JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Hankala, Mari; Kepler-Uotinen, Kaili; Kankaanranta, Marja

Title: Oppimisen paikat ilmiölähtöisellä kurssilla : luokanopettajaopiskelijat mielen hyvinvoinnin digitaalista lukutaitoa tutkimassa

Year: 2019

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, 2019.

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Hankala, M., Kepler-Uotinen, K., & Kankaanranta, M. (2019). Oppimisen paikat ilmiölähtöisellä kurssilla : luokanopettajaopiskelijat mielen hyvinvoinnin digitaalista lukutaitoa tutkimassa. In M. Rautiainen, & M. Tarnanen (Eds.), Tutkimuksesta luokkahuoneisiin (pp. 17-34). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry; Jyväskylän yliopisto. Ainedidaktisia tutkimuksia, 15. http://hdl.handle.net/10138/298542

Oppimisen paikat ilmiölähtöisellä kurssilla: luokanopettajaopiskelijat mielen hyvinvoinnin digitaalista lukutaitoa tutkimassa

MARI HANKALA, KAILI KEPLER-UOTINEN JA MARJA KANKAANRANTA

mari.hankala@jyu.fi
Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia ammatillisen kehittymisen kannalta merkityksellisiä oppimisen paikkoja rakentui luokanopettajaopiskelijoiden ilmiölähtöisellä kurssilla, jossa tutkittavana ilmiönä oli mielen hyvinvoinnin digitaalinen lukutaito. Tutkimusaineisto koostuu 38 opiskelijan päiväkirjoista ja kurssin loppukirjoitelmista. Tulokset osoittavat neljä pääasiallista oppimisen paikkaa: käsitekarttatehtävät, artikkelien lukeminen, mielen hyvinvointia tukevien digitaalisten ratkaisujen arviointi opiskelijaryhmässä ja kouluvierailut. Ammatillinen kehittyminen osoittautui moniulotteiseksi prosessiksi, jossa oli monesti läsnä yhtä aikaa monenlaisia asiantuntijuuden elementtejä. Etenkin affektiiviset elementit, kuten motivaatio ja tunteet, olivat läsnä opiskeltaessa teoreettisia tai käytännöllisiä sisältöjä. Myös opiskelutaidot vaikuttivat oppimiseen. Oppimisen affektiiviseen ulottuvuuteen ja opiskelutaitojen tukemiseen tuleekin opettajankoulutuksessa kiinnittää jatkuvasti huomiota tiedollisten asioiden opettamisen lisäksi.

Avainsanat

Luokanopettajaopiskelijat, ammatillinen kehittyminen, oppiminen, ilmiölähtöisyys, mielen hyvinvoinnin digitaalinen lukutaito

Johdanto

Opettajankoulutuksen tehtävänä on kouluttaa pedagogisesti asiantuntevia opettajia, jotka osaavat ohjata oppilaitaan toimimaan tulevaisuuden yhteiskunnassa. Opettajan pedagoginen asiantuntijuus on nykykäsitysten mukaan hyvin moniulotteista (Depeape & König, 2018). Sitä samoin kuin opettajaopiskelijoiden asiantuntijuutta on pyritty jäsentämään lukuisilla erilaisilla malleilla (esim. Baumert & Kunter, 2013; Biggs, 1999; Price, 2014; Shulman, 1987; Tynjälä, 2006; 2010; 2013; Väisänen & Silkelä, 2000).

Tynjälän (2006; 2010, 87; 2013) esittelemä integratiivisen pedagogiikan malli kuvaa opettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen kannalta optimaalista tapaa toteuttaa yliopisto-opetusta. Opetuksessa tulisi yhdistää neljä tiedollisen asiantuntijuuden elementtiä: *Teoreettinen ja käsitteellinen tieto* koostuu faktuaalisesta tiedosta, jolla tarkoitetaan substanssitietoutta ja kasvatustieteellistä tietoutta, sekä käsitteellisestä tiedosta, joka rakentuu erilaisista teorioista ja malleista. *Käytännöllinen ja kokemuksellinen* tieto rakentuu proseduraalisesta tiedosta, joka on tietämystä siitä, miten jokin asia tehdään, sekä hiljaisesta tiedosta ja intuitiosta. Lisäksi tarvitaan *itsesäätelytietoa*, joka liittyy metakognitioihin ja oman toiminnan tarkkailuun ja säätelyyn. Näiden kolmen yksilöllisen tiedon elementin lisäksi malliin kuuluu yhteisön käytänteisiin ja työvälineisiin rakentunut *sosiokulttuurinen tieto*, jota voi oppia ainoastaan osallistumalla yhteisön toimintaan.

