

**AKATEEMISET TEKSTITÄIDOT JA TIEDON
RAKENTAMINEN LUKUPIIRISSÄ**

Hanna Laakso

**Kasvatustieteen
Pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2013
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

Tiivistelmä

Hanna Laakso. AKATEEMISET TEKSTITAIDOT JA TIEDON RAKENTAMINEN LUKUPIIRISSÄ. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2013. 99 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten tiedon rakentaminen ilmenee opiskelijoiden kirjoittamissa lukupiiriraporteissa. Tutkimuksessa selvitettiin myös, erosiko tiedon rakentaminen ohjausta saaneiden ja ei ohjausta saaneiden ryhmien lukupiiriraporteissa. Ohjausta saaneilta opiskelijoilta kysyttiin myös heidän kokemuksiaan lukupiiriohjauksesta.

Tutkimukseen osallistui 52 Jyväskylän yliopiston opiskelijaa, jotka kaikki osallistuivat Kasvatustieteen psykologiset perusteet-kurssille vuosina 2009-2011. Kurssin vastuuolettajan antaman ohjeistuksen mukaisesti opiskelijat pitivät itsenäisesti lukupiiritapaamisia, joiden aikana he keskustelivat kurssikirjallisuuden ja luentojen teemoista. Keskustelujen perusteella opiskelijat tuottivat yhdessä lukupiiriraportin, jonka perusteella heidän kurssisuorituksensa arvioitiin. Nämä lukupiiriraportit olivat myös tutkimuksen aineistona. Vuonna 2010 tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille pidettiin lukupiiri-infon lisäksi lukupiirityöskentelyn ohjaus. Kurssin lopuksi opiskelijoita pyydettiin vastaamaan palautekyselyyn, jossa kysyttiin heidän kokemuksiaan annetusta ohjauksesta.

Lukupiiriraportteja (n=13) analysoitiin sisällön analyysin keinoin luokittelemalla tekstikatkelmia, joilla oli jokin tiedon rakentamisen funktio. Sisällönanalyysin avulla muodostettiin neljä tiedon rakentamisen pääluokkaa: argumentointi, tiedon elaborointi, kurssikirjallisuuden referointi ja aiheen rajaaminen. Tämän jälkeen aineiston analysointia jatkettiin kvantifioimalla aineistoa ja vertaamalla Mann-Whitneyn U-testin avulla, erosiko ohjausta saaneiden ja ei ohjausta saaneiden ryhmien lukupiiriraporteissa ilmenevä tiedon rakentaminen toisistaan. Opiskelijoille tehty palautekysely analysoitiin myös sisällön analyysiä käyttäen ja kvantifioimalla.

Opiskelijat rakensivat tietoa lukupiiriraporteissaan argumentoimalla, tietoa elaboroimalla, kurssikirjallisuutta referoimalla ja rajaamalla käsiteltyjä aiheita. Rakentaessaan tietoa lukupiirissä opiskelijat samalla kehittivät akateemisen tekstitaitojen osa-alueita: argumentatiivisia tekstitaitoja, tieteenalakohtaisia tekstitaitoja ja yhteisöllisiä tekstitaitoja. Ohjausta saaneiden ja ei ohjausta saaneiden lukupiiriraporteissa näkyvä tiedon rakentaminen ei eronnut toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Palautekyselyn mukaan opiskelijat pitivät saamaansa ohjausta tarpeellisena. Tärkeimpinä lukupiirityöskentelyä auttavina asioina ohjauksessa opiskelijat mainitsivat selkeän ohjeistuksen ja emotionaalisen tuen.

Asiasanat: Tiedon rakentaminen, akateemiset tekstitaidot, lukupiiri, yliopisto-opiskelu

Sisällys

| | |
|--|----|
| Tiivistelmä | 2 |
| Sisällys | 3 |
| 1 Johdanto | 6 |
| 2 Akateemiset tekstitaidot | 8 |
| 2.1. Tekstitaidot | 8 |
| 2.2. Akateemiset tekstitaidot yliopistossa | 9 |
| 2.3. Akateemisten tekstitaitojen osa-alueita | 12 |
| 2.3.1. Tieteenalakohtaiset tekstitaidot | 13 |
| 2.3.2. Argumentatiiviset tekstitaidot | 15 |
| 2.3.3 Yhteisölliset tekstitaidot | 17 |
| 3 Konstruktivistinen oppimisenäkemys ja tiedon rakentaminen | 19 |
| 3.1. Yksilökonstruktivismi | 20 |
| 3.2. Sosiokonstruktivismi | 20 |
| 3.3. Sosiokulttuurinen teoria | 21 |
| 3.4. Yhteisöllinen oppiminen ja argumentointi tiedon rakentamisena | 22 |
| 4 Lukupiiri opiskelumuotona yliopistossa | 27 |
| 4.1. Tekstitaidot tiedon rakentamisen välineinä lukupiirissä | 30 |
| 4.1.1. Lukeminen | 30 |
| 4.1.2. Kirjoittaminen | 32 |
| 4.1.3. Keskustelu | 34 |
| 5 Tutkimuskysymykset | 37 |

| | |
|---|----|
| 6 Tutkimuksen toteutus | 38 |
| 6.1. Lukupiiri työskentelymuotona | 40 |
| 6.2. Lukupiirityöskentelyn ohjaaminen | 41 |
| 6.3. Aineiston kerääminen ja analyysi..... | 43 |
| 6.3.1 Aineisto ja sen kerääminen | 43 |
| 6.3.2 Analyysi | 46 |
| 6.3.2.1. Analyysiluokat | 48 |
| 6.3.2.2 Tiedon rakentamisen pääluokat | 53 |
| 6.3.3 Aineiston kvantifiointi ja tilastollinen analyysi | 55 |
| 7 Tulokset..... | 58 |
| 7.1. Tiedon rakentamisen ilmeneminen lukupiiriraporteissa | 58 |
| 7.2. Kolme tapauskertomusta tiedon rakentamisesta | 60 |
| 7.3. Tiedon rakentamisen ilmeneminen ohjausta saaneilla ja ei ohjausta saaneilla ryhmillä | 64 |
| 7.4. Opiskelijoiden kokemuksia lukupiiriohjauksesta..... | 67 |
| 8 Pohdinta | 71 |
| 8.1. Keskeiset tulokset ja niiden arviointia..... | 71 |
| 8.1.1. Tiedon rakentaminen ja akateemiset tekstitaidot lukupiirissä | 75 |
| 8.1.2. Argumentointi | 75 |
| 8.1.3. Tiedon elaborointi..... | 76 |
| 8.1.4. Kurssikirjallisuuden referointi ja aiheen rajaus | 77 |
| 8.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys..... | 78 |
| 8.3. Jatkotutkimusmahdollisuudet | 82 |

| | |
|----------------|----|
| Lähteet..... | 84 |
| Liitteet | 94 |
| Liite 1 | 94 |
| Liite 2 | 96 |

1 Johdanto

Yliopistoon tulevilla opiskelijoilla on hyvin erilaiset koulutustaustat. Opintoura etenee nykykäsityksen mukaan harvoin lineaarisesti asteelta toiselle. Opiskelijat eivät enää välttämättä siirry suoraan peruskoulutuksesta toiselle asteelle ja sieltä korkeakoulutukseen. Uusia ylioppilaita on vuosittain noin 21 prosenttia yliopistossa aloittavista. (Stenström, Virolainen, Vuorinen-Lampila & Valkonen 2012.) Opiskelijoiden erilaisista taustoista johtuen oppimiskokemukset voivat vaihdella melkoisesti, eikä kaikilla voida olettaa olevan riittäviä tekstitaidollisia valmiuksia yliopisto-opinnoissa menestymiseen (Kiili & Mäkinen 2011, 219). Erilaisista koulutustaustoista johtuen opiskelijoiden opinnoissaan kohtaamien ongelmien erilaisuus on myös lisääntynyt (Wingate 2007; Wingate & Dreiss 2009). Yhtenä yleisimpänä haasteena tutkimuskirjallisuudessa mainitaan ymmärryksen puute siitä, millaista oppimista yliopistossa vaaditaan (Drew 2001). Tämän puutteellisen oppimiskäsityksen vuoksi monet opiskelijat kokevat yliopisto-opinnot vaikeiksi (Gamache 2002, 278).

Opiskelijoiden erilaisista koulutustaustoista ja heidän opinnoissaan kohtaamiensa ongelmien erilaisuuden kasvusta huolimatta yliopiston vaatimukset opiskelijoita kohtaan eivät ole muuttuneet. Saapuessaan toiselta asteelta yliopistoon opiskelijat joutuvat oppimisympäristöön, jossa heidän täytyy itsenäisesti suunnitella, säädellä ja arvioida oppimistaan. Vielä toisella asteella tämä oli pääasiassa opettajan vastuulla. Yliopistossa opiskelijat joutuvat oman oppimisensa ohjaamisen ohella oppimaan itsenäisesti akateemisia tekstitaitoja eli niitä taitoja, joita he tarvitsevat opinnoista suoriutumiseen. Siirtyminen toisen asteen koulutuksesta yliopistoon vaatii opiskelijoilta muutosta myös oppimisen ja tiedon käsityksissä, ja tässä avainasemassa on oppimaan oppiminen. Tämä vaatii yliopistossa monimutkaista henkilökohtaista kehitysprosessia, johon sisältyvät havaintojen, oppimistapojen ja epistemologisten uskomusten muutos. (Wingate 2007, 391–395.)

Yliopistossa oppiminen pitää sisällään sopeutumisen uudennlaisiin tietämisen ja oppimisen tapoihin: uusiin tapoihin ymmärtää, tulkita ja organisoida tietoa. Erilaisten akateemisten tekstikäytänteiden kautta opiskelijat oppivat uusia aiheita ja kehittävät tietämystään eri tutkimusaloilla. (Lea & Street 1998; Lea 1999.) Oppimistaan opiskelijat

osoittavat muun muassa kirjoittamalla. Opiskelijoilla on kuitenkin hyvin erilaiset valmiudet viestiä akateemisen yhteisön edellyttämällä tavalla. Etenkin kirjoittaminen on monelle suuri haaste. Opiskelijoiden kirjoittamat tekstit ovat kuitenkin usein tärkein arvioinnin kohde yliopisto-opinnoissa (Wingate & Dreiss 2009, 15), ja siksi olisi tärkeää, että opiskelijat osaisivat kirjoittaa oppimisensa näkyviin mahdollisimman hyvin. Jotta opiskelijat pystyisivät kirjoittamaan tuutorien ja opettajien odottamalla tavalla ja osoittamaan oppimisensa, heidän akateemisia tekstitaitojaan tulisi tukea yliopisto-opintojen alusta alkaen (Kiili & Mäkinen 2011, 220).

Opiskelijoiden oppimista ja akateemisia tekstitaitoja voidaan tukea pienryhmäopetuksessa. Yksi esimerkki yliopistossa järjestettävästä pienryhmäopetuksesta on lukupiiri. Lukupiirissä opiskelijat joutuvat kehittämään akateemisia tekstitaitojaan keskustellessaan lukemastaan kirjallisuudesta ja laatiessaan keskustelusta yhteisen raportin, jonka perusteella oppimista arvioidaan. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella lukupiiriä on opetusmuotona käytetty vuodesta 2008 alkaen. Se otettiin yhdeksi kurssin suoritusmuodoksi opiskelijoiden pyynnöstä. Opiskelijoilta on kerätty myös palautetta lukupiirityöskentelyn toimivuudesta. Palautteen mukaan opiskelijat kaipasivat lukupiiriin enemmän ohjausta. Heräsi kysymys, miten opiskelijoita voisi ohjeistaa, jotta he osaisivat paremmin tuoda kirjoittamassaan tekstissä oppimisensa esiin. Syntyi idea lukupiiriohjauksen kehittämisestä, joka auttaisi opiskelijoita hahmottamaan, millaiset tekstitaidot ovat yliopisto-opiskelussa keskeisiä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää akateemisten tekstitaitojen ja tiedon rakentamisen ilmenemistä lukupiiriraporteissa. Tutkimuksen kohteena olivat kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijat, jotka suorittivat perusopinnot Kasvatustieteen psykologiset perusteet -kurssia vuosina 2009-2011. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös opiskelijoiden antamaa palautetta vuonna 2010 pidetystä lukupiirityöskentelyn ohjauksesta.

2 Akateemiset tekstitaidot

Tässä luvussa käsitellään akateemisia tekstitaitoja. Ensin tarkastellaan erilaisia tekstitaitojen määritelmiä ja tutkimusperinnettä. Luvussa 2.2 tekstitaitojen käsite siirretään yliopistoympäristöön ja tarkastellaan akateemisten tekstitaitojen määritelmiä ja tutkimusperinnettä. Alaluvussa 2.3 kerrotaan kolmesta akateemisten tekstitaitojen osa-alueesta kuten Kiili ja Mäkinen (2011) ne ovat määritelleet.

2.1. Tekstitaidot

Arkikielessä englanninkielinen käsite literacy ymmärretään usein luku- ja kirjoitustaitona (Archer 2006, 462), jota on pidetty myös tekstitaidot -käsitteen varhaisimpana määritelmänä (Shi & Tsang 2008, 188). Laajemman määritelmän on esittänyt Australian council for Adult Literacy, jonka mukaan tekstitaitoihin kuuluu kuuntelemisen, puhumisen, kirjoittamisen ja lukemisen sekä kriittisen ajattelun yhdistäminen (Baynham 1995, 9). Johns (1997) sanoo tekstitaitojen vaativan lukemisen ja kirjoittamisen ymmärtämistä toisiinsa vaikuttavina taitoina. Lukemiseen ja kirjoittamiseen vaikuttaa myös puhuminen ja kuunteleminen. Tekstitaidoilla viitataan myös tekstin ymmärtämisen, keskustelun, organisoinnin ja tuottamisen strategioihin. Ne sisältävät myös sekä oppimisprosessit ja niiden tuotokset että näiden muodon ja sisällön. Tekstitaitoihin kuuluvat myös lukijoiden ja kirjoittajien roolit ja päämäärät. (Johns 1997, 2.)

Tekstien tuottamiseen ja niiden työstämiseen vaikuttavat monet sosiaaliset, historialliset ja kognitiiviset tekijät, jotka yhdistyvät tekstitaitojen käsitteessä (Johns 1997, 2). Tekstitaitoihin sisältyy myös kulttuurista tietoa, joka mahdollistaa puhujan, kirjoittajan ja lukijan asianmukaisen kielen tunnistamisen ja käytön erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Baynham 1995, 9.) Tekstitaidot voidaan nähdä sosiaalisina käytänteinä (Baynham 1995; Johns 1997), jolloin ne viittaavat tapoihin hallita tiettyjä sisältöjä, kieliä ja käytänteitä (Johns 1997, 2). Luukka ja Leiwo (2004, 21–22)

määrittelevät tekstitaidot sosiaalisesti määrittäviksi tekstien hallinnan taidoksi. Kyse on siis yhteisöllisten tekstikäytänteiden hallinnasta.

Tekstitaidoilla on aina jokin sosiaalinen konteksti (Baynham 1995; Johns 1997), jossa diskurssi sekä lukijan ja kirjoittajan roolit luodaan (Johns 1997, 2). Baynham (1995) määrittelee tekstitaidot konkreettiseksi toiminnaksi, jolla hän ei tarkoita ainoastaan sitä, mitä ihmiset tekstitaidoilla tekevät, vaan myös sitä, mitä ihmiset teoistaan ajattelevat, millaisia arvoja he teolleen asettavat sekä ideologioita, jotka ympäröivät sitä. Tekstitaitojen määritelmät ovat aina ideologisia, aivan kuten muukin kielenkäyttö. Määritelmät eivät ole neutraaleja, vaan ne muotoutuvat ideologisten näkemysten, eksplisiittisten tai implisiittisten, vaikutuksesta ja muotoilevat niitä. Tekstitaitoja ymmärretään parhaiten siinä kontekstissa, jossa niitä käytetään. (Baynham 1995.)

Tekstitaidot eivät ole sellaisinaan siirrettävissä tilanteesta toiseen, sillä ne eivät ole yksi yhtenäinen kyky, vaan ne ovat sidoksissa tekstilajeihin. (Luukka & Leiwo 2004.) Tekstitaidot voidaan ymmärtää moninaisina, sosiaalisesti tilannekohtaisina ja kiistanalaisina, koska sosiaalinen, poliittinen ja taloudellinen valta ovat usein läheisesti yhteydessä niiden hallitsemiseen ja niihin käsiksi pääsemiseen (Archer 2006, 450; Baynham 1995, 39.)

Kuten edellä esitellystä määritelmien kirjosta voi havaita, tekstitaidot ovat muuttuva käsite moniarvoisessa yhteiskunnassa. Tämän vuoksi on epätodennäköistä, että eri tieteenalojen, esimerkiksi kielitieteen ja psykologian, tutkijat saavuttaisivat yhteisen toimivan määritelmän (Shi & Tsang 2008, 189). Kun tekstitaidot asetetaan akateemiseen kontekstiin, tulee niiden omaksuminen vielä vaikeammaksi, sillä eri tieteenaloilla tarvitaan erilaisia tekstitaitoja (Johns 1997, 2–3).

2.2. Akateemiset tekstitaidot yliopistossa

Akateemisia tekstitaitoja on tutkittu viimeisen 20 vuoden aikana eri tieteenaloilla ja siitä on kasvanut merkittävä tutkimusalue, joka ammentaa monista traditioista, kuten uusien tekstitaitojen tutkimuksesta, antropologiasta, kriittisestä diskurssien tutkimuksesta (engl.

critical discourse studies) ja tiedon sosiologiasta (Lillis & Scott 2007, 5–11). Jokainen tieteenala on kuitenkin katsonut akateemisia tekstitaitoja omien linssiensä läpi. Esimerkiksi oppimista tutkivat psykologit tarkastelevat akateemisia tekstitaitoja kognitiivisen prosessoinnin käsittein. Kielitieteilijät taas katsovat akateemisia tekstitaitoja tekstilajeina (engl. in terms of genre). (Newman 2002, 23.)

Akateemiset tekstitaidot -käsitteen käytössä ja niihin liittyvissä merkityksissä on huomattavaa vaihtelua sekä tutkimuksessa että sen soveltamisessa (Lillis & Scott 2007). Käsitteeseen ja sen käyttöön liittyvät merkitykset ovat moninaisia ja vaihtelevia (Harklau 2001, 34), ja niissä on ajoittain jopa sekaannusta, jota ei voi selittää ainostaan yksikkö- tai monikkomuodolla (engl. academic literacy/literacies). Ilmauksella voidaan viitata kirjoittamiseen, lukemiseen ja teksteihin akateemisessa kontekstissa, mutta sillä voidaan tarkoittaa myös tutkimuskenttää, jolla on omat teoreettiset ja ideologiset juurensa. (Lillis & Scott 2007.)

Aiemmat tekstitaitojen mallit keskittyivät kirjoittamisen ja lukemisen koulutuksellisiin ja kognitiivisiin puoliin (Lea 1999, 106). Näissä malleissa akateemiset tekstitaidot nähdään yleisinä taitoina, joita voidaan opettaa ja tukea erillisillä oppimistaitojen kursseilla (Henderson & Hirst 2007). Akateemiset tekstitaidot nähdään kognitiivisesti orientoituneissa malleissa yksilön ominaisuutena, jonka määrä vaihtelee yksilöittäin. Tekstitaitojen oletetaan olevan suhteellisen yhtenäinen kokonaisuus, jonka ajatellaan karttuvan hierarkisten kehitysvaiheiden kautta. (Harklau 2010.) Akateemiset tekstitaidot ovat kuitenkin monimuotoisia, sillä ne sisältävät kirjoittamisen ja lukemisen lisäksi myös puhutun kielen (Newman 2002, 5; Lea 2004). Tekstitaidot eivät ole siis puhtaasti vain tiedon kognitiivista prosessointia, kielellisiä asioita tai kielen kuvallisen muodon manipulointia (Newman 2002, 6-7).

Akateemisten tekstitaitojen käsite kehitettiin uusien tekstitaitojen tutkimuksen (New Literacy Studies) alueella (Lea ja Street 1998), joka on kiinnostunut viime aikoina korkeakoulutuksessa sovelletuista kirjoittamisen sosiaalisista käytänteistä (Lea 1999, 106). Tässä tutkimusperinteessä akateemisia tekstitaitoja tarkastellaan kontekstiin upotettuina kulttuurisina ja sosiaalisina käytänteitä (Jacobs 2005, 475; Lea & Street 1998, 159; Lea 1999, 106; Lea 2004; Lillis & Scott 2007, 11), jotka ovat uskomuksiin ja tietoon läheisesti sidottuja toimintatapoja (Hermerschmidt 1999, 8). Määritellessään akateemisia tekstitaitoja uusien tekstitaitojen teoreetikot ovat soveltaneet oppimisen

sosiaalisia teorioita. Yksi tutkijoiden perusväittämistä on, että lukeminen, kirjoittaminen ja merkitys ovat aina sidoksissa tiettyyn sosiaaliseen käytänteeseen tietyn diskurssin sisällä. (Jacobs 2005, 477.)

Akateemisten tekstitaitojen tarkastelu sosiaalisina käytänteinä kiteyttää sekä teorian että metodologian tässä tutkimuksellisessa lähestymistavassa. Kun akateemisia tekstitaitoja tarkastellaan sosiaalisina käytänteinä, tarjoaa se tavan yhdistää kielen siihen, mitä ihmiset sosiaalisesti tilannesidonnaisina toimijoina tekevät sekä tilanteen että kulttuurisen kontekstin tasolla. (Lillis & Scott 2007, 11.) Tämä sosiaalisten käytänteiden näkökulma huomioi akateemisen kirjoittamisen kiistanalaisen luonteen. ”Se huomioi myös akateemisten tekstikäytänteiden kirjon, joihin opiskelijat osallistuvat osana opintojaan sekä tunnustaa erilaiset asemat (engl. positions) ja identiteetit joita sekä opiskelijat että tuutorit omaksuvat akateemisina kirjoittajina ja lukijoina.” (Lea 1999, 107.)

Akateemisen sosialisoinnin näkökulmasta katsottuna institutionaaliset käytänteet ovat yhteneväisiä. Ne ovat kokoelma sääntöjä ja kriteerejä, jotka opiskelijoiden on opittava päästäkseen sisälle akateemiseen diskurssiin. Akateemisen sosialisoinnin mallissa tekstikäytänteet nähdään pysyvinä ja staattisina, eräänlaisina yleisesti tiedossa olevina kirjoittamattomina sääntöinä, jotka ovat opiskelijoiden opittavissa ja niihin sopeuduttavissa (Hermerschmidt 1999, 6–10; Lillis & Turner 2001). Nämä akateemisten tekstikäytänteiden säännöt muodostavat pelin, joka opiskelijoiden tulee hallita menestyäkseen opinnoissaan (Newman 2002, 5–7), kiinnittyäkseen yliopistoyhteisöön sekä kehittyäkseen oman alansa asiantuntijoiksi (Kiili & Mäkinen 2011). Tästä näkökulmasta akateemisten tekstitaitojen voidaan nähdä koostuvan niistä taidoista, joita opiskelijat tarvitsevat menestyäkseen opinnoissaan (Newman 2002, 5–7).

Kiili ja Mäkinen (2011) sitovat edellä esiteltyt kolme näkökulmaa, kognitiivisen, kulttuurisen ja sosiaalisen, yhteen sanoessaan tekstitaitojen olevan kognitiivisia, yksilöllisesti kehittyviä ja asiantuntemusta kartuttavia taitoja, jotka kytkeytyvät moninasiin yliopiston sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin. Akateemisten tekstitaitojen kognitiiviset puolet huomioivat opiskelijoiden lukemisen, kirjoittamisen ja viestintätaitojen kehittämisen. Sosiaalinen puoli kiinnittää huomion opiskelijoiden yhteistyötaitoihin heidän luodessaan tietoa keskinäisessä

vuorovaikutuksessa. Kulttuurin näkökulma kiinnittää huomion koulutuksessa ja koulutuspolitiikassa vallitseviin arvoihin, uskomuksiin ja vaatimuksiin. (Kiili, Mäkinen & Coiro 2013.) Nämä kolme näkökulmaa on havaittavissa myös University of Western Australian (2005) esittämässä määritelmässä, jonka mukaan akateemiset tekstitaidot voidaan nähdä myös valmiudeksi opiskella ja tehdä tutkimusta sekä viestiä tutkimustuloksia ja uutta tietoa (Murray 2010, 58). Yliopisto-opiskelijoiden akateemisiin tekstitaitoihin liitetään myös tiedonhalu ja rohkeus osallistua akateemiseen diskurssiin (Kiili & Mäkinen 2011).

Tässä tutkimuksessa käytetään monikkomuotoista käsitettä akateemiset tekstitaidot, koska etenkin yliopistoympäristössä tarvitaan monenlaisia tekstitaitoja, joita käytetään erilaisiin tarkoituksiin (Johns 1997, 3). Akateemisilla tekstitaidoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä taitoja, joita opiskelijat tarvitsevat opinnoissaan (Newman 2002) sekä niitä yliopistokulttuuriin sidoksissa olevia sosiaalisia tekstikäytänteitä (mm. Lea & Street 1998; Kiili & Mäkinen 2011), joita opiskelijat opintojensa aikana harjoittelevat.

2.3. Akateemisten tekstitaitojen osa-alueita

Kiili ja Mäkinen (2011) esittävät mallin akateemisista tekstitaidoista. Tekstitaidot ovat limittäisiä ja toisiinsa kietoutuneita, eivätkä aina erotettavissa toisistaan. Malli perustuu käytänteille, joissa tekstitaitojen kognitiiviset, sosiaaliset ja kulttuuriset puolet ovat tiukasti sisäkkäin. Akateemisten tekstitaitojen malli koostuu viidestä eri tekstitaitojen osa-alueesta: tieteenalakohtaiset tekstitaidot, argumentatiiviset tekstitaidot, yhteisölliset tekstitaidot, digitaaliset tekstitaidot ja innovatiiviset tekstitaidot (Kiili & Mäkinen 2011; Kiili, Mäkinen & Coiro 2013). Esittelen tässä kuitenkin vain tutkimuksen kannalta kolme olennaisinta akateemisten tekstitaitojen osa-aluetta: tieteenalakohtaiset tekstitaidot, argumentatiiviset tekstitaidot ja yhteisölliset tekstitaidot.

2.3.1. Tieteenalakohtaiset tekstitaidot

Lea & Street (1998, 158) viittaavat akateemisilla tekstitaidoilla lukemiseen ja kirjoittamiseen eri tieteenaloilla, missä ne muodostavat oppimisen keskeiset prosessit, joiden kautta opiskelijat oppivat uusia aineita ja kehittävät tietämystään uusista tutkimusalueista. Tieteenaloilla on monia samankaltaisuuksia akateemisen kielen käytössä, mutta niillä on myös ainutlaatuisia käytänteitä, joita ei esiinny muilla tieteenaloilla. Ne luovat, välittävät ja arvioivat tietoa eri tavoin, ja nämä erot ilmenevät kielen käytössä. (Shanahan & Shanahan 2008, 48.)

Tieteenalojen väliset erot kielenkäytössä ja käytänteissä johtuvat tieteenalojen epistemologisista eroista (Wingate 2007, 394). Eri tieteen aloilla on omat diskurssinsa ja konventionsa, niin sanotut tieteenalakohtaiset koodit (Schalkwyk ym. 2009). Kiilin ja Mäkisen (2011) mukaan tekstejä tuotetaan ja tulkitaan tieteenalalle tyypillisten traditioiden ja genrejen mukaisesti. Genret eli tekstilajit näkyvät tietylle tiedeyhteisölle avautuvina tekstien rakenteina, ilmaisutapoina ja viestinnällisinä malleina ilmentäen samalla tieteenalan sosiaalisia käytänteitä ja merkityksiä. Tästä johtuen toisen tieteenalan tekstien ymmärtäminen voi olla vaikeaa. (Kiili & Mäkinen 2011)

Tieteenalakohtaisten tekstien funktio on ajatusten ja ideoiden yhteenvetäminen ja niillä on myös sosiaalinen merkitys. Tekstit palvelevat tiedon edistämistä ja alan hegemonian säilymistä. Tästä johtuen opiskelijoiden tekstitaitojen vaatimukset ovat ainutlaatuisia riippuen heidän opiskelemastaan tieteenalasta. (Shanahan & Shanahan 2008, 48.) Tieteenalakohtaisten tekstitaitojen avulla opiskelijat rakentavat ymmärrystä siitä, kuinka eri tekstit edustavat oman tieteenalan tietoa ja tietämisen tapoja (Moje 2008). Opiskelijoiden menestymiselle kriittisintä on se, kuinka opiskelijat onnistuvat ottamaan haltuunsa tieteenalalle ominaiset tekstitaidot (Schalkwyk ym. 2009), kuten sanaston, tekstikonventiot ja kommunikaatiotavat (Geisler 1994). Opiskelijoiden on opittava, mistä tieteenalalle olennainen tieto koostuu. Heidän on myös ymmärrettävä, miten kieltä käytetään oikein tietyllä tieteenalalla (Paxton 1995, Bharuthramin & McKennan 2006 mukaan). Opiskelijan näkökulmasta akateemisten tekstitaitojen hallitseva piirre on vaatimus vaihtaa käytänteitä tilanteiden vaihtuessa. Heidän täytyy

ottaa käyttöön erilaisia, kuhunkin tilanteeseen sopivia, kielellisiä käytänteitä ja hallita myös sosiaaliset merkitykset ja identiteetit joita ne tuovat mieleen. (Lea & Street 1998.)

