

**Itsenäistä opiskelua vai yhdessä oppimista?
Opiskelijoiden käsityksiä yliopisto-opiskelun arjesta**
Maria Valkonen

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Pro gradu -tutkielma
2015

TIIVISTELMÄ

Valkonen, Maria. 2015. Itsenäistä opiskelua vai yhdessä oppimista? Opiskelijoiden käsityksiä yliopisto-opiskelun arjesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 88 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoiden käsityksiä Jyväskylän yliopistolla käytetyistä opetus- ja opiskelumenetelmistä. Tutkimuksessa keskityttiin erityisesti kuvailemaan itsenäisten sekä vuorovaikutteisten opetus- ja opiskelumenetelmien ilmenemistä opiskelijoiden arjessa. Tutkimuksen avulla kartoitettiin opiskelijoiden määritelmiä ja kokemuksia itsenäisistä ja vuorovaikutteisista opetus- ja opiskelumenetelmistä sekä opiskelijoiden käsityksiä käytettyjen menetelmien mahdollisesta kehittämisestä. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla vuosina 2012 ja 2015. Aineiston analyysissa hyödynnettiin fenomenografiaa sekä sisällönanalyysia, eli teemoittelua. Fenomenografia toimi samalla myös tutkimuksen laajempänä viitekehystenä.

Tutkimustulosten mukaan opiskelijat määrittivät itsenäiset sekä vuorovaikutteiset opetus- ja opiskelumenetelmät yhtäläisesti perustuen menetelmien vaatimaan yksin ja muiden kanssa työskentelyn määrään. Itsenäinen ja vuorovaikutteinen työskentely koettiin siten toistensa vastakohdiksi. Opiskelijoiden kokemuksissa toistuvat teemat vapaudesta, vastuusta, oppimisesta sekä yhteisöllisyydestä. Tutkittavien käsityksen mukaan opintojen kehittämiskohteita olivat vuorovaikutuksen, ohjauksen, tiedon soveltamista vaativien oppimismenetelmien, kurssien osasuoritustapojen sekä valinnanmahdollisuuksien lisääminen. Tutkittavat toivoivat opinnoissaan hyödynnettävän monipuolisesti erilaisia opetus- ja opiskelumenetelmiä itsenäisen sekä vuorovaikutteisen työskentelyn tasapaino huomioon ottaen.

Tutkittavien käsitykset olivat yhteydessä aiempiin opiskelijatytyväisyyttä sekä oppimiskokemuksia koskeviin tutkimustuloksiin. Tulokset olivat linjassa myös koulutuspolitiikkaan liittyvän ajankohtaisen keskustelun kanssa. Tutkimuksen johtopäätöksenä todettiin, että opiskelijoiden käsitykset yliopistolla käytettävistä opetus- ja opiskelumenetelmistä sekä niiden kehittämisestä tulisi ottaa paremmin huomioon yliopiston opetussuunnitelmatyössä.

Avainsanat: opetusmenetelmä, opiskelumenetelmä, itsenäinen työskentely, vuorovaikutteinen työskentely, yliopisto, opiskelija

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	YLIOPISTO KOULUTUSINSTITUUTIONA.....	8
	2.1 Perustehtävä	8
	2.2 Koulutustehtävä ja opetushaasteet.....	9
3	YLIOPISTOPEDAGOGIIKKA.....	14
	3.1 Historia	14
	3.2 Nykyiset opiskelu- ja opetusmenetelmät	16
	3.2.1 Itsenäiset opiskelumenetelmät.....	16
	3.2.2 Vuorovaikutteiset opiskelumenetelmät.....	18
4	OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET YLIOPISTO-OPISKELUSTA.....	22
	4.1 Opintovaiheen merkitys oppimiskokemukseen	22
	4.2 Opetusmenetelmän merkitys oppimiskokemukseen	23
	4.3 Kokemukset vuorovaikutteisten oppimismenetelmien tutkimus- kokeiluista	26
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	30
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
	6.1 Kohderyhmän valinta.....	31
	6.2 Aineistonkeruu	33
	6.3 Aineiston analyysi.....	35
	6.3.1 Analyysimenetelmät.....	35
	6.3.2 Analyysin toteutus.....	38
	6.4 Eettiset ratkaisut	42
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	45

7.1	Opiskelijoiden määritelmät itsenäisistä ja vuorovaikutteisista opiskelu- ja opetusmenetelmistä	45
7.2	Opiskelijoiden kokemukset itsenäisistä ja vuorovaikutteisista opiskelu- ja opetusmenetelmistä	47
7.2.1	Kokemukset itsenäisistä opiskelu- ja opetusmenetelmistä	49
7.2.2	Kokemukset vuorovaikutteisista opiskelu- ja opetus- menetelmistä	50
7.3	Opiskelijoiden käsitykset itsenäisten ja vuorovaikutteisten opiskelu- ja opetusmenetelmien kehittämisestä	54
8	POHDINTA	63
8.1	Tulosten tarkastelua.....	63
8.1.1	Yhteenveto tuloksista	63
8.1.2	Tulokset suhteessa aiempiin tutkimuksiin.....	65
8.2	Luotettavuus- ja jatkotutkimustarkastelut	67
8.2.1	Tutkimuksen luotettavuus	68
8.2.2	Jatkotutkimuskysymykset	72
8.3	Lopuksi	76
	LÄHTEET	79
	LIITTEET	86

1 JOHDANTO

Keskustelu koulutuspolitiikasta on yhteiskunnassa lisääntynyt taloudellisten resurssien ja työmarkkinatilanteen kiristyessä. Huoli yliopiston koulutustehtävästä on noussut puheen keskiöön. Opetuksen on todettu jäävän tutkimuksenteon, koulutuksen kansainvälisten yhtenäistämisprosessien sekä kansallisten tutkintoaikarajausten jalkoihin. Yliopistojen on, muiden yhteiskunnan instituutioiden lailla, nähty myös painivan jatkuvasti vähentyvien resurssien ja aikapaineiden ristitulessa. Näiden seurauksena yliopisto-opetuksessa on todettu suosittavan edelleen itsenäistä opiskelua sekä tiedonsiirtoa korostavia oppimismenetelmiä, jotka taloudellisuudesta huolimatta ovat nykyisten sosiokonstruktivististen oppimisfilosofioiden vastaisia. (Korhonen 2007, Lyytinen 1999, Repo-Kaarento 2004, Ylijoki & Hakala 2006.)

Käytössä olevia opetus- ja opiskelumenetelmiä ei siten ole kehitetty samaan tahtiin tutkitun tiedon kanssa. Yliopistojen pitkät akateemiset juuret ja toimintatraditiot ovat pitäneet tiukasti kiinni perinteisistä opetusmenetelmistä torjuen uudemmat, vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä korostavat, opetusmenetelmät. (esim. Hämeen-Anttila 2006; Jääskelä, Klemola & Valleala 2013; Korhonen 2007.) Perinteisten menetelmien kehittämistarpeista kuitenkin viestivät opiskelijoiden negatiiviset oppimiskokemukset – tyytymättömyys käytössä oleviin opetusmenetelmiin sekä koulutuksensa kykenemättömyyteen vastaamaan työelämärealiteetteihin (esim. Korhonen 2004, Markkanen 2002). Vaikka korkeakoulutuksen laadunseurantaa harjoitetaan kansainväliselläkin tasolla, on byrokratiaviidakossa erään tärkeän viiteryhmän näkemys opetuksesta jäänyt liian vähäiselle huomiolle (Hirsto 2013; Lea, Stephenson & Troy 2003). Koska yliopisto tuottaa sivistyneistön lisäksi tulevaisuuden

asiantuntijat, tutkijat ja opettajat, tulisi nykyisten opiskelijoiden käsityksiin opetuksen laadusta kiinnittää aiempaa enemmän huomiota.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa opiskelijoiden käsityksiä Jyväskylän yliopistolla käytettävistä opetus- ja opiskelumenetelmistä. Erityisesti tarkastelun kohteena ovat itsenäisen ja vuorovaikutteisen työskentelyn muodot ja niiden ilmeneminen opiskelijan arjessa. Työskentelymuotojen kautta pyritään selvittämään opiskelijoiden käsityksiä opinnoissa esiintyvän ja toivotun vuorovaikutuksen tasosta yhdessä kanssaopiskelijoiden sekä opetushenkilökunnan kanssa. Tutkimuksen avulla pyritään siten hankkimaan tietoa siitä, miten opiskelijat määrittelevät käytössä olevat opiskelu- ja opetusmenetelmät itsenäistä tai vuorovaikutteista työskentelyä vaativiksi, millaiseksi he itsenäiset ja vuorovaikutteiset opetus- ja opiskelumenetelmät kokevat sekä miten heidän käsityksensä mukaan menetelmiä tulisi kehittää koulutuksen, opiskeluarjen ja -motivaation parantamiseksi. Oppimiskäsityksiä lähestytään fenomenografisen viitekehyksen kautta. Tutkimuksen avulla pyritään siten tuomaan vahvasti esille opiskelijoiden ääni ja näkökulma heidän opiskeluarjestaan.

Vuorovaikutteinen opetus ja opiskelu mielletään tässä tutkimuksessa Jääskelän, Klemolan ja Vallealan (2013, 21) mukaan interaktiivisia opetuskäytänteitä sekä opettajan ja opiskelijan välistä suhdetta korostavaksi toiminnaksi. Tutkijat kutsuvat kyseistä ilmiötä myös aktivoivaksi pedagogiikaksi, jolla opiskelijoiden osallistumisaktiivisuutta sekä vaikutusmahdollisuuksia opinnoissa pyritään lisäämään. Ilmiötä on kuvailtu tutkimuskirjallisuudessa myös yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen (esim. Repo-Kaarento 2004) sekä opiskelijalähtöisen (Lea ym. 2003) ja osallistavan pedagogiikan (Mäkinen ym. 2012) kautta. Vaikka edellä mainituilla käsitteillä on omat vivahte-eronsa, on niille kaikille yhteistä vuorovaikutuksen, yhteisöllisyyden sekä oppijakeskeisyyden korostaminen pedagogisessa toiminnassa. Siten niitä tarkastellaan myös tämän tutkimuksen taustakirjallisuudessa.

Tutkimuksen kirjallisuuskatsaus alkaa koulutuspoliittisesta kysymyksenasettelusta edeten yliopistopedagogiikan kehityksen ja opetusmenetelmien kautta opiskelijoiden oppimiskokemusten tarkasteluun. Oppimiskokemusten yhteydessä esitellään myös tuloksia vuorovaikutteisten opiskelumenetelmien tutkimuskokeiluista. Taustakirjallisuuden jälkeen seuraa tutkimuksen toteutusosio tutkimuskysymyksiin ja -menetelmiin. Toteutuksen yhteydessä pohditaan myös tutkimuksen eettisyyttä sekä kohderyhmän valintaa. Tutkimusraportin päättävät tutkimustulokset sekä niiden pohjalta kirjoitettu pohdinta. Pohdintaluku sisältää tulosten tarkastelun lisäksi myös tutkimuksen luotettavuus- ja jatkotutkimuskysymykset. Tutkimusraportin lopusta lukija löytää tutkimuksessa käytetyt kirjallisuuslähteet sekä liitteet tutkimuskutsusta ja teemahaastattelurungoista.

2 YLIOPISTO KOULUTUSINSTITUUTIONA

2.1 Perustehtävä

Yhteiskunta rakentuu, toimii ja kehittyy instituutioidensa varassa. Bergerin & Luckmannin (1967) mukaan instituutiot voidaan määritellä sosiaalisen järjestyksen rakenteiksi tai mekanismeiksi, jotka ohjaavat kahden tai useamman ihmisen toimintaa yhteiskunnassa. Näin ollen ne jäsentävät ihmisten sosiaalista elämää tuoden yhteisesti hyväksytyjen toimintatapojen kautta yhteiskuntaan pysyviä rakenteita.

Yksi yhteiskuntaamme ylläpitävistä ja kehittävästä instituutioista on yliopisto. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan se on tieteellistä tutkimusta tekevä ja korkeinta tieteellistä opetusta antava laitos, joka toimii vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa ja edistää tutkimustulosten yhteiskunnallista vaikuttavuutta (Opetus ja kulttuuriministeriö: Yliopistokoulutus ja sen kehittäminen). Yliopistolla voidaan siten katsoa olevan kolme perustehtävää: tutkimus, koulutus ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus (vrt. Korhonen 2007, 10).

Pitkien akateemisten juuriensa ja tutkimuksellisen ydinmissionsa takia tutkimus näyttäisi toteutuvan yliopiston kolmesta perustehtävästä edelleen parhaiten. Koska yliopisto tuottaa uutta tutkimustietoa, jonka varassa yhteiskunta ja sen piirissä elävät ihmiset toimivat, on perustehtävistä kolmas – yhteiskunnallinen vaikuttavuus ja vuorovaikutus – myös automaattisesti taattu. Huolta on kuitenkin kannettu yliopiston toisesta perustehtävästä: koulutuksen toteutumisesta ja toteuttamisesta. Muun muassa Korhonen (2007, 10) ja Lyytinen (1999, 5) toteavat, että tutkimuksellisuutta on korostettu liikaa opetuksen ja oppimisen kustannuksella. Tutkijoiden mukaan tämä on ilmennyt mm. tutkimuksellisten kvalifikaatioiden suosimisena opetuspositioita

täytettäessä sekä yliopiston pedagogisissa ratkaisuisa, joissa itsenäinen opiskelu sekä tiedon siirtoa korostava luento-opetus ovat säilyttäneet suosikkiasemansa aina yliopiston perustamisvuosista lähtien (Korhonen 2007, 10; Lyytinen 1999, 5).

Tietoisuus siitä, että yliopisto painiskelee – muiden yhteiskunnallisten instituutioiden lailla – jatkuvasti tiukentuvien taloudellisten resurssien ja aikapaineiden ristitulessa, tekee vanhojen ja taloudellisesti pedagogisten ratkaisujen, kuten massaopetuksen, suosimisen jokseenkin ymmärrettäväksi. Taloudellisuudesta huolimatta se herättää kuitenkin pohtimaan, miksi yliopisto ei yhteiskunnan korkeimpana akateemista tutkimusta tekevänä ja opetusta antavana instituutiona kykene itse soveltamaan tuottamaansa tutkimustietoa, muun muassa yhteisöllisestä oppimisesta, käytäntöön. Samalla se nostaa esille kysymyksen yliopiston yhteiskunnallisesta asemasta: tulisiko yliopiston pyrkiä säilyttämään itsenäinen asemansa korkeinta akateemista tutkimusta tekevänä ja opetusta antavana instituutiona vai tulisiko sen ryhtyä, ammattikorkeakoulujen lailla, tiukemmin seuraamaan kaupallista tiedepolitiikkaa, soveltavaa tutkimusentekoa sekä työmarkkinoiden vaatimuksia kyetäkseen vastaamaan nyky-yhteiskunnan tieto-, työvoima- ja koulutustarpeisiin paremmin? (Hämeen-Anttila 2006, 17-18; Korhonen 2007, 10; Lähteenmäki ym. 2010, 51.)

2.2 Koulutustehtävä ja opetushaasteet

Yliopistokoulutus tähtää asiantuntijoiden kouluttamiseksi yhteiskunnan eri toimialoille. Koulutuksessa korostuu siten kunkin alan substanssiosaaminen, mutta myös eurooppalaisen tutkintoviitekehyksen vaatimukset laajemmista kognitiivisista ja verbaalisista taidoista. (Tynjälä & Virtanen 2013, 89.) Sarjan ja Mannisen (2003, 57) mukaan yliopisto-opetuksen perimmäisenä tehtävänä onkin opiskelijoiden oppimisen ja kehityksen tukeminen sekä elinikäiseen oppimiseen aktivoiminen. Tietoa nopeasti kumuloivassa

informaatioyhteiskunnassa spesifin tiedon opettamisen sijaan keskeisenä nähdään opettamista oikeanlaisen tiedon hankintaan, käsittelemiseen sekä käyttämiseen (Hämeen-Anttila 2006, 11-12; Sahlberg & Leppilampi 1994, 17). Sitran julkaisun ”Tulevaisuuden tekijät – Suomi 2015” mukaan koulutuksen tuleekin olla tarpeeksi laaja-alaista ja monipuolista, jotta se opettaa samalla kyseenalaistamaan vallitsevat totuudet. Näin toteutettuna yliopisto-opetus edistää, Kauhasen ja Lyytisen (2003, 31) mukaan, myös tutkimus- ja kehittämistyötä sekä yhteiskunnallista keskustelua.

Hämeen-Anttila (2006, 11-12) toteaa koulutustehtävän olevan yliopisto-opettajan kannalta haasteellinen. Asiasisältöjen opettamisen sijaan yliopisto-opettajan työssä korostuvat yhä enemmän oppimiseen ohjaamisen sekä opiskelijan autonomiseen oppijuuteen kannustamisen taidot (vrt. Lehtonen ym. 2004, 82). Pedagogisina käytäntöinä nämä saattavat tuntua vierailta suurelle osaa vanhemman sukupolven yliopisto-opettajista, jotka ovat saaneet oman oppinsa niin opiskelijoina kuin opettajakoulutettavinakin aikana, jolloin opettajan auktoriteettia ja roolia tiedon välittäjänä yliopisto-opetuksessa korostettiin. (Hämeen-Anttila 2006.) Lisäksi nykyopettajan tulisi Hämeen-Anttilan (2006, 12-14) mukaan pystyä liittämään opettamansa asiasisältö osaksi työ- ja arkielämän käytäntöjä, harjaannuttamaan opiskelijoiden kriittisen ajattelun ja vuorovaikutuksen taitoja sekä synnyttämään ja ylläpitämään opiskelijansa opiskelumotivaatiota olemalla itse innostunut opettamastaan aiheesta (vrt. Lehtonen ym. 2004, 82). Motivaation synnyttämisen sekä ylläpitämisen vaade on Hämeen-Anttilan (2006, 12) mukaan vain kasvanut entisestään suurempien ihmismassojen hakeutuessa yliopisto-opintoihin tutkinnollisten kvalifikaatioiden ja paremman työelämän toivossa.

Lukuisista vaatimuksista ja haasteista huolimatta Hirsto (2013, 147-148), Hämeen-Anttila (2006, 11-12) sekä Korhonen (2007, 9-11) näkevät yliopisto-opetuksen kehittämisen välttämättömänä. He toteavat lukuisia opetuksen kehittämishankkeita ja -tutkimuksia tehdyn, mutta yliopistojen opetuskulttuurien harvoin muuttuneen niiden myötä. Syyksi he tarjoavat muun

muassa, jo edelläkin mainittua, tutkimuksellisuuden korostamista. Hirston (2013, 148-155) ja Hämeen-Anttilan (2006, 13-15) mukaan tutkimus- ja opetustyö eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia. Yhdessä ne tarjoavat opettajalle muun muassa mahdollisuuksia oman opettajuutensa tutkimiseen ja testaamiseen sekä tutkimustietonsa välittämiseen tuleville työ- ja tutkijasukupolville. Hämeen-Anttilan (2006, 13-15) mukaan varsinkin mahdollisuus oman tutkimustiedon jakamiseen tulisi jo itsessään olla yliopisto-opettajia opetustyöhön innostava tekijä lukuisista tutkimusprojektien aikataulu- ja rahoituspaineista huolimatta.

Pullonkauloja opetuskulttuurin kehittämisessä myönnetään kuitenkin olevan muitakin. Yliopistolle ulkoapäin kohdistetut vaatimukset, kuten valtiolliset tutkintotavoitteet ja koulutuksen kansainvälinen yhtenäistäminen, asettavat myös omat rajaehdonsa opetuksen toteuttamiselle (Hirsto 2013, 148-152; Ylijoki ym. 2006, 23-27). Esimerkiksi Bolognan prosessin myötä, Euroopan unioniin kuuluvien jäsenmaiden tutkintorakenteita sekä laadunarvioinnin käytäntöjä on pyritty yhdenmukaistamaan eurooppalaisen korkeakoulutuksen vetovoimaisuuden ja kilpailukyvyn kehittämiseksi sekä kansainvälisen yhteistyön, liikkuvuuden ja verkostoitumisen lisäämiseksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö: Bolognan prosessi; Ylijoki ym. 2006, 25-27). Yhtenäistämistoimet ovat kuitenkin osaltaan vaikuttaneet kansallisten yliopistojen mahdollisuuksiin järjestää opetustaan. Lisäksi myös valtion asettamat tutkintojen määrä- ja aikatavoitteet ovat kohdistaneet paineita korkeakoulutuksen järjestämiselle. Siinä missä tutkintoaikoja on rajattu ja -määriä nostettu, ei korkeakoulutuksen järjestämiseen myönnetyn rahoituksen osuutta kuitenkaan ole samassa suhteessa lisätty. (Hirsto 2013, 148; Ylijoki ym. 2006, 23-27.)

Koska yliopistot, itsenäisestä asemastaan huolimatta, nauttivat julkista rahoitusta, ovat työmarkkinaelimet puolestaan ehdottaneet yliopistoille vastavuoroisuuden vaateeksi esimerkiksi osaavan työvoiman tuottamista työmarkkinoille. Ongelmalliseksi tämä on kuitenkin nähty yliopistojen

autonomian kannalta. Siinä missä ammattikorkeakoulut tekevät tiiviimmin yhteistyötä elinkeinoelämän kanssa, on yliopisto halunnut säilyttää asemansa yhteiskunnan korkeinta akateemista tutkimusta tekevänä sekä opetusta antavana instituutiona lukuisista työmarkkinavaateista huolimatta. Profiloitumiseen on yhdeltä kädeltä vaikuttanut humboldtilaisen yliopistoihanteen mukainen riippumattomuus taloudellisista intresseistä tieteentekoa ja sivistystyötä harjoitettaessa, mutta toisaalta myös kilpailu ammattikorkeakoulujen kanssa. Myös yliopistojen opetuskulttuurien on, niiden pitkistä akateemisista juurista johtuen, nähty olevan vaikeammin mukautuvia työmarkkinoiden jatkuviin muutoksiin ammattikorkeakouluihin verrattuna. Näin ollen yliopistojen halukkuus työmarkkinavaatimuksiin vastaamisessa on, yritysyhteistyön ja ulkopuolisen rahoituksen lisääntymisestä huolimatta, säilynyt suhteellisen matalana. (vrt. Hämeen-Anttila 2006, 17-18; Korhonen 2007, 9-10.)

Yliopistojen pitkiä akateemisia traditioita on pidetty monessa suhteessa myös yliopistojen oman opetuksen kehittämisen esteenä. Uudemman sukupolven opettajista sekä lukuisista opetuksen kehittämishankkeista huolimatta perinteiset opetusmenetelmät luennoinnista kirjatenttimiseen ovat säilyttäneet suosikkiasemansa opetusmenetelmien joukossa vuodesta toiseen. (vrt. Korhonen 2007, 9-13.) Ratkaisuksi opetuksen kehittämiseen sekä opetuskulttuurin murrokseen on muun muassa ehdotettu yhteistyötä niin opettajien, tieteenalojen, yliopistojen kuin eri maidenkin välillä. Yhteistyön ja vertailun avulla on toivottu löydettävän uusia tai jo käytössä olevia, hyviksi koettuja, opetusmenetelmiä ja juurrutettavan niitä osaksi yliopistojen opetuskulttuureita ja -suunnitelmia. (Ks. esim. Knubb-Manninen 2003, 11; Hämeen-Anttila 2006, 15; Korhonen 2007, 11.) Yhteisellä opetussuunnittelulla on toivottu pystyttävän vastaamaan myös koulutuksen ja nykyisten opetussuunnitelmien pirstaloituneisuuden ongelmaan. Yhtenäistämällä eri alojen opetussuunnitelmia opiskelijoille pystyttäisiin, alaspesifin tiedon jakamisen sijaan, tarjoamaan eheämpää, kokonaisvaltaiseen osaamiseen

tähtävä, koulutusta. Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa myös tiedon hallinnan ulkopuolelle jäävät taidot, työelämävalmiudet, oppijälhtöisyys ja pedagogiset ratkaisut olisi helpompi ottaa huomioon. (Annala & Mäkinen 2011; Kukkonen 2012; Mäkinen & Annala 2012.)

