen 'tiedonkaato -malliin'. Uuden oppiminen näytti yllättävän monille merkitsevän sitä, että opettaja jakaa uutta informaatiota, 'faktaa'. Uuden tiedon odotettiin myös tulevan nimenomaan opettajalta. Vaikka opiskelijoiden keskinäisiä ryhmäkeskusteluja pidettiin jopa kurssin parhaana antina, sitä ei mielletty samalla tavoin uuden oppimisena. Samoin omien näkemysten pohtiminen, jota sinällään pidettiin tärkeänä, ja uusi tieto pidettiin erillään. Opiskelijat kommentoivat: 'Eipä juuri mitään uutta, mutta keskustelut olivat kiinnostavia' tai 'Ei oikeastaan paljon uutta informaatiota, mutta omia käsityksiään kyllä joutui miettimään'. Tosin useat opiskelijat mainitsivat myös ryhmässä tehdystä tehtävästä ja toisten postereista opitun uutta.

Yliopisto-opetuksen yhtenä keskeisenä haasteena esitetään usein irrottautumista perinteisestä tiedonsiirto -mallista kohti opiskelijoiden omaa aktiivista oppimisprosessia, jossa keskeistä on opetettavan aineksen kytkeminen opiskelijoiden kokemusmaailmaan ja arkielämään, tiedon itsenäinen hankkiminen, problematisointi ja soveltaminen, itseohjautuvuus ja oman oppimisen arvioin-

ti<sup>8</sup>. Yllättävän tiukassa näyttää kuitenkin istuvan, niin opiskelijoissa kuin varmasti opettajissakin, näkemys oppimisesta tiedon siirtona opettajalta opiskelijoille. Vaihteleviin opetusmuotoihin opiskelijat kuitenkin olivat tyytyväisiä eikä kukaan ollut vaatimassa pelkkää luennointia takaisin. Yksi opiskelijoista kiteytti tämän hyvin palautteessaan:

*Tämä kuitenkin erottuu tavanomaisista luentosarjoista oleellisesti ja voi olla, että opiskelijat eivät itse ole oikein tottuneet tämän tyyliiseen opiskeluun. Loppujen lopuksi olen sitä mieltä, että jos ei ikinä tehdä mitään toisin ei mikään muutu!*

## Marja Cantell: Kehon ja mielen matka vieraille maille

Valitsemani opetuksen kehittämishanke oli liikuntapsykologian valinnainen, englanninkielinen kurssi, Stress and coping (Stressi ja sen hallintakeinot), josta olen vastannut aikaisemmin kaksi kertaa. Päätaivoitteikseni kurssille olin asettanut opiskelijoiden tarpeita vastaavan sisällön kehittämisen, monikulttuurisuuden ja kokemuksellisen lähestymistavan. Tämän kurssin halusin kokeilla toteuttaa niin että kolmelle ensimmäiselle kurssikerralle olin valmistanut tarkan sisällön, mutta kahdelle seuraavalle olin jättänyt aiheen auki. Halusin suunnitella nämä kerrat saamani palautteen perusteella. Joten, koska minulle on tärkeää tietää mitkä ovat opiskelijoiden odotukset, ja toisaalta se mitä he ymmärtävät ja kokevat opetukseni aikana, kokosin myös palautetta viikoittain.

Kirjoitin myös omia muistiinpanoja kurssin aikana joten sen kulkua on mahdollista purkaa viikko kerrallaan sekä omien merkintöjeni että opiskelijoiden palautteiden pohjalta. Opiskelijoilta odotin kahta kurssisuoritusta: A. Oman kurssipäiväkirjan pitäminen sisältäen kuvausta siitä mitä kullakin kerralla sai irti teoriasta ja harjoituksista, B. Ryhmätöiden tekeminen ja esittäminen kaikille kurssilaisille kokeillen kolmea eri roolia: 1. rentoutumismenetelmän opettaminen, 2. olla rentoutettavana ja 3. havainnoida rentouttajaa ja rentoutujaa.

## Stressiä esittelykilvestä?

Ensimmäisellä tapaamiskerralla varasin aikaa kurssin sisällön ja kurssitehtävien selvittämiseen sekä opiskelijoiden esittelyille. Pyysin opiskelijoita havainnollistamaan värein omaan "esittelykilpeensä" viisi asiaa: kotimaa, pääaine, harrastukset, viimeisin stressikokemus ja henkilökohtainen "motto". Selvisi että mukana oli yhteensä 12 opiskelijaa: kaksi opiskelijaa Saksasta, kaksi Ranskasta, kaksi Espanjasta (toinen heistä korosti tulevansa oikeammin Kataloniasta), kaksi USA:sta, yksi Skotlannista ja yksi Kiinasta. Pääaineena suurimmalla osalla oli liikuntatiede ja neljällä psykologia. Tyypillisin stressikokemus oli koulunloppuminen ja siihen liittyvät tentit. Yksittäisinä stressikokemuksina mainittiin lentäminen, asuminen suurkaupungissa, raha ja ryhmän edessä esiintyminen. Keskustelimme erityisesti kielen merkityksestä tässä ryhmässä, jossa vain kolmen äidinkieli on englantia. Moni kertoi kamppailevansa englannin kielen kanssa, sekä kokevansa etteivät he voi ilmaista itseään niin kuin tavallisesti. Lisäksi jakauduimme pareihin 5 minuutiksi keskustelemaan tenttijännityksestä ja niistä tavoista joita oli selvitä siitä. Lopuksi määrittelin vielä lyhyesti "stressi" ja "coping" käsitteet luentomonisteen avulla sekä kerroin stressin fysiologisesta taustasta. Käytännön osuutena teimme Feldenkrais-harjoituksia<sup>9</sup>, joiden tarkoituksena oli auttaa löytämään kehon jännittyneitä kohtia tekemällä selinmakuulla aivan pieniä kehonliikkeitä. Pyysin kurssilaisia lopuksi kuvittelemaan kehonsa jännittyneelle (stressi)alueelle jonkin värin ja ensin syventämään tätä vaikutelmaa kunnes siitä väristä 'sai päästää irti'. Käytin lopurentoutukseen aikaa 15 minuuttia ja lopuksi kysyin jokaiselta heidän stressikohtansa värin. Oli mielenkiintoista että se vaihteli valkoisesta ja mustasta punaiseen ja violettiin. Oma kokemukseni ensimmäiseltä kurssikerralta oli positiivinen, jännittynyt ja odottava. En antanut vielä tällä kerralla palautekyselyä.

## Stressiä muovailuvahasta?

Jatkoimme teorian ja esimerkkien läpikäymistä. Merkittävintä toisella kerralla kannaltani oli se että kokeilimme käytännön harjoitteissa jännitys-laukaisu rentoutusmenetelmää sekä muovailuvahaa havainnollistamaan samaa asiaa.

Eli, annoin ohjeeksi sen että pidetään silmät kiinni ja kokeillaan vahaa sekä tiukasti puristaen että kevyesti, rennosti puristaen. Lyhyen ajan päästä pyysin kurssilaisia avaamaan silmät ja muodostamaan kolmen hengen ryhmiä ja muovailemaan jotain yhdessä joka havainnollistaisi heidän kokemustaan. Tämä näytti joistakuista olevan hauskaa, jotkut vetäytyivät ja olivat hiljaisia. Sain jälkepäin puolelta kurssilaisia positiivista ja puolelta negatiivista palautetta muovailuvahan käytöstä. Osa kuvaili vahaa rentouttavana ja vapauttavana mahdollisuutena:

*I felt my body very comfortable, relaxed. The material was very soft when I used it to make any shape. We don't need to think a lot about what we should make, so this method is better to help people to cope with stress.*

*I have stopped a little and I have felt my body, the tension and the relaxing processes. I have learnt that it is quite relaxing the fact that you don't have to accomplish an objective: with this soft material, for example.*

Osa kurssilaisista puolestaan piti sitä hyödyttömänä ja saattoi ilmaista myös selvästi mikä muu sen sijaan rentouttaisi heitä:

*This material was not really pleasant to touch. It made me more nervous.*

*"Meaningless" relaxation – like playing around with clay is nothing that relaxes me! Sitting in a rocking chair, looking at good painting or out of the window, would, however, do relax me!*

Tämä palaute auttoi minua ymmärtämään esimerkiksi sen minkälaisia suhteita ryhmäläisillä oli toisiinsa ja toisaalta kuinka lähellä heillä saattoi vielä olla osaamattomuuden kokemuksia koulumaailmasta. Suunnittelin jo että neljänellä kerralla, jolle en ollut varannut mitään tiettyä aihetta, voisin nostaa esiin luovuuteen liittyvää teoriaa<sup>10</sup>. Keskustelimme kolmannella kerralla edellisen kerran palautteesta ja tuli esiin että jotkut pitivät muovailuvahaa esim. liian tuoksuvana tai heille tuli mieleen koulun taidetunnit, joilla he eivät mielestään osanneet muovailla savesta mitään. Yritin nostaa esiin sen kuinka erilaisia tapoja meillä on rentoutua ja kuinka tärkeää on että olemme tietoisia niistä – ja kuinka omat 'suosikkitaipamme' rentoutua eivät välttämättä ole toisille miellyttäviä.

Kursсилаisten odotukset tuntuivat selkenevän ja liittyivät tämän kerran palautemonisteiden perusteella suurimmaksi osaksi uusien rentoutumismenetelmien oppimiseen ja kykyyn käyttää niitä myöhemmin. Osa mainitsi konkreettisesti halunsa oppia tuntemaan itsensä ja ne tavat joilla he rentoutuvat parhaiten:

*I expect to know how is the best way to know myself, my body and my mind. I expect to know myself, to get a rapport between mind and body (even though it is only in theory) to practice later on.*

## Stressiä kyselyistä ja palloista?

Kolmannen kerran tärkeimmiksi teemoiksi nousivat kotitehtäviksi annettujen kyselyiden läpikäyminen ja käytännön osuudesta pallohieronta. Kotona täytetyt kyselyt olivat herättäneet suurimmassa osassa ihmetystä ja ärtymystä. Ehkä parhaiten tätä kuvaa yhden opiskelijan palaute:

*I've never tried to materialize my stress before and it's difficult in fact because it's not concrete and it's not a question of imagination but a question of feeling.*

Olin ollut tietoinen siitä että stressikokemus-kyselyiden kotona täyttäminen voi olla hankalaa, jos kysely ei onnistu tavoittamaan yksilöllisiä stressikokemuksia tai toisaalta tuo esiin vahvoja mielikuvia päivittäisestä, jatkuvasta kiireestä ja ahdistuneisuudesta. Olin ajatellut että kokemuksen perusteella nousee keskusteltavaa. Ilmassa oli kuitenkin paljon vastarintaa kyselyiden läpikäymistä kohtaan, joten päätinkin käyttää tässä yhteydessä kierrosmenettelyä<sup>11</sup>, eli jokainen sai kertoa minuutin ajan miltä lomakkeiden täyttäminen oli tuntunut. Suurin osa ryhmäläisistä käytti vain osan omasta ajastaan, ja palautteena tästä menetelmästä olikin seuraavanlaisia kommentteja:

*I learnt today that one minute is very long if you try to speak for one minute.*

*To be timed in the rounds made me aware of how stressful time can be especially if your speech is not prepared beforehand.*

Keskustelimme kierrosmenetelmän ideasta luoda kaikille ryhmäläisillä saman verran aikaa, sekä muista opetustilanteiden keskusteluharjoitteista, kuten aivoriihestä, joista kaikilla oli kokemusta. Olin itse kirjoittanut muistiinpanoihini että kierrosmenetelmä sai jännittyneen vastaanoton ja ryhmässä paljon aikaa ottanut (ja saanut) opiskelija oli tällä kerralla tasavertaisessa asemassa muiden kanssa. Olin tyytyväinen siihen miten harjoitus meni.

Käytännönharjoitteeksi olin valinnut parirentoutuksen tarinankertomisen avulla. Samalla kun kerroin luontoon liittyvän tarinan, toinen parista rentoutti toista palloa käyttäen. Esimerkiksi kun sanoin 'tuulee', palloa liikutettiin kevyesti parin selkää pitkin, tai kun kuvaksena oli 'ukkoskuuro', palloa liikutettiin nopeammin ja enemmän painaen. Pareja vaihdettiin ja toinen pääsi rentoutumaan. Kun kumpikin oli sekä antanut että saanut rentoutuksen, tehtävää muutettiin niin ettei palloa enää käytetty, vaan rentoutus tehtiin (yhä tarinaan pohjautuen) koskettaen kädellä. Näiden kahden vaiheen jälkeen keskusteltiin kokemuksesta ensin pareittain ja sitten ryhmässä. Joidenkin mielestä oli miellyttävämpää saada pallohieronta, jotkut pitivät enemmän käden kosketuksesta. Keskustelimme kosketuksen merkityksestä erilaisissa rentoutumismenetelmissä. Myös monisteen avulla keräämissäni palautteissa tuli esiin monenlaisia näkemyksiä läheisyydestä ja kontaktista:

*The game with the ball as a technique of massage was new. It helps especially when you don't know your partner. You can play and enjoy while giving this kind of massage. I learnt to be more comfortable in contact with other people. It also makes you aware of your own body.*

*How sensitive my legs are, I did not enjoy when the ball was on my legs. Also, how to trust your partner, it was hard to relax at first but when you learnt to trust your partner, it was easier.*

*The work in a pair let me know some places I didn't touch, the hair for example... It's relaxing to do it to the other.*



## Stressiä ilman aihetta?

Neljännän ja viidennen kurssikerran olin jättänyt sisältösuunnitelmissa auki niin että voisin ottaa mukaan niitä asioita, joita kurssilaiset olivat esittäneet kurssin aikana sekä palautteissaan. Neljännellä kerralla käytinkin aikaa läpikäydyn teorian kertaamiseen, keskustelimme kurssipäiväkirjan kirjoittamisesta ja lopuksi käytännön harjoitteissa teimme pitkän progressiivisen rentoutuksen sekä meditaation. Palaute oli tyytyväistä ja lisää samanlaista toivottiin:

*I think lectures should follow this routine, some theory and techniques of relaxation. I really liked how we talked and discussed a lot today. I would like to discuss factual life, instead of being told the factual info.*

*Less theory, more group discussion.*

Viidennellä kerralla otin esiin parilla luentokerralla mainitun kieliasian, sillä kielellä oli erityinen merkitys ryhmässämme ja yleisemminkin stressintuottajana. Sain sopivaa Jyväskylän yliopiston opetusmateriaalia monikulttuurisuusaiheesta<sup>12</sup>. Kerroin eri kulttuurien välisistä kommunikaatioeroista ja kielen nyansseista. Täytimme monikulttuurisuus-materiaaliin liittyvän ”Yksityinen/Yleinen”-kyselyn, jonka perusteella keskustelimme ryhmissä siitä mitkä asiat tuntuvat luonnollisilta jakaa muiden kanssa, mitkä haluamme pitää omana tietonaamme. Lisäksi läpikävimme ”kulttuurisesti merkittävän tilanteen”, ja kaikilla kurssilaisilla oli joku esimerkki Suomessa tapahtuneesta tilanteesta, joka sai heidät miettimään kulttuurien välisiä kommunikaatioeroja.

## Stressiä lopputöistä?

Viimeisellä kurssikerralla oli vuorossa opiskelijoiden omien ryhmätöiden läpikäyminen. Ryhmätöille olin asettanut kolme päätehtävää, jotka kuvasin yllä. Opiskelijat olivat suunnitelleet ja harjoitelleet yhdessä kolmen hengen ryhmissä valitsemiaan rentoutumistekniikoita, joita varten olin kopioinut materiaalia kirjastoon. Me kuuntelijat täytimme arviointilomakkeita esitysten aikana. Kaksi ryhmää oli videoinut käyttämänsä harjoitteet (Ryhmä A: Feldenkrais,

itsehypnoosi, jonglööraus; Ryhmä B: vyöhyketerapia, hieronta, jooga) ja esitti tämän tuotoksen ensin lyhyesti selittäen mitä videolla kussakin tekniikassa tapahtuu. Kaksi ryhmää oli valmistanut posterit käyttämistään menetelmistä (Ryhmä C: Nukahtamisrituaali, musiikkiterapia, hieronta; Ryhmä D: Aromaterapia, Jacobsonin rentoutus, Tai Chi) ja demonstroi meille joitain menetelmiä käytännössä (esim. kuuntelimme rentouttavaa musiikkia ja nuuhkimme aromaterapeuttisia tuoksujia). Töiden purkaminen oli intensiivinen ja herkkä tapahtuma, ryhmätyön valmistaneet esittivät työnsä huolella ja yleisö esitti tarkentavia kysymyksiä. Omissa muistiinpanoissani oli huomio siitä että opiskelijat ottivat vastuun ryhmätöiden läpikäymisestä ja toimivat toistensa opettajina – minun roolini oli vain ikään kuin koordinaattorin ja kuuntelijan. Nautin tilanteesta ja sen sujumisesta: opiskelijoista oli kurssin aikana tullut itsenäisiä toistensa opettajia. Syntyi myös kriittistä keskustelua siitä miten vaativaa on tietää miltä rentoutettavasta tuntuu sekä siitä kuinka havainnoijan tai videon läsnäolo vaikuttaa rentoutumistilanteeseen. Opiskelijoiden kirjallisissa raporteissa asiaa kommentoitiin esimerkiksi seuraavasti:

*When I received the Feldenkrais technique, I was not very relaxed at the beginning and this took a while until I could follow my instructor's language. I definitely felt too much observed. This was due to the fact that we used a videocamera.*

*Another observation I had was with the receiver's physical and facial expressions. I am unable to say how he felt but on occasions he seemed to be in discomfort.*

*The teacher does not need to have a high level of skill but he should know how to do the exercises in a proper way. The teacher should take care of the receiver, he should observe all the time that he is doing the movements in a right way so that he can reach some relaxation instead of getting stress.*

## Kehon ja mielen paluu vierailta mailta

Kurssilaisista suurin osa odotti kurssilta käytännöllistä rentoutumismenetelmien oppimista. Tähän ilmeisesti suurimmaksi osaksi pystyin vastaamaan, varsinkin kahdella viimeisellä kerralla kun olin jättänyt yleisaiheen auki. Minua, kuten Marjo Kurostakin, kiinnosti se kuinka kurssin aikana nousi esiin opiskelijoiden näkemys siitä mitä on oppiminen – ja kysyinkin sitä palautelomak-

keessani. Usein koettiin ettei oltu opittu, jos esim. käytännön ja teorian välistä yhteyttä ei ymmärretty. Vaikka useaan otteeseen korostin sitä että kurssipäiväkirja on paikka, jossa pohtia teorian ja käytännön välisiä yhteyksiä, kurssilaiset odottivat minulta selkeitä vastauksia ja 'kädestä pitäen johdattamista'. Jotkut ilmaisivat myös sen etteivät oppineet konkreettisesti erilaisia tekniikoita, mutta ajattelivat samalla kuitenkin oppineensa jotain kehostaan:

*The theory is interesting but I think it does not relate much with the practice. I would like you to guide us, and to do massage with your help.*

*More quick overviewing background on what we are doing.*

*I didn't learn new techniques but still I think I learnt something about my body.*

Tämä viimeinen kommentti oli juuri jotain sellaista, mitä olin asettanut kurssin alkuperäiseksi tavoitteeksikin – eli kokemuksellisuus, 'learning by doing' – vaikkakin opiskelija itse kommentoikin ettei oppinut mitään uusia tekniikoita.

*Minulle muodostui opettajana kuva siitä että ne opiskelijat, jotka uskaltautuivat ja heittäytyivät mukaan kurssin tarjoamaan kokemuksellisuuteen raportoivat oppineensa tällä kurssilla, ainakin jotain omasta itsestään. Joillekin kurssilaisille sen sijaan kokemuksellinen opettaminen ja oppiminen eivät tuntuneet riittävilta tai he eivät halunneet tai pystyneet menemään mukaan kokemuksellisiin harjoitteisiin ja heille koko kurssin sisältö saattoi jäädä vieraammaksi, tai ainakin erilaiseksi kuin he odottivat.*

Omaan opetusfilosofiaani vaikuttaa vahvasti se vaihe opiskelujaltani Lontoosta, jolloin hakeuduin tanssi- ja liiketerapeuttiseen koulutukseen (Dance Movement Therapy). Tuntui siltä ettei opettamisessa tarvittaviin taitoihin oltu kiinnitetty psykologikoulutuksessani tarpeeksi huomiota. Erityisesti kaipasini ymmärrystä kehoni reaktioihin ja ei-verbaaliin kommunikaatioon tilanteissa joissa opetin, pidin kongressiesitelmää tai yleensäkin, kun olin muiden odotusten ja katseiden kohteena. Kaksivuotisessa koulutuksessa sain ryhmäkokemusta eri-ikäisten ja psyykkisiltä voimavaroiltaan erilailla varustettujen ihmisten kanssa. Sain vahvistusta sille että toimivassa vuorovaikutuksessa on ensisijaisen tärkeää luoda turvallinen ilmapiiri. Se on mahdollista ottamalla huomioon ryhmäläisten tausta, tarpeet ja tavoitteet, jotka usein heijastuvat heidän ei-kielel-

linen kommunikaatiossaan eikä tärkeää useinkaan ole se mitä sanotaan vaan miten sanotaan. Luottamuksellisen vuorovaikutuksen pohjana on siis ymmärtää ja hyväksyä oppijoiden erilaiset taustat ja kehitysvaiheet sekä luoda mahdollisuuksia kunkin yksilön oman äänen ja luovuuden löytämiselle.

Tämän tyyppisestä opetusfilosofiasta käytetään nimitystä 'vuorovaikutteinen toimintapedagogiikka'<sup>13</sup>. Sen mukaan opettamisen lähtökohtana on ihmisarvoinen opetustilanne, jossa opiskelijat pyritään kohottamaan 'kommunikatiivisesti päteviksi' oppimisprosessin kanssasubjekteiksi. Oppiminen nähdään dialogisena muutostapahtumana, jossa opettaja tukee oppijoiden persoonallisia toimintatapoja. Prosessissa hyödynnetään vuorovaikutusta ja toimitaan aktiivisesti kommunikaatiossa. Tavoitteena on 'herätetty minuuks', tien avaaminen persoonalliseen kasvuun. Tällainen työtapaa käyttää hyväkseen tunteiden tiedostamista ja kunkin omaa elämänhistoriaa – ja näiden kautta omien voimavarojen esiin tulemistä. Opettajan rooli on enemmän kuin 'kouluttajan' ja hän ohjaa ja seuraa prosessia, syventää sitä, tulkitsee ja johtaa teemaa eteenpäin.

Olen tämän "Stressi ja sen hallintakeinot" kurssin jälkeen suhteellisen tyytyväinen, laajoista tavoitteistani ainakin sain vahvistusta kokemuksellisuuden tärkeyteen opettaessa stressiin ja sen hallintaan liittyviä asioita. Jonkin verran kehittelee myös tarkempaa luentorunkoa. Toisaalta, opin myös rakentamaan kurssia niin että jätän tilaa opiskelijoiden esittämille aiheille. Oli kannustava kokemus saada hyvää palautetta sellaisesta aihealueesta, jonka opiskelijat olivat itse tuoneet esiin, esim. kielen merkitys vieraskielisessä ryhmäopetuksessa ja stressin aiheuttajana. Sen sijaan tavoitteistani erityisesti monikulttuurisuuden sitominen kurssin sisältöön jää vielä kehitystehtäväkseni. Olen yhä halukas kehittämään kurssia ja erityisesti miettimään käytännön ja teorian välisten yhteyksien vahvistamista – vaikkakin uskon että osa siitä on hyödyllistä opiskelijoiden tehdä itse ilman että tarjoan valmiita vastauksia. Tämä liittyy opetukseni yleiseen lähtökohtaan ihmisen yksilöllisestä ja elämäntaustallisesta kehityksestä. Näkemykseni mukaan ihminen on aktiivinen javuorovaikutuksellinen toimija ympäristössään ja hänen kehityksensä on dynaamisista, sisältäen erilaisia tasanteita sekä epäjatkuvuuden kausia. Niinpä yksilön kehitystä rajoittavien tekijöiden ymmärtäminen on ensisijaisen tärkeää suunniteltaessa sitä miten ja minkälaisessa ympäristössä opetus toimii parhaiten<sup>14</sup>. Uskon että kurssilaiset saivat aineksia ja rohkeutta jatkaa kehon ja mielen välisen yhteyden tutkimista sekä itsessään että tulevaisuudessa tehtävissään:

*Now I know when to use relaxation and how I can use it. What I learnt in this class is to listen to my body. I learn to take time for listening its expectations and its problems.*

*The course provided me with an overall understanding of stress and coping techniques and where and when they should be used. Unlike other courses, I feel that I will actually use many of the methods taught for personal use.*

Kurssi toimi itselleni vetäjänä viikoittaisena oppimiskokemuksena, jonka aikana koin yksittäisiä ymmärryksen hetkiä jakaessani opiskelijoiden stressin ja hallintakeinojen kokemuksia. Näitä oli hyvä purkaa myös kollegaopettajan kanssa. Mietin kurssin aikana sitä että jonkinasteinen stressitila ikään kuin kuuluu opettamiseen ja vuorovaikutukseen – ja jopa edistää niitä, kunhan siitä keskustellaan ja annetaan kehon myös kertoa oma tarinansa.

*Whenever you experience stress, whatever you may identify as the cause, source, or reason, you will recover more quickly and completely when you are aware of how you are moving or not moving<sup>15</sup>.*

## Lopuksi: mitä opimme yhdessä?

Yliopistossa opettajat paljolti suunnittelevat ja toteuttavat opetuksensa yksin. Me otimme pienen askeleen kohti tämän perinteen murtamista jakamalla ideoita ja kokemuksia opetuksesta. Niissä olikin yllättävän paljon jaettavaa erilaisista oppialoista ja kurssien otsikoista huolimatta. Saimme toisiltamme käytännöllisiä neuvoja, ja jaoimme materiaalia kuten palautekyselylomakkeen – mutta ennen kaikkea rohkeutta toteuttaa ideoitamme. Oli helpottavaa jakaa myös ‘pieleen menemisen’ kokemuksia, jolloin ne muuttuivat henkilökohtaisista epäonnistumisista yleisemmiksi opetuksen ongelmiksi ja haasteiksi.

Yhteiskeskusteluissamme mietimme kansainvälisten opiskelijoiden opetusta yleensä, joskus hyvinkin kriittisesti, ja tulimme myös siihen johtopäätökseen, ettei monikulttuurisuutta voida unohtaa muillakaan kursseilla. Koemme, ettei opetuksemme ollut vain englanniksi käännettyä ja muutettua perusopetusta<sup>16</sup>, vaan että kurseillamme oli kysymys jostain perustavampaa laatua olevasta pyrkimyksestä tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen ja kokemuksellisuuteen monikulttuurisessa yhteisössä.

*Näemme hyvän opetuksen kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa keskustellaan, tutkitaan, kysytään ja pohditaan asioita omista ja toisen lähtökohdista lähtien.*

Samalla kun vuorovaikutuksellinen ja kokemuksellinen opettaminen avasi meille opettajina opiskelijoiden arvokasta kokemusmaailmaa ja mahdollisti kurssilaisten väliset keskustelut, tällaisen opetustyylin haasteena on luoda sellainen vuorovaikutteinen oppimisilmapiiri, jossa on joustavat mutta selkeät rajat opettajan ja opiskelijoiden välillä. Se tarkoittaa sitä että samalla kun opiskelijat voivat kokea turvallisuutta, kannustusta ja aitoa hyväksyntää, myös opettaja itse osaa ottaa itselleen tarvitsemansa tilan. Koimme, että kehiteltävän kurssin aikana on tärkeää voida purkaa toisen opettajakollegan kanssa esiin tulleista asioita ja saada välimatkaa opiskelijoihin ja heidän tarpeisiinsa. Ehkä voisi puhua jonkinlaisesta opettajien pariuhjauksesta, jossa puretaan yksin tekemisen malli ja kannustetaan toinen toista. Jatkossa meitä kiinnostaisi myös pariluennointi, vierailisimme toistemme kursseilla opettajina. Kokeiltavaa siis yhä jää!

## Viitteet

1. Gibbs, G. 1992. Teaching more students, Part 3. Oxford Centre for Staff Development. Julkaisematon lähde. (Koulutuksen kurssimateriaali)
2. Ks. myös Clarke, K. 1999. Breaking the bounds of bifurcation: the challenge of multiculturalism in Finnish vocational social care education. Tampereen yliopisto. Tutkimuksia A7; Listo H. 1999. Learning contract -konsepti: tukea kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämiseen. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
3. Vrt. Räsänen, J. 1998. Kehityksen ulottuvuuksia. Kehityssuuntautunut oppiminen ja arviointi. Jyväskylän yliopisto. Johtamiskoulutuksen julkaisuja 8.
4. Clarke emt.
5. Ks. myös Liebkind, K. (toim.) 2000. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus.
6. Granfelt, R. 1998. Kertomuksia naisten kodittomuudesta. Helsinki: SKS.
7. Visa Koiso-Kanttilan ohjaama dokumenttielokuva Insha Allah – Jos Jumala suo.
8. Ks. esim. Honkimäki, S. (toim.) 1999. Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.  
Nuutinen, A. & Kumpula, H. 1998. Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
9. Moshe Feldenkrais'in kehittämää rentoutumis- ja venyttelymenetelmää käytetään mo-

niin tarkoituksiin, mutta erityisesti se sopii kehon stressi- ja kiputilojen hoitoon. Katso tarkemmin Shafarman, S. 1997. *Awareness heals: The feldenkrais method for dynamic health*. Adison-Wesley.

10. Erityisesti luovissa terapiamuodoissa käytettyjä ideoita siitä, miten voittaa sisäinen kriittinen äänensä ja herätellä meissä kaikissa olevaa luovuutta. Katso tarkemmin Bartal, L. & Ne'eman, N. 1993. *The metaphoric body*. Lonson: Jessica Kingsley.
11. Gibbs emt.
12. Hoffman, D., Koponen, E. Vuori, K. & Huagie, T. The production of ethnic relations in Finnish higher education: Focal areas. Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos. Julkaisematon opetusmateriaali.
13. Hänninen, J. 1996. Kuka minä olen? Portfolio persoonallisen kasvun peilinä. Kirjassa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
14. Dent-Read, C. & Zukow-Goldring, P. 1997. *Evolving explanations of development*. Washington, DC: APA.
15. Feldenkrais, M. 1972. *Awareness through movement*. New York: Harper & Row.
16. Vrt. Clarke emt.



## Vuosi elämästäni

*'Ahusta lähtien tiesin, etten voisi toteuttaa tätä tehtävää perinteisellä tavalla'*

- Hyppy tuntemattomaan
- Henkilökohtainen opintosuunnitelma ja omien kehittämis- ja oppimisalueiden löytäminen
- Yhteenveto

Elokuussa 1999 aloitin työt ensimmäistä kertaa yliopistossa. Ensimmäisen kuukauden ajan pohdin ja etsin kuumeisesti, että missä on opetus yliopistomaailmassa? Tutkimus ja rahoitus, artikkelit ja julkaisut tuntuivat jyräävän kaiken opetuksen yli. Olin kuin Liisa Ihmemaassa, jossa kaikki muut tuntuivat puhuvan käsittämätöntä kieltä. Opetuksen kehittämisprojekti, johon pääsin mukaan, auttoi oppimisen ja opettamisen löytymiseen. Tämä projekti antoi uskoa siihen, että on olemassa opettajia, jotka haluavat muuttaa ja kehittää omaa työtään. Tämä tietoisuus eri laitoksilla työskentelevistä samanhenkisistä opettajista kantoi koko vuoden yli.

*Itse voisin kuvata uutta opetusta ja huovuutta tehdä toisin seuraavasti: Kirjoissa kuvattu konstruktivismi toimii todella käytännössä, kun vain uskaltaa heittäytyä ottamaan riskin ja antaa todella vastuun opiskelijoille oppimisen ja opintojen suunnittelusta ja toteutuksesta. Se on itsestä kiinni uskaltaako tämän vastuun antaa, opiskelijat kyllä huomaavat onko vastuu luovutettu heille!*

**Satu Aittomäki**, KM, toimintaterapian lehtori, Helsingin ammattikorkeakoulu, Tukholmankatu 10, 00290 Helsinki, [satu.aittomaki@hkiamk.fi](mailto:satu.aittomaki@hkiamk.fi). **Kiinnostuksen kohteet:** ammatillinen opettajankoulutus, ohjaus ja erilaiset opetusmenetelmät, toimintaterapia, ammattikorkeakoulu.



## Hyppy tuntemattomaan

Jyväskylän yliopistossa aloitettiin terveystieteiden laitoksella ensimmäistä kertaa Suomessa toimintaterapia pääaineena terveystieteiden maisterikoulutus syksyllä 1998. Euroopassa maisteri-tason koulutusta toimintaterapiassa on vain Englannissa ja Ruotsissa. Opiskelijoilla täytyy olla suoritettuna toimintaterapeutin ammatillinen tutkinto ennen yliopistokoulutusta.

Syksyllä 1999 aloitti ensimmäinen ryhmä opettajaopintonsa. Ryhmään kuului 5 toimintaterapeutin tutkinnon suorittanutta opiskelijaa. Heillä kaikilla oli kokemusta opettajana toimimisesta 3–8 vuoden ajalta. Ryhmään tuli myös kaksi opiskelijaa, joilla oli maisterintutkinto tehty toisessa pääaineessa. He molemmat halusivat itse tulla mieluummin toimintaterapeuttien ryhmään. Opiskelijoista lähes kaikki työskentelivät samalla opettajana, joten kaikki uusi opittu voitiin siirtää heti omaan työhön ja käytännön tilanteisiin. Samoin kaikki opiskelijat olivat odottaneet opettajakoulutukseen pääsyä monta vuotta, joten motivaatio oli korkea. Opiskelijat olivat eri puolilta Suomea, joten opiskelu pyrittiin rytmittämään tiiviiksi paketiksi muutaman kerran kuukaudessa.

### Valmistautuminen tehtävään

Olen itse kasvatustieteen maisteri sekä sairaanhoidon opettaja, ja työskennellyt toimintaterapian opettajana terveydenhuolto-oppilaitoksessa (myöhemmin ammattikorkeakoulussa) lähes 15 vuotta. Joten opetus nuorisoasteen koulutuksessa ja osin aikuiskoulutuksessa oli tuttua. Jouduin kuitenkin läpikäymään prosessin kuinka lähteä yliopisto-opettajaksi. Osaanko? Tiedäncö? Pystynkö vetämään täysin uutta koulutusta? Vastuu on suuri – millaisia toimintaterapiaopettajia Suomi tarvitsee? Kuinka ohjata kohti tulevaisuutta ja uutta opettajuutta?

Oma opetusfilosofiani on perustunut kontekstuaaliseen oppimiskäsitykseen ja Antti Kaupin ajatuksiin<sup>1,2</sup>. Samoin omaan ajatteluuni on vaikuttanut Engeströmin 'Kehittävä työntutkimus'<sup>3</sup>. Alusta lähtien oli itselleni selvää etten voinut lähteä tähän tehtävään perinteisessä opettajan roolissa, vaan mallina erilaisesta opettajuudesta eli pikemminkin *kanssakulkijasta ja kannustajasta*.

Kuinka murtaa itsessä ja myöhemmin opiskelijoissa perinteinen opettamis- ja oppimiskäsitys?

Kesän 1999 vietin lukien kasvatustieteellistä kirjallisuutta ja sain siitä vinkkejä ja ajatuksia kuinka toteuttaa opetusta. Yliopistossa minulla oli täysin vapaat kädet toteuttaa ja tulkita kirjoitettua opetussuunnitelmaa kuten halusin. Toisaalta aluksi tunsin olevani aivan yksin ja suuren vastuun edessä. Oman alani professori oli keskustelukumppanini ja tukijani koko vuoden, mutta hänellä oli aivan tarpeeksi pyörittämistä hallinnossa sekä perus- ja aineopintojen toteutuksessa. Toisaalta helpotti kun ei ollut kaavaa ja traditiota, jota olisi täytyntä noudattaa. Lukemistani kirjoista ”kolautti” paljon kirja ‘Opettaja tienhaarassa – konstruktivismi käytännössä’<sup>4</sup>. Tämä kirjahan on kuvaus sekä opettajan että opiskelijoiden näkökulmasta kuinka eräs oppikurssi rakennettiin konstruktivismin periaatteilla ja kuinka opiskelijat itse todella tuottivat oppimisen. Tämä kirja antoi uskoa, että näin voi ja pitääkin tehdä. Toinen vaikuttava kirja oli Tynjälän ‘Oppiminen tiedon rakentamisena’<sup>5</sup>.

Miten lähteä liikkeelle ja saada ryhmä ja siinä oleva valtava osaaminen käyttöön? Kuinka kehittää opiskelijoiden pedagogista ajattelua?

Kaikilla opiskelijoilla oli pitkä työkokemus takanaan omalta alaltaan ja lisäksi opettajana. Tämä osaaminen piti saada kaikkien käyttöön. Ensimmäinen tapaaminen oli syyskuussa 1999. Ryhmytymiseksi, koska kaikki eivät tunteneet toisiaan enkä myös minäkään, aloitimme tehtävällä:

*Pohdi pareittain ja piirrä fläppitaulupaperille, mitä on tuleva hyvä opettajuus.*

Tarkoituksena oli siis löytää niitä teemoja opiskelijoiden ajattelusta joita kävisimme läpi yhteisessä koulutuksessamme. Yhteisiä asioita löytyi ja hyvin eri tasoisia käsitteitä. Näitä teemoja työstimme koko vuoden.

## Henkilökohtainen opintosuunnitelma ja omien kehittämisen- ja oppimisalueiden löytäminen

Opiskelijat saivat seuraavalle tapaamiskerralle tehtäväkseen laatia oman henkilökohtaisen opintosuunnitelman. Seuraava ohje oli mukaeltu kehittävän työntutkimuksen<sup>3,4,5</sup> kirjoista.

### OPINTOKIRJE 1.

*'Jos en tiedä, mitä tarvitsen ja haluan, en voi tietää, saavutinko sen. – Jos en tiedä, mihin olen menossa, en voi koskaan tietää, pääsinkö perille.'*

Eräs tapa hahmottaa työn kokonaisuutta on lähestymistapa, joka perustuu kehittävään työntutkimukseen. Voit laatia analyysin omasta nykytilanteestasi opettajana kehittävän työntutkimuksen vaiheiden kautta, ja liittää tämän sitten portfolioosi.

### 1. NYKYINEN TOIMINTATAPA: ONGELMIEN ETNOGRAFIA

**Alkutila ja sen kuvaus ja rajaus** (selvitys omasta työstä ja työalueesta, jota kuvaat jatkossa ja laadit uuden tavoiteltavan toimintamallin):

KUVA 1. Piirrä ja kirjoita A4-paperille "Minä tässä ja nyt". Mikä elämäsi vaikuttaa juuri nyt?

### 2. TOIMINNAN KEHITYSHISTORIALLINEN ANALYYSI

**Kohdehistoriallinen analyysi:**

- Miksi haluat opettajaksi?
- Mikä opettaja- ja oppimishistoria sinulla on?
- Millainen katsot itse olevasi opettajana? (esim. rohkaisija, nipo, riittämätön, kaveri, auktoriteetti jne.)
- Millainen haluaisit olla oppijana?
- Miten opettajana olet muuttanut?

KUVA 2. Piirrä oma opiskelu- ja oppimishistoriasi piirtämällä paperille kuvaus tähänastisesta opiskelusta ja siihen liittyvistä kokemuksista.

Jatkuu

**Teoriahistoriallinen analyysi:**

- Mitä oppimisteorioita, käsitteitä, välineitä, malleja olet käyttänyt omassa opetuksessasi?
- Mitä ohjeita ja sääntöjä?
- Mitä eroa on ollut halutulla tilalla ja todellisuudella?
- Tee tätä analyysia yksilötasolla ja suhteessa yleiseen kehitykseen ja oppimis- ja opettamiskäsitteiden muuttumiseen.
- Onko sinulla mahdollisesti muistitietoa opetusurasi alkua ajoilta ja dokumentteja?
- Millaisia oppituntisi olivat? Kuinka suunnittelit ne?
- Onko omassa kehityksessäsi näkynyt mahdollisia syklejä tai merkittäviä tapahtumia?
- Mikä on mahdollisesti tuleva muutoksen suunta omassa opettajuudessaasi?

**3. TOIMINNAN NYKYISTEN RISTIRIITOJEN ANALYYSI**

- Mitä ongelmia sinulla on nykyisessä opettajuudessaasi?
- Mikä on vaikeaa, hankalaa? Mitä haluaisit kehittää omassa työssäsi?
- Ovatko ongelmat opetusalueella vai opettajan muussa työssä?

**4. UUDEN TOIMINTAMALLIN SUUNNITTELU**

- Oletko todella valmis muuttamaan entistä toimintatapaasi?
- Haluatko kehittää jotain uutta toimintatapaa? Menetelmää? Osa-aluetta?
- Voitko asettaa konkreettisia tavoitteita joiden saavuttamista voi arvioida?

**5. UUDEN TOIMINTAMALLIN KÄYTTÖÖNOTTO**

- Kuinka otat uuden toimintamallin käyttöösi, ettei se jää pölyttymään?

**6. UUDEN TOIMINTAMALLIN ARVIOINTI**

- Tämä kohta on arvioitavana ensi syksynä, mutta älä unohda sitä.
- Voit käyttää tätä jäsentelyä pohjana omassa HOPSissäsi.

Opiskelijat laativat HOPSin (henkilökohtaisen opintosuunnitelman) ja siten minulla oli jokaisen kanssa ohjauskeskustelu siitä. Ällistyttävää oli kuinka vaikeaa opiskelijoiden oli laatia HOPSia, vaikka he itse teettävät niitä omilla opiskelijoillaan. Joillekin HOPS oli vain luettelo tehdyistä asioista, joista puut-

tui oma reflektio ja kehittämissuunnitelmat omassa työssä. Nämä HOPSit palautin täydennettäväksi. Eräs opiskelija halusi itse täydentää HOPSiaan vielä kolmannenkin kerran ennen kuin hän itse oli siihen tyytyväinen.

Palasin näihin HOPSeihin pitkin vuotta ja muistuttelin opiskelijoita arvioimaan suunnitelmiansa käyttökelpoisuutta. Niistä löysin myös opiskelijoiden vahvuus- ja osaamisalueita. Seuraavalla tapaamiskerralla laadimme yhdessä suunnitelman kuinka yhteiset tunnit käytetään. Seminaarit pidettiin alustuksina. Jokaisen tuli tehdä alustus keskustelun pohjaksi. Myös minä pidin oman osuuteni alustuksina. Monimuoto-opetuksesta johtuen tapaamiskerrat olivat aika raskaita ajallisesti, mutta aiheeseen pystyi paneutumaan syvällisesti. Työskentelimme kolme peräkkäistä päivää 6–8 tuntia/pvä. Ryhmäläiset tutustui pian ja keskustelu oli kiivasta ja vilkasta. Ongelma oli lähinnä kuinka kaikki saisivat äänensä kuuluviin. Käytin lopulta kierrosmenetelmiä ja rajattua aikaa tähän. Mutta opiskelijat, joista monet olivat työskennelleet aika yksin eri kouluissa – kokivat juuri asioiden jakamisen ja vertailun erittäin tärkeänä. Annoin lisämateriaalia kirjallisena ja sitten ongelmakohtista keskusteltiin, väiteltiin ja vertailtiin.

Opiskelijoiden osaamisesta löytyi mm. seuraavat teemat, jotka toteutettiin: tutorointi, portfolio, toimintaterapiakoulutuksen perustaminen toiseen maahan, ikääntyneiden oppimisen ja opettamisen erityispiirteet, opetussuunnitelman laadintaprosessi, sekä työelämäprojekti esimerkkinä ”voucherin” käyttö. Opetusharjoittelut toteutettiin omassa opetustyössä ja omien tavoitteiden mukaisesti. Tarkoitus oli kehittää todella omaa opetusta ja omaa työtä.

Opiskelijat joutuivat kirjoittamaan kuvauksen omasta hyvältä tuntuneesta oppimis- ja opettamiskokemuksesta. Ojasen <sup>6</sup> mukaan opettajakokelaiden on tärkeää tunnistaa omia kokemuksiaan opetuksesta ja oppimisesta.

## Opintokirjeet

Koska tapaamiset olivat 1–2 kertaa kuukaudessa ja välissä oli arkityötä ja muuta opiskelua, käytin opintokirjeitä. Vuoden aikana näitä kertyi 8. Näissä kirjeissä annoin välitehtäviä ja kertasin mikä oli seuraavan tapaamisen aihe ja muutinkin tiedotin asioista. Kirjeet tukivat mielestäni hyvin oppimista ja auttoivat myös itseäni jäsentämään missä mennään.

## Oma reflektiivinen päiväkirja

Koska hain omaa rooliani ja aluksi olin epävarma mitä tästä kaikesta oikein tulee, käytin omaa päiväkirjaa aluksi jokaisen tapaamisen kirjaamiseen. Päiväkirjassa pyrin kuvaamaan tilannetta varsinkin henkilökohtaisia tapaamisia opiskelijoiden kanssa ja ohjaustilanteita. Kuvasin sekä opiskelijan toimintaa että omaa toimintaani kirjan vasemmalle sivulle ja oikealle sitten tunteitani, ajatuksiani ym. ja yritin tunnistaa omaa ohjaustapaani ja sudenkuoppiani. Löysin asioita, jotka ärsyttivät minua ja pohdin niihin ratkaisuja. Huomasin myös asioita omasta ohjauksestani. Myöhemmin opetusharjoituksia ohjatesani yritin olla tietoisempi omasta toiminnastani. Olen aikaisemminkin käyttänyt aika ajoin tällaista päiväkirjaa, suhteessa hankaliin tilanteisiin. Tämä tuntuu olevan minulle sopiva tapa. Kun aloin saada suoraa palautetta opiskelijoilta päiväkirjan käyttö väheni ja loppui lähes kokonaan. Se oli täyttänyt tehtävänsä! Ohjaustapani arviointiin sain vinkkejä mm. seuraavista kirjoista ja artikkeleista Jyrhämä <sup>7</sup>, Lakio & Lehtinen <sup>8</sup>, Krokfors <sup>9</sup>, Ojanen <sup>10</sup>. Näissä artikkeleissa todettiin opettajan helposti antavan vain ohjeita käytännön tilanteisiin, eikä ohjaavan kokelaita refleктоimaan omaa toimintaansa. Tunnistin myös itsessäni taipumuksen ohjeistaa ja yritin kiinnittää siihen huomiota jatkossa.

## Tentit

Ensimmäinen tentti oli soveltava. Ei siis ollut varsinaista tenttiä vaan tehtävänä oli joko yksin tai parina oman valinnan mukaan laatia annetusta kirjasta <sup>11</sup> pikemminkin arvio ja esittely. Samalla alkoi oppimateriaalikirssi ja halusin opiskelijoiden arvioivan kirjaa oppimateriaalina.

Opetuksen suunnittelu ja toteutus -kurssissa osasin jo irrotella itsekin. Opiskelijat saivat oman tarpeensa (HOPS) mukaan valita itseään parhaiten palvelevan kasvatustieteenalan kirjan, josta tuli laatia kriittinen essee. Tavoitteena oli saada kuusi hyvää esittelyä kaikkien käyttöön. Opin itse, että kun antaa vastuun ihan oikeasti niin opiskelijat sen myös ottavat vastaan. (Tenttien muuttamisesta hyvää kirjallisuutta on mm. Hakkarainen & Lestinen <sup>12</sup>, Kekäle <sup>13</sup> ja Karjalainen & Kempainen <sup>14</sup>).

Kolmas tentti oli toimintaterapian ainedidaktiikan tentti. Opiskelijat itse esittivät, että he haluaisivat kokeilla suullista ryhmätenttiä. Ennen tenttiä lähetin opiskelijoille kirjasta <sup>15</sup> itselleni heränneitä kysymyksiä ja pyysin heitä

myös lähettämään minulle omia kysymyksiä. ”Tenttitilaisuudessa” annoin viisi teema. Itse kuuntelin pienryhmien keskustelua sivusta. Opiskelijat kokivat, että tämä tentti oli *todellinen oppimiskokemus ja uutta osaamista tuottava tilanne*. Molemmat ryhmät laativat hyvin käyttökelpoisen kehittämisidean. Opiskelijat saivat myös ehdottaa itselleen arvosanaa omasta työstä ja lisäksi he joutuivat arvioimaan omaa toimintaansa ryhmässä. Annoin arvosanaksi opiskelijoiden ehdotukset, koska ne oli perusteltu hyvin. Tässä vaiheessa minulla oli ollut keskustelu projektin toisen vetäjän Liisa Lautamatin kanssa omasta kehittämisprojektista. Liisa kiinnostui ryhmätentistä ja hän itse ehdotti, että opiskelijat määrittelevät itse arvosanansa. Tenteistä oli seuraava ohje:

### AMMATTIKASVATUS

Kirjallisuus suoritetaan ”kotitenttinä”. Sen voi suorittaa, joko yksin tai paritehtävänä. Pari saa saman arvosanan. Tehtävä palautetaan allekirjoittaneelle. Lue kirja ja vastaa kaikkiin seuraaviin kysymyksiin:

- Laadi ensin lyhyt esittely ja arviointi kirjasta (maksimissaan puolen sivun mittainen)
- Mitkä teemat kirjassa koskettivat sinua ja herättivät uusia ajatuksia tai saivat sinut olemaan eri mieltä ja miksi? (viitteellisenä pituutena 2 sivua)
- Arvioi oliko kirja hyvä oppimateriaalina? Auttoivatko välikysymykset sinua prosessoimaan kirjassa esitettyjä asioita (pyritkö vastaamaan kysymyksiin – vai hypitkö niiden yli?) (puoli sivua tästä kohdasta)
- Kirjassa selvitetään monia alueita, mutta mitä kirjan aluetta (alueita voit/haluat hyödyntää oman opettajuutesi kehittämisessä? Paritehtävän tekijät voivat tässä kumpikin vastata erikseen.

### TOIMINTATERAPIAN AINEDIDAKTIikka (RYHMÄKOE)

Jakautukaa ryhmiin ja valitkaa jokin/jotkut seuraavista teemoista ryhmälle yhdessä pohdittavaksi. Käyttäkää kirjuria muistion tekemiseksi esim. keskustelun etenemisestä ranskalaisin viivoin tai kuningasajatukset.

Arviointi:

- Mikä oli oma panoksesi ryhmässä?
- Mitä uutta ryhmä toi, mikä ei olisi syntynyt yksin?
- Perustele ryhmäsi arvosana.

Jatkuu

## Teemat:

- Kuinka opiskelijoita tulisi valmistaa kentälle lähtemisestä ja tukea siinä?
- Kuinka turvata opettajan oma jatkuva ammatillinen kasvu? Systeemi?
- Mikä voisi olla polku koko koulutuksen ajan miten reasoning ja reflektio kulkevat mukana?
- Miten oppimaan oppimisen tulisi edetä koulutuksessa? Laadi ohjelma. Mitä ovat vaadittavat kenttäohjaajien taidot? Ja mitä on hyvä kenttäohjaus? Laadi kenttäohjaajien koulutuspaketti Suomeen. Pohdi tavoite, sisältö, toteutustapa, rahoitus ym.

## Opiskelijoiden oma reflektointi

Syys- ja kevätlukukauden lopussa opiskelijat arvioivat kirjallisesti omaa oppimistaan, oivalluksiaan ja vielä kehitettäviä alueita sekä niihin tarvittavia toimenpiteitä. Samalla pyysin palautetta omasta roolistani. Sain itselleni hyvää palautetta ja tiesin olevani oikealla tiellä. Mutta tärkeintä oli havaita, että uudet opettajuuteen liittyvät ajatukset ja opit oli otettu käyttöön ja siirretty omaan työhön. (Jotkut opiskelijat olivat kyseenalaistaneet täysin vanhat luentonsa ja opetustapansa.....) Itse tuin ja ihailin vierestä tätä kehitystä!!! Tämä korostui opetusharjoittelussa. Opiskelijat jopa uskalsivat kokeilla itselle vieraita tapoja ensimmäistä kertaa – esim. draamaa tai tietokoneiden käyttöä – vaikka tuntia seuraamassa oli ohjaava opettaja ja kurssitovereita. Opiskelijoiden syyslukukauden palautteesta poimintoja:

*"Syksyn keskeisempänä oivalluksena on ollut se, miten paljon on tietoa opettamisesta ja miten vähän minä tiedän siitä. Tuntuu, että en tiedä puoliakaan siitä mitä minun tulee tietää. Uusi minulle kolahtanut käsite on reflektointi.*

*Mielestäni se, että meillä on ollut hyvin avoin ilmapiiri tunneilla on mielestäni edistänyt oppimista. Päivät ovat olleet pitkiä ja rankkojakin, mutta aika tuntuu suorastaan lentävän! Erittäin positiivisena pidän sitä, että outoon ryhmään sisään pääseminen oli niin helppoa. Ryhmä on välitön ja jokaista kuunnellaan, jos vain saa puheenvuoron.*



*Mutta ah niitä elämyksiä! Tapaamisemme on antanut todella paljon ajattelemisen aihetta ja onnistumisen kokemuksia. Syksyn mittaan olen vihdoin tullut järkiini, sillä tässähän minulla on erinomainen tilaisuus ja mahdollisuus kehittää omaa työtäni. Henkilökohtainen opintojen ohjaus on ollut hyvää ja vienyt omaa ajattelua eteenpäin.*

Keväällä käytin tehtävänä:

- Piirrä kuva itsestäsi 5 vuoden kuluttua. Tätä kuvaa verrattiin opiskelun alussa parin kanssa tehtyyn kuvaan tulevasta opettajuudesta. Tarkoituksena on käyttää näitä kuvia vielä opettajaopintojen lopussa kun arvioidaan koko prosessia.
- Palaute toisilta ryhmäläisiltä. Jokaisen ryhmän jäsenen tuli kirjoittaa jokaiselle ryhmän jäsenelle 3 adjektiivia tai muuta palautetta toisesta. Osallistuin tehtävään ja sain itselleni seuraavan palautteen:

*- ”hyväntuulinen, innostava, oppimishaluinen, mukava, kannustava ote, iloisuus ja positiivisuus, luotettavuus ja joustava asioiden hoito monialainen, visionääri, tuuliviiri, iloisuus, positiivisuus, tiedonlähteille ohjaaja kannustava, nauravainen ja eläväinen, aurinkoinen salliva, joustava (muuten ei kyllä oltais hengissäkään), ihana ihminen”*

## Portfolio

Opetussuunnitelmaan kuuluu (Opetusharjoittelu I–III) näyteportfolion laatiminen omasta opettajuudesta. Opiskelijat halusivat käyttää ryhmäohjaukset toistensa portfolioiden arviointiin. Lukuvuoden aikana portfolio päätettiin ottaa käyttöön terveystieteiden laitoksella myös ns. asiantuntijakoulutuksessa. Lähteinä portfolioon ovat mm. Erkkilän <sup>16</sup>, Härkösen <sup>17</sup>, Seldinin <sup>18</sup>, ja Tenhulan <sup>19</sup> kirjat. Tämä kehittämisprojekti kehitti myös portfolion ottamista käyttöön. Itse innostuin portfolioista niin, että kirjoitin siitä artikkelin Toimintaterapeuttilehteen <sup>20</sup>.

