

OPPIVA RYHMÄ PROJEKTIPEDAGOGIIKAN OPPIMISEN MENETELMÄNÄ

Tapaustutkimus ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelevien kokemuksista projektipedagogiikasta

Jere Vasarainen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2017

TIIVISTELMÄ

Vasarainen, J. 2017. Oppiva ryhmä projektipedagogiikan oppimisen menetelmänä: Tapaustutkimus ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelevien kokemuksista projektipedagogiikasta. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 71 s.

Tutkimustehtävänä oli tutkia ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoiden kokemuksia projektipedagogiikasta. Tutkimuksessa selvitettiin, millaista on projektipedagogiikka ja millainen oppimisen menetelmä on projektityöskentely ammatillisessa peruskoulutuksessa. Lisäksi tutkimuskysymyksinä olivat, millainen on oppiva ryhmä ja miten sellainen muodostetaan? Selvitetiin myös, millaista puhetta ja tunnetiloja projektipedagogiikka aiheuttaa opiskelijoissa.

Tutkimusaineisto kerättiin Suomen Urheiluopistolla opiskelevilta liikunnanohjauksen perustutkinnon ylioppilaspohjaisilta opiskelijoilta (LPT-1 yo) huhtikuussa 2016. Aineisto kerättiin opintojen ensimmäisen vuoden lopulla, kahdeksan kuukauden projektipedagogiikan menetelmillä tehtyjen opintojen jälkeen. Kaikki 20 opiskelijaa vastasi tutkimuksen kyselyyn. Tutkimusaineistona on opiskelijoiden kirjalliset vastaukset tutkimuslomakkeessa (liite 1) esitettyihin pääasiassa laadullisiin ja tutkimusta tukeviin määrällisiin kysymyksiin.

Laadullisella tutkimuksella ja avoimilla kysymyksillä selvitettiin diskurssianalyysin menetelmin poikittaisena tapaustutkimuksena, opiskelijoiden käsityksiä ja tunnetiloja projektipedagogiikasta. Tutkimuslomakkeen määrällisillä suljetuilla kysymyksillä (Likertin asteikko 1-5) haluttiin tukea avointen vastausten diskursseja. Diskurssit ovat opiskelijoiden (n=20) kaikista avoimista kysymyksistä koottuja vastausten koonteja, jotka ovat saman tunnelin ja asiayhteyden edustajia. Diskurssit on sijoitettu läpi työn keskustelemaan taustaosan kanssa.

Vastausten mukaan opiskelijat kokevat opiskelun olevan todella paljon käytännössä tekemistä verrattuna siihen, että peruskoulussa ja lukiossa he kokivat opiskelun olevan opettajajohtoista, kuuntelua ja ulkoa muistamista. Opiskelijat kokevat oppivansa parhaiten, kun pääsevät itse tekemään. Tunnetila usealle opiskelijalle on ollut shokki, epävarmuus, stressi ja paine olla opintojen aikana riittävän valmis työelämäyhteistyössä. Nuoret tuntevat painetta valmistautuessaan projekteihin, joissa kohtaavat aitoja asiakkaita. Usea vastaaja kertoi tuntevansa heihin asetettuja isoja odotuksia siitä, että pitäisi olla ”heti valmis” työskentelemään projekteissa. Tämä oli pääasiassa negatiivinen tuntemus, mutta he ymmärsivät, että paineen alla tulee valmistauduttua paremmin ja sitä pidettiin positiivisena oppimista tukevana tunnetilana. Projektien valmistautumisvaiheessa nuoret kokevat tarvitsevansa opettajien tukea enemmän. Määrällisistä kysymyksistä korkeimmat keskiarvot saivat ”osaan ottaa itse vastuuta oppimisestani projekteissa” ja ”opin ryhmän muilta jäseniltä uusia asioita projekteissa” sekä ”projektioppiminen on hauskaa”. Taustakirjallisuudesta tehtyjen löydösten mukaan oppivan ryhmän rakenteesta merkittävimpiä ovat pieni ryhmäkoko, jokaisen yksilön merkityksellinen rooli ryhmässä, ryhmän olemassaolon merkitys sekä ajanjakson pituus. Parhaiten oppivan ryhmän merkityksen ja kehittävää dialogia toteuttaa 4 – 5 opiskelijan pienryhmä, jolle annettu tehtävän aika on riittävän pitkä, jotta ryhmä ehtii tutustumaan, kokeilemaan, epäonnistumaan ja kehittymään yhdessä. Tämä on ristiriidassa käytännön arjen kanssa. Opettaja joutuu opettamaan ja ohjaamaan oppimista yhdessä isompien ryhmien kanssa.

Avainsanat: Projekti, projektipedagogiikka, yhteistoiminnalliset taidot, oppiva ryhmä, dialogi.

ABSTRACT

Vasarainen, J. 2017. *The Learning Group as a Method of Learning Project Pedagogy: A case study of the experiences in project pedagogy among students in professional basic training for Sport Instructor*. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, 71 pages.

The subject of this Master's thesis was to study the experiences of project pedagogy among students in professional basic training for Sport Instructor. The aim was to find out what project pedagogy is and what kind of a learning method project work is in professional basic training. Further questions for the study were what a learning group is and how one is formed. It was also worthwhile to find out what kind of discussion and feelings project pedagogy generates in students who have no previous experiences of it.

The research material was gathered from High School graduate students currently studying in basic training for Sport Instructor in Sports Institute of Finland (LPT-1 yo) in April 2016. The material was gathered at the end of the first year of studies, after eight months of studies conducted with the methods of project pedagogy. All 20 students answered the questionnaire of the study. The study material is the written answers of the students in the questionnaire (appendix 1). The questions are mainly qualitative with quantitative questions supporting the study.

The aim was to find out the students' impressions and feelings about project pedagogy with the help of qualitative research and open questions using the methods of discourse analysis in a cross case study. The closed quantitative questions in the questionnaire (Likert scale 1-5) were aimed to support the discourses in the open questions. The discourses are the combined answers of the students (n=20) to all open questions and are thus the representatives of the same feeling and context. The discourses are located to discuss the findings in background from the start.

According to the answers, the students felt that the studying was much more about working in real life situations compared to studies in comprehensive and high school where they felt studying was listening to and memorising what the teacher taught, the teacher being in control. The students felt that they learned best when they were able to do things themselves. The feeling many students have had has been that of shock, insecurity, stress and pressure to be sufficiently ready in working community already while still studying. Young people feel pressure when preparing for projects where they meet real clients. Several answerers told that they felt great expectations put on them starting they should be "immediately ready" to start working on projects. For the most part this was a negative feeling but they understood that one tends to prepare better under pressure and that was considered a positive feeling that supports learning. The highest averages in the quantitative questions went to "I can take personal responsibility for learning in projects", "I learned new things in the project from other members in the group" and "Project learning is fun". Findings in the structure of a learning group are an adequately small size of the group, a significant role of each member in the group, the meaning of the existence of the group and the length of the period of time. The meaning of the learning group and advantageous dialog are best realised in a group of 4 to 5 students who are given enough time for the project to familiarize with each other, test, fail and develop together. The results of the study contradict with everyday life. Teachers are forced to teach and guide learning in larger groups.

Key words: Project, project pedagogy, cooperative skills, learning group, dialog.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ, -METODIT JA TOTEUTUS	4
3 AMMATILLINEN PERUSKOULUTUS JA PROJEKTIPEDAGOGIIKKA.....	8
3.1 Mikä on projekti?.....	9
3.2 Projektipedagogiikka oppimisen menetelmänä	12
3.3 Opiskelijan valmiudet projektipedagogiikan omaksumiseen	16
4 ITSEOHJAUTUVUUS JA VASTUUNTUNTO OPPIMISEN KULMAKIVINÄ	21
5 OPETTAJA OPPIMISEN OHJAAJANA	26
5.1 Tiedon hakijana ja käsittelijänä aktiivinen toimija	30
5.2 Miten opettaja arvioi yksilön ja ryhmän oppimista projektipedagogiikassa?.....	31
6 MILLAINEN ON OPPIVA RYHMÄ JA MITEN SELLAINEN MUODOSTETAAN?.....	35
6.1 Yhteistoiminnallisten taitojen kehittyminen pienryhmässä – mitä ryhmässä opitaan? ..	38
6.2 Pienryhmätyöskentelyn vahvuudet ja haasteet	40
6.3 Uteliaisuus ja merkityksellisyys oppimisen sisäisenä motivaationa.....	42
7 RYHMÄN SISÄISEN DIALOGIN MERKITYS OPPIMISESSA	44
7.1 Ryhmää valmentava dialogi avain innovatiivisuuteen – kaikkien aivot käyttöön!	46
7.2 Vuorovaikutus ja turvallinen sekä salliva oppimisympäristö	47
8 TUTKIMUSKYSYMYKSET	48
9 TUTKIMUSTULOKSET	49
9.1 Opiskelijoiden puhe ja tunnetilat projektipedagogiikasta.....	49
9.2 Määrällisten kysymysten vastauskeskiarvokoonnit.....	51
10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ETIIKKA	55
11 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	59
LÄHTEET	69
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tämä pro gradu -tutkielma on tutkimus projektipedagogiikasta, oppivan ryhmän rakentamisesta, oppimisesta ryhmässä ja yksin sekä näiden piirteiden huomioimisesta opettamisessa etenkin projektipedagogiikassa. Uteliaisuus on pysyvän oppimisen kulmakivi. Nykyaikainen opettaja rakentaa uteliaan ryhmän – oppivan ryhmän! Oppilaiden kehittämisen kulmakivi on se, että oppilaat haluavat itse kehittyä ja kehittävät ajatteluaan. Miten opettaja onnistuu rakentamaan oppivan ryhmän, jossa oppilas kohdataan ihmisenä ja ajattelevana yksilönä, joka on utelias itsensä kehittämisestä? Asemani tutkimuksessa on toisen asteen ammatillinen opettaja ja pro gradu -työn tutkija. Tutkin omia opiskelijoitani, jotka ovat olleet mukana projektipedagogiikassa hieman vajaan lukuvuoden. Olen opiskellut ammattikorkeakoulussa kokien opiskelijana opettajajohtoisen pedagogiikan, työskennellyt opettajana kymmenen vuotta toisella asteella ja kokenut sinä aikana opettajajohtoiset opetusmenetelmät seitsemän vuoden ajan ja enemmän oppilaslähtöiset menetelmät projektipedagogiikassa kolmen vuoden ajan.

Yhteistoiminnallinen pedagoginen suuntaus, kuten projektipedagogiikka, korostaa kouluissa ja oppilaitoksissa yhteistyötaitoja, dialogia ja aktiivisen oppimisen otetta, jonka ydin muodostuu sisäisestä uteliaisuudesta, opittavan asian merkityksellisyydestä oppijalle sekä sallivasta oppimisesta yhdessä opettajan kanssa (Sahlberg & Sharan 2002; Krauss & Boss 2013, 6; Haapaniemi & Raina 2014, 88-89). Peruskoulun tehtävä on antaa oppilaalle valmiudet ja mahdollisuudet menestyä työelämässä tai jatko-opinnoissa (Haapaniemi & Raina 2007, 19; Krauss & Boss 2013, 6). Haapaniemi ja Raina (2014) huomauttavat, että koulumaailma on uudistumassa ja uudistumista vaaditaan myös opettajilta. Autoritääriinen opettaminen ei aktivoi oppilaita tai herätä heidän sisäistä motivaatiotaan. Opiskelijat haluavat olla aktiivisia toimijoita. Opettamisessa ja oppimisessa puhutaan yhä enemmän yksilön kohtaamisesta ihmisenä. Tukeakseen optimaalisesti nuoren aktiivista otetta oppimiseen sekä yksilönä että ryhmässä, on opettajan muodostettava yksilöistä toisiaan tukeva ryhmä ja luotava opittavista asioista merkityksellisiä viihtyisässä ympäristössä (Haapaniemi & Raina 2014).

Miksi projektipedagogiikasta on sitten tullut niin hallitseva opetusmenetelmä? Miksi oppilaslähtöiset menetelmät ovat nykyisin niin suosittuja? Nämä ovat aivan oleellisia kysymyksiä, kun tutkitaan oppimista ja erityisesti yhtä tämän hetken keskeisintä oppimisen menetelmää, projektipedagogiikkaa. Pirhonen ja Hämäläinen (2005) nostavat esille muutamia perusteluja. Ensinnäkin oppilaitoksen ulkopuoliset toimeksiantajat tai asiakasryhmät mahdollistavat aidot oppi-

misprojektit, jotka ovat erittäin hyviä mahdollisuuksia ja keinoja oppia työelämätaitoja ohjautusti. Oppimisteoreettisen näkökulman mukaan oppija on tällöin aktiivinen osa oppimisprosessia ja nopeasti muuttuvassa ja uusiutuvassa tiedossa kiinni. Toiseksi projektien tekeminen motivoi opiskelijoita, koska projekteihin hankituilla tiedoilla on sovellusarvoa, ne liittyvät todelliseen elämään. Kolmanneksi opiskelijat ovat kokeneet puutteita työelämätaidoissa kuten kyky nähdä ja hallita kokonaisuuksia, ajankäytön hallintaa ja epävarmuuden sietokykyä, joita projekteissa tulee esille. (Pirhonen & Hämäläinen 2005, 7-9; Krauss & Boss 2013, 10-11.) Neljänneksi projektipedagogiikan koetaan olevan tehokkain tapa saada aikaan pysyvää oppimista ja toimintatapojen kehittymistä, koska opiskelija itse hakee tietoa, keskustelee siitä ryhmässä, harjoittelee ja suunnittelee projektin sekä itse myös toteuttaa sitä tehden kaiken tämän opettajan ohjauksessa. Tätä oppimisen mahdollisesti tehokkainta menetelmää tukee Bloomin taksonomia (liite 3), jossa kuvataan jonkin asian luominen, arvioiminen, analysoiminen ja soveltaminen korkeamman tason osaamiseksi, kun taas ymmärtäminen ja muistaminen alemman tason osaamiseksi. Oppimispyramidilla kuvataan *opitun pysyvyyttä eri opetusmenetelmissä*. Keskustelun kuvataan jättävän pysyväksi tiedoksi jopa 50 % opituista asioista, *tekemällä oppimisen* 75 % ja *toisten opettamisen* jopa 90 %. Opetussuunnitelmauudistus perusopetuksessa syksyllä 2016 tavoittelee Bloomin taksonomian arvoja ja painottaa yhteistoiminnallisia taitoja. Tässä tutkielmassa selvitetään opiskelijoilta tätä opiskelumallia, sen aiheuttamia tunnetiloja ja näkemyksiä opettajajohtoisesta ja oppilaslähtöisestä projektipedagogiikan eroista ja menetelmien vaikutuksesta oppimiseen.

Opettaminen on muuttunut kuten entisenlainen ihannointi kurikouluun pyrkimisestä. Opettaminen ja oppiminen mielletään perinteisesti luokkahuoneympäristöön. Nykyisessä pedagogiikan murroksessa termit ovat häilyviä: Kouluissa valmennetaan nuoria työelämään ja työelämässä yhdessä työelämän ammattilaisten kanssa erilaisten projektien kautta sekä huomioimalla yhteistoiminnalliset taidot pedagogiikassa. Jos ennen oli valloillaan työn ja yksin puurtamisen malli, niin pedagogiikka on kehittynyt yhdessä tekemisen suuntaan. Toisaalta projektipedagogiikka ei ole suinkaan uusi asia vaan itse asiassa vanha opetuksen innovaatio. Kuten tässä työssä tulee jatkossa esille, amerikkalainen koulutusfilosofi John Dewey esitteli ajatuksiaan yhdessä oppimisesta ja vuorovaikutuksen lisäämisestä oppimistilanteissa jo 1800-luvun lopulla.

Opettajasta riippuen lähestymistapa ja pedagogiikka opetettavaan asiaan, saattaa olla kovin autoritääristä. Ovatko opettajan pedagogiset taidot ja oppimisfilosofia oppilaan pysyvää oppimista tukevia? Valloillaan oleva pedagogiikka korostaa yhteistoiminnallisia taitoja, dialogia, ryhmäkoheesiota tukevia työelämätehtäviä aidoilla asiakaskontakteilla sekä oma-aloitteisuutta

ja aktiivista otetta tiedonhakuun. Kaikki edellä mainitut menetelmät tähtäävät pysyvään oppimiseen ja aktiiviseen oma-aloitteiseen toimijaan, joka osaa kehittää itseään sisäisesti motivoituneena koko opintojen ajan. Opettajan perintö oppilaille tulisi olla ajatteleva oppilas, joka osaa tietoa hakemalla kehittää itseään ja toimia aktiivisesti työelämässä osana ryhmää. On kunnianhimoinen tavoite odottaa nuoren ottavan vastuuta omasta kehittämisestään ja odottaa hänen ymmärtävän vähäisellä elämäkokemuksella, mitä hänen kannattaisi oppia, selvittää ja mistä ottaa vastuuta. Kehittymisen ohjaamiseen tarvitaankin nykyään mentori tai ohjaaja – sama henkilö, jota ennen kutsuttiin opettajaksi. Tällaisessa vapaassa oppimisen menetelmässä opettajan työresurssia oppilaiden ohjaamiseen ja opintojen henkilökohtaistamiseen tarvitaan huomattavasti enemmän kuin luokkahuoneluennoinimisessa.

Monet yhteiset tekemiset ja työt yksin, kaksin tai ryhmässä nimetään liian helposti *projekteiksi*. Vesterinen (2006) korostaa, että projektin erottaa tavallisesta *ryhmätyöstä* siitä, että projektille ja projektioppimiselle on tyypillistä asiakaslähtöinen suunnittelu, toiminta sekä kehittämisenäkökulma työelämän kanssa yhteistyössä. Näin ollen esimerkiksi jostain oppiaineesta annetun rajatun aiheen mukainen tiedonhaku- ja yhteistoiminnallinen tehtävä ryhmässä ja siitä syntyvä konkreettinen tuotos (posterit, esitelmä) ei ole projekti vaan ryhmätyö. Tärkein oppimisprojektin tunnuspiirre on kuitenkin kolmella eri tasolla tapahtuva oppimistoiminta: Minä -tason henkilökohtaiset tavoitteet, tiimi -tason yhteiset tavoitteet sekä projekti -tason tavoitteet. (Vesterinen 2006.)

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ, -METODIT JA TOTEUTUS

Tämä pro gradu -tutkielma on kvalitatiivinen tutkimus, joka kuuluu hermeneuttiseen sukuun. Metodologisena ratkaisuna käytettiin diskurssianalyysiä, koska haluttiin selvittää tutkimuksen kohteena olleiden opiskelijoiden vastausten sisältöä ja tulkita erityisesti opiskelijoiden tunnetiloja, joita he kokevat opiskellessaan projektipedagogiikan menetelmin. Diskurssianalyysi ei olisi diskurssianalyysi, jos tutkittaisiin vain vastausten sisältöä. Tällöin se jäisi sisällön analyysiksi. Oleellista diskurssianalyysissä on tutkia aineistosta kumpuavaa puhetta, sävyjä tai tunnetiloja ja mikä tärkeintä, peilata näitä tuloksia tutkijan esiyymmärrykseen. Tämän *tutkielman esiyymmärrys on se, että opiskelija oppii ammatillisessa peruskoulutuksessa parhaiten olemalla aktiivinen toimija ja tiedonhakija, työskentelemällä pienryhmissä ja kohtaamalla aitoja asiakastilanteita. Opettajan rooli on olla oppimisen ohjaajana.* Tätä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaa esiyymmärrystä pyritään sitten opetuksessa toteuttamaan järjestämällä projekteja, jolloin voidaan ohjata opiskelijan oppimista projektipedagogiikan menetelmin.

Tässä tutkimuksessa tutkimuslomakkeella on myös suljettuja kysymyksiä, joihin vastattiin Likertin asteikolla. Määrälliset kysymykset antavat tukevaa tietoa laadulliselle tutkimukselle ja ne koettiin tärkeiksi tarkentamaan ja antamaan perspektiiviä keskiarvojen muodossa laadullisten vastausten rinnalle. Tutkimuslomake on siis laadullis-määrällinen. Tutkimuksen kohteena olivat Suomen Urheiluopiston ammatillisen perustutkinnon ensimmäisen vuosikurssin ylioppilaspohjaiset opiskelijat (LPT 1 yo). Tutkimusjoukon määrä oli 20 (n=20) ylioppilaskoulutuksen saanutta ensimmäisen vuosikurssin opiskelijaa ja näin ollen vastausprosentti tutkimuksessa oli 100 %.

Tutkimusasetelmaksi valittiin laadullisen tutkimuksen tapaustutkimus, koska tutkitaan vain yhden urheiluopiston ammatillisen perustutkinnon opiskelijoiden kokemuksia oppimisesta. Kyseessä on heidän kokemuksiaan ensimmäisestä opiskeluvuodesta ammatillisessa peruskoulutuksessa selvittävä tutkimus. Tutkimuksesta tekee tapaustutkimuksen lisäksi poikkileikkaustutkimuksen se, että kysely opiskelijoille tehtiin vain kerran eli yhtenä mittauksena. Kysely järjestettiin koulupäivänä, erikseen varattuna aikana ja omassa rauhallisessa atk-luokassa. Tilaisuus oli kaikille ryhmäläisille pakollinen ja tilaisuuden alussa korostettiin, ettei kyse ole arvioinnista eivätkä vastaukset vaikuta minkään kurssin, kokeen, projektin tai osaamisen arviointiin opiskelijoiden kohdalla. Työn tutkimusmenetelmänä käytettiin suljettujen kysymysten osalta Likertin -asteikkoa, joiden perusteella on laskettu vastausten keskiarvot sekä muodostettu niitä kuvaavat

diagrammit. Määrälliset vastaukset tukevat tutkimuksen laadullista puolta, vaikka pääpaino tutkimuksessa olikin kuvailevissa avoimissa kysymyksissä, joita tutkimukseen osallistuneet kirjoittivat takautuvasti muistellen useiden kuukausien ajalta. Tutkimus toteutettiin 4.4.2016, koska silloin oli jo ensimmäinen lukuvuosi normaalien oppimismenetelmien ja arkirutiinien osalta loppuillaan, pois lukien muutamia retkiä ja työssäoppimisjaksoja ennen kesälomaa. Opiskelijat olivat saaneet riittävän kuvan projektipedagogiikasta kahdeksan kuukauden ajalta elokuusta 2015 lähtien aina huhtikuulle 2016 asti. Oli tärkeää tehdä tutkimus kuitenkin jo huhtikuulla, jolloin kyseinen vuosi oli opiskelijoilla vielä tuoreessa muistissa.

Tutkimus toteutettiin niin, että opiskelijoille ilmoitettiin kyselytilaisuudesta viikkoa ennen. Tilaisuus merkittiin heidän viikko-ohjelmaansa ja sitä varten varattiin atk-luokka, minne kaikki opiskelijat mahtuivat yhtä aikaa. Vastaamiseen oli varattu kaksi tuntia aikaa ja tilaisuuden aluksi kerrottiin, että kyseessä on pro gradu -tutkielma, jossa tutkitaan heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään oppimisesta projektipedagogiikassa. Tutkimuslomake käytiin läpi tarkasti kohta kohdalta. Tämän lisäksi korostettiin, että vastauksista toivottiin mahdollisimman rehellisiä ja kuvaavia tutkimuksen onnistumiseksi. Kerrottiin myös, että vastaukset käsitellään luottamuksella ja nimettöminä. Tutkimuslupa ja julkaisulupa pyydettiin opiskelijoilta, vaikka kyseessä ovat täysi-ikäiset vastaajat. Opiskelijat lähettivät vastaukset word -liitteinä sähköpostilla. Vastaukset koottiin omaan kansioon sähköpostista ja niiden ollessa valmiiksi word -liitteinä, niitä oli mahdollista jatkokäsitellä sujuvasti. Näistä opiskelijoiden omista kokemuksista muodostettiin diskursseja. Diskurssit ovat muutaman lauseen asia- ja tunnetilakoonteja, jotka edustavat useampia ja yleisimpiä vastauksia. Tunnetilojen löytämiseksi tuli aineistoa lukea myös rivien välistä ja tulkita vastausten sävyjä. On tärkeää huomata, että ilman opiskelijoiden *puheen ja tunnetilojen* tulkintoja, metodologiseksi ratkaisuksi olisi jäänyt sisällön analyysi, eikä sitä olisi voitu nimittää diskurssianalyysiksi. Diskurssit oli mahdollista koostaa sujuvasti kyseisistä vastauksista, koska vastausten määrä oli hallittavissa oleva $n=20$ ja aihepiiri hyvin tuttu. Tunnetilat huokuivat jopa yllättävän helposti opiskelijoiden vastauksista. Aineisto oli siis hallittavissa diskurssianalyysiin. Tutkimukseni mukaan diskurssianalyysi saattaa olla liian haastava ja työläs, jos tutkimusaineistona on useampi satasivuinen ja tutkijalleen hieman vieraampi aineisto.

Tämän pro gradu -työn tieteellinen kokonaisuus koostuu siis taustaosan lähdekirjallisuuden tutkimisesta, omista kokemuksistani opettajana toimimisesta projektipedagogiikassa sekä tutkimusosasta, joka muodostui kyselytutkimuksesta. Triangulaatiota harkittiin tutkimuksessa ja sitä tehtiin hieman, koska kyseessä on laadullis-määrällinen tutkimus. Tutkimusasetelmana mietit-

tiin vertailevaa tutkimusta tai koeasetelmaa, mutta niiden järjestäminen luotettavasti olisi vaatinut suuria järjestelyjä, eikä siltikään olisi välttämättä saavutettu enempää luotettavaa tutkimustietoa. Jos koeasetelmaan olisi päätetty lähteä, niin olisi pitänyt järjestää kaksi erilaista ryhmää, joista toista opettaa opettaja perinteisellä luokkaopetustyyllillä ja toinen ryhmä toteuttaa samat oppimissisällöt ryhmätyöskentelynä oppimisprojekteissa opettajan toimiessa oppimisen ohjaajana. Tulosten mittaamiseksi olisi pitänyt järjestää yhtäläiset kokeet. Siltikin olisi voinut olla niin, että tulokset kertovat ulkoa opitusta enemmän kuin syväoppimisesta. Osallistuva havainnointi metodologisena menetelmänä olisi vaatinut taas keskittymistä vain yhteen tai kahteen opiskelijaan, koska muuten olisi ollut mahdotonta saada luotettavan tarkkaa tietoa heidän oppimisensa etenemisestä. Havaintoja on vaikea tehdä, ellei itse ole paikalla ja kun ryhmässä on 40 opiskelijaa, on vain kahteen keskittyminen mahdotonta.

Teemahaastatteluja ja syvähaastatteluja olisi voitu hyvinkin käyttää. Tämä samainen tutkimus olisi voitu tehdä erittäin hyvin pitkittäistutkimuksena niin, että olisi toteutettu kysely tai haastatteluja, vaikka kahden kuukauden välein. Elokuussa olisi voitu kysyä lähtötasona, että mitä odotuksia opiskelijoilla on projektipedagogiikasta. Tämän jälkeen olisi suoritettu kyselyt lokaan, joulukuun, helmikuun ja huhtikuun alussa. Tästä olisi syntynyt hyvin pitkittäistutkimus ja aineistoa vaikka väitöskirjaan. Se miksi tässä pro gradu –työssä päädyttiin kyselytutkimukseen poikittaistutkimuksena, on selkeät perustelut. Tutkimusasetelma on selkeästi rajattu yhteen oppilaitokseen, kohderyhmä on hallittu ja kokemukseni mukaan he uskaltavat kertoa omat mielipiteensä ja kokemuksensa, minkä lisäksi tutkimus on jämakästi toteutettu. Vastausten luotettavuuden koettiin olevan korkea, koska jokainen sai vastata omassa rauhassa, sekä kertoa oman näkemyksensä ja kokemuksensa. Jokaisen vastauksen kerrottiin olevan arvokas ja sillä pystyy vaikuttamaan opetuksen kehittämiseen. Lopuksi myös ryhmäkeskustelua ja sen videointia pohdittiin metodologisena ratkaisuna kyselytutkimuksen lisäksi. Kokemuksestani tällaisia ryhmäkeskusteluja kohtaan, olin kuitenkin melko varma, ettei niistä saada rehellisiä ja luontevia vastauksia ja mielipiteitä esille. Tämän ikäisten (19–22 -vuotiaiden) toisen asteen opiskelijoiden ajatusten polarisoituminen tai heikompien persoonien täysi hiljeneminen ryhmäkeskusteluissa on liian suuri riski tutkijana otettavaksi. Hyvin ryhmäytyneen, avoimen ja luotettavan ilmapiirin ja vahvan itsetunnon omaavien aikuisten ryhmälle sopii ryhmäkeskustelu ja videointi tutkimusmenetelmäksi.

Loppuun on syytä mainita vielä tämän työn *lukuohjeet*. Heti alusta alkaen tekstissä vuoropuhelevat tieteellisin lähdeviittauksin merkitty taustaosan kirjallisuus sekä kursivoidulla tekstillä,

tekstin joukkoon tuodut opiskelijoiden vastaukset omista kokemuksistaan projektipedagogiikkaan liittyen. Näin ollen on haluttu selvittää ja vertailla, mitä henkisesti kypsemmät, elämäkokemukseltaan rikkaammat ja iältään vanhemmat aikuiset tieteellistä tekstiä ja kirjoja tuottavat tutkijat ja alan ammattilaiset ajattelevat projektipedagogiikasta ja verrata tietoja siihen, miltä se tuntuu ja näyttäytyy sitten niille, jotka yrittävät oppia tällä menetelmällä – nuorille opiskelijoille! Näitä opiskelijoiden vastauksia on yhdistetty sellainen määrä kuin kunkin vastauskoonnin alle on merkitty. Esimerkiksi 14 / 20 opiskelijaa kursivoidun vastauskoonnin alla tarkoittaa, että 14 opiskelijaa ovat vastanneet saman henkisesti ja samaa asiaa tarkoittaen, kuin kursiivilla kirjoitettu teksti kertoo. Nämä ovat niin sanottuja diskursseja ja niitä ei pidä sekoittaa sitaatteihin – siksi ne eivät ole kenenkään yksittäisen opiskelijan suoria vastauksia – vaan edustavat aina diskurssin alle merkittyä määrää opiskelijoita kahdestakymmenestä vastauksesta. Diskurssien alle on merkitty vielä sopiviin kohtiin laatikoihin suljettujen kysymysten vastauskeskiarvoja. Nämä tukevat diskurssin laatua ja suuntaa, vahvistamalla keskiarvon saman suuntaisuudella diskurssin tunnelman ja puheen. Tämän voidaan todeta olevan siis numeraalinen vahvistus avoimille vastauksille.

