

# Yhteisöllisyys ihanteena, vertaistuki voimavarana

Opiskelijoiden käsityksiä yhteisöllisestä oppimisesta yliopistossa

Kasvatustieteiden  
Pro gradu- tutkielma  
Kasvatustieteiden  
laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Joulukuu 2011

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO - JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET - UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Tiedekunta – Fakultet - Faculty Kasvatustieteiden tiedekunta		Laitos – Institution - Department Kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen laitos	
Tekijä – Författare – Author Carita Hannele Multisilta			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Yhteisöllisyys ihanteena, vertaistuki voimavarana Opiskelijoiden käsityksiä yhteisöllisestä oppimisesta yliopistossa			
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustieteet			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and Instructor Pro gradu -tutkielma Leena Laurinen		Aika – Datum – Month and Year Marraskuu 2011	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 92 + 16
Tiivistelmä - Referat – Abstract <i>Tavoitteet</i> Tutkimuksen lähtökohtana on yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen välinen jännite erilaisine oppimisteorioineen. Oppimiskäsitysten tarkastelussa hyödynnettiin muun muassa Tynjälän (1999), Vygotskyn (1982), Laven ja Wengerin (1991) sekä Dillenbourgin (1999) määritelmiä. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden käsityksiä yhteisöllisestä oppimisesta yliopiston oppimisympäristöissä. Yhteisöllistä oppimista lähestytään yhteisöllisyyden, vertaistuen ja osallistumisen näkökulmista. Oppimista ei tarkastella irrallaan opetuksesta, joten lisäksi tutkitaan yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä siitä, mikä on opettajan rooli yhteisöllisyyden rakentumisessa opetus- ja oppimistilanteissa. Tutkimuksessa tutkitaan myös sitä, miten opiskelijat kokevat kuulumisensa yliopistoyhteisöihin, joilla tarkoitetaan opiskelija- ja tiedeyhteisöjä.  <i>Menetelmät</i> Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2011 haastattelemalla kahtatoista yliopisto-opiskelijaa. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Tutkimusaineiston analyysissä tutkittujen opiskelijoiden käsityksiä yhteisöllisestä oppimisesta on analysoitu induktiivisen, aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.  <i>Tulokset ja johtopäätökset</i> Yliopisto-opiskelijat pitävät yhteisöllistä oppimista ihanteellisena oppimismuotona, mutta uskovat, että sen toteutuminen käytännössä on monimutkaista. Yhteiskuntatieteiden tiedekunnan opiskelijoiden käsityksissä korostuu yksilöllisyys ja kasvatustieteiden tiedekunnassa korostuu sosiaalisuus, mutta molempien opiskelijoiden mielestä yliopistossa opiskelu on liian itsenäistä. Opiskelijat kaipaavat yhteisöllisempiä opiskelumuuotoja, joiden mahdollistamisessa opettajalla on keskeinen rooli. Vertaistuki koettiin tärkeäksi vertaisoppimisen muodoksi. Vertaistuen koettiin edistävän opinnoissa jaksamista, opiskelumotivaatiota ja osaamista. Yliopistoyhteisöihin kuulumisen kokemukset vaihtelivat yksilöittäin. Osa opiskelijoista on erittäin aktiivinen oppijayhteisöjen toiminnassa, osa ei koe kuuluvansa yhteenkään oppijayhteisöön. Tutkielmassa päädytään esittämään, että yhteisöllisyyden mahdollistumisen vuoksi olisi tärkeää kiinnittää entistä enemmän huomiota yliopisto-opettajien kouluttamiseen ja oppilaitoksen rakenteisiin sekä toimintakulttuuriin.			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Yhteisöllinen oppiminen, oppimiskäsitykset, opetus, osallistuminen, yhteisöllisyys ja vertaistuki, yliopisto-yhteisöt			

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO – JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET – UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Tiedekunta – Fakultet - Faculty Faculty of Educational sciences		Laitos – Institution - Department Department of Education	
Tekijä – Författare – Author Carita Hannele Multisilta			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Communality as an ideal, peer-support as a resource. Students' conceptions of collaborative learning in university.			
Oppiaine - Läroämne – Subject Education			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and Instructor Master's Thesis Leena Laurinen		Aika – Datum – Month and Year November 2011	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 92 + 16
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p><i>Objectives</i></p> <p>The starting point of this study was the contradiction of the individual and the collaborative views about learning. In the research of conceptions of and approaches to learning and teaching qualitative classifications of Tynjälä (1999), Vygotsky (1982), Lave and Wenger (1991) and Dillenbourg (1999) were utilised and considered. The aim of this study is to investigate educational and social sciences students' conceptions of collaborative learning in university setting. The approach to collaborative learning includes approaches such as communality, participation and peer support. Learning is not considered to be separate from teaching therefore students' conceptions of teacher's role in the process of collaborative learning is examined too. In this study student's experiences about the communities in university are also investigated.</p> <p><i>Methods</i></p> <p>The research material was collected in spring 2010 by interviewing twelve university students. The interviews were carried out as semi-structured theme interviews. In the analysis of the research material inductive content analysis was adapted.</p> <p><i>Results and conclusions</i></p> <p>University students comprehend collaborative learning approach as an ideal learning strategie. Nevertheless they hope to learn more in small groups. Results suggest that studying social sciences is based on individual effort. Students apply university as too independent learning environment. Students wish more collaborative learning wherein teacher has an essential role. Peer-support was considered to be an important form of peer-learning. Peer-support sustains the strenght to study and it enhances learning motivation and individual abilities. Students experiences about belonging in university communities are versatile. Part of the students participate actively in community events. In extreme some of the students don't even belong in any community. When striving towards the collaborative learning attention should be paid to the development of teacher's training. The evaluation of learning and teaching traditions in university culture should be taken into account.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Collaborative learning, conceptions of learning, teaching, communality, peer-support, university communities			

## Sisällysluettelo

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>6</b>
<b>2 OPPIMISEN NÄKÖKULMIA.....</b>	<b>8</b>
2.1 Oppimisenluonnehdintoja.....	8
2.2 Oppimiskäsitykset: suorittamisen ja oppimisen ristiriitoja.....	9
2.2.1 Oppimiskäsitykset tutkimuksissa.....	12
<b>3 SOSIOKONSTRUKTIVISTISET OPPIMISNÄKEMYKSET .....</b>	<b>14</b>
3.1 Sosiaalinen konstruktivismi ja sosiokulttuurinen oppimiskäsitys.....	15
3.2 Lähikehityksen vyöhykkeen sovellutuksia.....	18
3.3 Sosiaalinen konstruktionismi.....	19
<b>4 YHTEISÖLLISYYS, OPPIMINEN JA VERTAISTUKI.....</b>	<b>20</b>
4.1. Yhteisöllisyys ja yhteisö- käsitteet.....	21
4.1.1 Ryhmä ja yhteisö-käsitteiden tulkinnallisuus.....	23
4.2 Tiedeyhteisöön kuuluminen.....	24
4.3 Ryhmätö ja yhteisöllinen oppiminen yliopistossa.....	26
4.4 Yhteisöllisiä pedagogisia ratkaisuja.....	30
4.5 Yhteisöllisyys ja vertaistuki yliopistossa.....	33
<b>5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>37</b>
5.1 Tutkimuksen tarkoitus.....	37
5.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	39
5.3 Kohdejoukko ja aineiston käsittely.....	42
5.4 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.....	45
<b>6 TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>50</b>
6.1 Yhteisöllisyys ihanteena ja muutoksena.....	50
6.1.2 Oppiminen osallistumisena, oppiminen tiedonhankintana.....	55
6.1.3 Yliopiston osallistumiskulttuuri.....	59
6.1.4 Oppimisen siltoja ja kohtaamispaikkoja.....	63
6.2 Opettaja yhteisöllisyyden mahdollistajana.....	68
6.3 Yliopistoyhteisöihin kuuluminen: ”Monessa mukana, mutta tiede on kaukana.”.....	73
6.3.1 Oppijayhteisöihin kuulumattomuus: eri henkisyys ja inspiraation puute.....	75
6.3.2 Tiedeyhteisöön kuuluminen ja ammatillinen epävarmuus.....	75
<b>7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN TARKASTELU.....</b>	<b>78</b>
<b>8 JOHTOPÄÄTÖKSET.....</b>	<b>82</b>
8.1 Tulosten koontia ja tarkastelua.....	82
8.1.1 Massaluentojen yliopisto.....	82
8.1.2 Vuorovaikutuksesta intoa opiskeluun.....	84
8.1.3 Toisaalta yksilöllinen, toisaalta yhteisöllinen yliopiston oppimiskulttuuri.....	85
8.1.4 Voimaa vertaistuesta opiskelijoiden kesken.....	86
8.1.5 Ei yksin opettaja, vaan koko yliopiston opetus-kulttuuri.....	88
8.1.6 Yliopistoyhteisöjen sisä- ja ulkopuolella: miten edistää yhteisöllisyyttä?.....	90

**LÄHTEET .....93**

**LIITTEET .....106**

Liite 1 Tutkimukseen osallistumislomake

Liite 2 Teemahaastattelun runko

## KUVIOT

Kuvio1. Esimerkkejä pelkistämisestä

Kuvio2. Esimerkki ryhmittelystä

Kuvio3. Esimerkki abstrahoinnista.

Kuvio4. Yhteisöllisyys ihanteena ja muutoksena

Kuvio5. Yliopisto-opiskelijoiden oppimiskäsitykset

Kuvio6. Yliopiston osallistumiskulttuuri

Kuvio7. Vertaistuki voimavarana

Kuvio8. Opettaja yhteisöllisyyden mahdollistajana

Kuvio9. Aktiivisuus/passiivisuus yliopistoyhteisöjen toiminnassa

## Johdanto

Yliopiston etymologinen perusta on mielenkiintoinen, sillä se korostaa yliopiston sosiaalisuutta. Kuitenkin 2000-luvun kasvatustieteellinen kirjallisuus kuvaa yliopistoa postmodernisaation viitekehyksessä yksilöllistyneeksi koulutusorganisaatioksi. (Korhonen 2007.) 1300-luvulla sana yliopisto (universite) viittasi korkeamman oppimisen instituutioon, jonka ihmiset muodostavat. Yliopisto-sana tulee latinan kielestä ja tarkoittaa oppi-isien ja oppipoikien yhteisöä (universitas magistrorum et scholarium) (Nykysuomen etymologinen sanakirja 2004).

Yliopiston perustehtävänä on tieteen harjoittaminen, siihen liittyvä korkein opetus sekä erilaiset palvelutehtävät (Ylijoki 1998, 35). Korkeakoulututkimuksissa yliopisto nähdään sosiaalisena ja kulttuurisena järjestelmänä (Välimaa & Ursin 2006, 21 - 23). Delanty (2000) nimeää yliopisto-opiskelun keskeiseksi tavoitteeksi kommunikaatiotaitojen kehittymisen. Suurin osa yliopisto-opetuksesta on kuitenkin luentomuotoista. Opetus on pääosin tiedeperustaista ja teoriajohtoista, jolloin opiskelija helposti vetäytyy kuuntelijan, ei osallistujan rooliin. Onko yliopistossa sijaa yhteisölliselle oppimiselle vai painottuuko oppimisessa yksilöllinen suorittaminen?

Perinteisesti ihmisen oppimista onkin pidetty yksilön henkilökohtaisena tiedon omaksumisen prosessina. Tietoyhteiskuntamme yksilökeskeinen tapa avata oppimisesta on saanut vastaansa kritiikkiä. Tämän seurauksena oppimiskäsitykset ovat muuttuneet sosiaalisempaan ja yhteisöllisempään suuntaan. Näkemys oppimisesta yksilön mentaalisen tiedon rakentamisprosessina on saanut rinnalleen sosiokonstruktivistisia ja kulttuurisia oppimisen näkökulmia. (Häkkinen & Arvaja 1999, 206.) Teorian tasolla näyttää siltä, että uudet yhteisöllisen oppimisen muodot tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuksia opiskella ryhmissä (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2005, 15 - 18). Tavoittavatko teoriat opiskelijoiden todellisuuden?

Viimeaikaisessa keskustelussa on puhuttu nimenomaan sosiaalisten valmiuksien ja yhteisöllisyyden merkityksestä yliopisto- ja korkeakoulutuksessa. Yhteisöllisyyden koetaan palvelevan sekä yliopisto-opetuksen että opiskelun tarpeita. (Häkkinen & Arvaja 1999, 206.) Niin työelämässä kuin koulutuksessaakin yksilöltä vaaditaan yhä enemmän taitoa itse ohjata, suunnitella ja toteuttaa älyllisesti haastavia prosesseja tehokkaasti. On myös osattava toimia sosiaalisissa tilanteissa ja erilaisissa

tiimeissä. Vaatimukset näkyvät jatkuvana uuden oppimisena ja uusien ihmisten kohtaamisena (Hakkarainen, Lonka Lipponen 2005, 18).

Yliopiston hallinnossa, juhlapuheissa ja opiskelijoiden keskuudessa tuodaan esille säännöllisin väliajoin toiveita yhteisöllisyyden lisäämiseksi. Käytännössä suurin osa yliopistossa työskentelevistä ja opiskelevista ihmisistä eivät jaa keskenään muuta kuin päivittäisen toimintaympäristön. (Aittola 1998, 191.) Pohtimisen arvoista on se, mahdollistuuco yhteisöllisyys yliopistoyhteisöissä. Yhä useampi yliopisto-opiskelija syrjäytyy, eikä välttämättä koe kuuluvansa yhteenkään oppijayhteisöön. Oppijayhteisöt ovat keskeisiä yhteisöllisyyden ja vertaistuen kokemusten mahdollistavia paikkoja. Monien tutkimusten mukaan näyttäisi siltä, että juuri nämä kokemukset edistävät opiskelijan oppimista ja hyvinvointia (Miller & Backham 1999; Mahdi 2003).

Tiedeyhteisöihin kuulumisen puolestaan edistää ammatillista kehittymistä, mutta käytännössä opiskelijat ovat jääneet tiedeyhteisöjen ulkopuolelle (Enkenberg 2000, 15). Tämän tutkimuksen *tarkoituksena on tutkia yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta yhteisöllistä oppimista yliopistossa*. Yhteisöllistä oppimista lähestytään yhteisöllisyyden, osallistumisen ja vertaistuen näkökulmista. Lisäksi tutkitaan sitä, mikä rooli opettajalla on yhteisöllisyyden rakentumisessa ja miten yliopistoyhteisöihin kuulumisen koetaan.

## 2 Oppimisen näkökulmia

Mitä on oppiminen? Mitä siihen liittyy ja mistä se koostuu? Mikä on opiskelijan tai opettajan rooli oppimistilanteissa? Oppimisesta on esitetty monenlaisia tulkintoja. Viime vuosikymmeninä oppimista on tarkasteltu lähinnä behaviorismin, kognitivismin ja konstruktivismien näkökulmista (mm. Poikela & Poikela 2002, Skinner 1954, Bruner 1993;1996; Vygotsky 1978). Oppimisen määritelmien ja yksilöllisten oppimiskäsitysten tunteminen on tärkeää konstruktivismiin ja yhteisöllisen oppimisen näkökulmien ymmärtämisen kannalta (Tynjälä 1999, 29). Tässä luvussa oppimista tarkastellaan oppijan ja opettajan roolin sekä tiedon omaksumisen näkökulmista.

### 2.1 Oppimisen luonnehdintoja

Keskeinen tekijä oppimisen käsitteen määrittelyssä on se, miten oppijan rooliin ja asemaan oppimisessa suhtaudutaan. Arkikäsitysten valossa oppiminen voidaan Tynjälän (1999, 12) mukaan nähdä joko toiminnan ja ajattelun toistamisen tai muuttumisen näkökulmasta. Jos ajatellaan, että oppiminen on tietojen lisääntymistä, muistamista sekä soveltamista, voidaan puhua oppimisesta toistavana toimintana (mts. 1999, 12). Mikäli oppimista tarkastellaan oppijan ajattelun ja toiminnan kehittymisenä ja muuttumisena, keskitytään oppimisen transformatiiviseen luonteeseen (Marton, Dall'Alba & Beauty 1993, 278).

Huomattavaa on se, että oppimisen määritelmiä ja käsityksiä on useita, ja yksilö voi kuvata oppimista samaan aikaan hyvinkin erilaisilla tavoilla (Tynjälä 1999, 13). Bruner (1996, 53 - 65) kuvaa neljä erilaista lähestymistapaa oppimiseen. Ensimmäisen kuvaustavan mukaan lapsi oppii jäljittelemällä ja toistamalla aikuisen toimintaa. Toisen kuvaustavan mukaan opetus on yksinkertaisuudessaan tietojen siirtämistä oppijalle, jonka tehtäväksi jää asioiden mieleen painaminen ja soveltaminen. Oppijan rooli on tällöin passiivinen. Ikään kuin oppijan mieli olisi tyhjä astia, jonne kaadetaan informaatiota. (Bruner 1996, 53 - 65.)

Myös Ropo (1998) viittaa oppimiseen yksilöllisenä lopputuloksena, jolloin oppimisen epäonnistuminen juontaa yksilön heikoista mieleen painamisen ja mieleen palauttamisen kyvyistä. Oppimisprosessi on informaation käsittelyä, minkä seurauksena yksilö omaksuu tiettyjä tietoja, taitoja, tapoja tai asenteita. (Ropo 1998,



12.) Brunerin (1996, 60 - 61) esittämässä kolmannessa lähestymistavassa korostuu oppijan ajattelutoiminnan aktiivisuus. Tämän lähestymistavan mukaisesti oppija tuo esille omia käsityksiään, keskustelee niistä ja pyrkii ymmärtämään opittavan asian syvällisesti. Neljännen näkökulman mukaan oppiminen on objektiivisen tiedon hallintaa. Tässä kohtaa objektiivisella tiedolla tarkoitetaan ideoita, olettamuksia, teorioita ja väitteitä sellaisena kuin ne kulttuurissamme ilmenevät.

Lisäksi oppimisen käsite voidaan jakaa pintasuuntautuneeseen ja syväsuuntautuneeseen oppimiseen. Jaottelussa erotetaan mielekäs ja ulkoa oppiminen, joiden ero ilmenee oppimisen tuotoksessa asian ymmärtämisenä ja sisäistämisenä tai vastaavasti näiden puuttumisena. Pintasuuntautunut oppiminen viittaa muistamiseen eli ulkoa oppimiseen. Tällöin tieto ei hahmotu oppijalle kokonaisuutena vaan pienten palasten ketjuna, jota ei liioin osata soveltaa konkreettisiin tilanteisiin. Opiskelija pyrkii täyttämään tehtävien ja arvioinnin asettamat vaatimukset. Tällöin oppimistehtäviin suhtaudutaan ulkoisena pakkona, eikä opiskelija pohdi oppimisen tarkoitusta tai oppimis-strategioita. Pintasuuntautuneen oppijan vastakohtana nähdään syväsuuntautunut opiskelija, joka pyrkii hallitsemaan kokonaisuuksia ja ymmärtämään lukemansa. Opiskelija on intensiivisessä vuorovaikutuksessa oppisisällön kanssa ja tavoittaa näin akateemisen opiskelun perusolemuksen. Tämäntyyppinen oppija suhteuttaa lukemiaan tekstejä toisiinsa ja suuntaa huomionsa laajempiin asiayhteyksiin. (Atherton 2010; Marton & Säljö 1984; Ramsden 1992, 46.)

## 2.2 Oppimiskäsitykset: suorittamisen ja oppimisen ristiriitoja

Kasvatustieteissä puhutaan kolmesta pääoppimisteoriasta: behavioristisesta, kognitiivisesta ja konstruktivistisesta. Koska tarkoitukseni on tutkia opiskelijoiden käsityksiä yhteisöllisestä oppimisesta yliopistossa, oppimisteorioiden ja oppimistutkimuksen esittely on tarpeen. Tätä kautta voidaan päästä laajempaan käsitykseen siitä, millaiseksi yliopisto-oppiminen käsitetään ja miltä pohjalta yhteisöllisen oppimisen teoria ja tutkimus juontaa.

1900-luvun alkupuolella oppimistutkimuksen tärkeimmäksi linjaksi kohottautui behaviorismi. Behaviorismille tyypillistä on tutkimusmetodien tarkkuus ja mitattavuus. Behavioristisen käsityksen mukaan tietoa voidaan saada vain ihmisistä tarkkailemalla. Linjan pääajatuksena on ärsykkeen ja reaktion syyseuraussuhteen

tarkasteleminen ja oppimistilanteen kontrollointi palkkioiden ja rangaistusten avulla. (Lehtinen 1989, 11.)

Behaviorismissa lähtökohtana on yksilön käyttäytymisen ulkoinen säätely. Oppija on sijoitettu oppimisen ulkopuolelle. Oppimisprosessi voidaan jakaa osaprosesseihin, jolloin oppimistehtävät suoritetaan tehtävä tehtävältä ennen seuraavan tason saavuttamista. Oppimistehtävien tulee olla riittävän vaivattomia, jotta opiskelu olisi nopeaa ja tehokasta (Skinner 1954, 95). Behavioristisen ajattelun mukaan oppimistulokset ovat keskeisiä. Oppimisessa on kyse tiedon määrällisestä kasvusta ja onnistuneesta lopputuloksesta, ei siitä mitä oppimisessa tapahtuu. Opetuksen tavoitteena on maksimoida tiedon määrä (Crain 1992, 154, Lehtinen & Kuusinen 2001, 76 - 77). Myös Enkenberg (2000,10) puhuu behaviorismista tiedon määrällisen kasvun ja osatehtävien kautta. Oppiminen merkitsee yksilön tiedon määrällistä kasvua. Behavioristisen näkökulman mukaan tärkeää ei ole pyrkiä vaikuttamaan siihen, miten tehtävät suoritetaan tai mitä yksilön mielessä tapahtuu, kun ongelmia ratkaistaan.

Behavioristinen oppimiskäsitys tukee ajatusta siitä, että yliopisto on oppimisympäristönä suorituskeskeinen. Toisin sanoen sillä ei ole merkitystä, miten oppiminen tapahtuu, kunhan opitaan ja menestyään, vieläpä mahdollisimman nopeasti. Opiskelijan kehittymisen kannalta on syytä kysyä, missä epäonnistuttiin ja miksi. Behavioristisessa ajattelussa ei tarkastella tällaista oman oppimisen arvioinnin mahdollisuutta tai opiskelijan aktiivista toimijuutta omassa oppimisessaan. Toisaalta, hallussaan. Miten tietoa osataan soveltaa käytäntöön kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla, joissa kysymyksiin ei useinkaan ole yhtä oikeaa vastausta?

Yliopistokoulutuksessa ajattelulla on hyvin keskeinen rooli oppimisessa (Kaartinen & Koutaniemi 2009). Ongelmaksi behavioristisesta näkökulmasta käsin nouseekin se, ettei ajattelua voida jakaa selkeiksi osatehtäviksi. Myöskään jyrkkä jaottelu kyllä ja ei vastauksiin ei ole hyvä yliopisto-opetuksen perusta. Behavioristisen ajattelun mukaan opettaja toimii oppimistulosten mittaajana, eikä niinkään oppimisen tukijana ja ohjaajana. Opiskelijalle ei jää valinnanvaraa sen suhteen, miten oppia. Toisaalta tällainen tapa saattaa toimia sellaisissa konteksteissa, joissa ei ole varaa epäonnistua.

Kognitiivisessa oppimisen näkökulmassa keskeisellä sijalla ovat mielen toiminnot. Oppiminen rakentuu aikaisempien tietojen varaan, jolloin uusi tieto ja vanha kokemusmaailma integroituvat oppijan mielessä. (Mayer 1996, 153.) Opetuksen tulee

keskittyä mielen toimintojen edistämiseen. Oppiminen nähdään muutoksena yksilön mielensisäisen tiedon struktuureissa. Olennaista on se, mitä mielessä tapahtuu, kun opitaan. Keskeistä on myös se, miten suoriutumista voitaisiin edistää laadullisesti (Enkenberg 2000, 10). Vaikka yksilökeskeinen tiedon prosessoinnin ja konstruoinnin merkitys ovat kognitiivisessa näkökulmassa etusijalla, takaako se oppijakeskeisen oppimistilanteen luomisen? Voihan olla, että behaviorismin tapaisesti oppiminen jää tiedon siirroksi opettajalta oppijan muistiin. Tämä ei tue oppimaan oppimista tai ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä (ks. Flavell 1976, Bruer 1993).

Kognitiivisen näkemyksen heikkoutena on myös se, ettei siinä oteta huomioon oppimisen emotionaalisia ja kulttuurisia Aspekteja. Yhä useammin oppiminen on suhteessa arvoihin, arvostuksiin ja muihin kulttuurisiin tekijöihin. (Enkenberg 2000, 10.) Kognitiivisessa oppimisnäkemyksessä jää epäselväksi, millaisessa oppimisympäristössä oppiminen tapahtuu ja mitä merkityksiä vertaistuella on opiskelijoiden oppimiselle. Kognitivismi ei myöskään pysty antamaan vastausta siihen, miten uusi tieto siirtyy ihmismieleen käsittelyä varten.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on tilannesidonnaista, vastuullista ja sosiaalisesti välittyntä (Poikela 2002, 143). Konstruktivismi ei kuitenkaan ole lähtökohtaisesti oppimisteoria vaan tietoteoreettinen näkemys tai tarkemmin sanottuna tiedon olemusta tarkasteleva paradigma. Oppimisen tutkimuksessa ja pedagogiikassa konstruktivistinen oppimiskäsitys on tämän tietoteorian ilmenemismuoto (Panitz 2010). Konstruktivismiin tiedon olemusta koskeva perusolettamus on, että kaikki se, mitä kutsumme tiedoksi, on aina riippuvainen tietäjästään. Tieto on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. Tällöin oppiminen nähdään oppijan aktiivisena kognitiivisena toimintana, ei passiivisena tiedon vastaanottamisena, kuten behaviorismissa. Lopputulos ei ole tärkeintä, vaan keskeistä on oppiminen tapahtumana. Oppija etsii merkityksiä, havainnoi jatkuvasti ympäristöään sekä tulkitsee havaintojaan ja kokemuksiaan suhteessa aiemmin koettuun ja opittuun. Oppija kykenee myös ohjaamaan itse oppimistaan. Tätä kautta oppija tulee tietoiseksi omasta oppimisestaan. (Tynjälä 1999, 37 – 39; Vauras, Lappalainen & Kaukiainen 1994, 9 – 12; Rauste von Wright 1994, 19).

Konstruktivismi oppimiskäsityksenä ei ole yhtenäinen kokonaisuus. Sen painotuspiste riippuu siitä, keskitytäänkö yksilölliseen vai sosiaaliseen tiedon rakentamiseen. Konstruktivistiset oppimiskäsitykset voidaan lyhyen määritelmän mukaan jakaa yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin.

Yksilökonstruktivistinen ajattelu perustuu kantilaiseen filosofiaan, jolloin puhutaan radikaalista konstruktivismista, sekä Piagetin oppimispsykologisiin tutkimuksiin. Tässä tutkielmassa yksilökonstruktivismia käsitellään kognitiivisen psykologian näkökulmasta, koska kyseessä on tutkimus, jossa painotetaan oppimisen psykologiaa ja sosiokulttuurisia tekijöitä. Kognitiivinen konstruktivismi viittaa oppimispsykologiseen tutkimukseen ja sen taustalla vaikuttaa erityisesti kehityspsykologi Jean Piaget. (Tynjälä 1999, 37 – 39.)

Piagetin (1988, 110-142) mukaan yksilön kognitiivinen toiminta on ihmisen pyrkimystä luoda sekavaan kokemusmaailmaan järjestystä. Sisäinen säätely on oppimisessa keskeistä, sillä se on seurausta yksilön ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutus on luonteeltaan adaptiivista, biologista sopeutumista. Aiemmat kokemukset ja havainnot toimivat uuden tiedon perustana, jolloin kaikkea uutta informaatiota peilataan aiemmin koettuun ja opittuun. (Piaget 1988, 110-142.)

Yliopisto-opiskelijan näkökulmasta yksilökonstruktivistinen näkökulma tarjoaa omaehtoisen ja reflektiivisen kokonaisuuden. Opiskelija pyrkii ratkaisemaan ongelmia ja ajattelemaan kriittisesti sekä luomaan oman käsityksensä asioista. Opiskelijan tietoisuus itsestään oppijana lisääntyy. Yksilökonstruktivismissa olennaista on se, että opiskelija oppii huomaamaan, mitä itse tarvitsee oppiakseen parhaiten. Opettajan tehtävä on olla kanssaoppija, joka strukturoi oppiaineksen tilannekohtaisesti erilaisten opiskelijoiden tarpeisiin sopivaksi. Ongelmaksi tosin nousee se, ettei opettaja kykene ottamaan kaikkien oppijoiden erilaisia lähtökohtia huomioon opetuksessaan.

### 2.2.3 Oppimiskäsitykset tutkimuksissa

Oppimiskäsitys viittaa siihen, miten opiskelija käsitteellistää oppimista. Se liittyy yksilön omakohtaisiin kokemuksiin oppimisesta ja siihen, miten tietoa omaksutaan. Osa tutkijoista on erityisen kiinnostunut ymmärtämään paremmin tätä prosessia eri kouluasteilla. Oppimiskäsityksiä koskevat tutkimukset (mm. Marton, Dall`Alba & Beauty 1993) ovat kehittäneet erilaisia lähestymistapoja oppimiskäsityksiin. Näitä ovat oppiminen muistamisena, testaamisena, laskemisena, tiedon lisääntymisenä, soveltamisena, ymmärtämisenä ja uuden näkökulman löytämisenä (Blake & Smith 2006). Opiskelijoiden oppimiskäsitykset ohjaavat sitä, miten opiskelijat asennoituvat

oppimistilanteisiin. Tutkimusten mukaan opiskelijoiden oppimiskäsitykset voidaan jakaa kahteen luokkaan: osa opiskelijoista pitää oppimista opettajan esittämän tiedon toistamisena, kun osa pitää oppimista ymmärtämiseen tähtäävänä tiedon rakentamisena, jossa tiedoilla sekä omilla kokemuksilla on tärkeä merkitys. (Marton & Säljö 1997).

Useiden tutkimusten valossa näyttää siltä, että oppimisympäristöllä on merkittävä rooli oppimisessa ja siinä, miten oppiminen käsitetään. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan opittavia asiasisältöjä, opetusmenetelmiä, jaksotusta sekä oppimisen sosiologisia ja sosiaalisia piirteitä, kuten yhteistyötä ja toimintakulttuuria. (Collins 1989, 476.) Nykyään puhutaan avoimesta oppimisympäristöstä, jolla viitataan opiskelijan yksilölliseen ja omaehtoiseen opiskeluun. Tällöin opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa opetuksen sisältöön ja opiskelumenetelmiin. Opettajan tehtävänä on suunnitella oppimistilanteet yhdessä opiskelijoiden kanssa. Oppimisympäristö onkin opettajan, opiskelijan ja opiskeltavan aiheen muodostama dynaaminen kokonaisuus, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Opettaja tuo tilanteeseen omat tietonsa, taitonsa ja kokemuksensa, aivan kuten opiskelijakin. Lisäksi ympäristöön vaikuttaa koulutusohjelman luonne, opintoihin liittyvät vaatimukset ja oppilaitoksen oppimiskulttuuri. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 54 – 56).

Amerikassa oppimiskäsitysten ja oppimisympäristöjen suhdetta ovat tutkineet muun muassa Damian Blake ja Peter Smith (2006). He ovat tutkineet opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta erilaisissa ympäristöissä, ammattikoulussa ja käytännön yhteisöissä. Tutkimukseen osallistui 15 VET (vocational education and training) ohjelmassa opiskelevaa nuorta aikuista, joita haastateltiin. Tulosten mukaan opiskelijoiden oppimiskäsitykset ovat vahvasti sidoksissa niihin konteksteihin, joissa oppimista tapahtuu. Tästä johtuen yksilöllä voi olla monenlaisia käsityksiä oppimisesta. Haastateltavat yhdistivät koulussa oppimisen muun muassa muistamiseen ja tiedon lisääntymiseen, mutta työssä oppimisen ymmärtämiseen ja tiedon soveltamiseen.

Kiinassa oppimiskäsitysten ja oppimisympäristön suhdetta on tutkinut esimerkiksi Chia-Ching Lin (2009). Hän tutki kyselylomakeaineiston ja esseeaineiston perusteella Taiwanilaisten insinööriopiskelijoiden (n=321) käsityksiä oppimisesta ja opiskelusta kahdessa eri ympäristössä: luokkahuoneessa ja laboratoriossa. Hän tarkasteli lisäksi oppimisympäristöön liittyviä piirteitä, jotka tukevat oppimista.

Kyselyyn vastasi 321 opiskelijaa ja sama määrä kirjoitti aiheesta esseen. Tulosten mukaan luokkahuoneessa oppiminen käsitettiin testaamiseksi, laskemiseksi ja harjoitteluksi, kun laboratoriossa oppiminen liitettiin tiedon lisääntymiseen, ymmärtämiseen ja soveltamiseen. Mikäli oppimisympäristö nähtiin opiskelija-keskeisenä, vuorovaikutteisena ja opettajajohtoisena, opiskelijalle kehittyi monipuolisempi käsitys oppimisesta.

Suomessa oppimiskäsityksiä on tutkinut fenomenografiaa apuna käyttäen muun muassa Päivi Tynjälä (1997). Hän on tutkinut oppimiskäsitysten muuttumista kehitysteorioiden ja konstruktivismin näkökulmasta yhden kasvatustieteiden kurssin aikana. Tutkittavat jaettiin kahteen ryhmään, joista toinen ryhmä opiskeli perinteisessä oppimisympäristössä ja toinen konstruktivistisessä oppimisympäristössä. Aineistona oli kasvatustieteen opiskelijoiden kirjoitelmia, joissa he kuvailivat käsitystään oppimisesta kurssin alussa ja lopussa. Tulosten mukaan molempien ryhmien käsitykset muuttuivat samaan suuntaan. Poikkeuksena oli se, että konstruktivistisessä ympäristössä opiskelleet painottivat enemmän kriittisen ajattelun merkitystä ja perinteisessä ympäristössä opiskelleet enemmän opiskelijan aktiivisuutta oppimisessa.

### 3 Sosiokonstruktivistiset oppimisenäkemykset

Edellä esitetyt mallit sisältyvät pitkälti yksilöllisen oppimisen viitekehukseen. Niissä ei tuoda paljoakaan esille oppimisen sosiaalisia ja kulttuurisia aspekteja. Seuraavassa määritellään sosiaalista konstruktivismia ja käydään läpi sen eri suuntauksia eli sosiokulttuurista oppimisenäkemyksiä (Vygotsky 1978) ja sen sovellutuksia sekä sosiaalista konstruktionismia (Berger & Luckmann 1995).

