

Problem-Based Learning Course as Part of Improvement in Teaching

Keywords: education, legal training, learning, problem-based learning (PBL), legal history

Markus Kari¹

English Abstract

The article presents how task-oriented learning and problem-based learning were applied in the course of legal history at the University of Helsinki, and the lessons learned therefrom. As opposed to the traditional mass lectures, the students prepared a research essay based on an introductory lecture and suggested literature. A shared evaluating session and a feed-back lecture further contributed to the assimilation of information learned in the different stages of the course. The course was based on the ideas of progressive inquiry, an interview study of the law students and a vision of the university as a research based teaching institution. Based on the divided student feedback, suggestions for the improvement of the course are presented.

¹ LL.Lic., M.Sc. (Economics) Markus Kari is currently working as a Doctoral student of Legal History in the Faculty of Law at the University of Helsinki. The author would like to thank Pedagogic University Lecturer Anne Haarala-Muhonen, LL.D. (trained on the bench) Suvianna Hakalehto-Wainio and Professor Jukka Kekkonen for valuable comments. Furthermore, the author would like to thank especially LL.M. Juhana Salojärvi for his comments, as well as planning and teaching the actual course.

Full Article in Finnish

Paperipallojen heittälyä ja muita pedagogisia ajatuksia – tehtävälähtöinen kurssi osana opetuksen kehittämistä

Asiasanat: opetus, lakimieskoulutus, oppiminen, ongelmalähtöinen oppiminen, oikeushistoria

1 Johdanto: opetuksen kehittäminen ja tehtävälähtöinen kurssi

Oikeustieteen opetusmenetelmät hakevat uusia suuntia ja opetuksen kehittäminen kiinnostaa. Helsingin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan tutkinnonuudistuksen valmisteluprosessissa laaditun taustamuistion mukaan:

”tutkinnoille nykyisin asetettavat monitahoiset tavoitteet edellyttävätkin erilaisten opetusmenetelmien käyttämistä. Yhden ns. ’signature pedagogy’ omaksumisen ei katsota välttämättä johtavan koulutuksessa parhaaseen lopputulokseen.”

Edelleen lausunnossa todetaan, että tiedekunnan opetus onnistuu välittämään riittävän substanssin opiskelijoille:

”Sen sijaan tiedekunnasta valmistuvien opiskelijoiden kirjoitustaidot sekä analyysi- ja ratkaisutaidot ovat joutuneet kritiikin kohteeksi. Tämä viittaa siihen, että tarkoituksenmukaista on kehittää oppimisprosessiin liittyviä käytäntöjä tiedekunnassa. Tutkiva oppiminen olisi omiaan suuntaamaan huomion näihin keskeisiin haasteisiin.”²

Opetuksen kehittäminen ja sen arvostuksen lisääminen on myös yksi Helsingin yliopiston strategisista päätavoitteista.³

Myös oikeustieteen opettajat ovat olleet kiinnostuneita opetuksen kehittämistä. He ovat kokeilleet uusia tapoja sekä erityisesti perehtyneet tutkivana ja ongelmalähtöisenä oppimisena tunnettuihin ilmiöihin.⁴ Päällimmäisenä syynä tähän on varmasti etenkin nuoremman sukupolven tutkijoiden

2 Taustamuistio: Opetussuunnitelmaprosessi ja opetussuunnitelmamallit 29.8.2011.

3 Jukka Kola: Opettaja ansaitsee arvostusta. Pääkirjoitus. Yliopistolainen 22.10.2012.

4 Viime aikoina esim. Koivisto & Tuomela 2012 ja Huomo-Kettunen 2012 ovat kirjoittaneet Helsingin yliopiston oikeustieteellisen opetuksen kehittämistä. Ongelmalähtöisen case-metodin käytön pioneereja maassamme on Johan Bärlund, juristikoulutuksen kehittämistä ks. Björklund & Bärlund 2010. Varhaisemmista teksteistä ks. esim. Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki & Kotkas 2003, Korpiola & Kotkas 2001, Pihlajamäki & Lindblom-Ylänne 2001.

aito kiinnostus opettamista ja opetuksen kehittämistä kohtaan. Myös Helsingin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan henkilökunnalleen ja jatko-opiskelijoilleen tarjoamat yliopistopedagogian kurssit lisäävät mielenkiintoa opetuskysymyksiin.