Geisler (1994) näkee akateemiset tekstitaidot asiantuntijuuteen sidottuina kulttuurisina käytänteinä. Jos akateemiset tekstitaidot oletetaan kulttuuriseksi käytänteiksi, niitä voidaan nähdä monissa paikoissa:

- a) genre näkyy siinä, millaisia tekstejä tieteenalalla tuotetaan ja miten niitä tulkitaan
- b) kognitiotason voi tunnistaa lukijoiden ja kirjoittajien tavoista ja strategioista työstää tekstejä
- c) opetuksen käytänteet kertovat siitä, miten ne sidotaan opetukseen niin, että ne edistävät opiskelijoiden asiantuntijuuden kasvua ja
- d) opetussuunnitelma paljastaa, miten tieteenalan tekstikäytänteiden ja asiantuntijuuden kasvu yhdistetään instituutiossa.

Akateemisen kirjoittamisen tekstilajit ovat tieteenalakohtaisia. Sen säännöt ovat suurelta osin hiljaista tietoa. Niiden sanoiksi pukemisella voi kuitenkin olla suuri vaikutus tieteenalakohtaiseen kirjoittamiseen. (Elton 2010, 151.) Opettajien tulkinta tieteenalasta ja sen konventioista ja heidän tapansa käyttää tieteenalan diskurssia vaikuttaa tieteenalan rajojen asettamiseen ja sitä kautta opiskelijoiden akateemiseen yhteisöön pääsemiseen. (Van Schalkwyk ym. 2009, 195.) Arvioidessaan opiskelijoiden kirjoittamia tekstejä, opettajat ja tuutorit toimivat portinvartijoina tieteenalan tiedon ja opiskelijoiden välillä (Lillis 2001). Oman tieteenalan tietokäsityksen ymmärtäminen on perusta tehokkaalle oppimiselle korkeakoulutuksessa (Wingate 2007, 394).

Akateemisen lukemisen, kirjoittamisen ja ongelmanratkaisun opettaminen yleisillä oppiaineen kontekstista irrallisilla kursseilla antaa ymmärtää, että akateemiset tekstitaidot ovat kontekstista riippumattomia taitoja, joita voidaan harjoittaa tyhjiössä. Ne ovat kuitenkin monimutkaisia taitoja, jotka vaativat tieteenalakohtaista tietoa ja ennen kaikkea ymmärrystä tietyn tieteenalan tiedon luonteesta (Wingate 2007). Ilman tätä tietoa ja ymmärrystä ja omaan tieteenalan tietoon sidottua opetusta opiskelijat eivät osaa välttämättä soveltaa oppimiaan tekstitaitoja (Moje 2008). On selvää, että

opetus suunnitelman ulkopuoliset taitokurssit eivät yksinään voi auttaa opiskelijoita omaksumaan oman tieteenalansa käytänteitä (Wingate 2007, 394), koska opiskelijat eivät tiedä, mihin tai milloin tiettyjä taitoja tulisi käyttää (Gamache 2002, 278). Lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen tulisi olla tieteenalakohtaista, jotta se tukisi ja vahvistaisi opiskelijoiden toimintaa eri tieteenaloilla tarvittavien tekstien ja niiden tulkinnan kanssa (Shanahan & Shanahan 2008, 57).

2.3.2. Argumentatiiviset tekstitaidot

Argumentoinnilla on perinteisesti ollut keskeinen rooli länsimaisessa koulutuksessa. Sitä on arvostettu erityisesti siihen liitettyjen loogisen ajattelun, väittämien todistamisen ja kumoamisen vuoksi. (English 1999, 17.) Argumentointi on tieteellisen kirjoittamisen ydintaito, johon kuuluu väitteiden muodostaminen, todisteiden esittely väitteiden tukemiseksi, sekä todisteiden punnitseminen väitteiden pätevyyden (engl. validity) arvioimiseksi (Chen 2011, 11). Argumentointi on vuoropuhelua, jossa olennaista on kyseessä olevan asian järkiperäinen tarkasteleminen; erilaisten näkökantojen esittäminen ja arvioiminen. Argumentoinnilla voidaan pyrkiä muiden ihmisten suostutteluun ja vakuuttamiseen tai jonkin uuden ajatuksen esittelemiseen. (Marttunen 2005, 164–165.)

Argumentointi on myös sosiaalinen käytäntö, jossa opiskelijat pyrkivät ymmärtämään tutkittavana olevaa ilmiötä tarjoamalla, arvioimalla, kritisoimalla, haastamalla ja puolustamalla argumentteja keskustelun aikana (Chen 2011). Driver, Newton ja Osborne (2000) painottavat argumenttien rakentamisen tärkeyttä yliopiston sosiaalisessa kontekstissa, kun he sanovat tieteellisen ymmärryksen rakentuvan yksilöiden osallistuessa keskusteluun.

Argumentatiiviset tekstitaidot voidaan määritellä argumentatiiviseksi lukemiseksi (Kiili 2012), argumentatiiviseksi keskusteluksi (esim. Schwarz 2009) ja argumentatiiviseksi kirjoittamiseksi (Newell, Beach, Smith & VanDerHeide 2011), jotka sisältävät kyvyn analysoida, muodostaa ja arvioida argumentteja yksilöllisissä ja yhteisöllisissä tilanteissa (Newton, Driver & Osborne 1999). Argumentatiiviset tekstikäytännöt mahdollistavat opiskelijoiden vaihtoehtoisten näkökulmien

huomioimisen ja tiedon laajentamisen ja syventämisen (Salminen, Laurinen & Marttunen 2010). Conleyn (2003) mukaan argumentatiiviset tekstitaidot ovatkin olennaisin taito, jota opiskelija tarvitsee opinnoissa menestyäkseen (Kiili, Mäkinen & Coiro 2013).

Sisällyttämällä argumentatiiviset tekstitaidot yhdeksi keskeiseksi akateemisten tekstitaitojen osa-alueeksi Kiili ja Mäkinen (2011, 226) haluavat korostaa argumentoinnin tärkeyttä niin lukemisessa, kirjoittamisessa kuin keskustelussakin. Opiskelijoiden on tärkeä ymmärtää tieteellisen tiedon neuvoteltavuus, jotta he pystyvät osallistumaan täysipainoisesti yliopiston argumentatiiviseen kulttuuriin (Graff 2002, 13). Tämän vuoksi opiskelijoiden on tärkeää osallistua samanlaiseen argumentatiiviseen prosessiin kuin tutkijat heidän rakentaessaan tietoa tiedeyhteisön keskustelussa. Muuten heidän käsityksensä tieteen luonteesta voi jäädä olennaisesti vajavaiseksi (Chen 2011, 11), mikä vaikeuttaa tieteelliseen keskusteluun osallistumista.

Tieteellisessä keskustelussa käytetään argumenttia käsitteenä hyvin eri tavoin. Sen merkitys voi vaihdella tieteenfilosofisesta määritelmästä erilaisiin kirjoittamisen käytänteisiin. (Wingate 2012.) Sillä voidaan viitata koko tekstiin tai yksittäisiin väitteisiin (Wingate 2012; Turner 1999). Erilaisten määritelmien mukaan argumentaation ydin on oman aseman rakentaminen, josta käsin kirjoittaja tai puhuja esittää väitteensä. Argumentoinnin voi myös määrittellä kolmen osan kautta: tiedon analysointi ja arviointi, kirjoittajan oman aseman kehittäminen ja sen esittäminen johdonmukaisella tavalla. (Wingate 2012.) Argumentti liittyy ajatusten muodostamiseen ja niiden rakenteelliseen johdonmukaisuuteen. Toisaalta se viittaa myös väitteen esittämiseen tai jonkin asian tähdentämiseen, jolloin esitettyyn väitteeseen liitetään tavallisesti perustelu. (Turner 1999, 156.)

Argumentointi on luonteeltaan hiukan erilaista eri tieteenaloilla, koska etenkin kollektiivisella argumentoinnilla on norminsa, joiden mukaan ihmiset tekevät päätelmiä, ja ne eroavat eri tieteenaloilla (Schwartz 2009, 106). Opiskelijoilla voi olla vaikeuksia argumentin rakentamisessa, sillä heillä ei ole tarpeeksi tieteenalakohtaista tietoa erottaakseen kirjallisuudesta keskenään ristiriitaisia näkemyksiä (Andrews 2010). Heille tuottaa vaikeuksia myös vaadittu oman äänen tai näkökannan esittäminen, joka on Streetin (2010) mukaan yksi akateemien kirjoittamisen niin sanottuja kätettyjä piirteitä, joita harvoin tehdään näkyväksi opiskelijoille. Tämän lisäksi opiskelijoilla on harvoin

itseluottamusta oman äänen ilmaisemiseen suhteessa jo julkaisuja tehneisiin kirjoittajiin. Tästä johtuen he tyypillisesti kirjoittavat kokoelman eri kirjoittajien näkemyksiä ilman oman väitteen tai argumentin kehittelyä, tai esittävät oman näkemyksensä viittaamatta aikaisempaan kirjallisuuteen. (Wingate 2012, 147.)

Argumentointia pidetään usein itsestään selvänä asiana hyvässä akateemisessa kirjoittamisessa (Turner 1999, 155). Sekä opiskelijoilla että opettajilla on kuitenkin usein puutteellinen käsitys siitä, mitä argumentointi tarkoittaa. Opiskelijoiden ja opettajien käsitykset argumentoinnista myös eroavat toisistaan (Andrews 2010.) Tästä seuraa, ettei tieteellisen esseän ominaispiirteistäkään ole kovin jäsentynyttä kuvaa. (Wingate 2012.)

Wingaten (2012) mukaan argumentointia ei riittävästi opeteta opiskelijoille, koska tutoreilta jää helposti tunnistamatta, miten argumentointi toteutuu tieteenalan teksteissä. Argumentin kehittely on kuitenkin Lean ja Streetin (1998) mukaan yksi menestyksellisen esseän pääpiirteistä joka tieteenalalla. Opiskelijat eivät kuitenkaan tiedä, että heidän odotetaan kehittelevän esseessään argumenttia. Se voi olla heille vaikeaa (Bacha 2010), koska he ovat oppineet argumentoimaan eri tavoin kuin yliopistossa vaaditaan (Andrews 2010). Argumentatiivisten tekstitaitojen opettaminen olisikin tärkeää opintojen alusta lähtien, sillä opiskelijat tarvitsevat niitä etenkin opinnäytetöissään (Kiili & Mäkinen 2011, 227).

2.3.3 Yhteisölliset tekstitaidot

”Yhteisöllisiä tekstitaitoja tarvitaan silloin, kun opiskelijat joko pareittain tai pienryhmissä rakentavat merkityksiä lukemalla, kirjoittamalla tai keskustelemalla” (Salminen, Nykopp, Kiili & Marttunen 2013). Kiili ja Mäkinen (2011) viittaavat Luken ja Freebodyn (1999) tekstiin sanoessaan tarkoittavansa yhteisöllisillä tekstitaidoilla niiden moninaisten sosiaalisten käytänteiden hallintaa, joiden avulla opiskelijat osallistuvat oppimisyhteisöjen toimintaan. Yhteisölliset tekstitaidot voi nähdä omina tekstitaitoinaan, vaikka ne ovatkin kiinteästi yhteydessä muihin akateemisten tekstitaitojen osa-alueisiin (Kiili & Mäkinen 2011).

Yhteisölliset tekstitaidot viittaavat niihin tekstikäytänteisiin, joissa opiskelijat lukevat ja/tai kirjoittavat yhdessä ja ovat yhdessä vastuussa merkityksen neuvottelusta keskustelemalla (Kiili, Mäkinen & Coiro 2013). Yhdessä lukeminen ja kirjoittaminen eivät automaattisesti saa aikaan mielekästä oppimista (Dillenbourg 1999), mutta ”parhaimmillaan ne edistävät tiedon rakentamista, kun tekstien merkityksistä neuvotellaan ja kun luettua ja kirjoitettua tarkastellaan kriittisesti”. Tämän saavuttaakseen opiskelijoiden on kuitenkin harjaannuttava tuottavaan yhteisölliseen toimintaan. (Kiili & Mäkinen 2011, 230.)

Tässä luvussa on esitelty useita akateemisten tekstitaitojen määritelmiä ja lukupiirityöskentelyn kannalta niiden olennaisia osa-alueita. Akateemisten tekstitaitojen määritelmät vaihtelevat, mutta ne perustuvat useimmiten konstruktivistiseen tai sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Ne ovat opiskelijoille tiedon rakentamisen välineitä, jotka mahdollistavat (yhteisöllisen ja yksilöllisen) oppimisen. Tämän vuoksi seuraavassa luvussa esitellään konstruktivistista oppimisenäkemyttä ja tiedon rakentamista.

3 Konstruktivistinen oppimisenäkemyksen ja tiedon rakentaminen

Viime vuosina niin yliopistoissa kuin eri asteen oppilaitoksissakin ovat opetuksessa vallanneet tilaa erilaiset konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen perustuvat opetus- ja opiskelutavat. Nämä oppimisteoriat tai oppimisenäkemykset perustuvat konstruktivistiseen tietokäsitykseen, jonka mukaan ihminen tulkitsee havaintojaan mielen sisäisten rakenteiden kautta, eikä hän tämän vuoksi pysty koskaan tavoittamaan todellisuutta suoraan aistihavaintojen pohjalta. Tieto ei siis ole koskaan tietäjästä riippumaton ja objektiivista. Konstruktivistinen tietoteoria hylkää totuuden korrespondenssiteorian, jonka mukaan ihmisen on mahdollista aistihavaintojensa kautta saada objektiivista tietoa maailmasta. Konstruktivistinen totuusteoria on totuuden konsensusteoria, joka tarkoittaa sitä, että totena voidaan pitää tietoa, josta ihmisten välillä vallitsee yksimielisyys. Konstruktivistisen tietokäsityksen mukaan totuutena voidaan pitää myös käytännössä toimivaa ja elinkelpoiseksi osoittuvaa tietoa. (Tynjälä 1999, 23–36.) Tämä relativistinen näkemys korostaa uskomusta, jonka mukaan tiedon totuusarvo on suhteessa henkilökohtaiseen, kulttuuriseen tai historialliseen näkökulmaan tai riippuvainen siitä (Doolittle & Hicks, 2003).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opiskelija on itse aktiivinen tiedon rakentaja, eikä ainoastaan ota passiivisesti vastaan tietoa tai aistihavaintoja, kuten behavioristisessa oppimisenäkemyksessä ajatellaan. Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan oppija rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta tulkitsemalla uutta tietoa ja havaintojaan aikaisemman kokemuksen, tietojensa sekä henkilökohtaisten ja sosiaalisten kokemusten pohjalta. (Tynjälä 1999, 26–38; Doolittle & Hicks 2003.) Konstruktivistiset suuntaukset painottavat myös sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Painotuseroja eri konstruktivististen suuntausten välillä tosin on siinä, onko oppiminen yksilön pään sisällä vai ihmisten välillä tapahtuvaa toimintaa. (Tynjälä 1999, 57–59.) Näiden painotuserojen perusteella konstruktivistisista suuntauksista voidaan erottaa yksilökonstruktivismi ja sosiaalinen konstruktivismi (Tynjälä 1999; Smith 1999), joista kerrotaan seuraavaksi.

3.1. Yksilökonstruktivismi

Yksilökonstruktivismin painopiste on yksilöllisen tiedonmuodostuksen ja yksilön kognitiivisten rakenteiden tai mentaalimallien kuvaaminen, ja se perustuu kantilaiseen epistemologiaan sekä kognitiiviseen psykologiaan. (Tynjälä 1999.) Yksilöllisessä konstruktivismissa pyritään yksittäistä oppijaa tarkkailemalla selvittämään, mitä hänen mielessään tapahtuu. Luomalla malleja siitä, mitä yksittäisen oppijan mielessä tapahtuu, voidaan yksilökonstruktivistisen näkemyksen mukaan parhaiten auttaa oppimista. (Smith 1999.) Yksi yksilökonstruktivismin perustavista ajatuksista on Piaget'n kognitiivinen konflikti, jolla tarkoitetaan ristiriitaa yksilön käsityksen tai tiedon ja muiden ihmisten tiedon tai ulkomaailman olosuhteiden välillä. Kognitiivisen tasapainottamisen ajatuksen mukaan yksilö pyrkii omia käsityksiä muokkaamalla selvittämään ristiriidan ja pääsemään takaisin tasapainon tilaan. (Tynjälä 1999, 39–93.)

3.2. Sosiokonstruktivismi

Sosiaalinen konstruktivismi painottaa tiedon sosiaalista rakentamista (Tynjälä 1999, 39) ja oppimisen tilannekohtaista luonnetta kulttuurisessa kehityksessä. Tieto nähdään sosiaalisesti tuotettuna (Kiili 2012). Sosiokonstruktivismi, kuten edellä esitelty yksilökonstruktivismikin, perustuu Piaget'n oppimisnäkemykselle, jonka mukaan yksilöt aktiivisesti rakentavat tietoa tasapainottamisen prosessin kautta. Yksilö pyrkii pitämään yllä johdonmukaista, tasapainossa olevaa kuvaa maailmasta (Arvaja 2005, 19) ja tämä kognitiiviseen tasapainotilaan pyrkiminen on oppimisen keskeinen mekanismi (Tynjälä 1999, 154). Tasapaino voi järkkäyä sosiokognitiivisen konfliktin seurauksena. Tällä tarkoitetaan tilannetta, jossa sosiaaliseen vuorovaikutukseen osallistujien näkemykset poikkeavat toisistaan (Arvaja 2005, 19; Tynjälä 1999, 154). Kognitiivisen konfliktin ratkaisemiseksi ja tasapainotilan saavuttamiseksi ihmisen on mukautettava olemassa olevia tietorakenteitaan akkommodaatioprosessin kautta, jolloin hän järjestää olemassa olevat tietorakenteensa uudestaan ja luo uutta tietoa (Arvaja 2005, 19).

Piaget piti oppimisen kannalta parhaana vertaisten oppimisryhmää, jossa osallistujilla on erilaisia näkemyksiä ja joissa käytetään erilaisia ongelmanratkaisustrategioita (Howe ym. 1991 Tynjälän 1999, 154 mukaan). Vuorovaikutus statukseltaan ja tiedolliselta tasoltaan samanarvoisten kanssa mahdollistaa Piaget'n mukaan ajatuksen kehittymisen ja oppimisen, koska yksilö voi käsitellä muiden näkemyksiä tasavertaisena omiinsa nähden, ja ne ovat näin aidosti vaihtoehtoisia ratkaisuja kognitiiviseen konfliktiin (Littleton & Häkkinen 1999, 22; Tynjälä 1999, 154). Näin sosiokongitiivinen konflikti edistää aikaisempaa korkeampitasoisten ajattelumallien syntymistä (Tynjälä 1999, 154).

3.3. Sosiokulttuurinen teoria

Sosiokulttuurinen teoria korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä tiedonrakentamisen prosessissa, sekä erilaisten työkalujen välittävää roolia siinä historiallisessa ja kulttuurisessa paikassa jossa tiedonrakentaminen tapahtuu (Arvaja 2007, 133). Koska tiedon rakentaminen ja oppiminen ovat perustaltaan sosiaalisia ilmiöitä, niitä ei voi tarkastella irrallaan sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kehiksestään. Sosiokulttuurisen teorian näkökulmasta varsinaisena tutkimuskohteena ovat sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus, ei niinkään yksilö tai ympäristö. (Tynjälä 1999, 44.) Tästä näkökulmasta oppimisprosesseja on kuvattu jaettujen merkitysten rakentamisena. Tälle jaettujen merkitysten rakentamiselle olennaisena välittävänä työvälineenä on vuorovaikutus, jonka tärkeyttä on tutkimuksissa alleviivattu. (Onrubia & Engel 2009, 1256.)

Sosiokulttuurinen teoria perustuu muun muassa Vygotskyn (1978) ajatuksille, joista yksi tärkeimmistä on kielen merkitys käyttäytymisen ja toiminnan välittäjänä. Tämän ajatuksen mukaan ihminen ei reagoi ympäristön ärsykkeisiin suoraan vaan käyttämällä apunaan erilaisia itse luomiaan välineitä, joita Vygotsky kutsui kulttuurisiksi työkaluiksi. Hän jakoi työkalut fyysisiin ja psykologisiin. Fyysiset työkalut, kuten pölynimuri tai hakku, suuntautuvat ympäristöön, ja psykologisten työvälineiden avulla ihminen tulee toimeen sosiaalisessa ympäristössä. Kieli ja erilaiset merkkijärjestelmät kuten matemaattiset kaavat ovat esimerkkejä psykologisista

työvälineistä (Tynjälä 1999, 44–45), joiden avulla ihmiset säätelevät ajatteluaan ja vuorovaikutustaan (Kozulin 1998). Fyysiset ja psyykkiset työvälineet eivät kuitenkaan ole täysin irrallaan toisistaan, sillä käsitteet ovat upotettuina fyysisiin työkaluihin ja ne luovat myös fyysisille työvälineille merkityksen (Arvaja 2005, 23).

Vygotskyn (1978) mukaan kulttuuristen työvälineiden käyttö omaksutaan toiminnassa. Näiden kulttuuristen työvälineiden sisäistäminen on oppimista, joka tapahtuu Vygotskyn mukaan aina kahdessa vaiheessa: ensin sosiaalisella ja sitten psykologisella tasolla. Uutta asiaa harjoitellaan ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jonka jälkeen se sisäistyy vähitellen sisäiseksi henkiseksi toiminnaksi. (Vygotsky 1978; Tynjälä 1999, 45–47; Arvaja 2005.)

3.4. Yhteisöllinen oppiminen ja argumentointi tiedon rakentamisena

Yhteisöllisestä oppimisesta on monta eri määritelmää, eivätkä tutkijat ole käsitteestä täysin yksimielisiä (Arvaja 2005, 8–9; Littleton & Häkkinen 1999, 21). Yksimielisyys vallitsee kuitenkin ajatuksesta, jonka mukaan kollaboraatioon kuuluu merkityksen rakentaminen vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja sitä luonnehtii yhteinen sitoutuminen jaettuun tavoitteeseen (Littleton & Häkkinen 1999, 21). Yleisimmin esitetyn määritelmän mukaan yhteisöllinen oppiminen on vuorovaikutuksessa tapahtuvaa jaetun ymmärtämisen rakentamista, jossa osallistujat ovat sitoutuneet yhteiseen tavoitteeseen ja ongelmanratkaisuun (Dillenbourg 1999; Littleton & Häkkinen 1999).

Arvajen (2005, 7) mukaan monissa tutkimuksissa on havaittu, että opiskelijat oppivat paremmin ryhmissä kuin yksin, tai ainakin sosiaalisella vuorovaikutuksella on positiivisia vaikutuksia oppimisen kannalta (Littleton & Häkkinen 1999, 20). Oppisisältöjä ja vuorovaikutusta voidaan pitää jopa erottamattomina oppimisen elementteinä (Gee 2004, Henderson & Hirst 2007 mukaan). Opettajat ovat nähneet yhteisöllisen oppimisen opiskelijoiden kannalta sekä motivoivana että yhtenä tapana

tukea opiskelijoiden omaa tiedon rakentamista, joka on konstruktivistisen oppimiskäsityksen kulmakivi. (Arvaja 2005, 20.)

Myös tiedon rakentamiselle, kuten yhteisölliselle oppimisellekin, on useita hiukan toisistaan eroavia määritelmiä. Tynjälä (1999, 37) määrittelee tiedon rakentamisen konstruktivistisesta näkökulmasta kuvaavan mentaalisten rakenteiden konstruointia, osallistumista yhteiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen sekä yksilön ja yhteisön välisten merkitysten rakentamista. Tästä näkökulmasta merkitysten rakentaminen on olennaista, sillä konstruktivismiin perusoletus on, että oppiakseen opiskelijan on tehtävä ideat merkitykselliseksi itselleen ja suhteessa aikaisempaan tietoonsa sekä tilanteeseen, jossa tarve idealla syntyy (von Glasersfeld 1995).

Sosiokulttuurisen teorian mukaan tietoa rakennetaan vuorovaikutuksessa ja toiminnassa (Hmelo-Silver 2003, 398). Tiedon rakentaminen voidaan määrittellä yhteisöllisen oppimisen ydinprosessiksi, tavaksi, jolla ryhmä voi rakentaa uudenlaista ymmärrystä käsittelemästään aiheesta. Tiedon rakentaminen on sellaisten tietojen ja taitojen keksimistä ja kehittämistä yhdessä, mitä kukaan ryhmän jäsenistä ei olisi todennäköisesti saanut aikaan yksin. Tiedon rakentamisessa yksilölliset ja ryhmässä tapahtuvat prosessit ovat kietoutuneita toisiinsa. Tiedon rakentaminen edellyttää, että ryhmän jäsenet jakavat tietoa toisilleen ja keskustelevat siitä. Vuorovaikutus ja keskustelu tekevät hiljaisesta tiedosta näkyvää, jolloin siitä voidaan neuvotella ja syntyy yhteisesti jaettu merkityksiä ja tietoa. (Stahl 2004.)

Van Aalst (2009, 261) puhuu tiedon rakentamisesta yhtenä diskurssin muotona tiedon jakamisen ja tiedon luomisen lisäksi. Tiedon rakentamisella viitataan prosesseihin, joilla opiskelijat ratkaisevat ongelmia ja rakentavat ymmärrystä käsitteistä, ilmiöistä ja tilanteista yksin tai yhdessä muiden kanssa. Tiedon rakentamiseen sisältyy monia kognitiivisia prosesseja, muun muassa selitystä etsivät kysymykset ja ongelmat, uuden tiedon tulkinta, arviointi, tiedon jakaminen ja kyseenalaistaminen. Tiedon rakentamiseen voidaan sisällyttää myös ideoiden testaaminen eri tasoilla sekä yritykset rakentaa yhä kattavampia selityksiä, yhteenvetoja, synteesejä ja uusia käsitteitä. Tiedonrakentaminen tuottaa syvempää tietoa monimutkaisista asioista kuin pelkkä tiedon jakaminen painottaessaan rakentamista opiskelijoiden aikaisemman tiedon, käsitteiden, selitysten sekä metakognition varaan (Hmelo-Silver 2007). Tiedon rakentaminen yhdistetään usein syvälliseen oppimiseen, jolloin opiskelijan ajattelu ja

käsitteellistäminen muuttuvat laadullisesti moniulotteisemmiksi (Moore 2002 van Aalstin 2009, 261 mukaan).

Kaikille tiedon rakentamisen määritelmille on yhteistä, että ne viittaavat samantyyliiseen vuorovaikutukseen (Arvaja 2005, 9). Ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen on oltava symmetristä (Dillenbourg 1999) ja osallistumisen tasa-arvoista. Jotta tasa-arvoinen osallistuminen olisi mahdollista, ryhmän jäsenten on oltava jossain määrin samalla tasolla tiedon suhteen ja työskenneltävä aidosti yhdessä (Baker 2002 Arvajan 2005 mukaan). Yhteistyö vaatii, että yksilöt saavuttavat yhteisen viitekehyksen neuvotellakseen yksilöllisistä näkemyksistään. Jokaisen kommunikaatiota vaativan tilanteen kannalta on olennaista yhteisen ymmärryksen (engl. common ground) saavuttaminen (Andriessen, Erkens, van de Laak, Peters & Coirier 2003, 80), jolla tarkoitetaan keskustelijoiden molemminpuolista uskoa siihen, että keskusteluun osallistujat ymmärtävät riittävän hyvin sen hetkistä tarkoitusta varten, mitä puhuja sanomisellaan tarkoittaa (Andriessen & Schwartz 2009, 149). Yhteisen ymmärryksen saavuttaminen on edellytyksenä argumentatiiviselle vuorovaikutukselle (Andriessen ym. 2003, 80), jonka avulla voidaan oppia tehokkaasti oppisisältöjä (Marttunen 2005, 164).

Argumentoinnin ja oppimisen väliset yhteydet ovat kuitenkin monimutkaisia ja epäsuoria (Schwarz 2009, 93; Schwarz & Glassner 2003). Marttunen ja Laurinen (2004, 160) katsovat argumentoinnin olevan olennainen osa yhteisöllistä oppimista. Yhteisöllinen oppiminen käsitteellisellä tasolla tapahtuu ensisijaisesti merkityksestä neuvottelun, käsitteellisen erottelun (engl. conceptual dissociation) ja tiedon elaboroinnin keinoin, jotka ovat integroituina argumentatiiviseen prosessiin (Baker 2003, 52).

Argumentointi voi sisältää päättelyn oppimisen, selittämisen tai haastamisen. Toisaalta se voi sisältää myös tietyn tavoitteen oppimisen argumentoinnin keinoin. (Schwarz 2009, 92.) Andriessen ym. (2003, 6–11) selventävät tätä jakoa puhumalla argumentoinnin oppimisesta ja oppimisesta argumentoinnin keinoin. Nämä ovat yhteenkietoutuneita eikä niitä voi keskustelussa erottaa toisistaan (Schwarz 2009, 93). Argumentoinnin oppiminen sisältää yleisten argumentoinnin taitojen omaksumisen. Näihin argumentointitaitoihin kuuluvat perustelu, kyseenalaistaminen, kiistäminen tai myöntäminen. Argumentointitaitojen oppiminen yhdistetään usein teknisen sanaston tai

kielen oppimiseen. (Andriessen ym. 2003, 6–11.) Ne ovat kuitenkin hyvin kontekstiherkkiä (Schwarz 2009, 94).

Argumentointi voi johtaa kolmenlaiseen oppimistulokseen:

- 1) tiedon jakaminen, jolloin argumentointi johtaa osallistujien toistensa parempaan ymmärtämiseen,
- 2) tiedon rakentaminen (engl. knowledge constitution), jolloin argumentointi johtaa käsitteen syvempään ymmärtämiseen ja
- 3) tiedon muutokseen (engl. knowledge transformation), jolloin argumentointi johtaa erilaiseen uskomukseen ja/tai ideaan. (Andriessen ym. 2003, 83.)