Tiedollisten elementtien lisäksi integratiivisessa pedagogiikassa (Tynjälä, 2013) otetaan huomioon muitakin asiantuntijuuden komponentteja, esimerkiksi yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista, ajattelun ja älykkyyden eri muotoja sekä akateemisia ja yleisiä taitoja. Tynjälä (2013) mainitsee myös emootiot, jotka monessa muussa mallissa on nostettu keskiöön: opettajan asiantuntijuuden katsotaan usein rakentuvan tiedollisten elementtien lisäksi affektiivisista elementeistä (Depeape & König, 2018). Niitä voivat olla esimerkiksi opettajan käsitykset, arvot, tavoitteet ja motivaatio (ks. esim. Baumert & Kunter, 2013).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, minkälaisia asiantuntijuuden kehittymisen kannalta merkityksellisiä oppimisen paikkoja rakentui luokanopettajaopiskelijoille järjestetyllä ilmiöpohjaisella kurssilla. Väisäsen ja Silkelän (2000) mukaan asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää käsitteellistä muutosta, jota ei tapahdu ilman ristiriitoja. Niitä syntyy, kun uusi tieto kohtaa ja haastaa vallitsevan käsityksen ja siihen liittyvät uskomukset, asenteet ja käyttäytymisen. Näitä muutoksen paikkoja jäljitämme opiskelijoiden kurssipäiväkirjoista ja kurssin lopussa laadituista kokoavista kirjoitelmista. Peilaamme havaintojamme Tynjälän (2006;

2010; 2013) malliin ja tutkimme, mitkä asiantuntijuuden elementit ovat läsnä merkityksellisissä oppimiskokemuksissa. Tutkimuksen lähtökohdat poikkeavat hieman aiemmista tutkimuksista (esim. Kostiainen, Ukskoski, Ruohotie-Lyhty, Kauppinen, Kainulainen & Mäkinen, 2018; Leivo, 2010) joissa luokanopettaja-opiskelijoilta on suoraan kysytty heidän merkityksellisiksi kokemistaan asioista.

Opiskelijoiden kurssilla tarkastelema käsitteellinen ilmiö oli mielen hyvinvoinnin digitaalinen lukutaito, jolla tarkoitetaan tässä kykyä etsiä, arvioida, tulkita ja soveltaa mielenterveyteen ja mielen hyvinvointiin liittyvää tietoa digitaalisissa ympäristöissä (Rousi, Kankaanranta & Ifinedo, 2017). Kurssilla pyrittiin lisäämään opiskelijoiden ymmärrystä digitaalisten ympäristöjen ja niissä tarvittavien lukutaitojen merkityksestä etenkin mielen hyvinvointiin liittyvien aiheiden käsittelyssä. Tavoitteena oli myös kehittää opiskelijoiden pedagogisia valmiuksia näiden asioiden opettamiseksi.

Mielen hyvinvoinnin digitaalinen lukutaito liittyy terveystiedon sekä suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineisiin, joiden lisäksi se nivoutuu Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2014, 20–21) kolmeen laaja-alaisen osaamiseen alueeseen, joita ovat *monilukutaito*, *tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen* sekä *itsestä huolehtiminen ja arjen taidot*, jonka osaksi mielen hyvinvointi kuuluu. Opettajaopiskelijat ovat mielen hyvinvoinnin edistämisessä tärkeä kohderyhmä, ja heidän käsityksillään mielenterveydestä, kuten opetettavista asioista ylipäätäänkin, on vaikutusta heidän toimintaansa (esim. Barcelos & Kalaja, 2012). Myös opiskelijoiden kykyä toimia digitaalisissa ympäristöissä on tarpeen kehittää, sillä heillä on kovin vaihtelevat valmiudet hyödyntää tietotekniikkaa (esim. Valtonen ym., 2017) ja vaihtelevat mahdollisuudet opiskella aihetta osana opettajaopintojaan eri yliopistoissa (Salomaa, Palsa & Malinen, 2017). Ilmiö valittiin tarkastelun kohteeksi, koska mielen hyvinvoinnin edistämistä digitaalisissa ympäristöissä ei ole juuri tutkittu koulun ja oppimisen kontekstissa. Valintaan vaikutti myös kurssin opettajien yhteistyö Jyväskylän yliopiston Mielenterveyden digitaalinen lukutaito -hankkeen tutkimusryhmän kanssa. Kyseessä on Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston rahoittaman Tietoisuus, ennaltaehkäisy ja varhaiset interventiot (APEX) -tutkimuksen osahanke.

Kurssilla toteutuivat Vaaran (2018) esittelemät ilmiölähtöisen oppimisen piirteet, kuten oppiaine- ja tieteenrajojen ylittäminen, pyrkimys käsitteelliseen muutokseen, mahdollisuus kokemukselliseen oppimiseen, autenttisuus ja ajankohtaisuus. Lisäksi ilmiön opettamisessa tarvittavan asiantuntijuuden mahdollisti suomen ja kirjallisuuden sekä terveystiedon pedagogiikan lehtorien samanaikaisopettajuus. Kurssi oli myös opettajille mahdollisuus tutkia omaa työtään ja lisätä ymmärrystä ilmiölähtöisen oppimisen toteuttamisesta.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksessa tarkastelemme, minkälaisia asiantuntijuuden oppimisen kannalta merkityksellisiä paikkoja luokanopettajaopiskelijoiden ilmiöpohjaisella kurssilla rakentui ja mihin kurssin sisältöihin ja asiantuntijuuden elementteihin nämä oppimisen kokemukset liittyivät.

Kurssi toteutettiin samaan aikaan kahdelle ryhmälle, ja kurssien sisällöt olivat identtiset. Kurssit olivat osa perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja, ja niissä integroitiin toisiinsa suomen kielen ja kirjallisuuden sekä terveystiedon oppiaineita. Kursseille osallistui yhteensä 38 ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijaa, ja opiskelijoista 36 oli naisia ja 2 miehiä. Kurssin sisältörunko kuvataan taulukossa 1, ja kurssin keskeisiä sisältöjä avataan tarkemmin tulososassa.

