



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Säpinää seminaareihin

Opas seminaarityöskentelyn kehittämiseen

Maija Gerlander, Lena M. Levander ja Saara Repo-Kaarento



Viikin opetuksen kehittämispalvelut
Julkaisu 4/2006



SÄPINÄÄ SEMINAAREIHIN

Opas seminaarityöskentelyn kehittämiseen

**Maija Gerlander, Lena M. Levander ja
Saara Repo-Kaarento**

**Viikin opetuksen kehittämisspalvelut
Julkaisuja 4/2006**

Julkaisija:

Helsingin yliopisto
Viikin opetuksen kehittämispalvelut (VOK)
PL 62, 00014 Helsingin yliopisto

Tekijät:

Maija Gerlander, Lena M. Levander ja Saara Repo-Kaarento

Julkaisun nimi:

Säpinää seminaareihin. Opas seminaarityöskentelyn kehittämiseen

Asiasanat:

yliopisto-opetus, puheviestintä, yliopistopedagogiikka, seminaari

Sarjan nimi ja numero:

Viikin opetuksen kehittämispalvelut, julkaisuja 4/2006

Sarjan aikaisemmat julkaisut:

Lena M. Levander ja Anu Liukkonen (toim.) 2006. Viikin opetuksen kehittämispalvelut -hankkeen arviointi. Viikin opetuksen kehittämispalvelut, julkaisuja 1/2006.

Henriikka Clarkeburn. 2006. Etiikanopetuksen teoriaa ja kokemuksia. Viikin opetuksen kehittämispalvelut, julkaisuja 2/2006.

Lena M. Levander, Sanna-Marja Heinimo ja Janne Ruohisto. 2006. Yliopistopedagogiikan perusteet ja Miten opetan verkossa -koulutukset Viikin kampusella. Kokemuksia ja vaikuttavuuden arviointia. Viikin opetuksen kehittämispalvelut, julkaisuja 3/2006.

ISBN:

ISBN 952-10-3615-X

Kokonaissivumäärä:

38

Kieli:

suomi

Yliopistopaino, 2006
Helsinki

Sisällys

Esipuhe	5
Lukijalle.....	7
1 Seminaariopetuksen kehittäminen.....	8
2 Seminaarilla on perinteitä	8
3 Seminaarityöskentelyn tavoitteet	10
3.1 Puheviestintätavoitteet näkyviksi.....	10
3.2 Tavoitteiden ja pelisääntöjen luominen	14
4 Ilmapiirin ja oppimisyhteisön luominen.....	15
5 Osallistuminen ja sen tukeminen	18
5.1 Miksi ei osallistuta?	18
5.2 Miten tukea osallistumista?	19
5.3 Riittävä ohjeistus	22
6 Arviointi	24
6.1 Oppimisen arviointi.....	25
6.2 Palautteen antaminen ja vastaanottaminen.....	27
6.3 Oppimisympäristön arviointi.....	29
7 Tuumasta toimeen - pienin askelin.....	30
Kirjallisuus.....	32
Liite 1 Seminaarityöskentelyssä tarvittavia puheviestintätaitoja	35
Liite 2 Roolit ja tehtävät metsäekologian seminarityöskentelyssä	36
Liite 3 Ohjeita seminaarikeskusteluun	37
Liite 4 Seminaarikeskustelun arviointilomake.....	38

Esipuhe

Tämä opas on tarkoitettu yliopisto-opettajille, jotka haluavat kehittää seminaari-työskentelyä ja jäntevöittää erityisesti puheviestintätaitojen harjoittelun osuutta seminaarien yhteydessä. Lisäksi oppaasta voivat hyötyä myös viestinnän opettajat, jotka miettivät viestintätaitojen kytkemistä eri sisältöaineiden seminaareihin.

Seminaariopetusta on tarkasteltu ja opastettu mielestämme niukasti. Vaikka seminaareja onkin kehitetty, hyvät käytännöt jäävät usein piiloon ja ne eivät välttämättä leviä yksittäisen seminaarihuoneen seinien ulkopuolelle. Haluamme tämän oppaan avulla kiinnittää huomiota seminaarityöskentelyn kehittämiseen tarjoamalla konkreettisia työkaluja, esimerkkejä sekä teoreettista ymmärrystä ja jäsenystä.

Kirjoitusviestinnän harjoittelun ja palautteen saamisen merkitys yleensä ymmärretään seminaariopetuksessa. Puheviestinnän taitojen kehittämisen näkökulmasta seminaaritulanteet tarjoavat opiskelijalle mahdollisuuden harjoitella muutakin kuin esityksen pitämisen taitoa. Seminaari onkin erinomainen vuorovaikutus- ja esiintymistaitojen oppimistilanne, jos vain tilanteet osataan hyödyntää myös tästä näkökulmasta. Seminaarissa esitellään tutkimussuunnitelmia, -tuloksia tai muita alan aiheita, niitä kommentoidaan ja niistä keskustellaan yhdessä, joten mahdollisuudet kiinnittää huomiota keskustelun laatuun ovat erinomaiset. Seminaari antaa oivallisen mahdollisuuden harjoitella työelämässä tarvittavia viestintätaitoja. Esimerkiksi tieteellisen tai tiedollisen keskustelun harjoittelu harjaannuttaa myös asiantuntijakeskustelussa tarvittavaa osaamista. Opiskelijat tarvitsevat kuitenkin puheviestintätaitojen oppimiseen ohjausta ja tukea, aivan kuten kirjoittamiseenkin, sillä taidot eivät kehity itsestään muun tekemisen ohessa.

Eri sisältöaineiden opettajat voivat kokea, että heillä ei ole tarvittavaa asiantuntijuutta viestintätaitojen opettamiseksi. Yliopisto-opettajilla on kuitenkin yleensä monipuolista kokemusta erilaisista tieteellisistä viestintätilanteista, kuten konferenssiesityksen pitämisestä, osallistumisesta paneelikeskusteluihin ja työryhmiin. Jokainen professori ja yliopistonlehtori voi ohjata opiskelijoita kiinnittämään huomiota puhe- ja kirjoitusviestintään ja siten tukea akateemisen asiantuntijan viestintätaitojen oppimista. Tämän oppaan ja siinä olevien konkreettisten esimerkkien avulla haluamme kannustaa yliopisto-opettajia osaltaan tukemaan opiskelijoiden viestintätaitojen oppimista.

Oppaan tekijöillä on pitkä kokemus opettajina, kouluttajina ja opetuksen kehittäjinä Helsingin yliopistossa ja Jyväskylän yliopistossa. FT Maija Gerlander on työskennellyt puheviestinnän opettajana ja tutkijana Jyväskylän yliopistossa sekä vuodesta 2004 pedagogisena yliopistonlehtorina Helsingin yliopistossa. MMT Lena Levander on toiminut vuodesta 1986 yliopisto-opettajana ja opetuksen ke-

hittäjänä Helsingin yliopiston maatalous-metsätieteellisessä tiedekunnassa ja Viikin kampuksella. VTL Saara Repo-Kaarento on toiminut Helsingin yliopistossa pedagogisena kouluttajana ja yliopistonlehtorina vuodesta 1998, ensin maatalous-metsätieteellisessä tiedekunnassa ja tällä hetkellä Avoimessa yliopistossa.

Haluamme kiittää lämpimästi kaikkia yhteistyökumppaneita, joiden kanssa olemme saaneet kehittää yliopistollista seminaaria ja ihmetellä sen monimuotoisuutta ja haasteellisuutta. Lisäksi kiitämme käsikirjoitustamme kommentoineita opettajia arvokkaasta palautteesta. Erityisesti kiitämme verkko-opetuksen suunnittelija Kristiina Pirnestä tämän oppaan saattamisesta painokuntoon.

Helsingissä 6.12.2006 Maija, Lena ja Saara

Lukijalle

Oppaassa tarkastellaan seminaaria yleisenä opetusmuotona. Luvuissa edetään linjakkaan opetuksen mallia seuraten tavoitteista ja toteutuksesta kohti palautetta ja arviointia. Oppaassa käsitellään mm. oppimisilmapiiriä ja ryhmäytymistä, osallistumista ja sen tukemista sekä oppimisen ja oppimisympäristön arviointia. Lukujen lopussa on tehtäviä pohdittavaksi, joko yksin tai mieluummin yhdessä työyhteisön muiden opettajien kanssa. Liitteissä on konkreettisia esimerkkejä mm. seminaarityöskentelyyn sisältyvistä puheviestintätaidoista, seminaarissa käytettävistä osallistavista tehtävärooleista sekä viestintätehtäviä koskevista ohjeista.

1 Seminaariopetuksen kehittäminen

Haluamme kiinnittää huomiota opiskelijoiden puheviestintätaitojen kehittämiseen seminaariopetuksen yhteydessä. Perustelemme tämän kolmesta eri lähtökohdasta. Ensinnäkin tieteellinen toiminta on sosiaalista toimintaa ja näin ollen tieteellinen tieto nähdään tiedeyhteisön sosiaalisen toiminnan tuloksena (Gergen & Davis 1997). Viestintä ja vuorovaikutus kytkeytyvät tieteellisen tiedon tuottamiseen, arviointiin ja koko tiedeyhteisön toimintaan. Tiedeyhteisöön kuulumisen edellyttää jäseniltään viestimistä niin kirjoittaen kuin puhuen, sillä tieteellinen ajattelu ei tule muille näkyväksi eikä sen pätevyyttä pystytä arvioimaan, ellei sitä viestitä. Sosiaalistuessaan omaan tiedeyhteisöönsä opiskelijat maksuvat sen tavat toimia sekä nähdä ja tulkita asioita. Yhteisön tieto välittyykin yksilöille paitsi tieteellisten tekstien, kuvien, esineiden myös toimintakäytäntöjen, kuten seminaarikäytäntöjen välityksellä (Wenger 1998, Luukka 2002, Repo-Kaarento 2006).

Toinen lähtökohta on pedagoginen ja erityisesti linjakkaan opetuksen toteuttaminen (Biggs 1999). Linjakkaalla opetuksella tarkoitetaan sitä, että opintojakson oppimistavoitteet, sisällöt, työskentelymenetelmät ja oppimisen arviointi on suunniteltu tukemaan toisiaan. Tämä periaate on mielestämme hyödyllinen myös seminaarien suunnittelussa. Seminaarissa tavoitteena on oppia myös tieteellistä kirjoitus- ja puheviestintää. Oppimiselle on asetettava tavoitteet myös näistä näkökulmista, taitoja on harjoiteltava ja niiden oppimisesta annettava palautetta.

Oppaan kolmas lähtökohta liittyy ryhmän mahdollisuuksien ja merkityksen oivaltamiseen yhdessä oppimisen näkökulmasta. Mielestämme ryhmätilanteita, kuten seminaareja, ei osata riittävästi hyödyntää ryhmän yhteisinä oppimis- ja ohjaustilanteina (Jaques 2000, Repo-Kaarento & Levander 2003, Nummenmaa & Lautamatti 2004). Seminaaritilanne näyttää helposti erillisten esitysten sarjalta, jossa kukin huolehtii ja saa palautetta vain omasta osuudestaan. Tällöin jäävät erilaisten näkökulmien havaitseminen, yhteisen ymmärryksen kehittäminen sekä ajattelunprosessien ohjaamisen mahdollisuudet käyttämättä.

2 Seminaarilla on perinteitä

Seminaarityöskentely on perinteinen yliopistollinen opetusmenetelmä, jota käytetään opintojen kaikissa vaiheissa. Erityisesti sitä käytetään tutkielmien (kandidaatti- ja maisteritutkielmat) esittelemiseen ja käsittelemiseen. Samalla se toimii tieteellisen työn ohjausmenetelmänä. Oxford English Dictionary'n (1989) mukaan seminaarissa tutkimusta tekevät opiskelijat työskentelevät heitä ohjaavan professorin kanssa. Suomessa seminaareissa ei välttämättä aiheena ole opiskelijan oma tutkimus, vaan myös annetusta aiheesta tehty harjoitustyö. Lisäksi seminaarilla voidaan tarkoittaa myös asiantuntijoiden keskinäistä kokousta. Seminaarin on katsottu edustavan eräänlaista opetuksen ylintä astetta, jossa opiskelija val-

mentautuu akateemiseksi asiantuntijaksi (Sajavaara 1996, ks. myös Häkkinen 2004).