3 AMMATILLINEN PERUSKOULUTUS JA PROJEKTIPEDAGOGIIKKA

”Koulutusjärjestelmässä ammatilliseen koulutukseen kuuluvat ammatillinen peruskoulutus sekä ammatillinen lisä- ja täydennyskoulutus” (OKM 2016). Tässä työssä tutkimuskohteena olevat opiskelijat ovat tutkintoon johtavassa ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tutkinnon laajuus on 180 osaamispistettä ja lähtötasoltaan opiskelijat ovat joko lukion käyneitä ylioppilastaustaisia tai peruskoulupohjaisia opiskelijoita. Koulutuksen tavoitteena on työllistää nuoret tai aikuisopiskelijat opintojen jälkeen. Koulutus on opetussuunnitelmaperusteista tai näyttötutkintoon valmistavaa koulutusta (Tilastokeskus 2016a). Ammatillinen peruskoulutus on suunniteltu kehittämään ammatillista osaamista, vastaamaan työelämän vaatimuksiin, tukemaan elinikäisessä oppimisessa sekä mahdollistamaan jatko-opintokelpoisuuden (OKM 2016). Suositaan koko 2000-luvun lisänneessä ammatillisen koulutuksen perustutkinnon kahdeksalla eri koulutuslalla (joista tässä työssä käsitellään sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla opiskelevia) opiskelevat tavoittelevat yhteistoiminnallisia taitoja ja alan ammatillista pätevyyttä, joilla pärjätä työelämässä (Hirvensalo, Mäkelä & Palomäki 2013). ”Oppilaitosmuotoisessa opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa oli 170 000 opiskelijaa kalenterivuoden 2014 aikana” (Tilastokeskus 2016b).

Ammatillista koulutusjärjestelmää ja oppilaitoksia on koulutuspoliittisilla ratkaisuilla sekä säännöllisillä uudistuksilla muokattu viime vuosikymmenien aikana useasti. Vähäsantosen (2007) mukaan varsinkin viime vuosina kouluhallinnon ja koulutuksen järjestäjien tavoitteena on ollut lähentää ja lisätä huomattavasti työelämää ja ammatillista koulutusta. Opettajakeskeisyydestä ja koulumaisuudesta on pyritty pois ja työelämälähtöisyydestä sekä työelämäpainotteisuudesta onkin tullut ammatillisessa peruskoulutuksessa itseisarvo. (Vähäsantanen 2007.) Samalla kun koulutusta on uudistettu, niin opettajien työnkuvat ovat kokeneet isoja muutoksia. Toimintatapoja on muutettu, jotta tavoiteltu muutos on saavutettu. Vähäsantanen (2007) jatkaa, että tämä on tarkoittanut opettajien ammatti-identiteetin muutosta. Ammatti-identiteetti kuvaa opettajalle sitä, mikä on hänelle tärkeää toimiessaan ammatissaan; arvot, etiikka ja tavoitteet. Kysymys on myös opettamisesta ja oppimisesta sekä niihin liittyvistä uskomuksista. (Vähäsantanen 2007.)

Työssäoppiminen on aiempaan työharjoitteluun verrattuna suunnitelmallisempaa ja tavoitteellisempaa. Työssäoppimisessa on tavoitteena, että opiskelija oppii ennalta suunniteltuja asioita. Työssäoppimispaikat ovat siksi tärkeitä valintoja. Samoin työpaikkaohjaajan tai opettajan sään-

nöllisen työpaikkavierailun merkitys on suuri. (Virtanen & Collin 2007.) Työssäoppimisjaksojen tulisi olla opintojen alussa lyhyitä ja niihin tulee valmistautua huolella. Ensimmäisten lyhyiden työssäoppimisjaksojen jälkeen on tärkeää reflektoida kokemukset ja rakentaa ammattitaitoa lisää opiskelujen kautta, kunnes koittaa taas seuraavan hieman pidemmän työssäoppimisjakson aika. Näin rakennetaan opiskelijan ammattitaitoa, tuetaan ammatillista kasvua ja itseluottamusta hiljalleen ohjatusti. (Virtanen & Collin, 2007.)

Ammatilliseen peruskoulutukseen liittyvän projektioppimisen pedagoginen tausta on mielenkiintoinen. Yksinkertaisesti todettuna se on hyvin ihmisläheinen ja oppilaskeskeinen. Pirhosen ja Hämäläisen (2005) mukaan taustalla ovat usein kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys sekä humanistinen psykologian tai kokemuksellisen oppimisen teoria. Kaikille edellä mainituille on yhteistä se, että oppimisessa koetaan tärkeäksi sosiaalinen vuorovaikutus, yksilön tiedonmuodostus, ajattelun kehittyminen, itseohjautuvuus, reflektiivisyys sekä yhteistoiminnallisuus. Kognitiivisessa näkökulmassa korostetaan projekteissa teorian tiedon ja käytännön osaamisen yhdistymistä. Pragmatistisessa konstruktivismissa kaiken pohjana on oppijan oma aktiivisuus. (Pirhonen & Hämäläinen 2005.)

3.1 Mikä on projekti?

On oleellista avata *projekti* käsitteenä, koska projektista on tullut osin myös muotisana. *Projekti* sekoitetaan usein samoja toimintamalleja sisältäviin *hankkeeseen, kehittämishankkeeseen, reformiin, pilottiin tai ryhmätyöhön* (Paasivaara, Suhonen & Nikkilä 2008, 7). Monet yhteiset tekemiset ja työt yksin, kaksin tai ryhmässä nimetään liian helposti *projekteiksi*. On oleellista miettiä, mitkä ovat projektin tunnuspiirteet ja mitkä asiat erottavat esimerkiksi projektin tavallisesta ryhmätyöstä koulumaailmassa? Paasivaaran ym. (2008) mukaan *projekti* ja *hanke* ovat usein puheessa synonyymejä, vaikka hankekin saattaa sisältää erilaisia projekteja ja molemmat ovat mittakaavaltaan pienempiä kuin vuosia kestävät *kehittämishankkeet*, jotka saattavat sisältää pidemmällä aikavälillä useita *hankkeita* ja *projekteja*. *Reformi* taas tarkoittaa jo jonkin olemassa olevan toimintatavan uudelleen suunnittelua tai muokkaamista ja tulee englanninkielestä sanasta *re-form* eli uudelleen muotoilla. *Pilotiksi* nimetään toiminta, jonka tavoitteena on kokeilla ensimmäistä kertaa jotain uutta pysyväksi toivottua toimintatapaa ja projektit eivät ole pysyviä toimintatapoja.

Projekteja on erilaisia eri aloilla. Rakennusalalla on rakennusprojekteja, joissa toteutetaan rakennussuunnitelmaa. Projekteja voi olla tietotekniikassa kuten jonkin ohjelmiston kehittäminen, teollisuudessa ja sosiaali- ja terveystalalla sekä monilla muilla aloilla (Paasivaara ym. 2008, 7; Mäntyneva 2016, 11). Projektit jaotellaan yleisesti seuraavasti: Tuotekehitysprojektit, tutkimusprojektit, toiminnan kehittämisprojektit, toimitusprojektit sekä investointiprojektit (Pelin 2011, 33-34; Mäntyneva 2016, 11-13). Kokemukseni mukaan ammatillisessa peruskoulutuksessa edellä mainituista projekteista voidaan katsoa toteutettavan toimitusprojekteja, joissa tyypillistä on toimeksianto esimerkiksi liikunnanohjauspalvelusta jollekin tietylle asiakkaalle tai ryhmälle sekä tuotekehitysprojekteja, joiden tunnuspiirteitä ovat myyntiin valmistuvat koulutus-, valmennus-, liikuntaneuvonta-, liikunnanohjaus- tai elämys- ja tapahtumatuotteet. Pelinin (2011) mukaan tuotekehitysprojektin erityispiirteitä ovat luova työtapa, kehitystyön vaiheistaminen, suunnittelukatselmuksen projektin aikana (opettajan mentorointi) sekä markkinoiden ai- doista tarpeista syntyneet ideat.

Yksi oleellisimpia projektin tunnuspiirteitä on se, että projekti ei ole työyhteisössä tapahtuva jatkuva tehtävä tai rutiininomainen toimintatapa kuten myyntityö, laskentatoimi, sarjavalmistus tai opettajan normaali tuntiopetus (Paasivaara ym. 2008, 7; Pelin 2011, 34). Sen sijaan projektin tunnuspiirteitä ovat selkeät ja ennalta määritellyt tavoitteet, selkeä rajaus, käytössä olevat rajalliset resurssit, ryhmätoiminta, jota johtaa projektipäällikkö (opettaja) ja projektin lopputulok- sena on konkreettinen tuotos useimmiten työelämän edustajalle eli tilauksen tehneelle asiak- kaalle (Paasivaara ym. 2008, 7-15; Pelin 2011, 31-34; Mäntyneva 2016, 9-14). Projektin erottaa aiemmin mainitusta *ryhmätyöstä* edellä mainittujen tunnuspiirteiden lisäksi se, että projektille ja projektioppimiselle on tyypillistä asiakaslähtöinen suunnittelu, toiminta sekä kehittämisenä- kökulma työelämän kanssa yhteistyössä. Näin ollen esimerkiksi jostain oppiaineesta annetun rajatun aiheen mukainen tiedonhaku- ja yhteistoiminnallinen tehtävä ryhmässä ja siitä syntyvä konkreettinen tuotos (posteri, esitelmä) ei ole projekti vaan ryhmätyö. Tärkein (oppimis)pro- jektin tunnuspiirre on kuitenkin kolmella eri tasolla tapahtuva oppimistoiminta: Minä -tason henkilökohtaiset tavoitteet, tiimi -tason yhteiset tavoitteet sekä projekti -tason tavoitteet (Ves- terinen 2006).

Projektien luonteesta on syytä nostaa esille vielä seuraavat seikat. Projekteja voidaan lajitella ja tutkia niiden keston ja syvyyden mukaan. Olkoon projekti sitten lyhyt- tai pitkäkestoinen, niin ne noudattavat samanlaista elinkaarta. Ensin on valmistautumisvaihe, jonka jälkeen alkaa projektin suunnitteluvaihe, josta edetään toteuttamiseen ja lopulta päättämiseen (Paasivaara ym. 2008, 8-10; Pelin 2011, 43; Mäntyneva 2016, 15-18). Paasivaara ym. (2008) kuvaavat lyhyiden

projektien kestoja viikoista kuukausiin ja pitkien projektien kestoja kuukausista jopa vuosiin. Lyhyetkin projektit voivat olla joko pinnallisia tai perusteellisia eli oppimis- ja osaamistasoltaan syvempiä. Kokemukseni mukaan ammatillisessa peruskoulutuksessa on toistaiseksi enemmän lyhyitä projekteja, joiden keskimääräinen kesto on noin kaksi kuukautta, kuin puolenvuoden tai vuoden mittaisia projekteja. Paasivaara ym (2008) sekä Mäntynevan (2016) mukaan liian lyhyiden projektien haasteeksi koetaan niiden olevan pieniä projekteja, jotka on nopeasti hoidettu ilman laadukasta syventymistä aiheeseen. Projekti vain ”tehdään pois”. Aika ei riitä tiedolliseen syventymiseen, ryhmän oppimisprosessin muodostumiseen eikä onnistumiseen syvällisemmin. Projektin keston ollessa liian lyhyt, ei projektiryhmä ehdi ryhmäytymään ja moni ryhmäläinen ei ”ehdi mukaan” projektiin, kun jo muutama aktiivinen ryhmäläinen on tehnyt suurimmat tehtävät. Laajojen projektien haasteet ovat ilman muuta projektin riski leimautua ikuisuusprojektiksi sekä liian monimutkaiset tavoitteet ja ongelmat, joita koitetaan ratkoa väärästä lähtökohdista. (Paasivaara ym. 2008; Mäntyneva 2016, 15-18.) Pelin (2011) toteaa, että niin lyhyiden kuin pitkienkin projektien sudenkuoppia on useita. Ensimmäinen ongelma on, ettei tiedetä, mikä on projekti ja nimitetään kaikkia mahdollisia työskentelytapoja projekteiksi. Tämä jo vääriä ja tietämätön lähtökohta aiheuttaa lisää ongelmia, joita ovat muun muassa se, että projektia yritetään tehdä muiden töiden ohella, suunnitelmallisuus ja oppimisen sekä tekemisen ohjaus puuttuvat, koska ei osata käyttää projektin ohjauksen menetelmiä. Lisäksi unohdetaan projekteissa oleellinen riskianalyysi tai projekti on ulkoapäin määritelty esimerkiksi ylimmän johdon taholta. (Pelin 2011, 37.)

Kokemukseni mukaan opiskelijat ovat hyvin tarkkoja ja kiinnostuneita siitä, miten joku projekti liittyy heidän opintoihinsa eli heidän perustehtäväänsä. Paasivaaran ym. (2008) mukaan paras projektin lähtökohta onkin omaehtoinen, työyhteisön tai opiskelijoiden omista kehittämistarpeista nouseva projekti. Pakollisuuden aste projekteissa on ratkaiseva tekijä sille, miten projektiin osallistuvat kokevat projektin joko enemmän tai vähemmän mahdollisuudeksi tai velvoitteeksi. Ulkoapäin ohjattu ja määrätty projekti on normatiivinen ja pakollinen. Tällöin usein tiedetään mitä projektilta odotetaan ja myös tullaan saavuttamaan. Osalle projektissa mukana olleille projektista muodostuu näin ollen ”pakkopullaa”. Tämä tiukka rajaus supistaa mahdollisuuksia, toimintaa ja oppimista. (Paasivaara ym. 2008, 9-11.) Projektista tulee menestyksellinen yleensä, kun projekti on omaehtoinen, osallistujat saadaan sitoutettua tavoitteisiin ja sitä kautta toimintaan. Menestyksellinen projekti on perusteltu, jokaisen ryhmäläisen panosta tarvitaan ja projektilla on innostunut ohjausryhmä tai ohjaaja (opettaja tai projektipäällikkö). Menestyksekkääseen projektiin kuuluu ehdottomasti myös huolellinen projektin päättäminen,

mikä on projektista vastuussa olevan ohjaajan tehtävä. Ilman kunnollista projektin päätöstä, kuluttaa projektin tapahtumat yhteisön voimavaroja ja resursseja vielä pitkään. Huolellinen projektin päättäminen on opiskelijalle palautetilaisuus ja opittujen asioiden jalostamista. (Mäntyneva 2016, 16-18.)

Tässä tutkielmassa vastanneet opiskelijat ovat olleet opiskelemassa liikunta-alan projektipedagogiikkaa. Projektit, joita he ovat olleet suunnittelemassa ja toteuttamassa yhdessä opettajien kanssa, ovat olleet tutkintorakenteen mukaisesti joko liikunnanohjaus-, liikuntaneuvonta- ja liikuntatapahtumaprojekteja. Asiakkaina ovat olleet esimerkiksi yksittäiset liikkujat, perheet Perhe On Paras -kursseilla, lapsiryhmät ja aikuisryhmät erilaisissa tapahtumissa sekä urheilijanuoret ja sotilaat liikunnanohjausprojekteissa. Tyypillinen projekti alkaa opettajan kontaktoiman asiakasryhmän tarpeesta, johon muodostetaan projektiryhmä opiskelijoista. Opiskelijoiden oppimisprosessia ohjataan keskimäärin noin kuuden viikon ajan, tehdään ammattitaitovaatimusten ja projektisuunnitelman mukaista tiedonhakua ja ohjaustaitojen harjoittelua sekä lopulta ohjataan asiakkaan leirin tai viikonlopun ajan heille erilaisia liikuntalajeja ja -muotoja. Näitä voivat olla muun muassa kuntosaliharjoitus, sauvakävely, kuntonyrkkeily, crossfit -harjoitus, hiihdonopetus tai jonkun joukkuelajin sovellus. Lopulta opiskelijat saavat useimmiten projektin jälkeen palautteen asiakkailta, opettajilta sekä itse- ja vertaisarvioinnin kautta. Arviointikeskustelut ja itsearviointitentit ovat korvanneet lähes kokonaan perinteiset kokeet tai tentit.

3.2 Projektipedagogiikka oppimisen menetelmänä

”On erittäin tärkeää, että alusta asti käydään projektipedagogiikan tunnuspiirteet, vaatimukset ja opintoihin liittyvät työskentelytavat huolellisesti läpi, ennen kuin koulutus alkaa. Kerrotaan ja opetetaan mitä projektipedagogiikka on! Jokaisen yksilön ryhmässä on ymmärrettävä mistä tässä menetelmässä on kyse. Projektipedagogiikassa muiden toimiminen ja tekeminen vaikuttavat niin paljon omaan oppimiseen ja onnistumiseen.” 5 / 20 opiskelijaa

Tulkitsen yllä olevan diskurssin tunnetilan olevan analyttisen neutraali. Yllä oleva viiden opiskelijan vastaus edustaa opiskelijoiden vaatimustasoa opettajia ja koulutuksen laatua kohtaan. Opiskelijoiden puheesta käy ilmi, että käsitteet ja menetelmät on todella olennaista avata huolella opintojen alussa. Uudet menetelmät ja tapa opiskella peruskoulutuksen ja lukion jälkeen

jännittää. Tuohon puheeseen sisältyy myös huolta siitä, että toisten suoritukset vaikuttavat negatiivisesti omaan tekemiseen. Alla olevat määrällisten kysymysten vastaukset edustavat kaikkien kahdenkymmenen vastanneen opiskelijan keskiarvoa ja tukevat ajatusta, että opiskelijoille tulisi opettaa vielä tarkemmin millaisesta opiskelutavasta on kyse ja millaisia menetelmiä siinä käytetään. Asteikolla 1-5 (1= välttävästi...5= erinomaisesti) keskiarvot jäävät vaatimattomiksi. Vähintään 4,0 olisi taso, johon tulisi mielestäni tavoitella.

a. Tiedän mitä on projektipedagogiikka. ka 3,15.

b. Minulle on opetettu, millaisia opiskelutapoja projektipedagogiikka vaatii. ka 2,95.

Tässäkin työssä on tärkeää avata käsitteet *yhteistoiminnallinen oppiminen* sekä *projektipedagogiikka*. Yhteistoiminnallinen oppiminen on yleiskäsite. Se sisältää kaikki pedagogiset toimintatavat – kuten myös projektipedagogiikan – joissa tieteellisin perustein jaetaan suuret opetusryhmät pienemmiksi toiminnallisiksi ryhmiksi (Sahlberg & Sharan, 2002, 11). Seuraavaksi opiskelijat pohtivat laaja-alaisesti ja analyttisesti projektipedagogiikkaa. Vastajaat pohtivat monelta kantilta neutraalisti ilman suurempaa tunnetilaa, mitkä ovat projektipedagogiikan tunnuspiirteitä.

”Yhteistyö toimii hyvin projektipedagogiikassa. Projektioppimisen keskeinen ydin on ongelmien ympärille perustuva prosessi. Menetelmässä oppijat pyrkivät ryhmässä ratkaisemaan todellisia ongelmia täsmentämällä ongelmanasettelujaan, kokoamalla tietoa, keskustelemalla ideoista, keräämällä ja analysoimalla saatua tietoa, tulkitsemalla tuloksia, tekemällä johtopäätöksiä sekä kommunikoimalla ideoitaan ja saatuja löydöksiään muille. Oppijan rooli on löytää oikeat ratkaisut asioihin, kun taas opettajan tehtävä on johdatella oppilas saamaan mahdollisimman hyvä ratkaisu.”

4 / 20 opiskelijaa

Kaikki yhteistoiminnallisen oppimisen alle luokiteltavat opetusmenetelmät korostavat pienryhmien kaikkien jäsenten välistä vuorovaikutusta ja positiivista riippuvuutta toisistaan. Yhteistoiminnalliseen oppimiseen ei kuulu yksilöiden välinen kilpailu paremmuudesta ryhmän sisällä. (Sahlberg & Sharan 2002; Heinonen, Klingberg & Pentti 2012.) Yhteistoiminnallisen oppimisen juuret johtavat luotettavasti 1800-luvun lopulle ja koulutusfilosofi John Deweytä pidetään käsitteen isänä. Näin ollen voidaan todeta, ettei yhteistoiminnalliset toimintatavat ole opetuksen

uusi innovaatio, vaan sillä on pitkät perinteet. 1970 – luvulla alkoi muodostua tavoitteita toimivien ryhmien luomiseksi, jolloin syntyi *co-operative learning* (Sahlberg & Sharan 2002). Suomeen yhteistoiminnallisen oppimisen katsotaan jalkautuneen 1990-luvun alusta ja sen oppisänä pidetään professori Viljo Kohosta (Saloviita 2006, 9). Pian professori Kohosen tunnetuksi tekemä ryhmätyön uusi muoto herätti innostusta ja kiinnostusta tutkijoissa ja syntyi teokset *Yhteistoiminnallinen oppiminen – tie tuloksiin* (Koppinen & Pollari, 1993) sekä *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä* (Sahlberg & Leppilampi 1994), joita pidetään yhteistoiminnallisen oppimisen kantateoksina (Saloviita 2006). Tutkijana totean-kin, että on hämmästyttävää, miten vanhasta pedagogisesta käsitteestä on kyse. Tuntuu käsittämättömältä, että koulumaailman uudistukset vievät näin kauan aikaa ja muutokset tapahtuvat todella hitaasti – syksyllä 2016 astui voimaan uusi perusopetuksen opetussuunnitelma, jossa korostetaan yhteistoiminnallisia taitoja! ”Kaikilla kouluasteilla uudet perusteet korostavat oppimisen iloa ja oppilaiden omaa aktiivista roolia. Tärkeitä ovat vuorovaikutustaidot ja yhdessä tekeminen sekä kasvaminen kestäväan elämäntapaan.” todetaan opetushallituksen sivuilla (OPH 2016). Jos ajatellaan vaikka vain Sahlberg & Sharan teosta vuodelta 2002, niin senkin julkaisusta tulee kuluneeksi vuonna 2017 jo 15 vuotta, puhumattakaan Koppisen & Pollarin teoksesta vuodelta 1993, josta on kulunut vuonna 2017 aikaa 24 vuotta.

Koppinen & Pollari (1993) toteavat, ettei projekti ole työmuotona uusi. Heidän mukaansa 1900-luvun alussa progressiivisessa pedagogiikassa oli käytössä erilaiset projektit. ”Yhteistoiminnallisen oppimisen ja projektiopiskelun periaatteet ja tavoitteet ovat niin lähellä toisiaan, että työmuodot voi luontevasti yhdistää yhteistoiminnalliseksi projektiopiskeluksi” kirjoittavat Koppinen & Pollari (1993, 54). Projektipedagogiikka tarkoittaa sellaista opiskelu- ja oppimistapaa, jossa on yleensä pienryhmä, jolla on yhteinen tavoite, projektilla on ohjaaja (opettaja), selkeät työvaiheet, oppijoilla on tehtäviä ja lopulta projektin tuloksena syntyy jonkinlainen konkreettinen tuotos. Ryhmän yhdessä tekemä tuotos voi olla, vaikka kirjallinen tuotos kuten tutkielma, raportti tai kehittämissuunnitelma. Tuotos voi olla myös talkoot, tapahtuma tai palvelun tuottaminen (Koppinen & Pollari 1993, 50-51). Projektioppimisen tavoitteena on lähen-tää ja yhdistää opiskelijoita ja työelämää niin, että opiskelijat opiskelevat yhteistyössä ohjaavan opettajan, toistensa ja työelämän edustajien kanssa tuottaen jonkin projektin asiakkaalle (Tyn-jälä 1999, 165).

”Projektipedagogiikka on oppilaslähtöistä. Ohjeistus tulee opettajilta, mutta toteutus on melko vapaamuotoinen, tietysti projektista riippuen. Projektipedagogiikka vaatii paljon yhteistyötä, jotta laajat projektit saadaan toimimaan ja tehtävät jakautuvat tasaisesti. Opettajat toimivat

mentoreina ja tukena oppilaiden tarpeiden mukaan. Opiskelija joutuu ottamaan vastuuta, jos haluaa saada mahdollisimman paljon irti projekteista. Vaatii paljon tutustumista aiheisiin ja omatoimisuutta sekä kekseliäisyyttä, mutta samalla oppii paljon enemmän, kun joutuu itse selvittämään asioita. Tärkeää olisi painottaa projektityöskentelyn vastuunottamista, oma-aloitteisuutta, muiden kunnioitusta ja aikatauluttamista. On myös pidettävä sovituista asioista kiinni. Oppijan rooli on ottaa itse vastuuta oppimisesta ja olla aktiivinen ryhmän jäsen. Asenne ja oma-aloitteisuus ratkaisevat paljon. Oppijan on tärkeää oivaltaa asioita tutkien niitä eri näkökulmista ja pohtimalla omaa työskentelyä ryhmässä.”

12 / 20 opiskelijaa

j. Osaan ottaa itse vastuuta oppimisestani projekteissa. ka 4,15.

Yllä mainitussa diskurssissa opiskelijat tuovat esiin puheessaan toteavalla tavalla vastuunottamisen omasta kehittämisestä. Vastaajat ovat ymmärtäneet aktiivisen otteen opinnoissa johtavan tehokkaaseen oppimiseen. Oppijan rooli ja mahdollisuudet vaikuttaa omaan kehittymiseen koetaan positiivisena ja jopa arvokkaana asiana. Diskurssia tukeva määrällisen kysymyksen vastauskeskiarvo 4,15 on koko tutkimuksen paras keskiarvo (Likertin asteikko 1-5), joten kun katsotaan yllä olevaa 12 / 20 opiskelijan diskurssia sekä kysymyksen *osaan ottaa itse vastuuta oppimisestani projekteissa* keskiarvoa, niin voidaan todeta näiden vastausten tukevan toisiaan ja vahvistavan asian: Opiskelijat todella kokevat osaavansa ottaa vastuuta omasta oppimisestaan projekteissa. Diskurssin tunnetila ei ole tässä yhtään negatiivinen, tosin ei yltiöpositiivinenkaan. Kokemukseni mukaan projektioppimisessa toimintaympäristöt vaihtelevat hyvinkin paljon, jolloin myös toimintatapoja tulee miettiä aina projektiin sopiviksi. Samoin jokaisen projektin tavoitteet, asiakkaan odotukset, aika- ja työvoimaresurssit tulee miettiä tarkasti ja suhteuttaa oppimisen tavoitteisiin.

”Opettajan rooli on toimia ohjaajana eikä niinkään opettajana. Opettajan vastuulla on antaa mahdollisimman hyvät lähtökohdat projektin toteuttamiseen ja tarvittaessa ohjata, opastaa ja kannustaa. Opettajan esimerkillisyys, tunnollisuus ja opiskelijoista välittäminen välittyvät oppijoille ja sillä on suuri merkitys. Opettaja tukee sekä yksilöllistä, että yhteisöllistä oppimista toimien kasvattajana. Projektin eri vaiheet tulee olla selvät ja jäsenet tietävät mitä heidän vastuualueelleen kuuluu. Jatkuva palautteen antaminen on tärkeää, jotta oppija pystyy kehittämään itseään.”

12 / 20 opiskelijaa

Tämä puhe tulkitaan vaativaksi opettajia kohtaan. Jopa 12 / 20 opiskelijaa edustavat tätä vaatimusta, että opettajien tulee näyttää välittävänsä opiskelijoiden oppimisesta ja antaa selkeät ohjeet ja johtaa vahvasti projektien alut ja loput. Tämä puhe on tulkittavissa myös niin, että opettajien toivotaan olevan helposti lähestyttäviä ja yhteistyöhön helposti pystyviä ohjaajia.

3.3 Opiskelijan valmiudet projektipedagogiikan omaksumiseen

Kokemukseni mukaan ammatillisen peruskoulutuksen ylioppilas- sekä peruskoulutaustaisilla opiskelijoilla on hyvin erilaiset valmiudet opiskella projektipedagogiikan vaatimilla menetelmillä. Opiskeluvaiheiden suuriin eroihin vaikuttavat kokemukseni mukaan hyvin suuresti opiskelijan ikä ja millaisia menetelmiä he ovat tottuneet käyttämään aiemmissa opinnoissa. Alla olevasta diskurssista, joka edustaa lähes kaikkien kyselyyn vastanneiden puhetta, käy ilmi vahva vastakkain asettelu entisen ja nykyisen välillä. Puheesta käy ilmi, että peruskoulu ja lukio olivat teoreettisen oppimisen ääripäät ja Vierumäki on jopa liikaakin käytännön tekemistä.

”Vertaillessa Vierumäkeä peruskouluun ja lukioon, on erilaisuudet oppimisen kannalta suuria. Lukio ja peruskoulu olivat oikeastaan ”opettaja opettaa” – opiskelua sekä itsenäistä työskentelyä, kuten kotitehtävät ja kokeisiin ulkoa harjoittelu. Vierumäellä taas oppiminen on oikeastaan tekemällä oppimista, teoriaa käydään välillä projekteihin liittyen läpi, mutta peruskoulussa ja lukiossa opiskelu pohjautui pelkkään teorian opiskeluun.” 17 / 20 opiskelijaa

Vuoden tai kahden ikäero varsinkin 15–16-vuotiailla on henkisen kypsymisen saralla pitkä aika. On haastavaa ajatella, että kotoaan juuri pois muuttanut 16-vuotias nuori olisi valmis yhteistoiminnalliseen projektioppimiseen, ellei häntä ole ohjattu ja tuettu yhteistoiminnallisten taitojen kehittämisessä perusopetuksessa. Hannula (2013) toteaa, että keskustelutaitojen harjoittelu olisi tärkeää koko peruskoulun ajan ja harjoittelu kannattaisi aloittaa heti alakoulussa. Lapsen oppiessa heti ensimmäisestä koulupäivästä lähtien, että koulussa annetaan jokaisen kertoa ja keskustella turvallisessa sosiaalisessa ympäristössä, rohkaistuu hän vuoropuheeseen hiljalleen. Tärkeintä on luoda turvallinen ympäristö ja rohkaista lapsia spontaaniin ajatusvaihtoon (Hannula 2013).

”Ylivoimaisesti parhaiten oppii tekemällä. Kun pääsee tekemään, se on monelle se paras tapa oppia. Peruskoulu ja lukio olivat todella paljon sitä, että opettaja puhui ja kertoi.” 16 / 20 opisk.

p. Työmääräni projekteissa on vähäinen, teen vain minimisuorituksen. ka 1,45.

Kuten ylläolevasta diskurssista käy ilmi, niin jopa kuusitoista opiskelijaa kahdestakymmenestä ilmaisevat innostuneesti ja jopa helpottuneesti kun pääsevät vihdoin oppimaan, kuten parhaiten kokevat eli itse tekemällä. Määrällisen kysymyksen vastauskeskiarvo 1,45 on todella alhainen (minimi 1,00) ja tämä tukee diskurssia vahvasti. Opiskelijat haluavat tehdä ja opiskella käytännössä asioita, itse tekemällä ja kokemalla. Lisäksi he kokevat, että juuri siksi he osallistuvat aktiivisesti ja vahvalla työpanoksella projekteihin – oppiminen on hauskaa.

