

Aimo Rahkonen  
Marianne Isola  
Miia Wennström  
(toim.)

# **W5W<sup>2</sup>-PILOTOINNILLA KOHTI OPPIMISEN KUMULOITUMISTA**

Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja.  
Dialogeja 12.  
University of Oulu, Publications of the Teaching Development Unit.  
Dialogies 12.

Julkaisun kannet

Painopaikka

Myynti

ISBN

ISSN

Jukka Savilampi

Oulun yliopistopaino 2009

Oulun yliopistopaino

Julkaisumyymälä

Linnanmaa

PL 8200

90014 Oulun yliopisto

Puh (08) 553 3940

Fax (08) 553 3047

[julkaisumyynti@oulu.fi](mailto:julkaisumyynti@oulu.fi)

978-951-42-9252-1

1456-8896

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>W5W<sup>2</sup>-PILOTOINNILLA KOHTI OPPIMISEN KUMULOITUMISTA.....</b>	<b>5</b>
Miiä Wennström, Marianne Isola, Aimo Rahkonen	
<b>KUMULOITUVA OPPIMINEN.....</b>	<b>13</b>
<b>TEO:LLA TYÖELÄMÄÄN -URAOHJAUksen UUSIA MALLEJA.....</b>	<b>15</b>
Leena Itkonen, Heidi Layne	
<b>LAADUKASTA OHJAUSTA TYÖELÄMÄORIENTAATION NÄKÖKULMASTA.....</b>	<b>37</b>
Riikka Mylly, Marko Junkkarinen	
<b>OPISKELIJOIDEN AJANKÄYTTÖ LAPPEENRANNAN TEKNILLISEN YLIOPISTON PROSESSITEKNIIKAN OPINTOJAKSOILLA LUKUKAUDELLA 2007-2008.....</b>	<b>59</b>
Ritva Tuunila, Kati Ylinen	
<b>TUTKINTOASETUSTEN EDELLYTTÄMÄ TIETEELLISYYS YLIOPISTO-OPINNOISSA.....</b>	<b>70</b>
Irma Sorvali	
<b>SÄHKÖÄ PALAUTTEeseen! – OPISKELIJAPALAUteJÄRJESTELMÄN KEHITTÄMINEN.....</b>	<b>87</b>
Anne Laakso	
<b>OPETTAJUUS RAKENTUU REFLEKTIOSsA.....</b>	<b>102</b>
Helena Koskinen	

**"FIKSUMMIN, EI KOVEMMIN" –KOKEMUKSIA ERGONOMIAN  
OPISKELIJOIDEN ALKUVAIHEEN OHJAUKSEN  
KEHITTÄMISESTÄ.....118**

Susanna Järvelin

**OSAAMISTAVOITTEET OSAKSI ELÄINLÄÄKETIETEEN  
LISENSIAATIN TUTKINTOA.....134**

Leena Luukkanen, Mirja Ruohoniemi

**LOPUKSI JA JONKIN UUDEN ALUKSI.....149**

Aimo Rahkonen

# W5W<sup>2</sup>-PILOTOINNILLA KOHTI OPPIMISEN KUMULOITUMISTA

## **Miia Wennström**

FM, suunnittelija  
W5W<sup>2</sup>-hanke  
Opetuksen kehittämissyksikkö  
Oulun yliopisto

## **Marianne Isola**

KTM, suunnittelija  
W5W<sup>2</sup>-hanke  
Opetuksen kehittämissyksikkö  
Oulun yliopisto

## **Aimo Rahkonen**

FM, suunnittelija  
W5W<sup>2</sup>-hanke  
Opetuksen kehittämissyksikkö  
Oulun yliopisto

## **Mikä W5W-hanke on?**

W5W-hanke (Walmiiksi Wiidessä Wuodessa) on opetusministeriön rahoittama Bolognan prosessin vanavedessä perustettu kaksikautinen hanke vuosille 2004–2009. Hanketta koordinoivat Oulun ja Kuopion yliopistot. Ensimmäisellä kolmivuotiskaudella (2004–2006) W5W-hankkeen tavoitteena oli tukea korkeakoulujen tutkinnon uudistustyötä ja opintopisteiden käyttöönottoa sekä edistää opetussuunnitelmatyötä. Tähän työhön kuuluivat olennaisesti ydinaineksen määrittely opetussuunnitelmissa sekä uudenlaisen, tuntimääriin pohjautuvan mitoituksmallin lanseeraaminen.

Toisella kolmivuotiskaudella (2007–2009) W5W<sup>2</sup>-hankkeen<sup>1</sup> pääteemana oli kumuloituvan oppimisen edistäminen. Kumuloituvalla oppimisella tarkoitamme oppimista, joka ei jää irralliseksi aiemmin opitusta tiedosta, vaan luontevalla tavalla rakentuu sen jatkoksi, sisältyy siihen ja jopa muokkaa sitä.

Hankkeen painopistealueiksi muotoutuivat opetussuunnitelmien ja henkilökohtaisten opintosuunnitelmien arviointi, opiskelijoiden työmäärän ja ajankäytön tutkiminen, opiskelijoiden työtapojen kehittäminen sekä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Kauden puolivälin paikkeilla hankkeeseen tuli edellisten teemojen lisäksi kiinteästi mukaan myös osaamistavoitteet. Niiden avulla rakennetaan tulevaisuuden opetussuunnitelmia, nähtiin W5W<sup>2</sup>-hankkeessa.

## **Mitä pilottitoiminnan käynnistämiseksi tavoiteltiin?**

Toisen kauden alussa W5W<sup>2</sup>-hankkeeseen haettiin mukaan opetuksen kehittämisen pilottihankkeita. Tavoitteena oli saada mukaan sekä uusia että toiminnassaan jo hyvässä vauhdissa olevia kehittämishankkeita yliopistoista eri puolelta Suomea. Oulun yliopisto koordinoi pilottihanketoimintaa alusta lähtien.

Tiedossamme oli, että erilaisia opetuksen kehittämishankkeita käynnistetään laitoksilla kaiken aikaa, mutta tieto niiden toiminnasta ja tuloksista ei välttämättä kulje yli tiedekunta- tai yliopistorajojen. Koska toiminta kohdistuu yliopiston ja laitosten tai oppiaineiden sisälle ja suunnitellaan niitä varten, eivät toiset yliopistot useinkaan pääse hyötymään hankkeiden kehittämisideoista ja toiminnan tuloksista. Taustalla saattaa olla virheellinen ajatus siitä, etteivät omaa laitosta varten syntyneet ideat ja toimintasuunnitelmat välttämättä ole toteutettavissa muissa yliopistoissa. Pilottitoiminnan tavoitteena olikin tuoda yhteiseen tietoisuuteen sitä, miten pohjimmiltaan samankaltaisten ongelmien parissa yliopistoissa eri aloilla loppujen lopuksi kamppaillaan. Uudet ideat ja uudenlainen toiminta saattavat

---

<sup>1</sup> W5W-logo sai yläindeksiinsä numeron kaksi, joka tarkoittaa toista kolmivuotiskautta.

jopa ihan sellaisenaan olla siirrettävissä hyvinkin erilaisten yliopistojen, laitosten ja oppiaineiden aitojen yli.

Toinen johtoajatuksemme pilottitoimintaa käynnistettäessä oli, että valtakunnallisena hankkeena voimme tarjota yhteistyötä muille hankkeille ”lankojen pitelijänä”. Jotta tieto erilaisista hankkeista leviäisi mahdollisimman laajasti, tarvitaan taho, joka huolehtii yhteisten tapaamisten järjestämisestä ja tiedon levittämisestä eteenpäin myös pilottitoiminnan ulkopuolelle. Samalla olemme tukena ja koordinoitavana hankkeille, joilla ei muualta tämänkaltaista tukea ole tarjolla.

## Miten pilotit etenivät?

Pilottitoiminta aloitettiin pilottien hakukuulutuksella kevään 2007 alussa. Hakukuulutuksessa ilmoitettiin, että ”Tavoitteena on seurata ja edistää syvällistä oppimista uusissa tutkinnoissa ja tieteellisen ajattelun kehittymistä eri tieteenaloilla”. Piloteiksi haettiin laitoksia, osastoja, tiedekuntia, ainejärjestöjä tai opintopiirejä, jotka saattoivat ottaa pilottitoiminnassaan kohteekseen yksittäisiä opintojaksoja, opintokokonaisuuksia tai kokonaisia koulutusohjelmia. Pilottihankkeiden punaiseksi langaksi nostettiin kumuloituva oppiminen ja teemaksi toivottiin yhtä tai useampaa seuraavista:

- Opetussuunnitelmien ja hopsien arviointi.
- Opiskelijoiden työmäärän ja ajankäytön tutkiminen.
- Opiskelijoiden työtapojen kehittäminen.
- Täydentävät opinnot ja osaamisen tunnistaminen / tunnustaminen.
- Sähköisten työkalujen käyttäminen ja / tai kehittäminen em. teemoihin.

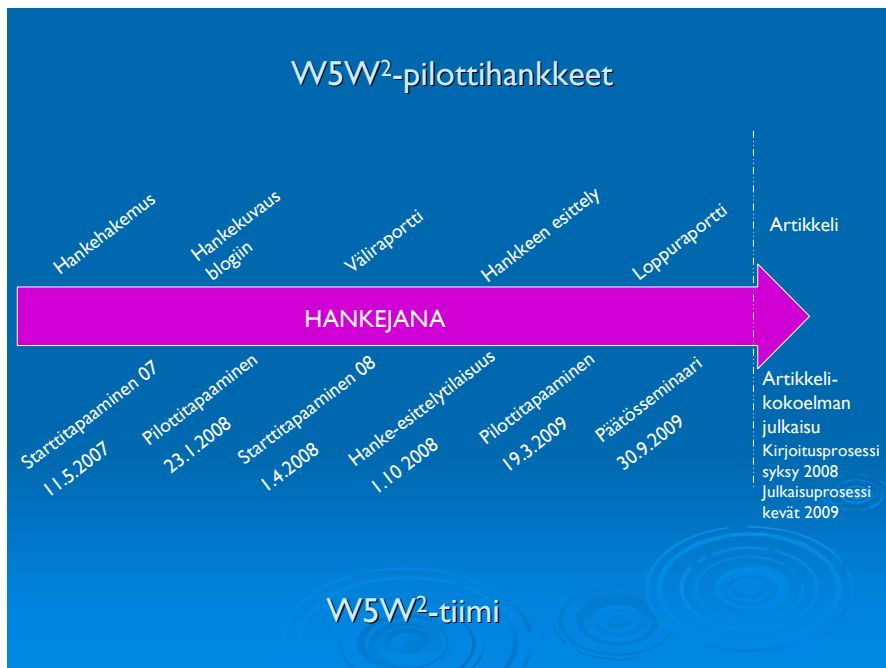
W5W<sup>2</sup>-hanke lupasi puolestaan antaa piloteille maksutonta koulutusta ja ohjausta sekä järjestää tapaamisia ja ennen kaikkea tarjota verkostotukea.

Hakukuulutus oli ilmeisen tehokas ja pilottitoiminnalle oli olemassa kannatusta, sillä hakemuksia tuli verrattain runsaasti. Tässä vaiheessa pilottitoiminnan aloitti 35 erilaista hanketta. Hankkeet olivat erikoisia ja -näköisiä ja aihepiirit vaihtelivat opiskelijan ajankäytöstä opetussuunnitelmien arviointiin ja kummiopettajuuden kehittämiseen. Jokaiselle pilotille määriteltiin W5W<sup>2</sup>:n puolesta oma vastuuhenkilö, ”luotsi”, joka piti yhteyttä hankkeen toimijoihin. Ensimmäinen pilottien yhteinen tapaaminen järjestettiin keväällä 2007. Tapaamisessa pilotit saivat mahdollisuuden tutustua toisiinsa sekä perehtyä paremmin kumuloituvan oppimisen käsitteeseen.

Pilottitoiminta lähti starttitapaamisen jälkeen hyvällä vauhdilla käyntiin. Jonkin ajan kuluttua kuulostelimme sekä itseämme että pilotteja ja aloimme kaipailla uutta tapaamista. Toiminnalle ei suunniteltu etukäteen tiukkaa ohjelmaa, vaan kyselimme piloteiltamme toiveita ja odotuksia, joiden mukaan saatoimme kulkea eteenpäin. W5W<sup>2</sup>-tiimissä syntyi kuitenkin ajatus siitä, että pilottitoiminnalla voisi olla jonkinlainen kehikko, vankempi rakenne, joka mahdollistaisi pilottihankkeita suunnittelemaan toimintaansa tiettyjä välietappeja silmällä pitäen. Näin kaikilla olisi jo etukäteen tiedossa seuraava pilottitapaaminen sekä tietyt päivämäärät, joiden puitteissa hanketta olisi hyvä toteuttaa.

Pilottitoiminnan rakennetta kuvaamaan kehiteltiin hankejana (Kuva 1), jossa samanaikaisesti oli hahmotettavissa sekä W5W<sup>2</sup>-hankkeen oma koordinoituminen että pilottihankkeiden kronologinen eteneminen. Tarkoituksena oli, että pilotit hankehakemuksensa jättämisen ja starttitapaamisen jälkeen tekisivät hankekuvauksen W5W-blogiin, jossa vertaistyöskentely ja -tuki voisi toteutua sähköisesti ja reaaliaikaisesti. Tämän jälkeen piloteilla olisi mahdollisuus osallistua oman aikataulunsa mukaan W5W<sup>2</sup>-tiimin järjestämiin pilottitapaamiin sekä hanke-esittelytilaisuuksiin.





Kuva 1. Pilottitoiminnan rakennetta kuvaava jana

Pilottitapaamisissa hankkeet kokoontuivat kulloinkin ajankohtaisen teeman ääreen ja tapaamisen sisältö muotoutui tilanteen ja tarpeen mukaan. Hanke-esittelytilaisuuksissa puolestaan piloteilla oli mahdollisuus esitellä omaa hankettaan vaiheessa, jonka he katsoivat sopivaksi itselleen. Näiden lisäksi toimintansa puolen välin paikkeilla pilotit tekivät W5W<sup>2</sup>-hankkeelle väliraportin, josta kävisi ilmi, miten hanke on edennyt, minkälaisia suunnan muutoksia on kenties otettu ja minkälaiselta hankkeen tulevaisuus näyttää. Hankkeen loppuvaiheessa, sen päätyttyä tai toiminnan vakiintuessa, pilotit toimittivat vielä loppuraportin. Vaihtoehtoisesti heille tarjottiin mahdollisuus osallistua pilottijulkaisuun omalla artikkelillaan.

W5W<sup>2</sup>-tiimi päätti laajentaa pilottitoimintaa sen osoittauduttua mielekkääksi tavaksi kehittää opetusta. Uusi hakukuulutus julkaistiin keväällä 2008. Tällä kerralla haimme uuden teeman mukaisesti pilottihankkeita, joiden aihepiirit käsittelisivät erityisesti osaamistavoitteita. Mukaan saatiin 28 uutta pilottihanketta edellisten lisäksi. Myös nämä toisen kierroksen hankkeet ovat saattaneet toimintansa hyvään alkuun, ja heidän kanssaan on edetty hankejanaan osoittamalla tavalla.

Tällä hetkellä (kevällä 2009) toiminnassa on mukana yhteensä 53 opetuksen kehittämisen pilottihanketta eri puolelta Suomea. Osa on saanut hankkeensa päätökseen, osassa toiminta on parhaillaan vauhdissa, osassa toimintaa vasta käynnistellään. Matkan varrella muutama hanke on lopettanut taipaleensa avainhenkilöiden vaihtumisen tai resurssien vähäisyyden vuoksi.

## **Mitkä ovat pilottijulkaisun tavoitteet?**

Tähän julkaisuun osallistuneet pilottihankkeet ovat kulkeneet hankejanaan päästä päähän. Näistä viisi hanketta aloitti toimintansa vuonna 2007 ja kolme hanketta vuonna 2008. Onnittelemme hankkeita hienosta ja tuloksellisesta toiminnasta!

Pilottijulkaisun tavoitteena onkin paitsi esitellä hankkeita, myös jakaa tietoa mahdollisimman laajasti niistä hyvistä käytänteistä, joita hankkeet ovat toimintansa aikana pilotoineet. Julkaisun tavoitteena on rohkaista kaikkia opetuksen kehittämisen kiinnostuneita opettajia ja suunnittelijoita tarttumaan toimeen! Julkaisu toivottavasti toimii ideoiden ja suunnitelmien lähteenä, alkusysäyksenä uudelle opetuksen kehittämistyölle. Tarkoituksena on, ettei pyörää tarvitsisi joka kerta keksiä uudelleen.

Julkaisun punaisena lankana ja artikkeleita yhdistävänä teemana on kumuloituvaa oppimista. Artikkeleissa käsitellään sitä, miten oppiminen karkuu opiskelijan opintopolun aikana sekä millaisin menetelmin, välinein tai toimintamuodoin kumuloituvaa oppimista on voitu tai voidaan korkeakouluissa tukea.

## **Millaiset W5W<sup>2</sup>-pilotit julkaisussa esittäytyvät?**

Pilottihankkeissa on tehty erittäin tärkeää työtä oppimisen syvällisyyden edistämiseksi yliopistoissa. Hankkeet ovat omalta osaltaan tuoneet suomalaisia yliopistoja lähemmäksi kansainvälistä

huippua. Hanketoiminnassa on ollut päämääränä pitää käytäntö ja teoria tiiviisti käsi kädessä ja tuoda kehittämistoiminta osaksi laitosten arkipäivää. Samalla on toimittu tehokkaasti kumuloituvan oppimisen edistämiseksi. Tässä artikkelijulkaisussa esittäytyvät pilotit antavat kattavan kuvan W5W<sup>2</sup>-hankkeen pilottitoiminnasta.

Vuonna 2007 aloittaneista piloteista artikkelikokoelmaan valikoitui viisi edustajaa. Leena Itkonen ja Heidi Layne Helsingin yliopiston urapalveluista kehittivät hankkeessa urahallintataitojen kolmiomallin ja sovelsivat sitä käytäntöön kun työelämäorientaatio liitettiin osaksi yliopiston tutkintoja. He esittelevät artikkelissaan kokemuksiaan ainutlaatuisen uudistuksen toteuttamisesta. Työelämäorientaation lisäämisen näkökulmasta kirjoittavat myös Riikka Myllys ja Marko Junkkarinen Joensuun yliopiston historian laitokselta. Heidän hankkeessaan parannettiin laitoksen ohjaus- ja laatu järjestelmiä mm. kehittämällä arviointikäytäntöjä. Ritva Tuunila ja Kati Ylinen Lappeenrannan teknillisestä yliopistosta tutkivat opiskelijoiden ajankäyttöä ja työmääriä yksittäisillä opintojaksoilla. Pilottihankkeessa paljastettiin, että opiskelijat käyttävät vain osan opintojaksoille mitoitetusta tuntimäärästä opiskeluun. Irma Sorvali Oulun yliopiston pohjoismaisen filologian laitokselta selvitti tieteellisyyden ilmenemistä alansa opetussuunnitelmissa sekä opiskelijoiden käsityksiä tieteellisyydestä. Hankkeessa selvisi mm., että vaikka perusopinnoissa on yleensä viitattu vähäisesti tieteellisyyteen, niin perus-, aine- kuin syventävissäkin opinnoissa tieteellisyysmaininnat ovat kuitenkin uusimmissa opetussuunnitelmissa lisääntyneet. Anne Laakso Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisestä tiedekunnasta oli suunnittelemassa ja kehittämässä systemaattista opiskelijapalautejärjestelmää tiedekunnassaan. Palautejärjestelmän avulla tuettiin käyttäytymistieteilijöille tarpeellisten reflektio- sekä palautetaitojen kehittymistä.

Vuoden 2008 piloteista julkaisuun osallistui kaikkiaan kolme hanketta. Helena Koskinen Lapin yliopiston opetus- ja kasvatustieteiden täydennyskoulutusyksiköstä suunnitteli ja otti käyttöön asiantuntijuuden reflektiota tukevan toimintamallin erillisen opettajan pedagogisiin opintoihin. Polkutehtävistä rakentuneella toimintamallilla tuettiin opintojen aikaisen reflektion kehittymistä edeten analyttisestä arvioivan kautta kriittiseen reflektioon. Susanna Järvelin Kuopion yliopiston biolääketieteen laitokselta kehitti hankkeessaan ergonomian opiskelijoiden alkuvaiheen opintoja tukevia ohjauskäytäntöjä. Kehit-

tämishankkeen tuloksena syntyi verkko-opintojakso, jolla tuettiin opiskelijoita oppimisen ja opiskelun tavoitteiden tunnistamisessa sekä opintojen suunnittelussa ja ajankäytön hallinnassa. Leena Luukkanen ja Mirja Ruohoniemi Helsingin yliopiston eläinlääketieteellisestä tiedekunnasta selvittivät hankkeessaan osaamistavoitteiden tuomaa lisäarvoa oman alansa opetussuunnitelmatyöhön. He havaitsivat osaamistavoiteajattelun mukaiset tavoitekuvaukset tarpeellisiksi niin tutkinnon kuin sen osienkin tavoitteiden linjakkaan kuvaamisen kannalta.

## KUMULOITUVA OPPIMINEN<sup>2</sup>

Opiskelijoiden ajankäyttö on tutkimusten mukaan vähentynyt viime vuosikymmenien aikana. Se kuinka paljon opiskelija käyttää aikaansa opiskeluun, on kuitenkin suoraan verrannollinen siihen, kuinka syväisiä oppimistulokset ovat. Jos aikaa käytetään vähän, niin myös oppimistulokset ovat pinnallisia, eikä tieto pääse kumuloitumaan. Opi-tut asiat pysyvät mielessä vain hetken. Oppimisen kumuloitumisesta puhuttaessa voitaisiin käyttää myös käsitteitä tiedon kertyminen tai tiedon karttuminen. Tällöin oppiminen ajatellaan jatkuvana prosessina, jonka vastakohtana on se, että tieto unohtuu sen jälkeen kun tentti on tehty ja kurssista on saatu suoritusmerkintä.

Syväallinen tiedonhallinta auttaa ihmistä toimimaan paremmin, se muuttaa ihmisen toimintatapoja ja edistää hallinnan tunnetta. Ihminen toimii ymmärretyn tiedon pohjalta. Tämän vuoksi tiedon omaksuminen pinnallisesti on hukkaan heitettyä aikaa. Käsitys, että jo opitun unohtaminen on luonnollista, on kulttuurissamme erikoislaatuinen piirre, jota ei kaikista kulttuureista löydy. Tiedon omaksuminen ja hetimiten unohtaminen on koulutusorganisaatioitamme leimaava piirre. Vain meillä on ylipäättään ollut mahdollisuus ”pinnallisen oppimisen” käsitteen syntymiselle. Opiskelijat opiskelevat asioita, jotka eivät tunnu merkityksellisiltä ja jotka siksi unohtuvat nopeasti. He törmäävät opintojensa aikana useaan otteeseen tilanteisiin, joissa asioita painetaan mieleen ilman, että niillä olisi selkeää käytöhytettä. Kun teoria ja käytäntö erotetaan toisistaan, tarkoittaa se tekemistä ilman ajatusta. Tällaisen tiedon merkityksellisyys jää vähäiseksi, jolloin opiskelija ei koe tietoa tärkeäksi, ja jonka vuoksi se jonkin ajan kuluttua unohtuu. Kun ajatellaan, että vain pieni osa opituista asioista jää pysyvästi mieleen, ei hyötysuhde koulutusorganisaatioissamme ole tarpeeksi hyvä.

Oppimisen arviointi koulutusorganisaatioissamme kohdistuu pääasiassa muistitietoon, tietoon, joka todennäköisimmin unohtuu arvi-

---

<sup>2</sup> Luku pohjautuu Asko Karjalaisen luento, jonka hän piti W5W<sup>2</sup>-pilottien starttitapaamisessa 11.5.2007. Luento on löydettävissä W5W<sup>2</sup>-projektin nettisivuilta osoitteesta

[http://www.w5w.fi/index.php?option=com\\_content&task=view&id=44&Itemid=107](http://www.w5w.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=107)

ointitilanteen jälkeen. Voisi jopa sanoa, että annamme opiskelijoille ”luvan” olla oppimatta asioita syvällisesti, eikä meillä tarkemmin ajateltuna ole edes välineitä siihen, että voisimme selvittää, mitä opiskelijat ovat oppineet syvällisesti ja mitä he todella tämän seurauksena osaavat. Kun opiskelijan lähtötietojen taso kurssin alussa on oikea, on oppiminenkin helpompaa. Ensimmäiset oppimiskokemukset ovat tämän vuoksi erityisen tärkeitä. Jos opiskelu yliopistossa aloitetaan luennoilla, joissa opiskelijoita on satoja, on opiskelijoiden lähtötason huomioiminen vaikeaa. Pinnallisen oppimisen riski kasvaa ja usein opiskelijat joutuvatkin vaikeaan tilanteeseen viimeistään opinnäytetöitä tehdessä, kun riittävä valmius niiden tekemiseen, tieteellisen tiedon tuottamiseen, puuttuu. Tämä saattaa opinnäytetöiden ohjaajat vaikeaan tilanteeseen puhumattakaan opiskelijasta, jonka opinnot voivat tämän vuoksi viivästyä ja pahimmassa tapauksessa jopa keskeytyä.

Koska ihminen toimii ymmärretyn tiedon varassa, ei tiedettä voida tehdä ilman ymmärrettyä tietoa. Hyvä tiede, huipputiede, vaatii tekijöiltään asioiden syvällistä ymmärtämistä. Ymmärrettyä tietoa, kumuloituvaa oppimista, voidaan tarkastella pelkistettyjen nk. oppimisen tasojen näkökulmasta. Ensimmäisellä tasolla on tieto, josta opiskelijalla on vain vähän käsitystä. *Heikko käsitys* asiasta ei voi johtaa oppimisen kumuloitumiseen. Tällaista tietoa opiskelija voi arvioida ainoastaan eräänlaisen metatiedon avulla esimerkiksi niin, että koska hän ei ymmärtänyt asiasta paljoakaan, on tieto turhaa. Seuraavalla tasolla on *harhakäsitys*, joka on käsityksenä vahva, mutta väärä. Harhakäsitys mahdollistaa kuitenkin tiedon avulla toimimisen, jonka seurauksena käsitys voi lopulta muuttua oikeaksi. *Oikealla käsityksellä* taas tarkoitetaan sitä käsitystä, joka opettajalla on sen hetkisen tieteellisen tiedon pohjalta. Opiskelijan olisi kuitenkin tärkeä opintojensa aikana päästä tätäkin ylemmälle tasolle *erilaiseen käsitykseen*, jossa opiskelija pystyy tuottamaan väitteen, jota ei voi kumota ilman tarkempaa selvitystä ja tutkimusta asiasta. Tämän tiedon tason voi saavuttaa ainoastaan syvällisen, kumuloituvan oppimisen avulla.

# TEO:LLA TYÖELÄMÄÄN - URAOHJAUKSEN UUSIA MALLE- JA

**Leena Itkonen**  
VTM, suunnittelija  
Urapalvelut  
Helsingin yliopisto

**Heidi Layne**  
KM, suunnittelija  
Urapalvelut  
Helsingin yliopisto

## Tiivistelmä

Helsingin yliopistossa tutkintojen uudistamisen myötä kaikkiin tutkintoihin liitettiin työelämään orientoitumista. Työelämäorientaatio-opintojen sisällyttäminen Helsingin yliopiston tutkintoihin muutti osittain ura- ja rekrytointipalveluiden<sup>3</sup> toimintatapaa. Painopiste yksilöohjauksesta siirtyi urahallintataitojen opetukseen. Samalla uraohjaajista tuli opettajia.

Urataito-opetus jaettiin alkuun opintovaiheen mukaan, mutta varsin pian huomattiin, että tällainen jako ei toiminut. Samat urasuunnittelun peruselementit jouduttiin käymään jokaisessa vaiheessa läpi, mutta ajanpuutteen vuoksi läpikäymisestä tuli hyvin pinnallinen. Niinpä ideoita urahallintataitojen opetukseen haettiin Florida State Universityn kognitiivisesta viitekehuksesta. Tältä pohjalta Helsingin yliopistoon luotiin urahallintataitojen kolmiomalli.

Artikkelin alussa esitellään tämä opetustehtävää varten luotu kolmiomalli, joka havainnollistaa sekä kurssia suunnitteleville laitoksille

---

<sup>3</sup> Helsingin yliopiston ura- ja rekrytointipalveluiden nimi muuttui 1.3.2009 urapalveluiksi. Hankkeen aikana yksikön nimenä oli vielä ura- ja rekrytointipalvelut ja siinä muodossa se on tässä artikkelissakin.

että yksittäiselle, omaa tulevaisuuttaan suunnittelevalle opiskelijalle urahallinnan kaikki osa-alueet. Seuraavassa osiossa esitellään kansainvälisille tutkinto-opiskelijoille suunniteltu urahallintataitojen kurssikokonaisuus ja pohditaan hieman kansainvälisten opiskelijoiden uraohjauksen erityispiirteitä. Lopussa esitellään menetelmiä, joilla urahallintataitojen oppimista on näillä kursseilla tuettu: verkko-oppimisympäristön hyväksikäyttöä, toiminnallisia menetelmiä ja vertaistuen roolia.

Suomessa siirtyminen yksilöllisestä uraohjauksesta tutkintoon kuuluvaan urahallintataitojen opettamiseen on ollut poikkeuksellista. Opintopisteytetynä ja tutkintoon kuuluvana osiona urahallintataidot ja samalla ura- ja rekrytointipalveluiden substanssi on tullut kiinteämmäksi osaksi muuta akateemista yhteisöä.

## **Hankkeen tavoitteet**

### **Työelämäorientaatiota ja urahallintataitoja**

Helsingin yliopistossa kaikkiin tutkintoihin liittyy työelämään orientoitumista. Urahallintataidot ja hyvät työelämävalmiudet ovat aiempaa merkityksellisempiä, koska uudenlaiset työtehtävät ja työskentelytavat vaativat substanssiin liittyvän osaamisen lisäksi yhä parempia ja laajempia työelämätaitoja. Yksi työelämäorientaation tavoite onkin laadukas sijoittuminen työelämään. Myös yliopiston näkökulmasta tämä on tärkeää. Näin saamme jatkossakin houkuteltua hyviä hakijoita Helsingin yliopistoon.

Ohjaus itsessään ei ole oma tieteenalansa, vaan lähinnä silta, jolla voidaan tukea esim. oppimista ja oppimismotivaatiota eri elämäntilanteissa. Uraohjauksen kannalta tärkeää on suuntautuminen omaan tulevaisuuteen ja sen suunnitteleminen. Elinikäisen oppimisen rinnalle onkin syntynyt käsite elinikäinen ohjaus (ks. esim. From policy to practice). Tässä artikkelissa pohditaan sitä, miten perinteinen uraohjaus taipuu opetettavaksi ryhmässä ja miten voidaan tukea opiskelijoiden urataitojen oppimista.



Viimeaikaisessa oppimistutkimuksessa on korostettu paljon sosio-kulttuurista näkökulmaa, jonka mukaan ihmisen oppiminen tapahtuu käytännöllisissä ja kulttuurisissa yhteyksissä ja aktiivisessa vuorovai-kutuksessa toisten kanssa. Samaa ajattelua tukevat myös urahallinta-taitoja kehittävät työelämäorientaatiokurssit, joissa urahjauksen painopiste on siirtynyt yksilöohjauksesta ryhmässä oppimiseen.

Opiskelijoilla on yliopisto-opintojen myötä paljon erilaista tietoa ja taitoja, mutta osittain väärässä kontekstissa, eikä tietoa osata oikeal-la tavalla viestiä työelämään. Yliopiston urahjauksen yksi tavoite on tukea opiskelijoita ilmaisemaan oma osaamisensa työelämän toi-vomassa muodossa.

Työelämäorientaatio-opinnot liittyvät myös koulutuksen työelämä-relevanssiin (*employability*). Parhaimmillaan opiskelija saa työelämä-orientaatiossa työvälineitä, joiden avulla hän ymmärtää urasuunnitte-lun prosessimaisen luonteen. Hänellä on selkeä kuva omista tiedois-taan ja taidoistaan sekä tietoisuus työelämän odotuksista ja mahdol-lisuuksista. Hän oppii tekemään opintoja ja uraa koskevia valintoja ja päätöksiä, ja hänen työnhakutaitonsa kehittyvät. Näin voidaan myös hälventää tulevaisuuteen liittyvää epävarmuutta ja parantaa tai säilyt-tää opiskelumotivaatiota.

Hankkeemme tavoitteena on ollut kytkeä työelämäorientaatio osak-si opiskelijoiden ohjaukseen ja rakentaa verkostoja yliopiston ohjaus-, harjoittelu- ja työelämäyhdysheiköiden välille. Samalla halusimme lisätä yliopiston muun henkilökunnan käsitystä siitä, miksi ja miten työelämäorientaatio liittyy akateemisiin opintoihin. Hank-keen tavoitteena oli myös luoda malleja työelämäorientaatio-opinnoille ja kehittää käytänteitä, joilla voidaan tukea opiskelijan itsetuntemusta, työelämäntuntemusta päätösten, valintojen, suunnitelmien ja aikataulujen tekemistä sekä työnhakutaitojen kehittymis-tä. Näiden osioiden taustalla oli Florida State Universityn kognitiivi-nen uravalintamalli, joka muokattiin Helsingin yliopistoon sopivaksi.

## **Työelämäorientaatio tulee tutkintoihin**

Työelämäorientaatio tuli Helsingin yliopiston tutkintoihin konsistorin päätöksellä 18.8.2004. Päätöksessä todettiin, että kandidaatin tutkintoon sisällytetään asiantuntijuutta kehittävää harjoittelua tai opintoja, jotka tukevat työelämään orientoitumista. Työelämään orientoivat opinnot voidaan toteuttaa erillisinä opintokokonaisuuksina tai ne voidaan kytkeä osaksi muita opintojaksoja tai opintokokonaisuuksia, jolloin niiden edellyttämä työmäärä lisätään opintopisteinä kyseisten opintojaksojen tai opintokokonaisuuksien laajuuteen. Maisterin tutkintoon päätöksessä suositeltiin asiantuntijuutta syventävää harjoittelua. Mikäli maisterin tutkintoon ei sisälly harjoittelua, opintoihin voidaan myös tässä vaiheessa sisällyttää työelämään orientoitumista tukevia opintoja. Samaisessa istunnossa päätettiin myös, että tutkintoihimme sisältyy henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS).

Konsistorin päätöksen myötä ura- ja rekrytointipalveluiden monivuotisen koulutustoiminnan painopiste muuttui yksilöuraohjauksesta ja kaikille opiskelijoille avoimen työelämä- ja urahallintakoulutuksen tarjoamisesta laitoskurssiosioiden räätälöintiin. Ura- ja rekrytointipalvelut on osallistunut useilla laitoksilla opiskelijoiden työelämäorientaatio-opetukseen ja tarjonnut tukeaan tiedekunnille ja laitoksille kursseja suunniteltaessa. Näillä kursseilla opettajien ja opiskelijoiden toiveet ja tarpeet, koulutuksen tavoite sekä ryhmän koko ja opintojen vaihe ovat vaihdelleet kovastikin. Yhteisissä työpajoissa kurssien opettajat ovat vaihtaneet kokemuksia ja oppineet toisiltaan niin, että hyvät käytänteet ovat levinneet laitokselta toiselle, tiedekuntien välillä ja kampukselta toiselle.

## **Urasuunnittelukolmiosta mallia kurssisisällöille**

Työelämäorientaatio-opintojen tukemiseksi ura- ja rekrytointipalvelut otti vuonna 2006 käyttöön urahallintataitojen kolmiomallin (Kuva 1), joka muodostuu neljästä itsenäisestä osiosta. Vuonna 2007

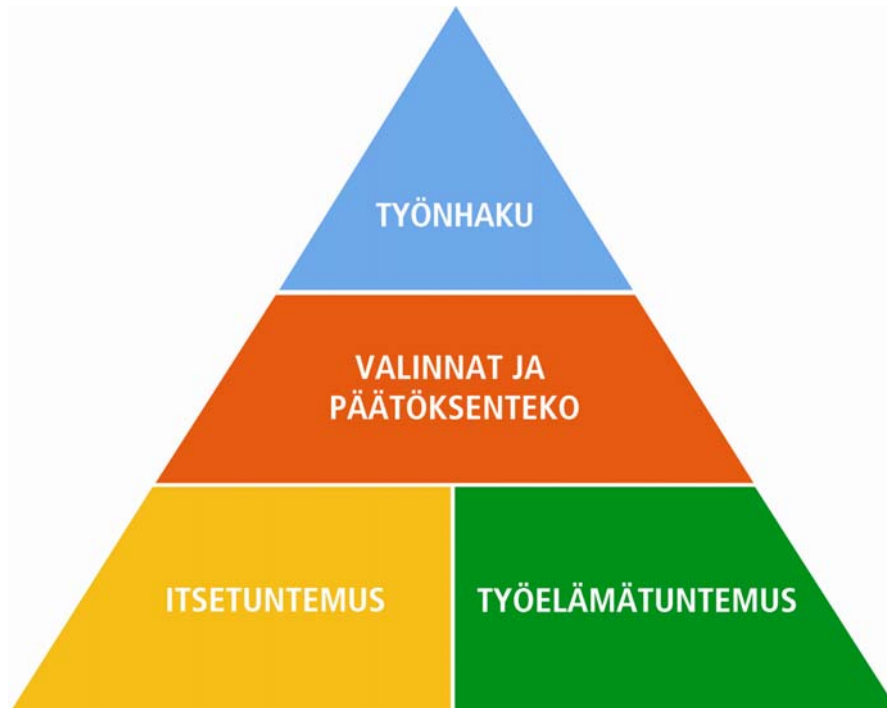
mallista tuli myös kaikille opiskelijoille avoimen koulutuksemme perusta.

Alkuperäinen malli, josta kolmio muokattiin, on Florida State Universityn Career Centerin kehittämä (ks. esim. Sampson J. et al. 2004). FSU:n kognitiivisessa mallissa kolmion ylin osa on nimetty ”metacognitions” tai ”*thinking about my decision making*” -alueeksi. Helsingin yliopiston työelämäorientaatiota varten tarvitsimme kuitenkin pragmaattisen mallin, joka tunnistaisi myös työnhaun taitojen paikan urahallintataitojen joukossa. Tämä siksi, että työnhakuasiakirjojen kirjoittaminen ja työhaastatteluun valmistautuminen oli se asia-alue, jonka työelämäorientaatiokursseista vastuussa olevat opettajat ja myös opiskelijamme tunnistivat äkkiseltään ainoaksi ja vahvimaksi uraohjauksen asia-alueeksi. Niinpä Helsingin yliopistoa varten kehittämässämme mallissa päätöksenteon tavan pohdinta sisällytettiin kolmanteen osioon valinnoista ja päätöksenteosta ja työnhaun taidot tuotiin kolmion huipulle. Ratkaisu oli sikäläkin onnistunut, että työnhaun taitojen paikka kolmion huipulla viestii myös siitä, että tämä osio on urahallintataitojen joukossa vain jäävuoren huippu.

Helsingin yliopistoon kehitetyssä mallissa päädyttiin oman kehitystyön tuloksena samaan ratkaisuun kuin brittiläisen AGCASin suosituksissa urataitokoulutuksen oppimistuloksista korkeakouluille (ks. esim. Career development learning and employability).

Urakolmion ideana on havainnollistaa sekä kurssia suunnitteleville laitoksille että yksittäiselle, omaa tulevaisuuttaan suunnittelevalle opiskelijalle urahallinnan kaikki osa-alueet, jotka ovat:

1. itsetuntemus (oma asiantuntemus ja osaaminen, taidot ja vahvuudet, arvot, kiinnostuksen kohteet)
2. työelämäntuntemus (tieto omista mahdollisuuksista ja kiinnostavista uravaihtoehdoista, työnantajien odotuksista ja työelämän osamistarpeista),
3. päätösten, valintojen, suunnitelmien ja aikataulujen tekeminen (opintoihin liittyvät valinnat, toimintasuunnittelu, aikataulutus) sekä
4. työnhakutaitojen kehittyminen.



Kuva 1. Urahallintataitojen kolmiomalli

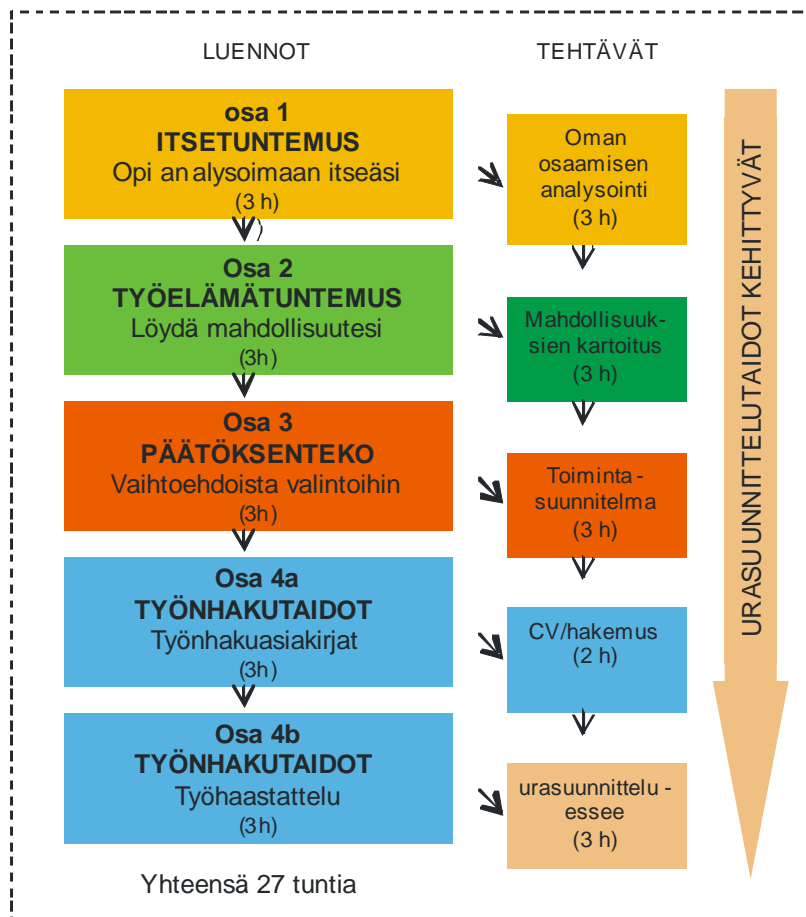
Nelijaon lisäksi kolmio jakaantuu kahteen osaan: kolmion kantaan, joka on tietämistä ja kolmion kahteen yläosaan, joka on tekemistä. Ihannetapauksessa omaa tulevaisuuttaan pohtiva opiskelija pystyy reflektoimaan toiveitaan ja työelämän tarpeita keskenään ja tekemään ja toteuttamaan tältä pohjalta omia suunnitelmiaan.

Vaikka laitosten omia kursseja ei ole rakennettu mallin pohjalta, voi myös sieltä tunnistaa kolmion eri osa-alueita. Opiskelijoiden työelämäntuntemusta on kartutettu esimerkiksi opiskelijoiden tekemillä työnantaja- ja informaatiohaastatteluilla, joiden anti on jaettu oppimisalustoilla koko ryhmälle. Myös alumnivierailijat ja tutustumiskäynnit yrityksiin ovat olleet tavallinen tapa kartuttaa opiskelijoiden tietämystä erilaisista mahdollisuuksista. Kursseilla on pohdittu omaa osaamista ja asiantuntemusta esimerkiksi kirjoittamalla uraesseitä ja tekemällä portfolioita, joista parhaat ovat olleet huikeita visuaalisia dokumentteja työnäytteineen ja osaamisprofiileineen. Välillä työelämäorientaatiokurssilla on haluttu erityisesti tukea opiskelijoiden suuntautumisvaihtoehdon tai pääaineen valintaa. Näin kurssilla on

haettu yhteyksiä myös HOPS-työskentelyyn. Työnhakutaitoihin painottuneista kursseista erityisen hyvin ovat onnistuneet kurssit, joissa opiskelijat ovat tehneet haastatteluharjoituksia tai kirjoittaneet taitopohjaisia ansioluetteloja. Tällöin opiskelijat ovat joutuneet pohtimaan dokumenteissaan ja haastatteluvastauksissaan sitä, kuka olen, mitä osaan ja mitä elämältäni haluan. Näin on palattu taas pyramidin perustaan, urasuunnittelun peruskysymyksiin itsetuntemuksesta.