Taulukko 1. Kurssin sisällöt

Demo	Sisältö
Demo 1	*Alkukysely:* oma TVT:n käyttö, TVT:n opetuskäyttö ja sitä koskevat asenteet, asenteet mielen hyvinvointiasioiden opettamista kohtaan *Käsitekartat*: keskeiset käsitteet ja niiden yhteys toisiinsa
Demot 2 ja 3	*Kotona luetuista artikkeleista keskusteleminen*
Demo 4	*Tiedonhakuharjoitus* (digitaalisten mielen hyvinvointia tukevien ratkaisujen etsintää) pareittain
Demot 5 ja 6	*Digitaalisten ratkaisujen* (sivustojen, pelien, ohjelmien, sovelluksien) *arviointikriteerien laatiminen ja arviointi*
Demo 7	*Loppukeskustelu, loppukysely*
Demojen ulkopuolella	*Kouluvierailu:* Digitaalisten ratkaisujen arviointi lasten kanssa *VR-lasien kokeilu* *Laaja loppukirjoitelma* (mm. VR-skenaario eli miten VR-ympäristöissä voi edistää mielen hyvinvointia, kurssilla opitut asiat, itsearviointi ja palaute) *Oppimispäiväkirjat* koko kurssin ajan

Tutkimusaineistoina ovat opiskelijoiden laatimat oppimispäiväkirjat sekä laajasta loppukirjoitelmasta kohta, jossa opiskelijat tarkastelivat kurssilla oppimiaan asioita. Tekstit analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Kaksi tutkijaa (kurssin opettajat) luki aineistot, jotka tiivistettiin sekä kurssin sisällön perusteella että opiskelijoittain. Ensiksi kurssin sisällöt taulukoitiin ja kunkin niistä kohdalle kirjattiin yhdellä tai kahdella virkkeellä opiskelijoiden maininnat kyseisessä kohdassa oppimistaan asioista. Oheen kirjattiin melko karkeasti luokiteltuna, oliko maininnassa suhtautuminen sävyltään positiivista, neutraalia, negatiivista tai näiden yhdistelmä. Toiseksi kutakin opiskelijaa tarkasteltiin holistisesti hänen oppimispäiväkirjansa ja kirjoitelmansa pohjalta. Opiskelijoista laadittiin lyhyet, muutaman virkkeen mittaiset profiilit, joissa luonnehdittiin opiskelijan oppimisen kaarta kurssin aikana.

Tutkijat tekivät kumpikin omat havaintonsa aineistoista ja niistä tehdyistä tiivistyksistä. Havainnoista keskusteltiin ja huomattiin, että tutkijoilla oli yhtäläinen

käsitys kurssilla merkityksellisimmiksi osoittautuneista oppimisen paikoista. Käsitykset pohjautuivat opiskelijoiden kokemusten yleisyyteen tai samankaltaisuuksiin ja joissain paikon myös ristiriitaisuuksiin.

Oppimisen paikat asiantuntijuuden kehittymisessä

Tärkeimmät oppimisen paikat olivat 1) käsitekarttatehtävä, 2) artikkelien lukeminen, 3) digitaalisten mielen hyvinvointia tukevien ratkaisujen arviointi opiskelijaryhmässä ja 4) kouluvierailut. Näiden lisäksi oppimispäiväkirjoista ja loppukirjoitelmista hahmottui opiskelijakohtaisesti koko kurssilla opitun kaari. Seuraavassa kunkin oppimisen paikan kohdalla ensin kuvataan kyseistä kurssin sisältöaluetta, sitten havainnollistetaan opiskelijoiden oppimista esimerkein ja lopuksi esitetään tutkijoiden tulkinnat oppimisesta ja sen yhdistymisestä asiantuntijuuden elementteihin.

Oppimisen paikka 1: Käsitekarttojen laatiminen

Opiskelijoiden tuli itsenäisesti laatia kolme käsitekarttaa: ensimmäisen kartan pääkäsitteet olivat *mielen hyvinvointi* ja *mielenterveystaidot* ja toisen *lukutaito*, *monilukutaito* ja *digitaalinen lukutaito.* Molemmissa kartoissa tuli havainnollistaa paitsi keskeisiä käsitteitä myös niiden välisiä suhteita. Kolmannessa käsitekartassa tuli rakentaa mielekkäitä yhteyksiä ensimmäisen ja toisen käsitekartan välille.

Tehtävä tuntui useille opiskelijoille ensiksi haastavalta, joillekin jopa mahdottomalta. Vähitellen alkoi rakentua yhteyksiä täysin irrallisiksi koettujen käsitteiden välille. Vaikka vain muutama opiskelija lähti innokkaasti laatimaan karttoja, lopulta useimmat kokivat tehtävän mielekkäänä ja parhaimmillaan palkitsevana sen synnyttämien oivallusten ansiosta:

> *Ensimmäinen demo koostui hyvin intensiivisestä itsenäisestä tehtävänipusta. Aluksi oli vaikea saada kiinni ajatuksista ja kirjata paperille asioita. Omat ajatukset tuntuivat turhilta ja epäjohdonmukaisilta. Lopulta kuitenkin sain ajatuksesta kiinni ja oli hienoa huomata, miten kolme ajatuskarttaa muodostivatkin järkevän kokonaisuuden. –– 2L PK [2 = ryhmä, L = opiskelijaa kuvaava kirjain, PK = päiväkirja, LK = loppukirjoitelma]*

> *––Pikkuhiljaa syntyi enemmän ajatuksia käsitteiden välisistä suhteista ja niiden merkityksistä. Mielen hyvinvointi on mielestäni todella mielenkiintoinen aihe ja koskettaa meitä jokaista, mutta en ollut aikaisemmin ajatellut sen yhteyttä tehtävässä ilmenneisiin muihin käsitteisiin. Tehtävä oli melko haas-*

> *tava, mutta herätti paljon uusia ajatuksia ja sai minut pohtimaan mielen hyvinvointia aivan uudesta näkökulmasta. 2N PK*

Osasyynä opiskelijoiden kokemaan haastavuuteen ja epävarmuuteen saattoi olla se, että tehtävä annettiin heti kurssin aluksi alkukyselyn ja lyhyen ohjeistuksen jälkeen eikä kurssin tavoitteita vielä esitelty. Opiskelijat olivat epävarmoja siitä, mitä heiltä odotettiin.

