

ITSEOHJAUTUVIEN PIENRYHMIEN OPETUSMETODIN VAIKUTTAVUUS

*Tapaustutkimus Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian
laitoksen kevätlukukauden 2003 ryhmätyöskentely-
kurssista ja sen opetusmetodista*

**Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Aikuiskasvatus
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2006
Johanna Säynäjäkangas**

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

SÄYNÄJÄKANGAS, JOHANNA: Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vaikuttavuus. Tapaustutkimus Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen kevätlukukauden 2003 ryhmätyöskentely-kurssista ja sen opetusmetodista.

Pro gradu -tutkielma, 145 sivua, 34 liitesivua

Aikuiskasvatus

Huhtikuu 2006

Pro gradu -tutkielman aiheena on itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vaikuttavuus. Tutkimuksen kohteena olivat kevätlukukauden 2003 sosiaalipsykologian ryhmätyöskentely-kurssin opiskelijoiden kokemukset opetusmetodista. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa laadullista tietoa ryhmäopetusmetodin vaikuttavuudesta opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuksen kokonaisvaltaisena tutkimusstrategiana toimi tapaustutkimus. Aineistonkeräyksessä käytettiin kolmea menetelmää: dokumentteja, teemahaastattelua ja kyselyä. Aineiston analysointi toteutettiin sisällön analyysillä sekä luomalla oma mittari.

Opetusmetodin vaikuttavuutta tutkittiin asiakastyytyväisyyden näkökulmasta, joka tutkimuksessa määriteltiin opiskelijatytyväisyydeksi. Opiskelijatytyväisyys määriteltiin koostuvan viidestä osatekijästä, jotka olivat yleinen kokemus opetusmetodista, tavoitteiden toteutuminen, oppiminen, sekundaarit vaikutukset ja kehittämisehdotukset. Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin keskeisenä työskentelymuotona on ryhmätyöskentely, joten sen vaikutusta opiskelijatytyväisyyteen tutkittiin osana opetusmetodin vaikuttavuutta.

Keskeisenä tuloksena tutkimuksessa on opiskelijatytyväisyyden mittari ja malli ryhmätyöskentelyn sujumiseen vaikuttavista asioista. Tutkimuksen pääongelmaan saatiin mittarin ja mallin avulla vastaus, jonka mukaisesti opiskelijat kokivat itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vaikuttavana. Opetusmetodin vaikuttavuus ilmeni korkeana opiskelijatytyväisyytenä, johon vaikutti suuresti ryhmätyöskentelyn onnistuminen.

Opiskelijatytyväisyyden perusteella muodostui kaksi erilaista ryhmää, joista ensimmäisellä oli korkea opiskelijatytyväisyys ja toisella keskitasoinen opiskelijatytyväisyys. Opiskelijatytyväisyyden kaksi erilaista ryhmää selittyivät ryhmätyöskentelyllä: onnistunut ryhmätyöskentely johti korkeaan opiskelijatytyväisyyteen ja epäonnistunut ryhmätyöskentely keskitasoiseen opiskelijatytyväisyyteen. Tulosten perusteella itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi soveltuu hyvin yliopisto-opetukseen. Opetusmetodi vastaa yliopisto-opetuksen laatuvaatimukseen ja tarjoaa siten hyvän vaihtoehdon perinteisille opetusmetodeille.

Avainsanat: itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi, ryhmä, ryhmätyöskentely, koulutuksen vaikuttavuus, opiskelijatytyväisyys, yliopisto-opetus, tapaustutkimus.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI.....	8
2.1 SUOMALAINEN YLIOPISTO-OPETUS JA -PEDAGOGIIKKA	8
2.2 ITSEOHJAUTUVIEN PIENRYHMIEN OPETUSMETODI JA RYHMÄTYÖSKENTELY-KURSSI K2003	13
2.2.1 Opetusmetodin historia ja K2003-kurssin esittely	14
2.2.2 Opetusmetodin kiinteät ja muunneltavat osatekijät.....	18
3 AIEMMAT TUTKIMUKSET	23
4 RYHMÄOPETUKSEN VAIKUTTAVUUS	30
4.1 RYHMÄTYÖSKENTELYN HYÖDYNTÄMINEN OPETUKSESSA	30
4.1.1 Ryhmä, ryhmätyöskentely ja sen tehokkuus	30
4.1.2 Ryhmätyöskentelyn pedagoginen hyödyntäminen.....	35
4.2 KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS.....	39
4.2.1 Koulutuksen vaikuttavuus ja laatu.....	39
4.2.2 Vaikuttavuus opiskelijatytyväisyytenä.....	44
5 TUTKIMUSASETELMA.....	48
6 TUTKIMUSSTRATEGIA JA TUTKIMUSMENETELMÄT	50
6.1 TUTKIMUSSTRATEGIA: TAPAUSTUTKIMUS	50
6.2 AINEISTONKERÄYS: DOKUMENTIT, TEEMAHAASTATTELUT JA KYSELYT.....	53
6.3 AINEISTON ANALYSOINTI: SISÄLLÖN ANALYYSI JA MITTARIN LUOMINEN	58

7 OPISKELIJATYYTYVÄISYYS JA RYHMÄTYÖSKENTELEN VAIKUTUS64

7.1 OPISKELIJATYYTYVÄISYYS OPETUSMETODISTA	64
7.1.1 Yleinen kokemus opetusmetodista.....	67
7.1.2 Tavoitteiden toteutuminen.....	75
7.1.3 Oppiminen.....	78
7.1.4 Sekundaarit vaikutukset.....	87
7.1.5 Kehittämisehdotukset.....	95
7.2 RYHMÄTYÖSKENTELEN VAIKUTUS OPISKELIJATYYTYVÄISYYTEEN	103
7.2.1 Ryhmätyöskentelyn lähtötekijät.....	105
7.2.2 Ryhmässä syntyneet ilmiöt.....	109

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET115

8.1 OPISKELIJATYYTYVÄISYYDEN MITTARI.....	117
8.2 MALLI RYHMÄTYÖSKENTELEN SUJUMISEEN VAIKUTTAVISTA ASIOISTA	121

9 POHDINTA123

LÄHTEET133

LIITTEET146

LIITE 1: OHJEMONISTE.....	146
LIITE 2: MONISTE LÄHTEIDEN KÄYTÖSTÄ	155
LIITE 3: OHJEISTUS PÄIVÄKIRJAN TEKOON	159
LIITE 4: TEEMAAHAASTATELUN TEEMAT	160
LIITE 5: KYSELY ITSEOHJAUTUVIEN PIENRYHMIEN OPETUSMETODISTA	161
LIITE 6: KÄSITEJÄRJESTELMÄ OPISKELIJATYYTYVÄISYYDESTÄ	162
LIITE 7: KÄSITEJÄRJESTELMÄ YLEISESTÄ KOKEMUKSESTA.....	164
LIITE 8: KÄSITEJÄRJESTELMÄ TAVOITTEIDEN TOTEUTUMISESTA.....	167
LIITE 9: KÄSITEJÄRJESTELMÄ OPPIMISESTA	168
LIITE 10: KÄSITEJÄRJESTELMÄ SEKUNDAAREISTA VAIKUTUKSISTA	170
LIITE 11: KÄSITEJÄRJESTELMÄ KEHITTÄMISEHDOTUKSISTA	172
LIITE 12: KÄSITEJÄRJESTELMÄ RYHMÄTYÖSKENTELEN MERKITYKSESTÄ	174
LIITE 13: KÄSITEJÄRJESTELMÄ RYHMÄTYÖSKENTELEN LÄHTÖTEKIJOISTA	175
LIITE 14: KÄSITEJÄRJESTELMÄ RYHMÄSSÄ SYNTYNEISTÄ ILMIÖISTÄ	177

1 JOHDANTO

Tämä Pro gradu -tutkielma on kvalitatiivinen tapaustutkimus Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen kevätlukukauden 2003 ryhmätyöskentelykurssista ja sen opetusmetodista. Tutkimuksessa tapaustutkimuksellisen tutkimusstrategian tarkoituksena oli tuottaa laadullista tietoa tutkimuskohteena olevista kurssin opiskelijoiden kokemuksista, jotka kohdistuivat itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vaikuttavuuteen. Tutkimuksella ei ollut tarkoitus pyrkiä objektiiviseen totuuteen tutkimuskohteena olevasta tapauksesta, jolloin tutkimuksen myötä syntynyt tutkimustieto on vain yksi tulkinta ja näkökulma tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuskohteen valintaan vaikuttivat tutkimuksen tekijän positiiviset kokemukset kurssin aiemmasta suorittamisesta ja opetusmetodin yleinen tuntemattomuus, joka johtui siitä olevan tiedon vähyydestä. Opetusmetodin käyttö on Tampereen yliopistossa peräisin jo vuodelta 1975, mutta sen kuvausta ei ole missään vaiheessa kirjattu viralliseen dokumenttiin.

Opetusmetodin tuntemattomuudesta seurasi yksi tutkimuksen tavoitteista - jota voidaan pitää niin sanottuna epävirallisena tavoitteena - eli opetusmetodin kuvaaminen ja sitä kautta tunnetuksi tekeminen. Tutkimuksessa tämä pyrittiin toteuttamaan laatimalla mahdollisimman yksityiskohtainen selostus itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin luonteesta, historiasta ja ominaispiirteistä. Metodin yksityiskohtaisella kuvaamisella on merkitystä paitsi tämän tutkimuksen tutkimuskohteen esittelynä, myös tutkimustulosten mahdollisen soveltamisen arvioimisessa. Tutkimuksen varsinaisena tavoitteena oli saada tietoa opetusmetodin vaikuttavuudesta oppilaiden näkökulmasta. Vaikuttavuuden tutkimisen myötä tutkimuksessa pyrittiin saamaan hyödyllistä tietoa opetusmetodin käytön mielekkyydestä ja vaikutuksista. Tämän tiedon toivotaan auttavan päätettäessä opetusmetodin mahdollisesta hyödyntämisestä yliopisto-opetuksessa.

Tutkimuksen tutkimusaihe sai merkityksensä niin tutkimuksellisesta kuin yhteiskunnallisestakin näkökulmasta. Tutkimuksellisena lähtökohtana oli kasvava

kiinnostus pienryhmiä hyödyntäviä opetusmetodeja kohtaan niin yliopisto-opetuksessa kuin muussakin opetuksessa sekä itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vähäinen tunnettavuus ja kirjallisuuden vähyys. Yhteiskunnallisesti oli olemassa kaksi kehityssuuntaa, joihin tutkimuksen tutkimusaihe kiinnittyi. Ensinnäkin opetuksessa oli alettu korvata yksilöoppimista yhä enemmän ryhmätyöskentelyyn perustuvalla oppimisella. Toiseksi voitiin ajatella, että työelämän ryhmäkeskeinen ajattelu on yhä enenevässä määrin vaikuttamassa myös koulutuksen vaatimuksiin.

Sahlbergin ja Sharanin (2002, 10) mukaan uuden ajan menestystekijöiksi niin perheissä, yhteisöissä kuin koulutusinstituutiossa ovat nousseet asioiden yhdessä tekeminen, päättäminen ja oppiminen. Lisäksi tiedon räjähdysmäinen kasvu ja yhteiskunnan monimutkaistuminen ovat tuoneet yhdessä oppimisen sekä siihen liittyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot yliopisto-opetuksen tavoitteiksi. Tämä on johtanut siihen, että työelämän ja yhteiskunnan monimutkaisissa ongelmissa eivät yhden asiantuntijan tiedot enää yksin riitä, vaan nykyaikaisen asiantuntijan on kommunikoitava ja työskenneltävä myös muiden kollegoiden ja asiakkaiden kanssa. (Piekkari & Repo-Kaarento 2002, 308.) Myös menestyvät yritykset uskovat, että onnistumisen edellytyksenä on tiimien sisäinen ja keskinäinen yhteistoiminta (Sahlberg & Sharan 2002, 10). Saralat (1998, 142) ovatkin sitä mieltä, että mitä enemmän työtä on alettu organisoida itseohjautuvissa ryhmässä ja tiimeissä tapahtuvaksi, sitä enemmän on lisääntynyt mielenkiinto ryhmäoppimista ja yhteistoiminnallista oppimista kohtaan.

Tutkimusraportti koostuu yhdeksästä luvusta, joista ensimmäinen on johdanto. Toinen luku tutustuttaa lukijan tutkimuksen yleiseen kontekstiin eli suomalaiseen yliopisto-opetukseen ja -pedagogiikkaan sekä tutkimuksen erityiseen kontekstiin eli Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen kevätlukukauden 2003 ryhmätyöskentely-kurssiin ja siinä sovellettuun itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodiin. Kolmas luku osoittaa tämän tutkimuksen tarpeellisuuden esitellessään aihepiiristä tehtyjä aiempia tutkimuksia. Neljäs luku muodostaa tutkimuksen teoriakehyksen, jossa tarkastelussa ovat koulutuksen vaikuttavuus ja ryhmätyöskentelyn hyödyntäminen opetuksessa. Viidennessä luvussa määri-

tellään tutkittava tapaus sekä esitellään tutkimusasetelma ja tutkimusongelmat. Kuudes luku pitää sisällään tutkimusta tukeneen tutkimuksellisen strategian sekä aineistonkeruu- ja analysointimetodien esittelyn ja soveltamisen kuvauksen. Seitsemännessä luvussa esitellään tutkimuksen empiiriset tulokset ja luvussa kahdeksan tutkimuksen varsinaiset tulokset sekä tarkastellaan tuloksia suhteessa teoriaan. Viimeisessä eli yhdeksännessä luvussa tutkimusprosessia tarkastellaan kokonaisuutena, jolloin arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä pohditaan tulosten merkitystä.

Tutkimusraportti ja koko tutkimusprosessi syntyivät pitkällisen prosessin tuloksena, jolloin myös tutkimusasetelma muuttui prosessin edetessä. Kolmen vuoden aikana tutkimuksen tekijä oppi paljon sekä itsestään että tutkimusalastaan ja tutkimusprosessista. Tutkimusprosessin ajalliseen keston vaikutti tutkimuksen tekijän elämäntilanne, sillä gradun teon ohella hän kolmen vuoden sisällä synnytti ja hoiti kahta pientä lasta. Vaikka pitkä prosessi useimmiten tuntui stressaavalta ja turhauttavalta, oli se kaiken kaikkiaan hyvin antoisa ja opettava. Paljon olisi jäänyt asioita pohtimatta ja kyseenalaistamatta mikäli tutkimusraportti olisi valmistunut lyhyemmässä ajassa. Kaikille vastaavaa toimintatapaa ei tosin voi suositella, mutta tässä tapauksessa se oli tutkimuksen tekijän mielestä hyödyksi.

2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI

Tässä luvussa tutustutetaan lukija tutkimuksen taustalla vaikuttaneeseen yleiseen sekä erityiseen kontekstiin. Tutkimuksen yleisenä kontekstina toimi suomalaisen yliopisto-opetuksen ja -pedagogiikan muutostila ja tutkimuksen erityisenä kontekstina Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen kevätlukukauden 2003 ryhmätyöskentely-kurssi ja siinä sovellettu itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi. Ensimmäisessä alaluvussa johdatellaan lukija vallitsevaan yliopistopedagogiseen kontekstiin, jonka kautta tutkittavana oleva opetusmetodi liitetään laajempaan yliopisto-opetuksen kulttuuriin ja siinä tapahtuvaan murrokseen. Tarkoituksena on osoittaa perinteisen yliopisto-opetuksen puutteista nousut vaatimus opetuksen kehittämiseen, johon ratkaisuksi on tarjottu pienryhmien käyttöönottoa. Toisessa alaluvussa esitellään kevätlukukauden 2003 (K2003) ryhmätyöskentely-kurssia ja siinä sovellettua itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodia, josta saadut kokemukset muodostivat tutkittavan tapauksen. Opetusmetodin esittelyssä pyrittiin kattavuuteen johtuen opetusmetodin yleisestä tuntemattomuudesta sekä osittaisesta sisällöllisestä eroavuudesta suhteessa pedagogiseen lähtökohtaansa. Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin pedagogisena lähtökohtana vaikutti Knut Pippingin esittelemä opetusmetodi.

2.1 Suomalainen yliopisto-opetus ja -pedagogiikka

Yliopistolla on kaksi perustehtävää: tieteellinen tutkimus ja opetus. Yliopisto-opetukselle on omaleimaista sen yksityinen luonne, jolloin opetus kuuluu kunkin opettajan yksityisyyden piiriin. Toisena piirteenä nähdään yliopisto-opettajien pedagogisen koulutuksen puute, jonka suhteen yliopisto-opetus eroaa muusta koulutuksesta. (Ks. esim. Ylijoki 1993.) Yliopisto-opetuksen tavoitteena pidetään opiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittämistä ja tutkijan valmiuksien antamista. Yliopistollisen koulutuksen perimmäisenä tarkoituksena on tuottaa yhteis-

kunnan eri tehtävälohkoille henkilöitä, jotka omaavat laajan ja syvällisen asiantuntemuksen omalta alaltaan. (Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2003, 21.)

Yliopisto-opetuksessa käytettävät perinteiset opetusmenetelmät voidaan rajata kolmeen menetelmään: luento-opetukseen, tenttimiseen ja seminaarityöskentelyyn. Porran (1984, 203) mukaan yliopistoja ja korkeakouluja on Suomessa suunniteltu ja laajennettu olettaen, että niissä pääsääntöisesti opiskellaan kuuntelemalla luentoja, lukemalla kirjallisuutta ja suorittamalla tenttejä. Suomessa yliopisto-opetuksen perinteisin, keskeisin ja suosituin opetusmenetelmä on pitkään ollut luento-opetus (ks. esim. Kuittinen 1994). Se on käyttökelpoinen ja tarpeellinen opetusmenetelmä perustietojen tarjoamisessa sekä työstettävien ongelmien esittämisessä. Sen avulla on myös mahdollista johdattaa opiskelijoita akateemiseen ajattelutapaan, motivoida uuteen aiheeseen sekä tutustuttaa opiskelutovereihin. (Kuittinen 1994, 15, 90.) Luento-opetusta on kuitenkin moitittu paljon niin opiskelijoiden kuin opettajienkin toimesta (Husén 1971, 96) ja yliopisto-opetuksen perusmuotona sen voidaan sanoa jopa kriisiytyneen lähinnä kahdesta syystä: luennointi on opetuksen perusmuotona vanhentunut ja luennoitsijoista on pulaa tutkijoiden asettaessa julkaisutyönsä luennoinnin edelle (Poikela 2001, 22).

Perinteinen tentti on muistinvarainen kuulustelutilanne, jonka tavoitteena on opitun asian kontrollointi. Tentti rakentuu traditionaaliselle käsitykselle opintosuoritusten arvioinnista, jolloin annettu palaute ei ole sisällöllistä vaan pelkkä arvolause. (Karjalainen & Kemppainen 1994, 17, 82.) Tenteissä mitataan yleensä opiskelijan tietomäärän lisääntymistä sekä opiskelijoiden kykyä toistaa kirjoista luettuja asioita (Karjalainen & Kemppainen 1993, 157). Piekkarin ja Repo-Kaarenon (2002) mukaan seminaarityöskentely on kaikille, jotka ovat yliopistossa opiskelleet, tuttu ryhmätyön muoto. Seminaareissa vuorovaikutus on kuitenkin usein jäykkää ja oppimista edistävä keskustelu harvinaista. (Mt. 317.) Seminaarin pääasiallisena tavoitteena voidaan pitää seuraavia opetustehtäviä: opettaa kyseisen tieteen tutkimusmenetelmiä ja niiden soveltamista pienehköjen ongelmien ratkaisemiseksi, itsenäistä tieteellistä työskentelyä, kriittistä ajattelua sekä esiintymistottumusta (Suortti 1980, 133).

Yliopisto-opetuksen huonosta tasosta on ollut runsaasti keskustelua, sillä jo useamman vuoden ajan yliopisto-opetuksen laatu, kehittäminen ja arviointi ovat olleet vilkkaan keskustelun kohteena. Linnan (1984, 11) mukaan jo 1970-luvulla opetuksen laadun kehittämisen ja opettajien pedagogisen koulutuksen tarpeellisuudesta keskusteltiin runsaasti. Honkimäen (1999b) luonnehdinnan mukaan yliopisto-opetus on käymistilassa, jossa opetuksen laadun parantamisen vaatimuksia on viime vuosina tullut useilta tahoilta. Niin kansalliset kuin kansainvälisetkin arvioinnit ovat kiinnittäneet huomiota opetuksen puutteellisuuksiin, ammattikorkeakoulujen syntyminen on lisännyt laadukkaan opetuksen odotuksia yliopistoissa ja muuttuva työelämä asettaa jatkuvasti uudenlaisia koulutusvaatimuksia. (Mt. 11.)

Näätäsen (1999) mukaan yliopisto-opetuksen tehottomuus johtuu enemmän järjestelmästä kuin opettajista. Hänen mielestään järjestelmä on väärin suunniteltu, sillä yliopistollinen opetus perustuu suurelta osin luentotyyliseen, lähes yksisuuntaiseen opetukseen. Suuri osa oppimateriaalista luennoidaan tarkkaan määrättyinä aikoina tietyssä paikassa, jolloin hukataan kalliita opettajaresursseja sekä mahdollisuuksia kehittää opiskelijoiden analyyttistä ja luovaa ajattelua. Näätäsen mukaan opettajaresurssit tulisikin enemmän käyttää ohjaukseen ja interaktiiviseen opetukseen. (Mt. 65.) Lyytinen (1999, 3) esittää, että tuloksellinen yliopistopedagogiikka tarvitsee monimuotoista täydennystä perinteisille opetusmenetelmilleen, joihin voidaan pitää luentojen kuuntelua ja tenttikirjojen lukemista. Ruoppila (1984) toteaa, että keskustelun ja vuorovaikutuksen asemaa opetuksessa tulisi korostaa entistä enemmän, koska sillä tavoin osoitettaisiin ja opetettaisiin yksi tieteellisen tutkimuksen työmuoto. Myös tutkimustyön muuttuessa yhä enemmän ryhmätyöksi, tarjoaisivat opetuksesta saadut vuorovaikutuskokemukset käyttöarvoa myöhempiin oppinnäytetöihin. (Mt. 99.)

Kallion (2000) mukaan yliopisto-opetuksen ydinolemuksen kuuluu vuorovaikutuksellisuus, jolloin interaktio, viestintä ja yhdessä työskentely ovat osa yliopisto-opetusta. Nämä seikat toteutuvat hänen mukaansa pien- ja suurryhmäopetuksessa, joita yliopistoissa käytetään opetuksen työskentelyvälineinä. Paradoksaalisesti suomalaisen yliopistoelämään liitetään kuitenkin keskustelun niukkuus,

kriittisen väittelyn kulttuurisesti lyhyt perinne sekä vuorovaikutuksellisuutta korostavien opetusperinteiden puuttuminen. Kallio esittääkin, että vilkkaamman kriittisen keskustelun syntyminen edellyttää sellaisten vuorovaikutustapojen kehittämistä ja soveltamista, jotka tuovat opetusryhmiin turvallisuutta rohkaisten samalla ajatustenvaihtoon, keskusteluun, toimintaan ja oppimiseen. (Kallio 2000, 6.)

Opetuksen laatuvaatimukseen on yliopistoissa pyritty vastaamaan, sillä nykypäivänä yliopistopedagogiikka ja yliopistopedagoginen tutkimus ovat vakiinnuttaneet asemansa yliopistoissa. Osoituksena tästä ovat lukuisat yliopistoihin perustetut opetuksen tuki-, kehittämis- ja tutkimusyksiköt, joiden tehtävänä on yliopisto-opettamisen ja -oppimisen tutkimus, opettajien kouluttaminen ja konsultointi sekä opetuksen kehittäminen. (Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2003, 27.) Lisäksi muun muassa opetusansioilla meritoituminen on virallistettu ja Peda-forum järjestää pedagogista workshop-koulutusta, julkaisee tiedotuslehteä ja pitää yllä verkkokeskustelulistaa (Honkimäki 1999b, 11). Lestisen (2002, 183) mukaan yliopisto-opetuksen kehittämisen voidaan täten sanoa legitimoituneen, ammattimaistuneen ja asemoituneen osaksi yliopistojen opetus- tai muuta hallintoa.

Jo pidemmän aikaa erilaisia opetuksen kokeilu- ja kehittämishankkeita on toteutettu eri yliopistoissa ja yksittäisten yliopistojen eri laitoksilla. Jauhiainen (1997, 11) toteaa, että nykyisin syntyy niin puhetta, kirjoitusta kuin kokeilujakin yliopisto-opetuksen tiimoilta enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Mäkisen ja Olkinuoran (1999, 191) mukaan erityisesti kasvatustieteilijöiden ja psykologien toimesta on yliopisto-opetuksen kehittämismahdollisuuksia alettu selvittämään. Kallio toteaa, että opetuskäytänteiden pysyvien muutosten aikaansaamiseksi välttämättömiä ovat niin aktiivinen kehittämistyö kuin siihen nivoutuva tieteellinen tutkimuskin. Hänen mukaansa erilaisten opetustavallisten kokeilujen tallentaminen kirjallisesti eli pedagogisen tietovarannon luominen on luonteva tapa luoda historiallista muistia ja sellaisia ideoita, joita muutkin opettajat voivat työssään soveltaa. (Kallio 2000, 6).

Yliopisto-opetuksen tietoinen kehittäminen on tuottanut runsaasti oppimateriaalia ja muita alan julkaisuja (Jauhiainen 1997, 39). Kehittämisen monimuotoisuus näkyikin muun muassa useissa erilaisissa niistä raportoiduissa artikkeleissa (ks. esim. Kekäle & Kuittinen 1993; Lindeman 1986) ja kirjoissa (ks. esim. Honkimäki 1999a; Lehtinen 1995; Nuutinen & Kumpula 1998). Honkimäen mukaan toiset opettajat kehittävät opetustaan tieteenalastaan ja tutkimuksestaan käsin, toiset taas pyrkivät käytäntöjen muuttamiseen muun muassa opetuksesta saadun palautteen ohjaamina. Honkimäki toteaa opetuksen kehittämishankkeiden olevan niin monimuotoisia, että niiden vertaaminen samoin kriteerein on mahdollonta. (Honkimäki 1999b, 13.)

Yliopisto-opetuksen kehittämisen yhdeksi ratkaisuksi on esitetty pienryhmien käyttöönottoa (ks. esim. Asikainen 1995). Vaikka yliopistoissa on aina tehty ryhmitöitä, Öystilän (2001) mukaan pienryhmän todellinen hyödyntäminen yliopisto-opettajien keskuudessa on vielä lähes olematonta. Hänen mielestään vallalla on ajatus, jonka mukaan ryhmän ohjausvalmiudet ja ryhmädynamiikan huomiointaminen ovat ristiriidassa akateemisen vapauden kanssa. Ryhmän hyödyntäminen edellyttää kaikkien aktiivista osallistumista, vastuuta yhteisöllisestä oppimisesta, yhdessä sovittuja pelisääntöjä sekä ryhmän mukaan ottamista palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen. Akateeminen vapaus taas usein ymmärretään vapaudeksi tulla ja mennä miten sattuu, jolloin ryhmäprosessiin sitoutumista ei myöskään edellytetä. (Mt. 31–32.)

Öystilän mukaan yliopisto-opetuksessa usein huonot kokemukset ryhmässä toimimisesta ovat johtaneet entistä suurempaan yksilöitymiseen. Tällöin ryhmätöiden pedagogiikkaa ei ole ymmärretty kehittää ja ryhmätöiden ohjaus, purku ja palaute on hoidettu taitamattomasti. Ryhmätöiden hyödyntäminen yliopisto-opetuksessa on usein rajoittunut luento-opetuksen rinnalla käytetyiksi keventäviksi välipaloiksi, eikä niinkään oppimista ja itseohjautuvuutta edistäviksi opetusmetodeiksi. (Mt. 32.) Asikaisen (1995, 163) mukaan pienryhmät sopisivat kontaktiopetuksen ja itsenäisen/yksinäisen työn välimaastoon niin sanotuksi pehmentäväksi vyöhykkeeksi.

Pienryhmien hyödyntämistä on perusteltu muun muassa oppimisen tehostumisella sekä henkilökohtaisella kehitymisellä. Pienryhmäoppimisen avulla voidaan saavuttaa arvioinnin ja palautteen tuleminen säännölliseksi osaksi oppimista sekä kokemuksellisen kentän mahdollistuminen. Pienryhmässä toimiminen rohkaisee itsearviointiin sekä vuorovaikutukseen, jolloin ryhmään kuulumisen edistää myös itseymmärrystä ryhmätuen ja vuorovaikutteisen palautteen avulla. Lisäksi pienryhmässä haastetaan perinteinen opettaja-oppilassuhde, sillä toiminnan perusteena on edellytys tasa-arvosta. (Öystilä 2001, 34.) Asikainen (1995, 64) esittää vielä pähkinänkuoressa mitä pienryhmien hyödyntäminen yliopistossa parhaimmillaan merkitsee: opiskelun alussa ilmenevän ahdistuksen helpottumista, kokemusten yhteistä reflektointia, ammatillisten tavoitteiden jäsentämistä sekä teoreettisuuden yhteisöllistä sulattamista.

Yliopisto-opetuksen perinteisillä opetusmenetelmillä ja pienryhmätyöskentelyn opetuksellisella hyödyntämisellä on paljon eroja keskenään. Siinä missä luento ja tenttiminen perustuvat oppilaan passiiviseen tiedon vastaanottamiseen ja toistamiseen, pienryhmätyöskentely kannustaa aktiiviseen tiedon käsittelyyn. Luennot ja tentit siirtävät opiskelijaan muuttumatonta tietoa, kun taas pienryhmätyöskentely auttaa muokkaamaan ja soveltamaan tietoa opiskelijan omiin tarkoituksiin sopiviksi. Perinteisten opetusmetodien mukainen opiskeleminen tarkoittaa monesti yksin tapahtuvaa puurtamista. Pienryhmätyöskentelyä hyödyntävä opetus puolestaan perustuu vuorovaikutteiseen yhdessä tekemiseen ja jakamiseen. Yliopisto-opetuksen perinteisten opetusmenetelmien puutteista noussut opetuksen laatuvaatimus voidaan saavuttaa pienryhmätyöskentelyn opetuksellisella hyödyntämisellä. Tässä tutkimuksessa tutkittiin yhtä pienryhmätyöskentelyä hyödyntävää opetusmetodia, jonka laatua selvitettiin vaikuttavuus-tutkimuksen keinoin.

2.2 Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi ja ryhmätyöskentely-kurssi K2003

2.2.1 Opetusmetodin historia ja K2003-kurssin esittely

Opetusmetodin historia ja pedagoginen lähtökohta. Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen käyttämä itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi on ollut approbaturin ryhmätyöskentely-kurssilla käytössä lukuvuodesta 1975–76 lähtien. Jo tuolloin kurssin suorittaminen opetusmetodin mukaisella tavalla oli pakollinen pääaineopiskelijoille, mutta vaihtoehtoinen kirjatentin kanssa sivuaineopiskelijoille. Syksyllä 2005 itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi ja ryhmätyöskentely-kurssi poistuivat sosiaalipsykologian opetusohjelmasta. Syynä poistumiseen oli tutkintouudistus ja siitä seurannut uusi opetussuunnitelma. Opetusmetodin idean Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian laitokselle toi aikanaan Antti Eskola, joka oli saanut sen hyvältä ystävältään Knut Pippingiltä. Tutkittavana olleen itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin pedagogisena lähtökohtana on täten toiminut Knut Pippingin (1973) teos *Ett lyckat pedagogiskt experiment*.

Pipping käytti opetusmetodistaan kuvausta *onnistunut pedagoginen kokeilu*, viitaten omaksumansa metodin luonteeseen ja lopputulokseen. Opetusmetodikokeilu sai alkunsa Pippingin tutustuessa Krister Ståhlbergin kannustaviin kokemuksiin opetusmetodin käytöstä Åbo Akademin valtiotieteen opetuksessa lukuvuosilta 1971–72. Ståhlberg itse oli tutustunut menetelmään Uppsalassa, jossa se oli otettu käyttöön joitakin vuosia aiemmin valtiotieteen opetuksessa. Ståhlbergin kannustavien kokemusten myötä Pipping päätti ottaa metodin käyttöönsä sosiologian approbaturin opetukseen syyslukukaudelle 1972. Pipping kuvaileman opetusmetodin idea on yksinkertainen. Kurssin osanottajat jaetaan sattumanvaraisesti pieniin ryhmiin, jotka koostuvat 5–7 henkilöstä. Ryhmät opiskelevat ja keskustelevat määrätystä kurssin osasta meneillään olevan periodin aikana. Kurssin osallistujat saavat hyvissä ajoin ennen jokaisen osan alkua ohjemonisteen, jossa kerrotaan miten ryhmätyöskentely tulee järjestää sekä ehdotetaan keskustelunaihteita. Keskustelutapaamisia varten jokainen ryhmä kokoontuu yhteen yhtä monta kertaa kuin ryhmällä on jäseniä. Tapaamiset ryhmä järjestää sekä toteuttaa ilman opettajan osallistumista. Ryhmä voi pitää tapaamisensa siellä missä ne

sen jäsenille parhaiten sopivat: seminaarihuoneessa, ylioppilaskunnassa, baaris-
sa tai vaikkapa jonkun ryhmäläisen kotona. (Pipping 1973, 1–2, 4.)

Suunnitellessaan keskustelutapaamisia ryhmäläisten tulee kiinnittää huomiota ajankäyttöön, sillä valmisteluihin on tärkeää varata riittävästi aikaa. Tämä takaa sen, että kaikki ryhmän jäsenet ehtivät lukea koko kurssiosan ennen kokoontumisten alkamista, mikä mahdollistaa mielekkään aihevalinnan keskusteluille sekä itse keskusteluiden mielekkyyden. Ryhmien jäsenten tulee itse saavuttaa yhteisymmärrys niistä aiheista, joista he aikovat yksittäisissä tapaamisissaan keskustella. Aihevalinnoista on kuitenkin toivottavaa neuvotella myös opettajan kanssa. Jokainen keskustelutapaaminen alkaa 15–30 minuutin alustuksella, jonka kukin jäsen vuorollaan esittää. Pidettävät alustukset monistetaan ja jaetaan ryhmän jäsenille joitakin päiviä ennen tapaamista niin, että kaikilla on aikaa sekä tutustua niihin että valmistella itseään keskustelua varten. (Mt. 2.)

Keskusteluista pidetään pöytäkirjaa, joka puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen annetaan yhdessä kaikkien pidettyjen alustusten kanssa opettajalle. Pöytäkirjan laatijan sekä keskusteluun johdattajan roolit kiertävät vuoroittain jokaisen jäsenen tehtävänä. Kun ryhmän jäsenten lukumäärän verran keskustelutapaamisia on pidetty, kokoontuu ryhmä opettajan johdolla tenttikeskusteluun. Tenttikeskustelussa on tilaisuus keskustella huomiotta jääneistä kysymyksiä, virkistää keskustelua mielenkiintoisilla tai epäselvillä kohdilla, pyytää selvennystä, esittää kritiikkiä sekä oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä. Kurssin osallistujien arviointi suoritetaan kollektiivisesti eli kaikki ryhmän jäsenet saavat saman arvosanan. Kun ensimmäinen kurssiosa on kokonaan suoritettu, saavat ryhmät samalla menetelmällä opiskella seuraavatkin osat kunnes koko kurssi on suoritettu. (Mt. 2–3, 5.)

Pippingin opetusmetodikokeilu kohdistui alkujaan kurssille, joka jaettiin kolmeen osaan, jolloin yksi kurssi sisälsi kolme neljän kappaleen työtä. Riippuen ryhmien jäsenluvusta, tuli niiden kokoontua 15–21 kertaa omin päin sekä kolme kertaa opettajan johdolla. Tenttikeskustelut ja tapaamiskeskustelut kestivät keskimäärin kaksi tuntia kerrallaan, jolloin jokainen osallistuja tuli olleeksi läsnä opetuk-

sessä 36–48 tuntia. Aikataulu, jota ryhmiä kehoitettiin noudattamaan, oli seuraavanlainen:

- 21.9 Työskentelymetodin kuvaus, osallistujaluettelon yhteensovittaminen
- 22.9 Jakaminen työryhmiin, kyselytunti
- 25.9 – 7.10 (2 viikkoa) Ryhmät perustetaan ja ne tekevät työsuunnitelmansa. Osallistujat lukevat ensimmäisen osan kurssikirjallisuutta.
- 9.10 – 4.11 (4 viikkoa) Ryhmäkeskustelut kurssin osasta 1
- 7.11 – 11.11 (1 viikko) Tenttikeskustelut
- 13.11 – 2.12 (3 viikkoa) Ryhmäkeskustelut kurssin osasta 2
- 4.12 – 9.12 (1 viikko) Tenttikeskustelut
- 17.1 – 5.2 (3 viikkoa) Ryhmäkeskustelut kurssin osasta 3
- 7.2 – 12.2 (1 viikko) Tenttikeskustelut. (Pipping 1973, 3–4.)

Yleistä kurssista ja opetusmetodista. Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen ryhmätyöskentely-kurssin muodollinen kokoonpano - laajuus ja sisältö - on sen koko olemassa olon aikana vaihdellut vuosittain muun muassa luetun kirjallisuuden sekä kurssista saadun opintoviikkomäärän mukaan. Vaihtelusta huolimatta itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin perusrakenne, ryhmien kokoontumisten pitäminen ja alustusten laatiminen, on säilyttänyt muotonsa vuosien saatossa. Ryhmätyöskentely-kurssissa on ollut myös sisäistä vaihtelua, joka suurelta osin on johtunut kurssin ohjaajan vapaudesta toteuttaa niin johdantoluento, tenttikeskustelu kuin arviointikin oman tyyliinsä mukaisesti. Näin kurssin ohjaajan persoonallisuus, tyyli ja painotukset ovat päässeet vaikuttamaan kurssin toteutukseen.

Ryhmätyöskentely-kurssin itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodilla on kaksinainen luonne. Toisaalta sillä on selkeä ja kiinteä runko, jonka mukaan kurssi toteutetaan, toisaalta taas kulloisenkin kurssin ohjaaja saa itse päättää tietyistä opetusmetodin osista luoden näin jokaisesta kurssista ainutlaatuisen. Kurssin ohjaajalla ei ole opetusmetodista muuta informaatiota kuin ohjemoniste (liite 1),

joka kurssin osallistujille jaetaan johdantoluennolla, sekä mahdollinen suullinen ohjeistus edellisen kurssin ohjaajalta. Näin ollen ohjemoniste toimii runkona, jonka varaan ohjaaja rakentaa kurssin. Monisteella on myös kontrollifunktio, jolloin se takaa sen, että kurssi pysyy tietyn muotoisena riippumatta siitä kuka sitä ohjaa. Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodilla on kaksi olennaista ominaisuutta. Ensinnäkin ryhmien osuus ja tehtävä on tärkeä, sillä koko kurssi toimii siltä pohjalta, että oppimisen välineenä käytetään ryhmän hyödyntämistä. Toiseksi opiskelijoiden toimiminen itsenäisesti ilman opettajan läsnäoloa tuo opetusmetodiin piirteen, jossa vastuu ryhmän toiminnasta ja siinä oppimisesta on annettu opiskelijoille.

Opetusmetodi jakaantuu kronologisesti kolmeen erilaiseen työskentelyvaiheeseen, joista ensimmäinen on parin tunnin pituinen johdantoluento. Johdantoluennolla kurssin ohjaaja kuvailee opiskelijoille kurssin idean, jonka jälkeen opiskelijat omatoimisesti muodostavat tulevat työskentelyryhmänsä. Toisena vaiheena on ryhmien itseohjautuvan työskentelyn vaihe, jossa alustukset laaditaan itsenäisesti ilman opettajan tai ryhmän avustusta sekä pidetään yhteiset kokoukset ryhmän kanssa. Tässä vaiheessa olennaisinta on ryhmien toiminta ilman opettajan vaikutusta ja läsnäoloa. Kolmannessa eli viimeisessä vaiheessa kurssin opiskelijat ja ohjaaja kokoontuvat tenttikeskusteluun, jossa kurssin toteutumista käydään ohjaajan johdolla yhdessä läpi. Kurssi koostuu yhdestä kurssiosasta, jolloin opetusmetodin kolme vaihetta käydään läpi vain yhden kerran. Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi voidaan jakaa kahteen erilaiseen osaan sen osatekijöiden säädeltävyyden mukaan, jolloin opetusmetodi jakaantuu kiinteiden sekä muunneltavien osatekijöiden osiin. Kiinteisiin eli sellaisiin osatekijöihin, jotka pysyvät opetusmetodissa suhteellisen muuttumattomina vuodesta toiseen, kuuluvat ohjemonisteen jakaminen kurssin osallistujille, alustusten ja pöytäkirjojen laatiminen sekä ryhmien kokoontumiset. Muunneltaviin eli sellaisiin osatekijöihin, joihin kurssin ohjaaja voi tuoda oman persoonallisen toteutustyylinsä, kuuluvat johdantoluennon ja tenttikeskustelun pitäminen sekä kurssin arviointi.

Ryhmätyöskentely-kurssin yleiset tavoitteet jaetaan sisällöllisiin ja muodollisiin tavoitteisiin. Sisällölliset tavoitteet vastaavat sosiaalipsykologian perusopintojen

tavoitteita. Peruspyrkimyksenä on hahmottaa sosiaalipsykologian käsitteellinen perusta ja hankkia tietoutta sosiaalipsykologian tutkimusmahdollisuuksista, tutkimusperinteistä, tämänhetkisestä tutkimustyöstä sekä sen ammatillisista ja muista sovellutuksista. Ryhmätyöskentelylle asetettavia muodollisia tavoitteita ovat opiskelijan harjaannuttaminen itsenäiseen tutkimustyöskentelyyn sekä tieteelliseen ajattelutapaan, kritiikkiin ja keskusteluun. Eräs muodollinen tavoite on myös tieteellisen kirjoittamisen opiskelu, sillä tieteellistä keskustelua käydään paljon kirjoittaen artikkeleita erilaisiin julkaisuihin. K2003 ryhmätyöskentelykurssin ohjaajana toimi Pirjo Nikander, joka on myös aiemmin ohjannut kyseistä opintojaksoa. Kurssin runkona toimi ohjemoniste, jonka opiskelijat saivat johdantoluennolla ja jota myös ohjaaja käytti kurssin toteutuksen tukena. Yksi kurssin ohjaajan omista lisäyksistä K2003 kurssin yleisiin tavoitteisiin oli kolmannen kohdan sisällyttäminen, jolloin ohjemonisteessa mainittujen tavoitteiden lisäksi otettiin huomioon myös tekniset tavoitteet. Tekniset tavoitteet ohjaaja ymmärsi osaksi muodollisia tavoitteita, jolloin ne koskivat muun muassa viitustekniikkaa ja tekstinkäsittely-ohjelmien käyttöä.

2.2.2 Opetusmetodin kiinteät ja muunneltavat osatekijät

Opetusmetodin kiinteät osatekijät. Opetusmetodin kiinteitä osatekijöitä ovat ohjemonisteen jakaminen kurssin osallistujille, alustukset ja pöytäkirjat sekä ryhmien kokoontumiset. Kurssin johdantoluennolla jaettava ohjemoniste on 15-sivuinen kokonaisuus, johon on koottu kurssin kannalta olennaisin tieto. Ohjemoniste sisältää katsauksen ryhmätyöskentelykurssin historiaan, kurssin yleisten tavoitteiden esittelyyn, ryhmien työskentelyn kuvaamista, alustuksen laadinnan ohjeistusta sekä ryhmien kokoontumisten luonteen erittelyä. Lisäksi monisteessa luodaan lyhyt katsaus tenttikeskusteluun ja arviointiin, esitellään malli työsuunnitelmasta sekä ehdotuksia alustusten aiheista, luetellaan oheiskirjallisuutta, käsitellään alustuksen aiheen etsimisen tapoja sekä esitellään joitakin lähteitä alustuksen aiheen etsintään ja käsittelyyn.

Itseohjautuvien pienryhmien Opetusmetodin ydin on tieteellisten alustusten laatiminen, joiden aiheista ryhmän jäsenet saavat itse henkilökohtaisesti päättää. Ryhmän jäsenet kirjoittavat alustukset itsenäisesti ilman kurssin ohjaajan tai ryhmän tukea. Alustuksissa edellytetään erityisen huomion kiinnittämistä kysymyksenasetteluun, aiheen käsittelytapaan, kokonaisrakenteeseen sekä lähdekäytäntöihin. Alustusten tuottamisessa tulee käyttää pääasiallisesti hyödyksi sosiaalipsykologista kirjallisuutta sekä tieteellisiä aikakauslehtiä. Alustuksen maksimipituudesta on ohjeena 5–6 sivua. Kokoontumisista pidetään pöytäkirjaa, joka sisältää taustatietojen lisäksi kokoontumisessa käydyn keskustelun pääkohdat. Pöytäkirjan ohjeellisena pituutena on noin kaksi liuskaa.

Alustusten laadinnassa tärkeää on kiinnittää erityistä huomiota lähteiden merkitsemiseen tieteellisesti oikeaoppisella tavalla. Tätä varten johdantoluennolla jaetaan erityinen moniste (liite 2), joka sisältää ohjeita lähteiden käytöstä ja merkitsemisestä. Kullekin ryhmälle annetaan mahdollisuus kontrolloida alustusten tasoa esittämällä parannusehdotuksia työn tekijälle ennen niiden lopullista luovuttamista kurssin ohjaajalle. Tämä on suositeltavaa, sillä kenenkään ei odoteta tuottavan ”valmista” tekstiä ensimmäisellä kirjoituskerralla. Lopulliset alustukset sekä pöytäkirjat toimitetaan kurssin ohjaajalle neljä päivää ennen tenttikeskustelua, jotta hänelle jää riittävästi aikaa niihin tutustumiseen.

Ryhmien kokoontuminen yleisesti sekä ryhmien ohjeistus tähän tehtävään kuuluvat opetusmetodin kiinteisiin ominaisuuksiin. Se mitä ryhmissä ohjeistuksen lisäksi tapahtuu, vaihtelee kulloisenkin kurssin opiskelijoiden toteutustavan mukaan. Kevätlukukaudella 2003 ryhmiä ohjeistettiin kokoontumisiinsa seuraavassa esitetyllä tavalla. Johdantoluennolla ryhmien tuli sopia seuraavan kokoontumisensa ajankohdasta ja paikasta, jolloin heidän oli määrä laatia tulevista kokoontumisistaan työsuunnitelma ja toimittaa se kurssin ohjaajalle. Ryhmän jäsenten laadittua alustukset, tuli koko ryhmän yhdessä kokoontua käsittelemään niitä. Kokoontumisissa ryhmän jäsenten tehtävänä oli pitää vuorollaan alustus siten, että yhdellä kerralla käsittelyssä oli aina yksi aihe. Kulloinkin käsittelyssä olevan alustuksen pitäjän rooliin kuului myös toimiminen puheenjohtajana vievän siten keskustelua eteenpäin. Puheenjohtajan tehtäviin kuului luoda keskus-

teluun jatkuvuutta sekä pitää se käsiteltävän aiheen puitteissa, huolehtien samalla kaikkien jäsenten osallistumisesta keskusteluun. Koska kokoontumisista tuli pitää pöytäkirjaa, toimi jokainen ryhmän jäsen vuorollaan myös sihteerinä.

Ryhmän jäsenet saivat keskenään päättää, kuinka paljon he varaisivat aikaa valmisteluihin ennen kokoontumisia. Johdantoluentoa lukuun ottamatta kurssin aikataulu oli ryhmän itsensä päätettävissä. Jokaisen ryhmän tuli kokoontua käsittelemään alustuksia yhtä monta kertaa kuin sillä oli jäseniä. Ryhmän kaikki kokoontumiset oli määrä tapahtua ilman opettajan läsnäoloa ryhmän valitsemassa paikassa. Kokoontumiset tuli aloittaa noin 15 minuutin alkupuheenvuorolla, jossa alustuksen laatija esittelisi työn idean sekä toisi esille mahdolliset täydentävät huomautukset. Tämän jälkeen koko ryhmä keskustelisi alustuksen aiheesta noin kaksi tuntia puheenjohtajan johdolla. Keskusteluissa oleellista tuli olla sosiaalipsykologisten kysymysten problematisointi sekä pyrkimys perustella esitetyt mielipiteet. Ryhmässä suositeltiin pohdittavan myös alustusta ja siitä käytyä keskustelua suhteessa kurssin yleisiin tavoitteisiin.

Opetusmetodin muunneltavat osatekijät. Opetusmetodin muunneltavia osatekijöitä ovat johdantoluento, tenttikeskustelut ja arviointi. Ohjemonisteessa ei ole johdantoluennon toteuttamisesta ohjeita, joten sen pitäminen on kurssin ohjaajan itse toteutettavissa. K2003 johdantoluennolla opiskelijoille jaettiin kaksi monistetta, joista toinen sisälsi ohjeita lähteiden käytöstä sekä lähdeviitteiden merkitsemisestä. Toinen monisteista oli ohjemoniste, joka sisälsi ohjeistuksen kurssin ideasta ja suorittamisesta. Johdantoluennolla esiteltiin perinpohjaisesti opetusmetodin idea sekä toteutettiin käytännöllisten asioiden hoitoa ja opiskelijoiden motivointia. Käytännöllisiä asioita olivat muun muassa ryhmien muodostaminen, joka tapahtui opiskelijoiden omien intressien mukaan eli he saivat itse päättää ryhmänsä jäsenet. Motivoinnilla oli tarkoitus välittää opiskelijoille ryhmien tarkoituksen ja tehtävien sisältöä. Kokonaisuudessaan kurssin ohjaaja pyrki tuomaan kurssin rakenteen mahdollisimman selkeästi esille sekä kertomaan myös omista arviointiperusteistaan ja painotusalueistaan.

Johdantoluento oli ainoa asia ohjemonisteen lisäksi, joka opiskelijoilla oli pohjana lähtiessään toteuttamaan kurssin seuraavia työskentelyvaiheita. Kurssin ohjaaja painotti opiskelijoille ohjemonisteen olevan peruspohja, jonka mukaan ryhmän tuli toimia. Tämän lisäksi ryhmällä oli vapaus toimia sen omien päätösten mukaan. Lisäksi kurssin ohjaaja painotti tulossa olevaa ryhmätyöskentelyä nimenomaan akateemisena kirjoittamisena, ja täten yritti sijoittaa kurssin laajempaan kokonaisuuteen. Tämän tueksi hän toi esille sellaisia kirjoja, jotka liittyivät kirjoittamiseen. Kurssin ohjaaja pyrki myös laskemaan tulevan tenttikeskustelun rimaa siltä varalta, että se jostain tuntuisi pelottavalta, vaikka luonteeltaan se oli enemmän palautetilaisuus. Ohjaaja korosti opiskelijoille ryhmän vastuuta ja velvollisuutta, sillä loppujen lopuksi ryhmät itse tekevät kurssin. Tällä hän viittasi juuri opetusmetodin nimen mukaiseen itseohjautuvuuteen, jonka myötä koko kurssin idea sijaitsee opiskelijoiden omatoimisessa pienryhmätyöskentelyssä. Tästä seuraa myös se, että se mitä ryhmässä varsinaisesti tapahtuu, ei ole ohjaajan kontrolloitavissa.

Johdantoluennon loppuvaiheessa opiskelijat jakaantuivat itsenäisesti kahteen pienryhmään. Lisäksi sovittiin, että ryhmäläiset saisivat itse päättää miten ja milloin laadittavat alustukset toimitetaan muille jäsenille. Tämän edellytettiin tapahtuvan hyvissä ajoin ennen alustuksen käsittelyyn kokoontumista, jotta ryhmän jäsenet ehtisivät valmistautua lukemalla alustukset sekä pohtimalla kysymyksiä. Myös tenttikeskustelujen päivämäärät sovittiin johdantoluennolla. Ryhmätyöskentely-kurssi päättyi tenttikeskusteluun, johon kokoontui yksi ryhmä kerrallaan pidettyään ensin kaikki ryhmän yhteiset kokoontumiset. Tenttikeskustelun pituus oli ryhmäkoosta riippuen keskimäärin 2–3 tuntia, jonka aikana käsiteltiin täsmennettyjen alustusten ja pöytäkirjojen tärkeimpiä kohtia. Lukemalla pelkät alustukset ja pöytäkirjat, jäi kurssin ohjaajalta pimentoon itse ryhmätyöskentelyn prosessi ja ryhmäjäsentyys. Tämän vuoksi ohjaaja aloitti tenttikeskustelun siitä prosessista, jonka ryhmä oli kurssin puitteissa läpikäynyt. Näin menetellen ryhmäläiset saivat rakentaa ohjaajalla olevan rungon päälle oman ryhmäprosessinsa. Tämä takasi myös sen, että ryhmäläiset saivat puolustaa omaa työskentelyään pystyen vaikuttamaan ja mahdollisesti myös korottamaan arvosanaansa. Tenttikeskustelussa ryhmän toiminnan esilletuomisen lisäksi käytiin opiskelijo-

den tuottamat yksittäiset alustukset läpi, jotka kurssin ohjaaja oli lukenut ennen tenttikeskustelua. Alustuksista ohjaaja pyrki tuomaan niin hyvät kuin parannettavatkin puolet esille.

Jokaisen ryhmän työstä annetaan yksi yhteinen arvosana ryhmää kohden eli kurssin arviointi suoritetaan kollektiivisesti. Arvioinnissa otetaan huomioon niin alustukset, pöytäkirjat kuin tenttikeskustelu. Nämä seikat ovat ainoat, jotka kurssin ohjaajalle tulee valmiiksi annettuna. Kaikki muu liittyen ryhmien arviointiin on kurssin ohjaajan itse päätettävissä, joten myös arviointiperusteet ovat kulloisenkin kurssin ohjaajan omassa harkinnassa. K2003 kurssilla tuotoksista vain lopulliset alustukset sekä kokouksista pidettävät pöytäkirjat toimitettiin kurssin ohjaajalle, joiden pohjalta hän suunnitteli ryhmälle alustavan arvosanan. Ohjaaja kiinnitti alustusten arvioinnissa huomiota muotopuoleen ja tekniikkaan eli kieleen, painoasuun ja rakenteeseen. Tämän lisäksi arviointiin vaikuttivat sisällölliset seikat eli miten ja millaisia käsitteitä oli käytetty, näkökulman sosiaalipsykologisuus, väitteiden perusteleminen sekä akateemisen argumentaation aste. Alustukset eivät saaneet olla mielipidepapereita, vaikka oma näkemys tulikin tuoda tekstiin mukaan.

Tenttikeskustelussa ohjaaja pyysi ryhmää arvioimaan itse heille tulevaa arvosanaa kerrottuaan kurssin arviointikriteerit. Tämän jälkeen ohjaaja ehdotti ryhmälle omaa arviotaan, jonka jälkeen arvioinnista neuvoteltiin. Koska alustukset ja pöytäkirjat antoivat yksinään suppean kuvan ryhmän toiminnasta, vaikuttivat myös tenttikeskustelussa esille tuodut seikat vielä kokonaisarviointiin. Tärkeää tällöin oli se miten ryhmä toimi ja näkyikö se töiden eteenpäin työstämisessä. Kurssin ohjaaja otti arvioinnissa huomioon myös kehittymisen, jolloin hän kysyi tenttikeskustelussa ryhmän jäseniltä alustusten ensimmäisen ja lopullisen version välistä prosessia. Koko kurssin arvioinnissa oli mukana myös kontrollifunktio eli se olivatko kaikki tarvittavat paperit toimitettu ohjaajalle. K2003 ohjaajalla arviointi oli ryhmäkohtainen eli hän ei suhteuttanut ryhmien arvosanoja toisiinsa, vaan antoi molemmille ryhmille arvoisensa numeron.

