

Oppimispäiväkirja historian opetuksessa käsitteellisen muutoksen välineenä

HYVÄLLÄ LUENNOITSIJALLA ON KYKY HERÄTTÄÄ AJATUKSIA

Miten tehdä luennosta, joka edelleen mielletään opettajakeskeiseksi, suulliseksi ja behavioristiseksi opettamisen muodoksi, entistä oppilas-keskeisempi ja osallistuvampi oppimismuoto? Konstruktivismin ydinajatus on behaviorismille päinvastainen: se törmäyttää opiskelijan vanhat käsitykset uuden tiedon kanssa ja siten muuttaa niitä. Yhden luento-opetuksen välineen tarjoaa oppimispäiväkirja, jonka käytöllä on pitkä historia. Kirjoittajien näkökulma on historianopetus yliopistossa.

RIITTA-KAARINA KUPKE JA PAULIINA PEKKARINEN

Tässä artikkelissa tarkastelemme oppimispäiväkirjan tarjoamia mahdollisuuksia käsitteelliseen muutokseen historian luento-opetuksessa. Kysymykseen sisältyy monta ulottuvuutta, jotka koskettavat luennon eri vaiheita: millaista ohjeistusta oppimispäiväkirja kaipaa, tuleeko esimerkiksi antaa valmiita kysymyksiä. Miten oppimispäiväkirja laaditaan oppimista parhaiten hyödyttävällä tavalla? Tähän liittyen pohdimme myös sitä, miten oppimispäiväkirja arvostellaan eli millä mitataan, että oppimista on todella tapahtunut. Koska uudemman oppimiskäsityksen mukaan yhteisöllinen ja vuorovaikutukseen perustuva oppiminen tukee parhaiten oman asian tuntijuuden kehittymistä (esim. Repo-Kaarento & Levander 2003), päädyimme käyttämään pohdinnan apuna vertaisarviointia.

Teimme kaksi luento-opetuskokeilua syksyllä 2004. Luentosarja Sivistys, renessanssi ja historiankirjoitus: Jacob Burckhardt nykypäivän kulttuurihistorioitsijan näkökulmasta oli tarkoitettu historian syventävien opiskelijoille Turun yliopistossa. Toinen opetuskokeilu oli sisustuksen historiaa käsittelevä viiden opintoviikon luentokurssi. Se liittyi Turun ammattikorkeakoulun täydennyskoulutus- ja palveluyksikön järjestämiin kaksivuotisiin sisustussuunnittelun erikoistumisopintoihin, jotka ovat ammatillisista kehittämistä edistäviä opintoja. Kurssin osallistujat ovat aikuisopiskelijoita.

PELASTAKAA LUENTO!

Sosiologi Gerard Delanty esitti 1990-luvun lopulla, että globalisaation aikakaudella tieto itseisarvona ja yliopistoinstituutio tiedon yksinoikeutettuna tuottajana ovat tulleet tiensä päähän. Yksi Delantyn teeseistä on se, että tutkimus ja opetus ovat eriytyneet lopullisesti toisistaan: sillä, mitä tutkitaan, ei ole enää juurikaan tekemistä sen kanssa, mitä opiskelijat tarvitsevat opiskellakseen. Tutkimus itsessään on niin spesialisoitunutta, etei sitä voida tuoda luennoille. Siitä seuraa, että tutkijat eivät ole enää kiinnostuneet opettamisesta. (Poikela 2005, 60.) Yleissivistävän koulutuksen saaneen historian tutkijan näkökulmasta luento-opetuksen haasteet ovat päinvastaisia: kuinka tarjota jokaiselle opiskelijalle häntä hyödyttävää tietoa tinnimättä teoriasta?



Riitta-Kaarina Kupke



Pauliina Pekkarinen

Luento-opetusta on vaikea sovittaa opiskelijaa aktivoivaan ja konstruktivistiseen opetusmuotoon. Perinteisesti luento-opetus on ollut opettajakeskeistä ja suullista. Jos katsotaan kasvatuksen historiaa, niin silloin, kun oppikirjoja ei vielä ollut, opetus perustui pitkälti ulko- ja äänelukuun. Jussi Nuortevan (1997, 38, 41, 45) mukaan Turun dominikaanikonventissa toimi tietävästi jo 1328 lehtori (*lector*), jonka tehtävänä oli Raamatun luennoniminen (*lector biblicus*). 1400-luvulla dominikaani Nicolaus Olavi oli *lector sententiarum*, ja hän luennoi Petrus Lombarduksen sentessikommentaareista. Näiltäkin lehtoreilta edellytettiin yliopistokoulutusta. Ulko- ja ääneluku säilyivät pitkään luennon perusideana siitäkin huolimatta, että esimerkiksi renessanssihumanistit keskustelivat luennoitsijan toimenkuvasta. Pohdittiin luennoitsijan pätevyyttä, esimerkiksi saako kirjallisuuden professori luennoida filosofiaa, ei niinkään opetusstrategiasta.

Nuortevan mukaan vaikutteita oli saatu espanjalaisen Juan Luis Vivesin kasvatusteorioista, jotka korostivat etenkin opettajan ja oppilaan välisen suhteen tärkeyttä. Järjestelmän teho perustuikin intensiiviseen opiskelijoiden ja opettajien vuorovaikutukseen. Luento säilyi siitä huolimatta pitkään Euroopassa ja Suomessa, koska yliopistoilla ei ollut rahaa uusiin kirjoihin ja koska kirjojen painattaminenkin oli kallista. (Nuorteva 1997, 197–199.)