### 3.1 Sosiaalinen konstruktivismi ja sosiokulttuurinen oppimiskäsitys

Sosiaalinen konstruktivismi, josta käytetään myös lyhyempää nimitystä, sosiokonstruktivismi, keskittyy oppimisen tarkastelussa sosiaaliseen tiedon konstruointiin. Oppimisen sosiaalisuus näkyy monissa eri lähestymistavoissa. Kognitiivisessa tutkimusperinteessä oppimisen sosiaaliset piirteet nähdään yksilön oppimisen taustatekijöinä. Ryhmää käytetään edistämään yksilöllistä tiedon rakentamista, jolloin oppimistuloksia tarkastellaan yksilön kognitiivisten rakenteiden muutoksina. Sosiaalisen konstruktivismin mukaan oppiminen itsessään on sosiaalinen ilmiö. Oppimisen tuloksia tarkastellaan sosiaalisella tasolla, jolloin huomio kohdistuu ryhmän yhteiseen oppimisprosessiin, ei yksittäisen opiskelijan mielen rakenteisiin. (Tynjälä 1999, 39, 149 - 150.) Sosiokonstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa ympäröivästä maailmasta, vaan yksilön ja häntä ympäröivän sosiaalisen yhteisön rakentamaa. Sosiokonstruktivistinen painotus ilmenee opiskelussa ja opetuksessa ajatuksena uuden tiedon muotoutumisesta sosiaalisena toimintana (Vygotsky 1978; Tynjälä 1999, 162 – 163).

Oppimisen sosiokulttuurinen tulkinta liittyy luontevasti sosiokonstruktivistiseen tietokäsitykseen, koska se auttaa ymmärtämään mekanismia, joka selittää oppijan oman tulkinnan rakentumista sosiaalisten merkitysneuvotteluiden avulla (Enkenberg 2000, 11). Näkemyksen mukaan tietoa ja oppimista ei voida tarkastella irrallaan sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kehityksestään. Oppiminen on aina perusteiltaan sosiaalinen ilmiö. Lev Vygotskya voidaan pitää tämän suuntauksen edelläkävijänä. Hän ajatteli, että ihmisen toiminta tapahtuu kulttuurisissa konteksteissa kielen ja muiden symbolijärjestelmien välittämällä. Tieto on sosiaalisesti konstruointia historiallisessa ja kulttuurisessa viitekehysessään. Oppimisella ja opetuksella on aina jokin historia eli tarina siitä, miten nykytilanteeseen on tultu (Tynjälä 1999, 44).

Vygotsky on tutkinut sekä konkreettisten että abstraktien työkalujen merkitystä ajattelulle. Hän tarkastelee oppimista välittyneen toiminnan ja sisäistämisen näkökulmasta. Välittyneisyys (mediation) on keskeinen käsite sosiokulttuurisessa teoriassa. Sen perusajatuksena on, että ihmiset eivät ole suoraan yhteydessä todellisuuteen, vaan epäsuorasti psykologisten ja fyysikaalisten työkalujen

välityksellä. Fysikaalisia työkaluja ovat esimerkiksi laskin tai vasara, ja ne suuntautuvat ulkoista maailmaa kohti. Selvitäkseen sosiaalisessa ympäristössä ihminen on luonut lisäksi psykologisia työkaluja. Näistä yleisin työkalu on kieli. Psykologisia työkaluja käytetään yksilön sisäisen maailman ja sosiaalisen toiminnan säätelyyn. Psykologiset työkalut esiintyvät ihmisten keskinäisessä toiminnassa, minkä kautta lapsi sisäistää ne omikseen ja käyttää niitä kognitiivisessa toiminnassaan. (Vygotsky 1978, 85 - 86, Joiner & Littleton 2002, 22.)

Ajattelun työvälineet mahdollistavat liikkumisen menneisyydestä tulevaisuuteen, jolloin ihmisen ajattelu ei ole sidoksissa sen hetkiseen aikaan ja paikkaan. Behaviorismiin verraten, ihmisen toiminta ei ole vain ärsyke-reaktio-kaava, vaan näiden kahden välillä on jokin työväline. Englannin kielessä tähän välittyneisyyden prosessiin viitataan sanoilla "*mediated act*". Kielen ja ajattelun välineiden avulla yksilö luo aktiivisen yhteyden ympäristön ja oman toimintansa välille. Oppiminen tapahtuu kahdessa vaiheessa, ensin sosiaalisella ja sitten psykologisella tasolla. Oppimisen ja kokemuksen kautta ihmisen toiminta muuntuu vähitellen sisäiseksi toiminnaksi. Oppiminen alkaa lapsen ja vanhemman vuorovaikutuksesta ja sisäistyy sen jälkeen lapsen mieleen esimerkiksi lapsen kielen kehittyessä. Lapsi oppii käsitteellisiä välineitä vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa ennen niiden omatoimista käyttämistä. Oppiminen nähdään tällöin kulttuuristen välineiden sisäistämisenä. (Vygotsky 1978, 39 – 40, 52 – 58; Tynjälä 1999, 45.)

Sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa. Oppiminen edellyttää sosiaalista prosessia, jolloin lapsi sosiaalistetaan ympärillä olevaan älylliseen elämään. Lähikehityksen vyöhykkeellä (*the zone of proximal development*) kokenempi aikuinen toimii ohjaajana kokemattomalle lapselle. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan yksilön tosiasiallisen kehitystason ja autettuna saavutetun kehitystason eroa. Puhutaan myös lapsen aktuaalisesta ja potentiaalisesta kehitystasosta. Tällöin ajatellaan, että lapsi ei suoriudu jostain tehtävästä yksin, mutta kykenee siihen ryhmässä tai ikätoverin tai aikuisen kanssa. Yhteisöllisessä oppimisessa vertaisryhmän jäsenet voivat olla tukemassa toisiaan tosiasiallisen kehitystason ylittämässä ja lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisessa. (Vygotsky 1978, 84 – 91; Joiner & Littleton 2002, 22, 53.)

Neopiagetilaisuuden edustajat ovat soveltaneet lähikehityksen ideaa kognitiivisten konfliktien pohjalta. Samalla kehitystasolla olevien lasten yhteisen toiminnan tuloksena syntyy siis ristiriitoja, joiden ratkaiseminen voi johtaa



käsitteelliseen muutokseen. Konfliktit ikään kuin pakottavat yksilön organisoimaan tietorakenteitaan uudelleen. (Häkkinen & Arvaja 1999, 208.) Suuntaus on saanut kritiikkiä osakseen muun muassa siksi, että se esittää vuorovaikutuksessa muodostuvien konfliktien ratkaisun yksilökeskeisesti. Käsitteellisessä muutosprosessissa vuorovaikutukselle jää oikeastaan vain pieni rooli (Littleton & Häkkinen 1999, 20 - 24).

Kehityopsykologit ovat puolestaan kritisoineet Vygotskyn teoriaa. Heidän mukaansa lapsella on kullekin kehitysvaiheelle ominaiset kehitystehtävät ja herkkyykskaudet, jolloin tulisi nimenomaan keskittyä niihin. Lähikehityksen ajatus saattaa johtaa vain pinnalliseen oppimiseen ja jopa häiritä lapsen luonnollisen kehityksen tukemista. Tällöin lapsi oppii ulkoa asioita, joita ei voi vielä kognitiivisen kehitystasonsa vuoksi ymmärtää. Lapsi voi ajautua aikuisen tuesta riippuvaiseksi, eikä kykene itsenäiseen työskentelyyn. (Tynjälä 1999, 48.)

Kun yhteisöllisen oppimisen ryhmä rakennetaan lähikehityksen vyöhykkeen teoriaan pohjautuen, on parempi, että osa ryhmän jäsenistä on taidoiltaan hieman toisia kehittyneempiä. Tämä ei silti ole välttämätöntä, sillä jokainen yksilö tuo oman panoksensa ryhmään. Näin yhteinen tuotos on aina enemmän kuin yksilön tuotos. Ryhmätehtävän tulee olla sellainen, että kukaan jäsenistä ei kykenisi suorittamaan sitä itsenäisesti. Yksilöllinen oppiminen selittyy teoriassa siten, että yksilöt sisäistävät omaan ajatteluunsa sosiaalisen vuorovaikutuksen välittämää ja siinä syntyvää tietoa. Yhteistyön edut oppimisessa selittyvät sosiaalisesti välittyvien prosessien kautta, jotka johtavat ristiriitojen ratkaisemiseen. Keskustellessaan opiskelijat vaihtavat mielipiteitä, kyseenalaistavat, pohtivat ja analysoivat asioita ja pyrkivät aktiivisesti yhteisymmärrykseen (Tynjälä 1999, 155 - 156.)

Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen teoria yhdistetään useimmiten lasten kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Kuitenkin mallia voidaan soveltaa myös aikuisten oppimiseen, kuten yliopisto-opiskelijoiden oppimiseen. Kun yhteisöllistä oppimisesta hyödynnetään yliopisto-opiskelun ja opetuksen lähtökohtana, pyritään yhdistämään erilaisten oppijoiden voimavarat ja osaaminen. Tällöin ajatellaan, että opiskeltaessa yhteisvoimin löydetään uusia ja monipuolisia ratkaisuja ongelmiin sekä edistetään yksilöiden omakohtaista oppimista. Vuorovaikutuksessa toisten kanssa oppijat voivat innostaa toinen toisiaan pohtimaan aihetta itselle uudesta näkökulmasta. Myös Tynjälän, Ikonen-Varilan, Myyryn ja Hytösen (2007, 264 – 265) mukaan tällä tavoin tietoa voidaan kehittää ajatuksia vaihtamalla ja erilaisilla kokeiluilla, joiden kautta

voidaan löytää ratkaisuja, joihin ei oltaisi yksin päästy. Tällaista tiedon kehittelyä kutsutaan transformoinniksi (*knowledge transformation*).

### 3.2 Lähikehityksen vyöhykkeen sovellutuksia

Vygotskyn luomaa lähikehityksen vyöhykettä on käytetty monien oppimisteorioiden mallina. Tilannesidonnaisen oppimisen teorian (*situated learning theory*) mukaan oppiminen tapahtuu yhteisön toimintaan osallistumalla. Verrattaessa tätä näkökulmaa kognitiiviseen oppimisen teoriaan, keskeiseksi nousee oppimisympäristön rooli oppimisessa. Kognitiivinen näkökulma ei juurikaan ota huomioon tilannetta tai ympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu. Situaatioteoria nimenomaan korostaa oppimisympäristön ja tilanteen merkitystä. Yksilön oppiminen ei ole irrallaan ympäristöstä, vaan kaikki ihmisen toiminta on sidoksissa aikaan ja paikkaan eli siihen kulttuuriin, jossa eletään. Oppiminen ei ole yksilöllinen vaan sosiokulttuurinen ilmiö. Oppiminen ei tapahdu vain ihmisen mielessä, vaan yksilön ja yhteisön välisissä suhteissa. (Lave & Wenger 1991, 29 - 42, 49, 98.)

Laven ja Wengerin (1991) käytäntö- ja oppijayhteisöjä kuvaileva teoria on yksi lähikehityksen vyöhykkeen sovellutus. Käytäntöyhteisöllä tarkoitetaan pientä ja tiivistä ryhmää, jonka jäsenillä on yhteiset tiedolliset ja taidolliset tavoitteet. Yhteisö pyrkii toteuttamaan jonkin projektin sitoutumalla siihen ja toimimalla vastavuoroisesti. Yhteiset käytännöt sitovat jäseniä toisiinsa, vaikka yksittäinen jäsen ei olisikaan vuorovaikutuksessa jokaisen osallistujan kanssa. Jäseniltä vaaditaan tietoisia ponnisteluja yhteisöstä huolehtimiseen ja sen koossa pitämiseen. Yhteisön toiminta tukee jäsentensä identiteetin kehitystä, joka tapahtuu vastavuoroisena toimintana niin sanotun metatiedon kautta. Käytäntöyhteisöjen toiminnassa on kyse yhteisöllisestä tiedon luomisesta, käytäntöjen kehittamisestä ja oppimisesta sosiaalisena tapahtumana. Käytäntöyhteisö kehittää yhteisöllistä osaamistaan yhteisten tarinoiden ja sisäpiirijuttujen avulla. Ne voivat tarjota syviä yhteisöllisiä kokemuksia. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 125 – 127; Wenger 1998, 125 – 126.)

Oppijayhteisöille ominaisia ovat koulukäytännöt, joihin osallistumalla opiskelijat oppivat huomaamaan, mitä asioita heidän kuuluu tehdä ja mitä ei. Monesti opiskelijat oppivat toteuttamaan vain heille määrättyjä tehtäviä opettajan johdolla.

Huomattavaa on, että koulutuksessakin on mahdollista luoda toisenlaista kulttuuria, johon kuuluu osallistuminen oppijayhteisöjen toimintaan. Oppijayhteisöihin kuuluminen voi tarkoittaa institutionaalisia toimintoja, kuten opiskelijayhdistyksiin, julkaisutoimintaan tai ainejärjestön juhlien järjestämiseen osallistumista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 128.)

Situaatioteorian mukaan oppiminen on aina sosiaalistumista kulttuuriin. Osallistuessaan kulttuurin toimintaan yksilö omaksuu yhteisön jäsenten toimintatapoja, normeja ja arvoja. Lave ja Wenger määrittelevät oppimisen rajalliseksi osallistumiseksi (*legitimate peripheral participation*), jolla he viittaavat oppimiseen osallistumisen prosessina. Osallistuessaan yhteisön toimintaan, oppijan vastuu on aluksi hyvin rajallinen. Tiedon lisääntyä ja taitojen kehittyä oppijan vastuullisuuskin lisääntyy. Tätä kautta yksilö voi saada yhteisössä täysivaltaisen jäsenen aseman. (Lave & Wenger 1991, 27 - 39.)

Toisenlaisessa lähikehityksen vyöhykkeen tulkinnassa eli toimintateoreettisessa oppimisen mallissa yksilön ja yhteisön väliset ristiriidat nähdään mahdollisina merkkeinä lähikehityksen vyöhykkeestä (Repo 2010, 16). Tulkinnan mukaan lähikehityksen vyöhyke on alue, jossa vaikuttavat ihmisten jokapäiväisen elämän ristiriidat sekä niihin kehitetyt, yhteisölliset ratkaisut. Toiminnan käsite on yksilön ja yhteisön välittäjänä. Oppiminen nähdään toimintana, ekspansiivisena liikkeenä, jolla on aina jokin tavoite. Tavoite voi olla joko yhteiskunnallisesti merkityksellinen tai sosiaaliseen elämismailmaan liittyvä, kuten perheen perustaminen, ammatin hankkiminen tai vaikkapa opintokurssin suorittaminen. Toiminnassa käytetään myös aina välineitä, joita voivat olla muun muassa erilaiset tieteen ja taiteen menetelmät. Yksilön toiminta muodostuu yhteisöllisessä toimintajärjestelmässä. Toimintajärjestelmä muovautuu yksilöiden toiminnan seurauksena. Näin ollen toimintajärjestelmä on historiallisesti kehittyvä, dynaaminen ja tavoitteellinen vuorovaikutusjärjestelmä. (Engeström 1987, 124 - 127.)

### 3.3 Sosiaalinen konstruktionismi

Tässä tutkimuksessa tieto- ja oppimiskäsitys perustuu sosiaaliseen konstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktionismiin. Sosiaalinen konstruktionismi ja sosiaalinen konstruktivismi eivät ole samaa tarkoittavia ajatussuuntauksia. Kasvatustieteissä

puhutaan yleensä sosiaalisesta konstruktivismista, kun halutaan painottaa tiedon yhteisöllistä rakentumista. Tämä pätee myös tähän tutkimukseen. Konstruktivismia käsitellään yhteisöllisen oppimisen viitekehyksessä. Sen sijaan sosiaalisesta konstruktionismista puhutaan tiedonsosiologisena teoriana. (Repo-Kaarento 2004, 502 - 503.)

Kuuselan (2002) mukaan sosiaalinen konstruktionismi on vaikuttanut kasvatustieteeseen aina 1990-luvulta alkaen. Näkemyksen taustalla on pääasiassa Bergerin ja Luckmanin (1966) ajatus todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta sekä Gergenin (1995) sosiaalipsykologinen historiallisuuden tarkastelu (Repo 2010). Sosiaalisen konstruktionismin perusajatuksena on, että tieto ja ihmisten käsitykset ovat sosiaalisesti tuotettuja. Ihminen on sosiaalinen olento. Ihmiset rakentavat kuvaa maailmasta kielten avulla, ja tieto syntyy historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Tieteellinen tieto syntyy tiedeyhteisössä sosiaalisesti. Kielet ja kulttuurit ovat historiallisesti kehittyneitä, jolloin universaaleihin totuuksiin pitää asennoitua kriittisesti. Oppiminen on tällöin sosiaaliseen maailmaan osallistumisen tuotos (Kuusela 2002, 53 – 56; Berger & Luckmann 1995, 10 - 28).

#### 4 Yhteisöllisyys, oppiminen ja vertaistuki

Yhteisöllisen oppimisteorian taustalla vaikuttavat edellä käsitellyt sosiokonstruktivistiset lähestymistavat. Yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen eivät ole aivan yksiselitteisiä käsitteitä. Ei ole aina selvää, mistä näkökulmasta yhteisöllistä oppimista oikeastaan lähestytään. Seuraavassa määritellään yhteisön, yhteisöllisyyden ryhmän, ryhmätyön ja yhteisöllisen oppimisen käsitteitä. Lisäksi käsitellään tiedeyhteisöön kuulumista, vertaistuen merkitystä yliopisto-opiskelussa sekä opettajan roolia yhteisöllisyyden rakentumisessa.

#### 4.1 Yhteisö ja yhteisöllisyys -käsitteet

Arkikielessä yhteisö-käsitettä käytetään väljästi tarkoittamaan mitä tahansa ryhmää, jonka jäsenillä ajatellaan olevan jotakin yhteistä (Jauhiainen & Eskola 1994, 43). Eräs yhteisötutkimuksen ongelma piileekin siinä, miten yhteisö tulisi määritellä. Yhteisö-käsitteen kautta on tutkittu muutaman ihmisen ja jopa kokonaisten kansakuntien yhteenliittymiä. Teoriassa yhteisöstä puhutaan yleensä alueellisesti rajattavissa olevana, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden tunteiden yksikkönä. Ihmistieteellisessä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole päästy yhteisymmärrykseen siitä, mitkä yhteisö-käsitteen rajat ovat, joten käytännössä yhteisö joudutaan määrittelemään uudelleen jokaista tutkimusta varten (Lehtonen 1990, 9,15-18; Brint 2001).

Sosiologiassa yhteisöä on määritellyt Tönnies (1892). Hän jakaa yhteisöt kahteen luokkaan, joita hän kuvaa saksankielessä nimityksillä *Gemeinschaft* (*yhteisö*) ja *Gesellschaft* (*yhteiskunta*). Yhteisö viittaa yksilöiden ja ryhmien väliseen suhteeseen, jota määrittävät sitoutuminen ja solidaarisuus. Yhteisö on luonnollinen yhteiselämän muoto, jossa on lämmin, kiintymystä osoittava ja myös henkilökohtaisia ihmissuhteita huomioiva ilmapiiri. Yhteiskuntaa sen sijaan kuvaavat rationaalisuus, kilpailu, laskelmallisuus sekä lait (Brint 2001; Nivala 2008, 50).

Tönniesin kuvaama yhteisön määritelmä pitää sisällään tiiviitä sosiaalisia siteitä ja rituaaleja. Sillä on vakiintunut asema ihmisten arjessa. Yhteisö on pieni kooltaan ja sitä luonnehtivat jäsenten yhteiset moraalikäsitteet ja uskomukset (Brint 2001). Nivala (2008, 49 - 51) puolestaan jakaa yhteisöt kolmeen luokkaan: muodollisiin, toiminnallisiin ja symbolisiin yhteisöihin. Muodollisella yhteisöllä tarkoitetaan esimerkiksi rekisteröitynyttä yhdistystä, joka toimii, vaikka sen jäsenillä ei yhteenkuuluvuuden tunnetta olisikaan. Toiminnallinen yhteisö on verrattavissa kansalaisliikkeeseen, sillä se perustuu jäsenten vuorovaikutukseen ja kokemukseen yhteenkuuluvuudesta. Kun yhteisön jäsenillä on yhtenäinen aatteellinen ajatusmaailma, puhutaan symbolisesta yhteisöstä.

Wengerin (1998, 125-126) mukaan yhteisöille on ominaista jäsenten pidempiaikaiset suhteet, jotka ovat luonteeltaan vastavuoroisia. Kaikilla on ymmärrys

siitä, keitä yhteisöön kuuluu ja millaisia tietoja tai taitoja kullakin jäsenellä on hallussaan. Yhteisössä jäsenet muodostavat toimintatapoja, joita käytetään esimerkiksi ratkaistaessa ongelmia. Yhteisön toiminnassa keskeisellä sijalla ovat vuorovaikutus ja keskustelu. Yhteisön sisällä muodostuu ajan myötä ryhmän sisäisiä puhe- ja vuorovaikutustapoja sekä niin sanottua sisäpiirin tietoa. Jäsenet määrittelevät vastavuoroisesti identiteettejään ja arvioivat toimintaansa. Hiljalleen yhteisölle muodostuu persoonallinen tyyli ja käsitys maailmasta.

Ihmisellä on luontainen tarve kuulua johonkin. Yhteisöllisyys merkitsee yhdessäoloa, yhteenkuuluvuutta, yhteisvastuuta ja yhteistyötä. (Eräsaari 1993, 164.) Tässä työssä yhteisöön viitataan, kun puhutaan yliopistossa opiskelevista ihmisistä, jotka ovat säännöllisesti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Yhteisöllisyys määrittyy tätä kautta yhteisön ominaisuudeksi. Yliopisto on oppimisympäristö ja sosiaalinen yhteisö, jossa yhteisöllisyys näkyy yhteenkuuluvuutena ja akateemisena identiteettinä. Yhteisöllinen suhde on rakenteellinen suhteen muoto, jonka tunnuspiirteisiin kuuluu dialogi, solidaarisuus, avoimuus, uudistuminen sekä integraatio ja pysyvyys. Aidon yhteisön rakentumista ei kuitenkaan saavuteta minkään tietyn opiskelumallin avulla, vaan ensin on löydettävä sen tyyppinen olemisen, elämisen ja jakamisen muoto, joka juurtuu syvälle ihmisiin. On löydettävä aito yhteisöllinen suhde (Lehtonen 1990, 23 – 25; Kurki 2000, 130).

Hegelille yhteisöllisyys määrittyy yksilöllisyyden kautta. Rikas yksilöllisyys edellyttää yhteisöllisyyttä. Aito yhteisöllisyys syntyy vapaiden ja tasavertaisten yksilöiden yhteenliittymänä. Näin ihminen voi toteuttaa itseään vain yhteisöissä (Kotkavirta 1998, 240 - 242). Nyky-yhteiskunnassa taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset ratkaisut rakentavat ja edellyttävät yksilöllisyyttä. Toisaalta yksilö voi olla kiinnostunut yhteisöjen toiminnasta, mutta osallistuu toimintaan yksilöllisesti. Nykyajan ihminen pitää kiinni oikeuksistaan, mutta pyrkii samalla etsimään yhteisöllisyyden kokemuksia. Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys elävät rinnakkain. Näin ollen yksilöllisyys ei ole yhteisöllisyyden vastakohta. Durkheim onkin aikanaan perustellut, että tämäntyyppinen yhteisöllisyys on löyhää ja aiheuttaa vieraantuneisuutta yhteisöistä. Toisaalta myös yhdenmukaisuuden paine voi johtaa yksilön pahoinvointiin (Durkheim 1985, 365, 497 – 498; Sarja 2002, 82).

Yliopiston opiskelijayhteisössä opiskelijat muodostavat sosiaalista verkostoa ystävyyssuhteineen. Huomattavaa on, että yhteisöllisyyden aste voi vaihdella opiskelijoiden kesken. Toisin sanoen yliopistoyhteisöihin saatetaan sitoutua hyvin eri

tavoilla. Tästä syystä on tärkeää tutkia yhteisöön kuulumisen kokemuksia. Osa yliopistossa opiskelevista ei välttämättä koe kuuluvansa mihinkään yhteisöön, vaikka tällaisiksi luetellaan muun muassa vuosikurssit, ainejärjestöt ja graduryhmät. Yhteisöllisyys on tällöin nähty sosiaalisena pääomana eli sosiaalisina suhteina, normeina ja arvoina sekä luottamuksena ja voimavaroina. Vaikka syrjäytymistä onkin prosentuaalisesti enemmän vähemmän koulutetuissa, ei yksinäisyys ja sosiaalisten tukiverkkojen puute ole harvinaista korkeakouluissakaan. Riskialttiit ajat syrjäytymisen kannalta ajoittuvat opiskelujen aloittamisen ja lopettamisen aikoihin. Ensimmäisenä vuonna pitäisi opiskelun ohessa luoda itselleen ystävyysverkosto. Graduvaiheessa taas lähiopetus ja samalla myös opiskelukaverien näkeminen vähentyvät (Kervinen 2011).

#### 4.1.1 Ryhmä ja yhteisö -käsitteiden tulkinnallisuus

Joskus käsitteiden yhteisö ja ryhmä erottaminen toisistaan on hankalaa. Näin on varsinkin silloin, kun yhteisöllisen oppimisen määritelmä on hyvin epämääräinen (Siitonen & Valo 2007). Ryhmää on yleisesti määritelty ryhmän sisäisen, merkityksellisen vuorovaikutuksen kautta. Ryhmällä on tietyt tavoitteet ja toimintatavat (Pennington 2005, sivu). Ryhmä koostuu vähintään kolmesta vuorovaikutuksessa olevasta henkilöstä. Yksilöt tuovat ryhmään oman persoonallisen panoksensa ja luovat yhteistoiminnallaan ryhmädynamiikan (Jauhiainen & Eskola 1994, 12).

Yliopistossa opiskeluryhmät muodostuvat erillisistä yksilöistä, jotka kokoontuvat samaan tilaan saamaan opettajan välittämää tietoa. Yliopistossa opiskelijalla on akateeminen vapaus valita, mihin oppimistilanteisiin hän osallistuu. Sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta käsin tarkasteltuna akateeminen vapaus onkin sitoutumista oppimisprosesseihin niin, että sitoutumisen jälkeen siihen liittyy vastuu osallistua aktiivisesti ja rakentavasti yhteiseen tiedon kehittelyyn (Repo-Kaarento & Levander 2002, 147).

Mikäli joukko yliopisto-opiskelijoita saapuu sattumalta samalle luennolle tietämättä toisistaan, puhutaan satunnaisesta ryhmästä. (Pennington 2005, 10). Tässä työssä ryhmällä tarkoitetaan psykologista ja tavoitteellista ryhmää. Psykologinen ryhmä muodostuu henkilöistä, jotka ovat tietoisia toisistaan, ja ryhmäläiset tuntevat olevansa ryhmä. Ryhmän toimintaympäristö voi viitata fyysiseen ympäristöön, kuten

yliopistorakennukseen, luentotiloihin, välineistöön tai piha-alueisiin. Sosiaalinen lähiympäristö viittaa yliopistoon organisaationa. Ryhmän on hyväksyttävä yliopiston kulttuuriset arvot, normit ja käytännöt pystyäkseen toimimaan organisaatiossa ja käyttääkseen sen resursseja (Jauhiainen & Eskola 1994, 37).

Tavoitteellisessa ryhmässä ryhmän jäseniä yhdistää jonkin tehtävän tekeminen ja yhteisen tavoitteen saavuttaminen. Yliopiston oppimisryhmissä tällaisia ovat yleensä lukupiirituotokset tai seminaarityöskentelyyn liittyvät ryhmätyöprojektit. Ongelmana monesti on se, että ryhmässä keskitytään liikaa tehtävän suorittamiseen ja sivuutetaan varsinainen oppimisprosessi, jonka ymmärtäminen syventää oppimista entisestään. Parhaimmillaan ryhmätyönä saavutetun oppimisen antina on yksilöllisten kykyjen kehittyminen, jolloin aluksi yhdessä opittu tehtävä osataan myöhemmin itsenäisesti. (Repo-Kaarento & Levander 2002, 154.)

## 4.2 Tiedeyhteisöön kuuluminen

Suurin osa yliopistossa opiskelusta tapahtuu luennoilla ja seminaareissa. Yliopiston määritelmän mukaan: ”*Yliopisto kokoaa yhteen ihmisiä, joita yhdistää aito pyrkimys tieteellisen tiedon ja totuuden etsimiseen*” (Jaspers 1990, 122). Tästä näkökulmasta käsin yliopistossa tulisi vallita vapaan kommunikaation ilmapiiri, joka mahdollistaisi suoran keskustelun opettajien, tutkijoiden ja opiskelijoiden kesken. Todellisuudessa yliopistossa työskentelevät ja opiskelevat eivät kohtaa (Aittola 1998, 191). Ihanteena olisi käytäntö, jossa opiskelija pääsisi heti yliopisto-opintojensa alussa mukaan työskentelemään tutkijoiden kanssa ja osallistumaan asiantuntijayhteisöjen toimintaan (Enkenberg 2000, 12). Tiedeyhteisöksi määritellään yhteisö, johon tutkijat ja opettajat kuuluvat (Repo 2010). Tutkijayhteisöt määrittävät ja välittävät kulttuurista tietoa ja taitoa, jotka ovat tärkeitä opiskelijankin kannalta (Enkenberg 2000, 12).

Tiedeyhteisö on tieteentekijöiden muodostama akateeminen yhteisö, jonka tavoitteena on tieteen tekeminen (Roos 2008, 36). Opiskelijat sosiaalistuvat oman tieteenalansa akateemiseen osakulttuuriin. Oma ainelaitos ja siellä muodostuneet sosiaaliset suhteet muodostavat opiskelijoiden tieteellisen viiteryhmän, jonka suhteen opiskelijat voivat tarkastella tieteenalansa tuottamia toiminta- ja ajattelutapoja. Siteet opetus- ja tutkimushenkilökunnan kanssa voivat lisätä yliopisto-opiskelijoiden



vuorovaikutustaitoja ja reflektiivistä ajattelukykyä (Bourdieu & Passera 1979, 28 – 40; Kuh 1995, 137 – 139). Enkenbergin (2000, 15) mukaan nykyisessä yliopisto-opetuksessa ongelmana on opiskelijoiden unohtaminen tiedeyhteisöjen toiminnan ulkopuolelle. Opiskelijoilla ei välttämättä ole käsitystä niistä tilanteista ja kulttuureista, joissa asiantuntijat toimivat. Opiskelu ei liioin liity yhteen tutkimisen kanssa. Tutkimustyöhön ja tutkimusryhmiin tutustutaan monesti vasta maisteriopintojen vaiheessa. Opiskelijoilla ei välttämättä ole tietämystä oman laitoksensa tutkimuksellisista vahvuusalueista koko opiskelujensa aikana.

Yliopisto on kokonaisuus, jossa laitoksilla oppiaineineen on omat yhteisönsä, joilla on omanlaisensa historia. Yliopisto muodostuu erilaisista alakulttuureista ja tieteenaloilla ovat omat toimintakulttuurinsa. Tieteenaloilla on oma tiedekulttuurinsa, jossa edelleen heijastuvat alalle tyypilliset tieto- ja oppimiskäsitykset. (Ylijoki 1998, 58.) Yliopiston tehtävänä on kouluttaa opiskelijoista oman alansa asiantuntijoita. Viime aikoina onkin ilmaantunut joitain merkkejä opetussuunnitelmista, joissa aiotaan ottaa opiskelijat alusta asti mukaan ammattilaisten työhön ja tutkimuksen tekoon (Enkenberg 2000, 15).

Asiantuntijayhteisön määritelmä on osittain päällekkäinen tiedeyhteisön määritelmän kanssa. Asiantuntijayhteisöön kuuluu yliopistokoulutuksen saaneita, oman alansa asiantuntijoita. Koulutuksella on suuri merkitys siinä, miten yhteisöihin kasvetaan. Esimerkiksi lääketieteen tai oikeustieteen koulutukset ovat hyvin ammattiorientoituneita ja tätä kautta opiskelijat kasvavat oman alansa asiantuntijayhteisöihin. Humanistis-yhteiskuntatieteelliset alat sen sijaan ovat akateemisempia, jolloin asiantuntijayhteisöön liittyminen on monimutkaisempaa. Se riippuu pitkälti siitä, miten opiskelija itse suuntautuu ja millaisia sivuainevalintoja hänellä on. (Hakkarainen 2000, 85; Repo 2010.)

Asiantuntijaksi kasvaminen voidaan nähdä integroitumisen prosessina, jossa aloittelija tarvitsee runsaasti tukea ja ohjausta. Aluksi harjoitellaan helpompia tehtäviä tukemalla aloittelijaa ikään kuin rakentamalla älyllisiä tikapuita. Rutiinitehtävien hallitsemisen jälkeen aloittelija pääsee osallistumaan ongelmien ratkaisuun ja vähitellen integroituu osaksi asiantuntijayhteisöä. Tällöin yksilö saa jo vastuullisia asiantuntijatehtäviä. (Hakkarainen 2000, 84 - 98.)

Parhaimmillaan tiedeyhteisö muodostaa oppimisympäristön, jossa tiedeyhteisön varttuneemmat jäsenet pyrkivät tietoisesti tukemaan opiskelijoiden osallisuutta esimerkiksi yhteisöllisiä työmenetelmiä käyttämällä (Repo-Kaarento 2004,

520). Pedagogiikassa tämäntyyppistä *scaffolding* (oikea-aikainen tuki) ajatusta ovat soveltaneet muun muassa Brown ja Palincsar vastavuoroisen opetuksen mallissa (ks. 1987, 393 - 451). Tässä mallissa scaffolding tulee lähelle Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen ajatusta. Tällöin asiantunteva henkilö järjestää oppijalle tukensa kautta rakennustelineet, joita kiipeämällä oppija voi ylittää sen hetkisen osaamisen tasonsa (Repo-Kaarento 2006, 520).

Stubb, Pyhältö, Soini, Nummenmaa ja Lonka (2010) ovat tutkineet tohtoriopiskelijoiden osallisuutta ja hyvinvointia tiedeyhteisössä. He pyrkivät selvittämään tiedeyhteisöön kuulumisen ja tohtoriopintojen pitkittymisen suhdetta. Kyselylomakkeeseen vastasi 1006 tohtoriopiskelijaa Helsingin, Tampereen ja Oulun yliopistoista. Koska tutkimuksessani pyrin selvittämään, miten yliopisto-opiskelijat kokevat kuuluvansa yliopistoyhteisöihin, käsittelen Stubbin ym. (2010) tutkimuksesta vain ne tulokset, jotka liittyvät tiedeyhteisöön kuulumiseen. Suurin osa tohtoriopiskelijoista raportoi kokevansa itsensä osaksi tiedeyhteisöä, vaikka kokemuksen laatu vaihtelu yksilöittäin. Viidennes koki oman roolinsa tiedeyhteisössä ristiriitaiseksi, jolla viitattiin vaikeuksiin hahmottaa itseä osana yliopistoyhteisöä. Kolmannes näki itsensä tiedeyhteisöstä täysin ulkopuolisena. Osa heistä ei osannut hahmottaa tiedeyhteisön olemassaoloa. Tiedeyhteisön ulkopuolisuutta selitettiin jatko-opiskelun luonteen ja työn osa-aikaisuuden, väitöskirjan aiheen ja tutkimusryhmän puutteen kautta. Monet jatko-opiskelijoista kuitenkin kaipasivat yhteyttä tiedeyhteisöön, sillä yhteisöön kuulumisella koettiin olevan erityisen tärkeä rooli oman oppimisen ja tutkimustyössä edistymisen kannalta.

