

HISTORIAA VOI OPETTAA JA OPPIA ONGELMAKESKEISESTI

SAMU NISKANEN

Syyslukukaudella 2001 järjestin yhdessä Tuomas Heikkilän kanssa Helsingin yliopiston historian laitoksella kurssin *Suomi keskiajan Euroopassa – Johannes de Dultmen*. Tavoitteeksi asetimme tutustuttaa opiskelijat sekä Euroopan ja erityisesti Suomen keskiajan rakenteellisiin yleispiirteisiin että keskiajantutkimuksen metodologiaan. Kurssi toteutettiin ongelmakeskeisen opetuksen sovellutuksena.

Käsillä oleva artikkeli selvittää ongelmakeskeisen opetuksen ongelmia, etuja ja sopivuutta historian opetuksessa ja laajemmin muiden humanististen aineiden opetuksessa sekä järjestämämme kurssin rakennetta. Klassinen ongelmakeskeinen opetus on ollut suosittua erityisesti lääketieteellisessä tiedekunnassa. Aivan sellaisenaan ongelmakeskeistä opetusta ei voida soveltaa historia-aineissa, jossa ns. todellisia (tutkimus) ongelmia on vaikea rajata klassisen mallin vaatimaan tiukkoihin puitteisiin. Artikkelissa esitetään sellainen opetusmalli, joka palvelee erityisesti historian, mutta myös muiden humanististen aineiden tarpeita.

TEOREETTISESTA TAUSTASTA – KONSTRUKTIVISMI

Ongelmakeskeisin opetuksen taustalla vaikuttaa konstruktivistinen oppimiskäsitys. Oppiminen tapahtuu ongelmista käsin eikä yksisuuntaisena tiedonsiirtona opettajalta oppijalle. (Hakkarainen *et al.* 2004, 278–339.)

Konstruktivismi itsessään on vaikeasti määriteltävissä. On monia konstruktivistisia koulukuntia, joiden korostukset ja näkökulmat eivät ole identtisiä. Muutamia peruspiirteitä kuitenkin on. Huomattavin yhdistävä tekijä on ihmisten tarkasteleminen aktiivisina toimijoina. Erot eri suuntausten välillä juontuvat pääasiassa siitä, asetaanko aktiivisen toimijan rooliin yksilö, ryhmä tai yhteisö. (Tynjälä 1999, 22.)

Konstruktivismiin tietoteoria lähtee olettamuksesta, jonka mukaan todellisuuden tavoittaminen virheettä ei ole mahdollista aistihavaintojen poh-

jalta; ihmismielen sisäiset rakenteet lisäävät havaintoon aina oman tulkintansa. Näiden rakenteiden uskotaan perustuvan käsitteisiin ja käsitejärjestelmiin, jotka käyvät dialogia havaintojen kanssa. Tästä seuraa, että mielen sisäiset rakenteet muuttuvat ja kehittyvät ja ovat kulttuurisidonnaisia.

Konstruktivismi ei ole itsessään oppimisteoria, vaan ”tiedon olemusta käsittelevä paradigma, joka on levinnyt laajalle yhteiskunta- ja ihmistieteisiin.” Konstruktivismilla ei ole myöskään yhtenäistä oppimisteoriaa. Konstruktivistiset oppimisteorioiden lähtökohtana on näkemys, jonka mukaan tiedoksi kutsuttu ei voi olla riippumaton tietäjästä, ”objektiivista heijastumaa maailmasta”. Sen sijaan että oppiminen olisi tiedon passiivista vastaanottamista, se on aktiivista kognitiota, jossa havainnot ja uusi tieto tulkitaan aiempien tietojen ja kokemusten perusteella. Oppija ei ole tyhjä astia tai tyhjä taulu, johon uusi tieto siirretään tai piirretään, vaan agentti, joka itse hakee ja luo merkityksiä. Uudet tiedot ja havainnot tulkitaan aiempien sisäisten rakenteiden perusteella. (Tynjälä 1999, 37–38, 41.) Looginen seuraus tästä on, että opetuksessa pitää keskittyä myös ja etenkin seikoihin, jotka tukevat sisäisten rakenteiden kehittymistä. Opetuksen tulee olla dialogista, vuorovaikutteista, sillä täysin yksisuuntaisessa opetuksessa on mahdoton arvioida oppilaiden sisäisten oppimis- ja tulkintarakenteiden sekä opetuksen pohjalta tehtyjen tulkintojen pätevyyttä. (Rauste – von Wright *et al.* 2003, 17–21, 163–164, 178–185.)