Lisäksi opiskelijoilta saatu palaute on suositeltu otettavaksi tiiviimmin mukaan opetuksen suunnittelu- ja koulutuksen kehittämistyöhön. Vaikka palautetta etenkin toteutuneista kursseista kerätään, ei niiden arvoa ole yliopistoilla osattu hyödyntää täyteen potentiaaliinsa. Kurssipalautekyselyissä harvoin on otettu huomioon koulutuskokonaisuutta, yksilöllisiä oppimispolkuja tai työelämävaatimuksia. Lisäksi kurssipalautteen eteenpäin viemisen tai viemättömyyden on nähty jäävän yksittäisen opettajan vastuulle. Opiskelijoilta saadun palautteen on myös yliopiston näkökulmasta nähty olevan vain yhden sidosryhmän toive. Siten se on jäänyt suhteellisen irralliseksi varsinaisesta opetussuunnittelu- ja koulutuksen kehittämistyöstä. (Coates & Seifert 2011; Hirsto 2013, 148-155; Luoto & Lappalainen 2006, 50-52; Mäkinen & Annala 2012, 118; Richardson 2005.) Mikäli opiskelijat, uuden julkisjohtamisen hengessä, kuitenkin mielletään yhä enenevässä määrin yliopistojen asiakkaiksi, tulisi heiltä saatua palautetta kuunnella ja hyödyntää herkemmin (vrt. Hirsto 2013, 148-149; Lea ym. 2003, 321). Opiskelijoilta saatu palaute on kuitenkin yliopistoille suoraa ensikäden tietoa opetuksensa ja koulutuksensa järjestämisestä. Siten se tarjoaa mahdollisuudet nopeaan reagointiin jo tulevankin vuoden opetusratkaisujen suunnittelussa. (Annala & Mäkinen 2011; Hirsto 2013.) Koska yliopisto kouluttaa opiskelijoista tulevaisuuden asiantuntija- ja työntekijäryhmiä, kuten tutkijoita ja opettajia, tulisi opiskelijoiden oppimiskäsitykset ottaa jo koulutusvaiheessa nykyistä paremmin huomioon. Näin ollen koulutuksen laatuun tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota myös opiskelijanäkökulmasta.

3 YLIOPISTOPEDAGOGIIKKA

3.1 Historia

Koulutusinstituutioissa käytettävien opetus- ja opiskelumenetelmien taustalla vaikuttavat käsitykset yksilöstä oppijana ja tiedon rakentajana. Ennen 1970-lukua suomalaisissa koulutusinstituutioissa vallitsi behavioristinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppija nähtiin ympäristöllensä alisteisena, passiivisena tiedon vastaanottajana. 1970-luvulla oppimisteorioissa ryhdyttiin kuitenkin korostamaan vahvemmin oppijan roolia omassa oppimisprosessissaan. Ympäristön vaikutusta korostava behavioristinen oppimiskäsitys korvattiin kognitiivisella oppimiskäsityksellä, jonka mukaan oppija miellettiin aktiiviseksi tiedon rakentajaksi ja käsittelijäksi. Oppimiskäsityksen muutoksen myötä opetustakin ryhdyttiin koulutusinstituutioissa 1970-luvulla muokkaamaan perinteisestä opettajajohtoisesta tiedonsiirrosta kohti oppilaan roolia korostavia yhteistoiminnallisia oppimismenetelmiä. Yliopistojen arjessa tämä tarkoitti monimuoto-opetuksen järjestämistä siten, että yhteistoiminnalliset oppimismenetelmät otettiin käyttöön behaviorististen opetus- ja oppimismenetelmien rinnalle. (Kember 1997, 255-275; Luosujärvi, Reponen & Vuohelainen 1994, 24; Repo-Kaarento 2004, 500-504 & 511; Tynjälä 1999, 29-32.)

Monimuoto-opetuksella tarkoitetaan nimensä mukaan monimuotoisten opiskelu- ja opetusmenetelmien, kuten lähiopetuksen ja itseopiskelun, hyödyntämistä yliopiston arjessa. Lähiopetusta järjestetään mm. luentoina ja pienryhmäopetuksena, kun taas itseopiskelussa korostuvat itsenäisesti suoritettavat oppimistehtävät kuten esseet ja kirjatentit. Lähiopetuksen ja itseopiskelun lisäksi myös etäopiskelun mahdollisuuksia on monimuoto-opetuksessa pyritty viime vuosikymmenten aikana lisäämään mm.

verkkopedagogiikan avulla. Verkko-opiskelun mahdollisuuksia tarjoamalla opiskelijoiden moninaiset elämäntilanteet ja akateeminen vapaus on pyritty ottamaan yliopistoissa aiempaa paremmin huomioon. (Luosujärvi ym. 1994, 9 & 14-23; Repo-Kaarento 2004, 500-506.)

Lukuisista opetuksen ja opiskelun toteutustavoista huolimatta monimuoto-opetuksessa keskeisintä on opetushenkilökunnan ja opiskelijoiden välisen yhteistoiminnallisuuden tukeminen. Monimuoto-opetuksessa opetus ja oppiminen nähdään yhdessä toteutettuina, joskin oppimistilanteiden järjestämisen katsotaan olevan opettajajohtoista. Näin ollen opettajalla nähdään olevan myös itsenäisen opiskelun tukemisessa aiempaa vahvempi rooli. Moninaisempia opetus- ja oppimismahdollisuuksia tarjoamalla monimuoto-opetuksella on pyritty harjaannuttamaan opiskelijoiden itsereflektoinnin taitoja ja suuntaamaan heitä kohti autonomista oppijuutta. Lisäksi monimuoto-opetuksesta on etsitty vastausta yliopisto-opetuksen vähäisen resursoinnin kysymyksiin sekä oppimisen laadun parantamisen tarpeisiin. (Luosujärvi ym. 1994, 9 & 14-23; Repo-Kaarento 2004, 500-508.)

1990-luvulta lähtien oppimiskäsityksissä sekä opetus- ja oppimismenetelmissä on kuitenkin siirrytty yhä vahvemmin yhteistoiminnallisesta oppimisesta kohti yhteisöllistä oppimista. Yhteisöllisellä oppimisella tarkoitetaan sitä, kuinka opiskelijat ja opettajat rakentavat yhdessä uutta tietoa jakamalla osaamistaan ja asiantuntijuuttaan keskenään. (Repo-Kaarento 2004, 501-504.) Yhteisöllinen oppiminen on osa sosiaalisen konstruktionismin tietokäsitystä, joka korostaa tiedon olemassaolon ja -tuottamisen kollektiivista luonnetta (ks. esim. Berger & Luckman 1967). Keskeistä sosiokonstruktivistisessä oppimiskäsityksessä on siten oppimisprosessissa olevien toimijoiden välinen vuorovaikutus ja yhteistyö.

Yliopistoissa yhteisöllisen oppimisen käyttöönoton tarkoituksena on ollut pyrkimys korkealaatuisempaan tiedon luontiin ja asiantuntijuuden kehittämiseen. Yhteisöllisellä oppimisella on tähdätty entisestään opiskelijoiden

ja opetushenkilökunnan välisen vuorovaikutuksen lisäämiseen, opiskelijoiden omien oppimistavoitteiden huomioimiseen sekä itseohjautuvuuden ja vastuun kasvattamiseen. Lisäksi opiskelijat on haluttu ottaa mukaan opintojen suunnitteluprosessiin, jotta opintosisällöt ja -menetelmät saataisiin vastaamaan opiskelijoiden tarpeita. Ennen kaikkea yhteisöllisellä oppimisella on kuitenkin pyritty syventämään ja tehostamaan opiskelijoiden oppimista sekä antamaan valmiuksia oman oppimisen kehittämiseen. Yhteisöllistä oppimista on pääasiassa yliopistoissa toteutettu verkkopedagogisten menetelmien avulla, vaikkakin myös perinteistä, kasvokkain tapahtuvaa, vuorovaikutusta ja oppimista on pyritty lisäämään mm. pienryhmätyöskentelyn ja tutkimusprojektien avulla. (Repo-Kaarento 2004, 500-506 & 510.)

3.2 Nykyiset opiskelu- ja opetusmenetelmät

3.2.1 Itsenäiset opiskelumenetelmät

Yliopistossa opiskelijalta vaaditaan itsenäistä opiskeluotetta. Itsenäisesti suoritettavat esseet, kirjatentit ja oppimistehtävät ovat osa opiskelijan päivittäistä arkea. Myös oppimispäiväkirjoja työstetään itsenäisesti, joskin ne pohjautuvat vuorovaikutteisiin luentosarjoihin. Vuorovaikutteisen pohjansa takia, oppimispäiväkirjojen tarkastelu on jätetty tässä tutkimuksessa itsenäisten opiskelumenetelmien esittelykappaleen ulkopuolelle. Halutessaan lukija voi hankkia lisätietoa oppimispäiväkirjojen suoritustavoista, arviointikriteereistä ja tarkoitusperistä mm. teoksesta Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 174-188. Itsenäisten ja vuorovaikutteisten opiskelumenetelmien välisen eron selventämiseksi, tässä tutkimuksessa tarkastellaan itsenäisten opiskelumenetelmien osalta vain täysin itsenäisesti suoritettavia esseitä ja kirjatenttejä, jotka kattavat joko koko tai suurimman osan opiskelijan kurssisuorituksesta.

Itsenäisesti työstettävillä *esseillä* tarkoitetaan tieteellisiä kirjoitelmia, joita opiskelijat työstävät tieteellisen tiedonmuodostuksen kriteerejä noudattaen.

Esseet rakennetaan tyypillisesti lähdekirjallisuuden pohjalta muodostetun ”tutkimusongelman” ympärille. Esseet ovat aineopinnoissa noin kymmenen sivun mittaisia tutkielmia, joissa opiskelijan tulee kyetä osoittamaan omaa kriittistä pohdintaansa sekä argumentointi- ja reflektointikykyään. Essee on osoitus siitä, että opiskelija on saavuttanut kurssin oppimistavoitteet ja hallitsee kurssin asiasisällön vaadittavalla tavalla. Tieteellisiä esseitä työstetään joko opettajan valmiiksi määrittelemän- tai yhdessä vastuuopettajan kanssa sovitun aiheen parissa. Essee voi olla joko osa opiskeltavan kurssin suoritusta tai sitä voidaan käyttää vaihtoehtoisena opiskelumuotona kokonaisen kurssin suorittamiseksi. (Biggs 1999, 168-171; Eskola 1995, 77-78; Karjalainen & Kempainen 1996, 63; Sevón 23.3.2012.)

Kirjatentit ovat yksi yleisimmistä yliopistolla käytettävistä oppimisen arviointimenetelmistä ja niitä käytetään sekä kurssien osa- että kokonaissuorituksina. Kirjatenttien tarkoituksena on, että opiskelija opiskelee itsenäisesti kurssin suorittamiseksi vaadittavat teokset ja osoittaa loppukokeessa hallitsevansa opiskelemansa asiasisällön vastaamalla tentaattorin valmistelemiin kysymyksiin. Tenttikysymykset voivat olla joko laajoja esseekysymyksiä joissa mitataan opiskelijan kykyä soveltaa oppimaansa, lyhyitä ilmiöiden määrittelyä ja täsmällistä vastaamiskykyä mittaavia kysymyksiä tai monivalintakysymyksiä joissa testataan laajan soveltamiskyvyn sijaan tarkkaa asiasisällön hallintaa. Kirjatenttien käytön suosio perustuu mm. menetelmän kustannustehokkuuteen: tenttikysymysten valmistelu ja tenttivastausten tarkistaminen vaatii opettajalta vähemmän aikaa ja suunnittelua kuin esim. pienryhmäopetuksen järjestäminen. Lisäksi kirjatentti on nopea ja helppo tapa arvioida usean opiskelijan oppimisprosessia samanaikaisesti. (Biggs 1999, 168-169 & 175; Karjalainen ym. 1996, 82 & 87; Linblom-Yläne, Nevgi, Hailikari & Wager 2009, 156-163.)

3.2.2 Vuorovaikutteiset opiskelumenetelmät

Vuorovaikutteisiksi opiskelumenetelmiksi määrittelen tutkimuksessani luento-opetuksen sekä ohjatun pienryhmäopiskelun ja -opetuksen, johon kuuluvat demonstraatiot, lukupiirit sekä seminaarityöskentely. Osa näistä opiskelu- ja opetusmuodoista ovat limittäisiä, ja monia niistä käytetään samanaikaisesti vuorovaikutteisia oppimis- ja opetusmetodeja sisältävillä kursseilla. Pääpaino opiskelumenetelmissä on ennen kaikkea oppimisen kahdensuuntaisessa vuorovaikutuksessa, jota tapahtuu sekä opiskelijoiden itsensä- että opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan välillä. Tutkimuksessani haluan erityisesti korostaa edellä mainittujen opiskelumenetelmien opettajajohtoisuutta ja sitä, että opetus- ja opiskelumenetelmät ovat organisoitu opetushenkilökunnan toimesta. Vaikka kursseihin usein sisältyy myös pienryhminä toteutettavaa lukupiiri- tai seminaarityöskentelyä, korostan kuitenkin tutkimuksessani opettajan roolia tämän pienryhmätyöskentelyn ohjaajana ja organisoijana. Lukupiirityöskentelyn ulkopuolelle tutkimuksessani jäävät siten opiskelijoiden itsensä vapaaehtoisesti organisoimat luku- ja tutorpiirit, joita opiskelijat voivat hyödyntää mm. tenttiin valmistautumisessa. Koska tarkastelen tutkimuksessani pääasiassa kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta ja oppimista, jätän verkkopedagogiikka hyödyntävät opiskelumenetelmät vain maininnan tasolle. Verkkopedagogisista menetelmistä lukija voi halutessaan hakea lisätietoa mm. teoksista Dillenbourg 1999, Korhonen 2004 ja Nevgi, Löfström & Evälä 2005.

Luennot

Luennot ovat yleisin yliopistolla käytössä olevista vuorovaikutteisen oppimisen muodoista. Luento-opetuksessa luennoitsija esitelmöi opiskelijoille opiskeltavasta aiheesta käyttäen apunaan havainnollistavia ja visuaalisia menetelmiä. Luentoja käytetään useimmiten kurssin aihepiiriin ja kurssikirjallisuuden johdantelevana opetusmenetelmänä. Niiden tarkoituksena on selkiyttää ja elävöittää opiskeltavaa tietoa mm. kuvien, taulukoiden ja

esimerkkien avulla. Luentojen avulla opiskelijoille pyritään välittämään kokonaiskuva kurssin asiasisällöstä. Suullisen esitelmöinnin lisäksi luennoilla käytetään visuaalisia ja audiovisuaalisia menetelmiä, kuten Power Point -esityksiä, piirtoheitinkalvoja ja videoita. (Kekäle 1994, 13-16; Markkanen 2002, 18-22; Olkkonen & Vanhala 1997, 30-33.)

Luennot ovat tyypillisesti opettajajohtoisia esitelmiä, mutta ne voivat rakentua osittain tai kokonaan myös luennoitsijan ja opiskelijoiden välillä käytävästä dialogista. Mikäli luennolla ei ilmene luennoitsijan ja opiskelijoiden välistä keskustelua, se voidaan luokitella perinteiseksi tiedonsiirron muodoksi. Luentojen vuorovaikutteisuuutta ja aktiivista oppimista voidaan kuitenkin lisätä luennoitsijan tai opiskelijoiden esittämällä kysymyksillä ja kommentilla, tai pienryhmissä käytävillä keskusteluilla. Vaikka luento-opetusta on kritisoitu paljon sen monologisuudesta ja vähästä vuorovaikutteisudesta, sitä kuitenkin hyödynnetään yliopisto-opetuksessa tiuhaan. Opetusmenetelmän suosio perustuu sen kustannustehokkuuteen: esitelmöimällä tietoa voidaan siirtää tai opettaa usealle kuulijalle samanaikaisesti, siinä missä vuorovaikutteisempi opetusmuoto vaatisi pienemmän ryhmäkoon ja suuremmat resurssit opetuksen ja oppimisen mahdollistamiseksi. Tutkimusten mukaan luennot ovat kuitenkin yhtä tehokkaita opetusmenetelmiä kuin muutkin, mikäli niiden suunnitteluun ja toteutukseen ollaan opetushenkilöstön keskuudessa valmiita panostamaan kunnolla. (Kekäle 1994, 13-18; Markkanen 2002, 17-23 & 26-30; Olkkonen ym. 1997, 31-33.)

Monologikritiikistä ja heikoista oppimistuloksista huolimatta, määrittelen luento-opetuksen omassa tutkimuksessani vuorovaikutteiseksi opiskelumuodoksi, sillä kasvokkaisessa oppimistilanteessa ovat läsnä sekä luennoitsija että opiskelija. Lisäksi heillä kummallakin on mahdollisuus vaikuttaa oppimistilanteen vuorovaikutteisyyden tasoon omalla aktiivisella työpanoksellaan.

Demonstraatiot, lukupiirit ja seminaarit

Yliopisto-opetuksessa hyödynnetään myös kasvokkaista pienryhmäopetusta. Pienryhmäopetuksen yleisimpiä toteutusmuotoja ovat demonstraatiot, ohjatut lukupiirit ja seminaarit. Demonstraatioita käytetään Markkanen (2002, 24) ja Kekäleen (1994, 38) mukaan useimmiten luento-opetuksen tukena. Niiden tarkoituksena on demonstroida luennolla käsiteltyjä teorioita tarkemmin ja syvällisemmin käytännön esimerkkien kautta. Demonstraatioissa pyritään varmistamaan, että luennoilla käsitelty tietoa on sisäistetty ja se pyritään liittämään osaksi opiskelijan henkilökohtaista elämää. Demonstraatioissa opiskelijatkin pääsevät ääneen työstämällä opiskeltavaa aisisältöä yhdessä kurssitovereidensa ja opettajan kanssa. Demonstraatioille ominaisia oppimisen työkaluja ovatkin mm. pienryhmäkeskustelut ja esitykset, kysymysten muotoilut ja kommentoinnit. (Kekäle 1994, 38-41; Markkanen 2002, 24-32 & 36.) Myös itsenäisesti tai ryhmässä työstettäviä kotitehtäviä hyödynnetään demonstraatiokerroille valmistautumisessa.

Ohjatut lukupiirit ja seminaarityöskentely ovat myös yliopistolla hyödynnettäviä vuorovaikutteisen opiskelun ja opettamisen muotoja. Lukupiireille ja seminaareille on ominaista, että opiskeltavaa aihetta työstetään useimmiten pienryhmissä. Lukupiirien pienryhmäopiskelu perustuu luettavaan materiaaliin ja sen käsittelyyn, mutta myös seminaariopiskelulle ominainen, opiskeltavasta aiheesta työstettävät tehtävät, voivat olla osa lukupiirityöskentelyä. Seminaariopetuksessa lähiopetuskertoja on kuitenkin yleensä useampia kuin lukupiirityöskentelyssä, jossa työskentely voidaan toteuttaa myös kokonaan opiskelijoiden itsensä varassa. Omassa tutkimuksessani keskeistä kuitenkin on, että lukupiirityöskentely ja sen ohjeistus ovat opettajajohtoista, ei opiskelijoiden itsensä varassa toteutettavaa. Lukupiiri- ja seminaarityöskentelylle on kummallekin ominaista se, että tehtäviä työstetään yksin tai pienryhmässä ennen varsinaisia tapaamiskertoja, joilla itsenäisesti tai pienryhmissä tehdyt tehtävät kootaan yhteen ja niistä käydään yhdessä koko ryhmän kanssa keskustelua näkökulman laajentamiseksi

ja muiden tekemästä työstä oppimiseksi. Tarkoituksena on siis oppia muilta ja hyödyntää oppimisessa koko ryhmän panosta. (Biggs 1999, 86-87; Eskola 1995, 80-82; Kekäle 1994, 94; Markkanen 2002, 39; Sevón 31.3.2012.)

TAULUKKO 1. Yliopistolla käytettävät itsenäiset ja vuorovaikutteiset opetus- ja opiskelumenetelmät

ITSENÄISET MENETELMÄT	Kirjatentti Essee
VUOROVAIKUTTEISET MENETELMÄT	Luento Demonstraatio Lukupiiri Seminaari

4 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET YLIOPISTO- OPISKELUSTA

4.1 Opintovaiheen merkitys oppimiskokemukseen

Opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opetuksen ja -opiskelun eri muodoista ja käsityksiä menetelmien tehokkuudesta on tarkasteltu lukuisissa tutkimuksissa. Muun muassa Katri Heinäsuo (2005) on tutkinut Vaasan yliopiston opiskelijoiden mielipiteitä yliopistossa järjestettävän opetuksen monipuolisuudesta. Heinäsuo totesi tyytyväisyyden Vaasan yliopistossa vaihtelevan hieman eri vuosikurssien välillä. Tyytyväisimpiä opetusmenetelmien monipuolisuuteen olivat Heinäsuo mukaan toisen ja neljännen vuoden opiskelijat, siinä missä tyytymättömyyttä ilmeni eniten kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoiden keskuudessa. (Heinäsuo 2005, 22-23.) Syynä kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoiden tyytymättömyyteen saattavat osaltaan olla tekeillä olevat pro seminaari- ja pro gradu -tutkielmat, jotka vaativat opiskelijalta paljon itsenäistä työskentelyä.

Myös Poikela ja Öystilä (2003, 135) toteavat Tampereen yliopistolla tekemässään tutkimuksessa, että ensimmäiseen opiskeluvuoteen yliopistolla liittyy useimmiten sopeutuminen elämäntilanteen muutoksiin sekä uusien opiskelumenetelmien omaksuminen. Kolmantena opintovuonna omiin opintoihin ja niihin kuuluviin opiskelumenetelmiin on puolestaan jo sitouduttu vahvasti, ja epärealistiset odotukset yliopisto-opinnoista ovat ehtineet haihtua (Poikela ym. 2003, 135). Poikelan ym. (2003, 135) mukaan tämä saattaa aiheuttaa osassa opiskelijoista turhautuneisuuden tunnetta. Tutkijoiden mukaan viidentenä opintovuonna gradunteon yhteydessä muodostetaan myös omat tieteelliset käsitykset alasta ja ryhdytään suuntautumaan pois päin opiskelusta

työelämään valmistauduttaessa (Poikela ym. 2003, 135). Poikelan ja Öystilän määritelmät eri opiskeluvuosien painopisteille saattaisi siten selittää myös Heinäsuon tutkimustuloksia opiskelijoiden tyytyväisyyden asteesta eri opintovaiheissa.

Heinäsuon (2005, 20-21 & 26) tutkimuksen mukaan opintojen itsenäisyys ja vähäinen kontaktiopetus painoutuivat eniten kolmannen vuoden opiskelijoiden kuvauksissa. Kolmannen vuoden opiskelijoiden keskuudessa luennot, työelämäyhteydet, käytännön sovellukset, ryhmätyöt ja harjoitustehtävät koettiin eniten omaa oppimista hyödyttävinä opiskelumenetelminä. Opintoihin olisi kolmannen vuoden opiskelijoiden mukaan kaivattu etenkin lisää vierailevia luennoitsijoita, työelämäyhteyksiä, käytännön sovelluksia sekä yritysvierailuja. (Heinäsuon 2005, 30.) Heinäsuon (2005, 23-24) tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat opetuksen olevan hyvin luentopainotteista kaikkina opiskeluvuosina. Opintojen tenttipainotteisuuden määrästä kysyttäessä vastaukset jakoutuivat tasaisesti melko samaa mieltä ja melko eri mieltä oleviin kaikkien vuosikurssien opiskelijoiden kesken (Heinäsuon 2005, 28).