Miten sitten tehdä luennosta, joka edelleen mielletään opettajakeskeiseksi ja suulliseksi, entistä oppilaskeskeisempi ja osallistuvampi oppimismuoto? Yhden mahdollisuuden ongelman ratkaisuun tarjoaa oppimispäiväkirja, jonka käytöllä on pitkä historia. Amerikassa niitä on käytetty eri tarkoituksiin, mm. opettajankoulutukseen jo 1970-luvulta lähtien. Suomeen oppimispäiväkirjan toi professori Pirjo Linnakylä kirjoitusprojektillaan 1984. Sittemmin oppimispäiväkirja on yleistynyt konstruktivistisen oppimisteorian myötä. Tutkijat Irma Lonka ja Kirsti Lonka ovat Suomessa kehittäneet aktivoivia kirjoitusharjoituksia yliopisto-opetuksessa. Myös viimeaikaiset keskustelut opetusstrategiasta, opiskelijan itseohjautuvuudesta, käsitteellisestä muutoksesta ja vuorovaikutuksesta ovat lisänneet kiinnostusta oppimispäiväkirjaan. (Lonka, Lonka, Karvonen & Leino 2000; Lindblom-Ylänne, Levander & Wager 2003.)

LUENNOIMISESTA KOHTI LUOVAA OPPIMISTA

Historiantutkijan näkökulmasta tarkasteltuna opettajakeskeisyys ja oppijakeskeisyys opetuksen pedagogisina lähtökohtina näyttävät perustuvan kahteen erilaiseen tietoteoreettiseen lähestymistapaan. Opetuksen käytännössä tämä raja on tietysti liukuva. Opettajakeskeisyyden taustalla oleva behaviorismi on psykologinen suuntaus, joka keskittyy ihmisen ulkoisen käyttäytymisen tutkimiseen. Siksi se liitetään usein empiristiseen tietokäsitykseen, jonka mukaan tieto on kokemuseräistä ja aistihavaintoihin perustuvaa. Oppijakeskeisyyden taustalla on puolestaan konstruktivismi, joka tarkoittaa, että ihminen voi rakentaa käsityksiään todellisuudesta ja että tämä konstruointi edellyttää sosiaalista kanssakäymistä. (Korpisaari 2004, 206–207.)

Myös käytännön tasolla erot näiden kahden pedagogisen lähtökohdan välillä näkyvät opetuksessa monin eri tavoin. Harri Korpisaaren (2004) mukaan muutos oppimiskäsityksessä (“yleisdidaktiikassa”) yleensä on näkynyt myös historianopetuksessa. 1980-luvulta lähtien kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys on noussut empiristis-behavioristisen oppimiskäsityksen rinnalle. Behaviorismi muodosti Suomessa historian(kin) kouluopetuksen teoriapohjan erityisesti 1920-1960-luvuilla. Se korosti opettajajohtoista ja tiedonsiirron kaltaista opettamista.

Itse asiassa kasvatustieteen historiasta jo 1800-luvun lopulta lähtien kiinnostavia keskusteluja. Johan Heinrich Pestalozzin ja Johan Friedrich Herbartin kasvatustieteen hengessä opetuksella oli kaksi johtavaa teesiä. Ensinnäkin oppiminen perustui ajatukselle, että tietoa voi saada ympäröivästä maailmasta havainnoimalla. Toiseksi ei saanut ottaa uusia asioita tarkasteltavaksi ennen kuin aiemmin opittu hallittiin perusteellisesti. (Korpisaari 2004.) Kyse oli ns. ”tieteellisestä” pedagogiikasta, joka pyrki tekemään opetuksesta systemaattista ja loogista. Oletettiin, että käsitteenmuodostus tapahtuisi tiettyjen lainalaisuuksien mukaan. Näiden muodollisten asteiden selkeys oli Herbartin suosion syy Suomessakin 1900-luvun alussa (Mikael Soininen, myös W. Ruin, A. Lilius), kun kasvatustieteessä empiirinen tutkimus syrjäytti hegeliläisen ajattelun. Toisaalta se oli myös kritiikin aihe etenkin opettajakeskeisyytensä vuoksi. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000.)

Tämän päivän historiatieteeseen sopii hyvin konstruktivismiin mukainen luovan tiedemiehen ihanne. Konstruktivismi pyrkii törmäyttämään opiskelijan vanhat käsitykset uuden tiedon kanssa ja muuttamaan käsityksiä. Ympäristön havainnointi on aikaisempien tietojen ja uskomusten ohjaama tapahtuma. Siten oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista ja varastoimista mieleen, vaan aktiivista tietojen ja taitojen konstruointia. (Lehtinen, Vauras, Salonen & Kinnunen.) ”Tallenna ja tulosta” –strategian sijaan viimeaikainen oppimispsykologinen tutkimus on korostanut oppimisessa ongelmakeksisyyttä, johon kuuluu kyky muotoilla ongelmia, joilla on tieteellistä ja/tai käytännöllistä sovellusarvoa (Lonka 1997, 7, 11). Konstruktivismi painottaa niitä käytännöllisiä tilanteita, joissa ihmiset taitojaan käyttävät (ns. situationaalinen oppiminen). Siten se edellyttää entistä parempaa ymmärrystä oppimisen käytäntöjen ja teorioiden suhteesta: toiminta on nähtävä sosiaalisessa, kulttuurisessa ja fyysisessä ympäristössään. Nykypäivänä tarvittava tietämys on jakautunut moneen kohteeseen eikä olisi mielekäästä, että yksi henkilö yrittäisi omaksua kaikkea tietoa. Olennaista on oppia koordinoimaan eri tiedon lähteitä ja olla vuorovaikutuksessa erilaisten asiantuntijoiden kesken. Niinpä onkin tultu siihen johtopäätökseen, että ryhmätyöskentely ja jaettu asiantuntijuus ovat edullisia oppimisen kannalta. (Lehtinen, Vauras, Salonen & Kinnunen.)

Kulttuurihistorian metodologiassa tunnustetaan subjektiivisuus ja tutkijan oma persoonallisuus menneisyyden tulkitsijana. Keijo Virtanen tähdentää, että historioitsijalla on tekojen ja tapahtumien seurauksena sellaista tietoa, jota ei menneisyyden ihmisillä itsellään ollut heidän ryhtyessään toimintaan. (Virtanen 1987, 18.) Historioitsijan on siis muistettava, että tulkitessaan menneisyyttä hän on pakostakin kiinni ajassaan. Oman käsityksen rakentamisesta on kyse myös kulttuurihistorian metodologian peruskäsitteissä, kuten dialogisuus. ”Hyvä tutkimus ei vain lisää tietoaamme menneisyydestä, vaan antaa myös välineitä oman ymmärryksemme korjaamiseen. Dialogin päätyttyä kysyjän ymmärrys sekä menneisyydestä että itsestään ja omasta sijainnistaan maailmassa ja historiassa on muuttunut.” (Immonen 2001, 23.)