Seminaarin toimintamuoto on muovautunut perimätiedon varassa aikojen kuluessa ja sitä voidaan pitää myös eräänlaisena rituaalina. Seminaarin perusmalli kuvastaa väitöstilaisuuksissa noudatettavaa kaavaa. (Sajavaara 1996.) Akateemisena opetusmuotona Hallen yliopistossa kehitetty seminaari omaksuttiin ensimmäisenä Berliinissä 1812, josta se levisi nopeasti muihin yliopistoihin. Tässä uudessa opetusmuodossa ylioppilas puolusti omaa tutkielmaansa eikä professorin työtä, kuten siihen asti oli ollut tapana. Seminaariopetus nähtiin opettajan ja oppilaan yhteistyönä, elävänä dialogina, jossa kirjallisella viestinnällä oli tärkeä merkitys. (Tommila 2000, ks. myös Klinge 1988.) Tämän perinteen pohjalta seminaarissa siis harjoitellaan sekä kirjoitus- että puheviestinnän argumentaatiotaitoja (Kakkuri-Knuutila 2002). Argumentaatiotaitoihin kuuluu näkemysten ja väitteiden haastaminen ja kyseenalaistaminen, niiden puolustaminen ja uusien näkökulmien löytäminen. Seminaarioppimisessa oman alan argumentaatio, kriittinen ajattelu ja viestintätaidot nivoutuvatkin kiinteästi yhteen.

Yliopiston seminaarikäytännöt vaihtelevat. Seminaarissa voidaan esitellä ja käsitellä opinnäytetyön suunnitelmaa, toteutusta tai tuloksia. Opiskelija voi valmistella asiantuntijapuheenvuoron tai alustuksen joko annetusta aiheesta tai omasta aiheestaan. Usein opiskelijat esittävät seminaarissa opinnäytteen eri vaiheisiin liittyviä tekstejä. Monilla tieteenaloilla seminaariesityksen tulee pohjautua empiiriseen tutkimukseen, varsinkin maisteritutkielmaseminaarissa. Laitoksella saattaa olla käytäntö, jossa opiskelija esittää tutkimussuunnitelmansa ennen ryhtymistään pro gradu -työn tekemiseen ja myöhemmin toisessa seminaarissa hän esittää tulokset. Perinteinen käytäntö on, että joku muu opiskelijoista toimii opponenttina. Seminaari on periaatteessa opiskelijälähtöinen opetus- ja oppimismuoto, mutta usein seminaarin toteutus on kuitenkin valitettavan opettajälähtöinen (Jaques 2000).

Seminaarikäytännöt ovat muutakin kuin vain tapoja organisoida työskentelyä: niissä opitaan myös oman tieteenalan konventioita, pelisääntöjä siitä, miten oman tieteenalan teemoista keskustellaan, miten annetaan tulkintoja asioista ja miten tilanteessa toimitaan. Seminaareissa ja muissa akateemisen yhteisön puhetilanteissa mallinnetaan alan asiantuntijuutta, kuten sitä, miten pätevä historioitsija, kemisti tai arkeologi toimii. Tämä tarkoittaa tietoa siitä, mitä kysymyksiä tarkastellaan, millä tyylillä keskustellaan tai kirjoitetaan ja mikä on pätevää argumentaatiota (Penttinen 2005). Seminaarissa opiskelijat harjoittelevat näitä tieteenalansa toimintakäytäntöjä opettajansa ohjauksessa. Yksi yliopisto-opiskelun tavoitteista on sosiaalistuminen omaan tiedeyhteisöön ja kehittyminen oman tieteenalan asiantuntijaksi (Luukka 2002). Tästä kuitenkin harvoin puhutaan opiskelijoiden kanssa.

Tehtävä

Analysoi yhdessä kollegoittesi kanssa seminaaria ja seminaarikäytänteitä teidän laitoksellanne/oppiaineessanne.

- Millainen opetus- ja oppimismuoto seminaari on? Minkälaisia seminaareja järjestetään?
- Mitkä ovat seminaarin tavoitteet?
- Miten seminaareissa toimitaan (pelisäännöt)?
- Minkälaisen mallin tieteenalan asiantuntijan toiminnasta seminaari antaa?
- Tukevatko seminaarin toimintatavat sille asetettuja tavoitteita?

3 Seminaarityöskentelyn tavoitteet

3.1 Puheviestintätavoitteet näkyviksi

Seminaarin tavoitteena on yleensä perehtyminen oman alan tutkimuksen perusasioihin sekä tieteellisen ajattelun ja viestintätaitojen harjaannuttaminen. Seminaarin tavoitteet on usein kuvattu melko yleisellä tasolla. Kirjoitusviestintätaidot ovat yleensä tavoitteissa selkeämmin esillä kuin puheviestintätaidot. Puheviestinnän osuus jää usein epämääräiseksi tai se ei tule esille lainkaan.

Puheviestinnän näkymättömyys tavoitteissa selittyy osaksi sillä, että sitä ei ole totuttu ajattelemaan oppimisen kohteena, vaan puheviestintätaitojen on nähty kehittyvän toiminnan (esim. opiskelun) ohessa itsestään. Kuitenkin esimerkiksi puheesityksen pitämistä varten opiskelija joutuu ratkomaan esityksen suunnitteluun ja esittämiseen liittyviä kysymyksiä. Sanoman suunnittelussa hän tarvitsee tietoa siitä, miten sanoma rakennetaan, miten omaa vireytymistä hallitaan, miten synnytetään yleisön luottamusta ja miten esittäjä voi ylläpitää yleisön mielenkiintoa ja vastaanottavuutta esityksen aikana. Lisäksi esiintyjä tarvitsee kykyä ottaa vastaan palautetta sekä kykyä reflektoida omaa toimintaansa suhteessa saatuun palautteeseen. Ilman näitä taitojen oppiminen jää sattumanvaraiseksi, ja pahimmillaan epätarkoituksenmukaiset tavat toimia vuorovaikutuksessa saattavat jopa vahvistua.

Puheviestintäosaaminen nähdään myös usein kapeasti. Ei ole harvinaista, että se ymmärretään pelkästään äänenkäyttönä (äänen kuuluvuutena, artikulaationa, sujuvuutena) tai ulkoisen esittämisen kysymyksiä, kuten käsien liikkeitä ja seisoma-asentona. Puheviestintäosaaminen on kuitenkin laajempi ilmiö. Siihen sisältyvät yhtä hyvin esiintymis- ja vuorovaikutustaidot kuin ryhmätaidotkin. Taidot ovat myös vain yksi osa osaamista: siihen kuuluu lisäksi viestintää koskeva tieto sekä halu viestiä ja myönteinen asenne viestintää kohtaan.

Puheviestintäosaamisen kehittäminen voidaan sisällyttää helposti seminaarin keskeisiin oppimistehtäviin ja suorituksiin. Seminaarityöskentelyssä tarvitaan

- puhe-esityksen rakentamisen ja sen esittämisen taitoja eli esiintymistaitoja (esim. sanoman kohdentaminen, sisällön ja näkökulman rajaaminen, perusteleminen, vuorovaikutuksellisuuden rakentaminen),
- vuorovaikutustaitoja (esim. palautteen antaminen ja vastaanottaminen, rakentavan ilmapiirin luominen) sekä
- ryhmätaitoja (esim. tavoitteellisuudesta huolehtiminen, erilaisten näkemysten arvostaminen, tarkennusten ja perustelujen pyytäminen). (Liitteessä 1 on esitetty tavallisia seminaarin oppimistehtäviä sekä niiden avulla harjoiteltavia puheviestintätaitoja.)

Kandidaatintutkielman seminaarin kuvauksissa viestintäosaamiselle on annettu esimerkiksi seuraavanlaisia tavoitteita:

”Seminaarissa harjoitellaan tieteellistä ja asiantuntijakirjoittamista, kritiikin vastaanottamista ja antamista sekä tieteellistä ja asiantuntijakeskustelua.” (Sosiaalityön kandidaatintutkielmaseminaari, HY)

”Proseminaarissa opiskelija perehtyy tieteellisen tutkimuksen tekoon ja kirjoittamiseen prosessina, tieteelliseen argumentointiin, esittämiseen ja keskusteluun sekä tieteellisen tutkimuksen arvioinnin perusteisiin ja niiden soveltamiseen.” (Historian menetelmäopintojen proseminari, HY)

Edellä olevissa kuvauksissa tieteellisen viestinnän tavoitteet liittyvät tieteelliseen kirjoittamiseen, suulliseen esittämiseen sekä keskusteluun, joihin kytkeytyvät palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä arviointi. Jos seminaarin tavoitteissa mainitaan puheviestintäosaaminen, usein puhutaan suullisesta esittämisestä, jolla tarkoitetaan todennäköisesti tutkimussuunnitelman tai seminaarityön esittelyä. Seminaarin puheviestintätavoitteita on kuitenkin tarkennettava, jotta niiden oppimista voitaisiin ohjata ja tukea. Seuraavaksi joitakin esimerkkejä puheviestintätavoitteista:

Työn esittely: Tavoitteena on vakuuttavan asiantuntijapuheenvuoron suunnittelu ja esittäminen. Siihen kuuluu mm.

- kohdentaminen kuulijakunnalle ja tilanteeseen sopivaksi
- toimiva sisällön rajausta ja rakenne
- tarkoituksenmukainen havainnollistaminen
- vakuuttava ja riittävä argumentaatio
- tarkoituksenmukainen esittäminen.

Opponointi: Tavoitteena on harjaannuttaa

- Q työn suunnitelmallista käsittelyä
- Q seminaarilaisten osallistumista keskusteluun ja keskustelun ohjaamista
- Q oman näkemyksen perusteltua esittämistä
- Q kysymistä (olennaisiin asioihin puuttuvat, haastavat ja vaativat kysymykset)
- Q rakentavan (kriittisen ja perustellun) palautteen antamista sekä vahvuuksista että kehittämiskohteista.

Asiantuntijakeskustelun oppiminen tulisi olla huomioitu seminaarin tavoitteissa. Esimerkiksi puheen johtamista tai aihetta kehittelevien puheenvuorojen rakentamista pidetään harvoin oppimistavoitteena. Keskustelu ja aktiivinen osallistuminen seminaarityöskentelyyn mainitaan usein seminaariin sisältyvänä suoritustapaana. Mitä aktiivinen osallistuminen tarkoittaa, jää usein tarkemmin määrittelemättä. Onko kyse vain läsnä olemisesta vai vaaditaanko muutakin? Kuuluuko siihen varsinaisten seminaaritapaamisten lisäksi osallistumista sähköpostitse tai verkkoympäristössä? Opiskelijoille jäävät seminaarikeskustelun merkitys, tavoitteet ja harjoiteltava osaaminen epäselviksi, jollei niistä kerrota selkeästi.

Aktiivisen osallistumisen ei tulisi tarkoittaa vain osallistumisen määrää. Myös puheenvuorojen laatuun tulisi kiinnittää huomiota. Pienryhmien puheenvuorojen laatua tutkittaessa on huomattu, että vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä oppijan ymmärryksen kehittymiselle. Esimerkiksi Mercer (1996) on tarkastellut laadultaan kolmenlaista puhetapaa - tutkivaa, kumulatiivista ja kiistelevää sekä niiden yhteyttä oppimiseen. Tutkivassa puheessa suhtaudutaan kriittisesti, mutta rakentavasti toisten näkemyksiin, perustellaan omia näkemyksiä ja tuodaan esille vaihtoehtoisia tapoja. Tällainen keskustelu edistää erilaisten näkökulmien tarkastelua ja abstraktimman korkeatasoisen ymmärryksen muodostumista kohteena olevasta asiasta enemmän kuin kiistelevä tai kumulatiivinen puhe. Kiistelevää vuorovaikutusta luonnehtivat erimielisyydet, lyhyet väitteet ja vastaväitteet sekä kilpailevuus. Tällaisessa keskustelussa pyritään voittamaan toinen. Kumulatiivisessa puheessa suhtautuminen on myönteistä. Siinä vakuutellaan, toistellaan ja kehitellään ideoita, mutta ei arvostella. (Mercer 1996, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999.)

Seminaarikeskustelun oppimistavoitteita mietittäessä on otettava huomioon opintojen vaihe. Kandidaattiopinnoissa realistinen tavoite on tieteellisten keskusteluvälineiden kehittäminen, sillä tieteellisen keskustelun harjoittelu on erittäin korkea tavoite. Seminaarissa on todettu olevan paljon opetustapahtumalle tyypillisiä piirteitä, kuten opettajan tiedollinen auktoriteetti, joka vaikuttaa myös vuorovaikutukseen. Tästä syystä seminaarikeskustelussa on sekä opettajajohtoisesta opetuskeskustelusta että tieteellisen keskustelun piirteitä. (Penttinen 2005.)

Kandidaattiseminaarissa keskustelun tavoitteiksi voidaan asettaa esimerkiksi, että jokainen osallistuja

- esittää näkemyksensä ymmärrettävästi ja perustellen,
- osoittaa kiinnostusta keskusteluun ja toisten näkemyksiin ja
- pyrkii yhdessä toisten kanssa tutkimaan ja arvioimaan esitettyjen ajatusten lähtökohtia.