Kirjoitus dokumentoi oikeustieteen pedagogiasta kiinnostuneille tehtävälähtöisen oikeushistorian kurssin toteutustavan (2. luku) ja sen taustalla vaikuttavan ajattelun (3. luku) sekä analysoi kurssista annetun palautteen (4. luku). Lopuksi annetaan suosituksia opettajalle, joka suunnittelee tehtävälähtöisen kurssin järjestämistä massaluentojen sijaan (5. luku).

2 Kurssin kuvaus: Roomalaisen oikeuden historiaa

Lukuvuonna 2012–2013 kaksi roomalaista oikeutta ja sen esiintymistä eurooppalaisessa historiassa käsittelevää kirjaa oli mahdollista korvata tehtävälähtöisen oikeushistorian kurssin muodossa. Valtaosa kurssin suorittaneista 198 opiskelijasta osallistui kurssille suosituksen mukaisesti ensimmäisenä opiskeluyksynään, ja heillä oli Oikeudellisen ajattelun perusteet -opintojaksolla opitut alustavat tiedot roomalaisesta oikeudesta ja sen vaikutuksesta.⁵

Ensimmäisellä lähiopetuskerralla esiteltiin aluksi kurssin sisältö ja tavoitteet, minkä jälkeen pidettiin roomalaisen oikeuden olennaisen sisällön tiivistävä aloitusluento. Lopuksi opiskelijoille annettiin tehtäväksi kirjoittaa tutkimusessse. Luennon tavoitteena oli antaa opiskelijoille tiiviissä ja helposti omaksettavassa muodossa tietoa, jota he saattoivat käyttää tutkimusesssen laatimiseen. Salissa istuneille opiskelijoille jaettiin sattumanvaraisesti kahdeksan erilaista tutkimuskysymystä, joihin heidän tuli vastata noin kolmen viikon kuluessa. Tarkoitus oli pohtia tutkimuskysymystä perusteellisesti oheiskirjallisuuden, aloitusluennolla opitun ja opiskelijan yleistiedon avulla. Annettu kysymys piti hahmottaa oikeudellisena ongelmana yleishistoriallisessa

⁵ Opinto-opas 2012–2013, s. 116–117, Opinto-opas 2013–2014, s. 95. Oikeudellisen ajattelun perusteet (OAP) on kaikille ON-tutkintoa suorittaville pakollinen, 11 opintopisteen laajuinen opintojakso, jossa on kolme erillistä moduulia. Kurssille osallistui myös yksittäisiä opiskelijoita muista tiedekunnista. Vuosittain ensimmäisen vuoden opiskelijoiden lähtötaso voi vaihdella huomattavasti ennen kaikkea sen mukaan, kuinka paljon oikeushistoriaa OAP:hen on sisältynyt. Lisäksi opiskelijoiden tiedot ovat huomattavasti paremmat, jos oikeushistoriaa on opiskeltu valintakokeeseen – näin ei vuonna 2012 ollut.

kontekstissa sekä pohtia oikeudellisen muutoksen syitä ja seurauksia. Kysymys itsessään vertautui haastavaan tenttikysymykseen, joskin vastaamiseen tuli käyttää aikaa ja oheiskirjallisuutta. Arvostelussa ilmoitettiin kiinnitettävän huomiota tekstin johdonmukaisuuteen ja opiskelijan omaan ajatteluun, argumentointiin, johtopäätöksiin sekä lähteiden käyttöön.