3 AIEMMAT TUTKIMUKSET

Tämän luvun tarkoituksena on osoittaa millaista tutkimusta ryhmäopetusmetodien vaikuttavuudesta sekä itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodista on tehty. Mikäli vaikuttavuustutkimus ymmärretään väljästi, on ryhmäopetusmetodeista löydettävissä lukuisia erilaisia tutkimuksia. Tällaisten tutkimusten tarkoituksena on usein opetusmetodin vaikutusten, tavoitteiden toteutumisen tai tehokkuuden tutkiminen. Mutta mikäli vaikuttavuustutkimus ymmärretään siten, kun se tässä tutkimuksessa on määritelty, ei tällaisia ryhmäopetusmetodien vaikuttavuustutkimuksia ollut tutkimuksen tekijän mielestä löydettävissä. Tutkimuksessa vaikuttavuustutkimus määriteltiin opiskelijatyytyväisyyden tutkimiseksi, jossa avainasemassa oli opiskelijoiden kokema tyytyväisyys opetusmetodiin. Seuraava tarkastelu etenee yhteistoiminnallisen oppimisen vaikuttavuustutkimuksen laajuuden ja sisältöjen esittelyn kautta ryhmäopetusmetodien vaikuttavuustutkimuksen tarkasteluun. Lopuksi esitellään katsaus, jossa ovat kaikki tutkimuksen tekijän löytämät tutkimukset itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodista.

Ryhmäopetusmetodien vaikuttavuustutkimukset. Eniten ryhmäopetusmetodien - eli sellaisten opetusmetodien, jotka hyödyntävät opiskelijoiden ryhmätyökentelyä - vaikuttavuutta on tutkittu yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmasta. Syynä tähän saattaa olla se, että yhteistoiminnallisen oppimisen suuntaus on yksi eniten tutkituista yksittäisistä ryhmäopetuksen suuntauksista. Sharanin ja Sahlbergin (2002, 385) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutuksia oppilaiden oppimiseen ja kehittymiseen koulussa on tutkittu runsaasti. Erityisen paljon yhteistoiminnallisen oppimisen tehokkuutta on tutkittu vertaamalla sitä kilpailevaan ja yksilölliseen oppimiseen opetuksellisten saavutusten ja tulosten suhteen (Johnson, Johnson & Holubec 1990, 20). Yksinkertaisimmillaan yhteistoiminnallisen oppimisen vaikuttavuutta on mitattu vertaamalla koeryhmän ja vertailuryhmän alku- ja loppumittauksen keskiarvojen eroja (Sahlberg & Leppilampi 1994, 83). Yhteistoiminnallisella oppimisella on todettu olevan positiiv-

visia vaikutuksia muun muassa opiskelijoiden suorituksiin, itsetuntoon ja ryhmän sisäisiin suhteisiin (Slavin 1985, 13).

1990-luvulla yhteistoiminnallisen oppimisen vaikuttavuutta on tutkittu muun muassa seuraavista näkökulmista:

- oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja oppimistulosten välinen suhde pienryhmässä (keskeinen tulos: yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutukset oppilaiden tiedolliseen ja sosiaaliseen oppimiseen riippuvat pienryhmissä koetun vuorovaikutuksen laadusta)
- ryhmätutkimusmenetelmän vaikutukset oppilaiden motivaatioon (keskeinen tulos: ryhmätutkimusmenetelmä vaikuttaa myönteisesti oppilaiden opiskelumotivaatioon, oppimistuloksiin ja sosiaalisiin suhteisiin)
- yhdessä oppimisen metodin vaikutukset oppilaiden tiedolliseen oppimiseen ja itsetuntoon (keskeinen tulos: tiedollisen oppimisen suhteen yhdessä oppimisen ryhmissä opiskelleet oppilaat menestyivät muita paremmin, mutta itsetunnon osalta ei ryhmien välillä havaittu eroja (Sharan & Sahlberg 2002).

Ryhmäopetuksen vaikuttavuutta väljästi ymmärrettynä on tutkittu muustakin kuin yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmasta käsin. Brown ja Atkins (1988) esittävät, että ryhmäopetusta on tutkittu runsaasti vertaamalla sitä muihin opetusmetodeihin, jolloin tutkimukset ovat osoittaneet muun muassa seuraavia asioita:

- ryhmäopetus on aivan yhtä tehokasta kuin mikä tahansa muu opetusmetodi, mutta kalliimpaa
- ryhmäopetus on yleensä muita metodeita parempi tukemaan älyllisiä taitoja, joihin kuuluvat ongelmanratkaisu sekä muuttamaan asenteita
- tiedon esittämisessä ryhmäopetus on yhtä tehokas kuin muutkin opetusmenetelmät
- ryhmäopetuksen potentiaali on ideoiden ja näkökulmien vuorovaikutuksessa, joka kehittää opiskelijoiden ajattelukykyä.

Jonkin verran ryhmäopetuksen vaikuttavuutta on tutkittu myös yksittäisten opetusmetodien kautta. (Brown & Atkins 1988, 52.)

Tutkimukset itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodista. Tähän tarkasteluun valittiin kaikki tutkimuksen tekijän löytämät aiemmat tutkimukset tai raportoinnit itseohjautuvien pienryhmien käytöstä opetusmetodina. Koska Tampereen yliopiston opetusmetodisovelluksen pedagogisena lähtökohtana vaikutti edellä esitetty Knut Pippingin kuvailema opetusmetodi, valittiin tarkasteluun vain sellaiset raportit, joissa kyseistä metodia on sovellettu. Pippingin esittelemän metodin mukaista opetusmetodia on kuitenkin tutkittu vähän, sillä vain kaksi varsinaista tutkimusta sekä pari kuvailevaa artikkelia on julkaistu opetusmetodista. Tutkimusten ja artikkelien esittelyn pääasiallisena tarkoituksena on osoittaa tutkimuskohteena olevan ilmiön tutkimisen tarpeellisuus sekä jo olemassa olevan tiedon laatu ja luonne. Lisäksi aiemmat tutkimukset osoittavat itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin sovellusten paikallisen eroavaisuuden.

Tutkimuksista ensimmäinen on Aulis Gröndahlin (1976) julkaisema tutkimusraportti Åbo Akademiassa ja Pietarsaaren Ruotsalaisessa Työväenopistossa opiskelevien kokemuksista ja asenteista Pippingin kuvaileman metodin mukaisesta opetusmetodista. Tutkimuksen tarkoituksena oli verrata kahdelta eri paikkakunnalta saatuja kokemuksia käytetystä opetusmetodista. Gröndahlin tutkimus suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyössä Knut Pippingin kanssa, joka toimi myös Turun kurssien ohjaajana. Tutkimuskohteena olivat lukuvuonna 1973–1974 sosiologian approbatur-opetukseen osallistuneet opiskelijat, joista 50 opiskeli Turussa ja 48 Pietarsaareissa. Opetus suoritettiin Pippingin kuvaileman opetusmetodin mukaisesti opiskelemalla kurssikirjallisuus itseohjautuvissa pienryhmissä. Turun ja Pietarsaaren opiskelijat ja opetusjärjestelyt erosivat useilta kohdilta toisistaan, josta osoituksena oli muun muassa se, että Turussa ryhmät muodostettiin sattumanvaraisesti ja Pietarsaareissa tietoisesti huomioiden opiskelijoiden asuinpaikat ja opiskelutahti. (Mt.)

Tutkimusaineisto kerättiin lukuvuoden lopulla lähettämällä kaikille sosiologian approbatur-opetukseen osallistuneille kyselylomake, jossa oli 28 suljettua kysy-

mystä. Kyselyssä kysyttiin taustatietojen lisäksi muun muassa keskusteluryhmän luonnetta, saavutetun tiedon laatua, ryhmän roolia opiskeluaineiston hankinnassa ja opiskelumotivaatiossa, ryhmäkeskustelujen luonnetta, luetun kurssikirjallisuuden määrää ja tapaa, ryhmän reaktioita jäsenten käyttäytymiseen sekä mielipidettä suoritusten kontrolloinnista. Tutkimusaineisto analysoitiin tilastollisesti, jolloin apuna käytettiin ristiintaulukointia, regressioanalyysia sekä faktorianalyysia. Tutkimuksen johtopäätökseksi Gröndahl totesi, että opiskelijat niin Turussa kuin Pietarsaaressakin kokivat opiskelun itseohjautuvassa pienryhmässä enimmäkseen positiivisena. Pietarsaarelaiset aikuisopiskelijat arvostivat opetusmetodia kuitenkin jonkin verran enemmän kuin turkulaiset yliopisto-opiskelijat. (Gröndahl 1976.) Gröndahlin tutkimusta ei voida edes väljästi määriteltynä pitää vaikuttavuustutkimuksena ja sen anti tälle tutkimukselle on lähinnä siinä, miten opiskelijat yleisesti ottaen kokivat opetusmetodin.

Toisena tutkimusraporttina on Liisa Kallion ja Kaisa Mattilan (1979) pro gradu, joka käsittelee itseohjautuvaa pienryhmää yliopisto-opetuksessa Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian laitoksella kevätlukukaudella 1975. Tutkimuksessa käytetty itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi erosi joiltain osin pedagogisesta lähtökohdastaan eli Pippingin kuvailemasta opetusmetodista. Tutkimuskohteena oli yksi sosiaalipsykologian cum laude -keskusteluryhmä, joka opiskeli ryhmäkeskustelun teoriaa kokoontuen seitsemän kertaa keskenään ja kerran opettajan kanssa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää korkeakouluopetuksen yksilöllisten tavoitteiden (motivaatio, aktiivisuus, yhteistyökyky, luovuus ja kriittisyys) sisältöä sekä opetettavuutta. Tämän pohjalta oli tarkoitus kehittää Balesin interaktioanalyysin tyyppinen luokitus, jonka avulla tutkittaisiin edellä mainittujen tavoitteiden toteutumista itseohjautuvassa pienryhmässä. Tutkimuksen tausta-ajatuksena oli, että korkeakouluopetuksen yksilölliset tavoitteet saavutetaan muita opetusmuotoja paremmin pienryhmäopetuksessa. (Mt.)

Tutkimusaineistona toimivat neljän keskustelukerran nauhoitukset, ryhmän tekemä kokonaisarviointi toiminnastaan sekä kurssin alussa ja lopussa toteutettu mielipidekysely kurssin tavoitteista ja toiminnasta. Koska tutkittava ryhmä koettiin pieneksi (seitsemän henkilöä) eikä vertailuryhmää ollut lainkaan, päädyttiin

tutkimuksessa kuvailemaan tulokset ilman tilastollista testausta. Kallio ja Mattila tulkitsivat tutkimuksensa tuloksia siten, että heidän mielestään opetusmetodi soveltuu erityisesti ryhmätyöhön. Opetusmetodissa voidaan ryhmässä toimimisen myötä oppia taitoja, joita voidaan soveltaa seuraavissa ryhmäkokemuksissa. (Kallio & Mattila 1979.) Kallion ja Mattilan tutkimusraportti ei täytä tieteellisyyden vaatimuksia kovin hyvin, mikä osaltaan estää tulkintojen tekemistä siitä sekä tulosten hyödyntämistä tässä tutkimuksessa. Onkin valitettavaa, että muun muassa tutkimusongelmat on jätetty vallan esittelemättä ja tulosten esittelyssä punainen lanka on kadoksissa. Tutkimusraportti voidaan vain väljästi määriteltynä mieltää vaikuttavuustutkimukseksi, sillä sen tavoitteeksi asetettiin korkeakouluopetuksen yksilöllisten tavoitteiden toteutumisen tutkiminen.

Aiemmista tutkimuksista kaksi on artikkeleita, joita ei sinällään voida ymmärtää tutkimuksiksi. Artikkelit osoittavat itseohjautuvista pienryhmistä olevan tiedon laadun ja antavat viitteitä siitä, millaisia kokemuksia opetusmetodista on muodostunut. Artikkeleista ensimmäisessä Anna-Maija Pirttilä-Backman (1998) kuvaili Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksella toteutettua itseohjautuvien pienryhmien kokeilua sekä sen seurauksena saatuja kokemuksia. Tämä opetusmetodi ei ole suoraan Pippingin kuvauksen mukainen, mutta useita yhtymäkohtia näistä on löydettävissä (ks. Pipping 1973; Pirttilä-Backman 1998). Toisessa artikkelissa kaksi Pietarsaarelaista opiskelijaa Clara Kronqvist-Sundström sekä Gustav Sundström (1974) kuvailivat Pippingin esittämän metodin sovellusta sosiologian opetuksessa Pietarsaaren Ruotsalaisessa Työväenopistossa sekä kertoivat omia kokemuksiaan siitä. Kyseinen opetuskokeilu oli samainen, josta Gröndahl (ks. 1976) laatii oman tutkimusraporttinsa.

Anna-Maija Pirttilä-Backman tarkasteli artikkelissaan Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksella toteutettua itseohjautuvien pienryhmien kokeilua. Tarkastelu perustui itseohjautuvien pienryhmien kokeiluun ja seurantaan, jota olivat tukemassa HYY sekä Helsingin yliopiston opetuksen kehittämistoimikunta. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksella käytetyn itseohjautuvien pienryhmien metodissa yhdistyvät omatoimisuus ja ryhmätyöskentely, omien tekstien uudelleenarviointi ja ryhmäprosessin havainnointi. Metodin avulla tapahtuvaa

opiskelua kuvaillaan aktiiviseksi ja tutkivaksi, jolloin se tarjoaa mahdollisuuden stressittömään tieteellisen keskustelun harjaantumiseen ja kirjoittamisen taidon harjoitteluun. Opetusmetodin tavoitteena pidetään laaja-alaisen ja syvällisen oppimisen saavuttamista. Itseohjautuva pienryhmä koostuu yhdestä vanhemmasta opiskelijasta, joka toimii ryhmän vetäjänä sekä opiskelijoista, joita on kolmesta neljään. Ryhmän vetäjän tehtäviin kuuluu tutustua tuotettuihin teksteihin sekä osallistua keskusteluihin. (Pirttilä-Backman 1998.)

Pirttilä-Backmanin artikkeli voidaan väljästi määriteltynä mieltää eräänlaisen vaikuttavuustutkimuksen raportoinniksi. Tämän voi päätellä artikkelin tavoitteesta vastata kysymyksiin: ”kuinka tehokkaita itseohjautuvat pienryhmät ovat opetusmenetelmänä?” ja ”onko uusi opiskelumuoto vastannut sille asetettuja tavoitteita?”. Arviointia varten (seuranta-aika 1,5 vuotta) haastateltiin kaikki itseohjautuviin pienryhmiin osallistuneet opiskelijat, käytiin läpi ryhmien tuottama kirjallinen materiaali, osallistuttiin ryhmien loppukeskusteluihin, haastateltiin ryhmien ohjaajia ja kysyttiin opettajien käsityksiä ryhmien ja opintojakson perinteisessä kirjallisuuskuulustelussa suorittaneiden tuotoksista. Opiskelijat olivat tyytyväisiä uuteen opiskelumuotoon: he pitivät sitä työläänä, mutta palkitsevana suoritusmuotona. Opettajat puolestaan toivat seuraavia asioita esille vertaillessaan tämän uuden ja perinteisen opiskelumuodon eroja: uuden opiskelumuodon myötä muistiin jää enemmän asioita, teorioiden ominaisuuksia ja käyttökelpoisuutta ymmärretään paremmin ja muodostuvat käsitykset ovat vankempia. (Mt.)

Opettajien arvioiden mukaan ryhmän jäsenet olivat hyötynneet toistensa osaamisesta. Työskentely oli kuitenkin usein jäänyt ”yksilötyöskentelyksi ryhmäkontekstissa”, minkä vuoksi opettajat toivoivat jatkossa homogeenisempia teemoja. Itseohjautuvissa pienryhmissä korostui yhdessä tekemisen merkitys, jolloin koettiin, että ryhmällä ja sen keskusteluilla oli itseisarvoa. Ryhmien suoritukset arvioitiin myönteisemmin kuin kyseisen jakson tenttisuoritukset, mikä osaltaan saattoi kuitenkin johtua opiskelijoiden valikoitumisesta. Vaikka itseohjautuvien pienryhmien suoritukset olivat hyviä, eivät ne useinkaan olleet huipputasoisia. Pirttilä-Backmanin mukaan opetusmetodilla voidaan olettaa olevan positiivista siirtovaikutusta opiskelijoiden tulevaisuuteen, sillä muun muassa yhteistyötaidoille

tulee olemaan käyttöä vielä työelämässäkin. Kokonaisuudessaan Pirttilä-Backman piti itseohjautuvien pienryhmien kokeilun tuloksia myönteisinä. (Pirttilä-Backman 1998.) Edellä kuvatun artikkelin lisäksi opetuskokeilusta ei ole tehty muuta raportointia.

Clara Kronqvist-Sundströmin ja Gustav Sundströmin kokemukset itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodista olivat pelkästään positiivisia. Heidän ryhmässään kaikki jäsenet olivat omasta tahdostaan osallistuneet kaikkiin tapaamisiin, eikä kukaan ollut vain passiivisesti kuunnellut keskusteluja. Artikkelin kirjoittajien mukaan heillä oli todella hauskaa ryhmäkokouksissa, eivätkä ne olleet koskaan tuntuneet pakolta. Opiskelijanäkökulmasta katsoen Kronqvist-Sundström ja Sundström arvioivat metodin olevan edullinen tapa järjestää opetus. Tällä he viittaavat opetusmetodin innostavuuteen ja ajalliseen lyhyteen verrattuna luento-opetukseen, jota pidetään useita kertoja oppilaiden ollessa enemmän tai vähemmän keskittyneitä itse asiaan. (Kronqvist-Sundström & Sundström 1974.) Artikkelin keskittyy opiskelijoiden omien kokemusten raportointiin, joten sitä ei voida mieltää vaikuttavuustutkimukseksi - vaikka lähestymisnäkökulma opetusmetodiin onkin oikea.

Ryhmäopetusmetodien vaikuttavuustutkimukset ja tutkimukset itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodista eivät käsittele opetusmetodin vaikuttavuutta opiskelijatytyväisyyden näkökulmasta. Ryhmäopetusmetodien vaikuttavuustutkimuksissa tarkastelukulmana ovat olleet ulkoa asetetut vaikuttavuuden mittarit, jolloin huomio on kiinnitetty lähinnä opetusmetodin tehokkuuteen ja sen mittana oleviin tuotoksiin. Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodia on tutkittu vähän, eikä näitä tutkimuksia voida mieltää varsinaisiksi vaikuttavuustutkimuksiksi. Tässä tutkimuksessa tutkittiin itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vaikuttavuutta opiskelijoiden omien kokemusten kautta, jolloin vaikuttavuus nähtiin ilmenevän opiskelijatytyväisyytenä.

4 RYHMÄOPETUKSEN VAIKUTTAVUUS

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen teoriakehystä, joka koostuu ryhmätyöskentelyn hyödyntämisestä opetuksessa sekä koulutuksen vaikuttavuudesta. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään ryhmää ja ryhmätyöskentelyn hyödyntämistä opetuksessa. Luvussa edetään ryhmän ja ryhmätyöskentelyn määrittelemisen kautta ryhmän tehokkuuden mallin esittelyyn. Seuraavaksi tarkastellaan ryhmätyöskentelyn pedagogista hyödyntämistä, jonka esittely jakaantuu ryhmätyöskentelyn taustalla vaikuttaviin klassikoihin ja ryhmätyöskentelyä hyödyntävään sovellukseen. Toisessa alaluvussa käydään läpi koulutuksen vaikuttavuuden teorioita ja malleja. Koulutuksen vaikuttavuudesta on olemassa useita erilaisia määritelmiä ja näkökulmia, joista tarkasteluun valittiin vain tutkimuksen kannalta olennaisimmat. Luku etenee koulutuksen vaikuttavuuden ja laatu-käsitteen esittelystä vaikuttavuuden arviointiin. Lopuksi luvussa esitellään tässä tutkimuksessa määritelty opetusmetodin vaikuttavuus, jota ilmentää opiskelijatytytyväisyys.

4.1 Ryhmätyöskentelyn hyödyntäminen opetuksessa

4.1.1 Ryhmä, ryhmätyöskentely ja sen tehokkuus

Helkaman, Myllyniemen ja Liebkindin (1998) mukaan ryhmiä tarvitaan sellaisten tehtävien suorittamiseen, joiden toteuttaminen ei onnistu yhdeltä ihmiseltä yksinään. Heidän mielestään ryhmä on aina tehokkaampi kuin yksilö, sillä ryhmä voi saada aikaan sellaista, joka on yksilölle ylivoimaista. (Mt. 253.) Ryhmän luonne voidaan nähdä eri tavalla kahdesta erilaisesta näkökulmasta käsin: ryhmäorientoituneesta ja yksilöorientoituneesta. Ryhmäorientoituneessa näkökulmassa ryhmä ymmärretään kokonaisuutena, jolloin ryhmän jäsenten toimintoja selitetään ryhmän tuottamien vaikutusten avulla. Yksilöorientoituneessa näkökulmassa ryhmä nähdään sen yksilöiden kautta, jolloin ryhmän toimintaa selitetään

asenteiden, kognitioiden ja jäsenten persoonallisuuden avulla. (Johnson & Johnson 1997, 12.)

Ryhmä voidaan määritellä usealla eri tavalla. Johnson ja Johnson erottavat seitsemän erilaista tapaa määritellä ryhmä:

1. ryhmä on joukko yksilöitä, jotka kokoontuvat yhteen saavuttaakseen jonkin *päämäärän* (Mills, Deutsch, Freeman)
2. ryhmä on joukko yksilöitä, jotka ovat jollakin tapaa *toisistaan riippuvaisia* (Carthwright, & Zander, Fiedler, Lewin)
3. ryhmä on joukko yksilöitä, jotka ovat toistensa kanssa *vuorovaikutuksessa* (Hare, Bonner, Stogdill, Homans)
4. ryhmä on sosiaalinen yksikkö, joka koostuu kahdesta tai useammasta henkilöstä, jotka *määrittelevät itsensä* ryhmän jäseniksi (Bales, Smith)
5. ryhmä on joukko yksilöitä, joiden vuorovaikutus on roolien ja normien *strukturoidaan* (McDavid & Harari, Sherif & Sherif)
6. ryhmä on joukko yksilöitä, jotka *vaikuttavat* toisiinsa (Shaw)
7. ryhmä on joukko yksilöitä, jotka yrittävät tyydyttää jonkin *henkilökohtaisen tarpeen* yhteistoiminnan kautta (Bass, Cattell) (Mt. 9–11).

Shaw (1981, 3, 8) esittää, että suuren ryhmän ja pienryhmän ero ei ole mikään selvä jako tiettyyn lukumäärään ihmisiä, vaikka väljästi määriteltynä pienryhmän voi sanoa koostuvan 20:stä tai vähemmästä määrästä ihmisiä. Johnsonien mukaan pienryhmä on sellainen, jossa kaksi tai useampi ihminen on kasvokkaisesti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. He ovat myös tietoisia positiivisesta keskinäisestä riippuvuudestaan yrittäessään saavuttaa yhteistä päämääräänsä, tietoisia omasta ryhmäjäsenyydestään sekä muista ryhmän jäsenistä. (Johnson & Johnson 1997, 12.) Tässä tutkimuksessa ryhmällä tarkoitetaan pääsääntöisesti pienryhmää, joka erotetaan suurryhmästä. Pienryhmä mielletään Johnsonien tarkoittamaksi kahden tai useamman henkilön muodostamaksi ryhmäksi, jotka ovat kasvokkaisesti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. He ovat myös tietoisia positiivisesta keskinäisestä riippuvuudestaan yrittäessään saavuttaa yhteistä päämääräänsä, tietoisia omasta ryhmäjäsenyydestään sekä muista ryhmän jäse-

nistä. Tutkimusaineiston muodostaneet ryhmät koostuivat kolmesta ja viidestä henkilöstä, jolloin molemmat ryhmät voidaan määritellä pienryhmäksi.

Ryhmän koolla on vaikutusta sen dynamiikkaan, sillä pienryhmän dynamiikka on toisenlaista kuin suuren ryhmän. Pienryhmässä yksilöt pääsevät helpommin esiin ja ryhmällä on edellytyksiä päästä yhdenmukaiseen ja yhteistyökykyiseen toimintaan. Ryhmän koon kasvaessa suhteellisesti harvemmat jäsenet osallistuvat ryhmän toimintaan aktiivisesti. (Niemistö 1999, 58–59.) Ryhmällä on rakenne, joka muodostuu aina kun kaksi tai useampaa ihmistä liittyvät yhteen saavuttaakseen jonkin päämäärän. Jokaisessa ryhmässä on tällöin toisistaan erottuvia rooleja sekä yhdistäviä normeja, jotka jäsentävät ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta. Roolit erottavat jäsenten vastualueet ja normit yhdistävät jäsenten panokset yhdistyneeksi kokonaisuudeksi. (Johnson & Johnson 1997, 19–20.)

Ryhmän kehittymisestä on Johnsonien mukaan olemassa reilusti yli sata teoriaa, jotka voidaan palauttaa kahteen erilaiseen lähestymistapaan. Ensimmäiseen lähestymistapaan kuuluvat teoriat, jotka mieltävät ryhmän kehittymisen tapahtuvan peräkkäisinä vaiheina. Nämä teoriat erittelevät ryhmän kehittymisen vaiheiden tyypillistä järjestystä. Tunnetuin ja käytetyin ensimmäisen lähestymistavan teorioista lienee Tuckmanin teoria, jossa ryhmän kehittyminen nähdään tapahtuvan ryhmän muodostumisvaiheen (forming stage), kuohuntavaiheen (storming stage), yhdenmukaisuusvaiheen (norming stage), hyvin toimivan ryhmän (performing stage) ja lopetusvaiheen (adjourning stage) kautta. Toiseen lähestymistapaan kuuluvat teoriat, joissa ryhmän kehitys nähdään tapahtuvan toistuvien vaiheiden kautta. Teorioissa keskeistä on eritellä ne asiat, jotka dominoivat ryhmän vuorovaikutusta toistuvasti. (Mt. 23–24.)

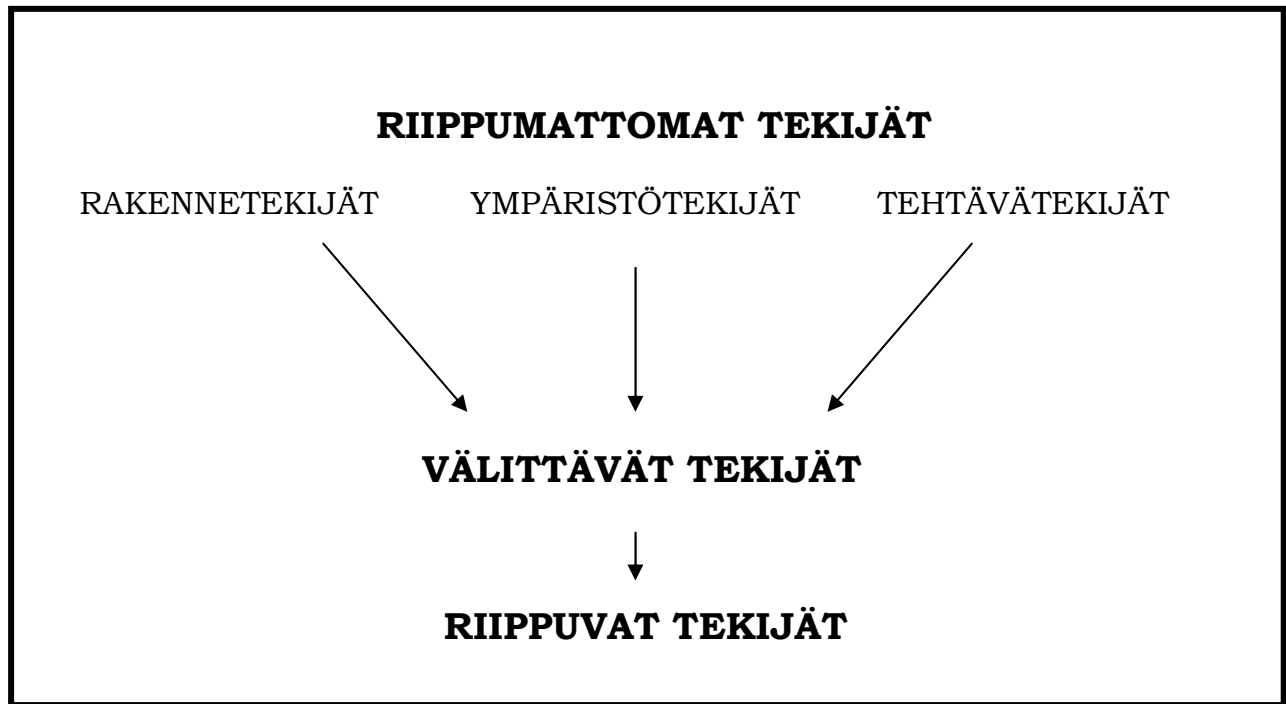
Ryhmädynamiikka on ryhmissä tapahtuvan käyttäytymisen tieteellistä tutkimusta, jonka tarkoituksena on lisätä tietoa ryhmien luonteesta, ryhmän kehittymisestä sekä ryhmien ja yksilöiden, muiden ryhmien ja laajempien kokonaisuuksien keskinäisistä suhteista. Ryhmädynamiikka on yhdistelmä teoriaa, tutkimusta ja käytäntöä. (Mt. 36.) Vaikka ryhmän hyödyntämisestä opetuksessa ei ole kirjoitettu kovin mittavasti, on ryhmiä tutkittu ja niistä kirjoitettu runsaasti nimen-

omaan sosiaalipsykologisesta näkökulmasta. Johnsonin ja Johnsonin mukaan sosiaalipsykologinen ryhmätutkimus on suhteellisen nuori ala, vaikka ensimmäiset olemassa olevat kirjoitukset ryhmien luonteesta ovat peräisin jo 1500-luvulta. Varsinainen ryhmädynamiikan tutkimus mielletään kuitenkin vasta 1900-luvun kehitystulokseksi. (Johnson & Johnson 1997, 37.) Sosiaalipsykologinen ryhmätutkimus on tuottanut runsaasti kirjallisuutta, teorioita ja empiirisiä tutkimuksia ryhmistä.

Käsitteitä ryhmätyö ja ryhmätyöskentely käytetään suomenkielisessä kirjallisuudessa usein rinnakkain erittelemättä niitä sen tarkemmin (ks. esim. Helkama 1983). Myös englanninkielinen termi *Group work* määritellään tarkoittamaan sekä ryhmätyötä että ryhmätyöskentelyä (ks. esim. Rekiäho & Robinson 1995). Varsinaisia käsitteellisiä määritelmiä ei ole löydettävissä kuin käsitteestä ryhmätyö, joka lienee useimmin käytetty käsite näistä kahdesta. Hirsjärvi (1990, 164–165) määrittelee ryhmätyön työskentelytavaksi, jossa keskeistä on työn jakaminen pienten ryhmien kesken. Ryhmätyöstä tulee helposti sellainen käsitys, että siinä on olennaista yksittäisten työtehtävien organisoimiseksi muodostetut pienryhmät, jotka yhteistyössä ratkaisevat yksittäisen ongelman. Tässä tutkimuksessa ryhmätyö ymmärretään tarkoittavan välinettä eli työmenetelmää ja ryhmätyöskentely toimintaa eli kokonaisvaltaisempaa ryhmässä tapahtuvan työskentelyn hyödyntämistä. Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin keskeisestä työskentelymuodosta käytetään siten tässä tutkimuksessa käsitettä ryhmätyöskentely, joka erotetaan ryhmätyöstä.

Ryhmän tehokkuutta voidaan määrittää monella eri tavalla, kuten ryhmän tuotavuudella, jäsenten tyytyväisyydellä sekä luovalla lopputuloksella. Voidaankin sanoa, että ryhmän tehokkuutta voidaan tutkia yhtä monella tavalla kuin on olemassa erilaisia ryhmiä ja yksilöllisiä tarpeita. Kretch, Crutchfield ja Ballachey (1962) ovat kehittäneet mallin, jota voidaan kutsua ryhmätyöskentelyn tehokkuuden tutkimisen kehikoksi. Mallissa on monia ryhmää koskevia tekijöitä eli muuttujia, jotka voidaan luokitella kolmeen päätekijään. Kuviossa 1 on esitelty yksinkertaistettu versio mallista ja sen muuttujista. Mallin mukaan ryhmätyöskentelyn tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat riippumattomat, välittävät ja

riippuvat muuttujat. Muuttujat muodostavat hierarkkiset tasot, jossa riippumattomat tekijät ovat loogisesti ja ajallisesti ennen välittäviä tekijöitä ja välittävät tekijät ennen riippuvia tekijöitä. (Kretch, Crutchfield ja Ballachey 1962, 454–456.)



KUVIO 1. Ryhmän tehokkuuteen vaikuttavien tekijöiden keskinäiset suhteet (Kretch, Crutchfield ja Ballachey 1962, 457).

Helkaman tulkinnan mukaan riippumattomat tekijät voidaan mieltää lähtötekijöiksi, välittävät tekijät ryhmässä syntyviksi tekijöiksi ja riippuvat tekijät edellisten muodostamiksi tuloksiksi (Helkama 1983, 5). Riippumattomat tekijät jakaantuvat edelleen kolmeen muuttujaan, jotka ovat rakennetekijät, ympäristötekijät ja tehtävätekijät. Rakennetekijöitä ovat esimerkiksi ryhmän koko ja jäsenten persoonallisuuden piirteet, ympäristötekijöitä fyysinen ympäristö ja ryhmän asema sekä tehtävätekijöitä tehtävän luonne ja vaikeusaste. Kaikkia riippumattomia tekijöitä voidaan manipuloida ryhmän ulkopuolelta käsin. Välittävät tekijät voidaan mieltää ryhmä- tai yksilöprosesseiksi, jotka vaikuttavat riippuviin tekijöihin. Välittäviä tekijöitä voivat olla muun muassa johtajuustyyli, jäsenten motivaatio ja jäsenten väliset suhteet. Riippumattomat tekijät vaikuttavat välittäviin tekijöihin

eli ryhmässä tai yksilössä tapahtuviin prosesseihin. Riippuvat tekijät ovat seurausta kaikista edellisistä tekijöistä ja ne voivat olla esimerkiksi ryhmän tuotokset ja jäsenten tyytyväisyys. (Kretch ym. 1962, 456.)

Malli mahdollistaa monien erilaisten ja yhteen sopimattomien tulosten organisoimisen johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Kretch ym. ovat kuitenkin sitä mieltä, että mallin käyttöön liittyy kolme suurta ongelmaa. Ensinnäkin eri tekijöiden välillä voi olla yhteyksiä, jolloin esimerkiksi ryhmän koko voi vaikuttaa ryhmän rakenteeseen. Toiseksi mallin tekijöillä voi olla "vastavirtaa" eli esimerkiksi muutokset riippuvissa tekijöissä voivat tuottaa muutoksia myös välittävissä ja jopa riippumattomissa tekijöissä. Kolmanneksi eri tekijöiden määrittäminen kolmeen päämuuttujaan ei aina ole helppoa, koska määritelty muuttuja voi muuttua esimerkiksi ryhmän tai ajan mukaan. (Mt. 457.) Tässä tutkimuksessa ryhmätyöskentelyn tehokkuuden mallia hyödynnettiin sekä teoreettisena jäsentäjänä että tulosten muodostamisessa. Empiirisen aineiston analysoinnissa käytettiin apuna mallin kehikkoa eli muuttujien hierarkkisia suhteita. Empiirisestä aineistosta muodostetut käsitteet sijoitettiin kehikkoon ja lopuksi muodostettiin oma malli, joka esitellään tutkimuksen luvussa 8.

4.1.2 Ryhmätyöskentelyn pedagoginen hyödyntäminen

Ryhmätyöskentelyn pedagogisen hyödyntämisen taustalla vaikuttaa erityisesti kahden klassikon – John Deweyn ja Kurt Lewinin - ajatukset. Dewey ja Lewin esiintyvät usein ryhmäopetusta käsittelevissä kirjoituksissa ja teorioissa, mutta he itse eivät suoranaisesti kirjoittaneet paljoa ryhmätyöskentelyn pedagogisesta hyödyntämisestä. Heidän ajatuksensa ovat kuitenkin olleet monen myöhemmän teoreetikon tekstien taustavaikuttajana ja lähtökohtana. Allportin (1948) mukaan Deweyn ja Lewinin ajatuksissa on selvää samankaltaisuutta. He ovat yhtä mieltä siitä, että jokaisen sukupolven tulee oppia demokratia uudelleen ja että se on paljon vaikeampi sosiaalisen rakenteen muoto saavuttaa ja ylläpitää kuin itsevaltius. Allport näkee Deweyn olevan demokratian filosofinen edustaja ja Lewinin psykologinen edustaja. (Allport 1948, xi.) Deweyn ja Lewinin ajatuksista erityises-

ti käsitteet toiminnallisuus, demokraattisuus ja sosiaalisuus käyvät ilmi Pippingin kuvailemasta opetusmetodista. Deweyn teorit oppimisen sosiaalisesta luonteesta ja luokasta demokraattisena yhteisönä (ks. esim. Dewey 1957; 1976) sekä Lewinin ajatukset demokraattisista ryhmistä, tehokkaasta oppimisesta vuorovai-
kutteisessa ryhmässä ja ryhmäpäättöksenteosta (ks. esim. Lewin 1948; 1951; 1958) ovat sitä ainesta, jota myöhemmät teoreetikot ovat omissa ryhmätyöskente-
lyä ja -oppimista kuvaavissa teorioissaan käyttäneet.

Nykypäivänä on olemassa lukuisia yksittäisiä opetusmetodeja, joissa ryhmän pe-
dagoginen hyödyntäminen on keskeisellä sijalla. Tällaisia metodeja ovat muun
muassa tutoropetus, aivoriihi, porinaryhmä, projekti, väittely, roolipeli ja case-
harjoitukset. Yksittäiset opetusmenetelmät ovat usein sellaisia, joita käytetään vain
osana muuta opetusta. Ryhmätyöskentelyn pedagoginen hyödyntäminen toteu-
tuu kokonaisvaltaisemmin muutamissa laajemmissa opetusmetodeissa ja peda-
gogisissa lähestymistavoissa, joista esimerkkeinä voidaan pitää ongelma-
perustaista oppimista (PBL) ja yhteistoiminnallista oppimista (co-operative learning).
Itseohjautuvien pienryhmien opetusmenetelmän voidaan nähdä muistuttavan eniten
juuri yhteistoiminnallista oppimista, sillä näiden kahden välillä on useita saman-
kaltaisuuksia. Tämän vuoksi seuraavassa esitellään yksityiskohtaisemmin juuri
yhteistoiminnallista oppimista sekä verrataan sitä Pippingin opetusmenetelmään.

Yhteistoiminnallinen oppiminen on sisällöltään laaja pedagoginen suuntaus, jon-
ka keskeisenä toimintaperiaatteena on työskentely pienryhmässä. Yhteistoimin-
nallinen oppiminen tarkoittaa yhdessä sovittujen yhteisten tavoitteiden saavut-
tamiseksi tapahtuvaa opiskelua pienryhmissä, jotka on jaettu suuresta opetus-
ryhmästä yleensä noin 2–5 henkilön pienryhmiin (Johnson, Johnson & Holubec
1990, 4, 10). Yhteistoiminnallista oppimista ei voida pitää minään tiettyinä ope-
tusmenetelmänä tai uutena opetuksen innovaationa, vaan se tulisi nähdä koko-
naisvaltaisesti pedagogisena lähestymistapana. Yhteistoiminnallinen oppiminen
on yhteinen nimitys sellaisille pedagogisille toimintatavoille, jotka pitävät lähtö-
kohtanaan tieteellisin perustein suoritettavaa suuren opetusryhmän organisoi-
mista pienemmiksi yksiköiksi. (Sahlberg & Sharan 2002, 10–11.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen perusajatuksena on oppilaiden tehokas ja hyvä oppiminen pienryhmissä yhdessä muiden ryhmäläisten kanssa, jolloin yksittäinen opiskelija saavuttaa samalla kertaa jotain sekä itselleen että koko ryhmälle (Johnson, Johnson & Holubec 1990, 4; Sahlberg & Leppilampi 1994, 68, 71). Yhteistoiminnallinen oppiminen rakentuu viiden keskeisen periaatteen varaan, jotka ovat positiivinen keskinäinen riippuvuus, kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset ryhmätaidot sekä toiminnan yhteinen pohdinta (Johnson & Johnson 1990; 1991; 1994a; 2002; Johnson, Johnson & Holubec 1988; 1990; Sahlberg & Leppilampi 1994). Yhteistoiminnallisen oppimisen saatevarjotermin alle voidaan sijoittaa useita yksittäisiä opetusmetodeja, joita ovat muun muassa STAD-menetelmä (ks. esim. Slavin 1994, 3–19), TAI- ja CIRC-menetelmä (ks. esim. Slavin & Madden 1994, 20–33), palapelitekniikka (ks. esim. Clarke 1994, 34–50), yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu (ks. esim. Johnson & Johnson 1994b, 66–81), kompleksiopetus (ks. esim. Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cossey & Swanson 1994, 82–96) ja ryhmäopetus (ks. esim. Sharan & Sharan 1992; Sharan & Sharan 1994, 97–114). Yhteistoiminnallisen oppimisen yksittäiset opetusmenetelmät eivät ole filosofisilta lähtökohdiltaan, tavoitteiltaan tai toimintatavoiltaan täysin samankaltaisia (Kagan 1985, 67; Sahlberg & Sharan 2002, 12).

Yhteistoiminnallinen oppiminen luo edellytykset sosiaalisten oppimisyhteisöjen muodostumiselle ja edesauttaa opetuksen painopisteen siirtämistä kohti oppilaiden omaa aktiivista toimintaa korostavaksi sosiaaliseksi prosessiksi. Se myös kasvattaa ottamaan vastuuta muista opiskelijoista sekä huolehtimaan oman oppimisen edistymisestä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 6, 67.) Piekkarin ja Repo-Kaarenon (2002, 309–310) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää työelämässä tarvittavia vuorovaikutus- ja tiimityötaitoja sekä edistää aktiivista ja tietoa prosessoivaa oppimista. Toivuttuaan kulttuurishokista, ovat niin opettajat kuin opiskelijatkin pitäneet yhteistoiminnallista oppimista mielihyvää tuottavana ja oppimista edistävänä pedagogisena lähestymistapana (Piekkari & Repo-Kaarento 2002, 325).

YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN	PIPPINGIN OPETUSMETODI
<p>1. Kokonaisvaltainen pedagoginen lähestymistapa</p> <p>2. Keskeinen toimintaperiaate = työskentely pienryhmässä</p> <p>3. Heterogeeniset ryhmät → ryhmäkoko 2-5 henkilöä</p> <p>4. Vuorovaikutustaitojen harjoittelu</p> <p>5. Oppilaskeskeinen</p> <p>6. Jäsenten aktiivinen osallistuminen</p> <p>7. Yhteinen, jaettu johtajuus</p> <p>8. Yksilöllinen ja yhteisöllinen vastuu</p> <p>9. Kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus</p> <p>10. Opettaja tarkkailee ryhmien toimintaa ja puuttuu siihen tarvittaessa</p> <p>11. Positiivinen keskinäinen riippuvuus</p> <p>12. Ryhmä osallistuu arviointiin → arvioinnin kohteena sekä ryhmä että yksilön suoritus</p>	<p>1. Yksittäinen opetusmetodi</p> <p>2. Keskeinen toimintaperiaate = työskentely pienryhmässä</p> <p>3. Heterogeeniset ryhmät → ryhmäkoko 5-7 henkilöä</p> <p>4. Vuorovaikutustaitoja ei erikseen harjoitella/opeteta</p> <p>5. Oppilaskeskeinen</p> <p>6. Jäsenten aktiivinen osallistuminen</p> <p>7. Kiertävä johtajuus</p> <p>8. Yksilöllinen ja yhteisöllinen vastuu</p> <p>9. Kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus</p> <p>10. Opettaja ei osallistu toiminnan suunnitteluun eikä itse toimintaan</p> <p>11. Positiivinen keskinäinen riippuvuus</p> <p>12. Opettaja suorittaa arvioinnin → arviointi kollektiivinen</p>

KUVIO 2. Yhteistoiminnallisen oppimisen ja Pippingin opetusmetodin vertailu.

Yhteistoiminnallinen oppiminen ja itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin pedagogisena lähtökohtana toiminut Pippingin kuvailema opetusmetodi omaavat muutamia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Kuviossa 2 on tehty vertailua yhteistoiminnallisen oppimisen ja Pippingin opetusmetodin keskeisten ominaispiirteiden välillä. Kuviossa vahvennetulla kirjoitetut kohdat ovat sekä yhteistoiminnalli-

sella oppimisella että itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodilla samat. Vertailun perusteella voidaan sanoa, että yhteistoiminnallisella oppimisella ja Pippingin opetusmetodilla on melko paljon yhtäläisyyksiä. Molemmissa keskeisenä toimintaperiaatteena on työskentely pienryhmissä, ryhmät ovat heterogeenisiä, molemmat ovat oppilaskeskeisiä, ryhmän jäsenet osallistuvat aktiivisesti toimintaa, vastuu toiminnasta on yksilöllistä ja yhteisöllistä, vuorovaikutus tapahtuu kasvokkain ja ryhmän jäsenten välillä vallitsee positiivinen keskinäinen riippuvuus. Eroavaisuuksia yhteistoiminnallisen oppimisen ja Pippingin opetusmetodin välillä on kuudessa asiassa. Ensinnäkin yhteistoiminnallinen oppiminen on kokonaisvaltainen pedagoginen lähestymistapa ja Pippingin metodi yksittäinen opetusmetodi. Lisäksi eroa on ryhmien koossa, vuorovaikutustaitojen harjoittelemisessa, johtajuudessa, opettajan roolissa ja arvioinnissa.

Tutkimuksessa itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin pedagogisena lähtökohdiana pidetään Pippingin opetusmetodia. Pippingin opetusmetodilla ja sitä kautta myös itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodilla on yhtäläisyyksiä yhteistoiminnallisen oppimisen kanssa. Yhtäläisyyksien perusteella voidaan tulkita, että itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodia voidaan väljästi määriteltynä pitää yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita noudattavana yksittäisenä opetusmetodina. Tutkimuksessa yhteistoiminnallisen oppimisen määrittelemineen on tärkeää myös siitä syystä, että aiemmissa tutkimuksissa viitataan useisiin tutkimuksiin, joissa on tutkittu yhteistoiminnallista oppimista.

4.2 Koulutuksen vaikuttavuus

4.2.1 Koulutuksen vaikuttavuus ja laatu

Koulutuksen vaikuttavuus ja sen lähikäsitteet – vaikuttavuus, tehokkuus, taloudellisuus, laatu, tuottavuus, tuloksellisuus ja kannattavuus – saavat erilaisia merkityksiä ja sisältöjä riippuen siitä, mistä tieteen- ja hallinnonalasta käsin niitä tarkastellaan (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 11). Valtosen (1999) mu-

kaan suomalainen vaikuttavuus-käsitteistö ei ole yksiselitteinen, vaan koulutuksen vaikuttavuudesta ja sen lähikäsitteistä on olemassa monia määritelmiä, käsitteitä käytetään erilaisissa yhteyksissä ja niitä on sovellettu moniin konteksteihin. Valtonen jakaa koulutuksen vaikuttavuuden erilaiset käsitelmärytykset ja mallit kolmeen erilliseen kategoriaan:

1. mallit, jotka kertovat käsitteiden välisistä suhteista
2. mallit, jotka jäsentävät vaikuttavuus-käsitteen sisältöä ja prosessia.
3. mallit, jotka yhdistävät ensimmäisen ja toisen näkökulman eli niissä

pyrkimyksenä on selventää sekä vaikuttavuus-käsitteistön käsitteiden väliset suhteet sekä ilmaista koulutuksen vaikuttavuuden kulun prosessia. (Mt. 17–18.) Mallien ongelmana nähdään niiden yksipuolinen suuntautuminen rationaalisesti mitattavaan tuloksellisuuteen ja painottuminen koulutuksen taloudellisuuteen ja tehokkuuteen sekä vaikuttavuuden rahalliseen mittaamiseen. Malleissa koulutus nähdään usein vain palvelutuotteena ja investointitekijänä, mikä johtunee siitä, että mallit ja käsitteet on suunniteltu hallinnon ja tulosoajauksen käyttöön. (Rai-vola ym. 2000, 13.)

Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimus on Suomessa kehittynyt koulusaavutus-ten mittaamisesta osallistuvaan arviointiin. Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimus alkoi Suomessa 1970-luvulla, jolloin se oli lähinnä koulusaavutusten ja oppimistuotosten mittaamista eli puhdasta testaamista. Oppilaiden koulusaavutus-ten lisäksi 70-luvulla aloitettiin oppilaitosten oppimista edistävien ominaisuuksi-en selvittäminen sekä hyvien oppilaitosten vertaileminen huonoihin. Koulutuksen tuottavuutta on tutkittu taloustieteellisestä näkökulmasta 1960-luvulta lähtien ja erityisesti 70-luvulla siinä sovellettiin kustannus-hyöty-analyysia. Erityisesti 1990-luvulla on tutkittu koulutuksen taloudellista kannattavuutta ja uutena näkökulmana mukaan on tullut myös koulutuksen vaikuttavuuden yhdistäminen työelämän tutkimukseen. Koulutuksen kehittämisen kohteina ovat 90-luvulla korostuneet yksilöllisyys ja valinnan vapaus. (Valtonen 1999, 74–75, 79, 152.) Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen voidaan sanoa kokeneet paradigman muutoksen, jonka myötä yksilöllisyyden sekä osallistumisen ja osallistamisen kysymykset ovat nousseet keskeisiksi.

Koulutuksen vaikuttavuus ilmenee erilaisissa muodoissa ja siitä voidaan erottaa kaksi näkökulmaa. Ensinnäkin vaikuttavuus voidaan nähdä yhteiskunnallisena ja poliittisena elementtinä ja toiseksi yksilön hyvinvointia toteuttavana ja lisäävänä asiakastyytyväisyytenä. Valtosen mukaan on tärkeää tutkia koulutuksen vaikuttavuutta yksilön ja hänen elämänsä näkökulmasta. Tällöin vaikuttavuutta tulisi tarkastella esimerkiksi yksilön subjektiivisten koulutustarpeiden ja niiden realisoitumisen, yksilön toiveiden, tavoitteiden, valintojen ja päätösten kautta. (Valtonen 1999, 142–43.) Suurin osa koulutuksen vaikuttavuuden lähikäsitteistä ja malleista tarkastelee yhteiskuntatason (makro) vaikuttavuutta, jolloin käytetään käsitteitä kuten tehokkuus, taloudellisuus, tuloksellisuus ja kannattavuus. Tässä tutkimuksessa näkökulmaksi valittiin yksilö (mikro) ja hänen kokemuksensa, jolloin suurin osa vaikuttavuus-käsitteistön käsitteistä ei sovellu tähän tutkimukseen. Tästä syystä tutkimuksessa ei määritellä kaikkien vaikuttavuus-käsitteistön käsitteiden sisältöjä ja keskinäisiä suhteita. Tutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuus ymmärretään yläkäsitteeksi, joka nähdään laajana teoreettisena kehyksenä ja jonka avulla voitiin tutkia itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vaikuttavuutta opiskelijoiden näkökulmasta.

Raivolan, Valtosen ja Vuorensyrjän (2000, 14) mukaan perinteistä vaikuttavuuskäsitteistöä tulee laajentaa laadun käsitteellä, sillä laatua ei voida sivuuttaa puhuttaessa koulutuksen vaikuttavuudesta. Käytännössä laatu-käsitteen mukaan ottaminen eri malleihin on kuitenkin harvinaista, johtuen osittain siitä, että vaikuttavuus usein määritellään suhteessa ennalta asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Valtosen tulkinnan mukaan muun muassa Summa (1995) näkee laatu-käsitteellä useita selkeitä yhtymäkohtia vaikuttavuus-käsitteistön muihin käsitteisiin. Poiketen muista vaikuttavuus-käsitteistä, laatu-käsite ei ole suhdekäsite eikä se ole kausaalissa yhteydessä muihin käsitteisiin. Laatu-käsite kuuluu kuitenkin osana kaikkiin vaikuttavuuden lähikäsitteisiin, vaikkakaan sitä ei voida pitää vaikuttavuus-käsitteistön yläkäsitteenä. (Valtonen 1999, 39, 43.) Raivolan käsityksen mukaan tämä johtuu siitä, että laatua ei voida suoraan mitata eli sitä ei voida indeksoida tai ilmaista indikaattoreilla (Raivola 2000, 23–24). Tutkimuksessa laatu nähdään opetusmetodin laadukkuutena, jota tut-

kittiin koulutuksen vaikuttavuuden kautta. Siten opetusmetodin laatua ei tutkittu suoraan, vaan se paljastui opetusmetodin vaikuttavuuden tutkimisen kautta.

Laatu-käsite yleensä sekä koulutuksen laatu voidaan määritellä usealla eri tavalla. Ensisijaisesti laadulla tarkoitetaan asian tai ilmiön ominaispiirteitä, mikä tekee mahdolliseksi muun muassa vertailun tai yleensä sijoittumisen jollakin asteikolla. Näin ajateltuna laatu voidaan ymmärtää esimerkiksi jonkin palvelun tai tuotteen virheettömyytenä, paremmuutena suhteessa toiseen tai käyttäjän tyytyväisyytenä. (Valtonen 1999, 39–40.) Raivolan (2000, 15) mukaan yleisin tapa määritellä jonkin toiminnan laatu on nähdä se asiakastyytyväisyytenä. Laatu-käsitteen juuret ovat elinkeinoelämässä eli siihen liittyvät käsitteet kuten laatu-järjestelmät ja laatupalkinnot. Alun alkaen laadun merkitystä on korostettu tavara-tuotannossa, josta se on laajentunut julkisiin palveluihin ja palvelutuotantoon, jonka yhtenä osana ovat koulutuspalvelut. (Pirttiniemi 2000, 16.) Hirven (1995, 55) mukaan koulutuksen laadun ulottuvuuksia ovat muun muassa parempi oppiminen, kouluyhteisön kehittäminen sekä opettamisen kehittämisen innovaatiot. Tutkimuksessa koulutuksen laatu paljastui opetusmetodin vaikuttavuuden tutkimisen kautta, jota tarkasteltiin asiakastyytyväisyyden näkökulmasta.

Harvey ja Green (1993) jakavat laadun viiteen erilliseen, mutta toisiinsa liittyviin kategorioihin. Heidän mukaan laatu voidaan nähdä:

1. poikkeuksellisenä (quality as exceptional)
2. tasaisena tai virheettömänä (quality as perfection or consistency)
3. tarkoituksenmukaisena (quality as fitness for purpose)
4. tehokkuusvaatimuksena (quality as value for money)
5. muutoksena (quality as transformation).

Tarkoituksenmukainen laatu liittyy tuotteen tai palvelun tarkoitukseen, jolloin se saa merkityksensä toimivuudestaan. Tarkoituksenmukainen laatu voi ilmetä joko koulutuksen tuottajan tavoitteiden saavuttamisena tai asiakastyytyväisyytenä, jolloin asiakas määrittelee tuotteen/palvelun laadun. Harveyn ja Greenin mukaan tätä lähestymistapaa voidaan käyttää korkeakoulutuksen arvioinnissa useilla eri tasoilla. (Harvey & Green 1993.)

Vahervan (1983, 174) mukaan vaikuttavuus viittaa aina evaluointiin, jolloin evaluaatio on mielletävä vaiheittaisena ja peräkkäisenä ketjuna. Myös Valtonen (1999, 51) korostaa, että tutkittaessa koulutuksen vaikuttavuutta, kyse on aina arviointitoiminnasta. Evaluaatio-termin suomenkieliseksi vastineeksi on tarjottu käsitettä arviointi. Sanastoon suomennos ei kuitenkaan ole vakiintunut, sillä englanninkielestä muodostunut evaluaatio-termi näyttää olevan suositumpi suomalaisessa kirjallisuudessa. (Vaherva 1983, 38.) Koulutuksen vaikuttavuuden evaluoinnille ei ole olemassa yhtä valmista mallia, jota voidaan soveltaa tilanteesta ja kontekstista välittämättä. Käsitteet evaluaatiosta, sen arvoperustasta, kohteesta ja suorittajasta, aineiston keräys- ja tulkintatavasta sekä käyttötarkoituksesta ovat muuttuneet jatkuvasti. Evaluoinnin suorittamiseen on siten olemassa useita erilaisia evaluaationäkemyksiä ja -malleja. (Valtonen 1999, 62, 146.) Mallit ovat usein teoreettisia ja niillä on tutkimuksellisia kytkentöjä. Käytännössä evaluaatiomallit esiintyvät harvoin puhtaina ja useimmiten ne ovat erilaisista yhdistelmistä koostuvia sekamalleja. (Räisänen & Vainio 1996, 55.) Mallien lähestymistavat ja metodologiset perustat eroavat toisistaan suuresti (Valtonen 1999, 63).