Edellä mainitut tavoitteet edellyttävät muun muassa aktiivista ja toisia kunnioittavaa kuuntelemista.

Tieteellisen keskustelun luonne itsessään voi olla opiskelijoille epäselvää. Siksi ennen tutkimussuunnitelmien ja seminaaritöiden käsittelyä on hyvä tarkastella,

- miten tieteellinen keskustelu eroaa arkikeskustelusta,
- mikä on keskustelun tavoitteena,
- mitä tieteellinen keskustelu edellyttää osallistujilta ja
- millaiseen keskusteluun seminaarissa pyritään.

Opiskelijoiden ja opettajan näkemykset tieteellisestä keskustelusta voivat olla hyvin erilaisia, jopa ristiriitaisia (Karp & Yoels 1976). Opiskelijat eivät välttämättä ymmärrä tiedollisen, tieteellisyyteen pyrkivän keskustelun arvioivaa luonnetta, jossa kommentoinnilta odotetaan kriittisyyttä. Opiskelijat saattavat ajatella, että kriittisyys on negatiivisia mielipiteitä. Voi olla, että kriittisyys nähdään asenteena, kun sen pitäisi olla metodi (Venkula 1991). Seuraavaan taulukkoon (taulukko 1) on koottu tärkeimmät arkikeskustelun ja tieteellisen keskustelun erot.

Taulukko 1 Arkikeskustelun ja tieteellisen keskustelun erot (Tracy & Muller 1994)

Arkikeskustelu	Tieteellinen keskustelu
Matala tai vaihteleva abstraktiotaso	Korkea abstraktiotaso
Erilaisista näkemyksistä ei keskustella	Erilaisista näkemyksistä keskustellaan
Oikeiden vastausten etsiminen	Kysymysten ja erilaisten vastausvaihtoehtojen etsiminen
Omista mielipiteistä kiinni pitäminen	Omien näkemysten perustelu ja arviointi
Auktoriteetteihin tukeutuminen	Tasavertaisten asiantuntijoiden välinen

Käsiteltäessä aihetta seminaarin alkutapaamisissa opiskelijoille voi esimerkiksi jakaa tyhjän taulukkopohjan ja pyytää heitä täyttämään taulukkoa, ensin yksin ja sitten parin kanssa. Yhteisessä keskustelussa voidaan taulukkoa vielä täydentää.

3.2 Tavoitteiden ja pelisääntöjen luominen

Monesti oppimista ja yhteistä työskentelyä haastaa se, että osallistujilla on erilaisia tavoitteita, odotuksia ja toimintatapoja. Osa näistä on julkilausumattomia. Tavoitteista ja pelisäännöistä tulisikin keskustella työskentelyn aluksi. Oppimistavoitteista ja yhteisistä pelisäännöistä keskusteleminen on jo sinänsä puheviestintätilanne ja hyvä neuvotteluharjoitus. Keskustelussa voidaan määritellä yhteisiä tavoitteita ja työskentelysääntöjä sekä miettiä kriteerejä onnistumisen arvioimiseksi. Yhteinen keskustelu myös mahdollistaa sen, että opiskelijat ottavat enemmän vastuuta yhteisestä oppimisprosessista. Lisäksi opiskelijoiden sitoutumiselle on keskeistä, että he saavat itse määritellä myös omia henkilökohtaisia oppimistavoitteita, jotka liittyvät opintojakson yleistavoitteisiin:

- Mitä minä haluan tässä seminaarissa oppia tutkimuksen tekemisestä ja tieteellisestä viestinnästä?
- Mitkä ovat minun erityishaasteeni? Mitä jo osaan ja mihin minun on keskityttävä enemmän?

Kun opiskelija ymmärtää, mitä tavoitteilla tarkoitetaan ja miten ne liittyvät tuleviin oppimistehtäviin, sitä helpompi hänen on sitoutua opintojakson työskentelyyn aktiivisesti.

Ehdotus pelisääntökeskustelun toteuttamisesta

Pelisääntökeskuselu voi edetä esimerkiksi seuraavasti: Opettaja tai ohjaaja pohjustaa ensin kertomalla, miksi on tärkeää keskustella pelisäännöistä. Sen jälkeen kukin osanottaja kirjoittaa muutaman minuutin aikana itselleen 2-3 sellaista periaatetta tai pelisääntöä, joita pitää tärkeänä oman oppimisen ja opintojakson suorittamisen näkökulmasta. Näitä voivat olla esimerkiksi: pidetään sovitusta aikataulusta kiinni, tullaan ajoissa paikalle, ilmoitetaan poissaoloista, tehdään sovitut asiat, kerrotaan minkälaista palautetta halutaan saada, miten oppimiselle suotuisaa ilmapiiriä pyritään luomaan jne.

Seuraavaksi käydään puhekierron, esimerkiksi 1 min per henkilö, jonka aikana kukin kertoo yhden itselleen tärkeimmän pelisäännön. Opettaja tai ohjaaja kirjaa ne lehtiöpaperille sitä mukaa kun edetään. Kierroksen aikana ei puhujaa saa keskeyttää, aloittaa keskustelua tai arvostella kenenkään pelisääntöä. Jokaisen pelisääntö kirjataan, vaikka ne ovat osittain samoja. Kun kierros on käyty, käydään kaikki läpi, todetaan samanlaiset ja tarkennetaan, mikäli se on tarpeen.

On erittäin tärkeää, että pelisäännöistä ei keskustella ennen kuin kaikki ovat tehneet omat ehdotuksensa. Myös opettaja/ohjaaja voi sanoa itselleen tärkeän periaatteen. Yhteinen kokoava keskustelu kannattaa käydä, vaikka periaatteita ei kirjatakaan. On tärkeää, että opiskelijat (ja opettajat) kuulevat, kuinka erilaisia tai samanlaisia ehdotuksia ryhmän opiskelijoilla on. Seminaarin edetessä on tarpeen palata pelisääntöihin ja tarkastella niiden toimivuutta ja toteutumista.

Muunnos: Jos osanottajia on paljon, voidaan edetä siten, että ensin kukin miettii itseksensä oman pelisääntönsä ja sen jälkeen pienissä ryhmissä keskustellen valitaan ryhmän yhteinen. Nämä kirjataan lehtiötaululle. Kierroksen ja keskustelun jälkeen voidaan myös äänestää tai kaikki voivat antaa pisteitä tärkeimmälle. Tämän jälkeen voidaan vielä keskustella sitoutumisesta ja mahdollisista pelisääntöjen noudattamatta jättämisen seuraamuksista.

Tehtävä

Tutki oman laitoksesi/oppiaineesi seminaarien tavoite- ja sisältökuvauksia.

- Miten tavoitteet on kuvattu?
- Onko tavoitteissa tarkentamisen varaa?
- Onko tieteellisen viestinnän harjoittelulle asetettu tavoitteita?
- Millaisilla pelisäännöillä seminaareissa toimitaan?

4 Ilmapiirin ja oppimisyhteisön luominen

Seminaari voi parhaimmillaan olla oppimisympäristö, joka antaa opiskelijalle mahdollisuuden omien ajatusten ja tuotosten työstämiseen, oman tieteellisen ajattelun kehittämisen sekä tieteellisen keskustelun harjoitteluun. Myönteisen ja kannustavan oppimisympäristön rakentamisella voidaan vaikuttaa siihen, että opiskelija kokee yhteenkuuluvuutta oppimisyhteisössään.

Seminaari on opiskelijan kannalta vaativa opetus- ja oppimismuoto, koska opiskelijan tulee osoittaa, että hän on kehittymässä oman alansa asiantuntijaksi ja hänen on osoitettava omaa kompetenssiaan. Seminaari voikin osalle opiskelijoista olla erittäin pelottava oppimistilanne. Opiskelija saattaa jännittää omasta työstä pidettäviä puhe-esityksiä ja opponointia. Oma ajattelua tuntuu vaikealta tuoda esille seminaarissa ja palautteen antaminen ja sen vastaanottaminen voi ahdistaa. Eräs opinnoissaan pitkällä oleva opiskelija pohtii seminaaria seuraavasti:

"Yliopistossa on toistuvasti erilaisia tilanteita, jossa joutuu asettumaan esille, ja "tulilinjalle", etenkin seminaarityyppisessä opetuksessa. Nämä tilanteet aiheuttavat minulle kohtuuttoman paljon stressiä ja ahdistusta ... Eriytyisesti (itsetuntonikin kannalta) vaikeinta on yrittää esittää omaa ajattelua kriittisessä ympäristössä - en tunnu kestäväni ollenkaan kritiikkiä ja otan kaiken henkilökohtaisena hyökkäyksenä."

Omien näkemysten ja kehitteillä olevien ajatusten esittäminen koetaan usein pelottavana, varsinkin, jos opiskelija pelkää tulevansa leimatuksi tyhmäksi. Seminaarista voikin tulla kasvojen säilyttämistä uhkaava tilanne, mikä saattaa käänteisesti johtaa osallistumattomuuteen (Hirsjärvi ym. 1996, Luukka 2002). Arvioitavana olemiseen ja toisten arvioimiseen liittyy usein vahvoja tunteita. Hirsjärven ym. (1996) mukaan oman kompetenssin alttiiksi asettaminen ja emotionaalinen pohjavire sävyttävät seminaarityöskentelyä. Opiskelijan tulisi pystyä riittävästi luottamaan niihin, joille hän avaa omaa ajatteluaan, ja joiden ajattelua hän kommentoi.

Jotta seminaari tukisi tätä haastavaa oppimisprosessia, seminaarin ilmapiirin tulisi olla riittävän turvallinen ja luottamuksellinen. Turvallisuuden tunne onkin osoittautunut keskeiseksi tekijäksi onnistuneelle asiantuntija- ja opiskeluryhmän toiminnalle. Eteläpelto ym. (2005) toteavat tutkimuksessaan, että riittävän turvallinen ilmapiiri tukee opiskelijoiden osallistumista. Osallistumisella ja turvallisuuden tunteella on puolestaan keskeinen merkitys oppijoiden oppimiskokemuksiin, opiskelumotivaatioon ja sitä kautta asiantuntijaidentiteetin kehittymiseen (Eteläpelto ym. 2005).

Ilmapiirin merkitys johtaa tarkastelemaan seminaarityöskentelyä erilaisten ryhmäprosessien näkökulmasta. Vaikka seminaarissa ei työstetä yhteistä tuotosta kuten monessa muussa ryhmää hyödyntävässä tilanteessa, syntyy ryhmässä ilmiöitä, jotka liittyvät pienryhmien dynamiikkaan. Jokaisella ryhmällä, myös seminaariryhmällä, on sekä tehtävä- että sosioemotionaalinen ulottuvuutensa. Ryhmän tulisi pystyä sekä tavoitteelliseen työskentelyyn, mutta myös luomaan tehtävän suorittamisen kannalta toimivat vuorovaikutussuhteet. Näitä ovat tunne kuulumisesta ryhmään, tunne että tulee kuulluksi ja ymmärretyksi ryhmässä ja että saa ryhmän arvostusta. Esimerkiksi Kumpulainen ja Wray (2004) korostavat sosio-emotionaalisten prosessien keskeisyyttä oppimisessa.

Turvallista ilmapiiriä ja ryhmäytymistä tulee tukea heti seminaarien ensimmäisestä kokoontumisesta lähtien. Ilmapiirin esille nostaminen vasta seminaaritöiden käsittelyjen alkaessa on myöhäistä. Tutustumisen ja esittäytymisen alussa voi toteuttaa monella tavalla.

□ Seminaarin alussa on hyvä varata aikaa seminaarilaisten tutustumiseen toisiinsa. Jos opiskelijat tuntevat toisensa, tutustuminen voi olla lyhyt, mutta jos joukossa on toisilleen tuntemattomia, siihen kannattaa varata enemmän aikaa. Tutustuminen ensin pienissä 2–3 hengen ryhmissä madaltaa kynnystä esittäytyä isommalle ryhmälle. Pienryhmäkeskustelun jälkeen ryhmän jäsenet voivat esitellä toisensa koko seminaariryhmälle. Opettaja voi ohjata esittäytymistä antamalla haastattelukysymykset valmiiksi.

q Nummenmaa ja Lautamatti (2004) suosittelevat tutustumista, jolla tietoisesti luodaan rentoa ja luovuutta tukevaa seminaarikulttuuria. Opiskelijat saattavat tulkita seminaaritalanteen ennakolta kovinkin jäykän tieteelliseksi tilanteeksi ja käyttäytyvät tämän ennako-oletuksen mukaan. Vapaamuotoinen esittäytyminen purkaa näitä, usein juuri oppimisen esteeksi tulevia, ennakkokäsityksiä. (Erilaisia esittelytapoja ks. esim. Leppilampi & Piekkari 2001, Lindblom-Ylänne, Repo-Kaarento & Nevgi 2003.)