Konstruktivismi asettaa pedagogiikalle suuria haasteita. Perinteinen pedagogiikka, jota perustellaan behavioristisilla oppimisteorioilla, kallistuu käytännötoiminnassa faktatiedon yksinkertaiseen siirtämiseen. Opetustilanteessa



Samu Niskanen

opettajalle kuuluu aktiivinen rooli ja oppijalla passiivinen. Konstruktivismi ei pyri kääntämään päällelleen tätä roolijakoa, mutta muuttamaan sitä syvällisesti. Jotta todellinen oppiminen olisi mahdollista, oppijan täytyy saada toimia aktiivisesti oppimistilanteessa. Opettajan tehtävänä ei ole siirtää tietoa, vaan ohjata oppijaa oppimaan. Opettajan täytyy järjestää oppimistilanne oppimista tukeväksi. Konstruktivismi korostaakin sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimistilanteessa: vain vuorovaikutuksessa oppija voi kekeillä omia tietojaan. Kun edetään oppijan ehdoilla, on erityisen tärkeää huomioida oppijan aiempi tietotaso, joka yhdessä metakognitiivisten taitojen kanssa on uuden oppimisen perusta. Hyvä opetus kehittää myös metakognitiivisia taitoja ja itsesäätelytaitoja. (Tynjälä 1999, 61–62, 65.)

Konstruktivismi painottaa ongelmakeskeisyyttä faktakeskeisyyden sijasta. Kun tavoiteltava ja todellinen tieto on pikemmin rakenteita kuin irrallisia faktoja, on johdonmukaista, että laajempien kokonaisuuksien ymmärtäminen koetaan ulkoa osaamista tärkeämmäksi. Faktat opitaan parhaiten kytkemällä ne mielekkäisiin kokonaisuuksiin, mieluiten aitoihin, todelliseen maailmaan ja elämään liittyviin ongelmiin. Opetuksessa keskitytään ”kuvaamiseen, selittämiseen, syy-seuraussuhteiden analysointiin, arviointiin, kritisointiin jne.” Tällaisin lähtökohdin konstruktivistit ovat arvostelleet perinteisten opetusmenetelmien ohella myös perinteisen opetustilanteen (edellinen laajasti ymmärrettynä sisältäen esim. opetusmateriaalin) epäluonnollisuutta: opetettava fakta-aines on irrotettu käyttöyhteyksistään. (Tynjälä 1999, 62–64.)

ONGELMAKESKEINEN OPETUS

Ongelmakeskeinen opetuksen ja konstruktivismin välille ei voi asettaa yhtäläisyysmerkkiä, ne eivät ole sama asia. Ongelmakeskeinen opetus on eräs konstruktivismiin sovellutuksista. Ongelmakeskeisen opetuksen perustava idea on, että oppiminen tapahtuu ongelmanratkaisun kautta. Opetettavan ja opittavan tiedon pitää liittyä selkein sitein ongelmaan, joka on aito ja relevantti opetettavan aineen kannalta. Tällaista ongelmaa kutsutaan ongelmakeskeisessä opetuksessa usein aidoksi tai todelliseksi ongelmaksi ja sen ratkaisemisen tulisi vaatia aitoa tutkimusta. Ei ole lainkaan välttämätöntä, että opettaja tuntee ratkaisun käsiteltävään ongelmaan. Mikäli opettaja

tuntee annetun ongelman ratkaisun, hän ei saa esittää sitä itse. Sen sijaan hän voi pelata eräänlaista kylmenee-kuumenee-peliä esittämällä ”taitavasti asetettuja metakognitiivisia kysymyksiä (esim. ’Mitä tarkoitat sanoessasi sitä ja sitä?’ ’Miten liittäisit ajatukseksi niihin tai niihin (keskeisiin) ilmiöihin?’)” (Hakkarainen *et al.* 2004, 291.)