Yksi W5W<sup>2</sup>-hankkeemme tavoitteista oli pilotoida omaa urasuunnittelukurssiamme kaikille opiskelijoille avoimella *Opinnot ja ura: taidolla työelämään* -kurssilla. Aiemmin urasuunnittelukoulutus oli jaettu kolmeen osaan opintovaiheen mukaan. Uudenlainen kurssikokonaisuus toteutettiin ensimmäisen kerran syksyllä 2007 ja uudestaan keväällä 2008. Syksyllä 2008 kokonaisuus sai rinnalleen englanninkielisen sisäkurssin, jolle annettiin nimeksi *Curriculum for Career*. Molemmissa kokonaisuuksissa opetussessioita on ollut viisi, jotka noudattavat kolmion osa-alueita (viimeisinä osiina erikseen työnhaun asiakirjat ja työhaastattelu). Kaikkia lähiopetussessioita edeltää orientoiva ennakotehtävä ja kotitehtävä, jonka ideana on viedä urasuunnittelutaitoja kohti omaa alaa. Oma koulutuskokonaisuus on ollut meille mahdollisuus laboratoriomaisesti tarkkailla sitä, miten kolmion osa-alueet toimivat ja miten erilaiset harjoitukset ja aktiviteetit käytännössä toimivat (ks. Kuva 2).

Syksystä 2008 lähtien kurssien tukena on käytetty Moodle-oppimisalustaa. Moodleen on koottu ennakko- ja kotitehtävät ja lähiopetuksen anti, ja sinne opiskelijat ovat voineet palauttaa myös kurssiin kuuluvat tehtävät. Suomenkielisellä Moodle-alustalla osallistujia on ollut kolme kertaa enemmän kuin lähiopetuksessa, ja alusta on kiinnostanut myös opettajia, jotka ovat hakeneet sieltä omille kursseilleen tehtäviä ja ideoita. Englanninkielinen Moodle-alusta taas on koonnut pääosin kurssien opiskelijat, joten keskustelu on sillä puolella ollut vilkkaampaa.



Kuva 2. Opinnot ja ura: taidolla työelämään koulutuksen malli

## Kolmion osa-alueiden pilotointi

### Itsetuntemuksen parantaminen

*”Yllättäviä asioita tuli esiin meistä: Sen kehittämisen, mitä itsellä jo on ja oman potentiaalinsa huomaaminen. Nyt osaa arvostaa yliopisto-opintoja eri tavalla.” (Ryhmäpalaute 29.9.2008)*

Itsetuntemus on urasuunnittelun tärkeimpiä – ellei tärkein – sisältö. Tämän osion tavoite on, että opiskelija tunnistaa vahvuutensa ja kehittämisaalueensa sekä kiinnostuksen kohteensa ja arvonsa. Hän

oppii kiteyttämään opintojen, työkokemuksen ja harrastusten tuottamaa osaamista. Itsensä hyvin tunteva henkilö näkee mahdollisuutensa, luottaa itseensä, osaa suunnistaa eteenpäin ja hallitsee paremmin tulevaisuuden epävarmuutta. Omaa osaamista ja vahvuuksia sanoitetaan lähiopetuksessa yksikössämme kehitetyn taito- ja vahvuustehtävän avulla. Erityisen antoisana koetaan yhteiset keskustelut ja pohdinnat omista työelämän arvoista. Opiskelijamme pohtivat mieluusti arvojaan ja suhteuttavat niitä yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin.

Myös laitosten omilla työelämäorientaatiokursseilla teetetään usein itsetuntemuksen parantamiseen ja arvomaailman tutkiskeluun liittyviä tehtäviä. Usein juuri tämä osa-alue on ollut ura- ja rekrytointipalveluiden vierailukertojen sisältönä.

Itsetuntemukseen liittyvät osiot herättävät opiskelijoissa kahdenlaisia tunteita. Osa opiskelijoista kokee itsetuntemusosion haastavaksi ja kritisoi tehtävien mielekkyyttä. Omia taitoja on vaikea suhteuttaa oikealle tasolle ja ”ihanneminän” kanssa taiteilu on tuskastuttavaa. Osalle opiskelijoista oman itsen pohtiminen avaa taas koko urasuunnittelun idean.

## **Työelämäntuntemuksen lisääminen**

Työelämäntuntemuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle välineitä perehtyä oman alansa työmarkkinoihin. Opiskelija ymmärtää, että työelämäntuntemuksen ja omien mahdollisuuksien kartoittaminen on aktiivista tiedonhankkimista ja vaatii aikaa. Tavoitteena on niin ikään, että opiskelijalla on ideoita siitä, miten tätä tietämystä voi lähteä kartuttamaan. Opiskelijan tulisi myös ymmärtää tiedon kartoittamisen ja verkostoitumisen tärkeys. Opiskelija tunnistaa työmarkkinoiden yleisiä osaamisvaatimuksia ja osaa peilata omaa osaamistaan näihin yleisempiin vaatimuksiin. Omalla kurssillamme tämä osio on haastava, koska opiskelijat ovat eri aloilta ja eri vaiheissa opintojaan. On myös tärkeää, että opiskelijat ymmärtävät, että oman työelämäntuntemuksen kartuttaminen vaatii paneutumista ja riittävästi aikaa:

”Taustatietohaastattelu on kiinnostava tapa saada lisätietoa työelämästä. On myös tärkeä ymmärtää, että työnhaku ei ole vain puuhastelua, vaan työtä.” (Ryhmäpalaute 26.2.2008)

Suuntautuminen suoraan omaan alaan on tietysti laitosten omilla kursseilla yksinkertaisempaa. Opiskelijoiden työelämätietoutta ja käsitystä omista tutkinnon tuomista uramahdollisuuksista laitokset lisäävätkin eri tavoin. Useilla kursseilla laitokselta valmistuneet alumnit kertovat omasta urapolustaan. Opiskelijat tekevät myös vierailuja kiinnostaviin työpaikkoihin. Joillain kursseilla opiskelijat järjestävät itse alakohtaisia asiantuntijapaneeleita tai jakautuvat toiveammattiryhmiin. Tämä on osio, josta opiskelijat yleensä antavat kiitosta. Alumniesimerkit ovat konkreettista tietoa, joka osuessaan yhteen opiskelijan omien kiinnostusten kohteiden kanssa on hyvä ja helppo tapa saada tietoa työelämästä.

Kaikkein tehokkain tapa lisätä opiskelijoiden työelämätuntemusta ja rohkaista heitä aktiiviseen tiedonhankintaan ja omaan oppimisprosessiin näyttäisi olevan informaatiohaastatteluiden tekeminen, jolloin opiskelijat haastattelevat ihmisiä, joiden toimenkuva vastaa omia urahaaveita. Joillakin laitoksilla haastateltavat täytyy aina etsiä laitokselta valmistuneiden joukosta, joka on tuonut laitoksille tietoa omien kasvattien urapoluista. Informaatiohaastatteluissa saatu tieto on jaettu koko ryhmän kesken sähköisillä oppialustoilla. Näin opiskelijoiden työelämätuntemus on karttunut paljon enemmän kuin pelkästään vierailukäynneillä ja alumniluennolla olisi ollut mahdollista. Myös omat vakiintuneet ajatukset mahdollisista urapoluista voivat aueta ihan uusille alueille. Esimerkiksi eräällä kurssilla suurin osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että jonkun toisen tekemä uramallihaastattelu oli omaa haastattelua mielenkiintoisempi. Informaatiohaastatteluiden kommentoinneissa tulee hyvin esiin myös uusien ajatusten viriäminen:

*”Kiitos rohkaisevasta haastattelusta, joka avasi uusia näkymiä.”*

*”Tämä työ on minulle kyllä kokonaan uusi oivallus siitä, mitä meidän koulutuksella voisi tehdä.”*

*”Haastattelujen lukeminen, samoin kuin haastattelun tekokin, on ollut terveellistä realiteettiterapiaa.”*

(Teologien kommentteja informaatiohaastatteluihin BSCW-alustalla syksyllä 2008)

## **Valinnoilla ja päätöksenteolla suunnitelmallisuuteen**

Omassa kaikille opiskelijoille avoimessa koulutuksessamme tämä osio on siirtymistä kolmion aiemmista osioista, joissa tärkeintä on



tieto, kohti tekemistä. Tämän osion tavoitteena on tukea opiskelijaa valintatilanteissa sekä avustaa häntä opintojen aikaisessa ja sen jälkeen eteen tulevissa valinta-, aikataulutus- ja suunnittelutilanteissa. Opiskelija tunnistaa päätöksentekoonsa vaikuttavia tekijöitä. Hän osaa rajata vaihtoehtojaan, priorisoida tekemisiään ja aikatauluttaa niitä. Kiinnostuksen kohteiden ja realististen tavoitteiden asettaminen auttavat ylläpitämään motivaatiota läpi opiskeluprosessin.

Lähiopetuksessa olemme tutkailleet erilaisia urasuunnittelutyyppejä ja pohtineet motivaation merkitystä urasuunnittelulle. Omaa päätöksentekoa on avattu pohtimalla sitä, miten päätös opiskelupaikasta, siis ensimmäinen uravalinta, aikanaan syntyi ja millaiset tekijät ja ihmiset tähän päätökseen vaikuttivat. Lopuksi opiskelijat ovat ryhmissä rakentaneet työnhaun prosessista oman posterimallinsa ideakorttien avulla.

Yhteisen session annin reflektointi omaan tilanteeseen nähden tapahtuu jälleen kotitehtävän puolella. Tuolloin opiskelijat ovat voineet tehdä työnhausta oman mallinsa tai vastaavasti pohtia omia kandidivaiheen valintojaan ja tehdä niiden avulla itselleen toimintasuunnitelman. Tässä osiossa työelämäorientaatio tulee tietysti hyvin lähelle HOPS-työskentelyä.

Osion paras anti on ollut siinä, että hieman epämääräinen urasuunnittelun prosessi tulee konkreettisemmaksi ja helpommin lähestyttäväksi:

*”Hakuprosessin ja urasuunnittelun työmäärä ja monimutkaisuus tulivat konkreettiseksi.”*

*”On hyvä huomata, että vaikka taustatyötä pitää tehdä paljon, niin paljon on jo tehty.”* (Ryhmäpalautteet 12.3.2008)

## **Työnhakutaidot konkreettista tekemistä**

Työnhakutaito-osioissa tavoitteena on, että opiskelija tiedostaa työnhaun, itsetuntemuksen ja työelämätuntemuksen välisen kiinteän yhteyden. Hän osaa laatia ansioluettelon ja hakemuksen ja tietää myös, että hakemukset on syytä räätälöidä haettavan paikan mu-

kaan. Hän on pohtinut omalta kannaltaan haastattelun yleisempiä keskusteluaiheita.

Harjoituksina opiskelijat ovat laatineet omia hakuasiakirjoja, ammatillisia portfolioita tai valmentautuneet eri rooleissa työhaastatteluun. Laitosten omilla kursseilla ura- ja rekrytointipalvelut on pääosin vastannut näistä osioista.

Työnhakutaitojen parantamiseen liittyvät tehtävät ovat olleet sekä opettajista että opiskelijoista hyödyllisiä ja onnistuneita. Itsetunteus- ja työelämä- ja työläältä tuntuvan työelämätiedon kartuttamisen jälkeen hakuasiakirjojen laadinta ja haastatteluun valmistautuminen tuntuu opiskelijoista ihanan konkreettiselta. Toisaalta haastatteluharjoituksiin on suhtauduttu hyvin ristiriitaisesti. Osa opiskelijoista koki harjoituksen epämotivoiviksi, osa koki taas oppivansa paljon.

Omalla Opinnot ja ura -kurssillamme kokemukset ovat olleet samansuuntaisia. Opiskelijat kokevat työnhakuasiakirjojen tekemisen hyödylliseksi, koska niistä on suoraa ja konkreettista hyötyä. Haastatteluja harjoitellaan haastateltavan, haastattelijan ja tarkkailijan rooleissa. Osalle opiskelijoista nimenomaan haastattelijan tai tarkkailijan rooli avaa uusia näkymiä tilanteeseen. He saavat uusia ideoita omaan tyyliinsä vastata kysymyksiin. Toisilta saatu palaute omista vastauksista, jännittämisestä tai elekielestä on niin ikään arvokas anti.

*"Opintokokonaisuuden paras anti oli työhaastattelua käsittelevä luento. Harjoituksessa, jossa toinen esitti työnantajan ja kysyi kysymyksiä, kävi ilmi että joihinkin kysymyksiin on hyvä miettiä etukäteen mitä vastaa." (Uraessee 27.11.2008)*

## **Curriculum for Career - opintokokonaisuus tukemaan in- terkulttuurista ohjausta**

*"First of all many thanks for conducting such a valuable course for international students. This course is enriching and adding lots of value to career orientation. There is lots of content in the course that requires extensive exercising; hence each session can be extended to few more hours. Exercises are great, especially when I get to hear others. So many times, writing things on paper gave me a view on self, I never knew about myself! Thanks again!" (Opiskelijapalaute sähköpostitse 30.10.2008)"*

Englanninkielisen urataitokoulutuksen luominen ei alun perin ollut hankkeessamme mukana, mutta englanninkielisten maisteriohjelmien ja tutkintovaihtoehtojen lisääntyessä kansainvälisten opiskelijoiden ohjauksen tukemisen tarve lisääntyi ennakoitua nopeammin. Kansainvälisten opiskelijoiden ohjaukseen suuntautuvaa asiantuntijuutta ei ole vielä riittävästi Suomessa. Opiskelijoilta puuttuu alussa oikeat välineet onnistuneeseen yksilön ja yhteisön väliseen vuorovaikutukseen. Myös tietynlaiset oman elämän ja elämänhistorian artefaktit uudessa kotimaassa puuttuvat. Tässä kappaleessa tuodaankin esille interkulttuurista näkökulmaa uraohjaukselle ja pohditaan Curriculum for Career -kurssin onnistumisia ja sitä, millaisia haasteita kansainvälisten opiskelijoiden uraohjaus antaa ohjaustyölle yliopistoissa.

Opetusministeriön yhdessä korkeakoulujen ja muiden sidosryhmien kanssa valmisteleva korkeakoulujen kansainvälistymisen uusi strategia ilmestyy vuoden 2009 alussa. Tavoitteena on kehittää Suomeen kansainvälisesti vahva ja vetovoimainen korkeakoulu- ja tiedeyhteisö. Kansainvälistymisstrategian luonnoksessa mainitaan suomalaisten korkeakoulujen haasteina mm. kotimaisen kulttuurin opetuksen puute ulkomaisille opiskelijoille ja henkilökunnalle sekä Suomessa asuvien ulkomaalaistaustaisten ihmisten osaamisen vähäinen tunnistaminen ja tunnustaminen Suomen kulttuuria ja korkeakoululaitosta rikastuttavana voimavarana. (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian luonnos 28.10.2008)

Tutkimusten mukaan monikulttuurinen kompetenssi koostuu ihmisten henkilökohtaisista arvoista ja asenteista (awareness), tiedosta eli eri kulttuurien ja viestintätapojen tuntemuksesta (knowledge) sekä näiden kahden tason tiedostamisesta, josta syntyy monikulttuuriset taidot (skills) (mm. Bennett & Bennett 2004 ja Talib 2005). Kansainvälisillä opiskelijoilla on jo paljon kokemusta ja ymmärrystä vieraassa kulttuurissa toimimisesta. Suomalainen yhteiskunta tarvitsee positiivisia käytännön kokemuksia kansainvälisistä ihmisistä suomalaisessa työelämässä. Kansainvälisten opiskelijoiden yksi tukipilari on interkulttuurisen ohjauksen osaamisen vahvistaminen. Näihin ollaan myös saamassa tukea keväällä 2009 alkavasta Helsingin yliopiston ura- ja rekrytointipalveluiden koordinoimasta valtakunnallisesta ”Valoa” ESR – hankkeesta.

Osin näihin pulmiin vastaamaan Opinnot ja ura: taidolla työelämään -koulutuskokonaisuuden rinnalle rakennettiin vastaava englanninkielinen Curriculum for Career -koulutuspaketti, jonka tarkoituksena on tukea kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden ja henkilökunnan uraohjausta ja suomalaisen kulttuurin ja työelämän tuntemusta. Ensimmäinen Curriculum for Career -kurssi toteutettiin syksyllä 2008.

Englanninkielinen koulutus koostuu samoista viidestä luentokerrasta (self-assessment, career opportunities, from decision making to action planning, job hunting skills: application documents ja interview process) sekä luentoihin liittyvistä ennakko- ja kotitehtävistä kuin suomenkielinenkin versio. Career Opportunities osioon lisättiin suomalaista viestintä- ja työkultuurin tuntemusta tukeva harjoitus.

Curriculum for Career -opintokokonaisuutta suunniteltaessa pyrittiin ottamaan huomioon kansainvälisten opiskelijoiden erityistarpeet. Kansainvälisiltä opiskelijoilta puuttuu usein yhteys suomalaisiin opiskelijoihin. Siksi opiskelijat kokivat hyvänä foorumin, jossa he voivat käydä läpi asioita, joita he eivät ole täysin ymmärtäneet suomalaisuudessa ja suomalaisessa yhteiskunnassa. Koska opintokokonaisuuteen osallistui suomalaisiakin opiskelijoita, vertaistuki ja -ohjaus myös suomalaiseen kulttuuriin onnistuivat hyvin. Näin kouluttajat eivät olleet ainoita suomalaisuuden peilejä.

Opiskelijat kävivätkin koulutuksen aikana läpi myös omaa sopeutumisprosessiaan suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuurishokkia. Molemmista keskusteltiin kurssin aikana. Kansainvälisten opiskelijoiden keskusteluista tuli esille myös heidän yksinäisyytensä yliopistomaailmassa, jossa on vähän ohjausta ja paljon itsenäisyyttä ja vastuuta. Opiskelijoiden palautteista käykin ilmi vertaistuen tärkeys sopeutumisprosessissa.

Kouluttajan näkökulmasta oli mielenkiintoista havainnoida, miten kollektiivisesta tai individualistisesta taustasta tulevat opiskelijat analysoivat omaa osaamistaan. Opiskelijat käsitelivät myös kurssin aikana paljon heille henkilökohtaisia ja vaikeita asioita omasta elämästään. Kurssin opiskeluilmapiiiristä rakentui lämmin ja välittävä.

Työllistyminen Suomessa on vaikea kysymys kansainvälisille tutkinto-opiskelijoille. Työllistymishaasteita ovat kielitaidon lisäksi verkostoiden puute, mistä myös keskusteltiin kurssin aikana. Suomalaiseen yhteiskuntaan verkostoitumista haluttiin myös tällä kurssilla tukea tekemällä informaatiohaastattelu itseä kiinnostavassa organisaatiossa tai haastatteleamalla henkilöä, jonka työnkuva kiinnostaa opiskelijaa.

Suomalaisen työkuulttuuriin ja toimintatapojen ymmärtäminen ja oppiminen on myös alue, jossa opiskelijat tarvitsevat tukea. Siksi opiskelijat työstävät kurssin aikana oman ansioluettelonsa suomalaisten työelämävaatimusten mukaisesti sekä analysoivat työpaikkailmoitusta ja pohtivat, mitkä ovat ansiokkaan hakemuskirjeen kriteerit Suomessa. Työpaikkahaastattelun käytännön harjoitukset herättivät paljon kysymyksiä suomalaisen yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksesta sekä avoimuudesta erilaisen taustan omaavia ihmisiä kohtaan.

Curriculum for Career – opintokokonaisuudesta kerättiin palautetta ja sen pohjalta Helsingin yliopiston ura- ja rekrytointipalvelut kehittää opintokokonaisuutta vastaamaan kansainvälisten opiskelijoiden tarpeita. Verkkopohjaista oppimisalustaa Moodlea käytettiin apuna opetuksessa ja erilaisia hyödyllisiä linkkejä, informaatiota ja artikkeleita välitettiin Moodlen kautta opiskelijoille tiedoksi toisilta opiskelijoilta.

## **Menetelmät ja oppimisympäristöt**

### **Verkko-oppimisalustat työelämäkurssilla**

Monilla työelämäorientaatiokursseilla käytetään kurssin tukena verkkopohjaisia oppimisalustoja kuten Blackboardia, BSCW-oppimisalustaa, Moodlea, ApuMattia, yliopiston blogeja ja yliopistomme intranetin työryhmäaluetta. Opiskelijat ovat voineet palauttaa tehtävät suoraan alustoille, jossa he ovat saaneet ja yhä useammin myös antaneet palautetta. Lähiopetuksessa käydyn keskustelun perusteella oppimisalustalla on voitu jatkaa keskustelua ja opiskelijat

ovat voineet linkittää aiheeseen liittyviä lisätietoja muillekin luettavaksi.

Parhaimmillaan oppimislustat toimivat ikään kuin laitoksen muistina. Seuraavaa työelämäkurssia opettavan on helpompi tarttua kurssiin, kun edellisestä kurssista on selvä jälki. Toisaalta jokainen kurssi voi osaltaan kartuttaa laitoksen tietämystä esimerkiksi siitä, mihin laitokselta valmistuneiden urapolut ovat johtaneet, kuten aiemmin kuvattu informaatiohaastatteluiden tekeminen osoitti.

Pisimmälle alumni- tai uramallihaastattelut on viety biotieteellisessä tiedekunnassa, jossa työelämäkurssin yhteyteen on kehitetty ns. ammattikuvakone, joka sai myös yliopistomme opetusteknologiapalkinnon. Vaalikoneesta tuttuun tyyliin kone vertailee tiedekunnasta valmistuneiden työtehtäviä ja opiskeluvalintoja opiskelijan omiin uratoiveisiin. Vertailujen pohjalta ammattikuvakone esittelee opiskelijalle työelämässä toimivan biotieteilijän, jonka työnkuva vastaa parhaiten opiskelijan kiinnostuksen kohteita. Koska haastatteluja on muutaman vuoden aikana kertynyt koneeseen jo yli 300, tarjoaa se myös aikamoisen näköalan tiedekunnalle siitä, millaisissa tehtävissä tiedekunnan kasvatit toimivat ja millaisia taitoja he työssään tarvitsevat. Niinpä koneen tarjoamia tietoja käytetään tiedekunnassa myös opetuksen suunnittelun apuvälineenä. Erityisen paljon ideoita se antaa siitä, mihin suuntaan opetusta tulisi kehittää työelämän kannalta.

## Toiminnalliset menetelmät

Kun opiskelija suunnittelee tulevaisuuttaan ja pohtii omia uravaihtoehtojaan, on äärimmäisen tärkeää, että hän on itse aktiivisessa roolissa. Niinpä oppia urataidoista ei voi tarjota luennoimalla vaan tärkeää on saada opiskelija itse pöyhimään ajatuksiaan ja hakemaan lisää tietoja. Tällöin opettajan rooliksi tulee fasilitoida oppimisprosessia: tarjota välineitä ja mahdollisuuksia prosessin käynnistymiseen.

Tämän prosessin tukena jokaisessa osiossa on ennakotehtävä, joka orientoi opiskelijan ajatuksia käsiteltävään aiheeseen. Itsetuntemuksen ennakotehtävässä hän esimerkiksi pohtii oman elämänsä huippuhetkiä. Työelämäntuntemuksessa hän piirtää oman verkostonsa

pohtien minkälaisia aukkoja siellä mahdollisesti piilee. Lähiopetuksessa antia syvennetään itsenäisillä tehtävillä tai ryhmätehtävillä. Itsenäisistä tehtävistä esimerkkinä on aiemmin mainittu omien työelämään liittyvien arvojen rankkaaminen tärkeysjärjestykseen. Ryhmätehtävissä mahdollisuuksia on monia. Opiskelijat saattavat tehdä posteria yhdessä, kuten esimerkki päätöksenteon ideakortti-tehtävässä työnhaun prosessia mallinnettaessa, tai sitten he ovat esimerkiksi eri rooleissa kuten työhaastatteluharjoituksessa.

Kolmen tunnin lähiopetusjaksot on pyritty rakentamaan mahdollisimman vuorovaikutteisiksi. Opiskelijat istuvat ryhmissä ja yksilötehtävienkin jälkeen on aikaa purkaa tehtävää yhdessä ensin pienryhmässä ja sitten yhdessä keskustellen. Innostavilla tehtävillä ja hyvillä kysymyksillä on keskustelun avaajina keskeinen asema, koska opiskelijat eivät tunne toisiaan. Hitaimmin käynnistyviä ryhmiä opettajan on tuettava muita enemmän.

Yhteinen keskustelu on kurssin onnistumisen kannalta elintärkeää. Keskustelua myös arvostetaan, kuten palautteissa ilmenee:

*"Aikaa olisi voinut olla enemmän, että ehtisi keskustella enemmän."*

*"Kiva keskusteleva ilmapiiri koko luokassa ja ryhmätyön tekeminen"*

(Ryhmäpalautteet 13.10.2008)

## **Vertaistuki ja ryhmäpalautte**

Näilläkin yliopistokursseilla opettaja-opiskelija -suhdeluku on suuri, joten opettaja ei voi käydä jokaisen opiskelijan kanssa läpi tämän tulevaisuuden suunnitelmia, kuten perinteisemmässä uraohjauksessa on ollut tapana. Siksi opetustilanteet on rakennettu niin, että opiskelijat saavat tukea toisiltaan.

Vertaistuki on kuitenkin tuen muotona aivan verraton, ja sitä käytetään yliopistolla turhankin vähän. Omia urasuunnittelutehtäviämme olemme pyrkineet kehittämään niin, että vertaistuen antaminen on helpompaa. Esimerkiksi työnhaun asiakirjoja varten olemme kehittäneet vertaispalauttelomakkeet, joissa kaveria ohjeistetaan antamaan palautetta asiakirjojen tietyistä ominaisuuksista (esim. ensivaikutelma, ulkoasu ja kieli). Opiskelijoiden näin saama palaute on pääosin erittäin ansiokasta ja samalla palautteen antaja näkee myös erilaiset

asiakirjat kuin hänen omansa. Toinen harjoitus, jossa vertaistuen antaminen on tarkkaan ohjeistettua, on työhaastatteluharjoitus, joi-  
sa haastateltava saa etenkin tarkkailijalta mutta myös haastattelijalta  
palautetta.

Välillä vertaistuki on spontaanimpaa. Se voi olla väline syvempään  
itsetuntemuksen pohdiskeluun, kuten kävi parikeskustelussa, jossa  
opiskelijat jäivät ihmettelemään sitä, miksi toinen oli valinnut kaikki  
elämänsä huippuhetket vapaa-ajan puolelta ja toinen pelkästään  
muodollisempia opiskeluajan onnistumisia. Vertaistuella voi myös  
olla tärkeä funktio tulevaisuuteen välillä liittyvän ahdistuksen kanssa:

*”Tieto siitä, ettei ole yksin.”*

*”Aina kiva ja rauhoittava todeta, että muut miettivät / ahdistuvat samoista asioista ”*  
(Ryhmäpalautteet 12.3.2008)

Sessioiden antia pohditaan lähiopetuksen lopuksi aina ryhmäpalaut-  
teella. Ryhmässään opiskelijat refleктоivat sitä, ”mikä lamppu heillä  
session antina syttyi ja mitä jäi mahdollisesti hampaankoloon”. Tällä  
menetelmällä haluamme kirkastaa opiskelijoille vielä sitä, että urahal-  
lintataidoissakin kyse on oppimisesta. Opiskelijat myös huomaavat  
ryhmäpalautekeskusteluissaan sen, että opiskelusta kurssilla saa eni-  
ten irti, kun siihen myös ajallisesti on panostanut ja etätehtävissään  
vielä jatkanut omaa prosessiaan. Urahallintataidot ovat oppia, jota  
opettaja ei voi opiskelijalle kaataa, vaan oma aktiivinen ote on eh-  
dottoman tärkeä edellytys taitojen karttumiselle.

## Pohdintaa

Työelämäorientaatioon orientoivien opintojen sisällyttäminen Hel-  
singin yliopiston tutkintoihin muutti osittain ura- ja rekrytointipalve-  
luiden toimintatapaa. Painopiste yksilöohjauksesta siirtyi urahallinta-  
taitojen opetukseen. Uuden toimintamallin myötä myös uraohjaajan  
työnkuva on kokenut muutoksen – uraohjaajista on tullut opettajia.  
Työhön tullut pedagoginen painopiste on herättänyt uudenlaisen  
keskustelun erilaisista oppimisenäkemyksistä ja menetelmistä ja siitä,  
miten urahallintataitoja voisi opettaa yliopistossa.



Ura- ja rekrytointipalveluiden opetuksen lähtökohtana on, että kouluttajat toimivat opetuksen fasilitaattoreina - he tarjoavat toiminnallisia menetelmiä tukemaan ja ohjaamaan opiskelijoiden tulevaisuuden suunnittelua. Urahallintataitojen opetuksen lähtökohta on tarjota opiskelijoille välineitä, joiden avulla he pystyvät suunnittelemaan ja pohtimaan heille itselleen tärkeää osaamisen palettia, tunnistamaan omaa päätöksentekoprosessia ja pukemaan oma osaaminen tulevaisuuden suunnitelmien mukaiseen muotoon.

Tällaisten tavoitteiden saavuttamiseksi perinteinen yliopistomaailmalle tuttu luentomenetelmä ei ole paras mahdollinen. Yliopistopuolueopiskelijat ovat omaa elämäänsä eri tavoin eläviä ja kokevia oppijoina, jotka kantavat mukanaan opetustilanteeseen oman elämänsä historian. Työnhakuun ja tulevaisuuteen liittyvät aiheet aiheuttavat myös ahdistusta ja pelkoa.

Palmer (1999) puhuu oppimisympäristön älyllisestä, emotionaalisesta ja hengellisestä tilasta, ja näiden tasapainoisesta olemassaolosta opetuksessa. Oppimisympäristöön vaikuttavat oppimisnäkemys ja opettajan käsitys oppimisesta, opiskelijat ja opetettavan aiheen merkitys opiskelijoille ja opettajalle itselleen (älyllinen tila), opiskelijoiden ja opettajan oma henkilökohtainen tunnetila, joka joko parantaa tai heikentää oppimismotivaatiota (emotionaalinen tila) sekä hengellinen tila, joka ilmenee opiskeluympäristönä ja johon vaikuttavat opettajan kyky ja taito havainnoida oppimisympäristössä syntyviä jännitteitä ja myös avata niitä.

Palmerin jako auttaa ymmärtämään myös niitä elementtejä, jotka muodostuvat urahallintataitojen omaksumisen kannalta tärkeiksi. Opetuksen ympäristöllä on ratkaiseva merkitys, koska pohdittavat asiat ovat niin henkilökohtaisia ja väliin myös arkaluonteisia. Toinen ympäristöön vaikuttava asia on tietenkin se, miten opettaja opiskelijoihin luotsaa.

Helsingin yliopiston ura- ja rekrytointipalveluiden avoimissa koulutuksissa opetuksen lähtökohtana on oppimisympäristö, jossa otetaan huomioon opiskelijoiden erilaiset tarpeet, temperamentit ja erilaiset tavat oppia. Pyrimme luomaan yhteiselle keskustelulle suotuisan ympäristön järjestämällä opetustilan pöytäryhmiin, joissa opiskelijat työskentelevät yksilö- ja ryhmätehtäviä. Ryhmissä käydyistä

keskusteluista nostetaan esille koko ryhmän yhteiseen keskusteluun asioita opiskelijoiden toivomusten mukaisesti. Pöytäryhmät ja ryhmätyöt mahdollistavat ja rohkaisevat myös aremman keskustelijan mukaan toimintaan ja samalla myös kehittävät työelämässä arvostettuja vuorovaikutuksen ja kuuntelemisen taitoa.

Yliopisto-opetuksessa opettajat ovat useasti opetettavan aineen asiantuntijoita ja tutkijoita. Työelämään orientoivien opintojen järjestämisessä vastuu on annettu tiedekunnille ja laitoksille, ja siksi toteutustavat vaihtelevat. Näiden opintojen asema yliopistossa on osin samantyyppistä kuin opintojen ohjaus, eli niitä joko arvostetaan tai sitten hieman arastellaan. Ura- ja rekrytointipalvelut tarjoavat pedagogista apua laitoksille ja tiedekunnille, ja yhteistyöstä on poikunut paljon erilaisia hyviä kokemuksia, joita pyritään levittämään laitosten ja tiedekuntarajojen ulkopuolelle.

Toisaalta ohjaajien, työelämäkurssien opettajien ja opetuksen suunnittelijoiden väliset verkostot ja keskinäinen yhteistyö ovat näin isossa yliopistossa jatkuva haaste kuten Anu Holvikiven vastikään ilmestyneessä yliopistomme ohjausjärjestelmän kuvauksessakin (2008) todetaan.

Henkilökunnan työelämäorientaatiotyöpajoja luotsatessamme ja opettajien yliopistopedagogiikan kursseilla vieraillessamme on vahvistunut myös se näkemys, että yliopisto-opintoja, oppimista, opettamista ja opetustavoitteita tulisi pohtia enemmän myös työelämätaitojen näkökulmasta. Parhaisiin tuloksiin päästäneen, kun taidot on nivottu koko opintopolkuun ja oppimistavoitteissa ne myös kommunikoidaan selkeästi opiskelijoille. Samalla opintopolkuun saadaan linkitettyä vahva tulevaisuusorientaatio.

Työskentely työelämäorientaation parissa jatkuu Helsingin yliopistossa. Parhaimmat käytänteet kehittyvät edelleen ja uusia avauksia tulee. Uusimpia keskusteluaiheita yliopistossamme on se, millaisia urahallintataitoja jatko-opiskelijat tarvitsevat. Toisaalta myös työelämäorientaation luonne oppimisprosessina vaatii edelleen juurruttamista yhteisössämme. Niin ikään urahallintataitojen edustaman tulevaisuusorientaation nivominen entistä tiiviimmin opintojen suunnitteluun vaatii sekin jatkotyöskentelyä. Projektivaihe on päätynyt, mutta työtä riittää vielä runsaasti.

# Lähdeluettelo

## Kirjalliset lähteet

Bennett, M.J., Bennett, J.M. & Landis, D. 2004. Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks: Sage Publications.

Palmer, P.J. 1998. Courage to Teach: Exploring the inner landscape of a teacher. San Francisco CA: Jossey-Bass.

Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Sampson, J., Reardon, R. & Peterson, G. & Lenz, J. 2004. Career Counseling & Services. A Cognitive Information Processing Approach. Belmont: Thomson Learning.

## Raportit ja hallinnon julkaisut

From policy to practice. A Systematic change to lifelong guidance in Europe. 2008. Luxembourg: Cedefop.

Holvikivi, A. 2008. Kuvaus Helsingin yliopiston opintojen ohjausjärjestelmästä. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 55. Helsinki: Yliopistopaino.

Oikarinen, I. 2008. Työelämään orientoivat opinnot Helsingin yliopistossa. Helsinki: Yliopistopaino.

Watts, A. G. 2006. Career development learning and employability. The Higher Education Academy.

## Painamattomat lähteet

Curriculum for Career -koulutukset syksyllä 2008.

Opinnot ja ura: taidolla työelämään -koulutukset 2007–2008.

Työelämäkurssit niissä 8 Helsingin yliopiston tiedekunnassa, joissa ura- ja rekrytointipalvelut on ollut opettamassa 2007 ja 2008.

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian luonnos 28.10.2008.

# LAADUKASTA OHJAUSTA TYÖELÄMÄORIENTAATION NÄKÖKULMASTA

**Riikka Myllys**  
FL, suunnittelija  
Historian laitos  
Joensuun yliopisto

**Marko Junkkarinen**  
FL, amanuessi  
Historian laitos  
Joensuun yliopisto

## Tiivistelmä

Joensuun yliopiston historian oppiaineryhmä on asettanut W5W<sup>2</sup>-hankkeen tavoitteeksi oppimisedellytysten, työskentelyn ja työtapojen laadun kehittämisen. Hanketta suunniteltaessa päätimme keskittyä neljään painopistealueeseen: 1) opintoryhmätoiminnan kehittämiseen, 2) innovatiivisten opetus- ja oppimisprosessien sekä opetuksen ja oppimisen arviointimenetelmien kehittämiseen, 3) laatu järjestelmän kehittämiseen ja vakiinnuttamiseen sekä 4) perusopetuksen kehittämiseen täydentävien opintojen osalta maisteriopintoihin hakeutuville opiskelijoille. Tähän mennessä olemme keskittyneet sekä opetus- ja oppimisprosesseihin että laatutyöhön.

Koko oppiaineryhmä on ollut sitoutunut hankkeeseen, ja opetushenkilökunta on osallistunut aktiivisesti ohjauksen kehittämiseen. Oppiaineryhmän esimies, professori Jukka Korpela ja lehtori Arto Nevala ovat olleet mukana suunnittelemassa uusia arviointikäytäntöjä. Professori Kimmo Katajalan vastuulla on ollut jatko-opintojen kehittäminen. Professori Tapio Hämynen on puolestaan keskittynyt mentoroinnin kehittämiseen, työelämäorientaation lisäämiseen ja monimuotogradujen suunnitteluun. Hankkeen koordinoinnista on

vastannut amanuenssi Marko Junkkarinen. Hankkeeseen palkattuna suunnittelijana ovat työskennelleet Jonna Kosonen ja Riikka Mylly.

Hankkeen aikana olemme panostaneet sekä perus- että jatko-opiskelijoiden ohjauksen kehittämiseen. Tärkeänä painopistealueena on ollut työelämäorientaation lisääminen niin ohjauksessa kuin opetuksessakin. Lisäksi olemme kehittäneet oppiaineryhmän arviointikäytäntöjä. Näillä kehittämiskohteilla on ollut vaikutusta oppiaineryhmän laatutyön jäntevoittämiseen.

Artikkelissa kuvataan, miten hanke on konkretisoitunut ainelaitoksellamme. Esittelemme aluksi kehittämistoimet, joita olemme ryhtyneet toteuttamaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämän jälkeen nostamme esiin hankkeen jatko-ohjelman. Lopuksi pohdimme lyhyesti, mitä haasteita Joensuun ja Kuopion yliopistojen yhdistyminen Itä-Suomen yliopistoksi vuoden 2010 alussa tuo ainelaitokseksemme opetuksen ja ohjauksen näkökulmasta. Uuden yliopiston myötä historian oppiaine on osa historia- ja maantieteiden laitosta.

## **Ohjaus koko opintopolun ajan**

Innovatiivisten opetus- ja oppimisprosessien sekä opetuksen ja oppimisen arviointimenetelmien kehittämällä pyrimme edistämään oppiaineryhmässä omaksuttua opetuskulttuuria, jossa opetusmuodot ovat muuttuneet opiskelijakeskeisemmiksi, keskustelevimmiksi ja oppimiskäsityksiltään ongelmanratkaisua hyödyntäviksi. Laatujärjestelmän kehittämällä ja vakiinnuttamisella tähtäämme puolestaan kokonaisvaltaiseen tavoitteiden saavuttamiseen myös opetuksen ja ohjauksen näkökulmasta. Lähtökohtana meillä on ollut niin sanotun laadukkaan ohjauksen tunnusmerkit (Ilkonen & Ketola 2006, 102–103).

Yliopisto-opiskelijan oppimistuloksiin vaikuttavat monet eri tekijät aina didaktisista valinnoista opiskelijan omaan haluun oppia ja soveltaa oppimaansa. Ohjauksen kokonaisjärjestelmän luomisella ja sen synkronoisella tutkimukseen ja opetukseen historian oppiaineryhmä on tavoitellut koko opintopolun kattavaa tukijärjestelmää oppimisen edellytysten parantamiseksi. W5W<sup>2</sup>-hankkeella, kuin

myös aiemmillä opetuksen ja ohjauksen kehittämishankkeilla, on ollut tässä merkittävä vaikutuksensa.

W5W<sup>2</sup>-hankkeessa olemme jatkaneet opintojen ohjauksen tehostamista aiempien kehittämishankkeiden aikana luotujen hyvien käytänteiden pohjalta. Opintopolun ensimmäistä varsinaista voimainponnistusta orientoitumisen ohella eli henkilökohtaisen opintosuunnitelman (hops) laatimista oppiaineryhmässämme on pohdittu aiemmissa yhteyksissä (Junkkarinen 2006a & 2006b). Ajankohtaisena haasteena on ollut nivoa aikaisemmat käytännöt (hops -kurssi ollut osana perusopintoja vuodesta 2004 lähtien) uuteen sähköiseen eHops -järjestelmään. Syksystä 2007 lähtien aiemman verkkolomakkeen sijaan olemme ryhtyneet soveltamaan oodi-pohjaista eHopsia. Tämä ei tarkoita sitä, että hops-kurssi toteutettaisiin mekaanisesti tietojärjestelmäpohjaisesti, vaan edelleen hyödynnämme pienryhmäohjausta ja ohjauskeskusteluja. Sähköisen työkalun käyttäminen toimii lähinnä tutkintorakennepohjien avulla rajatun hopsin määrittelyn tukena, kun taas avoimen hopsin kehittyminen hoidetaan muilla menetelmillä. Kokemukset ovat tähän asti olleet hyviä, mutta laajempia kokemuksia ja palautetta kurssin onnistumisesta näillä muutoksilla voidaan tarkastella vasta pidemmällä aikavälillä. Hops-työskentelyn kehittämistä olemme käsitelleet W5W<sup>2</sup>-hankkeen aikana muun muassa asiantuntijavierailun yhteydessä. Keväällä 2008 projektipäällikkö Tommi Haapaniemi ja suunnittelija Niina Räsänen vierailivat oppiaineryhmässämme. Asiantuntijavierailun teemana oli hops -työskentelyn nivominen laatutyöhön. Orientoivat luennot ja ryhmätyöskentely, johon osallistui koko oppiaineryhmämme henkilökunta jatko-opiskelijat mukaan luettuna, osoittautui hyödylliseksi välitarkastelupisteeksi hankkeemme etenemisen kannalta.

Oppiaineryhmä on tehnyt opintojen ohjauksen kehittämisessä tiivistä yhteistyötä Joensuun yliopiston urapalveluiden kanssa. Historian opintoihin on sisällynyt vuodesta 2004 lähtien työelämäopintoja perus-, aine- ja syventävissä opinnoissa. Historian oppiaineryhmä on itsenäisesti vastannut perusopintojen työelämäopinnoista, kun taas aine- ja syventävien opintojen työelämäopintoja on organisoitu yhteistyössä Urapalveluiden kanssa. Opinnoilla pyritään edesauttamaan opiskelijoiden työnhakuvalmiuksien kehittymistä systemaattisesti koko opintopolun ajan.

W5W<sup>2</sup>-hankkeen aikana oppiaineryhmä on pyrkinyt monipuolistaamaan työelämään liittyvää ohjausta luomalla mentoroinnin pelisääntöt. Tavoitteenamme on, että opiskelija saisi mentoroinnin avulla käytännön kokemusta työmarkkinoille hakeutumisesta ja työelämässä toimimisesta sekä voisi luoda tarvittavia kontakteja tutkinnon jälkeistä työllistymistä varten. Mentoroinnin lähtökohdaksi on otettu joustavuus, opiskelijälähtöisyys ja yksilöllisyys. Se toteutetaan niin, että opiskelija ja mentori sopivat yhdessä sekä mentoroinnin aika-aulusta että käsiteltävistä teemoista, joita voivat olla esimerkiksi ammattiin kouluttautuminen, työelämään valmistautuminen ja työelämän haasteet. Ohjausmuoto on suunnattu sekä opettajaksi opiskeleville että niin sanotuille generalisteille. Tavoitteenamme on, että erityisesti ei-opettajaksi opiskelevat kiinnostuisivat mentoroinnin tarjoamista mahdollisuuksista.

Opinnäytetöiden ohjauksen kehittämisen aloitimme oppiaineryhmässämme opetusministeriön rahoittaman W5W -hankkeen puitteissa vuonna 2004 (ks. Kuhanen 2004). Projektin tuloksena syntyi muun muassa graduttaja, joka suunnattiin sekä pro gradu -tutkielmaa tekeville että seminaarivaiheessa oleville opiskelijoille. Kokosimme sivustolle esimerkiksi ohjeita opinnäytetyön tekemiseen, linkkejä tutkielmatyöskentelyn tueksi sekä oppiaineryhmän standardit tutkimusta varten. Yliopistollisen verkkopalvelun loputtua perustimme historian oppiaineryhmän graduttajan, jonka sijoitimme omille verkkosivuille<sup>4</sup>. Se on koettu tarpeelliseksi ja toimivaksi tukimuodoksi, jota hyödynnetään niin seminaarityöskentelyssä kuin opinnäytetöiden ohjauksessakin. Siitä on ollut apua myös opiskelijoille, jotka ovat halunneet tehdä pro gradu -tutkielmansa itsenäisesti. W5W<sup>2</sup>-hankkeen aikana olemme muokanneet graduttajaa lisäämällä siihen muun muassa ohjeita tutkimusetiikasta ja päivittämällä oppiaineryhmän tutkielmastandardeja.