Esittäytymisen jälkeen voidaan käydä pienryhmäkeskusteluja, joissa selvitetään opiskelijoiden suhtautumista tulevaan seminaarityöskentelyyn (mitä tunteita herättää), ajatuksia hyvästä oppimiskokemuksesta tai jäsenyteenneemmin tavoitteita ja odotuksia (vrt. pelisääntökeskustelu). Myös toiminnallisia työskentelytapoja voidaan käyttää. Joskus fyysinen liikkeelle lähtö (parikeskustelu kävellen, ryhmäkeskustelun kirjaaminen seinätauluun seisten) liikauttaa myös ajattelua.

q Opiskelijoiden suhtautumista seminaariin voi selvittää toiminnallisella janalla. Janan toiseen ääripäähän menevät todella innostuneet ja motivoituneet ja toiseen "ei voisi vähempää kiinnostaa" tai "olisi tärkeämpääkin tekemistä" - ajattelevat. Seminaarilaisia pyydetään valitsemaan paikkansa omien opiskelutuntemuksiensa mukaan. Riippuen seminaarilaisten määrästä opettaja keskustelee jokaisen tai osan kanssa heidän "sijoittumisestaan".

q Draamamenetelmät, esimerkiksi aiheesta onnistunut ja epäonnistunut opointi, aiheen rajauksen ongelmat, tuovat vaihtelua seminaarityöhön. Niitä käyttämällä osallistujat voivat tehdä näkyväksi käytänteitä sekä työstää tieteelliseen työhön liittyviä tunteita.

Vaikka suurin osa opiskelijoista olisikin tuttuja toisilleen, on hyvä rakentaa tietoisesti ryhmän yhteistä työskentelykulttuuria. Opiskeluryhmässä ryhmän jäsenten roolit ja yhteistyösuhteet helposti jähmettyvät. Ohjaaja voi vaikuttaa tähän siten, että pienryhmien kokoonpanoa vaihdetaan riittävän usein. Yhdellä seminaarikerrolla esimerkiksi alkukeskustelu voidaan käydä yhdessä ryhmässä ja loppuarviointi taas uudessa kokoonpanossa. Pienryhmäkeskustelujen käyttäminen takaa useammalle henkilölle puheenvuoron ja siksi niillä on ryhmän toimintaa tasa-arvoistava vaikutus (Repo-Kaarento 2006).

Panostus seminaarin ilmapiiriin alussa on tärkeä ja ohjaajan tulee ylläpitää toisia arvostavaa ja oppimista edistävää vuorovaikutusta koko seminaarin ajan. Omalla esimerkillään ja hyväksyntää viestivillä kommentteillaan ohjaaja voi tukea osallistujia. Pelisääntökeskustelun yhteydessä voi käydä keskustelua ilmapiiristä esimerkiksi kysymällä opiskelijoilta, minkälainen ilmapiiri seminaarissa edistäisi juuri heidän oppimistaan. Pelisääntöjen yhteydessä voidaan myös sopia, minkälaista toimintaa oppimista edistävä ilmapiiri edellyttää opiskelijoilta ja ohjaajalta.

5 Osallistuminen ja sen tukeminen

Seminaarityöskentely parhaimmillaan on osallistava ja opiskelijakeskeinen työskentelymuoto. Perinteisten seminaarikäytäntöjen ongelmia on osallistumattomuus ja osallistumisen epätasainen jakaantuminen. Esimerkiksi seminaaritöitä käsiteltäessä usein yksi pitää esityksen, yksi opponoi ja muut ovat enemmän tai vähemmän aktiivisia. Ennakko-odotukset, työskentelytottumukset ja aikaisemmat roolit määrittelevät pitkälti osallistumisaktiivisuutta ja usein on sallittua vetäytyä passiivisuuteen (Repo-Kaarento & Levander 2003).

Osallistumattomuus on vakava asia, jota ei tule sivuuttaa ajattelemalla, että ainahan on opiskelijoita, jotka eivät sano mitään, syystä tai toisesta. Vähäinen osallistuminen johtaa kielteisiin oppimiskokemuksiin ja sitä kautta se heikentää opiskelumotivaatiota, käsityksiä itsestä oppijana sekä opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä. Pahimmillaan opiskelija ei opi tieteenalansa käytänteitä, hänen käsityksestä itsestään muuttuu kielteisemmäksi ja mikä pahinta - hän ei pysty kehittämään aktiivista toimijuuttaan ja luottamustaan omaan asiantuntijuuteensa. (Eteläpelto ym. 2005.)

5.1 Miksi ei osallistuta?

Osallistumisen epätasaisuuden ja osallistumattomuuden syyt voivat olla erilaisia. Laitoksen seminaarikäytänteet ovat voineet jämähtää paikoilleen ja opiskelijat ovat sosiaalistuneet tietynlaisiin työskentelytapoihin. Seminaarin työskentelytavat ovat usein perimätietona kulkevaa ns. hiljaista tietoa, joka omaksutaan huomaamatta. Pahimmillaan tämä tarkoittaa sitä, että seminaaritöiden käsittely ymmärrettään työntekijän, opponentin ja seminaarin ohjaajan väliseksi ”kolmen kaupaksi”. Opiskelijat voivat olettaa, että heidän ei tarvitse osallistua paljoa, eikä yhteisellä keskustelulla ja siihen osallistumisella ole merkitystä (Nummenmaa & Lautamatti 2004). Oma osuus pidetään, mutta ei välttämättä osata oppia muiden esityksistä tai alustuksista, eikä näin ollen nähdä tärkeänä osallistua muiden tekemien töiden käsittelyyn. Opiskelijat tulevat paikalle, koska seminaarissa on läsnäolopakko (ts. läsnäolovelvollisuus saadakseen suorituksen).

Jos omaa osallistumista ei koeta hyödylliseksi, tällöin oppimistavoitteet ovat usein jääneet epäselviksi, eikä nähdä sitä, miten ryhmään osallistuminen tukee yksilön oppimistavoitteiden saavuttamista. Onhan esimerkiksi muiden seminaarilaisten näkökulmien kuuntelu ja osallistuminen keskusteluun oleellista omien ajatusten sisällöllisen kehittelyn kannalta (Penttinen 2005). Kun keskinäistä sitoutumista työskentelyyn ei ole syntynyt, on ryhmästä helpompaa jäädä pois tai jättää tehtävät tekemättä. Jos seminaaritulanteet rakennetaan niin, että kaikkien opiskelijoiden panosta tarvitaan yhteisen tavoitteen, esimerkiksi laadukkaan tieteellisen keskustelun, saavuttamiseksi, opiskelijat sitoutuvat paremmin työskentelyyn. Muut seminaarilaiset ovatkin liian usein unohdettu resurssi.

Keskustelun vähäisyys voi johtua myös siitä, etteivät ohjaajat vaadi eivätkä ohjaa keskustelua. Dominoivat ja mielellään puhuvat osallistujat voivat viedä tietoisesti tai ajattelemattomuuttaan osallistumistilan ja siten asettaa muut ”hiljaisten” rooliin. Keskustelua varten ei useinkaan anneta ohjeita eikä käytyä keskustelua myöskään yhdessä arvioida.

Keskustelun laimeuden taustalla voi olla myös se, että opettaja ei anna tilaa opiskelijoiden osallistumiseen. Opiskelijat esimerkiksi usein suuntaavat puhuesaan katseen opettajaan odottaen tältä reaktiota: opettaja siis määrittelee, kuka saa puhua sekä vahvistaa näkemyksen ”validiuden”. Keskustelulla on taipumus kulkea ikään kuin opettajan kautta, mikä tekee siitä paljolti kahdensuuntaista opettaja-opiskelija -viestintää, ei varsinaista ryhmän välistä keskustelua (Penttinen 2005). Missä määrin opettaja itse tukee tällaista vuorovaikutusrakennetta? Pyrkiikö hän pitämään langat vahvasti omissa käsissään vai pyrkiikö hän käyttämään sellaisia opetusmenetelmiä, jotka tukevat opiskelijoiden aktiivisuutta ja vastuunottoa? Esimerkiksi yliopisto- ja korkeakouluopetusta tutkinut Bruffee (1999) näkee, että opetustilanteissa vallitseva hierarkkinen auktoriteettirakenne on tärkein opiskelijoiden oppimista estävä tekijä. Vuorovaikutustilan antaminen opiskelijoille tarkoittaa väistämättä myös opettajan kontrolloinnin vähenemistä. Kysymys on siitä, mikä on opettajan pohjimmainen suhtautuminen opiskelijoiden osallistumiseen.

5.2 Miten tukea osallistumista?

Miten kannustetaan opiskelijoita sitoutumaan yhteiseen työskentelyyn ja kantamaan vastuuta seminaarityöskentelyn onnistumisesta? Seminaarityöskentely ei yleensä virkisty pelkällä aktiivisuuteen kehottamisella. On harkittava järeämpiä keinoja, jolloin myös rikotaan perinteisiä vuorovaikutusrakenteita. Renko ja Sarja (1996) toteavat, että keskustelijat eivät esitä kriittisiä puheenvuoroja, ellei seminaareissa pyritä tarkoituksellisesti rakentamaan dialogisia vuorovaikutussuhteita. Yksi tapa rikkoa perinteistä asetelmaa on heti seminaarin alusta lähtien käyttää erilaisia pari- ja pienryhmätyöskentelymuotoja, kuten kierrosmenettelyjä (ks. Nummenmaa & Lautamatti 2004) tai pyramidityöskentelyä.

Pyramidityöskentely (kutsutaan myös lumipallomenetelmäksi tai kumuloituvaksi ryhmäksi) on yhteistoiminnallinen opetusmenetelmä. Opiskelijat keskustelevat ensin pareittain annetusta aiheesta, ja jatkavat jonkin ajan kuluttua keskustelua toisen parin kanssa neljän hengen ryhmässä. Seuraavassa vaiheessa neljän hengen ryhmä jatkaa työskentelyä toisen neljän hengen ryhmän kanssa. Kahdeksan hengen ryhmää suurempi ryhmä on harvoin toimiva. Tavoitteena on, että työskentelyn kuluessa opittava asia jalostuu ja monipuolistuu ja että kaikilla oppijoilla on mahdollisuus osallistua keskusteluun. (Ks. Lindblom-Ylänne, Repo-Kaarento & Nevgi 2003.)

Erilaiset työskentelytavat rohkaisevat ja aktivoivat useimpia opiskelijoita osallistumaan. Opiskelijoille voi antaa myös erilaisia tehtäviä. Seminaarissa voi olla

esimerkiksi erilaisia opponenteja (esim. sisältö- ja muoto-opponentti), opponointia voidaan hoitaa pareittain tai pienryhmänä. Suullisen opponoinnin lisäksi opponointi voidaan toteuttaa myös kirjallisena.

Seuraavassa esimerkissä on kuvattu, miten opponointi toteutettiin Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksella. Käytäntöä oli kehittämässä yliopistonlehtori Jukka Lipponen.

Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksella huomattiin, että opiskelijat eivät välttämättä aina lue toistensa töitä etukäteen. Lisäksi opiskelijat kokivat, että saavat liian vähän erityisesti kirjallista palautetta. Useille opiskelijoille pro gradu -työstä annettu lausunto oli ensimmäinen hänen kirjoittamistaan koskeva kirjallinen palaute. Opiskelijan kehittymisen kannalta usean henkilön näkemyksiin perustuva palaute on todella arvokasta. Tästä syystä laitoksen joissakin seminaareissa on otettu käyttöön kirjallinen opponointi. Kun tekijä on jättänyt työnsä, tulee kaikkien kanssaopiskelijoiden laatia työstä yhden sivun mittainen kirjallinen opponointi. Siinä annetaan palautetta työstä: mikä oli hyvää ja kiinnostavaa, mitä pitäisi vielä tarkentaa tai korjata. Kirjallinen opponointi lähetetään ennen työn käsittelykertaa sähköpostitse tekijälle, opettajalle ja seminaarin opponoijalle.

Kokemukset tällaisesta työskentelystä ovat olleet positiivisia. Opiskelijat todella lukevat toistensa työt niin hyvin, että pystyvät antamaan niistä palautetta. Työn tekijää kirjalliset palautteet auttavat valmistautumaan seminaaritalanteeseen. Hän voi ennakoida tulevaa keskustelua ja valmistautua mahdollisiin kysymyksiin. Tämä puolestaan vähentää seminaariesiintymisiin liittyvää esiintymisjännitystä. Myös työn varsinainen opponoiija saa tukea omaan opponointiinsa muiden näkemyksistä. Kirjallisista opponoinneista saa tekijä myös sellaista palautetta, jota ei ole tarpeen tai ajanpuutteen vuoksi mahdollista käsitellä seminaarissa (esim. pienemmät kielioppi- tai tyyliseikat).