Ongelmakeskeisellä opetuksella on ainakin seuraavat edut: Tieto – sekä yksittäiset faktatiedot että suuremmat kokonaisuudet – opitaan tehokkaammin mielekkäisiin asiayhteyksiin sovitettuna; aiemmin hankittu tieto aktivoituu; selvitysmallien aktiivinen rakentaminen edistää ymmärtämistä; tieteenalaa kuuluvien tietojen ja taitojen ohella vahvistetaan myös opiskelijoiden itesesäätelytaitoja; aito ongelmien ratkaiseminen kasvattaa kiinnostusta opittaviin asioihin todennäköisemmin kuin ulkoluku. (Hakkarainen *et al.* 2004, 292.)

Mahdollisia haittapuolia ovat ongelmakeskeisen opetuksen uutuudenkarvaus: opiskelijat saattavat vastustaa opetusmetodia, koska se vaatii heiltä tiukempaa sitoutumista kuin perinteinen luentomuotoinen opetus. Ongelmakeskeinen opetuksen omaksumisen arvioidaan olevan vaikeaa sekä opettajille että oppilaille. Siksi sen toteuttamista pidetään vaikeana vain yhden kurssin aikana; jotta metodi toimisi, olisi sitä sovellettava laitoksen opetukseen mahdollisimman laajasti. (Vänskä 1995, 50.) Kurssin epäonnistuessa opiskelijoiden korostunut vastuu saattaa johtaa oppisisältöjen lähes täydelliseen puuttumiseen. Lisäksi ryhmätyössä on aina myös omat riskinsä, jotka vältetään massaluennoilla. (Ks. Kaukiainen *et al.* 39–42; ks. myös Niemistö 1998.)

Perinteisesti ongelmakeskeinen opetus, jollaista toteutetaan mm. Helsingin yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa, seuraa alla esitettävää seitsenportaista mallia. (Vänskä 1995, 51.)

1. Ongelman esittäminen ja sen sisältämien käsitteiden ja termien selvittäminen.
2. Ongelman syvempi määrittely. Päätetään, mitkä ilmiöt aiotaan selvittää.
3. Ongelman analyysi. Aiemmin tiedon perusteella pyritään löytämään ongelmalle mahdollisimman monta selitysvaihtoehtoa. Aivoriihi.
4. Selitysvaihtoehtojen kokonaisuuksiin luokittelu ja hierarkioihin asettaminen.
5. Oppimistavoitteiden tarkempi muotoilu.
6. Itseopiskelu, jossa haetaan ongelman ratkaisun kannalta keskeisestä tietoa eri lähteistä.
7. Hankitun tiedon käsittely ryhmässä. Uutta tie-

toa syntetisoidaan ja testataan tavoitteena luoda kokonaisuus, jonka pohjalta alkuperäinen ongelma kyetään selvittämään. Mikäli ongelmaan ei kyetä esittämään pätevää ratkaisua, prosessia ei katkaista vaan voidaan palata johonkin aiempaan vaiheeseen.

Ongelmakeskeisesti järjestetyn opetusryhmän ei tulisi olla kovin suuri; noin kymmenen jäsentä on yläraja. Ryhmä valitsee keskuudestaan puheenjohtajan, sihteerin ja ajanottajan. Roolit voidaan joko säilyttää läpi koko kurssin tai niitä voidaan vaihtaa sopimuksen mukaan (esimerkiksi siten että uudet henkilöt astuvat rooleihin, kun opettaja antaa ryhmälle uuden ongelman). Kun roolit on jaettu ja ongelma saatu, sovitaan, kuinka paljon aikaa kuhunkin askelmaan käytetään. Ajanottaja vastaa ryhmän pysymisestä aikataulussa. Puheenjohtaja päättää kulloisenkin työvaiheen ja siirtää ryhmän työskentelemään seuraavalle askelmalle. Sihteerin kirjaa ylös ryhmän tekemät päätökset (ajankäyttö, oppimistavoitteet) sekä aivoriihen tuottamat ajatukset, jotka hän lisäksi systematisoi luokittain ja mahdollisuuksien mukaan hierarkisoi. Viimeisessä vaiheessa, yhteisen käsittelyn jälkeen puheenjohtaja tai sihteeri esittää yhteenvedonmaisesti ryhmän vastauksen annettuun ongelmaan.

