Tarna Kannisto, Olli Loukola, Juri Hiltunen & Päiviö Omwami

Digitaalisuus tuli filosofiaan

Digitaaliset opetusvälineet ja ajattelun taitojen opettaminen yliopistossa

Yliopistojen opetusta digitalisoidaan kiihtyvällä vauhdilla. Tätä varten on kehitetty lukuisia erilaisia alustoja ja sovelluksia. Vuosina 2018 ja 2019 työryhmämme rakensi Helsingin yliopiston etiikan johdantokurssin kokonaan uusiksi digitaalisia alustoja käyttäen. Näiden pilottikurssien perusteella esitämme kolme johtopäätöstä: Digitaaliset menetelmät ja välineet sopivat hyvin filosofian opetukseen, mutta niiden käyttö vaatii opettajilta omien pedagogisten asenteiden, menetelmien ja kurssin päämäärien huolellista reflektointia ja arviointia. Digiopetus ei vähennä opettajien työmääriä, mutta tekee parhaimmillaan opetuksesta entistä interaktiivisempaa ja mahdollistaa nopeamman reagoimisen opiskelijoilta saatuun palautteeseen. Lisäksi välineiden ja oppimateriaalien tulee olla joustavia, yksinkertaisesti käytettävissä ja helposti uudistettavissa, jotta digiopetus toimisi tarkoituksenmukaisesti.

Digitaalisten opetusvälineiden ja -menetelmien käyttö on jo pitkään ollut vahvassa kasvussa[1]. Niiltä on odotettu paljon, mutta digitaalisten uudistusten sisällöstä tai suunnasta ei ole esitetty erityisen selkeitä visioita eivätkä uudet käytännöt ole aina osoittautuneet toimiviksi. Esimerkiksi kasvatustieteiden professorit Marjaana Veermans (Turun yliopisto) ja Mari Murtonen (Tampereen yliopisto) kertovat, että alussa verkko-oppimisen oletettiin helpottavan ja vähentävän opettajan työtä, vaikka tosiasiassa verkko-opetuksen suunnittelu ja toteutus vie aikaa[2]. Sekä tutkijat että loppukäyttäjät ovatkin kritisoineet digitaalisia opetusmenetelmiä ja -materiaaleja monin tavoin[3].

Ongelmia on osin aiheuttanut se, että koulujen ja yliopistojen on ollut pakko ottaa käyttöönsä digitaalisia välineitä ilman tarkempaa analyysia siitä, mitä kannattaa käyttää, millä tavalla ja missä yhteydessä[4]. On kuviteltu näiden välineiden käyttöönoton tuottamaan välittömiä pedagogisia ja didaktisia hyötyjä arvioimatta, tutkimatta ja testaamatta ensin, mihin erilaiset välineet parhaalla tavalla soveltuisivat.

Eräs ongelma on epäilemättä ollut se, että tilanteessa on edetty ”teknologia edellä” ja otaksuttu sinisilmäisesti uusien välineiden väistämättä uudistavan ja kehittävän opetusta. Kuitenkin vasta teknologisten innovaatioiden ja välineiden käyttöönoton jälkeen kyetään näkemään, mihin ne oikeastaan soveltuvat parhaiten[5]. Tämä koskee myös opetusteknologiaa, jossa pedagogisen ja teknologisen kehityksen olisi erityisen tärkeää kulkea käsi kädessä. Kun otetaan käyttöön uutta teknologiaa – tai mieluummin jo ennen sitä – tulisi testata ja arvioida huolella, mihin pedagogisiin päämääriin erilaiset välineet soveltuvat parhaiten. Lienee selvää, että teknisten alojen, kielten tai lääketieteen alan digiopetus hyötyy kovin toisenlaisista välineistä kuin filosofian opetus[6].

Lähtökohdat

Työryhmämme järjesti vuosina 2018 ja 2019 neljä digitaalisia välineitä hyödyntävää kandidaattitason etiikan johdantokurssia osana Helsingin yliopiston opetuksen toteutuksen digiloikkahanketta[7]. Avoimen yliopiston kanssa järjestetyt kaksi etiikan johdantokurssia toteutettiin kokonaan verkkoympäristössä. Kaksi Helsingin yliopiston etiikan johdantokurssia taas sisälsivät sekä työskentelyä verkkoympäristössä että lähiopetusta. Työryhmän perustajana toimi käytännöllisen filosofian yliopistonlehtori Olli Loukola, jolla on opetuskokemusta lähes 30 vuoden ajalta. Varsinaiseen suunnittelu- ja opetustyöhön osallistuivat väitöskirjatutkija Tarna Kannisto, jolla on pitkä filosofian ja etiikan sekä näiden didaktiikan opetuskokemus eri oppiasteilta, ja tohtori Dina Babushkina, jolla on runsaasti opetuskokemusta yliopistofilosofian eri alueilta. Opetusavustajina toimivat käytännöllisen filosofian maisteriopiskelijat Juri Hiltunen ja Päiviö Omwami, jotka myös pääosin vastasivat kurssien teknisestä toteutuksesta ja tarjosivat opiskelijan näkökulman kurssien suunnitteluun.

Filosofian kandiohjelman digiloikkaprojektin tavoitteena oli selvittää, kuinka digitaalisia välineitä voitaisiin käyttää opetuksessa ja kuinka niillä vastattaisiin filosofian ja etiikan opettamiseen liittyviin erityishaasteisiin. Kehityskohteiksi valittiin etiikan johdantokurssit. Eräänä lähtöajatuksenamme oli, että kursseille kehitettyjä ja niillä

käytettyjä didaktisia ratkaisuja, välineitä ja mallipohjia voitaisiin myöhemmin soveltaa myös muilla filosofian kursseilla. Lähtökohtanamme oli siis varsin konkreettinen pyrkimys kehittää opetusta. Opetuskokeilusta kirjoitettiin lopuksi raportti Helsingin yliopiston digiloikkahankkeen ohjausryhmälle. Tämä artikkeli on kirjoitettu raportin huomioiden pohjalta.

Projektimme alkuvaiheessa tutkimme aiemmin toteutettuja filosofian ja humanististen aineiden digitaalisen opettamisen hankkeita[8]. Tarkastelimme aiemmin toteutettuja projekteja etiikan johdantokurssille asetettujen sisältö- ja taitovaatimusten, kurssin keskeisimpien kohderyhmien sekä ryhmän jäsenten omien opetus- ja oppimiskokemusten pohjalta. Huomasimme, että etiikan digitaalinen opettaminen vaatii vuorovaikutuksen mahdollistavia työkaluja ja opettajan läsnäoloa, jota on nykyisillä digitaalisilla välineillä täysin mahdotonta toteuttaa automatisoidusti.[9]

Etiikan johdantokurssien digitalisaation suunnittelussa nojasimme seuraaviin ajatuksiin: ensinnäkin pidämme kurssin systemaattista kokonaissuunnittelua välttämättömänä. Kurssia ei voi rakentaa luento kerrallaan yksittäisistä aiheista, vaan sen on oltava sekä sisällöllisesti että rakenteellisesti selväpiirteinen ja looginen jatkumo. Toiseksi kaikilla kurssilla käytetyillä digitaalisilla välineillä tulee olla oma, selkeä pedagoginen ja opetuksellinen päämääränsä. Erilaisilla välineillä on omat käyttöalueensa, ja jos välineitä käytetään väärällä tavalla, niistä on oppimiselle enemmän haittaa kuin hyötyä. Kolmanneksi teknologian tulee olla yksinkertaista, selkeää ja helppokäyttöistä sekä opiskelijoille että opettajille. Teknologian tulee toimia näkymättömänä taustalla, jotta kurssilla voidaan keskittyä vain sisältöihin.