## Työelämäorientaation lisääminen

Oppiaineryhmässämme on viime vuosina kiinnitetty huomiota maistereiksi valmistuvien työllistymiseen siten, että opetusta ja ohjausta

---

<sup>4</sup> [http://www.joensuu.fi/historia/valikko/index\\_6.html](http://www.joensuu.fi/historia/valikko/index_6.html)



suunniteltaessa työelämäorientaatio on ollut vahvasti läsnä. Tavoitteenamme on, että opinnot palvelisivat mahdollisimman hyvin valmistumisen jälkeistä aikaa. Taustavaikuttajana on ollut työelämän käytäntöjen ja luonteen radikaali muutos viimeisten parinkymmenen vuoden aikana (Graham 1996, 128–145). Siksi olemme seuranneet tarkoin työelämässä tapahtuvaa kehitystä ja huomioineet yhteistyökumppaneiltamme, esimerkiksi soveltavan kasvatustieteen oppiaineelta ja harjoittelukoululta, saadut palautteet ja pyrkineet kehittämään opetusta ja ohjausta työelämää paremmin palveleviksi. Lisäksi olemme hyödyntäneet Joensuun yliopiston urapalveluiden tuottamia raportteja ja tilastoja valmistuneiden työllistymisestä. Erityisesti olemme olleet kiinnostuneita siitä, miten historian oppiaineryhmästä valmistuneet ovat kokeneet opintojen ja työelämän vastaavuuden ja kuinka he kehittäisivät opintoja ja ohjausta työkokemuksen perusteella. Keskeisimmät hankkeen aikana valmistellut uudistukset ovat aineenopettajien yhteiskuntatieteellinen opintokokonaisuus, arkistopintokokonaisuus ja dokumenttikäsikirjoituskoulutus.

Merkittävän muutoksen olemme tehneet opettajaksi suuntautuvien opintoihin, joihin valtaosa historian pääaineopiskelijoista suuntautuu. Koska historianopettajia valmistuu paljon, kilpailu työpaikoista on kova. Työelämän haasteita lisää se, että opetus painottuu yhä enemmän yhteiskuntatieteellisiin aineisiin historian opettamisen jäädessä vähemmälle. Jotta oppiaineryhmästämmme opettajaksi valmistuva maisteri pärjäisi hyvin työmarkkinoilla ja vastaisi historian ja yhteiskuntaopin opettajalle nykyisin asetettuihin vaatimuksiin, olemme suunnitelleet 63 opintopisteen aineenopettajan yhteiskuntatieteellisen opintokokonaisuuden, joka sisältää oppiaineryhmän määrittelemät kansantaloustieteen, oikeustieteen, sosiologian ja yhteiskuntapolitiikan opintojaksot, jotka kaikkien historian aineenopettajaksi valmistuvien edellytetään jatkossa suorittavan. Tavoitteenamme on, että uudistuksen myötä oppiaineryhmästämmme valmistuu entistä ammattitaitoisempia opettajia.

Historian pääaineopiskelijat ovat suhtautuneet uudistukseen myönteisesti, eivätkä he ole kritisoineet valinnaisuuden vähenemistä. Heidän mukaansa valmiiksi määritellyt opintojaksot auttavat aineenopettajiksi valmistuvia hankkimaan valmiudet yhteiskuntatieteellisten oppiaineiden eli lakitiedon, taloustiedon ja yhteiskuntaopin opettamiseen. Aiemmin monet ovat suorittaneet yhteiskuntatieteellisiä

opintoja pohtimatta tarkemmin, miten valitut kurssit edesauttavat opettajana toimimista.

Olemme keskittyneet W5W<sup>2</sup>-hankkeessa myös niin sanotussa asiantuntijavaihtoehdossa opiskelevien työelämävalmiuksien parantamiseen. Tämä on ollut meistä tärkeää, koska juuri ei-opettajaksi valmistuvilla generalisteilla on ollut vaikeuksia työllistyä heti valmistumisen jälkeen. Pyrkimyksenämme onkin ollut suunnitella opintoja, jotka antaisivat ammatillista pätevyitymistä ja edesauttaisivat siten työelämään siirtymistä. Opetustarjontaa kehittäessämme olemme huomioineet nykyisen työmarkkinatilanteen ja pyrkineet vastaamaan siihen.

Toimialoilla, joissa historian maisterit pääasiassa työskentelevät, arkistoala näyttää tällä hetkellä työllistymisen kannalta valoisalta. Tähän tilanteeseen olemme reagoineet nopealla aikataululla yhteistyössä arkistolaitoksen kanssa. Arkisto-opintokokonaisuuden (40 op) tavoitteena on lisätä asiantuntijavaihtoehdosta valmistuvien ammatillista profiloitumista ja siten edesauttaa työllistymistä. Yhteistyössä Joensuun maakunta-arkiston kanssa suunniteltu kokonaisuus on tarkoitettu maisterivaiheessa oleville historian pääaineopiskelijoille ja siten se on osa historian syventäviä opintoja. Opintokokonaisuus korvaa arkistolaitoksen organisoiman asiakirjahallinnon ja arkistotoimen perustutkinnon sekä ylemmän arkistotutkinnon antaen yleiset valmiudet työskennellä arkistotoimen johto-, suunnittelu- ja valvontatehtävissä. Haimme opintokokonaisuuteen opiskelijoita ensimmäisen kerran keväällä 2008, jolloin hakemuksia saapui lähes kolme kertaa aloituspaikkoja enemmän.

Lukuvuonna 2007–2008 ensimmäistä kertaa toteutettu historian oppiaineryhmän hallinnoima dokumenttikäsikirjoituskoulutus on osin jatkoa Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen hallinnoimille dokumenttielokuvien tekemiseen liittyneille kursseille. Koulutuksen tavoitteena on antaa valmiuksia sekä itsenäiseen käsikirjoitustyöhön että ennakkotutkimus- ja asiantuntijatyöhön avtuotannossa. Opiskelijat tekevät koulutuksen pohjalta audiovisuaalisen opinnäytetyön, joka koostuu tieteellisestä tutkimusraportista ja av-käsikirjoituksesta.

Dokumenttikäsikirjoituskoulutukseen on valittu syventävien opintojen vaiheessa olevia historian pääaineopiskelijoita. Siihen on osallistunut myös suomen kielen ja kulttuuritieteen oppiaineryhmän ja teologisen tiedekunnan opiskelijoita. Poikkitieteellisyys on koettu myönteisenä asiana, sillä se on lisännyt keskustelua ja tarjonnut käsikirjoituksiin uusia ideoita. Opiskelijat ovat olleet koulutukseen tyytyväisiä. Heidän mukaansa opintokokonaisuus on opettanut uusia taitoja, joista he uskovat olevan hyötyä niin opinnoissa kuin työelämässäkin.

Esimerkkinä työelämäorientaation vahvistamisesta on myös oman työn tutkimukseen tai työnäytteeseen liittyvä opinnäyte, jota on valmisteltu W5W<sup>2</sup>-hankkeen puitteissa. Opiskelijoilla on mahdollisuus tehdä niin sanottu monimuotogradu, jossa yhdistyvät tieteellinen tutkimus ja ammatillinen sovellutus. Tällä hetkellä oppiaineryhmä on sitoutunut kolmeen eri monimuotogradukokeiluun: pedagogisesti suuntautuneeseen pro gradu -tutkielmaan, arkistotalle päteväyttävään pro gradu -tutkielmaan ja audiovisuaaliseen opinnäytteeseen. Ammatillisesti orientoituneiden pro gradu -tutkielmien suunnittelussa ovat olleet mukana soveltavan kasvatustieteen oppiaine ja Joensuun normaalikoulu, arkistolaitoksen työntekijöitä ja TaT Jouko Aaltonen. Näin olemme pyrkineet varmistamaan opinnäytetyöskentelyn soveltuvuuden työelämän kvalifikaatioihin. Monipuolisia työtapoja soveltamalla pyritään edistämään opiskelijan tietojen ja taitojen kehitystä ja itseohjautuvuutta. Tätä kautta kokeiluilla on osaltaan heijastusvaikutuksia oppiaineryhmän laatutyön onnistumiseen.

Monimuotogradutyöskentelyn tavoitteena on opettaa itsenäiseen tieteelliseen työskentelyyn ja itsenäisten johtopäätösten tekoon sekä lisätä opiskelijan työelämävalmiuksia. Esimerkiksi pedagogisesti suuntautuneen tutkielman pyrkimyksenä on kehittää historian opettajan pedagogista osaamista ja ajattelua. Opinnäytteeseen liitettävä ammatillinen sovellutus voi liittyä esimerkiksi opetuskokeiluun, oppimateriaalin tuottamiseen tai niiden yhdistämiseen. Audiovisuaalisen opinnäytetyöskentelyn tarkoituksena on puolestaan opettaa ymmärtämään ja käyttämään audiovisuaalisia ilmaisukeinoja sekä antaa ammatillisia valmiuksia toimia dokumenttielokuvatuotannossa ennakkotutkimus- ja käsikirjoitustyössä. Pro gradu -tutkielman ammatillinen sovellutus on tällöin tieteelliseen tutkielmaan tai sen aihepiiriin liittyvä käsikirjoitus.

Monimuotogradut ovat osa oppiaineryhmässä omaksuttua opetus-kulttuuria, jossa opetusmuodot ovat muuttuneet opiskelijakeskeisemmiksi, keskustelevimmiksi ja oppimiskäsityksiltään ongelmanratkaisua hyödyntäviksi. Monimuotogradutyöskentely mahdollistaa itsereflektion erityisesti ammatillisesta näkökulmasta. Jotta opiskelijoilla olisi mahdollisuus saada yksilöllistä ohjausta myös ammatillisesta perspektiivistä, opinnäytetöiden ohjauksessa on oppiaineryhmän opetushenkilökunnan apuna työelämässä toimivia. Opiskelijat ovat olleet kiinnostuneita uudeltaisesta opinnäytetyöskentelystä, ja monimuotogradun aloittaneita on jo useita eri vaihtoehdoissa. Ensimmäiset ammatillisesti orientoituneet pro gradu -tutkielmat valmistunevat kevätlukukauden 2009 kuluessa.

## **Opetuksen ja oppimisen arviointimenetelmien kehittäminen**

Luonnollisena jatkona sisäisten koulutuspäiviemme ja W5W<sup>2</sup>-hankkeen asiantuntijavierailun teemoihin on ollut arviointimenetelmien kehittäminen opetuksen ja oppimisen näkökulmasta. Lähtökohtaisesti olemme pyrkineet tehostamaan arviointia siten, että niin arvostelijan kuin arvioinnin kohteena olevan on mahdollista hyötyä arviointitilanteesta ja annetusta palautteesta. Arvioinnin perimmäisenä tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään opetuksemme ja ohjauksemme vaikutukset opiskelijan oppimiseen (Ramsden 1991, 217).

Tenttivastausten arviointi on osin haasteellista. Koska vain harvat opiskelijat ovat käyneet keskustelemassa tentaattorin kanssa tenttivastauksistaan ja arvosanastaan, arviointi on jäänyt usein kovin yksipuoliseksi. Lähtökohtanamme on ollut nähdä tentit oppimistilanteina eikä niinkään kontrollin välineinä. Jotta opiskelijoilla olisi aiempaa paremmat mahdollisuudet oppia tenttivastauksistaan ja saada palautetta tentin arvioinnista, oppiaineryhmässämme on aloitettu tenttiarvostelupalautekokeilu. Tenttiarvostelupalautteessa kiinnitetään huomiota oppiaineryhmän laatukäsikirjassa esitettyihin laatukriteereihin: vaaditun asiasisällön ymmärrykseen ja hallintaan, rakentamiseen, analyttisyyteen ja argumentointiin. Tavoitteenamme on, että palaute parantaa oppimistuloksia.

Kokeilussa on mukana yksi perus- ja kaksi aineopintoihin sisältyvää opintojaksoa. Perusopintojen kurssi *Suomen historia 1500-luvulta 2000-luvulle* on valittu mukaan kokeiluun, koska monet suorittavat opintojakson ensimmäisten kirjallisuuskuulustelujen joukossa. Näin ollen pystymme antamaan opiskelijoille yksilöidympää palautetta heti opintojen alkuvaiheessa niin tenttiin valmistautumisen kuin vastaus-tekniikankin osalta. Aineopintoihin kuuluvat *Historiallisen ajattelun muotoja* ja *Kulttuurihistorian* kurssit ovat mukana kokeilussa siitä syystä, että osa opiskelijoista kokee opintojaksot haasteellisina. Tämän vuoksi tentaattorit ovat halunneet antaa opiskelijoille näistä henkilökohtaista palautetta.

Kokeilu toteutetaan siten, että tentaattorit lähettävät kirjallisuuskuulusteluihin vastanneille palautteen tenttivastauksista erillisellä tenttiarvostelulomakkeella (Liite 1) sähköpostitse. Opiskelijat voivat lisäksi halutessaan keskustella tentaattorin kanssa tenttivastauksista ja arviointiperusteista. Keväällä 2009 keräämme arvion tenttiarvostelulomakkeen toimivuudesta sekä tenttiin osallistuneilta opiskelijoilta että tentaattoreilta. Arvion perusteella päätämme tenttiarvostelulomakkeen käytön jatkamisesta.

Tenttiarvostelukokeilu on vain yksi tapa vuorovaikutteiseen arviointiin oppiaineryhmässämme, sillä olemme ryhtyneet keräämään opiskelijoilta itsearviointeja seminaarityöskentelyn yhteydessä sekä osassa kirjallisuuskuulusteluissa. Tavoitteenamme on näin aktivoida opiskelijat refleктоimaan omaa oppimistaan. Oppimisen arvioinnin painopisteet ovat muuttuneet ja samalla arvioinnin käsite on laajentanut näkökulmaansa. Seminaarityöskentelyn päätteeksi opiskelijoilta kerätään arvio koko prosessista ja omasta oppimisesta. Kirjallisuuskuulusteluissa opiskelijoita pyydetään antamaan itselleen arvosana. Jos esitetty arvosana eroaa tentaattorin antamasta arvostuksesta selvästi, opiskelijaa kehoitetaan keskustelemaan tenttivastauksista tentaattorin kanssa. Tavoitteena on opiskelijoiden aktivoiminen oppimisprosessien, koulutuksen ja kehittämiskokeilujen itse- ja vertaisarviointiin. Opettajien näkemyksen mukaan kokeilu on onnistunut terävöittämään tenttiin valmistautumista ja siten tulokset ovat parantuneet. Numeeristen arvioiden erot ovat olleet hyvin pieniä opettajan ja opiskelijan oman arvion välillä, mikä ainakin välillisesti kertoo siitä, että opiskelijat ovat sisäistäneet laatukäsikirjan arvostelukriteerit suhteellisen hyvin. Pääsääntöisesti naisopiskelijat ovat

olleet arvioissaan kriittisempiä, kun taas miesopiskelijoiden odotukset omista arvosanoistaan ovat olleet korkeampia.

Hankkeen aikana olemme kehittäneet myös opinnäytetyöskentelyyn liittyviä arviointikäytäntöjä, joiden systemaattinen pohtiminen alkoi vuonna 2003 valtakunnallisen humanistisen tutkintorakennetyöryhmätyöskentelyn<sup>5</sup> innoittamana. Oppiaineryhmässämme on otettu syyslukukaudesta 2008 lähtien käyttöön pro gradu -tutkielman arvostelulomake (Liite 2), joka on tarkoitettu tarkastajan arviointityön ja oppiaineryhmän laatutyön tueksi. Lomakkeessa arvioidaan muun muassa tutkimusongelman määrittely ja rajaus, tutkimustradition hallinta, aineiston kattavuus ja lähdekriittisyys, tutkimusmenetelmät, rakenne, kysymysten ja tulosten vastaavuus sekä aiheen yleinen hallinta. Lomakkeen suunnittelussa olemme ottaneet huomioon oppiaineryhmän oppimisen laatukäsikirjassa määritellyt pro gradu -tutkielmien arviointiperusteet ja arvosanojen kuvaukset. Koska arviointilomake on liitetty laatukäsikirjaan, opiskelijoilla on mahdollisuus tutustua arviointikriteereihin jo opinnäytettä työstäessään.

Tutkielman tarkastajat voivat käyttää arviointilomaketta apuna laatiessaan sanallista arviota. Opiskelijoille toimitetaan ainoastaan sanallinen lausunto, mutta he voivat halutessaan katsoa omasta opinnäytetyöstä laaditut arvostelulomakkeet. Näin he saavat yksilöidympää tietoa pro gradu -tutkielmansa arvioinnista. Pro gradu -tutkielmien arvostelulomakkeiden pohjalta laadimme lukukausittain yhteenvetodokumentin, jota käytämme oppiaineryhmän laatutyön tukena muun muassa metodiopintojen sisältöjä ja opetusta suunniteltaessa. Tavoitteenamme on, että perus-, aine- ja syventävien opintojen metodiopinnot muodostavat eheän kokonaisuuden, jonka suorittaminen antaa hyvät edellytykset itsenäiseen työskentelyyn pro gradu -tutkielmavaiheessa. Vaikka opiskelijoissa on eroja niin yksilö- kuin vuosikurssitasolla, opinnäytetyöskentely antaa viitteitä oppiaineryhmän ohjauksen ja opetuksen tasosta. Yhteenvetotietojen perusteella voimme lisätä ja tehostaa metodiopetusta niihin osa-alueisiin, joissa siihen näyttää olevan tarvetta.

---

<sup>5</sup> <http://www.hum.utu.fi/opiskelu/perustutkinnot/Loppuraportti.pdf>

Arviointikäytännöistä on sovittu oppiaineryhmän opetushenkilökunnan kesken, ja koko henkilökunta on sitoutunut monipuoliseen arviointityöhön. Arvioinneista laaditaan säännöllisin väliajoin yhteenvetoja, joita analysoidaan yhteisissä tapaamisissa. Samalla opetushenkilökunta pohtii, kuinka se voi hyödyntää arviointeja seuraavan vuoden opetuksessa ja opiskelijoiden ohjauksessa. Arviointeja käsitellään näin osana opetushenkilökunnan opetussuunnitelmatyötä.

## **Jatko-opintojen ohjaus ja toimintojen kehittäminen**

Hankkeen aikana olemme keskittyneet myös jatko-opintojen ohjauksen tehostamiseen. Uudet ohjausmuodot on pyritty saattamaan opetusministeriön viime aikoina tuottamien jatko-opintojen järjestämistä koskevien selvitysten ja muistioiden ajatusten mukaisiksi (ks. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:3 ja Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:13). Uusien käytänteiden tavoitteena on selkeyttää jatko-opiskelijoiden ohjaukseen liittyviä periaatteita sekä luoda uusia toimintamalleja tukemaan liseniaatin tutkielman ja tohtorin tutkinnon laatimista.

Historian jatko-opiskelijaksi pääsyn edellytyksenä on vähintään cum laude approbatur -arvosana pro gradu -tutkielmasta. Jatko-opiskelijaksi aikovan on otettava yhteyttä oppiaineryhmään ja keskusteltava alustavasti tutkimusaiheesta, jatko-opintojen aikataulusta ja mahdollisesta rahoitussuunnitelmasta, mikäli hän aikoo tehdä tutkimusta täysipäiväisesti. Jokaiselle jatko-opiskelijalle nimetään vastuullinen ohjaaja, jonka kanssa opiskelija sopii tarkemmin muun muassa väitöskirjan ja jatko-opintojen tavoitteista, opintosuorituksista, ohjausmuodoista ja ohjauksen sisällöllisistä tavoitteista.

Ohjauksen näkökulmasta haasteena ovat olleet erityisesti sivutoimisesti jatko-opintoja tekevät ja Joensuun lähiseudun ulkopuolella asuvat jatko-opiskelijat. Koska tutkimuksen tekeminen on tapahtunut työn ohessa tai muualla Suomessa, jatko-opiskelijoiden on ollut vaikea osallistua oppiaineryhmän jatkokoulutustapahtumiin. Tästä syystä kaikille yhteisten ohjaustilaisuuksien järjestäminen on ollut ongelmallista.

Aloitimme jatko-opintokäytäntöjen uudistamisen keväällä 2007 ja otimme uudet ohjausmuodot käyttöön lukukauden 2007–2008 alussa. Lähtökohtanamme olivat oppiaineryhmän jatko-opiskelijoiden tarpeet niin, että ohjauksessa huomioitaisiin aiempaa paremmin sekä pitkämatkalaisten että erilaisten uraorientaatioiden vaatimukset. Päämäärien saavuttamiseksi luovuiimme säännöllisesti järjestetyistä perinteisistä seminaari-istunnoista ja kokeilimme tilalla uusina ohjausmuotoina ns. Brown Bag -tapaamisia, sähköisesti toimivia vertaistukiryhmiä ja kahden päivän jatkokoulutussymposiumia Ilomantsin Mekrijärven tutkimusasemalla. Nimitys Brown Bag on lainattu Helsingin yliopiston tutkijakollegiumin käytännöstä järjestää pussilounaan merkeissä Brown Bag -istunto, jossa osallistujat ovat kertoneet muun muassa tutkimustensa edistymisestä. Alun perinhän kyseessä on anglo-amerikkalainen nimitys epämuodolliselle lounastapaamiselle akateemisessa kontekstissa. Oppiaineryhmän Brown Bag -tapaamiset olivat seminaari-istuntoja vapaamuotoisempia tilaisuuksia, jotka sisälsivät lyhyitä alustuksia metodologisista kysymyksistä ja keskustelua valitusta teemasta. Lisäksi kukin jatko-opiskelija sai mahdollisuuden kertoa tutkimustyönsä etenemisestä ja eteen tulleista ongelmista. Vertaistukiryhmätyöskentelyn tavoitteena oli tarjota Joensuun lähiseudun ulkopuolella tutkimusta tekeville kanava yhteydenpitoon muiden jatko-opiskelijoiden kanssa. Ajatuksenamme oli, että vertaistukiryhmissä voitaisiin keskustella esimerkiksi tutkimuksenteekoon liittyvistä ongelmista. Jatkokoulutussymposium koostui metodiluennosta ja pienryhmätyöskentelystä.

Jatko-opiskelijoilta keväällä 2008 kerätyn palautteen perusteella uudet jatko-opintokäytännöt osoittautuivat pääosin onnistuneiksi. Ainoastaan vertaistukiryhmät eivät olleet toimineet odotetulla tavalla. Koska jatko-opiskelijat olivat kokeneet työmuodon itselleen vieraaksi, vuoropuhelu teemaryhmän sisällä oli jäänyt vähäiseksi ja yhteydenpito oli satunnaista. Sitä vastoin Brown Bag -tapaamiset ja Ilomantsin jatkokoulutussymposium keräsivät kiitosta. Kyselyyn vastanneiden jatko-opiskelijoiden mukaan tapaamiset olivat sekä hyödyllisiä että mielekkäitä tilaisuuksia, jotka olivat toimineet seminaari-istuntoja paremmin. Palautteen perusteella päätimme järjestää lukukaudella 2008–2009 edelleen Brown Bag -tapaamisia ja kahden päivän mittaisen jatkokoulutussymposiumin. Vertaistukiryhmätyöskentelystä luovuiimme toistaiseksi, koska jatko-opiskelijat eivät käyttäneet tukimuotoa.



Brown Bag -tapaamisten ja jatkokoulutussymposiumin lisäksi jatko-opintojen ohjausmuotoihin kuuluvat niin sanotut teematapaamiset, joissa käsitellään tiettyyn teemaan liittyviä kysymyksiä. Jotta pysyisimme tarjoamaan mielekästä ja tarpeelliseksi koettua ohjausta, teemme aihepiirien suunnittelussa yhteistyötä jatko-opiskelijoiden kanssa. Tammikuussa 2008 järjestetyn tapaamisen aiheen – Artikkelien julkaiseminen tieteellisissä aikakauskirjoissa – suunnittelimme erityisesti sekä päätoimisesti jatko-opintoja tekevien että tieteelliselle uralle tähtäävien intressejä silmällä pitäen. Syyskuussa 2008 järjestimme apurahojen hakemiseen ja apurahalla työskentelyyn liittyvän teematapaamisen ja keväällä 2009 käsittelimme väitöksen jälkeiseen uraan valmistautumista. Jatko-opiskelijat ovat kokeneet hyötyvänsä teematapaamisista, ja siten osallistumisaktiivisuus on ollut runsasta.

Jatko-opinto-ohjauksen kehittämisen olemme pyrkineet lisäämään tavoitteellista jatko-opiskelua niin, että opiskelijat valmistautuisivat jo väitöskirjatyöskentelyn lomassa rakentamaan työuraa eivätkä keskittyisi pelkästään väitöskirjan kirjoittamiseen. Tavoitteellisuuden olemme nähneet erityisen tärkeäksi tutkijan uralle aikovien ja jatko-opintoja täysipäiväisesti tekevien kohdalla. Tavoitteenamme on ollut aktivoita jatko-opiskelijat kiinnittämään huomiota muun muassa kansainvälisyyteen, kielitaitoon, monipuolisiin metodologisiin taitoihin ja poikkitieteellisyteen.

## **Laatujärjestelmän kehittäminen ja vakiinnuttaminen**

Oppiaineryhmässämme on viime vuosina pyritty kehittämään laatujärjestelmää, jonka lähtökohtana ovat oman oppiaineryhmän tarpeet ja tavoitteet. Laatutyön tukena on vuonna 2006 valmistunut ja vuonna 2008 päivitetty *Historian oppiaineryhmän oppimisen laatukäsikirja*, joka otettiin käyttöön lukukaudella 2006–2007. Laatukäsikirjassa<sup>6</sup> laatutyön keskeinen sisältö on määritelty seuraavasti: ”Oppiaineryhmän tavoitteena on edesauttaa opiskelijoita kehittämään tieteellisen ajattelun periaatteiden pohjalta henkisiä voimavarojaan, jotta he

---

<sup>6</sup> <http://www.joensuu.fi/historia/tiedostot/laatukasikirja2008.pdf>

*ovat kykeneviä tuottamaan uutta ja kriittisesti analysoimaan jo olemassa olevaa tietoa toimiessaan työelämässä ja yhteiskunnassa”.*

Oppiaineryhmän laatukäsikirjassa on kuvattu keskeiset toiminnot, joilla laatutyölle asetetut tavoitteet pyritään saavuttamaan. Seuraamme laadunvarmistusta opiskelijoilta saadun palautteen ja itsearviointin lisäksi erilaisten indikaattorien avulla. Oppiaineryhmämme keskeisimpiä mittareita ovat muun muassa opiskelijoiden opintojen eteneminen, kertyneet opintopistemäärät ja arvosanojen taso, pro gradu -tutkielmien määrät ja arvosanat, tutkintojen määrä ja valmistumisajat.

Laatutyön toteutumista olemme seuranneet vuodesta 2006 lähtien laaturaportissa, joka pohjautuu oppiaineryhmän henkilökunnan itsearviointeihin, opiskelijoilta kerättyyn palautteeseen sekä yliopiston Toiminnanohjauksen tietovaraston raportteihin. Vuosittain laadittavassa laaturaportissa kuvaamme lisäksi oppiaineryhmän uudistuksia, joilla olemme pyrkineet kehittämään oppiaineryhmän toimintaa ja parantamaan opiskelijoiden ohjausta. Vuoden 2006 laaturaportissa tarkastelimme historian oppiaineryhmästä valmistuneiden työllistymistä ja vuoden 2007 raportissa selvitimme opiskelijoiden työelämävalmiuksien parantamiseen tähtääviä uudistuksia. Historian oppiaineryhmää arvioitaessa Joensuun yliopiston sisäisessä auditoinnissa keväällä 2008 laaturaportti nostettiin esiin erinomaisena käytäntönä. Tarkoituksenamme on kehittää laaturaportin muotoa ja sisältöä siihen suuntaan, että se palvelisi mahdollisimman hyvin oppiaineryhmämme intressejä ja strategiaa. Opetuksen, ohjauksen ja tutkimuksen synergiaetujen maksimoimiseksi olemme päättäneet laatia oppiaineryhmätasolla strategiaperin, joka laatukäsikirjan ohella selkeyttää mitä milläkin toimilla tavoittelemme.

## **Opiskelijarekrytoinnin ja uraohjauksen kehittäminen verkossa**

Joensuun yliopiston strategiassa vuosille 2006–2015 korostetaan koulutuksen tehostamisen välineinä muun muassa opiskelijarekrytoinnin ja opiskeluprosessin kehittämistä. Uskoisimme, että 2010 aloittavan Itä-Suomen yliopiston strategiassakin näihin asioihin on

otettava vakavasti kantaa. Historian oppiaineryhmän suunnitelmallinen opiskelijarekrytoinnin kehittäminen alkoi vuonna 2004 erillisen markkinointisuunnitelman laatimisella. Markkinointityön keskeiseksi tavoitteeksi olemme asettaneet oppiaineryhmän profiilin noston erityisesti valtakunnallista näkyvyyttä silmällä pitäen. Vaikka historia oppiaineena on tähän asti koettu hakijamäärien perusteella kiinnostavaksi Joensuussa, tulevaisuuden huolena on ikäluokkien pieneminen perinteisellä yliopiston rekrytointialueella Itä-Suomen läänissä. Jotta lukiolaisille muodostuisi entistä positiivisempi kuva Itä-Suomen yliopistosta ja samalla historian opiskelusta siellä, olemme muun muassa osallistuneet aktiivisesti opiskelijamessuille ja erilaisille abipäiville, kannustaneet pääaineopiskelijoita esittelemään ympäri Suomea historian opiskelua Joensuussa sekä laatineet oppiaineryhmästä mainosesitteen, jota on lähetetty saatekirjeen kera lukioiden oppilaanohjaajille.

Opiskelijarekrytoinnin parantamiseen panostamme W5W<sup>2</sup>-hankkeen puitteissa kuluvana vuonna. Konkreettisenä tehostamiskeinona on erityisesti verkkomarkkinoinnin kehittämiseen. Useat viimeaikaiset tutkimukset (ks. esim. Tuominen & Siitonen 2008) ovat korostaneet verkon ensisijaisuutta abiturienttien tiedonlähteenä opiskelupaikkojen vertailussa. Tähän huutoon aiomme vastata rakentamalla oman hakemisinforosivuston ammattimaisella graafisella ilmeellä ja mielenkiintoisella abiturientteja puhuttelevalla sisällöllä. Yleisen hakemisinforon lisäksi sivuille tulee valmistuneiden haastatteluja eli niin sanottuja opiskelijatarinoita eri tehtävissä työskenteleviltä alumneilta, jotka kertovat myös kokemuksistaan opiskelijoina oppiaineryhmässämme. Samaten sekä henkilökunnan avainhenkilöiden tervehdykset että ainejärjestön liitetään ”tuoreella tavalla” mukaan. Samassa yhteydessä painotamme ”nuorten kielellä” Joensuun erityisosaamisista ja erityisyyttä muihin historian laitoksiin verrattuna. Keskeisenä viestinä on, että täällä opiskelija ei huku massaansa, vaan täällä ollaan tekemisissä ihmisten, ei rakenteiden kanssa. Kyseessä on siten normaalin mainosesitteen laajempi web-ilmenemismuoto.

Opiskelijarekrytoinnin ohella kiinnitämme huomiota opiskelijoiden sitouttamiseen ja integroimiseen oppiaineryhmäämme. Tätä tarkoitusta varten luomme verkkosivuillemme historian opiskelijoille tarkoitettuna erillisen uraohjaussivuston, jossa kuvataan esimerkiksi keskeiset ammattiorientaatiot ja niiden pätevyysvaatimukset, mahdolli-

set työllistäjät, urakuvaa tukevat sivuaineet, joo-opinnot sekä työharjoittelu. Tämänkaltaisen uraohjauksen tavoitteena on kerätä työllistymistä edesauttava informaatio helposti opiskelijoiden käytettäväksi nimenomaan historia-alan näkökulmasta ja samalla osoittaa opiskelijoille muuttuneen työelämän vaatimukset muun muassa urakehitystä silmällä pitäen. (Haapakoski 2005, 15).

Opiskelijarekrytoinnin ja uraohjauksen kehittäminen liittyvät oppiaineryhmän ”Matkalla akateemiseksi osaajaksi” -projektiin, joka on saanut rahoitusta paikallistason eli Joensuun yliopiston W5W<sup>2</sup>-hankkeesta. Joensuun yliopistossa W5W<sup>2</sup>-hanke on pääasiallisesti kohdentanut voimavaransa opintopsykologitoiminnan käynnistämiseen, mutta muitakin keinoja ohjauksen tehostamiseksi on pyritty tekemään. Yliopiston opettajille ja muille ohjauksen toimijoille järjestettiin syyslukukaudella 2008 yhteensä 5 op:n laajuinen opintojakso ”Yhteistyötä ja omaa ohjaajuutta kehittämässä”, jossa historian oppiaineryhmä oli professoritasolta lähtien aktiivisesti mukana. Koulutus koostui kolmesta kontaktipäivästä, välitehtävistä ja verkkokeskusteluista. Varsinaisiin opetuspäiviin sisältyi asiantuntijaluentoja ja ryhmäohjaustilanteita, joissa työstettiin laajempia ohjauksellisia kysymyksiä ja omista lähtökohdista nousseita kehittämishaasteita.

## **Lopuksi ja katsaus tulevaisuuteen**

Historian oppiaineryhmän W5W<sup>2</sup>-hankkeen keskeisenä tavoitteena on ollut ohjauksen kokonaisjärjestelmän toimivuuden varmistaminen. Hankkeen suunnitteluvaiheessa asettamiimme tavoitteisiin olemme pystyneet vastaamaan ainakin innovatiivisten opetus- ja oppimisprosessien sekä opetuksen ja oppimisen arviointimenetelmien kehittämisen näkökulmasta. Laatu järjestelmä on samalla kiinnittynyt luontevaksi osaksi toimintaa. Hanke on mahdollistanut reagoinnin myös akuutteihin, nopeaa toimintaa vaativiin opetuksen ja ohjauksen ongelmakohtiin. Kehitystyö historian opiskelijoiden työllistymisen edistämiseksi niin perus- kuin jatko-opiskelijoiden näkökulmasta on tästä hyvä esimerkki.

Historian oppiaineryhmä on suhtautunut uudistustyöhön positiivisesti. Muutosvastarintaa ei ole juuri ollut, vaan opetushenkilökunta

on pääosin lähtenyt kokeilemaan uudistuksia ennakkoluulottomasti. Tähän on osaltaan vaikuttanut se, että monet ideat ovat olleet alun perin opetushenkilökunnan esittämiä. Opetushenkilökuntaa on osallistunut uusien käytänteiden suunnitteluun, jotta uudistukset olisivat alusta alkaen toimivia ja jotta niillä saavutettaisiin mahdollisimman suuri hyöty. Myös opiskelijat ovat saaneet äänensä kuuluviin kehittämistyössä. Opiskelijoilla on edustus oppiaineryhmän kokouksissa, joissa olemme käsitelleet uudistuksia ja pohtineet seuraavia kehittämiskohteita. Opiskelijatuutorit ovat puolestaan välittäneet meille palautetta ja ehdotuksia niin sanotuilta riviopiskelijoilta.

Oppiaineryhmätasolla opetuksen kehittäminen innovatiivisten kokeilujen kautta jatkuu hankkeen kuluessa. Lukupiiri -tyyppinen perehdyttäminen uusimpaan historiantutkimukseen sekä dialoginen tentti (Karjalainen ja Kemppainen 1994) historian erityisalan luennolla ovat kokeiltavana jo kevään 2009 opetusohjelmassa. Kokeiluilla pyritään edistämään opiskelijoiden syväoppimista (Ramsden 1991, 62). Syksyllä 2009 pääpaino tulee olemaan uuden toimintaympäristön, historia- ja maantieteiden laitoksen, opetuksen ja ohjauksen kokonaisuuden hahmottamisessa. Uuden historia- ja maantieteiden laitoksen opetuksellinen kehittäminen tapahtuu vaativissa olosuhteissa jo opintohallinnollisella tasolla. Laitos kuuluu suureen kolmelle kampukselle (Joensuu, Kuopio ja Savonlinna) jakautuvaan yhteiskunta- ja kauppatieteiden tiedekuntaan. Uudessa laitoksessa kandidaattitasolla opetetaan neljää eri tutkintoa (HuK, LuK, YTK, HTK) ja maisteriopinnoissa kolmea (FM, YTM, HTM) eri tutkintoa. Opetuksen ja ohjauksen näkökulmasta tilanne on haastava, mutta myös mahdollisuuksia tuova poikkitieteellisine ulottuvuuksineen. Ydinkysymys on kuinka aiemmat sekä historian että maantieteen oppiaineryhmien hyvät käytännöt saadaan toimivaksi järjestelmäksi mahdollisimman nopeasti uuden Itä-Suomen yliopiston aloittaessa vuoden 2010 alusta.

W5W<sup>2</sup>-hankkeen yksi keskeisimmistä tavoitteista on kumuloituvan oppimisen tuominen yliopisto-opetuksen arkipäivään. Pois pintaoppimisesta sellaiseen syvälliseen tietoon, jolla on käyttöä ja tarvetta opiskelijan jälkeen työelämässä ja yhteiskunnassa laajemminkin. Historian oppiaineryhmä on edellä esitellyillä työelämäorientoituneilla käytänteillään pyrkinyt rakentamaan opintopolun kandidaatista aina mahdolliseen tohtorintutkintoon tästä näkökulmasta tieteelli-

syöttä väheksymättä. Uskomme, että pienilläkin uudistuksilla on merkitystä oppimistulosten ja niiden sovellettavuuden hyödyntämisessä sekä opintojen aikana että niiden jälkeen.

## Lähdeluettelo

Graham, B. 1996. *Counselling Approach to Careers Guidance*. London: Routledge.

Haapakoski, A. 2005. Uraohjausta ammatilliseen oppilaitokseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.  
[http://thesis.jyu.fi/opo/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-2006467.pdf](http://thesis.jyu.fi/opo/URN_NBN_fi_jyu-2006467.pdf)

Historian oppiaineryhmän laatukäsikirja. 2008. PDF-dokumentti. Joensuun yliopisto.  
<http://www.joensuu.fi/historia/tiedostot/laatukasikirja2008.pdf>

Historian oppiaineryhmän graduttaja. 2009. PDF-dokumentti. Joensuun yliopisto.  
<http://www.joensuu.fi/historia/tiedostot/graduttaja.pdf>

Humanistisen alan tutkintoryhmän loppuraportti 17.12.2004.  
<http://www.hum.utu.fi/opiskelu/perustutkinnot/Loppuraportti.pdf>

Ilkonen, S. & Ketola, S. 2006. Laadukkaan alkuohjauksen lähtökohdat. Suunnitelmasta käytäntöön. Teoksessa *Laatunäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin*. Kuopion yliopisto, Oppimiskeskus. Kuopio: Kevama.

Junkkarinen, M. 2006a. Hopsin ilosanomaa Joensuun yliopiston historian laitoksella. Teoksessa *Yliopisto-opiskelijan hops - prosessien kehittämiskuvauksia*. Kuopion yliopisto, Oppimiskeskus. Kuopio.

Junkkarinen, M. 2006b. Oppimisen suuri kertomus. Laatu- ja hopsityön yhteen sovittaminen Joensuun yliopiston historian oppiaineryhmässä. Teoksessa *Laatunäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin*. Kuopion yliopisto, Oppimiskeskus. Kuopio: Kevama.

Karjalainen, A. & Kemppainen, T. 1994. Ohjeita ja ideoita yliopistotenttien kehittämiseen. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.  
<http://www.oulu.fi/verkostovatti/materia/leirituli/tentti/tentti.htm>

Kuhanen, J. 2004. ”Luottamuksellinen, välitön, kannustava...” Opin- näytetöiden ohjauksen nykytila ja kehittämistarve Joensuun yliopiston historian oppiaineryhmässä. *Historian tutkimuksia* 27. Joensuu.

Ramsden, P. 1991. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.

Tohtorikoulutuksen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:3. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: yliopistopaino.

Tuominen, V. & Siitonen, J. 2008. Vasta-aloittaneet. Joensuun yliopistossa syksyllä 2007 opintonsa aloittaneiden näkemyksiä koulutusvalinnasta ja sen apuna käytetyistä tietolähteistä. Joensuun yliopisto, Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä 46. Joensuu.

Tutkijanuratyöryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:13. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.

# Liitteet

LIITE 1. Joensuun yliopisto, historian oppiaineryhmä. Opintojakson arviointilomake.

<b>Opiskelija</b>	<b>Opintojakson nimi</b>	<b>Arvosana</b>

ARVIOI-TAVA OSA-ALUE	0 Hylätty	1 Välttävä	2 Tyydyttävä	3 Hyvä	4 Kiitettävä	5 Erinomainen	Kommentteja
1. Vaaditun asiasällön ymmärrys ja hallinta							
2. Rakenne							
3. Analyytisyys							
4. Argumentointi							

Muita huomioita:

---

---

---



## PRO GRADU -TUTKIELMAN ARVOSTELULOMAKE

**Oppiaine**

---

**Tutkielman laatija**

---

**Tutkielman nimi**

---

---

ARVOSTELU	I	A	B	NSA	CL	MCL	ECL	L
Tutkimusaiheen haasteellisuus ja tuoreus								
Tutkimusongelman määrittely ja rajaus								
Tutkimustradition hahmottaminen ja hallinta								
Tutkimusaiheen teoreettinen käsittely								
Aineiston kattavuus ja lähdekritiikki								
Tutkimusmenetelmät ja aineiston analysointi								

Tutkielman rakenne								
Aiheen yleinen hallinta								
Kysymysten ja tulosten vastavuus								
Johtopäätösten esittäminen ja analyttisyys								
Tutkielman selkeys, kieliasu ja viimeistelyaste								

**Yleisarvostelu, ei ole edellisten summa:**

---

**Päiväys**

---

**Allekirjoitus**

---

# **OPISKELIJOIDEN AJANKÄYTTÖ LAPPEENRANNAN TEKNILLISEN YLIOPISTON PROSESSITEKNIII- KAN OPINTOJAKSOILLA LUKU- KAUDELLA 2007-2008**

**Ritva Tuunila**

TkT, prosessitekniikan lehtori  
Kemiantekniikan osasto, teknillinen tiedekunta  
Lappeenrannan teknillinen yliopisto

**Kati Ylinen**

DI, prosessitekniikan assistentti  
Kemiantekniikan osasto, teknillinen tiedekunta  
Lappeenrannan teknillinen yliopisto

## **Tiivistelmä**

Lappeenrannan teknillisen yliopiston kemiantekniikan osastolla tehtiin lukukaudella 2007-2008 kyselytutkimuksena selvitys opiskelijoiden ajankäytöstä ja työmäärästä prosessitekniikan opintojaksoilla. Hankkeen tavoitteena oli selvittää, kuinka paljon aikaa opiskelijat käyttävät eri opintojaksojen suorittamiseen ja kuinka kursseista saavat opintopisteet vastaavat ajankäyttöä sekä opintojakson kuormittavuutta. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää ajankäytön korreloivuutta kurssiarvosanoihin. Opiskelijat saivat kunkin opintojakson alussa lomakkeen, johon he merkitsivät kurssin opiskeluun käyttämänsä ajan kurssin aikana sekä ensimmäisen tentin valmistautumiseen käyttämänsä ajan. Tutkimukseen mukaan oli valittu mekaanisen prosessitekniikan opintokokonaisuus, joka sisältää kandidaatin vaiheesta kaksi toisen vuosikurssin, kaksi kolmannen vuosikurssin opintojaksoa ja yhden diplomi-insinöörivaiheen opintojakson. Kokonaisuudessaan kyselylomakkeen palautti 46 opiskelijaa 127 opintojaksoille ilmoittautuneesta. Tutkimus osoitti opiskelijoiden käyttävän aikaa opintojaksoilla opiskelemiseen keskimäärin 57 % opinto-

pisteperusteisesti lasketusta ajasta. Ajankäytöllä näytti olleen selvä korrelaatio kurssisuorituksiin siten, että opiskelijat saivat parempia arvosanoja niistä kursseista, joilla he olivat käyttäneet aikaa keskimääräistä enemmän.