Oppimisprosessi tulkitaan ongelma-keskeisessä opetuksessa nimenomaan ryhmäprosessiksi – ei siis yksilöprosessiksi kuten perinteisessä opetuksessa. Siksi ongelma-keskeisessä opetuksessa arvioinnin tulisi kohdistua ryhmään ja sen koko oppimisprosessiin ja olla mahdollisimman pitkälti opiskelijoiden vastuulla. Arvioinnissa otetaan huomioon sekä oppilaan tiedot että taidot. Jälkimmäisessä korostuvat erityisesti ryhmätyötaidot, se kuinka opiskelija on kyennyt kantamaan oman vastuunsa ja toiminut ryhmän sisällä. (Vänskä 1995, 51; Karjalainen *et al.* 1994, 47.)

230 HISTORIA OPETETTAVANA AINEENA

Humanistisen tiedekunnan historiaa koskevissa tutkintovaatimuksissa lukuvuodelle 2005-2006 todetaan seuraavasti:

“Yliopistollisen historianopetuksen yleisenä tavoitteena on kouluttaa opiskelijat itsenäiseen ajatteluun ja kriittiseen suhtautumistapaan. Historiallisen menneisyyden ja sitä tutkivan historiatieteen luonteen ymmärtäminen sekä historian metodien hallitseminen johtaa

taitoon tehdä kriittistä historiallista tutkimusta.

... Opiskelijoita koulutaan myös tieteellisen tutkielman laatimiseen, mihin liittyen opetukseen lähteiden ja tutkimuskirjallisuuden kriittistä lukutapaa ... sekä kykyä käydä analyytistä tieteellistä keskustelua.” (Tutkintovaatimukset)

Ongelmakeskeinen opetus ja sen taustalla vaikuttava konstruktivistinen oppimiskäsitys sopivat mainiosti lähtökohdaksi opetukselle, jolla on tällaiset tavoitteet. Käytännössä ongelma-keskeisiä metodeja on harjoitettu historian opetuksessa joissain muodoissa jo pitkään. Seminaarimuotoisessa opetuksessa voidaan näet havaita eräitä ongelma-keskeisen opetuksen piirteitä, näin esimerkiksi seminaareihin tyypillisesti kuuluvissa tehtävänäannoissa ja ongelmia purkavissa keskusteluissa. Historioitsijoiden ei tulisi vierastaa myöskään konstruktivistista oppimiskäsitystä, sillä historia ei ole faktojen muistamista ja paperille siirtämistä, vaan faktoista *konstruoitava* kertomus. Lainattu opinto-oppaan kohta painottaa myös metodologisten taitojen merkitystä tavalla, joka sopii hyvin konstruktivistisiin käsityksiin.

Kaikesta huolimatta Helsingin yliopiston historian laitoksella ei opetusta ole rakennettu tietoisesti ongelma-keskeisen opetuksen käytännöistä ja konstruktivistisista teorioista käsin. Tähän lienee monia syitä, kuten historiatieteen sisäänrakennettu konservatiivisuus. Toisaalta klassinen ongelma-keskeinen opetus ei näytä palvelevan kaikin kohdin sellaisen aineen tarpeita, joissa aidot (tutkimus)ongelmat ovat varsin laajoja. Laajuus johtuu historian tutkimuksen narratiivisesta muodosta: historiatiede kuvaa menneisyyttä kertomuksina. Kertomuksina etenevät vastaukset ovat laajempia kuin luonnontieteiden analyyttiset, mahdollisesti kaavoiksi puettavat vastaukset. Kun lääketieteellisessä tiedekunnan – tai yleensäkin luonnontieteitä käsittelevän tieteenalan – ongelma-keskeisessä opetuksessa ryhmä voi esittää vastauksensa suhteellisen tiiviissä muodossa, historiassa ja muissa ihmistieteissä pätevä vastaus on useimmiten monisivuinen kirjoitelma. Nähdäkseni ongelma-keskeisen perinteen, seitsenportainen malli ei kestä tästä eroavaisuudesta aiheutuvia paineita eikä sitä voida toteuttaa sellaisenaan historia-aineiden opetuksessa. Seitsenportainen malli toimii kuitenkin mainiona lähtökohdana suunniteltaessa myös historia-aineiden ongelma-keskeistä opetusta.