Haapaniemi & Raina (2014) toteavat Hannulan (2013) tavoin, että perusopetuksella on kasvatustehtävän lisäksi uusi muuttunut tehtävä; kehittää oppilaiden työelämätaitoja, joihin kuuluvat vuorovaikutustaidot, asenne vapaaehtoiseen oppimiseen (uteliaisuus), kyky löytää ja arvioida tietoa sekä kyky arvioida itsensä kehittämisen tarpeita. ”Kun jatko-opintovalmiuksista puhutaan, aukeaa usein saman tyyppinen vaatimusten ketju, jossa opiskelijan vastaan ottava taho on kriittinen: ei ole opetettu tarpeeksi esiopetuksessa, alaluokilla tai lukiossa” kirjoittavat Haapaniemi & Raina (2014, 48). Tämän lauseen olen kuullut työyhteisössäni ja itsekin lausunut sen vuosien aikana useamman kerran.

”Vierumäelle tultaessa työelämä- ja opiskelijälähtöinen opiskelu tulivat täysin shokkina perusopetuksen ja lukion jälkeen. Muuttuvat olosuhteet, järjestelmällisyyden puute ja epävarmuus toivat stressiä, ahdistusta ja sekaannusta. Siihen on ajan kanssa tottunut ja on oppinut hyväksymään epäkohdat ja vaihtelevat olosuhteet. *7 / 20 opiskelijaa*

Edellinen diskurssi huokui positiivista innostumista itse tekemistä kohtaan. Aivan kivuton muutos ei ole, sillä yllä oleva diskurssi kertoo yhden oleellisimmista tämän tutkielman tutkimustuloksen: Opiskelijat kokevat projektipedagogiikan stressaavaksi, epävarmuutta tuovaksi ja paineet omasta oppimisesta ovat kovat. Jatkuva muutos luo kaaosta shokki on alkuun kova. Tämä puhe on avunhuuto opiskelijoilta sille, että opintojen alku tulisi olla hieman maltillisempi ja projektipedagogiikan menetelmiin tulisi opettaa rauhassa. Maltillisempi alku vähentäisi stressiä, painetta ja shokkia uutta toimintatapaa kohtaan. Näin ollen projektipedagogiikka koettaisiin myös positiivisemmaksi.

Hannula (2013) toteaa Haapaniemen & Rainan (2014) tavoin, että perusopetuksessa on ennen ollut tyypillistä vuorovaikutustilanne, jossa opettaja kysyy ja yksi oppilas vastaa, minkä jälkeen opettaja on antanut palautteen oppilaan vastauksesta. Kaikki muut vain kuuntelevat. Hannulan mukaan jo alakoulussa mutta myös ylemmillä luokilla tulisi luoda aikaa ja tilaa oppimista tukevalle keskustelulle. Tarkastellessani omaa lastani ja hänen serkkujaan, olen tullut siihen tulokseen, että lapset puhuvat ja näyttävät tunteensa luontaisesti estoitta. Lapset ovat luovia ja innovatiivisia. Miten esi- ja perusopetuksen putkessa pystyttäisiin tukemaan näitä piirteitä vieläkin paremmin? Saloviita (2006, 62-63) korostaa, että opettaja tuo luokkaan turvallisuuden tunteen ja järjestyksen. Kun tämä kasvatustavoite on saavutettu, niin voidaan kasvattaa sosiaalisten taitojen hallintaa ja käyttää menetelmänä ryhmätöitä. Ryhmätöissä opiskelijat pääsevät toimimaan luovasti, keskustelemaan vapaasti ja ilmaisemaan itseään spontaanisti opetellen samalla itsehillintää ja tarpeellisia ryhmätöitä. Ryhmätöissä opiskelijat pääsevät toimimaan luovasti, keskustelemaan vapaasti ja ilmaisemaan itseään spontaanisti opetellen samalla itsehillintää ja tarpeellisia ryhmätöitä. Luovuustutkija Jussi T. Koski (2001, 186) toteaaakin, että huippuluokat ovat nuoria ja naiiveja, eivätkä tiedä tai usko, mikä on (aikuisten) tai valtavirta-ajattelun mukaan mahdotonta tai harvemmin käytetty ratkaisumalli. Mikäli tarkkailemme yhteiskunnan toimintatapoja tai työympäristöä, niin useimmiten on hyväksyttävää toimia samoin kuin muut tai olla vaan hiljaa. Tarkkailtuani lasten tuottamia ratkaisuja tai ideoita huomaan, että liian usein me aikuiset ja opettajat tarjoamme kuitenkin korvaavan ehdotuksen lasten tuottaman ratkaisun tilalle. Koko lapsuuden ajan kotona ja perusopetuksessa korvaavia ehdotuksia ja ”opettajan tai vanhemman oikeita ratkaisuja” kohtaavalta nuorelta on kohtuutonta odottaa ammatillisen peruskoulutuksen alkaessa ensimmäisinä kuukausina yhtäkkiä luovia, innovatiivisia ja rohkeaan vuorovaikutukseen kykeneviä ratkaisuja, ehdotuksia ja toimintatapoja, kun ideat ovat ensin systemaattisesti tukahdutettu tai tyrmätty noin kymmenen vuoden ajan!

”Projektioppiminen ei ole paras mahdollinen oppimistapa tai se, miten sitä toteutetaan, merkitsee paljon. Olisi tärkeää, että olisi enemmän teoriapainotteista opiskelua, johon olemme totuneet ja siihen yhdistettäisiin käytäntöä sopivissa määrin. Nykyään tuntuu, että käytäntöä on liikaa ja opiskelu on hyvin pintapuolista.”

13 / 20 opiskelijaa

t. Projektioppiminen laskee henkilökohtaisen oppimisen laatua. 2,85

r. Opin paremmin asiasisältöjä saadessani opiskella yksin 2,65

Yllä olevasta diskurssista huokuu selvästi kaipuu vanhoihin ja läpi perusopetuksen toistettuihin oppimismenetelmiin. Kehittävänä näkökulmana tuodaan esiin hyvin tärkeä projektipedagogiikan tunnuspiirre eli tiedonhakuun ja valmistautumiseen annettava riittävä aika. Tunnetila opintojen pintapuolisuudesta ei ole hyvä tunnetila eikä tavoitteen mukainen. Ylläolevassa diskurssissa jopa yli puolet opiskelijoista kokevat, että opiskelu on hyvin pintapuolista. He kaipaavat enemmän aikaa etsiä ja käsitellä tietoa sekä opettajien luentoja kuten ovat tottuneet niitä kuuntelemaan. Diskurssin alla olevat kaksi toisiaan tukevaa määrällisten kysymysten vastauskeskiarvoa ovat huolestuttavan korkeita. Vastaajat jopa pelkäävät, että projektipedagogiikka laskee yksilön henkilökohtaisen oppimisen tasoa. Uskon, että kysymyksen *r opin paremmin asiasisältöjä saadessani opiskella yksin* korkeahko keskiarvo (2,65) johtuu siitä, että siihen opiskelijat on totutettu ja yksin opiskeluun ei kukaan muu pääse vaikuttamaan – hyvässä eikä pahassa. Yksin opiskelussa jää tietysti pois oppimisen kannalta oleelliset erilaiset näkökulmat, kyseenalaistaminen, debatit sekä dialogi.

Aikuiset ja varsinkin lapset ovat sosiaalisia toimijoita, jotka hakeutuvat yhteen ja haluavat toimia ryhmissä. Aikuisilla luontainen kiinnostus liittyy usein ammatilliseen kehittymiseen, toisen aikuisen tuntemiseen tai tunnetasolla kuulluksi ja ymmärretyksi tulemiseen. (Saloviita 2006, 19; Heinonen, Klingberg & Pentti 2012, 63-67.) Yhdessä ajattelu ei ole helppoa ja siksi sitä pitää harjoitella jo lapsena ja nuoruusvuosina. Aikuisiällä suurin ongelma ryhmätöissä on se, että liian usein isoissa ryhmissä monet lopettavat ajattelun ja rohkeasti eri näkökulmien katsoamisen ja tyytyvät vain toistelemaan totuttuja ja automatisoituneita latteuksia ja toimintamalleja. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2012, 27.) Hannula (2013) korostaa, että alakoulussa ja yläkoulussa voisi jo opettaa oppilaita oppimista tukevaan keskusteluun. Oppimista tukeva keskustelu on sellaista, jossa jokaisella on – saa ja pitää olla – jonkinlainen mielipide keskusteltavasta asiasta. Mielipide kerrotaan ja perustellaan vuorollaan. Tämän jälkeen on aikaa ja tilaa dialogille, jolloin esitettyjä mielipiteitä kyseenalaistetaan ja tarkastellaan rohkeasti eri näkökulmista. Oppimista tukevassa keskustelussa suositaan kriittistä ajattelua. Alakoulussa ja yläkoulussa tällaisia aiheita on helppo järjestää. Ne ovat päivittäisiä tilanteita. Pienten lasten kanssa aloitetaan siitä ”mitä teit kesällä”, ”millaisia toiveita jokaisella on ulkoilulle” tai ”millainen on oma tunnetila juuri nyt”. Lasten kanssa toimii hyvin myös ääneen luettu satu, josta jokainen saa kertoa mielipiteensä (Hannula 2013). Edellä mainitut esimerkit saattavat kuulostaa kaukaisilta, kun mietitään valmiuksia opiskella projektipedagogiikkaa ammatillisessa peruskoulutuksessa. Kyse on kuitenkin kokemukseni mukaan pitkästä prosessista, jonka aikana pitää vain saada harjoitusta ja ohjausta. Kaikki pedagogit esiopetuksesta perusopetukseen vaikuttavat siihen, miten

kehittyneet yhteistoiminnalliset valmiudet nuorella on hänen aloittaessaan toisen asteen opinnot tai sen jälkeiset jatko-opinnot. Mikäli tällaisia taitoja ja ryhmäkeskusteluja on opiskelija päässyt harjoittelemaan opettajien ohjauksessa ja vertaisoppilaiden kanssa ja häntä on kannustettu ja ohjattu oppimista tukevaan keskusteluun läpi perusopetuksen, niin opiskelijalla on huomattavasti paremmat valmiudet onnistua nopeammin projektipedagogiikassa sekä työelämässä.

”Peruskoulussa ja lukiossa totutaan hyvin opettajapainotteiseen oppimiseen sekä teoriaan. Harjoitellaan kuuntelemaan. Toki myös ryhmätyötehtävät ja projektit ovat sieltä tuttuja. Oppimista ei tapahdu parhaiten vain yhdellä tietyllä menetelmällä eli joko pelkästään ”opettaja luennoi” ilman käytäntöä tai pelkällä projektityöskentelyllä, missä opettaja ei luennoi lainkaan. Vierumäen opiskeluun tulisi lisätä enemmän teoriaopiskelua. Ryhmätöissä ja projekteissa opitaan kyllä, mutta tuntuu, että pelkästään nämä eivät tuo parasta lopputulosta oppimisen suhteen. Teoriaa kaivattaisiin myös, sillä tuntuu, että ennen varsinaisen työn aloitusta käydään vain nopeasti alustus ja sitten koko vastuu siirtyy opiskelijoiden käsiin eikä sitä kaikkia osaa ottaa oikein. Tämän vuoksi opettajilta toivotaan enemmän teoriaa ja opettajajohtoista opettamista, jotta opiskelijoilla olisi paremmat lähtökohdat projekteihin.”

15 / 20 opiskelijaa

m. Opin paremmin opettajajohtoisella opetuksella. ka 2,95.

Yllä oleva diskurssi on osoitus hyvin kypsästä ajattelusta. Opiskelijat tiedostavat, että olkoon valloilla mikä tahansa oppimisen menetelmä, niin yhdellä menetelmällä ei kaikki opi parhaiten millään. Lisäksi tästä diskurssista, kuten muutamasta edellisestäkin, on selvästi tulkittavissa moite projektien kiireellisyyttä ja ”läpisuorittamista” kohtaan. Vastauksesta on tulkittavissa myös pettymystä opettajien panokseen projektien aloituksissa ja yhteisessä oppimisessä. Opettajien tulisi tuoda projekteihin enemmän omaa osaamistaan, varsinkin valmistautumisvaiheessa. Tällöin päädyttäisiin enemmän vanhaan totuttuun opettajajohtoisen opetuksen ja uuden oppilaskeskeisen projektipedagogiikan yhdistelmään.

4 ITSEOHJAUTUVUUS JA VASTUUNTUNTO OPPIMISEN KULMAKIVINÄ

”Itseohjautuvalla opiskelutaidolla tarkoitetaan opiskelijan oma-aloitteista, vastuullista, suunnitelmallista ja tehokasta toimintaa erilaisissa opiskelutehtävissä ja -tilanteissa” kirjoittavat Silvén, Kinnunen & Keskinen (1991, 7). Kokemukseni mukaan valmiudet itseohjautuvuuteen ja vastuuntuntoiseen toimintaan luodaan jo kotikasvatuksessa ennen koulutielle lähtöä. Lasten kasvatuksessa on tärkeää mahdollistaa vapauden ja vastuun yhtäaikaisuus. Vapauden antaminen edellyttää vanhemmilta luottamusta lapseen ja lapselta kykyä ja tahtoa ottaa vastuuta. Vanhempien tulee uskaltaa antaa lapsen yrittää itse. Ilman vapauden antamista lapsella ei ole mahdollisuutta lunastaa odotettua vastuuta ja toisaalta ilman vastuun lunastamista hän ei voi saada vapautta.

”Jokaisen ryhmän jäsenen oppimishalu lähtee omasta perusluonteesta, korkeasta moraalista työhön ja motivaatiosta sekä halusta oppia ja imeä tietoa toisilta mahdollisimman paljon. Toimimista voisi verrata ”muurahaisyhteiskuntaan”, jossa jokainen kantaa kortensa kekoon yhteisen hyvän saavuttamiseksi.”

6 / 20 opiskelijaa

Tässä opiskelijoiden puheesta kumpuaa kotikasvatuksen ja persoonan merkitys. Uteliaisuus, aktiivisuus ja halu olla joka päivä vähän parempi, korostuvat hyvässä ryhmässä ja oppimistilaisuudessa. Tästä diskurssista on tulkittavissa se, että opiskelijoista 6 / 20 ymmärtävät selkeästi, että vastuu oppimisesta on yksilöillä – heillä itsellään. Opettajat ja työelämäyhteistyökumppanit luovat mahdollisuuksia, mutta yksilön- ja ryhmänvastuu on jokaisella.

Ahola & Hirvihuhta (2002, 10–25) toteavat, että kotikasvatus voi olla siis jo itseohjautuvuuteen kannustavaa tai heikentävää. Lasta kannustetaan itseohjautuvuuteen virheitä sallivassa turvalisessä oppimisympäristössä, jossa vahvistetaan hänen itsetuntoaan onnistumisten ja kannustamisen kautta. Erilaisten arkitilanteiden –kuten kotityöt tai leikki– alusta loppuun asti saattaminen ja lapsen ikä huomioiden, sopivan haastavien vastuutehtävien suorittamisen kautta syntyy valmius myöhemmälle itseohjautuvuudelle. Ahola ym. (2002) pitävät ratkaisukeskeistä lähestymistapaa itsetuntoa ja itseluottamusta vahvistavana, koska ratkaisukeskeisessä lähestymistavassa huomioidaan myönteinen kehittyminen, aiempien onnistumisten pohtiminen, mahdollisuuksien ja voimavarojen tutkiminen sekä ansion (palkinnon) jakaminen edistyksestä. Sen sijaan ongelmakeskeinen lähestymistapa johtaa vain ongelmien noidankehään. Tällaisessa kasvatuksessa pohditaan syitä ja syyttäviä selityksiä. Tällöin syntyy puolustautumisen tarve, huono

tunnelma, ratkaisuehdotukseton tila, joka ei johda muutokseen ja tämä muutokseen johtamattomuus aiheuttaa lisää syyttäviä selityksiä, joita vastaan joudutaan taas puolustautumaan. Toimintamalli johtaa passiivisuuteen, pelkäämiseen ja vastuun ja virheiden välttelyyn. (Ahola ym. 2002, 25-27.)

”Itseohjautuva ryhmä on rohkea kohtaamaan uutta ja haasteellista. Yksilöt ovat motivoituneita ja ahkeria. Ryhmän yksilöt ovat valmiit oppimaan ja laittamaan omaa aikaansa kehittymiseen omatoimisesti ja vapaaehtoisesti. Voi olla, että yksilöt ovat onnistuneet aiemmin samankaltaisissa tehtävissä ja ovat siksi rohkeampia. Jokainen on valmis tekemään oman osuutensa ja auttamaan toisia, vaikka se vaatisi enemmän aikaa ja panosta, kun on sovittu. Oppiva ryhmä kuuntelee opettajaa ja tuo myös omia mielipiteitä ja kysymyksiä esille. Oppiva ryhmä pystyy tunnistamaan epäonnistumisensa ja muuttamaan silloin tekemisiään parempaan suuntaan.”

6 / 20 opiskelijaa

d. Opin ryhmän muilta jäseniltä uusia asioita projekteissa. 3,45

Tämän diskurssin tunnetila on hyvin positiivinen, vastuuntuntoinen, vastaanottavainen ja keskusteleva – täydellinen! Peräti kuuden vastaajan tunnetilaa ja puhetta edustava diskurssi kuulostaa ihanteelliselta. Tässä on kuvattu ahkeruutta ja työn eetosta tärkeäksi sekä kuvattu ihanteellinen ryhmän kasvutarina. Olisi mielenkiintoista saada käytännössä nämä kuusi näin kirjoittanutta opiskelijaa samaan projektiryhmään. Asenne oppimista kohtaan olisi varmasti täydellistä ja sisäsyntyistä.

Kasvattaminen vastuuntuntoon tapahtuu vastuun portaiden kautta. Kasvatuksessa on hyvin tärkeää auttaa lasta ymmärtämään mikä on väärin ja mikä oikein. Mikäli lapsi tekee väärin, on hänen otettava vastuu teostaan. Pienemmillä lapsilla ensimmäiset askeleet vastuuntunnon kehittymisessä on myöntäminen siitä, että teki jotain väärin. Tämän jälkeen tapahtuu ymmärrys (tarvittaessa aikuisen johtama keskustelu) siitä, mitä tuli tehtyä ja anteeksipyyntö. Lapsen iästä riippuen keskustellaan teon sovittamisesta tai korvaamisesta ja lopuksi toivotaan sisäisesti kumpuavaa lupausta siitä, ettei teko toistu. Ahola ym. (2002, 29) kuvaavat edellä mainittua tapahtumasarjaa vastuun portaina. Kokemukseni mukaan vastuuntunnossa on kyse suoraselkäisyydestä eli vastuun otosta, joko ongelmatilanteissa tai myöhemmällä iällä opintojen koittaessa. Vastuuntunto pohjautuu henkilön moraaliin. Jos tiedän, että tein väärin, niin tunnustan virheeni rohkeasti, kerron sen itse asianomaiselle ja ehdotan korvausmenettelyä.

”Projektityöskentelyn huono puoli on se, että mukana on helppo tulla tekemättä myös mitään projektin eteen (ns. vapaamatkustaja). Tämä vaikuttaa tietysti oppimisen laatuun myös muiden projektilaisten kuin vapaamatkustajienkin. Lähtökohtaisesti ikä, kokemus työelämästä, kokemus opiskelemisesta ja elämästä vaikuttavat kypsyytteen ottaa vastuuta itsestään. Yo ja Pk -ryhmät ovat eri tasolla ja se näkyy oppimishalussa, motivaatiossa ja taitotasossa. Ja kun kaksi täysin eritasoista ryhmää yhdistetään projekteissa, on tuloksena ollut se, että nuoremmat ovat toimineet puhtaasti (prosentuaalisesti) enemmän vapaamatkustajina, sekä saman aikaisesti muiden oppimistulokseen negatiivisesti vaikuttavana tekijänä.” 11 / 20 opiskelijaa

n. Olen usein "vapaamatkustaja" projekteissa. ka 1,25.

Ylioppilaspohjaisista opiskelijoista hieman yli puolet edustaa yllä olevaa tunnetilaa ja puhetta nuoremmista peruskoulupohjaisista opiskelijoista. Diskurssista huokuu voimakas kritiikki nuorempia ryhmäläisiä kohtaan. Puhe on jopa lähellä vihapuhetta, koska vastauksissa on käytetty sanoja ”täysin eritasoiset ryhmät”, ”nuoret ovat toimineet *puhtaasti enemmän* vapaamatkustajina” ja ”koetaan heidän vaikuttavan *negatiivisesti* oppimistulokseen”. Diskurssi nostaa esille ylioppilaspohjaisten omat paremmat valmiudet opiskeluun sekä paremman moraalien yhteiseen tekemiseen. Diskurssin alla oleva määrällisen vastauksen keskiarvo 1,25 tukee vahvasti sitä, että ylioppilaspohjaiset eivät koe itse olevansa usein ”vapaamatkustajia” projekteissa vaan diskurssin puheen mukaan kokevat peruskoulupohjaisten olevan vahvasti niitä. Diskurssi sisältää viestin myös opettajille. Opiskelijat toivovat, että opettajat jakaisivat ryhmät enemmän iän ja koulutustaustan mukaan projekteihin.

Ruohotie (1998) liittää sanaan itseohjautuvuus oleellisena osana sanat *autonomisuus, itsereflektio ja kykeneväisyys*. Ruohotien mukaan nämä ovat avainsanoja tiedon luomisen prosessissa. Autonomia ilmenee tiedon haussa ja oppimisprosessissa kykyä laatia oppimistavoitteita ja -suunnitelmia, valita oppimismenetelmiä sekä käyttää vapautta löytää oma tapa oppia, etsiä tietoa ja saavuttaa oppimistavoitteita. Itsereflektion tärkeys tulee esille oppimisprojektin sisällön reflektoinnissa, itse prosessin reflektoinnissa sekä perusteiden reflektoinnissa. Kykeneväisyyden merkitys on suurin. Ihminen joka on voimaton eli kykenemätön muutosprosessiin (oppimiseen) ei pysty uudistumaan. Itseensä luottavalle oppijalle muutosprosessi on mahdollista. Oppija voimistuu ja vahvistuu kun hän uskaltaa vapauttaa voimavarojaan. Voimistunut oppija on kykenevä osallistumaan kriittiseen keskusteluun ja toimintaan. Hän uskaltaa kokeilla uutta. (Ruohotie 1998, 26-28.)

Ruohotie ym. (1993) kirjoittavat, että itseohjautuvuutta on mahdollista kehittää. Kasvattajien, ohjaajien ja opettajien tulisi huomioida seuraavat mahdollisuudet edistää itseohjautuvuutta: Aiemmin opitun tiedon hyödyntäminen, syväoppimiseen kannustaminen, kriittisen ajattelun kehittäminen ja siihen rohkaisu, lukutaidon parantaminen, asian ymmärtämisen helpottaminen sekä kannustavan oppimisilmapiirin luominen. (Ruohotie, Leino & Rauhala 1993, 69-70.) Opettajan tärkeimpänä tehtävänä onkin löytää ja herättää oppilaiden intohimo ja innostus voimavaraksi. Itseohjautuvuutta voi syntyä tai se voidaan saada valtavana voimavarana liikkeelle opettajan onnistuessa itse asiasta innostuneena luomaan innostuneisuuden tilan yksilöille ja ryhmälle. (Järvilehto 2014, 61-64; Ruohotie ym. 1993, 70-71.)

Opetuskokemukseni mukaan ensimmäinen askel itseohjautuvuuteen ja vastuuntuntoon opiskelijana on itsensä tunteminen ihmisenä ja opiskelijana. Opiskelijan tulee reflektoida aiempia opintojaan, käytettyjä menetelmiä ja omaa toimintaansa, jotta voi kehittyä oppijana. Silvénin ym. (1991) mukaan opettajan tulee taas miettiä ensimmäiseksi, mitkä yhteiskunnan rakenteet ovat hidastaneet tai estäneet aiemmin oppijan itseohjautuvuutta ja vastuuntunnon kehittymistä. Entä mitkä tekijät voivat olla tällä hetkellä oppilaitoksen rakenteissa tai opiskelijan omassa opiskeluympäristössä itseohjautuvuutta estäviä tai hidastavia rakenteita. (Silvén ym. 1991, 35-37.) Itseohjautuvuus ja vastuuntunto oppimisen kulmakivinä projektipedagogiikassa tarkoittaa sitä, että opettajan toimiessa nykyään valmentajana, on hän oppijan apuna parhaimmillaan luomassa oppimisedellytyksiä ja mahdollisuuksia tasavertaisessa, valmentaja–oppija –suhteessa. Itse tekemällä ja kokemalla oppimistilaisuudesta jää opiskelijan mieleen jopa 75 prosenttia (Järvilehto 2014, 165-167).

Davis & Davisin (2000, 11-18) sekä Ruohotien (1993) mukaan vastuuntuntoinen ja itseohjautuva opiskelija osaa aloittaa oppimisprojektin tekemällä ensin osaamis- ja oppimistarvekartoituksen.

”Olisi tärkeää painottaa alussa projektityöskentelyn vastuunottamista, oma-aloitteisuutta, osaamistarvetta, muiden kunnioitusta ja aikatauluttamista. On myös pidettävä sovituista asioista kiinni, jos sanotaan, että torstaiaamut ovat käytössä projektille, niihin ei voi joka viikko tulla samoille opiskelijoille jotakin ohjelmaa.” 5 / 20 opiskelijaa

s. Useimmiten jokainen tekee vain oman suorituksen ryhmässä. ka 2,75.
--

Yllä olevan diskurssin sanoma on selkeä. Itsensä vastuuntuntoisiksi kokevat opiskelijat peräänkuuluttavat opettajilta herätystä muille opiskelijoille opintojen alussa. Vastaajat kokevat, että

muut olisi saatava samalle ymmärryksen ja tekemisen tasolle, jotta projektityöskentely sujuu laadukkaasti. Sisäistä kuria korostetaan myös ja paheksutaan oman ryhmän tiettyjä opiskelijoita, jotka eivät kunnioita toisia ryhmäläisiä. On tärkeää analysoida menneitä projekteja tai opintoja ja reflektoida aiemmin oppimaansa.

Opiskelijan tulee muodostaa kuva myös oppimistarpeista yleisesti opinnoissa sekä juuri tässä projektissa. On tärkeää saada yleiskuva projektista, keskustella siitä ohjaavan opettajan kanssa ja yhteistyössä määritellä oppimistavoitteet eri osapuolille. Kun projektikuvaus on hankittu, niin tulee opiskelijan määrittää kuva itselleen itsestä opiskelijana. Minkä ikäinen opiskelija on kyseessä? Millainen kokemus ja motivaatio opittavasta asiasta on? Miten opin parhaiten? (Ruohotie 1993, 70–72; Davis & Davis 2000, 16–32; Krauss & Boss 2013, 12.)

5 OPETTAJA OPPIMISEN OHJAAJANA

”Opettaja ei ole enää vain virkailija, vaan hän on aikuinen, jolta lapsi tai nuori saa tukea”

Koppinen & Pollari (2010)

Opettajakeskeinen opetustapa on opettajille ja oppilaille perinteinen ja selkeä. Opettaja opettaa, kyselee ja kertoo vastaukset. Kyse on oppimisesta, jossa uutta tietoa varastoidaan muistiin (Repo-Kaarento 2007, 15). Olen huomannut osan oppilaista istuvat paikallaan, osan hiljaa, osan keskittyen ja osan ajatellen ihan jotain muuta kuin opetettavaa asiaa. Aktiivisimmat oppilaat osallistuvat vapaaehtoisesti tunnin kulkuun. He oppivat varmasti menetelmällä kuin menetelmällä, koska he haluavat oppia. Toki dialogia aktiivisimpien oppilaiden ja opettajan välillekään ei pääse syntyämään, tavallisia kahden henkilön välisiä vuorovaikutuksia kyllä. Useimmiten opettajan ja yhden oppilaan välille vuorolla. Aktiivinen ote oppimiseen, tehtävien tekemiseen ja uteliaisuus sekä vuorovaikutus takaavat heille kuitenkin mahdollisuuden oppimiseen.

”Opettajälähtöisessä opiskelussa saa selkeämmät ohjeistukset ja oikeat faktat, mikä antaa itsevarmuutta opiskelujen suhteen. Tässä on tullut ehkä enemmän oma-aloitteiseksi, mutta minusta tuntuu, että minusta on tullut täällä todella epävarma. Niin paljon haetaan itse tietoa, eikä saa vastausta onko se oikein tai väärin. Oppimisesta pitäisi saada palautetta jatkuvasti. Vuorovaikutusta ja yhteistyötä tulisi olla paljon. Molemmissa on kuitenkin puolensa, kun itse hakee tietoa, niin oppii samalla myös paljon muuta siinä sivussa ja omatoimisuus on lisääntynyt.”

9 / 20 opiskelijaa

k. Saan tarpeeksi palautetta oppimisestani projektien aikana. ka 2,95.

Yllä olevasta diskurssista nousee esille yksi oleellisimmista tunnetiloista tässä tutkielmassa, nimittäin epävarmuus ja tiedon haun ohjauksen kaipuu. Nuori 18-22 vuotias toisen asteen opiskelija on useimmiten vielä kokematon arvioimaan tiedon luotettavuutta, soveltuvuutta ja löytämänsä tiedon oikeellisuutta. Hyvää on se, että vastaajat kokevat tulleen omatoimisiksi mutta kokevat tuskaa puutteellisesta oppimisen tukemisesta. Nuoren vaeltava mieli, epävarmuus sekä elämäkokemuksen ja ammatillisen kokemuksen puute aiheuttavat sen, että toiveet ja odotukset kokeneemman opettajan kanssa yhdessä oppimisesta korostuvat.

Opettaja oppimisen ohjaajana on erittäin oleellinen onnistumisen elementti yhteistoiminnallisissa menetelmissä. Kysymyksessä on ihmissuhdetyö, joka korostuu, kun rakennetaan tietoa

yhdessä. Oppimisen ohjaajan tulee hallita, muistaa ja säilyttää vuorovaikutteisuus ja mikä tärkeintä mahdollistaa rakentava, kriittinen ja eri näkökulmia tarkasteleva dialogi. Projekteissa opettaja antaa palautetta oppilaille ja saa sitä oppilailta ja työelämäyhteistyökumppaneilta. Opettajan tulee muistaa oppimistavoitteet ja siksi olla kriittinen perustellusti ja oikeudenmukaisesti. Pelkkä kiva yhdessä tekeminen ja puuhastelu, ei johda oppimistavoitteiden saavuttamiseen. Oppimista pitää ohjata. (Koppinen & Pollari 1993, 62; Sahlberg & Sharan 2002; Saloviita 2006; Haapaniemi & Raina 2014.) Yhteistoiminnallisen oppimisen yhteydessä on syntynyt joskus väärä kuva siitä, että opettajan rooli olisi jotenkin vähäisempi tai opettaja pääsisi helpommalla. Sahlbergin & Sharan (2002) mukaan käsitys on todella täysin väärä. ”...opettajan rooli oppilaiden valmentajana, ryhmien muodostajana, vuorovaikutusprosessien ohjaajana, oppilaiden kannustajana sekä toiminnan arvioijana on tuloksellisen opetuksen kannalta ratkaisevan tärkeä” kirjoittavat Sahlberg & Sharan (2002, 367).