4.2 Opetusmenetelmän merkitys oppimiskokemukseen

Päivi Korhonen (2004) on tutkinut Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteilijöiden tyytyväisyyttä tutkintonsa antamista valmiuksista työelämään sijoittumisessa. Korhosen mukaan yhteiskuntatieteilijät olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä tutkintoihinsa. Eniten tyytymättömyyttä opiskelijoiden keskuudessa kuitenkin aiheuttivat opintojen painottuminen itsenäiseen työskentelyyn, opintosuoritusten kirjatenttipainotteisuus sekä massaluentojen suuret ryhmäkoot. (Korhonen 2004, 68-69.) Sekä opiskelijat että haastatellut työnantajat painottivat kuvauksissaan vuorovaikutus- ja viestintätaitojen tärkeyttä, jotka etenkin tyytymättömien opiskelijoiden keskuudessa oli koettu jääneen liian vähäiselle harjoittelulle opintojen aikana

(Korhonen 2004, 69 & 104). Myös Mielikäinen (2004) havaitsi samansuuntaisia tuloksia tutkiessaan opintojen kuormittavuutta Tampereen yliopistossa. Mielikäisen mukaan opiskelijat kokivat vuorovaikutteiset opiskelumuodot opiskelutovereiden ja opettajien kanssa vähemmän raskaiksi kuin täysin itsenäiset opiskelumenetelmät. Mielikäisen tutkimuksessa mm. lukupiirit mainittiin vastuun jakautumisen takia opiskelijoita vähiten kuormittaviksi opiskelumenetelmiksi. (Mielikäinen 2004, 27-28.)

Myös lukuisissa Oulun yliopistolla tehdyissä tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia tutkittaessa opiskelijoiden mielipiteitä yliopistolla hyödynnettävistä opiskelumenetelmistä. Katri Pasanen havaitsi vuonna 2007 opiskelijoiden oppimiskokemuksia tutkiessaan, että suurinta osaa opiskelijoiden ”hyvän oppimisen” kuvauksista väritti ryhmässä oppimisen teema. Opiskelijat korostivat kuvauksissaan vertaistuen ja keskustelun merkitystä ajatusten ja mielipiteiden jakamisessa sekä uusien näkökulmien omaksumisessa. Tutkimuksen mukaan ryhmäkeskustelut auttoivat opiskelijoita myös havaitsemaan paremmin, mitä he olivat oppineet kurssin aikana. (Pasanen 2007, 13-14.)

Pasanen tutkimuksessa tarkasteltiin myös opiskelijoiden ja yliopisto-opettajien välistä vuorovaikutusta. Pasanen tutkimusaineiston opiskelijat kertoivat arvostavansa eniten opettajia, jotka käyttivät opetuksessaan vuorovaikutteisia menetelmiä. Opiskelijat, joiden opinnot koostuivat suurelta osin itsenäisistä opiskelumenetelmistä, näkivät opettajan opetusmenetelmään katsomatta myös ennen kaikkea oppimista helpottavana ja tukevana henkilönä. Vaikka Oulun yliopiston opiskelijat korostivat myös omaa aktiivisuuttaan ja työpanostaan oppimisessaan, he pitivät opettajaa tärkeässä asemassa oppimisensa ohjaamisessa. (Pasanen 2007, 17-20.)

Pasanen havaintojen mukaan opiskelijat kokivat myös luento-opetuksen oppimistaan tehostavaksi. Opettajan asiantuntemus ja kyky rajata opiskeltavaa asiasisältöä olennaiseen, koettiin oppimista helpottavana tekijänä.

Opiskelijoiden mukaan opiskeltavaa asiiasältöä oli helpompi hahmottaa opettajan tuen avulla, kuin täysin itsenäisesti esim. kirjatentteihin valmistauduttaessa. (Pasanen 2007, 34-35.) Olkkonen ja Vanhala (1997, 90-91) kuitenkin totesivat aiemmassa yliopiston akateemisia luentoja koskevassa tutkimuksessaan 76% opiskelijoista olevan tyytymättömiä yliopiston luento-opetukseen ja kaipaavan siihen lisää vuorovaikutteisuutta. Samaisen tuloksen sai Markkanen vuonna 2002 yliopistolla tehdystä tutkimuksesta.

Sekä Markkanen (2002, 64-65) että Pasanen (2007, 35) ovat todenneet tutkimuksissaan Oulun yliopisto-opiskelijoiden suosivan tekemällä oppimista mm. ryhmä-, pari- tai kirjallisten töiden kautta. Syyksi tekemällä oppimisen suosioon mainittiin mahdollisuus testata omia taitoja teorian ja käytännön yhdistämisen kautta, jonka koettiin samalla synnyttävän uutta oppimista. Pienryhmissä tunnuttiin oppivan myös enemmän siksi, että opettajalla oli pienryhmän lähtötaso ja aiempi tietotaito tarkemmin selvillä kuin suurempien luentoryhmien kohdalla. Näin ollen opettajan oli helpompi pienryhmien kohdalla suunnitella tuntien sisältö opiskelijoiden lähtötasoa vastaavaksi. (Markkanen 2002, 61-66; Pasanen 2007, 35-39.) Kontaktiopetuksessa ja ryhmätyömuotoja suosivilla kursseilla oppimista helpottavaksi tekijäksi koettiin myös se, että opettajan asettamat oppimistavoitteet tulivat selkeästi esiin jo kurssin alussa, mikä puolestaan auttoi opiskelijoita suunnittelemaan omia oppimisaikataulujaan ja -tavoitteitaan etukäteen (Pasanen 2007, 40).

Kontaktiopetuksen ja ryhmätyöskentelyn suuresta suosiosta huolimatta Markkanen (2002, 65) ja Pasanen (2007, 35) totesivat, että heidän tutkimusaineistoissaan vastuullinen ja motivoitunut opiskelija oli avoin erilaisille opetusmenetelmille ja valmis panostamaan oppimiseensa monin eri tavoin. Tutkijoiden mukaan opiskelijat tuntuivat käsittävän, että opetusmenetelmä ja opettajan asiantuntemus voivat toimia hyvän oppimisen välikäsinä, mutta että todellinen halu ja kyky oppia ovat lähtöisin opiskelijasta itsestään. (Pasanen 2007, 35-36.) Yhteenvetona Markkanen (2002, 14) ja Pasanen (2007, 36) totesivat tutkimuksissaan, että opiskelijat kokivat opettajan ennen

kaikkea oppimisensa ohjaajana. Markkasen (2002, 67) ja Pasasen (2007, 36-44) mukaan ohjauksen tarkoituksena oli lisätä opiskelijoiden hallinnan tunnetta omasta oppimisestaan mm. oppimisen suunnittelun, tavoitteiden asettamisen, omien kykyjen tiedostamisen ja tavoitteisiin pääsemisen avulla.

4.3 Kokemukset vuorovaikutteisten oppimismenetelmien tutkimuskokeiluista

Uusien opetus- ja opiskelumenetelmien kehittämisen parissa on tehty paljon tutkimusta viime vuosina. Korkeakoulujen oppimisilmapiirin siirryttyä kohti yhteistoiminnallista ja yhteisöllistä oppimista, on opiskelumenetelmien kehittämiseen etsitty vastausta mm. ongelmalähtöisestä oppimisesta, tutoriaaleista ja verkkopedagogisista ympäristöistä. Saara Repo-Kaarento on ollut vuosina 1998-2002 mukana toteuttamassa oppimis- ja opettamiskulttuurin kehittämishanke Juonto:a Helsingin yliopistolla. Hankkeen ensimmäisessä osatutkimuksessa tähdättiin maatalous-metsätieteellisen tiedekunnan oppimis- ja opetuskulttuurin kokonaisvaltaiseen uudistamiseen oppimis- ja opetuskäsitteitä muokkaamalla sekä tiedekunnan toimintatapoja monipuolistamalla. Keskeistä tutkimuksessa oli opiskelijoiden oppimistarpeiden huomioiminen sekä yhteistoiminnallisuuden ja verkostoitumisen lisääminen, joita ryhdyttiinkin toteuttamaan yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen parissa kehiteltyjen teorioiden kautta. Opetuskulttuurin muutosta lähdettiin viemään eteenpäin ensisijaisesti opettajakoulutuksen kautta, jossa koulutettavat hyödynsivät työskentelytapoina yhteistoiminnallisen- ja yhteisöllisen oppimisen menetelmiä. Koulutuksen päätyttyä opettajat sitoutuivat hyödyntämään yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen metodeja opetuksessaan ohjaten samalla opiskelijoita kohti uutta toimintakulttuuria. (Repo-Kaarento 2006, 33-46.) Hankkeen myötä tiedekunnan toimintakulttuurin koettiin muuttuneen positiiviseen suuntaan: yhteistyö opettajien ja opiskelijoiden sekä eri laitosten välillä oli lisääntynyt, opetuksessa ja oppimisessa osattiin hankkeen päätyttyä

hyödyntää monipuolisempia ja vuorovaikutteisempia opetus- ja opiskelumenetelmiä ja ilmapiirin koettiin muuttuneen yhteisöllisemmäksi, jossa opetushenkilökunta ja opiskelijat mielsivät toinen toisensa tärkeiksi ja tasa-arvoisiksi oppimisprosessin kehittäjiksi. Hankkeen avulla saatiin siis sytytettyä kipinä kokonaisen tiedekunnan toimintakulttuurin muokkaamiseen. (Repo-Kaarento 2006, 81-87.)

Myös Lahden ammattikorkeassa vuonna 2004 toteutetusta case-menetelmäkokeilusta (Sulkanen 2006) markkinoinnin suunnittelu ja johtaminen -kurssilla saatiin hyviä oppimistuloksia. Tutkimuksen mukaan opiskelijat oppivat case-menetelmän myötä perinteisen ainessubstanssin ohella myös lukuisia muita hyödyllisiä taitoja, kuten tiedonhakutaitoja, tiimityötaitoja, analysointitaitoja, teorian ja käytännön yhdistämistä, opittujen asioiden yhdistämistä, kokonaisuuksien hallintaa ja esiintymistaitoja (Sulkanen 2006, 45-48). Opiskelumenetelmä koettiin opiskelijoiden keskuudessa mieluisaksi ja opettavaiseksi (Sulkanen 2006, 46). Opiskelijat kokivat myös oppivansa monipuolisempia taitoja case-menetelmän avulla huomattavasti paremmin ja tehokkaammin kuin perinteisen luento-opetuksen avulla (Sulkanen 2006, 45).

Jyväskylän yliopistolla puolestaan vuosina 2011-2013 käynnissä olleen Interaktiivinen opetus ja oppiminen -hankkeen kautta saatiin lupaavia tuloksia opetuksen vuorovaikutteisuuden lisäämisen vaikutuksista. Hankkeen avulla tavoiteltiin laitosten välisen yhteistyön ja yliopiston pedagogisen kehittämisen lisäämistä, opettaja-opiskelijasuhteiden parantamista sekä opiskelijoiden aktiivisuuden kasvattamista omassa oppimisprosessissaan. Uusia, interaktiivisuutta korostavia, opetusmenetelmiä etsittiin muun muassa eri tiedekuntien opettajille järjestetyissä kuukausittaisissa hanketapaamisissa, joissa opettajille tarjoutui mahdollisuus omien opetuskäytäntöjensä jakamiseen ja pohtimiseen. Opettajille ja yliopistoyhteisölle järjestettiin lisäksi yleisöluentoja ja asiantuntijapuheenvuoroja, jotka käsittelivät opetuksen kehittämistä. Hankkeeseen osallistuneet opettajat kokivat saaneensa tapaamisista ja yleisöluennoista vertaistukea sekä tarvittavaa tietoa

opetuksensa kehittämiseksi. Opettajat, jotka olivat lisänneet interaktiivisuutta opetuksessaan, havaitsivat opiskelijoidensa ottavan aiempaa aktiivisemmin vastuuta oppimisestaan sekä osaa opetukseen, muun muassa keskustelemalla ja kyselemällä. Oppimismotivaation ja innostuksen kasvun lisäksi myös opintosuoritusten havaittiin parantuneen kursseilla. Opiskelijat puolestaan kokivat vaikutusmahdollisuuksiensa lisääntyneen sekä suhteensa opettajaan parantuneen kokeilun aikana. Vaikka opettajat kokivat uusissa opetusmenetelmissä opetuksen ennakoitavuuden vähentyneen sekä itsensä peliin laittamisen vaateen lisääntyneen, olivat tulokset hankkeesta kaiken kaikkiaan positiivisia. Moni opettajista olisi toivonut hankkeen jatkuvan pidempään, ja seurauksena opetuksen yhteistyökuvioita eri laitosten välille kehiteltiin. Interaktiivisuuden lisäämisen kautta havaittiin siten voitavan kehittää yliopisto-opetusta kokonaisvaltaisesti kohti yhteisöllisyyttä korostavaa toimintakulttuuria. (Klemola 2013; Jääskelä, Klemola & Valleala 2013, 24-29; Rasku-Puttonen 2013, 14-17.)

Yhteisöllisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimuskokeiluja on tehty paljon myös ulkomailla. Mm. Ann Brown ja Joseph Campione ovat Iiskalan ja Hurmeen (2006, 50-51) mukaan tutkimusryhmänsä kanssa kehittäneet pedagogisen mallin oppijoiden yhteisöstä (*Community of Learners, COL*), jossa oppijat tutkivat pienryhmissä itselleen asettamia tutkimuskysymyksiä osaamistaan, näkemyksiään ja asiantuntijuuttaan jakaen. Menetelmä perustuu Aaronsonin jo vuonna 1978 kehittämään palapelimalliin, jossa korostetaan jokaisen oppijan asiantuntemusta ja osuutta oppimisessa (Iiskala ym. 2006, 50). Työskentely oppijoiden yhteisössä tapahtuu verkkopohjaisessa oppimisympäristössä, jossa opiskelijat kommentoivat toistensa työprosesseja auttaen näin kanssaopiskelijoitaan etenemään tutkimusprojekteissaan sekä päästen samalla refleктоimaan omaa työskentelyään (Iiskala ym. 2006, 50-52). Iiskalan ym. (2006, 51-52) mukaan Campione havaitsi tutkimuksessa, että oppijat kehittyivät oppijayhteisössä hankkimaan tehokkaammin tietoa, jakamaan osaamistaan ja näkemyksiään sekä perustelemaan oman työnsä

parissa tekemiään valintoja. Campionen mukaan tutkimus osoitti, että työskentely oppijayhteisössä tuottaa korkeatasoisempaa ja yhteisöllisempää oppimista jaetun asiantuntijuuden kautta (Iiskala ym. 2006, 52).

Myös Topping, Watson, Jarvis ja Hill (1996) ovat yhdessä tutkineet tutoriaalien hyödyntämistä korkea-asteen opiskelussa. Tutkijat kokeilivat kandidaatin tutkintoa suorittavien matematiikan kurssilla mallia, jossa kukin opiskelija toimi vuoroin tutorina vuoroin oppilaana. Kokeilu toteutettiin siten, että kukin opiskelija valmistautui tapaamisiin lukemalla etukäteen määrätyn materiaalin, tekemällä sitä koskevat oppimistehtävät ja valmistelemalla kysymyksiä toisilleen opiskellun asiasisällön keskeisimmistä kohdista. Opiskelijat esittivät toisilleen tutortapaamisissa vuorotellen valmistelemaansa oppimistehtäviä ja kysymyksiä opiskellen näin yhdessä ja opettaen samalla asiasisältöä toisilleen. Lisäksi oppimistehtäviä tehtiin tapaamisissa yhteistyössä parin kanssa. Tutortapaamisia järjestettiin lukuvuoden aikana yhteensä 12, ne olivat tunnin mittaisia ja korvasivat osittain tiedekunnan järjestämät luennot. Kokeilun seurauksena opiskelijoiden oppimistulosten havaittiin parantuneen edellisvuosiin verrattuna. Opiskelijoilta kerätyn palautteen perusteella niin tiedon soveltamiskyvyn, vuorovaikutustaitojen kuin oman oppimisprosessin reflektoinninkin koettiin kehittyneen kokeilun myötä. Opiskelijat kokivat oppimisvarmuutensa ja yhteistyötaitojensa kasvaneen sekä suhteiden opiskelijatovereihin ja henkilökuntaan lähentyneen. Myös opettajat kokivat menetelmän vaativan opetussuunnittelun kannalta vähemmän resursseja. Kaiken kaikkiaan tulokset kokeilusta olivat positiivisia. (Topping ym. 1996.) Tutoriaalien hyödyntämä vertaisoppiminen ja -opettaminen ovat osittain verrattavissa Jyväskylän yliopistolla käytettäviin ryhmätyö- ja lukupiirimuotoisiin opetus- ja opiskelumenetelmiin.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoilla on yliopistollaan käytettävistä opiskelu- ja opetusmenetelmistä. Tarkoituksena on kartoittaa opiskelijoiden kokemuksia käytössä olevista opiskelu- ja opetusmenetelmistä sekä heidän käsityksiään menetelmien kehittämistä. Tutkimuksen erityisenä tarkastelukohteena ovat itsenäisen ja vuorovaikutteisen työskentelyn muodot ja niiden ilmeneminen opiskelijan arjessa. Itsenäisen ja vuorovaikutteisen työskentelyn kautta pyritään selvittämään opiskelijoiden käsityksiä opinnoissa esiintyvän ja toivotun vuorovaikutuksen tasosta yhdessä kanssaopiskelijoiden sekä opetushenkilökunnan kanssa. Näin ollen tutkimuksen avulla selvitetään myös opiskelijoiden käsityksiä opiskelu- ja opetusmenetelmien määrittämisestä itsenäiseen ja vuorovaikutteiseen työskentelyyn lukeutuviksi.

Tutkimuksen taustalla vaikuttavat käsitykset sosiokonstruktivistisesta oppimisesta, interaktiivisesta pedagogiikasta sekä opiskelijoiden osallisuuden korostamisesta omassa oppimisprosessissaan. Tutkimuksessa pyritään siten selkeästi tuomaan esille opiskelijoiden näkökulma yliopisto-opiskelunsa arjesta. Koska yliopisto-opetuksen nähdään palvelevan nykyisten opiskelijoiden ohella myös tulevien työntekijöiden, opettajien ja tutkijoiden etua, pidetään opiskelijoiden äänen kuulemista opiskelu- ja opetusmenetelmien suunnittelussa ja kehittämisessä ensiarvoisen tärkeänä.

Tutkimuskysymykset:

- 1) Miten opiskelijat **määrittelevät** yliopistolla käytettävät opiskelu- ja opetusmenetelmät itsenäistä ja vuorovaikutteista työskentelyä vaativiksi?
- 2) Millaisia **kokemuksia** opiskelijoilla on yliopistolla käytettävistä itsenäisistä ja vuorovaikutteisista opiskelu- ja opetusmenetelmistä?
- 3) Millaisia **käsityksiä** opiskelijoilla on yliopistolla käytettävien itsenäisten ja vuorovaikutteisten opiskelu- ja opetusmenetelmien kehittämistä?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Kohderyhmän valinta

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen aineopintojen loppuvaiheessa olevat opiskelijat toiselta, kolmannelta ja neljänneltä vuosikurssilta. Tutkittavat olivat aloittaneet opintonsa Jyväskylän yliopistolla kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pääaineissa vuosina 2008, 2009 ja 2013. Tutkimukseen haluttiin valita kandidaatin tutkintoa suorittavia loppuvaiheen opiskelijoita, sillä heillä koettiin olevan jo kattavaa kokemusta erilaisista yliopistolla käytettävistä opiskelu- ja opetusmenetelmistä oppimiskokemusten ja suuntautumisen kuitenkin liiaksi vielä painottumatta itsenäistä työskentelyä korostavan pro gradu -tutkielman tekemiseen, valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen (vrt. Poikela ym. 2003, 135). Osaltaan tutkittavien valintaan vaikutti myös tutkijan oma opiskeluvaihe vuonna 2012, jolloin haastatteluaineistoa kerättiin ensimmäistä kertaa pro seminaari -työtä varten. Pro gradu -työtä tehtäessä tutkittavien valitsemisessa haluttiin kuitenkin pitäytyä samoissa kriteereissä, sillä ne oli koettu jo pro seminaari -tutkielman aineistoa kerättyä toimiviksi. Pro gradu -työtä varten haastatteluaineistoa tuli kuitenkin laajentaa, joten haastateltavia hankittiin lisää kevään 2015 aineopinto-opiskelijoiden joukosta.

Tutkimuksen kohdejoukoksi valikoitui kahdeksan 20–23-vuotiasta naispuolista henkilöä, jotka olivat pääaineensa lisäksi opiskelleet erityispedagogiikkaa, psykologiaa, sosiologiaa, naistutkimusta, ikäkausien ja elämäntutkimusta, yrityksen taloustieteitä, henkilöstöjohtamista, viestintää, venäjää, italiaa, espanjaa ja saksaa. Kaksi kevään 2012 tutkittavista oli jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ilmaissut mielenkiintonsa tutkimukseen osallistumisesta, loput kaksi tutkija pyysi mukaan esitietonsa varassa tietäen, että tutkittavien

taustatiedot ja opiskeltavat sivuaineet erosivat jo aiemmin tutkimukseen mukaan ilmoittautuneista. Koska kyseessä oli neljän, tutkijalle entisestään tutun, haastateltavan laajuinen pro seminaari -työ, pyrittiin tutkimukseen saamaan kasaan informanttiryhmä, joiden taustat ja oppimiskokemukset erosivat mahdollisimman paljon toisistaan. Näin haastatteluvastauksiin pyrittiin tuomaan vaihtelua, joka lisäisi tutkimuksen luotettavuutta.

Vuoden 2015 tutkittavat ilmoittautuivat sähköpostin tai Facebook:in kautta tutkijalle ainejärjestön Facebook -sivun ja sähköpostin kautta maaliskuu- ja huhtikuussa 2015 lähetettyyn tutkimuskutsuun (Liite 1). Tutkittavia ilmoittautui mukaan aluksi vain yksi, joten haastattelukutsu lähetettiin ainejärjestön kautta uudestaan. Toisen lähetyskerran jälkeen tutkimukseen saatiin toinenkin haastateltava ja kolmannen tutkimuskutsun lähetyskerran jälkeen vielä kaksi haastateltavaa lisää. Tutkittavia ilmoittautui mukaan myös muista opintovaiheista, mutta tutkimuksessa päädyttiin pitäytymään tiukasti vain aineopintojen loppuvaiheessa olevissa opiskelijoissa aineistojen vertailtavuuden mahdollistamiseksi sekä samalla myös tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi.

Aineopintojen loppuvaiheen opiskelijoita päätyi siten tutkimukseen mukaan yhteensä kahdeksan, neljä kummaltakin vuodelta. Tutkittavia olisi voitu vuodelta 2015 ottaa mukaan useampikin, mikäli ilmoittautuneita aineopintovaiheen opiskelijoita olisi ollut enemmän. Toisaalta aineistonkeruun tasapuolisuus kummaltakin vuodelta toi entisestään luotettavuutta tutkimustuloksiin ja mahdollisti paikoin myös tulosten määrällisen vertailtavuuden kahtena eri ajankohtana. Vaikka tutkittavien eriävät taustat ja yksilölliset käsitykset yliopistolla käytettävistä opetus- ja opiskelumenetelmistä toivat vaihtelua aineistoon, toistuivat myös monet samat teemat haastateltavien vastauksissa. Näin ollen aineiston voidaan todeta alkaneen kyllääntyä jo kahdeksan tutkittavan vastauksista. Tarkempi ja luotettavampi kvantitatiivinen analyysi kuitenkin vaatisi myös aineistoltaan määrällisesti suuremman koon.

6.2 Aineistonkeruu

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina tutkijan etukäteen laatimien kysymysten ja teemojen pohjalta (ks. Liitteet 2 ja 3). Laadullisen tutkimuksenteon perinteeseen kuuluvien teemahaastattelujen tarkoituksena on, että etukäteen valittujen teemojen avulla pyritään hankkimaan mahdollisimman kattavaa ja syvällistä tietoa haastateltavan kokemusmaailmasta haastateltavan oman kerronnan, ymmärryksen ja merkityksenantojen kautta. Tutkijan rooli vuorovaikutustilanteessa on auttaa haastateltava teemojen avulla kokemustensa ja käsitystensä äärelle, kuitenkin pyrkimättä vaikuttamaan itse haastatteluvastausten asiasisältöön. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48; Patton 2002, 340-348; Tuomi & Sarajärvi 2002, 77-78.)

