



SOSIOLOGISEN ANALYYSIN HARJOITUS –SEMINAARIN OPETUKSEN KEHITTÄMINEN

Ilkka Kauppinen

**Kehittämishankeraportti
Syyskuu 2007**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) KAUPPINEN, Ilkka	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 26	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi Sosiologisen analyysin harjoitus – seminaarin opetuksen kehittäminen		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu, ammatillinen opettajankoulutus		
Työn ohjaaja(t) MIETTINEN, Raija		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä Kehittämishankkeen tavoitteena on kehittää Jyväskylän yliopiston Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksella toimivan sosiologian yksikön tieteellisen kirjoittamisen opetusta. Kehittämishankkeen keskeisenä tehtävänä on muotoilla pedagogiset lähtökohdat Sosiologisen analyysin harjoitus –seminaarin käyttöteorialle. Kehittämishankkeen suunnittelu aloitettiin talvella 2006 ja lukuvuonna 2006-2007 toteutettiin pilottiseminaari, jonka jälkeen seminaariin osallistuneille opiskelijoille tehtiin sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä sisältänyt kysely. Kehittämishankkeen johtopäätökset ja tulokset perustuvat yhtäältä teoreettisiin tarkasteluihin ja toisaalta opiskelijakyselyn analysointiin. Ensimmäisenä keskeisenä johtopäätöksenä on se, että Sosiologisen analyysin harjoitus – seminaarista on perusteltua tehdä pakollinen osa sosiologian tutkintovaatimuksia. Toisena keskeisenä johtopäätöksenä on taasen se, että seminaarin pedagoginen käyttöteoria on mielekästä rakentaa yhteisöllisen ja kokemuksellisen oppimisen lähtökohtien varaan. Näiden lisäksi tämä projekti tukee ajatusta, että opiskelijat ovat tärkeä opetuksen kehittämisen resurssi myös yliopistoissa.		
Avainsanat (asiasanat) sosiologia, yhteisöllinen oppiminen, kokemuksellinen oppiminen		
Muut tiedot		

Author(s) KAUPPINEN, Ilkka	Type of Publication Development project report	
	Pages 26	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title Development of Teaching in Exercise of Sociological Analysis seminar		
Degree Programme Teacher Education College, Vocational Teacher Education		
Tutor(s) MIETTINEN, Raija		
Assigned by		
Abstract <p>The aim of this project is to develop teaching of scientific writing in the Unit of Sociology (University of Jyväskylä, Department of Social Sciences and Philosophy). The main purpose is to construct essential standpoints of pedagogical use theory for the purposes of “Introduction to Sociological Analysis” – seminar. This project was started at the winter 2006 and during semester 2006-2007 a pilot seminar was organized. After this pilot seminar there was an inquiry for participating seminar students. An inquiry involved both structured and open questions. Conclusions and results of this project are based firstly on theoretical considerations and secondly on analysis of student inquiry. The main conclusions are following. Firstly, there are good reasons to make “Introduction to Sociological Analysis” –seminar as an obligatory part of studies in the Unit of Sociology. Secondly, theoretical and empirical evidence strongly suggests that pedagogical standpoints of seminar should be based on socially mediated and experimental learning. Furthermore, this project supports the idea that students are important resource in developing teaching also in Universities.</p>		
Keywords Sociology, socially mediated learning, experimental learning		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	2
2. SOSIOLOGISEN ANALYYSIN HARJOITUS –SEMINAARIN TAUSTAA	3
2.1. Suunnitteluvaihe ja tavoitteet	3
2.2. Seminaarin toteutus ja kehittämishankkeen raportointi	4
3. REALISTISET JA KONSTRUKTIVISTISET OPETUSTEORIAM	6
3.1. Opetusteorioiden kaksi pääluokkaa.....	6
3.2. Erilaisten opetusmallien vertailua	8
4. SEMINAARIN PEDAGOGISET LÄHTÖKOHDAT	11
4.1. Aktiiviseen opiskeluun ohjaaminen	11
4.2. Yhteisöllisen oppimisen puolesta.....	12
4.3. Tutkiminen on tekemistä.....	13
5. OPISKELIJAKYSELYN TULOSTEN ANALYSOINTIA	15
5.1. Strukturoidut kysymykset	15
5.2. Avoimet kysymykset.....	19
6. POHDINTAOSUUS	22
7. JOHTOPÄÄTÖKSET	25
LÄHTEET	26

1. JOHDANTO

Yhteiskuntatieteilijän eräs tärkeimmistä taidoista on kyky tuottaa itsenäisesti tieteellisen kirjoittamisen kriteerit täyttäviä selvityksiä, tutkielmia ja tutkimuksia. Tällaisen akateemisen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta keskeisen taidon opettaminen on merkittävä haaste yliopisto-opetukselle varsinkin nykyään, jolloin opiskelijoiden valmistumisaikoja on yhtäältä tiukennettu ja toisaalta yliopistoilta ja siellä työskenteleviltä odotetaan entistä vahvempaa kansainvälistymistä muun muassa kansainvälisen julkaisemisen muodossa.

Siitä, kuinka aloittelevat yliopisto-opiskelijat totutetaan tieteellisen kirjoittamisen käytäntöihin, ei ole kuitenkaan olemassa juurikaan tutkimustietoa. Tästä syystä johtuen kukin yliopisto-opettaja joutuu ja pääsee kehittämään omia käytäntöjään tieteellisen kirjoittamisen ja yleisemmin tieteellisen kommunikation opettamiseksi. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen sosiologian yksikössä on jo pitkään ollut käytössä erityyppisiä seminaareja tieteelliseen kirjoittamiseen ja tutkimustyöhön perehdyttämiseksi ennen kaikkea opintojen cum laude- ja laudatur-vaiheissa eli aineopinnoissa ja syventävissä opinnoissa.

Approbatur- eli perusopinnoissa tieteelliseen kirjoittamiseen harjaannuttamista ei ole sosiologian yksikössä kuitenkaan aiemmin ollut. Tähän liittyen sosiologian yksikössä on aiempina vuosina havaittu muun muassa se seikka, että approbaturvaiheen opiskelijoiden esseemuotoiset kirjoitukset ovat olleet suhteellisen heikkoja. Tämän vuoksi yksikössä on luovuttu esseemuotoisten kirjoitusten vastaanottamisesta approbaturvaiheen opiskelijoilta. Voidaan kuitenkin kysyä, olisiko opiskelijoiden oppimisen kannalta järkevämpää rakentaa jo 1. vuoden opiskelijoille oma erityinen tieteellisen kirjoittamisen opintokurssi ja sitä kautta kehittää heidän esseenkirjoittamisvalmiuksia jo approbaturopinnoissa?

Tämän kehityshankkeen suunnittelu on perustunut oletukseen siitä, että tällainen opintokurssi olisi mielekäs ratkaisu sekä sosiologian opiskelijoiden että

henkilökunnan näkökulmasta. Kehityshankkeessani on kyse Sosiologisen analyysin harjoitus-seminaarin peruslähtökohtien kehittamisestä sekä ensimmäisen pilottiseminaarin (lukuvuosi 2006-2007) opiskelijoilta kerätyn palautteen analysoinnin kautta tapahtuvasta ko. seminaarin pedagogisten kehittämistarpeiden kartoittamisesta ts. seminaarin yhteyteen sopivan opetuksen käyttöteorian kehittamisestä.

2. SOSIOLOGISEN ANALYYSIN HARJOITUS -SEMINAARIN TAUSTAA

2.1. Suunnitteluvaihe ja tavoitteet

Sosiologisen analyysin harjoitus -seminaarin suunnittelu aloitettiin keväällä 2006, jolloin toimin sosiologian yksikössä määräaikaisen assistentin tehtävissä. Kevään 2006 aikana luotiin yhteydet Jyväskylän yliopiston Kielikeskukseen, josta saatiin myönteinen vastaus osallistumisesta seminaarin toteuttamiseen. Kevään 2006 aikana tehtiin myös seminaaria koskevia yleisiä linjauksia, joiden pohjalta seminaari päätettiin pitää kokeiluluonteisesti lukuvuonna 2006 - 2007. Kesällä 2006 päätettiin aikatauluista, tehtiin seminaaria koskevat esitteet, kerättiin pienimuotoisesti opiskelijoiden kommentteja seminaariin liittyen sekä organisoitiin seminaarista tiedottaminen. Seminaarin vetovastuu määriteltiin kesällä 2006 sosiologian ylimääräiselle assistentille. Itse siirryin syksyllä 2006 tutkijakoulutettavan määräaikaiseen virkaan. Tämä tarkoitti sitä, etten osallistunut aktuaalisesti pilottiseminaarin vetämiseen.