Valtonen on laatinut listan yleisimmistä evaluaatiomalleista, jotka ovat keskeisiä koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa:

- päätöksentekoperustainen malli
- tavoiteperustainen malli
- tavoitteista riippumaton malli
- tulosperustainen malli
- arvo-orientoitunut malli
- tarveperustainen malli
- systeemianalyttinen malli.

Lista ei ole kattava, sillä näiden lisäksi kirjallisuudessa esiintyy monia muita evaluaatiomalleja tai mallit esiintyvät eri nimellä. (Mt. 63, 72.) Tarveperustainen malli on erityisen soveltamiskelpoinen sellaisissa yhteyksissä, joissa pyritään huomioidaan ja tyydyttämään asiakkaan tarpeita. Arvioinnin perustana nähdään asiakastyytyväisyys ja sen kohteena voivat olla esimerkiksi palvelujen laatu, toimintojen sujuvuus tai palveluiden vaikutukset. Tarveperustaisen arvioinnin on tuonut

uuteen valoon oppilaitosten toiminnan laadusta käyty keskustelu. Lähtökohdaksi keskustelun myötä onkin muodostunut käsitys, että toiminnan laatua ei voida kehittää ilman tietoa siitä, miten asiakkaat kokevat koulutuspalvelut ja mitä he niiltä odottavat. (Räisänen & Vainio 1996, 66.) Tässä tutkimuksessa opetusmetodin vaikuttavuutta evaluoitiin yksilön kokemusten näkökulmasta. Tutkimustointa voitiin määritellä vastaamaan tarveperustaista mallia, jossa arvioinnin perusta oli asiakastyytyväisyydessä.

4.2.2 Vaikuttavuus opiskelijatyytyväisyytenä

Koulutuksen vaikuttavuus voidaan jakaa kolmeen erilaiseen luokkaan ajallisen ilmenemissensä mukaisesti. Valtonen (1999, 13) käyttää käsitteitä tuotokset, tulokset ja vaikutukset ja Vaherva (1983, 173) käsitteitä primaarit, sekundaarit ja tertiaarit vaikutukset. Molemmat tekevät käsitteillä eron lyhyen ja pitkän aikavälin vaikuttavuuteen. Valtosen mukaan yksilön näkökulmasta koulutuksen vaikuttavuus voi tarkoittaa lyhyellä aikavälillä muun muassa oppimistuotoksia, tietoja, taitoja ja asenteita, tutkintoja, ammattipätevyyttä, sivistystä, myönteistä elämänasennetta ja koulutuksesta saatua henkistä tyydytystä. Pitkällä aikavälillä koulutuksen vaikuttavuus voi ilmetä esimerkiksi asiantuntijuutena omalla alalla, taloudellisina vaikutuksina ja uralla etenemisellä. (Valtonen 1999, 1.) Tutkimuksessa opetusmetodin vaikuttavuutta tutkittiin lähinnä lyhyen aikavälin tuotosten kautta, sillä gradutasoisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista selvittää pitkän aikavälin vaikutuksia eli todellista vaikuttavuutta. Tutkimuksessa opetusmetodin vaikuttavuus ilmeni opiskelijoiden asiakastyytyväisyytenä, joka koostui pääasiassa lyhyen aikavälin vaikutuksista.

Raivolan mukaan asiakkaan määrittely on usein vaikeaa, eikä opiskelijoita voida aina pitää asiakkaina. Hänen mielestään julkisella sektorilla asiakastermi on otettu käyttöön kyseenalaistamatta sitä, jolloin esimerkiksi lapset on nähty päiväkodin asiakkaiksi. (Raivola 2000, 31, 43.) Myös Valtosen (1999, 69) mukaan asiakas-termin käytöstä on ollut erimielisyyttä ja jotkut jopa katsovat, että sen käyttö ei ole sopivaa koulutuspalveluiden yhteydessä. Tässä tutkimuksessa kou-

lutuksen vaikuttavuuteen liittyy monessa suhteessa käsite asiakastyytyväisyys, jolloin opetusmetodin vaikuttavuutta tutkittiin eräänlaisena asiakastyytyväisyytenä. Yliopiston opiskelijoita ei kuitenkaan voida mieltää vain asiakkaiksi, jotka vastaanottavat palveluja muodollisesti samanarvoisina. Sen sijaan opiskelijat nähdään aktiivisina yliopiston opetukseen osallistuvina ja opetukseen vaikuttavina toimijoina, jolloin asiakas-termi on riittämätön. Tutkimuksessa asiakastyytyväisyys määriteltiin uudella termillä, jollaisena toimi opiskelijatyytyväisyys.

Raivolan (2000, 49–50) näkemyksen mukaan koulutuksen vaikuttavuutta ja sen myötä koulutuksen laatua ei voida tarkastella yksiulotteisesti tai painottaa suhteettomasti vain yhtä kriteeriä. Tästä syystä opetusmetodin vaikuttavuutta lähdettiin määrittelemään ja operationalisoimaan usean vaikuttavuuden kriteerin kautta. Opetusmetodin vaikuttavuus määriteltiin ilmenevän opiskelijatyytyväisyytenä, joka muodostui useasta osatekijästä. Opiskelijatyytyväisyyden osatekijöiksi määriteltiin opetusmetodin viisi vaikutusta, joista neljä oli primaareja ja yksi sekundaari. Primaareja vaikutuksia olivat opiskelijoiden yleinen kokemus opetusmetodista, tavoitteiden toteutuminen, oppiminen ja opetusmetodiin kohdistuneet kehittämisehdotukset. Sekundaarina vaikutuksena nähtiin opiskelijoiden nykyinen tyytyväisyys ja hyöty opetusmetodista. Opiskelijatyytyväisyyden viisi osatekijää valittiin, jotta opiskelijoiden tyytyväisyydestä oli mahdollista saada kattava ja todenmukainen kuva.

Vaikuttavuuden arvioinnin yhteydessä tulisi kiinnittää huomio koulutuksen laadullisiin muutoksiin ja prosesseihin, jolloin suuren merkityksen saavat opiskelijoiden subjektiiviset kokemukset. Tämä perustuu siihen, että periaatteessa autenttisin kuva koulutuksen laadusta on juuri opiskelijoilla itsellään. Yksittäisen opiskelijan kokemus on syvällisintä tietoa, jota tutkimuskohteesta on mahdollista saada selville. Tutkijan tehtäväksi koulutuksen vaikuttavuuden evaluoinnissa jää yleiskuvan ja koonan muodostaminen opiskelijoiden yksittäisten kokemusten pohjalta. Ongelmaksi muodostuu kuitenkin yksittäisen kokemuksen yleistämisen vaikeus: sama opiskeluprosessi voidaan kokea eri tavoin riippuen opiskelijan henkilökohtaisesta lähtökohtatilanteesta, odotuksista ja tarpeista. (Manninen 1996, 43–44.) Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kokemukset opetusmetodista

muodostivat koko tutkimusaineiston, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli saada käsitys opiskelijoiden kokemasta vaikuttavuudesta. Opiskelijoiden yleinen kokemus opetusmetodista muodosti myös yhden opiskelijatytyväisyyden osatekijän, jolla saatiin tietoa opetusmetodin koetusta vaikuttavuudesta.

Valtonen (1999, 19, 77) mukaan yksi yleisimmin käytetty koulutuksen vaikuttavuuden määrittämisen tapa on sellainen, jossa vaikuttavuus tarkoittaa koulutukselle asetettujen tavoitteiden ja koulutuksen tuotosten/tulosten välistä vastaavuutta. Näin määriteltynä vaikuttavuus ymmärretään tavoitteiden saavuttamisen asteena. Valtonen huomauttaa kuitenkin, että vaikuttavuus ei ole näin yksinkertainen ja yksiselitteinen ilmiö, vaan siihen liittyy moni muukin asia. Määritelmä on hänen mukaansa vaillinainen, sillä se ei käsittele vaikuttavuutta tarpeeksi monipuolisesti. Tavoitteiden saavuttamisen taso tulisikin nähdä olennaisena, mutta ainoastaan yhtenä osana koulutuksen vaikuttavuutta. Määritelmän ongelmakohtana on lisäksi se, että tavoitteet saattavat olla huonosti määriteltäviä tai ristiriitaisia. (Mt. 19.) Taipaleen (1990, 75) mukaan vaikuttavuuden arviointiperustana voidaan käyttää kansalaisten eli opiskelijoiden tarpeita. Tutkimuksessa tavoitteiden saavuttamista tutkittiin opiskelijoiden omien tavoitteiden ja niiden toteutumisen kautta. Opiskelijoiden tavoitteiden toteutumisen aste oli toinen opiskelijatytyväisyyden osatekijä.

Valtonen (1999, 155) toteaa, että ”koulutuksen yhteiskunnallista ja yksilöllistä pitkän aikavälin vaikuttavuutta ei ole olemassa ilman yksilön oppimista”. Kuitenkaan pelkät oppimistuotokset ja muut yksilötason lyhyen aikavälin vaikutukset eivät sellaisenaan tuota pitkän aikajänteen yhteiskunnallisia vaikutuksia (mt. 2). Tämä tarkoittaa, että koulutuksen todellinen vaikuttavuus ei voi koostua pelkästään opiskelijoiden oppimistuotoksista, vaikka sen tuleekin olla yksi vaikuttavuuden osatekijä. Valtonen määrittelee oppimisen yksilön käsittelemäksi prosessiksi, jonka avulla saattaa syntyä osaamista. Täten koulutuksen vaikuttavuus toteutuu aina yksilön toiminnan ja yksilön oppimisprosessien kautta eli vaikuttavuus syntyy yksilön tiedoista ja taidoista. (Valtonen 1999, 80, 156.) Tutkimuksessa opiskelijoiden oppiminen muodosti opiskelijatytyväisyyden kolmannen osatekijän. Oppimista tarkasteltiin sekä oppimistuotoksina että oppimisprosessi-

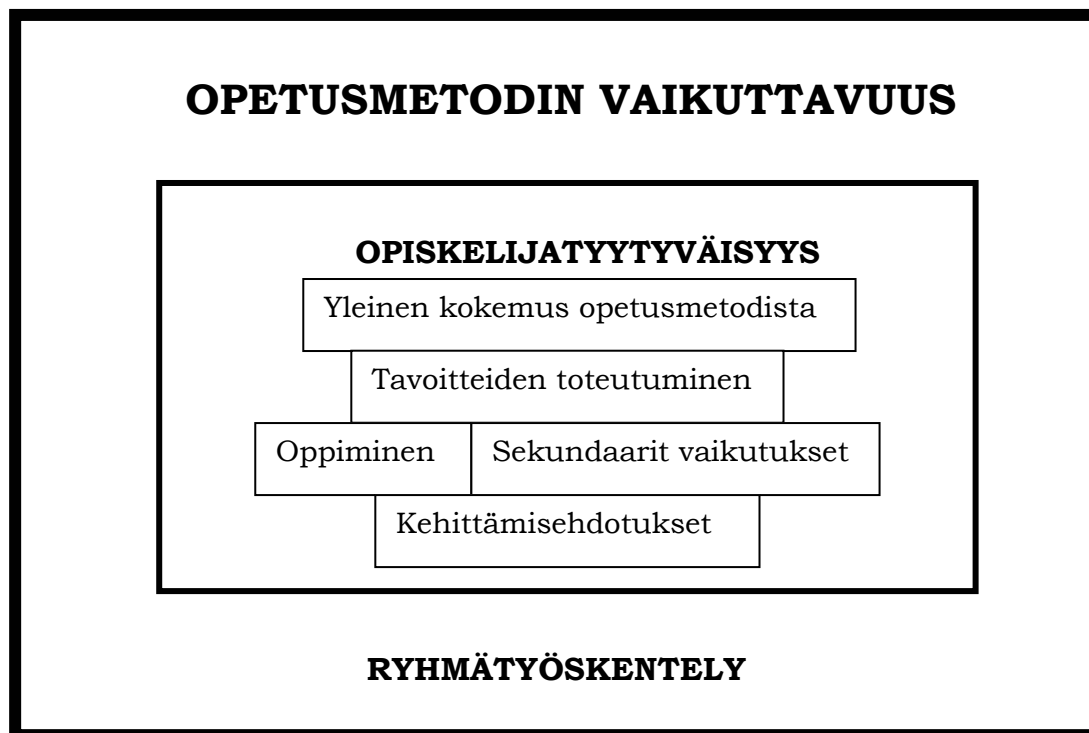
na. Oppimistuotokset kertoivat mitä ja millaisia asioita opiskelijat oppivat ja oppimisprosessi avasi sitä, mistä asioista ja miten opiskelijat oppivat.

Valtosen mukaan käsitteet tuotokset, tulokset ja vaikutukset ovat keskenään suhderekäsitteitä. Tuotokset tarkoittavat toiminnan aikana tai välittömästi heti sen jälkeen ilmeneviä asioita, tulokset mielletään pidemmällä aikavälillä ilmeneviksi suhteellisen konkreettisiksi asioiksi ja vaikutukset nähdään asioina, jotka saadaan aikaan tuotoksilla ja tuloksilla. Näin määriteltynä vaikuttavuus ymmärretään toiminnan tuotosten ja tulosten vaikutuksina, jotka voivat ilmetä vasta pitkän ajan kuluessa. (Valtonen 1999, 13.) Vaherva (1983, 173) käyttää myös kolmivaiheista aikaperspektiiviä, jossa primäärit, sekundaarit ja tertiaarit vaikutukset seuraavat ajallisesti toisiaan. Tutkimuksessa suurin osa asiakastyytyvyyden osatekijöistä oli primaareja vaikutuksia. Tutkimuksen puitteissa oli mahdollista selvittää myös opiskelijoiden tyytyväisyyttä opetusmetodiin ja siitä koituneita hyötyjä kahden vuoden päästä kurssin päättymisestä. Tätä mahdollisuutta tutkimuksen tekijä käytti hyödyksi ja sai näin olleen laajennettua opetusmetodin vaikuttavuuden sisältöä. Näin päästiin hieman lähemmäksi todellista vaikuttavuutta, vaikka sen tutkiminen tässä tutkimuksessa ei mahdollistunutkaan. Tutkimuksessa opiskelijoiden kokemukset sekundaareista vaikutuksista muodostivat opiskelijatyytyvyyden neljännen osatekijän.

Vaikuttavuuden arvioimisen perimmäisenä tarkoituksena on Valtosen mukaan koulutuksen kehittäminen. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioiminen on tärkeää muun muassa siksi, että se antaa olennaista tietoa päättäjille koulutuksesta ja sen prosesseista, kertoo koulutuksen antamista hyödyistä ja haitoista sekä antaa mahdollisuuksia koulutuksen kehittämiseen. (Valtonen 1999, 51, 53.) Tutkimuksessa itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin kehittäminen nähtiin yhtenä vaikuttavuustutkimuksen mahdollisista seurauksista. Näin ollen tämän tutkimuksen varsinaisena tavoitteena ei ollut opetusmetodin kehittäminen, vaan tarpeellisen tiedon tarjoaminen kehittämisestä päättävälle. Tutkimuksessa opiskelijoiden opetusmetodiin kohdistuvat kehittämissuositukset kertoivat osaltaan heidän tyytyväisyydestään opetusmetodiin, joten ne muodostivat opiskelijatyytyvyyden viidennen osatekijän.

5 TUTKIMUSASETELMA

Kuviossa 3 on tutkimuksen tutkimusasetelma, josta käy ilmi itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vaikuttavuuden muodostuminen. Tutkimuksessa opetusmetodin vaikuttavuuden tutkimiseen muodostettiin oma malli, jossa vaikuttavuus nähtiin ilmenevän opiskelijatytyväisyytenä. Opiskelijatytyväisyyden osatekijöiksi muodostettiin viisi tekijää ja ne olivat opiskelijoiden yleinen kokemus opetusmetodista, tavoitteiden toteutuminen, oppiminen, sekundaarit vaikutukset ja kehittämisehdotukset. Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin keskeiseksi työskentelymuodoksi määriteltiin ryhmätyöskentely, jolloin sen vaikutusta opiskelijatytyväisyyteen tutkittiin osana opetusmetodin vaikuttavuutta.



KUVIO 3. Tutkimusasetelma kaaviona.

Tutkittavana tapauksena oli Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen kevätlukukauden 2003 ryhmätyöskentely-kurssin opiskelijoiden kokemukset it-

seohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vaikuttavuudesta. Tutkimusongelmi-
en muodostamisessa otettiin huomioon tutkittavan tapauksen luonne, tutkimus-
kohdetta koskeva julkaistu tieto, aiemmat tutkimukset sekä teorit. Ongelmat
muodostettiin tutkimusprosessin edetessä, jolloin muodostui yksi pääongelma ja
sille kaksi alaongelmaa.

Pääongelma:

**1. Kokivatko opiskelijat itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vai-
kuttavana ja miten vaikuttavuus ilmeni?**

Alaongelmat:

**1. Millaiseksi opiskelijatytyväisyys muodostui itseohjautuvien pienryh-
mien opetusmetodista?**

**2. Millainen vaikutus opetusmetodin keskeisellä työskentelymuodolla -
ryhmätyöskentelyllä - oli opiskelijatytyväisyyteen?**

6 TUTKIMUSSTRATEGIA JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tutkimusstrategiaa, aineistonkeräystä sekä aineiston analysointia. Esittely alkaa tapaustutkimuksen esittelyllä, joka toimii tutkimusprosessia kokonaisvaltaisesti tukeneena tutkimuksellisena strategiana. Seuraavaksi esitellään tutkimuksessa käytetyt aineistonkeruumetodit eli teema-haastattelu, dokumentit ja kysely sekä kuvaillaan aineistoa ja sen keruun prosessia. Lopuksi kuvaillaan aineiston analysointia esittelemällä sisällön analyysia, erittelemällä toteutettua analysointiprosessia sekä kuvailemalla mittarin luomista teoriassa ja käytännössä.

6.1 Tutkimusstrategia: tapaustutkimus

Tapaustutkimus valittiin tutkimuksen tutkimusstrategiaksi, koska se vastasi parhaiten periaatteiltaan tutkimuskohteen tutkimiseen tarvittavia ominaisuuksia. Tutkimuskohteen paljastuttua rajatuksi tapaukseksi sekä useamman eri aineistonkeräys metodin tarpeellisuuden varmistuttua, osoittautui tapaustutkimus oikeanlaiseksi tutkimukselliseksi strategiaksi. Tapaustutkimuksen tehtävänä tässä tutkimuksessa oli pitää kokonaisuutta kasassa sekä tarjota ryhdikkäät raamit kaikelle tutkimustoiminnalle.

Tapaustutkimusta on vaikea määritellä, koska siitä ei ole olemassa mitään yksiselitteistä määritystä (ks. esim. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 11). Yksi käytetyimmistä määritelmistä on kuitenkin Yinin (1991) kuvailema selitys, jossa tapaustutkimus nähdään empiiriseksi tutkimukseksi, joka käyttää hyväkseen monenlaisia aineiston lähteitä. Hänen määritelmänsä mukaan tapaustutkimuksella pyritään tutkimaan jotain nykyistä ilmiötä sen omassa kontekstissaan, josta tämä tutkittava ilmiö ei ole selvästi erotettavissa. (Yin 1991, 23.) Lisäksi tutkittava tapaus on yleensä jotain, joka on jo ennalta olemassa, jotta sitä voidaan tutkia sen omassa luonnollisessa

ympäristössään (Denscombe 1998, 31). Tapaustutkimuksen tavoitteena on tuottaa yksityiskohtaista tietoa tutkimuksen kohteena olevasta yksittäisestä tapauksesta (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159).

Tapaustutkimus ei ole aineiston keruun metodi, vaan pikemminkin tutkimusstrategia (Denscombe 1998, 32; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 168; vrt. Gillham 2000a, 13). Se ei myöskään ole metodologinen valinta, sillä tutkimusmuotona tapaustutkimus määritellään yksittäisen tapauksen intressin kautta, ei käytettyjen tutkimusmetodien (Stake 2000, 435). Tapaustutkimuksen käyttö ei vaadi minkään tietyn aineistonkeruu- tai -käsittelymetodin käyttöä tutkimuksessa, joten minkä tahansa metodien käyttö on sallittua tehtäessä tapaustutkimusta (Merriam 1998, 28). Yksi tapaustutkimuksen vahvuuksista onkin sen sallima ja rohkaisema käytäntö, jonka mukaan useita erilaisia, eri lähteistä saatavia aineistoja sekä eri metodeja tulisi käyttää osana tutkimusta (Denscombe 1998, 31).

Tapaustutkimus on sekä tapauksen tutkimisen prosessi että tämän prosessin tulos (Stake 2000, 436). Se on joustava tiedon keruun suhteen, sillä tietoja etsitään sieltä mistä ne ovat saatavissa (Syrjälä ym. 1995, 14). Tämän tyyppisessä tutkimuksessa intressi on prosessissa lopputuloksen sijaan, kontekstissa enemmän kuin tarkassa muuttujassa sekä löytämisessä mieluummin kuin varmistuksessa. Tapaustutkimusta luonnehtivia käsitteitä ovat partikulaarinen, deskriptiivinen sekä heuristinen. Partikulaarinen tarkoittaa tapaustutkimuksen kohdistumista tiettyyn paikkaan, tapahtumaan, ohjelmaan tai ilmiöön. Deskriptiivinen viittaa tapaustutkimuksen lopputuotokseen, joka on luonteeltaan rikas ”tiheä” kuvaus tutkittavasta ilmiöstä ja heuristinen tarkoittaa tapaustutkimuksen tapaa valaista lukijan ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Merriam 1998, 19, 29–30.)

Tapaustutkimusta määrittävä tunnusmerkki on sen keskittyminen vain yhteen instanssiin eli tapaukseen tutkittavasta ilmiöstä (Denscombe 1998, 30). Olennaista tapaustutkimuksellisessa tutkimusstrategiassa on määritellä tämä tutkittava tapaus (Laitinen 1998, 33). Tapauksen tulee olla melko erillinen kokonaisuus ja sillä tulee olla selvät rajat (Denscombe 1998, 38), jonka vuoksi se eroaa

yleensä jossain suhteessa muista tapauksista (Syrjälä ym. 1995, 10). Tapaustutkimuksessa ei välttämättä kuitenkaan tutkita yksilöitä, vaan tutkimuksen kohteena voivat yhtä hyvin olla ryhmät, instituutiot, innovaatiot, ohjelmat ja monet muut asiat (Gillham 2000a, 1; Robson 1994, 146; Stake 1995, 133; Syrjälä & Numminen 1998, 20).

Tutkimustapauksen valinnan jälkeen tapaustutkimuksessa määritellään kohde operationaalisesti. Määrittelyn tarkoituksena on rajata tutkittava tapaus muusta maailmasta luettelemalla ne ehdot, jotka kohteen valinnalle on asetettu. Määrittelyllä on tärkeä funktio tulosten yleistettävyyden ja mahdollisen sovellettavuuden arvioinnissa. (Laitinen 1998, 36.) Tapaustutkimuksessa tulosten yleistettävyys nähdään kuitenkin vähemmän tärkeäksi kuin tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Syrjälä & Numminen 1988, 175). Tapaustutkimuksellisen tutkimusstrategian ainutlaatuisuus ei ole niinkään käytetyissä metodeissa, vaan kysytyissä kysymyksissä ja niiden suhteessa lopputulokseen (Merriam 1998, 31). Tapaustutkimuksen keskeinen ero suhteessa muihin tutkimustyyppeihin on aineiston keruun monipuolisuus, jolloin olennaista on tapauksen tutkiminen monimetodisesti eri menetelmin kerättyjen tietojen täydentäessään toisiaan (Syrjälä & Numminen 1988, 78).

Tässä tapaustutkimuksessa tutkittavana tapauksena oli Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen kevätlukukauden 2003 ryhmätyöskentely-kurssin opiskelijoiden kokemukset itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vaikuttavuudesta. Tapauksen rajaamiseen vaikuttaneita seikkoja olivat variaatiot niin opetusmetodin paikallisuudessa kuin ryhmätyöskentely-kurssin ajallisuudessa, jolloin tutkittava tapaus muodosti oman erillisen tutkimuskohteensa. Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin paikallisilla eroavaisuuksilla tarkoitetaan metodin eri paikkakunnilla toteutuneita erilaisia muotoja, joista kerrottiin tarkemmin tutkimusraportin aiemmissä tutkimuksissa. Ryhmätyöskentely-kurssin ajallisilla eroavaisuuksilla tarkoitetaan kurssin vuosittain muuttuvaa luonnetta, johon on erityisesti vaikuttamassa itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodille luonteenomainen vapaus sallia tietyt variaatiot metodin toteutuksessa. Edellisten

lisäksi myös kokemusten luonne yleisesti on sellainen, että se vaihtelee niin koki-
jan kuin ympäristönkin suhteen.

6.2 Aineistonkeräys: dokumentit, teemahaastattelut ja kyselyt

Tutkimuksen tutkimuskohteena ollut opiskelijajoukko muodostui tutkittavan ta-
pauksen määrittelyn myötä, jolloin kaikkia kevätlukukauden 2003 ryhmätyös-
kentely-kurssin opiskelijoita pyydettiin osallistumaan tutkimukseen. Opiskelijoita
lähestyttiin kurssin johdantoluennolla monistetulla tutkimusaiheen esittelyllä
sekä tutkimuksen tekijän henkilökohtaisesti suorittamalla esittelyllä ja pyynnöl-
lä. Kaikki yhdeksän kurssille osallistunutta opiskelijaa antoivat suostumuksensa
osallistumisestaan tutkimukseen ja näin saatiin täysi edustus kevätlukukauden
2003 opetusmetodin kokemuksista. Myöhemmin yksi opiskelijoista joutui jättä-
mään kurssin kesken, jolloin lopullisen aineiston olivat muodostamassa kahdek-
san ryhmätyöskentely-kurssin opiskelijaa. Kahdeksasta opiskelijasta muodostui
kaksi ryhmää, joiden osallistujamäärät jakautuivat viiteen ja kolmeen opiskeli-
jaan. Viiden hengen ryhmässä kaikki jäsenet olivat sosiaalipsykologian sivu-
aineopiskelijoita, joista neljällä oli pääaineenaan kasvatustiede ja yhdellä aikuis-
kasvatus. Kolmen hengen ryhmästä kahdella jäsenellä oli pääaineena sosiaali-
psykologia ja yhdellä psykologia. Kaikki kurssin opiskelijat ja siten myös tutki-
mukseen osallistuneet olivat naisia.

Aineistonkeruun metodeiksi valittiin tutkimuskohteen luonteen perusteella tee-
mahaastattelu, kysely sekä dokumentit, jollaisina tässä tutkimuksessa toimivat
opiskelijoiden tuottamat päiväkirjat. Aineiston keräys tapahtui vaiheittain, jolloin
päiväkirjat kerättiin ja teemahaastattelut pidettiin huhtikuussa 2003 ja kysely
lähetettiin huhtikuussa 2005. Teemahaastattelu valittiin sen tuottaman aineiston
laadun sekä tutkittavia kunnioittavan suhtautumisen perusteella. Kyselyn valin-
taan päädyttiin opiskelijoiden tavoittamisesta ja kyselyn kysymysten luonteesta
johtuvista seikoista. Päiväkirjojen valinnassa tutkimusaineistoksi keskeisiä kri-
teerejä olivat tutkittavien vapaus ilmaista kokemuksiaan vapaasti sekä tarve kar-
toittaa tuntematonta tutkimuskohdetta esitutkimuksenomaisesti. Näin päiväkir-

jojen tuottamaa aineistoa voitiin käyttää sekä varsinaisena aineistona että teemahaastattelun teemojen laatimisen apuna. Yhteensä kaikista kolmesta aineistonkeruun muodosta syntyi aineistoa 156 sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä.

Päiväkirjat. Tutkimuksessa dokumentteja voidaan käyttää kirjallisuuden tarkastelun lisäksi myös aineistona. Dokumenttien hyödyntäminen tutkimuksessa voidaan mieltää jakautuvan kahteen tehtävään: tarjoamaan taustatietoa, jota voidaan käyttää tutkimusprosessin perustana sekä itsessään aineiston lähteeksi (Denscombe 1998, 158–159). Dokumentteja on olemassa monenlaisia kuten myös monia erilaisia tapoja tuottaa aineistoa dokumenttien kautta (Lincoln & Guba 1989, 277; Mason 2000, 71; Yin 1994, 81). Yksi luokitustapa jakaa dokumentit jo olemassa oleviksi sekä tutkimuksen kautta tuotettaviksi dokumenteiksi (Mason 2000, 71). Tuotettavia dokumentteja ovat muun muassa omaelämäkerrat, pöytäkirjat sekä päiväkirjat (Bogdan & Biklen 1992, 132). Päiväkirjaa voi luonnehtia eräänlaiseksi itseohjatun kyselylomakkeen täytöksi, jossa käytetään avointa vastaustapaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 205). Tutkimuksessa voidaan käyttää sellaisia päiväkirjoja informaation lähteenä, jotka ovat tutkimustarkoitusta varten tietolähteiden itsensä laatimia (Denscombe 1998, 162). Pidettäessä päiväkirjaa tutkimukselliseen tarkoitukseen, voidaan tutkittavia pyytää kirjoittamaan muun muassa kokemuksistaan tai opituista asioista (Hirsjärvi ym. 2002, 205).

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruussa päiväkirjoja, jotka luokitellaan tutkimuksen kautta tuotettaviksi dokumenteiksi. Ryhmätyöskentely-kurssin osallistujia pyydettiin kirjoittamaan päiväkirjaa jokaisen ryhmätapaamisen jälkeen. Opiskelijoita ohjeistettiin tehtävään alustavasti jo tammikuussa 2003 tutkimusaiheen esittelyn yhteydessä sekä ennen ryhmätapaamisten alkua lähettämällä sähköpostitse muutamia ohjeita (liite 3). Ohjeistuksen tarkoituksena oli saada opiskelijat kirjoittamaan säännöllisesti ja vapaamuotoisesti kokemuksiaan opetusmetodista. Kaikki päiväkirjat palautettiin nimettöminä kurssin ohjaajalle ryhmätapaamisten päätyttyä huhtikuussa 2003, jolloin ohjaaja toimitti ne edelleen tutkimuksen tekijälle. Nimettömyydellä tutkimuksen tekijä halusi varmistaa sen, että lukiessaan päiväkirjoja teemojen muodostamista varten, ei hän tulisi

muodostaneeksi ennakkokäsityksiä tietyn henkilön sanomisista ennen haastattelujen toteuttamista. Itse haastatteluissa opiskelijoita pyydettiin nimeämään omat päiväkirjansa, jotta niiden yhdistäminen haastatteluihin ja kyselyyn onnistuisi aineiston analyysivaiheessa ja tulosten raportoinnissa.

Päiväkirjoista osa oli valmiiksi bittimuodossa ja osa oli kirjoitettu käsin. Käsin kirjoitetut päiväkirjat tutkimuksen tekijä kirjoitti puhtaaksi tietokoneella, jolloin tekstiä kertyi yhteensä noin 10 sivua. Päiväkirjojen pituudet olivat keskimäärin suhteellisen lyhyitä, pisimmän päiväkirjan ollessa 2 ½ sivua ja lyhimmän ½ sivua. Huomioitavaa on, että jonkin verran päiväkirjojen pituuteen vaikutti ryhmien jäsenmäärä, sillä ryhmällä oli tapaamisia yhtä monta kuin jäseniä. Päiväkirjat sisälsivät vapaamuotoisuudesta johtuen hyvin erilaisia asioita, joita kukin opiskelija oli ryhmän tapaamisten jälkeen esiin nostanut. Päiväkirjojen tuottamaa aineistoa käytettiin sekä teemahaastattelurungon laatimisen apuna että itse analyysin teossa. Haastattelurungon laatimisessa päiväkirjoista oli apua kahdella tavalla; teemahaastattelun teemat voitiin muodostaa siten, että jo esille tulleet seikat joko vältettiin toistamasta tai niitä syvennettiin entisestään. Analyysin teossa päiväkirjat toimivat samanarvoisena aineistona kuin muutkin aineistot.

Teemahaastattelut. Haastattelu voidaan mieltää eräänlaiseksi keskusteluksi, joka tapahtuu yleensä kahden ihmisen välillä (Gillham 2000b, 1; Kvale 1996, 6; Robson 1994, 228). Vaikka haastattelu muistuttaa keskustelua monessa suhteessa, erottaa näitä kahta yksi olennainen piirre: haastattelu on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa (Hirsjärvi & Hurme 1995, 25). Haastattelu on kontrolloitu tilanne, jossa haastattelijä etsii haastateltavalta vastauksia tiettyyn tarkoitukseen (Gillham 2000b, 1). Haastattelu jakaantuu kahteen alalajiin: terapeuttisiin haastatteluihin ja tiedonhankintahaastatteluihin, joka jakaantuu edelleen käytännön haastatteluihin sekä tutkimushaastatteluihin. Tutkimushaastattelujen kolmijaon muodostavat lomakehaastattelut, teemahaastattelut sekä avoimet haastattelut. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 26, 28–29.) Tämä jako voidaan ilmaista myös monilla muilla nimityksillä, joista yleisin lienee määrittely strukturoituihin, puolistrukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin (ks. esim. Denscombe 1998, 112–113; Fontana & Frey 2003, 62; Robson 1994, 230–231;

vrt. Patton 1990, 280). Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on saanut nimensä haastattelun kohdentumisesta tiettyihin teemoihin, jotka ovat keskustelun kohteena (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48).

Teemahaastattelussa kaikki aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samat. Menetelmässä on olennaista eteneminen tiettyjen keskeisten teemojen varassa yksityiskohtaisten kysymysten sijaan, mikä takaa myös tutkittavien oman äänen kuuluville pääsyn. (Mt. 48.) Teemahaastattelu sallii tutkittavien mahdollisimman luontevan ja vapaan reagoinnin haastattelutilanteessa. Tällainen keskustelunomainen tiedonkeruumenetelmä mahdollistaakin vapaamuotoisten ja syvällisten keskustelujen synnyn. Teemahaastattelu on menetelmä, joka parhaimmillaan ottaa huomioon ihmisen niin ajattelevana kuin toimivanakin olentona. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 8.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin tutkimushaastatteluihin lukeutuvaa teemahaastattelua. Teemahaastattelut toteutettiin ryhmätyöskentely-kurssin päättymisen jälkeen, jotta opiskelijat olivat ehtineet muodostamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisen näkemyksen kurssin opetusmetodista. Teemahaastattelun teemat (liite 4) muodostettiin käyttäen apuna niin aiempaa tutkimuskirjallisuutta, opiskelijoiden tuottamia päiväkirjoja kuin ulkopuolisen opettajan kommentteja haastattelurungon kattavuudesta. Teemahaastattelurunko pysyi kaikissa haastatteluissa samanlaisena, sillä näin toimien tutkimuksen tekijä halusi varmistaa tulevan analyysin kattavuuden. Teemahaastattelujen aluksi tutkimuksen tekijä esiteli haastateltaville tulevat teemat sekä tarkensi, mitä hän tässä tutkimuksessa tarkoitti opetusmetodilla, joista saatuja kokemuksia oli tarkoitus tutkia. Kaikki teemahaastattelut pidettiin huhtikuussa 2003, jonka jälkeen nauhoitetun aineiston litterointi aloitettiin. Haastattelut litteroitiin haastateltavien repliikkien osalta sanasta sanaan, jolloin teemahaastatteluaineistoa kertyi kaiken kaikkiaan 133 sivua. Haastattelujen laajuudet vaihtelivat opiskelijoittain noin 10 sivusta 24 sivuun litteroitua tekstiä.

Kyselyt. Kysely on tiedonhankintametsodi, jossa vastaajat itse täyttävät kyselylomakkeen (Uusitalo 1991, 91). Kyselyä voidaan käyttää yhdessä muiden metodien

kanssa sellaisessa monimetodisissa tutkimuksissa kuten tapaustutkimuksessa (Robson 1994, 227). Kyselyä käyttämällä aineistoa voidaan kerätä ainakin kahdella erilaisella tavalla: postikyselyllä sekä kontrolloidulla kyselyllä, joka jakaantuu edelleen informoiduksi sekä henkilökohtaisesti tarkastetuksi kyselyksi. Postikyselyssä kysely lähetetään tutkittaville, he täyttävät sen itse ja palauttavat takaisin tutkijalle. (Hirsjärvi ym. 2002, 183–184.) Kyselyjä on olemassa monen tyyppisiä, ja ne voivat vaihdella suurestikin tarkoituksensa, kokonsa sekä ulkoasunsa mukaan. Kyselyjen kysymykset voidaan jakaa kahteen kategoriaan: suljettuihin ja avoimiin kysymyksiin. Suljetuissa kysymyksissä vastaajien vaihtoehtojen vastausala on ennalta määrätty, kun avoimissa kysymyksissä on mahdollistettu vastaajien vapaiden vastausten esittäminen. (Denscombe 1998, 87, 101.) Avoimiin kysymyksiin vastaajat voivat vapaasti ja omin sanoin kirjoittaa vastauksensa sekä selittää ja täsmentää vastauksiaan (Cohen, Manion & Morrison 2000, 248).

Tässä tutkimuksessa käytettiin postikyselyä, jonka kysymykset olivat avoimia. Kyselyn valintaan päädyttiin opiskelijoiden tavoittamisesta ja kyselyn kysymysten luonteesta johtuvista seikoista. Avoimet kysymykset muodostettiin teorian ja aiemmin kerätyn aineiston pohjalta (liite 5). Kysely toteutettiin sähköpostitse, sillä osaan opiskelijoista ei ollut mahdollista saada yhteyttä muulla tavalla. Kysymykset lähetettiin opiskelijoille kahden vuoden kuluttua kurssin päättymisestä eli huhtikuussa 2005. Kyselyn tarkoituksena oli toimia viivästettynä arviointina sekä kerätä puuttuvia tietoja. Koska sekundaareja vaikutuksia voitiin tutkia vastaajan kulumisen myötä, koettiin viivästetyn arvioinnin idea oikeutettuna. Kysely toteutettiin siten, että ensin opiskelijoille lähetettiin litteroidut tekstit heidän omista päiväkirjoistaan ja haastatteluistaan. Näin toimien haluttiin palauttaa heidän mieleensä opetusmetodi sekä orientoida kyselyyn. Itse kysely lähetettiin opiskelijoille muutaman päivän päästä tästä. Vain yksi opiskelijoista palautti kyselyn määräaikaan mennessä, joten useammalle opiskelijalle täytyi lähettää muistutuskirje muutamaan otteeseen. Kaikki opiskelijat vastasivat kyselyyn ja kesäkuuhun 2005 mennessä kaikki vastaukset oli palautettu. Kyselyt tuottivat yhteensä 13 sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä.

6.3 Aineiston analysointi: sisällön analyysi ja mittarin luominen

Sisällön analyysi. Laadullisen aineiston analysointi voidaan jakaa kolmenlaisiin analysointimuotoihin; *aineistolähtöiseen analyysiin*, *teoriasidonnaiseen analyysiin* ja *teorialähtöiseen analyysiin* (Eskola 2001, 136–137). Tässä tutkimuksessa analysointi muodoksi valittiin teoriasidonnainen analyysi, sillä se vastasi parhaiten tutkimuksen tekijän käsitystä tieteen tekemisen joustavuudesta. Teoriasidonnaisessa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, vaikka se ei suoraan pohjautu tai nouse teoriasta (Eskola 2001, 137). Teoriasidonnaiseen analyysiin vaikuttavat aiemmat tiedot siten, että niiden merkitys on ennemminkin uusia ajatuksia herättelevä kuin teoriaa testaava (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Teoriasidonnaisen analyysimuodon menetelmäksi valittiin sisällön analyysi, joka toteutustavaltaan vastasi tutkimuksen aineiston tarpeisiin.

Sisällön analyysillä tai erittelyllä voidaan tarkoittaa sekä kvalitatiivista, että kvantitatiivista aineiston analyysia (ks. esim. Krippendorff 1981; Neuendorf 2002). Tässä tutkimuksessa tukeudutaan käsitteeseen sisällön analyysi, joka ymmärretään Tuomen ja Sarajärven (2002, 107) tarkoittamaksi pyrkimykseksi kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti eli kvalitatiiviseksi aineiston analysoinnin metodiksi. Sisällön analyysi voi olla joko aineistolähtöistä, teoriaa ohjaavaa tai teorialähtöistä. Aineistolähtöisen ja teoriaa ohjaavan sisällön analyysin yhdistävänä tekijänä on analyysin eteneminen aineiston ehdoilla. Erottavana tekijänä on empiirisen aineiston liittäminen teoreettisiin käsitteisiin, jolloin aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta ja teoriaa ohjaavassa analyysissä ne tuodaan teoriasta. (Mt. 110, 116.) Aineistolähtöinen ja teoriaa ohjaava sisällön analyysi etenee siis samojen vaiheiden kautta ja ainoa erottava tekijä niiden välillä on se muodostetaanko teoreettiset käsitteet teoriasta vai aineistosta.

Sisällön analyysi on yksi tekstiä sisältävän materiaalin klassisista analysointitavoista (Flick 1998, 192). Sen tavoitteena on tuottaa tiivistetty ja yleinen kuvaus tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105). Sisällön analyysi voidaan Pattonin (1990, 381) mukaan mieltää aineiston tärkeimpien rakenteiden tunnistamisen, koodaamisen ja kategorisoinnin prosessiksi. Sisällön

analyysillä on oma lähestymistapansa aineiston analysointiin, sillä tieteellisenä tekniikkana se sisältää aineiston prosessointiin erikoistuneet menettelytavat (Krippendorff 1981, 21). Kärjistäen voidaan sisällön analyysillä sanoa olevan kaksi keskeistä piirrettä: olennaisten avainasioiden tunnistaminen ja niiden laittaminen kategorioihin (Gillham 2000b, 59). Keskeinen vaihe ennen sisällön analyysin aloittamista, on analyysiyksikön määrittely (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112).

Aineistolähtöinen ja teoriaa ohjaava sisällön analyysi jakautuu kolmivaiheiseksi prosessiksi, jonka vaiheet ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston pelkistäminen tapahtuu karsimalla tutkimukselle epäolennaiset asiat aineistosta pois. Pelkistäminen voidaan toteuttaa joko litteroimalla tai koodaamalla tutkimustehtävän kannalta olennaiset ilmaukset. Aineiston ryhmittely tarkoittaa samankaltaisuuksien ja/tai eroavaisuuksien etsimistä aineistosta, jolloin samaa tarkoittavat käsitteet yhdistellään luokiksi ja annetaan luokalle uusi, sen sisältöä kuvaava käsite. Teoreettisten käsitteiden luominen tapahtuu alkuperäisistä ilmauksista edeten kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Abstrahointi eli käsitteellistäminen toteutetaan yhdistämällä luokituksia niin kauan kunnes se on mahdollista. Lopuksi empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostetut käsitteet ja luokittelut. (Ks. esim. Mt. 110–115.)

Tässä tutkimuksessa sovellettiin aineistolähtöistä ja teoriaa ohjaava sisällön analyysia siten, että teoreettiset käsitteet muodostettiin sekä teoriasta että aineistosta. Käytännössä sisällön analyysi toteutettiin sisällön analyysin periaatteita mukaillen kolmivaiheisena prosessina, noudattaen samanaikaisesti teoriasidonnaisen analyysin ajatusta. Aineiston analyysi aloitettiin ryhmätyöskentely-kurssin ohjaajan toimitettua opiskelijoiden laatimat päiväkirjat tutkimuksen tekijälle huhtikuussa 2003. Varsinainen sisällön analyysi aloitettiin kuitenkin vasta haastattelujen litteroimisen jälkeen kesällä 2003. Aineiston analyysiyksiköksi määriteltiin ajatuskokonaisuus, joka saattoi sisältää useita lauseita. Sisällön analyysi aloitettiin jakamalla aineisto pienempiin osakokonaisuuksiin tutkimuksen alaan-

gelmia mukailleen. Aineistoista eriteltiin ongelmien mukaiset sisällöt ja niiden analysointi toteutettiin sisällön analyysillä. Analyysi eteni kategorioittain, jolloin esimerkiksi opetusmetodin kehittämisehdotukset analysoitiin kaikista aineistoista yhtä aikaisesti. Tutkimuksen luotettavuuden takia aineiston analysointia tarkistettiin useaan otteeseen ja sen myötä analyysiin tehtiin pieniä tarkennuksia prosessin edetessä. Tarkennukset koskivat kategorioiden ja pelkistettyjen ilmausten nimityksiä sekä keskinäisiä suhteita.

Jokaisen kategorian kohdalla toimittiin siten, että ensin aineistosta tiivistettiin tutkimuksen kannalta olennainen tieto pelkistetyiksi ilmauksiksi. Pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin etsien alkuperäisilmauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samansisältöiset ilmaukset yhdistettiin ja nimettiin uudelleen alaluokaksi. Abstrahointi toteutettiin yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se oli mahdollista. Analysointiprosessin lopuksi jokaisesta kategoriasta muodostettiin aineistoa kuvaava käsitejärjestelmä. Kategorioittain ilmeni pientä vaihtelua niin teoreettisten käsitteiden alkuperässä kuin tutkimuksen kolmen vaiheen toteuttamisessa. Suurin osa käsitteistä muodostettiin aineistosta, mutta myös teoriasta löytyi muutama hyödynnettävä teoreettinen käsite.

Empiiristen tulosten esittelyssä käytetään seuraavia merkintöjä:

(H: R1, O1) = sulkujen sisällä seuraavanlaista tietoa:

1. aineistonkeruutapa (H= haastattelu, K= kysely ja P= päiväkirja)
 2. ryhmän numero (R1= ryhmä 1 ja R2= ryhmä 2)
 3. henkilö (esimerkiksi O1= opiskelija numero 1 jne.)
- = sitaatista poistettuja asiakokonaisuuksia (kaksi viivaa)
... = sitaatista poistettuja yksittäisiä sanoja (kolme pistettä)

Mittarin luominen. Koulutuksen vaikuttavuutta ei voida suoraan havaita, vaan sen ”löytämiseen”, käsittelemiseen ja ymmärtämiseen tarvitaan välineitä. Välineet ovat joko mittareita tai havaintovälineitä, joilla koulutuksen vaikuttavuutta kuvataan. Erilaisia mittareita, tunnuslukuja ja indikaattoreita käytetään jotta koulu-

tuksen vaikuttavuus voidaan operationalisoida ja kvantifioida. Indikaattoreiden avulla on mahdollista päästä reaalisuuteen ja tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi koulutuksen laadun parantamisessa. Usein indikaattorijärjestelmän takana on tuotantofunktion käsite ja koulutuksen vaikuttavuuden makromalli, jolloin indikaattoritoiminta perustuu panos-tuotos-ajatteluun. (Valtonen 1999, 45–46, 49.) Metsämuurosen (2003) mukaan mittarilla voidaan tarkoittaa joko koko testipatteristoa (mittavälinettä tai yksittäistä testiä) tai suuremmasta mittaristosta tehtyä osamittaria. Mittarin käytön tarkoituksena on pyrkiä havainnoimaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman objektiivisesti. (Mt. 36.)

Valtosen mukaan määrällisiä indikaattoreita on helpompi muodostaa kuin laadullisia mittareita. Laadullisen ilmiön mittaaminen on kuitenkin vaikeaa toteuttaa kvantitatiivisilla mittareilla, sillä niissä ei kyetä ottamaan huomioon ilmiön kaikkia osa-alueita ja ominaisuuksia. Tämän vuoksi Valtonen näkee, että laadulliset indikaattorit puoltavat paikkaansa. Laadullisten indikaattoreiden laatiminen ja käyttäminen on kuitenkin vaikeaa, sillä ne eivät ole suoraan siirrettävissä johonkin toiseen yhteyteen. (Valtonen 1999, 48–49.) Räisäsen (1995, 21) mukaan koulutuksen laadun tutkimisessa päästään hyvään lopputulokseen silloin kun subjektiivista korostavaa arviointia täydennetään objektiivisuutta korostavalla mittarilla (ulkoinen arviointi). Tässä tutkimuksessa aineiston pohjalta ja empiiristä analyysia varmentamaan muodostettiin opiskelijatytyväisyyden laadullinen mittari, jolloin itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vaikuttavuutta voitiin tutkia sekä subjektiivisesti että objektiivisesti. Tutkimuksessa opiskelijoiden kokemukset ja niiden selvittämiseen käytetyt laadulliset menetelmät olivat subjektiivista korostavaa arviointia, jota täydensi kokemusten pohjalta muodostettu objektiivisuutta korostava opiskelijatytyväisyyden mittari.

Metsämuuronen esittää, että hyvästä mittarista puhuttaessa ei tehdä eroa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen mittarin välille. Olennaista hänen mukaansa on, että hyvän mittarin luominen alkaa teoriasta, jolloin sen perustalta luodaan mittarin keskeiset käsitteet ja niiden operationalisoinnit. Operationalisoinnin tarkoituksena on muuttaa hypoteettiset käsitteet mitattavaan muotoon, jolloin käsitteille saadaan indikaattorit. Hypoteettiset käsitteet ovat sellaisia, joilla ei ole suoraa

vastinetta reaali maailmassa eli niitä ei voida suoraan mitata. (Metsämuuronen 2003, 22, 41, 76, 79.) Tässä tutkimuksessa keskeiseksi käsitteeksi määriteltiin koulutuksen vaikuttavuus, jonka operationalisoinniksi saatiin opiskelijatyytyväisyys. Opiskelijatyytyväisyyden indikaattoreiksi eli osatekijöiksi määriteltiin teorian pohjalta seuraavat käsitteet: yleinen kokemus opetusmetodista, tavoitteiden toteutuminen, oppiminen, sekundaarit vaikutukset ja kehittämisehdotukset. Aineiston analysointi toteutettiin laadullisesti sisällön analyysin avulla, jolloin joista opiskelijatyytyväisyyden osatekijää analysoitiin omana kokonaisuutenaan.

Varsinainen mittarin luominen aloitettiin vasta aineiston analysoinnin loppuvaiheessa kun tutkimuksen tekijä havaitsi, että aineistosta nousi selvästi sellaiset piirteet, jotka kuvasivat opiskelijatyytyväisyyttä. Mittarin luominen eli indikaattoreiden keskeisten piirteiden luokittelu suoritettiin aineistolähtöisesti, jolloin aineisto määritteli opiskelijatyytyväisyyden indikaattoreiden pistejakaumat. Opiskelijatyytyväisyyden osatekijöistä mittariin valittiin mukaan sellaiset kategoriat, jotka kuvasivat mahdollisimman hyvin opiskelijatyytyväisyyden astetta, jotka oli mahdollista arvottaa ja joista kaikilla opiskelijoilla löytyi aineistosta vastaukset. Mikäli opiskelijoilla oli useampia kuvauksia yhdestä kategoriasta, muodostettiin pisteet kuvauksien keskiarvosta.

Mittarin asteikkotyypit jaetaan viiteen erilaiseen tyyppiin: laatuero-, järjestys-, välimatka-, suhde- ja absoluuttiseen asteikkoon. Välimatka-asteikko eli intervalliasteikko mielletään ensimmäiseksi varsinaiseksi asteikoksi, jolla on mahdollista saada tietoa muuttujan arvojen välisistä eroista. Asteikolle on tyypillistä, että kahden pisteen välinen etäisyys voidaan määrittää tietyn suuruiseksi. Välimatka-asteikolla ei ole absoluuttista nollakohtaa, joka olisi kaikilla mitta-asteikoilla ilmaistuna sama. Monet mittarit, joilla mitataan jotain tiettyä ominaisuutta kuten motivaatiota tai tyytyväisyyttä, on tehty välimatka-asteikolliseksi. (Metsämuuronen 2003, 37, 71.)

Tässä tutkimuksessa laadullisen mittarin tarkoituksena oli varmentaa sisällönanalyysillä saavutettu analyysi, jolloin tarkoituksena ei ollut tilastollinen testaaminen. Tässä mielessä mittariin valitulla asteikkotyypillä ei ollut merkitystä, jol-

loin sen ainoana tehtävänä oli asettaa laadulliset käsitteet eriarvoisiin luokkiin. Opiskelijatytyväisyyden mittarissa käytetty asteikkotyyppi on välimatka-asteikko. Välimatka-asteikon avulla opiskelijoiden kokemukset oli mahdollista luokitella kolmeen luokkaa, jotka olivat yhtä kaukana toisistaan. Luvussa 7.1 esitellään opiskelijatytyväisyyden mittarin avulla saadut tulokset ja luvussa 8 mittari kuvataan yksityiskohtaisesti.

7 OPISKELIJATYYTYVÄISYYS JA RYHMÄTYÖSKENTELYN VAIKUTUS

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen empiiriset tulokset, joiden esittely etenee alaongelmien mukaisessa järjestyksessä. Esittely on pyritty laatimaan johdonmukaiseksi, joskin kaikkia asioita ei ole esitetty yksityiskohtaisesti johtuen aineiston laajuudesta. Luvut etenevät yleisestä yksityiseen eli ensin esitellään alaongelmiin vastaukset, joita sitten eritellään tarkemmin niitä seuraavissa alaluvuissa. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään opiskelijatyytyväisyyttä, joka jakaantuu alalukuihin viiden osatekijänsä mukaisesti. Toisessa alaluvussa käsitellään ryhmätyöskentelyn vaikutusta opiskelijatyytyväisyyteen. Alaluvuissa tarkastellaan ryhmätyöskentelyn sujumiseen vaikuttaneita tekijöitä, jotka olivat ryhmätyöskentelyn lähtötekijät ja ryhmässä syntyneet ilmiöt. Aineistoa kuvaavat käsitejärjestelmät on sijoitettu liitteisiin.

7.1 Opiskelijatyytyväisyys opetusmetodista

Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodiin kohdistunut opiskelijatyytyväisyys muodostui korkeaksi, sillä suurin osa opiskelijoista oli erittäin tyytyväisiä opetusmetodiin. Viisi opiskelijaa oli erittäin tyytyväisiä opetusmetodiin, yksi kohtalaisen tyytyväinen ja yksi tyytymätön. Opiskelijatyytyväisyys muodostui viidestä osatekijästä, jotka olivat yleinen kokemus opetusmetodista, tavoitteiden toteutuminen, oppiminen, sekundaarit vaikutukset ja kehittämisehdotukset. Suurimmalla osalla opiskelijoista yleinen kokemus opetusmetodista oli positiivinen, heidän tavoitteiden toteutumisen aste oli korkea, oppiminen oli mielekästä, opetusmetodilla oli sekundaareja vaikutuksia ja opetusmetodin kehittämistarve ei ollut kovin suuri. Opiskelijatyytyväisyys ilmeni opiskelijoiden kohdalla eritasoisena, jonka perusteella opintoryhmät voitiin luokitella kahteen erilaiseen opiskelijatyytyväisyyden luokkaan. 1. ryhmän opiskelijatyytyväisyys oli korkea, sillä kaikki ryhmän jäsenten olivat erittäin tyytyväisiä opetusmetodiin ja 2. ryhmän opiskeli-

jatyytyväisyys oli keskitasoinen. 2. ryhmän opiskelijatyytyväisyydessä oli suurta hajontaa, sillä yhdellä oli korkea opiskelijatyytyväisyys, yhdellä keskitasoinen ja yhdellä matala opiskelijatyytyväisyys.

Opiskelijatyytyväisyys muodostui viidestä pääkategoriasta, jotka olivat yleinen kokemus opetusmetodista, tavoitteiden toteutuminen, oppiminen, sekundaarit vaikutukset ja kehittämissuhteet (liite 6). Opiskelijatyytyväisyyden pääkategoriat muodostettiin teorian pohjalta ja alakategoriat nousivat pääosin aineistosta. Kokemukset opetusmetodista jaettiin edelleen kolmeen yläluokkaan, jotka olivat yleinen kokemus opetusmetodista, eriteltyt kokemukset opetusmetodista ja kokemukset opetusmetodin työskentelytavoista. Tavoitteiden toteutuminen koostui kahdesta yläluokasta, jotka olivat opiskelijoiden tavoitteet ja tavoitteiden toteutumisen aste. Oppiminen jaettiin neljään yläluokkaan, jotka olivat oppimistuotokset, oppimisprosessi, opetusmethodien vertailu sekä opetusmetodin tuki ja merkitys oppimiselle. Sekundaarit vaikutukset koostuivat kolmesta yläluokasta, jotka olivat nykyinen tyytyväisyys opetusmetodiin, tyytyväisyyden muutos ja opetusmetodista koitunut hyöty. Kehittämissuhteet koskivat neljää yläluokkaa, jotka olivat koko kurssi, opetusmetodin osa-alueiden toteutus, opetusmetodin tekninen toteutus sekä ryhmätyöskentely.

