

Tuomas Käppi

**”Opiskelu on ollut mielenkiintoista ja mukavaa.”
Yliopistoon kiinnittyminen opettajaopiskelijoiden
ensimmäisen vuoden kokemusten valossa**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2014

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

Käppi, Tuomas. "Opiskelu on ollut mielenkiintoista ja mukavaa." Yliopistoon kiinnittyminen opettajaopiskelijoiden ensimmäisen vuoden kokemusten valossa. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 2014. 53 sivua + liitteet.

Tiivistelmä

Tässä pro gradu-työssä tutkittiin ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kiinnittymistä yliopistoon. Kiinnittyminen on prosessi, jossa opiskelijasta tulee yliopistoyhteisön jäsen ja hän alkaa toimia akateemisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Yliopistoon kiinnittymisessä nähtiin teorian pohjalta kaksi päälinjaa: akateeminen ja sosiaalinen integraatio. Tutkimuksen taustalla vaikutti työhypoteesi, jonka mukaan opettajien ja ensimmäisen vuoden opiskelijoiden erilainen tapa hahmottaa tieteenalan kysymyksiä saattaa välillisesti haitata opiskelijoiden kiinnittymistä yliopistoon.

Tutkimustapa oli fenomenologinen. Opiskelijoiden kiinnittymistä yliopistoon tutkittiin heidän kokemustensa kautta. Aineisto kerättiin havainnoimalla, kyselyillä ja haastattelemalla syyslukukaudella 2013 Jyväskylän yliopiston luokanopettaja- sekä erityispedagogiikan koulutusohjelmien ensimmäisen vuoden opiskelijoita (n=113). Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Opiskelijoiden kokemuksia selittäväksi yhdistäväksi tekijäksi muodostui se, että heillä on opiskelun myötä alkanut uusi elämänvaihe. Opiskelijat ovat hyvin motivoituneita opiskelun alkuvaiheessa. Toisaalta he kokevat kognitiivista kuormaa. Ensimmäisten kuukausien aikana akateeminen integraatio ilmenee yliopiston toimintatapojen omaksumisena ja opiskelun aloittamisena. Sosiaalinen integraatio ilmenee ihmissuhteiden muodostamisena ja ryhmiin kiinnittymisenä.

Jatkotutkimusaiheeksi ehdotetaan sitä, miten uusien opiskelijoiden kiinnittymistä yliopistoon voidaan edistää. Opettajia ja opiskelijoita tutkimalla voidaan ymmärtää paremmin yliopisto-opiskelun alkuvaiheen ilmiöitä, ja saadun tiedon varassa kehittää koulutusta.

Avainsanat: kyselytutkimus, haastattelututkimus, korkeakouluopiskelu, korkeakoulupedagogiikka, motivaatio, fenomenologia

Abstract

This Master's thesis investigated first year students' integration into university. Integration is a process in which a student becomes a member of the university community and starts working towards academic goals. Theory gave rise to a division into two main categories of integration: academic and social. Serving as the background of the investigation was a working hypothesis that teachers' and first year students' different ways of approaching scientific questions might indirectly interfere with students' integration into university.

The research method was phenomenological: students' integration was studied through their experiences. The data was collected at the University of Jyväskylä in autumn 2013 by observation, questionnaires and interviews with first year students of the degree programmes in primary school teacher education and special education (n=113). The data was examined with qualitative analysis of content.

The main explanatory factor of students' experiences was found to be that students had begun a new phase of life. Students are also highly motivated at the initial stages of their studies. On the other hand they experience significant cognitive load. In the first months of studies, academic integration is visible in students learning academic approaches and starting their studies. Social integration is visible in the forming of interpersonal relationships and group formation.

In future research, it is suggested to study how new students' integration into university can be improved. By studying teachers and students, the processes at the beginning of academic studies can be better understood, and the knowledge thus gathered can be used to advance university education.

Keywords: questionnaire study, interview study, academic studies, pedagogics of higher education, motivation, phenomenology

Sisälllys

1	Johdanto.....	5
1.1	Työhypoteesi.....	6
1.2	Teoreettinen viitekehys	8
1.3	Tutkimusfokuksen muodostaminen ja tutkimuskysymykset	12
2	Tutkimusmenetelmä	13
2.1	Tutkimuskohteesta.....	13
2.2	Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat.....	15
2.3	Tutkimuksen metodologiset perusratkaisut.....	16
2.4	Tutkimusaineiston keruu	18
2.5	Analyysi	21
3	Tulokset.....	24
3.1	Yleistä.....	24
3.2	Syyskuun aineistot.....	24
3.2.1	Ensimmäisen opiskeluviikon kokemuksia.....	24
3.2.2	Alkuvaiheen kokemuksia kotiryhmistä.....	27
3.3	Marraskuun aineistot	29
3.3.1	Opetusharjoittelusta	31
3.3.2	Luennoista.....	31
3.3.3	Akateemisesta kirjoittamisesta.....	33
3.3.4	Toisen vaiheen kokemuksia kotiryhmistä	34
3.4	Kyselylomakkeiden Likert-asteikolliset kysymykset.....	35
4	Pohdinta.....	38
4.1	Tutkimuksen eettisyys.....	38
4.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	39
4.3	Johtopäätöksiä opintojen alkuvaiheesta.....	41
4.4	Kiinnittyminen opiskelun alkuvaiheen ilmiönä.....	42
4.5	Ehdotuksia tulevalle tutkimukselle.....	45
5	Lähteet.....	48
6	Liitteet.....	54
	Liite 1: Luokanopettajakoulutuksen ja erityispedagogiikan koulutusohjelman ensimmäisen vuoden opinnot lukuvuonna 2013–2014.....	55
	Liite 2: Luokanopettajakoulutuksen kotiryhmien teemat lukuvuonna 2013–2014.....	57

Liite 5: Ryhmähaastattelujen ohjeistus.....	62
Liite 6: Yksilöhaastattelujen kysymysrungot	63

Taulukot

Taulukko 1. Tutkimusaineisto ja aineistoon viitattaessa käytettävät lyhenteet	19
Taulukko 2. Sisällönanalyysin kulku.....	22
Taulukko 3. Ensimmäisen vaiheen kyselyn Likert-asteikollisten vastausten jakauma prosentteina (5.9.2014, n=113)	36
Taulukko 4. Toisen vaiheen kyselyn Likert-asteikollisten vastausten jakauma prosentteina (7.11.2014, n=91)	36
Taulukko 5. Likert-asteikollisten vastausten keskiarvojen vertailua ensimmäisen ja toisen vaiheen välillä.....	37

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen teema on ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kiinnittyminen yliopistoon. Tutkimuksen tavoite on tuottaa teemastaan tutkimustietoa, jota voidaan käyttää yliopisto-opetuksen, erityisesti opettajankoulutuksen, kehittämisessä.

Määrittelen yliopistoon kiinnittymisen prosessiksi, jossa opiskelijasta tulee yliopistoyhteisön jäsen ja jossa hän alkaa toimia akateemisten tavoitteiden saavuttamiseksi omalla kohdallaan. Tarkoitan yliopistolla instituution lisäksi myös kulttuuria ja kiinnittymisellä tarkoitan sitoutumista yliopistoon ja sen toimintaan sekä omistajuuden kokemusta. (Mäkinen & Annala 2011; Rautopuro & Korhonen 2011; Ylijoki 1998, 142.) Yliopistoon kiinnittymisessä näen Tinton mallin mukaan kaksi päälinjaa: akateeminen kiinnittyminen, joka tarkoittaa opiskelutaitojen ja muiden yliopistolle ominaisten työskentelytapojen oppimista ja omaksumista, sekä sosiaalinen kiinnittyminen, joka tarkoittaa akateemisen yhteisön osaksi tulemistä ja henkilökohtaisten kontaktien luomista sekä opettajiin että toisiin opiskelijoihin. (Tinto 1998; ks. myös Tinto 1997 Rautopuron & Korhosen 2011, 45 mukaan).

Käytän työssäni ensimmäisen vuoden opiskelijoista usein yliopistoslangissa käytettyä nimitystä *fuksi*. Sana on peräisin saksan kielestä, jossa *Fuchs* tarkoittaa sekä yliopiston ensimmäisen vuoden opiskelijaa että kettua. Fuksi-sanan käyttö soveltuu tutkimuksen luonteeseen hyvin, koska se on yliopistoyhteisön jokapäiväisessä käytössä oleva sana, ja siihen sisältyvät mm. ajatukset uudesta elämänvaiheesta, opintojen aloittamisesta ja yliopiston käytäntöiden opettelusta.

Tarve tälle tutkimukselle nousee siitä, että opettajankoulutus – ja korkeakoulutus muutenkin – näyttää kaipaavan uudistamista sekä vastatakseen paremmin muuttuvan maailman haasteisiin että pystyäkseen kohtaamaan opiskelijan. Olen opintojeni aikana seurannut sekä omia että muiden opiskelijoiden edesottamuksia yliopistosta. Koin itse opintojeni alkuvaiheessa valtavaa innostusta akateemista opiskelua kohtaan, mutta tämä kokemus vaihtui pian työläyden tunteeksi. Olen huomannut, etten ole ainoa joka on kokenut näin. Keskusteluissa nousee monesti esille se opiskelijoiden kokemus, että opetus tuntuu turhautavalta, jopa ajanhukalta silloin, kun vastaan tulevat asiat tuntuvat epärelevanteilta tai liian korkealentoisilta.

Esimerkiksi syksyllä 2011 osallistuin sivuaineopiskelijana erään perusopintokokonaisuuden luennoille. Olin tuolloin neljännen vuoden opiskelija ja seurasin luentoja suurella mielenkiinnolla. Kerran kuulin selkäni takaa kyseisen oppiaineen fuksin sanovan toiselle: ”Mä en tajua tästä mitään”. Itse jo muutaman vuoden yliopistossa opiskelleena olin jo tottunut aka-

teemiseen puhetapaan, enkä kokenut suuria vaikeuksia ymmärtää opetusta. Oli hämmäntävää huomata, että opetuksen varsinaisen kohdeyleisön edustajat kokivat, etteivät kykene ottamaan luennon sisältöä vastaan.

Usea opiskelijatoveri onkin kertonut motivaationsa heikkenevän, kun opetus ei vastaa hänen käsitystään todellisesta tarpeesta. Motivaation heikkenemiseen liittyyneekin, että opintojen alkuvaiheessa oli tavanomaista naureskella opiskelijoiden kesken huonoille suorituksille ja tenttiin lukematta jättämisille. Eräs yliopisto-opettaja puolestaan puki kokemuksensa sanoiksi tokaisemalla keväällä 2013: "Kukaan ei tule tänne olemaan takapenkin huonosti käyttäytyvä opiskelija. Silti monesta tulee sellainen."

Edellä kuvaamani kokemukset ja havainnot yliopisto-opiskelusta herättivät kiinnostukseni tutkia, minkälaisia asioita opiskelun alkuvaiheissa tapahtuu. Erityinen kiinnostus kohdistui siihen, miksi osalle fukseista näyttää muodostuvan kokemus siitä, että opinnot ovat vaikeaselkoisia ja näin kiinnittyminen yliopisto-opiskeluun voi olla heikkoa ja ongelmallista jo heti opintojen alussa.

1.1 Työhypoteesi

Hypoteesi on ennen tutkimuksen alkua esitettävä väite tutkimuskohteesta. Tutkimuksessa testataan sen paikkansa pitävyyttä. Hypoteesit ovat tärkeitä erityisesti määrällisessä tutkimuksessa, jossa hypoteesin testaus aineiston pohjalta on analyysin keskeinen tarkoitus. Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesien rooli on pienempi ja vaihtelee, ja tutkimus voi olla myös hypoteesiton. Tutkijalla on useimmiten ainakin niin sanottu työhypoteesi eli tutkimuskohteesta muodostettu ennako-oletus, joka ohjaa hänen kysymyksenasetteluaan. (Eskola & Suoranta 2008, 19–20; Mattila 2009.)

Tässä esitettävä hypoteesi on työhypoteesi. En pyrkinyt varsinaisesti testaamaan sitä tutkimuksessa, koska koin ettei minulla ollut siihen riittävästi tutkimuksellisia taitoja ja työkaluja. Esimerkiksi opettajien ja opiskelijoiden ajattelutapojen erojen tutkiminen olisi vaatinut enemmän taitoa kuin mitä koin itselläni olevan. Ennako-oletukseni kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä ohjasivat kuitenkin osaltaan näkökulmiani ja kysymyksenasettelujani, josta syystä selostan hypoteesini. Työhypoteesin vaikutusta tutkimuksen muotoutumiseen olen avannut tarkemmin tutkimuskysymysten yhteydessä, luvussa 1.3 (s. 11).

Pyrin työhypoteesissa kuvaamaan prosessia, jonka kautta opettajien ja opiskelijoiden erilainen tapa hahmottaa tieteellisiä kysymyksiä saattaa välillisesti haitata opiskelijoiden kiinnittymistä yliopistoon. Hahmotustapojen erot voivat johtaa siihen, että opettajat sisällyt-

tävät opetukseen asioita, jotka eivät ole tieteenalan vasta-alkajien oppimisen vaiheen kannalta relevantteja. Myös akateemisen ilmaisutavan vaikeaselkoisuus voi haitata opettavien asioiden käsittelemistä opiskelijan näkökulmasta.

Työhypoteesin ensimmäisen lähtökohdan muodostaa käsitys, että ensimmäisen opiskeluvuoden syksyllä on erityinen merkitys yliopistoon kiinnittymisessä. Ensivaikutelma vaikuttaa yleensäkin vahvasti siihen, miten ihmiset kokevat uuden asian, ja ensimmäisen syksyn aikana opiskelija saa ensivaikutelmansa yliopistosta. Mikäli opiskelijan kokemukset opintojensa alusta ovat sellaisia, että ne edistävät hänen kiinnittymistään, koituu tästä etua koko hänen opiskeluajalleen ja työuralleen. (ks. Tinto 2003.) Vastaavasti heikot kokemukset vaikuttavat kiinnittymiseen heikentävästi. Heikko kiinnittyminen voi ilmetä esimerkiksi ”rimaa hipoen” -työkulttuurina ja opiskelun keskeytymisenä. Havaintoja on myös siitä, että opiskelijat voivat kokea koulutuksen teoreettiset sisällöt vaikeaselkoisina. Opettajankoulutus on myös saanut osakseen kritiikkiä siitä, ettei se anna pedagogisia ja didaktisia valmiuksia käytännön opetustyöhön. (Haapaniemi 2013; Luoto 2012; Tuohilampi 2013.)

Työhypoteesin toinen lähtökohta on, että fuksit ovat tieteenalansa aloittelijoita, opettajat taas sen asiantuntijoita. Asiantuntijat eroavat aloittelijoista monin tavoin. Heillä on sekä enemmän tietoa että kykyä soveltaa tätä tietoa erilaisiin tilanteisiin. Asiantuntijat havaitsevat asioita, joita aloittelijat eivät välttämättä huomaa ja tulkitsevat havaintojaan näitä nopeammin ja tarkemmin. Lisäksi he kykenevät muistamaan tehokkaasti alaansa liittyviä asioita sekä lyhyt- että pitkäkestoisissa muistissa. (Chi & Glaser 1988.)

On todettu, että asiantuntijan syvällinen ymmärrys alastaan ei johdu vain tiedon määrästä. Asiantuntijan tieto on myös rakenteeltaan erilaista kuin aloittelijan. (Miten opimme 2004.)

”Asiantuntijoiden tietämys ei koostu pelkästä luettelosta tosiseikkoja ja kaavoja, joilla on merkitystä heidän alansa kannalta. Sen sijaan heidän tietämyksensä on järjestäytynyt tiettyjen ydinkäsitteiden tai ’suurten ajatusten’ ympärille. Ne ohjaavat tapaa, joilla he ajattelevat omaa alaansa koskevia asioita.” (Miten opimme 2004, 51.)

Konstruktivistisen oppimisen teorian näkökulmasta nämä ilmiöt selittyvät sillä, että asiantuntijalle on alaansa perehtymisen aikana ehtinyt rakentua runsaasti tietoa ja osaamista, joka on samalla organisoitunut tärkeiden periaatteiden ympärille. Juuri laajat ja monipuoliset tiedon rakenteet mahdollistavat asiantuntijalle ominaiset valmiudet.

Fuksi on tieteenalansa vasta-alkaja, opettaja taas asiantuntija. Asiantuntija lähestyy asioita syvällisesti, aloittelija taas pintatasolta. Akateemiselle asiantuntijalle on uransa aikana ehtinyt kehittyä alaansa koskevia monipuolisia ja syvällisesti organisoituneita tietorakenteita, jotka antavat valmiuksia tieteellisten kysymysten monipuoliseen teoreettiseen prosessointiin. Fukseilla tällaiset valmiudet vasta orastavat.

Voi olettaa, että näistä edellä kuvatuista eroista seuraa tiettyjä asioiden hahmottamiseen ja ilmaisuun liittyviä asioita. Ensinnäkin, asiantuntijan tapa hahmottaa tieteenalansa kysymyksiä on hyvin erilainen kuin opintojaan juuri aloittavalla opiskelijalla. Tästä seuraa, että he voivat sisällyttää opetukseen asioita, jotka eivät välttämättä ole tieteenalan vasta-alkajille relevantteja tai edes käsitettävissä. Asiantuntijat kokevat luonnollisesti tärkeäksi välittää opiskelijoille keskeisiä ajatuksiaan opiskeltavasta aiheesta. Fukseilla ei kuitenkaan välttämättä ole valmiuksia käsitellä ja ymmärtää näitä ajatuksia, jotka usein ovat teoreettisia ja hienosyisiä. Erot tieteenalan kysymysten hahmottamisessa voivat näin johtaa siihen, että opiskelijat eivät välttämättä kykene edes sisäisesti ponnistellen käsittämään niitä ajatuksia, joita opettajat haluavat välittää heille.

Toiseksi, fukseilla on erilainen puhetapa kuin heidän kouluttajillaan, koska he eivät vielä ole oppineet tieteenalansa sanastoa ja ilmaisun kulttuuria. Akateemisen ilmaisutavan vaikeaselkoisuus voi haitata opiskeltavan asian hahmottamista opiskelijan näkökulmasta. Näiden tekijöiden seurauksena opiskelijan motivaatio ja kiinnittyminen voivat heikentyä.

1.2 Teorettinen viitekehys

Tässä luvussa tarkastelen aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta, minkälaista tutkimusta korkeakouluopiskelijoiden kiinnittymisestä yliopistoon on tehty ja minkälaisia toimenpiteitä sen edistämiseksi on tehty. Useissa tutkimuksissa kiinnittymistä vastaava käsite on *sitoutuminen*. Esitän myös silmäyksen siihen, mitä suomalainen opettajisto keskustelee koulutuksen kehittämistarpeesta tällä hetkellä.

Yliopistojen opiskelija-aines on hyvin heterogeenistä. Erilaisten opiskelua koskevien asennoitumistapojen lisäksi opiskelijoiden lähtökohdat ja elämäntilanteet vaihtelevat suuresti. (Rautopuro & Korhonen 2011.) Opiskeluun voivat vaikuttaa esimerkiksi työssäkäynti opintojen ohella, lasten saaminen ja terveyteen sekä hyvinvointiin liittyvät seikat (Mäkinen & Annala 2011, 67). Nuori aikuinen, joita opiskelijat suurimmaksi osaksi ovat, käy läpi suuria muutoksia elämässään. Hän muovaa identiteettiään ja vertailee erilaisia etenemismahdollisuuksia elämälleen. Tässä ikävaiheessa olevien ihmisten identiteetit ovat kompleksisia ja koostuvat

monista elämän eri osa-alueiden identiteeteistä. Tällaisia osa-alueita ovat esimerkiksi perhe, harrastukset ja työ. (Arnett 2000; Giddens 1991, 70–88.)

Opiskelijoiden orientaatiot opiskelua kohtaan ovat myös erilaisia. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden orientaatiota opintoihin tutkittiin 2000-luvun vaihteessa Turun yliopistossa. Tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijoilla on erilaisia yleisorientaatioita opiskeluaan kohtaan ja että opiskelija-aines on hyvin heterogeenistä niiden suhteen. Tutkimuksessa nimettyjä erilaisia opiskeluorientaatioita olivat omistautumattomuus, saavutusorientaatio, sosiaalinen orientaatio, ammatillinen orientaatio, ahdistuneisuus, pintaoppiminen ja suunnitelmallisuus. (Mäkinen & Olkinuora 2002.)