SUOMI KESKIAJAN EUROOPASSA – JOHANNES DE DULMEN -KURSSI

Suomi Keskiajan Euroopassa – Johannes de Dulmen -kurssi sijoittui yleisen historian, Euroopan historian tai Suomen ja Skandinavian historian aineopintoihin. Laajuudeltaan kurssi oli kolme opintoviikkoa. Kurssi koostui johdattavasta luennoista, ohjauksesta ja tutkimuksesta, jota tehtiin sekä ryhmätöinä että yksin. Opiskelijoita kursseille otettiin kahdeksan kirjallisten hakemusten perusteella. Hakemuksista tuli käydä ilmi aiemmat keskiaikaan liittyvät opinnot sekä kielitaito. Konstruktivismin periaatteiden mukaisesti tarkoituksena oli määritellä opiskelijoiden tietotaso ja metodologiset valmiudet. Yksi valituista oli ensimmäisen vuoden opiskelija, yksi jatko-opiskelija, yksi ulkomaalainen vaihto-opiskelija ja muut proseminaarin suorittaneita noin kolmannen tai neljännen vuoden opiskelijoita.

Kurssin kehyskertomuksena toimi pappi Johannes de Dulmen. Hänen elämäntarinansa on erinomainen lähtökohta Suomen ja muun Euroopan keskiaikaisten kulttuuriyhteyksien selvittämiseksi: Westfalenissa syntynyt Johannes de Dulmen kuului Itämeren alueella laajasti toimineeseen Hundbeckien kauppiassukuun, opiskeli kanonista oikeutta Pariisissa ja Prahassa, toimi Tukholman koulumestarina sekä Turun tuomiokapitulin kaniikkina ja edusti 1390-luvulla Turun hiippakuntaa paavin hovissa. Uransa hän päätti piispana Lyypekin kaupungissa, jonka kautta Suomen yhteydet Keski-Eurooppaan paljolti kulivat.

Kunkin opiskelijan tuli valmistaa tieteellinen tutkielma, joka liittyi Johannes de Dulmenin sukutaustaan tai uraan. Aiheet, joita oli kahdeksan, olivat opettajien ennalta asettamia ja opiskelijat valitsivat itselleen niistä mielestään kiinnostavimman. Tutkimuskysymykset oli luotu silmälläpitäen pikemmin opiskelijoiden metodien ja kysymyksenasettelujen tuntemuksen syventämistä kuin heidän historiallisten faktatietojen määräänsä kasvattamista. Sinänsä päämäärä sopi saumattomasti konstruktivismin tavoitteisiin keskittyä opiskelijoiden metakognitiivisten kykyjen kehittämiseen. Laatiessamme tutkimusteemoja huomioimme opiskelijoiden jättämien hakemusten avulla heidän mahdollisuutensa suorittaa tutkimusta kunkin teemaan puitteissa.

Kellään kurssille valitulla opiskelijalla ei ollut

aiempia kokemuksia ongelmakekseisestä opetuksesta. Myös tämä seikka vaikutti osaltaan siihen, että luovuimme noudattamasta seitsenportaista mallia sellaisenaan.

TOTEUTUS

Kurssissa oli kymmenen yhteiskokousta. Alussa ja lopussa ryhmä kokoontui viikoittain, lukukauden keskivaiheessa kahden viikon välein.

Käsiteltäviä teemoja oli kahdeksan, eli yksi jokaista opiskelijaa kohti. Teemat olivat seuraavat: 1) Johannes de Dulmenin sukusiteet, 2) Johannes de Dulmen Lyypekin piispana, 3) keskiaikainen opinkäynti, 4) kouluopetus keskiajan Pohjolessa, 5) kirkollinen verotus Suomessa ja sen muutos Avignonin paaviuden aikana, 6) Turun tuomiokapitulin rakenne ja prebendasysteemi keskiajalla, 7) paaviin vetoaminen kanonistisena ja käytännön prosessina sekä 8) Turun hiippakunnan hengelliset erityispiirteet. Jotkin teemoista oli tarkoitettu vain lähtökohdaksi prosessin myötä tarkemmaksi rajautuvalle tutkimukselle. Esimerkiksi teema *paaviin vetoaminen kanonistisena ja käytännön prosessina* keskittyi lopulta käsittelemään Johannes de Dulmenin uraa paavin kuuriassa.