Opiskelijatyytyväisyydestä ja sen osatekijöistä muodostettiin tutkimuksen tuloksena mittari, joka esitellään tarkemmin tutkimuksen luvussa 8. Tässä luvussa tuodaan esille sisällön analyysin ja opiskelijatyytyväisyyden mittarin avulla saadut tulokset. Taulukossa 1 on eritelty jokaisen opiskelijan saama pistemäärä kustakin opiskelijatyytyväisyyden osatekijästä ja niiden yhteissummasta. Kuudella opiskelijalla (opiskelijat 1, 2, 3, 5, 6 ja 8) oli korkea opiskelijatyytyväisyys, yhdellä (opiskelija 4) keskitasoinen ja yhdellä (opiskelija 7) matala opiskelijatyytyväisyys. Korkean opiskelijatyytyväisyyden osoituksena olivat melko korkeat pisteet jokaisesta opiskelijatyytyväisyyden osatekijästä ja niiden yhteispistemäärästä, joka kuudella opiskelijalla oli yli 39 pistettä. Keskitasoisen opiskelijatyytyväisyyden osoituksena olivat keskitasoiset pisteet kaikissa osatekijöissä sekä niiden pohjalta muodostunut yhteispistemäärä, joka jäi vähän yli 20 pisteeseen. Matala

opiskelijatyytyväisyys koostui kolmessa osatekijässä erittäin alhaisista pisteistä ja kahdessa keskitasoisista pisteistä, jolloin yhteispistemääräksi jäi 11 pistettä.

TAULUKKO 1. Opiskelijatyytyväisyyden ja sen osatekijöiden summapisteet.

Opiskelija	Yleinen kokemus	Tavoitteet	Oppiminen	Sekundaarit vaikutukset	Kehittämisehdotukset	Yhteensä
1	9½	10	9	7½	7	43
2	7½	10	10	7½	5	40
3	8½	10	8	7½	7	41
4	5½	5	6	5	2	23½
5	9	10	10	7½	3	39½
6	9½	10	9	7½	8	44
7	1	5	0	0	5	11
8	9½	10	10	10	5	44½

Yleisesti ottaen opiskelijat olivat erittäin tyytyväisiä itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodiin. Heidän yleinen kokemuksensa opetusmetodista oli pääasiassa positiivinen, sillä suurin osa sai tästä osatekijästä pistemääräksi enemmän kuin seitsemän. Opiskelijoiden tavoitteet toteutuivat erittäin hyvin, jonka osoituksena ovat kuuden opiskelijan maksimipisteet tavoitteiden osatekijästä. Oppimisen osatekijän pisteet olivat keskimäärin myös korkeat, jolloin seitsemän oppilaista sai pisteitä kuusi tai enemmän. Opiskelijat oppivat keskimäärin paljon, opittu ja oppimisen luonne koettiin pääosin positiivisena ja opetusmetodilla oli tukea ja merkitystä opiskelijoiden oppimiselle. Opetusmetodilla oli myös runsaasti sekundaareja vaikutuksia, sillä tämän osatekijän pisteistä suurin osa oli yli seitsemän.

Suurin osa opiskelijoista oli nykyään tyytyväinen opetusmetodiin ja suurimmalla osalla heistä oli ollut hyötyjä opetusmetodista. Kehittämisehdotusten osatekijän pisteet olivat muihin osatekijöihin verrattuna suhteellisen alhaiset. Alhaisten pisteiden osoituksena oli se, että opiskelijoilla oli jonkin verran sekä vaatimuksia että ehdotuksia opetusmetodin parantamisesta.

Opiskelijatyytyväisyys jakaantui kahden ryhmän kesken eri tavalla: toisella ryhmällä (1.) oli korkea opiskelijatyytyväisyys ja toisella (2.) keskitasoinen opiskelijatyytyväisyys. Ryhmien kokemukset muodostettiin ryhmän jäsenten kokemusten keskiarvoista. Yleinen kokemus opetusmetodista ja kokemukset työskentelytavoista olivat 1. ryhmällä pääosin positiivisia ja 2. ryhmällä neutraaleja. Ensimmäisen ryhmän tavoitteiden toteutumisen aste oli korkea ja toisen ryhmän keskitasoa. Ryhmä 1 oppi paljon erilaisia asioita, opitun ja oppimisen luonne oli positiivista ja opetusmetodilla oli sekä tukea että merkitystä oppimiselle. Ryhmä 2 oppi myös paljon, mutta opittu oli luonteeltaan negatiivista. 2. ryhmän oppimisen luonne koettiin kuitenkin pääosin positiiviseksi ja opetusmetodilla oli osittaista tukea ja merkitystä oppimiselle. Nykyinen tyytyväisyys opetusmetodiin jakaantui ryhmien kesken siten, että ensimmäinen ryhmä oli pääosin erittäin tyytyväinen opetusmetodiin ja toinen ryhmä kohtalaisen tyytyväinen. Ryhmä 1 koki saaneensa selkeitä hyötyjä opetusmetodista ja ryhmä 2 vain vähäisiä hyötyjä. Molemmilla ryhmillä oli sekä ehdotuksia että vaatimuksia suunnilleen saman verran.

7.1.1 Yleinen kokemus opetusmetodista

Yleisesti ottaen itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi koettiin hyvänä opetusmetodina, sillä opiskelijoiden kokemukset opetusmetodista muodostuivat keskimäärin positiivisiksi. Suurin osa opiskelijoista kuvasi kokemustaan opetusmetodista ja sen työskentelytavoista positiivisilla ilmauksilla: kuusi opiskelijaa koki opetusmetodin positiiviseksi, yksi neutraaliksi ja yksi negatiiviseksi ja viisi opiskelijaa koki opetusmetodin työskentelytavat pääosin positiivisina, kaksi neutraaleina ja yksi negatiivisina. Kahden ryhmän kesken kokemukset erosivat selvästi, sillä 1. ryhmä koki opetusmetodin pääosin positiivisena ja 2. ryhmä neutraalina.

1. ryhmässä kaikki opiskelijat kokivat opetusmetodin positiivisena ja työskentelytapojen osalta neljän kokemukset olivat positiivisia ja yhden neutraaleja. 2. ryhmässä sekä yleinen kokemus opetusmetodista että kokemukset työskentelytavoista jakaantuivat siten, että yhden kokemukset olivat positiivisia, yhden neutraaleja ja yhden negatiivisia.

Opiskelijoiden yleinen kokemus itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodista muodostui kolmesta pääkategoriasta, joita olivat yleinen kokemus opetusmetodista, eriteltyt kokemukset opetusmetodista ja kokemukset opetusmetodin työskentelytavoista (liite 7). Opiskelijoiden yleiset kokemukset opetusmetodista kuvaivat heidän yleistä kokemustaan ja mielipidettään opetusmetodista. Opiskelijoiden kokemukset jakaantuivat siten, että niistä voitiin muodostaa kolmitasoinen luokittelu, jonka mukaisesti yleiset kokemukset luokiteltiin joko positiiviseksi, neutraaleiksi tai negatiiviseksi. Positiiviset kokemukset olivat pääasiassa hyviä kokemuksia opetusmetodista, neutraalit kokemukset sisälsivät sekä hyviä että huonoja kokemuksia ja negatiiviset kokemukset koostuivat pääosin huonoista kokemuksista. Opiskelijoiden yleiset kokemukset opetusmetodista eriteltiin sen mukaisesti mitkä kokemukset vaikuttivat siihen, millainen kokemus opiskelijoille muodostui opetusmetodista. Kokemukset luokiteltiin seuraaviin kategorioihin: alustukset, ryhmäkeskustelut, tenttikeskustelu, opetusmetodin luonne ja muut.

Opiskelijoiden eriteltyt kokemukset opetusmetodista muodostettiin sellaisista yksittäisistä opetusmetodiin kohdistuvista kokemuksista, jotka joko tutkija oli opiskelijoilta kysynyt tai opiskelijat itse olivat omatoimisesti nostaneet esille. Eritellyt kokemukset opetusmetodista koostuivat ennakkooajatuksista, opetusmetodin hyvistä ja huonoista puolista, opetusmetodista oppimismuotona ja opetusmetodin hyödyntämisestä. Ennakkooajatuksien ja opetusmetodin hyödyntäminen koostuivat opiskelijoiden itse esiintuomista käsitteistä. Opetusmetodin hyvät ja huonot puolet sekä opetusmetodi oppimismuotona olivat sellaisia teemoja, jotka tutkija kysyi jokaiselta opiskelijalta. Opiskelijoiden kokemukset opetusmetodin työskentelytavoista koostuivat opiskelijoiden kokemuksista, jotka kohdistuivat johdantoluento- ja itseohjautuvan työskentelyn vaiheeseen, tenttikeskusteluun ja osa-alueiden tarpeellisuuteen. Opetusmetodin osa-alueita analysoimalla voitiin

muodostaa kuvaus siitä, mikä merkitys milläkin työskentelytavalla oli opiskelijoille. Opetusmetodin työskentelytapoihin kohdistuneet kokemukset luokiteltiin kokemuksen luonteen mukaisesti joko positiiviseksi, neutraaleiksi tai negatiiviseksi.

Yleinen kokemus opetusmetodista. Kaiken kaikkiaan yleiseen kokemukseen itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodista vaikutti 26 positiivista, 6 neutraalia ja 4 negatiivista kokemusta opetusmetodista. Opiskelijoiden yleinen kokemus opetusmetodista koostui useammasta yksittäisestä kokemuksesta siten, että jokaisella opiskelijalla siihen vaikutti 3–6 kokemusta. Kokemukset luokiteltiin viiteen kategoriaan: alustukset, ryhmäkeskustelut, tenttikeskustelu, opetusmetodin luonne ja muut. Alustuksiin kohdistuneita kokemuksia oli yhteensä kuusi, ryhmäkeskusteluihin kohdistuneita kokemuksia 18, tenttikeskusteluun kohdistuneita kaksi sekä opetusmetodin luonteeseen ja muut-kategoriaan kuuluvia kokemuksia molempia yhteensä viisi. Eniten opiskelijoiden yleiseen kokemukseen itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodista vaikutti siten ryhmäkeskustelut ja niiden sujuminen sekä vähiten tenttikeskusteluun liittyneet kokemukset.

Kuuden opiskelijan positiivinen kokemus opetusmetodista koostui alustuksiin, ryhmäkeskusteluihin, tenttikeskusteluihin, opetusmetodin luonteeseen ja muut-kategoriaan liittyvistä kokemuksista. Alustuksia koskevat kokemukset sisälsivät positiivisia kokemuksia alustusten aiheista ja alustuksen laatimisesta. Ryhmäkeskusteluihin liittyvät positiiviset kokemukset muodostuivat kokemuksista, jotka koskivat toimivaa ryhmää, ryhmän kokoa, monipuolista keskustelua, ryhmän palautetta, ryhmätyöskentelyä, vapautunutta keskustelua ja opettavaista keskustelua. Tenttikeskustelua koskevat positiiviset kokemukset liittyivät opettajan palautteeseen, opetusmetodin luonnetta koskevat kokemukset erilaiseen oppimismuotoon ja muut-kategoriaan liittyvät kokemukset vapaaehtoiseen suoritusmuotoon. Selkeästi eniten opiskelijoiden positiiviseen kokemukseen itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodista vaikutti ryhmäkeskustelut. Ryhmäkeskustelujen osalta opiskelijoilla oli eniten positiivisia kokemuksia toimivasta ryhmästä, ryhmän koosta ja ryhmätyöskentelystä.

Yhden opiskelijan neutraali kokemus opetusmetodista muodostui neljästä kategoriasta: alustukset, ryhmäkeskustelut, opetusmetodin luonne ja muut. Opiskelijan yksittäiset kokemukset opetusmetodista jakaantuivat siten, että positiivisia kokemuksia oli kolme, negatiivisia kaksi ja yhteen kokemukseen liittyi sekä positiivinen että negatiivinen puoli. Alustuksia koskevat kokemukset koostuivat alustuksen laatimisesta ja kirjoittamisen harjoittelemisesta. Ryhmäkeskustelua koskeva neutraali kokemus liittyi ryhmän kokoon ja muut-kategoriaa koskeva kokemus itsenäiseen päätöksentekoon. Opetusmetodin luonnetta koskevat kokemukset olivat opiskelijan näkemykset opetusmetodista tavallisena ja itsenäistyöskentelyn opetusmetodina. Eniten neutraaliin kokemukseen vaikuttivat kokemukset alustuksesta ja opetusmetodin luonteesta. Yhden opiskelijan negatiivinen kokemus opetusmetodista koostui ryhmäkeskusteluihin, opetusmetodin luonteeseen ja muut-kategoriaan liittyivistä kokemuksista. Ryhmäkeskustelua koskeva negatiivinen kokemus liittyi ryhmän kokoon, opetusmetodin luonnetta koskeva kokemus hyödyttömään opetusmetodiin sekä muut-kategoriaa koskevat kokemukset petettyihin odotuksiin ja tavoitteiden toteutumattomuuteen. Eniten opiskelijan negatiiviseen kokemukseen itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodista vaikutti hänen kokemuksensa siitä, että opetusmetodi oli hyödytön.

”Mun mielestä se nyt oli kokonaisuutena tosi hyödytön koko homma. -- Tai sillain, että siis opetusmetodina, ei siinä mun mielestä mitään sillain niin ku hiveesti oppinu. Vaan mun mielestä toi oli vähän niin ku tieteellinen kirjoittaminen osa kakkonen, samanlainen kurssi. Et siis mun mielestä siitä on ihan turha puhua minään ryhmätyökurssina, koska semmosta siinä ei ollu. -- Se oli mun mielestä hyödytön. Siis niin kun ajatellaan, että tässä on niin ku tämmönen kolmivaiheinen metodi, jonka mukaan jossa sitten opitaan tällästä ilmeisesti ryhmätyöskentelyä koska sen kurssin nimi on ryhmätyö. Mutta et tämmösen opetusmetodi niin kun mä en nää niin ku tarpeellisena enkä hyödyllisenä.” (H: R2, O7)

Eriteltyt kokemukset opetusmetodista. Opiskelijoiden eriteltyt kokemukset opetusmetodista koostuivat ennakkoajatuksista, opetusmetodin hyvistä ja huonoista puolista, opetusmetodista oppimismuotona ja opetusmetodin hyödyntämi-

sestä. Ennakkoajatuksia heräsi opiskelijoilla yhteensä kuusi kappaletta, joista suurin osa eli puolet oli ennakkokäsityksiä. Ennakkoajatuksset jakaantuivat kolmeen alaluokkaan, joita olivat ennakkokäsitykset, ennakko-odotukset ja ennakoasenteet. Opiskelijoiden ennakkokäsityksinä toimivat oikeaksi osoittautunut käsitys positiivisista kertomuksista sekä vääräksi osoittautuneet ennakkokäsitykset luennoinnista suurelle ryhmälle ja opintojaksosta ryhmätyöskentelyyn keskittyvänä kurssina. Ennakko-odotuksena oli yhdellä opiskelijalla toteutumatta jäänyt odotus johdetuista ryhmäkeskusteluista ja ennakoasenteena positiivinen asennoituminen oppimiseen, joka tapahtuu ryhmässä ja osallistumalla.

Opetusmetodin hyvät ja huonot puolet koostuivat opiskelijoiden käsityksistä siitä, mitkä asiat olivat parasta ja huonointa opetusmetodissa. Opetusmetodin parhaat puolet opiskelijat tiivistivät viiteen erilaiseen ja huonot puolet seitsemään erilaiseen piirteeseen. Opiskelijat kokivat, että parasta opetusmetodissa oli toimiva ryhmä, ryhmäkeskustelut, tenttikeskustelun palaute ja itseohjautuva työskentely. Yksi opiskelijoista koki, että opetusmetodissa ei ollut mitään hyvää. Puolet positiivisista puolista koski ryhmää ja ryhmäkeskustelua, joten voidaan sanoa, että ryhmällä oli suuri merkitys opetusmetodissa. Opetusmetodin hyvinä puolina eniten mainintoja keräsi ryhmäkeskustelut ja tenttikeskustelun palaute. Opetusmetodin huonoja puolia olivat opiskelijoiden mielestä vapaamuotoiset keskustelut, tenttikeskustelun palaute, kollektiivinen arviointi, epämääräiset arvosteluperusteet, mahdollisuus helppoon suorittamiseen sekä opetusmetodin hyödyttömyys. Kaksi opiskelijaa piti opetusmetodia erittäin onnistuneena kokonaisuutena, sillä he kokivat että opetusmetodilla ei ollut lainkaan huonoja puolia.

Opiskelijat kuvailivat itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodia oppimismuotona monin erilaisin käsittein, jotka voitiin jakaa oppimismuodon luonnehdintaan ja syvyyteen. Oppimismuodon luonnehdintaa koskevia käsitteitä oli kahdeksan kappaletta ja oppimismuodon syvyyttä kuvaavia käsitteitä kolme kappaletta. Oppimismuotoa luonnehdittiin vaativaksi, motivoivaksi, mielekkääksi, erilaiseksi, joustavaksi, vapaamuotoiseksi, tavoitteista riippuvaiseksi sekä hyödyttömäksi oppimismuodoksi. Puolet opiskelijoista koki itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin erilaiseksi, jolloin he usein vertasivat sitä yliopiston perinteisiin ope-

tusmetodeihin kuten luento- ja tenttimiseen. Opetusmetodin kokeminen erilaisena miellettiin opiskelijoiden käsityksissä positiiviseksi ja tervetulleeksi vaihteluksi. Oppimisen syvyyttä opiskelijat luonnehtivat seuraavilla ilmaisuilla: tehokas, pinnallinen ja syvälinen opetusmetodi. Opetusmetodilla saavutettava oppimisen syvyys koettiin siten hyvin subjektiivisesti, jolloin se erosi kokijan mukaan.

Opetusmetodin hyödyntäminen nousi esiin muutaman opiskelijan vastauksista ja ne voitiin tiivistää kuudeksi erilaiseksi käsitteeksi. Yksi opiskelijoista koki, että opetusmetodilla on aina annettavaa, mutta se ei silti sovellu kaikkiin tilanteisiin. Opetusmetodia voisi hyödyntää ottamalla sen laajemmin käyttöön, mutta tällöin tulisi tarkasti pohtia millaisiin kursseihin se soveltuisi. Yksi opiskelijoista koki, että itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi soveltuisi erityisen hyvin juuri korkeakouluopetukseen, sillä se tarjoaa hyvää vastapainoa massaluennoilta ja seminaareille. Erään opiskelijan mielestä opetusmetodia voitaisiin hyödyntää vain siinä tapauksessa, että siihen tehtäisiin ensin muutoksia esimerkiksi kokoontumisten määrään. Puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että opetusmetodin hyödyntäminen on riippuvainen opetettavasta aiheesta. Opetettava aihe ei saisi tällöin olla kovin laaja ja eksakti, vaan parhaiten opetusmetodi soveltuisi aiheeseen, johon ei ole yhtä ainoaa oikeata vastausta.

”Tässä kurssissa metodi oli toimiva ja soveltu hyvin kurssin tarkoituksiin. Mutta jos aiheena olisi ollut vaikka kuntien hallinnollisen mallin synty, niin metodi ei olisi ollut paras mahdollinen. Riippuu siis hyvin paljon aiheesta, mihin metodi soveltuu. -- Kuten yllä totesin, sopii tällainen opetusmetodi mainiosti tiettyntyyppisiin aihealueisiin ja niiden läpikäymiseen. Toisaalta se ei sovellu ollenkaan johonkin toiseen aihealueeseen. opetusmetodin käyttö riippuu pitkälti siis aiheesta. Itse opin parhaiten lukemalla, kun saan rauhassa pohtia itsekseni aihetta, mutta toki metodi sopii myös minulle vastaavanlaisissa aihepiireissä, joita kävimme kyseisellä sos.psykan kurssilla läpi.” (K: R1, O3)

”Sopii erityisesti aiheisiin, joissa asiat ovat filosofisempia, ei ole oikeata tai väärää tietoa. Sopii joihinkin tiettyihin kursseihin, mutta

toisaalta työläytensä takia ei voi mielestäni soveltaa laajemmin. Toisaalta tämä on aika hidas tapa oppia isompia asia kokonaisuuksia.”
(K: R2, O5)

Kokemukset opetusmetodin työskentelytavoista. Opiskelijoiden kokemukset opetusmetodin työskentelytavoista koostuivat neljästä yläluokasta, joita olivat johdantoluento, itseohjautuvan työskentelyn vaihe, tenttikeskustelu ja osa-alueiden tarpeellisuus. Johdantoluentoa koskevia kokemuksia oli kaiken kaikkiaan 22, itseohjautuvan työskentelyn vaihetta koskevia 34, tenttikeskustelua koskevia 21 ja osa-alueiden tarpeellisuutta koskevia kokemuksia viisi kappaletta. Eniten yksittäisiä kokemuksia opiskelijoilla oli itsenäisen työskentelyn vaiheesta ja vähiten osa-alueiden tarpeellisuudesta. Osa-alueiden tarpeellisuuden vähäiset kokemukset selittyvät sillä, että se oli yläluokista ainoa jonka opiskelijat itse nostivat haastattelussa esiin. Opiskelijoiden kokemus opetusmetodin työskentelytavoista koostui useammasta yksittäisestä kokemuksesta siten, että heillä oli 1–6 kokemusta jokaisesta opetusmetodin työskentelytavasta. Yksittäiset kokemukset luokiteltiin kokemuksen luonteen mukaisesti positiivisiksi, neutraaleiksi ja negatiivisiksi kokemuksiksi. Kokemukseen työskentelytavoista vaikutti kaiken kaikkiaan 47 positiivista, 19 neutraalia ja 11 negatiivista kokemusta eri työskentelytavoista. Pääosin opiskelijoilla oli positiivinen kokemus itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin työskentelytavoista.

Johdantoluentoon kohdistuneet kokemukset jakaantuivat kahteen kategoriaan, jotka olivat opettajan johdattelu ja ohjemonisteet. Suurin osa opiskelijoista koki johdantoluennon positiivisena. Positiivisia kokemuksia opettajan johdattelusta olivat johdantoluennon informatiivisuus, selkeys, miellyttävyys sekä sen toimiminen mielenkiinnon herättäjänä. Neutraaleita kokemuksia olivat opettajan johdattelun kokeminen tarpeellisena tiivistyksenä ja rajojen muodostajana sekä negatiivisia kokemuksia johdantoluennon ristiriitaisuus ja pinnallisuus. Reilusti yli puolet kokemuksista oli positiivisia, joten opiskelijat kokivat opettajan johdattelun pääosin onnistuneena. Ohjemonisteita koskevista kokemuksista puolet oli positiivisia, jolloin ohjemonisteet koettiin tarpeellisina ja puolet neutraaleita eli ohjemonisteita pidettiin riittävinä. Kaiken kaikkiaan opiskelijat kokivat ohje-

monisteet positiivisina, jolloin niihin ei myöskään liittynyt yhtään negatiivista kokemusta.

Itsenäisen työskentelyn vaiheeseen kohdistuneet kokemukset jakaantuivat kahden kategoriaan, jotka olivat alustusten laatiminen ja ryhmäkeskustelut. Suurin osa opiskelijoista koki itsenäisen työskentelyn vaiheen positiivisena. Positiivisia kokemuksia alustusten laatimisesta olivat työskentelyn kokeminen haastavana ja miellyttävänä. Neutraaleja kokemuksia olivat työskentelyn kokeminen yksinäisenä, ongelmattomana ja vaihtelevana sekä epäselvyys alustuksesta. Negatiivisena kokemuksena oli alustuksen laatimisen kokeminen rankkana työskentelynä. Opiskelijat eivät kokeneet alustusten laatimista kovinkaan positiivisena, sillä suurin osa siihen kohdistuneista kokemuksista oli neutraaleita. Sen sijaan ryhmäkeskusteluihin kohdistuneista kokemuksista selkeästi suurin osa oli positiivisia, joten opiskelijat kokivat ne erittäin onnistuneina. Negatiivisia kokemuksia ryhmäkeskusteluista oli vain kolme ja ne koskivat keskustelun ryhdittömyyttä ja hyödyttömyyttä. Neutraaleita kokemuksia oli viisi koskien keskustelun vaihtelevuutta, stressaavuutta, pinnallisuutta ja ristiriitaisuutta sekä stressaavaa kiirettä. Positiivisia kokemuksia oli yhteensä 15 ja niiden mukaan opiskelijat kokivat keskustelujen olleen monipuolista, vapautunutta, miellyttävää, antoisaa, hyödyllistä, opettavaista, avointa ja tehokasta. Puolet opiskelijoista luonnehti ryhmäkeskusteluja miellyttäväksi, jolla he viittasivat muun muassa keskustelujen hauskuuteen, mukavuuteen ja nautinnollisuuteen.

”Joo ne oli hirveen kivat, et meillä aina meni silleen, et ei kukaan ois malttanu lopettaa, et sit aina. Ja siis ne oli just silleen, ettei niin ku aika ei tuntunu missään. Et se lähti aina hyvin, että ne oli hirveen antosia. Varsinki me just nauretiin, kun on neljä naista juttelemassa rakkaudesta tai miehistä tai jostain vastaavasta, ni siis se oli tosi mielenkiintoista. Tai sit kummiski ku oli eriävii, oltiin niin ku eri tyyppisiä vaikka rakkaudesta puhuttaessa tai miehistä. Se oli tosi mielenkiintoista, et aijaa sä oot niin ku tota mieltä, et no mä en oo todellakaan. Mut se oli hirveen kiva kummiski ku kaikki pysty sanomaan ne omat mietteensä siinä. Et se oli sillain hirveen, ihan niin ku ois jotain vanhoja kavereita siin kenen kanssa höpötellä. Et tota, ne oli kyl

ihan parasta tietysti, et sitä oikein odotti jo et, aina tuli se kokoontuminen.” (H: R1, O6)

Tenttikeskusteluun kohdistuneet kokemukset jakaantuivat kahteen kategoriaan, jotka olivat opettajan palaute ja arviointi. Suurin osa opiskelijoista koki tenttikeskustelun positiivisena. Positiivisia kokemuksia opettajan palautteesta olivat palautteen kokonaisvaltaisuus, henkilökohtaisuus, hyödyllisyys, opettavaisuus, yksityiskohtaisuus sekä kirjoittamista kehittävä luonne. Neutraali kokemus oli opettajan palautteen kokeminen hankalana tenttaamisena ja negatiivisina kokemuksina palautteen epätasapuolisuus ja ristiriitaisuus. Lähes kaikki opettajan palautteeseen kohdistuneista kokemuksista oli positiivisia, joten sen voidaan sanoa olleen erittäin hyödyllistä ja onnistunutta. Kaikista arviointia koskevista kokemuksista yli puolet oli positiivisia, jolloin arviointi koettiin oikeudenmukaisena. Neutraali kokemus oli arvioinnin kokeminen osittain oikeudenmukaisena ja negatiiviset kokemukset pitivät arviointia epäoikeudenmukaisena. Suurin osa opiskelijoista oli tyytyväisiä opetusmetodissa käytettyyn arviointiin. Viisi opiskelijaa nosti opetusmetodin osa-alueiden tarpeellisuuden esille omissa kertomuksissaan. Opiskelijoista kolme koki, että opetusmetodin kaikki osa-alueet olivat tärkeitä ja tarpeellisia. Kaksi opiskelijaa oli sitä mieltä, että vain osa osa-alueista oli tärkeitä, jolloin ryhmäkeskustelut olivat turhia.

7.1.2 Tavoitteiden toteutuminen

Opiskelijoiden tavoitteet toteutuivat erittäin hyvin, jonka osoituksena oli kuuden opiskelijan korkea tavoitteiden toteutumisen aste ja kahden opiskelijan keskitasoinen tavoitteiden toteutumisen aste. Suurimmalla osalla opiskelijoista oli useampia tavoitteita ja vain yhdellä opiskelijalla oli vain yksi tavoite. Yhteensä tavoitteita ilmaistiin 21 kappaletta, joista suurin osa koski suoritusmerkintöjä ja oppimista. Kaiken kaikkiaan 21 tavoitteesta 19 ilmaistiin toteutuneen ja vain kaksi tavoitetta jäi osittain toteutumatta. Kahden ryhmän kesken suurin ero oli siinä, että ensimmäisellä ryhmällä tavoitteiden toteutumisen aste oli korkea ja toisella ryhmällä keskitasoinen. 1. ryhmässä kaikkien jäsenten kaikki tavoitteet

toteutuivat, mutta 2. ryhmässä kahden opiskelijan tavoitteet jäivät osittain toteutumatta. Ryhmien kesken myös erilaisten tavoitteiden jakaantumisessa oli eroja. Toisen ryhmän tavoitteista suurin osa koski suoritusmerkintöjä eli heidän tavoitteensa olivat pääaisassa määrällisiä. Ensimmäisen ryhmän tavoitteet koskivat puolestaan vain pieneltä osin suoritusmerkintöjä, jolloin suurin osa heidän tavoitteistaan oli oppimiseen, kokemuksiin ja ryhmäkeskusteluun liittyviä.

Opiskelijoiden tavoitteiden toteutuminen voitiin jakaa kahteen pääkategoriaan, jotka olivat opiskelijoiden tavoitteet ja tavoitteiden toteutumisen aste (liite 8). Opiskelijoiden tavoitteet muodostuivat alaluokista, jotka kuvasivat millaisia tavoitteita opiskelijat asettivat kurssille ja sen opetusmetodille. Tavoitteet jaettiin edelleen neljään alaluokkaan, jotka olivat suoritusmerkinnät, kokemukset, ryhmäkeskustelut ja oppiminen. Tavoitteiden toteutumisen astetta tarkasteltiin korkea-keskitaso-matala-asteikolla, joka muodostettiin sen mukaisesti toteutuivatko opiskelijoiden tavoitteet ja miten ne toteutuivat. Aineiston perusteella opiskelijoiden tavoitteiden toteutumisen aste voitiin määrittää kahteen kohtaan asteikolla: korkeaan ja keskitasoon. Toteutumisen asteen ollessa korkea, opiskelijan kaikki tavoitteet toteutuivat ja asteen ollessa keskitasoa, opiskelijan tavoitteet toteutuivat keskimäärin eli osa toteutui ja osa ei.

Opiskelijoiden tavoitteet. Opiskelijoiden tavoitteet jakaantuivat melko epätasaisesti alaluokkiin, jolloin jokaista alaluokkaa kohden oli 3–8 tavoitetta. Eniten opiskelijoilla oli tavoitteita, jotka koskivat suoritusmerkintöjä ja oppimista. Suoritusmerkintöjä koskevia tavoitteita oli seitsemän kappaletta eli kolmasosa kaikista tavoitteista. Kolmella opiskelijalla tavoitteena oli opintoviikkojen saaminen, joka oli yksi eniten mainituista tavoitteista. Muita suoritusmerkintöihin kohdistuneita tavoitteita olivat kurssin suorittaminen, perusopintojen suorittaminen, kurssin suorittaminen hyvin arvosanoin sekä kirjallisen työn onnistuminen. Kokemuksia koskevia tavoitteita sekä ryhmäkeskusteluja koskevia tavoitteita oli kumpiakin kolme eli noin 14 % kaikista tavoitteista. Kokemuksia koskevia tavoitteita olivat ryhmäoppimisen kokeminen, ryhmätyöskentelyn kokeminen ja kurssin mielekäs suorittaminen. Ryhmäkeskusteluihin liittyviä tavoitteita olivat kahden opiskelijan tavoite hyvistä ryhmäkeskusteluista ja yhden opiskelijan tavoite intensiivisistä

ryhmäkeskusteluista. Oppimista koskevia tavoitteita oli kahdeksan kappaletta eli hieman yli kolmannes kaikista tavoitteista. Opiskelijoiden tavoitteet oppimisen osalta olivat aiheiden syvällisempi käsittely, uudet ideat kirjoittamiseen, sosiaalipsykologiaan tutustuminen, enemmän oppiminen, uuden oppiminen kirjoitusprosessista ja uusien asioiden oppiminen. Lisäksi kahdella opiskelijalla tavoitteena oli tieteellisen kirjoittamisen oppiminen, jolloin päämääränä oli oppia muun muassa tieteellisen kirjoittamisen sääntöjä ja lähdeviitetekniikkaa.

”Lisäksi tieteellinen kirjoittaminen oli minulle uutta silloin ja halusin oppia tieteellisen kirjoittamisen sääntöjä.” (K: R1, O3)

”Tavoitteenani oli varmasti myös oppia yleisesti kirjallisen työn tekemisestä (lähdeviitteet ym.).” (K: R1, O6)

Tavoitteiden toteutumisen aste. Opiskelijoiden tavoitteiden toteutumisen aste ilmeni kahdessa luokassa: korkeassa ja keskitasolla. Suurin osa opiskelijoiden tavoitteista toteutui. Opiskelijoiden tavoitteista 19 voitiin luokitella toteutumisen suhteen kategoriaan ”korkea”. Kaikki kokemuksia ja ryhmäkeskusteluja koskevat tavoitteet toteutuivat, mutta sekä suoritusmerkintöjä että oppimista koskevista tavoitteista jäi yksi osittain toteutumatta. Nämä kaksi tavoitetta luokiteltiin toteutumisensa suhteen kategoriaan ”keskitaso”. Toinen tavoitteista oli uuden oppimisen kirjoitusprosessista, joka kuului oppimisen yläkategoriaan. Opiskelija koki oppineensa lisää työskentelemisestä yliopistossa ja opiskelusta. Hän ei kuitenkaan maininnut oppineensa uutta juuri kirjoitusprosessista, mikä voidaan tulkita vain osittaiseksi tavoitteen toteutumiseksi. Suoritusmerkintöjä koskeva osittain toteutunut tavoite oli kirjallisen työn onnistuminen. Opiskelija koki oppineensa kurssilla tieteellisen kirjoittamisen perusteet, mutta hän ei kuitenkaan maininnut tavoitteensa toteutuneen kirjallisen työn onnistumisena.

”Koin oppineeni kurssilla perusteet tieteellisen tekstin kirjoittamisesta, liittyen lähinnä rakenteeseen, sisältöön ja etenkin lähteiden käyttöön.” (K: R2, O4)

7.1.3 Oppiminen

Oppiminen itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodilla oli opiskelijoiden mukaan pääosin mielekästä. Suurin osa koki, että opetusmetodilla oli tukea ja merkitystä heidän oppimiselleen. Opiskelijat oppivat itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodilla erilaisia tietoja, taitoja ja asenteita. Suurimmalla osalla opiskelijoista opitut asiat olivat luonteeltaan positiivisia. Opiskelijoiden oppiminen tapahtui suurimmalla osalla opiskelijoista ryhmätyöskentelyssä ja tenttikeskustelussa. Suurin osa opiskelijoista koki oppimisen olleen luonteeltaan positiivista. Opiskelijat vertasivat itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodia paljon yliopisto-opetuksen perinteisiin opetusmetodeihin, jolloin se sai runsaasti positiivisia piirteitä. Kahden ryhmän kesken oppimisessa oli eroja jonkin verran. Molemmat ryhmät kokivat oppimisen opetusmetodilla pääosin positiivisena ja opittuja asioita oli molemmilla ryhmillä melko paljon.

1. ryhmän kokemusten mukaan opetusmetodilla oli tukea ja merkitystä oppimiselle, mutta 2. ryhmän mukaan sillä oli vain osittaista tukea ja merkitystä. 1. ryhmällä opittu oli luonteeltaan positiivista ja 2. ryhmällä negatiivista. Ryhmien kesken oli huomattavissa selkeä ero oppimisen lähteessä, sillä 1. ryhmä oppi pääasiassa ryhmäkeskusteluista ja 2. ryhmä tenttikeskustelusta. 1. ryhmässä toisena merkittävänä oppimisen lähteenä oli myös tenttikeskustelu. Tenttikeskustelua voidaan siten pitää ryhmistä riippumattomana oppimisen lähteenä. Merkittävä ero ryhmien välillä on siinä, että 1. ryhmä oppi pääasiassa ryhmäkeskusteluista mutta 2. ryhmällä vain yksi opiskelija piti sitä oppimisensa lähteenä. Myös opetusmetodien vertailussa oli ryhmien kesken eroja, sillä 1.ryhmä vertasi itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodia lähinnä luento- ja tentteihin ja 2. ryhmä tentteihin ja seminaariin. Mielenkiintoista on se, että vain 1. ryhmä vertasi opetusmetodia luento- ja 2. ryhmä seminaariin.

Opiskelijoiden oppiminen jakaantui kahteen varsinaiseen ja kahteen rinnakkaiseen pääluokkaan (liite 9). Jaottelu muodostettiin aineiston kerroksellisuudesta johtuen, jolloin opiskelijoiden vastauksissa esiintyi usein esimerkiksi vertailua muihin opetusmetodeihin. Aineiston moniulotteisuudesta johtuen aika moni pel-

kistetty ilmaus sopi samanaikaisesti useampaan yläluokkaan. Varsinaiset pääluokat olivat oppimistuotokset ja oppimisprosessi, rinnakkaiset pääluokat opetusmetodien vertailu sekä opetusmetodin tuki ja merkitys oppimiselle. Varsinaiset pääluokat muodostivat analyysin varsinaiset tulokset ja rinnakkaiset pääluokat tulosten tarkastelun eri tasoilla. Oppimistuotokset kuvasivat millaisia asioita opiskelijat olivat oppineet, millaista opittu oli luonteeltaan ja miten opittua voisi soveltaa. Oppimisprosessiin kuuluvat luokat kuvasivat millaista opiskelijoiden oppiminen oli luonteeltaan ja miten se muodostui. Rinnakkaisten pääluokkien käsitteet luokiteltiin pääkategorioiden mukaisesti oppimistuotoksiin ja oppimisprosessiin. Rinnakkaisista pääkategorioista kaikki käsitteet olivat sellaisia, jotka esiintyivät myös varsinaisissa pääkategorioissa. Opetusmetodien vertailun alaluokat kuvasivat itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vertailua luento-, tenttiin ja seminaariin. Opetusmetodin merkitystä opiskelijoille tarkasteltiin sen mukaisesti miten se tuki ja mitä se merkitsi opiskelijoiden oppimiselle.

Oppimistuotokset. Opiskelijoiden oppimistuotokset koostuivat opituista asioista, opitun luonteesta ja opitun soveltamisesta. Kaiken kaikkiaan opiskelijoilla oli oppimistaan asioista 17 kokemusta, opitun luonteesta 10 kokemusta ja opitun soveltamisesta kolme kokemusta. Oppimistuotosten osalta opiskelijat kuvailivat eniten sitä, millaisia asioita he olivat oppineet. Opitut asiat jakaantuivat kolmeen luokkaa, jolloin opitut asiat koskivat tietojen, taitojen ja asenteiden oppimista. Opiskelijoiden oppimat asiat vaihtelivat jonkin verran lukumäärältään, jolloin jokainen opiskelija koki oppineensa 0–6 uutta asiaa. Yksi opiskelijoista ei kokenut oppineensa mitään ja eräs toinen opiskelija ei osannut pukea sanoiksi mitä oli oppinut. Monella opiskelijalla tuntui olevan epäselvyyttä siitä, mitä kurssilla olisi pitänyt oppia. Muutamat jopa kokivat, että he ovat oppineet päinvastaisia asioita kuin mitä heidän odotettiin oppivan. Opittuja taitoja olivat ryhmässä toimimisen ja ryhmän analysoinnin oppiminen sekä ongelmanratkaisun, kommunikoinnin ja tutkimuksenteon oppiminen. Opiskelijoiden oppimat tiedot liittyivät aiheiden ja kirjoitusteknisten asioiden oppimiseen. Opittuja asenteita olivat itseluottamuksen, kriittisyyden ja vastuullisuuden oppiminen. Yleisesti ottaen opiskelijat oppivat eniten erilaisia taitoja. Yksi eniten opittu taito opiskelijoilla oli ryhmässä toimimisen oppiminen, joka kävi ilmi neljän opiskelijan kertomuksesta.

Opitun luonne jakaantui kahteen luokkaa, jotka olivat opitun laatu ja määrä. Suurimmalla osalla opiskelijoista opitut asiat olivat luonteeltaan positiivisia. Opiskelijat kuvailivat opitun laatua ja määrää erilaisilla kokemuksilla, joita jokaisella opiskelijalla oli 0–3 kappaletta. Eniten opiskelijat kuvailivat opitun luonnetta laadullisilla ilmauksilla, mistä voidaan päätellä, että oppiminen ei ole ollut pelkkää mitattavaa tietojen kasvattamista. Yksi opiskelijoista ei kuvannut oppimaansa millään tavalla, koska hän ei kokenut oppineensa mitään. Opiskelijoiden kokemuksia opitun luonteesta kuvaavat seuraavat asiat: opittu tieto koettiin rikkaana, soveltavana ja syvällisenä, pysyvämpänä, oivallettuna, mieleenpainuvana sekä informatiivisena. Opitun määrää kuvasivat opiskelijoiden kokemukset tiedon runsaudesta ja sisällöllisesti niukasta tiedosta. Kolme opiskelijaa koki itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodilla saatavan tiedon runsaana. Opitun soveltaminen esiintyi kolmen opiskelijan vastauksissa. Opittua voisi hyödyntää yhden opiskelijan mukaan tulevissa opinnoissa ja kahden opiskelijan mukaan tulevaisuudessa työelämän ryhmätyöskentelytilanteissa. Ryhmässä toimimisen oppimisella voisi olla hyötyä työpaikan sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa tulee kuunnella muita ihmisiä ja esittää omia eriäviä mielipiteitä.

*”Niin ku sekin, että oppii ryhmässä työskentelemään, et ku se tulee luultavasti jossain vaiheessa työelämässäki olemaan kuitenkin aina sitä, et se täytyy osata. -- Tavallaan, et just ku me ite organisoidaan-ki se seminaari. Ni pitää ajatuksen olla, et miten me vedetään tää juttu läpi ja et me saadaan ne opintoviikot tyylin, että nythän se on se tavoite. Niin ku että ja sillä tavalla, et kaikki ois kuitenkin tasaver-
tasia. -- Et mun mielestä jo se, siin täytyy kanssa oppia, et täytyy osata kritisoida ja sanoo niitä asioita. Mut sitten taas, että osaa kuunnella muita ihmisiä ja saa sen ryhmätyöskentelyn toimimaan.”
(H: R1, O1)*

Oppimisprosessi. Oppimisprosessi koostui oppimisen luonteesta ja oppimisen muodostumisesta. Kaiken kaikkiaan opiskelijoilla oli oppimisen luonteesta 18 kokemusta ja oppimisen muodostumisesta 22 kokemusta. Oppimisprosessin osalta opiskelijat kuvailivat eniten sitä, miten ja mistä he olivat oppineet. Oppi-

misen luonne jakaantui kolmeen alaluokkaan, joita olivat oppimisen syvyys, muoto ja tunne. Suurin osa opiskelijoista koki oppimisen olleen luonteeltaan positiivista. Vain yksi opiskelija mielsi oppimisen olleen negatiivista ja yksi neutraalia. Opiskelijat kuvailivat oppimisen luonnetta erilaisilla kokemuksilla, joita jokaisella opiskelijalla oli 0–6 kappaletta. Eniten opiskelijat kuvailivat oppimisen luonnetta sen syvyydellä ja tunteella. Yksi opiskelijoista ei kuvannut oppimisprosessiaan millään tavalla, koska hän ei kokenut oppineensa mitään.

Oppimisen syvyyttä kuvasivat opiskelijoiden kokemukset mieleenpainuvasta, syvällisestä, tehokkaasta ja pinnallisesta oppimisesta. Eniten oppimisen syvyyttä kuvasi oppimisen mieleenpainuvuus, joka kävi ilmi kolmen opiskelijan kokemuksista. Oppimisen tunnetta kuvasivat oppimisen kokeminen paremmin tapahtuvana, erilaisena, vapaamuotoisena, nautittavana, mielekkäänä ja vaivattomana sekä sisäistämisen helppous. Oppimisen muoto koostui opiskelijoiden kokemuksista oppimisesta kehittyvänä ja tiedostamattomana. Yksi opiskelijoista koki oppimisen olleen tiedostamatonta, jolloin oppiminen tapahtui huomaamatta ja opitun tiedostaminen vaati reflektointia.

”Salakavalaa se oppiminen oli ehdottomasti. Siis se on tosi niin ku semmosta, et mä just sanoin, että ei mul tullu semmosta fiielistä noitten tapaamisten jälkeen, että ahaa tänään mä oon oppinu.– Niin se on tosi semmost implisüttistä, mut nyt ku mä mietin sitä, että mitä mä nyt sit oikeesti oon oppinu, ni se on varmaan vieläkin sit vähän tiedostamatonta. -- Ja mä luulen, että ku se on salakavalaa niin, mä just mietin sitä, et oisinks mä näitäkään asioita mitä mä nyt oon täs sulle kertonu koskaan silleen niin selkeesti tiedostanu itse ilman, että mult tullaan kysymään niitä. Että on ne tuolla jossain ihan varmasti joo, mut et. Ja sit siin, et jos mä joskus tarviin sitä niin totta kai mä pystyn varmaan sanomaan. Mut et oisiks mä lähteny miettiin niitä itse omassa päässäni ilman mitään syytä, ni siihen mä en osaa vastata. Et, voi olla että en.” (H: R1, O2)

Oppimisen muodostuminen koostui oppimisen lähteestä ja oppimistyylistä. Opiskelijoilla oli kaiken kaikkiaan 18 kokemusta oppimisen lähteestä ja 4 kokemusta

oppimistyylistä. Oppimisen lähde jakaantui neljään alaluokkaan, jotka olivat itsenäinen työskentely, ryhmätyöskentely, tenttikeskustelu ja kaikki työskentelymuodot. Suurimmalla osalla opiskelijoista oppimisen lähteenä oli ryhmätyöskentely ja tenttikeskustelu. Kuviossa 4 on eritelty työskentelymuodoittain opiskelijoiden oppimisen lähteet. Yksi opiskelijoista ei kokenut oppineensa mitään, joten hänellä ei siten myöskään ollut oppimisen lähdeä. Kahdella opiskelijalla oppimisen lähteenä oli itsenäinen työskentely, kuudella ryhmätyöskentely, viidellä tenttikeskustelu ja yksi opiskelija mainitsi erikseen oppimisen lähteeksi kokonaisuuden eli kaikki työskentelymuodot. Viidellä opiskelijalla oppimisen lähteenä oli useampi kuin yksi työskentelymuoto.

Opiskelija	Itsenäinen työskentely	Ryhmätyöskentely	Tenttikeskustelu	Kaikki muodot
1		X		
2		X	X	
3		X		
4	X		X	
5		X	X	X
6	X	X	X	
7				
8		X	X	

KUVIO 4. Opiskelijoiden oppimisen lähteet työskentelymuodoittain.

Kuviossa vahvennetulla merkityt oppimisen lähteet ovat sellaisia, joista opiskelijat kokivat oppineensa eniten. Opiskelijat 1 ja 3 kokivat oppimisen lähteen olleen ainoastaan ryhmätyöskentelyssä. Opiskelijat 2 ja 8 puolestaan pitivät ryhmätyöskentelyä tärkeimpänä oppimisen lähteenä, mutta kokivat oppineensa myös tenttikeskustelusta. Opiskelija 4 koki oppineensa eniten itsenäisestä työskente-

lystä, mutta näki myös tenttikeskustelun tärkeäksi. Opiskelija 5 näki oppimisen lähteen olleen kaikissa työskentelymuodoissa, mutta mainitsi erikseen vielä ryhmätyöskentelyn ja tenttikeskustelun oppimisen lähteiksi. Opiskelija 6 koki oppineensa eniten itsenäisestä työskentelystä, mutta piti myös muita työskentelymuotoja oppimisensa lähteenä.

Itsenäisen työskentelyn vaihe oli kahdella opiskelijalla oppimisen lähteenä, jolloin he kokivat oppineensa kirjoittamalla. Tenttikeskustelun vaiheessa oppimisen lähteenä olivat oppiminen opettajan palautteesta ja oppiminen koko tenttikeskustelusta. Yhden opiskelijan kokema oppimisen lähde oli kaikissa työskentelymuodoissa, jolloin oppiminen tapahtui kokonaisuudesta. Ryhmätyöskentelyn vaiheesta oppimisen lähteitä olivat oppiminen ryhmäkeskusteluista, kokemusten kautta, ryhmätyöskentelystä, ryhmän palautteesta ja alustusten aiheista. Suurimpana oppimisen lähteenä olivat ryhmäkeskustelut, joka kävi ilmi viiden opiskelijan kokemuksista. Ryhmäkeskusteluissa opiskelijat liittivät alustuksista saadun tiedon omiin kokemuksiinsa ja konkreettisiin tilanteisiin, jolloin he pystyivät myös sisäistämään asiat. Oppiminen tapahtui muiden mielipiteitä ja kokemuksia kuuntelemalla, vertaamalla niitä omiin, pohtimalla yhdessä aiheita sekä kritiikin kautta.

”... kyllähän se ihan erilailla siis se oppiminenkin tapahtuu siinä, kutavallaan sen keskustelun kautta. Että ensin saa sen materiaalin mistä keskustellaan ja sitten niin ku mun mielestä no ehkä se oppiminen tapahtuu siinä, et ku kuulee niitä muitten mielipiteitä ja vertaa niitä sitten omiinsa. Niin ehkä se oli semmonen juttu mistä eniten oppi.” (H: R1, O3)

”Musta se käsittely on tosi hyvä, onhan siinä, et siinä enemmän sitten oppii ne asiat ja pystyy ne sisäistämään. -- No se, että sä et yksin joudu koko aikaa tekemään. Se ku me oltiin esimerkiks saatu ne alustukset ja totta kai kaikki oli lukenu ne ennemmi. Ni jokaisel tai no ei välttämättä aina, mutta oli niin ku sellasta palautetta, minkälainen se on. Ni totta kai, koska ittelle tulee jotenki niin sokeeksi sille omalle tekstille ja tuotokselle. Että oli tosi ihanaa, että muut anto siitä kri-

tiikkiä sekä hyvää että pahaa. Että sai sitten, niin että sitte pysty vielä sen lisäksi vielä työstämään, et se ei ollu se ainut versio, että se oli ainoastaan mun tuottama, että siinä myös sitte tuli muitte niitä näkökulmia.” (H: R1, O8)

Neljä opiskelijaa kuvasi oppimistyyliään kokemuksissaan. Yksi opiskelijoista koki oppimisen tapahtuneen sisäistämällä, jolloin opitut asiat jäivät heti mieleen ilman ulkoa opetteluä. Oppiminen tiedonrakentamisena oli yhden opiskelijan kokemus oppimistyylistään, jossa oppiminen tapahtui keräämällä tietoa eri lähteistä ja yhdistelemällä niitä toisiinsa. Yksi opiskelija kertoi oppimisen tapahtuneen virheitä tekemällä, jolla hän viittasi tekemällä tapahtuvaan oppimiseen. Oppiminen refleктоimalla oli yhden opiskelijan kuvaus oppimistyylistään, joka auttoi häntä sisäistämään opittuja asioita.

Opetusmetodien vertailu. Opetusmetodien vertailu koostui itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vertailusta kolmeen opetusmetodiin, jotka olivat luennot, tentit ja seminaarit. Yleisesti ottaen opiskelijoiden vastauksissa oli paljon vertailua näihin yliopisto-opetuksen perinteisiin opetusmetodeihin. Suurin osa opiskelijoista piti itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodia parempana verrattuna luentoön ja tenttimiseen. Seminaarin osalta vertailu itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodiin oli päinvastoin negatiivinen, jolloin seminaaria pidettiin parempana. Kaiken kaikkiaan opiskelijoilla oli luentoihin vertaamisesta seitsemän kokemusta, tentteihin vertaamisesta 13 ja seminaareihin vertaamisesta yksi kokemus. Kokemukset jaettiin varsinaisten pääluokkien mukaisesti joko oppimistuotoksiin tai oppimisprosessiin. Opiskelijoiden vertailuissa suurin osa heidän kokemuksistaan koski oppimisprosessia. Näin ollen itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin paremmuus suhteessa yliopisto-opetuksen perinteisiin opetusmetodeihin ei niinkään ole opituissa asioissa vaan tavassa miten asioita on opittu. Eniten opiskelijat vertasivat itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodia tentteihin.

Luentoön vertaamisessa eniten kokemuksia oli oppimisprosessista. Oppimistuotoksen osalta oli vain yksi kokemus ja sen mukaisesti itseohjautuvien pien-

ryhmien opetusmetodilla saavutettu tieto oli mieleenpainuvampaa kuin luennolla saatu. Oppimisprosessin osalta oppiminen nähtiin tapahtuvan virheitä tekemällä sekä koettiin erilaisena, tiedostamattomana, syvällisenä, tehokkaana ja mieleenpainuvana. Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodilla saavutettu oppiminen koettiin mieleenpainuvana, koska siinä oppiminen tapahtui sisäistämällä, toisin kuin luento-opetuksessa ulkoa opettelemalla. Sisäistämällä tapahtuva oppiminen mahdollisti siten mieleenpainuvamman oppimisen, joka oli tehokkaampaa ja säilyvämpää.

”Kun sit taas miettii, et jos mä jossain luennolla ollu, ni mä pystyn sen niin ku koska vaan tiäks silleen antaan ulos, et mitä mä oon sieltä saanu.-- Et silleen niin ku, must tuntuu et tää on sinänsä myös tehokkaampi et tää menee suoraan, niin ku ensin voi sanoo, menee vaikka ensin sinne johonkin takaraivoon. Ja sit se sieltä otetaan, et kun niin ku tollanen perinteinen luento-opetus yleensä se tulee ensin tähän ja sit yritetään väkisin tökätä sinne takaraivoon niin ku pänttäämällä tai jollain muulla keinolla, lukemalla tai jotain ... ja sitä, että se jää mulle mieleen ne asiat, et mulla on muistissa ne asiat. Et ku kyllä niin ku jossain luentojutussa ni paljon tulee asiaa ja osa vähän paremmin muistaa ja osa vähän huonommin.” (H: R1, O2)

Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodia verrattiin seminaariin yhden opiskelijan kertomuksessa, jonka mukaisesti sillä saavutettu tieto oli sisällöllisesti niukempaa kuin seminaareissa saatu. Opiskelijoiden vertailuista itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin ja tenttien välillä suurin osa koski oppimisprosessia. Oppimistuotoksiin liittyvät kokemukset olivat itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodilla saatu tiedon rikkaus, pysyvyys, sovellettavuus ja syvällisyys sekä opitun runsaus verrattuna tenteistä saatuihin tietoihin. Oppimisprosessin osalta opiskelijoiden kokemukset koskivat paremmin oppimista, oppimista sisäistämällä, mielekästä oppimista, mieleenpainuvaa oppimista, tehokasta oppimista, oppimista ryhmäkeskusteluista sekä oppimista tiedonrakentamisena. Yhden opiskelijan käsityksen mukaan itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodissa oppiminen tapahtui keräämällä tietoa eri lähteistä ja yhdistelemällä niitä toisiinsa, jolloin tiedon soveltamisen kautta oppiminen muuttui myös oivaltavaksi.