Se, miten opiskelija orientoituu ja kiinnittyy opintoihinsa, vaikuttaa selvästi siihen, miten suurella todennäköisyydellä hän suorittaa opintonsa loppuun. Orientaation ja kiinnittymisen on havaittu vaikuttavan myös opintomenestykseen ja tyytyväisyyden kokemukseen. Heikosti akateemiseen opiskeluun suuntautuneen opiskeluorientaation on havaittu korreloivan opintoihin heikosti kiinnittymisen sekä opintojen korkean keskeyttämisriskin kanssa. (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004; Rautopuro & Väisänen 2002.) Heikkoon opintoihin kiinnittymiseen liittyy usein stressi opinnoista, ahdistuneisuus ja tavoitteiden jääminen hatariksi (Rautopuro & Korhonen 2011, 41, 46.). Seurauksena voi olla ”ajelehtiminen”, opintojen hidastuminen ja edelleen keskeytyminen (Korhonen & Hietava 2011).

Hyvä kiinnittyminen opintoihin vaikuttaa puolestaan myönteisesti opintojen etenemiseen, niissä menestymiseen ja tyytyväisyyden kokemukseen. Hyvä kiinnittyminen ennakoi hyvinvointia myös työelämässä. Optimistiset ja tehtäviinsä keskittyvät opiskelijat kiinnittyvät töihinsä paremmin ja heillä on havaittu vähemmän työuupumusta kuin muilla. Esimerkiksi tehokkaat tiedonkäsittelystrategiat, päämäärätietoisuus ja motivoituneisuus on havaittu opintoihinsa kiinnittyneen opiskelijan toiminnan piirteiksi hänen siirryttyään työelämään. (Salme-la-Aro, Tolvanen & Nurmi 2009.)

Herää kysymys, mitkä asiat edistävät korkeakouluopiskelijoiden kiinnittymistä? Korhosen ja Hietavan (2011) mukaan opiskelijoiden oma positiivinen asenne ja motivaatio vaikuttavat myönteisesti opiskeluun ja siihen kiinnittymiseen. Motivaatio ja kiinnittyminen ovatkin selvästi yhteydessä toisiinsa. Mikäli opiskelija pystyy näkemään opintonsa oman elämänsä kannalta tärkeänä ”projektina”, hän pystyy todennäköisesti myös motivoitumaan opintojen tehokkaaseen suorittamiseen. (Korhonen & Hietava 2011; ks. myös Korhonen 2003, 117–127.)

Mäkinen ja Annala (2011) puolestaan näkevät kiinnittymisen kannalta keskeiseksi opiskelun tulevaisuuteen suuntautuneen prosessimaisuuden. He kuvaavat keskeisiksi tekijöiksi opiskeluyhteisössä toteutuvat akateemisen haasteellisuuden, merkitykselliset oppimiskokemukset, tuen ja ohjauksen sekä yhteisöllisen oppimisen ja opettamisen. Yhteisöllisyydessä tärkeitä piirteitä ovat heidän mukaansa mm. kokemus osallisuudesta ja vastavuoroisuudesta. (Mäkinen & Annala 2011.)

Korkeakouluorganisaatio voi vaikuttaa opiskelijoille muodostuviin kokemuksiin, jotka vaikuttavat hänen kiinnittymiseensä. Tinton (1997) mukaan keskeistä on integraatio, johon vaikuttavat opiskelijan kokemukset yliopisto-opiskelusta. (Tinto 1997 Rautopuron & Korhosen 2011, mukaan; ks. myös Tinto 1998; Honkimäki 2006.) Myöhemmässä julkaisussaan Tinto (2003) määrittelee viisi ehtoa opiskelijoiden pysymiselle opinnoissa: menestyksen odottaminen, tuen osoittaminen, palautteen antaminen, osallisuus yhteisössä ja oppimisen kokeminen. Viimeistä näistä Tinto kuvaa tärkeimmäksi. Tinto korostaa myös sitä, että opiskelijoiden yliopistoon kiinnittymistä edistettäessä ei pidä tyytyä vain lisäämään yksittäisiä kiinnittämistä edistäviä toimenpiteitä, vaikka ne olisivatkin sinänsä hyödyllisiä. Tällaisten toimenpiteiden lisäälyä Tinto kutsuu nimellä ”add-on services”. Niiden sijaan hän esittää, että opintojen rakenteen ja toteutuksen tulee kokonaisvaltaisesti mahdollistaa opiskelijan kiinnittyminen yliopistoon henkilökohtaisen kokemuksen kautta. (Tinto 2003; Tinto 2006.)

Jyväskylän yliopistossa on tutkittu opinto-ohjausta merkittävästi 2000-luvulla. Lienee itsestään selvää, että laadukas opinto-ohjaus edistää opiskelijan kiinnittymistä. Ohjauksen tutkimukselle on muodostunut selvä tarve siksikin, että Jyväskylän yliopisto kouluttaa opinto-ohjaajia. Ohjauksen kehittämistarpeen taustalla vaikuttavat globalisaation, yhteiskunnan monimuotoistumisen ja työelämän nopean muuttumisen kaltaiset yhteiskunnan megatrendit. Korkeakoulutuksen täytyy kyetä vastaamaan näihin muutoksiin sekä omassa kontekstissaan että tuottaessaan opinto-ohjaajia kaikille koulutuksen tasoille. (Sallinen 2003.)

Kehittämistarpeita ohjaukselle luo osaltaan nykyisessä koulutuspoliittisessa kulttuurissa esiintyvä vaatimus opiskelun tehokkuudesta. Julkisessa keskustelussa on jo pitkään ollut läsnä ajatus korkeakoulutuksen tehostamisesta, opintoaikojen lyhentämisestä sekä työurien pidentämisestä. Tavoitteeseen pyritään sekä ohjauksellisin että hallinnollisin toimenpitein. (Honkimäki 2006, 235; Lairio & Penttinen 2011, 3; ks. myös Karjalainen 2014; Opintotuen 1.8.2014 muutokset.) Opiskelijoiden valmiuksia työelämää varten on haluttu myös vahvistaa. On tärkeää tukea opiskelijan orientoitumista työuralle, jotta hän voisi menestyä työelämässä.

Tämä pitää sisällään ainakin opiskelijan työelämätiedot ja -taidot, oman suhteen työelämään sekä työllistymisvalmiudet. (Penttinen, Skaniakos & Lairio 2011.)

Opintojen ohjausta tutkittaessa on havaittu vertaistuen ja yhteisöllisyyden olevan tärkeitä opiskelijoille. Ryhmissä opiskelijat saavat vertaistukea, jakavat kokemuksiaan ja ajatuksiaan sekä kokevat yhteisöllistä oppimista. (Penttinen, Skaniakos, Valkonen, & Plihtari 2011; ks. myös Kovanen, Kumpula, Kunnari, Käppi, Marttila, Miettinen, Norrena & Savolainen 2013.) Ns. kotiryhmämalli, joka tarkoittaa sitä, että opiskelijat työskentelevät samassa ryhmässä eri kursseilla, tukee monipuolisesti opiskelun eri osa-alueita (Jukkala & Lukkarinen 2011; Penttinen 2011). Opiskelijan täytyy saada kokea tulevansa osaksi yliopistoyhteisöä, Ylijoen (1998) sanoin:

”Hänen on voitava kokea, että yhteisön traditio on ’minun’, ’sinun’ ja ’meidän’, ei ’heidän’. (...) yksilön on tunnettava ’kuuluvansa’ ja ’olevansa kotona’.” (Ylijoki 1998, 142.)

Tärkeä vertaistuen kautta tapahtuvan opinto-ohjauksen muoto on tutor-toiminta. Tutorit ovat vanhempia opiskelijoita, jotka perehdyttävät nuorempia korkeakouluun. Tutorit auttavat aloittavia opiskelijoita sekä opiskeluun liittyvien asioiden että uuteen elämänvaiheeseen liittyvien epävirallisten asioiden kanssa. Heillä on hyvin merkittävä rooli aloittavien opiskelijoiden saattamisessa korkeakouluyhteisön jäseniksi. (Skaniakos, Penttinen & Lairio 2011.)

Opettajankoulutuksessa ja opettajayhteisöissä puhutaan yleisesti siitä, että opettajankoulutus ja suomalainen peruskoulu kaipaavat uudistamista (Ks. esim. Nikkola, Rautiainen & Rähkä (toim.) 2013; Penttilä 2012; Sahlberg 2014). Lyhyt katsaus Opettaja-lehdessä vuonna 2014 olleisiin artikkelien, pääkirjoitusten ja mielipidekirjoitusten otsikoihin luo myös kuvaa siitä, minkälaista keskustelua suomalainen opettajisto käy alastaan tällä hetkellä:

”Koulutus järjestettävä uudelleen” (Laaksola 2014).

”Koulun on uusiuduttava” (Riihimäki 2014).

”Miten käy oppimateriaalin laadun?” (Tikkanen 2014a).

”Nyt on uskallettava panostaa koulutukseen” (Luukkainen 2014).

”Opettajankoulutus suuntaa etsimässä” (Tikkanen 2014b).

Uudistamistyötä myös tehdään. Hyvänä esimerkkinä käytävästä keskustelusta on Itä-Savossa 30.1.2014 julkaistu artikkeli *Peruskoulun on muututtava*, jossa useat koulutuksen asiantunti-

jat lausuiivat puheenvuoroja siitä, miten koulutusta kuuluisi uudistaa. He esittivät ajatuksia muun muassa opettajan asemasta ja asenteesta, opetusteknologiasta, erilaisuuden sietämisestä ja rakenteiden uudistamisesta.

1.3 Tutkimusfokuksen muodostaminen ja tutkimuskysymykset

Kuten olen edellä selostanut, kiinnostuin kokemusteni ja havaintojeni kautta opiskelijoiden kiinnittymisen tutkimisesta. Saman prosessin aikana muotoilin työhypoteesini. Valmistautuessani tutkimukseen totesin kuitenkin, että työhypoteesini on hyvin perustavaa laatua ja koin, että minulla oleva tutkimuksellinen osaaminen ei mahdollista itse hypoteesin testaamista. Halusin kuitenkin edelleen tutkia sitä, mitä yliopisto-opiskelun alkuvaiheissa tapahtuu.

Yliopisto-opiskelijoiden yliopistoon kiinnittymistä on tutkittu vähän heidän omien kokemustensa näkökulmasta. Päätin kohdistaa tutkimukseni fokuksen hieman sivuun alkupe- räisestä kiinnostuksen kohteestani ja tutkia, minkälaisia kokemuksia fukseilla on ensimmäisten opiskelukuukausiensa ajalta ja kuinka heidän kokemuksensa vaikuttavat heidän kiinnittymiseensä yliopistoon. Tämä näkökulma on läheisessä yhteydessä hypoteesini aiheeseen ja oletin, että tutkimus voisi antaa tietoa myös siitä, vaikkei testaakaan itse hypoteesia.

Keskusteltaessa opettajankoulutuksen kehittämisestä puhutaan paljon esimerkiksi kou- lutuksen kyvystä vastata nykyajan haasteisiin ja uudesta opetusteknologiasta. Oma tulokul- mani on erilainen: keskityn opiskelijoiden kokemuksiin. Näkökulman valintaani selittää myös se, että korkeakoulutukseen kiinnittymistä on tutkittu paljon opintojen ohjauksen näkökul- masta. Halusin tarkastella yliopistoon kiinnittymistä – ja samalla kantaa oman korteni kekkoon koulutuksen kehittämiseksi – tutkimalla nimenomaan opiskelijoiden kokemuksia.

Tutkimuksen pääkysymykset

- Minkälaisia kokemuksia fukseilla on yliopistosta ensimmäisten opiskelukuukausiensa aikana?
- Miten fuksien kokemukset vaikuttavat heidän yliopistoon kiinnittymiseensä?

Tarkentavia kysymyksiä

- Minkälaisina eri opetuksen muodot näyttäytyvät fuksien kokemuksissa?
- Miten fuksien kokemuksissa näyttäytyvät akateeminen ja sosiaalinen kiinnittyminen?
- Mitkä asiat opetuksessa opiskelijat kokevat ymmärrettäviksi, tarpeellisiksi?
- Mitkä asiat saavat aikaan mahdollisen tunteen vaikeaselkoisuudesta ja/tai turhuudesta?
- Millä perusteilla fuksit valitsevat kotiryhmän?

2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen kohteena olivat luokanopettajakoulutuksen ja erityispedagogiikan koulutusohjelmissa vuonna 2013 aloittaneet opiskelijat Jyväskylän yliopistossa. Tutkin näiden opiskelijoiden kokemuksia yliopistoon kiinnittymisestä käyttäen fenomenologista metodia. Fenomenologia on laadullisen tutkimuksen tyyppi, joka keskittyy ihmisen kokemuksiin. Aineistonkeruumenetelminä olivat havainnointi, kyselyt ja haastattelut. Näin kerätyn aineiston analyysin toteutin pääasiassa aineistolähtöisesti ja osin teoriaohjaavasti.

2.1 Tutkimuskohteesta

Jyväskylän yliopistossa on vuosina 2009–2013 aloittanut vuosittain opiskelun noin 90 opiskelijaa luokanopettajakoulutuksessa ja noin 50 opiskelijaa erityispedagogiikan koulutuksessa.^{1,2} Aloittavien opiskelijoiden keski-ikä on luokanopettajakoulutuksessa ollut keskimäärin 22,2 ja erityispedagogiikan koulutusohjelmassa 24,1 vuotta. Osa opiskelijoista keskeyttää opintonsa: luokanopettajakoulutuksessa mainitulla aikavälillä aloittaneista keskimäärin 5,0 % ei ilmoittautunut toisena vuonna läsnäolevaksi. Erityispedagogiikan koulutusohjelmassa vastaava osuus oli 2,6 %. (Erityisopettajakoulutuksessa v. 2009 ja erityispedagogiikan koulutusohjelmassa vv. 2010 - 2013 sekä luokanopettajakoulutuksessa vv. 2009 - 2013 aloittaneet. Tilasto.)

Luokanopettajakoulutuksen opiskelijoiden pääaine on kasvatustiede. Heidän opintonsa koostuvat syksyn aikana viestintä- ja orientoivista opinnoista, kasvatustieteen perusopinnoista sekä perusopetuksessa opettettävien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisista opinnoista (POM). Opinnot on jaettu kurseittain siten, että kaikki luennot ja harjoitukset kuuluivat jonkin kurssin ohjelmaan. (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010–2013;³ Luokanopettajakoulutuksen opetusohjelma 2013–2014.)

Erityispedagogiikan opiskelijoiden pääaine on erityispedagogiikka. Heidän opintonsa koostuvat viestintä- ja orientoivista opinnoista, kasvatustieteen perusopinnoista sekä erityispedagogiikan perusopinnoista. (Erityispedagogiikan opetussuunnitelma 2013–2014.)

Viestintä- ja orientoivat opinnot ovat opintoja, joiden tarkoitus on antaa opiskelijalle valmiuksia toimia yliopistossa. Sisällöissä mainitaan mm. kyky orientoitua ja integroitua yli-

¹ Viitataan erityispedagogiikan koulutusohjelmalla myös vuonna 2009 erityisopettajakoulutuksessa aloittaneisiin opiskelijoihin.

² Saamaani tilastoon merkityt opiskelijamäärät olivat vuonna 2013 tätä suurempia, mutta havaintoni mukaan syksyn opintoihin osallistui aikaisempia vuosia vastaava määrä opiskelijoita.

³ Tämä opetussuunnitelma oli voimassa myös lukuvuonna 2013–2014.

opistoon, tieto- ja viestintätekniiikan käytön tarkoituksenmukainen osaaminen opiskelussa sekä opiskelussa, tutkimuksen tekemisessä ja työelämässä tarpeelliset vuorovaikutus- ja viestintätaidot. (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010–2013¹; Luokanopettajakoulutuksen opetusohjelma 2013–2014.)

Kasvatustieteen perusopinnot-opintokokonaisuus sisältää kasvatustieteiden tiedekunnan yhteisiä sekä yksikön omia opintoja. Niiden sisällöt ovat yleisluontoisia, kasvatusta ja koulutusta koskevia. Tavoitteissa mainitaan mm. valmius tunnistaa erilaisia kasvatukseen liittyviä ilmiöitä ja kyky käsitellä niitä teoreettisesti. Ensimmäisen vuoden aikana perusopintoihin kuuluu myös lyhyt opetusharjoittelu, jonka ensimmäinen, orientoiva jakso sijoittui luokanopettajakoulutuksen fukseilla lokakuuhun. (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010–2013¹; Luokanopettajakoulutuksen opetusohjelma 2013–2014; Erityispedagogiikan opetussuunnitelma 2013–2014.)

Erityispedagogiikan perusopinnot sisältävät nimensä mukaisesti erityispedagogiikan alan keskeisten teorioiden ja käytäntöjen opintoja. Sisällöissä mainitaan mm. oppimisen, kommunikaation ja käyttäytymisen haasteiden tunnistaminen sekä niissä tukeminen. Perusopintoihin sisältyi myös orientoiva opetusharjoittelu, joka oli myöhemmin kuin luokanopettajakoulutuksen opiskelijoilla. (Erityispedagogiikan opetussuunnitelma 2013–2014.)

Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (yliopistoslangissa *monialaiset* tai *POM-opinnot*) ovat peruskoulussa opettavien aineiden opetusfilosofian, didaktiikan ja pedagogiikan opintoja. Kukin oppiaine käsitellään omalla kurssillaan.

Sekä luokanopettajakoulutuksen että erityispedagogiikan koulutusohjelman opiskelijat jaettiin opintojen alussa ns. kotiryhmiin, joissa oli keskimäärin noin 15 opiskelijaa sekä ohjaaja tai ohjaajia. Kotiryhmien on tarkoitus olla suhteellisen kiinteitä ja ne työskentelevät ainakin opintojen ensimmäisen vuoden ajan. Ryhmissä suoritetaan ohjaajan johdolla useiden eri kurssien tehtäviä. Luokanopettajakoulutuksen kotiryhmillä oli kullakin teema, josta käsin kukin kotiryhmä suoritti yhteisiä kursseja omalla tavallaan. Jotkin ryhmät jatkavat työtään myös ensimmäisen vuoden jälkeen. Lisäksi osa kotiryhmistä alkoi jo syksyllä opiskella teemaansa kuuluvia kursseja muiden käynnissä olevien opintojen lisäksi. Ryhmien teemat on avattu liitteessä 2.

Merkittävä osa fuksien kiinnittämistä yliopistoon on tutor-toiminta. Jokaiselle kotiryhmälle oli nimetty tutor, ”tuutori”, joka on vanhempi saman alan opiskelija. Tutorit tutustutta-

¹ Tämä opetussuunnitelma oli voimassa myös lukuvuonna 2013–2014.

vat opintojaan aloittavia opiskelijoita kaupunkiin ja yliopiston kampukseen, opintojen suunnitteluun, yliopiston erilaisten tietojärjestelmien käyttöön sekä opiskelun luonteeseen. Samalla he perehdyttävät fukseja myös esimerkiksi ainejärjestötoimintaan ja vapaa-ajan mahdollisuuksiin.

Opiskelijoiden välillä oli eroja siinä, mitä opintoja he suorittivat ensimmäisen vuoden aikana. Osa opiskelijoista oli suorittanut kasvatustieteen perusopinnot esimerkiksi avoimessa yliopistossa tai jossain muussa kasvatustieteellisessä koulutusohjelmassa. Nämä opiskelijat saattoivat alkaa suorittaa jo ensimmäisenä opintovuonna esimerkiksi sellaisia viestintä- ja orientoivia tai POM-opintoja, jotka muilla kuuluivat toisen vuoden ohjelmaan.

2.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tieteenfilosofiset lähtökohdat eli perusoletukset ovat niitä oletuksia ja käsityksiä, joista käsin tutkimusta toteutetaan. Ne vaikuttavat tutkijan tekemiin valintoihin, ja siksi omien lähtökohdtien tiedostaminen ja ymmärtäminen on tutkijalle tärkeää. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010) mukaan tieteenfilosofiset lähtökohdat jaetaan neljään osa-alueeseen: ontologia, epistemologia, logiikka ja teleologia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 129–131.)