Myös työn tekijää voidaan kannustaa osallistumaan eri tavoin. Hänen ei tarvitse vain esitellä työtään ja ottaa vähäpuheisena palautetta vastaan. Työn tekijä voi aktiivisemmin pohjustaa oman työnsä käsittelyä ja tuoda seminaarilaisille pohdittavaksi myös työskentelyprosessinsa kannalta tärkeitä kysymyksiä. Näin varmistettaisiin sitä, että työn tekijän erityiset ongelmat pääsivät esille ja hän saisi niihin ohjausta ja tukea. Seminaarissa tulisi olla tilaa myös yksilöllisille tarpeille. (Lepänen 1996.) Lisäksi töiden käsittely seminaarissa voi jäädä kesken. Näitä tilanteita varten seminaarikeskusteluja voi tarvittaessa laajentaa seminaarihuoneen ulkopuolelle, esimerkiksi vapaaehtoisin opintopiireihin tai verkkoon.

Seminaaritalaan asettuminen vaikuttaa myös paljon siihen, miten keskustelu viriää (esim. miten tuolit ja pöydät on aseteltu ja miten hajallaan tai lähekkäin opiskelijat istuvat, ollaanko vierekkäin vai vastakkain). Läheisyys ja kontaktin saamisen ja ylläpitämisen helppous tukee kuuntelemista ja osallistumista.

Seminaarin ohjaaja on yleensä tilaisuuden vetäjänä, mutta tämän tehtävän voi antaa myös opiskelijoille. Kukin opiskelija vuorollaan voi toimia seminaarin puheenjohtajana, jolloin hän avaa seminaarin, antaa puheenvuorot työn tekijälle, opponentille ja seminaarin opettajalle. Hän pitää myös huolen siitä, että muut seminaarillaiset pääsevät osallistumaan keskusteluun, aktivoi keskustelua kysymyksiin ja päättää tilaisuuden.

Esimerkki: tehtäväroolit metsäekologian seminaarissa

Helsingin yliopiston metsäekologian laitoksen kolmannen vuoden opiskelijoiden kahden opintoviikon laajuista seminaaria alettiin kehittää vuonna 2004 ja se on toteutettu uudella tavalla kaksi kertaa. Seminaarin tavoitteena oli harjoitella tieteellistä viestintää ja perehtyä alan ajankohtaisiin aiheisiin.

Opintojakson uudistamisen kipinä lähti käyntiin siitä, että opiskelijat toivoivat lisää suullisen esiintymisen harjoitusta. Opintojaksosta vastaavat opettajat Harri Vassander ja Timo Kuuluvainen halusivat myös uusia ja monipuolistaa seminaarin työskentelyä. Heidän tavoitteensa oli, että seminaarin osallistuvat opiskelijat oppivat muutakin kuin sujuvasti kuuntelemaan. Opintojakson oppimistavoitteita laajennettiin siten, että niissä näkyvät sisällöllisten tavoitteiden lisäksi myös monipuolisten puheviestintätaitojen osaamisen kehittäminen. Vastuuopettajat ja Viikin opetuksen kehittämispalveluiden asiantuntijat Lena Levander ja Janne Ruohisto suunnittelivat muutaman uudistuksen seminaarin työtapojen monipuolistamiseksi. Merkittävin muutos oli tehtäväroolien kehittäminen.

Seminaariesityksen pitämisen lisäksi kukin oli vuorollaan opponenttina ja puheenjohtajana. Kullekin esityksen pitäjälle oli sovittu myös 1-2 opiskelijatoveria henkilökohtaisiksi palautteen antajiksi (heitä kutsuttiin alussa personal trainer -nimellä). Muita tehtäviä, joista sovittiin seminaarin alussa, oli palautteen antaminen sekä esityksen pitäjälle, puheenjohtajalle ja opponijalle. Nämä tehtävät sovittiin kunkin seminaarin alussa (tarkka kuvaus tehtävistä liitteessä 2).

Seminaarin vastuupettajat ovat olleet tyytyväisiä uudistukseen. Myös opiskelijoiden antama palaute on ollut positiivista kumpanakin vuonna. Tärkeää on ollut se, että opiskelijat orientoidaan hyvissä ajoin seminaarin tavoitteisiin ja työskentelytapaan. Vielä parempi olisi, jos opiskelijat voivat yhdessä seminaarin vastuupettajien kanssa laatia tavoitteita ja pelisääntöjä. Tehtäväroolit kannattaa käydä yhdessä keskustellen läpi ja seminaarin tehtäväroolien kuvaukset on hyvä antaa kirjallisena kaikille osanottajille. Tehtäväroolia on vaikea toteuttaa, etenkin jos on sattunut olemaan poissa orientointitilaisuudesta. Kyse ei ole roolileikistä, vaan kukin tehtävä harjoittaa erilaista viestintätaitoa. Seminaarien edetessä on hyvä, että vastuupettajat muistuttavat kaikkia pelisäännöistä. Etenkin vierailevat asiantuntijat voivat helposti asiantuntijan auktoriteetilla "varastaa" tilaisuuden.

5.3 Riittävä ohjeistus

”Seuraavan kerran kuin aloitan saman seminaarin, selostan tarkemmin, mitä tulemme tekemään, mitkä ovat esitelmien pelisäännöt. Kerron myös siitä, miten opiskelijat voivat kommentoida toistensa töitä - ei sekään ole mikään luontainen kyky ole.”

Näin kuvaa yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen lehtori Eeva Jokinen (2006) erään pitämänsä seminaarin jälkeisiä ajatuksiaan. Seminaarikäytänteet ovat keskeinen osa akateemista toimintatapaa, joten niiden ohjeistukseen tulee kiinnittää huomiota. Opiskelija ei voi itsestään tietää, mitä pidetään tärkeänä ja toivottavana. Ohjeistusta tulisi olla ainakin niistä asioista, joita seminaarissa arvioidaan. Lisäksi ohjeistuksen tulisi olla mielekästä: sen tulisi edistää oppimista ja suunnata opiskelijan työprosessia tavoitteiden saavuttamista kohti. Ohjeiden ei tule olla puuduttavan tarkkoja, mutta ohjeettomuus voi tuntua opiskelijasta heitteille jättämiseltä.

Tavallisesti seminaariohjeistukset koskevat tutkimussuunnitelman tai seminaarityön esittelyä, opponointia ja respondentina (l. työn tekijänä) toimimista sekä joskus myös seminaarikeskustelua.

Hyvä opponentti*

Yleisesti

- q Kunnioittaa työn tekijää ja muita seminaarilaisia perehtymällä työhön riittävän ajoissa ja huolella. Valmistautumattomuus näkyy ja se antaa huonon vaikutelman sekä saattaa vesittää oppimistilanteen.
- q Ymmärtää, että opponentti on keskeisellä tavalla tekemässä seminaaristuntoa: opponentin toiminta luo keskustelulle raamit.
- q Luottaa omiin havaintoihinsa ja ajatteluunsa.

Suhtautuminen ja viestintätapa

- q On ystävällinen, asiallinen ja tiukka, mutta ei tosikkomainen.
- q Ei suhtaudu työhön pilkallisesti eikä korosta omaa asiantuntevuuttaan.
- q Puhuu kuuluvalla äänellä, että kaikki osanottajat saavat vaivatta puheesta selvää.
- q Muistaa tieteellisen keskustelun tyyllilliset rajoitukset.

...jatkoa Hyvä opponentti*

Työn käsittely

- q Jäsentelee sanottavansa ja rakentaa opponoinnistaan eheän, loogisen ja helpposti seurattavan kokonaisuuden. Välttää turhaa hyppimistä asiasta toiseen sekä ylimääräistä toistoa.
- q Kertoo seminaarilaisille, miten hän tulee työtä käsittelemään. Tämä auttaa muita orientoitumaan ja osallistumaan työn käsittelyyn.
- q Arvioi ja nostaa käsiteltäväksi ensisijassa työn keskeisiä ratkaisuja unohtamatta yksityiskohtia. Varoo sotkeutumasta rönsyihin.
- q Esittää sekä vahvuuksia että kehittämiskohteita.
- q Perustelee palautteensa (myös vahvuudet!) ja pystyy konkretisoimaan sitä.
- q Pyytää perusteluja.
- q Esittää mahdollisia jatkotyöstämismahdollisuuksia.
- q Kokoaa lopuksi ytimekkään arvion työstä.

Seminaarin osallistaminen

- q Innostaa ja rohkaisee seminaarin osanottajia keskustelemaan (esittää esim. seminaarille kysymyksiä).
- q Pyrkii vuorovaikutteisuuteen tekijän ja seminaarin osanottajien kanssa sekä ottaa huomioon kaikki paikallaolijat (myös katseella).

* Helsingin yliopiston historian laitoksella toteutettiin lv 2005–2006 opetuskokeilu, jossa pakolliset puhe- ja kirjoitusviestinnän opinnot integroitiin menetelmäopintojen proseminariin. Opetuskokeilu oli yksi Äidinkielen opetuksen kehittämishankkeen opetuskokeiluista. Siinä olivat mukana kehittämishankkeen suunnittelija Sara Hännikäinen Kielikeskuksesta, yliopistonlehtori Panu Pulma ja tohtoriassistentti Erkki Teräväinen historian laitokselta, assistentti, kirjoitusviestinnän kouluttaja Eveliina Korpela suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitokselta, pedagoginen yliopistonlehtori Maija Gerlander humanistisesta tiedekunnasta ja puheviestinnän kouluttaja Helena Vatanen. Opetuskokeilun yhteydessä uudistettiin myös seminaariohjeistusta. Puheviestinnän osuuden ohjeistuksesta vastasivat Helena Vatanen ja Maija Gerlander.

Seminaarikeskustelun kululle ei kovinkaan usein anneta ohjeita, vaikka tieteellisen keskustelun säännöt poikkeavat tietyiltä osin arkikeskustelun säännöistä. Ohjeistus auttaisi kuitenkin monen opiskelijan valmistautumista keskusteluun ja siihen osallistumista. Lisäksi se antaa lähtökohtia myös keskustelun arvioinnille. (Esimerkki seminaarikeskusteluohjeista liitteessä 3.)

Tehtävä

- Kokoa kollegasi kahvipöydän ympärille ja ottakaa tehtäväksenne laatia yhteiset seminaariohjeet. Testatkaa niitä opiskelijoiden kanssa.
- Miettikää myös, miten ohjaajan ja seminaarilaisten asettuminen tilaan vaikuttaa seminaarikeskusteluun? Mitä havaintoja olette tehneet?
- Liitteessä kolme on koottu ohjeita seminaarikeskusteluun osallistuville. Pohdi yhdessä opiskelijoiden kanssa: mitä ohjeista puuttuu teidän seminaarianne ajatellen. Mikä on turhaa? Mitkä kohdat ovat erityisen tärkeitä?

6 Arviointi

Seminaarin arvioinnin kohteena tulisi olla sekä opiskelijoiden oppiminen, että seminaari oppimisympäristönä. Taulukkoon 2 on listattu tekijöitä, joita oppimisen ja oppimisympäristön arviointiin voi sisällyttää ja miten arviointia voi toteuttaa.

Taulukko 2 Seminaarin arviointikohteita ja –tapoja

Arvioinnin kohde	Arviointitapa: kuka ja miten
1. Oppimisen arviointi a) Tutkielmatyö: prosessin ja lopputuotoksen arviointi b) Seminaarityöskentely - esittely - opponointi ja oman työn puolustaminen - seminaarikeskustelu.	<ul style="list-style-type: none">- opettajan palaute- vertaispalaute- oppijan itsearviointi- palaute voi olla kirjallista, suullista tai numeraalista; se voi olla oppimispäiväkirja, väliraportti, palautekeskustelu ym.- voi olla kehittävää palautetta oppimisprosessin eri vaiheissa tai loppupalaute (loppuarviointi). <p>(Oppimisen arviointimenetelmistä ks. esimerkiksi Dunn, Morgan, O'Reilly & Parry 2004, George & Cowan 1999.)</p>
2. Oppimisympäristön arviointi - seminaarin yleiset tavoitteet - pelisäännöt - seminaarin organisointi ja työskentelytavat - oppimisilmapiiri - opettajan toiminta ja ohjaus - ohjeistus ja oppimateriaali - oppijan oma sitoutuminen - oppimista edistäneet/haitanneet tekijät - epäselviksi jääneet asiat.	<ul style="list-style-type: none">- suullinen ja kirjallinen opiskelijapalaute; seminaarin kuluessa jatkuvana palautteena ja/tai seminaarin lopussa- kollegapalaute- opettajan reflektio.