”Niin no just jos mieltii, et no nyt mulla on vaan aihe, et sit mä lähen niinkö ettiin. Et toki oli sellanne aihe, et ei ollu valmist kirjallisuutta, et pitää niinkö tosiaanki vaan poimii eri kirjoista. Ja niin ku mieltiiä koko ajan et miten sen sit rakentaa koko jutun ja mitä se ees tarkoittaa se koko asia. Niin sit taas eritavalla jos sä luet valmiist kirjasta, ni sullahan on jäsennelty jo se asia niin ku valmiiks. Niin kyllähän se on ihan eri, et sun pitää niin ku rakentaa tietyl tavalla ite se kirja. Ni sit siit tulee ihan erilaisii oivalluksia. Tietenki kyllähän tenttiin lukemisessaki tulee, mut se on niin ku jotenki erilaista. Et siin sä sovellat sitä, no kyllähän sä joudut soveltaan sitä ihan eri tavalla sitä tietoo. Et sä niin ku poimit niist kirjoista ja kehittelet sitä tietoo eteenpäin ja lisäät siihen omii ajatuksia. Ehkä enemmän sitä omaa prosessia siä kuitenkin sit tapahtuu tommoses.” (H: R2, O5)

Opetusmetodin tuki ja merkitys oppimiselle. Opetusmetodin tuki ja merkitys oppimiselle jakaantui kahteen kategoriaan: tukeen ja merkitykseen. Suurin osa eli kuusi opiskelijaa koki, että itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi tuki heidän oppimistaan. Yksi opiskelijoista piti opetusmetodin tukea vain osittaisena ja yksi ei saanut mitään tukea metodilta. Kaikilla opiskelijoilla, joilla opetusmetodista oli tukea oppimiselle, kokivat yhden asian tukeneen oppimistaan. Opetusmetodia voidaan pitää tärkeänä oppimiselle, sillä viisi opiskelijaa koki sillä olleen merkitystä omalle oppimiselleen. Kahdelle opiskelijalle opetusmetodilla oli vain osittaista merkitystä ja yhdelle opetusmetodilla ei ollut mitään merkitystä. Opiskelijoiden mukaan heillä oli 1–3 asiaa opetusmetodissa, joilla oli merkitystä heidän oppimiselleen. Kaiken kaikkiaan opiskelijoilla oli itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin tuesta seitsemän kokemusta ja opetusmetodin merkityksestä 12 kokemusta. Kokemukset jaettiin varsinaisten pääluokkien mukaisesti joko oppimistuotoksiin tai oppimisprosessiin. Opiskelijoiden kokemuksista suurin osa koski oppimisprosessia, jolloin opetusmetodin tuki ja merkitys oppimiselle oli ennen kaikkea oppimisen luonteessa ja muodostumisessa.

Opetusmetodin tuki opiskelijoiden oppimiselle oli oppimisprosessissa, jolloin heidän oppimistaan tuki ryhmätyöskentely, ryhmäkeskustelut, opettajan palaute,

opetusmetodin kaikki osa-alueet ja oppiminen kirjoittamalla. Opetusmetodin tuki oli kaikille opiskelijoille oppimisen lähteessä, joka vaihteli eri opiskelijoilla. Puolet opiskelijoista koki opetusmetodin tuen oppimiselle olleen ryhmätyöskentelyn vaiheessa eli ryhmätyöskentelyllä oli merkittävä rooli heidän oppimisessaan. Opetusmetodin merkitys opiskelijoiden oppimiselle oli sekä oppimistuotoksissa että oppimisprosessissa. Oppimistuotoksissa opetusmetodin merkitys oli ryhmän analysoinnin oppimisessa, opitun runsaudessa sekä pysyvämmässä, oivalletussa ja mieleenpainuvassa tiedossa. Oppimisprosessin osalta opetusmetodin merkitys opiskelijoiden oppimiselle oli kehittyvässä, erilaisessa, tehokkaassa ja mieleenpainuvassa oppimisessa sekä oppimisessa ryhmätyöskentelystä ja kirjoittamalla. Eniten itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodilla oli merkitystä opiskelijoiden oppimisprosessissa.

7.1.4 Sekundaarit vaikutukset

Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodilla oli sekundaareja vaikutuksia. Sekundaarit vaikutukset ilmenivät opiskelijoiden säilyneenä tyytyväisyytenä opetusmetodiin ja opetusmetodista koituneina hyötyinä. Opetusmetodin sekundaareja vaikutuksia tyytyväisyyden suhteen oli kuitenkin vähemmän kuin kaksi vuotta sitten, sillä suurimmalla osalla opiskelijoista tyytyväisyydessä opetusmetodiin oli tapahtunut muutosta huonompaan suuntaan. Vaikka opiskelijat olivat edelleen tyytyväisiä opetusmetodiin, olivat he kuitenkin vähemmän tyytyväisiä kuin kurssin päätyttyä. Suurin osa opiskelijoista koki olevansa nykyään tyytyväinen opetusmetodiin ja saaneensa erilaisia hyötyjä opetusmetodista. Suurimmalla osalla opiskelijoista tyytyväisyydessä opetusmetodiin oli tapahtunut muutosta kahden vuoden aikana. Kahden ryhmän välillä oli selkeä ero sekundaareissa vaikutuksissa. 1. ryhmä oli keskimäärin erittäin tyytyväinen opetusmetodiin ja he kokivat saaneensa pääasiassa selkeitä hyötyjä opetusmetodista. 2. ryhmässä opiskelijat olivat pääosin kohtalaisen tyytyväisiä opetusmetodiin ja heidän kokemat hyödyt olivat keskimäärin vähäisiä. Suurimmalla osalla 1. ryhmässä tyytyväisyydessä oli tapahtunut muutosta. 2. ryhmässä vain yhdellä oli tapahtunut pientä muutosta ja kahdella muulla ei muutosta ollut tapahtunut ollenkaan.

Opetusmetodin sekundaarit vaikutukset muodostuivat kolmesta kategoriasta, jotka olivat opiskelijoiden nykyinen tyytyväisyys opetusmetodiin, tyytyväisyyden muutos ja opetusmetodista koitunut hyöty (liite 10). Opiskelijoiden nykyinen tyytyväisyys kuvasi opiskelijoiden itsensä kokemia tyytyväisyyttä itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodista kaksi vuotta kurssin päättymisen jälkeen. Sekundareja vaikutuksia tutkittiin viivästetyllä arvioinnilla, joka toteutettiin kysymällä opiskelijoilta suoraan heidän tyytyväisyyttään opetusmetodiin. Opiskelijoiden nykyistä tyytyväisyyttä koskevat kokemukset luokiteltiin kolmeen luokkaan, jotka olivat erittäin tyytyväinen, kohtalaisen tyytyväinen ja tyytymätön. Luokittelu toteutettiin sen mukaisesti kuinka positiivisesti tai negatiivisesti opiskelijat perustelivat tyytyväisyyttään opetusmetodiin. Opiskelijoiden tyytyväisyyttä kuvaavat syyt jaoteltiin aineistosta nouseviin kuuteen kategoriaan, jotka olivat kokemukset, opetusmetodin luonne, oppiminen, ryhmätyöskentely, opetusmetodin soveltaminen ja muutoksia opetusmetodiin.

Tyytyväisyyden muutos kuvasi opiskelijoiden kokemia muutosta omassa tyytyväisyydessään opetusmetodiin. Opiskelijoiden kokema tyytyväisyyden muutos luokiteltiin neljään eri luokkaan muutoksen suuruuden mukaan, jonka kriteerinä käytettiin opiskelijoiden ilmaiseman muutoksen suuruutta. Muutoksen luokat olivat selkeä muutos, pieni muutos, ei muutosta ja ei osaa sanoa. Opiskelijoiden kokemia muutosta tarkasteltiin kahdesta näkökulmasta käsin: muutoksen syiden ja muuttuneiden asioiden näkökulmasta. Näin saatiin selville mitkä asiat opiskelijat kokivat nykyään toisin ja mitkä syyt siihen olivat johtaneet. Opetusmetodista koitunut hyöty kuvasi opiskelijoiden kokemia hyötyjä, joita he olivat saavuttaneet. Opiskelijoiden kokemat hyödyt luokiteltiin kolmeen luokkaan sen mukaisesti, kuinka merkittäviksi hyödyt koettiin. Opetusmetodista koituneen hyödyn luokat olivat selkeät hyödyt, vähäiset hyödyt ja ei hyötyjä. Opiskelijoiden kokemia selkeitä hyötyjä tarkasteltiin sen mukaisesti mihin hyödyt kohdistuivat: opiskeluun, työelämään vai yksityiselämään. Vähäisiä hyötyjä tarkasteltiin sen mukaisesti oliko kurssista saatu hyöty muualla kuin opetusmetodissa vai oliko opetusmetodi yhtenä osatekijänä.

Nykyinen tyytyväisyys opetusmetodiin. Opiskelijoiden nykyinen tyytyväisyys opetusmetodiin jakaantui erittäin tyytyväiseksi, kohtalaisen tyytyväiseksi ja tyytymättömäksi kokemukseksi. Kaiken kaikkiaan opiskelijoilla oli erittäin tyytyväisiä kokemuksia 14 kappaletta, kohtalaisen tyytyväisiä 18 ja kolme tyytymätöntä kokemusta opetusmetodista. Suurin osa opiskelijoista oli tyytyväisiä itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodiin kaksi vuotta kurssin päättymisen jälkeen. Kolme opiskelijaa oli erittäin tyytyväisiä, neljä kohtalaisen tyytyväisiä ja yksi tyytymätön opetusmetodiin. Opiskelijoiden nykyiseen tyytyväisyyteen vaikuttaneet kokemukset vaihtelivat jonkin verran lukumäärältään, jolloin jokaisen opiskelijan tyytyväisyyteen vaikutti 2–7 kokemusta. Nykyinen tyytyväisyys opetusmetodiin koostui kokemuksista, jotka liittyivät opetusmetodin luonteeseen, oppimiseen, kokemuksiin, ryhmätyöskentelyyn, opetusmetodin soveltamiseen ja muutoksiin opetusmetodista. Opetusmetodin luonteesta oli 10 kokemusta, oppimisesta kuusi, kokemuksista neljä, ryhmätyöskentelystä seitsemän, opetusmetodin soveltamisesta kuusi ja muutoksista opetusmetodiin kolme kokemusta. Opiskelijoiden nykyiseen tyytyväisyyteen opetusmetodista vaikutti eniten heidän kokemuksensa opetusmetodin luonteesta.

Kolmen opiskelijan erittäin tyytyväinen kokemus opetusmetodista koostui kokemuksiin, opetusmetodin luonteeseen, oppimiseen, ryhmätyöskentelyyn ja opetusmetodin soveltamiseen liittyvistä kokemuksista. Suurin osa opiskelijoiden erittäin tyytyväisestä kokemuksesta muodostui positiivisista kokemuksista ja vain yhdestä negatiivisesta kokemuksesta. Opiskelijoiden erittäin tyytyväiseen kokemukseen opetusmetodista vaikutti eniten opetusmetodin luonne ja ryhmätyöskentely. Kokemuksiin liittyi kahden opiskelijan positiivinen kokemus opetusmetodista ja oppimiseen kokemukset opetusmetodista syvällisenä ja vaivattomana tapana oppia. Ryhmätyöskentelyyn liittyivät kokemukset ryhmätyöskentelyn tarpeellisuudesta sekä ryhmäkeskustelujen onnistumisesta ja vuorovaikutteisuudesta. Opetusmetodin soveltaminen muodostui kokemuksista, jotka olivat soveltuvuus kurssin aiheisiin, opetusmetodin suosiminen ja sen laajempi hyödyntäminen. Opetusmetodin luonne koostui kokemuksista, joiden mukaisesti opetusmetodi nähtiin itselle vieraana, toimivana suoritustapana ja siitä koettiin olevan hyötyä sekä vasta-painoa luento-opetukselle. Opetusmetodi toimi vasta-painona

luento-opetukselle, koska se tarjosi hauskan ja vuorovaikutteisen oppimisympäristön.

”Ensin oli paljon itsenäistä työtä oman alustuksen parissa, jonka jälkeen ”hupia” ryhmissä. -- Olen ihan tyytyväinen, sillä yliopistolla on tarpeeksi ns. anonyymiä massaluentojohtoista opetusta.” (K: R1, O6)

Neljän opiskelijan kohtalaisen tyytyväinen kokemus opetusmetodista koostui kokemuksista, opetusmetodin luonteesta, oppimisesta, ryhmätyöskentelystä, opetusmetodin soveltamisesta ja muutoksista opetusmetodiin. Suurin osa opiskelijoiden kohtalaisen tyytyväisestä kokemuksesta muodostui positiivisista kokemuksista, joista suurin osa koski oppimista, opetusmetodin luonnetta ja kokemuksia. Opiskelijoilla oli opetusmetodista 10 positiivista ja seitsemän negatiivista kokemusta. Opiskelijoiden kohtalaisen tyytyväiseen kokemukseen opetusmetodista vaikutti tasaisesti kaikki kokemusluokat, joista eniten vaikutti oppiminen. Kokemukseen liittyi kahden opiskelijan positiivinen kokemus opetusmetodista ja opetusmetodin muutokseen opettajalle annettava suurempi vastuu sekä asioiden selkeämpi painottaminen.

Opetusmetodin luonteeseen liittyviä kokemuksia olivat opetusmetodin kokeminen tavallisena sekä piristävänä vaihteluna opintoihin ja opetusmetodin ajatuksen näkeminen hyvänä. Ryhmätyöskentely muodostui kokemuksista, jotka olivat pienryhmässä oppija, ryhmän hyödyntämättömyys ja vaatimus opiskelijoiden aktiivisuudesta. Opetusmetodin soveltaminen koostui kokemuksista, joiden mukaisesti opetusmetodi soveltuu kurssille ja vain tiettyihin aiheisiin, mutta ei sovellu kaikkiin tilanteisiin. Oppimiseen liittyivät kokemukset paremmasta oppimisen laadusta, alustusten aiheiden tuomista hyödyistä, mielekkästä tavasta oppia sekä mahdollisuudesta tehokkaaseen oppimiseen. Opetusmetodissa on potentiaalia tehokkaan oppimisen muodostumiseen mikäli ryhmä tiedostaa oppimistavoitteensa.

”Kokemukseni mukaan metodilla voisi oppia laajasti, syvästi ja tehokkaasti. Mitä enemmän haluaa oppia, sitä enemmän vaaditaan

alustuksilta ja ryhmän jäseniltä. Ryhmän tulee tiedostaa, että on tarkoitus oppia eikä vain "rupatella". (K: R1, O2)

Yhden opiskelijan tyytymätön kokemus opetusmetodista koostui opetusmetodin luonteesta ja ryhmätyöskentelystä. Kaikki hänen neljä kokemustaan olivat luonteeltaan negatiivisia. Opiskelijan tyytymättömään kokemukseen opetusmetodista vaikutti eniten opetusmetodin luonne. Ryhmätyöskentelyyn liittyi kokemus vuorovaikutteisuuden puuttumisesta ja opetusmetodin luonteeseen kokemukset ohjauksen vähäisyydestä, toimimattomasta opetusmetodista sekä opetusmetodin puuttumisesta. Opiskelijan mukaan hän ei pitänyt opetusmetodia minään ihmeellisenä, vaan koki sen toimimattomana.

"Ei kait se kovin ihmeellinen ollut, muut seminaarit esim. sosiaali-psykologiassa ovat parempia. Ohjausta oli aika vähän, ei ollu vuorovaikutteisuutta. -- Minusta se ei ole sellaisenaan mitenkään toimiva, enkä sanoisi sitä opetusmetodiksi." (K: R2, O7)

Tyytyväisyyden muutos. Opiskelijoiden kokema tyytyväisyyden muutos jakaantui neljään luokkaan: selkeä muutos, pieni muutos, ei muutosta ja ei osaa sanoa. Suurimmalla osalla opiskelijoista tyytyväisyydessä opetusmetodiin oli tapahtunut muutosta kahden vuoden aikana. Kahdella opiskelijalla oli tapahtunut selkeä muutos, kolmella pieni muutos, kahdella ei muutosta lainkaan ja yksi opiskelija ei osannut sanoa oliko muutosta tapahtunut. Opiskelijoiden tyytyväisyyden muutos voitiin jakaa kahteen luokkaan: muutoksen syihin ja muuttuneisiin asioihin. Opiskelijoiden tyytyväisyyden muutokseen liittyvät syyt vaihtelivat opiskelijoittain, mutta lukumäärällisesti heillä oli melko saman verran syitä. Jokaisella opiskelijalla oli kaksi tai kolme syytä tyytyväisyyden muutokseen. Opiskelijat, jotka kokivat tyytyväisyytensä muuttuneen, pitivät jokainen yhtä asiaa muuttuneena. Mielenkiintoista tuloksissa on se, että suurimmalla osalla jolla muutosta oli tapahtunut, se oli negatiivinen eli kokemus opetusmetodista oli muuttunut huonompaan suuntaan. Muuttuneista asioista kaikki yhtä lukuun ottamatta olivat muuttuneet huonompaan suuntaan kuin mitä opiskelijat olivat ajatelleet kaksi vuotta sitten.

Kahden opiskelijan kokemat selkeät muutokset tyytyväisyydessä tarkoittivat opetusmetodin näkemistä vähemmän tehokkaana ja itseohjautuvan työskentelyn pitämistä normaalina. Toinen muutoksista koettiin positiivisena ja toinen negatiivisena. Opiskelijoiden kokeman muutoksen syinä olivat lisääntyneet kokemukset muista metodeista, lisääntynyt rohkeus vaikuttamiseen, kasvaneet vaatimukset, tottuminen itseohjautuvaan työskentelyyn sekä lisääntyneet kokemukset muista työskentelytavoista.

”Nykyään kaikki työ mitä yliopistolla tekee, on hyvinkin itsenäistä, ja se tuntuu luontevalta. Valittelin haastattelussa kirjoittamistyön työ-määrää ja nyt se tuntuu lähinnä naurettavalta. Nykyään vastaavia töitä on melkein joka viikoksi. -- Kokemukseni opetusmetodista on muuttunut varmasti pitkälti opiskeluvuosien mukana. Nyt minulla on enemmän kokemusta vastaavanlaisesta työskentelystä ja taitoni tämän opetusmetodin käytöstä on kehittynyt. Myös uskallusta on tullut lisää, uskallan siis paremmin itse vaikuttaa keskustelun kulkuun ja voin halutessani yrittää johdattaa keskustelua haluamaani suuntaan, eli esimerkiksi takaisin aiheen pariin. Tällainen oli hiukan vierasta vielä ensimmäisenä opiskeluvuotena, kun tuntui että kaikki muut olivat paljon vanhempia ja viisaampia. -- Tuolloin oli vielä niin tottunut opettajajohtoiseen työskentelyyn että sitä kaipasi tuollekkin kurssille. Nyt jälkeinpäin ja neljättä lukuvuotta aloittaessa vastaavanlainen työskentely on jo kovin tuttua, eikä opettajajohtoisuutta enää kaipaa. Itse toistelin haastattelussa koko ajan että olisi tarvittu joku ulkopuolinen (opettaja) pitämään aihe raiteillaan, mutta nyt ajattelee että kyllähän aikuiset ihmiset itsekin osaavat aiheensa rajata, tarvitaan vaan ryhmältä halua siihen.” (K: R1, O3)

Kolmen opiskelijan kokemat pienet muutokset tyytyväisyydessä tarkoittivat teoriatiedon lisäämisen tarvetta, opetusmetodin hyödyntämisen rajoittamista ja opetusmetodin soveltumattomuutta kaikkeen. Kaikki muutokset koettiin negatiivisina eli opiskelijat kokivat opetusmetodin nykyään huonompana kuin kaksi vuotta sitten. Opiskelijoiden kokemat muutoksen olivat lisääntyneet kokemukset muista metodeista ja opetustyöstä, tietämyksen lisääntyminen, pidemmälle edenneet

opinnot, laajempi ymmärrys omista opinnoista, realistisempi suhtautuminen oppimiseen, kriittisempi asennoituminen sekä ryhmätyöskentelyn teoriatiedon puutos. Kaksi opiskelijaa koki asiakastyytyväisyytensä pysyneen samana eli heidän tyytyväisyytensä opetusmetodiin ei ollut muuttunut millään tavalla. Yksi opiskelijoista ei osannut sanoa oliko hänen tyytyväisyytensä opetusmetodista muuttunut. Hän oletti, että kokemusten lisääntymisen myötä kokemukset muuttuva, mutta ei kuitenkaan osannut sanoa oliko hänen tyytyväisyytensä muuttunut ja millä tavalla.

Opetusmetodista koitunut hyöty. Opiskelijoiden kokemat hyödyt opetusmetodista jakaantuivat kolmeen luokkaan, jotka olivat selkeät hyödyt, vähäiset hyödyt ja ei hyötyjä. Kaiken kaikkiaan opiskelijoilla oli selkeistä hyödyistä 11 kokemusta ja vähäisistä hyödyistä viisi kokemusta. Selkeästi suurin osa opiskelijoista koki, että opetusmetodista oli ollut hyötyä. Neljä opiskelijaa koki saaneensa selkeitä hyötyjä, kolme vähäisiä hyötyjä ja yksi ei kokenut saaneensa mitään hyötyä opetusmetodista. Opiskelijoiden opetusmetodista koituneeseen hyötyyn vaikuttaneet kokemukset vaihtelivat jonkin verran lukumäärältään, jolloin jokaisen opiskelijan hyödyn kokemukseen vaikutti 2–5 kokemusta. Neljän opiskelijan kokemat selkeät hyödyt opetusmetodista koostuivat opiskeluun, työ- ja yksityiselämään kohdistuvista hyödyistä. Eniten hyötyjä kohdistui opiskelijoiden mukaan opiskeluun. Hyödyt jakaantuivat tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Opiskelijoiden kokemukseen opetusmetodin selkeistä hyödyistä vaikutti eniten heidän saamansa taidolliset hyödyt.

Opiskeluun kohdistuneet selkeät hyödyt koostuivat taidoista, tiedoista ja asenteista. Eniten opiskelijat saivat opiskeluun liittyviä taidollisia hyötyjä. Opiskelijoiden saamia taidollisia hyötyjä olivat tulevien ongelmien ennakointi, tieteellisen kirjoittamisen ja tutkimuksenteon oppiminen sekä lisävalmiuksien saaminen erilaisiin rooleihin ja kirjallisiin töihin. Tiedollisena hyötynä oli yleistietämyksen kasvaminen ja asenteellisena hyötynä positiivinen suhtautumistapa. Yksityiselämään kohdistuneet selkeät hyödyt koostuivat taidoista, jotka olivat ryhmän koheesion ja erilaisten mielipiteiden lisääminen. Työelämään kohdistuneet hyödyt

koostuivat taidoista, jotka olivat ryhmätyötaitojen lisääntyminen ja lisävalmiudet ryhmätyöskentelyyn.

”-- Lisäksi ryhmätaitoja saanut enemmän. -- Ryhmässä työskentely on tämän päivän työelämässä varsin yleistä, joten tämä kurssi antoi osaltaan lisää valmiuksia toimia ryhmissä ja erilaisia ryhmässä toimimisen taitoja, kuten toisten huomioonottamista ja kuuntelemista, omien mielipiteiden esille tuomista, keskustelutaitoa, toisten kunnioittamista, kompromissien tekoa, ongelmien ratkaisutaitoja, päätöksenteoa ja aikataulujen yhteensovittamista.” (K: R1, O8)

Kolmen opiskelijan kokemat vähäiset hyödyt opetusmetodista koostuivat kahdesta luokasta: hyöty muualla ja opetusmetodi yksi tekijä. Hyöty muualla koostui sellaisista kokemuksista, joissa kurssilta saadut hyödyt koettiin olevan muualla kuin itse opetusmetodissa. Kaikki kolme opiskelijaa koki, että opetusmetodista ei kokonaisuudessaan ollut erityistä hyötyä heille. Kurssilla saavutettiin opetusmetodista riippumattomia hyötyjä, jotka koskivat palautteen hyödyntämistä kirjoittamisessa ja lähteiden käytön oppimista. Opiskelijat kokivat kahden hyödyn olleen sellaisia, joissa opetusmetodi on ollut yhtenä osatekijänä. Hyödyt koskivat ryhmätyöskentelytaitojen kasvamista ja prosessin perustaa. Opetusmetodi koettiin oppimisprosessin perustaksi, jonka pohjalle seuraavat oppimiskokemukset ovat rakentuneet.

”En koe saaneeni mitään erikoista hyötyä juuri tästä metodista. Kurssi ei ollut niin pitkä, että voisi sanoa sen kehittäneen keskustelunvalmiuksia. Se ei myöskään suoranaisesti vaikuttanut tieteellisen kirjoittamisen kehittymiseen itselläni, toki se oli osa sitä prosessia, mutta siihen vaikutti moni muukin asia ja kurssi. -- Itse koen niin, että tämä kurssi oli yksi osa prosessia, jota käyn jatkuvasti lävitse. Prosessi jatkuu koko opiskelun ajan ja vasta sen jälkeen voin todeta kokonaisyödyt. On vaikea sanoa, mikä on minkäkin kurssin osuus lopputuloksesta. Kurssi oli ensimmäisiä yliopistossa opiskelemiani kursseja, joten se antoi varmasti jonkinlaisen pohjan itselle, josta lähdin muodostamaan omia tietojani ja taitojani opiskeluissa. Tämän

voi ehkä laskea hyödyksi, mutta toisaalta tämä on juuri osa sitä prosessia.” (K: R1, O3)

7.1.5 Kehittämisehdotukset

Opiskelijoiden kehittämisehdotukset voitiin jakaa ehdotuksiin ja vaatimuksiin. Kaiken kaikkiaan itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodia koskevia kehittämisehdotuksia ilmaistiin paljon eli 53 kappaletta. Kehittämisehdotuksista suurin osa eli 75 % (40/53) luokiteltiin ehdotuksiksi ja vain neljäsosa (13/53) vaatimukseksi. Tämä saattoi johtua paljolti siitä, että yleinen kokemus opetusmetodista oli positiivinen, jolloin kehittämistarve ei myöskään ollut kovin suuri. Suurin osa opiskelijoiden kehittämisehdotuksista oli yksittäisiä eli opiskelijat kokivat kurssin kehittämistarpeet hyvin yksilöllisesti. Kolme kehittämisehdotusta oli sellaisia, jotka luokiteltiin samanaikaisesti kahteen yläluokkaan. Jotta itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi olisi entistä vaikuttavampi, tulisi opiskelijoiden mukaan ennen kaikkea kehittää ryhmäkeskustelujen toteutusta, selkeyttää arviointiperusteita ja lisätä ylimääräisiä tapaamisia. Kahden ryhmän kesken kehittämisehdotukset jakautuivat aika tasan määrällisesti, mutta suhteutettuna ryhmäkoon jakauma oli hyvinkin epätasainen. 1. ryhmällä oli 20 ehdotusta ja kuusi vaatimusta, 2.ryhmällä myös 20 ehdotusta ja yksi vaatimus enemmän eli seitsemän. Ryhmäkoon suhteutettuna ryhmä 2 teki eniten kehittämisehdotuksia, mikä johtunee heidän yleisestä tyytymättömyydestä opetusmetodiin.

Opetusmetodin kehittämisehdotukset jakaantuivat neljään pääluokkaan: koko kurssia koskeviin kehittämisehdotuksiin, opetusmetodin osa-alueita ja teknistä toteutusta sekä ryhmätyöskentelyä koskeviin kehittämisehdotuksiin (liite 11). Kehittämisehdotukset vaihtelivat opiskelijoiden vastauksissa painotuksiltaan, joten ne jaettiin kahteen alaluokkaan: ehdotuksiin ja vaatimuksiin. Kehittämisehdotukset jaettiin kahteen kategoriaan sen mukaisesta millaisia ne olivat luonteeltaan. Ehdotuksiksi luokiteltiin sellaiset kehittämisehdotukset, joita opiskelijat eivät pitäneet ehdottoman tärkeinä kehittämiskohteina. Tällaisia kehittämisehdotuksia olivat usein sellaiset, jotka opiskelijat mielsivät parantavan opetusmetodia.

Vaatimuksiksi luokiteltiin kehittämisehdotukset, jotka opiskelijat ilmaisivat olevan erittäin tärkeitä toteuttaa. Vaatimukset nähtiin usein välttämättöminä muutostarpeina.

Koko kurssi. Opiskelijoiden koko kurssia koskevia kehittämisehdotuksia löytyi aineistosta viittä eri tyyppiä: opiskelijoiden ohjeistusta, arvioinnin muuttamista, arviointiperusteiden selkeytystä, tavoitteiden selkeytystä sekä yleisesti kurssia koskevia ehdotuksia. Yhteensä koko kurssia koskevia kehittämisehdotuksia oli 17 kappaletta eli noin 32 % kaikista kehittämisehdotuksista. Tämän perusteella kurssi kokonaisuudessaan oli opiskelijoiden mielestä toiseksi tärkein kehittämiskohde. Kehittämisehdotukset jakaantuivat melko tasaisesti eri tyyppien kesken, jolloin jokaista tyyppiä kohden oli 2–5 kehittämisehdotusta. Kaiken kaikkiaan opiskelijoilla oli opiskelijoiden ohjeistukseen liittyviä kehittämisehdotuksia viisi kappaletta, arvioinnin muuttamiseen liittyviä kolme, arviointiperusteiden selkeytykseen liittyviä kaksi, tavoitteiden selkeytykseen liittyviä kolme sekä yleisesti kurssiin liittyviä kehittämisehdotuksia neljä kappaletta. Eniten yksittäisiä kehittämisehdotuksia kohdistui opiskelijoiden ohjeistukseen, mutta tärkeimmäksi kehittämiskohteeksi koettiin arviointiperusteiden selkeytys. Koko kurssia koskevat kehittämisehdotukset olivat muiden kehittämisehdotusten tavoin pääasiassa ehdotuksiksi luokiteltavia. Koko kurssia koskevia vaatimuksia oli yhteensä kuusi kappaletta eli suuri osa (46 %) kaikista vaatimuksista koski yleisesti kurssia.

Opiskelijoiden ohjeistusta koskevat kehittämisehdotukset koostuivat neljästä ehdotuksesta ja yhdestä vaatimuksesta. Ehdotukset koskivat kokoontumispaikkojen vaihtelua, ohjeistusta alustusten aiheista, rajatumpia ja konkreettisempia aiheita sekä aiherajauksen ohjeistamista. Opettaja voisi korostaa enemmän sitä, että alustusten aiheet kannattaa valita sellaisiksi, joista kaikilla opiskelijoilla olisi jonkintasoisia omakohtaisia kokemuksia. Tällä nähtiin olevan merkitystä ryhmän toiminnalle, jolloin kaikille tuttu aihe edistäisi keskustelua ja aiheiden käsittelyä. Eräs opiskelija vahvisti näkemystä toteamalla, että alustusten aiheet olisivat voineet olla rajatumpia ja konkreettisempia, sillä liian laajasta ja abstraktista aiheesta oli vaikea keskustella ryhmän kanssa. Etenkin sivuaineopiskelijoille olisi

hyvä korostaa millainen on sosiaalipsykologinen aihe. Vaatimus koski yhden opiskelijan näkemystä, jonka mukaisesti kurssilla pitäisi painottaa tiettyjä asioita selkeämmin. Tällaisia asioita olivat hänen mukaansa ryhmän jäsenten luomat selkeät tavoitteet heti kurssin alkaessa, määrätietoinen pyrkiminen tavoitteisiin ja tavoitteiden tarkistaminen aika ajoin sekä erilaisten näkökulmien tarjoaminen opiskelijoille, joiden avulla alustuksia tarkasteltaisiin. Asioiden painottamisella opiskelija koki olevan seurauksia, jotka parantaisivat oppimisen tasoa sekä toisivat ryhmäkeskusteluihin monipuolisuutta ja kriittisyyttä.

Arvioinnin muuttamista koskevat kehittämissuositukset koostuivat kahdesta ehdotuksesta ja yhdestä vaatimuksesta. Ehdotukset koskivat alustusten muokkaamista ja viitteellistä henkilökohtaista arvosanaa. Alustuksia olisi hyvä muokata vielä tenttikeskustelujen jälkeen, jolloin voisi hyödyntää tenttikeskustelussa saatua palautetta. Kollektiivisen arvioinnin lisäksi olisi hyvä saada henkilökohtainen viitteellinen arvosana, joka tulisi vain kunkin opiskelijan omaan tietoon. Tämän avulla olisi mahdollista suhteuttaa oma alustus ryhmän yhteiseen tuotokseen. Vaatimus koski henkilökohtaisia arvosanoja. Yhden opiskelijan mielestä oli erittäin tärkeää, että kurssista saisi henkilökohtaisen arvosanan, sillä hänen mielestään muiden alustuksiin ei voinut juuri lainkaan vaikuttaa ryhmäkeskustelujen kautta.

”...tasoltaan eros nää työt toisistansa. Niin sitten siitä annetaan yks arvosana, niin se on jotenki mun mielestä huono juttu -- ku et sä voi niitten toisten töihin vaikuttaa sillain.-- sitä arvostelua aattelin, et pitäis tulla oma arvosana kaikille -- kyllä määhän sen kuvan sain, että kaikki ois varmaan halunnu sitte saada oman arvosanan -- Ja sitten silleen tuntu, että ku ois voinu kirjottaa sen työn perään, et minkä arvosana ois antanu ittelle -- et sais sen oman arvosanan siitä. Et se ois sit tavallaan, et jokainen ottais oman vastuun omasta tavoitetasostaan.” (H: R2, O4)

Arviointiperusteiden selkeytystä koskevat kehittämissuositukset luokiteltiin molemmat vaatimuksiksi, jotka koskivat arviointiperusteiden selväksi tekemistä ja niiden tuomista selkeämmin esille. Arviointiperusteiden selväksi tekeminen koet-

tiin todella tärkeäksi kurssin onnistumisen kannalta. Jo johdantoluennolla voisi tarkemmin tuoda esille niitä seikkoja, joita arvioinnissa painotetaan. Tavoitteiden selkeytystä koskevat kehittämissuositukset luokiteltiin molemmat ehdotuksiksi, jotka koskivat kurssin tavoitteiden ja oppimistavoitteiden selkeämpää esilletuontia. Kurssin tavoitteet haluttiin tuotavan selkeämmin esille, sillä yhdellä opiskelijalla ei ollut käsitystä mitä kurssilla olisi pitänyt oppia. Eräs toinen opiskelija koki, että kurssin tavoitteet olivat epäselviä ja ristiriitaisia, joten ne olisi pitänyt selkeyttää opiskelijoille. Erään toisen opiskelijan mukaan olisi nimenomaan yliopiston kannalta tärkeää selkeyttää opiskelijoille oppimistavoitteet.

”...mulle nyt riittää ihan se et mä tykkäsin tästä kurssista ja mä sain ihan kivan arvosanan. Mut et mitä se opettaja tai siis mitä yliopisto sillä haluaa opettaa. Et tietysti niitten etuahan se on. -- Mut jos tietysti yliopistolla olis tarkoitus opettaa ryhmän käyttäytymistä, niin niitten edun mukasta se ois tietysti.” (H: R1, O6)

Yleisesti kurssia koskevat kehittämissuositukset muodostuivat kolmesta ehdotuksesta ja yhdestä vaatimuksesta. Ehdotukset koskivat kurssin suorittamista myöhemmin, samoja ryhmäkokoja sekä vapaaehtoisuutta myös pääaineeseen. Kurssin suorittaminen myöhäisemmässä vaiheessa opintoja koettiin mahdollisesti lisäävän ryhmäkeskustelujen aktiivisuutta, jolloin keskustelujen passiivisuus nähtiin johtuneen tiedollisista puutteista. Vaatimus koski opettajalle annettavaa suurempaa vastuuta, jolloin myös opettaja kantaisi vastuuta opiskelijoiden oppimisprosessista ja olisi muutenkin opiskelijoiden apuna.

Opetusmetodin osa-alueiden toteutus. Osa-alueiden toteutusta koskevia kehittämissuosituksia löytyi aineistosta neljää eri tyyppiä: johdantoluennon, ryhmäkeskustelujen ja tenttikeskustelujen toteutusta sekä ylimääräisiä tapaamisia koskevia ehdotuksia. Yhteensä opetusmetodin osa-alueiden toteutusta koskevia kehittämissuosituksia oli 26 kappaletta eli noin puolet kaikista ehdotuksista. Tämän perusteella voidaan sanoa, että opetusmetodin kehittämisessä ja vaikuttavuuden lisäämisessä eniten huomiota tulisi opiskelijoiden mukaan kiinnittää opetusmetodin osa-alueiden toteutukseen. Kehittämissuositukset jakaantui-

vat epätasaisesti eri tyyppien kesken, jolloin niitä oli 2–12 jokaista tyyppiä kohden. Kaiken kaikkiaan opiskelijoilla oli johdantoluennon toteutukseen liittyviä kehittämissuhteita 12 kappaletta, ryhmäkeskustelujen toteuttamiseen liittyviä kuusi, tenttikeskustelujen toteutukseen liittyviä kaksi sekä ylimääräisiin tapaamisiin liittyviä kehittämissuhteita kuusi kappaletta. Opiskelijat kokivat tärkeimmäksi kehittämiskohteeksi ylimääräisten tapaamisten järjestämisen ja ryhmäkeskustelujen toteutuksen. Määrällisesti eniten yksittäisiä kehittämissuhteita kohdistui johdantoluennon toteutukseen. Opetusmetodin osa-alueiden toteutusta koskevat kehittämissuhteet koostuivat pääasiassa ehdotuksista. Vaatimuksia oli yhteensä viisi kappaletta eli noin 38 % kaikista vaatimuksista koski opetusmetodin osa-alueiden toteutusta.

Johdantoluennon toteutusta koskevat kehittämissuhteet koostuivat pelkistä ehdotuksista, joita oli yhteensä 12 kappaletta. Ehdotukset koskivat parempaa informointia, opiskelijoiden rohkaisemista, esittelykierrosta, asioiden tiivistämistä ja painottamista, luennointia ryhmäprosesseista, pieniä tarkennuksia, interaktiivisempaa johdantoluentoa, asioiden syvällisempää läpikäymistä sekä tavoitteiden kertaamista. Johdantoluennolla voisi tuoda paremmin esille sen, että ryhmän jäsenet voivat tukea toisiaan jo alustuksen kirjoittamisvaiheessa. Myös sitä millainen työ alustus on, olisi johdantoluennolla voitu käsitellä enemmän sekä kertoa miten tenttikeskusteluun tulisi valmistautua. Kehityssuhteena johdantoluennon toteutukseen pidettiin myös esittelykierroksen järjestämistä, jolloin ryhmien muodostaminen helpottuisi. Johdantoluennon toteutusta parantaisi asioiden tiiviimpi esittäminen ja joidenkin asioiden painottaminen. Kahden opiskelijan mielestä johdantoluennolla voisi luennoida ja opettaa pienryhmäprosesseja. Luennointi toisi opiskelijoille teoretietoa pienryhmien toiminnasta ja sitä voisi soveltaa ryhmissä tapahtuvassa työskentelyssä.

Pieniä teknisiä tarkennuksia - kuten alustuksen pituus - ja asioiden syvällisempää läpikäymistä voisi johdantoluennolla olla enemmän. Myös tavoitteiden kertaamista ja opiskelijoiden rohkaisemista toisilleen kommentoimiseen voisi johdantoluennolla pyrkiä järjestämään. Yhden opiskelijan mukaan johdantoluennon interaktiivisuutta voisi lisätä, jolloin keskustelullekin tarjoutuisi mahdollisuus.

Ryhmäkeskustelujen toteutusta koskevat kehittämissuositukset koostuivat neljästä ehdotuksesta ja kahdesta vaatimuksesta. Ehdotukset koskivat opponoinnin lisäämistä ryhmäkeskusteluihin, miesnäkökulmaa keskusteluihin ja keskustelujen videotointia. Opponoinnin myötä ennalta määrätty työn kommentoija lisäisi keskustelua aiheesta sekä palautetta alustuksen laatijalle. Kahden opiskelijan mukaan miesten läsnäolo keskusteluissa voisi tuoda erilaista näkökulmaa aiheisiin. Ryhmäkeskustelujen videoinnilla opettajalle välittyisi se miten keskustelut ovat todellisuudessa menneet.

Vaatimukset koskivat ryhmätapaamisten korvaamista ja jämäkkyyttä ryhmäkeskusteluihin. Yhden opiskelijan mukaan olisi erittäin tärkeää, että ryhmäkeskustelut olisivat jämäkempiä ja johdetumpia. Opiskelija koki opettajan puuttumisen keskusteluista hyvänä, mutta piti myös keskustelun ajautumista pois aihealueelta häiritsevänä. Ratkaisuksi ryhmäkeskustelujen toteuttamiseen hän näki puheenjohtajan roolin korostamisen, opettajan läsnäolon tai ryhmän ulkopuolisen puheenjohtajan mukaanoton. Yksi opiskelija ehdotti ryhmätapaamisten korvaamista, jolloin koko opetusmetodin idea muuttuisi olennaisesti. Kehittämissuosituksen mukaisesti ryhmäkeskustelut voisi jättää vallan pois opetusmetodista ja korvata ne esimerkiksi teemaseminaarilla. Vaihtoehtoisesti voisi myös yrittää analysoida kirjallisuuden avulla ryhmän prosesseja.

”...ois voinu jättää ton pienryhmähomman kokonaan pois. Ja jos silleen ois sellanen normaali teemaseminaari, et kaikki lukee kaikkien työt ja kokoonnutaan kerran viikossa tai jotain. Ei tota pienryhmää ois ollu mun mielestä, mä en kokenu sitä mitenkään erikoisena. -- mä en nää sitä kauheen tarpeelliseksi sitä ryhmäprosessia siinä. Tai sitten, et sen vois tehdä sillain, että jonkin kirjallisuuden avulla sitten silleen puettas sanoiks niitä ryhmäprosesseja mitä siinä tuli. Mut just se, että kun niistä ei nyt tiedä mitään, ni ei niitä ny oikeen osaa silleen analysoidakaan kauheen tarkkaan, et mitä siinä ny tapahtu.”
(H: R2, O4)

Tenttikeskustelujen toteutusta koskevat kehittämissuositukset koostuivat kahdesta ehdotuksesta, jotka koskivat ryhmän toiminnan syvällisempää analysointia

ja palautetta aiheesta. Tenttikeskustelujen toteutusta voisi kehittää keskittymällä enemmän ryhmän toiminnan analysointiin ja käsittelemällä sitä syvällisemmin. Myös itse alustusten aiheista voisi saada enemmän palautetta. Ylimääräisiä tapaamisia koskevat kehittämissuositukset koostuivat kahdesta ehdotuksesta ja neljästä vaatimuksesta. Ehdotukset koskivat ylimääräistä palautetapaamista ja ryhmätapaamisten lisäämistä. Opettajan johdolla tapahtuvan palautekerran lisäämistä ryhmätapaamisten väliin toivottiin, jotta alustusta voisi muokata ennen lopullisen version palauttamista. Tässä ehdotuksessa opettaja koettiin ylempiarvoiseksi asiantuntijaksi, jonka mielipiteet työstä nähtiin merkityksellisemmiksi kuin ryhmän jäsenten. Yksi opiskelijoista toivoi enemmän ryhmätapaamisia, koska hänen mielestään kolme tapaamista oli liian vähän.

Vaatimukset koskivat ryhmäkeskusteluja ennen varsinaista tapaamista, ylimääräistä tapaamista ryhmän kanssa sekä opettajajohtoisten tapaamisten lisäämistä. Kaksi opiskelijaa piti opettajajohtoisten tapaamisten lisäämistä tärkeänä, jolloin olisi mahdollista muun muassa saada tietoja ja neuvoja muiden ryhmien työskentelystä sekä oman työn etenemisestä. Erittäin tärkeänä nähtiin myös se, että opettaja voisi rohkaista opiskelijoita tapaamaan ennen varsinaisia ryhmäkeskusteluja. Ryhmätapaamisten lisäämisen myötä ryhmän jäsenet voisivat hyödyntää enemmän toistensa osaamista ja mielipiteitä jo alustusten työstämisen vaiheessa.

”Et tavallaan ennen niitä tapaamisia, ni ois voinu olla joku semmonen, että opettaja ois ehkä johtanu jotenki siihen, että siinä vois olla jotenki avuks ryhmän jäsenet toisilleen. Et ku lähetään työstään niitä teemoja vaikka.-- ... et ehkä olis ollu hyvä just siinä aluks vähän sitten kattoo niitä, et jos joku tarvii apua. Tai materiaalien kanssa on jotain ongelmia tai muuten vaan jotain, että jos on epävarma tunne et onks tää nyt ihan hölmö.” (H: R1, O1)

”...ois nyt voinu pitää enemmän yhteyttä. Että oltas voitu siellä ryhmässä kanssa puhua siitä sen työn tekemisprosessitaki sitte enemmän. Ku siel oli sitten aika lailla kaikilla ryhmillä ollu sillai, et sitten vaan kokoonnutaan käsitteleen ne työt.” (H: R2, O4)

Opetusmetodin tekninen toteutus. Opetusmetodin teknistä toteutusta koskevia kehittämissuhteuksia löytyi aineistosta kahta tyyppiä: termien vaihtamista ja ohjemonisteen parantamista koskevia ehdotuksia. Yhteensä opetusmetodin teknistä toteutusta koskevia kehittämissuhteuksia oli neljä kappaletta eli noin 7 % kaikista ehdotuksista. Opiskelijat eivät pitäneet opetusmetodin teknistä toteutusta kovinkaan merkittävänä kehittämissuhteena, sillä siihen kohdistui kaikkein vähiten kehittämissuhteuksia. Kehittämissuhteukset jakaantuivat tasaisesti kahden tyyppin kesken, jolloin molemmissa tyypeissä oli kaksi kehittämissuhteusta. Opetusmetodin teknistä toteutusta koskevat kehittämissuhteukset olivat kaikki luokiteltavissa ehdotuksiksi. Termien vaihtamista koskevat kehittämissuhteukset koostuivat kahdesta ehdotuksesta, jotka koskivat tenttikeskustelusanan ja alustus-sanan vaihtamista.

Tenttikeskustelu-sana koettiin huonoksi, koska todellisuudessa tenttikeskustelussa ei ollut kyse alustusten tenttimisestä vaan palautekeskustelusta. Sanan vaihtamista kuvaavampaan käsitteeseen ehdotettiin väärinkäsitysten välttämiseksi. Myös alustus-sana koettiin hämmentäväksi, sillä sen merkitys jäi opiskelijoille epäselväksi. Yksi opiskelija ehdotti sanan korvaamista essee-termillä, sillä hän koki sen oikeammaksi ja tutummaksi yliopisto-opiskelijalle. Ohjemonisteen parantamista koskevat kehittämissuhteukset koskivat parempia ohjeita ja tiedon lisäämistä. Tietoja voisi lisätä lähdemerkintätapojen monimuotoisuudesta ja ohjeita parannella muun muassa keskusteluteemojen kehittelystä sekä ohjeellisista pituuksista.

Ryhmätyöskentely. Ryhmätyöskentelyä koskevia kehittämissuhteuksia löytyi aineistosta kahta tyyppiä: ryhmän hyödyntämistä ja ryhmän toimintaa koskevia ehdotuksia. Yhteensä ryhmätyöskentelyä koskevia kehittämissuhteuksia oli 6 kappaletta eli noin 11 % kaikista ehdotuksista. Suurin osa ryhmätyöskentelyyn liittyvistä kehittämissuhteuksista tuli 2.ryhmän jäseniltä. Kehittämissuhteukset jakaantuivat tasaisesti eri tyyppien kesken, jolloin molemmissa tyypeissä oli kolme kehittämissuhteusta. Ryhmätyöskentelyä koskevista kehittämissuhteuksista neljä oli ehdotuksia ja kaksi vaatimuksia. Tärkeimmäksi kehittämissuhteeksi

ryhmätyöskentelyssä koettiin ryhmän hyödyntäminen. Ryhmän hyödyntämistä koskevat kehittämissuositukset koostuivat yhdestä ehdotuksesta ja kahdesta vaatuksesta. Ehdotus koski ryhmätapaamisten lisäämistä ja vaatimukset ryhmäkeskusteluja ennen varsinaista tapaamista sekä ylimääräistä tapaamista ryhmän kanssa.

Ryhmäkeskustelujen lisäämisen ja sitä kautta ryhmän hyödyntämisen etuina nähtiin muun muassa omaan alustukseen liittyvän luottamuksen lisääntyminen, erilaisten lähdemateriaalien tarjoaminen muille ryhmän jäsenille sekä keskustelu lähdemerkintätavoista ja alustuksen tekemisprosessista. Kaikki ryhmän hyödyntämistä koskevat kehittämissuositukset olivat sellaisia, jotka esiintyivät jo aiemmin tässä raportissa eli ne kuuluvat yhtäaikaaisesti kahteen kategoriaan. Ryhmän toimintaan liittyvät kehittämissuositukset koostuivat kolmesta ehdotuksesta, jotka koskivat yhteistä tavoitetasoa, ryhmältä saatavien kommenttien lisäämistä ja selkeää etenemistä ryhmäkeskusteluissa. Ryhmän toimintaa ja keskusteluja voisi erään opiskelijan mukaan edesauttaa yhteisen tavoitetason sopiminen ryhmän jäsenten kesken. Ryhmän jäsenet voisivat myös kommentoida enemmän jäsenten alustuksia. Yksi opiskelija toivoi selkeämpää etenemistä ryhmäkeskusteluissa, sillä hänen mukaansa keskustelu oli liian epäjohdonmukaista.

”Itselläni oli korkeita odotuksia keskustelun toteutumisesta, sillä olin itse aiemmin osallistunut useasti erilaisiin ryhmäkeskusteluihin. En kuitenkaan ollut aivan tyytyväinen keskustelutilanteeseemme. Jäin ehkä hieman kaipaamaan selkeämpää etenevää keskustelua, keskustelumme välillä ”pomppi”, eikä edennyt niin johdonmukaisesti kuin olin odottanut.” (P: R1, O8)

7.2 Ryhmätyöskentelyn vaikutus opiskelijatyytyväisyyteen

Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin keskeisellä työskentelymuodolla eli ryhmätyöskentelyllä oli suuri vaikutus opiskelijatyytyväisyyteen. Ryhmätyöskentelyn suuri vaikutus ilmeni siten, että ryhmätyöskentelyn sujuminen vaikutti opiskelijatyytyväisyyteen. Ryhmätyöskentelyn onnistuminen johti korkeaan opiskelijatyytyväisyyteen ja ryhmätyöskentelyn epäonnistuminen keskitasoiseen

kelijatytyväisyyteen ja ryhmätyöskentelyn epäonnistuminen keskitasoiseen opiskelijatytyväisyyteen. Ryhmätyöskentelyn sujumisella voidaan siten selittää kahden ryhmän erot opiskelijatytyväisyyden asteessa, jolloin 1. ryhmän ryhmätyöskentely oli onnistunutta ja 2. ryhmän epäonnistunutta. 1. ryhmässä kaikki opiskelijat kokivat ryhmätyöskentelyn onnistuneena ja 2. ryhmässä kaksi koki sen epäonnistuneena ja yksi menettelevänä. 1. ryhmässä ryhmätyöskentelyn onnistumiseen vaikuttivat opiskelijoiden positiiviset lähtötekijät ja ryhmässä syntyneet ilmiöt. 2. ryhmässä ryhmätyöskentelyn epäonnistumiseen vaikuttivat opiskelijoiden neutraalit ja negatiiviset ryhmätyöskentelyn lähtötekijät sekä ryhmässä syntyneet ilmiöt. Ryhmätyöskentelyn merkitykseen liittyvien kokemusten ja teorian pohjalta luotiin oma malli ryhmätyöskentelyn sujumiseen vaikuttavista asioista, joka esitellään tarkemmin luvussa 8.

Ryhmätyöskentelyn merkitys koostui kahdesta pääkategoriasta, jotka olivat ryhmätyöskentelyn lähtötekijät ja ryhmässä syntyneet ilmiöt (liite 12). Pääkategoriat muodostettiin suoraan teoriasta, mutta alakategoriat nousivat aineistosta. Aineistosta nousseiden alakategorioiden nimeämisessä hyödynnettiin teoriasta tulevia käsitteitä. Ryhmätyöskentelyn lähtötekijät jakaantuivat kahteen yläluokkaan, jotka olivat rakennetekijät ja tehtävätekijät. Rakennetekijöitä olivat ryhmän koko, ryhmän jäsenten väliset suhteet, ryhmän jäsenten erilaisuus, ryhmän jäsenten samankaltaisuus ja yksittäisten jäsenten lähtötekijät. Tehtävätekijöitä olivat alustusten aiheet, käsittely ja tyyli. Ryhmätyöskentelyn lähtötekijöitä tarkasteltiin niiden luonteen mukaisesti, jolloin ne jaettiin positiivisiin, neutraaleihin ja negatiivisiin lähtötekijöihin. Ryhmässä syntyneet ilmiöt jakaantuivat kahteen yläluokkaan, jotka olivat ryhmädynamiikka ja ryhmätyöskentely. Ryhmädynamiikkaan liittyviä ilmiöitä olivat ryhmän luonne, oma suhde muuhun ryhmään ja ryhmän vaikutukset. Ryhmätyöskentelyyn liittyviä ilmiöitä olivat ryhmätyöskentelyn luonne, ryhmäkeskustelujen luonne, ryhmätyöskentelyn konkretisoituminen sekä ryhmätapaamiset kokonaisuutena. Ryhmässä syntyneitä ilmiöitä tarkasteltiin niiden luonteen mukaisesti, jolloin ne jaettiin positiivisiin, neutraaleihin ja negatiivisiin ilmiöihin.

7.2.1 Ryhmätyöskentelyn lähtötekijät

Suurin osa ryhmätyöskentelyn lähtötekijöistä oli positiivisia, mikä loi hyvän pohjan ryhmässä syntyville ilmiöille ja ryhmätyöskentelyn sujumiselle. Viidellä opiskelijalla eli koko 1. ryhmällä suurin osa lähtötekijöistä oli positiivisia. Heidän kaikista lähtötekijöistään 67 % oli positiivisia. 2. ryhmällä taas suurin osa eli 75 % lähtötekijöistä oli negatiivisia. Yhdellä opiskelijoista kaikki lähtötekijät olivat negatiivisia. Ryhmätyöskentelyn lähtötekijöitä olivat rakennetekijät ja tehtävätekijät. Rakennetekijöistä ryhmän jäsenten väliset suhteet olivat pääosin neutraaleita lähtötekijöitä ja ryhmän jäsenten erilaisuus sekä samankaltaisuus negatiivisia lähtötekijöitä. Ryhmän koko ja yksittäisten jäsenten lähtötekijät puolestaan olivat sekä positiivisia, neutraaleja että negatiivisia lähtötekijöitä. Tehtävätekijöistä alustusten tyyli oli vain negatiivinen lähtötekijä. Alustusten aiheet olivat pääosin positiivisia lähtötekijöitä ja alustusten käsittely pääosin negatiivinen lähtötekijä.

Ryhmätyöskentelyn lähtötekijät muodostuivat kolmesta luokasta, jotka olivat positiiviset, neutraalit ja negatiiviset lähtötekijät (liite 13). Lähtötekijät kuvasivat tekijöitä, jotka vaikuttivat ryhmässä syntyviin ilmiöihin ja ryhmätyöskentelyn sujumiseen. Lähtötekijät olivat ryhmäprosesseista riippumattomia tekijöitä, jotka muodostuivat ennen ryhmätyöskentelyn alkamista. Lähtötekijät jakaantuivat siten, että niistä voitiin muodostaa kolmijakoinen luokittelu, jonka mukaisesti lähtötekijät luokiteltiin joko positiiviseksi, neutraaleiksi tai negatiiviseksi. Positiiviset lähtötekijät muodostivat hyvän pohjan ryhmässä syntyville ilmiöille, neutraalit eivät vaikuttaneet kovinkaan paljoa ilmiöihin ja negatiiviset lähtötekijät muodostivat huonon pohjan ryhmässä syntyville ilmiöille. Ryhmätyöskentelyn lähtötekijöiden rakennetekijöitä ja tehtävätekijöitä tarkasteltiin positiivisten, neutraalien ja negatiivisten lähtötekijöiden mukaisesti.

Positiiviset lähtötekijät. Ryhmätyöskentelyn positiiviset lähtötekijät koostuivat rakennetekijöistä ja tehtävätekijöistä. Seitsemällä eli melkein jokaisella opiskelijalla oli positiivisia lähtötekijöitä. Kaiken kaikkiaan opiskelijoilla oli erilaisia positiivisia rakennetekijöitä neljä kappaletta ja tehtävätekijöitä 20 kappaletta. Merkit-

tävimmät positiiviset lähtötekijät olivat tehtävätekijöitä. Positiivisia rakennetekijöitä olivat ryhmän koko, ryhmän jäsenten väliset suhteet ja yksittäisten jäsenten lähtötekijät. Ryhmän kokoon liittyvät positiiviset lähtötekijät olivat pienryhmä viisi jäsentä ja pienryhmä kolme jäsentä, joiden mukaisesti ryhmän koko koettiin positiivisena asiana. Ryhmän jäsenten välisten suhteiden positiivisena lähtötekijänä olivat ennestään tuntemattomat jäsenet. Yksittäisten jäsenten positiivisena lähtötekijänä olivat kokemukset ryhmätyöskentelystä. Merkittävin positiivinen rakennetekijä oli ryhmän koko, joka oli seitsemän opiskelijan positiivisena lähtötekijänä.