Käsitekarttatyöskentely vaati ajattelun taitoja, ja siinä rakennettiin uusia käsityksiä aiempien pohjalta. Käsitteelliseen oppimiseen yhdistyi vahvasti oppimisen affektiivinen puoli. Useat opiskelijat molemmissa ryhmissä kuvasivat karttojen laatimisprosessia vaikeuksien kautta voittoon -kokemukseksi, jossa alun epävarmuus ja epätoivo muuttuivat lopulta onnistumisen iloksi.

Oppimisen paikka 2: Artikkelien lukeminen

Artikkeleiden lukemistehtäviä oli kaksi. Ensin opiskelijat saivat kotitehtäväksi tutustua kahteen artikkeliin, suomen- ja englanninkieliseen, joissa avattiin kurssin keskeisiä käsitteitä. Molempien opiskelijaryhmien demoilla kävi ilmi, että vain harvat olivat lukeneet tekstit. Päiväkirjoissaan opiskelijat selittivät asiaa muun muassa sillä, että eivät tienneet, että tekstejä oikeasti käsitellään tapaamisessa.

> *–– Jäi vain itseä mietityttämään, että jos ja kun demokerran oli tarkoitus rakentua artikkeleista keskustelun pohjalle, miksei tästä mainittu meille edellisellä demokerralla? ––Tietenkin kotitehtävänä oli, että lue artikkelit huolellisesti, MUTTA niin monella kurssilla annetaan tehtäväksi lukea artikkeleita, eikä niitä kuitenkaan käsitellä ollenkaan. Olisin ainakin itse syventynyt artikkeleihin ja tehnyt muistiinpanojakin, jos olisin tiennyt, että demokerta rakentuu niiden varaan. 2S PK*

Lukemattomuutta perusteltiin myös sillä, että muiltakaan kursseilta ei tule kotitehtäviä:

> *Vaikka opettajat painottavat, että demokertoja on opintopisteisiin nähden vähemmän, ja jotka korvataan kotitehtävillä, tuntuu kotitehtävät silti työläiltä. Koska kotitehtäviä tulee tosi vähän muissa opinnoissamme, suhtaudun ainakin minä niihin vähän nihkeästi. 1D LK*

Seuraavaksi kerraksi jokainen luki edellisiä tekstejä haastavamman englanninkielisen artikkelin. Lukemisen tueksi tarjottiin tietoa lukustrategioista. Artikkeleita oli useita, ja kaksi opiskelijaa luki saman tekstin. Demolla artikkeleita

käsiteltiin ensin lukuparin kanssa, sitten pienryhmissä ja lopuksi koko ryhmän kanssa. Muutamalla opiskelijalla artikkelin lukeminen oli helppoa hyvän englannin kielen taidon vuoksi, mutta useilla ei. Artikkelin parissa työskenteleminen ja tekstin ymmärtäminen osoittautuivat tärkeiksi kokemuksiksi niille, joilla englanninkielisten tekstien lukeminen oli aiemmin ollut työlästä.

> *–– Artikkelin lukemisesta opin paljon ennakkoluuloisuudesta, sillä minäkin olin ajatellut englanninkielisen artikkelin lukemisen olevan "mahdotonta" ja "todella hankalaa", mutta loppujen lopuksi artikkelin lukeminen ja siitä keskusteleminen X:n kanssa ei ollutkaan niin hankalaa. –– 1T PK*

Muutamalla opiskelijalla artikkelin ymmärtäminen osoittautui kuitenkin liian haastavaksi tehtäväksi, kyseisen esimerkin opiskelijalla jopa nöyryyttäväksi kokemukseksi:

> *Suurin epäonnistumisen kokemukseni kurssin aikana oli englanninkielisen artikkelin suomentaminen ja sisäistäminen. Luin kyllä artikkelin ja luulin ymmärtäneeni artikkelin pointit, mutta kun kävimme artikkelit demolla läpi parin kanssa, niin olinkin saanut aivan eri käsityksen artikkelista. Epäonnekseni parini joutui myös lähtemään demolta ajoissa, joten koin jääväni hieman pulaan artikkelin kanssa. Minusta oli jopa hieman nöyryyttävää myöhemmin kertoa artikkelin sisällöstä ryhmälle, sillä minulla oli niin epävarma käsitys artikkelin sisällöstä muiden kertoessa omasta artikkelistaan monipuolisesti. –– 1K LK*

Ensimmäisellä artikkeleiden käsittelykerralla osa keskusteluun tarkoitetusta ajasta käytettiin artikkeleiden lukemiseen, mutta jotkut opiskelijat kokivat, että lopussa saatiin kuitenkin syntymään hyvää keskustelua. Toisella käsittelykerralla keskustelu sujui useiden mielestä vielä ensimmäistä kertaa paremmin ja siitä muodostui etenkin toisessa ryhmässä monille mielekäs yhteisöllisen oppimisen kokemus. Onnistuneen ja tasokkaan keskustelun edellytys oli, että ryhmäläiset olivat tällä kertaa etukäteen perehtyneet kunnolla artikkeleihin ja pystyivät osallistumaan keskusteluun.