Opetusteknologian kriittiseen, filosofiseen tarkasteluun ei digiloikkaprojektin puitteissa toistaiseksi ole ollut mahdollisuutta. Kasvatusfilosofi David Lewinin tavoin kuitenkin katsomme, että digitaalista opetusteknologiaa tarkasteltaessa on varottava nojautumasta turhiin dikotomioihin tai vastakkainasetteluihin: syytä ei ole niin katteettomaan tekno-optimismiin kuin synkistelevään teknopessimismiinkään. Vaikka käytetty teknologia ei koskaan ole vain neutraali väline, on digitaalisia opetusmenetelmiä ja -välineitä kuitenkin mahdollista käyttää monin eri tavoin. Lewinin tapaan pidämme aitoa ja osallistuvaa oppimiskokemusta tärkeänä ja väitämme, että tämä kokemus on mahdollista välittää myös digitaalisesti.[10] Aidon oppimiskokemuksen mahdollistaminen digitaalisesti edellyttää kuitenkin, että opettaja reflektoi opetustapojaan entistä tarkemmin. Tämän reflektoinnin positiiviset tulokset on mahdollista palauttaa myös lähiopetuksen hyödyksi.

Digitaalinen opetus: välineet ja haasteet

Käsite ”digitaalinen opettaminen” viittaa yksinkertaisesti erilaisiin opettamisen tapoihin, joita yhdistää digitaalisten välineiden käyttö[11]. Digitaalinen opetus voi tapahtua verkossa joko kokonaan tai osittain, ja kyse voi olla joko itsenäisesti tai opettajan johdolla suoritettavista kokonaisuuksista tai osioista. Helsingin yliopistossa kurssialustana käytetään pääasiassa Moodlea, joka tarjoaa opetussisällön rakentamiseen erilaisia välineitä (kirjoitusten palautuskansioita, keskustelufoorumeita, testipohjia) sekä työkalun interaktiivisten videoiden rakentamiseen (h5p)[12]. Rakensimme näillä välineillä kurssiellemme erilaisia oppimismateriaaleja (tekstejä, videoita ja linkkejä) sekä oppimistehtäviä (foorumikeskusteluja, kirjoitustehtäviä ja testejä).

Digitaalisella opetuksella on eräitä merkittäviä haasteita. *Opettajakeskeisiin haasteisiin* kuuluu ensinnäkin se, että digiopetukselle ei löydy yhtenäistä omaa pedagogista taustaa, toisin sanoen yhtä universaalia mallia, jota kaikki voisivat noudattaa.[13] Opetusympäristön ja -teknologian muutos jo sinällään pakottaa pohtimaan omaa opettajuutta uusiksi[14].

Olemassa olevat digitaalisen opetuksen mallit perustuvat yleensä konstruktivistisiin oppimisnäkemyksiin. Pedagogisena näkemyksenä konstruktivismi korostaa oppijan omaa aktiivisuutta ja aikaisempia tietoja uuden oppimisen perustana ja perustelee opettajan roolin muuttumista tiedollisesta auktoriteetista oppimisen ohjaajaksi. Pedagogisena taustana konstruktivismi on kuitenkin liian yleinen ja epämääräinen, ja nimityksen alle on koottu useita erilaisia teorioita ja näkökulmia. Näin ollen se ei voi tarjota digitaaliseen opetukseen täsmällistä toimintatapaa.[15] Opiskelijalähtöisyys on digitaalisessa opetuksessa kuitenkin perusteltua erityisesti siksi, että digitaalisista opetusvälineistä puuttuu lähiopetuksen luonnollinen vuorovaikutus. Lähiopetuksessa ikään kuin itsestään syntyvää vuorovaikutusta voidaan osittain korvata muotoilemalla opiskelumateriaalia kiinnostavammaksi ja ottamalla opiskelijoiden näkemykset opiskeluprosessin lähtökohdaksi. Siksi opettajan pedagogisen osaamisen merkitys kasvaa digitaalisia välineitä käytettäessä. Opiskelijalähtöisiin menetelmiin jo aiemmin tutustuneiden opettajien saattaa olla muita helpompi omaksua digitaalisen opetuksen periaatteita[16].

Digitaalisilla välineillä tulee olla selkeä pedagoginen perustelu ja opetuksellinen päämäärä. Pelkkien sähköisten *materiaalien* tarjoaminen ei riitä, vaan verkkokurssin rakentamisen on perustuttava selkeään näkemykseen siitä, mitä opiskelijan ajatellaan *tekevän* netissä tai virtuaalisessa oppimisympäristössä.[17] Digitaalisia välineitä hyödyntävä kurssi on siis kokonaisuudessaan suunniteltava, rakennettava ja kirjoitettava niin, että kaikki osa-alueet vievät kohti aiottuja päämääriä. Digitaalisessa opetuksessa ei ole paluuta vanhanaikaiseen luennointitapaan, jossa – hiukan karrikoiden – luennoitsija vasta ensimmäisen luennon pidettyään alkaa muotoilla seuraavaa. Digitaalisten materiaalien tuottaminen on varsinkin alkuvaiheessa huomattavasti työläämpää kuin tavanomaisen kurssimateriaalin tuottaminen. Digitaalisen materiaalin käyttäminen ei silti vähennä opettajan läsnäolon merkitystä jatkossakaan. Opettajan tulee olla läsnä virtuaalisilla foorumeilla ja ottaa osaa keskuste-

Emma Ainala, *Megan* (2020), öljyväri kankaalle, 40x33 cm, kuva: Jussi Tiainen

luihin sekä olla muutenkin tavoitettavissa matalalla kynnyksellä[18].

Opiskelijakeskeiset haasteet liitty siihen, että digitaalinen opiskelu vaatii opiskelijalta tietynlaisia opiskelutaitoja, kuten itseohjautuvuutta ja ajanhallintaa. Kurssisuunnittelussa on otettava huomioon opiskelijoiden erilaiset oppimistavat ja -käsitykset. Opiskelijoiden teknisiä valmiuksia ei kannata yliarvioida. Toisin kuin diginatiivimyytin perusteella voisi luulla, teknisten välineiden haltuunotto voi olla hankalaa myös opettajaa reilusti nuoremmille opiskelijoille.[19] Kun järjestimme digivälineitä hyödyntävän kurssin filosofian perustutkinto-opiskelijoille, meidät yllätti uusien opiskelijoiden mieltymys perinteisempään opiskelutapaan. Joillekin ensimmäisen vuoden filosofian pääaineopiskelijoille jo Moodlen käyttö tuntui aluksi ylivoimaiselta. Valmistautumistamme edesauttoi se, että järjestimme ensimmäisen kurssin Avoimessa yliopistossa, jossa opiskelijoilla on hyvin eritasoiset tekniset valmiudet, ja siksi tiesimme suunnitella ohjeistuksen erityisen huolellisesti. Vaivannäkö kannatti, sillä kurssien mittaan myös teknisesti kokemattomista opiskelijoista kuoriutui innokkaita verkko-opiskelijoita.

Teknologiakeskeisistä haasteista puhuttaessa olennaista on ymmärtää, että digitaalinen opetusteknologia ei ole lainkaan niin hienostunutta tai jännittävää kuin mainospuheissa usein annetaan ymmärtää. Digitaalisten menetelmien käyttöönottoa filosofiassa rajoittaa kokemustemme mukaan myös se, että monet välineet on rakennettu aivan toisenlaisen tietosisällön opettamista ja haltuunottoa varten[20]. Ne soveltuvat hyvin esimerkiksi kielten opettamiseen, jossa kertaus ja toisto ovat keskeisessä asemassa, sillä kone ei kyllästy toistamaan ja kyselemään. Myös oikeinkirjoitus, kielioppi ja jopa ääntämys on helppo tarkistaa koneellisesti. Sen sijaan pohdintaan, keskusteluun ja reflektioon kannustavia välineitä, jotka ovat olennaisia filosofisten ja argumentaation taitojen oppimisessa ja harjoittamisessa, ei ole juurikaan tarjolla. Tähän tarvittava interaktiivisuus on rakennettava kurssin sisälle suunnitteluvaiheessa. Interaktiivisuus voi tässä tapauksessa olla suullista tai kirjallista, ja se voi olla opiskelijoiden keskinäistä (esim. vertaisarvioinnissa tai foorumikeskusteluissa), opettajan ja opiskelijan välistä, tai opiskelijan ja kurssimateriaalien välillä toteutuvaa vuorovaikutusta[21]. Hyvä digitaalinen kurssi sisältää kaikkia näitä interaktiivisuuden muotoja.

