

TAPAUSTUTKIMUS VALMENNUS- JA RYHMÄPERUS-
TAISEN PEDAGOGIIKAN VAIKUTUKSESTA
LIIKUNNANOHJAAJAOPISKELIJOIDEN HYVINVOINNIN
KOKEMUKSIIN

Kortesaari Josefiina
Kortesoja Tilda

Opinnäytetyö
Liikunta ja vapaa-aika
Liikunnanohjaaja (AMK)

2022

Liikunta ja vapaa-aika
Liikunnanohjaaja (AMK)

Tekijät	Josefiina Kortesaari Tilda Kortesoja	Vuosi 2022
Ohjaaja	Tommi Haapakangas	
Toimeksiantaja	Tommi Haapakangas	
Työn nimi	Tapaustutkimus valmennus- ja ryhmäperustaisen pedagogiikan vaikutuksesta opiskelijoiden hyvinvoinnin kokemuksiin	
Sivu- ja liitesivumäärä	70+3	

Opinnäytetyön tavoite oli tarkastella opiskelijoiden kokemaa muutosta psyykkisessä ja sosiaalisessa hyvinvoinnissa ja opiskelukyvyssä pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta ja lisätä ymmärrystä valmennus- ja ryhmäperustaisen pedagogiikan vaikutuksesta opiskelijoiden hyvinvoinnin kokemuksiin. Työn tarkoituksena oli tuottaa toimeksiantajallemme tietoa valmennuspedagogiikkaan pohjautuvan opetuksen ja opiskelijoiden hyvinvoinnin kokemusten yhteydestä, jota hän voi halutessaan hyödyntää opetuksessaan ja väitöskirjatutkimuksessaan. Tarkoituksena oli myös tutkia Learning Style Analysis (LSA)-oppimistyyli menetelmän käyttöä opetuksen tukena ja opiskelijoiden omien oppimismieltyymysten tiedostamisen vaikutusta opiskelukykyyn ja -hyvinvointiin.

Opinnäytetyömme oli laadullinen tapaustutkimus ja sitä ohjasi fenomenologishermeneuttinen tutkimusote. Aineistonkeruumenetelminä toimivat ryhmäkeskustelut, jotka toteutettiin kahdelle pienryhmälle syyskuussa, joulukuussa ja helmikuussa tutkimukseen kuuluneiden kolmen opintojakson aikana sekä LSA-menetelmä, johon liittyvät kyselyt toteutettiin opiskelijoille ensimmäisen opintojakson alussa ja viimeisen opintojakson lopussa. Aineiston analysoimiseen käytettiin laadullista sisällönanalyysiä.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että opiskelijat kokivat opintojaksojen pedagogiikan tehostaneen opiskelua ja monipuolistaneen oppimista, millä oli positiivinen vaikutus hyvinvoinnin kokemukseen. Muutokseen vaikuttivat monet eri tekijät, joista tärkeimpinä esiin nousivat kolme opintojaksoa kestänyt pienryhmäprosessi ja -työskentely sekä johdonmukainen pedagogiikka ja opintojaksojen selkeä rakenne, turvallinen ilmapiiri sekä oman aktiivisuuden lisääntyminen. Opiskelukykyä tukivat myös integroiva arviointi, tavoitteiden asettelun oppiminen ja vapaaajan vastapaino opiskelulle. Muutokset näkyivät myös LSA-analyysin tuloksissa. Johtopäätöksenä totesimme, että valmennus- ja ryhmäperustaisella pedagogiikalla ja omien oppimistyylien tiedostamisella voidaan vaikuttaa myönteisesti opiskelijoiden hyvinvoinnin kokemuksiin.

Avainsanat pedagoginen hyvinvointi, ryhmä- ja valmennuspedagogiikka, koettu hyvinvointi

Sports and Leisure Management
Bachelor of Sport Studies

Authors	Josefiina Kortesaari Tilda Kortesoja	Year 2022
Supervisor	Tommi Haapakangas	
Commissioned by	Tommi Haapakangas	
Subject of thesis	Qualitative Case Study On the Effect of Coaching Pedagogy On Students' Well-Being Experiences	
Number of pages	70+3	

The aim of the thesis was to gain understanding of the role of pedagogical approach of the teacher, on students' mental and social well-being experiences and study ability. This study concentrated on coaching pedagogy that emphasizes the importance of interaction, work-centric learning and diverse learning environments. The purpose of the study was to provide information about the students' well-being experiences in the context of coaching pedagogy to the commissioner who potentially applies it to his teaching and does further research in his dissertation. Another purpose was to investigate the Learning Style Analysis (LSA) as a learning tool to improve students' awareness of their learning preferences and assess its impact on their experiences of well-being and study ability.