Ensimmäisessä kokouksessa opiskelijoille selvitettiin kurssin työtavat. Lisäksi teemat eli tutkimusongelmat esiteltiin lyhyesti, mikä vastaa ongelmakekseisen opetuksen seitsenportaisen mallin ensimmäistä askelmaa. Kokouksen lopuksi teemat jaettiin opiskelijoiden kesken.

Toisen ja kolmannen kokouksen tarkoituksena oli antaa eväät itsenäisen tutkimustyön tekemiseen, ja ne vastasivat seitsenportaisen mallin askelmaa 2, osittain jo askelmia 3–5. Kukin opiskelija sai ryhmän aikaa oman tutkimusongelmansa alustavaan selvittämiseen 20 minuuttia. Ajanotosta huolehtivat opettajat. Kun kokoukset olivat 2 x 45 minuutin mittaisia, siirtymisiin jäi aikaa 10 minuuttia kummallakin kerralla.

Esitellessään tutkimusongelmaansa opiskelija toimi keskustelun puheenjohtajana. Hän esitelti teemansa ongelmakekseistä pyrkimyksensä selvittää, millaisia kysymyksenasetteluita se tarjoaa, eli mihin suuntaan johdattaa omaa tutkimustaan. Lisäksi tässä vaiheessa selvitettiin, mitä lähdekokonaisuuksia kunkin teeman selvittämiseksi oli käytettävä. Jälkimmäisessä tehtävässä opettajien perinteinen rooli korostui enemmän kuin ongelmakekseissä opetuksessa yleensä.

Teemat olivat jo edeltä käsin järjestetty yhteensopivuuden perusteella respondentti-opponentti-pareiksi. Esimerkiksi keskiaikaista opinkäyntiä tutkiva opiskelija oppoi kouluopetusta Pohjolassa tutkivaa opiskelijaa ja päinvastoin. Alun perin suunnittelimme, että kunkin teeman käsittelyssä kokoontumisissa 2 ja 3 toimii sihteerinä sen opponentti. Sihteerin käyttö näet kuuluu kiinteästi ongelma-keskeiseen opetukseen. Luovimme kuitenkin ajatuksesta, sillä kun jatkossa itsenäinen tutkimustyö oli korostuva, tuntui viisaammalta säilyttää vastuu muistiinpanojen tekemisestä kunkin teeman tutkijalle itselleen.

Kokoontumisissa 4–7 korostui tutkimustyön intensiivinen ohjaus. Tutkimuskysymyksiä pyrittiin analysoimaan syvällisesti, mm. keskustelemalla lähteiden tulkintaongelmista. Näin tutkimuskysymykset – eli oppimistavoitteet – kyettiin rajaamaan varsin tarkasti. Ryhmä pohti myös, mitä kaikkea kunkin ongelman puitteissa tuli selvittää ja mikä aiheessa oli keskeistä, mikä taas kehällistä. Lisäksi etsittiin alustavia vastauksia päätutkimuskysymyksiin ja erityisesti niistä johtuneisiin alakysymyksiin. Tämä vaihe vastasi seitsenportaisen mallin askelmia 3–6. Nämä kokoontumiset järjestettiin kahden viikon välein ja niissä yhtä työtä varten aikaa oli 2 x 20 minuuttia.

Kurssin tässä vaiheessa ryhmä kokoontui myös virtuaalisesti keskustelemaan tutkimustyön esiin nostamista ongelmista. Tätä tarkoitusta varten olimme luoneet oman ”dulmen”-sähköpostiosoitteen. Sähköpostin käyttö keskusteluforumina toimi erinomaisesti. Yhtäältä se mahdollisti tutkimusta hidastavien ongelmien mahdollisimman nopean ratkaisemisen, toisaalta se antoi ryhmän jäsenille tilaisuuden selvittää tutkimuksensa ongelmia ennen ryhmätapaamista.