”Opettajat antavat paljon vastuuta oppilaille ja oikeastaan kertoo vain ohjeet projekteihin. Itse toivoisin enemmän opetusta ja tietoa opettajilta, kuin itse sen hankkimista. Projektipedagogiikassa oppijalla on liian suuri vastuu. Opiskelijana minun tulisi jo osata täydellisesti suunnitella tapahtumia, ohjata eri lajeja ja osata jo toimia personal trainerina. Olemme vasta kuitenkin ensimmäisen vuoden opiskelijoita? Opettajat opettavat todella vähän, antavat vain vähän ideoita ja tietoa ja muuten itse opiskelijan tulee etsiä tieto ja oppia kaikki itse. Koen, että vastuu on liian suuri tässä vaiheessa. Paineet ovat koko ajan todella kovat.”

11 / 20 opiskelijaa

i. Saan oppimisen kannalta tarpeeksi ohjausta opettajalta projekteissa. ka 3,15.

Diskurssi on sävyllään negatiivinen, epätoivoinen ja stressaantunut. Yksitoista opiskelijaa kokevat, että opettajilta tulisi saada enemmän tietoa ja opettajien tulisi antaa vähemmän vastuuta opiskelijoille. Kova painetila huokuu vastauksesta selvästi ja jopa hieman pelottavasti. Näinkö useat opiskelijat tuntevat? Aikuisena ja opettajana unohtuu välillä se, että vuosien tuoma kokemus opettamisesta, muutoksiin, vastuunottamiseen ja asioihin suhtautumiseen on aivan eri tasolla kuin viisitoista vuotta nuoremalla ihmisellä. Mikä meille on ”normaalialia ja helppoa jo usean vuoden ajan toistettua hallittua kaaosta” on nuorelle opiskelijalle ”ensimmäinen kerta täysin uutta toimintamallia – shokki, paine ja epävarmuus”.

Oppilaskeskeinen ja yhteistoiminnalliset menetelmät vaativat opettajilta uudistumista. Vuosien mittaan olen havainnut, että oppilaskeskeinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen aiheuttaa hallittua tai hallitsematonta kaaosta. Tämä herättää epävarmuutta ja kyseenalaistamista opettajissa. Kyseessä on myös opettajien oppimisprosessi, jota tehdään yhdessä oppilaiden kanssa yleensä pitkiäkin aikoja (Repo-Kaarento 2007, 15). Sahlberg & Sharan (2002, 367) kirjoittavat, että perinteisestä opettamisesta poikkeavassa toimintatavassa on kyse tiedon rakentamisen prosessista, jonka pohjana on konstruktivistinen oppimiskäsitys.

Opettajan tulee huomioida oppimisen ohjaajana useita tärkeitä seikkoja. Opettajan työ on muuttunut niin, että yhteistoiminnallisessa oppimisessa etukäteisvalmistelut vievät paljon enemmän aikaa kuin ennen opettajajohtoisessa opetuksessa. Tuovinen & Koskinen (2013) kirjoittavat strukturoidun pienryhmätoiminnan tarkoittavan opettajan toiminnassa, että opettajan tulee pysyä valmistautuessaan projektiin, tutustumaan tuleviin ryhmän jäseniin niin, että harkiten määrätyt asiantuntijaroolit tasapainottavat ryhmädynamiikkaa. Samoin opettajan tulee miettiä, ketkä ovat mahdollisesti ryhmän heikoimmat osaajat ja ovatko he persoonina sellaisia, että pysyvät itse vaikuttamaan ryhmän käsittelemien asioiden käsittelytahtiin ja -tasoon. Muuten opettajan on huolehdittava näiden heikoimpien oppimisen tukemisesta taustalla tai he jäävät helposti vapaamatkustajiksi. (Tuovinen & Koskinen 2013.) Ryhmän oppimisen ohjaamisen väärinymmärrys opettajalta on ”etsikää tietoa”, joka johtaa kokemuksi ja kuulemani käytäväkeskusteluiden mukaan oppilaiden suussa ”katsokaa Googlesta ja oppikaa” ilmapiiriin ja mielikuviin.

f. Opettajat käyvät paljon valmentavaa dialogia oppilaiden kanssa. ka 2,80.

Opettajan pitää vieraillla oppimisryhmissä, johtaa ja auttaa tiedonhaussa, auttaa oppilasta asettamaan henkilökohtaisia oppimistavoitteita, ryhmän tavoitteiden lisäksi sekä oltava kiinnostunut oppimis- ja tiedonhakuvaiheesta. Opettaja kantaa vastuun kokonaisuudesta, vaikka vastuuta oppimisesta jaetaan opiskelijoille. Ryhmää ja oppilaita ei missään nimessä saa jättää yksin. (Koppinen & Pollari 1993; Repo-Kaarento 2007; Tuovinen & Koskinen 2013.) Huono valmistuminen tai innostuksen puute projektin vetäjältä tai oppilailta, johtaa vain ryhmän kokoontumiseen ja ”kysy niin vastaan” -tilanteeseen joka ei ole yhteistoiminnallista oppimista.

Hienoimmillaan opettaja onnistuu oppimisen ohjaajana niin, että pienryhmässä kaikki osallistuvat ja uskaltavat enemmän. Oppimisprosessi nousee esille ja ryhmän vahvimmatkin löytävät

henkilökohtaiset oppimistavoitteet sekä pääsevät toimimaan vertaisopettajina ryhmän heikoimmille. Näin he joutuvat jäsentämään osaamansa asian mielessään niin selkeäksi argumentaatioksi, että heikoimmatkin ymmärtävät (Tuovinen & Koskinen 2013). Johnsonin ja Johnsonin (2002) mukaan opettajasta tulee yhteistoiminnallisen oppimisen rutiininomainen ohjaaja, kun hän itse ensin ymmärtää mitä on yhteistoiminnallinen tapa työskennellä ja ohjata sitä. Onnistuneen prosessin kulun kaksi ensimmäistä kohtaan ovat heidän mukaansa tavoitteiden määrittäminen (käsitteet ja strategiat, sosiaaliset tavoitteet) ja etukäteisvalmistelut, joihin kuuluvat muun muassa edelläkin mainitut oppilaiden roolit, ryhmäkoot ja käytetyt menetelmät. Tuovinen ja Koskinen (2013) täydentävät tätä Johnsonin ja Johnsonin (2002) kohtaa vielä sillä, että opettajalla tulee olla etukäteen mietittynä mahdolliset projektin ongelmakohdat ja -tilanteet. Mitä jos ryhmä ei ryhmäydy alussa? Mitä jos ei siksi synny keskustelua jatkossa? Mitä jos joku oppilaista dominoi liikaa ryhmässä oppimista? Mitä jos ryhmä suorittaa vain mekaanista toistoa? Mitä jos ryhmä ei ole innostunut ja motivoitunut projektista? Näitä tilanteita tulee varmasti opettajille eteen, sillä ryhmä aloittaa omatoimisen toiminnan, vain jos opettajalla on selkeä kuva jo etukäteen projektista, oppimistavoitteista ja hän onnistuu herättämään oppilaiden ulkoisen ja sisäisen motivaation sekä opittavan asian merkityksellisyyden (Tuovinen & Koskinen 2013). Johnsonin ja Johnsonin (2002) kolme viimeistä rutiininomaisen oppimisen ohjaajan kulmakiiveä ovat suoritettavan tehtävän ja positiivisen keskinäisen riippuvuuden (ryhmän jäsenet tekevät toisistaan parempia yhteisessä projektissa) selvittäminen, oppilaiden oppimisen seuranta (avunanto, tiedonhaussa tukeminen, välittäminen ja systemaattinen tiedonkeruu oppilaista) sekä arviointi ja oppilaiden itsearviointiin auttaminen. (Johnson & Johnson 2002.)

g. Opettajat käyttävät aikaa ryhmän muodostamiseen. ka 2,45.

5.1 Tiedon hakijana ja käsittelijänä aktiivinen toimija

”Tässä on tullut ehkä enemmän oma-aloitteiseksi, mutta minusta tuntuu, että minusta on tullut täällä todella epävarma. Niin paljon haetaan itse tietoa, eikä saa vastausta onko se oikein tai väärin. Jatkuva palaute ja opettajan läsnäolo olisi tärkeää. Opettajalähtöisessä opiskelussa saa selkeämmät ohjeistukset ja oikeat faktat, mikä antaa itsevarmuutta opiskelujen suhteen. Molemmissa on kuitenkin puolensa, kun itse hakee tietoa, niin oppii samalla myös paljon muuta siinä sivussa ja omatoimisuus on lisääntynyt.”

15 / 20 opiskelijaa

o. En osaa hakea projekteissa tarvittavaa tietoa. ka 1,70.

Tiedonhakua on tärkeä opettaa ja ohjata, vaikka toivotaan ja odotetaan opiskelijan olevan aktiivinen tiedonhakija. Opettajat helposti olettavat, että ”kyllä opiskelijat osaavat hakea ja käsitellä tietoa, koska roikkuvat netissä ja älypuhelimilla koko ajan”. Kokemukseni mukaan totuus on toinen. Nuoret tarvitsevat varsinkin opintojen alussa tukea, konkreettisia keinoja ja asiansanoja tiedon hakuun ja erityisesti menetelmiä tiedon käsittelyyn. Lundell ja Matilainen (2013) toteavat, että tiedonhauille tulee aina antaa merkitys. Merkityksellisyyden tarjoaminen poistaa kysymyksen ”Mitä hyötyä tästä on minulle”. Repo-Kaarento (2007) täsmentää hyvin, että tiedonhaussa on aina mahdollisuus uteliaan tiedonhakijan löytää jotain uutta! Löydetty tieto joskus tarkentaa tai syventää jo tiedettyä asiaa ja joskus aiheuttaa jopa ristiriidan vanhojen käsitysten takia. Esimerkiksi terveellinen ruokavalio, tietotekniikka, tekniikka, musiikki tai liikuntasuosituksukset päivittyvät jatkuvasti.

”Opin parhaiten opettajien ohjaamalla tunneilla, koska siellä tulee sellaisia asioita esille, joita ei itse välttämättä edes tulee ajatelleeksi. Opettajan palaute projektin aikana on ehdottoman tärkeää ja takaa oppimisen. Oppimista tapahtuu parhaiten, kun asiaa on käsitelty yhdessä opettajan kanssa koko projektin ajan teoriassa ja käytännössä.”

11 / 20 opiskelijaa

Positiivinen ja opettajan ammattitaitoa korostava diskurssi. Yli puolet vastaajista toteaa opettajan pystyvän viemään opiskelijan tasolle, jonne he eivät itse tai vertaisryhmän kanssa voi päästä. Opettajan pedagogisia taitoja arvostetaan.

Yhteisölliset tekstitaidot korostuvat yhteistoiminnallisissa menetelmissä. Oppiminen jalostuu ja tehostuu, kun tiedonhaun ja -käsittelyn yhteydessä löydetystä tiedosta tehdään erilaisia tulkintoja, neuvotteluja ja ajatuksia matkalla yhteisen tiedon rakentamiseen. Repo-Kaarento (2007) kirjoittaa, että vaikka oppimisprosessi on yksilöllinen, se voidaan helposti nähdä ja tehdä myös yhteisölliseksi. Yksilölliseen oppimiseen vaikuttaa suhtautuminen uuteen tietoon, ennako-odotukset ja asenteet oppimista kohtaan ja yksilölliset motiivit. Kokemukseni mukaan on silti muistettava, että nuori ei välttämättä ole vielä tarpeeksi kyvykäs ja henkisesti valmis käsittelemään löytämäänsä tietoa. Syntyy tilanne, jossa tietoa on löytynyt mutta sitä pitäisi osata yhdistellä, jalostaa tai siirtää käytäntöön. Tiedon käsittelyssä (tiedon jalostamisessa) tarvitaan ryhmää ja yhteisöllisiä tekstitaitoja.

Projektipedagogiikkaan voisi sisällyttää muutamia hyviä tiedon käsittelyn menetelmiä, joita tulisi käyttää enemmänkin. Yhteisölliset tekstitaidot voi saavuttaa harjoittelemalla. Ensin voidaan keskustella ryhmässä käytössä olevista menetelmistä (käsitekartta, tiivistelmä, suljettuihin tai avoimiin kysymyksiin vastaaminen, haastattelu, päiväkirja yms.), välineistä (internet, kirjat, oppinäytteet, tietokannat, hiljainen tieto haastatteluiden kautta) ja sitten opettaa niiden käyttöä (Salminen, Nykopp, Kiili & Marttunen 2013). Kuten Repo-Kaarentokin (2007) toteaa, että kieli on oppimisen väline ja osallistumalla oppii, niin opettaja voi antaa yksilötehtäväksi jokaiselle hakea tietoa opittavasta asiasta, minkä jälkeen yksilöt kokoontuvat ryhmissä ja esittelevät lähteaineistonsa sekä löydökset ja ne kerrotaan ääneen. Lopuksi laaditaan yhteinen teksti, joka ei ole helppoa. Vaaditaan yhteistyötaitoja sekä tiedon arviointia. Mitä voidaan jättää pois? Mikä on oleellista tietoa? Miten tiedon laatu varmistetaan? Syntyy hieno oppimis- ja tiedonkäsittelytilanne. Toinen konkreettinen tapa toimia on laatia jo valmiiksi tiivistelmät yksilöittäin, minkä jälkeen keskustellaan opettajan johdolla ja sitten laaditaan yhteinen tuotos tai jokainen täydentää omaansa yhteisen keskustelun pohjalta (Salminen ym. 2013; Repo-Kaarento 2007).

5.2 Miten opettaja arvioi yksilön ja ryhmän oppimista projektipedagogiikassa?

Arvioinnin käsite on muuttunut hyvin paljon oman opintopolkuni arviointien jälkeen. Omat muistikuvani peruskoulun, lukion ja vielä ammattikorkeakoulunkin arvioinneista ovat selkeät. Lähes kaikki arvioinnit olivat kvantitatiivisia ja sain summatiivisen arvioinnin jakson lopussa.

Jakson jälkeen minulle kerrottiin useimmiten kirjallisesti tai kokeen yläreunassa olevalla numerolla, että olen ”ysi”, joskus olin ”kymmenen” tai vain ”kasi”. Siinä se oli. Me olimme kaikki numeroita. ”Kympit” seurustelivat keskenään ja ”vitokset ja kutoset” viihtyivät keskenään. Mitä muuta minulle kerrottiin maantiedon, matematiikan tai kemian taidoistani? Eipä paljon muuta.

Kaikki menetelmät, joilla hankitaan tietoa oppimisesta ovat arviointia ja arviointi on oppimisprosessin yksi keskeisin osa (Väisänen 2003, 40). Jaakkola (2013) korostaa arvioinnin olevan monimerkityksellinen termi. Yhä useammin – varsinkin projektipedagogiikassa – arviointi ja palaute yhdistyvät prosessin aikana. Palautteen antaminen voi olla arvottavaa, korjaavaa, neutraalia tai tulkinnanvaraista. Palaute oppimisprosessin aikana on jatkuvaa arviointia, jossa pyritään kvalitatiiviseen oppimiseen. Keskitytään siis oppimisen laatuun opettajan antaessa jatkuvasti palautetta ja arvioidessa oppilaan etenemistä kohti oppimistavoitteita. (Jaakkola 2013.) Tynjälä (2002) toteaa, että arviointi onkin aiemmin nähty enemmän keinona osoittaa opettajalle, oppilaalle ja vanhemmille, miten hyvin oppilas on muistanut tai hallinnut ulkoa kyseisen oppiaineen kirjan. Arviointi on jaettu aiemmin oppilaan lähtötasoa selvittävään diagnostiseen arviointiin, motivointiin ja opettajalle palautetta tuottavaan formatiiviseen arviointiin sekä summatiiviseen päättöarviointiin (Tynjälä 2002, 169). Näin ei enää toimita kovinkaan usein ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tynjälän mukaan perinteisen arvioinnin tunnuspiirteet kuten keinoitekoiset koetilanteet, erillään oppimisprosessista olevat ulkomuistia korostavat arviointitilanteet sekä erityisesti huomion kohteena oleva lopputulos ovat jäämässä vähemmälle käytölle, koska konstruktivismiin pohjautuva arviointi on oppilaalle opettavampaa. Tällöin huomion kohteena onkin koko oppimisprosessi, muutos ja toki myös lopputulos. Tavoitteena on tällaisessa konstruktivismiin pohjautuvassa oppimiskäsityksessä luoda oppimiselle, arvioinnille ja palautteen antamiselle oleellinen luonnollinen (koe)tilanne, jossa korostuu oppilaan taito ymmärtää ja soveltaa tietoa sekä osaamista. Opettaja, oppilas ja vertaisoppijat arvioivat pääosin kvalitatiivisesti yhdessä oppimista. (Tynjälä 1999, 171.) Ammatillisessa peruskoulutuksessa on käytössä oppimisprosesseihin kytkeytyviä arviointimenetelmiä kuten näytöt (näyttökoe), esseet, esitykset, projektityöskentely, oppimispäiväkirja, itsearviointi ja vertaisarviointi sekä jatkuva oppimisen arviointi. Arviointia tekevät opettajat yhdessä oppilaiden sekä työpaikkaohjaajien kanssa. Työssäoppimista arvioidaan ja oppimisen kannalta on hyvin tärkeää, että opiskelija saa palautetta työssäoppimisesta jatkuvasti (Tynjälä 1999, 175-181; Väisänen 2003, 40-41). ”Käytännössä näytöt vähentävät ammatillisten opettajien aiemmin pitämien teoria- ja työkokeiden tarvetta, mutta ne eivät vähennä opiskelijan tarvitsemää jatkuvaa palautetta osaamisensa kehittymisestä” todetaan Opetusalan Ammattijärjestön sivuilla (OAJ 2009). OAJ:n mukaan tulee

huomioida, että oppiminen ja opetus yksilöllistyy. Opiskelijat ovat työssäoppimassa yhtä aikaa useassa eri paikassa, jolloin arvioinnissa ja palautteenannossa tarvitaan lisää resursseja.

”Osassa projekteissa opettajat eivät ole edes paikalla arvioimassa ohjauksia, joten mihin arviointi ja annettu numero perustuvat? Projektien arviointi projektipedagogiikassa on haasteellista, koska kyseessä on enemmän käytännön läheinen opetustapa. Arvioinninkin pitäisi perustua käytännön läheisyyteen. Mutta jos arviointi perustuu lähinnä kirjalliseen tuotokseen, vain koska resurssit (lähinnä opettajien läsnäolo) projektissa ei onnistu, ja projektin arvosana perustuu lähes kokonaan kirjalliseen tuotokseen, on arviointityyli väärä kyseiseen projektiin.”

8 / 20 opiskelijaa

Tässä diskurssissa kritisoidaan ja kyseenalaistetaan kovasti arviointia. Opiskelijat kokevat vääryydeksi sen, ettei opettaja ole aina paikalla arvioimassa ja seuraamassa heidän työtään. Tämä voidaan tulkita heidän oikeusturvakysymyksekseen arvioinnin osalta mutta myös siten, että opiskelijat kokevat pettymyksen, jos opettaja ei ole näkemässä heidän työn tekemistään, johon he ovat valmistautuneet kovasti. Arviointiprosessin kannalta on oleellista, että opettaja näkee opiskelijat työssä aidossa asiakaskontaktissa. Näin ollen opettajatyötä tarvitaan aiempaa enemmän. Turvatakseen opiskelijan saaman palautteen ja mahdollisuuden laadukkaaseen työssäoppimiseen, jossa opettaja ja työpaikkaohjaaja oikeasti ehtivät seuraamaan opiskelijan oppimisprosessia, antamaan siitä palautetta ja arvioimaan prosessin kehittymistä, niin OAJ ei suosita työssäoppimisen kasvattamista yli 20 opintoviikon (OAJ 2009). Liian usein olen itsekin joutunut huomaamaan, että opiskelijat käytännössä vain menevät työssäoppimispaikkaan, tekevät siellä annetut työtehtävät ja palaavat takaisin. Pahimmillaan arviointia ja ohjausta ei tee kukaan tai se on tasolla jälkeinpäin esitettynä kysymyksenä ”miten meni?”.

Yksilön oppimista ryhmän sisällä ja ryhmän oppimista projektin sisällä on haasteellista arvioida. Arvioinnista tekee haasteellisen sen monitahoisuus. Yhteistoiminnallista ryhmää arvioidaan sisältöjen oppimisen, opiskelutaitojen kehittymisen sekä opiskelutaidot ryhmässä kehittymisen suhteen. Projektipedagogiikassa tulee huomioida elinikäisen oppimisen taidot, joihin tärkeimpänä – varsinkin uuden menetelmän alkuvaiheessa – kuuluu, miten opiskelija oppii oppimaan yksin ja ryhmän jäsenenä. (Repo-Kaarento 2007, 40-41.) Repo- Kaarento kuten Johnson ja Johnsonkin (2009) toteavat, että yksilön sisällöllinen oppiminen on helpoin todentaa, mutta miten opettaja onnistuu arvioimaan opiskelijaryhmän kehittymistä itsensä johtamisessa, tiedonhaussa, jakamaan aika- ja voimavararesurssit, sekä kasvamaan ryhmänä käymään valmentavaa

dialogia, jossa maltetaan tutkia ja arvostaa erilaisia – oppimisen kannalta tärkeitä – näkökulmia? (Repo-Kaarento 2007; Johnson & Johnson 2009, 95-100). Kokemukseni mukaan ryhmän oppimisen arviointi on vaikeaa. Ryhmän seuraaminen tulee olla säännöllistä ja varsinkin projektin alussa tiiviimpää. Jokaisesta opiskelijasta kannattaa tehdä merkintöjä ja kerätä tietoa jatkuvasti. Tietoa saa oman seurannan lisäksi myös asiakkailta käytännön projekteissa. Mikäli ryhmäkoko on yli oppimisen kannalta ihanteellisen 4–6 opiskelijan, niin opettajan arvioinnin määrä kuten myös palautteen ja jatkuvan oppimisen ohjaamisen määrä kasvaa valtavasti. Saloviidan (2006, 181) mukaan oppilaat eivät aina pidä ryhmäarviointia reiluna, koska kokevat tehneensä eri määrän töitä ja erilaisella laadulla. Siksi yhteisarviointia tuleekin Saloviidan mukaan miettiä hyvin tarkkaan ja keskittyä jokaisen oppilaan henkilökohtaiseen arviointiin. Tällöin ne, jotka kokevat tehneensä ryhmän eteen projektissa enemmän, saavat henkilökohtaisen hyödyn arvioinnissa, mikäli opettaja on huomannut opiskelijan aktiivisuuden. Silloin eivät myöskään projektin vapaamatkustajat saa parempaa arvosanaa kuin ansaitsevat. (Saloviita 2006, 181.) Ryhmää arvioitaessa itsearviointi ja ryhmän ristiin toisistaan tekemä arviointi ovat hyviä menetelmiä. Tällöin on tärkeää korostaa oppilaille, että rehellinen palaute on tärkeää ja kasvattavaa. Laskelmoitu palaute, jossa kaveria kehutaan perusteettomasti tai todetaan vain ”hyvin meni ja hauskaa oli”, ei kehitä ammattitaitoa. Laskelmoitu ja lattea palaute vie arvioinnista pohjan eikä ole yhteistoimintaa. Rehellinen palaute vahvistaa oppimista ja itsekritiikkiä ja opiskelun taso pysyy korkeana. (Koppinen & Pollari 1993, 82; Saloviita 2006, 181.)

6 MILLAINEN ON OPPIVA RYHMÄ JA MITEN SELLAINEN MUODOSTETAAN?

Tutkittaessa oppivaa ryhmää tulee ensin määritellä oppiva ryhmä. On huomion arvoista, että hyvä oppimisilmapiiri luokassa tai ryhmän sisällä ei täyty vielä määritelmää oppivasta ryhmästä tai hyvästä oppimisyhteisöstä. Mikä tahansa joukko ihmisiä, joissa on erinomaisiakin yksilöitä, ei ole ryhmä ennen, kuin kyseisen joukon yksilöt tiedostavat yhteenkuuluvuutensa ja pystyvät toimimaan yhdessä (Pollari & Koppinen 2010, 151).

”Oppiva ryhmä on sellainen missä ihmisillä on paljon erilaista tietoa ja he pääsevät jakamaan sitä muille ryhmän jäsenille. Myös kun ryhmän sisällä ilmenee onnistumista, niin oppimista tapahtuu. Oppiva ryhmä on myös sellainen ryhmä, joka haluaa ja etsii haasteita. Halu oppia on pakollinen asia oppivassa ryhmässä. Ilman hyvää ryhmähenkeä ei oppimisesta tule yhtään mitään ja oppiva ryhmä pystyykin vastaanottamaan uudet muutokset hyvin. Oppiva ryhmä on aktiivinen, kuunteleva ja yhteistyökykyinen. Oppiva ryhmä ottaa vastuuta, mutta antaa myös muille tilaa suoriutua. Oppiva ryhmä pystyy tekemään yhteisiä päätöksiä niin, ettei kukaan loukkaannu ja toisten mielipiteitä arvostetaan.”

16 / 20 opiskelijaa

Tämä diskurssi on tunnetilaltaan positiivinen, salliva, erilaisuuden rikkautena näkevä ja iloinen. Oppiminen kuulostaa hauskalta ja mukavalta ja kokemukseni onkin, että useimmat ryhmät näyttävät juuri tältä. Stressi ja paine helpottavat, kun tehdään yhdessä ja tässä vastauksessa ryhmän dynamiikkaa ja omaa tahtotilaa oppia korostetaan. Tämän vastauksen tunnetila ja puhe ovat ehdottomasti oppimista tukevia ja oppivan ryhmän perimmäisen ajatuksen ymmärtäminen on onnistunut erinomaisesti.

Opettajalla on suurin merkitys oppivan ryhmän rakentamiseen. Toiminnallaan hän luo oppimismahdollisuuksia ja pedagogisen viihtymisen ilmapiirin ryhmälle, jossa oppilaille on turvallinen tunnetila. Opettajan tulee huomioida, että oppiminen on emotionaalinen ja sosiaalinen tapahtuma. Voidakseen oppia tulee oppilaan tuntea olonsa turvalliseksi. (Paasivaara ym. 2008, 48-49; Tuovinen & Koskinen 2013.) Ryhmän jäsenten aito usko menestyä yhdessä, ehyt ryhmädynamiikka ja luottamus toisiin ryhmän jäseniin ovat perusta menestyvälle ryhmälle (Heinonen, Klinberg & Pentti 2012, 72). Turvallisuus mahdollistaa luontaisen uteliaisuuden, mikä toimii parhaiten oppimisen sisäisenä motivaationa. Opettajan tehtävä on herättää oppilaiden kiinnostus kehittää itseään ja se johtaa lopulta ryhmän yhteiseen oppimisen iloon. Mikäli oppi-

laalla on mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin oppimisessa, herättää se uteliaisuutta ja vuorovaikutusta. Opettajan tulee ymmärtää ryhmää ja sen yksilöitä ja olla valmiina ohjaamaan oppimista. Oppimisen ohjaaminen taas vaatii vuorovaikutusta ja jotta vuorovaikutusta voi syntyä luontaisesti tulee miettiä, miten vuorovaikutus on ryhmässä mahdollistettu. (Haapaniemi & Raina 2014, 76–77.)

”Oppivalla ryhmällä on myös ehdottomasti oltava kiinnostunut ja innostava opettaja. Ryhmäläisten ikä vaikuttaa myös asiaan todella paljon. Pienellä elämäkokemuksella ja nuorella iällä (pk:t) ei ole paljoa annettavaa ryhmissä. Ryhmän sisällä tietoa jaetaan ja erityisesti kiinnitetään huomiota heikompiin ja heidän toiveisiin. Jos jollakin on enemmän opittavaa, on toivottavaa, että hän ottaa itse asioista selvää, mutta vaatii vielä tukea muulta ryhmältä. Oppivassa ryhmässä on selkeät roolit, kuka johtaa, kuka tekee perustyötä ja mitkä ovat kenenkin vastualueet. Ryhmässä on erilaisia persoonia, jotka ottavat erilaisia rooleja. Kaikki eivät voi olla johtajia, vaan suurimman osan pitää olla työntekijöitä.”
12 / 20 opiskelijaa

Tässä diskurssissa todetaan esimerkin voiman ja opettajan innostuksen olevan motivoivin tekijä. Kokemuksen todetaan olevan tärkeä ja vastaajat toteavat oppivan ryhmän olevan parhaimmillaan, jos ryhmäläisillä on enemmän elämäkokemusta kuin 15 -vuotiaalla. Tulkitsen myös niin, että ryhmän sisällä on helpompi saada kunnioitusta ja arvostusta, jos on iältään tai ammatitaidoltaan kokeneempi ihminen. Tällöin on muulle ryhmälle jotain annettavaa.

Luottamus ja turvallisuuden tunne ovat oppimisen kulmakiviä. Pollarin ym. (2010) mukaan ryhmän rakentuminen alkaa tutustumisella ja siihen käytetty aika on todella tärkeää, vaikka joskus voi opettajasta tuntua, että tulisi edetä nopeammin. Opettaja ja oppilaat tulevat toisilleen ensin tutuiksi ihmisinä ja luovat yhdessä keskustelun kautta yhteiset pelisäännöt ja käsityksen arvoista. (Pollari ym. 2010.) Opettaja luo oppilaisiin opettaja-oppilassuhteen, joka on suomalaisessa pedagogiikassa yleensä perinteisen etäinen. Juuri etäisyys tai läheisyys – oppilaasta välittäminen – vaikuttaa siihen, miten oppilas viihtyy ryhmässä tai miten tärkeäksi hän kokee itsensä ryhmässä ja opettajan silmissä. Pidemmän projektin aikana ongelmia tai epävarmuutta syntyy ryhmän sisällä varmasti. ”Epävarmuuden keskellä luottamuksellisen ilmapiirin merkitys korostuu” kirjoittavat Heinonen ym. (2012, 20). Haapaniemen ja Rainan (2014) mukaan opiskelutavasta asiasta ja opettajasta pitäminen korreloivat keskenään, siksi on tärkeää opetustehtävän onnistumisen kannalta, millaisesta tunnetilasta ja miten opettaja viestii asiansa. Näin ollen

oppimista voi parantaa omankin mielialan ja tunnetilan säätelyllä. Opettajan tavoitteena lienee positiivisen kierteen ja tunnetilan luominen ryhmään. Jatkuva opettajan tyytymättömyys ja negatiivisen palautteen antaminen, aiheuttaa negatiivisen itseään ruokkivan kierteen, jossa oppilas alisuorittaa ja muodostaa itselleen epäonnistujan roolin. Tällöin oppilas tarvitsee erityisesti turvallisuuden ja arvokkuuden tunnetta. Oppilaan on tärkeä tuntea, että opettaja välittää hänestä ja rohkaisee häntä. (Haapaniemi & Raina 2014, 78–80.)