6.1 Oppimisen arviointi

Oppimisen arviointia ei turhaan kuvata opiskelukokemuksen sydämeksi, sillä se ohjaa vahvasti sitä, mitä opiskelijat opiskelevat ja miten (Brown ym. 1997, Biggs 1999). Arvioinnin tavoitteena tulee erityisesti olla oppimisen edistäminen ja sen ohjaaminen. Se on eräänlaista tilanteen arviointia, missä ollaan menossa ja mitä pitäisi tehdä, jotta asetettuihin tavoitteisiin päästäisiin. Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa puhutaan tällöin formatiivisesta, kehittävästä arvioinnista (tai kehittävästä palautteesta), jota tehdään koko opiskeluprosessin ajan. Soveltuvia arviointimenetelmiä ovat esimerkiksi oppimispäiväkirjat, palautekeskustelut, väli-tehtävät, pikaraportit ja portfoliot. Kehittävä arviointi ja palaute ovat erittäin tärkeitä oppimisen kannalta (Knight 2002, Gibbs 2006). Graham Gibbs'in (2006) tutkimusten mukaan opiskelijan saama välitön palaute suorituksestaan on erittäin merkittävää, vaikka opetuksessa ei noudateta täysin linjakkaan opetuksen periaatteita eikä suoritusten kriteeritkään ole hyvin määriteltyjä.

Arviointi voi olla myös summatiivista, jolloin se kohdistuu oppimisen lopputulokseen, kurssin tai opintojakson suoritukseen (annetaan arvosana). Tällöin arvioidaan sitä, mikä on oppijan tietojen ja taitojen taso. Molempia tapoja arvioida oppimista tarvitaan. Opiskelija suuntaa huomiosta siihen, miten hänen suoritustaan arvioidaan. Esimerkiksi pelkkä lopputuotoksen arviointi ei ohjaa opiskelijaa arvioimaan omaa työskentelyprosessiaan ja sitä, miten hän voisi kehittyä oppimisprosessin aikana.

Opiskelijoille voi olla epäselvää, mistä seminaarin kokonaisarviointi ja siitä saata-va arvosana muodostuu. Usein seminaarin arviointikriteereissä on mukana seuraavia elementtejä:

- Tutkielmatyö: prosessi ja lopputulos
 - aiheen valinta ja rajaus, tutkimuskysymyksen asettelu
 - tutkimuskirjallisuus ja sen käyttö (tiedon tulkinta)
 - tutkimusmenetelmän valinta ja
 - kirjallinen seminaarityö.
- Seminaarityöskentely
 - tutkimussuunnitelman ja/tai seminaarityön esittely ja työn puolustaminen
 - opponointi
 - seminaarikeskusteluun osallistuminen.

Opiskelijoiden tulisi tietää riittävän tarkasti, mihin arvioinnissa kiinnitetään huomiota. Riittävän tarkat kriteerit tukevat palautteen laatua, antoipa palautetta sitten opettaja, toinen opiskelija tai arvioipa opiskelija itse suoritustaan. Lisäksi opiskelijoiden tulisi ymmärtää, mikä merkitys arvioitavilla kohteilla on kokonaisarvosanaan eli miten arvosana syntyy. Miten esimerkiksi työskentelyprosessi vaikuttaa arvosanaan tai mitä merkitystä on opponoinnilla ja aktiivisella seminaarityöskentelyllä?

Arvosanojen muodostumista voi selkiyttää esimerkiksi matriisilla, joista käy ilmi, mitkä ovat seminaarin arviointikohteet ja miten arviointikriteereitä arvioinnissa sovelletaan (esim. Stevens & Levi 2005). Matriisi kuvaa, millainen on erinomainen, hyvä tai tyydyttävä suoritus eri arviointikohteiden suhteen ja milloin suoritus ei täytä vaatimuksia. Lisäksi siitä käy ilmi, miten eri arviointikohteita painotetaan kokonaisarvostelussa: muodostaako lopputuotos esimerkiksi 50–60% arvostanasta, työskentelyprosessi 30 % ja seminaarityöskentely opponointeineen ja osallistumisineen 10–20 % vai voiko seminaarityöskentely esimerkiksi vain nostaa arvostanasta, mutta ei laskea? Jos seminaarityöskentelyn laatua ei oteta mitenkään huomioon arvostanassa, se viestii osaltaan myös sitä, että seminaarikeskusteluun osallistumisella tai ansiokkaalla opponoinnilla ei ole merkitystä. Mikäli niissä harjaantuminen on asetettu tavoitteeksi, tulisi niiden laadulla olla myös arvioinnissa merkitystä.

Seminaarityöskentelyn yhteydessä opiskelijan tulisi saada palautetta puhe- ja kirjoitusviestintäosaamisestaan. Jos opiskelija ei ole saanut niistä minkäänlaista palautetta opintojensa aikana, eikä saa sitä edes kandidaattiseminaarivaiheessa, paineet viestintäosaamisen suhteen voivat pro gradu -vaiheessa kasvaa turhan koviksi.

Seminaarin kokonaisarvioinnin lisäksi olisi hyvä miettiä:

- Mistä asioista opiskelija saa palautetta seminaarin kuluessa? Saako hän kirjoittamisestaan palautetta vain seminaarityöstään vai annetaanko sitä tutkimussuunnitelmasta tai muusta kirjoitustehtävästä? Saako hän palautetta työn tai tutkimussuunnitelman esittämisestä ja opponoinnista? Entä saako ryhmä palautetta keskustelustaan? Jos seminaarin tavoitteena on kehittää tieteellisen keskustelun valmiuksia, tällöin opiskelijoiden tulisi arvioida myös käymäänsä keskustelua ja saada siitä ulkopuolista palautetta.
- Miten palautetta annetaan? Antavatko sitä sisältöaineen opettajat, viestinnän opettaja, opiskelijat toisilleen (vertaispalaute) ja arvioiko oppija itseään (itsearviointi). Miten palaute käytännössä toteutetaan? Käytetäänkö palautelomakkeita vai kirjoitetaan palaute tai arviointi vapaamuotoisemmin, käydäänkö palautekeskustelua?
- Miten palautteen hyödyntämistä tuetaan? Palautteessa tulisi varmistaa, että opiskelija perehtyy saamaansa palautteeseen ja myös ymmärtää sen. Muutoin se ei tule osaksi oppimisprosessia.

Esimerkki seminaarikeskustelun palautteesta

Historian laitoksen opetuskokeilussa seminaaritöiden käsittelyssä arvioitiin myös sen yhteistä käsittelyä eli seminaarikeskustelua tähän tarkoitukseen kehitetyllä lomakkeella (ks. liite 4). Lomakkeessa tarkastellaan mm. keskusteluun osallistumisaktiivisuutta, keskustelun luonnetta (esimerkiksi varovaisuus, vuorovaikutussellisuus), sisältöä (olennaisuus, erilaiset näkemykset) ja laatua, ilmapiiriä sekä omaa osallistumista, valmistautumista ja keskustelun antia itselle. Arviointilomake toimii osallistujien itsearviointina, yhteisen palautekeskustelun pohjana sekä seurannan välineenä, sillä se antaa mahdollisuuden tarkastella seminaarikeskustelun kehitymistä seminaarin kuluessa.

6.2 Palautteen antaminen ja vastaanottaminen

Palaute on keskeinen osa tieteellistä keskustelua ja palautteen laatu vaikuttaa tieteellisen keskustelun laatuun. Näin ollen seminaarissa on erityisen tärkeää käsitellä palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen liittyviä kysymyksiä, kuten

- millaiseen palautteeseen pyritään,
- miten palaute tulisi antaa ja ottaa vastaan,
- mikä palautteen vastaanottamisessa on vaikeaa ja
- mitä tunteita palaute herättää?

Tieteelliseen keskusteluun kuuluu olennaisesti se, että omat näkemykset asetetaan arvioitavaksi suhteessa toisiin (toisten näkemykset ja aikaisempi tutkimustieto). Arviointi on tieteellisen keskustelun olennainen käytänte - kaikki näkemykset on asetettava arvioinnin kohteeksi. Arkikeskustelussa samanlainen suhtautuminen ja perustelujen pyytäminen koettaisiin outona, usein loukkaavana. "Miten määrittelet erityisen?" tai "Mihin arviosi tai tulkintasi onnellisuudesta perustuu?" eivät kuulu odotuksenmukaisen arkikeskusteluun. Näin ollen esimerkiksi opponentti pyrkii esittämään vasta-argumentteja, eikä niinkään tukea työssä esitetyille väitteille ja että respondentin [i. työntekijän] tehtävänä on perustella tehtyjä ratkaisuja ja valintoja. (Kakkuri-Knuutila 2002). Marja-Liisa Kakkuri-Knuutila toteaa, että tieteellisessä keskustelussa osallistujilla tulee olla valmius tämentää ja selventää oman ajattelunsa lähtökohtia ja heillä tulisi olla kykyä irrottautua riittävästi omista ennako-oletuksista ja käsitteiden määrittelyistä niin, että he pystyvät tutkimaan ja arvioimaan toisten näkemyksiä suhteessa omiinsa. Tällä tavoitteellaan jatkuvaa keskustelua, argumentaatiota, mikä puolestaan edellyttää valmiutta antaa palautetta ja ottaa sitä vastaan. Esimerkiksi tieteelliseen kirjoittamiseen olennaisesti kuuluvassa reviewer-menettelyssä on kyse vertaisarvioinnista, joka kirjoittajan on huomioitava saadakseen artikkelinsa julkaistuksi.

Yleensä opiskelijat odottavat saavansa työstään palautetta, mutta saatu palaute ei välttämättä tyydytä, esimerkiksi siksi, että se jää liian yleiseksi, "ihan hyvä" -kommenteiksi ja kuvailevien havaintojen esittämiseksi. Palautteen, sekä vahvuuksia että kehittämiskohteita esille nostavan, odotetaan olevan perusteltua ja asioihin, ei henkilöön, keskittyvää. Palautteen antaminen koetaan usein vaikeaksi, koska sen pelätään loukkaavan toista osapuolta. Myös palautteen vastaanottaminen on emotionaalisesti vaativa tehtävä. Seminaaritilanne voi olla ensimmäinen kerta, jolloin opiskelija kuulee kommentteja omasta ajattelustaan. Tällöin arvioivat kommentit tulevat helposti tulkituiksi liian henkilökohtaisina, jolloin niitä on vaikea ottaa vastaan. Tämä voi puolestaan ilmetä palautteen torjuntana tai sen hyväksymisenä sellaisenaan, kyseenalaistamatta. Lisäksi arvioiva palaute, kritiikki ymmärretään käytännössä helposti pelkästään puutteina ja virheinä, vaikka kritiikillä tarkoitetaan ja sen tulisi olla asioiden tasapuolista, sekä vahvuuksia että puutteita esille nostavaa tarkastelua niiden omilla ehdoilla (Venkula 1991, Kakkuri-Knuutila 2002).

Palautteen antamisen haaste on siinä, että seminaarilaisten ja seminaarin vetäjän täytyisi antaa rehellistä ja arvioivaa palautetta, mutta samalla heidän tulisi viestiä työn tekijän hyväksymistä henkilönä. Tätä voidaan kuvata arvioimisen ja hyväksymisen välisenä jännitteenä. Lisäksi työn tekijällä on usein emotionaalinen suhde omaan aiheeseensa, jolloin työtä koskevat kommentit ja arvioinnit tulevat herkästi ymmärretyiksi henkilökohtaisina ja niiden koetaan kohdistuvan työn tekijään (ks. Gerlander & Kostiainen 2005.) Tällöin on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten palautetta annetaan (sanavalinnat, nonverbaalinen ilmaisu) sekä siihen, että kaikki ymmärtävät tieteellisen keskustelun luonteen. Muutoin rakentavaksi tarkoitettu palaute voidaan kokea epäoikeudenmukaisena, loukkaavana, jopa musertavana. Kun oppija pystyy luottamaan sekä palautteen antajien perimmäiseen hyväksyntään että palautteen rehellisyyteen, työn käsittely voi parhaimmillaan olla hyvinkin perusteellista ja tiukkaa.