Niin laitteiston kuin ohjelmistojenkin valinta riippuu kunkin opetettavan aiheen erityistarpeista, mutta on myös tärkeää, että käytettävä teknologia on luotettavaa ja käyttäjien helposti sisäistettävissä. Mitä monimutkaisempia teknisiä ratkaisuja kurssilla hyödynnetään, sitä enemmän ne vaativat osaamista ja resursseja. Isot tuotantokoneistot, studiot tai monimutkaiset välineet tekevät prosessista kalliin ja jähmeän. Yksittäinen opettaja ei voi silloin muokata kursseja helposti, vaan hänen on käytettävä samaa valmista materiaalia pitkän aikaa. Materiaaleja pitäisi kuitenkin pystyä uusimaan, korjaamaan ja parantamaan helposti ja nopeasti. Käytimme kursseillamme Moodle-alustaa ja sopeuduimme sen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Vaikka valmiita alustoja voi muokata vain rajoitetusti, on niiden hallinnoiminen ja ylläpito verrattain helppoa. Teknisiä resursseja käytettiinkin niin ollen lähinnä erilaisten toimintojen ja selkeän kurssisivun rakentamiseen.[22]

Etiikan johdantokurssin haasteet yliopisto-opetuksessa

Lähdimme liikkeelle siitä pedagogisesta oletuksesta, että vaikka akateemiseen filosofian opettamiseen sisältyy laajoja sisältövaatimuksia, opetuksessa ei pyritä ensisijaisesti tiedon siirtämiseen, vaan painopiste on tieteenalalle tyypillisen näkökulman ja siihen liittyvien ajattelun taitojen kehittämisessä[23]. Filosofian kandiohjelmassa filosofian yleispiirteeksi mainitaankin kriittinen ajattelu[24]. Hyvä filosofi tarvitsee analyysin ja argumentaation taitoja, kykenee keskustelemaan ja kommunikoimaan rationaalisesti, esittää väitteensä ja argumenttinsa asianmukaisesti ja loogisesti perustellen sekä niiden uskottavuutta ja merkitystä reflektoiden[25]. Kriittinen ajattelija hallitsee keskeiset argumentaatiotaidot ja hänellä on perusymmärrys logiikasta, riittävä tietopohja sekä motivaatio arvioida väitteitä, informaatiota ja myös omaa ajattelua kriittisesti[26]. Jotta opiskelijat voisivat omaksua filosofian tekemisen tavat ja menetelmät mahdollisimman nopeasti, olisi heidän päästävä jo kurssin alusta lähtien harjoittamaan filosofista argumentaatiota.

Kriittiseen ajatteluun kuuluu lisäksi hyveitä kuten rehellisyys, tasapuolisuus, muiden keskustelijoiden kunnioittaminen sekä halu ohjata omaa ajattelua ja toimintaa parhaimmin perusteltujen järkisyiden nojalla[27]. Näiden dispositiopiirteiden harjaannuttaminen on tiedonalakohtaisten tietojen ja taitojen opettelua vaikeampaa. Peruslähtökohtana niiden kehittämiselle voi pitää opettajan omaa, avointa ja ”kätilöivää” asennoitumista opiskelijoiden keskeneräisiä ajatuksia kohtaan, oman tiedon rajojen tunnustamista sekä ystävällisen ja turvallisen keskusteluilmapiirin luomista.[28] Etiikan johdantokurssien opiskelijat ovat pääaineesta riippumatta yleensä hyvin motivoituneita oppimaan aiheesta. Opettajan pääasialliseksi tehtäväksi jääkin ylläpitää ja kanavoida tätä innostusta ja ennen kaikkea suunnata sitä teoreettisemmaksi. Hyvin suunniteltu oppimisympäristö tukee tätä tavoitetta sekä samalla syväsuuntautunutta opiskelua[29].

Tietojen omaksuminen onnistuu kyllä perinteisessä luento-opetuksessakin, mutta kriittiseen ajatteluun liitettyjen analyyttisten taitojen ja asenteiden kehittäminen on huomattavasti vaikeampaa kuin tiedonsiirto. Yliopisto-opetus toki perinteisestikin sisältää tutkijan taitoja kehittäviä opetusmuotoja, kuten seminaariopetusta, väittelyitä, pienryhmäkeskusteluja, tutkivaa oppimista ja opiskelijoiden kysymysten pohjalta etenemistä[30]. Oppimisympäristön muuttuessa lähiopetuksesta virtuaaliseksi näitä opetusmuotoja on kuitenkin lähestyttävä uudella tavalla. Kehitystyössämme pyrimme etsimään keinoja, joiden avulla opiskelijat pääsisivät parhaiten harjoit-

Emma Ainala, *Not Like Other Dogs* (2020), öljyväri kankaalle, 150x150 cm, kuva: Jussi Tiainen

”Kursseilla on pystyttävä pitämään mukana myös ne opiskelijat, jotka eivät ole opiskelleet filosofiaa aiemmin lainkaan ja joille aihealue on täysin uusi.”

tamaan kriittisen ajattelun taitojaan digitaalisia mahdollisuuksia hyödyntäen.

Etiikan johdantokurssin suunnittelun ja opettamisen erityispiirteenä on, että kurssin pitäisi pystyä vastamaan hyvin monenlaisten ja -tasoisten opiskelijoiden tarpeisiin, sillä kurssi kuuluu sekä filosofian pää- että sivuaineaineopiskelijoiden pakollisiin opintoihin. Opiskelijoiden lähtötaso vaihtelee todella paljon[31]. Avoimen yliopiston opiskelijoiden opintotausta vaihtelee tutkinto-opiskelijoitakin enemmän, mutta sekä Avoimen että Helsingin yliopiston kursseille osallistui myös opiskelijoita, jotka olivat opiskelleet lukiossa kaikki mahdolliset kurssit filosofiaa ja joilla oli lisäksi laajaa harrastuspohjaa filosofian parissa. Kursseilla on silti pystyttävä pitämään mukana myös ne opiskelijat, jotka eivät ole opiskelleet filosofiaa aiemmin lainkaan ja joille aihealue on täysin uusi. Heistä moni on sivuaineopiskelija, joista valtaosa opiskelee filosofiaa opettajan pedagogisten opintojen ohessa joko osana elämänkatsomustiedon opintoja tai yhtenä opetettavana aineenaan. Etiikan johdantokurssi on siten olennainen osa myös monen tulevan opettajan tieto- ja taitopakkia[32]. Opiskelijoiden lähtötason vaihtelua lisää lukion opetussuunnitelmaan sisältyvä pakollinen etiikan kurssi, jonka seurauksena kursseille osallistuu yhä enemmän opiskelijoita, jotka ovat opiskelleet etiikan perusteita jo lukiossa.

Haasteisiin vastaaminen: kurssien suunnittelu ja toteutus

Digitaalisen opetuksen suunnittelu lähtee liikkeelle pedagogisen mallin valinnalla, jonka yhteydessä mietitään kurssin opiskelijoille sopivat ohjeistusstrategiat. Käytettävä teknologia kannattaa valita vasta tämän jälkeen[33]. Argumentaation taidot edellyttävät kykyä hahmottaa väitteitä ja analysoida argumentteja kriittisesti ja loogisesti, joten kursseillamme koko oppimisprosessi suunniteltiin tukemaan tätä. Tarkoituksenamme oli kunkin opetusviikon aikana jalostaa opiskelijoiden alustavia näkemyksiä systemaattisemmiksi ja tieteellisemmiksi. Päämäärämme oli opettaa opiskelijoita argumentoimaan eettisistä kysymyksistä intuitioiden sijaan filosofisen tietämyksen ja osaamisen pohjalta. Väitteiden ja käsitteiden tarkentamista sekä argumenttien esittämistä ja arviointia harjoiteltiin yhteisissä keskusteluissa kirjallisilla foorumeilla ja kasvokkaisissa pienryhmäkeskusteluissa.