Siten opetuksen lähtökohtana on oltava se, ettei historioitsija voi saavuttaa menneisyyttä sellaisena kuin se oli. Historioitsija ei kenties voi

”sammuttaa itseään”, mutta hän voi tulla tietoisemmaksi itsestään. Tutkiva oppiminen lähtee siitä, että historia on subjektiivista, konstruktivistista ja tulkinnallista tietoa ja taitoa (Voss & Wiley 1997; Limon & Mason 2002). Opettamisessa tulisi ottaa huomioon erilaisten oppimisympäristöjen lisäksi esimerkiksi opiskelijan persoonallisuus, motivaatio ja tunteet (Eteläpelto & Tynjälä 1999; Lehtinen et al. 2000). Opiskelijoiden erilaiset orientaatiotavat voivat muodostua oppimisen esteeksi (Merenluoto & Lehtinen 2004).

Pyrkimys aitoon dialogiin on tärkeää opetuksessa: nykyään tarvittava tietämys on jakautunut moneen kohteeseen. Opettajalta vaaditaan taitoa koordinoida eri tiedon lähteitä ja olla vuorovaikutuksessa erilaisten asiantuntijoiden kesken. (Lehtinen et al. 2000.) Näitä vaatimuksia on usein vaikea sovittaa yhteen opettajakeskeiseen opiskeluun, kuten luento-opetukseen, johon liittyy pakollinen kirjallisuus ja jonka suoritustapana on usein tentti.

Historioitsijasta opettajana on esitetty erilaisia ja keskenään ristiriitaisia näkemyksiä. Vuosisata sitten, objektiivisuutta pidettiin historianopetuksen ideaalina. Historiatieteen tuli metodeiltaan muistuttaa luonnon- tai yhteiskuntatiedettä, ja historioitsijan ihanteena oli objektiivinen tiedemies. Vielä nykyään kasvatuksen tehtävänä nähdään joskus objektiivisesti arvokkaiksi tiedettyjen ajatusten siirtämistä. Vastaavasti konstruktivismia on arvosteltu liiasta subjektiivisuudesta ja siihen liittyvästä arvorelativismista. (Historian kouluopetuksen kohdalla ks. Korpisaari 2004.) Toisaalta yliopisto-opetuksen näkökulmasta tämä ei näytä ongelmalta. ”Arvoihin kasvattamisen” sijaan yliopiston historianopetuksen tavoitteena on opettaa kriittisyyttä ja asioiden suhteellistamista, esimerkiksi erilaisia historianäkemyksiä ja tutkijoiden eriäviä tulkintoja esittämällä.

HAASTEENA KÄSITTEELLINEN MUUTOS

Historian käsitteet ovat usein vaikeasti määriteltävissä ja, toisin kuin esimerkiksi luonnontieteissä, ne tulevat parhaiten ymmärretyiksi kontekstissaan (esim. Limon 2002). Historioitsijan perustaitoihin kuuluu kyky nähdä asiat oikeissa yhteyksissään. Sen opettaminen on niin haastavaa, että luennoitsija ei voi vain toimia ajatusten ”kaatajana”. Kulttuurihistorioit-

sijan tehtävänä on etsiä asioille ja ilmiöille merkityksiä, ja usein juuri aikalaishorisontista katsottuna. Esimerkiksi Burckhardt-luennon tavoite oli antaa yleiskatsaus historiankirjoituksen historian vaiheista ja esitellä erilaisia tapoja ymmärtää kulttuurihistoria alkaen Jacob Burckhardtista 1800-luvun lopulta. Taustalla oli ajatus, että historian tutkimuksen lähtökohdat, käsitteet ja metodit ovat historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneita: ne ovat erilaisten tulkintojen kohteita ja siten muuttuvia. Tärkein luennon tavoite oli antaa Burckhardtin esimerkin kautta tietoa historiankirjoituksesta ja sitä kautta ehkä tarjota avaimia omakohtaiseen pohtimiseen ja ajatteluun.

Luennoitsijalta vaaditaan kykyä olla ajatusten herättelijänä. Myös vaatimus luennoitsijasta tiedon ja tutkimustulosten tarjoajana on nähtävä tästä näkökulmasta. Onnistuessaan luento voi johdattaa opiskelijan miettimään paikkaansa historioitsijana tai kulttuurihistoriankirjoituksen luonnetta gradun teeman kannalta. Oppimistuloksetkin ovat parempia, jos opiskelija kokee luennon mielekkääksi. Haasteena on kuitenkin yleisesityksen sitominen yksittäisen kuulijan aikaisempaan tietoon. Miten siis luennoitsija voi opettaa konkretian kautta suhteessa esimerkiksi opiskelijan gradun teemaan?

Pohjustimme tavoitteitamme käsitteilyllä. Burckhardt-luennon ensimmäisellä kerralla tehtiin käsitteily kahdesta keskeisestä käsitteestä: *sivistys* ja *renessanssi*. Käsitteilyjen tulokset ja palaute, tukivat lähtöoletusta, että nämä peruskäsitteet eivät olleet kaikille entuudestaan tuttuja tai ne ymmärrettiin hyvin eri tavalla. Riipuen esimerkiksi vastaajan pääainetaustasta ne herättivät opiskelijoissa erilaisia mielikuvia. *Renessanssia* luonnehdittiin antiikin heräämiseksi, keskiajan jatkeeksi tai kokonaan uudeksi eepoosiksi maailmanhistoriassa, jolloin mm. kauppa kehittyi; *sivistys* kuvattiin tapahistoriaksi, sydämen sivistykseksi, oppisivistykseksi jne.