Opiskelijat voivat oppia argumentoivasta vuorovaikutuksesta monella tavalla. Yksin tai ryhmässä tapahtuva argumentin muodostaminen saa yksilön pohtimaan ratkaisun tai näkemyksen takana olevia selityksiä ja sanomaan ne ääneen (Schwarz 2009, 97). Argumentin ilmaisu voi itsessään jo johtaa reflektioon ja tiedon rakentamiseen (Andriessen, Baker & Suthers 2003, 10). Omien teorioiden ja niiden takana olevien perusteiden epistemologinen tarkastelu parantaa ymmärrystä ja tiedon rakentamisen prosesseja. Muille suunnattu omien argumenttien ilmaiseminen voi rohkaista oman ymmärryksen ristiriitojen ja aukkojen selventämiseen. (Schwarz 2009, 97.)

Argumentoinnilla pyritään yleensä vaikuttamaan toisiin ihmisiin, joten argumentoinnin tuloksena tapahtuva uskomusten muuttaminen voidaan katsoa yhdenlaiseksi oppimiseksi. Argumentoivassa keskustelussa voidaan myös rakentaa yhdessä uutta tietoa etenkin jos pyrkimyksenä on sovittaa erilaisia näkemyksiä yhteen tai saavuttaa kompromissi niiden välillä. Argumentointi voi johtaa myös käsitteiden erotteluun sekä pääkäsitteiden merkitysten tarkentamiseen. (Andriessen, Baker & Suthers 2009, 10–11.)

Argumentoivan keskustelun avulla keskustelijoita voidaan ohjata aktiivisesti rakentamaan uusia tietorakenteita yhdessä muiden kanssa (Dillenbourg 1999) omien tietorakenteiden rakentamisen ja muokkaamisen lisäksi (Marttunen & Laurinen 2004). Marttunen ja Laurisen (2004, 161) mukaan monet tutkimukset ovat osoittaneet argumentoivan ryhmäkeskustelun edistävän oppimista. Argumentoivan vuorovaikutuksen tavoitteena voidaan nähdä tiedon ymmärtäminen ja rakentaminen etenkin koulutuksen viitekehyksessä. Argumentoiva keskustelu vaatii erilaisten

perspektiivien tutkimista ja koordinoitua. Osallistujat saavat väistämättä uutta tietoa argumentoinnin aiheesta, sillä he altistuvat erilaisille näkökulmille ja heitä rohkaistaan tutkimaan niiden validiteettia. Jo pelkkä relevantille tiedolle altistuminen tai uuden relevantimmman tiedon luominen argumentatiivisessa kontekstissa voi johtaa parempiin oppimistuloksiin. (Schwarz 2009, 97.)

Baker (2009, 128) laittaa yhtäläisyysmerkit oppimisen ja tiedon rakentamisen välille sanoessaan, että opiskelijoiden ongelmanratkaisun tarkoitus on oppia jotain eli toisin sanoen rakentaa uutta tietoa. Kun tietoa rakennetaan opiskelijoiden välisessä keskustelussa, tämän uuden tiedon rakentamisen prosessia kutsutaan sosiaalisesti tiedon rakentamiseksi. Se voidaan ymmärtää monin eri tavoin riippuen teoreettisesta näkökulmasta. Baker (2009, 130) määrittelee sosiaalisen tiedon rakentamisen tiedoksi, joka on yhdessä elaboroitu (käsitelty), täsmennetty (engl. appropriate) ja molemminpuolisesti hyväksytty ongelmanratkaisudialogissa.

4 Lukupiiri opiskelumuotona yliopistossa

Lukupiiri tarjoaa mahdollisuuden monenlaisten tietojen ja taitojen oppimiseen. Lukupiirissä opiskelijat käyttävät eri tekstitaitoja - lukemista, kirjoittamista ja keskustelua - rakentaakseen ja oppiakseen yhteisöllisesti oman tieteenalansa tietoa. Neuvotellessaan lukemansa tekstin merkityksestä tai lukupiiriraportin sisällöstä ja argumentoidessaan omien näkemystensä puolesta he oppivat sekä argumentatiivisia että yhteisöllisiä tekstitaitoja. Samalla opiskelijat oppivat myös tieteenalakohtaisia tekstitaitoja kuten esimerkiksi kurssikirjallisuudessa olleita käsitteitä ja teorioita. Yhteisen lukupiiriraportin kirjoittaminen opettaa opiskelijoille akateemista kirjoittamista ja oman tieteenalan tekstikonventioita.

Tutkimuskirjallisuudessa on esitelty monenlaisia luku- tai opintopiirejä ja keskusteluryhmiä, jotka voivat olla sekä opettaja- että opiskelijajohtoisia. Ne voivat olla tavoitteiltaan, tarkoitukseltaan ja rakenteeltaan hyvin erilaisia. Tässä luvussa keskitytään lähinnä korkeakouluopiskelijoiden itsenäisesti pitämiin eli opiskelijajohtoisin lukupiireihin, joissa opiskelijat keskustelevat lukemastaan tekstistä. Tämä siksi, että sellaiset opintopiirit ovat lähinnä tässä tutkimuksessa toteutettua lukupiirin muotoa.

Lukupiirin käyttöä opetuksessa on perusteltu monilla asioilla, joiden on nähty edistävän opiskelijoiden oppimista. Lukupiirin kaltaisessa pienryhmäopetuksessa on kuitenkin myös vaikeutensa. Kirjallisuudesta käytävät merkitykselliset keskustelut eivät aina synny luonnostaan, vaan siirtyminen opettajajohtoisesta keskustelusta opiskelijajohtoiseen keskusteluun on usein vaikeaa. Opiskelijat tarvitsevat ohjausta kehittääkseen pienryhmässä tarvittavia taitoja, jotta keskustelusta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta. (Maloch 2004.)

Erilaista pienryhmäopetusta käytetään paljon eri koulutusasteilla ja eri tieteenaloilla (Ostberg 2009, 8). Myös korkeakouluissa käytetään yhä enemmän erilaisia itseohjautuvia pienryhmiä tai oppimisryhmiä, joita kuvataan kirjallisuudessa monin eri tavoin, kuten opiskelijajohtoisina ryhminä, osallistuvana oppimisena, vertaisprojektiryhminä tai itseohjautuvina oppimisryhminä. (Lizzio & Wilson 2005.) Opiskelijajohtoiset luku- ja opintopiirit kehitettiin vaihtoehdoksi opettajajohtoiselle keskustelulle, jonka luonteenomainen piirre on kysymys-vastaus-arviointi-kaava.

Tutkimusten mukaan tällaisen kaavan mukaan toimivissa oppimistilanteissa opiskelijoilla on usein passiivinen rooli, joka rajoittuu lähinnä opettajan kysymyksiin vastaamiseen. (Maloch 2004.)

Pienryhmäopetuksen yhä suurempi käyttö koulutuksessa johtuu työpaikkojen lisääntyneestä tiimityöstä, jonka takia työnantajat odottavat valmistuvilta toisaalta hyviä viestintä- ja tiimityötaitoja, mutta myös kykyä itsenäiseen työskentelyyn. (Ostberg 2009, 8–9; Kremer & McGuinnes 1998.) Itseohjautuvaa pienryhmäopetusta perustellaan myös usein joko kustannustehokkuudella tai koulutuksellisin käsittein, kuten opiskelijakeskeinen oppiminen tai itseohjautuva oppiminen (Lizzio & Wilson 2005). Pienryhmäopetuksen on katsottu motivoivan opiskelijoita ja parantavan heidän oppimistaan (Bennet ym. 2010). Oppimisen kannalta pienryhmien käyttöä perustellaan sillä, että niiden katsotaan antavan opiskelijoille tilaisuuksia uuden aiheen tai uusien näkökulmien tutkimiseen, henkilökohtaisia siteitä opittavaan asiaan, erilaisten näkökulmien kuulemista sekä mahdollisuuksia erilaiseen viestintään ja yhteisölliseen työskentelyyn osallistumiseen (Ostberg 2009, 10). Yksi syy on myös lisääntynyt tietoisuus keskustelun vaikutuksesta opetus- ja oppimisprosesseihin (Adger 2001 Ostbergin 2009 mukaan).

Lisääntyneet keskustelumahdollisuudet opiskelijoiden kesken, opiskelijoiden tuottamien vastausten monipuolistuminen ja useiden erilaisten tulkintojen arvioiminen ovatkin niitä etuja, joita luku- tai opintopiirien puolestapuhujat tuovat esiin (Möller 2002). Lukupiirissä opiskelijoilla on mahdollisuus keskustella itselleen tärkeistä aiheista, joka edistää syvällisempää ja merkityksellisempää tekstin ymmärtämistä (Maloch 1999). Pienryhmäkesustelun yhtenä hyötynä on myös nähty, että se voi edesauttaa kriittisten ajattelutaitojen kehittymistä (Menden 2012; Dixson 1991; Ostberg 2009). Pienryhmissä opiskelijoiden oletetaan usein oppivan lisäksi muun muassa viestintätaitoja, yhteistyötaitoja, tehtävän hallinnan taitoja, ongelmanratkaisua, tietoisuutta ja sitoutumista oppimisprosessiin, autonomisuutta oppijana ja luottamusta omaan ilmaisuun (Ostberg 2009, 11). Opiskelijajohtoisessa lukupiiriryhmässä valta ja asiantuntijuus on jakautunut tasaisemmin kuin ohjaajajohtoisessa ryhmässä, mikä edesauttaa avointa mielipiteiden esiintuomista ja argumentointia (Maloch 1999).

Tällaisissa vertaisryhmissä opiskelijoiden oletetaan samanaikaisesti hallitsevan sekä ryhmäprosesseja että yhteisöllistä oppimistehtävää. Yliopisto-opiskelijoiden

tärkeinä tai haastavina pitämiä oppimisryhmäprosesseja on löydetty lukuisia. Ne jakautuvat pääasiallisesti kahteen kategoriaan: ryhmän sisäisiin prosesseihin tai ryhmän toiminnan kontekstiin, kuten oppimisympäristöön liittyviin prosesseihin. Ryhmädynamiikkaan liittyviä asioita, jotka vaikuttavat ryhmän tyytyväisyyteen, tuottavuuteen ja oppimiseen, ovat muun muassa oikeudenmukaisuus ja konflikti. (Lizzio & Wilson 2005.) Epätasainen työnjako (tai sosiaalinen siipeily) sekä vastuun hajaantuminen vaikeuttavat ryhmän työskentelyä (Latane, Williams & Harkins 1979 Lizzion ja Wilsonin 2005 mukaan). Lukupiireissä keskustelu ei aina ole tasa-arvoista ja oikeudenmukaista (Maloch 1999, 3), mikä voi aiheuttaa sen, että osa ryhmänjäsenistä hallitsee keskustelua ja ryhmän työskentelyä.

Opiskelijajohtoiset luku- tai opintopiirit vaativat opiskelijoilta enemmän kuin opettajajohtoinen opetustilanne. Niissä opiskelijat luovat itse käsittelemänsä aiheet, eivätkä ainoastaan vastaa opettajan kysymyksiin. He myös neuvottelevat konfliktitilanteissa, tekevät päätöksiä miten ja milloin osallistua usein kaottiseen ja päällekkäin etenevään keskusteluun. Opiskelijat myös arvioivat omaa ja toistensa panostuksen laatua keskustelussa. (Maloch 2004.)

Lukupiirit ovat monimutkaisia tapahtumia, jotka tuovat yhteen ihmisiä, joilla on erilaisia taustoja ja kokemuksia (Maloch 2004, 1). Nämä erilaiset taustat, kokemukset ja opiskelutavat tuovat oman haasteensa etenkin lyhytkestoisiin ryhmiin, joissa voi olla vähemmän aikaa ja mahdollisuuksia neuvotella erilaisuuksista ryhmän yhtenäisyyden saavuttamiseksi (Lizzio & Wilson 2005, 375). Lukupiirit vaativat opiskelijoita käyttämään myös erilaisia strategioita heidän neuvotellessaan puheenvuoroista, keskustelun aiheesta, käsitellessään jäsenten välisiä konflikteja ja osallistuessaan keskusteluun. Nämä strategiat voivat olla heille uusia (Maloch 2004, 1.), mikä tuo omat vaikeutensa niiden käyttämiseen.

Yksi opiskelijajohtoisien lukupiirin ongelma on arviointi. Kun ohjaaja ei ole paikalla, hän ei voi tietää yksittäisen osallistujan panosta ryhmän työssä. Myös ryhmän keskinäisen arvioinnin kriteerit voivat jäädä arvioijalta piiloon. Tämän ongelman voi kuitenkin ainakin osittain ratkaista arvioimalla ryhmän tuotosta kuten raporttia tai esitelmää ja pyytämällä ryhmän jäseniä arvioimaan itseään ja toisiaan. (Kremer & McGuinnes 1998, 46.)

4.1. Tekstitaidot tiedon rakentamisen välineinä lukupiirissä

Yhteisöllinen oppiminen ja tiedon rakentaminen näkyvät lukupiirityöskentelyssä tekstitaitojen tasolla konkreettisenä toimintana: lukemisena, kirjoittamisena ja keskusteluna. Lukeminen edistää yhteisen ymmärryksen rakentamista. Se auttaa kaikkia pääsemään samalle tietotasolle, mikä on yksi edellytys argumentatiiviselle vuorovaikutukselle (Baker 2002, Arvajan 2005 mukaan). Keskustelussa opiskelijat muodostavat yhteisiä merkityksiä ja neuvottelevat niistä rakentaen tietoa sosiokognitiivisissa konflikteissa (Littleton & Häkkinen 1999) ja argumentoimalla (Marttunen 2005). Kirjoittamassaan lukupiiriraportissa opiskelijat tekevät tiedon rakentamisensa näkyväksi ja osoittavat oppimistaan. Seuraavaksi tarkastellaan, mitä kaikkea lukemiseen, kirjoittamiseen ja keskusteluun liittyy opiskelijoiden näkökulmasta.

4.1.1. Lukeminen

Lukemista pidetään usein perustaitona, jota voidaan laajasti soveltaa kaikenlaisiin teksteihin ja erilaisiin lukutilanteisiin (Shanahan & Shanahan 2008). Länsimaisessa koulukulttuurissa lukemaan oppiminen tarkoittaa lukutaidon oppimisen lisäksi kontekstista irrallaan tulkittamisen taidon oppimista ja merkityksen löytämistä tekstistä ennemmin kuin kontekstista. Opiskelijoita opetetaan kohtelevaan tekstejä autonomisina tietolähteinä ja tulkitsemaan niitä ainoastaan tekstissä annettuun informaatioon perustuen ilman kontekstiin sidottua ymmärrystä. Opiskelijoita ei kannusteta tulkitsemaan tekstejä tai käyttämään lukustrategioita, jotka menevät tekstin taakse. (Geisler 1994, 6–37.)

Baynhamin (1995, 167–168) mukaan teksti itsessään rajoittaa tulkinnanvaraisuutta mutta on lukukelvoton ilman lukijan tietoa kontekstista. Lukija on vuorovaikutuksessa tekstin kanssa tuottaen lukemansa (Baynham 1995, 168). Lukija rakentaa ymmärrystä lukemastaan tekstistä, ja antaa sille merkityksen (King 2007, 267).

Tunnistamalla keskeisiä ideoita tekstistä, etsimällä tavoitteen kannalta olennaista tietoa, tekemällä päätelmiä ja liittämällä lukemansa aikasempaan tietoonsa lukijat pyrkivät löytämään tekstin yleisemmän merkityksen. Merkityksen rakentaminen on tilannesidonnaista suhteessa yksittäisiin lukijoihin ja heidän tavoitteisiinsa. Lukijat siis reagoivat tekstiin eri tavoin riippuen heidän tavoitteistaan. (Pressley & Afflerbach 1995.)

Merkityksen antamisen prosessi voi johtaa pinnalliseen luetunymmärtämiseen. Tällöin lukija rakentaa mieleensä representaation vain tekstin eksplisiittisesti ilmaistuista merkityksistä, kuten esimerkiksi kuka, mitä, missä ja milloin. Syvässä tekstin ymmärtämisessä lukija taas menee pintarakennetta pidemmälle ja käyttää tekstin esittämän tiedon lisäksi myös omaa aikaisempaa tietoaan ymmärtääkseen esimerkiksi tekstissä kerrotut tapahtumat tapahtuivat, tekojen seurauksia, motiiveja ihmisten tekojen takana tai kirjoittajan tekstissään välittämää viestiä. Näin syvälinen tekstin prosessointi johtaa representaatioon, joka on rikkaampi ja laajempi tilannekohtainen malli tekstin merkityksistä. (King 2007, 267–268.)

Lukijat lukevat tekstejä eri tavoin riippuen heidän taipumuksistaan, lukustrategioistaan ja taitotasostaan (Baynham 1995, 167). Hyvät lukijat pystyvät tekemään vastakkainasetteluja vertailemalla aikaisempia tietojaan lukemaansa. Tämä edesauttaa syvämmän ymmärryksen syntymistä ja johtaa hyviin oppimistuloksiin (Biemans ym 2001). Taitavien lukijoiden strategiat jakautuvat karkeasti kolmeen yleiseen kategoriaan: tekstisisällön tunnistamiseen ja oppimiseen, lukemisen tarkkailuun ja lukemisen eri puolien arviointiin. Näitä kaikkia strategioita voidaan käyttää ennen lukemista, sen aikana ja sen jälkeen. Hyvät lukijat myös tarkkailevat lukemistaan ja tavoitteiden saavuttamistaan koko prosessin ajan. Näin he ovat koko ajan tietoisia ymmärtämisen tai keskittymisen vaikeuksistaan. (Pressley & Afflerbach 1995.) Näiden vaikeuksien tiedostaminen saa lukijan säätelemään kognitiivisia prosessejaan (Efklides 2006). Taitava lukija tuntee eri strategiat ja voi valita missä ja miten käyttää niitä (Pressley & Gaskins, 2006).

Taitava lukija ei ole kuitenkaan itsestäänselvä hyvän alkuopetuksen tulos. Hyvä varhainen lukutaito ei automaattisesti kehity monimutkaisemmaksi taidoksi, joka auttaa opiskelijoita lukemaan eri alojen kirjallisuutta. Suurin osa opiskelijoista

tarvitsee opetusta eri tekstilajeista, kielen konventioista ja tieteenalan normeista. (Shanahan & Shanahan 2008.)

4.1.2. Kirjoittaminen

Kirjoittamista on tutkittu viimeisen kahden vuosikymmenen aikana konstruktivistisesta näkökulmasta tiedon elaboroinnin ja oppimisen välineenä. Konstruktivistisesta näkökulmasta katsottuna kirjoittaminen on tiedon muuntamista (engl. knowledge transformation). Opiskelijat joutuvat kirjoittaessaan lukemaan lähdemateriaalia ja elaboroimaan niitä tuottaakseen uuden tekstin (Klein 2000) Tämä lähteistä kirjoittaminen on monimukaista toimintaa, joka sisältää sekä meneillään olevan uuden tekstin luomisen että vuorovaikutuksen lähdemateriaalien tiedon ja kirjoittajan aikaisempien tietojen välillä (O'Hara ym. 2002).

Opintojensa aikana opiskelijat kirjoittavat pääasiassa kahdesta syystä: oppiakseen tietyllä kurssilla opetettavaa tietoa tai osoittaakseen jo hallitsevansa sen. Molemmissa tapauksissa tekstin merkitys on kertoa opittu tieto ja yleisönä on opettaja tai tenttaattori. (Geisler 1994, 37.) Kirjoittaminen onkin pääasiallinen arvioinnin työväline yliopistossa ja se on oleellinen työväline myös opiskelijoiden oppimisen kannalta (Lillis 2001). Koska akateeminen kirjoittaminen on oppimisen kannalta olennaista, on sen hallinta menestyneen yliopisto-opiskelijan merkki (Jones 1999, 38).

Kirjoittaminen on kuitenkin monelle yliopistoon tulevalle opiskelijalle suuri haaste (Wingate & Dreiss 2009), koska he eivät aina ymmärrä, mitä tuutorit ja opettajat heiltä odottavat (Lillis & Turner 2001). Opiskelijoiden kirjoittamisesta on tutkimuksissa kaksi yleistä oletusta. Niiden mukaan opiskelijoiden käsitykset kirjoittamisprosessista ja sen tehtävästä vaikuttavat heidän asenteisiinsa kirjoittamista kohtaan. Tutkimukset osoittavat myös opiskelijoiden lähestyvän kirjoittamista pääasiassa kahdella tavalla: pinnallisesti tai syvällisesti. (Boscolo, Arfé & Quarisa 2007, 420.) Opiskelijat käyttävät usein kirjoittaessaan tiedonkerrontastrategiaa, jolloin he kertovat kaiken muistamansa, mikä heidän mielestään on oleellista. (Bereiter & Scardamalia 1987 Geislerin 1994, 40 mukaan). Tutkimukset osoittavat myös opiskelijoiden yksinkertaistavan opintotehtäviinsä liittyvien kirjallisuuskatsauksen kirjoittamista toistamalla

lähdemateriaalien sisältöjä peräkkäin. Nämä strategiat johtavat usein pintapuoliseen kirjoittamiseen (Geisler 1994, 40) ja huonoihin tuloksiin (Boscolo, Arfe & Quarisa 2007, 419).

Boscolo ym. (2007) esittelevät interventiotutkimuksen opiskelijoiden kirjoittamisesta. Sen tavoitteena oli parantaa opiskelijoiden kykyä kirjoittaa teksti, jossa käytetään monia lähteitä. Siihen liittyen tutkimuksessa pyrittiin myös analysoimaan, miten interventio vaikutti opiskelijoiden uskomuksiin akateemisesta kirjoittamisesta. Tutkimus toteutettiin Padaun yliopistossa ja siihen osallistui 52 psykologian opiskelijaa. Tutkimuksen interventio kesti 12 viikkoa. Sitä ennen ja sen jälkeen opiskelijoille tehtiin kysely, jossa kysyttiin heidän uskomuksistaan kirjoittamisesta. Lisäksi opiskelijoiden oli kirjoitettava teksti, jossa he yhdistivät tietoa kolmesta heille annetusta lähdetekstistä. Interventioon kuului 10 jaksoa, joiden aikana osallistujat harjoittelivat akateemista kirjoittamista tuottamalla tekstejä opettajan tarkastettavaksi. Jaksojen aikana opiskelijat myös analysoivat esimerkkejä hyvän ja huonon akateemisen kirjoittamisen piirteistä ja keskustelivat niistä. Tulosten mukaan interventio ei juurikaan vaikuttanut opiskelijoiden akateemista kirjoittamista koskeviin uskomuksiin. Opiskelijoiden kirjoittamien tekstien laatu kuitenkin parani intervention tuloksena. (Boscolo ym 2007.)

Opiskelijoiden kirjoittamista tulisi tulkita sosiaalisena käytänteenä, ei vain yksilöllisenä toimintana tai erillisenä taitona. Tämä näkökulma kirjoittamiseen ottaa huomioon laajemman sosiokulttuurisen kontekstin, jonka sisään kirjoittamistapahtuma on upotettu. Tämä sosiokulttuurinen konteksti sisältää kirjoittamiseen liittyvät arvot, uskomukset ja asenteet samoin kuin identiteettiin ja valtasuhteisiin liittyvät asiat. (Jansson 2006, 668.) Kirjoittaminen voidaan nähdä osallistumisena erilaisiin sosiaalisiin käytänteisiin opiskelijoiden tutustuessa erilaisiin moniulotteisiin diskursseihin ja genreihin osana opintojaan. Kirjoittaminen on osa oppimisprosessia ja opiskelijoiden kirjoittamat tekstit ovat todiste erilaisista tekstikäynteistä, joilla he rakentavat oman tieteenalansa tietoa. (Goodfellow & Lea 2005.)

Opiskelijat tarvitsevat opetusta oppiaineensa kielellisistä vaatimuksista (Nightingale 1986 Eltonin 2010 mukaan) sillä kirjoittamista ei voi erottaa oppiaineen sisällöstä ja tiedosta (Lea & Street 1998). Akateemisen kirjoittamisen säännöt ovat suurelta osin hiljaista tietoa jonka ääneen lausumisella voi olla suuri vaikutus hyvään tieteenalakohtaiseen kirjoittamiseen (Elton 2010, 151). Tämän vuoksi opettajilla on

vastuu ilmaista odotuksensa opiskelijoiden kirjoittamisesta eksplisiittisesti ja konkreettisesti. Opiskelijoita tulisi rohkaista toimimaan saamansa palautteen mukaisesti. (Nightingale 1986 Eltonin 2010 mukaan). Jos kirjoittamista opetetaan tieteenalan ulkopuolella, opiskelijoilla ei ole juurikaan mahdollisuutta ymmärtää, mitä heidän tieteenalansa vaatii ja mitä tutorit heiltä odottavat (Wingate 2007).

Monissa tutkimuksissa (mm. Elton 2010; Lea & Street 1998; Lea 1999; Wingate 2006; Wingate 2012) on todettu, miten tärkeää tieteellisen kirjoittamisen opettaminen oman tieteenalan kontekstissa on. Tästä huolimatta tieteenalakohtaista kirjoittamista opetetaan harvoin opiskelijoille. Jos sitä opetetaan, se tapahtuu akateemisen kirjoittamisen yksikössä tai muussa varsinaisen oppiaineen ulkopuolisessa niin sanotussa oppimiskeskuksessa erilaisilla opiskelutaidon kursseilla (Elton 2010, 151; Wingate 2006, 458). Tämän lisäksi yleisiä neuvoja akateemisesta kirjoittamisesta annetaan erilaisissa oppaissa ja ohjeissa tai palautteessa, jota ohjaajat antavat opiskelijoiden kirjoittamista teksteistä. Nämä ovatkin perinteisiä muotoja akateemisten tekstitaitojen tukemiseksi. Tämä rajoittunut tuki keskittyy usein kielellisiin piirteisiin (Wingate 2012; Lea & Street 1998) ja jättää huomiotta kirjoittamisen ja tiedon rakentamisen välisen integraalisen suhteen (Somerville & Creme 2005).

4.1.3. Keskustelu

Monet tutkijat, kuten mm. Albe (2008), Bennet ym. (2010) puhuvat sen puolesta, että opiskelijoille tulisi järjestää tilaisuuksia keskustella toistensa kanssa heidän rakentaessaan argumentteja, selityksiä ja malleja aivan kuten tutkijat argumentoivat keskenään heidän yhdistäessään valitsemiaan todisteita esittämiinsä väitteisiin. Opiskelijoiden osallistuminen suulliseen argumentaatioon on olennainen osa tieteenalakohtaisen epistemologisen tiedon kehittymistä (Newton, Driver & Osborne 1999). Näin opiskelijat tulevat sujuviksi puhujiksi ryhmän vuorovaikutustilanteessa ja alkavat ymmärtää vastarakennettua tietoa (McNeil 2009 Chenin 2011 mukaan). Mahdollisuudet keskenäiseen vuorovaikutukseen ja toisten ideoiden haastamiseen

tukevat korkeamman asteen ajattelua (Gambrell 2004). Pienryhmäkeskustelun käyttäminen edistää oppimista ja ymmärrystä (Bennet ym. 2010).

Mercer (2000) esittelee kolme erilaista oppimistilanteissa esiintyvää puhetapaa. Kumulatiivisessa puheessa jaettua tietoa ja ymmärrystä rakennetaan lähes kriitikittömästi tuomalla esiin omaa tietoa ja rakentamalla toisen puheenvuoron päälle. Tällaisen puheen sosiaalinen tarkoitus on vahvistaa puhujien välistä solidaarisuutta ja läheisyyttä. Kumulatiivinen puhe perustuu perussäännöille, jotka rohkaisevat yhteistä tietoa lisäävää kontribuutiota ja suhteellisen kriitikitöntä toisen puheen hyväksymistä. (Mercer 2000, 31–33.) Kumulatiivisessa puheessa esitetyt ehdotukset tai hypoteesit hyväksytään usein ilman keskustelua tai niihin tehdään ainoastaan pinnallisia korjauksia (Littleton, Mercer, Dawes, Wegerif, Rowe & Sams 2005, 169).

Kumulatiivisen puheen lisäksi oppimistilanteissa voi esiintyä myös kiistelevää puhetta. Kiistelevällä puheella pyritään johdonmukaisesti vahvistamaan omaa kantaa, ja keskustelukumppanin mielipidettä ei haluta huomioida. Se on tyypillisimmillään omaa kantaa puolustelemaa juupas-eipäs –väittelyä, joka muuttaa yhteisen toiminnan kilpailuksi ennemmin kuin yhteistoiminnalliseksi pyrkimykseksi johonkin tavoitteeseen. (Mercer 2000, 97.) Kiistelevä puhe on tuottamatonta väittelyä, jolle luonteenomaista on aloite (esim. hypoteesi, ehdotus), jota seuraa haaste. Se voi olla esimerkiksi suora torjunta tai vastaehdotus. Tällaiset haasteet eivät kuitenkaan yleensä ole kovin tarkkoja tai erottelevia, tai niissä ei ole ratkaisua. Ne voivat johtaa myös ratkaisuun, joilla ei ole yksimielistä kannatusta. (Littleton ym. 2005, 168.)

Kolmas oppimistilanteissa havaittu puhetapa on tutkiva puhe. Tutkivalla puheella Mercer (2000, 98) viittaa keskusteluun, jossa osallistujat yhdessä tarkastelevat toistensa ajatuksia kriittisesti mutta rakentavasti. Olennaista tietoa jaetaan yhteisesti tarkasteltavaksi. Erilaisia ehdotuksia haastetaan ja esitetään myös vastahaasteita, mutta aina perustellusti ja tarjoten vaihtoehtoja. Yhteisen edistymisen pohjaksi etsitään yhteisymmärrystä. Päätely tehdään niin näkyväksi puheessa kuin on tarpeen kontekstin huomioon ottaen, ja tieto tehdään julkisesti ymmärrettäväksi. (Mercer 2000, 98–99.)

Nämä kolme erilaista puhetapaa ovat idealisoituja malleja kielenkäytöstä, joita löytyy harvoin puhtaassa muodossaan. Näitä malleja voidaan kuitenkin käyttää käsitteinä puheesta keskusteltaessa. Käsitys näistä kolmesta puhetavasta on olennaista sen suhteen ymmärtämiseksi, joka on ongelmanratkaisuun ja tiedonrakentamiseen

käytetyn kielen, ja älyllisen suuntautumisen välillä, joka omaksutaan toisia kohtaan ongelmanratkaisutilanteissa ja tietoa rakennettaessa. (Mercer 2000, 102.)