Sosiologisen analyysin harjoitus -seminaarin tavoitteet ovat olleet alusta lähtien moninaiset. Ensinnäkin sen tavoitteena on *monipuolistaa* sosiologian perusopintoja sisällyttämällä niihin seminaarimuotoista työskentelyä. Tämän myötä pääaineopiskelijat pääsevät jo ensimmäisen syksyn kuluessa tuottamaan omaa tekstiä valitsemastaan sosiologisesti relevantista aihepiiristä. Toiseksi sen tavoitteena on luoda *toimiva malli* opiskelijoiden tieteellisen kirjoittamisen taitojen opettamiseksi. Tässä suhteessa ei ole olennaista pelkästään se, miten

Sosiologisen analyysin harjoitus -seminaari toteutetaan, vaan myös kyseisen seminaarin asema laajemmassa opetuskokonaisuudessa. Sijoituessaan perusopintojen vaiheeseen ko. seminaari auttaa ensinnäkin harjaannuttamaan opiskelijoita itsenäiseen tieteelliseen kirjoittamiseen jo heti opintojen alkuvaiheista lähtien ja toiseksi kyseinen seminaari vähentää paineita aineopintojen seminaariopetuksesta, koska opiskelijat ovat jo siinä vaiheessa tämän seminaarin ansiosta totuttautuneet seminaarikäytäntöihin sekä akateemisen kommunikation perusteisiin. Näin ollen aineopintojen seminaareissa (esimerkiksi kandidaatintutkintoon johtavan Tieteellisen kirjoittamisen seminaarin yhteydessä) voidaan ohjauksessa keskittyä enemmän sosiologian sisällöllisiin kysymyksiin.

Kehityshankkeen potentiaalisesti tärkein hyöty on tieteellisen kirjoittamisen opetuksen systemaattisuuden kehittäminen siten, että se on läsnä sosiologia pääaineopiskelijoiden jokaisena opiskeluvuonna. Hankkeen avulla kerättyjen kokemusten analysointi auttaa suunnittelemaan seminaaria eteenpäin sekä potentiaalisesti tekemään siitä jatkossa pääaineopiskelijoille pakollinen opiskelukurssi. Hankkeen myötä kertynyt tieto voi parantaa myös henkilökunnan ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta, koska hanke antaa yhtäältä henkilökunnalle tietoa opiskelijoiden opiskelukokemuksista sekä -orientaatiosta esimerkiksi esseiden aiheenvalinnan välityksellä ja toisaalta opiskelijoita voidaan seminaarin yhteydessä ohjata jo jossain määrin yksikön tutkimuksellisten painopistealueiden suuntaan. Hankkeen hyöty näkyy parhaimmillaan myös opiskelijoiden motivoitumisen ja opiskeluun sitoutumisen parantuneena tutkimisena. Tämä voi puolestaan edistää opiskelijoiden oppimistaitojen kehittymistä.

2.2. Seminaarin toteutus ja kehittämishankkeen raportointi

Seminaarin toteuttavat yhteistyössä Sosiologian yksikkö ja Kielikeskus. Sosiologian yksikkö vastaa opiskelukurssin sisällöllisten painotusten määrittelyistä,

ohjaa opiskelijoiden tekstien aiheenvalintaa sekä heidän kirjoitusten sisällöllistä puolta. Kielikeskus vastaa taasen opiskelijoiden tekstien kielenhuollollisesta ohjauksesta. Sosiologian yksikkö ja Kielikeskus koordinoivat seminaarin aikataulut siten, että aikataulutus palvelee mahdollisimman hyvin seminaarin sekä sisällöllisiä että kielenhuollollisia tavoitteita. Seminaarin aikataulun kehyksenä on lokakuu – helmikuu. Seminaarin osallistumisoikeus rajataan sosiologian aloittaville ts. 1. vuoden pääaineopiskelijoille. Tällaisella rajauksella seminaariin tulee osallistumaan vuosittain noin 30-36 opiskelijaa. Seminaarin toteuttaminen ei vaadi erillistä rahoitusta. Sosiologian yksiköstä opetukseen osallistuu yksi opetushenkilökunnan jäsen ja vastaavasti Kielikeskuksesta yksi opettaja. Jatkossa voidaan harkita, voisiko sosiologian yksikön osalta opetuksesta vastata tarvittaessa esimerkiksi 1-3 jatko-opiskelijaa. Tällöin tulisi pohtia muun muassa sitä, miten taata opiskelijoille tasaveroisen opetuksen saaminen.

Ensimmäinen Sosiologian analyysin harjoitus -seminaari pidettiin siis luvuvuonna 2006-2007 keväällä 2006 tehtyjen yleisten linjausten, periaatteiden ja aikatauluratkaisujen mukaisesti. Seminaariin osallistui 34 opiskelijaa. Helmimaaliskuussa 2007 opiskelijoille tehtiin sähköinen kysely, jossa tiedusteltiin heidän kokemuksia, toiveita, kritiikkiä ja parannusehdotuksia seminaarin toteuttamisen suhteen. Kyselystä raportoitiin sosiologian yksikössä keväällä 2007. Kehittämishankeraportti kirjoitetaan puhtaaksi ja jaetaan sekä sosiologian yksikössä että Jyväskylän ammattikorkeakoulussa syksyllä 2007. Raportointivaiheen tärkeimpiä tehtäviä on tunnistaa seminaarin ne kriittiset vaiheet, joiden onnistunut läpivienti määrittää pitkälti koko seminaarin onnistuneisuutta pedagogisesti ja opiskelijoiden oppimisen edistämisen kannalta.

Todettakoon tämän luvun lopuksi, että hankkeen tavoitteena on tehdä Sosiologian analyysin harjoitus -seminaarista pysyvä ja pakollinen osa sosiologian tutkintovaatimuksia. Tässä mielessä hankkeella ei ole mitään erityistä ajallisesti rajattua aikataulua. Tosin voidaan todeta, että hankkeen suunnittelu alkoi 1.1.2006 (määräaikaisen assistenttuurini alkamisajankohta) ja muodollises-

sa mielessä se viedään päätökseen syksyllä 2007 tämän raportin palauttamisen myötä.

3. REALISTISET JA KONSTRUKTIVISTISET OPETUSTEORIAT

3.1. Opetusteorioiden kaksi pääluokkaa

Opetuksen teorian on mahdollista jakaa kahteen pääluokkaan eli realistiseen ja konstruktivistiseen "malliin", kuten esimerkiksi Tapio Puolimatka (2002) on tehnyt. Opetuksen teorian perusvaihtoehtoina nämä "mallit" eivät kuitenkaan muodosta mitään puhtaita kokonaisuuksia: niiden välillä on olemassa paitsi jännitteitä ja yhteensopimattomuutta myös yhtäläisyyksiä. Lisäksi on hyvä korostaa, että ei ole mitään yhtä realistisen tai konstruktivistisen opetusteorian muotoa vaan niiden sisällä on erilaisia suuntauksia ja menetelmiä.

Miten kommunikoida opiskelijoiden kanssa yhtäältä siten, että ei välitä heille äärikonstruktivistista "anything goes" tyylistä tietokäsitystä ja toisaalta siten, että ei myöskään indoktrinoi heitä naiivin realismin mukaiseen erehtymättömyyden tiedon mahdollisuuteen? Miten kyetä välittämään opiskelijoille se, että sosiologina toiminen ja tutkiminen on kaksois hermeneutiikan, tiedon erehtyvyyden ja tieteellisen tiedon potentiaalisen edistymisen keskellä tasapainoilua? Tai miten osoittaa ja tuoda opiskelijoiden kiinnostuksen herättävällä tavalla esiin sosiologisten teorioiden moninaisuus sekä samalla saada heidän mielen kiinnittymään siihen seikkaan, että teorioiden moninaisuudesta huolimatta on parempia ja huonompia teorioita jonkin tutkimusongelman ratkaisemiseen tai erittelemiseen? Tämän tyyppisten kysymysten oppimista edistävään käsittelemiseen tarvitaan "eväitä" sekä realistisen että konstruktivistisen opetuksen teorian suunnalta.

Puolimatkan (2002, 13) käsityksen mukaan realistisen ja konstruktivistisen opetuksen teorian mallit eroavat toisistaan sen suhteen, millaisiin käsityksiin

ne perustuvat esimerkiksi todellisuuden, tiedon ja oppimisen luonteesta sekä miten niissä suhtaudutaan opettajan vallankäyttöön ja opiskelijan autonomiaan. Rakentamansa *suhteellisen maltillisen* dikotomian¹ pohjalta hän katsoo, että realistisen mallin (länsimaisen kasvatuksen) perusihanteena on ”yleissivistävä kasvatus” ja vastaavasti konstruktivistisen mallin perusihanteena on taasen ”älyllinen vapaus”. Oppimiskäsitykset voidaan jakaa puolestaan esimerkiksi (kuten ne on usein jaettu) behavioristiseen, kognitiiviseen, konstruktivistiseen ja humanistiseen oppimiskäsitykseen.