Sivistyksen kategorisointi ei mielestäni ole täysin mahdollista. Termillä voidaan viitata lukeneisuudesta muodostunutta tietoa. Toisaalta sivistyksen historiallinen konteksti usein määrittää tiettyjä aikakausia (esim. valistuksen sivistys jne.). Erityisen hankalaa on määrittää suoranaista sivistyksen sisältöä, koska määritelmät ovat kulttuurisidonnaisia ja muuttuvat ajan ja paikan mukana.

Uuden ajan alun myötä syntynyt hienouden ja tyylin ideaali. Kulkee käsittääkseni sivilisaatio-

ajattelun kanssa rinnan. Alun perin sivilisaatio (nyky aikaan viittaavassa merkityksessä) oli riksoikeudellisen osan muuttuminen rangaistusluokaltaan lievemmäksi, siis eräänlaista tapauksen kerrostumista. ... Ymmärtääkseni jossain mielessä kulttuurin vastakohta.

Sisustuksen historiaa käsittelevän luentokurssin puolivälissä tehtiin käsitteily *Mitä kulttuurihistoria on?* Kyselyn tarkoituksena oli selvittää, olivatko opiskelijat sisäistäneet asian. Koska joillekin opiskelijoille kulttuurihistorian käsite oli jäänyt epäselväksi, painotettiin kulttuurihistorian näkökulmaa erityisesti opiskelijoiden etätehtävien ja esitelmien yhteydessä keskustelemalla asioista yhdessä. Kulttuurihistorialla ymmärrettiin tavallisten ihmisten elämää eri aikakausina, mutta myös ns. korkeakulttuuria, eri maiden kulttuureita tai kulttuurin kehitystä yleensä:

Kulttuurihistoria ei ole pelkästään korkeakulttuuria, vaan se pitää sisällään myös esimerkiksi nuorison alakulttuurit ja vaikkapa myös "tavallisen tallaaajan" tavat tehdä asioita ja elää arkipäivää.

Kulttuurihistoriaan sisältyy koko elämisen kulttuuri eri aikakausina. Ihmisten elämäntapa, arvot, yhteiskunnan rakenne yms. heijastuvat kaikkeen, kuten taiteeseen, musiikkiin, pukeutumiseen, arkkitehtuuriin, sisustukseen ym. Kulttuurihistoriaan kuuluu em. asiat, jotka heijastavat eri aikakausien kulttuuria.

Kaikki, mikä heijastaa ihmisen ja ihmiskunnan kehittymistä, voidaan sanoa kulttuurihistoriaksi.

Kuulijoiden erilaisten odotusten näkeminen olikin hyvin antoisaa luennoitsijan kannalta.

Syventävien opintojen opiskelijoilta vaaditaan kriittistä arviointia tietoja toistavan oppimisen sijaan. Voisi tietysti väittää, että historiallisen ajattelun kehittäminen, kuten lähdekriittisyyden opettaminen, onnistuu perinteisellä behavioristisella menetelmälläkin. Vossin ja Wileyn (1997) mukaan kuitenkin syvälinen oppiminen vaatii käsitteellistä muutosta, mikä edellyttää tiedon näkemistä uudessa kontekstissa. Tiedon ymmärtäminen entistä abstraktimmin vaatii opiskelijalta omakohtaista pohdintaa ja tiedon työstämistä esimerkiksi oppimispäiväkirjan avulla. (Ks. myös Lehtinen, Vauras, Salonen & Kinnunen.)

OPPIMISPÄIVÄKIRJA KRIITTISEN AJATTELUN JA ITSESÄÄTELYN VÄLINEENÄ

Käytimme oppimispäiväkirja-termiä, jotta se erotuisi suppeammasta luentopäiväkirjan ideasta. Oppimispäiväkirjan tavoitteena on pohtia erilaisia lähestymistapoja omaan tieteenalaan, historiaan liittyen. Sari Lindblom-Ylänne, Lena Levander ja Maaret Wager katsovat, että oppimispäiväkirja on itsereflektiota. Siinä voi pohtia esimerkiksi, mitkä luennon asiat olivat tärkeitä, mitä uusia näkökulmia ja asioiden yhteyksiä kurssi herätti tai mikä jäi epäselväksi. Kolmanneksi opiskelija voi pohtia, mitä merkitystä opitulla on hänelle itselleen. Opiskelija voi arvioida, onko käsitellyistä asioista ollut hyötyä. Nämä kysymykset tähtäävät henkilökohtaisen, analyyttisen ja perustellun näkemyksen esittämiseen. (Lindblom-Ylänne, Levander & Wager 2003.)

Kriittinen ajattelu perustuu siihen, että opiskelija opettelee itse löytämään kiinnostavan kysymyksen tai mielekkääksi koetun ongelman, jota hän lähtee oppimispäiväkirjassa selvittämään niin, että samalla yhdistää aiemmin opittua tietoa luennon antiin. Oppimispäivän ideana on, että opiskelija pohtii kriittisesti luennon keskeisiä kohtia ja etsii yhteyksiä opiskeltavan asian ja ulkopuolisen maailman välisten yhteyksien kanssa aieman tietonsa perusteella. Niin ajatellen ei välttämättä ole eduksi, että opettaja jakaa valmiit oppimispäiväkirjojen otsikot. Valmiiden kysymysten antaminen voi suunnata opiskelijoiden ajatuksia niin, että luentoa seurataan valikoidusti. Luennon aluksi on kuitenkin syytä jakaa kirjoittamisohjeet koskien oppimispäiväkirjan laajuutta (6–8 sivua), tyyliä ym. Oppimispäiväkirja voi olla muodoltaan hyvinkin vapaa – tärkeintä kuitenkin olisi tuottaa kokonaisia ajatuksia.