5 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden tiedon rakentamista lukupiirissä. Tarkemmin haluttiin selvittää sitä, miten tiedon rakentaminen ilmenee opiskelijoiden kirjoittamissa lukupiiriraporteissa. Lukupiiriraportteja vertailtiin lukupiiriohjausta saaneiden ryhmien ja ei ohjausta saaneiden ryhmien kesken, jotta saataisiin selville, oliko ryhmien välillä eroja. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös siitä, mitä mieltä opiskelijat olivat saamastaan lukupiiriohjauksesta. Opiskelijoita pyydettiin vastaamaan palautekyselyyn heidän näkemystensä selvittämiseksi. Lähtökohtana oli, että sekä tiedon rakentamista että akateemisten tekstitaitojen kehittämistä voitaisiin tukea kurssin vastuuolettajan pitämän yleisen ohjauksen lisäksi järjestetyllä lukupiiriohjauksella. Lukupiirimuotoinen opetus tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden sosiaaliseen tiedon rakentamiseen ja akateemisten tekstitaitojen kehittämiseen.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten tiedon rakentaminen ilmenee lukupiiriraporteissa?
2. Oliko ohjausta saaneiden ja vertailuryhmien välillä eroja tiedon rakentamisessa?
3. Mitä mieltä opiskelijat olivat saamastaan lukupiiriohjauksesta?

6 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin kolmen vuoden aikana vuodesta 2009 vuoteen 2011 ja siihen osallistui yhteensä 52 Jyväskylän yliopiston opiskelijaa. Heistä 27 oli ensimmäisen vuoden kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoita, loput olivat sivuaineopiskelijoita. Taulukossa 1 kuvataan opiskelijoiden jakautuminen pääaine- ja sivuaineopiskelijoihin eri vuosina.

TAULUKKO 1. Tutkittavien opiskelijoiden jakautuminen

| | 2009 | 2010 | 2011 | yht. |
|---------------------|------|------|------|------|
| pääaineopiskelijat | 3 | 28 | 16 | 47 |
| sivuaineopiskelijat | 1 | 0 | 4 | 5 |
| yhteensä | 4 | 28 | 20 | 52 |
| ryhmien lkm | 1 | 7 | 5 | 13 |

Kuten taulukosta 1 voidaan havaita, vuonna 2009 tutkimukseen osallistuneita lukupiiriryhmiä oli vain yksi, ja siinä oli yksi sivuaineopiskelija. Vuonna 2010 ryhmiä oli seitsemän ja kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat ensimmäisen vuoden kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoita. Vuonna 2011 ryhmiä oli viisi, joista kolmessa ryhmässä oli ainoastaan ensimmäisen vuoden kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoita. Yhdessä ryhmässä oli kolme sivuaineopiskelijaa, ja vain yksi kasvatustieteen pääaineopiskelija. Samana vuonna yhdessä ryhmässä oli yksi sivuaineopiskelija. Alunperin tarkoituksena oli saada vertailuaineistoksi vuoden 2009 lukupiiriraportit. Koska vain yksi ryhmä antoi suostumuksensa lukupiiriraportin käyttämiseen tutkimuksessa, valikoituivat vuoden 2011 lukupiiriryhmät pääasialliseksi vertailuryhmäksi.

Tutkimukseen haettiin pääasiassa ensimmäisen vuoden kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoita, sillä suurimmalla osalla heistä voitiin olettaa olevan melko vähän kokemusta korkeakouluopinnoista ja niissä vaadittavista akateemisista taidoista. Tämän vuoksi opiskelijoiden voitiin olettaa olevan lukupiirityöskentelyssä osaamisen suhteen melko samalla tasolla. Opiskelijoilta ei kysytty heidän aikaisemmista opinnoistaan, joten osalla opiskelijoista saattoi olla

aikaisempaa kokemusta sekä lukupiirimuotoisesta että muusta akateemisesta opiskelusta. Kyselyä ei tehty opiskelijoille, koska alun perin tarkoituksena oli saada vertailuaineistoksi vuoden 2009 lukupiiriraportit. Oli hyvin epätodennäköistä, että opiskelijat olisi vielä saatu vastaamaan kyselyyn koulutustaustoista, kun lukupiiriraporttien tutkimuskäyttöön saaminenkin osoittautui hyvin vaikeaksi.

Kaikille Kasvatuspsykologian perusteet-kurssin opiskelijoille järjestettiin joka vuosi kurssin aluksi noin 90 minuutin pituinen lukupiiri-info, jossa käytiin kurssin vastuuopettajan johdolla läpi kurssin suoritukseen liittyviä yleisiä asioita. Siellä käytiin läpi myös Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen Internet-sivuilta löytyvä lukupiiriohjeistus (katso liite 2), jossa on tarkemmat ohjeet lukupiirityöskentelyä varten. Samalla opiskelijoille esiteltiin kurssin arviointikriteerit, jotka myös ovat nähtävillä Internetissä lukupiirityöskentelyohjeiden perään kirjoitettuna. Lukupiiri-infon lopuksi opiskelijat muodostivat itsenäisesti neljän hengen ryhmiä, ja sopivat ensimmäisestä tapaamisesta.

Vuonna 2011 opiskelijat saivat itse valita oman ryhmänsä kuten aikaisempina vuosinakin. Jostain syystä tuonna vuonna muodostui hiukan enemmän niin sanottuja sekaryhmiä, eli ryhmissä oli aikaisempaa enemmän sekaisin kasvatustieteen pää- ja sivuaineopiskelijoita. Tämä tapahtui siitä huolimatta, että lukupiiri-infossa kurssin vastuuopettaja pyysi mahdollisuuksien mukaan kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoita muodostamaan omat ryhmänsä.

Vuonna 2010 kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoille järjestettiin yleisen lukupiiri-infon lisäksi noin 35 minuutin pituinen ohjaus, jossa käytiin tarkemmin läpi keskusteluun ja lukupiiriraportin kirjoittamiseen liittyviä asioita. Tästä lukupiiriohjauksesta tullaan kertomaan tarkemmin luvussa 6.2. Seuraavaksi esittelen tarkemmin lukupiirityöskentelyn käytännön toteutusta sen ohjeistuksen mukaisesti (liite 2), joka käytiin läpi kaikille yhteisessä lukupiiri-infossa.

6.1. Lukupiiri työskentelymuotona

Lukupiiri opetusmuotona otettiin käyttöön Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella opiskelijoiden aloitteesta syksyllä 2008. Sitä on käytetty etenkin kasvatustieteen perusopinnoissa Kasvatustieteen psykologiset perusteet -kurssilla.

Lukupiirityöskentelyssä neljästä opiskelijasta koostuva ryhmä kokoontuu ainakin viisi kertaa keskustelemaan kurssikirjallisuudesta. Ensimmäisellä kerralla laaditaan työsuunnitelma, johon merkitään lukupiirin aikataulu ja luettavat tekstikokonaisuudet. Työsuunnitelmaan merkitään myös jokaiselle opiskelijalle heidän roolinsa kaikilla tapaamiskerroilla. Laaditun työsuunnitelman he lähettävät vastuopettajalle, joka hyväksyy sen tai pyytää korjaamaan sitä. Työsuunnitelman hyväksymisen jälkeen seuraavilla neljällä tapaamiskerralla ryhmä keskustelee kurssikirjallisuudesta sovitun suunnitelman mukaisesti ja kirjoittaa keskusteluista lukupiiripöytäkirjan. Viimeisellä tapaamiskerralla ryhmä käy kirjallisuuskeskustelun lisäksi itsearviointikeskustelun omasta työskentelystään ja kirjoittaa sen pohjalta yhteenvedon itsearvioinnista lukupiiriraporttiin.

Lukupiirissä on kolme kiertävää roolia. *Alustaja* pitää luettavasta kirjan osasta noin 10 minuutin alustuksen, jonka pohjalta ryhmä keskustelee lukemastaan tekstistä noin puolen tunnin ajan. Tämän jälkeen toinen alustaja pitää oman alustuksensa sovitusta kirjan alueesta, josta keskustellaan. *Puheenjohtajan* tehtävänä on huolehtia keskustelun etenemisestä ja aikataulussa pysymisestä. *Sihteerin* kirjaa keskustelun aikana tärkeimmät asiat muistiin ja kirjoittaa tapaamisen jälkeen pöytäkirjan, jonka hän lähettää muille ryhmän jäsenille kommentoitia ja hyväksyntää varten.

Lukupiirikokoontumisissa opiskelijat työskentelevät itsenäisesti. Kurssisuoritus arvioidaan opiskelijoiden kirjoittaman lukupiiriraportin perusteella, ja koko ryhmä saa saman arvosanan. Lukupiiriraportti koostuu alustuksista, lukupiiripöytäkirjoista ja itsearviointikeskustelun yhteenvedosta. Alustusten olisi ohjeistuksen mukaan oltava keskimäärin sivun pituisia, ja ne voivat olla esimerkiksi käsitekarttoja tai ranskalaisin viivoin koottuja keskeisiä asioita kirjan tekstistä. Lukupiiripöytäkirjan pituudeksi annetaan ohjeistuksessa 2-3 sivua.

Tavoitteena lukupiirityöskentelyssä on perehtyä luentojen ja kirjallisuuden kautta kasvatopsykologian keskeisiin käsitteisiin ja teoreettisiin perusteisiin. Lisäksi tavoitteena on oppia kriittistä keskustelua, ryhmässä toimimista, ja rakentaa keskustelun kautta perustaa omalle kasvatustieteen asiantuntijuudelle.

6.2. Lukupiirityöskentelyn ohjaaminen

Kasvatustieteen psykologiset perusteet –kurssin vastuopettajan pitämän yleisen lukupiiri-infon lisäksi kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoille annettiin lukupiirityöskentelyn ohjausta kahdessa vaiheessa vuonna 2010. Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijoille pidettiin noin 35 minuutin mittaisen ohjaustuokio, jossa annettiin yleistä lukupiiri-infoa yksityiskohtaisempia ohjeita lukupiirityöskentelyyn. Se toteutettiin lukupiiriryhmittäin ensimmäisellä tapaamiskerralla, jolloin ryhmät laativat työsuunnitelman.

Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoille pidetty lukupiirityöskentelyn ohjaus pohjautui sisällöltään edellisten vuosien opiskelijoilta tulleeseen palautteeseen, jossa he kaipaivat lisäohjeistusta. Lisäksi myös arvioitsijat olivat kiinnittäneet huomiota tiettyihin puutteisiin lukupiiriraporteissa, joihin ohjauksella pyrittiin vaikuttamaan. Osa aikaisempien vuosien lukupiiriraporteista oli koostunut lähinnä ryhmässä keskusteltujen teemojen raportoinnista ja kurssikirjallisuuden referoinnista. Lukupiirityöskentelyn ohjauksen painopiste oli lukupiiriraportin kirjoittamisessa, koska sitä ei juurikaan ohjattu yleisessä lukupiiri-infossa. Ohjauksella pyrittiin vaikuttamaan siihen, että opiskelijat toisivat lukupiiriraportissa esille enemmän oppimistaan ja omia pohdintojaan tapaamisissa keskustelluista teemoista.

Ennen varsinaisen työskentelyn aloittamista opiskelijoiden kanssa käytiin läpi työskentelytapoja, jotka edistävät kirjallisuuden syvällistä ymmärtämistä ja luetusta tekstistä keskustelua. Ohjaus rakentui pääasiassa neljän eri asian ympärille, jotka olivat aiheen rajaus, perustelu, oman kokemuksen ja teoretiedon yhteenliittäminen ja kysymysten esittäminen.

Aiheen rajauksen tekemiseen ja sen perusteluun rohkaisemisen tarkoituksena oli auttaa opiskelijoita poimimaan kirjallisuudesta keskeisimmät asiat lukupiirikeskusteluun. Kurssilla käytetyssä kirjassa oli paljon teorioita, käsitteitä ja erilaisia teemoja, eikä kaikkea olisi ehtinyt keskustella opiskelijoille annettussa ajassa. Jos ryhmä pyrki lukupiiripöytäkirjassaan noudattamaan annettua ohjeistusta, ei kaikkia keskustelussa esiin tulleita asioita voinut kirjoittaa siihen. Rajauksen tarkoituksena oli auttaa opiskelijoita pysymään lukupiiripöytäkirjoissaan ohjeistetussa 2-3 sivussa.

Opiskelijoita kannustettiin myös esittämään kysymyksiä sekä tekstille sitä lukiessaan että toisilleen ryhmän keskustellessa lukemastaan lukupiirissä. Heille annettiin tueksi Kingin (2007) kehittämästä luetun ymmärtämisen parantamiseen pyrkivästä ASK to THINK - TELL WHY opetusmetodista mukailtuja kysymyksiä. Nämä kysymykset valittiin, koska ne vaikuttivat kyseisessä artikkelissa esitellyn tutkimuksen perusteella toimivalta tavalla auttaa opiskelijoita syventämään heidän luetun ymmärtämistään. Tarkoituksena oli myös saada opiskelijat kysymään selityksiä ja perusteluja toisten esittämille väitteille. Toiveena oli, että opiskelijat hyödyntäisivät annettuja kysymyksiä lukiessaan, keskustellessaan ja kirjoittaessaan. Selitysten ja perustelujen pyytäminen ja esittäminen voi edistää luetun ymmärtämisen lisäksi myös opiskelijoiden argumentointia (Marttunen 2005).

Kysymysten kysymisen lisäksi opiskelijoita kannustettiin lukupiiriohjauksessa keskustelemaan käsiteltävään aiheeseen liittyvistä omista kokemuksista ja kirjoittamaan niistä myös lukupiiriraporttiin. Oman kokemuksen ja aikaisemman tiedon liittäminen teoriatietoon auttaa merkityksellistämään opiskeltavaa asiaa ja edistää näin oppimista. Opiskelijan aikaisempi tieto on olennainen avain kaikkeen oppimiseen, sillä yhdessä kokemusten kanssa ne muodostavat viitekehyksen tiedon rakentamiselle. Aikaisemman tiedon ja kokemusten yhdistäminen uuteen tietoon muodostaa perustan henkilökohtaisen ja sosiaalisen merkityksen rakentamiselle. (Doolittle & Hicks 2003, 11.) Opiskeltavan teorian käsitteiden soveltaminen oman kokemuksen pohtimiseen syventää myös ymmärrystä näistä käsitteistä.

Edellä esiteltyjä asioita käytiin lukupiirityöskentelyn ohjauksessa läpi sekä alustuksen, keskustelun että lukupiiripöytäkirjan kirjoittamisen näkökulmasta. Lukupiiriraportin ja -pöytäkirjan kirjoittamiseen annettiin myös yleisiä ohjeita, jotka pätevät muussakin tieteellisessä kirjoittamisessa. Opiskelijoille jäi ohjauksesta paperille

tulostetut Powerpoint-diat, joita lukupiirityöskentelyn ohjauksessa käytettiin. Näin opiskelijoilla oli mahdollisuus palata ohjauksessa läpikäytyihin asioihin myöhemmin.

Ohjauksen toisessa vaiheessa opiskelijoille annettiin palautetta ensimmäisestä lukupiiripöytäkirjasta, jonka opiskelijat kirjoittivat ensimmäisen lukupiirikeskustelun pohjalta. Palautteessa kommentoitiin joitain lukupiiriraportin yksityiskohtia perustuen lukupiiriohjauksessa läpikäytyihin asioihin. Lukupiiripöytäkirjan alkuun koottiin myös yleisempi palaute jokaiselle ryhmälle. Tämän palautteen tarkoituksena oli auttaa opiskelijoita sekä muiden lukupiiripöytäkirjojen kirjoittamisessa että kehittämään heidän akateemista kirjoittamistaan yleisemminkin. Palautteen tarkoituksena oli myös korjata lukupiiripöytäkirjassa havaittuja väärinymmärryksiä kurssikirjallisuudessa olleista käsitteistä tai teorioista. Tällaisella eteenpäin suuntautuvalla palautteella (Price, Handley, Millan & O'Donovan 2010) pyrittiin siten auttamaan opiskelijoita kehittämään heidän hitaasti kehittyvä tekstitaitojaan (Knight & York 2004, Price ym 2010 mukaan) ja näin auttamaan heitä myös tulevissa opinnoissa. Väärinymmärrysten korjaamisella pyrittiin auttamaan opiskelijoita ymmärtämään alansa avainkäsitteitä (Meyer & Land 2006, Price ym 2010 mukaan). Palaute annettiin sähköisesti Microsoft Word-tekstinkäsittelyohjelman kommentti -toiminnon avulla ja lähettämällä annettu palaute opiskelijoille sähköpostilla. Opiskelijoilla oli mahdollisuus esittää palautteesta kysymyksiä sähköpostilla. Heillä oli mahdollisuus myös korjata ensimmäistä lukupiiripöytäkirjaansa palautteen mukaisesti ennen lopullisen lukupiiriraportin palauttamista arvioitavaksi.

6.3. Aineiston kerääminen ja analyysi

6.3.1 Aineisto ja sen kerääminen

Aineistona tässä tutkimuksessa oli 13 kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoiden Kasvatustieteen psykologiset perusteet -kurssin lukupiiriraporttia vuosilta 2009-2011. Yksi lukupiiriraportista oli vuodelta 2009, seitsemän vuodelta 2010 ja viisi vuodelta 2011. Lukupiiriraportit sisälsivät ryhmän työsuunnitelman, jokaista tapaamiskertaa varten laaditut alustukset sekä keskusteluista kirjoitetut

pöytäkirjat. Raportin loppuun ryhmät olivat vielä kirjoittaneet itsearviointin toiminnastaan. Lukupiiriraportit valittiin tutkimuksen aineistoksi, koska juuri niiden sisältöön haluttiin lukupiiriohjauksella vaikuttaa. Taulukossa 2 kuvataan tutkimusasetelmaa ja aineiston keräämistä.

TAULUKKO 2. Tutkimusasetelma ja aineiston kerääminen

| Lukupiiri | Vuonna 2010 | Vuosina 2009/2011 |
|-------------------------------------|--|--|
| | yleinen lukupiiri-info | yleinen lukupiiri-info |
| 1. tapaamiskerta | ohjaus+työsuunnitelma | työsuunnitelma |
| 2. tapaamiskerta | yleisteoksen käsittelyä | yleisteoksen käsittelyä |
| 3. tapaamiskerta | yleisteoksen käsittelyä | yleisteoksen käsittelyä |
| 4. tapaamiskerta | valinnaisen teoksen käsittelyä | valinnaisen teoksen käsittelyä |
| 5. tapaamiskerta | valinnaisen teoksen käsittely + itsearviointi+ palautekysely | valinnaisen teoksen käsittely +itsearviointi |
| kerätty aineisto ryhmien lkm | lukupiiriraportti + palautekysely 7 | lukupiiriraportti 6 |

Kuten taulukosta 2 voidaan havaita, vuonna 2010 tutkimuksen aineistoksi kerättiin lukupiiriraportti ja palautekysely seitsemältä ryhmältä. Vuosina 2009 ja 2011 aineistoksi saatiin lukupiiriraportit kuudelta ryhmältä. Jokaisen ryhmän lukupiiriraportista kaksi alustusta ja pöytäkirjaa käsittelivät kaikilla luettavana ollutta kirjaa eli niin sanottua yleisteosta. Kaksi alustusta ja pöytäkirjaa käsittelivät valinnaista teosta, joka vaihtelivat ryhmien välillä. Tutkimuksessa analysoitiin lukupiiriraportista ainoastaan ne pöytäkirjat, jotka käsittelivät yleisteosta, joten lopullinen aineisto muodostui jokaisen kolmentoista ryhmän kahdesta lukupiiripöytäkirjasta. Näitä pöytäkirjoja kuitenkin käsiteltiin analyysin aikana yhtenä kokonaisuutena eli jokaiselta ryhmältä oli aineistossa yksi lukupiiripöytäkirja. Viitataan tästä lähtien aineistoon nimellä lukupiiriraportti yksinkertaisuuden vuoksi, vaikka todellisuudessa aineisto oli vain osa näistä lukupiiriraporteista.

Kuten taulukosta 2 on nähtävissä, lukupiiriraporttien lisäksi aineistona olivat myös lukupiiriohjausta käsittelevän palautekyselyn vastaukset, jotka opiskelijoilta kerättiin Kasvatuspsykologian perusteet -kurssin lopuksi vuonna 2010. Heiltä kysyttiin näkemyksiä muun muassa ohjauksen hyödyllisyydestä, kehitysideoista, ja saadun palautteen selkeydestä. Kyselylomakkeessa (katso Liite 1) oli yhteensä 12 kysymystä, joista avoimia kysymyksiä oli neljä. Väittämiä kyselylomakkeessa oli kahdeksan. Vastausvaihtoehtoja näihin väittämiin oli neljä: täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, jokseenkin eri mieltä ja täysin eri mieltä.

Palautekyselyyn vastasivat kaikki sinä vuonna tutkimukseen osallistuneet 28 kasvatustieteiden ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijaa. Kyselylomakkeen avulla haluttiin saada tietoa siitä, millaisena opiskelijat kokivat heille annetun lukupiiriohjauksen. Haastatteleamalla olisi kenties saanut kyselyä monipuolisempaa tietoa opiskelijoiden kokemuksista etenkin ohjauksen kehittämistä silmälläpitäen, mutta tähän ei kuitenkaan ollut aikaa. Avoimet kysymykset antoivat kuitenkin opiskelijoille mahdollisuuden ilmaista näkemyksiään ja kokemuksiaan kirjallisesti ja saada näin ääntään kuuluviin.

Aineistoa päädyttiin keräämään perusopinnoiden kasvatustieteen psykologiset perusteet -kurssilta, sillä se on ainoa kurssi perusopinnoissa, jossa lukupiiri on pääasiallinen opetusmuoto. Lähes kaikki opiskelijat suorittavat kurssin osallistumalla lukupiirityöskentelyyn. Lukupiiriin osallistuminen on mahdollista myös joillakin muilla kursseilla Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden yksikössä. Ne perustuvat opiskelijoiden itsenäisesti muodostamiin lukupiiriryhmiin, ja käytännössä se on hyvin harvoin käytetty opiskelumuoto. Tämä johtuu osittain siitä, että opiskelijat suorittavat aine- ja syventäviä opintoja oman aikataulunsa mukaan, jolloin lukupiirin muodostaminen jonkin tietyn kurssin suorittamiseksi voi olla opiskelijoille vaikeaa. Tämän vuoksi aine- ja syventävien opintojen kursseista on olemassa vain vähän lukupiiriraportteja, joita voisi käyttää tutkimuksen aineistona. Niin pienestä aineistosta ei voisi tehdä yleistettävissä olevia tulkintoja.

Kuten jo aikaisemmin mainittiin, aineistoa kerättiin kolmen vuoden aikana. Tämä siksi, että muuten opiskelijat olisivat joutuneet saamansa ohjauksen suhteen samana vuonna eriarvoiseen asemaan, ja se olisi voinut johtaa myös eriarvoiseen arviointiin. Opiskelijat lähettivät lukupiiriraporttinsa tutkimuskäyttöön sähköpostin

liitetiedostona samaan aikaan kun he lähettivät sen sähköpostitse kurssin vastuopettajalle arvioitavaksi.

6.3.2 Analyysi

Tässä tutkimuksessa analyysin avulla muodostetaan kuvausta siitä, miten opiskelijoiden tiedon rakentaminen ilmeni heidän kirjoittamissaan lukupiiriraporteissa. Aineistoa analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2009), kvantifioinnin (Eskola & Suoranta 2008) ja tilastollisen testauksen keinoin. Empiirisessä tutkimuksessa laadullisella analyysillä tarkoitetaan aineiston huolellista lukemista, järjestelyä, sisällön ja rakenteiden erittelyä, jäsentämistä ja pohtimista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Laadullisen analyysin tarkoitus on tutkimuksessa on luoda aineistoon selkeyttä tiivistämällä aineisto kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Eskola & Suoranta 2008, 137). Aineiston tiivistämisen ja tulkitsemisen sekä teorian kanssa käytävän vuoropuhelun tuloksena informaatioarvo lisääntyy ja tutkijalla olisi analyysin jälkeen oltava alkuperäisessä muodossa olevaa aineistoa jäsentyneempi kuva tutkittavasta ilmiöstä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Aineistoon tutustuminen aloitettiin lukemalla lukupiiriraportit useamman kerran läpi, jotta aineisto tulisi perin pohjin tutuksi (Eskola ja Suoranta 2008). Lukemisen tarkoituksena on tutustua tekstiin ja päästä aineiston kanssa alustavasti sinuiksi. Tämän jälkeen aloitettiin aineiston koodaus, joka voidaan määritellä tutkimuksen kannalta mielenkiintoisten asioiden merkitsemiseen aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2009; Eskola & Suoranta 2008). Koodaamisen aikana aineistoon merkittiin pelkistettyjä ilmauksia, jotka olivat tutkimuskysymysten kannalta mielenkiintoisia. Koodausta ohjaavana runkona oli vuonna 2010 lukupiiriryhmille pidetty lukupiiriohjaus (katso luku 6.2), jossa pyrittiin opastamaan opiskelijoita rajaamaan käsiteltäviä aiheita ja perustelemaan niin rajauksensa kuin esittämänsä väitteet. Opiskelijoita kannustettiin myös yhdistämään omia kokemuksia kirjassa esitettyyn tieteelliseen tietoon pohtimalla kokemuksiaan kirjassa olleiden käsitteiden avulla. Tämä koodausta ohjaava ennakoajatus elää usein koodausprosessin aikana (Eskola & Suoranta 2008, 157). Niin kävi myös tässä tutkimuksessa. Lukupiiriohjauksesta koodausta ohjaamaan valittujen

asioiden lisäksi aineistosta nostettiin muita tiedon rakentamista ilmentäviä tekstikatkelmia.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) mukaan sisällönanalyysissä tulee määrittää analyysiyksikkö ennen analyysin aloittamista. Analyysiyksiköksi tutkimukseen valittiin tekstikatkelma, jolla oli jokin tiedon rakentamista ilmentävä funktio, kuten esimerkiksi käsiteltävien aiheiden rajaaminen tai väitteen esittäminen. Tekstikatkelma muodostui yhden tai useita lauseita sisältävästä ajatuskokonaisuudesta, joka oli selkeästi oma kokonaisuutensa. Se oli yksittäistä sanaa järkevämpi valinta analyysiyksiköksi, sillä silloin aineisto tai analyysi ei mennyt liian sirpaleiseksi.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 91) mukaan sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota on mahdollista käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Se voidaan ymmärtää sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysi on menetelmä, jolla pyritään luomaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysi yksittäisenä metodina voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teoriasidonnaiseen sisällönanalyysiin. Ne eroavat toisistaan siinä, miten paljon teoria ohjaa analyysiä ja käytetäänkö analyysissä enemmän induktiivista vai deduktiivista päättelyä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–103.)

Tämän tutkimuksen luokittelussa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jonka Tuomi ja Sarajärvi (2009, 96) määrittelevät teoriakytkentöjä sisältäväksi analyysiksi, jossa teoria toimii analyysin etenemisen apuna, mutta jossa analyysi ei suoraan pohjautu teoriaan. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään aluksi aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Analyysi aloitettiin määrittelemällä tekstikatkelmat aineistoon koodatuista pelkistetyistä ilmauksista ja luokittelemalla ne yhtäläisyyksiä ja erilaisuuksia vertaillen. Näin muodostuivat luokittelun tuloksena analyysin luokat, jotka esittelen seuraavaksi.

6.3.2.1. Analyysiluokat

Luokittelun tuloksena syntyi yhteensä 13 luokkaa: rajaus, perusteltu rajaus, väite, perusteltu väite, kysymys, omakohtainen kokemus, käsitteen määrittely, käsitteiden vertailu, johtopäätös, selventävä esimerkki, referointi ja ulkopuolisen lähteen käyttö. Tekstikatkelmat, jotka eivät menneet mihinkään näistä luokista, laitoin luokkaan muut. Esittelen seuraavaksi kaikki luokat sekä aineistosta poimittuja esimerkkikatkelmia näistä luokista. Luokat rajaus ja perusteltu rajaus sekä väite ja perusteltu väite ovat yhdistetty tässä luokkien esittelyssä, sillä ne ovat niin samankaltaisia.

Rajauksella tarkoitetaan sellaista tekstikatkelmaa, jossa opiskelijat kertovat, mitkä kirjan teemoista he ovat valinneet keskustelun aiheeksi. Rajaus voi olla perustelematon tai se on voitu perustella asian koetulla keskeisyydellä, vaikeudella, epäselvyydellä tai halulla oppia. Perusteluna voi olla myös asian ajankohtaisuus, kirjatieto (johon laskettiin mukaan myös luennolta tullut tieto) tai esimerkki. Rajaukseksi luokiteltiin myös maininnat keskustelun aiheesta tai teemasta, jotka useimmiten samalla toimivat lukijan johdatteluna aiheeseen. Rajaukseksi luokiteltiin myös ne tekstikatkelmat, joissa perustellusti tai perustelematta kerrottiin, mitkä keskustelun aiheista tai kirjan teemoista oli jätetty pois lukupiiriraportista. Rajaukseksi nimetyillä katkelmilla on kaksi funktiota. Toisaalta niiden tarkoitus on auttaa opiskelijoita valitsemaan keskusteluun kirjallisuudesta keskeiset aiheet, toisaalta ne kertoivat lukijalle, mitkä teemat opiskelijat ovat valinneet käsiteltäviksi lukupiiriraportissa.