Opetuksessa toimitaan usein ryhmässä ja näin ollen ryhmän ohjaaminen vaatii tietoa ja osaamista. Suuryhmien (esimerkiksi 22–25 oppilasta ja yksi opettaja) käsittely vaatii ammatillista ryhmänhallintaa eli kykyä hallita ryhmää yhtenä yksikkönä. Ryhmän vetäjältä odotetaan taitoa kuunnella ja tarkkailla, sekä antaa ryhmälle tilaa toimia eli oppia. (Haapaniemi & Raina 2014; Heinonen, Klingberg & Pentti 2012; Pollari & Koppinen 2010, 153.) Lisäksi opettajalta vaaditaan kykyä käydä valmentavaa dialogia ryhmän ja sen yksilöiden kanssa. Opettajan tehtävänä on tietysti tuottaa onnistumisen tunteita ryhmälle sekä varmistaa annetun tehtävän tai projektin loppuun saattaminen. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2012, 78.) Lähtökohtaisesti ryhmän kuvaaminen yhtenä yksikkönä tarkoittaa perinteistä autoritääristä opettajan roolia, jossa opettaja kertoo miten asiat ovat ja oppilaat kuuntelevat. Tällainen toimintatapa passivoi oppilaita, sillä opettaja on jo valmiiksi miettinyt ja opiskellut asiat oppilaan puolesta. Opettajan kertoessa oppilaille hankkimansa tiedot, oppilaiden tehtäväksi jää vain kuunnella ja toteuttaa.

”Palaverit ovat hyviä pienryhmän kanssa, mutta jos koko luokan kanssa alkaa käsittelemään jotain tiettyä projektia, ei osaa ihmisistä kiinnostaa istua siellä lainkaan, jos asia ei koske niitä millään tavalla eivätkä he kyllä jaksakaan.” 11 / 20 vastaajaa

Yllä olevan diskurssin tunnetila ja puhe ovat selkeitä. Isot, jopa koko luokan palaverit ovat turhauttavia ja viesti tavoittaa vain aktiivisimmat kuulijat. Vapaamatkustajia on paikalla liikaa, joten miksi edes järjestää koko luokan infoja?

Suuryhmissä opettaja päättää siis toiminnan sisällön ja määrän. Haapaniemen ym. (2014) mukaan vaihtoehtona on perustaa pienempiä ja vaihtuvia pienryhmiä. Suuryhmän heikkous on siinä, että sen kiinteys vähenee, ryhmä on turvaton, jäsenten tyytyväisyys laskee ja henkilökohmainen vastuu pienenee. Suuryhmä tarvitsee aina vahvan ja selkeän johtajan. On selvää, että suuryhmän kiinteyttä repivät useat eri sisäiset voimat. Ystävyys- ja henkilökemiasuhteet, sta-

tussuhteet (tähtioppilas ja heikompi oppilas) sekä kuppikunnat häiritsevät pedagogista oppimista ja ryhmän yhteistä oppimista. Suuryhmän luonnollinen suunta onkin jakautua pienempiin sisäisiin ryhmiin eli kuppikuntiin. Tässä on ryhmädynamiikan kannalta haastava asia: Nuoret oppilaat tuskin ajattelevat ryhmäytyessään pienryhmiin luonnostaan laadukasta oppimisryhmää, vaan ryhmäytymistä ohjaavat aivan toiset syyt. Tuloksen tekemisen (eli oppimisen) kannalta suuryhmän haaste on se, että isolle ryhmälle on vaikeaa asettaa tavoitetta mihin kaikki sitoutuisivat, ja tämä heikentää ryhmän suorittamisen ja tehtävään sitoutumisen vahvuutta. (Haapaniemi & Raina 2014, 111–118.)

”Isoimpana ongelmana on projektiryhmien kokojen suuruus, mikä helpottaa osan henkilöiden vapaamatkustamisen. Paras projektin ryhmäkoko on mielestäni 3–5 henkilöä. Lisäksi opettajilta toivotaan enemmän ryhmiin jakamista, ei vain ”jakautukaa ryhmiin”, se ei palvele ketään eikä opi uusia asioita uusilta ihmisiltä, koska samat ihmiset menevät aina samoihin ryhmiin. Jos itse joutuu ryhmään missä on joku, joka kokee jo osaavansa kaiken, on kiireinen eikä osallistu yhteiseen toimintaan, niin on haastavaa oppia uutta.”

11 / 20 opiskelijaa

Tässä diskurssissa on opiskelijoilta oikein hyvä viisaus. Ihminen luonnostaan valitsee itse sellaisten ihmisten seuran ja ryhmän, jossa hänen on mukava olla. Vaatii paljon rohkeutta poistua mukavuusalueelta ja pakottaa itsensä sellaisten ihmisten ryhmään, jossa ei oikein viihdy syystä tai toisesta – mutta tietää, että tässä ryhmässä voisin silti oppia eniten. Opettajien tehtävä on pitää opiskelijat varpaillaan ja sekoitella erilaisia ryhmäkoostumuksia. Tämä on tulkittavissa hiljaiseksi avunpyynnöksi, koska tämä diskurssi jakaa opiskelijat kahteen leiriin. Osa haluaa olla aina samojen henkilöiden kanssa ja osa toivoo hiljaisesti pääsevänsä uusiin ryhmiin, vaikka siksi, että nykyinen ryhmä ei toimi, mutta sitä ei nuoret uskalla sanoa ryhmän kuulleen ääneen.

6.1 Yhteistoiminnallisten taitojen kehittyminen pienryhmässä – mitä ryhmässä opitaan?

Ryhmän muodostamista ennen tai viimeistään toiminnan käynnistyttyä, on syytä miettiä mitä ryhmässä oikein opitaan? Kokemukseni mukaan toiminta ryhmässä on useimmiten hauskaa, aktiivista ja tutkivaa, mikäli ryhmän jäsenet kokevat projektin mieleisensä. Yleensä opiskelijat pitävät ryhmässä tehtäviä töitä tai projekteja hauskoina ja kuormitukseltaan helpoina,

koska ryhmässä on kivaa ja ryhmässä voi olla koko ajan välittömässä vuorovaikutuksessa (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999).

1. Projektioppiminen on hauskaa. ka 3,35.

Opettajille ei kuitenkaan riitä – toivottavasti – se, että opiskelijoilla on vain hauskaa ryhmänä. Oppiminen saa olla hauskaa ja oppimista tapahtuu todennäköisemmin positiivisessa ilmapiirissä mutta opettajan vastuulla on ohjata ja tukea oppimista pintaa syvemmältä. Näyttää siltä, ettei korkeatasoista tiedon muodostamista synny kovin helpolla ilman opettajan ohjausta (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999). Opetuksellinen vastuu säilyy projekteissa opettajalla ja korostuu varsinkin pienryhmän heikoimpien kanssa. Tämä vastuu konkretisoituu erityisesti silloin, mikäli opiskelijan panos ryhmässä on heikko koko projektin ajan ja projekti on loppumassa tai jo päättynyt. (Pirttilä-Backman 1998.)

Yhteistoiminnallisiksi taidoiksi muun muassa luokiteltavat kyky toimia samaan aikaan yksilönä ja ryhmän jäsenenä, omatoimisuus, ryhmätyöskentelytaidot, kyky arvioida omaa osaamista sekä tuotoksia uudelleen ja kyky havainnoida ryhmäprosesseja kehittyvät pienryhmässä (Pirttilä-Backman 1998; Paasivaara ym. 2008, 43-45). Edellä mainittujen taitojen lisäksi ryhmässä opitaan vuorovaikutustaitoja, uusia toimintatapoja, hyvien ja huonojen ratkaisuvaihtoehtojen arviointia sekä päätöksentekoa (Paasivaara ym. 2008, 49-50). Pienryhmässä opitaan erilaisilta ihmisiltä, joilla on erilaisia kokemuksia erilaisten taustojensa takia. Pienryhmän vahvuus on erilaisten mielipiteiden vaihtelu, vertailu ja vastakkainasettelu. Näistä vahvuuksista hyötyminen ja oppiminen edellyttää kuitenkin henkistä kypsyyttä ja kykyä ilmaista itseään selkeästi ja avoimesti ryhmässä. Jotta hyvistä lähtökohdista saataisiin perusteellista oppimista irti, niin opiskelijoiden on kyettävä tarkastelemaan asioita monista eri näkökulmista ja asettamaan kysymyksiä kyseisestä asiasta. Ryhmässä on tärkeää kyetä pohtimaan omia näkemyksiä sekä erilaisia esitettyjä vaihtoehtoja kriittisesti. Parhaimmillaan ryhmän jäsenet opettavat toisiaan huomaamattaan näkemään ja ajattelemaan rakentavan kriittisesti ja monialaisesti. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999; Jalava & Virtanen 2000, 51-52.) ”Kuitenkin projektityöskentelyn ongelmaksi on usein todettu, että oppijat eivät työskennellessään suinkaan aina käytä korkeatasoiseen tiedonmuodostukseen tai syvälliseen ymmärtämiseen johtavia toimintatapoja” kirjoittavat Eteläpelto ym. (1999). Eteläpelto ym. (1999, 202) jatkavat, että pienryhmissä tehtävissä projekteissa opitaan myös täsmällisempää ongelmanasettelua, kokoamaan tietoa ja tulkitsemaan sitä yhdessä.

6.2 Pienryhmätyöskentelyn vahvuudet ja haasteet

Pienryhmän ihannekokoko on 4–5 henkilöä. Tällaisessa ryhmässä on riittävästi näkemyksiä laadukkaaseen dialogiin, sopivasti vastuuta ja voimavaroja sekä ryhmä on tarvittaessa helposti jaettavissa, vaikka pareihin projektin keskellä. Parityöskentelyssä näkemyksiä on kovin vähän ja toisen dominoidessa voi tapahtua helposti ajatusten polarisoituminen. Kolmen henkilön ryhmässä on kolmannen pyörän riski ja siksi nelikko on kolmikkoa parempi, vaikka luovuus voikin lisääntyä merkittävästi jo kolmikolla. (Haapaniemi & Raina 2014, 112–114; Pollari & Koppiainen 2010, 161; Saloviita 2006, 34–35.)

On tärkeää erottaa satunnainen ryhmätyöskentely ja prosessinomainen yhteistoiminnallinen pienryhmätyöskentely.

”Palaverissa oppijat pääsevät kertomaan muille oppijoille omia näkemyksiä projektissa ja siinä ilmenee myös oppia mutta ryhmässä. Projektit ovat sujuneet hyvin hyvällä ja toimivalla porukalla, mutta ne turhauttavat, jos oma ryhmä on hankala. Asennoituminen projektia kohtaan muuttuu, jos syntyy tunne, ettei tällä projektilla ole minulle merkitystä tai jos tietää, etteivät omat ryhmäläisetkään ole kovin motivoituneita. Positiivista projektioppimisessa on se, että ryhmän kanssa työskennellessä tulee sellaisia asioita esille, joita ei välttämättä itse tule huomattua.”

14 / 20 opiskelijaa

Tämän diskurssin takana on jopa neljätoista opiskelijaa. On hienoa huomata, että he ovat ymmärtäneet synergian joka ryhmätyöskentelystä oikein toteutettuna kumpuaa. Kehittävät dialogit nostavat jokaisen yksilön tasoa ja oppimisessa päästää syvemmälle kuin yksin pääsisi. Jokaisen erilaiset näkökulmat avaavat toisten ajattelua enemmän. Toisaalta tämän diskurssin piiloviesti on se, että opiskelijat arvioivat hyvin tarkasti projektien merkitystä ja sitomista heidän opintoihin ja ammattitaitovaatimukseen. Samoin he kertovat myös sisäisen motivaation olevan monella kovin löyhä, sillä jos yksi ja toinen opiskelija laskevat tekemisen tasoaan ryhmässä niin muutkin luovuttavat helpommin.

Satunnaisia ryhmätöitä on hyvin paljon ja niiden luonne on täysin erilainen kuin suunnitellun ja ohjatun pienryhmätyöskentelyn. Satunnaisten ryhmätöiden kokoonpanot vaihtelevat ja ne voivat olla hyvinkin lyhytkestoisia. Tällöin tarkoitetaan normaalia vuorovaikutustilannetta,

jossa toimitaan hetken yhteistyössä. Edellisessä alaluvussa mainittiin mitä pienryhmissä opitaan. Sen lisäksi mitä siellä opitaan, yhteistoiminnallisen oppimisen vahvuuksia ovat suora vuorovaikutus, positiivinen keskinäisriippuvuus, yksilöllinen vastuu ja yhtäläinen osallistuminen. (Saloviita 2006, 45–49.) Pienryhmätyöskentelyn vahvuuksia ovat aktiivinen osallistuminen, henkilökohtainen sitoutuminen, sisäinen kontrolli ja pyrkimys yksimielisyyteen. Pienryhmässä on vaikea olla vapaamatkustaja ja ryhmältä voidaan odottaa henkilökohtaisen sitoutumisen takia tavoitteen suunnassa pysymistä ja tuloksia (Saloviita 2006, 34; Haapaniemi & Raina 2014, 128.) Saloviidan (2006) mukaan haasteita voi tuoda muun muassa ryhmän koko sekä käytettävissä oleva aika suhteessa ryhmän kykyyn suorittaa tehtävää. Saloviita (2006) nostaa esille mielenkiintoisen efektin: ”...mittasi dynamometrillä, miten voimakkaasti kukin työmiehistä veti köyttä, kun köyden päässä olevien miesten määrä vaihteli. Havaittiin, että mitä enemmän väkeä köyden päässä oli, sitä vähemmällä voimalla kukin yksittäinen mies osallistui talkoisiin” kirjoittaa Saloviita (2006, 29).

”Isossa koko luokan projektissa, kun annetaan ylimalkainen ohje ”vastuu on koko ryhmällä”, niin vastuu on selkeästi muutamilla ja asiat jäävät muutamien ihmisten hoidettavaksi suurimmaksi osaksi. Koko ryhmän vastuuta ei voi painottaa liikaa, koska opiskelutovereiden arvostus on aika pientä, heti kun lähdetään suunnittelemaan jotakin isompaa kokonaisuutta. Yli puolet ryhmästä passivoituvat ja osaa ei kiinnosta ja osa odottaa kuka nyt ottaa vastuun. Tekemisen teho laskee heti. Ensimmäisten projektien aikana joidenkin henkilöiden roolit vakiintuvat. Hiljaisemmat henkilöt jäävät taka-alalle ja äänekkäimmät tuovat itseään jatkuvasti esille ja heillä on jokaiseen asiaan oma mielipiteensä. Roolit harvoin muuttuvat opintojen aikana. Monesti hiljaisemmilla henkilöillä olisi varteenotettavia ehdotuksia tai ideoita, mutta he eivät uskalla sanoa niitä ääneen, koska pelkäävät tulevansa tuomituksi tai nolatuksi.”

12 / 20 opiskelijaa

e. Projektiryhmissä syntyy paljon dialogia. ka 3,20.

Tässä pitkässä diskurssissa kiteytyy aika realistisesti opiskelijoiden hyvin esille nostama liian ison projektiryhmän heikkous. Roolit vakiintuvat isossa ryhmässä. Aktiivisimmat ottavat heti tai lopulta tekemisen vastuun ja moni hyvä mielipide ja näkökulma jäävät kuulematta. Opettajien tulee nimetä selkeitä projektin johtajia tai vaikka johtoryhmiä, jos eivät itse johda sitä. Yhtenä haasteena pienryhmätyöskentelyssä on ryhmäajattelun ilmiö. Uusissa, vielä ryhmätyöskentelyssä ryhmäajattelun ilmiö on vielä vahvempaa, jolloin on

helpompi olla samaa mieltä muiden kanssa. Samoin käy helposti myös jo liian tutulle ryhmälle, josta näkyy ulospäin vahva myönteinen ryhmän koheesio. Myös tällaisissa ryhmissä ryhmäpaine heikentää kriittisten ajatusten ja näkökulmien esilletuomista, heikentää tehokkuutta, moraalista ajattelua sekä päätöksen tekoa. Asioista puhuminen on jopa vaikeaa, jos on arvattavissa, että niistä ollaan eri mieltä. Tällaisissa ryhmissä on pelkona turvallisuuden tunteen menettäminen ja ristiriitojen herättäminen. Juuri tällaisissa ryhmissä olisi tärkeää ”herätä” ajattelemaan asioita asioina ja ammatillisesta näkökulmasta, kehittymisen takaamiseksi. (Paasivaara ym. 2008, 47.) ” Ryhmän jäsenet luopuvat omasta identiteetistään ja eräällä tavalla sulautuvat ryhmän yhteisyyteen ja eheyden tunteeseen.” korostavat Paasivaara ym. (2008, 47).

6.3 Uteliaisuus ja merkityksellisyys oppimisen sisäisenä motivaationa

Kouluissa ja työpaikoilla on muodikasta muodostaa ryhmiä ja kuulua useaan eri ryhmään. Ryhmän muodostamisen ei tulisi kuitenkaan olla itseisarvo vaan ryhmän toiminnalla tulisi olla aina tarkoitus ja selkeä tavoite. Omistautumista, aikaa ja energiaa ei riitä liian moneen eri ryhmään yhtä aikaa - päinvastoin. Heinonen ym. (2012, 74) kuvaavat elinkaariltaan lyhyitä, sekavia ja päämäärättömiä ryhmiä ”narikkayhteisöiksi”. Näiden yhteisöjen toiminta ei herätä uteliaisuutta alkuvaihetta pidemmälle, ja ryhmän merkityksellisyys jää mitättömäksi. Osallistujat valitsevat milloin tulevat ja menevät. Välillä ”narikkayhteisössä” voi syntyä mielenkiintoisiakin keskusteluja, mutta useimmiten ryhmän tehtävä jää epäselväksi, yksilöt jatkavat matkaansa toisiin ”narikkayhteisöihin”, eikä kukaan jää kaipaamaan yksilöä tai ”narikkayhteisöä”. (Heinonen ym. 2012, 74.)

h. Projektit ovat tarpeeksi pitkiä, jotta ryhmä tiivistyy ja kehittyy. ka 2,85.

Kokemukseni mukaan ryhmän merkityksellisyys synnyttää motivaatiota yksilöissä ja herättää mielenkiintoa – ryhmään jopa halutaan päästä joko tehtävän, ohjaavan opettajan (menetelmien) tai molempien takia, mikä on lähtökohtaisesti hieno mahdollisuus ryhmän onnistumiselle. Ryhmän jäsenet uskovat menestyvänsä yhdessä opettajan ja ryhmäläisten kanssa paremmin. He uskovat kantavansa vastuuta yhdessä ja jalostavansa ajatuksia sekä ratkaisumalleja paremmin yhdessä kuin yksin.

Haapaniemen ym. (2014) mukaan oppilaat arvioivat opettajan esille nostaman opittavan asian tai menetelmän. Oppimisen halun herättämiseksi asian ja esitystavan tulee olla innostava, sillä uteliaisuus synnyttää innostusta ja innostus luo ahkeruutta. ”On selvää, että nykyihminen ahkeroi eniten vain, kun ahkeruutta vaativa työ on itselle kiintoisaa, tärkeää ja palkitsevaa” kirjoittavat Haapaniemi ja Raina (2014, 89). Sisäistä motivaatiota mitataan usein peruskysymyksillä: Miksi teen tätä tai miksi olen mukana toiminnassa? Perusteluina löytyvät lähes aina yksilön autonomia, pätevyys ja yhteenkuuluvuuden tunne, jotka ovat uteliaisuuden ja merkityksellisyyden kulmakiviä. Autonomian merkitys on suuri, sillä se antaa yksilölle mahdollisuuden kokea itsensä tärkeäksi ja antaa aidon mahdollisuuden olla utelias ja vaikuttaa itse omaan oppimiseen ja oppimistilaisuuden organisointiin. Pätevyyden tunteen merkitys tarkoittaa oppilaan uskoa omaa osaamista ja kykyä kohtaan. Pätevyyden tunnetta voidaan vahvistaa esimerkiksi valmentavalla dialogilla, yhteenkuuluvuuden tunteella, positiivisella kierteellä sekä yksinkertaisesti tuloksilla kilpailutilanteissa. Olen kokenut opettajan työssä, että opettajan persoonalla ja pedagogisilla taidoilla on suuri merkitys sille, kuinka merkityksellisiä hän osaa opittavista asioista tehdä. Hyvillä pedagogisilla taidoillaan opettaja osaa synnyttää positiivisia tunteita yksilöihin ja ryhmään ja nostaa siten koko ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Krauss & Boss (2013) sekä Haapaniemi & Raina (2014) pohtivat merkityksellisyyden ilmiötä opetuksessa. Jokaisella kerralla oppilaat arvioivat opetettavan asian merkityksellisyyttä. Useimmiten, jos opetettava asia ei koske jotain yksilöä, niin se menettää merkityksellisyytensä. Opettajaa kysymykset asian merkityksellisyydestä saattavat hermostuttaa, sillä joillekin tilanne, jossa joutuu perustelemaan omaa työtään, aiheuttaa epävarmuutta. Yksi keino sitouttaa ryhmää ja korostaa asian merkityksellisyyttä on oppilaiden ottaminen mukaan harjoittelun suunnitteluun, ja osoittaa luottamusta oppilaisiin sallimalla oppimista esimerkiksi omissa toimintaympäristöissä. Tällöinen oppiminen tapahtuu luokkahuoneen ulkopuolella esimerkiksi työharjoitteluna tai oppimisprojektina omalla paikkakunnalla. Nykyinen tiedonhankinnan helppous mahdollistaa sen, että asia joka kiinnostaa ja innostaa saadaan selville nopeasti. Uteliaisuuden ja merkityksellisyyden herättäminen ja perusteleminen, onkin äärimmäisen tärkeää, koska tiedonhaku ja oppimista voi tapahtua hyvinkin nopeasti kipinän heräämisen jälkeen. (Krauss & Boss 2013, 7-8; Haapaniemi & Raina 2014, 90–93.)

7 RYHMÄN SISÄISEN DIALOGIN MERKITYS OPPIMISESSA

Dialogin ja tavallisen keskustelun ero on siinä, että tavallisen keskustelun tavoitteena on esittää ja selvittää asia jo ennalta ajatellulla tavalla, kun taas dialogi on erilaisten näkökulmien ja ratkaisuvaihtoehtojen esittämistä vuorotellen. Dialogi kasvaa ja rakentuu sitä käytäessä ja sen tuloksena syntyy uutta tietoa. Hyvän dialogin tunnuspiirteitä ovat toisen loppuun asti kuunteleminen, omien ideoiden ja ajatusten esittäminen mutta ei korostaminen sekä toisen puolesta tietämättömyys. (Heinonen ym. 2012, 41–44.)

”Dialogin synnyttäminen suuressa ryhmässä on monesta syystä vaikeaa” kirjoittaa Haapaniemi ym. (2014, 119). Oman puheenvuoron odottaminen kestää suurryhmässä usein todella pitkään ja keskustelun rakentaminen on lähes mahdotonta, koska ensimmäisen ja varsinkin seuraavan eli kehittelevän puheenvuoron saaminen kestää liian kauan. Usein käykin niin, että dialogia käyvät vain muutamat aktiiviset oppilaat opettajan kanssa muiden kuunnellessa. Tällöin ryhmän jatkaminen tasa-arvoisena ja dialogisena ryhmänä on mahdottomuus, vaikka puhetta johdaisi puheenjohtaja. (Haapaniemi & Raina 2014, 119; Saloviita 2006, 32.) Haapaniemen ym. (2014) mukaan vuorovaikutussuhteet kasvavat eksponentiaalisesti, ryhmän jäsenten lukumäärän lisääntyessä yhdellä tai kahdella. Saloviita (2006) kuvaa dialogin määrän kasvua hyvin; parilla on 2 vuorovaikutusta, kolmikolla 6 ja nelikolla 12 vuorovaikutusta. Saloviita toteaa myös, että tyypillisimmillä nelihenkisellä ryhmällä on 25 vuorovaikutusta ja seitsemän hengen ryhmässä jopa 966 vuorovaikutusta. (Saloviita 2006, 32–33.)

Dialogin mahdollisuuksia on valtavasti ryhmän sisällä. Ratkaisevaa on se, millaisia oppijoita ryhmässä on. Ryhmän ollessa kovin homogeeninen, voi dialogi jäädä lyhyeksi ja dialogin laatu pintapuoliseksi. Heterogeenisen ryhmän etuna ovat erilaiset oppijat, jotka ajattelevat asioista eri tavoin, mikä rikastuttaa dialogia huomattavasti. Saloviidan (2006, 36) mukaan ryhmien heterogeenisuutta on pidetty suorastaan yhteistoiminnallisen oppimisen määrittävänä tekijänä.

”Oppivassa ryhmässä dialogi on avointa ja siinä kuunnellaan kaikkien mielipiteitä. Vahvemmat persoonat antavat tilaa ujoimmille ja hiljaisemmille. Oppijan on tärkeää oivaltaa asioita eri näkökulmista, pohtimalla jokaisen tietoja ja kokemuksia ryhmän sisällä. Projektityöskentelyn lopputuloksen kannalta on tärkeää, että jokainen tuntee kuuluvansa joukkoon, vaikka olisi tiedoiltaan ja taidoiltaan erilainen. Jokaisen ryhmän jäsenen mielipide ratkaisee ja mielipiteen uskaltaa kertoa, vain jos ryhmässä on hyvä henki ja luottamus.” 5 / 20 opiskelijaa

Tässä diskurssissa opiskelijat korostavat ryhmän tunnetilaa ja yhteistä tekemistä. Tulkinta on helppoa, sillä luottamus itseensä ja toisiin syntyy ryhmän jäsenten tukemisen ja yhteishengen kautta. Oppimista ja tiedonjakoa ei tapahdu, jos joku yksilö syrjäytyy ryhmässä. Pollarin ym. mukaan erilaisten oppijoiden vahvuudet saadaan paremmin esiin dialogin kautta, ja siksi on tärkeää luoda aito mahdollisuus ajatusten vaihtoon. Hyviä menetelmiä oppimisen tehostamiseksi ja dialogin kehittymiseksi ryhmän sisällä on antaa oppijoille ensin paritehtäviä, sitten itsenäisiä tehtäviä ja uudelleen paritehtäviä toisen parin kanssa. Välillä voidaan keskustella vastauksista opettajajohtoisesti koko ryhmän kanssa. (Pollari & Koppinen 2010, 164–165.)

”Innovatiivisella ryhmällä on myös ehdottomasti oltava kiinnostunut, innostava ja oppimisko-keilut salliva opettaja. Innostus muodostaa dialogia ja välillä ei meinaa saada suunvuoroa. Opettaja valmentaa esimerkillään ja johdattelee tarvittaessa dialogia. Vuorovaikutteinen ryhmä on sellainen, missä ihmisillä on paljon erilaista tietoa ja he haluavat jakaa sitä muille ryhmän jäsenille. Dialogi syntyy, kun on aikaa tarpeeksi ja saa useamman puheenvuoron. Vuorovaikutteisesta ryhmästä muodostuu oppiva ryhmä, kun ryhmä huomioi monta eri näkökulmaa ja useita ajatusten vaihtoja.”

14 / 20 opiskelijaa

c. Ryhmätyöskentely projekteissa edistää oppimistani. ka 3,45.

Tämän diskurssin viesti on riittävän ajan antamisen tärkeys ryhmälle. Tunnetila on luottavainen ja positiivinen. Dialogia kyllä syntyy, jos aikaa ryhmäytymiselle ja luottamuksen syntymiselle annetaan. Aikaa pitää antaa myös keskustelulle ja useille tietoa rakentaville puheenvuoroille. Erilaisuus tulee sallia, jotta voidaan löytää ryhmänä jotain uutta ja parempaa. Innostuminen tarttuu ja sitä kannattaa tavoitella. Määrällisen kysymyksen vastauskeskiarvo 3,45 kysymykseen *ryhmätyöskentely projekteissa edistää oppimistani* on ihan kohtalainen keskiarvo ja koko tutkielman toiseksi korkein vastauskeskiarvo. Voidaan tulkita siis, että pääasiassa opiskelijat kokevat ryhmän todella edistävän heidän oppimistaan. On siis parempi opiskella ryhmässä kuin yksin ja niillä reunaehdoilla, jotka tässäkin työssä esitellään. Jos keskiarvo olisi jäänyt alle 3,00 niin silloin olisi pitänyt tulkita, että ryhmätyöskentely edistää kovin vähän tai ei lainkaan oppimista.

7.1 Ryhmää valmentava dialogi avain innovatiivisuuteen – kaikkien aivot käyttöön!

Opettajan rooli korostuu, kun halutaan luoda motivoiva, utelias ja dialogin mahdollistava ilmapiiri. Opettajan on tiedettävä, miten tukea ja kannustaa luovuuteen ja antaa aidosti ryhmälle vastuuta sekä mahdollisuuden kasvaa ja vaikuttaa prosessin aikana. Tämä tarkoittaa toimintatapojen muutosta myös opettajalta. Haapaniemi ym. (2014) nostavat esille perinteisen kahden kolmasosan lain, jonka mukaan opettaja puhuu kaksi kolmasosaa opetusajasta ja oppilaat yhteensä yhden osan. Edellä mainittu entinen lähtökohta siitä, että opettaja puhuu ryhmän edessä ja oppilaat kuuntelevat ei enää toimi innovatiivisuuden ja aktiivisuuden ihannoinnissa. (Haapaniemi & Raina 2014, 62.) Ryhmän valmentamisessa ja valmentavassa dialogissa on täysin eri ajatus. Valmentavan dialogin tärkein asia on selkeä tavoite, jonka määrittely on opettajalle ja ryhmälle tärkeää, jotta dialogin ja toiminnan suunta säilyy ja opettaja voi antaa ryhmälle tilaa toimia. Opettajan tehtävä on sparrata, ohjata kysymyksin ja antaa näkökulmia ryhmälle. Sparraava keskustelu on vuorovaikutteista ja kannustavaa sekä synnyttää uusia ideoita. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2012, 17–18.)

q. Opettajat eivät ohjaa oppimistani riittävästi. ka 2,40.

Yllä esitetty määrällisen kysymyksen vastauskeskiarvo on positiivisen puolella, koska tässä vastauksessa yli 3,00 keskiarvon lukemat olisivat aina enemmän ja enemmän negatiivisen vastauksen suuntaan. Mitä pienempi tulos niin sitä enemmän opettajat ohjaavat yksilön oppimista riittävästi. Kysymyshän on täysin subjektiivinen eli kuka kokee minkäkin määrän oppimisen ohjaamista olevan ”riittävä”. Voidaan tulkita tämän vastauskeskiarvon olevan siis suuntaa antava ja laadullisia vastauksia tukeva – ei kovin tieteellinen ja absoluuttinen totuus.

Heinosen ym. (2012) mukaan oppijat tulee haastaa ajattelemaan ja löytämään dialogin kautta erilaisia ratkaisumahdollisuuksia. Valmentava dialogi on onnistunut, jos ryhmään saadaan luotua tasa-arvoinen ja toisia ajattelijoina kunnioittava ilmapiiri. Kun tällaiselle ryhmälle antaa aikaa ja rajoittamattoman ajattelun vapauden, niin innovatiivisuutta voi odottaa. Yleensä näin toimitaan yhteisöissä, joissa ajatellaan jokaisella olevan osaamista ja annettavaa. Pahinta on, jos ryhmään muodostuu liian vahva kilpailuhenki, jossa jokainen ajaa vain omaa etuaan ja no-kittelee toisia tarpeettomasti. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2012, 30.)