> *–– Työskentely muutenkin koko tunnin aikana oli intensiivistä ja koin olleeni aktiivinen ryhmän jäsen. Annoin muille tilaa puhua kuunnellen heitä, mutta esitin myös omia näkökulmiani. Koen oppineeni tällä tunnilla paljon muilta opiskelijoilta ja heidän lukemien artikkelien kautta. Tätä edesauttoi se, että kaikki olivat lukeneet huolellisesti kotitehtävänsä. Hyvä me! 2F PK*

Osalle opiskelijoista artikkelit tai artikkeleiden väliset yhteydet eivät avautuneet lainkaan joko aiemmin mainitun heikon kielitaidon tai ilmiön haastavuuden vuoksi. Kuitenkin useilla myös käsitteellinen ja teoreettinen tieto kurssin keskeistä käsitteistä syventyi joko artikkelia lukiessa tai viimeistään yhteisissä keskusteluissa.

> *Tällä tunnilla monet käsitteet kurssin teemoihin liittyen selkenivät todella paljon. –– Käsitteet alkoivat myös jotenkin yhdistyä ja yhteyksiä niiden väliltä oli jo havaittavissa. Yhteisten keskustelujen kautta opin mm. kuinka hyödyntää digitaalista lukutaitoa mielen hyvinvoinnin tukemisessa. 1A PK*

Artikkelitehtävässä opittiin teoreettista ja käsitteellistä tietoa mielen hyvinvoinnista ja siihen liittyvistä digitaalisista lukutaidoista. Osalla kielitaito osoittautui merkitykselliseksi. Oppimisen kannalta merkityksellisiksi osoittautuivat myös opiskelutaidot, joiden puute ilmeni aluksi osalla opiskelijoista heikkona itseohjautuvuutena ja vähäisenä vastuuna omasta oppimisesta. Myös asenne opiskelutehtäviä kohtaan oli joillakin negatiivinen. Toisen lukutehtävän kohdalla vastuunotto lisääntyi ja mahdollisti yhteisen oppimisen. Kokemukset toisilta oppimisesta ja toimivasta yhteistyöstä tuntuivat monesta palkitsevilta.

Oppimisen paikka 3: Mielen hyvinvointia tukevien digitaalisten ratkaisujen arviointi opiskelijaryhmässä

Opiskelijat tutkivat pienryhmissä erilaisia lasten ja nuoren mielenhyvinvointia edistäviä pelejä, ohjelmia, sivustoja ja sovelluksia sekä arvioivat niiden soveltuvuutta kohderyhmilleen. Arviointi tapahtui pienryhmissä laadittujen kriteerien pohjalta. Osalle opiskelijoista jo digitaalisten ratkaisujen olemassaolo oli uutta tietoa.

> *Ennen kurssia en tiennyt, että on olemassa näin paljon sovelluksia ja pelejä ja sivustoja koskien mielenterveystaitoja. Kurssilla opinkin tästä paljon, ja opin myös itse etsimään erilaisia tähän tarkoitukseen soveltuvia sovelluksia, pelejä ja sivustoja. –– 1P LK*

Arviointitehtävä oli usealle opiskelijalle mielekäs ja motivoiva itse tekemisen kokemus.

> *Kaikista kivointa kurssilla oli ehdottomasti erilaisten sivustojen, sovellusten, pelien ja ohjelmien arvioiminen. Se jotenkin vei mukaansa ja sitä olisi voinut jatkaa vielä vaikka demon jälkeenkin. –– 2M LK*

Osa opiskelijoista koki, että tehtävä kehitti kykyä kriittisesti arvioida digitaalisia ympäristöjä.

> *–– Arviointitehtävä herätteli kriittistä ajatteluani entisestään ja opetti arvioimaan erilaisia digitaalisia ratkaisuja sekä näkemään niiden eroja. 2K PK*

Ilmiö avautui osalle opiskelijoista viimeistään tässä vaiheessa käytännöllisen ja kokemuksellisen toiminnan myötä. Digitaalisten ratkaisujen arviointi pienryhmissä yhdistyi käytännöllisen ja kokemuksellisen toiminnan lisäksi oppimisen affektiivisuuteen eli hyvään motivaatioon tehtävän tekemiseen. Myös kriittinen ajattelu kehittyi.

Oppimisen paikka 4: Kouluvierailut

Kouluvierailut kestivät vain oppitunnin, jonka aikana opiskelijat esittelivät pareittain 3–4 oppilaan ryhmille erilaisia digitaalisia ratkaisuja ja kirjasivat oppilaiden arvioita niistä. Vierailut lisäsivät ymmärrystä etenkin siitä, että lapsia kiinnostavat ja lasten arvostamat asiat digitaalisissa ympäristöissä voivat olla kovin erilaisia kuin mitä aikuiset olettavat.