Toisen opetuskerran aluksi koettiin kurssin ehkä vaikuttavin hetki, kun opiskelijoiden käskettiin rutistaa huolella laatimansa tutkimusesseet paperipalloiksi, jotka hetkeä myöhemmin heitettiin yhtäaikaaisesti kohti luentosalin kattoa. Kun mytyt sitten kerättiin ja avattiin, kukin opiskelija sai eteensä jonkun toisen kirjoittaman esseen. Menettely aiheutti oikeustieteen ylioppilaiden keskuudessa paitsi ilon purskahduksia myös suorastaan järkytysteitä ilmeitä.

Paperipalloharjoituksen jälkeen kukin kahdeksasta tehtävästä käytiin opettajajohtoisesti läpi. Tekstistä tuli alleviivata yhdessä esiin nostetut kohdat ja kirjoittaa lyhyesti kaksi keskeisintä huomiota ensimmäisen sivun yläreunaan. Opiskelijat saivat näin verrata omaa tutkimuskysymyksen ratkaisutapaansa muiden opiskelijoiden vastaavaan sekä tarjottuun ratkaisuehdotukseen. Lisäksi opiskelijat pääsivät oppimaan muiden tehtävistä ja yhdistämään niiden ratkaisemiseksi etsittyä tietoa oman esseen laatimisessa karttuneeseen tietopohjaan. Opiskelijat tekivät toistensa esseistä laadukkaita havaintoja, sillä opiskelijalla oli yhtä paperia kohden huomattavasti enemmän tarkistusaikaa kuin kurssin opettajalla. Opiskelijanumeroin voitiin kontrolloida läsnäolo pakollisessa opetuksessa.

Kolmannella ja viimeisellä lähiopetuskerralla opiskelijat saivat ensin yleistä ensipalautetta tutkimusesseistä ja niiden tasosta. Kysymysten käsittely oli pääosin hyvää ja paikoin erinomaista. Vain hyvin pieni osa esseistä oli – professori Urpo Kankaan sanoin – ”metrossa tehdyn näköisiä” eli sellaisia, joissa nopea työskentelytahti näyttäytyisi erityisen heikkona esseen laatuna ja lähdemateriaalin olennaisina aukkoina. Päätöskerran loppuun järjestettiin kokoava päätösluento, jonka tarkoituksena oli kerrata ja nivoa yhteen opiskelijoiden itse opiskelemaa ainesta laajempaan historialliseen kokonaisuuteen.

Kurssin aikana opiskelijat laativat muun ohella oppimispäiväkirjaa, jonka tarkoituksena oli mahdollistaa oppimisen itsereflektio ja tukea oppimisprosessin kehitystä. Oppimispäiväkirjan laatiminen oli samalla kirjoitusharjoitus ja mahdollisti opiskelijoiden suoriutumisen kontrolloinnin sekä mahdollisiin vilppitapauksiin puuttumisen.

Kurssilla pyrittiin oppimaan niin, että opittu tieto kumuloituisi kerroksittain. Alun johdannon päälle opiskelija teki toisessa vaiheessa itsenäistä tutkimustyötä. Kolmannessa vaiheessa opiskelija sai työstään palautetta ja pääsi yhdistämään oppimansa laajempaan kokonaisuuteen.

3 Kurssin tausta-ajattelu: sivistysyliopistossa tutkimuslähtöisesti

3.1 Tutkivan oppimisen malli esikuvana

Tehtävälähtöisen kurssin toimintatavat ovat sovellus tutkivan oppimisen mallista. Tiedonrakentamisen teoriaan perustuvassa mallissa korostetaan aktiivisen kysymysten luomisen ja seuraamisen merkitystä tiedon luomisen prosessissa – ei opettajien valmiiksi pureskeltuja vastauksia. Mallin tarkoituksena on tukea asiantuntijalle tyypillistä tiedonhankintaa. Opiskelijan aktivoiminen tutkimiseen johdattaa onnistuessaan tutkittavien ilmiöiden merkitysten ja niiden välisten suhteiden ymmärtämiseen.⁶