Ongelmalähtöisyys ja interaktiivisuus toimivat samalla lähtökohtina teknisten välineiden valinnalle: valitsimme verkkokurssien pedagogiseksi malliksi niin sanotun ongelmalähtöisen oppimisen (*problem based learning,* PBL). Siinä opittavien asioiden käsittelyyn edetään virikeaineistolla, joka jäljittelee tosielämän tilanteita tai praktista ongelmanratkaisua, tässä tapauksessa filosofista tutkimustyötä ja analyysia. Kurssilla opittavaa tietoa sovelletaan alkuperäiseen ongelmaan ja samalla arvioidaan omaa oppimisprosessia. Ajatuksena on vahvistaa ongelmanratkaisun ja yhteisöllisen oppimisen avulla opitun siirtovaikutusta, eli taitoa soveltaa opittua varsinaisen oppimistilanteen ulkopuolella.[34] Valikoidun lisätiedon tarjoaminen on myös tärkeää, jotta opiskelijat voivat halutessaan syventää tietämystään.

Avoimen yliopiston verkkokursseille rakennettiin oma, kokonaisvaltainen rakenteensa, joka selkeytti kurssin suorittamisen tapoja, sisältöjä ja ohjeistusta. Kurssi jaettiin kuuteen kronologisesti etenevään, ongelmalähtöiseen viikkoon, joissa jokaisessa oli sama ra-

”Ajatuksena oli lähteä liikkeelle opiskelijoiden esitietämyksestä tai eettisistä intuitioista, testata niitä ajatuskokeiden avulla ja edetä kohti niiden filosofista tarkastelutapaa.”

kenne, samat tehtävät ja samat toimintatavat. Jokainen viikko oli oma kokonaisuutensa, joka seurasi edellisen viikon teemoista ja johti seuraavan viikon teemoihin[35]. Pääsääntöisesti opiskelijat etenivät kurssilla viikko kerrallaan ja samaan tahtiin, vaikka suorituksiin annettiin jonkin verran myös jouston varaa.

Kurssin kantavana ajatuksena oli lähteä liikkeelle opiskelijoiden esitietämyksestä tai eettisistä intuitioista, testata niitä ajatuskokeiden avulla ja edetä kohti niiden filosofista tarkastelutapaa. Opiskelijoille esitettiin viikon aluksi eettinen dilemmatilanne, jota he pohtivat aluksi lyhyessä kirjoituksessa intuitioidensa pohjalta. Nämä animaation muodossa esitetyt eettiset valintatilanteet perustuivat väljästi Robert Nozickin ajatuskokeeseen mielihyväkoneesta, Peter Singerin esimerkkiin hukkuvasta lapsesta ja Lawrence Kohlbergin moraalipsykologiseen testiin lääkkeen varastamisesta[36]. Tehtävissä opiskelijoita pyydettiin myös muun muassa pohtimaan ”kulttuurin” moraalista merkitystä sekä ohjelmoimaan tekoälylle moraalia.

Tapauskertomuksia pohdittuaan opiskelijat siirtyivät tarkastelemaan niitä varsinaisten oppimateriaalien (luentovideoiden, tekstien ja asiantuntijahaastattelujen) pohjalta ja tutkivat, minkälaisia näkökulmia filosofinen etiikka tarjoaa tapausten analysoimiseksi ja arvioimiseksi. Haastatteluvideoiden avulla opiskelijat näkivät esimerkiksi sen, millä tavoin ammattifilosofi tarkastelee esitettyä kysymystä tai ongelmaa[37]. Viikon sisälle oli rakennettu pieniä osioita, eli animaatioita, luentovideoita, tekstejä ja kirjoitustehtäviä, jotka johdattivat opiskelijaa askel askeleelta eteenpäin. Opiskelijat suorittivat joka viikko myös pienen neljän kysymyksen monivalintatestin.

Viikon lopuksi opiskelijat kirjoittivat 1–2 sivun mittaisen esseen viikon teemasta alustavan tekstinsä pohjalta. Kirjoituksen muokkaaminen antoi mahdollisuuden tarkastella omia näkemyksiä kriittisesti ja tarpeen mukaan muuttaa tai korjata niitä. Lopulliselta tekstiltä vaadittiin myös tieteellisen kirjoittamisen käytäntöjen noudattamista, kuten viittauksia materiaaleihin[38]. Kurssi hyödynsi näin prosessikirjoittamisen periaatteita, joiden tarkoituksena oli madaltaa kirjoittamisen kynnystä ja samalla kehittää filosofisen kirjoittamisen taitoja[39]. Jokainen opiskelija sai myös arvosanan ja lyhyen palautteen tästä viikon viimeisestä esseekirjoituksesta.

Kursseilla käytössä olleet keskustelufoorumit tarjosivat mahdollisuudet yhteistyöhön ja vertaisarviointiin sekä ajallisesti ja paikallisesti joustavan tavan vaihtaa ajatuksia opiskelijoiden ja opettajien kesken. Foorumeilla opiskelijat keskustelivat antamiemme kysymysten pohjalta, mutta heillä oli mahdollisuus myös vapaaseen keskusteluun, jota osa opiskelijoista hyödynsikin innokkaasti. Opiskelijoiden näkemyksiin ja keskusteluihin palattiin jokaisen opiskeluviikon lopulla järjestetyissä pienryhmäkeskusteluissa, eli niin kutsutussa ”ajatuslaboratorioissa” Google Hangouts -ohjelmassa. Näihin tunnin mittaisiin keskusteluihin osallistui maksimissaan yhdeksän opiskelijaa ryhmää kohden. Ohjelma sopi tarkoituksiimme hyvin, sillä se mahdollisti kasvokkaisen kommunikoinnin tavalla, joka ei sanottavasti eronnut tavanomaisesta ryhmätyöskentelystä.[40] Keskusteluissa keskityttiin opiskelijoiden kysymyksiin ja teemoihin, jotka vaativat selkeyttämistä, ja opiskelijoille tarjoutui mahdollisuus näkemystensä arviointiin ja muuttamiseen turvallisessa ympäristössä. Huomasimme, että opettajan on hyvä sekä foorumeilla että pienryhmäkeskusteluissa varautua pitämään keskustelu aktiivisena.

Opiskelijoiden kurssialustalla käymät kirjalliset keskustelut ja viikoittaiset kirjoitustehtävät osoittivat opet-

tajille hyvin selkeästi, millä tasolla keskustelua käytiin ja mitkä seikat vaativat erityistä huomiota tai selventämistä. Näihin epäselviksi jääneisiin asioihin oli helppo puuttua kasvokkaisissa online-keskusteluryhmissä. Koska kurssiarviointi perustui pääosin viikoittaisiin tekstitehtäviin, joista opiskelijat saivat myös jatkuvaa palautetta, oli opiskelijoilla mahdollisuus parantaa suoriutumistaan kurssin kuluessa[41]. Kysyimme keskusteluryhmissä opiskelijoilta myös kurssin sujumiseen ja työtahtiin liittyvistä asioista. Pyysimme opiskelijoilta palautetta myös kurssin lopuksi, joten saimme sekä jatkuvaa että kokoavaa palautetta.

Kurssin materiaaleja on kurssien kuluessa muutettu ja kehitetty suoran opiskelijapalautteen sekä kurssin opettajien keskinäisen reflektoinnin ja analyysin pohjalta. Kurssien aikana opettajat pohtivat parhaita lähestymistapoja esimerkiksi keskusteluryhmien vetämiseen siten, että ne olisivat sekä opiskelijalähtöisiä että saavuttaisivat vaaditut tiedolliset tavoitteet.

Hyödynsimme edellä kuvattuja Avoimen yliopiston verkkokurssin digitaalisia välineitä ja materiaaleja syyslukukausina 2018 ja 2019 Helsingin yliopiston filosofian kandiohjelmassa järjestetyllä kahdella etiikan johdantokurssilla. Suurten opiskelijamäärien vuoksi jouduimme muokkaamaan kurssin rakennetta jonkin verran[42]. Esimerkiksi Google Hangouts -ohjelmaa ei näillä kursseilla ollut mahdollista käyttää, vaan pääaineopiskelijat suorittivat tutoriaalit erillisessä lähipienryhmäopetuksessa. Sivuaineopiskelijat puolestaan suorittivat vuoden 2018 kurssilla tutoriaalit kirjallisesti opettajan kommentoimilla pienryhmäkeskusteluilla Moodlen keskustelufoorumilla ja vuoden 2019 kurssilla perinteisesti kirjatenttinä. Kurssit järjestettiin siis osin lähiopetuksena ja digitoituja materiaaleja hyödynnettiin kurssilla ”käänteisen opetuksen” mallin mukaisesti siten, että opiskelijat katsoivat luentovideot ennen luentosaliin saapumista[43]. Avoimen yliopiston verkkokurssista poiketen kunkin viikon eettistä dilemmatilannetta käsiteltiin yliopiston kursseilla pääasiassa lähiopetuksessa pienryhmä- ja opettajajohtoisina keskusteluina siten, että opettaja kiersi lähiopetuksen aikana keskustelemassa ryhmien kanssa. Tämä mahdollisti opiskelijoiden ajatusten ja edistymisen reaaliaikaisen seuraamisen.