Teemat tähän tutkimukseen tutkija valitsi tutkimuksen suunnittelun ja teoriataustan parissa vuosina 2012 ja 2015 tekemänsä työn perusteella. Vain haastattelurungon kahta viimeistä kysymystä tarkennettiin vuoden 2015 pro gradu -työtä varten. Haastattelurungon ensimmäinen varsinainen teema "määritelmä" suunniteltiin vastaamaan tutkimuskysymykseen yksi, "kokemukset" tutkimuskysymykseen kaksi ja "käsitykset" tutkimuskysymykseen kolme. Tutkimukseen laadittujen kysymysten lisäksi haastatteluissa sivuttiin haastateltaville itselleen tärkeitä aiheita sekä keskityttiin haastateltavien itsensä keskeiseksi kokemiin aihepiireihin ja käsityksiin. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 48) mukaan teemahaastattelun etuna, muihin strukturoidumpiin haastattelumenetelmiin verrattuna, onkin juuri mahdollisuus tilan antamiseen tutkittavien omalle kerronnalle ja äänen kuuluviin pääsemiselle.

Haastattelujen kulku oli siten etukäteen laadittuja kysymyksiä ja teemoja lukuun ottamatta vapaa. Teemahaastattelurunko (ks. Liitteet 2 ja 3) ja kysymysten järjestys suunniteltiin teemojen pohjalta taustatietoja ja faktatietoa keräävistä kysymyksistä kohti tunnelatautuneita kokemuksia, näkemyksiä ja toiveita kartoittaviin kysymyksiin eteneväksi (vrt. Patton 2002, 343-353).

Haastatteluihin jätettiin kuitenkin varaa poiketa alkuperäisestä järjestyksestä, mikäli haastateltava halusi tuoda jonkin teeman kysymysjärjestyksestä poiketen esille. Teemojen etukäteismäärittely ja teemojen välisen järjestyksen etukäteissuunnittelu auttoi kuitenkin selkeästi kaikkia haastattelun osapuolia orientoitumaan haastatteluaiheeseen ja vähensi kummankin haastatteluosapuolen jännitystä itse haastattelutilanteessa.

Haastattelutilanne pyrittiin rakentamaan kahden opiskelijan väliseksi luottamukselliseksi sekä avoimeksi keskusteluhetkeksi tutkimustarkoitusta silmällä pitäen. Tutkijan oma rooli opiskelijana sekä entinen tuttuus joidenkin haastateltavien kanssa auttoi myös osaltaan luottamussuhteen luomisessa. Tuttuuden ja yhteisen elämänvaiheen havaittiin tässä tutkimuksessa vaikuttavan aineistonkeruuseen pelkästään positiivisesti lisäten keskustelun avoimuutta sekä auttaen haastattelijaa pääsemään nopeammin kärryille haastateltavan oppimiskäsityksistä.

Haastattelut suoritettiin keväiden 2012 ja 2015 puoliväleissä yliopiston kampusalueella sekä erään haastateltavan kotona. Syynä haastattelujen toteuttamiseen kahdessa osassa oli, jo edelläkin mainittu, lisätutkimusaineiston kerääminen vuoden 2015 pro gradu -työhön (vuoden 2012 haastatteluaineisto oli kerätty samasta tutkimusaiheesta tehtyä pro seminaari -työtä varten, jota hyödynnettiin vuoden 2015 pro gradu -työssä). Haastatteluympäristönä kampusalue oli sekä tutkittaville että tutkijalle neutraali. Myöskään erään haastateltavan kotona tehty haastattelu ei tutkijan mielestä vaikuttanut tutkimustuloksiin niitä heikentävästi. Tutkijan mielestä tärkeintä oli, että kaikki haastattelut suoritettiin haastateltaville itselleen mieleisissä ja rauhallisissa paikoissa, joissa tutkijan vaikutus tutkimustuloksiin jäisi mahdollisimman vähäiseksi.

Haastattelujen kesto vaihteli haastateltavasta riippuen 30 minuutista tunti viiteen minuuttiin. Nauhoitettua aineistoa kertyi lopulta yhteensä kuusi tuntia, 15 minuuttia ja 21 sekuntia. Keskimääräinen haastattelupituus oli noin 47

minuuttia. Haastattelujen päätteeksi nauhoitettu aineisto litteroitiin sanatarkkuudella. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 117 sivua. Tutkittavien anonymiteetin säilyttämiseksi haastateltavat merkittiin tutkimusaineistoon sekä -raporttiin koodein H1, H2, H3 H4, H5, H6, H7 ja H8 haastatteluajankohdan perusteella.

6.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin laadullista sisällönanalyysia, eli teemoittelua, ja fenomenografiaa hyväksi käyttäen. Analyysimenetelminä ne kuuluvat kummatkin kvalitatiivisen tutkimussuuntauksen kenttään, jossa tarkoituksena on hankkia mahdollisimman syvällistä ja laaja-alaista tietoa yksilön näkemyksistä tämän oman kerronnan kautta. Sisällönanalyysia hyödynnettiin tässä tutkimuksessa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaavien tulosten analysoinnissa ja fenomenografiaa kahden muun tutkimuskysymyksen tulosten analysoinnissa. Koska pääasiallisena lähestymistapana ja analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa kuitenkin käytettiin fenomenografiaa, perustellaan ja avataan sen käyttöä seuraavassa alaluvussa, tutkimuskysymys- ja analyysijärjestyksestä poiketen, ensin.

6.3.1 Analyysimenetelmät

Fenomenografiaa kutsutaan tutkimusotteeksi, lähestymistavaksi ja analyysimenetelmäksi. Se on kokonaisvaltainen tapa mieltää tutkimuskohde, lähestyä sekä tulkita sitä. Fenomenografiaa ei mielletä pelkäksi analyysimenetelmäksi, sillä lähestymistapana se vaikuttaa jo itse tutkimuksen suunnitteluun aina kysymysten muotoiluista lähtien. Tutkimussuuntaus kehitettiin Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla opiskelijoiden oppimiskäsitysten tutkimiseksi ja on edelleen kasvatustieteissä yleisesti käytetty tutkimusmenetelmä. Tämänkin tutkimuksen keskittyessä tarkastelemaan opiskelijoiden käsityksiä yliopistolla käytettävistä opiskelu- ja opetusmenetelmistä sekä itsenäisen ja vuorovaikutteisen työskentelyn suhdetta

niissä, sopi fenomenografia erinomaisesti myös käsillä olevan tutkimuskohteen lähestymistavaksi ja analyysimenetelmäksi. (Anttila 1998; Marton, 1988, 152; Marton & Booth 1997, 111.)

Fenomenografia on osa laadullista tutkimussuuntausta ja fenomenologista filosofiaa, jotka keskittyvät tarkastelemaan yksilön henkilökohtaista elämismaailma sellaisena kuin hän itse sen kokee. Siinä missä fenomenologia kuitenkin keskittyy tarkastelemaan ihmisten kokemuksia tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä, pyrkii fenomenografia puolestaan tuomaan esille ihmisten käsityksiä niistä. Fenomenografiassa ihmisillä ajatellaan olevan useita toisistaan poikkeavia käsityksiä tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä. Käsitysten nähdään pohjautuvan ihmisten yksilöllisiin kokemuksiin, joille yksilö on reflektoinnin kautta antanut tietyn merkityksen. Fenomenografia on siten kiinnostunut löytämään näitä samasta ilmiöstä etsittyjä, mutta toisistaan poikkeavia merkityksenantoja, eli käsityksiä. (Marton 1988; Niikko 2003, 27; Rissanen 2006.)

Laadullisen tutkimuksenteon tapaan yksilöllisillä käsityksillä nähdään fenomenografiassa kuitenkin olevan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys. Siinä missä kvantitatiivinen tutkimus on kiinnostunut ilmiöstä itsestään sellaisena kuin se maailmassa ilmenee, ollaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ja fenomenografiassa kiinnostuneita siitä, millaisena ilmiö tutkittavalle itselleen näyttää. Fenomenografiassa tehdään siis ero sen välille, mitä on olemassa ja miten olemassa oleva käsitetään. Jälkimmäistä kutsutaan laadulliselle tutkimuksenteolle tyypilliseksi toisen asteen näkökulmaksi. Edellä mainituista syistä johtuen fenomenografisin keinoin tuotetut kuvaukset ihmisten käsityksistä ovat aina jollakin tapaa subjektiivisia ja tiettyyn kontekstiin sidottuja. Tutkijan tehtävänä on tästä huolimatta pyrkiä tekemään niistä jonkinasteisia objektiivisia yleistyksiä käsittelemällä aineistoa hyvien tieteellisten käytäntöjen ja fenomenografisen analyysin avulla. (Huusko & Paloniemi 2006, 164-166; Häkkinen 1996, 13; Marton 1988; Niikko 2003, 24-25; Uljens 1989, 13.)

Fenomenografisen aineiston analyysiin ei ole kirjallisuudessa olemassa tarkkoja ja yhteneväisiä ohjeita. Suurin osa fenomenografisesta tutkimuksesta kuitenkin noudattaa kaavaa, jossa aineiston analyysi aloitetaan, haastattelututkimuksen tapauksessa, litteraattien läpilukemisesta. Aineistosta etsitään kokonaisuutena tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä käsityksiä, joita teemoittelun tapaan ryhmitellään niissä ilmenevien yhteneväisyyksien ja poikkeavuuksien pohjalta. Ryhmistä muodostetaan kategorioita ja ne nimetään sisältönsä mukaan. Näin muodostetaan fenomenografisessa tutkimuksessa käytetyt kuvauksen kategoriat. Kategorioiden järjestäminen hierarkkisesti suhteessa toisiinsa puolestaan synnyttää tulosavaruuden, jota pidetään fenomenografisen tutkimuksen lopputuotteena. Tulosavaruus esitetään useimmiten taulukon muodossa siten, että siitä käy kategorioiden lisäksi ilmi myös varsinaiset haastattelusitaatit, joiden pohjalta kategoriat on muodostettu. Näin lukijan on helppo seurata tutkijan päättelyketjua aina analyysin alkuvaiheista sen loppuun saakka. (Marton 1988, 154-155; Marton & Booth 1997, 32 & 136; Niikko 2003, 33-39; Uljens 1989, 55.)

Sisällönanalyysi puolestaan viittaa sanana yksittäiseen analyysimenetelmään sekä väljempään viitekehykseen laadullisessa tutkimuksenteossa, jossa yksittäisten analyysimenetelmien voidaan ajatella pohjautuvan tavalla tai toisella sisällönanalyysiin sikäli kun niissä on tarkoitus analysoida aineiston sisältöä. Sisällönanalyysi viittaa siis nimensä mukaisesti aineiston sisällön analysointiin. Sisällönanalyysin avulla aineistoa pyritään jäsentämään ja selkeyttämään niin, että siitä voidaan esittää tulkintoja ja niiden pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 93.) Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysillä tarkoitetaan laajemman viitekehyksen lisäksi myös yksittäistä analyysimenetelmää, josta jatkossa käytetään terminologian selkeyttämiseksi nimeä teemoittelu.

Teemoittelu on aineiston jakamista, jäsentämistä ja organisoimista selkään tulkittavaan muotoon. Teemoittelun avulla tähdätään aineiston oleellisimpien pääkohtien sekä aineistolle tunnusomaisten piirteiden löytämiseksi ja esille

tuomiseksi. Pääkohtia etsitään vertailemalla koko aineistossa, ei yksittäisissä haastatteluissa, esiintyviä ilmauksia toisiinsa niiden yhtäläisyyksien ja poikkeavuuksien pohjalta. Apuna käytetään teoriataustan parissa aiemmin tehtyä työtä, joka mahdollisen teemahaastattelurungon ohella ohjaa etsimään aineistosta tietynlaisia teemoja. Aineiston järjestäminen ja luokittelu eri teemoihin tapahtuu siten vertailemalla koko aineiston sisäisiä suhteita keskenään ja suhteuttamalla ne aiemmin tutkittuun teoriaan. Teemoittelu on jatkuvaa vuoropuhelua tutkitun teorian ja kerätyn aineiston välillä. Sitä voidaan pitää usean laadulliseen tutkimukseen kuuluvan analyysimenetelmän, kuten fenomenografian, esiasteena. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93-95, 102-105, 110-115.)

Kuten fenomenografiassa, teemoittelussakin analyysi on induktiivista edeten yksittäisistä näkemyksistä yleisiin. Tutkijan tehtävänä on aineiston luokittelun avulla muodostaa yksittäisistä käsityksistä yleisempiä tulkintoja ja teorioita. Tutkija siis nostaa aineistosta esille tiettyjä kohtia ja tekee niistä tulkintoja – aineistosta ei sinällään nouse esiin mitään ilman tutkijan aktiivista työtettä. Tulkintojen voi siten ajatella aina olevan osittain tutkijasta riippuvaisia, vaikka niiden tekemisessä pyritäänkin aina mahdollisimman objektiiviseen muodostustapaan. Analyysia tehdessään tutkijan tulee häivyttää omat mielipiteensä ja esioletuksensa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Ilmiön teoriataustan parissa tehty esityö auttaa kuitenkin tutkijaa havaitsemaan aineistosta ilmiön kannalta olennaisia seikkoja. (Ahonen 1994, 124; Marton 1988, 148; Niikko 2003, 24-25 & 38 & 48; Tuomi & Sarajärvi 2002, 95-98 & 102.)

6.3.2 Analyysin toteutus

Aineiston analyysi aloitettiin lukemalla litteraatit ensin läpi ja merkitsemällä niihin kutakin haastattelukysymystä vastaavat kohdat. Myös etukäteen muodostettujen haastattelukysymysten ulkopuolelle jäänyt teksti käytiin jokaisen litteraatin osalta läpi alleviivaten niistä tutkimuksen kannalta tärkeät ja toistuvat teemat. Aineistoa lähdettiin tämän jälkeen purkamaan osiin

tutkimuskysymyksittäin siten, että kutakin tutkimuskysymystä vastaavat haastatteluvastaukset kerättiin omiin tiedostoihinsa yksittäisinä sitaatteina. Myös tutkimuksen kannalta muut tärkeät sitaatit koottiin omaan tiedostoonsa ajatuksena, että niitä voitaisiin hyödyntää aineiston analyysissä vielä myöhemmissä vaiheissa. Muut sitaatit sisälsivät muun muassa perusteluja yksittäisiin tutkimuskysymyksiin vastaaviin haastatteluvastauksiin ja toimivat siten täydennyksenä haastatteluvastauksille.

Tutkimuskysymysten eriävistä asetteluista johtuen aineiston analysoinnissa päädyttiin kuitenkin käyttämään kahta eri analyysimenetelmää. *Ensimmäisen tutkimuskysymyksen* analyysitavaksi valittiin, muusta aineistosta poiketen, sisällönanalyysi, eli teemoittelu, koska käsitysten sijaan kysymys kartoittaa sitä, miten opiskelijat jaottelevat mainitsemansa opetus- ja opiskelumenetelmät itsenäistä sekä vuorovaikutteista työskentelyä korostaviksi. Vaikka jaottelua voisi äkkiseltään pitää käsityksiä kartoittavana, on kysymys kuitenkin rakenteeltaan ”pinnallisempi” ja teoriasidonnaisempi kuin kaksi sitä seuraavaa tutkimuskysymystä. Ensimmäistä tutkimuskysymystä voidaankin siten pitää ikään kuin taustatietoa keräävänä kysymyksenä, seuraaviin tutkimuskysymyksiin johdattelevana ja niitä täydentävänä.

Tutkimuskysymykseen vastaavan aineiston analyysi aloitettiin litteraattien läpilukemisesta, merkitsemisestä sekä omiin tiedostoihin kokoamisesta, kuten edellä mainittiin. Koska itse tutkimuskysymys ja sitä vastaava aineisto oli suhteellisen suppea, ei sitaattien tulostamiselle ja leikkaamiselle koettu tarvetta. Selkeydestään ja yksiselitteisyydestään johtuen sitaatit pystyttiin jaottelemaan sähköisesti suoraan itsenäistä sekä vuorovaikutteista työskentelyä korostavien luokkien alle. Kategorisoinnissa hyödynnettiin myös jo haastattelujen aikana yhdessä haastateltavien kanssa paperille hahmoteltua menetelmien kahtiajakoa. Luentojen luokittelamisen hankaluuden vuoksi tulokset päädyttiin lopulta esittämään kahtiajakoa kuvaavan janan muodossa (Kuvio 1).

Tutkimuskysymysten 2 ja 3 analyysimenetelmäksi puolestaan valittiin fenomenografia, sillä ne kartoittavat kysymyksinä opiskelijoiden käsityksiä itsenäisistä ja vuorovaikutteisista opetus- ja opiskelumenetelmistä aineistolähtöisesti. Edellä kuvatun mukaisesti aineisto läpiluettiin, merkittiin ja kerättiin tiedostoihin tutkimuskysymyksittäin, josta poikkeuksena tutkimuskysymys kaksi käsiteltiin ikään kuin kahtena erillisenä, a) kokemuksia itsenäisestä sekä b) kokemuksia vuorovaikutteisesta työskentelystä kartoittavina, kysymyksinä analyysinteon helpottamiseksi. Tiedostoihin keruun jälkeen sitaatit tulostettiin ja leikattiin niin, että kukin paperilappu ilmaisi kerrallaan vain yhtä tutkimuskysymykseen tai tutkimuskysymyksen osaan viittaavaa asiaa.

Varsinainen aineiston uudelleen järjestäminen aloitettiin paperilappujen lajittelemisesta niissä esiintyvien samankaltaisuuksien ja poikkeavuuksien pohjalta. Samankaltaisia kokemuksia ja käsityksiä ilmaisevat laput ryhmiteltiin asiasisältönsä perusteella omiksi ryhmikseen niiden välisten erojen ilmentäessä ryhmäjakoja. Esimerkiksi tutkimuskysymystä kaksi analysoitaessa kaikki vuorovaikutteisessa työskentelyssä opittavaan substanssiin sekä opittaviin taitoihin liittyvät ilmaukset ryhmiteltiin keskenään. Asiasisällöllisen luokittelun tuloksena ryhmille muodostui samalla myös niiden sisältöä kuvaavat otsikot ("Opittavat taidot", "Opittava substanssi"). Sama prosessi toistettiin kaikille tutkimuskysymyksistä kaksi ja kolme tulostetuille ja leikatuille sitaateille.

Ryhmien välistä jakoa ja niiden välisiä suhteita pohdittiin analyysin aikana useaan otteeseen. *Tutkimuskysymystä kaksi* analysoitaessa haastateltavien kuvauksille itsenäisestä ja vuorovaikutteisesta työskentelystä havaittiin aina löytyvän vastinpari jo tutkimuskysymyksen asettelun johdosta. Kokemukset päätettiin siten asettaa tulosavaruuteen (taulukko 2) toistensa peilikuviksi, joissa itsenäisessä työskentelyssä hyväksi koetut asiat tyypillisesti koettiin huonoiksi vuorovaikutteisessa työskentelyssä ja toisin päin. Koska haastateltavien kuvaukset itsenäisestä ja vuorovaikutteisesta työskentelystä pitivät jo itsessään sisällään vahvoja ilmauksia kokemuksen positiivisesta tai

negatiivisesta luonteesta, päätettiin nekin hyödyntää tulosavaruutta ja kategorioiden välisiä suhteita muodostettaessa.

Tulosavaruus rakennettiin vertikaalisesti yleistason kuvauksista yksityiskohtaisempiin eteneviksi, joissa ensimmäisen tason kategoriat ovat yleisempiä ja toisen ja kolmannen tason kategoriat yksityiskohtaisempia. Järjestys ilmentää myös deduktiivisesti haastattelun kulkua ja kerätyn tiedon syvyyttä. Koska kuvauksia vuorovaikutteisesta työskentelystä löydettiin aineistosta kuitenkin enemmän, päätettiin kategoriat "Ryhmän vastuu" sekä "Yhteisöllisyys" yhdistää keskenään vertikaalisen järjestyksen säilyttämisen ja tulosten luettavuuden optimoimiseksi. Kategorioiden yhdistämistä puolsi myös niiden osittainen päällekkäisyys, joka käy ilmi muun muassa haastateltavan numero neljä vastauksesta taulukosta 4.*

Tutkimuskysymykseen numero kolme vastaavan aineiston luokitteluun puolestaan vaikutti itsenäisen ja vuorovaikutteisen työskentelyn maininnan puuttuminen haastateltavien vastauksista. Vaikka haastattelukysymyksiä 9 ja 10 tarkennettiin itsenäisen ja vuorovaikutteisen työskentelyn osalta vuoden 2015 aineistonkeruuta varten, eivät haastateltavat suurimmaksi osaksi maininneet niitä opetus- ja opiskelumenetelmien kehittämistä kuvaillessaan. Näin ollen käsitysten luokittelemisen itsenäiseen ja vuorovaikutteiseen työskentelyyn koettiin jäävän tutkijan vastuulle. Luokittelun apuna käytettiin tutkimuskysymykseen yksi saatuja vastauksia. Lisäksi itsenäisten ja vuorovaikutteisten opetus- ja opiskelumenetelmien rinnalle rakennettiin luokka "Muut" kuvaamaan kehitystoiveita, jotka eivät varsinaisesti kuuluneet kumpaankaan kategoriaan. Vaikka ohjaus tyypillisesti mielletään vuorovaikutteiseksi, se sijoitettiin tulosavaruudessa (taulukko 5) neutraaliin kategoriaan siksi, että haastatteluissa maininnat ohjauksen tarpeesta koskivat sekä itsenäisesti että vuorovaikutteisesti tehtäviä töitä.

Tutkimuskysymystä kolme analysoitaessa kategorioiden välisen järjestyksen luominen koettiin haastavammaksi kuin tutkimuskysymyksessä kaksi.

Analyysissa päädyttiin kuitenkin samaan ratkaisuun kuin edellä, yleisestä yksityiskohtaisempaan edeten. Tulosavaruuden (taulukko 5) ensimmäiset kategoriat kuvaavat siten eniten sitä, toivoivatko tutkittavat lisäävän vai vähennettävän itsenäistä tai vuorovaikutteista työskentelyä opinnoissaan ja niitä seuraavat kategoriat puolestaan, miten ja missä muodossa he toivoivat itsenäistä tai vuorovaikutteista työskentelyä lisäävän tai vähennettävän. Vertikaalinen järjestys kuvastaa jälleen haastattelun kulkua, jossa yleisempi taso vastaa haastattelurungon kysymykseen 9 ja yksityiskohtaisempi kysymykseen 10 vuoden 2015 aineistonkeruussa. Vastaavasti tulosavaruuden ensimmäisen tason kategoriat ilmaisevat vuoden 2012 haastattelurungossa kysymystä numero kahdeksan ja sitä seuraavan tason kategoriat kysymystä numero yhdeksän.

Koska materiaalia tutkimuskysymysten kaksi ja kolme analysointiin kertyi paljon, päätettiin haastatteluotteet tulosten esittämisen selkeyttämiseksi sijoittaa omiin taulukoihinsa varsinaisten tulosavaruuksien perään. Omiin taulukoihin sijoitetuista haastatteluotteista alleviivattiin ne pääkohdat, joiden perusteella sitaatit oli luokiteltu tiettyihin kategorioihin kuuluviksi. Sitaatteja olisi voitu supistaa, mutta niiden mukana haluttiin säilyttää haastateltavien käsityksiä koskevat perustelut. Jotta tulosavaruudet eivät kuitenkaan olisi jääneet liian ylimalkaisiksi, kirjattiin kategorioiden alle lyhyesti myös niitä kuvaava sisältö. Sisällön auki kirjoittamisessa puolestaan hyödynnettiin sitaattitaulukoihin tehtyjä alleviivauksia, jotka auttoivat samalla kuvausten tyypistämässä. Kaiken kaikkiaan fenomenografisen analyysin lopputuloksena taulukoita kertyi tulososioon yhteensä seitsemän, joista kaksi ovat varsinaisia tulosavaruuksia (taulukot 2 ja 5) ja loput haastatteluotteita sisältäviä taulukoita (taulukot 3, 4, 6, 7 ja 8).

6.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen keskeisimmät eettiset kysymykset liittyvät informanttien asemaan tutkimuksessa – heidän anonymiteettiinsa, oikeuteen tietää, mihin he ovat

osallistumassa sekä mahdollisuuteen kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 128-129).