Ajatus oman oppimisen arvioimisesta perustuu *metakognition* käsitteeseen. Oppimispäiväkirjassakin on tärkeää, että opiskelija oppii ajattelemaan omaa ajattelemistaan. Samalla kun käydään luennoilla, mietitään sekä opittavaan asiaan liittyviä merkityssuhteita että sitä, mitä omassa päässä liikkuu opiskellessa. Oppimispäiväkirjaa tekemällä pyritään tiedostamaan omat ennakkokäsitykset opiskeltavasta asiasta, olemassa olevat tiedot ja niiden puutteet, opetettavan asian tarpeellisuus ja merkitys, sidokset aiemmin opittuun ja mahdollisesti tulevaisuudessa (gradusssa) opiskeltavaksi aiottuihin asioihin. Näiden

metakognitiivisten tietojen ja taitojen kehittämisen oppimispäiväkirjan avulla palvelee myöhemminkin opiskelijan uraa, koska ne antavat mahdollisuuden opiskelun itsesäätelyyn. (Lindblom-Ylänne, Levander & Wager 2003, 328–329.)

LUENNOITSIJA OPPIMISYMPÄRISTÖN ELÄVÖITTÄJÄNÄ

Esa Poikela on äskettäin todennut artikkelissaan, että oppiminen tapahtuu yliopistossa opettajasta huolimatta: Täten syy oppimiseen on löydettävissä paitsi oppimisympäristöstä myös opiskelijan tutkimista muistuttavasta toiminnasta siinä. Syytä oppimiseen onkin alettu etsiä yliopiston tarjoamasta tieto- ja oppimisympäristöstä. ”Yliopisto-opetuksen vahvuus ei ole tutkimuksen tulosten välittämisessä kuten usein ajatellaan, vaan toimintaprosessissa, jossa tutkiminen yhdistyy oppimiseen.” (Poikela 2005, 64.) Opetuksessa huomioidaan myös entistä useammin opiskelijan motivaatio, emootiot ja erilaiset oppimisympäristöt ja suoritustilanteet. Samoin tässä oppimiskäsityksessä otetaan huomioon opiskelijoiden erilaiset orientaatiotavat, jotka voivat muodostua oppimisen esteeksi. (Lehtinen, Vauras, Salonen & Kinnunen.) Kyse on siis siitä, miten luennoitsija voi vaikuttaa luennon ilmapiiriin? Miten hän voi aktivoida kuulijoita?

Aktivoiva opetus voidaan pelkistää kolmeen keskeiseen periaatteeseen, joita ovat 1) diagnosointi ja aktivointi, 2) oppimisprosessi ja reflektiivisen ajattelun tukeminen sekä 3) palautteen antaminen ja väärinymmärryksen haastaminen (Lonka & Lindblom-Ylänne 2001, 37, 40–41; Hakkarainen & Lonka & Lipponen 2004, 104–105). Sisustuksen historiaa käsittelevällä luentokurssilla kokeiltiin aktivoivaa opetusta käytännössä. Ennen varsinaisten luentojen aloittamista keskusteltiin sisustussuunnittelusta ja vanhoista huonekaluista. Tämän tarkoituksena oli aktivoida opiskelijat ja samalla korostettiin vuorovaikutteisuutta kertomalla, että on kyse keskusteluluenoista, jolloin luennoitsija ei ole yksin äänessä, vaan asioita on tarkoitus pohtia yhdessä.

Historialuennon elävöittämisen kannalta käsitekyselyt osoittautuivat keskeisiksi, koska ne kertoivat, että kuulijat olivat hyvin erilaisia lähtökohdiltaan. Sisustuksen historian luentokurssin varsinaiseen oppimisprosessiin liittyi käsitekyselyn, keskusteluluentojen ja oppimispäiväkirjan

lisäksi kolme tutustumiskäyntiä Turussa oleviin kohteisiin, joita olivat Turun linna, Qwenselin talo ja Ett hem. Lisäksi jokainen opiskelija teki kolme etätehtävää kolmesta eri aikakaudesta ja nämä etätehtävät kukin opiskelija esitti luokan edessä. Opiskelijat pohtivat omissa esitelmissään ja etätehtävissään erilaisia aiheita Egyptistä meidän päiviimme kulttuurihistoriallisesta näkökulmasta katsottuna. Esitelmien aiheet koottiin etukäteen, sillä nämä toimivat myös kurssin kertauksena.

Luennoitsija voi vaikuttaa luennon kiinnostavuuteen myös siinä, että hän tarkkailee yleisönsä reaktioita jatkuvasti. Tietysti pelkkää non-verbaalista viestintää tulkitsemalla ei vielä pääse kovin pitkälle. Sen tueksi voikin pyytää suoraa palautetta kuulijoilta, esimerkiksi käsitelmyselyjen avulla. Myös opintomateriaali voidaan jakaa etukäteen. Siten luennolla jää enemmän aikaa keskusteluun ja vuorovaikutukseen. (Kekäle 1993, 107-111.) Esimerkiksi jos jokin aikakausi jäi opiskelijoiden esitelmissä käsittelemättä, luennoitsija kertasi siihen liittyvät asiat keskustelemalla niistä opiskelijoiden kanssa. Näin opetukseen liittyi varsinaisten luentojen lisäksi vielä kertaus, mikä tehosti oppimista. Opiskelijat saivat rakentavaa palautetta koko oppimisprosessin ajan niin opettajalta kuin muilta opiskelijoilta.

Perinteinen tapa havainnollistaa luentoa ovat kalvot, diat ja kuvamateriaali. Jälkimmäisten käyttäminen voi vaatia kekseliäisyyttä, mikäli luennon aiheena sattuu olemaan historiankirjoituksen historia. Kalvojen lisäksi luentoa voi tosin elävöittää myös sitaatein tai lähdetekstiä analysoimalla. Luentorungon esittelemisen kalvojen avulla auttaa orientoitumaan puhuttuun asiaan. Tärkeintä on, että kalvot ovat selkeitä, riittävän isolla fontilla ja että niissä mainitaan keskeiset käsitteet, vuosiluvut ja nimet. (Kekäle 1993, 107-111.) Myönteistä palautetta annettiin erityisesti kalvojen jakamisesta paperiversiona. Moni opiskelija kirjoittikin, että jatkossa vastaavat kalvot voisi julkaista ennalta verkossa.