Ohjaavan opettajan yksi hyvin tärkeä pedagoginen periaate on indoktrinaation välttäminen. Tämä lähtökohta on tärkeää varsinkin silloin, jos on kyse aloittelevista 1. vuoden pääaineopiskelijoista, Tämän seminaarin yhteydessä tarkoitan indoktrinaatiolla sellaista toimintaa, jonka välityksellä opettaja pyrkii huomaamattomasti istuttamaan opiskelijoihin omat käsityksensä ”oikeasta” sosiologiasta esimerkiksi metodologisten, epistemologisten ja teoreettisten kysymysten osalta. Karkeimmillaan tällainen indoktrinaatio voi ilmetä esimerkiksi jonkin yksittäisen teoreetikon ylenpalttisenä, mutta samalla verhotuna, jalustalle nostamisena. On oletettavaa, että erityisesti opintojen alkuvaiheessa opiskelijoissa on alttiutta omaksua ohjaajien käsityksiä, joten sitäkin tärkeämpää on, että tämän seminaarin ohjaaja pyrkii esimerkiksi mahdollisimman monipuoliseen teoreettisten näkökantojen esilletuontiin ja problematisointiin. Indoktrinaation aktiivinen välttäminen on laskettavissa sekä konstruktivistisen että realistisen opetusteorian lähtökohdaksi.

¹ Vaikka lähtökohtaiset sympatiani ovat realistisen opetusteorian puolella, katson Puolimatkan tekevän erottelussaan tiettyjä yksinkertaistuksia. Yksi tällainen on hänen väitteensä, että siinä missä realistisen opetusteorian tavoitteena on saada opiskelija oppimisen välityksellä kosketuksiin todellisuuden kanssa, konstruktivistinen opetusteoria rajautuu taasen tiedollisiin konstruktioihin ottamatta kantaa siihen, millaisin kriteerein eri konstruktioiden pätevyyttä suhteessa todellisuuteen voitaisiin vertailla tai sitten konstruktivistisessä opetusteoriassa ei olla ylipäättään kiinnostuneita konstruktioiden ja todellisuuden välisestä suhteesta. Sinällään on selvää, että sikäli kuin konstruktivistisessä opetusteoriassa sitoudutaan äärirelativismiin epistemologisten kysymysten osalta, Puolimatkan rakentama kehys voi kuvata asianmukaisella tavalla vallitsevia käytäntöjä mutta se ei ole mikään välttämättömyys. Kuten realismien välillä on merkittäviä eroja esimerkiksi ontologisten ja epistemologisten kysymysten suhteen (esim. Bhaskar 1989), sama pätee myös konstruktivismiin. Yhteiskuntateorian näkökulmasta esimerkiksi maltillisen sosiaalisen konstruktionismin ja kriittisen realismin välillä on muun muassa epistemologian tasolla yhtäläisyyksiä (esim. Sayer 2000) enkä näe mitään syytä, miksi vastaavia yhtäläisyyksiä ei siten voisi löytyä myös pedagogisten teorioiden tasolla. Tämän kysymyksen täsmällisempi erittely ei kuulu kuitenkaan tämän kehittämishankkeen varsinaiseen aihepiiriin.

Työni teorialähtöisenä tavoitteena ei ole niinkään arvioida Puolimatkan rakentaman dikotomisen asetelman pätevyyttä tai rakentaa ”uutta” käsitystä siitä, millainen opetuksen teoria olisi kaikkein mielekkäin ja toivottavin yliopistollisessa korkeakoulutuksessa. Tavoitteeni ovat pragmaattisempia. Tavoitteeni on siis rakentaa toimiva, perusteltu ja sisäisesti johdonmukainen opetuksen käyttöteoria Sosiologisen analyysin harjoitus -seminaaria varten.

3.2. Erilaisten opetusmallien vertailua

Konstruktivistisia malleja ovat muun muassa oppijakeskeinen malli, tutkivan oppimisen malli ja käytännöllisen opetuksen malli. Vastaavasti realistisia opetuksen malleja ovat esimerkiksi kriittinen malli, dialogiopetuksen malli ja yleissivistävä malli (ks. Puolimatka 2002, 14). Näitä malleja ei ole mielekästä pitää absoluuttisessa mielessä keskenään yhteen sopimattomina tai ristiriitaisina vaikka niiden välillä toki onkin eroja. Eroista huolimatta niistä on mahdollista löytää toisiaan täydentäviä näkökulmia, joita yhdistelemällä kyetään ymmärtämään erilaisia opetus- ja oppimistapahtumia monipuolisemmin kuin takertumalla pelkästään yhteen malliin. Tämän uskon olevan mielekäs lähtökohta myös sosiologiassa tarjottavan seminaarimuotoisen opetuksen ymmärtämiselle.

Yleisenä yhteiskuntatieteenä sosiologia on tekemisissä luonnonmaailmasta tietyiltä osin poikkeavan sosiaalisen maailman kanssa. Vahvan realistisen todellisuuskäsityksen näkökulmasta maailman erilaiset objektit ovat olemassa siitä riippumatta, ovatko ihmiset tietoisia kyseisistä objekteista tai millaisia käsityksiä heillä niistä on. Maltillisemmassa muodossaan realistinen todellisuuskäsitys pohjautuu ajatukseen, että *ainakin osa* maailman objekteista on olemassa äskettäin kuvatulla tavalla. Tämä maltillistaminen on erityisen tärkeää sosiaalista maailmaa tutkivalle sosiologialle jo pelkästään siitä syystä, että luonnonmaailmasta puhuttaessa objektien autonominen olemassaolo on vaivattomammin puolustettavissa kuin mitä sosiaalisen maailman objektien

yhteydessä. Tietysti on myös niin, että sosiologia on osa tutkimuskohdettaan (eli sosiaalista maailmaa) ja realistinen teesi ainoastaan *joidenkin* objektien ihmismielestä riippumattomasta olemassaolosta on otettava yhteiskuntatieteiden kontekstissa kirjaimellisesti: kaikki sosiaalisen maailman objektit eivät ole ihmismielestä riippumatta olemassa ja yhteiskuntatieteet eivät ainoastaan kuvaa tutkimuskohteitaan vaan voivat esimerkiksi legitimoida joidenkin tutkimuskohteiden olemassaoloa. Tämä sosiaalisen maailman erityisluonne tuo mukanaan omat erityishaasteensa myös sosiologian opettamiselle.

Realistisen opetuskäsityksen näkökulmasta opettajan yksi merkittävimpiä tehtäviä on edistää opiskelijoiden valmiuksia arvioida kriittisesti sitä informaatiota, jota hän saa esimerkiksi kokemustensa, tutkimusaineistonsa tai tutkimuskirjallisuuden välityksellä. Kyse on siis sellaisen taidon kehittämisestä, jonka avulla persoona voi arvioida erilaisten tiedollisten väittämien pätevyyttä suhteessa toisiinsa. Tätä taitoa voidaan nimittää *kriittiseksi lukutaidoksi*. Tähän liittyy yksi maltillisen realistisen opetuskäsityksen vahvuus. Siinä tunnustetaan yhtäältä tiedon erehtyväisyys, sosiaalinen rakentuneisuus, kontekstisidonnaisuus ja historiallisuus (epistemologinen relativismi) mutta samalla oletetaan, että keskenään kilpailevien erilaisten tiedollisten väittämien pätevyyttä on mahdollista arvioida².

Puolimatka (2002, 18) nostaa realistisen opetuskäsityksen erääksi piirteeksi sen, että siinä ei lähestytä tiedon merkitystä ensisijaisesti sen yhteiskunnallisen hyödyn näkökulmasta vaan paremminkin ihmiseksi kasvamisen näkökulmasta. Tätä näkökantaa hän puolustaa sillä ajatuksella, että tieto ”vapauttaa” ihmisen ajattelua. Jos opetettavan tiedon tehtäväksi nähdään ensisijaisesti se, millaista käytännöllistä hyötyä sillä on, se rajoittaa ihmismielen kehittymistä. Tämä vastanee ainakin jossain määrin sivistysyliopiston pedagogisia lähtökohtia ja siihen on suhteellisen helppo yhtyä. Samaan aikaan on kuitenkin tunnistettava se historiallinen seikka, että esimerkiksi yliopistollinen kou-

² Näiden yleisten muotoilujen näkökulmasta/osalta esimerkiksi kriittisenä realismina (esim. Bhaskar 1979; Sayer 2000; Outhwaite 1987) tunnettu tieteenfilosofia on yhteensopiva tässä työssä hahmoteltujen maltillisen realismin mukaisen opetusteorian suuntaviivojen kanssa.

lutus on ollut aina kytköksissä ympäröivään yhteiskuntaan ja siellä vallitseviin valtasuhteisiin.