## Yhteenveto

### Itselle uusia asioita

Opin, että kun otan ”riskin” ja annan vastuuta opiskelijoille he myös ottavat tämän vastuun. Näin mitä itseohjautuvuus ja aikuisopiskelu voi parhaimmillaan olla. Samoin oli terveellistä havaita, että ”muna on viisaampi kuin kana”, eikä se tunnu ollenkaan pahalta. Opin myös itsestäni ja oppimisesta ja sen ohjaamisesta aivan valtavasti. Hyvä kokemus oli myös ryhmän valtava voima tukemisessa ja toisten kannustamisessa. Tässä ryhmässä kilpailua tai kateutta ei näkynyt.

### Mikä tuki ja mahdollisti?

Alusta lähtien tiesin, etten voisi toteuttaa tätä tehtävää perinteisellä tavalla. Vanhan opettajanroolini karistamisessa auttoi se, että tulin vieraalle paikkakunnalle ja uuteen ympäristöön ja uuteen tehtävään. Minulla ei ollut myöskään traditioita painamassa, koska toimintaterapia oli uusi ala yliopistossa. Sain myös kannustavaa palautetta sekä oman alan professorilta että erityisesti opiskelijoilta. Parasta oli nähdä opiskelijoissa tapahtuvaa muutosta ja oppimista. Myös kehittämisprojekti auttoi löytämään samanmielisiä opettajia ja ideoita tuli vaihdettua pienryhmissä. Ohjaus projektin vetäjän kanssa ja kirjallinen raportointi omasta hankkeesta selvitti itselle monia asioita. Mutta eniten itse työn sisältö hehkutti, innosti ja haastoi sekä tuotti flow-kokemuksia.

### Mikä rassasi?

Toisaalta samat asiat myös vaikeuttivat: kaikki oli uutta, yliopisto, ihmiset ja opetus, eikä ollut omaa verkostoa Jyväskylässä. Alkuun tunsin epäilyä, yksinäisyyttä ja suurta vastuuta. Ulkoiset asiat ja ajankäyttö toivat omat ongelmansa: perhe oli toisella paikkakunnalla, matkustaminen ja aikapula. Kehittämisprojekti oli perjantai-iltapäivällä, jolloin olisi jo halunnut kotiin. Mutta pyrin kuitenkin osallistumaan tapaamisiin, koska niissä piristyi ja sai taas uusia ideoita ja voimia.

## Mitä jatkossa?

Haluan opiskella lisää oppimisesta ja oppia toisilta ja toisten kanssa. Itse olen huomannut tarvitsevani joskus jämäkyyttä lisää. Kokelaiden ohjauksessa haluaisin käyttää opiskelijoille vielä lisää reflektion ohjausta ja toiminnallisia menetelmiä. Ja lisää revittelyä omassa opetuksessa – tähän on vasta alku! Yliopistossa tarvitaan opettajien tukiryhmää eli tämänkaltaisia opetuksen kehittämisprojekteja.

## Viitteet

1. Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjassa Aikuisen oppimisen uudet muodot – Kohti aktiivista oppimista. Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
2. Kauppi, A. 1995. Monimutkaiset yritys ympäristöt avoimina oppimisympäristöinä. Helsinki: Opetushallitus.
3. Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
4. Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismi käytännössä. Juva: WSOY.
5. Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
6. Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5.
7. Jyrhämä, R. 1999. Ohjeet ja neuvot opetusharjoittelussa. Kasvatus 30 (4), 334–349.
8. Lakio, L. & Lehtinen, E. 1994. Aikuisen oppimisen ohjausta oppimassa. Raportti Jyväskylän, Varkauden ja Savonlinnan seudun aikuisoppilaitosten ohjauskokeiluista vuosina 1991–1993. Helsinki: Opetushallitus.
9. Krokfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 171.
10. Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino.
11. Ekola, J. (toim.) 1992. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: WSOY.
12. Hakkarainen, P. & Lestinen, L. (toim.) 1995. Kokeilemalla laatua opettamiseen.

- Kokemuksia pedagogisista vaihtoehdoista korkeakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
13. Kekäle, J. 1994. Luento-opetuksen kehittäminen. Vähemmällä luennoimisella parempiin tuloksiin. Oulun yliopiston opinto-toimisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.
  14. Karjalainen, A. & Kemppainen, T. 1994. Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä. Ohjeita ja ideoita yliopistotenttien kehittämiseen. Oulun yliopiston opintotoimisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.
  15. Alsop, A. & Ryan, S. 1996. Making the most of Fieldwork education.
  16. Erkkilä, R. & Kronqvist, E-L & Kiiskilä, S. 1997. Kuinka ohjata osaamista? – Pohdintoja portfoliokonsultoinnista. Oulun yliopisto. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali 6.
  17. Härkönen, P. 1999. Portfoliokäsikirja. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ammatillinen kasvu. Vihanti: SAMOK.
  18. Seldin, P. 1997. The teaching portfolio. A practical guide to improved performance and promoting/tenture decision. Bolton: Ancer.
  19. Tenhula, T., Björn, F., Lonka, K., Vaananen, A., Åberg, L-M. & Honkanen, M. 1999. Portfolio – Yliopistotyön kehittämisen ja arvioinnin väline.
  20. Aittomäki, S. 2000. Portfolio ammatillisessa kasvussa ja itsearvioinnin tukena. Toimintaterapeutti 4/2000, 6–8.



## Kurssia koko elämä?

*'Voiko koulutus tehdä ihmistä valmiimmaksi, päteväksi?  
Valmiimmaksi kyllä, mutta ei valmiiksi eikä päteväksi.'*

- Luovuudesta opetustyössä
- Opettaja kurssilla
- Kurssi kehitettäväksi: pohja ja raamit
- Värit hukassa? Eipäs sentään!
- Raameista, rappareista ja valitun paletin toimivuudesta
- Kurssin arviointi ja palautteet
- Opetuskokemuksista opittua
- Johtopäätöksiä kehittämisestä ja kehittymisestä

### Luovuudesta opetustyössä

Minulla on edessäni suuri, valkoinen, pohjustettu kangas. Katselen sitä ja mietin, millä sen täyttäisin. Tavoitteeni on saada ilmaistuksi tiettyyn aihepiiriin liittyvä oma näkemykseni ja jättää työhön joitakin tyhjiä kohtia täydentymään myöhemmin tapahtuvassa prosessissa, jossa on mukana muitakin tekijöitä. Ennen tätä tulevaa prosessia teen kankaalle sen osan omasta näkemyksestäni, minkä tiedän omalla ymmärrykselläni olevan kestäväää ja yleispäteväää. Haluan, että tämä vaihe tuottaa esteettisen ja tasapainoisen lopputuloksen. Halu-

**Riitta Kuisma**, FM, lehtori, Jyväskylän yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos, Digitaalinen media, 014 - 260 3064, rkuisma@cc.jyu.fi. **Klinnostuksen kohteet:** vuorovaikutteisuus opetustyössä, yhteistoiminnallisuus työyhteisössä, digitaalisten aineistojen moninaiskäyttö, elektroninen julkaiseminen, tietojärjestelmien käytettävyys.

an, että työssä on hyvä, hallittava rytmi. Haluan, että työstä tulee herättävä ja mielenkiintoinen.

Minun on valittava värit ja materiaalit, joita kankaaseen tulen käyttämään. Niiden on vastattava kuvaamaansa asiaa, ettei tulkinta katsojalle jäisi epäselväksi. Näiden valintojen jälkeen voin aloittaa kankaan työstämisen. Sekin on oma prosessinsa ja sen matkan aikana teen lisää valintoja ja hylkäämisiä. Kokonaisuuden on pysyttävä tasapainoisena ja tilaa on jätävä myöhemmin täydennettäväksi.

Lopullisesti työ valmistuu vasta, kun olen vienyt tuotokseni esitteille ryhmälle, jolla tiedän olevan kiinnostusta samaan aiheeseen. Esittelen heille kankaalle kuvaamiani näkymiä, saan heiltä palautetta ja yhdessä työstämme kangasta pala palalta loppuun. Työ on valmis, kun olemme sen yhteisymmärryksessä hyväksyneet. Olkoonkin, että minun kriteereilläni. Olen vienyt työstämäni aiheen käsitettäväksi ja käsin käsiteltäväksi. Kankaan kuvioiden merkitys ja viesti on tullut yhteisesti ymmärretyksi.

Näin voisi syntyä mestarin ja oppilaiden yhteistyönä tekemä maalaus. Näin näkemykseni mukaan voi syntyä myös kurssi, jossa opiskelijat ovat vuorovaiikutuksessa opettajansa ja toistensa kanssa. He esittävät tietämyksellään ja kyvyllään kysymyksiä, kyseenalaistavat, tuovat esiin uusia näkökulmia ja työstävät edelleen käsiteltävänä olevaa aihetta. Prosessissa on valmisteluvaiheessa käytössä opettajan taidot ja luovuus, kurssilla mukaan tulevat sitten oppijan taidot ja luovuus. Pohjustettu kangas on opiskeluinstituution asettamien toimintatapojen, tavoitteiden ja raamien luoma ja rakentama. Opettaja tuo siihen omat värensä ja materiaalinsa, jotka edustavat hänen kartuttaamaansa tietämystä ja ymmärrystä. Se, miten opettaja kankaansa käyttää ja materiaalit valitsee, on opettajan luovuutta, hänen kykyään viedä viestiään perille. Opettaja voisi tehdä työn kokonaan ennalta valmiiksi ja esitellä sen luentomaisesti ryhmälleen. Uskon kuitenkin, että lopputulos on rikkaampi, jos opettaja toimii luennoinnin lisäksi myös ohjaajana ja antaa opiskelijoilleen mahdollisuuden tuoda esille omaa näkemystään aihepiiristä, käsittää käsillään, perehtyä ryhmissä johonkin osa-alueeseen ja jakaa löytämänsä ymmärrystä muun ryhmän kanssa.

Työskentelytapoja on monenlaisia ja ryhmät ovat erilaisia. Osa opettajan luovuutta on ottaa ryhmän luovuus yhdeksi työvälineeksi opetuksessa. Opettaja päättää raameista ja antaa sopivan väripaletin ja pensselit käyttöön.

## Opettaja kurssilla

Saatuani syksyllä –99 tiedon talven aikana järjestettävästä opetuksen kehittämiskoulutuksesta, hain koulutukseen mukaan hyvin toiveikkaana: minulla olisi mahdollisuus ohjatusti miettiä omaa opettajuuttani ja punnita erilaisia keinoja yliopisto-opetuksen monipuolistamiseksi. Oma opettajuuteni on kasvanut elämän mukana, olen ikäänkuin joutunut opettajan rooliin erilaisissa eteen tuleissa tehtävissä. Näitä opettajuuksia on nuoruuden partiotoiminnassa, opiskelijana tutoroinnissa, tilastotutkijana uusien tietotekniikan välineiden käyttöönotossa, atk-suunnittelijana uusien toimintamallien ohjauksessa, ikääntyvien yliopiston atk-kouluttajana, koulutusteknologian monimuotokouluttajana ja sitten lopulta lehtorina digitaalisessa mediassa. Työympäristöni aikuisiällä on aina ollut yliopisto ja koen tämän yhteisön itselleni läheiseksi, samoin kuin oman opetusalanikin. Varsinaista opettajakoulutusta minulla ei ole ja sen olen kokenut hämmentävänä asiana: pitäisikö olla muodollinen pätevyys, kun hyväkin opettaja voidaan pilata koulutuksella vai luoko koulutus vapautta ja varmuutta? Nyt olen sitä mieltä, että koulutus luo vapautta ja varmuutta, jos on valmiita kysymyksiä ja opetus on niin monipuolista, että näille omille kysymyksille löytyy vastauksia. Pidän tärkeänä peilauksen saamista omille käsityksille opetuksesta ja oppimisesta, ja sitä talven aikana oli tarjolla.

Koulutuksen aihepiireistä syntyi aikamoinen fresko ja sain olla itse vaikuttamassa lopputulokseen. Kolme ensimmäistä koulutusiltapäivää laittoivat hyvin oman prosessini alulle. Oman kurssin kehittäminen käynnistyi kahdella seuraavalla kerralla. Oppimistehtävät tuntuivat joskus hämmentäviltä, koulutuksen keskivaiheilla jopa kuormittavilta, mutta mikään ei uskoakseni mennyt hukkaan. Kuten mainitsin, oli itselläni jo koulutuksen alkaessa valmiita kysymyksiä pohdittavaksi, kysymyksiä tuli lisää pitkin talvea ja vastauksia runsain mitoin. Koulutuksen loppupuolella saamamme "Survival kit" (kts. liite 3 tässä teoksessa) opettamiseen oli hyvä eväspaketti. Olimme talven aikana voineet käyttää ja kokeilla erilaisia malleja prosessointiin ja tapoja ryhmätoimintaan, näitä oli nyt koottu paperille ja niihin on helppo palata jatkossa. Minulla oli koulutusjakson kevätlukukaudella kaksi omaa kurssia ja niistä ensimmäisen otin kehittämisen kohteeksi. Saatoin asettaa samalla seuraavan kurssini hautomoon ja vielä siinäkin tunnustella mahdollisuuksia ja rajoja. Erityisen merkittävää itselleni oli pohtia omaa opettajuuttani ja ammatti-identiteettiäni. Tähän sain koulutuksessa hyvää peilausta.

Voiko koulutus tehdä ihmistä valmiimmaksi, päteväksi? Valmiimmaksi kyllä, mutta ei valmiiksi eikä päteväksi. Ryhmäläisten ja kouluttajien kanssa käydyissä keskusteluissa tuntui olevan yhtenä yhteisenä piirteenä ajatus, että valmiuksia tulee tehtävien kautta lisää, pohjana tehtävissä kehittymiselle on oman itsensä kehittäminen, tietoisuus omasta tehtävästä ja usko omiin valintoihin. Ja raaka työ.

## Kurssi kehitettäväksi: pohja ja raamit

Opetan informaatioteknologian tiedekunnassa, digitaalisen median linjalla digitaalisen median perustekniikoihin liittyviä kursseja. Kevätlukukauden kahdesta kurssistani ensimmäinen kuului aineopintoihin. Sitä välittömästi seuranneen, toisen opettajan pitämän aineopintokurssin jälkeen tehtävänäni oli vielä yksi laudaturkurssi. Pidän myös pienen osuuden toisen opettajan kurssilla. Näillä kaikilla kursseilla on yhteys toisiinsa siten, että omalla kurssillani luodaan pohjat, toisella aineopintokurssilla syvennetään joitakin osa-alueita ja laudaturkurssilla perehdytään yhteen tietojärjestelmätieteen erityisalueeseen edeltävien kurssien pohjalta. Marraskuussa kokosin pääpiirteet ja omat tavoitteeni kehityshankkeeksi valitsemastani, tammikuussa alkavasta kurssista seuraavasti:

**Kurssin nimi, laajuus ja asema:** Digitaalisen median perusteet (TJT D12), 2 ov, aineopinnot. Kurssi on digitaalisen median linjan peruskurssi.

**Tavoite ja sisältö:** Kurssilla perehdytään digitaalisen tiedon hallinnan peruskäsitteisiin, menetelmiin, teknologioihin ja tutkimusalueeseen. Kurssilla analysoidaan multimediatuotteita ja elektronisia julkaisuja. Harjoituksissa harjannutaan käyttämään erilaisia ryhmätyöskentelymuotoja ja -välineitä.

**Oma tavoitteeni:** Kurssi on linjamme opiskelijoiden ensimmäinen kurssi, jossa syvennyttään digitaaliseen mediaan. Jatkossa opiskelu tulee olemaan ryhmätöitä vaativaa ja tällä kurssilla yhtenä tavoitteena on saada opiskelijat sujuvaan yhteistyöhön. Pyrin saamaan opiskeluun mukaan vuorovaikutteisuuutta ja perinteiseen luennointiin mukaan keskustelua eri aihealueista. Käyn kurssilla läpi pakollisten kurssiemme aihealueita ja käsitteistöä. Kurssi pohjustaa erikoistumisalaamme.

**Työskentelymuodot:** Luennot 20 tuntia, harjoituksia 4 tuntia, tutustumiskäynti, harjoitustöiden purkuseminaari, tentti.

Jatkuu



**Keskeiset kysymykset kurssin rakentamisessa:**

*Miten luon kiinnostavan, jämäkän ja eteenpäin ohjaavan oppimateriaalin?*

*Miten rytmittän luennot ja harjoitukset?*

*Miten saan heterogeenisen ryhmäni ryhmäytymään?*

*Miten luon innostuneen, vuorovaikutteisen ilmapöytäkirjan?*

*Miten saan opiskelijat jakamaan harjoitustöissä keräämänsä tiedon jänitteittä?*

Tätä kuvausta prosessoin koulutuksessa tekemällä kurssistani esittelyposterin mahdollisten yhteisintressien löytämiseksi muiden kurssilaisten kanssa. Ei tainnut kukaan olla kiinnostunut digitaalisen median opetusalaista. Itsekin olin vähän ymmällä sen suhteen, mitä voisin kehittää tai mitä uusia toimintatapoja voisin kurssillani soveltaa.

Olin asettanut itselleni edellä esitetyt kysymykset vastattaviksi. Ne antavat kuvan käsityksestäni hyvästä oppimis- ja opetustilanteesta. Ajattelen, että jos opiskelija tuntee olonsa kurssilla hyväksi – on tietoinen tavoitteista ja siitä miten kurssi liittyy hänen muihin opintoihinsa – on hänen vastaanottokykynsä hyvin virittynyt. Mielestäni on myös tärkeää, että opettaja on innostunut omasta opetusalaistaan ja on kiinnostunut kuulijoistansa eli tahtoo tavoittaa heidän kielensä ja käsityskykynsä liittäen siihen sitten uutta tietämystä ja ymmärrystä. Opettajalla on suuri valta ilmapöytäkirjan ja innostuksen luomisessa, tätä valtaa päätin käyttää hyvin ja hienovaraisesti. Kehittämiskohteenä taisin pitkälle olla minä itse.

## Värit hukassa? Eipäs sentään!

Kun palasin töihin tammikuun alussa, tuntui, etten jaksa mitään, en osaa tarpeeksi, ei huvita! Olin pitänyt kurssin kaksi kertaa aiemmin, mutta jotkut asiat muuttuvat vauhdilla ja painopistekin on siirtynyt viime vuosien kehityksen mukana. Kurssia ei voi pitää samoilla sisällöillä toistamiseen. Minulla oli 10 päivää aikaa viimeistellä kurssin materiaali, tarkentaa aikataulu ja yhtenäistää juonta. Sisältöjen osalta tavoitteenani ei ollut tehdä uusia osioita, entiset oli kuitenkin päivitettävä ja tarkistettava, erityisesti lähde- ja kirjallisuusluettelot. Harjoitustehtäviä olin aikonut lisätä. Takki tuntui tyhjältä. Tuntui, että kaikki oli taas jäänyt viime tippaan.

Olin aikonut perustaa oman BSCW-serverin kurssin käyttöön. Se olisi mahdollistanut BSCW (*Basic Support for Cooperative Work*) -sovelluksen käyttöönoton kurssilla tehokkaasti. Sovellus toimii www-selaimella ja sen kautta opiskelijaryhmä saisi käytettäväkseen kurssimateriaalin, linkkilistan, harjoitustehtävät ja ryhmän sisäisen keskustelufoorumin. Oman serverin perustaminen sai jäädä haaveeksi. En ollut varma opiskelijoiden valmiudesta ottaa ryhmätyöskentelysovellusta käyttöön, en ollut itsekään varma sen mielekkyydestä. Päätin, että esittelen sovelluksen vanhaan tapaan yhtenä ryhmätyökaluna ja teemme sitten sen kanssa kokeiluja yhdessä, normaalina demotyöskentelynä.

Tiesin, että kurssille oli tulossa ensimmäistä kertaa perusopiskelijoita ja minua hirvitti ajatus, että en osaa tavoittaa heidän maailmaansa. Miten yhdistän sisältöjen kannalta kuulijoiden vastaanottokyvyn? Olin varma, että perusopiskelijolla ei ole käytännön kokemusta tietojärjestelmäalan töistä, aikaisemmat opiskelijat olivat olleet aktiivisia kokemuksensa pohjalta. Meneekö siis viestini perille, siinäpä pulma? Sitä pulmaa osasin kasvattaa mielessäni oikeaksi muuriksi, kunnes sitten paneuduin systemaattisesti rakentamaan kurssia. Meni viikonlopputöiksi, mutta se tuntuu sopivan minulle. Lataan itseni tehokkaasti ennen kurssin alkua, enkä päästä muuta arkea häiritsemään keskittymistäni.

Vanhoissa materiaaleissa oli paljon hyvää, samoin entiset harjoitustehtävät olivat mielekkäitä ja arvelin niiden rytmittävän hyvin kurssia. Opiskelijoiden tehtäväksi tulisi yksi yksilötyö verkkolehdistä ja ryhmätyö hypermediatuotteesta. Luennoilla tehtäisiin pienempiä harjoituksia, ennestään oli valmiina harjoitustehtäväksi käsittekaavio digitaalisesta mediasta. Olin päättänyt tehdä fläppitaululle kuvia ja kaavioita kurssin aiheista, niitä pürustin ripustaakseni ne ennakkoon opetustilan seinille. Kuvat ja kaaviot herättäisivät opiskelijoissa kysymyksiä ja loisivat työpajanomaista tunnelmaa, mikä on mielestäni hyvä ilmapiirin kannalta. Kuvia syntyi kaikkiaan 15. Olisi hyvä saada ne kaikki esille viimeisille luennoille. Käsittekaavio digitaalisen median kentästä tehtäisiin ensimmäisen luennon lopussa MindMan-sovelluksella, joka sitten samalla toimisi esimerkkinä suunnittelutyökalusta. Menin pari päivää ennen luentojen alkua testaamaan harjoitustöitä mikroluokkaamme. Eihän sieltä löytynyt MindMania, löytyi vain uusi MindManager-versio, josta en itse pitänyt yhtään. Vanha ilmaisversio oli paljon parempi ja riittävän monipuolinen. Sitä ei voinut luokkaan asentaa, kun se olisi sotkenut uuden version. Eipä auttanut kuin tyytyä huonoon edistykseen ja opetella uuden version hienoudet etten ihan törpöltä vaikuttaisi heti ensimmäisellä luennolla. Tuntui kompuroinnilta.

Sain kurssin pääpiirteet hahmoteltua itselleni, päivitin ja monistin kurssimateriaalin, kiinnitin itselleni harjoitukset ja niiden ajoitukset ihan hyvissä ajoin, ensimmäistä luentoa edeltävänä iltana. Olin jo intoa täynnä, kun kurssi alkoi. Vähän mietitytti uusien nuorten opiskelijoiden vaikutus ryhmässä. Noin-kohan he äänestävät jaloillaan, eivätkä vaivaudu luennoille?

## Raameista, rappareista ja valitun paletin toimivuudesta

Kurssille osallistui 35 opiskelijaa. Suunnitteluvaiheessa olin miettinyt esittelykierroksen pitämistä kurssin alussa, mutta katsoin siihen kuluvan liikaa aikaa. Sen sijaan tutustuminen tapahtui erilaisissa harjoitusryhmissä. Pääasialliseksi opetustilaksi valitsin Mattilanniemen Studion. Tila on erityisen viihtyisä sekä väriykseltään että kalustukseltaan. Pöydät ovat aseteltavissa kahteen riviin peräkkäin, luokanomaisesti, tai ovaalin muotoon, neuvottelutilaksi. Käytin ovaalimuotoa, tällöin opiskelijat kohtaavat luennolla myös toisensa. Pääosan siitä opetuksesta, missä tarvittiin tietokonesovelluksia harjoitteluun, pidin mikroluokassamme, missä on parempi tehdä parityöskentelyä. Mikroluokka on työpajanomaisempi kuin Studio, opetustilana sen sijaan vähän kömpelö.

Johdanto-osuudessa puhuin kurssin työskentelytavoista ja sanallisesti kannustin keskustelevuuteen ja kyseenalaistamiseen. Opiskelijat näyttivät vastaanottavaisilta, nukkujia en havainnut. Kysymyksiä ei kuitenkaan herännyt vielä ensimmäisillä luennoilla. Opiskelijat olivat melko vaitonaisia myöhemminkin, arvelen sen johtuvan joukon nuoruudesta ja kokemattomuudesta: ei osata vielä tehdä kysymyksiä alueesta, johon ollaan vasta tutustumassa. Vanhemmat opiskelijat kyllä herättelivät keskustelua, se oli tärkeää ja antoisaa. Läsnäolo luennoilla oli kiitettävää, vaikka kerroinkin joka luennosta tulevan kirjallista materiaalia. Tapanani on jakaa aiheeseen liittyviä artikkeleita ja teen osan materiaalista itse. Tämä on mielestäni toimivaa, mutta kallista. Toinen tapa olisi laittaa luentomateriaali verkosta luettavaksi. Tällöin opiskelijat todennäköisesti tulostaisivat sen mikroluokan tulostimella, joten säästöä ei käytännössä syntyisi. Kolmas mahdollisuus olisi tehdä omakustannushinnalla myytävä kirjallisuuspaketti. Käytännössä se on mielestäni hankalaa ja sitoo sisällön kehityä kurssin kuluessa.

Ryhmätöihin ja niiden esittelyyn kurssilaiset heittäytyivät reippaasti. Tiedon jakaminen ja syventäminen yhdessä, jakamalla harjoitustyötuloksia ja

-kokemuksia, oli hyvä työväline. Itse olin vähän ennakkoluuloinen, epäroin, voiko sisältöjä laittaa niin jäsentymättömästi jakeluun. Sain kokemuksen, että voi. Palautekeskusteluissa tuli aina esille niitä asioita, joita ei olisi saanut teoreettisella luennoinnilla menemään perille. Aikaa sellainen työskentely ottaa ja siihen varaudun seuraavalla kurssilla paremmin. Minua arvelutti myöskin kurssilaisten mahdollisuus olla läsnä luennoilla, kun tiesin, että muiden kurssien kanssa on päällekkäisyyksiä. Ne opiskelijat, jotka olivat läsnä luennolla ja koivat tietämystään ja materiaalia poissaolleille. Hyvää yhteistoimintaa ilmeni, sekin on tärkeää. Eräs opiskelijoista ei voinut työnsä vuoksi osallistua luennoille. Tiesin, että hänellä on kyky saada sisällöt ymmärrykseensä lukemalla ja tekemällä itsenäisesti harjoitustyöt. Hän korvasi poissaolonsa olemalla hypermediaharjoitustyön palautuksessa asiantuntijana. Se oli hyvä asia koko kurssin kannalta ja tentin hän selvitti erinomaisesti. Käytännössä huomasin myös opiskelijoiden hyvät valmiudet ottaa käyttöön uusia ohjelmavälineitä. Käsitekarttasovelluksella he tekivät seikkaperäisiä kaavioita ja esittivät ne perustellen ja hyvässä ilmapiirissä. BSCW-sovelluksen olisin voinut ottaa käyttöön koko kurssin ajaksi, sen teen tulevaisuudessa.

## Kurssin arviointi ja palautteet

Tein tentin mahdollisimman soveltavaksi. Olin jakanut tenttiinlukuohjeet, joissa painotin tärkeitä kohtia ja annoin opiskelijalle kysymyksiä pohdittavaksi. Koskosin myös listan jaetusta materiaalista liittäen siihen painotuksia eri osa-alueista. Kaikki osallistuneet pääsivät tentistä läpi, vieläpä hyvin tuloksin. Ne muutamat, jotka vastailivat ylimalkaisesti tai asian vierestä, eivät olleet luennoilla läsnä yhtä aktiivisesti kuin hyvin vastanneet. Jälkitenttijöitä oli neljä, heillekin tein soveltavat kysymykset. Sellaisten tehtävien laatiminen on melko työlästä, niin myös vastausten lukeminen ja arviointi. Luinkin ensin läpi kaikki vastaukset ja kirjailin itselleni kriteeristöä yleisistä vaatimuksista. Silti arviointi oli työlästä. Mielessä kävi myöskin, saako tentistä päästää kaikki läpi vai pitääkö rima asettaa korkeammalle. Periaatteena pidin, että asian vierestä kirjoittaminen vei nolville ja hyvin perustellusta, omaperäisestäkin vastauksesta sai pisteitä. Muutamalla opiskelijalla oli vielä toukokuussa tentti suorittamatta, samoin jokunen harjoitustyö puuttui. Nämä roikkujat kuormittivat minua ja kun kyseessä on myöhempien opintojen pohjana oleva kurssi, pitäisi se suo-

rittaa jämptisti. Miten pitää suhtautua omiin opintoihinsa löysästi suhtautuvaan opiskelijaan? No, luotan opiskelijoiden kykyyn ottaa itse vastuu omasta kehittämisestään.

Omaa kokemustani kurssista kuvaa kurssin päätyttyä kirjoittamani sähköpostiviesti, joka oli vastaus Liisa Lautamatin pyyntöön kurssini punaisesta langasta:

Hei, en ole ihan varma, olenko varsinaisesti kirjannut mihinkään punaista linkkaa kurssistani. Tässä ajatuksia siitä:

- yhteistoiminnallisuuden virittäminen
- hyvä, keskusteleva ilmapiiri
- yhtenäinen perusjuoni - kytkentöjä eri aihealueiden väliin
- rekvisiittana itsepiirrettyjä kaavioita ja yhteenvetoja olennaisista kohdista (näitä ripustin luokan seinille tunnelmanluojiksi)
- mielekkäitä ryhmätöitä
- ”siisti” oppimateriaali

Olen pitänyt Digitaalisen median perusteet -kurssin aiemmin kaksi kertaa. Opiskelijaryhmässäni oli ensimmäistä kertaa iso joukko perusopiskelijoita, joilla ei vielä ole kaikupohjaa työelämään. Minun piti entisestään tarkistaa kielenkäyttöäni. Tenttivastauksia lukiessani huomasin eron työkonkarien ja nuorten välillä. Teoreettisesti asiat kyllä menevät perille, mutta leikkimielitä ja isottelua vastauksissa vilahdelee. Tähän on kai totuttava?

Sain kurssista erittäin hyvää palautetta. Aiemminkin palaute on ollut myönteistä, mutta nyt ilahduin kovasti. Käytin tietojenkäsittelytieteen laitoksen vanhaa virallista kyselyä, jossa arvioidaan melko seikkaperäisesti ja monipuolisesti kurssin kokemista asteikolla eritt. kielteinen - kielteinen - keskinkert. - myönteinen - eritt. myönt. Lisänä oli vapaa vastaaminen kysymyksiin Mikä oli onnistunutta/antoisaa?, Mikä epäonnistui/kannattaisi tehdä toisin?, Kehittämisehdotuksia?.

Eräs, jo työelämässä ollut opiskelija hehkutti: ”Opettaja oli paneutunut huolellisesti kurssin suunnitteluun ja asiakokonaisuudet oli ryhmitelty loogisesti. Digitaalisen median kentästä jäi mieleen selkeä, jäsennelty kuva. On hienoa, että yliopiston opettaja jaksaa todella nähdä vaivaa antoisien oppimistilaisuuksien luomiseksi. Oppimateriaali oli monipuolista ja helposti omaksuttavassa muodossa.”

Epäonnistumisista hän mainitsi laitteisto-ongelmat ja kehittämispuoleen hän ehdotti opiskelijoiden lähtötason tarkemman kartoituksen. Osa oli ollut tuttua asiaa. Itseäni ilahdutti se, että vastaajat (vain 4/35 vastasi, muut juoksivat kii-

reissänsä viimeiseltä luennolta) pitivät sisältöjä ja kurssia mielenkiintoisena ja kiittivät kurssin keskustelevuutta.

Ajattelen, että koulutuksella on ollut suuri vaikutus siihen, että otin rohkeasti (vähän hapuillen) omia toimintatapoja mukaan perinteisesti kuivakkaalle kurssille. Tenttivastausten perusteella voin päätellä, että asia on mennyt hyvin perille. Lisäksi opiskelijat paneutuivat innolla harjoitustöihinsä, vaikka heillä oli aikataulun kanssa tiukkaa.

Näin kun jaksaisi, niin työstänsä nauttisi todella paljon!

## Opetuskokemuksista opittua

Studio on pienen ryhmän opetustilana erinomainen. Nyt ryhmän koko oli sopiva, kaikille riitti tuoleja. Mikroluokka riitti myös, kun olin miettinyt harjoittelut tehtäväksi paritöinä. Studioissa emme tehneet koneilla paljonkaan töitä, parityöskentely siellä on hankalaa. Ongelmia tuli myös, kun hypermediatuotteiden ensimmäisessä esittelyssä eivät näyttökoneet toimineet. Siihen tein hätäratkaisun erään opiskelijan kannettavalla Macilla, jossa ei sitten PC-versiot pyörineet. Seuraavalla viikolla Studion vempaleet toimivat hyvin. Havaitsin, että välineiden kanssa pelaaminen vaatii reipasta ennakkotestausta. On epä-mukavaa ja turhauttavaa, kun kaikki ei toimi. Kurssilla olisi mahdollista ottaa alusta asti käyttöön verkossa toimiva ryhmätyösovellus ja siirtää materiaali verkkoympäristöön. Joku asia minua näissä virtuaaliympäristöissä kuitenkin arveluttaa: paperissa on erilainen voima kuin näyttöruudussa. Verkossa oleva materiaalikokonaisuus on vaikeampi hahmottaa kuin paperinippu, joka on vähä vähältä opiskelijalle kertynyt ja aihepiireittäin jaettu. Tiedottaminen ryhmälle sujui nyt sähköpostilistan kautta. Sähköpostitse lähetin myös tenttiinvalmistautumisohjeet. Olisin halunnut antaa tentistä suoraa palautetta, mutta lopulta koin sen liian työlääksi. Siihen voisin kehittää jonkun yleisen käytännön.

Kurssin teko ei ollut työlästä, jollei ota lukuun itsensä kanssa taistelua. Ei pidä rakentaa ennakkoon muureja omista ennakkoluuloistaan. Tiedän, että haluan opettaa ja se esto, mikä tulee omasta riittämättömyden tunteesta, poistuu työstämällä sisältöjä eli raaalla työllä. Pelko mahdollisesta huonoudesta estää ryhtymästä työhön. Opettaminen kurssilla tuotti tyydytystä, sillä ryhmä oli aktiivinen. Viimeisen luennon jälkeen olin ihan puhki, mutta tyytyväinen. Lähdinkin heti Lappiin hiihtämään, mikä mukavasti katkaisi sekä talven

että kurssiputken. Sellainen sopii minulle. Palattuani tein yhteenvedon suorituksista, puuttuvista harjoitustöistä ja tiedotin niistä. Tentin teko vaati miettimistä, koska en halua tehdä ulkolukua vaativia tehtäviä. Käytin osana hyväksi vanhoja, hyviksi koettuja tehtäviä sillä ajatuksella, että kysymykset voivat olla samoja, vastaukset ovat uusia taas.

## Johtopäätöksiä kehittämisestä ja kehittymisestä

Koulutus antoi minulle pohdittavaa, kokeiltavaa, vastauksia, uusia kysymyksiä ja kokemuksia. Se jäsensi käsityksiäni opettamisesta ja oppimisesta, arvelen sen myös muuttaneen ajattelutapaani vähän rennommaksi. Oli hyvin vapauttavaa toimia ryhmässä, jossa kaikki olivat vahvasti omia persooniaan, eri tieteenaloilta ja pitkälti samalla asialla. Ajattelen sen saman asian olleen oman opettajakuvan täsmentäminen, oman itsen käyttöönotto. Sisällöllisesti me kaikki hallitsemme oman alueemme, ongelmallisempaa on toimia monipuolisesti ihmisenä. Osallistuin ylimääräisenä järjestettyyn draamapedagogiseen viikonloppukoulutukseen. Vaikka työviikon jälkeen olikin rankkaa marssia ”salille riekkumaan”, palasin kotiin kurssipäivän päätyttyä ihan uudella energialatauksella varustettuna. Luovissa harjoituksissa koki itseään uudella tavalla. Stressinhallintailtapäivä antoi myös uudenlaista kosketusta itsen. Se teki hyvää ja jätti miettimään, miten voisin itse pienillä harjoituksilla oppia irrottamaan ajatusten sekamelskasta. Vielä yhtenä ulottuvuutena oli vuorovaikutusiltapäivä harjoituksineen. Siinä tutustuin itseeni viestin lähettäjänä ja vastaanottajana eri kanavilla. Varsinaiset koulutusiltapäivät ovat mielessäni jonkinlaisena isona vyyhtinä. Joitakin lankoja sieltä olen jo ottanut käyttööni, suurelle osalle on ymmärrys ja hyväksyntä, jotain tiedän vielä olevan hämärissä tai joku ei ole minulle tarpeen ollenkaan.

Miten sitten vastasin opetushankkeen alussa itselleni asettamiini kysymyksiin? Aika pitkälle vastaukset tulivat itseäni kuuntelemalla. Kun sain tekemisen alulle, alkoivat asiat virrata. Sisältöjen hallinta on työtä, samoin kurssirakenteen kehittäminen ja materiaalin tuottaminen. Tekemisen tavat ovat omaa itseäni ja erityisesti omaa itseäni on se, miten kohtaan ryhmäni. Olenko aistit auki, olenko aito? Tahtoni on toimia jonkinlaisena tiedon välittäjänä ja valmiuksien valmentajana. Halusin ottaa jotakin itselleni ominaista mukaan kursseille ja sitä edustivat fläppitaulupiirroksset, joita tilanteen mukaan ripustin ope-

tustilaan rekvisiitaksi. Joku kuvista edusti hypermediatyöpajan työvälineistöä, joku projektityöskentelyn vaiheita. Kurssin kaikista aihepiireistä oli joku ydinasia kuvattuna käsitteillä ja piirroksina. Arvelen, että kurssin alussa näitä kuvia kummasteltiin, mutta loppuvaiheessa, toivottavasti, tuli kokemus oman ymmärryksen ja tietämyksen lisääntymisestä kurssin aikana. Kevään aikana mielessäni vahvistui ajatuskuva opettajaidentiteetistä:

*Minä itse olen työssäni instrumentti. Minun on tunnettava itseni hyvin, minun on pidettävä itsestäni huolta, minun on harjaannuttava uusiin sävelkuvioihin. Haluan pitää soitini puhtaana. Hyvässä konsertissa syntyy voimakas vuorovaikutus soittajan ja yleisön välillä, jos soittaja rakastaa musiikkiaan. Mielestäni kaikessa työssä pitää olla rakkaus mukana, tässä tapauksessa myös rakkaus instrumenttiin, jotta kanavat pysyisivät auki.*

Ajattelen, että koulutus avasi monia kanavia ja antoi siten tilaa kehittymiselle. Omalla kohdallani koin myös itsehyväksynnän kasvaneen, en enää moiti itseäni entisen kylmästi vaan myös kiitän. Edellytykset oman näköiselle opetustyyliille ovat olemassa, vaikka ennen kurssia ajattelin monessa kohtaa, että uusien toimintatapojen käyttöönotto on kyseenalaista kokeilemista. Kun on aina yksisuuntaisella luennoinnilla opetusvelvollisuutta hoidettu niin hoidetaan edelleen, vaikka muustakin tiedetään! Tähän muuhun tietoon sain kosketuksia, vaikka en paljon uusia konsteja kurssillani toteuttanutkaan. Opettaja on työssään tekemisissä ajattelevien, tuntevien ja toimivien opiskelijoiden kanssa. Se, että opiskelijat jäävät ainoastaan vastaanottajien asemaan – vain tentissä saa jakaa omastaan tentaattorille – on mielestäni hyvien resurssien hukkaanheittämistä. Monilla kursseilla pohdiskelua voi laittaa liikkeelle pienryhmissä, asioita voi tuoda arvioitavaksi seminaarimuotoisessa työskentelyssä, ylipäättänsä vuorovaikutusta voi lisätä ja hakea siten teoreettisille asioille kaihupohjaa. Suuret ryhmät asettavat rajoitteita, samoin ajankäyttö. Tiedän, että avoimessa, hyväksyvässä ilmapiirissä oppiminen on tehokasta, kuulija on aktiivinen. Kyseenalaistamiseen ja kysymysten tekemiseen kannustaminen kannattaa aina. Opettaja voi itse punnita, ovatko raamit niin tiukalla, ettei sivupoiluille ole sijaa. Jos vähän löysää pakollisista kuviosta, saa palkkioksi innostuneen, aktiivisen ja oppimishaluisen ryhmän.





## Oppimisen arjen hallintaa

*'Nykyisin tiedon muuttuvuus vaatii opettajalta tutkivan opettajan taitoja.'*

- Miten tavoitteet saavutetaan?
- Pro gradu -työskentelyprosessi osa arjen hallintaa
- Tutkivaa oppimisprosessin ohjailua ja oppimista

### Miten tavoitteet saavutetaan?

Osa opiskelijaelämää on oppimisen arjen hallintaa, joka viimeisinä opiskeluvuosina keskittyy pro gradu -työskentelyyn. Keväällä 2000 kehittelin terveyskasvatuksen pro gradu I -seminaarissa opiskelijakeskeisiä menetelmiä, jotka tukisivat opiskelijoiden oppimisprosessia. Keskeistä pro gradu -työskentelysämme oli omista oppimisprosessin vaiheista tietoiseksi tuleminen. Keväällä meillä oli pro gradu -seminariopinnoissa 5 yhteistä kestoltaan eri pituista (1½–4 t) kokoontumista, jotka sovimme joustavasti oppimisprosessia tukemaan. Seminaarikertojen välillä opiskelijoille oli myös tarjolla henkilökohtaista ohjausta. Ensimmäisellä yhteisellä kokoontumiskerralla suunnittelimme

**Marita Poskiparta**, FT, KM, terveyskasvatuksen lehtori, Terveystieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto, e-mail: poskipar@pallo.jyu.fi, 014-260 2148. **Kiinnostuksen kohteet tutkimuksessa:** terveysneuvonta ja terveyden edistämistaitojen oppiminen ja opetus.

kevään 2000 ohjelman ja etsimme vastauksia akuutteihin gradun teon ongelmiin; miten etenen seuraavaan työn vaiheeseen, joka on aineiston keruuta ja analysointia. Toiselle kerralle jokainen gradu-opiskelija valmisteli lyhyen esityksen työnsä aineiston keruutavasta. Olin myös etukäteen antanut tehtävän, jossa opiskelijakollegoiden tulisi miettiä muutamia kysymyksiä tovereiden opin- näytetyön aineiston keruumenetelmästä aikaisempien menetelmäopintojen turvin. Kolmannelle kokoontumiskerralle opiskelijat lukivat toistensa teoriaosuudet sekä ensimmäiset versiot aineiston analyysiluvun teksteistä. Kirjallisuuskatsausta arviointiin kriittisesti suhteessa asetettuihin tutkimustehtäviin ja aineiston keruutapoihin. Neljännessä seminaarissa opiskelijat käsitelivät omien analyysiensä pohjalta tuotettuja tuloksia. Kävimme läpi esitettyjä tulkintoja ja niiden perusteita. Viimeisellä yhteisellä seminaarikerralla opiskelijat tekivät kirjallisen arvioinnin omasta pro gradu -opiskeluprosessistaan ja vastasivat seuraaviin kysymyksiin tutkimusprosessin vaiheiden kulusta:

- *Mitä olet oppinut tähän mennessä?*
- *Mikä on ollut opettavaisinta?*
- *Mikä on ollut vaikeinta?*
- *Miten olet oppinut parhaiten?*
- *Mitkä asiat tekisit toisin?*
- *Minkälaista tukea olisit kaivannut enemmän?*
- *Mitkä ovat oppimishaasteesi jatkotyöskentelyssä?*
- *Miten opettaja voisi sinua parhaiten tukea tulevassa työskentelyssä?*
- *Mihin asioihin sinun itsesi tulisi panostaa jatkossa?*

Kävimme vielä keskustelua kirjallisen palautteen perusteella oppimisprosessista ja parannusehdotuksista. Tiedostetut oppimiskokemukset ja niistä yhdessä keskustelut antoivat voimaa niin opettajalle kuin opiskelijoille selvittää oppimisen arjessa esiintyvistä luonnollisista ongelmatilanteista, joihin kuitenkin on löydettävissä erilaisia ratkaisuja. Tämä vaati opettajalta rohkeutta heittäytyä aktiivisiin keskusteluihin opiskelijoiden onnistumisen ja pettymyksen tunteista samoin kuin kriittisistä kommentteista opetuksen laadusta.

Terveystieteiden ja terveystieteiden koulutuksen tavoitteena on valmistaa terveystieteiden maistereita, joiden vahvuutena on ainakin oraallista oleva, jos ei vielä kypsytetty, terveyden edistämisen asiantuntijuus, omien tiedollisten ja emotionaalisten rajojen tunnistaminen, jatkuva asioiden tutki-

minen ja opiskelu. Terveyskasvatuksen opettaminen ja oppiminen on monitieteistä tiedon ja toiminnan rakentamista: asiakokonaisuuksien hallintaa, perusteiden ja teorioiden ymmärtämistä sekä tiedonhankintatapojen kehittämistä ja ylläpitämistä. Pro gradu -työskentelyprosessissa opiskelijat voivat syventää kandidaattitutkielmaopintojaan ja hyödyntää myös sivuaineopintojaan muodostaen näin kokonaisvaltaista ymmärtävää tietopohjaa tutkittavan ilmiön ympärille. Terveysalan asiantuntijoilta odotetaan jo tänään ja tulevaisuudessa teknisten taitojen lisäksi kansainvälisyyden, projektiosaamisen sekä yrittäjyyden taitoja<sup>1</sup>. Edellä mainituille taidoille on ominaista haasteellisuus, yllätyksellisyys, muuntuvat vuorovaikutussuhteet sekä ajoittaiset itsensä ylittämiset, jotka ovat oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen edellytyksiä<sup>2</sup>.

Omassa opettajuudessa näen tehtäväkseni oppimisen ohjaamisen tiedon välittämisen osana. Oppimista tukevassa opetuksessa opettajan tulisi ohjata opiskelijoiden tiedon konstruointiprosesseja, jolloin opetus on prosessorientoitunutta<sup>3</sup>. Pro gradu -työskentely on prosessi, jota voidaan tukea pedagogisin järjestelyin. Opetus ja oppiminen on kehitysprosessi, jossa tuetaan opiskelijan ja opettajan itsearviointia, itseohjautuvuutta ja kriittisen ajattelun kehittymistä. Reflektiivinen opetus tähtää ohjausprosessiin, jossa pidetään tärkeänä toiminnan taustojen ja perustelujen etsimistä sekä niiden painoarvon ja tärkeyden punnitsemista. Uutta tietoa syntyy kokemuseräisen tiedostavan ja pohittavan toiminnan tuloksena<sup>4</sup>. Toinen oppimista tukea piirre on sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistoiminnallisuus, jotka tuottavat korkeampitasoista oppimista kuin yksin toimiessa<sup>5</sup>. Oppimista tukevassa opetuksessa sisältötiedot kytetään ajattelutaitojen, kriittisyyden ja muiden asiantuntijataitojen, kuten yhteistyö- ja kommunikaatiotaitojen sekä eräänlaisen oppimisen eksperttien harjoitteluun<sup>5</sup>. Pro gradu -työskentely voidaan nähdä oppimisen eksperttien yhtenä kehitysvaiheena, jossa opiskelijat oppivat ajattelemaan ja soveltamaan teorian tietoaan käytäntöön rakentaen samalla oman alansa asiantuntijuutta.

Tässä pro gradu -seminaarin arvioinnissa halusin erityisesti saada selville opiskelijoiden omia näkemyksiä omasta oppimisprosessistaan ja kuinka opettaja voisi sitä tukea. Oppimisprosessiaan opiskelijat arvioivat kirjallisesti viimeisellä yhteisellä seminaarikerralla. Arviointilomakkeen kysymykset olin suunnitellut tämän ryhmän yksilöllisen työskentelytavan perusteella. Kirjallisesta palautteesta keskustelimme vielä oppimisprosessiin liittyvistä teemoista sekä mahdollisista parannusehdotuksista. Tutkimusprosessin arviointia käsitelty

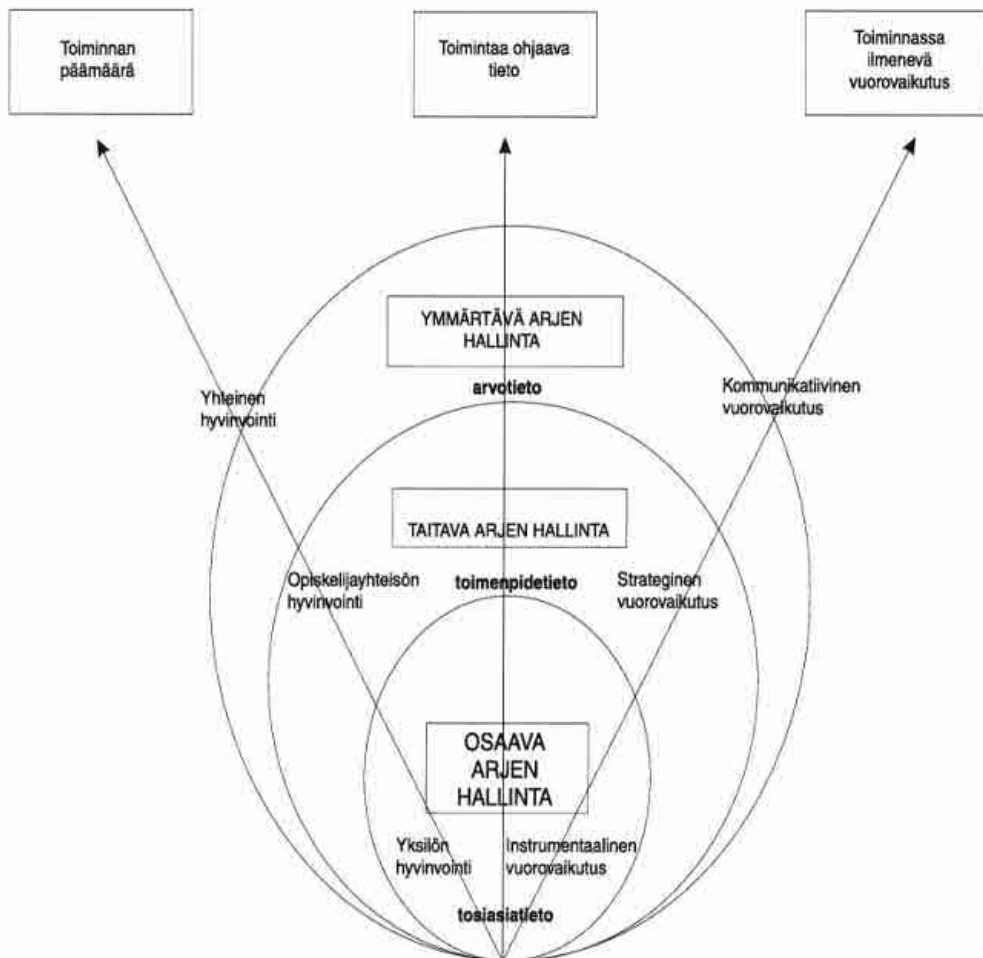
palaute tuki opiskelijoiden oppimisprosessia, itsearviointitaitojen kehittymistä. Arvioinnin kirjoittamisessa sekä sen jälkeisessä keskustelussa toteutui opiskelijakeskeinen toimintatapa ja opettaja sai runsaasti välineitä oman työnsä kehittämiseksi. Tarkastelen yhden opiskelijapalautteen avulla pro gradu -työskentelyn oppimisprosessia ja kuinka se kuvastaa arjen hallintaa.

## Pro gradu -työskentelyprosessi osa arjen hallintaa

Opinnäytetyön tekeminen ja ohjaaminen on opiskelu- ja opetustyön arjen hallintaa, jossa joudutaan itsearvioimaan omaa työskentelyprosessia. Pro gradu -työskentelyssä todentuu Haverisen <sup>6</sup> toiminnalle esittämät vaatimukset, sillä tulee olla päämäärä, toimintaa ohjaa tieto ja toiminta ilmenee vuorovaikutuksessa (kuvio 1). Nämä toiminnalle asetettavat vaatimukset tulivat selvästi esille opiskelijoiden kirjallisissa palautteissa. Tilaustyönä tehtävän pro gradu -työskentelyprosessin alkuvaihetta, tutkimusaiheen rajausta, opiskelija kommentoi seuraavalla tavalla.