## Johdanto

Kemiantekniikan opintojaksopalautteissa on toistuvasti tullut esille, että osaston kurssit ovat työläitä niistä saatavaan opintopistemäärään nähden. Nyt yliopiston organisaatiomuutosten myötä muutoksia tehdään myös koulutusohjelmien opintojaksotarjontoihin sekä yksittäisiin opintojaksoihin. Tässä vaiheessa katsottiin hyödylliseksi selvittää myös muutamien pilottikurssien avulla opiskelijoiden todellista ajankäyttöä ja työmäärää osaston opintojaksoilla.

Vuonna 2005 toteutetun tutkinnonuudistuksen myötä siirryttiin kaikissa yliopistoissa 2-portaiseen tutkintomalliin, jossa ensin suoritetaan kandidaatintutkinto ja sen jälkeen maisterin/diplomi-insinöörin tutkinto. Tämä perustuu Bolognan julistukseen, jonka perimmäinen tavoite on synnyttää yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä. Tavoitteeseen pyritään mm. yhdenmukaistamalla eurooppalaisten yliopistojen tutkintorakenne ja mitoitusjärjestelmät.<sup>7</sup> Yliopiston johtosäännön mukaan opetussuunnitelma on laadittava sellaiseksi, että tekniikan ja kauppatieteiden kandidaatin tutkinnon voi suorittaa kolmessa vuodessa ja diplomi-insinöörin tai kauppatieteiden maisterin tutkinnon kahdessa vuodessa. Opintojaksot on pisteytettävä niiden työmäärän mukaan siten, että lukuvuoden opintojen suorittamiseen keskimäärin vaadittava 1600 tunnin työpanos vastaa 60 opintopistettä, ja että yksi opintopiste vastaa keskimäärin 26 työtuntia<sup>8</sup>.

Vuoden 2005 tutkinnonuudistuksen yhteydessä tehtiin Lappeenrannan teknillisen yliopiston kaikista kursseista mitoituksen pohjaksi ydinainesanalyysit sekä yliopiston yhteisellä lomakkeella tehdyt kuormittavuuslaskelmat. Samaan aikaan aloitettiin koulutusohjelmien

---

<sup>7</sup> OPM:n Bolognan prosessiin liittyvä sivusto

<sup>8</sup> Opetuksen ja opiskelun johtosääntö, Lappeenrannan teknillinen yliopisto, 24.1.2007

johdantokursseihin integroitu HOPS-ohjaus. Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa ollaankin syksyllä 2008 tehdyn tutkimuksen<sup>9</sup> mukaan teknillisistä yliopistoista lähimpänä edellä esitettyä 60 opintopisteen vuosittaista tavoitekertymää, sillä kolmen vuoden opiskelun jälkeen Lappeenrannan teknillisen yliopiston teekkarit olivat saavuttaneet keskimäärin 142,3 op. Tällä tahdilla ei kuitenkaan tavoitteeksi asetettua viiden vuoden keskimääräistä opiskeluaikaa tulla saavuttamaan, joten erilaisia keinoja opintovauhdin nopeuttamiseksi on Lappeenrannan teknillisellä yliopistollakin mietittävä.

Aiemmat opiskelijoiden ajankäyttöön liittyvät tutkimukset ovat osoittaneet, että opiskelijat käyttävät viikkoajastaan varsinaiseen opiskeluun aikaa huomattavastikin vähemmän kuin ajateltu 40 h. Jutilan Oulun yliopistossa vuosina 2003 ja 2005 tekemien selvitysten mukaan Oulun yliopiston sähkö- ja tietotekniikan opiskelijat käyttivät opiskeluun aikaa 23-25 h/vko (Jutila, Pedaforum 2006, Jutila & Wennström, W5W<sup>2</sup>-seminaari 2008). Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös Teknillisessä korkeakoulussa syksyllä 2005 materiaali-tekniikan osastolla tehdyssä ajankäyttöseurannassa (Honkanen, 2006). Tampereen teknillisen yliopiston alkuvaiheen opintojen seurannassa teknis-luonnontieteellisen koulutusohjelman opiskelijat olivat käyttäneet opiskeluun I. periodin aikana keskimäärin 43,1 h/vko, joka poikkeaa varsin paljon muista ajankäyttötutkimustuloksista (Ikonen, 2006). Syynä tähän lienee se, että seurantaan osallistuneet opiskelijat olivat aivan opintojensa alkuvaiheessa, jolloin heillä on vielä hyvin paljon lähiopetusta ja vähän itsenäistä työskentelyä. Lisäksi opiskelijat ovat luonnollisesti tässä vaiheessa myös hyvin motivoituneita osallistumaan lähes kaikkeen tarjottuun opetukseen.

Näissä mainituissa tutkimuksissa on tarkasteltu opiskelijoiden kokonaisajankäyttöä, jolloin yksittäisiin opintojaksoihin käytettyä aikaa ei ole tutkittu. Kauko on tutkinut Helsingin yliopiston biotieteellisessä tiedekunnassa syksyllä 2006 eräillä opintojaksoilla opiskelijoiden opiskeluun käyttämää aikaa sekä kartoittanut opintojaksojen kuormittavuutta laskennallisesti (tehty työ suhteessa opintoviikkoihin) sekä myös kysymällä opiskelijoiden kokemaa kuormitusta (Kauko, 2006). Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijoiden kokema kuormi-

---

<sup>9</sup> HS 3.12.2008

tus ei ollut niinkään riippuvainen opiskeluun käytetystä tuntimäärästä vaan tehdystä työstä siten, että luento-opetus koettiin kaikkein vähiten kuormittavaksi, kun taas itse tehtävä työ koettiin kaikkein kuormittavimmaksi.

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu kyselylomakkeiden avulla opiskelijoiden opiskeluun käyttämää aikaa viidellä prosessitekniikan opintojaksolla ja suhteutettu käytetty aika opintopisteisiin sekä tarkasteltu käytetyn suhteellisen työmäärän vaikutusta kurssiarvosanoihin. Tavoitteena on tarkastella pilottiopintojaksojen avulla kursien mitoitusperiaatteiden oikeellisuutta. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on osoittaa myös suoraan opiskelijoille ajankäytön merkitystä omiin opiskelutuloksiin.

## Hankkeen toteutus

Idea ajankäytön seurantaan tuli W5W-pilottihankekuulutuksen myötä, jossa yhtenä aihepiirinä oli mainittu opiskelijoiden ajankäyttö ja opintojen kuormittavuus. Hanketapaamisissa, joissa on esitelty muualla tehtyjä samantapaisia tutkimuksia, on myös vahvistunut tämän tyyppisen tutkimuksen tarpeellisuus opintojaksojen toteutusta suunniteltaessa.

Ajankäytön seuranta siis toteutettiin yliopistossamme W5W<sup>2</sup>-pilottihankkeena lukuvuoden 2007–2008 aikana opiskelijoille opintojaksojen alussa jaettujen ajanseurantalomakkeiden avulla. Opiskelijat täyttivät lomakkeita aina koko kurssin ajan ja palauttivat ne kurssin päätyttyä ensimmäisen tentin jälkeen, jolloin myös tenttiin valmistautumiseen käytetty aika tuli lasketuksi mukaan.

Esimerkki käytetystä ajanseurantalomakkeesta on esitetty taulukossa I.

*Taulukko 1. Esimerkki ajanseurantalomakkeesta*

Lappeenrannan teknillinen yliopisto					
Teknillinen tiedekunta					
Kemiantekniikan osasto					
W5W <sup>2</sup> -tutkimus:					
Opiskelijoiden ajankäyttö ja työmäärä prosessiteknikan opintojaksoilla					
<b>Mekaaniset erotusmenetelmät 2008</b>					
<b>Nimi:</b> _____					(ei pakollinen)
<b>Päivämäärä</b>	<b>Opintojakson opiskeluun käytetty aika, t/h/min</b>				
	Luento	Laskuharj.	Ryhmätyö	Blacboard	Tenttiin lukeminen ja muu itsenäinen työskentely

Lomakkeiden täyttäminen ja palauttaminen oli täysin vapaaehtoista, jonka vuoksi palautusprosentit jäivät varsin alhaisiksi, ollen keskimäärin 36 %. Tutkimuksessa mukana oleville opintojaksoille osallistui yhteensä 127 opiskelijaa, joista 46 palautti lomakkeen.

Hankkeeseen valittiin mekaaniseen prosessiteknikkaan kuuluvat opintojaksot. Tutkimus koostui näin ollen yhdestä ainekokonaisuudesta sisältäen kandidaatin vaiheesta kaksi 2. vuosikurssin, kaksi 3. vuosikurssin opintojaksoa ja yhden diplomi-insinöörivaiheen opintojakson, jotka on esitetty taulukossa 2.

*Taulukko 2. Tutkimuksessa mukana olleet opintojaksot sekä kursseille osallistuneiden opiskelijoiden ja vastausten määrät.*

Opintojakso	Opisk. lkm	Pal. lomakkeet, kpl	Vastauspros., %
Nesteiden, kaasujen ja kiintoaineiden käsittely, 5 op (TkK2)	29	11	37,93
Mekaaniset erotusmenetelmät, 4 op (TkK2)	30	14	46,67
Mekaanisen prosessiteknikan laboratoriotyöt, 3 op (TkK3)	15	5	33,33
Prosessisimuloinnin perusteet, 5 op (TkK3)	30	8	26,67
Filtration and Mixing, 6 op (D11)	23	8	34,78

Vastauksista laskettiin opintojaksoittain opiskelijoiden eri opiskelu-  
muotoihin käyttämät ajat, kokonaisajat sekä suhteelliset ajat yhtä  
opintopistettä kohti, joita verrattiin laskennallisiin työmääriin siten,  
että yksi opintopiste tarkoittaisi teoreettisesti 26 h työtä. Lisäksi on

laskettu kyseisten opintojaksojen keskimääräiset arvosanat joko ensimmäisen tentin perusteella tai kurssin heti muilla tavoin suorittaneiden osalta. Opiskelijoiden itse kokema työmäärä suhteessa saatuihin opintopisteisiin on koottu opintojaksopalautteista.

## Tulokset

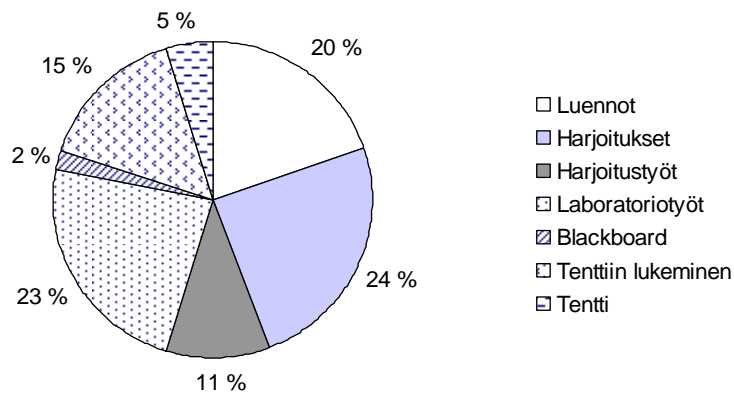
Taulukossa 3 on esitetty opiskelijoiden seurantaopintojaksoilla eri opiskelumuotoihin käyttämä kokonaistyöaika tunteina ja kuvassa 1 on työmäärän keskimääräinen jakautuminen kurssien opiskeluun käytetyn ajan osuuksina eri opiskelumuotojen kesken. Opintojaksoilla esiintyi vaihtelevasti seuraavia opiskelumuotoja: luennot, laskuharjoitukset, harjoitustyöt, laboratoriotyöt ja Blackboard-oppimisympäristö, jota kursseilla on käytetty muuta opetusta tukevana opiskelumuotona.

*Taulukko 3. Opiskelijoiden eri opiskelumuotoihin käyttämät kokonaistyöajat kaikilla seurantaopintojaksoilla.*

Opetusmuoto	h
Luennot	67,12
Harjoitukset	83,11
Harjoitustyöt	36,19
Laboratoriotyöt	79,60
Blackboard	6,31
Tenttiin lukeminen	52,55
Tentti	16,00

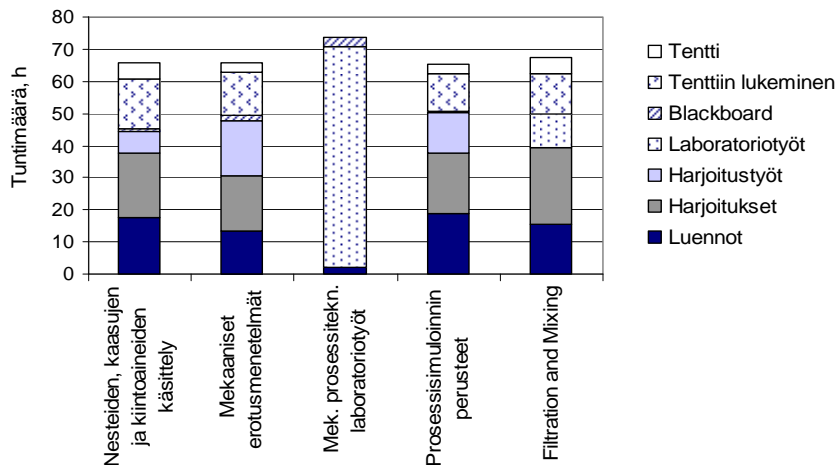
Kaikkien opintojaksojen yhteen lasketuksi kokonaistuntimääräksi edellisestä taulukosta saadaan 340,88 h, kun opintopisteiden mukaan laskettu teoreettinen kokonaistuntimäärä olisi ollut 598 h ajateltuna, että 1 op vastaa 26 h työtä. Opiskelijat olivat siis käyttäneet kaikkiin kursseihin aikaa keskimäärin 57 %.





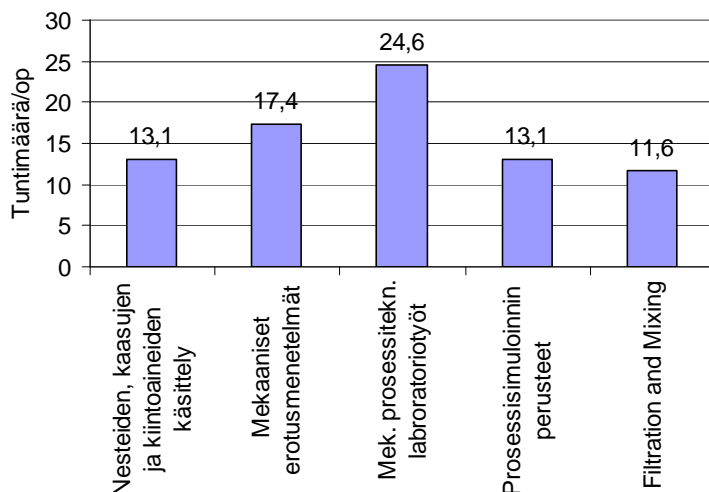
Kuva 1. Opiskelijoiden käyttämä opiskeluajan jakautuminen eri opiskelumuuotoihin seuranta- ja kurssilla lukuvuonna 2007-2008.

Kuvassa 2 on esitetty opiskelijoiden käyttämä työaika eri opiskelumuuotoihin opintojaksoittain.

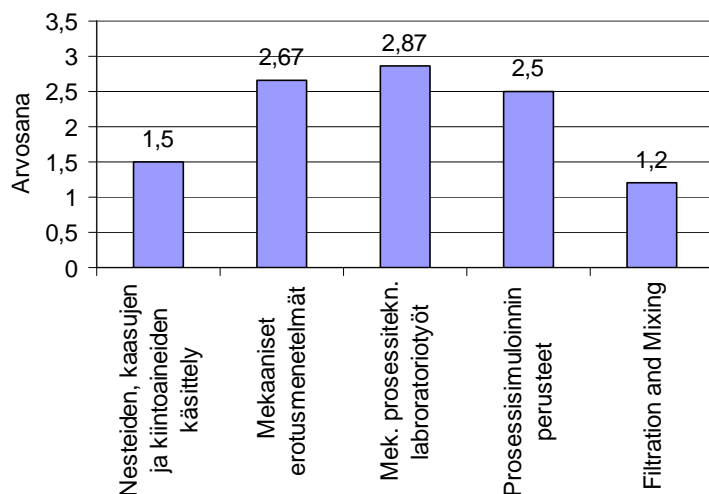


Kuva 2. Opiskelijoiden käyttämä työaika eri työmuotoihin opintojaksoittain lukuvuonna 2007-2008. (Laboratorioityöt sisältävät raporttien kirjoittamisen ja tenttiin lukeminen myös muun itsenäisen työskentelyn)

Kuvassa 3 on esitetty kokonaistyömäärä yhtä opintopistettä kohti ja kuvassa 4 keskimääräinen kurssiarvosana opintojaksoittain.



Kuva 3. Opiskelijoiden käyttämä keskimääräinen kokonaistyöaika yhtä opintopistettä kohti opintojaksoittain lukuvuonna 2007-2008.



Kuva 4. Keskimääräinen kurssiarvosana heti kurssin jälkeen opintojakson suorittaneiden osalta lukuvuonna 2007-2008.

Kuvasta 2 nähdään opiskelijoiden käyttävän tuntimääräisesti kaikkiin seurantaopintopistoihin aikaa lähes saman verran, vaikka opintopistemäärät vaihtelevat 3-6 opintopisteen välillä. Eniten aikaa on käytetty laboratoriotyökurssiin, josta opintopisteitä saa vähiten. Luen-

tokursseilla annettua kontaktiopetusta (luennot ja laskuharjoitukset) on kaikilla opintojaksoilla lähes saman verran, mutta muun opintojaksoon ajatellut itsenäisen työn osuus vaihtelee, mutta opiskelijat eivät näytä ymmärtäneet tätä asiaa. Kuvista 3 ja 4 nähdään, että tehdyn työn määrä yhtä opintopistettä kohti näyttää korreloivan selvästi kurssisuorituksiin siten, että keskimääräinen arvosana on selvästi parempi niillä opintojaksoilla, joilla töitä tehdään enemmän.

Opiskelijoiden kokema kuormittavuus asteikolla 1-5 opintojaksoittain kurssipalautteista koottuna on esitetty taulukossa 4.

*Taulukko 4. Opiskelijoiden kokema kuormittavuus seurantaopintojaksoilla asteikolla 1-5 kysymysväittämällä Opintopistemäärä on oikeassa suhteessa työmäärään: 1 täysin eri mieltä, 5 täysin samaa mieltä.*

Opintojakso	Opintojakson kuormittavuus
Nesteiden, kaasujen ja kiintoaineiden käsittely	3,6
Mekaaniset erotusmenetelmät	3,9
Mekaanisen prosessitekn. laboratoriotyöt	3
Prosessisimuloinnin perusteet	4,3
Filtration and Mixing	4,3

Opiskelijat näyttävät sinällään olevan varsin tyytyväisiä opintojaksoista saamiinsa opintopisteisiin, joskin laboratoriotyökurssi koetaan selvästi kuormittavammaksi kuin muut opintojaksot.

## Johtopäätökset

Hankkeessa tutkittiin kyselytutkimuksella opiskelijoiden prosessitekniikan opintojaksojen opiskeluun käyttämää työaikaeroteltuna eri työmuotoihin. Lisäksi tutkittiin käytetyn ajan korreloivuutta kurssiarvosanoihin.

Tulosten mukaan opiskelijat käyttivät seurantaopintojaksoilla keskimäärin aikaa 14,8 h yhtä opintopistettä kohti eli vain noin 57 % laskennallisesta 26 h ajasta, joka tuntuisi vastaavan hyvin aiempia opiskelijoiden kokonaisajankäytön tutkimuksista saatuja tuloksia. Kuvasta 3 voidaan havaita eniten aikaa eli 24,6 h/op käytetyn laboratoriotyökurssiin. Vähiten aikaa eli 11,6 h/op oli käytetty opintojaksoon Filtration and Mixing, jossa itsenäisen työn osuus kurssisuoritukses-

ta on ajateltu kaikkein suurimmaksi. Ajankäytöllä näyttää olevan myös selkeä korrelaatio kurssisuoritusten kanssa eli parhaimmat arvosanat opiskelijat ovat saaneet opintojaksoista, joiden opiskelemiseen he ovat myös panostaneet ajallisesti. Osittain ajallinen panostaminen on ollut pakotettua harjoitus- ja laboratoriotöiden muodossa, mikä myös näkyy keskimääräistä parempina arvosoina. Samoin on päinvastaiseen suuntaan havaittavissa, että ilman pakotetta kurssiin ajateltua itsenäistä työtä ei tehdä ja se näkyy heikompina arvosoina.

Tarkastelluista opintojaksoista Prosessisimuloinnin perusteet poikkeaa hivenen muista siten, että opintomenestys suhteessa käytettyyn työaikaan on parempi kuin muilla luentokursseilla. Tämä johtuu siitä, että tällä opintojaksolla osa luennoista ja harjoituksista on yhdistetty, jolloin opiskelijat pääsevät heti luentopätkän jälkeen tekemään kyseiseen aiheeseen liittyvää harjoitusta. Varsinaiset simulointiharjoitukset ovat sitten erikseen mikroluokassa. Lisäksi tällä opintojaksolla hyväksytyistä harjoitustöistä saa lisäpisteitä tenttiin. Opintojaksolla Mekaaniset erotusmenetelmät harjoitustyö on arvoستettava ja sen vaikutus kurssiarvosanaan on 50 %, joka näkyy sekä ajankäytössä, että kurssiarvosanoissa.

Tulosten perusteella opiskelijat eivät näytä hahmottavan kovinkaan selkeästi opintojaksoihin sisällytettyä itsenäistä työtä, vaikka kurssin opintopistemäärä siihen antaisikin selkeitä viitteitä. Opiskelijat tuntevat laskevan kontaktiopetuksen varaan ja käyttävän isoillakin opintojaksoilla varsin vähän aikaa itsenäiseen tiedon hankintaan ja tenttiin valmistautumiseen.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi olevan erityisen tärkeää, että opintojakson opettaja tuo aina kurssin aikana selvästi esille, mitä opiskelijoilta kurssin suorittamiseksi edellytetään. Lisäksi opintojaksoilla kannattaisi teettää enemmän harjoitus- tai muita aktiivisia tehtäviä, sillä niillä näyttää olevan selvä yhteys oppimiseen, joka ilmenee parempina kurssiarvosoina. Sopivasti opiskelijoiden työmäärää lisäämällä saadaan paremmat tulokset, mutta opiskelijat eivät kuitenkaan vielä koe kuormittavuuden kasvavan kohtuuttomasti, sillä pienillä työmäärän muutoksilla ei tutkimuksen mukaan näyttäisi olevan suurta vaikutusta opintojakson kuormittavuuden tuntuun. On myös oletettavaa, että asioiden parempi oppiminen

peruskursseilla auttaa opiskelijoita myöhemmissä opinnoissa vähentäen työmäärää siellä.

## Lähdeluettelo

Honkanen, M. 2006. Selvitys ajankäytön seurannasta materiaaliteknikan osastolla. Teknillinen korkeakoulu. Saatavilla <http://www.dipoli.tkk.fi/ok/tiedostot/opiskelijoiden-ajankayton-seuranta-mt-osastolla.pdf> [luettu 3.12.2008]

Ilkonen, S-P. 2006. Tuloksia ensimmäisen vuoden teknisluonnontieteellisen koulutusohjelman opiskelijoiden ajankäytön seurannasta. Raportti, Tampereen teknillinen yliopisto.

Jutila, S. 2006. Selvityksiä opiskelijan ajankäytöstä. Pedforum 1/06.

Jutila, S., Wennström, M. 2008. Opiskelijan ajankäytön hallinta, W5W<sup>2</sup>-seminaari 2.4.08. Helsinki.

Kauko, J-P., 2008 Opiskelijoiden ajankäyttö biotieteellisessä tiedekunnassa syksyllä 2006. Ote raportista Kauko J-P., Lehtonen, J. 2007, W5W-hankkeen (2004-2006) loppuraportti. Helsingin yliopisto. W5W<sup>2</sup>-seminaari 2.4.08. Helsinki.

Lappeenrannan teknillinen yliopisto, 2007. Opetuksen ja opiskelun johtosääntö. Saatavilla <http://www.lut.fi/fi/lut/studies/instructions/instructions/Documents/>. [luettu 5.12.2008]

Liiten, M. 2008. Tutkinonuudistus näyttää pidentäneen tekniikan opintoja. Helsingin Sanomat 3.12.08.

Opetusministeriö. 2008 Bolognan prosessi. Saatavilla <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.htm>. [luettu 5.12.2008]

# TUTKINTOASETUSTEN EDELLYTTÄMÄ TIETEELLISYYS YLIOPISTO-OPINNOISSA

**Irma Sorvali**  
FT, professori, pohjoismainen filologia  
Humanistinen tiedekunta  
Oulun yliopisto

## Tiivistelmä

Tarkoitukseni on selvittää, mitä korkeakoulututkintoon tavoitteiksi asetetut *valmiudet tieteelliseen ajatteluun ja tieteellisiin työskentelytapoihin* tarkoittavat ja kuinka ne käytännössä tulevat esille (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004). Opintojen tulisi täten sisältää sellaista, joka johtaa tieteellisyyden hallintaan. Kuinka tämä on toteutunut, selvitän kahdella tavalla, ensiksi yliopistojen opinto-oppaiden sisältämien opetussuunnitelmien avulla, joissa tavoitteiden edellytetään olevan näkyvillä, ja toiseksi opiskelijakyselyn avulla. Osoittautui, että tieteellisyyteen viitataan perusopintojen osalta vain hyvin harvoin, mutta viittausten määrä kasvaa aineopinnoissa, ja suurimmillaan se on syventävien opintojen kohdalla. Opiskelijoiden keskuudessa tehdyn kyselyn mukaan käsitykset tieteellisyydestä vaihtelevat selkeästä epäselvään. Heidän vastauksensa paljastavat joka tapauksessa, ettei tieteellisyyden vaatimus ole heille tuntematon.

Tieteellisyyttä valaisien lisäksi alan kirjallisuuden ja omien akateemisessa ympäristössä hankkimieni opetus- ja ohjauskokemusteni pohjalta. Mukana on myös tutkimuseettisiä pohdintoja.

## Johdanto

Opetussuunnitelmat ovat tunnetusti yliopistojen, useimmiten yksittäisten oppiaineiden, laatimia ohjelmia. Ne ovat ensisijaisesti opiske-

lijan lähtökohta ja apuneuvo, mutta samalla ne kaikille saatavilla olevina antavat myös ulospäin kuvan yliopistojen toiminnasta, erityisesti opetuksesta. Opetussuunnitelmien tulee tieteellisyyden suhteen vastata tutkintoasetusta jo perusopinnoista lähtien, ja tieteellisyyteen tulee syventävissä opinnoissa kiinnittää vielä enemmän huomiota. Tässä artikkelissa selvitän, kuinka tieteellisyys näkyy opetussuunnitelmissa, ja missä määrin opiskelijat ovat tietoisia tieteellisyydestä. Tällä haluan osoittaa, että tieteellisyys vaatii nykyistä suurempaa huomiota opetussuunnitelmia tehtäessä.

## Mitä on tieteellisyys?

Tunnusomaista tieteelle on järjestelmällisyys ja kriittisyys. Vanhas-taan erotetaan kaksi oppineisuuden muotoa, *ars* (taito, taide) ja *scientia* (tiede, tieteellinen tieto). Edellistä muotoa edustaa matematiikka, jälkimmäistä teologia. Tieteessä erotetaan lisäksi teoreettinen puoli, joka on kokemuksesta riippumaton, kuten matematiikka ja logiikka, ja empirinen puoli, joka kohdistuu todellisuuteen ja on riippuvainen kokemuksesta, kuten kielitiede. Tutkimustulos on tieteellinen tulos vasta sitten, kun se on alistettu tutkimusyhteisön julkiseen keskusteluun. Tutkimus nähdään myös kahtena, perusteiltaan erillisenä alueena, perustutkimuksena ja soveltavana tutkimuksena. Perustutkimus tutkii teoreettisesti perustavaa laatua olevia asioita, soveltava hyödyntää tämän tuloksia käytännössä. Perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen välinen rajanveto ei kuitenkaan ole selkeä.

Etsiessäni ja analysoidessani tieteeseen ja tieteellisyyteen liittyviä mainintoja yliopistojen laatimista opinto-oppaista kohdistan huomioni sanoihin *tiede*, *tieteellisyys*, *tutkimus*, (*tieteellinen*) *analyysi* sekä muihin sellaisiin ilmaisuihin, jotka eri tavoin omassa kontekstissään viittaavat tieteellisyyteen. On selvää, että tieteellisyyteen kuuluu paljon muutakin kuin ne seikat, joita opetussuunnitelmien yhteydessä voidaan ilmaista. Jarmo Heinonen (2006) on tutkinut tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä ohjaajien näkökulmasta. Hänen tutkimiansa attribuuttien joukossa on tieteellisyys, johon hän liittää tasot kehittävä, tutkiva, ammattilähtöinen, selvittävä ja analyttinen (Heinonen 2006, 193, 199 ja passim). Tieteellisyyttä ei voi

mitata pelkästään tiettyjen sanojen ja ilmaisujen semanttisten sisältöjen perusteella, sillä luennon pitäjällä ja opettajalla on tunnetusti vapaat kädet tuoda luennollaan esille asioita, joita hän pitää relevantteina käsiteltävän aiheen kannalta.

## Tutkintoasetukset ja tieteellisyys

Tarkastelen seuraavaksi vuonna 2004 voimaan tulleita tutkintoasetuksia, jotka koskevat myös tämän tutkimuksen kohteena olevia opiskelijoita. Miten asetuksissa näkyy tutkimus ja tieteellisyys sekä opetuksen ja tutkimuksen ykseys?

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004 määrittelee alemman korkeakoulututkinnon tavoitteiksi muun muassa seuraavan, joka on asetettu tavoitteiden toiseksi kohdaksi:

valmiudet tieteelliseen ajatteluun ja tieteellisiin työskentelytapoihin tai taiteellisen työn edellyttämät tiedolliset ja taidolliset valmiudet (2 luku 7§).

Vastaava ylempään korkeakoulututkintoon kuuluva tavoite on seuraava:

valmiudet tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen tai edellytykset itsenäiseen ja vaativaan taiteelliseen työhön (3 luku 12 §).

Ylempään korkeakoulututkintoon on lisäksi määritelty tieteellisyyteen liittyvänä myös seuraava tavoite: ” 4) valmiudet tieteelliseen tai taiteelliseen jatkokoulutukseen” (3.luku 12 §).

Asetuksen mukaan tieteellisyys on näin muodoin sellaista, mikä yliopisto-opinnoissa tulee saavuttaa jo alemman tutkinnon myötä. Asetus ei kuitenkaan anna tieteellisyydelle tarkempaa selitystä, ja sitä onkin lähdeittävä etsimään yliopistoista. Siksi tarkastelen asetuksen ja tieteellisyyden ongelmaa seuraavien kysymysten pohjalta:

1. Miten tieteellisyys näkyy yliopistojen opetussuunnitelmissa?
2. Miltä tieteellisyys näyttää opiskelijoiden näkökulmasta?

Esitettyihin kysymyksiin pyrin löytämään vastauksia toisaalta tutkimalla yliopistojen opinto-oppaiden sisältämien opetussuunnitelmien



sisältöjä, toisaalta kysymällä asiaa opiskelijoilta itseltään. Molemmissa tapauksissa kyse on yliopistotasoisesta kielten opiskelusta. Olen valinnut kieliaineiden opiskelun ja opiskelijat siksi, että omakohtaiset kokemukseni ovat tältä alalta.

## Opetussuunnitelmat ja tieteellisyys

Miten eri yliopistot ja oppiaineet ovat tuoneet esille tieteellisyyden? Asian selvittämiseksi koottiin eri yliopistojen opetussuunnitelmista (2006) tieteellisyyteen tavalla tai toisella tähtäävät maininnat kieliaineiden osalta. Kokoamisen suoritti pohjoismaisen filologian opiskelija Kaisu Puumalainen harjoittelunaan kevätlukukaudella 2006 Oulun yliopiston Korkeakouluopetuksen kehittämistyöryhmän (KOTKA) myöntämien varojen turvin. Hän myös kokosi vertailuaineiston vuonna 2008. Hänellä oli omakohtaista kokemusta yliopistollisista kieliaineiden opinnoista jo työhön ryhtyessään.

Mukana analyysissa ovat seuraavat maamme kahdeksan tiedeyliopisto: Helsingin yliopisto, Joensuun yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Oulun yliopisto, Tampereen yliopisto, Turun yliopisto, Vaasan yliopisto ja Åbo Akademi. Yhden yliopiston osalta tiedot ovat puutteellisia, eikä niitä ole voitu tilastoissa ottaa huomioon kuin vain muutamassa yhteydessä. Yliopistoja en kuitenkaan mainitse analyysissani nimillä, vaan käytän niistä kirjainlyhenteitä A – H. Tärkeää ei tässä yhteydessä ole, millaisia tulokset ovat kussakin yliopistossa, vaan millaisia tuloksia yleensä on tiedeyliopistojen kieliaineissa.

Esimerkkejä tieteellisyyteen viittaavista maininnoista ovat seuraavat (kursiivi kirjoittajan):

Perusopinnot: Kurssin käytyään opiskelija osaa kirjoittaa jäsenneltyjä tekstejä. Erityistä huomiota kiinnitetään *tieteellisen* kirjoittamisen harjoitteluun. (Kirjallinen taito, romaaninen filologia, Jyväskylän yliopisto)

Aineopinnot: Sosiolingvistiikan *tutkimusmenetelmät*; ruotsin kielen vaihtelu sosiaalisesta ja alueellisesta näkökulmasta. (Kielellinen vaihtelu, pohjoismaiset kielet, Tampereen yliopisto)

Syventävät opinnot: Harjaantua *ongelmanasetteluun* ja erilaisten *tutkimusmenetelmien* käyttöön sekä kirjoittamaan ja arvioimaan *tieteellistä* tekstiä. (Suomen kieli, Joensuun yliopisto)

Kieliaineiden perus-, aine- ja syventävät opinnot sisältävät mainintoja tieteellisyydestä eri tavoin. Maininnat jakautuvat kokonaisuutena katsoen eri opintojen vaiheiden kesken koko maassa seuraavasti:

*Taulukko 1. Tieteellisyyssainintojen määrä opintojen eri tasoilla.*

Yliopisto	Perusopinnot	Aineopinnot	Syventävät opinnot
Kaikki (f 645)	81	229	335

Perus-, aine- ja syventävien opintojen välillä on havaittavissa selkeä ero. On odotettua, että tieteellisyys kasvaa opintojen edetessä, joten suunta on tutkintovaatimusten osalta oikea. On kuitenkin mahdollonta sanoa, ovatko maininnat riittäviä, sillä ei ole olemassa absoluuttisia määriä, joilla tieteellisyyttä voisi mitata.

Jotta yliopistoissa opettavien kieliaineiden vaihteleva lukumäärä ei pääsisi vaikuttamaan tuloksiin, suhteutan mainintojen määrän kussakin yliopistossa tarkasteltujen oppiaineiden määrään. Tulokset vaihtelevat oppiaineiden määrän suhteen keskimäärin 11 ja 18 maininnan välillä. Yliopistokohtaisesti jakauma näyttää seuraavalta:

*Taulukko 2. Keskimääräinen tieteellisyyssainintojen määrä yliopistoittain.*

Yliopisto	Tieteellisiä mainintoja keskimäärin yhtä oppiainetta kohti
A	11,2
B	12,6
C	13,6
D	18,0
E	10,3
F	11,6
G	14,2
H	-

Taulukko 2 auttaa yliopistojen välisessä vertailussa, joka paljastaa yhden yliopiston muita useammin ja eksplisiittisemmin kertovan tieteellisyydestä opetussuunnitelmissaan. Eroja voi pitää kohtalaisen suurina, mutta niiden merkityksen tulkitseminen on vaikeaa. Yhdellä lyhyellä maininnalla voi olla suuri merkitys opiskelijan kasvatuksella tieteellisyyteen, kun taas monisanainen kuvaus voi olla (lähes) vailla sisältöä ja tarkoitusta. Lähemmän tarkastelun kohteeksi olen valin-

nut oppiaineen pohjoismaiset kielet (pohjoismainen filologia, ruotsin kieli). Tämä oppiaine on edustettuna kaikissa mukana olevissa yliopistoissa. Tieteellisyys on mainittu tämän oppiaineen opetussuunnitelmissa eri yliopistoissa seuraavasti:

*Taulukko 3. Tieteellisyysmainintojen määrä yliopistoittain oppiaineessa pohjoismaiset kielet (pohjoismainen filologia, ruotsin kieli).*

Tieteellisyysmainintoja/yliopisto	Perusopinnot	Aineopinnot	Syventävät opinnot
A	0	8	9
B	0	3	7
C	2	2	6
D	1	5	14
E	0	5	11
F	0	5	8
G	0	7	9
H	-	-	-

Tulokset osoittavat, että ainoastaan kahden yliopiston pohjoismaisten kielten perusopinnoissa on maininta tieteellisyydestä. Tutkintoasetuksen edellyttämä tieteellisyys ei ainakaan aloittavalle opiskelijalle tällä perusteella liene välittynyt helposti. Tilannetta voivat korjata aineopinnot, vaikka niissä olevat maininnat eivät kovin runsaita olekaan.

Opetussuunnitelmien tekstiä voi tunnetusti muokata paremmaksi seuraavina vuosina. Tästä syystä otan vertailun vuoksi muutaman esimerkin tällä hetkellä (syyslukukausi 2008) noudatettavista opetussuunnitelmista. Mukana on vain osa edellä esitetystä analyysistä mukana olleista yliopistoista. Tulokset käyvät ilmi taulukosta 4.

Taulukko 4. Tieteellisyysmainintojen määrä yliopistoittain oppiaineessa pohjoismaiset kielet (pohjoismainen filologia, ruotsin kieli) vuonna 2008.

Tieteellisyys- mainintoja/yliopisto	Perusopin- not	Aineopinnot	Syventävät opinnot
A	3	11	13
B	2	7	10
C	3	7	11
D	4	9	18
E	2	14	8
G	4	9	11

Vertailtaessa taulukoita 3 ja 4 voi todeta, että mainintojen määrä on uusien opetussuunnitelmien myötä kasvanut kaikkien mukana olleiden yliopistojen osalta. Kun mainintoja on varsinaisen tutkimusajan kohdan 2006 aikana ollut yliopistojen perusopinnoissa kaikkiaan 3, aineopinnoissa 35 ja syventävissä opinnoissa 64, vastaavat luvut vuonna 2008 ovat 18, 57 ja 71. Nämä absoluuttiset luvut ovat vaikeasti keskenään verrattavissa, mutta kasvutendenssi on kuitenkin näkyvissä. Merkillä pantavaa on joka tapauksessa tieteellisyyden selkeä mukaantulo aineopintoihin, vaikka määrät eivät ole suuria. Keskimäärin tieteellisyysmainintoja tutkitussa oppiaineessa ja mukana olleissa yliopistoissa on seuraavasti:

Taulukko 5. Tieteellisyysmainintojen keskimääräinen osuus oppiaineessa pohjoismaiset kielet (pohjoismainen filologia, ruotsin kieli).

Tieteellisyys- mainintoja/yliopisto	Perusopin- not	Aineopinnot	Syventävät opinnot
v. 2006	0,4	4,4	8,0
v. 2008	3,0	9,5	11,8

Tieteellisyysmainintojen keskimääräiset osuudet ovat kasvaneet vuodesta 2006 vuoteen 2008. Opetussuunnitelmien laatijat ovat siis entistä paremmin kiinnittäneet huomiota tieteellisyyden vaatimukseen. Sen sijaan ei ole mahdollista saada tietää, miten tietoisesta muutoksesta on kyse. Yhtä lailla mahdotonta on määrittellä, mikä olisi mainintojen optimaalinen määrä, ellei lähdetä siitä, että jokaisen opetussuunnitelman kohdan tulisi pohjautua tieteeseen. Tällöin mainintojen optimaalinen määrä olisi sama kuin opetussuunnitelmissa olevien kohteiden määrä. Esimerkiksi valmiusopetus, kuten vierai-

den kielten ääntämisharjoitukset, ei kuitenkaan ole ensisijaisesti opettelua tieteen tekemiseen, vaikka itse kurssin tuleekin pohjautua tieteelliseen tietoon.

Alussa esittämiini kysymyksiin ei opetussuunnitelmien analyysin pohjalta ole löydettävissä suoraa vastausta. Analyysin tärkein tulos onkin, paradoksaalista kyllä, itse kysymys tieteellisyydestä. Tietoisuus tästä kysymyksestä voi olla alku tieteellisyyden entistä parempaan huomioon ottamiseen akateemisissa opinnoissa.

## Tieteellisyys opiskelijoiden näkökulmasta

Tieteellisyyden selvityksen toisessa vaiheessa valotan asiaa opiskelijoiden näkökulmasta lukuvuoden 2007–2008 aikana tekemiini kyselyjen pohjalta. Kyse on voimassa olevista opetussuunnitelmista, joiden mukaan kyselytutkimukseen valitut opiskelijat olivat tuolloin opiskelemassa. Kun opiskelijat tutustuvat opintojensa aikana opiskelemaansa aineeseen ja siinä harjoitettuun ja harjoitettavaan tutkimukseen, heidän katsotaan vuosien mittaan saavan tarkemman ja ”tieteellisemmän” kuvan opiskelemastaan aineesta. He oppivat vähitellen tuottamaan yhä enemmän ja enemmän ”tieteellistä” tekstiä. Näin toteaa myös ruotsalainen kielentutkija Sofia Ask tutkittuaan akateemista kirjakieltä teoksessaan *Vägar till ett akademiskt skriftspråk* (2007). ”De erfarna studenterna följer oftast normerna för akademiskt skriftspråk och skriver ’vetenskaplika’ texter”, hän toteaa (Ask 2007, 162). On oletettavissa, että opiskelijoiden kirjoittama tuotanto paranee opintojen aikana. Tästä Ask jatkaa seuraavasti:

Akademiskt skrivande tar tid att lära sig; det utvecklas över tid när studenterna rör sig genom utbildningssystemet. I takt med att de läser akademisk litteratur och skriver allt fler egna texter, utvecklar de en förståelse för hur vetenskapliga texter ska skrivas för att de skall accepteras inom den akademiska språkgemenskapen (Ask 2007, 163).

Askin tutkimuksen mukaan ruotsia äidinkielenään opiskelevat eivät ole muita paremmin valmistautuneita akateemisen tekstin tuottamisessa, vaikka heillä haastattelujen mukaan onkin hallussaan parempi terminologia ja metakieli (Ask 2007, 162–164). ”Studenter, oavsett

ämnestillhörighet, tillägnar sig en akademisk skriftspråkskompetens under sin tid i utbildningssystemet”, Ask kiteyttää (ibid., 164).

Voidakseni lähemmin tarkastella suomalaisten opiskelijoiden näemyksiä tieteellisyydestä pyysin heitä vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä tieteellisyys tarkoittaa?
2. Miten tieteellisyys ilmenee opetus suunnitelmissa ja muissa opinnoissa?
3. Kuinka tieteellisyyttä voi parantaa?

Esitin nämä kysymykset kirjallisesti vastattaviksi Oulun yliopiston pohjoismaisen filologian opiskelijoille, jotka lukuvuonna 2007–2008 osallistuivat kolmessa ryhmässä aineopintoihin kuuluvalla kurssilla *Kandidatavhandling (693606A)*. Opiskelijat saivat kysymykset vastattavikseen kunkin ryhmän opetuksen yhteydessä syyslukukauden 2007 (3.10., 9.10. ja 3.12.). Samalla tiedustelin opiskelijoiden opintojen aloitusvuotta. Vastauksia sain kaikkiaan 19 opiskelijalta. Suurin osa heistä, yhteensä 14, on aloittanut opintonsa vuonna 2006. Vuonna 2005 aloittaneita oli kaksi, ja vuosina 2003, 2004 ja 2007 yksi opiskelija kunakin. Kurssi on ensimmäinen omaan tuotantoon tähtäävä 10 opintoviikon mittainen kurssi, joka on sijoitettu opintojen toiseen tai kolmanteen vuoteen. Se sisältää kirjallisen esityksen harjoituksia ja tehtäviä. Niihin liittyen kurssilla käsitellään kirjoitusteknisiä sääntöjä ja oikeakielisyyteen liittyviä kysymyksiä. Kurssi tähtää seuraavaan päämäärään:

”Kursens mål är att tydliggöra problem och möjligheter i vetenskapligt skrivande. Efter avslutad kurs har den studerande kunskaper om referatteknik, forskningsmetodik, problemformulering, forskningsprocessen, val av forskningsansats, etiska frågeställningar, användning av referenser, opponering, utformning av vetenskaplig uppsats samt rapportskrivning” (Opinto-opas 2007–2009, 179–178).