### 4.3 Ryhmätyö ja yhteisöllinen oppiminen yliopistossa

Puhuttaessa yhteisöllisestä oppimisesta, opettajat ja opiskelijat liittävät sen usein ryhmätyön, kollaboraation kontekstiin (Panitz 2010). Tästä syystä on tärkeää käsitteellistää sana ryhmätyö. Kollaboraatio sanan latinankieliset juuret viittaavat yhdessä työskentelemisen prosessiin, yhteistyöhön tai ryhmätyöhön. Roschelle ja Teasley (1995) määrittelevät ryhmätyön ryhmän jäsenten tasavertaiseksi ja samanaikaiseksi toiminnaksi, joka on seurausta pitempään jatkuneesta yrityksestä rakentaa ja yllä pitää yhteistä käsitystä tarkasteltavasta ongelmasta. Yhteinen

ymmärrys saavutetaan merkitysneuvotteluiden kautta (*negotiation of meaning*) (Roschelle & Teasley 1995, 70).

Dillenbourgin (1999, 9-11) mukaan kollaboratiivisessa oppimisessa ryhmätyö tapahtuu samassa asemassa olevien ihmisten välillä. Henkilöillä on samantasoiset tiedot ja taidot. Kyseessä ei siis ole johtaja-alainen tai opettaja-oppilas-auktoriteettisuhde, vaan suhteet ihmisten välillä ovat symmetrisiä. Oppijat ovat yhteydessä toisiinsa yhteisöllisellä tavalla. Tämä merkitsee vuorovaikutteisuutta (*interactivity*), samanaikaisuutta (*synchronity*) sekä neuvoteltavuutta (*negotiability*).

Vuorovaikutuksellisuudella tarkoitetaan kommunikointia ryhmän kesken. Samanaikaisuus ei aina toteudu, jolloin kommunikaatio on asynkronista. Tällöin kommunikaatiossa ei kuitenkaan tulisi olla pitkää viivettä. Neuvoteltavuus liittyy kriittiseen ajatteluun, asioiden kyseenalaistamiseen ja erilaisten näkökulmien pohtimiseen. (Dillenbourg 1999, 11 - 13.)

Yhteisöllisestä oppimisesta ei ole yhtä, yleispätevää määritelmää. Näkökulmissa painottuvat eri asiat, mutta muutamat tekijät toistuvat niissä miltei kaikissa. Yhteisölliseen oppimiseen liittyy oppimisen tarkoituksenmukaisuus, merkityksellisyys ja ryhmässä työskenteleminen. (Häkkinen & Arvaja 1999, 209.) Laajin yhteisöllisen oppimisen määritelmä viittaa oppimiseen tilanteena, jossa kaksi tai useampi ihminen oppii tai pyrkii oppimaan jotakin yhdessä. Määritelmässä kahdella tai useammalla tarkoitetaan paria, pienryhmää, luokkaa, yhteisöä tai yhteiskuntaa. Opittava sisältö voi olla jonkin kurssin materiaalin oppiminen tai laajemmin elinikäinen oppiminen. Yhdessä oppimisen luonne on moninainen. Sillä voidaan tarkoittaa kasvokkain tapahtuvaa tai tietokoneavusteisessa ympäristössä tapahtuvaa oppimista. (Dillenbourg 1999, 2 - 9.)

Yhteisölliseen oppimiseen viitataan yhteisenä tiedon rakentamisprosessina, jossa keskeisintä on vuorovaikutus ja konteksti. Yhteinen tiedon rakentaminen on kehämäinen prosessi, jonka tapahtumat asettuvat aikaisempien tietojen ja merkitysten rakentamalle perustalle (Stahl 2004). Edellytyksenä yhteiselle tiedon rakentamiselle on yhteinen kieli ja kulttuuriset välineet. Tiedon muodostuksessa yksilöt tuovat esille omat tulkintansa käsiteltävästä aiheesta, jolloin keskustelun kautta näistä tulkinnoista johdetaan uusia tulkintoja (Arvaja & Mäkitalo-Siegl 2006).

Panitz (2010) määrittelee yhteisöllisen oppimisen ajattelutavaksi, jossa dialogisella vuorovaikutuksella, vertaisten kunnioittamisella ja yksilöllisellä vastuullisuudella on keskeinen rooli. Oppiminen on aktiivista osallistumista, ei

passiivista tiedon vastaanottamista. Oppiminen tapahtuu sosiaalisissa puitteissa dialogeina opiskelijoiden kesken. (Panitz 2010.) Toisinaan kirjallisuudessa käytetään yhteistoiminnallista ja yhteisöllistä oppimista toistensa synonyymeina. Ne eivät kuitenkaan tarkoita aivan samaa asiaa, kun tutkitaan oppimista yliopiston kontekstissa. Yhteistoiminnallisen oppimisen juuret ovat psykologiassa, erityisesti amerikkalaisessa sosiaalipsykologiassa. Yhteisöllinen oppiminen juontaa eurooppalaisesta sosiaalipsykologiasta sekä sosiologiasta (Repo-Kaarento 2004, 501).

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa korostuu yhteisöllistä oppimista enemmän luokkahuoneessa tapahtuva oppiminen, opettajan valta-asema sekä selkeä työnjako. Yhteisöllisessä oppimisessa ryhmän jäsenillä ei ole selkeää työnjakoa, vaan ongelman ratkaiseminen tapahtuu yhdessä. Se on tavoitteellista ja sitoutunutta toimintaa, jossa opettaja on tasavertainen opiskelijoihin nähden. (Dillenbourg 1999, 11). Häkkinen (2004) puhuu myös yhteisöllisestä oppimisesta jakamisena ja sitoutumisena. Yhteisölliseen oppimiseen sisältyvät yhteiset tavoitteet, merkitykset ja käsitykset. Yhteisössä siis valitsee yhteisymmärrys (Häkkinen 2004, 15).

Bruffeen (1999) mukaan se, miten yhteisölliseen oppimiseen suhtaudutaan, riippuu siitä, minkä tietokäsityksen valossa asiaa lähestytään ja missä oppimista tapahtuu. Ala-asteella oppiminen perustuu rakenteelliseen tietoon ja tavoitteena on, että oppilaat oppisivat sosiaalisia taitoja ja perustietoja paikallisista yhteisöistä. Oppiminen on pääasiassa opettajalähtöistä. Yliopisto- ja korkeakoulutuksessa laajennetaan kriittisen ajattelun taitoja ja pyritään siihen, että opiskelija itse pohtisi suhdettaan ja kuulumistaan erilaisiin yhteisöihin. Opiskelija ei suhtaudu opettajan valtaan alistuvasti, vaan kysyy, epäilee ja rakentaa itse näkemyksensä. Oppijalla on itsellään vastuu oppimisestaan. Yliopistossa yhteisöllisessä oppimisessa on kyse opiskelijoiden ottamisesta mukaan yhteisölliseen tiedon määrittelyyn ja kehittelyyn. Opiskelijoiden kanssa käytävissä keskusteluissa opiskelija oppii huomaamaan erilaisia näkökulmia käsiteltäviin teemoihin. Opettajan avulla opiskelija oppii alansa sanastoa ja tutustuu alansa yhteisöihin, joihin haluaa liittyä. (Bruffee 1999, 12 - 15, Repo-Kaarento 2004, 15.)

Yhteisöllisestä oppimisesta on kehitelty kolmitasoinen käsitteellinen malli, jonka elementtien ajatellaan mahdollistavan oppimisen ryhmässä. Ensimmäiseen tasoon sisältyvät yksilön arvot ja asenteet, jotka viittaavat sitoutumiseen, aktiivisiin kuuntelu- ja reflektointitaitoihin sekä haluun jakaa omaa osaamista. Yksilön arvojen ytimessä on luottamus sekä dialoginen suhde todellisuuden luomiseen. Yksilö

asentoituu ryhmän toimintaan niin, että kokee itsensä osana kokonaisuutta. Toisen tason muodostaa itsetuntemus ja kyky kommunikoida heterogeenisessä ryhmässä. Kolmas taso sisältää yhteisön arvot ja asenteet. Tähän tasoon kuuluvat myös selkeät oppimistavoitteet ja priorisoitu opintosisältö. Kolmas taso viittaa oppimisprosessiin ja oppimisympäristöön. Oppimisympäristön lähtökohtana ovat opiskelijat ja heidän autenttinen pyrkimyksensä läsnäoloon. Oppimisympäristön luonteeseen ajatellaan kuuluvan vuorovaikutteisuutta, dialogisuutta ja osallistavuutta. (Korhonen-Yrjänheikki & Allt 2004.)

Yhteisöllisen oppimisen tutkimus on kiinnittynyt paljolti tietoverkkoihin ja tietokoneiden käyttöön tiedon rakentelun välineenä (esim. Arvaja, Häkkinen, Rasku-Puttonen & Eteläpelto 2002; Moschkovich 1996). Yhteisöllisen oppimisen teoriaa on hyödynnetty myös lasten ja nuorten oppimisen tutkimuksissa. Tutkimukset ovat tuottaneet runsaasti tietoa kielellisen vuorovaikutuksen ja oppimisen välisestä suhteesta koulutusinstituutioissa (McCarthy & Memahin 1995, 28; Teasley & Roschelle 1993, 235). Sen sijaan opiskelijoiden käsityksiä yhteisöllisestä oppimisesta on tutkittu verrattain vähän. Yliopistoa leimaa vahva yksilöllisen oppimisen kulttuuri. Kuitenkin yhteisöllisen oppimisen tutkiminen opiskelijoiden näkökulmasta olisi erityisen tärkeää, jotta yliopistokoulutusta voitaisiin kehittää sosiaalisempaan suuntaan. Yhteisöllisyyden on havaittu edistävän akateemista menestymistä (Cohen 1994).

Ruys, Van Keer ja Aelterman (2010) ovat tutkineet yleisiä uskomuksia ja käsityksiä yhteisöllisestä oppimisesta luokanopettajakoulutuksessa. Kyselytutkimukseen osallistui opettajaksi opiskelevia (n= 369) ja kouluttajia (n= 120) 21 eri opettajankoulutusinstituutiosta. Tulosten mukaan yhteisöllistä oppimista arvostetaan ja pidetään tärkeänä lasten oppimisen kannalta. Opettajaksi opiskelevat eivät kuitenkaan itse suosi yhteisöllistä otetta opiskelussaan, vaikka sitä toisinaan toteutetaan opettajankoulutuksessa. Sekä opiskelijat että kouluttajat odottavat hyviä oppimistuloksia yhteisöllisestä opetusmuodosta.

Saara Repo (2010) on tutkinut, miten yhteisöllisyys voi toimia yliopisto-opetuksen ja oppimisen sekä niiden kehittämisen voimavarana. Yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta hän tutki sitä, miten keskinäinen positiivinen riippuvuus, ryhmän jäsenten välinen sosiokognitiivinen ristiriita, ryhmän antama emotionaalinen tuki sekä opiskelijan asiantuntijayhteisöön integroitumisen prosessi selittävät yhteisöllistä oppimista. Tutkimus koostui kahdesta osasta, josta ensimmäisessä

testattiin yhteistoiminnallista oppimis- ja opetuskulttuurimallia pedagogisena työmuotona. (Repo 2010.)

Koska tässä tutkimuksessa ei keskitytä yhteistoiminnalliseen oppimiseen, esittelen Revon (2010) tutkimuksesta tarkemmin toisen, yhteisöllisyyttä koskevan osan, johon sisältyi kysely-tutkimus. Siinä pyrittiin selvittämään opiskelijoiden kokemuksia yhteisöllisyydestä osana oppimisen ja opetuksen laatua. Kyselyyn vastasi 2509 perustutkinto-opiskelijaa ja 465 avoimen yliopiston opiskelijaa. Tulosten mukaan avoimen yliopiston opiskelijat kokivat opetus- ja opiskeluympäristönsä vertaistukea lukuun ottamatta myönteisemmin kuin perustutkinto-opiskelijat. (Repo 2010. )

Avoimen yliopiston opiskelijoiden opintoja edisti eniten oma motivaatio ja opintoja hidastivat eniten ajan puute sekä elämäntilanteeseen liittyvät tekijät. Tukea opintoihin saatiin opettajilta, tutoreilta, opiskelijatovereilta, perheeltä, ystäviltä sekä työyhteisöltä. Vuorovaikutuksellisuus koettiin hyvän opetuksen tunnuspiirteeksi. Perustutkinto-opiskelijoiden mielestä oppimisen laatua edistivät yhteisistä tavoitteista ja pelisäännöistä neuvottelu, vaihtuvat pienryhmät, yhteisen ja yksilöllisen vastuun tarkentaminen sekä toiminnan tulosten ja toimintaprosessin arviointi. Ristiriitojen käsittely kuuluu puolestaan yhteisöllisen työskentelyn haasteisiin. (Repo 2010.)

#### 4.4 Yhteisöllisiä pedagogisia ratkaisuja

Elämme aikaa, joka vaatii yksilöltä uudenlaisia kommunikaatiotaitoja ja kykyä toimia erilaisten asiantuntijoiden ja tietojärjestelmien muodostamissa yhteisöissä (Castells 1996, 17). Osittain näistä vaatimuksista johtuen kouluissa pyritään toteuttamaan sellaisia pedagogisia toiminnan muotoja, joissa tiimityöskentelyä ja yhteisöllistä oppimista käytetään oppimisen tukena (Lipponen 2003). Korkeakoulutuksen tulisi antaa ylintä opetusta, jolloin oppimisen määritelmään sisältyy mielekkyys, luova ajattelu ja syvä ymmärtäminen (Åhlberg 1997, 216).

Kuitenkin on esitetty, että yliopisto-opetuksessa perinteisellä opetuskäsityksellä on edelleen vahva asema, ja on tyypillistä, että yliopisto-opettajat ajattelevat luennot ja opetuksen opiskelijoista ja oppimisesta erillisinä (Hounsell 1999, 254). Yliopisto oppimisympäristönä kaipaa yhteisöllisyyttä, joka osaltaan edistää akateemista menestystä ja tekee opiskelusta mielekästä. Opettajan tehtävänä ei ole keskittyä vain asiasisältöihin, vaan hänen tulee pitää yhteisölliseen oppimiseen liittyviä

sosiaalisia prosesseja keskeisenä kehittämisen kohteena. Yhteisöllisen opettamisen tavoitteena on yhteisöllinen tiedon muodostus, opiskelijoiden sitoutuminen ryhmän toimintaan sekä koko ryhmän oppimisen edistäminen. (Henri & Rigault 1996, 47 – 48.)

Silti osa tutkijoista on sitä mieltä, että opetus tiedon välittämiseen tähtäävänä toimintana on edelleen vallalla korkeakoulutuksessa. Tällainen opetusmalli on omiaan rohkaisemaan opiskelijoita suhteellisen pinnallisiin oppimisen lähestymistapoihin. Opiskelijan kannalta passiivinen vastaanottava oppiminen on vastakkainen ihmisen luontaiselle pyrkimykselle toimia, käyttää tietoa ja ymmärtää tiedon merkitys (Ramsden 1994; Rauste-von-Wright & von Wright 1994). Opiskelijoita ei tulisi nähdä ikään kuin tyhjinä tauluina, vaan heidän käsityksensä ja osaamisensa pitäisi ottaa entistä enemmän huomioon pedagogisessa toiminnassa. Yliopisto-opettajan tehtävä ei ole toimia tiedon jakajana, kuten luentomuotoinen opetus antaa ymmärtää. Opettajan tulisi luoda uutta tietoa yhdessä opiskelijoiden kanssa. Yhteisöllisyys yliopisto-opiskelussa merkitsee sosiaalista vuorovaikutusta sekä opettajan ja opiskelijan tasavertaisuutta.

Kun opettaja ja opiskelija ovat vuorovaikutuksessa, opettaja voi vaikuttaa omalla toiminnallaan opiskelijan oppimiseen. Myös opettajan henkilökohtaiset oppimiskäsitykset, persoonallisuus, motivaatio ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat käytettävään opetusmuotoon (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2002, 117). Korkeakouluopettajan opetukseen kuuluu toiminta, jonka ansiosta opiskelijat kiinnostuvat tieteellisestä ajattelusta ja tutkimuksesta. Tämä auttaa opiskelijoita kehittymään oman alansa asiantuntijoiksi. Yliopisto on oppiva yhteisö, jossa edistetään opettajien ja opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta. Näin ollen yliopisto-opettajan tehtävänä on tukea sosiaalisen vuorovaikutuksen syntymistä. Vuorovaikutusta painottavat menetelmät tuovat oppimisryhmiin liittyvät ilmiöt ja tunteet näkyviksi. Niiden ymmärtämisen tulisi kuulua jokaisen opettajan ammattitaitoon. Vuorovaikutuksellaan opettaja luo yhteisöllisyyttä esimerkiksi pyrkiessään luomaan vastavuoroista tunnelmaa luennolla, suunnitellessaan ryhmätöitä seminaareihin tai ylipäätään huomioidessaan opiskelijoiden mielipiteitä (Repo-Kaarento & Levander 2002, 140).

Yhteisöllistä oppimista on toteutettu vastavuoroisen opettamisen mallissa (*reciprocal teaching*). Tässä mallissa opiskelijat saavat ensin ongelmanratkaisumallin opettajalta, jonka jälkeen opiskelijat ottavat opettajan roolin ja käyttävät strategioita opettaessaan ryhmän muita jäseniä. Tärkeää on se, että vaikka opettaja siirtyy taka-

alalle, opettaja koko ajan seuraa ja ohjaa opiskelijoiden edistymistä. (Tynjälä 1999, 159.) Eräs versio vastavuoroisesta opettamisen mallista on seminaari- tai lukupiirityöskentely, jossa jokainen osallistuja ottaa omalla vuorollaan vastuun ryhmän ohjaamisesta ja keskustelun johtamisesta (Brown & Campione 1996).

Tutkivan oppimisen malli on myös tunnettu yhteisöllisen oppimisen toteutusmuoto. Malli perustuu Vygotskyn (1982) ajatuksiin sosiaalisesta oppimisesta. Siinä on kysymys yksilöllisen ja kollektiivisen asiantuntijuuden samanaikaisuudesta yksilön tavoitellessa itsensä ylittämistä. Bereiterin ja Scardamalian (1996) mukaan koululuokat ja opetusryhmät muodostavat tiedon rakentamisen yhteisöjä (*knowledge building communities*), jotka toimivat kuten tiedeyhteisötkin. Yhteisön ponnistelu tietämyksen edistämiseksi kehittää toimijoiden omaa ajattelua ja ymmärrystä. Lähikehityksen vyöhykkeen mallin mukaisesti yksilö saavuttaa kehittyneemmän ajattelun tason yhteisön avulla ja kykenee hallitsemaan uusia asioita itsenäisesti. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 306; Tynjälä 1999, 160 - 161.)

Tutkivan oppimisen teoriassa valmiin tiedon vastaanottamisen sijasta opiskelijoita kannustetaan itse tuottamaan ja kehittämään tietoa yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. Opettajan tehtävänä on järjestää ryhmille pääsy erilaisiin informaatiolähteisiin ja ohjata opiskelijoita lähteiden käytössä. Brown ja Campione (1996) käyttävät nimitystä oppijoiden yhteisö (*communities of learners*) viitattaessaan tutkivaan oppimiseen samankaltaisena konstruointina kuin uuden tiedon tuottaminen tutkimustyössä. Tiedon rakentamisen yhteisöille on ominaista tiedon jakaminen, toisten ryhmän jäsenten tukeminen ja yhteisöllisen tietokannan kehittäminen. Kun opetuksen taustalla on tällainen yhteisö-ajattelu, nousevat myös opiskelijoiden esittämät kysymykset ja ongelmat opetuksen keskipisteeseen. (Tynjälä 1999, 160 - 161.)

Yhteisöllinen oppiminen pedagogisena ratkaisuna ei ole ongelmaton. Kirjallisuudessa puhutaan muun muassa vapaamatkustamisesta eli siitä, että ryhmän jäsen voi jättää tehtävän suorittamisen muulle ryhmälle, jolloin aktiivisempi ryhmän jäsen ottaa vastuun tiimin toiminnasta ja tuotoksista itselleen. Voi myös olla, että koko tiimi pyrkii selviämään tehtävästä mahdollisimman nopeasti ja vaivattomasti, jolloin oppimisen laatu heikkenee. Yhteisöllisen oppimisen käytännön toteutus vaatii pedagogilta ryhmätyön suunnittelua. Lisäksi se edellyttää aitoa tarvetta yhteisölliselle oppimiselle. Ryhmällä tulee olla tilaa neuvotteluille, kontaktien luomiselle ja väärinymmärryksillekin. Pedagoginen vaiheistaminen on yksi tapa suunnitella



yhteisöllistä oppimista. Pedagogiset mallit voivat olla ohjeistuksia oppimisprosessin vaiheistamiseksi esimerkiksi kuvauksia siitä, kuinka muodostaa ryhmiä, kuinka toimia yhdessä tai kuinka ratkoa ongelmia yhdessä. Parhaimmillaan pedagoginen vaiheistaminen tukee vuorovaikutuksen aikana opettajan tai tutorin toimintaa. Etuna siinä on, että normaalisti erillisinä pidetyt toiminnot, kuten opetuksen yksilölliset ja yhteisölliset osuudet, voidaan integroida paremmin. Huonona puolena on, että liiallinen suunnittelu saattaa häiritä aidon vuorovaikutuksen syntymistä. (Häkkinen 2010; Tynjälä 1999, 160 – 165.)

Ihonen, Koivumäki ja Seppä (1996) ovat tutkineet Tampereen yliopiston opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä opetuksesta, opiskelusta ja oppimisesta. Lisäksi he tutkivat, millaisia toimia yliopiston opetuksen ja oppimisen kohentamiseksi voisi löytyä. Kyselyyn vastasi 15 opettajaa ja 295 opiskelijaa lääketieteellisestä, kasvatustieteellisestä ja humanistisesta tiedekunnasta. Käsittelen tuloksista vain opiskelijoiden opetus- ja oppimiskäsityksiä koskevan osuuden, koska oman tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä nimenomaan yliopisto-opiskelijoilla on opettajasta yhteisöllisyyden rakentumisessa.

Tampereen yliopiston opiskelijoiden käsitykset opetuksesta vaihtelivat paljon. Toiset pitivät opetusta erinomaisena, toiset jopa ala-arvoisena. Tyytymättömyys opetukseen tuntui lisääntyvän opiskelun edetessä. Opetustilanteisiin kaivattiin enemmän vuorovaikutusta, ryhmätöitä, keskusteluja ja kriittistä vuoropuhelua. Luennot koettiin passivoivaksi opetusmuodoksi. Toisaalta ryhmätyöhön suhtauduttiin varauksellisesti. Erityisesti humanistisen tiedekunnan taideaineiden opiskelijat asennoituivat ryhmätöiden tekemiseen torjuvasti. Opiskelijoiden mielestä opettajien tulisi olla kannustavampia, innostavampia ja rohkaisevia. Lisäksi opiskelijat kaipasivat opetukselta enemmän opiskelijoiden huomiointia sekä rakentavaa palautetta opinnoistaan. Opiskelijat tunsivat tarvetta kehittyä ja he olivat kiinnostuneita oppimisen ja opetuksen kehittämisestä. Opiskelijat vaativat itseltään paljon ja he kuvailivat itseään passiivisiksi, motivoitumattomiksi ja tehottomiksi. (Ihonen, Koivumäki & Seppä 1996.)

#### 4.5 Yhteisöllisyys ja vertaistuki yliopistossa

Vertaistuen lähtökohtana on ihmisen luontainen tarve kokea yhteenkuuluvuutta ja luoda sosiaalisia suhteita muiden ihmisten kanssa. Sosiaalisilla suhteilla on tärkeä rooli yksilön hyvinvoinnissa ja opinnoissa jaksamisessa. Opiskelijoiden samanlainen elämäntilanne lisää keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta ja toisen opiskelijan ymmärtämistä. Koska opiskelijat elävät samassa vaiheessa, he tietävät, mitä tarkoitetaan opiskelumotivaation katoamisella, oppimistehtävien vaikeudella tai ajan käytön ongelmilla. Opiskelijat vaihtavat kokemuksia erilaisista opiskelutekniikoista, kirjallisuudesta, aiemmista opinnoista ja harjoittelusta sekä siihen liittyvistä ammatillisista tekijöistä. (Mykkänen-Hänninen & Kääriäinen 2007, 10 – 11, 34.) Vertaistuki on yksi sosiaalisen tuen muoto, jossa kokemuksellisella tiedolla on keskeinen rooli. Omista kokemuksista kertominen lisää vertaistukiryhmän luottamuksellisuutta ja vastavuoroisuutta. Vertaisryhmällä tarkoitetaan esimerkiksi koululuokan oppilaita tai oppimisryhmää yliopistossa. Usein vertaisryhmä muodostuu spontaanisti varsinaisen oppimistilanteen ulkopuolella yhdessäolo- ja harrastustoiminnoissa. Vertaistukiryhmissä käsitellään opiskeluun liittyviä kuormittavia tekijöitä (Nylund & Yeung 2005, 16, 204).

Vertaistuki oppimisessa viittaa niihin tilanteisiin, joissa opiskelijat tukevat toisiaan oppimisprosessin aikana. Tästä näkökulmasta käsin vertaistuki on yksi vertaisoppimisen muoto. Vertaisoppimisesta käytetään myös nimitystä vertaistuutorointi (*peer tutoring*) tai vertaisohjaaminen (*peer instructing*) (mm. Goodlad & Hirst 1989). Vertaisoppimisen käsite korostaa kaikkien oppimistilanteeseen osallistuvien kokemuksia (Ashwin 2002). Vertaisryhmällä on tärkeä rooli oppimisessa. Kun opiskelijan aikaisemmat tiedot eivät riitä ja uusia ei vielä ole, välitilassa ponnisteleva opiskelija tarvitsee emotionaalista kannattelua (*holding*). Ryhmä ja sen jäsenet voivat toimia toistensa kannattelijoina ja oppia toisiltaan asiatietojen ohella myös oppimaan oppimisen taitoja. Vertaistuen merkitys oppimisessa näkyy lisäksi siinä, että se lisää kokemusta mahdollisuudesta vaikuttaa itseen ja ympäristöön, jolloin opiskelijan itsetunto vahvistuu. Vastuu toisille lisää sitoutumista ja tätä kautta motivaatiota opiskeluun, joka ei ole enää vain itsen varassa (Repo-Kaarento & Katajavuori 2006).

vertaistuki oppimisessa ilmenee neljällä tavalla: motivationaalisesti, kognitiivisesti, emotionaalisesti ja sosialisointiperspektiivistä (Repo-Kaarento 2004, 24 – 27). Nämä näkökulmat yhdessä Vygotskyn teorian ja muiden aiemmin esiteltyjen sosiokonstruktivististen tulkintojen kanssa ovat olennaisia tutkimuksessani.

Motivaation näkökulmasta ryhmän jäsenten välillä vallitsee keskinäinen myönteinen riippuvuus. Yhteisöllä on yhteinen tavoite ja se motivoi, vaikka toisinaan oma kiinnostus olisikin vähäinen. Oppiminen on enemmän ryhmän tai yhteisön yhteinen, ei niinkään yksilöllinen prosessi. Kognitiivinen näkökulma perustuu jo aiemmin mainittuihin kognitiivisiin ristiriitoihin, jotka nähdään oppimista edistävinä tekijöinä. Yksilöiden kohdatessa sosiokognitiivisia ristiriitoja, vaikka silloin kun ollaan eri mieltä asioista, heidän on muutettava käsityksiään asioista. Tällä tavoin oppiminen etenee (Johnson & Johnson 2009, 365 - 379). Samantyyppisestä vertaistuen vaikutuksesta on kyse Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeessä. (ks. Vygotsky 1982)

Emotionaalinen näkökulma vertaistukeen ja oppimiseen lähtee ajatuksesta, että toisten opiskelijoiden tukeminen ja kannustaminen auttaa oppijoita eteenpäin. Vertaisryhmässä voidaan pohtia ongelmia yhdessä, jolloin huomataan yksilöllisten ongelmien kuuluminen oppimisprosessiin yleensä. Yksilö huomaa, että myös muilla on samantyyppisiä ongelmia. Opiskelijat tarvitsevat tukea ja kannattelua oppimisessaan, sillä heidän on jatkuvasti opittava uutta ja muutettava käsityksiään sekä toimintatapojaan. Opiskelijoiden ja toisaalta opettajien luottamus oppimisprosessiin estää oppijaa antamasta periksi ja juuttumasta ongelmakohtaan. Toiset oppijat toimivat ikään kuin siltana vanhasta käsityksestä uuteen. (Lindström, Repo & Suominen 2005.)

Hakkarainen (2000) puhuu yhteisöllisyydestä ja vertaistuesta sosialisointiin ja asiantuntijayhteisöön kasvamisen pohjalta. Sosiaalistuminen on yksilön kasvamista tietyn yhteisön jäseneksi. Opiskelu yliopistossa on asiantuntijayhteisöön kasvamista. Opiskelijan käsitys itsestään sekä asiantuntijuudestaan integroituu sosialisointiprosessissa. (Hakkarainen 2000, 84 - 98.)

Vertaistuesta ja vertaisoppimisesta on kehitelty monenlaisia käytännön sovellutuksia. Esimerkiksi PASS-mallia (*Peer-assisted student support*) on sovellettu yliopisto-opiskelijoiden oppimisen tukemiseen. PASS-malli toteutetaan opiskelijoiden ohjaamina mentorointitapaamisina, joiden tavoitteena on tukea ensimmäisen vuoden opiskelijoiden akateemista ja sosiaalista kehitystä. Ryhmätapaamisissa tuetaan erityisesti sellaisia opiskelijoita, joilla on vaikeuksia joidenkin kurssien suorittamisessa. Tapaamisten päämääränä ei ole korvata luento- tai seminaariopetusta, vaan edistää opiskelijakeskeisen oppimisen mahdollistumista korkeakoulussa, joten ryhmiin osallistuminen on vapaaehtoista ja ryhmät ovat luonteeltaan informaaleja. Tilaisuuksissa opiskelijoita kannustetaan muodostamaan vertaisistaan oman avun

ryhmiä (*self-help groups*), joissa opiskeluun liittyviä ongelmia voidaan käsitellä myös mentorointitapaamisten ulkopuolella. (Miller & Packham 1999.)

Samantyyppinen vertaistukimuoto PSLG-malli (*peer-supported learning groups*) tarjoaa opiskelijoille akateemisia ja interpersoonallisia tukiverkkoja. Ohjelmassa siis annetaan sekä kognitiivista että sosiaalista tukea, jonka lähtökohtana ovat yhteisöllisen oppimisen käytännön sovellutukset. Mallille tyypillistä on vastavuoroisuus, vapaaehtoisuus, säännöllisyys sekä palautteen saaminen ja antaminen. Ryhmät kokoontuvat säännöllisesti esimerkiksi viikottain keskustelemaan opinnoista ja tekemään erilaisia ryhmätöitä. (Mahdi 2003.)

Miller ja Packham (1999) ovat tutkineet PASS-mallin vaikutusta liiketalousyliopiston opiskelijoiden oppimisprosessiin ja akateemiseen menestykseen Glamourganin yliopistossa Englannissa. He havainnoivat seitsemän viikon ajan mentorointitilaisuuksia, joita oli kerran viikossa tunnin ajan. Tapaamisia ohjasivat pidempään yliopistossa opiskelleet mentorit. Ryhmätapaamisiin osallistui 155 ensimmäisen vuoden opiskelijaa, joista 22 opiskelijaa osallistui jokaiseen tapaamiseen. Tutkijat pitivät tapaamisissa rekisteriä osallistujista ja heidän taustatiedoistaan. Tuloksista selviää, että suurin osa opiskelijamentorointiin osallistuvista oli naisia. Aktiivinen osallistuminen ryhmiin edisti akateemista menestystä ja tuki opiskelijoiden oppimista. Ryhmiin osallistuminen näyttäisi myös lisäävän tietämystä ja ymmärrystä omaan alaan liittyvistä asiasisällöistä. Opiskelijat saivat tukea teoreettisten kokonaisuuksien hallintaan ja opiskeluun liittyviin käytännön järjestelyihin vanhemmilta opiskelijoilta. Emotionaalista tukea he saivat vertaisiltaan, joita he tapasivat tukiryhmissä.

Mahdi (2003) on tutkinut, miten PSLG-mallin mukaisiin tukiryhmiin osallistuminen vaikuttaa tietoteknologian ensimmäisen vuoden opiskelijoiden akateemiseen menestykseen Limerickin yliopistossa Irlannissa. Hän tutki myös, millaista palautetta opiskelijat ja ohjaajat antoivat tukiryhmien toteutuksesta ja millä tavalla tukiryhmien ohjaaminen vaikutti tutoreihin ammatillisesti tai henkilökohtaisesti. Kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 75 henkilöä. Tulosten mukaan sekä opiskelijat että ohjaajat kokivat PSLG-ohjelman hyödylliseksi ja arvostivat tukea, jota heille ryhmissä tarjottiin. Tutkittavat henkilöt raportoivat, että sosiaalinen vuorovaikutus ja akateeminen tuki yhdistettynä edistää oppimista eniten. Esimerkiksi pienet ryhmäkoot, informaali ympäristö, empaattiset ohjaajat sekä läheiset kontaktit muihin opiskelijoihin nähtiin vertaistuen ja vertaisoppimisen mahdollistajina.

Tutoreille ohjelma antoi itseluottamusta, syvällisempää alatietoutta, kehittyneempiä kommunikaatio- ja organisointitaitoja sekä tyytyväisyyden tunnetta. Ohjelmaan osallistuvien akateeminen menestys parani, mutta ongelmia ilmeni aikataulujen yhteensovittamisessa, epäsäännöllisessä osallistumisaktiivisuudessa sekä tutoreiden koulutuksen riittämättömyydessä. (Mahdi 2003.)

## 5 Tutkimuksen tarkoitus ja toteuttaminen

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tarkoitus sekä pohditaan teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Kohdejoukkoa kuvaillaan harkinnanvaraisen otannan pohjalta ja kerrotaan lyhyesti haastattelujen toteutuksesta ja kulusta. Aineistoa analysoidaan sisällönanalyysin keinoin ja sen toteutusta käsitellään luvun loppupuolella havainnollistavien esimerkkien valossa.

### 5.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimukseni tarkoitus juontaa oppimisen näkökulmista, joista osa painottaa oppimisen yksilöllistä, osa sosiaalista luonnetta. Tutkimuksen tarkoitus kiteytyykin monessa kohtaa kysymykseen siitä, onko oppiminen yliopistossa luonteeltaan yksilöllistä vai sosiaalista. Oppimiskäsitykset perustuvat pääasiassa kolmeen erilaiseen oppimismetaforaan. Tiedonhankintametaforan mukaan oppiminen on ensisijaisesti tiedon varastoimista ihmismieleen. Osallistumismetafora puolestaan viittaa oppimiseen yksilön osallistumisena jonkin yhteisön merkityksellisiin toimintoihin. (Lipponen 2003.) Sen sijaan, että tutkisin sitä, mitä yliopisto-opiskelijan mielen sisällä tapahtuu opittaessa tai miten tietojen oletetaan siirtyvän opiskelijan mieleen, tutkin opiskelijoiden osallistumista erilaisten oppimisyhteisöjen toimintaan (Lave & Wenger 1991).