7.2 Vuorovaikutus ja turvallinen sekä salliva oppimisympäristö

Heinonen ym. (2012) toteavat, että erilaisia vuorovaikutustyyliä on kuusi. Ne ovat joko vahvasti ohjaavia (ehdottava, tietoa antava tai haastava) tai pehmeämpiä ja johdattelevan rohkaisevia tyyliä (tutkiva, kannustava tai tunneilmaisuun rohkaiseva). Vuorovaikutustyyliä on tarpeen käyttää erilaisissa tilanteissa ryhmän tuntemuksen mukaan. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2012, 161.) Turvallinen ja salliva oppimisympäristö mahdollistaa rohkeuden esittämisen omia näkökulmia ja erilaisiakin mielipiteitä tai ratkaisuvaihtoehtoja. Taitava vuorovaikuttaja tulkitsee tilannetta ja valitsee sopivan vuorovaikutustyylin.

Opettajan tulee varmistaa, että toiminnallaan ryhmälle on muodostunut toisia kunnioittava, oppimiskokeiluihin kannustava sekä virheitä salliva ilmapiiri. Opettaja luo oppimisen rajat ja toiminnan säännöt yhdessä oppijoiden kanssa (Saloviita 2006, 56). Lisäksi on tutkittu, että luottamus ja turvallisuuden tunne, on perusta oppilaan itsensä hyväksymiselle ja realististen tavoitteiden asettamiselle. Näiden lisäksi oppilas uskaltaa olla utelias, kysyä ja olla vuorovaikutuksessa muiden ryhmän jäsenten kanssa, jolloin voi syntyä dialogia (Pollari & Koppinen 2010, 124). Heinonen ym. (2012) kirjoittavat, että hyvän vuorovaikutuksen esteenä ovat luottamuksen puute, rajoittava ajattelu tai uskomus, kiire ja ryhmäytymättömyys.

”Oppiva ja salliva ryhmä pystyy tunnistamaan ja tunnustamaan epäonnistumisensa. Virheet hyväksytään, ne otetaan oppimiskokemuksena ja tekemistä muutetaan parempaan suuntaan. Tämä vaatii ryhmältä hyvää ryhmähenkeä, vahvaa itseluottamusta ja turvallisuuden tunnetta. Tietoa jaetaan ryhmässä ja erityisesti kiinnitetään huomiota heikompiin ja heidän toiveisiin. Sallivassa ryhmässä pohditaan asioita eri näkökulmista ja suhtaudutaan avoimesti haasteisiin. Jokainen yksilö hyväksytään omana itsenään ja arvostetaan hänen mielipiteitään ja toimintatapojaan.”

4 / 20 opiskelijaa

Tämä diskurssi huokuu kypsää ja rehellistä puhetta. Positiivinen ja rohkaiseva oppimisympäristö on juuri tällainen. Opiskelijat korostavat myös kollektiivisuutta ja toisten auttamista. Kokeilun yhteydessä, tunnustetaan rehellisesti mahdollinen epäonnistuminen ja jatketaan yrittämistä korjatulla suunnalla.

8 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kvalitatiivisessa tutkielmassa ei saavuteta tieteellisiä ja absoluuttisia totuuksia. Kvalitatiivisessa työssä selvitetään ihmisten kokemuksia, tuntemuksia, tarinoita ja sisäistä puhetta tutkitavista asioista. Tässä laadullis-määrällisessä työssä asetettiin laadullisia tutkimuskysymyksiä kolme. Opiskelijoita pyydettiin vastaamaan niihin, kuten ovat asiat itse kokeneet ja tunteneet. Vastauksista tulkittiin yksilöiden ja vastaajaryhmän puhetta. Vastaukset pyydettiin avoimin kysymyksin.

1. Kuvaile millainen on mielestäsi oppiva ryhmä ammatillisessa peruskoulutuksessa.
2. Kerro tässä oppilaitoksessa saamiesi kokemustesi mukaan, millaista on hyvä projekti-pedagogiikka (oppijan ja opettajan roolit)?
3. Vertaile ja pohdi käymäsi opintoja tai kursseja (peruskoulu, lukio, valmennuskurssit, ohjaajakoulutukset tms. ja ensimmäinen vuosi Vierumäellä) tähän mennessä. Millä menetelmällä itse koet oppivasi parhaiten?

9 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä tutkimustulokset -osassa esitellään tutkimuksen laadullisten vastausten tunnetilakoonnit eli diskurssianalyysin tärkein osa. Opiskelijoiden puhetta ja tunnetilat analysoitiin luokittelemalla ja pelkistämällä. Aineistosta esiin nousseet tunnetilat muodostivat alakategorioita ja yläkategorioita. Näitä verrataan ja pohditaan tutkielman esiyymmärrykseen pohdinnassa. Määrällisen osan vastaukset esitetään selkeinä vastauskoonteina; projektipedagogiikka yleisesti, opettajien toiminta ja opiskelijoiden oma toiminta projektipedagogiikassa. Tutkimuksen laadulliset löydökset kulkevat diskursseina läpi koko työn, yhdessä ristiin keskustellen lähdekirjallisuuden kanssa.

9.1 Opiskelijoiden puhe ja tunnetilat projektipedagogiikasta

Aineistona puheen ja tunnetilojen tulkinnassa oli kahdenkymmenen opiskelijan avoimet vastaukset. Analyysi tehtiin kahdesta avoimesta kysymyksestä (liite 1, kysymykset 4a ja 4d), joissa pyydettiin opiskelijoita kertomaan omien kokemustensa pohjalta, *millaista on projektipedagogiikka ja millä menetelmällä itse kokee oppivansa parhaiten*. Kahdenkymmenen opiskelijan sukupuolijakauma meni niin, että seitsemän vastaajista oli miehiä ja kolmetoista naisia. Tunnetilojen ja puheen tulkinta oli mielenkiintoista ja lopulta melko selkeää. Tutkimuksen onnistumisen kannalta oli tärkeää, että tunnetiloja ei kysytty suoraan. Kysyttiin, *millaista on projektipedagogiikka ja millä menetelmällä kokee oppivansa parhaiten*. Ei kysytty siis suoraan *millaisia tunteita projektipedagogiikka herättää tai millaisia tunnetiloja tämä oppimisen menetelmä on vuoden mittaan herättänyt* – annettiin vastaajan kertoa tunteistaan, jos niitä on ja silloin ei tapahtuisi vastausten muotoilua ja ohjailua tunnetasolla. Näin haluttiin varmistaa se, että vastaukset näyttäisivät totuuden vastaajan tunnetilasta, kun annetaan hänen vapaasti ja ohjailematta ilmaista tunteitaan sillä tasolla ja voimakkuudella, kun niitä tätä asiaa kohtaan mahdollisesti on. Tunteiden esiin nostaminen ja voimakkuuden määrä haluttiin pitää sattumanvaraisena ja luontaisena, jotta niitä saadaan esiin mahdollisimman autenttisesti.

Löydöksiä oli useita. Ensimmäisenä mainittakoon se, että naisilla oli selkeästi voimakkaammat tunteet vastauksissaan. He kirjoittivat suuremmin ja räiskyvämmiin tunteitaan vastauksiin. Yleisin tunnetila ja suurin kategoria muodostuivat joka toisen opiskelijan kokema *epävarmuus* (9 /

20 vastauksen tunnetila tai suora sanan maininta). Näistä vastaajista naisia oli kahdeksan ja miehiä yksi. Epävarmuus aiheutui vastaajien mukaan erilaisesta toimintamallista mihin oli aiemmin tottunut, tarkan tunti tunnista etenevän lukujärjestyksen puutteesta, omatoimisesta tiedonhausta (onko itse löydetty tieto oikeaa?), oppimisen ohjauksen koetusta vähyydestä sekä pelosta oman osaamisen riittämättömyydestä oikeille asiakkaille ja tästä aiheutuvasta stressistä. Toiseksi suurin kategoria muodostui *negatiivisesta puheesta ja suhtautumisesta* projektipedagogiikkaa kohtaan (8 / 20 vastauksen tunnetila tai suora sanan maininta). Kaikki kahdeksan projektipedagogiikan negatiiviseksi kokevaa olivat naisia. Negatiivisuus johtuu vastaajien mukaan pettymyksestä koulutuksen antiin, liialliseen vastuuseen omasta oppimisesta, yhteistyön toimimattomuudesta opettajien kanssa, oman tason kehittymättömyyteen puutteellisen opettajien ohjauksen takia, liian löysästä vapaankasvatuksen kurista, vapaamatkustajista projekteissa, epävarmuuden tunteesta ja kokemuksesta ”tehdä vain projekteja työvoimana”.

Kolmanneksi suurimpina kategorioina olivat *positiivinen puhe ja suhtautuminen projektipedagogiikkaan, analysoiva ja neutraali puhe* sekä tunnetila *liian kovasta paineesta omaa oppimista kohtaan tai jatkuvasta vastuusta omasta oppimisesta* (kaikissa 5 / 20 vastauksen tunnetilaa tai suoraa sanojen mainintaa). Positiivisella sävyllä projektipedagogiikkaa tarkastelivat neljä miehen vastausta ja yksi naisen vastaus. Positiivinen tunnetila oli muodostunut vastaajille, koska he pitivät paljon ryhmässä työskentelystä, käytännön tekemisestä, rennoista ja helposti lähestyttävistä opettajista, nauttivat vapauden tunteesta ja aidosta vastuusta ja vapaudesta tehdä itse. Analysoiva ja neutraali tunnetila vastaukset olivat jakautuneet kolmeen miesten vastaukseen ja kahteen naisten vastaukseen. Nämä vastaukset olivat sävyiltään hyvin pohtivia, asiallisesti analysoivia, perustelevia ja rauhallisesti asioihin suhtautuvia. Näissä vastauksissa ei näkynyt suuria tunnetiloja vaan vastaamiseen ja opintoihin osattiin suhtautua järkevästi hyviä ja huonoja puolia rauhallisesti tutkien. Nämä vastaukset olivat selkeästi pisimpiä. Kategoria tunnetilasta *liian kova paine* tai *vastuusta omasta oppimisesta* vastauksista neljä oli naisten ja yksi miehen vastaus. Vastaajat kokivat kovaa painetta oman osaamisen riittävyydestä heti opintojen alussa annettuihin työtehtäviin, aitoihin asiakaskontakteihin, oman oppimisen ja projektien valmistautumisen laatuun, löydetyn tiedon oikeellisuudesta ja annetun vastuun määrään suhteessa opiskelijoiden ikään.

Seuraavaksi suurimmaksi kategoriaksi nousi tunnetila opettajien *välinpitämättömyydestä* opiskelijan oppimisen ohjaamista kohtaan. Neljässä vastauksessa opiskelija koki, että opettajan

kiire, kysymyksiin vastaamattomuus, opettajan tavoittamattomuus tai poissaolo projektin arviointihetkellä aiheutti tunnetilan siitä, että opettaja oli välinpitämätön opiskelijoiden oppimista kohtaan. Kaikki neljä näin kokenutta vastaajaa olivat naisia.

Viimeiset selkeät luokiteltavissa olevat kategoriat olivat kolmen vastaajan positiivinen tunnetila *innostunut oppimisesta* sekä negatiivinen tunnetila *turhautunut* projektipedagogiikkaa kohtaan. Tunnetilan *turhautunut* kategorian vastaajat olivat kaikki kolme naisia. *Turhautuneisuus* nousi vastauksista esille, koska vastaajat kokivat muun muassa, että projekteja tehdään liikaa ja vain tekemisen vuoksi. Liiallinen kiire ja kuormitus turhauttaa, kun pitää vain selviytyä, eikä saa mistään kunnolla kiinni. Samoin perusteluina turhautumiselle oli näennäisen vastuun antaminen mutta sitten kun opiskelijat olivat esittäneet oman näkemyksensä projektin toteuttamisesta, niin olikin sanottu, että ”tehdään nyt kuitenkin tämä, kuten on ennenkin tehty”. Turhautumisen tunnetilan aiheuttajia olivat myös kiire, stressi, epävarmuus, suorittamisen tunne ja selkeiden vastausten ja ohjauksen puute. *Innostunut oppimisesta* kategoria oli selkeästi positiivinen. Kategorian vastaajat olivat kaikki kolme miehiä. He kertoivat kokevansa innostusta, ylpeyttä ja aitoa luottamusta oppimista kohtaan. He nauttivat itsemääräämisoikeudestaan ja mahdollisuudesta omatoimista opiskelua kohtaan. He kertoivat ymmärtävänsä roolit opiskelussa ja projekteissa, ymmärtävänsä vapauden ja vastuun sekä olevansa sinut sen kanssa.

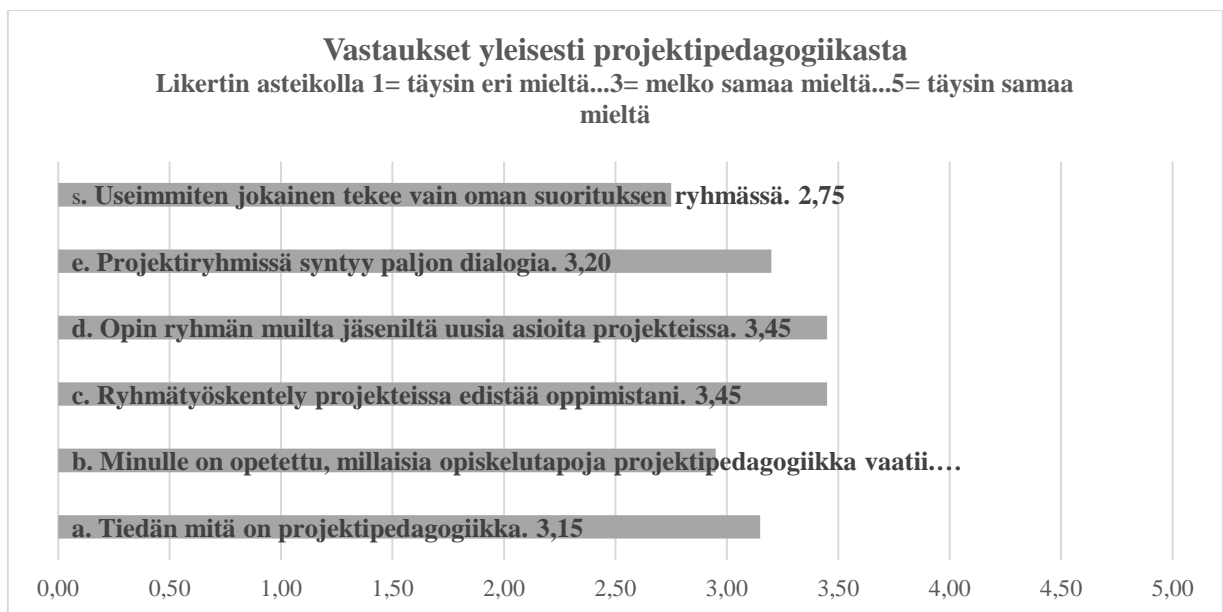
Muut kategoriat olivat yksittäisiä niin sanotun kaatoluokan kategorioita. Näillä yksittäisillä kaatoluokilla ei koettu olevan merkitystä tämän tutkielman tuloksissa. Mitään niin merkittävää tai yleistettävissä olevaa yksittäistä vastausta ei noussut esiin.

9.2 Määrällisten kysymysten vastauskeskiarvokoonnit

Määrällisiä kysymyksiä oli yhteensä 20. Kysymykset laadittiin epäjärjestykseen kysymyslomakkeeseen vastausten loogisuuden kontrolloimiseksi ja samoin tehtiin kysymysten sävyn suhteen. Esimerkiksi kyselyn alussa olevat kysymykset ovat oletukseltaan positiivisia kuten ”Ryhmätyöskentely projekteissa edistää oppimistani.” ja kyselyn lopussa on olemukseltaan negatiivisia kysymyksen asetteluja kuten ”En osaa hakea projekteissa tarvittavaa tietoa.” Tällä pyrittiin siihen, että kysymysten asettelu ei heijasta tutkijan asenteita (yltiöpositiivinen tai yltiönegatiivinen) ja omia mielipiteitä tutkittavia asioita kohtaan, vaan suhtautuminen olisi kokonaisuudessaan tasapainoisen neutraalia. Kysymyksiin pyydettiin vastaamaan Likertin asteikolla (1=

täysin eri mieltä, 2= lähes eri mieltä, 3= melko samaa mieltä, 4= lähes samaa mieltä ja 5= täysin samaa mieltä) ja vastaukset on jaoteltu kolmeen eri osa-alueeseen. Kysymykset *a, b, c, d, e* ja *s* koskivat opiskelijoiden omia kokemuksia yleisesti projektipedagogiikasta ammatillisessa peruskoulutuksessa. Kysymykset *f, g, h, i, k, m* ja *q* koskivat opiskelijoiden kokemuksia opettajien toiminnasta projektipedagogiikassa ja kolmantena kysymyspatterina olivat kysymykset *j, l, n, o, p, r* ja *t* koskien opiskelijoiden kokemuksia omasta toiminnastaan projektipedagogiikassa.

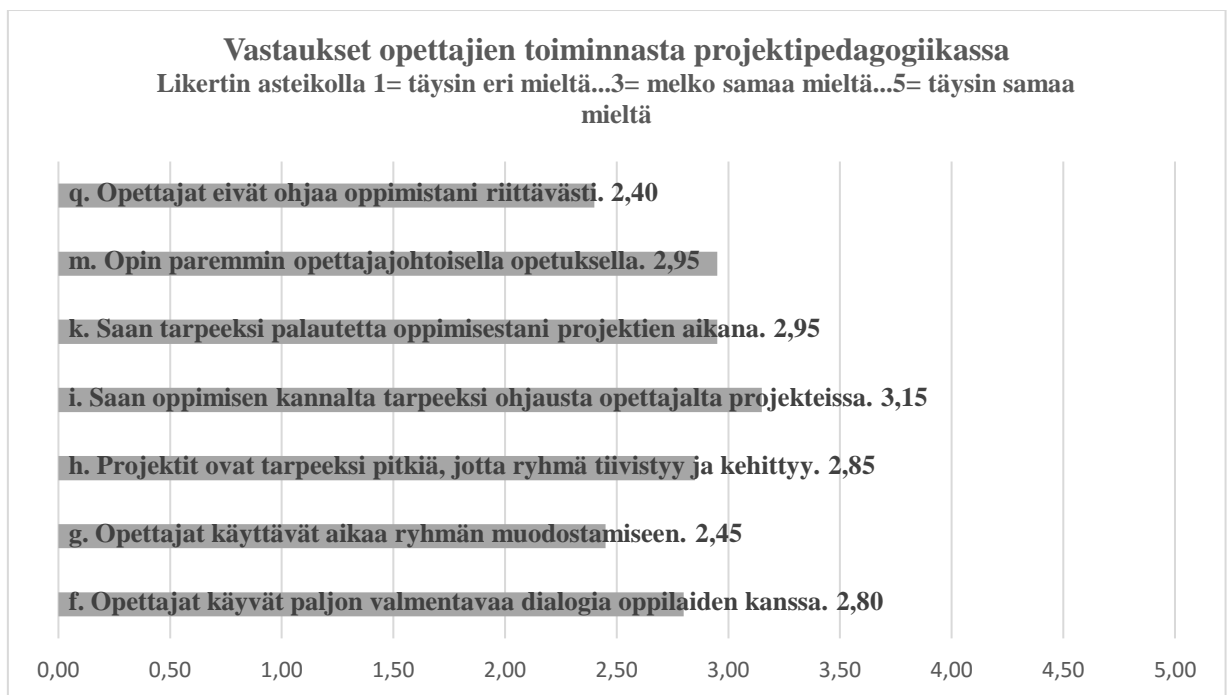
TAULUKKO 1. Opiskelijoiden vastaukset yleisesti projektipedagogiikasta



Vastauksista kysymyksiin (taulukko 1) yleisesti projektipedagogiikasta ilmenee, että keskiarvot jäävät noin 3,00 keskimääräisen kohdille. Tässä taulukossa tulee huomioida, että kysymys *s* on käänteinen eli mitä pienempi keskiarvo niin, sen parempi jos ajatellaan projektipedagogiikan luonnetta eli yhteistoiminnallisia taitoja ja yhdessä oppimista. Parhaimmat keskiarvot saavat ”Opin ryhmän muilta jäseniltä uusia asioita projekteissa” sekä ”Ryhmätyöskentely projekteissa edistää oppimistani”. Molemmat saavat keskiarvoksi 3,45. Vastaukset siitä, mitä on projektipedagogiikka, ja onko opiskelijoiden omasta mielestä, heille opetettu millaisia opiskelutapoja projektipedagogiikka vaatii, ovat melko alhaisia. Kahdenkymmenen opiskelijan vastauksen keskiarvo on 3,15 siitä, mitä on projektipedagogiikka ja keskiarvo 2,95 siitä, onko heille opetettu opiskelutapoja kyseiseen pedagogiikkaan liittyen. Oletusarvona oli näiden kahden keskiarvojen olevan ainakin huomattavasti korkeammat, koska opettajat voivat vaikuttaa näihin kahteen asiaan täysin itse ja opintojen alussa melko helposti.

Opettajien toiminnasta annetut kokemukset (taulukko 2) antavat tärkeää palautetta opettajille. Tässäkin osiossa kaikkien vastausten keskiarvot jäävät keskinertaisiksi, keskiarvojen ollessa 2,40–3,15 välillä. Tämän osion parhaimman keskiarvon 3,15 saa kysymys oppimisen kannalta saadun ohjauksen määrä opettajalta. Toisaalta kontrollikysymys ”Opettajat eivät ohjaa oppimistani riittävästi” on selkeästi tulkittavissa niin, että opiskelijat kokevat saavansa oppimisen kannalta kyllä tarpeeksi ohjausta keskinertaisesti, ja kuitenkin haluaisivat ohjausta

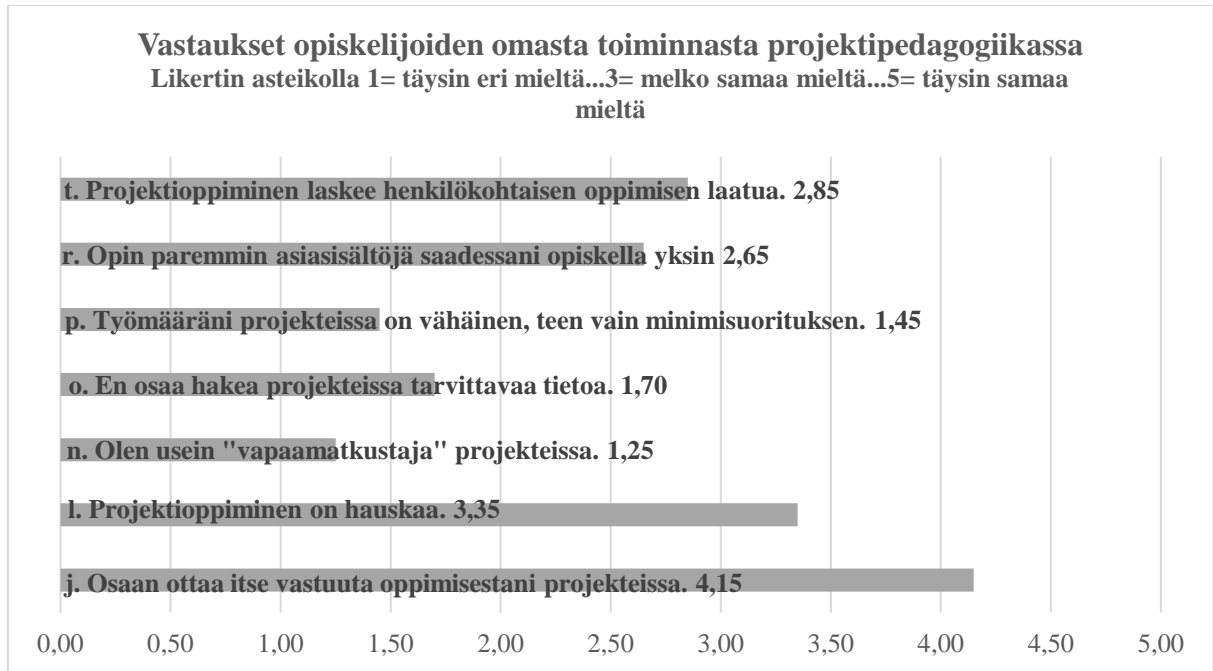
TAULUKKO 2. Opiskelijoiden vastaukset opettajien toiminnasta projektipedagogiikasta



enemmän. Tosin tulkittaessa taulukon 2 vastauksia tulee huomioida kysymyksen asettelu eli vastauksissa *m* ja *q*, on parempi mitä pienempi keskiarvo vastauksissa on. Vastauksessa *m* sen, takia, että projektipedagogiikan luonne on vähentää opettajajohtoista opettamista eli ulkoa oppimista ja passiivista toiminnan kohteena olemista ja lisätä aktiivista tekemistä yhdessä.

Opiskelijoiden kokemukset ja vastaukset omasta toiminnastaan (taulukko 3) oppimisessa on havainnollistettu taulukossa 3. Vastauksissa *n*, *o*, *p*, *r* ja *t*, on parempi mitä pienempi vastausten keskiarvo on suhteessa projektipedagogiikan tavoitteisiin. Opiskelijat ovat kokeneet oman työ-

TAULUKKO 3. Opiskelijoiden vastaukset omasta toiminnasta projektipedagogiikassa



moraalinsa melko hyväksi, sillä kysymys työmäärästä ja minimisuorituksen tekemisestä projekteissa saa suhteessa jopa koko kyselyn yhden parhaimmista keskiarvoista 1,45. Tässä kysymyksessä on siis parempi mitä pienempi keskiarvo vastauksista muodostuu. Toisaalta aihetta ajatteluun antavat kysymysten *r* ja *t*, keskiarvot, jotka ovat melko korkeita suhteessa siihen, että niiden tulisi olla projektipedagogiikan tavoitteiden mukaan tässä kyselyssä mahdollisimman matalat.

Yhteenvetona kaikista määrällisten kysymysten tuloksista voidaan todeta, että korkeimmat ja parhaimmat keskiarvot saivat kysymykset ”Osaan ottaa itse vastuuta oppimisestani projekteissa” keskiarvolla 4,15, ”Ryhmätyöskentely projekteissa edistää oppimistani” ja ”Opin ryhmän muilta jäseniltä uusia asioita projekteissa” molemmat keskiarvolla 3,45 sekä ”Projektioppiminen on hauskaa” keskiarvolla 3,35.

10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ETIIKKA

Kunnioitus ja hyvät tutkimustavat, tiedeyhteisön eettisten toimintatapojen mukaan, suojelee tutkittavia ja varmistaa tutkijan oikeusturvan (Utu 2016). Tutkimusetiikan valvomisella ja noudattamisella on pitkä historia ja eettisyyden alkulähteet juontavat lääketieteestä. Viime vuosina tutkimusten eettisyydestä huolehtimiseen on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota muuallakin kuin lääketieteessä. Ihminen on tutkinut itseään jo aikojen alusta ja antiikin Kreikassa lääkärin ammattiin pyrkivät joutuivat vannomaan Hippokrateen valan. Tämän valan tarkoituksena oli suojella potilaan eli tutkittavan yksityisyyttä tutkimustyössä sekä turvallisuutta lääkkeiden määräämisessä ja käytössä. Lääketieteen tutkimusten ja toimien kautta syntyi myös Nurnbergin koodi vuonna 1947, johon on koottu lääketieteen kansainväliset tutkimuseettiset periaatteet (WHO 2016).

Suomessa tutkimusetiikkaa valvoo tutkijan itsensä, tutkimustyön ohjaajien ja tutkimusta järjestävän organisaation lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). Tiivistettynä tavoitteena on aina tutkimuskohteena olevien ihmisten yksityisyyden suojaaminen, vaitiolo- ja salassapitovelvollisuus sekä tekijänoikeuksien kunnioittaminen (TENK 2016). Tieteellisessä kirjoittamisessa ja tutkimisessa – tieteenalasta riippumatta – tutkijan etiikka tarkoittaa sitä, että tutkimus on rehellinen, todennettu, ammattitaidolla toteutettu ja tutkimus on toistettavissa. Näiden lisäksi arvioidaan ja toivotaan tutkijan eettisesti tarkkailevan huolellisesti tutkimuslupien hankintaa, muiden tutkijoiden jo tekemää työtä, tutkimuksessa käytettävien menetelmien arviointia sekä hankittujen tulosten asiallista säilyttämistä ja esittämistä. Tiedeyhteisössä tutkimuksen ja tutkijan uskottavuus sekä arvo riippuvat siitä, miten hyvin tai huonosti tutkimusetiikkaa on noudatettu. (Eskola & Suoranta 2008, 52–59; TENK 2016.)

Laadullista tutkimusta tehtäessä tutkijan etiikkaan kuuluu miettiä etukäteen millaiseen tutkimustilanteeseen tutkimuskohteen asettaa. Tutkimusluvan hankinta tutkittavilta – tai alaikäisiltä, heidän huoltajiltaan - on perusasia mutta kaikki muut eettiset kysymykset tutkimuksen ympärillä ovat moniulotteisempia. Tällaisia seikkoja ovat esimerkiksi tutkimukset, joissa voidaan katsoa tutkimuskohteen joutuneen hyväksikäytön kohteeksi esimerkiksi valmiiden materiaalien tuottamisessa tutkijalle tai tutkija on ottanut omiin nimiinsä ja käyttöönsä osia tutkimuksen tuloksista. Lisäksi mahdollisia eettisiä ongelmia tai ristiriitoja voivat aiheuttaa tutkimuksesta tiedottaminen (sosiaalinen media, tunnistettavissa olevat henkilöt, pieni tutkimusryhmä tai kyläyhteisö), anonymiteetin varmistaminen, riippuvuussuhteettomuus (terapeutti ja potilas, opettaja

ja oppilas, pääsykoelainen ja valintakokeiden opettaja) sekä ihmisarvon kunnioittamisen periaatteet (Eskola & Suoranta, 2008, 52–57). Enwald (2009) kokoaa hyvin tutkimuseettiset normit. Tutkimusta tehdessä älä vahingoita tutkimuksesi kohdetta, älä valehtele tutkimustasi koskevista asioista tiedeyhteisölle tai yhteiskunnalle, äläkä varasta muiden aineistoja tai tuloksia (Enwald 2009). Oman kokemukseni ja seurannan mukaan tutkijalle tuo ristiriitaa ja tiedeyhteisön painetta, mikäli tutkimukseen saadaan rahoitusta. Rahoituksen myöntäjä haluaa tukea tutkimusta ja tutkijan tehtävä on tehdä eettisesti ja moraalisesti puolueeton tutkimus. Onko mahdollista, että tutkimuksen rahoittaja toivoisi saavansa tietynlaisia tuloksia tai mahdollisesti pyrkisi ohjaamaan tutkimusta? Muistan kuulleen usein televisiomainoksen, jossa mainostetaan lääketehdään lääkettä ja todetaan ”tutkitusti nopeavaikutteinen ja markkinoiden paras/halvin/tehokain...”. Ketkähän ovat tehneet tämän lääketehdään todennäköisesti rahoittaman tutkimuksen? Yleisesti voidaan vielä pohtia, että mitkä ovat tutkijan omat arvot verrattuna yhteiskunnan arvoihin? Pystyykö tutkija pitämään tutkimuksen arvoneutraalina? Onko aihe valittu tieteenalan sisäisten arvostusten mukaisesti vai yhteiskunnallisesta elämästä tai omien intressien pohjalta? Enwald (2009) jatkaa, että tieteellisen tiedon avulla pyritään kehittämään yhteiskunnasta ja yksilöiden elämästä parempaa. Johtopäätöksenä toivotaan tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja avoimuutta. Eettisiä haasteita ovat myös kriittisyyden säilyttäminen tutkimuksen aikana, kyky erottaa omat arvostukset ja ennako-oletukset esiin tulevista asioista sekä kyky myöntää erehtyvyyttä, mikäli tutkimushypoteesi on väärä. (Enwald 2009.)