Palautteen tulisi olla rakentavaa ja kehittävää, mitä tukevat mm. seuraavat tekijät:

- Opiskeluryhmässä on riittävän turvallinen ilmapiiri.
- Seminaarilaiset luottavat toistensa taitoon ja haluun antaa palautetta (eettis-moraalinen valmius). He tuntevat vastuunsa toistensa oppimisesta.
- Osallistujat ymmärtävät viestintätyyppin/tilanteen (seminaarikeskustelun) luonteen ja oppimistehtäviin liittyvät tavoitteet.
- Osallistujat tuntevat riittävästi oman tieteenalansa tiedonmuodostusta. Mutchin (2003) mielestä palautteen rakentavuutta tukee se, että opiskelijat tietävät, miten oman tieteenalan tieto syntyy, miten sitä arvioidaan ja testataan.
- Osallistujat tietävät, mistä palautetta annetaan.
- Palautteenantajat keskittyvät tavoitteen kannalta oleellisiin, muutettavissa oleviin ja konkreettisiin asioihin. Esimerkiksi omasta tekstistä voi olla helpompi ottaa palautetta vastaan, jos palautteen antaja myös keskittyy tekstiin. Sen sijaan, että hän sanoo: "Miksi sanot tekstissä näin?" tai "Voisitko tarkentaa tätä?" voisi antaa palautetta "tekstille" esimerkiksi seuraavasti: "Miksi tekstissä sanotaan näin?" tai "Voisiko tätä tekstiä muokata niin, että tämä asia tarkentuisi".
- Palautteen saaja analysoi, arvioi ja soveltaa saamaansa palautetta. Palautteen kehittävyys tai rakentavuus ei riipu vain palautteen antajien toiminnasta. Oleellista on myös se, miten oppija hyödyntää aiemmin saamaansa palautetta.

Tehtävä

Keskustelkaa seminaarissa myös

- Miten opiskelijat ymmärtävät palautteen?
- Minkälaisia kokemuksia heillä on palautteen antamisesta ja saamisesta aikaisemmin?
- Millaisia ohjeita palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen voidaan antaa?
- Miten palautteen rakentavuutta voisi tukea ja varmistaa?

6.3 Oppimisympäristön arviointi

Oppimisen arvioinnin lisäksi seminaarista vastaavan on tarkasteltava myös omaa opetustaan ja oppimisympäristön luomista. On tärkeää selvittää esimerkiksi, miten seminaariryhmä työskenteli, millainen ilmapiiri ryhmään syntyi ja millaisia opiskelukokemuksia opiskelijoilla oli seminaarin aikana. Seminaarin toteutumista ja oppimisympäristöä voi arvioida keräämällä viimeistään seminaarin lopussa perinteistä kurssi- tai opiskelijapalautetta (ks. opiskelijapalautteesta lisää esim. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, Venna 2005).

Erittäin hyvä ja suositeltava tapa on kerätä palautetta myös seminaarin kuluessa. Kun seminaarin tavoitteet on alussa määritelty ja niistä on keskusteltu, jatkuvan arvioinnin avulla voidaan pitää huolta siitä, että seminaarityöskentely kulkee kohti tavoitetta. Seminaariryhmän työskentelyä jäntevoittää, jos jokaisen tapaamisen lopuksi käydään lyhyt keskustelu siitä, työskennelläänkö alussa määriteltyjen tavoitteiden suuntaisesti. Keskustelemalla voidaan myös muokata alkuperäisiä tavoitteita. Tällaiset keskustelut on hyvä käydä ensin lyhyesti esim. vierustoverin kanssa ja sitten yhteisesti koko ryhmän kesken. Jos seminaarin opettaja koetaan korkeaksi auktoriteetiksi, opiskelijat harvoin esittävät kritiikkiä tai muutosehdotuksia. Pari- tai pienryhmäkeskusteluissa opiskelija saa tukea omille ajatuksilleen ja uskaltaa sanoa ne helpommin ääneen.

Opettajat osaavat pyytää opiskelijoilta palautetta, mutta aivan liian harvoin he hyödyntävät toisiaan opetuksen arvioinnissa. Kollegapalautteet ovat erinomainen mahdollisuus saada uudenlainen näkökulma omaan opetukseen ja sen kehittävään arviointiin. Vertainen osaa asettua luontaisesti toisen asemaan. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003.) Seminaareista vastaavan kollegan tai useamman kanssa voi yhdessä sopia asiat, joista annetaan palautetta. Tällaisia voivat olla mm. vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa, kysymysten laatu, esiintyminen, seminaarityöskentelyn organisoiminen ja ohjaaminen, opetuskeskustelun vetäminen, palautteen antaminen). (Vertaispalautteesta ks. esim. Lappalainen 2003.)

Opiskelijoiden ja kollegoiden lisäksi opettaja itse on tärkeä oppimisympäristön arvioija. Esimerkiksi seminaarien ja yleensä opetuksen jälkeen voi kirjata opetuspäiväkirjaan tai vastaavaan opetukseen liittyviä onnistumisia sekä tilanteita, jotka ovat herättäneet kysymyksiä tai ristiriitaisia tunteita. Omia tuntemusten ja ajatusten tutkiminen auttaa näkemään omia vahvuuksia ja heikkouksia opettajana (ks. Brookfield 1995). Hyvä tapa on myös jokaisen seminaarin tai kurssin jälkeen kirjoittaa oma arviointi opetuksesta ja tarkastella sitä opiskelijapalautteen rinnalla.

7 Tuumasta toimeen - pienin askelin

Seminaarin kehittäminen kannattaa aloittaa pienin askelin, pala kerrallaan, ei koko systeemiä kerralla uudistaen. On hyvä antaa itselle aikaa oppia ja nauttia oman työn hallitusta kehittämisestä. Vastoinikäymisetkin kuuluvat asiaan; ne eivät ole merkkejä siitä, että muutos olisi turha tai että mentäisiin väärään suuntaan. Uuden kulttuurin luomisessa tarvitaan sitkeyttä ja systemaattisuutta.

Seuraavat kysymykset on tarkoitettu seminaariaan kehittävän opettajan tueksi.

- q Mitä teidän laitoksellanne tarkoitetaan seminaarilla?
- q Minkälaisia perinteitä seminaarilla on ja miten nämä perinteet elävät?
- q Mitä perinteitä on hyvä säilyttää, mitä voi uudistaa?
- q Mitkä ovat seminaarin oppimistavoitteet?
 - tiedolliset, taidolliset, asenteelliset
 - työskentelyprosessi, seminaarityöskentely, tieteellinen puhe- ja kirjoitusviestintä
- q Minkälaiset oppimistehtävät tukevat tavoitteisiin pääsyä?
- q Mikä on työskentelyssä opiskelijoiden rooli?
- q Minkälainen opettajan rooli tukee parhaiten tavoitteisiin pääsyä?
- q Mikä on kirjallisen ja suullisen työskentelyn painotus?
- q Mikä on yksilöllisen ja ryhmätyön painotus?
- q Miten opiskelijoiden työtä arvioidaan?
- q Mitkä ovat oppimisen arviointikriteerit? Mistä arvosana syntyy?
- q Miten huolehditaan siitä, että opiskelijat tietävät arviointikriteerit?
- q Mikä on opiskelijoiden rooli kriteerien luomisessa?
- q Miten he saavat palautetta työstään?
- q Miten ryhmän pelisäännöt laaditaan?
- q Miten huolehditaan siitä, että opiskelijat sitoutuvat yhteiseen työskentelyyn?
- q Minkälainen ilmapiiri ryhmässä edistää parhaiten tavoitteiden saavuttamista?
- q Miten vaikutetaan siihen, että ryhmän ilmapiiri muodostuu toivotunlaiseksi?
- q Miten opettaja voi saada kollegiaalista tukea omalle työskentelylles?
- q Mitä näistä kysymyksistä voidaan esittää seminaariryhmän osallistujille?

Seminaarien kehittämisen voi aloittaa yksin, mutta se on myös mainio yhteisöllisen kehittämisen kohde. Oman työyhteisön seminaareja pitävät kollegat ovat oivallinen tuki ja resurssi. Kollegoiden kanssa voi yhdessä miettiä seminaarien tavoitteita, kokeilla erilaisia tapoja toteuttaa seminaareja ja sen jälkeen yhdessä arvioida, mitä opittiin. Kehittämisen tueksi voi pyytää mukaan puhe- ja kirjoitusviestinnän sekä yliopistopedagogiikan asiantuntijoita. Opiskelijat, tiedeyhteisön nuorina jäseninä, ovat tärkeitä yhteistyökumppaneita; ovathan seminaarit heille keskeisiä asiantuntijuuden kehittymisen paikkoja. Parhaimmillaan työn tuloksena voi kehkeytyä koko laitoksessa tai oppiaineessa hyödynnettäviä, hyväksi havait-

tuja käytäntöjä, yhteistä ohjeistusta ja opetusmateriaalia. Ne tekevät todeksi osallistuvaa ja osallistavaa opetuskulttuuria. Joten...

Laitoksen seminaarihuoneesta kuuluu iloista puheensorinaa ja sitten naurunremakka. Menen katsomaan, mistä on kyse. Laitoksen proseminaari on käynnissä. Seminaarihuoneen pöydät ja tuolit on asetettu niin että kaikki näkevät vaivattomasti toisensa. Seminaarista vastaava opettaja istuu opiskelijoiden kanssa samassa piirissä. Opiskelija toimii puheenjohtajana. Keskustelu on vilkasta ja kaikki opiskelijat näyttävät olevan mukana aktiivisesti. Puheenvuoroja käytetään jatkuvasti, sillä osallistujat ovat perehtyneet aiheeseen ennakoita. Työn esittelijä kuuntelee tarkkaavaisena puhetta ja tekee muistiinpanoja. Välillä hän vastaa kysymyksiin tai kysyy tarkentaa kommentteja. Opettaja kuuntelee ja osallistuu keskusteluun. Menen takaisin työhuoneeseeni. Kun seminaari on päättynyt, opiskelijat kulkevat keskustellen käytävällä. Kuulen erään opiskelijan sanovan: "Taas oli niin hyvä seminaarikeskustelu. Opin paljon uutta. En ole koskaan saanut työstäni näin perusteellista ja innostavaa palautetta. Miten hyvältä tuntuu, kun kaikki ovat lukeneet työn ja ovat valmiita keskusteluun."

Kirjallisuus

Biggs, J. 1999. Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press.

Brookfield, S. 1995. Becoming a critically reflective teacher. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers

Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. 1997. Assessing student learning on higher education. London: Routledge.

Bruffee, K. A. 1999. Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. 2. painos. Baltimore: John Hopkins University Press.

Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M. & Parry, S. 2004. The Student Assessment Handbook. New directions in traditional & online assessment. London: Routledge Falmer.

Eteläpelto, A. ja Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia, 181–205. Helsinki: WSOY.

Eteläpelto, A., Littleton, K., Lahti, J. & Wirtanen, S. 2005. Students' accounts of their participation in an intensive long-term learning community. International Journal of Educational Research 43, 183–207.

Gergen, M.M. & Davis, S. N. 1997 (toim.). Toward a new psychology of gender. New York: Routledge.

Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Prologi, Puheviestinnän vuosikirja 2005, 68–87. Jyväskylä: Prologos ry.

George, J. & Cowan, J. 1999. A Handbook of Techniques for Formative Evaluation. Mapping the student's learning experience. London: Routledge Falmer.

Gibbs, G. 2006. Changing UK higher education assessment policy and practice through research. Keynote presentation. EARLI First European Conference on Practice-based and practitioner research. October 19.–21.2006 University of Leuven, Belgium.

Hirsjärvi, S., Böök, M.-L. & Penttinen, L. 1996. "Sit me ruvetaan oleen tieteellisiä subjekteja" - tieteellisyyden rakentuminen opiskelijadiskurssissa. Teoksessa L. Laurinen, M.-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) Seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista, 163–190. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä

Jaques, D. 2000. Learning in groups. A handbook for improving group work. London: Kogan Page.

Häkkinen, K. 2004. Nykysuomen etymologinen sanakirja. Helsinki: WSOY.

Jokinen, E. 2006. Tunteiden hallintaa. Teoksessa Sanna Kivimäki, Merja Kinnunen & Olli Löytty (toim.), Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa, 91–95. Tampere: Vastapaino.

Kakkuri-Knuuttila, R. 2002. Argumentti ja kritiikki: lukemisen, keskustelun ja vaakuuttamisen taidot. 4. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Karp, D. A. & Yoels, W. C. 1976. The college classroom: some observations on the meanings of student participation. *Sociology and Social Research* 60(4), 421–439.

Klinge, M. 1988. Kungliga Åbo Academi 1640–1808 (Kuninkaallinen Turun Akatemia). Teoksessa M. Klinge ym. Helsingfors Universitet 1640–1990, 382–397. Helsinki: Otava.

Knight, P. T. 2002. Being a teacher in higher education. Buckingham: SRHE and Open University.

Kumpulainen, K. & Wray, D. 2004. Classroom interaction and social learning. From theory to practice. London: Routledge.

Lappalainen, M. 2003. Asiat selviksi KolPaKolla - Kollegapalaute opetuksen kehittämismenetelmänä. *Peda-forum -yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 1, 20.