Konstruktivistisen opetusteorian eräänä lähtökohtana on näkemys opiskelusta prosessina, jossa rakennetaan uutta tietoa jo olemassa olevan vanhan tietoa-ineksen päälle. Tällöin oletuksena on se, että oppiminen ilmenee uuden ja vanhan tiedon välisten kytkösten kautta: opiskelija nivoo uuden tiedon jo olemassa oleviin tiedollisiin rakenteisiin. Tämänkaltaisilla konstruktivistisillä näkemyksillä (jotka pohjautuvat osaltaan kognitiiviseen oppimiskäsitykseen) on omat implikaationsa myös Sosiologisen analyysin harjoitus -seminaarille. Palaan niihin pohdintaosuudessa.

Puolimatka (ks. 2002, 30) esittää realistisen opetusteorian eduksi sen tieto- ja todellisuuskäsitystä. Tässä on siis kyse ”anything goes” -asenteen ja tiedollisia väittämiä sekä tieteellisiä teorioita koskevan relativismin vastustamisesta siinä mielessä, että esimerkiksi tieteellisten teorioiden välillä oletetaan olevan eroja sen suhteen, kuinka päteviä ne ovat muun muassa sosiaalisten ilmiöiden, kuten luottamuksen tai kapitalistisen talousjärjestelmän, ymmärtämisen, kuvaamisen ja/ tai selittämisen kannalta. Vastaavasti konstruktivistisen opetusteorian vahvuutena on nähtävä siihen sisältyvä ajatus opiskelijoiden rohkaisemisesta omaehtoiseen aktiiviseen opiskelemiseen.

Pidän jossain määrin avoimena kysymyksenä sitä, kuinka kirjaimellisesti Puolimatkan tekemä erottelu tulisi ottaa vastaan. En nimittäin näe mitään syytä sille, miksi realistisessa opetuksenteoriassa ei voitaisi, tai paremminkin, miksi siinä ei *pitäisi* kannustaa opiskelijoita omaehtoiseen opiskelemiseen. Vastaavasti yhtä kyseenalaista on pitää konstruktivistista opetusteoriaa (jonka sisällä on siis erilaisia epistemologisia positioita) jotenkin yksiselitteisesti tiedollisten väittämien ja teorioiden välisiin eroihin äärirelativistisesti suhtautuvana lähestymistapana. Analyyttisen keskustelun ylläpitämisen näkökulmasta erottelu realistiseen ja konstruktivistiseen opetusteoriaan saattaa olla puolustettavissa mutta kehittämishankkeeni näkökulmasta en pidä kyseistä erottelua sillä ta-

voin mielekkäänä, että lähtisin esimerkiksi rakentamaan Puolimatkan kriteisoinnin kautta parempaa realistista opetusteoriaa. Sen sijaan tulen jatkossa keskittymään siihen, miten hänen erittelemiä realistisen ja konstruktivistisen opetusteorian mukaisia opetusmalleja olisi mielekästä yhdistellä Sosiologian analyysin harjoitus -seminaarin pedagogisia lähtökohtia hahmoteltaessa.

4. SEMINAARIN PEDAGOGISET LÄHTÖKOHDAT

4.1. Aktiiviseen opiskeluun ohjaaminen

Koska seminaari sijoittuu opiskelijoiden ensimmäiselle vuodelle, seminaariaiheita ei ole mielekästä rajata muut aihealueet *ulossulkevalla* tavalla sosiologian yksikön painopistealueisiin. Sosiologisen ajattelun kehittymisen kannalta on mielekkäämpää tarjota ensimmäisen opiskeluvuoden aikana yhtäältä yleiskuva sosiologiasta ja toisaalta mahdollisuus kehittää sosiologisesti relevantin tekstin tuottamista ohjatuissa olosuhteissa. Yleiskuvan tarjoamisen kautta tavoitteena on antaa opiskelijoille välineitä hahmottaa esimerkiksi eri käsitteiden ja teorioiden välisiä suhteita sosiologian kentällä sekä sosiologian keskeisiä teoreettisia ja empiirisiä kysymyksenasetteluja. Tällainen lähestymistapa tarjoaa hedelmällisen lähtökohdan synnyttää opiskelijassa kiinnostus sosiologiaa kohtaan. Tämän kiinnostuksensa hän voi sitten siirtää käytäntöön Sosiologian analyysin harjoitus -seminaarin yhteydessä.

Seminaarin yksi merkittävä anti on se, että kirjoittamalla valitsemastaan aihepiiristä seminaaritekstin, opiskelija ei kartuta irrallista muistitietoa vaan parhaimmillaan alkaa kehittää kirjoittamisen kautta omaa teoreettista viitekehystä erilaisten sosiologisten ilmiöiden tutkimista varten. Yllä olevasta lähtökohdasta käsin seminaarin taustalla vaikuttaa konstruktivistinen opetusteoria, koska seminaarin tavoitteena on tukea opiskelijoiden aktiivisuutta. Tämä on oikeastaan itsestään selvää, koska seminaarien tarkoituksena ei ole yleensä-kään valmiin tiedon siirtäminen aktiivisilta opettajilta passiivisille opiskelijoil-

le. Prosessina seminaarien tavoitteena on lisätä opiskelijoiden valmiuksia kehittää itsenäisyyttään tiedon haun, tiedon rakentamisen ja ylipäätään tutkimuksellisten käytäntöjen hallinnassa.

Eräs tärkeä opetettava asia on siten sen artikulointi, että sen enempää kirjoittaminen kuin lukeminenkaan ei ole passiivista omaksumista vaan aktiivista ymmärryksen kehittämistä, joka edellyttää muun muassa tiivistämistä, kykyä esittää tekstiä koskevia kysymyksiä ja tekstin luovaa tulkintataitoa. Näistä lähtökohdista käsin oppiminen näyttäytyy ”osallistumisena yhteiseen [prosessuaaliseen] käytäntöön” (Puolimatka 2002, 270-271), jonka välityksellä opiskelija saa kokemuksia erilaisista akateemisista käytännöistä.

4.2. Yhteisöllisen oppimisen puolesta

Sosiologisen analyysin harjoitus -seminaari on lähtökohdiltaan siinä mielessä yksilöä ja yksilöllisistä työskentelyä korostava, että kukin opiskelija tekee henkilökohtaisesti esseensä valitsemastaan aiheesta. Tästä huolimatta seminaarissa on läsnä myös sosiaalista ja yhteisöllistä oppimista esiintuvia elementtejä. Opiskelijat käyvät joko seminaaritalanteissa tai niiden ulkopuolella keskusteluita omista töistään, esseiden kirjoittamiseen liittyvistä kysymyksistä tai esimerkiksi tiedonhausta opettajan johdatuksella ja seminaarin loppuvaiheessa he keskustelevat toistensa töistä edelleen opettajan johdatuksella. Yksilö tekee siis yhtäältä oman esseensä ja toisaalta hänen tietämyksensä esseen tekemisestä sekä sen arvioinnista rakentuu myös sosiaalisessa prosessissa.

Opettajan tehtävänä on seminaarissa opiskeluprosessin ohjaaminen sillä tavoin, että se palvelee opiskelijoiden kykyä oppia arvioimaan sosiologisesti relevantin tekstin kirjoittamiseen liittyviä peruskysymyksiä. Näihin peruskysymyksiin kuuluu muun muassa sosiologisen tutkimuskysymyksen muotoileminen sekä sosiologisesti relevantin tutkimusaineiston/kirjallisuuden kerääminen.

Seminaaritöiden käsittelyn yhteydessä opettajan yksi tärkeä tehtävä on sellaisen palautteen antaminen, jonka kautta opiskelijat kehittävät ymmärrystään siitä, millaiset asiat ovat tärkeimpiä sosiologisen tekstin arvioinnissa ja ylipäättään sosiologisessa ajattelussa. Tällaisen palautteen antaminen edellyttää opettajalta sekä sisällöllistä asiantuntemusta että pedagogista taitoa ottaa huomioon opiskelijoiden lähtötilanne (1. vuoden pääaineopiskelijoita), jotta hän kykenee antamaan juuri sellaista palautetta, joka edistää opiskelijoiden oppimistaitoja. Toisin sanoen hänellä tulisi olla sekä sisällön että oppimisprosessin asiantuntemusta (esim. Puolimatka 2002, 245). Tästä näkökulmasta käsin opettajan keskeinen haaste ja tehtävä on rakentaa seminaarityöskentelystä sellainen yhteisöllinen oppimisympäristö, joka edistää opiskelijoiden ”oppimaan oppimisen taitoja” (esim. Rauste & von Wright 1997) ja sitä kautta heidän valmiuksia kehittää autonomiaansa opettajan suhteen.