> *Kouluvierailu oli mielestäni kurssin ehdottomasti mielenkiintoisin ja antoisin kokemus. Pohdimme aiemmin demoilla meidän mielestämme eri sovellusten ja sivustojen toimivuutta sekä asetimme niille erilaisia arviointikriteerejä. Emme kuitenkaan voineet sitä kautta saavuttaa tulosta, mikä olisi vastannut täysin lapsen mielipidettä sovelluksen toimivuudesta. Vasta kouluvierailulla pääsimme oikeasti tarkastelemaan asiaa oppilaiden näkökulmasta käsin. –– 2S LK*

> *–– lapsen näkökulma on hieman erilainen kuin aikuisella ja siellä tulikin hyvin ilmi tämä. Lapset kiinnittävät usein huomiota enemmän ulkonäköön ja visuaalisuuteen kuin itse sisältöön. 2R LK*

Useat opiskelijat toivoivat pidempää kouluvierailua ja laajempaa yhteistyötä koulun kanssa ja niiden myötä tarkempaa tutustumista lasten maailmaan:

> *–– Olisin halunnut perehtyä tähän tutkimukseen ja lasten näkökulmaan enemmän. 2R LK*

> Kouluvierailu toi kaikessa lyhyydessäkin oppimiseen käytännöllistä ja kokemuksellista tietoutta, jota opiskelijat olisivat halunneet syventää. Myös oppimisen affektiiviset elementit olivat läsnä, sillä monet kokivat tehtävän hyvin motivoivaksi.

Kokonaiskuva kurssista

Erillisten oppimispaikkojen lisäksi tarkastelemme opiskelijoiden oppimisesta syntynyttä kokonaiskuvaa. Usealla opiskelijalla kurssi ei aluksi vastannut ennakko-oletuksia: oletettiin, että kurssilla käsiteltäisiin konkreettisemmin äidinkieltä ja kirjallisuutta sekä liikuntaa ja terveystietoa. Osa odotti erityisesti liikunnan sisältöjä ja muutakin terveystietoa kuin mielen hyvinvointia. Myös tieto tutkimukseen mukaan lähdöstä tuli yllättäen.

Oppimisen kannalta olennaiseksi näyttikin muodostuvan opiskelijoiden suhtautuminen siihen, että kurssi poikkesi oletetusta ja kahta eri oppiainetta yhdistettiin heille uudella tavalla. Muutama opiskelija innostui heti uudesta lähestymistavasta, osa löysi eriasteisesti motivaation ilmiön tutkimiseen kurssin myötä, ja osalla oli heikko motivaatio koko kurssin ajan. Loppukirjoitelmien perusteella 21 opiskelijaa koki oppineensa kurssilla uusia asioita käsiteltävästä ilmiöstä tai jostain muusta asiasta, kun taas 8 opiskelijaa koki, että kurssin aikana ei ole tapahtunut oppimista tai jos tapahtui, siihen liittyi isoja haasteita. Loput opiskelijat eivät olleet pohtineet tätä asiaa.

Oppimiskokemuksiaan esittelevien opiskelijoiden vastauksista käy tyypillisimmillään ilmi, että kurssille asetetut tavoitteet toteutuivat eli ymmärrys mielen hyvinvoinnin digitaalisesta lukutaidosta syventyi:

> *Opin kurssilla eniten digitaalisesta lukutaidosta ja siitä, mitä se tarkoittaa mielen hyvinvoinnin osalta. Digitaalinen lukutaito oli minulle aika vieras käsite, mutta nyt osaan paremmin eritellä, mitä siihen kuuluu. En ollut ennen tätä kurssia tajunnut, että esimerkiksi nettisivujen tutkiminen vaatii tietynlaista osaamista. –– Nämä taidot peilautuivat kurssilla erityisesti mielen hyvinvointiin liittyviin sivustoihin ja sovelluksiin, joten ne ovat minulla kurssin jälkeen päällimmäisenä mielessä.– – 2H LK*

Muutama opiskelija joutui työstämään erityisesti negatiivista suhdettaan siihen, että mielenterveysasioita käsitellään digitaalisissa ympäristöissä. Osa heistä pystyi muuttamaan asennettaan, yksi ei. Joillakin digitaalisuudesta tuli iso haaste, joka vaikutti ilmiön ymmärtämiseen:

> *Kurssilla oppimani asiat liittyivät vahvasti omaan kokemukseen ja tekemiseen. Sen sijaan digitaaliseen lukutaitoon liittyvät käsitteet ja niiden yhdistäminen mielen hyvinvoinnin käsitteisiin jäi kovin irralliseksi. Yhteyttä oli vaikea rakentaa. Tämä voisi johtua siitä, että olin pitkään kurssilla kovasti vastaan sitä, että tutkimme syvällisesti digitaalisten ratkaisujen ja mielen-*

> *terveyden yhteyttä. Olen aina halunnut ajatella, että mielen hyvinvointia edistää aito kommunikaatio toisen ihmisen kanssa, puhuminen ja asioiden käsitteleminen. ––Luulen, että itselläni suurin oppimisen alue oli juuri digitaalisten ratkaisujen hyötyjen tunnustaminen. 1R LK*

Heikosti kurssiin motivoituneet eivät päässeet irti pettymyksestä siihen, että ennakko-odotukset kurssin sisällöistä eivät toteutuneet. Seuraavan kommentin kirjoittanut opiskelija ei myöskään mieltänyt käsiteltävää ilmiötä olennaiseksi kurssin oppiaineiden sisällöksi.