Olen koonnut sisältöanalyysin avulla keskeiset kohdat kaikkien opiskelijoiden vastauksista kuhunkin kolmeen kysymykseen. Tämä pyrkii yksinkertaistamaan ja selkiyttämään kuvauksen. Haittana on tosin se, että jotkut pienet yksityiskohdat voivat kadota. Vuonna 2006 aloittaneiden opiskelijoiden suuri lukumäärä on näkyvässä kvantitatiivisesti, mikä vaikeuttaa eri vuonna aloittaneiden vertailua toisiinsa, ja siksi olenkin luopunut tällaisesta vertailusta.

Ensimmäisen ja toisen kysymyksen vastausten avulla tarkastelen opiskelijoiden positiivista tai negatiivista suhtautumista tieteellisyyteen. Näiden osalta on selkeästi näkyvissä positiivisuus, jolla kaikki opiskelijat suhtautuvat tieteellisyyden tarkoitukseen ja sen esiintuloon opetussuunnitelmissa. Kolmas kysymys on luonteeltaan erilainen ja edellyttää opiskelijan näkemystä siihen, kuinka tieteellisyyttä voisi parantaa.

Esimerkkejä opiskelijoiden vastauksista valitessani olen pyrkinyt otamaan mukaan mahdollisimman monia näkemyksiä ja samalla välttämään samankaltaisuuksia ja päällekkäisyyksiä niin hyvin kuin mahdollista. Kunkin vastauksen jälkeen olen merkinnyt opiskelijan opintojen aloitusvuoden. Esimerkkejä siteeratessani säilytän niissä luonnollisesti opiskelijan antaman muodon. Merkitsen niihin kursiivilla ne sanat ja termit, jotka tavalla tai toisella viittaavat tieteellisyyteen. Esimerkit kolmeen esittämäni kysymykseen ovat seuraavat:

#### Kysymys 1: Mitä tieteellisyys tarkoittaa?

- *Systemaattisuus ja objektiivisuus ja ongelmakeksisyys* asian käsittelyssä. Dialogi, keskustelu ongelmanratkaisun välineenä. 2003
- För mig betyder *vetenskap* information. *Vetenskap* ges oss informationen till en bra teoretisk grund, som man sedan själv har stor nytta av för sin egen utveckling och *vetenskapliga* karriär. 2004
- Aika paha kysymys! Minusta tuntuu, että sanaa *tieteellisyys* ei ole juurikaan mainittu minun opintojeni aikana. Mutta näkisin, että *tieteellisyys* on kuitenkin yhteydessä yliopisto-opintojen kanssa. *Tieteellisyys* lienee sitä, että opiskelijat tutustuvat *tieteisiin*, ymmärtävät *tiedettä* ja oppivat itsekin luomaan sitä. 2005
- Koeteltua, monen eri *tutkijan*, eri näkökulmista suorittamaa *tutkimusta*, jonka perusteella saadaan uutta, *tieteellistä* tietoa. Arkitiedon pohjalta nousseen *ongelmanasettelun* syventämistä, laajentamista. *Perusteltua tietoa* aiheesta kuin aiheesta. 2006
- Asioiden syvällistä *tutkimista*. *Uuden tiedon tuottamista*. 2006
- *Tieteellistä* kieltä, sivistyskieltä. *Kriittistä* näkökulmaa eri asioihin ja niiden 'oikeaperäisyyteen'. 2007

#### Kysymys 2: Miten tieteellisyys ilmenee opetussuunnitelmissa ja muissa opinnoissa?

- Vaatimus tuottaa *tieteellinen tutkielma/tutkielmia* opintojen aikana. *Tutkimukselliset työtavat* opiskelussa. 2003
- Jag tycker att *vetenskapen* lyser igenom allt det vi gör och även styr mycket över hur vi arbetar. Den ger ett bra stöd till undervisningen om inlärningen. 2004
- *Tieteellisyys* on mielestäni osa kaikkia kursseja, tai ainakin melkein. Se vain ilmenee eri tavoilla. Jokaisella kurssilla tutustumme *tieteen* eri muotoihin ja työskentelemme niiden parissa. 2005
- Kaikki kirjalliset työt edellyttävät jollakin tasolla *tieteellistä teoriaosuutta*, jonka mukaan annetut tehtävät (tulkinta, analysointi) suoritetaan > tehtäviä ei voi tehdä vain oman arki-tietonsa tai "musta tuntuu" -oletuksensa varassa. 2006

- Tutkinnon pitää olla *tieteellisesti pätevä* eli tutkinnon tulee koostua kyseisen aineen ”*tieteellisesti*” hyväksytyistä opinnoista, kursseista, jotka kuuluu yliopistojen hyväksymiin kursseihin. Lopputyön tulee olla *tieteellisesti pätevä*. 2006
- Kandin työssä ja maisterin työssä vaaditaan *tieteellistä* ajattelua. *Tieteellisyys on kriittistä suhtautumista* esim. eri lähteisiin. 2007

### Kysymys 3: *Kuinka tieteellisyyttä voidaan parantaa?*

- *Tieteellisyden* määritelmä ja siihen liittyvät käytänteet selviksi opiskelijoille alusta lähtien. Opiskelijat ja henkilökunta on tietoinen tekemänsä työn *tieteellisestä* arvosta. Suorituskeskeisyys karsii *tieteellisen ajattelutavan* syntymiseen vaadittavaa kypsytelyaikaa. > Onko viidessä vuodessa valmistunut monia *tieteentekijöitä*? Ehtiikö viidessä vuodessa oppia ajattelemaan *tieteellisesti*? 2003
- *Vetenskapen* kan alltid förbättras genom *forskning* och olika *forskningsresultat*. 2004
- No tähän ei ole mitään erikoisia ehdotuksia. Toisaalta en tiedä, tarviiko sitä juurikaan parantaa. 2005
- *Tieteellisyyttä* voidaan parantaa kenties käyttämällä omia *aivoja* ja olemalla sopivan *kriittinen*. Kaikki kirjoitettu ei ole totuutta. 2006
- Korostetaan *eettisyyden* merkitystä. *Tutkimuksen* ja *tutkielmien* tekemistä pidetään tärkeänä. Korostetaan sitä, että johtopäätöksille ja argumenteille on oltavat perustelut (ei ainoastaan tuoda esiin ajatuksia ja mielipiteitä). 2006
- Mielestäni *tieteellisyden* taso alkaa olla jo melko korkea. Varmasti suurin osa etenkin korkeakouluopiskelijoista tietää mitä tällä tarkoitetaan. *Tieteellisyden* määrä ei kuitenkaan saa olla esim. yliopistossa liian korkea. Tällä tavoin (*tieteellistämällä* vielä lisää) voi jollekin opiskelijalle ”*tiedeyhteisöön*” pyrkiminen tuntua liian hienolta ja sitä kautta ylivoimaiselta. Jos sitä kuitenkin haluaa parantaa, siitä voi opiskelujen keskellä kertoa lisää. En koe siihen kuitenkaan tarvetta. 2007

Sanan *tieteellisyys* voi katsoa monissa tapauksissa siirtyneen kysymyksestä opiskelijan vastaukseen. Joillakin opiskelijoilla näyttää olevan jo kokemuksen kautta muotoutunut käsitys siitä, mitä opetussuunnitelmien ilmoittama *tieteellisyys* tarkoittaa. Vastaukset paljastavat kuitenkin kokonaisuudessaan, että *tieteellisyden* käsite ei ole opiskelijoille yksiselitteisen tarkka eikä aina kovin selkeä. Se on nähty toisaalta epämääräisenä, toisaalta vaativana asiana. Vastaaminen kolmanteen kysymykseen *tieteellisyden* parantamismahdollisuuksista edellyttää jo itse asiassa, että tietää, mitä *tieteellisyydellä* tarkoitetaan. Kaikki eivät kuitenkaan olleet antaneet tähän kysymykseen lainkaan vastausta. Opiskelijalla ei kenties ole varsinaista valittamista, tai hän ei mahdollisesti vielä tunne itseään kypsäksi miettimään tulevaisuuden näkymiä. Jotkut tosin kertovat olevansa täysin tyytyväisiä vallitsevaan tilanteeseen. Tämän voi tulkita positiivisesti siten, että opiskelijat ovat akateemisissa opinnoissaan saaneet perehtyä *tieteellisyteen*, jota he katsovat pystyvänsä hyödyntämään omissa kirjallisissa tuotoksissaan. Tieto *tieteellisyydestä* on toisin sanoen alkanut karttua ja oppiminen kumuloitua (ks. Karjalainen 2007). Sama positiivisuus, joka oli vallitsevana ensimmäisen ja toisen kysymyksen vas-



tauksissa, on tässäkin näkyvissä. Tieteellisyys on eräässä vastauksessa asetettu vastakohtaksi arkitietoudelle. Tieteellisyyden parantamiseksi on myös esitetty erilaisia keinoja käsitteiden selvittämisestä aina omien aivojen käyttämiseen saakka. Tällöin annettu ja opittu tieto on ymmärretty oikein. Opiskelija on alkanut analysoida, tehdä synteesiä ja arvioida (vrt. Karjalainen 2007).

Mitä kyselyssä mukana olevien opiskelijoiden kyseisellä kurssilla tuottamiin kirjoitelmiin tulee, opettajat ovat omissa ryhmissään arvostelleet ne kevätlukukauden 2008 lopussa käyttämällä asteikkoa 1–5. Opettajien antamat arvostukset ovat keskimäärin lähellä arvosanaa 4. Arvosanojen perusteella opiskelijat ovat siis kohtalaisen hyvin saavuttaneet kurssin päämäärän, johon muun muassa kuuluvat tutkimuksen koko prosessi, aiheen valinta, ongelmanasettelu, tutkimusmetodiikka, eettiset kysymykset ja tieteellisen kirjoituksen ulkoasuun liittyvät seikat (vrt. kurssin kuvaus edellä).

## Tutkimuksen ja opetuksen yhteyksiä

Opetuksen on yliopistoissa tunnetusti pohjaututtava tutkimukseen, ja yksinkertaistettuna voi sanoa, että ei voi opettaa ellei itse tutki ja seuraa oman alansa tutkimusta. Puhuessaan tietystä aiheesta opettajan on siis voitava viitata tältä alueelta tehtyyn ja erityisesti itse tekemäänsä tutkimukseen. Tutkimuksen ja opetuksen yhteyksiä Pirjo Kontkanen pohtii väitöskirjassaan *Tekijänoikeudet yliopistotutkimuksessa ja -opetuksessa* (2006). Yliopisto-opetus tapahtuu tutkimuksen pohjalta, eikä tutkimusta ja opetusta voi aina erottaa toisistaan. (Kontkanen 2006, 55) Kontkanen mainitsee myös, että opetuksen ja tutkimuksen ykseys sisältää sekä oikeuksia että velvollisuuksia, ja jatkaa:

Opiskelijoilla on oikeus edellyttää, että opetus on tieteellistä ja että opetuksessa käytetään hyväksi tutkimusaineistoa. Opettajilla on oikeus edellyttää, että tutkimusaineisto on tehokkaasti käytettävissä opetuksen yhteydessä. Tutkimus ja opetus perustuvat kaikkeen aikaisempaan samoin kuin parhaillaan tuotettavaan tietoon, ja opetuksessa on voitava käyttää hyväksi kaikkea tutkimustietoa. (Kontkanen 2006, 56)

Tieteen vapaus tarkoittaa, että tieteellisen tutkimuksen harjoittajalla on oikeus valita tutkimusaiheensa ja -menetelmänsä. Opiskelijoiden osuutta tulisi tässä yhteydessä painottaa entistä enemmän, ja tätä voisi toteuttaa keskustelemalla opetuksesta heidän kanssaan. Tätä tukee selkeästi myös Kontkasan seuraava toteamus:

Opettajilla ei ole kuitenkaan kaiken kattavaa oikeutta päättää opetuksesta. Opetuksessa on otettava huomioon myös opiskelijoiden oikeudet ja yliopiston yhteisöllinen vastuu. Opiskelijoille on tarjottava tarkoituksenmukaista opetusta, eikä opettaja voi rajoituksetta päättää opetuksen aiheista. Opetuksen suunnittelemisessa ja toteuttamisessa on otettava huomioon opetussuunnitelmia ja opetuksen, ei opettajan tarpeita. Opetuksen on toisaalta oltava tehokasta. (Kontkanen 2006, 55)

Kuten edellä olen todennut, olen tietoinen siitä, että tieteellisyyttä ei voi mitata pelkkien sanojen ja ilmaisujen perusteella. Keskeistä on, että opettaja tuo luennollaan esille asioita, jotka pohjautuvat tieteellisen tutkimukseen. (Vrt. Sorvali 2007, 34) Hänen on samalla tavoin kuin tieteenteossa myös opetustyössä tunnettava oman alansa tutkimus ja kerrottava siitä myös opiskelijoille.

## Eettisiä kysymyksiä

Kun yliopistojen opetusta ja tutkimusta tarkastellaan, tulee mukana olla myös eettiset ja tutkimuseettiset seikat, sillä tieteen on täytettävä etiikan vaatimukset. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan vuonna 2002 laatimia ohjeita (TENK 2002) ovat maamme tiedeyliopistot ammattikorkeakoulujen ja muiden tieteestä vastaavien laitosten ohella sitoutuneet noudattamaan. Tutkimuseetiikalla tarkoitetaan toisaalta hyvää tieteellistä käytäntöä, toisaalta siitä poikkeamista (ks. TENK 2002). Opettaja ja ohjaaja välittävät hyvän tieteellisen käytännön mallin oppilailleen. Malli suodattuu heidän kauttaan (ks. Lötjönen & Hallamaa & Sorvali & Launis 2006, 55). Eettisten ohjeiden ja keskustelujen lisäksi voi opetuksessa hyödyntää myös kaunokirjallisuutta (Sorvali 2008, 260–265). Opiskelijat on syytä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa totuttaa hyvään tieteelliseen käytäntöön (Sorvali 2004), jotta välttyttäisiin ongelmalta, jota saksalainen mediatutkija Stefan Weber kutsuu nimellä ”Copy-Paste-Syndrom” (Weber 2007, 146). Suorat kopioinnit ovat tulleet teknisten laitteiden myötä helpoksi toteuttaa, mikä on aiheuttanut ongelmia ja lisätyötä yliopistoissa.

Kuten edellä on käynyt ilmi, yliopistoissa annettavan opetuksen on perustuttava tutkimukseen. Opettaja ei voi kertoa tutkimustuloksista ilmoittamatta tutkijan nimeä. Kun ajatellaan aivan konkreettista tilannetta, jokaisessa opetuksen yhteydessä näytettävässä selonteossa tai kuvassa tulee siis olla mukana ilmoitus käytetystä lähteestä. Mikäli näin ei tapahdu, johtopäätös on se, että annettu tieto on oman tutkimuksen tulosta tai näytetty kuva on omaa tekoa. Toivottavasti menneisyyttä ovat ne ajat, jolloin saatettiin esitellä kalvo kalvon jälkeen tai kuva kuvan jälkeen ilman minkäänlaista ilmoitusta niiden alkuperästä. Tällöin myös opiskelijan käsitys tieteestä ja tutkimusetiikasta on voinut jäädä hyvin vaillinaiseksi.

## Lopuksi

Edellä selostettu analyysi vuoden 2004 tutkintoasetusten edellyttämästä tieteellisyydestä paljastaa, ettei tieteellisyys ollut kovin selkeästi dokumentoitu yliopistojen kieliaineiden opetussuunnitelmissa silloin, kun asetus astui voimaan. Tieteellisyyttä painotetaan syventävien opintojen yhteydessä selvästi enemmän kuin perus- ja aineopinnoissa. Koska tieteellisyys on asetuksen mukaan tavoitteena jo alemman tutkinnon ollessa kyseessä, voi todeta, että opintooppaiden sisältämät opetussuunnitelmat antavat tältä osin vain niukalti mainintoja tieteellisyydestä. Analyysissä mukana olevien yliopistojen välillä on eroja, kun mainintoja tieteellisyydestä kieliaineiden perus-, aine- ja syventävien opintojen osalta tarkastellaan. Suurimassa osassa mukana olleista yliopistoista ei vuonna 2006 ole perusopintojen vaiheessa lainkaan mainintaa tieteellisyydestä. Mainintojen määrä kasvaa aineopinnoissa ja on odotetusti suurimmillaan syventävissä opinnoissa. Uudempien suunnitelmien (2008) osalta tulokset näyttävät paremmilta, sillä suunnitelmissa mainitaan tieteellisyys niin perus- kuin aine- ja syventävissä opinnoissa.

Yliopisto-opiskelijoiden vastaukset kertovat ainakin siitä, että tieteellisyyden käsite ei ole yksiselitteinen eikä kovin tarkka. Tieteellisyys on nähty toisaalta kovin epämääräisenä, toisaalta vaativana asiana. Joka tapauksessa tieteellisyys on opiskelijoille tavalla tai toisella tuttu. Sen parantamiselle on myös esitetty erilaisia keinoja käsitteiden selvittämisestä omien aivojen käyttöön. Opiskelijan oman itse-

näisen työskentelyn painottaminen on tässä yhteydessä tullut hyvin esille.

Mikä on sitten opetussuunnitelmat sisältävien opinto-oppaiden merkitys? Yleisesti saatavilla olevat yliopistojen opinto-oppaat opetussuunnitelmineen ovat tiedotuksen kannalta keskeisiä eivätkä voi taten olla huolimattomasti tai välinpitämättömästi laadittuja. Tutkin-toasetus koskee maamme kaikkia yliopistoja, joten se edellyttää myös saman päämäärän saavuttamista kaikissa. Entistä suuremman huomion kiinnittäminen opinto-oppaiden laadintaan on siksi hyvin perusteltua.

Tärkeää on myös se, mitä ja millä tavoin luennoilla ja kursseilla opetetaan. Niiden sisällöt, päämäärät ja tavoitteet velvoitetaan tarkkaan selostettaviksi juuri opinto-oppaissa, jotka kertovat konkreettisella tavalla akateemisten opintojen sisällön ja kulun. Niiden antama tieto luo osaltaan kuvaa koko akateemisesta, tieteeseen perustuvasta opetuksesta ja sen tasosta. Tieteellisyyttä ei myöskään paranna vähättelevä suhtautuminen eikä vakuuttelu siitä, että siitä huolehditaan, vaikkei siitä opetussuunnitelmissa kerrota. On myös erittäin tärkeää, että opiskelija perehdytetään akateemiseen ympäristöön ja opetetaan ensimmäisestä opiskeluvuodesta alkaen käyttämään siihen kuuluvia oikeita termejä. Tähän vaiheeseen kuuluu myös tutkimus-etiikan opetuksen aloittaminen.

Tehdyn analyysin pohjalta voi edelleen kysyä, saavatko opiskelijat tieteellisen koulutuksen siitäkin huolimatta, ettei siitä ole erityistä mainintaa opetussuunnitelmissa. Asia on yhteinen yliopistojen oppiaineille. Kyse ei ole pelkästään siitä, mitä opetuksen avulla annetaan, vaan mitä suurimmassa määrin myös siitä, miten opiskelijat ottavat vastaan opin ja opetuksen ja hyödyntävät sitä nyt ja tulevaisuudessa.

Edellä oleva tarkastelu on koskenut ainoastaan yliopiston perusopetusta, johon opetussuunnitelmat ja opiskelijoiden oikeudet erityisesti liittyvät, eivätkä jatko-opinnot ole olleet tässä tutkimuksessa mukana. On kuitenkin syytä pitää mielessä, että jatko-opinnot kuuluvat siihen tieteelliseen ja tutkimuseettiseen koulutukseen, jolle jo alemman korkeakoulututkinnon mukaiset opinnot luovat pohjan ja jossa tieteellisyys on itsestään selvä sisältö ja päämäärä.

## Aineisto

Kyselytutkimuksen (2007) vastaukset (kirjoittajan hallussa). Pohjoismainen filologia. Humanistinen tiedekunta. Oulun yliopisto.

Opinto-oppaita. Kieliaineet. Suomen tiedeyliopistot. 2005–2009.

## Lähdeluettelo

Ask, S. 2007. *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö: Växjö University Press.

Heinonen, J.E.A. 2006. *Suomalaisten tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ohjaan silmin*. Acta Universitatis Tamperensis 1175. Tampere: Tampere University Press.

Karjalainen, A. 2007. *Kumuloituva oppiminen*. W5W2-starttikoulutus piloteille 11.5.2007. Oulun yliopisto.

Kontkanen, P. 2006. *Tekijänoikeudet yliopistotutkimuksessa ja -opetuksessa*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, oikeustieteellinen tiedekunta, yksityisoikeuden laitos.

Lötjönen, S. & Hallamaa, J. & Sorvali, I. & Launis, V. 2006. Eettisesti hyvä tiedeyhteisö. Teoksessa Hallamaa, J. & Launis, V. & Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) 2006. *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. s. 50–66.

*Opinto-opas 2007-2009*. Humanistinen tiedekunta. Keuruu: Oulun yliopisto. Otavan Kirjapaino Oy.

Sorvali, I. 2004. Integrerad etikundervisning i nordiska språk.

*Nordiska språk. Nättidskrift*.

[http://www.uwasa.fi/hut/svenska/nords/smarre/sorvali\\_pf.html](http://www.uwasa.fi/hut/svenska/nords/smarre/sorvali_pf.html)

Sorvali, I. 2007. Mitä tutkintovaatimukset kertovat tieteellisyydestä? *Acatiimi* 5/2007. s. 34.

Sorvali, I. 2008. Etiskt språk i språk. Teoksessa *Svenskans beskrivning* 29. Vasa den 4 och 5 maj 2007. Red. av Nordman, M. & Laurén, C. & Mård-Miettinen, K. & Pilke, N. Vasa: Svensk-Österbottniska samfundet r.f. s. 259–266.

*TENK 2002* = Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. God vetenskaplig praxis och handläggning av avvikelser från den. Good scientific practice and procedures for handling misconduct and fraud in science. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004.  
<http://www.finlex.fi>

Weber (2007) = "Kopieren statt studieren". Internet. Wissenschaft. Technik. Prisma. *Der Spiegel* 7/2007. s. 146.

# SÄHKÖÄ PALAUTTEESEEN! – OPISKELIJAPALAUTEJÄRJES- TELMÄN KEHITTÄMINEN

Anne Laakso  
KM, projektisuunnittelija  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

## Tiivistelmä

Rakentavan palautteen antaminen ja vastaanottaminen kuuluvat käyttäytymistieteilijän perustaitoihin. Systemaattisen itsearvioinnin tiedetään kehittävän opiskelutaitoja ja edelleen oppimista. Itsereflektio ja mielipiteiden perustelemisen taito ovat tärkeitä työkaluja myös työelämän näkökulmasta, jolloin oppimisprosessi voidaan laajemmassa mittakaavassa liittää elinikäisen oppimisen teoriaan<sup>10</sup>.

Tässä artikkelissa kuvataan käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa kehitettyä systemaattista opiskelijapalauttejärjestelmää. Järjestelmän kehittäminen on ollut W5W<sup>2</sup>-hankkeen pilottina, jonka myötä kehittämis- ja suunnittelutyöhön on saatu laajempaa ja syvempää perspektiiviä. Pilotin kautta jaoimme muiden aiheesta kiinnostuneiden toimijoiden kanssa kokemuksia, konkretiaa ja tulevaisuuden näkymiä erilaisiin opiskelijapalautteasioihin liittyen.

Järjestelmän kehittämisajatus lähti palautteen ymmärtämisestä opettajien, opiskelijoiden ja opetuksen kehittäjien arjen työvälineenä. Palautteenanto on systemaattista. Opiskelijat antavat palautetta lähes kaikista opiskelemistaan opintojaksoista käyttäen läpi tutkintonsa WebOodin sähköiseen ympäristöön luotua yhteistä palautelomaketta (liite). Oppimiseen peilaten palautetta annetaan mm. opintojakson tavoitteista, opetussisällöstä, toteutustavoista, vaativuustasosta ja työmäärästä. Järjestelmä on otettu käyttöön syksyllä 2005

---

<sup>10</sup> Ks. mm. Malcolm S. Knowles

ja se laajeni koskemaan kaikkien laitosten lähes kaikkia opintojaksoja lukuvuoden 2007–2008 aikana. Sähköinen palautteenanto on otettu käyttöön myös tiedekunnan jatkokoulutuksen opintojaksoilla vuoden 2008 alusta. Palaute nähdään osana opiskeluprosessia ja laitospolttuuria. Järjestelmän myötä aikaansaataa opetuksen ja oppimisen kehittämistulosta voidaan jo nähdä, mutta myös kehittämiskohteita on vielä runsaasti.

Kumuloituva oppiminen näyttöytyy opiskelijan opintojen alkuvaiheessa annettua palautetta verrattaessa jo ensimmäisen lukuvuoden lopulla annettuun palautteeseen. Palautetaitojen ja oman oppimisen reflektoinnin kehittyminen on huomattavissa saman opiskelijan eri vuosikursseilla antamissa palautteissa. Järjestelmää on suunniteltu kehitettävän edelleen mm. siten, että opiskelija kokoaa tutkintonsa aikana antamista palautteista sähköisen portfolion, josta voi seurata oppimisen ja palautteenannon kehittymistä.

Tässä artikkelissa järjestelmää kuvataan tiivistetysti ”kehittämisen juurilta sadonkorjuuseen”. Palautteen hyödyntämistä käsittelevä teksti ponnistaa opiskelijänäkökulmasta. Opettajan oppiminen palautteen kautta sekä palautteen hyöty yleisesti opetuksen kehittämistyössä ovat myös merkittävä osa järjestelmää. Syvällisemmin hankkeeseen voi tutustua Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan Pedagogica-sarjan julkaisussa 27: Palautejärjestelmä YKSISSÄ KANSISSA. Opiskelijapalauttejärjestelmän tarkoitus, kehittäminen, toiminta, tulokset sekä palautteen hyödyntämismuotoja on koottu kattavaksi materiaalipaketiksi. Julkaisu löytyy tiedekunnan opetustoimikunnan verkkosivulta<sup>11</sup>. Julkaisua voi tilata myös postitse: anne.laakso(at)helsinki.fi.

## Johdanto

Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelijapalauttejärjestelmän kehittämistarve nousi ajatuksesta opetuksen ja oppimisen kehittämisen konkreettisesta työvälineestä ja hyvien palautekäytäntöjen julkisemmiksi, ”yhteiseksi hyväksi”, saattamisesta.

---

<sup>11</sup> <http://www.helsinki.fi/behav/hallinto/opetuksenkehittamistyoryhma/index>



Opiskelijapalautejärjestelmän suunnittelu otettiin tiedekunnan opetuksen ja opintojen kehittämistoimikunnan tehtäväksi. Jäsenet edustivat kaikkia laitoksia ja opiskelijakuntaa. Tiedekunta panosti ja resursoi opiskelijapalautejärjestelmään mm. kohdistamalla työtehtäviä ja aikaa palauteprojektiin. Laitosten, opiskelijat mukaan lukien, työpanos järjestelmän ideoinnissa, käynnistämässä, kehittämisessä ja toteutuksessa on ollut merkittävä. Toimikunnassa opiskelijapalautejärjestelmä nähtiin myös opetuksen laadun varmistuksen näkökulmasta. Tehtävä nostettiin yhdeksi opetuksen ja opintojen kehittämissohjelman keskeisistä aiheista. Suunnittelun lähtökohdissa opiskelijan ja opettajan katsotaan olevan palautteenannon aktiivisia hyödyntäjiä. Palautelomakkeen kaikille yhteiset kysymykset laadittiin huolella ja pilotoitiin.

Opiskelijan oppiminen liitettiin tiiviisti mukaan palauteprosessiin. Palautteessa opiskelija itsearvioi omaa panosta oppimiseensa osallistumisen ja aktiivisuuden näkökulmista sekä oman oppimisen laatua. Punaisena lankana tiedekunnan palautejärjestelmän suunnittelussa toimi näkemys rakentavan palautteen antamisesta ja vastaanottamisesta käyttäytymistieteilijöille ominaisena osaamisena. Säännöllinen palautekäytäntö antaa opiskelijalle mahdollisuuden oppia rakentavan palautteen antamista ja vastaanottamista itsereflektion, kanssaopiskelijoiden vertaisreflektion sekä opettajan kanssa käytävän palautevuorovaikutuksen kautta.

Artikkelissa kuvataan tiivistetysti palautejärjestelmää toiminnan kehittämisen näkökulmasta sekä palautteen hyödyntämistä opiskelijanäkökulmasta. Järjestelmän toimintaan ja muutokseen liittyvää pohdintaa seuraa teksti palautteen hyödyntämisestä ja mahdollisuuksista. Artikkelissa pohditaan mm. millainen palautekulttuurin malli opiskelijoille tulee opettaa ja miten palaute saadaan konkreettisesti käyttöön.

Palautejärjestelmien suunnitteluun ja kehittämiseen kuuluu olennaisesti uudelleen ja edelleen kehittäminen sekä luonnollisesti myös näiden asioiden toisinaan aikaansaama muutosvastarinta. Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan palautejärjestelmä on suunnittelu-, käytö-, ja kehittämisvuosiensa aikana saanut osakseen uudistuksia niin edistävässä kuin hidastavassakin määrin. Hankkeen etenemiseen liittyvien ylä- ja alamäkien taustalta löytyy kolme keskeistä elementtiä; tekninen kehittyminen, tiedekunnan sisäinen kehittämistyö sekä

yliopisto- ja lakitason vaikutukset. Näitä elementtejä kuvataan seuraavassa.

## **Tekninen kehittyminen muutosten taustalla**

Osa järjestelmän muutoksista on ollut kytköksissä sähköisen työkalun tekniseen kehittämiseen. Sähköiseksi työkaluksi valittu PalauteOodi on muuttunut merkittävästi käyttökokemusten myötä ja teknisten sovellusten puitteissa viimeisten kolmen vuoden aikana. Työkaluna se on oivallinen siksi, että se on yhdistetty mm. opintojaksoilmoittautumiseen, opintosuoritusten rekisteröimiseen sekä opiskelija-, opettaja- ja opintokokonaisuuksien tietokantoihin (Oodin opinto-oppaat, OpeOodi-työkalu, sähköinen HOPS-työkalu, jne.). Yksi työväline moneen tarkoitukseen on asioita yksinkertaistava, mutta kehittämisenäkökulmasta usein raskas tiedon ja toimintojen suuren määrän vuoksi. PalauteOodin kehittämiskohteiden priorisointi toteutuu valtakunnallisesti. Kaikki muutokset ja kehittämissuoritukset eivät ole olleet oman tiedekuntamme toimintaa ajatellen hyödyllisiä. Tiedekunnalle tärkeitä kehittämiskohteita on kuitenkin säännöllisesti koottu niin virkailija-, opettaja- kuin opiskelijakäyttäjiltä ja ne on toimitettu kehittämistyöstä vastaaville Ooditukeen.

PalauteOodin kehittyminen on usein hidasta, sillä toiveiden taustalla on erilaisia tiedekuntia erilaisine henkilöstö- ja opiskelijaryhmineen ja järjestelmä on moniulotteinen (tekniset rajoitteet sekä opiskelija-, opettaja- ja virkailijanäkökulmat). Lisäksi teknisten muutosten toteutumiseen vaikuttavat myös taloudelliset resurssit sekä uudistusten painoarvo valtakunnallisesti muissa Oodiyliopistoissa. Nämä kaikki edellä mainitut asiat huomioon ottaen, Oodijärjestelmän on kuitenkin todettu olevan suhteellisen toimiva ja koko ajan kehittyvä arjen työväline, jonka teknisen käytön tueksi on olemassa opiskelijarekisterin Oodituki-organisaatio nimettyine aluevastuuhenkilöineen.

# **Tiedekunnan sisäinen kehittämistyö – prosessin toimivuus ja sisältö palautejärjestelmän muutosten taustalla**

Palautejärjestelmässä on tapahtunut muutoksia luonnollisesti myös tiedekunnan sisäisestä toiminnasta johtuen. Näihin muutoksiin ovat keskeisesti vaikuttaneet käytännön osoittamat kehittämistarpeet sekä laitoskulttuurien sisäiset käytännöt ynnä opiskelijoiden ja henkilöstön mielipiteet. Tiedekunnan palautejärjestelmään tehtiin monia muutoksia lukuvuoden mittaisen pilottijakson seurauksena. Järjestelmän laajetessa kaikille laitoksille, sen tarkoituksenmukaisuus ja pilotin aikaansaamat muutokset otettiin hyvin erilaisilla vastaan eri koulutuksissa. Tähän vaikuttivat mm. koulutusten ja opettajien omat jo käytössä olevat aiemmat palautekäytännöt, palautejärjestelmään liittyvät henkilöresurssit ja työnjako sekä tiedekunnan tasolta tuleviin muutoksiin kohdistuvat asenteet, sisältäen muutosvastarinnan. Järjestelmä koskee tiedekunnassa suurta määrää esimiehiä, opettajia, virkailijoita ja opiskelijoita, joten mielipiteet ja asenteet ovat vaihdelleet laidasta laitaan. Monissa koulutuksissa käyttöönotto onnistui mutkattomasti. Yhteyshenkilöitä nimettiin ja heidän työnkuvansa mitoitettiin järjestelmä huomioonottaen. Palautteen systemaattinen kerääminen yhdistettiin asteittain luontevaksi osaksi laitoksen johtamista, opettamista ja opiskelua. Myös yhteistyö tiedekunnan, muiden laitosten ja Oodituen suuntaan oli heti toimivaa. Joissakin koulutuksissa mm. aiemmat käytännöt, opiskelija- ja opettajamäärät, vastuuhenkilöiden työnjako sekä opetusjärjestelyt vaikuttivat järjestelmän käyttöönottoon hidastavasti. Kaikissa koulutuksissa Oodin tietokannat eivät joko olleet käytössä tai tuttuja. Tiedekunta pyrkii tekemään edistävää työtä mm. kohdistamalla työpanoksensa järjestelmän kehittämiseen ja koulutusten tukemiseen, keskustelemalla kokouksissa eri koulutusten palautejärjestelmän sen hetkisistä tilanteista ja tiedottamalla ahkerasti asiasta.

Informaation kulun on nähty olevan keskeisessä asemassa järjestelmän kehittämistyössä. Palautejärjestelmästä on tiedotettu mahdollisimman monen kanavan kautta: laitosten johtajien, opetuksesta vas-

taavien varajohtajien, palautejärjestelmän yhteyshenkilöiden ja opetuksen ja opintojen kehittämistoimikunnan edustajien sekä tutoreiden ja opiskelijoiden ainejärjestöjen kautta; kokouksissa, joissa on ollut läsnä kaikkien laitosten johto-, hallinto- ja opetushenkilökuntaa sekä opiskelijajäseniä; sähköpostilistoilla ja tiedekunnan uutisissa ja verkkosivuilla. Lisäksi kahdessa tiedekunnan opetuksen kehittämispäivässä on varattu oma aika palautejärjestelmäkeskustelulle. Myös laitosten ja koulutusten omissa suunnittelupäivissä on keskusteltu palauteasioista.

Käytännön toiminnan osoittamana tiedekunnan järjestelmään on tehty muutoksia käyttövuosien varrella. Palauteuudistuksia on käsitelty opetustoimikunnassa, laitosten palauteyhdyskuntien, opettajien ja opiskelijoiden sekä Oodituen henkilökunnan kanssa. Palautejärjestelmäpalautetta on koottu, keskeisiin kehittämistarpeisiin on pyritty vastaamaan ja mahdollisuuksien mukaan myös reagoimaan nopeasti. Monien kehittämiskohteiden osalta laitosten toiveet ovat kuitenkin hyvin erilaisia ja myös em. tekniset rajoitukset ovat toimenpiteiden esteenä. Laitoksilta tuleva järjestelmäpalaute on käsitelty poikkeuksetta ja se on pyritty hyödyntämään. Tiedekunta ottaa laitosten, koulutusten ja yksittäisten henkilöiden näkemykset huomioon ja toivoo palautetta kehittämistyön pohjalle. Vaikutusmahdollisuudet ovat olemassa joko suoran yhteydenoton tai opetustoimikunnan laitosedustajan kautta. Järjestelmän kehittäminen perustetaan edelleenkin alkuperäiseen johtajatukeen opetuksen ja oppimisen konkreettisesta kehittämisestä osana opetusta, opiskelua ja opetussuunnittelutyötä.

*Opettajan ajatuksia järjestelmän käyttöönotosta*

*”Ensimmäinen reaktio taisi olla voi ei! – taas uusi järjestelmä, missä välissä ehdin oppia miten sitä käytetään, onko tämä oikeasti tarpeellinen ja hyödyllinen uudistus. Koulutuksessamme oli muutamilla muillakin sama ajatus ja käyttöönoton siirtämistäkin myöhempään ajankohtaan mietittiin. Jälkeenpäin ajateltuna se oli selvää muutosvastarintaa, joka johtui muista kiireistä ja huonoista kokemuksista muista uudistuksista. Reaktio on onneksi osoittautunut vääräksi, sillä järjestelmä on vähentänyt ja helpottanut aiempaa palautteen käsittelyyn liittyvää työtä: palaute tulee sähköpostin kautta kuin apteekin hyllyltä ja väline mahdollistaa jaksolle osallistuneille opiskelijoille suoraan vastaamisenkin.”*

# **Yliopisto- ja lakitason vaikutukset osana palautejärjestelmän kehittämistä**

Erilaiset kansainväliset ja kansalliset arvioinnit ovat antaneet oman leimansa palautejärjestelmiin ja niiden kehittämiseen. Arvioinneissa ja edelleen strategioissa on poikkeuksetta korostettu palautteen merkitystä yliopiston eri tasojen eri prosesseissa. Usein tärkein työ tehdään ns. ruohonjuuritasolla. Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan palautejärjestelmää on kehitetty opetuksen ja oppimisen käytännön kehittämislähtöiseksi, mutta kehittämistyössä on toki otettu huomioon yliopiston asettamat strategiset tavoitteet ja arviointituloksista esiin nousevat kehittämiskohteet. Palautejärjestelmän merkitykset käytännön tasolla ovat kuitenkin toiminnan kivijalka. Näin kehittäminen voidaan kokea mielekkääksi ja hyödylliseksi.

Lakiin pohjautuva palautejärjestelmän muutos on parhaillaan yliopistossa käsillä. Ajankohtaisena on tietosuojakysymysten käsittely ja aiheesta julkaistu yliopistotason ohjeistus. Vaikutukset tulevat näkymään monilla tasoilla. Ohje aiheuttaa muutoksia monien tiedekuntien ja koulutusten vakiintuneisiin palautekäytäntöihin. Yliopiston ohjeita luotaessa on kuitenkin pyritty ottamaan nämä käytännöt huomioon pyytämällä kommentteja tiedekunnilta ja järjestelmällä keskustelutilaisuuksia. Monitasoista kehittämistyötä on siis tehty ja tullaan jatkossakin tekemään mm. tulevan tietosuojaohjeistuksen pohjalta.

## **Mallikelpoinen palautekulttuuri**

Palautteen antamiseen, vastaanottamiseen ja hyödyntämiseen liittyvässä pohdinnassa nostetaan lähes poikkeuksetta esille palautteen avoimuuteen liittyvä problematiikka. Myös tiedekunnan opiskelijapalautejärjestelmän kehittämispoluilla aihe on tullut säännöllisesti vastaan. Avoimeen ja ns. suoraselkaiseen palautekulttuuriin tulisi pyrkiä ottamalla asia julkiseen keskusteluun sekä opiskelijoiden että henkilöstön parissa. Yhteiset toimintaperiaatteet sekä rakentavan ja asial-

lisen palautteen merkitykset tulee avata ja tehdä läpinäkyviksi. Juuri opiskelijat ovat keskeisessä roolissa kehittäessään palautteen antamisen ja vastaanottamisen taitoja. Palautekulttuurin malli omaksumaan opintojen aikana. Opiskeluvuosina luodaan pohja myös työelämässä tuiki tarpeellisille palautetaidoille.

*Avoimuus vastavuoroisessa palautekulttuurissa, opettajan ajatuksia:*

*”Palautteen tulisi ehdottomasti olla avointa palautetta. Opetan palautteen antamisen ja vastaanottamisen taitoa opiskelijoille. Näkemykseni on, että palautekeskustelun taito on keskeinen asiantuntijan työväline. Asiantuntijan tulee kyetä antamaan palautetta omalla nimellään ja kasvoillaan, vastaanottajalähtöisesti ja keskustellen. Olisi tärkeää, että käyttäytymistieteellisen tiedekunnan asiantuntijoiksi opiskelevat oppisivat tämän taidon ja että myös palautekanava (sähköinen järjestelmä) tukisi tavoitteen saavuttamista. Avoin palaute mahdollistaisi myös palautteen antamisen palautteesta; asia joka on noussut esille epäselvien tai väärinymmärryksiin perustuvien palautteiden kohdalla. Yliopiston ei myöskään tulisi mielestäni tukea kasvotonta verkkoviestintää, joka mahdollistaa epäsiällisen käytöksen ja voi edistää erilaisia sosiaalisia ongelmia. Olen opettanut eri yliopistoissa yli kahdeksan vuoden ajan ja sama avoimuuteen liittyvä ongelma on esillä myös muissa yliopistoissa.”*

## **Rakentava palaute käyttöön!**

Erilaisten palautekäytäntöjen kirjo on suuri. Eri tiedekunnilla, laitoksilla, koulutuksilla ja yksittäisillä opettajilla on erilaisia tapoja kerätä palautetta. Usein kehittämistarve piileekin kerätyn palautteen tehokkaassa hyödyntämisessä. Millainen on opiskelijapalautteen polku opettajan pöytälaatikosta innovatiiviseksi oppitunniksi? Entä miten annettu palaute voisi toimia tehokkaana oppimisen välineenä? Tässä kappaleessa kuvataan erilaisia tapoja ottaa palaute hyötykäyttöön niin, että se kehittää opiskelijan oppimisen, ammattitaidon ja palautetaitojen kehittymistä.

Kyky antaa hyödynnettävissä olevaa palautetta sekä palautteen vastaanottamisen taito ovat merkittäviä ominaisuuksia, joita käyttäytymistieteilijät ja muut mm. sosiaalisissa ammateissa työskentelevät tarvitsevat työelämässä ja myös sen ulkopuolella vuorovaikuttaessaan. Näitä taitoja voidaan harjoitella palautteen antamisen yhteydessä.

Lindblom-Yläne, Lonka ja Slotte (2001) ovat koonneet keskeiset rakentavan palautteen antamisen periaatteet tekstiä arvioitaessa. Periaatteet kuvaavat hyvin seikkoja, joihin tulisi ja ei tulisi kiinnittää

huomiota palautteessa. Samoja periaatteita voidaan soveltaa opiskelijan antaessa opintojaksopalautetta tai opettajan antaessa palautteesta vastapalautteensa: 1) aloita vahvuuksista, 2) kohdistaa palautteesi tekstiin/opetukseen/omaan oppimiseesi, älä kirjoittajan/henkilön persoonaan, 3) keskity sisältöön, älä kirjoitusvirheisiin/epäolennaiseen, 4) ilmaise palautteesi tarkasti ja selkeästi/perustellen, 5) keskity kohtiin/asioihin, jotka ovat jääneet sinulle epäselviksi, 6) käsittele löytämäsi heikkoudet kysymysten muodossa, 7) älä lannista ja 8) ole rehellinen.<sup>12</sup>

Hyvä tapa näyttää esimerkkiä toimivasta palautekulttuurista ja motivoida opiskelijoita palautteen antoon on antaa opiskelijoille vastapalautetta, jossa kommentoidaan saatua palauteantia ja kerrotaan miten palaute tulee vaikuttamaan käytännössä. Palautekeskusteluille on mahdollisuuksien mukaan hyvä varata opintojakson tuntikehyksessä oma aikansa, jotta aiheita voidaan käsitellä perusteellisesti. Palautteen antaminen ja sen yhdessä käsittely on hyvä ottaa luontevaksi osaksi opintojakson suorittamista ja toteuttamista. Näin ollen opiskelijat ottavat ajan ja keskittyvät palautteeseen. Samalla heille viestitetään palautteen olennaisesta merkityksestä osana oppimista, opetusta ja opetuksen kehittämistä. Palautekulttuurin malli saadaan opettajakunnalta – oli se sitten positiivinen tai negatiivinen.