Tässä tutkimuksessa vastausten luotettavuutta ja laatua pyrittiin maksimoimaan ensin tiedottamalla tutkimuksesta viikkoa ennen opiskelijoille, jotta he ehtisivät vähintään alitajuntaisesti miettimään aihetta. Tutkimuksen kysymyksiä ei kerrottu etukäteen, jottei syntyisi vastausten polarisoitumista ennakkokeskusteluissa. Lisäksi vastausten laatuun ja luotettavuuteen vaikuttavia asioita olivat tutkimustilaisuuden järjestäminen opiskelupäivän aamuun, jolloin vastaajat olivat virkeimmillään, eikä heillä ollut kiire mihinkään (esimerkiksi lounaalle tai päivän päätteeksi pois tilaisuudesta). Lisäksi oma asemani käytiin läpi selkeästi ennen vastaamista ja todettiin, että toimin tilaisuudessa *tutkijana* enkä oppilaitoksen arvioivana *opettajana*. Todettiin myös, ettei vastaaminen liity mihinkään kurssiin, tehtävään tai vaikuta mitenkään opintojen etenemiseen tai arviointiin. Todettiin vastausten olevan tärkeässä roolissa projektipedagogiikan oppimisen menetelmän kehittämisessä ja vastauksista olisi suuri apu opetuksen kehitystyöhön, siksi rehellistä vastaamista omien kokemusten mukaan ohjeistettiin. Vastausten lähettäminen sähköpostilla todettiin paljastavan vastaajan henkilöllisyyden mutta tässä noudatettiin täysin

puhtaasti tutkijan etiikkaa ja tulokset avattiin henkilöiden lähettämistä sähköposteista ja tallennettiin heti numeroin ”opiskelija 1”, jolloin viestin avaamisen ja tallentamisen jälkeen tulosten käsittelyssä ei enää voinut päätellä tai muistaa kenen opiskelijan vastauksesta oli kyse. Sillä ei ollut enää merkitystä ja tutkijan etiikkaa noudattaen en enää edes yrittänyt yhdistää tuloksia ja vastaajia tulosten koontin yhteydessä. Vain tulokset olivat merkityksellisiä puolueettomalle tutkijalle. Tulosten esittäminen käytiin läpi huolella ja todettiin, ettei tuloksia julkaista niin, että niistä voisi päätellä kenen opiskelijan vastaus on. Tutkimuksen tulosten analysoinnissa vastaukset numeroitiin ”opiskelija 1”, ”opiskelija 2”, aina kahteenkymmeneen asti. Vastaajien anonymiteettia ja mahdollista tunnistamattomuutta vastauksista parantaa se, että koko LPT-1 ylioppilas pohjainen opiskelijaryhmä oli paikalla, jolloin n oli 20 ja vastausprosentti näin ollen 100 %. Mikäli paikalla olisi ollut ryhmästä esimerkiksi vain 7 / 20 ja kaikki tyttöjä, niin olisi ollut huomattavasti helpompi päätellä, kenen vastauksista saattaisi olla kyse. Samoin tuloksista ei pysty päättelemään ketä opettajaa on arvioitu tai kuvailtu projektipedagogiikan toteutusta ja tuntemuksia kerrottaessa. Tämä on myös eettisesti erittäin tärkeää, koska tutkijana minun tulee huolehtia myös opettajien anonymiteetista, eikä tutkinnonosien ja opettajien nimeltä mainitseminen tulosten joukossa olisi mitenkään korrektaa, oikeudenmukaista tai tutkimuksen laatua parantavaa.

Tutkijana suurimman eettisen ja moraalisen kamppailun jouduin käymään omien arvojeni ja mielipiteideni kanssa siitä, pystynkö pitämään oman käsitykseni ja kokemukseni *opettajana* projektipedagogiikan toimivuudesta erillään diskursseista. Minun tuli muistaa jatkuvasti, että tutkin opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä projektipedagogiikasta, enkä omiani. Pystyinkö laatimaan tämän työn liitteenä olevan tutkimuslomakkeen niin, ettei siitä heijastu omat käsitykseni opettajana vaan puolueettomuus tutkijana? Mikäli laatisin suljetut kysymykset niin, että niissä olisi joko vahva positiivinen tai vahva negatiivinen sävy projektipedagogiikkaa kohtaan, niin tämä kysymyksen asettelu saattaisi ohjata jo opiskelijoiden vastauksia ja tuloksia. Siksi päädyin esittämään suljetuista kysymyksistä puolet positiivisella sävyllä ja puolet negatiivisella sävyllä (koska koin, etten saanut muokattua kaikkia neutraaleiksi) ja kysymällä asioita hieman ristiin, totuuden selvittämiseksi. Avoimissa kysymyksissä en kokenut niin paljon painetta, koska ne olivat joka tapauksessa aseteltu neutraaliin muotoon ”kerro tai kuvaile”. Tulosten koontivaiheessa jouduin lisäksi miettimään, voinko kertoa mistä oppilaitoksesta on kyse ja onko se ylipäätään merkityksellistä tutkimuksen kannalta? Voisiko oppilaitoksen nimi olla jo-

tenkin tärkeä? Voisiko oppilaitoksen nimi ja brändi tehdä tutkimuksesta arvostetumman ja tuloksista uskottavammat, jopa tiedeyhteisössä painavammat? Jos oppilaitoksen tai tutkimuskohteenä olevan organisaation nimeä aikoo tutkimuksissa julkaista, niin siihenkin tulee olla lupa.

Tutkimuksen luotettavuuden ja laadun yhteenvetona voidaan todeta, että luotettavuuskysymys on erityinen vain ja nimenomaan tieteellisille teksteille ja tutkimuksille. Tieteellisen tekstin ja tutkimuksen tekijä yrittää vakuuttaa epäilevän tiedeyhteisön noudattamalla tiettyjä tieteellisen tutkimuksen merkkejä ja periaatteita. (Eskola & Suoranta 2008, 208-209.) Näitä merkkejä ja periaatteita, joilla yritetään vakuuttaa systemaattisesti ja säännöllisesti kaikkea epäilevä tiedeyhteisö ja varsinkin epäilevät tutkimuksen ohjaajat, ovat esimerkiksi tieteellisen kirjoittamisen perusteet, kriittisen tutkiva ote, lähdekirjallisuuden ja toisten tutkimusten käyttö, tutkimuksen rajaus ja metodologiset perustelut. Luotettavuuden kannalta ei ole merkitystä onko tutkimus kvalitatiivinen vai kvantitatiivinen. Vastakkainasettelu on näiden tutkimustapojen välillä turha, sillä kummankin menetelmän tuloksia voidaan tulkita lopulta miten halutaan, mikäli näin halutaan tehdä. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tulokset saadaan tosin objektiivisena datana, numeroina kun taas kvalitatiivisen tutkimuksen kriitikot muistuttavat aineiston olevan tekstinä, jota tutkija parhaan kykynsä mukaan tulkitsee kuitenkin mielivaltaisesti. (Eskola & Suoranta 2008, 14–15; Metsämuuronen 2008, 59.) Metsämuuronen (2008) mukaan luotettavan laadullisen tutkimuksen raportti sisältää muun muassa tutkimuksen aikana tarkennetun tutkimustehtävän, havainnot on käsitteellistetty relevantisti, havaintoja on tehty toistuvasti, eli samaa asiaa on löydetty useasti ja tutkija on pitänyt mielessään erilaisia lähestymiskulmia sekä tutkija on muovannut aineiston keruuta varten laatimiansa kyselyjä tutkimuksen edetessä. (Metsämuuronen 2008, 57–58.)

Tämän tutkimuksen korkean luotettavuuden saavuttamiseksi päädyttiin yhdistämään heti laadullinen ja määrällinen tutkimusote. Laadullinen tutkimus on pääasiallinen tutkimusote ja määrällinen tutkimusote tukee laadullisia tuloksia. Metsämuuronen (2008) puoltaa tutkimusotteiden yhdistämistä, jos se on luontevasti mahdollista:

”Mieti vielä, voisitko yhdistää laadulliseen aineistoosi määrällistä tietoa: esimerkiksi tilastotietoa tai keskiarvoja.” – Metsämuuronen (2008)

11 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkielman avainsanat. Tämän tutkielman avainsanat ovat projekti, projektipedagogiikka, yhteistoiminnalliset taidot, oppiva ryhmä ja dialogi, joten niitä on syytä pohtia vielä hieman. Projekteja on tarjolla helposti ja paljon. Tärkeintä niiden tarjoustulvassa on opettajan ammattitaito vastaanottaa sellainen projekti, joka palvelee opiskelijoiden ammattitaitovaatimusten kehittymistä tai ohjata opiskelijoita tuottamaan ja tarjoamaan ammattitaitovaatimukset mukainen projekti asiakkaalle (Paasivaara ym. 2008; Mäntyneva 2016). Projektia ei voida teettää opiskelijoilla vain työelämää ilmaiseksi palvelen. Tärkein projektin tunnuspiirre on kuitenkin kolmella eri tasolla tapahtuva oppimistoiminta: Minä -tason henkilökohtaiset tavoitteet, tiimi -tason yhteiset tavoitteet sekä projekti -tason tavoitteet. (Vesterinen 2006.) Parhaimmissa projekteissa nämä kaikki tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Opiskelijat ovat hyvin tarkkoja siitä, mitä heillä teetetään ja kuinka se palvelee oppimista ja heidän opintojaan. On sekä projektin tilaajan, että toteuttajan etu tehdä molempia palveleva tuotos motivoituneella projektiryhmällä. On myös oleellisesti merkityksellistä opiskelijoille, miten projekti saadaan tai hankitaan. Suurin sisäinen motivaatio opiskelijoille saavutetaan tilanteessa, jossa opiskelijat itse ovat suunnitelleet ja onnistuneet hankkimaan eli myymään projektinsa asiakkaalle. Toinen vaihtoehto on asiakkaan tekemä aloite eli tarjouspyyntö valmiin projektin toteuttamisesta opiskelijatyönä. Kolmas vaihtoehto on opettajan kontaktiverkoston avulla hankkima, valmistelema ja ryhmälle antama projekti. Tällainen projekti sopii hyvin ensimmäisen vuoden opiskelijoiden projektiksi ja siinä voidaan keskittyä rajatusti enemmän projektin sisältöön ja valmisteluihin kuin projektin kehittämiseen, suunnitteluun, markkinointiin ja myyntiin.

Projektipedagogiikka ja yhteistoiminnalliset taidot vaativat koulun tai oppilaitoksen rakenteiden muutosta. Tunti tunnista etenevä lukujärjestys ei tue eikä mahdollista projektipedagogiikan tekemistä. Projektipedagogiikka on isoja kokonaisuuksia ja oppimiselle on annettava aikaa. Tämä vaatii toimintatapamuutosta myös opettajilta, muuten ei tapahdu oppimisen ohjaamisen muutosta. Oppimista tapahtuu luokkahuoneen ulkopuolella ja ilman opettajaa. Projektipedagogiikka on opettajalta aitoa vastuunantoa opiskelijoille, aktiivista oppimisen ohjaamista, henkilökohtaistamista ja jatkuvaa vuoropuhelua ja palautteen antoa. Se vaatii opettajaresursseja jatkossa lisää, ennen oli helpompaa opettaa yksin yhdelle isolle ryhmälle samat asiat. Projektipedagogiikassa työelämän asiantuntijat ovat mukana oppimisen ohjaamisessa ja mahdollistamisessa.

Oppiva ryhmä ja dialogi ovat oppimisen menetelmiä. Tämän tutkielman yhtenä tuloksena oli, että määrällisten kysymysten kohtaan *d. Opin ryhmän muilta jäseniltä uusia asioita projekteissa* vastattiin keskiarvolla 3,45. Opiskelijat kokivat siis oppivansa toisilta uutta tietoa. Heinosen ym. (2012) mukaan oppijat tuleekin haastaa ajattelemaan ja löytämään dialogin kautta erilaisia ratkaisumahdollisuuksia. Valmentava dialogi on onnistunut, jos opettaja saa luotua ryhmään tasa-arvoisen ja toisia ajattelihoita kunnioittavan ilmapiirin. Kun tällaiselle ryhmälle antaa aikaa ja rajoittamattoman ajattelun vapauden, niin innovatiivisuutta voi odottaa. Tämän tutkielman opiskelijoiden vastauksista koottu diskurssi tukee taustakirjallisuudesta tehtyjä löydöksiä: ”Vuorovaikutteinen ryhmä on sellainen, missä ihmisillä on paljon erilaista tietoa ja he haluavat jakaa sitä muille ryhmän jäsenille. Dialogi syntyy, kun on aikaa tarpeeksi ja saa useamman puheenvuoron. Vuorovaikutteisesta ryhmästä muodostuu oppiva ryhmä, kun ryhmä huomioi monta eri näkökulmaa ja useita ajatusten vaihtoja.” Johnson & Johnsonin (2002) mukaan opettajasta tulee yhteistoiminnallisen oppimisen rutiininomainen ohjaaja, kun hän itse ensin ymmärtää mitä on yhteistoiminnallinen tapa työskennellä ja ohjata sitä. Tämä vaatii muutosta opettajan toimintatapoihin. Enää ei voi opettaa niin kuin on aina ennenkin opettanut. Suurin muutos on tiukasta opetusotteesta, aikataulutamisesta ja ”opettaja on aina oikeassa ja tekee sekä näyttää itse oikean tavan” mentaliteetista irti päästäminen.

Löydökset taustaosasta. Tällä hetkellä valloillaan oleva projektioppiminen (yhteistoiminnalliset taidot, oppiaineiden yhdistäminen, oppilas aktiivisena tiedonhakijana ja opettaja oppimisen ohjaajana) ja pienryhmäoppiminen ei olekaan uusi menetelmä. Tässäkin työssä lähteenä oleva kirjallisuus on osin 2000-luvun alkupuolelta ja näiden kirjojen lähdeluetteloista taas löytyi useita teoksia, jotka käsittelevät oppivan ryhmän rakentamista tai ryhmäoppimista jopa 1930-luvulta. Lähteiden mukaan tietoa on ollut siis jo silloin, mutta muutos on kestänyt todella kauan tai sitä ei ole haluttu tehdä. Tekemällä oppiminen aidossa työelämäkontekstissa ja opettajan rooli oppimisen ohjaajana tai työelämän edustajana onkin siis jo vanha juttu. Onko kuitenkin niin, että muutokset koulumaailmassa kestävät niin kauan, että uudistukset tapahtuvat näin hitaasti? Vai onko pedagogiikkamme niin heiluva ja ohjailtavissa, että yhteinen ja aikaa kestävä ”paras oppimismenetelmä” vaihtelee ajoittain ja aina välillä palataan takaisin jo kokeiltuun menetelmään?

Taustaosan lähdekirjallisuuden kriitikittömyys hämmästytti. Akateemisen tiedeyhteisön perustelevaa ja kohteliasta kritiikkiä korostavaa kirjallisuutta en kohdannut. Tässä tutkielmassa käytetyssä kirjallisuudessa on hyvin samankaltainen tunnetila ja sanoma. Jokainen kirjoittaja on lähestynyt projekteja ja projektipedagogiikkaa innoissaan ja positiivisesti kuvaillen, ennemmin

kuin tiedeyhteisön kannustamana kriittisesti tutkaillen. Havaittiin, etten löytänyt tietokannoista tai kirjastoista teosta ”Projektipedagogiikan riskit tai huonot puolet”. Kirjoja kirjoitetaan asiasta mihin itse uskotaan ja mistä ollaan innoissaan.

Tutkielman esiyymmärrys. Tämän tutkielman esiyymmärrys perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Oppimiskäsityksenä konstruktivismi tarkoittaa opiskelijan aktiivista tiedon rakentamista. Oppimisessa oleellista on opiskelijan aktiivinen tiedonrakentajan rooli ja tähän liittyvät oleellisesti oma kokeilu, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, itseohjautuvuus, ymmärtäminen ja aikaisemmat tiedot sekä kokemukset. Konstruktivismissa oleellista on päästä toteuttamaan omaa toimintaa, joka on oppimisen tulosta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi projektipedagogiikassa opiskelijoiden suunnittelemaa, valmistelemaa ja toteuttamaa projektia. Tässä opettajan rooli on olla mukana oppimisen ohjaajana, sillä sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa (Rauste-von Wright & von Wright 1994; Rauste-von Wright 1997). Konstruktivismi eroaa hyvin paljon aiemmin valtakunnallisesti käytössä olleesta behaviorismista. Behaviorismin tunnuspiirteet ovat opettajakeskeinen opetus sekä oppilaan näkeminen passiivisena toiminnan kohteena, johon opettaja siirtää tietoa. Behaviorismia kuvataan usein toteutettavaksi niin, että (työelämästä) irrallisia tietoja ja taitoja siirretään oppilaille. Opettajan tehtäväksi koetaan oppilaan käyttäytymisen muuttaminen, kun taas konstruktivistinen ajattelu-tapa korostaa opiskelijan omaa vastuuta ja tahtoa kehittyä opettajan ohjauksen avulla. (Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

Useista eri taustalähteistä löydetyt tulokset korostivat oppivan ryhmän rakentamisessa ensimmäiseksi 4–5 yksilön ryhmäkoko. Tällöin konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tärkeäksi nostettu sosiaalinen vuorovaikutus on mahdollista toteuttaa optimaalisesti. Se on ryhmäkokona tarpeeksi moninäkökulmainen kehittyäkseen, tarpeeksi tiivis sitoutuakseen ja tarpeeksi pieni, jotta jokainen kokee roolinsa aidosti tarpeelliseksi ja merkitykselliseksi ryhmän muiden jäsenen ja koko ryhmän toiminnan kannalta. Heterogeenisuus taas oli huomattavasti parempi asia, kuin homogeenisuus kun ajatellaan ryhmän sisäistä dialogia ja sen tuomaa mahdollista uutta tietoa ja ryhmän kasvua yhteisen projektin aikana. Heterogeenisuuden vahvuus on juurikin vahvat ja erilaiset mielipiteet ja näkökulmat ryhmäoppimisen matkalla. Yksikään organisaatio ei voi kutsua itseään kehittyväksi yksiköksi, jos jokainen ryhmäläinen on aina samaa mieltä kaikista asioista. Tärkeä tutkimustulos oppimisesta ryhmässä oli myös se, että opettajan tulee ymmärtää satunnaisen ryhmätyön ero (annettu opettajajohtoisesti aihe ja tiedot; behavioristinen toimintamalli) verrattuna prosessinomaiseen yhteistoiminnalliseen ryhmätyöhön (opiskelijat ovat luoneet pienryhmässä haluamansa/tarpeen mukaisen projektin, tutkineet ja ymmärtäneet

itseohjautuvasti mitä tietoja ja taitoja heillä on ja mitä tarvitaan lisää sekä käyneet kehittävää dialogia ryhmän sisällä opettajan ohjauksessa; konstruktivistinen toimintamalli). Tässä oleellinen ero on käytettävissä oleva aika, oppilaille annettu vastuu, ulkopuoliselle asiakkaalle tuotettu projekti sekä kehittävän dialogin käyminen. Oppiminen, kasvu, luottamuksen rakentaminen sekä ryhmään että oppimista ohjaavaan opettajaan vaativat aikaa. Yhdessä tekemällä virheitä ja onnistumisia – hankkimalla elämyksiä ryhmä kasvaa valtavasti ja voi saavuttaa paljon enemmän kuin osiensa summan. Näin on käynyt useasti erilaisissa joukkuelajeissa urheilussa. Pelaajat, joiden ei pitänyt menestyä yksilöinä, ovat voittaneet kaiken joukkueena. Mielenkiintoinen kysymys on parantaako ryhmä aina yksilön suoritusta urheilun lisäksi oppimisprosesseissa? Voiko ryhmä myös heikentää jonkun yksilön oppimista tai laskea tekemisen tasoa? Tutkimustuloksina ovat myös vastaukset edellä oleviin kysymyksiin. Oppivan ryhmän ilmapiiri ja tunnuspiirteet eivät pelkästään takaa oppimista. Jokaisen yksilön sisäinen uteliaisuus on oppimisen perusta. Miten herätämme sen sisäisen oppimisen halun jokaisessa oppilaassa? Opettajan perustehtävä on olla niin innostunut omasta asiastaan, että saa oppilaatkin pyytämään lisää opetusta tai oppimisen ohjaamista –oppilaat pitää sytyttää!

Tutkimusaineiston laatu ja määrällinen riittävyys. Tämän tutkielman aineisto on laadulliseen työhön erinomaisesti riittävä. Kaksikymmentä vastausta on laadulliseen työhön kattava, sillä vain muutamilla neljällä tai viidellä vastauksella voidaan laadullisia töitä tehdä. Tärkeää on myös se, että vastausprosentti oli 100 %, sillä se antaa tutkittavasta ryhmästä totuudenmukaisen kuvan. Jokainen opiskelija tutkittavasta ryhmästä on vastannut ja saanut kertoa kokemuksensa projektipedagogiikasta. Mikäli vastaajia olisi ollut vain viisi tai kymmenen kahdestakymmenestä, niin olisi ollut vaikeaa todeta tuloksien edustavan kyseisen ryhmän kokemuksia. Eri tuloksia ja kokemuksia tulkittaessa olisi aina jäänyt epävarmaksi, miten muut vastaamatta jättäneet mahdollisesti asiat ovat kokeneet. Yhdenkin opiskelijan vastaamattomuus olisi aiheuttanut epävarmuutta tuloksissa. Mitenhän vastaamaton opiskelija on kokenut tutkitut asiat? Nyt on tulkittu ja tiedetään kaikkien ryhmäläisten kokemukset.

Vastausten laatuun ei tutkija voi tai saa vaikuttaa. Jokainen vastaa kuten asian tärkeäksi näkee ja sen mukaan kuinka paljon on kerrottavaa. Vastauksia oli erilaisia muutaman rivin lyhyistä teksteistä muutaman sivun pitkiin vastauksiin. Kirjoittamisen taito on opiskelijoilla erilaista ja toisten on helpompi kirjoittaa kuin toisten. Joka tapauksessa koen, että vastaukset olivat jäseneltyjä, selkeitä ja niistä jopa yllättävän helposti koostettavissa sisältöasiat sekä puhe ja tunnetilat. Kirjallisen vastaamisen koen kuitenkin laadukkaammaksi ja luotettavuuden kannalta todemmukaisemmaksi kuin esimerkiksi yhtenä tutkimusmenetelmänä pohdittu ryhmäkeskustelu.

Ryhmäkeskustelussa 15 – 22 -vuotiaiden nuorten itseluottamus ei välttämättä riitä olemaan erimielistä kuin kovaäänisimmät mielipiteiden esittäjät, jolloin saattaa tapahtua helpommin mielipiteiden polarisoitumista tai osa jättää kokemuksensa kertomatta. Avoimet kirjoitetut vastaukset koen siis oikein laadukkaiksi ja luotettaviksi.

Metodologiset ratkaisut. Tutkielma on laadullis-määrällinen tutkielma, joka on tapaustutkimus ja toteutettiin poikittaistutkimuksena. Diskurssianalyysi kiinnosti heti alusta alkaen, sillä samassa oppilaitoksessa opettajan työtä tehdessäni ja projektipedagogiikan menetelmillä opettaessani, olin kuullut ja nähnyt opiskelijoiden tunnetiloja jo kahdelta edelliseltä vuodelta ja nyt halusin tarkempaa tietoa heidän kokemuksistaan sekä perehtyä perusteellisesti projektipedagogiikkaan. Halusin tietää miltä opiskelijoista oikeasti tuntuu tällaiset oppimisen menetelmät. Diskurssianalyysi ei olisi diskurssianalyysi, jos tutkittaisiin vain vastausten sisältöä. Tällöin se jäisi sisällön analyysiksi. Oleellista diskurssianalyysissä on tutkia aineistosta kumpuavaa puhetta, sävyjä tai tunnetiloja ja mikä tärkeintä, peilata näitä tuloksia tutkijan esiymmärrykseen. Diskurssit ovat muutaman lauseen asia- ja tunnetilakoonteja, jotka edustavat useampia ja yleisimpiä vastauksia. Tunnetilojen löytämiseksi tuli aineistoa lukea myös rivien välistä ja tulkita vastausten sävyjä. On tärkeää huomata, että ilman opiskelijoiden *puheen ja tunnetilojen* tulkin-toja, metodologiseksi ratkaisuksi olisi jäänyt sisällön analyysi, eikä sitä olisi voitu nimittää diskurssianalyysiksi. Sisällön analyysistä tehtiin luokittelut ja pelkistykset, kategoriat (liite 2). Luotettavuuslaskentaa ei tehty.

Tämän työn tulosten vertaaminen tutkielman esiymmärrykseen tuotti seuraavan *kaikista oleellisimman havainnon*. Aikuiset ihmiset tekevät koulutuksen tutkimusta ja muutoksia. Oppilaitokset ja opettajat tekevät oppimisen menetelmien valintoja. Aikuisilla on biologista ikää ja virkaikää yleensä niin paljon enemmän, että elämäkokemus on tuonut henkisiä voimavaroja ja stressin, muutoksen ja paineensietokykyä huomattavasti enemmän kuin yläkoulusta tai lukiossa suoraan projektipedagogiikkaa opiskelemaan tulleella 16-20 vuotiaalla. Yhdessäkään tämän tutkielman taustaosassa käytetyssä kirjassa ei mainittu opiskelijoiden kokevan valtavia paineita joutuessaan ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Samoin he kokivat kovaa stressiä omasta riittämättömyyden tunteestaan sekä jatkuvasti muuttuvasta kaaoksesta ja tiedon oikeellisuudesta, näitäkään ei mainittu. Nämä tulisi muistaa ja huomioida, nuoret eivät ole yhtä kypsiä ja vahvoja kohtamaan paineita ja stressiä kuin vuosia vanhemmat aikuiset. Nuoren elä-

mässä on valtavasti muitakin paineita tuossa iässä. Näitä tuloksia ei oltaisi saatu esille esimerkiksi pelkällä sisällön analyysillä. Diskurssianalyysi oli tähän tiedonhankintaan täysin oikea menetelmä. Esiymmärrys ei siis ole kiistaton. Tulokset viittaavat siihen, kuten osa opiskelijoista olivat kokeneet, että kaikille projektipedagogiikka ei ole paras tapa oppia. Tunnetila on heillä negatiivinen eikä mahdollista oppimista. Liikaa stressiä, painetta ja epävarmuutta kokevat opiskelijat eivät pääse nauttimaan projektipedagogiikan vapaudesta eivätkä ole henkisesti tarpeeksi valmiita tai vahvoja toimimaan itsenäisesti ja vastuuntuntoisesti osana oppivaa ryhmää. Tällöin he eivät ole aktiivisia toimijoita ja tiedon rakentajia vaan irrallisia ja passiivisia ryhmän vapaa-
matkustajia, joiden työpanos ja minimiin ja näytöt ovat riittämättömiä.

Tutkielman vahvuudet ovat siis oikein käytetty ja tulkittu metodologinen ratkaisu, erittäin hyvin riittävä 20 vastauksen aineisto, vastausprosentti 100, ajoissa aloitettu taustaosan ja tutkielman tekeminen, jolloin sitä on ollut hyvin aikaa prosessoida. Vahvuutena on myös taustaosan tekstin ja opiskelijoiden vastauksista kootut diskurssit, jotka vuoropuhelevat työn alusta loppuun asti elävöittäen tekstiä. Jokaisen diskurssin tunnetila on myös analysoitu ja tunnetilojen kategoriat sekä sukupuolien väliset löydökset on tuotu esille. Tutkielmaa olisi voinut laajentaa, sillä 20 opiskelijan joukko yhdeltä urheiluopistolta ei edusta poikkileikkausta kaikista toisen asteen opiskelijoista. Niin ei voida missään nimessä tulkita. Tämä onkin työn yksi heikkous, että tutkielma koskee vain Suomen urheiluopistolla tehtyä opetusta ja yhden opiskelijaryhmän kokemuksia. Toisaalta tämä on myös pro gradu -työn vahvuus, sillä tutkimus on rajattu selkeästi ja gradun laajuus ja resurssit huomioiden toteutettu. Tutkimuksen aihe oli tiedossa pitkään ja se mahdollisti pitkä puolentoista vuoden säännöllisen tutkimus- ja kirjoitustyön. Tämä tutkielma tuottaa omaan työympäristöön uutta merkittävää tietoa ja vaikuttavuutta. Tutkielma ei ole kansainvälinen eikä lähtökohtaisesti valtakunnallinenkaan mutta meidän oppilaitoksen pedagogiikan menetelmien kautta käy kuitenkin noin 80-100 opiskelijaa vuosittain, joten esimerkiksi viidessä vuodessa olemme vaikuttaneet noin 500 liikunta-alan ammattilaiseen, jotka ovat eripuolilta Suomea ja levittävät toimintamallia ja oppimismenetelmiä mahdollisesti omissa työpaikoissaan. Esimerkillä ja menetelmillä on siis merkitystä.