*Tutkimusaiheen rajaukseen vaikutti luonnollisesti hyvin paljon työn tilaaja, eli terveyden edistämisen yksikkö. Selvempiä ohjeita siihen olisi kyllä kaivannut heidän taholtaan. Tuntuu, että heillekin hahmottui vasta prosessin kuluessa se, mitä he oikeasti kyseiseltä työltä odottavat, saimme kyllä sanoa mielipiteemme ja ehdotuksia mutta selkeämpiä suuntaviivoja tähän olisi kaivannut heti alusta. Sisänsä kuitenkin erittäin tärkeä vaihe. Tässä oppi myös yhteistyön merkitystä ja neuvottelutaitoja, koska näistä asioista paljon puhelimme työn tilaajan kanssa.*

Opiskelijat odottavat pro gradu -työskentelyn alkuvaiheessa selkeää päämäärän määrittämistä, joka useinkaan ei ole itsestään selvyys opinnäytetyön tekemisessä. Pro gradun prosessinomaisuus selviää opiskelijoille vasta työn edetessä pidemmälle. On tavanomaista, että päämäärä saattaa muotoutua vielä työtä tehdessä, ja uudelleen muotoutuminen ei ole välttämättä ilmentymää opiskelijan taitamattomuudesta. Tätä prosessinomaisuutta ei ehkä muisteta kertoa esimerkiksi tutkimuksen suunnitteluun ja metodologiaan kuuluvissa opinnoissa. Opiskelijat odottavat opettajalta tai kuten esitetyssä lainauksessa myös pro gradu -työn tilaajalta selkeitä toisasioihin perustuvia tietoja, miten työssä tulisi edetä. Mikäli heidän kaipaukseensa on vastattu, he myös osoittavat tyytyväisyyttä:



KUVIO 1. Arjen hallinta -käsitteen laadullinen sisältö (vrt. 6, s. 113)

*Lähteitä ja tutkimuksia ollaan myös saatu, mikä on helpottanut ja ohjannut oman työn tekemistä. Se on ollut hyvä juttu.*

Tässä työskentelyprosessin vaiheessa opiskelijoiden käsitys tiedosta on tosiasioihin pohjautuvaa rationaalista, ihmisjärjen avulla ohjattua toimintaa <sup>7</sup>. Opiskelijat keskittyvät sirpaletiedon hallintaan eikä niinkään kokonaisuuk-  
sen hahmottamiseen. Pro gradu -työn tekeminen ei saisi muodostua jo alkuvai-  
heista asti opiskelijalle kaaosmaiseksi ylitsepääsemättömän tuntuiseksi tehtä-

väksi. Opettajan tulisi antaa riittävä määrä selviytymisohjeita, mutta ei ylitu-  
puttaa näkemyksiään, sillä yliohjaus saattaa estää opiskelijan itseohjautuvuu-  
den kehittymisen. Pro gradu -työskentelyprosessiin kuulu hetkittäin ”pihalla-  
olo”, johon opettajan tulisi myös opiskelijoita valmistaa. Opinnäytetyön teke-  
minen on vuorovaikutusta opettajan, kollegaopiskelijoiden sekä mahdollisen  
työn tilaajan kanssa.

Edellä esitetyn opiskelijan kirjallisen palautteen luokittelisin osaavan arjen  
hallinnan tasoiseksi toiminnaksi (vrt. kuvio 1). Pro gradussa opiskelijat otta-  
vat ensiaskeleitaan tutkimustyön tekemisessä. Tärkeää on tuntea oma olonsa,  
hyvinvointinsa varmaksi. Vuorovaikutuksessa korostuvat ylhäältä annetut  
ohjeet. Omakohtaisia kokemuksia ei liitetä oppimiseen, annetuista tehtävistä  
selviydytään. Osaavan arjen hallinnan tasolla opiskelijan oppiminen on pin-  
nallista ja teknistä. Opiskelijan oppimisen syveneminen taitavan arjen hallin-  
nan tasolle edellyttää itsearviointitaitojen kehittymistä<sup>8</sup>.

Itsearviointitaidot osaavan arjen hallinnan tasolla kohdistuvat irrallisiin,  
teknisiin taitoihin sekä tiettyjen perinteisten tehtävien suorittamiseen<sup>8</sup>. Seu-  
raava opiskelijan itsearviointiosa kuvaa osaavaa arjen hallintaa.

*Hankintavaihe oli erittäin mielenkiintoinen vaihe koska teimme haastattelututkimuksen ja olimme konkreettisesti tekemisissä ihmisten/haastateltavien kanssa. Tämä vaihe opetti myös paljon esim. aikatauhullisia asioita siis sen että tällaiseen on varattava riittävästi aikaa ei tapahdu ihan tosta noin vaan, niinkuin ehkä hieman etukäteen olimme asian ajatelleet. Tässä vaiheessa ohjaajalla on myös suuri merkitys, koska uudelle ”tutkijalle” tämä vaihe tuo esiin niin monenlaista, mitä pitää ottaa huomioon, että hänen roolinsa tulisi olla ainakin hyvä tukija ja muistuttaja. Lisäksi tämä vaihe on kuitenkin koko tutkimuksen kannalta niin krüittinen että ohjaajan rooli mielestäni on varmistaa, että kaikki tärkeät asiat on huomioitu.*

Opiskelijan itsearviointi kohdistuu toiminnan piirteiden luokitteluun sekä omien epämiellyttävien tunnereaktioiden arviointiin. Toiminnasta opiskelija erottaa erilaisia piirteitä sekä tekee joitakin syy-seuraus-suhteiden arviointeja. Opiskelija tuo myös esille, että tässä vaiheessa kaivataan runsaasti opettajan tukea omien arviointien varmistamiseen ja kehittelyyn.

Taitavan arjen hallinnan (kuvio 1) päämääränä on oppimisessa yhteisen kokonaisvaltaisen sujuvan toiminnan aikaansaaminen<sup>6</sup> ja kokonaisuuksien oppiminen. Opiskelijoiden kirjallisuuskatsauksen ja lähteiden käytön arvioinnissa tulee esille, miten tiedon sirpaleet alkavat liittyä kokonaisuuteen. He ym-

märtävät, että lähteiden luku vaatii jo taitotietoa, yleisten periaatteiden hallintaa, ei vain pelkää lähteiden kopiointitaitoa.

*Nyt on huomannut sen kuinka aikaa vievää työtä on lähteisiin perehtyminen. Samoten hyvin vaativa prosessi on se, että saa lähteet keskustelemaan keskenään ja löytää sieltä jälleen oman työn kannalta olennaisimman ja osaa lukea lähteitä kriittisesti ja se että uskaltaa myös kritisoida lukemaansa ja kirjoittaa sen myös tekstiin. Se on tämän vaiheen kannalta ajateltuna ollut vaikeinta. Siihen olisi ehkä kaivannut selkeytystä, vaikka siitä on nyt keskustelussamme tullut.*

Lähteiden luku on osa pro gradu -työskentelyprosessia. Se liittyy olennaisesti laadullisessa tutkimuksessa myös tulosten kirjoittamiseen. Opiskelijan mielestä kirjoittaminen on aikaa vievä ja haastava prosessi, jossa kaivataan ohjaajan tukea. Pro gradu -työn tekeminen on tutkiva oppimisprosessi, jossa eri tietotaidot yhdistyvät. Suomen kielen kielioppiohjeet saavat uuden tärkeän merkityksellisen aseman suhteessa työn kokonaisuuteen.

*Työteliäs vaihe. Jälleen ajatteli, että se syntyy pohdiskelujen jälkeen ikäänkuin kerralla. Ihan, mielenkiintoinen ja kiva vaihe, koska pääsee tavallaan tutkimusprosessin ytimeen, tuloksiin käsiksi. Siihenkin kyllä kerkesi jo puutumaan, kun niitä kolmatta kertaa uudelleen kirjoitti ja tuntui ettei vielääkään ole ihan tyytyväinen saatuun tasoon. On siis oppinut paljon sisällöstä ja joutunut miettimään myös kirjoitustapaa ja tyyliä. Kaikista näistä on oppinut paljon. Erittäin mahtava asia tässä vaiheessa on työn ohjaaja, joka ohjaa pehmeästi mutta jäämäkästi uusille ajatusurille, jolloin tuloksia on mahdollista syventää ja parantaa työn laatua. Omat ajatukset vaan pakkaavat urautua ja aina ei osaa löytää oikeaa /tehokasta suuntaa jatkaa. Tässä vaiheessa työn ohjaajan panos on korvaamaton.*

*Kieliopillisesti oikein kirjoittaminen onkin yhtäkkiä aika vaikeaa, kun se pitää yhdistää tieteelliseen tekstiin, jolloin ajatukset ovat kirjoitettaessa enemmän siinä asiassisällössä kuin oikein kirjoituksessa ja se kostautuu. Että itse olisi pitänyt alusta asti huomioida, se paremmin eikä ajatella, että katsotaan äidinkielen osalta sitten lopuksi. Tätä vaihetta ei voi väheksyä.*

Opiskelu pitää sisällään strategisen vuorovaikutuksen. Mikäli pro gradu on tilaustyö, tulisi vuorovaikutussuhteet ulkopuolisten henkilöiden kanssa rakentaa toimivalle pohjalle. Työn kehittäminen perustuu erilaisten vaihtoehtojen

tarkasteluihin, joista rakennetaan yhteiset tulkinnot päämääristä ja toimintatavoista. Ensimmäisessä opiskelijalainauksessa viitataan jo strategisen vuorovaikutuksen tasoon. Toisaalta parityöskentely pro gradu -prosessissa hioo opiskelijoiden särkeä ja onnistuneimmillaan rakentaa yhteistä ymmärrystä. Yhteiset gradu-projektit kehittävät terveysalan asiantuntijoilta vaadittavia yhteistyötaitoja.

*Jännittävää erittäin opettavaista toimia "tutkijana" fokus-ryhmähaastattelussa. Näissä tilanteissa voi sattua niin monenlaista, jokainen tilanne opetti jotakin. Mutta erittäin tärkeää että tällaisen tutkimusprosessin sai viedä alusta loppuun asti läpi, se kasvatti myös itseluottamusta kuin huomasi että (kaikesta) selviää. Ihmisten kanssa toiminen ei ole helppoa, focus -ryhmähaastattelun vetäminenäkään ei ole ihan yksinkertaista, senkin oppi.*

*Meidän työssämme käytimme tutkijatriangulaatioita tässä kohtaa, mikä oli myös tietynlainen haaste ja vaati paljon neuvotteluja näkemyksistä. Opettavaista.*

Taitavan arjen hallinnan tasolla toimiva henkilö tekee tulkinnallista itsearviointia<sup>8</sup>. Tässä aineistossa tulkinnallisen itsearvioinnin piirteet tulivat esille opiskelijoiden pro gradu -työskentelyn merkityksen arviointeina itselle ja toisille. Tyytyväisyys omiin saavutuksiin oli keskeistä. Opiskelijat sietivät taitavan arjen hallinnan tasolla olevina oppijoina jo epämiellyttäviä oppimistunteuksia, epävarmuutta sekä uskoivat omiin taitoihinsa. Opettajalta odotettiin kuitenkin vankkaa tukea oppimisprosessin edistämiseksi. Seuraavassa aineiston analyysia kuvaavassa lainauksessa opiskelijan ahdistus ja selviytyminen sekä kannustuksen tarve tulevat esille.

*Tämä vaihe etukäteen hieman pelotti, koska diskurssianalyysi tuntui hieman epäselvältä ja vaikealta asialta hahmottaa aluksi siitä oli vaikea saada kiinni ja löytää taas sen oman työn kannalta sille oleellisin muoto. Tämä on myös vaihe, johon työohjaajalta kaipaa tukea ja vahvistusta, vaikka totta on myös se, ettei ohjaaja mielestäni voi mennä tässä vaiheessa ohjauksessaan liian pitkälle, koska silloin työ ei ole enää tekijöidensä näköinen ja kyllä se pitää kirkastua itselle kunnolla, että sitä voi tuloksekkaasti hyödyntää omassa työssään. Opettavaista tässä vaiheessa oli se, että koska ohjaaja vaati analyysin kirjoittamista oman työn kannalta, se ei jäänyt täysin pinnalliseksi teoriakuvaukseksi myöskään työssä.*



*Tämäkin on sellainen vaihe, että selkenee vain analyysin soveltamisella konkreettisesti käytäntöön. Tässä vaiheessa tunnelmat olivat ehkä hieman sellaiset että olimme yksin sen kaiken aineiston keskellä ja kyllä se välillä vähän ahdisti. Tuli tunne, että millä tästä saa mitään järkevää pakettia kasaan ja kuitenkin samalla hyvin (liiankin?) tiedosti vastuunsa asian suhteen. Tulevaisuudessa, jos vastaava tilanne tulee, uskoo itseensä varmasti erilailla.*

Pro gradu I -seminaarin päätösvaiheessa opiskelijat olivat saavuttaneet oppimisprosessissaan orastavia piirteitä ymmärtävän arjen hallinnan tasolta (kuvio 1). Ymmärtävän arjen hallinnan voisi sanoa olevan osin rinnasteisen Järvisen<sup>4</sup> toiminnan uudelleenarviointitasolle, jonka perustana on kriittinen reflektointi<sup>9</sup> intuitiivisuus ja luovuus<sup>6</sup>. Päämääränä ovat yhteisön toiminnan kannalta esitetyt velvoitteet, jotka nähdään merkityksellisinä. Ryhmäni pro gradu -opiskelijat näkivät mielestäni pro gradu -työskentelyprosessin tärkeänä ja merkityksellisenä terveyskasvatuksen asiantuntijuuden kehittymisessä sekä arvostivat terveyskasvatuksen asiantuntijoita yhteiskunnallisina toimijoina.

Ymmärtävän arjen hallinnan tasolla olevalta pro gradu -opiskelijalta edellytetään luovaa erilaisten tiedonkäsitysten käyttöä. Tiedollisena intressinä on arvoihin perustuva tieto, joka on lähinnä elämäntutkimuksellista<sup>6</sup>. Erilaisten tulkinnallisten tiedonkäsitysten, esimerkiksi Venkulan<sup>7</sup> esittämien esteettisen, emotionaalisen, empiirisen, episteemisen ja eettisen, käyttö ja kriittisen arvioinnin taidot vaativat harjaannusta ja aikaa. Kriittisen reflektion tasolla opiskelijoiden tulisi arvioida ja tunnistaa käyttämiensä käsitteiden merkitystä ja niiden toimivuutta oman ymmärtämisensä arvioinnissa. Opiskelijoiden tulisi myös tunnistaa ne tavat, joilla he tekevät rajalliseen informaation pohjaavat arviointinsa. Valitun toimintatavan pätevyuden ja sopivuuden pohdiskelu näkemysten ja merkitysperspektiivien muutoksessa on osa kriittistä arviointia.<sup>9</sup> Seuraava lainaus kuvastaa opiskelijan polkuja kriittisen reflektion alkumetreille.

*Käsitteiden määrittely on opettanut ja syventänyt omia tietoja terveyden edistämisestä ja yhteisöllisestä terveyden edistämisestä. Sinänsä koko työmme aihe on ollut opettavainen ja onnistunut valinta oman alan ja oman kiinnostuksen näkökulmasta.*

Kommunikatiivinen vuorovaikutus ymmärtävän arjen hallinnan tasolla tarkoittaa laaja-alaista pohdiskeluvaa keskustelua yksilön sisäisen sekä yhteisön

jäsenten välisen kommunikaation erilaisilla foorumeilla (politiikassa, uskonnossa, opiskelussa jne.) Seuraavassa lainauksessa opiskelija näkee vuorovaikutuksen laajana kokonaisuutena niin oman itsensä kuin tiedotusvälineiden näkökulmasta vastatessaan kysymykseen, mitä pro gradu -prosessi on opettanut.

*Kovaa työn tekoa, sinnikkyyttä, aikatauluista kiinnipitämistä, yhteistyötaitoja, neuvottelutaitoja, tutkimuksen tekemisen rungon alusta loppuun saakka. Antanut paljon tieteellisesti, syventänyt omia tietoja terveyden edistämisestä ja monesta muusta asiasta, opettanut pitkäjänteisyyttä, opettanut ulkopuolisen tahon kanssa työskentelyä, kaikki ei mene aina niinkuin itse meinaa, kasvattanut ihmisenä, nivonut ikäänkuin kaikki opinnot jollain tavalla yhteen lopuksi. Hienoa on ollut se, että se ei opeta vaan oman alan tietoja yksin lisää, vaan sivutuotteena lukee vaikkapa sanomalehtiä eri tavalla ja katsoo ja kiumtelee TV:stä eri silmillä ja korvilla asioita. Työn hitaus on ollut myös oppimistulos, siis se että on huomannut että hyvä, kriittinen, omia ajatuksia sisältävä työ ei synny hirveän nopealla tahdilla. Ajatukset kypsyvät ja jalostuvat hitaasti mutta varmasti matkan varrella.*

Syksyllä 2000 jatkamme tässä ryhmässä pro gradu II -seminaarityöskentelyä. Haasteenani on, tukea opiskelijoiden pro gradu -työskentelyn ymmärtävän arjen hallinnan tasolla olevien itujen jalostamista ja kypsymistä. Nykyisin korostetaan yliopisto-opetuksen tuloksellisuutta ja nopeita valmistumisaikatauluja. Opiskelijat eivät välttämättä kykene saavuttamaan ymmärtävän arjen hallinnan tason kehitysprosessia lyhyen yliopisto-opiskelun aikana. Nyt vetämässäni opiskelijaryhmässä on kuitenkin mahdollisuudet yltää ymmärtävän arjen hallinnan tasolla olevaan oppimisprosessiin.

## Tutkivaa oppimisprosessin ohjailua ja oppimista

Tutkielmaopintoja ohjaavan opettajan tulisi tunnistaa, missä oppimisprosessin vaiheessa opiskelijat kulloinkin ovat ja suunnata ohjauksensa eri oppimisprosessin vaiheiden mukaan. Tutkimustyön opiskelu etenee yksilöllisen oppimisprosessin kautta. Osaavan arjen hallinnan tasolla konkreettiset ohjeet ja ymmärtävän arjen hallinnan tasolla suuntaa antavia, jopa ristiriitaisiakin käsityksiä opiskelijan ajatustoiminnan kilvoittamiseksi. Ropo<sup>10</sup> näkee pitkään opetta-

jana ja tutkijana toimineen henkilön yhtenä ongelmana oman toiminnan automatisoitumisen, koska se hallitaan jo niin hyvin. Automatisoituneen toiminnan erittely yksityiskohtaisesti opiskelijoille voi olla ekspertille vaikeaa. Opettaja tarvitsee apuneuvon selvittääkseen opiskelijoiden oppimisprosessien vaiheita ja heidän kaipaamiaan konkreettisia ohjeita.

Opiskelijoiden pro gradu -työn oppimisprosessin itsearvioinnin kehittämiseksi suunnittelemani kysymykset olivat onnistuneita. Niiden avulla toteutui opiskelijakeskeinen toimintatapa ja opettaja sai runsaasti välineitä oman työhönsä, opiskelijoiden oppimisprosessin tukemiseen, kehittämiseen. Opiskelijapalaute osoitti, että opiskelijat olivat saaneet konkreettisia neuvoja epävarmoissa tilanteissa, mutta olin myös jättänyt riittävästi väljyyttä oman ajattelun ja oppimisprosessin suunnitteluun. Pro gradu on yliopistollinen opinnäytetyö, oman alan asiantuntijuuden kypsyysnäyte, jonka työskentelyprosessissa opiskelijan tulisi myös kyetä ylittämään itsensä saavuttaakseen asiantuntijaksi kehittymisen edellytyksiä. Itsensä ylittäminen näyttäisi myös tuottavan opiskelijoille tyydytystä tuottavia oppimiskokemuksia.

Järvinen<sup>4</sup> on esittänyt uudelleen arviointia; itse-epäilyä, itsereflektioita opettajuuden kehittämisvälineeksi. Aikaisemmat opetuskokemukset ja taito arvioida niitä kypsyttää opettajuutta. Nykyisin tiedon muuttuvuus vaatii opettajalta tutkivan opettajan taitoja. Opettajan keskeisin taito olisi oppimisprosessin tutkiva ohjaus, jolloin myös opettaja oppii työssään. Oppimiskokemukset voisi rakentaa opettajan ja opiskelijan yhteisiksi tutkimusmatkoiksi. Yhteisöorientaatio muodostuu yhä tärkeämmäksi osaksi opettajuutta sekä opiskelijan oppimisprosessia. Oman opettajuuteni kasvussa tämä on näkynyt esimerkiksi hakeutumisenä yliopisto-opettajien erilaisiin koulutustilaisuuksiin ja aktiivisiin keskusteluihin kollegoiden kanssa sekä sallimalla opiskelijoille muilta organisaatioilta tulevat opinnäytetyötilaukset. Oppiminen ja opetus ovat täynnä yllätyksiä, jotka vaativat rohkeita ja luoviakin ratkaisukeinoja. Yliopisto opettajan ja opiskelijan oppiminen on yhteistä arjen hallintaa sen eri tasoilla.

## Viitteet

1. Metsämuuronen J. 1998. Maailma muuttuu – muuttuko sosiaali- ja terveysala? Sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet. Euroopan sosiaalirahasto Tavoite 4-ohjelma. Helsinki: Edita.
2. Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 181–205.
3. Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistisen ja perinteisen oppimisympäristön vertailua yliopistossa. *Aikuiskasvatus* 3, 257–262.
4. Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 258–274.
5. Tynjälä, P. 1999. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and traditional learning environment in the university. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research.
6. Haverinen, L. 1996. Arjen hallinta kotitalouden toiminnan tavoitteena. Kotitalouden toiminnan filosofista ja teoreettista tarkastelua. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 164.
7. Venkula, J. 1993. Tiedon suhde toimintaan. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia osa I. Helsinki: Yliopistopaino.
8. Turkki, K. 1999. Kotitalousopetus tienhaarassa. Teknisistä taidoista kohti arjen hallintaa. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Julkaisuja 2.
9. Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education* 32(1), 3–24.
10. Ropo, E. 1991. Opettajaeksperttiuden kehittyminen – tutkimustuloksia ja näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 3, 153–163.



## Opetuksen kehittämistä vai opettajan kohellusta?

*“Suomalainen yhteiskunta ja myös yliopistomaailma elää murroskautta, jossa ajatukset ja tilanteet muuttuvat todennäköisesti hyvin nopeasti myös jatkossa”*

- Omaa opettajuutta etsimässä
- Kuinka opiskelijalähtöinen kurssini onnistui?
- Mitä tämän jälkeen?
- Jälkikirjoitus

### Omaa opettajuutta etsimässä

Yliopisto-opettajan urani alkoi syksyllä 1989, minkä jälkeen olen akateemisenä pätkätöläisenä hoitanut laskentatoimen lehtoraattia Jyväskylän yliopistossa 1990-luvun alussa ja lopussa yhteensä seitsemän vuotta, liiketaloustieteen professuuria Lapin yliopistossa yhden vuoden ja ollut välillä kolme vuotta apurahatutkijana. Tutkimuskauttani lukuun ottamatta suurin osa työajastani on kulunut opetustehtävien hoitamiseen: opetuksen valmisteluun, luennointiin, laskuharjoitusten pitämiseen, pienryhmien ohjaamiseen jne. Kaikki tämä tapahtui hyvin pitkälti perinteisiä toimintamalleja noudattaen aina vuoteen 1998. Matkan varrelle tosin oli sattunut muutamia yksittäisiä tilanteita, joissa vaikiintuneet mallit olivat saaneet säröjä pintaansa. Esimerkiksi laitoksellamme

**Pekka Pirinen**, KTT, laskentatoimen professori (ma.), Taloustieteiden tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, PL 35, 40351 Jyväskylä, ppirinen@tase.jyu.fi. **Kilinnostuksen kohteet:** laskentatoimen rooli globalisoituvassa maailmassa, kaupallinen koulutus ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa, opetusmenetelmien kehittäminen, opiskelijan kasvun tukeminen.

lukuvuonna 1991–1992 järjestetty korkeakoulupedagogiikan jatkokoulutuskokonaisuus, jonka piti apulaisprofessori Rauno Tamminen, asetti kyseenalaiseksi monia käsityksiä opetuksesta ja oppimisesta. Mieleeni jäivät ajatukset kognitiivisesta psykologiasta muistin toiminnan taustalla, Engeströmin älyllisestä ristiriidasta ja orientaatioperustasta, opettajan ja opiskelijan motivaatiosta sekä McLuhanin ”väline on viesti” -argumentti. Opintojaksolla käytiin läpi ja myös sovellettiin erilaisia opetusmenetelmiä.

Opettajan urallani ensimmäinen turhautumisvaihe tuli kahden ensimmäisen opetusvuoden jälkeen. Silloin ratkaisun ongelmaan toi jatko-opintojen aloittaminen työn ohella. Toinen turhautumisvaihe osui väitöskirjan valmistumisen jälkeiseen aikaan lukuvuosille 1996–1997 ja 1997–1998. Jatko-opinnot olivat vahvistaneet käsitystäni, että itse tekemällä, keskustelemalla, vertailemalla, suhteuttamalla ja arvioimalla oppii tehokkaasti. Kuitenkin opetustyöhön palattuani toistin vanhoja opettajakeskeisiä menettelytapoja. Turhautuminen oli täydellistä: tunsin itseni monta kertaa pelleksi, joka papukaijan tavoin toistaa sen, mitä toisten kirjoittamista kirjoista on kopioinut ja edelleen vaatii opiskelijoita kopioimaan ja toistamaan.

Tällä kertaa etsin ratkaisua turhautumiseeni hakeutumalla opettajankoulutukseen Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatilliseen opettajakorkeakouluun. Keväällä 1998 kirjoitin hakupapereihin seuraavasti:

Olen hakeutumassa ammatilliseen opettajankoulutukseen, koska olen omassa opetustyössäni yliopistossa joutunut vastakkain sen asian kanssa, että olisi hyvä saada pedagogista koulutusta ja ohjausta. Yliopistossa tällaista ohjausta ei saa systemaattisessa muodossa, joten ammatillinen opettajankoulutus on houkutteleva vaihtoehto. Lisäksi olen kuullut paljon hyvää ko. koulutuksesta. Kohdallani kyse on siitä, että haluan kyseenalaistaa ne tavat, joilla itse on opetusta antanut. Voi tietysti tehdä niin, että heittäytyy kokeilujen tielle, jossa yritysten ja erehdysten kautta vähitellen oppii ja löytää uusia mielekkäitä opettamis-/oppimismuotoja. Systemaattinen koulutus ja vuorovaikutus olisi kuitenkin nopeampi ja tehokkaampi tapa omaksua uusia ajatuksia sekä löytää uusia vaihtoehtoja omaan työhönsä. Eli lyhyesti sanottuna odotan opettajankoulutukselta uusia ajatuksia ja vihjeitä, vuorovaikutusta erilaisissa oppilaitoksissa samankaltaisia työtehtäviä tekevien ihmisten kanssa sekä rohkaisua omaan työhöni.

Koulutukseen liittyvässä opetusharjoittelussa tein kokeiluja, joissa yhdistävänä ajatuksena oli opiskelijoiden aktivointi toimintaan ja oman opettajan

roolin muuttaminen enemmän konsultatiiviseen suuntaan. Osa näistä kokeiluista onnistui ja osa ei. Ne olivat itselleni erittäin merkityksellisiä kokemuksia, koska ne avasivat uudenlaisia näkökulmia opetukseen.

Osallistumiseni yliopistossamme järjestettyyn yliopisto-opettajien pedagogisten taitojen koulutukseen oli jatkoa opinnoilleni ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Ajattelin, että olisi mielenkiintoista nähdä ja kuulla, miten yliopistossa lähestytään opetuksen kehittämistä.

## Kuinka opiskelijälähtöinen kurssini onnistui?

Oma opetuksen kehittämishankeeni liittyi Rahoituksen suunnittelu ja valvonta -kurssiin, joka on laskentatoimen pääaineopiskelijoille pakollinen kolmen opintoviikon opintojakso. Ajatukseni oli, että pyrkisin muuttamaan kurssia enemmän opiskelijälähtöiseksi ja opiskelijoita aktivoivaksi. Pidin kurssin lukuvuonna 1998–1999 varsin perinteisesti. Opettajankoulutuksen enemmän ja vähemmän onnistuneiden opetuskokeiluiden jälkeen ajattelin, että tälläkin kurssilla voisi kokeiluja tehdä. Alustavassa hankekuvauksessa esitin tavoitteeni seuraavasti:

*Haluaisinkin miettiä tapoja, miten tälle kurssille "budjetoidut" tunnit voisi käyttää mielekkäämmällä tavalla siten, että voisi opettajana/ohjaajana kehittyä ja toisaalta voisi motivoida opiskelijoita itsenäiseen ja kriittiseen tiedonhankintaa. Tavoitteena olisi siis luoda "oppimisympäristö", jossa opettajan rooli olisi suhteellisen "näkyvä", opiskelijat ottaisivat itse vastuuta ja työskentely tapahtuisi suurelta osin ryhmässä. Tällä hetkellä mielessä on mm. seuraavat, varsin karkeat vaihtoehdot:*

- 1) Case-opetus: pitäisi jostakin löytää aihepiiriin soveltuvia yrityscaseja ja perehtyä case-opetukseen, josta ei vielä ole kokemuksia.
- 2) Ryhmätöiden tekeminen käytännön yrityselämään liittyen joitakin keskeisiä periaatteita noudattaen ja näiden töiden raportointi.
- 3) Merkityksellisten aihekokonaisuuksien tunnistaminen, tehtävänanto opiskelijaryhmille, itsenäinen tiedonkeruu ja tietojen raportointi muille opiskelijoille -> kokonaisuuksien hahmottaminen.

Käytännössä kokeilut jäivät varsin vaatimattomiksi kiireiden takia. Olin etukäteen varannut helmikuussa aikaa valmisteluiden tekoon, mutta aikaa ei lopulta jäänyt niin paljon kuin toivoin. Toisaalta tämä on hyvin kuvaavaa yliopisto-opettajan työssä: lukukauden aikana päivät täyttyvät helposti kaikenlaisesta ylimääräisestä, mihin ei aina osaa etukäteen varautua. Lisäksi aikaa meni paljon enemmän luentomateriaalin valmistamiseen ja päivittämiseen kuin itse opetukseen liittyvien näkökohtien pohdintaan ja valmisteluun. Kurssin luennot pidettiin maaliskuussa yhden viikon ja harjoitukset kahden viikon aikana. Lisäksi opiskelijoiden piti tehdä harjoitustyö, johon oli kaksi vaihtoehtoa: joko haastattelun tekeminen kohdeyrityksessä yrityksen rahoitukseen liittyen tai rahoitussuunnitelman laatiminen kohdeyritykselle ATK-ohjelman avulla.

Koulutuksesta oli ehkä kaikkein päällimmäiseksi jäänyt mieleeni ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyvät asiat. Niinpä päätin kokeilla massapeustilanteen aloituksessa ns. pyramidi-menetelmää, joka oli koulutuksen aikana jaetussa monisteessa esitelty yhtenä 'keskustelua edistävänä rakenteena suurille opetusryhmille' (vertaa liite 3 tässä teoksessa).

Pyrin siis aloittamaan opintojakson toisin kuin aikaisemmin. Yleensä aloitan uuden kokonaisuuden hyvin perinteisesti eli esittelen käytännön järjestelyt, kurssin sisällön ja vaatimukset, minkä jälkeen mennään asiaan. Nyt konstruktiivisen oppimiskäsityksen ja kognitiivisen psykologian ajatusten mukaisesti ajattelin selvittää opiskelijoiden kokemustaustaa ja lähtökohtia aihepiiriin liittyen. Aktivoivan ja aiheeseen virittävän kirjoittamisen periaatteiden mukaisesti pyysin noin 40 opiskelijaa kirjoittamaan kaiken, mitä he aiheesta tietävät. Aikaa tähän annoin 10 minuuttia. Tämän jälkeen ajattelin edetä pyramidi-menetelmän mukaisesti siten, että seuraavaksi opiskelijat keskustelivat pareittain, sitten neljän ryhmässä ja lopuksi käydään "yleiskeskustelu". Pareittain keskusteluun annoin aikaa 10 minuuttia, mutta jo viiden minuutin kuluttua porina lakkasi tai opiskelijat alkoivat puuhata muistiinpanojensa tai tavaroidensa kanssa. Arvioin, ettei ole edellytyksiä keskustelun viemiseksi neljän hengen ryhmiin, joten otin aloitteen itselleni ja pyysin opiskelijoita kertomaan, minkälaisia ajatuksia ja/tai kokemuksia heillä on aihepiiriin liittyen. Aluksi oli vain vaivautunut hiljaisuus, kunnes yksi naisopiskelija alkoi kertoa, mitä hän oli paperille kirjannut. Kirjoitin asioita taululle sitä mukaan, kun hän niitä toi esille. Kukaan muu ei kommentoinut näitä asioita millään tavoin eikä kukaan myös halunnut lisätä mitään. Lopulta liitin esille tulleet ajatukset kurssin sisältöihin pohtimalla niiden välisiä riippuvuussuhteita.



Seuraavaksi jaoin opiskelijoille *Ekonomi-lehdessä* olleen artikkelin, joka kuvaa yrityksen toimenpiteitä sähköiseen kaupankäyntiin siirryttäessä. Ajatukseni oli, että kuvaus liittyy läheisesti yrityksen investointeihin ja rahoitukseen ja että se voisi elävöittää kurssin lähtökohtaa. Oletin myös, että pyramidi-työskentelyn jälkeen opiskelijat olisivat sen verran ”lämmenneet”, että keskustelu voisi viritä suuressakin ryhmässä. Opiskelijat käyttivät artikkelin lukeamiseen noin 10–15 minuuttia, minkä jälkeen esitin kysymyksen, mikä tässä on oleellista ja keskeistä yritystoiminnan kehittämisen kannalta nimenomaan investointien ja rahoituksen näkökulmasta. Muutamat opiskelijat sanoivat kommenttejaan, mutta keskustelu tyrehtyi varsin nopeasti.

Opetuskokeiluni oli ainakin itselleni uutta ja ennen kokematon. Sovelsin opetusmenetelmää, jota en ollut aikaisemmin käyttänyt. ”Pyörää” ei mielestäni tarvitse keksiä joka kerta uudestaan, jos on löydettävissä pohdittuja ja koeltuja keinoja ja tapoja, joilla opetusta voidaan kehittää ja elävöittää. Tämän kokeilun suhteen en koe olleeni kovinkaan luova, jos ajatellaan, että luova ratkaisu on hyvin omaperäinen.

*Kokeilu ei mielestäni onnistunut kovin hyvin.* Epäonnistumiseen voi olla erinäisiä syitä: mm. en ollut riittävän hyvin valmistautunut tilanteeseen, en ”valmistanut” opiskelijoita tarpeeksi tai näin isossa ryhmässä opiskelijoiden on vaikea ilmaista ajatuksiaan ja mielipiteitään, vaikka asiasta saisi ensin keskustella parin kanssa. Yksi merkittävä tekijä saattaa olla tieteenalani opiskelukulttuuri, joka on varsin opettajakeskeinen. Vallitsevia toimintatapoja on vaikea murtaa varsinkin luentotilanteessa. Pienryhmissä tilanne on toinen. Esimerkiksi tähän kurssiin liittyvissä ATK-harjoituksissa opiskelijat kyselivät ja keskustelivat ilman mitään ongelmia ja/tai epäonnistumisen pelkoa.

## Mitä tämän jälkeen?

Vaikka opetuskokeiluni jäi varsin vaatimattomaksi, niin uskon kuitenkin, että koulutuksessa esillä olleet asiat vaikuttavat jatkossa, kun valmistelen ja toteutan opetus-/oppimistilanteita. Opetuksen kehittäminen, suunnittelu ja toteutus on pitkäjänteistä työtä. Yhdellä kertaa harvoin saa aikaan mitään järjestyttäviä ja pelkästään onnistuneita muutoksia. Painopiste lienee enemmän prosessissa kuin yksittäisessä lopputuloksessa tai vaiheessa. Oman kehittymisen ja

opetuksen kehittämisen sekä opiskelijoiden motivoinnin kannalta on hyvä olla aktiivinen ja kokeilla asioita itselleen ja opiskelijoille uudella tavalla niin, että voi löytää itselleen sopivat ja luontaiset tavat tehdä vaativaa työtään. Opiskelijapalautteen saaminen on keskeisestä, koska heiltä saa usein hyviä vinkkejä ja ajatuksia.

Opetuksen kehittämisessä on myös tärkeää olla keskusteluyhteydessä muiden opetustyötä tekevien ihmisten kanssa. Opettajankoulutus ja tämä projekti ovat omalla kohdallani antaneet monia ajatuksia ja oivalluksia vuorovaikutuksen kautta. Omassa työyhteisössäni ainakin tähän asti ongelmana opetuksen kehittämisen suhteen on ollut se, ettei asiaa ole koettu yleisesti tärkeäksi ja keskeiseksi. Opetuksesta tietoisesti keskusteleminen ja periaatteiden pohdinta olisi tärkeää, jotta opetuskin saisi sille kuuluvan huomionsa.

Valintani lähteä pohtimaan tietoisesti omaan opettajuuttani ovat olleet itselleni merkittäviä. Työhön on löytynyt uutta mielekkyyttä ja iloa. Onnittelen itseäni siitä, että olen uskaltanut nämä ratkaisut tehdä, vaikka yliopistoympäristö kannustaakin enemmän tutkimuksen tekemiseen. Ehkä näiden opettajuuteen liittyvien pohdintojen ja löytöjen jälkeen on myös entistä motivoituneempi tekemään tieteellistä tutkimusta ja löytämään sitä kautta annettavaa opiskelijoille.

## Jälkikirjoitus

Yksi syy opiskeluun ja kouluttautumiseen on varmaankin se, että haluaa oppia uusia tietoja ja taitoja sekä saada vastauksia kysymyksiinsä. Edellisten suhteen tapahtuu useimmiten edistymistä, mutta jälkimmäisen suhteen en ole niin varma; jotenkin tuntuu siltä, että kysymyksiä on entistä enemmän kysyttäväksi ja ihmeteltäväksi. Opettajan- ja opetuksen kehittämiskoulutusten jälkeen tilanteeni näyttää olevan juuri tällainen.

Koulutuksen keskeinen tavoite oli opetuksen kehittäminen eli ilmeisestikin toisin sanoen opetuksen laadun parantaminen. Tämä tavoite on tärkeä sellaisenaan, mutta se liittyy kuitenkin mielenkiintoisesti yliopistoihinkin nykyisin käytössä olevaan, ”markkinalähtöiseen” tulohajaukseen. Keskeinen ongelma tulohajauksessa näyttää olevan koulutuksen määrällisten ja laadullisten tavoitteiden yhteensovittaminen tilanteessa, jossa opiskelijoilla on vahva neuvotteluasema suhteessa opetushenkilökuntaan. Ainakin omalla koulutusala-

lani on selvästi tiedostettu se, että osa opiskelijoista osaa vaatia erityiskohtelua ja -järjestelyitä nimen omaan määrällisiin tavoitteisiin vedoten. Hankalaksi tilanteen tekee se, että tämä usein tarkoittaa laadullisten tavoitteiden madaltamista. Kun tähän vielä liitetään ilmeisen yleisesti vallalla oleva opettajien taipumus joustaa ja antaa periksi, niin ei ole ihme, jos koulutuksen laatu ja vaatimustaso laskevat. Opetushenkilökunnan ryhtiliike olisi tarpeellinen, mutta sen vaikutusta voi epäillä niin pitkään, kun nykyinen järjestelmä on voimassa ja osa opiskelijoista on välineellisesti motivoituneita. Samalla voi hieman kyseenalaistaa rajatulle kohdejoukolle järjestetyn koulutuksen vaikutusta laajempaan yliopistoyhteisöön. Mielestäni nykyinen yliopiston toimintaympäristö ei tue hyvin laadukkaan opetuksen toteutusta, koska järjestelmään on rakennettu ratkaisematon sisäinen ristiriita.

Toinen kysymys on sitten se, mikä on laadukasta opetusta. Parin vuoden koulutuksen jälkeen vaikuttaa siltä, ettei ainakaan perinteinen yliopisto-opetus luentoineen ja harjoituksineen. Varmasti siinä on ollut ongelmia ja on edelleenkin, mutta näkemys on mielestäni liian arvolutautunut. Tuntuu siltä, että konstrukttiivinen oppimiskäsitys on muodissa ja behavioristinen ei.

Ei kai mikään tapa tai menetelmä opettaa ja opiskella ole hyvä tai huono sinänsä, vaan hyvin monet tekijät ja asiat vaikuttavat siihen, sovelletaanko tapaa tai menetelmää hyvin tai huonosti. Keskeistä on se, että eri tilanteissa opettajat ja miksei myös opiskelijat osaisivat valita kyseiseen tilanteeseen hyvin soveltuvan menetelmän tai lähestymistavan, joka edistäisi tietojen ja taitojen omaksumista sekä herättäisi mielenkiintoa opiskeltavaa asiaan kohtaan. Vaihtelu myös virkistää!

*Suomalainen yhteiskunta ja myös yliopistomaailma elää murroskautta, jossa ajatukset ja tilanteet muuttuvat todennäköisesti hyvin nopeasti myös jatkossa. Jos jotain pitäisi arvata, niin amerikkalaiseen suuntaan mennään; tulevaisuudessa yliopistot asetetaan paremmuusjärjestykseen, koulutus on tavalla tai toisella maksullista tai vastikkeellista, koulutus on tuote jolla on tuoteseloste, opiskelijoiden asema heikkenee suhteessa nykyiseen tilanteeseen ja heiltä vaaditaan enemmän. Miten opettajien siten käy? Ehkä heille ei makseta palkkaa kesäkuukausilta, heidän pitää etsiä tulonlähteitä oman opetustyönsä lisäksi ja hekin saavat oman rankkeerauksen arvojärjestyksessä. Opetuksen laadun arviointi tulisi ehkä helpommaksi kuin nykyisessä tilanteessa, ja järjestelmä motivoisi ja kannustaisi opetuksen kehittämiseen ja oman aseman parantamiseen?*



## Yksin ja yhdessä

*“Laitoksen ilmapiirin lisäksi tutoroinnissa käytettyjen työmuotojen tulee heijastaa luottamusta opiskelijan kykyyn pohtia omia kysymyksiään ja antaa välineitä pohdintaan.”*

- Alussa oli opettaja
- Kehityksen moottorit
- Johonkin uuteen: staff tutoring
- Tästä eteenpäin

Artikkelissa käsitellään vastuun käsitettä ja sitä kuinka se heijastuu englannin laitoksen opettajatutoroinnin (staff tutoring) kehittymisessä: Millainen on vastuullinen opettaja ja mistä opettaja voi olla vastuussa: yhdestä kurssista kerrallaan vai opetuksesta yleensä? Mikä on opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan ja kuinka opettaja voi auttaa tähän vastuuseen kasvamisessa?

### Alussa oli opettaja

Olen tullut opetustehtäviin niin kuin moni muu: yht’äkkiä ja itselleni yllättäen niin, että vasta useita vuosia myöhemmin edes uskalsin ajatella, miten siitä alusta selvisivät opiskelijat ja miten minä. Elettiin 1970-luvun puolivälin aikaa: olin uunituore Amerikan-maisteri ja kielitieteen lehtori tarvitsi viransijaisen. Kylmässä kulmahuoneessa tutkin viranhaltijan mappeja ja paahdoin lu-

**Tuula Hirvonen**, FT, yliopistonlehtori, Englannin kielen laitos, Jyväskylän yliopisto, tuula.hirvonen@jyu.fi, (014) 260 1226, <http://www.jyu.fi/tdk/hum/englanti/> **Kiinnostuksen kohteet opetuksessa:** kirjoittamisen opettaminen, opettaja-tutorointi, ryhmän interaktio.

entoja luentojen perään täydellä yp. lehtorin opetusvelvollisuudella. Onneksi olivat ne mapit. Opetettavat asiat sinänsä olivat tuttuja, juurihan olin tehnyt alan tutkinnon ja pystyin näin suoraan hyödyntämään oppimaani, mutta käsitukset oppimisesta ja opettamisesta eivät olleet edes alkaneet jäsentyä. Opetus oli täysin opettajakeskeistä ja ehdottomasti yksin tekemistä.

Mutta jos opettaja puursi yksin, niin tekivät opiskelijatkin. Oma kokemukseni opiskeluajalta on juuri tämä: vaikka yhdessä käytiin luennoilla ja joku saattoi kopioida kalkkeripaperilla kopioituja luentomuistiinpanoja, tentteihin ei luettu yhdessä. Muita opiskelumuotoja ei vielä käytetty, joten muuta yhdessä tekemisen mahdollisuutta ei juuri ollut. Jokainen, opettaja ja opiskelijat yhtä lailla, olivat yksin vastuussa opetuksestaan ja opiskelustaan. Opettajan vastuu suhteessa opiskelijoihin oli hyvin selkeästi rajattu tiedolliseen vastuuseen: opettajan tehtävä oli tiedon välittäminen ja usein vielä toimittiin vain yhden kurssin puitteissa. Tällöin ei tarvinnut pysähtyä miettimään, miksi opiskelijat eivät viidy, miksi niin moni keskeyttää opintonsa, miksi valmistuminen on hidasta – kaikki tämä oli opiskelijan vastuulla. Karrikoiden voisi sanoa, että laitos tarjosi opetuksen ota tai jätä -hengessä. Tarjottiin se, mikä katsottiin keskeiseksi akateemiseksi tietoaikseksi; opiskelijan ei tarvinnut opiskella, ellei halunnut tehdä sitä, mitä tarjottiin.

## Kehityksen moottorit

Kun aloitin opettajan työtä, en ollut saanut mitään koulutusta. Entiset opettajat, sekä koulusta että yliopistosta, toimivat malleina ja opetus oli hyvin perinteistä. Aluksi se tuntui tarpeeksi haastavalta, olihan kuitenkin paljon opittavaa. Kaikki opetus ei työpaikallani, Jyväskylän yliopiston englannin kielen laitoksella, ollut luentoja ja ryhmäopetus tuntui mielekkäältä, vaikkei senkään kehittämiseen ilman koulutusta itsellä tuntunut olevan resursseja. Tarve muuttua alkoi pikkuhiljaa tulla esille, kun väsyin pitämään luento-opetusta: se oli turhauttavaa sekä opiskelijoille että minulle. Niinpä ryhdyin kokeilemaan erilaisia ryhmiä ja opiskelijoiden palaute rohkaisi. Kuitenkin tarvittiin jotain muutakin kuin oma aavistus asioiden muuttumiseen: sekä laitoksen henki että oman kehityksen murros olivat tarpeen ennen kuin ryhdyin tosi toimiin.

Työyhteisö, jossa toimin, on ollut hyvin salliva uusien ajatusten suhteen. Kokeilut ovat aina olleet tervetulleita ja laitoksella on ollut uudistajia, joko

suurten linjojen muuttajia tai oman opetuksen uudistajia. He ovat antaneet uusia malleja, joihin on voinut tukeutua. Tukea on myös aina saanut. Ympäriällä on ollut joko yksilöitä tai ryhmiä, joiden kanssa on voinut keskustella ajatuksistaan. Humanistinen yksin tekemisen malli on kuitenkin ollut se traditio, josta on ponnistettu ja aluksi teinkin työtäni hyvin yksin: olin laitoksen ainoa suomenkielinen lehtori ja yksin vastuussa tietyistä kursseista monta vuotta.

Oma murrokseni tuli siinä vaiheessa, kun palasin pitkähkön yliassistentuurikauden jälkeen lehtoraattiin ja täysipäiväiseen opetukseen. Samaan aikaan kävin läpi henkilökohtaista kriisiä. Oli aika tehdä jotain opetukselle siltä pohjalta, mitä olin jo kokenut ennen tutkijakautta. Toisaalta suhde opiskelijoihin oli muuttunut. Huomasin, että opiskelijat olivat sen ikäisiä, että minulla olisi voinut olla samanikäisiä lapsia ja suhteeni heihin muuttui paljon läheisemmäksi, lempeämmäksi ja sallivammaksi. Samalla pitkään valmisteilla ollut väitöskirja alkoi tulla päätösvaiheeseen ja tämä antoi uutta opetukseen: sekä tapoja ohjata että vapautta suunnata energiaa muuhunkin, ehkä johonkin uuteen. Aloin uskaltaa enemmän, antaa enemmän itsestäni ja samalla luottaa enemmän opiskelijoihin ja arvostaa heidän osaamistaan.

Opetukseni lähtökohdaksi ja tavoitteeksi on näin vähitellen tullut opiskelijalähtöinen opetus, opiskelijoiden omien tavoitteiden ja vastuun pohjalta, niin että opiskelijat saavat tarvitsemansa ohjauksen ja oppivat toimimaan mahdollisimman autonomisesti. Vastuun käsite alkoi muuttua ja oli johtamassa yhteistyöhön laitoksella, vaikka jokainen vielä toimikin yksin. Yhteistyötä kuitenkin alkoi olla yksittäisten kurssien suunnittelussa, mikä osoittaa, että uusille toimintatavoille oli selkeä tarve.

## Johonkin uuteen: staff tutoring

Laitoksen *Staff tutoring* -kokeilu on esimerkki uusien toimintatapojen kehittämisestä ja vaikutuksista, vastuun ja yhteistyön kasvusta ja merkityksestä. Opetajatutoroinnin alku laitoksella on jo vuosien takana. Ohjaavan opetuksen rinnalla alkoi mielessäni kulkea ajatus omasta kasvusta opettajaksi ja osallistuin opetusportfoliokurssille. Samaan aikaan järjestin laitoksella ensimmäisen vuoden opiskelijoille tarkoitettuja staff tutoring -tapaamisia. Niihin tulikin opiskelijoita, mutta toiminta jäi vähiin. Olin koko ajan tietoinen siitä, että tulisi tarjota selkeästi suunniteltu ohjelma, joka antaisi eväitä opintoihin. Kävi kui-

tenkin niin, että omat eväät loppuivat: resurssit ja aika eivät riittäneet siihen, että olisin yksin lähtenyt rakentamaan sopivaa ohjelmaa. Asiasta oli puhuttu laitoksella niin paljon, että kun tätä koulutusta tarjottiin, useampi meistä oli kiinnostunut osallistumaan tutoroinnin kehittämishankkeella.

Koulutuksen ja tutoreiden yhteissuunnittelun tuloksena olemme päätyneet siihen, että lv. 2000–2001 kuusi opettajaa eri virkakategorioista toimii ensimmäisen vuoden opiskelijoiden tutoreina. Mukana on assistentteja, lehtoreita ja professoreita, kolme koulutuksessa olleita. Kaikki ovat olleet mukana koko lv. 1999–2000 suunnittelemassa ohjelmaa ja kokeilemassa kevätlukukauden ajan. Pohja on siis vakaa ja leveä ja jälkikasvu turvattu.

*Keskeinen kysymys tutoroinnissa on opiskelijan autonomian ja itsenäisen opiskeluprosessin tukeminen, ohjausprosessin vahvistaminen, opiskelijan sitouttaminen opintoihin ja laitokseen sekä laitoksen vastuu opiskelijan opinnoista. Oman kehitykseni avain tutoroinnin järjestämiseen oli ja on suhde opiskelijoihin ja vastuun ja yhteisyyden merkityksen oivaltaminen.*

Opiskelijoille on tärkeää se, että he voivat yhdessä henkilökunnan kanssa tarkastella opiskeluun liittyviä asioita itsensä kannalta: mitä on olla ensimmäisen vuoden opiskelija, mitä teen toisena vuonna, mikä teen opintojen jälkeen, miksi kaikki välillä tuntuu sekavalta, millä keinoin muut selviävät? Opettaja on mukana pohtimassa näitä kysymyksiä ja jossain määrin kertomassa omista kokemuksistaan, joihin opiskelijat voivat heijastaa omia näkemyksiään. Opiskelijan oma vastuu tässä prosessissa kasvaa koko ajan ja samalla kasvaa yhteisöllisyys: kun jokainen pääsee pohtimaan omia tavoitteitaan yhdessä toisten kanssa, voidaan päästä myös johonkin yhteiseen, joka mahdollisesti myös opiskelijalle on arvokasta. Toisaalta laitoksen henkilökunnan yhteistyö on arvokasta ja johtaa yhteisvastuuseen asioista, tällä kertaa tutoroinnin järjestämisestä.

Hankkeen taustafilosofia on ollut hyvin pragmaattinen mutta pohjannut samalla moderneihin käsityksiin oppimisesta ja oppijan roolista: keskeisiä asioita ovat olleet oppimiselle otollisen ilmapiirin luominen, luottamuksellisuus ja opiskelijan itsenäisyyden ja omien prosessien tukeminen. Hyvän ilmapiirin rakentamiseen vaikuttaa se, että laitoksella yleensä on avoin ja opiskelijoita arvostava ilmapiiri.

Laitoksen ilmapiirin lisäksi tutoroinnissa käytettyjen työmuotojen tulee heijastaa luottamusta opiskelijan kykyyn pohtia omia kysymyksiään ja antaa

välineitä pohdintaan. Pyrimme tekemään harjoituksia, joissa opiskelijan omia tunteita on voitu käydä läpi ja opiskelijat voivat pareittain ja ryhmissä puhua sellaisista asioista, jotka heille ovat tärkeitä sillä hetkellä. Näitä ovat olleet päivänpolttavat kysymykset ja kokemukset, urasuunnitelmat ja monet opiskelijan identiteettiin liittyvät kysymykset. Keskeinen työmuoto on ollut kierrosten käyttö vuorovaikutuksen ja osallistumisen tukemiseksi: jokainen istunto vähintään alkoi ja päättyi kierroksella. Joka kerta oli käytössä joku piirros-, väri- yms. tehtävä. Ryhmille oli myös aina järjestetty pientä tarjoilua. Kokoon-tumispaikka oli useimmiten laitoksen tiloissa jossain opetustilassa, vaikka joku muu paikka laitoksen ulopuolella voisikin olla suotava ilmapiirin vuoksi.

Yksi keskeinen seikka ilmapiirin luomisessa on se, miten tutorina toimiva opettaja osallistuu toimintaan. Suunnittelun aikana kirjasimme joitakin piir-teitä, joilla kuvasimme omaa toimintaamme. Näitä olivat mm:

*Myös opettaja puhuu omista tunnoistaan, tekee samat harjoitukset kuin opiskelijat ja on mukana kierroksissa. Opettaja ei reagoi opettajana vaan vertaisena aikuisena, tuo esille omia kokemuksiaan, mutta ei esimerkiksi arvioi, kielteisesti tai hyväksyvästi, kenenkään kokemuksia tai toimintaa. Kokonaisuudessaan ryhmän työskentely ja ete-neminen on yhteistä, mutta opettajalla on kokonaisvastuu ohjelmasta, aikatauluista ja työskentelymuodoista.*

Staff tutoring -tapaamisten pääteemat kevätlukukauden 2000 aikana olivat *Yliopisto osana elämää, Oma opiskelutyylini ja sivuainevalinnat, Näin tuen omaa opiskelua: tieto ja oppiminen yliopistossa sekä Katse eteenpäin: Mirages or not?* Yli-opisto osana elämää johdatteli miettimään opiskelua osana opiskelijan koke-muksia ennen yliopistoon tuloa ja ensimmäisen lukukauden aikana. Tämä oli luonteva aloitus, sillä tutor-tapaamiset aloitettiin kokeilun takia toisen luku-kauden alussa. Sivuaainevalinnat ovat keskeinen kysymys ensimmäisen vuoden opiskelijalle ja niitä pohdittiin alkaen siitä, mitä kukin opiskelija odottaa tule-valta työltään. Kolmannessa istunnossa opiskelijat jakoivat kokemuksia siitä, mikä oli ensimmäisen vuoden aikana ollut vaikeaa, mikä helppoa, mikä oli auttanut. Kokemusten pohjalta he laativat ohjeita ja huoneentaulun tuleville opiskelijoille. (Kts. kuvio 1) Nämä huoneentaulut tervehtivät syksyn 2000 uu-sia opiskelijoita heidän tulleessaan laitokselle. Viimeisessä istunnossa katsottiin eteenpäin: mitä tapahtuu opintojen myöhemmässä vaiheessa ja mitä niiden jälkeen?