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista kaikkien tutkittavien kohdalla. Vuoden 2015 tutkittavat ilmoittautuivat itse mukaan tutkimukseen ainejärjestön avulla lähetetyn tutkimuskutsun (liite 1) kautta. Tutkimuskutsussa kerrottiin tutkimusaiheesta ja sen tarkoitusperistä luvaten noudattaa hyviä tutkimuksenteon tapoja, kuten varovaisuutta mahdollisten arkaluontoisten tulosten raportoinnissa. Vuoden 2012 haastateltavista puolestaan kaksi tarjoutui itse haastateltavaksi jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa kuullessaan, millaista tutkimusta oltiin työstämässä. Loput kaksi, jotka pyydettiin tutkimukseen mukaan, osallistuivat hekin siihen omasta tahdostaan. Tutkimukseen pyydetessä sekä ennen haastattelun alkua tutkittaville kerrattiin vielä tutkimuksen tarkoitus ja aihealueet, joita haastattelukysymykset tulivat koskettamaan. Haastattelukysymyksiä ei kuitenkaan lähetetty tutkittaville etukäteen nähtäviksi, sillä haastattelutilanne haluttiin pitää autenttisenä ilman haastateltavien mahdollisuutta valmistella vastauksiaan kysymyksiin etukäteen.

Anonymiteettiin liittyvä eettinen kysymys ratkaistiin tutkimuksessa viittaamalla haastateltaviin järjestysnumeroilla H1–H8. Järjestyslukujen lisäksi informanttiryhmästä annettiin taustatietoja yliopiston, pääaineen, opiskeltujen sivuaineiden, opintojen aloittamisvuoden, opintovaiheen, sukupuolen ja ikähaarukan muodossa. Näiden annettujen tietojen perusteella ketään tutkittavista ei kuitenkaan voi tutkimuksesta erikseen tunnistaa. Tunnistettavuutta vaikeuttaa entisestään se, että aineisto kerättiin kahdessa osassa vuosina 2012 ja 2015, jolloin kummaltakin vuodelta tutkittavia osallistui tutkimukseen koko pääaineopiskelijoiden joukosta vain neljä.

Koska kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä, ei myöskään tutkimuslupaa heidän haastattelemisekseen tarvittu. Mitään arkaluontoista, kuten tutkittavia, yksittäisiä opettajia tai oppilaitosta huonoon valoon saattavia tietoja, ei

sisällytetty tutkimusraporttiin. Tutkittaville luvattiin jo tutkimukseen kutsumisvaiheessa noudattaa hyviä tutkimuksenteon tapoja niin aineiston keruussa, käsittelyssä kuin raportoinnissakin. Tutkimusaineisto säilytettiin koko tutkimuksenteon ajan vuodesta 2012 saakka vain tutkijan itsensä hallussa. Aineistoa käytettiin pelkästään tutkimuksellisiin tarkoituksiin opinnäytetöitä tehtäessä.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Opiskelijoiden määritelmät itsenäisistä ja vuorovaikutteisista opiskelu- ja opetusmenetelmistä

Tutkimuksen aineiston mukaan opiskelijat määrittivät itsenäisiksi opiskelu- ja opetusmenetelmiksi tentteihin valmistautumisen sekä kirjallisten töiden kuten esseiden ja oppimistehtävien teon. Tutkittavat kokivat toteuttavansa oppimistaan näissä menetelmissä yksin, ilman muiden henkilöiden läsnäoloa tai apua. Vuorovaikutteiseksi opiskelu- ja opetusmenetelmiksi tutkittavat puolestaan luokittelivat menetelmät, joissa oppiminen tapahtui vuorovaikutuksessa kanssaopiskelijoiden ja/tai opetushenkilökunnan kanssa. Tällaisina menetelminä mainittiin demonstraatiot, seminaarit, lukupiirit ja erilaiset ryhmä- ja parityöt. Myös kirjallisten oppimistehtävien, kuten esseiden, miellettiin olevan vuorovaikutteisia, mikäli ne toteutettiin pari- tai ryhmätöinä.

"No itsenäisiä nyt ainaki on just tentit, eihän siinä kukaa muu sitä työtä oikeestaan tee ja sitten just ne kirjalliset työt laajemmat. Kyllähän neki vois tehdä vuorovaikutukses jonku kaverin kanssa, mut ei oo ehkä ihan mun juttu. -- No demot ja ryhmätyöt ne on nyt tietenki vuorovaikutteisia, et siinä joutuu pakosti olemaan muitten kans sillee tekemisissä." (H6)

Eniten vaikeutta menetelmien jaottelussa aiheuttivat luennot. Osaltaan tutkittavat kokivat, että luennot ovat vuorovaikutteisia jo sosiaalisen luonteensa takia – samassa tilassa on useampi henkilö paikalla samaan aikaan, joiden välillä tietoa vaihdetaan. Toisaalta taas tutkittavat eivät kokeneet etenkään massaluentoja vuorovaikutteisiksi, sillä he totesivat niiden aikana harvoin kuitenkaan syntyvän keskustelua luennoitsijan ja opiskelijoiden välille. Mikäli luentojen aikana keskustelua kuitenkin syntyi, koettiin nekin vuorovaikutteisiin opiskelu- ja opetusmenetelmiin lukeutuviksi.

"Ne on sekä että riippuu luennosta. Yleensä se on aika yksinäistä, sillä itehän ne asiat pitää oppia, mutta sitte jotku luennoitsijat on semmosia, et siellä on keskusteluja ja ne pyytää mielipiteitä ni sitte se on vuorovaikutteisempaa." (H6)

"No sehän on siis vuorovaikutteista ku siel on kuitenkin, niinku joku puhuu jollekin, niin siinä on jonkun tasonen vuorovaikutus. Mutta ei näillä massaluennoilla, mä en sanois, että se on sitä sellasta vuorovaikutusta, mistä mä niinku puhun. Että se on sitä, että ne kertoo ne asiat ja mä kuuntelen." (H1)

Syitä luentojen vähäiseen vuorovaikutuksen tasoon koettiin olevan monia. Keskeisimpänä tekijänä tutkittavat pitivät suurta ryhmä- ja tilakokoa, mutta myös opettajan pedagogisten taitojen ja innostavuuden koettiin olevan tärkeitä ominaisuuksia vuorovaikutuksen synnyttämisen kannalta. Lisäksi luentoaiheen nähtiin, ei vain kiinnostavuudeltaan, vaan myös luonteeltaan vaikuttavan siihen, millainen keskustelun taso luennoitsijan ja opiskelijoiden välillä oli luentojen aikana mahdollista saavuttaa.

"Se on tosi vaihtelevaa jotku luennoitsijat on sellasii, että ne on kirjottanu ne power pointtinsa aivan täyteen asiaa et siel ei oo yhtään väliä ja siitä ei saa mitään selvää ja sitte sitä ei ees ehi lukee ku ne vaihtaa seuraavaan, että ne lukee suoraan sieltä näin ja ei opeta sillee ja käy joku viiskyt diaa sen niinku luennon aikan." (H7)

"Jos miettii vaik jotain luento mis on kuuskyt ihmistä niin aika harvoin sillon tulee niinku itekkää sanottuu mitää, vaikka se opettaja tai luennoitsija kysyis siellä jonkun kysymyksen tai yrittäis joskus aktivoida meitä kuuntelijoinakin, mutta sitte just jos on pienempi ryhmä ni kyl siin on mun mielestä itselle ainaki luontasempaa lähtee sitten siihen keskusteluun mukaan." (H8)

Opiskelu- ja opetusmenetelmien jaottelu itsenäisiin ja vuorovaikutteisiin menetelmiin oli yhtäläinen vuoden 2012 ja vuoden 2015 haastateltavien kesken. Aineistoissa kaikki haastateltavat luokittelivat seminaarit, demonstraatiot, lukupiirit sekä ryhmä- ja parityöt vuorovaikutteisiksi samoin kuin tentteihin valmistautumisen ja kirjallisten töiden tekemisen itsenäisiksi. Myös jako luentojen määrittelymisen kohdalla oli yhtäläinen: kummankin vuoden aineistoissa yksi haastateltavista mielsi luennot automaattisesti

vuorovaikutteisiksi, kolme muuta puolestaan kokivat määrittelyn riippuvan luennoilla käydyn keskustelun määrästä. Tulos oli yhtäläinen tutkijan etukäteen tekemän luokittelun kanssa, joskin tutkittavat olivat tutkijaa kriittisempiä luentojen vuorovaikutteisuuden tasosta.

ITSENÄINEN	VUOROVAIKUTTEINEN	
Tentti Essee	Luento	Seminaari Demonstraatio Ryhmätyö Lukupiiri

KUVIO 1. Opiskelijoiden määritelmät itsenäisistä ja vuorovaikutteisista opetus- ja opiskelumenetelmistä

7.2 Opiskelijoiden kokemukset itsenäisistä ja vuorovaikutteisista opiskelu- ja opetusmenetelmistä

Tutkittavat kuvailivat kokemuksiaan itsenäisistä ja vuorovaikutteisista opiskelu- ja opetusmenetelmistä toistensa vastakohtina. Vastakohtaisissa kuvauksissa toistuivat etenkin vapauden, vastuun, oppimisen sekä yhteisöllisyyden teemat. Kummistakin opetus- ja opiskelumenetelmistä koettiin löytyvän niin hyviä kuin huonojakin puolia. Menetelmien hyväksi tai huonoksi kokemiseen vaikutti olennaisesti tutkittavien henkilökohtaiset mieltymykset sekä totutut työskentelytavat. Eniten positiivisia kuvauksia liitettiin kuitenkin vuorovaikutteiseen työskentelyyn. Tulos oli samansuuntainen sekä vuoden 2012 että vuoden 2015 haastateltavien joukossa.

TAULUKKO 2. Kokemukset itsenäisistä ja vuorovaikutteisista opetus- ja opiskelumenetelmistä

	POSITIIVINEN	NEGATIIVINEN
ITSENÄINEN	<p>A</p> <p>1) TYKKÄÄ Sopii itselle Oppinut pitämään</p> <p>2) VAPAAUS Aikataulu Tyyli Ei muiden varassa</p> <p>3) OPPIMINEN 2.1 Taidot ❖ Tiedonhaku ❖ Viittaustekniikka ❖ Luku- ja kirjoitustaito 2.2 Substanssi ❖ Määrä</p>	<p>B</p> <p>1) EI TYKKÄÄ Yksin omien ajatuksien kanssa Surullista, yksinäistä</p> <p>2) OMA VASTUU Oman itsensä varassa Ei tukea muilta Yksin suunnittelu ja aikataulutus Ryhtyminen, viitsiminen</p>
VUOROVAIKUTTEINEN	<p>C</p> <p>1) EI TYKKÄÄ Pakkopullaa</p> <p>2) EI VAPAUTTA Aikataulutus Ryhmädynamiikka Joustaminen Riippuvaisuus muista</p>	<p>D</p> <p>1) TYKKÄÄ Sosiaalinen ihminen Monipuolista, mukavaa</p> <p>2) RYHMÄN VASTUU & YHTEISÖLLISYYS 2.1 Sosiaaliset kontaktit ❖ Ihmisten näkeminen ❖ Uusiin ihmisiin tutustuminen 2.2 Keskusteleminen ❖ Ajatuksien vaihto ❖ Uudet näkökulmat 2.3 Ryhmäpaine ja -tuki ❖ Vastuun jakautuminen ❖ Oman osuuden tekeminen ❖ Sovitut aikataulut ❖ Motivoi tekemään ❖ Tuettu oppiminen</p> <p>3) OPPIMINEN 3.1 Taidot ❖ Vuorovaikutustaidot ❖ Argumentointitaidot ❖ Ryhmätyöskentelytaidot 3.2 Substanssi ❖ Laatu ❖ Soveltaminen ❖ Asioiden muistaminen</p>
	NEGATIIVINEN	POSITIIVINEN

7.2.1 Kokemukset itsenäisistä opiskelu- ja opetusmenetelmistä

Itsenäisen työskentelyn positiivisiin kuvauksiin vaikuttivat omat mieltymykset, totutut työskentelytavat sekä luonteenpiirteet. Etenkin vapaus oman työn aikatauluttamisesta sekä tyylillisistä valinnoista koettiin positiiviseksi itsenäisessä opiskelussa – oman oppimisen ei siten koettu olevan liian rajoittavasti muiden ihmisten varassa. Substanssin lisäksi itsenäisessä työskentelyssä koettiin opittavan tiedonhakua ja viittaustekniikkaa sekä akateemista luku- ja kirjoitustaitoa. Asiasisältöjen opiskelussa oppimisen määrään koettiin kuitenkin korostuvan laatua enemmän, etenkin verrattaessa sitä kokemuksiin vuorovaikutteisesta työskentelystä. Negatiiviseksi itsenäinen opiskelu puolestaan miellettiin siksi, että tutkittavat kokivat jäävänsä siinä pelkästään omien ajatustensa varaan. Yksin vastuussa olemisen koettiin, työn positiivisista aikataulu- ja toteutusvalinnoista huolimatta, aiheuttavan myös haasteita muun muassa työhön tarttumisessa.

TAULUKKO 3. Kokemukset itsenäisistä opiskelu- ja opetusmenetelmistä

ITSENÄINEN	A. POSITIIVINEN	1. Tykkää	<p><i>"Mä <u>tykkään</u> siitä tosi paljon, se sopii mulle" (H6)</i></p> <p><i>"Hyvin pitkälti on ollu tosi itsenäistä ja ehkä senki takia on sitte jotenki <u>oppinu</u> myös <u>pitämään</u> siitä" (H3)</i></p>
		2. Vapaus	<p><i>"Mä aika pitkälti tykkään ite jotenki pitää <u>kaikki langat omissa käsissä oppimisen suhteen</u>" (H3)</i></p> <p><i>"Se on, miten se sanotaan, ei vapauttavaa vaan siin on <u>vapaus valita: omat aikataulut, miten sen halua tehdä</u>" (H5)</i></p> <p><i>"<u>Ei oo silleen riippuvainen muista sen aikataulun suhteen, se tietysti on yks ihan tosi tärkeä plussapuoli</u>" (H8)</i></p>

ITSENÄINEN	A. POSITIIVINEN	3. Oppiminen	
		3.1 Taidot	<p><i>"Ainaki noissa tommissa laajemmissa, mitä on just niitä katsauksia tehny, ni niissä ehkä sitä <u>tiedonhakuu</u>" (H6)</i></p> <p><i>"Oppii <u>kirjotustaitoa</u> enemmän ja sitte tieteellistä kirjottamista on oppinu ja <u>viittaamista</u>, niitä lähdeviitteiden ettimistä" (H7)</i></p> <p><i>"Yliopistos yleensäki on oppinut nopeeta <u>lukutaitoa</u>, että ei lue tavallaan kaikkee vaan jotenki oppii tietää, et mikä on sitä tärkeintä" (H7)</i></p>
		3.2 Substanssi	<i>"Tehokkaammin ajallisesti itsenäinen työskentely, rutistaa aikataulusi juuri siihen hetkeen kun sulla on aikaa, se on tehokkaampaa oppimista. Tai <u>suurempia määriä</u> pystyy itsenäisesti oppimaan" (H4)</i>
	B. NEGATIIVINEN	1. Ei tykkää	<p><i>"Se ei oo ehkä niin <u>mieluisaa</u> sit yksinään miettii niit juttuja" (H8)</i></p> <p><i>"Se aiheuttaa <u>surua</u>, koska se on niin <u>yksinäistä</u>" (H2)</i></p>
		2. Oma vastuu	<p><i>"Se vaatii <u>itsekuria</u>, se stressaa ku kaikki on <u>omalla vastuulla</u>" (H1)</i></p> <p><i>"Itsenäinen työskentely on usein haastavaa siinä mielessä, että <u>aikatauluttaminen</u> on vaikeempaa. Se vaatii enemmän semmosta <u>ryhtymistä</u>" (H4)</i></p>

7.2.2 Kokemukset vuorovaikutteisista opiskelu- ja opetusmenetelmistä

Vuorovaikutteinen työskentely koettiin negatiiviseksi pääasiassa aikataulutukseen ja ryhmadynamiikkaan liittyvien haasteiden takia. Tutkittavat kokivat joutuvansa olemaan vuorovaikutteisessa työskentelyssä liiaksikin

riippuvaisia muista ihmisistä. Päinvastoin kuin itsenäisessä työskentelyssä, vuorovaikutteisessa koettiin jouduttavan useammin joustamaan omista näkemyksistä, aikatauluista sekä työn toteutustavoista. Toisaalta vuorovaikutteinen työskentely koettiin positiiviseksi sosiaalisten kontaktien sekä keskustelumahdollisuuksien takia. Positiiviseksi koettiin myös muilta saatu tuki sekä vastuun jakautuminen, joiden todettiin samaan aikaan motivoivan opiskeluun itsenäistä työskentelyä enemmän. Muilta saadun tuen ja keskustelumahdollisuuksien varassa vaikeitakin asiasisältöjä koettiin opittavan paremmin ja syvällisemmin kuin itsenäisessä opiskelussa. Yhdessä opiskellut asiasisällöt koettiin myös muistettavan pidempään. Lisäksi opiskeltujen teorioiden soveltamiskyvyn koettiin kasvavan vuorovaikutteisen työskentelyn myötä. Substanssin lisäksi vuorovaikutteisessa työskentelyssä koettiin opittavan vuorovaikutus-, argumentointi- sekä ryhmätyöskentelytaitoja. Myös vuorovaikutteisessa oppimisessa omat mieltymykset, luonteenpiirteet sekä itselle sopivimmat työskentelytavat vaikuttivat siihen, koettiinko se opiskelumenetelmänä positiiviseksi vai negatiiviseksi.

TAULUKKO 4. Kokemukset vuorovaikutteisista opiskelu- ja opetusmenetelmistä

VUOROVAIKUTTEINEN	C. NEGATIIVINEN	1. Ei tykkää	<i>"Semmoset ajan kanssa säätäminen ja kaikkee et ehtii tehdä sitä yhdessä ja kenen kanssa sitä joutuu tekemään ni tekee siitä vähän epäilyttävää <u>pakkopullaa ni en niin tykkää. Välttelen</u>" (H6)</i>
		2. Ei vapautta	<i>"Toisinaan on ollu aika <u>ahdistavaa se, että on pakko lukee tietty aihe-alue tiettyyn päivään mennessä, koska oma aikataulu saattaa olla vähä erilainen, et se ei sitte aina antaiskaan myöten</u>" (H4)</i> <i>"Tottakai muillaki on sitte semmosta muuta koulunkäyntiä ja omaa elämää ja näin, et saattaa olla <u>vaikeuksi löytää yhteisii vaikka tapaamisaikoja</u>" (H8)</i>

VUOROVAIKUTTEINEN	C. NEGATIIVINEN	<p><i>"Nois on aina semmoset <u>riskitilanteet</u>, et jos sattuu, että on semmonen <u>ryhmä</u>, mikä ei toimi ni se sit saattaa tehdä siitä aika haastavan. Et ei välttämättä se, etteikö tulis toimeen vaan se, et jos on vaa niin erilaisia persoonia, et ei vaan jotenki millään tasolla ajatukset kohtaa" (H3)</i></p> <p><i>"<u>Pitäs olla tosi motivoitunu ryhmä</u>, et se onnistus ja monesti se ei oo niin motivoitunu" (H6)</i></p> <p><i>"Se, että <u>mua alkaa stressata</u> ni se voi johtua siitä, että <u>mä pelkään</u>, et sitte jotku siinä ryhmäs ei tee sitä ajalla" (H7)</i></p> <p><i>"<u>Pitää osata olla joustava</u> kun tekee ryhmässä tai parin kanssa, <u>missä mä oon välillä aika huono</u>, mut se on pakko sitte, sitä ei voi aina tehdä sillain ku ite halua" (H1)</i></p>
	D. POSITIIVINEN	<p>1. Tykkää</p> <p><i>"Oon aika <u>laumaeläin</u>, <u>tykkään</u> tehdä ryhmässä asioita" (H4)</i></p> <p><i>"Se on tosi <u>kivaa</u>, et se oli tosi sellast <u>monipuolist</u>" (H8)</i></p> <p><i>"Ne on tietyllä tapaa semmosta aika harvinaista <u>herkkua</u>, et sen kerran ku sitä on saanu nii se on ollu sit ihan <u>mukavaa</u>" (H3)</i></p> <p><i>"Oli mun mielest <u>positiivinen kokemus</u> semmonen ryhmässä työskentely" (H8)</i></p>
	<p>2. Ryhmän vastuu & yhteisöllisyys</p>	
	<p>2.1 Sosiaaliset</p>	<p><i>"Opiskelu on paljon kivoempaa kun sä <u>näät niitä muita ihmisiä</u> sen sijaan, että istuu kirjastolla tai kotona ja</i></p>

VUOROVAIKUTTEINEN D. POSITIIVINEN	kontaktit	<p><i>rustaa sitä omaa työtä” (H4)</i></p> <p><i>”On ylipäättänsä ihan tälleen kiva <u>tutustuu ihmisiin</u>” (H5)</i></p>
	2.2 Keskusteleminen	<p><i>”Se on tosi mukava <u>jakaa ajatuksia ja nähä vähän, et miten muut ajattelee etenki tämmösistä alaan liittyvistä asioista ja et ei oo vaan yksin niiden omien ajatusten kanssa</u>” (H3)</i></p> <p><i>”<u>Saa näkemyksiä muilta, et se on hyvää asia. Toiset on voinu ymmärtää sen asian ihan eri tavalla</u>” (H1)</i></p> <p><i>”<u>Tulee paljon laajempi näkökanta kun ei oo vaan se oma suppea katselukanta vaan saa ne muutki mielipiteet siihen niin siinä näkee ne [asiat] niinku kaikissa väriskaaloissa</u>” (H4)</i></p>
	2.3 Ryhmäpaine ja -tuki	<p><i>”Jos sä teet vaik ryhmätehtävää ja kaikki osallistuu samalla tavalla sen ryhmän työskentelyyn niin tavallaan se, että <u>kaikki on riippuvaisia toisistaan, et kyl se silleen motivoi enemmän</u>” (H8)</i></p> <p><i>”Onhan siin totta kai se <u>ryhmän paine tai semmonen, että et halua pettää sitä sun ryhmää, et siin ei kehtaa yksinkertaisesti jättää töitä tekemättä. Ja se, et sul on sovittu tapaaminen jonku ihmisten kaa nii no on mulki nyt tapaamisii tietokoneen kaa kirjastolla, mut jotenki kyl se motivoi enemmän sit vaik lähtee kotoota</u>” (H5)</i></p> <p><i>”<u>Vastuu jakautuu ja sitte just se, että ei ehkä tuu sellasta paniikkia siitä omasta oppimisesta niin paljon ku voi muiden kanssa keskustella siitä, että tajusitko? En. Kyllä tajusin. Aa, voitko selventää? Eli se tukee enempi</u>” (H4)*</i></p> <p><i>”Jos on tosi vaikeet, ettei meinaa yksin ymmärtää ni sitte taas <u>ryhmäs on helpompaa tajuta</u>” (H7)</i></p>

VUOROVAIKUTTEINEN	D. POSITIIVINEN	3. Oppiminen	
		3.1 Taidot	<p><i>"Ryhmätöist on kyl sit toisaalt oppinu tosi paljon, et - on <u>oppinut</u> ihmisten kanssa <u>vuorovaikuttamisesta</u> sen lisäksi, et on oppinu siitä ite opetettavasta aiheesta -- kyl mä koen, et se on tärkeit tulevaisuuden työelämän kannalta" (H5)</i></p> <p><i>"Etenki, et oppii puolustamaan omaa näkökantaa, koska se on tärkeitä se <u>argumentointitaito</u>" (H2)</i></p> <p><i>"Onhan todella tärkeitä, et sä pystyt työskentelee erilais^{is} ryhmissä ja erilaisten ihmisten kanssa" (H8)</i></p>
		3.2 Substanssi	<p><i>"Yhdessä oppiminen tuntuu <u>syöällisemmältä</u> ja ehkä menee enemmän <u>ymmärryksen tasolle</u> se oppiminen. Määrä on silloin pienempi, <u>laatu</u> ehkä parempi" (H4)</i></p> <p><i>"Mä opin niistä hyövin paljon enemmän niinku, et mä <u>muistan</u> ne <u>pidempään</u>. Myös se <u>tiedon soveltaminen</u> paranee tämmöses vuorovaikutuksellisessa oppimisessa. Juuri sen takia kun niitä käydään ääneen läpi ni sit myös sovelletaan ehkä tilanteisiin ja sitä kautta sen omaksuu paremmin" (H2)</i></p>

7.3 Opiskelijoiden käsitykset itsenäisten ja vuorovaikuteisten opiskelu- ja opetusmenetelmien kehittämisestä

Tutkimukseen haastatelluilla opiskelijoilla oli useita käsityksiä yliopiston opiskelu- ja opetusmenetelmien kehittämisestä. Aineistossa toistuivat kuvaukset vuorovaikutuksen ja ohjauksen lisäämisestä sekä soveltamiskykyä vaativien oppimistehtävien hyödyntämisestä. Opintojen toivottiin koostuvan

monipuolisesti erilaisista opetus- ja opiskelumenetelmistä itsenäisen sekä vuorovaikutteisen työskentelyn välinen tasapaino huomioon ottaen.