Ontologia käsittelee kysymyksiä tutkimuskohteen olemuksesta (Hirsjärvi ym. 2010, 129–131). Käsitän fuksit itsenäisiksi, aktiivisiksi subjekteiksi, jotka ovat tutkimuksen aikana uudessa tilanteessa, opintojen alussa. Heidän lähtökohtansa, elämäntilanteensa ja tapansa kokea ympäristöään ovat yksilöllisiä, josta johtuen he kokevat ympärillään olevat asiat eri tavoin, jokainen omasta näkökulmastaan käsin. Kovasen sanoin ”Kokemusta tutkitaan aina tietyn väristen lasien läpi” (Kovanen 2011, 11). Akateeminen opetus taas on inhimillisen toiminnan havaittavissa ja käsitettävissä oleva ilmiö, joka esiintyy rajatussa kontekstissa eli tässä tapauksessa yliopistossa. Se myös koskettaa tutkimusryhmän kaikkia jäseniä.

Fukseilla on jo ennen opiskelun alkua ollut käsityksiä yliopistosta ja siellä opiskelemisesta. Tutkimuksen aikana he saavat edelleen kokemuksia yliopistosta ja luovat käsityksiään akateemisesta opiskelusta sen edetessä. Heidän yksilölliset tapansa kokea ympärillä oleva todellisuus johtavat siihen, että heidän kokemuksensa yliopistoon kiinnittymisestä ovat myös yksilöllisiä.

Epistemologia esittää tietoon, tietämisen mahdollisuuksiin ja tiedon muodostamiseen liittyviä kysymyksiä (Hirsjärvi ym. 2010, 129–131). Kuten olen jo maininnut, koin vaikeaksi ellei mahdottomaksi päästä tarkkailemaan akateemisen opetuksen todellisia vaikutuksia opiskelijoihin. Sen sijaan voin havainnointi- ja haastattelumateriaalia keräämällä ja analysoi-

malla päästä selville heidän kokemuksistaan ja käsityksistään, joiden voi taas katsoa heijastavan akateemisen opetuksen vaikutuksia heihin. Tiedon hankinta ja analyysi keskittyvät tästä johtuen fuksien kokemuksiin.

Logiikka käsittelee kysymyksiä siitä, miten asioita osoitetaan tosiksi, sekä asioiden kausaalista toisiinsa liittymistä. (Hirsjärvi ym. 129–131.) Tutkimuksessani oletan, että kun pyydän opiskelijoita kertomaan kokemuksistaan, heidän puhumastaan ja kirjoittamastaan tekstistä koostuva aineisto välittää heidän kokemuksiaan suhteellisen aidosti. Laadullisen analyysin keinoin saan aineistosta osoitettua teemoja, jotka kuvaavat opiskelijan kokemuksia. Teemojen pohjalta voin edelleen analysoida kokemusten vaikutuksia heidän kiinnittymiseensä.

Teleologia esittää kysymyksiä tutkimuksen tarkoituksesta. (Hirsjärvi ym. 129–131.) Tutkimukseni tarkoitus on ensinnäkin tuottaa totuudenmukaista tietoa aiheestaan. Tutkimuksen valmistuttua Opettajankoulutuslaitos voi, mikäli tulokset osoittautuvat käyttökelpoiksi, käyttää saatua tietoa koulutuksensa kehittämiseen. Tämä tutkimus on myös luokanopettajaopintojeni oppinnäytetyö ja sen on tarkoitus osoittaa kykyäni tieteellisen tutkimuksen tekemiseen.

2.3 Tutkimuksen metodologiset perusratkaisut

Tämän tutkimuksen tavoite on tuottaa ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kiinnittymisestä yliopistoon/yliopisto-opintoihin tutkimustietoa, jota voidaan käyttää yliopisto-opetuksen, erityisesti opettajankoulutuksen, kehittämisessä. Pyrin tavoitteeseen fenomenologisella tutkimustavalla, joka on eräs laadullisen tutkimuksen suuntaus.

Laadullisen tutkimuksen tavoite on ymmärtää ja tulkita asioita. Tavoitteena voi olla myös perustellun teoreettisen tulkinnan luominen jostakin aiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään luomaan ymmärrystä tutkittavista aiheista niiden havaintojen perusteella, joita tutkimuskohteesta saadaan. Niinpä laadullinen tutkimus on luonteeltaan empiiristä. Tyypillisesti ollaan kiinnostuneita ilmiöistä niiden arkisissa konteksteissa, ja siksi aineiston keruuseen pyritään pitäytymään ”tosielämän” ympäristöissä. Käytettävät aineistot ovat yleensä erilaisia tekstejä, mutta myös määrällisten aineistojen ja menetelmien yhdistäminen kokonaisuuteen on mahdollista. (Ahonen 1994, 126; Alasuutari 2011, 32; Eskola & Suoranta 2008, 15–24, 61; Hirsjärvi et al. 2010, 160–166; Metsämuuronen 2005, 244–245; Tuomi & Sarajärvi 2009, 17–22.)

Kun kyse on laadullisesta tutkimuksesta, tutkija itse on tutkimuksen teon instrumentti. Hänen omat kokemuksensa, odotuksensa ja näkökulmansa vaikuttavat tutkimuksen kaikissa

vaiheissa sen alusta saakka. Omat lähtökohdat, ”oma suhde” tutkimuksessa vastaan tuleviin tekijöihin täytyy tiedostaa, samoin se, että ne vaikuttavat kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin. Tämä suhde ja tutkimusote saattaa vaihtua tutkimuksen edetessä. Tiedostaessaan ja hallitessaan subjektiivisuuttaan tutkijan tulee pyrkiä objektiivisuuteen, että hänen omat näkemyksensä värittäisivät tutkimustuloksia mahdollisimman vähän. Omat tulkinnat täytyy myös kyseenalaistaa. Näiden tekijöiden hallinta on osa tutkimuksen luotettavuutta. (Ahonen 1994, 122; Alasuutari 2011, 253–256; Ehrnrooth 1990, 45–46; Eskola & Suoranta 2008, 21–22; Kiviniemi 2010; Laine 2010, 34; Metsämuuronen 2005, 232.)

Tämän tutkimuksen tutkimustapa, fenomenologia, on tieteenfilosofia ja tutkimussuuntaus, jossa ollaan kiinnostuneita ihmisen kokemuksista ja niistä merkityksistä, joita hän antaa ympärillään olevalle todellisuudelle. Fenomenologiassa pyritään selvittämään näiden merkityksien kokonaisuutta – Laineen sanoin tutkitaan ”ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa” (Laine 2010, 29). Se on läheisessä yhteydessä hermeneutiikkaan, tulkinnan ja selittämisen tieteenfilosofiaan. Fenomenologialle on ominaista myös avoimuus ja vapaus teorian suhteen: tutkimuskohdetta ei välttämättä tarvitse nähdä olemassa olevien teorioiden läpi. (Laine 2010; Lichtman 2006, 68–73; Rouhiainen 2010a; 2010b; 2010c; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)

Merkitykset, joita ihmiset antavat maailmalle, ovat fenomenologian mukaan yksilöllisiä; kuitenkin niissä on yhtäläisyyksiä, jotka muodostuvat usein yhteisöllisesti. Näistä yksilöllisistä kokemuksista ollaan kiinnostuneita. Kokemukset ja merkitykset vaikuttavat toinen toisiinsa: merkitykset vaikuttavat siihen, miten tulkitsemme kokemaamme, ja kokemuksemme todellisuudesta puolestaan vaikuttavat siihen, minkälaisia merkityksiä ympäröivälle maailmalle annamme. (Laine 2010; Lichtman 2006, 68–73; Rouhiainen 2010a; 2010b; 2010c; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)

Tähän tutkimukseen on vaikuttanut myös fenomenologiaa lähellä oleva tutkimussuuntaus fenomenografia, joka tutkii sitä, miten ihmiset käsittävät asioita. Fenomenografian mukaan ihminen muodostaa mielessään jatkuvasti kuvaa häntä ympäröivästä todellisuudesta. Tutkimuksellinen kiinnostus kohdistuu näin syntyviin yksilöllisiin käsityksien rakenteisiin. (Ahonen 1994; Metsämuuronen 2005, 210–212; Saaranen & Puusniekka 2006.) Fenomenografia ja fenomenologia ovat lähellä toisiaan, ja joskus ne nähdään saman tutkimussuuntauksen eri nimityksinä (Saloviita 2011).

Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät vähitellen prosessin edistyessä (Kiviniemi 2010). Aloitin tutkimuksen teon

fenomenografisesti, tarkoitukseni tutkia opiskelijoiden käsityksiä heidän opinnoistaan. Analyysin jälkeen huomasin kuitenkin kiinnittäneeni huomioni ennen kaikkea heidän kokemuksiinsa, jolloin totesin tutkimusotteeni muuttuneen fenomenologiseksi.

Fenomenologian ja -grafian lisäksi tutkimuksessani on Grounded Theory-tutkimussuuntauksen piirteitä. Grounded Theoryssa tutkimuskohdetta lähestytään ilman valmista teoriaa ja tavoitteena on teorian luominen. Tällä tavoin olen toiminut myös omassa tutkimuksessani, kun olen esittämäni hypoteesin ohjaamana lähtenyt tutkimaan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat fuksien kiinnittymiseen yliopistoon. (Saaranen & Puusniekka 2006.)

Kokemusten ja merkitysten tutkiminen on tärkeää, koska ne vaikuttavat ihmisen toimintaan kaikilla sen sektoreilla. Ne merkitykset, joita opettajaopiskelija muodostaa yliopistosta, vaikuttavat hänen opiskeluunsa ja sen jälkeen työelämäänsä. Vaikutusta on muun muassa siihen, miten mielekkäänä opiskelija kokee opiskelun – tämä taas vaikuttaa esimerkiksi motivaatioon, se puolestaan edelleen oppimistuloksiin ja tämä edelleen ammattitaidon muodostumiseen.

2.4 Tutkimusaineiston keruu

Keräsin tutkimusaineiston yliopiston syyslukukauden 2013 aikana. Aineiston keruussa oli kaksi vaihetta. Ensimmäinen vaihe sijoittui syyskuuhun, aivan opintojen alkuun. Toisen keruuvaiheen toteutin marraskuun aikana.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 71–83) mukaan laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaiset dokumentit. Tutkijat voivat käyttää näitä menetelmiä eri tavoin; itse käytin aineiston keruussa niitä kaikkia. Keräämäni aineisto on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1.

Tutkimusaineisto ja aineistoon viitattaessa käytettävät lyhenteet

Lukuohje: lyhenteen ensimmäinen numero kertoo aineiston keruun vaiheen. Vaihe 1 sijoittui syyskuuhun, vaihe 2 taas marraskuuhun 2013. Kirjainlyhenne kertoo aineistotyyppiä; esimerkiksi RH tarkoittaa ryhmähaastattelua (ks. alla). Koodin viimeisenä lukuna on juokseva numero yksittäisille aineistoyksiköille.

Riveillä viimeisenä oleva n kertoo kutakin aineistoa tuottaneiden henkilöiden lukumäärän, mikäli se on määritettävissä.

Esimerkki 1. Aineisto 1KY022 on ensimmäisen vaiheen kyselylomake, jonka juokseva tunnistenumero on 022. Kyselylomakkeen täytti 113 opiskelijaa.

Esimerkki 2. Aineisto 2RH332 on tekstiliuska toisen vaiheen ryhmähaastattelusta, jonka juokseva tunnistenumero on 332. Toisen vaiheen ryhmähaastatteluja tehtiin neljä kappaletta, ja niihin osallistui yhteensä 15 opiskelijaa.

Ensimmäisen vaiheen aineisto, syyskuu 2013

1KY 001-113	1. vaiheen kyselylomakkeet, n=113
1OB 121-126	1. vaiheen observointihavainnot
1RH 131-134	1. vaiheen ryhmähaastattelut, 4 kpl, n=16
1RC 141-144	1. vaiheen ryhmächatit, 4 kpl, n=16
1YH 151-155	1. vaiheen yksilöhaastattelut, n=5

Toisen vaiheen aineisto, marraskuu 2013

2KY 201-291	2. vaiheen kyselylomakkeet, n=91
2OB 321-326	2. vaiheen observointihavainnot
2RH 331-334	2. vaiheen ryhmähaastattelut, 4 kpl, n=15
2RC 341-344	2. vaiheen ryhmächatit, 4 kpl, n=15
2YH 351-356	2. vaiheen yksilöhaastattelut, n=6
2SP 361-364	2. vaiheen sähköpostit opiskelijoilta, n=4

Muu aineisto

Erityisopettajakoulutuksessa v. 2009 ja erityispedagogiikan koulutusohjelmassa vv. 2010 - 2013 sekä luokanopettajakoulutuksessa vv. 2009 - 2013 aloittaneet. (Tilasto. Email 9.5.2014 Tapani Harden, tapani.harden@jyu.fi.)

Havainnoin fukseja heidän opintojensa ensimmäisen päivän ajan tekeytymällä yhdeksi heistä ja olemalla heidän joukossaan kuin yksi heistä, vaivihkaa muistiinpanoja tehden. Kyseessä oli siis *piilohavainnointi*. Tämän jälkeen kerroin olevani tutkimusta tekevä vanhempi opiskelija ja

jatkoin heidän joukossaan olemista sekä muistiinpanojen keruuta – aineistonkeruutavasta tuli siis *osallistuvaa havainnointia*. (Metsämuuronen 2005, 227–229; Tuomi & Sarajärvi 2009, 81–82.) Havainnoinnin eri vaiheissa osallistuin opiskelijaryhmien mukana opetukseen ja muihin tilanteisiin, joissa he viettivät aikaa. Tein muistiinpanoja siitä, mistä aiheista ja millä tavoin fuksit puhuvat. Kiinnitin huomiota siihen, mikä heitä kiinnostaa, hämmentää ja innostaa sekä opetukseen liittyen että vapaamuotoisissa keskusteluissa. Havainnoinnissa pyrin tutkijan objektiivisuuteen ennen kaikkea siten, että kirjasin muistiin suoria havaintoja, en tulkintoja, ihmisten toiminnasta. Jatkoin havainnointia koko aineiston keruun ajan.

Kyselyn ja haastattelun käytön ajatus yksinkertaisuudessaan on, että ihmisten ajattelusta saa tietoa helpoimmin pyytämällä sitä heiltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Laadin kyselyiden ja haastatteluiden kysymykset tutkimuskysymysten pohjalta. Muotoilin kysymysten sanamuodot mahdollisimman avoimiksi ja neutraaleiksi. Näin pyrin mahdollistamaan sen, että fuksit pääsevät sanoittamaan kokemuksensa itse niin, että vaikutan syntyviin teksteihin kysymyksenasetteluillani mahdollisimman vähän. (Laine 2010, 37–38.)

Syyskuun ensimmäisellä viikolla toteutin ensimmäisen vaiheen lomakekyselyn OKLV210 Äidinkielen viestintä ja vuorovaikutusosaaminen 1 -kurssin luennolla, joka oli yhteinen koko luokanopettaja- ja erityispedagogiikan koulutuksen vuosikursseille. Kyselylomake on liitteessä 3.

Syyskuun toisella viikolla havainnoin osallistuen ja haastattelin ryhmähaastatteluna yhtä luokanopettajakoulutuksen kotiryhmää. Jaoin ryhmän, jossa oli 16 jäsentä, neljään pienempään ryhmään, jotka vastasivat haastattelukysymyksiini verkon kautta ryhmämuistioon kirjoittaen. Ryhmähaastatteluihin liittyivät chatit, joissa ryhmän jäsenet keskustelivat itse vastaamisen ohella. Ryhmien chateista tuli myös aineistoani. Ryhmähaastattelujen kysymykset ovat liitteessä 5.

Ryhmähaastattelujen lisäksi haastattelin viittä tämän ryhmän opiskelijaa yksilöhaastatteluna. Nämä haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, jotka nauhoitin ja litteroin. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 84–94.) Toteutin ne muutaman etukäteen valmistelemani kysymyksen pohjalta, joihin haastateltavat saivat vastata niin laajasti ja sillä tavoin kuin itse halusivat. Keskustelin haastateltavan kanssa teemoista ja esitin tarkentavia kysymyksiä keskustelun kuluessa. Yksilöhaastattelujen kysymysrungot ovat liitteessä 6.

Aineistonkeruun toinen vaihe sijoittui marraskuuhun, jolloin opiskelua oli kestänyt kaksi kuukautta. Havainnoin osallistuvasti, toteutin lomakekyselyn (liite 4) ja tein ryhmähaastattelut samalla tavoin kuin ensimmäisessäkin vaiheessa.

Toisessa vaiheessa tein kuusi yksilöhaastattelua. Kuudes opiskelija oli toisesta ryhmästä kuin muut. Päätin haastatella tätä opiskelijaa, koska hänen kokemuksena olivat kiinnostavia tutkimuksen kannalta. Hän kertoi havainneensa, että hänen ja muiden opiskelijoiden oli joissakin tilanteissa vaikea hahmottaa opettajien abstraktia puhetapaa ja ajatuksia, joita he pyrkivät välittämään. Tämä oli haitannut myös ryhmätilanteiden sujuvuutta. Nauhoitukseen käyttämäni laitteisto ei toiminut kunnolla, joten en saanut äänitettyä haastatteluja. Niistä minulle jäivät materiaaliksi haastattelun aikaiset muistiinpanot. Ryhmä- ja yksilöhaastattelujen kysymykset olivat samat kuin ensimmäisessäkin vaiheessa, ja löytyvät liitteistä 5 ja 6.

Lisäksi toisessa vaiheessa aineistoon tulivat edellä mainitun kotiryhmän neljältä opiskelijalta saamani sähköpostit, joissa he kommentoivat luento-opetusta.

Dokumenttilähteenäni oli Jyväskylän yliopiston opiskelijapalveluilta saamani tilasto *Eri-tyisopettajakoulutuksessa v. 2009 ja erityispedagogiikan koulutusohjelmassa vv. 2010 - 2013 sekä luokanopettajakoulutuksessa vv. 2009 - 2013 aloittaneet*.

2.5 Analyysi

Tieteellisen tutkimuksen ytimessä on analyysi (Hirsjärvi ym. 2010, 221). Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tavoite on muodostaa ymmärrystä tutkittavasta aiheesta aineistoja tulkittamalla. Analyysia tutkimusprosessin osana ohjaavat tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset. (Eskola 2010, Lichtman 2006, 161; Saaranen & Puusniekka 2006.)

Laadulliselle analyysille on ominaista tulkinta. Aineistoista pyritään näkemään piiloisella tasolla vaikuttavia tekijöitä eikä tyydytä havaintojen pintatason tarkasteluun. Esimerkiksi se, mitä tutkittavat henkilöt puhuvat haastatteluissa, ei välttämättä vielä kerro, mistä tutkittavassa ilmiössä on todella kyse. Analyysissa pyritään muodostamaan ymmärrystä sanojen ja tekojen taustalla vaikuttavien tekijöiden kokonaisuuksista. (Alasuutari 2011, 77–79; Moilanen & Räihä 2010; Sulkunen 1990, 275–276.) Laadullisen tutkimuksen tulkintavaiheeseen ei ole olemassa tarkkaa ohjeistusta. Tutkija muodostaa käsityksensä tutkittavasta aiheesta itseään, omaa ajatteluaan, instrumenttina käyttäen. (Eskola & Suoranta 2008, 145; Kiviniemi 2010, 70; Tuomi & Sarajärvi 2009, 101–103.)

Laadulliseen analyysiin liittyy tärkeänä saturaation eli kylläntymisen käsite. Se tarkoittaa tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa jotakin teemaa siten että voidaan todeta sen olevan luonteenomaista tutkittavalle kohteelle. Saturaation osoittaminen on joskus hankalaa ja tulkinnanvaraista. Näin oli myös minun tutkimuksessani, jossa opiskelijoiden ilmaisutapojen

erot tekivät analyysistä haastavaa. (Eskola & Suoranta 2008, 62–64; Saaranen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2009, 89.)

Analysoin materiaaliani pääasiassa aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisyys tarkoittaa, että aineistoa analysoitaessa pyritään näkemään aineiston itsensä pohjalta, minkälaisia vastauksia se tarjoaa tutkimuskysymyksiin. Aineistolähtöisyys eroaa analyysin toisesta toteutustavasta teorialähtöisyydestä siten, että aineistolähtöisyydessä aineistoa tulkitaan sen itsensä pohjalta, teorialähtöisessä tulkintatavassa aineistoa taas tarkastellaan jonkin valmiin teorian kautta. (Eskola 2010, 181–186; Eskola & Suoranta 2008, 19, 151–152; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–122.)