4.3. Tutkiminen on tekemistä

Tutkivan oppimisen malli (esim. Puolimatka 2002, 262-266) on eräiltä osin mielekäs viitekehys pedagogisen käyttöteorian rakentamiselle Sosiologisen analyysin harjoitus -seminaaria varten. Tämä johtuu muun muassa siitä, että tutkivan oppimisen mallin mukaisesti seminaarin tavoitteena on saada opiskelijat ymmärtämään sekä tunnistamaan sosiologiseen kirjoittamiseen liittyvät avainperiaatteet tavalla, joka tukee heidän myöhempiä opintojaan sekä aineopintojen että syventävien opintojen vaiheessa. Seminaarityöskentelyn voidaan katsoa perustuvan tietyssä mielessä induktiiviseen päättelyyn: lukemalla useita seminaaritöitä, kirjoittamalla yksi oma seminaarityö sekä keskustelemalla opettajan ohjauksessa hyvän seminaarityön (esseen) kriteereistä ja tuntomerkkeistä, he pystyvät kehittämään (ainakin alustavan) ymmärryksen hyvän sosiologisen esseen keskeisimmistä ominaisuuksista. Sikäli kuin tutkivassa oppimisessa on kyse ”omien ajatusten, ideoiden ja tulkintojen” (Puolimatka 2002, 263) tuottamisesta ja jakamisesta ”yhteistä arviointia ja kehittelyä var-

ten” (emt. 263), seminaarimuotoisessa työskentelyssä on kyse pitkälti samasta asiasta, koska sen kuluessa kukin opiskelija tuottaa tutkimuskirjallisuuden pohjalta ja ohjatusti itsenäisen kirjallisen tuotoksen, jota sitten arvioidaan yhteisessä seminaari-istunnossa. Näistä syistä johtuen ja vaikka seminaariprosessia ei voi pitää kaikilta osilta yhdenmukaisena tutkivaan oppimiseen kuuluvien vaiheiden kanssa (ks. Puolimatka 2002, 263) myös Sosiologisen analyysin harjoitus -seminaria voidaan pitää tutkivan oppimisen yhtenä osittaisena sovelluksena.

Tämän seminaarin pedagogisia lähtökohtia on löydettävissä myös käytännössä opettamisen mallista (esim. Puolimatka 2002, 266-272). Käytännössä oppimisen ”lähtökohtana on ongelma, jota pyritään ratkaisemaan harkitsevalla työllä...[ja] ongelman ratkaisu edellyttää asiaan paneutumista, oletusten tekemistä ja niiden seurausten harkintaa. Suunnitelman pohjalta ongelma pyritään ratkaisemaan toimimalla järkevällä ja tarkoituksenmukaisella tavalla” (Puolimatka 2002, 269). Tämän mallin keskiössä on ajatus kokemuksen karttumisen tärkeydestä käytäntöjen (esim. tutkimusten tekeminen) hallitsemisen kannalta.

Tästä on kyse myös esseetään kirjoittavan opiskelijan oppimisprosessissa. Ensimmäistä esseetään työstävä opiskelija joutuu työnsä kuluessa kohtaamaan mitä ilmeisimmin useita uusia ongelmatilanteita (esim. miten rajata aihe, miten käytn teorioita, millaisia perusteluja tarvitsen väitteideni tueksi, jne.), joiden ratkaisemiseen johtavien oivallusten kautta hän kehittää omia akateemisia taitojaan. Näitä kokemuksiaan opiskelija voi hyödyntää myöhemmin vastaavankaltaisissa tilanteissa. Kokemustensa avulla opiskelija voi parhaimmillaan ikään kuin alkaa automatisoida toimintaansa samankaltaisia taitoja vaativissa tehtävissä. Kokemusten kautta rakentuvat mallit tarjoavat lähtökohdan siirtyä toimintaan ilman tehtävän seikkaperäistä erittelemistä. Lienee epäuskottavaa ajatella, että tällainen toimintojen automatisoituminen voisi toteutua perusopintojen vaiheessa mutta sitäkin suuremmalla syyllä tieteelliseen kirjoittamiseen ja kommunikaation liittyvien käytäntöjen harjoittelu

on hyvä aloittaa jo heti ensimmäisenä opiskeluvuotena. Tämän tyyppisen opetusmallin potentiaalinen ongelma piilee siinä, että opiskelija ”jämähää” johonkin tiettyyn toimintamalliin eikä kykene tekemään luovia ratkaisuja.

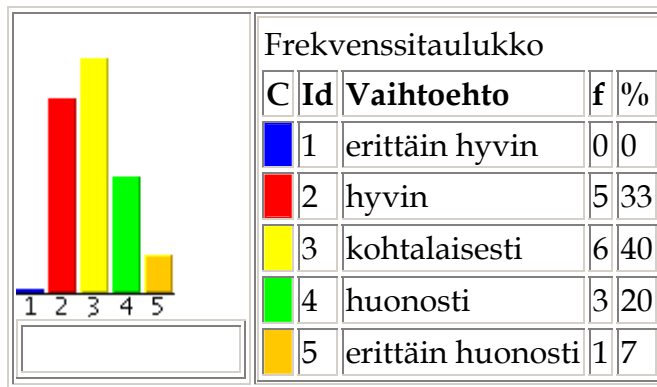
Opiskelijan näkökulmasta seminaarin lähtökohtaiseksi motoksi lienee nostettavissa John Deweyn muotoilu ”tunkeutuminen tuntemattomaan, hyppy tunnetusta” (ks. Puolimatka 2002, 269). Käytännössä oppimisen näkökulmasta tämä merkitsee muun muassa sitä, että opiskelija kurottautuu seminaarin välityksellä itselleen uuteen asiaan eli tieteellisen tekstin prosessointiin mutta tämä kurottautuminen ei tapahdu tyhjästä vaan aikaisempiin kirjoittamiskokemuksiin peilaten. Opiskelijalla on joitain ennakkokäsityksiä asiatekstin kirjoittamisesta ja näitä käsityksiään korjaten ja uudistaen hän tekee (todennäköisen) ensikosketuksen tieteellisen kirjoittamisen maailmaan.

5. OPISKELIJAKYSELYN TULOSTEN ANALYSOINTIA

5.1. Strukturoidut kysymykset

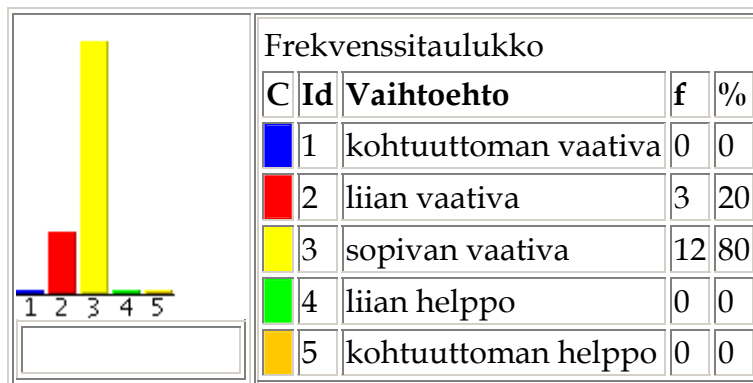
Seminaarin jälkeen suoritetussa opiskelijakyselyssä kartoitettiin sekä strukturoitujen että avointen kysymysten avulla seminaarin vahvuuksia, heikkouksia sekä tulevia kehittämistarpeita. Kysely toteutettiin sähköisessä muodossa kaikille seminaariin osallistuneille 3X opiskelijalle. Vastauksia tuli yhteensä 15 opiskelijalta eli vastausprosentti oli hieman alle 50 %:a. Kyselyä voidaan pitää vastausprosentin osalta varsin onnistuneena. Käyn seuraavaksi lyhyesti läpi kunkin kysymyksen. Aloitan strukturoiduista kysymyksistä, jotka olivat myös kyselyssä ensimmäisinä.

- a) Kuinka hyvin tiesit, mitä sinulta odotetaan seminaarissa?



Tämä kysymys osoittaa seminaarin etukäteistiedottamisen onnistuneen kohtalaisen hyvin: 33 %:a katsoi tienneensä etukäteen hyvin ja 40 %:a kohtalaisesti, mitä heiltä odotetaan seminaarissa. Opiskelijat olivat siten jo etukäteen kyenneet orientoitumaan tulevaan. Tämä on sikäli pedagogisesti tärkeä seikka, että onnistunut etukäteistiedottaminen säästää aikaresursseja ja nopeuttaa siten opiskelijoiden sisään tulemistä seminaarikäytäntöihin. Vastausvaihtoehdon "tiesin huonosti, mitä minulta odotetaan seminaarissa" suhteellisen suuri osuus (20 %:a) viittaa siihen, että seminaarista tiedottamisessa on kuitenkin edelleen kehittämisen varaa.

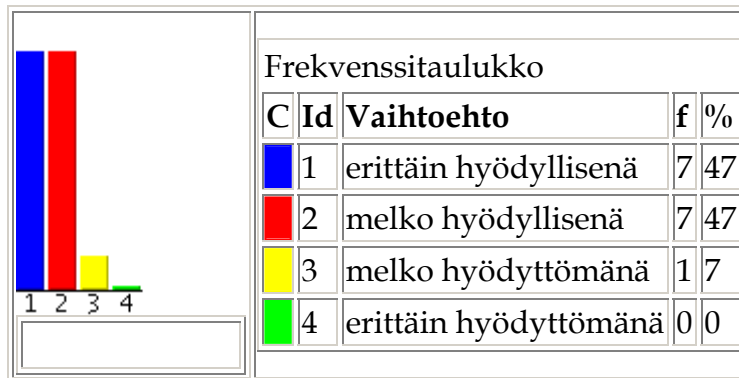
b) Oliko seminaari mielestäsi vaatimustasoltaan sopiva opintojen alkuun?