Keskustelimme ensimmäisen alustusalueen osalta älykkyydestä ja sen suhteesta koulumenestykseen, tunneälystä ja sukupuolittuneesta älykkyydestä, sekä lahjomisen vaikutuksesta motivaatioon. Toisen alustuksen osalta keskityimme pohtimaan, millaisia oppimisstrategioita lukupiiri oppimistapahtumana toteuttaa, sekä keskustelimme asiantuntijuudesta. (ryhmä r2)

Valitsimme assosiaatiopsykologian yhdeksi keskustelun aiheeksi, sillä se oli useille ryhmän jäsenille jäänyt hieman epäselväksi. (ryhmä r28, perusteltu rajaus, perusteltu asian epäselvyydellä)

Väite on opiskelijoiden raportissaan esittämä väittämä, joka voi olla perustelematon tai perusteltu. Ohjauksessa opiskelijoita neuvottiin perustelevaan väitteensä kirjatiedolla, omakohtaisella kokemuksella, aikaisemmalla tiedolla, esimerkillä tai asian ajankohtaisuudella. Opiskelijat ovat voineet kuitenkin perustella väitteensä myös muulla tavoin. Väite voi olla esitetty myös mielipidettä muistuttavalla tavalla. Opiskelijat ovat voineet esimerkiksi kirjoittaa: ”Mielestämme Mahlerin teoria on vanhanaikainen.”, ja tämä on luokiteltu väitteeksi.

Väitteitä ja perusteltuja väitteitä esittämällä opiskelijat neuvotelivat asioiden merkityksistä ja argumentoivat omien näkemystensä puolesta. Nämä ovat olennaisia tekijöitä sekä yhteisöllisessä oppimisessa että tiedon rakentamisessa (Baker 2009) ja argumentoimalla oppimisessa (Andriessen ym. 2003). Neuvotellessaan kurssikirjallisuudessa olleiden asioiden merkityksistä opiskelijat samalla harjoittelivat argumentatiivisia tekstitaitoja sekä yhteisöllisiä tekstitaitoja (Kiili & Mäkinen 2011). Kirjoitaessaan esittämänsä väitteet lukupiiriraporttiin opiskelijat kehittivät myös tieteenalakohtaisia tekstitaitojaan harjoitellessaan samalla oman tieteenalansa tekstikonventioita ja tapoja viestiä (Geisler 1994; Kiili & Mäkinen 2011).

Käsityksiä jotka lapsi on oppinut ennen puhumaan oppimista, on vaikea muuttaa. (ryhmä rx3, väite)

Mielestämme erityisesti kouluoppimisessa ja -opettamisessa ulkoinen motivaatio on myös tärkeää, sillä kaikkiin tärkeisiin oppiaineisiin ei aina ole henkilökohtaista kiinnostusta. (ryhmä r3, perusteltu väite)

Kysymyksellä tarkoitetaan nimensä mukaisesti opiskelijoiden esittämiä kysymyksiä keskustelluista aiheista tai teemoista. Kysymykset jakautuvat kahteen luokkaan, ymmärtämistä edesauttaviin ja ajatusta aktivoiviin kysymyksiin. Ymmärtämistä edesauttavat kysymysten avulla pyritään kuvailemaan tai tekemään keskusteltavaa aihetta ymmärrettäväksi. Ajatusta aktivoivilla kysymyksillä pohditaan aiheen syitä ja seurauksia, verrataan sitä johonkin muuhun ja pohditaan asian soveltamista. Useat peräkkäiset kysymykset luokiteltiin yhdeksi tekstikatkelmaksi silloin kun ne käsittelivät samaa teemaa.

Kysymykset auttoivat opiskelijoita kehittämään syvällisempää ymmärrystä lukemastaan kirjallisuudesta (King 2007). Kysymysten avulla opiskelijat saattoivat

myös parantaa argumentointiaan ja edistää näin oppimista ja tiedon rakentamista (Marttunen 2005).

Miten persoonallisuus sitten ilmenee? (ryhmä RX5 ymmärtämistä edesauttava kysymys)

Miksi vanha tieto häiritsee uuden oppimista arkikäsitteen vuoksi? (ryhmä r3 ajattelua aktivoiva kysymys)

Omakehtainen kokemus on tekstikatkelma, jossa opiskelijat kertovat jonkin käsiteltävään aiheeseen liittyvän oman kokemuksensa. Se voi toimia lukupiiriraportissa linkkinä kirjassa esitetyn teorian ja oman elämän välillä. Parhaassa tapauksessa oman elämän kokemuksia on analysoitu kirjassa esitetyn käsittein, mutta aina näin ei ole. Omat kokemukset, jotka toimivat perusteluna esitetulle väitteelle tai jonkin käsitteen tai teorian selventävänä esimerkkinä luokiteltiin perustelluiksi väitteiksi tai selventäviksi esimerkeiksi. Omakohtaisen kokemuksen funktio on etenkin tiedon rakentamisen näkökulmasta opiskeltavan asian merkityksellistäminen, sillä tiedon rakentaminen tapahtuu opiskelijan kokemusten ja aikaisemman tiedon muodostamassa viitekehäksessä (Doolittle & Hicks 2003). Toinen tiedon rakentamisen kannalta tärkeä funktio omalla kokemuksella on tiedon elaborointi tai selventäminen.

Lukupiirissä huomasimme käyttäneemme monia eri oppimisen menetelmiä. Brownin ja Palincsarin vastavuoroisuuden menetelmä näkyi työskentelyssämme. Jokainen meistä tekee alustuksen, joka tiivistää olennaisen lukemastamme alueesta, ja esittää kysymyksiä keskustelua varten toimien ns. ”oppimisen ohjaajana”. Myös Pressleyn transaktionaalinen strategia sisältää piirteitä lukupiirityöskentelystä. Toimimme opettajan antamien ohjeiden mukaan ja kerromme toisillemme pienryhmissä ajatuksistamme ja tulkinnoistamme luettuun tekstiin liittyen. Saamme myös palautetta työskentelystä. (ryhmä r11)

Käsitteen määrittely -luokkaan luokitellut tekstikatkelmat ovat nimensä mukaisesti opiskelijoiden esittämiä käsitteiden määritelmiä. Osa määrittelyistä voi olla referoitu suoraan kirjasta, jostain ulkopuolisesta lähteestä tai luennolta. Opiskelijat saattoivat tekstikatkelmassa myös pyrkiä selittämään, miten he ovat esitetyn käsitteen määritelmän ymmärtäneet. Määritellessään kurssikirjallisuudessa olleita käsitteitä opiskelijat samalla omaksuvat oman tieteenalansa sanastoa, joka on osa tieteenalakohtaisia tekstitaitoja (Geisler 1994). Käsitteen määrittelemiseksi lukupiiriraportissa opiskelijat ovat myös

joutuneet rakentamaan tietoa tästä käsitteestä neuvottelemalla sen merkityksestä, mikä on osa yhteisöllisiä tekstitaitoja (Salminen ym. 2013).

Perusturvallisuus oli kaikille tuttu, mutta harvoin millään tavalla avattu käsite. Ymmärsimme sen joksikin sisäiseksi Erikssonin tavoin luottamukseksi, joka lapsille syntyy turvallisessa ja sensitiivisessä ympäristössä. (ryhmä Rx4)

Käsitteiden vertailu -luokassa on opiskelijoiden tekemiä vertailuja samankaltaisuuksista tai erilaisuuksista eri käsitteiden välillä. Tekstikatkelman funktio oli usein nimenomaan erottaa eri käsitteet toisistaan ja näin täsmentää opiskelijoiden rakentamaa tietoa oman tieteenalansa teorioista. Tämä voi myös ilmetä saman asian pohtimisena eri teorioiden käsittein. Myös käsitteiden vertailu auttaa opiskelijoita omaksumaan tieteenalansa sanastoa ja tieteenalakohtaista tietoa (Geisler 1994).

Päädyimme keskusteltuamme siihen, että minäkäsitys on yksilön käsitys itsestään (millainen olen, millainen haluaisin olla, millaisena muut minua pitävät) ja identiteetti kertoo puolestaan sen, kuka olen ja mitkä asiat minulle ovat tärkeitä. (ryhmä r2)

Johtopäätöksellä tarkoitetaan opiskelijoiden kirjallisuuden, omakohtaisen tiedon tai keskustelun perusteella tekemiä päätelmiä tai niin sanottuja lopputuloksia keskustelun aiheesta. Tällaisessa tekstikatkelmassa opiskelijat selvästi tulevat keskustelun ja aiheen pohdinnan jälkeen johonkin johtopäätökseen. Johtopäätös saattoi olla tulosta usean eri näkökulman pohdinnasta. Osa johtopäätöksistä oli myös perusteltuja, mutta niitä oli niin vähän, että luokat oli järkevämpi yhdistää. Koska argumentoinnin voidaan katsoa koostuvan väitteistä ja niistä loogisesti seuraavista johtopäätöksistä (Andrews 2010), valittiin johtopäätös myös yhdeksi analyysiluokaksi.

Päädyimmekin siihen ryhmän luonnontieteilijän johdolla, että biologia saattaakin ohjata kehitystämme ehkä jopa enemmän kun on osattu odottaa ja olimme yhtä mieltä siitä, että biologinen kypsyminen on vähintäänkin edellytys henkiselle kypsymiselle. (ryhmä R2009 johtopäätös)

Selventävä esimerkki on tekstikatkelma, jossa opiskelijat tekevät edellä esittämänsä teoriaa tai käsitettä ymmärrettäväksi keksimänsä tai todellisen esimerkin kautta. Vaikka tässä joskus saatettiin käyttää omaa kokemusta esimerkkinä, tekstikatkelma luokiteltiin

silti tähän luokkaan kuuluvaksi. Näin tehtiin, koska katkelman funktio oli nimenomaan toimia teoriaa tai käsitettä ymmärrettäväksi tekevänä esimerkkinä. Samalla opiskelijat myös merkityksellistivät opiskelemaansa tietoa (Doolittle & Hicks 2003) ja loivat yhteyksiä aikaisemman tiedon ja uuden opittavan tiedon välille (Kalyuga 2009).

Ulkoisten välineiden käytöllä saattaa joskus olla suurikin merkitys ihmisen oppimisessa ja ajattelun kehittämisessä (Lehtinen ym. 2007, 264). Kouluissa esimerkiksi tietokoneiden käyttö oppimisen välineinä on yleistynyt viime vuosien aikana erittäin paljon.(ryhmä Rx2)

Referoinnilla tarkoitetaan tekstikatkelmaa, jossa opiskelijat esittelevät kirjassa tai luennoilla ollutta asiaa omin sanoin tai suoraan sitaateissa kirjaa tai luennoitsijaa lainaten. Kirjallisuuden referoiminen teki lukupiiriraportin lukijalle näkyväksi, että kirjallisuutta oli luettu ja se toimi myös opiskelijoiden omien ajatusten pohjustuksena ja perusteluna. Samalla opiskelijat harjoittelivat lähteistä kirjoittamista ja niiden pohjalle oman ajatuksen ja argumentin rakentamista (Wingate 2012), joka on tärkeä osa akateemisia tekstitaitoja ja tiedon rakentamista yliopistoympäristössä. Referoidessaan kirjallisuutta opiskelijat samalla osallistuvat sosiaalisiin tekstikäytänteisiin, joiden avulla he rakentavat tieteenalakohtaista tietoa (Goodfellow & Lea 2005).

Mielenteoriaan kuuluu ihmisen tietoisuus omasta ja muiden mielestä. Oman mielen tietoisuuteen kuuluu metakognition käsite, joka viittaa oman ajattelun tulkintaan ja tutkimiseen. Omien metakognitiivisten valmiuksien avulla ihminen luo strategioita, joilla ohjaa toimintaansa esimerkiksi parhaimpien oppimistulosten ja oppimistapahtumien löytämisessä.(ryhmä r28)

Ulkopuolisen lähteen käytöksi on luokiteltu sellaiset tekstikatkelmat, joissa opiskelijat olivat tuoneet keskusteluun myös kurssikirjan ulkopuolisia lähteitä, jotka he toivat esiin myös lukupiiriraportissaan. Ulkopuolisten lähteiden tarkoituksena oli usein syventää tai tarkentaa kurssikirjallisuudessa esitettyä tietoa. Toinen näiden tekstikatkelmien funktio oli tiedon jakaminen lukijalle käsiteltyjen aiheiden keskeisistä ideoista ja käsitteistä. Käyttämällä ulkopuolisia lähteitä lukupiiriraportissaan opiskelijat pohjustivat myös omia ajatuksiaan. Kirjottaessaan ulkopuolisista lähteistä opiskelijat joutuvat tekemään synteesiä eri lähteissä olleesta tiedosta, jolloin he joutuivat yhdistämään lähteissä olevaa

tietoa ja omaa aikaisempaa tietoa uudella tavalla (Boscolo ym. 2010), mikä edistää opiskelijoiden oppimista ja tiedon rakentamista.

Mitä on persoonallisuus?

Mitään yksimielisesti hyväksytyä määritelmää persoonallisuudesta ei ole olemassa, mutta nykykäsityksen mukaan persoonallisuuden käsitteellä viitataan ihmisen ulkoiseen toimintaan ja ihmisen sisäiseen kokemusmaailmaan, jotka muodostuvat ajatusten, tunteiden ja käyttäytymisen muodostamasta kokonaisuudesta. Persoonallisuus koetaan siis olevan ihmisen ainutkertaisuus, joka kuvastaa juuri henkilön ulkoista käyttäytymistä ja ihmisen tapaa tuntea. Puhutaan myös suhteellisen pysyvistä ominaisuuksista, jolloin ”ihmisellä on tarve pysyä ”perusminältään” samana, sen jälkeen kun on luonut pysyvän suhteen itseensä” (Vilkkö-Riihelä 1999, 499). (Feldt 2011; Metsäpelto 2010b.) (ryhmä Rx5)

Muut -luokkaan luokiteltiin edellä esiteltyihin luokkiin sopimattomat tekstikatkelmat. Tällaisia saattoivat olla jotkin tunnekokemuksen ilmaiset tai seuraavassa esimerkissä näkyvä pätkä, jossa ei enää varsinaisesti käsitellä kurssin sisällöllisiä teemoja vaan käytännön toteutukseen liittyviä asioita.

Tapaamisen lopetus:

- Alustuksien ja pohdintojen jälkeen keskustelimme wiki-alustalle jätettävistä kysymyksistä. Puheenjohtaja otti vastuulleen kysymysten laittamisen wiki-alustalle.
- Lisäksi sovimme, että sihteeri kerää yhteen alustukset ja pöytäkirjan paketiksi, joka muiden ryhmäläisten hyväksynnän kautta laitetaan vastuuopettajalle esipalautteen pyytämiseksi. (ryhmä Rx4)

6.3.2.2 Tiedon rakentamisen pääluokat

Edellä esitellyt luokittelun tuloksena syntyneet alaluokat yhdisteltiin seuraavaksi teoriaohjaavan sisällön analyysin menettelyn mukaisesti neljäksi pääluokaksi sillä perusteella, mikä funktio luokilla oli tiedon rakentamisessa. Taulukko 3 kuvaa tätä pääluokkien muodostamista. Alaluokka muut jätettiin tässä vaiheessa analyysin ulkopuolelle, sillä sen sisältämät tekstikatkelmat käsittelivät pääasiassa ryhmien käytännön järjestelyistä sopimista, joka ei varsinaisesti liittynyt kurssikirjallisuudesta keskusteluun. Tähän luokkaan kuului seitsemän tekstikatkelmaa, joissa oli yhteensä 165

sanaa. Näitä tekstikatkelmia esiintyi neljän ryhmän lukupiiriraporteissa. Tämä luokka muodosti hyvin pienen osan (0,9 %) lukupiiriraporttien sisällöstä, eikä sen poisjättäminen olennaisesti vaikuttanut analyysin tuloksiin.

TAULUKKO 3. Analyysin alaluokkien yhdistäminen pääluokiksi

| Aiheen rajaus | Kurssikirjallisuuden referointi | Tiedon elaborointi | Argumentointi |
|-------------------|---------------------------------|----------------------|------------------|
| rajaus | referointi | ulkopuolinen lähde | väite |
| perusteltu rajaus | | kysymys | perusteltu väite |
| | | käsitteen määrittely | johtopäätös |
| | | käsitteen vertailu | |
| | | oma kokemus | |
| | | selventävä esimerkki | |

Kuten taulukosta 3 on nähtävissä, analyysin pääluokiksi muodostettiin aiheen rajaus, kurssikirjallisuuden referointi, tiedon elaborointi ja argumentointi. *Aiheen rajaus* sisälsi rajauksen ja perustellun rajauksen. Rajauksen tarkoituksena oli auttaa opiskelijoita keskittymään oman tiedon rakentamisen ja oppimisen kannalta kirjallisuuden keskeisiin teemoihin. *Kurssikirjallisuuden referointi* muodosti pääluokan itsessään, koska sillä oli oma merkityksensä tiedon rakentamisessa. Se pohjusti tiedon elaborointia tekemällä lukijalle näkyväksi kurssikirjallisuuden sisältöä ja samalla opiskelijat myös osoittivat arvioijalle lukeneensa kurssikirjallisuutta ainakin keskeisiltä osilta.

Yhdeksi pääluokaksi valittiin *tiedon elaborointi*, joka on avainasemassa siinä, miten opiskelijat oppivat tieteellisiä käsitteitä (van Boxtel, van der Linden & Kanselaar 2000). Tiedon elaboroinnin prosessit ovat oleellisia merkityksellisen oppimisen kannalta, sillä oppijat voivat organisoida tietoa yhtenäiseksi rakenteeksi ja integroida uutta tietoa aikaisempaan tietoon (Kalyuga 2009, 402). Tähän luokkaan yhdistettiin alaluokista käsitteen määrittely, käsitteiden vertailu, kysymys, selventävä esimerkki, oma kokemus ja ulkopuolisen lähteen käyttö.

Tiedon elaborointi -luokkaan yhdistettiin käsitteen määrittely, koska käsitteitä määrittelemällä ja vertailemalla he pystyvät yhdessä rakentamaan johdonmukaista ja yhtenäistä käsitystä kirjassa olleesta tiedosta. Käsitteiden määrittely ja käsitteiden vertailu auttavat opiskelijoita organisoimaan oman tieteenalansa tietoa yhtenäiseksi

rakenteeksi ja integroimaan uutta tietoa aikaisempaan tietoon. Kysymysten avulla opiskelijat voivat pyytää toisiltaan perusteluja ja selityksiä. Omakohtaisilla kokemuksilla voidaan liittää uutta tietoa aikaisempaan tietoon ja tehdä siitä merkityksellistä. Selventävät esimerkit taas auttavat rakentamaan parempaa ymmärrystä keskusteltavasta asiasta. Sama funktio on myös ulkopuolisen lähteen käytöllä, sillä yhdistämällä ulkopuolisissa lähteissä ollutta tietoa kurssikirjassa esiteltyjen asioiden kanssa opiskelijat yhdistävät muissa opinnoissaan saamaansa tietoa uuteen opittavaan tietoon rakentaen siitä yhtenäistä käsitystä.

Väitteestä, perustellusta väitteestä ja johtopäätöksestä muodostettiin argumentointi -luokka. Argumentointi valittiin yhdeksi yläluokaksi, sillä se on edellytys tiedon rakentumiselle ja yhteisölliselle oppimiselle. Argumentti tarkoittaa usein väitettä (Andrews 2010, 39), joten siksi väitteet ja perustellut väitteet yhdistettiin tähän luokkaan. Argumentoinnin seurauksena voidaan tulla erilaisten näkökulmien punnitsemisen tuloksena johonkin johtopäätökseen, joten sekin liitettiin argumentointi-luokkaan.

Tämä on tietenkin vain yksi tapa jäsentää tutkimuksen aineistoa. Kuten Eskola ja Suorantakin (2008, 157) toteavat, aina riittää uusia näkökulmia ja uusia koodattavia asioita. Joku toinen tutkija olisi siis voinut rakentaa tästä samasta aineistosta toisenlaisen luokituksen toisesta tai jopa samasta näkökulmasta kuin tässä on tehty.

6.3.3 Aineiston kvantifiointi ja tilastollinen analyysi

Pääluokkien muodostamisen jälkeen sisällön analyysiä jatkettiin aineistoa kvantifioitimalla. Eskolan ja Suorannan (2008, 164) mukaan tällaisella aineiston kvantifioimisella voidaan saada jonkinlaista tuntumaa aineistoon. Toisinaan se estää myös analyysin jäämistä vain olettamuksiksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tarkoituksena aineiston kvantifioinnilla oli kuvata aineistoa, eli tässä tutkimuksessa lukupiiriraporttien sisältöä, jolloin Eskolan ja Suorannan (2008, 185) mukaan voitaisiin puhua myös sisällön erittelystä.

Tekstikatkelmien luokittelun jälkeen jokaisen ryhmän lukupiiriraporteista laskettiin sanamäärät jokaisesta tekstikatkelmasta. Nämä tekstikatkelmien sanamäärät laskettiin yhteen lukupiiriraporttien pituuden määrittelemiseksi. Tämän jälkeen laskettiin luokiteltujen tekstikatkelmien lukumäärät: kuinka monta tekstikatkelmaa missäkin lukupiiriraportissa oli ja kuinka monta niistä kuului kuhunkin luokkaan. Lisäksi laskettiin myös jokaisen lukupiiriraportin eri luokkien sanamäärät laskemalla tiettyyn luokkaan kuuluvien tekstikatkelmien sanamäärät yhteen. Jokaisen tiedon rakentamisen luokan osuus yksittäisistä lukupiiriraporteista saatiin laskemalla kuinka monta prosenttia yksittäisen luokan sanamäärä oli lukupiiriraportin kokonaissanamäärästä. Tämä antoi käsityksen siitä, mistä luokista ja tiedon rakentamisen funktioista lukupiiriryhmien raportit muodostuivat.

Kun alaluokkien prosenttiosuudet lukupiiriraporttien sisällöstä oli laskettu, laskettiin myös pääluokkien prosenttiosuudet lukupiiriraporttien sisällöstä. Tämä toteutettiin laskemalla pääluokkiin kuuluvien alaluokkien sanamäärät yhdestä lukupiiriraportista yhteen ja laskemalla summan prosenttiosuus lukupiiriraportin kokonaissanamäärästä. Sanamäärästä laskettiin myös keskiarvot ja keskihajonnat pääluokittain. Pääluokkien sanamäärät laskettiin laskemalla yhteen alaluokkien sanamäärät.

Lopuksi testattiin ryhmien välisten keskiarvoerojen tilastollista merkitsevyyttä, koska haluttiin saada vastaus tutkimuskysymykseen, onko ohjausta saaneiden ja vertailuryhmien välillä eroa lukupiiriraporttien tiedon rakentamisessa. Sanamäärästä muodostetuista summamuuttujista laskettiin sekä keskiarvot että keskihajonnat. Lisäksi merkittiin ylös pienimmät ja suurimmat arvot eri luokista. Ohjausta saaneiden ryhmien ja ei ohjausta saaneiden ryhmien eri muuttujilla saamien keskiarvoerojen tilastollista merkitsevyyttä testattiin Mann-Whitneyn U-testillä. Tämä testi valittiin, koska aineisto oli pieni ($n < 30$) eikä sen voitu olettaa jakautuvan normaalisti (Nummenmaa 2009, 250).

Opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta käsitellyt kyselylomake analysoitiin laskemalla lomakkeista väittämien kohdalla, kuinka moni opiskelijoista oli väittämän kanssa täysin samaa mieltä, samaa mieltä, eri mieltä tai täysin eri mieltä. Avoimet kysymykset luettiin läpi, ja sisällön analyysin mukaisesti niiden vastauksista poimittiin samankaltaisia pelkistettyjä ilmauksia. Näistä ilmauksista muodostettiin luokkia

vertailemalla ilmausten erilaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Ilmausten lukumäärät laskettiin, jotta saatiin käsitys siitä, kuinka monta vastaajaa esitti samankaltaisia vastauksia esitettyihin kysymyksiin.

7 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia. Ensin kerrotaan, miten tiedon rakentaminen ilmeni opiskelijoiden kirjoittamissa lukupiiriraporteissa. Tämän jälkeen tätä yleistä kuvausta syvennetään neljällä tapauksertomuksella, jotka tavalla tai toisella poikkesivat siitä, miten tiedon rakentaminen ilmeni suurimmassa osassa lukupiiriraportteja. Alaluvussa 7.3 tarkastellaan ohjausta saaneiden ja ei ohjausta saaneiden ryhmien välisiä eroja sen suhteen, miten tiedon rakentaminen ilmeni ryhmien lukupiiriraporteissa. Viimeisessä alaluvussa 7.4. kerrotaan siitä, mitä mieltä opiskelijat olivat saamastaan ohjauksesta.

7.1. Tiedon rakentamisen ilmeneminen lukupiiriraporteissa

Opiskelijoiden tiedon rakentamisen ilmenemistä tutkittiin laskemalla eri tiedon rakentamisen luokkiin luokiteltujen tekstikatkelmien lukumääriä ja tekstikatkelmien sanamääriä. Tiedon rakentaminen ilmeni lukupiiriraporteissa argumentointina, tiedon elaborointina, kurssikirjallisuuden referointina ja aiheen rajauksena. Tiedon rakentamisen ilmenemistä lukupiiriraporteissa on kuvattu taulukoissa 4 ja 5.

TAULUKKO 4. Sanamäärien jakautuminen tiedon rakentamisen luokkiin lukupiiriraporteissa (n=13)

| Luokat | f | % | Ka | Ka % | Kh | min | Max |
|--------------------|----------|----------|-----------|-------------|-----------|------------|------------|
| argumentointi | 15085 | 49 | 1161 | 48 | 1005 | 255 | 4302 |
| referointi | 7302 | 24 | 562 | 20 | 833 | 0 | 2717 |
| tiedon elaborointi | 5567 | 18 | 428 | 21 | 248 | 152 | 1175 |
| aiheen rajaus | 2689 | 9 | 209 | 11 | 126 | 55 | 490 |
| yhteensä | 30683 | 100 | | 100 | | | |

Sanamäärien laskemisella saatiin tietää, kuinka suuri osuus eri tiedon rakentamisen luokkia oli missäkin lukupiiriraportissa. Tyypillisesti tiedon rakentaminen ilmeni

lukupiiriraporteissa suurimmaksi osaksi argumentoimalla. Sen osuus oli 49 % kaikkien lukupiiriraporttien yhteenlasketusta sanamäärästä. Yhdessä lukupiiriraportissa argumentointia oli useimmiten lähes puolet (Ka=48 %). Suurimmassa osassa lukupiiriraporteista argumentointia oli enemmän, kuin muuta tiedon rakentamista. Useimmiten tiedon elaborointi ja kurssikirjallisuuden referointi muodostivat molemmat noin viidenneksen lukupiiriraportista (tiedon elaborointi Ka=21 %, kurssikirjallisuuden referointi Ka=20 %) ja aiheen rajaamista oli tavallisesti noin kymmenen prosenttia (Ka=11 %).

Jos tarkastellaan tiedon rakentamisen luokkien keskihajontoja ja vaihteluvälejä (taulukko 4) voidaan havaita, että ne olivat kaikissa tiedon rakentamisen luokissa melko suuret. Tämä viittaisi siihen, että tiedon rakentaminen ilmeni hiukan eri tavoin eri ryhmien lukupiiriraporteissa. Esimerkiksi kurssikirjallisuuden referointia ei ollut yhdessä lukupiiriraportissa lainkaan, kun taas enimmillään sitä oli toisessa lukupiiriraportissa yli puolet (59 %).

Lukupiiriraporttien pituutta mitattiin sanamäärillä. Lukupiirien pituus kokonaissanamäärissä laskettuna oli keskimäärin 2360 sanaa. Lyhin lukupiiriraportti sisälsi 830 sanaa, kun taas pisimmässä raportissa oli yhteensä 5235 sanaa. Kun vaihteluvälin suuruuden lisäksi vielä tarkastellaan sanamäärien keskihajontaa (kh=1411) voidaan havaita, että lukupiiriraporttien pituudessa oli jonkin verran vaihtelua lukupiiriryhmien välillä. Opiskelijat siis noudattivat vaihtelevasti annettua ohjeistusta, jonka mukaan lukupiiripöytäkirjan tulisi olla 2-3 sivua pitkä.

Sanamäärien laskemisen lisäksi tiedon rakentamista lukupiiriraporteissa tarkasteltiin myös tekstikatkelmien laskemisen avulla. Tekstikatkelmien lukumäärien laskemisella saatiin tietää, miten tiedon rakentaminen ilmeni opiskelijoiden kirjoittamissa lukupiiriraporteissa. Taulukossa 5 esitetään tekstikatkelmien jakautuminen tiedon rakentamisen pääluokkiin.

TAULUKKO 5. Tekstikatkelmien jakaantuminen tiedon rakentamisen pääluokkiin lukupiiriraporteissa (n=13)

| Luokka | f | % | Ka | Kh | Min | Max |
|--------------------|----------|----------|-----------|-----------|------------|------------|
| argumentointi | 351 | 40 | 27 | 15 | 8 | 68 |
| tiedon elaborointi | 201 | 23 | 16 | 6 | 8 | 30 |
| referointi | 175 | 20 | 14 | 17 | 0 | 60 |
| aiheen rajaus | 158 | 18 | 12 | 7 | 1 | 27 |
| yhteensä | 885 | 100 | | | | |

Jos vertaillaan tekstikatkelmien ja sanamäärien jakaumia lukupiiriraporteissa, voidaan havaita, että molemmat osoittavat, että tiedon rakentaminen ilmeni lukupiiriraporteissa pääasiassa argumentoimalla. Argumentoinniksi luokiteltuja tekstikatkelmia oli kaikissa lukupiiriraporteissa 40 %, mikä oli selvästi enemmän kuin muiden tiedon rakentamisen luokkien osuudet. Tekstikatkelmien lukumääriä tarkastelemalla näyttäisi siltä, että tiedon elaborointi olisi argumentoinnin jälkeen suurin tiedon rakentamisen luokka (23 %). Jos tarkastellaan sanamäärien prosenttiosuuksia, toiseksi suurin luokka on kurssikirjallisuuden referointi (24 %). Tämä näyttää sen, että tekstikatkelmat voivat olla eri pituisia, ja sanamäärien laskeminen antaa tarkemman kuvan siitä, kuinka suuri osuus lukupiiriraporteista muodostuu mistäkin tiedon rakentamisen luokasta. Muilta osin tekstikatkelmien jakauma noudattelee muutenkin pitkälti sanamäärien jakautumista tiedon rakentamisen luokkiin. Samoin kuin sanamäärien jakaumassa, myös tekstikatkelmissä oli havaittavissa melko suuret keskihajonnat ja vaihteluvälit kaikissa tiedon rakentamisen luokissa.