Joissakin kohdissa analyysiani toimin teoriasidonnaisesti. Se tarkoittaa, että analyysissa annetaan olemassa olevan teorian vaikuttaa niihin tulkintoihin joita aineistosta tehdään, kuitenkin tekemättä teoriasta aineiston varsinaista tulkintakehystä. Mainittujen laadullisten analyysitapojen lisäksi käytin määrällisiä tapoja tutkimalla samantyyppisten kokemusten esiintymistiheyksiä tutkittavien keskuudessa sekä näiden kokemusten mahdollisia korrelaatioita keskenään. (Eskola 2010, 181–186; Eskola & Suoranta 2008, 19, 151–152; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–122; Valli 2010, 248–249.)

Taulukossa 2 on esitetty käyttämäni sisällönanalyysin malli.

TAULUKKO 2.

Sisällönanalyysin kulku

(Kyngäs & Vanhanen 1999; Lichtman 2006, 159–175; Metsämuuronen 2005, 232–238; Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–94, 101–113; Valli 2010, 248–249.)

Aineiston läpiluku	Aineistoon tutustumista lukemalla sitä useaan kertaan läpi. Näin muodostetaan pintatason käsitys siitä, mitä aineisto kertoo, ja herkistytään sille.
↓	
Redusointi	Vastaajien kirjoittama ja puhuma teksti tiivistetään pelkistetyiksi ilmaisuiksi. Pelkistetyillä ilmauksilla pyritään kuvaamaan sanotun ydin.
↓	
Klusterointi	Pelkistetyt ilmaisut kootaan ryhmiksi niiden yhteisten piirteiden perusteella. Toisiaan lähellä olevia ryhmiä yhdistellään edelleen suuremmiksi kokonaisuuksiksi.
↓	
Käsitteellistäminen	Kootut ryhmät jäsennetään käsitteellisesti sellaisten teemojen mukaan, joita aineistosta voidaan osoittaa.

Analysoimalla aineistojani edellä kuvatulla tavalla muodostin kuvan siitä, minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla on opintojensa alkuvaiheesta, ja mitkä tekijät vaikuttavat heidän kiinnittymiseensä. Tutkin, miten aineisto vastaa tutkimuskysymyksiini. Esitin myös kysymyksiä siitä, miten aineiston ilmiöt mahdollisesti muuttuvat syyskuusta marraskuuhun tultaessa. Osa havainnoista ja vastauksista oli niin hajanaisia, etten kyennyt sijoittamaan niitä mihinkään muodostamaani kategoriaan. Osa vastauksista ei näin ollen sisälly lopullisissa tuloksissa ilmoitettuihin kategorioihin.

Kyselylomakkeiden avoimet kysymykset osoittautuivat tutkimuksen kannalta antoisimmiksi. Havainnoinnilla keräämäni materiaali sekä yksilöhaastattelut antoivat arvokasta lisätietoa siitä, mihin fuksien mielenkiinto keskittyy opiskelun alkuvaiheessa ja siitä, mikä heitä hämmentää. Ryhmähaastattelut olivat antoisia ennen kaikkea ryhmadynaamisten ilmiöiden osoittajina.

Laskin kyselylomakkeiden Likert-asteikollisten kysymysten vastausten prosenttiosuudet annetuista vastauksista ja kokosin ne taulukoiksi. Laskin vertailukelpoisten kysymysten vastausten keskiarvot ja varianssit, ja totesin aineiston normaalisti jakautuneeksi. Vertailin vastausten keskiarvoja ja määritin niissä ilmenevien erojen tilastollisen merkitsevyytason Studentin riippumattomien otosten t-testillä. Vapausasteiden määrittämiseen käytin Welchin testiä. (Metsämuuronen 2005, 327–329, 360–370.)

Kyselylomakkeiden Likert-asteikollisten kysymysten analyysissa tein eräitä rajoituksia. Kyselylomakkeen käytölle on ominaista, että tutkija ja vastaaja eivät voi tehdä tarkentavia kysymyksiä. Tämä voi johtaa siihen, että tutkimukseen osallistuva henkilö vastaa kysymyksiin eri tavoin kuin tutkija on ajatellut, ja toisaalta tutkija voi tulkita kysymysten vastauksia helposti eri tavalla kuin vastaaja on tarkoittanut. Mikäli jonkin vastauksen tulkinta on epäselvää, voi olla viisainta jättää kyseinen vaihtoehto huomiotta analyysin vaiheessa. (Valli 2010, 236–250.) Totesin, että joidenkin kysymysten kohdalla en voinut tietää, onko opiskelija antanut vastauksensa odotustensa vai muutaman päivän kokemustensa pohjalta. Päätin, että nämä vastaukset eivät tuota tutkimuksellisesti luotettavaa tietoa, joten jätin ne analyysissä huomiotta. Lisäksi yhden kysymyksen sanamuodossa puhuttiin vain opettajankoulutuslaitoksesta, mikä teki siitä erityispedagogiikan opiskelijoiden kannalta epärelevantin. Tämän kysymyksen osalta analysoin vain luokanopettajakoulutuksen opiskelijoiden vastaukset. Tekemistäni ratkaisuja olen tehnyt tarkemmin selkoa luvussa 3.4 (s. 35–37).

3 Tulokset

3.1 Yleistä

Aineistoa selittää kauttaaltaan se, että fukseilla oli juuri alkanut uusi elämänvaihe. Kokemukset opiskelusta olivat pääosin myönteisiä ja motivaatio oli korkealla. Opiskelu yliopistossa oli useimmille uusi kokemus. Opiskelijoiden vastauksista huomaa selvästi, että he käyttivät aikaa ja energiaa uuden informaation sisäistämiseen, uuteen toimintaympäristöön sopeutumiseen ja opiskelemisen aloittamiseen, sekä uusiin ihmisiin tutustumiseen

Sekä akateeminen että sosiaalinen kiinnittyminen alkavat heti opiskelujen alettua. Akateeminen kiinnittyminen ilmenee aluksi ennen kaikkea yliopiston toimintatapojen omaksumisena ja myöhemmin itse opiskeluna. Kahden kuukauden kuluttua fuksit ovat jo sisäistäneet merkittävästi yliopistolle ominaisia työtapoja, mutta kiinnittyminen on vielä kesken. Sosiaalinen kiinnittyminen puolestaan ilmenee ihmisiin tutustumisena, kaverisuhteiden muodostamisena ja ryhmiin kiinnittymisenä. Akateemista ja sosiaalista kiinnittymistä tapahtui koko tutkimuksen ajan.

Tuloksia lukiessa tulee ottaa huomioon, että lomakekyselyn kysymykset olivat sanamuodoiltaan avoimia. Tästä johtuen on mahdollista, että samankaltaisista kokemuksista kaikki eivät ilmene aineistossa. Vastausten lukumääriä tulee tulkita tämä huomioiden – esimerkiksi on todennäköistä, että tutor-toimintaa pitivät ensimmäisen lomakekyselyn täyttöhetkellä tärkeänä useampikin kuin ne 48 opiskelijaa jotka mainitsivat sen vastauksissaan. Lainaus-ten yhteydessä olevat koodit viittaavat siihen aineiston osaan, josta lainaus on peräisin. Taulukko koodeista ja koodien selityksistä on sivulla 19.

3.2 Syyskuun aineistot

3.2.1 Ensimmäisen opiskeluviikon kokemuksia

Ensimmäisen lomakekyselyn palautti täytettynä 113 opiskelijaa. Kyselyn vastauksista kuvastui yleisesti myönteinen vaikutelma opettajaopinnoista. Moni opiskelija kirjoitti innostuksesta ja halustaan aloittaa opinnot (n=63). Sana ”mielenkiintoinen” esiintyi vastauksissa silmiinpistävästi usein. Opiskelijat kirjoittivat myös erilaisista opiskeluun liittyvistä asioista. He pohtivat mm. harjoitteluja, kotiryhmätyöskentelyä, luentoja ja sivuaineita. Useat opiskelijat odottivat opiskelun olevan haastavaa ja vaativan työn tekoa.

Opiskelijat kirjoittivat myös sosiaalisista asioista (n=35). Jotkut kokivat helpoksi ja mielekkääksi uusiin ihmisiin tutustumisen, toisia se taas jännitti. Yleisesti ottaen vaikutelma uusista ihmisistä ja ihmisryhmistä oli positiivinen. Myös havainnoidessani huomasin, että merkittävä osa ensimmäisen viikon keskusteluista liittyi tavalla tai toisella uusiin ihmisiin tutustumiseen. Myös vapaa-ajan vietosta keskusteltiin.

Valtava innostus opintoja ja alaa kohtaan. Päästäisiinpä jo hommiin! Eli opiskelemaan ja testaamaan oppeja käytännössä. Kaikki opintoihin liittyvä vaikuttaa tässä vaiheessa niin kiinnostavalta ettei tiedä mihin haluaisi jatkossa suuntautua enemmän. (1KY002)

Opinnot tulevat olemaan varmasti mielenkiintoisia. Opiskelukaverit ovat kivoja. Olen vielä hieman pihalla tästä kaikesta (yliopisto-opiskelusta), joten vaikea sanoa mitään. (1KY084)

Kaikki on todella uutta ja innostavaa, varsinkin kun tutorit ja muut opiskelijat on aidosti samanhenkisiä. Vielä ei ole aivan selvillä vähäisten infojen takia, että mitä todella on tulossa, luentoja, itsenäistä opiskelua. Jännittää! Tämä todella on sitä josta oon unelmoinu!

Odotan vaan innolla tulevia vuosia :) (1KY083)

Yksilöhaastatteluissa fuksit puhuivat samansuuntaisesti hyvästä yleisvaikutelmastaan sekä opetuksesta että uusista ihmisistä. He kertoivat myös motivaationsa olevan kohdallaan. Huomattavia kielteisiä kokemuksia heillä ei ollut; harvat kielteiset kokemukset liittyivät luentoihin, joiden aihe tai luennointitapa ei ollut tavoittanut heidän mielenkiintoaan.

Observoidessa havaitsin, että opiskelijat puhuivat paljon käytännön asioista, kuten uuteen kaupunkiin muuttamisesta ja opiskeluun liittyvistä käytännön tekijöistä. Luentotilanteissa he esittivät myös teoreettisia kysymyksiä opettajuudesta ja opettajaksi opiskelusta. Opiskeluun liittyviä käytännön kysymykset olivat esimerkiksi seuraavanlaisia:

Miten kotiryhmän valinta vaikuttaa opintojen jatkoon ensimmäisen vuoden jälkeen?

(10B123)

Entä ne, jotka ovat tehneet perusopinnot jo? (10B123)

Kun kysyin lomakekyselyssä, mitä asioita fuksit kokevat helpoiksi, 39 vastaajaa mainitsi uusiin ihmisiin tutustumisen; heistä moni mainitsi tutustumisen helppouden syyksi ihmisten samanhenkisyyden. Vastaajista 25 piti itse opiskeluun liittyviä asioita helppoina. Muita mai-

nittuja helppoiksi koettuja asioita olivat kampuksella liikkuminen ja opiskeluun liittyvät käytännön asiat.

Kun kysyin lomakkeella, mitä asioita fuksit kokevat vaikeiksi, 50 opiskelijaa 113:sta mainitsi oman lukujärjestyksen ja opintosuunnitelman laatimiseen liittyvät asiat. Erilaisia itse opiskeluun liittyviä asioita, kuten harjoittelut, tentit ja englanninkielinen kirjallisuus mainittiin 28 kertaa. Mainintoja saivat myös opiskeluun liittyvät käytännön asiat, kuten aikataulut ja byrokratia, kampuksella liikkuminen, tutustuminen uusiin ihmisiin, itsellä oleva vastuu ja yleinen hoidettavien asioiden paljous.

Kysyin myös, mitä asioita opiskelijat pitävät tarpeellisina. Infotilaisuudet ja tiedon saamisen eri asioista mainitsi 54 vastaajaa. 48 vastaajaa mainitsi tutor-toiminnan. Ihmisiin tutustuminen mainittiin 31 kertaa. Kartat sekä kampus- ja kaupunkikierrokset mainitsi 19 vastaajaa. Seuraavassa esimerkkejä opiskelijoiden vastauksista:

Koska en ole vielä ollut yhdelläkään luennolla, en osaa opiskeluun kommentoida, mutta helpolta tuntuu ainakin saada uusia kavereita ja tulla toimeen kaikkien kanssa. (1KY107)

Kampus alkaa olla jo tuttu. (1KY072)

Ainakaan vielä en osaa käyttää Korppia, ilmoittautua kursseille ja muuta.¹ (1KY014)

Tutkintorakenteen hahmottaminen tuntuu hankalalta, koska emme ole vielä saaneet "oikeaa" tietoa siitä, mitä kaikkea tutkintoon kuuluu ja millaista opiskelu tulee olemaan. (1KY063)

(Tarpeelliseksi koen) alkuinfot, tutustumisen, yliopiston eri paikkoihin tutustumisen, tutor-toiminnan. (1KY112)

Infot ovat olleet hyödyksi. Sai paljon tarpeellista tietoa yliopistoliikunnasta, terveydenhoidosta yms. Myös tutoreiden järjestämä vapaaehtoinen ohjelma on tarpeen kaverisuhteiden luomisessa. (1KY016)

Ensimmäisen lomakekyselyn vastauksista ja observointihavainnoista kuvastui yleisesti ottaen, että opiskelijoiden uuteen elämänvaiheeseen liittyvien asioiden, kuten opiskelun käytännön asioiden hahmottaminen ja järjestäminen oli vielä kesken. Samoin uuteen sosiaaliseen ympäristöön sopeutuminen oli vasta alullaan. Sekä akateeminen että sosiaalinen kiinnittyminen olivat alkaneet; yliopiston käytänteisiin, opiskeluun ja uusiin ihmisiin tutustuminen ovat

¹ Korppi on Jyväskylän yliopiston käyttämä internet-järjestelmä, jonka kautta mm. laaditaan opintosuunnitelma ja ilmoitaudutaan kursseille.

tekijöitä, joiden kautta he aloittavat kiinnittymisensä yliopistoon. Fuksien huomio kiinnittyi käytännön seikkoihin, mistä kertovat tulkintani mukaan esimerkiksi kampuksella liikkumisen saamat useat maininnat.

Opintojen alkuvaiheen havaintoja fuksien sopeutumisesta uuteen ympäristöön selittää hyvin kognitiivisen kuorman käsite (*cognitive load*). Kognitiivinen kuorma tarkoittaa ihmisen ajattelutoimintoihin kohdistuvaa räsitusta, jonka jokin asia aiheuttaa. Ihmisen ajattelukapasiteetti on rajallinen, joten kuormitus ei voi kasvaa rajattomasti. Oppimisen kontekstissa kognitiiviseen kuormaan vaikuttavat mm. oppimistehtävien vaativuus, niihin liittyvän informaation esitystapa ja oppijan omat valmiudet tehtävään nähden. Liian suuri kognitiivinen kuorma voi aiheuttaa oppimismotivaation laskua. (Moreno & Park 2010, 9–28; ks. myös Lehtinen 2006, 271–275; Ojala & Väkevä 2006, 57–58.)

Aineistosta näkee, että fukseille aiheutuu uuden elämänvaiheen alkaessa huomattava kognitiivinen kuormitus. Tämän huomaa esimerkiksi opiskelijoiden teksteistä, joissa he kertovat erilaisten asioiden hämmentävän heitä sekä puheesta, jolla he pyrkivät käsittelemään mieltään askarruttavia, opiskeluun tai yliopistoon liittyviä kysymyksiä. Osalle opiskelijoista aiheutui uusien asioiden hahmottamisesta kielteisiä tunteita, kuten jännitystä ja epätietoisuutta; osa taas koki kognitiivisen kuorman aiheuttaman jännityksen miellyttävänä.

3.2.2 Alkuvaiheen kokemuksia kotiryhmistä

Ensimmäisessä lomakekyselyssä yksi avoimista kysymyksistä oli seuraava: "Olet juuri valinnut kotiryhmän. Millä perusteilla teit valinnan opiskella siinä kotiryhmässä?" Analysoin tässä yhteydessä luokanopettajakoulutuksen opiskelijoiden vastauksia (n=75). Kysymykseen vastaaminen oli relevanttia ainoastaan luokanopettajalinjan opiskelijoille, jotka saivat hakea haluamaansa kotiryhmää. Erityispedagogiikan opiskelijoilla vastaava hakua ei ollut.

Kyselyyn vastaamisen aikana suurin osa opiskelijoista ei ollut vielä saanut tietää, mihin kotiryhmiin heidät on sijoitettu. Joillakin, kuten musiikkikasvatuksen aineenopettajaopintoihin hyväksytyillä, kotiryhmä oli kuitenkin jo tässä vaiheessa tiedossa. Osa opiskelijoista puhui vastauksissaan siis ryhmästä johon oli hakenut, osa taas ryhmästä, johon jo tiesi kuuluvansa.

Kotiryhmiin hakeutumisen perusteista korostuivat kotiryhmän kiinnostavuus, sekä opiskelijan käsitys kotiryhmän hyödyllisyydestä tulevaisuuden kannalta. 31 opiskelijaa puhui kotiryhmän kiinnostavuudesta hakunsa syynä. Kotiryhmän tuoma hyöty tulevaisuuden kannalta taas ilmeni 25 vastauksessa; useimmiten mainittiin kotiryhmän hyöty työelämän kannalta, joitakin mainintoja tuli myös hyödyistä opiskeluihin nähden.

Muitakin syitä kotiryhmän valinnalle mainittiin. Yhdeksän opiskelijaa mainitsi kotiryhmävalinnan perusteeksi itsensä ja/tai omien taitojensa kehittämisen. Viisi mainintaa tuli ryhmän antamista mahdollisuuksista käyttää omia vahvuuksia. Muutamia mainintoja tuli myös siitä, että kotiryhmä tuntuu itselle sopivalta tai omalta. Hajanaisia mainintoja oli lisäksi siitä, että haettu kotiryhmä oli "ainut edes vähän mielenkiintoinen" ja että yhteistyö erityispedagogiikan opiskelijoiden kanssa kiinnosti opiskelijaa. Usea vastaaja esitti enemmän kuin yhden perustelun valinnalleen. Seuraavissa aineistolainauksissa on esimerkkejä opiskelijoiden perusteluista kotiryhmän valinnalle.

Hain moniammatilliseen orientaatioon (en päässyt musiikkiin) koska se tuntui mielenkiintoiselta. Lisäksi vanhempani sanoi että se on ajankohtainen juttu kouluissa (ne on nuorisotyöntekijöitä) joten sen kuulostaa myös hyödylliseltä. (1KY028)

Halusin panostaa tulevaisuuteen. Opet pilvissä-hanke tuntuu ainakin näin alkuun vastaavan selvimmin tulevaisuuden vaatimuksiin. Lisäksi en ole kovin hyvä teknologian kanssa, joten toivon että suuntautuminen kehittäisi taitojani. (1KY029)

Minua kiinnosti erityisen paljon sen ryhmän opiskelu tavoitteet, tyylit ja suuntautuminen. (1KY035)

Kyseisen kotiryhmän ajatukset tuntuivat mielenkiintoisimmilta ja uskon, että tulen hyödyntämään niitä tulevaisuudessa. (1KY061)

Valitsin kotiryhmän sen perusteella, mikä opettaisi minulle eniten. Luulen, että en valinnut helpointa vaihtoehtoa, mutta se tulee olemaan hyödyllinen tulevaisuudessa (1KY042)

Valitsin musiikkikasvatuksen, sillä olen harrastanut koko ikäni musiikkia ja musiikki on niin tärkeä osa elämääni. Uskoisin, että musiikkikasvatuksella on eniten annettavaa minulla ja minulla sen kautta tulevassa ammatissa. (1KY043)

Vastaajien joukosta erottuivat ne opiskelijat, jotka tulivat kuulumaan perusopinnot suorittaneiden kotiryhmään. Niistä 16 fuksista, joiden vastauksista saattoi suoraan lukea tai päätellä heidän aloittavan opintonsa tässä ryhmässä, yksikään ei perustellut kotiryhmän valintaansa edellä mainituilla syillä. Näillä opiskelijoilla ei ollut valinnanvaraa kotiryhmän valinnassa, vaan heidät ohjattiin kaikki samaan ryhmään. Kolme vastaajaa ilmaisi haluavansa aloittaa opinnot nimenomaan tässä ryhmässä. Yhdeksän vastaajan teksteistä taas saattoi suoraan lukea tai päätellä, että he olivat tyytymättömiä siihen, ettei heillä ollut kotiryhmän suhteen samalla tapaa valinnan varaa kuin muilla opiskelijoilla.