Positiivisia tehtävätekijöitä olivat alustusten aiheet ja käsittely. Merkittävin positiivinen tehtävätekijä oli alustusten aiheet, joista opiskelijoilla oli 28 kokemusta. Merkittävimmät alustusten aiheisiin liittyvistä positiivisista lähtötekijöistä olivat mielenkiintoinen ja ajankohtainen aihe, jotka olivat kolmen opiskelijan lähtötekijöitä. Alustusten käsittelyn positiivisena lähtötekijänä oli riittävä alustusten käsittelyaika. Alustusten aiheisiin liittyviä positiivisia lähtötekijöitä olivat sekä omat kokemukset aiheesta että omien kokemusten puuttuminen. Muita positiivisia lähtötekijöitä olivat mielenkiintoinen, läheinen, ajankohtainen, tuttu, ajatuksia herättävä, tärkeä, koskettava, erittäin kiehtova, melko vieras sekä mielekäs aihe. Myös arkiset, läheiset, mielenkiintoiset, mukavat ja erilaiset aiheet olivat positiivisia lähtötekijöitä. Yhden opiskelijan positiivisina lähtötekijöinä olivat myös ryhmälle sopiva aihe ja ensimmäisenä ollut henkilökohtainen aihe. Ensimmäisenä ollut henkilökohtainen aihe avasi ryhmän toiminnan heti, sillä siitä oli helppo puhua ja jakaa kokemuksia. Opiskelija valitsi ryhmälle sopivan aiheen, koska tiesi ettei keskustelua välttämättä synny liian ulkopuolisesta aiheesta.

”...et se oli niin ku niin loistava, et meillä oli tommonen aihe ensimmäisenä. Koska, mä sanoin sit ku se kysy multa sitä miks ku mä sanoin, et alunperin mun piti tehdä niin ku jostain organisaatiokulttuurihommista, et miksä mä niin ku vaihdoin. Mä sanoin, et ku mä koin sen niin ulkopuoliseks tähän ryhmään sen aiheen ja mä ajattelin, et ei meidän keskusteluista tuu yhtään mitään... Niin näitten on kaaheen vaikee lähtee mukaan jos niitä ei ees kiinnosta koko homma. Ja mä ajattelin et on parempi ottaa tällainen tietyllä tavalla ihmislähei-

sempi aihe tai tällanen sitten. -- Niin tai siis, kyl mä tiesin sen että ei meillä ei synny keskustelua jos mä rupeen teoretisoimaan jotain organisaatiokulttuuria. Niin noi on ihan huuli pyöreenä siäl oikeesti muut ihmiset. Ja niin sitä mun pitää sanoa siitä ekasta alustuksesta että se oli niin hyvä et se oli ensin koska se oli niin kumminikin tietyllä tavalla siinä liikuttiin niin henkilökohtaisella tasolla, että se niin ku avas sen koko ryhmän toiminnan heti. Et just jos ekalla kerralla olis tyyliä ollut joku organisaatiokulttuuri, niin siel olis ollut, se olis ollut niin ku tosi sulkeutunut se ryhmän meininki. Tai siis silleen, ihmiset ois varmaan ollu kauheen sulkeutuneita. Et se niin ku avas sitä.” (H: R1, O2)

Neutraalit lähtötekijät. Ryhmätyöskentelyn neutraalit lähtötekijät koostuivat rakennetekijöistä ja tehtävätekijöistä. Seitsemällä eli melkein jokaisella opiskelijalla oli neutraaleita lähtötekijöitä. Kaiken kaikkiaan opiskelijoilla oli erilaisia neutraaleita rakennetekijöitä kuusi kappaletta ja tehtävätekijöitä neljä kappaletta. Merkittävimmät neutraalit lähtötekijät olivat rakennetekijöitä. Neutraaleja rakennetekijöitä oli kaikissa luokissa eli niitä olivat ryhmän koko, ryhmän jäsenten väliset suhteet, ryhmän jäsenten erilaisuus ja samankaltaisuus sekä yksittäisten jäsenten lähtötekijät. Ryhmän kokoon liittyvä neutraali rakennetekijä oli pienryhmä kolme jäsentä. Ryhmän jäsenten välisten suhteiden neutraalina lähtötekijänä olivat ennestään tuntemattomat jäsenet. Ryhmän jäsenet eivät tunteneet toisiaan ennen ryhmien muodostamista ja tällä ei ollut merkittävää vaikutusta ryhmässä syntyviin ilmiöihin ja ryhmätyöskentelyn sujumiseen.

”Tapaamisen alkaessa olin hieman epävarma siitä kuinka aiheita ryhmässä tulee käsitellä ja miten suhtautua ryhmäjäseniin, sillä he olivat minulle aivan uusia ihmisiä.” (P: R1, O1)

”...periaatteessa kukaan meistä ei tuntenu toisiaan ni silleen varsinaisesti, ehkä nimeltä. Mut silti me ruvettiin keskusteleen niin ku tosi, että jopa henkilökohtasistaki asioista siäl niin ku aina vaikka tuli rakkauteen liittyen tai johki tämmöseen.” (H: R1, O6)

”Sitte vaikka me ei enemmin niin ku tunnettu toisiamme, niin silti uskallettiin heti ruveta puhumaan kaikesta ja me hirveen henkilökohtaisella tasolla niitä käsiteltiinki...” (H: R1, O8)

Ryhmän jäsenten erilaisuuden neutraaleja lähtötekijöitä olivat jäsenten erilaiset mielenkiinnon kohteet ja yhden opiskelijan pääaine psykologia. Neutraaleja lähtötekijöitä ryhmän jäsenten samankaltaisuudessa oli jäsenten naissukupuoli ja yksittäisten jäsenten lähtötekijöissä runsaat kokemukset ryhmätyöskentelystä. Merkittävimmät neutraalit rakennetekijät olivat ryhmän jäsenten väliset suhteet ja ryhmän jäsenten erilaisuus. Neutraaleja tehtävätekijöitä olivat alustusten aiheet. Merkittävin yksittäinen neutraali tehtävätekijä oli omien kokemusten puuttuminen aiheesta, joka oli kolmen opiskelijan lähtötekijänä. Muita alustusten aiheisiin liittyviä neutraaleja lähtötekijöitä olivat liikaa käytetty, melko vieras ja erilainen aihe.

Negatiiviset lähtötekijät. Ryhmätyöskentelyn negatiiviset lähtötekijät koostuivat rakennetekijöistä ja tehtävätekijöistä. Kaikilla opiskelijoilla ei ollut negatiivisia lähtötekijöitä, vaan niitä oli vain viidellä opiskelijalla. Kaiken kaikkiaan opiskelijoilla oli erilaisia negatiivisia rakennetekijöitä kuusi kappaletta ja tehtävätekijöitä 12 kappaletta. Merkittävimmät negatiiviset lähtötekijät olivat tehtävätekijöitä. Negatiivisia rakennetekijöitä olivat ryhmän koko, ryhmän jäsenten väliset erilaisuus ja samankaltaisuus sekä yksittäisten jäsenten lähtötekijät. Ryhmän kokoon liittyvä negatiivinen lähtötekijä oli pienryhmä kolme jäsentä, jonka mukaisesti ryhmän koko koettiin liian pienenä. Ryhmän jäsenten erilaisuuteen liittyviä negatiivisia lähtötekijöitä olivat jäsenten erilaiset työskentelytavat, jäsenten erilaiset tavoitteet ja muiden jäsenten opintojen vaihe. Negatiivinen lähtötekijä ryhmän jäsenten samankaltaisuudesta oli ryhmän jäsenten naissukupuoli ja yksittäisten jäsenten samankaltaisuudesta negatiivinen lähtötekijä oli opiskeleminen Saksassa. Merkittävin negatiivinen rakennetekijä oli ryhmän jäsenten erilaisuus, josta oli eniten negatiivisia lähtötekijöitä.

Negatiivisia tehtävätekijöitä oli kaikissa luokissa eli niitä olivat alustusten aiheet, käsittely ja tyyli. Merkittävin negatiivinen tehtävätekijä oli alustusten aiheet.

Alustusten käsittelyyn liittyviä negatiivisia lähtötekijöitä olivat liian myöhäinen palautus, epäselvyys käsittelytavasta ja vähäinen valmistautuminen. Alustusten tyyliin liittyviä negatiivisia lähtötekijöitä olivat eritasoiset alustukset, psykologinen lähestymistapa ja esittämistapojen erilaisuus. Negatiivisia lähtötekijöitä alustusten aiheista olivat omien kokemusten puuttuminen aiheesta, vaikeasti hahmotettava, vieras ja hankala aihe sekä abstraktit ja vieraat aiheet. Ryhmän jäsenille vieraat aiheet johtivat siihen, että niistä keskusteleminen oli hankalaa.

”Jotenki mä niin ku koen senkin silleen, et ne aiheet oli semmosia, että vähän niin ku kukaan ei oikeen tiänny kenenkään aiheesta silleen paljon. Oli kauheen vaikee siltäki puolelta keskustella.” (H: R2, O4)

7.2.2 Ryhmässä syntyneet ilmiöt

Suurin osa ryhmässä syntyneistä ilmiöistä oli positiivisia, minkä seurauksena suurimmalla osalla opiskelijoista ryhmätyöskentely oli onnistunutta. Viidellä opiskelijalla eli koko 1. ryhmällä suurin osa ilmiöistä oli positiivisia. Heidän kaikista ryhmässä syntyneistä ilmiöistä 86 % oli positiivisia. 2. ryhmällä taas suurin osa eli 65 % ilmiöistä oli negatiivisia. Yhdellä opiskelijoista kaikki ryhmässä syntyneet ilmiöt olivat positiivisia. Ryhmässä syntyneitä ilmiöitä olivat ryhmädynamiikka ja ryhmätyöskentely. Ryhmädynamiikasta ryhmän luonne ja ryhmän vaikutukset olivat pääosin positiivisia ilmiöitä. Oma suhde muuhun ryhmään oli suhteellisen tasapuolisesti sekä positiivinen, neutraali että negatiivinen ilmiö. Ryhmätyöskentelystä kaikki ilmiöt eli ryhmätyöskentelyn luonne, ryhmäkeskustelujen luonne, ryhmätyöskentelyn konkretisoituminen sekä ryhmätapaamiset kokonaisuutena olivat pääosin positiivisia ilmiöitä.

Ryhmässä syntyneet ilmiöt muodostuivat kolmesta luokasta, jotka olivat positiiviset, neutraalit ja negatiiviset ilmiöt (liite 14). Ryhmässä syntyneet ilmiöt kuvasivat tekijöitä, jotka yhdessä ryhmätyöskentelyn lähtötekijöiden kanssa vaikuttivat ryhmätyöskentelyn sujumiseen. Ryhmässä syntyneet ilmiöt olivat ryhmätyöskentelyn lähtötekijöistä riippuvia tekijöitä, jotka muodostuivat ryhmätyöskentelyssä. Ryhmässä syntyneet ilmiöt jakaantuivat siten, että niistä voitiin muodostaa kol-

mijakoinen luokittelu, jonka mukaisesti ne luokiteltiin joko positiiviseksi, neutraaleiksi tai negatiiviseksi. Positiiviset ilmiöt johtivat ryhmätyöskentelyn onnistumiseen, neutraalit menettelevään ryhmätyöskentelyyn ja negatiiviset ilmiöt ryhmätyöskentelyn epäonnistumiseen. Ryhmässä syntyneitä ilmiöitä eli ryhmädynamiikkaa ja ryhmätyöskentelyä tarkasteltiin positiivisten, neutraalien ja negatiivisten ilmiöiden mukaisesti.

Positiiviset ilmiöt. Ryhmässä syntyneet positiiviset ilmiöt koostuivat ryhmädynamiikasta ja ryhmätyöskentelystä. Kaikilla opiskelijoilla oli positiivisia ryhmässä syntyneitä ilmiöitä. Kaiken kaikkiaan opiskelijoilla oli erilaisia positiivisia ryhmädynamiikkaan liittyviä ilmiöitä 31 kappaletta ja ryhmätyöskentelyyn liittyviä ilmiöitä 53 kappaletta. Merkittävimmät positiiviset ilmiöt liittyivät ryhmätyöskentelyyn. Positiivisia ryhmädynamiikkaan liittyviä ilmiöitä olivat ryhmän luonne, oma suhde muuhun ryhmään ja ryhmän vaikutukset. Ryhmän luonteeseen liittyviä positiivisia ilmiöitä olivat upea, hyvä, motivoitunut, tasa-arvoinen, hyvin toimiva, erittäin mukava, yhtenäinen, samantasoinen ja onnistunut ryhmä. Oma suhde muuhun ryhmään sisälsi positiivisia ilmiöitä, jotka olivat mukavat ryhmän jäsenet, henkilökemioiden toimiminen, viihtyminen muiden kanssa, positiiviset tunteet muita kohtaan ja ryhmän jäseniin ystäväystyminen. Ryhmän vaikutuksiin liittyvä tapaamisten jatkaminen oli positiivinen ilmiö, joka oli seurausta ryhmän jäseniin ystäväystymisestä. Ryhmän jäsenet koettiin läheisiksi ja ryhmäkeskustelut tuntuivat miellyttäviltä, jolloin tapaamisia ryhmän kanssa olisi voinut jatkaakin.

”Mieleeni tulikin että olisi mukava tavata joskus ryhmän kanssa ihan muissa merkeissä.” (P: R1, O1)

”Se oli niin, että just tossa eilen naurettiin. Että mietittiin nähdäänkö taas ens viikolla, et puhutaan vaikka abortista tai jotain. Että ois voinu jatkaaki tommosia ihan niin ku vaan huviksensa.” (H: R1, O2)

”Et se oli sillain hirveen, ihan niin ku ois jotain vanhoja kavereita siin kenen kanssa höpötellä.” (H: R1, O6)

Muita ryhmän vaikutuksiin liittyviä positiivisia ilmiöitä olivat tapaamisten odottaminen, keskustelujen jatkaminen, kritiikin ja mielipiteiden vapaa esittäminen, epäselvyyksien ja erimielisyyksien avoin käsitteleminen, organisoinnin toimiminen sekä erilaisten kokemusten jakaminen. Myös vilkas mielipiteiden vaihto, toisten kunnioittaminen, yhteenkuuluvuuden tunteminen, ryhmäkeskustelujen ja yhteistoiminnan onnistuminen sekä vapautunut, hyvä ja miellyttävä ilmapiiri olivat ryhmän vaikutuksiin liittyviä positiivisia ilmiöitä. Merkittävin positiivinen ryhmädynamiikkaan liittyvä ilmiö oli ryhmän vaikutukset, johon liittyi eniten positiivisia ilmiöitä. Merkittäviä yksittäisiä ryhmädynamiikkaan liittyviä ilmiöitä olivat hyvin toimiva ryhmä, ryhmän jäseniin ystävystyminen ja tapaamisten jatkaminen.

Positiivisia ryhmätyöskentelyyn liittyviä ilmiöitä olivat ryhmätyöskentelyn luonne, ryhmäkeskustelujen luonne, ryhmätyöskentelyn konkretisoituminen ja ryhmätapaamiset kokonaisuutena. Ryhmätyöskentelyn luonteeseen liittyviä positiivisia ilmiöitä olivat työskentelyn avoimuus, tehokkuus, innostavuus, tasavertaisuus, ongelmattomuus, luonnollisuus, nautinnollisuus ja kiireettömyys. Muita ryhmätyöskentelyn luonteeseen liittyviä ilmiöitä olivat antoisa, kunnioittava, paneutunut, iloinen ja vapaamuotoinen työskentely. Ryhmätyöskentelyn konkretisoitumiseen liittyviä positiivisia ilmiöitä olivat motivaation kasvaminen, uusien näkökulmien saaminen aiheeseen, laajempi ymmärrys aiheista, uusien asioiden oivaltaminen, uusien ajatusten herääminen ja kirjoitusteknisen tietämyksen lisääntyminen. Muita positiivisia ilmiöitä olivat kriittisen näkökulman saaminen aiheisiin, oman ymmärryksen laajentuminen, uuden tiedon saaminen, aiheen muuttuminen mielenkiintoisemmaksi, erilaiset näkökulmat aiheeseen sekä omien näkemysten laajentuminen. Omien näkemysten laajentuminen tapahtui keskustelun kautta kun opiskelijat vaihtoivat kokemuksiaan aiheista.

”Niin ku meillä, vaikka meitä oli nyt vaan tyttöjä. Ni monesti niistä aiheista, että ku joku sano jotain ni sit oikeesit rupes niin ku niin joo että. Vaikka oli ennen ajatellu ite, et no ei missään nimessä tai siis silleen. Mut ku joku sanoo vaan sen, ni sit se kuulostaaki heti paljon

mahdollisemmalta. Että se oikeesti vois olla jotenki, tai muuten kumitä mää ajattelen.” (H: R1, O6)

”Se mitä itse sain irti tästä tapaamisesta oli se, kun kuunteli muiden kokemuksia huomasi, että muutkin tuntevat ja kokevat samalla tavalla kuin minä. Ja toisaalta miten eritavalla ajattelimme ja koimme joitakin asioita. Se auttoi minua laajentamaan omaa näkemystä.” (P: R1, O1)

Ryhmäkeskustelujen luonteeseen liittyviä positiivisia ilmiöitä olivat keskustelujen monipuolisuus, haastavuus, avoimuus, syvällisyys, vapautuneisuus, rikkaus ja hyödyllisyys. Muita ryhmäkeskustelujen luonteeseen liittyviä ilmiöitä olivat upeat, mukavat, rönsyilevät, intensiiviset, vilkkaat, kriittiset, hyvät ja ajatuksia herättävät keskustelut. Myös helpot, antoisat, avartavat, mielenkiintoiset, henkilökohtaiset, innokkaat ja tarpeelliset keskustelut olivat ryhmäkeskustelujen luonteeseen liittyviä positiivisia ilmiöitä. Ryhmätapaamisiin kokonaisuutena liittyivät positiiviset ilmiöt, joiden mukaisesti ryhmätapaamiset olivat onnistuneita, hauskoja, antoisia, mukavia, rentouttavia ja hyvin sujuneita. Merkittävin positiivinen ryhmätyöskentelyyn liittyvä ilmiö oli ryhmäkeskustelujen luonne. Merkittäviä yksittäisiä ryhmätyöskentelyyn liittyviä ilmiöitä olivat tasavertainen työskentely ja vilkas keskustelu. Myös työskentelyn avoimuus ja luonnollisuus sekä mukavat, intensiiviset ja helpot keskustelut olivat merkittäviä positiivisia ilmiöitä.

Neutraalit ilmiöt. Ryhmässä syntyneet neutraalit ilmiöt koostuivat ryhmädynamiikasta ja ryhmätyöskentelystä. Kuudella opiskelijalla oli neutraaleja ryhmässä syntyneitä ilmiöitä. Kaiken kaikkiaan opiskelijoilla oli erilaisia neutraaleja ryhmädynamiikkaan liittyviä ilmiötä viisi kappaletta ja ryhmätyöskentelyyn liittyviä ilmiöitä 12 kappaletta. Merkittävimmät neutraalit ilmiöt liittyivät ryhmätyöskentelyyn. Neutraaleja ryhmädynamiikkaan liittyviä ilmiöitä olivat ryhmän luonne, oma suhde muuhun ryhmään ja ryhmän vaikutukset. Ryhmän luonteeseen liittyviä neutraaleja ilmiöitä olivat jakaantunut ja pieni ryhmä. Oma suhde muuhun ryhmään sisälsi neutraaleja ilmiöitä, jotka olivat alussa ilmennyt epävarmuus muista sekä itsensä kokeminen erilaiseksi kuin muut. Ryhmän vaikutuksiin liittyvä neutraali ilmiö oli asioiden kertomatta jättäminen. Merkittävin neutraali

ryhmädynamiikkaan liittyvä ilmiö oli ryhmän luonne, johon liittyi eniten neutraaleja ilmiöitä. Merkittävin yksittäinen ryhmädynamiikkaan liittyvä ilmiö oli jakaantunut ryhmä.

Neutraaleja ryhmätyöskentelyyn liittyviä ilmiöitä olivat ryhmätyöskentelyn luonne, ryhmäkeskustelujen luonne, ryhmätyöskentelyn konkretisoituminen ja ryhmätapaamiset kokonaisuutena. Ryhmätyöskentelyn luonteeseen liittyviä neutraaleja ilmiöitä olivat työskentelyn hiipuvuus ja muodollisuus. Ryhmäkeskustelujen luonteeseen liittyviä neutraaleja ilmiöitä olivat keskustelujen objektiivisuus, kriitikkittömyys, eritasoisuus, tasaisuus, vaihtelevuus sekä eri asioista keskusteleminen. Ryhmätyöskentelyn konkretisoitumiseen liittyviä neutraaleja ilmiöitä olivat erilaisten ajattelutapojen tiedostaminen ja kommenttien hyödyntämättömyys. Ryhmätapaamisiin kokonaisuutena liittyivät neutraalit ilmiöt, joiden mukaisesti ryhmätapaamiset olivat erilaisia ja eriytyneitä. Merkittävin neutraali ryhmätyöskentelyyn liittyvä ilmiö oli ryhmäkeskustelujen luonne. Merkittäviä yksittäisiä ryhmätyöskentelyyn liittyviä ilmiöitä olivat keskustelun kriitikkittömyys, eritasoisuus sekä eri asioista keskusteleminen.

Negatiiviset ilmiöt. Ryhmässä syntyneet negatiiviset ilmiöt koostuivat ryhmädynamiikasta ja ryhmätyöskentelystä. Kuudella opiskelijalla oli negatiivisia ryhmässä syntyneitä ilmiöitä. Kaiken kaikkiaan opiskelijoilla oli erilaisia negatiivisia ryhmädynamiikkaan liittyviä ilmiöitä 10 kappaletta ja ryhmätyöskentelyyn liittyviä ilmiöitä 19 kappaletta. Merkittävimmät negatiiviset ilmiöt liittyivät ryhmätyöskentelyyn. Negatiivisia ryhmädynamiikkaan liittyviä ilmiöitä olivat ryhmän luonne, oma suhde muuhun ryhmään ja ryhmän vaikutukset. Merkittävin negatiivinen ryhmädynamiikkaan liittyvä ilmiö oli ryhmän vaikutukset, johon liittyi eniten negatiivisia ilmiöitä. Merkittäviä yksittäisiä ryhmädynamiikkaan liittyviä ilmiöitä olivat yksilökeskeinen ryhmä, vähäinen vaikutus muihin ja vähäinen palautteen määrä.

Ryhmän luonteeseen liittyviä negatiivisia ilmiöitä olivat eritasoinen, yksilökeskeinen ja pieni ryhmä. Oma suhde muuhun ryhmään sisälsi negatiivisia ilmiöitä, jotka olivat muiden vähäinen arvostaminen ja välinpitämättömyys muista. Ryh-

män vaikutuksiin liittyviä negatiivisia ilmiöitä olivat ristiriidat käsittelyssä, ryhmäprosessien puuttuminen, vähäinen palautteen määrä, passiivinen läsnäolo ja vähäinen vaikutus muihin. Vähäinen vaikutus muihin ilmeni asenteena, jonka mukaisesti opiskelijat uskoivat, ettei heidän antamalla palautteella ja kritiikillä ollut merkitystä muiden opiskelijoiden töihin.

”Toisiaan se, että niin ku et sä voi niitten toisten töihin vaikuttaa sillain. Ehkä sä voit ehdottaa jotain, et tää ois ny parempi näin. Mut ei niin ku niihin voi sillain vaikuttaa, pakottaa ketään muuttaan työtänsä. Et sen mä koin sit vähän huonoks.-- Ja must siinä oli just se niin ku, et kuitenkin ollaan tän ikäsiä ihmisiä, ni ei sitä voi niin ku silleen vaikuttaa sillain. Eikä niin ku viittikkää ruveta. Se oli justin vähän niin ku sellasta.” (H: R2, O4)

”...niin enhän mä voi vaikuttaa siihen miten toinen niin ku tekee korjaukset omaan tekstiinsä.” (H: R2, O7)

Negatiivisia ryhmätyöskentelyyn liittyviä ilmiöitä olivat ryhmätyöskentelyn luonne, ryhmäkeskustelujen luonne, ryhmätyöskentelyn konkretisoituminen ja ryhmätapaamiset kokonaisuutena. Merkittävin negatiivinen ryhmätyöskentelyyn liittyvä ilmiö oli ryhmäkeskustelujen luonne. Merkittävin yksittäinen negatiivinen ilmiö oli keskustelun vaikeus. Ryhmätyöskentelyn luonteeseen liittyviä negatiivisia ilmiöitä olivat työskentelyn vastuuttomuus, epävarmuus, passiivisuus ja eritasoisuus. Ryhmäkeskustelujen luonteeseen liittyviä negatiivisia ilmiöitä olivat keskustelun vaikeus, yksipuolisuus, lyhytkestoisuus ja varovaisuus. Muita ryhmäkeskustelujen luonteeseen liittyviä ilmiöitä olivat harhailevat, päällekkäiset, pinnalliset, myötäilevät ja palautteettomat keskustelut. Ryhmätyöskentelyn konkretisoitumiseen liittyviä negatiivisia ilmiöitä olivat vähäinen hyöty keskusteluista, vähäinen vaikutus kirjoitusprosessiin, vähäinen vaikutus muiden töihin sekä vähäinen apu omaan aiheeseen. Ryhmätapaamisiin kokonaisuutena liittyivät negatiiviset ilmiöt, joiden mukaisesti ryhmätapaamiset olivat turhia ja hyödyttömiä.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että opiskelijat kokivat itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vaikuttavana. Opetusmetodin vaikuttavuus ilmeni korkeana opiskelijatyytyväisyytenä, johon vaikutti suuresti ryhmätyöskentelyn onnistuminen. Opiskelijatyytyväisyys muodostui viidestä osatekijästä, jotka olivat yleinen kokemus opetusmetodista, tavoitteiden toteutuminen, oppiminen, sekundaarit vaikutukset ja kehittämisehdotukset. Opiskelijatyytyväisyyden perusteella muodostui kaksi erilaista ryhmää, joista 1. ryhmällä oli korkea opiskelijatyytyväisyys ja 2. ryhmällä keskitasoinen opiskelijatyytyväisyys. Opiskelijatyytyväisyyden kaksi erilaista ryhmää selittyivät ryhmätyöskentelyllä: onnistunut ryhmätyöskentely johti korkeaan opiskelijatyytyväisyyteen ja epäonnistunut ryhmätyöskentely keskitasoiseen opiskelijatyytyväisyyteen. Näin ollen opetusmetodin keskeisellä työskentelymuodolla - ryhmätyöskentelyllä - oli suuri vaikutus opiskelijatyytyväisyyteen.

Tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat yhteneviä myös muiden itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodia tutkineiden tutkimusten kanssa. Gröndahlin (1976) tutkimuksessa opiskelijat kokivat opiskelemisen itseohjautuvassa pienryhmässä pääosin positiivisena. Myös Pirttilä-Backmanin (1998) ja Kronqvist-Sundströmin ja Sundströmin (1974) artikkeleissa kävi ilmi, että kokemukset opetusmetodista olivat pääasiassa positiivisia ja opiskelijat olivat siihen tyytyväisiä. Kallion ja Mattilan (1979) mukaan opetusmetodi soveltuu erityisen hyvin ryhmätyöhön. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan esittää, että itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodilla voidaan vastata yliopisto-opetuksen laatuvaatimukseen. Raivolan (2000) mukaan laatua ei voida suoraan mitata eli sitä ei voida indeksoida tai ilmaista indikaattoreilla. Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin laatua tutkittiin täten opetusmetodin vaikuttavuuden kautta.

Raivolan (2000) näkemyksen mukaan koulutuksen vaikuttavuutta ja sen myötä koulutuksen laatua ei voida tarkastella yksiulotteisesti tai painottaa suhteettomasti vain yhtä kriteeriä. Tästä syystä tässä tutkimuksessa opetusmetodin vai-

kuttavuutta tutkittiin opiskelijatyytyväisyyden näkökulmasta, joka koostui viidestä osatekijästä. Osatekijöiden mukaisesti suurimmalla osalla opiskelijoista yleinen kokemus opetusmetodista oli positiivinen, heidän tavoitteiden toteutumisen aste oli korkea, oppiminen oli mielekästä, opetusmetodista oli hyötyä opiskelijoille ja sen kehittämistarve ei ollut kovin suuri. Suurin osa opiskelijoista myös koki kahden vuoden kuluttua kurssin päättymisestä olevansa edelleen tyytyväisiä opetusmetodiin. Kaiken kaikkiaan itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi koettiin pääosin vaikuttavana, joten sen voidaan sanoa olevan laadukas opetusmetodi.

Kretchin, Crutchfieldin ja Ballacheyn (1962) kehittämässä mallissa ryhmätyöskentelyn tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat riippumattomat, välittävät ja riippuvat muuttajat. Muuttajat muodostavat hierarkkiset tasot, jossa riippumattomat tekijät ovat loogisesti ja ajallisesti ennen välittäviä tekijöitä ja välittävät tekijät ennen riippuvia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa riippumattomia tekijöitä olivat ryhmätyöskentelyn lähtötekijät ja välittäviä tekijöitä ryhmässä syntyneet ilmiöt. Riippuvana tekijänä oli edellisten tekijöiden muodostama ryhmätyöskentelyn sujuminen. Opiskelijatyytyväisyyteen ja sitä kautta opetusmetodin vaikuttavuuteen vaikutti suuresti ryhmätyöskentelyn sujuminen. Jotta itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodilla olisi vaikuttavuutta, tulisi ryhmätyöskentelyn onnistua. Näin ollen opetusmetodia ei aina voi pitää vaikuttavana, vaikka se puitteiltaan olisi laadukas. Tästä johtuen ryhmätyöskentelyn lähtötekijöihin ja ryhmässä syntyviin ilmiöihin tulisi kiinnittää huomiota jo kurssia suunnitellessa ja etenkin opiskelijoita ohjattaessa. Tärkeää olisi myös antaa opiskelijoille erilaisia välineitä ja ohjeita, joilla he voisivat tunnistaa ryhmätyöskentelyn kriittisiä kohtia.

Koska tutkimustulosten perusteella itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi koettiin mielekkäänä ja laadukkaana, tarjoaa se varteenotettavan vaihtoehdon yliopisto-opetuksen perinteisille opetusmetodeille. Tulosten perusteella on kuitenkin muistettava, että opetusmetodi ei voi sellaisenaan korvata kaikkea yliopisto-opetusta, vaan sitä tulisi hyödyntää perinteisten opetusmetodien rinnalla. Itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi voisi tuoda opiskelijoille miellyttävää ja kaivattua vaihtelua luentoihin ja tenttimiseen. Koska suurin osa opiskelijoista

piti opetusmetodia parempana verrattuna luento- ja tenttimiseen, tulisi sen laajempaa käyttöönottoa yliopistossa harkita. Tulosten perusteella itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin hyödyntäminen on riippuvainen opetettavasta aiheesta, joten sen käyttöönottoa on syytä punnita myös tästä näkökulmasta.

Tutkimuksen tuloksena syntyi opiskelijatytyväisyyden mittari ja malli ryhmätyöskentelyn sujumiseen vaikuttavista asioista. Opiskelijatytyväisyyden mittarin pohjalla oli vaikuttavuuden teorian pohjalta muodostetut opiskelijatytyväisyyden viisi osatekijää. Raivolan (2000) mukaan koulutuksen vaikuttavuutta ja sen myötä koulutuksen laatua ei voida tarkastella yksiulotteisesti tai painottaa suhteettomasti vain yhtä kriteeriä. Tämän ajatuksen pohjalta opiskelijatytyväisyyttä lähestyttiin useasta näkökulmasta käsin. Malli ryhmätyöskentelyn sujumiseen vaikuttavista asioista muodostettiin Kretchin, Crutchfieldin ja Ballacheyn (1962) kehittämän mallin pohjalta. Ryhmätyöskentelyn sujumisen mallissa lainattiin heidän kehittämää muuttujarakennetta ja muokattiin se aineiston pohjalta omanlaiseksi.

8.1 Opiskelijatytyväisyyden mittari

Aineiston pohjalta ja aineistosta tehtyä tulkintaa vahvistamaan saatiin tutkimuksen tulokseksi laadullinen opiskelijatytyväisyyden mittari. Mittari muodostettiin opiskelijatytyväisyyden osatekijöistä taulukon 2 mukaisesti. Opiskelijatytyväisyyden mittari koostuu viidestä osatekijästä, joita ovat yleinen kokemus, tavoitteiden toteutuminen, oppiminen, sekundaarit vaikutukset ja kehittämissuhteet. Opiskelijatytyväisyyden osatekijöiden enimmäispisteet jaetaan jokaisen osatekijän kohdalla erilailla painottaen. Kaikissa kategorioissa käytetään kolmitasoisia luokittelua, jolloin kaikki kokemukset voidaan laittaa johonkin kolmesta luokasta. Yleisestä kokemuksesta mittarissa on mukana yleinen kokemus opetusmetodista sekä kokemukset opetusmetodin työskentelytavoista ja tavoitteiden toteutumisesta opiskelijoiden tavoitteiden toteutumisen aste. Oppimisesta mittarissa on viisi eri kategoriaa, jotka ovat opitut asiat, opitun luonne, oppimisen luonne, opetusmetodin tuki ja merkitys oppimiselle. Sekundaareista vaikutuksista

ta mittarissa on mukana nykyinen tyytyväisyys opetusmetodiin ja opetusmetodista koitunut hyöty sekä kehittämisehdotuksista ehdotukset ja vaatimukset.

TAULUKKO 2. Opiskelijatyytyväisyyden mittari: keskeiset indikaattorit ja niiden pistejakaumat.

Opiskelijatyytyväisyyden osatekijät	Pisteet
<p>YLEINEN KOKEMUS</p> <ul style="list-style-type: none"> • yleinen kokemus opetusmetodista → <i>positiivinen–neutraali–negatiivinen</i> • kokemukset työskentelytavoista → <i>positiivinen–neutraali–negatiivinen</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ johdantoluento (opettajan johdattelu ja ohjemonisteet) ○ itseohjautuvan työskentelyn vaihe (alust. laat. ja ryhmäk.) ○ tenttikeskustelu (opettajan palaute ja arviointi) 	<p>10–0</p> <p>4–2–0</p> <p>6–0</p> <p>2–0</p> <p>2–0</p> <p>2–0</p>
<p>TAVOITTEIDEN TOTEUTUMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • tavoitteiden toteutumisen aste → <i>korkea–keskitasoinen–matala</i> 	<p>10–5–0</p> <p>10–5–0</p>
<p>OPPIMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • opitut asiat → <i>oppi paljon–jonkin verran–ei oppinut mitään</i> • opitun luonne → <i>positiiviset–neutraalit–negatiiviset kokemukset</i> • oppimisen luonne → <i>positiiviset–neutraalit–negatiiviset kokemukset</i> • opetusmetodin tuki oppimiselle → <i>oli tukea–oli osittaista tukea–ei ollut ollenkaan tukea</i> • opetusmetodin merkitys oppimiselle → <i>oli merkitystä–oli osittaista merkit.–ei ollut ollenkaan merkit.</i> 	<p>10–0</p> <p>2–1–0</p> <p>2–1–0</p> <p>2–1–0</p> <p>2–1–0</p> <p>2–1–0</p>
<p>SEKUNDAARIT VAIKUTUKSET</p> <ul style="list-style-type: none"> • nykyinen tyytyväisyys opetusmetodiin → <i>erittäin tyytyväinen–kohtalaisen tyytyväinen–tyytymätön</i> • opetusmetodista koitunut hyöty → <i>selkeät hyödyt–vähäiset hyödyt–ei hyötyjä</i> 	<p>10–0</p> <p>5–2½–0</p> <p>5–2½–0</p>
<p>KEHITTÄMISEHDOTUKSET</p> <ul style="list-style-type: none"> • ehdotukset → <i>vähän–jonkin verran–paljon ehdotuksia</i> • vaatimukset → <i>ei ollenkaan–jonkin verran–paljon vaatimuksia</i> 	<p>10–0</p> <p>4–2–0</p> <p>6–3–0</p>
<p>YHTEENSÄ</p>	<p>50–0</p>

Mittarissa jokaisen osatekijän enimmäispistemäärä on 10, jolloin opiskelijatyytyväisyyden maksimipistemäärä on 50 pistettä. Jokaisesta viidestä osatekijästä saadut pisteet lasketaan lopuksi yhteen, jolloin yhteispistemäärä kertoo opiskelijatyytyväisyyden asteen. Opiskelijatyytyväisyys jakaantuu kolmeen luokkaan tyytyväisyyden asteen mukaisesti. Korkea opiskelijatyytyväisyys määritellään 50–36 pisteen välille, keskitasoinen opiskelijatyytyväisyys 35–21 pisteen välille ja matala opiskelijatyytyväisyys 20–0 pisteen välille:

Korkea opiskelijatyytyväisyys:	50–36 pistettä
Keskitasoinen opiskelijatyytyväisyys:	35–21 pistettä
Matala opiskelijatyytyväisyys:	20–0 pistettä

Yleisen kokemuksen 10 pistettä jakaantuu siten, että yleinen kokemus opetusmetodista on enintään neljän pisteen arvoinen ja kokemukset työskentelytavoista enintään kuuden pisteen arvoisia. Molempien kategorioiden luokkien muodostusperiaatteet on kerrottu luvussa 7.1.1, sillä ne ovat olleet mukana jo sisällönanalyyseissä. Yleinen kokemus opetusmetodista jakaantuu kolmeen luokkaan, jotka pisteytetään seuraavasti: positiivisesta kokemuksesta saa neljä pistettä, neutraalista kaksi ja negatiivisesta nolla pistettä. Opetusmetodin työskentelytavat jakautuvat kolmeen työskentelytapaan, joista jokainen sisältää kaksi osa-aluetta. Näin ollen osa-alueita muodostuu yhteensä kuusi, jotka ovat opettajan johdattelu, ohjemonisteet, alustusten laatiminen, ryhmäkeskustelut, opettajan palaute ja arviointi. Jokainen osa-alue on enintään yhden pisteen arvoinen ja niiden pisteytys menee seuraavasti: positiivisesta kokemuksesta saa yhden pisteen, neutraalista puoli ja negatiivisesta nolla pistettä. Mikäli kokemuksia on yhdestä osa-alueesta useampia, lasketaan niistä keskiarvo ja tarvittaessa pyöristetään seuraavaan puolilukuun.

Tavoitteiden toteutumisesta mukana on tavoitteiden toteutumisen aste, jolloin sen maksimipistemäärä on 10 pistettä. Tavoitteiden toteutumisen aste määritellään kolmeen luokkaan, jotka ovat korkea, keskitasoinen ja matala tavoitteiden

toteutumisen aste. Korkeasta asteesta saa 10 pistettä, keskitasoisesta viisi pistettä ja matalasta tavoitteiden toteutumisen asteesta nolla pistettä. Tavoitteiden toteutumisen asteen luokkien muodostusperiaatteet on kerrottu luvussa 7.1.2, sillä ne ovat olleet mukana jo sisällön analyysissä. Oppimisen 10 pistettä jakaantuu tasaisesti viiden kategorian kesken, jolloin jokaisesta kategoriasta voi saada enintään kaksi pistettä. Opitut asiat jakaantuvat kolmeen luokkaan, jotka ovat oppi paljon (2 pistettä), oppi jonkin verran (1 piste) ja ei oppinut mitään (0 pistettä). Luokka ”oppi paljon” tarkoittaa kahta tai useampaa mainintaa opituista asioista, luokka ”oppi jonkin verran” tarkoittaa yhtä opittua asiaa tai sitä, että ei osaa nimetä asioita joita on oppinut ja luokka ”ei oppinut mitään” tarkoittaa, että opittuja asioita ei ollut ollenkaan.

Opitun ja oppimisen luonne jakaantuvat molemmat seuraaviin luokkiin: positiiviset kokemukset, neutraalit kokemukset ja negatiiviset kokemukset. Luokat muodostettiin kokemusten luonteen mukaisesti. Luokat pisteytetään siten, että positiivisista kokemuksista saa kaksi pistettä, neutraaleista yhden ja negatiivisista nolla pistettä. Mikäli kokemuksia on yhtä kategoriassa kohden useampia, laskeaan kokemusten keskiarvot ja tarvittaessa pyöristetään lähimpään kokonaisluokkaan. Opetusmetodin tuki ja merkitys oppimiselle jakaantuvat seuraaviin luokkiin: oli tukea/merkitystä (2 pistettä), oli osittaista tukea/merkitystä (1 piste) ja ei ollut ollenkaan tukea/merkitystä (0 pistettä). Molemmista sekä tuesta että merkityksestä on siis mahdollista saada yhteensä neljästä nolnaan pistettä. Luokkien osoituksena on opiskelijoiden oma käsitys opetusmetodin tukemisesta ja merkityksestä, jonka ilmentäjänä he ilmaisevat konkreettisia asioita.

Sekundaarien kokemusten 10 pistettä jakaantuu tasaisesti kahden kategorian kesken, jolloin molemmista on mahdollista saada enintään viisi pistettä. Molempien kategorioiden luokkien muodostusperiaatteet on kerrottu luvussa 7.1.4, sillä ne ovat olleet mukana jo sisällön analyysissä. Nykyinen tyytyväisyys opetusmetodista jakaantuu kolmeen luokkaan, jotka ovat erittäin tyytyväinen, kohtalaisen tyytyväinen ja tyytymätön. Luokat pisteytetään siten, että erittäin tyytyväisestä kokemuksesta saa viisi pistettä, kohtalaisen tyytyväisestä 2½ ja tyytymättömästä kokemuksesta nolla pistettä. Opetusmetodista koitunut hyöty jakaantuu kol-

meen luokkaan seuraavasti: selkeät hyödyt, vähäiset hyödyt ja ei hyötyjä. Luokat pisteytetään siten, että selkeistä hyödyistä saa viisi pistettä, vähäisistä 2½ ja ei hyödyistä nolla pistettä.

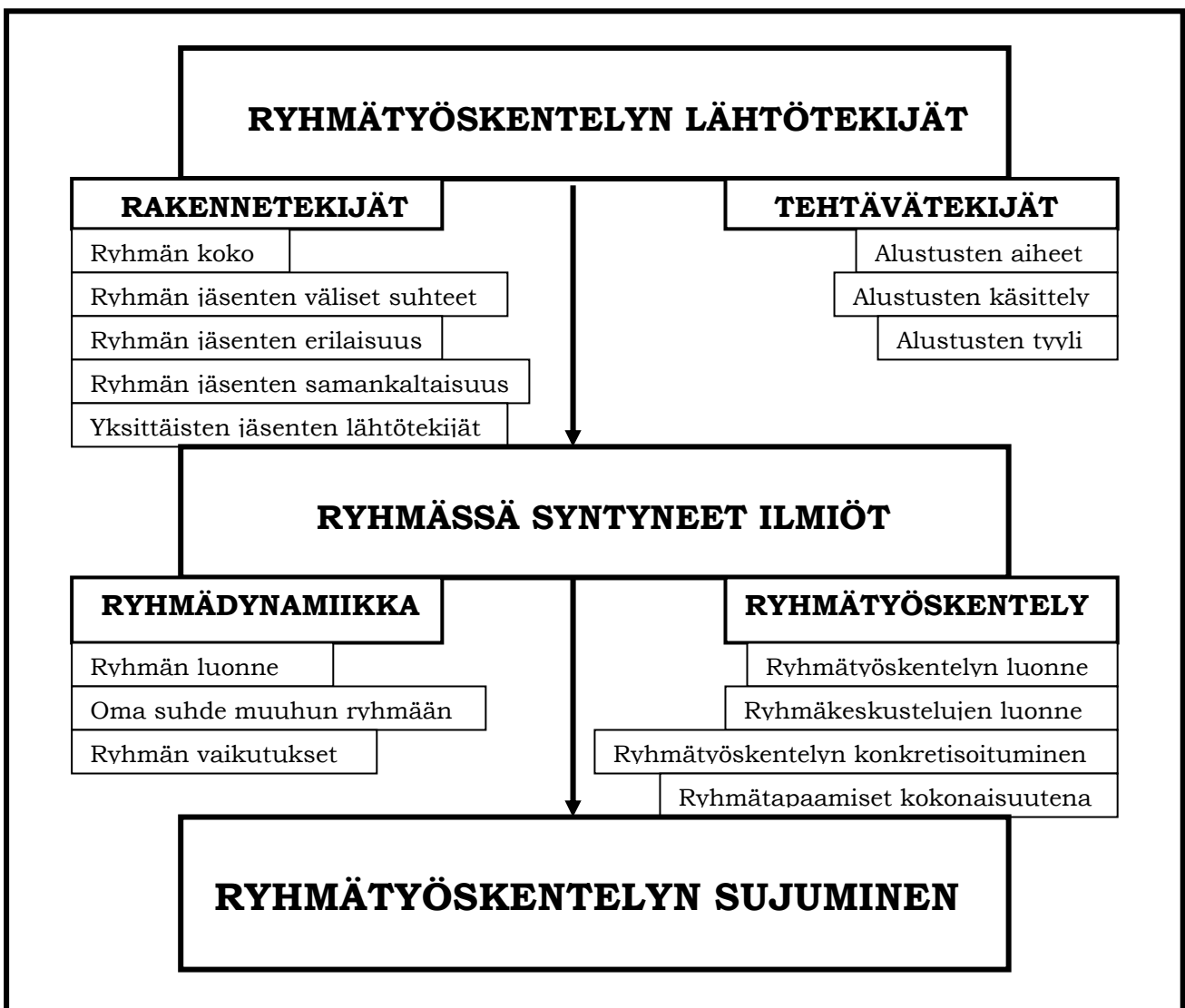
Kehittämisehdotusten 10 pistettä jakaantuu siten, että vaatimuksilla on suhteessa enemmän painoarvoa verrattuna ehdotuksiin. Vaatimuksista on mahdollista saada enintään kuusi ja ehdotuksista neljä pistettä. Molempien kategorioiden luokitukset tehdään kehittämisehdotusten lukumäärien mukaisesti. Ehdotusten luokat ovat: vähän ehdotuksia (0-3 kappaletta), jonkin verran ehdotuksia (4-6 kappaletta) ja paljon ehdotuksia (7 tai enemmän). ”Vähän ehdotuksia” on neljän pisteen arvoinen, ”jonkin verran ehdotuksia” kahden ja ”paljon ehdotuksia” nollan pisteen arvoinen. Vaatimusten luokat ovat: ei ollenkaan vaatimuksia (0 kappaletta), jonkin verran vaatimuksia (1-3 kappaletta) ja paljon vaatimuksia (4 tai enemmän). ”Ei ollenkaan vaatimuksia” on kuuden pisteen arvoinen, ”jonkin verran vaatimuksia” kolmen ja ”paljon vaatimuksia” nollan pisteen arvoinen.

8.2 Malli ryhmätyöskentelyn sujumiseen vaikuttavista asioista

Aineiston analyysin ja teorian pohjalta rakennettiin oma malli ryhmätyöskentelyn sujumiseen vaikuttavista asioista. Kretchin, Crutchfieldin ja Ballacheyn (1962) mallin mukaisia muuttujia ei kaikkia ollut löydettävissä itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodissa. Tästä syystä päädyttiin rakentamaan oma malli ryhmätyöskentelyn sujumiseen vaikuttavista asioista. Mallin muodostamisessa käytettiin vain sellaisia käsitteitä, jotka kävivät selkeästi ilmi aineistosta. Malli on esitetty kuviossa 5. Sen mukaisesti ryhmätyöskentelyn sujuminen riippuu kahdesta tekijästä: ryhmätyöskentelyn lähtötekijöitä ja ryhmässä syntyvistä ilmiöistä. Ryhmätyöskentelyn lähtötekijät vaikuttavat ryhmässä syntyviin ilmiöihin ja sitä kautta ryhmätyöskentelyn sujumiseen.

Ryhmätyöskentelyn lähtötekijöitä ovat rakennetekijät ja tehtävätekijät. Rakennetekijät koostuvat ryhmän koosta, ryhmän jäsenten välisistä suhteista, ryhmän jäsenten erilaisuudesta ja samankaltaisuudesta sekä yksittäisten jäsenten lähtö-

tekijöistä. Tehtävätekijöitä ovat alustusten aiheet, käsittely ja tyyli. Ryhmässä syntyneitä ilmiöitä ovat ryhmädynamiikka ja ryhmätyöskentely. Ryhmädynamiikka koostuu ryhmän luonteesta, omasta suhteesta muuhun ryhmään ja ryhmän vaikutuksista. Ryhmätyöskentelyn ilmiöitä ovat ryhmätyöskentelyn luonne, ryhmäkeskustelujen luonne, ryhmätyöskentelyn konkretisoituminen ja ryhmätapaamiset kokonaisuutena.



KUVIO 5. Malli ryhmätyöskentelyn sujumiseen vaikuttavista asioista.

9 POHDINTA

Luotettavuus. Luotettavuuden tarkastelu pohjautuu Linconin ja Guban (1989) esittämään näkemykseen luotettavuuden arvioinnista kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Syynä tähän on tutkimuksen kvalitatiivinen tutkimusote, jonka luotettavuuden tarkastelua ei tutkimuksen tekijän mielestä voitu lähestyä perinteisin kvantitatiivisesta tutkimuksesta peräisin olevin käsittein. Kvantitatiivisen tutkimusperinteen käsitteet - sisäinen ja ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti sekä objektiivisuus - korvattiin Linconin ja Guban esittämällä kvalitatiivisen tutkimuksen vastaavilla käsitteillä. Näin saatiin kvantitatiivisia käsitteitä suoraan vastaavat uudet käsitteet luotettavuuden tarkasteluun: *credibility*, *trasferability*, *dependability* sekä *confirmability*. (Mt. 290–300.) Suomeksi käsitteet on käännetty muun muassa Tynjälän (1991) artikkelissa, jonka tulkintaa tässä tutkimuksessa lainataan. Tynjälän (mt. 390–392) mukaan Linconin ja Guban käsitteet tarkoittavat *vastaavuutta* (*credibility*), *sirrettävyyttä* (*trasferability*), *tutkimustilanteen arviointia* (*dependability*) sekä *vahvistettavuutta* (*confirmability*).

Vastaavuus tarkoittaa Linconin ja Guban mukaan sitä, että tutkimuksessa esitetyt asiat vastaavat mahdollisimman hyvin tutkittavien käsitystä. Tutkijan tulee täten osoittaa, että hän on välittänyt tutkittavien näkemykset ja niiden tulkinnat riittävästi ja tarkoituksenmukaisesti. (Lincoln & Guba 1989, 296.) Tässä tutkimuksessa tutkijan tekemien tulkintojen ja tutkittavien käsitysten välistä vastaavuutta pyrittiin lisäämään osoittamalla miten aineistoa on käsitelty eli kerätty ja analysoitu. Vastaavuuden toteutumisen lähtökohtana oli tutkimuksen tekijän pitkäkestoinen sitoutuminen tutkimukseen, jolloin hän pyrki pääsemään mahdollisimman lähelle tutkittavien käsityksiä. Kolmevuotisen tutkimusprosessin aikana tutkimuksen tekijällä oli mahdollisuus kerätä aineistoa useampaan kertaan ja eri metodein. Tutkittavien näkemyksiä lähestyttiin kolmen erilaisen aineistonkeruumenetelmän kautta, jolloin oli mahdollista saada erilaista tietoa tutkittavien kokemuksista.

Tutkimuksen tutkimusstrategiaksi valittiin tapaustutkimus, koska se vastasi parhaiten periaatteiltaan tutkimuskohteen tutkimiseen tarvittavia ominaisuuksia. Tutkimuskohteen paljastuttua rajatuksi tapaukseksi sekä useamman eri aineistonkeräys metodin tarpeellisuuden varmistuttua, osoittautui tapaustutkimus oikeanlaiseksi tutkimukselliseksi strategiaksi. Tapaustutkimus antoi hyvät perusraamit opiskelijoiden kokemusten tutkimiseen, jolloin heidän käsityksiään voitiin lähestyä useasta eri näkökulmasta. Opiskelijoiden kokemuksia tutkittiin kolmen aineistokeruumetodin kautta, jolloin aineistoa kerättiin haastattelemalla, kyselyllä ja päiväkirjojen avulla. Aineistonkeruumetodit valittiin tutkimuskohteen luonteen perusteella, jolloin niiden avulla koettiin saatavan mahdollisimman monipuolinen ja kattava kuva opiskelijoiden käsityksistä.

Päiväkirjoja käytettiin aineistona, koska opiskelijoiden toivottiin voivan ilmaista kokemuksiaan vapaasti ilman jyrkkiä ennakkokysymyksiä. Päiväkirjojen pohjalta saatu tutkimustieto muodostui siten hyvin opiskelijoiden käsityksiä vastaavaksi. Teemahaastattelu toteutettiin päiväkirjojen pohjalta, jolloin opiskelijoilta oli mahdollista syventää päiväkirjoissa esiin tulleita käsityksiä sekä kysyä sellaisia asioita, joita he eivät itse olleet päiväkirjoissa nostaneet esille. Kyselyn käyttämiseen päädyttiin opiskelijoiden tavoittamisesta sekä kysymysten luonteesta johtuvista syistä. Kyselyn avulla opiskelijoiden käsityksiä tarkennettiin vielä kahden vuoden kuluttua ensimmäisen aineiston keruusta, jolloin aineistoksi saatiin sekä uusia tietoja että käsityksien muutoksia. Kaiken kaikkiaan eri aineistonkeruumetodit ja niiden avulla kerätty aineisto tukivat hyvin toisiaan, jolloin analyysin perusteella voitiin varmentua opiskelijoiden käsityksistä. Kaikki aineistot muodostivat jossain määrin osan siitä lopputuloksesta, joka analyysin avulla oli tutkimuksen tuloksiksi määriteltävissä.

Tutkittavien käsitysten vastaavuutta tutkimuksessa esitettyihin asioihin pyrittiin lisäämään myös käsitteiden vastaavuudella, käsitysten tarkalla dokumentoinnilla ja opiskelijoiden suorittamalla aineistojen lukemisella. Käsitteiden vastaavuuteen pyrittiin kertomalla ja määrittelemällä opiskelijoille mitä tutkimuksen tekijä tarkoitti tutkimuksen keskeisillä käsitteillä. Näin toimittiin jokaisen opiskelijan kohdalla, jotta varmistuttiin tutkijan ja tutkittavien ”yhteisestä kielestä” ja tutkit-

tavien käsitysten vertailukelpoisuudesta. Kaikki aineistot muutettiin bittimuotoon, jotta niiden tarkastelu ja niihin palaaminen olisi mahdollista vielä pitkänkin ajan kuluttua. Teemahaastattelut litteroitiin sanasta sanaan, sillä niin haluttiin varmistaa aineistojen säilyvyys. Kyselyyn vastaamisen yhteydessä opiskelijoille lähetettiin heiltä aiemmin kerätyt aineistot eli päiväkirjat ja litteroidut teemahaastattelut. Aiemmillä aineistoilla haluttiin palauttaa opiskelijoiden mieliin heidän käsityksensä kahden vuoden takaa, jolloin heillä oli mahdollista palauttaa mieleensä opetusmetodista muodostunut kokemus sekä tarkentaa tutkijalle omia käsityksiään.