7.2. Kolme tapauskertomusta tiedon rakentamisesta

Edellisessä luvussa esiteltiin yleisesti sitä, miten tiedon rakentaminen ilmeni lukupiiriraporteissa. Kolme lukupiiriraporttia erosi selvästi niin sanotusta tavallisesta tarinasta. Tarkastelen vielä seuraavaksi näitä kolmea lukupiiriraporttia hieman lähemmin syventääkseni lukupiiriraporteissa ilmenevän tiedon rakentamisen kuvaa. Nimesin nämä ryhmät referoiviksi esseiden kirjoittajiksi, argumentoijiksi ja tiedon

elaboroijiksi. Nämä nimet kuvasivat sitä, mikä oli juuri kyseiselle ryhmälle ominaista tiedon rakentamisen ilmenemisessä.

Referoivat esseen kirjoittajat

Referoivien esseen kirjoittajien ryhmässä on neljä kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen ensimmäisen vuoden pääaineopiskelijaa. Tämän ryhmän lukupiiriraportti otettiin lähempään tarkasteluun, koska yli puolet sen sisällöstä oli kurssikirjallisuuden referointia, mikä oli selvästi enemmän kuin muissa lukupiiriraporteissa keskimäärin. Myös kahdella muulla ryhmällä kurssikirjallisuuden referoinnin osuus lukupiiriraportista oli lähes yhtä suuri. Referoivien esseen kirjoittajien lukupiiriraportti kuitenkin erosi näiden kahden muun ryhmän lukupiiriraporteista, koska referoinnin suuren määrän lisäksi tiedon elaboroinnin osuus lukupiiriraportista oli toiseksi suurin. Se oli suurempi kuin argumentoinnin osuus, mikä oli muihin ryhmiin nähden poikkeuksellista. Referoivien esseenkirjoittajien ryhmän lukupiiriraportissa tiedon rakentaminen ilmeni siis suurimmaksi osaksi referoimalla ja tietoa elaboroimalla. Suurimmassa osassa lukupiiriraportteja argumentointi oli suurin tiedon rakentamisen luokka ja tiedon elaborointi toiseksi suurin tiedon rakentamisen luokka. Kun tiedon elaborointia tarkasteltiin tarkemmin, selvisi, että ryhmä käytti lukupiiriraportissaan myös kurssikirjallisuuden ulkopuolisia lähteitä. Ulkopuolisten lähteiden käyttäminen oli harvinaista muiden ryhmien lukupiiriraporteissa. Suurin osa ryhmistä ei käyttänyt ulkopuolisia lähteitä lainkaan.

Referoivien esseen kirjoittajien lukupiiriraportissa ulkopuolisten lähteiden käytön tarkoituksena oli hakea lisätietoa tai yhdistää tämän kurssin kirjallisuudessa olleita teemoja muiden opintojen aikana luettuun kirjallisuuteen. Esimerkiksi persoonallisuutta käsitelleessä osiossa he olivat hakeneet lisätietoa persoonallisuuden eri määritelmistä ja teorioista muusta kirjallisuudesta, joka kuitenkin oli enimmäkseen tieteellistä kirjallisuutta. Tällainen synteesin tekeminen eri lähteistä auttaa oppimista, ja on monimutkainen prosessi. Kirjoittaessaan synteesiä opiskelijoiden on elaboroitava eri tietolähteitä eli vertailtava, muunnettava ja integroitava niissä olevia tietoja yhdeksi yhtenäiseksi tekstiksi. (Boscolo ym. 2007, 422.)

Yksi poikkeava piirre referoivien esseen kirjoittajien lukupiiriraportissa oli, että aiheen rajaukseksi luokiteltavia tekstikatkelmia oli selvästi vähemmän kuin muilla

ryhmillä. Vaihtuvat aiheet ja teemat oli erotettu toisistaan väliotsikoin, mutta lukijaa ei johdateltu uuteen aiheeseen eikä aiheiden valintaa juurikaan perusteltu. Lukupiiriraportin rakenne oli hyvin esseemäinen, ja tästä syystä se poikkesi muiden ryhmien lukupiiriraporteista. Lukupiiriraportissa esiteltiin usein melko laajasti kurssikirjallisuudessa olleita asioita. Ulkopuolisten lähteiden käytöllä kurssikirjallisuudessa olleiden asioiden esittelyä laajennettiin. Kurssikirjallisuudesta poimituihin teorioihin haettiin muusta kirjallisuudesta uusia näkökulmia tai käsitteisiin tarkempia määritelmiä. Opiskelijoiden omaa pohdintaa tai oppimista ei kuitenkaan juurikaan tehty näkyväksi.

Välillä ryhmä yhdisti kirjallisuudessa olleita asioita omiin kokemuksiinsa, ja se ilmeni muun muassa väitteiden ja perusteltujen väitteiden muodossa, mutta oli muihin ryhmiin nähden hyvin vähäistä. Ryhmä ei tarkastellut omakohtaisia kokemuksia esittelemiensä teorioiden tai mallien käsittein, vaan he ilmaisivat esimerkiksi havainneensa teoriassa esiteltyjä vaiheita omassa elämässään. Tämä voi heijastella sitä, että opiskelijoiden käsitysten mukaan tieteelliseen kirjoittamiseen ei kuulu henkilökohtaisten mielipiteiden ilmaiseminen (Boscolo ym. 2007). Omat kokemukset toimivat ennemminkin opittavan asian merkityksellistämisenä, joka edistää oppimista (Doolittle & Hicks 2003).

Argumentoijat

Argumentoijien ryhmä muodostui myös neljästä kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen ensimmäisen vuoden pääaineopiskelijoista. Tämän ryhmän tiedon rakentaminen ilmeni heidän lukupiiriraportissaan pääasiassa argumentointina, jota heidän lukupiiriraportissaan oli huomattavasti enemmän kuin muiden ryhmien lukupiiriraporteissa keskimäärin. Millään muulla ryhmällä argumentoinnin osuus lukupiiriraportin sisällöstä ei ollut yhtä suuri. Tämän vuoksi ryhmän lukupiiriraportti otettiin lähemmän tarkastelun kohteeksi.

Lukupiiriraportissa näkyvä argumentointi siirtyi kuitenkin usein kirjan teoriasta tai teemasta hiukan yleisemmälle tasolle. Argumentoijien ryhmä käytti pohjana jonkin kirjan käsitteen tai teorian, ja esitti siitä jonkin väitteen perustellen sitä omilla kokemuksilla tai keksityillä esimerkkitalanteilla. Kirjan teoriat ja tosielämä olivat

nivoutuina yhteen ja erilaisia kokemuksia tai keksittyjä esimerkkejä tarkasteltiin ajoittain kirjallisuudesta opituin käsittein. Välillä kirjassa olleista asioista keskustelu johti viime aikoina mediassa esillä olleisiin aiheisiin. Toisinaan argumenttoijien ryhmä tuntui ottavan kirjasta teorian tai teeman käsiteltäväkseen, ja esittävän siitä henkilökohtaisen näkemyksensä tai ottavan tähän teoriaan kantaa. Tämä näkemystä tai kannanottoa perusteltiin useimmiten omilla kokemuksilla tai esimerkeillä, mutta hyvin harvoin kirjassa tai luennolla esitellyllä tiedolla. Joitain asioita käsitellään kuitenkin hyvin laajasti ja monesta näkökulmasta, vaikka näitä eri näkökulmia ei välttämättä näkyvästi yhdistetä kurssikirjallisuuden käsitteisiin. He kuitenkin esittivät lukupiiriraportissa paljon omaa pohdintaansa ja omaa ajatteluaan, mikä oli kurssin tavoitteena.

Argumenttoijien lukupiiriraportti poikkesi tiedon rakentamisen ilmenemisen osalta muista myös siinä, että se sisälsi selvästi vähemmän tiedon elaborointia kuin muiden ryhmien lukupiiriraportit keskimäärin. Lukupiiriraportissa ei ollut juurikaan esitetty kysymyksiä kurssikirjallisuudessa esitellyistä teorioista, käsitteistä tai teemoista. Käsitteitä oli määritelty hyvin vähän. Ryhmän lukupiiriraportissa oli kyllä nähtävissä paljon kirjan teemojen käsittelyä linkitettyinä oman elämän kokemuksiin. Tämä ilmeni useimmiten argumentointina.

Argumenttoijien lukupiiriraportissa oli myös kurssikirjallisuuden referointia huomattavan vähän. Muiden ryhmien lukupiiriraporteissa kurssikirjallisuuden referointia oli huomattavasti enemmän. Kirjallisuudessa olleisiin asioihin viitattiin usein sivulauseissa ja vähän kuin ohimennen, ja lukupiiriraportin painotus oli selvästi ryhmän omassa pohdinnassa ja näkemyksissä.

Tiedon elaboroijat

Tiedon elaboroijat -ryhmässä oli neljä kasvatustieteiden ja aikuiskasvatustieteen ensimmäisen vuoden pääaineopiskelijaa. Tämän ryhmän lukupiiriraportti otettiin lähempään tarkasteluun, koska siinä oli tiedon elaborointia selvästi enemmän kuin muissa lukupiiriraporteissa keskimäärin. Heidän lukupiiriraportissaan tiedon rakentaminen ilmenikin pääasiassa tiedon elaborointina, kun taas muissa ryhmissä se ilmeni pääasiassa argumentointina. Tiedon elaboroijien lukupiiriraportissa ilmenevä argumentointi muodostui pääasiassa väitteistä, joita ei perusteltu. Tarkasteltaessa

ryhmän tiedon elaborointia lähemmin huomattiin, että heillä oli lähes kaikkia tiedon elaboroinnin alaluokkia lukupiiriraportissaan keskimääräistä enemmän.

Tiedon elaboroijat esittivät lukupiiriraportissaan paljon kysymyksiä. Niitä oli heidän lukupiiriraportissaan selvästi enemmän kuin muissa lukupiiriraporteissa. Nämä kysymykset olivat usein ajattelua aktivoivia, mutta saattoivat jäädä vaille vastausta. He myös määrittelivät käsitteitä muita enemmän. Usein käsitteitä määritellessään he kertoivat lukupiiriraportissa sen, miten itse olivat määrittelemänsä käsitteen ymmärtäneet. Muutama käsitteiden määritelmä oli referoitu kurssikirjallisuudesta. Käsitteiden vertailua heidän lukupiiriraportissaan oli vähän enemmän kuin muissa lukupiiriraporteissa keskimäärin. Toisaalta vertaillaessaan käsitteitä he osoittivat hallitsevansa useampien kirjassa esiteltyjen teorioiden käsitteitä. He esimerkiksi vertailivat jotain ilmiötä käyttäen useamman teorian käsitteitä. He käyttivät myös selventäviä esimerkkejä muita ryhmiä enemmän. Selventävillä esimerkeillä ryhmä nimensä mukaisesti pyrki lukupiiriraportissa tekemään käsiteltävää teoriaa tai käsitettä itselleen helpommin ymmärrettäväksi.

7.3. Tiedon rakentamisen ilmeneminen ohjausta saaneilla ja ei ohjausta saaneilla ryhmillä

Taulukossa 6 kuvataan ohjausta saaneiden ja ei ohjausta saaneiden ryhmien tiedon rakentamisen ilmenemistä lukupiiriraporteissa.

TAULUKKO 6. Tiedon rakentamista kuvaavien tekstikatkelmien sanamäärät ohjausta saaneilla (n=7) ja ei ohjausta saaneilla (n=6) ryhmillä

| | ohjausta saaneet ryhmät | | | | | ei ohjausta saaneet ryhmät | | | | |
|------|-------------------------|---------------------------|----------------|------------------|----------|----------------------------|---------------------------|----------------|------------------|----------|
| | argumen tointi | tiedon elabo rointi | refe rointi | aiheen rajaus | yhteensä | argumen tointi | tiedon elabo rointi | refe rointi | aiheen rajaus | yhteensä |
| f | 5942 | 2564 | 2206 | 1467 | 12179 | 9143 | 3043 | 5096 | 1222 | 18504 |
| % | 49 | 21 | 18 | 12 | 100 | 49 | 16 | 28 | 7 | 100 |
| Ka | 849 | 366 | 315 | 210 | | 1524 | 507 | 849 | 204 | |
| Ka % | 48 | 22 | 18 | 12 | 100 | 48 | 21 | 23 | 9 | 100 |
| Kh | 308 | 147 | 307 | 97 | | 1420 | 348 | 1185 | 170 | |
| Min | 387 | 152 | 81 | 89 | | 255 | 334 | 0 | 30 | |
| Max | 1169 | 529 | 986 | 332 | | 4302 | 1216 | 2760 | 490 | |

Sanamäärien perusteella tarkasteltuna (taulukko 6) näyttäisi siltä, että sekä ohjausta saaneiden että ei ohjausta saaneiden ryhmien lukupiiriraporteissa olisi argumentointia lähes yhtä paljon. Tiedon elaboroinnin osuus on ohjausta saaneilla ryhmillä vähän suurempi (21 %) kuin ei ohjausta saaneilla ryhmillä (16 %). Ei ohjausta saaneilla ryhmien lukupiiriraporteissa kurssikirjallisuuden referoinnin osuus on kuitenkin jonkin verran suurempi (28 %), kuin ohjausta saaneiden ryhmien lukupiiriraporteissa (18 %). Ohjausta saaneet ryhmien lukupiiriraporteissa tiedon rakentaminen näyttäisi ilmenevän näin useammin tiedon elaborointina kuin ei ohjausta saaneiden ryhmien lukupiiriraporteissa. Ei ohjausta saaneiden ryhmien lukupiiriraporteissa tiedon rakentaminen näyttäisi ilmenevän taas useammin kurssikirjallisuuden referointina kuin ohjausta saaneiden ryhmien lukupiiriraporteissa. Ohjausta saaneiden ryhmien lukupiiriraporteissa aiheen rajauksen osuus oli 12 %, mikä oli huomattavasti enemmän kuin ei ohjausta saaneiden ryhmien lukupiiriraporteissa (7 %). Tämä voisi viitata siihen, että vuonna 2010 lukupiiriohjauksessa läpikäyty aiheiden rajaaminen näkyi lukupiiriraporteissa. Näin ohjausta saaneiden ryhmien lukupiiriraportit pysyivät paremmin annetussa pituudessa ja opiskelijat pyrkivät keskittymään kurssikirjallisuuden keskeisiin aiheisiin. Ryhmien lukupiiriraporteissa ilmenevässä tiedon rakentamisessa ei kuitenkaan U-testin perusteella ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Sekä ohjausta saaneiden ryhmien että ei ohjausta saaneiden ryhmien lukupiiriraporteissa eri tiedon rakentamisen luokkien vaihteluvälit ja keskihajonnat

olivat melko suuria. Tämä viittaisi siihen, että tiedon rakentamisen ilmeneminen vaihteli jonkin verran lukupiiriraporttien välillä. Erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

Jos tarkastellaan ohjausta saaneiden ryhmien ja ei ohjausta saaneiden ryhmien lukupiiriraporttien pituutta kokonaissanamäärillä mitattuna, voidaan havaita, että ei ohjausta saaneilla ryhmillä oli keskimäärin sanamääriltään pidempiä lukupiiriraportteja ($k_a=3075$ sanaa) kuin ohjausta saaneilla ryhmillä ($k_a=1740$). Ei ohjausta saaneilla ryhmillä lukupiiriraporttien pituuden keskihajonta oli kuitenkin ohjausta saaneita ryhmiä huomattavasti suurempi (ei ohjausta saaneet $k_h=1873$; ohjausta saaneet $k_h=315$), mikä yhdessä suuremman vaihteluvälin (min 830, max 5235) kanssa viittaa siihen, että ei ohjausta saaneiden ryhmien kesken lukupiiriraporttien pituuden vaihtelu oli suurempaa kuin ohjausta saaneiden ryhmien kesken. Tämä voisi viitata siihen, että lukupiiriohjauksessa käsitelty aiheen rajauksen merkitys auttoi ohjausta saaneita opiskelijaryhmiä keskittymään keskeisimpiin teemoihin ja pysymään ohjeistuksen mukaisessa pituudessa hiukan ei ohjausta saaneita ryhmiä paremmin. Ryhmien välillä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää eroa lukupiiriraporttien pituudessa ($U=29$, $p=0.30>0.05$).

TAULUKKO 7. Tiedon rakentamista kuvaavien tekstikatkelmien jakautuminen tiedon rakentamisen pääluokkiin ohjausta saaneilla ($n=7$) ja ei ohjausta saaneilla ($n=6$) ryhmillä

| luokka | ohjausta saaneet ryhmät | | | | | ei ohjausta saaneet ryhmät | | | | |
|--------------------|-------------------------|----|----|-----|-----|----------------------------|----|----|-----|-----|
| | f | Ka | Kh | Min | Max | f | Ka | Kh | Min | Max |
| argumentointi | 172 | 25 | 9 | 16 | 41 | 179 | 30 | 20 | 8 | 68 |
| tiedon elaborointi | 107 | 15 | 6 | 8 | 25 | 94 | 16 | 7 | 10 | 30 |
| aiheen rajaus | 80 | 11 | 6 | 5 | 20 | 78 | 13 | 9 | 1 | 27 |
| referointi | 67 | 10 | 6 | 3 | 21 | 108 | 18 | 24 | 0 | 60 |

Jos tiedon rakentamisen ilmenemistä lukupiiriraporteissa tarkastellaan tekstikatkelmien jakaumien kautta, on kuva hyvin samanlainen kuin jos tiedon rakentamista tarkastellaan sanamäärien jakaumien valossa. Kuten taulukosta 7 voidaan havaita, sekä ohjausta saaneiden ryhmien että ei ohjausta saaneiden ryhmien lukupiiriraporteissa ilmenevästä

tiedon rakentamisesta suurin osa oli argumentointia. Ohjausta saaneilla ryhmillä oli kuitenkin selvästi vähemmän kurssikirjallisuuden referoinniksi luokiteltuja tekstikatkelmia (67) kuin ei ohjausta saaneilla ryhmillä (108). Ero ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä ($U=19.0$ $p=0.84 > 0.05$). Kaikkien tiedon rakentamisen luokkien keskihajonnat ja vaihteluvälit olivat myös tekstikatkelmien lukumäärillä laskettuna melko suuret, joka voisi viitata siihen, että tiedon rakentaminen ilmenemisessä oli vaihtelua eri lukupiiriraporteissa. Ohjausta saaneiden ja ei ohjausta saaneiden ryhmien lukupiiriraporteissa ilmenevän tiedon rakentamisen ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä missään luokassa.

7.4. Opiskelijoiden kokemuksia lukupiiriohjauksesta

Vuonna 2010 opiskelijoilta pyydettiin palautetta annetusta ohjauksesta kyselylomakkeella. Tehtyyn palautekyselyyn (Liite 1) vastasi kaikki tuonna vuonna tutkimukseen osallistuneet 28 kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijaa. Kyselylomakkeessa oli 12 kysymystä, joista kahdeksan oli väittämiä, ja neljä avointa kysymystä. Opiskelijoilta kysyttiin muun muassa ohjauksen hyödyllisyydestä ja ensimmäisestä lukupiiripöytäkirjasta saadusta palautteesta. Kaikissa väittämissä oli neljä vastausvaihtoehtoa (täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, jokseenkin eri mieltä ja täysin eri mieltä).

Suurin osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista koki ohjauksesta olleen hyötyä lukupiirityöskentelyssä. Opiskelijoista 13 oli tästä täysin samaa mieltä, 14 jokseenkin samaa mieltä ja yksi jokseenkin eri mieltä. Opiskelijoista yli puolet katsoi ohjauksen keskittyneen tarpeellisiin asioihin. Tästä oli täysin samaa mieltä 19 opiskelijaa, jokseenkin samaa mieltä 9 opiskelijaa, ja yksi jokseenkin eri mieltä. Opiskelijat kokivat myös annetun ohjauksen olleen suurimmaksi osaksi riittävää. Tästä täysin samaa mieltä oli 11 opiskelijaa, jokseenkin samaa mieltä 15 opiskelijaa ja kaksi jokseenkin eri mieltä.

Suurin osa opiskelijoista koki ensimmäisestä lukupiiripöytäkirjasta annetun palautteen olleen hyödyllistä lukupiirityöskentelyssä. Tästä oli täysin samaa mieltä 13 opiskelijaa ja jokseenkin samaa mieltä 11 opiskelijaa. Yksi ryhmä ei ollut palautekyselyä täytettäessään vielä ehtinyt keskustella saamastaan palautteesta. Kaikki

ryhmän jäsenet eivät edes olleet nähneet lukupiiripöytäkirjasta annettua palautetta ennen kyselyn täyttämistä, ja tämä todennäköisesti vaikutti heidän vastauksiinsa tätä koskeviin kysymyksiin. Yksi tämän ryhmän jäsenistä oli jättänyt tähän ja kolmeen seuraavaan kysymykseen vastaamatta, jotka koskivat kaikki ensimmäisestä lukupiiripöytäkirjasta opiskelijoille annettua palautetta. Muut kolme olivat vastanneet, mutta olivat myös kirjoittaneet lomakkeeseen, etteivät olleet keskustelleet asiasta.

Vaikka yksi ryhmä ei ollut ehtinytkään keskustella saamastaan palautteesta, myös muiden ryhmien antamien vastausten perusteella näyttää siltä, että ryhmät ovat keskustelleet saamastaan palautteesta vaihtelevasti. Vain kaksi opiskelijaa oli täysin samaa mieltä siitä, että palautteesta oli keskusteltu, jokseenkin samaa mieltä oli 15, jokseenkin eri mieltä seitsemän opiskelijaa ja täysin eri mieltä kolme opiskelijaa. Jos jotkut ryhmät vastausten perusteella keskustelivatkin annetusta palautteesta, siitä ei ainakaan kaikkien mielestä keskusteltu riittävästi, sillä opiskelijoista vain yksi vastasi olevansa täysin samaa mieltä väitteen ”Keskustelimme saadusta palautteesta riittävästi” kanssa. Jopa puolet opiskelijoista (14) oli jokseenkin eri mieltä siitä, että palautteesta olisi keskusteltu riittävästi, ja neljä oli tästä jopa täysin eri mieltä. Kahdeksan oli jokseenkin samaa mieltä siitä, että palautteesta keskusteltiin riittävästi. Yksi jätti vastaamatta. Täysin eri mieltä olevista kaksi oli siitä ryhmästä, jotka eivät olleet ehtineet keskustella saamastaan palautteesta.

Ensimmäisestä lukupiiripöytäkirjasta annettu palaute koettiin pääosin selkeäksi ja ymmärrettäväksi. Yli puolet (n=18) opiskelijoista oli täysin samaa mieltä, ja kuusi opiskelijaa jokseenkin samaa mieltä väitteen ”Saamamme palaute oli ymmärrettävää ja selkeää” kanssa. Vain kaksi oli väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä ja yksi täysin eri mieltä. Yksi jätti kysymykseen vastaamatta. Opiskelija, joka jätti kysymykseen vastaamatta, samoin kuin yksi jokseenkin erimieltä ja täysin eri mieltä ollut opiskelija olivat juuri siitä ryhmästä, joka ei ollut ehtinyt keskustella palautteesta.

Keskustellessani opiskelijoiden kanssa heidän kokemuksistaan palautekyselyitä jakaessani he mainitsivat lukupiirin työlääksi. Opiskelijoiden kokemukset lukupiirityöskentelystä vaikuttaisivat silti olevan pääasiassa myönteisiä, sillä suurin osa toivoisi voivansa osallistua lukupiirityöskentelyyn myöhemmissä opinnoissaan. Tästä olivat täysin samaa mieltä 15 opiskelijaa, jokseenkin samaa mieltä 11 opiskelijaa. Vain kaksi opiskelijaa ei halunnut osallistua lukupiirityöskentelyyn myöhemmissä

opinnoissaan. Yksi oli täysin eri mieltä ja toinen jokseenkin eri mieltä väiteen ”Toivon että minulla olisi mahdollisuus osallistua lukupiirityöskentelyyn myöhemmin opinnoissani” kanssa.

Avoimissa kysymyksissä opiskelijoilta kysyttiin mikä ohjauksessa oli hyvää, mikä oli parasta ja mikä auttoi eniten lukupiirityöskentelyssä. Positiivisten puolien lisäksi kysyttiin myös oliko ohjauksessa jotain, mistä ei ollut apua. Opiskelijoita pyydettiin lisäksi kertomaan, miten ohjausta voisi kehittää. Lopuksi opiskelijat saivat vielä kirjoittaa mistä tahansa ohjaukseen liittyvästä, mikäli heillä oli jotain lisättävää.

Ohjauksen hyviä ja parhaita puolia kysyttäessä vastauksissa mainittiin paljon samankaltaisia asioita. Yli puolet opiskelijoista piti ohjauksessa annettuja esimerkkejä rajauksesta, pöytäkirjan kirjoittamisesta ja kysymyksistä hyvänä (n=11) tai parhaana (n=7) asiana. Positiivisena asiana opiskelijat mainitsivat myös, että lukupiiriohjauksen ohjeet olivat yleistä lukupiiri-infoa yksityiskohtaisemmat (n=8) ja selkeyttivät työskentelyä (n=2). Käytännön neuvot tai perusohjeistus mainittiin neljässä vastauksessa ohjauksen parhaana puolena. Ohjauksessa käytettyjen Powerpoint -dioiden jakaminen paperilla opiskelijoille lukupiirityöskentelyn tueksi koettiin myös positiivisena (n=6). Palautteen mukaan ohjaus myös tuntui olevan ymmärrettävää ja selkiyttävän opiskelijoiden työskentelyä.

Opiskelijoiden vastauksista oli havaittavissa, että konkreettisten käytännön ohjeiden ja esimerkkien lisäksi myös emotionaalista tukea pidettiin tärkeänä, sillä jokin siihen liittyvä asia mainittiin yhteensä kahdessakymmenessä vastauksessa. Kolmessa vastauksessa helposti lähestyttävää tukihenkilöä (ohjauksen pitäjä) pidettiin ohjauksen hyvänä tai parhaana asiana. Kannustus ja tsemppaus mainittiin neljässä vastauksessa ohjauksen parhaaksi asiaksi ja yhdessä hyväksi asiaksi. Myös mahdollisuus kysyä epäselviksi jääneitä asioita nähtiin hyvänä (n=2) tai parhaana (n=3) asiana ohjauksessa. Osa opiskelijoista kertoi ohjauksen lieventäneen lukupiiri-infon jälkeen tai ennen lukupiirityöskentelyä koettua ahdistusta (n=4).

Kun opiskelijoilta kysyttiin, miten lukupiirityöskentelyn ohjausta voisi kehittää, neljä opiskelijaa koki, että ohjausta olisi voinut enemmänkin. Lisää tarkempia ohjeita toivoi kaksi opiskelijaa ja lisää ohjausta tai esimerkkejä ohjauksessa läpikäydyistä asioista toivoi kuusi opiskelijaa. Kolme opiskelijaa esitti myös toiveen, että ainakin ensimmäisellä kerralla ohjaaja olisi läsnä lukupiirissä. Kaksi opiskelijaa

myös toivoi jonkinlaista lukupiirityöskentelyn puoliväliin sijoittuvaa ohjaajan kohtaamista, jossa voisi saada palautetta ja esittää kysymyksiä sekä purkaa tunteja siihen asti käydyistä lukupiirikeskusteluista. Kaksi opiskelijaa toivoi myös ohjeita siitä, miten toisen kirjoittamasta tekstistä annetaan palautetta. Viisi opiskelijaa koki aikataulun liian tiukaksi ja toivoi enemmän aikaa tekstien lukemiseen.

Kuten aikaisemmin jo mainittiin, opiskelijat saivat lopuksi halutessaan vielä lisätä palautteeseen asioita, jotka heillä oli mielessään. Kaikki opiskelijat eivät vastanneet tähän kysymykseen. Vastauksia tuli yhteensä 19. Viisi opiskelijaa kertoi lukupiirin olevan mielestään hyvä, hyödyllinen, tehokas ja mukava tapa opiskella, sillä se pakottaa lukemaan tekstit aikataulussa. Heidän mielestään lukupiirityöskentely syventää oppimista, auttaa vaikeampien asioiden oppimista eikä ole niin yksinäistä kuin muu opiskelu. Yksi opiskelija piti lukupiirityöskentelyn hyötynä myös yhteistyötaitojen kehittymisen ja esiintymisen harjoittelun alustuksia pidettäessä. Kolmessa vastauksessa pidettiin lukupiirin aikataulua liian tiukkana. Yksi opiskelija piti lukupiirityöskentelyä vaivalloisena ja aikaa vievänä. Kaksi opiskelijaa piti kuitenkin negatiivisena, että arvosana määräytyi ryhmän mukaan. Heidän mukaansa yhden jäsenen työ ja osaaminen tulisi ilmeisesti huomioida arvioinnissa.