Opiskelijalähtöinen ja interaktiivinen lähestymistapa toimi molemmissa kurssityyleissä erinomaisesti: Opiskelijat kokivat tehtävät tärkeiksi ja kiinnostaviksi, ja saamamme kurssipalaute oli pääsääntöisesti erittäin positiivista. Opiskelijat antoivat kiittävää palautetta kurssin monipuolisuudesta ja jäsennellystä ja pedagogisesti perustellusta rakenteesta[44]. Alkutehtäviä kehuttiin mielenkiintoisiksi, ajattelua herättäviksi ja ajattelemaan haastaviksi. Luentovideot saivat erityisen paljon kiitosta napakkuudesta ja selkeydestä. Kritiikkinä osa Avoimen yliopiston opiskelijoista mainitsi kokeneensa kurssin aikataulun haastavaksi, sillä tehtävien palauttamisessa oli suositeltu viikoittaisia palauttamisajankohtia. Esimerkiksi Google Hangouts -tutoriaaleihin oli vaikea osallistua, jos ei ollut ehtinyt lukea viikon lukumateriaaleja. Toisena keskeisenä kehittämiskohteena mainittiin opettajien aktiivisempi läsnäolo kirjallisilla keskustelufoorumeilla[45]. Ensimmäisen kurssin jälkeen opettajaresursseja lisättiinkin juuri verkossa tapahtuvaan kommentointiin.

Johtopäätöksiä

Opettajat saattavat pelätä, että digitaaliset kurssit tekevät opettajista tarpeettomia. Kokemuksemme mukaan käy kuitenkin päinvastoin: digitaalisia välineitä hyödynnettäessä opettajan merkitys ja aktiivisuus korostuvat. Opettajista tulee varsinaisen tietosisällön tarjoajien sijaan filosofisten taitojen opiskelun ohjaajia. Kun kurssin perusasiat esitetään tallenteina ja parhaimmassa tapauksessa interaktiivisena sisältönä, voidaan itse lähitapaamisissa edetä nopeammin ja syvemmälle aiheisiin. Digitaalisella kurssilla opettajan on oltava intensiivisesti läsnä sekä seurattava ja ohjattava aktiivisesti opiskelijoiden etenemistä koko kurssin keston. Tämä vaatii opettajalta paljon enemmän kuin perinteinen luento-opetus. Toisaalta se mahdollistaa opetuksen ja oppimisen tarkemman fokusoinnin, mikä puolestaan takaa keskustelujen relevanssin ja mielekkyyden.

Digitaalisten välineiden käyttö mahdollistaa oppimisen reaaliaikaisen seurannan ja nopean reagoinnin opiskelijoiden ongelmiin ja kysymyksiin. Näistä syistä digitaaliset välineet parhaimmillaan tehostavat tietopohjaltaan heterogeenisten ryhmien opetusta niin, että lähitapaamisissa päästään suoraan syventämään opiskelijoiden tieto- ja taitopohjaa ilman toistuvaa perusasioiden kertaamista. Edistyneemmät opiskelijat pystyvät etenemään opinnoissa nopeammin ja oppimaan tehokkaammin, samalla kun matalamman tieto- ja taitotason opiskelijat saavat mahdollisuuden itsenäiseen kertaamiseen ja oppimisen varmistamiseen tarvittavissa kohdissa. Huolellisesti toteutettu digitaalinen ympäristö soveltuukin erinomaisesti filosofian opetukseen: se mahdollistaa keskustelun, dialogin ja argumentaation ajasta ja paikasta riippumatta. Filosofisia ja eettisiä dilemmoja, argumentaatiorakenteita ja erilaisia käsiteanalyyttisia erotteluita voidaan esittää selkeästi ja ymmärrettävästi visuaalisina interaktiivisina kaavioina ja animaatioina. Hyvin suunniteltu ja johdonmukainen kurssirakenne sekä tallenteet auttavat opiskelijaa keskeisen asiasisällön opiskelussa, kertaamisessa ja mieleen palauttamisessa.

Kokonaan tai osittain digitaalisesti toteutettu kurssi vaatii siis itse asiassa opetukselta enemmän kuin perinteinen luentokurssi. Digitaalisten opetusmenetelmien hyödyt eivät siis koske rahan tai ajan säästämistä, vaikka näin joskus kuvitellaankin. Digitaaliset välineet laajentavat filosofian yliopisto-opetuksen pedagogista keinovalikoimaa, käytettiin niitä sitten lähiopetuksen rikastamiseen tai virtuaalisessa opetusympäristössä. Samalla digitaalisten välineiden käyttö vaatii kuitenkin opettajalta uutta pedagogista asennoitumista, uusien taitojen opiskelua sekä ensi sijassa riittäviä opetusresursseja.[46]

Emma Ainala, *Sad Boy* (2020), öljyväri kankaalle, 22x30 cm, kuva: Jussi Tiainen

Viitteet

1 Esim. Helsingin yliopiston 2017–2020 strategia; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 15. Helsingin yliopiston strategia ”lisää verkko-opiskeluympäristöjen monipuolista käyttöä” sekä ”mobiileja, personoituja opetus- ja opintopalveluita”. Lukion opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että ”opiskelijaa ohjataan hyödyntämään digitaalisia opiskeluympäristöjä, oppimateriaaleja ja työvälineitä tiedon hankintaan, käsittelyyn ja arviointiin sekä tuottamiseen ja jakamiseen”.

2 Veermans & Murtonen 2017, 359.

3 Esim. Hoikkala ym. 2019, 46–48; Protopsaltis & Baum 2019, 2. Hoikkalan ym. mukaan digiuudistukset ovat liian lyhytkestoisia eivätkä kiinnity tarpeeksi koulutuksen olemassa oleviin rakenteisiin. Protopsaltis ja Baum väittävät, että *online*-opetus ei ole vähentänyt kustannuksia; lisäksi opiskelijat, joilla ei ole vahvaa akateemista taustaa, suoriutuvat *online*-kursseista heikommin kuin kursseista, joissa tavataan henkilökohtaisesti ohjaajaa ja muita opiskelijoita.

4 Lonka & Cho 2015, 27. Kirsi Lonka kertoo, että usein uudenlainen tekniikka on otettu käyttöön koulutuksessa, mutta tekniikkaan sopivaa pedagogiikkaa ei ole kehitetty.

5 Airaksinen 2006, 18–19; 158–159; 306–309. Timo Airaksinen väittää, että tekniikka ei toimi vain välineenä aiottuun päämäärään, vaan se luo meille uudenlaista maailmaa. Tekniikka ei siis palaudu ihmisen sille alun perin suunnittelemaan tarkoitukseen.

6 Jopa humanististen alojen sisällä on suurta vaihtelua siinä, kuinka hyvin erilaiset digitaaliset välineet ja ohjelmat sopivat opetustarkoituksiin; ks. esim. Hirsch 2012.