1. Älä stressaa liikaa
2. Tee hommat ajoissa
3. Älkää peljätkö  
opettajia → ihmisistä  
nekin on ... ?
4. Kysy! Älä pähkälle
5. Mieti etukäteen mitä  
aiot opiskella (työ-  
elämäpalvelu pelastaa)
6. hilestä! Mene mukana  
tapaktuniin, pidä  
terapeuttista ja yliopis-  
ton kehvoissa kohte-  
lotovereittesi kanssa

KUVIO 1. "Huoneentäulu"

Ohjelma oli suurilta linjoiltaan onnistunut ja palautteen mukaan vastasi opiskelijoiden tarpeita. Toteutetut työmuodot ovat vastanneet toiminnalle asetettuja perustavoitteita: yhteinen suunnittelu ja toteutus ja sama yhteistyöstä ja yhteisöllisyydestä ja sen voimasta kertova kokemus opiskelijoille. Osallistuminen oli tämän vuoden aikana kirjattu työsuunnitelmiin koulutukseksi. Jatkossa se on osa opettajien opetusta ja työvelvollisuutta. Ne opiskelijat, jotka osallistuvat koko vuoden, saavat vapaavalintaisiin opintoihin yhden opintoviikon.

Pohdintaa aiheuttavia kysymyksiä suunnitteluprosessin aikana olivat mm. tutoroinnin tavoitteet ja periaatteet sekä ohjauksen rajat. Jatkossa tulee entistä tärkeämmäksi pohtia opiskelijoiden tavoitteiden asettamispotentiaalia ja koko oppimisprosessin yhteisvastuullisuutta: opiskelijoiden tiedostamisprosessista ei ole paljonkaan tietoa, mutta sen olemme huomanneet, että prosessi on erittäin hidaskäyttöinen. Täytyy miettiä, mikä askel on mahdollista ottaa ensimmäisenä vuonna, t.s. mikä on opiskelijalle oikea hetki ottaa enenevä määrä vastuuta. Koska prosessi on hidaskäyttöinen ja saattaa vasta päästä alkuun ensimmäisen vuoden aikana, täytyy myös miettiä, miten toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoita voidaan tukea. Heillekin pitäisi voida tarjota ohjausta, jotta alkuun pääsyt omien opintojen haltuunotto jatkuisi.

Toinen pohdintaa aiheuttanut kysymys koski ohjauksen rajoja: milloin tullaan sille rajalle, että siirrytään ohjauksesta terapiaan, oli toisille iso kysymys. Arkaluontoisten asioiden ja luottamuksellisuuden rajojen vetäminen myös keskustelutti. Muut haasteet ja vaikeudet eivät olleet kovin suuria vaan melko arkisia: aikapula ja välillä kuuden erilaisen tekijän hieman erilaisten näkemysten yhteensovittaminen.

Oma osuuteni staff tutoring -kokeilussa on ollut toimia tarkkailijana. Opiskelijoita ei ensimmäisen lukukauden kokeiluun tullut tarpeeksi kuutta ryhmää varten ja minä ilmoittaudivin vapaaehtoiseksi kiertolaiseksi vierailemaan ryhmissä. Omaksi haasteeksi koin sen, että saatoin osallistua toimintaan, vaikkei omaa ryhmää ollutkaan. Osittain olin pelkästään tarkkailijana, osittain osallistuin toimintaan ja keskusteluihin. Minut otettiin hyvin vastaan ryhmissä ja jossain muussa tilanteessa tätä ehkä voisi sanoa yleensä suljetun luokkahuoneen tai luentosalin rajojen rikkomiseksi ja ovien avaamiseksi. Kuitenkin yhteisen suunnittelun jälkeen tuntui aivan luontevalta olla mukana tälläkin tavalla. Opetuksessa tapaamaan kaikki ensimmäisen vuoden opiskelijat ja siksi ajateltiin, ettei tutun henkilön läsnäolo häiritse heitä.

Kokonaisuudessaan suunnittelu ja ryhmien toiminta sujui yhteistyön merkeissä ja kaikki tuntuivat saavan tukea yhdessä tekemisestä. Tärkeää oli myös se, että Liisa Lautamatti oli keskeisesti mukana suunnittelemassa ohjelmaa ja tutoreiden konsultoitavana koko ajan.

## Tästä eteenpäin

Laitoksella on suunniteltu ja toteutettu useita kursseja eriasteisessa yhteistyössä (yhteissuunnittelusta yhteisopetukseen). Näin staff tutoring -hankkeessa ei otettu suurta harppausta tulevaisuuteen vaan vahvistettiin jo hyväksi havaittuja käytänteitä. Itselleni suurin muutos entiseen on lähinnä se, että sain entistä enemmän luottamusta yhdessä tekemiseen ja omaan intuitioon: olin sitkeästi puhunut tutoroinnista ja ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vastaanoton tärkeydestä ja nyt alkoi toteutua jotain konkreettista.

Lukuvuonna 2000–2001 opettajatutorointi aloitetaan syyslukukaudella ja ryhmät tapaavat lukuvuoden aikana seitsemän kertaa. Pyrimme saamaan kaikki pääaineopiskelijat mukaan vähintään yhteen tapaamiseen. Tämän jälkeen he itse valitsevat haluavatko olla mukana. Yhteisvastuulliset toimintamuodot saavat lisää tilaa tämänkaltaisten myönteisten kokemusten kautta. Tärkeää on tarjota jokaiselle uudelle henkilökunnan jäsenelle ja opiskelijalle mahdollisuus tulla mukaan kaikkeen toimintaan ja osallistua siihen täysivaltaisesti. Samanlaisia toimintamuotoja voidaan myös toteuttaa laitosten välisessä yhteistyössä. Alussa ei välttämättä tarvitse olla yksin, opettajana tai opiskelijana, vaan voimme aktiivisesti muuttaa toimintaa niin, että toimimme yhdessä.



## Kielioppi kiehtovaksi – piirrostoita käyttäen

*'Kun oppii mielellään, oppii aidosti.'*

- Kuiva kurssi kiinnostavammaksi
- Kuvitettu käsitys kieliopista
- Peruslausetyypit piirrellen
- Kikkailua vai kokeilemisen arvoista?

Tässä kirjoituksessa kuvataan sitä, miten värityöt ja piirtämällä hahmottaminen yleisemminkin tarjoavat mahdollisuuden elävöittää jopa hyvin teoreettista kurssia, tässä tapauksessa kielioppikurssia Jyväskylän yliopiston englannin kielen laitoksella. Kuvailen seuraavassa ensin lyhyesti kielioppikurssia ja tavoitteitani sen kehittämiseksi sekä hyvin yleisellä tasolla opetuksessa tekemiäni muutoksia. Sen jälkeen keskityn väritöiden ja piirtämisen hyödyntämiseen opetuksessani. Väritöiden tekeminen oli osa opetushankettani, jossa pyrin kokeilemaan opetusmuotoja, jotka lisäisivät vuorovaikutuksellisuutta, parantaisivat opiskeluilmapiiiriä ja avaisivat samalla minulle opettajana luovempia tapoja toimia opetustilanteissa.

Vaikka luovuus ja luova opettaminen ovat yksinkertaisia ilmauksia, niiden olemusta on vaikea vangita määritelmän. Määritelmät varmasti elävät ja muuntautuvat elämäntilanteiden ja -kokemusten myötä. Kokemukseni yliopisto-

**Tarja Nikula**, FT, lehtori, Englannin kielen laitos, Jyväskylän yliopisto, [tnikula@juu.fi](mailto:tnikula@juu.fi). **Kiinnostuksen kohteet tutkimuksessa:** pragmatikka eli kielenkäytön vaihtelevien funktioiden tutkiminen, kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvät kysymykset.

opettajuudesta on varsin lyhyt, joten tällä hetkellä, pohtiessani oman opetus-hankeeni mukanaan tuomia kokemuksia, *miellän luovuuden ennen muuta roh-keudeksi heittäytyä tuntemattomaan ilman varmuutta selviytymisestä*. Luova opet-taminen näyttäytyy minulle siksi irrrottautumisena tutuiksi käyneistä malleista, jolloin on pakko kuunnella itseään ja herkistyä luottamaan omiin tuntemuk-siinsa.

## Kuiva kurssi kiinnostavammaksi

Kehittämishankeeni liittyi Jyväskylän yliopiston englannin kielen laitoksen ensimmäisen vuoden opiskelijoille pakolliseen ”Exploring Grammar” -kurssiin, jonka suunnittelusta ja toteutuksesta olen ollut vastuussa. Kyseessä on yhden lukukauden mittainen kurssi, jota järjestetään sekä syys- että kevätlukukau-della. Kehittämishankeeni fokus oli opetusmenetelmien ja -muotojen kehit-täminen kevätlukukaudella 2000, jolloin kurssia tarjottiin toista kertaa. Kurs-sin sisällöt, opetusmateriaalit ja tehtävät olivat samat kuin edellisellä lukukau-della, mutta pyrin löytämään uusia tapoja toteuttaa opetusta.

Kielioppikurssin tarkoituksena on tutustuttaa opiskelijat englannin kielen kieliopin perusasioihin, varustaa heidät ’työkalupakilla’ myöhempiin opintoi-hin. Kurssi on luonteeltaan varsin teoreettinen, koska siihen sisältyy paljon opiskelijoille uusien käsitteiden opiskelua. Pahimmillaan kieliopin opiskelemi-nen voikin olla puuduttavaa eivätkä käsiteltävät asiat teoreettisuudessaan ko-vin helposti tarjoa luontevia mahdollisuuksia aitoon mielipiteenvaihtoon. Opiskelijoilta kurssin alkaessa kerätty palaute heidän odotuksistaan vahvisti-kin käsitystä siitä, että kielioppikurssi koetaan usein pakkopullaksi, josta ei olla aidosti kiinnostuneita. Kuten yksi opiskelijoista kirjoittaa: “the subject matter is the unsexiest one in the basic studies”. Samoin palaute ensimmäisen kurssin jälkeen osoitti selvästi, että perinteinen, suurelta osin luennointiin perustuva opetus oli omiaan vahvistamaan näitä kielteisiä ennako-odotuksia, kuten seu-raavat otteet palautteesta osoittavat: “The course was quite boring and the lessons too similar”, “kurssin hyödyllisyydestä ei varmasti ole epäilystäkään, mutta asiasisältö oli kuiva”. Opetus koettiin siis usein puuduttavaksi ja tylsäksi, joten olin opetushankkeen alkajaisiksi erittäin motivoitunut kehittämään opetus-tani siihen suuntaan, että kurssi olisi opiskelijoille mielenkiintoisempi ja vähem-män kuivakas, koska uskon, että vasta kun oppii mielellään oppii aidosti.

Kokonaisuudessaan kehittämishankkeeni tavoitteena oli pyrkiä käyttämään opetusmuotoja, joissa *korostuisi* aikaisempaan opetukseen verrattuna enemmän sekä *vuorovaikutuksellisuus* että se, mitä kutsun ”*tutkivaksi oppimiseksi*”: *halu harjaannuttaa opiskelijoiden taitoa löytää ja arvioida tietoa itsenäisemmin*. Opetusmuotojen ja -menetelmien muutoksilla toivoin pääseväni kohti seuraavia yleisiä tavoitteita: opiskelijoille tutkivampi ja itsenäisempi ote opiskeluun, mukavampi ilmapiiri opetustilanteisiin sekä opettajan roolini muuttaminen niin, että olisin enemmän oppimisen tukija ja ohjaaja kuin tiedon päähän kaataja.

Pyrin hankkeen aikana kohti edellä esitettyjä tavoitteita monin eri tavoin. Luennoinnin osuutta vähensin dramaattisesti ja siirsin vastuuta oppimisesta opiskelijoille itselleen. Heidän tuli aiempaa enemmän etsiä itsenäisesti jakamistani materiaaleista tehtävien tekemiseksi tarvittava pohjatieto. Tämä tarkoitti samalla pienryhmätyöskentelyn lisäämistä, mikä puolestaan vei minut pois kateederilta kiertelemään opiskelijoiden ryhmiin ja auttamaan heitä mahdollisissa ongelmassa. Pienryhmissä työskentely lisäsi selvästi opiskelijoiden rohkeutta kysyä minulta neuvoja ja teki vuorovaikutuksesta edelliseen lukukautteen verrattuna mutkattomampaa, mikä näkyi myös opiskelijapalautteessa: ”I liked the way you circled around and helped with the practices in class”, ”we were able to ask everything we didn’t understand while you circled around, it worked well”. Lisäsin kurssille myös sellaisen harjoitusten osuutta, joissa opiskelijat joutuivat analysoimaan ja tulkitsemaan opittavan kielioppiasian funktioita aidoissa teksteissä perinteisempien tehtävien ohella (esim. otteita romaaneista, aikakauslehdistä, tieteellisistä artikkeleista), koska ne mielestäni tukivat kurssin ydinajatusta siitä, että kieliopilla on aina relevanssia käytännön kielenkäytön kannalta, ja että kieliopilliset valinnat ovat hyvin usein motivoituja ja merkityksellisiä eivätkä vain systeemin määräämiä. Opiskelijat valittivat näiden omaa analyysia vaativien tehtävien vaikeutta ja ilmaisivat halunsa palata perinteisempiin tehtäviin, joissa olisi selkeät oikeat ja väärät ratkaisut. Tämä osoittaa konkreettisesti, että perinteisistä toimintatavoista irtautuminen voi olla vaikeaa myös opiskelijoille ja että opetuksen peruskuvio ei juuri muutu elleivät hekin ole valmiita murtautumaan omasta tutuksi tulleesta roolistaan.

Yleisesti ottaen pyrin siis opetushankkeessa opetusilmapiirin parantamiseen muuttamalla työskentelytapoja opiskelijakeskeisemmiksi ja keskustelevimmiksi. Tämä ei tietenkään ole mikään tuore ajatus, mutta sovellettuna teoreettiseen kurssiin siinä oli ongelmansa, ei vähiten siksi, että ensimmäisen vuoden

opiskelijoiden asenne opetukseen on vielä hyvin paljon sidoksissa heidän koulukokemuksiinsa. He tulivat siksi kurssille valmistautuneina vastaanottamaan teoreettista ja tylsää tietoa kieliopista pikemminkin kuin pohtimaan sen ole-musta. Opetuskokeilun yhtenä tarkoituksena olikin pyrkiä muuttamaan tätä perusasetelmaa ja koen sen myös vaikuttaneen toivotulla tavalla, koska osal-listujien loppupalaute kurssista oli paljon myönteisempää kuin edellisellä kurs-silla. Monet toteavat ennako-odotustensa kieliopin opetuksesta olleen pal-jon kielteisempiä verrattuna siihen minkälaiseksi kurssi osoittautui, kuten seu-raavat lainaukset palautekommenteista osoittavat: “At the beginning I didn’t think too much of this course – I feared that it was that endless ‘how do you form the second conditional.... How glad I was to be proven wrong!”, “The course was not boring like I expected it to be”. Pyrkinessäni muuttamaan opis-kelijoiden kielteisiä ennako-odotuksia kieliopin opiskelusta koin väritöiden tekemisen hyvänä apukeinona.

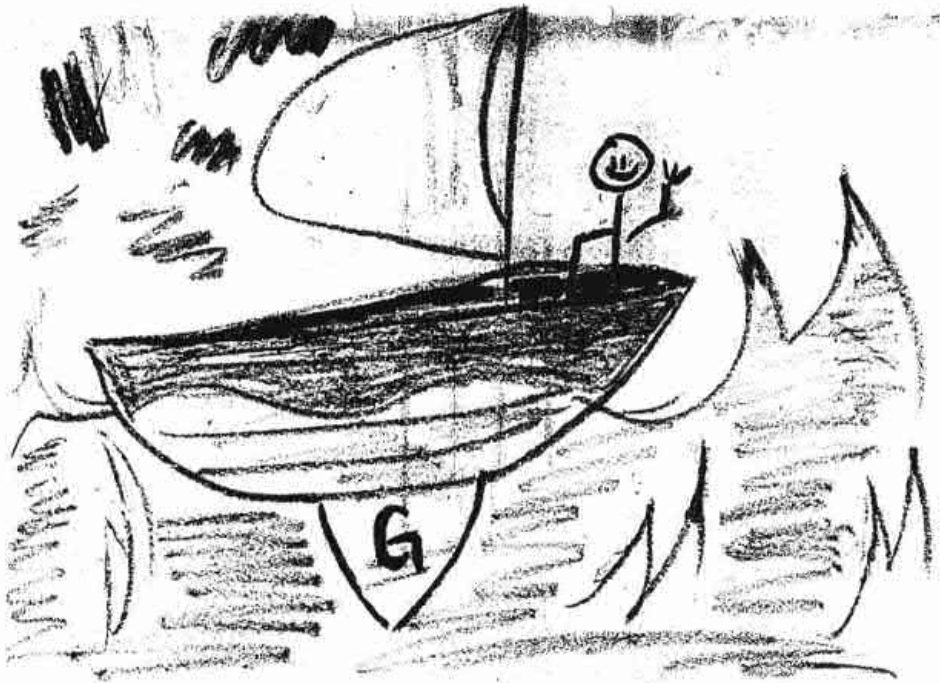
## Kuvitettu käsitys kieliopista

Opetuksen kehittämiskoulutuksessa, jota tämä koko kirja käsittelee, me opet-tajat tutustuimme väritöihin yhtenä keinona tuoda opetukseen uutta ilmettä. Väritöillä tarkoitetaan sitä, että oppijat kuvaavat jonkin pyydetyn asian tai aiheen väriliituja tai muita värejä/kuvia apuna käyttäen. Kyseessä on siis toi-minnallinen ja taiteellinen ja luovuuteen kutsuva tapa hahmottaa asioita (vrt. liite 2 tässä teoksessa). Kielioppikurssilla saamani kokemuksen mukaan väri-työ johdattikin työstämään ja pohtimaan asioita tavalla, jossa korostuu oppi-jan henkilökohtainen tapa mieltää asioita. Teoreettisen kurssin yhteydessä käy-tettynä se tarjosi uudenlaisen ja virkistävän tavan käsitellä kurssin sisältöjä.

Teetin opiskelijoilla väri työn kurssin ensimmäisellä kokoontumiskerralla. Siinä missä olin edellisellä lukukaudella herätellyt keskustelua siitä, mikä opis-kelijoiden oma kielioppikäsitys on ja syitä sen syntyyn, pyysin heitä nyt piirtä-mällä kuvaamaan tuntemuksiaan ja käsityksiään kieliopista. Käytännössä toi-min seuraavasti: kerroin opiskelijoille piirrostehtävän aiheen ja annoin piir-roksen tekemiseen vain lyhyen ajan (3 minuuttia), pyrkimyksenä päästä näin kiinni impressionistisiin ensireaktioihin pikemminkin kuin sensuroituihin ja pitkälle pohdittuihin käsityksiin kieliopista. Vastustelua piirtämistä kohtaan ei ilmennyt eikä kukaan ilmoittautunut huonoksi piirtäjäksi. Opiskelijoiden re-

aktiot olivat pikemminkin myönteisen hämmästyneitä kuin kielteisiä.

Oli mielenkiintoista havainnoida menetelmien eroja. Siinä missä aikaisemalla kurssilla käytyä keskustelua leimasi hyvin kielteinen suhtautuminen kielioppiin ja sen sääntöihin ja kaavamaisuuteen, väritöiden avulla näytti avautuvan moniulotteisempi ja positiivisempi kielioppikäsitelmä. Synkkienkin värien takaa pilkkisti usein valoisuutta ja kuvan 1 kaltaisia näkemyksiä, joissa kielioppilla on selvästi tärkeä asema, ei syksyn keskusteluissa noussut esiin ollenkaan.



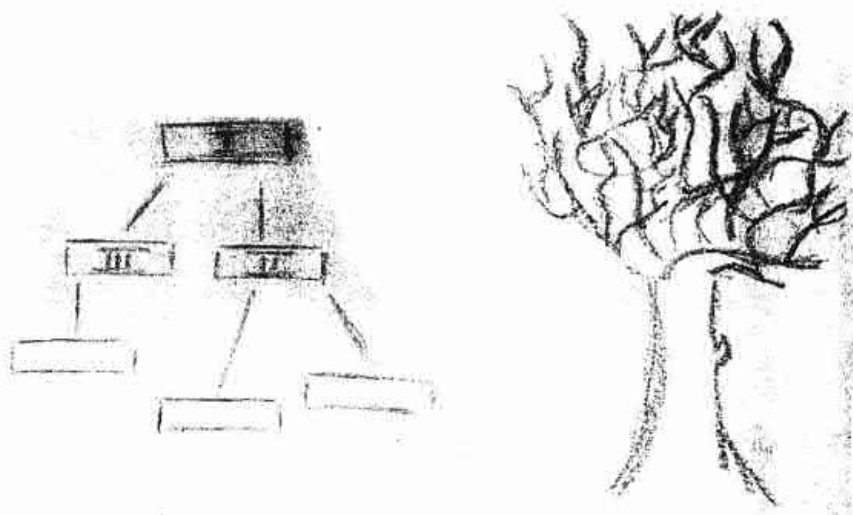
KUVA 1

Kun opiskelijat olivat piirtäneet kuvansa, pyysin heitä siirtymään pieniin (3–4 hengen) ryhmiin, joissa töiden purku tapahtui siten, että kukin vuorollaan piti omaa kuvaansa esillä muille, jotka kertoivat työssä näkemäänsä asioita niin, että piirtäjällä ei tässä vaiheessa ollut lupaa selitellä kuvaansa tai protestoida tulkintoja vastaan. Piirtäjä kommentoi muiden havaintoja vasta kun he olivat tulkintansa tehneet. Näin käytiin ryhmissä läpi kunkin piirros, jonka jälkeen pyysin opiskelijoita pohtimaan sitä, missä määrin kuvat ja kielioppinä-



kemykset olivat samanlaisia tai erilaisia ja myös mahdollisia syitä siihen.

Mielestäni väriyö kielioppikäsitteistä oli hyödyllinen, koska se osoitti hyvin konkreettisella tavalla, että opiskelijoilla on kullakin varsin vahva käsitys kieliopista ja sen roolista itselleen ja että nämä käsitykset voivat lisäksi olla keskenään hyvin erilaisia. Työ toimi siis tietoisuuden herättelijänä ryhmäläisten heterogeenisistä kielioppikäsitteistä tavalla, johon pelkkä keskustelu ei yltänyt osallistujien pyrkiessä konsensukseen kielioppinäkemystään. Toisistaan eroavat kuvat kieliopista osoittivat osallistujille lisäksi varsin selvästi, että kielioppikurssia ei voida eikä ole tarkoituskaan aloittaa ”puhtaalta pöydältä”, koska mukana kulkevat väistämättä myös heidän olemassaolevat kielioppikäsitteensä. Lisäksi omien ja muiden piirrosten vertailu tarjosi mielestäni opiskelijoille myös mahdollisuuden pohtia eroja oppimis- ja opiskelutyylyissä. Kun samassa ryhmässä on esimerkiksi henkilöitä, joista toinen kokee kieliopin eläväksi organismiksi, ikään kuin kasvavaksi puuksi, ja toinen mieltää sen laatikkomaisiksi kategorioiksi ja niiden väliseksi hierarkkiseksi suhteiksi (ks. kuva 2) on todennäköistä, että myös heidän oppimistyyliensä eroavat toisistaan.



KUVA 2

Edellä kuvatun värityön käytännön toteutuksen voi tiivistää seuraaviin askeliin (kts. myös liite 2):

(1) *Varaa erivärisiä papereita ja tarpeeksi väriliituja, jotta osallistujat voivat käyttää haluamiaan värejä.*

(2) *Anna piirroksen aihe ja ilmoita kuinka paljon aikaa heillä on käytettävissä piirtämiseen (esim. 3 minuuttia) ja mainitse jo tässä vaiheessa töiden myöhemmästä käsittelystä muiden kanssa. Rohkaise vapaaseen ilmaisuun: piirtäjä saa olla juuri niin abstrakti tai konkreetti kuin haluaa.*

(3) *Pyydä osallistuja käsittelemään piirroksia pienryhmissä tai parityönä. Kukin näyttää vuorollaan piirrostaan muiden kertoessa siitä näkemään asioita; tänä aikana piirtäjä ei selittele eikä puolustaudu. Muiden esitettyä kommenttinsa piirtäjä kommentoi näitä havaintoja ja halutessaan selittää piirrostaan.*

Koin hyväksi ratkaisuksi jättää piirtämiselle varsin lyhyen ajan (3 minuuttia) silloin, kun tarkoituksena on päästä käsiksi päällimmäisiin mielikuviin ja kokemuksiin. En kuitenkaan näe mitään estettä sille, etteikö värityötä voisi myös työstää pitempään tai vaikka antaa kotitehtäväksi, jos halutaan pidemmälle mietittyjä näkemyksiä. Työn tekemiseen voi silloin käyttää paitsi piirtämistä myös kuvien leikkaamista ja liimaamista, mikä opetuksen lomassa on helposti liian aikaavievää. Ryhmien purettua keskustellen omat työnsä on lisäksi mahdollista käydä aiheesta (tässä tapauksessa kielioppikäsitteistä) myös yleisempää keskustelua, jos koko ryhmä niin haluaa. Oma kokemukseni on, että kaikissa ryhmissä ei halukkuutta yleisemmän tason keskusteluun välttämättä ole.

Olen edellä kuvannut värityön roolia *tietoisuuden herättäjänä erilaisista kielioppi- että oppimiskäsitteistä*. Ehkä värityön vielä suurempi anti oli kuitenkin sen vaikutus *työskentelyilmapiiriin*. Alkuhämmennyksen ja epäuskoisten ilmeiden jälkeen opiskelijat innostuivat tehtävästä, keskustelu kävi vilkkaana kuvia tulkittaessa ja kurssin alulle usein ominainen jäykkyys oli tipotiessään. Kun tämä tapahtui kurssin ensimmäisellä kokoontumiskerralla, se oli omiaan vaikuttamaan koko kurssin ilmapiiriin. En tiedä miten paljon opiskelijoiden loppupalautteessa varsin usein esittämä mielipide rennosti ilmapiiristä syntyi väritöiden avulla, mutta ainakin ensimmäisen kokoontumiskerran jään murtajana sillä oli keskeinen rooli.

Teetin värityön kielioppikäsitteistä vain kurssin aluksi, mutta olen myöhemmin pohtinut, että saman työn teettäminen myös kurssin päätteeksi voisi toimia sekä yhdenlaisena kurssipalautteena opettajalle että osoittaa opiskelijoille, miten heidän kielioppikäsitteensä on mahdollisesti kurssin myötä muuttunut. Tarkoitukseni onkin jatkossa kerätä opiskelijoiden kurssin alussa tekemät piirrokset, säilyttää niitä kurssin ajan ja palauttaa ne heille sen jälkeen, kun he ovat kurssin lopuksi tehneet saman värityön, jolloin he voivat itse verrata piirroksiaan ja niiden välittämää kuvaa kieliopista.

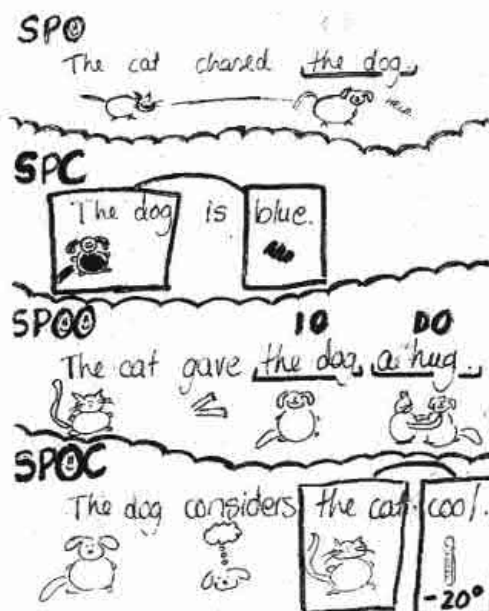
## Peruslausetyypit piirrellen

Tarjosin opiskelijoille edellä kuvatun värityön lisäksi myös muussa yhteydessä mahdollisuutta hahmottaa opiskeltavia asioita piirtämällä. Yksi kielioppikurssin keskeisiä ja samalla vaikeimpia alueita on englannin kielen peruslausetyyppien (subjekti-predikaatti-objekti, subjekti-predikaatti-komplementti jne.) opettaminen niin, että opiskelijat sisäistäisivät ne ja kykenisivät analysoimaan lauserakenteita niiden avulla. Olimme kurssia kanssani suunnitelleen kollegani Anne Pitkänen-Huhdan kanssa suunnitelleet taulukkomuotoisen yhteenvedon, jonka avulla pyrimme havainnollistamaan eri lausetyyppejä. Vaikka opiskelijat kiittelivät taulukkoja selkeiksi, kaikki eivät kuitenkaan näyttäneet saaneen niistä apua asian sisäistämiseen päätellen siitä, että kurssin päätteeksi tehtävässä kotitentissä lauseenjäsenten analysointia edellyttävä tehtävä tuotti monille vaikeuksia. Erityisesti kategorioiden 'objekti' ja 'adverbiaali' funktioiden hahmottaminen ja erillään pitäminen oli monien kompastuskivi. Halusin opetushankkeessani siksi etsiä vaihtoehtoisia tapoja hahmottaa ja opettaa lausetyyppijakoa.

Opiskelijoille jaettiin samat taulukot lausetyypeistä kuin aikaisemmallakin kurssilla, mutta nyt korostin niiden olevan vain yksi tapa yrittää konkretisoida varsin monimutkaista lausetyyppiä.

*Haastoinkin opiskelijat keksimään omia tapojaan, joissa he voisivat käyttää hyväkseen esim. värejä, kuvioiden piirtämistä, sanoja. Toin luokkaan mukamani väriliituja ja papereita, mutta tällä kertaa en edellyttänyt piirtämistä, koska halusin antaa tilaa myös muunlaisille tavoille prosessoida asiaa.*

Tästä huolimatta monet valitsivat kuvien piirtämisen keinoksi hahmottaa lausetyyppien eroja taikka yhdistivät malleissaan sanoja ja piirroksia kuvan 3 osoittamalla tavalla. Toiset kuitenkin konkretisoivat asioita mieluummin sanallisesti, mikä heijastanee opiskelijoiden erilaisia tapoja paitsi hahmottaa myös oppia asioita (ks. kuva 3).



#### SIMON OIKENNAKEMINEN

- S I M O N P I I L L E E
- S I M O N P I I L L E E O M A N N A
- S I M O N P I I L L E E C I M I L I T A Y E L E E
- S I M O N P I I L L E E O - V A I T T A O M I N A L I T I O
- S I M O N P I I L L E E O P E T U S A C - T I O N A

#### SIMON'S MUSICAL CACOPHY

- Simon Plays
- Simon Plays the Oboe
- Simon Presumes a Composer
- Simon Produces Oily an Opera
- Simon Predicts the Opera a Catastrophe

Tämänkaltainen piirtämis- ja havainnollistamistehtävä voi tarjota hyvän keinon haastaa opiskelijoita ikään kuin salakavalasti pohtimaan ja työstämään jotain kompleksia asiaa varsin syvällisesti, koska konkretisoinnin ja ‘mallintamisen’ edellytyksenä on prosessoida ja *ymmärtää* kyseinen asia, tässä tapauksessa lausetyyppijako ja eri lauseenjäsenten funktiot suhteessa toisiinsa. Tehtävä palveli selvästi oppimista ja jo kurssilla tehtyjen harjoitusten perusteella minulle jäi mielikuva siitä, että opetuskokeiluun osallistuvilla opiskelijoilla oli selkeämpi kuva eri lauseenjäsenten funktioista kuin syksyn ryhmillä. Tähän liittyen oli mielenkiintoista havaita, että opiskelijat suoriutuivat kevään kotitentissä selvästi syksyn ryhmiä paremmin tekstin lauseenjäsennysanalyysissä, tuskin koskaan sekoittaen eri kategorioita (esim. objektia ja adverbialia). *He olivat mitä ilmeisemmin sisäistäneet lauseenjäsennyksen paremmin.* Uskon mallin omaehtoisen työstämisen piirtäen tai sanoin olleen syynä tähän, koska muilta osin opetin asian samoin ja kävimme läpi samat tehtävät kuin edellisellä kurssilla.

Nähdäkseni osasy siihen, että opiskelijat lähtivät innostuneesti mukaan mallintamaan lausetyyppijakoa joko kuvin tai sanallisesti oli avoimuus tehtävän luonteesta. Perustelin tehtävänannon opiskelijoille kertomalla, että koin ao. asian itse ongelmalliseksi suunnitellessani opetusta enkä ollut löytänyt sille täysin itseäni tyydyttävää ratkaisua. Olin siis avoin sen suhteen, että olin yrittänyt jotain, epäonnistunut siinä, eikä minulla näin ollen ollut tarjota opiskelijoille mitään “oikeaa” ratkaisua lausetyyppien opettamiseksi. Kysymys havainnollistamisesta jäi siis aidosti meidän yhteiseksi haasteeksemme, kun minä muiden mukana yritin löytää uusia tapoja kuvata lausetyyppijakoa. Koska opettajan ja opiskelijan epäsymmetriset, tilanteeseen sidotut roolit ovat omiaan viemään pohjaa aidolta vastavuoroisuudelta, koen keinot tämän perinteisen asetelman rikkomiseksi tervetulleina. Näen värityöt yhtenä varteenotettavana vaihtoehtona vuorovaikutuksen parantamiseksi, kunhan myös opettaja panee itsensä ja persoonansa likoon eikä jättäydy ulkopuolisen arvioijan asemaan.

## Kikkailua vai kokeilemisen arvoista?

En ollut ennen koulutusta kokeillut opetuksessani mitään väritöiden kaltaista ja suhtautumiseni niihin oli aluksi varsin epäilevää. Ajattelin, että en mitenkään erityisen taiteellisenä ihmisenä osaa tulkita piirroksia ja saada niistä irti oppimisen ja opettamisen kannalta tärkeitä asioita. Suhtautumiseni on muuttunut opetuskokeilun myötä myönteisemmäksi ja tulen varmasti vastaisuudessaakin piirtämään ja piirättämään. Syitä takinkäännökseen on useita. Ensimmäkin havaitsin jo kielioppikäsitteitä piirtäessämme, että opettajan rooli tällaisessa tehtävässä ei todellakaan ole tulkita ja arvioida opiskelijoiden tuotoksia. Väri työ nimenomaan vapautti opiskelijat suorittamisesta ja minut arvioimisesta, kun vastuu omasta kuvasta oli kullakin itsellään ja kukin työ yhtä arvokas ja tosi kuin viereinenkin. Väri työ arvo itsereflektion välineenä sen sijaan oli ilmeinen, koska opiskelijat saattoivat piirtämällä ja värivalinnoillaan ilmaista sellaisiakin asioita, joita ei välttämättä olisi ollut helppo pukea sanoiksi. Se siis vapautti kielellistämisen pakosta.

*Paitsi itsereflektion välineenä, väritöillä ja piirroksilla voi olla merkitystä myös oppimistulosten kannalta pakottaessaan hahmottamaan asioita totutusta poikkeavalla tavalla.*

Oli kiinnostavaa havaita, että teoreettinen asiasisältö ei ole este piirtämiselle. Päin vastoin, teoreettisten asioiden hahmottaminen saattaa ainakin joillekin opiskelijoille luonnistua helpommin piirroksia apuna käyttäen.

Huomasin kehittämishankkeen aikana yleisemminkin ja väritöiden käytön suhteen erityisesti olevan tarpeellista raivata monenlaisia luuloja pois paremman tai ainakin uudenlaisen opettamisen tieltä. Ensin tulevat omat – hyvinkin syvälle juurtuneet mutta alkuperältään epämääräiset – käsitykset siitä, miten hyvän (yliopisto)-opettajan ”pitäisi” opettaa. Näistä luuloista tulee tietoisemmaksi kokeillessaan väritöiden kaltaisia implisiittisestä ’normista’ poikkeavia opetusmuotoja, joten ne voivat siis toimia myös opettajan itsetuntemuksen lisääjänä.

Opettaa ei voi ilman opiskelijoita ja myös heidän luuloillaan ja odotuksillaan on merkitystä. Kuten olen aiemmin todennut, etenkin opintojaan aloittavat opiskelijat asettuvat helposti tiedon vastaanottajan rooliin ja näin tehdesään asemoivat opettajan asiantuntijaksi ja tiedon jakajaksi. Väritöiden käyttö

opetuksessa on vain yksi tapa aiheuttaa hiusmurtumia tällaisiin käsityksiin, mutta kokemukseni on, että kun opetusta lähtee viemään totutusta poikkeaviin suuntiin jossakin kohdassa vaikuttaa automaattisesti myös moniin muihin asioihin. Väritöiden kaltaiset uudet tavat olla vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa välittävät heille esimerkiksi erilaista (kenties aikaisempaa inhimillisempää) kuvaa siitä, mitä on olla asiantuntija yliopistossa.

Hyvän ja laadukkaan opetuksen määrittelemine on minulle yhä mysteeri. Laatu syntyy kaikei viime kädessä kunkin osallistujan henkilökohtaisessa kokemuksessa ja sitä on sen vuoksi vaikea päästä mestaroimaan. Opetuskokeilu kuitenkin osoitti miten suuri merkitys opetuksen muodoilla on sen mielekkyyteen. Opiskelijapalautteesta saatoin kurssin lopuksi suoraan todeta, että opiskelijat olivat selvästi aikaisempaa tyytyväisempiä kielioppikurssiin, vaikka sisällöt, tehtävät ja opetusmonisteet olivat samat kuin edelliselläkin kerralla. Vain toimintatavat olivat erilaisia. Väriyöt ja piirtäminen yleisemminkin olivat mielenkiintoinen osa tätä uutta toimintatapaa ja näenkin ne kokeilemisen arvoisina kikkoina.



## Toinen tapa tietää?

*"Kuule, olisiko sulla hetki aikaa kuunnella mua?  
Vaikka ei nyt oiskaan, puhun silti, joskus on sinunkin vuoro kuunnella."*

*En ymmärrä, mikä tässä oikein mättää.  
En ymmärrä, miksi olet mulle niin ankara.  
Eilen piti näyttää siltä, ja tänään taas joltain muulta.  
Mä en pysy mukana.  
Mä en ymmärrä, miksi oikeastaan pitäis prysäkkään.  
(...)*

*Joskus minulla oli pienet pehmeät jalat, sileä iho ja paksut punaiset  
palmikot. Nyt sinä näetkin, miltä tänään näytän.  
Muuta minä muutun koko ajan.  
Kohta ohitan nuoruuteni ja alan elää tasaisesti.  
Alan näyttää merkkejä matkastamme –  
odotan itse niitä kauniita, hymyn ja siristelyn tuomia juonteita,  
ja lihasteni vahvuuden väistymistä.*

*Toivon,  
että sinä voisit nauttia minunkin matkastani,  
minunkin kasvamisestani.  
Minäkin nautin sinun kasvustasi, sinun oivalluksistasi;  
valoista ja varjoista.  
Toivon,  
että et katso minua, vaan kuuntelet.  
En minäkään näe sinua, kuulen ja tunnen.  
Anna lämmin kätesi –  
olen niin odottanut."*

Tällaisen runon kirjoitti viime keväällä 1999 Terhi Rönkä ohjaamani kurssin lopputyönsä alkuun. Runo avasi hienosti Terhin runon jälkeen kirjoittamaa proosallista tekstiä, "monologia omasta ruumiista ja identiteetistä".<sup>1</sup>

**Martti Silvennoinen**, Lit, dosentti (ruumiinkulttuuri), ylitassistentti, liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, silveri@pallo.jyu.fi. **Kiinnostuksen kohteet tulkimuksessa:** isien ja poikien kohtaamiset urheilussa, ruumiillisuuden ja identiteetin (omaelämäkerralliset) tematisoinnit ja miesruumiin murrokset.



- Liisa ja minä
- Liisa kirjoittaa
- Liisan kädet

## Liisa ja minä

Istun työpaikkani kahvion nurkassa englanninkielen professori Liisa Lautamatin kanssa kevään 2000 huhtikuuisena iltapäivänä. Liisa on ohjaajana kurssilla, joka on tähdännyt yliopisto-opettajien opetustaitojen kehittämiseen. Minä olen nyt oppilaana.<sup>2</sup>

Liisa haluaa jutella kanssani. Niin hän on tehnyt useimmille kurssimme osanottajille. Kahdenkeskisiä kohtaamisia, joiden tarkoituksena on keskustella opettajuuden kokemuksista. Tunnen Liisan monen, monen vuoden takaa. Siksi kohtaaminen on helppo. Tiedän Liisan tinkimättömäksi teeskentelyn vihaajaksi. Siksi kohtaaminen on vaikea.

*- Martti, sähän tiedät tämän keskustelun tarkoituksen. Kerro itsestäsi, siitä, kun tulit tänne opiskelemaan liikunnanopettajaksi. Millaisia opettaja-esikuvia sulla oli?*

*- Siitä on helvetin pitkä aika, sehän alkoi jo vuonna 1963!*

Ajattelen samalla, miten suuresti minua helpottaa se, että olen aikaisemmin muistellut ja kirjoitellut lapsuuttani, nuoruuttani sekä aikuisiän opettajan ja tutkijan työtäni koskevia omaelämäkerrallisia kertomuksia<sup>3</sup>. Kerron siis Liisalle osittain jo kerrottua.<sup>4</sup>

Varhaiset idolini opettajina olivat, ihme kyllä, humanisteja ja sosiaalitieteilijöitä, kaikki miehiä ja professoreita. Heidän ympärille rakensin mielessäni jonkinlaisen 'tavoittamattoman intellektuaalisuuden auran' (tämän ilmauksen keksin haastattelussa).

Olen lähtöisin työläiskorttelista Kuopiosta. Vanhempani olivat sota-evakkoja Karjalasta. Isäni oli kuorma-autoilija, tosin itsenäinen, mutta aina kau-laansa myöten veloissa, äitini kauppa-apulainen. Isän laajassa suvussa oli vain yksi ylioppilas. Hänkin sodassa kaatunut. Äitini sisar sai akateemisen koulutuksen. Kotonani ei siten ollut minkäänlaista konkreettista elämysmaailmaa akateemisesta ympäristöstä; ei koettuna, ei kertomuksina. Oppineiden mies-

ten ja naisten mallit tarttuivatkin mieleen paitsi koulusta myös elokuvista. Varsinkin elokuvien maisterit ja professorit otin vastaan enemmänkin keikareina kuin todentuntuisina maskuliinisuuden malleina. Niin kai sen ajan elokuva-genre halusi heidät myös esittää?

Olin pelkästään fyysisestä osaamisesta ja tekemisestä, erityisesti urheilemisesta kiinnostunut poika. Elin kavereitteni kanssa 1950-luvulla sellaisessa ympäristössä, jonka psykokulttuuria olen luonnehtinut ”yksinäisten poikien keskinäiseksi liitoksi” tai ”epävarmuuden kulttuuriksi”.<sup>5</sup> Sitä leimasivat kotoaan poissaolevat isät (työt ja kapakat) ja heidän sodassa lamaantuneiden tunteidensa hahmottomuus. Isien ulkonäkö, ruumiinrakenne, osaamiset ja puheet jäivät kyllä mieleen, mutta eivät tärkeitä tunnekontaktit; varmuus ehdottomasta rakkaudesta, kokemukset läheisyydestä, muistot hyväksynnästä ja kannustuksesta... Minä rakastin isääni.

Äitien osaksi tuli kodinpito ja siinä ohessa turvan satamat, sikäli kuin he näihin satamiin uupumukseltaan ehtivät. Äidit kai olivat itsestäänselvyys, mutta sillä tiedostetulla varauksella, ettei heidän helmoihinsa pojan sopinut ainaakaan julkisesti tarrautua. Pojat liittoutuivatkin yhteen, miesten mimeettiseksi joukoksi, jossa isien jättämä ’tunnenälkä’ etsiskeli uomiaan korostettuna isän jäljittelynä, jopa miesuhona ja ’feminiinisuuden kieltona’.

Olen paljonkin miettinyt sitä, missä määrin oma kahtiajakaisuuteni perustuu noihin varhaisiin ylilyöviinkin maskuliinisuuden kokemuksiin ja missä määrin siihen vastaanottavaan herkkyyteen, jonka hyvin itsessäni muistan. Niin klisheiseltä kuin ajatus kuulostaakin, kyse on siitä, mikä minussa on ’näyteltä minää’, mikä ’tosi-minää’.<sup>6</sup> Olen miettinyt sitä, miksi olen aikuisiällä halunnut vastustaa kaikenlaisia konventioita (sovinnaisuuksia); instituutioissa, tapakulttuurissa, opiskelussa, opetuksessa, itsessäni? Tiedän, että ’psykoanalyttinen kapinointi’ – sisäisen epävarmuuden kääntäminen näyttäväksi esilläoloksi – antaa tietynasteisen hallitsevuuden tunteen, muttei takaa läheisyyden lämpöä, eikä poista epävarmuutta. Usein päinvastoin. Tiedän myös, että kapinointi voi olla järkipäristä ja perusteltua. Ei tarvita lapsuuden traumoja, jos vastustetaan esimerkiksi rotusortoa. Niin, jospa olisinkin kaikin puolin mukava mies. Mistä minun olisi pitänyt luopua?

Liisa palaa alkuaikojen opettaja-idoleihin, aikaan, jolloin ’järkimiehet’ olivat muiden yläpuolella. Hehän kuitenkin olivat aika outoja tyyppisiä työväenluokkaiselle pojalle, pojalle, jonka varhaisnuoruuden idoleja olivat mäkimiehet ja ’lättähatut’.

Kerron, että lukion viimeisillä luokilla, siinä 17-vuoden iässä, aloin kiinnostua muutamista luokkatovereistani, jotka innostuneesti iltaisin keskustelivat suosituksessa jäätelöbaarissa runoudesta ja kirjallisuudesta. Minua kiinnosti heidän taitava kielenkäyttönsä ja lukeneisuutensa, joka ylitti koulukielen ja sarjakuvalehdet. Tunsin vetoa heidän piiriinsä, vaikka koin olevani pelkkä kuunteleja. Sanat puuttuivat.

*– No, millaisia olivat sitten tavanomaisemmat opettajat, siis sellaiset joita olisit voinut kuvitella osaavasi uskottavasti jäljitellä, jotka siis olivat tavallaan sinulle 'mahdollisia'?*

Mieleeni tulevat heti oman koulutuksemme ns. käytännön lehtorit, eli miehet ja naiset, joiden tehtävänä oli opettaa meille urheilulajien suoritustekniikat ja opetustavat.

*– Miksi juuri he? Liisa kysyy.*

Kaiketi siksi, että he olivat olemukseltaan ja puhetavaltaan niin tutunolaisia, vähän kuin oman korttelin pojat tai ruumiillista työtä tekevät miehet. He osasivat oikeasti tehdä ja näyttää.

Aloitin itsekin opettajantyöni käytännön opettajana. Olin hyvin epävarma itsestäni, seikka, jota edes nuori opettaja ei saanut näyttää oppilailleen. Harjoittelin opettaja-auktoriteetin mallia treenaamalla pikkutarkasti lajien suoritustekniikat. Tästä pedanttisuudesta saimme kyllä myöhemmin yhdessä irti makeat naurut: "Jumankauta, paleltiin talvella Laajavuoren rinteessä erilaisissa jäykistyneissä laskuasennoissa koko kaksoistunti, ilman yhtään oikeaa laskua!"

Sittemmin aloin ihastella uudenglaisiä 'järkimiehiä'. Heistä suurimman vaikutuksen minuun teki eräs tiedekuntamme professori kriittisillä kannanotoillaan paitsi kilpaurheilua, erityisesti porvarillista urheilua kohtaan. Silloin elettiin 1960-luvun loppua. Noilta ajoilta alkoi meilläkin vahvistua vasemmistolainen opiskelijaliike, aluksi saksalais-ranskalaisen, myöhemmin itäisen naapurimme poliittisen retoriikan mukaan.<sup>7</sup> Se imaisi minutkin mukaansa. Nyt sain tapella kunnolla konventioita vastaan – tosin vain toisenlaisen konventiion kautta.

Maailmankatsomuksellisten yhteenottojen lomassa myös ruumiista ja urheilijan ruumiista tuli ideologisen taistelun kenttä. Ruumiillisuuden uusi habitus – diskurssina ja esilläolona – sai kuitenkin ristiriitaisen latauksen. 'Porvarin ruumis' oli vieraantunut työstään ja itsestään. Mutta kyllä sen vastakohtakin, 'työläisen ruumis', taisi jäädä pelkäksi iskusanaksi ja dekoraatioksi julisteisiin. Ainakin työläisiin samaistuva vasemmistointellektuelli, 'itsestään tietoinen ruumis', antoi tukkansa kasvaa kuin edellisen sukupolven hipeillä. Hän oli mieluummin sukkelasanainen kuin lihaksiaan treenaava atleetti. Kyseessä ei siis oikeasti ollutkaan hikinen ja riski 'proletaarinen ruumis', kuten esimerkiksi isälläni, vaan ruumis, joka metaforisesti oli paljon lähempänä Sartrea kuin Stahanovia. Mekin liikunnan vasemmistolaiset halusimme erottua 'lihasjunteista' velmuilemalla heitolla: "Se mikä on pohkeessa, on päästä pois".

Tuli eteen monen vuoden jakso, etten juuri lainkaan harrastanut liikuntaa. En innostanut edes poikaani enkä tytärtäni urheilurientoihin. Intellektuaalinen ja kriittinen puhe ja yhteiskuntatieteelliset kirjat täyttivät rutiiniopetuksen ohella valveillaoloajan. Koska ruumiini oli hyvännäköinen ja 'harmiton', en kiinnittänyt sen harjoittamiseen huomiota.<sup>8</sup>

*– Niin, Liisa jatkaa, puhuit aikaisemmin kokemastasi kahtiajakoisuudesta. Sanoit, että arvostat työnsä osaavia ihmisiä, siis noita sinulle tuttuja opettajuuden samaistumiskohteita, ja toisaalta ihailit intellektuelleja; aluksi puhtaita gentleman-tyyppisiä ja myöhemmin älykkö-radikaaleja. Miten tätä voisit vielä tulkita? Jatkuuko tämä kahtiajako edelleenkin?*

Tämä on yksi solmukohta minussa ylimalkaan kuin myös ammatti-identiteetissäni. Olin päättänyt suorittaa liikunnanopettajan tutkinnon ja hakeutua auskultoimaan saadakseni muodollisen pätevyuden, siis tullakseni 'käytännön ihmiseksi'. Kuitenkin minuun ja minun hyvään kaveriini, 'järjestelmän kieltäjiin', suivaantunut asiasta päättävä virkamies heitti meidät Turkuun, kolmen sadan kilometrin päähän. Asia oli pihvi. Vaimoni odotti ensimmäistä lastamme, ja minä päätin jatkaa opintojani Jyväskylässä. Ei siis koulutyöhön, vaan joksikin muuksi. Aloin ihan vakavissani suunnitella jatko-opintoja. Samalla pyyhin pois ajatuksistani kouluopettajan tulevaisuuden.

Sitten kerron toisesta törmäyksestäni paljon kirjoja lukeneisiin ihmisiin. Heti opiskeluni alussa tutustuin muutamiin historian, psykologian, sosiologian ja kirjallisuuden opiskelijoihin. He tuntuivat valistuneilta, puhuivat delikaatisti

laajoistakin asioista. Oliko tuo lukeneisuus totta ihan kirjaimellisesti, sitä en tiedä. Saattoihan kyseessä ihan hyvin olla etupäässä hienoilla tai oudoilla sanoilla kikkailu – seikka, joka myöhemmin on saanut minussa aikaan melkein somaattisia inhoreaktioita. No, joka tapauksessa silloin koin samanlaista haikeahkoa 'toiseuden' tunnetta kuin kouluvuosien lopulla. Olin kuuntelija ja muut puhuivat.

Ystävystyin heistä muutamien kanssa niin, että aloimme pyörittää kesäisin Jyväskylän Kulttuuripäivien 'narikkaporukkaa'. Kulttuuripäivät edustivat varsinkin 1960-luvulla suomalaisen kulttuurin avantgardea, jopa undergroundia, rajua establishmentin kritiikkiä saaden myös aikaan koko maata puhuttavia sensaatioita. Viihdyn tässä uudessa ilmastossa. Kaikki oli minulle ennen kokematon; fantastiset jazz-musiikkitilaisuudet, pantomiimit, performanssit, taidepoliittiset paneelit, pikkuporvarillista elämää parodioivat teatteriesitykset. Elin nuo kaksi kesäistä viikkoa kuin transsissa. Saattaa olla, että rupesin varovaisesti aavistelemaan, etteivät minun luovuuteni lähteet ja mahdollisuudet tule löytymään virastopöydän takaa, liituraita-puvun alta tai virkavuosiaan laskevan opettajan päästä. Mutta, sattumahan voi olla aina mukana. Oli nimitäin tipalla, ettei minusta tullut tiedekuntasihteeri 1970-luvulla.

- *Hei, tuo kieli, puhe*, Liisa melkein huudahtaa, *se kinnostaa mua.*
- *Äitisi! Äidinkieli? Äidin kieli?*

Minäkin hätkähdän yllättävälle käänteelle. Muistelen, mitä olen äidistäni kirjoittanut. Kauniita muistoja. Voisiko se olla sitä? Tulisiko mieltymykseni 'hyvin puettuun sanaan' niinkin kaukaa kuin varhaislapsuudesta; äitini kiehtovasti maalailemista sanakuvista hänen omasta lapsuudestaan Pietarissa ennen vallankumousta? Siellä suomalaisen rautatieläisperheen tyttönen oppi kuudentoista vuoden aikana äidiltään 'tarinasuomen' ja ympäristöltään 'kauniin venäjän', kuten pietarilaiskieltä silloin ihasteltiin.