Opiskelijoiden palautemotivaatiota ja oppimista edistävät myös palautekeskustelut opintojaksoa käynnistettäessä. Jakson alussa ryhmälle kerrotaan millaista palautetta opintojaksosta on annettu aiemmilla toteutuskerroilla ja millaisia kehittämistoimia palautteen pohjalta on tehty. Opettaja voi myös kertoa yleisesti saamastaan palautteesta, esimerkiksi millaisena opettajana häntä pidetään ja millaisia ominaispiirteitä kuuluu hänen opettamilleen opinnoille. Opiskelijat puolestaan voivat kertoa millaisia oppijoita he ovat. Keskustelu auttaa opiskelijoita ymmärtämään sekä opetukseen liittyviä yksittäisiä seikkoja että palautteen merkitystä osana oppimisprosessia. Opintojakson alussa käyty palautekeskustelu tulee esille myös opintojakson päätyttyä annettavassa palautteessa. Usein keskustelu muistetaan hyvänä alustuksena opintojaksolle ja se on kirvoittanut jatkokehittämis ehdotuksia.

---

<sup>12</sup> Lindblom-Ylänne, S., Lonka, K. & Slotte V. (2001). Aiotko opiskelijaksi? Helsinki: Edita.

Jakson käynnistävä keskustelu on mahdollisuuksien mukaan hyvä linkittää opintojakson tavoitteisiin, jotta palautteet ja niiden pohjalta tehdyt toimenpiteet saavat laajemman merkityksen. Samassa yhteydessä voidaan painottaa opiskelijan omaa panosta opintojaksolla oppimiseen ja osallistumiseen. Oman oppimisen tarkkaileminen opintojakson aikana on tärkeää ja siitä voidaan kehottaa antamaan palautetta opintojakson aikana ja sen päättyessä. Joko itsenäisen ja yhteisen pohdinnan aiheeksi voidaan myös antaa opintojakson aikaisen oppimisen tarkkailu suhteessa aiempiin saman opintokokonaisuuden tai aihepiirin opintoihin. Oppimisen tarkkaileminen on merkittävää opiskelijalle itsereflektion ja omien oppimistapojen tiedostamisen kannalta. Kumuloituneen oppimisen havaitseminen on opiskelijaa kehittävä oivallus.

Palautteenantamisen taitoa voidaan vahvistaa myös erilaisin harjoittein. Opiskelijapalautteista koostetaan esimerkillisiä, perusteltuja ja selkeäsanaisia lauseita sekä huonoja palautelauseita (kuten ”ihan hyvä”, ilman perusteluita), joita tarkastellaan yhteisesti opiskelijaryhmässä. Hyvistä esimerkeistä keskustellaan; mikä tekee tästä palautteesta mielenkiintoisen, opettajalle käyttökelpoisen tai oppimista hyvin kuvaavan. Huonoja esimerkkejä muokataan niin, että niistä saadaan perusteltuja ja hyödynnettävissä olevia. Palautteen vastaanottamisen harjoituksia voidaan käydä em. hyvien ja huonojen ja edelleen yhdessä muokattujen lauseiden kautta. Palautteeseen vastaaminen ei välttämättä ole aina helppoa, erityisesti, jos palaute on henkilökohtaista tai hyökkävää. Opiskelijoiden kanssa tulisikin keskustella palautteen henkilöimiseen liittyvistä kysymyksistä. Hyökkävä tai henkilöitynyt palaute ei edistä oppimista tai opintojakson kehittämistä vaan kohdistuu persoonan ulkoisiin piirteisiin, joita ei ole tarkoitus arvioida opintojaksopalautteessa. Opintojaksopalautetta ei myöskään ole tarkoitettu opiskelijoiden yleiseksi kanavaksi purkaa tuntojaan asiattomasti tai opintojakson ulkopuolisiin asioihin liittyvästi (esimerkiksi opiskelijan elämäntilanne, väsymys tai stressi). Näitä asioita varten on olemassa erilaisia opiskelijoiden ohjauskanavia, kuten opintopsykologien vastaanotto.

Palauteharjoittelua voidaan tehdä myös pedagogisesta näkökulmasta esimerkiksi siten, että opiskelijat keskustelevat miten he työkentällä ottaisivat palautteen hyötykäyttöön oman työnsä suunnittelussa ja toteutuksessa. Myös vastapalautteen antamista koskevat harjoituk-



set ovat tärkeitä ammatin harjoittamisen näkökulmasta. Harjoitukset voidaankin lavastaa työelämässä tapahtuviksi.

Yksi palautteiden käsittelytapa on koota opintojakson palautteista keskeiset kehittämiskohteet ja käydä niitä opiskelijaryhmän kanssa läpi, esimerkiksi spontaanisti ”aivoriihen” muodossa. Tarkoituksena on harjoittaa ongelmanratkaisun taitoja palautteiden kautta. Opiskelijat tuovat joko ajatuksen virtana tai pohdinnan jälkeen esille palautteeseen reagoimis- ja hyödyntämismuotoja. Opettaja kertoo omia näkemyksiään siitä, miten hän tarttuu käsillä olevaan palautteeseen tai on aikaisempien opintojaksojen kohdalla reagoinut palautteeseen. Parhaimmillaan keskustelu voi synnyttää uusia palautteen käyttömuotoja ja saada aikaan tuoretta oppimista sekä opiskelijoissa että opettajassa.

Sähköinen portfolio on oiva tapa ottaa palaute käyttöön. Opiskelija voi kerätä portfolioon eri opintojaksoilta mieleen painuneita opetusmenetelmiä, oppimista edesauttaneita seikkoja sekä opettajien opetustapoja ja -tyylejä. Portfolioon koostuu näin läpi tutkinnon opiskelijan oma näkemys ammattimaisuudesta, osaamisesta ja viestinnän mahdollisuuksista. Koottuja malleja ja työkalupatteristoa kannattaa hyödyntää tulevassa työssä. Aikaisemman portfoliotekstin ohkeen voi kerätä myös myöhempiä kommentteja kentällä tai vaikkapa täydennyskoulutuksessa todettujen kokemusten pohjalta. Lisätyjen kokemusten myötä portfolioista karttuu työarjen tueksi henkilökohtainen ja ”oman näköinen” ammattilaisen käsikirja.

Palautteita säännöllisesti tarkasteltaessa opiskelijat hahmottavat kokonaiskuvaa oppimisen kirjosta, erilaisista opiskelutilanteista ja oppimiseen liittyvästä ajatuksenkulusta lukuvuoden eri aikoina tai tutkinnon suorittamisen eri vaiheissa. Palautetiedon jakamisella lisätään myös toiminnan läpinäkyvyyttä sekä vertaispalautteen antamis- ja saamismahdollisuutta. Palaute on tärkeää meille jokaiselle. Palautteen kautta voimme kehittää mm. ammattikuvaamme, ja oppimis- ja työtapojamme sekä vuorovaikutustaitojamme.

*Palautetta palautteesta, opiskelijan ajatuksia*

*”Valmistumiseni lähestyessä punnitsin tutkintoni aikaisia parhaita oppimiskokemuksia. Yksi ensimmäisistä mieleeni muistuneista kokemuksista oli erään opettajan kanssa käyty palautekeskustelu opintojakson päättyessä. Opintojakson toteutus ei ole jäänyt erityisesti mieleeni, mutta palau-*

*tetilaisuuden ”henki” teki lähtemättömän vaikutuksen. Opettaja oli tutustunut perusteellisesti antamaamme sähköiseen palautteeseen, jonka pohjalta hän nosti keskusteluun keskeisiä asioita. Ne johdattelivat kertomaan lisää, perustelevaan ja ymmärtämään opetukseen liittyviä monia ns. piiloseikkoja. Tämänkaltainen herätys oli hieno kokemus opettajaksi opiskelevalle. Saimme palautteen antamisen mallin käytännön kokemuksen kautta.”*

## Pohdintaa

Palautteen keräämiseen, antamiseen ja käyttämiseen liittyy monitasoisia asioita paljon ja näihin liittyviä erilaisia näkemyksiä valtavasti. On todettu hankkeen alkumetreiltä asti, tähän kehityspisteeseen saakka, kuinka palauteasiat kirvoittavat usein voimakkaitakin mielipiteitä ja asenteita. Palaute liitetään liian tiiviisti ihmiseen ja persoonaan, vaikka se olisi tarkoitettu koskemaan toimintaa, ympäristöä tai materiaalia. Jokaiselta meistä löytyy henkilökohtaisia mielipiteitä, jotka haluamme ilmaista. Kaikki olemme myös saaneet osaksemme niin positiivista kuin negatiivistakin palautetta ja olemme vastanneet palautteeseen tavalla jos toisella. Palaute on siis kaikkia koskettava aihe. Tämä on ollut hankkeen suola – aihe, josta ihmiset saadaan kiinnostumaan – niin positiivisesti kuin silloin tällöin negatiivisestikin.

Palautteen antamisen ja vastaanottamisen taidot sekä yhteiset selkeät käytännöt palautteen hyödyntämisestä ovat elementtejä, joilla palautejärjestelmä saadaan toimimaan. Palautejärjestelmän kehittämishanke etenee edelleen näiden tavoitteiden suuntaisesti. Yhteisten palautepelisääntöjen perään kuulutetaan tarmokkaasti. Myönteisen palautekulttuurin aikaansaamiseksi järjestelmää halutaan toteuttaa yhdessä kehittämisen hengessä. Myös käsillä olevan artikkelin toivotaan herättävän lukijoissa tätä henkeä: avoimen ja suoraselkäisen palautekulttuurin välittämistä ja monipuolisten palautetaitojen opettamista kentälle valmistuville asiantuntijoille!<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Opiskelijapalautejärjestelmän tarkoitus, kehittäminen, toiminta, tulokset ja materiaali sekä palautteen hyödyntämismuotoja on koottu laajasti YKSIIN KANSIIN, Käyttätymistieteellisen tiedekunnan Pedagogica-sarjan julkaisuun numero 27. Julkaisu löytyy tiedekunnan opetustoimikunnan verkkosivulta: <http://www.helsinki.fi/behav/hallinto/opetuksenkehittamistyoryhma/index>. Lähetämme julkaisua mielellämme myös postitse, yhteydenotot: [anne.laakso\(at\)helsinki.fi](mailto:anne.laakso(at)helsinki.fi).

# Liitteet

## Käyttäjätieteellisen tiedekunnan WebOodi-palautelomake

### Tervetuloa antamaan kurssipalautetta!

Opiskelijoiden antama palaute on opintojen kehittämisen kannalta ratkaisevassa asemassa. Annettua palautetta käytetään, kun arvioimme ja kehitämme uusien tutkintojen mielekkyyttä, toimivuutta ja työmäärää. Tällä lomakkeella pyrimme saamaan palautetta opintojaksosta kokonaisuutena.

Voit täyttää lomakkeen kunkin opintojakson osalta vain kerran. Lomake on kaksiosainen, monivalintaosassa on 7 kysymystä ja avovastausosassa 2 kysymystä. Valitse monivalintakysymyksien vastausvaihtoehdoista se, joka kuvaa parhaiten kokemustasi opintojaksolta. Anna palautetta suhteessa omaan panokseesi opintojaksolla. Toivomme, että vastaat myös avokysymyksiin.

Erittele avokysymysten palautteesi tarvittaessa opetusmuodoittain (esim. luennot, tentti, pienryhmä, harjoittelu). Mikäli toivot kommentteja palautteeseesi tai vastauksia kysymyksiisi, ole hyvä ja laita palautekenttään myös nimesi ja sähköpostiosoitteesi. Huomaathan vastatessasi, että opettaja ei pääse näkemään, mitä olet vastannut lomakkeen muihin kysymyksiin.

Voit antaa palautetta myös vaikka olisit keskeyttänyt opintojakson suorittamisen ja kertoa halutessasi, mikä on ollut syy keskeyttämiseesi. WebOodi tekee opiskelijoiden antamista palautteista yhteenvedon, jossa monivalintakysymysten vastaukset raportoidaan vastaajajoukon tunnuslukuina erillään avokysymysten vastauksista.

Näin ollen opiskelijan tunnistaminen on mahdollista ainoastaan avovastauksen kohdalla siinä tapauksessa, että opiskelija itse on kirjoittanut palautekenttään nimensä. Opintojakson opettaja/t (ja koulutuksesta riippuen laitoksen johtaja) saavat yhteenvedon kysymysten vastauksista.

**Kiitos palautteestasi jo etukäteen!**

**1. Opintojakson tavoitteet esitettiin tutkintovaatimuksissa ja/tai opetuksessa**

erityisen selkeästi ja motivoivasti; selkeästi ja motivoivasti; tyydyttävästi; heikosti; ei lainkaan; en osaa sanoa

**2. Opintojakso oli sisällölliseltä anniltaan**

erityisen kiinnostava ja hyödyllinen; kiinnostava ja hyödyllinen; tyydyttävä; liian vähäinen; olematon; en osaa sanoa

**3. Opintojakson toteutustapa tuki sen tavoitteita**

erityisen hyvin; hyvin; tyydyttävästi; heikosti; ei lainkaan; en osaa sanoa

**4. Opintojakson kirjallisuus ja oppimateriaalit tukivat oppimistani**

erityisen hyvin; hyvin; tyydyttävästi; heikosti; ei lainkaan; en osaa sanoa / opintojaksolla ei käytetty kirjallisuutta tai oppimateriaaleja

**5. Opintojaksolla opin**

erityisen paljon uutta ja olennaista; paljon uutta ja olennaista; riittävästi uutta; vähän uutta; ei lainkaan uutta; en osaa sanoa

**6. Opintojakso oli vaativuustasoltaan**

aivan liian helppo; hieman liian helppo; sopiva; hieman liian vaativa; aivan liian vaativa; en osaa sanoa

**7. Opintojakson työmäärä oli suhteessa opintopistemäärään**

aivan liian pieni; hieman liian pieni; kohtuullinen; hieman liian suuri; aivan liian suuri; en osaa sanoa

**8. Palaute laitokselle opintojakson järjestelyistä ja tutkintovaatimuksista.** Ole hyvä ja perustele monivalintakysymysten vastauksiasi. Voit tuoda esiin jakson hyviä ja huonoja puolia, esittää muutosehdotuksia sekä pohtia jakson sisältöä ja järjestelyitä (esim. sisältöjen kiinnostavuus, ryhmäkoko, opetustilat, ajoitukset, oppimateriaalit ja kirjallisuus).

**9. Palaute opintojakson opettajalle.**

Muistathan palautetta antaessasi punnita vastauksia omaan opiskelupanokseesi opintojakson aikana. Voit antaa palautetta esimerkiksi opintojakson toteutus- ja työtapojen toimivuudesta, opetuksen laadusta ja vuorovaikutuksesta. Mikäli opintojaksolla on ollut useita opettajia, ole hyvä ja kerro nimeltä mainiten ketä palautteesi koskee.

# OPETTAJUUS RAKENTUU REFLEKTIOSSA

**Helena Koskinen**

FT, lehtori

Opetus- ja kasvatustieteiden tutkimuskeskus  
Lapin yliopisto

Lapin yliopisto

## Tiivistelmä

Artikkelissa kuvataan Lapin yliopiston Opetus- ja kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen W5W<sup>2</sup>-pilottihanketta, jossa suunniteltiin ja otettiin käyttöön erillisiin opettajan pedagogisiin opintoihin asiantuntijuuden reflektiota tukeva toimintamalli. Hankkeen taustat, ensimmäisen käyttöönoton kokemukset ja jatkokehittämishaasteet on esitelty tässä artikkelissa.

Hankkeen toteuttaminen aloitettiin keväällä 2008. Keskeisenä tavoitteena on edistää monitieteellisen asiantuntijuuden rakentumista, sen osana opettajan pedagogista osaamista sekä laadukkaitten oppimiskokemusten toteutumista opettajana/opettajaksi kehittymisen polulla. Jatkossa mallin vaikuttavuutta seurataan toimintatutkimuksella, jonka aineistonkeruu etenee opiskelijoiden valmistumisen myötä.

Toimintamalli rakentuu polkutehtävistä (5 steps), joilla tuetaan opintojen aikaista reflektiota edeten analyyttisestä reflektiosta arvioivan kautta kriittiseen reflektioon. Opiskelijat etenevät henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa mukaisesti ja suorittavat reflektointitehtävänsä muiden oppimistehtävien tavoin joko yksilöllisesti tai yhteistoiminnallisesti.

Uuden työskentelytavan käyttöönottoa hidastavat opiskelijoiden oppimistottumukset, samoin verkko-opiskelussa tarvittavien IT-taitojen vaihtelevuus. Myös asennoituminen verkko-opiskeluun vaikuttaa suoriin. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja näkeminen opettajuutta hyödyntävänä tai haastavana, on osalle opiskelijoista vaikeaa. Opintojen hahmottaminen kokonaisuutena,

yhden ongelman ratkaisuun tähtäävänä prosessina, vaatii erityistä orientaatiota. Opettajaksi kouluttauduttaessa opiskelua ohjaavat myös henkilökohtaiset ennakkokäsitykset opettajana toimimisesta.

Toimintamallin käyttöönotto näyttää tukevan monitieteellisen asiantuntijuuden reflektiota erityisesti työelämävastaavuuden näkökulmasta.

Avainsanat: opettajan asiantuntijuus, reflektio, oppimisen ohjaaminen

## Johdanto

Artikkelin tarkoituksena on kuvata opetuksen kehittämishanketta, joka perustuu vuosien 2004–2007 (Koskinen 2007) aikana Lapin yliopiston erillisten opettajan pedagogisten opintojen (60 op) yhteydessä kerätylle opiskelijapalautteelle. Erillisten opettajan pedagogisten opintojen opiskelijoista monet ovat jo opetustyössä toimineita, opettajuuteen ”toista tietä” hakeutuvia osaajia; heitä, joille varsinaiset opettajankoulutusohjelmat eivät ole olleet aikaisemmin ajankohdaisesti mahdollisia tai opettajankoulutusohjelmaa ei henkilön edustamassa opetettavassa aineessa ole olemassakaan. Osalla opiskelijoista taas ei ole ollenkaan kokemusta opetustyöstä. Kaikilla kuitenkin on jossain määrin työelämäkokemusta. Pedagogiset opinnot ovat täydennyskoulutusta eri tieteenaloilla opiskelleille henkilöille, jotka haluavat toimia opettajina laajasti eri koulumuodoissa tai muissa asiantuntijatehtävissä, joissa pedagoginen osaaminen on koettu henkilökohtaisesti resurssiksi tai se on valintakriteerinä tehtävään. Osa opiskelijoista liittyy opinnot ajankohtaisiin maisteriopintoihinsa.

Opiskelijoiden haastatteluista on muodostunut esiymmärrys, että monitieteisyys on ammatti-identiteetin rakentumiselle haaste. Tästä kertovat myös eri tieteenaloja opiskelleiden pedagogisille opinnoille ilmaisemat odotukset<sup>14</sup>. Asiantuntijuus henkilökohtaisena kokemuk-

---

<sup>14</sup> Opiskelijaksi valitaan Lapin yliopiston perusopiskelijoita tiedekunnittain: kasvatustieteen, oikeustieteen, taiteiden, yhteiskuntatieteiden sekä matkailun ja liiketoiminnan tiedekuntien perusopiskelijoita tiedekunnalle määrätyn kiintiön mukaan

senä (Isopahkala-Bouret 2008, vrt. Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002) perustuu olemassa olevan osaamisen tunnistamiselle ja sille rakentuvalla tietojen ja taitojen omaksumiselle. Asiantuntijuus on tietoisuutta oman alan asiaankuuluvan tietämyksen hallinnasta ja varmuutta toteuttaa toimissaan oikeita ratkaisuja (esimerkiksi pedagogisia valintoja) päämäärien toteuttamiseksi.

Tässä artikkelissa kuvaan ydinajatuksia pedagogisten opintojen kokonaissuunnittelulle Lapin yliopistossa; siis kontekstia, johon W5W<sup>2</sup>-hankkeena laadittu toimintamalli sijoittuu sekä toimintamallia sinänsä ja sen käyttöönottokokemuksia syksyllä 2008. Lopuksi avaan kokemukseen liittyviä kehittämispohdintoja.

Kehittämistyölle antoi oivan tuen osallistuminen pilottina W5W<sup>2</sup>-hankkeeseen ja sieltä saatu luotsi- sekä koulutustuki. Siitä hanketta toteuttaneena olen erityisen ilahtunut.

## **Hankkeen tuotos osana kokonaisuutta**

Pedagogiset opinnot kestävät kolme lukukautta ja siinä ajassa opettajaksi/opettajana kehittymisen prosessin tulisi olla jatkuvaa, oman aiemmin opitun tunnistavaa, uusiin haasteisiin luotsaavaa ja osin jo niihin vastaavaa. Opintojen kautta saavutettavan pedagogisen osaamisen tulisi rakentua osaksi henkilön monitieteellistä asiantuntijuutta.

Opintojen suunnittelussa ja toteuttamisessa opettajuus ymmärtään opetuksen sisällöllisen asiantuntijuuden, pedagogisen asiantuntijuuden, yhteistoiminta- ja vuorovaikutusosaamisen sekä muun ammattikäytäntöjen osaamisen (kuten hallinto, työelämätuntemus) kokonaisuutena. (Atjonen 2005; Heikkinen & Syrjäjä 2002; Järvinen 1999.) Opiskelussa toteutuvat sulautuvan opetuksen ja oppimisen (blended learning; Macdonald 2006; Stubbs, Martin & Endlar 2006)

---

ja lisäksi opiskelemaan valitaan eri tieteenaloilla ylemmän korkeakoulututkinnon jo suorittaneita henkilöitä.

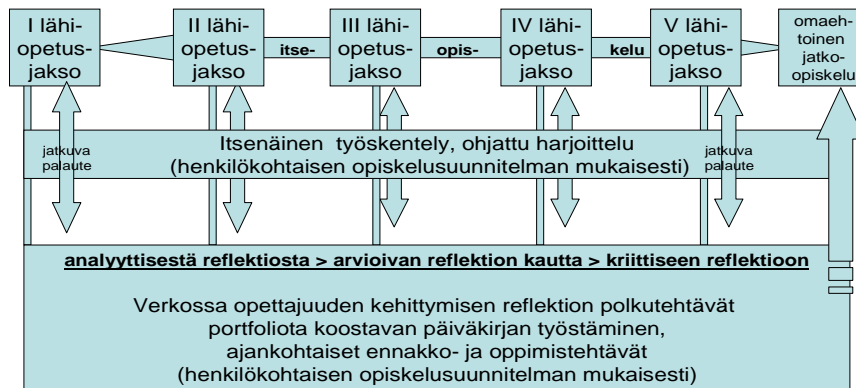


periaatteet. Kokonaisuus koostuu lähiopetusjaksoilla tapahtuvasta kontaktiopetuksesta, verkko-opiskelusta sekä yksilöllisestä opiskelusta ja työssä oppimisesta kenttäkouluilla. Opiskelulle on tunnusomaista opiskelijälähtöisyys, yhteistoiminnallisuus ja itseohjautuvuus sekä opiskelijan aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen. (Kuvio 1.) Opiskelussa integroituvat opetuksen ja oppimisen eri elementit, prosessit ja ympäristöt sekä vuorovaikutuksen välineet. Tavoitteena on monimuotoisen vuorovaikutuksen lisääminen sekä vertaisarvioinnin ja opintojen suorittamisjoustavuuden kehittäminen. (vrt. Levonen, Joutsenvirta & Parikka 2006; Singh 2003.)

Opiskelijoilla on vahvoja odotuksia opintojen suhteen. Aikuisopiskelijan odotetaan itseohjautuvasti asettavan henkilökohtaiset oppimistavoitteet pedagogisen osaamisensa kehittämiseksi. Opiskelija voi olettaa kokemuksiinsa perustuen osaavansa jo kaiken opettajalta vaadittavan; näin jotkut asian myös opintojen alussa ilmaisevat, vain muodollinen todistus pedagogisten opintojen suorittamisesta puuttuu. Tällainen opiskelija on haaste opintojen toteuttajille, jotka ymmärtävät opettajuuden jatkuvana asiantuntijuuden kehittymisenä. Tiedostaen opiskelijoiden aiemmin hankitun osaamisen merkityksen, opinnoissa puhutaan aina rinnan *opettajaksi kehittymisestä* (= ei opetuskokemusta omaavat) ja *opettajana kehittymisestä* (= opetuskokemusta omaavat). Hankkeessa suunnitellulla toimintamallilla pyritään tukemaan opettajuuden rakentumista ja vahvistamaan käsitystä oppimisen kumuloituvuudesta ja asiantuntijuuden jatkuvasta kehittymisestä.

Reflektiossa edetään analyttisestä arvioivan kautta kriittiseen reflektioon (Levander, 2002, 458–461). Henkilökohtaista reflektiota tuetaan hankkeessa suunnitellulla toimintamallilla ja opintojen ajan jatkuvalla palautteenannolla ja arvioinneilla. Palautetta ja arviointeja opiskelija saa opettajien ja harjoittelunohjaajan arvioinneista, toisten opiskelijoiden kanssa tehtävästä kollegiaalisesta reflektiosta sekä opetusharjoittelussa saadusta oppijapalautteesta. Palautteen käsitteleminen on osoittautunut merkittäväksi itsereflektiolle. Asiantuntijuus kehittyy aiemmin opitun ja uuden oppimisen reflektiossa (Ojanen 1996; Säntti 2008; Tynjälä 2004), jossa teoreettinen ja kokemuksellinen tieto kiinnittyvät toisiinsa. (Jäntti 2008.) On hyvä, että kokemuksia käsitellään myös tunteiden osalta. Opintojen kuluessa opiskelija rakentaa omaa opettajuuden käyttöteoriaansa ja liittää

siihen erityisesti pedagogisen ajattelun ja päätöksenteon elementtejä.



Kuvio 1. Oppimista opettajuuteen - lähikontaktissa, itsenäisesti ja verkossa<sup>15</sup>

Opintojen aikainen reflektio on pääasiassa yksilöllistä, reflektiota tukevien polkutehtävien prosessointia. Prosessia tukevien resurssiluentojen ennakkotehtävät työstetään niin ikään yksilötehtävinä. Sen sijaan muut oppimistehtävät ovat yhteistoiminnallisia ja toteutuvat osin verkkotyöskentelynä. Opintojen yhtenäistämiseen ja vertaispalautteen systemaattiseen hyödyntämiseen on kiinnitetty erityisesti huomiota.

Aikuisopiskelijalla on jo olemassa olevaan ammatti-identiteettiin tai ylipäänsä työelämäkokemuksiin pohjautuvaa kokemusperäistä tietoa. Opiskelijapalautteen perusteella voi todeta, että ei ole helppoa käsitellä osaamisensa eri osa-alueita niin, että kaikesta rakentuisi kokonaisuus sekä kokemus henkilökohtaisesta opettaja-asiantuntijuudesta ja meritoitumisesta. Muutos esimerkiksi sairaan-

<sup>15</sup> Resurssiluennot asiantuntijaluentoina kontaktiopetuksessa avaavat keskeisiä teemoja ja käsitteitä, *ennakkotehtävät* joko rakentavat orientaatiota ajankohtaisiin teemoihin tai toimivat aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa, *oppimistehtävät* sekä *verkkokeskustelut* syventävät aihealueiden tarkastelua ja verkko-oppimisympäristössä suoritettavien *polkutehtävien* funktio on tukea opettajuuden reflektiota sekä oppimisen arviointia yksilöllisesti ja kollegiaalisesti.

hoitajasta hoitotieteen opettajaksi ja asiantuntijaksi vaatii asiantuntijuuden uudelleen rakentumista.

Asiantuntijuuden kehittymistä, opiskelua ja oppimista todentava dokumentaatio etenee kuvailevasta (deskriptiivisestä) analyyttisen kautta synteisiin, kokonaisuutta koostavaan dokumentaatioon, jonka avulla opiskelija voi tarkastella oman osaamisen vastaavuutta työelämän haasteisiin. Tämän toteuttamiseksi käytössä on portfolioa koostava päiväkirja verkkotyötilassa (blogi).

## **Reflektiota ohjaavat polkutehtävät - hankkeen toteutus**

Kerätty opiskelijapalaute on osoittanut, että opiskelijat käsittelevät opintoja ohjaavia ja arvioivia toimintoja (hops – päiväkirja - portfolio) irrallisina suorituksina ja näin ne eivät tue kumuloiduvasti kokonaisasiantuntijuuden rakentumista. Opiskelijat ovat myös kokeneet, että kollegiaalinen reflektio ei toteudu riittävästi ja tasapuolisesti opintojen aikana. Edelleen on tuotu esille, että opintoaika venyy kilpailevien toimintojen takia ja lähiopetusjaksojen päätyttyä opintojen ohjaus jää liikaa opiskelijan aktiivisuuden varaan.

Näihin haasteisiin on vastattu hankkeessa suunnitelluilla ja toteutuilla reflektointia tukevilla polkutehtävillä. Polkutehtävien pedagogisena tavoitteena on vahvistaa:

1. asiantuntijuuden kehittymishaasteiden tunnistamista ja aukikirjoittamista,
2. oman monitieteisen asiantuntijuuden rakentumista ja ammatti-identiteettiä,
3. opettajuuden käyttöteorian aukikirjoittamista ja pedagogisen osaamisen erittelemistä sekä
4. tiedon ja kokemusten reflektointia ja yhdistämistä kokonaisuosaamiseen.

Lisäksi *polkutehtävien* suunnittelun tavoitteeksi asetettiin verkko-oppimisympäristön hyödyntäminen kollegiaalisessa reflektiossa. Opintojen läpi johtavat opettajana/opettajaksi kehittymisen reflektiota tukevat tehtävät työestetään verkko-oppimisympäristössä. Ref-

lektiötuen metaforiseksi vahvistukseksi nostettiin polku ja polulla askeltaminen (5 steps). Valitsemallaan polulla oppija kohtaa kehittymistehtäviä. Polulle lähtijän on itse valittava, mitä viittaa seuraa, jotta saisi omalle suuntautumiselleen mahdollisimman hyvän tuen. Toimintamallilla pyritään myös aktivoimaan opintojen loppuunsaattamista optimiajan puitteissa rytmittämällä ajankäyttöä. Opiskelijapalaute on osoittanut, että oppimista vahvistaa merkittävästi opintojen aikana käydyt yhteiset keskustelut ja vertaistuki. Keskusteluun osallistuminen ja vertaispalautteen saaminen ovat olleet riippuvaisia opiskelijan omasta aktiivisuudesta ja toteutuneet satunnaisesti, nyt ne ovat kiinteä osa reflektiota. Verkko-oppimisympäristössä aukeaa viidestä kuuteen ajankohtaista polkutehtävää opintojen etenemisen myötä.

Liikkeelle lähdetään oman aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta. *Aloitustehtävässä* (step 1) opiskelija keskittyy aiemmin hankitulle osaamiselle perustuvan, opintojen toteutumista ohjaavan henkilökohtaisen suuntautumisen määrittelyyn. Opiskelija avaa keskeisiä käsitteitä opettajan käyttöteorian rakentumiseksi, asettaa henkilökohtaisia tavoitteita opinnoille sekä suunnittelee opintojen kulkua ja ajankäyttöä. Tehtävän suorittamista tuetaan lähiopetusjakson orientaatiokeskusteluilla ja resurssiluennoilla sekä verkossa avautuvilla käsitelmäärittelyillä. *Aloitustehtävä* tukee *analyttistä reflektiota*. Henkilökohtaisen suuntautumisen määrittelyssä opiskelija aukikirjoittaa oman osaamisensa vahvuudet ja haasteet sekä pyrkii avaamaan kiinnostuskohtia opintojen kuluessa suoritettaviksi tuleville oppimistehtäville. Opintoihin liittyvä työssä oppiminen (orientoiva ja syventävä harjoittelu) kiinnitetään valittuun suuntautumiseen. Jos opiskelijan opinnot eivät etene lähiopetusjaksojen ja verkkotyöskentelyn aikataulussa, opiskelija saa tehtäväkseen aloitustehtävän päivityksen ennen kuin pääsee jatkamaan seuraaviin tehtäviin. Tästä johtuu polkutehtävien vaihteleva määrä, viisi tai kuusi.

*Arvioivaa reflektiota* tukevia polkutehtäviä on kaksi. Ensimmäisen tehtävän tavoitteena on opettajan asiantuntijuuden kollegiaalinen pohdinta (step 2). Kenttäharjoittelun kuluessa opiskelija osallistuu verkkokeskusteluun samanaikaisesti harjoittelussa olevien opiskelijatovereidensa kanssa, avaten keskustelualueella jonkin yleisen opettajuutta käsittelevän teeman harjoittelukokemustensa perusteella sekä kommentoimalla toisten avaamia teemoja. Toisen tehtävän (step 3)

kohteena on oman pedagogisen osaamisen arvioiminen. Tehtävä ajoittuu kenttäharjoittelun syventävän osan (harjoittelu kontaktiope- tuksessa) loppuvaiheeseen. Tehtävässä opiskelija arvioi pedagogista osaamistaan ja käsittelee asiantuntijuuden eri osa-alueita opintojen tavoitteiden ja asiantuntijuuden teoreettisen viitekehyksen puitteissa sekä opetustyössä saatujen kokemusten pohjalta, huomioiden ope- tusharjoittelulle kirjatut henkilökohtaiset oppimistavoitteensa. Teh- tävän funktiona on lisäksi avata käsitteitä ja lisätä teoreettista ym- määrrystä. Dokumentaatio liitetään harjoitteluraporttiin.

Opintojen loppuvaiheessa, *kriittistä reflektiota* tukevan tehtävän (step 4) tavoitteena on oman opettajuuden vahvuuksien ja haasteiden ajankohtainen tunnistaminen, henkilökohtaisen käyttöteorian tilan arvioiminen ja jatkokehittymishaasteiden aukikirjoittaminen. Moni- tieteellisen asiantuntijuuden kokonaisarviointi toteutuu tässä tehtä- vässä arviointiportfolion periaatteita noudattaen. Viimeisenä tehtä- vänä (step 5) on opintojen vaikuttavuuden arviointi ja nyt erityisesti hankkeessa polkutehtävien ja portfolioa koostavan päiväkirjan mer- kityksen arviointi. (vrt. Niemi 1995; Tynjälä 2004.)

Syksyllä 2008 opintonsa aloittaneet erillisten pedagogisten opintojen opiskelijat (46) kulkevat saman asiantuntijuuden reflektiopolun; suo- rittavat oman opiskelusuunnitelmansa ja siinä etenemisen sekä lä- hiovetusjaksojen ajoittumisen mukaisesti ajankohtaiset polkutehtä- vät siirtyen analyttisestä reflektiosta arvioivan kautta kriittiseen reflektioon tunnistuen lopuksi myös opintojen jälkeisiä ammatillisen kehittymisen haasteita. Portfoliota koostavaan päiväkirjaan opiskelija voi linkittää resurssiluentojen materiaalit, yksilölliset tai ryhmässä työstetyt oppimistehtävät ja työssäoppimiseen liittyvät suunnitelmat ja raportit. Päiväkirjaan koostunut materiaali tiivistyy opintojen lo- puksi omaa opettajana toimimisen asiantuntijuutta kuvaavaksi port- folioksi.

## **Askellusta oppimispolulla – kokei- lun tuloksia**

Asiantuntijuuden reflektiota tukevat polkutehtävät on otettu käyt- töön. Toimintamallin suunnitteluun sekä käyttöönottoon liittyvät

kokemukset kouluttajien havainnoimina ja palautekeskusteluina on dokumentoitu ja analysoitu. Seuraavassa tuloksia tästä. Lopulliseen polkutehtävien vaikuttavuuden analysoimiseen päästään kun luotettava määrä opiskelijoita on läpikäynyt opinnot ja jättänyt arvionsa toimintamallin merkityksestä opinnoille.

Käyttöön otossa ilmeni tekijöitä, jotka opiskelijakohtaisesti ovat joko opiskelua ja oppimista edistäviä tai haittaavia. Esille tulivat:

1. opiskelijoiden erilaiset oppimisstrategiat; niiden huomioiminen opintojen suunnittelussa ja toteuttamisessa on merkittävää,
2. verkkotyöskentelyn hyödyntäminen, joustavuus, verkko-opiskeluun sitoutuminen sekä opiskelijoiden vaihtelevat IT-aidot ja navigointilogiikoiden eroavuudet vaikuttivat yksilökohtaisesti opinnoissa edistymiseen,
3. yhteisen kielen omaksuminen; käsitteiden perustelut ja käyttöön otto olivat keskeinen haaste sekä
4. opintojen vaihteellisuuden ja oppimisen kumuloituvuuden tiedostamisen problematiikka, uudenlaisen toimintamallin ”tarjoileminen” ja hyväksyminen, totutuista opiskelutavoista irrottautuminen sekä suoritusorientoituneisuuden minimoiminen haastoivat niin ikään opiskelijakohtaisesti.

Jos opiskelijalla on käsitys, että paras tapa hyvään oppimiseen on aloittaa opinnot ”valaisevalla” luennolla sen sijaan, että aloitetaan tutkimalla omaa osaamista ja oppimisstrategiaa, opiskelija voi joutua hämmennykseen tai kokee opinnot epämiellyttävänä taakkana jo alusta alkaen. Toisaalta moni opiskelija totesi haastattelussa, että oman osaamisen arvostaminen on vaikeaa, ja erilaisten aikaisempien opintojen analysoiminen monitieteisen asiantuntijuuden näkökulmasta on uutta mutta palkitsevaa ja oppimista tukevaa.

Käytössä olevan verkko-oppimisympäristön tekniset rajoitukset suhteessa toteuttamisperiaatteisiin rajoittivat yleisesti mallin kehittämistä. Toimintamallin suunnittelun ja toteuttamisen reunaehdot rakentuivat Optima- ympäristössä pedagogisille opinnoille varatun työtilan toimintojen määrittäminä. Ratkaistavana kysymyksenä kollegiaalisen reflektion ja vertaispalautteen lisäämiselle opinnoissa, oli toimivan työkalun valitseminen Optima – toiminnoista. Lisäksi opintojen loppuvaiheessa eteen nousevana ongelma on, että kerättyä

aineistoa ei voi helposti siirtää sähköisessä muodossa esimerkiksi opiskelijan kotikoneelle. Oman käyttöteorian ja asiantuntijuuden dokumentaation kehittäminen jatkuu opintojen jälkeenkin rakentuen jo olemassa olevalle aineistolle. Edelleen teknisenä puutteena on, että Optimassa ei ole yhteistoiminnalliseen opiskeluun joustavasti sopivaa toimintoa.

Kollegiaalisuus on jakamista. Ympäristössä oleva päiväkirjatoiminto on sinällään toimiva, mutta se ei salli käyttäjän avata ja sulkea päiväkirjaa tai sen osia oman intressinsä mukaisesti esimerkiksi kanssapöytäkirjalle kommentoitavaksi. Päiväkirjatoiminnon vaihtoehtoisista mahdollisuuksista Optima- ympäristössä päättää työtilan hallinnoija eikä käyttäjällä ole mahdollisuutta vaikuttaa siihen. Päiväkirja on lähtökohtaisesti joko jaettu tai henkilökohtainen, kuitenkin niin, että työtilan hallinnoijalla on jatkuva pääsy päiväkirjaan. Reflektoinnin lähtökohtaisten periaatteiden todentamiseksi käyttöön otettiin kuitenkin olemassa oleva päiväkirjatoiminto. Aikaisemmin opinnoissa on kokeiltu kansiotoimintoa arviointiportfolion työstämiseksi. Se on osoittautunut työlääksi etenkin ohjaajien kannalta ja monivaiheiseksi toiminnoltaan.

Nyt toteutuvassa mallissa yhteisesti työstettävät tehtävät ja kommentoitavaksi tarkoitetut pohdinnat on tuotava ulos päiväkirjasta ja liitettävä sinne myöhemmin takaisin. Tavoitteena oli luoda portfolioita koostavasta päiväkirjasta toiminto, jonka avulla opintojen aikana koostuu kertomus oppijan oppimispolusta ja henkilökohtainen arvio opettaja-asiantuntijuudesta. Käyttöteoriaa on siinä aukikirjoitettuna. Päiväkirjasta löytyvät dokumentoituina opintojen aikainen reflektio; arviot oppimisesta, kokemuksista ja tunteista, avoimiksi jääneitä kysymyksiä ja jo saatuja vastauksia. Portfoliota koostava päiväkirja sisältää suoritettavat oppimistehtävät, suunnitelmat ja raportit sekä palautteet ja arvioinnit. Opintojen ohjaajan roolista näyttää siltä, että koostaminen onnistuu vaihtelevasti ja on luonnollisesti sidoksissa opiskelijan odotuksiin ja sitoutumiseen.

Oppimisstrategioiden vaihtelevuus tiedostettiin toimintamallin käyttöönoton ohjauksessa. Strategiat vaikuttavat asennoitumiseen ja siihen mitä ja miten opitaan sekä määrällisesti että laadullisesti. Tiedon hankinnassa ja käsittelyssä oppimisstrategia näyttäytyy toimintatapana johon oppija turvautuu. Reflektion onnistumisen esteenä on

pintasuuntautunut oppiminen. Opiskelijan huomio on opintojen ulkoisissa tekijöissä ja aktiivisuus käsitellä opittavia kokonaisuuksia jää näin puutteelliseksi. Oppiminen jää heikosti tiedostetuksi. Syväsuuntautunut oppiminen auttaa asioiden ymmärtämisessä ja sijoittamisessa laajempiin kokonaisasiantuntijuuden yhteyksiin sekä luo pysyvämpiä ajattelutapoja kuten pedagogisen ajattelun metakognitioita.

Ottaen huomioon, että opiskelijat tulevat laajalta maantieteelliseltä alueelta ja monet opiskelevat työn ohessa, verkko-opiskelu mahdollistaa toisaalta hyvin yhteistoiminnallisuuden. Tässä kontekstissa verkko-opinnot tukevat jatkuvaa tiedonhankintaa ja – jakamista sekä opintojen vireyden ylläpitämistä. Tehtäviä voidaan suorittaa yhteistoiminnallisesti ilman kokoontumista. Ongelmina jo koetun toteutumisen perusteella ovat opiskelijoiden eritasoiset IT-aidot ja sitoutuminen verkko-opiskeluun. Käsitukseen verkko-opintojen riippumattomuudesta ajasta ja paikasta on kiinnitetty ohjeistuksella erityistä huomiota. Osa tehtävistä on reaaliaikaisia, ja yhteisesti sovituista aikatauluista kiinnittäminen on opintojen sujuvan etenemisen edellytys. Tehtävät avautuvat ja sulkeutuvat yhteisesti sovitun ja/tai lähitapaamisia myötäilevän aikataulutuksen mukaan.

Kumuloituvuus - kokonaisuus rakentuu jatkumona - on otettu ydinajatuksena tukemaan asiantuntijuuden reflektion toimintamallia. Eteneminen ihmettelystä ja kuvailevasta aukikirjoittamisesta ilmiöiden nimeämiseen ja käsitteiden haltuunottoon sekä toimintojen ymmärtämiseen mahdollistaa uuden opitun kiinnittymisen opettajuuden käyttöteoriaan; arjen käyttötiedoksi, taidoksi ja edelleen toimintavalmiudeksi. Pedagogisten opintojen verkko-opetuksessa resurssiluentojen anti, suoritettavat tehtävät ja muut toiminnot avautuvat opiskelijalle henkilökohtaisen etenemisen myötä, tavoitteena tuottaa kumuloituvasti koostuvana uutta tiedostettavaa. Joidenkin opiskelijoiden on ollut vaikea hyväksyä sitä, että kaikki oppimistehtävät ja muu materiaali eivät ole samanaikaisesti ja vapaasti selattavissa työtilassa, vaan avautuvat henkilökohtaisen etenemisen myötä. Toimintamallin käyttöönotto paljasti myös erilaiset navigointilogiikat. Opintojen eri osioiden nivoutumista kokonaisuudeksi on pyritty havainnollistamaan työtilan visuaalisella ilmeellä ja eri osioiden sijoittamisella navigointiketjuiksi. Logiikan oivaltaminen tuottaa parhaimmil-



laan ymmärryksen opintojen kokonaisrakenteesta ja toimintaperiaatteista.

Opiskelu palvelee arviointikohteena myös opettajana toimimisen arkea ollen yksi esimerkki verkko-opetuksen toteuttamisesta. Opiskelijoiden tietoisuutta herätellään arvioimaan toimintoja myös opettajana, ei vain opiskelijan kokemuksena. Tämän mahdollistaa se, että ohjaava opettaja pyrkii tekemään näkyväksi omaa työtään opintojen toteuttamisen aikana.

Hankkeessa tuotetun toimintamallin vaikuttavuutta seurataan toimintatutkimuksella. Saadun palautteen perusteella toimintamallia kehitetään edelleen. Erityisen haastavaa toimintamallin osalta on vaatimus joustavuudesta. Joustavuutta edellyttävät opiskelijoiden henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat, erilaiset tavoitteet ja erilaisuus opiskelijoiden omaksumien tieteenalakohtaisten toimintakulttuurien osalta. Joustavuutta tuotetaan suunnittelemalla ja ohjeistamalla polkutehtävät niin, että opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet ja suuntautuminen ovat huomioitavissa.