7 Opetuksen toteutuksen digiloikka oli Helsingin yliopiston vuosina 2017–2020 järjestetty projekti: blogs.helsinki.fi/digiloikka/projekti. Filosofian kandiohjelman digiloikkablogi: blogs.helsinki.fi/filosofiadigiloikka. Nykyään projektimme nimi on DigiPhil-tutkimusryhmä. Projektin johtajana toimii Olli Loukola ja koordinaattorina Tarna Kannisto. Vuosina 2019–2020 tutkimusryhmää ovat rahoittaneet Niilo Helanderin sekä Jenny ja Antti Wihurin säätiöt. Olemme tutkineet oppimisanalytiikan käyttöä filosofian digitaalisen opettamisen tukena sekä perehtyneet digitaalisen korkeakouluopettamisen pedagogiikasta tehtyyn tutkimukseen. Projektin blogi: blogs.helsinki.fi/digi-phil

8 Vertailupohjana toimivat ensisijaisesti aiemmat opetuksen toteutuksen digiloikkahankkeen kokemukset. Ensimmäistä kurssia suunnitellessamme olimme myös yhteydessä McGraw- opetuksen ja oppimisen keskukseen (McGraw Center For Teaching and Learning) Princetonin yliopistossa. Aiempaa kokemusta itsenäisesti toimivan verkkokurssin rakentamisesta oli työryhmän jäsenistä Tarna Kannistolla. Alustavassa ideointivaiheessa päädyimme hylkäämään useita kiinnostavia ideoita, kuten esimerkiksi virtuaalisen todellisuuden käytön ajatuskokeiden mallintamisessa, liian työläänä suhteessa niistä saatavaan opetukselliseen hyötyyn. Kurssin suunnittelu-, rakennus- ja tuotantovaihe kesti kolme kuukautta.

9 Kurssien rakentamisen ja toteuttamisen aikana työryhmämme tapasi säännöllisesti ja piti lisäksi yhteyttä sähköpostitse ja WhatsAppin kautta. Kokouksissa käsiteltiin työn konkreettista etenemistä, mutta kurssien aikana reflektoimme yhdessä myös kurssin sujumiseen liittyviä kokemuksia. Kokouksista pidettiin pöytäkirjaa ja projektin etenemisestä tiedotettiin myös Filosofian kandiohjelman digiloikkablogissa.

10 Lewin 2016. Ks. myös Bakhurst 2020.

11 Veermans & Murtonen 2017, 357–362; Löfström ym. 2010; Löfström & Nevgi 2009, 301–304; Nurmela & Suominen 2007; Grönfors 2002. Grönforsin mukaan digitaalisesta opettamisesta ja oppimisesta on käytetty myös nimityksiä verkko-opetus, E-oppiminen (*E-Learning*), tai joskus jopa ”virtuaalioppiminen”.

12 h5p-työkalulla voidaan Moodleen rakentaa erilaisia sisältöjä, kuten vuorovaikutteisia videoita, muistipelejä sekä ”vedä ja pudota”-kyselyjä.

13 Saklofske, Clements & Cunningham 2012 väittävät provosoivasti, että humanististen alojen pedagogiikka elää yhä ”Gutenbergin aikaa”. He pohtivat, miksi varsinaista digitaalista pedagogiikkaa on näille aloille kehitetty varsin vähän. Yhdeksi keskeiseksi syyksi tähän he nimeävät institutionaalisen konservatiivisuuden ja vastarinnan.

14 Veermans & Murtonen 2017.

15 Himanka 2018; Murtonen 2017, 27; Gilakjani ym. 2013, 49–50; Rauste-von Wright ym. 1994, 122–123. Vaikka opiskelijalähtöisyys on mielestämme tervetullut tuulahdus filosofian yliopisto-opetukseen, ovat näistä konstruktivistisista näkökulmista esimerkiksi tieto-opillista relativismia kannattavat pedagogiset tausta-ajatukset erittäin ongelmallisia filosofian opetuksen näkökulmasta.

16 Esimerkiksi Burke & Fedorek 2017 arvioivat, että opettajan ja opiskelijoiden aiempi kokemus käytettävistä opetusmetodeista vaikuttaa suuresti menetelmän käytännön toimivuuteen. Heidän tutkimuksensa mukaan käänteisen oppimisen menetelmän hyödyt saattavat kumoutua, jos menetelmä ei ole opettajalle tai opiskelijoille tuttu.

17 Nurmela & Suominen 2007, 12–16; Löfström ym. 2010; Veermans & Murtonen 2017, 359–360.

18 Lehman & Conceição 2010, 65–73.

19 Diginatiivimyytti viittaa ajatukseen, jonka mukaan digitaalisuuteen kasvaneet nuoret ja nuoret aikuiset osaisivat ikään kuin luonnostaan toimia digitaalisissa ympäristöissä, ks. esim. Veermans ja Murtonen 2017, 357–358. Diginatiivimyytin kritiikeistä ks. esim. Selwyn 2009 sekä Brown & Czerniewicz 2010. Uudet oppimisympäristöt tuovat mukanaan uusia haasteita opiskelijoille. Tutkimustulokset myös osoittavat, että kokeneemmilla opiskelijoilla saattaa olla oppimis- ja suoriutumiskeinoja, joiden avulla he ”selviytyvät” uusista ympäristöistä kokemattomampia opiskelijoita paremmin, Li ym. 2017, 658.

20 Dabbagh & Bannan-Ritland 2005, 112–133, mainitsevat kiinnostavana ristiriitana, että konstruktivistisesta tausta-ajatuksesta huolimatta monet digitaaliset oppimistehtävät ovat luonteeltaan behavioristisia, ärsyke-reaktio-muotoon rakennettuja tehtäviä.

21 Löfström ym. 2010, 48.

22 Emme ulkoistaneet mitään kurssin sisältöihin liittyvää tuotantoa, sillä tämä olisi vaatinut merkittävää rahallista panostusta. Sisällöntuotannossa käyttämämme laitteet sekä ohjelmistot ovat yleisesti kaikkien saatavilla. Videoluentojen kuvaamiseen hyödynsimme älypuhelimia ja tabletteja. Editointiin käytimme omilta koneiltamme löytyviä iMovie- ja Movie Maker -ohjelmistoja. Lyhyet animaatiot toteutimme Keynote- sekä PowerPoint-ohjelmistoilla. Kaikki edellä mainitut laitteet sekä ohjelmistot ovat helposti lähestyttäviä, ja niiden avulla on mahdollista tuottaa riittävän laadukasta sisältöä kustannustehokkaasti. Tästä syystä kurssin materiaalien päivittäminen on helppoa aina tarpeen tullen.

23 Murtonen 2017; Palonen ym. 2017.

24 Helsingin yliopisto, filosofian kandiohjelman koulutusohjelman sivusto.

25 Ajattelun taitojen määritelmästä tai niiden yleistettävyydestä yli oppialarajojen ei vallitse täyttä yksimielisyyttä. Oletamme kuitenkin, että filosofian eri aloilla vaadittavat ajattelun taidot ovat pääpiirteiltään samanlaisia, ja erot niiden välillä syntyvät erilaisesta teoria- ja tietopohjasta tai ilmaisutyylistä. Ajattelun taitojen määritelmästä ja yleistettävyydestä ks. esim. McPeck 1990, 3–4, 12; Johnson ym. 2010.

26 Siegel 1988; Holma 2013; Tomperi 2017; Lipman 2019.

27 Siegel 1988; 1993; Holma 2013; Tomperi 2017; Lipman 2019.

28 Omiin ajatuksiin, asenteisiin ja varsinkin arvoihin on vaikea oppia suhtautumaan kriittisesti, jos opettaja tai muut opiskelijat tuomitsevat ne suoralta kädeltä ”virheellisinä”. Kriittisen ajattelun opettamisessa on erityisen tärkeää huomioida opettamisen sosioemotionaalinen ulottuvuus. Tomperi 2005; 2017, 101–102; Salmenkivi 2008; Holma 2013.