Sanon Liisalle, etten ole koskaan aiemmin tullut ajatelleeksi asiaa tältä kannalta. Olisiko omaelämäkerrallisen kirjoittamisen kipinä kytenyt sieltä saakka; ihastuksena sellaiseen puheeseen, kieleen ja tekstiin, joka ei jätä välinpitämättömäksi. Samalla hetkellä mieleeni jysähtää nobel-kirjailija Elias Canetti ja "Pelastunut kieli".<sup>9</sup> Tai ehkä tämä tuli mieleeni myöhemmin, tätä kirjoittaessani, koska Liisa ei sen kummemmin jatka tästä asiasta.

– *Mutta, jos vielä palaan tuohon kertomaasi kahtiajakoisuuteen, sen aiheuttamaan epävarmuuteen siitä, mikä koet olevasi pysyvämmin ja mikä on jotakin rooli-juttua sekä tuohon kapinahaluusi. Niin, miten olet asiaa nyt ajatellut? Miltä sinusta nyt tuntuu opettajana?*

Ajattelen, että tähänkin kysymykseen osa sanoista on minulla valmiina. Voin sanoa Liisalle sen, että viimeisen reilun kymmenen vuoden ajan olen tehnyt jotakin sellaista, josta olen todella pitänyt. Työstäni on välittynyt hyvänolon tunne siitä, että olen päässyt kosketuksiin tuon itseäni vaivaavan 'toiseuden' kanssa. Se ei suinkaan tarkoita mitään sulautumista, vaan pikemminkin itsensä tunnistamista: näitä asioita en enää pelkää ja olen siitä hyvilläni – noita asioita en varmaan koskaan tule rehellisesti osaamaan, mutten ole siitä suruissani. Asiat, joita uskallan kohdata ovat osittain sellaisia, joissa koin aiemmin olevani sanaton, ulkopuolinen. Kai tätä voisi sanoa yhdenlaiseksi luovuuden maisemaksi? Mutta, nämäkin itsetunnon pysyvyyden rakentumista kuvaavat kokemus-sanat nimenomaisesti ovat kokemuksia ja sanoja, jotka vaihtelevat kontekstista toiseen.

Minun piti kuitenkin ensin ajautua kriisiin, vähintäänkin murrokseen. 1980-luvun loppuvuosina alkoi piinata tunne, ettei se mitä olin siihen saakka tehnyt, kuitenkaan ollut 'minun juttu'. Otettiinko minut vakavasti vain siksi, että tekemiseni kuuluivat perinteiseen tieteelliseen kasaamiseen ja kierrätykseen, jossa kollegat professionaalista tottumuksestaan siteeraavat mekaanisesti toisiaan? Onhan meillä kaikilla 'ammattilinen yliminä', johon sisäistyvät oman tieteenalan normit, oman 'heimon' tutkimus- ja käyttäytymiskonventiot.

Pelottavaa oli se, että suunnanmuutos 'kovasta empiriasta' 'pehmeään', 'suuresta' 'pieneen', 'objektiivisesta' 'subjektiiviseen' oli ainakin omassa tiedeyhteisössäni nimenomaisesti – uskottavuuskysymys. Kenelle puhun, kirjoitan? Kuka kuuntelee, lukee? Ja, kyllähän tämä pointti on sittemmin tullut vastaan monta kertaa. Siinä missä aikaisemmat tutkimusartikkelini pienin korjauksin hyväsyttiin julkaistaviksi, ovat viime vuosien työt saaneet varsinaista 'referee-myllytystä'.

– *Entäs, mikä oli vapauttavaa?*

– *Se, että edessä oli monta polkua; mahdollisen olemassaoloa; ei-varmaa; ei-lopullista...*<sup>10</sup>

... Tulee pieni tauko. Molempia väsyttää. Liisa ottaa kuitenkin kynän käteensä ja pyytää kertomaan vielä loppuksi siitä, miten olen kokenut meidän

vuoden mittaisen kurssimme opettaja-oppilaana?

*– Joo, tämä onkin aika mielenkiintoinen juttu; kaikki se mitä olen kokenut kurssilla ja itsessäni.*

Kysyn Liisalta, huomasiiko hän, kuinka kurssin alkuvaiheessa olin vastahakoinen.

*– Kyllä, kyllä minä sen hyvin huomasin, hän sanoo ja hymyilee vähän ilkkurisesti.*

Kerron hänelle, että eniten minua on mietityttänyt jälkeenkäin tuo kapinasen- nenne, johon ehkä aktualisoitui opettaja-auktoriteetin ja uppiniskaisen, mutta epävarman pojan kohtaaminen. Minä olin uudelleen joutunut koulupenkille. Sanoin Liisalle, että haluan miettiä asiaa rauhassa.

\* \* \*

Poika oli tietävinään kaiken jo etukäteen. Mihin hän enää mitään toisten neuvoja tarvitsisi? Ei hänellä ollut tiedostamattomia ennakkoluuloja toisia ihmisiä kohtaan. Joko asiat osattiin tai sitten ei. Se oli pojasta yksinkertaista ja toimivaa. Hän piti itseään lukeneena ja oppineena ja koki toisten järjestämän kurssin vähän turhanoliseksi. Pienen narsistisen hermopään hän kuitenkin oli tuntevinaan. Entäpä, jos siellä sittenkin oppii jotain sellaista, mitä ei ole itse vielä ehtinyt toteamaan. Joku asia voisikin olla yllätys?

Hän muistaa, että oli vuosi sitten keväällä itse ja vapaaehtoisesti pyrkinyt mukaan. Saatuaan tietää, että oli päässyt, hän oli tuntenut värähtelevää mielihyvää, vaikka olikin heti perään itselleen selittänyt, että voihan siellä piipah- taa, uteliaisuuden vuoksi. Hän oli ollut mukana niin monenlaisissa opetus- ja oppimisjutuissa, että tunsii itsensä veteraaniksi. Enää häntä ei kusetettaisi.

Heti ensi tapaamisissa poika halusi ottaa oman paikkansa. Hän alkoi epäillä ja kritisoida kurssin tarkoitusta ja toteuttamistapaa, vaikka toisaalta tiesi, että malttaminen saattaisi olla hyväksi. Taas tuli tuo outo kahtaalle repivä tunne. Poika halusi olla itsepäisen pysyvä, kapinallinen, mutta olla myös yhdessä toisten kanssa. Hän oli ikänsä pelännyt liukenemista johonkin epämääräiseen, öljyiseen läikkään. Kohtaamisen halu oli vahva, mutta sitä ei saanut suoraan

näyttää – olla mukana vähän kuin kieltämisen kautta. Poika muisti: äidin rakkaus – äidin kieltäminen.

Kurssi jatkui ja kääntyi kevään puolelle. Poika ei keskeyttänyt. Hän pysyi mukana. Häntä oli alkanut kiusata epämääräinen tunne siitä, että oli tykästynyt kurssiin. Hän huomasi joskus jopa odottaneensa perjantai-iltapäivää. Onneksi oli selityksiä. Ei hän mitään ihmeellisen uutta ollut oppinut. Osa jutuista oli tuiki tuttuja, itse jo kokeiltuja, osa maistui ihan koulupaperille.

Hän oli luvannut Liisalle paneutuvansa miettimään mukanaoloaan. Vai-vihkaa tuo epämääräinen, mutta kiinnostava asia alkoi erottua ja saada hahmoa: ihmiset – ihmisten puheet – ihmisten eleet – ihmisten ilmeet – läsnäolo – lähelläolo. Siinäkö se oli? Vaikkei poika ollut oppinut juurikaan toisia sen paremmin tuntemaan, hän oli alkanut pitää kuuntelemisesta, kuten kauan sitten. Miten erilaisia kokemuksia kaikilla olikaan, ja miten eri tavoin, eri sanoin, he kertoivat niistä. Samalla he kertoivat itsestään. Eivät opettaneet. Sekuntikellolla mitattuja puheenvuoroja poika inhosi, mutta vapaissa keskusteluissa hän viihtyi. Hän tunnisti samoja ongelmia, mutta myös samoja oivalluksia kuin oli itsellään.

Olikohan tuo sittenkään muuta kuin organisoitua kahvipöytäkeskustelua? Näin hän välillä otti etäisyyttä. Kuitenkin tuo pojan kokema tunnetila oli jäänyt elämään. Sitä hän ei voinut kieltää. Kaveruus, toveruus, välittäminen? Hän pyöritteli sanoja mielessään. Nämähän olivat niitä kokemuksia, joiden hän uskoi juuri nyt olevan kaikkein eniten uhattuina tulosvastuun yliopistomaailmassa. Hän oli varma. Perkele, kyllä! Olla yhdessä erilaisten ihmisten kanssa. Olla yhdessä sen itsensä vuoksi!

Poika ajatteli, hieman pirullisestikin, että vaikka kurssilla oli ollut tiukan tuntuiset tavoitteet ja lukuisa määrä kaikenlaisia arviointitehtäviä, sen sisälle oli luikerrellut odottamanton vieras. Olikin syntynyt suunnittelematon, strukturoimaton, pisteistämätön, ei-mitattava elemetti – yhteisöllisyys, joka juuri miellyttävällä 'sietämättömyydellään' kuljetti poikaa mukanaan. Siinähan kohetasivat samanaikaisesti kapinointi konventioita kohtaan - ja herkkyys. Pojan ei tarvinnutkaan raivata omaa paikkaansa. Se annettiin hänelle. Hänestä tuntui siltä, että vaikka mitään ihmeempää tieto-oppimista ei tapahtunutkaan, tapahtui itse asiassa koko ajan. Eläköön piilo-opetussuunnitelma!

Kun poika kurssin lopulla pürsi väriliiduilla kuvaa kurssikaveristaan, hän ajatteli, että nyt viimeistään oltiin astumassa yhden vanhan rajan yli. Sen hän teki kepein mielin.



## Liisa kirjoittaa

Avaan kurssin päätyttyä the “Newsletter of Finnish Network for Developing Instruction and Learning in Higher Education” vuoden ensimmäisen numeron lukeakseni Liisan yhteenveto-tekstin opetuksen kehittämisprojektista.

Liisa puhuu kahdenkeskisissä kohtaamisissa kirjaamistaan asioista, ihmisten ajatusten etenemisestä valokuvien kehittämisen metaforalla. Ensin kuvat lilluvat kehitysastiassa muutamina viivoina, joista mitään kuvaa ei voi vielä tunnistaa. Sitten alkaa tulla näkyviin yksityiskohtia - ja lopulta on näkyvissä koko kuva, ryhmäkuva: tuossa sinä, tuossa minä, me kaikki. “Moni sanoi, että tarvitsi rohkeutta, kun lähti muuttamaan opetustaan, vallankin, jos sen teki aivan yksin. Silloin joutui vastakkain omien kuvitelmiensa ja tieteenalan normien kanssa.”

Saatuaan kurssilaisten piirustuksista syntyneen ryhmäkuvan kehitettyä Liisa toteaa: “Minun oli ensin vaikea ymmärtää sitä varautuneisuutta, jota moni opetuksensa kehittämisestä syvällisesti kiinnostunut opettaja osoitti (...) Mutta minusta näyttää yhä enemmän siltä, että ryhmäkuvan opettajat ovat ajatelleet jotakin hyvin tärkeää: opiskelijan itsenäistyminen ja vastuullisuus on mahdollista vain omista prosesseistaan tietoisien opettajan johdolla, ja että jokainen opettaja on metaviestä opiskelijalle siitä, millaiset arvot instituutiassa vallitsevat”.<sup>11</sup>

## Liisan kädet

Kohtaamme taas kahviossa toukokuun viimeisenä päivänä tarkoituksenamme puhua tästä tekstistä. Kahvio on suljettu. Ketään ei istu pöydissä, paitsi minä. Liisa tulee, istuu viereeni ja katsoo kasvojeni.

- *Onko sinulla stressi?*
- *On, ja syitäkin on monia.*
- *Sen näkee sinusta.*

Kerron hänelle, miten koko yläruumiini on angstisen jäykkä. Vain se on tuntunut ruumiiltani monta päivää. Kirjoittamista ja kirjoittamista päätteellä ja kasa muita huolia. Suurin paine tuntuu takana yläselässä ja edessä rinnassa heti kurkun alapuolella. Tämä juttukin pitäisi saada ajoissa käännettäväksi.

Ajattelen Hannua ja hänen kiireitään. Puhuessani nitkuttelen hartioitani koko ajan, ja Liisa kysyy:

- *Suostutko hetkeksi, niin teen sinulle pienen jutun?*
- *Hyvä on.*

Hän pyytää minut seisomaan ja tekee käsilleni muutamia ‘kokeita’, melkein missään tuntumattomia. Tunnustelee ilmeisesti käsivarsien vastustusta? Sit- ten istumaan.

Liisa panee kätensä otsani ja takaraivoni ympärille hyvin ohuella kosketuksella ja kertoo samalla hieman metodistaan. Jotakin künalaista? En saa tolkkua. Olen sen verran jännittynyt paitsi lihaksiltani myös siitä, jos joku tulee ja näkee.

- *Ajattele kaikkia niitä asioita, jotka nyt tuntuvat ahdistavilta, painavilta.*

Istun silmät kiinni, ajattelen. Perhana, muutamia opiskelijoita tulee aulaan. Hälisevät ja varmaan katsovat kummissaan kahta figuuria kahvion perällä, erityisesti minua, opettajaansa. Nyt voisin sanoa, että otetaan joku toinen kerta, mutta päätän olla antamatta periksi. Syvennyn rauhalliseen hengitykseen ja tuntemaan Liisan käsien kevyen kosketuksen. Ajattelen painavia asioita.

Taustahälinä jatkuu, mutta alan tuntea, miten selän viiltävä kuumuus muuttuu portaattomasti heikoksi lämmöksi. Kurkun alapuolinen möykky siirtyy selän puolelle ja liukenee sinne, menettää kovat ääriiviivansa. Suggestiota tai ei, mutta tuntuu hyvälle. Kun Liisa lopettaa, katson aulan kelloa; kaksikymmentä minuuttia! Liisa sanoo olevansa iloinen, etten lopettanut kesken.

*Isä haluaa poikaa.  
Sen poika muistaa.  
Kertoo siitä myöhemmin muille.  
Tärkeä muisto,  
jonka kertomiseen tarvitaan sanat.  
Muisto on ruumiissa.  
Miltä se tuntuu?  
Ei löydy sanoja.  
Toinen tapa tietää?*

\* \* \*

Toverilliset kiitokset Liisa Lautamatille ja Marjatta Saarivaaralle tämän tekstin lukemisesta ja hienoista kommentteista sekä Terhi Röngälle runosta.

## Viitteet

1. Kyseessä on opintojakso "Ruumiillisuus ja identiteetti", jota olen opettanut vuodesta 1992 alkaen. Mukana opetuksessa on ollut myös nuorisotutkimuksen, psykiatrian, naistutkimuksen ja valokuvaestetiikan asiantuntijoita. Yleisteemat ovat käsitelleet länsimaisen ruumiillisuuden sosiohistoriallisia näkökulmia, ruumiillisuuden ja identiteetin rakentumista nykykulttuurissa sekä subjekti-ruumiillisuutta eli 'minua kertomuksena'. Osa kurssin lopputöistä on tehty omaelämäkerrallisina esseinä mm. naiseuden ja mieheyden kokemuksista, lapsuuden ja nuoruuden urheilusta sekä urheilun kautta muistetuista suhteista omiin vanhempiin. Näissä esseissä ilmenee kaksi ääripäätä. Toiset opiskelijoista kirjoittavat itsestään kuin tenttivastauksia; kirjaamalla melko aneemisesti erilaisia kokemuksia. Mutta, aina väliin, saan luettavakseni sellaista, joka tuntuu 'mietityltä elämältä'. Terhin runo on toinen ääripää sisältäen sävyjä, metaforisia ja arvoituksellisia viitteitä – kuten hyvän runon kuuluukin tehdä.
2. 'Liisan kurssin' akateeminen nimi oli korkeakoulu-opetuksen kehittämisprojekti. Sen tarkoituksena oli tarjota Jyväskylän yliopiston opettajille tilaisuus pohtia yhdessä liki vuoden verran erityisesti vuorovaikutuksen ja opetuksen yhteyksiä ja sen kautta uudistaa omaa opetustaan.
3. Käsitän autobiografisen narratiivin 'itsensä ajatteluksi' toisille; osana subjektiviteettiä, identiteettiä. Suomalaisfilosofi G.H. von Wright purkaa psykologisten määritelmien takkuuntunutta vyyhtiä kuin kansanmies: "Yksilön identiteetti on siinä, että hän tajuaa kuka hän on ja mihin hän kuuluu; mihin hän pystyy ja mihin hän kykenee vaikuttamaan; mikä on hänelle ylivoimaista ja siten pakko hyväksyä; mitkä ovat hänen lojaalisuussiteensä yhteisön toisiin jäseniin; mitä hän voi heiltä odottaa ja vaatia itselleen oikeutetusti; ja kuinka hänen on mahdollista tehostaa omaa itseään ylvästelemättä toisten rinnalla." (Salmela, M. 1998. Suomalaisen kulttuurifilosofian vuosisata. Keuruu: Otava,497).
4. Esim. Silvennoinen, M. 1996. "Localities of childhood as a history of mentality and embodiment." *Young. Nordic Journal of Youth Research* (4) 1, 18–29; Silvennoinen, M. 1999. "My body as a metaphor" Teoksessa A.C. Sparkes & M. Silvennoinen (toim.) *Talking Bodies. Men's narratives of the body and sport.* Jyväskylä: SoPhi,163–175.
5. Silvennoinen, M. 1993. "A model for a man. Tracing's personal history of body-awareness." Teoksessa L. Laine (toim.) *On the fringes of sport.* Sankt Augustin: Akademie Verlag, 26–32.
6. 'Tosi-minän' ja 'rooli-minän' välistä suhdetta haluan lähestyä tässä, ei tukulla määritelmiä, vaan tavalla, jolla suomalainen psykoanalyttikko Tor-Björn Hägglund puhuu minuudesta kolmena eri 'kielenä'. "Pinnallisin kieleemme on 'vaatekieltä', joka ei juurikaan pohjaudu ruumiillisiin tuntemuksiin tai ruumiinläheisyyteen. Se lähempänä teknistä ihmiskuvaa kuin ruumiillista, lihallista ja tuntevaa ihmistä. Vaatekielellä keikaillaan, sillä saavutetaan valtaa, ylivaltaakin, jos iskeville ammatti- tai sivistyssanoilla onnistutaan lan-

- nistamaan vastapeluri. Sillä kielellä ei pääse toisen ihmisen – eikä omankaan – ihon alle, vaan se toimii haarniskan tavoin. 'Ihonkielellä' ilmaistaan läheisyyden ihanuudet ja tuskat. Kieli on ihomme, ja kielellä paljastamme kulttuuritaustaamme ja suhdettamme ruumiillisuuteen. Ihonkielellä puhuessamme riisumme vaatteet ja paljastamme itsemme. Se toimii lähestymiskielenä, kyhnytyskielenä, kosketuskielenä ja paljastuskielenä. Syvimmälle menevä kieli, 'sisätalakieli', tuntuu ruumiin sisällä, sen onteloissa ja sisätiloissa". Se ui symbolien meressä. Kylmä koura puristaa kurkkua, perhoset kutkuttavat mahanpohjassa, sukuelimissä, symboliset sanat menevät vereen ja hengitykseen. Kuten saduissa sisätalakieli järjestää sisätilyllerrykset kuviksi ja tarinoiksi, järjestää kaaoksen mielekkääksi. Sisätalakieli ei ole hempeätä eikä moralisoivaa, vaan ristiriitaa ja kamppailua ylivoiman ja osamattomuuden kanssa" (Hägglund, T-B. 1998. Ruumiillisuuden kosketus. Psykoanalyttisia esseitä. Jyväskylä: Gummerus, 222–223).
7. 1970-luvun opiskelijaradikalismi Suomessa kulki täysin eri logiikan mukaan kuin opiskelijaliikkeet 1960-luvun Ranskassa ja Saksassa. Esimerkiksi Daniel ja Gabriel Cohn-Bendit'n suomeksikin käännetty kirja oli kuvaavasti otsikoitu: "Radikaali - Vasemmisto. Lääke kommunismin vanhuudenheikkouteen" ("Le Gauchisme- Remède à la maladie sénile du communisme". Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1968). Suomessa sen sijaan voimistui Neuvostoliittoon nojautuva nuorisoliike.
  8. Moni-ilmeisiä 'harmillisen' miesruumiin kuvauksia löytyy muun muassa kirjasta: A.C. Sparkes & M. Silvennoinen (toim.) Talking bodies. Men's narratives of the body and sport. Jyväskylä: SoPhi.
  9. Canetti, E. 1977. Pelastunut kieli. Erään nuoruuden tarina (Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend). Helsinki: Tammi. Kirja oli minulle upea lukukokemus rakkaudesta kieleen (useisiin kieliin) tarinakertomisen, oman kasvun, mysteereihin paneutumisen ja humanismin välineenä.
  10. Marjatta Saarnivaara (1999) on pohtinut tutkijan 'rajalla olemista' tukeutuen muun mm. Georges Bataillen ajatuksiin tierämisen 'kahdesta maailmasta': homogeenisestä ja heterogeenisestä. Rajalla ollessaan tutkija kohtaa sen, mikä on vanhaa tai tasarakeista ja vertaa sitä siihen, mikä on uutta oivaltavaa, monesta koostuvaa, arvoituksellista. Jos hän astuu homogeenisen aineksen alueelta, pyrkimyksestä ottaa haltuun, heterogeenisen puolelle, hän "heittää jotakin itsestään itsen ulkopuolelle". Onko se luova hetki? "Mitä silloin on oppiminen ja opettajan tehtävä? Onko se kahleiden irrottamista?" (Varto, J. 1995. Myytti ja metodi. TAJU) (Bataille, G. (1998) Noidan oppipoika. Kirjoituksia 1920-luvulta 1950-luvulle. Tampere: Vastapaino. Saarnivaara, M. (1999) Näkymättömät polut. Metodologinen ajattelu, taiteellinen työskentely ja kulttuurien kohtaaminen rajanylityspisteinä. University of Jyväskylä. Unpublished study proposal).
  11. "Yksinkertaisesti ihmisillä ei ole aikaa, halua kohdata tärkeintä, omaa itseään, tutustua siihen ainoaan liittolaiseen, joka kullakin on hamaan hautaan." (Pahkinen, T. 2000. Väsymisestä, jaksamisesta ja kasvamisesta. Peda-forum (7) 1,4–7.



## Periaatteellista puhetta oppiville opettajille

*'Erityisen selvästi ongelmat tulevat näkyviin korostaessanne ihmisen taipumusta totuuden etsintään. Erityisesti nykyisessä yliopistossa, tai siis siellä, mitä siitä on enää jäljellä, tätä taipumusta näkee harvemmin ja harvemmin. On vaikeaa sanoa, johtuuko tämä nykyisestä oppija-aioksen peruslaadusta, vaiko itsensä opinahjon lahoavista, kasaan lysähtäneistä ja vinkuvista palkeista sen nöyryyttäessä par'aikaa itseään eräänlaisessa alennusmyynnissä.'*

- Luovuus
- Puhe ja analyysi – Ciceron ja skeptisen kriitikon dialogi
- Kurssin anti ja tulevaisuus

### Luovuus

Mitä on luovuus ja mikä on sen paikka ja merkitys yliopisto-opetuksen ja oppimisen osana? Mikä on luovuuden ja yliopisto-opetuksen ja oppimisen suhde tieteelliseen toimintaan – tutkimukseen ja ajatteluun? Jälkimmäinen kysymys on olennainen, sillä yliopisto on tieteellisen toiminnan instituutiona, tietoa

**Jari Hoffrén**, YTM (väit.), tutkija, Poliittisen retorikan instituutti, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto, hoffren@dodo.jyu.fi. **Kiinnostuksen kohteet:** demokraattinen itseymmärrys, moderni politiikan filosofia, politiikka ja teknologiat.

tuottavana ytimeltään kokeileva – eksperimentalistinen – eikä koulumaisesti vain erilaisiin ulkoihin päämääriin nähden jo vakiintuneita, paradigmaattisia tiedonkäytäntöjä siirtävä ja toistava, imitatiivinen. Tämä asettaa luovuuden määrittelyille tärkeitä reunaehtoja. Esimerkiksi luova oppiminen ei silloin tarkoita vain uusia tapoja tai keinoja oppia valmista tietoa, vaan samalla kykyä koetella opittavaa tietoa, toisin sanoen kysyä ja koetella niitä perusteita, joilla opetettava tieto on asemansa hankkinut ja vakiinnuttanut.

*Näin luovuus osana oppimista sisältää aina potentiaalisen tiedon kumoutumisen mahdollisuuden ja uuden tiedon synnyn.*

Luovuus ei kuitenkaan ole myyttis-romanttinen avain johonkin salattuun todellisuuteen eikä varsinkaan oikotie kerrostuneiden tiedonkenttien kerta-kaikkiseksi hylkäämiseksi. Siksi luovuus – erityisesti perusopetuksen ja oppimisen yhteydessä – on yhteenkietoutunut oppiaineen oman tradition ja oppihistorian eräänlaisen standardiaineksen, lähtökohtaisten tietovarantojen, kanssa. Tällöin luovuus on erityisesti kykyä soveltaa tradition ja oppihistorian ongelmanasetteluja ja tutkimus- ja ratkaisumenetelmiä uusiin konteksteihin. Se siis edellyttää sekä kykyä havaita se, mikä ‘nykyisyydessä’ (tai pikemminkin sen jossakin erikoistuneen tieteenalan erikoisalueen erityiskysymyksessä) on jollakin uudella ja/tai merkityksellisellä tavalla ongelmallista, että historiallisuuden tajua. Näin luovuus voidaan nähdä kahdella tasolla, kykynä oppia luovasti valmiinoloista mutta aina kuitenkin keskeneräistä (rajallista, perspektivististä) tietoa (perusopetus), ja kykynä koetella itse tietoa (perusteita ja käyppyyttä, toisin sanoen soveltuvuutta käsillä olevien ongelmien ratkaisuun (tutkimustyö).

*Luovuus on mielikuvitusta jatkuvasti liikkeessä olevien annetun tietoa-aineen, sen tiedonstatuksen ja erilaisten ongelmanasetteluiden suhteiden järjestämiseksi.*

Edellä kuvattu luovuuden määrittely on välttämättä abstrakti idealisaatio, mutta se tarjoaa eräänlaisen kriteerin arvioida yliopistossa harjoitettavia opetus- ja tutkimuskäytäntöjä. Ensinnäkin on huomattava, että luova opettaminen ja luova tutkimus edellyttävät toisiaan siten, että jälkimmäisen merkitys on edelliselle tärkeämpi kuin edellisen jälkimmäiselle. Siksi hyvä – luova – opettaminen edellyttää aina jatkuvaa yhteyttä tutkimukseen. Tutkimustulos-

ten välittyminen toimivaan opetukseen voi tapahtua joko epäsuoraan, ts. opettajan valmistelutyön kautta, tai sitten suoraan, tutkijan opetustyönä. Yliopisto näyttää suosivan jälkimmäistä tapaa, vaikka se ei kykene selkeästi jäsentämään tutkimuksen ja opetuksen edellyttämiä valmiusvaatimuksia. Hyvä tutkija ei ole läheskään aina hyvä opettaja.

Opettamisen ja tutkimuksen vuorovaikutus ruokkii parhaimmillaan intellektuaalista autonomiaa ja siten myös luovuutta. Luova oppiminen tuottaa valmiuksia nähdä oppihistoriassa ja sen vakiintuneissa menettelytavoissa rajoituksia ja ongelmia, joita varsinainen tutkimus eksplikoi. Tutkimus ruokkii luovuutta, joka pyrkii moneen kertaan sanotun, ajattelu- ja tekstikerrosten tuottamien jähmettymien ja konventioiden – ajoittain myös normalisaation – vastustuksesta huolimatta tunnistamaan asiayhteyksiä, ongelmia ja mahdollisia ratkaisumalleja uudella ja kussakin – esimerkiksi tieteenalakohtaisessa tai sen sisällä spesifioituneessa – toimintakontekstissa juuri sille luonteenomaisella tavalla.

Luovuus ei siis ole niinkään tekemisen tai valmistamisen taitoa, vaan tärkeä ja välttämätön momentti ongelmalähtöisessä tieteellisessä toiminnassa. Samalla se toimii kriteerinä, jonka näkökulmasta yliopistollisen toiminnan institutionaalisenä muotona ei ole koulu tai opisto, vaan – idealisaationa – eräänlainen *luovasto*.

\* \* \*

Luovuuden, opettamisen ja tutkimuksen suhteita tarkastellaan seuraavassa tarkemmin puheen aukikirjoituksena. Kyseessä on kurssin päättötalaisuudessa pitämäni laajennetun juhlapuheen omakohtainen tulkinta.

## Puhe ja analyysi – Ciceron ja skeptisen kriitikon dialogi

*Hyvät ja arvoisat kuulijat, yhteisen taipaleemme 'kanssa-kurssilaiset'*

Kanssa-kurssilaiset viittaa med-borgare -termin, 'linnan asukkaat', merkitykseen kansalais-johteeseen (kanssa-laisuus). Kuten aikoinaan linna ja sittemmin valtio, niin tässä tapauksessa kurssi muodostaa suvereenin rakenteen, joka

yhdistää erilaiset toimijat 'laisiksi'. Vaikka koulutuksen aikana heräsi ajoittain kysymys siitä, mikä yhdistää yliopistolaisia (enää) toisiinsa, tieteenalojen erillaisuus vahvoine kulttuuri- ja lähestymistapaeroineen tuntui myös ajoittain sangen hedelmälliseltä. Ehkä myös opetuksen ja koulutuksen yhteydessä olisi-kin hyvä ajatella yliopistoa (*universitas*) tietoisemmin, realistisesti ja ennakkoluulottomasti moneutena ja moninaisena (*multiversitas*).

*Kurssin järjestäneen tahon edustaja teki minulle taannoin tarjouksen, josta en Poliittisen retoriikan instituutin työläisenä voinut kieltäytyä. Tehtäväkseni annettiin kaksi selkeää asiaa: yksi: pitää tässä tilaisuudessa puhe kaksi: pitää tässä tilaisuudessa puhe kymmenessä minuutissa. Näin selkeä tehtävänanto tekee sen suorittamisen sangen mieluiseksi ja erityisesti aihepiirin rajaamisen yksinkertaiseksi. Siksi tulen puhumaan noin neljätoista minuuttia.*

Puhuin seitsemäntoista minuuttia. Minun oli pakko ottaa ironian keinoin kantaa siihen, että en kovinkaan usein ymmärtänyt koulutuksen aikana tehtävänäntoja. Jos niiden kuva oli antajille selkeä, en onnistunut sitä useinkaan itse tavoittamaan. Yleisellä tasolla kyse on ikuisesta jännitteestä: millaiselle yleisölle asiantuntija sanansa opetustilanteessa suuntaa? Kuinka tehdä itsensä ymmärrettäväksi pahoinpitelemättä itse asiaa? Mikä on kuulijan vastuu? – En kannata ' kaikkea kaikille' -periaatetta; ehkä yhteisiä tilapäiskieliä syntyy ryhmäopetuksen, lukupiirien ja muiden vuorovaikutteisten opetusmenetelmien avulla.

*Olen valinnut puheeni otsikoksi – joka siis näin alkaa uhkaavasti muistuttaa luentoa – seuraavan: OPETTAVA PUHE VAI PUHUTTELEVA OPE? Täsmennän tätä näkökulmaa seuraavalla alaotsikolla: ihmistyminen, puhuminen ja opettaminen esihistoriasta myöhäismoderniin pedagogiseen situaatioon.*

Niin puhe kuin luentokin toimii usein parhaiten, kun se kertoo tarinan. Uskonolliset opit ja antiikin filosofia kerrottiin tarinoina. Myös nykyisin käsiteltävä asia voidaan tehdä tutummaksi kertomalla sen konteksteista, historiallisesta taustasta, mahdollisesta tapahtumasta tai hetkestä johon se liittyy jne. Se auttaa oppijaa 'ajautumaan sisään' aiheeseen ja tekee uusien asioiden omaksumisen helpommaksi. Tämä koskee niin esimerkiksi kirjallisuutta kuin sanokaamme matematiikkaakin. Millaisen ongelman tai tilanteen yhteydessä opetettava asia aktualisoitui? Mikä siitä tekee merkityksellisen, kiinnostavan tai toimivan?



Tällä tavoin selkeästi rajatun puheenaiheen lisäksi mainitsen vielä, millaisella metodilla puhe pidetään. Kyseessä on monologin syyliin istutettu kvasi-skitsofreeninen dialogi. Kun tämän dialogin tarkoituksena on keskusteluttaa klassisen puhujan ja modernin, puhuvan opettajan vaatimusten näkökulmaa keskenään, näette ja kuulette saman henkilön puhuvan kahtena eri henkilönä. Toinen heistä edustaa historiallista hahmoa, eurooppalaisen humanismin perustajaa ja puhetaidon suurta klassikkoa nimitetään Cicero, hahmoa, jonka tavoitteena niin reaali-politiikassa kuin humanismin jäsentämisessäkin oli paitsi *concordia ordinum*, 'säätöjen sovinto', myös, edellisen jäätyä hänen aikanaan tavoittamatta, *consensus omnium bonorum*, 'rakentavien voimien kokoaminen'.

Toinen hahmo on aikalaisemme, myös koulutusilaisuuksiemme hengessä silloin tällöin piipahtanut, skeptinen, – ja tänä iltana, kuin sodanjälkeisiin suomalaisiin kasvatussoppaisiin unohtuneena, myös sängen tiukkapipoinen kriitikko –, jonka tavoitteiksi kuitenkin vain tarpeettomasti provosoituen voidaan ymmärtää paitsi *discordia ordinum*, 'säätöjen epäsopu', myös *dissensus omnium contra omnes*, kaikkien erimielisyys kaikkia kohtaan, josta, toden totta, on vain askel kavahdettuun sotatilaan *bellum omnium contra omnes*. Aloittakaamme siis päivitetyssä Ciceron hengessä.

Metodin paljastaminen tehdään siltä varalta, ettei opettajan roolileikki käykään ilmeiseksi. Viittasin koulutuksen yhteydessä tapaan, jolla opetin antiikin geosentrisen ja modernin heliosentrisen maailmankuvan eroja Aristoteleen ja Galilein salin edessä käydyin dialogin muodossa valtio-opin peruskurssilaisille, ja mielestäni onnistuin. Yleisemminkin on tärkeää korostaa vaihtoehtoja ja monitulkintaisuutta, siis ruokkia luovaa, kriittistä ja koettelevaa lähestymistapaa dogmaattisen sijaan. Puheen latinankieliset lainaukset tuovat länsimaiselle auditoriolle sen alati kaipaamaa arvokkuutta ja jatkuvuutta. Arkisessa opettamisessa kysymys voisi olla, kuinka tieteenalakohtaisia sivistyssanoja ja erikoissanastoja käytetään, ja kuinka niiden (usein yllättävän tarkoituksenmukaista) käyttöä voisi perustella. Kurssin aikana parahdin kerran, kuinka kukaan ei käy 'eksaktien luonnontieteilijöiden' kimppuun heidän kommunikoidessaan tarpeellisin numeroin ja erikoiskäsittein. Mutta kun 'yhteiskuntatieteilijä' tekee niin, saa usein kuulla kunniansa 'tarpeettomana monimutkaistajana'. Puolustan kuitenkin inhimilliseen elämään kohdistuvaa erottelukykyyä ja rikasta 'yhteiskuntatieteiksi' kutsuttua löyhää kirjallisuuden lajia vulgarisointeja vastaan.

Puhuminen ja opettaminen liittyvät esihistoriallisiin sitein toisiinsa. Edelleen arvoituksellisen ihmistymisen alkuvaiheisiin kuuluvat hetket, jolloin biofysikaalisen tason prosessit alkavat jäsentyä myös enemmän ja enemmän itsetajuisina ja jossakin suhteellisessa mielessä, myös kykenevinä itsensä ja toisten krüittiseen ja arvioivaan tarkasteluun. Erityisen tärkeänä pidetään sitä vaihetta, jossa ihmistyvä eläin alkaa kommunikoida sisäisiä ja ulkoisia maailmoja yhä hienovaraisemmin toisistaan eriyttäen, symbolisesti.

*Ei-enää-vain-eläimenkaltaisena hän oppii ihmisyyttään paitsi vaistojen suomaa turvaa seuraavan vaiheen, ostensiivisen esimerkillisen näyttämisen muodossa, myös entistä enemmän symbolisesti ja abstraktisti, kielen välityksellä. Kurkkuääninen urahdus 'arg, YPE, OK!' jalostuu monimutkaisiksi ilmaisuiksi kuten 'opetushallinnon ja koulutusorganisaatioiden toiminnon edistettävä koulutusjärjestelmän verkottumista ja luotava avoimia oppimisympäristöjä tukemaan muutosta kertakoulutuksesta jatkuvaan oppimiseen'* (viite: opetusministeriön tietoyhteiskuntaohjelman koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia osoitteessa <http://www.minedu.fi/tietostrategia/tietostrategia.html>).

Historiikki on samalla muistutus: kaiken oppimisen ei tarvitse välttämättä perustua erikoistuneisiin abstraktioihin, mutta toisaalta tieteen opettamisessa niillä on keskeinen sijansa. Mitä saadaan ja mitä menetetään, kun operoidaan yhä eksaktimmilla kielellisillä ilmaisuilla ja kielipeleillä? Kuinka erikoistumisen vaatimus ja toisaalta vaatimus eräänlaiseen yleiskatsauksellisuuteen voitaisiin edes välttävästi tyydyttää? Jos korostaa edellistä on vaarana fakki-idiotismi, jos jälkimmäistä päätyy helposti liian yleistasoiseen diletantismiin, näkee siis vain metsän, ei enää puita. Lisäksi on kyse vielä siitä, että osaisi käyttää ja soveltaa oikeaa kielellistä viritystä, oikeita sanastoja ja oikeaa täsmällisyysastetta oikeissa paikoissa ja oikeissa yhteyksissä. Siksi opettamisen ja tutkimuksen vuorovaikutuksessa ei voi aliarvioida viestinnällisten taitojen – esimerkiksi tieteen popularisoinnin yhteydessä – merkitystä.

*Ciceron termein korostan edellisen perusteella, että ihminen on paitsi animal rationis particeps, 'järjestä osallinen olento', myös animal multiplex, 'monimutkainen olento'. Ihmiselle – meidän läsnäolijoiden näkökulmastamme erityisesti toista ihmistä opettavalle ja toiselta ihmiseltä oppivalle olennoille, unohtamatta että kumpikin ovat olennoita, joita ensisijaisesti elämä alati opettaa – onkin ominaista sosiaalinen pyrkimys, totuuden etsintä, järjestyksen taju, pyrkimys ylemmyyteen ja hengen suuruus, ja [toinen kuvitteellinen puhuja keskeyttää] HETKINEN, HETKINEN, HETKINEN!*

Tämä on tärkeä, joskin vaikea siirtymä. Kurssin aikana havaitsin häiriintyneeni ajoittain siitä, että toiminta vaikutti usein 'koulumaiselta', 'suuria kysymyksiä' sivuuttavalta jolloin kaikki paino annettiin opetuksen pienille teknisille yksityiskohdille. Rajaus on perusteltu tarkoituksenmukaisuuden näkökulmasta, mutta miten käy sellaisille teemoille kuin luovuus, autonomia ja jokaiseen opetustilanteeseen aina kuuluva (vastakkaiset väitteet ovat illusorista puppua) vallankäyttö? Erilaiset tavat vedota 'yhteiseen' ovat tarkoituksenmukaisia ehkä koulumaisen järjestyksenpidon brutaalista näkökulmasta, mutta yliopistollinen toiminta ei ole varmaankaan satoihin vuosiin edellyttänyt harjoittajiltaan muuta yhteistä kuin riittävästi uteliaisuutta ja suorituskykyä. Taloudellisten imperatiivien alla tosin tuntuu ajoittain siltä, että pelkkä suorituskykykin riittää nykyisin, valitettavasti.

*Arvoisa puhuja, minun on keskeytettävä Teidän sinänsä ansiokkaita aineksia sisältävä esityksenne, koska se näyttää johtavan meitä suorastaan unettavan yksioikoisiin ja kyseenalaisiin johtopäätöksiin. Opettajan puheena se on suorastaan pöyristyttävän totuudenvastainen. Jos todellakin lähdemme siitä, että meitä niin kovin herttaisesti sitoo toisiimme sosiaalinen pyrkimys ja muut mainitsemanne ylevyydet, näyttää siltä, ettei käsityksillänne ole mitään annettavaa nykyaikaisen ihmisyyden vaatimille pedagogisille yleisjärjestelyille.*

*Teette kohtalokkaita virhepäätelmiä: annatte heleiden silosoitujen säästämän puheenne rivien välistä ymmärtää, että esimerkiksi sosiaalinen pyrkimys olisi jotenkin ensisijaista ihmiselle, jonka luonteen ja tarkoituksen lisäksi väitätte olevan ikään kuin ihmishuoltoon itseensä kirjoitetun. Opettajan tehtäväksi jäisi vain valjastaa oppilapsilaumansa puuhastelu luonnonmukaiseksi, yhteen hülleen puhaltavien pikkuseppien tomppeliarmeijan mänööveriksi – tässä katsannossa ei ole väliä, käyskentelemmekö lastentarhan hiekkalaatikon, ammattitoimeikkaisuudelle elämänsä uhraavien työvälinetallin, vaiko yliopiston, tai sen mitä siitä nyt sitten on jäljellä, seminariumin eli puutarhan liepehillä. Niin pienessä määrin kuin edustamanne käsitys saattaakin vielä, ja silloinkin vain suurin tuskin ja vaivoin, soveltua ihmislapsen välttämättömän varustuksen – perustapojen, kielen, muun esitaiteellisen itseilmaisun sekä ruumiinkannnon kannalta tärkeiden alkeisvoimisteluliikkeiden opettamiseen, ei sillä ole enää käyttöä aikuisten ihmisten, sängen erilaisten ihmisten, kehittämisessä. Sosiaalisen pyrkimyksen vastapainoksi onkin asetettava, filosofi Kantin sanoin, epäseurallisuus. Nykyaikaisen pedagogian keskeinen jännite perustuu sekin tälle ihmisen tilaa kuvaavalle 'epäseurallisel-le seurallisuudelle', taipumukselle "liittyä yhteiskuntaan, johon kuitenkin liittyä tämän yhteiskunnan alituisen hajoamisuhan aiheuttava kaikinpuolinen vastarinta".*

Nykypedagogiaa on jo käsitelty mm. tiedepoliittisesti piilo-opetus suunnitelmien kaltaisten kritiikkien avulla. Kun uusinnamme ja tuotamme kilttejä, konventionaalisia ja säyseitä oppijoita, joista tulee jonakin päivänä myös opettajia, niin emmekö samalla harjoita väistämättä normalisaation ja poissulkevyyden avuun operoivaa valtaa? Kansallisvaltiollinen näkökulma korostaa 'kansalaisten' – tai pikemminkin kansallisvarantoa ylläpitävän ja kasvattavien 'tuottaja-kuluttajien' – 'kasvattamista'. Missä ovat tieteenalojen sisäiset, kvasi- tai subautonomiset normit ja kriteerit? Missä niiden kautta jäsenyvienv tietojärjestelmien tuottama (hedelmällinen) ristiriitaisuus? Kysymykset on syytä ottaa vakavasti, sillä myös kapea-alainen, kohtuuttomiin aikatavoitteisiin sitoutettu, täysin tutkimuksiinsa uppoutuva lahjakkuus voidaan pahimmillaan tulkita normalisoinnin ja vahvojen opettajien itsemuseointioperaatioiden säälittäväksi kohteeksi, ellei sitten tutkinto/määrärahatulostavoitteiden kasvottomaksi välineeksi. Ehkä luovuus on näissä konteksteissa parhaimmillaan viivyttelyn ja vastarinnan taitona!

*Erityisen selvästi ongelmat tulevat näkyviin korostaessanne ihmisen taipumusta totuuden etsintään. Erityisesti nykyisessä yliopistossa, tai siis siellä, mitä siitä on enää jäljellä, tätä taipumusta näkee harvemmin ja harvemmin. On vaikeaa sanoa, johtuuko tämä nykyisestä oppija-aineen peruslaadusta, vaiko itsensä opinahjon lahoavista, kasaan lysähtäneistä ja vinkuvista palkeista sen nöyryyttäessä par'aikaa itseään eräänlaisessa alennusmyynnissä. Tätä saattaa selittää näivästi suosimanne järjestyksen tajun ylenmääräinen ja liioittelevainen nykymuoto, joka muistuttaa pikemminkin katiskalangasta kudottua pakkopaitaa.*

*Koettuun järjestyksen puutteeseen, joka nykynuorisoomme vaivaten on todennäköisesti lähtöisin heidän lahopäisten vanhempiensa puolivillaisesta kasvatusohjesäännöstä ja jota lasten vartuttua kutsutaan nykyaikaiseksi elämäksi – sitaatti – 'jossa sun on, tiedät sä, tehtävä sun omia valintoja' – sitaatti päättyy –, mikä puolestaan näkyy sitten holtittomana sivuaineiden opiskeluna, – niin, tähän järjestyksen puutteeseen ei voida enää vastata vaatimalla järjestystä edustamanne neljän hoon humanismin, siis hauskan helppo-Heikki/Henna-humanismin, nimissä. Tuo samainen humanismi, salliessaan aivan kaiken, ei johda kuitenkaan mihinkään. Yliopistolle ja sen pedagogialle keskeinen ajatus itseriituisesta totuudentavoittelusta surkastuu lyhytnäköisten aineellisten intressien tavoitteluksi. Tämä johtaa lopulta siihen, että menestyäkseen yliopiston on kaupiteltava itseään jos jonkinlaisella kiva-kivalla, jolloin opettava dialogi, niin tietojen kuin tiedonkäytönkin taitojen siirtona tai keskinäisestä vuo-*

*rovaikutuksesta esiinkasvavana, näivetty tyhjänpäiväisiksi rituaaleiksi, jotka läpikäymällä nykynuorisomme hankkii mukamas-yleisavaimen, multipass, itsekeskeisen kuluttajaelämänsä kannustimeksi. Totuudesta ja sen kovasta palveluksesta, kuten filosofi Nietzsche toteaa, tulee tyystin välineellistä eläimenkaltaiselle toiminnalle. Mitä nykyaikainen pedagogi tekee näin suurten voimien edessä, paitsi kenties työntää päänsä pikkuvirkahenkilömaisyytensä ummehtuneeseen pusikkoon?*

Kun inhimilliset organisaatiot monimutkaistuvat, henkilökohtainen toiminta saattaa piilevästi muuttua pieneksi näpertelyksi. Opettajien tulisi jatkuvasti kysyä, mihin arkinen työskentely riittää, ja pitää mielessään toimintansa laajemmat seuraukset. Onko opettajista – ja opettajien opettajista – (enää) tähän? Työn normaalit paineet eivät käy tekosyyksi – toiminnan jopa ‘missiomaisuus’ antaa tavattomasti energiaa! – Toisaalta on syytä välttää missionarismia, läkähdyttävää paatosta. Viisautta etenee usein kevein askelin ja huomaamattomin elein.

*Tämän jälkeen lienee täysin selvää, ettei pyrkimyksestä ylemmyyteen voida ilman suuria rajoituksia laisinkaan puhua. Jos meidät yliopiston opettajat on edes jollakin tavoin, useimmiten ns. kantapäähän kautta-oppimenetelmällä, vihitty totuuden palveluksen ja sen opettamisen saloihin, mutta jos me kuitenkin löydämme itsemme tilanteesta, jossa meidän on oltava samanaikaisesti esikuvallinen kvasi-isä tai pseudo-äiti, terapeutti, pappi, seksuaalisten fantasioiden kohde, kaveri, ystävä, viimeinen toivo, suuri guru ja ‘vipppaa huntta mulla on jano’ -ongelmien ratkaisija sekä järjestysmies, ellei peräti poliisi, on ylemmyys pukeutunut sangen desubliimeihin muotoihin.*

*Hyvät ihmiset, onko hengen suuruus ja yliopisto sitä vaalivana rutistumassa kasaan, ja onko yliopisto-opetus taantumassa paineidensa keskellä yhteiskunnallisen vallan näkökulmasta joko alasajettavaksi, herttaiseksi humanismiksi, tai sitten tylysti ohjailtavaksi teknologiasotureiden massatuotantovaruskunnaksi. Lisäksi, haluan korostaa [keskeytetty ensimmäin puhuja puuttuu tapahtumain kulkuun] HETKINEN, HETKINEN, HETKINEN!*

Nietzschen termein kriitikkomme kyllä vaikuttaa maansa myyneeltä ‘vaahotosuu-houkalta’, mutta kysyy periaatteessa oikeita kysymyksiä. Olisiko eräs keino vastata yhteiskunnallisten muutosten aikaansaamiin, opettajiin kohdistuviin paineisiin juuri yliopiston sisäisistä voimista käsin? Itsekunnioituksen ja ongelmauskollisen itsepintaisuuden, minäteknikoiden jalostamisen, autonomian ja

## intellektuaalisen vastarinnan keinoin?

*Arvoisa kriittinen keskeyttäjä! Maistakaapa omaa lääkettänne! Vaikka puheessanne onkin ansiokkaita aineksia ja tärkeitä huomioita, ja vaikka siitä ehkä onkin löydettävissä myös cicerolaisia humanistisia piirteitä, kuten comitas tai liberalitas, eli – teidän tapauksessanne vahvasti huoleen kätkeytyä – ystävällisyyttä, ja vaikka siinä onkin läsnä, tosin jossakin mustanpuhuvassa sävyssä, lepos, eli facetiae, eli sales eli huumorintaju, ei puheenne, vedotakseni täällä kertaa erityisesti toisen suuren retoorikon, Aristoteleen käsityksiin, oikein tunnu noudattavan nimenomaisesti juhlapuheen muotoa.*

Juhlapuhe voidaan toisaalta tulkita, kun sen ei pitäisi kajoaman 'ikäviin asioihin', noiden ikävien asioiden legitimoinniksi. Viestihän olisi silloin suorastaan moraalisesti ala-arvoinen, 'me sentään selvisimme, mitäpä muista ja muusta!'. Juhla ei ole arjen kuolema, vaan sen eräiden parhaiden hetkien korostus – ja sitä seuraa arki. Opettamisessakin voisi käyttää vapaasti erilaisia ja poikkeavia – ajattelemaan pakottavia – tyynejä. Lisäksi on muistettava se triviaali mutta helposti unohtuva seikka, ettei opettajakaan ole koskaan valmis, vaan kuten ihminen yleensä, 'ylimeno, mailleenmeno, silta'. Jos tätä ei hyväksytä, pedagogista tulee lopulta pelkkä demagogi.

*Jos sallitte, toteaisin sen pikemminkin muistuttavan sellaista puolustuspuhetta, jota nykyaikana kutsuttaisiin varmaankin palopuheeksi. Lisäksi, jos sallitte, pitäisin esittämiänne kantoja aivan liian jyrkkinä ja liioittelevina. Sallikaa minun täsmentää, jotta voisimme lyhyesti kartoittaa, millaisia seikkoja sekä nykyaikaisen hyvän puhujan, että nykyaikaisen hyvän opettajan, tulisi toimessaan ottaa huomioon pitäen mielessä myös ne suunnattomat vaikeudet, joita nykypedagogilla myös teidän käsityksenne mukaan edessään on.*

Opettajan itsetietoisuus on nähtävä laajasti. Perusopetuksen arkisen tilanteen takana, pienistä vuorovaikutuksen mekanismeista esikuvaan, jonka hetkessä antaa, on suuria voimia ja perustekijöitä. Ne olisi integroitava tietoisemmin opettajan toiminnalliseen itsekuvaan. Opettajalla on yllättävän suuri vastuu, mutta sen kantaminen ei toisaalta saa johtaa oppijoiden oman arvostelukyvyn aliarviointiin.

*Ensimmäkin suosittelen vahvasti, että erottelemme toisistaan opettamisen ulkoiset ja sisäiset tekijät. Jos meidän jonakin päivänä on ulkoisista syistä opetettava, sanokaamme,*

*punaiselta ristiltä lainatuissa teltoissa ilman sähköä, sitten me opetamme teltoissa ilman sähköä.*

Tämä ei tarkoita, etteikö opettajien tarpeen tullen – esimerkiksi juuri nykyisessä suomalaisessa yliopistolaitoksessa – pidä puolustaa kynsin ja hampain myös tekemisensä ulkoisia edellytyksiä!