Sen perusteella, että olen suorittanut kasvatustieteen perusopinnot, niin kotiryhmäkin muotoutui ikään kuin ”pakkovalinnaksi”. (1KY044)

Olen suorittanut avoimen opintoja eli en saanut valita ryhmää sillä kuulun automaattisesti perusopinnot suorittaneiden ryhmään. Olisin kyllä kovasti halunnut päästä johonkin muuhun kotiryhmään. (1KY012)

Toteutin ensimmäisen ryhmähaastattelun toisen opiskeluviikon tiistaina. Fuksit oli jaettu kotiryhmiin edellisen viikon torstaina. Haastattelun vastauksissa kuvastui kokemus hyvästä ensivaikutelmasta omasta ryhmästä. Opiskelijat kokivat opettajien ja toisten opiskelijoiden vaikuttavan mukavilta ja innostavilta. He kertoivat myös kokevansa lievää epävarmuutta siitä, mitä opiskeluissa on vielä edessä. Samalla he kirjoittivat kokevansa, että ryhmä tekee koulutuksen kannalta tarpeellisia asioita ja että kyseisen ryhmän ajatukset peruskoulun uudistamisesta innostavat. Vastaajat kokivat tämän myös lisäävän heidän motivaatiotaan.

Kotiryhmiin jakautuminen oli mielenkiintoista, ja onneksi pääsin juuri tähän ryhmään. On ollut mukava tutustua myös niin innostaviin opettajiin! (1RH133)

Vähän jännittää kuinka sitova (...) ryhmä on esim. sivuaineiden kannalta tai muiden valinnaisten kurssien osalta. (1RH133)

Ryhmien kehityskulkua koskeva Tuckmanin (1965) teoria jakaa tehtäväperustaisten ryhmien elinkaaren viiteen (alun perin neljään) vaiheeseen: muotoutumis- (*forming*), kuohunta- (*storming*), normittamis- (*norming*), työnteko- (*performing*) ja hyvästelyvaihe (*adjourning stage*). Muotoutumisvaiheelle on ominaista, että ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa ja muodostavat käsitystään ryhmästä. Muotoutumisvaiheen jälkeen seuraavassa kuohuntavaiheessa ryhmässä muodostuu konflikteja ja sen yhtenäisyys on koetuksella. (Tuckman 1965; Donebright 2010.) Ensimmäisen haastattelukerran vastauksista ilmenee, että muotoutumisvaihe oli alullaan ja fuksit alkoivat tutustua toisiinsa sekä ryhmään. Hyvä vaikutelma ryhmästä orasti opiskelijoiden mielissä.

3.3 Marraskuun aineistot

Kahden kuukauden opiskelun jälkeen fuksit ovat edelleen motivoituneita opiskeluun ja vaikutelma opiskelusta on hyvä. Akateeminen kiinnittyminen on vielä kesken ja opiskelutyö aiheuttaa paikoin stressin kokemukseen johtavaa kognitiivista kuormaa. Osalla opiskelijoista on

esimerkiksi epätietoisuuden kokemuksia siitä, miten essee-tehtäviä kuuluu tehdä. Sosiaalisen kiinnittymisen tulkitsen myös olevan kesken, mikä ilmenee siinä, että uusien kaverisuhteiden solmiminen ja kotiryhmien ryhmähenki nousevat usein esiin vastauksissa.

Marraskuussa toteutetun toisen lomakekyselyn palautti täytettynä 91 opiskelijaa. Kyselyn vastauksista välittyy yleisesti myönteinen kokemus opiskelusta. Suurin osa opiskelijoista (n=68) kuvasi vastauksissaan hyvää mieltään ja mielenkiinnon kokemusta opinnoista. Myös kielteisiä näkökantoja esitettiin (n=20). Osa opiskelijoista kertoi sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia opiskelustaan. Mainintoja saivat myös opiskelun työläys ja haastavuus, toisaalta taas opiskelun helppous ja työn vähyys. Myös uudet kaverit ja kokemus hyvästä ilmapiiiristä nousivat esille.

Yksilöhaastatteluihin ja ryhmähaastatteluihin fuksit kertoivat korkealla olevasta motivaatiostaan. Hyvä kotiryhmä ja hyvät opettajat lisäsivät heidän mukaansa motivaatiota opetusta kohtaan. Toisaalta tylsiksi koetuilla luennoilla motivaatio saattoi olla olematonta.

Opiskelu on ollut hauskaa ja mielenkiintoista. Opiskelu on muutakin kuin vain kirjojen pönttämistä tentteihin. Demoilla tehdään ja keskustellaan. Opinnot ovat monipuolisia. (2KY231)

Olen positiivisesti yllätynyt siitä, miten mielenkiintoista opiskelu on ollut, olen selvästi oikeassa paikassa. Opiskelua edistää se, että opintopolku on aika tarkkaan määrätty, sillä näin ei kulu turhaa aikaa kurssien pätkäilyyn :D Monet kirjoitustehtävät ym. tehtävänannot on ollu melko epämääräisiä, se on resannut mutta niihin pitää vaan tottua. (2KY207)

Opiskelu on hauskaa, mielenkiintoista ja monipuolista. Tehtäviä on paljon ja iso osa "vapaa-ajasta" menee niiden tekemiseen. Edelleen joka päivä mielessä on kuitenkin kiitollisuus opiskelupaikasta. (2KY222)

Luennot ovat suurimmaksi osaksi mielenkiintoisia. Täällä on kivaa porukkaa ja vielä ollut suhteellisen rentoa (ei paljon koulua) (2KY272)

Kaiken kaikkiaan voi todeta, että toisen vaiheen aineistojen aikana sekä akateeminen että sosiaalinen kiinnittyminen olivat jo edenneet hyvin, mutta olivat vielä kesken. Akateeminen kiinnittyminen ilmenee työtapojen opettelemisena. Sosiaalinen kiinnittyminen näkyy puolestaan kaverisuhteiden ja erilaisten ryhmien muodostumisena.

3.3.1 Opetusharjoittelusta

Luokanopettajakoulutuksen fuksit olivat olleet ensimmäisessä, orientoivassa opetusharjoittelussa juuri ennen toista lomakekyselyä. Kyselyn vastaajista 75 opiskeli luokanopettajaksi; heistä 29 piti opetusharjoittelua tarpeellisena kokemuksena. Tärkeimpänä tekijänä vastauksissa kuvastui käytännön kouluelämän näkeminen ja se, että sen pohjalta kasvatuksen teoriaa on helpompi ymmärtää. Vastaajista 21 kuvasi harjoittelua myönteiseksi kokemukseksi.

3.3.2 Luennoista

Kun kysyin, mitkä asiat tuntuvat helpoilta, vastaajista 25 mainitsi luennot. Kokemukseen vaikuttavista syistä vastaajat mainitsivat mm. luennoille tulemisen ja siellä olemisen helppouden, sosiaalisen ulottuvuuden sekä sen, että luentoja on suhteellisen vähän.

Opiskelijoilla oli erilaisia tapoja kuvata luennoille tulemisen helppoutta. Vertailin helpoudesta puhuvien opiskelijoiden käyttämiä ilmaisuja, ja jaoin heidät kolmeen ryhmään: luennoilla kävijöihin (n=11), niiden seuraajiin (n=7) ja muihin (n=7). Kävijöiden ryhmään kuuluvat käyttivät hieman ylimalkaisia ilmaisuja kirjoittaen luennoille menemisestä, siellä käymisestä ja istumisesta. Seuraajat taas käyttivät intensiivisempiä ilmaisuja kirjoittaen luentojen seuraamisesta, keskittymisestä tai kuuntelemisesta. Merkille pantavaa oli, että seuraajien ryhmästä melkein kaikki kirjoittivat vastauksissaan myös ymmärtämisestä tai kiinnostumisesta.

Kymmenen opiskelijaa mainitsi luennot vaikeilta tuntuvina asioina. Heidän syynsä kokea näin vaihtelivat suuresti, useimmiten mainittiin käsiteltävän asian vaikeus tai vaikeus hahmottaa luennon aihetta tai sen suhdetta opiskeltavaan kokonaisuuteen. Seuraavat lainaukset havainnollistavat opiskelijoiden kokemuksia:

(Helpolta tuntuu) Luennoilla keskittyminen ja niille osallistuminen, sillä aiheet ovat olleet todella itseäni kiinnostavia. Ensimmäinen tentti osoittautui kysymyksiltään itselleni helpoksi, vähän kuin lukiossa olisi kokeeseen vastannut. (2KY274)

(Helpolta tuntuu) luennoilla käyminen, koska luentosalit on merkitty selkeästi ja tarvii vain mennä. (2KY258)

Välillä myös luennoilla tulee olo, että mihin tämä nyt edes liittyy. (2KY245)

Kuten olen jo maininnut, en pyrkinyt analyysissä suoraan testaamaan työhypoteesiani. Luento-opetuksen kohdalla aineisto kuitenkin osoitti opiskelijoiden kokemuksissa sellaisia piirtei-

tä, joiden voi katsoa tukevan hypoteesia. Toteutettuani toisen vaiheen ryhmähaastattelun yhdelle luokanopettajakoulutuksen kotiryhmälle marraskuussa käytin aikaa avoimeen keskusteluun luennoista. Opiskelijat pitivät niitä tärkeinä ja heillä oli kokemuksia hyvistä luennoista. Keskustelussa nousi esille myös se kokemus, että luennoista ei välttämättä opi kovin paljon.

Ohjasin ryhmää edelleen pohtimaan, mikä saa aikaan sen, että luento-opetuksesta saatava hyöty vaikuttaa pieneltä. Muun muassa seuraavat ajatukset nousivat esiin:

- Luennon vähäinen ymmärtäminen voi olla omasta ymmärryksestä kiinni.
- Luennoilla jaksaa ensimmäisen tunnin, sen jälkeen keskittyminen herpaantuu.
- Luennot eivät ole opetusmenetelmänä paras yleensäkkään – jos kohta ne voivat olla myös todella hyviä.
- Luennoitsijat puhuvat suomen kieltä, mutta sitä (heidän puhumaansa tekstiä) ei välttämättä silti tajua.

Viimeisimmästä kommentista heräsi edelleen keskustelua siitä, mitä tarkoittaa se, että luennoitsijan tekstiä ei tajua. Tiedustelin, onko kyse siitä, että sanoja ei ymmärrä, vai siitä, että puheen asiasisältö on niin vaikeatajuinen, että kuuliija ei kykene hahmottamaan sitä. Jälkimmäinen ajatus herätti ryhmässä vastakaikua, ja kun pyysin niitä, jotka ovat kokenet näin, nostamaan kättään, noin kaksi kolmasosaa ryhmästä viittasi. Saadakseni tarkempaa tietoa pyysin opiskelijoita kirjoittamaan sähköpostitse ajatuksiaan aiheesta. Sain neljä sähköpostia. Vastajat olivat kaikki sillä linjalla, että joskus luennoitsijan käyttämä kieli ja luennon asiasisältö ovat niin vaikeita, että asiaa ei ymmärrä. (20B326, 2SP361–364)

Joskus luennoilla tuntuu, ettei ymmärrä aivan kaikkea. Luentojen 'tärkein ja keskeisin' sisältö ei aina selviä. Näin ei kuitenkaan ole joka luennolla, mutta joillakin. Ongelma ei ole siinä, että luennoitsija käyttäisi liian vaikeita sanoja, vaan ennemminkin siinä, että luennoitsijan ajatukset ovat 'liian filosofisia'. Joskus myös diaesitykset ovat sekavia, mikä tekee luennon seuraamisesta vaikeampaa. (2SP362)

Kuvatunlaiset kokemukset ovat linjassa sen työhypoteesissa esittämäni ajatuksen kanssa, että opettajan ja tieteenalan vasta-alkajan erilaiset tavat hahmottaa ilmiöitä voivat johtaa siihen, että opettajat käsittelevät asioita tavoilla, joita opiskelijoiden on vaikea hahmottaa.

Yksilöhaastatteluissa opiskelijat kuvasivat kokeneensa samantapaisia ongelmia luennoilla tai muissa opiskelutilanteissa. Opiskelijat kertoivat, että keskittyminen voi olla vaikeaa

ja asiayhteyksien hahmottaminen hankalaa. Opetuskeskusteluissa opettajat ja opiskelijat eivät välttämättä saavuttaneet aitoa keskusteluyhteyttä. Eräs haastatelluista kertoi tilanteista, joissa opettajan abstrakti puhetapa oli aiheuttanut sen, että opiskelijan energia kului kuullun ymmärtämiseen, eikä hänen kapasiteettinsa riittänyt esimerkiksi omien ajatusten muotoilemiseen opetuksen aiheesta. Toinen opiskelija mainitsi tilanteen, jossa hän oli kokenut yksittäisen opettajan menettäneen uskottavuutensa, suhtautumalla epäystävällisesti opiskelijoihin. Haastatelluilla opiskelijoilla oli luonnollisesti kokemuksia myös hyvistä, motivoivista luennoista, joilta he tulevat inspiroituneina.

3.3.3 Akateemisesta kirjoittamisesta

Kyselyn vastaajista 30 mainitsi vastauksissaan akateemisen kirjoittamisen. Heistä 7 kuvasi akateemista kirjoittamista helpoksi ja 17 vaikeaksi. Helppouden kokemuksen syiksi opiskelijat nimesivät muun muassa sen, että kirjoittamisen aiheet ovat riittävän lähellä omaa elämää ja että he pitävät kirjoittamisesta tai ovat hyviä siinä. Vaikeuden kokemuksen taustalla mainittiin useimmin epävarmuus siitä, mitä kirjoittajalta odotetaan tai vaaditaan. Tehtävänantojen epäselvyys ja kirjoittamisohjeiden puutteellisuus saivat osakseen kritiikkiä. Jotkut vastaajat kirjoittivat myös akateemisen kirjoittamisen vaikeudesta ylipäättään.

Samalla lomakkeella kysyin, mitä opiskelijat olisivat lisänneet opetukseen tai jättäneet pois. Seitsemän vastaajaa halusi lisätä akateemisen kirjoittamisen ohjausta: perehdytystä ja opastusta akateemiseen kirjoittamiseen sekä ohjeita siitä, minkälaisia kirjoitelmien tulisi olla. Myös selkeämpiä tehtävänantoja toivottiin.

Yksilöhaastatteluissa opiskelijat kertoivat essee-tehtävien työläydestä ja siitä, miten he kokevat vaikeaksi keksiä kirjoitettavaa. Esimerkiksi tutkimuskysymyksen asettaminen, näkökulman valinta ja sopivan laajuuden päättäminen tuntuivat työläiltä.

(Miten olisit kehittänyt koulutusta?) Miettinyt niiden ekojen luentojen tarpeellisuutta esim. minuusmatkaa. Olisin lisännyt selkeämmät ohjeet esim. esseisiin. Oli vaikea aloittaa kirjoittaa 5–6 sivua kun ei hahmottanut että mitä. (2KY267)

Töitä puskee päälle, deadlinet lähestyy... voi tulla pitkiä iltoja vielä esseen kanssa kun se vaiheessa. (...) Harkkaraportin kanssa oli tuska, tuntui että en osannu pohtia, tuntui että tekstin tuottaminen oli hankalaa. (...) Pieni luomisen tuska on päällä. (2YH 355)

3.3.4 Toisen vaiheen kokemuksia kotiryhmistä

Fuksien kokemuksista ilmeni, että kotiryhmät ovat heille mielekkäitä ja tarpeellisia sekä akateemisen että sosiaalisen kiinnittymisen kannalta. Toisen lomakekyselyn vastauksissa kotiryhmiä kuvailtiin helpoksi paikaksi työskennellä eri tavoin. Ryhmien yhteisöllistä mielekkyyttä kuvailtiin mm. sanoilla mukava ja turvallinen. Kotiryhmien ilmapiiriä ja ryhmähenkeä kuvailtiin hyväksi, minkä mainittiin myös lisäävän viihtyvyyttä. Kun kysyin, mitkä asiat opiskelija on kokenut tarpeellisiksi, kotiryhmät opetusmuotona mainittiin huomattavan monta kertaa (n=41). Tälle kokemukselle esitettiin seuraavanlaisia syitä:

- Kotiryhmät ovat tarpeellisia, koska siellä pääsee käsittelemään syvällisemmin opiskeltavia asioita ja näin ne edistävät oppimista. (n=16)
- Kotiryhmät ovat tarpeellisia, koska niissä saa opettajan tukea. (n=9)
- Kotiryhmät ovat tarpeellisia niiden sosiaalisen luonteen takia. (n=10)
- Kotiryhmät ovat tarpeellisia, mutta vastaaja ei tarkemmin määritellyt, miksi kokee niin. (n=16)

Toteutin tutkimalleni kotiryhmälle toisen ryhmähaastattelun marraskuun loppupuolella. Tuolloin ryhmähenki oli vahvistunut voimakkaasti ja opiskelijat kokivat ryhmän motivoivan heitä. Seuraavat lainaukset kuvaavat hyvin koko haastatteluaineistoa:

Kaikki [kotiryhmän] tapaamiset on ihan mahtavia. [Ryhmän opettaja] saa meistä aina paljon irti ja osaa haastaa meitä. (2RH333)

... motivaatio on vaan kasvanu. Koko ajan kiinnostaa enemmän että mitä tulevaisuus tuo tullessaan. Eniten minua motivoi tällä hetkellä HYVÄ ryhmä ja opettajat. Ja kaikki projektit joissa ollaan mukana. (: (2RH334)

Vastauksista kuvastui, että muotoutumisvaihe oli edelleen käynnissä, mahdollisesti huipussaan. Opiskelijat kokivat vahvasti ryhmän hyväksi paikaksi olla ja työskennellä. Ryhmän työskentelytapoja kuvailtiin mielekkäiksi ja opettajia hyväksi. Myös motivaatio oli korkealla ja opiskelijat kertoivat yksimielisesti, että kotiryhmä vaikuttaa siihen myönteisesti.

3.4 Kyselylomakkeiden Likert-asteikolliset kysymykset

Likert-asteikollisilla vastauksilla tutkittiin opiskelijoiden kokemuksia yliopistosta sekä akateemisen että sosiaalisen kiinnittymisen kannalta. Vastauksista ilmeni, että fuksien käsitys yliopistosta oli hyvä sekä opiskelun alkaessa että kahden kuukauden opiskelun jälkeen.

Likert-asteikollisissa kysymyksissä osoittautui kuitenkin tiettyjä rajoitteita. Osoittautui, että osa kysymyksistä ei tuota tutkimuksellisesti kestäväää tietoa, joten analysoin niistä vain osan. Ensimmäisen vaiheen kyselyä toteuttaessani en huomannut korostaa opiskelijoille, että heidän kuuluu vastata kysymyksiin odotustensa pohjalta. Tämä tekee sekä kysymyksistä että annetuista vastauksista jossain määrin tulkinnanvaraisia. Osa vastaajista jätti taulukon täyttämättä kokonaan, mikä on saattanut johtua juuri kysymysten tulkinnanvaraisuudesta. On myös mahdollista, että osa vastaajista on vastannut odotusten sijaan muutaman päivän kokemustensa pohjalta – tuolloinhan opiskelua oli kestänyt kolme päivää. Todettuani annettujen vastausten tulkinnanvaraisuuden jätin ne analyysissä huomiotta.

Henkilöstöstä saatua vaikutelmaa koskevassa kysymyksessä käytin epähuomiossa sanamuotoa ”OKL:n henkilöstö”, joka teki tästä kysymyksestä erityispedagogiikan opiskelijoiden kannalta epärelevantin. En voinut päätellä, millä tavoin he ovat tulkinneet kysymyksen, joten tämän kysymyksen osalta analysoin ainoastaan luokanopettajakoulutuksen opiskelijoiden vastaukset.

Kyselylomakkeen Likert-asteikollisista väitteistä yksi kuului seuraavasti: ”Pysyn luennoilla ’kärryillä’ asiasta riittävän hyvin.” Sanamuoto on tulkinnanvarainen ja siksi en tulkinut kysymykseen annettuja vastauksia kuin pääpiirtein opiskelijan kokemusta kuvaaviksi.