TAULUKKO 5. Käsitteet itsenäisten ja vuorovaikutteisten opetus- ja opiskelumenetelmien kehittämisestä

ITSENÄINEN	VUOROVAIKUTTEINEN	MUU
<p>A</p> <p>1) TENTIT Vähemmän tenttejä Ei monivalintatenttejä Soveltavat kysymykset</p> <p>2) ESSEET Lisää esseitä Esseet pakollisiksi Tukea tekemiseen</p>	<p>B</p> <p>1) LISÄÄ VUOROVAIKUTUSTA Vähemmän yksinopiskelua</p> <p>2) LUENNOT Lisää luentoja Keskustelua Opett. pedagogiset taidot Luennot tukemaan kirjojen itsenäistä opiskelua</p> <p>3) RYHMÄTYÖT Lisää ryhmitöitä Lisää ohjausta ryhmitöihin Lisää lukupiirejä Vähemmän ohjausta lukupiireihin</p>	<p>C</p> <p>1) MONIPUOLISET MENETELMÄT 50 % itsenäistä – 50 % vuorovaikutteista. Valinnanmahdollisuudet</p> <p>2) OSASUORITUSTAVAT Lukupiiri luentojen suorittamiseksi Tenttien ja esseiden yhdistely</p> <p>3) CASE-TYÖT Ryhmässä tai itsenäisesti Teorian soveltaminen käytäntöön</p> <p>4) OHJAUS Lisää ohjausta Tukea oppimiseen Uraohjaus</p>

Itsenäisiä opiskelu- ja opetusmenetelmiä toivottiin kehitettävän etenkin tenttimisen ja esseiden kirjoittamisen suhteen – siinä missä kirjatenttien määrää toivottiin vähennettävän, toivottiin esseiden määrää opiskeluarjessa puolestaan

lisättävän. Tenttejä toivottiin kehitettävän myös tenttikysymysten suhteen. Tutkittavat toivoivat tentteihin laajempia ja soveltamista vaativia kysymyksiä osaamisensa kokonaisvaltaiseksi näyttämiseksi sekä syventämiseksi. Parempien oppimistulosten ohella laajempien ja soveltamista vaativien tenttikysymysten todettiin antavan enemmän valmiuksia myös tulevaa työelämää varten käytännön tilanteiden pohtimisen kautta. Esseiden tekemiseen tutkittavat puolestaan toivoivat enemmän tukea ohjeistuksen ja neuvonnan muodossa. Opetushenkilökunnan toivottiin kannustavan paikoin vaikeiksi koettujen esseiden tekemiseen helpohkojen, mutta huonoja oppimistuloksia tuottavien, tenttien sijaan.

TAULUKKO 6. Käsitukset itsenäisten opiskelu- ja opetusmenetelmien kehittämisestä

A. ITSENÄINEN	<p>1. TENTIT</p> <p><i>"Kyl mun mielestä <u>vois näitä uusia menetelmiä kehittää, että toi kirjojen tenttiminen o vähän jotenki semmost</u>" (H1)</i></p> <p><i>"Enemmän pitäis opettajien patistaa opiskelijoita tekemään <u>jollain muulla tavalla kun tenttiä luennot ja sit tenttiä kirjat, et siinä pääsee menemään niin siitä, mistä aita on matalin jos on vaa tentit, et ykkösenki saa kuitenkin aika helposti</u>" (H1)</i></p> <p><i>"<u>Monivalintatentit siis mä en kyl tykkää niistä. Jotenki mieltii, että rankastaaks siit, et ajatteleeki asioita vähän, et hei mut toisaalt onks täs kompa ja sit jos sä ajatteletki, et täs on kompa ni sitte siit rankastaa, et väärin se oli, ku sitä ei voi tietää. Et mä en usko, et ne mittaa sitä osaamista. Jos pitää joku mainita ni on se nyt ehdottomasti surkein muoto mulle</u>" (H5)</i></p> <p><i>"Pitäis olla enemmän sellasii [laajempia tenttikysymyksiä], että ne <u>kattaa sen koko aihealueen, et sun täytyy osata tai olla ymmärtänyt se koko kokonaisuus eikä niin, et siel kysytään, mikä tämä termi on ja sit jos sä et tiedä ni se on nolla pistettä</u>" (H4)</i></p> <p><i>"<u>Musta se on just ongelma, että meidän kirjatentin kysymykset ovat suoraan kirjasta asioita eikä vaadi pohtimista ja tiedon</u></i></p>
---------------	---

A. ITSENÄINEN		<p><u>soveltamista</u> -- se on ulkoo-opettelua, mitä mun mielest ei yliopistos pitäis olla -- ei meistä tuu asiantuntijoit sillä, et me vastataa suoraa jotku teorit ja me ei osata soveltaa niitä, ei me sillä pärjätä työelämässä ni oishan se hyvä opinnoissa sitte sitä harjotella" (H2)</p> <p>"Jos olis <u>tentissä enemmän soveltavia kysymyksiä</u> niin sitä kirjaaki lukis ihan eri tavalla. Et se kirjatentti, no edelleen se on helppo mennä sanomaan sinne, mitä siin kirjas on ollu ja ku mul on nii hyvä muisti, et mä saatan muistaa jotain suoria lauseita sieltä ja sit niistä tulee hyviä tuloksia. Mut jos niitä joutuis oikeesti soveltamaan, et siel on sit joku keissi, mikä joutuu tehdä vähän koko kirjan pohjalta ja vähän sillai vertailla eri näkemyksiä ja jotain tällasta soveltavampaa ni se ois mun mielest sitte jo parempi oppimisen kannalta" (H1)</p>
	2. ESSEET	<p>"Ne ois hyvä jopa <u>tehdä pakolliseks ne esseet</u>, koska esimerkiks mulle itselleni on helpompi lukee ne kirjat ja mennä tekee tenttiin, koska siinä esseessä joutuu näkee enemmän vaivaa siihen, että sä joudut keräämään niitä lähteitä ja silloin myös mun mielestä joutuu pohtimaan enemmän. Eli tavallaan kun meillä on niin hirvee määrä tekstiä ja tekemistä niin helpompi ratkasu on silloin ottaa se kirjatentti ja tenttii se pakettina, that's it. Joten mun mielest meil pitäis olla enemmän myös pakollisia kirjaesseitä ja sit ehkä niihin just liitettynä luentoja ja avustaa sitä niinku, ehkä <u>neuvontaa</u> myöski sit <u>esseen kirjottamiseksi</u>" (H2)</p> <p>"Ois kiva, et ei pelkästään anneta, et täs on kirjat, täs on esseevaihtoehdot, että saat itse koota, et miten teet sen, mut ois joku semmonen <u>tiivis tietopaketti tai joku semmonen, mis niihin vois vähän tarttuu</u> -- että <u>joku sanoo mulle tai antaa mulle jotain ohjeita</u>, mitä pitkin mä pystyn ite lähtee rakentaa" (H8)</p>

Vuorovaikutteisia opiskelu- ja opetusmenetelmiä toivottiin puolestaan kehitettävän luentojen ja ryhmätöiden osalta. Kumpiakin opetus- ja opiskelumenetelmiä toivottiin opiskeluarkeen lisää. Luennoille toivottiin enemmän keskustelua ja pedagogisesti päteviä luennoitsijoita, jotka

keskusteluun innostamisen lisäksi osaisivat luennoita opettamastaan asiasta hyvin. Lisäksi toivottiin luento- ja tentittävien kirjojen yhdistämistä siten, että luennot toimisivat itsenäisesti opiskeltavien kirjojen tukena. Ryhmätöihin toivottiin enemmän ohjausta ja etenkin lukupiirien määrää toivottiin lisättävän. Lukupiiriohjeistusta puolestaan toivottiin kehitettävän siten, että se antaisi osallistujilleen vapaammat kädet lukupiirin toteutuksen suhteen ja johtaisi näin pintaoppimisen sijaan parempiin oppimistuloksiin. Kaiken kaikkiaan vuorovaikutusta toivottiin tutkittavien keskuudessa tuotavan opiskeluarkeen lisää eri muodoissa.

TAULUKKO 7. Käsitteet vuorovaikutteisten opiskelu- ja opetusmenetelmien kehittämisestä

B. VUOROVAIKUTTEINEN	1. LISÄÄ VUORO-VAIKUTUSTA	<p><i>"Mun mielest <u>vuorovaikutuksellista oppimista pitäis lisätä, niit vaihtoehtoja</u>" (H8)</i></p> <p><i>"Mä <u>en haluais opiskella näin paljon yksin</u>" (H2)</i></p>
	2. LUENNOT	<p><i>"Mä <u>haluisin</u>, että meil ois <u>luentoja huomattavasti paljon enemmän</u>" (H2)</i></p> <p><i>"<u>Enemmän sellasta keskustelua</u> ni sitä on kiva seuratakki sillee ite ja siinä voi oppiikki jotain" (H7)</i></p> <p><i>"Varsinki jos on semmonen luennoitsija, joka <u>lukee suoraan paperista ne omat muistiinpanonsa tosi monotonisesti</u> kun sitten taas olis semmonen, joka <u>innostais keskusteluun</u> ni on siin mun mielest tosi iso ero. Ja sit mun mielest ihan seki, että jos se luennoitsija <u>omin sanoin kertoo</u> niit asioita niin on siinäki jo tosi iso ero ja seki on sellast osallistamist tai se herättää paljon enemmän omia ajatuksia sitte, et semmonen, jotenki <u>pitäs pystyy sitä vuorovaikutusta lisäämään</u>" (H8)</i></p> <p><i>"Ehkä ne luennoitsijat vois ottaa jotenki oppia toisiltaan, että ku mä en tiedä, et onks niillä ees mitään kunnon</i></p>

B. VUOROVAIKUTTEINEN		<p><i>sellasta <u>opettajan pätevyyttä</u> kaikilla, että vaikka silleen vierailis toistensa luennoilla ja kattois, että miten toiset opettaa” (H7)</i></p> <p><i>”Mun mielestä pitäis yhdistää nää <u>luennot ja kirjat</u>, että jos on kirjat, mitkä pitää lukee niin sit ne luennot pitäs olla mun mielestä pohjautunu niihin kirjoihin, et se <u>luento olis sitte tavallaan sellasta <u>auttamista</u> niiden <u>kirjojen lukemiseen</u>” (H1)</u></i></p>
	<p>3. RYHMÄTYÖT</p>	<p><i>”Must <u>ois parempi tehdä</u> tämmösenä justiin <u>ryhmätöinä</u> ja sit tämmösiä projektimuotosia juttuja vois ihan hyvin tehdä” (H1)</i></p> <p><i>”Kyl mä <u>haluisin</u> tosi paljon <u>enemmän viel harjotella</u> sellast <u>ryhmäs toimimist</u> tai semmosii projektien toteuttamist, et sul on joku työ ja sit sä ryhmässä sen teet” (H5)</i></p> <p><i>”Et se <u>opettaja vähän kertos</u>, mitä teijän pitää tehdä, että nois ryhmäjutut on monesti, että tehkää tällanen juttu ja sitte sopikaa keskenänne, miten. Ehkä vähän vois olla enemmän sitä, että mitä siellä pitää tehdä” (H6)</i></p> <p><i>”Aika monessa kurssissa on se joko kirjatentti tai essee tai joku muu vastaava ni jotenki <u>ois tosi kiva saada semmosii vaikka sit <u>just jotain lukupiirityyppisiä</u>” (H8)</u></i></p> <p><i>”Mun mielestä ne <u>lukupiiriohjeet on liian ohjeelliset</u>. Siin on <u>liian tarkkaan määritelty</u>, että joka kerta päätetään sihteeri ja sit päätetään tää puheenjohtaja, et niinku <u>lukupiiri semmosena</u>, et kaikki opettaa kaikkia -- eikä oo mitään aikamääritelmiä, että mihin aikaan pitää tehdä ja kuinka kauan kukaki puhuu. Toi lukupiiri -- siinä me tähdättiin vaan siihen, että keretääks me tehdä tää puolestoist tunnissa -- et siitä meni se luonnollisuus jotenki pois ja kaikki tähtäs vaan siihen, et se lukupiirijuttu saadaan nyt tehtyä, oppiminen jäi vähän niinku toissijaseks” (H1)</i></p>

Itsenäisten sekä vuorovaikutteisten opiskelu- ja opetusmenetelmien lisäksi opiskeluarkea toivottiin kehitettävän monipuolisten menetelmien, osasuoritustapojen, case-töiden sekä ohjauksen suhteen. Tutkittavat toivoivat case-töitä lisättävän, jotta teoria ja käytäntö saataisiin opinnoissa yhdistettyä ja soveltamiskykyä korostavien opiskelumenetelmien määrä kasvaisi. Luento- ja kirjajenttejä sisältävien kurssien korvaaviksi osasuoritustavoiksi ehdotettiin esseitä ja lukupiirejä. Ohjausta puolestaan toivottiin oppimisen tukemiseksi sekä työelämään suuntautumiseksi.

Tutkittavat toivoivat opiskelussa ja opetuksessa yleensäkin hyödynnettävän erilaisia ja vaihtelevia menetelmiä. Kurssisuoritustapoihin toivottiin valinnanvaraa sekä mahdollisuuksia suorittaa kukin kurssi joko vuorovaikutteisesti tai itsenäisesti. Kaikki haastateltavat toivoivat opiskeluarkeensa tasapainoa itsenäisten sekä vuorovaikutteisten opiskelu- ja opetusmenetelmien välille.

TAULUKKO 8. Käsitukset muiden opetus- ja opiskelumenetelmien kehittämistä

C. MUU	<p>1. MONIPUOLISET MENTELMÄT</p>	<p><i>"Mun mielest vois olla semmone <u>kultanen keskitie</u>, et ois vaikka <u>puolet</u> [itsenäistä] ja <u>puolet</u> [vuorovaikutteista]" (H3)</i></p> <p><i>"Ehkä se <u>monipuolisuus</u> on se juttu, et ois erilaisia [suoritustapoja]" (H5)</i></p> <p><i>"Ei siin mun mielest mitään ongelmaa oo niin kauan ku <u>pystyy ite myös vaikuttaa</u> siihen [millä tavalla kunkin kurssin suorittaa]" (H5)</i></p> <p><i>"Just, et vois joka kurssilla valita <u>jommankumman</u> [itsenäisen tai vuorovaikutteisen suoritustavan]" (H6)</i></p>
--------	---	--

C. MUU	<p>2. OSASUORITUSTAVAT</p>	<p><i>"<u>Osasuorituksia vois olla enempi</u>, jollonka sais sit kerättyä sitä parempaa arvosanaa mahdollisesti niillä, että <u>yhdistellä esseetä ja tenttiä</u> ja näin -- et kaikki ei nojais sen yhden tentin varassa, se läpipääsy siitä kurssista" (H4)</i></p> <p><i>"Jos vaikka <u>puolet suorituksesta</u> olis lukupiiriä, esimerkiks <u>luennot vois suorittaa lukupiirillä</u> eikä tolla tentillä" (H1)</i></p>
	<p>3. CASE-TYÖT</p>	<p><i>"Mä oon miettiny, et minkä takia meille ei tehdä tällasia [case-töitä], et esimerkiks viime kurssi, minkä mä luin ni oli johtamisesta – suorituksen ja tiedon ja osaamisen johtamisesta ni mun mielest esimerkiks siinäki ois voitu tehdä semmonen <u>kuvitteellinen tilanne</u>, että missä on joku yritys ja henkilöstöä tämän verran ja sitte pitäis tehdä sammosii suunnitelmii tai kysely, et miten testattais sitä osaamisen johtamista. Sillä mä oisin oppinu sen asian ihan hirveen hyvin ja mä oisin joutunu <u>mieltii</u> sitä siinä <u>käytännös</u>, et miten tää toimis ja mä saisin sen liitettyy johonki yritysmailmaan, mut sen sijaan mä vaan luin, että tiedon johtamiseen kuuluu tämä tämä tämä ja osaamisen- tämä tämä tämä ja minkäänlaista <u>soveltamist</u> ei [tentissä] tarvittu. Tässä esimerkiks voitais käyttää tämmöstä menetelmää, et tehtäis vaikka <u>ryhmätyönä</u> tän kurssin suorittajille, että olis joku <u>kuvitteellinen tilanne</u>, semmosii <u>harjotustöitä</u>" (H2)</i></p> <p><i>"Meil on nyt alkamassa markkinoinnin kurssilla tämmönen case-study -- ja kurssin aikana tullaan antamaan kuus eri keissii -- ja ne on jaettu tän kurssin ajalle niin, että sä joudut aina sit tai saat sen ryhmän kanssa siihen asti opituista teorioista tai asioista käsitellä sen keissin läpi. Hirveen fiksu ja käytännöllinen tapa oppia tai <u>käyttää</u> sitä <u>opittua asiaa</u>, jollonka saat just sellasen kouriin tuntuvan indikaattorin tai osoittimen, että hei nyt sä osaat tän homman ku sä osaat vastata tällaseen kysymykseen ja usein se kysymys on ollu semmonen <u>käytännönläheinen</u> tai jokapäiväinen, et sen ymmärtää</i></p>

C. MUU		<i>ku sä tiedät, et aa tätä tietoo mä osaan nyt <u>soveltaa</u> tälläsissä tilanteissa. Hirvee hyvä idea ja mielellään vois olla enempiki sellasta” (H4)</i>
	4. OHJAUS	<p><i>”<u>Ohjauksen puute on ollu</u> semmonen <u>ahdistava</u>, sitä vois olla enemmän” (H4)</i></p> <p><i>”Mun mielest niilt [opettajilta] jotenki ois tosi tärkeet <u>saada</u> sellasta <u>tukea</u> ihan vaan <u>oppimiseen</u>” (H8)</i></p> <p><i>”<u>Uraohjaamista</u> vois olla enemmän juuriki sen takia, että meil ei oo mitään sellasta tiettyä ammattia, mihin me suuntaudutaan. Sitä mä kaipaisin, et meidän tiedekunta <u>ohjais</u> enempi tai <u>antais</u> esimerkkejä ja <u>malleja</u>, että miksikä tästä voidaan valmistua” (H4)</i></p>

8 POHDINTA

Tässä luvussa esitellään johtopäätökset tutkimuksen toteutuksesta ja tutkimustuloksista. Pohdinnoissa otetaan huomioon koko tutkimuksen elinkaari aina tutkimuksen suunnitteluvaiheesta tulosten raportointiin saakka. Luku rakentuu siten, että ensin esitellään yhteenveto tutkimustuloksista verraten niitä aiemmin tutkittuun tietoon. Tämän jälkeen seuraa johtopäätökset tutkimuksen luotettavuus- ja jatkotutkimuskysymyksiä koskien. Luvun päättää loppupuheenvuoro, joka kokoaa yhteen tutkimusraportin kaikki osat ja pohtii tutkimuksen kokonaismerkitystä osana laajempaa viitekehystä.

8.1 Tulosten tarkastelua

8.1.1 Yhteenveto tuloksista

Haastateltavat määrittivät itsenäistä työskentelyä vaativiksi opiskelumenetelmiksi kaikki yksin työstettävät kirjalliset tehtävät sekä kirjatentteihin valmistautumisen. Vuorovaikutteisiksi opiskelu- ja opetusmenetelmiksi puolestaan luokiteltiin kaikki ryhmä- ja parityötä vaativat tehtävät kuten lukupiirit ja seminaarit sekä pienryhmissä, kuten demonstraatioluennoilla, tapahtuva ohjaus ja opetus. Vain massaluentojen luokittelu aiheutti erimielisyyksiä haastateltavien vastauksissa – määrittelemiseen vaikutti luennoilla käydyn keskustelun määrä. Vuorovaikutuksen ilmenemisestä tai sen puutteesta huolimatta kaikki haastateltavat mielsivät luennot jokseenkin vuorovaikutteisiksi opetus- ja opiskelumenetelmiksi.

Kokemuksia itsenäisestä sekä vuorovaikutteisesta työskentelystä kysyttäessä tutkittavilta puolestaan saatiin laaja skaala monimuotoisia vastauksia.

Itsenäisten ja vuorovaikutteisten opiskelu- ja opetusmenetelmien kokemiseen vaikuttivat olennaisesti tutkittavien omat mieltymykset, luonteenpiirteet sekä totutut työskentelytavat. Yhtäläisyyksiä kokemuksista löytyi kuitenkin etenkin vapauden, vastuun, oppimisen ja yhteisöllisyyden tematiikkojen kautta. Itsenäisessä työskentelyssä positiivisiksi koetut asiat, kuten vapaus työn aikatauluttamisesta ja tyyllillisistä valinnoista, tyypillisesti koettiin negatiivisiksi vuorovaikutteisessa työskentelyssä siinä missä vuorovaikutteisessa työskentelyssä positiivisiksi koetut seikat, kuten muilta saatu tuki ja vastuun jakautuminen, puolestaan koettiin negatiivisiksi itsenäisessä työskentelyssä. Myös opittujen taitojen ja asiasisältöjen kuvaukset olivat toistensa vastakohtia luku- ja kirjoitustaidon sekä määrällisen oppimisen korostuen itsenäisessä työskentelyssä vuorovaikutustaitojen ja syväoppimisen puolestaan painottuessa vuorovaikutteiseen työskentelyyn. Lisäksi vuorovaikutteisia opiskelu- ja opetusmenetelmiä kuvailtiin positiivisessa valossa sosiaalisten kontaktien ja keskustelun mahdollisuuksien kautta.

Tutkimukseen haastatelluilla opiskelijoilla oli myös lukuisia käsityksiä itsenäisten ja vuorovaikutteisten opetus- ja opiskelumenetelmien kehittämistä. Opiskeluarkeen toivottiin lisää vuorovaikutusta muun muassa keskustelua sisältävien luentojen ja ryhmätöiden, kuten lukupiirien, muodossa. Luennoista ja ryhmätöistä toivottiin saatavan tukea omaan oppimiseen. Itsenäisessä opiskelussa puolestaan tenttien määrää toivottiin vähennettävän ja esseiden määrää lisättävän. Esseisiin toivottiin ohjausta ja kannustusta opetushenkilökunnan puolelta. Tenttikysymyksiä puolestaan toivottiin kehitettävän siten, että ne mittaisivat laaja-alaisemmin opiskelijan ymmärrystä ja soveltamiskykyä ja näin samalla tuottaisivat korkeatasoisempaa ja syvällisempää oppimista. Samaisesta syystä myös case-töitä toivottiin tuotavan opiskeluarkeen lisää.

Tutkittavat toivoivat opinnoissaan yleisestikin hyödynnettävän monipuolisesti erilaisia opetus- ja opiskelumenetelmiä. Valinnanvaraa kurssisuoritustapoihin sekä tasapainoa itsenäisten ja vuorovaikutteisten työskentelytapojen välille

toivottiin lisättävän. Myös osasuoritustavat mainittiin menetelmien monipuolisuuden kasvattamiseksi sekä kurssisuorituspainneiden vähentämiseksi. Opiskeluun kaivattiin myös lisää ohjausta oppimisen tukemiseksi sekä työelämään ohjaamiseksi. Toiveet ohjauksen määrän kasvattamisesta koskettivat niin itsenäisiä kuin vuorovaikutteisiakin opiskelija- ja opetusmenetelmiä.