Kolmas metafora eli tiedonluomismetafora on sidoksissa siihen, kuinka uusi tieto ja käytännöt syntyvät ja miten niitä luodaan. Lyhyemmin sanottuna tiedonluomismetafora viittaa yhteisöllisen oppimisen prosessiin, joka on tämän tutkimuksen ydinilmiö (Lipponen 2003). Lähestymistavassa olennaista on

opiskelijoiden omakohtaiset käsitykset yhteisöllisestä oppimisesta. Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden käsityksiä yhteisöllisestä oppimisesta yliopistossa. Aihetta lähestytään yhteisöllisyyden, osallistumisen ja vertaistuen näkökulmista.

Yliopisto- ja korkeakouluopiskelijoiden akateeminen ja sosiaalinen syrjäytyminen on ollut ajankohtainen ilmiö viime vuosina. Siitä on puhuttu niin psyykkisen kuin sosiaalisen hyvinvoinnin sekä ammatillisen kasvun näkökulmista (mm. Suomen ylioppilaskuntien liitto 2009; Enkenberg 2000). Tähän näkökulmaan perustuen tutkin sitä, miten opiskelijat kokevat kuulumisensa yliopistoyhteisöihin, joilla viitataan opiskelijoiden muodostamiin oppijayhteisöihin sekä akateemisiin tiedeyhteisöihin.

Opettajalla on keskeinen rooli siinä, miten oppinen muodostuu yhteisölliseksi. Siihen vaikuttaa opettajan opetus- ja vuorovaikutustaitojen lisäksi myös opettajan persoonallisuus. Oppimisessa keskeistä on myös se, millaisessa oppimisympäristössä ollaan. Oppimisympäristön luonteeseen vaikuttavat monet seikat, joihin opettajakaan ei aina voi vaikuttaa. Kirjallisuudessa on puhuttu yliopisto-opetuksen opettajajohtoisuudesta ja yksilöllisen suorittamisen, jopa kilpailun, ikeestä. Toisaalta yliopisto käsitetään sosiaalisena ja kulttuurisena yhteisönä. (Korhonen 2007; Välimaa & Ursin 2006.) Mitä mieltä opiskelijat sitten ovat opettajan roolista yhteisöllisyyden rakentumisessa? Kaiken kaikkiaan tutkimuskysymykset voidaan jakaa seuraavasti:

1. Miten kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden opiskelijat käsittävät yhteisöllisen oppimisen seuraavien ilmiöiden kautta: a. yhteisöllisyys, b. osallistuminen ja c. vertaistuki
2. Mikä rooli opiskelijoiden mielestä opettajalla on yhteisöllisyyden rakentumisessa?
3. Miten opiskelijat kokevat yliopistoyhteisöihin kuulumisen?

## 5.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää yliopisto-opiskelijoiden omakohtaisia käsityksiä yhteisöllisestä oppimisesta. Siksi haastattelun valitseminen aineistonkeruumenetelmäksi on luonteva ratkaisu, sillä se antaa haastateltaville yksilöille mahdollisuuden itse kertoa käsityksistään ja tarvittaessa perustella niitä. Teemahaastattelun valintaa tukeekin se, että siinä pysytään tutkimuksen aihepiireissä, mutta samalla haastattelumuoto on riittävän avoin, jotta opiskelijoiden mielipiteet tulevat kuulluiksi.

Teemahaastattelua kutsutaan myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi, sillä siitä puuttuvat strukturoidun haastattelun tarkat muodot ja kysymysten järjestys. Joitakin tarkentavia kysymyksiä siinä voidaan silti esittää. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 77 - 78.) Haastatteluissa edetään tiettyjen ennalta määrättyjen teemojen pohjalta, joita tässä tutkimuksessa ovat seuraavat:

- 1 yhteisöllinen oppiminen
  - 1.1 yhteisöllisyys, 1.2 osallistuminen, 1.3 vertaistuki
- 2 opettajan rooli yhteisöllisyydessä
- 3 yliopistoyhteisöihin kuuluminen

Eskola ja Vastamäki (2001) toteavat, että teemahaastattelun teemoja ei tulisi valita intuition avulla. Pyrin saamaan teemojen avulla vastauksia asettamiini tutkimustehtäviin. Haastattelujen teemat muodostuvat tutkimustehtävien mukaisesti, jolloin pääteemana on yhteisöllinen oppiminen, joka toimii viitekehyksenä jokaiselle teemalle. Ensimmäisessä, yhteisöllisen oppimisen teemassa keskitytään yhteisölliseen oppimiseen ensin yhteisöllisyyden näkökulmasta. Tässä osassa tavoitteena on saada selville opiskelijoiden käsityksiä yliopisto-opiskelun yhteisöllisyydestä. Onko yliopistossa oppiminen ja opiskelu luonteeltaan yhteisöllistä? Millaisia yhteisöllisyyden kokemuksia opiskelijoilla on? Millä tavalla yhteisöllisyys opiskelijoiden mielestä vaikuttaa oppimiseen?

Tämän jälkeen yhteisöllistä oppimista lähestytään osallistumisen kautta. Osallistuminen muodostui toiseksi osateemaksi, koska tarkoituksena oli selvittää, miten opiskelijat osallistuvat oppimisryhmien toimintaan ja miten he osallistumistaan

kuvaavat. Kolmas näkökulma eli vertaistuki on tieteellisissä tutkimuksissa usein liitetty yhteisölliseen oppimiseen. Lähtökohtana teeman valinnassa on se, että halusin saada selville, onko yliopisto-opiskelijoilla mahdollisuuksia vertaistuen saamiseen ja antamiseen. Lisäksi halusin selvittää, miten he näkevät vertaistuen oppimisen näkökulmasta. Taustalla on myös ajatus sosiaalisesta syrjäytymisestä, jonka yksi syy aiempien tutkimusten valossa näyttäisi olevan yhteisöllisyyden ja vertaistuen vähyys yliopisto-opiskelussa.

Toinen teema, opettajan rooli yhteisöllisyyden rakentumisessa perustuu siihen, että halusin selvittää opiskelijoiden käsityksiä opettajan osuudesta yhteisöllisyyden rakentumisessa. Taustalla on ajatus siitä, että oppimista ja opetusta ei voida pitää toisistaan irrallisina ilmiöinä. Kolmannessa teemassa lähestytään yliopisto-opiskelua yhteisöihin kuulumisen kautta. Tässä näkökulmassa perustana ovat sosiaalisen syrjäytymisen ja yhteisöllisyyden teemat. Halusin tietää, kokevatko yliopisto-opiskelijat kuuluvansa oppija- ja tiedeyhteisöihin ja miten he kuulumisensa kokevat. Pyrin siihen, että en oleta kaikkien opiskelijoiden automaattisesti kuuluvan yliopistoyhteisöihin, vaan halusin ottaa huomioon myös kokemukset yhteisöihin kuulumattomuudesta. Tämä periaate näkyy haastattelukysymyksen muotoilussa.

Teemahaastattelussa haastatteliija varmistaa, että jokainen teema-alue käydään läpi, mutta niiden laajuus ja järjestys voi vaihdella. Tarkoituksena onkin antaa tutkittavien äänen kuulua eli heidän näkemyksilleen, ajatuksilleen ja tunteilleen annetaan tilaa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 77 – 78; Hirsjärvi, Remes & Saajavaara, 2000, 197; Eskola & Suoranta 1998, 86 - 88.) Teemahaastattelussa korostetaan haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47). Haastattelua tehtäessä huomattavaa on, että siinä etsitään tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä vastauksia eli ihan mitä tahansa ei voi kysyä keneltä vain. Teemahaastattelun teemat pohjautuvat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi 2006, 78).

Hirsjärven ja Hurmeen (2004, 14) mukaan teemahaastattelun avulla voidaan saada kahdella tavalla tietoa: suullisesti tai haastateltavaa havainnoimalla. Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt vain suulliseen tietoon. Nähdäkseni tutkittavien havainnointia kuitenkin tapahtuu koko ajan, huomaamatta. Haastatteliija luonnollisesti ikään kuin lukee haastateltavaa ja pyrkii huomaamaan esimerkiksi, että edetäänkö liian nopeasti, tuntuuko jokin asia vaikealta ymmärtää tai haluaako tutkittava



ylipäättään vastata kysymykseen. Tässä kohtaa haastattelussa tullaan lähelle tavallista kahden ihmisen välistä keskustelua.

Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu ei ole aukoton. Tuskin sellaista onkaan. Alasuutarin (1999, 149) mukaan teemahaastattelussa näkyy usein metodinen ongelma eli tulkinnallisuus. Tällä viitataan yksilön pyrkimyksiin päästä käsitykseen siitä, mihin tutkimuksella pyritään ja mikä tutkimuksessa on olennaista. Yksilö voi tällöin itse valita, mistä haluaa kertoa ja mistä ei. Tämä liittyy myös siihen, voidaanko tietää puhuuko tutkittava totta. (Alasuutari 1999,149.) Mielestäni tulkinnallisuus ei kuitenkaan ole este laadullisen tutkimuksen ja teemahaastattelun toteuttamiselle, sillä laadullinen tutkimushan on lähtökohdiltaan jatkuvaa tulkintojen tekemistä. Mitään yleispätevää totuutta teemahaastattelun keinoin ei voida saavuttaa, mutta toisaalta onko sellaista olemassakaan? (Tuomi & Sarajärvi 2006, 75). Tässä tullaan tämän tutkimuksen tietoteoreettiseen taustaan eli konstruktivistiseen tietokäsitykseen; tieto ei ole tietäjästä riippumatonta, jolloin ympärillämme ei ole yhtä objektiivista todellisuutta, johon tieto perustuu.

Haastattelijan näkökulmasta tulkinnallisuus on haastava kysymys. Miten haastattelijä voi tietää, puhuuko tutkittava totta, varsinkin jos haastatellaan tuntemattomia ihmisiä? Toisaalta haastattelijalla on aina mahdollisuus tarkentaa ja toistaa kysymyksiään väärinkäsitysten varalta. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 75.) Haastattelun luotettavuutta heikentää myös se, että haastateltavalla saattaa olla taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Myös kulttuuriset ja yksilölliset erot on syytä ottaa huomioon. Ihmiset tulkitsevat asemaansa monin tavoin ja turvaavat itseään toisiaan vastaan. Yksilöillä on omanalaisensa käsitys asioista, jolloin liian pitkälle meneviin tulkintoihin tai yleistyksiin ei kannata ryhtyä. Toisaalta laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda tutkittavan oma näkemys kuuluviin. Lisäksi haastattelutilanteella on vaikutusta, sillä tutkittava voi puhua haastattelussa aivan eri tavalla kuin jossain muussa tilanteessa (Hirsjärvi 2004, 194 - 196, Paunonen, Vehviläinen, Julkunen 1997, 217).

Yhteenvetona voidaan todeta, että merkittävänä etuna teemahaastattelussa on se, että siinä kyetään joustavuuteen. Aineistonkeruuta voidaan säädellä tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Teemojen käsittelyjärjestystä voidaan vaihdella ja vastauksia voidaan tulkita enemmän kuin esimerkiksi laajan strukturoidun kyselylomakkeen vastauksia. Lisäksi yksilön aktiivisuus merkitysten luomisessa ja yksilön subjektiivisuus korostuvat teemahaastattelussa. (Hirsjärvi 2004, 194 - 196.)

### 5.3 Kohdejoukko ja aineiston käsittely

Haastateltavien valinnassa olen käyttänyt harkinnanvaraista otantaa, jolloin tutkittavat on valittu niin, että heiltä oletetaan saatavan tutkimustehtävien kannalta mahdollisimman merkityksellisiä vastauksia. Valintakriteerinä oli, että haastateltavat opiskelivat haastattelujen tekohetkellä kasvatustieteitä tai yhteiskuntatieteitä ja että heillä oli takanaan vähintään kolmen vuoden yhtäjaksoiset opinnot yliopistossa. Tällä tavalla varmistettiin se, että haastateltavilla oli jo hallussaan tietoa ja kokemuksia yliopiston kasvatustai yhteiskuntatieteiden laitoksissa opiskelusta. Haastateltavat löydettiin niin sanotun lumipalloehtin kautta eli eräs tuttava johdatti minut toisen luo, toinen kolmannen ja niin edespäin.

Tutkittavat (n=12) olivat Jyväskylän Yliopiston päätoimisia opiskelijoita kasvatustai yhteiskuntatieteiden tiedekunnista. Tutkittavat olivat haastattelujen tekohetkellä 23-32-vuotiaita. Heistä seitsemän oli naisia ja viisi miehiä. Keväällä 2011 he suorittivat maisteriopintojaan ja melkein jokaisella oli meneillään pro gradu-opinnot. Yksi haastateltavista ei ollut vielä haastattelujen tekovaiheessa aloittanut tutkielmaopintojaan. Haastateltavista kuusi oli kasvatustieteen pääaineopiskelijoita: Tea, Asko, Antti, Piia, Elina ja Niina. Heistä käytän lyhennettä kas. Toiset kuusi haastateltavaa, Lauri, Kaisa, Jenny, Esa, Maria ja Eero ovat yhteiskuntatieteiden laitoksella opiskelevia. Heistä Kaisa ja Esa opiskelevat valtio-oppia (val.), Lauri filosofiaa (fil.), Jenny ja Eero sosiologiaa (sos.) ja Maria yhteiskuntapolitiikkaa (yht. pol.) Jokainen haastateltava pyydettiin tutkimukseen mukaan henkilökohtaisesti puhelimen välityksellä. Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja ennen varsinaisia haastatteluja heille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuksen toteutukseen liittyvät seikat. Lisäksi heille annettiin teemahaastattelun runko, jotta he saivat tutustua tutkimuksen aihepiireihin ennen varsinaista haastattelutilannetta. Tunnistetietoja tässä tutkimuksessa ei ole, eli haastateltavien vastauksia käsitellään anonymisti. Haastateltavien nimet ovat kuvitteellisia. Tuloksia esiteltäessä kursivoitujen haastatteluotteiden jälkeen sulkuihin on merkitty haastateltavan kuvitteellinen nimi, ikä ja lyhenne oppiaineesta. Haastatteluotteiden sisään on merkitty hakasuluin kohdat, jotka olen poistanut tunnistamiseen liittyvistä syistä.

Ennen haastatteluja jokaiselta osallistujalta kerättiin kirjallinen tutkimuslupa-anomus, joka allekirjoitettiin yhdessä tutkijan kanssa. Haastattelukertoja oli yksi haastateltavaa kohden ja haastattelut kestivät 43 minuutista tuntiin. Yksi haastatteluista kesti tavallista kauemmin, 72 minuuttia. Kaikki haastattelut tehtiin ennen huhtikuuta keväällä 2011. Yksi helmikuussa tehdyistä haastatteluista jouduttiin keskeyttämään ja se uusittiin viikon päästä ensimmäisestä kerrasta. Neljä haastateltavista olivat minulle jo ennestään tuttuja henkilöitä, joiden avulla sain loput haastateltavat mukaan tutkimukseen. Haastattelut tapahtuivat yhtä lukuun ottamatta haastateltavien kotona. Yksi haastatteluista tapahtui haastateltavan vanhempien kodissa. Haastattelut nauhoitettiin haastateltavien luvalla. Litterointi aloitettiin heti viimeisen haastattelun jälkeen eli maaliskuun viimeisenä päivänä ja se jatkui elokuuhun 2011. Litteroinnin jälkeen haastattelut luettiin läpi useaan otteeseen ennen varsinaista analyysia. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 85 sivua. Litteroidusta tekstistä poimittiin ilmiön kannalta olennaiset asiat.

Pyrin pysymään haastatteluissa mahdollisimman konkreettisella tasolla, mutta en karsinut haastattelukysymyksistä kasvatus- ja yhteiskuntatieteellistä sanastoa pois, koska oletin käsitteiden olevan keskeisiä ja tutkittavien ymmärtävän niiden merkitykset. Pyysin haastateltavia kertomaan käytännön esimerkkejä oppimis- ja opetustilanteista, jotta kykenisin hahmottamaan kontekstit, joissa ilmiöt esiintyvät. En tehnyt esihaastatteluja, joskin ne olisivat olleet paikallaan omien haastattelutaitojeni kehittämiseksi. Ensimmäisten haastattelujen jälkeen tietynlaiset käytännöt alkoivat muodostua ja aloin luottaa itseeni haastattelijana. Koska tutkimuksen ensisijainen tavoite oli keskittyä opiskelijoiden käsityksiin, pyrin konkreettisesti antamaan aikaa haastateltaville. Pyrin tietoisesti välttämään tilanteen ohjaamista omien käsitysteni tai ennako-oletusteni suuntaan, jotta tutkittavat saisivat mahdollisuuden tulla kuulluiksi. Tästä huolimatta varsinkin ensimmäisissä haastatteluissa sorruin johdatteluun sen sijaan, että olisin odottanut tutkittavalta perusteluja näkemykselleen.

Haastattelujen edetessä opin olemaan kärsivällisempi. Tästä ehkä kertoo se, että ensimmäinen haastattelu kesti 43 minuuttia ja viimeinen 58 minuuttia. Haastattelujen edetessä tutkimustilanteista muodostui spontaanimpia ja rennompia alun jännityksen ja jäykkien ilmaisujen sijasta. Uskalsin haastattelijana antaa tilanteen

viedä, joten en pyrkinyt kontrolloimaan tilannetta niin vahvasti. Joissain kohdissa toki jouduin vetämään rajan epäolennaisen ja tutkimusteemojen välille. Tämä oli välttämätöntä, jotta haastatteluista saataisiin mahdollisimman merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Pelkästään huolellisesti suunniteltu haastattelurunko ei tämän tutkimuksen kohdalla taannut haastattelujen onnistumista. Huomasin aukkoja haastattelurungossa, mutta en löytänyt niiden täyttämiseksi keinoja riittävän ajoissa. Haastattelurungossa käytän passiivi- ilmaisuja, mutta varsinaisissa haastattelutilanteissa sinuttelen haastateltavia. Tämä teki haastattelutilanteista luonnollisempia ja ihmisläheisempiä. En tietoisesti pohtinut, millaista puhetapaa aioin käyttää, vaan sinuttelu tuli luonnostaan. Koska tiesin tutkittavien opiskelutaustat etukäteen, luotin siihen, että olemme käsitteellisellä ja kokemuksellisella tasolla samalla viivalla. Valtio-opin opiskelijoiden kohdalla ajauduimme välillä käsitteellisiin väärinymmärryksiin, joista kuitenkin selvitettiin ahkeran selittämisen avulla. Hyvin nopeasti kuitenkin huomasin, miten eri tavalla kasvatustieteilijät ja yhteiskuntatieteilijät puhuvat yhteisöllisen oppimisen teemoista.

Haastatteluteemat ovat lähellä toisiaan ja limittyivät haastatteluissakin toisiinsa. Ongelmana oli se, miten kykenen erottamaan eri käsitteet toisistaan, niin etten tulkitse vastauksia väärin. Hankaluuksia aiheutti se, että en aina ollut varma puhuivatko haastateltavat oppimisesta yleensä vai yhteisöllisestä oppimisestä. Myös ryhmätyö- ja yhteisöllinen oppiminen-käsitteiden käytön suhteen ajauduin pohtimaan sitä, miten opiskelijat määrittelevät yhteisöllisen oppimisen käsitteen. Hankkiessani aineistoa jouduin useaan kertaan pohtimaan, miten keräisin tietoa teoreettisista aiheista ymmärrettävällä kielellä. Varsinkin valtio-opin ja sosiologian opiskelijoita haastatellessani tämä oli ongelmallista, sillä heidän oppiaineessaan yhteisöstä ja yhteisöllisyydestä puhutaan tavallisesti laajemmassa merkityksessä kuin kasvatustieteissä. Teoriaan liittyvän triangulaation avulla kykenin erittelemään erilaisia yhteisöllisen oppimisen teoreettisia näkökulmia ja peilasin niitä opiskelijoiden käytännönläheisiin käsityksiin oppimisesta.

Joka tapauksessa tutkittavat uskalsivat näyttää suuttumuksensa tai innostuksensa puhuttaessa yliopisto-opiskelusta. Oletan, että samanlainen elämäntilanne edesauttaa toisen opiskelijan syvällistä ymmärtämistä. Koska olemme haastateltavien kanssa samassa elämäntilanteessa ja samassa opintojen vaiheessa, minulla oli jo ennestään pohjatietoa ja kokemuksia yliopisto-opiskelusta. Vertaisena

saatoin päästä syvempään ymmärryksen siitä, mitä elämäntilanne heiltä vaatii. Lisäksi tällä tavalla koen, että monesti tyypillinen tutkijan ja tutkittavan välinen valta-asemaan liittyvä problematiikka on pois suljettu. Pyrin haastatteluissa tasavertaisuuteen, en arvostelemaan haastateltavan näkemyksiä. Uskon ymmärtäneeni tutkittavia oikein, vaikka toisen ihminen ymmärtäminen ei koskaan ole mutkatonta. Ymmärtämiseen vaikuttavat aina tutkijan omat asenteet, käsitykset, kokemukset ja tulkinnat ilmiöstä (Laine 2001). Toisaalta haastattelun päätarkoituksena ei ollutkaan syvälinen ymmärtäminen, vaan aineiston kerääminen. Oivallusten aika on analyysiä tehtäessä.

#### 5.4 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi

Kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan pääosin ihmis- ja sosiaalitieteissä sovellettavaa sekalaista joukkoa erilaisia teoriaperinteitä, tutkimusotteita ja analyysimenetelmiä (Denzin & Lincoln 2000, 7). Lähtökohtana laadulliselle tutkimukselle on moninaisen todellisen elämän ja tutkimuskohteen mahdollisimman laaja-alainen kuvaaminen. Laadullinen tutkimus nojautuu fenomenologis-hermeneuttiseen filosofian perinteeseen ja humanistiseen ihmistieteelliseen traditioon (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 25 – 26). Tavoitteena on rakentaa monitasoista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Ymmärrys syntyy problematisoimalla esiin nousseita, itsestäänselvyyksiltäkin tuntuvia näkökohtia. Pyrkimyksenä on kuvata ja ymmärtää ilmiötä kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Saajavaara 2000, 152; Eskola & Suoranta 2008, 16 – 17). Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan kerätä hyvin erilaisilla tavoilla, riippuen tutkimustehtävistä. Eskola ja Suoranta (2008, 15) listaavat yleisimpiä: haastattelut, havainnoinnit, päiväkirjat, kirjeet, omaelämäkerrat sekä muuta tarkoitusta varten tuotetut kirjalliset ja kuvalliset aineistot.

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi käynnistyy jo aineistonkeruuvaiheessa, jolloin aineiston muokkaaminen kentällä on jo osa analysointiprosessia. Analyysin eri vaiheet täydentävät toinen toistaan, eikä laadullinen tutkimus yleensä etene yhtä lailla johdonmukaisesti kuin määrällinen tutkimus. Laadullisen aineiston analysointitapa valitaan siten, että se palvelee mahdollisimman hyvin tutkimuksen tarkoitusta. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 106, 114.) Tämän tutkimuksen tutkimusaineiston analyysi perustuu litteroitujen haastattelutekstien sisällön kuvaamiseen ja aineistoista tehtyihin

tulkintoihin. Pyrin käsitteellistämään haastateltavien henkilöiden käsityksiä yhteisöllisestä oppimisesta yhteisöllisyyden, vertaistuen ja osallistumisen näkökulmista, yliopistoyhteisöihin kuulumisesta ja yhteisöllisen oppimisen pedagogiikasta. Koska tässä tutkimuksessa lähtökohtana ovat opiskelijoiden käsitykset yhteisöllisestä oppimisesta, luontevimmaksi tavaksi analysoida aineistoa valittiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on tapa, jossa yhdistellään käsitteitä ja näin pyritään saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin. Se perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä. Sisällönanalyysin tavoitteena on ymmärryksen lisääminen tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 106, 114; Grönfors 1982, 144 – 145).

Kun olin haastatellut kaikki kaksitoista yliopisto-opiskelijaa, kirjoitin litteroidusta aineistosta suuntaa antavan tiivistelmän teemoittain tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Jo tässä vaiheessa alkoi hahmottua kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden käsitysten eroavaisuudet ja toisaalta yhteneväisyydet. Yhteenvedon kirjoittamisen jälkeen ryhdyin aineistoa pelkistämällä etsimään olennaisia käsityksiä, jotka toistuivat aineistossa. Lähtökohtani oli pääasiassa aineistolähtöinen sisällönanalyysi, mutta tavassani analysoida aineistoa on teoreettisia kytkentöjä, joiden avulla pystyin kokoamaan aineistosta samantyyppisiä ilmauksia ja esittämään monipuolisia tulkintoja tieteellisessä muodossa. Teoria on toiminut apunani analyysin etenemisessä. Lisäksi teoria on ollut vaikuttamassa teemahaastattelujen teemojen muodostumiseen.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Tässä tutkimuksessa käytin induktiivista sisällön analyysia, jolla tarkoitetaan systemaattista ja objektiivista tapaa analysoida dokumentteja. Tämän menetelmän avulla tutkittavasta ilmiöstä pyritään samaan tiivis kuva, jossa tuotetaan tutkittavaa ilmiötä kuvaavia kategorioita ja käsitteitä. Analyysissä edetään yksittäisesti ilmiöstä yleiseen kokonaisuuteen. Aluksi päätetään analyysiyksikkö ja mitä aineistossa todella halutaan analysoida eli tutkitaanko sitä, mitä dokumenteissa on selkeästi ilmaistu vai keskitytäänkö myös piiloilmaisuihin. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 97; Vanhanen 1999, 5 - 6.) Tutkimuksessani keskityn pääasiassa siihen, mitä haastateltavat sanovat, enkä niinkään tutkittavien elekieleen, sanojen painotuksiin tai muuhun käyttäytymiseen.

Melko pian aineistoa analysoidessani huomasin, että olennaiset käsitykset aineistosta nousivat pitkälti teoreettisesta viitekehystä. Tässä kohtaa aloin epäröidä lähestymistapani aineistolähtöisyyttä. Vaikka teoria vaikuttaakin tekemiini tulkintoihin aineistosta, luotin kuitenkin siihen, että analyysitapani on vahvasti induktiivinen eli se etenee yksittäistapauksista yleiseen ilmiöön. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi, johon kuuluu aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Miles & Huberman 1984). Pelkistämällä tarkoitetaan aineiston pilkkomista tai informaation tiivistämistä. Tällöin aineistosta karsitaan epäoleellinen pois ja koodataan tutkimustehtävien kannalta olennaiset ilmaukset. Kokosin pelkistetyt ilmaukset paperilappuina yhteen pinoon teemoittain. Osa ilmauksista liittyi useampaankin eri teemaan, ja jouduin pohtimaan, minkä teeman alle ne selkeästi kuuluvat. Tässä tutkimuksessa haastatteluvastaukset pelkistettiin alkuperäismuodosta lyhyempään ja käsitteellisempään muotoon seuraavasti:

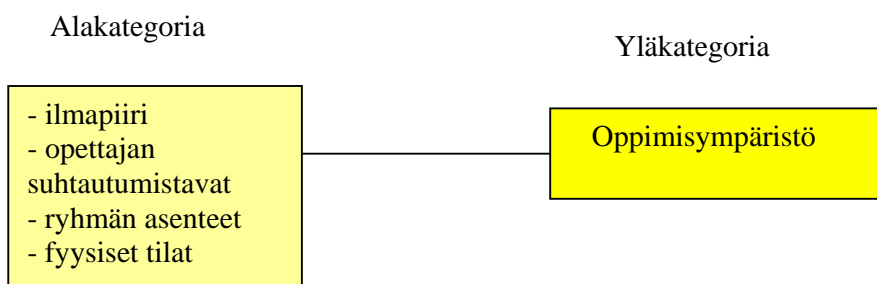
Teema	Kysymys	Vastaus	Pelkistetty ilmaus
Osallistuminen	Miten sä sitten yleensä oot niissä mukana?	No en mä oo oikeestaan.. Muut siellä kysyy ja keskustelee. (Kaisa 26, val.)	Passiivisuus
Vertaistuki	Millasta apua sä niiltä (opiskelijat) saat?	Se on semmosta niinko, että ku juttelee nii huomaa, et muillaki on samoi ongelmii. (Niina 24, kas.)	Samastuminen

Kuvio 1. Esimerkkejä pelkistämisestä

Etenin tästä pelkistämisvaiheesta alakategorioiden luomiseen ryhmittelyn avulla. Ryhmittely oli työlästä, koska aina en ollut varma siitä olivatko ilmaukset puhtaasti yhteen vai useampaan teemaan liittyviä. Ryhmittelyllä viitataan koodattuihin alkuperäisilmauksiin, jotka kävin huolellisesti läpi. Ryhmittelyvaiheessa etsin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä tutkimusaineistosta. Luokitteluyksikkönä voi olla esimerkiksi jokin ilmiön ominaisuus. Luokittelussa tiivistän aineistoa sisällyttämällä yksittäiset tekijät yleisempiin käsitteisiin. Tällöin loin

pohjan tutkimuksen perusrakenteelle sekä alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Ryhmitellessäni keräsin aineistoa yhteen käyttäen apunani pelkistettyjä ilmauksia.

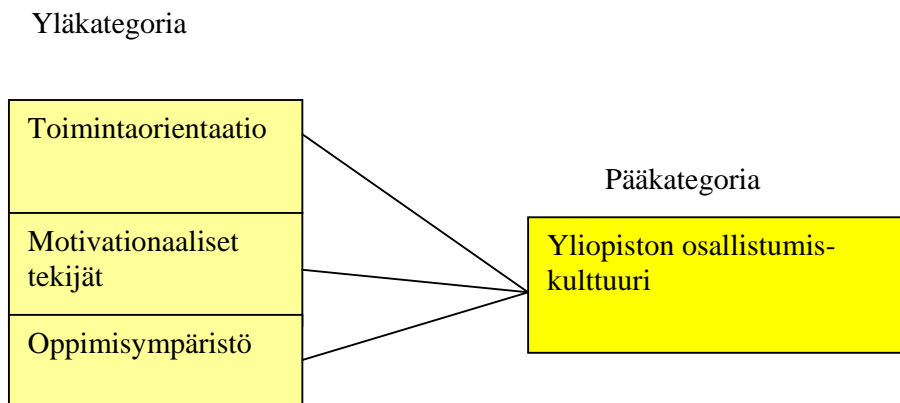
Ryhmittelyssä etsin ilmauksien eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Aineiston analysointia jatkoin yhdistämällä samaan merkityssisältöön kuuluvat pelkistetyt ilmaisut ja muodostamalla kategorioita. Pelkistetyistä ilmauksista, kuten arviointikriteerit, suoritustavat, yksilöllisyys, aktiivisuus, sitoutuminen ja ryhmätyö muodostetin yläkategorian *toimintaorientaatio*. *Motivionaalisten tekijöiden* alakategoriaan liitin ilmaukset innostuksesta, passiivisuudesta, ryhmätyöstä, aiheen kiinnostavuudesta ja pakollisista kursseista. Ilmauksista ilmapiiri, opettajan rooli, opettajan suhtautumistavat, ryhmän asenteet ja fyysiset tilat muodostettiin yläkategoria eli *oppimisympäristö* seuraavasti:



Kuvio 2. Esimerkki ryhmittelystä.

Abstrahoinnissa edetään alkuperäisinformaation kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokkia siihen asti, kunnes se ei aineiston sisällön kannalta ole enää mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2006, 114). Abstrahoinnissa muodostin kuvauksen tutkimuskohteesta yleiskäsitteiden avulla. Aineiston abstrahointia jatkoin niin kauan, kunnes se ei enää tuonut tutkimustehtävien kannalta mitään uutta. Induktiivisen mallin mukaisesti analyysissä edettiin yksittäisestä tapauksesta yleiseen ilmiöön. Toimintaorientaatio, motivaatioon liittyvät tekijät ja oppimisympäristö muodostivat pääluokan yliopiston osallistumiskulttuuri seuraavasti:





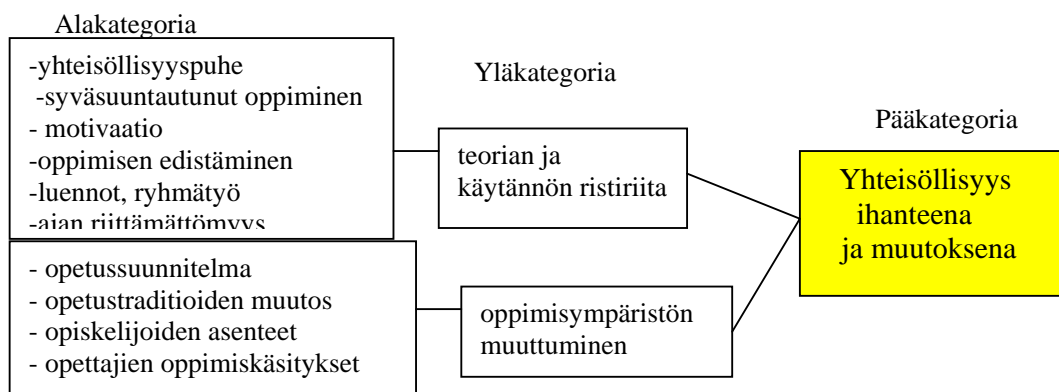
Kuvio 3. Esimerkki abstrahoinnista.

## 6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen päätulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensin esitellään opiskelijoiden käsityksiä yhteisöllisestä oppimisesta yliopistossa yhteisöllisyyden, osallistumisen ja vertaistuen näkökulmista. Tämän jälkeen tarkastellaan pedagogin roolia yhteisöllisyyden rakentumisessa, jonka jälkeen siirrytään käsittelemään opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöihin kuulumisesta.

### 6.1 Yhteisöllisyys ihanteena ja muutoksena: toiveena yhdessä opiskelu

Yhteisöllisyyttä kaivataan osaksi yliopiston toimintakulttuuria. Korkeakoulututkimuksissa yhteisöllisyydestä puhutaan tehokkaana ja antoisana opiskelumuotona, mutta tosiasiaassa yliopisto-koulutus on muuttunut yksilöllisemmäksi. Erinäiset vaatimukset edellyttävät yksilöllistä asennetta opiskeluun, mutta samaan aikaan yhteisöllisyydestä puhutaan myönteiseen sävyyn. (Eräsaari 1993, 164 – 165; Häkkinen & Arvaja 1999, 206.)