Tutkivan oppimisen mallissa oppiminen nähdään vaiheittaisena prosessina. Alun kontekstin luomisen ja kysymysten asettamisen jälkeen edetään omien työskentelyteorioiden luomiseen sekä kriittiseen arviointiin ja oppimistavoitteiden asettamiseen. Näiden pohjalta opiskelijat etsivät uutta tietoa itsenäisesti tai ryhmässä. Tämän jälkeen asetetaan tarkentavia ongelmia, rakennetaan uusia työskentelyteorioita ja jaetaan opittu yhteisön kesken. Prosessimalli perustuu siihen, että toiminnan kohteita kehitetään ja parannetaan eli toimitaan tiedon luomisen parissa. Sen keskeinen tunnuspiirre on oppimisprosessin ohjaaminen kysymyksiä asettamalla. Vaikka aihepiiri on annettu, tulee opiskelijoiden määrittellä kysymykset, joihin he pyrkivät vastaamaan.⁷

6 Lonka, Pyhältö & Lipponen 2009, s. 254–256 ja tarkemmin Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2004.

7 Lonka, Pyhältö & Lipponen 2009, s. 257–260.

Tehtävälähtöisen oppimisen kurssin toimintatavoissa voidaan nähdä tiettyä analogiaa myös ongelmalähtöisenä oppimisena tunnettuun pedagogiseen ajattelutapaan. Ongelmalähtöinen oppiminen on katsottu tutkivan oppimisen erityistapaukseksi, joka on tarkemmin strukturoitu.⁸ Tärkeä esimerkki tehtävälähtöisestä oppimisesta on *Harvard Law Schoolissa* 1870-luvulla omaksuttu *case*-menetelmä, jolla on ollut keskeinen merkitys yhdysvaltalaisen oikeustieteellisen koulutuksen kehityksessä. Ongelmalähtöisyys on myös syvällä klassisen yliopistolaitoksen kerrostumissa: antiikin Kreikassa sokraattisen vuoropuhelun avulla opittiin ja opetettiin filosofiaa, ajattelun taitoa.⁹

Tehtävälähtöisessä oppimisessa opitaan juuri niitä kirjoitus-, analyysi- ja ratkaisutaitoja, joita kritiikin mukaan tiedekunnasta valmistuneet eivät riittävästi hallitse. Koko tutkintorakenteen näkökulmasta roomalaisen oikeuden historian kurssi on hyvä paikka kehittää paitsi sivistyneen juristin tärkeitä yleistietoja myös käytännön työelämässä tarvittavia välineellisiä taitoja.¹⁰ Toisin kuin perinteiset opetusmenetelmät tehtävälähtöinen kurssi rakentuu myös palautteesta oppimisen varaan. Erot tehtävälähtöisen kurssin ja tutkivan oppimisen mallin välillä voidaan selittää etenkin tiukan aikataulun ja massaopetuksen asettamilla rajoituksilla.

3.2 Selvitys opiskelijoiden oppimisstrategioista

Kurssiin on vaikuttanut opiskelijoiden oppimisstrategioista ja oppimisen arjesta tehty haastatteluselvitys ($n=4$). Selvityksessä löydettiin erilaisia kokemuksia siitä, mitä oma oppiminen on ja miten oppiminen otetaan huomioon tiedekunnan opetuksessa. Vastauksissa painotettiin ymmärtämisen merkitystä, suuria kokonaisuuksia ja opitun aineksen yhdistämistä aiemmin opittuun.¹¹

8 Lonka ym. 2009, s. 254.

9 Pihlajamäki & Lindblom-Ylänne 2001, s. 176–178.

10 Onkin huomattava, että oikeushistoria on ollut pioneeriasemassa erilaisissa yliopistopedagogisissa kokeiluissa, kuten ongelmalähtöisen oppimisen hyödyntämisessä. Jo aieman sukupolven, mutta esimerkiksi *Heikki Pihlajamäen* ja muiden opettajien toteuttamat kokeilut ovat olleet pidettyjä sekä opiskelijoiden että opettajien keskuudessa. Ks. Lindblom-Ylänne, Nieminen ym. 2009, s. 271, 273.