> *Oppimispäiväkirjastani paistaa kilometrin päähän se kuinka tyytymätön olin kurssin sisältöihin. Olin kurssista etukäteen innoissani koska aiheena oli mielenterveystaidot. Joita ei sitten käsitelty kurssin aikana oikeastaan ollenkaan. –– Olisin halunnut, että kurssilla olisi yleisesti käsitelty enemmän äidinkieltä ja liikuntaa, APEX-hankkeen myötä sisältö jäi aika suppeaksi ja jotenkin siitä suppeasta osastakin oli vähän hankala saada kiinni. 1S LK*

Opiskelijakohtaisista profiileista ilmeni, että kurssin päätavoite eli käsitteellinen ymmärrys mielen hyvinvoinnin digitaalisesta lukutaidosta syveni ainakin noin puolella opiskelijoista. Oppimisen affektiivisilla elementeillä, opiskelijan omalla motivaatiolla ja asenteilla, osoittautui olevan ilmiön omaksumisessa suuri merkitys. Muutamalla opiskelijalla heikko motivaatio esti oppimista koko kurssi ajan. Useiden opiskelijoiden kokemuksia voi kuitenkin pääpiirteissään kuvata käsitekarttatehtävän tavoin vaikeuksien kautta voittoon -kaarella, jonka alussa on epävarmuutta ja sekaannusta ja lopulta onnistumisen ja oppimisen kokemuksia.

Oppimisen paikkojen liittyminen asiantuntijuuden elementteihin

Oppimisen paikkojen liittyminen asiantuntijuuden elementteihin kuvataan taulukossa 2. Siitä käy ilmi, että monenlaiset asiantuntijaksi oppimisen elementit olivat usein läsnä oppimisessa yhtä aikaa. Etenkin oppimisen affektiiviset elementit, kuten motivaatio ja opiskelijan asenteet, liittyivät eri oppimisen paikkoihin mutta myös opiskelijoiden kokemuksiin koko kurssista. Affektiiviset elementit vaihtelivat demoittain. Osalla demoista opiskelijoilla oli korkea motivaatio ja myönteinen asenne, osalla taas matala motivaatio ja negatiivinen asenne.

Taulukko 2.
Oppimisen paikkojen liittyminen asiantuntijuuden elementteihin

Oppimisen paikat	Oppimisessa läsnäolevia asiantuntijuuden elementtejä	Tiedolliset ja affektiiviset pääelementit (Tynjälä 2013; esim. Baumert & Kunter 2013)
1) Käsitekartat	Emootiot: motivaatio, tunne tehtävän vaikeudesta ja riemu onnistumisesta Käsitysten muuttaminen ja uuden tiedon rakentaminen Ajattelutaidot	Affektiiviset Teoreettinen ja käsitteellinen tieto Yleiset taidot
2) Tieteelliset artikkelit	Itseohjautuvuus, opiskelutaidot, kielitaito, kollaboratiivisuus Ymmärrys ilmiöstä Asenne ja emootiot, esim. tunne tehtävän vaikeudesta ja riemu onnistumisesta	Akateemiset ja yleiset taidot; itsesäätelytaito Teoreettinen ja käsitteellinen tieto Affektiiviset
4) Digitaalisten ratkaisujen arviointi	Ymmärrys ilmiöstä Motivaatio Kriittinen ajattelu	Käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto Affektiiviset Yleiset taidot
5) Kouluvierailut	Ymmärrys lapsen ajatusmaailmasta Motivaatio	Käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto Affektiiviset

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajaopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä ilmiölähtöisellä kurssilla sen perusteella, minkälaisia merkittäviä oppimisen paikkoja rakentui opiskelijoiden kokemuksissa. Opiskelijat reflektoivat teksteissään oppimiaan asioita mutta myös oppimiseen liittyviä haasteita. Tulosten perusteella kurssilla tarjoutuneet teoreettiset ja käsitteelliset sekä käytännölliset ja kokemukselliset elementit ja näiden reflektointi (ks. Tynjälä, 2010) yhdessä avasivat tarkasteltua ilmiötä. Oppiminen oli varsin monitahoinen prosessi: monissa merkityksellisissä oppimisen paikoissa oli läsnä useita oppimisen elementtejä, myös affektiiviset ulottuvuudet (ks. esim. Baumert & Kunter, 2013), kuten motivaatio ja asenteet, ja opiskelutaidot.

Tutkimus osoittaa, että opiskelijoiden asenteisiin ja motivaatioon pitää kiinnittää jatkuvasti huomiota kaikessa opiskelussa. Monet aluksi ilmiöön negatiivisesti suhtautuneet opiskelijat motivoituivat kurssin aikana mutta osa opiskelijoista asennoitui negatiivisesti loppuun saakka opettajien lukuisista perusteluista huolimatta. Mahdollisuus valita ilmiö itse, mikä on Vaaran (2018) mukaan toivottavaa mutta ei välttämätöntä, olisi saattanut lisätä motivaatiota, samoin ilmiön tarkastelu omaehtoisemmin kurssille etukäteen rakennetun mallin sijaan. Toisaalta on tärkeää, että voidaan käsitellä myös sellaisia oppilaiden elämässä merkityksellisiä ilmiöitä, jota opiskelijat eivät osaa itse ehdottaa tai jonka olemassaolosta he eivät välttämättä edes tiedä.