KIRJOITAMALLA OPPIMINEN

Oppimispäiväkirjan etuna on juuri sellainen vuorovaikutteisuus, joka luennolla yleensä muuten jää pakostakin vähemmälle. Millaisia väärinkäsityksiä ja virheellisiä ennako-oletuksia opiskelun aikana on joutunut korjaamaan ja miten, mikä aikaansai paremman ymmärryksen muodostumisen, mikä tiedonjyvä edesauttoi kokonaisuuden

hahmottamista? Kirjoittamalla voi esimerkiksi kertoa, mikä jäi kullakin luentokerralla epäselväksi ja millaisille luennon aiheille olisi kiinnostusta enemmänkin.

Yhtäältä oppimispäiväkirjatyöskentely on hyvin henkilökohtainen asia. Niinpä voidaan sanoa, että itse oppimispäiväkirjan tuotos ei ole se tärkein, vaan prosessi, jolla se syntyy. Siksi on tärkeää painottaa, että oppimispäiväkirjaa ei tule kirjoittaa yhdessä hetkessä vaan nimenomaan asteittain luennon edetessä. Toisaalta oppimispäiväkirja on myös kertomus oppilaalta opettajalle. Vuorovaikutteisen luonteensa vuoksi oppimispäiväkirja palvelee opettajankin omaa kehittymistä, koska se on tavallaan kirjeenvaihtoa opiskelijan kanssa. Nämä tiedot ovat tärkeitä luennoitsijalle tulevan opetuksen suunnittelun kannalta.

Koska sisustuksen kulttuurihistoriaa käsittelevien opintojen tavoitteena oli syventää ja laajentaa ammatillista osaamista tavalla, joka vastaa sekä opiskelijan henkilökohtaisiin kehittymistarpeisiin että työelämässä syntyneisiin osaamistarpeisiin, opintojen aluksi jokaisen opiskelijan kanssa tehtiin henkilökohtainen opiskelusuunnitelma eli HOPS. Sen laatiminen edellyttää kykyä oivaltaa tärkeimmät opiskelu- ja työuran käännekohtat, kehitysmahdollisuudet ja ristiriidat (Jalava & Lehtinen & Palonen 1997, 8–21; Kupila 2002, 30–32).

Sisustussuunnittelun erikoistumisopintoihin kuuluu kiinteänä osana opintojen ohjaus ja siihen liittyen oppimispäiväkirja, joka on opiskelijan henkilökohtainen kuvaus oman oppimisensa etenemisestä. Opiskelija kirjoittaa siinä kokemuksestaan, mielikuvistaan, ajatuksistaan, tunteistaan ja tuntemuksistaan. Oppimispäiväkirjassa tarkastellaan opiskelijan omien henkilökohtaisten tavoitteiden toteutumista. Jokaisen opintojakson päätteeksi opiskelija valitsee päiväkirjastaan otteita, jotka hän antaa kurssin ohjaajalle/opettajalle. Näistä teemoista keskustellaan opintojen ohjauksen yhteydessä henkilökohtaisesti opiskelijan kanssa. Muuten oppimispäiväkirja on henkilökohtainen eikä sitä arvostella opintosuorituksena.

OPPIMISPÄIVÄKIRJAN ARVOSTELEMINEN

Mikäli oppimispäiväkirja kuitenkin arvostellaan, on arvostelun kriteerien löytäminen ja oppimisen mittaaminen hyvin

haastavaa. Oppimispäiväkirjan arvioimisesta on esitetty ristiriitaisia näkemyksiä. Lindblom-Ylänne esittelee kuitenkin käyttökelpoisia arviointikriteereitä. Esimerkiksi John Biggsin ajatukseen perustuva ehdotus oppimispäiväkirjan arviointikriteereistä sisältää kiinnostavan ajatuksen tiedon soveltamisesta. Jotta käsitteellinen muutos voisi tapahtua, opiskelijan tulee ymmärtää uusi asia yhteyksissään ja yhdistää tuo tieto aikaisempiin tietoihinsa. Vain syvällisen ymmärryksen kautta tiedosta voi tulla osa omaa ajattelua – ja siten toimintaa – eikä ulkoapänttäminen riitä. (Lindblom-Ylänne, Levander & Wager 2003.)

Oppimispäiväkirja on opintasuoritus, jonka avulla opettaja voi arvioida opetuksen tuloksia. Se kertoo sekä opiskelijan osaamisesta että luennoitsijan onnistumisesta. Burckhardt-luennolla arvostelemisessa kiinnitettiin huomioita seuraaviin kysymyksiin: Mitä asioita opiskelija piti keskeisinä ja miten hän on niitä lähestynyt ja pohtinut? Miten opiskelija on sisäistänyt keskeisen aineiston ts. luennon pääkohdat? Miten hyvin opetus on saavuttanut tavoitteensa kyseisen opiskelijan kohdalla? Koska tarkoitus oli käyttää oppimispäiväkirjaa opiskelijan suorituksen arviointiin, vaihtoehtona tentille, annettiin sen laatimisesta myös erilliset tarkat ohjeet (teoksesta Yliopisto-opettajan käsikirja). Siksi arvioinnissakin huomioitiin näiden ohjeiden toteutuminen.

Tärkeimmät arviointikriteerit olivat asioiden sisäistäminen ja kriittinen arviointi. Onnistunut oppimispäiväkirja täytti seuraavat vaatimukset: 1) suuret linjat, 2) olennaisten asioiden mainitseminen ja ymmärtäminen, 3) opitun tiedon kriittinen analyysi ja pohdinta, 4) muutoseikat, kuitenkin lähinnä luettavuus, selkeys, ytimekäs esitystapa ja yhteenveto. Muutoseikkoja tärkeämpää oli kuitenkin itse suoritus. Palautteessa ja arvostelussa on huomioitava myös opiskelijan yrittäminen. Muussa tapauksessa opiskelija voi kokea, että arvostelussa on hänelle yllätyksellisiä asioita tai sellaista, johon hän ei itse voi vaikuttaa. Silloin opiskelija voi menettää mielenkiintonsa. Erityisen kunniamaininnan ansaitsivat sellaiset työt, joissa näkyi omintakeisuus.