Taulukoissa 3 ja 4 on esitetty Likert-asteikollisten kysymysten saamien vastausten jakaumat prosentteina sekä vastausten keskiarvot.

Taulukko 3. Ensimmäisen vaiheen kyselyn Likert-asteikollisten vastausten jakauma prosentteina (5.9.2014, n=113)

	1 Täysin eri mieltä	2 Osittain eri mieltä	3 Siltä väliltä	4 Osittain samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä	Keskiarvo	Annettuja vastauksia, % täytetyistä lomakkeista
Luennot ovat tylsiä (1) / mielenkiintoisia (5). ^b	1	4	21	59	15	3.83	(91)
OKL:n henkilöstö vaikuttaa innostavalta. ^a	0	3	4	44	49	4.40	(100)
Ihmiset, joita tapaan, pitävät opiskelualaani hienona. ^b	1	3	13	40	43	4.03	(93)
Pysyn luennoilla ”kärryillä” asiasta riittävän hyvin. ^b	0	1	17	59	22	4.03	(91)
Minusta on hienoa opiskella yliopistossa.	1	0	3	10	87	4.81	(92)
Opinnoissa luettavat kirjat ovat tylsiä (1) / mielenkiintoisia (5). ^b	1	6	44	46	4	3.46	(89)
Tunnen, että minusta on tullut yliopistoyhteisön jäsen.	1	9	18	44	29	3.90	(93)

^a Analysoitu vain luokanopettajakoulutuksen opiskelijoiden vastaukset

^b Tulkinanvaraiset kysymykset, jotka on jätetty analyysissä huomiotta

Taulukko 4. Toisen vaiheen kyselyn Likert-asteikollisten vastausten jakauma prosentteina (7.11.2014, n=91)

	1 Täysin eri mieltä	2 Osittain eri mieltä	3 Siltä väliltä	4 Osittain samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä	Keskiarvo	Annettuja vastauksia, % täytetyistä lomakkeista
Luennot ovat tylsiä (1) / mielenkiintoisia (5).	0	3	25	62	10	3.79	(98)
Laitoksen henkilöstö vaikuttaa innostavalta. ^a	0	3	6	59	32	4.21	(100)
Ihmiset, joita tapaan, pitävät opiskelualaani hienona.	1	0	11	44	44	4.30	(100)
Pysyn luennoilla ”kärryillä” asiasta riittävän hyvin.	0	2	15	52	31	4.11	(100)
Minusta on hienoa opiskella yliopistossa.	0	1	4	25	69	4.63	(100)
Opinnoissa luettavat kirjat ovat tylsiä (1) / mielenkiintoisia (5).	0	11	36	47	5	3.47	(100)
Tunnen, että minusta on tullut yliopistoyhteisön jäsen.	2	2	15	45	35	4.09	(100)

^a Analysoitu vain luokanopettajakoulutuksen opiskelijoiden vastaukset

Osa syys- ja marraskuun kyselyjen vastauksista ei ole edellä mainituista syistä vertailukelpoista keskenään. Vertailukelpoisten vastausten muutos syyskuusta marraskuuhun tultaessa on esitetty taulukossa 5. Keskiarvoista voi havaita, että syyskuusta marraskuuhun tultaessa väitteen ”Tunnen, että minusta on tullut yliopistoyhteisön jäsen” osalta opiskelijoiden antamissa arvioissa on pientä nousua, joka ei kuitenkaan osoittautunut tilastollisesti merkitseväksi. Väitteiden ”OKL:n henkilöstö vaikuttaa innostavalta” ja ”Minusta on hienoa opiskella yliopistossa” osalta opiskelijoiden kokemuksessa on havaittavissa hienoista laskua.

Taulukko 5. Likert-asteikollisten vastausten keskiarvojen vertailua ensimmäisen ja toisen vaiheen välillä

Väite	1. vaiheen keskiarvo, n=113	2. vaiheen keskiarvo, n=91	Muutos	Merkitsevyystaso
OKL:n henkilöstö vaikuttaa innostavalta. ^a	4.40	4.21	- 0.19	p < 0.1
Minusta on hienoa opiskella yliopistossa.	4.81	4.63	- 0.18	p < 0.05
Tunnen, että minusta on tullut yliopistoyhteisön jäsen.	3.90	4.09	+ 0.19	p > 0.1

^a Analysoitu vain luokanopettajakoulutuksen fuksien vastaukset.

Likert-asteikollisten kysymysten vastaukset osoittavat, että opiskelijoiden vaikutelma yliopistosta oli yleisesti ottaen hyvä sekä opintojen alkaessa että niiden kestänyt kaksi kuukautta. Hienoinen lasku keskiarvoissa heijastanee sitä luonnollista ilmiötä, että alkuvaiheen innostus laantuu opiskelun arjen alettua.

Keskiarvoista voi huomata, että akateemiseen kiinnittymiseen liittyvät kysymykset saavat heikompia tuloksia kuin sosiaaliseen kiinnittymiseen liittyvät. Tämän voi tulkita kertovan siitä, että tutkituilla henkilöillä akateemisen kiinnittymisen edellytykset olivat heikommat kuin sosiaalisen. Toisaalta voi olettaa, että akateemisen ja sosiaalisen kiinnittymisen prosessit ovat perusluonteeltaan erilaisia, joten tulokset eivät välttämättä ole täysin vertailukelpoista keskenään.

4 Pohdinta

4.1 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusta tehdessään tutkija joutuu pohtimaan monia eettisiä kysymyksiä. Ihmistä yleisesti velvoittavan etiikan lisäksi hänellä on velvollisuus harkita toimintansa eettisyyttä myös tiedeinstituution edustajana. Tieteellisen tutkimuksen uskottavuuden ja hyväksyttävyyden ehdoton edellytys on, että tutkija toimii eettisesti kestäväällä tavalla. Tällaisesta toiminnasta käytetään nimitystä hyvä tieteellinen käytäntö. Vastaava englanninkielinen termi on *responsible conduct of research*, jonka voisi kääntää ”tutkimuksen vastuullinen toteuttaminen.” (Hirsjärvi ym. 2010, 23–27; Hyvä tieteellinen käytäntö 2012; Tuomi & Sarajärvi 2009, 125–133.)

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan, joka edustaa Suomessa koko tiedeyhteisöä, hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tiedon hankkimisen, aineiston analyysin ja tulokinnan vaiheiden tulee olla eettisesti kestäviä ja avoimesti toteutettuja. Muiden tutkijoiden työhön viitattaessa täytyy noudattaa asianmukaisia viittaustekniikoita ja muutenkin antaa muiden tutkijoiden työlle sen ansaitsema arvo. Asianmukaiset tutkimusluvut tulee hankkia. Mikäli tutkijalla on sidonnaisuuksia johonkin suuntaan, hänen tulee ilmoittaa ne sekä tutkimukseen osallistuville että tutkimusraportissa. Tietosuojaa tulee noudattaa. (Hyvä tieteellinen käytäntö 2012).

Edellä mainittujen vaatimusten lisäksi Hirsjärvi ym. (2010) sanovat, että tutkimuksen tulosten ja johtopäätösten tulee olla perusteltavissa aineiston ja käytettyjen tutkimusmenetelmien pohjalta. Tuloksia ei saa myöskään yleistää vain tutkijan mielipiteiden pohjalta. Läpinäkyvyyden saavuttamiseksi tutkijan tulee selostaa riittävässä laajuudessa, millä tavalla hän on toteuttanut tutkimuksen eri vaiheet. (Hirsjärvi ym. 2010, 23–27.)

Hyvä tieteellisen käytännön toteutumiseksi tässä tutkimuksessa otin alusta alkaen vastuun eettisyyden toteuttamisesta tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Harkitsin toimintatapani ja toteutin tutkimuksen parhaan tietoni mukaan. Olen selostanut tutkimukseni kaikki vaiheet, jotta lukija voisi saada käsityksen siitä, miten se on toteutettu. Tiedostin, että johdantoluvussa esittämäni näkemykset ovat kautta linjan vaikuttaneet näkökulmiini, ja siksi pyrin tietoisesti olemaan avoin fuksien kokemuksista nouseville merkityksille ilman, että tulkitsisin niitä näkemysteni kautta. Kysymyksenasetteluni olivat mahdollisimman avoimia, jotta en ohjailisi tiedonantajiani vastaamaan hypoteesini mukaisilla tavoilla.

Tutkimukseen osallistuvan henkilön tulee voida itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Heidän tulee myös voida milloin tahansa keskeyttää mukanaolonsa tutkimuksessa sekä tietää, mistä tutkimuksessa on kyse. Edelleen, osallistujille ei saa aiheuttaa minkäänlaista vahinkoa. Kerättyä aineistoa tulee käsitellä luottamuksellisesti ja osallistujien anonymiteetti on turvattava. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125–133.) Takasin anonymiteetin siten, että muihinpanoihin liittyvät tunnistetiedot eivät tule ilmi missään tutkimuksesta julkaistussa materiaalissa. En erityisesti tähdentänyt kyselylomakkeiden täyttötilaisuuksien alussa, että kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista. Tosin voidaan olettaa, että tällä ei ole vaikutusta vastaushalukkuuteen, koska vastaus oli nimetön ja tilanteen luonne olisi joka tapauksessa saanut lähes kaikki vastaamaan. Kotiryhmää havainnoidessani ja haastatellessani keräsin tutkimusluvan kaikilta läsnäolijoilta. Yksilöhaastateltavilta kysyin henkilökohtaisesti, haluavatko he olla mukana.

Piilohavainnoinnin eettisyys on kyseenalaista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Valintaani käyttää piilohavainnointia tiedonkeruun menetelmänä ja keräämäni materiaalin käyttöä voi pitää kuitenkin hyväksyttävänä, koska keräsin havainnot ryhmätilanteissa julkisissa tiloissa, tein havainnot vain yleisellä tasolla, ja tallensin havainnot henkilöitä yksilöimättä.

Tutkimuksen keruun aikana koin eettisen ristiriidan siinä, että tutkijan tulee toisaalta olla avoin siitä, mitä tutkii, jotta tiedonantajat voivat olla tietoisia siitä, missä ovat mukana, mutta toisaalta hän ei saa ohjata heitä antamaan mieleisiään vastauksia. Jos olisin kertonut opiskelijoille niistä lähtökohdista, joista toteutin tutkimustani, olisin näistä näkökulmista puhumalla saattanut vaikuttaa heidän vastauksiinsa. Valitsin siis olla kertomatta, mistä tutkimuksessani oli kysymys enkä ennen joulukuuta kertonut opiskelijoille tarkasti, mitä tutkin ja miksi. Esimerkiksi ohjeistaessani lomakekyselyitä kerroin heille keskeisen tavoitteeni olevan tehdä tutkimusta, jonka avulla voidaan kehittää koulutusta. Kun opiskelijat tiedustelivat minulta tutkimuksen aikana eri tilanteissa, mitä tutkin, vastasin heille yleisluontoisesti tutkivani opiskelun alkua ja sitä, miten sitä voisi kehittää. Aineistonkeruun päätyttyä tein opiskelijoille tarkemmin selkoa tutkimuksestani. Esimerkiksi vierailin joulukuun 2013 alussa eräällä luennolla ja kerroin opiskelijoille avoimesti tutkimukseni tavoitteista, taustoista ja alustavista tuloksista.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuus syntyy menetelmistä, jotka tuottavat ei-sattumanvaraista ja tutkimuskohteeseen kohdistettua, totuudenmukaista tietoa, sekä tarkasta

raportoinnista. (Hirsjärvi ym. 2010, 231–233.) Käytin tutkimuksessani laadullisen tutkimuksen tavanomaisia menetelmiä. Määrittelin tutkimukselliset lähtökohtani, muodostin tutkimuskysymykset, keräsin aineiston ja analysoin sen pyrkien objektiivisuuteen ja siihen, että saan aineistosta esille sen itsensä kannalta olennaiset tekijät. Metodini tulee mahdollistaa hypoteesien osoittaminen vääräksi, ja aineistolähtöinen analyysini täytti tämän vaatimuksen (Alasuutari 2011, 82).

Olellaisen tärkeä tekijä tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tutkijan omien sitoumusten tiedostaminen. Tutkijalla on aina suhde aineistoonsa ja se vaikuttaa hänen tutkimustyöhönsä. Tutkija tarvitsee reflektiivisyyttä, jotta hän pyrkii pääsemään tietoisiksi toimintansa takana olevista vaikuttimista ja pystyy hallitsemaan niiden vaikutusta tutkimukseensa. (Ahonen 1994, 122; Kiviniemi 2010; Laine 2010; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–149.) Objektiivisuuden lisäämiseksi käytin aineiston keruussa neutraaleja ja avoimia kysymyksiä. Tällä pyrin mahdollistamaan sen, että opiskelijat sanoittavat kokemuksensa itse niin, että vaikutan syntyvään aineistoon kysymyksenasetteluillani mahdollisimman vähän.

Olen tehnyt johdantoluvussa selon hypoteettisista ajatuksistani, joita minulla oli tutkimuksen alkaessa, sekä tutkimuksellisista motiiveistani. Oman ajattelun tarkastelun tarkoitus on ollut ennen kaikkea lisätä tutkimuksen luotettavuutta, kuten edellä on mainittu. Oma kokemus vaikuttaa kuitenkin aina tutkimuksen teon taustalla, niin myös minun. Vertasin aineistoa käsitellessäni siitä ilmeneviä opiskelijoiden kokemuksia omiini – myös huomaamattani. Osa opiskelijoiden kokemuksista vastasi omiani, osa taas ei. Oli ilahduttavaa huomata, että suurin osa opiskelijoista koki opintonsa yleisesti ottaen positiivisesti. Itselflektion avulla tein eron omien ja aineiston osoittamien kokemusten välillä. Tämä oli tärkeää, jotta voin tuloksissa esittää tulkintoja, jotka kuvaavat aineiston ilmiöitä luotettavasti.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää edelleen perusteltu selostus tutkimuksen toteutuksesta. Olen tehnyt parhaan taitoni mukaan selon tutkimuksen kulusta, siihen osallistuneista henkilöistä ja tutkimuksessa vaikuttaneista häiriötekijöistä. Samoin olen ilmoittanut parhaan kykyni mukaan, mitä lähteitä olen työssäni käyttänyt. (Hirsjärvi ym. 2010, 231–233, Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–149.)

Triangulaatio tarkoittaa tutkimuksen luotettavuuden lisäämistä tutkimuksen monipuolisuuden kautta. Käytännössä se voi tarkoittaa esimerkiksi useiden menetelmien tai teorioiden soveltamista, useamman tutkijan yhteistyötä tai useiden tutkimusten tekemistä samasta aiheesta. (Hirsjärvi et al. 2010, 231–233, Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–149.) Itse sovelsin

triangulaatiota aineistojen osalta. Useamman eri keruumenetelmän ja kahden keruuvaiheen kautta pyrin keräämään monipuolisen aineiston.

Analyysini oli avoin ja aineistolähtöinen; olen pyrkinyt tuloksissa kuvaamaan niitä merkityksiä ja teemoja, jotka nousevat aineistosta. Johtopäätösten muodostaminen ja hypoteettisten ajatusteni arviointi tuloksia vasten tapahtuvat erikseen, jolloin lukija pystyy huomaamaan, kun siirryn aineistolähtöisestä tarkastelutavasta siihen, että peilaan tuloksia ennakkoletuksiani vasten.

4.3 Johtopäätöksiä opintojen alkuvaiheesta

Tutkimillani fukseilla oli juuri alkanut uusi elämänvaihe. Uuteen toimintaympäristöön, yliopistoon, sopeutuminen aiheutti heille kognitiivista kuormaa. Sopeutumistyötä täytyi tehdä sekä akateemisen että sosiaalisen kiinnittymisen alueilla.

Fuksit ovat tulosten perusteella erittäin motivoituneita aloittaessaan opiskelun. Tämä on hyvää ”käyttövoimaa” opiskelujen alulle ja edistää opiskelijoiden kiinnittymistä yliopistoon. Kahden kuukauden jälkeen suurin osa opiskelijoista kirjoitti yhä hyvistä kokemuksistaan opiskelusta. Sama kokemus on nähtävissä myös Likert-asteikollisissa vastauksissa. Lie-nee selvää, että jos opiskelija on motivoitunut ja hän kokee opintonsa antoisina hänen mahdollisuutensa kiinnittyä yliopistoon ovat hyvät. Opettajankoulutuksessa – ja miksei yliopistos-
sa yleensäkin – kannattaa nähdäkseni käyttää resursseja vastakin siihen, että opintojen alkuvaihe voi olla mielekäs kokemus. Näin voidaan edistää opiskelijoiden kiinnittymistä.

On selvää, että akateeminen ja sosiaalinen kiinnittyminen yliopistoon tapahtuvat samanaikaisesti. Kummankin alueen kiinnittymistä voi nähdä tapahtuvan koko tutkimuksen keston ajan. Ne tapahtuvat osittain myös limittäin; esimerkiksi kotiryhmiä koskevista teksteistä voi havaita, miten akateeminen ja sosiaalinen vaikuttavat toinen toisiinsa vahvistavasti. Tätä tapahtuu esimerkiksi niiden kokemusten kautta, että omassa ryhmässä on mielekästä opiskella, jolloin sosiaalinen kiinnittyminen edistää akateemista. Toisaalta innostavat oppimiskokemukset saavat oman ryhmän tuntumaan mielekkäältä, jolloin akateeminen kiinnittyminen edistää sosiaalista.

Kotiryhmien saama huomio fuksien vastauksissa on varsin yksiselitteistä: kotiryhmä on opiskelijoille mielekäs opetusmuoto sekä akateemisen että sosiaalisen kiinnittymisen puolesta. Kotiryhmien suhteellinen pienuus, oman opettajan läheisyys ja työskentelyn ajallinen pitkäkestoisuus ovat kaikki tekijöitä, jotka tekevät niistä opiskelijan kannalta erinomaisen toimintaympäristön. Näiden tekijöiden lisäksi kotiryhmät ovat opettajankoulutuksessa loistava

ympäristö mallintaa ja harjoitella erilaisia pedagogisia ja didaktisia toimintatapoja. Edellä mainituista syistä johtuen opettajankoulutuksessa kannattaa nähdäkseni jatkossakin edistää kotiryhmien käyttöä opetusmuotona.

Opiskelijoiden saattoi havaita kokevan kognitiivista kuormaa. Uudet opiskeltavat asiat, yliopiston toimintatavat ja uudet ihmissuhteet olivat kaikki tekijöitä, jotka vaativat fukseilta sopeutumista ja aivotyötä, aiheuttaen myös kuormituksen tunteita. Tällainen reagointi lienee luonnollista missä tahansa uudessa tilanteessa. Voisi oikeastaan sanoa, että koulutuksen kuuluu aiheuttaa kognitiivista kuormaa ollakseen tehokasta – sopivaan kuormitukseenhan liittyy yleensä myönteinen haastavuuden kokemus. Liian suuri kognitiivinen kuorma voi kuitenkin muodostua ongelmaksi. Esimerkiksi opiskelijan itseluottamus voi kärsiä. Liian pitkään jatkuva liian suuri kuormitus voi aiheuttaa myös motivaation laskua (Ojala & Väkevä 2006, 57–58).

Tinton mukaan erityisesti opiskelujen ensimmäinen vuosi on kiinnittymisen kannalta merkityksellinen (Tinto 2003, 2–3; Tinto 2006). Kognitiivisen kuormituksen mitoittaminen sopivaksi on siis tärkeää. Kysymys kuuluu, kuinka suuri ja minkä tyyppinen kognitiivinen kuormitus on sopiva? Vastaus ei voi olla yksiselitteinen, koska opiskelijat ovat erilaisista tilanteista tulevia ja erilaisilla valmiuksilla varustettuja yksilöitä. Itse näen olennaiseksi tavoitella sitä, että fuksien oppimiskokemukset voisivat olla heidän kannaltaan relevanteilla alueilla. Silloin opiskelun tuoman kognitiivisen kuorman kantaminen on mielekästä. Lisäksi koulutuksessa opetettavat asiat tulisi mitoittaa niin, että ne ovat opintojaan aloittavan orientaatiosta katsottuna käsitettävissä. Pidän hyvin tärkeänä sitä, että opiskelija saa kokea, että hän pystyy kohtalaista vaivaa nähtyään ymmärtämään koulutuksessa vastaan tulevat asiat.