*Ehkä cicerolainen sosiaalinen pyrkimys merkitsisi parhaimmillaan, niin oppivan kuin opettavankin puolelta, kykyä ja kärsivällisyyttä kuunnella ja käsitellä itselleen tuntemattomia, uusia ja vieraita näkemyksiä. Vähimmillään se merkitsee työrauhaa niille, jotka haluavat oppimisprosessiin osallistua.*

*Ehkä tällöin totuuden etsintä ymmärrettäisiin todellakin totuuden jatkuvana etsintänä ja määrittelynä, ei omien peruskallioon paalutettujen mielipiteiden härkämäisenä puohestamisena. Vähimmilläänkin totuuden etsintä on perusopetustilanteessakin läsnä talon tapana, ellei peräti sen henkenä.*

*Ehkä järjestyksen taju parhaimmillaan herkistää meitä vastavuoroisiin oppimisprosessien vivahteiden ja rakenteiden tajuun, ja siten opitun kumuloitumiseen kulloinkin käsillä olevan näkökulman tai perspektiivin rajaamana. Vähimmilläänkin järjestyksen taju merkitsee työrauhaa, ja, sanokaamme, pyrkimystä edes suurin piirtein noudattaa vaikkapa opetustilanteen dialogisessa kierrosmenettelyssä itselleen langenneita aikarajoja.*

*Pyrkimys ylemmyyteen käsitetään kovin helposti väärin. Sitä ei pidä ymmärtää jonkin asian tietämisen tuottamasta tilapäisestä varmuudesta kasvaneeksi ylpeydeksi. Tiedon suhteen ylemmyys on kuin lumikenkäpari. Vain tyhmänylpeä jää kevään koittaessa lumikengät jalassaan jääntyneen järven selälle kinostuneen, hiljalleen kevätauringossa sulavan lumivallin päälle pätemään. Tiedon suhteen on oltava jatkuvasti liikkeellä.*

*Vain näin totuuden palveluksen klassinen motiivi, studium sapientiae, tai kuten kreikassa todetaan, philo-sophia, pyrkimys ja halu viisauteen, avautuu myös nykyään ja soveltaen täydessä ja ristiriitaisessa voimassaan. Siihen sisältyy myös nykyihmiselle hankala ja helposti poispyyhkiytyvä vaatimus nosce animam tuam – tunne henkinen olemuksesi, moninainen identiteettisi, määräämätön tarinasi.*

Cicerolaiset hyveet ja tavoitteet ovat nykyajan vaatimuksiin päivitettyinä pohtimisen arvoisia resursseja, joita luonnehtii erityisesti kyky ymmärtää monitulkinnallisuuden ja soveltuvuuden rajallisuuden merkitys, jatkuva kokeileva asennoituminen sekä sekä kyky että halukkuus lähestyä asioita yhä uudesta erilaisista näkökulmista. Ajoittain on tarpeen myös hyväksyä se, että asiat on jätettävä sikseen, ristiriitaisiin tiloihin.

*Arvoisa kriitikko, teen teille kuitenkin myönnytyksen. Ihmisen henkistä olemusta pohdittaessa vaivumme helposti naiiviin neljän hoon humanismiin, varsinkin jos maistellemme liian huolettomasti vaativaa korvaa edellyttävää olemus-sanaa.*

Pahimmillaan opettaja on eettinen, suppeasti määrättyyn elämäntapaan ja ulkoisiin konventioihin vetoava tyrannimainen normalisoija, jolta puuttuu sensitiivisyys oppijoidensa mahdolliselle ainutlaatuiselle näkökulmalle tai kykyjen kokonaisuudelle. Hyvä opettaja ei pakota muottiin, vaan tarjoaa haasteita ja välineitä. Erään kurssilla jaetun monisteen viimeisellä rivillä sanotaan: 'luova toiminta ei olekaan jonkin saavuttamista, vaan aikaisemman poistamista'. Jokaisen opettajan tulisikin kokea syvää tyydytystä silloin, kun huomaa oppijansa edessä olevansa väärässä.

*Päättänkin puheeni, kädenojennuksena arvoisalle keskustelukumppanilleni, sitaattiin tuolta mainitsemaltanne ristiriitaisia tunteita herättävältä filosofilta. Kysyn meiltä kaikilta, onko meistä nykypedagogeista kuvittelemaan ja hyväksymään nykyaikaisen opetustilanteiden meihin kohdistamat vaatimukset, jos edes yksi kymmenestä – ei, sanokaamme, edes yksi sadasta työskentelymme piiriin sattuvasta oppivaisesta kokee, elää ja vaatii, myös suhteessa opetustilanteisiin, kuten Nietzschen seuraavassa luonnehtimat ihmiset, jotka ovat*

*”yhä uudestaan karanneita näistä ummehtuneista meluisista loukoista, joihin erityinen rakkaus ja erityinen viha, nuoruus, syntyperä, ihmisten ja kirjojen taholta tulleet sattumat tai pelkät väsymyskohtaukset vaelluksemme varrella ovat näyttäneet meidät vangitsevan; täynnä pahuutta niitä riippuvaisuuden houkutuskeinoja kohtaan, jotka piilevät kunnianosoituksissa, tai rahassa, tai viroissa, tai aistien haltioitumisissa [...] käytöllisiä meissä itsessämme olevalle jumalalle, paholaiselle, lampaalle ja madolle, uteliaita paheeseen saakka, tutkijoita säälimättömyyteen saakka, sormet alttiina arvelematta tavoittamaan tavoittamatonta, hampaat ja vatsa alttiina ottamaan vastaan kaikista sulamattominta, valmiina jokaiseen käsityöhön, joka vaatii terävää järkeä ja teräviä aisteja, valmiina jokaiseen uhkarytykseen”*



Nietzsche ajaa tässä takaa autonomiaa kykynä, tilana ja resurssina – hänen termsä 'tahto valtaan' kuvaa sitä, muttei ole liian monille tarpeettomasti ja väärinymmärretyksi ikävän sointinsa takia kenties käyttökelpoinen – 'loppuun saakka'. Vain tämän raja-arvon tunnistaminen pitää pedagogin demagogia-linjan oikealla puolella, ja estää häntä näin surkastumasta tekniseksi virkaheitoksi. Samalla se – esimerkiksi johdattaessaan kysymykseen saako ja pitääkö sitten kaikkea tutkia – viittaa alueeseen, johon kurssin aikana ei juurikaan kajottu: tieteen – niin tutkimuksena kuin opetuksenakin – etiikkaan. Sen tulisi muodostaa yhdessä kurssilla läpikäytyjen teknologisten taitojen kanssa osa opettajuuden taito- ja keinovalikoimaa. Erityisen tärkeää se on nykyisin, koska jo arjessaan tieteenalojen perusopettajakin saattaa havaita, etteivät tieteenalarajojen mukaiset maailmankuvat tavoitteineen ja keinoineen ole välttämättä lainkaan päteviä tai jännitteettömiä sekä käsillä oleviin että itse tuottamiinsa ongelmiin nähden.

Opettajuuden oppijamaisuus ei ole kiusallinen asia, vaan hyvän opettajuuden keskeinen lähtökohta. Kun tässä kohden viestittää oppijalleen, että 'olemme samalla viivalla', on tehnyt vankan vuorovaikutuksellisen siirron. Totta on, että massaopetuksessa nämä tavoitteet ovat huomattavasti hankalammin saavutettavissa. Yhtä kaikki, myöskään tieteenalarajoja ei tulisi nähdä mörköinä: kurssin aikana toteutettu fyziikan professorin visiitti esitelmineen oli tästä valtavasti hieno esimerkki.

*Onko meistä, arvoisat animal multiplexit, omassa työssämme ja myös sen arjessa, kohtaamaan noita vaatimuksia – ollaksemme hyviä, puhuvia, asiallisia ja realistisia opettajia? Kysyn tätä, jos mahdollista, rakentavien voimien kokoamisen hengessä, consensus omnium bonorum. Kiitos.*

## Kurssin anti ja tulevaisuus

Itselleni kurssin anti ei ollut niinkään tekninen esimerkiksi suoraan opetukseni sovellettavien menetelmien muodossa, vaan periaatteellisempi. Opettajan 'kouluttamisessa' – ja oman opettajuuden jatkuvassa itsearviointinissa – näenkin tärkeäksi seuraavien tasojen erottelut.

Kaiken lähtökohtana on tieteenalakohtainen erityistieto (myös silloin kun jokin tieteenala tai sen paradigma laulaa joutsenlauluaan). Tutkimukselle ja opettamiselle olennainen luovuus ja kritiikki ei jäseny ja eriydy riittävästi ilman syvä tiedollista osaamista. Sen ehdottomana edellytyksenä on sekä tutkimuksen tekeminen ja seuraaminen keskeisenä tietojen päivittämiselle että sen jatkuva integrointi opettamiseen niin sisältöinä kuin työtapoinakin.

Jälkimmäisen tapauksessa korostuukin puolestaan opetuksellinen osaaminen paitsi opetusmenetelminä ja -tekniikoina, myös tarkoituksenmukaisten ja ennakkoluulottomien keinojen 'räätälöintinä' kulloiseenkin opetustapahtumaan. Dialogisuuden ja omapäisyyden agonia, yhteistyö, innovatiivisuus ja eksperimentaalisuus auttavat herättämään sekä löytämisen ja oivaltamisen että varmuuden menettämisen ja hukkaamisen iloa ja tuskaa (käsitys tutkimuksesta todellakin päättymättömänä palokuntatyönä ehkäisee varmuudentunteen katteetonta kasvua ja 'pitää nuorena', siis nälkäisenä). Konkreettisesti kyse on oppijan kunnioituksesta ja rohkaisusta 'omin sanoin' -tyyppiseen puheen ja kirjoittamisen tuottamiseen (tämä taso korostui koulutuksen aikana).

Kun kurssille kokoontui kovin erilaisten tieteenalojen edustajia, huomasi pian näkökulman joka oli useimmille meistä eräänlainen akilleen kantapää. Kuinka lähestyä muita tieteenaloja? Tahallisen vanhanaikaisin korostuksin kyseessä on nykyspesialisteille kiusallinen yleissivistys, joka ylittää tieteiden raja-aitoja ja rohkaisee spesialisteja laajempiin näkemyksiin ja yleisempään oppimiseen. Samalla se on oikeastaan ainut mahdollisuus saada etäisyyttä oman tieteenalansa (ja siis myös oman työnsä ja identiteettiänsä) rajoituksiin, rutiineihin ja maneereihin. Toisaalta: nykyisin voisi korostaa yleissivistystä kykynä pohtia tiedettä erilaisina tavoitteellisina teknologioina, joihin kietoutuu aina erilaisia ja ristiriitaisia arvoja. Tutkija/opettajatasolla tätä tavoite- ja arvokonfliktisuutta kontrolloi parhaiten henkilökohtainen sitoutuminen ja omistautuminen tekemiselleen. Tämä sisäisesti jännitteisen tieteen etiikkaan liittyvä taso tuntuu välillä katoavan tyystin näköpiiristä, ja se saattaa pahimmillaan johtaa 'mä olen vain töissä täällä' -asenteen kautta jopa epäinhimillisiin seurauksiin.

Mikään ei ole kuitenkaan mahdollista ilman teknisiä valmiuksia. Kuulostaa helpolta korostaa erilaisten tutkimus- ja opetusteknologioiden ennakkoluulotonta hyödyntämistä, mutta siinä missä koneromantikko tarvitsee ajoittain ns. 'pehmeämpiä' näkökulmia, on nykyteknologisten sovellutusten punnittu haluttu tarpeellista myös kvasiromanttisille humanisteille.

Opettaminen on – tutkimustyön ohella – mahdollittoman tavoittelua. Siksi ei pidä säikähtää, että hyvä opettaminen edellyttää tieteenalakohtaisen erityistiedon, opetuksellisen osaamisen, tieteen etiikan ja teknisten valmiuksien hallintaa siten, että ne integroituvat käyttökelpoiseksi arsenaaliksi ja hioutuvat opettamisen taidoksi, jossa mestari on uransa huipulla, kun oppilas heilauttaa miekkaansa – sanan säilää – ja osoittautuu paremmaksi. Totuuden palvelus on kovinta palvelusta<sup>1,2!</sup>

\* \* \*

## Viitteet

1. Haapanen, P. 1990. Cicero. Puhetaidosta. Helsinki: Finn Lectura.
2. Nietzsche, F. 1966. Hyvän ja pahan tuolla puolen. Helsinki: Otava.

KÄSITTEELLISIÄ PIIRTOJA: OPETTAJAN JA  
OPISKELIJAN MUUTOS JA KASVU





## Kuinka yhdistää Mythos ja Logos?

Yliopisto-opettajien postformaalin ajattelun kehitys koulutuksen kuluessa

Artikkelissa tarkastellaan yliopisto-opettajien kognitiivista kehitystä koulutusprosessin kuluessa. Kognitiivisen kehityksen alueelta valittiin tutkimuksen kohteeksi postformaalin, ajattelua ja tunnetta, yhdistävän ajattelun kehitys. Tällaisella ajattelulla on katsottu olevan yhteyksiä luovaan ajatteluun. Tutkimuksen painopiste on siten opettajien sisäisten valmiuksien muutoksen kuvauksessa. Tutkimukseen osallistui satunnaisesti valittuina neljä yliopisto-opettajaa, kaksi miestä ja kaksi naista. Tutkimus toteutettiin seuraututkimuksena siten, että opettajat osallistuivat alku-, keski- ja loppumittaukseen koulutuksen kuluessa. Postformaalia ajattelua tutkittiin Labouvie-Viefin teoreettiseen malliin pohjautuvan kynä- ja paperitehtävän avulla sekä opettajien kokemuksellisia kuvauksia arvioimalla. Tulokset osoittavat, että ensiksikin ajattelutasoltaan tutkittavat edustivat sekä relativistista että dialektista ajattelutapaa, jotka ovat kaksi tyyppillisintä aikuisen kognitiivisen kehityksen tasoa. Tutkittavien kohdalla ei tapahtunut merkittävää muutosta postformaalin ajattelun tasossa koulutuksen kuluessa, vaikka heidän antamansa tunneperäiset arviot koulutuksesta olivat myönteisiä. Koulutuksella oli selvästi motivoiva vaikutus opettajan työhön.

**Eeva Kallio.** PsT, erikoistutkija, Koulutuksen tutkimuslaitos, Korkeakoulututkimuksen ryhmä, Jyväskylän yliopisto, ekallio@cc.jyu.fi. **Kiinnostuksen kohteet tutkimuksessa:** ajattelun kehitys aikuisuudessa, ajattelumallien tietoinen muuttaminen ja harjoittelu, aikuisen tietoinen toiminnan itsesäätely ja itseymmärryksen syveneminen, luovien ajatusmallien kehittäminen.

- Postformaali ajattelu: järjen ja tunteen liitto aikuisuudessa
- Postformaali ajattelu: aikuisuuden individuaatiokehitystä?
- Postformaalin ja luovan ajattelun yhteys
- Tutkimuksen tavoitteet
- Tutkittavat
- Menetelmät
- Tulokset
- Pohdinta

## Postformaali ajattelu: järjen ja tunteen liitto aikuisuudessa

Artikkelissa tarkastellaan yliopisto-opettajien ajattelun kehitystä tässä kirjassa kuvatun koulutusprosessin kuluessa. Kognitiivisen kehityksen alueelta valittiin tutkimuksen kohteeksi postformaalin ajattelun kehitys. Postformaali ajattelu on eräältä osaltaan myös vahvasti luovaa ajattelua, koska sen ydinolemuksena on kyky yhdistää ristiriitaista ja monimutkaista ainesta uudella, yllättävällä tavalla. Tutkimuksen painopiste on opettajien sisäisten valmiuksien muutoksen kuvauksessa ja se toteutettiin seuruututkimuksena.

Aikuisuuden ajattelun kehittymisen tutkijat näyttävät korostavan ytimeltään samaa seikkaa, aikuisen kykyä itsenäiseen, kriittiseen vertailuun ja arviointiin ja ennen kaikkea kykyä *ristiriitojen yhdistämiseen*<sup>1</sup>. Kehityspsykologisesti oleellisin taustaviitekehys on seuraavassa Gisela Labouvie-Viefin<sup>2</sup> malli ajattelun aikuisiän kehityksestä<sup>3</sup>. Aikuisuuden ajattelun tutkijoiden kesken nähdään kolmen kehitysvaiheen – absolutismin, relativismin ja dialektisuuden – luonnehtivan ajattelun kehitystä<sup>4</sup>, ja kehitystä kohti dialektista ajattelua on alettu kutsua postformaaliksi ajatteluksi.

*Postformaali ajattelu on väljätkö käsite, jonka sisällä on keskusteltu ennen kaikkea ristiriitojen yhdistämiskyvystä, tunteen ja ajattelun integroinnista, erilaisten loogis-tieteellisten käsitejärjestelmien yhdistämisestä, ajattelun tiedostamisen kehittymises-*

*tä, itseohjautuvan ajattelun kehityksestä sekä luovasta ajattelusta<sup>5</sup>. Kaiken tämän ydinkysymyksenä on kuitenkin kyky yhdistää, integroida eri asioita.*

Nuoruusikäisen ajattelussa tiedon luonnetta ja merkitystä koskevat käsitkset ovat ehdottomia, absoluuttisia. Ajattelun laadullinen luonne on siten varsin tiukkarajaista. Filosofisessa mielessä todellisuus on siten muuttumatonta ja pysyvää. Lisäksi absolutismi sisältää väitteen, että tieto ei ole suhteellista, vaan ehdotonta. Sen sijaan relativismiin sisältyy filosofisessa mielessä oletus siitä, että totuus vaihtelee yksilöstä, ryhmästä ja ajasta toiseen. Aikuisikäisen relativismin mukaisesti tieto on ainoastaan osittaisesti totta, riippuen havaitsijan näkökulmasta ja teoreettisesta viitekehystä. Myös käsitys todellisuuden perusluonteesta näyttää muuttuvan aiempaa dynaamisemmaksi. Aikuisuudessa todellisuuden luonne nähdään jatkuvasti muuttuvana, erilaiseksi muotoutuvana ja keskinäisiä ristiriitaisuuksia sisältävänä<sup>6</sup>. Ajattelun relativismin kehittymisellä on psykologiassa alettu nähdä myös yhteyksiä ns. *postmodernin* ajattelun kehittymiseen<sup>7</sup>. On kuitenkin huomattava, että aikuisikäisen ajattelun korkeimpana muotona ei pidetä oletusten suhteellistumista vaan kykyä integroida nämä järjestelmät keskinäisesti, samalla sitoutuen yhteen oletusjärjestelmään. Toisin sanoen, aikuisuudessa kyetään sekä yhdistämään ristiriitaisuutta että myös tekemään suhteellisen kypsynt *valinta* eri mahdollisuuksien kesken<sup>8</sup>.

Labouvie-Vieffin<sup>9</sup> mallissa ajattelun kehitys etenee erilaisten kehitystasojen kautta absolutismista dialektiseen ajatteluun (Labouvie-Vieffin termien 'esisysteemisestä' ajattelusta kohti 'intrasysteemistä' ja 'intersysteemistä/autonomista' ajattelua) (kuvio 1).



Ajattelun kehitystaso

Kehitystason sisällöllinen kuvaus

---

### ABSOLUTISMI



Yksilö ajattelee ulkoapäinohjautuvasti. Henkilö olettaa, että on olemassa 'universaaleja totuuksia' ja ehdottomasti paikkansapitäviä käsityksiä. Tiedon totuuskriteerit haetaan ulkopuolisesta yhteisöstä.

---

### RELATIVISMI



Sisältöpäin ohjautuva ajattelu on kehittynyt. Yksilö olettaa, että päinvastoin kuin absolutismissa, mitään ehdotonta totuutta tai käsitystä todellisuudesta/tiedosta ei voida luoda lainkaan. Tämä johtaa käsitysten suhteellistumiseen siten, ettei sitouduta mihinkään annettuun käsitykseen eikä ole tavoitetta integroida erilaisia näkökulmia toisiinsa. Ajattelussa kuitenkin voidaan ottaa huomioon vähintään kaksi erilaista ajattelujärjestelmää tai maailmankuvaa; yksilö ymmärtää, että samaa ilmiötä voidaan tarkastella useammasta eri viitekehyksestä. *Sitoutumista* mihinkään käsitejärjestelmään *ei kuitenkaan tehdä*.

---

### DIALEKTISUUS

Ajattelutapa on sisältöpäin ohjautunut, mutta toiset huomioonottava. Yksilö kykenee ymmärtämään tiedon suhteellisuuden, eikä kiistä samanaikaisesti olemassaolevia erilaisia näkökulmia. Toisaalta hän ymmärtää, että sitoumus näkökulmaan on välttämätöntä. Sitoutuminen näkökulmaan luodaan kuitenkin *yhdistämällä* erilaisia relativistisia näkökulmia toisiinsa. Henkilö muokkaa siten itsenäisesti tietoa, koska hän luo integrointiprosessin itsestään käsin. Tällä kehitystasolla erotetaan toisistaan tilanteen ns. objektiivinen ja subjektiivinen tulkinta.

---

KUVIO 1. Postformaalin ajattelun kehittyminen Labowie-Viefin mallin mukaan

## Postformaali ajattelu: aikuisuuden individuaatiokehitystä?

Labouvie-Vief<sup>10</sup> lähtee liikkeelle periaatteellisesta olettamuksesta, että koko länsimaisessa ajattelun perinteessä on läpikäyvä teemana ollut dualistinen, kaksijakoinen käsitys ihmisen ajattelun luonteesta. Voidaan yhtäältä puhua logosperustaisesta ajattelusta. Logos on jotakin, joka voidaan ilmaista rationaalisilla termeillä, ja jonka pohjalta ajattelussa voidaan päätyä objektiiviseen totuuteen. Ajattelu olisi tällöin virheetöntä, ja siitä on poistettu subjektiiviset ja hämärtävät tekijät. Tätä ajattelua voidaan kutsua nimillä rationaalinen, analyttinen, tietoinen, abstrakti ja formaalis-looginen ajattelu<sup>11</sup>. Toisaalta länsimaisessa ajattelun historiassa on vahva toisenlaisen ajattelun perinne, jota voidaan kutsua mythos-ajatteluksi. Konkreettis-myyttinen ajattelu sisältää ajattelutavan, joka on arkiajattelun kaltaista; se sisältää mielikuvituksen, ja subjektiivisen *kokemuksellisuuden*, johon logos-ajattelu ei kykene. Tälle alueelle voidaan sisällyttää ihmisen sisämaailman yksityisyys, joka ei ole objektiivisin menetelmin verifioitavissa. Myös tunteet ja aistimukset ovat myyttisen alueen ajattelun muotoja.

Nämä ajattelumuodot edustavat erilaisia ja toisiinsa redusoimattomia ajattelun muotoja, jotka ainoastaan yhdessä luovat mielen kypsyyden. *Luovassa, dialektisessa ajattelussa on kyse kahden ajattelumuodon välisestä balanssista, jossa laadullisesti kaksi erilaista hahmotustapaa – ajattelu ja tunne – löytävät vuorovaikutuksen.* Jommankumman reduktio johtaa äärimuotoihin: liiallinen analyttinen ajattelu pakko-oireiseen tarkkuuteen ja myyttisen ajattelun liiallinen painotus kognitiivisen organisoitumisen hajoamiseen ja tunteitten ylitsevuotavuuteen.

*Kulttuurissamme saattaa olla taipumus nähdä mythos-tyyppinen ajattelu joko primitiivisenä tai patologisena. Yksilönkehitykseen sisältyy luontainen kehitysluokka, jossa sisäinen ja ulkoinen maailma erotetaan toisistaan, 'subjektiiviseen' ja 'objektiiviseen' maailmaan. 'Todelliseksi maailmaksi', 'todellisuudeksi' määrittellään se, mikä on objektiivisesti havaittavaa ja mitattavaa, ulkoinen todellisuus. Tämä kehityssuunta johtaa myös sisäisen, subjektiivisen todellisuuden tiettyyn negaation ja sen arvon vähätelyyn. Aikuisen merkityksessä 'lapsenomaiset' piirteet vähenevät kasvun myötä, ja tilalle astuvat aikuisen käyttäytymispiirteet. Toisin sanoen: mielikuvituksen ja tunteenomaisen ajattelun osuutta yritetään kieltää rationaalisen toiminnan tieltä. Jos aikuinen ihminen ilmaisee itsessään lapsenomaisia piirteitä ja lapsenomaista ajatte-*

*lua, ilmiötä kutsutaan regressioksi. Länsimaisessa kulttuurissa logos- ja mythos-ajattelua voidaan käsitellä myös sukupuolijärjestelmän mukaisesti. Rationaliteetti on ymmärretty maskuliiniseksi, mielikuvitus naiselliseksi piirteeksi.*

Labouvie-Viefin<sup>12</sup> mukaan aikuisen kehitys pelkästään logos-ajattelun alueella on epätäydellistä. Yhdistäminen, liikkuminen ääripäiden välillä, tunteen ja järjen integrointi on sen sijaan kehityksen huipentumisen synonyymi. Yksilön ajattelussa tulisi tapahtua yhdentyminen, kokonaisuuden syntyminen, koska ihmisessä on piilevä pyrkimys kokonaisuuteen. Keski-ikässä yksilö alkaa uudelleen arvioida niitä asioita, joita on työnnetty alitajuntaan, ja kahden ajattelutavan dialogi alkaa olla mahdollinen. Erilaisten ajattelutapojen samanaikainen läsnäolo hyväksytään. Kehityksen riskitekijänä voidaan pitää sitä, että ihminen pitää toista ajattelun puolta liian uhkaavana ja yrittää puolustuksellisesti kieltää sen alitajuntaansa.

*Postformaalis-dialektisessä kehitysvaiheessa ajattelun alueella mahdollistuu logos- ja mythos-tiedon integraatio, yhdistyminen, jolloin tunne ja ajattelu kyetään yhdistämään.*

Ajattelun autonomian yksilöitymiskriisi paikannetaan kronologisesti keski-ikään alkuun, noin 35–40 ikävuoden tienoille. Myös Jungilla<sup>13</sup> on teoriassaan oletus siitä, että ihmisen persoonallisuuden yksilöitymiskehitys paikantuu keski-ikään alkuun. Individuaatiokehityksellä viitataan teorian mukaan ihmisen sisäiseen eheytymiseen siten, että aiemmin kielletyt ja piilotetut osat minuudesta integroituvat tietoiseen minuuteen. Individuaatio merkitsee siten 'kokonaiseksi itseksi tulemista'. Kyseessä on integratiivinen prosessi, jossa yhdistetään ja liitetään tietoiseen alueeseen muita alueita. Puhutaan individuaatiokriisistä; kiellettyinä tai torjuttuina olevien mielensisältöjen yhdistyminen olemassaolevaan persoonallisuuteen vaatii rakenteiden murtumisen ja uuden kehittymisen.

## Postformaalin ja luovan ajattelun yhteys

Postformaalin ajattelun tutkijat Yan ja Arlin<sup>14</sup> toteavat hyvinkin yksikantaisesti äskettäin julkaistussa artikkelissaan, että '*dialektinen ajattelu on itsessään luova prosessi*'. Postformaalis-dialektisessä ajattelussa on siten sisäänrakennettu-

na uutta luova aines. Aiemmin myös Benack, Basseches ja Swan<sup>15</sup> ovat väittäneet eksplisiittisesti, että postformaali, 'kypsä' ajattelu on yhteydessä luovaan ajatteluun. Samantyyppisiä väitteitä ovat esittäneet myös muut tutkijat<sup>16</sup>.

Luovuuden ilmiö on sisällöllisesti monimutkainen ja sitä on käsitelty lukuisissa eri merkityksissä<sup>17</sup>. Postformaalin ajattelun tutkijoista Benack ym. arvioivat, että luovuudelle ei ole olemassa yhtä, yleisesti hyväksyttyä määritelmää, ja sama väite esiintyy toistuvasti useimmissa luovuustutkimuksen teoksissa. Jonkinlainen lähtökohdallinen määritelmä on kuitenkin aina tutkimuksessa oltava, jotta lukijalle muodostuisi edes alustava esiyymmärrys käsiteltävästä ilmiöstä. Tässä kirjoituksessa hyväksytään lähtökohdaksi seuraava määritelmä:

*Luovuus määritellään kyvyksi tuottaa sellaista, joka on uutta (omaperäistä ja odottamatonta) ja samanaikaisesti tarkoituksenmukaista (käyttökelpoista)*<sup>18</sup>.

## Tutkimuksen tavoitteet

Koulutushankkeen yhteydessä toteutetussa tutkimuksessa arvioitiin yliopisto-opettajien postformaalin ajattelun taitoja, keskittyen ajattelun integrointikyvyyn ja luovuuden tutkimukseen sekä näiden ajattelun osa-alueiden muutosta vuoden kestäväen koulutusprosessin kuluessa. Tutkimuksessa arvioitiin myös yliopisto-opettajien subjektiivisia kokemuksia koulutuksesta.

## Tutkittavat

Tutkimus suoritettiin osana tässä kirjassa esiteltyä koulutushanketta. Kaikille koulutukseen osallistujille ilmoitettiin vapaaehtoisuuteen perustuvasta tutkimuksesta, jossa arvioitaisiin opettajien ajattelun kehitystä koulutuksen kuluessa. Kaksi naista ja kaksi miestä, jotka ilmoittautuivat ensimmäisiksi, osallistuivat tutkimukseen. Tutkittavat edustivat keski-aikuisuutta eläviä yliopisto-opettajia (iältään he olivat 30–45 vuotiaita). Tutkittavien koulutustausta vaihteli kandidaattitasosta tohtoritasoon. Yhtä lukuun ottamatta kaikilla oli lapsia. Yliopistouran pituus vaihteli neljästä vuodesta aina kahteenkymmeneen vuoteen. Osalla yliopistouraan sisältyi sekä tutkijana toimimista että opetus-työtä, joillakin vain pelkkää opetusta.

## Menetelmät

Postformaalia ajattelua arvioitiin Labouvie-Viefin kynä- ja paperi-tehtävällä, joka on kooste kolmesta Labouvie-Viefin erikseen käyttämästä tehtävästä<sup>19</sup>. Tehtävä nimettiin 'Kolmen tarinan tehtäväksi' ja siihen on sisällytetty kolme erilaista postformaalia ajattelua mittaavaa osatehtävää. – Tehtävä esitettiin neljälle tutkittavalle koulutuksen alussa (syyskuu 1999), sen keskivaiheessa (tammikuu 2000) ja lopussa (toukokuu 2000). Artikkelin kirjoittaja toimi kaikissa tutkimustilanteissa aineistonkerääjänä. Tehtävä pisteytettiin siten, että kaikki osatehtävät pisteytettiin ensiksi erikseen, jonka jälkeen tulosten keskiarvoa käytettiin yleisindikaattorina ajattelun postformaalin tason asteesta<sup>20</sup>. Seuraavassa on suppea kuvaus kustakin osatehtävästä.

**'Pikku Puro' -tehtävä<sup>21</sup>.** Tehtävä sisältää pienen tarinan, jonka luettuaan tutkittavan tuli antaa kuvaus niistä ajatuksista ja tunteista joita tarina herätti. Tehtävässä arvioidaan lukijan kykyä irtaantua annetusta sadunomaisesta tarinasta ja luoda siitä itsestä ohjautuva tulkinta. Vastaukset luokitellaan kolmeen pääluokkaan. 'Absolutismi'-luokka sisältää ne tutkittavat, jotka eivät kykene irtaantumaan annetusta tarinasta, vaan pyrkivät pelkästään toistamaan sen. Luokkaan 'relativismi' asetetaan ne tutkittavat, jotka kykenevät jo jonkin verran irtaantumaan annetusta tekstistä ja tulkinnoissa viittaavat subjektiivisiin tekijöihin, tuoden tekstin tulkintaan 'objektiivisen' rinnalle 'subjektiivisen' viitekehysten. Korkeimpaan, 'dialektiseen' luokkaan sijoitetaan ne tutkittavat, joiden vastauksista heijastuu subjektiivisuuden mukaantulo vastauksiin, ja tämä puolestaan integroidaan tarinan objektiivisiin piirteisiin. Myös puhtaat allegoriavastaukset sisällytetään tähän luokkaan. *Tehtävässä arvioidaan tutkittavan kykyä integroida objektiivinen vs. subjektiivinen tulkinta, myyttinen vs. rationaali päättely, ajattelun riippuvuus ulkoisesta vs. annetusta havaintoaineksesta irtaantuminen.*

**'Pirjon ja Jussin ongelma' -tehtävä<sup>22</sup>.** Tehtävässä esitetään parisuhdetta koskeva tarina, joka sisältää loogisesti etenevän juonen, mutta johon samanaikaisesti sisältyy tunnetason ristiriita. Tutkittavien tulee esittää päätelmänsä siitä, mitä tarinan perusteella voidaan päätellä tapahtuvaksi. Tasoluokat nimetään vastaavilla käsitteillä kuten edellä ('absolutismi', 'relativismi' ja 'dialektisuus'). *Tehtävässä arvioidaan tutkittavan kykyä integroida keskinäisesti ilmeinen looginen päätelmä ja sille vastakkaiseksi osoittautuva tunnealueen ristiriita.*

*'Minä-tehtävä'*<sup>23</sup>. Kyse on tehtävästä, jossa tutkittava saa vapaasti kertoa itselleen, vastauksena kysymykseen 'mitä minä olen'. Absolutismia heijastavissa vastauksissa ei ilmene dynaamisen minäkuvan piirteitä. Omaa itseä koskevat representaatiot ovat stabiileja, ja niitä luonnehtii taipumus nähdä itsensä 'luonteenpiirteiden yhdistelmänä'. 'Relativistisissa' vastauksissa minän representaatiot liitetään osaksi jotakin ulkopuolista järjestelmää tai ryhmää; kaikkein yleisin tällainen ulkopuolinen rakenne on työ tai perhe. Itseä koskevilla käsityksillä ei kuitenkaan ole viittauksia aikajatkumoon siten, että minuus nähtäisiin muuttuvana ilmiönä. Kolmannessa, 'dialektisessa' vastaustyyppissä minä nähdään osana ulkopuolista järjestelmää, mutta minäkuvauksissa on selvästi dynaaminen luonne, siten että oma minuus nähdään jatkuvan muutoksen tilassa olevana. *Tehtävässä arvioidaan tutkittavan kykyä integroida kolme eri järjestelmää toisiinsa: 'minä'/itseys, tärkeät sosiaaliset järjestelmät sekä aikaulottuvuus/muutos.*

Yhdistelmätehtävä on aiemmin laadittu Suomessa kirjoittajan toimesta, jolloin sitä käytettiin noin 160 aikuiskouluttajan tutkimuksessa<sup>24</sup>. Kahden pistittäjän välinen yksimielisyys oli tuolloin varsin korkeaa tasoa: 'Pikku puro' ja 'Pirjo ja Jussi' -tehtävissä se oli 80–81 % ja 'Minä'-tehtävässä puolestaan 75 %. Siten tehtävää voidaan pitää luotettavana postformaalin ajattelun mittarina ainakin yksiselitteisen pisteytysjärjestelmän näkökulmasta.

Postformaalia ajattelua mittaavan tehtävän lisäksi tutkittaville esitettiin haastattelukysymyksiä koulutukseen liittyvistä kokemuksista. Seuraavassa tulossuudessa eritellään myös tutkittavien antamia vastauksia avoimeen kysymykseen 'Millainen oli kohdallasi koulutuksen kokonaisanti', jonka pohjalta kartoitetaan tutkitun neljän yliopisto-opettajan henkilökohtaisia kokemuksia koulutuksesta.

## Tulokset

*Ajattelun kehitystaso: relativismia ja dialektisuutta.* Yksi tutkittavista edusti alkumittauksessa relativistista kehitystasoa, kaksi relativismin ja dialektisen ajattelun 'välimuotoa' ja yksi selkeästi dialektista kehitystasoa. Absolutismia ei tutkittavista edustanut yksikään (kuvio 2). Yliopisto-opettajien postformaalin ajattelun kehitystasoksi voidaan varovaisesti määritellen todeta sekä relativistinen että dialektinen ajattelu. Seuraavassa otetaan esimerkinomaisesti esille vastauksia, koskien yliopisto-opettajien minä-representaatioita postformaalin

ajattelun osa-alueena ('Minä-tehtävä' edellä kuvatun mukaisesti, kts. Menetelmät).

Relativistinen ajattelu tarkoittaa tässä ajattelutapaa, jossa vastauksena määritellään oma itse osana jotakin sosiaalista järjestelmää, mutta vastauksessa ei ole viittauksia kehitykseen. Seuraavassa ote erään tutkittavan vastauksesta, jossa oma itse määritellään osaksi työpaikan sosiaalista verkostoa ja samalla se suhteutetaan edelliseen työpaikkaan; oma itse nähdään myös osana ystävien luomaa ryhmää ja vapaa-aikaa. Vastauksen relativismi merkitsee tässä sitä, että kaksi erillistä järjestelmää – 'ihmisen oma itseys' ja 'työn ja ystävien sosiaalinen järjestelmä' – hahmotetaan tärkeimpinä oman minän representaatioina, mutta siihen ei sisälly eksploikotua käsitystä minään liittyvän muutoksen ja kehityksen mahdollisuudesta.

*'Olen 31-vuotias kouluttaja, työskentelen yliopistolla ja pidän työstäni. Olen vaihtanut entisen työpaikkani ja viihdyn akateemisessa maailmassa, jossa näkee ja kokee ensimmäisenä sellaiset asiat, jotka vasta myöhemmin siirtyvät business-puolelle tai muihin oppilaitoksiin. ... Vapaa-aikani tapaan mielelläni ystäviäni, hyvän ruuan ja muiden tapahtumien merkeissä. Jos ylimääräistä rahaa on taskussa, matkustelen mielelläni ja käyn tapaamassa entisiä kollegoitani, jotka ovat jääneet asumaan maailmalle. Harrastuksiini kuuluu myös lukeminen ja jatko-opintojen eteenpäin saattaminen. ... kesäisin viihdyn golf-kentällä tuttujen kanssa.'*

Esimerkki dialektisesta ajattelusta sisältää samankaltaisia elementtejä kuin relativistinen vastaustyyppi, mutta se sisältää viittauksen oman minän kehityksen jatkuvaan, dynaamiseen luonteeseen. Tällöin tarkasteltaviksi tekijöiksi on otettu *useampi kuin kaksi* eri tekijää ('minä', 'sinä/sosiaalinen ympäristö' sekä kolmas ulottuvuus: 'aikajatkumo'/kehitys'/muutos'). Seuraavassa esimerkki erään tutkittavan vastauksesta, joka heijastelee dialektisen ajattelun minärepresentaatioiden integroitumista ja dynaamisuutta:

*'Olen keski-ikäinen nainen. Elän elämäni uteliaana ja intensiivisesti. Elämässäni ilot ovat isoja ja surut ovat suuria. Suvantovaiheita näin utelias ihminen ei meinata osata käyttää ilokseen, vaan hönkäälee heti seuraavaan koskeen ja surutta pään karioita. Siinä sitten aikani karilla vikistyneä alan nähdä uutta innoitusta ja taas mennään! - Se, että kuljetan purressani myös lapsiani, saa minut usein havahtumaan harkitsevaksi: pidän huolen siitä, että lapset pysyvät kyydissä ja eväissä. ... Yksin soutaminen on minusta usein tylsää. Ajoittain tarvitsen yksinoloa, erityisesti sarana-*

*kohdissa... Purren ylläpito edellyttää ansiotyötä. Olen saanut tehdä elämässäni mielenkiintoisia työrupeamia.*

'Pikku puro' -tehtävässä tämä tutkittava antoi seuraavankaltaisen vastauksen, jossa tarinan ulkoiset piirteet integroituvat subjektiivisen alueen mukaan ottamiseen:

*'Kaunis tarina. Liitän sen ihmisen kykyyn kuunnella omaa sisäistä ääntään. Jos kyvyn kadottaa, tuntee elävänsä aavikolla, joka imee kaikki elämänvoimat. Elämänilo katoaa hiekkaan ja sen mukana kyky muuttaa suuntaa eli keksiä ratkaisua päästäkseen yli. Menettää uskonsa elämän kantavuuteen. Kun sitten tämän sisäisen äänenä, intuiionsa, tavoittaa, ikään kuin kuulee ratkaisun.'*

Ajattelun kehitys: *muuttuuko ajattelu koulutuksen kuluessa?* Yksi tutkittavista (TVA 1) sinällään omasi jo lähtötasollaan 'kattotason', dialektiseksi kuvatun ajattelutavan ja hän myöskin pysyi stabiilisti tällä tasolla koko koulutuksen ajan (kuvio 2). Hänen vastauksensa postformaalia ajattelua mittaavan tehtävän kaikilta osilta heijastivat eri tekijöiden, osa-alueiden ja ristiriitaisilta näytävien tilanteiden integrointitaijumusta. Vastauksissa tuli esille johdonmukainen taipumus yhdistää tarinoiden eri osa-alueita keskinäisesti.

Toisella tutkittavalla (TVA 2) ajatteluntaso pysyi stabiilisti relativistis-dialektisellä tasolla koko koulutuksen ajan ilman muutosta selkeästi dialektiselle tasolle. Esimerkiksi minä-representaatioiden tasolla tämä tutkittava suhteutti itseään toistuvasti häntä lähimpinä oleviin sosiaalisiin ryhmiin (työ ja sosiaalinen verkosto, samalla viittauksia oman kehittymisen mahdollisuuteen):

*'Minä työstän tällä hetkellä jatko-opintojani ja suunnittelen oman opetukseni uudelleen organisaatiomuutoksen johdosta. Tämä pitää ajatukseni tällä hetkellä aika tiukasti työasioissa. Loppuvuosi ja tämä alkanut vuosi on ollut aika kiireinen, mutta oikeastaan se sopii minulle, sillä kiire ja pieni stressi saa minut toimimaan tehokkaammin.'*

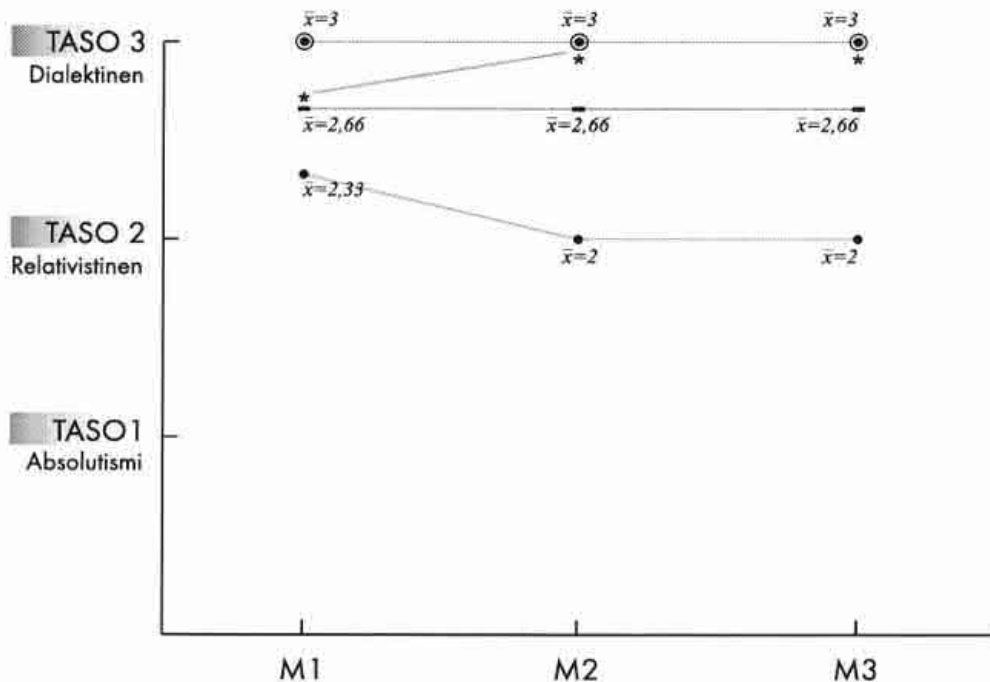
*'Minä odottelen kesää ja kesälomaa. Kiireisen kevään jälkeen kesä on mukava katko... hauskaa on että kesällä suurin osa ystäväistäni toimii samalla tavoin. Kesään minulla kuuluu mökkeily, kotimaan matkailu, ystävien kesken kaiken rennon ajanvieton järjestely.'*



Kolmannella tutkittavista (TVA 3) tapahtui muutosta relativistis-dialektisesta ajattelusta kohti dialektista ajattelua alku- ja keskimmäisen mittauksen välillä, ja neljännen tutkittavan (TVA 4) kohdalla puolestaan tapahtui lievää laskua relativistisen ajattelun pistemäärissä alku- ja keskimittauksen välillä, kuitenkin niin, että hän pysyi edelleen tasoltaan relativismin alueella.

Tiivistetysti yhteenvetäen, kahden opettajan kohdalla ajattelun kehitystaso pysyi suhteellisen samana läpi koulutuksen. Kahden kohdalla tapahtui lievää muutosta koulutuksen alkuvaiheessa siten, että toisen tulos nousi astetta ylemmäs, toisen taso laski lievästi alemmas. Tämän muutoksen jälkeen ajattelumtaso pysyi stabiilina keski- ja loppumittauksen välillä.

- ⊙ = TVA 1    M1 = mittauskerta 1
- = TVA 2    M2 = mittauskerta 2
- \* = TVA 3    M3 = mittauskerta 3
- = TVA 4



KUVIO 2. Postformaalin ajattelun kehitys yliopisto-opettajilla koulutuksen kuluessa

*Opettajien kokemukset koulutuksesta.* Loppuhaastattelussa kaikki tutkittavat pitivät koulutusta itselleen hyvin myönteisenä kokemuksena. Kullekin opettajalle koulutus oli antanut erilaisia valmiuksia ja kokemuksia, jotka vaihtelivat luonnollisesti yksilöittäin. Mutta kaikkien mielestä peruskokemus oli ollut arvokas:

*Vuoden kokonaisanti? 'Mä olen hyvin myönteisellä kannalla niinkun siitä mitä tämä on minulle tehnyt. Se tuli oikeeseen aikaan, sellaiseen aikaan, missä oli niinkun jotenkin tilaakin ruveta rakentamaan jotakin...Tää koulutuksen muoto oli semmoisen, joka sopi mulle oikein hyvin. ... (Antoi) rohkeutta toteuttaa sitä tapaa mikä mulle on kaikkein omin ja minkä mä niinkun... sanoo että se auttaa siinä oppimistilanteessa. .... Ja niitä materiaaleja (joita kurssilla saatiin)... kauhean niinkun ihastuneena eilen katselin niitä materiaaleja, että joo, että niinkun, näitä mä niinkun pysytyn käyttään. .... Mun mielestä mä sain niinkun monenlaisia asioita, sain moniin kysymyksiin vastauksia...'* (TVA 1)

*'Mikä oli vuoden kokonaisanti sinulle? Kokonaisuudessaan olen oikein tyytyväinen koulutukseen. Se antoi intoa oman toiminnan kehittämiseen. Ja koulutuksen jälkeen on monta uutta tuttua, joiden kanssa voi asioista keskustella'* (TVA 2)

*'Millainen fiilis sulle jäi tästä koulutuksesta? Antoisia. Semmonen, tossa just tänä aamuna mietin, että mikä olikaan se sana, mikä tässä oli nyt jo kateissa muutaman päivän... sieltä sai just niitä semmosia lisäravinteita sillä tavalla semmosia ideoita ja ennen kaikkea oikeastaan ehkä paitsi näitten ideoiden, hyvän materiaalin vaikutus ja se, että siinä tuli tosiaan semmosta uutta asiaa...'* (TVA 3)

*'Vuoden kokonaisanti? Vahvasti positiivinen koulutuksen osalta... Olen oppinut oivaltanut paljonkin... Kaikki koulutuksessa esille tulleet asiat olivat minulle uusia, joten asioilla oli ainakin uutuusarvoa'* (TVA 4)

Tähän teokseen kirjoittaneet muutkin koulutuksessa olleet yliopisto-opettajat kuvaavat koulutusprosessiaan ja siitä saamiaan ideoita myönteisesti<sup>25</sup>. Siten on ilmeistä, että yllä kuvatut lyhyet, yksilöhaastattelussa esille tulleet kokemukset olivat laajemminkin opettajien kokemuksia.

## Pohdinta

Koulutuksen ensisijaisena tavoitteena oli uudenlaisen suhteen luominen vuorovaikutustapoihin ja toiminnallisten opetusratkaisujen käyttöön. Tutkimuksen lähtökohtana oli arvioida sitä, näkyykö suhteellisen intensiivinen, vuoden kestävä sekä lähi- että etäopetusta sisältävä koulutus yliopisto-opettajien *ajattelutapojen muuntumisena*. Olin myös kiinnostunut, millaisia henkilökohtaisia *kokemuksia* koulutus tarjosi yliopisto-opettajille. Erityisen kiinnostuneita olimme siitä, kehittykö opettajien kyky integroida “Mythos” ja “Logos” -tietoa toisiinsa.

Vaikkakin opettajien kokemukset koulutuksesta olivat myönteisiä, ajattelun kehittämisessä ei havaittu selkeää muutosta. Koulutukseen osallistuminen on koettu myönteisesti, mitä ei ole syytä tuloksellisesti vähätellä, koska subjektiivisen kokemuksen myönteisyydellä on todennäköisesti yhteyksiä yliopisto-opettajien työssä jaksamiseen, työmotivaatioon ja mitä todennäköisimmin myös tätä kautta opetuksen laatuun. Toteutetun kaltainen koulutuskokeilu viittaa siihen, että opetushenkilökunnalle tarjotut vuorovaikutuksellisuutta ja luovuutta korostavat koulutukset vahvistavat opettajien työtyytyväisyyttä ja -viihdyvyyttä.

Opettajien ajattelutavoissa ei havaittu merkittävää muuttumista koulutuksen vaikutuksena, kun tutkimuksen kohteena oli postformaali ajattelu. Mielenkiintoisena, vaikkakin anekdoottimaisena havaintona voidaan pitää myös sitä, että ajattelutavoista vahvimman painotuksen saivat relativismi ja relativistinen dialektisuus, mutta ainoastaan yksi yliopisto-opettajista edusti puhtaasti dialektista ajattelua jo tutkimuksen/koulutuksen lähtötilanteessa. Saattaa olla, että dialektinen ajattelu puhtaassa muodossaan on yliopisto-opettajienkin joukossa harvinaista, vaikka kyseessä olikin hyvin valikoitu ja korkean akateemisen koulutuksen saanut tutkittavien ryhmä. Tämä oletus luonnollisesti vaatii tarkennettua jatkotutkimusta suuremmilla yliopisto-opettajien ryhmillä.

Koulutuksen tavoitteena oli harjoituttaa uudenlaisia opetuksen toimintatapoja ja -kulttuuria. Oletuksena oli, että toiminnan harjoittelu siirtyisi myös tutkittavien sisäisiksi valmiuksiksi. Tutkimuksellisesti on mielenkiintoista, että aiemmin toteutetussa väitöskirjakokeilussa<sup>26</sup> nuoremmalla ikäryhmällä vastavankaltainen opetuskokeilu tuotti ajattelun muutoksia ainoastaan silloin, kun

opetus suunniteltiin siten, että siihen sisällytettiin postformaalin ajattelun alueelta myös *oman ajattelun tiedostamisen opettamista*. Kun tavoitteena on opetus-henkilökunnan ajattelutavan muutoksen aikaansaaminen, olisiko syytä edetä samaan suuntaan? Vai olisiko syytä kokeilla myös muualla toimeenpantuja, hyvinkin strukturoituja opetuskokeiluja luovan ajattelun kehittämiseksi, joihin esimerkiksi Ripple<sup>27</sup> viittaa? Nämä kysymykset ovat myös sellaisia, jotka edellyttävät tarkennettua jatkotutkimusta.

On syytä korostaa sitä, että tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien sisäisten valmiuksien muutosta. Olisiko ollut myös syytä tarkastella toimintatutkimuksen tavoin ulkoisen pedagogisen toiminnan muuntumista? Tämä on sinällään mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe. Se toisi uuden ulottuvuuden tutkia 'objektiivista', ulkoista toimintaa innovatiivisen toiminnan mittaajana. Toisaalta tässäkin asiassa on kääntöpuolensa: ulkoinen toiminta on aina sisäisyyden heijastuma: tässäkin kohtaavat dialektisesti ulkoinen ja sisäinen, subjektiivinen ja objektiivinen. On korostettava sitä, että tässä tutkimuksessa painopiste oli psykologisen tutkimuksen alueella, ja selkeiden pedagogisten implikaatioiden tutkimus on enemmänkin kasvatustieteellisen tutkimuksen kohde.

Tiivistetysti väitän, että uudenlaista opetuskuultuuria ja luovuutta korostava koulutuskokeilu näyttää tuottavan myönteisiä kokemuksia, kuten yliopisto-opettajien tähän kirjaan kirjoittamista artikkeleista voidaan päätellä, mutta koulutuksen vaikutus syvällisempiin ajattelurakenteiden muutoksiin ei tutkimuksen perusteella näytä olevan kovinkaan merkittävä. Dialektisen ajattelun kehittämiseksi on siten tulevaisuudessa pyrittävä luomaan yhä tarkennettumia koulutuskokonaisuuksia, joissa kehitetään yliopisto-opettajien kykyä integroivaan ajatteluun siten, että opettajat kykenevät ehkä myös tietoisesti itseohjautuvasti soveltamaan näitä kykyjään opetustilanteissa<sup>28</sup>.

## Viitteet

1. Kts. esimerkiksi seuraavat artikkelit ja teokset: Sinnott, J. (toim.) 1998. The development of logic in adulthood: postformal thought and its applications. New York: Plenum; Alexander, C., Druker, S. & Langer, E. 1990. Introduction: major issues in the exploration of adult growth. Teoksessa C. Alexander & E. Langer (toim.) Higher stages of human development. New York: Oxford University Press.
2. Labouvie-Vief, G. 1994. Psyche and Eros. Mind and gender in the life course. NY: Cambridge University Press.

3. Kyse on ns. neo-piagetlaisesta aikuisuuden ajattelun kehityksen mallista. Alkuperäinen, Jean Piaget'n teoria on saanut rinnalleen sitä kriittisesti arvioivan koulukunnan, jonka mukaan Piaget'n teoria loogisen ajattelun kehityksestä ei sinällään ole adekvaatti kuvaus aikuisen ajattelun kehityksestä (alkuperäisteoriasta kts. Piaget, J. 1967. *The psychology of intelligence*. London: Routledge; tai Piaget, J. 1979. *The psychology of the child*. London: Routledge).
4. Sinnott, J. 1994. *Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning*. Westport: Greenwood; Sinnott, J. (toim.) 1998. *The development of logic in adulthood: postformal thought and its applications*. New York: Plenum; Yan, B. & Arlin, P. 1999. *Dialectical thinking: implications for creative thinking*. Teoksessa M. Runco & S. Pritzker (toim.) *Encyclopedia of creativity*. San Diego: Academic Press.
5. Kts. esim. Kallio, E. 1998. Training of students' scientific reasoning skills. University of Jyväskylä: *Studies in Education, Psychology and Social research*, vol. 139. Viimeisin kansainvälinen tutkimus postformaalia ajattelua koskien, kts. Kallio, E. & Pirttilä-Backman, A.M. 2001. *Developmental processes in adulthood – European research perspectives*. *Journal of Adult Development*, European Special Issue. To be published by Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York.
6. Postformaalin ajattelun peruskäsitteet, absolutismi, reativismi ja dialektisuus ovat peruskäsitteitä joiden osalta voi tutustua esimerkiksi artikkeliin Kramer, D. 1983. *Post-formal operations? A need for further conceptualization*. *Human Development* 26, 91–105. Tämä artikkeli sisältää oleellimmat lähtökohdat postformaalin ajattelun tutkimukseen.
7. Labouvie-Vief, G. 1996. *Knowledge and the construction of women's development*. Teoksessa P. Baltes & U. Staudinger (toim.) *Interactive minds*. New York: Cambridge; Kincheloe, J. & Steinberg, S. 1993. *A tentative description of post-formal thinking: the critical confrontation with cognitive theory*. *Harvard Educational Review* 63 (3), 296–320
8. Edelstein, W. & Noam, G. 1982. *Regulatory structures of the self and 'postformal' stages in adulthood*. *Human Development* 25, 407–422.
9. Kts. esimerkiksi Labouvie-Vief, G. 1994. *Psyche and Eros. Mind and gender in the life course*. NY: Cambridge University Press.
10. Ibid.
11. Tämän ajattelun alueen kehittämisestä olen arvioinut väitöskirjassani: Kallio, E. 1998. *Training of students' scientific reasoning skills*. University of Jyväskylä. *Studies in Education, Psychology and Social research* 139.
12. Labouvie-Vief, G. 1994. *Psyche and Eros. Mind and gender in the life course*. NY: Cambridge University Press.