8.1.2 Tulokset suhteessa aiempiin tutkimuksiin

Tutkimustulokset ovat verrattavissa Pasasen (2007), Sulkasen (2006), Heinäsuon (2005), Mielikäisen (2004), Korhosen (2004), Markkasen (2002) sekä Olkkosen ja Vanhalan (1997) aiempiin, Vaasan, Oulun ja Tampereen yliopistoilla sekä Lahden ammattikorkeakoulussa, tekemiin selvityksiin opiskelijoiden tyytyväisyydestä ja kokemuksista oppilaitosten opiskelumenetelmistä. Kuten Markkasen (2002, 64-65) ja Pasasen (2007, 35) selvityksissä, tämänkin tutkimuksen opiskelijat suosivat tekemällä oppimista erilaisten ryhmä- ja kirjallisten töiden kautta. Vuorovaikutteisessa työskentelyssä vertaistuen, ajatusten vaihdon ja uusien näkökulmien saamisen koettiin syventävän oppimista ja parantavan opitun aineksen soveltamiskykyä sekä muistettavuutta (vrt. Pasanen 2007, 13-14 & 35-39). Vastuun jakautuminen ja muilta saatu tuki koettiin myös tyypillisesti omaa oppimista helpottavana ja opiskeluun motivoivana tekijänä, kuten Mielikäisenkin, vuonna 2004 opintojen kuormittavuutta Tampereen yliopistolla tutkiessaan, havaitsi. Ryhmätöitä, muun muassa lukupiirien muodossa, toivottiinkin vuorovaikutustaitojenkin harjoittelun kannalta myös tässä tutkimuksessa lisättävän (vrt. Korhonen 2004 69 & 104 sekä Mielikäinen 2004, 27-28). Lisäksi esseitä toivottiin hyödynnettävän enemmän yliopistolla laajalti käytettyjen kirjatenttien sijaan (vrt. Korhonen 2004, 68-69).

Teorian ja käytännön yhdistämistä sekä erilaisia soveltamiskykyä vaativia tehtäviä kaivattiin Heinäsuon (2005, 30) ja Sulkasen (2006, 45-46) selvitysten lisäksi myös tämän tutkimuksen opiskelijoiden keskuudessa. Ryhmä- ja

kirjallisten töiden ohella niitä toivottiin toteutettavan niin soveltamiskykyä mittaavien tenttikysymysten kuin case-töidenkin muodossa. Oman oppimisen hahmottamisen, syventämisen ja opiskeltujen asiasisältöjen yhdistämisen lisäksi soveltamista vaativien tehtävien koettiin valmistavan opiskelijoita käytännön läheisyytensä vuoksi myös tulevaa työelämää varten (vrt. Heinäso 2005, 30 ja Sulkanen 2006, 45-48). Heinäso (2005, 30) havaitsikin jo vuonna 2005 tekemässään tutkimuksessa aineopiskelijoiden kokevan työelämäyhteydet oppimistaan hyödyttävänä ja toivovan niitä opintoihinsa lisää. Tämänkin tutkimuksen aineopiskelijat olisivat kaivanneet uraohjausta ei-ammattiin valmistaviin opintoihinsa nykyistä enemmän.

Ryhmä-, case- ja kirjallisten töiden ohella myös luentojen määrää toivottiin lisäävän opiskeluarjessa. Kuten Pasasen (2007, 34-35) tutkimuksessa, myös tässä tarkastelussa opettajan asiantuntemus ja opiskeltavien asiasisältöjen rajaaminen koettiin itsenäistä opiskelua tukevinä ja helpottavina menetelminä. Luennoille kaivattiin kuitenkin lisää vuorovaikutusta kuten Olkkosen ja Vanhalan jo vuonna 1997 (s. 90-91) tekemästä tutkimuksesta käy ilmi. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet opiskelijat toivoivat luennoitsijan pedagogisten taitojen olevan riittävät asiasisällön ja kuulijakunnan opettamiseksi (vrt. Markkanen 2002, 61-64 ja Pasanen 2007, 34-35).

Markkasen (2002, 65) ja Pasasen (2007, 35) tutkimustuloksia myötäillen myös käsillä olevan tutkimuksen opiskelijat olivat avoimia erilaisille opetus- ja opiskelumenetelmille ja valmiita panostamaan oppimiseensa monin eri tavoin. Tutkittavien motivaatio ilmenee jo heidän toiveistaan vaikeiden, mutta oppimistuloksien kannalta hyvien menetelmien, kuten esseiden, ryhmätöiden ja soveltamista vaativien tehtävien, lisäämisestä opiskeluarkeen. Kuten aiempien selvitysten (esim. Markkanen 2002, 14 ja Pasanen 2007, 35-36), myös tämän tutkimuksen opiskelijat käsittivät olevansa itse vastuussa opinnoistaan, mutta näkivät opettajat ja oikeanlaiset opetusmenetelmät oppimisensa ohjaamisen, tukemisen ja kannustamisen mahdollisuuksina. Opetus- ja

opiskelumenetelmät miellettiin siten ikään kuin hyvän oppimisen välikäsiksi, ei varsinaista oppimishalua ja opiskelumotivaatiota korvaaviksi.

8.2 Luotettavuus- ja jatkotutkimustarkastelut

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan koko tutkimuksen elinkaari huomioon ottaen. Tarkastelun kohteena ovat siten tutkimuksen kulku ja tutkijan tekemät valinnat aina tutkimuskysymyksen asettelusta tutkittuun teoriaan, aineiston keruuseen, analysointiin ja raportointiin saakka. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 135-138.) Toisin kuin määrällisessä tutkimuksenteossa, jossa luotettavuutta tarkastellaan reliabiliteetin ja validiteetin käsittein, arvioidaan laadullista tutkimusta esimerkiksi sen uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden kautta. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkitun ja raportoidun tiedon totuudenmukaisuutta tutkimusilmiöön ja tutkittavien käsityksiin nähden. Siirrettävyys puolestaan viittaa tulosten siirrettävyyteen toiseen tutkimuskontekstiin. Tutkimuksen varmuudella tarkoitetaan, että tutkimus on toteutettu tieteellisten tutkimuskäytäntöjen mukaisesti ja huomioon on otettu kaikki tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavat seikat. Vahvistettavuus puolestaan viittaa siihen, että tutkimustulokset ja niiden muodostus esitetään lukijalle selkeästi ja mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja että ne saavat tukea aiemmin tutkitusta tiedosta. (Eskola & Suoranta 1996; Parkkila, Välimäki & Routasalo 2000; Tuomi & Sarajärvi 2002, 133-137.)

Luvusta 8.2.1 käyvät ilmi tämän tutkimuksen tekoon liittyvät luotettavuustarkastelut. Luotettavuuskysymyksiä on pohdittu edellä mainittujen käsitteiden ja tutkimuskäytäntöjen valossa. Luvussa 8.2.2 puolestaan esitellään jatkotutkimuskysymykset, joita pohditaan muun muassa tiedon kohteeseen sekä metodologiaan liittyvien triangulaatioiden kannalta (vrt. Denzin 1978; Tuomi & Sarajärvi 2002, 140-143). Koska triangulaatiolla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuuden tarkentamista ja lisäämistä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 139-140), on jatkotutkimuspohdinnat sijoitettu tässä

tutkimusraportissa luotettavuuspohdintojen jatkeeksi samaan lukuun niiden täydentämiseksi.

8.2.1 Tutkimuksen luotettavuus

Fenomenografinen tutkimusote ohjasi tutkimuksen tekoa tarkoituksenmukaisesti aina tutkimuksen suunnitteluvaiheesta tulosten raportointiin saakka. Tutkimuskohteena opiskelijoiden käsitykset yliopistolla käytettävistä itsenäisistä ja vuorovaikutteisista opiskelu- ja opetusmenetelmistä istui fenomenografiseen tutkimussuuntaukseen erinomaisesti. Fenomenografinen korostus yksilöiden toisistaan poikkeavien käsitysten erittelemisessä sekä suuntauksen syntyhistoriallinen kytös juuri opiskelijoiden oppimiskäsitysten tutkimiseen olivat omiaan tukemaan työn kohteena olevan ilmiön tarkastelua. Niin tutkimuskysymykset kuin haastattelujenkin teemat pyrittiin siten suunnittelemaan fenomenografisen viitekehyksen pohjalta. Osaltaan suunnitteluprosessiin vaikutti kuitenkin myös vuonna 2012 suunniteltu ja toteutettu pro seminaari -työ, jonka informatiivista aineistoa haluttiin hyödyntää myös tässä, samaa aihepiiriä koskevassa, tutkimuksessa. Vaikka tutkimusongelmaan ja haastattelurunkoon näin ollen sisällytettiin aiemmasta tutkimuksesta myös pelkistetympiä kysymyksiä taustatietojen keräämiseksi, havaittiin ne etenkin aineiston analyysivaiheessa kokonaiskuvan ja ymmärtämisen kannalta tärkeiksi.

Ongelmallisimmaksi tutkimuksen tekemisessä koettiin nykyaikaisen ja väitöskirjatasoisen lähdekirjallisuuden löytäminen. Suurin osa löydetyistä, yliopistojen opetus- ja opiskelumenetelmiä käsittelevästä, kirjallisuudesta sijoittui 1990-luvulle. Tätä uudempi kirjallisuus käsitteli lähinnä näiden menetelmien pohjalta kehitettyjä sovelluksia, joita oli vaihtelevasti testattu yliopistoilla, mutta harvoin juurrutettu osaksi oppilaitosten pääasiallisia opetus- ja opiskelukäytäntöjä. Kirjallisuuskatsauksessa haluttiin myös pitäytyä niissä oppimismenetelmissä, jotka Jyväskylän yliopistolla tiedettiin olevan käytössä. Tutkimukseen haastateltujen opiskelijoiden kuvauksissa toistuivatkin

usein maininnat muun muassa luennoista ja tenteistä, joita oppimismenetelminä on yliopistoilla hyödynnetty yliopistojen perustamisvuosista lähtien.

Opiskelijoiden tyytyväisyyttä sekä kokemuksia yliopistoilla käytetyistä opiskelumenetelmistä tarkastelevia tutkimuksia sen sijaan löydettiin 2000-luvulta, mutta lähinnä yliopistojen sisäisten selvitysten muodossa. Tutkimuksen laajempina viitekehyksenä toiminutta koulutuspolitiikkaa sekä yliopistojen muuttuvaa toimintaympäristöä käsittelevän kirjallisuuden löytäminen puolestaan oli vaivattominta johtuen aiheiden ajankohtaisuudesta. Siten ne myös ajankohtaisuudellaan tukivat tutkimuksen muita kirjallisuuskatsauksen osia. Koska tutkimuksen kontekstimaana oli Suomi - maassa aikojen myötä muuttuneet oppimisfilosofiat sekä niiden myötä käytössä olevat opiskelumenetelmät - pitäydettiin tutkimuksen teoreettisessa osuudessa myös enimmäkseen suomalaisessa lähdekirjallisuudessa. Ulkomaista lähdekirjallisuutta hyödynnettiin mahdollisuuksien mukaan muun muassa tutkimusmenetelmiä sekä laajempia, muitakin maita koskettaneiden, oppimisfilosofioiden ja -menetelmien kehitystä kuvailtaessa.

Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu osoittautui puolistrukturoidun rakenteensa takia oivalliseksi tutkimusmenetelmäksi, jolla pystyttiin hankkimaan tietoa laaja-alaisesti ja syvällisesti haastateltavien käsityksistä yliopiston itsenäisiä ja vuorovaikutteisia opetus- ja opiskelumenetelmiä koskien. Vaikka tutkittaville annettiin haastattelujen aikana haastattelukysymyksistä ja kysymysjärjestyksestä poiketen mahdollisuus vapaaseen kerrontaan, onnistuttiin tutkimuksen tarkoitus ja tehtävä säilyttämään niin haastateltavien kuin haastattelijankin mielessä aina haastattelujen alusta niiden loppuun saakka. Myös aineistonkeruupaikkana kampusalue, yhtä haastattelua lukuun ottamatta, auttoi tutkimuksen kaikkia osapuolia orientoitumaan tutkimuksen kohteena olevaan, yliopistoa ja opiskeluarkea käsittelevään, aiheeseen tehden aineistonkeruusta sijaintinsa puolesta samalla neutraalin. Haastattelijan oman roolin opiskelijana koettiin

hyödyttävän tutkimuksentekoa muun muassa avoimen ja luottamuksellisen keskusteluilmapiirin luomisessa. Tutkijan entisen tuttuuden vuoden 2012 haastateltavien kanssa ei myöskään koettu vähentävän tutkimuksen luotettavuutta vaan, päinvastoin, auttavan tutkijaa opiskelijoiden syväluotaavien oppimiskäsitysten keräämisessä, ymmärtämisessä sekä tulkitsemisessä. Haastateltavat kommentoivat tutkimusaihetta ja haastattelukysymyksiä aiheellisiksi ja mielenkiintoisiksi, mutta paikoin myös vaikeiksi. Haastavuudesta huolimatta he kokivat kysymykset pohdinnan arvoisiksi ja mainitsivat tarkasteltujen asioiden saattaneen opiskeluarjessaan muuten jäädä pohdinnan kannalta puutteellisiksi. Näin ollen voidaan todeta, että haastattelujen avulla onnistuttiin tutkittavissa herättämään uudenlaista tietoisuutta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, mikä etenkin fenomenografiaan tähtäävälle tutkimukselle on Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 168) mukaan ominaista.

Tutkimuksen haastattelurungon avulla saatiin kerättyä laaja aineisto, josta ilmeni sekä haastateltavien yksilöllisiä että yhteisesti jaettuja oppimiskäsityksiä. Vaikka haastatteluissa toistettiin samoja käsityksiä ja teemoja, olisi laajempi otos todennäköisesti kylläännyttänyt aineistoa enemmän ja tuonut siten enemmän luotettavuutta myös itse tutkimustuloksiin. Aineopintojen loppuvaiheen opiskelijoita ei kuitenkaan saatu keväällä 2015 houkuteltua tutkimukseen mukaan neljää enempää. Tutkittavien kokonaislukumääräksi kertyi siten kahdeksan, jota kuitenkin pro gradu -laajuisessa tutkielmassa pidettiin riittävänä. Toisaalta myös haastateltavien tasainen jakautuminen kahdelle eri aineistonkeruukerralle myös osaltaan tasapainotti tuloksia lisäten tutkimuksen luotettavuutta. Vaikka haastateltavia olisikin toivottu tutkimukseen enemmän, oli kahdeksan tutkittavan haastatteluista saatu aineisto runsasta ja monipuolista. Otoksoon takia tutkimuksen tuloksia ei kuitenkaan voida yleistää koskemaan kaikkia kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen aineopintovaiheen opiskelijoita, vaan tulokset tulee ymmärtää syväluotaavina,

yksittäisten opiskelijoiden henkilökohtaisia käsityksiä erittelevinä, kuvauksina, joiden välillä ilmenee niin yhdenmukaisuutta kuin eroavaisuuttakin.

Analyysimenetelminä fenomenografia ja sisällönanalyysi palvelivat tutkimuksen tarkoitusta erinomaisesti. Aineiston pohjalta muodostettujen kategorioiden avulla pystyttiin osoittamaan tämän tutkimuksen aineistolle tunnusomaisimmat piirteet, eli opiskelijoiden kuvauksissa toistuneet oppimiskäsitykset, sekä kategorioiden, eli käsitysten, väliset suhteet. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulkinnan myönnetään aina tavalla tai toisella vaikuttavan itse tutkimustuloksiin, pyrittiin tämänkin tutkimuksen tulosten analysoinnissa mahdollisimman suureen objektiivisuuden tasoon. Tutkimustuloksia ei siten ohjailtu mihinkään tiettyyn suuntaan eikä haastateltavien kuvailemia asiointiloja vääristelty. Tästä kertoo myös aineiston analyysin yhteydessä yllättävien sekä tutkijan esioletuksesta poikkeavien löydösten tuominen osaksi tutkimuksen varsinaisia tuloksia. Tulosten yhteyteen liitetyt haastatteluoitteet sekä analyysin toteutuksen mahdollisimman yksityiskohtainen kuvaaminen, muun muassa aineiston kategorisoinnista annettujen esimerkkien muodossa, mahdollistavat myös lukijalle tutkijan päättelyketjun seuraamisen alusta loppuun saakka lisäten täten samalla tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuutta.

Tutkimustehtävä kysymyksineen oli pro gradu -työksi suhteellisen laaja. Tästä syystä jatkotutkimuskysymyksiä on pohdittu erityisesti tutkimuskysymyksen rajausta silmällä pitäen. Syvällisemmän ja tarkemman tiedon hankkimiseksi jatkotutkimuksissa olisi muun muassa suotavaa keskittyä joko opiskelijoiden oppimiskokemuksiin käytössä olevista opetus- ja opiskelumenetelmistä tai heidän käsityksiinsä menetelmien kehittämistä. Uutta luovana tutkimuksena sekä aiemman tutkimustiedon puutteessa koettiin tässä tutkimuksessa kokemusten sekä kehitystoiveiden samanaikaisen tarkastelun kuitenkin tukevan toisiaan ja antaen parhaan mahdollisen kokonaiskuvan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Näin ollen voidaan todeta, että tutkimuksessa onnistuttiin suunnitellun mukaisesti tarkastelemaan tutkimuksen kohteena

olevaa ilmiötä. Niin tutkimuksen huolellinen etukäteissuunnittelu kuin kokemukset aiemmastakin pienitutkimuksen toteuttamisesta auttoivat myös osaltaan tutkittavan ilmiön laajuuden huomioimista sekä tutkimuksen mahdollisten luotettavuuskysymysten ennaltaehkäisemistä.

8.2.2 Jatkotutkimuskysymykset

Tutkimustehtävän kehittämistä on jatkotutkimusten kannalta pohdittu monelta kantilta. Pohdinnoissa on otettu huomioon niin tutkittava ilmiö, informantit, tutkimus- ja analyysimenetelmät kuin tämän ja aiempienkin tutkimusten aineistoista nousseet, tutkimustulosten ulkopuoliset, havainnot. Jatkotutkimuskysymyksiä on siten pohdittu myös tutkittujen aineistojen välisten suhteiden ja vertailukelpoisuuden kannalta. Kuten edellä mainittiin, yhdeksi jatkotutkimuskysymysten keskeisimmäksi pohdinnaksi nousi kuitenkin tutkimustehtävän rajaaminen muun muassa opiskelijoiden oppimiskokemuksiin tai käsityksiin opiskelu- ja opetusmenetelmien kehittämisestä. Tutkimustehtävän tarkentamista on kuitenkin pohdittu myös muilta kanteilta. Yksityiskohtaisemman ja syväluotaavamman tiedon hankkimiseksi tutkimuskohdetta voisi rajata myös tutkittavien pää- tai sivuaineopintoihin. Näin tutkimuksen avulla saataisiin tarkempaa tietoa niin kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen pääaineopintojen kuin muidenkin tieteenalojen sivuaineopintojen kehittämistä varten. Tässä tutkimuksessa tarkasteltavina olevia opintoja ei kuitenkaan haluttu rajata vain pää- tai sivuaineopintoihin johtuen kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen kandidaatin tutkinnon rakenteesta, jossa puolet opinnoista jo itsessään koostuvat sivuaineista sekä vapaasti valittavista opinnoista. Opinnäytetyössä haluttiin siten keskittyä tarkastelemaan kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoiden kokonaisvaltaista kokemusta heidän opiskeluarjestaan.

Pää- ja sivuaineopintojen erittelemisen lisäksi opiskelijoiden käsityksiä yliopistolla käytettävistä opetus- ja opiskelumenetelmistä voisi kerätä myös muiden alojen opiskelijoiden keskuudesta. Eri tiedekuntien välinen vertailu

voisi, laajemman ja jo aiempiinkin tutkimuksiin nähden vertailukelpoisemman aineiston tuottamisen lisäksi, auttaa myös hyväksi koettujen oppimismenetelmien havaitsemista ja hyödyntämistä muissakin tiedekunnissa. Laajemman, eri tieteenalojen opiskelijoiden käsityksiä sisältävän, vertailun tekemiseen kvantitatiivinen kyselytutkimus antaisi kuitenkin paremmat mahdollisuudet kuin laadullinen haastattelututkimus. Vaikka tämänkin opinnäytetyön kohdalla kyselytutkimuksen mahdollisuutta pohdittiin, haluttiin teemahaastattelut kuitenkin toteuttaa syvällisemmän tiedon hankkimiseksi sekä vuoden 2012 opinnäytetyömateriaalin hyödyntämiseksi. Valintaan vaikutti myös aiemman tutkimustiedon puutteellisuus – tutkimusilmiön ensikartoittamisen kannalta laadullinen haastattelututkimus koettiin, laajempia otantakokoja vaativia, kvantitatiivisia menetelmiä hyödyllisemmäksi. Käsillä olevaa tutkimusta varten kerättyä aineistoa sekä siitä johdettuja tuloksia on kuitenkin mahdollista hyödyntää määrällisissä jatkotutkimuksissa muun muassa tutkimusmittareiden kehittämisessä.

Tutkimuksen laajuuden ja vertailukelpoisuuden kasvattamiseksi tutkittavia voitaisiin, eri alojen opiskelijoiden lisäksi, hankkia myös kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoiden keskuudesta opintojen muista vaiheista, ikäluokista sekä kummankin sukupuolen edustajista. Vaikka tähänkin tutkimukseen olisi toivottu sekä nais- että miespuolisia informantteja, ilmoittautui haastateltaviksi pelkästään naisia. Osallistujien naispainotteisuus ei kuitenkaan ollut yllättävää, sillä miespuolisten opiskelijoiden edustus kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen pääaineopinnoissa on huomattavasti naisia pienempi. Sukupuolten välisten erojen tutkimisen lisäksi mielenkiintoista kuitenkin olisi tarkastella ja vertailla myös eri ikäisten opiskelijoiden oppimiskäsityksiä. Koulutuksen kehittämisen kannalta hyödyllistä tietoa voisi olla muun muassa se, kokevatko suoraan lukion jälkeen yliopisto-opintonsa aloittaneet yliopisto-opetuksen ja -opiskelun erilaisena kuin useampia vuosia työelämässä olleet tai toista tutkintoaan suorittavat henkilöt ja miten heidän käsityksensä koulutuksen mahdollisista kehitystarpeista toisistaan eroavat.

Eri ikäisten oppijoiden lisäksi myös opintojen eri vaiheiden huomioon ottaminen oppimiskäsitysten tutkimisessa voisi tuoda hyödyllistä tietoa koulutuksen kehittämiseksi. Kuten tutkimuksen taustakirjallisuudessa ja metodikappaleessa jo kuvailtiin, nähtiin aineopintovaiheen opiskelijat kuitenkin tämän tutkimuksen kannalta parhaana informanttiryhmänä. Aineopintojen loppuvaiheen opiskelijoilla ajateltiin jo olevan laajalti kokemusta tutkimuksen kohteena olevista opiskelu- ja opetusmenetelmistä heidän opintovaiheensa ja suuntautumisensa kuitenkin vielä liiaksi painottumatta työelämään siirtymiseen tai itsenäistä työskentelyä vaativan pro gradu - tutkielman tekemiseen. Mikäli jatkotutkimuksissa kuitenkin haluttaisiin huomioida opintojen muutkin vaiheet, tulisi tarkastelujen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kohdalla keskittyä erityisesti yliopistoon kiinnittymiseen ja opinnoissa alkuun pääsemiseen ja loppuvaiheen opiskelijoiden kohdalla puolestaan tulevaan työelämään ja yliopistosta irtautumiseen. Vähättelemättä ohjauksen tarvetta aineopintovaiheen opiskelijoidenkaan kohdalla, olisi opinto- ja uraohjauksen tarve mitä todennäköisimmin kuitenkin ensimmäisen vuoden ja loppuvaiheen opiskelijoiden keskuudessa korostetuinta. Koska tämänkin tutkimuksen opiskelijat kuitenkin mainitsivat opinto- ja uraohjauksen puutteen, voisi niiden lisäämisen ja kehittämisen mahdollisuuksia tutkia koko koulutuksen kannalta, opintojen eri vaiheet huomioon ottaen.