Aineiston analyysin tuloksena syntyneitä synteesejä ja opiskelijoiden käsitysten vastaavuutta pyrittiin lisäämään sisällön analyysin ja mittarin luomisen avulla. Aineiston analysointimuodoksi valittiin teoriasidonnainen analyysi, sillä se vastasi parhaiten tutkimuksen tekijän käsitystä tieteen tekemisen joustavuudesta. Analyysimetodiksi valittiin sisällön analyysi, joka vastasi toteutustavaltaan tutkimuksen aineiston tarpeisiin. Opiskelijoiden käsitykset koettiin niin kerrokselliseksi ja monimerkitykselliseksi, että niiden järjestelemiseen ja luokittelemiseen kaivattiin jämäkkää analysointimetodia. Tässä mielessä sisällön analyysi toimi tutkimuksen tekijän mielestä todella hyvin. Laajaan aineistoon pääsi pureutumaan eri näkökulmista sisällön analyysin avulla, kadottamatta kuitenkaan opiskelijoiden alkuperäisiä kokemuksia. Sisällön analyysin kolmevaiheinen prosessi toteutettiin ajallisesti pitkäkestoisena tarkasteluna sekä moneen kertaan uusiutuvana analysointina. Näin toimien päästiin vihdoinkin opiskelijoiden kokemusten ytimeen, joista oli mahdollista muodostaa vastaus tutkimusongelmaan.

Aineiston analyysin loppupuolella tutkimuksen tekijä halusi varmentaa sisällön analyysia luomalla mittarin opiskelijatytyväisyydestä. Mittarin luomiseen päädyttiin aineiston pohjalta, jolloin itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vaikuttavuutta voitiin tutkia sekä subjektiivisesti että objektiivisesti. Mittarin luomisen myötä sisällön analyysin avulla tuotettua subjektiivista tietoa varmistettiin myös objektiivisesti, jolloin voitiin varmistua opiskelijoiden käsitysten onnistuneesta tavoittamisesta. Opiskelijatytyväisyyden osatekijöistä mittariin valittiin mukaan sellaiset kategoriat, jotka kuvasivat mahdollisimman hyvin opiskeli-

jatyytyväisyyden astetta, jotka oli mahdollista arvottaa ja joista kaikilla opiskelijoilla löytyi aineistosta vastaukset. Aineiston analyysia voidaan täten pitää hyvin onnistuneena sillä sekä sisällön analyysilla että mittarina avulla päädyttiin samaan lopputulokseen.

Siirrettävyyden käsite asettaa laadulliselle tutkimukselle vaatimuksen, jonka mukaan tulosten siirrettävyys riippuu lähettävän ja vastaanottavan kontekstin samankaltaisuuden asteesta. Näin ollen tutkija, joka tuntee vain lähettävän kontekstin, ei voi tehdä johtopäätöksiä tutkimuksen siirrettävyydestä. Tällöin tutkijan vastuulle kuuluu ainoastaan riittävän kuvailevan tiedon tarjoaminen tutkimuksesta. Riittävällä tiedolla viitataan ”tiheään” kuvaukseen, joka sisältää laajimman mahdollisen tiedonalan tutkimuksesta. Tulosten yleistettävyys eli siirrettävyys on siten tutkimusta hyödyntävän tutkijan arvioitava, ei tutkimuksen toteuttaneen tutkijan. (Lincoln & Guba 1989, 297–298, 316.) Tutkimuksessa tulosten siirrettävyys ja sen arvioinnin mahdollistaminen toteutettiin kuvaamalla koko tutkimusprosessi mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti. Jossain määrin tutkimusprosessin yksityiskohtainen kuvaaminen kääntyi myös negatiiviseksi piirteeksi, sillä sen seurauksena tutkimusraportin sivumäärä kasvoi todella suureksi.

Tutkimukseen valitulla tutkimusstrategialla eli tapaustutkimuksella oli mahdollista luoda rikas ”tiheä” kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Tässä mielessä jo tutkimusstrategian valinnalla osaltaan varmistettiin yksityiskohtaisen kuvauksen antaminen tutkimuksen prosessista ja tuotoksista. Tutkimusraportin kirjoittamisessa ajateltiin ennen kaikkea lukijaa, jolloin hänen olisi mahdollista seurata tutkimusprosessin kulkua ja arvioida sitä. Tutkimusprosessin vaiheiden kuvaamisessa huomiota kiinnitettiin erityisesti selkeyteen, tarkkuuteen ja johdonmukaisuuteen. Tutkimusraportin tekstiosuuteen koottiin tärkeimmät ja olennaisimmat tiedot tutkimusprosessista, joita täydennettiin vielä liiteosiossa esitetyillä tiedoilla. Liitteiden runsaan määrän ja yksityiskohtaisen tiedon ajateltiin tuovan tutkimusprosessia näkyvämmäksi lukijalle sekä vahvistavan tekstiosuudessa kerrottuja asioita.

Tulosten siirrettävyyttä ja sen arviointia pyrittiin helpottamaan määrittelemällä tutkimusraportissa tutkittava tapaus. Tutkittavan tapauksen määrittelyn myötä tapaus voitiin rajata muusta maailmasta, jolloin lukijan olisi helpompi arvioida tulosten mahdollista sovellettavuutta ja siirrettävyyttä. Tutkittavaksi tapaukseksi määriteltiin Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen kevätlukukauden 2003 ryhmätyöskentely-kurssin opiskelijoiden kokemukset itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vaikuttavuudesta. Tämän myötä myös tutkimuksen erityisen kontekstin esittelyssä haluttiin pyrkiä kattavuuteen eli lukijalle kerrottiin yksityiskohtainen selostus Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen kevätlukukauden 2003 ryhmätyöskentely-kurssista ja siinä sovelletun itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin luonteesta, historiasta ja ominaispiirteistä. Metodien yksityiskohtaisella kuvaamisella koettiin olevan merkitystä sekä tutkimuskohteen esittelyssä että tutkimustulosten mahdollisen soveltamisen arvioimisessa.

Tutkimustilanteen arviointi tarkoittaa Linconin ja Cuban mukaan erilaisten tekijöiden huomioon ottamista tutkimusprosessissa. Tutkimustilanteen arvioinnissa olennaista on huomioida sekä epävakaa tekijät että tekijät, jotka saavat aikaan muutoksia ilmiössä tai suunnittelussa. (Lincoln & Guba 1989, 299.) Tässä tutkimuksessa tutkimustilannetta pyrittiin arvioimaan sekä tutkimusprosessin ajan että tutkimusprosessin päätyttyä. Tutkimusprosessin aikana arvioinnin ja pohdinnan kohteena olivat erityisesti omat sitoumukset tutkimukseen ja tutkimusprosessin kesto. Tutkimusprosessin päätyttyä arviointi kohdistettiin koko kolmevuotiseen tutkimusprosessiin ja sen tuloksena syntyneeseen tutkimusraporttiin, jonka osoituksena on tässä luvussa esitettävä luotettavuuspohdinta.

Tutkimusprosessin alkaessa tutkimuksen tekijä pyrki tiedostamaan ja tuomaan esille, että hänen omat sitoumuksensa eli positiiviset kokemukset itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodista vaikuttivat tutkimukseen. Positiivisilla kokemuksilla oli suurin vaikutus tutkimuskohteen valintaan ja pientä ennakoasenteena ilmennyttä vaikutusta tutkimusprosessin alkuvaiheeseen. Tutkimuksen tekijä pyrki vähentämään ennakoasennettaan aloittamalla aineiston keräämisen opiskelijoiden tuottamilla päiväkirjoilla, jolloin hän pääsi heti käsiksi tutkittavien kä-

sityksiin opetusmetodista. Näin toimien tutkimuksen tekijä pääsi aika pian omien kokemustensa yläpuolelle, jolloin huomio kiinnittyi vain opiskelijoiden omiin kokemuksiin.

Tutkimusprosessi oli kokonaisuudessaan pitkä, vaikka itse tutkimuksen tekeminen ei aina ollut aktiivisessa roolissa. Tutkimusprosessin ajallisella pituudella oli sekä hyviä että huonoja seurauksia. Hyvänä asiana voitiin pitää tutkimuksen tekijän kehittymistä tutkijana, jonka myötä myös tutkimuksen laatu, tarkkuus ja luotettavuus lisääntyivät. Toisaalta taas prosessiin mahtui pitkiä ajanjaksoja, jolloin tutkimuksen punainen lanka oli kadoksissa. Kaiken kaikkiaan kolmen vuoden aikana oli mahdollista ottaa etäisyyttä tutkimukseen useita kertoja, mikä auttoi epäjohdonmukaisuuksien löytämisessä ja tutkimusongelmien tarkentamisessa.

Vahvistettavuus merkitsee Linconin ja Cuban mukaan ennen kaikkea aineiston vahvistettavuutta, jolloin kyseessä ei enää ole tutkijan objektiivisuuden vaatimus. Tarkastelun kohteena ovat tällöin tutkijan piirteiden sijasta aineiston piirteet, joiden arvioinnin perustana on huolellisesti dokumentoitu tutkimus. (Lincoln & Guba 1989, 300.) Tutkimuksessa vahvistettavuus pyrittiin toteuttamaan kuvaamalla aineisto lukijalle mahdollisimman tarkasti. Aineiston yksityiskohtainen kuvaaminen toteutettiin siten, että lukija pystyisi mahdollisimman tarkasti seuraamaan aineiston hankinnan ja analysoinnin prosessia. Aineiston kattava kuvaaminen toteutettiin esittelemällä millaista aineistoa tutkimuksen tuloksena syntyi, kuinka paljon aineistoa kertyi, esittelemällä aineistosta muodostetut empiiriset tulokset johdonmukaisesti ja tarkasti sekä esittämällä autenttisia sitaatteja aineistosta ja raportoimalla kaikki käsitejärjestelmät liiteosiossa.

Tutkimuksen tekijä kokee, että Linconin ja Cuban neljä laadullisen tutkimuksen kriteeriä toteutui tutkimuksessa hyvin eli tutkimusta voidaan pitää luotettavana. Eriyisen hyvin hän kokee toteutuneen vastaavuuden ja vahvistettavuuden kriteerit ja niiden huomioon ottamisen. Siirrettävyys-kriteeri ja etenkin sen mahdollistamiseksi tehty tutkimusprosessin tarkka kuvaus toteutuivat myös hyvin. Tutkimustilanteen arviointi tutkimusprosessin päätyttyä oli kattavaa ja pohdiskele-

vaa, mutta prosessin aikana tapahtuvaa arviointia olisi voinut suorittaa enemmän. Myös erilaisten tekijöiden huomioon ottamista ja niiden vaikutuksia olisi tutkimusprosessin aikana ollut hyvä pohtia tarkemmin.

Eettisyys. Tutkimuksessa pyrittiin noudattamaan sekä tieteen yleisiä eettisiä normeja että jokapäiväisiä moraalisia velvoitteita läpi koko tutkimusprosessin. Tutkimuksen eettisyyttä arvioidaan viiden erilaisen tutkimusvaiheen näkökulmasta, jotka tutkimuksen tekijä nosti tutkimusprosessista tarkasteluun. Näkökulmina ovat tutkimuksen tarkoitus, aineistonkeruu, aineiston analysointi, tutkimustieto sekä raportointi. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa laadullista tietoa tutkimuskohteena olevista kurssin opiskelijoiden kokemuksista, jotka kohdistuivat itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodin vaikuttavuuteen. Tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti tutkimuksella haluttiin tuoda opiskelijoiden omat kokemukset esille, sillä tämä nähtiin sekä metodologisesti että eettisesti oikeana tapana tutkia opetusmetodin vaikuttavuutta. Näin ollen vaikuttavuus määriteltiin opiskelijatytyväisyydeksi, jonka tutkiminen oli mahdollista vain opiskelijoiden omien kokemusten kautta. Tutkimuksen tarkoituksen määrittämisessä tutkijaa kokee toimineensa siten eettisesti.

Aineistonkeruu ja siinä käytetyt menetelmät pyrittiin toteuttamaan siten, että opiskelijoihin ja heidän kokemuksiinsa suhtauduttiin kunnioittavasti. Tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta tiedotettiin opiskelijoille henkilökohtaisesti ja annettiin tämän jälkeen harkinta-aikaa tutkimusluvan antamiseen. Jokaisen opiskelijan osallistumisesta tutkimukseen pidettiin vapaaehtoisena, joten opiskelijoilla oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta. Kaikki kurssille osallistuneet opiskelijat antoivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimusaineisto kerättiin siten, että tutkimuksen tekijän lisäksi vain kurssin ohjaaja näki opiskelijoiden tuottamat päiväkirjat. Teemahaastattelussa opiskelijoilta kysyttiin lupaa nauhoittamiseen ja kyselyt toimitettiin suoraan opiskelijoiden sähköposteihin. Aineistonkeruu voidaan näin ollen sanoa toteutuneen eettisesti oikealla tavalla.

Aineiston analysointi aloitettiin purkamalla kerätty materiaali bittimuotoon ja litteroimalla haastattelut sanasta sanaan. Aineistojen purkamisessa noudatettiin

tarkkuutta ja johdonmukaisuutta, jotta analyysivaiheessa virhetulkintojen mahdollisuus olisi mahdollisimman pieni. Kaikkia aineistoja säilytettiin siten, että vain tutkimuksen tekijä pääsi niitä lukemaan. Aineiston analysoinnissa käytettiin apuna sisällön analyysia, sillä siten oli mahdollista tavoittaa opiskelijoiden kokemukset kattavasti ja tarkasti. Aineisto analysoitiin kokonaisuudessaan, jolloin tutkimuksen tulokset muodostettiin sekä poikkeavista että vahvistavista kokemuksista. Tutkimuksen myötä syntynyt tutkimustieto voidaan siten nähdä suoraan aineistosta nousseena, eikä tutkimuksen tekijän itsensä keksimänä. Tutkimuksen tuloksina esitettiin vain sellaiset tulokset, jotka oikeasti ovat aineistosta tulkittavissa. Aineiston analysointi ja tutkimustieto on täten eettisesti toteutettu ja laadittu.

Tutkimusprosessin raportointi pyrittiin toteuttamaan tiedonantajia kunnioittaen ja tietoja vääristelemättä. Tiedonantajien kunnioittaminen toteutettiin säilyttämällä tutkittavien anonymiteettiä. Sitaateissa opiskelijoista käytettiin koodilyhennelmää, jossa opiskelijat luokiteltiin numeroin. Opiskelijoista ei kerrottu tutkimusraportissa sellaisia seikkoja, joista ulkopuoliset voisivat heidät tunnistaa. Opiskelijat todennäköisesti tunnistavat itsensä ja ryhmänsä jäsenet tutkimusraportista, mutta muuten heidän henkilöllisyytensä pitäisi pysyä salassa. Tutkimusraportissa esitetyt tiedot raportoitiin tarkasti, yksityiskohtaisesti ja totuudenmukaisesti. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen tekijä kokee toimineensa eettisesti oikein, joten tutkimusta voidaan pitää myös eettisenä.

Tulosten merkitys. Tutkimuksen tärkeimpinä tuloksina ovat opiskelijatytyväisyyden mittari ja malli ryhmätyöskentelyn sujumiseen vaikuttavista asioista. Tutkimustulosten rajoitteena voidaan pitää pientä vastaajajoukkoa, jolloin ryhmävertailuun ei saatu kuin kaksi ryhmää. Kahden ryhmän perusteella ei siten voida tehdä vielä yleistyksiä. Tulosten rajoitteena on lisäksi tutkimuksen tapaus-tutkimuksellinen tutkimusstrategia, jonka mukaisesti tuloksia ei voida sellaiseen suoraan siirtää toiseen kontekstiin. Tutkimustulosten edut ovat toisaalta myös kahdessa ryhmässä ja erityisesti niiden erilaisuudessa, jolloin tutkimustuloksia oli mahdollista vertailla kahden ryhmän osalta. Tutkimustulosten etuna on lisäksi aineiston keräämiseen käytetyt useat aineistonkeräysmenetelmät ja tutkimus-

prosessiin käytetty pitkä aika. Eri aineistonkeräysmenetelmät ovat osaltaan vahvistaneet toistensa tuloksia ja pitkä tutkimusprosessi mahdollistanut tulosten tarkastamisen useaan otteeseen.

Tutkimustuloksilla voisi olla käyttöä ennen kaikkea pohdittaessa kuinka mielekäs ja vaikuttava itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodi olisi yliopisto-opetuksessa. Tulosten perusteella opetusmetodia voidaan suositella juuri yliopisto-opetukseen. Kuitenkin sillä ehdolla, että se toimisi perinteisten opetusmenetelmien rinnalla. Ei ainoana tai kilpailevana opetusmenetelmänä, vaan ennen kaikkea täydentävänä opetusmuotona. Toiseksi tutkimustuloksia voidaan hyödyntää mahdollisissa jatkotutkimuksissa, joissa tarkoituksena on selvittää itseohjautuvien pienryhmien opetusmenetelmän opiskelijatytyväisyyttä. Mahdollisesti voisi myös pohtia voisiko opiskelijatytyväisyyden mittarilla tai sen osalla tutkia jonkin toisen opetusmenetelmän opiskelijatytyväisyyttä. Tutkimustulokset ovat hyödyksi myös muidenkin ryhmätyöskentelyyn perustuvien opetusmenetelmien käytössä, sillä on hyvä muistaa kuinka suuri merkitys ryhmällä on muun muassa opiskelijoiden oppimiseen ja tavoitteiden toteutumiseen. Kaikessa ryhmätyöskentelyä hyödyntävässä opetuksessa tulisi muistaa, että ryhmätyöskentelyn sujumisella on merkittävä vaikutus kokonaisuuteen. Tutkimustulosten tulevaisuuden vaikutuksena voidaan nähdä myös opetusmenetelmän kehittäminen entistä vaikuttavammaksi, jolloin avainasemassa ovat opiskelijoiden kehittämisehdotukset.

Tämän tutkimuksen pohjalta virisi monia uusia jatkotutkimusideoita, joita tutkimalla olisi mahdollista laajentaa tässä gradussa aloitettua tutkimustyötä. Itseohjautuvien pienryhmien opetusmenetelmää voisi hyödyntää laajemmin yliopisto-opetuksessa ja tutkia sen käyttöönoton vaikutuksia muun muassa toimintatutkimuksen tavoin. Näin olisi mahdollista selvittää useamman ryhmän tutkimusaineistolla pätevätkö tässä tutkimuksessa esitetyt tulokset laajempaan tutkimusjoukkoon. Mikäli laajempi aineisto vahvistaisi tämän tutkimuksen tuloksia, voisi niistä tehdä jo jonkin verran yleistyksiä. Tutkimuksessa voisi suoraan soveltaa opiskelijatytyväisyyden mittaria, jolloin tulokset olisivat jossain määrin myös vertailukelpoisia. Tutkimusasetelmana voisi olla myös vertailututkimus, jossa samaa oppiainetta opetettaisiin perinteisin opetusmenetelmien (esimerkiksi tentti-

mällä tai luennoimalla) ja itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodilla. Näin saataisiin vertailuasetelma, jossa opetusmetodin paremmuutta/huonommuutta tietyissä oppiaineissa voitaisiin tutkia. Jatkotutkimusideana voisi tutkia myös opiskelijoiden oppimisprosessia eli sitä miten oppiminen tapahtuu itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodissa.

LÄHTEET

Allport, G. W. 1948. Foreword. In G. W. Lewin & G. W. Allport (eds.) *Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics by Kurt Lewin*. New York: Harper & Brothers, vii–xiv.

Asikainen, E. 1995. Pienryhmät – dynaaminen voimavara ja haaste korkeakouluopiskelussa. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Porvoo: WSOY, 163–193.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. 2nd edition. Boston: Allyn and Bacon.

Brown, G. & Atkins, M. 1988. *Effective Teaching in Higher Education*. London: Methuen & Co.

Clarke, J. 1994. Pieces of the Puzzle: The Jigsaw Method. In S. Sharan (eds.) *Handbook of Cooperative Learning Methods. The Greenwood Educators' Reference Collection*. Westport: Greenwood Press, 34–50.

Cohen, E. G., Lotan, R. A., Whitcomb, J. A., Balderrama, M. V., Cossey, R. & Swanson, P. E. 1994. Complex Instruction: Higher-Order Thinking in Heterogeneous Classrooms. In S. Sharan (eds.) *Handbook of Cooperative Learning Methods. The Greenwood Educators' Reference Collection*. Westport: Greenwood Press, 82–96.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. 5th edition. London: RoutledgeFalmer.

Denscombe, M. 1998. *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.

Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Suom. K. Kajava englanninkielisen alkuteoksen *The School and Society* vuonna 1915 ilmestyneestä toisesta tarkistetusta painoksesta. Helsinki: Otava.

Dewey, J. 1976. *Experience and education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series. 19th printing. New York: Collier Books.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Flick, U. 1998. *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publications.

Fontana, A. & Frey, J. H. 2003. *The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 2nd edition. Thousand Oaks: SAGE Publications, 61–106.

Gillham, B. 2000a. *Case Study Research Methods*. London: Continuum.

Gillham, B. 2000b. *The Research Interview*. London: Continuum.

Gröndahl, A. 1976. *Sociologistudier i smågrupper*. Meddelanden från stiftelsens för Åbo Akademi forskningsinstitut, nr 5.

Harvey, L. & Green, D. 1993. *Defining Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education* 18 (1), 9–34.

Helkama, K. 1983. *Ryhmätyöskentelyn teoreettisia perusteita*. 3. painos. Valtion koulutuskeskus: julkaisusarja B n:o 15. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. 1. painos. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1990. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6–8. painos. Helsinki: Tammi.

Hirvi, V. 1995. Laatu, laatujohtaminen ja arviointi. Teoksessa S. Takala (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 52–60.

Honkimäki, S. (toim.) 1999a. Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Honkimäki, S. 1999b. Uudistuvan opetuksen tiellä. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 11–18.

Husèn, T. 1971. Korkeakouluopetuksen muodot. Teoksessa K.-G. Ahlström (toim.) Korkeamman opetuksen käsikirja. Suom. K. E. Nurmi. Helsinki: Otava, 91–113.

Jauhiainen, A. 1997. Korkeakoulupedagogiikka suomalaisen yliopiston historiasa ja rakenteissa. Teoksessa A. Jauhiainen (toim.) ...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoit-

teista ja todellisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B:58, 11–49.

Johnson, D. W. & Johnson, F. P. 1997. *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. 6th edition. Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W. & Johnson R. T. 1990. Cooperative Learning and Achievement. In S. Sharan (eds.) *Cooperative learning. Theory and Research*. New York: Praeger, 23–37.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1991. *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. 3rd edition. Engelwood Cliffs: Prentice Hall.

Johnson, D, W. & Johnson, R. T. 1994a. Learning together. In S. Sharan (eds.) *Handbook of Cooperative Learning Methods. The Greenwood Educators' Reference Collection*. Westport: Greenwood Press, 51–65.

Johnson, D, W. & Johnson, R. T. 1994b. Structuring Academic Controversy. In S. Sharan (eds.) *Handbook of Cooperative Learning Methods. The Greenwood Educators' Reference Collection*. Westport: Greenwood Press, 66–81.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2002. Yhdessä oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 101–118.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. 1988. *Advanced Cooperative Learning*. Edina: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. 1990. *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*. 3rd edition. Edina: Interaction Book Company.

Kagan, S. 1985. Dimensions of Cooperative Classroom Structures. In R. Salvin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (eds.) *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press, 67–96.

Kallio, E. 2000. Kohti vuorovaikutteista ja luovaa yliopisto-opetusta? Teoksessa E. Kallio (toim.) *Itsensä näköinen yliopisto-opettaja*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 5–16.

Kallio, L. & Mattila, K. 1979. *Itseohjautuva pienryhmä yliopisto-opetuksessa*. Tampereen yliopisto. Sosiaalipsykologian pro gradu-työ.

Karjalainen, A. & Kemppainen, T. 1993. Tentti yliopistossa. Teoksessa H. Jalakainen & L. Lestinen (toim.) *Korkeakoulutuksen kriisi*. Artikkelikokoelma Jyväskylässä 19.–20.8.1993 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen V symposiumista. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 153–167.

Karjalainen, A. & Kemppainen, T. 1994. *Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä. Ohjeita ja ideoita yliopistotenttien kehittämiseen*. Oulun yliopisto. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali 1.

Kekäle, J. & Kuittinen, M. 1993. Opetus kehittyy yhteistyössä opettajien kanssa. Palautetta Joensuun yliopiston pedagogisesta kehittämishankkeesta. *Korkeakoulutieto* 20 (4), 61–64.

Krech, D., Crutchfield, R. & Ballachey, E. 1962. *Individual in Society*. A textbook of social psychology. A major revision of *Theory and Problems of Social Psychology*. New York: McGraw-Hill Company.

Krippendorff, K. 1981. *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. 2nd printing. Beverly Hills: SAGE Publications.

Kronqvist-Sundström, C. & Sundström, G. 1974. *Sosiologistudier i Jakobstad – experiment med grupper utan ledare*. *Opistolehti – Studieringen* 51 (2), 49.

Kuittinen, M. 1994. Mitä luennoinnin sijaan? Malleja opiskelijan itsenäisen työskentelyn lisäämiseksi. Oulun yliopisto. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali 3.

Kvale, S. 1996. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 55.

Lehtinen, K. (toim.) 1995. Uudistuva korkeakouluopetus. Yliopistonlehtorien liiton kokoamia opetuskokeiluhankkeita 1994–95. Helsinki: Finn Lectura.

Lestinen, L. 2002. Epilogi: Erilaisuus oppimista palvelemaan. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 175–184.

Lewin, K. 1948. *Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics by Kurt Lewin*. Edited by G. W. Lewin & G. W. Allport. New York: Harper & Brothers.

Lewin, K. 1951. *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers by Kurt Lewin*. Edited by D. Cartwright. Chicago: The University of Chicago Press.

Lewin, K. 1958. Group Decision and Social Change. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (eds.) *Readings in Social Psychology*. 3rd edition. London: Methuen & Co Ltd, 197–211.

Lincoln, Y. S. & Guba E. G. 1989. *Naturalistic Inquiry*. 6th printing. Newbury Park: SAGE Publications.

Lindeman, M. 1986. Tutor-opetus syvensi opiskeluotetta psykologian alalla. *Korkeakoulutieto* 13 (1), 20–22.

Linna, M. 1984. Esipuhe. Teoksessa T. Ikonen, J. Jussila & K. E. Nurmi (toim.) *Korkeakouluopetuksen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Opetusministeriö Valtion painatuskeskus, 11.

Lyytinen, H. 1999. Yliopisto-opetusta kehittämässä. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 3–10.

Manninen, J. 1996. Kadonneen aarten metsästäjät? Akateemisille työnhakijoille tarkoitettujen yksilöllisten täydennyskoulutusohjelmien vaikuttavuus. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 26/1996.

Mason, J. 2000. *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications.

Merriam, S. B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Revised and Expanded from *Case Study Research*. 2nd edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 2. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.

Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 1999. Korkeakoulupedagogisten sovellusten ja kehittämislinjoiden hahmottelua. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen*. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turun yliopiston kasvatus-tieteiden tiedekunnan julkaisuja A:190, 187–204.

Neuendorf, K. A. 2002. *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 14–28.

Niemistö, R. 1999. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. 2.painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Nuutinen, A. & Kumpula, H. (toim.) 1998. Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Teaching and learning in the scientific community. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Näätänen, R. 1999. Yliopistot ja Suomen tulevaisuus. Juva: WSOY.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. 2nd edition. Newbury Park: SAGE Publications.

Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 308–326.

Pipping, K. 1973. Ett lyckat pedagogiskt experiment. Meddelanden från statsvetenskapliga fakulteten vid Åbo Akademi, serie B:26.

Pirttilä-Backman, A.-M. 1998. Miten itseohjautuvissa pienryhmissä opitaan? Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Teaching and learning in the scientific community. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–46.

Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168. Helsinki: Yliopistopaino.

Poikela, E. 2001. Tarvitaanko yliopistossa lehtoreita? Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Yliopistopaino, 13–29.

Porra, V. 1984. Suurten ryhmien opetus: luento opetusmuotona. Teoksessa T. Ikonen, J. Jussila & K. E. Nurmi (toim.) Korkeakouluopetuksen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Opetusministeriö Valtion painatuskeskus, 203–218.

Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WSOY.

Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita, 11–28.

Rekiaho, I. & Robinson, D. 1995. Suomi/Englanti/Suomi sanakirja. 2. laajennettu ja uusittu laitos. Jyväskylä: Gummerus.

Robson, C. 1994. Real World Research. A Resource of Social Scientists and Practitioner-Researchers. Oxford: Blackwell.

Ruoppila, I. 1984. Opiskelun tarkastelua. Teoksessa T. Ikonen, J. Jussila & K. E. Nurmi (toim.) Korkeakouluopetuksen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Opetusministeriö Valtion painatuskeskus, 76–100.

Räisänen, A. 1995. Terveystieteiden koulutuksen tuloksellisuus ja laatu. Teoksessa H. Leino-Kilpi, M. Hupli & A. Räisänen (toim.) Terveystieteiden koulutuksen tuloksellisuus ja laatu. Perusteiden tarkastelua. Arviointi 5/1995. Helsinki: Opetushallitus, 9–24.

Räisänen, A. & Vainio, L. 1996. Etsi laatu itsestäsi - itsearviointikäytäntöjä. Arviointi 12/96. Helsinki: Opetushallitus.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteistoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. 2. painos. Vantaa: Helsingin yliopisto Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Johdanto. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 10–22.

Sarala, U. & Sarala, A. 1998. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 5. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Sharan, S. & Sahlberg, P. 2002. Tutkimustietoa yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 385–406.

Sharan, Y. & Sharan, S. 1992. Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation. New York: Teachers College Press.

Sharan, Y. & Sharan, S. 1994. Group Investigation in the Cooperative Classroom. In S. Sharan (eds.) Handbook of Cooperative Learning Methods. The Greenwood Educators' Reference Collection. Westport: Greenwood Press, 97–114.

Shaw, M. E. 1981. Group Dynamics. The Psychology of Small Group Behavior. 3rd edition. New York: McGraw-Hill Book Company.

Slavin, R. E. 1985. An Introduction to Cooperative Learning Research. In R. Salvin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (eds.) Learning to Cooperate, Cooperating to Learn. New York: Plenum Press, 5–15.

Slavin, R. S. 1994. Student Teams-Achievement Divisions. In S. Sharan (eds.) Handbook of Cooperative Learning Methods. The Greenwood Educators' Reference Collection. Westport: Greenwood Press, 3–19.

Slavin, R. S. & Madden, N. A. 1994. Team Assisted Individualization and Cooperative Integrated Reading and Composition. In S. Sharan (eds.) Handbook of Cooperative Learning Methods. The Greenwood Educators' Reference Collection. Westport: Greenwood Press, 21–33.

Stake, R. E. 1995. The Art of Case Study Research. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Stake, R. E. 2000. Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. 2nd edition. Thousand Oaks: SAGE Publications, 435–454.

Suortti, J. 1980. Korkeakoulupedagogiikasta korkeakouludidaktiseen tutkimukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 305/1980.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case study in research on education. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Taipale, P. 1990. Tuloksellisuuden arviointi tulosohjauksen perustana. Teoksessa Tulosajattelu etenee valtionhallinnossa. Puheenvuoroja johtamisesta, organisa-

tiosta ja budjetoinnista. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 71–76.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 387–398.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.

Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A1/1983.

Valtonen, P. 1999. Koulutuksen vaikuttavuuden olemus ja tila. Koulutuksen vaikuttavuus kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa ja tutkimuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Lisensiaatintutkimus.

Yin, R. K. 1991 Case Study Research. Design and methods. Applied Social Research Methods Series Volume 5. Revised Edition. Newbury Park: SAGE Publications.

Yin, R. K. 1994. Case Study Research. Design and methods. Applied Social Research Methods Series Volume 5. 2nd Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Ylijoki, O.-H. 1993. Yliopisto-opetuksen solmuja ja kehittämismahdollisuuksia. Korkeakoulutieto 20 (2), 35–39.

Öystilä, S. 2001. Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksen haasteena. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Yliopistopaino, 30–50.

LIITTEET

Liite 1: Ohjemoniste

TAMPEREEN YLIOPISTO
Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos

RYHMÄTYÖSKENTELY
(Sosiaalipsykologia, opintojakso P7)

RYHMÄTYÖSKENTELYYN OSALLISTUVIEN TÄYTYY OLLA LÄSNÄ JÄRJESTÄYTYMISTILAISUUDESSA TAI ILMOITTA ETUKÄTEEN OSALLISTUMIS-HALUKKUUTENSA.

Sosiaalipsykologian perusopinnot (15 ov) koostuvat seitsemästä jaksosta: sosiaalipsykologian peruskurssista (1 ov), sosiaalipsykologian perusteet kirjatentistä (4 ov), sosiologian peruskurssista (1 ov), tiede, tutkimus ja kirjoittaminen -kurssista (2 ov.), sosiaaliantropologian peruskurssista (1 ov), sosiaalipsykologian lähtökohdat kirjatentistä (3 ov) sekä ryhmätyöskentelystä (3 ov).

Ryhmätyöskentely on kuulunut perusopintoihin lukuvuodesta 1975-76. Jakson mukaanottoa perusteltiin silloin mm. näin:

"Ryhmätyöskentelyn käyttäminen opiskelumuotona on erityisen luontevaa juuri sosiaalipsykologiassa, koska tällöin opiskelijat joutuvat käytännössä tekemisiin niiden pienryhmäilmiöiden ja -lainalaisuuksien kanssa, jotka ovat eräs keskeinen sosiaalipsykologian tutkimuskohde. Sosiaalipsykologian teoreettisten perusteiden tunteminen antaa siten perustaa pienryhmäprosessien ymmärtämiselle ja ryhmätyötaitojen kehittymiselle."

Perusteet pätevät edelleen. Eikä tästä opintojaksosta luopuminen ole muutenkaan osoittautunut aiheelliseksi - pikemminkin päinvastoin. Saadut kokemukset osoittavat sen olevan motivoiva ja toimiva opintojakso.

Ryhmätyöskentelyn yleiset tavoitteet voidaan jakaa (a) sisällöllisiin ja (b) muodollisiin:

Sisällölliset tavoitteet vastaavat periaatteessa sosiaalipsykologian perusopintojen tavoitteita. Peruspyrkimyksenä on hahmottaa sosiaalipsykologian käsitteellinen perusta ja hankkia tietoutta sosiaalipsykologian tutkimusmahdollisuuksista, tutkimusperinteistä, tämänhetkisestä tutkimustyöstä sekä sen ammatillisista ja muista sovellutuksista.

Ryhmätyöskentelylle asetettavia muodollisia tavoitteita ovat opiskelijan harjaannuttaminen itsenäiseen tutkimustyöskentelyyn sekä tieteelliseen ajattelutapaan, kritiikkiin ja keskusteluun. Eräs muodollinen tavoite on myös tieteellisen kirjoittamisen opiskelu, sillä tieteellistä keskustelua käydään hyvin paljon kirjoittaen artikkeleita erilaisiin julkaisuihin.

RYHMIEN TYÖSKENTELY

Osanottajat jakautuvat järjestäytymistilaisuudessa *kuuden hengen* ryhmiin. Ryhmien jäsenet tekevät kukin kiintoisasta aiheesta *alustuksen*, jota koko ryhmä kokoontuu sitten käsittelemään. Jokainen ryhmä kokoontuu yhteensä kuusi kertaa

ilman opettajan läsnäoloa. Kulloinkin käsiteltävänä olevan alustuksen tekijä toimii ao. kokouksen keskustelua eteenpäin vievänä puheenjohtajana. Kokouksista pidetään pöytäkirjaa, mikä tarkoittaa, että jokainen toimii kerran myös sihteerinä.

Järjestäytymistilaisuuden yhteydessä ryhmät pitävät perustavan kokouksen, jossa *sovitaan seuraavan kokouksen aika ja paikka*. Toisessa kokouksessa (joka on syytä pitää noin kahden viikon kuluttua järjestäytymistilaisuudesta) laaditaan *työsuunnitelma*, Työsuunnitelmasta (malli sivulla 5) tulee käydä ilmi, milloin ja missä keskustelut pidetään, mistä aiheista kullakin kerralla keskustellaan, kuka toimii keskustelun puheenjohtajana ja kuka pitää pöytäkirjaa.

Kun ryhmä on saanut työsuunnitelmansa valmiiksi, suunnitelma toimitetaan kurssinpitäjälle. Tässä vaiheessa sovitaan myös ryhmien *tenttikeskustelujen* päivämäärät (ellei niistä ole sovittu jo järjestäytymistilaisuuden yhteydessä).

ALUSTUKSEN LAATIMINEN

Ryhmätyöskentelyn ydin on tieteellisen alustuksen tekeminen. Tieteellinen alustus on eri asia kuin kaunokirjallinen essee tai mielipidekirjoitus. Tieteellisyyden vaatimus edellyttää tiettyjen kirjoittamisen muotojen ja käytäntöjen noudattamista. Alustuksen kysymyksenasetteluun, aiheen käsittelyn tapaan, kokonaisrakenteeseen ja kirjoitettaessa noudatettaviin lähdekäytäntöihin on syytä kiinnittää erityistä huomiota. Alustuksen tulee olla n. 5-6 sivun mittainen. Sen laadinnassa käytetään hyväksi pääasiallisesti sosiaalipsykologista kirjallisuutta sekä tieteellisiä aikakauslehtiä - kuten Sosiologia, Psykologia, Naistutkimus, Tiedotustutkimus. (Muusta mahdollisesta oheiskirjallisuudesta ks. sivut 7-8.)

Hyvä alustus on eräänlainen arvoituksen tai ongelman ratkaisu. Toimivassa alustuksessa ei vain ja ainoastaan kerrota, mitä missäkin kirjassa mistäkin asiasta sanotaan. Siinä mietitään asioiden yhteyksiä, pohditaan käsitteiden sisältöä, ajatellaan tutkimusten ja teorioiden käytännön mahdollisuuksia sekä sosiaalipsykologian yhteyttä arkielämän kysymyksiin. Siinä esitetään kritiikkiä, vastaväitteitä ja omia käsityksiä. Oma panos näin opintojen alkuvaiheessa näkyy mm. siinä, miten löytää keskeistä kirjallisuutta ja saa kirjalliset "auktoriteetit" keskustelemaan keskenään. Omia näkemyksiä voi esittää. Tärkeää on se, että näkemykset myös perustellaan eikä jäädä "musta tuntuu"- kommentointiin.

Hyvä alustus alkaa *johdannolla*: 'tässä työssä tarkoitukseni on vastata näihin ja näihin kysymyksiin' ... 'työssäni pyrin ennen kaikkea tähän ja tähän'. Itse työssä on syytä käyttää paria kolmea *väliotsikkoa* eli teksti kannattaa jakaa lukuihin. Alustus loppuu *päättäntöön*, jossa (a) tiivistetään työn tulokset: Vastaus esittämäni kysymykseen on tämä ja tämä' sekä (b) viitataan siihen, mitä mahdollisesti olisi tehty / ollut syytä tehdä seuraavaksi.

Eryistä huomioita on alustuksen laadinnassa kiinnitettävä *lähteiden merkitsemiseen* tieteellisen esitystavan normien mukaisella tavalla. Tekstistä tulee käydä ilmi, mitkä asiat ovat suoria sitaatteja jostakin lähteestä (erotetaan lainausmerkeillä ja merkitään lähdeviitteellä), mitkä taas lähteisiin perustuvia, mutta eivät suoria sitaatteja (merkitään lähdeviitteellä) ja mitkä ovat alustuksen laatijan omia ajatuksia (lähteiden merkitsemisestä tarkemmin liitteessä 1).

Alustuksen etusivulla eli kansilehdellä tulee olla neljä asiaa: tekijän nimi, ryhmännumero, alustuksen otsikko ja sisällysluettelo. Alustukset monistetaan ja niiden tulee olla noudettavissa sovitusta paikasta hyvissä ajoin ennen ao. kokousta. Tämä on erittäin tärkeää, jotta kaikki ryhmän jäsenet voisivat valmistautua keskusteluun lukemalla alustuksen ja pohtimalla *keskustelukysymyksiä* kirjallisuuden pohjalta. Alustusten tasoa voi kukin ryhmä itse kontrolloida arvioimalla ryhmässä tehtyjä alustuksia ja esittämällä parannusehdotuksia alustuksen tekijälle ennen kuin kaikki alustukset luovutetaan kurssin ohjaajalle.

KOKOUKSET

Ryhmän kokouksessa kulloisenkin alustuksen laatija pitää noin 15 minuuttia kestävä alkupuheenvuoron. Tarkoitus ei tietenkään ole lukea alustusta läpi, vaan esitellä sitä ja tehdä mahdollisia täydentäviä huomautuksia. Alkupuheenvuoron jälkeen ryhmä keskustelee aiheesta puheenjohtajan johdolla noin kaksi tuntia. Ryhmässä on hyvä pohtia alustusta ja käytyä keskusteluakin suhteessa kurssin yleisiin tavoitteisiin, joita olivat sisällölliset tavoitteet ja muodolliset tavoitteet.

Puheenjohtajan tehtävänä on pitää keskustelu käsiteltävän teeman puitteissa ja luoda keskusteluun jatkuvuutta (tässä on hyödyksi, jos alustuksissa on em. tavalla esitetty ehdotuksia keskustelunaiheiksi). Puheenjohtajan tulee myös pyrkiä siihen, että ryhmän kaikki jäsenet osallistuisivat keskusteluun ja ettei kukaan pääsisi hallitsemaan sitä liikaa.

Keskusteluissa, niin kuin alustuksissakin, oleellista on sosiaalipsykologisten kysymysten problematisointi. Mitä tämä ja tämä asia tarkoittaa? Mitä se voisi tarkoittaa? Mitä tämä ja tämä teoria merkitsee käytännössä? Asioista voi toki olla ja varmasti ollaan eri mieltä. Oleellista on pyrkiä perustelemaan mielipiteensä. Se, että vain uskoo jonkin asian olevan jotenkin, ei ole tieteellistä keskustelua.

Kokouksesta pidetään *pöytäkirjaa*. Siitä tulee ensiksikin käydä ilmi kokouksen "tausta-tiedot": koska ja missä kokous pidettiin, mitä aihetta käsiteltiin, ketkä olivat läsnä, kuka toimi puheenjohtajana ja kuka sihteerinä sekä milloin kokous alkoi ja päättyi. Toiseksi pöytäkirjaan kirjataan keskustelun pääkohdat: mistä puhuttiin, mitkä ongelmat jäivät ratkaisematta, mistä asioista oli erilaisia näkökantoja jne. Tarkoituksenmukaisen pöytäkirjan pituus on noin kaksi liuskaa - jokaista sanaa ei siis missään tapauksessa kirjata. Pöytäkirjan yhteenvedon teko helpottuu, jos käyty keskustelu esimerkiksi nauhoitetaan.

Tieteellistä tekstiä tehdessä kirjoitusta luetetaan muilla, siitä keskustellaan ja teksti kirjoitetaan kommentointien jälkeen aina uudelleen selventäen ajatuskulkuja. Kukaan ei tuota 'valmista' tekstiä ensimmäisellä kirjoituskerralla eikä varsinkaan 'yksinään'. Tästä syystä on suositeltavaa, että ryhmässä käydyn keskustelun pohjalta alustuksen pitäjä kirjoittaa alustuksen uudelleen ennen palautusta kurssin vetäjälle. Uusiksi kirjoittaessa on tarkoitus ottaa huomioon alustuksesta jo käyty keskustelu. Miten alustuksessa olleet ajatukset voisi ilmaista paremmin ja selkeämmin? Tarvitsisiko jotain vielä lisätä ja tarkentaa, jos sama alustus esitettäisiin toistamiseen?

TENTTIKESKUSTELU

Ryhmätyöskentely päättyy tentti- /palautekeskusteluun, jossa käsitellään täsmennettyjen alustusten ja pöytäkirjojen tärkeimpiä kohtia (sisällöllisiä ja muodollisia). Jotta kurssinpitäjälle jäisi riittävästi aikaa tutustua ryhmän töihin, lopulliset (kommenttien jälkeen korjatut) alustukset ja pöytäkirjat on toimitettava hänelle viimeistään *neljä päivää ennen tenttikeskustelua*. Jokaisella ryhmällä on oma noin kolme tuntia kestävä tentti- / palautekeskustelunsa.

Ryhmän työstä annetaan yhteinen arvosana. Arvostelussa huomioidaan alustukset, pöytäkirjat sekä tenttikeskustelu.

MALLI TYÖSUUNNITELMASTA

Pöytäkirja:

ryhmän nro 13

(Pauli Vuorinen, Anne Vuorinen, Hilikka Vuorinen, Tapani Mäkinen, Päivi Mäkinen) toisesta kokouksesta 9.10.1994.

Puheenjohtajana toimi Päivi Mäkinen ja sihteerinä Hilikka Vuorinen.

1 Päätettiin kokoontua Vuorisella, Halttakatu 11 C 13.

2 Päätettiin seuraavasta työsuunnitelmasta:

1. kokous 31. 10. klo 9. 00-11.30 aihe: Diskurssianalyysi, puh. joht. Pauli Vuorinen, siht. Tapani Mäkinen
2. kokous 19. 11. klo 16.30-19.00 aihe: Attribuutioteoriat ja fundamentaalinen attribuutiovirhe, puh. joht. Hilikka Vuorinen, siht. Päivi Vuorinen.
3. kokous 21. 11. klo 9.00-11.30 aihe: Valta päiväkodissa, puh. joht. Anne Vuorinen, siht. Pauli Vuorinen.
4. kokous 26. 11. klo 16.30-19.00 aihe: Minä ja identiteetti, puh. joht. Päivi Vuorinen, siht. Hilikka vuorinen.
5. kokous 28. 11. klo 9-00-11.30 aihe: Normaali persoonallisuus ja poikkeavuudet, puh. joht. Tapani Mäkinen, siht. Anne Vuorinen.

3 Tenttikeskustelupäiväksi ehdotettiin / sovittiin järjestäytymistilaisuudessa 4. 12. kello 15.

EHDOTUKSIA KESKUSTELUN AIHEIKSI RYHMÄTYÖSKENTELYYN

Alla on esimerkkejä siitä, millaisia keskusteluiden ja alustusten aiheet voivat olla. Ne ovat kuitenkin vain ehdotuksia, eivät suosituksia eivätkä siten myöskään sitovia. Aiheita voi ja on mielekästäkin etsiä omaan työhistoriaan, harrastuksiin tai kiinnostuksen kohteisiin liittyvistä teemoista. Aihetta valitessa olisi kuitenkin tärkeätä huomioida, *ettei samassa ryhmässä käsiteltäisi päällekkäisiä aiheita* ja että aihe on sosiaalipsykologisesti kiinnostava.

1. Sosiaalinen vuorovaikutus - vaihtoa vai yhteistoimintaa?
2. Läheisriippuvuus?
3. Totella vai kapinoida?
4. Narsistinen ihminen?
5. Väkivaltaviihde ja aggressivisuus?
6. Valta ja diskurssit?
7. Eläinten käyttäytymisen tutkiminen ja sen merkitys ihmisen ymmärtämisen kannalta.
8. Viha ja rakkaus?
9. Laitos - kasvattaja vai rankaisija?
10. Sex ja gender -biologinen ja yhteiskunnallinen sukupuoli?
11. Työn sukupuolittuminen?

12. Vuorovaikutus ja roolit?
13. Mikä meitä liikuttaa - yksilöstä ryhmäksi?
14. Kieli ja merkitykset vallan välineinä?
15. Arkikeskustelut todellisuuden ylläpitäjinä?
16. Rasismi
17. Mikä on minä?
18. Kasvatuksen muuttuminen – mitä merkitsee?
19. Luova elämä?
20. Vanhenemisen merkitykset?

OHEISKIRJALLISUUTTA EM. AIHEIDEN KÄSITTELYYN

- Ahola, Eija 1989:** Happy Hours: Uuden keskiluokan ravintolaelämää. Helsinki: Hanki ja Jää.
- Alberoni, Francesco 1984:** Rakastuminen. Helsinki: Otava.
- Alho, Kimmo ym. (toim.) 1983:** Sodan ja rauhan psykologiset kysymykset. Helsinki: Psykologien kustannus..
- Barrett, Michèle 1985:** Nykyajan alistettu nainen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Christie, Nils & Bruun, Kettii 1986:** Hyvä vihollinen: huumausainepolitiikka Pohjolassa. Espoo: Weilin & Göös.
- Engeström, Yrjö 1995:** Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Eräsaari, Leena 1995:** Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Fromm, Erich 1976:** Pako vapaudesta. Jyväskylä: Gummerus. (Ilmestynyt aikaisemmin nimellä Vaarallinen vapaus.)
- Goffman, Erwing 1969:** Minuuden riistäjät. Lohja.
- Haavikko, Ritva ja Ruth, Jan-Erik (toim.) 1984:** Luovuuden ulottuvuudet. Espoo: Weilin & Göös.
- Haavio-Mannila, Elina, Jallinoja, Riitta & Strandell, Harriet 1984:** Perhe, työ ja tunteet. Juva: WSOY.
- Hansegård, Nils Erik 1979:** Kaksikielisiä vai puolikielisiä? Helsinki: SKS.
- Heather, Nick 1978:** Radikaali psykologia. Espoo: Weilin & Göös.
- Heiskanen, Ilkka ja Mitchell, Ritva 1985:** Lättähatuista punkkareihin. Helsinki: Otava.
- Helkama, Klaus & Myllyniemi, Rauni (toim.):** Sosiaalipsykologian näköaloja. Juva 1984.
- Helkama, Klaus & Myllyniemi, Rauni & Liebkind, Karmela 1998:** Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Hoikkala, Tommi 1989:** Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, Tommi 1993:** Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, Matti & Peltonen, Eeva & Viikko, Anni (toim.) 1998:** Liikkuvat erot: sukupuoli elämäkertatutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Eeva 1996:** Väsynyt äiti: äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Järventie, Irmeli 1993:** Selviytyä hengiltä: Sosiaalipsykologinen ja sosiaalipsykiatrinen näkökulma itsemurhiin. Helsinki: STAKES.
- Kinnunen, Merja ja Korvajärvi, Päivi (toim.) 1996:** Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tampere: Vastapaino.
- Kivinen, Kirsti ja Vadén, Totte 1976:** Mielenterveys. Jyväskylä: Gummerus.
- Korte, Irma 1988:** Nainen ja myyttinen nainen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korhonen, Merja 1989:** Käytäntöshokki: tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Kortteinen, Matti 1992:** Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hämeenlinna: Hanki ja Jää.
- Lahikainen, Anja Riitta ja Pirttilä-Backman, Anna-Maija (toim.) 1998:** Sosiaalinen vuorovaikutus. Helsinki: Otava.
- Lahikainen, Anja Riitta ja Strandell, Harriet 1988:** Lapsen kasvuedot Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Lagerspetz, Kirsti 1977:** Aggressio ja sen tutkimus. Helsinki: Tammi.
- Laitinen, Lea (toim.) 1988:** Isosuinen nainen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Leakey, Richard 1981:** Ihmisen jäljillä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lepistö, Tuula 1991:** Kuvataiteilija taidemaailmassa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Liebkind, Karmela 1988:** Me ja muukalaiset. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, Karmela 1994:** Kulttuurien kohtaaminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Liljeström, Rita 1982:** Varttumisen ehdot. Helsinki: Tammi.
- Neill, A. S 1968:** Summerhill: Kasvatuksen uusi suunta Helsinki: WSOY.
- Niemelä, Pirkko & Ruth, Jan-Erik (toim.) 1988:** Ihmisen elämäankaari. Helsinki: Otava.
- Peräkylä, Anssi 1990:** Kuoleman monet kasvot. Tampere: Vastapaino.
- Peräkylä, Anssi 1997:** Vartijan näkökulma. Kerava: Vankeinhoidon koulutuskeskus (2. täydennetty painos).
- Puuronen, Vesa 2000:** Johdatus nuorisotutkimukseen. Tampere, Vastapaino.
- Rantalaiho, Liisa (toim.) 1986:** Miesten tiede, naisten puuhät. Tampere: Vastapaino.
- Rauhala, Lauri 1989:** Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Ronkainen, Suvi 1999:** Ajan ja paikan merkitsemät: Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Saarenheimo, Marja 1997:** Jos etsit kadonnutta aikaa: vanhuus ja oman elämän muistelemisen. Tampere: Vastapaino.
- Sankari, Anne & Jyrkämä Jyrki:** Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere, Vastapaino
- Sipilä, Jorma & Tiihonen, Arto (toim.) 1994:** Miestä rakennetaan – maskuliinisuuksia puretaan. Tampere: Vastapaino.

- Strandell, Harriet 1995:** Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana : tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus
- Suominen, Elina. (toim.) 1971:** Väkivalta. Helsinki: Tammi.
- Suoninen, Eero 1997:** Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tainio, Liisa (toim.) 1997:** Keskusteluanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino.
- Tolkki-Nikkonen, Mirja 1990:** Parisuhde, perhesuhde, olosuhde. Helsinki: Gaudeamus.
- Weckroth, Klaus 1994:** Minä ja se Toinen. Tampere: Hanki ja Jää.
- Virtanen, Matti 1987:** Tehtaasta studioon. Helsinki: Hanki ja Jää.
- Wahlsröm, Jarl 1992:** Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Willis, Paul 1984:** Koulun penkiltä palkkatyöhön. Jyväskylä: Vastapaino.
- Ylijoki, Oili-Helena 1998:** Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, Thomas 1991:** Uusi nuoris. Jyväskylä: Vastapaino 1991.
-
-

Lehdet:

Tampereen yliopiston kirjastossa on ainakin seuraavien aikakauslehtien vuosikerroissa sosiaalipsykologista aineistoa:

*Discourse & Society, European Journal of Social Psychology,
Journal of Experimental Social Psychology,
Journal of Human Relations,
Journal of Personality,
Journal of Personality and Social Psychology,
Journal of Social Psychology,
Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie,
Pädagogik,
Small Group Research,
Social Psychology Quarterly ja
Soviet Psychology.*

Näiden lehtien sisältöalueet ovat erilaisia - niiden hyödyllisyydestä oman aiheen kannalta saa helposti käsityksen muutamien vuosikertojen sisällysluetteloista.

Suomalaisista aikakauslehdistä mainittakoon seuraavat:

*Psykologia,
Sosiologia,
Tiede ja edistys,
Naistutkimus,
Janus,
Suomen antropologi,
Alkoholipolitiikka,
Tiedotustutkimus,
Kasvatus,
Perheterapia ja
Ryhmätyö.*

MITEN ETSIÄ ALUSTUKSEN AIHETTA?

Aihetta etsiessä voi miettiä (1) mikä olisi kiinnostava ilmiö ja (2) millaisen sosiaalipsykologisen näkökulman siihen voisi ottaa. Näkökulmaa voisi etsiä esimerkiksi Antti Eskolan (1982) Vuorovaikutus, muutos merkitys kirjassa esittämää sosiaalipsykologian tieteenperinteiden ja tutkimuskohteiden jäsenystä apuna käyttäen. Eskola erottaa sosiaalipsykologian tutkimusperinteiksi 1) sosiaalisen vaikutuksen tutkimisen, 2) sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimisen ja 3) ryhmien ja joukkojen tutkimisen. Kolmanteen kohtaan voisi liittyä myös kulttuurintutkimus. Oletetaan, että kiinnostavaksi ilmiöksi valitaan sukupuoli. Tällöin sosiaalisen vaikutuksen näkökulmasta mahdollinen aihe voisi olla Sukupuoli ja kasvatus. Kohdan kaksi mukainen rajausta voisi olla esimerkiksi Sukupuoli vuorovaikutuksessa toteutuvana performanssina. Kolmannen

näkökulman mukaisia aiheita voisivat olla mm. Sex ja Gender - biologinen ja yhteiskunnallinen sukupuoli tai Työn sukupuolittuminen.

Mitä tahansa ihmisen toimintaan liittyvää ilmiötä voidaan tarkastella myös sosiaalipsykologisesti kiinnostavana ilmiönä. Aiheita voi ja on mielekäästäkin etsiä omaan työhistoriaan, harrastuksiin tai kiinnostuksen kohteisiin liittyvistä teemoista. Aihetta valitessa olisi kuitenkin tärkeätä huomioida, *ettei samassa ryhmässä käsiteltäisi päällekkäisiä aiheita* ja että aihe on sosiaalipsykologisesti kiinnostava. Seuraavassa listassa on esimerkkejä aiheista, joihin aikaisemmin Ryhmätyöskentely -kurssin suorittaneet ovat päätyneet.

Vapaus Erich Frommin mukaan

Narsistinen ihminen

Kaksikielisyys

Suru ja surevan tukeminen

Lapsi perheväkivallan uhrina

Kasvatuksen muuttuminen

Vanhempien ero ja lapset

Mitä tekemistä diskurssianalyysillä on lesbovanhempien lasten kanssa?