13. Esimerkiksi Jung, C.G. 1981. The structures and dynamics of psyche: the stages of life. London: Routledge & Kegan.
14. Yan, B. & Arlin, P. 1999. Dialectical thinking: implications for creative thinking. Teoksessa M. Runco & S. Pritzker (toim.) Encyclopedia of creativity. San Diego: Academic Press.
15. Benack, S., Basseches, M. & Swan, T. 1989. Dialectical thinking and adult creativity. Teoksessa J. Glover, R. Ronning & C. Reynolds (toim.) Handbook of creativity. New York: Plenum.
16. Gardner, H., Phelps, E. & Wolf, D. 1990. The root of adult creativity in children's symbolic product. Teoksessa C. Alexander & J. Langer (toim.) Higher stages of human development. New York: Oxford University Press; Porath, M. & Arlin, P. 1997. Developmental approaches to artistic giftedness. Creativity Research Journal 10 (2-3), 241-250; Sinnott, J. (toim.) 1998. The development of logic in adulthood: postformal thought and its applications. New York: Plenum.
17. Postformaalin ajattelun yhteys luovaan ajatteluun on vain eräs luovuustutkimuksen sivuhaara. Luovuustutkimuksen 'päälinjau' voidaan hahmottaa esimerkiksi seuraavista teoksista: Sternberg, R. (toim.) 1999. Handbook of creativity. Cambridge: Cambridge University Press. Muita oleellisia, luovuuskäsitteen problemaattisuutta ilmentäviä teoksia ovat mm. Torrance, P. 1995. Why fly? A philosophy of creativity. New York: Ablex; Runco, M. & Pritzker, S. (toim.) 1999. Encyclopedia of creativity. San Diego: Academic Press; Csikszentmihalyi, M. 1996. Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper & Collins.
18. Sternberg, R. & Lubart, T. 1999. The concept of creativity: prospects and paradigms. Teoksessa Sternberg, R. (toim.) 1999. ibid.
19. Adams, C., Labouvie-Vief, G., Hobart, C. & Dorosz, M. 1990. Adult age group differences in story recall style. Journal of Gerontology 25, 17-27; Labouvie-Vief, G., Chiodo, L., Goguen, L., Diehl, M. & Orwoll, L. 1995. Representations of self across the life span. Psychology and Aging 10(3), 404-415; Labouvie-Vief, G., Diehl, M., Chiodo, L. & Coyle, N. 1995. Representations of self and parents across the life span. Journal of Adult Development 2(4), 207-222.
20. 'Kolmen tarinan tehtävän' pisteitysjärjestelmä on saatavissa artikkelin kirjoittajalta.
21. Tehtävässä tutkittava luki seuraavan tarinan ja vastasi alla olevaan kysymykseen: *'Olipa kerran pikku puro. Se teki matkaa ja joutui pysähtymään törmättyään aavikkoon. Kun se yritti ohittaa aavikon, se imeytyi hiekkaan. Ääni kertoi purolle, että tuulen piti kantaa se aavikon yli. Pikku puro epäili tätä, mutta myöhemmin se suostui siihen, että tuuli kantaisi sen yli. Tuuli kantoikin puron aavikon yli ja puro ei koskaan unohtanut mitä ääni oli hänelle sanonut'*. Tehtävä: Kerro tekstin herättämistä tun-

teista ja mielikuvista. Pyri antamaan mahdollisimman laaja vastaus.

22. Tehtävässä tutkittava luki seuraavan tarinan ja vastasi alla olevaan kysymykseen: *'Jussi tunnetaan kovista juomatavoistaan, ja aivan erityisesti hän juopottelee erilaisissa kohdalle sattuvissa juhlissa. Pirjo, Jussin vaimo, varoittaa Jussia että hän tulee jättämään miehensä ja vie lapset mennessään, jos Jussi tulee vielä kerrankin kännissä kotiin. Tänään on firman juhlat illalla ja Jussi on pitkään ulkona. Hän tulee jälleen kännissä kotiinsa. Jättääkö Pirjo nyt Jussin? Tehtävä: Vastaa kysymykseen käyttäen hyväksi alla olevaa tilaa. Perustele vastauksesi niin laajasti kuin mahdollista.*
23. Tehtävässä tutkittava vastasi seuraavaan avoimeen kysymykseen: *'Voit kertoa vapaasti itsestäsi. Käytettävissäsi on tämä sivu. Minä \_\_\_\_\_'*
24. Kallio, E. 1999. Kouluttajan ajattelun taidot. Ihmiskäsitykset, itseohjautuvuus ja luovuus opettajan valmiuksina. Käsikirjoitus.
25. Esimerkiksi tässä kirjassa olevissa artikkeleissa kirjoittajista Hoffrén pitää kurssin antia periaatteellisena, pohdintaa lisäävänä kokemuksena; Silvennoinen kuvaa koulutusta kasvuprosessinaan joka voidaan tulkita syviäkin henkilökohtaisia merkityksiä sisältäväksi; Kuisma erittelee hyvinkin tarkasti kuinka koulutus antoi hänelle uutta pohdittavaa, kokeiltavaa, vastauksia, kysymyksiä – ja että se oli vapauttava, jopa uusia energioita antava. Samantyyppinen kokemuksellinen, myönteinen pohdinta on näkyvillä muissakin tämän teoksen artikkeleissa.
26. Kallio, E. 1998. Training of students' scientific reasoning skills. University of Jyväskylä. Studies in Education, Psychology and Social research 139.
27. Ripple, R. 1999. Teaching creativity. Teoksessa M. Runco & S. Pritzker (toim.) Encyclopedia of creativity. San Diego: Academic Press.
28. Sinnott, J. (toim.) Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning. Westport: Greenwood Press.



## Motivaatiota ja jossittelua

Yliopisto-opettajien opetuskokeilut opiskelijoiden kokemana

Artikkelissa tarkastellaan opiskelijoiden opiskeluorientaatioita ja oppimiskokemuksia neljällä yliopistokurssilla, joiden opettajat osallistuivat tässä kirjassa kuvattuun koulutukseen. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että opiskelijoiden opiskelustrategiat voivat vaihdella erilaisissa oppimisympäristöissä, mutta myös oppimistapojen pysyvyydestä on raportoitu. Tutkimus toteutettiin lomakekyselyinä, joihin sisältyi kurssin alussa yleisen opiskeluorientaation mittari ja kurssin lopussa kurssikohtaisen orientaation mittari sekä opiskelijan omia oppimiskokemuksia arvioiva asteikko. Kurseille osallistui yhteensä 235 opiskelijaa, joista kyselyyn vastasi 173 opiskelijaa (60%). Sekä alku- että loppukyselyyn vastanneita oli 94 (33%). Opiskelijat arvioivat oman oppimisen- sa yleisesti ottaen hyväksi. Opiskelijoiden yleisten opiskeluorientaatioiden ja kurssikohtaisten orientaatioiden välillä löytyi eroja siten, että kokeilukurseilla motivaatio-ongelmaisuuksia sekä toistavaa ja kilpailevaa saavutusorientaatiota ilmeni vähemmän kuin opinnoissa yleensä. Opetukselliset innovaatiot näyttävätkin hyödyttävän eniten niitä opiskelijoita, joilla yleensä on motivaatio-ongelmia. Uudenlaiset työskentelytavat ja huomion kiinnittäminen vuorovaikutuksellisuuteen vaikuttavat siten opiskelijoiden orientaatioihin myönteisesti.

**Sanna Honkimäki**, KM, amanuenssi, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, shonkima@plaget.jyu.fi, puh. 014-260 3325, www.jyu.fi/kti/sannhok.htm. **Kiinnostuksen kohteet tutkimuksessa:** opetuksen ja oppimisen kehittäminen yliopistossa, opiskelijoiden oppimisympäristön kokeminen ja suuntautuminen opinnoissaan.

**Päivi Tynjälä**, KT, erikoistutkija, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, ptynjala@cc.jyu.fi, puh. 014-260 3219, www.jyu.fi/kti/paivtynj.htm. **Kiinnostuksen kohteet tutkimuksessa:** korkeakouluoppiminen, asiantuntijuuden kehittyminen, kirjoittaminen oppimisen välineenä, korkeakoulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö pedagogisesta näkökulmasta.



- Opiskeluorientaatiot ja oppimisstrategiat
- Oppimisympäristö ja opiskelijan orientaatiot
- Kurssit innovaatioineen
- Tutkimuksen tarkoitus
- Tutkimusmenetelmät
- Tulokset
- Pohdintaa

Tarkastelemme artikkelissa opiskelijoiden opiskeluorientaatioita ja oppimiskokemuksia neljällä opintojaksolla, joiden opettajat osallistuivat tässä kirjassa kuvattuun koulutukseen. Koulutuksen osana kukin opettaja veti jonkin kurskinsa opetuskokeiluhankkeenaan. Koulutuksessa pyrittiin uudenlaisten, erityisesti vuorovaikutteisten ja luovien opetusmenetelmien kehittämiseen. Tärkeintä oli kuitenkin, että opettajat rohkaistuisivat ottamaan käyttöön itselleen ominaisia, heidän itsensä näköisiä, ideoita ja menetelmiä omassa opetuksessaan.

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, näkyvätkö opettajien toteuttamat uudistukset tai opetukselliset innovaatiot opiskelijoiden työssä ja heidän oppimisessaan. Yliopisto-opiskeluun kohdistuneet aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opiskelijoilla on monia erilaisia tapoja suuntautua opintoihinsa, ja nämä tavat ovat usein osoittautuneet varsin pysyviksi<sup>1</sup>. Tämän vuoksi onkin kiinnostavaa tutkia, onko oppimisympäristön muutoksella seurauksia opiskelijoiden orientaatioihin ja oppimiskokemuksiin.

Tarkastelemme tässä artikkelissa ensin tutkimuksemme peruskäsitteitä, opiskeluorientaatioita, -motivaatiota, -tyylejä ja -strategioita aikaisempien tutkimusten ja teoreettisten mallien pohjalta. Tämän jälkeen kuvaamme tutkimuksessa mukana olleet opintojaksot ja niillä toteutetut opetuskokeilut. Seuraavaksi esittelemme tutkimuksen alustavia tuloksia ja lopuksi pohdimme niiden merkitystä opetuksen laadun kehittämisen kannalta.

## Opiskeluorientaatiot ja oppimisstrategiat

Yksilöiden välisiä eroja oppimisstrategioissa ja -tyyleissä on tutkittu 1970-luvulta lähtien. Oppimistavoista käytetyt käsitteet vaihtelevat tutkimuksesta toiseen. Useimmiten *oppimisstrategioilla* viitataan tapaan ja keinoihin, joilla yksilö

suorittaa tietyn oppimistehtävän. *Oppimistyyleistä* puhuttaessa tarkoitetaan taas pysyvämpää taipumusta käyttää tietynlaisia strategioita. Kun puhutaan oppimisen ja opiskelun *lähestymistavoista* tarkoitetaan tyylien, strategioiden, intentioiden, motiivien ja opiskelumenetelmien kokonaisuutta. Opiskeluorientaatio-käsitettä voidaan käyttää lähestymistapojen synonyyminä tai sillä voidaan viitata suppeammin opiskelijan motiiveihin, henkilökohtaisiin tavoitteisiin, intentioihin, epäilyksiin, huoliin, odotuksiin ja asenteisiin, jotka ohjaavat opiskelu- ja oppimistoimintoja<sup>2 3</sup>.

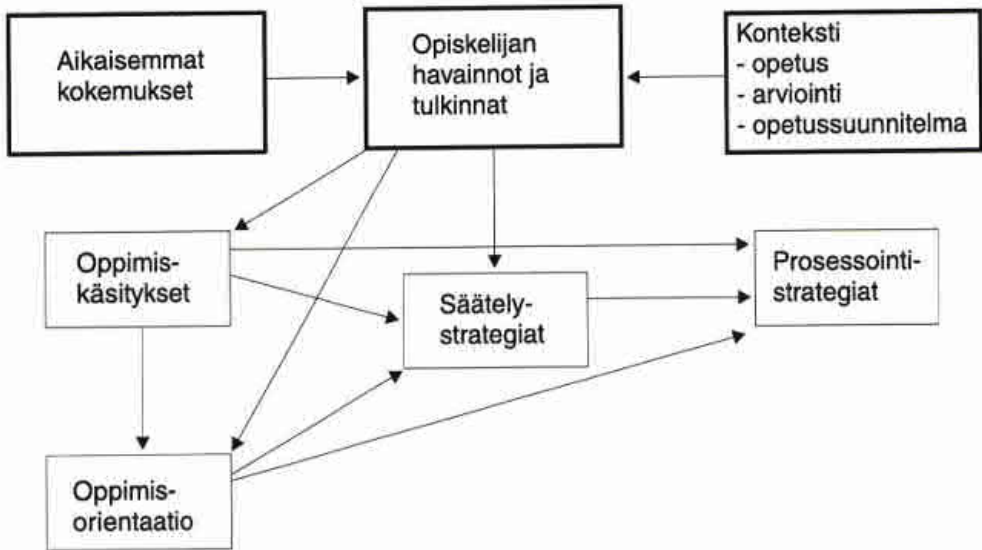
Tunnetuin erottelu erilaisista lähestymistavoista opiskeluun ja oppimiseen on jako pinta- ja syväsuuntautumiseen<sup>4 5 6 7</sup>. *Syväsuuntautuneessa* opiskelussa opiskelija pyrkii liittämään uuden aineksen aiemmin opittuun, pyrkii kokonaisuuksien hallintaan ja ymmärtävään opiskeluun henkilökohtaisesta kiinnostuksesta. *Pintasuuntautuneessa* opiskelussa opiskelija taas toimii enemmän ulkoisen kuin sisäisen motivaation ohjaamana ja hänellä on mielessään lähinnä tenteistä tai kokeista suoriutuminen. Pintasuuntautunut opiskelija pyrkii yksityiskohtien opetteluun ja mieleen painamiseen sellaisenaan ilman kokonaiskäsityksen muodostamista. *Strategisessa suuntautumisessa* opiskelija vaihtaa strategioitaan tilanteen mukaan saavuttaakseen mahdollisimman hyvän opiskelumenestyksen. Tätä suuntautumista on kutsuttu myös *saavutusorientaatioksi*, koska opiskelijaa motivoivat lähinnä suoritukset, ei niinkään itse oppiminen.

Opiskeluorientaatioita voidaan tarkastella myös hierarkkisena järjestelmänä<sup>8</sup> *Yleistyneet orientaatiotaipumukset* kuvaavat sitä, miten opiskelija suhtautuu koulutukseensa yleisellä tasolla, onko koulutuksella opiskelijalle henkilökohtainen vai vaihto- tai käyttöarvo. Näitä koulutusorientaatioita voidaan pitää suhteellisen pysyvinä. Niitä on nimetty mm. seuraavasti: ammatillinen, akateeminen, persoonallinen ja sosiaalinen orientaatio<sup>9 7</sup>. Toinen taso on *alakohmainen orientaatio*, joka on sisällöllisesti edellistä eriytyneempi. Tiettyyn alaan liittyviä suuntautumistapoja on kutsuttu mm. merkitys- ja saavutusorientaatioksi sekä toistavaksi orientaatioksi<sup>7</sup>. Kolmannen orientaatiotason muodostavat *tilanneorientaatiot*. Tämä taso on kontekstisidonnainen eli alttein muutoksille ja liittyy konkreettisiin tehtäviin suuntautumiseen. Kaikilla näillä eri suuntautumistavoilla on vaikutusta opiskelijan opiskelustrategisiin valintoihin.<sup>8</sup>

## Oppimisympäristö ja opiskelijan orientaatiot

Kuviossa 1 esitellään malli yksilöllisen oppimisprosessin eri osatekijöistä. Mallin mukaan opiskelijan tulkinnat hänen aikaisemmista oppimiskokemuksistaan ja -tilanteista sekä hänen havaintonsa ja tulkintansa nykyisestä oppimisen kontekstista, sen tavoitteista ja vaatimuksista vaikuttavat siihen, millä tavalla hän näkee oppimisen (oppimiskäsitys), suuntautuu omaan opiskeluunsa (opiskeluorientaatio) ja säätelee omaa oppimistaan (säätelystrategiat). Jos opiskelija on esimerkiksi osallistunut pelkästään perinteiseen tiedonsiirtomallin mukaiseen opetukseen, jossa painotetaan tiedon toistamista, hänen oma oppimiskäsityksensäkin todennäköisesti muodostuu tämän mallin mukaiseksi. Jos hänellä sen sijaan on runsaasti kokemusta opetusmenetelmistä, joissa painotetaan pohdiskelua, ajattelun kehittämistä, tiedon soveltamista ja syvällistä ymmärtämistä, hänen käsityksensä oppimisesta voi muovautua aktiivista tiedon rakentelua painottavaksi. Samalla tavoin opiskelijan havainnot ja tulkinnat aikaisemmista oppimistilanteista ja oppimisympäristöistä ohjaavat sitä, minkälaisen tilanneorientaation opiskelija valitsee erilaisissa opiskelu- ja oppimistilanteissa (oppimisorientaatio). Opiskelijan oppimiskäsityksestä ja hänen orientaatiostaan määräytyy sitten se, miten hän säätelee omaa oppimistaan eli onko opiskelijan toiminta esimerkiksi itseohjautuvaa, ulkoaohjautuvaa vai kuvaako sitä oppimisen säätelyn puute. Itseohjautuvuuteen liittyy useimmiten syvällinen tiedon prosessointi, kun taas ulkoaohjautuvuus kytkeytyy yleensä pinta-prosessointiin konkreettisissa opiskelutilanteissa. Oppimisen säätelyn puutteesta on kyse silloin, kun opiskelija ei osaa itse arvioida omaa oppimistaan ja strategioitaan<sup>10</sup>. Kaiken kaikkiaan mallin mukaan voidaan olettaa, että oppimisympäristöillä on tärkeä merkitys opiskelijoiden oppimisorientaatioiden kannalta<sup>11</sup>

Kuvion 1 alaosan neljän oppimisprosessin osatekijän kokonaisuutta Vermunt<sup>2</sup><sup>10</sup> on nimittänyt oppimistyyliksi. Tutkimuksissaan hän on löytänyt neljä erilaista oppimistyyliä, joissa nämä oppimisprosessin osatekijät ovat eri tavalla edustettuina. *Suuntautumaton* opiskelija ei pysty erottamaan opiskelumateriaaleista keskeisiä asioita, vaan pitää kaikkea yhtä tärkeänä. Hän ei myöskään pysty muodostamaan kokonaisuuksia eikä näe yhteyttä opiskelun ja todellisen elämän välillä. *Suuntautumattoman* opiskelijan itsesäätely keskittyy opiskeluongelmien ympärille, hän kokee opiskelun vaikeaksi ja miettii, pystyykö ylipää-



KUVIO 1. Oppimisprosessin säätelyä kuvaava malli<sup>13</sup>

tään selviytymään opinnoistaan. *Toistamisorientoitunut* opiskelija näkee oppimisen tiedon vastaanottamisena ja pyrkii opettelemaan asiat sellaisenaan, jotta pystyisi toistamaan ne tenteissä. Hän on usein myös ulkoahjautuva: opettajan ohjeet ja vihjeet ovat hänelle tärkeitä. *MerkitySORIENTOITUNUT* opiskelija keskittyy niihin asioihin, jotka itse kokee tärkeiksi ja kiinnostaviksi. Hän yrittää ymmärtää asioiden keskeisimmät merkitykset eikä takerru yksityiskohtiin. Hän pyrkii myös liittämään uudet asiat jo aiemmin opittuihin ja muodostamaan kokonaiskuvan asioita. Hänelle on tyypillistä oppimisen sisäinen itsesäätely. *SOVELTAMISOrientaatio* viittaa taipumukseen etsiä opiskelun yhteyksiä käytännön elämään ja opiskeltavien asioiden konkretisoimiseen. Opiskellessaan uusia asioita soveltamisorientoitunut opiskelija käyttää omia kokemuksiaan ja arkielämän tapauksia esimerkkeinä, joihin hän kytkee opiskelemaisensa asiat. Hän katsoo oppineensa vasta sitten, kun pystyy soveltamaan opittua asiaa käytäntöön.

Opetuksen kehittämisen näkökulmasta keskeiseksi asiaksi muodostuu, voidaanko oppimisympäristön eri tekijöillä (esim. materiaaleilla, opetus- ja opiskelumenetelmillä, vuorovaikutuksen muodoilla jne.) vaikuttaa opiskelijoiden

käsityksiin, asenteisiin tai opiskelutapoihin. Jotkut tutkimukset antavat viitteitä siitä, että eri oppimisympäristöjen välillä voisi olla eroja siinä, minkälaisia opiskelustrategioita opiskelijat käyttävät. Esimerkiksi Lonka ja Lindblom-Ylänne<sup>14</sup> havaitsivat, että lääketieteen opiskelijat olivat enemmän ulkoaohjautuvia ja toistamisorientoituneita kuin psykologian opiskelijat. Tiedekuntien väliset erot eivät kuitenkaan kerro, miten samat opiskelijat toimivat erilaisissa oppimisympäristöissä ja erilaisilla kursseilla, eli ne eivät anna vastausta siihen kuinka pysyviä opiskelijoiden orientaatiot ja strategiat ovat. Tähän kysymykseen on etsinyt vastausta mm. Eley<sup>15</sup> tutkimus, jossa seurattiin samoja opiskelijoita kahdella samanaikaisella kurssilla. Tulosten mukaan opiskelijoiden pistemäärät pinta-, syvä-, ja strategisessa suuntautumisessa vaihtelivat eri kursseilla, vaikka dramaattisia muutoksia ei tapahtunutkaan. Pintasuuntautumista oli enemmän kurssilla, jonka koettiin korostavan tentissä suoriutumista, kun taas sitä oli vähemmän kurssilla, jossa korostettiin itseohjautuvaa oppimista.

Vermetten ym.<sup>1</sup> ovat tutkineet Hollannissa oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden opiskelustrategioita. Tutkimuksessa pyydettiin samoja opiskelijoita vastaamaan strategioita koskevaan kyselyyn neljällä eri kurssilla. Tulosten mukaan kurssien välillä oli eroa: kahdella kurssilla, joille oli ominaista käsiteltävien kysymysten kytkeminen arkipäivän kokemuksiin, ilmeni enemmän konkreettista prosessointia (sovellusorientaatiota) ja analysoimista sekä itseohjautuvaa ja ulkoaohjautuvaa oppimisen säätelyä ja vähemmän oppimisen säätelyn puutetta kuin kahdella kurssilla, jotka olivat sisällöltään yleisempiä ja abstraktimpia. Lisäksi korrelaatiotutkimus osoitti, että konkreettinen prosessointi ja oppimisen säätelyn puute (joissa oli siis ilmennyt variaatiota kurssien välillä) korreloivat vähiten kurssien välillä. Sen sijaan ulkoaopetteluun strategian käyttö korreloi kaikkein voimakkaimmin eri kurssien välillä. Näin ollen opiskelijat, jotka keskittyivät yhdellä kurssilla ulkoaopetteluun, tekivät sitä myös muilla kursseilla.

Eräässä toisessa hollantilaisessa tutkimuksessa<sup>16</sup> tutkittiin kahden eri tiedekunnan opiskelijoita pitkittäisasetelmalla. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että perinteistä opetusta noudattavan lakitieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden oppimisorientaatiot olivat pysyvämpiä, kun taas opiskelijakeskeisiä opetusmenetelmiä käyttävän yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden suuntautumisessa tapahtui enemmän muutoksia ajan kuluessa. Opiskelijakeskeisiä menetelmiä soveltavissa oppimisympäristöissä opiskelevien opiskelijoiden itsesäätely lisääntyi sekä ulkoaohjautuvuus ja oppimisen säätelyn puu-

te vähenivät opintojen kuluessa. Sen sijaan traditionaalisessa oppimisympäristössä opiskelun ulkoinen säätely ja itsesäätelyn puute lisääntyivät. Vastaavasti näiden opiskelijoiden oppimiskäsitys tiedon konstruoimisena väheni.

Kaiken kaikkiaan tutkimukset antavat viitteitä siitä, että opiskelijoiden opiskelustrategiat voivat vaihdella erilaisissa oppimisympäristöissä ja että opetuksella voidaan vaikuttaa oppimistapoihin. Toisaalta tutkimuksissa on havaittu myös pysyvyyttä yksilökohtaisissa opiskeluun liittyvissä toimintatavoissa erilaisillakin kursseilla<sup>1</sup>. Ristiriitaisia tutkimustuloksia voidaan selittää sillä, että tietynlainen opetus voi aiheuttaa muutoksia jonkin opiskelustrategian omaavissa opiskelijoissa, mutta ei toisissa. Oppimisstrategioiden erot muutosalttiudessa taas voivat johtua niiden erilaisesta kehitymisestä. Esimerkiksi oppimateriaalin ulkoa opetteleminen voi olla monien kouluvuosien aikana harjoiteltu tapa, josta irrottautuminen ei käy helposti<sup>1</sup>.

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita siitä, onko opettajien toteuttamalla opetuksellisilla innovaatioilla vaikutusta opiskelijoiden orientaatioihin ja oppimiskokemuksiin. Tutkimuksemme kohdistuu neljään kurssiin, joita kuvataan tarkemmin seuraavassa.

## Kurssit innovaatioineen

Tässä tutkimuksessa seurattiin neljän koulutukseen osallistuneen opettajan kehittämishankkeenaan vetämää opintojaksoa kevään 2000 aikana\*. Seurantaan kuului tutkijan osallistuminen joillekin kunkin opintojakson kokoontumiskerralle ja opiskelijoille suunnatut kyselyt kurssien alussa ja lopussa. Seurattavia eri tiedekuntien opintojaksoja olivat tietotekniikan Ohjelmointi ++2000 -kurssi, englannin kielen Exploring Grammar -kurssi, varhaiskasvatuksen Kasvatusyhteisön kehittäminen ja johtaminen -kurssi sekä liikuntakasvatuksen Ruumiillisuus ja identiteetti -kurssi. Ohjelmointi ++2000 -kurssi on tietotekniikan approbaturin toinen ohjelmointikurssi ja pakollinen kaikille cumlauden suorittaville. Exploring Grammar on ensimmäisen vuoden opiskelijoille tarkoitettu kielioppikurssi. Kasvatusyhteisön kehittäminen ja johtami-

---

\* Opettajilta on saatu kirjallinen suostumus heidän kurssiensa esittelyyn ja niitä koskevien tutkimustulosten julkaisemiseen.

nen -kurssi on varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoille suunnattu kasvatustieteen syventävien opintojen valinnainen kurssi. Ruumiillisuus ja identiteetti -opintojakso kuuluu liikuntapsykologian pakollisiin aineopintoihin. Ohjelmointikurssi oli osanottajamäärältään kursseista suurin, 235 opiskelijaa. Englannin kielioppikurssille osallistui 22 opiskelijaa, varhaiskasvatuksen ja liikuntakasvatuksen kursseille molemmille 15 opiskelijaa. Yhteensä kursseilla oli 287 opiskelijaa.

Ainoastaan tietotekniikan ohjelmointikurssi oli seurattavista opintojaksoista suuryhmäopetusta. Se oli viiden opintoviikon jakso, johon kuului luentoja, harjoituksia, yksin tai ryhmässä tehtävä harjoitustyö ja tarvittaessa pääteohjausta. Kurssilla kokeiltiin ns. InSitu-laitteistoa, jonka tarkoituksena on lisätä opiskelijoiden aktiivista osallistumista massaluennoilla. Laitteistoon kuului osalla opiskelijoista oleva pääte ja opettajan kone, joka langattomalla tiedonsiirrolla keräsi opiskelijoiden vastaukset ja analysoi niitä. Videoprojektorin avulla jakaumat opiskelijoiden vastauksista saatiin heti kaikkien tarkasteltaviksi. Luennoitsija kysyi opiskelijoilta sisällöllisiä tai luennon kulkuun liittyviä kysymyksiä kuten esimerkiksi, oliko etenemistähti sillä kertaa sopiva. Laitetta käytettiin muutamia kertoja. Lukukauden alussa sen käytössä oli teknisiä hankaluuksia ja myöhemmin laitteiston aktiivinen käyttö olisi vaatinut kurssin vetäjältä enemmän suunnitteluaikaa kuin siihen oli mahdollista panostaa. Kurssin opettaja on pitänyt kurssia jo useampana vuonna. Opettaja sukkuloi piirtoheittimen ja videoprojektorin välillä. Videoprojektorin avulla ohjelmointiesimerkit saattoi tehdä ja näyttää autenttisina. Kurssilla oli omat kotisivunsa verkossa, jossa oli kurssimateriaalia, kurssin ohjelma ja muuta informaatiota. Lisäksi opiskelijoiden oli mahdollista antaa siellä palautetta kurssista ja käydä keskustelua. Sivulla saattoi tutustua myös aiempien kurssien palautteeseen. Kurssin suorittamiseen kuului hyväksytyt harjoitustyö, tietty määrä harjoituksia ja tentti.

Englannin kieliopin kurssi on laitoksella uusi puolen lukukauden kurssi. Kurssilla oli kaksi vetäjää, mutta tähän tutkimukseen osallistui vain toinen opettaja kahden opiskelijaryhmänsä kanssa. Opettaja oli pitänyt kurssin keran aiemmin ja koki, että nyt sisältöjen suunnittelun sijaan voi keskittyä kurssin menetelmälliseen kehittämiseen. Yhdessä opettajatoverinsa kanssa kurssin vetäjä on halunnut johdatella opiskelijoita pois koulumaisesta näkemyksestä kieliopista "tylsänä" ulkoa opittavana sääntökokoelmana. Kurssilla pyrittiin pois luennoivasta opetuksesta ja pyrittiin muuttamaan opettajan roolia enemmän ohjaavaksi. Opetusmonisteita käytettiin aiempaa enemmän korvaamaan

luennoita. Kaikilla luennoilla käytettiin ryhmä- tai parityöskentelyä, ja kierrellessään ryhmästä toiseen opettaja oli aiempaa helpommin opiskelijoiden tavoitettavissa. Kurssiin sisältyi kotitentti. Toisaalla tässä teoksessa kurssin opettaja esittelee omassa kirjoituksessaan lisää ja yksityiskohtaisemmin kurssin käytäntöjä<sup>17</sup>.

Varhaiskasvatuksen opintojakso Kasvatusyhteisön kehittäminen ja johtaminen oli kolmen opintoviikon laajuinen 40 tuntia kontaktiopetusta sisältänyt kokonaisuus. Kurssia pidettiin päivän jaksoissa ja kokoontumisia oli joka toinen viikko. Kokoontumiskerroilla opettaja pyrki luomaan kohtaamisen ilmapiiriä esimerkiksi käyttämällä erilaisia kuulumisten kertomiskierroksia. Osa kurssille osallistuvista opiskelijoista oli työssäkäyviä tai työelämässä olleita. Opintojakson vahvuutena voidaan pitää sitä, että sen toimintatavoilla, yhteistoiminnallisella oppimisella ja tutkivalla oppimisella, on vahva teoreettinen pohja ja toisaalta sitä, että opettaja on pyrkinyt kehittämään työskentelytapoja jo pitkään. Kurssilla opiskeltiin kokonaisena ryhmänä ja pienryhmissä, mutta myös itsenäisellä työskentelyllä oli sijansa. Tutkivan oppimisen prosessissa oppiminen etenee oppijoiden yhdessä asettamien ongelmien, heidän itsensä muodostamien käsitysten ja teorioiden sekä etsimänsä tieteellisen tiedon kriittisen arvioinnin ohjaamana<sup>18</sup>. Tämä prosessi oli selvästi opiskelijoista rankka, he joutuivat kestämaan keskeneräisyyden tuomaa epävarmuutta ja epäuskoakin. Kurssin kuluessa opiskelijoista muodostui kolme ryhmää, joissa he kehittivät valitsemiaan tutkimusteemoja. Kurssilla oli suora yhteys työelämään, kun opiskelijat opintojakson osana esittelivät työnsä tuloksia paikallisten päiväkotien henkilökunnalle järjestämällä heille koulutuspäivän. Kurssiarvosana muodostui opiskelijaryhmän itselleen antamasta arvosanasta ja opettajan arvioinnista yhdessä.

Ruumiillisuus ja identiteetti -opintojakso sisälsi 20 tuntia luentoja ja 10 tuntia harjoituksia. Kurssi on muotoutunut omanlaisekseen useiden vuosien aikana. Kurssiin osallistuvista suurin osa on tulevia liikunnan opettajia. Aiheen mukaisesti opiskelijoita haastettiin vastaanottamaan oppiaines omakohtaisesti sitä "suodattaen". Tässä käytettiin apuna itsestänselvyyksien kyseenalaistamista, samoin kuin opiskelijoille esitettyä monenlaista kuvamateriaalia, dioja, videoita ja erilaisia tekstiotteita. Kurssilla ei ollut tenttiä vaan opiskelijat kirjoittivat lopputyön omista koulumuistoistaan. Kyseessä ei ollut selostava kuvaus, vaan erilaisten tilanteiden ja tapahtumien merkitysten etsiminen ja pohtiminen. Luentosarjassa käytettiin oman opettajan lisäksi vierailevia luen-



noitsijoita. Myös tämän opintojakson opettajan kirjoitus on luettavissa toisaalla tässä kirjassa<sup>19</sup>.

## Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, suuntautuivatko opiskelijat eri tavoin opiskeluunsa ja oppimiseensa innovatiivisella yliopistokurssilla kuin yleensä yliopisto-opinnoissaan. Lisäksi tutkittiin sitä, miten opiskelijat kokivat koulutuksessa olevien yliopisto-opettajien vetämät kurssit oppimisensa kannalta. Tutkimuskysymykset voidaan esittää seuraavasti:

- 1) *Eroaako opiskelijoiden suuntautuminen opiskeluunsa kokeilukursseilla siitä, miten he yleensä suuntautuvat opintoihinsa?*
- 2) *Minkälaisia ovat opiskelijoiden oppimiskokemukset (subjektiiviset käsitykset omista oppimistuloksista) näillä kursseilla?*

## Tutkimusmenetelmät

Vastausta tutkimusongelmiin etsittiin analysoimalla, millaisia oppimis- tai opiskeluorientaatioita opiskelijoilla oli yleisellä tasolla suhteessa opiskeluunsa ja millaisia nämä orientaatiot olivat kyseisillä kursseilla. Lisäksi opiskelijoita pyydettiin arvioimaan omaa oppimistaan kursseilla.

Kurssin alussa opiskelijat vastasivat lomakkeeseen, johon sisältyi yleisen opiskeluorientaation mittari. Mittari perustui Mäkisen ja Olkinuoran<sup>20 21</sup> kehittämään yleisten opiskeluorientaatioiden mittariin (IGSO, Inventory of General Study Orientations), ja siihen on lisätty myös osioita Longan ja Lindblom-Ylänteen suomentamasta Vermuntin<sup>10</sup> käyttämästä mittarista. Mittari sisältää 35 Likert-tyyppistä väittämää, johon opiskelija vastaa 5-luokkaisella asteikolla (ääripäinä ”täysin eri mieltä” ja ”täysin samaa mieltä”). Seuraavassa on muutamia esimerkkejä väittämistä:

*”Suunnittelen opiskeluun käyttämäni ajan huolellisesti”*

*”Pelkään usein epäonnistuvani opinnoissani”*

*”Minulle on tärkeää menestyä paremmin kuin opiskelijatoverini”*

*”Opiskellessani pyrin kytkemään uudet asiat aikaisemmin oppimaani”*

*“Opettelen tenttiin tulevia asioita ulkoa, jotta pääsisin varmasti tentistä läpi”  
 “Minun on usein vaikea arvioida, hallitsenko opiskelumateriaalin riittävän hyvin”  
 “Testaan usein opiskelumateriaalin hallintaani yrittäen itse miettiä sellaisia esimerkkejä tai ongelmia, joita ei materiaalissa tai luennoilla ole mainittu”*

Kurssin lopussa käytettiin samaa mittaria, mutta tällä kertaa kysymykset oli muotoiltu niin, että ne koskivat *opiskeluorientaatioita ja -strategioita nimenomaan kyseisellä kurssilla*, ei opiskelussa yleensä.

Kurssin lopussa tehdyssä kyselyssä opiskelijoita pyydettiin pohtimaan myös omaa oppimistaan tällä nimenomaisella opintojaksolla. Heille esitettiin mm. 24 omaan oppimiseen ja oppimistuloksiin liittyvää väittämää, joita he arvioivat viisiluokkaista Likert-asteikkoa käyttäen. Mittari mittasi siis sitä, miten opiskelijat itse kuvaavat ja arvioivat omia oppimistuloksiaan. Tämä mittari perustui aikaisemmin tehtyihin laadullisiin tutkimuksiin, joissa opiskelijat ovat kuvanneet avovastauksilla omia oppimistuloksiaan<sup>22</sup>. Kaikki kyselyt toteutettiin *www-muodossa*.

Aineiston tilastollisessa analysoinnissa käytettiin faktorianalyysia ja klusterianalyysia.

## Tulokset

### Opiskeluorientaatio kaikilla kursseilla

Kyselyyn vastasi kaikkien kurssien opiskelijoista yhteensä 173 opiskelijaa (60 %). Vastanneista sekä alku- että loppumittaukseen osallistuneita oli 94 eli 33 prosenttia kaikista opiskelijoista.

Alkukyselyssä opiskelijoita pyydettiin pohtimaan yleisesti opiskeluaan ja arvioimaan 35-kohtaisen orientaatiomittarin avulla, miten he suuntautuvat oman pääaineensa opiskeluun. Vastauksia tarkasteltiin faktorianalyysin avulla ja päädyttiin neljän faktorin ratkaisuun. Faktorianalyysin pohjalta muodostetut summamuuttujat nimettiin merkitysorientaatioksi (Cronbachin alfa = 0.85), motivaatio-ongelmaisuuksi (0.80), opiskelutaito-ongelmaisuuksi (0.78) sekä toistavaksi ja kilpailevaksi saavutusorientaatioksi<sup>23</sup> (0.65). Merkitysorientaatio koostui esim. seuraavista väittämistä: “Minulle ei riitä, että osaan asiat tentissä, vaan haluan todella ymmärtää ne” tai “Nautin teoreettisten ai-

neiden opiskelusta”. Motivaatio-ongelmaisuus -summamuuttuja sisälsi mm. seuraavat osiot: “Minun on vaikea löytää opiskelulleni selvää merkitystä” ja “Opintojeni sisällöt eivät jaksa motivoida minua”. Kolmatta summamuuttujaa, opiskelutaito-ongelmaisuutta, kuvaavia väittämiä olivat esim. “Pelkään usein epäonnistuvani opinnoissani” ja “Minulle ei ole useinkaan selvää, mitä asioita minun tulee muistaa ja mitä ei”. Väittämät “Minulle on tärkeää menestyä paremmin kuin opiskelutoverini” ja “Opettelen usein tenttikirjoista yksityiskohtia ulkoa” kuvaavat toistavaa ja kilpailevaa saavutusorientaatiota.

Kurssin lopussa opiskelijoita pyydettiin pohtimaan opiskeluaan ja työskentelyään tällä nimenomaisella kurssilla ja arvioimaan opiskeluaan koskevia väittämiä sen mukaan. Lomakkeen väittämät muotoiltiin nyt kurssikohtaiseen kyselyyn sopiviksi. Summamuuttujat muodostettiin alkukyselyn faktoriratkaisun mukaisesti eli alkukyselyn väittämiä vastaavat loppukyselyn väittämät “niputettiin” yhteen (Cronbachin alfat olivat 0.79, 0.87, 0.75 ja 0.57).

Näin voitiin verrata yleistä opiskeluorientaatiota kurssikohtaiseen suuntautumiseen (taulukko 1). Kun tarkasteltiin kaikkia neljän opintojakson opiskelijoita yhdessä, havaittiin yleisen orientaation ja kurssikohtaisen orientaation välillä eroja kahdessa summamuuttujassa, motivaatio-ongelmaisuudessa sekä toistavassa ja kilpailevassa saavutusorientaatiossa. Nämä molemmat olivat vähäisempiä kokeilukursseilla kuin opiskelijoiden yleisen orientaatiomittauksen mukaan. Sen sijaan merkitysorientaatiossa ja opiskelutaito-ongelmissa ei ilmennyt eroja. Näyttää siis siltä, että opetuskokeilut lisäsivät opiskelijoiden motivaatiota (tai ainakin vähensivät motivaatio-ongelmia) ja vähensivät toistavia oppimisstrategioita ja kilpailemiseen suuntautuneisuutta.

TAULUKKO 1. *Opiskelijoiden yleinen opiskeluorientaatio ja kurssikohtainen orientaatio. Summamuuttujien keskiarvot*

Opiskeluorientaatio	Yleinen opiskeluorientaatio	Kurssikoht. opiskeluorient.	Merk.
Merkitysorientaatio	3.58	3.57	ns.
Motivaatio-ongelmaisuus	2.43	1.99	.000
Opiskelutaito-ongelmaisuus	2.66	2.75	ns.
Toistava ja kilpaileva saavutusorientaatio	2.54	2.24	.000

## Opiskeluorientaatio eri kursseilla

Tarkasteltaessa opiskelijoiden yleistä opiskeluorientaatiota tutkimukseen osallistuneella neljällä kurssilla havaittiin, että ryhmät eivät eronneet toisistaan millään faktorilla. Yleisessä opiskeluun suuntautuneisuudessa kurssien opiskelijoilla ei siis ollut eroja. Sen sijaan mitatussa kurssikohtaisessa orientaatioissa opintojaksojen välillä oli eroavuuksia. Englannin kielioppikurssin opiskelijoiden motivaatio tällä kurssilla näyttää olevan sama kuin heillä on yleensäkin opiskelussaan. Näiltä osin kielioppikurssi eroaa tietotekniikan, varhaiskasvatuksen ja liikuntakasvatuksen kursseista, joilla opiskelumotivaatioon liittyvät ongelmat vähenivät. Sen sijaan toistavaan ja kilpailevaan suorittamiseen tärkeä opiskeluorientaatio väheni tällä kurssilla enemmän kuin muilla.<sup>23</sup>

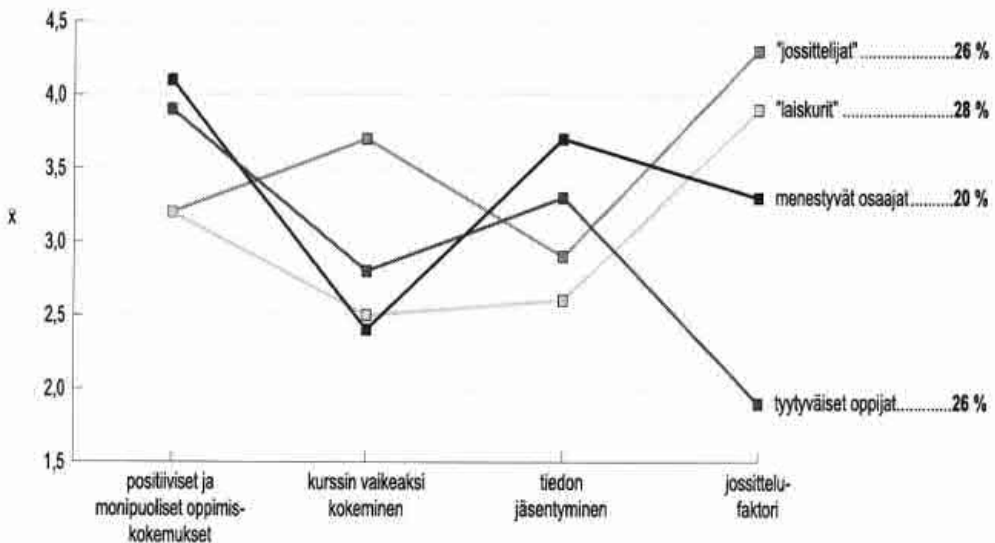
## Oppimiskokemuksista: koetut oppimistulokset

Opiskelijoiden koettuja oppimistuloksia mitattiin kurssin loppukyselyyn sisältyneellä mittarilla, jossa oli 24 osiota. Koska osioiden välillä oli huomattavia korrelaatioita, suoritimme faktorianalyysin löytääksemme mahdolliset latentit muuttujat. Neljän faktorin ratkaisun pohjalta muodostettiin summamuuttujat, jotka nimettiin seuraavasti: 1) positiiviset ja monipuoliset oppimiskokemukset (Cronbachin alfa = 0.92), 2) kurssin vaikeaksi kokeminen (0.78), 3) tietojen jäsentyminen (0.66) ja 4) "jossittelu"-faktori (0.88). Esimerkiksi väittämät "Opin opintojaksolla juuri ne asiat, jotka halusinkin oppia" ja "Koen oman asiantuntijuuteni lisääntyneen opintojakson ansiosta" kuvaavat positiivisia ja monipuolisia oppimiskokemuksia. Kurssin vaikeaksi kokemista kuvaavaan summamuuttujaan tulivat mukaan mm. väittämät "Huomaan nyt, että olin asettanut tavoitteeni liian korkealle" tai "Omat lähtötietoni osoittautuivat riittämättömiksi". Tietojen jäsentymistä kuvaavalle faktorille latautuivat väittämät: "Kurssi kehitti minussa kriittistä ajattelua" ja "Opin analysoimaan ja jäsentämään tietoa". "Jossittelu"-faktoriin liittyivät väittämät: "Jos olisin ollut ahkerampi, olisin saanut opintojaksosta enemmän irti" ja "Olisin kyennyt tällä opintojaksolla parempaan, jos olisin yrittänyt enemmän".

Klusterianalyysia apuna käyttäen opiskelijat jaettiin neljään ryhmään oppimiskokemustensa suhteen (kuvio 2). Kaikki opiskelijaryhmät kokivat oppineensa hyvin, mutta "menestyneiksi osajiksi" ja "tyytyväisiksi oppijoiksi" nimetyil-

lä ryhmällä näitä hyviä oppimiskokemuksia oli eniten. Nämä kaksi ryhmää erosivat vain vähän toisistaan muilla paitsi "jossittelu"-faktorilla. Jälkimmäinen ryhmä on tyytyväisempi omaan työskentelymääräänsä, eikä jossitellut, että olisi pitänyt yrittää enemmän. "Menestyneillä osaajilla" sen sijaan ilmeni keskinertaisesti "jossittelua", eli menestyksestään huolimatta he tunsivat, että olisivat voineet panostaa kurssiin enemmän. "Laiskoiksi" opiskelijoiksi nimetty ryhmä ja "jossittelijat" taas eroavat toisistaan siinä, millaisena he pitivät kursinsa vaikeustasoa. Kun "jossittelijat" oman panostuksen puutteellisuuden lisäksi kokivat kurssin vaikeaksi, "laiskoilla" oli keskimääräistä vähemmän vaikeaksi kokemisen tuntemuksia.

Opiskelijat jakautuivat näihin oppimiskokemusryhmiin melko tasaisesti (kuvio 2). Kurseittain eroja löytyi. Tietotekniikan ohjelmointikurssin opiskelijat jakaantuivat ryhmiin melko tasaisesti, samoin liikuntakasvatuksen kurssilaiset. Varhaiskasvatuksen väki sijoittui vain kahteen ryhmään: puolet "menestyviin oppijoihin" ja toinen puoli "tyytyväisiin oppijoihin". Kaikki siis kokivat oppineensa hyvin, mutta puolet ryhmästä arveli, että olisi työpanostaan lisäämällä voinut oppia vieläkin enemmän. Englannin kieliopin parissa työskennelleistä taas yli 60 % sijoittui "laiskojen" opiskelijoiden kategoriaan. He eivät siis



KUVIO 2. Oppimiskokemusten perusteella muodostetut neljä opiskelijaryhmää

kokeneet kurssia vaikeaksi, mutta eivät joko halunneet tai voineet panna opiskeluunsa aivan parastaan.

## Pohdintaa

Tässä tutkimuksessa etsittiin vastausta kysymykseen, näkyvätkö opettajien toteuttamat opetuksen uudistukset opiskelijoiden itsearvioituissa oppimisorientaatioissa ja oppimistuloksissa. Opiskelijoiden yleisiä orientaatioita opintoihinsa mitattiin tutkittavien kurssien alussa ja kurssikohtaisia orientaatioita kurssin lopussa vastaavalla lomakkeella. Tulosten mukaan opetuskokeilukurssien osallistujien motivaatio-ongelmat sekä toistava ja kilpaileva saavutusorientaatio vähenivät kokeilukursseilla verrattuna opintoihin yleensä. Sen sijaan merkitysorientaatioissa ja opiskelutaito-ongelmissa ei ollut eroja. Näyttääkin siltä, että opetukselliset innovaatiot hyödyttivät eniten niitä opiskelijoita, joilla yleensä on motivaatio-ongelmia. Voidaan olettaa, että uudenlaiset työskentelymuodot tai huomion kiinnittäminen vuorovaikutuksellisuuteen, joita tutkittavilla kursseilla korostettiin, vaikuttavat myönteisesti opiskelijoiden motivaatioon. Toisaalta kurssien keskusteleva ja pohdiskeleva ilmapiiri näytti vähentävän opiskelijoiden keskinäistä kilpailua ja reproduktiivista, tiedon toistamiseen tähtäävää opiskelustrategiaa.

Merkitysorientaatio on oppimisen kannalta suotuisin opiskeluun suuntautumistapa. Merkitysorientoitunut opiskelija pyrkii ymmärtävään oppimiseen ja sisäiseen itsesäätelyyn. Tässä tutkimuksessa ne opiskelijat, jotka olivat yleensäkin merkitysorientoituneita olivat sitä myös tutkittavilla kursseilla. Tämä tulos ei ole yllätys, sillä aiemmissakin tutkimuksissa on tehty sama huomio merkitysorientaation pysyvyydestä<sup>24</sup>. Opiskelutaito-ongelmien osalta ei myöskään havaittu kokeilukursseilla muutosta verrattuna opiskelijoiden yleensä kokemuksiin opiskelutaito-ongelmiin. Tämäkin on ymmärrettävä tulos siinä mielessä, että opettajien uudistukset eivät varsinaisesti tähänneet opiskelutaitojen kehittämiseen. Kaiken kaikkiaan orientaatiota koskevat tulokset ovat varmasti opettajien uudistustyötä rohkaisevia, sillä motivaatio-ongelmien sekä toistavan ja kilpailevan orientaation väheneminen parantavat yleistä opetus- ja opiskeluilmapiiriä ja todennäköisesti vaikuttavat myönteisesti myös oppimistuloksiin.

Kurssikohtaisessa orientaatioissa oli jonkin verran eroja eri kurssien välillä. Vaikka muilla kursseilla motivaatio-ongelmat vähenivät, tätä ei havaittu kielioppikurssilla. Kun opiskelumenetelmä tai oppimisympäristö on sellainen, että se ei salli opiskelijan “päästä helpolla”, vaikutus opiskelijan oppimistyyliin on suurempi kuin muulloin<sup>25</sup>. Olisiko niin, että kieliopin kurssilla opiskelijat jossain määrin “pääsivät helpolla” eli he kykenivät selviämään kurssista suuremmitta ponnistuksista. Yli 60 prosenttiahan opiskelijoista kuului ns. “laiskoihin” opiskelijoihin eli he “säästelivät voimiaan”. Heidän opintomenestyksensä tosin opettajan mukaan oli vastaavaan, edeltäneeseen kurssiin verraten oikein hyvä. Toisaalta opintojaan aloittavilla kielen opiskelijoilla ilmeni selvästi vähemmän tiedon toistamista ja opiskelutovereiden kanssa kilpailemista kuin yleensä, mihin varmasti vaikuttivat kurssin yhteistoiminnalliset työskentelytavat.

Opiskelijoiden oppimistulokset heidän itsensä arvioimana olivat kaikilla kursseilla hyvät. Oman oppimisen erilaisissa painotuksissa oli kuitenkin opiskelijoiden välillä eroja, ja aineistosta voitiinkin erottaa neljä erilaista opiskelijatyyppejä: “menestyneet osaajat”, “tyytyväiset oppijat”, “laiskurit” ja “jossittelijat”. Näistä kahdella ensiksi mainitulla ryhmällä oli eniten positiivisia ja monipuolisia oppimiskokemuksia ja vähän oppimisvaikeuksia. He erosivat toisistaan sen suhteen, että “tyytyväiset oppijat” olivat tyytyväisiä omaan työskentelynsä, kun taas “menestyneet osaajat” arvioivat, että olisivat voineet panostaa kurssiin enemmän. Tämä opiskelijaryhmä on ilmeisestikin melko vahva tiedoissaan ja taidoissaan, minkä vuoksi he kokevat menestyvänsä ilman “liian kovia ponnisteluja”.

Kurssin vaikeaksi kokemista ilmeni eniten “jossittelijoilla”, jotka korostivat vaikeuksien lisäksi voimakkaasti myös oman panostuksen riittämättömyyttä. “Laiskat” opiskelijat sen sijaan eivät kokeneet kovinkaan usein kurssia vaikeaksi ja heillä oli kohtalaisesti hyviä ja positiivisia oppimiskokemuksia, mutta tiedon jäsentymisensä he arvioivat heikommaksi kuin muut ryhmät. Neljän opiskelijatyyppin erottuminen osoittaa, että opetuksen uudistuksetkaan eivät saa kaikkia opiskelijoita panemaan parastaan. Syitä tähän lienevät opiskelijoiden erilaiset taustat ja elämäntilanteet sekä esimerkiksi opiskelupaikan “sopimattomuus”.