11 Haastateltavat kokivat oppimisen mm. seuraavien käsitteiden kautta: asioiden ymmärtämistä; uuden tiedon mieleen lisäämistä ja ymmärtämistä; yhdistämistä aiempaan ja elämäkokemukseen; ymmärtämistä; jo opitun tiedon hyödyntämistä ja uuden analyysiä.

Pyrkimys tehokkuuteen opinnoissa nousi selvityksessä keskeiseen rooliin. Sen taustalla ovat motivaatioon ja ajanhallintaan liittyvät seikat. Haastattelutavat olivat valinneet tenttimisen ensisijaiseksi keinoksi edistää opintojaan, sillä luennot koettiin ajanhukaksi. Jos vahvaa sisäistä motivaatiota ei ollut, turvauduttiin ”tankkaukseen” eli tekniikkaan, jossa tentittävään materiaaliin sisältyvä teksti luetaan sitä liiemmin pohtimatta, tavoitteena ”muistaa riittävästi” tenttitilanteessa.¹²

Kurssisuunnittelun kannalta haastattelusta voidaan tehdä muutama oleellinen havainto. Ensinnäkin sisäisen motivaation kehitystä on pyrittävä tukemaan jo kurssisuunnittelussa. Toisaalta opintojen tehokkuusvaatimus puhuu sen puolesta, että opiskelijoiden tulee varhaisessa vaiheessa opintojaan kyetä muodostamaan mieleensä kattava ja oppimista jatkossa tukeva skeema. Kolmanneksi opiskelijan oppimiskäsityksen muodostamista tulisi tukea juuri opintojen alkuvaiheessa, jolloin pääsykokeen yksipuolinen opiskelustrategia on vielä tuoreena muistissa. Opetuksen linjakkuuden kannalta oppimisen oppimiseen tulisi kiinnittää huomiota myös aineopintokursseilla.

3.3 Vaihtoehto massaopetukselle

Kurssin taustalla on ajattelu tutkimuksesta ja opetuksesta yliopistoa kannattavana voimavarana sekä yliopistojen perinteinen ja kannatettava rooli yhteiskuntaa eteenpäin vievänä kulttuuri-instituutona.¹³ Tutkimuksellinen perusvire on lähtöisin tiedonjanon herättelystä: opiskelijat tutustutetaan itsenäiseen tiedonhakuun, argumentaatioon, kritiikkiin ja tieteelliseen tekstityyppiin.

Tästä näkökulmasta katsottuna opiskelijaelämän realiteetit muodostavat haasteen. Tiedekunnan tulisi oppimisen parantamiseksi kehittää opetustaan opiskelijälähtöisemmäksi ja huomioida opetusta järjestettäessä eri opiske-

¹² Yksi haastateltava kutsui tätä ”bulimiamenetelmäksi”.

¹³ Professori Kolben mukaan ”yliopistoja on vuositasojen ajan pitänyt pystyssä tutkimus ja tiedonnälkä. Kaikkien yliopistostrategioiden tulisi perustua tämän perusakselin rasvaamiseen”. Hän jatkaa: ”Maailman kaikki yliopistot ovat ytimeltään samanlaisia: On tiedon tuottajia (professorit) ja tiedon omaksujia (ylioppilaat). Yliopistot kukoistavat ja lakastuvat tämän vuorovaikutuksen varassa. Jos opettajat eivät sitoudu tutkimaan ja opettamaan, eikä nuoriso opiskelemaan, tyhjenee akateeminen perusidea. Laura Kolbe: Huipulle ja yhteiskuntaan: oma kulttuuriperintö yliopistojen kilpailuvaltiksi, Tieteessä tapahtuu 4/2012.

lijoiden erilaiset taustat, motivaatiotekijät sekä elämäntilanteet. Todellista akateemista vapautta on se, että opiskelijoita kunnioitetaan ja heihin luotetaan antamalla mahdollisuus organisoida oppiminen heidän toivomallaan tavalla.