Tutkittavien haastattelusitaateista käy ilmi, että työelämässä vaadittavat taidot sekä koulutuksen kykenevyys vastaamaan työelämän vaatimukseen mainittiin haastattelujen aikana useaan otteeseen. Osaltaan tutkittavien käsityksiin näyttivät vaikuttavan heidän henkilökohtaiset tulevaisuuden suunnitelmansa sekä työelämään suuntautuminensa, toisaalta vaadittavien taitojen mainittiin olevan myös alalle, nykytyöelämälle sekä -yhteiskunnalle yleisesti ominaisia. Koska tämänkin tutkimuksen opiskelijat olisivat kaivanneet opintoihinsa lisää työelämäyhteyksiä, muun muassa soveltamista vaativien tehtävien sekä teorian ja käytännön yhdistämisen kautta, tulisi koulutuksen ja työmarkkinavaatimusten välistä suhdetta pohtia tarkemmin. Koulutuksen,

tieteen- ja toimialan, työelämän sekä yhteiskunnan välisiin suhteisiin liittyvien käsitysten tarkastelemisessa voisi etenkin diskurssianalyysi toimia oivallisena tutkimus- ja analyysimenetelmänä. Diskurssianalyysin avulla opiskelijoiden puhetapoja opiskeltavasta alasta ja tulevasta työelämästä voitaisiin lähestyä tarkemmin.

Työelämäyhteyksien kartoittamisen lisäksi syvempää tarkastelua vaatisivat myös opiskelijoiden maininnat kiireestä, tutkintoaikapaineista sekä pinta- ja syväoppimisen välisestä tematiikasta. Vaikka tutkimukseen haastatellut opiskelijat vaikuttivat olevan hyvin tietoisia itselleen parhaiten soveltuvista ja parhaita oppimistuloksia tuottavista menetelmistä, tunnustettiin helppoja ja vähiten aikaa vieviä opiskelumenetelmiä valittavan useiden, eri puolilta tulevien, aikapaineiden ristitulella. Kuten tutkimuksen tuloksista käy ilmi, opiskelijat olisivatkin toivoneet opetushenkilökunnalta enemmän tukea vaikeaksi koettujen ja aikaa vaativien, mutta parempia oppimistuloksia tuottavien, menetelmien valitsemiseen. Syväoppimista tuottavien menetelmien hyötyjä haastateltavat perustelivat niin opiskelumotivaation, tulevan työelämän kuin oppimisen itseisarvonkin kannalta. Näin ollen oppimisorientaatioita ja ohjauksen mahdollisuuksia tulisi syväoppimisen tuottamisen kannalta pohtia tarkemmin. Myös korkeakoulujen jatkuvasti kiristyvät tutkintoajat ja opintopistevaatimukset tuovat oman lisänsä pinta- ja syväoppimisen tutkimiseen.

Muita mielenkiintoisia huomioita ja jatkotutkimusta vaativia kysymyksiä tutkimusaineistossa olivat demonstraatioiden ja seminaarien sekä opettajien ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen liittyvien mainintojen vähäisyys. Suurin osa haastateltavien vuorovaikutukseen liittyvistä maininnoista koskivat opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta muun muassa pari- ja ryhmätöiden merkeissä. Opettaja-opiskelija vuorovaikutus puolestaan mainittiin tyypillisimmin luentojen yhteydessä, mutta kokonaisuudessaan sen koettiin jäävän opinnoissa vähäiseksi. Demonstraatioita ja seminaareja osa tutkittavista puolestaan ei maininnut haastattelujen aikana muuten kuin kysyttäessä. Vaikka

osasyynä tähän voi olla menetelmien mieltäminen pienryhmäluennoiksi tai ohjaukseen ja vertaisten kanssa toteutettaviin ryhmiin sekoittuvaksi, heräsi tutkimusaineiston pohjalta kuitenkin kysymys, kuinka vahvasti demonstraatioita ja seminaareja sekä opettajien ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ylipäättään opiskelijoiden arjessa esiintyy. Mikäli kaikki kolme kuitenkin mielletään yliopisto-opetukseen kuuluviksi ja toteutettaviksi, tulisi niiden määrää ja laatua pohtia opetussuunnitelmien ja opiskeluarjen kannalta tarkemmin.

Vaikka tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat juuri opiskelijoiden käsitykset yliopiston opetus- ja opiskelumenetelmätarjonnasta, olisi jatkotutkimuksissa hyvä huomioida myös opetushenkilökunnan käsitykset opettamisesta ja sen kehittämistarpeista. Jatkotutkimusten kannalta mielenkiintoista olisi tarkastella opettajien opetus- ja opiskelijoiden oppimiskäsitysten välisiä suhteita - niissä mahdollisesti ilmeneviä yhtäläisyyksiä ja ristiriitoja, jotka osaltaan saattavat vaikuttaa tämänkin tutkimuksen kohteena olleeseen koulutuksen nykytilanteeseen. Kuten luvussa kaksi kuvailtiin, niin opiskelijoiden kuin yliopisto-opettajienkin kohdalla jatkuvasti kiristyvät aikataulut, resurssit ja työn vaatimukset asettavat myös omat reunaehdonsa koulutuksen toteuttamiselle. Näin ollen myös opettajien käsityksiä työstään olisi opiskelijoiden oppimiskäsitysten ohella tulevaisuudessa tärkeää tutkia nykyistä enemmän.

8.3 Lopuksi

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden käsityksiä yliopistolla käytettävistä opetus- ja opiskelumenetelmistä sekä itsenäisen ja vuorovaikutteisen työskentelyn suhdetta niissä. Vaikka opiskelijat määrittelivät itsenäiset ja vuorovaikutteiset työskentelytavat yhtäläisesti, ilmeni heidän oppimiskokemuksissaan eroavaisuuksia. Erot johtuivat suurelta osin tutkittavien luonteen piirteistä, totutuista työskentelytavoista sekä itselle

parhaimmaksi koetuista oppimismenetelmistä. Yhtäläisyyksiä kokemuksista löydettiin kuitenkin etenkin vapauden, vastuun, oppimisen sekä yhteisöllisyyden teemojen kautta. Määrällisesti positiivisia kokemuksia liitettiin enemmän vuorovaikutteiseen kuin itsenäiseen oppimiseen. Tutkittavat käsittivät koulutuksessaan olevan myös lukuisia kehittämistarpeita. Tyypillisimmin kehittämiskohteiksi mainittiin vuorovaikutteisten oppimismenetelmien, kuten interaktiivisten luentojen ja ryhmätöiden, sekä soveltamista vaativien tehtävien, kuten esseiden, case-töiden sekä soveltamista vaativien tenttikysymysten, määrän lisääminen. Myös ohjausta toivottiin kehitettävän. Lisäksi itsenäisiä ja vuorovaikutteisia oppimismenetelmiä toivottiin hyödynnettävän koulutuksessa yhtä paljon siten, että opiskelu olisi monipuolista ja valinnanvaraa menetelmien sekä kurssien suoritusstapojen valitsemisessa ilmenisi.

Tutkimukseen haastatellut opiskelijat olivat hyvin tietoisia itselleen parhaiten soveltuvista ja mieluisista opiskelumenetelmistä. Tästä huolimatta pintaoppimista tuottavia kurssisuoritusstapoja mainittiin valittavan muun muassa aikapaineiden ja ohjauksen puutteen vuoksi. Perinteisten tiedonsiirtoa korostavien opetusmenetelmien, kuten luennoinnin ja tenttimisen, miellettiin myös olevan yliopiston ja opetushenkilökunnan kannalta tehokas ja taloudellinen opetuksen toteutusmuoto. Vaikka oppimisorientaatioita ja syväoppimista tuottavia menetelmiä, kuten yhteisöllistä oppimista, on viime vuosina tutkittu ja kehitetty ahkerasti, heräsi tutkimuksen pohjalta kysymys, onko tutkittua tietoa ja kehitettyjä menetelmiä kuitenkaan osattu yliopisto-opetuksessa hyödyntää tarkoituksenmukaisesti. Koska tutkimusta tehtäessä lähdekirjallisuuttakaan uusien oppimismenetelmien käytöstä ei juuri löytynyt ja opiskelijoiden kuvauksissa, niin tässä kuin muissakin tutkimuksissa, toistuivat yliopistolle perinteiset tiedon siirron menetelmät, joissa etenkin nähtiin ilmenevän kehitystarpeita, jäätin yhdenmukaisuutta vallitsevien oppimisfilosofioiden ja käytettyjen opetusmenetelmien välillä pohtimaan. Kysymykseksi jäi siten, miksi opetusmenetelmiä ei yliopistolla ole kyetty

nykyaikaistamaan oppimisfilosofioita vastaaviksi, mikäli opetus- ja oppimisperiaatteet ovat kuitenkin muuttuneet ajan myötä behavioristisista sosiokonstruktivistisiksi.

Jatkuvasti tiukentuvien aika- ja resurssipaineiden myönnetään vaivaavan oppimisessa niin opiskelijoita kuin opettajiakin. Niistä huolimatta ei yliopiston perustehtävään kuuluvaa opetus- ja koulutustyötä saa kuitenkaan unohtaa. Koska yliopistokoulutus tähtää opiskelijoiden ohella myös tulevien työntekijäsukupolvien, kuten tutkijoiden ja opettajien, kouluttamiseen, tulisi opiskelijoiden ja työnantajien käsitykset koulutuksen laadusta ja sen palvelevuudesta ottaa nykyistä paremmin huomioon. Interaktiivisen oppimisen teorioita tutkineet ja opiskelijälähtöisiä oppimismenetelmiä kehittäneet tutkijat, kuten Repo-Kaarento (2004, 510-514) ja Lea ym. (2003, 321), toteavatkin, että yhteistoiminnallista- ja yhteisöllistä oppimista voidaan tuottaa korkeakouluissa tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti vasta kun opiskelijat oppimiskokemuksineen ja -käsityksineen otetaan mukaan oppimisen suunnittelu- ja kehittämisprosesseihin. Opiskelijoiden käsitykset itsenäisistä ja vuorovaikutteisista opetus- ja opiskelumenetelmistä sekä niiden kehittämisestä tulisi siten huomioida paremmin jo yliopistojen opetussuunnitelmatyössä.

LÄHTEET

- Ahonen, S.** 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 114-160.
- Annala, J. & Mäkinen, M.** 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 104-129.
- Anttila, P.** 1998. Fenomenografinen kuvaus. Luku 9.2.7 kokonaisuudesta P. Anttila 1998. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. <http://www.metodix.com/fi>. (Luettu 13.7.2015).
- Berger, P. & Luckman T.** 1967. The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. New York: Doubleday.
- Biggs, J.** 1999. Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Coates, H. & Seifert, T.** 2011. Linking Assessment for Learning, Improvement and Accountability. Quality in Higher Education 17 (2), 179-194.
- Denzin, N. K.** 1978. The Research Art (2. painos). New York: McGraw-Hill.
- Dillenbourg, P.** 1999. Collaborative Learning. Cognitive and Computational Approaches. Advances in Learning and Instruction series. Amsterdam: Pergamon.
- Eskola, J.** 1995. Essee, lukupiiri, luentopäiväkirja, arvioiva selostus: kokemuksia vaihtoehtoisista opiskelu- ja suoritusmuodoista. Teoksessa P. Hakkarainen & L. Lestinen. 1995. Kokeilemalla laatua opettamiseen: kokemuksia pedagogisista vaihtoehdoista korkeakoulutuksessa (toim.) Jyväskylän Yliopistopaino, 75-89.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Heinäsuu, K.** 2005. Visio kultainen, maisterin tutkinto kaukainen: tiellä maisteriksi Vaasan yliopistosta. Vaasan Yliopistopaino. Vaasan yliopiston julkaisuja: selvityksiä ja raportteja 126.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H.** 2001. Tutkimushaastattelu – temahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsingin Yliopistopaino.
- Hirsto, L.** 2013. Palautepohjainen opetuksen kehittäminen ja laatu. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja opettamisen säröjä: aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 147-162.
- Huusko, M. & Paloniemi, S.** 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Häkkinen, K.** 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Hämeen-Anttila, V.** 2006. Mistä on hyvät opettajat tehty? Teoksessa S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tilanteen taju – Opettaminen yliopistossa. Tampere: Vastapino, 11-19.
- Iiskala, T. & Hurme, T-R.** 2006. Metakognitio teknologisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen. 2006. Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö (toim.) Helsinki:WSOY, 40-60.
- Jääskelä, P., Klemola, U. & Valleala, U.M.** 2013. Interaktiivisuudella sydämen paloa oppimiseen ja opetukseen: yliopisto-opetuksen kehittämisen tuloksia. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.K. Lerkkanen, A.M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa – interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 21-31.
- Karjalainen, A. & Kemppainen T.** 1996. Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä: ohjeita ja ideoita yliopistotenttien kehittämiseen. Oulun yliopistopaino.
- Kekäle, J.** 1994. Luento-opetuksen kehittäminen: vähemmällä luennoimisella parempiin tuloksiin. Oulun Yliopistopaino.

- Kember, D.** 1997. A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction* 7 (3), 255-275.
- Klemola, U.** 2013. Interaktiivinen opetus ja oppiminen -hankeraportti vuosi 2013. <https://www.jyu.fi/hankkeet/interaktiivinen/Tutkimus/interaktiivinen-loppuraportti>. (Luettu 24.8.2015).
- Knubb-Manninen, G.** 2003. Opetuksen kehittäminen yhteisöllisenä tehtävänä. Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) *Laadun tekijät - havaintoja yliopisto-opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 7-13.
- Korhonen, P.** 2004. Tutkinto ja työkokemus työllistymisen avaimina - Työurien käynnistyminen yhteiskuntatieteellisellä koulutusalailla. http://www.uta.fi/opiskelu/selvitykset/tyhtis_tyollistyminen.pdf. (Luettu 11.8.2015).
- Korhonen, V.** 2004. *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka* (toim.) Tampereen Yliopistopaino.
- Korhonen, V.** 2007. Korkeakoulutus pedagogisen kehittämisen kontekstina. Teoksessa V. Korhonen (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa*. Tampere University Press, 9-22.
- Kukkonen, H.** 2012. Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 152-173.
- Lea, S. J., Stephenson, D. & Troy, J.** 2003. Attitudes to Student-centred Learning: Beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education* 28 (3), 321-334.
- Lehtonen, H., Pantzar, E. & Varis, T.** 2004. Muuttuvat oppimisympäristöt. Teoksessa A. Järvinen (toim.) *Puheenvuoroja kasvatustieteiden yliopistokoulutuksen kehittämisestä: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotis juhlakirja*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 75-88.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi A.** 2009. *Yliopisto-opettajan käsikirja* (toim.) Helsinki: WSOYpro.

- Lindblom-Yläne, S., Nevgi A., Hailikari T. & Wager M.** 2009. Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 156-191.
- Luosujärvi, P., Reponen, M. & Vuohelainen H.** 1994. *Monimuoto-opetusta korkeakouluihin*. Espoo: TKY.
- Luoto, L. & Lappalainen, M.** 2006. *Opetussuunnitelmaprosessit yliopistoissa*. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 10/2006.
- Lyytinen, H.** 1999. *Yliopisto-opetusta kehittämässä*. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 3-18.
- Lähteenmäki, M., Pöyhönen, S., Saarinen, T. & Tarnanen, M.** 2010. Yhteiskunnallinen relevanssi tutkimuksen ulottuvuutena. *Tiedepolitiikka* 35 (3), 51-53.
- Markkanen, P.** 2002. *Opetuksen tuhat taikatemppua: onko opetusmenetelmällä väliä? Selvitys opetusmenetelmistä Oulun yliopistossa*. Oulun yliopistopaino. *Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopiston laitoksilla* vol. 16/2002.
- Marton, F.** 1988. *Phenomenography. A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Falmer, 141-161.
- Marton, F. & Booth, S.** 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mielikäinen, A.** 2004. *Opintojen kuormittavuusselvitys – kartoitus Tampereen yliopiston opinnoista lukuvuonna 2002-2003*. Tampereen Yliopistopaino.
- Mäkinen, M. & Annala, J.** 2012. *Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot*. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 127-151.

- Nevgi, A., Löfström E. & Evälä A.** 2005. (toim.) Laadukkaasti verkossa. Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet. Helsingin Yliopistopaino.
- Niikko, A.** 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Olkkonen, T. & Vanhala, M.** 1997. Akateeminen luento: kohtaavatko luennoitsija ja opiskelija? Oulun Yliopistopaino.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö:** Bolognan prosessi. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/>. (Luettu 15.3.2015).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö:** Yliopistokoulutus ja sen kehittäminen. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/?lang=fi>. (Luettu 31.7.2014).
- Parkkila, M., Välimäki, M. & Routasalo, P.** 2000. Kuvaileva tutkimus pitkäaikaisessa laitoshoidossa olevan potilaan yksinäisyydestä. *Hoitotiede* 12 (1), 26-35.
- Pasanen, K.** 2007. "Oppiminen on elämää": opiskelijoiden kokemuksia oppimisesta Oulun yliopistossa syksyllä 2007. Oulun Yliopistopaino. *Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopiston laitoksilla vol. 22/2007*.
- Patton, M. Q.** 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Poikela, E. & Öystilä, S.** 2003. *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja & kokemuksia*. (toim.) Tampere University Press.
- Rasku-Puttonen, H.** 2013. Rutiinien ravistelua. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.K. Lerkkanen, A.M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa – interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 13-19.
- Repo-Kaarento, S.** 2004. Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon: käsitteiden tarkastelua ja sovellutusten kehittelyä. *Kasvatus* 35 (5), 499-515.

- Repo-Kaarento, S.** 2006. Yliopisto-opetuksen yhteistoiminnallinen kehittäminen. Helsingin Yliopistopaino. Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston julkaisusarja 2.
- Richardson, J. T.** 2005. Instruments for Obtaining Student Feedback: Review of the Literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30 (4), 387-415.
- Rissanen, R.** 2006 Fenomenografia. Luku 5.1 kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka 2006. KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>. (Luettu 12.7. 2015).
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A.** 1994. Yksinään vai yhteisvoimin?: yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Vantaa: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sarja, A & Knubb-Manninen, G.** 2003. Yhteisöllisyys oppimisen tukena laatuyksiköissä. Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) Laadun tekijät - havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 57-75.
- Sevón, E.** 2010. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos: esseen kirjoittamisohjeet. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/kas/opiskelu/info/essee>. (Luettu 2.7.2015).
- Sevón, E.** 2010. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos: ohjeita lukupiirityöskentelyyn. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/kas/opiskelu/info/lukupiiriohje>. (Luettu 2.7.2015).
- Sitra:** Tulevaisuuden tekijät - Suomi 2015. Toim. A-L Kauhanen & J. Lyytinen 2003. <http://www.sitra.fi/julkaisut/Suomi2015/parastaennen2015.pdf>. (Luettu 15.8.2015).
- Sulkanen, L.** 2006. Case-menetelmä ja sen vaikutus opettamiseen ja oppimiseen. Tampereen Yliopistopaino. Lahden ammattikorkean julkaisu. Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut, osa 15.
- Topping, K. J., Watson, G. A., Jarvis, R. J. & Hill, S.** 1996. Same-Year Paired Peer Tutoring With First Year Undergraduates. *Teaching in Higher Education* 1 (3), 341-356.

- Tuomi, J. & Sarajärvi A.** 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P.** 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. & Virtanen, A.** 2013. Vuorovaikutteinen opetus osana integratiivista pedagogiikkaa. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.K. Lerkkanen, A.M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa - interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 89-99.
- Uljens, M.** 1989. Fenomenografi. Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Ylijoki, O-H. & Hakala, J.** 2006. Tehokkuutta, arviointia ja markkinahenkeä. Teoksessa S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tilanteen taju - Opettaminen yliopistossa. Tampere: Vastapaino, 20-31.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuskutsu

Hei Emileläiset!

Olen kasvatustieteen loppuvaiheen opiskelija ja tekemässä pro gradu -työtäni aiheenani opiskelijoiden käsitykset yliopisto-opiskelusta. Tarkoitukseni on kartoittaa opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opiskelun arjesta ja näkemyksiä opiskelun ja opetuksen kehittämisestä. Gradussani korostan etenkin itsenäisen ja vuorovaikutteisen työskentelyn määrää opiskelijan arjessa.

Tarvitsisin tutkimustani varten aineopintojensa loppuvaiheessa olevia kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoita haastateltaviksi. Haastattelut tulisi toteuttaa huhtikuun aikana ja ne vievät kultakin haastateltavalta n. tunnin verran aikaa. Tarkempaa aikataulua olen valmis sopimaan teidän menojenne mukaan. Voit olla toisen, kolmannen tai neljännen vuoden opiskelija - tärkeintä on opintojesi vaihe. Haastattelutilanteen on tarkoitus olla rento keskusteluhetki kahden opiskelijan välillä. Tutkimus- ja haastattelukokemuksen lisäksi palkitsen kaikki haastateltavat pienellä palkinnolla ;)

Opinnäytetyöhöni osallistuminen on täysin luottamuksellista - kenenkään henkilöllisyyttä ei voida tutkimuksesta tunnistaa eivätkä haastatteluaineistot päädy kenenkään muun kuin itseni haltuun. Pidän myös huolen siitä, että mitään haastatteluissa mahdollisesti ilmenneitä arkaluontoisia ja henkilökohtaisia asioita en ota mukaan loppuraporttiini. Opinnäytetyön tekemisessä noudatetaan muutenkin hyviä tutkimuksenteon tapoja.

Jos sinua kiinnostaa jakaa kokemuksesi yliopisto-opiskelusta ja sinulla on näkemystä opiskelu- ja opetuskäytäntöjen kehittämistä, otathan yhteyttä minuun maria.l.valkonen@student.jyu.fi tai yksityisviestillä Facebookin kautta.

Liite 2: Teemahaastattelurunko 1 (2012)

Taustatiedot

- 1) Monesko opiskeluvuosi sinulla on menossa?
- 2) Mitä oppiaineita/tieteenaloja olet opiskellut yliopistossa?
- 3) Millaisia opiskelu- ja opetusmenetelmiä olet kohdannut yliopisto-opinnoissasi?
- 4) Ovatko menetelmät eronneet oppiaineittain/tieteenaloittain?

Määritelmä

- 5) Miten jaottelisit mainitsemiasi menetelmiä itsenäisiin ja vuorovaikutteisiin työskentelytapoihin? (+ perustelut)

Kokemukset

- 6) Millaiseksi koet itsenäisen työskentelyn? (+perustelut)
- 7) Millaiseksi koet vuorovaikutteisen työskentelyn? (+perustelut)

Käsitykset

- 8) Koetko että yliopistolla käytettävät menetelmät vastaavat omia näkemyksiäsi/toiveitasi? (+perustelut)
- 9) Pitäisikö jotakin mielestäsi lisätä tai poistaa? Tai muuttaa jotenkin muuten? (+perustelut)

Lopuksi

- 10) Onko sinulla jotain mitä haluaisit lisätä vastauksiisi?
- 11) Haluaisitko kysyä minulta jotakin tai kommentoida tutkimusta jotenkin?

Liite 3: Teemahaastattelurunko 2 (2015)

Taustatiedot

- 1) Minkä ikäinen olet?
- 2) Monesko opiskeluvuosi sinulla on menossa?
- 3) Mitä sivuaineita olet opiskellut yliopistossa?
- 4) Millaisia opiskelu- ja opetusmenetelmiä olet kohdannut yliopisto-opinnoissasi?
- 5) Ovatko menetelmät eronneet tieteenaloittain?

Määritelmä

- 6) Miten jaottelisit mainitsemiasi opiskelu- ja opetusmenetelmiä
 - a) itsenäisiin
 - b) vuorovaikutteisiin työskentelytapoihin? Perustele.

Kokemukset

- 7) Millaiseksi koet itsenäisen työskentelyn? Perustele.
- 8) Millaiseksi koet vuorovaikutteisen työskentelyn? Perustele.

Käsitykset

- 9) Pitäisikö itsenäistä tai vuorovaikutteista työskentelyä mielestäsi lisätä/vähentää yliopistolla? Miksi?
- 10) Miten itsenäisen tai vuorovaikutteisen työskentelyn tapoja tulisi mielestäsi kehittää yliopistolla?

Lopuksi

- 11) Onko sinulla jotain mitä haluaisit lisätä vastauksiisi?
- 12) Haluaisitko kysyä minulta jotakin tai kommentoida tutkimusta jotenkin?