4.4 Kiinnittyminen opiskelun alkuvaiheen ilmiönä

Miten kiinnittyminen näkyy fuksien kokemuksissa? Akateeminen kiinnittyminen näyttäytyi ennen kaikkea opetukseen osallistumisena ja opiskelutyön tekemisenä. Mäkisen ja Annalan (2011) peräänkuuluttama prosessimaisuus kuvasi myös hyvin fuksien ajatuksia. Opiskelijat suhtautuivat opiskeluunsa henkilökohtaisena haasteena ja osoittivat halua toimia akateemisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Akateemisten tavoitteiden tärkeydestä kertoi osaltaan myös stressin kokemus.

Opiskelijoiden motivoituminen näytti vahvistavan heidän akateemista kiinnittymistään. Saamassani aineistossa toistuivat usein innostuksen, opiskeluhalun ja mielenkiinnon teemat.

Opiskelijat, jotka kertoivat kokeneensa näitä myönteisiä ilmiöitä, kirjoittivat myös oivalluksen ja oppimisen kokemuksistaan.

Samalla kun opiskelijat tekevät opiskelutyötä, he oppivat akateemisia työtapoja. Näiden työtapojen oppiminen on keskeistä opiskelijan kiinnittymiselle. Esimerkiksi toisen vaiheen aineistosta nousevat tuskailut essee-tehtävien suhteen ovat sanalla sanoen kasvukipuja. Tekemänsä työn kautta opiskelija oppii, usein yrityksen ja erehdyksen kautta, työskentelemään yliopiston tavoilla. Muutaman vuoden jälkeen samat opiskelijat, jotka kyselivät, miten essee-tehtävät tehdään, kirjoittavat sujuvaa tieteellistä tekstiä.

Akateemisesti kiinnittyessään vaiheessa opiskelija haastetaan myös muuttamaan käsitystään opiskelusta. Opintojaan aloittavan edelliset koulutuskokemukset ovat tyypillisesti lukiosta, armeijasta tai siviilipalveluksesta. Akateemisen koulutuksen kulttuuri on perustavalla tavalla erilainen kuin edellä mainituissa: se pyrkii ennen kaikkea kriittisen, syvällisen ajattelun kehittämiseen.

Sosiaalinen kiinnittyminen näkyi opiskelijoiden vastauksissa ennen kaikkea ihmisiin tutustumisena ja erilaisiin ryhmiin liittymisenä. Opiskelijat suhtautuivat avoimesti uusiin ihmisiin ja muodostivat ystävyys-suhteita. Viettäessäni aikaa fuksien kanssa huomasin, että kotiryhmien lisäksi he muodostivat muita epävirallisia ryhmiä, joissa viettivät vapaa-aikaa ja tekivät myös opiskelutyötä.

Kiinnittyessään yliopistoon opiskelija sosiaalistuu, paitsi akateemiseksi oppijaksi, myös opiskelijoiden "heimoihin". Korkeakouluopiskelijoilla on oma kulttuurinsa ja omia yhteisöjään, joiden jäseniä opiskelijoista tulee. Samalla uusia ihmissuhteita muodostetaan lyhyessä ajassa paljon, niin yliopistolla kuin sen ulkopuolellakin. Lisäksi opiskelun aloittaminen merkitsee monelle myös muuttoa uuteen kaupunkiin. Suuret muutokset merkitsevät myös muutoksia nuoren aikuisen identiteeteille, kun uudet ja vanhat elämän osa-alueet etsivät paikkaansa hänen kokemuksessaan. (Ks. Arnett 2000; Giddens 1991, 70–88.).

Kotiseudulta liikkeelle lähteminen ja uusien yhteisöjen muodostaminen on aina liittynyt yliopisto-opiskeluun. Yliopistoinstituution alkuaikoina keskiajalla opiskelua varten saatettiin matkustaa hyvinkin pitkiä matkoja. Opiskelijat ryhmittivät tuolloin kansakunniksi, jotka käsittivät tietyltä Euroopan alueelta kotoisin olevat opiskelijat. (Ks. esim. Palola 1998.) Sitten min suomalaisissa yliopistoissa tapahtui vastaava jako osakuntiin, jotka edustivat maakuntia. Nykyään akateemisen heimon roolin voi nähdä siirtyneen koulutusohjelmille ja ainejärjestöille.

Akateemiset tulokkaat heimoutuvat siis paitsi opiskelijoiksi yleensä, myös oman oppiaineensa opiskelijoiksi. Oman oppiaineen heimoon liittyminen kiinnittää opiskelijaa osaltaan yliopistoon. Heimoutumista tapahtuu niin opiskelun yhteydessä kuin vapaa-ajalla, esimerkiksi opiskelijatapahtumissa. Oppiaineen merkityksen omaksi koettuna heimona näkee esimerkiksi silloin, kun opiskelijat pukevat ylleen haalarit, joiden värit kertovat, mitä koulutusohjelmaa kukin edustaa. Vanhempien opiskelijoiden esimerkki ja heidän kertomansa tarinat muodostavat tulokkaille kuvaa siitä, mitä on olla tietyn alan opiskelija. Opiskelija rakentaa näin saamistaan aineksista käsityksiä siitä, mikä hänen paikkansa on yhteisön osana ja mitä häneltä odotetaan. Nämä käsitykset puolestaan ohjaavat hänen toimintaansa akateemisen yhteisön jäsenenä.

Tullessaan osaksi erilaisia ryhmiä ja ollessaan vuorovaikutuksessa opettajien sekä muiden opiskelijoiden kanssa opiskelija oppii akateemisen yhteisön toimintatapoja. Esimerkiksi viestinnän ja argumentoinnin tapoja opetetaan käytännön kautta. Ihmisellä on taipumus pyrkiä mukautua sen yhteisön tapoihin, jonka jäseneksi hän haluaa tulla, ja niinpä opiskelijatkin omaksuvat yliopistoyhteisölle ominaisia ajattelun, viestinnän ja toiminnan malleja.

Yliopistoon liittyvien ihmissuhteiden joukossa ovat luonnollisesti myös suhteet opettajiin. Haastatteluissa opiskelijat kertoivat usein kokemuksistaan ja ajatuksistaan opettajiin kohtaan. Oli ilahduttavaa huomata, että useimpien opiskelijoiden kokemus opettajistaan oli positiivinen. Luonteva vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä mahdollistaa ajatusten vaihtamisen ja oppimiselle suotuisan ilmapiirin syntymisen. Voisi sanoa, että tämä on akateemisuuden elinehto – ilman oppimisen vuorovaikutusta yliopisto ei olisi oma itsensä.

Mikä on kiinnittymisen merkitys opiskelun osana? Ensinnäkään se ei ole prosessi, joka alkaisi opintojen alkaessa ja tuottaisi jollain aikavälillä ”valmiin opiskelijan”. Yliopistoon kiinnittyminen on monitahkoinen kokonaisuus, joka muotoutuu koko sen ajan, jonka ihminen on akateemisen yhteisön jäsen. Näen, että sillä on kuitenkin tärkeä roolinsa opiskelun alkutaipaleella. Voidaan hyvin puhua kiinnittymisen vaiheesta, jonka aikana otetaan ensiaskeleet akateemisessa oppimisessa ja yhteisön jäsenenä. Samalla tulokas opiskelee jo täysipainoisesti. Jos opiskelija kiinnittyy ja orientoituu opintoihinsa vahvasti, on todennäköistä, että hän menestyy opinnoissaan ja kokee hyvinvointia yleisemminkin elämässään (Ks. myös Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004; Rautopuro & Väisänen 2002; Salmela-Aro, Tolvanen & Nurmi 2009). Kiinnittymisen merkitys on myös saada opiskelija sitoutumaan yhteisöön ja akateemisiin tavoitteisiin niin, että hän suorittaa opintonsa loppuun.

Akateeminen koulutus sisältää myös piilo-opetussuunnitelman piirteitä heti alusta alkaen. Piilo-opetussuunnitelma tarkoittaa niitä asioita, joita koulutukseen osallistuvat oppivat, mutta joita ei ole selkeästi ilmaistu opetuksen tavoitteiksi. Piilo-opetussuunnitelma täydentää virallista opetussuunnitelmaa mutta voi olla myös ristiriidassa sen kanssa. (Ks. esim. Ahola & Olin 2000, 1–10.) Kiinnittyessään yliopistoon opiskelija kiinnittyy myös prosesseihin, jotka toteuttavat piilo-opetussuunnitelmaa. Yksi akateemisen koulutuksen piilo-opetussuunnitelman piirre on, että opiskelijat sosiaalistetaan tarkastelemaan maailman ilmiöitä tieteenalansa ajattelutavan kautta. Esimerkiksi opettajat voivat nähdä ympärillään olevat tapahtumat erilaisten oppimisprosessien ilmenemänä, sosiologit kiinnittävät huomionsa taas ihmisten vuorovaikutukseen.

Nähdäkseni toinen merkittävä akateemisen piilo-opetussuunnitelman piirre on, että opettajista halutaan kasvattaa kasvatusfilosofoja. Opiskelun tavoite on kyetä oppia hahmotamaan opetuksen ja kasvatuksen ilmiöitä kriittisesti ja syvällisesti. Näiden tavoitteiden täytyttyä akateemisesti koulutettu opettaja ei voi tyytyä toteuttamaan työssään vain ulkoisesti toimivia ratkaisuja. Niiden sijaan hän pyrkii löytämään ratkaisuja, jotka edistävät opetettavien kokonaisvaltaista hyvinvointia ja oppimista.

Pohdinnassa yliopistoon kiinnittymisestä tulee lopulta vastaan kysymys siitä, mikä on akateemisen opiskelun ydin. Kysymykseen lienee yhtä monta vastausta kuin on vastaajaakin. Olennaista on oppia oppimaan. Yliopisto-opiskelun tavoite ei ole saada ihmistä oppimaan tietovarantoa, jonka varassa hän voisi väittää olevansa sivistynyt. Sen sijaan sivistys tarkoittaa ennen kaikkea ajattelun kykyä. Tutkijan asenne ja siihen liittyvä kriittisyys sekä älyllinen avoimuus ovat akateemisen ajattelun tunnuspiirteitä, niitä piirteitä mitä myös opiskelijan halutaan ajattelussaan kasvattavan. Tavoite on, että yliopistosta valmistuva opettaja osaa ajatella oppimista ja opettamista monipuolisesti, syvällisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Akateemisen opiskelun tavoite ei ole, että vastavalmistunut maisteri kykenee luettelemaan kaikki tieteenalan kuumimmat tutkimustulokset. Keskeistä on kyky ja halu tarkastella maailman ilmiötä pintaa syvemältä.

4.5 Ehdotuksia tulevalle tutkimukselle

Sosiaalisen kiinnittymisen kannalta merkittävää on vapaa-ajalla tapahtuva opiskelijoiden kanssakäyminen (Draper 2008). Fuksit eivät juuri puhuneet aineistossani vapaa-ajastaan, mihin lienevät vaikuttaneet osaltaan haastattelujen ja kyselyiden toteutus yliopiston kampuksella sekä kysymyksenasettelut, jotka keskittyivät akateemisessa kontekstissa tapahtuviin

asioihin. Tulevissa opiskelijoiden kiinnittymistä koskevissa tutkimuksissa kannattaa ottaa huomioon vapaa-ajan merkitys heidän kiinnittymiselleen.

Toinen tärkeä tutkimusaihe on työelämässä tarvittava osaaminen. Opettajankoulutusta on kritisoitu siitä, että se ei anna työelämän kannalta tarpeellisia valmiuksia (Haapaniemi 2013; Luoto 2012; Tuohilampi 2013). Keskusteluissa valmistuvien ja vastavalmistuneiden opettajien kanssa olen havainnut, että moni kokee jääneensä paitsi sellaisesta käytännön pedagogisesta osaamisesta, jonka avulla he voisivat toteuttaa kasvatuksellisia tavoitteita täysipainoisesti. Tämä on myös oma kokemukseni. Itse koen keskeisenä ristiriitana sen, että toisaalta koulutuksessa argumentoidaan vahvasti sen puolesta, että koululaitosta pitää uudistaa aikamme vaatimukseen vastaavaksi, mutta toisaalta jätetään vähälle huomiolle se, minkälaisilla käytännön työkaluilla uudistustyötä kannattaisi lähteä tekemään.

Mikäli opettaja ei koe, että olisi saanut koulutuksesta riittävät käytännön valmiudet, hän voi kokea opetuksen käytännön toteuttamiseen liittyvää epävarmuutta. Epävarmuus taas voi johtaa siihen, että vastavalmistunut opettaja turvautuu perinteisiin, myös vanhentuneisiin opetusmenetelmiin ja uudistustavoitteet eivät välttämättä toteudu. Aiheesta puhutaan paljon, mutta toisaalta olen saanut vaikutelman, että esitettyä kritiikkiä ei oteta vakavasti. Kyse voi olla siitä, että aihetta ei vielä tunneta riittävästi. Sitä kannattaisi tutkia enemmän jotta saataisiin tietoa valmistuvien opettajien todellisista haasteista työuransa alkuvaiheissa. Näin tuotetun tiedon avulla opettajankoulutusta voisi kehittää paremmin vastaamaan työelämän tarpeisiin.

Antoisaa voisi olla myös tuottaa opettajankouluttajien käytettäväksi tutkimustietoa fuksien oppimisesta, esimerkiksi siitä, mitkä asiat ovat heidän oppimisen vaiheensa kannalta relevantteja.

Esitin hypoteesissa oletuksia siitä, miten opettajien ja opiskelijoiden puhutavan ja tieteenalaa koskevan tiedon rakentumisen erot voivat vaikuttaa opetukseen. Kuten mainittua, en pyrkinyt tutkimuksessani suoraan testaamaan hypoteesia. Aineisto osoittaa kuitenkin joitakin piirteitä fuksien kokemuksissa, joiden pohjalta hypoteesiakin pystyy arvioimaan. Opiskelijoiden valtaosan kiinnittyminen yliopistoon eteni tutkitulla ajanjaksolla hyvin. Suurin osa fuksista piti kahden kuukauden opiskelun jälkeen alaansa edelleen mielenkiintoisena ja antoisana, mistä voi päätellä, että he ovat kokeneet suurimman osan opinnoistaan tarkoituksenmukaisiksi. Työhypoteesi ei saa voimakasta tukea tämän tutkimuksen tuloksista, mutta aineistossa oli kuitenkin joitakin mainintoja opetuksen kokemisesta vaikeatajuiseksi tai turhaksi. Erityisesti haastattelutilanteissa nousi esille opiskelijoiden kokemuksia siitä, että he eivät

sisäisesti ponnistellenkaan pysty hahmottamaan, mitä opettaja tarkoittaa opetuksellaan. Opetettava asia saatettiin kokea myös epärelevantiksi, jopa turhaksi. Nämä havainnot puolestaan tukevat hypoteesiani: vaikuttaa siltä, että asiantuntijoiden ja aloittelijoiden tiedon erilaisuus näkyy siinä, että fuksit eivät aina ymmärrä heille opetettavia asioita.

Teoriat asiantuntijoiden ja aloittelijoiden tiedon rakenteellisesta erilaisuudesta voisivat tarjota mahdollisuuden selittää niitä korkeakoulutusta rasittavia ilmiöitä, mistä tässä tutkimuksessa on puhuttu. Opettajia ja opiskelijoita tutkimalla voisi aueta mahdollisuuksia selittää opiskelun alkuvaiheen ilmiöitä – ja näin saadun tiedon varassa kehittää koulutusta.

5 Lähteet

- Ahola, S. & Olin, N. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari (toim.) 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, sivut 113–160.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Arnett, J. J. 2000. Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist* 55 (5), 469-480.
- Bandura, A. 1989. Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist* 44 (9), 1175–1184.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1977. *Reproduction In Education, Society and Culture*. SAGE Studies in Social and Educational Change. Volume 5. Lontoo: SAGE Publications.
- Chi, M. T. & Glaser, R. 1988. Overview. Teoksessa M. T. Chi, R. Glaser & M. Farr (toim.) 1988. *The Nature of Expertise*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, sivut xv–xxviii.
- Donebright, D. A. 40 years of storming: a historical review of Tuckman’s model of small group development. *Human Resource Development International* 13 (1), 111–120.
- Draper, S. 2008. Tinto's model of student retention. Haettu 3.11.2014 osoitteesta <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html>
- Ehrnrooth, J. 1990. Vastaanottotutkimuksen analyysimetodi: reseptiosta luentaan, eläytymisestä tulkintaan. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) 1990. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, sivut 221–241.
- Erytisyopettajakoulutuksessa v. 2009 ja erityispedagogiikan koulutusohjelmassa vv. 2010 - 2013 sekä luokanopettajakoulutuksessa vv. 2009 - 2013 aloittaneet. Tilasto. Jyväskylän yliopisto, opiskelijapalvelut. E-mail 9.5.2014 Tapani Harden, tapani.harden@jyu.fi.
- Erytispedagogiikan opetussuunnitelma 2013-2014. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitos/Erytispedagogiikka.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, sivut 179–203.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Haapaniemi, R. 19.8.2013. Hyvä opettaja. Blogiteksti. Haettu 28.7.2014 osoitteesta <http://kasvatusyhteisot.blogspot.fi/2013/08/hyva-opettaja.html>

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.-16. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Honkimäki, S. 2006. Yliopisto-opintoja aloittamassa: millaisin vaatein ja millaisessa maailmassa? Teoksessa J. Ursin & J. Välimaa (toim.) 2006. Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, sivut 235–252.
- Hyvä tieteellinen käytäntö. Internet-julkaisu. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 30.4. osoitteesta <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>
- Integraatiokoulutuksen kotisivut. Jyväskylän yliopisto: opettajankoulutuslaitos. Haettu 29.5.2014. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/integraatio>
- Itä-Savo 30.1.2014. Peruskoulun on muututtava. Sanomalehtiartikkeli. Haettu 23.7. 2014 osoitteesta <http://www.ita-savo.fi/uutiset/lähellä/peruskoulun-muututtava-99003>
- Jukkala, T. & Lukkarinen, S. 2011. Kotiryhmätoiminnan kehittäminen HUMAKissa. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos, & L. Valkonen (toim.) 2011. Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto, sivut 29–35.
- Juliet-koulutusohjelman kotisivut. Jyväskylän yliopisto: opettajankoulutuslaitos. Haettu 29.5.2014 osoitteesta https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/juliet/juliet_koulutusohjelma
- Karjalainen, T. 2014. Aliopisto. Keskisuomalainen, Sunnuntaisuomalainen 12.1.2014, 11–12.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, sivut 70–85.
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2 Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Juvenes Print, Tampere.
- Kovanen, A. 2011. Opettajaopiskelija ajattelunsa tutkijana – Opettajuuden kehittyminen luokanopettajan koulutuksessa. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Kovanen, A., Kumpula, H.-M., Kunnari, A., Käppi, T., Marttila, E. & Norrena, J., Miettinen, I., Savolainen, L. 2013. Kahdeksan reflektiota omasta ammatillisesta kehittymisestä opettajankoulutuksessa. Teoksessa E. Kostianen & M. Rautiainen (toim.) Luokanopettajan omakuva 2013. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 89, 49-84.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 11(1), 3–12.
- Laaksola, H. 2014. Koulutus järjestettävä uudelleen. Pääkirjoitus, Opettaja 109 (22–23), 3.

- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, sivut 28–45.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2011. Tutkimusperustaiseen ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Teoksessa L. Penttinen (toim.) 2011. Opintoista (työ)elämään. Tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008-2011. Jyväskylän yliopisto, sivut 3–4.
- Lehtinen, E. 2006. Teknologian kehitys ja oppimisen utopiat. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen 2006. Oppimisen teoria ja teknologian opetusikäyttö. Helsinki: WSOY, sivut 264–278.
- Lichtman, M. 2006. Qualitative Research in Education: A User's Guide. Thousand Oaks, Kalifornia: Sage Publications.
- Luokanopettajakoulutuksen opetusohjelma 2013-2014. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Luoto, I. 2012. Kohti opettajuutta. Antaako luokanopettajakoulutus riittävät valmiudet työelämään? Soolibooli 1/2012, 8-11.
- Luukkainen, O. Nyt on uskallettava panostaa koulutukseen. Kolumni, Opettaja 109 (20), 10.
- Mattila, M. 2009. Tutkimusprosessi. KvantiMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkójulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 16.6.2014 osoitteesta <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/tutkimus/prosessi.html>
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Helsinki: International Methelp ky.
- Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. 2004. National Research Council. Suomennos Ari Penttilä. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, sivut 46–69.
- Moreno, R. & Park, B. 2010. Cognitive Load Theory: Historical Development and Relation to Other Theories. Teoksessa J. L. Plass, R. Moreno & R. Brünken (toim.) 2010. Cognitive Load Theory. New York: Cambridge University Press, sivut 9–28.
- Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. Kasvatus 33 (1), 21-33.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E., & Lonka, K. 2004. Students at risk: how to predict study problems in higher education? Students' general study orientations and abandoning the course of the studies. Higher Education 48 (2), 173-188.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) 2011. Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, sivut 59–80.