Kuvio 4. Yhteisöllisyys ihanteena ja muutoksena

Samantyyppinen ristiriita ilmenee myös yliopisto-opiskelijoiden käsityksissä yhteisöllisestä oppimisestä. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden opiskelijat näkivät yhteisöllisyyden yliopisto opiskelussa teorian ja käytännön ristiriidan valossa. He rinnastivat luento- ja ryhmätyömuotoisen opiskelun toisiinsa ja olivat sitä mieltä, että yhteisöllisyys ei mahdollistu yliopiston luennoilla vaan ryhmissä opiskeltaessa. Opiskelijoiden mukaan yliopistossa opiskelu painottuu luentojen kuuntelemiseen ja

tentteihin lukemiseen itsenäisesti. Muun muassa valtio-opin opiskelija Kaisa kertoo seuraavaa:

*Välillä kaiken maailman teorioita ja tutkimuksia tulee ku liukuhihnalta. Luentoja on pääosa opiskelusta niin ei silloin yhteisöllisyydestä voi puhua. (Kaisa 26, val.)*

Kuitenkin yhteisöllisestä oppimisesta puhutaan tieteellisissä julkaisuissa ihanteellisena oppimismuotona, joka edistää tai jopa itsessään tuottaa syväsuuntautunutta oppimista (Repo 2010; Häkkinen & Arvaja 1999, 206). Opiskelijoiden mielestä yhteisöllisen oppimisen mahdollistumista käytännössä varjostaa ajan riittämättömyys ryhmitöihin. Yliopisto-opiskelijat eivät tehneet eroa yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen välille. Opiskelijoiden mukaan yhteisöllisen oppimisen tai yhteisöllisyyden mahdollistuminen vaatisi opettajilta ja opiskelijoilta vahvaa motivaatiota. Tämä ilmenee muun muassa seuraavissa haastatteluotteissa:

*Puheen tasolta tekoihin on piiiitkä matka. Jos yhteisöllisyys todella haluttaisiin osaksi yliopistossa opiskelua, niin siihen pitäis opettajilla ja opiskelijoilla olla tosi vahva motivaatio. (Antti 24, kas.)*

*Käytännössähän se vie melko lailla aikaa. Mahollisuuksia yhdessä opiskeluun on todella vähän. (Maria 25, yht. pol.)*

*Kyllä yhteisöllinen oppiminen on niin kokonaisvaltainen juttu, että kaikkien pitäis siitä innostua, niinku opettajien, opiskelijoiden. (Niina 24, kas.)*

Teorian tasolla yhteisöllisyyden koetaan palvelevan sekä yliopisto-opetuksen että opiskelun tarpeita (Häkkinen & Arvaja 1999, 206). Opiskelijoiden käsityksien perusteella näyttää siltä, että yhteisöllisyys todella olisi toivottavaa ja yhteisöllinen oppiminen monella tapaa ihanteellinen opiskelumuoto, joka lisäisi opiskelun mielekkyyttä. Yhteisöllisyydestä oppimisessa onkin puhuttu myös sosiaalisena pääomana, joka rikastuttaa oppimisprosessia (Siitonen & Valo 2007). Käytännön tasolla, yliopiston perinteisissä oppimisympäristöissä, yhteisöllisyys ei kuitenkaan toteudu. Molempien tiedekuntien opiskelijoiden mielestä oppimisen yhteisöllisyys on tavoittelemisen arvoinen ihanne ja se edistää oppimista, mutta yhteisöllisyyttä on

yliopistossa liian vähän. Yksi haastateltavista kuvailee yhteisöllistä oppimista kaiken kaikkiaan ihanteellisena utopiana:

*Yhteisöllinen oppiminen on ihanteellinen tavoite ja varmasti se edistää oppimisen laatua, mutta käytännössä se on utopia. (Esa 32v, val.)*

*Musta se ois paras mahdollinen tapa oppia, mutta monesti se unohtuu luennoilla. Todellisuus ja hienot mallit ei käy yks yhteen. (Piia 24v, kas.)*

Mikäli yhteisöllistä oppimista pyrittäisiin käytännön tasolla soveltamaan yliopistossa, se vaatisi opiskelijoiden mielestä suuria muutoksia. Koko opetussuunnitelma tulisi kirjoittaa uudelleen ja vanhat oppimiseen liittyvät traditiot tulisi murtaa, jotta niiden tilalla voitaisiin toteuttaa yhteisöllisyyttä painottavaa opetusta.

*Ei yhteisöllisyys mahdollistu yliopistos ja jos se haluttais todella mukaan niin monen asian pitäis muuttua. Siis sen tosiaan, että opettajilla pitäis olla erilaiset käsitykset oppimisesta. (Asko 27, kas.)*

*Onhan opetus Suomessa koulumaista, että vanhat tavat määrää, miten tehdään. Kyllä sen huomaa itsekin, että vanha tapa, paras tapa. Niin se edellyttäisi sitten uskallustakin kokeilla uutta ja sehän vie aikaa ja resursseja. (Eero 32, sos.)*

Lisäksi opettajien tulisi arvioida oppimiskäsityksiään uudelleen ja opiskelijoiden tulisi jaksaa suhtautua myönteisesti uusiin yhteisöllisiin oppimismuotoihin. Erään filosofian opiskelijan mukaan moisen ajatteleminen on suorastaan naurettavaa, sillä opiskelijatkaan eivät aina kykene ajattelemaan oppimista sosiaalisesti antoisana kokemuksena, vaan toisinaan opintopisteiden saaminen on pääasia. Opiskelu yliopistossa on pääsääntöisesti yksilöllistä ja yksilö itse tekee omat suunnitelmansa ja valintansa opintojensa suhteen. Perinteisesti oppiminen onkin käsitetty yksilöllisenä prosessina (Häkkinen & Arvaja 1999, 206).

*Osa tehdään ihan vaan sen takia, että saa opintopisteitä. Ihan naurettavaa, että jotkut tosissaan jaksaa siihen yhteisöllisyyteen uskoo tai siitä toivottaa. Sitä paitsi ei me opiskelijatkaan aina jakseta panostaa.. Itse täällä tulee suunnitella*

*omat polkunsä, joita kulkee sivuainevalinnat, aikataulut ja sellaiset. (Lauri 25, fil.)*

Huomattavaa on kuitenkin se, että vaikka erityisesti yhteiskuntatieteiden opiskelijat olivat kriittisiä yhteisöllistä oppimista kohtaan, he pitivät sitä hyvänä oppimismuotona, joka edistää syväsuuntautunutta oppimista. Epäluuloisuus liittyi pikemminkin siihen, että yhteisöllistä oppimista ei pyritä toteuttamaan käytännössä paljoakaan tai jos pyritäänkin, se tuntuu teennäiseltä pyrkimykseltä luoda sosiaalista ja avointa tunnelmaa. Kuitenkin opiskeluun kaivataan sosiaalisuutta. Lauri jatkaa seuraavalla tavalla:

*Sitten väkisin yritetään tuputtaa sitä sosiaalisuushöttöä, ja jotku opettajat kommentoi jotai sitten, että joo kysykää, jos ette tajua, mutta ei se tarkota sillä mitään. Se on niin kuin sellasta teeskentelyä, kato ku niin pitää opettajana sanoo. No, mutta oishan se paikallaan se sosiaalisuus, sillain, että sais vaihtaa näkemyksiä muiden filosofian lukijoiden kans. (Lauri 25, fil.)*

*Luennolla kaikki on vaan tuppisuina niin en mä ainakaa kehtaa siinä ruveta jotai pölöttään, että jotenki ois hauska saada enempi sitä vuorovaikutusta mukaan luennoillekin. (Kaisa 26, val.)*

Opettajien oppimiskäsityksillä ja toimintavoilla on yliopisto-opiskelijoiden mielestä merkittävä rooli siinä, miten yhteisöllinen oppiminen mahdollistuu. Opiskelijat kertoivat muun muassa siitä, miten opettaja voi edes auttaa yhteisöllisyyttä ja miten yliopiston vanhat rakenteet estävät opettajaa toimimasta yhteisöllisen oppimisen periaatteiden mukaisesti.

*Jos opettajat haluais todella kehittää opetustaan yhteisöllisempään suuntaan, niin niidenhän pitää istua alas ja alkaa arvioimaan omia oppimiskäsityksiään ihan uudelleen (Antti 24, kas.)*

*Niin ja toki se, että jos ne opiston perinteiset tutkintorakenteet summuut pysyvät, niin eihän opettajakaan voi ruveta vain sooloileen. (Esa 32, val.)*

Osa kasvatustieteiden opiskelijoista liitti yhteisöllisen oppimisen opiskelijan oma-aloitteisiin pyrkimyksiin hakeutua ryhmiin. Kasvatustiede nähtiin tällöin valinnan vapauden näkökulmasta, sillä yhteisöllisiä opiskelumuotoja on tarjolla esimerkiksi seminaarien ja lukupiirien muodossa, jos opiskelija niihin tahtoo osallistua. Parhaassa mahdollisessa tapauksessa opiskelijat järjestävät itse lukupiirin opetuksen rinnalle. Tästä akateemisesta vapaudesta opiskelijat kertovat ryhmätyön ja vuorovaikutuksen kautta:

*Ryhmätyö tulee kyseeseen seminaareissa. Pystyy jutteleen toisten kanssa ja se on vuorovaikutuksellista. Se että tarttuuko niihin mahdollisuuksiin olla ryhmässä, on ihan jokasen oma asia. (Elina 24, kas.)*

*Jos aina käy tekemäs sen teostentin, seminaarin sijaan, nii turha inistä, että lukeminen on sit tylsää ja ei oo mitään sosiaalista . Ryhmätyötehtävät on niinko oma valinta. Me tehtiin juur yks kurssi joku aika sitte lukupiirinä. (Piia 24, kas.)*

Yliopisto-opiskelijat liittivät yhteisöllisen oppimisen pitkälti ryhmätyön käsitteeseen. Ryhmätyöstä puhuttiin yhdessä opiskeluna, ryhmämuotoisena oppimisena ja yhteistyönä. Opiskelijoiden näkökulmissa korostui vuorovaikutus toisten opiskelijoiden kanssa, jota myös Siitonen ja Valo (2007) sekä Pennington (2005) ryhmätyötä koskevissa teksteissään korostavat. Ryhmää onkin määritelty ryhmän sisäisen, merkityksellisen vuorovaikutuksen kautta. Ryhmän jäsenillä ajatellaan olevan yhteiset tavoitteet ja toimintatavat (Pennington 2005). Osa kasvatustieteiden opiskelijoista kaipasi opiskeluunsa enemmän yhteisöllisyyttä. He perustelivat tätä vähäisten ryhmätyömahdollisuuksien kautta seuraavasti:

*Haluaisin enemmän olla tekemisis tai keskustella toisten opiskelijoiden kanssa. Toisinaan on tosi herkkullisia aiheita niinku toi, niin olis tosi hyvä tapa just tähän aiheeseen tehdä joku pikku tutkimusprojekti tai muuta. (Tea 24, kas.)*

*Ryhmätyöt vie aikaa, ja aikaahan ei tunnu löytyvän. Mä ainakin kaipaun yhdessä opiskelua ja sitä ryhmähenkeä tai sanoisko sitä nyt yhteisöllisyydeksi. Että olihan kouluaikoina aika opettajapainotteisia tunteja, mutta jotenki luokilla*

*oli oma ”team spirit”. Täällä vaan mennää tukka putkella ja opintopisteet vilkkuu silmissä. (Asko 27, kas.)*

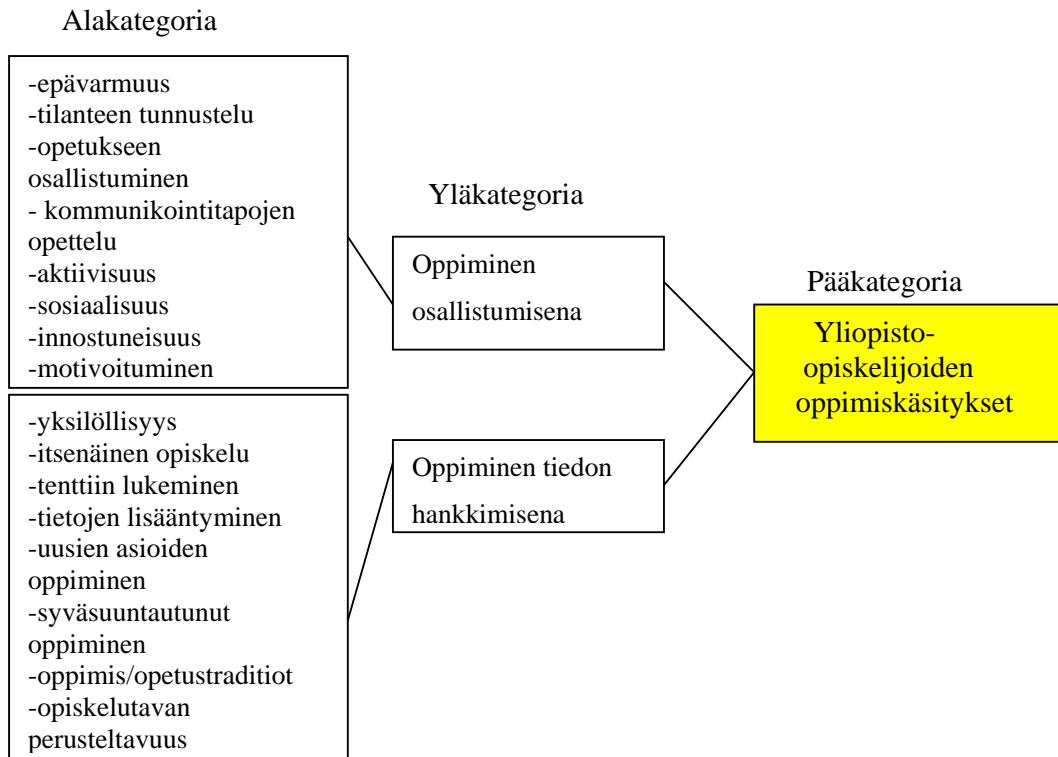
Myös yhteiskuntatieteiden opiskelijoille ryhmätyö ja toisten kanssa keskusteleminen osoittautui tärkeäksi toiveeksi koskien yliopistossa opiskelua. Tämä ilmentää halua kokea yhteenkuuluvuutta, joka Mykkänen-Hännisen ja Kääriäisen (2007, 10 – 11) mukaan on vertaistuen ja yhteisöllisyyden näkökulmasta ihmiselle hyvin luontainen tarve. Valtio-opin pääaineopiskelija Kaisa kertoo toiveistaan seuraavalla tavalla:

*Tosi ideaali tapa olis opiskella sellasessa oppijayhteisössä, niin olis tsäänssit puhua toisten samalla lailla ajattelevien ihmisten kanssa ja vaikka sitten otettaisiin ryhmätyö enemmän huomioon opetuksessa. (Kaisa 25, val.)*

Yliopistoa onkin perinteisesti määritelty yhteisönä, joka kokoaa yhteen ihmisiä, joita yhdistää kiinnostus tieteelliseen tietoon ja totuuden etsimiseen. Tällainen yliopiston idea edellyttäisi suoraa ajatuksien vaihtoa opiskelijoiden ja opettajien kesken. Vapaa kommunikaatio luo parhaat edellytykset yhteisölliselle oppimiselle. (Jaspers 1990, 122; Aittola 1998, 190 – 191.)

### 6.1.2 Oppiminen osallistumisena; oppiminen tiedonhankintana

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 18 – 21) esittävät oppimisen metaforia, joista oppiminen tiedon hankintana korostaa yksilön mielensisäistä prosessointia. Oppiminen nähdään siis yksilöllisyyden kautta, sen sijaan, kun oppiminen osallistumisena-metafora viittaa sosiaalisten yhteisöjen rooliin oppimisessa. Tiedonluomismetaforan mukaan oppiminen on oppijoiden yhteinen tiedonrakentamisprosessi, jossa keskeistä on vuorovaikutus ja konteksti.



Kuvio 5. Yliopisto-opiskelijoiden oppimiskäsitykset

Kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden käsitysten eroavaisuus ilmenee yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen käsityksissä, joita oppimisen metaforat ilmentävät. Kasvatustieteilijät käsittävät oppimisen sosiaalisena toimintana eli osallistumisena oppimistilanteisiin. Yhteiskuntatieteiden opiskelijat käsittävät oppimisen pääasiassa yksilöllisenä tiedon hankkimisena. Kasvatustieteilijöiden käsitys oppimisesta osallistumisena liittyy konstruktivistiseen oppimiskäsityksen, jonka mukaan oppiminen on aktiivista tiedon rakentamista ja sosiaalisesti välittyntä toimintaa (Vauras, Lappalainen & Kaukiainen 1994, 12). Kasvatustieteilijöiden käsitys oppimisesta sisälsi runsaasti kommentteja ryhmätyöstä ja sosiaalisuudesta ja siitä, miten ryhmän toimintaan osallistuminen motivoi ja innosti oppimaan.

*Ryhmässä opiskelu on hauskaa. (Piia 24, kas.)*

*Mun motivaatio lisääntyy heti jos tietää, että saa mahdollisuuden opiskella ryhmässä. (Elina 24, kas.)*



*Sosiaalinen oppiminen innostaa. (Antti 24, kas.)*

*Mulle oppiminen on omaa aktiivisuutta lähiopetuksessa. Osallistun yleensä aina kun vaan on mahdollista ja kysyn jos en tajua jotain. (Piia 24, kas.)*

Kasvatustieteiden opiskelijat käsittivät oppimisen yhteisölliseksi toiminnaksi, jossa opiskelija vähitellen kasvaa osaksi yhteisöä. Laven ja Wengerin (1998) yhteisöön kasvamisen malli tulee esille kasvatustieteiden opiskelijoiden näkemyksissä. Oppiminen nähdään prosessina, jossa kehitytään epävarmuuden kautta vähitellen toimijaksi yhteisössä.

*Monesti aluks on sellanen tunne, ettei oikein osaa olla siinä oma itsensä ja tarvii vähän mieltä, mitä sanoo ja sillain. (Niina 24, kas.)*

Kasvatustieteilijöiden käsitys yliopistossa oppimisesta on hitaasti eteenpäin menevä prosessi, jonka aikana opiskelijasta kasvaa yhteisön jäsen, jolla on hallussaan tarvittavat tiedot ja taidot osallistuakseen yhteisön toimintaan aktiivisesti. Aluksi opiskelijan osallistuminen yhteisön toimintaan on rajallista. Vähitellen yksilö oppii yhteisössä toimimisen säännöt ja sitoutuu niitä noudattamalla yhteiseen tavoitteeseen (Lave & Wenger 1991, 17 – 21). Kasvatustieteiden opiskelijat kokivat uusiin oppimisryhmiin menemisen haastavaksi. Siihen liittyi uusien kommunikointitaitojen opettelua, ennen kuin yhteisön toimintaan pystyi osallistumaan täysipainoisesti.

*Se on sellasta haparointia. Tuntee itsensä aika epävarmaks ja sitte ei aina tiedä, mitä on sopivaa sanoa. Joskus niitä toisia vaa tuijottaa, ja sitte ku ne tuntee niin naurattaa, miten pelkäs ihan turhan takia. (Elina 24, kas.)*

Kuten Ruys, Van Keer ja Aelterman (2010) tutkimuksessaan ovat saaneet selville, yhteisöllinen oppiminen nähdään oppimista edistävänä oppimismuotona, jonka avulla oppimistulokset ovat parempia kuin yksin opiskellessa. Myös opittavien sisältöjen ymmärtäminen syvenee yhdessä opiskelun myötä. Yhteisöön kasvaminen liittyi alkuvuosien opiskeluun, kun maisteriopintojen vaiheessa uusiin ryhmiin sopeutuminen ei ollut enää ajankohtaista.

*Sitte myöhemmin tietää jo vähä, millainen kukin on ja on löytäny sen oman paikkansa siinä ryhmässä. Ja kun on ne tietyt pelisäännöt ja niiden mukaan mennään, niin sekin on auttanut, että päästään siihen hyvää tulokseen. Niin ne asiat ymmärtää syvemmin, kun niitä on pohdittu porukalla. (Elina 24, kas.)*

*Eihän nyt enää pahemmin mitää uusia ryhmiä tule eteen, kun alkaa olee kurssit tehtynä (Asko 27, kas.)*

Yhteiskuntatieteiden opiskelijat näkivät oppimisen yksilöllisemmin kuin kasvatustieteiden opiskelijat. Heidän näkökulmistaan heijastuu behavioristinen oppimiskäsitys, oppiminen tiedon hankintana, johon ei sisälly ajatusta oppijan aktiivisuudesta oppimistilanteissa. Heille oppiminen on tiedon määrällistä kasvua. Lisäksi heidän näkökulmansa heijastaa kognitiivista oppimiskäsitystä, jolloin oppiminen rakentuu aikaisempien tietojen varaan (Mayer 1996, 153). Yhteiskuntatieteiden opiskelijoille oppiminen yliopistossa merkitsi pääasiassa itsenäistä opiskelua tentteihin lukemisen ja uusien tietojen opetteluun muodossa

*Suurin osa kurseista, mitä suoritan on tenttejä. Se on pänttäämistä, mutta joskus kyllä tuntuu, että ne onkin sen tyyppisiä tietoja, että ne pitää vain opetella yksin. Kun ne asiat on oppinut itse, niin vanhan tiedon päälle on hyvä kasata uutta matskua. (Esa 32, val.)*

Vaikkakin yhteiskuntatieteiden opiskelijoille oppiminen näyttäytyi pääasiassa yksilöllisenä, heille oli myös tärkeää, että opittavat asiat ymmärretään syvällisesti. Tällöin oppiminen ei ole vain tiedon määrällistä kasvua, vaan myös syväsuuntautunutta oppimista (Marton & Säjö 1984; 1997).

*Kyllä mulle on ainaski tärkeätä, että mä käsitän ne asiat, et ei se että en oo misään ryhmäjutus sillä kurssilla niin tarkota, että vaan pänttäis väkisin kotona. (Maria 25, yht. pol.)*

Yhteiskuntatieteilijät suhtautuivat kriittisesti oppimiseen osallistumisena, mutta toisaalta he kaipaivat opiskeluun sosiaalisempaa ulottuvuutta.

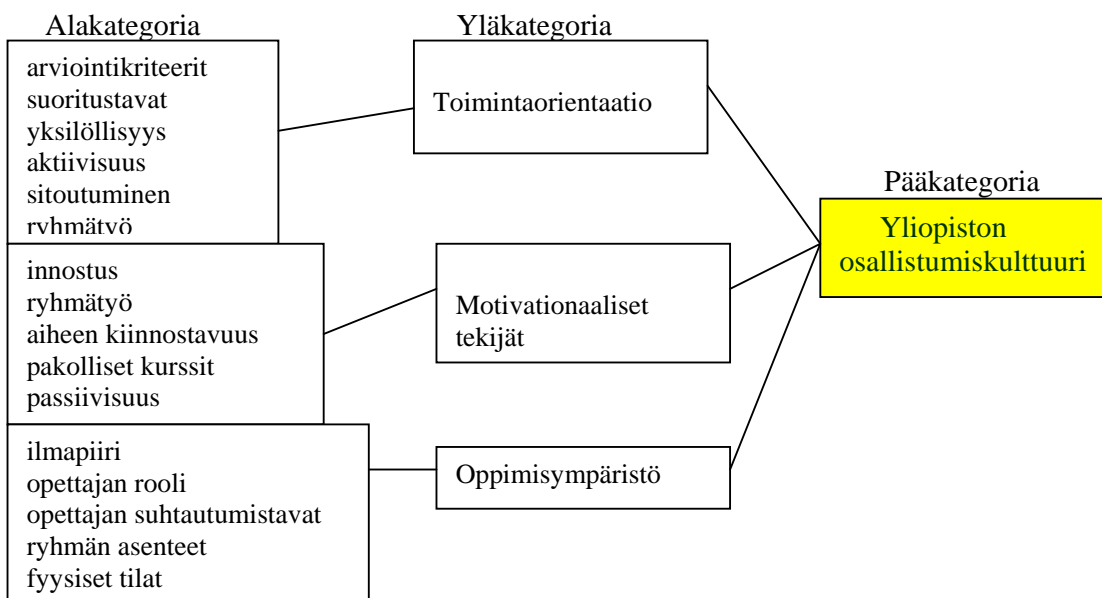
*Minkä takia sen oppimisen pitäisi edes olla osallistumislähtöistä? Muuttuuko ne oppimistulokset miksikään? (Eero 32, sos.)*

*Itsenäistä opiskelua on eniten, mutta kyllä sitä toivoo, että ois jotai sosiaalisempaakin. (Kaisa 26, val.)*

Yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden käsitykset yhteisöllisestä oppimisesta osallistumisen teeman valossa painottivat perinteisiä oppimis- ja opetustraditioita, jotka koettiin hyvin vaikeasti murrettaviksi. Toisaalta vanhaan opiskelumalliin on totuttu. Tämä ilmenee seuraavasta haastatteluotteesta:

*Se on fakta, että pääasiassa yliopistossa opetus on luentoja ja ei niissä oo pääasia se, että kuulijat pääsee sanoon väliin mitään. Siihen on tottunut ja tosi hankalaahan se on muuttaa sellasta ikivanhaa käytäntöä niin noloo sanoa, mutta tuskin. Siis, kun kysyit tosta osallistumisesta. Silloin ku alotti opinnot ja oli intoa piukas, niin olisin ollu hyvilläni siitä. Siis jos ois sellasen mahiksen voinu saada, mut en mä enää jaksa. Tää on tuttua ja turvallista. (Jenny 26, sos.)*

### 6.1.3 Yliopiston osallistumiskulttuuri: aktiivisuutta ja vetäytymistä



Kuvio 6. Yliopiston osallistumiskulttuuri

Yliopiston osallistumiskulttuuri muodostuu opiskelijoiden toimintaorientaatioista, motivaatioon liittyvistä tekijöistä sekä oppimisympäristön luonteesta. Kasvatustieteiden opiskelijoille kurssin arviointikriteerit määräävät sen, miten opittaviin sisältöihin ja opiskeluun kokonaisuudessaan orientoidutaan. Mikäli kurssivaatimuksissa mainitaan selkeästi, mitä kiitettävään arvosanaan vaaditaan, opiskelija suuntautuu sen mukaisesti. Arviointikriteerit vaikuttavat myös siihen, miten aktiivisesti lähiopetukseen osallistutaan. Osallistumisella viitattiin läsnäoloon lähiopetuksessa ja omaan aktiivisuuteen ryhmän toiminnassa. Tämä käy ilmi muun muassa Piian haastattelusta:

*En mä ainakaa viitti nähdä vaivaa joka kurssin eteen, jos vähemmälläkin saa sen nelosen, niinko luentokurssien kohdalla riittää, että käy tekemäs sen tentin ja lukee ne kirjat. Se on sit niinko eri asia ku jos kurssivaatimuksis lukee, että aktiivinen osallistuminen on osa kurssi arvosanaa tai että pitää tehdä ryhmätöitä.*  
(Piia 24, kas.)

Yhteiskuntatieteiden opiskelijat kertoivat osallistumisestaan opetukseen sen perusteella, miten kiinnostavaksi he kurssisisällön kokivat tai mitä kursseja jokaisen on suoritettava saadakseen tutkinnon valmiiksi. Heille osallistuminen tarkoitti lähinnä luennolle menemistä ei niinkään osallistumista keskusteluihin tai ryhmätehtäviin.

*Mä valkkaan ne kurssit, mitkä mua kiinnostaa ja osallistun sitten niihin luentoihin.*(Lauri 25, fil.)

*Teen ne pakolliset kurssit ja teen ne itte.* (Kaisa 26, val.)

Kasvatustieteiden opiskelijoiden käsityksissä näkyy konstruktivistinen näkökulma oppimisesta aktiivisena tiedon rakentamisena. Tällöin opiskelija on aktiivinen toimija ja pyrkii itse ohjaamaan oppimistaan (Rauste von Wright 1994, 19; Poikela 2002, 143). Kasvatustieteiden opiskelijat kuvailivat itseään aktiiviksi osallistujiksi. He kokivat oppimisen olevan parhaimmillaan silloin, kun on mahdollisuus keskustella ryhmässä.

*Oon huomannu, että teen aktiivisemmin ja osallistun enemmän, kun on ryhmäjuttuja.* (Piia 24v, kas.)

*Mä viihdyn semmassa paremmin kun keskustellaan eikä vaan tarvi pistää paperille koko ajan, että ryhmässä nousee ne oleelliset asiat sitte. (Tea 24, kas.)*

Kasvatustieteiden opiskelijoiden näkemyksissä tulee selvästi esille myös sosiaalisen konstruktivismiin mukainen oppimisen luonnehdinta, jossa huomio kohdistuu ryhmän yhteiseen oppimisprosessiin. Näkemykset ilmentävät myös sosiokulttuurisen oppimisen näkökulmaa, jossa oppimista pidetään perusteiltaan sosiaalisena ilmiönä (Tynjälä 1999, 149, 44). Vastuu toisille lisää sitoutumista ja tätä kautta myös motivaatiota, kun oppiminen ei ole enää vain itsen varassa (Repo-Kaarento & Katajavuori 2006). Oppiminen sosiaalisesti merkityksellisenä prosessina ilmenee muun muassa seuraavassa haastatteluotteessa:

*Mua ainakin innostaa se ryhmäkeskustelutyypinen opiskelu ja ei tuu poissaoloja. Se on meidän yhteinen tavoite, mihin sitte pyritään, ku ei se oo kiinni vaan musta, vaan muidenki oppiminen kärsii. (Antti 24, kas.)*

Yliopistossa ryhmät muodostuvat erillisistä yksilöistä, jotka kokoontuvat samaan paikkaan saamaan opetusta. Ihanteellista olisi, jos ryhmän jäsenet voisivat olla vuorovaikutuksessa keskenään ja oppia yhdessä (Repo-Kaarento & Levander 2002, 145 – 147). Niin kasvatustieteiden kuin yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden mielestä osallistuminen korostuu, mikäli kurssin vaatimukseen liittyy ryhmässä tehtäviä oppimistehtäviä. Opiskeluun myös sitoudutaan vahvemmin, kun kyseessä on ryhmätöinä tehtävä kurssisuoritus. Sitoutuminen yhteiseen tavoitteeseen tai toimintaan onkin yksi yhteisöön kuulumisen perusedellytys (Wenger 1998, 125). Yhteiskuntatieteiden opiskelijat eivät kokeneet saavansa tarpeeksi mahdollisuuksia ryhmätöiden tekemiseen. Ryhmätöillä on yhteys myös yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden opiskelumotivaatioon.

*Mä en oo innostunut opiskelusta läheskää niin paljo kun lukiossa, kun tää on aika yksinäistä hommaa. (Maria 25, yht. pol.)*

*Onhan se semmosta passiivista. Ei luennoilla yleensä oo keskustelua tai mitää ryhmätehtäviä ainakaan. (Jenny 26, sos.)*

Monien tutkimusten perusteella on todistettu, että oppimisympäristöllä on vaikutusta oppimiseen ja siihen, miten se käsitetään (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 54; Blake & Smith 2006; Chia-Ching Lin 2009). Kasvatustieteiden opiskelijat kuvailivat kasvatustieteen laitosta innostavaksi oppimisympäristöksi. He kokivat pääaineensa luennot, seminaarit ja oppimisryhmät ilmapiiriltään myönteisiksi ja kannustaviksi. Oppimisympäristön myönteisyyttä lisää se, että opettajien suhtautuminen opiskelijoihin koettiin supportiiviseksi. Opettajan roolina nähtiin opettaja ohjaajana ja oppimisen tukijana. Opettajat koettiin helposti lähestyttäväksi.

*Musta tuntuu, että niiltä (opettajilta) voi oikeesti kysyä.. sekin mun mielestä edesauttaa oppimista, et ne ei aina anna heti vastauksia, että ne kannustaa pohtiin itse. (Tea 24, kas.)*

Repo (2010) on tutkimuksessaan selvittänyt, miten ryhmän jäsenten keskinäinen riippuvuus nähdään hyvän oppimisen tunnuspiirteeksi. Saman suuntaisesti kasvatustieteiden opiskelijoiden mielestä ryhmähenki ja kanssaopiskelijoiden asenteet ovat hyvin tärkeitä oppimisessa, varsinkin siinä, miten aktiivisesti ryhmäkeskusteluihin osallistutaan.

*Mä oon ollut tosi tyytyväinen kasvukseen.. ihan huippujen tyyppien kans oon täällä ystäväystynyt. Tääl on rento ja mukava ilmapiiri ja se auttaa sillain, että innostuu itekin ottaa kantaa.(Piia 24, kas.)*

*Ylipäättään täälä on sellanen freessi asenne elämään ja oppimiseen. Nii ja viihtysää (tilat) .. kai silläki jokin merkitys on. (Asko 27, kas.)*

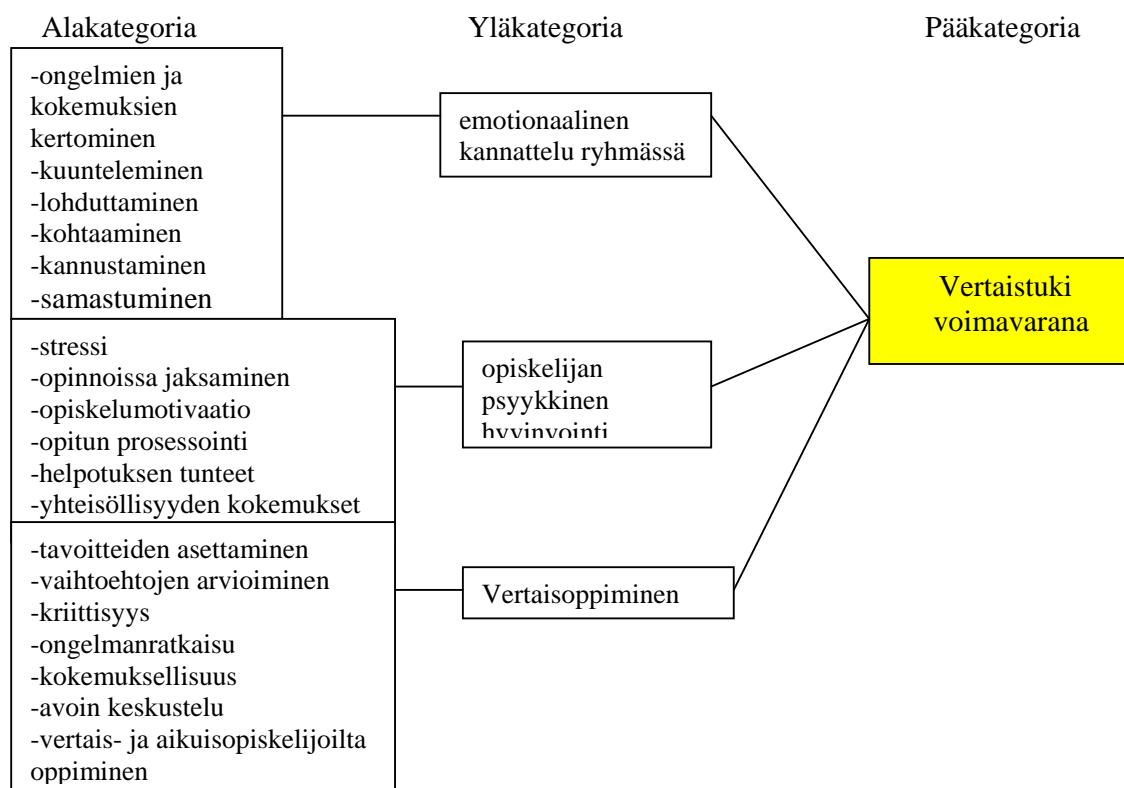
Yhteiskuntatieteiden opiskelijoilla näyttää olevan päinvastainen tilanne. Heidän oppimisympäristönsä ilmenee etäisinä opettajapersoonina, yleisenä passivoitumisena ja virastomaisina fyysisinä tiloina. Tämä heijastelee hyvin yleistä yliopistokulttuurin ilmiötä. Suurin osa opetuksesta on luentomuotoista, ja opiskelija on kuuntelijan, ei osallistujan roolissa (Delanty 2000).

*No siis nää tilat on aika paskat, sellaset virastotilat ja täällä on aika vähän sellasia juttelunurkkia tai sellasia. (Kaisa 26, val.)*

*Opettajat tuntuu jotenki etäisiltä. Jollain lailla mun mielestä opiskelijoilla ei oo sillain mitään toimintaa ja harvemmin kukaan luennolla jaksaa kysyä tai kommentoida mitään. (Esa 32, val.)*

Pääsääntöisesti kasvatustieteiden opiskelijoiden käsityksiä kuvastaa aktiivisuus lähiopetuksessa. Tämä ilmenee innostuksena ryhmässä opiskelua kohtaan, aktiivisena osallistumisena ryhmien toimintaan ja kokemuksena kasvatustieteen laitoksen myönteisestä ilmapiiristä. Yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden käsityksiä kuvastaa sen sijaan vetäytyminen, passiivisuus lähiopetuksessa ja negatiiviset kokemukset oppimisympäristöistä.