Kurssin viimeinen vaihe, kokoontumiset 8–10, koostui kolmesta viikoittaisesta ryhmätapaamisesta. Näissä tapaamisissa opponoitiin työt, jotka kurssilaisten oli jätettävä viikko ennen kyseisen jakson alkua. Opponoinnissa kyse oli pikemmin rakentavasta kommentoinnista kuin kritiikin esittämisestä. Jotta opponoinnista olisi todellista hyötyä opponoitavalle, työt hiottiin lopulliseen muotoonsa vasta reilu kuukausi opponoinnin jälkeen, seuraavan lukukauden aluksi. Kun opponentin oli määrä arvioida, täytyivätkö alussa asetetut tavoitteet ja pitikö prosessissa palata taaksepäin, jollekin varhaisemmalle askelmalle, vastasi tämä vaihe seitsenportaisen mallin viimeistä askelmaa.

Seuraavassa on vielä kaaviomainen selvitys kurssisuunnitelmasta ja kokoontumisten vastavuudesta ongelma-keskeisen opetuksen seitsenportaisen perusmallin (kursiivilla) kanssa.

1. kokoontuminen (1. askelma)
 - kurssilla noudatettava työtapo (ongelma-keskeisen opetuksen esittely)
 - alustus kurssin aiheeseen (Johannes de Dulmenin elämäntarina lyhyesti)
 - perustiedot käytettävästä lähdemateriaalista ja keskeisimpien lähteiden jakaminen
 - tutkimusongelmien esittely ja jakaminen
- 2.–3. kokoontuminen (2. sekä alustavasti 3.–5. askelma)
 - ongelmien syvempi määrittely ja analyysi
- 4.–7. kokoontuminen (3.–6. askelma)
 - tutkimusongelmien tarkka rajaus
 - tutkimusongelmien eri puolien pohdintaa
 - tutkimuksen esille tuomien ongelmien selvittämistä
- 8.–10. kokoontuminen (7. askelma)
 - opponointi

Kurssin arvostelusta vastasivat opettajat. Arvostelu kohdistui konstruktivististen tavoitteiden mukaisesti koko prosessiin siten, että 40 prosenttia arvosanasta määrittäytyi tutkielman lopullisesta versiosta, 30 prosenttia opponoitavasta versiosta, 15 prosenttia ryhmäaktiivisuudesta sekä 15 prosenttia opponoinnista.

KURSSI OPETTAJAN KANNALTA

Oman opetuksen muuttaminen vaatii aina jonkin verran ponnistuksia. Etenkin ongelma-keskeisessä – ja ylipäätään kaikissa konstruktivistisiin teorioihin nojaavassa – opetuksessa opettajan rooli eroaa perinteisestä. Yhtäältä opettajan vastuu ryhmäprosessista kasvaa, toisaalta opettajan ei tarvitse tuntea järjestämänsä kurssin faktatietosisältöä niin syvällisesti kuin perinteisessä luento-opetuksessa. Esimerkiksi ei ole suinkaan välttämätöntä, että opettaja tietää ennalta vastauksen kurssilla esittämiinsä tutkimusongelmiin. Sen sijaan hänen on kyettävä arvioimaan, ovatko opiskelijoiden esittämät vastaukset päteviä. Tällainen oli tilanne ko. kurssilla. Monet Johannes de Dulmenin elämään liittyvät kysymykset olivat aiemmin lähes tutkimattomia. Sen sijaan tiesimme, että asettamamme kysymykset ja teemat olivat tutkimuksen kannalta kiinnostavia ja todellisia – lu-

kuun ottamatta paria teemaa, jotka oli suunniteltu niitä opiskelijoita varten, jotka eivät olleet edenneet opinnoissaan vielä kyllin pystyäkseen toimimaan keskiajan lähteiden parissa. Tosin näidenkin kohdalla opiskelijat kykenivät luomaan uutta tieteellistä tietoa.