Opetuksen on myös perustuttava resurssien tehokkaaseen käyttöön. Käytännössä oikeustieteellisessä tiedekunnassa muut kuin professorit ja lehtorit opettavat huomattavan paljon. Opetus voi kuulua osana työsuhteisten tohtorikoulutettavien tehtäviin, minkä lisäksi dosentit ja apurahatutkijat opettavat tuntikorvauksia vastaan useita kursseja.

4 Opiskelija-arvioiden positiivinen perusvire ja jakaantunut palaute

Palautelomakkeen ja oppimispäiväkirjan perusteella opiskelijat kokivat tehtävälähtöisyyden sekä siihen liittyvän kirjoittamisen ja oikeustieteellisten lähteiden käytön harjoittelun pääosin mielekkäänä, hyödyllisenä tai jopa hauskana. Oppimispäiväkirjoista välittyy se, että kurssin aikana oltiin todella työskennelty ja myös opittu. Monet eivät olleet aikaisemmin etsineet oikeudellista tietoa useista lähteistä tai lukeneet tieteellistä tekstiä vieraalla kielellä. Kurssin parhaaksi anniksi mainittiinkin tutkimuseseen laatiminen.

Kurssin toiseksi parhaaksi anniksi nousi kurssin sisällön yhteen nivonut palauteluento. Kolmantena selkeänä teemana esiin nousi kurssin omaehtoinen toteutustapa ja jo sen erilaisuus totuttuun nähden. Muiksi parhaiksi ansioiksi palautteissa nostettiin kurssin sisältö, töiden kautta saatu palaute, englanninkieliseen materiaaliin perehtyminen sekä tehdystä tutkimuseseestä saatu tyydytys.

Kaikkein useimmin mainittu heikkous kurssilla liittyi jollain tavalla joko tutkimuseseen ohjeistamiseen tai tehtävänannon toteuttamisen käytännön vaikeuksiin. Toiseksi eniten negatiivista palautetta saivat lähdemateriaaliin liittyvät ongelmat. Kolmanneksi yleisintä oli kritiikki, joka kohdistui kurssin toteutustapoihin, kurssiaikatauluihin tai luentotahtiin.

Kurssipalaute oli ristiriitaista, sillä samat asiat koettiin sekä positiivisena että negatiivisena. Osa toivoi useampia luentoja, osa kaipasi enemmän työskentelyaika tai kiitti mahdollisuudesta itsenäiseen työskentelyyn luentojes-
tämättä. Eräät mainitsivat, että keskeisistä käsitteistä ei saanut selvää nopean luentotahdin takia, toiset puolestaan kritisoivat asioiden toistamista kahdel-
la luennolla. Palauteluennolla toteutettu paperipallojen heittäly mainittiin
esimerkkinä epäonnistuneesta kokeilusta, huonona ja riskialttiina tapana
järjestää opetusta sekä toisaalta ilahduttavana vaihteluna.

5 Yhteenveto: tiedon luominen tarkkaan suunniteltava

Tehtävälähtöisen kurssin voidaan todeta olevan suhteellisen onnistunut kokeilu. Kurssipalautteesta käy ilmi, että tutkimustehtävän asettaminen pääosin tukee opiskelijan motivaationmuodostusta, sillä aiheeseen perehtyminen johdattaa edelleen omien kiinnostusten kohteiden äärelle. Tehtävälähtöinen kurssi myös tukee hyvin opiskelijan oppimiskäsityksen muodostamista ja oppimisen oppimista.

Toisaalta kurssin läpivienti kohtasi myös ongelmia. Ne johtuvat pääasiassa siitä, että tehtävälähtöisen kurssin toteuttaminen nopeassa ajassa ja suurelle opiskelijajoukolla aiheuttaa sen, ettei tutkivan oppimisen tai ongelmalähtöisen oppimisen valmiiksi kehitettyjä ja tutkittuja prosesseja voida noudattaa. Tehtävälähtöisen kurssin voi kuitenkin toteuttaa kokeilua paremmin.