Tämän kysymyksen osalta opiskelijat olivat varsin yksimielisiä. 80 %:a oli sitä mieltä, että seminaari oli vaatimuksiltaan sopiva 1. vuoden pääaineopiskelijoille. Loput 20 %:a piti seminaaria liian vaativana. Vastausprosenttien valossa on ilmeistä, että seminaari puolustaa paikkaansa jo opintojen alkuvaiheessa.

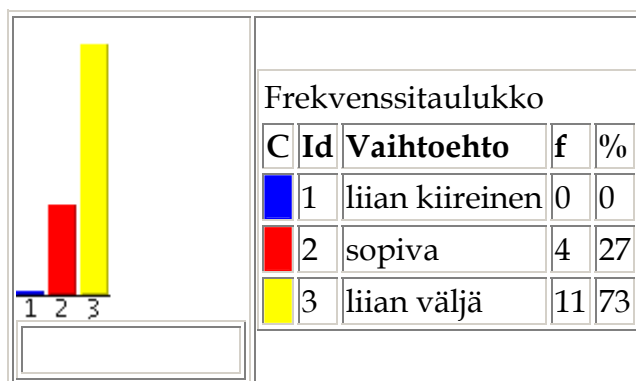
Pedagogisesta näkökulmasta tilanne on opettajalle varsin myönteinen: hänen tai heidän ei tarvitse käyttää energiaa vaatimustason pohdintaan vaan voivat keskittyä sisältökysymyksiin ja sekä opiskelijoiden oppimistaitojen kehittämiseen.

c) Kuinka hyödyllisenä pidät seminaaria myöhempien opintojesi kannalta?



Opiskelijat pitävät seminaaria yhtä vastaajaa lukuun ottamatta joko erittäin hyödyllisenä (47 %:a) tai melko hyödyllisenä (47 %:a). Tulos ei ole yllättävä ottaen huomioon, kuinka tärkeää roolia argumentoidun tekstin tuottamisen taito ja omasta sekä toisten töistä keskusteleminen näyttelevät kehitettäessä akateemista asiantuntijuutta.

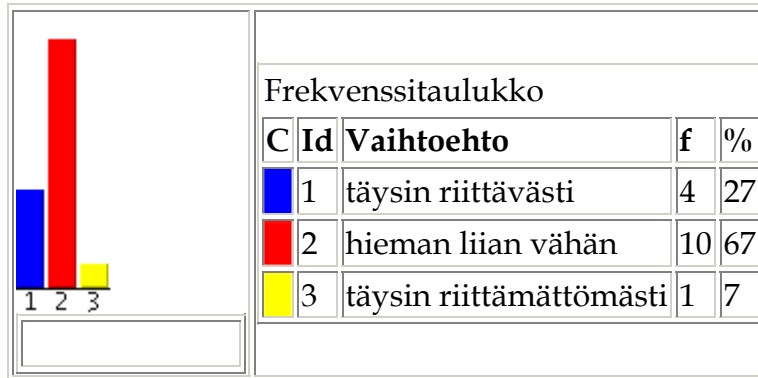
d) Millainen seminaarin aikataulu oli?



Vastanneista opiskelijoista peräti 73 %:a piti seminaarin aikataulua liian väljänä, 27 %:a piti sitä sopivana ja kukaan ei pitänyt sitä liian kiireisenä. Tämän

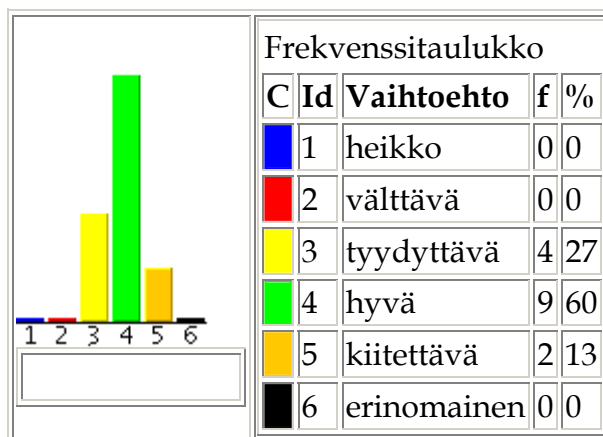
kysymyksen vastausprosentit osoittavat selkeästi sen, että seminaarin aikataulu on syytä tiukentaa. Tämä seikka onkin jo otettu huomioon vuonna 2007 aloittavien pääaineopiskelijoiden seminaarin toteuttamisessa.

e) Saitko seminaarin kuluessa tarpeeksi ohjausta?



Kaksi kolmasosaa (67 %:a) vastanneista opiskelijoista piti saamaansa ohjausta "hieman liian vähäisenä". Tämän perusteella jatkossa on syytä lisätä opettajan antaman ohjauksen määrää. Tämä voidaan toteuttaa eri tavoin. Ohjausta on yhtäältä mahdollista lisätä seminaarikokoontumisten yhteydessä (kaikille annettu yhteinen ohjaus) ja toisaalta antamalla enemmän yksilöllistä ohjausta.

f) Minkä kokonaisarvosanan annat seminaarille?



Vastanneiden opiskelijoiden antamat kokonaisarvosanat ovat suhteellisen hyvin linjassa yksittäisiin kysymyksiin annettujen vastausten kanssa. Enemmistä eli 60 %:a piti seminaaria kokonaisuudessaan hyvänä, 27 %:a piti sitä tyydyttävänä ja 13 %:a taasen kiitettävänä. Edellisten kysymysten valossa kiitettävän

arvosanan vähäinen määrä selittynee yhtäältä vähäisellä ohjauksella ja toisaalta aikataulun liiallisella väljyydellä. Näihin kysymyksiin antaa lisävalaistusta kyselyssä käytetyt avoimet kysymykset, joiden analysointiin siirryn seuraavaksi.

5.2. Avoimet kysymykset

a) Mikä oli oppimisesi kannalta seminaarissa heikointa ja parasta?

Strukturoitujen kysymysten vastauksia heijastaen opiskelijat pitivät seminaarin heikoimpina piirteinä kahta seuraavaa seikkaa. Ensinnäkin aikataulun väljyyttä, minkä katsottiin näkyvän erityisesti liian pitkinä taukoina kirjoittamisessa. Toiseksi hieman epäselvää ohjeistusta, jota ei kytketty niinkään etukäteisinformaatioon vaan sosiologian yksikön ja kielikeskuksen antaman ohjeistuksen välisiin ristiriitoihin. Nämä molemmat seikat on huomioitu tänä lukuvuonna (2007-2008) pidettävän seminaarin suunnittelussa. Muina heikkoina tai epämukavina piirteinä pidettiin i) ”väittelytilanteen” odottamiseen sisältyneitä paineita, ii) kirjoitusohjeiden tiukkuuden astetta esimerkiksi aiheenvälilinnan osalta (osa piti ohjeita liian väljinä, osa taasen liian tiukkoina), iii) epäselvyyden kokemusta oman työn onnistumisesta sekä iv) toisten esseiden lukematta jättämistä. Näistä jälkimmäisen syynä oli esseiden jakelun tapahtuminen yliopiston Optima-verkon välityksellä.

Kohdat i-iii asettavat omanlaisiaan pedagogisia haasteita seminaariohjaajalle. Ohjaajan tulee kyetä yhtäältä kiinnittämään huomiota opiskelijoiden asenteisiin, ennakkokäsityksiin ja odotuksiin heidän opiskeluprosessin mielekkään etenemisen helpottamiseksi esimerkiksi puuttamalla kyselemisen ja keskustelun avulla opiskelijoiden mahdollisiin virhekäsityksiin siitä, mikä on keskeistä ja mikä vähemmän olennaista omasta ja toisten töiden keskustelemissa. Toisaalta ohjaajan tulee kyetä antamaan selkeää ja informatiivista palautetta opiskelijoiden töistä, jotta he saisivat mahdollisimman jäsenyneen käsityksen

oman työn vahvuuksista ja kehitettävistä puolista. Tällaiset seikat puoltavat kuuntelevan, kyselevän, keskustelelevan sekä informatiivisen kommunikaation tärkeyttä.