Opettajien työ painottui hyvin vahvasti kurssin esivalmisteluihin, teemojen luomiseen ja niihin liittyvän lähdemateriaalin kartoittamiseen. Kirjasimme lähteitä opiskelijoille ensimmäisellä kokoontumiskerralla jaettuun monistenippuun noin sata. Kurssin edetessä vastuu ja työtaakka siirtyi enenevässä määrin opiskelijoille. Perinteiseen opetukseen verrattuna tämä jakso oli opettajan työmäärän suhteen jopa keveä.

Henkisesti vaikeimmin hyväksyttäviä seikkoja ongelmakeskeisessä opetuksessa on alistuminen epävarmuuteen. Kun vastuu kurssin onnistumisesta siirtyy kohti opiskelijoita, ei opettajan ole mahdollista omalla toiminnallaan varmistaa sitä, ettei kurssi epäonnistu. Epävarmuutta saattaa aiheuttaa myös perinteiseen opetukseen verrattuna nurinkurinen tilanne: opettaja ei välttämättä tiedä vastauksia esittämiinsä kysymyksiin. Nähdäkseni tällainen asetelma on kuitenkin omiaan motivoimaan opiskelijoita, sillä mikäli opettaja ilmoittaa rehellisesti, ettei vastausta tunne, opiskelijat ymmärtävät, että tutkimusongelma on todellinen ja että heidän työskentelynsä sen parissa on aitoa tutkimusta eikä aiempien tutkimusten referoimista.

KUINKA KURSSI ONNISTUI?

Opiskelijoista eräs jätti työnsä lopullisen version esittämättä kokonaan ja eräs toinen esitti sellaisen puolivalmiina. Muuten tutkielmien yleistason voi arvioida erinomaiseksi, paljon paremmaksi kuin kurssia suunnitellessamme uskalsimme odottaa. Eräissä töissä kyettiin pätevästi luomaan uutta tieteellistä tietoa sekä korjaamaan ja kumoamaan aiempien tutkijoiden tulkintoja aiheesta. Seurauksena Helsingin yliopiston historian laitos on päättänyt julkaista tutkielmat julkaisusarjassaan vuonna 2003.

Opiskelijoiden suorittama evaluaatio kurssista osoitti myös heidän olleen erittäin tyytyväisiä. Alhaisin kurssille annettu yleisarvosana oli 3–/3 ja yleisin 3+/3. Joissakin evaluaatiolomakkeissa kurssi arvioitiin hieman liian vaikeaksi ja oman työn käsittely pelottavaksi. Kuitenkin näissäkin kohdissa yleislinja oli vahvasti positiivinen.

Kurssista saatujen kokemusten perusteella on selvää, että ongelmakeskeisen opetuksen metodeja kannattaa soveltaa humanististen aineiden opetukseen. Tietenkään ohessa esitelty kurssi ei tarjoa lopullista, kaikilla laitoksilla toimivaa opetuksen mallia. Pikemmin kyseessä on ensimmäisen askeleen ottaminen kohti ongelmakeskeisyyttä opetuksessa. Toivon, että artikkelista on apua niille, jotka suunnittelevat tai arvioivat ongelmakeskeisten metodien soveltamista humanistisella alalla.

KIRJALLISUUS

- Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. WSOY.
- Karjalainen, A. & Kempainen, T. (1994) *Vaihtoehdoisia tenttikäytäntöjä. Ohjeita ja ideoita yliopistotenttien kehittämiseen*. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali. Helsingin yliopisto.
- Kaukiainen, A., Aalto, P., Lappalainen, M., Lindberg, J. (1995). *Kasvokkain. Palautteen antaminen oppijalle*. Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja.
- Niemistö, R. (1998). *Ryhmän luovuus ja kehitysheidot*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Rauste-von Wright, M-L., von Wright, J., Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. WSOY.
- Tutkintovaatimukset. www.helsinki.fi/hum/tutkintovaatimukset/yleinenhistoria.htm
- Tynjälä, P. (1999) Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppikäsityksen perusteita. Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P., Heikkinen, Hannu L.T., ja Huttunen, R. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa *Konstruktivismi ja realismi*. Toim. Pekka Kalli ja Anita Malinen. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja 2005. Sivut 20–48.
- Vänskä, M. (1995). *Antoisaa opiskeluun. Käsisikirja opiskeluun ja opetuksen kehittämiseen*. Yliopistopaino.