Ensinnäkin alun *substanssijohdannon tulisi olla varsin kattava*. Tämä voidaan toteuttaa parhaiten järjestämällä aloitusluennon lisäksi toinen luentokerta sitä tarvitseville. Samalla jäisi aikaa toiseen parannuskohteeseen eli *tehtävännannon kirkastamiseen*. Kurssin poikkeavan suoritusasteen selvittämiseen tulee käyttää riittävästi aikaa. Lisäksi tehtävänanto- ja kurssiohjedokumetista tulisi tehdä hyvin yksiselitteinen ja informatiivinen. Mitään lähdemateriaalia ei tule merkitä pakolliseksi. Lähde-ehdotuksina tulisi suosia sähköisesti saatavilla olevia tekstejä, jotta vältetään käytännön ongelmat kirjaston kirjojen saatavuuden kanssa.

Kolmanneksi tehtävänannossa tulisi painottaa enemmän sitä, että täydellisen esseen sijaan *tärkeintä on tehty työ*. Kurssin oppimisprosessi jatkuu vielä

palaute- ja päätösluennolla. Harjoitustyön haastetaso on toki nostettu varsin korkealle, mutta arvostelukynnystä on vastaavasti laskettu.

Neljänneksi kurssin *palauteluento tulee suunnitella huolellisesti*. Opiskelijat tarvitsevat runsaasti aikaa havaintojen tekemiseen ja toistensa esseiden korjaamiseen. Myös paperimyytöjen heittäminen sopii paremmin pienemmille ryhmille. Eräs vaihtoehto olisi vaihtaa palauteluennon ja yhteenvetoluennon paikkoja keskenään. Tällöin opiskelijoita voisi pyytää tuomaan työnsä kahtena kappaleena ja jakaa anonyymit kappaleet tutustuttavaksi jo yhteenvetoluennolla ennen palauteluentoa.

Oppimispäiväkirjasta luopuminen jää harkittavaksi ainakin, jos luentokertoja lisätään. Sen käyttämiselle on kuitenkin vankat pedagogiset perusteet, sillä se auttaa hahmottamaan oman tutkimusaiheen osana laajempaa kontekstia.

Opinto-oppaaseen olisi syytä lisätä maininta siitä, että kurssi sopii opiskelijalle, joka haluaa itse perehtyä lähdemateriaaliin ja kirjoittaa lukemisen ohella. Tiedekunnan opetuksen ideaalitalanne on tietenkin sellainen, että erilaisille opiskelijoille on eri opiskeluvaihtoehtoja. Toisaalta yliopisto-opiskeluun kuuluu tietty ikävienkin asioiden, kuten epämiellyttävien kurssien kestäminen, sillä ne valmistavat eri asiantuntija-ammattien todellisuuteen.

Oikeushistorian oppiaine ja kokeiluvaiheesta parannettu tehtävälähtöinen kurssi osana ensimmäisen vuoden opintoja ovat omiaan kehittämään metodisia taitoja. Tämä olisi tärkeää, sillä monien opiskelijoiden käsitys metodista on hatara vielä opintojen loppuvaiheessa.¹⁴ Oikeushistorian ja muiden oikeuden yleistieteiden opetus ensimmäisenä opintovuonna tukisi myös parhaiten opetuksen linjakkuutta ja opiskelijoiden sisäisen skeeman muodostusta.¹⁵

On myös muutamia mahdollisia kehityssuuntia, jotka on syytä hylätä. Monilla opiskelijoilla on kiinnostusta laatia esseet itse valitsemastaan aiheesta, mikä olisikin lähempänä tutkivan oppimisen mallia. Se kuitenkin irrottaisi opiskelijat yhteisestä palautteenantomenettelystä. Tästä syystä on pidät-

¹⁴ Ks. Koivisto & Tuomela 2012.

¹⁵ Vrt. toisin Opinto-opas 2013 – 14, s. 287.

täydyttävä myös esseen sivumäärän kasvattamisesta. Kaksisivuisen esseen laatiminen määrämuotoisena on haastava tehtävä, jossa opiskelija joutuu prosessoimaan laajan määrän tietoa ja tarkentamaan tekstiään. Opettajille tämä mahdollistaa paremman skaalattavuuden: kurssi on lähes yhtä työläs järjestää 20:lle kuin 200:lle opiskelijalle.