Sisällöntuottamisesta vastaavan lehtorin tukena käytettiin suunnittelussa teknistä apua. Yhteisten tavoitteiden määrittely ja odotusten selkiyttäminen ja niihin vastaaminen vaativat prosessissa oman aikansa. Hyvien käytänteiden löytäminen työtilan tekniset mahdollisuudet huomioiden, edellytti kokeiluja ja jopa lähtökohtaisista ajatusmalleista luopumista.

## **Pohdinta**

Opetuksen kehittäminen yksittäisen opintokokonaisuuden näkökulmasta on haastavaa ja lisähaasteen tässä puheenaolevaan kehittämistyöhön tuo monitieteellisyys. Eri tieteenalojen traditioiden ja käsitteistön saattaminen kasvatustieteellisen ymmärryksen yhteyteen haastaa reflektoiden aina peruseräpäätösten tasolta alkaen. Mitä ajattelen oppijasta, mitä työelämän kentällä vaikuttavien eri toimialojen yhteiskunnallisesta funktiosta, tai vaikkapa mitä koulutuksella tavoitellaan; nämä ovat kysymyksiä, joihin opettajaksi valmistautuva ottaa kantaa viimeistään käytännön opetustyötä harjoitellessaan.

Omalle asiantuntijuudelle ja pätevytymisopinnoille rakentuvan ammatti-identiteetin tunnistaminen antaa varmuuden toimia ammatissa. Pedagogisten opintojen alussa usein esille tuleva ”oikea opettajuus” merkityksellistää opiskelijan käsityksen muodollisesti pätevistä opettajista. Se ei niinkään arvioi opettajana toimimisen tiedollisia ja taidollisia valmiuksia.

Opettajuus rakentuu reflektiossa. Tunnistamalla ja tunnustamalla oman osaamisensa vahvuudet ja oppimishaasteet rakentuu yhteys ammatissa toimimiseen. Varsinkin ammattiopetuksessa opettajan työelämätaidot ja ammatissa osaaminen ovat edellytys opiskelijoiden oppimisen edistämiseksi. Opettajuuden rakentuminen monitieteellisenä asiantuntijuutena, pedagogisen osaamisen ja substanssialan tietojen ja taitojen hallinnan yhteytenä vaatii pohdintaa sekä analyysiä, se on reflektiota asiantuntijuutta rakentavan varmuuden saavuttamiseksi. Tähän haasteeseen on W5W<sup>2</sup>-pilottihankkeessamme laadituilla polkutehtävillä pyritty vastaamaan.

Monitieteinen asiantuntijuus voidaan nähdä asiantuntijuutta erittelevien näkökulmien sulautumana. Asiantuntijuus kokemuksena, rakentuen dynaamisessa kehitysprosessissa, jossa yksilö tiedostaa ammatti-identiteettiään, on kognitiivisen näkökulman ohessa merkittävä tulkinta opettajuuden kehittymiselle. Osa opettajuutta rakentuu kulttuuriselle tiedolle oppimisympäristössä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. (Hakkarainen et. all 2002 ja Isopahkala-Bouret 2008.) Opettajuus kehittyy kognitiivisesta tiedostamisesta, tiedon luomisesta ja muokkaamisesta, mutta merkittävästi myös henkilökohtaisten opetuskokemusten myötä omaksutusta tiedosta ja taidosta sekä vuorovaikutuksessa omaksutuista käytänteistä. Monitieteiselle asiantuntijuudelle on tärkeää eri tieteenaloilta tulevan tiedon prosessointi ja erilaisista työelämäkokemuksista koostuvan osaamisen liittäminen kokonaisasiantuntijuudeksi. Luottamuksen vahvistuminen omaan osaamiseen on työelämässä toimimisen tuki.

Uudenlaisen toimintamallin käyttöönotto opinnoissa vaatii selkeää perehdyttämistä ja asioiden perustelua sekä joustavuutta. Tähän käyttöönottokokemusten perusteella on edelleen kiinnitettävä huomiota. Kokonaisuusien hahmottaminen osioiden sijaan sekä *miten opittiin – ajattelun* nostaminen *mitä opittiin - ajattelun* edelle on keskeistä. Opiskelijat kertoivat tottuneensa suorittamaan valinnaisia

opintokokonaisuuksia haluamassaan järjestyksessä, mikä hidasti reflektiotehtävien aloittamista ja henkilökohtaista opintojen suunnittelua. Reflektiopolun viisi askelta on otettava järjestyksessä opintojen etenemisen mukaisesti; korvaavia suorituksia ei ole tarjolla, sen sijaan tehtävien soveltaminen on mahdollista ja ne tukeutuvat kunkin omaan suuntautumiseen.

Opintokokonaisuuden näkökulmasta on tarpeen jatkossa tarkastella opintojen kokonaiskuormittavuutta; mitä uusi toiminto lopullisessa muodossaan korvaa aikaisemmin vaaditusta. Vaihtoehtoisten suorittamistapojen mahdollisuutta tulee pohtia joustavuuden lisäämiseksi. Kysymys, voisiko esimerkiksi verkkotyöskentelyn osuutta lisätä ja lähikontakteja vähentää, on arvioitavana.

Suunnittelemalla ja ottamalla käyttöön erillisissä opettajan pedagogisissa opinnoissa opettajuuden reflektion tueksi viisi polkutehtävää käsittävä toimintamalli, päästiin tarkastelemaan ja edelleen kehittämään monitieteellisen asiantuntijuuden kehittymiseen tähtäävää oppimisprosessia.

## Lähdeluettelo

Atjonen, P. 2005. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksessa. Vokke-seminaari, esitelmä 5.11.2005.

<http://www.helsinki.fi/vokke/dokumentit/atjonen051103.ppt>; luettu 12.1.2008.

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimukseen. *Psykologia*. Vol. 37 (6), 448–464.

Heikkinen, H & Syrjälä, L. (toim.) 2002. Minussa elää monta tarinaa. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Isopahkala – Bouret, U. 2008. Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuis-kasvatus*. Vol 28 (2), 84–93.

Jääntti, J. 2008. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnistamisen käytännöt Kuopion yliopistossa. Recognition of Prior learning Practices in University of Kuopio. Oppimiskeskus. Walmiiksi Wiidessä Wuodessa-hanke. Kuopion yliopisto.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 258–274.

Koskinen, H. 2007. Odotuksia ja toteutumia. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan Opetus- ja kasvatusalan täydennyskoulutusyksikkö. Arviointiraportti.

Levander, L. 2002. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa Lindholm – Yläne, S. & Nevgi, A. 2002. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Levonen, J. & Joutsenvirta, T. & Parikka R. 2006. Blended Learning – Katsaus sulautuvaan yliopisto-opetukseen. URL: <http://www.valt.helsinki.fi/piirtoheitin/sulautus1.htm>, luettu 1.11.2008.

Niemi, H. 1995. Opettajan ammatillinen kehitys. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A3/1995. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Macdonald, J. 2006. Blended learning and online tutoring: a good practise guide. Aldershot: Gower.

Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muoti-hulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.

Singh, H. 2003. Building Effective Blended Learning Programs. Issue of Educational Technology. Vol 43 (6), 51–54.

Stubbs, M., Martin, I. & Endlar, L. 2006. The structuration of blended learning: putting holistic design principles into practice. *British Journal of Educational Technology* 37, 163–175.

Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1) 2008, 7–22.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus*. Vol.35 (2), 174–190.

# "FIKSUMMIN, EI KOVEMMIN" – KOKEMUKSIA ERGONOMIAN OPISKELIJOIDEN ALKUVAIHEEN OHJAUKSEN KEHITTÄMISESTÄ

**Susanna Järvelin**

TtM, ergonomian yliassistentti (vs)  
Ergonomian oppiaine, biolääketieteen laitos  
Kuopion yliopisto

## Tiivistelmä

Artikkelissa kuvataan Kuopion yliopiston ergonomian pääaineen W5W<sup>2</sup>-pilottihankkeen "Fiksummin, ei kovemmin" taustaa, nykyisiä opiskelun alkuvaiheen ohjauksetäytäntöjä ergonomian pääaineessa sekä kokemuksia kehittämishankkeen aikana toteutetusta Johdanto ergonomian syventäviin opintoihin eli JES-opintojaksosta.

Ergonomian pääaineessa opintojen alkuvaiheen ohjaus koetaan erityisen tärkeänä, sillä opiskelijat ovat pääsääntöisesti työssäkäyviä, perheellisiä aikuisopiskelijoita, jotka asuvat opiskelupaikkakunnan ulkopuolella. Onnistuneella opintojen alkuvaiheen ohjauksella voidaan edistää opiskelijoiden sitoutumista kotiyliopistoon, sen käytäntöihin ja antaa asiantuntijaksi kehittymiselle hyvät lähtökohdat. Ergonomian pääaineessa hopstyöskentelyä ja -ohjausta sekä itsenäistä työskentelyä tukevaa materiaalia on kehitetty koko oppiaineen olemassaolon aikana. Tästä huolimatta on nähtävissä, että nykyiset ohjauksetäytäntöt tai materiaali eivät tavoita kaikkia opiskelijoita. Opiskelijoiden opintojen ajoittamisen suunnitelmissa on havaittavissa myös, että opintojen keskinäinen suoritusjärjestys ei tue kumuloituvaa oppimista. Tämä näkyy opintojen suorituskeskeisyytenä, opiskelijoiden kokemuksina opintojaksojen irrallisuudesta ja myös suurena opintoihin käytettävänä työmääränä. Opiskelijat tarvitsevat tukea ja ohjausta oman oppimisen ja opiskelun tavoitteiden tunnistamiseen sekä opintojen aiempaa parempaan suunnitteluun. Edellä kuvatuista

kokemuksista syntyi idea opintojen alkua tukevasta opintojaksosta verkossa.

Kehittämishanke "Fiksummin, ei kovemmin" toteutettiin vuoden 2008 aikana. Kehittämishankkeen tuloksena syntyi opintojakso "Johdanto ergonomian syventäviin opintoihin", jonka pilotointi tapahtui syyslukukauden 2008 alussa. Opintojaksosta saadut kokemukset olivat myönteisiä ja rohkaisevat jatkamaan tämänkaltaista alkuvaiheen ohjauskäytäntöä myös jatkossa. Erilaiset alkuvaiheen ohjausmuodot tukevat toisiaan ja huomioivat opiskelijoiden erilaiset ohjaustarpeet.

"Fiksummin, ei kovemmin" kehittämishankkeen tavoitteena on ollut löytää keinoja aikuisopiskelijan itsenäisen työskentelyn tueksi opiskelutapoja ja ajanhallintaa kehittämällä. Toisena tavoitteena on ollut kehittää opetuksen sisältöä, opetusmenetelmiä ja tavoitteita, jotta ne tukevat kumuloituvaa oppimista.

Avainsanat: Opintojen alkuvaiheen ohjaus, hopsiohjaus, kumuloituvaa oppiminen

## Johdanto

Opintojen alku on kriittinen piste, sillä opiskelujen ja uuden aloittamiseen liittyy usein epävarmuutta ja jopa pelkoa. Opintojen alussa tapahtuvan ohjauksen merkitys on erityisen tärkeä, jotta opiskelijat orientoituvat opiskeluun ja toimimiseen tiedeyhteisössä, sitoutuvat omaan yliopistoon ja oppiaineeseen sekä sisäistävät oman vastuunsa yliopisto-opiskelijana ja oman oppimisensa asiantuntijana. Hyvä alkuvaiheen ohjaus auttaa opinnoissa alkuun ja edistää opintojen sujuvaa etenemistä.

Opiskelijan on tärkeä ymmärtää henkilökohtaisen opintosuunnitelman eli hopsin merkitys osana onnistunutta asiantuntijaksi kehittymistä opiskelun alusta alkaen. Opiskelun alkuvaiheen ohjauksen yhtenä tavoitteena on, että opiskelijat sitoutuvat hopsin laadintaan ja, että he pohtivat myös omia akateemisia opiskeluvalmiuksiaan. Näitä valmiuksia ovat esimerkiksi oman oppimis- ja tiedonhankintatyölin,

omien tavoitteiden ja päämäärien tunnistaminen sekä omien opiskelutaitojen kehittämissuunnitelmien nimeäminen. (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 25–44).

Ergonomian opintojen alkuvaiheen ohjauksen haasteelliseksi ja tärkeäksi tekee yksilöllisten opintopolkujen mahdollisuus. Opiskelijan on mahdollista omien sivuainevalintojen avulla kohdentaa asiantuntijuuttaan haluamaansa suuntaan. Toisena haasteena on opiskelijoiden asuminen eri puolella Suomea ja siten maantieteellinen etäisyys kotiyliopistoon. Opinnoissa ei ole valmiista lukujärjestystä, joten opiskelija tarvitsee tietoa sekä valmiuksia opintojen suunnitteluun. Ergonomia on Kuopion yliopistossa ns. väyläaine, joka tarkoittaa, että opiskelija suorittaa perus- ja aineopinnot avoimessa yliopistossa ennen perusopiskelijaksi valintaa. Myös tämä tuo ohjaukselle omat erityistarpeensa.

Artikkelin tavoitteena on kuvata jo aiemmin käytössä olleita ergonomian oppiaineen opiskelijoiden alkuvaiheen ohjauskäytäntöjä. Tavoitteena on myös kuvata kokemuksia tässä kehittämishankkeessa syntyneestä uudesta opintojen alkuvaiheen ohjausmuodosta eli Johdanto ergonomian syventäviin opintoihin -opintojakson toteutuksesta sekä selvittää kuinka opintojakso toimii osana muuta opintojen alussa tapahtuvaa ohjausta. Kehittämisen lähtökohtana ovat olleet aikuisopiskelijoiden opiskelun aloittamiseen liittyvät haasteet. Tavoitteena on ollut löytää keinoja itsenäisen työskentelyn tueksi kehittämällä opiskelutapoja ja ajanhallintaa sekä opetuksen sisältöä, opetusmenetelmiä ja osaamistavoitteita, jotta ne tukevat kumuloituvaa oppimista.

## **Ergonomian pääaine Kuopion yliopistossa**

Ergonomia koulutuksen perustehtävänä on tuottaa asiantuntijoita kehittämään työtä ja työoloja tutkimustiedon perusteella erityisesti työsuojelun, työterveyshuollon, tutkimus- ja opetusalan tehtäviin Suomessa ja Euroopan unionin maissa. Ergonomia on monitieteinen tieteenala, jonka tavoitteena on kehittää työtä, työoloja ja työyhteisöjä vastaamaan työntekijän fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia ominai-



suuksia ja tarpeita. Moderni ergonomia käsitys on laaja-alainen ja se käsittää kaikki työn ja ihmisen välisen suhteen elementit. Konkreettisesti tämä tarkoittaa työmenetelmien, työympäristön, työpaikan ihmissuhteiden ja johtamisen kehittämistä ergonomian keinoin. Ergonomian painoarvo kasvaa koko ajan työvoiman ja väestön ikääntymisen ja kasvavien tuotanto- ja laatuvaatimusten vuoksi. (Opinto-opas 2008–2009 2008, 53–58).

Vuosittain ergonomian perusopiskelijaksi valitaan noin kymmenen opiskelijaa. Ergonomian syventävät opinnot toteutetaan lääketieteellisessä tiedekunnassa, biolääketieteen laitoksella, fysiologian toimintayksikössä. Ergonomian oppiaineen alempi korkeakoulututkinto eli terveystieteiden kandidaatintutkinto on laajuudeltaan 180 op. Terveystieteiden maisterin tutkinnon laajuus on 120 opintopistettä, joka tarkoittaa noin kahden vuoden päätoimisia opintoja. (Opinto-opas 2008–2009 2008, 53–58).

Ergonomian opetussuunnitelma on opintojaksoperustainen ja se perustuu Eurooppa ergonomian pätevyysvaatimukseen (Suomen ergonomiayhdistys 2008). (Opinto-opas 2008–2009 2008, 53–58). Ergonomian opinnot on suunniteltu siten, että niiden suorittaminen työn ohessa on mahdollista. Ergonomian perusopinnot eli Ergonetti (28 op) ovat kokonaan verkko-opetusta (Pitkänen ym. 2008). Aineopinnoissa (34 op) lähiopetuksen osuus on korostunut, mutta verkko-opetuksen työkalut ovat myös käytössä. Ergonomian syventävät opinnot (70 op) ovat itsenäisesti työstettäviä kirjallisia tehtäviä sekä verkko-opetusta.

Ergonomian monitieteisyys tulee esille opiskelijoiden sivuainevalintojen kautta. Sivuainevalinnoilla opiskelija pystyy vahvistamaan asiantuntemustaan haluamallaan ergonomian osa-alueella. Opiskelijat pystyvät hyödyntämään hyvin avoimen yliopiston opetustarjontaa eri puolella Suomea sekä joustavan opinto-oikeuden eli JOO-opintojen tarjoamia mahdollisuuksia. Tämä on myös haaste hopsohjauksessa, sillä valinnanmahdollisuuksien lisääntyessä opiskelijat tarvitsevat ohjausta ja tukea mielekkäiden opintokokonaisuuksien sekä tehokkaan opiskelun suunnitteluun. Ohjauksen keinoin opiskelijaa voidaan auttaa tunnistamaan opintojaksojen keskeisiä sisältöjä, hahmottamaan niiden muodostamia kokonaisuuksia sekä tunnistamaan työelämän

kannalta tärkeitä valmiuksia. (Haapaniemi & Voutilainen 2004, 13–20).

Ergonomian opiskelijat ovat pääsääntöisesti työssä käyviä ja eri puolilla Suomea asuvia. Tällöin opiskeluun vaikuttaa useita eri tekijöitä. Yliopiston maantieteellinen etäisyys, työ, perhe ja näiden yhteensovittamiseen liittyvät seikat tuovat haasteita opiskeluun. Opiskelijat ovat kuitenkin hyvin sitoutuneita opiskeluun ja he valmistuvat yleensä suunnitellussa ajassa. Opinnäytetöiden (kandidaatin tutkielma ja pro gradu tutkielma) sitominen osaksi työelämässä meneillään olevia kehittämissuunnitelmia tarjoaa aikuisopiskelijoille mielekkään tavan oppimiseen. Opiskelijat voivat projekteissa hyödyntää aikaisempaa osaamistaan ja suunnata opinnäytetyönsä aiheeseen, joka heitä aidosti kiinnostaa.

Erityispiirteensä opintojen alussa tapahtuvalle ohjaukselle antaa myös väyläaineen "rooli". Suoritetaanhan ergonomian opintojen alku avoimessa yliopistossa. Useimmat suorittavat myös sivuaineopintojaan avoimen yliopiston opetustarjonnan kautta. Opiskelijat ovat sitoutuneita avoimen yliopiston käytäntöihin ja Kuopion yliopistoon perusopiskelijaksi siirtyminen tarkoittaa tuttuun opiskelutapaan muuttamista. Opiskelun alkuvaiheessa tapahtuvan ohjauksen yhtenä tavoitteena onkin selkeyttää avoimen yliopiston ja yliopisto-opiskelun opiskelutapojen välisiä eroja, kuten opintojaksolle ja tenttiin ilmoittautumiskäytäntöjen erot sekä opintojen korvaavuuksien hakeminen.

## **Ergonomian opiskelijoiden alkuvaiheen ohjaus**

Ergonomian pääaineessa aloittavien perusopiskelijoiden ohjaus sisältää 1. faktatuutoroinnin, 2. terveystieteiden yhteisen alkuinfon, 3. oppiaineen oman infon, 4. yksilöllisen hopsohjauksen, 5. verkossa olevan materiaalin ja 6. nyt uutena ohjausmuotona syksyllä 2008 ensimmäistä kertaa kokeillun Johdanto ergonomian syventäviin opintoihin -opintojakson.

Kuopion yliopiston opintoasioiden osaston järjestämä faktatuutorointi on tarkoitettu opiskelijoille, joilla on jo runsaasti yliopisto-opintoja takana tai he ovat perheellisiä tai asuvat toisella paikkakunnalla ja opiskelevat työn ohessa eivätkä sen vuoksi voi osallistua perinteiseen vertaistuutorointiin. Tätä Kuopion yliopiston kehittämää tuutoroinnin muotoa tarjotaan lähinnä aikuisopiskelijoille vastaamaan aikaisempaa paremmin heidän tarpeitaan ja osallistumismahdollisuuksiaan aivan opintojen alkuvaiheessa. Faktatuutoroinnissa tavoitteena on, että opiskelija saa käytännön tietoa yliopisto-opiskelusta ja oppii siten tuntemaan kotiyliopistonsa käytäntöjä sekä sitoutuu noudattamaan niitä. Tavoitteena on myös, että opiskelija ymmärtää yliopisto-opiskelun itsenäistä työskentelyä korostavan luonteen sekä opiskelija integroituu tiedeyhteisöön.

Lääketieteellisen tiedekunnan terveystieteiden väyläaineiden (ergonomia, kansanterveystiede ja liikuntalääketiede) yhteisen alkuinfon tavoitteena on, että opiskelija oppii tietämään väyläaineiden opettajatuutorit ja saman vuosikurssin opiskelijat myös muissa terveystieteissä. Tämä on tärkeää, sillä terveystieteillä on yhteisiä opintojaksoja sekä yhteisiä opetusryhmiä esimerkiksi kielten opiskelussa. Alkuinfon yhteydessä myös kielikeskus järjestää uusille opiskelijoille tarkoitetun tietoisuuden omasta opetustarjonnastaan sekä kielten opiskeluun liittyvistä käytännöistä.

Oppiaineen oman infotilaisuuden tavoitteena on, että opiskelija tutustuu muihin aloittaviin opiskelijoihin; ryhmäytyminen ja verkostoituminen alkaa oman oppiaineen ja oman vuosikurssin sisällä. Tavoitteena on myös, että opiskelija tuntee oman koulutusohjelmansa opetussuunnitelman sisältöä ja oppiaineen opiskelukäytäntöjä ja sitoutuu niihin. Yhteisen ohjaustilanteen tavoitteena on myös, että opiskelija ymmärtää hopstyöskentelyn merkityksen osana opintojen suunnittelua ja siten työvälineenä oman akateemisen asiantuntijuuden kehittymisessä. Tavoitteena on myös, että opiskelija ymmärtää oman aktiivisen roolinsa opiskelun etenemisessä. Infotilaisuuden haasteena on ollut suuri tiedotettavien asioiden määrä lyhyessä ajassa. Tämä voi aiheuttaa opiskelijalle "infoähkyä", minkä seurauksena kaikkea kuultua ei sisäistetä. Tarve jakaa tiedotettavia asioita pidemmälle ajalle on ollut ilmeinen.

Ergonomian pääaineessa käytössä oleva hopsipohja on opintojakso-perustainen ja rajattu. Hopsin tehtävänä on olla opiskelijan suunnittelun apuväline opintojen etenemisestä ja aikatauluttamisesta. Opiskelijat ovat hyvin omaksuneet hopsin osaksi opiskelua ja siinä käytettäviä työkaluja jo perusopinnoista alkaen. Opiskelijalta edellytetään hopsin tarkistamista, päivittämistä sekä oppiaineen opettajatuutorille lähettämistä vuosittain. Opiskelijalla on myös mahdollisuus opettajatuutorin kanssa käytävään ohjauskeskusteluun niin halutessaan. Hops toimii myös dokumenttina opintosuorituksien kirjaamisessa opintorekisteriin ja tutkintotodistusten hakemisessa. Tuolloin oppiaineessa hyväksytty ja allekirjoitettu hops liitetään korvaavuus- tai todistushakemuksen liitteeksi. Hopsin sisältämien tietojen perusteella opintosuorituksia voidaan kirjata opintorekisteriin tai hopsia käytetään tutkintotodistuksen laatimisen tukena. (Ropponen 2006, 162–177).

Ergonomian opiskelussa ei ole valmista lukujärjestystä vaan opiskelijat voivat valita opetussuunnitelman mukaisia opintojaksoja suoritettavaksi oman ajankäyttönsä mukaisesti. (Ropponen 2006, 162–177). Ohjauksen avulla opiskelijaa voidaan tukea suunnittelemaan opinnoistaan tarkoituksenmukaisia kokonaisuuksia, niin että aiemmin opittu tukee uuden oppimista ja tapahtuu oppimisen kumuloitumista. Ergonomian opetussuunnitelma ei itsessään anna vielä eväitä opiskelijalle oppimisen kumuloitumisen huomioimiseksi, vaan tarvitaan suunnittelua opintojen ajoittamiseksi. Lukujärjestyksen puuttuminen korostaa erityisesti hopsin sekä siihen liittyvää opettajatuutorin ja opiskelijan välisen ohjauskeskustelun tärkeyttä. Hopsin työstäminen ja opiskelun aikatauluttaminen edellyttävät opiskelijalta itsenäiseen opiskelun suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä valmiuksia sekä hopsin laadinnassa tarvittavia akateemisia opiskelutaitoja. (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 25–44). Ohjaustarve korostuu erityisesti sellaisten opiskelijoiden kohdalla, jotka kokevat epävarmuutta opintojen suunnittelussa.

Hopstyöskentelyn avulla opiskelija aktivoituu pohtimaan omia opintojaan ja rooliaan niiden toteuttajana, opiskelu- ja oppimistottumuksiaan ja opiskelunvalmiuksiaan, omaa ajankäyttöään ja vastuutaan opiskelun etenemisestä. Hopstyöskentelyn tarkoituksena on myös herättää opiskelijaa pohtimaan opiskelun tavoitetta ja päämääriä. Tähän pyritään ergonomian oppiaineessa siten, että opiskelijat laati-

vat motivaatiokirjeen. Tässä vapaamuotoisessa hopsiin liitettävässä kirjoituksessa he pohtivat omaa opiskelumotivaatiotaan, omia opiskeluun vaikuttavia tekijöitä sekä tulevaisuuden näkymiä, esimerkiksi työllistymisvaihtoehtoja. Motivaatiokirjetä voidaan pitää avoimen hopsin yhtenä muotona. Motivaatiokirjeen säännöllisen päivittämisen avulla opiskelijaa ohjataan pohtimaan asiantuntijaksi kehittymistään opin-  
topolun eri vaiheissa. Asiantuntijaksi kehittymistä tukee myös portfoliotyöskentely. Ergonomian opinnoissa portfoliotyöskentelyn tarkoituksena on ohjata opiskelijaa itsearviointiin ja asiantuntijaksi kehittymisen dokumentointiin omien tuotosten esittämisen muodossa. (Ropponen 2006, 162–177).

Ergonomian opiskelijoiden ohjausta on systemaattisesti kehitetty tukemaan itsenäistä työskentelyä monin eri tavoin. Esimerkiksi ergonomian opiskelukäytänteistä on koottu tietopaketteja ergonomian www-sivuille hyödynnettäväksi opintojen eri vaiheissa mm. opas ergonomian opintoihin, graduohjeet ja kirjoitusohjeet. Lisäksi Kuopion yliopiston opintoasioiden osastolla ja oppimiskeskuksella on verkossa paljon opiskelua tukevaa materiaalia. Opiskelijoiden alkuvaiheen ohjauksessa ei ole ollut mahdollisuutta tiedottamista tarkemmin perehdyttää edellä kuvattuihin materiaaleihin vaan tämä on jäänyt opiskelijan itsenäisen työskentelyn varaan.

## **Johdanto ergonomian syventäviin opintoihin -opintojakson toteutus ja opiskelijoiden ja opettajatuutorin kokemukset**

Opiskelijoilta tulevat opiskelua koskevat kysymykset ovat paljastaneet, että verkossa olevaa ergonomian oppiainetta koskevaa materiaalia sekä muita opiskelijoille tarkoitettuja tukimuotoja ei tunneta tai sitä ei osata hyödyntää riittäväällä tavalla jaetusta informaatiosta huolimatta. Tämä voi aiheuttaa opiskelijassa turhaa kuormitusta tilanteissa, joissa hän ei osaa hakea tietoa tai ohjausta oikealta taholta. Tämä korostuu erityisesti niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka ovat jostain syystä jääneet alkuohjauksen ulkopuolelle tai joiden opiskelu-

jen aloittamisesta on kulunut pidemmän aikaa niin, että opiskelukäytännöissä on tapahtunut muutoksia.

Millä tavoin opiskelun alussa tapahtuvaa ohjausta voidaan jatkossa kehittää informaatioähkä välttämällä siten, että se ohjaa opiskelijaa itsenäisempään työskentelyyn, auttaa löytämään hänelle itselleen soveltuvia keinoja syvällisempään oppimiseen ja siten edistää oppimisen kumuloitumista? Voidaanko opintojen alun ohjausta kehittämällä edistää ajankäytön suunnittelua ja siten vähentää opiskelun työmäärää ja siitä aiheutuvaa kuormitusta; miten "opiskelun ergonomiia" voidaan kehittää? Tämä on ollut lähtökohtana hakeutumiselle W5W-hankkeen pilotiksi.

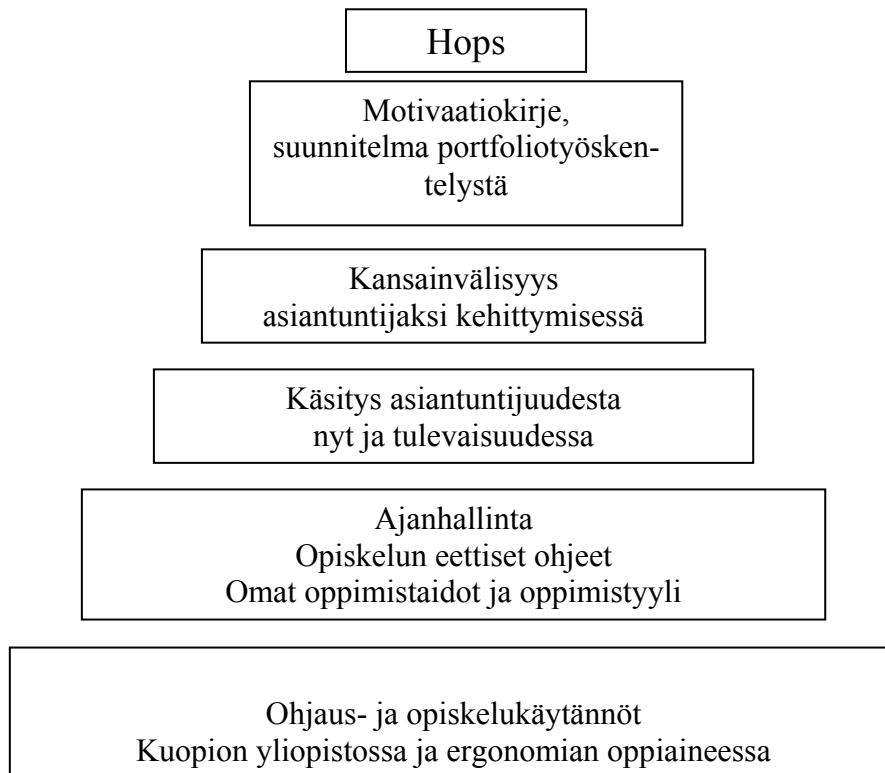
Hanke alkoi keväällä 2008 hankesuunnitelman laatimisella. Ergonomian oppiaineen opettajatuutori yhdessä W5W-hankkeen nimeämien ohjaajien kanssa laativat suunnitelmaa siitä miten hankkeessa kuvattuihin tavoitteisiin tullaan pääsemään. Ensimmäisessä vaiheessa tärkeimmäksi kehittämisideaksi nousi opintojen alkuun liittyvä opiskelijaohjaus ja sen kehittäminen. Ideoinnin tuloksena syntyi ergonomian perusopiskelijoina aloittaville tarkoitettu Johdanto ergonomian syventäviin opintoihin eli JES -verkko-opintopaketti. Opintopakettin suunnittelu sekä rakentaminen Moodle oppimisympäristölle tapahtuivat kesä-elokuun aikana 2008. Opintopakettin suunnittelussa keskeisenä on ollut opettajatuutorin ohjaustyössä esiinnousseet ideat ja asiasällöt, sekä muissa oppiaineissa tapahtuvasta alkuvaiheen ohjauksesta saadut kokemukset.

JES-opintopakettin tavoitteena on, että suoritettuaan opintopakettin:

1. opiskelijalla on valmiuksia suunnitella ajankäyttöä ja opintojen etenemistä oppimista tukevalla tavalla,
2. opiskelija tuntee Kuopion yliopiston ja ergonomian oppiaineen opiskelukäytäntöjä
3. opiskelija osaa suunnitella ja laatia henkilökohtaisen opintosuunnitelman eli hopsin oppimistaan tukevalla tavalla.

Johdanto ergonomian syventäviin opintoihin -opintopaketti toteutettiin 4.9.–26.10.2008. Kyseessä oli opintopakettin pilotointivaihe ja kohderyhmänä olivat syksyllä 2008 aloittaneet ergonomian opiskelijat (n=7 opiskelijaa). Opintopakettin orientaatio tapahtui torstaina 4.9.2008. Tuolloin opiskelijat osallistuivat Johdanto yliopisto-

opiskeluun -lähipäivän yhteydessä järjestettyyn ergonomian opiskelijoiden yhteiseen tiedotustilaisuuteen. Opettajatuutori kertoi heille opintojakson sisällöstä ja etenemisestä. Varsinainen opintojakson toteutus sisälsi itsenäistä työskentelyä (materiaaliin perehtymistä, pohdintatehtäviä, motivaatiokirjeen laadinta, hopsin laadinta sekä suunnitelma portfoliotyöskentelystä opiskelun aikana). Opiskelijoita ohjeistettiin etenemään tehtävissä vaihe vaiheelta ja sovitun ajan puitteissa. Tällä pyrittiin edistämään verkkokeskustelua opintojakson eri vaiheissa.



Kuvio 1. JES -opintojakson työskentelyvaiheet.

Opintojakso muodostui viidestä itsenäisestä verkkotyöskentelyn vaiheesta (Kuvio 1). Ensimmäisessä eli orientoitumisen vaiheessa opiskelijat tutustuivat muihin oman vuosikurssinsa opiskelijoihin esittäytymällä keskustelualueella sekä perehtyivät verkko-opintojakson sisältöön ja tavoitteisiin. He tutustuivat myös Kuopion yliopiston sekä ergonomian oppiaineen ohjaus- ja opiskelukäytän-

töihin verkossa olevan materiaalin avulla<sup>16</sup>. Opiskelijat perehtyivät ergonomian oppiaineen opiskelukäytäntöihin harjoitustehtävien avulla. Esimerkiksi opiskelijat huolehtivat siitä, että muualla tehdyt opintosuoritukset siirtyivät Kuopion yliopiston opintorekisteriin.

Omat opiskelutaidot ja eettinen näkökulma opiskelussa olivat tarkastelun kohteena toisessa vaiheessa. Opiskelijat tutustuivat omaan oppimistyyliinsä erilaisten oppimistyylytensä ja materiaalin avulla sekä arvioivat sen vaikutuksia opintojen suunnitteluun. He pohtivat myös ajankäyttöön vaikuttavia tekijöitä omassa elämäntilanteessaan. Opiskelijat perehtyivät plagiointia käsittelevään materiaaliin ja pohtivat sitä oman opiskelun näkökulmasta.

"Ura-ajattelu - oppipojasta mestariksi" -vaiheessa opiskelijat perehtyivät Kuopion yliopiston Urapalvelujen opiskelijoille tarjoamiin palveluihin sekä Eurooppa-ergonomian pätevyys vaatimuksiin. He arvioivat myös tämän hetkistä asiantuntijuuttaan sekä omaa työhön sijoittumista tulevaisuudessa.

Kansainvälisyys ergonomiassa oli neljännen vaiheen teemana. Opiskelijat tutustuivat Kuopion yliopiston kansainvälisen osaston toimintaan ja sen tarjoamiin opiskelijapalveluihin sekä ergonomian alan opetustarjontaan muualla maailmassa. Oppimistehtävässä opiskelijat tarkastelivat vaihto-oppilaaksi lähtemisen mahdollisuutta tai vaihtoehtoisesti pohtivat miten kansainvälisyystoiminta (opiskelu, työskentely, kansainvälinen yhteistyö tai verkostoituminen, kotikansainvälisyys) edistää ergonomian asiantuntijaksi kehittymistä.

Viidennessä vaiheessa opiskelijoiden tehtävänä oli laatia hops ja motivaatiokirje sekä suunnitelma portfoliotyöskentelystä läpi opintojen. Tehtävissä opiskelijat hyödynsivät opintojaksolla tehtyä aiempaa pohdintaa ja materiaalia.

Opintojakson lopussa kerättiin opiskelijapalautetta sähköisessä muodossa. Palautekyselyyn vastasi opintojaksolle osallistuneista seitsemästä opiskelijasta viisi. Palautekysely muodostui 9 strukturoidusta ja avoimista kysymyksistä. Opintojaksolla tapahtunutta oman op-

---

<sup>16</sup> Ks. esim. biolääketieteen laitoksen, Ergonomian www-sivut: <http://www.uku.fi/biolaake/ergonomia/index.shtml>



pimisen arviointia sekä kehittämisehdotuksia kysyttiin avoimilla kysymyksillä. Lopussa oli tilaa muille kommenteille. Lisäksi opiskelijoita pyydettiin ilmoittamaan tai arvioimaan opintojakson suorittamiseen käytettyä aikaa.

Opintojaksopalautteen perusteella opiskelijoiden mielestä opintojakson tavoitteet olivat toteutuneet hyvin. He kokivat saaneensa valmiuksia oman opiskelun sekä ajankäytön suunnitteluun mm. opiskelukäytäntöihin perehtymällä. Opiskelijat pitivät opintojakson tehtäviä selkeinä ja niiden ohjeistusta riittävänä. He kokivat myös, että tehtävät tukivat hyvin opintojakson oppimistavoitteita.

Opiskelijoiden oppimista opintojaksolla edistivät eniten tehtävien tekeminen, materiaaliin perehtyminen ja niihin liittyvä pohdinta.

*Opintojaksojen tehtäviin kuuluva erilaiseen materiaaliin tutustuminen oli antoisaa. Ilman ko. opintojaksoa kaikesta materiaalista en olisi ollut edes tietoinen saatikka että siihen olisin tutustunut. Tehtäviin liittyvä aikataulus oli hyvä, koska esimerkiksi tietyt pakolliset asiat tuli hoidettua ajallaan.*

Opiskelijoiden kuvaamat kehittämisehdotukset liittyivät erityisesti opintojakson ajankäytön tiivistämiseen. Nyt opiskelijat eivät saaneet etukäteen tietoa opintojakson ajoittumisesta heti opiskelun alkuun ja osa opiskelijoista oli jo ennättänyt ilmoittautua muille opintojaksoille. Luonnollisesti tämä aiheutti haasteita ajankäyttöön. Toisaalta, ne opiskelijat, joilla ei muita opintoja samanaikaisesti ollut, kokivat kahden kuukauden suoritusajan liian pitkäksi ja olisivat halunneet edetä opintojakson tehtävissä nopeampaan tahtiin.

Opiskelijoiden vapaat kommentit opintojaksosta olivat varsin myönteisiä.

*Mielestäni erittäin kattava ja hyvä kokonaisuus, kiva kuulla ryhmäläisten tavoitteita. Opintojen sisältö oli koottu hyvin, kaikki materiaali oli tärkeää käydä läpi näin opintojen alussa. Osa tiedosta olisi jäänyt löytymättä ilman kurssia. Suosittelen ehdottomasti jatkossa kaikille ko. kurssia! Ja hopsin tekeminen "pakottaa" mukavasti aikataulutukseen, joka on välttämätön opintojen etenemiseen...Kiitos!*

Opintojakson alussa opiskelijoita kehoitettiin seuraamaan opintojakson suorittamiseen käytettävää aikaa. Ajankäyttöä kysyttäessä opiskelijoiden vastaukset perustuivat lähinnä arvioon, vain yksi opiskelija oli pitänyt kirjaa käyttämästään ajasta. Opintojakson suorittamiseen

keskimäärin kului aikaa 20 tuntia (vaihteluväli 13–25 tuntia). Opiskelija, joka oli laskenut ajankäyttöä tarkemmin, ilmoitti käyttäneensä aikaa 23 tuntia. Opintojakso oli laajuudeltaan yhden opintopisteen (1 op) suuruinen eli opiskelijan työmääräksi oli mitoitettu 27 tuntia.

Opettajatuutorin näkökulmasta tarkasteltuna opintojakso toteutui hyvin, vaikka opintojakson aloittaminen tapahtuikin kiireellisellä aikataululla ja opintojakson sisältöjen viimeistelyä tapahtui vielä aloituksen jälkeen. Vuorovaikutus oli avointa ja opiskelijat tiedottivat välittömästi jos opintojakson ohjeistuksessa oli epäselvyyttä tai ilmeni jotakin teknisiä puutteita. Näin ongelmakohtiin oli mahdollista tehdä korjauksia välittömästi. Opintojakson toteuttaminen vaihe vaiheelta oli mielekäs tapa myös opettajan työajan suunnittelua varten. Saatoin varata työaikaa kommentoinnille jo etukäteen, ja siten sitä ei tullut tehtyä kiireessä. Myös opiskelijoiden suoritusten seuranta oli helpompaa. Opiskelijat tuottivat hyviä oppimistehtäviä, joista välittyivät opiskelijoiden oivallukset mainiolla tavalla. Tehtävät vaikuttivat olevan hyödyllisiä ja niistä oli konkreettista apua hopsin laadinnassa.

Opintojaksolle osallistui nyt 7 opiskelijaa, mikä luonnollisesti vaikuttaa opintojakson toteutukseen. Ergonomian aloittavien opiskelijoiden vuosittainen pieni määrä mahdollistaa tämänkaltaisen toteutuksen. Suuremmille opiskelijamäärille toteutettuna mm. oppimistehtävien tarkistamista ja palautetta olisi toteutettava toisella tavoin toimien.

## Pohdinta

Kokemukset opintojakson pilotointivaiheesta olivat hyviä ja kannustavia. Uskon, että opintojen alkuun sijoitetun, tiiviin opintojakson avulla opiskelijalla on paremmat valmiudet aloittaa opiskelu akateemisessa opiskelumaailmassa. Hankkeen mottona ollut "fiksummin - ei kovemmin" toteutunee nyt opintonsa aloittaneilla opiskelijoilla: omien opiskelutaitojen ja ajankäyttöön vaikuttavien tekijöiden tunnistaminen auttaa heitä suunnittelemaan opintoja siten, että oppimiseen jää riittävästi aikaa. He tuntevat nyt myös tahot, joista tietoa tai ohjausta voi tarvittaessa hakea. Myös opiskelukäytännöt ovat tulleet tutuiksi heti opintojen alusta alkaen. Näin he voivat keskittyä

opiskelussa olennaiseen eli oppimiseen. Hyvä alkuvaiheen ohjeistus auttaa myös paremmin ymmärtämään opintojen suunnittelun merkityksen kumuloituvan oppimisen näkökulmasta. Näin eri opintojen muodostama jatkumo syventää heidän oppimistaan ja opiskeluun käytettävä työmäärä ei lisäännä.

Opintojakson tuoma käytännön hyöty opiskelijoille on nähtävissä lähivuosien aikana. On mielenkiintoista seurata lisääkö opintojen alkuvaiheen ohjauksen tehostaminen opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja miten tämä vaikuttaa oppimistuloksiin. Nämä voivat heijastua myös oppiaineeseen esimerkiksi yksilöllisen ohjaustarpeen vähentymisenä.

Tässä kuvattu opintojen alkuvaiheen ohjaus on osa ohjauksen kehittämistoimintaa. Opiskelijat tarvitsevat ohjausta ja tukea läpi opintopolun, erityisesti sen kriittisissä vaiheissa. Opiskelijan ohjaus on siis jatkuvaa toimintaa ohjaussisältöjen ja -muotojen vaihdellessa opintojen edetessä ja opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Toki on tärkeää muistaa, että opiskelijaa ei saa totuttaa liialliseen ulkoapäin tapahtuvaan ohjaukseen. Opiskelijan on tärkeää oppia myös itsenäiseen selviytymiseen. Asiantuntijaksi kehittyäkseen on opiskelijan pysähdyttävä opintopolun eri vaiheissa pohtimaan omaa asiantuntijuuttaan ja siinä olevia vahvuuksia sekä kehittymistarpeita. Ohjaajan tehtävänä on rohkaista ja tukea opiskelijaa tähän.