#### 6.1.4 Oppimisen siltoja ja kohtaamispaikkoja



Kuvio 7. Vertaistuki voimavarana

Kuten Repo-Kaarento ja Katajavuori (2006) esittävät, kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden mielestä yliopistossa muodostuneiden ryhmien jäsenet voivat toimia toistensa kannattelijoina. Opiskelijat viittasivat yliopiston oppimisryhmiin ja yliopiston ulkopuolella muodostuneisiin opiskelijaryhmiin ongelmien ja kokemusten kertomisen, kuuntelemisen, lohduttamisen, kohtaamisen, kannustamisen ja samastumisen kautta. Kutsun näitä yhdessä emotionaaliseksi kannatteluksi. Kuten opiskelijat ovat kertoneet, vertaistuki oppimisessa viittaa niihin tilanteisiin, joissa opiskelijat tukevat toisiaan oppimisprosessin aikana (Goodlad & Hirst 1989). Ongelmien kertominen muille opiskelijoille ja toisaalta toisten opiskelijoiden ongelmien kuunteleminen koettiin voimaannuttavaksi. Toisten tuki nähtiin erityisen merkitykselliseksi silloin, kun jokin opintoihin liittyvä tekijä koettiin erityisen kuormittavaksi. Yliopisto-opiskelijat kuvailivat vertaistukea monipuolisesti. Opiskelijatoverin lohdutus tai kannustus esimerkiksi vaikeaan kirjatenttiin lukemisessa tai esiintymisjännityksen kanssa kamppailtaessa kannatteli opiskelijoita kohtaamaan vaikeat tilanteet. Seuraavassa muutama esimerkki:

*Kyl sitä tulee avauduttua milloin mistäkin. Just sillon, ku joutuu lukee johki teostenttiin, nii tekis mieli vaa heittää tiiliskivet (kirjat) ikkunasta ulos, mutta sit just joku sanoo luennolla tms, että hei kyl sä sen klaaraat! (Kaisa 26, val.)*

*Mä jännitin sitä esitystä ihan hulluna, mut onneks oli se ryhmä ja pystyin jatkaan eteenpäin ja kohtasin sen tilanteen sitten. (Elina 24, kas.)*

Vertaistuessa keskeisellä sijalla on kokemuksellisuus, joka ilmenee vahvasti tutkittavien vastauksissa (Nylund & Yeung 2005, 16). Opiskelijat tarvitsevat tukea, koska heidän pitää koko ajan oppia uutta ja muuttaa ajattelu- ja toimintatapojaan (Lindström, Repo & Suominen 2005). Kokemuksia vaihtamalla oppiminen edistyy. Opiskelijat vaihtavat kokemuksia erilaisista opiskelutavoista ja asiasisällöistä, aiemmista opinnoista sekä harjoittelusta (Mykkänen-Hänninen & Kääriäinen 2007, 34). Kasvatustieteiden opiskelijoiden mukaan erityisesti Pro gradu- opinnoissa muiden samassa tilanteessa olevien opiskelijoiden tuki nähtiin tärkeäksi. Opiskelijoiden mukaan graduryhmissä ilmenee vahvoja samastumisen kokemuksia, jotka auttavat opiskelijoita ymmärtämään, että muillakin on samanlaisia ongelmia ensimmäisen oman tutkimuksen tekemiseen liittyen.



Piia 24, kas.: ...ja sitte tulee kuunneltua muita ja sen huomaa

Haastattelija: Mitä sitten huomaa? Sen huomaa ?

Piia: *No se on semmosta niinko, että ku juttelee nii huomaa et muillaki on samoi ongelmii. Niin sitten ko vaihdetaan kokemuksia niin tuntuu, että pääsee taas hommassa eteenpäin.*

Yläkategoria opiskelijan psyykinen hyvinvointi koostuu opinnoissa jaksamisen, opiskelumotivaation, stressin, helpotuksen tunteiden ja yhteisöllisten kokemusten kuvauksista. Opinnoissa jaksaminen ja stressi muodostuivat tärkeäksi tekijäksi, johon vertaistuellalla nähtiin olevan voimakas vaikutus. Tämä näkyi useassa eri haastattelussa.

Muun muassa Elina kertoo seuraavaa:

*Kyllä mä väsyisin jos en saisi välillä tehdä ryhmäjuttuja. Varsinkin silloin, kun stressi on pahimmillaan päällä, niin tarvii sitä tukee.*

(Elina 24, kas.)

Vertaistuen ilmeneminen ei kuitenkaan riipu ajasta tai paikasta. Kuten Nylund ja Yeung (2005, 16) osoittavat, vertaistukiryhmät muodostuvat yleensä spontaanisti formaalin oppimistilanteen ulkopuolella. Myös PSLG-mallia soveltaneen Mahdin (2003) tutkimustulosten mukaan informaali ympäristö ja kontaktit muihin opiskelijoihin ovat vertaistuen mahdollistavia tekijöitä. Enimmäkseen vertaistuki ilmenee suunniteltujen oppimisryhmätapaamisten ulkopuolella esimerkiksi yliopistorakennusten auloissa, ruokaloissa ja kahvihuoneissa. Kuten Miller ja Packham (1999) ovat tutkimuksessaan selvittäneet, myös tässä tutkimuksessa tehtyjen haastattelujen perusteella selvisi, että vertaisryhmien tuki nähtiin tärkeänä osana opiskelua. Lisäksi sen nähtiin lisäävän opiskelumotivaatiota. Vaikka aika ajoin oma kiinnostus opiskeluun olisikin vähäinen, toisten samassa tilanteessa ponnistelevien opiskelijoiden kanssa keskusteleminen lisää kokonaisvaltaista motivaatiota opiskeluun:

*Kun näkee muita opiskelijoita ja voi puhua muiden kans, niin kyllä se lisää motivaatioo opiskeluun laajemminkin.* (Niina 24, kas.)

Myös stressaavan tilanteen jälkeen niin sanottu opitun tai oppimatta jääneiden asioiden käsittely nähtiin tärkeänä osana oppimisprosessia. Tällainen oppimisen prosessointi

liitettiin vertaistukeen sekä jaksamiseen. Jo tehtyjen opintojen käsitteleminen sai aikaan helpotuksen tunteita, jotka nähtiin positiivisina kannustimina eteenpäin.

*Kyllä me sit joskus, ko tullaan tentistä, ni ootetaan toisiamme ja sit tulee puitua kaikki mahdollinen, mitä siin tentis oli ja mitä kukin osas ja mitä ei osannu. (Piia 24, kas.)*

*Voin vihdoin vetää syvään henkee ja olla vaan helpottunut. (Eero 32, sos.)*

Opiskelijat kuvailivat yhteisöllisyyden kokemuksiaan monipuolisesti. He liittivät yhteisöllisyyden ja vertaistuen opiskelijaryhmissä olemiseen, ryhmätyöhön, muiden opiskelijoiden kanssa keskustelemiseen ja jo opitun prosessointiin. Nämä tekijät nähtiin osana niiden yhteisöjen toimintaa, joihin kuuluttiin. Laven ja Wengerin (1991) käytäntöyhteisö-mallia voidaan soveltaa yliopistossa muodostuneisiin opiskelijaryhmiin. Oman pääaineen opiskelijayhteisöistä käytettiin lyhyitä nimityksiä, jotka kaikki yhteisöön kuuluvat tunnistivat. Yhteisön jäsenten kesken oli myös syntynyt ainutlaatuisia käytäntöjä, jotka kuvastavat opiskelijoiden yhteenkuuluvuutta. Esimerkiksi valtiotieteen opiskelijat puhuivat valtio-opista nimityksellä ”Valtsikka” ja kasvatustieteen opiskelijat puhuivat pääaineestaan nimityksellä ”Kasvis”. Kasvatustieteiden opiskelijat kertoivat yhteisöllisistä käytännöistä enemmän esimerkkejä kuin muut. Kasvatustieteiden opiskelijoilla oli muun muassa tapana kokoontua laitokselle kerran viikossa kahvittelemaan. Yhteiskuntatieteellisten aineiden opiskelijoiden haastatteluissa tämäntyyppisistä käytännöistä ei puhuttu.

Aivan kuten monet tutkijat esittävät, (mm. Goodlad & Hirst 1989; Topping 1996; Whitman 1988) opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset viittaavat siihen, että vertaistuki on yksi vertaisoppimisen muoto. Vertaisoppimisen termissä painottuvat kaikkien oppimistilanteeseen osallistuvien kokemukset (Ashwin 2002, 159). Tämä puolestaan heijastelee Johnsonin ja Johnsonin (2009) kognitiivista vertaistuen mallia, jossa kognitiiviset ristiriidat nähdään oppimista edistävinä tekijöinä. Yksilöiden opiskellessa ryhmässä kohdataan sosiokognitiivisia ristiriitoja esimerkiksi silloin, kun opiskelijoilla on hyvin erilaiset tavat opiskella. Tämä ilmentää Dillenbourgin (1999, 11 – 13) ryhmätyön määritelmää, jossa neuvoteltavuus liittyy kriittiseen ajatteluun ja asioiden kyseenalaistamiseen sekä erilaisten vaihtoehtojen pohtimiseen. Opiskelijoiden on muutettava käsityksiään, jotta yhdessä opiskelu onnistuu. Vertaisoppimisesta puhuttaessa

yhteiskuntatieteiden opiskelijat korostivat tavoitteiden asettamista, vaihtoehtojen arvioimista, kyseenalaistamista ja ongelmien ratkaisemista.

*Kun minä [...] ja parityönä kandin työtä niin.. Huomasin, että heti ekana pitää sopii, miten tehdään ja mikä on se yhteinen tavote, ja sit kun on niin monenlaisia tapoja tehdä asioita, täs niinku tutkia.. että se ongelma tai pikemminkin erilaisuus pitää jotenki ”ratkasta” (Esa 32, val.)*

Sen sijaan kasvatustieteiden opiskelijoille vertaisoppiminen oli avointa keskustelua ja toisilta oppimista. Yhdessä opiskelua verrattiin itsenäiseen opiskeluun ja korostettiin yhdessä opiskelun dialogista luonnetta, joka mahdollistaa monipuolisempien näkökulmien omaksumisen. Kasvatustieteiden opiskelijoiden käsitys vertaisoppimisesta on yhteneväinen Vygotskyn (1978) sosiaalisen oppimisen teorian kanssa, jossa keskeistä on sosiaalinen vuorovaikutus ja dialogisuus. Tea kertoo seuraavaa:

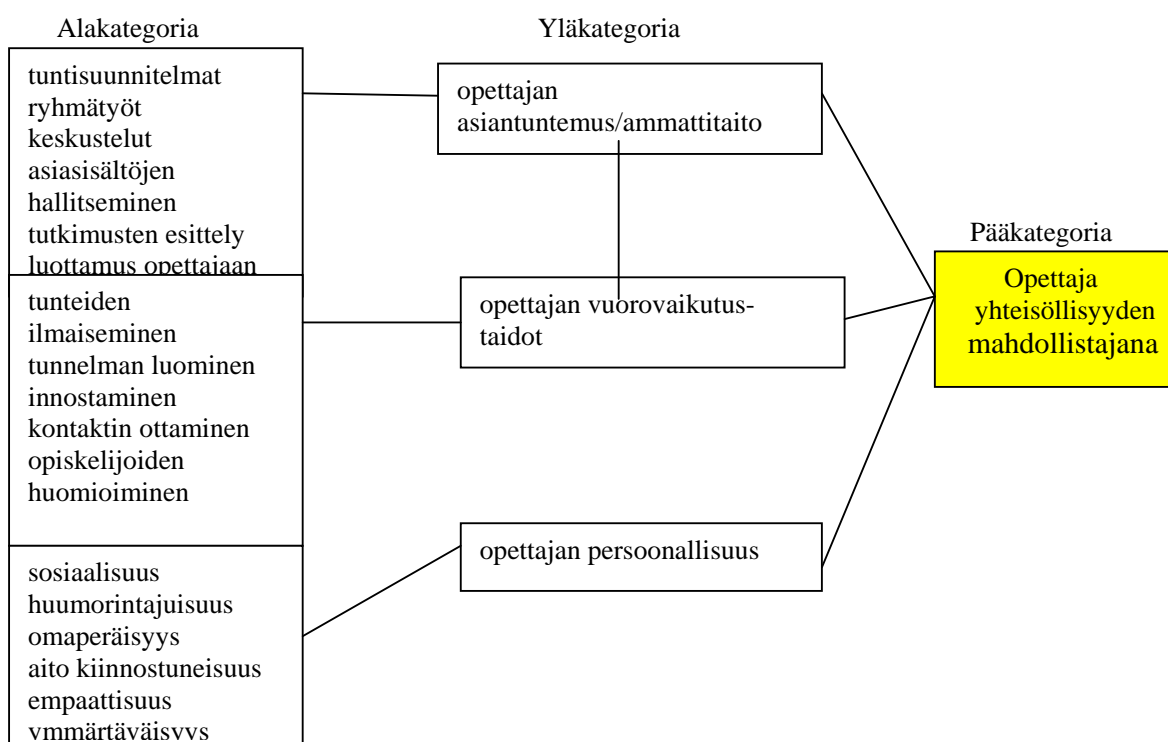
*Ihaninta on oppia silloin, kun ryhmässä on avoin henki ja silloin se avoin dialogi on mahdollista. Toisilta oppii enemmän, kun sillain että istuu yksin luentosalissa. (Tea 24, kas.)*

Kasvatustieteiden opiskelijoiden muodostamissa graduryhmissä toiset oppijat toimivat ikään kuin siltana vanhasta käsityksestä uuteen. Kasvatustieteiden opiskelijat viittasivat aikuisopiskelijoihin puhuessaan itseään kehittyneemmistä kirjoittajista. Lisäksi he kokivat aikuisopiskelijan elämäkokemuksen tärkeänä tietovarantona, jota heillä itsellään ei ole. Tämä ilmentää Vygotskyn lähikehityksen vyöhykettä, jota voi soveltaa tässä kohtaa nuoremman opiskelijan ja aikuisopiskelijan väliseen suhteeseen graduryhmissä. Yhteisöllisessä oppimisessa ryhmän jäsenet voivat tukea ja ohjata toisiaan oman kehitystason ylittämisessä ja kokonaisuudessaan lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisessa. Tällöin keskeinen oppimisen ominaisuus on vuorovaikutuksellisuus ja se, että osa ryhmän jäsenistä on kehityksessä toisia pidemmällä. Keskustellessaan opiskelijat sisäistävät sosiaalisen vuorovaikutuksen välittämää informaatiota omaan ajatteluunsa (Vygotsky 1978, 84 – 91; Tynjälä 1999, 155 – 156). Asko ja Tea kertovat aikuisopiskelijoista seuraavalla tavalla:

*Meidän graduryhmässä on kaksi aikuisopiskelijaa. Jotenkin siinä, kun kuuntelee ja lukee tekstejä, huomaa omat puutteensa opiskelutavoissa jne. Oppiihan siinä koko ajan uutta. (Asko 27, kas.)*

*Itellä ei ole elämäkokemuksen tuomaa tietoa tai ainakaa siinä missä aikuisopiskelijoilla. Ne niinkun peilaa paljon työhönsä ja perheeseensä monia kasvatustieteen ilmiöitä. Aikuisilta opiskelijoilta saa paljon ja oma ajattelu kehittyy, kun pohditaan yhdessä. (Tea 24, kas.)*

## 6.2 Opettaja yhteisöllisyyden mahdollistajana



Kuvio 8. Opettaja yhteisöllisyyden mahdollistajana

Haastatteluissa toistui ajatus pedagogista yhteisöllisyyden mahdollistajana. Tästä näkökulmasta käsin opettajan ammattitaitoon sisältyy sellaisten tuntisuunnitelmien laatiminen, jossa ryhmätöillä ja keskusteluilla on keskeinen rooli. Opettajan ammattitaitoa ilmentää opiskelijoiden mielestä asiasisältöjen hallitseminen ja omien

sekä muiden tutkijoiden tutkimusten esittelemisen luennoilla. Opettajan asiantuntemus lisää opiskelijoiden luottamusta opettajaan. Tuntisuunnitelmien laatiminen nousi esille, kun keskusteltiin siitä, miten konkreettinen opetustoiminta vaikuttaa yhteisöllisyyden syntymiseen. Ryhmätyölle ja keskustelulle ajan ja tilan suunnitteleminen nähtiin lähtökohtana yhteisöllisyydelle. Tämä heijastelee pedagogisen vaiheistamisen ideaa, joka on yksi tapa antaa opiskelijoille tilaa neuvotella, luoda kontakteja ja opiskella yhdessä (Häkkinen 2011). Tämä näkyy muun muassa seuraavissa haastatteluotteissa:

*Ainaki se vaikuttaa, että onks se opettaja sitte suunnitellu mitään, että siis tuleeko jotai kohtia jois ois paikka ryhmäjutuille tai jopa isommalle ryhmäprojektille. (Kaisa 26, val.)*

Henrin ja Rigaultin (1996, 47 – 48) mukaan opettajan tehtävänä ei ole vain teoriaan keskittyminen vaan myös yhteisöllisen oppimisen ja sosiaalisten prosessien huomioiminen opetustoiminnassaan. Samaan tapaan yliopisto-opiskelijoiden mielestä opettajan toiminnalla ryhmässä oppimisen mahdollistamiseksi on vaikutusta yhteisöllisyyden syntymiseen. Opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2002, 117). Tämä tulee selkeästi esille seuraavasta haastatteluotteesta:

*Sitä, että se on alansa asiantuntija ja kyl se ainaski mussa herättää luottamusta [... ] Tottakai. Siis että se opettaja todella haluaa antaa antaa meille jotain.. tai siis niinku mahdollisuuden oppia yhdessä. Se on osa sitä, että kyllä se opiskelijoiden välinen tekemisen meininki ja niinku yhteishenki syntyy sitte vasta ku siihen saa mahdollisuuden siis opiskella ryhmissä. Luulen et se ois sitte valmistellu niitä tunteja niin, että on aikaa keskustelulle tai kysymyksille vähintään. (Tea 24, kas.)*

Oman alan asiasisältöjen hallitseminen ja omien tai muiden tutkijoiden tekemien tutkimusten esittelemisen nähtiin vaikuttavan yhteisöllisyyteen opiskelijoiden kesken. Mikäli toistuvasti koettiin, että opettaja ei osaa opettamaansa asiaa tai osoittaa välinpitämättömyyttä asiasisältöjen tai tutkimusten esittelemiseen, opiskelijat eivät tulleet vakuuttuneiksi opettajan ammattitaidosta ja näin ollen luottamus opettajaan

kärsi. Vastavuoroisesti opiskelijatkaan eivät innostuneet käsiteltävästä asiasta ja vetäytyivät omiin oloihinsa sen sijaan, että olisivat esimerkiksi keskustelleet toisten kanssa tai kokeneet yhteenkuuluvuuden tunteita. Opettajan välinpitämättömyyden takia opiskelijaryhmän yhteishenki oli joko huono tai sellaista ei kehittynyt ollenkaan. Tämä ilmiö tulee esille myös Ihosen, Koivumäen ja Sepän (1996) tutkimus, jossa saatiin muun muassa selville, että Tampereen Yliopiston opiskelijat tuntevat tarvetta kehittyä ja ovat kiinnostuneita oppimisen ja opetuksen kehittamisestä. Lisäksi Jyväskylän Yliopiston opiskelijat kaipasivat opetustilanteilta enemmän vuorovaikutusta ryhmätöiden muodossa. Antti viittaa seuraavassa opettajan välinpitämättömyyteen ja vuorovaikutuksen vähäisyyteen:

*Sielä se sitten pälpättää ja koko puhe ei ees kuulu taakse asti ja ei se, tai sitä tunnu sekää kiinnostavan ja se vaan tokasee, että no olishan niitä tutkimuksiinkin tästä, mutta mitä me nyt niitä aletaan plaraamaan. Olishan se ollu kiinnostavaa tietää. Ilmapööri on lattee. Ei siinä kukaa innostu puhuun tai kommentoimaa mitään ku ei sillä kumminkaan ole mitää merkitystä. Sitte se lopuks tokasee, että tehkää ny, mitä lystätte. Luette tenttiin. Piste. (Antti 24, kas.)*

Yhteisöllisyyden rakentumiseen opiskelijoiden mielestä vaikuttavat opettajan vuorovaikutustaidot. Yliopisto-opettajan tehtäviin kuuluukin tukea sosiaalisen vuorovaikutuksen syntymistä. Opetustavat, jotka korostavat vuorovaikutusta, tekevät oppimisryhmässä ilmenevät vuorovaikutusilmiöt ja tunteet näkyviksi (Repo-Kaarento & Levander 2002, 140). Opiskelijat käsittivät vuorovaikutustaitoihin sisältyvän tunteiden ilmaisemisen, tunnelman luomisen, innostamisen, opiskelijoiden huomioon ja kontaktin ottamisen opiskelijoihin. Opiskelijoista erityisesti naiset liittyivät yhteisöllisyyden tunteisiin pedagogisessa toiminnassa. He käsittivät opettajan roolin yhteisöllisyydessä muun muassa sen kautta, miten herkästi opettaja ilmaisee positiivisia tunteitaan. Sen sijaan negatiivisten tunteiden ilmaiseminen latisti yhteisöllisyyttä.

*Yhteisöllisyys on jollain tapaa pehmeä termi, että ainaski mulle siitä tulee mieleen, ku kysyit tosta opettajasta, että opettaja mahdollistaa sen, jos se antaa tunteidensa näkyä ja on empaattinen. (Maria 25, yht .pol.)*

Tunteiden ilmaiseminen liittyi opiskelijoiden kokemuksiin opettajasta, joka on aidosti läsnä. Vuorovaikutuksellaan opettaja luo yhteisöllisyyttä esimerkiksi pyrkiessään vastavuoroiseen ja avoimeen tunnelmaan luennolla (Repo-Kaarento & Levander 2002, 140). Yliopisto-opiskelijoista miehet nostivat yhteisöllisyyden teemassa keskeiseksi tunnelman luomisen, joka näkyy seuraavassa haastatteluotteesta:

*Kerran se jopa sano niinku, josai konsertis tms. että kaikki mukaan! Kyl siinä tulee niinku myönteinen tunnelma. Mun mielestä just se mahdollistaa yhteisöllisyyden. (Lauri 25, fil.)*

Opettajan vuorovaikutukseen perustuva opetustapa ilmenee siinä, miten opettaja ottaa huomioon opiskelijoiden mielipiteitä (Repo-Kaarento & Levander 2002, 140). Juuri tämä tekijä oli yliopisto-opiskelijoiden haastatteluvastauksissa keskeisin opettajan rooliin yhteisöllisyyden rakentumisessa liittyvä tekijä. Se tuli esille jokaisessa haastattelussa. Opiskelijoiden mielestä opettaja luo otollisen ympäristön yhteisöllisyydelle silloin, kun hän ottaa opiskelijoiden ajatukset, kysymykset ja mielipiteet huomioon opetustilanteessa olivat ne sitten myönteisiä tai kielteisiä. Näkökulma on yhteneväinen yhteisöllisen oppimisen määritelmän kanssa, jossa yhteisöllinen oppiminen nähdään yhteisenä tiedonrakentamisprosessina, jossa keskeistä on erilaiset tulkinnat käsiteltävästä asiasta (Dillenbourg 1999, 11). Tämä tulee esille muun muassa Esan haastattelusta:

*[...] ottaa huomioon opiskelijoiden kommentit. Kun siellä oli se vastarannan kiiski niin se lähti siihen juttuun mukaan ja kuunteli ihan oikeasti mitä se opiskelija marmatti koko ajan. Loppujen lopuksi se tyyppi toi ihan uuden näkökulman siihen aiheeseen. (Esa 32, val.)*

Opettajan persoonallisuus nousi puheenaiheeksi miltei koko ajan puhuttaessa opettajan roolista yhteisöllisyyden rakentumisessa. Persoonallisista ominaisuuksista erityisesti sosiaalisuuden, huumorintajuisuuden, ymmärtäväisyyden ja empaattisuuden nähtiin edistävän yhteisöllisyyden rakentumista oppimistilanteissa. Eniten viitattiin opettajan sosiaalisuuteen:

*Opettajan sosiaalisuus on kyllä aika klisee.. mutta silti se on niin totta, koska eihän siitä tuu mitää muuta ku sen opettajan show, jos se vaan ajattelee itseensä. (Asko 27, kas.)*

*Jos opettaja on sosiaalinen, niin se automaattisesti ottaa huomioon opiskelijoiden kommentit. (Eero 32, sos.)*

Opettajan huumorintajuisuus näytti olevan erityisesti opiskelijamiehille tärkeää. Se liitettiin rentoon tunnelmaan, vuorovaikutteisen ilmapiirin syntymiseen ja yksilölliseen tunteeseen siitä, että tilanteeseen voi osallistua.

*Se on oma persoonansa ja se sen huumori. Nauru on tosi yhteisöllistä, ja se jos mikä yhdistää ihmisiä. (Esa 32, val.)*

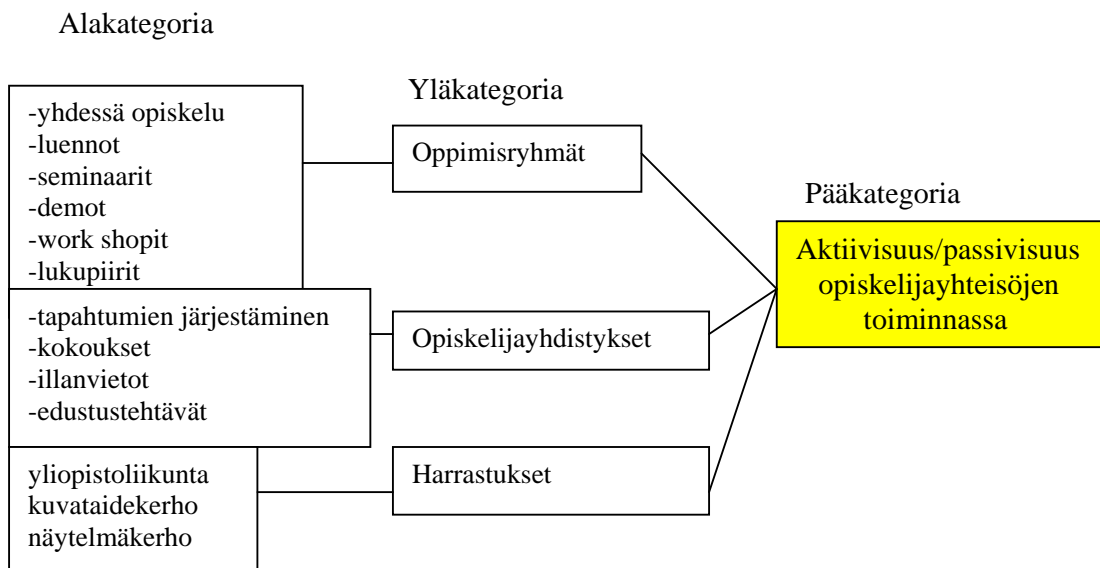
Opettajan empaattisuus ja ymmärtäväisyys näytti olevan opiskelijanaisille erityisen tärkeää. Näiden ominaisuuksien koettiin huumorintajuisuuden tapaan lisäävän vuorovaikutteisuutta ja rentoa tunnelmaa, mutta myös opiskelumotivaatiota. Lisäksi kynnys osallistumiseen madaltuu, jos opettaja koetaan ymmärtäväiseksi.

*Ymmärtäväisyys ainakin, ja se että se opettaja osaa olla empaattinen tarvittavissa tilanteissa. Uskallan osallistua silloin ja se koko ilmapiiri muodostuu lämpimäksi. (Maria 25, yht. pol.)*

Kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden käsitykset opetuksesta vaihtelivat yksilöittäin. Tämä tulos on yhteneväinen Ihosen ym. (1996) tutkimustulosten kanssa, sillä myös Tampereen yliopiston opiskelijoiden käsitykset opetuksesta vaihtelivat suuresti toisistaan. Kaiken kaikkiaan opettaja näyttää olevan yhteisöllisyyden mahdollistaja ammattitaitonsa, vuorovaikutustaitojensa ja persoonallisuutensa kautta. Opettajan ammattitaito, vuorovaikutustaidot ja persoonallisuus eivät kuitenkaan esiintyneet haastatteluaineistossa toisistaan erillisinä, vaan kietoutuivat toistuvasti toisiinsa.



### 6.3 Yliopistoyhteisöihin kuuluminen: ”Monessa mukana, mutta tiede on kaukana”



Kuvio 9. Aktiivisuus/passiivisuus opiskelijayhteisöjen toiminnassa

Yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta oppijayhteisöjen toimintaan liittyy yhdessä opiskelua luentojen, seminaarien, lukupiirien, demojen ja work-shop ryhmätyöskentelyn muodossa. Opiskelijayhdistysten toimesta järjestetään erilaisia tapahtumia, kokouksia ja illanviettoja, joissa opiskelijat saavat mahdollisuuden keskustella opintoihin liittyvistä asioista ja pitää yllä sosiaalisia suhteita. Opiskelijat tapaavat myös erilaisten harrastusten, kuten liikunnan, merkeissä. Osa kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoista kertoi kuuluvansa yhteen tai useampaan oppijayhteisöön ja toimivansa niissä aktiivisesti. Osa puolestaan ei kokenut kuuluvansa oppijayhteisöihin, ei näin ollen osallistunut toimintaan. Lisäksi muutama opiskelija kertoi kuuluvansa joihinkin oppijayhteisöihin, mutta osallistuvansa niiden toimintaan vain harvoin. Ajatus opiskelijoista yhteisönä näyttäisi yhdistävän suurinta osaa tutkittavia, sillä yhdessä opiskelu luennolla, seminaarissa tai muussa oppimistilanteessa toistui haastatteluissa. Tämä ilmenee seuraavissa haastatteluotteissa:

*Yhdes opiskelu ja oppiminen tai ainaski oppimiseen pyrkiminen. luennoilla ja erilaisilla tunneilla tuntee kuuluvansa siihen opiskelijaporukkaan. (Niina 24, kas.)*

*Seminaarit, demot ja nyt keväällä oli sellanen work-shop juttu, niin siellä kyllä yhdes opiskellaan ja ollaan aika tiivis joukko. (Eero 32, sos.)*

Osallistumistaan oppijayhteisöjen toimintaan opiskelijat kuvasivat aktiivisuuden ja passiivisuuden kautta. Aktiivisuus yhteisön toiminnassa vaihteli yksilöittäin, eikä se ollut aina kiinni siitä, kokiko opiskelija kuuluvansa oppijayhteisöihin vai ei. Aktiivisia opiskelijayhdistysten toiminnassa olivat kasvatustieteiden opiskelijat. Asko (27, kas.) kuvailee osallistumistaan seuraavalla tavalla:

*Tuleehan sitä oltua aktiivisesti monessa mukana, mut en mä ihan kaikkiin kissan-ristiäisiin osallistu, niinku illanviettoihin, vaikka niissäkin käyn, mutta sitte kokouksiin ja sellasiin juttuihin varsinkin niinku, joissa voin vaikuttaa opiskelijoiden tilanteeseen.*

Pääasiassa aktiivisuus tai passiivisuus liittyi siihen, minkä tyyppisestä yhteisötoiminnasta oli kyse. Muodolliseen toimintaan osallistuttiin vähemmän kuin epämuodolliseen toimintaan. Tämä käy ilmi seuraavasta otteesta:

*Mä en jaksa niitä tapahtumia tai siis olla niitä järkkäämäs enkä usein ainakaa käy kokouksissa tai vastaavissa, koska on muutenki nii paljon ajateltavaa. Mieluiten tulee mentyä yliopistoliikunnan ohjatuille tunneille. (Maria 25, yht. pol.)*

Yliopisto-opiskelijoilla oli monenlaisia harrastuksia, jotka tulivat esille puhuttaessa opiskelijayhteisöistä. Varsinkin yliopistoliikunta tuli useaan otteeseen esille. Opiskelijoiden mukaan harrastuksissa mukana oleminen on tärkeää, koska se yllä pitää sosiaalisia suhteita ja auttaa jaksamaan opinnoissa. Harrastuksissa oltiin aktiivisia, jos tiedossa ei ollut tavallista enemmän tenttejä tai muuta opiskeluun liittyvää kiirettä.

*Enemmän harrastuksien parissa näkee muita opiskelijoita ja päivitetään kuulumisia ja sen sellasta. (Antti 27, kas.)*

### 6.3.1 Oppijayhteisöihin kuulumattomuus: eri henkisyys ja inspiraation puute

Opiskelijayhteisöihin kuulumisesta puhuttaessa päälinjan ulkopuolelle jäi kaksi opiskelijaa, jotka eivät kertoneet kuuluvansa yhteenkään opiskelijayhteisöön. Yhteisöihin kuulumattomuuden kokemukset liittyivät eri henkisyteen, kuten sosiologian opiskelija Jenny asian ilmaisee:

*Alusta asti on tuntunut siltä, että oon jollain lailla eri henkinen ja en oo päässy samalle aaltopituudelle laitoksen muiden opiskelijoiden kanssa. (Jenny 26, sos.)*

Myös filosofian opiskelija Lauri kuvailee kuulumattomuuden kokemuksiaan samaan tapaan kuin Jenny. Lauri liittää kuulumattomuuden kokemukseensa inspiraation puutteen suhteessa opiskelijayhteisöjen toimintaan. Hän myös kuvailee omaa persoonallisuuttaan erilaisuuden ja yksin viihtymisen kautta, jonka hän yhdistää siihen, ettei edes halua kuulua erityisemmin mihinkään oppijayhteisöön.

*En mä edes halua välttämättä kuulua, koska oon mä aina ollu sellanen yksinäinen susi ja haahuilija, että monesti viikot menee ihan yksikseen. Oon sillain erilainen. Ja ei mua inspaa mitkää tempaukset, niinku nyt on taas se amazing race ja sitte niitä laitosten välisiä turnauksia. (Lauri 25 fil.)*

### 6.3.2 Tiedeyhteisön näkymättömyys ja ammatillinen epävarmuus

Tiedeyhteisöt välittävät kulttuurista tietoa ja taitoa, joka on opiskelijallekin tärkeää Ihanteellisessa tapauksessa opiskelijat otetaan opintojen alkuvaiheessa mukaan tutkijoiden ja asiantuntijayhteisöjen toimintaan. (Enkenberg 2000, 12). Kuitenkin jopa tohtoriopiskelijoista kolmannes näki itsensä tiedeyhteisön ulkopuoliseksi. Osa heistä ei osannut hahmottaa tiedeyhteisöä ollenkaan, kuten eivät tämänkään tutkimuksen tutkittavat (Stubb, Pyhältö, Soini, Nummenmaa & Lonka 2010). Tiedeyhteisöön kuulumisesta puhuessaan molempien tiedekuntien opiskelijat ilmaisivat selkeästi epävarmuutensa. Tietämättömyys ja epävarmuus tiedeyhteisön toiminnasta sekä vaikeus hahmottaa tiedeyhteisöä näkyi molempien tiedekuntien opiskelijoiden kuvauksista:

*Emmä tiedä. Hatara kuva mulla on tän laitoksen tutkimustoiminnasta tai koko tiedeyhteisön olemassaolosta. Sitä tulee vaan oltua täällä.. että ollaan opiskelijoita, ja mä oon kyl mielestäni monessa mukana, mutta tiede tai sen tekeminen on kyllä kaukana. (Piia 24, kas.)*

*En mä tiedä. Tutkijat kai siihen kuuluu. (Jenny 26, sos.)*

Toisin kuin Enkenberg (2000, 15) esittää, osa opiskelijoista tiesi pääpiirteissään oman laitoksensa tieteellisen tutkimuksen vahvuusalueista, mutta siihen ei liittynyt kokemusta tiedeyhteisön jäsenyydestä.