- Määttä, P. 2006. Yksilölliset valinnat, kouluttautumisen ulkoiset ehdot ja tehokas opiskelu. Teoksessa P. Määttä (toim.) 2006. Korkeakoulutus teoriassa: näkökulmia ja keskustelua. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, sivut 215–234.
- Nikkola, T., M. Rautiainen, P. Räihä (toim.) 2013. Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino.
- Ojala, J. & Väkevä, L. 2006. Musiikkikasvatusteknologia ja kasvatustieteen nykyparadigma. Teoksessa J. Ojala, M. Salavuo, M. Ruippo & O. Parkkila (toim.) 2006. Musiikkikasvatusteknologia. Orivesi: Suomen musiikkikasvatusteknologian seura ry, sivut 55–63.
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010-2013. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Opintotuen 1.8.2014 muutokset. Kansaneläkelaitoksen tiedote 6.5.2014. Haettu 27.5.2014 osoitteesta <http://www.kela.fi/documents/10180/1169455/lainmuutostiedote2014.pdf/>
- Palola, A.-P. 1998. Yliopisto-opiskelua keskiajalla - Olavi Maununpoika Pariisissa. Tieteessä tapahtuu 16 (3), 9–15.
- Penttilä, P. 2012. Tuhoutuuko suomalainen peruskoulu? Suomen kuvalehti 96 (32), Kotimaa. Haettu 6.11.2014 osoitteesta <http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/tuhoutuuko-suomalainen-peruskoulu/>
- Penttinen, L. 2011. Kotiryhmä kiinnittämässä opintopolulle. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) 2011. Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto, sivut 23–51.
- Penttinen, L., Skaniakos, T. & Lairio, M. 2011. Opiskelijan työelämäorientaatiota voidaan vahvistaa opinnoissa kokonaisvaltaisesti ohjauksella ja pedagogisilla ratkaisuilla. Teoksessa L. Penttinen (toim.) 2011. Opinnoista (työ)elämään. Tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008-2011. Jyväskylän yliopisto, sivut 14–16.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Valkonen, L. & Plihtari, E. 2011. Opiskelija tarvitsee ohjattua vertaistukea opintojen kaikissa vaiheissa. Teoksessa L. Penttinen (toim.) 2011. Opinnoista (työ)elämään. Tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008-2011. Jyväskylän yliopisto, sivut 7–9.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) 2011. Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, sivut 36–58.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2002. Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä. Kasvatus 33 (1), 6-20.
- Riihimäki, M. 2014. Koulun on uusiuduttava. Opettaja 109 (19), 30.
- Rouhiainen, L. 2010a. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote. Teatterikorkeakoulu. Haettu 6.6.2014 osoitteesta <http://www.xip.fi/tutkija/0401.htm>

- Rouhiainen, L. 2010b. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen keskeisiä periaatteita. Teatterikorkeakoulu. Haettu 6.6.2014 osoitteesta <http://www.xip.fi/tutkija/0401b.htm>
- Rouhiainen, L. 2010c. Fenomenologian seitsemän periaatetta. Teatterikorkeakoulu. Haettu 6.6.2014 osoitteesta <http://www.xip.fi/tutkija/0401c.htm>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 18.6. osoitteesta <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Sahlberg, P. 2014. Uskallammeko uudistua. Blogi. Haettu 6.11.2014 osoitteesta <http://pasisahlberg.com/uskallammeko-uudistua/>
- Sallinen, A. 2003. Ohjausala yliopiston strategisena kehittämiskohteena. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) 2003. Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, sivut 41–52.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., Nurmi J-E. 2009. Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*. 75 (2), 162-172.
- Saloviita, T. 29.9.2011. Laadullinen tutkimus I. OKLS610 Tutkimusmetodiikan ja -viestinnän syventävä kurssi. Luento. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Sammalisto, P. 2009. Fuksien fiilikset. Teknistieteellisen alan ensimmäisen vuoden opiskelukokemuksia 2005-2007. Tampere: Teknillinen korkeakoulu. Opetuksen ja opiskelun tuki. Raportti.
- Schunk, D. H. 1991. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist* 26 (3&4), 207–231.
- Skaniakos, T., Penttinen, L. & Lairio, M. 2011. VERTAISTUTOROINTI yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) 2011. Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto, sivut 17–28.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, sivut 264–285.
- Tervetuloa opiskelemaan luokanopettajaksi! Julkaisu aloittaville opiskelijoille syksyllä 2013. Jyväskylän yliopisto: opettajankoulutuslaitos. Haettu 29.5.2014 osoitteesta <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/uusien-ohjelma-2013>
- Tikkanen, T. 2014a. Miten käy oppimateriaalin laadun? *Opettaja* 109 (22–23), 8–9.
- Tikkanen, T. 2014b. Opettajankoulutus suuntaa etsimässä. *Opettaja* 109 (24), 8–9.
- Tinto, V. 1998. Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously. *The Review of Higher Education* 21(2), 167-177.
- Tinto, V. 2003. Promoting Student Retention Through Classroom Practice. Paper presented at Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice. An international conference sponsored by the European Access Network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam, 5.-7.11.2003.
- Tinto, V. 2006. Research and Practice of Student Retention: What Next? *J. College Student Retention*. 8(1), 1–19.

- Tuckman, B. W. 1965. Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin* 63 (6), 384–399.
- Tuohilampi, L. 30.9.2013. Opettajaopinnot: hienot mutta hyödyttömät? Blogiteksti. Haettu 28.7.2014 osoitteesta <http://peruskoulupesula.blogspot.fi/2013/09/opettajaopinnot-hienot-mutta-hyodyttomat.html>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7., uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valli, R. 2010. Vastaja asettaa tulkinnalle haasteita. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, sivut 236–250.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Zeidner, M. 2009. Personality in educational psychology. Teoksessa P. J. Corr & G. Matthews (toim.) 2009. *The Cambridge Handbook of Personality Psychology*. New York: Cambridge University Press, sivut 733–747.

6 Liitteet

Liite 1: Luokanopettajakoulutuksen ja erityispedagogiikan koulutusohjelman ensimmäisen vuoden opinnot lukuvuonna 2013–2014

Liite 2: Luokanopettajakoulutuksen kotiryhmien teemat lukuvuonna 2013–2014

Liite 3: Ensimmäisen vaiheen kyselylomake

Liite 4: Toisen vaiheen kyselylomake

Liite 5: Ryhmähaastattelujen ohjeistus

Liite 6: Yksilöhaastattelujen kysymysrungot

Liite 1: Luokanopettajakoulutuksen ja erityispedagogiikan koulutusohjelman ensimmäisen vuoden opinnot lukuvuonna 2013–2014

LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN ENSIMMÄISEN VUODEN OPINNOT LUKUVUONNA 2013–2014

VIESTINTÄ- JA ORIENTOIVAT OPINNOT, 11 op

- KTKO101 Johdatus yliopisto-opiskeluun ja HOPS, 4 op
OKLV110 Tieto- ja viestintäteknikka sekä tiedonhankinta 1, 3 op
OKLV210 Äidinkielen viestintä ja vuorovaikutusosaaminen 1, 4 op

KASVATUSTIETEEN PERUSOPINNOT, 25 op

- KTKP110 Kasvatustieteen filosofiset ja historialliset perusteet, 5 op
KTKP102 Kasvatustieteen psykologiset perusteet, 5 op
KTKP103 Kasvatustieteen sosiologiset perusteet, 5 op
OKLP410 Kasvun ja oppimisen ohjaaminen, 6 op
OKLP515 Opetusharjoittelu 1 (Itseymmärryksestä vuorovaikutukseen), 4 op

PERUSOPETUKSESSA OPETETTAVIEN AINEIDEN JA AIHEKOKONAISUUKSIEN MONIALAISET OPINNOT, 11 OP

- POM11JO Johdanto monialaisiin opintoihin, 4 op

Lisäksi esim. POM11HY Historia 3 op, POM11US Uskonto 3 op, POM11MA Matematiikka 4 op,
POM10 MU Musiikki 5 op

VAPAAVALINTAISET OPINNOT

Edellä mainittujen opintojen lisäksi opinto-ohjelmassa on mainittu, että opiskelija suorittaa ensimmäisenä vuonna 3 opintopisteen verran vapaavalintaisia opintoja.

ERITYISPEDAGOGIIKAN OPISKELIJOIDEN ENSIMMÄISEN VUODEN OPINNOT LUKUVUONNA 2013–2014

VIESTINTÄ- JA ORIENTOIVAT OPINNOT, n. 8 OP

- KTKO101 Johdatus yliopisto-opiskeluun ja HOPS, 4 op (kurssi alkaa 1. vuonna)
ERIO010 Tieto- ja viestintäteknikan opinnot, 3 op
¹ Äidinkielen viestintä, 4 op

¹ Kurssin koodi puuttuu opetussuunnitelmasta.

KASVATUSTIETEEN OPINNOT, 25 OP

- KTKP110 Kasvatustieteen filosofiset ja historialliset perusteet, 5 op
- KTKP102 Kasvatustieteen psykologiset perusteet, 5 op
- KTKP103 Kasvatustieteen sosiologiset perusteet, 5 op
- OKLP410 Kasvun ja oppimisen ohjaaminen, 5 op
- KASP010 Kasvatustieteellinen tutkimus, 5 op

ERITYISPEDAGOGIIKAN OPINNOT, 25 OP

- ERIP010 Erityispedagogiikan peruskurssi, 5 op
- ERP020 Kommunikaation haasteet, 5 op
- ERIP030 Käyttäytymisen haasteet, 5 op
- ERIP040 Oppimisen haasteet, 5 op
- ERIP051 Erilaisen oppijan haasteet yhteisölle, 2 op
- ERIP052 Elämänkulku erityiskasvatuksessa, 3 op

ERITYISPEDAGOGIIKAN AINEOPINNOT, 3 OP

- ERIA263 Tutustuminen erityisopetuksen toimintaympäristöihin, 3 op

Lähteet

Erityispedagogiikan opetussuunnitelma 2013–2014

Luokanopettajakoulutuksen opetusohjelma 2013–2014

Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010–2013 ¹

¹ Tämä opetussuunnitelma oli voimassa myös lukuvuotena 2013–2014.

Liite 2: Luokanopettajakoulutuksen kotiryhmien teemat lukuvuonna 2013–2014

Integraatiokoulutus on opettajankoulutuslaitoksen laajempi opetuksen kehittämis- ja tutkimushanke. ”Integraatiokoulutuksessa etsitään vaihtoehtoja koulun ja koulutuksen rutiineille ja kehitetään tulevien luokanopettajien kykyä vastata muuttuviin haasteisiin. ... Koska ryhmän asema oppimisessa on keskeinen, pyritään opiskelussa ryhmäilmiöiden ja oppimisprosessien syvälliseen ymmärtämiseen.” (Tervetuloa opiskelemaan luokanopettajaksi!, 2013. Ks. myös Integraatiokoulutuksen kotisivut)

Juliet-koulutusohjelma on luokanopettajakoulutuksen sivuaine. Se ”koostuu (1) englannin kieli- ja kulttuuriopinnoista ja (2) vieraan kielen oppimista ja opettamista käsittelevistä kieli-pedagogisista opinnoista.” (Juliet-koulutusohjelman kotisivut 29.5.2014) Juliet-koulutusohjelma kestää koko luokanopettajaksi opiskelun ajan, ja opiskelija saa sen myötä valmiudet opettaa englantia peruskoulussa sekä tutustuu muiden oppiaineiden opettamiseen englannin kielellä. (Tervetuloa opiskelemaan luokanopettajaksi!, 2013.) Juliet- kotiryhmät työskentelevät pääasiassa englannin kielellä.

Kasvatustieteen perusopinnot suorittaneet opiskelijat muodostivat oman kotiryhmänsä. Tällä ryhmällä ei ollut erikseen määritettyä teemaa, vaan se muodosti työtapansa itse.

”**Moniammatillinen orientaatio** -ryhmässä luokanopettajaopiskelijat opiskelevat yhdessä erityispedagogiikan opiskelijoiden kanssa. Ryhmässä tarkastellaan opettajuutta nykykoulun vaatimusten näkökulmasta ja ryhmän jäsenten rikastavista näkökulmista. Perinteisen opettajuuden rinnalla mietitään muun muassa uusia tapoja toimia moniammatillisessa kouluyhteisössä.” (Tervetuloa opiskelemaan luokanopettajaksi!, 2013)

Musiikkikasvatuksen aineopintoja suorittavat opiskelijat on pieni ryhmä, jolla on opinto-oikeus sekä luokanopettajankoulutukseen että musiikkikasvatuksen aineopintoihin. Nämä opiskelijat suorittavat molempia opintoja, ja saavat molemmat koulutusohjelmat suoritettuaan sekä luokanopettajan että musiikin aineenopettajan pätevyyden.

Opet pilvissä- koulutuksessa ”tavoitteena on luoda uutta yhteisöllistä opettajuutta ja uusia oppimisympäristöjä tulevaisuuden kouluun. Koulutuksessa tavoitellaan elämyksellisiä ja innostavia kokemuksia, ja työskentelyssä hyödynnetään modernia teknologiaa (esim. iPadeja) sekä uusia oppimisympäristöjä.” (Tervetuloa opiskelemaan luokanopettajaksi!, 2013)

Kysely ensimmäisen vuoden opiskelijoille

Olet nyt opiskellut kolme päivää luokanopettajaksi tai erityisopettajaksi. Tällä kyselyllä selvitetään sitä, miten koet opiskelusi. Mielipiteilläsi ja kokemuksillasi on arvoa koulutuksen kehittämisessä!

1. Olen mies nainen
2. Syntymävuosi _____
3. Opiskelen luokanopettajaksi erityisopettajaksi
4. Minulla on aikasempia opintoja yliopistossa/ammattikorkeakoulussa.
Kuinka monta opintopistettä? _____
 en ole opiskellut aiemmin korkeakoulussa.

5. Kirjoita nyt 3 päällimmäistä ajatusta, mitä sinulla on luokanopettajaopinnoista/erityisopettajaopinnoista.

Seuraavat väittämät koskevat OKL:ää ja opiskelua siellä. Merkitse rasti ruutuun sen pohjalta, minkälaisia odotuksia sinulla on.

	1 Täysin eri mieltä	2 Osittain eri mieltä	3 Siltä väliltä	4 Osittain samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
Luennot ovat tylsiä (1) / mielenkiintoisia (5).					
OKL:n henkilöstö vaikuttaa innostavalta.					
Ihmiset, joita tapaan, pitävät opiskelualaani hienona.					
Pysyn luennoilla ”kärryillä” asiasta riittävän hyvin.					
Minusta on hienoa opiskella yliopistossa.					
Opinnoissa luettavat kirjat ovat tylsiä (1) / mielenkiintoisia (5).					
Tunnen, että minusta on tullut yliopistoyhteisön jäsen.					

Vastaa seuraavaksi avoimiin kysymyksiin opiskeluun liittyen.

6. Mitkä asiat tuntuvat helpoilta? Miksi?

7. Mitkä asiat tuntuvat vaikeilta? Miksi?

8. Mitkä asiat olet kokenut tarpeellisiksi?

9. Olet juuri valinnut kotiryhmän. Millä perusteilla teit valinnan opiskella siinä ryhmässä?

Kysely ensimmäisen vuoden opiskelijoille

Olet nyt opiskellut kaksi kuukautta luokanopettajaksi tai erityisopettajaksi. Tällä kyselyllä selvitetään sitä, miten koet opiskelusi. Mielipiteilläsi ja kokemuksillasi on arvoa koulutuksen kehittämisessä!

- Olen mies nainen
- Syntymävuosi _____
- Opiskelen luokanopettajaksi erityisopettajaksi
- Minulla on aikasempia opintoja yliopistossa/ammattikorkeakoulussa.
Kuinka monta opintopistettä? _____
 en ole opiskellut aiemmin korkeakoulussa.

5. Kirjoita nyt 3 päällimmäistä ajatusta, mitä sinulla on luokanopettajaopinnoista/
erityisopettajaopinnoista.

Seuraavat väittämät koskevat opiskelua täällä. Merkitse rasti ruutuun oman näkemyksesi pohjalta.

	1 Täysin eri mieltä	2 Osittain eri mieltä	3 Siltä väliltä	4 Osittain samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
Luennot ovat tylsiä (1) / mielenkiintoisia (5).					
Laitoksen henkilöstö vaikuttaa innostavalta.					
Ihmiset, joita tapaan, pitävät opiskelualaani hienona.					
Pysyn luennoilla "kärryillä" asiasta riittävän hyvin.					
Minusta on hienoa opiskella yliopistossa.					
Opinnoissa luettavat kirjat ovat tylsiä (1) / mielenkiintoisia (5).					
Tunnen, että minusta on tullut yliopistoyhteisön jäsen.					

Vastaa seuraavaksi avoimiin kysymyksiin opiskeluun liittyen.

6. Mitkä asiat tuntuvat helpoilta? Miksi?

7. Mitkä asiat tuntuvat vaikeilta? Miksi?

8. Mitkä asiat olet kokenut tarpeellisiksi?

9. Ajattele nyt kulunutta kahta kuukautta. Mitä olisit lisännyt opetukseen sellaista, mikä olisi auttanut pääsemään paremmin kiinni opintoihin? Tai mitä olisit jättänyt pois?

Liite 5: Ryhmähaastattelujen ohjeistus

Kirjoittakaa tähän muistioon yhdessä ryhmänä ajankohtaisia ajatuksianne opiskelusta. Alla olevat kysymykset ovat tässä ajattelun herättämiseksi ja kirjoittamisen lähtökohdaksi. Niitä ei siis tarvitse noudattaa orjallisesti, kirjoittakaa vapaasti ajatuksianne ja kokemuksianne. Huomatkaa, oikeassa alanurkassa on chat jossa voitte keskustella.

Miten menee noin yleensä?

Mikä opinnoissa on ollut kiinnostavaa ja tärkeän tuntuista tällä ja viime viikolla?

Mitä sellaista opinnoissa on tullut vastaan, mikä ei "mene jakeluun" tai tuntuu erityisen stressaavalta?

Kun ajattelette opiskelun kokonaisuutta, minkälainen on tällä hetkellä oma motivaation tila? Onko motivaatio opiskella lisääntynyt tai vähentynyt jo koetun perusteella?

Jos mielissä on vielä jotain muuta, mitä en osannut kysyä, kertokaa ihmeessä ajatuksianne vapaasti.

Liite 6: Yksilöhaastattelujen kysymysrungot

Tässä haastattelussa minua kiinnostavat henkilökohtaiset kokemuksesi opetuksesta ja opiskelusta täällä opettajankoulutuslaitoksessa.

Pidän luottamuksellisenä sitä, mitä sanot. Ajatukseni on se, että tässä tilanteessa voisit sanoa ihan suoraan ja kiertelemättä aidosti sen, miltä tuntuu. Sanomaasi ei julkaista omalla nimelläsi lopullisessa tutkimusjulkaisussa.

Miten menee noin yleensä a) opiskeluissa b) elämässä?

Minkälaisia oivalluksen ja oppimisen kokemuksia olet saanut tällä ja viime viikolla?

Mitä sellaista on tullut vastaan, mikä ylittää suorituskykyä tai tuntuu vaikeaselkoiselta? Kerro niistä tilanteista.

Onko hetkiä, joissa et halua keskittyä opetukseen – luento, lukemiseen tai tehtävään? Jos on, kerro niistä.

Miten kotiryhmään pääseminen tapahtui sinun osaltasi?¹

Lisäkysymyksiä

Mikä opinnoissa on ollut kiinnostavaa tällä ja viime viikolla?

Kerro vielä, minkälaisia oivalluksia olet tehnyt?

Missä olet onnistunut itse tai ryhmän kanssa?

¹ Tämän kysymyksen kysyin vain ensimmäisellä haastattelukerralla.