Opintojakson palautteessa kehittämiskohteeksi nousivat esille opintojakson ajankohta sekä kesto. Näihin kohtiin on mahdollista puuttua jo tulevana lukuvuonna. Myös opintojakson mitoitusta on vielä tarkistettava. Kesän 2009 aikana uusille opiskelijoille lähetettävän valintakirjeen mukaan liitetään ergonomian opiskelun aloittamista koskeva informaatiokirje. Siinä on mahdollista tiedottaa opiskelijoita opintojakson ajankohdasta sekä siihen tarvittavasta ajankäytöstä. Näin opiskelijalla on mahdollista varata aikaa opintojakson tehtävien tekemiseen etukäteen ja välttää päällekkäisiltä opinnoilta. Kun opiskelijat tietävät opintojakson sijoittumisesta opintojen alkuun, voidaan myös opintojakson ajallista kestoja lyhentää. Opintojakson kehittämiseen vaikuttaa luonnollisesti Kuopion ja Joensuun yliopistojen yhdistyminen Itä-Suomen yliopistoksi vuoden 2010 alusta alkaen. Uuden yliopiston opintorekisterijärjestelmä muuttuu ja tuo mukanaan uusia käytäntöjä ja työkaluja hopstyöskentelyyn.

Jatkossa opintojaksoa voidaan soveltaen toteuttaa myös opiskelijoilla, jotka ovat syystä tai toisesta kadottaneet yhteyden nyt oleviin opiskelukäytänteisiin tai, jotka eivät ole aiemmin osallistuneet orientaatiopäivään. Opintojakson tehtävien avulla nykyiset opiskelukäytännöt tulevat uudelleen tutuiksi ja opiskelijat pystyvät kiinnittymään opintoihin uudestaan.

Pilottihankkeessa saamiemme kokemusten ja palautteen perusteella voidaan todeta, että olemme onnistuneet kehittämään toimivia ja monipuolisia, aikuisopiskelijan tarpeita tukevia ohjauksetäytäntöjä opintojen alkuvaiheeseen.

Opintojakson suunnittelussa tukena ovat olleet W5W-hankkeen nimeämät ohjaajat Kuopion yliopiston oppimiskeskuksesta. Heidän ohjauksensa ja kannustuksensa opintojakson suunnittelun ja toteutuksen eri vaiheissa on ollut tärkeää ja opettavaista. Ohjaajien antamien käytännön vinkkien avulla opintojaksosta rakentui pedagogisesti mielekäs kokonaisuus. Opintojakson suunnitteluun sain valmiuksia myös samaan aikaan toteutuneesta W5W-hankkeen kordinoimasta ”Akateeminen ops, hops ja kumuloituva oppiminen” koulutuksesta.

## Lähdeluettelo

Ansela, M., Haapaniemi, T. & Pirttimäki, S. 2005. Hops -opintopolun eri vaiheissa. Teoksessa Yliopisto-opiskelijan hops. Ohjaajan opas. Kuopion yliopisto. Oppimiskeskus: Kevama Oy, 25–44.

Haapaniemi, T. & Voutilainen, U. 2004. Ohjauksen merkitys opintojen edistäjänä. Teoksessa Haapaniemi, T. & Voutilainen, U. & Tiainen, M. (toim.) Tuutorointi opintojen edistäjänä. Kuopion ja Joensuun yliopistojen ja Lappeenrannan teknillisen yliopiston loppuraportti OpOKe -hankkeesta. Oppimiskeskus. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 35, 13–20.

Opinto-opas 2008–2009. 2008. Lääketieteellinen tiedekunta. Terveystieteet. Kuopion yliopisto, 53–58. Saatavilla pdf-muodossa osoit-

teessa: [http://www.uku.fi/opiskelu/terveystieteet\\_opas.pdf](http://www.uku.fi/opiskelu/terveystieteet_opas.pdf) (luettu 1.12.2008).

Pitkänen, M., Naumanen, P. & Ojanen, K. & Louhevaara, V. The Ergonetti - Web-Based Ergonomics Studies: A Qualitative Case Study. *The Open Education Journal*. 2008; 1: 29–36.

Ropponen, A. 2006. Hops ja portfolio ergonomian opinnoissa Kuopion yliopistossa - tukea jatkuvaan arviointiin. Teoksessa Ansela, M., Haapaniemi, T. & Jäntti, J. (toim.) *Laatunäkökulmia yliopisto-opiskelijan hopsiin*. Kuopion yliopisto. Oppimiskeskus: Kevama Oy, 162–177.

Suomen ergonomiayhdistys. 2008. Eurooppa ergonomian pätevyysvaatimukset. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) osoitteessa: <http://www.ergonomiayhdistys.fi/asiantuntija.html> (luettu 1.12.2008).

# OSAAMISTAVOITTEET OSAKSI ELÄINLÄÄKETIETEEN LISENSIAATIN TUTKINTOA

**Leena Luukkanen**

ELL, W5W-suunnittelija  
Eläinlääketieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

**Mirja Ruohoniemi**

ELT, dos., pedagoginen yliopistonlehtori  
Eläinlääketieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

## Tiivistelmä

Helsingin yliopiston eläinlääketieteellisessä tiedekunnassa perehdyttiin osaamistavoitteiden tuomaan lisäarvoon nykytilanteeseen verrattuna tutkinnon ja sen osien kohdalta. Aluksi tutustuttiin erilaisiin tapoihin kuvata tutkinnon tavoitteita ja vastavalmistuneen eläinlääkärin osaamista. Osaamistavoitteiden avulla tutkinnon tavoitteet ja eläinlääkärin valmiudet ovat kirjoitettavissa muotoon, jossa osaamista tarkastellaan aiempaa monipuolisemmin ja konkreettisemmin. Opintojaksoihin osaamistavoitteet tuovat selkeyttä ja läpinäkyvyyttä. Täsmällinen ja konkreettinen arviointikriteeri kertoo minkälaista ja minkä tasoista osaamista opintojakson suorittamiseen vaaditaan.

## Johdanto, hankkeen tavoitteet

Osaamistavoitteet (learning outcomes) tulivat osaksi Helsingin yliopiston toimintaa eurooppalaisen korkeakoulutusalueen uudistuksen myötä. Uudistus käynnistyi Bolognassa 1999 ja tavoitteena on Euroopan markkina-alueen kilpailukyyn vahvistaminen korkeakoulutusta tehostamalla. Kilpailukyky paranee, kun tutkinnot ja niiden osat ovat läpinäkyviä ja vertailtavissa keskenään. Työvoiman ja opiskeli-

joiden liikkuvuus helpottuu, samoin eri korkeakouluissa hankittujen suoritusten hyväksiluettavuus. Osaamistavoitteet ovat uudistuksen käytännön toteutuksen perusta (Adam 2006). Vuoteen 2010 mennessä eurooppalaisten tutkintojen tulisi olla osaamistavoiteajattelun mukaisia (Kennedy, Hyland & Ryan 2006).

Hankkeessa selvitetään osaamistavoitteiden muotoon kirjoitettujen tutkintotavoitteiden etuja verrattuna tällä hetkellä käytettävään tavoitteiden kirjoittamistapaan ja osaamistavoitteiden sovellettavuutta tiedekunnan opetussuunnitelmatyössä. Lähtötilanteessa tutkinnon tavoitteet on määritelty tiedekunnassa yleisellä tasolla asetukseen peilaten (Asetus yliopistojen tutkinnoista 2004, Eläinlääketieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2008–2009). Tutkinnonuudistuksen yhteydessä ydinainesanalyysi tehtiin kunkin oppiaineen sisällä (Lindblom-Yläne & Hämäläinen 2004), mutta samassa yhteydessä ei käyty keskustelua koko tutkinnon ydinaineksesta. Vastuopettajilla on ollut keskeinen rooli määriteltäessä opintojaksoille sisältö, tavoitteet, työskentelytavat ja arviointi. Opiskelijat eivät koe opinto-ohjelmaan kirjattujen tavoitteiden nykyisessä muodossaan auttavan keskittymistä olennaiseen. Luotettavampaa tietoa siitä, ”mitä kannattaa lukea” saa usein ylemmän kurssin opiskelijoilta. Opintojaksojen ja -juonteiden osalta halutaan selvittää miten opiskelija hyötyy siitä, että tavoitteet on kirjoitettu niin, että ne kertovat mitä opiskelijan odotetaan tietävän, ymmärtävän tai pystyvän tekemään suorittaakseen opintojakson hyväksytysti. Tarkempien tavoitteiden määrittäminen koetaan tarpeelliseksi, mutta haasteelliseksi. Tiedekunnassa onkin käynnistynyt keskustelu eri oppiaineiden antaman opetuksen laajuudesta ja valmiilta eläinlääkäriltä vaadittavasta osaamisesta. Eläinlääkärin tehtäväkenttä on laaja-alainen ja vastavalmistunut eläinlääkäri tarvitsee asioiden osaamista eri tasolla sen mukaan, missä tehtävässä toimii. Vastavalmistuneen eläinlääkärin tarvitsemien tietojen ja taitojen (Day one competencies/skills) määrittely päättyy helposti pitkiin, jäykkiin luetteloihin. Osaamistavoitteilta toivotaan dynaamisempaa näkökulmaa tutkinnon tavoitteisiin.

Tutkinnonuudistuksen yhteydessä eläinlääketieteen kandidaatin ja lisensiaatin tutkintoihin lisättiin asetuksen (Asetus yliopistojen tutkinnoista 2004) mukaisten yleisten akateemisten taitojen opetusta. Tämä nk. geneerinen osaaminen siirtyy työtehtävästä toiseen ja työelämän ulkopuolelle. Opintojaksoissa on lisäksi piilossa olevia genee-

risen osaamisen tavoitteita, jotka koskevat ammattiin liittyvää käytäytymistä tai asennetta. Muuttaako toisin kirjoitettu tavoite opettajan viestin muotoon, josta selviää mitä opiskelijan oikeasti on osattava?

Hanke alkoi huhtikuussa 2008 ja raportoitin *Tunnetko osaamistavoitteet?* -seminaarissa 20.3.2009 Helsingissä. Hanke toteutettiin tiedekunnan pedagogisen yliopistolehtorin johdolla. Tiedekuntaan palkattiin W5W-suunnittelija, jonka työnkuva painottui osaamistavoitteisiin. Suunnittelija osallistui W5W-tiimin järjestämiin koulutustapaamisiin ja sai tukea osaamistavoitteisiin perehtymisessä W5W-tiimin luotsilta. Osaamistavoitteita testattiin tiedekunnassa kevään ja syksyn 2008 aikana. Marraskuussa 2008 osaamistavoitteita esiteltiin tiedekunnan koulutussuunnittelutoimikunnalle. Koulutussuunnittelu-toimikunta otti myönteisen kannan osaamistavoitteisiin, ja tiedekunnan pyrkimyksenä on, että keväeseen 2010 mennessä kaikille opintojaksoille on kirjoitettu opinto-oppaaseen osaamistavoitteet. Helmikuussa 2009 järjestettiin tiedekunnassa ”Mikä riittää?” -tilaisuus, jossa teemana oli eläinlääketieteen opintojen kuormittavuus ja opiskelijoiden jaksaminen. Osaamistavoitteiden määrittely tuo esiin olennaisen osaamisen, ja siksi siitä toivotaan työkalua tutkinnon kuormituksen vähentämiseen. Koko tutkinnon tuottama osaaminen on esillä myös toukokuussa 2009 järjestettävässä ”Mitä vastavalmistuneen eläinlääkärin tulisi osata?” -tilaisuudessa. W5W-tiimin järjestämä koulutus tukee tiedekunnassa tapahtuvaa kehittämistyötä; useita tiedekunnan opettajia osallistuu osaamistavoiteverkkokurssille ja tulee toimimaan lähitukena omassa työyksikössään.

Artikkelin tarkoituksena on:

1. perehdyttää lukija lyhyesti osaamistavoiteajatteluun.
2. kuvata erilaisia malleja, joita on luotu (eläin)lääketieteen tutkinnon viitekehyksistä ja vastavalmistuneen eläinlääkärin osaamiskuvauksista. Artikkelissa pohditaan eri mallien sopivuutta oman tiedekunnan tarpeisiin.
3. kertoa hankkeen aikana saaduista kokemuksista opintojakso- ja opintojuonnetasolla sekä jatkosuunnitelmista opetussuunnitelmatyössä.



# Hankkeen toteutus, hankeprosessin kuvaus

## Osaamistavoitteet (learning outcomes), osaamistavoiteajattelu

*Learning outcome* -termin määrittely on sekavaa. Yleisimmin termillä tarkoitetaan sitä, mitä opiskelijan odotetaan tietävän, ymmärtävän tai pystyvän tekemään suoritettuaan tutkinnon tai jonkun tutkinnon osan hyväksytysti (Moon 2002, Adam 2006, Kennedy ym. 2006). Kompetenssi-termiä käytetään kirjallisuudessa vielä kirjavammin. Siksi nykyään puhutaan mieluummin osaamistavoitteista, kun opiskelijan osaamista tarkastellaan edellä kuvatun mukaisesti (Kennedy ym. 2006). Suomenkielinen käännös *learning outcome* -termille ei ole vakiintunut. Puhutaan osaamistavoitteista, oppimistavoitteista, oppimistuloskuvauksista ja opetuksen tulostavoitteista (Lappeenrannan teknillinen yliopisto 2008). Tässä artikkelissa osaamistavoitteilla kerrotaan, mitä opiskelijan odotetaan tietävän, ymmärtävän tai pystyvän tekemään suoritettuaan tutkinnon tai saadakseen opintojakson suoritetuksi hyväksytysti. Osaamistavoitteella voidaan kuvata myös opiskelijan osoittamaa ammatillista käyttäytymistapaa tai asennetta.

Osaamistavoitteiden kirjoittaminen opintojaksolle tai tutkinnolle ilmentää niiden taustalla olevaa lähestymistapaa (Kennedy ym. 2006), jota kirjoituksessa kutsutaan *osaamistavoiteajatteluksi*. Lähestymistavalle keskeistä on kiinnittää huomio oppimisprosessin sijasta saavutettavaan lopputulokseen. Tavoitteista ilmenevät täsmälliset arviointiperusteet kertovat minkälaista ja minkä tasoista osaamista opiskelija kykenee osoittamaan opintojakson päättyessä ja miten osaaminen on osoitettavissa (Kennedy ym. 2006). Arviointi saadaan aidosti ohjaamaan oppimista, eikä sitä mielletä opetuksesta irrallisena suoritukseksi (Parpala & Lindblom-Ylänne 2007). Onko arvioitava osaaminen tietoja tai ymmärrystä, taitoja, vai ehkä asenteita? Täsmällisyyteen tason määrittelyssä päästään käyttämällä avuksi Bloomin taksonomiaa (1956) tai sen uudempaa versiota (Anderson & Krathworth 2001). Osaamistavoitteiden avulla opiskelija ja opettaja sekä tutkinnon myöntävä tiedekunta ja ulkopuolinen taho kykenevät kes-

kustelemaan samaa kieltä käyttäen. Pedagogiselta kannalta osaamistavoiteajattelu perustuu *outcome-based-ajatteluun* (Kennedy ym. 2006). Keskeisimpänä muutoksena perinteiseen opetukseen verrattuna on opiskelijälähtöisyyden lisääntyminen. Harden ym. (1999) katsovat lähestymistavan soveltuvan hyvin lääketieteen opetukseen.

## **Tutkinnon viitekehys, vastavalmistuneen eläinlääkärin osaamisen kuvaus**

Tutkinnon tavoitteiden kuvaamiseen haluttiin löytää eri toimintaympäristöihin taipuva dynaaminen malli, joka lähestyisi vastavalmistuneen eläinlääkärin osaamista opiskelijan näkökulmasta. Bolognan prosessin mukaista lähestymistapaa tutkinnon tavoitteisiin lähdettiin etsimään Tuning-hankkeesta (Tuning Educational Structures 2004). EU-komission rahoittaman hankkeen tarkoituksena oli muuntaa Bolognan julistuksen poliittiset tavoitteet eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakenteiksi ja sisällöksi. Alakohtaisesti kartoitettiin tietoja, taitoja ja ymmärrystä, joita pidettiin välttämättöminä alalta valmistuvalle. Tuning-hankkeen yhteydessä huomioitiin myös geneeristen taitojen kasvava merkitys työelämävalmiutena. Hankkeessa määriteltiin kaikille *akateemisille aloille yhteiset (työelämä)taidot*. Koska Tuning-hanketta ei tehty eläinlääketieteen alalta, päätimme tutustua toisen saman tyyppisen koulutusohjelman, lääketieteen, hankkeen kulkuun ja sisältöön (Cumming & Ross 2008). Lääketieteen Tuning-hankkeessa luotiin lääketieteen opinnoille eurooppalainen viitekehys. Viitekehyksessä on kaksi tasoa. Tason I osaamistavoitteilla esitetään tutkinnon sisällölliset kokonaisuudet (curriculum themes). Kokonaisuuksien nimeäminen tekee mahdolliseksi niiden tarkemman analyysin. Kokonaisuuksien nimeäminen helpottaa johtamisen ja resurssoinnin kohdentamista. Taso 2 avaa sisällön opetuksen, oppimisen ja arvioinnin näkökulmasta. Professionalismin osaamistavoitteet-otsikko kokoaa lääkärin työssään tarvitsemaa geneeristä osaamista.

EU:ssa valmistuvan eläinlääkärin osaamisen kuvauksiin tutustutaan kolmen eri osaamiskuvauksen avulla. Niissä kuvataan vastavalmistuneen tietoja ja ymmärrystä, taitoja sekä asenteita ja käyttäytymistä erilaisina, toisistaan poikkeavina yhdistelminä. Lähestymistapoja ver-

taillaan keskenään osaamistavoiteajattelun näkökulmasta. Ensimmäinen näistä on suositus valmistuvan eläinlääkärin osaamisesta, *List of recommended essential competences at graduation: "Day-one skills"*, jonka EU-komissio, *European Association of Establishments for Veterinary Education* ja *Federation of Veterinarians of Europe* ovat laatineet. Se tarjoaa tutkinnolle viitekehysten Tuning-hankkeen tavoin. Eläinlääkärin monimuotoista toimintakenttää lähestytään jakamalla se kolmeen erityyppiseen kompetenssialueeseen: ammattiin liittyviin taitoihin ja ominaisuuksiin (*general professional skills and attributes*), tietoon ja ymmärrykseen (*underpinning knowledge and understanding*) ja alasiidonasiin käytännön taitoihin (*practically-based veterinary competencies*). Niistä saa käsityksen siitä, minkä tyyppisiä tietojen, taitojen ja asenteiden dynaamisia yhdistelmiä vastavalmistuneelta eläinlääkäriltä odotetaan. Erilainen osaaminen tulee näin huomioiduksi tavoitteissa. Näin luodaan väljä viitekehys, jota kukin eläinlääketieteellinen tiedekunta/korkeakoulu voi painottaa omien linjaustensa mukaisesti. *"Day-one skills"* -osaamiskuvauksista osa on kirjoitettu niin, että ne ovat sovellettavissa opintojaksotasolle. Tällöin ne vastaavat lääketieteen Tuning-viitekehysten tasoa 2. Osa on kirjoitettu yleisemmälle tasolle, jota voi verrata Tuning-viitekehysten tasoon 1.

Toinen tarkasteltava osaamiskuvaus on Utrechtin eläinlääketieteellisen tiedekunnan tutkintotavoitteet, *"Programme Outcomes of the Veterinary Curriculum"* (Universiteit Utrecht 2006). Utrechtin eläinlääketieteellisen tiedekunnan tutkintotavoitteet vuodelta 2005 alkavat vastavalmistuneen eläinlääkärin profiilin kuvauksella. Tämän yleiskuvauksen jälkeen kerrotaan, kuinka osaaminen rakentuu tutkinnon osien osaamistavoitteista. Osaamistavoitteet ovat tiedollisia, taidollisia tai asenteisiin (*professional conduct*) liittyviä. Ne on jaoteltu otsikoiden alle seuraavasti: tekniseen tai tieteelliseen tietoon tai taitoon sekä henkilökohtaiseen kasvuun tai yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen liittyvät osaamistavoitteet. Liitteeksi on laadittu lista ongelmista, joihin vastavalmistuneen eläinlääkärin olisi kyettävä ottamaan kantaa. Toisena liitteenä on *"taitolista"* ja *"sairauslista"* auttamaan eri linjoilta valmistuvan eläinlääkärin osaamisen tason tulkinnassa.

Osaamistavoitteissa on pyritty konkreettisuuteen ja toiminnallisuuteen, jotta niitä voitaisiin hyödyntää opintojaksotasolla ja arvioinnissa. Vaikka termiä *learning outcome* ei käytetä, tavoitteet ovat konk-

reettisiä ja toiminnallisia. Kun tavoite ilmaistaan toiminnallista verbiä käyttäen, pystyy opiskelija osoittamaan osaamisensa tekemällä vaaditun teon. Tavoite on jo valmiiksi kirjoitettu sellaiseen muotoon, että se kertoo miten opiskelijaa tullaan arvioimaan. Arviointi ohjaa näin oppimista. Vaikka Utrechtin eläinlääketieteellisen tiedekunnan tutkinnon tavoitteet eivät juonnu Bolognan prosessista, ne ovat osaamistavoiteajattelun mukaisia. Utrechtissa oli jo ennen tutkinnon tavoitteiden kirjoittamista päätetty koulutuksen painopisteistä. Tiedekunnan päätös koulutuksen linjajaosta näkyy eri linjojen erilaisina osaamistavoitteina. Utrechtista valmistuvat eläinlääkärit saavat lainsäädännön vaatimusten mukaisesti yleislaillistuksen ja voivat toimia missä tahansa eläinlääkärin työtehtävässä, mutta heidän erityiset työelämävalmiutensa määräytyvät sen linjan mukaisesti, jolla he ovat opiskelleet (van Beukelen 2004, Universiteit Utrecht 2006). Koulutuksen muita painopisteitä ovat ongelmanratkaisutaidot, vuorovaikutustaidot ja tieteellisessä tutkimustyössä tarvittavat tiedot ja taidot. Elinikäiseen oppimiseen sitoutumista ja professionalismia pidettiin niin ikään tärkeinä asioina eläinlääkärikoulutuksessa (Universiteit Utrecht 2006).

Kolmantena tutustuttiin Lontoon yliopiston Royal Veterinary Collegesta valmistuvalta eläinlääkäriltä odotettuun osaamiseen “Bachelor of Veterinary Medicine Day One Skills” (Royal Veterinary College, University of London 2008). Vastavalmistuneen eläinlääkärin tarvitsemia kompetensseja avataan kliinisen vaiheen opiskelijalle osatekijöinään, tietoina, taitoina ja asenteina (behaviour and attitudes). Opas tekee näkyväksi osaamisen, jota opiskelijalta odotetaan kliinisen jakson lopussa. Koska opas on laadittu kliinisen osaamisen näkökulmasta, se ei sovellu malliksi koko tutkinnon osaamistavoite-työhön.

## **Opintojaksot ja -juonteet**

Hankkeen aikana osaamistavoiteajattelua testattiin sekä opintojaksojen että -juonteiden kehittämistyössä. Opintojuonteella tarkoitetaan opintokokonaisuutta, joka toteutetaan usean opintovuoden aikana eri oppiaineiden yhteistyönä.

# Tulokset

## Tutkintotaso

Oman tiedekunnan käyttöön sopiva tapa tarkastella vastavalmistuneen eläinlääkärin osaamista löytyi EU:ssa valmistuneen eläinlääkärin osaamisen kuvauksia keskenään vertailemalla ja lääketieteen Tuning-hankkeen luomaan viitekehukseen vertailua tehden. Tutkinnon tavoitteet on kirjoitettavissa eri toimintaympäristöihin sopiviksi ja geneerinen osaaminen huomioiden.

Yhtenevän pedagogisen lähestymistavan (oppimislähtöisyys ja prosessin sijasta lopputulokseen keskittyvä) lisäksi Utrechtiin *“Programme Outcomes of the Veterinary Curriculum”* sopii malliksi omaan tiedekuntaamme tutkintotason tavoitteiden kehittämistyöhön muistakin syistä. Erilainen osaaminen (tiedot, taidot ja asenteet) on huomioitu ja geneerinen osaaminen näkyy osaamistavoitteissa. Osaamisen tasoon on otettu kantaa sekä opintojakso- että tutkintotasolla, kun koulutukselliset painopisteet on huomioitu osaamistavoitteita laadittaessa. Hankkeen aikana kävi selväksi, että ennen tutkinnon tavoitteiden määrittelyä tiedekunnassa on luotava yhteinen käsitys siitä, mitä eläinlääkärikoulutukselta tulevaisuudessa vaaditaan, eli on päätettävä koulutuksen painopisteistä. Tärkeiksi linjattujen asioiden tulisi toistua usean oppiaineen näkökulmasta ja asteittain vaativampana tutkinnon eri vaiheissa. Opintojaksojen osaamistavoitteet kumuloituvat vastavalmistuneen eläinlääkärin osaamiseksi.

## Opintojaksot ja -juonteet

Osaamistavoitteet muuttavat opintojaksoja oppimislähtöisemmiksi. Taulukko I (liitteenä) vertailee nykyisten tavoitteiden ja osaamistavoitteiden avulla kirjoitetun tutkinnon ja sen osien erilaista lähestymistapaa. Kun testausvaiheessa opintojaksolle kirjoitettiin osaamistavoitteet, huomattiin, että opiskelijoilta odotettiin monimuotoisempaa aiemmin opitun tiedon aktivointia ja käsittelyä kuin opinto-ohjelmassa oleva tavoite antaa ymmärtää. Opiskelijalta odotetun osaamisen taso selkiytyi. Myös sellaista opiskelijalta odotettua osaa-

mista tuli näkyväksi, joka ei tavoitteesta ilmennyt. Osaamistavoitteiden avulla piilossa oleva geneerinen osaaminen pääsi esiin. Seuraava askel kävi ilmeiseksi: geneeristä osaamista olisi myös arvioitava ja työskentelytapoja täsmennettävä geneeristä osaamista tukeviksi. Opintojakson suunnittelu ”käänteisessä järjestyksessä” (Wiggins 1998) niin, että arviointi on harkittu ennen työskentelytavan valintaa, auttaa opettajaa oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisen työtavan valinnassa.

Opiskelijoilta kerätystä palautteesta on käynyt ilmi, että opintojuonteet eivät hahmotu tutkinnossa yhtä selkeästi kuin opintojaksot. Juonne nousisi paremmin omaksi kokonaisuudekseen, jos opiskelija näkisi opinto-ohjelmasta selvästi, mihin opintojaksoihin esim. eettisen ajattelun teemat on kytketty ja mikä kytkentä on.

## **Kumuloituva oppiminen**

Opiskelijälähtöisessä ja lopputulokseen orientoituvassa tutkinnossa kaikki tutkinnon osat ovat toisiinsa yhteydessä ja vahvistavat tutkinnon profiilia (Tuning Educational Structures 2004). Tähän päästään osaamistavoitteiden avulla niin, että määritellään erikseen tutkinnolle tavoitteet ja opintojaksoille osaamistavoitteet. Kaiken tutkinnon tavoitteiksi määritellyn osaamisen tulisi löytyä opintojaksojen osaamistavoitteista. Opintojaksoissa osaamistavoitteet on kirjoitettu opintojakson näkökulmasta, mutta yhdessä eri opintojaksojen näkökulmat kasvavat tutkinnon osaamistavoitteeksi. Tutkinnolla ei voi olla tavoitetta, jonka osaaminen ei kartu opintojaksoista. Näin ollen valmiilta eläinlääkäriltä ei voi odottaa vuorovaikutustaitoja tai ongelmanratkaisutaitoja, jos opintojaksoissa ei ole vuorovaikutustaitoihin liittyviä osaamistavoitteita. Toisaalta ei ole linjakasta, jos opintojaksolla on osaamistavoitteita, jotka eivät ole tutkinnon tavoitteiden mukaisia. Tutkinnon tavoitteilla voi olla eri painotus. Vastavalmistuneen eläinlääkärin keskeinen osaamisalue toistuu useissa opintojaksoissa osaamistavoitteena. Osaamistavoitteet kirjoitetaan niin, että tutkinnon edetessä osaaminen syvenee. Opintojuonteiden tarkoituksena on tehdä osaamista näkyväksi tietyn tiedon ja/tai taidon osalta. Osaamisen kumuloitumista voidaan näin tehdä näkyväksi ja arvioida omana kokonaisuutenaan.

## Pohdinta, jatkokehittelyt

Hankkeen aikana ymmärrys tutkinnon tavoitteiden ja opintojaksojen osaamistavoitteiden keskinäisestä synergiasta syveni. Opintojaksojen osaamistavoitteiden kirjoittaminen ja tutkinnon tuottaman osaamisen kirjoittaminen osaamistavoiteajattelun mukaiseksi tuntuu mielekkäältä.

### Tutkinnon kuormitus ja suuntautumisvaihtoehdot

Myös perustutkinnon kuormitusta voitaneen keventää täsmällisillä opintojaksojen osaamistavoitteilla. Osaamistavoitteen muotoon kirjoitettuna löytyy yhteinen kieli, jolla tavoitteista keskustellaan. Kun osaamistavoitteet ovat täsmällisesti kirjoitettuja, on mahdollista käydä keskustelua siitä, ovatko opintojaksojen osaamistavoitteet linjauksen mukaisia. Näin voidaan kirkastaa tutkinnon ydinainesta ja karsia erikoisosaamista perustutkinnosta. Kuormitus voisi kevetä myös tason täsmällisen määrittelyn kautta. Tutkintoa ei tulisi turhaan kuormittaa opintojaksoilla, joissa on useita taksonomian alempien tasojen mukaiseen tiedon toistamisen kaltaisen yksinkertaisen tiedon käsittelyn osaamistavoitteita (Kennedy ym. 2006).

Tavoitteiden kirjoittamiseen vaikuttaa myös se, ollaanko perusopetusta eriyttämässä osittain linjoiksi tai suuntautumisvaihtoehdoiksi. Tällöin opiskelija jo perustutkintovaiheessa suuntautuisi tiettyyn eläinlääketieteen erityisalaan, johon perehtyisi paremmin, toisilla osa-alueilla vaatimukset kevenisivät. Mikäli suuntautumisvaihtoehtoja lähdetään toteuttamaan, sopii sama lähestymistapa kehittämistyöhön. Utrechтин mallin mukaisesti tutkinnon osaamistavoitteet määriteltäisiin erikseen kaikille linjoille yhteisiin tavoitteisiin ja kunkin linjan mukaisiin tavoitteisiin. Osa asiasta kertautuisi linjalla niin, että kaikille yhteisten osaamistavoitteiden lisäksi se olisi myös linjan osaamistavoitteena. Toisaalta jokin osaamistavoite liittyy vain tiettyyn linjaan, eikä ole kaikilta eläinlääkäreiltä vaadittavaa perusosaamista.

## **Geneerinen osaaminen näkyväksi**

Geneerisen osaamisen tuominen näkyväksi osaksi tutkintoa tapahtuu luontevasti tekemällä opintojaksoissa jo olevaa geneeristä osaamista näkyväksi kirjoittamalla sille osaamistavoitteet. Tämä ei kuitenkaan riitä. Spady (1988) tähdentää, että opetussuunnitelmatyötä ohjaa se osaaminen, jota opiskelijan halutaan kykenevän osoittamaan, ei tutkinnon nykyisen sisällön pohjalta kirjoitetut tavoitteet. Tutkinnonuudistuksessa lisättyjen yleisten akateemisten tietojen ja taitojen johdosta eläinlääkärillä on tutkinnon suorittuaan aiempaa paremmat valmiudet tieteelliseen ajatteluun ja työskentelyyn, alan kehityksen seuraamiseen ja jatkuvaan oppimiseen. Riittävätkö nämä ja eri opintojaksoissa piilossa olevan geneerisen osaamisen näkyväksi tekeminen? Mitkä ovat tutkinnon tavoitteet näiltä osin? Tiedekunnassa on tarpeen käydä yhteinen keskustelu eläinlääkärin professionalismista, jotta jo ennestään ammattisuuntautuneen alan koulutusohjelmaa ei kapeuteta osaamistavoitteilla. Minkälaiset osaamistavoitteet tukevat parhaalla mahdollisella tavalla opiskelijan kasvua ja kehitystä sekä eläinlääkärin ammatti-identiteetin ja arvoperustan kehittymistä? Pohjana keskustelussa voidaan käyttää lääketieteen Tuningin määrittelemää professionalismia ja Utrechтин mallia, jossa professionalismia on työstetty monella tasolla osaksi opintojaksojen ja tutkinnon tavoitteita.

## **Toivotun osaamisen tavoitteet**

Opintojaksojen kehittäminen osaamistavoiteajattelun pohjalta tiedekunnassa jatkuu. Osaamistavoitteet otetaan mukaan opintosuunnitelmaan pilotoimalla ensin joitakin opintojaksoja seuraavan vuoden opinto-ohjelmaa työstettäessä. Pilotoitaville opintojaksoille kirjoitetaan osaamistavoitteiden lisäksi toivotun tai kiitettävän osaamisen tavoitteet. Osaamistavoitteet kertovat määritelmänsä mukaisesti, mikä osaaminen riittää opintojakson hyväksytyyn suorittamiseen. Rinnakkaiset toivotun osaamisen tavoitteet auttavat opiskelijaa halutessaan suuntaamaan osaamistavoitteitaan korkeammalle. Näin on vältettävissä osaamistavoitteisiin liittyvä kritiikin kohde, opiskelijoiden tavoitetason suuntautuminen toivotun osaamisen sijasta läpikäymiseen. Rinnakkaiset tavoitteet selkiyttävät opittavaa ydintä entises-



tään. Arvioinnin opiskelua ohjaava vaikutus tulee esiin uudesta näkökulmasta. Pilotoitavilta opintojaksoilta saatavat kokemukset ovat pohjana osaamistavoiteajattelun jatkotyölle tiedekunnassa.

## Lähdeluettelo

Adam, S. 2006. An introduction to learning outcomes. A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. EUA Bologna Handbook. [http://www.bologna.msmt.cz/files/Adam\\_IH\\_LP.pdf](http://www.bologna.msmt.cz/files/Adam_IH_LP.pdf), haettu 3.12.2008.

Anderson, L & Krathwohl, D.R. (toim.) 2001. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

Asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004.

van Beukelen, P. 2004. Curriculum Development in The Netherlands: Introduction of Tracks in the 2001 Curriculum of Utrecht University, The Netherlands. *Journal of Veterinary Medical Education* 31(3), 227-233.

Bloom, B.S. (toim.) 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of Educational Goals: Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman.

Cumming A.D. & Ross M.T. 2008. The Tuning Project (medicine) - learning outcomes / competences for undergraduate medical education in Europe. Edinburgh: The University of Edinburgh. <http://www.tuning-medicine.com>, haettu 10.12.2008.

Eläinlääketieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2008–2009. 2008. Helsinki: Yliopistopaino, 16.

Harden, R.M., Crosby, J.R., Davis, M.H. & Friedman, M. 1999. From competency to meta-competency: a model for the specification of

learning outcomes. AMEE Guide No 14, part 5, Medical Teacher, 21(6), 546–552.

Kennedy, D., Hyland, A. & Ryan, N. 2006. Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. EUA Bologna Handbook. <http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf>, haettu 3.12.2008.

Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Osaamistavoitteet (Learning Outcomes, LO). [http://www3.lut.fi/fi/oppimiskeskus/opetuksen\\_kehittamispalvelut/lo.html](http://www3.lut.fi/fi/oppimiskeskus/opetuksen_kehittamispalvelut/lo.html), haettu 3.12.2008.

Lindblom-Ylänne, S. & Hämäläinen, K. 2004. The Bologna declaration as a tool to enhance learning and instruction at the University of Helsinki. *International Journal for Academic Development*, 9, 153–165.

List of recommended essential competences at graduation: "Day-one skills". Julkaisussa: Evaluation of Veterinary Training in Europe. Principles and Process of Evaluation and Manual of Standard Operating Procedures 2007. 8.5.2008 Kööpenhamina, 91–94.

Moon, J. 2002. Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria. [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040701-02Linking\\_Levels\\_plus\\_ass\\_crit-Moon.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040701-02Linking_Levels_plus_ass_crit-Moon.pdf), haettu 3.12.2008.

Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2007. University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 355–370.

Royal Veterinary College, University of London. Bachelor of Veterinary Medicine Day One Skills. <http://www.live.ac.uk>, haettu 2.12.2008.

Spady, W.G. 1988. Organising for results: the basis of authentic restructuring and reform. *Educational Leadership*, October, 4–8.

Tuning Educational Structures 2004.  
<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>, haettu 2.12.2008.

Universiteit Utrecht 2006. Programme Outcomes of the Veterinary Curriculum. <http://www.vet.uu.nl/english>, haettu 2.12.2008.

Wiggins, G. 1998. *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Fransisco: Jossey-Bass.

# Liitteet

Taulukko 1: Nykyisen tavoitteen ja tulevaisuudessa kirjoitettavan osaamistavoitteen vertailu opetuksen ja oppimisen näkökulmasta.

	Nykyinen tavoite	Osaamistavoite
Oppimista ohjaa	Opettajan toive (opettajalähtöinen).	Opiskelijan osoittama tulos (oppimislähtöinen).
Opintojakson suunnittelu	Tavoite, työskentelytapa, arviointi.	Käänteinen järjestys: osaamistavoite sisältää arvioinnin, sen jälkeen työskentelytapa.
Muotoilu	Väljä yleisen tason raami (rinnalla perimätieto). Kuvaa prosessia.	Täsmällinen, konkreettinen kuvaus lopputuloksesta.
Arviointi	Koetaan usein opetuksesta irrallisena suoritukseksi. Testaa opittua.	Arviointikriteeri kertoo miten osaaminen on osoitettavissa. Ohjaa oppimista.
Odotettu oppimisen taso	Tiedon käsittelyn tasoon ei kiinnitetä huomiota.	Tiedon käsittelyn taso kerrotaan opintojakson ja tutkinnon tavoitteissa.
Odotettu oppimisen laatu	Tieto/ymmärrys tai taito.	Tieto/ymmärrys, taito, asenne/käyttäytyminen, professionalismismi.
Työskentelytapa	Ei kaikilta osin linjassa arvioinnin kanssa (geneerinen osaaminen).	Linjassa arvioinnin kanssa.
Tutkinnon profiili	Opintojakson yhteys toisiin opintojaksoihin ja tutkinnon kokonaisuuteen ei hahmotu helposti. Kumuloituvaa oppimista ei tehty näkyväksi.	Opintojakson paikka tutkinnon kokonaisuudessa näkyy. Opintojaksojen osaamistavoitteet kumuloituvat tutkinnon osaamistavoitteiksi.

# LOPUKSI JA JONKIN UUDEN ALUKSI

**Aimo Rahkonen**

FM, suunnittelija

W5W<sup>2</sup>-hanke

Opetuksen kehittämissyksikkö

Oulun yliopisto

Oppimisen kumuloitumisen edistämiseksi on korkeakouluissamme tehty paljon edistyksellisiä asioita. Sitä todistavat osaltaan tämän julkaisun artikkelit ja W5W<sup>2</sup>-pilottien toiminnasta kertovat hankekuvaukset sekä väli- ja loppuraportit. Jokainen raportti ja artikkeli on mainio esimerkki siitä, miten erilaisilla tavoilla oppimisen kumuloitumista voidaan käytännössä edistää. Julkaisu artikkeleineen tarjoaa monipuolisen valikoiman erilaisia keinoja oppimista edistävän ohjauksen tai opetussuunnitelmatyön kehittämiseksi. Mielenkiintoista on havainnoida mitä yhteistä näillä eri keinoilla lopulta on. Kaikkien pilottien kehittämistoimintaa yhdistää muodossa tai toisessa seuraavat piirteet: opiskelijälähtöisyys, yhteistoiminnallisuus ja yhdessä tekeminen, jatkuva arviointi ja kehittävä palaute. Ainekset kuulostavat melko tutuilta ja arkisilta, mutta kaiketi hyvin toimivilta. Ne kaikki ovat tarpeellisia peruselementtejä, joiden varaan kumuloituvan oppimisen rakentaminen voidaan perustaa.

Opiskelijälähtöisyyden pitäisi olla itsestään selvä kehittämistyön lähtökohta, kun tiedetään, ettei oppimista voida saada aikaan kuin opiskelijan ajalla, ja hänen oman oppimistyönsä kautta. Opiskelijälähtöisyys ilmenee siinä kuinka yksi jos toinenkin pilotti on hankkeessaan ottanut opiskelijat mukaan kehittämistyön suunnitteluun, jos ei muuten niin kerätyn ja analysoidun opiskelijapalautteen kautta. Lisäksi useissa piloteissa on mietitty kehittämistoiminnan vaikutuksia opiskelumotivaatioon, joko opintojen työelämärelevanssin ja –yhteyksien, opintojen kuormittavuuden tai opintosisältöjen osaa- misperustaisen kuvaamisen näkökulmista.

Laaja ja toimiva yhteistyö on avain opetussuunnitelmatyön onnistumiseen. Opetuksen suunnittelu kaikkine vaiheineen vaatii yhteistyö-

tä tuottaakseen kumuloituvaa oppimista. Pilottien toiminnassa yhteistoiminnallisuus ja yhdessä tekeminen ilmenevät yhtälailla opiskelijoiden työtapojen kehittämisenä nykyistä yhteisöllisempään suuntaan, kuin myös siinä miten hankkeissa toimineet ovat saaneet kollegansa sitoutumaan yhteisiin tavoitteisiin ja työskentelemään tuloksetkaasti niiden eteen.

Hyvin keskeinen piirre onnistuneesti tavoitteensa saavuttaneissa piloteissa on kerätyn palautetiedon perusteella oman toiminnan jatkuva arviointi. Ilman arviointia on vaikea kehittyä ja tehdä asioita paremmin. Piloteissa tämä oli oivallettu, sillä palautteen kerääminen toiminnan eri vaiheissa, eri sidosryhmiltä ja kanssatoimijoilta, vaikutti hyvin luontevalta ja lähes itsestäänselvyydeltä. Ennen kaikkea kerättyä palautetta myös arvioitiin, usein yhteistyössä, ja toimintaa kehitettiin arviointitiedon pohjalta. Palautekulttuuria oli myös kehitetty siihen suuntaan, että palaute kohdistui oikeisiin asioihin, palaute oli siis luonteeltaan kehittävää.

Kun kaikki edellä mainitut osaset, opiskelijälähtöisyys, yhteistyö, kehittävä palaute ja arviointi, tulevat osaksi koko laitoksen toimintaa, heijastuu se suoraan myös annettavan opetuksen ja ohjauksen laatuun. Hyvän esimerkin ilmiöstä antoi palautteessaan käyttäytymistieteiden opiskelija (s. 98), joka muisteli valmistumisen kynnyksellä parhaita oppimiskokemuksiaan. Hänen opettajansa oli opintojakson jälkeisessä palautetilaisuudessa tarjonnut perusteellisen palautekeskustelun muodossa ”palautteen antamisen mallin käytännön kokemuksen kautta”. Uskoisin, että kyseinen opettaja oli omaksunut palautteen antamisen ja vastaanottamisen luontevaksi osaksi kaikkea toimintaansa, jolloin sen opettaminen oli myös opiskelijoiden suuntaan hyvin luontevaa ja opiskelijoita innostavaa.

W5W<sup>2</sup>-hanke päättyi 2009 ja hankkeen organisoima pilottitoimintaa sen myötä. Sen ei kuitenkaan tarvitse merkitä sitä, että pilottien kehittäminen tai kehittyminen olisi päättymässä. Päinvastoin, yhden vaiheen loppu on jonkin uuden alku. Aivan kuten eräässä artikkelisakin todettiin, ”projektivaihe on päättynyt, mutta työtä riittää vielä runsaasti”. Vaikka pilottien toiminnastaan laatimat artikkelit ja raportit kertovatkin lähinnä aiemmin tehdystä työstä, niin niissä jokaisessa esiintyy myös tavoitteita tulevalle toiminnalle. Hankkeissa toimineet ovat siis tehneet jatkuvaa arviointia omasta toiminnastaan ja

asettaneet sen mukaisesti uusia tavoitteita tulevalle toiminnalleen. Se jos mikä viittaa oppimisen kumuloitumiseen. Kannattaa siis pitää jatkossakin silmällä näitä pilotteja sillä niiden tiimoilta voit löytää yhden jos toisen, jo sellaisenaan sovellettuna, hyvän käytännön. Omaan kontekstiinne kehitettynä kyseessä voi olla jotain erinomaista ja uutta luovaa.

Kiitos ja onnittelut kaikille pilottitoimintaan panoksensa antaneille, tekemänne työ on ollut ja on jatkossakin todella tärkeää!