Emma Ainala, *Put Them on and Your Dreams Will Come True* (2020); keramiikka, kuva: Jussi Tiainen

29 Löfström & Nevgi 2009, 309.
30 Himanka 2018.
31 Tämä ei tietenkään ole pelkästään etiikan johdantokurssien ongelma. Kaikelta yliopisto-opetukselta odotetaan yhä suurempaa yksilöllistä tukea opiskelijoille samalla, kun opetuksen resurssit ovat vähentyneet, oppilaita on enemmän ja heidän taustansa ovat moninaisempia kuin aikaisemmin. Murtonen ym. 2017.
32 Yhtenä ajatuksena kurssisuunnittelussa olikin tarjota tuleville opettajille ideoita etiikan opettamiseen koulussa. 2010-luvulla myös lukion filosofian opetussuunnitelmissa on tapahtunut siirtymä opetuksen yleissivistävästä luonteesta kohti filosofian taitopainotteisuutta, ks. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 161–164 ja Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 267–272. Salmenkivi ym. 2017. Yleissivistävien ja taitoja painottavien opetussuunnitelmien eroista Tomperi 2008, 18–20. Filosofian aineenopettajan ammattitaidosta, Tomperi 2016.
33 Veermans & Murtonen 2017, 357–358; Löfström & Nevgi 2009, 305–308; Dabbagh & Bannan-Ritland 2005, 110–111.
34 Ongelmalähtöinen oppiminen on eräs yliopistoissa vaaditun tutkimukseen pohjautuvan opettamisen malli. Se on myös selkeästi oppimislähtöinen menetelmä (vastakohtana opettajalähtöiselle opettamiselle). Murtonen 2017, 20–23; Schmidt ym. 2011, 793; Lindblom-Ylänne ym. 2009; Savin-Baden 2003; Boud, & Feletti, 1997, 1–14. Malli sopii erityisen hyvin verkkoympäristöissä käytettäväksi, Löfström ym. 2010, 42. Käyttämäämme lähestymistapaa voisi kuvata ongelmalähtöisen oppimisen filosofiseksi, ”kätilöiväksi” sovellutukseksi: opettaja luo oppimiselle sellaiset puitteet tai apurakennelmat, joiden avulla opiskelija pystyy oivaltamaan jotakin uutta (Salmenkivi 2008, 206). Menetelmä on lähellä filosofiaa lapsille -menetelmää (Fila, P4C tai PwC). ”Filosofisessa tutkailussa” lähdetään kokemuksesta, joka sisältää filosofisia ulottuvuuksia, joita lähdetään työstämään filosofisiksi arvostelmiksi, Gregory 2009, 21; Lipman 2019. Nämä mallit sopivat hyvin myös aikuisten kanssa työskentelyyn, mutta akateemisessa ympäristössä puhdasta opiskelijalähtöisyyttä rajoittaa erityisesti opetukselta vaadittu laaja tietosisältö.
35 Kurssiviikot olivat: 1. Johdatus etiikkaan 2. Arvoteoria 3. Normatiivinen etiikka I 4. Normatiivinen etiikka II 5. Käytännöllinen etiikka ja 6. Metaetiikka.
36 Nozick 1975; Singer 1972; Kohlberg 1958, 1963.
37 Haastatteluvideoilla esiintyivät käytännöllisen filosofian alalta prof. emeritus Timo Airaksinen, prof. Antti Kauppinen, dosentti Tuija Takala, akatemiatutkija Teemu Toppinen ja postdoc-tutkija Sanna Tirkkonen.
38 Opiskelijoiden tuottamilta teksteiltä vaadittiin kurssin kuluessa siirtymää omista ”raaoista” intuitioista kohti filosofisten käsitteiden korrektia käyttöä ja teoriapohjaista argumentointia sekä asianmukaista viittauskäytäntöä. Lyhyiltäkin esseiltä vaadittiin argumentointia, ei pelkkää teorioiden tai termien luettelointia. Esseiden arviointi noudatti SOLO-taksonomiaa. Ks. esim. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 143.
39 Prosessikirjoittaminen on menetelmä, jossa kirjoittaminen jaetaan osiin, jotka kukin sisältävät eri tavoitteita ja ohjeistuksia siihen, miten eri osien tavoitteet saavutetaan, Seow 2002, 315–316.
40 Google Hangouts -ohjelmasta saimme vinkin Princetonin yliopistosta. McGraw Center For Teaching and Learning on järjestänyt lukuisia verkkotutoriaaleja filosofian historian ja Peter Singerin etiikan kursseilla käyttäen tätä ohjelmaa. Keväällä 2020 meille tuli mahdolliseksi käyttää kurssilla Zoom-videokonferenssiohjelmaa Helsingin yliopiston hankittua ohjelman lisenssin. Zoom mahdollistaa suuremmat osallistujamäärät ja eräitä toimintoja, joita Hangoutsissa ei ole.
41 Viikoittaisten esseevastausten osuus arvioinnista oli 50 %. 30 % arvosanasta muodostui aktiivisuudesta keskusteluryhmissä ja monivalintatehtävillä oli 20 % vaikutus arvosanaan.
42 Vuonna 2018 kurssilla oli 45 opiskelijaa ja vuonna 2019 jo 107 opiskelijaa.
43 Käänteisellä luokkahuoneella tai käänteisellä opettamisella tarkoitetaan järjestelyä, jossa opiskelijat tutustuvat opittavaan materiaaliin ennen luentoa tai muuta oppimistapahtumaa. Menetelmästä on tullut huomattavan suosittu ympäri maailman. Lundin ym. 2018; Brewer & Movahedazarhouligh 2018.
44 Esimerkiksi Avoimen yliopiston kevään 2018 kurssin puolivälikyselyyn vastasi 12 opiskelijaa. Heiltä kysyttiin mm. ”Asteikolla yhdestä viiteen, miten arvioisit tähänastista kurssia?” He arvioivat kurssin keskiarvosanaksi 4,29. Kurssin päättyessä loppukyselyyn vastasi 11 opiskelijaa, joilta kysyttiin: ”Mitä antaisit koko kurssin arvosanaksi?” Keskiarvo heidän vastauksistaan kurssin kokonaisarvosanaksi oli 4,21 (asteikolla 1–5).
45 Tämä on linjassa digitaalisesta oppimisesta aiemmin saatujen kokemusten kanssa, ks. Löfström & Nevgi 2009, 309; Nurmela & Suominen 2007. Opettajien poissaolosta huolimatta ensimmäisellä v. 2018 järjestetyllä Avoimen yliopiston kurssilla keskustelufoorumilla käytiin kuitenkin paljon ylimääräistä vertaisoppivaa keskustelua.
46 Kiitämme artikkelin käsikirjoituksen nimettömiä arvioijia oivallisista kommenteista ja parannusehdotuksista.

Kirjallisuus

Airaksinen, Timo, *Ihmiskoneen tulevaisuus*. WSOY, Helsinki 2006.

Bakhurst, David, Teaching, Telling and Technology. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 54, No. 2, 2020, 305–318.

Boud, David & Feletti, Grahame, Changing Problem-based Learning: Introduction to the Second Edition. Teoksessa *The Challenge of Problem-Based Learning*. Toim. David Boud & Grahame Feletti. Routledge, London 1997, 1–14.

Brewer, Robin & Movahedazarhouligh Sara, Successful Stories and Conflicts: A Literature Review on the Effectiveness of Flipped Learning in Higher Education. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 34, No. 4, 2018, 409–416.

Brown, Cheryl & Czerniewicz, Laura, Debunking the ”Digital Native”: Beyond Digital Apartheid, Towards Digital Democracy. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 26, No. 5, 2010, 357–369.

Burke, Alison S., & Fedorek, Brian, Does ”Flipping” Promote Engagement? A Comparison of a Traditional, Online, and Flipped Class. *Active Learning in Higher Education.* Vol. 18, No. 1, 2017, 11–24.

Dabbagh, Nada & Bannan-Ritland, Brenda, *Online Learning – Concepts, Strategies, and Application*. Pearson/Merril Prentice Hall, Upper Saddle River 2005.

Digiphil-tutkimusryhmä, Digiphil-tutkimusryhmän blogi. Helsingin yliopisto. Verkossa: blogs.helsinki.fi/digi-phil

Gilakjani, Abbas Pourhosein, Leong, Lai-Mei & Ismail, Hairul Nizam, Teachers' Use of Technology and Constructivism. *I.J. Modern Education and Computer Science*. Vol. 5, No. 4, 2013, 49–63.

Gregory, Maughn, *Filosofiaa lapsille & nuorille. Käytännön käsikirja*. (Philosophy for Children. Practitioner Handbook, 2008). Suom. Jarkko S. Tuusvuori. niin & näin, Tampere 2009.

Grönfors, Terttu, *Työstä oppiminen, Action Learning - Työssä oppiminen- e-learning*. Facile Publishing, Espoo 2002.