Koska kyseessä on henkilökohtainen tuotos, hienotunteisuus on tärkeää. Kuten Lindblom-Ylänne ja Nevgi toteavat taitavaksi kirjoittajaksi kehittyminen ei tapahdu hetkessä, vaan edellyttää, että opiskelija erottaa toisistaan kirjoittajan ja tekstin. Kyse on pitkälti myös erilaisten psykisten tekijöiden vaikutuksesta ja niistä, esimer-

kiksi puolustusmekanismeista yli pääsemisestä. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003) Opettaja voi tässä auttaa antamalla sellaista palautetta ja arviointia, johon opiskelija kokee itsekin voivansa vaikuttaa, muuten itseohjautuvuus kärsii.

AJATTELUN, KIRJOITTAMISEN JA OPPIMISEN KOLMIYHTEYS

Miten sitten voidaan mitata, että oppimista todella on tapahtunut? Ensimmäinen vaikeus onkin siinä, että oppiminen on niin henkilökohtainen prosessi. Joskus se on jopa opiskelijan oma käsitys siitä, että kehitystä on tapahtunut. Eräs opiskelija kirjoitti luennon alussa, että kolmekymmenluvun sotilaallisesta tiedusteluyhteistyöstä gradunsa tehneenä niin sivistyksen ja renessanssin käsitteet, kuin Burckhardtin, tuntuvat aika kaukaisilta. Oppimispäiväkirjassa hän kuitenkin oli tullut siihen tulokseen, että:

Renessanssi vaikuttaa olleen Burckhardtille ajassa paikallaan leijuva ja suojattu aikakausi vailla keskiaikaan ulottuvia yhteyksiä. Hän teki poliittisen päätöksen valitessaan, mistä kirjoitti ja mitä hän jätti mielikuvituksensa sekä tulkintansa ulkopuolelle. . .

Historiankirjoitusta on verrattu siltarakennelmaan, jonka pilarit ovat lähteitä ja niiden välissä kulkeva siltä muodostuu tulkinnasta. Tämän vertauksen pohjalta Burckhardtilla oli omanlaisensa silta, jota voitiin rakentaa hänen omista tarpeistaan. Lienee aiheellista pohtia, saiko yhden siltapilarin vääristymä koko rakennelman heilumaan?

Toisaalta oppimisen mittaaminen ulkopuolisen silmin on hankalaa tai voi aiheuttaa erilaisia tulkintoja arvosanasta opiskelijan ja luennoitsijan välillä. Myös oppimispäiväkirjojen vertaaminen keskenään on ongelmallista: olisi muistettava opiskelijan oma taso ja muiden opiskelijoiden suoritukset. Historian luento-opetuksen arvostelussa voidaan huomioida aikaisempien käsitteilyjen tulokset. Siten on mahdollista verrata opiskelijan omia lähtökohtia ja lopputulosta, eli oppimispäiväkirjaa:

Tyylhistoria on tullut minulle tutuksi aikaisempien opintojen yhteydessä. . . Silti uutta ajatusta syntyi tämänkin kurssin aikana. Kokonaisuuksien hahmottamisen yhteydessä

huomio kiinnittyi minulle uusiin aiheisiin, sillä esim. sisätilojen katot, lattiamateriaalit ja tapetit olivat ennen jääneet melko vähälle huomiolle aikaisemmissa opinnoissani. Myös muodikkaat pikkutavarat ja niiden sijoittelu huoneissa olivat mielenkiintoisia uusia kohteita. Kulttuurihistoriallisen tutkimuksen kohde voi syntyä juuri pikkutavaroista, koristeista tms. Mitä silloin oikeastaan tavoitellaan? Ehkä jotakin sellaista, mitä sinä historiallisena aikana pidetään tärkeänä ja tavoiteltavana osana elämää ja onnea, ihmisenä olemista ja itsenä toteuttamista.

Tietysti oli opiskelijoita, jotka jo luennolle tullessaan ja käsittekyselyissä osoittivat olevansa hyvinkin kriittisiä ja vyvykkäitä problematisoimaan asioita, kuten renessanssin käsitettä. Joissakin tapauksissa käsitteellinen muutos kuitenkin oli todella konkreettinen. Opiskelijan aikaisempi käsitys saattoi olla hyvinkin yksioikoinen. Sitä vastoin oppimispäiväkirja osoitti, että opiskelija oli oppinut problematisoimaan asioita ja näkemään keskeiset käsitteet suhteellisempina ts. relativistisemmin:

Kaikki antiikin aikaan liittyvät aikakaudet antavat ehdottomasti perspektiiviä nähdä myös tätä päivää toisin silmin, ymmärtäen kulttuurin syntyä ja historiaa ja miten kaikki nivoutuvat toisiinsa ja vaikuttavat läpi vuosisatojen, yhä edelleen!

Relativistisen ajattelun opettaminen on keskeinen piirre historianopetuksessa Limonin mukaan. Tällaisissa edellä mainituissa tapauksissa muutos vastasikin hyvin Limonin (2002) kuvausta käsitteellisestä muutoksesta. Limonin mukaan käsitteellinen muutos on prosessi, jonka kuluessa yksilön aikaisempi tieto muuttuu uuden tiedon seurauksena. Historiassa käsitteellinen muutos tarkoittaa sitä, että ajatus ei vain rikastu, vaan koko ajattelutapa ja ymmärrys asiasta muuttuvat. Käsitteet ja opetussisällöt jäsennetään uudella tavalla. Tiedon lisääntyessä opiskelijasta myös tulee entistä kriittisempi, koska hänellä on entistä enemmän edellytyksiä arvioida uutta tietoa.

Tällaista oppimisprosessia voisi verrata Anita Malisen kuvaamaan ”särön” syntymiseen, joka syntyy persoonallisen tiedon ja ”ravistelevan” oppimiskokemuksen yhteentörmäyksessä. Malisen mukaan opettaja voi yrittää järjestää säröjä synnyttäviä tilanteita, sillä särötilanteessa aikuisessa herää tarve todelliseen oppimiseen, joka

muuttaa hänen tapaansa ajatella ja toimia. Tällaiset tilanteet ovat oppimisen näkökulmasta katsoen vedenjakajia, joissa oppiminen joko käynnistyy tai ei käynnisty. (Malinen 2002, 69–70.)