Tuloksista. Tuloksista tulee huomioida vielä muutama löydös. Määrällisistä vastauksista yleisenä huomiona on, että vain yksi vastauskeskiarvo *j osaan ottaa itse vastuuta oppimisestani projekteissa* sai keskiarvon yli 4,00 (4,15). On pidettävä hieman huolestuttavana esimerkiksi vastauskeskiarvoja kysymyspatterissa *vastaukset opettajien toiminnasta projektipedagogiikassa* (liite 2). Vastauskeskiarvot ovat järjestään 3,00 ympärillä ja esimerkiksi *g opettajat käyvät paljon valmentavaa dialogia oppilaiden kanssa* saa vastauskeskiarvoksi 2,80, jota voidaan

pitää vain tyydyttävänä. Taustaosan kirjallisuudesta erittäin moni kuten muiden muassa Kop-pinen & Pollari (1993), Eteläpelto (1999), Sahlberg & Sharan (2002), Saloviita (2006), Repo-Kaarento (2007), Paasivaara (2008), Tuovinen & Koskinen (2013), Krauss & Boss (2013) sekä Haapaniemi & Raina (2014) korostavat nimenomaan valmentavaa dialogia ja opettajan roolia yhdessä jatkuvasti opiskelijan kanssa yhdessä oppimisesta. Vastausten edessä tulee olla nöyrä ja pohtia mistä matala keskiarvo saattaa johtua. Tämä keskiarvo muodostuu kuitenkin kaikkien kahdenkymmenen LPT-1 yo ryhmäläisten antamista numeroista asteikolla 1-5. Yksi syy tähän matalaan keskiarvoon on varmasti opettajien liian tiukat työnkuvat ja siitä johtuva kiire. Kii-reessä projektien tekeminen menee suorittamiseksi, jolloin projekti vain käynnistetään, luovu-tetaan vastuu opiskelijoille ja oppimisen ohjaaminen jää minimiin. Arvioinnin saa projektin lopussa itse tapahtumassa tai sen jälkeen. Projektien määrässä onkin oltava tarkkana. On pa-rempi tehdä vähemmän laadukkaita projekteja, jolloin opiskelijoidenkin motivaatio säilyy, kun projekteja ei ole liikaa.

Toisena huomiona nostetaan esiin määrälliset vastaukset kysymyksiin *d opin ryhmän muilta jäseniltä uusia asioita projekteissa* vastauskeskiarvo 3,45 sekä *r opin paremmin asiasisältöjä saadessani opiskella yksin* vastauskeskiarvo 2,65. Nämä vastaukset tukevat toisiaan ja vahvis-tavat opiskelijoiden kokevan positiivisesti oppimisen ryhmässä ja toisilta ryhmäläisiltä. Taus-taosan teoksista nimenomaan Eteläpelto ja Rasku-Puttonen (1999) sekä Jalava ja Virtanen (2000) korostavat, että parhaimmillaan ryhmän jäsenet opettavat toisiaan huomaamattaan nä-kemään ja ajattelemaan rakentavan kriittisesti ja monialaisesti. Lisäksi he nostavat esille, että projekteissa opitaan kokoamaan tietoa yhdessä ja tulkitsemaan sitä yhdessä. Voidaan siis todeta taustaosan löydösten ja opiskelijoiden kahden määrällisen kysymyksen vastauskeskiarvon tu-kevan toisiaan. Kun näihin huomioihin lisätään vahvistavana tekijänä vielä yksi tämän työn diskurssi, niin voidaan todeta, että ryhmässä todella opitaan toisilta ryhmäläisiltä. Eli esiy-märryksen yksi osa-alue *opiskelija oppii parhaiten... työskentelemällä pienryhmissä...* voidaan vahvistaa.

”Oppiva ryhmä on sellainen missä ihmisillä on paljon erilaista tietoa ja he pääsevät jakamaan sitä muille ryhmän jäsenille. Myös kun ryhmän sisällä ilmenee onnistumista, niin oppimista tapahtuu. Oppiva ryhmä on myös sellainen ryhmä, joka haluaa ja etsii haasteita. Halu oppia on pakollinen asia oppivassa ryhmässä. Ilman hyvää ryhmähenkeä ei oppimisesta tule yhtään mitään ja oppiva ryhmä pystyykin vastaanottamaan uudet muutokset hyvin. Oppiva ryhmä on aktiivinen, kuunteleva ja yhteistyökykyinen. Oppiva ryhmä ottaa vastuuta, mutta antaa myös

muille tilaa suoriutua. Oppiva ryhmä pystyy tekemään yhteisiä päätöksiä niin, ettei kukaan loukkaannu ja toisten mielipiteitä arvostetaan.”

16/20 opiskelijaa

Kolmantena huomiona tulkitaan esiymmärrystä osin *opiskelija oppii ammatillisessa peruskoulutuksessa parhaiten olemalla aktiivinen toimija ja tiedonhakija, työskentelemällä pienryhmissä ja kohtaamalla aitoja asiakastilanteita* ja määrällistä kysymystä *m opin paremmin opettajajohtoisella opetuksella*, jonka vastauskeskiarvo on 2,95. Opiskelijat kokevat siis keskinertaisella keskiarvolla kokevansa oppivansa paremmin opettajajohtoisella opetuksella. Kaikki eivät siis koe missään nimessä oppivansa parhaiten aidoissa asiakastilanteissa ja etsimällä itse tietoa. Tässäkin asiassa ja tämän tuloksen edessä pitää olla rehellinen – jos opiskelijat näin kokevat, niin heillä on siihen syynsä ja oikeus. Seuraava diskurssi tukee myös sitä, etteivät kaikki oppijat ole samanlaisia eivätkä he koe oppivansa parhaiten esiymmärryksen mukaan.

”Peruskoulussa ja lukiossa totutaan hyvin opettajapainotteiseen oppimiseen sekä teoriaan. Harjoitellaan kuuntelemaan. Toki myös ryhmätyötehtävät ja projektit ovat sieltä tuttuja. Oppimista ei tapahdu parhaiten vain yhdellä tietyllä menetelmällä eli joko pelkästään ”opettaja luennoi” ilman käytäntöä tai pelkällä projektityöskentelyllä, missä opettaja ei luennoi lainkaan. Vierumäen opiskeluun tulisi lisätä enemmän teoriaopiskelua. Ryhmätöissä ja projekteissa opitaan kyllä, mutta tuntuu, että pelkästään nämä eivät tuo parasta lopputulosta oppimisen suhteen. Teoriaa kaivattaisiin myös, sillä tuntuu, että ennen varsinaisen työn aloitusta käydään vain nopeasti alustus ja sitten koko vastuu siirtyy opiskelijoiden käsiin eikä sitä kaikki osaa ottaa oikein. Tämän vuoksi opettajilta toivotaan enemmän teoriaa ja opettajajohtoista opettamista, jotta opiskelijoilla olisi paremmat lähtökohdat projekteihin.”

15 / 20 opiskelijaa

Viimeisenä määrällisten kysymysten tuloksena pohditaan vielä kysymystä *h projektit ovat tarpeeksi pitkiä, jotta ryhmä tiivistyy ja kehittyy* vastauskeskiarvo 2,85. Tässäkin jäädyään keskiarvollisesti huomattavasti alle 4,00 ja vielä keskinertaisen tason 3,00 alle. Opiskelijat ovat siis samaa mieltä Paasivaaran (2008), Pelinin (2011) sekä Mäntynevan (2016) kanssa siitä, että projektien mitta tulee olla vähintään viikoissa mitattuna lyhyissäkin projekteissa mutta mieluummin kuukausissa ja pitkissä projekteissa jopa puolen vuoden ja vuoden mitoissa, jotta projekteissa on aikaa valmistautua, suunnitella, toteuttaa ja lopulta päättää. Ryhmä ei ryhmäydy ja aloita dialogia sekä toisilta oppimista, mikäli projektin kesto on liian lyhyt (päiviä, viikko tai kaksi) jolloin projekti vain hoidetaan aktiivisimpien tehdessä työt. Tällöin projektin anti jää

pinnalliseksi. Opiskelijoiden vastauskeskiarvon mukaan projekteja tulisi siis aloittaa aiemmin ja niiden valmisteluvaiheen kesto tulisi olla siten pidempi.

Diskurssianalyysin löydöksinä olivat oleellisena seikkana opiskelijoiden tunnetilat. On merkittävää huomioida, että yleisimmät tunnetilat olivat epävarmuus, yleinen negatiivinen suhtautuminen, liian kova paine, stressi ja turhautuminen. Tämä voidaan tulkita ilman muuta niin, että opiskelijat kokevat, että olisi helpompaa istua luokassa passiivisena ja opettaja tekisi kaiken tiedonhaun ja kaataisi sen opiskelijoille. Toisaalta tulee suhtautua näihin koettuihin tunnetiloihin vakavasti, sillä kuten Paasivaara, Suhonen ja Nikkilä (2008), Pollari ja Koppinen (2010), Heinonen, Klinberg ja Pentti (2012), Tuovinen ja Koskinen (2013) sekä Haapaniemi ja Raina (2014) kaikki toteavat teoksissaan, että oppiminen on emotionaalinen tapahtuma, ja voidakseen oppia, tulee oppilaan tuntea olonsa turvalliseksi. Turvallisuuden tunne ja seesteinen ilmapiiri ryhmässä mahdollistavat oppimisen kannalta elintärkeän luontaisen uteliaisuuden. Tässä on riskitilainen tilanne eli opiskelijoiden kokemat tunnetilat eivät kuvaa sellaisia tunnetiloja, joita optimaalisessa projektipedagogiikassa ja oppivassa ryhmässä toivotaan taustakirjallisuuden mukaan saavutettavan.

Tunnetiloista löytyy vielä sukupuoli-jakauman tuomat tulokset. Vastaajista 7 on miehiä ja 13 naisia. Yleisin tunnetila vastauksissa oli epävarmuus (9 / 20 vastauksen tunnetila) ja näistä vastaajista naisia oli kahdeksan. Voidaan tulkita niin, että naiset stressaavat ja ottavat enemmän paineita oppimisesta ja aidoista asiakaskontakteista, koska ovat miehiä tunnollisempia opiskelijoita ja haluavat valmistautua rauhassa ja tietää aikataulut sekä tulevat tapahtumat miehiä tarkemmin. Miehet sietävät epävarmuutta paremmin ja nauttivat oppimisen vapaudesta. Näissä tulkinnoissa on pohjana kymmenen vuoden opettajan työura ja kolmen vuoden kokemus projektipedagogiikan toteuttamisesta. Miehet ottavat rennommin mutta toisaalta saattavat jännittää ja hieman laskea tekemisen tasoaan itse käytännön h-hetkellä, koska valmistautuminen ei ole ollut niin tunnollista ja kattavaa kuin naisilla, jotka taas jännittävät usein enemmän etukäteen.

Yhteenveto. Tutkielman yhteenvetona voidaan todeta, että **esiymmärrystä on tutkittu ja taustaosan mukaan se voidaan todeta täysin paikkansa pitäväksi mutta opiskelijoiden kokemusten mukaan vain osin paikkansa pitäväksi.** Projektipedagogiikka ei ole kaikille paras tapa oppia ammatillisessa peruskoulutuksessa, sen kertovat opiskelijoiden kokemukset. Projektipedagogiikka on erinomainen tapa kasvattaa opiskelijoista vastuuntuntoisia, aktiivisia tiedonhakijoita ja -rakentajia mutta se vaatii opiskelijalta paljon henkisiä voimavaroja, kypsyyttä ja rohkeutta. Ikä ja työkokemus tuovat kypsyyttä.

Projektipedagogiikassa tulisi muistaa antaa oppimiselle aikaa, projekteja tulisi tehdä laadukkaasti oppiminen- ja opiskelijajohtoisesti, jos suinkin mahdollista 4–5 opiskelijan pienryhmissä. Projekti tulee olla valittu ammattitaitovaatimusten mukaisesti, ryhmäytymiselle on annettava mahdollisuus eli projektin tulee olla riittävän pitkä (kuukausia) ja opettajan tulee ohjata oppimista ja suorittaa kehittävää arviointia ja dialogia jatkuvasti.

Jatkotutkimusnäkökulmia olisi pitkittäistutkimus samasta aiheesta Suomen urheiluopistolla, valtakunnallisesti muiden urheiluopistojen ja toisen asteen oppilaitosten opiskelijoiden kokemukset projektipedagogiikasta ja niiden vertailu keskenään. Lisäksi voitaisiin tutkia olisiko eroa tunnetiloissa peruskoulupohjaisten kokemuksilla ja ylioppilaspohjaisten kokemuksilla.

LÄHTEET

- Davis, J.R. & Davis, A.B. 2000. *Managing your own learning*. San Francisco: B-K Publishers, Inc.
- Enwald, M. 2009. Tieteen arvot, tutkimusaiheen ja metodien valintaan liittyvät tutkimuseettiset kysymykset. Yliopistoallianssikurssi. Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8.painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 181–205.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2007. *Yhteisöllinen pedagogia: "...ettei tarvitse tehdä yksin."* Tal- linna: Arator Oy.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. *Rakenna oppiva ryhmä: Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hannula, M. 2013. Keskustelutaitojen harjoittelu kannattaa aloittaa jo alakoulussa. Teok- sessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.). *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutki- muslaitos, 125–136.
- Heinonen, S., Klingberg, R. & Pentti, P. 2012. *Kaikkien aivot käyttöön*. 2. painos. Sanoma Pro.
- Hirvensalo, M., Mäkelä, K. & Palomäki, S. 2013. *Toisen asteen liikuntapedagogiikka*. Teok- sessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 522–526.
- Jaakkola, T. 2013. *Opetustapahtuman ohjaaminen: ohjeet, näytöt ja palautteenantaminen*. Teok- sessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 334–338.
- Jalava, U. & Virtanen, P. 2000. *Innovatiiviseen projektijohtamiseen*. Tampere: Tammi.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 2002. *Yhdessä oppiminen*. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 101–118.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 2009. *Joining together. Group theory and group skills*. Tenth edition. Pearson.
- Järvilehto, L. 2014. *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Koski, J.T. 2001. *Luova hierre. Näkökulmia yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden luovuuteen*. Jyväskylä: Gummerus.

- Krauss, J. & Boss, S. 2013. Thinking Through project-based learning. Guiding Deeper Inquiry. California: Corwin.
- Lundell, J. & Matilainen, R. 2013. Yhteistä kemiaa etsimässä. Teoksessa P. Jääskelä, U. Kle-mola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.). Yh-dessä parempaa pedagogiikkaa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 35–44.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mäntyneva, M. 2016. Hallittu projekti. Jäntevästä suunnittelusta menestykselliseen toteutuk-seen. Printon.
- OAJ, 01/2009. Ammattiosaamisen näytöt ja työssäoppiminen. Forssan kirjapaino.
- Opetushallitus. 2016. <http://www.oph.fi/ops2016>. Viitattu 16.3.2016.
- Opetusministeriö. 2016. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulu-tus/?lang=fi. Viitattu 15.3.2016.
- Paasivaara, L., Suhonen, M. & Nikkilä, J. 2008. Innostavat projektit. Helsinki: Suomen sairaan-hoitajaliitto ry.
- Pelin, R. 2011. Projektihallinnan käsikirja. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Pirhonen, M. & Hämäläinen, R. 2005. Oppimispoluille ohjaamassa. Eväitä oppimisprojektien ohjaajille. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Pirttilä-Backman, A-M. 1998. Miten itseohjautuvissa pienryhmissä opitaan? Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.). Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä: Kou-lutuksen tutkimuslaitos, 37–46.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä? Vantaa: Dark Oy.
- Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala (toim.). Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Tampere: Tampereen yliopisto, 3–72.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.). Yhteistoiminnalli-sen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 10–22.

- Salminen, T., Nykopp, M., Kiili, C. & Marttunen, M. 2013. Yhteisölliset tekstitaidot oppimisen edistäjinä. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.). Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 61–69.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Silvén, M., Kinnunen, R. & Keskinen, S. 1991. Kohti itseohjautuvaa opiskelutaitoa. Turku: Painosalama Oy.
- Tilastokeskus. 2014. http://www.stat.fi/til/aop/2014/aop_2014_2015-09-23_tie_001_fi.html. Viitattu 15.3.2016 (Tilastokeskus 2016b).
- Tilastokeskus. 2016. http://www.stat.fi/meta/kas/ammatil_koul.html. Viitattu 15.3.2016 (Tilastokeskus 2016a).
- Tuovinen, R. & Koskinen, P. 2013. Strukturoitu pienryhmätyöskentely vapauttaa keskusteluun. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.). Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 45–51.
- Turun yliopisto. <http://www.utu.fi/fi/Tutkimus/eettisyys/Sivut/home.aspx>. Viitattu 9.9.2016.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <http://www.tenk.fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>. Viitattu 9.9.2016.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vesterinen, P. 2006. ”Hyvä projekti” – projektiosaamista oppimassa. Teoksessa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.). Luovuuden lumo. Kokemuksia projektioppimisesta. Porvoo: WS Bookwell, 15–22.
- Virtanen, A. & Collin, K. 2007. Työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.). Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 216–235.
- Vähäsantanen, K. 2007. Identiteetti ja subjekti työmuutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.). Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 156–176.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuu. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- World Health Organization. 2016. <http://www.who.int/bulletin/volumes/85/8/07-045443/en>. Viitattu 10.9.2016.

LIITTEET

Liite 1

Tutkimuslomake

SAATE

Tässä Pro Gradu -tutkimuksessa tutkitaan pedagogiikkaa ja oppimista ammatillisessa peruskoulutuksessa (LPT) Vierumäellä. Työn aihe on *oppiva ryhmä projektipedagogiikan oppimisen menetelmänä ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Tutkimus on laadullis-määrällinen, jossa tutkimusryhmänä on liikunnanohjauksen perustutkinnon aloittaneet ylioppilastutkinnon suorittaneet ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat (LPT-1 yo, n=20). Kyseessä on kokemuksia selvittävä tutkimus. Työn tutkimusmenetelmänä käytetään avoimia kysymyksiä, joita tutkimukseen osallistuneet kirjoittavat takautuvasti useiden kuukausien ajalta muistellen. Suljettuja kysymyksiä kysytään Likertin asteikolla 1-5.

Toivon, että vastaatte tutkimuksen avoimiin kysymyksiin (kohta 4) **omien kokemustenne ja tuntemustenne kautta, mieltien ja muistellen vain tässä koulutuksessa tekemiänne projekteja kaikista tutkinnonosista (liikunnanohjaus, liikuntaneuvonta ja tapahtuman järjestäminen)**. Olette olleet mukana projektipedagogiikassa 10 kuukautta ja tänä aikana olette olleet oppimassa keskimäärin 8-12:sta erilaisessa projektiryhmässä. Avointen kysymysten kohdassa d, mieti kaikkia aiempia opintojasi ja koulutuksia tähän mennessä.

Vastaukset ovat luottamuksellisia. Vastajien nimiä ei julkaista. **Vastaamalla annatte kuitenkin luvan käyttää vastauksia tutkimustyöhön ja julkaista vastaukset Pro Gradu -työn normaalien (sähköinen arkisto, painettu versio ja tieteellinen julkaisu) julkaisukanavien kautta.**

Jere Vasarainen

Liikunnanopettaja

Suomen Urheiluopisto

Pro Gradu –työn ohjaajat

Kalervo Ilmanen, FT

Jyväskylän yliopisto

kalervo.ilmanen@jyu.fi

Teppo Kalaja, LitT

Jyväskylän yliopisto

teppo.kalaja@jyu.fi

”Oppiva ryhmä projektipedagogiikan oppimisen menetelmänä ammatillisessa peruskoulutuksessa”

1. 1= MIES 2=NAINEN **(korosta keltaisella vastauksesi)**
2. IKÄ: _____

3. ARVIOI ASTEIKOLLA 1-5 (maalaa numero keltaisella)

(1=välttävästi/täysin eri mieltä, 2=tyydyttävästi, 3= hyvin, 4= kiitettävästi, 5= erinomaisesti/täysin samaa mieltä)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a. Tiedän mitä on projektipedagogiikka | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. Minulle on opetettu, millaisia opiskelutapoja projektiped. vaatii | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. Ryhmätyöskentely projekteissa edistää oppimistani | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. Opin ryhmän muilta jäseniltä uusia asioita projekteissa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. Projektiryhmissä syntyy paljon dialogia (=oppimista edistävää keskustelua) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. Opettajat käyvät paljon valmentavaa dialogia oppilaiden kanssa projekteissa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g. Opettajat käyttävät aikaa ryhmän muodostamiseen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h. Projektit ovat tarpeeksi pitkiä, jotta ryhmä tiivistyy ja kehittyy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i. Saan oppimisen kannalta tarpeeksi ohjausta opettajalta projekteissa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j. Osaan ottaa itse vastuuta oppimisestani projekteissa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k. Saan tarpeeksi palautetta oppimisestani projektien aikana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l. Projektioppiminen on hauskaa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| m. Opin paremmin opettajaohjoisella opetuksella | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| n. Olen usein ”vapaamatkustaja” projekteissa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o. En osaan hakea projekteissa tarvittavaa tietoa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| p. Työmääräni projekteissa on vähäinen, teen vain minimisuorituksen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| q. Opettajat eivät ohjaa oppimistani riittävästi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| r. Opin paremmin asiasisältöjä saadessani opiskella yksin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| s. Useimmiten jokainen tekee vain oman suorituksen ryhmässä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| t. Projektioppiminen laskee henkilökohtaisen oppimisen laatua | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4. AVOIMET KYSYMYKSET

- a. Kerro tässä oppilaitoksessa saamiesi kokemustesi mukaan, millaista on projektipedagogiikka (oppijan ja opettajan roolit, yhteistyö)?
- b. Edellisen kysymyksen pohjalta tiivistä avainsanojin, mitkä ovat mielestäsi hyvän projektipedagogiikan tunnuspiirteet (avainsanoja, ei esseetä).
- c. Kuvaile millainen on mielestäsi oppiva ryhmä ammatillisessa peruskoulutuksessa.
- d. Vertaile ja pohdi käymäsi opintoja tai kursseja (peruskoulu, lukio, valmennuskurssit, ohjaajakoulutukset tms. ja ensimmäinen vuosi Vierumäellä) tähän mennessä. Millä menetelmällä itse koet oppivasi parhaiten?

Word -pohjaan vastaukset suoraan ja lähetys sähköpostiliitteenä jere.vasarainen@vierumaki.fi

Liite 2

Diskurssianalyysin opiskelijoiden puheen ja tunteiden tulkintaa.

Tutkielman jokaisen vastaajan (n=20) vastausten puheen sävyn tulkinta. Vastauksen perään on merkitty, onko vastaaja mies vai nainen. Värikoodeilla on tehty vastausten luokittelu ja pelkistäminen.

1. **Positiivinen** oppimista ryhmässä kohtaan. Käytännössä tekeminen positiivista. Tykkää ryhmässä olemisesta. Innostunut, sosiaalinen, viihtyy ryhmässä. **MIES**
2. **Pettynyt** toisten **välinpitämättömyyten isossa ryhmässä työskentelyssä. Pettynyt opettajien tavoitettavuuteen ja tukeen oppimisprojekteissa. Pettynyt opettajien lupauksiin vastata kysymyksiin, koska niihin jää vastaamatta.** Kokee etteivät opettajat toivo kysymyksiä. Kokee yhteistyön opettajien kanssa hieman hankalaksi. Tarkkaileva. **NAINEN**
3. **Analysoiva**, projektit tulevat liian lyhyellä varoitusajalla ja niitä tehdään vain tekemisen vuoksi. Vaativa laadun ja muiden sitoutumisen suhteen. Mieluummin tekee yksin, jos tiimi ei toimi. **Epävarma**, ei siedä epäselviä tai epävarmoja tilanteita. Kaipaa ohjeita. **NAINEN**
4. Tyytyväinen, ymmärtää roolit, yhteistyö opettajien kanssa toimii, **innoissaan**, kannustava ja rohkaiseva, **positiivinen**. **MIES**
5. Ei tykkää, sanoo suoraan, turhautunut, uupunut liiallisista projekteista, stressaantunut, hylätty, **pettynyt opettajien poissaoloista arviointihetkellä tai projektin suoritushetkellä.** **Turhautunut**, että projekteja on liikaa ja niitä tehdään pakon vuoksi. Negatiivinen. **NAINEN**
6. Paljon työtä, haluaisi enemmän opetusta kuin itse tiedon hakua, tuntee että projekteja tulee liian nopeasti, **epävarma**, kokee että oppimista ei tueta valmistautumisvaiheessa, kaipaa tukea oppimiseen projekteissa, avunhuuto. **NAINEN**
7. **Liian suuri vastuu**, kokee, että häneltä odotetaan liian paljon, todella kovat paineet onnistua, vastuu oppimisesta on liian suuri, **turhautunut**, kokee oppilaiden olevan ilmaista työvoimaa joissakin tapahtumissa, kriittinen, pelokas, ei tykkää yhtään menetelmästä, koulutus on ollut **iso pettymys!** Kokee **epävarmuutta** ja oppivansa paremmin opettajan johdolla, pettynyt ja epäilee koulutusvalintaansa. **NAINEN**
8. **Epävarma** liiallisesta vastuusta ja asiakkaan kohtaamisesta, huolestunut ohjauksen tasosta ja saako asiakas rahoilleen vastinetta? Empaattinen, vastuuntuntoinen? Kokee

- ettei projektipedagogiikka vaan toimi, koska ikäerot ovat suuria. Pk:t eivät tee juuri-kaan. Valittaa. Tarvitsee tukea. **Negatiivinen**. **NAINEN**
9. Yhteistyö hankalaa opettajien ja oppilaiden välillä, sekavaa, epävarma, vaativaa, vaatii kaikkien osallistumista projekteihin, epävarma tiedon oikeellisuudesta, haluaisi valmistautua kunnolla. **Negatiivinen**. **NAINEN**
10. **Positiivinen**, kokee ettei uskalla kysyä opettajilta tietoa, kokee vääryyttä arvioinnissa, kokee pk:den olevan heikompia projekteissa, harmittaa opiskelijoiden eritasoisuus, haluaa tasa-arvoa työmääriin. **Analyttinen**, kriittinen, perusteleva. **MIES**
11. Vaativa, perfektionisti, työn eetos, tasa-arvoa vaativa, valikoiva yhteistyössä henkilöitä, puntaroi plussia ja miinuksia, **analyttinen**, kokee olevansa muita vähän parempi tekijä, vastuuntuntoinen. **MIES**
12. Yhteistyö opettajien ja oppilaiden välillä ei toimi tarpeeksi hyvin, kaipaa tukea ja opetusta, ärsyyntynyt vapaamatkustajista, epävarma, kaipaa opetusta. **NAINEN**
13. Kokee **innostuneisuutta kun saa täyden vastuun**, tyytyväinen projektioppimiseen, korostaa pientä ryhmää oppimiseen 3-5 henkilöä, **nauttii vapaudentunteesta ja vastuusta**, pitää opettajia läheisinä, **positiivinen**, iloinen, ylpeä, nauttii. **MIES**
14. Todella negatiivinen, **pettynyt**, vihainen, kokee itsensä koekaniiniksi, yhteistyö oppilaiden ja opettajien välillä ei toimi, epävarma, tiedonpuute, kyseenalaistaa kaiken, kuri löysää, vapaamatkustajat häiritsevät, kokee joutuvansa tekemään toisten töitä, kritisoi osataanko projektipedagogiikkaa opettaa. **NAINEN**
15. Tuntee **itsensä vapaaksi**, tietää että vastuuta on paljon ja on sinut sen kanssa. Toivoo enemmän yhteistyötä opettajien kanssa, tuntee etäisyyttä tästä asiasta, kaipaa enemmän tukea ja teoriaopetusta opettajilta. Tyytyväinen, kehityshaluinen, nauttii vapaudesta mutta osaa esittää kehittävää ajatusta. **MIES**
16. Kokee isoa roolia, kaipaa opettajien tukea, **kokee että heitettiin vaan töihin**, kokee että tarvitsee rauhaa ja aikaa oppia, kaipaa selviä ohjeita, kokee, että on paljon puutteellista ohjeistusta, kokee että projekteissa livetään vastuusta helposti joten projektit paljastaa vastuuntunnon, kaipaa vastuunottoa, on itse valmis ottamaan sitä, oma-aloitteisuutta korostaa, aikataulut on tärkeitä ja kaipaa organisointia, tyytyväinen, vaativa, vaatii opettajilta palautetta ja yhdessä oppimista, myös aikatauluissa pysymistä, perusteleva, pohitiva, aktiivinen, tekee kehitysehdotuksia, pelkää vapaankasvatuksen eli projektipedagogiikan vievän opettajien kunnioitusta ja auktoriteettia, huolestunut, mieteliäs, **hyvin analyttinen**. **Positiivinen!** **NAINEN**

17. Pohtiva, **analyttinen**, shokissa, järjestelmällinen, kokee **turvattomuutta kaaoksessa**, aluksi stressaantunut, ahdistunut ja sekavuutta sietämätön, aika tasoittanut tunteita ja enemmän sinut nyt, oppii erityisesti kun on turvallinen ympäristö, pohtiva, syvälinen, korostaa oppimiskokemusta ja kritisoi projektien läpijuoksua, viihtyy ryhmissä, **ei siedä painetta ja kiirettä** ja kertoo sen eikä halua ottaa vastuuta sen takia, haluaa työskennellä opettajien kanssa, jotka ovat aidosti kiinnostuneita hänestä, haluaa kokea opiskeltavat asiat itselle tärkeiksi. haluaa teoriaa ja kyseenalaistaa ja tutkia. Pohtija. Ei koe parhaaksi tavaksi oppia itselleen. Neutraali, analyttinen, ok mieliala silti. Pystyy käsittelemään eri näkökulmista. **MIES**.
18. **Negatiivinen**, ei ole tyytyväinen opettajien ja oppilaiden yhteistyöhön ja kokee että keskitymme väärin asioihin suhteessa tutkintotilanteeseen. Turhautunut. Tyly. **NAINEN**
19. **Negatiivinen**, **liian iso vastuu omasta oppimisesta**, huolestunut, kokee jopa välinpitämättömyyttä opettajilta, kokee ettei saa kuitenkaan aitoa mahdollisuutta tehdä omalla tavalla vaikka aluksi siihen kannustetaan näennäisesti, ristiriitainen, liian kiire, suorittamista vain, hohmista joka suuntaan, turhautunut, kokee ettei opettajat ole kiinnostuneita auttamaan, kokee että tämä toimintamalli on tehnyt hänestä epävarmemman, ei tiedä onko tieto oikeaa, **epävarmuus ärsyttää**, kaikki on ympäröivää ja ”oikein”. **Turhautunut**. kaipaa palautetta ja tukea. Kokee **välinpitämättömyyttä**. **NAINEN**
20. **Negatiivinen**-neutraali. Kokee että joutuu **koville** huonosti toimivissa ryhmissä. **NAINEN**

TULOKSIA

(vastauksen määrä, suluissa vastausnumerot ja sukupuoli jakauma)

Epävarma = 9 (3,6,7,8,9,12,14,17,19) NAISIA 8 ja MIEHIÄ 1.

Negatiivinen puhe = 8 vastausta (2,7,8,9,14,18,19,20) NAISIA 8.

Positiivinen puhe = 5 vastausta (1,4,10,13,16) MIEHIÄ 4 ja NAISIA 1.

Analysoiva, neutraali puhe = 5 vastausta (3,10,11,16,17) MIEHIÄ 3 ja NAISIA 2.

Liian suuri vastuu tai paine = 5 (7,9,17,19,20) NAISIA 4 ja MIEHIÄ 1.

Tunnetila opettajien välinpitämättömyydestä opiskelijan oppimista kohtaan = 4 (2,5,16,19) NAISIA 4.

Turhautunut tunnetila projektipedagogiikkaan = 3 vastausta (5,7,19) NAISIA 3.

Innostunut oppimisen vapaudesta = 3 (4,13,15) MIEHIÄ 3.

Liite 3

Bloomin taksonomia.