Rasistiset asenteet ja ennakkoluulot: negatiivisten ryhmäsuhteiden synty.

Rasismi Suomessa. Voiko siihen vaikuttaa?

Miksi lastentarhanopettajat ovat naisia?

Nainen johtajana

Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä

Yksilö ryhmän jäsenenä

Medikalisaatio - sairasta terveyttä

Alle kouluikäisen lapsen masennus

Syömishäiriöt - kulttuurin tuote?

Itsemurhat ja niiden ehkäisy

TV - väkivallan ja aggressiivisuuden yhteys?

Ikääntyvän ihmisen osa - eristäytyminen vai aktiivinen sosiaalinen vuorovaikutus?

OHEISKIRJALLISUUTTA AIHEEN ETSINTÄÄN JA KÄSITTELYYN

Ahola, Eija 1989: Happy Hours: Uuden keskiluokan ravintolaelämää. Helsinki: Hanki ja Jää.

Alberoni, Francesco 1984: Rakastuminen. Helsinki: Otava.

Alho, Kimmo ym. (toim.) 1983: Sodan ja rauhan psykologiset kysymykset. Helsinki: Psykologien kustannus.

Barrett, Michèle 1985: Nykyajan alistettu nainen. Jyväskylä: Vastapaino.

Blom, Raimo, Melin, Harri ja Pyöriä, Pasi 2001: Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Gaudeamus.

Christie, Nils & Bruun, Kettil 1986: Hyvä vihollinen: huumausainepolitiikka Pohjolassa. Espoo: Weilin & Göös.

Engeström, Yrjö 1995: Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Eräsaari, Leena 1995: Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Helsinki: Gaudeamus.

Eskola, Antti 1997: Jäähyväsiluentoja. Hanki ja jää.

Eskola, Antti ja Kurki, Leena (toim.) 2001: Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari (toim.) 1999: Hegelistä Harréen, narratiivista Nudistiin. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Fromm, Erich 1976: Pako vapaudesta. Jyväskylä: Gummerus. (Ilmestynyt aikaisemmin nimellä Vaarallinen vapaus.)

Goffman, Erwing 1969: Minuuden riistäjät. Lohja.

Haavikko, Ritva ja Ruth, Jan-Erik (toim.) 1984: Luovuuden ulottuvuudet. Espoo: Weilin & Göös.

Haavio-Mannila, Elina, Jallinoja, Riitta & Strandell, Harriet 1984: Perhe, työ ja tunteet. Juva: WSOY.

Hansegård, Nils Erik 1979: Kaksikielisiä vai puolikielisiä? Helsinki: SKS.

Heather, Nick 1978: Radikaali psykologia. Espoo: Weilin & Göös.

Heiskanen, Ilkka ja Mitchell, Ritva 1985: Lättähatuista punkkareihin. Helsinki: Otava.

Helkama, Klaus. & Myllyniemi, Rauni (toim.) 1984: Sosiaalipsykologian näköaloja. Juva.

- Helkama, Klaus & Myllyniemi, Rauni & Liebkind, Karmela 1998:** Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Hoikkala, Tommi 1989:** Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, Tommi 1993:** Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, Matti & Peltonen, Eeva & Vilkkö, Anni (toim.) 1998:** Liikkuvat erot: sukupuoli elämäkertatutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, Vilma 1999:** Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hänninen, Vilma ja Valkonen, Jukka (toim.) 1998:** Kunnan tarinoita. Tarinallinen näkökulma kuntoutukseen. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Jokinen, Eeva 1996:** Väsynyt äiti: äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Järventie, Irmeli 1993:** Selviytyä hengiltä: Sosiaalipsykologinen ja sosiaalipsykiatrinen näkökulma itsemurhiin. Helsinki: STAKES.
- Kangas, Ilka ja Nikander, Pirjo (toim.) 1999:** Naiset ja ikääntyminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Karlsson, Liisa 2000:** Lapsille puheenvuoro: Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Edita.
- Kinnunen, Merja ja Korvajärvi, Päivi (toim.) 1996:** Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tampere: Vastapaino.
- Kinnunen, Merja 2001:** Luokiteltu sukupuoli. Tampere: Vastapaino.
- Kivinen, Kirsti ja Vadén, Totte 1976:** Mielenterveys. Jyväskylä: Gummerus.
- Korte, Irma 1988:** Nainen ja myyttinen nainen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korhonen, Merja 1989:** Käytäntöshokki: tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Kortteinen, Matti 1992:** Kunnan kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hämeenlinna: Hanki ja Jää.
- Lahikainen, Anja Riitta ja Pirttilä-Backman, Anna-Maija (toim.) 1998:** Sosiaalinen vuorovaikutus. Helsinki: Otava.
- Lahikainen, Anja Riitta ja Strandell, Harriet 1988:** Lapsen kasvuedot Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Lagerspetz, Kirsti 1977:** Aggressio ja sen tutkimus. Helsinki: Tammi.
- Laitinen, Lea (toim.) 1988:** Isosuinen nainen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Leakey, Richard 1981:** Ihmisen jäljillä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lepistö, Tuula 1991:** Kuvataiteilija taidemaailmassa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Liebkind, Karmela 1988:** Me ja muukalaiset. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, Karmela 1994:** Kulttuurien kohtaaminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, Karmela (toim.) 2001:** Monikulttuurinen Suomi. Helsinki: Gaudeamus.
- Liljeström, Rita 1982:** Varttumisen ehdot. Helsinki: Tammi.
- Neill, A. S 1968:** Summerhill: Kasvatuksen uusi suunta Helsinki: WSOY.
- Niemelä, Pirkko & Ruth, Jan-Erik (toim.) 1988:** Ihmisen elämänpäiväkirja. Helsinki: Otava.
- Niemelä, Pauli ja Lahikainen, Anja Riitta (toim.) 2000:** Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino.
- Peräkylä, Anssi 1990:** Kuoleman monet kasvot. Tampere: Vastapaino.
- Peräkylä, Anssi 1997:** Vartijan näkökulma. Kerava: Vankeinhoidon koulutuskeskus (2. täydennetty painos).
- Rantalaiho, Liisa (toim.) 1986:** Miesten tiede, naisten puuhut. Tampere: Vastapaino.
- Rauhala, Lauri 1989:** Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutusäätiö.
- Ronkainen, Suvi 1999:** Ajan ja paikan merkitsemät: Subjektiveetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruusuvuori, Johanna, Haakana, Markku ja Raevaara, Liisa (toim.) 2001:** Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Saarenheimo, Marja 1997:** Jos etsit kadonnutta aikaa: vanhuus ja oman elämän muistelemisen. Tampere: Vastapaino.
- Sipilä, Jorma & Tiihonen, Arto (toim.) 1994:** Miestä rakennetaan – maskuliinisuuksia puretaan. Tampere: Vastapaino.
- Sorjonen, Marja-Leena, Peräkylä, Anssi ja Eskola, Kari (toim.) 2001:** Keskustelu lääkärin vastaanotolla. Tampere: Vastapaino.
- Strandell, Harriet 1995:** Päiväkotien lasten kohtaamispaikkana : tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus
- Suominen, Elina. (toim.) 1971:** Väkivalta. Helsinki: Tammi.
- Suoninen, Eero 1997:** Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tainio, Liisa (toim.) 1997:** Keskusteluanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino.
- Tolppi-Nikkonen, Mirja 1990:** Parisuhde, perhesuhde, olosuhde. Helsinki: Gaudeamus.
- Weckroth, Klaus 1994:** Minä ja se Toinen. Tampere: Hanki ja Jää.
- Vilkkö, Anni 1997:** Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Virtanen, Matti 1987:** Tehtaasta studioon. Helsinki: Hanki ja Jää.
- Wahlsröm, Jarl 1992:** Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Willis, Paul 1984:** Koulun penkiltä palkkatyöhön. Jyväskylä: Vastapaino.
- Ylijoki, Oili-Helena 1998:** Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, Thomas 1991:** Uusi nuorisokulttuuri. Jyväskylä: Vastapaino 1991.

Lehdet:

Tampereen yliopiston kirjastossa on ainakin seuraavien aikakauslehtien vuosikerroissa sosiaalipsykologista aineistoa:

Discourse & Society, European Journal of Social Psychology, Discourse Processes,

Human Studies,
Journal of Experimental Social Psychology,
Journal of Human Relations,
Journal of Personality,
Journal of Personality and Social Psychology,
Journal of Social Psychology,
Narrative Inquiry,
The Narrative Study of Lives,
Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie,
Language in Society,
Pädagogik,
Research on Language and Social Interaction,
Small Group Research,
Social Psychology Quarterly,
Social Science and Medicine,
Soviet Psychology,
Text.

Näiden lehtien sisältöalueet ovat erilaisia - niiden hyödyllisyydestä oman aiheen kannalta saa helposti käsityksen muuttamien vuosikertojen sisällysluetteloista.

Suomalaisista aikakauslehdistä mainittakoon seuraavat:

Psykologia,
Sosiologia,
Tiede ja edistys,
Naistutkimus,
Janus,
Suomen antropologi,
Alkoholipolitiikka,
Tiedotustutkimus,
Kasvatus,
Perheterapia ja
Ryhmätyö.

Liite 2: Moniste lähteiden käytöstä

TAMPEREEN YLIOPISTO
Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos

LÄHTEIDEN KÄYTÖSTÄ JA LÄHDEVIITTEIDEN MERKITSEMISESTÄ

1. Lähteiden käyttö

Esitelmää tai esseetä ei - kuten usein kouluaineissa on tapana - rakenneta pelkistä mielipiteistä. Opiskelijan oma panos näkyy siinä,

- 1) missä määrin on löydetty olennaista tietoa asetetun kysymyksen ratkaisemiseksi,
- 2) miten on pystytty yhdistämään erilaisista lähteistä saatua tietoa hyvin jäsennellyksi kokonaisuudeksi,
- 3) miten kriittisesti ja johdonmukaisesti aineistoa on tarkasteltu ja
- 4) miten johtopäätökset suoritettuna tarkastelun pohjalta on tehty.

Esitelmän jäsentely tapahtuu *asioittain* edeten siten kuin tarkasteltavan ongelman asettaminen ja sen ratkaiseminen vaatii. Niinpä esim. eteneminen lähdeoteksesta toiseen tai henkilöstä toiseen luettelemalla mitä kirja sisältää tai mitä erilaisia kantoja kukin henkilö on esittänyt, ei tule kysymykseen. Päinvastoin on pyrittävä suorittamaan vertailua erilaisten näkökantojen kesken ja omaksuttava kriittinen ote jo silloin, kun päätetään, mitä näkökantoja esitettäväksi valitaan. Lähdeviitteillä ilmaistaan, *mistä julkaisusta esitetyt lainaukset, ajatukset tai tiedot on saatu.*

Lähteistä poimittujen ajatusten, tietojen jne. esittelyä on sattuvasti verrattu tulkin tehtävään. Tulkinta puolestaan edellyttää toisen ajatuksen ymmärtämistä. *On tunnettava kokonaisuus jotta voitaisiin poimia omaan työhön jokin yksityiskohta.* Jokin yksityinen ajatus voi saada aivan eri merkityksen riippuen siitä tarkastellaanko sitä irrallaan vai tietyn kokonaisuuden osana. On säilytettävä lähteessä esitetty ero tosiasioiden, oletusten ja arvelujen välillä.

Aineopintojen kirjallisilta töiltä ei yleensä edellytetä kovin paljon omintakeisia ajatuksia eikä uusia oivalluksia, joskin oman kannan esittäminen johonkin kiistakysymykseen tms. on aina eduksi. Tärkeää on pyrkiä ymmärtämään lainattavan aineiston sisältöä, oppia muokkaamaan ja jäsentämään sitä johdonmukaisesti sekä esittämään oleellisin omin sanoin.

Lähteiden ymmärtämistä ei vielä ole se, että kirjoittaja asettaa poimimansa suorat lainaukset tiettyyn järjestykseen. Tällainen ei vielä osoita kykyä itsenäisesti käsitellä lähteitä. Sanatarkkojakin lainauksia voidaan silti käyttää, jos kirjoittaja katsoo, että jokin lähde esittää asian erikoisesti tai harvinaisen sattuvasti. *Ote on tällöin selvästi osoitettava lainatuksi.*

2. Viitteiden merkitseminen

Lähteet on ilmoitettava paitsi lähdeluettelossa myös tekstissä, olkoon lainaus sanatarkka tai sisällöllinen. Periaatteessa jokaisen tiedon lähde olisi mainittava. Harkinnan mukaan tekstiviittaus voidaan kuitenkin jättää tekemättä viitattaessa yleisesti tunnettuun tosiasiaan.

Tekstin sisäiset lähdeviitteet sijoitetaan tekstiin heti lainatun kohdan jälkeen tavallisesti sulkeisiin. Sulkeet jäävät loppupisteen ulkopuolelle, jos lainausta viitteen edellä on kahdessa tai useammassa virkkeessä. (esim. A.)

Mikäli viitataan vain yhteen virkkeeseen, sulkeet sijoitetaan ennen virkkeen loppupistettä (esim. B).

(A) Xxxxx xxx xxxxx. Xxxx xxxx xx. (Parsons 1951, 67.)

(B) Xxxxxx xxxxxx xxx (Parsons 1951, 67).

Sivunumero merkitään siis aina näkyviin (poikkeuksena viittaukset kokonaisiin teoksiin ja artikkeleihin).

Jos lähteessä on kaksi kirjoittajaa, merkitään kummankin nimi, esim. (Berger ja Luckmann 1994). Jos kirjoittajia on useampia kuin kaksi, kirjoitetaan vain ensimmäisen nimi, esim. (Harré ym. 1985). Jos viitataan toimitetussa kokoomateoksessa olevaan artikkeliin, merkitään viitteeseen artikkelin kirjoittajan (ei teoksen toimittajan) nimi.

Jos samaan julkaisuun viitataan useamman kerran peräkkäin, - samassa kappaleessa tai samalla sivulla, ja jos välillä ei ole muita lähdeviitteitä, - voi ensimmäisen kerran jälkeen merkitä emt. tai ibid. ja sivunumerot.

Yleisviittaukset kokonaisiin teoksiin ilman sivunumerointia tulevat kysymyksiin vain silloin, kun halutaan kiinnittää huomiota esim. tietynlaiseen ajattelu- tai käsittelytapaan; yksityiskohtaisten ajatusten suhteen tulee tällöinkin pyrkiä mainitsemaan se nimenomainen kohta, josta ajatus on saatu.

Jos on tarpeen tehdä lisähuomautuksia, jotka eivät saumattomasti sovellu tekstiin mutta joista kyseisessä yhteydessä on syytä kuitenkin mainita, tehdään sivun alareunaan alaviite, esim. 1) Tätä aihetta on laajemmin tarkastellut. . .

Jos samasta asiasta voidaan tehdä viittauksia hyvin moneen eri tutkimukseen tai jos asiaa voidaan pitää jo jokseenkin tunnettuna, merkitään (ks. esim. . . .)

Jos halutaan viitata siihen, että jossakin toisessa tutkimuksessa esiintyy samankaltaisia, mutta ei ilman muuta samaistettavia tuloksia, merkitään (vrt. . . .)

Kirjallisuusviitteestä täytyy ilmetä, onko kyseessä alkuperäinen tietolähde vai toisen käden tieto. Toisen käden tietolähteen voi ilmaista esimerkiksi näin:

Kurt Lewinin mukaan toimintatutkimuksen pitäisi johtaa yhteiskunnalliseen toimintaan (ks. Engeström 1995, 110) -- tai: Lewinin (1948, 203) mielestä toimintatutkimuksen tulee sisältää myös yhteiskunnallista muutosta koskevia laboratorio- ja kenttäkokeita (ref. Engeström 1995, 110).

Toisen käden lähteiden käyttöä on kuitenkin syytä välttää, mikäli mahdollista. On siis pyrittävä etsimään toisen käden lähde ja viitattava siihen suoraan.

Elektronisiin / digitaalisiin lähteisiin viitataan periaatteessa samoin kuin muihinkin kirjallisiin lähteisiin. Vaikka sivunumeroita ei yleensä pystytäkään merkitsemään, niin silti mahdollisimman tarkkaan ilmaisuun on pyrittävä. Tekstin sisäisiin viittauksiin merkitään mahdollisuuksien mukaan tiedon tuottajan nimi sekä vuosiluku, aivan samoin kuin kirjallisissakin lähteissä. Jos sivun tekijästä ei saada selkoa, tapahtuu viittaaminen esimerkiksi kokonaiseen verkkosivuun (internet).

3. Lähdeluettelon laadinta

Lähdeluettelon tarkoitus on antaa lukijalle tarkka tieto siitä, kuinka hän voi hankkia käyttöönsä tekstissä viitatus alkuperäisajatuksia, tutkimukset ja informaation. Tästä syystä täsmällinen ja selkeästi luettava lähdeluettelo on tieteellisen tekstin merkittävä osa.

Tekstiviittauksissa käytetyt lähteet luetteloidaan aakkosjärjestyksessä siten, että julkaistut ja julkaisemattomat lähteet erotetaan toisistaan. Lähdeluettelossa internetistä poimitut viittaukset (muista päiväys, jolloin olet tiedon hakenut) ja CD-rom-viittaukset kuuluvat julkaistuihin lähteisiin (tässä käytännössä on vielä vaihtelua, joka varmasti vakiintuu ajan oloon). Ongelmallisin lienee internetistä otettun tiedon monimuotoisuus; on väitöskirjoja, jotka varmasti ovat julkaisuja, mutta myös keskustelulistoja, jotka eivät ole julkaisuja perinteisessä mielessä.

Lähteet voidaan merkitä useilla tavoilla (samoin kuin viitteet tekstissä). Alustusta tai esitelmää laadittaessa tulee kuitenkin noudattaa *yhdenmukaista* ja selkeätä merkitsemistapaa läpi esityksen. Kun taas kirjoitetaan artikkeleita lehteen, on syytä tarkistaa ja noudattaa ohjeita, joita ko. lehdessä annetaan kirjoittajille (esim. Sosiologia).

1. Lähdeluettelosta tulee aina ilmetä seuraavat tiedot:

- kirjoittaja, julkaisuvuosi ja kirjan tai artikkelin otsikko
- jos viitataan kokoomateoksessa olevaan artikkeliin, kirjan toimittajat ja teoksen nimi
- kirjan kustantaja ja kustantajan kotipaikka
- lehden vuosikerta tai volyyymi ja artikkelin sivunumerot
- digitaalisen tekstilähteen (Internet) kohdalla ainakin http-osoite (URL)

2. Jos samalta tekijällä on useita julkaisuja, merkitään ne julkaisuvuoden mukaiseen järjestykseen. Mikäli julkaisut ovat samalta vuodelta, ne merkitään järjestykseen pikkuaakkosilla (esim. 1993a, 1993b).

3. Jos lähteenä ei ole voitu käyttää alkuperäisjulkaisua, on mainittava myös lähde, josta viite on saatu. Esimerkiksi jos käytetään yllä mainittua Engeströmin teoksesta löytynyttä tietoa Lewinin käsityksistä toimintatutkimuksesta, eikä kyseistä 1948 ilmestynyttä teosta onnistuta saamaan käsiin, lähdeluetteloon merkitään:

Lewin, Kurt (1948): Action research and minority problems. Teoksessa: Lewin, G W. (ed.) Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics. New York: Harper & Brothers Publishers. Ref. Engeström, Yrjö (1995): Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia, haasteita. Helsinki: Painatuskeskus.

4. Jos lähteenä on cd-rom, mainitaan kyseisen cd-romin nimi (teos) sekä esitetään keinot tiedon löytämiseksi, esimerkiksi:

Britannica CD: Search Articles: "modernization": Modernization

Tässä tapauksessa siis teos, hakutoiminto, hakusana, artikkelin otsikko.

Vastaavasti suomeksi:

CD Facta: etsi artikkelit: "modernisaatio": Modernisaatio

5. Internetistä löytyvän lähteen esittäminen on digitaalista lähteistä ongelmallisimpia, koska dokumentti voi muuttua tai löytyä osoitteestaan vain rajoitetun ajan. Asiallisinta on merkitä nämä lähteet seuraavasti:

("mahdollinen tekijä": dokumentin nimi ,http-lähteen osoite (URL), ja päivämäärä, jolloin dokumentti on sijainnut tässä osoitteessa)

Esimerkki:

Gergen, Kenneth 1999: Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: a Social Constructionist Account. <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/text3.html> (11.6.1999).

Lähdeluettelon kirjoittamisen jälkeen on syytä vielä tarkistaa, että jokainen tekstissä esiintyvä lähde on lähdeluettelossa samoin kuin että lähdeluettelossa oleviin lähteisiin on todellakin viitattu.

ESIMERKKI LÄHDELUETTELOSTA:

Ahokas, Marja ja Viikkumaa, Ilpo (1984) Kurt Lewin ja sosiaalipsykologian kenttä. Teoksessa Rauni Myllyniemi ja Klaus Helkama (toim.) Sosiaalipsykologian näköaloja. Helsinki: WSOY.

Alanen, Leena (1977) Elämäntavan kategoriasta. *Psykologia*12, (1-2), 39-41.

Durkheim, Emile (1982) Sosiologian metodisäännöt. Helsinki: Tammi (ilm. alunperin 1895).

Eskola, Antti (1984b) Lapsi ja yhteiskunta. Teoksessa Maire Ojala (toim.) Varhaiskasvatustutkimus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.

Lewin, Kurt et al. (1944) Level of aspiration. Teoksessa John Mc V. Hunt (ed.) Personality and the behaviour disorders. Vol 1. New York: Ronald.

Mead, George Herbert: "Law of Nature, Natural Law". http://paradigm.soci.brocku.ca/~lward/PUBS/MEAD_073.HTML (7. helmikuuta 1999). Myös teoksessa: Matthews, Shailer; Smith, Gerald Birney (1921) A Dictionary of Religion and Ethics. Pp. 254-255. New York.

Myllyniemi, Rauni ja Helkama, Klaus (toim.) (1984) Sosiaalipsykologian näköaloja. Helsinki: WSOY.

Potter, Jonathan (1998) Cognition as Context (Whose Cognition?). *Research on Language and Social Interaction* 31(1), s. 29-44.

Sorahova, Ekaterina V. , Zotova, Olga I. ja Koski-Jännes, Anja (toim.) (1981) Persoonallisuuden psykologian ongelmia. Helsinki: Suomen ja Neuvostoliiton välisen tieteellis-teknisen yhteistoimintakomitean julkaisuja: no 9.

Julkaisemattomat lähteet: (EROTELTAVA!)

Falk, Pasi (1983) Humalan historia. Juomisen merkitysten historiallisuus. Käsikirjoitus.

Kihlström, Anna (1985) Tutkijan ihmiskäsitys - tutkimuksen metodologinen kahle? Sosiologian pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Liite 3: Ohjeistus päiväkirjan tekoon

Hei P7-kurssilaiset!

Ajattelin tässä hieman muistutella teitä osallisuudestanne graduni aineistoon. Eli sain silloin johdantoluennolla teiltä kaikilta (korjatkaa jos olen väärässä) suostumuksen osallistumisestanne tutkimukseeni. Tarkoituksenahan on kirjoittaa jokaisen kokoontumisenne jälkeen muutamalla lauseella ajatuksianne ylös, jotka sitten Pirjo antaa minulle nimettöminä. Näistä ajatuksista sitten kokoan teemahaastattelurungon, jota käytän haastatellessani teitä ”tenttikeskustelun” jälkeen.

Tässä muutamia ohjeita ”päiväkirjan” kirjoittamiseen:

- pituus: riippuu ihan omasta halukkuudesta, mielellään vähintään 1 lause/ kokoontuminen (saa toki kirjoittaa niin paljon kuin haluaa!)
- sisältö: tarkoituksena ilmaista fiiliksiä, tunteita, ajatuksia, kysymyksiä jne. liittyen oppimiskokemuksiin ja kokemuksiin yleensä ko. opetusmetodista ja P7-kurssista (ts. sisältö saa olla hyvin vapaamuotoinen kunhan se liittyy oppimiskokemuksiin ja kokemuksiin)
- muoto: ajatukset on hyvä kirjata ylös sekä tallentaa tietokoneelle, josta ne on helppo lähettää Pirjolle sähköpostilla (voi toki käyttää itselle parhaiten soveltuvaa tapaa)
- lähetys: kokemusliuskat tulee toimittaa Pirjolle sähköpostilla viimeistään 4.4.03 mennessä (mielellään aiemminkin)

Tässä siis muutamia vinkkejä. Jos tulee jotain kysyttävää tai muuten vaan joku asia jäi epäselväksi, ottakaa rohkeasti minuun yhteyttä!

Terveisin Johanna Mattjus

Liite 4: Teemahaastattelun teemat

Teemahaastattelurunko:

- taustatiedot:
 - pääaine (& meneillään oleva opiskeluvuosi)
- teemat (kokemukset opetusmetodista):

1) kokonaisuus

- yleinen kokemus opetusmetodista
- parasta ja huonointa
- seikat, jotka erityisesti vaikuttivat kokemukseen
- pakollisuuden/vapaaehtoisuuden vaikutus
- ryhmän koon vaikutus

2) opetusmetodin kolme osa-aluetta

a) johdantoluento

- ohjemoniste

b) itsenäisen työskentelyn vaihe

- ryhmien kokoontumiset (ryhmän toiminta jne.)
- alustukset ja pöytäkirjat (aiheet, keskustelut jne.)

c) tenttikeskustelu

- arviointi

3) oppimismuoto ja oppiminen

- millainen oppimismuoto
- millaista oppimista
- metodin tuki yksilölliselle oppimiselle (tukeeko ja miten)
- metodin merkitys oppimiselle

4) parannusehdotuksia opetusmetodiin

- mitä muutoksia ja miksi

Liite 5: Kysely itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodista

- 1. Millaisia tavoitteita sinulla oli ennen kurssin alkua?** Erittele ja kuvaile tavoitteesi yksityiskohtaisesti.
- 2. Mitkä tavoitteistasi toteutuivat?** Erittele mitkä tavoitteistasi toteutuivat ja mitkä jäivät toteutumatta.
- 3. Miten tavoitteesi toteutuivat?** Erittele ja kuvaile miten tavoitteiden toteutuminen ilmeni.

- 4. Millainen kokemus sinulla tällä hetkellä on opetusmetodista?** Erittele ja kuvaile kokemustasi opetusmetodista yksityiskohtaisesti.
- 5. Kun vertaat aiempia vastauksiasi, koetko että kokemuksesi opetusmetodista on muuttunut?** Erittele yksityiskohtaisesti mitkä seikat koet nykyään toisin.
- 6. Jos koet kokemuksesi opetusmetodista muuttuneen, mikä tähän mahtaa olla syynä?** Erittele mitkä asiat ovat vaikuttaneet kokemuksen muutokseen.

- 7. Koetko tällä hetkellä olevasti tyytyväinen/tyytymätön opetusmetodiin?** Kerro oletko tyytyväinen vai tyytymätön ja erittele miksi koet niin.

- 8. Onko opetusmetodista ollut sinulle jotain konkreettista hyötyä?** Erittele ja kuvaile mitä hyötyä opetusmetodista on ollut sinulle kahden vuoden aikana ja miten se on ilmennyt.
- 9. Oletko voinut hyödyntää oppimiasi asioita opiskelussa ja/tai työelämässä?** Erittele ja kuvaile mitä asioita olet hyödyntänyt, missä ja miten.

- 10. Haluatko vielä sanoa jotain itseohjautuvien pienryhmien opetusmetodista?**

Liite 6: Käsitejärjestelmä opiskelijatyytyväisyydestä

Pääloukka	Yläluokka	Alaluokka
Kokemukset opetusmetodista	Yleinen kokemus opetusmetodista	Positiivinen Neutraali Negatiivinen
	Eriteltyt kokemukset opetusmetodista	Ennakkoajatukset Hyvät ja huonot puolet Opetusmetodi oppimismuotona Opetusmetodin hyödyntäminen
	Kokemukset opetusmetodin työskentelytavoista	Johdantoluento Itseohjautuvan työskentelyn vaihe Tenttikeskustelu Osa-alueiden tarpeellisuus
Tavoitteiden toteutuminen	Opiskelijoiden tavoitteet	Suoritusmerkinnät Kokemukset Ryhmäkeskustelut Oppiminen
	Tavoitteiden toteutumisen aste	Korkea Keskitaso
Oppiminen	Oppimistuotokset	Opitut asiat Opitun luonne Opitun soveltaminen
	Oppimisprosessi	Oppimisen luonne Oppimisen muodostuminen
	Opetusmetodien vertailu	Luennot Tentit Seminaarit
	Opetusmetodin tuki ja merkitys oppimiselle	Tuki Merkitys
Sekundaarit vaikutukset	Nykyinen tyytyväisyys opetusmetodiin	Erittäin tyytyväinen Kohtalaisen tyytyväinen Tyytymätön
	Tyytyväisyyden muutos	Selkeä muutos Pieni muutos Ei muutosta Ei osaa sanoa
	Opetusmetodista koitunut hyöty	Selkeät hyödyt Vähäiset hyödyt Ei hyötyjä

Kehittämis- ehdotukset	Koko kurssi	Opiskelijoiden ohjeistus Arvioinnin muuttaminen Arviointiperusteiden selkeytys Tavoitteiden selkeytys Yleistä kurssista
	Opetusmetodin osa-alueiden toteutus	Johdantoluennon toteutus Ryhmäkeskustelujen toteutus Tenttikeskustelujen toteutus Ylimääräiset tapaamiset
	Opetusmetodin tekninen toteutus	Termien vaihtaminen Ohjemonisteen parantaminen
	Ryhmätyöskentely	Ryhmän hyödyntäminen Ryhmän toiminta

Liite 7: Käsitejärjestelmä yleisestä kokemuksesta

Pääluokka	1. Yläluokka	2. Yläluokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaus
Yleinen kokemus opetus-metodista	Positiivinen		Alustukset	Alustusten aiheet Alustuksen laatiminen
			Ryhmäkeskustelut	Toimiva ryhmä Ryhmän koko Monipuolinen keskustelu Ryhmän palaute Ryhmätyöskentely Vapautunutta keskustelua Opettavaista keskustelua
			Tenttikeskustelu	Opettajan palaute
			Opetusmetodin luonne	Erilainen oppimismuoto
			Muut	Vapaaehtoinen suoritusmuoto
			Neutraali	
	Ryhmäkesk.	Ryhmän koko		
	Opetusmetodin luonne	Tavallinen opetusmetodi Itsenäisen työsk. opetusmetodi		
	Muut	Itsenäinen päätöksenteko		
	Negatiivinen		Ryhmäkesk.	Ryhmän koko
			Opetusmetodin luonne	Hyödytön opetusmetodi
			Muut	Petetyt odotukset Tavoitteiden toteutumattomuus
Eriteltyt kokemukset opetus-metodista	Ennakkopäätökset		Ennakkopäätökset	Luennointia suurryhmälle Positiiviset kertomukset Ryhmätyöskentelyn kurssi
			E-odotukset	Johdetut ryhmäkeskustelut
			E-asenteet	Oppiminen osallistumalla Oppiminen ryhmässä
	Hyvät ja huonot puolet		Parasta opetusmetodissa	Toimiva ryhmä Ryhmäkeskustelut Tenttikeskustelun palaute Itseohjautuva työskentely Ei mitään
			Huonointia opetusmeto-	Ei mitään Vapaamuotoiset keskustelut

		dissa	Tenttikeskustelun palaute Kollektiivinen arviointi Epämääräiset arviointiperusteet Mahd. helppoon suorittamiseen <u>Hyödytön opetusmetodi</u>	
Opetusmetodi oppimismuotona		Oppimismuodon luonnehdinta	Vaativa oppimismuoto Motivoiva oppimismuoto Mielekäs oppimismuoto Erilainen oppimismuoto Joustava oppimismuoto Vapaamuotoinen oppimismuoto Tavoitteista riip. oppimismuoto <u>Hyödytön oppimismuoto</u>	
		Oppimismuodon syvyys	Tehokas oppimismuoto Pinnallinen oppimismuoto Syvälinen oppimismuoto	
Opetusmetodin hyödyntäminen			Aina annettavaa Riippuvuus aiheesta Laajempi käyttöönotto Soveltuvuus korkeakouluun Muutoksia opetusmetodiin Ei sovellu kaikkiin tilanteisiin	
Kokemukset opetusmetodin työskentelytavoista	Johdantoluento	Opettajan johdattelu	Positiiviset kokemukset	Informatiivinen johdantoluento Selkeä johdantoluento Miellyttävä johdantoluento <u>Mielenkiinnon herättäjä</u>
			Neutraalit kokemukset	Tarpeellinen tiivistys Rajojen muodostaja
			Negatiiviset kokemukset	Ristiriitainen johdantoluento Pinnallinen johdantoluento
		Ohjemonisteet	Pos. kok.	Tarpeelliset ohjemonisteet
			Neutr. kok.	Riittävät ohjemonisteet
	Itseohjautuvan työskentelyn vaihe	Alustusten laatiminen	Positiiviset kokemukset	Haastavaa työskentelyä Miellyttävää työskentelyä
			Neutraalit kokemukset	Ongelmatonta työskentelyä Vaihtelevaa työskentelyä Yksinäistä työskentelyä Epäselvyyttä alustuksesta
Neg. kok.			Rankkaa työskentelyä	
Ryhmäkeskustelut		Positiiviset kokemukset	Monipuolista keskustelua Vapautunutta keskustelua Miellyttävää keskustelua Antoisaa keskustelua Hyödyllistä keskustelua Opettavaista keskustelua Avointa keskustelua Tehokasta keskustelua	
		Neutraalit kokemukset	Vaihtelevaa keskustelua Stressaavaa kiirettä Hankalaa keskustelua Pinnallista keskustelua Ristiriitaista keskustelua	

		Negatiiviset kokemukset	Hyödytöntä keskustelua Ryhdytöntä keskustelua
Tenttikeskustelu	Opettajan palaute	Positiiviset kokemukset	Kokonaisvaltaista palautetta Kirjoittamista kehittävää palaut. Henkilökohtaista palautetta Hyödyllistä palautetta Opettavaista palautetta Yksityiskohtaista palautetta
		Neutr. kok.	Hankalaa tenttaamista
		Negatiiviset kokemukset	Epätasapuolista palautetta Ristiriitaista palautetta
	Arviointi	Pos. kok.	Oikeudenmukainen arviointi
		Neutr. kok.	Osittain oikeudenmuk. arviointi
		Neg. kok.	Epäoikeudenmukainen arviointi
Osa-alueiden tarpeellisuus			Kaikki osa-alueet tärkeitä Vain osa osa-alueista tärkeitä

Liite 8: Käsitejärjestelmä tavoitteiden toteutumisesta

Pääluokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaus
Opiskelijoiden tavoitteet	Suoritusmerkinnät	Opintoviikkojen saaminen Kurssin suorittaminen Perusopintojen suorittaminen Kurssin suorittaminen hyvin arvosanoin Kirjallisen työn onnistuminen
	Kokemukset	Ryhmäoppimisen kokeminen Ryhmätyöskentelyn kokeminen Kurssin mielekäs suorittaminen
	Ryhmäkeskustelut	Intensiiviset ryhmäkeskustelut Hyvät ryhmäkeskustelut
	Oppiminen	Aiheiden syvällisempi käsittely Uudet ideat kirjoittamiseen Sosiaalipsykologiaan tutustuminen Tieteellisen kirjoittamisen oppiminen Enemmän oppiminen Uuden oppiminen kirjoitusprosessista Uusien asioiden oppiminen
Tavoitteiden toteutumisen aste	Korkea	Opintoviikkojen saaminen Kurssin suorittaminen Perusopintojen suorittaminen Kurssin suorittaminen hyvin arvosanoin Ryhmäoppimisen kokeminen Ryhmätyöskentelyn kokeminen Kurssin mielekäs suorittaminen Intensiiviset ryhmäkeskustelut Hyvät ryhmäkeskustelut Aiheiden syvällisempi käsittely Uudet ideat kirjoittamiseen Sosiaalipsykologiaan tutustuminen Tieteellisen kirjoittamisen oppiminen Enemmän oppiminen Uusien asioiden oppiminen
	Keskitaso	Kirjallisen työn onnistuminen Uuden oppiminen kirjoitusprosessista

Liite 9: Käsitejärjestelmä oppimisesta

Varsinaiset pääluokat	1. Yläluokka	2. Yläluokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaus
Oppimis-tuotokset	Opitut asiat		Taitojen oppiminen	Ryhmässä toimimisen oppiminen Ryhmän analysoinnin oppiminen Ongelmanratkaisun oppiminen Kommunikoinnin oppiminen Tutkimuksenteon oppiminen
			Tietojen oppiminen	Aiheiden oppiminen Kirjoitusteknisten asioiden opp.
			Asenteiden oppiminen	Itseluottamuksen oppiminen Kriittisyyden oppiminen Vastuullisuuden oppiminen
	Opitun luonne	Opitun laatu	Positiiviset kokemukset	Tiedon rikkaus Soveltavaa ja syvällistä tietoa Pysyvämpi tieto Oivallettu tieto Mieleenpainuva tieto Informatiivista tietoa
			Opitun määrä	Pos. kok.
			Neg. kok.	Sisällöllisesti niukka tieto
Opitun soveltaminen			Ryhmätyöskentely työelämässä Opitun hyväksikäyttö opiskelussa	
Oppimis-prosessi	Oppimisen luonne	Oppimisen syvyys	Positiiviset kokemukset	Mieleenpainuvaa oppimista Syvällistä oppimista Tehokasta oppimista
			Neg. kok.	Pinnallista oppimista
			Oppimisen muoto	Positiiviset kokemukset
	Oppimisen tunne		Positiiviset kokemukset	Paremmiin oppimista Helppoa sisäistämistä Nautittavaa oppimista Mielekästä oppimista Vaivatonta oppimista
			Neutraalit kokemukset	Erialaista oppimista Vapaamuotoista oppimista
	Oppimisen muodostuminen	Oppimisen lähde	Itsenäinen työskentely	Oppiminen kirjoittamalla
			Ryhmätyöskentely	Oppiminen ryhmäkeskusteluista Oppiminen kokemusten kautta Oppiminen ryhmätyöskentelystä Oppiminen ryhmän palautteesta Oppiminen alustusten aiheista
Tentti-keskustelu			Oppiminen tenttikeskustelusta Oppiminen opettajan palautteesta	
Kaikki työsk. muodot			Oppiminen kokonaisuudesta	

		Oppimistyyli	Oppiminen sisäistämällä Oppiminen tiedonrakentamisena Oppiminen virheitä tekemällä Oppiminen refleктоimalla
Rinnakkaiset pääluokat	Yläluokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaus
Opetusmetodien vertailu	Luennot	Oppimistuotokset	Mieleepainuva tieto
		Oppimisprosessi	Mieleepainuvaa oppimista Tehokasta oppimista Oppiminen virheitä tekemällä Syvälistä oppimista Tiedostamatonta oppimista Eri-laista oppimista
	Tentit	Oppimistuotokset	Tiedon rikkaus Soveltavaa ja syvälistä tietoa Pysyvämpi tieto Opitun runsaus
		Oppimisprosessi	Paremmiin oppimista Oppiminen sisäistämällä Mielekäästä oppimista Oppiminen tiedonrakentamisena Mieleepainuvaa oppimista Tehokasta oppimista Oppiminen ryhmäkeskusteluista
Seminaarit	Oppimistuotokset	Sisällöllisesti niukka tieto	
Opetusmetodin tuki ja merkitys oppimiselle	Tuki	Oppimisprosessi	Oppiminen ryhmätyöskentelystä Oppiminen ryhmäkeskusteluista Oppiminen opett. palautteesta Oppiminen kokonaisuudesta Oppiminen kirjoittamalla
	Merkitys	Oppimistuotokset	Ryhmän analysoinnin oppiminen Pysyvämpi tieto Oivallettu tieto Mieleepainuva tieto Opitun runsaus
		Oppimisprosessi	Kehittyvää oppimista Mieleepainuvaa oppimista Tehokasta oppimista Eri-laista oppimista Oppiminen ryhmätyöskentelystä Oppiminen kirjoittamalla

Liite 10: Käsitemateriaali sekundaareista vaikutuksista

Pääluokka	1. Yläluokka	2. Yläluokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaus
Nykyinen tyytyväisyys opetusmetodiin	Erittäin tyytyväinen		Kokemukset	Positiivinen kokemus opetusmet.
			Opetusmetodin luonne	Opetusmetodina itselle vieras Vastapainoa luento-opetukselle Toimiva suoritustapa Opetusmetodin hyödyllisyys
			Oppiminen	Syvällinen tapa oppia Vaivaton tapa oppia
			Ryhmätyösk.	Ryhmätyöskentelyn tarpeellisuus Ryhmäkesk. onnistuminen Ryhmäkesk. vuorovaikutteisuus
			Opetusmetodin soveltaminen	Soveltuvuus kurssin aiheisiin Opetusmetodin suosiminen Opetusmetodin laajempi hyödynt.
	Kohtalaisen tyytyväinen		Kokemukset	Positiivinen kokemus opetusmet.
			Opetusmetodin luonne	Tavallinen opetusmetodi Opetusmetodi ajatuksena hyvä Piristävää vaihtelua opintoihin
			Oppiminen	Parempi oppimisen laatu Mahdollisuus tehokkaaseen opp. Alustuksen aiheesta hyötyä Mielekäs tapa oppia
			Ryhmätyöskentely	Pienryhmässä oppija Ryhmän hyödyntämättömyys Vaatimus opiskelijoiden aktiivis.
			Opetusmetodin soveltaminen	Ei sovellu kaikkiin tilanteisiin Soveltuv. vain tiettyihin aiheisiin Opetusmetodin soveltuv. kurssille
			Muutoksia opetusmetodiin	Opettajalle suurempi vastuu Asioiden selkeämpi painottaminen
	Tyytymätön		Opetusmetodin luonne	Ei opetusmetodia ollenkaan Toimimaton opetusmetodi Ohjauksen vähäisyys
Ryhmätyösk.			Vuorovaikutteisuus, puuttuminen	
Tyytyväisyyden muutos	Selkeä muutos		Muutokset	Lisäänt. kok. muista metodeista Lisäänt. kok. muista työsk.tavoista Lisäänt. rohkeus vaikuttamiseen Kasvaneet vaatimukset Tottuminen itseohj. työskentelyyn
			Muuttuneet asiat	Opetusmetodi vähemmän tehokas Itseohjautuva työsk. normaalia

	Pieni muutos		Muutoksen syyt	Lisäänt. kok. muista metodeista Lisäänt. kok. opetustyöstä Tietämyksen lisääntyminen Pidemmälle edenneet opinnot Laaj. ymmärrys omista opinnoista Realistisempi suht. oppimiseen Kriittisempi asennoituminen Ryhmätyösk. teorian tiedon puutos	
			Muuttuneet asiat	Opetusmetodi ei sovellu kaikkeen Opetusmet. hyödyntämisen rajoit. Teorian tiedon lisäämisen tarve	
	Ei muutosta			Asiakastyytyväisyys pys. samana	
	Ei osaa sanoa			Näkemyksen muut. kok. myötä	
Opetusmetodista koitunut hyöty	Selkeät hyödyt	Opiskelussa	Taidot	Tulevien ongelmien ennakointi Tieteellisen kirjoittam. oppiminen Tutkimuksenteon oppiminen Lisävalmiudet erilaisiin rooleihin Lisävalmiudet kirjallisiin töihin	
			Tiedot	Yleistietämyksen kasvaminen	
			Asenteet	Positiivinen suhtautumistapa	
			Työelämässä	Taidot	Ryhmätyötaitojen lisääntyminen Lisävalmiudet ryhmätyöskent.
			Yksityiselämässä	Taidot	Ryhmän koheesion lisääminen Erialaisten mielipiteiden lisääminen
	Vähäiset hyödyt	Hyöty muualla			Opetusmet. ei erityistä hyötyä Palautteen hyöd. kirjoittamisessa Lähteiden käytön oppiminen
		Opetusmetodi yksi tekijä			Prosessin perusta Ryhmätyösk.taitojen kasvaminen
	Ei hyötyjä			Opetusmet. ei mitään hyötyä	

Liite 11: Käsitemateriaalin kehittämissuunnitelmista

Päälukko	Yläluokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaus	
Koko kurssi	Opiskelijoiden ohjeistus	Ehdotukset	Kokoontumispaikkojen vaihtelu Ohjeistus alustusten aiheista Rajatummat ja konkreet. aiheet Aiherajauksen ohjeistaminen	
		Vaatimukset	Asioiden selkeämpi painottam.	
	Arvioinnin muuttaminen	Ehdotukset	Alustusten muokkaaminen Viitteellinen henkilök. arvosana	
		Vaatimukset	Henkilökohtaiset arvosanat	
	Arviointiperusteiden selkeytys	Vaatimukset	Arviointiperusteet selväksi Arviointiper. selkeämmin esille	
	Tavoitteiden selkeytys	Ehdotukset	Kurssin tavoitteet selk. esille Oppimistavoitteet selk. esille	
	Yleistä kurssista	Ehdotukset	Kurssin suorit. myöhemmin Samat ryhmäkoot Vapaaeht. myös pääaineeseen	
		Vaatimukset	Opettajalle suurempi vastuu	
	Opetusmetodin osa-alueiden toteutus	Johdantoluennon toteutus	Ehdotukset	Parempi informointi Opiskelijoiden rohkaiseminen Esittelykierrros Asioiden tiivistäminen Asioiden painottaminen Luennointia ryhmäprosesseista Pienet tarkennukset Interaktiivisempi johdantol. Asiat syvällisemmin läpi Tavoitteiden kertaaminen
		Ryhmäkeskustelujen toteutus	Ehdotukset	Opponointi lisäämään ryhmäk. Miesnäkökulmaa keskust. Keskustelujen videointi
Vaatimukset			Jämäkkyyttä ryhmäkeskust. Ryhmätap. korvaaminen	
Tenttikeskustelujen toteutus		Ehdotukset	Ryhmän toiminnan syv. analys. Palautetta aiheesta	
Ylimääräiset tapaamiset		Ehdotukset	Ylimääräinen palautetap. Enemmän ryhmätapaamisia	
		Vaatimukset	Ryhmäk. ennen varsinaisia tap. Ylim. tap. ryhmän kanssa Enemmän opettajajoht. tap.	
Opetusmetodin tekninen toteutus	Termien vaihtaminen	Ehdotukset	Tenttikeskustelu-sanat vaiht. Alustus-sanat vaihtaminen	
	Ohjemonisteen parantaminen	Ehdotukset	Lisää tietoa Paremmat ohjeet	

Ryhmätyös- kentely	Ryhmän hyödyntäminen	Ehdotukset	Enemmän ryhmätapaamisia
		Vaatimukset	Ryhmäk. ennen varsinaisia tap. Ylim. tap. ryhmän kanssa
	Ryhmän toiminta	Ehdotukset	Yhteinen tavoitetaso Enemmän kom.ryhmältä Selkeä eten. ryhmäkesk.

Liite 12: Käsitejärjestelmä ryhmätyöskentelyn merkityksestä

Pääloukka	Yläluokka	Alaluokka
Ryhmätyöskentelyn lähtötekijät	Rakennetekijät	Ryhmän koko Ryhmän jäsenten väliset suhteet Ryhmän jäsenten erilaisuus Ryhmän jäsenten samankaltaisuus Yksittäisten jäsenten lähtötekijät
	Tehtävätekijät	Alustusten aiheet Alustusten käsittely Alustusten tyyli
Ryhmässä syntyneet ilmiöt	Ryhmädynamiikka	Ryhmän luonne Oma suhde muuhun ryhmään Ryhmän vaikutukset
	Ryhmätyöskentely	Ryhmätyöskentelyn luonne Ryhmäkeskustelujen luonne Ryhmätyöskentelyn konkretisoituminen Ryhmätapaamiset kokonaisuutena

Liite 13: Käsitemallin järjestelmä ryhmätyöskentelyn lähtötekijöistä

Päälukko	1.Yläluokka	2.Yläluokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaus
Ryhmätyöskentelyn lähtötekijät	Positiiviset lähtötekijät	Rakennetekijät	Ryhmän koko	Pienryhmä viisi jäsentä Pienryhmä kolme jäsentä
			Ryhmän jäs. väl. suhteet	Ennestään tuntemattomat jäsenet
			Yksit. jäs. lähtötekijät	Kokemukset ryhmätyöskentelystä
		Tehtävätekijät	Alustusten aiheet	Omia kokemuksia aiheesta Ei omia kokemuksia aiheesta Henkilökoht. aihe ensimmäisenä Ryhmälle sopiva aihe Mielenkiintoinen aihe Läheinen aihe Ajankohtainen aihe Tuttu aihe Ajatuksia herättävä aihe Tärkeä aihe Koskettava aihe Erittäin kiehtova aihe Melko vieras aihe Mielekäs aihe Arkiset aiheet Läheiset aiheet Mielenkiintoiset aiheet Mukavat aiheet Erilaiset aiheet
				Alustusten käsittely
	Neutraalit lähtötekijät	Rakennetekijät	Ryhm. koko	Pienryhmä kolme jäsentä
			Ryhmän jäs. väl. suhteet	Ennestään tuntemattomat jäsenet
			Ryhmän jäs. erilaisuus	Jäs. erilaiset mielenkiin. kohteet Yhdellä pääaineena psykologia
			Ryhmän jäs. samankalt.	Ryhmän jäsenet naisia
		Yksit. jäs. lähtötekijät	Paljon kok. ryhmätyöskentelystä	
Tehtävätekijät	Alustusten aiheet	Ei omia kokemuksia aiheesta Liikaa käytetty aihe Melko vieras aihe Erilainen aihe		
Negatiiviset lähtötekijät	Rakennetekijät	Ryhm. koko	Pienryhmä kolme jäsentä	
		Ryhmän jäsenten erilaisuus	Jäsenten erilaiset työskentelytavat Jäsenten erilaiset tavoitteet Muiden jäsenten opintojen vaihe	
		Ryhmän jäs. samankalt.	Ryhmän jäsenet naisia	
		Yksit. jäs. lähtötekijät	Opiskeleminen Saksassa	

	Tehtävätekiijät	Alustusten aiheet	Ei omia kokemuksia aiheesta Vaikeasti hahmotettava aihe Vieras aihe Hankala aihe Vieraat aiheet Abstraktit aiheet
		Alustusten käsittely	Liian myöhäinen palautus Epäselvyyttä käsittelevästä <u>Vähäinen valmistautuminen</u>
		Alustusten tyyli	Eritasoiset alustukset Psykologinen lähestymistapa Esittämistapojen erilaisuus

Liite 14: Käsitejärjestelmä ryhmässä syntyneistä ilmiöistä

Pääloukka	1.Yläluokka	2.Yläluokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaus Esittämistapojen erilaisuus
Ryhmässä syntyneet ilmiöt	Positiiviset ilmiöt	Ryhmä-dynamiikka	Ryhmän luonne	Upea ryhmä Hyvä ryhmä Motivoitunut ryhmä Tasa-arvoinen ryhmä Hyvin toimiva ryhmä Erittäin mukava ryhmä Yhtenäinen ryhmä Samantasoinen ryhmä Onnistunut ryhmä
			Oma suhde muuhun ryhmään	Mukavat ryhmän jäsenet Ryhmän jäseniin ystäväystyminen Henkilökemioiden toimiminen Viihtyminen muiden kanssa Positiiviset tunteet muita kohtaan
			Ryhmän vaikutukset	Tapaamisten jatkaminen Tapaamisten odottaminen Keskustelujen jatkaminen Kritiikin vapaa esittäminen Epäselvyyksien avoin käsittely. Erimielisyyksien avoin käsittely. Organisoinnin toimiminen Erialaisten kokemusten jakaminen Vilkas mielipiteiden vaihto Ryhmäkeskust. onnistuminen Yhteistoiminnan onnistuminen Vapautunut ilmapiiri Hyvä ilmapiiri Miellyttävä ilmapiiri Mielipiteiden vapaa esittäminen Toisten kunnioittaminen Yhteenkuuluvuuden tunteminen
		Ryhmä-työskentely	Ryhmätyöskentelyn luonne	Avointa työskentelyä Tehokasta työskentelyä Innostavaa työskentelyä Tasavertaista työskentelyä Antoisaa työskentelyä Ongelmatonta työskentelyä Luonnollista työskentelyä Paneutunutta työskentelyä Nautinnollista työskentelyä Kiireetöntä työskentelyä Iloista työskentelyä Vapaamuotoista työskentelyä Kunnioittavaa työskentelyä
				Ryhmäkeskustelujen luonne

			<p>Rönsyilevää keskustelua Intensiivistä keskustelua Syvällistä keskustelua Helppoa keskustelua Vilkasta keskustelua Antoisaa keskustelua Kriittistä keskustelua Avartavaa keskustelua Hyvää keskustelua Vapautunutta keskustelua Mielenkiintoista keskustelua Ajatuksia herättävää keskustelua Rikasta keskustelua Henkilökohtaista keskustelua Hyödyllistä keskustelua Innokasta keskustelua Tarpeellista keskustelua</p>
		Ryhmätyöskentelyn konkretisointuminen	<p>Motivaation kasvaminen Uudet näkökulmat aiheeseen Laajempi ymmärrys aiheista Omien näkemysten laajentuminen Uusien asioiden oivaltaminen Uusien ajatusten herääminen Kriittistä näkökulmaa aiheisiin Kirjoitustek. tietämyksen lisäänt. Oman ymmärryksen laajentum. Uuden tiedon saaminen Aiheen muuttuminen mielenkiint. Erikoiset näkökulmat aiheeseen</p>
		Ryhmätapaamiset kokonaisuutena	<p>Onnistuneet ryhmätapaamiset Hauskat ryhmätapaamiset Antoisat ryhmätapaamiset Mukavat ryhmätapaamiset Rentouttavat ryhmätapaamiset Hyvin sujuneet ryhmätapaamiset</p>
Neutraalit ilmiöt	Ryhmä-dynamiikka	Ryhmän luonne	<p>Jakaantunut ryhmä Pieni ryhmä</p>
		Oma suhde muuhun ryhmään	<p>Alussa epävarmuutta muista Eriäinen kuin muut</p>
		Ryhm. vaik.	<p>Asioiden kertomatta jättäminen</p>
	Ryhmätyöskentely	Ryhmät. luonne	<p>Hiipuvaa työskentelyä Muodollista työskentelyä</p>
		Ryhmäkeskustelujen luonne	<p>Objektiivista keskustelua Kritiikitöntä keskustelua Eritasoista keskustelua Tasaista keskustelua Vaihtelevaa keskustelua Eri asioista keskustelua</p>
		Ryhmät. konkret.	<p>Erialaisten ajattelutapojen tiedost. Kommenttien hyödyntämättömyys</p>
		Ryhmätap. kokonais.	<p>Eriolaiset ryhmätapaamiset Eriytyneet ryhmätapaamiset</p>
Negatiiviset	Ryhmä-	Ryhmän	<p>Eritasoinen ryhmä</p>

ilmiöt	dynamiikka	luonne	Yksilökeskeinen ryhmä Pieni ryhmä
		Oma suhde muuhun ryhmään	Muiden vähäinen arvostaminen Välinpitämättömyys muista
		Ryhmän vaikutukset	Ristiriitoja käsittelyssä Vähäinen vaikutus muihin Ryhmäprosessien puuttuminen Vähäinen palautteen määrä Passiivinen läsnäolo
	Ryhmätyöskentely	Ryhmätyöskentelyn luonne	Vastuutonta työskentelyä Epävarmaa työskentelyä Passiivista työskentelyä Eritasoista työskentelyä
		Ryhmäkeskustelujen luonne	Vaikeaa keskustelua Yksipuolista keskustelua Harhailevaa keskustelua Päällekkäistä keskustelua Pinnallista keskustelua Myötäilevää keskustelua Lyhytkestoista keskustelua Palautteetonta keskustelua Varovaista keskustelua
		Ryhmätyöskentelyn konkretisointuminen	Vähäinen hyöty keskusteluista Vähäinen vaikutus kirjoituspros. Vähäinen vaikutus muiden töihin Vähäinen apu omaan aiheeseen
		Ryhmätap. kokonais.	Turhat ryhmätapaamiset Hyödyttömät ryhmätapaamiset