Seminaarin parhaimpina ulottuvuuksina kyselyyn vastanneet opiskelijat pitivät i) oman kirjallisen työn tekemistä (sisältäen kirjoittamisprosessin ja tiedonetsinnän), ii) seminaarityöskentelyä (opponointi ja oman työn puolustaminen), iii) seminaarin tukevaa luonnetta myöhemmän kandidaattityön kannalta sekä iv) tieteellisen tutkimuksen alkeiden oppimista. Näitä yhdistäväksi tekijäksi voidaan nostaa käytännössä oppimisen kokemus. Tätä kuvastaa erään vastaajan positiivinen kokemus siitä, että ”opiskelijat laitettiin kirjoittamaan, tuottamaan omaa tekstiä”. Positiivisia kokemuksia antoivat myös tutustuminen itseä kiinnostavaan aiheeseen sekä palautteen saaminen omasta työstä. Tekemällä oppimisen pedagogiaan perehtyminen on tämän valossa tärkeää kehitettäessä yliopisto-opettajan pedagogista opettajuutta.

b) Lisäsikö seminaari ymmärrystäsi sosiologiasta? Ja jos, missä mielessä?

Tähän kysymykseen tuli varsin monimuotoisia vastauksia. Suurin osa vastauksista sisälsi myönteisiä arvioita mutta joukossa oli myös kriittisemmin seminaarin ja sosiologiaa koskevan ymmärryksen välistä suhdetta arvioivia näkemyksiä (”mitähän tähän nyt oikein sanoisi? lisäksihän tuo siten, että arkiongelmista saa sosiologisia ku ymppää mukaan hieman historiallisien sosiologien teoksia. oliko tämä oikea vastaus?”). Yleisimmin kiinnitettiin huomiota siihen, että seminaari auttoi tuomaan esille sosiologian ja sen tutkimuskohteiden monimuotoisuuden (”Jokaiselle löytyy jotain mielenkiintoista sosiologian parista”), muiden opiskelijoiden esseet lisäsivät omia tietoja sosiologiasta ja sosiologiset teoriat sekä niiden keskinäisyhteydet tulivat seminaarin myötä tutummiksi.

c) Mitä tällaisen seminaarin ohjaajalta mielestäsi vaaditaan? Kuinka hyvin tämänkertainen ohjaaja selvisi tehtävistään?

Tämä kysymys oli (ainakin päällisin puolin tarkasteltuna) toteutetun kyselyn mielenkiintoisin kysymys pedagogisesta näkökulmasta. Kuten oli odotettavissa, opiskelijoilla oli varsin monenlaisia odotuksia ja käsityksiä seminaarin ohjaajalta vaadittavista taidoista. Esitetyt odotukset olivat myös paikoin keskenään ristiriitaisia tai vähintäänkin jännitteisiä. Tämän voi katsoa johtuvan esimerkiksi siitä, että opiskelijoilla oli erilaiset lähtövalmiudet seminaarin suorittamiselle ja siten heillä oli myös toisistaan vaihtelevia odotuksia sen suhteen, millaista ohjausta tai opastusta he seminaarin ohjaajalta odottavat. Luetellen seuraavaksi yleisimmin toistuneita odotuksia.

Ohjaajan tärkeiksi ominaisuuksiksi koettiin yhtäältä se, ettei hän saisi olla liian vaativa mutta samanaikaisesti odotettiin myös rakentavaa kriittisyyttä, jotta opiskelija voisi oppia omista virheistään. Näin ollen ohjaajalta vaaditaan kykyä tasapainoilla erityyppisten vaatimusten välillä. Erityisen tärkeään asemaan tällöin nousee opiskelijatuntemus ja siihen liittyvä tilanteen lukutaito. Kenen kohdalla on syytä olla tai voin huoletta olla kriittinen ja kuka vaatii ennen kaikkea kannustamista ja tukea? Ohjaajalta vaadittiin tietysti myös sosiologista asiantuntemusta (kykyä paikkailla esseitä seminaari-istunnoissa).

Ohjaajasta aistittavissa olevaa rentoutta, lähestyttävyyttä, kannustavuutta, tukemista sekä rohkaisemista pidettiin tärkeinä ominaisuuksina, koska niiden katsottiin edesauttavan keskustelemaan ilmapiirin syntymistä. Näitä piirteitä kykenemään käyttävän ohjaajan tukemien opiskelijoiden katsottiin uskaltavan tuoda paremmin mielipiteitään esiin. Huomattavan painokkaasti korostettiin myös kykyä esittää selkeästi se, mistä esimerkiksi ”harjoitustyössä” tai yleisemmin seminaarityöskentelyssä on kyse, joista opiskelijat eivät tiedä välttämättä yhtään mitään etukäteen. Näiden ominaisuuksien ohessa arvostettiin kykyä perehdyttää opiskelijoita alustavasti myös siihen, mitä opiskelun suhteen on odotettavissa seminaarin jälkeen. Tämän viimeisimmän kohdalla on tärkeää esimerkiksi se, että ohjaaja kykenee osoittamaan seminaarin yhteydet myöhempisiin opintoihin.

Kuten näistä havainnoista voidaan päätellä, ohjaajalta odotetaan yhtäältä keskustelevuutta ja kykyä edistää keskustelevan ilmapiirin rakentumista, ja toisaalta kykyä antaa opiskelijoille palautetta siitä, miten he ovat onnistuneet työssään ja missä heillä on kehitettävää. Näihin taitoihin on toki tietysti lisättävä sosiologinen asiantuntemus erilaisista teorioista ja ajattelusuuntauksista. Näiden taitojen avulla ohjaajalla on mahdollisuus kehittää seminaarityöskentelyyn jo luonteensa puolesta kuuluvien yhteisöllisen oppimisen ja tekemällä oppimisen syvenemistä.

d) Miten seminaaria voisi mielestäsi kehittää jatkossa eteenpäin

Opiskelijoiden käsitykset seminaarin keskeisimmistä kehittämiskohteista olivat varsin yhteneväisiä. Eniten kiinnitettiin huomiota i) sosiologian yksikön ja kielikeskuksen välisen koordinoinnin kehittämistarpeeseen (esim. yhteneväisen ohjeistuksen rakentaminen, aikataulujen parempi yhteensopivuus sekä yhteinen käsitys siitä, mihin seminaarissa on panostettava) sekä ii) aikataulun tiivistämistarpeeseen. Jälkimmäiseen liittyen ehdotettiin seminaarin siirtämistä kokonaan kevätlukukaudelle. Lisäksi toivottiin selkeämpää ohjeistusta ja enemmän ohjausta. Erityisesti yksilöllisesti saadun ohjauksen saamisen tärkeyttä korostettiin. Eräs vastaaja toivoi myös ”pedagogisempaa otetta”.

6. POHDINTAOSUUS

Substantiaalisen asiantuntemuksen (esim. sosiologisen teorian) siirtämisen sijaan seminaarityyppisessä *Sosiologisen analyysin harjoitus* -seminaarin työskentelyssä on keskeistä opiskelijoiden metakognitiivisten taitojen edistäminen (ks. esim. Bruner 1996). Seminaarin onnistuneisuudesta kertovat paitsi hyvin tehdyt esseeet myös opiskelijoissa mahdollisesti herätetty mielenkiinto sosiologista analyysia kohtaan, mikä voi ”näkyä” yhtäältä opiskelijan sisäisten keskustelujen lisääntymisenä (”mitä minä voisin kehittää kirjoittajan taitojani?”) ja toisaalta opiskelijoiden välisten intersubjektiivisten keskustelujen lisääntymisenä (omien ja toisten oppimiskokemusten ja/tai -taitojen vertailua).

Puolimatka (2002, 19) ei tarkoita yleissivistyksellä sitä, että opiskelijoille pitäisi tarjota ”kattava yleiskatsaus käsiteltävästä tiedon alueesta”. Kyse on paremminkin siitä, että opettajan tulisi kyetä nostamaan esiin ”tärkeimpiä tiedollisia solmukohtia tavalla, joka herättää...[opiskelijoiden] kiinnostuksen ja kehittää heidän valmiuksiaan itsenäisesti hankkia tietoa ja arvioida sitä kriittisesti”. Sosiologian kontekstiin siirrettäessä tämä tarkoittaa esimerkiksi Sosiologisen analyysin harjoitus -seminaarin opiskelijoiden osalta sitä, että heille ei tietystikään tule pitää yleisesitelmää sosiologiasta. Paremminkin heidät olisi hyvä tutustuttaa innostavalla ja ymmärrettävällä tavalla sellaisiin tärkeisiin teorioita ja menetelmiä koskeviin solmukohtiin, joiden erittelyn kautta heillä on paremmat lähtökohdat lähteä kehittämään tiedonhankintatapojaan ja tiedon kriittistä arviointia. Tähän tavoitteeseen voidaan pyrkiä erittelemällä esimerkiksi erilaisten teoriaperinteiden välisiä eroja ja sitä, millä tavoin ne luovat erityyppisen käsitteellisen lähtökohdan jonkin yhteiskunnallisen ilmiön tutkimiselle.