LOPUKSI

Luennon voi sanoa onnistuneen silloin, kun opiskelija kykenee oppimispäiväkirjassaan arvioimaan kriittisesti opetettua asiaa. Syventävissä opinnoissa tällainen oppilaskeskeisempi opetusstrategia palkitaan, toisin kuin perus- ja aineopinnoissa, joissa opettajakeskeisyys korostuu. Kokeilu osoitti, että oppimispäiväkirja on myös motivoiva opiskelutapa. Kaksi kolmasosa luennolle osallistujista halusi suorittaa sen mieluummin oppimispäiväkirjana kuin tenttinä. Yliopisto-opiskelijat valitsivat oppimispäiväkirjan vapaaehtoisesti, mieluummin kuin tentin. Sen sijaan ammattikorkeakoulun opiskelijoilla oppimispäiväkirja kuului henkilökohtaiseen opintojen ohjaukseen.

Tämä on kiinnostavaa, kun ottaa huomioon viimeaikaisen keskustelun ammattikorkeakoulun ja yliopistokoulutuksen rajanvedosta. Kun puhutaan yliopisto-opetuksen ja ohjaamisen kehittämisestä, esiin on nostettu ongelmaperustainen pedagogiikka. Opettajalta ja tutkijalta vaaditaan kykyä ohjata oppimista ongelmanratkaisun perustalta. Tätä vaatimusta perustellaan sillä, että tutkiminen opitaan parhaiten tekemällä. (Poikela 2005, 63, 65.) Oppimispäiväkirjan avulla voidaan lisätä sekä tekemällä oppimista että tunnetta, että voi itse ohjata oppimistaan.

Arvostelemiseen liittyvistä ongelmista huolimatta oppimispäiväkirja selvästi tarjoaa välineen luento-opetuksen kehittämiseen. Oppimispäiväkirja kehittää kirjoittamisvalmiuksia. Kirjoittaminen puolestaan kehittää ajattelua, esimerkiksi asioiden välisten suhteiden ymmärtämistä. Oman ajattelun näkeminen paperilla taas antaa mahdollisuuden korjata ajatteluaan. Ajattelu, kirjoittaminen ja oppiminen kulkevat siis käsi kädessä. Tässä mielessä oppiminen on luonteeltaan jatkuvaa ja prosessinomaista. Oppimispäiväkirjan tuottamisprosessin aikana itsearviointikyvyt kehittyvät ja oman osaamisen vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiskyky paranee.

Jatkossa oppimispäiväkirjaa voisi kehittää entistä enemmän sellaiseksi opintosuorituksesi, jossa teoriaa lähestytään konkreetian kautta ja nimenomaan suhteessa opiskelijan tarpeisiin, kuten gradun tai lopputyön teemaan.

LÄHTEET

- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen ja asiantuntijuus työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. WSOY.
- Immonen, K. Johdanto. Teoksessa Immonen, K. & Leskelä-Kärki, M. (2001). Teoksessa *Kulttuurihistoria. Johdatus tutkimukseen*. Tietolipas 175. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–25.
- Jalava, J. & Lehtinen, E. & Palonen, T. (1997). *Opsista hops - käsikirja ja juonnettu kirjallisuusluettelo oppimisen ohjaajalle*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Kekäle, J. (1993). *Luento-opetuksen kehittäminen. Vähemmällä luennoimisella parempiin tuloksiin*. (Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali, 2). Oulun yliopisto.
- Korpisaari, H. (2004). Behaviorismista konstruktivismiin – historian kouluopetuksen teoria-pohja Suomessa 1952–2002. *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. The Finnish Journal of Education* 2/2004, 206–221.
- Kupila, P. (2002). HOPS ja mentorointi aikuisopiskelijan tukena. *Peda-forum* 2/2002, 30–32.
- Lehtinen, E., Vauras M., Salonen P. & Kinnunen, R.. Oppimisteoriasta oppimisympäristöön. Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus. [http://etu.utu.fi/papers/oppimisteoriasta_oppimisymparistoon/teksti.htm]
- Limon, M. (2002): Conceptual change in history. Limon & L. Mason (eds.) *Reconcidering conceptual change: issues in theory and practice*, 259–289.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. toim. (2003). *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. WSOY.
- Lindblom-Ylänne, S. & Levander, L. & Wager, M. (2003). Oppimispäiväkirjat ja -portfoliot. Teoksessa Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. WSOY, 326–354.
- Lonka, K. (1997). *Rohkene tutoroida. Opas oppimisen psykologiaan*. Helsingin yliopisto.
- Lonka, I. & Lonka, K. & Karvonen, P. & Leino, P. (2000). *Taitava kirjoittaja*. Palmenia-kustannus.
- Lonka, K. & Lindholm-Ylänne, S. (2001). Yliopisto-oppimisen tutkimus: metodologisia pohdintoja. *Psykologia* 1-2/2001, 36–48.
- Malinen, A. (2002). Opettajuus rakentuu ihmistuntisuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa P. Sallila ja A. Malinen (toim.), *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Merenluoto, Kaarina & Lehtinen, Erno (2004). *Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset: kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. [Elektroninen aineisto]
- Nuorteva, J. (1997). *Suomalaisten ulkomainen opinkäynti ennen Turun akatemian perustamista 1640*. Suomen Kirkkohistoriallinen Seura.
- Poikela, E. (2005). Yliopistopedagogisen asiantuntemuksen jäljillä. *Aikuiskasvatus* 1/2005, 58–66.
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. (2003). Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. WSOY.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. & Lehtinen E. (2000). *Johdatus kasvatustieteisiin*. WSOY.
- Virtanen, K. (1987). *Kulttuurihistoria – tie konnaisvaltaiseen historiaan*. Turun yliopiston julkaisuja. Scripta lingua Fennica edita 60.
- Voss, J.F. & Wiley, J. (1997). Conceptual understanding in history. *European Journal of Psychology of Education*, 147–158.