Leppilampi, A. & Piekkari, U. 2001. Opitaan yhdessä. Pori: Asko Leppilampi Oy ja PRO koulutus ja konsultointi.

Leppänen, S. 1996. Subjekti ja intertekstuaalisuus seminaarikeskustelussa. Teoksessa L. Laurinen, M.-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) Seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista, 127–162. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä.

Lindblom-Ylänne, S., Repo-Kaarento, S. & Nevgi, A. 2003. Massa- ja ryhmäopetuksen haasteet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja, 140–170. Vantaa: WSOY.

Luukka, M.-R. 2002. Mikä tekee tekstistä tieteellisen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen, 13–28. Tampere: Vastapaino.

Mercer, N. 1996. The quality of talk in childrens's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction* 6 (4), 359–377.

Mutch, A. 2003. Exploring the practice of feedback to students. *Active learning in higher education*, 4, 1, 24–38.

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Opetuksen suunnittelun työkalut. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*, 236–252. Vantaa: WSOY

Nummenmaa, A. M. ja Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työpörosseissa. Tampere University Press.

The Oxford English Dictionary, 1989. Oxford: Clarendon Press.

Penttinen, L. 2005. Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. *Jyväskylä Studies Education, Psychology and Social Research* 269. Jyväskylän yliopisto

Renko, T. & Sarja, A. 1996. Argumentointi ja dialogi seminaarissa. Teoksessa L. Laurinen, M.-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) *Seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista*, 231–258. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä.

Repo-Kaarento, S. 2006. Yliopisto-opetuksen yhteistoiminnallinen kehittäminen. Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston julkaisusarja 2.

Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2003. Oppimista edistävän vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*, 140–170. Vantaa: WSOY.

Sajavaara, K. 1996. Diskurssit seminaareissa: johdattelua aiheeseen. Teoksessa L. Laurinen, M.-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) *Seminaaridiskurssi – diskursseja ja seminaarista*, 5–18. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä.

Stevens, D.D. & Levi, A.J. 2005. *Introduction to rubrics*. Sterling, Virginia: Stylus.

Tommila, P. 2000. Tiedeyliopiston tulo Suomeen. *Tieteessä tapahtuu* 3 (20.12.2005. <http://www.tsv.fi/ttapaht/003/tommila.htm>),

Tracy, K. & Muller, N. 1994. Talking about ideas: academics' beliefs about appropriate communicative practices. *Research on Language and Social Interaction* 27 (4), 319–349.

Venkula, J. 1991. Kriittisyys taitoina ja metodina. *Tiede ja sivistys* 2, 5-14.

Venna, M. 2005 (toim.). Ei kai palautetta turhaan kerättäisi: opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja. Raportit ja selvitykset 1/2005. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meanings and identity*. New York: Cambridge University Press.

Liite 1 Seminaarityöskentelyssä tarvittavia puheviestintätaitoja

Alla oleva taulukko ei ole tyhjentävä esitys seminaarien puheviestintätaidoista, vaan siihen on koottu tavallisimpia oppimisen kohteena olevia taitoja. Koska seminaari toimii kokonaisuutena, kaikki siihen osallistuvat tarvitsevat esimerkiksi taitoa kuunnella arvostaen, analysoiden ja arvioiden, taitoa antaa perusteltua ja yksityiskohtaista palautetta, halua osallistua keskusteluun ja taitoa arvioida sekä omaa että seminaarin työskentelyä.

Oppimistehtävä	Esimerkkejä puheviestintätaidoista
Tutkimussuunnitelman tai seminaarityön esittäminen	<ul style="list-style-type: none"> - taito suunnata esitys oman tieteenalan asiantuntijoille (kohdentaminen) - taito rajata sisältö - taito rakentaa loogisesti etenevä puhe-esitys - taito perustella näkemyksensä riittävästi ja luotettavasti oman tieteenalan tietoon tukeutuen - taito havainnollistaa tarkoituksenmukaisesti - taito luoda kontakti kuuntelijoihin ja ylläpitää sitä esityksen ajan - taito esittää vakuuttavasti (äänenkäyttö ja non-verbaalinen viestintä) - taito vastata kysymyksiin asiantuntevasti - taito hallita omaa vireytymistä.
Tutkimussuunnitelman tai seminaarityön opponointi/diskusointi	<ul style="list-style-type: none"> - taito ottaa vastuu vuorovaikutustilanteesta - taito kysyä työn ja seminaarin kannalta olennaisia kysymyksiä (keskeiset valinnat, työn lähtökohdat) - taito antaa perusteltua palautetta sekä vahvuuksista että kehittämiskohteista - taito aktivoida keskustelua (seminaarilaisten osallistaminen) - taito osoittaa arvostusta - taito eritellä ja arvioida esitettyjä puheenvuoroja - taito rakentaa vuorovaikutuksellisuutta työn tekijän ja muiden seminaarilaisten välille.
Työn tekijänä l. respondentina toimiminen	<ul style="list-style-type: none"> - taito perustella näkemyksensä riittävästi ja luotettavasti - taito vastaanottaa ja pyytää palautetta omasta työstä.
Seminaarikeskustelu (johon kuuluvat myös opponentin ja respondentin työskentely ja mahdollisesti muita eriytettyjä tehtäviä sekä seminaarinohjaaja)	<ul style="list-style-type: none"> - taito kuunnella analysoiden ja arvioiden erilaisia näkemyksiä - taito osoittaa arvostusta erilaisia näkemyksiä kohtaan - taito perustella näkemyksensä riittävästi ja luotettavasti - taito eritellä ja arvioida esitettyjen ajatusten lähtökoh- tia, perusteita. - taito kysyä työn ja seminaarin kannalta olennaisia kysymyksiä (keskeiset valinnat, aktivoivat keskustelua) - taito antaa rakentavaa palautetta - halu osallistua keskusteluun.

Liite 2 Roolit ja tehtävät metsäekologian seminaarityöskentelyssä

Roolit	Tehtävä
Puheenjohtaja	<ul style="list-style-type: none"> - tilaisuuden avaaminen: esittelee itsensä, esityksen pitäjän, aiheen ja sen merkityksen - pitää huolta aikataulusta (esitys max. 30 min, keskustelu max. 30 min) - jakaa puheenvuorot keskustelussa - tarvittaessa rauhoittaa tai aktivoi keskustelua.
Esityksen pitäjä	<ul style="list-style-type: none"> - pitää valmistellun ja rajatun esityksen - esityksen jälkeen tai sen yhteydessä kertoo, mistä ja millaista palautetta haluaa saada.
Opponentti	<ul style="list-style-type: none"> - on perehtynyt etukäteen aiheeseen - avaa keskustelun esityksen jälkeen - asiaa kehittävien argumenttien esittäminen - tavoitteena edistää yhteistä ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta (ei ole tarkoitus olla itsetarkoituksellisesti eri mieltä) - syventää keskustelua tarkentavilla kysymyksillä - keskittyy sisällöllisiin isoihin asioihin, ei ”pilkun viilaamiseen”.
Tarkkailijat/ havainnoijat	<ul style="list-style-type: none"> - havainnoivat ja antavat palautetta puheenjohtamisesta ja opponoinnista - valitaan tilaisuuden alussa.
Vertaisvalmentajat	<ul style="list-style-type: none"> - seminaariin osallistuvia opiskelijoita (1-2), jotka ovat esityksen pitäjän luottohenkilöitä ja joiden kanssa esitystä käydään tarkemmin läpi tilaisuuden jälkeen - voivat sparrata esitystä myös etukäteen.
Muut seminaarilaiset	<ul style="list-style-type: none"> - havainnoivat ja kirjoittavat esityksen aikana positiivisia huomioita ja yhden kehittämisidean - kirjallinen palaute annetaan esityksen pitäjälle seminaarin päätyttyä.
Ohjaajat	<ul style="list-style-type: none"> - argumenttien kehittäminen ja yleisen palautteen antaminen - osallistuvat tarvittaessa keskusteluun - antavat palautetta kirjallisesta esityksestä - hyväksyvät opintojakson suoritukset.
Asiantuntijavieraat (laitoksen sisäisiä tai ulkopuolisia ai- heen tutkijoita)	<ul style="list-style-type: none"> - osallistuvat keskusteluun aiheen asiantuntijoina - vastaavat kysymyksiin.

Liite 3 Ohjeita seminaarikeskusteluun

Seminaariin osallistuja*

Ennen seminaaria

- Ottaa hyödyn irti seminaarista:
 - tulee oppimaan lisää eri tutkimusaiheista, tutkimusprosesista ja tieteellisestä diskurssista
 - tulee oppimaan palautteen antamista ja vastaanottamista tieteellisessä työskentelyssä.
- Kunnioittaa esitelmän pitäjää ja suhtautuu seminaariin oppimistilanteena.
- Lukee esitelmät hyvissä ajoin läpi ajatuksen kanssa, vaikka ei olekaan opponointivuorossa.
- Tuo oman kappaleensa tarkasteltavasta työstä mukanaan seminaaritalaisuuteen
- Tiedostaa oman vastuunsa tilanteen onnistumisesta; sen että hän vaikuttaa tilaisuuden ilmapiiriin, innostavuuteen ja opiskelun mielekkyyteen (myös vaikenevat tai paljon äänessä olevat!).
- Mietii valmiiksi työtä koskevia kysymyksiä

Seminaarissa

- Keskittyy käsiteltävänä olevaan työhön ja sen läpikäyntiin
- Vaikuttaa seminaarin ilmapiiriin positiivisesti omalla myönteisellä oppimisasenteellaan
- Osoittaa olevansa mukana työn käsittelyssä
- Suhtautuu arvostavasti muiden osallistumiseen
- Esittää mahdollisesti tarkentavia kysymyksiä, kommentteja, huomioita ja/tai vaihtoehtoisia esittämisen- ja menettelytapoja, näkökulmia tms.
- Pyytää puheenvuoron, eikä puhu respondentin l. työn tekijän tai opponentin päälle.
- Pystyy pyydettyä kommentoimaan käsiteltävää työtä.
- Puhuu riittävän kuuluvalla äänellä ja katsoo puhuessaan sitä tai niitä henkilöitä, joille on puhumassa.

* Keskusteluohjeet Helsingin yliopiston historian laitoksen seminaariohjeistukseen laativat puheviestinnän opettaja Helena Vatanen ja pedagoginen yliopistonlehtori Maija Gerlander.

Liite 4 Seminaarikeskustelun arviointilomake

Seminaarityöskentely: keskustelun arviointilomake

Päivä: _____ Arvioija: _____

Valitse se vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa näkemystäsi keskustelusta ja osallistumisestasi siihen

kuvaa huonosti	kuvaa melko huonosti	kuvaa melko hyvin	kuvaa hyvin	en osaa sanoa
----------------	----------------------	-------------------	-------------	---------------

1. Seminaarilaiset osallistuivat riittävästi keskusteluun.....	q	q	q	q	q
2. Keskustelu jäi liikaa opponentin, respondentin ja seminaarin vetäjän väliseksi.....	q	q	q	q	q
3. Työn käsittelyssä paneuduttiin olennaisiin kysymyksiin.....	q	q	q	q	q
4. Mielestäni ei syntynyt keskustelua, vaan toisistaan irrallisia puheenvuoroja.....	q	q	q	q	q
5. Keskustelu oli ilmapiiriltään rakentava.....	q	q	q	q	q
6. Keskustelussa arviointiin esitettyjä näkemyksiä ja pyydettiin perusteluja ratkaisuille...	q	q	q	q	q
7. Keskustelu oli liian varovaista ja jäi yleiselle tasolle.....	q	q	q	q	q
8. Osallistujat eivät riittävästi kuunnelleet toistensa esittämiä puheenvuoroja.....	q	q	q	q	q
9. Kaikki olivat mukana työn käsittelyssä, joko aktiivisesti kuunnellen tai osallistuen.....	q	q	q	q	q

Oma osallistuminen

10. Toin keskusteluun sen mitä halusin sanoa..... (jos valitsit kuvaa huonosti/melko huonosti, kirjoita kääntöpuolelle syitä, miksi)	q	q	q	q	q
11. Olin aktiivisesti mukana työn käsittelyssä.....	q	q	q	q	q
12. Olin valmistautunut lukemalla käsiteltävän työn riittävän hyvin.....	q	q	q	q	q
13. Mikä oli keskustelun anti sinulle? (mitä opit esim. tutkimuksen tekemisestä, käsitellystä aiheesta, vuorovaikutuksesta/keskustelusta jne..)					

(voit jatkaa kääntöpuolelle...)

Säpinää seminaareihin. Opas seminaarityöskentelyn
kehittämiseen

Maija Gerlander, Lena M. Levander ja

Saara Repo-Kaarento

Viikin opetuksen kehittämispalvelut, julkaisu 4/2006

ISBN 952-10-3615-X