*Olen mä sen verran perillä, että mitä on vahvuusalueet meidän laitoksella. Niin en sitten mihinkään tiedeporukkaan kuulu, ainakaan vielä. (Antti 24, kas.)*

Erityisesti kasvatustieteiden opiskelijoiden epävarmuus liittyi tulevaisuuden työelämään. Opiskelijat kuvailivat yliopisto-koulutusta pitkälti teoreettisena verrattuna ammattikorkeakoulussa opiskeluun. He eivät olleet varmoja omasta ammatillisesta osaamisestaan. Osa yhteiskuntatieteidenkin opiskelijoista epäili omia kykyjään. Lisäksi heitä arvelutti se, millaisiin töihin he voivat koulutuksen jälkeen hakeutua. Epävarmuus osaamisesta ja tulevaisuuden työelämästä näkyy seuraavissa haastatteluotteissa:

*Opiskelu täällä on pitkälti teoriaa, niinku jos esim. vertaa amk-opintoihin. Mä en oikein tiedä, mikä musta sitten tulee kun täältä pääsen ja mitä mä osaan tai mitä mun pitäis osata. (Niina 24, kas.)*

*Että mihin mä voin sitten hakea töihin, kun tää teoreettisuus on yliopistomaailmaa. (Maria 25, yht. pol.)*

Osalle yliopisto-opiskelijoista ammatillisuus on alkanut selkiytyä ja he ovat itse hankineet tietoa omasta koulutuksestaan ja mahdollisuuksistaan työelämässä. Heidän epävarmuutensa liittyi pääasiassa käytännölliseen osaamiseen tulevaisuuden opetus-, tutkimus- ja suunnittelutyössä.

*Mä olin kahden kuukauden harjoittelussa tuola [...] ja huomasin, että se oli ihan erilaista ko tää opiskelu on tähän asti ollut, et osaanks mä yhtää mitään. (Piia 24, kas.)*

*Itse se täytyy selvittää, mikä musta tulee ”isona” ja koska tää koulutus on niin monialanen, että mahdollisuuksia on monia. Ei sitä voi koko loppuelämänsä opiskella. Se vaan välillä iskee epätoivo, että hitsi, osaako tässä mitää käytännöllistä. (Eero 32, sos.)*

## 7 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtana on mertonilainen ajattelu, jonka mukaan järjestelmällinen epäily on yksi tärkeimmistä tieteen tekemisen eettisistä normeista. Tutkimuksen luotettavuus on kriittisen tiedeytleisön vakuuttamista. Se on sosiaalinen sopimus siitä, mitä sillä hetkellä pidetään tieteellisenä tutkimuksena. Tutkimusta arvioidaan tutkimuksessa esitettyjen väitteiden pohjalta, jolloin niiden tulisi olla perusteltavissa ja totuudenmukaisia. *Uskottavuudella* tarkoitetaan tutkijan käsitteellistysten ja tulkintojen vastaavuutta tutkittavien käsityksien kanssa. *Vahvistuvuudella* puolestaan viitataan siihen, että tehdyt tulkinnat tukevat toisia vastaavasta aiheesta tehtyjä tutkimuksia. *Siirrettävyys* on tutkimustulosten yleistämiseen liittyvä luotettavuuskriteeri. *Varmuus* merkitsee sitä, että otetaan tutkijan ennako-oletukset huomioon tutkimustuloksia raportoitaessa. (Eskola & Suoranta 2008, 209 – 212; Tuomi & Sarajärvi 2006, 124.)

Tutkimuksen luotettavuus muodostuu kriittiseksi teemaksi puhuttaessa kvalitatiivisesta tutkimuksesta ja sen arvioinnista, sillä validius tulee ottaa huomioon koko tutkimusprosessin ajan. Erityisen tärkeää on pyrkiä kuvaamaan huolellisesti tutkimuksen toteutus kaikkine vaiheineen (Hirsjärvi, Remes & Saajavaara 2003, 214; Kvale 1996, 235). Tästä lähtökohdasta käsin, tavoitteenani on ollut lisätä tämän tutkimuksen luotettavuutta kertomalla mahdollisuuksieni mukaan tutkimuksen tekovaiheista ja tekemistäni ratkaisuista. Olen kirjoittanut rehellisesti siitä, miten tutkittavat on valittu ja miten aineisto on kerätty. Lisäksi selitän analysointivaiheen ja tulkintaprosessin johdonmukaisesti niin, että lukijan on vaivatonta seurata päättelyketjuani. Laatimaani teoriaosuuteen tutustumalla lukija voi itse tehdä johtopäätöksiä tutkimuksen luotettavuudesta ja mahdollisesti saada uskottavan kuvan tutkimuksesta (ks. Eskola & Suoranta 2008, 209). Tutkimuksen uskottavuutta tukee se, että olen kertonut tutkimuksen aikana ilmenneistä ongelmista ja esittänyt runsaasti sitaatteja haastatteluaineistosta, jotka ovat otteita tutkittavien opiskelijoiden elämismaailmasta sellaisenaan.

Ihmistutkimuksessa, jota kasvatustiede puhtaimmillaan on, tutkijan on kietouduttava tutkimuskohteenaan olevaan ihmiseen ja hänessä tapahtuviin prosesseihin. Muutoin tutkittavan ymmärtäminen ei ole mahdollista (Kaikkonen 1999). Miten sitten voin tutkijana saavuttaa tutkittavan maailman sellaisena kuin se hänelle

näyttäytyy? Miten minun ennako-oletukseni, käsitykseni, arvoni ja kokemuksen vaikuttavat tutkimustuloksiin? Miten kykenen pitämään omat käsitykseni erillään tutkittavan käsityksistä (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 165 – 166)? Olen pyrkinyt vastaamaan näihin kysymyksiin tieteellisesti hyvään käytäntöön perustuvien ja eettisesti kestävien tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmien kautta. Tavoittelen omien ennako-oletusteni ylittämistä ja mahdollisimman laaja-alaista ilmiön ymmärtämistä kuvaamalla avoimesti haastattelujen toteutusta ja tekemällä tulkintaani lukijalle läpinäkyväksi.

Haastattelutilanteissa pyrin tietoisesti välttämään tutkittavien johdattelua, jotta haastateltavat voisivat mahdollisimman vapaasti kertoa käsityksistään. Lisäksi pyrin siihen, että henkilökohtaiset oppimiskäsitykseni eivät vaikuttaisi tutkittavan vastauksiin. Haastatteluissa esitin runsaasti lisäkysymyksiä, jotta pääsisin mahdollisimman syvään ymmärrykseen tutkittavien käsityksistä. Lähtökohtaisesti hyvistä tavoitteistani huolimatta, dominoin haastattelua toisinaan liikaa. Johdattelin tutkittavaa kohti omakohtaista oppimiskäsitystäni esimerkiksi seuraavalla tavalla:

*Kaisa: Ku mä yritän osallistua siihen tilanteeseen niin sitten tota...*

Haastattelija: Silloin, kun sä osallistut niin..?

Haastatteluotteesta ilmenee, että tutkittava ei suoraan sano osallistuvansa oppimistilanteeseen, vaan tutkija johdattelee vastausta haluamaansa suuntaan eli käsitykseen oppimisesta osallistumisena. Toisaalta ainakin tässä kohtaa tutkittava korjaa virheen seuraavalla tavalla:

*Kaisa: Niin siis en osallistu siihen, vaan yritän osallistua.*

Ensimmäisessä haastattelussa huomasin usein käyttäväni johdattelevia ilmauksia. Osittain se onkin hyvä asia, koska välillä tutkimusteemoista eksyttiin haastattelutilanteissa. Toisaalta voi käydä niin, että tutkijan johdattelu vääristää tutkittavien käsityksiä ja tätä kautta tutkimustuloksia. Yhdistän tämän myös tutkimuksen tekemisen eettisiin kysymyksiin. Laadullisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin kuuluu tutkittavien näkökulman korostaminen (Hirsjärvi 2000, 155). Mikäli haastateltavan näkökulma vääristyy tutkijan tekemien ratkaisujen vuoksi, se ei vain heikennä tutkimuksen luotettavuutta, vaan luokkaa myös tutkittavan yksilön oikeutta omakohtaiseen mielipiteeseen, jota tutkijan tulisi kunnioittaa. Aineistonkeruun edetessä kiinnitin entistä enemmän huomiota siihen, millaista kieltä käytin haastatellessani. Pyrin tietoisesti välttämään hätköityjä johtopäätöksiä, jotka heijastelevat omia oppimiskäsityksiäni. Yhteisöllisen oppimisen teemoista koen

saaneeni kattavan aineiston, jotta pystyin vastaamaan tutkimustehtäviin. Tiedeyhteisöön kuulumisen osoittautui minulle ja tutkittaville haastavaksi teemaksi, joten en päässyt syvälliseen ymmärrykseen siitä, miten opiskelijat kokevat kuulumisensa tiedeyhteisöön. Toisaalta opiskelijoiden vaikeudet ilmaista käsitystään yliopiston tiedeyhteisöstä tukevat aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan yliopisto-opiskelijoilla on hankaluuksia hahmottaa tiedeyhteisön olemassa oloa. Tältä osin teemahaastattelu ei tuottanut tutkimustehtävien kannalta tarpeeksi informaatiota. Kaiken kaikkiaan teemahaastattelu on melko väljä tiedonhankintamenetelmä, jolloin se, miten tietoa saadaan, lähentelee luonnollista vuorovaikutustilannetta (Hirsjärvi 2000, 155). Olisin voinut saada monipuolisemman kuvan yhteisöllisestä oppimisesta kyselylomakkeen avulla, mutta tällöin tutkittavat persoonat olisivat jääneet ilman kasvoja. Haastattelun avulla pääsin mielestäni lähemmäs tutkittavien elämismailmaa.

Analyysissä muodostuneet kategoriat ovat subjektiivisen tutkijan muodostamia eli on mahdollista, että ne tulkittaisiin toisin (Mäkelä 1990, 47). Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruu ja analyysi ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa, jolloin aineiston kerännyt tutkija tuntee aineistonsa parhaiten ja on paras mahdollinen henkilö tulkitsemaan sitä. Minun ratkaisuni on yksi monista. Kokonaisuudessaan tutkimusalue määrittyi hieman liian laajaksi. Olisin voinut rajata aihetta enemmän. Toisaalta oppiminen ja opetus liittyvät vahvasti toisiinsa, joten en nähnyt järkeväksi jättää pedagogista näkökulmaa tutkimuksesta pois. Tutkimusta tehdessäni törmäsin useasti problematiikkaan, joka liittyy tutkittavien ja tutkijan käsityksiin tutkittavista ilmiöistä. Haastattelutilanteissa minua askarrutti se, puhummeko todella samasta asiasta, kun käytämme käsitettä yhteisöllinen oppiminen. Mitä pidemmälle tutkimus eteni, sitä varmempi olin siitä, miten haastavan aiheen olin valinnut. Yhteisöllisen oppimisen käsitteistö ei ole yksiselkoinen, joten tuskin ovat opiskelijoiden käsityksestään siitä. Jokaisella opiskelijalla on oman alansa opiskeluhistoria tietoineen ja kokemuksineen, joka vaikuttaa siihen, miten oppimiseen suhtaudutaan. Tulosten yleistettävyyks tässä tutkimuksessa kiteytyykin osuvasti seuraavaan haastatteluotteeseen: *Yliopistossa on tuhansia opiskelijoita ja kaikenlaisia oppiainecocktaileja ja käsityksiä oppimisesta yleensä.* (Asko 24, kas.) Mielestäni saavutetut tulokset antavat kuvan ainakin tässä tutkimuksessa haastateltujen kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden käsityksistä yhteisöllisestä oppimisesta. Pääasiassa tulokset tukevat aiempia tutkimuksia.



Tässä tutkimuksessa eettiset kysymykset liittyvät pitkälti tutkittavien valintaan ja aineistonkeruuseen. Hyvän tutkimuskäytännön ensisijaisena periaatteena on tutkittavan ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Moraalisina lähtökohtina on hyvän tekeminen toiselle sekä vahingon välttäminen. Lisäksi tutkittavalla on oikeus yksityisyyteen, jota ei saa loukata. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 122 –130.) Tutkittavien itsemääräämisoikeus konkretisoituu tässä tutkielmassa tutkittavien itsenäiseen päätökseen osallistua tutkimukseen. Heiltä kerättiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta, mutta nähdäkseni se ei olisi ollut välttämätöntä, sillä haastateltavat olivat jo 18 vuotta täyttäneitä ja tutkimuksessa mukana yksityishenkilöinä. Heidän näkökantansa eivät edusta yliopiston yleisiä periaatteita. Ennen haastattelujen toteuttamista jokaiselle tutkittavalle selostettiin tutkimuksen tarkoitus ja se, miten tutkimus aiotaan toteuttaa. Lisäksi kerrottiin teemahaastattelun pääpiirteistä ja kestosta, haastattelujen nauhoituksesta sekä aineiston käsittelystä.

Kysyttäessä tutkittavilta osallistumisesta, korostin sitä, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja se voidaan keskeyttää, mikäli tutkittava näin haluaa. Kerroin myös, että aineistoa ei tule käsittelemään kukaan muu kuin minä ja aineistoa käytetään vain tähän tutkielmaan. Tuloksia esiteltäessä haastatteluotteista on poistettu tunnistettavissa olevat tapahtumat, kurssit ja tutkittavaan tai muihin henkilöihin viittaavat ilmaukset. Opintoalat on kerrottu, koska se on oleellista tutkimuskysymyksiin vastaamisessa, eikä alojen perusteella ketään yksittäistä henkilöä voida tunnistaa. Tutkittavien nimet ovat kuvitteellisia, jolloin tutkittavien anonymiteetti säilyy koko aineiston analysoinnin ajan.

## 8 Johtopäätökset

Tässä luvussa esitetään yhteenveto tutkimustuloksista eli keskeisimmistä vastauksista tutkimuskysymyksiin. Johtopäätökset esitetään tutkimuskysymysten ja vastausten mukaisessa järjestyksessä. Tarkastelen analyysin myötä muodostuneita tuloksia muun muassa opiskelijoiden oppimiskäsitysten ja tarpeiden, luentomuotoisen opetuksen, yksilöllistyneen yliopistokulttuurin sekä opettajien ammatillisen kehittymisen näkökulmista. Lopuksi esitellään muutamia jatkotutkimusideoita.

### 8.1 Tulosten koontia ja tarkastelua

#### 8.1.1 Massaluentojen yliopisto-opetus

Yliopisto-opiskelijoiden mielestä yhteisöllinen oppiminen on ihanteellinen oppimismuoto. Siitä puhutaan ja kirjoitetaan runsaasti, mutta opiskelijoiden mukaan se ei toteudu kovinkaan usein käytännössä. Opiskelijoiden mielestä yliopistossa opetus on pääosin luentomuotoista ja opiskelu itsenäistä tentteihin lukemista. Yhteisöllisyyden mahdollistumisen lähtökohta on ryhmätö. Opiskelijat kaipaavat enemmän yhdessä opiskelua. Yhteisöllisyyden mahdollistuminen edellyttäisi aikaa ryhmätoille, vahvaa motivaatiota sitä toteuttavilta henkilöiltä sekä vanhojen opetus- ja oppimistraditioiden murtumista. Lisäksi opettajien oppimiskäsityksillä ja toimintatavoilla nähdään olevan merkittävä asema yhteisöllisyyden rakentumisessa, mutta erityisesti yhteiskuntatieteellisten aineiden opiskelijat ovat sangen kriittisiä opettajien pyrkimyksiä ja oppimisen sosiaalisuutta kohtaan.

Yliopistokulttuuri on muuttunut yhä yksilöllisemmäksi. Luennoille tullaan siinä hengessä, että opetus on laadukasta ja opettaja on asiantuntija, joka antaa opiskelijoille heidän tarvitsemaansa tietoa (Aittola 1998, 193). Yhteisöllisyyden vähyydessä ei tästä huolimatta ole kyse vain yliopiston yksilöllistyneestä mentaliteetista tai opettajajohtoisesta opetustavasta, vaan myös siitä, miten opiskelijat suhtautuvat opettajien pyrkimykseen mahdollistaa uudenlainen, yhteisöllisempi oppimisympäristö. Perinteiseen kouluopetukseen tottuneille opiskelijoille massaluennot lienevät luonteva jatke opiskelulle. Tavallisesti opiskelijan aktiivisuus, oma-aloitteisuus ja oppimistilanteen sosiaalisuus eivät suinkaan ole yliopiston

massaluentojen keskiössä (Panitz 2010; Lonka & Lonka 1991, 20). Opiskelijoille saattavat tuottaa hankaluuksia opettajien pyrkimykset sosiaaliseen ja yhteisölliseen oppimiseen. Nykyaikaisessa yliopistokoulutuksessa painottuu itsenäinen työskentely, jolloin opiskelija saattaa tulkita opettajan roolin siten, että opettaja on vähemmän asiantunteva, kun hän ei suoraan opeta ja kerro niin sanottuja oikeita tietoja. (Lonka & Lonka 1991, 20). Toisaalta itsenäinen opiskelu on toisinaan kuormittavaa, ja opiskelijat saattavat ärtyä opettajan kehoituksista opiskella ryhmissä. Tämä saatetaan myös tulkita teennäiseksi pyrkimykseksi aidon yhteisöllisyyden sijaan, ”sosiaalisuushötköksi”, jollaiseksi eräs opiskelija sitä kuvailee. Toisinaan on helpompaa olla passiivinen eli olla opetettavana kuin olla aktiivinen ja ottaa itse vastuu oppimisestaan (Repo 2010; Lonka & Lonka 1991, 1991, 20).

Tästä kertoo myös se, että yliopisto-opiskelijat toivovat lisää motivaatiota yhteisöllisyyden mahdollistumiseksi, mutta samalla epäilevät omaa sitoutumistaan sen toteuttamiseksi kaiken opintoihin liittyvän kuormituksen keskellä. Opiskelijat ovat sitä mieltä, että yliopistossa pitäisi tehdä suuria opiskeluun liittyviä muutoksia. Mielenkiintoista tässä on se, että voidaan puhua sekä yhteisöllisyys- että muutospuheesta, jolla ei tunnu olevan vankkaa käytännöllistä pohjaa. Kuitenkin kasvatustieteiden opiskelijat kokevat, että heidän oppimisympäristössään on jonkin verran tarjolla mahdollisuuksia yhteisölliseen oppimiseen, mutta osa kasvatustieteen opiskelijoista ajattelee, että niihin tulee itsenäisesti suuntautua. Sen sijaan yhteiskuntatieteilijät eivät koe saavansa mahdollisuuksia yhteisöllisille oppimiselle ja ryhmätyölle.

Tästä huolimatta haastatteluissa ilmeni useita viittauksia ryhmätyömuotoiseen opiskeluun. Tämän perusteella on vaikeaa tehdä johtopäätöksiä siitä, miten yhteisölliseksi yhteiskuntatieteiden opiskelijat käsittävät yliopiston oppimisympäristön kokonaisuudessaan. Joka tapauksessa näyttää siltä, että kasvatustieteiden tiedekunta on yhteisöllisempi oppimisympäristö kuin yhteiskuntatieteiden tiedekunta, mutta pääosa yliopiston opetuksesta ja oppimisesta on yksilöllistä. Monesti luento-opetusta kritisoidaankin siitä, että luennolla opetetun teorian ajatellaan siirtyvän automaattisesti osaksi opiskelijoiden ajattelua. Kritiikki heijastelee yliopisto-opettajien käsityksiä oppimisesta tiedon siirtämisenä, ei niinkään osallistumisena tai yhteisenä tiedon rakenteluna (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 130). Tämän tyyppinen käsitys ja behavioristinen näkökulma oppimisesta tiedon määrällisenä kasvuna tentteihin lukemisen keinoin on ongelmallinen (Enkenberg 2000, 10; Lehtinen & Kuusinen 2001,

76 - 77). Opiskelijat kaipaavat yhteisöllisyyttä opiskeluun, mutta yliopiston opettajajohtoiset massaluennot eivät tavoita opiskelijoiden tarpeita.

### 8.1.2 Vuorovaikutuksesta intoa opiskeluun

Oppimisen metaforinen tulkinta ilmentää osuvasti yliopisto-opiskelijoiden oppimiskäsityksiä (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 18 – 21). Kasvatustieteiden opiskelijoiden käsitykset oppimisesta osallistumisena sisältävät piirteitä sosiokonstruktivistisesta sekä yhteisöllisestä oppimisesta. Yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden käsitykset oppimisesta tiedonhankintana heijastelevat osittain behavioristista osittain kognitiivista oppimisen näkökulmaa, jossa sosiaalisuudella ei ole keskeistä roolia. Kasvatustieteiden opiskelijat käsittivät oppimisen sosiaalisena toimintana, johon sisältyy aktiivinen osallistuminen opetustilanteisiin, kommunikointitaitojen opettelu ja uuteen oppimisryhmään kasvaminen, joka heijastelee Laven ja Wengerin (1991) teoriaa oppimisesta osallistumisena ja yhteisön jäsenyyteen kasvamisesta. Yhteiskuntatieteiden opiskelijoille oppimisessa olennaista on itsenäinen työskentely ja tiedon syvälinen ymmärtäminen.

Opiskelijoiden oppimiskäsitysten eroavaisuus saattaa selittyä opiskeltavien pääaineiden erilaisuudella. Kasvatustiede on oppiaine, jossa koulutuksen, oppimisen ja opetuksen teemat ovat keskeisimpiä aihealueita. Yhteiskuntatieteellisten aineiden lähtökohdat ovat yhteiskunnallisia, taloudellisia ja poliittisia. Todennäköisesti oman alan aihealueet kiinnostavat opiskelijoita ja voivat osittain vaikuttaa oppimiskäsityksiin. Kasvatustieteissä on vallalla käsitys oppimisesta sosiaalisena toimintana, jota korostetaan muun muassa luennoilla ja alan oppikirjoissa, vaikka sitä ei huomioitaisikaan käytännön opetusratkaisuissa. Tämä vaikuttaa opiskelijoiden käsityksiin, vaikkakaan se ei pelkästään määritä opiskelijoiden omakohtaisia käsityksiä.

Tutkittavat opiskelijat ovat opintojensa loppupuolella, joten heille on kehittynyt jo kykyä suhtautua kriittisesti vallalla oleviin näkemyksiin. Yhteiskuntatieteiden opiskelijat suhtautuivatkin huomattavan kriittisesti oppimiskäsityksiin, erityisesti oppimiseen osallistumisena. Tässä kohtaa miettimisen arvoista onkin se, edistääkö sosiaalisuus ja osallistuminen automaattisesti oppimista, kun näyttää siltä, että syväsuuntautunut oppiminen mahdollistuu itsenäisestikin? Korkeakoulutuksessa tulisi pyrkiä korkealaatuiseen oppimiseen, jolla tarkoitetaan

syvää ja mielekästä oppimista (Åhlberg 1997, 216). Haastateltujen yliopisto-opiskelijoiden mukaan mielekäs oppiminen on sosiaalista ja yhteisöllistä. Yliopistolla on kuitenkin pitkän historian myötä muodostunut oppimis- ja opetustraditioita, joita ei ole helppo muuttaa. Kysymisen arvoista lienee se, miksi pitäisikään, sillä Jyväskylän yliopistosta raportoidaan jatkuvasti hyviä oppimistuloksia ja ansiokkaita tutkimuksia.

Toisaalta kysymys ei olekaan oppimistuloksista vaan opiskelijoiden kokemuksista ja opiskelun mielekkyydestä. Molempien tiedekuntien opiskelijoiden mielestä vuorovaikutus toisten opiskelijoiden kanssa innostaa oppimaan ja lisää opiskelumotivaatiota. Varsinkin yhteiskuntatieteiden opiskelijat kaipaavat enemmän yhteisöllisyyttä yliopisto opintoihinsa, jolloin opiskelu koettaisiin monipuolisempaan ja innostavampaan. Yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaatio on toisinaan vähäinen ja erilaisten oppikirjojen lukeminen tiiviiseen tahtiin kuormittaa opiskelijoita. Uudenlaisten, yhteisöllisten opiskelumuotojen kehittäminen ja niiden toteuttaminen yliopiston oppimisympäristöissä vastaisi opiskelijoiden tarpeisiin. Vuorovaikutus muiden opiskelijoiden kanssa on monella tapaa oppimista edistävää ja henkilökohtaisesti eheyttävää ja se tulisi ottaa entistä enemmän huomioon opetusta suunniteltaessa.

### **8.1.3 Toisaalta yksilöllinen, toisaalta sosiaalinen yliopiston oppimiskulttuuri**

Yliopiston osallistumiskulttuuri muodostuu opiskelijoiden toimintaorientaatioista, motivaatioon liittyvistä tekijöistä ja oppimisympäristöstä, jossa ilmapiirillä ja opettajalla on keskeinen rooli. Kasvatustieteiden opiskelijoiden toimintaorientaatio on sosiaalinen ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden yksilöllinen. Koska yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden oppimiskäsitykset ovat pitkälti yksilöllisyyttä korostavia, on varsin luonnollista, että he suuntautuvat opiskelussaan sen mukaisesti eli lukevat tentteihin yksin. Kasvatustieteiden opiskelijat puolestaan näkevät oppimisen sosiaalisena toimintana yhteisöön kasvamisen kautta ja toimivat yleensä sen mukaisesti eli hakeutuvat ryhmätyötilanteisiin. Ei ole kuitenkaan itsestään selvää, että oppimiskäsityksestä seuraisi automaattisesti sen mukaista oppimista, sillä oppimiseen vaikuttaa oppimisympäristö kokonaisuudessaan. Kaikkia oppimiseen liittyviä tekijöitä, kuten opettajan asenteita ja ilmapiiriä, yksittäiset opiskelijat eivät pysty määrittämään.

Monissa tutkimuksissa onkin havaittu, että oppimisympäristöllä on keskeinen rooli oppimisessa (mm. Collins 1989; Tynjälä 1999). Oppimisympäristön luonteesta johtuen opiskelijoiden toimintaorientaatio on joko sosiaalinen tai yksilöllinen. Yhteiskuntatieteiden opiskelijat kaipaavat sosiaalisuutta opiskeluun, joskaan he eivät koe siihen olevan mahdollisuuksia omassa oppimisympäristössään. Tällöin ei ole muuta mahdollisuutta kuin opiskella itsenäisesti. Tämä ilmentää behavioristista oppimisen näkökulmaa, jossa oppimistulokset ovat etusijalla (Crain 1992, 154). Tämän voi ajatella opiskelijoiden kohdalla johtavan opiskelumotivaatioon puutteeseen. Kasvatustieteiden opiskelijat kuvailivat oppimisympäristöään myönteiseksi, kannustavaksi ja supportiiviseksi. Siksi opetustilanteisiin osallistuminen ja sosiaalisuus yli päätään mahdollistuu helpommin kuin yhteiskuntatieteiden tiedekunnassa, jota opiskelijat kuvaavat etäisten opettajien, passiivisuuden ja epäviihtyisien tilojen valossa.

Jotta opiskelijoiden tarpeisiin voitaisiin vastata, se edellyttäisi myös kurssien arviointikriteerien uudelleen arvioimista, sillä yliopisto-opiskelijat näyttävät suuntautuvan opiskeluun juuri niiden perusteella. Jos arviointiperusteisiin lisättäisiin esimerkiksi osallistuminen yhdessä tehtävään projektiin, opiskelija suuntautuisi kurssin suorittamiseen sen mukaisesti ja pyrkisi sitoutumaan yhdessä tekemiseen. Toisaalta kurssien osallistujamäärä voisi laskea, koska opiskelijat eivät välttämättä aina kykene panostamaan ryhmämuotoiseen opiskeluun, joka edellyttää aktiivisuutta ja kommunikaatiotaitoja. Kuitenkin oppimisen kannalta yhteinen tiedon rakentelu vuorovaikutuksessa toisten kanssa edistää tiedon syvällistä ja asioiden monipuolista ymmärtämistä (Dillenbourg 1999, 11; Repo 2010).

#### **8.1.4 Voimaa vertaistuesta, tunteet näkyviksi**

Vertaistuen näkökulmasta yhteisöllinen oppiminen ilmeni emotionaalisena kannatteluna ryhmässä, opiskelijan psyykkisenä hyvinvointina ja vertaisoppimisena. Opiskeluun liittyvien ongelmien kertominen toisille, toisten lohdutus ja kannustus sekä samastumisen kokemukset toimivat kannustimina vaikeissa opiskelutilanteissa. Vertaistukeen sisältyvä kokemuksellisuus näkyi opiskelijoiden vastauksissa selkeästi. Psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta opinnoissa jaksaminen ja stressi muodostuivat tekijöiksi, joihin vertaistuella on voimakas vaikutus. Stressaavissa tilanteissa opiskelutovereiden tuki auttoi jaksamaan eteenpäin. Lisäksi opiskelijat kokivat, että toisten tuki lisää opiskelumotivaatiota.

Opiskelijat kuvailivat yhteisöllisyyden ja vertaistuen kokemuksiaan monipuolisesti ryhmätyön, keskustelun, opinnoissa jaksamisen ja jo opitun prosessoinnin kautta. Laven ja Wengerin (1991) käytäntöyhteisö-malli näkyi varsinkin kasvatustieteiden opiskelijoiden keskuudessa. Heille oli muodostunut yhteisiä käytäntöjä ja toimintatapoja, jotka tukevat yhteenkuuluvuuden tunnetta opiskelijoiden välillä. Myös yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden kuvauksiin sisältyi viitteitä tästä, mutta ei yhtä vahvasti kuin kasvatustieteiden opiskelijoiden kuvauksissa.

Mielenkiintoinen ero kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden välillä on käsitys vertaistuesta ja oppimisesta. Vertaistuki mahdollistuu yliopiston muodollisissa ja epämuodollisissa oppimisympäristöissä. Yhteiskuntatieteiden opiskelijat liittyvät vertaistuen ja oppimisen tavoitteellisuuteen, kriittisyyteen, erilaisten vaihtoehtojen arvioimiseen sekä ongelman ratkaisemiseen. Sen sijaan kasvatustieteiden opiskelijat liittyvät vertaistuen ja oppimisen näkökulman avoimeen dialogiin, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja hyvään ilmapiiriin oppimistilanteessa. Sosiokonstruktivistinen ja sosiokulttuurinen oppimisen näkökulma saa vahvistusta siitä, miten kasvatustieteiden opiskelijat kehittyvät ajattelijoina itseään kyvykkäämpien aikuisopiskelijoiden kanssa opiskellessaan. Tämä ilmentää Vygotskyn kehittämää ajatusta lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisesta. Yhteisöllisessä oppimisessa ryhmän jäsenet voivat tukea ja ohjata toisiaan oman kehitystasonsa ylittämässä (Vygotsky 1978, 84 – 91).

Kun yhteiskuntatieteiden opiskelijat painottavat kriittisyyden ja ongelman ratkaisun tärkeyttä, kasvatustieteiden opiskelijat korostavat avointa dialogia ja hyvää tunnelmaa. Kuten jo aiemmin esitin, kyseessä saattavat olla oppiainekohtaiset eroavaisuudet. Esimerkiksi filosofian opiskelussa tärkeää on johdonmukainen argumentointi ja kriittisyys, kun kasvatustieteissä tärkeää on oppia kommunikointi- ja tiimityötaitoja. Tämä väitteeni perustuu lähinnä tässä tutkimuksessa haastateltujen opiskelijoiden käsityksiin, ei yleiseen käsitykseen alojen painopistealueista.

Toisaalta yliopisto-opiskelijoiden käsitysten ero saattaa johtua taustalla vaikuttavista oppimiskäsityksistä. Yhteiskuntatieteiden opiskelijat käsittävät oppimisen tiedon hankkimisena ja tiedon syvällisenä ymmärtämisenä, joten he pyrkivät myös yhdessä opiskellessaan kriittisyyteen, ongelmanratkaisuun ja erilaisten vaihtoehtojen punnitsemiseen, koska he haluavat ymmärtää asian oikein ja kokonaisvaltaisesti. Tästä näkökulmasta käsin vertaisoppiminen on pikemminkin keino saavuttaa yksilöllinen, syvällinen ymmärrys opittavasta asiasta. Sen sijaan kasvatustieteiden opiskelijoille

vertaisten esittämien näkökulmien arvioiminen ei ole tärkeää, vaan yhdessä opiskelu itsessään. He siis kokevat, että toisilta voi hyvässä ilmapiirissä, avoimen dialogin avulla oppia uusia näkökulmia käsiteltävästä ilmiöstä tai asiakokonaisuudesta.

Vertaistuen näkökulmasta kaiken kaikkiaan ilmenee, että tunteilla on keskeinen rooli yliopisto-opiskelijoiden oppimisessa. Opiskeluun liittyvän vaikean esiintymistilanteen tai tentin aiheuttamat negatiiviset tunteet lieventyvät, kun opiskelija saa tukea vertaisiltaan. Haastatteluvastauksista on aistittavissa, miten jännitys ja stressi, välillä jopa kauhunsekaiset tunteet vaihtuvat toivoon ja iloon oppimisesta. Vertaistuki voimavarana määrittyy opiskelijoiden väliseen emotionaaliseen kannatteluun, jonka seurauksena jaksetaan taas jatkaa opiskelua. Oppimisen, terveyden ja henkilökohtaisen eheytyksen näkökulmasta on hienoa, että vertaistuki opiskelijoiden kesken mahdollistuu yliopistossa. Eri asia on se, miten vertaistuki toteutuu opiskelijoiden ja ohjaajien välillä. Ainakaan opettajajohtoiset opetusmuodot ja yksilöllisyyteen keskittyvät opettajien oppimiskäsitykset eivät tue opettajien ja opiskelijoiden kohtaamista. Myöskään opiskelijoiden passiivisuus opettajien hyvistä aikomuksista huolimatta, ei edistä vertaistuen ja vertaisoppimisen rakentumista.

### **8.1.5 Ei yksin opettaja, vaan koko yliopiston opetuskulttuuri**

Opettajan roolia yhteisöllisyyden rakentumisessa kuvastaa opettajan asiantuntemus, vuorovaikutustaidot ja persoonallisuus. Yliopisto-opiskelijoiden mielestä opettaja on yhteisöllisyyden mahdollistaja. Laajemmassa mittakaavassa yksittäisen opettajan tiedot ja taidot eivät yksistään riitä. Jotta yhteisöllistä oppimista voitaisiin toteuttaa, se edellyttäisi koko oppilaitoksen opetuskulttuurin muutosta. Opettaminen yliopistossa heijasteleekin oppilaitoksen opetus- ja oppimistraditioihin perustuvaa kulttuuria arvoineen ja normeineen. Yliopiston yksilöllistyneessä kulttuurissa tutkimuksen tekeminen on yhä tärkeämpää kuin opetuksen kehittäminen. Käytännössä yliopiston opetuksen kehittäminen yhteisöllisempään suuntaan vaatisi koko yliopistoyhteisön ja johdon tuen (Opetusministeriö 2008, 18 - 19, 33).