Opiskelijakyselyssä esiin tullut kokemus seminaarista hyödyllisenä opetusmuotona, joka auttaa ymmärtämään **tieteellisen kirjoittamisen prosessuaalisen luonteen**, on eittämättä asia, johon on syytä kiinnittää jatkossa seminaarin pedagogisia lähtökohtia pohdittaessa. Opiskelijoille on hyvä tuoda esiin, että esseeseen kirjoittaminen on joiltain osin kuin miniatyyrikoossa oleva tutkimusprosessi, jonka kuluessa ja jonka avulla opiskelija kykenee kehittämään ymmärrystään valitsemastaan tutkimusongelmasta ”eli saada ongelma käsille, tutkijan oman ymmärryksen piiriin” kuten Haila (2006, 179) asian muotoilee. Prosessiajatuksen esiin nostamisen myötä ohjaaja voi eritellä seminaarin eri vaiheita (esim. ideoita tuottavat ja ideoita karsivat vaiheet) toisistaan sekä sen myötä sitä, milloin on syytä antaa tilaa assosiaatioille tai analogioiden kehittämiselle ja milloin taasen on syytä keskittyä kontrolloidumpaan päättelyyn (ks. emt., 179).

Opiskelijan tulevien opiskeluvuosien kuluessa läpikäymien kirjoittamisprosessien näkökulmasta ei voine juuri liioitella sitä, kuinka tärkeää olisi kyetä omaksumaan ulkopuolisen katse omaan tekstiin eli itsensä etäännyttäminen kirjoittamisprosessin välittömästä tuotoksesta (ks. Väliverronen 2006, 151). Tämän taidon tärkeyden pohtiminen ja siitä keskusteleminen voisi hyvinkin kuulua jossain muodossa ja jossain määrin myös tämän seminaarin asialistalle. Tästä olisi paitsi se hyöty, että opiskelija voisi oppia arvioimaan paremmin omia kirjallisia tuotoksiaan sekä ”oppisi tuntemaan” vähemmän paineita siitä, että oma teksti joutuu seminaarilaisten arvioinnin kohteeksi.

Opiskelijat toivoivat kyselyvastauksissa enemmän **henkilökohtaista ohjausta**. Sikäli kuin tämä koetaan yksikössä relevantiksi uudistustarpeeksi, on hyvä miettiä, mitä henkilökohtaiselta ohjaukselta haetaan ja miten se suhteutuu seminaaritalanteessa annettuun ohjaukseen. Työnjakona lienee mielekästä pitää sitä, että seminaaritalanteessa tekstejä arvioidaan yleisellä tasolla kun taas henkilökohtaisessa ohjauksessa opiskelija saa oman tekstinsä lähilukuun perustuvaa yksityiskohtaisempaa palautetta (ks. emt., 151).

Mahdollisuus kytkeä uutta tietoa vanhaan tietoon on oppimismotivaation kannalta mielekäs lähtökohta, koska opiskelijat ovat todennäköisesti innokkaampia tutkimaan varsinkin opintojensa alkuvaiheessa asioita, jotka ovat heille jo jossain määrin tuttuja tai joita he voivat kytkeä jo olemassa oleviin kiinnostuksenkohteisiinsa. Tämä tulisi ottaa huomioon myös seminaarin suunnittelussa eli jättää opiskelijoille mahdollisuus perehtyä ohjatusti itseään kiinnostaviin sosiologisiin kysymyksiin.

Käytännössä oppimisen lähtökohtia voidaan valottaa John Deweyn (1951, 180-181, lain. Puolimatka 2002, 269) ajatusten välityksellä:

”Kohdatessamme uuden materiaalin kypsyyden eri vaiheissa täytyy ensimmäisen vaiheen välttämättä olla yrityksen ja erehdyksen kaltainen. Yksilön täytyy todella yrittää leikkien tai työskennellen tehdä jotakin materiaalinsa kanssa - - ja sitten kiinnittää huomiota oman energiansa ja käytetyn materiaalin väliseen vuorovaikutukseen. Tämä

tapahtuu kun lapsi alkaa rakentaa palikoilla, ja yhtä lailla se tapahtuu kun tiedemies laboratoriossaan alkaa kokeilla tuntemattomilla objekteilla.”

Vastaavasti aloitteleva opiskelija joutuu esseenkirjoitus seminaarissa tekemisiin uusien materiaalien (kuten sosiologisten teorioiden ja käsitteiden) kanssa tai ainakin hän joutuu niiden kanssa aiemmasta poikkeavaan vuorovaikutukseen. Hänen tulee tutustua ja paneutua niihin sekä tuottaa sitä kautta niistä kenties ensimmäinen tieteellisen kirjoittamisen kriteerit täyttävä sosiologinen essee. On myös selvää, että tähän prosessiin sisältyy yrittämistä seuraavia erehdyksiä kuten mihin tahansa muuhun toimintaan, jossa ollaan ensimmäistä kertaa tekemisissä jonkin uuden asian tai uusien materiaalien kanssa.

Opiskelijoiden kokemukset osoittavat **yhteisöllisen oppimisen** tärkeyden ja erityislaatuisuuden. Mikäli opiskelijat olisivat suorittaneet jakson siten, että kukin olisi tuottanut itsenäisesti esseen ja saanut siihen yksilöllisen palautteen ohjaajalta olematta kuitenkaan vuorovaikutuksessa toisten opiskelijoiden kanssa, oppimisprosessi ja oppimiskokemukset olisivat olleet luonteeltaan varsin erilaisia. Yhteisöllisen oppimisen onnistumisen kannalta ohjaajalle tärkeitä taitoja ovat muun muassa kyky nostaa esiin eri töiden välisiä yhtäläisyyksiä.

7. JOHTOPÄÄTÖKSET

Sosiologisen analyysin harjoitus -seminaari puolustaa opiskelijakyselyn perusteella kiistatta paikkaansa Jyväskylän yliopiston sosiologian yksikön tutkintovaatimuksissa. Seminaarin keskeisimmät tavoitteet ovat tiedollisten, menetelmällisten sekä kommunikatiivisten valmiuksien kehittäminen. Esimerkiksi kriittisen lukutaidon sekä selkeän ja vakuuttavan³ argumentaation kehittämisen ovat näiden tavoitteiden saavuttamisen keskeisiä osa-alueita.

³ Vakuuttava ei tarkoita tässä yhteydessä niinkään varmojen totuuksien esittämistä saatikka puolustamista kuin kykyä tuoda esiin se, että ko. henkilö on perehtynyt asiaansa esimerkiksi useista teoreettisista ja käytännöllisistä näkökulmista käsin tai on ainakin näkökulmien moninaisuudesta tietoinen sekä pystyy erittelemään tutkimuskohdettaan eri näkökulmista käsin ja esittämään sen pohjalta omat perustellut johtopäätöksensä (mahdollisine ehdollistuksineen).

Kehittämishankkeen teoreettisen osuuden ja opiskelijakyselyn perusteella Sosiologisen analyysin harjoitus -seminaarin ohjaajan tärkeimpiä pedagogisia välineitä ja taitoja ovat keskustelua ja uteliaisuutta herättävien kysymysten ja ongelmien muotoilu, kyky ohjata opiskelijaa ongelmatilanteissa, taito antaa kriittistä palautetta rakentavassa hengessä, kyky ongelmanratkaisuun eriäviä näkemyksiä sisältävien seminaaritalanteiden yhteydessä sekä opiskelijoiden oppimistaitojen ja autonomisuuden mahdollistaminen yhdessä yhteisöllisen oppimisen kanssa.

Seminaarin yhteyteen soveltuvaa opetuksen käyttöteoriaa kehitettäessä tärkeimpiä ja olennaisimpia seikkoja ovat yhteisöllisen ja tekemällä oppimisen periaatteet sekä keskustelemaan ja rakentamaan kritiikkiin perustuvan työympäristön mahdollistaminen. Ohjaajan taitoihin kuuluu myös kyky kommunikoida selkeästi siitä, mistä seminaarissa on kyse ja mitä opiskelijoilta odotetaan tai mitä opiskelijat itse voivat seminaarilta odottaa. Tällöin on mielekästä kiinnittää huomiota paitsi edellisiin seikkoihin myös seminaarin perustumiseen prosessuaaliselle työskentelylle.

LÄHTEET

- Bhaskar, R. 1979. *The Possibility of Naturalism*. Sussex: Harvester Press.
- Bhaskar, R. 1989. *Reclaiming Reality*. London: Verso.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Haila, Y. 2006. Tutkijaseminaari. Julkaisussa *Tilanteen taju*. Opettaminen yliopistossa. Toim. S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty. Tampere: Vastapaino, 177-182.
- Outhwaite, W. 1987. *New Philosophies of Social Science*. London: Macmillan.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. *Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Rauste, & von Wright, 1997.
- Sayer, A. 2000. *Realism and Social Science*. London: Sage.
- Väliverronen, V. 2006. Kirjoittamisen opettamisesta. Julkaisussa *Tilanteen taju*. Opettaminen yliopistossa. Toim. S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty. Tampere: Vastapaino, 150-154.