8 Pohdinta

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia, ja pohditaan mitkä asiat mahdollisesti selittävät niitä. Toisessa alaluvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi vielä esitetään muutamia mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten tiedon rakentaminen ilmenee opiskelijoiden kirjoittamissa lukupiiriraporteissa. Haluttiin myös tietää, onko tiedon rakentamisen ilmenemisessä eroja ohjausta saaneiden ja ei ohjausta saaneiden ryhmien välillä. Tutkimuksessa oltiin myös kiinnostuneita ohjausta saaneiden opiskelijoiden kokemuksista heidän saamastaan lukupiiriohjauksesta. Jotta saataisiin selville, miten tiedon rakentaminen näkyy lukupiiriraporteissa, analysoitiin opiskelijoiden lukupiiriraportteja sisällönanalyysin, kvantifioinnin ja tilastollisen analyysin keinoin. Lisäksi ohjausta saaneita opiskelijoita pyydettiin vastaamaan kyselylomakkeeseen, jossa kysyttiin heidän kokemuksiaan annetusta lukupiiriohjauksesta. Lähtökohtana oli, että Kasvatustieen psykologiset perusteet –kurssin ohjaajan antamien yleisten ohjeiden lisäksi pidetty lukupiiriohjaus auttaisi opiskelijoita kehittämään heidän akateemisia tekstitaitojaan ja niiden avulla rakentamaan tietoa yhdessä. Näkökulma tiedon rakentamiseen oli sosiokonstruktiivinen.

8.1. Keskeiset tulokset ja niiden arviointia

Lukupiiriraporteissa tiedon rakentaminen ilmeni suurelta osin argumentointina, jota oli keskimäärin lähes puolet lukupiiriraporttien sisällöstä. Argumentoinnin lisäksi iso osa lukupiiriraporteissa näkyvästä tiedon rakentamisesta oli tiedon elaborointia, jonka osuus lukupiiriraporteista oli noin viidennes. Yhtä suuri osuus lukupiiriraporteissa ilmenevästä tiedon rakentamisesta oli kurssikirjallisuuden referointia. Osan lukupiiriraporteissa näkyvästä tiedon rakentamisesta muodosti myös aiheen rajausta. Sen osuus lukupiiriraporttien sisällöstä oli keskimäärin 10 %. Näiden tulosten perusteella lukupiiri opiskelumuotona näyttäisi edistävän opiskelijoiden yhteisöllistä oppimista.

Argumentoidessaan opiskelijat joutuvat tutkimaan yhdessä erilaisia näkökulmia ja neuvottelemaan niiden merkityksestä. Samalla he joutuvat pohtimaan selityksiä ja perusteluja esitetyille näkemyksille ja arvioimaan esitettyjen väitteiden pätevyyttä. (Schwarz 2009.) Samalla opiskelijat rakentavat yhteisöllisesti tietoa kurssin sisällöistä. Näin argumentointi edistää opiskelijoiden oppimista lukupiirissä. Selitysten antaminen, kysymysten kysyminen ja omakohtaisen tiedon käyttö auttavat opiskelijoita elaboroimaan tietoa ja omakohtaistamaan sitä, mikä edistää myös oppimista ja tiedon rakentamista (Doolittle ja Hicks 2003). Koska argumentointi on osa yhteisöllistä oppimista (Marttunen & Laurinen 2004), samoin kuin tiedon elaborointi (Baker 2009), voidaan sanoa, että lukupiiri näyttäisi antavan opiskelijoille hyvän mahdollisuuden yhteisölliseen oppimiseen.

Tiedon rakentamisen ilmenemistä lukupiiriraporteissa voi selittää osittain yleisessä lukupiiri-infossa annetut ohjeet ja sen lisäksi annetussa lukupiiriohjauksessa käsitellyt asiat. Yleisessä lukupiiri-infossa annettu ohjaus on voinut suunnata opiskelijoiden tiedon rakentamista argumentointiin ja tiedon elaborointiin painottamalla kriittistä pohdintaa, keskeisimpien teorioiden ja näkökulmien esittelyä sekä kysymysten esittämistä. Eri näkökulmien esiin tuominen voi auttaa opiskelijaa lukiessaan myös arvioimaan kirjoittajan esittämiä väitteitä ja näkökulmia, joka on olennainen osa argumentatiivista lukemista (Kiili 2012). Argumentointiin ja tiedon elaborointiin opiskelijoita ohjattiin myös vuonna 2010 pidetyssä lukupiirityöskentelyn ohjauksessa. Silloin opiskelijoille painotettiin perustelujen esittämistä, tieteellisen tiedon ja omien kokemusten yhdistämistä sekä aiheiden rajaamista. Opiskelijoille annettiin myös valmiita kysymyksiä, joiden avulla he pystyivät syventämään luetun ymmärtämistään ja viemään keskustelua eteenpäin. Perustelujen esittäminen ja kysymysten esittäminen auttavat heitä osaltaan kohti argumentatiivista keskustelua (Schwarz 2009) ja argumentatiivista kirjoittamista (Newell ym. 2011).

Ohjauksen lisäksi tiedon rakentamisen ilmenemiseen lukupiiriraporteissa on voinut vaikuttaa myös arviointi, joka voi olennaisesti muovata opiskelijoiden oppimiskäyttäytymistä (Sadler 2012). Kurssin arviointikriteerit heijastelevat usein oppimistavoitteita, ja niiden avulla opiskelijat suuntaavat oppimistaan ja työskentelytapojaan. Opiskelijoille esiteltiin kurssin arviointikriteerit yleisessä lukupiiri-

infossa. Arviointikriteereissä painotettiin kurssikirjallisuudessa olleiden asioiden eri näkökulmien esittelyä ja niiden kriittistä pohdintaa.

Ohjauksen ja arvioinnin lisäksi lukupiiriraporteissa ilmenevää tiedon rakentamista voi selittää myös opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset oppimisesta ja ryhmätyöskentelystä. Lean (1999, 104) mukaan opiskelijat rakentavat tietoa omien oppimiskokemustensa kautta. Aikaisemmat kokemukset ja tiedot ovat merkittävin oppimiseen vaikuttava asia. Aikaisemman tiedon ja kokemusten käyttö on nykyisten konstruktivististen oppimisteorioiden mukaan avainasemassa rikkaiden ja käyttökelpoisten uusien representatioiden rakentamiseen opiskeltaessa uutta tietoa. (Biemans ym. 2001.)

Lukupiiriraporteissa näkyvässä tiedon rakentamisessa ei ollut eroja ohjausta saaneiden ja ei ohjausta saaneiden ryhmien välillä. Kaikkien ryhmien lukupiiriraporteissa näkyi argumentointia, tiedon elaborointia, kurssikirjallisuuden referointia ja aiheiden rajaamista. Muutamia ryhmiä lukuunottamatta näitä eri tiedon rakentamisen tapoja oli jokaisessa lukupiiriraportissa suunnilleen yhtä paljon. Tämä ryhmien välinen samankaltaisuus tiedon rakentamisessa voi osittain selittyä aineiston pienuudella. Lukupiiriraportteja oli yhteensä vain 13 kappaletta, joista seitsemän oli ohjausta saaneiden ryhmien kirjoittamia, ja kuusi ei ohjausta saaneiden ryhmien kirjoittamia. Myös keskihajonta oli aineistossa melko suurta kaikissa tiedon rakentamisen luokissa, mikä osaltaan yhdessä aineiston pienuuden kanssa voi selittää tilastollisesti merkitsevien erojen puutetta.

Se, että ryhmien välillä ei ollut eroja, voi selittyä myös sillä, että osalla opiskelijoista saattoi olla aikaisempia kokemuksia sekä lukupiirityöskentelystä että muusta akateemisesta kirjoittamisesta. Mikäli ryhmässä oli yksikin opiskelija, jolla oli aikaisempaa kokemusta lukupiirityöskentelystä tai akateemisesta kirjoittamisesta, hänen kokemuksensa saattoi olla hyödyksi koko ryhmälle. Kokeneempi opiskelija saattoi esimerkiksi neuvoa muita lukupiiriraportin kirjoituksessa tai viedä keskustelua eteenpäin puheenvuoroillaan. Mahdollista on tietenkin myös se, että opiskelijat osasivat kirjoittaa hyvän lukupiiriraportin ainoastaan yleisessä lukupiiri-infossa annetun ohjeistuksen avulla.

Opiskelijoille tehdyn palautekyselyn mukaan suurin osa opiskelijoista piti lukupiiri-infon ohjeiden lisäksi annettua lukupiiriohjausta hyödyllisenä ja katsoi sen

keskittyneen lukupiirityöskentelyn kannalta tarpeellisiin asioihin. Lukupiirityöskentelyn kannalta hyödyllisinä asioina opiskelijat näkivät selkeät, yleisessä lukupiiri-infossa annettuja tarkemmat ohjeet, käytännön neuvot sekä annetut esimerkit kirjoittamiseen ja keskusteluun liittyen. Suurin osa opiskelijoista näki tärkeänä myös emotionaalisen tuen, mahdollisuuden kysyä epäselviksi jääneitä asioita, ja lukupiirityöskentelyyn liittyvän ahdistuksen lievittämisen ja kannustuksen.

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista oli ensimmäisen vuoden kasvatusta- ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoita, joilla ei todennäköisesti ollut kovin paljoa aikaisempaa kokemusta akateemisesta opiskelusta tai lukupiiristä opiskelumuotona. Tämä saattoi aiheuttaa opiskelijoissa epävarmuutta, joka johtui epätietoisuudesta. Opiskelijat eivät välttämättä tieneet, mitä heiltä odotettiin sekä keskustelun että lukupiiriraportin osalta. Tällainen epätietoisuus ohjaajien odotuksista saattoi vaikeuttaa opiskelijoiden lukupiiriraportin kirjoittamista (Lillis & Turner 2001). Lukupiiriraportti saattoi olla myös tekstilajina monelle opiskelijalle uusi. Opiskelijoille oli todennäköisesti tekstilajina tutumpi essee-tyylinen kirjoitelma (Lillis 2001). Tästä johtuen he kokivat sekä lisäohjauksen että emotionaalisen tuen tarpeelliseksi.

Suurin osa opiskelijoista piti ensimmäisestä lukupiiripöytäkirjasta saamaansa palautetta selkeänä ja ymmärrettävänä. Palautteen selkeyden varmistamiseksi opiskelijoita kehoitettiin vielä kysymään saamastaan palautteesta sähköpostilla, mikäli he eivät sitä ymmärtäneet. Kukaan ei kuitenkaan käyttänyt tätä mahdollisuutta hyväkseen. Palautteen selkeys ei yksinään riitä sen takaamiseksi, että opiskelijat myös toimivat annetun palautteen mukaan. Tämän lisäksi opiskelijoilla on oltava sekä halu että mahdollisuus käyttää palautetta hyväkseen. (Price ym. 2010.) Opiskelijoille annettiin mahdollisuus korjata lopullista lukupiiriraporttiaan antamalla palautetta heti ensimmäisen pöytäkirjan kirjoittamisen jälkeen. Tällainen ajoitus yhdessä palautteen ymmärrettävyyden kanssa tekee siitä opiskelijalle käyttökelpoisen. Pricen ym. (2010) mukaan palautteen käyttökelpoisuus lisää opiskelijoiden motivaatiota palautteen hyödyntämiseen. Palautteen käyttökelpoisuuskään ei kuitenkaan takaa sitä, että opiskelijat korjaisivat tekstiään saamansa palautteen mukaisesti, mikäli heitä ei vaadita osoittamaan, kuinka he ovat hyödyntäneet saamaansa palautetta (emt.).

8.1.1. Tiedon rakentaminen ja akateemiset tekstitaidot lukupiirissä

Lukupiirimuotoisessa opetuksessa akateemisten tekstitaitojen harjoittelu on sidottu oman tieteenalan sisältöjen opiskeluun. Tällainen opiskelumuoto huomioi akateemisten tekstitaitojen moniulotteisuuden (Wingate 2006) tarjoten opiskelijoille mahdollisuuksia harjoitella ja soveltaa oppimiaan tekstitaitoja oman tieteenalansa kontekstissa (Moje 2008; Gamache 2002). Lukupiirissä tapahtuva opiskelu antaa opiskelijoille mahdollisuuden kehittää kaikkia tässä tutkimuksessa esiteltyjä akateemisen tekstitaitojen osa-alueita: tieteenalakohtaisia, argumentatiivisia ja yhteisöllisiä tekstitaitoja. Akateemiset tekstitaidot ovat oleellinen keino tiedon rakentamiseksi (Kiili, Mäkinen & Coiro 2013). Akateemisten tekstitaitojen ja tiedon rakentamisen väliset yhteydet ovat kuitenkin monimuotoisia, ja näitä yhteyksiä pyrin selittämään seuraavaksi.

8.1.2. Argumentointi

Lukupiiriraporteissa opiskelijoiden tiedon rakentaminen ilmeni suurelta osin argumentointina. Lukupiirissä opiskelijoilla oli mahdollisuus sekä oppia argumentoimaan että argumentoida oppiakseen (Schwarz 2009). Toisin sanoen heillä oli mahdollisuus kehittää argumentatiivisia tekstitaitojaan eli kykyä tunnistaa, arvioida ja tuottaa argumentteja (Kiili ym. 2013) lukiessaan, keskustellessaan lukemastaan ja kirjoittaessaan yhteistä lukupiiriraporttia. Lukupiirimuotoisessa opiskelussa argumentointi voidaan nähdä myös työväliseenä kurssin sisältöjen oppimiseksi, jolloin voidaan puhua tieteenalan sisältöjen oppimisesta argumentoinnin keinoin (Schwarz 2009). Sitä kautta opiskelijat voivat kehittää omia tieteenalakohtaisia tekstitaitojaan eli omalle alalle ominaisia kielenkäyttötapoja, diskursseja, metodeja sekä päättelyn mekanismeja (Geisler 1994).

Lukiessaan kurssikirjallisuutta opiskelijat saavat tekstistä esimerkin omalle tieteenalalle ominaisesta kielenkäytöstä, diskursseista, metodeista ja päättelyn

mekanismeista (van Schalkvyk ym. 2010) eli esimerkkejä siitä, kuinka omalla tieteenalalla argumentoidaan. Eri tieteenaloilla on omat niille luonteenomaiset argumentoinnin piirteensä. Tämä johtuu siitä, että tieteenalakohtainen argumentointi pitää sisällään niitä tieteenalakohtaisia normeja, joiden mukaan teksteissä ja keskustelussa järkeillään ja argumentoidaan. (Schwarz 2009; Andrews 2010.)

Keskustellessaan opiskelijat voivat harjoitella oman tieteenalansa tapoja argumentoida. Lukupiirissä opiskelijoilla oli mahdollisuus yhdessä arvioida kurssikirjallisuudessa esiteltyjä näkökulmia, ja tuottaa argumentteja kurssikirjallisuudessa olleista asioista ja näin syventää omaa ymmärrystään (Kiili ym 2013). Opiskelijoiden keskustelu on kuitenkin harvoin jos koskaan luonnostaan argumentatiivista. Argumentatiivisen keskustelun aikaansaaminen vaatii usein ohjausta. (Schwarz 2009.) Vuonna 2010 pidetyssä lukupiiriohjauksessa painotettu perustelujen esittäminen ja pyytäminen voi kuitenkin auttaa opiskelijoita esittämään argumentteja lukemastaan myös keskustelussa. Ohjauksella voidaan näin tukea opiskelijoiden argumentatiivisten tekstitaitojen kehittämistä.

Argumentoidessaan omien näkemystensä puolesta opiskelijat tarvitsivat myös yhteisöllisiä tekstitaitoja, joiden tavoitteena on saavuttaa yhteinen ymmärrys tekstin tulkinnasta tai tuottaa yhteinen teksti (Kiili ym. 2013). Lukupiirityöskentelyssä opiskelijat saattoivat tutustua akateemisiin tekstikäytänteisiin yhteisöllisten tekstitaitojen avulla (Kiili & Mäkinen 2011). Yhteisöllisten tekstitaitojen avulla opiskelijat saattoivat rakentaa tietoa neuvottelemalla tekstin tulkinnasta (Kiili ym. 2011) ja tarkastella luettua kirjallisuutta kriittisesti (Reznitskaya ym. 2008 Kiilin ym. 2011 mukaan), kuten kurssin tavoitteina oli.

8.1.3. Tiedon elaborointi

Lukupiiriraporteissa tietoa rakennettiin myös elaboroimalla. Tietoa elaboroidessaan opiskelijat samalla käyttivät kaikkia tässä tutkielmassa esiteltyjä akateemisten tekstitaitojen osa-alueita. Lukiessaan opiskelijat yhdistivät tekstissä olleita asioita aikaisempiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa, mikä auttoi heitä merkityksellistämään oppimaansa (Doolittle & Hicks 2003). Opiskelijat saattoivat esittää lukiessaan

kysymyksiä tekstile, ja näin kenties parantaa luetun ymmärtämistään. Näin opiskelijat saattoivat paremmin ymmärtää ja ottaa haltuun oman alansa sanastoa ja kielenkäyttötapoja, jolloin samalla heidän tieteenalakohtaiset tekstitaitonsa kehittyivät. Lukupiiriraporteista päätellen opiskelijat esittivät myös keskustelun aikana toisilleen kysymyksiä. Nämä kysymykset auttoivat opiskelijoita rakentamaan tietoa elaboroimalla, sillä opiskelijat saattoivat niiden avulla tarkentaa ja täsmentää keskustelemiensa käsitteiden määritteitä tai teorioita. Kysymykset saattoivat johtaa myös selventävien esimerkkien esittämiseen. Tällainen tiedon elaborointi auttoi opiskelijoita ottamaan haltuun oman tieteenalansa keskeisiä teorioita, sanastoa ja tapoja käyttää kieltä (Geisler 1994) eli opiskelijat oppivat tieteenalakohtaisia tekstitaitoja.

Keskustelun aikana tiedon rakentaminen elaboroimalla auttoi opiskelijoita kehittämään myös yhteisöllisiä tekstitaitojaan. Kysymykset, selventävät esimerkit ja omakohtaisista kokemuksista keskustelu auttoi opiskelijoita neuvottelemaan tekstin yhteisestä tulkinnasta (Kiili, Laurinen, Marttunen & Leu 2012), joka kirjoitettiin myös lukupiiriraporttiin. Kysymykset auttoivat ylläpitämään myös opiskelijoiden vastavuoroista keskustelua tekstistä (Salminen, Nykopp, Kiili & Marttunen 2012), mikä taas antoi opiskelijoille mahdollisuuden harjoitella argumentatiivisia tekstitaitoja samalla, kun he oppivat oman tieteenalansa sisältöjä (Kiili, Mäkinen & Coiro 2013).

8.1.4. Kurssikirjallisuuden referointi ja aiheen rajaus

Opiskelijat harjoittelivat kaikkia akateemisten tekstitaitojen osa-alueita myös rakentaessaan tietoa aiheen rajauksilla ja referoimalla kurssikirjallisuutta. Kirjoittaessaan lukupiiriraporttia opiskelijoiden oli osattava valita kurssin sisältöjen ja keskustelun kannalta keskeiset teemat referoitavaksi. Lukupiiriraportissa näkyvä kurssikirjallisuuden referointi on vaatinut opiskelijoilta yhteisöllisten tekstitaitojen harjoittelua, sillä he ovat joutuneet neuvottelemaan keskenään sekä tekstin tulkinnasta että siitä, mitä asioita kurssikirjallisuudesta referoidaan. Valittujen teemojen osalta heidän oli osattava referoida kurssikirjallisuutta oman tieteenalansa kielenkäyttötapojen ja konventioiden mukaisesti (Geisler 1994), mikä vaatii tieteenalakohtaisten tekstitaitojen hallintaa. Referoidessaan kurssikirjallisuutta lukupiiriraportissaan

opiskelijat tarvitsivat myös argumentatiivisia tekstitaitoja, sillä samalla he harjoittelivat sekä oman tieteenalansa tapoja argumentoida (Andrews 2010) että pohjustivat myös omia argumenttejaan (Wingate 2012).

Kurssikirjallisuuden keskeisten aiheiden rajaaminen keskustelussa tai lukupiiriraportissa käsiteltäväksi kehittää opiskelijoiden argumentatiivisia tekstitaitoja. Neuvotellessaan käsiteltävien asioiden valinnasta opiskelijat samalla myös oppivat hahmottamaan, mikä kurssikirjallisuudessa on heidän tieteenalansa keskeistä tietoa. Tämä tapahtui neuvottelemalla tekstin tulkinnoista, merkityksistä ja vertailemalla erilaisia näkökulmia, mikä samalla kehittää myös heidän yhteisöllisiä tekstitaitojaan. Pitääkseen yllä keskustelua opiskelijat tarvitsivat myös tieteenalakohtaisia tekstitaitoja. Ilman niitä aiheen rajauksista neuvottelu olisi voinut olla hyvin hankalaa.

8.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen kaikki vaiheet pyrittiin toteuttamaan hyvien tutkimuskäytänteiden ja eettisten periaatteiden mukaisesti. Hyvä tieteellinen käytäntö on yksi tieteellisen tutkimuksen eettisen hyväksyttävyyden sekä luotettavuuden ja tulosten uskottavuuden edellytys (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002). Tuomen ja Sarajärven (2011, 127) mukaan ”eettisyys kiertyy muodollisesti tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikriteereihin”. Koska tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys ovat hyvin vahvasti yhteydessä keskenään, päätettiin tämän tutkimuksen osalta tarkastella niitä samassa luvussa.

Jo Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2002) antamista hyvän tieteellisen käytännön ohjeista sekä tutkimuksen luotettavuutta käsittelevistä teksteistä (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009; Eskola & Suoranta 2008) on nähtävissä, että tutkimuksen etiikka ja luotettavuus kattavat kaikki tutkimuksen osa-alueet aina aiheen rajaamisesta johtopäätösten kirjoittamiseen. Jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ja aihetta rajatessa on syytä miettiä sekä tutkimuskohteen että tutkittavien valintaan liittyviä mahdollisia eettisiä kysymyksiä. Eskola ja Suoranta (2008, 56) esittävät yhdeksi eettisyyden periaatteeksi ihmisarvon kunnioittamisen, jonka mukaan vahingon aiheuttaminen tutkittaville tai heidän loukkaamisensa on väärin tutkimuksen tarkoituksesta

riippumatta. Yhtenä peruskysymyksenä he esittivät sen, mitä hyötyä tai haittaa tutkimukseen osallistumisesta on tutkittavalle. Tässä tutkimuksessa osan tutkittavista voisi katsoa hyötynneen tutkimukseen osallistumisesta toisia enemmän, sillä vuonna 2010 tutkittavat saivat lukupiirin toteutukseen enemmän ohjausta kuin vuonna 2011. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin selvittää ohjausta saaneiden ja vertailuryhmien välisiä eroja lukupiiriraporteissa ilmenevässä tiedon rakentamisessa. Se ei olisi onnistunut, jos kaikki ryhmät olisivat saaneet samanlaisen ohjauksen. Vuonna 2011 tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita informoitiin kattavasti tutkimuksen tarkoituksesta ja siitä, että ohjaus oli järjestetty edellisellä vuonna. He siis antoivat asiaan perehtyneen ja vapaaehtoisen suostumuksen lukupiiriraporttinsa käyttämiseen tutkimuksessa. Kenellekään opiskelijalle ei tutkimukseen osallistumisesta ollut minkäänlaista haittaa, eikä se edes tuottanut heille ylimääräistä työtä, sillä opiskelijat eivät tuottaneet tekstiä ainoastaan tutkimuskäyttöön. Tutkimuksen aineistona oli lukupiiriraportti, jonka he kirjoittivat suorittaakseen Kasvatuspsykologian perusteetkurssin. Tutkimukseen osallistuminen ei myöskään vaikuttanut mitenkään opiskelijoiden arviointiin.

Tutkimusta suunniteltaessa tutkija joutuu miettimään myös tutkimuksen metodologisia ratkaisuja, jotka joskus edellyttävät myös moraalista harkintaa (Rolin 2002, 93). Aineiston keräämistä suunniteltaessa tutkijan on pohdittava, saadaanko aiotulla menetelmällä sellaista tietoa mitä tutkimuksessa tavoitellaan. Aineiston keräämiseen vaikuttaa olennaisesti tutkimuskysymys. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa aineistoksi valittiin opiskelijoiden kirjoittamat lukupiiriraportit. Koska tutkimuksella haluttiin selvittää, miten opiskelijoiden tiedon rakentaminen ilmeni lukupiiriraporteissa, katsottiin kysymykseen vastaamisen kannalta riittäväksi analysoida ainoastaan lukupiiriraportteja.

Ennen aineiston keräämistä tutkittaville on annettava riittävä informaatio tutkimuksesta ja osallistumisen vapaaehtoisuutta on korostettava (Eskola & Suoranta 2008). Tässä tutkimuksessa tutkittavia informoitiin tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta asianmukaisesti yleisen lukupiiri-infon yhteydessä. Samalla heille myös esiteltiin tutkimusta saatekirjeessä, joka oli liitetty tutkimuslupaan. Tutkittavilla oli myös mahdollisuus kysyä lisätietoja ja heille tehtiin selväksi, että osallistuminen on vapaaehtoista. Jokainen tutkimukseen osallistunut ryhmä teki yhdessä päätöksen

osallistumisesta, ja allekirjoitti tutkimusluvan. Tutkittavat siis antoivat tietoon perustuvan kirjallisen luvan lukupiiriraporttiansa tutkimuskäyttöön, kuten hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Hyvien tutkimuskäytäntöjen mukaan saatua aineistoa on käsiteltävä luottamuksellisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkijan on huolehdittava luottamuksellisuudesta ja anonymiteetistä sekä tietojen kerätessään että tuloksia julkaistaessa. Henkilöllisyyden paljastaminen on tehtävä mahdollisimman vaikeaksi. (Eskola & Suoranta 2008, 56–57.) Tässä tutkimuksessa tutkittavien anonymiteetti suojattiin antamalla jokaiselle ryhmälle numeroista ja kirjaimista koostuva nimi. Tätä nimeä on tutkimuksesta raportoitaessa käytetty niissä yhteyksissä, missä lukupiiriraportteista kerrottiin tarkemmin tai niistä otettiin suoria lainauksia analyysiluokkien esimerkiksi. Tekstit ovat ryhmien yhdessä tuottamia, joten yksittäisiä tekstipätkiä on vaikea yhdistää suoraan yksittäisiin henkilöihin. Tämä vaikeuttaa osaltaan yksittäisten tutkittavien tunnistamista ja suojaa näin heidän anonymiteettiään.

Yksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä on aineistokato. Koska aineisto koostui opiskelijoiden kirjoittamista lukupiiriraporteista, jotka he kirjoittivat kurssin suorittamista varten, ei aineistokatoa ollut. Opiskelijoiden ei tarvinnut tehdä mitään ylimääräistä tutkimukseen osallistumiseksi, ja tämä varmasti osaltaan madalsi kynnystä osallistua tutkimukseen. Ainoastaan vuoden 2009 lukupiiriraporttien saaminen oli lähes mahdotonta. Tämä johtui siitä, että aineistoa pyydettiin vuosi kurssin suorittamisen jälkeen. Opiskelijat olisivat tämän vuoksi joutuneet etsimään lukupiiriraportteja ja etsimään myös ryhmän jäsenet, jotta koko ryhmän suostumus mahdolliseen tutkimukseen osallistumiseen saataisiin. Tämä olisi vaatinut opiskelijoilta jonkin verran aikaa ja vaivaa, joten tämän vuoksi vuoden 2009 lukupiiriraportit jäivät saamatta yhtä lukuunottamatta.

Tässä tutkimuksessa on pyritty kirjoittamaan mahdollisimman hyvin auki lukupiiriraporteista tehdyt koodaukset ja kategorisoinnit, mikä on yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä keino laadullisessa tutkimuksessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Pietarisen (2002, 65) sanoin ”tutkimuksen tuottaman informaation luotettavuus perustuu ensisijaisesti tutkimusmenetelmien hallintaan”. Tutkijan on siis hallittava tutkimusmenetelmät, jotta tutkimus voisi olla luotettava. Tuomen ja Sarajärven (2009, 103) mukaan monia sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia on

kritisoitu keskeneräisyydestä, sillä sisällönanalyysi on keino järjestää aineisto johtopäätösten tekoa varten ilman että järjestetty aineisto on tutkimuksen tulos. Tämän pyrin välttämään jatkamalla aineiston analyysiä kvantifioimalla ja tekemällä aineistosta myös tilastollista analyysiä.

Tutkimuksen analyysivaiheessa oli vain yksi koodaaja. Useamman koodaajan käyttö ja keskustelu analyysiluokkien toimivuudesta voisi parantaa tulosten luotettavuutta. Pienen aineiston vuoksi tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä muihin vastaaviin opintopiireihin, mutta isommalla aineistolla se olisi kenties mahdollista. Toisaalta laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on enemmän ymmärtää tutkittava ilmiötä, kuin pyrkiä laajasti yleistettäviin tulkintoihin. Luokittelijoiden välinen korkea yhteneväisyys luokittelussa lisäisi myös analyysin luotettavuutta.

Kyselylomaketta, jolla opiskelijoilta kerättiin palautetta pidetystä lukupiiriohjauksesta, ei testattu etukäteen. Kyselylomake on kuitenkin tämän tutkimuksen tekijän ja kurssin arvioijien yhteistyön tulosta, ja kysymyksiä muokattiin kurssin arvioijilta saadun palautteen mukaisesti. Yhteistyö lisäsi kyselylomakkeen luotettavuutta, sillä kyselytutkimusta saatiin muokattua siten, että se paremmin toi esiin opiskelijoiden näkemyksiä heidän saamastaan lukupiiriohjauksesta.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tässä tutkimuksessa on noudatettu tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja: rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tulosten tallentamisessa, niiden esittämisessä ja arvionnissa sekä yleisesti tutkimustyössä (Tuomi & Sarajärvi 2011). Vilppi, kuten toisten tekstien tai tulosten lainaaminen luvatta tai omien tulosten vääristely tai sepittäminen, ovat vastoin tutkijan etiikkaa (Pietarinen 2002, 67–68). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös muiden tutkijoiden työn huomioon ottaminen, omien tulosten esittäminen oikeassa valossa ja avoimuus tutkimuksen tuloksia julkaistessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002). Tässä tutkimuksessa on pyritty raportoimaan tutkimuksen tulokset mahdollisimman tarkasti ja huolellisesti, ja ottamaan muiden tutkijoiden työ huomioon merkitsemällä lähdeviitteet näkyviin.