Opettaja voi kuitenkin konkreettisella toiminnallaan vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen ja yhteisöllisen tunnelman muodostumiseen. Opettajan välinpitämättömyys tarttuu myös opiskelijoihin. Opettajan vuorovaikutustaitojen, kuten innostamisen, opiskelijoiden huomioimisen, tunteiden ilmaisemisen ja tunnelman luomisen nähtiin vaikuttavan yhteisöllisyyteen. Mielestäni opettajien koulutukseen ja ammattitaitoon



kuuluu pohtia tunteiden merkitystä pedagogisessa toiminnassa. Liian usein tunteet jäävät oppimistilanteessa syrjään, eikä niitä tiedosteta. Mikäli opettaja kykenee tiedostamaan omat tunteensa ja jäsentämään niitä ennen konkreettista toimintaa, hän pystyy myös ennalta ehkäisemään ei-toivottujen tunteiden aiheuttamia tekoja. Muun muassa opiskelijoiden kokema opettajan välinpitämättömyys ei edistä yhteisöllisyyden rakentumista, koska se viestittää opiskelijoille, että heidän olemisellaan ja tekemisellään ei ole merkitystä. Tällöin opiskelija vetäytyy omiin oloihinsa, eikä yhteistä henkeä ryhmän sisällä muodostu. Jotta opiskelijat voisivat oppia mielekkäämmin, tulisi heidän käsityksilleen ja kokemuksilleen antaa arvoa. Tämä mahdollistuu oppimalla saadusta palautteesta.

Opiskelijoiden huomiointi muodostuikin keskeisimmäksi tekijäksi yhteisöllisyyden rakentumisessa. Tulkitsen tämän viitteeksi opiskelijakeskeisestä opetustavasta. Opiskelijoiden mielestä yliopisto-opettajan tulee ottaa opiskelijoiden mielipiteet, asenteet ja kysymykset huomioon. Lisäksi opettajan tulee opiskelijoiden mielestä olla sosiaalinen, empaattinen, ymmärtäväinen, huumorintajuinen, omaperäinen ja aidosti kiinnostunut opettamisestaan asioista, jotta yhteisöllisyyttä voi syntyä. Yliopisto-opiskelijat ovat parhaita arvioimaan yliopistossa oppimista ja opetusta. Yhteisöllisen oppimisen mahdollistumiseksi henkilöstön ja opiskelijoiden kesken tapahtuva kollaboratiivinen työskentely ja molemminpuolinen vastuullisuus yksilöllisyyden sijaan on erityisen tärkeää (Repo 2010).

Yllättävä tutkimustulos on opettajan asiantuntemuksen rooli yhteisöllisyyden rakentumisessa. Yliopistoahan on määritelty korkean osaamisen asiantuntijayhteisöksi (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2005, 17). Opiskelijat kokivat, että opettajan hatara asiantuntemus ja toistuvat epäjohtonmukaisuudet sekä välinpitämättömyys alan tutkimuksia kohtaan vähentää yhteisöllisyyden kokemista. Tämän ilmiö liittyy vahvasti opiskelijoiden kokemaan luottamukseen opettajaa kohtaan. Yhteisöllisyyttä kuvastaa yhteisön jäsenten välinen positiivinen riippuvuus ja luottamus (Dillenbroug 1999, 15). Opettajan vuorovaikutustaitojen vaikutus yhteisöllisyyden rakentumiseen nousee melko lailla suoraan esitellyistä teoreettisista näkökulmista. Vuorovaikutuksellaan opettaja mahdollistaa yhteisöllisyyden rakentumisen pyrkiessään luomaan vastavuoroista tunnelmaa, tekemällä tunteet pedagogisessa toiminnassa näkyväksi ja huomioimalla opiskelijoiden mielipiteet. (Repo-Kaarento & Levander 2002, 140).

Opiskelijoiden mielestä opettaja on yhteisöllisyyden mahdollistaja, mutta opettaja ei käytännössä aina toimi sen mukaisesti. Tämä ilmiö on yhteneväinen jo

aiemmin esitettyihin tulkintoihin siitä, mahdollistuuko yhteisöllisyys ylipäätään yliopiston oppimisympäristöissä. Osa opettajista huomioi yhteisöllisyyden opetuksessaan, osa ei. Monesti yliopiston luentoja ei pidäkään opettajankoulutuksen käynyt pedagogi vaan tutkija, jolla ei ole opettajan ammatillista pätevyyttä. Tällöin ohjaustoiminta saattaa painottua enemmän teoriaan kuin oppimisen yhteisölliseen luonteeseen. Osa opettajista koettiin jopa täysin välinpitämättömiksi. Lohduttavaa on kuitenkin se, että myös asiansa osaavista, ymmärtäväisistä ja hauskoista opettajista löytyy kuvauksia.

### **8.1.6 Yliopistoyhteisöjen sisä- ja ulkopuolella: miten edistää yhteisöllisyyttä?**

Opiskelijayhteisöihin kuulumista kuvattiin aktiivisuuden ja passiivisuuden käsittein. Osa kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoista koki kuuluvansa yhteen tai useampaan oppijayhteisöön ja toimivansa niissä aktiivisesti. Osa puolestaan ei kokenut kuuluvansa oppijayhteisöihin, eivätkä näin ollen osallistuneet toimintaankaan. Lisäksi muutama opiskelija kertoi kuuluvansa joihinkin oppijayhteisöihin, mutta osallistuvansa niiden toimintaan vain harvoin. Harrastukset ovat opiskelijoille tärkeitä sosiaalisten suhteiden ylläpitämisen ja opiskelun mielekkyyden takia. Opiskelijat olivat pääasiassa aktiivisempia vapaamuotoisessa toiminnassa, mutta eivät osallistuneet opiskelijayhdistysten toimintaan yhtä innokkaasti. Voi olla, että tämä liittyy opintojen kuormittavuuteen, jolloin ylimääräiseen toimintaan ei enää riitä voimavaroja. Opinnoille etsitään vastapainoa harrastuksista ja oleilusta opiskelutovereiden kanssa. Passiivisuus opiskelijayhdistysten toiminnassa saattaa johtua myös siitä, että sillä ei koeta olevan merkittävää hyötyä opiskelijan kannalta. Toisaalta kasvatustieteiden opiskelijoista osa oli aktiivinen yhdistysten toiminnassa. Saattaa olla, että heidän kohdallaan hyöty liittyy ammatillisuuteen. Opiskelijayhdistysten toiminnassa mukana oleminen kehittää suunnittelu- tiedonhankinta- ja kommunikaatiotaitoja, joita tarvitaan työelämässä.

Jotta yhteisöllisyys voisi toteutua, tulisi sen merkitykset tiedostaa. Mahdollisuus yhteisöllisyydelle ja yliopistokulttuurin muutokselle selittää prosessia, jossa yhteisöön liittyvä yksilö omaksuu yhteisön normit ja arvot, joista tulee osa hänen identiteettiään ja sisäistettyjä voimavarojaan. Yhdessä tekemisestä koituu iloa ja yhteenkuuluvuuden tunne luo turvallisuutta. Nämä yhdessä lisäävät elämän hallittavuuden kokemusta. Lopputuloksena on lisääntynyt yksilöllinen hyvinvointi ja

luottamus siihen, että vaikeista vaiheistakin huolimatta opiskelu kantaa ja onnistumisiakin on tiedossa. (Kervinen 2011).

Yhteenkuuluvuus toteutuu parhaiten oppijayhteisöissä, mutta valitettavaa on, että muutama opiskelija ei koe kuuluvansa yhteenkään oppijayhteisöön. Kaksi opiskelijaa kahdestoista haastatteluista koki itsensä täysin ulkopuoliseksi oppijayhteisöistä, jolloin sosiaalisen syrjäytymisen esille nostamine ei suinkaan ole tarpeetonta. Ulkopuolisuus ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, että opiskelija olisi syrjäytynyt kaikesta sosiaalisesta elämästä, sillä hänellä voi olla tiiviitä sosiaalisia suhteita yliopiston ulkopuolella. Toisaalta ulkopaikkakuntalaiselle yliopisto on luonteva ympäristö ystävyysuhteiden solmimiselle varsinkin, jos opiskelijalla ei ole jo ennestään muita sosiaalisia suhteita opiskelupaikkakunnalla. Lisäksi maisteriopintojen loppuvaiheessa olevat opiskelijat työstävät gradu tutkielmaansa, joka yleensä on hyvin itsenäistä. Tavalliset kontaktit opiskelijatovereihin saattavat tällöin katketa tai vähentyä. Riski syrjäytyä onkin pahimmillaan opintojen alku- tai loppupuolella (Kervinen 2011; Kotkavirta 1998, 240 – 242; Repo 2010).

Miten yliopiston yhteisöllisyyttä sitten voitaisiin edistää? Nähdäkseni yhteisöllisen ilmapiirin syntyminen edellyttää luottamusta, johon haastatellut opiskelijatkin viittasivat. Luottamuksen syntymiseen taas vaikuttaa osallistumisen vapaaehtoisuus ja yhteisön jäsenten välinen tasavertaisuus. Kysymys tasavertaisuudesta on haastava, sillä yliopistossa opiskelee hyvin erilaisia ihmisiä erilaisista lähtökohdista. Lisäksi opettajan valta opetustilanteissa, kuten massaluennoilla, on ilmeinen. Jotta yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista voitaisiin toteuttaa yliopiston kontekstissa, se edellyttäisi valta-asemien murtumista ja opiskelijoiden ottamista mukaan opetuksen suunnitteluun. Yhteisöllistä toimintakulttuuria tulisi vahvistaa yhdessä tekemällä. Opettajien ja opiskelijoiden yhdessä tekemät projektit ja yleisesti myönteinen asenne yhteisöllisyyttä kohtaan ovat avainasemassa. Opettajien kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että he pitävät yllä keskusteluvuuden ja neuvoteltavuuden ilmapiiriä. Jatkossa aihetta voisi tutkia juuri tästä näkökulmasta eli selvittämällä opettajan ja opiskelijoiden väliseen suhteeseen liittyviä tekijöitä, yliopiston kommunikaatiokulttuuria ja sen vaikutusta yhteisöllisyyden syntymiseen.

Tiedeyhteisöihin kuulumisen kokemukset olivat molempien tiedekuntien opiskelijoilla samansuuntaisia. Siihen liittyi epätietoisuutta tiedeyhteisön toiminnasta tai ylipäättään sen olemassa olost. Tämän teeman valossa opiskelijat alkoivat puhua ammatillisuudesta ja epävarmuudestaan tulevaisuuden työelämää kohtaan. Vaikka ryhmämuotoisia oppimistilanteita järjestetään jonkin verran, opiskelu yliopistossa painottuu itsenäiseen opiskeluun. Missään vaiheessa tutkijoiden tai alan asiantuntijoiden kanssa työskentely ei tule mukaan kuvaan, kuten Enkenberg (2000, 15) esittää.

Erityisesti kasvatustieteiden opiskelijat ilmaisivatkin epävarmuutta tulevaisuuden suhteen, koska eivät tarkalleen tiedeneet, millaisiin töihin he voivat hakea. Lisäksi he kokivat epävarmuutta omasta osaamisestaan, koska yliopistokoulutus on pitkälti teoreettinen kokonaisuus eikä käytännöllinen, kuten esimerkiksi ammattikorkeakoulussa. Ammatillisesta näkökulmasta tarkasteltuna tietämättömyys tiedeyhteisön toiminnasta ja kokemukset sen ulkopuolisuudesta muodostuvatkin ongelmiksi, sillä opiskelijoilta odotetaan työelämässä vahvaa osaamista omalta alaltaan muun muassa suunnittelu- ja tutkimustyön kentillä. Ammatillinen epävarmuus yhdistettynä itsenäiseen opiskeluun herättää vielä lisäkysymyksiä siitä, miten kykeneviä yliopisto-opiskelijat ovat työelämän edellyttämään tiimityöskentelyyn. Lisäksi pohtimisen arvoista on se, saavatko yliopisto-opiskelijat tukea ja ohjausta ammatillisista kysymyksistä.

Jatkossa yliopistossa tapahtuvaa oppimista ja opetusta voisikin tutkia ammatillisuuden ja tiimityöskentelyn näkökulmista. Opiskelijoiden käsityksiä yliopistossa tapahtuvasta tiimityöstä tai sen epäkohdista olisi hyödyllistä kartoittaa ja etsiä tietoa siitä, miten tähän muutostarpeeseen voitaisiin löytää ratkaisuja. Lisäksi yliopistokoulutuksen ja työelämän vastaavuus on ajankohtainen ja tärkeä aihe, jota voisi tutkia tilannesidonnaisen oppimisteorian viitekehyksessä, sillä teoreettinen yliopistokoulutus näyttää toimivan irrallaan työelämän käytännöistä.

## Lähteet:

Aittola, T. 1998. Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa: L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Jyväskylä: Atena, 190-212.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Arvaja, M. & Mäkitalo-Siegl, K. 2002. Yhteisöllisen oppimisen kognitiiviset, sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät: verkkovuorovaikutuksen näkökulma. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY, 125-146.

Arvaja, M., Häkkinen, P., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. 2002. Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), 161-179.

Ashwin, P. 2002. Implementing peer learning across organisations: the development of a model. *Mentoring & Tutoring*, 10 (3), 221-231.

Atherton, J. S. 2010. Learning and Teaching: deep and surface learning. Elektroninen aineisto: <http://www.learningandteaching.info/learning/deepsurf.htm>

Luettu 12.12.2010

Berger, L. & Luckmann, T. 1966. The social construction of reality. New York: Anchor Books.

Berger, L. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertice. Chicago: Open Court.

Brint, S. 2001. Gemeinschaft revisited: A Critique and reconstruction of the community concept. *Sociological Theory*, 19 (1). American Sociological Association, 1 – 23.

Blake, D. & Smith, P. 2006. Examining the significance of different conceptions of learning. *Elektroninen aineisto*: <http://www.aare.edu.au/07pap/bla07408.pdf>  
Luettu 10.1.2011.

Brown, A.L. & Palincsar, A.S. 1987. Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. Teoksessa L.B. Resnick (toim.) *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 393-451.

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

Bruer, J.T. 1993. *Schools for thought: A science of learning in the classroom*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harward University Press.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1979. *The Inheritors*. Chicago: University of Chicago Press.

Cohen, E. G. 1994. Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review Of Educational Research*, 64 (1) , 1 – 35.

Collins, A., Brown, J. S. , Newman, S .E. 1989. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. Teoksessa L. B. Resnick (toim.) *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 453-494.

Crain, W. 1992. *Theories of development: concepts and applications*. Englewood Cliffs, Upper Saddle River: Prentice Hall.

Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage Publications, 1-32.

Deutsch, M. & Coleman, P.T. 2000. (toim.) The handbook of conflict resolution. Theory and practice. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Dewey, J. 1916. (1944) Democracy and education. New York: Copyright.

Dillenbourg, P. 1999. Introduction: What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) Collaborative learning: Cognitive and computational approaches. Amsterdam: Elsevier Science, 1-19.

Dilthey, W. 1979. Unveränderte Auflage. Der Aufbau der gesthichlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Stuttgart: B.G.Teubner.

Doise, W. & Mugny, G. 1984. The social development of the intellect. Oxford: Pergamon.

Durkheim, E. 1985. Itsemurha: sosiologinen tutkimus. (suom. S. Randell) Helsinki: Tammi.

Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. Copyright: Helsinki.

Enkenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Elektroninen aineisto: <http://sokl.joensuu.fi/verkkajulkaisut/kipinat/JormaE.htm>  
Luettu 10.12.2010.

Eräsaari, R. 1993. Essays on non-conventional community. Yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita . Jyväskylän Yliopiston julkaisuja 36.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 24 – 42.

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.

Flavell, J. 1976. Metacognitive aspects of problemsolving. Teoksessa L.B. Resnick (toim.) The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 231 – 236.

Gergen, K.J. 1995. Social construction and the educational process. Teoksessa P. Steffe & J. Gale (toim.) Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 17-39.

Goodlad, S., & Hirst, B. 1989. Peer tutoring. A guide to learning by teaching. New York: Nichols Publishing.

Grönfors M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY

Haarala-Muhonen, A. & Ruohoniemi, M. & Katajavuori, N. & Lindblom-Ylänne, S. 2011. Comparison of students' perceptions of their teaching-learning environments in three professional academic disciplines - a valuable tool for quality enhancement. Learning environments research 14 (2), 155 – 169.

Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus, 20 (1), 84-98.

Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.



Henri, F. & Rigault, C. 1996. Collaborative distance learning and computer conferencing. Teoksessa T. Liao (toim.) Advanced educational technology: research issues and future potential. Berlin: Springer, 45 – 76.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Saajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 206-221.

Häkkinen, P. 2010. Yhteisöllisen oppimisen teoriasta perusteita verkko-oppimisen käytäntöön. Elektroninen aineisto:

[http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku7/yhteisollinen\\_oppiminen.htm](http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku7/yhteisollinen_oppiminen.htm)

Luettu 12.12.2010.

Ihonen, M. & Koivumäki, R. & Seppä, T. 1996. Tampereen yliopiston opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta ja opiskelusta. Osaraporttien yhteistiivistelmä.

Elektroninen aineisto: <http://www.uta.fi/-tlmaih/opetselv.htm>

Luettu 10.10.2011.

Jaspers, K. 1990. Yliopiston ideasta. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 122 – 130.

Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Helsinki: WSOY

Joiner, & Littleton, K. 2002. Rethinking collaborative learning. London: Free Association Books.

Johnsson, D. & Johnsson, R. 2009. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. Educational researcher, 38 (5), 365-379.

Kaartinen - Koutaniemi, M. 2009. Tieteellinen ajattelu yliopisto-opinnoissa. Haastattelututkimus psykologian, teologian ja farmasian opiskelijoista. Helsinki: Yliopistopaino.

Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus*, 30 (5), 427 – 435.

Kervinen, A. 2011. Syrjäytyminen on haaste myös korkeakoulussa. Opintojen alku ja loppu ovat riskialtista aikaa. Elektroninen aineisto: <http://www.studiamedia.com/Syrjaeytyminen-on-haaste-myoes-korkeakoulussa.306.0.html>

Luettu 1.11.2011

Korhonen, V. (toim.) 2007. Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa. Tampere University Press: Tampereen yliopisto.

Korhonen-Yrjänheikki, K. & Allt, S. 2004. Teknillinen korkeakoulutus Suomen hyvinvoinnin ja kilpailun edistäjänä tulevaisuudessa. –FuturEng-hankkeen loppuraportti. Espoo: Otamedia.

Kotkavirta, J. 1998. Hegel, yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Teoksessa J. Kotkavirta & A. Laitinen. (toim.) Yhteisö -filosofisia näkökulmia yhteisöllisyyteen. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 16. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 239-251.

Kuh, G.D. 1995. The other curriculum. *Journal of Higher Education*, 66 (2) , 123 – 153.

Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.

Kuusela, P. 2002. Sosiaalipsykologian maailmanhypoteesit. Tieteenalan historia ja sosiaalisen konstruktionismin muodot. Kuopio: UNIpress

Laine, T. 2001. Miten kokemuksia voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Ahola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 28 – 45.

Lave, E. 1988. Cognition in practice: mind, mathematics and culture of everyday life. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, E. & Wenger, E. 1991. Situated learning: Legitimate peripheral participation. United Kingdom: Cambridge University Press.

Lehtinen, E. 1989. Tietokone matematiikan opetuksessa: motivationaalisista vaikutuksista. Joensuun Yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 5.

Lehtonen, H. 1990. Yhteisö. Vastapaino: Jyväskylä

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. & Kaivola, T. 2002. Oppimis- ja tietokäsityksistä opetustapaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 67 – 81.

Lindström, K. & Suominen, L. & Repo-Kaarento, S. 2005. A new dimension to graduate studies and research training in natural sciences. Poster-esitys. Research-based teaching in higher education –kongressissa 22.3.2005. Helsingin yliopisto.

Lin, C.C. 2009. Relationships between students` conceptions of learning engineering and their preferences for classroom and laboratory environments. Journal of engineering education. Elektroninenaineisto:

[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3886/is\\_200904/ai\\_n35630705/](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3886/is_200904/ai_n35630705/)

Luettu 10.1.2011.

Lipponen, L. 2003. Katsaus yhteisöllisen verkko-oppimisen lupauksiin ja todellisuuteen. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 34, 296-302.

Littleton, K. & Häkkinen, P. 1999. Learning together: Understanding the processes of computer-based collaborative learning. Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) Collaborative learning: Cognitive and computational approaches. Pergamon: Oxford, 20-31.

Mahdi, A.E. 2003. Introducing peer-supported learning approach to tutoring in engineering and technology courses. *International Journal of Engineering Education* 43 (4), 277 – 287.

Marton, F. & Säljö, R. 1984. Approaches to learning. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education. Edinburg: Scottish Academic Press, 36-55.

Marton, F. & Säljö, R. 1997. Approaches to learning. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) The experience of learning. Implications for teaching and studying in heigher education. Edinburg: Scottish Academic Press, 39-58.

Marton, F. & Dall'Alba, G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research* 19 (1), 277-300.

Mayer, S. 1996. Learners as information processors: Legacies and limitations of educational psychology`s second metaphor. *Educational Psychologist* 31, (3), 151-161.

McCarthy, S. J. & McMahon, S. 1995. Peer interaction during writing. Teoksessa R. Herz-Lazarowitz & N. Miller (toim.) Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning. Cambridge: Cambridge University Press, 17 – 35.

McCormick, R. & Pachter, C. 1997. (toim.) Learning and knowledge. London: Paul Chapman Publishing in association with The Open University.

Miller, C. & Packham, G. 1999. Peer-assisted student support at the university of Glamorgan: innovating learning process? *Mentoring & Tutoring*, 7 (1), 81 – 95.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. 1984. Qualitative data analysis: A source book of new methods. Beverly Hills, CA: Sage.

Moschkovich, J. 1996. Moving up and getting steeper: Negotiating shared descriptions of linear graphs. *The Journal of the Learning Sciences*, 5 (3), 239 - 277.

Mykkänen-Hänninen, R. & Kääriäinen, A. 2009. Vertaisuus ja vertaistuki eroauttamisessa. Lastensuojelun Keskusliitto/Neuvo-projekti. Helsinki: Hakapaino.

Nivala, E. 2008. Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa: kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehitys. Kuopio: Snellman- instituutti, A-sarja.

Nyky-suomen etymologinen sanakirja. 2004. Helsinki: WSOY.

Nylund, M. & Yeung, A.B. 2005. Vapaaehtoistoiminta – anti, arvot ja osallisuus. Tampere: Vastapaino.

Opetusministeriö 2008. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012, Kehittämissuunnitelma, 2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9. Elektroninen aineisto.

[http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/Koulutus\\_ja\\_tutkimus\\_2007\\_2012\\_Kehittamis suunnitelma?lang=fi&extra\\_locale=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/Koulutus_ja_tutkimus_2007_2012_Kehittamis suunnitelma?lang=fi&extra_locale=fi)

Luettu 12.10.2011.

Panitz, T. Collaborative versus cooperative learning - a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Elektroninen aineisto:

<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>

Luettu 1.12.2010.

Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. 1997. Perhe hoitotyössä. Teoria, tutkimus ja käytäntö. Helsinki: WSOY.

- Pennington, D.C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. (suom. S. Palmgren) Porvoo: WSOY.
- Poikela, Esa (toim.) 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press: Tampere.
- Ramsden, P. 1992. Learning to teach in higher education. London: Routledge.
- Ramsden, P. 1994. Recognising and rewarding good teaching. Brisbane: Griffith University.
- Rauste von Wright, M. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rauste von Wright, M. & von Wright, J. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Helsinki: WSOY.
- Repo-Kaarento, S. 2004. Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon. Käsitteiden tarkastelua ja sovellutusten kehittelyä. Kasvatus, 5 (1), 499 - 515.
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2002. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa A. Nevgi & S. Lindblom-Ylänne (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 140 – 170.
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228. Helsingin Yliopisto: YliopistoPaino.
- Resnick, L.B. 1987. Knowing, learning and instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Resnick, L.B. 1976. The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rogoff, B. 1991. Social interaction as apprenticeship in thinking: a guided participation in spatial planning. Teoksessa L. B. Resnick & J. M. Levine & S. D.

Teasley. (toim.) Perspectives on socially shared cognition. Washington DC: American Psychologist Association, 349-363.

Roos, J.P. 2008. Tiedeyhteisön yhteisöllisyys ja ristiriidat sukupolvinäkökulmasta. Tiedepolitiikka 22, 35-44.

Ropo, E. 1998. Mitä oppiminen on ? Elektroninen aineisto: <http://pre20031103.stm.fi/suomi/julkaisu/lehdet/hyvaika/hyv198/08.html>  
Luettu 3.12.2010.

Roschelle, J. and Teasley, S. 1995. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. Teoksessa C. O. Malley (toim.) Computer supported learning. Heidelberg: Springer-Verlag, 69 – 97.

Roth, W. M. 1999. Authentic school science: Intellectual traditions. Teoksessa R. McCormick & C. Pachter (toim.) Learning and knowledge. London: Paul Chapman Publishing in association with The Open University, 6 - 20

Ruys, I. & Van Keer, H. & Aelterman, A. 2010. Collaborative learning in pre-service teacher education: an exploratory study on related conceptions, self-efficacy and implementation. Educational Sciences, 38 (1), 1 – 17.

Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä: Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. 1993. Computer support for knowledge-building communities. The Journal of the Learning Sciences, 3 (3), 265-283.

Sitonen, M. & Valo, M. 2007. Yhteisö ja ryhmä verkko-opiskelussa. Aikuiskasvatus, 27 (1), 56 – 61.

Skinner, B. F. 1954. The science of learning and the art of teaching. Harvard Educational Review, 24 (2) , 86 - 97.

Stahl, G. 2004. Building collaborative knowing: Elements of a social theory of CSCL. Teoksessa J.W. Strijbos, P. Kirschner & R. Martens (toim.) What we know about CSCL: And implementing it in higher education. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, 53 - 86

Stubb, J. & Pyhältö, K. & Soini, T. Nummenmaa, A. R. & Lonka, K. 2010. Osallisuus ja hyvinvointi tiedeyhteisössä: tohtoriopiskelijoiden kokemuksia, *Aikuiskasvatus* 30 (2), 106 – 120.

Teasley, S.D. and Roschelle, J. 1993. Constructing a Joint Problem Space: The computer as a tool for sharing knowledge. Teoksessa Lajoie & S. J. Derry (toim.) *The Computer as a Cognitive Tool*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 229-258.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.

Tynjälä, P. 1997. Developing education students' conceptions of the learning process in different learning environments. *Learning and Instruction*, 7 (3), 277 – 292.

Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammi.

Åhlberg, M. 1997. Jatkuva laadunparantaminen korkealaatuisena oppimisena. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 68.

Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3 – 12.

Varto, J. 1992. *Laadullinen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vauras, M. & Lappalainen, M. & Kaukiainen, A. (toim.) 1994. *Kohti tehokkaita oppimisympäristöjä: Oppimiskeskuksen julkaisuja osa 2*. Turun yliopisto, 9-12



Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygostky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. (Suom. K. Helkama ja A. Koski-Jännes.)  
Espoo: Weilin + Göös.

Välimaa, J. & Ursin, J. 2006. *Korkeakoulututkimuksen teoriaa kartoittamassa*.  
Teoksessa J. Ursin & J. Välimaa (toim.) *Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–28.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. United Kingdom: Cambridge University Press

Ylijoki, O.-H. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*.  
Tampere: Vastapaino.

Liite 1 Tutkimussuostumus

## TUTKIMUSSUOSTUMUS

Teen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella Pro gradua kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteellisten alojen opiskelijoiden käsityksistä yhteisölliseen oppimiseen liittyen. Tutkimusaineisto hankitaan teemahaastattelun keinoin. Haastattelujen kesto on noin yksi tunti. Teemahaastattelut nauhoitetaan ja puretaan kirjalliseen muotoon eli litteroidaan Tutkimusraportissa esitetään otteita auki kirjoitetusta haastatteluaineistosta. Haastatteluaineisto käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyttä tai muuta tunnistamiseen liittyvää tietoa ei esitetä missään vaiheessa tutkimusta. Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Suostun haastatteluun sekä annan tutkijalle Carita Multisilta luvan haastatteluaineiston tutkimuskäyttöön Pro gradu tutkielman puitteissa.

Päiväys ...../..... 2011

-----  
Tutkittavan allekirjoitus ja nimenselvennös Tutkijan allekirjoitus ja nimenselvennös  
Carita Multisilta

**KIITOS OSALLISTUMISESTA!**

## Liite 2. Teemahaastattelun runko

### Haastateltavan taustatietojen selvittäminen

Nimi

Ikä

Asuinpaikka

Siviilisääty

Pääaine ja opintojen aloitusvuosi

Aiemmat opinnot/tutkinnot

### Yliopisto-opiskelun kartoitusta

**Teeman tarkoitus:** Kartoittaa yliopisto-opiskelun, oppimisen ja opetuksen ominaispiirteitä, selvittää opiskelijoiden käsityksiä, kokemuksia ja suhtautumistapoja oppimiseen ja opetukseen yliopiston oppimisympäristöissä. Toimii alustuksena yhteisöllisen oppimisen käsittelyyn.

- opiskelumuodot
- opetusmuodot
- oppimisympäristö
- oppimiskäsitykset
- opiskelijan rooli
- opettajan rooli
- oppimiskokemukset
- yhteisöllinen oppiminen

Millaista oppiminen yliopistossa on?

Millainen oppimisympäristö yliopisto on?

Miten opiskelija käsitteellistää oppimista?

Millaisia kokemuksia yliopisto-opiskelusta opiskelijalla on?

Miten opiskelija asennoituu oppimistilanteisiin yliopistossa? (luennot, seminaarit)

Miten opiskelija näkee opettajan oppimisensa näkökulmasta?

Miten opiskelija käsittää yhteisöllisen oppimisen yliopiston kontekstissa?

Miten opitaan tehokkaimmin?

## 1 YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN

### A. Käsitteet oppimisesta yliopistossa yhteisöllisyyden näkökulmasta

- Yhdessä olo, yhteistyö
- Sosiaalinen vuorovaikutus
- Yhteenkuuluvuus: yhteiset ajatukset ja toimintatavat
- Tunteet oppimisessa

- Sitoutuminen yhteisön toimintaan
- Luottamus
- Arvot, normit, käytännöt

Kuvaile yhteisöllisyyttä yliopiston oppimisympäristöissä.

Mahdollistuuko yhteisöllinen oppiminen yliopistossa?

Miten yhteisöllisyys näkyy yliopistossa?

Mitä yhteisöllisyys opiskelijalle merkitsee?

## **B. Käsitukset oppimisesta yliopistossa osallistumisen näkökulmasta**

- Käsitukset osallistumisesta
- Käsitukset osallistumisen mahdollisuuksista yliopistossa
- Opiskelijan aktiivisuus oppimisessa
- Oppimisen sosiaalisuus
- Muut opiskelijat
- Kysyminen, kommentoiminen
- Keskustelut ja ryhmätyöt
- Asiasisältöjen ymmärtäminen
- Tiedon omaksuminen
- Ryhmätyö

Kuvaile osallistumisen merkitystä opiskelussasi.

Mitä mieltä opiskelija on osallistumisesta oppimistilanteisiin yliopistossa?

Aktivoidaanko opiskelijoita osallistumaan yliopisto-opetukseen?

Miten aktiivisena opiskelija itseään pitää oppimistilanteissa?

Kuvaile sosiaalisuuden roolia yliopisto-opiskelussa.

Mitä opiskelija ajattelee ryhmätyöstä?

Mahdollistuuko oppimisen sosiaalisuus yliopistossa?

Miten opiskelija maksuu tietoa?

Mikä merkitys muilla opiskelijoilla on oppimisen kannalta?

Miten opiskelija osallistuu ryhmätyömuotoisiin oppimistilanteisiin?

## **C. Käsitukset oppimisesta yliopistossa vertaistuen näkökulmasta**

- Yhteisöllisyyden kokemukset
- Opiskelijan hyvinvointi
- Motivaatio
- Ongelmatilanteet
- Toisten opiskelijoiden kannustus
- Tunteet

Millaista tukea saat opinnoissasi? Keneltä saat tukea oppimiseen liittyvissä asioissa?

Mikä merkitys toisilla opiskelijoilla on opiskelijan opinnoissa etenemisen kannalta?

Miten vertaistuki vaikuttaa opinnoissa jaksamiseen?

Millaisia tunteita kohdataan oppimisprosessin aikana?

Mikä merkitys vertaistuella on opiskelumotivaation kannalta?  
Miten opiskelija pääsee oppimiseen liittyvien ongelmatilanteiden yli?

## 2 OPETTAJA JA YHTEISÖLLINEN OPPIMINEN

- alojen opetusmuodot
- opetus- ja oppimisperinteet
- oppiminen ja opetus
- pedagoginen toiminta
- tunnelma, ilmapiiri
- yhteishenki
- vuorovaikutus
- yhteisöllisyyden kokemukset
- yhteinen tiedon rakentelu

Minkälaisia käsityksiä opiskelijalla on alansa opetuksesta?

Kuvaile alasi opetuksen perinteitä.

Millaista on kasvatustieteellisen/ yhteiskuntatieteellisen alan

opettaminen? Miten opetus ja oppiminen liittyvät toisiinsa?

Miten vuorovaikutuksellista opiskelu yliopistossa on?

Mitkä tekijät opetustilanteessa ovat keskeisiä, jotta yhteisöllisyyttä voi muodostua?

Miten näet opettajan toiminnan suhteessa yhteisöllisyyteen?

Millaiset opettajan ominaisuudet edistävät yhteisöllisyyden rakentumista?

## 3 YLIOPISTOYHTEISÖT JA NIIHIN KUULUMISEN KOKEMUKSET

### A. Oppijayhteisöt ja niihin kuuluminen

- Erilaiset toimintamuodot
- Toimintaan osallistuminen
- Oppijayhteisöihin liittyvät kokemukset
- Sosiaaliset suhteet

Millaista toimintaa laitoksella järjestään?

Kokeeko opiskelija kuuluvansa erilaisiin opiskelijayhteisöihin?

Missä määrin opiskelijayhteisöjen toimintaan osallistutaan?

Mikä merkitys oppijayhteisöjen toiminnalla on opiskelijalle?

### **C. Tiedeyhteisöt ja niihin kuuluminen**

- Tiedeyhteisön toiminta
- Tiedeyhteisön jäsenet
- Oman laitoksen vahvuusalueet
- Tutkimustyö
- Opiskelijan suhde oman laitoksen henkilökuntaan
- Kokemukset tiedeyhteisöihin kuulumisesta

Kuvaile kokemuksiasi tiedeyhteisöstä omassa tiedekunnassasi/laitoksellasi.

Miten opiskelija käsittää tiedeyhteisö- termin?

Millaisia ovat opiskelijan pääaineen laitoksen tutkimuksen vahvuusalueet?

Millaista on tiedeyhteisön toiminta pääpiirteissään?

Onko opiskelija saanut mahdollisuuksia tutustua tiedeyhteisön toimintaan?