Myös opiskelutaitojen oppiminen on aina läsnä kaikessa opetuksessa. Tutkitut opiskelijat olivat vasta ammatillisen kasvunsa alkuvaiheessa, mutta artikkelitehtävässä ilmeni, että monet olivat sosiaalistuneet vastuuta välttelevään opiskelukulttuuriin. Osa kritisoi opiskelijapositiosta käsin asioita, joita heidän tulisi itse opettajina vaatia oppilailtaan. Saattaa olla, että osalle opiskelijoista melko haastavaan ilmiöön tutustuminen tuli liian varhaisessa vaiheessa heidän ammatillista kehittymistään, eivätkä opiskelutaidot olleet tarpeeksi kehittyneet. Yliopistoopettajien tuleekin omalta osaltaan jatkuvasti tukea tiedollisen oppimisen lisäksi oppimisen taitojen opiskelua ja huolehtia, että eivät omalla toiminnallaan edistä vastuuta välttelevän opiskelukulttuurin syntymistä.

Useilla opiskelijoilla kuitenkin lisääntyi ymmärrys käsiteltävästä ilmiöstä eli mielen hyvinvoinnin digitaalisen lukutaidon käsitteestä ja siihen liittyvistä digitaalisista ympäristöistä. Ilmiöstä opitun tiedon soveltaminen yliopiston ulkopuolelle onnistui vain osittain, koska kokemus oppilaiden kanssa työskentelemisestä rajoittui yhteen oppituntiin eikä ollut mahdollista tutustuttaa lapsia ilmiöön syvällisemmin eikä syventää opiskelijoiden pedagogisia taitoja. Jo tämä

lyhyt kokemus kuitenkin herätti opiskelijoissa kiinnostuksen tutustua ilmiöön tarkemmin lasten näkökulmasta. Vastaisuudessa tarvitaankin enemmän kouluyhteistyötä ilmiöistä opitun syventämiseksi ja integratiivisen pedagogiikan (ks. Tynjälä, 2010) toteuttamiseen kokonaisvaltaisesti. Vaikka oppimisen sosiokulttuuriset elementit (Tynjälä, 2010) eli tässä tapauksessa koulukontekstin mukaan tuominen jäi ohueksi, toisaalta koko kurssi oli malli yhteisöstä, jossa opiskelijat toimivat kollaboratiivisesti ja opettajat toteuttavat yhteisopetusta. Kaiken kaikkiaan osoittautui, että kehittämistarpeista huolimatta ilmiöpohjainen kurssi oli toimiva paikka rakentaa asiantuntijuutta useiden elementtien pohjalta.

Lähteet

Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. (2012). Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher. Teoksessa C. A. Chapelle (Toim.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. Teoksessa M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Toim.), *Cognitive Activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers.* Dordrecht, The Netherlands: Springer, 25–48.

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does.* Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Depeape, F. & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177–190.

Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J. & Mäkinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 66–77.

Leivo, M. (2010). *Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa.* Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Väitöskirja.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Helsinki: Opetushallitus.

Price, L. (2014). Modelling factors predicting student learning outcomes in higher education. Teoksessa D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richarson & J. D. Vermunt (Toim.), *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives.* London: Routledge, 56–77.

Rousi, R., Kankaanranta, M. & Ifinedo, E. (2017). Human-centered design in promoting students' digital mental health literacy. Teoksessa J. P. Johnston (Toim.), *EdMedia 2017. Proceedings of the World Conference on Educational Media and Technology.* Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 217–220.

Salomaa, S. Palsa, L. & Malinen, V. (2017). Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus. *Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja* 1/2017.Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harward Educational Review*, 57 (1), 1–22.

Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (Toim), *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.

Tynjälä, P. (2010). Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (Toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYPro, 79–95.

Tynjälä, P. (2013). Näkökulmia työelämäpedagogiikkaan: välineitä LCCE-mallin arviointiin. Teoksessa L. Mäkelä-Marttinen & N. Hartikainen (Toim.) *Kasvun voimaa oppimisen ja osaamisen ekosysteemissä.* Kouvola: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu, 25–32.

Vaara, L. (2018). *Mitä on ilmiöpohjainen oppiminen?* https://ilmiotpelissa.fi/ilmiolahtoinen-oppiminen/ Luettu 7.3.2018.

Valtonen, T., Sointu, E. T., Kukkonen, J., Häkkinen, P., Järvelä, S., Ahonen, A., Näykki, P., Pöysä-Tarhonen, J. & Mäkitalo-Siegl, K. (2017). Insights into Finnish first-year pre-service teachers' twenty-first century skills. *Education and Information Technologies*, 22 (5), 2055–069.

Väisänen, P. & Silkelä, R. (2000). *Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä.* http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Vaisanen_Silkela.m Luettu 7.3.2018.

Abstract

Learning in phenomenon-based course: student teachers studying digital literacy of mental wellbeing

The aim of the study is to explore student teachers' meaningful learning experience relevant to their professional development during a phenomenon-based course. The main phenomenon was digital literacy in the context of mental health. The learning experience was conceptualised through relevant learning places in regard to their professional development. The data consisted of 38 students' learning diaries and essays. The results revealed four main learning places during the course: concept mapping, reading articles, evaluating digital mental health solutions and school visits. Students' professional development turned out to be a multi-dimensional process in which many elements of expertise were often simultaneously present. In particular, affective elements such as motivation and emotions were present when studying theoretical or practical contents. Learning skills also contributed to learning. The affective dimension of learning and the support of learning skills should always be taken into account in teacher training.

Keywords

Student teachers, professional development, learning, phenomenon-based learning, digital literacy in the context of mental health