Opiskeluorientaatioita ja oppimiskokemuksia koskevia tuloksia tarkasteltaessa on hyvä muistaa, että ne perustuvat opiskelijoiden omiin arvioihin, eivät “objektiivisiin” mittauksiin. Opiskeluorientaatioita onkin mahdotonta tutkia

muuten kuin opiskelijoiden oman arvion perusteella. "Pintakäyttäytymisen" perusteella ei pystytä päättämään, mikä on viimekädessä toiminnan motiivi. Oppimistulosten osalta "objektiivisina" mittareina on usein pidetty kurssiarvosanoja. Jatkotutkimuksessa aiommekin tarkastella kurssiarvosanojen yhteyksiä subjektiivisiin oppimistulosten ja oppimisorientaatioiden arviointeihin. Tulosten tulkinnassa on myös otettava huomioon melko pieni vastausprosentti. Vastaukset molempiin orientaatiokyselyihin saatiin vain kolmannekselta opiskelijoista. Tämä herättää kysymyksen siitä missä määrin tulokset edustavat koko tutkittavaa joukkoa. Ovatko esimerkiksi vain kaikkein motivoituneimmat vastanneet? Koska vastanneet opiskelijat kuitenkin sijoittuivat melko tasaisesti eri opiskelijatyyppeihin, voidaan olettaa, että kato ei ole kovin vakavasti vinouttanut aineistoa.

Tutkimuksemme teoreettisena taustaoletuksena oli oppimisprosessin osatekijöitä kuvaava malli, jonka mukaan opiskelijan havainnot ja tulkinnat oppimisympäristöistään ja aikaisemmista oppimiskokemuksistaan muovaavat opiskelijan oppimiskäsityksiä ja vaikuttavat heidän opiskeluorientaatioihinsa ja strategioihinsa. Jatkotutkimuksissa tulisikin enemmän huomioida opiskelijoiden havainnot opetustilanteista, jolloin nähtäisiin, eroavatko opiskelijoiden havainnot toisistaan vai näkevätkö opiskelijat samat opetustilanteet samanlaisina. Sekä tämän tutkimuksen että lukuisten aikaisempien tutkimusten tulokset osoittavat, että samassakin oppimisympäristössä opiskelijat voivat suuntautua oppimiseen monin eri tavoin<sup>12</sup>. Korkeakoulutuksen massoituminen lisää entisestään opiskelija-aineksen heterogeenisyyttä. Tällöin on todennäköistä, että opiskelijat eroavat toisistaan myös opiskeluun suuntautumisessa entistä enemmän<sup>8</sup>.

## Viitteet

1. Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G. & Vermunt, J. D. 1999. Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education* 37, 1–21.
2. Vermunt, J. D. 1996. Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education* 31, 25–50.
3. Ks. myös Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä, 111–118.



4. Surface/deep approach; Marton, F. & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46, 4–11.
5. Biggs, J. 1987. *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
6. Biggs, J. 1991. Student learning in the context of school. Teoksessa J. Biggs (toim.) *Teaching and learning. The view from cognitive psychology*. Hawthorne: Australian Council for Educational Research, 7–29.
7. Entwistle, N. 1988. Motivational factors in students' approaches to learning. Teoksessa R. S. Schmeck (toim.) *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press, 21–51.
8. Olkinuora, E. & Mäkinen, J. 1999. Teoreettista taustaa ja kehittelyä. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:190, 11–58.
9. Gibbs, G., Morgan, A. & Taylor, E. 1984. The world of the learner. Teoksessa F. Marton, D. J. Hounsell & N. J. Entwistle (toim.) *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 165–188.
10. Vermunt, J. D. 1998. The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology* 68, 149–171.
11. Entwistle, N., Entwistle, A. & Tait, H. 1993. Academic understanding and contexts to enhance it: A perspective from research on student learning. Teoksessa T.M. Duffy, J. Lowyck & D. H. Jonassen (toim.) *Designing environments for constructive learning*. NATO ASI Series. Series F: Computer systems sciences, vol 105. Berlin: Springer, 331–357.
12. Prosser, M. & Trigwell, K. 1999. *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
13. Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä. Malli pohjautuu Ramsdenin (Ramsden, P. 1988. *Context and strategy. Situational influences on learning*. Teoksessa R.R. Schmeck (toim.) *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press, 159–184) ja Vermundin (ks. viite 10) esittämiin malleihin.
14. Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. 1996. Epistemologies, conceptions of learning, and study practices expressed by students in medicine and psychology. *Higher Education* 31, 5–24.
15. Eley, M. G. 1992. Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education* 23, 231–254.
16. Minneart, A. & van der Hulst, F. 2000. A comparison of the (in)stability of student learning patterns in a traditional versus a student oriented learning environment. Paper presented at the International Conference on Innovations in

Higher Education 2000. August 30-September 2, 2000, Helsinki.

17. Nikula, T. 2000. Kielioppi kiehtovaksi - piirrostoita käyttäen. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Itsensä näköinen yliopisto-opettaja*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 129–140.
18. Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
19. Silvennoinen, M. 2000. Toinen tapa tietää? Teoksessa E. Kallio (toim.) *Itsensä näköinen yliopisto-opettaja*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 141–153.
20. Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 1999. University students' study orientations: theoretical expectations and empirical findings. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lahti, Finland, 22.–24. syyskuuta, 1999. Julkaistu osoitteessa <http://www.leeds.ac.uk/educol/>
21. Mäkinen, J. 2000. University students' sociocultural background, study orientations and strategies. Paper presented at the 3<sup>rd</sup> Annual Conference of EARLI's JURE. Barcelona, Spain, 13–17 September, 2000.
22. Tynjälä, P. 1998. Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. *Higher Education* 36, 209–230.
23. Faktoriratkaisut kuvataan yksityiskohtaisemmin tekeillä olevassa käsikirjoituksessa Honkimäki, S. & Tynjälä, P. 2000. University students' study orientation and learning experiences in innovative courses.
24. Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. & Hamaker, C. 1998. Learning styles: a cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology* 68, 427–441.
25. Entwistle, N. & Ramsden, P. 1983. *Understanding student learning*. London: Groom Helm, 198.



# LITTEET



# Liite 1: Kierrosmenettely opetuksessa ja tukiryhmissä

## PERUSSÄÄNNÖT 1, 2, 3

**S**ÄÄNTÖ 1. Puhutaan vuoroin niin että kukin puhuja saa oman puheajan. Kunkin kierroksen jälkeen ryhmä päättää miten jatketaan lisää: kierroksiako vai avoin keskustelu. Uusissa ryhmissä on hyvä pitää 2–3 kierrosta ennekuin aloitetaan avoin keskustelu – näin puhujat kuulevat toisiaan enemmän. Kun kierrokseen aletaan tottua, vapaa keskustelukin alkaa saada rauhallisemman ja tasaveroisemman luonteen.

**S**ÄÄNTÖ 2. Jokainen puhuja saa saman ajan, tavallisesti 1–5 minuuttia. Ajan katsovat puhujat itse esim. siten että puhujan viessä oleva katsoo hänelle ajan ja ojentaa vuoron päätyttyä kellon hänelle, ja nyt tämä juuri puhunut katsoo ajan seuraavalle. Vuoron kulkiessa eteenpäin kulkee kellokin. Puhuja voi myös päättää istua hiljaa ja käyttää aikansa siten. Kokouksissa ja asiaryhmissä puhuja voi siirtää puheen vuoron seuraavalle heti halutessaan, mutta käyttää vain maksimiajan. Tämä sääntö tuntuu mutkikkaalta ja keinotekoiselta, mutta se on itse asiassa hyvin tärkeä. Se estää puheajan dominoinnin ja antaa ujoille tai hitaammille puhujille oman tilan, josta ei tarvitse taistella. Se opettaa myös puhujia tunnistamaan omat puherutiininsa.

**SÄÄNTÖ 3. Ei keskeytyksiä.** Kierroksien aikana vältetään kohteliaisuuden vuoksi annettavaa tavanomaista palautetta. Nyt on huomaavaista antaa toiselle keskeytymätön tila. Kommentit ja keskeytykset estävät puhujaa seuraamasta oman ajatuksen kehittymistä ja vaativat keskittymään sen sijaan toisen puhujan ajatuksiin. Tarkoitus on, että puhujalle tarjotaan tila kuulla itseään keskeytyksettä.

*Yllä olevat säännöt muodostavat menetelmän ytimen. Ryhmä voi alkaa vain näitä kolmea sääntöä noudattamalla. Jos kuitenkin halutaan käyttää ryhmää tukiryhmänä tai henkilökohtaisen kasvun apuna, kannattaa ottaa käyttöön seuraavatkin säännöt. Ne ovat erityisen tärkeitä, jos ryhmä toimii pitkään tai jonkin vaativan yhteisen tehtävän suorittamiseksi.*

### TÄYDENTÄVÄT SÄÄNNÖT 4, 5, 6, 7

**SÄÄNTÖ 4. Puhujat puhuvat itsestään:** omista aistihavainnoista, tunteistaan ja tuntemuksistaan, ajatuksistaan, odotuksistaan, ideoistaan jne. Mitä enemmän vältetään puhetta joka liittyy muiden ajatuksiin, tekoihin, käyttäytymiseen tai kirjoituksiin, sitä enemmän on mahdollista syventyä omaan itseensä.

Tämä ei ole välttämättä helppoa sillä arkielämän kieputuksessa ei usein tarjoudu aikaa keskittyä kaikessa rauhassa omiin tunnelmiin ja prosesseihin. Olemme jopa saattaneet oppia, ettei niillä ole suurtakaan merkitystä. Itsestä puhuminen voi jopa tuntua itsekkäältä. Mutta kun kierrosten avulla alkaa kuulla itseään, havaitsee miten elvyttävää on olla aidosti kosketuksissa itseen ja muihin.

**S**ÄÄNTÖ 5. Puhujat antavat toistensa olla, eivät puutu toisen henkilökohtaiseen tilaan. Ei siis tarjota kommentteja, ei neuvoja, lohdutusta, arvostelua tai kiittämistä. Poikkeuksena on tilanne, jossa joku puhujista pyytää muilta arviointia, neuvoa tms., jolloin – mikäli muut ovat tähän halukkaita – otetaan oma kierroksensa tälle, kun käsillä oleva on viety loppuun. Muulloin puhujat saavat häiriintymättömän tilan itselleen.

On toivottavaa, etteivät puhujat viittaile suuremmin toistensa puheisiin. Neutraali tapa osoittaa, että toisen puhe 'kolahti', on sanoa esimerkiksi 'Tuo mitä Marja sanoi, on minullekin tuttua' ja jatkaa sitten omien asioiden käsittelyä. Viittaukset voivat häiritä silloin, jos puhujasta tuntuu etteivät häntä ole ymmärretty oikein. Siksi on paras jokaisen puhua omista asioistaan, kun kyse ei ole tavanomaisesta vuorovaikutustilanteesta.

**S**ÄÄNTÖ 6. Vältetään syyllistämistä, itsen tai muiden. On tärkeää oppia olemaan panematta omaa pahaa oloa muiden syyksi. Muut ryhmän jäsenet voivat nostaa esiin ärtymyksen, kiukun, pettymyksen jne. tunteita tarkoittamattaankin. Syyttämisestä pidättäytymisen periaate 'voimaistaa' ihmisen, sillä se mahdollisuuden tarkastella omia tunteita omiana henkilökohtaisena tapana reagoida asioihin. Jos silloin on mahdollista ajatella, että voisi reagoida toisinkin ja ehkä vähemmän rasittavalla tavalla, ei enää ole samalla tapaa eri tilanteiden ja ihmisten haavoitettavissa. Eihän tämä helppoa ole, mutta tarjoaa erään keinoin välttää loputtomia uhrautumis-, syyllistämisen- ja pelastamispelejä, joihin helposti ajaudumme.

Jos siis joku ryhmässä tai sen ulkopuolella on tehnyt sellaista, joka on aiheuttanut sinussa voimakkaan tunnereaktion, tunnista tuo reaktio. Voit myös puhua siitä niille ja siten kuin hyvältä tuntuu. *Tunnereaktiosta puhuminen on vähemmän tärkeää kuin sen tunnistaminen.* –Mitä enemmän haluat kierroksista ja ryhmästä tukea henkilökohtaiselle kasvullesi, sitä tärkeämpi tämä sääntö on.



Opimme tällä tavoin, että voi vain antaa asioiden olla, edes jonkin aikaa, mikä luo erityisen suojelevan tilan. Jos esimerkiksi joku sanoo, että olet loukannut häntä, vaikkeet olet mitään sellaista tarkoittanut, opit istumaan ja antamaan olla. Alat alkaa nähdä, että ihmisten tunteet ovat heidän oma henkilökohtainen tapansa reagoida. Opit vähitellen ymmärtämään, että olet vastuullinen teoistasi, mutta et muiden tunteista, samoin kuin et voi syyttää heitä omista tunteistasi.

Tämä ajattelu tarjoaa hyvän suojan ryhmän ulkopuolellakin, jossa ihmiset saattavat rikkoa kaikkia näitä hienoja sääntöjä, ja alkaa syytellä tai muuten rikkoa henkilökohtaista tilaasi. Kun et ensin tee mitään – annat heidän puhua “vuoronsa loppuun” – sinulla on aikaa nähdä heidän tunteensa irrallaan itsestäsi. Näet myös omat tuntemuksesi selvemmin ja voit ne sitten niitä ensin rauhassa tarkasteltuasi ilmaista ne sellaisella tavalla joka ehkä katkaisee syylistämisketjun.

Voit tietysti aina halutessasi osoittaa tuntemaasi myötätuntoa kun näet ihmisten olevan tunteidensa armoilla, kunhan et ota noita tunteita omaksi syyksesi.

**S**ÄÄNTÖ 7. Sovitaan yhteisesti siitä, että ryhmässä tapahtuvat asiat ovat luottamuksellisia. Tämä sääntö on ryhmäkohtainen. Jokin ryhmä voi toivoa kaiken kattavaa luottamuksellisuutta, jollekin toiselle riittää taas vähemmän tiukka sääntö, jossa esimerkiksi erikseen sovietaan asioista jotka pidetään vain ryhmän sisällä.

Luottamuksellisuuden tunne kehittyy hitaasti mutta yhteinen sääntö tukee sitä, ja vaikuttaa voimakkaasti ryhmän toimintaan. Jos ryhmän jäsenet tuntevat voivansa luottaa toisiinsa, he voivat keskustella avoimemmin ja esiintyä aidommin itsenään. Jos luottamuksellisuussääntö on tärkeä, on hyvä käyttää muutama kierros siitä keskustelemiseksi kunnes on selvää, että kaikki näkevät asian suunnilleen samoin. –Tämän säännön mahdollinen rikkominen ja seuraamuksista päättäminen käsitellään kierroksin, jossa kaikki ovat mukana.

## Liite 2: Väriharjoitukset opetuksen tukena

### TAVOITTEET

Oppisisällön elävöittäminen kuvallisen työskentelyn avulla käyttäen piirtämistä ja maalaamista. Tavoitteena on, että oppiminen elävöityy siten, että opiskelijoilla rakentuu sisäinen, omakohtainen suhde käsiteltävään asiaan. Voidaan käyttää myös tilanteissa, joissa oppimistilannetta halutaan 'piristää' vaihtelemalla eri opetusmuotoja (luennointi == > väriharjoitukset == > luennointi jne.).

### VÄLINEET

Esimerkiksi tavalliset väriliidut, akvarelliliidut, akvarellivärit, värilliset puukynät; vesivärit ja siveltimet; eri kokoisia ja -värisiä akvarelli/piirustuspaperia. Tavoitteena on, että opiskelijaryhmän jokainen jäsen voi käyttää eri värejä.

### MENETELMÄN KÄYTTÖ

Opetuksen kehittämiskoulutuksessa käytimme kuvallista työskentelyä esimerkiksi tilanteessa, joka alkoi ensiksi noin tunnin 'tavanomaisella' akateemisella luennolla. Väriyöskentelyä voidaan esimerkiksi soveltaa siten, että

(a) luennon jälkeisen tauon jälkeen opiskelijat siirtyvät 3–4 henkilön ryhmiin, ja heille jaetaan värit ja paperia, ja

(b) annetaan instruktio: 'Piirrä tai kuvaa oma tunnelmasi ja se mitä opit juuri kuullulta luennolta'. Piirtämiseen voidaan antaa aikaa esim. 3–4 minuuttia,

(c) muut ryhmän jäsenet antavat spontaaneja kommentteja aina yhdestä piirroksesta kerrallaan, siten, että muitten huomiot piirustuksesta eivät sisällä arvottavia väitteitä ('tuo on ruma', 'huono' tms.), vaan ovat enemmänkin kuvailevia ja havainnoivia, esim. 'luulen, että tuossa on laiva', 'keltaista on käytetty paljon', 'minulla oli tylsä tunne luennolla, meinaakohan tuo sun piirros samaa?'

(d) piirtäjä itse ei suoraan vastaa muitten antamiin kommentteihin hänen työstään, vaan on hiljaa kuunnellen kaikkien muitten kommentit omasta työstään. Vasta lopuksi piirtäjä voi kommentoida muitten huomioita ja itse piirtämäänsä kuvaa haluamallaan tavalla.

# Liite 3: 'Survival kit': opetuksen työkalupakki<sup>1</sup>

- A = Sanallis-kirjallinen ilmaisu- ja vuorovaikutustapa  
 B = Toiminnallis-taiteellinen ilmaisutapa  
 C = Ryhmän vuorovaikutuksen menetelmät  
 D = Opetuksen ja oppimisen arviointiin liittyviä työmuotoja

OPETUSMUOTO A-D <sup>2</sup>	KUVAUS <sup>3</sup>	KOMMENTTEJA <sup>4</sup>
A. OPETUKSEN SANALLIS-KIRJALLINEN ILMAISU- JA VUOROVAIKUTUSTAPA		
LUENNOT, ALUSTUKSET, ESITTELYT	* 'tavanomainen', opettajakeskeinen opetustapa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- puhe ja sanat vain yksi kommunikoinnin väline</li> <li>- kuvat, esimerkit, oma tekeminen elävöittää opetusta ja samalla tehostaa oppimista. Kaikki aistit käyttöön!</li> <li>- monesti hyödyllinen tieteenalan perustietojen oppimisessa</li> <li>- opiskelijoille kiinnostavaa</li> <li>- antaa keskustelupohjaa</li> <li>- ammatissa toiminut voi alustaa</li> <li>- maadoittaa tieteentekijät arkitodellisuuteen työelämän kautta</li> </ul>

<sup>1</sup> 'Opetuksen työkalupakki' sisältää kaikki ne koulutuksessamme kokeillut menetelmät, työskentelytavat ja keinot, joita sovelsimme kymmenellä koulutuskerrallamme. Tämän lisäksi pyysimme kaikkia (29) koulutukseen osallistuneita yliopisto-opettajia kertomaan ja kuvaamaan meille niitä työskentelytapoja, joita he ovat opetuksessaan soveltaneet. Tämä 'Survival Kit' sisältää siten sekä kouluttajajärjestelmän että koulutukseen osallistuneiden yliopisto-opettajien 'kootun menetelmälliset kokeilut'.

<sup>2</sup> Tämä taulukko jakaantuu neljään osa-alueeseen. Opetuksen työskentelytavat voidaan jakaa esimerkiksi sen mukaan, painottuuko pedagogikassa kielellinen vai toiminnallinen työskentelytapa. Jaamme tämän taulukon neljään seuraavassa lueteltuun osa-alueeseen:

- A = Opetuksen sanallis-kirjallinen ilmaisu- ja vuorovaikutustapa  
 B = Opetuksen toiminnallis-taiteellinen ilmaisutapa  
 C = Opetusryhmän vuorovaikutuksen menetelmät  
 D = Opetuksen ja oppimisen arviointiin liittyviä työmuotoja

<sup>3</sup> Kokeiltujen työskentelytapojen kuvaus (katso myös Liite 1 ja Liite 2, joissa on kahden käytetyn pääasiallisen työskentelymenetelmän tarkennettu kuvaus: vuorovaikutusmenetelmät ja kuvallinen työskentely)

<sup>4</sup> Tähän kohtaan on sisällytetty koulutuksessa olleiden yliopisto-opettajien kommentteja kyseisen työskentelymenetelmän toimivuudesta.

<p>YLLÄTYSLUENNOT/ ASIAANTUNTIJALUENNOT</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* ulkopuolisia luennoitsijoita kutsutaan eri opetuskerroille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- resurssikysymys</li> <li>- erilaiset viestintätavat eduksi</li> <li>- roolit oltava selvillä</li> <li>- innostaa myös kuulijoita kysymään</li> <li>- lisää uskallusta käsitellä asioita luovemmin</li> <li>- suunnittelu on luovempaa kun on kaksi päättä</li> <li>- esim. kahden eri tieteenalan/työelämän vs. yliopistomaailman vuoropuhelu</li> <li>- liika etukäteisvalmistelu luoteennäisen vaikutelman</li> <li>- vierailijan kutumisessa myös riskinsä, ellei hän saa riittävästi informaatioita kurssikokonaisuudesta</li> <li>- ei liikaa vierailijoita yhdelle kurssille</li> <li>- yliopiston hallinnolliset käytänteet eivät edesauta yhteisopetusta</li> </ul>
<p>DIALOGILUENTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* dialogiluennoinnissa kaksi opettajaa toteuttaa yhteisen opetuksen, jossa kummallakin on oma erillinen opetusosuutensa, mutta johon sisältyy myös opettajien keskinäistä pohdintaa, väittelyä yms.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- toimii jos pari ei kilpaile keskenään</li> <li>- palkkauskysymys</li> <li>- vaativa mutta opettavainen</li> <li>- ei ole vastakkainen esim. virtuaaliyliopiston kanssa</li> </ul>
<p>LUENNOITSIJA LÄHTEKUULIJOIDEN ESITTÄMISTÄ KYSYMYKSISTÄ</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- on hyvä tavalla tai toisella nostaa kuulijoiden omat intressit &amp; vastata niihin</li> <li>- opiskelijoiden kanssa voi laatia koko luennon tai luentosarjan rungon; tämä sitouttaa opiskelijat yhteiseen työhön.</li> </ul>

KOTITEHTÄVÄT	<ul style="list-style-type: none"> <li>* esimerkiksi valmis runko tehtävän suunnittelua varten</li> <li>* puolistrukturoituja/ strukturoituja kysymyksiä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kotitehtävistä apuvirikkeitä kurssikokoukselle</li> <li>- strukturoidut tehtävät auttavat jäsentämään aihetta</li> <li>- mahdollistavat yhtenäisemmän kokemustautan opiskelijoille</li> <li>- tuntuu raskaalta jos useat työt kaatuvat päälle</li> <li>- liian vaikeat tehtävät eivät toimi</li> <li>- toimii hyvin myös yliopisto-opetuksessa</li> <li>- tärkeää antaa palautetta</li> <li>- ei saa olla irrallisia rasitteita</li> </ul>
KESKUSTELURYHMÄN KÄYTTÖ	<ul style="list-style-type: none"> <li>* keskeisenä oppimismuotona käytetään keskustelua, jossa rytmitetysti ryhmän ohjaaja alustaa suppeasti aiheesta, ja sen jälkeen aloitetaan keskustelu jossa voidaan käyttää väittelyä, pohtimista, argumenttien koettelua yms. keskustelumenetelmiä. Ryhmän ohjaajan tehtävänä on arvioida keskustelun tasaveroista jakautumista ja aika ajoin vetää yhteen keskustelun pääteemoja, samoin kuin tiivistävän loppuyhteenvedon luominen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- voi olla vuorovaikutusongelmia</li> <li>- erinomainen keino välttää tavanomaista opettajakeskisyyttä</li> <li>- esimerkiksi kierroksilla tasapainotetun keskustelun seuraava askel</li> <li>- vaarana että ryhmä takertuu epäolennaiseen</li> <li>- opiskelija puheenjohtajaksi (oppi tärkeitä asioita)</li> <li>- fyysinen ympäristö tärkeä</li> <li>- ohjaajan tehtävänä huolehtia että pysytään oppimistavoitteen suunnassa</li> <li>- yhteenveto voi jäädä hätäiseksi</li> <li>- vaatii ammattitaitoa, asiantuntemusta, synteessin laatimiskykyä</li> <li>- keskustelun aktiivinen, suunnitelmallinen vetäminen on vaikeaa</li> <li>- hyvä jättää yhteenvedon kylkeksi aikaa</li> <li>- jatkuvasti käytettynä puuduttava</li> <li>- purkaminen saattaa tyrehtyttää hyvän keskustelun</li> <li>- kehittää opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja</li> </ul>

'SÄHKÖISEN' KESKUSTELURYHMÄN KÄYTTÖ	* e-mail-keskusteluryhmän luominen opetus- ja oppimistar-koitukseen, tavoitteena ryhmän jäsenten keskustelu opetukseen liittyvistä, itse tuotetuista teemoista ja sisällöistä.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- e-mailit rasittavat monia</li> <li>- jotkut haluaisivat kokeilla</li> <li>- jotkut käyttävät paljon</li> <li>- toisiko mitään lisäarvoa perusopiskeli-joille? Entä aikuisopiskelijoille!</li> <li>- helpompi puhua kuin kirjoittaa</li> <li>- yllättävän usein käytetään vain käytön vuoksi</li> <li>- sopii läh. tiedottamiseen, materiaalin jakamiseen ja koko ryhmän ohjaami-seen (käydyn keskustelun tiivistys, tarkennus, jne.)</li> <li>- muuttuu helposti opettajakeskeiseksi</li> <li>- saattaisi sopia hyvin esim. pro- ja graduseminaariin jossa opiskelijat etenevät eri tahtiin</li> <li>- oivallinen liikkuvien ihmisten kesken</li> <li>- ei ole tavallisen vuorovaikutuksen väärsti</li> </ul>
PORTFOLIO	* portfolioon voi koostaa yksittäisen kurssin, laajemman opintokokonaisuuden (esim. loppupäätin osana) ja koko opiskeluprosessin.	- sopii myös seminaariin teemasta: 'minä ja graduni' eli selvitys omasta ja gradun kehittymisestä
ETUKÄTEEN PYYDETTY HOPS	* rakennetaan HOPSin varaan teemat joita käsitellään kurssilla	- sopii kurssille jossa tavoitteet ovat niin väljät että teemoja voi toteuttaa
OPISKELIJOIDEN PITÄMÄ TEEMAPÄIVÄ 'OIKEILLE' AMMATTILAISILLE	* opettajan johdolla suunniteltu kokonaisuus, jossa jokaisella opiskelijaryhmällä oma teema, josta vastaavat * opettaja vastaa kokonaisuudesta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tehtävät voidaan jakaa ryhmien asiantuntemuksen ja kiinnostuksen perusteella</li> <li>- voi olla osa kurssisuoritusta</li> </ul>
'REISSUVIHKKO'	* opiskelijat tekevät luentomuistiin-panoja (jakavat hommia keskenään); opettaja saa muistiinpanot, kommentoi, lisäilee, esittää kysymyksiä (aiheesta, ei muistiinpanoista). Lopputuloksena dokumentti, jossa alkuperäiset muistiinpanot ja opettajan kommentit erottuvat. Valmis dokumentti webbiin koko ryhmän nähtäväksi.	

LUENTOPÄIVÄKIRJA	* muistiinpanot, tehtävät, itsearviointi ja kurssisuoritus samoissa kansissa	
PORINARYHMÄT JA VÄITTELYT	* näistä kuvaus jaetussa monistees- sa 'Keskustelua edistäviä rakenteita...' (porinaryhmät ovat siinä nimellä 'jutturyhmät')	
KURSSINPITUIINEN HARJOITUSTYÖ	* koko kurssin kestävä jatkuva prosessi jonka ympärille luennot jakautuvat	
OHJATUT TYÖSKENTELYRYHMÄT	* kotitehtävien tekeminen siten että apua on läsnä	
PIENRYHMÄKESKUSTELU		- voi rakentaa ennakkotehtävien avulla hankittujen opiskelijoiden kysymysten varaan
OHJAUSKESKUSTELUT, TIIMIKONSULTOINNIN KÄYTTÖ	<ul style="list-style-type: none"> <li>* asiantuntijaverkoston käyttäminen oman opetuksen kehittämishankkeen tukena, asiantuntijoiden vahvuusalueiden mukaan</li> <li>* tutkimus/tutkielma/muun hankkeen syventävää arviointia kehittämiskeskustelujen avulla</li> <li>* opettajatovereiden väliset ohjauskeskustelut (esim. viiden minuutin aivoriihi tai kirjurimenetelmä)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pedagogisten kurssien hyödyntämiseksi saa uusia ideoita muilta kehittäjiltä</li> <li>- verkoston luominen hyvä jatkossakin</li> <li>- monille tutkimus tärkeintä: kuinka paljon aikaa opetukselle voi antaa</li> <li>- antaa tukea ja vaihtoehtoisia näkökantoja omille pohdiskeluilille</li> <li>- sopisi seminaareihin tukimenetelyksi</li> <li>- aikaa vaativa mutta antaa yksilöllistä tietoa opiskelijoista</li> <li>- opiskelijat arvostavat tätä</li> <li>- oppimisen paikka, nostaa olennaiset asiat esiin</li> <li>- henkilökohtaiset ohjauskeskustelut hyvin tehokkaita opetuksessa ja myös tutkimuksessa</li> <li>- antaa oivalluksia ja henkilökohtaista aikaa</li> <li>- kaikki opiskelijat eivät käytä, olisi hyvä selvittää miksi</li> <li>- lisää keskusteluita opetuksen kehittämistä oman oppiaineen sisällä!</li> </ul>



TIIMIOPETUS	<ul style="list-style-type: none"> <li>* kahden opettajan kokonaan yhteinen kurssi; suunnittelu ja tunnit yhdessä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- avartava, uutta luova</li> <li>- antoisa, hauska tapa tehdä kurssi - vaatii paljon aikaa</li> <li>- vaatii että molemmat näkevät kurssin samalla tavalla</li> </ul>
SUULLISET JA KIRJALLISET ESITYKSET	<ul style="list-style-type: none"> <li>* aikuisopiskelijat voivat alustaa asiantuntemusalueistaan</li> <li>* myös video- ja ääninauhojen ja valokuvien käyttö</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- yhdessä rakentamista; opiskelijoiden asiantuntijuuden kunnioittamista; muna voi olla viisaampi kuin kana</li> <li>- työllistävät opettajaa paljon, mutta myös alkuvaiheen jälkeen helpottavat</li> </ul>
KIRJASTOKÄYNTI	<ul style="list-style-type: none"> <li>* artikkelin haku jostakin aiheesta, tiivistäminen ja raportointi luokassa (vaikka pohjana metodologiselle pohdinnalle)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- innostava</li> </ul>
KÄSITEKARTAT	<ul style="list-style-type: none"> <li>* kurssin alussa ja lopussa</li> </ul>	
B. TOIMINNALLINEN/ TAITEELLINEN ILMAISUTAPA		
VÄRITYÖT	<ul style="list-style-type: none"> <li>* väriliituja, -kyniä ja akvarellivärejä käyttäen väriharjoitus annetusta aiheesta</li> <li>* rohkaistaan vapaaseen ilmaisuun, ei 'suorittamista'</li> <li>* voidaan 'purkaa' ja käsitellä esim. pienryhmässä tai parityönä siten, että muut kertovat toisen työstä näkemäänsä asioita (ei arvottavia kommentteja toisten väritöistä) ja työn tekijä kommentoi näitä havaintoja myöhemmin</li> <li>* voi tehdä myös leikkaamalla ja liimaamalla kuvia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- seminaarissa teemasta 'gradu ja minä' alkuun ja loppuun + muiden tulkinnot</li> <li>- valinnaiskursseille loppuun teemasta 'näin ymmärrän...'</li> <li>- on aikuisopiskelijoita jotka eivät pidä tällaista sopivana yliopisto-opetukseen</li> <li>- voi olla liian henkilökohtaista</li> <li>- auttaa aiheen hakemista kirjoitustehtävään</li> <li>- vihaan piirtämistä!</li> <li>- sopii esim. lukukokemuksen esiin saamiseksi</li> <li>- rentouttava menetelmä</li> <li>- ehdottomasti kokeilun arvoinen</li> <li>- en ole oivaltanut tämän hyötyä</li> <li>- pakottaa ajattelemaan asioita eri tavalla</li> <li>- estää keskustelun urautumista ennustettaviin uumiin</li> <li>- väritöillä voidaan päästä kiinni opiskelijoiden ajatuksiin monipuolisemmin kuin pelkästään keskustelemalla</li> <li>- ajan hukkaa umpitiskolle!</li> </ul>

IDEARIIHII	<ul style="list-style-type: none"> <li>* vapaa ja kontrolloimaton ideointi, vapaiden assosiaatioiden tuottaminen esimerkiksi pienryhmässä tai pareittain</li> <li>* tärkeintä arvostelematon ilmapiiri, kaikkein hulluimmatkin ajatukset tulee hyväksyä</li> <li>* yksi henkilö toimii ideoiden kirjuriina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- miten tätä voisi soveltaa perusopinnoissa?</li> <li>- toimii hyvin 'höyrynpäästäjänä'</li> <li>- opetus voi alkaa esim. tv-ohjelmasta 'Salatut elämät'...</li> <li>- tuottaa tulosta, mutta on vaikea heittäytyä mukaan</li> <li>- miten jatkaa tästä eteenpäin?</li> <li>- tuotetaan hyviä ideoita, entä työstäminen?</li> <li>- auttaa synnyttämään uusia ajatuksia havaintojen pohjalta</li> <li>- sopii erilaisten teemojen ja ratkaisutapojen etsimiseen</li> <li>- kannattaa antaa tarkat ohjeet ettei synny 'terroria'</li> <li>- kontrollista vaikea luopua</li> <li>- hyvä työkalu todellisen ongelman ratkaisussa</li> <li>- sovellettavissa opetusisältöjen &amp; käytännön yhteyksien pohtimiseen</li> <li>- keino saada opiskelijat huomaamaan että heillä on asioista mielipiteitä ja ajatuksia</li> <li>- sovellus ('keltaiset laput'): ryhmät kirjoittavat lapuille teemoja, joita haluavat luennoitsijan käsittelevän, ja nämä pannaan näkyviin ja yhdessä 'rankataan'</li> <li>- vaikkapa gradunteon alkuvaiheeseen</li> </ul>
------------	---	---

DRAAMAPEDAGOGISET MENETELMÄT	<ul style="list-style-type: none"> <li>* luovaan ilmaisuun perustuvien menetelmien käyttö opetuksessa</li> <li>* roolipelit, roolien otto, roolien vaihto, roolileikki, improvisointi, dramatisointi, pantomiimi, sosiodraama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vaatii ammattitaitoa</li> <li>- käytän rooleja tenttitilanteissa: tuottaa parempia vastauksia kuin ulkolukukysymykset</li> <li>- opetushan on aina draamaa ja improvisointia!</li> <li>- käytän pienimuotoisesti, syytä edetä varovaisesti</li> <li>- sopii yhteenvetokierroksella 'tiivistelmä opitusta'</li> <li>- vapauttava ja oivaltava</li> <li>- esitän, 'näyttelen' esim. teoreetikkoja josta puhun</li> <li>- rooleissa hyvä harjoitella viestintätaitoja</li> <li>- omana itsenään toimii eri tavalla kuin roolissa, joten roolien vaihto antaa mahdollisuuden kokeilla omia rajojaan</li> <li>- auttaa yltämään mielikuvituksen puolelle</li> <li>- sopii asiakastyön taitojen opetukseen</li> </ul>
POSTERINÄYTTELY	<ul style="list-style-type: none"> <li>* esimerkiksi opiskelijoiden opetushankkeisiin liittyvien postereiden tekeminen, joissa kuvataan kunkin hankkeen pääsisällöt</li> <li>* posterinäyttelyn rakentaminen, postereihin tutustuminen ja keskustelu oleellinen 'purkamistapa'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- asiapitoisen kurssin ryhmätöiden purku</li> <li>- mahdollisuus tehdä leikkaa &amp; liimaa-tekniikalla</li> <li>- vaatii paljon aikaa; posterien käsittely tärkeää</li> <li>- opettaja voi käyttää postereita kurssin sisältöaiheista luokan seinällä</li> <li>- posterinäyttelyn voi tehdä nettiin!!!</li> <li>- sopiva valmisen kurssin loppuun</li> <li>- soveltuu hyvin tutkimusmenetelmien opiskeluun</li> <li>- vie ydinkohtiin; ei välttämättä helppo</li> <li>- opiskelijoiden kannalta tehokasta</li> <li>- toimii hyvin pakottaessaan tiivistämään pääkohdat</li> <li>- opitaan yhdessä</li> </ul>
KURSSITYÖMUOTOJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>* tutkielma, bibliografian laatiminen, kirja-arvostelu, pelin suunnittelu ja toteuttaminen kurssin aiheesta (esim. seurapeli, lautapeli, tietokilpailu)</li> </ul>	

<p>PYRAMIDI- JA AKVAARIOTEKNIikka</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* pyramidi: opiskeltavan aiheen työstämistä 'pyramidin' mallin avulla: ensiksi yksin =&gt; sitten kaksin ==&gt; neljän henkilön ryhmässä</li> <li>* akvaario: pienempi ryhmä kokoontuu keskustelemaan suuryhmän 'havainnoimana', piirin keskelle - pyramidi: usein tuntuu siltä että vain 'kovaaänisten' ideat jäävät jäljelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pyramidi: usein tuntuu siltä että vain 'kovaaänisten' ideat jäävät jäljelle</li> <li>- hyvä tapa suuryhmiin ja alkujännityksen purkuun</li> <li>- tuottaa jo itsessään synteesejä, ja helpottaa siten opettajan yhteenveto-vaihetta</li> <li>- hyvä, helposti toteutettava</li> <li>- on onnistunut aina</li> <li>- sopii esim. kurssien tavoitteenasettelun työstämiseen</li> <li>- vaikeiden asioiden ja käsitteiden purku näin</li> <li>- tuottaa näkyviin eroja oikein hyvin</li> <li>- sopii ongelmanratkaisuihin</li> <li>- muistuttaa 'tuplatimiä'</li> </ul>
<p>TORI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* opetettavaan teemaan liittyen opiskelijoita kehoitetaan tuomaan tietylle opetuskerralle omaa itseä eniten puhutellut teos; kirjat kootaan yhteen ja esitellään</li> <li>* sopii myös musiikin esittelyyn (jokainen tuo itselleen merkityksellistä musiikkia)</li> <li>* muokattuna: esim. videot, elokuvat, artikkelit, yleisönosastonkirjoitukset jne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tärkeä antaa kylliksi aikaa</li> <li>- oikea käsittely tärkeää</li> <li>- sopii myös portfolion kehittälyssä</li> <li>- positiivisella tavalla henkilökohtainen</li> <li>- kirjojen jne. esittely tärkeää</li> </ul>

RENTOUTUMISMENETELMÄT	* erilaiset ohjatut rentoutumismenetelmät, joilla tavoitellaan stressin vähentämistä ja mentaalista rentoutumista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oikea ajoitus on tärkeää</li> <li>- vierastan sitä että tietoisesti yritetään rentoutua</li> <li>- sopii hyvin ellei tule kiusalliseksi rutiiniksi</li> <li>- sopii massaluennoilte puolella välissä</li> <li>- vähän leikin makuista</li> <li>- tyhmä vitsi on hyvä rentoutumismenetelmä!</li> <li>- jos on levotonta ja keskittyminen vaikeaa</li> <li>- joskus ihan tavallinen hiljaa oleminen on parempi</li> <li>- sopivat rytmittämään pitkiä (5-8 t) opetusjaksoja</li> <li>- pitäisi olla monipuolinen valikoima menetelmiä</li> <li>- opiskelijat voivat olla taitavia vetäjiä</li> <li>- vähentävät väsymistä ja keskittymiskyvyn puutetta; etenkin myöhäisiltapäivän opetuksessa</li> <li>- rentoudun yksin keskellä työpäivää</li> <li>- joskus rüttää itsensä paikantaminen ja hetkeen kiinnittyminen, 'huokaisu'</li> <li>- auttaa kohdistamaan ajatukset opetussisältöön</li> <li>- lieventää esiintymisjännitystä</li> </ul>
SOSIOMETRINEN TYÖSKENTELY	* tutkitaan ryhmän suhteita, esim. pane käsin sen olalle jossa jotakin samaa kuin sinussa	- sopii ryhmän eri vaiheisiin tekemään näkyväksi ryhmän jäsenten välisiä suhteita
FLÄPIN KÄYTTÖ	* 'minä ja vaikuttavat asiat viiden vuoden kuluttua: a) visiona, b) realistisesti, tai c) molemmat'	
JANA	* esim. 'astu tuosta seinästä alkaen siihen, missä kohdassa olet esim. tämän asian oivaltamisessa, ammatillisessa kasvussa jne'.	- sopii esim. alikututustumiseen osoittamaan kuinka tuttu opiskeltava teema opiskelijoille on

ESINEIDEN, KUVIEN JA MUSIIKIN OHJATTU KÄYTTÖ	<ul style="list-style-type: none"> <li>* metaforien keksiminen ja löytäminen</li> <li>* aistien käyttäminen kirjottamisen opiskelussa</li> <li>* valokuvien käyttö</li> <li>* erilaiset kortit joista voi valita symboleita eri tarkoituksiin, kuten esim. Aku Ankka- tai lasten satukortit</li> </ul>	
OPISKELIJOIDENTYÖT VERKKOSIVUILLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>* harjoitustyöt kaikkien näkyviin ja kokeiltaviksi</li> </ul>	
C. RYHMÄN VUOROVAIKUTUKSEN MENETELMÄT		
RYHMÄN TYÖSKENTELYSÄÄNNÖT	<ul style="list-style-type: none"> <li>* sitoudutaan ajankäyttösuorituksiin, ei puututa toisten asioihin, luottamuksellisuus, ei syyllistämistä tai uhripelejä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- välttämättömiä kaikilla kursseilla</li> <li>- mahtava 'raami'</li> <li>- tuottaa syvällekin meneviä keskusteluja</li> <li>- hyvä palauttaa yhteisesti sovitut tavoitteet mieleen jos unohtuvat</li> <li>- ajoittain rajat ahdistavat</li> <li>- kun työskentely on opittu, se toimii</li> <li>- tarpeellista ja tärkeää</li> <li>- oleellinen aina opetuksessani (pienryhmät)</li> <li>- opettajan asia katsoa milloin tarvitaan</li> <li>- opiskelijoilta tullut positiivista palautetta</li> </ul>

<p>KESKUSTELUN INTERVENTIO- MENETTELYT/ KIERROSMENETTELYT:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* ALKU- JA LOPPUKIERROKSET</li> <li>* OPPIMISKIERROKSET</li> <li>* TEEMAKIERROKSET</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* alku- ja loppukierrokset: periaatteena että vuoro kulkee, kaikille sama aika tai määriteltä maksimi-aika; ei keskeytyksiä</li> <li>* oppimiskierrokset: esimerkiksi kierrokset seuraavista kysymyksistä (mikä jäi mieleen/tai oli tärkeää; mikä jäi askarruttamaan/herätti kysymyksiä; mitä haluan muistaa/viedä mukaan)</li> <li>* teemakierrokset: opettaja antaa aiheen tai lauseen alun</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tärkeitä ja toimivia</li> <li>- kierrokset voivat myös jäykistää ja ärsyttää, tympiä</li> <li>- hyvä tapa demokratisoida oppimistilannetta</li> <li>- on syytä kertoa menetelmän filosofia</li> <li>- alku/loppukierrokset: kierrokset voi käydä myös esim. siten, että puhujat sanovat minkä värisiä tuntevat olevansa; kuinka hyvä olo heillä on mittarilla 1-5; metaforina; Aku Ankan ilmeinä jne.</li> <li>- erittäin hyvä idea jos opettaja on itse kova puhumaan</li> <li>- sopivat moneen paikkaan ja toimivat hyvin</li> <li>- syntyy kokemus siitä että kaikki ovat yhtä tärkeitä</li> <li>- sopii myös solmutilanteisiin</li> <li>- kannustaa avoimuuteen</li> <li>- oppimiskierrokset: auttaa opettajaa huomaamaan miten eri tavalla ihmiset saavat irti samasta tilanteesta</li> <li>- oppimiskierros: eräs tapa saada palautetta</li> <li>- keino saada hiljaisinkin mukaan</li> <li>- pitäisi toimia luonnostaan</li> <li>- opiskelijat tottuvat nopeasti</li> </ul>
---	---	---

TEEMARYHMIEN MUODOSTAMINEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>* tiettyjen aiheitten, käsiteltävien asioiden tms. pohjalta jakaannutaan ryhmiin</li> <li>* ryhmän muodostumisen perustana yhteinen kiinnostus opiskeltavaan asiaan</li> <li>* lukupiiri on esimerkiksi tällainen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mahdollisia teoria-asioiden käsittelyssä</li> <li>- hyviä kokemuksia</li> <li>- yhteinen kiinnostus tärkeä motivaatiolle</li> <li>- motivoiva; saattaa tuottaa yhteisyyden tunnettakin</li> <li>- pakan uudelleen sekoittaminen tekee hyvää</li> <li>- sopii keskustelun ohjaamiseen ja strukturointiin, harjoituksiin ja tehtävien valmistukseen, tiedon jakoon pienryhmän sisällä</li> <li>- antavat opettajalle eniten, mutta myös 'vanhentavat' eniten (syö energiaa jne)</li> <li>- lisää työskentelyn intensiteettiä</li> <li>- yhteistoiminnallisen oppimisen luonnollinen elementti</li> <li>- uskon tämän mahtiin!</li> <li>- vaatii ryhmältä yhteisiä pelisääntöjä</li> </ul>
YHTEISTOIMINNALLISET OPPIMISMUODOT	<ul style="list-style-type: none"> <li>* kotiryhmät: kurssilaiset jaetaan perusryhmiin, joissa tutustutaan, ja josta käsin jäsenet lähtevät intressiryhmiin hakemaan kukin hänelle sovitutuja tietoja; lopulta palataan kotiryhmiin jakamaan hankittu tieto</li> </ul>	



D. OPPIMISEN JA OPE- TUKSEN ARVIOINTIIN LIITTYVIÄ TYÖMUO- TOJA		
OMAN OPPIMISTYYPIN JA -TYYLIN TUNNISTAMINEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 'oppimisen elementtipallon' tekeminen annettujen instruktoiden mukaan</li> <li>* erilaisten oppimistyyppien tunnistaminen; tyypeittäin ryhmittely</li> <li>* myös: Kolbin oppimistyyylimittariin tutustuminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kannustaa itsereflektioon</li> <li>- hauskaa ja selkiinnyttävää</li> <li>- voisi soveltaa myös tutkijakoulutukseen</li> <li>- lisää itsetuntemusta laajemminkin</li> <li>- voi jäädä ulkokohtaiseksi</li> <li>- erittäin hyödyllinen</li> <li>- toimii myös oman kirjoittajalaadun arvioinnissa</li> <li>- voi kyllä minä jo itseni tunnen!!!</li> <li>- kurssin alussa voisi olla kiva</li> <li>- sai samastumiskokemuksia</li> <li>- hyviä: on kuin horoskooppi joka aktivoi opiskelijaa!</li> <li>- ei niinkään diagnostinen vaan ajattelun ja keskustelun apu</li> <li>- tärkeä korostaa opiskelijoille, ettei tämä ole mikään psykotesti</li> <li>- kyselyjen taustasta annettava kylliksi tietoa</li> <li>- aukaisee silmiä oman tyylin suhteen, lisää itsetuntemusta</li> <li>- opiskelijat ymmärtävät että ryhmässä on monta tapaa oppia, mikä ehkä vähentää turhautuneisuutta</li> <li>- tiimien vahvuuksien kartoitusvälineenä</li> <li>- omassa ryhmässä Kolbista tuli hauskan visuaalinen</li> <li>- palautetta ryhmälle heidän yksilöllisyydestään</li> <li>- jäsentää aiempaa käsitystäni opiskelijatyypeistä</li> </ul>
ITSEARVIOINTI	<ul style="list-style-type: none"> <li>* opiskelija arvioi omaa oppimistaan ja antaa samalla palautetta kurssista suoraan tai epäsuorasti</li> </ul>	
KURSSIPÄIVÄKIRJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>* keskustelua temasta ja palautetta</li> </ul>	

VASTAVUOROISET VIERAILUT TOISTEN OPETTAJIEN KURSSEILLA		
RYHMÄPALAUTE	* A3-kokoiselle lomakkeelle	
KURSSIARVIOINTI YHTEISEN PIIRROKSEN AVULLA	* yhteinen iso paperi, jokainen aloittaa reunalta (eri puolilta paperia) oman matkansa kohti keskustaa, joka edustaa kurssin tavoitetta	
'ARVIOINTTIMANTTI'	* esim. oma arviointi tulee plus/ miinusjanojen leikkauspisteeseen koordinaatistossa	
KURSSIN ARVIOINTI ANNETTUIJEN LAUSEENALKUJEN MUKAAN	* keskeiset teemat fläpeillä (esim. kurssin paras anti/pahin moka...; annoin/sain...) * kierretään pienryhmissä lisäämässä fläpeille	
SUBSTANSSIIN LIITTYVIÄ MITTAREITA	* tekstien arviointimittareita voidaan tuottaa myös itse * samoin viitekehysanalyysjä	
KOKO LUKUVUODEN REFLEKTOINTI	* mitä opin? Mitä haluaisin oppia? Mitä tavoitteita siirrän mahdollisiin seuraaviin kursseihin?	- metakognition arviointia - ei vain substanssin

<p>OPETUKSEN PALAUTTEEN KÄSITTELY</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* kunkin opetuskerran jälkeen palaute kootaan yhteen ja esimerkiksi lähetetään kaikille opiskelijoille sähköpostina</li> <li>* palautteen luokittelu ja yleisempien teemojen esittely kaikille opiskelijoille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tuntuu rehelliselle antaa palaute palautteesta</li> <li>- loppukeskustelu</li> <li>- opiskelija oppii palautteen merkityksestä</li> <li>- samalla kerrataan lyhyesti edellisten kertojen asioita</li> <li>- vaatii aika paljon töitä opettajalta</li> <li>- otettava huomioon kurssien aikataulussa</li> <li>- tunnin alussa kannattaa koostaa edellisen kerran palautteesta esiin nousseita asioita</li> <li>- opiskelijoille tieto palautteen aiheuttamista toimenpiteistä</li> <li>- kiinnostaa selvästi opiskelijoita</li> <li>- palautteesta tiedottaminen tuntuu hyvältä</li> <li>- kurssin jälkeen jakeluun kaikille</li> </ul>
<p>RYHMÄTENTTI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* aiheet voi antaa valmisteltaviksi etukäteen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opiskelijoille oppimiskokemus</li> </ul>

<p>OPETUSTA KOSKEVA PALAUTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* esimerkiksi: opiskelijat täyttävät pois lähtiessään kirjallisen palautteen kysymyksiin mitä hyvää/mitä huonoa/mikä jäi askarruttamaan</li> <li>* myös välitön suullinen palaute mahdollinen pois lähtiessä, esim. 'kuinka monta tähteä annat tästä opetuskerrasta' tms.</li> <li>* koko lukukautta koskeva e-mail-palaute kaikilta, strukturoidut kysymykset</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vaatii selkeän kokoamisen ja palautteen</li> <li>- myös tietyn teeman käsittelyn jälkeen (strukturoidut ohjeet)</li> <li>- kerään palautetta ja pelkään arvostelua</li> <li>- pitää ajan tasalla</li> <li>- asioihin voi vaikuttaa jo kurssin aikana</li> <li>- hankala ajoittaa tunnin loppuun, kun ajatukset jo muualla</li> <li>- hyvä pyytää kirjallinen palaute välittömästi, muuten katoa</li> <li>- palaute välttämätöntä jotta voi kehittää omaa opetusta</li> <li>- miten estää ympäröivä palaute!</li> <li>- hyvä testata erilaisia menetelmiä</li> <li>- hyvä saada joka kerta edes lyhyt palaute</li> <li>- ajan jättäminen arviointiin tärkeä</li> <li>- voisi kokeilla nimettömillä lapuilla luennon päätteeksi ja julkaista keskiarvon seuraavalla luennolla</li> <li>- loppukeskustelu kysymyksineen voi olla hyvä keino palautetta tunnista</li> <li>- tärkeää että opiskelijat sisäistävät palautteenannon merkityksen, hyödyn ja käyttökelpoisuuden</li> <li>- saattaa toimia, joskus keinotekoista</li> <li>- loppukierrosten käyttö</li> <li>- väliarviointi parempi kuin pelkkä loppuarviointi</li> </ul>
<p>'PIINAPENKKI'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* opiskelija istuu ryhmän edessä ja muut kyselevät; opiskelija voi kommentoida ja selittää</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- voi tehdä myös parikeskusteluna ryhmän edessä</li> </ul>





- Miten tulla itsensä näköiseksi opettajaksi?
- Kuinka luoda uudenlaista yliopistopedagogiikkaa?
- Millaista on kokeilla uudenlaisia vuorovaikutustapoja osana yliopistollista opetusta?
- Kuinka soveltaa uusia keinoja osana opetusta?
- Voiko kuvatyöskentelyä ja väritöitä käyttää osana yliopisto-opetusta?



Näitä kysymyksiä käsitellään tässä teoksessa, joka on työstetty Jyväskylän yliopistossa toteutetussa Opetuksen laadun kehittämisen kokeiluhankkeessa 1999–2000.



Teos sisältää yliopisto-opettajille suunnatun vuorovaikutuskoulutuksen sisältöjä, kouluttajaryhmän kokemuksia tiimityöskentelyn valoista ja varjoista sekä kuvauksia yliopisto-opettajien kehittämishankkeista, joissa he kokeilivat uudenlaisia vuorovaikutusmenetelmiä ja väritöitä. Lisäksi teokseen sisältyy tutkimusosuus, jossa arvioidaan opettajien luovuuden kehittymistä koulutusprosessin aikana sekä yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia opettajiensa kehittämishankkeista. Teokseen sisältyy myös laaja liiteosa, jossa kuvataan useita erilaisia tapoja muokata omaa opetusta uuteen suuntaan.



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

ISBN 951-39-0828-3