Helsingin yliopiston filosofian kandiohjelma, Filosofian kandiohjelman koulutusohjelman sivusto. Helsingin yliopisto. Verkossa: helsinki.fi/fi/opiskelijaksi/koulutusohjelmat/filosofian-kandiohjelma/opiskelu

Helsingin yliopiston strategia 2017–2020, Oppimisympäristöjen digitalisaatio -sivu. Verkossa: strategia.helsinki.fi/fi/2/#kehittamiskohde3/oppimisymparistojen-digitalisaatio

Himanka, Juha, *Korkein opetus: Opettamisen*

lähtökohdat yliopistoissa ja korkeakouluissa: johdatus opettajalle. Vastapaino, Tampere 2018.

Hirsch, Brett (toim.), *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics*. Open Book Publishers, Cambridge 2012.

Hoikkala, Tommi ym., Koulutuksen digiloikka. Miten onnistumme suomalaisten osaamisen päivittämisessä. Teollisuuden palkansaajat TP ry 2019. Verkossa: tpry.fi/edistys-julkaisusarja/edistys-raportit/koulutuksen-digiloikka.-miten-onnistumme-suomalaisten-osaamisen-paivittamisessa.html

Holma, Katariina, Kriittinen ajattelu kasvatuspäämääränä. *niin & näin* 3/2013, 97–103.

Johnson, Stephen, Siegel, Harvey & Winch, Christopher, *Teaching Thinking Skills. Key Debates in Educational Policy*. Continuum, London 2010.

Kohlberg, Lawrence, *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16*. Väit. University of Chicago, Chicago 1958.

Kohlberg, Lawrence, The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order: I. Sequence in the Development of Moral Thought. *Vita Humana*. Vol. 6, No. 1–2, 1963, 11–33.

Lehman, Rosemary & Conceição, Simone, *Creating a Sense of Presence in Online Teaching – How "to Be There" for Distance Learners*. Jossey-Bass, San Francisco 2010.

Lewin, David, The Pharmakon of Educational Technology: The Disruptive Power of Attention in Education. *Studies in Philosophy and Educatio*n. Vol. 35, No. 3, 2016, 251–265.

Li, Nai ym., Online Learning Experiences of New Versus Continuing Learners: A Large-scale Replication Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 42, No. 4, 2017, 657–672.

Lindblom-Ylänne, Sari ym., Ongelmalähtöinen oppiminen ja case-menetelmä. Teoksessa *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Toim. Anne Nevgi & Sari Lindblom-Ylänne. WSOYPro, Helsinki 2009, 262–279.

Lipman, Matthew, *Ajattelu kasvatuksessa – Kasvatusfilosofinen johdatus ajattelun taitojen opettamiseen*. (Thinking in Education, Second edition 2003). Suom. Tapani Kilpeläinen. niin & näin, Tampere 2019.

Lonka, Kirsi & Cho, Vincent, Innovative Schools: Teaching & Learning in the Digital Era. Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. Culture and Education. European Parliament 2015. Verkossa: europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563389/IPOL_STU(2015)563389_EN.pdf

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Opetushallitus.

Lundin, Mona ym., Higher Education Dominance and Siloed Knowledge: a Systematic Review of Flipped Classroom Research. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Vol. 15, No. 20, 2018, 15–20.

Löfström, Erika & Nevgi, Anne, Verkko-opetuksen linjakkuus ja yhteisöllinen oppiminen. Teoksessa *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Toim. Anne Nevgi & Sari Lindblom-Ylänne. WSOYPro, Helsinki 2009, 300–317.

Löfström, Erika ym., *Laadukkaasti verkossa: Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle*. Helsingin yliopisto / Tutkimuksen ja opetuksen toimiala, Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 71.

McPeck, John, *Teaching Critical Thinking – Dialogue and Dialectic*. Routledge, London 1990.

Murtonen, Mari, Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Toim. Mari Murtonen. Vastapaino, Tampere 2017a, 17–39.

Murtonen, Mari ym., Osaamistavoitteet ja opetuksen suunnittelu. Teoksessa *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Toim. Mari Murtonen. Vastapaino, Tampere 2017b, 178–195.

Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari, Opetuksen linjakkuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Toim. Anne Nevgi & Sari Lindblom-Ylänne. WSOYPro, Helsinki 2009, 138–155.

Nozick, Robert, *Anarchy, State, and Utopia*. Blackwell, Oxford 1975.

Nurmela, Satu & Suominen, Riitta, *Verkko-opettajaksi viikossa*. Turun yliopisto, täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:92, Turku 2007.

Opetuksen toteutuksen digiloikka 2017–2020, Digiloikka-blogi. Helsingin yliopisto. Verkossa: blogs.helsinki.fi/digiloikka/projekti/

Palonen, Tuire, Lehtinen, Erno & Hakkarainen, Kai, Asiantuntijuuden kehittyminen ja tieteenalan jäseneksi kasvaminen. Teoksessa *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Toim. Mari Murtonen. Vastapaino, Tampere 2017, 40–62.

Protopsaltis, Spiros & Baum, Sandy, Does Online Education Live Up to Its Promise? A Look at the Evidence and Implications for Federal Policy. George Mason University, Fairfax 2019. Verkossa: https://mason.gmu.edu/~sprotops/OnlineEd.pdf

Rauste-von Wright, Maijaliisa, von Wright, Johan & Soini, Tiina, *Oppiminen ja koulutus*. WSOY, Helsinki 1994.

Saklofske, Jon, Clements, Estelle & Cunningham, Richard, They Have Come, Why Won't We Build It? On the Digital Future of the Humanities. Teoksessa *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics*. Toim. Brett Hirsch. Open Book Publishers, Cambridge 2012.

Salmenkivi, Eero, Sokraattinen kysely. Teoksessa *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa.* Toim. Tuukka Tomperi & Hannu Juuso. niin & näin, Tampere 2008, 182–221.

Salmenkivi, Eero, Iivonen, Pekka & Elo, Satu, Eettisen ja kriittisen ajattelun taitojen arviointi katsomusaineissa ja teemaopinnoissa. Teoksessa *Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin.* Toim. Eija Kauppinen & Erja Vitikka. Oppaat ja käsikirjat 4. Opetushallitus, Helsinki 2017, 82–99.

Savin-Baden, Maggi, *Facilitating Problem-based Learning: Illuminating Perspectives*. Society for Research into Higher Education, Maidenhead 2003.

Schmidt, Henk, Rotgans, Jerome & Yew, Elaine, The Process of Problem-based Learning: What Works and Why. *Medical Education*. Vol. 45, No. 8, 2011, 792–806.

Selwyn, Neil, The Digital Native – Myth and Reality. *Aslib Proceedings*. Vol. 61, No. 4, 2009, 364–379.

Seow, Anthony, The Writing Process and Process Writing. Teoksessa *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Toim. Jack C. Richards & Willy A. Renandya. Cambridge University Press, Cambridge 2002, 315–320.

Siegel, Harvey, *Educating Reason – Rationality, Critical Thinking and Education*. Routledge, New York 1988.

Siegel, Harvey, Not by Skill Alone: The Centrality of Character to Critical Thinking. *Informal Logic*. Vol. 15, No. 3, 1993, 163–177.

Singer, Peter, Famine, Affluence, and Morality. *Philosophy & Public Affairs*. Vol. 1, No. 3, 1972, 229–243.

Tomperi, Tuukka, Valistava oppiaine ja valistuksen kritiikki. Teoksessa *Hyvän opettamisen kaksi vuosikymmentä*. Toim. Satu Honkala & Eero Salmenkivi. Filosofian ja elämänkatsomustiedon opettajat Feto ry., Helsinki 2005, 33–56.

Tomperi, Tuukka, Johdanto: Kasvatus, pedagoginen filosofia ja filosofian opetus. Teoksessa *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Toim. Tuukka Tomperi & Hannu Juuso. niin & näin, Tampere 2008, 9–27.

Tomperi, Tuukka, Lukiofilosofia, pedagoginen filosofointi ja aineenopettajan ammattitaito. *niin & näin* 1/2016, 82–101.

Tomperi, Tuukka, Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia – Pedagogisia perusteita. *niin & näin* 4/2017, 95–112.

Veermans, Marjaana & Murtonen, Mari, Oppimisympäristö asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Teoksessa *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Toim. Mari Murtonen. Vastapaino, Tampere 2017, 348–363.