8.3. Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden tiedon rakentamista tutkittiin analysoimalla heidän kirjoittamiaan lukupiiriraportteja. Tutkimus antoi yhden kuvan siitä, miten tiedon rakentaminen ilmeni näissä lukupiiriraporteissa. Tiedon rakentamisen ilmenemisen tutkiminen suuremmalla aineistolla voisi monipuolistaa tätä kuvaa. Toisen näkökulman opiskelijoiden tiedon rakentamiseen voisi saada myös nauhoittamalla lukupiirikeskusteluja. Lukupiirikeskustelujen nauhoittaminen tai seuraaminen voisi tuoda lisätietoa siitä, miten opiskelijat rakentavat tietoa keskustelun aikana. Tässä tutkimuksessa aineistona olivat ainoastaan ryhmien tuottamat lukupiiriraportit, mutta nauhoitetut keskustelut voisivat täydentää tämän aineiston antamaa kuvaa opiskelijoiden tiedon rakentamisesta ja akateemisten tekstitaitojen kehittymisestä. Jatkossa voisi tutkia myös tiedon rakentamisen laatua esimerkiksi argumentaation näkökulmasta. Millaista argumentaatiota keskusteluissa esiintyy? Miten ohjauksella voitaisiin auttaa opiskelijoita parantamaan argumentointitaitojaan ja tiedon rakentamista?

Lukupiirityöskentelyn ohjausta voisi kehittää vielä intensiivisemmäksi ja tutkia sen vaikutusta joko keskusteluissa tai lukupiiriraportissa ilmenevään tiedon rakentamiseen. Miten esimerkiksi opettajan akateemisten tekstitaitojen tai argumentaation mallintaminen ensimmäisellä tapaamiskerralla vaikuttaisi opiskelijoiden tiedon rakentamiseen? Entä miten opettajan kohtaaminen lukupiiritapaamisten puolivälissä vaikuttaisi opiskelijoiden oppimiseen? Jos he kohtaisivat ohjaajan alun tapaamisen lisäksi myös lukupiiritapaamisten puolivälissä, kuten opiskelijat palautteen mukaan toivoivat, olisiko siitä apua opiskelijoiden akateemisten tekstitaitojen kehittymiselle?

Lukupiirityöskentelyn intensiivisempään ohjaukseen voisi kytkeä myös palautteen antamisen ja sen tutkimisen, miten opiskelijat annettua palautetta hyödyntävät. Opiskelijat antoivat palautetta, että lukupiirin aikataulu oli liian tiukka. Opiskelijat eivät aina edes ehtineet keskustella saamastaan palautteesta. Jos aikataulua hiukan väljennettäisiin, käyttäisivätkö opiskelijat saamaansa palautetta hyödykseen? Vai vaatisiko palautteen hyödyntäminen sen, että opiskelijoiden olisi osoitettava, miten he ovat palautetta hyödyntäneet?

Tässä tutkimuksessa opiskelijoilta ei kysytty heidän aiemmista opinnoistaan, mutta tulevaisuudessa sen selvittäminen voisi auttaa selittämään niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen miten opiskelijoiden tiedon rakentaminen näkyy lukupiiriraporteissa. Opiskelijoiden koulutustaustat voivat vaihdella hyvinkin paljon (Stenström ym. 2011) joten myös heidän valmiutensa lukupiirityöskentelyyn voivat olla hyvin erilaiset.

Lukupiirityöskentelyn ohjauksen tutkiminen ja kehittäminen voisi auttaa opiskelijoita luomaan lukupiiriryhmästään oppimisympäristön, joka parhaalla mahdollisella tavalla tukisi heidän oppimistaan. Parhaimmillaan lukupiiriryhmässä työskentely tarjoaa mahdollisuuden keskustella erilaisista näkökulmista ja neuvotella tekstien tulkinnassa. Samalla opiskelijat voivat harjoitella argumentatiivisia tekstitaitojaan opiskellessaan tieteenalansa sisältöjä ja näin kehittää sekä oman alansa asiantuntemusta että työelämätaitojaan (Kiili ym. 2013). Erilaisten koulutustaustojensa takia opiskelijoita tulisi kuitenkin ohjata riittävästi lukupiirityöskentelyssä, jotta oppiminen lukupiirissä olisi mahdollisimman tehokasta.

Lähteet

- Albe, V. 2008. When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: Students' argumentation in group discussions on a socio-scientific issue. *Research in Science Education* 38(1), 67–90.
- Andrews, R. 2010. *Argumentation in higher education. Improving practice through theory and research*. London: Routledge.
- Andriessen, J., Baker, M. & Suthers, D. 2003. Argumentation, computer support and the educational context of confronting cognitions. Teoksessa J. Andriessen, M. Baker & D. Suthers (Eds.) *Arguing to learn, confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1–26.
- Andriessen, J., Erkens, G., van de Laak, C., Peters, N. & Coirier, P. 2003. Argumentation as negotiation in electronic collaborative writing. Teoksessa J. Andriessen, M. Baker & D. Suthers (Eds.) *Arguing to learn, confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 79–116.
- Andriessen, J. & Schwarz, B. B. 2009. Argumentative design. Teoksessa N. Muller Mirza & A-N. Perret-Clermot (Eds.) *Argumentation and Education*. Springer US, 145–176.
- Archer, A. 2006. A multimodal approach to academic 'literacies': problematising the visual/verbal divide. *Language and Education*, 20(6), 449–462.
- Arvaja, M. 2005. *Collaborative knowledge construction in authentic school contexts*. Jyväskylä: University of Jyväskylä University Printing house.
- Arvaja, M. 2007. Contextual perspective in analyzing collaborative knowledge construction of two small groups in web-based discussion. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 2, 133–158.

- Bacha, N. 2010. Teaching the academic argument in a university EFL environment. *Journal of English on Academic Purposes* 9(3), 229–241.
- Baker, M. 2003. Computer-mediated argumentative interactions for the co-elaboration of scientific notions. Teoksessa J. Andriessen, M. Baker & D. Suthers (Eds.) *Arguing to learn, confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 47–78.
- Baynham, M. 1995. *Literacy practices. Investigating literacy in social contexts*. London: Longman Group
- Bennet, J., Hogarth, S., Lubben, F., Campbell, B. & Robinson, A. 2010. Talking science: The research evidence on the use of small group discussions in science teaching. *International Journal of Science Education* 32(1), 69–95.
- Bharuthram, S. & Mckenna, S. 2006. A writer-respondent intervention as a means of developing academic literacy. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 495–507.
- Biemans, H. J. A., Deel, O. R., Simons, P. R-J. 2001. Differences between successful and less successful students while working with the CONTACT-2 strategy. *Learning and Instruction* 11(4-5), 265–282
- Boscolo, P., Arfé, B. & Quarisa, M. 2007. Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 419–438.
- Chen, Ying-Chih. 2011. *Examining the integration of talk and writing for student knowledge construction through argumentation*. ProQuest Dissertations and Thesis.
- Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg (Ed.) *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier. 1–19.
- Doolittle, P. & Hicks, D. 2003. Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies. *Theory and Research in Social Education* 31(1), 72–104.

- Drew, S. 2001. Student perceptions of what helps them learn and develop in higher education. *Teaching in Higher Education* 6(3) 309–331.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. 2000. Establishing the norms of scientific Argumentation in Classrooms. *Science Education* 84(3), 287–312.
- Efklides, A. 2006. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about learning process? *Educational Research Review* 1(1), 3–14.
- Elander, J., Harrington, K., Norton, L., Robinson, H., & Reddy, P. 2006. Complex skills and academic writing: A review of evidence about the types of learning required to meet core assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31(1), 71–90.
- Elton, L. 2010. Academic writing and tacit knowledge. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 151–160.
- English, F. 1999. What do students really say in their essays? Towards a descriptive framework for analyzing student writing. Teoksessa C. Jones, J. Turner & B. Street (Eds.) *Students writing in the university, Cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing co, 17–36.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Gambrell, L. B. 2004. Shifts in the conversation: Teacher-led, peer-led and computer-mediated discussions. *Reading Teacher* 58(2), 212–215.
- Gamache, P. 2002. University students as creators of personal knowledge: An alternative epistemological view. *Teaching in Higher Education* 7(3), 277–294.
- Geisler, C. 1994. *Academic literacy and the nature of expertise: Reading, writing and knowing in academic philosophy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Goodfellow, R. & Lea, M. R. 2005. Supporting writing for assessment in online learning. *Assessment in Higher Education*, 30(3), 261–271.
- Graff, G. 2003. *Clueless in academe: How schooling obscures the life of the mind*. New Haven: Yale University Press.

- Harklau, L. 2001. From high school to college: Student perspectives on literacy practices. *Journal of Literacy Research*, 33(1), 33–70.
- Henderson, R. & Hirst, E. 2007. Reframing academic literacy: Re-examining a short-course for “disadvantaged” tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique* 6(2), 25–38.
- Hermerschmidt, M. 1999. Foregrounding background in academic learning. Teoksessa C. Jones, J. Turner & B. Street (Eds.) *Students writing in the university, Cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing co, 5–16.
- Hmelo-Silver, C., Duncan, R. G. & Chinn, C. A. 2007. Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist* 42(2), 99–107.
- Jacobs, C. 2005. On being an insider on the outside: new spaces for integrating academic literacies. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 475–487.
- Jansson, G. 2006. Recontextualisation processes as sense-making practice in student writers’ collaborative dialogue. *Studies in Higher Education*, 31(6), 667–688.
- Johns, A.M. 1997. *Text, Role and Context. Developing academic literacies*. Cambridge University Press
- Jones, C. 1999. The student from overseas and the british university. Teoksessa C. Jones, J. Turner & B. Street (Eds.) *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing co, 37–60.
- Kalyuga, S. 2009. Knowledge elaboration: A cognitive load perspective. *Learning and Instruction* 19(5), 402–410.
- Kiili, C. 2012. *Online Reading as an Individual and Social Practice*. Jyväskylä: Jyväskylä university Printing House
- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2011 *Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa*. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä: kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 219–241.

- Kiili, C., Mäkinen, M. & Coiro, J. 2013 (painossa) Rethinking academic literacy. Designing multifaceted academic literacy experiences for pre-service teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57(3), 223–232.
- King, A. 2007. Beyond literal comprehension: A strategy to promote deep understanding of text. Teoksessa McNamara (toim.) 2007. *Reading Comprehension Strategies; theories, interventions and technologies* s. 267–290.
- Klein, P. D. 2000. Elementary students' strategies for writing-to-learn in science. *Cognition and Instruction* 18(3), 317–348.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning, experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Kozulin, A. 1998. *Psychological tools: A sociocultural approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Kremer, J. & McGuinness, C. 1998. Cutting the cord: Student-led discussion groups in higher education. *Education + Training* 40(2), 44–49.
- Lea, M. 1998. Academic literacies and learning in higher education: Constructing knowledge through texts and experience. *Studies in the Education of Adults*, 30(2), 156–71.
- Lea, M. 1999. Academic literacies and learning in higher education. Teoksessa C. Jones, J. Turner & B. Street (Eds.) *Students writing in the university, Cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing co, 103–124.
- Lea, M. 2004. Academic literacies: A pedagogy for course desing. *Studies in Higher Education* 29(6), 739–756.
- Lea, M. & Street, B. 1998. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 23(2), 157–172.
- Lillis, T. 2001. *Student writing: Access, regulation, desire*. London: Routledge
- Lillis, T. & Turner, J. 2001. Student writing in higher education: Comtemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education* 6(1), 57–68.

- Lillis, T. & Scott, M. 2007. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5–32.
- Littleton, K. & Häkkinen, P. 1999. Learning together: Understanding the processes of computer-based collaborative learning. Teoksessa P. Dillenbourg (Ed.) 1999. *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches*, 20–30.
- Littleton, K., Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., Rowe, D. & Sams, C. 2005. Talking and thinking together at Key Stage 1. *Early years: An International Journal of Research and Development* 25(2), 167–182.
- Lizzio, A. & Wilson, K. 2005. Self-managed learning groups in higher education: Students' perceptions of process and outcomes. *British Journal of Educational Psychology* 75, 373–390.
- Luukka, M.-R. & Leiwo, M. 2004. Opetussuunnitelma äidinkielen opetuksen suunnannäyttäjänä? Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–36.
- Maloch, B. 1999. Shifting to student-centered, collaborative classrooms: Implementing student-led discussion groups. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19–23, 1999).
- Maloch, B. 2004. On the road to literature discussion groups: Teacher scaffolding during preparatory experiences. *Reading research and Instruction* 44(2), 1–20.
- Marttunen, M. 2005. Opi argumentoimaan, argumentoi oppiaksesi. Teoksessa L. Kannas, H. & Tyrväinen, H. (toim.) *Virikkeitä terveystiedon opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, terveyden edistämisen tutkimuskeskus, 163–178.
- Marttunen, M. & Laurinen, L. 2004. Lukiolaisten argumentointitaidot – Perusta yhteisölliselle oppimiselle. *Kasvatus* 35(2), 159–173.

- Menden, S. 2012. Discussion groups and higher order thinkgin skills. Using discussion groups to increase higher order thinking skills. ProQuest Dissertations and Thesis.
- Mercer, N. 2000. Words and minds: How we use language to think together. London: Routledge
- Moje, E. 2008. Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52(2), 96–107.
- Murray, N.L. 2010. Conceptualising the English language needs of first year university students. *The International Journal of First Year in Higher Education* 1(1), 55–64.
- Möller, K. 2002. Providing support for dialogue in literature discussions about social justice. *Language Arts* 79, 467–477.
- Newell, G.E., Beach, R., Smith, J. & VanDerHeide, J. 2011. Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quartely* 46(3), 273–304.
- Newman, M. 2002. The desings of academic literacy: A multiliteracies examination of academic achievement. Westport, Conn : Bergin & Garvey
- Newton, P., Driver, R. & Osborne, J. 1999. The place of argumentation in the pedagogy of school science. *International Journal of Science Education* 21(5), 553–576.
- O’Hara, K. P., Taylor, A., Newman, W. & Sellen, A. J. 2002. Understanding the materiality of writing from multiple sources. *International Journal of Human-Computer Studies* 56, 269–305.
- Onrubia, J. & Engel, A. 2009. Strategies for collaborative writing and phases of knowledge construction in CSCL environments. *Computers and Education* 53(4), 1256–1265.
- Ostberg, K. 2009. Collaborating through conversation: Small group discussion in a pre-service teacher education course. *Dissertations Abstracts International A: The Humanities and Social Sciences* 70(6).

- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) 2002. Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Tammer-Paino, 58–69.
- Pressley, M. & Gaskins, I. W. 2006. Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning* 1(1), 99–113.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. 1995. Verbal protocols of reading. The nature of constructively responsive reading. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Rolin, K. 2002. Tieteen etiikka metodologian näkökulmasta. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen, J. Pietarinen (toim.) 2002. Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Tammer-Paino, 92–104.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 29.9.2013)
- Sadler, D. R. 2012. Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. Teoksessa S. Hatzipanagos & R. Rochon (Eds.) *Approaches to assesment that enhance learning in higher education*. London: Routledge, 45–60.
- Salminen, T., Marttunen, M. & Laurinen, L. 2010. Visualising knowledge from chat debates in argument diagrams. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 379–391.
- Salminen, T., Nykopp, M. & Kiili, C. 2013. Yhteisölliset tekstitaidot oppimisen edistäjänä. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 61–70.
- Schwarz, B. 2009. Argumentation and learning. Teoksessa N. Muller Mirza & A-N. Perret-Clermot (Eds.) *Argumentation and education*. Springer US

- Schwartz, B. & Glassner, A. 2003. The blind and the pralytic: Supporting argumentation in everyday and scientific issues. Teoksessa J. Andriessen, M. Baker & D. Suthers (Eds.) *Arguing to learn, confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 227–260.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. 2008. Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review* 78(1), 40–59.
- Shi, Y., Tsang, M.C. 2008. Evaluation of adult literacy education in the United States: A review of methodological issues. *Educational Research Review* 3, 187–217.
- Smith, E. 1999. Social constructivism, individual constructivism and the role of computers in mathematics education. *Journal of Mathematical Behavior* 17(4), 411–425.
- Stahl, G. 2004. Building collaborative knowledge. Teoksessa J-W. Strijbos, P.A. Kirschner. & R. L. Martens (Eds.) *What we know about CSCL and implementing it in higher education*. Boston, MA: Kluwer Academic Punlishers, 53–86.
- Stenström, M-L., Virolainen, M., Vuorinen-Lampila, P. & Valkonen S. 2012 *Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Elektroninen aineisto <http://ktl.jyu.fi/img/portal/23031/g045.pdf> (viitattu 5.10.2013)
- Street, B. 2010. 'Academic literacies approaches to genre'? *Revista Brasileira De Linguistica Aplicada*, 10(2), 347.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hasaprint Oy
- Turner, J. 1999. Academic literacy and the discourse of transparency. Teoksessa C. Jones, J. Turner & B. Street (Eds.) *Students writing in the university, Cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing co, 149–160.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino Oy

- van Aalst, J. 2009. Distinguishing knowledge-sharing, knowledge-construction and knowledge-creation discourses. *Computer-Supported Collaborative learning* 4, 259–287.
- van Schalkwyk, S., Bitzer, E., & van der Walt, C. 2009. Acquiring academic literacy: A case of first-year extended degree programme students. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 27(2), 189–201.
- Wingate, U. 2006. Doing away with ‘study skills’. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 457–469.
- Wingate, U. 2007. A framework for transition: Supporting ‘learning to learn’ in higher education. *Higher Education Quarterly*, 61(3), 391–405.
- Wingate, U. & Dreiss, C. A. 2009. Developing students’ academic literacy: an online approach. *Journal of Academic Language & Learning* 3(1) A14–A25.
- Wingate, U. 2012. ‘Argument!’ helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes* 11, 145–154.

Liitteet

Liite 1

PALAUTEKYSELY LUKUPIIRIOHJAUksesta

Rastita mielestäsi sopivin vaihtoehto: tsm = täysin samaa mieltä, jsm = jokseenkin samaa mieltä, jem = jokseenkin eri mieltä, tem = täysin eri mieltä

| | tsm | jsm | jem | tem |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Koin annetusta ohjauksesta olevan hyötyä lukupiirityöskentelyssä. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ohjaus keskittyi mielestäni tarpeellisiin asioihin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Annettu ohjaus oli mielestäni riittävää. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Koin ensimmäisestä lukupiiripöytäkirjasta annetusta palautteesta olevan hyötyä lukupiirityöskentelyssä. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ryhmämme keskusteli ensimmäisestä lukupiiripöytäkirjan palautteesta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Saamamme palaute oli selkeää ja ymmärrettävää. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Keskustelimme saadusta palautteesta riittävästi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Toivoisin, että minulla olisi mahdollisuus osallistua lukupiirityöskentelyyn myöhemmissä opinnoissani. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. Mikä ohjauksessa oli hyvää?

10. Mikä ohjauksessa oli parasta? Mikä ohjauksessa auttoi eniten lukupiirityöskentelyssä?

11. Miten ohjausta voisi mielestäsi kehittää? Oliko ohjauksessa jotain, joka ei auttanut ollenkaan lukupiirityöskentelyssä?

12. Haluaisin lisätä vielä että...

Liite 2

Kasvatustieteiden laitoksen Internet-sivuilta löytyvä lukupiiriohjeistus sekä lukupiiriraportin arviointikriteerit

Jyväskylän yliopisto

21.5.2010/Eija Sevón

Kasvatustiede ja aikuiskasvatustiede

Lukupiiri kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen sisältöopintoihin

Yhtenä suoritusvaihtoehtona kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen aine- ja syventävien opintojen sisältöopintojaksoissa on lukupiirityöskentely ja sen raportointi. Lukupiirimahdollisuutta kuhunkin jaksoon tiedustellaan suoraan ko. jakson vastuopettajalta, jonka luvallalukupiirityöskentely voidaan aloittaa. Tiedusteluvaiheessa selvillä on oltava lukupiirin kokoonpano, luettava ja keskusteltava kirjallisuus sekä alustava aikataulu työskentelylle. Perehtykää lukupiiriryhmässä ensin huolellisesti alla olevaan ohjeistukseen.

Lukupiirityöskentelyn tavoitteet (jaksojen sisällöllisten tavoitteiden lisäksi)

Itseohjautuvuuden kehittyminen

Perustelevaan, kriittiseen keskusteluun ja reflektointiin harjaantuminen

Ryhmässä toimimisen ja yhteistoiminnallisuuden oppiminen

Oman kasvatustieteellisen asiantuntijuuden rakentaminen luetun ja keskustellun perusteella

Lukupiiri työskentelymuotona

Lukupiirissä kolmesta neljään hengen opiskelijaryhmä kokoontuu syksyn tai kevään aikana vähintään viisi kertaa annettuja ohjeita noudattaen itsenäisesti keskustelemaan opintovaatimukseen kuuluvasta kirjallisuudesta. Lukupiiri kokoontuu ensin suunnittelemaan toimintaansa ja laatii työskentelynsä pohjaksi työsuunnitelman (1 A4), jossa on eriteltyinä suoritettava jakso, valitut teokset ja teemat, lukupiirin jäsenet ja aikataulu, kokoontumisten puheenjohtajat ja sihteerit sekä alustusten pitäjät lukukokonaisuuksittain. Lukupiirin sisällä kaikki jäsenet valitsevat ja lukevat samat teokset. Työsuunnitelmalähetetään sähköpostitse jakson vastuopettajalle, joka hyväksyy sen tai pyytää tarkentamaan suunnitelmaa. Lukupiirityöskentelyä ei tule aloittaa ennen kuin vastuopettaja on hyväksynyt suunnitelman.

Lukupiirin keskustelujen pohjaksi jokainen perehtyy kuhunkin tapaamiseen sovittuun lukukokonaisuuteen kuuluviin teoksen kohtiin etukäteen. Kukin esittää vuorollaan

yhdessä sovittuun teoksen kohtaan liittyvän alustuksen. Alustusten aiheet tulee valita niin, että ne kattavat yhdessä kirjallisuuden keskeiset aiheet, näkökulmat, teemat, käsitteet tai teoriat. Lukupiirissä on kolme kiertävää roolia: alustajan, puheenjohtajan ja sihteerin roolit. Jokainen ryhmäläinen toimii kaksikertaa alustajana sekä kerran puheenjohtajana ja sihteerinä. Lukupiirintapaaminen kestää noin 1½ tuntia. Tapaamisessa käsitellään kahta eri aihetta (á 45 min). Aluksi alustaja pitää esittelyn (15 min.), jonka jälkeen aiheesta käydään noin puolen tunnin mittainen keskustelu. Lopuksi keskustelu vedetään yhteen. Tämän jälkeen keskustellaan kokoontumisen toisesta teemasta samaan tapaan.

Alustajan tehtävänä on valmistella alustus ryhmän kesken sovitusta aiheesta lukukokonaisuuden sisällä. Alustusten aiheet tulee valita niin, että ne kattavat yhdessä lukukokonaisuuden keskeiset aiheet, käsitteet, näkökulmat tai teoriat. Kukin alustaja laatii omasta esityksestään kirjallisen tiivistelmän, joka jaetaan etukäteen ryhmäläisille ja kootaan mukaan loppuraporttiin. Tiivistelmä saa olla vapaamuotoinen, esim. keskeisiä käsitteitä ja näkökulmia ranskalaisin viivoin esitettyinä (1 A4). Alustusten ei ole tarkoitus olla referaatteja, vaan niiden tulee sisältää kriittisiä keskusteluun innostavia pohdintoja sekä kysymyksiä ja ehdotuksia keskustelun aiheiksi. Kaikki ryhmän jäsenet ovat tutustuneet sovittuun lukukokonaisuuteen etukäteen ja oleellista keskusteluissa on nimenomaan aiheen kriittinen pohdinta kirjallisuuden pohjalta.

Kokoontumisissa puhetta ja ryhmän toimintaa johtaa puheenjohtaja, jonka tehtävänä on huolehtia siitä, että keskustelu etenee, pysyy käsiteltävässä aiheessa ja aikataulussa. Hän pyrkii myös edesauttamaan jokaisen ryhmän jäsenen aktiivista osallistumista keskusteluun. Sihteerin tehtävänä on tehdä keskustelusta muistiinpanot ja kirjoittaa ne puhtaaksi lukupiirin jälkeen sekä lähettää ja hyväksyttää ne muilla ryhmäläisillä. Sihteerin puhtaaksikirjoittamat muistiinpanot ovat lukupiirin pöytäkirjoja ja lukupiirityöskentelyn näyttöjä. Kunkin kerran pöytäkirja on 2-3 sivua pitkä, suorasanaista, tieteellistä asiatekstiä noudattava raportti, johon kootaan eri teemoista, käsitteistä, teorioista ja näkökulmista käydyt keskustelut sekä niihin liittyvät keskeiset kysymykset ja kommentit, vaikeat ja epäselvät asiat sekä miten luettua on liitetty esim. ajankohtaisiin tapahtumiin ja ilmiöihin.

Lukupiirin aikataulu ja kokoontumiset

LUKUPIIRI (esimerkki viiden kokoontumisen lukupiiristä, lukupiiri voi kokoontua myös tätä useamman kerran)

1. KERTA (suunnittelu)

- lukukokonaisuuksien valinta
- aikataulusta sopiminen
- alustusvuoroista sopiminen

- lukusuunnitelma (mitä teoksista luetaan kuhunkin kokoontumiseen mennessä) -> laaditaan työsuunnitelma, jossa eriteltynä lukupiirin jäsenet ja pääaine, aikataulu, kokoontumisten teokset ja lukukokonaisuuksien alustavat teemat sekä alustusten pitäjät lukukokonaisuuksittain, kokoontumisten puheenjohtajat ja sihteerit, lähetetään sähköpostitse jakson vastuopettajalle

2. KERTA (1. teos)

- alustus teemasta + keskustelu (kesto 45 min)

- alustus toisesta teemasta + keskustelu (kesto 45 min)

- kaksi henkilöä pitää alustukset sovituista teoksen teemoista, yksi henkilö toimii puheenjohtajana ja yksi sihteerinä, joka kirjoittaa kokoontumisesta pöytäkirjan (2-3 sivua)

3. KERTA (1. teos)

- sama kuin 2. kerralla, mutta eri alustajat, puheenjohtaja ja sihteeri

4. KERTA (2. teos)

- sama kuin edellisillä kerroilla, mutta alustukset toisesta teoksesta

5. KERTA (2. teos)

- sama kuin 4. kerralla sekä

Ryhmän itsearviointikeskustelu, josta laaditaan kirjallinen dokumentti. Pohtikaa ryhmässänne seuraavia asioita:

- Miten kurssi ja lukupiiri palveli omia opiskelu- ja työelämä tavoitteitanne?

- Miten ryhmäläisten valmistautuminen tapaamisiin oli sujunut?

- Mikä lukupiirikeskustelussa koettiin antoisampana?

- Millaisia haasteita lukupiirin työskentelyssä kohdattiin?

- Mihin asioihin jatkossa olisi kiinnitettävä enemmän huomiota, jotta yhteinen työskentely sujuisi paremmin?

- Miten arvioit omaa toimintaasi kokoontumisissa?

- Mitkä sisällölliset asiat jäivät epäselviksi, mihin tarvittaisiin lisävalaistusta jne?

- Minkä arvosanan antaisitte lukupiirillenne, perustelkaa arvionne

- Palautetta lukupiiristä jakson suoritusmuotona, parannusehdotuksia ja ideoita

Lukupiirin loppuraportti

Lukupiirin loppuraportti toimii arvioinnin perusteena. Lukupiiristä laaditaan loppuraportti, joka sisältää:

- työsuunnitelman
- lukupiirialustukset (8 kpl)
- kokoontumispöytäkirjat (4 kpl)
- dokumentti ryhmän itsearvioinnista

Loppuraportti lähetetään sähköpostitse yhtenä tiedostonajakson vastuopettajalle. Palautetta lukupiirin loppuraportin pohjalta antaa jakson vastuopettaja joko kirjallisesti tai tapaamalla ryhmän erikseen sovittuna aikana.

Lukupiirityöskentelyn arviointi

Lukupiiri käy suoritukseksi syventävien opintojen sisältöjaksoille, jotka arvioidaan numeerisesti 0-5. Lukupiirin arviointi perustuu lukupiirin loppuraporttiin. Lukupiirin jäsenet saavat lukupiiristä saman arvosanan eli ryhmä sitoutuu ryhmätyöskentelyyn ja -arviointiin perustaessaan lukupiirin.

Arviointikriteerit pääpiirteittäin:

Hyl. Pöytäkirjat ja alustukset hyvin puutteellisiakahdelta tai useammalta kerralta

- 1 Keskeiset teemat esillä pöytäkirjoissa ja alustuksissa niukasti tai puutteellisesti tai niissä väärinymmärryksiä, keskustelun kuvaus niukkaa ja pinnallista
- 2 Keskeiset teemat esillä pöytäkirjoissa ja alustuksissa tyydyttävästi, mutta niissä aukkoja, keskustelun kuvaus ohutta tai ajoittaista
- 3 Keskeiset teemat esillä pöytäkirjoissa ja alustuksissa ja niistä syntynyt keskustelu kuvattu hyvin
- 4 Keskeiset teemat kattavasti esillä pöytäkirjoissa ja alustuksissa, niistä syntynyt keskustelu, kriittiset kommentit sekä omiin kokemuksiin kytketyt esimerkit kuvattuina hyvin
- 5 Keskeiset teemat kattavasti esillä pöytäkirjoissa ja alustuksissa, ryhmän keskustelu, kriittinen pohdinta ja esimerkit kuvattuina hyvin, eri teemoja on kuvauksessa osattu yhdistellä, vertailla, suhteuttaa toisiinsa, luettua osattu linkittää omiin kokemuksiin, ajankohtaisiin asioihin ym. kattavasti