Tehtävälähtöistä kurssia suunnittelevan on lisäksi syytä ottaa opiksi ongelmalähtöisen oppimisen havaituista sudenkuopista. Yliopistopedagogisessa kirjallisuudessa on havaittu, että olemassa olevan opetuksen muuntamiseen ongelmalähtöiseksi ei kannata lähteä suin päin ja liian kevyesti, vaan opettajan tulisi tuntee menetelmän teoreettiset taustat ja peruseriaatteen.¹⁶ Yleisesti ottaen on syytä vielä lisätä, että uusia opetusmetodeita on hyvä kokeilla pilottiluonteisesti kurssilla, jossa on vähemmän kuin 200 osallistujaa.

16 Ks. Lindblom-Ylänne – Nieminen ym. 2009, s. 277–278.

Lähteet

Björklund, Martin & Bärlund, Johan, Juristutbildningen i förändring. Teoksessa Juristklubben Codex 70 år: festskrift 2010, s. 31–50.

Hakalehto-Wainio, Suvia, Seminaariopetuksen haasteet kohti laadukkaampaa oppimista. Oikeus 3/2010, s. 288–298.

Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse, Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä, 6. uud. p. WSOY, Helsinki 2004.

Havu, Katri & Norros, Olli, Oikeustapausharjoitukset velvoiteoikeuden opetuksessa. Lakimies 4/2011, s. 772–782.

Huomo-Kettunen, Merita, Syväsuuntautunutta oppimista tukeva opetus oikeustieteellisessä tiedekunnassa erityisesti kiinnittäen huomiota luento-opetuksen ja seminaari-/pienryhmä-opetuksen eroihin. Oikeus 3/2012, s. 433–440.

Koivisto, Ida & Tuomela, Anni, Lainoppineita vai oikeustieteilijöitä? Näkökulmia perustutkinnon metodiopetuksen kehittämiseen Helsingin yliopiston oikeustieteellisessä tiedekunnassa. Oikeus 3/2012, s. 410–432.

Korpiola, Mia & Kotkas, Toomas, Ongelmalähtöinen oppiminen. Raportti käytännön koekilusta. Oikeus 2/2001, s. 237–240.

Lindblom-Ylänne, Sari & Pihlajamäki, Heikki & Kotkas Toomas, What makes a student group succesful? Student-student and student-teacher interaction in a problem-based learning environment. Learning environments research no. 6, 2003, s. 59–76.

Lindblom-Ylänne, Sari & Mikkonen, Jarno & Heikkilä, Annamari & Parpala, Anna & Pyhäntö, Kirsi, Oppiminen yliopistossa. Teoksessa Yliopisto-opettajan käsikirja, toim. S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi, WSOYpro, Helsinki 2009, s. 70–99.

Lindblom-Ylänne, Sari & Nieminen, Juha & Iivanainen, Antti & Nevgi, Anne, Ongelmalähtöinen oppiminen ja case-menetelmä. Teoksessa Yliopisto-opettajan käsikirja, toim. S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi, WSOYpro, Helsinki 2009, s. 262–279.

Lonka, Kirsti & Pyhäntö, Kirsi & Lipponen, Lasse, Tutkimalla oppimassa – tutkiva oppiminen yliopistossa. Teoksessa Yliopisto-opettajan käsikirja, toim. S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi, WSOYpro, Helsinki 2009, s. 254–261.

Oikeustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2012–2013. Helsingin yliopisto.

Oikeustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2013–2014. Helsingin yliopisto.

Opetussuunnitelmaprosessi ja opetussuunnitelmamallit. Taustamuistio ON-tutkintoa koskevaan rakennetyöhön. Helsingin yliopisto, Oikeustieteellinen tiedekunta. 29.8.2011.

Pihlajamäki, Heikki & Lindblom-Ylänne, Sari, Langdellin ja Deweyn ongelmat: oikeustieteen opetuksen uudet haasteet. Oikeus 2001/2, s. 169–183.