The thesis was a qualitative case study with a hermeneutic phenomenological research approach. The data collection methods were group discussions and the Learning Style Analysis (LSA). Group discussions were carried out three times for two small groups during the three study periods included in the study. The LSA was carried out at the beginning of the first study period and at the end of the last period. Qualitative content analysis was used to analyze the data.

The results of the study indicated that the students' experiences of well-being were enhanced during the study periods due to comprehensive learning and variety of study methods. The key elements of coaching pedagogy, such as group processes, distinctly structured and guided pedagogy, integrative assessment, supporting students' self-direction and creating a safe atmosphere contributed to the experiences. The results of the LSA were in alignment with the findings of the group discussions. In conclusion, the coaching pedagogy approach can have a positive effect on students' well-being experiences and study ability.

Key words pedagogical well-being, experienced well-being, coaching pedagogy

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	8
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	10
2.1	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet	10
2.2	Tutkimusote	11
2.3	Tutkimuskohde	12
2.4	Ennako-oletukset ja esiymmärrys	12
2.5	Ryhmäkeskustelu tiedonhankintatapana	13
2.6	Learning Style Analysis (LSA) tiedonhankintapana	15
2.6.1	Oppimistyyliomenetelmistä yleisesti	15
2.6.2	Oppimis- ja työtyylianalyysien synty	16
2.6.3	Menetelmät Suomessa	17
2.6.4	Oppimistyylianalyysi	17
2.6.5	LSA-profiili	18
2.6.6	Ryhmäraportti	19
2.6.7	LSA-raporttien analysointi ja tulosten esittämistapa	19
2.7	Tutkimustulosten analysointi	21
2.8	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	23
3	PEDAGOGINEN HYVINVOINTI	27
2.1	Toimijuus ja opiskelukyky	28
2.2	Osallisuus	32
2.3	Kolme psykologista perustarvetta	33
4	OPINTOJAKSOJEN PEDAGOGIIKKA	35
4.1	Haapakankaan pedagogiikan kulmakivet	35
4.2	Valmennus- ja ryhmäperustainen pedagogiikka	36
4.3	Humanistinen ihmiskäsitys ja kokemuksellinen oppiminen	38
4.4	Itseohjautuvuuden vaiheittainen lisääntyminen	39
4.5	Arviointi osana oppimista	40
4.6	Osaamisen neljä arviointikriteeriä	41
4.7	Digipedagogiikka	42
4.8	Elinikäinen oppiminen	43
5	RYHMÄKESKUSTELUJEN TULOKSET	45

5.1	Pienryhmän merkitys opiskelussa	45
5.2	Integroiva arviointi ja tavoitteiden asettaminen	47
5.3	Valinta- ja vaikutusmahdollisuudet opiskeluhyvinvoinnissa	48
5.4	Aktivoiva pedagogiikka ja opettajan ohjaava rooli	49
5.5	Muut opiskeluhyvinvointiin vaikuttavat tekijät.....	51
6	LSA-RYHMÄRAPORTTIEN TULOKSET	52
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	54
8	POHDINTA.....	57
8.1	Tavoitteiden tarkastelu ja jatkotutkimusaiheet	57
8.2	Tutkimuksen kulku ja haasteet	59
8.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	61
8.4	Omat oppimiskokemukset	62
	LÄHTEET.....	64
	LIITTEET	71

ALKUSANAT

Haluamme kiittää työmme toimeksiantajaa Tommi Haapakangasta mahdollisuudesta tutkia pedagogista hyvinvointia hänen toteuttamillaan opintojaksoilla ja mielenkiinnon herättämisestä aiheeseen opetuksen kautta, joka teki meidät tietoisiksi omasta opiskeluhuvinnoistamme sekä oppimismieltymyksistämme. Kiitos Tommi, että tutustuit meidät oppimistyyli- ja menetelmien maailmaan ja Consultica Oy:n Anne Penttiseen, joka on Prashnigin menetelmien asiantuntija ja maahantuoja ja jolta saimme korvaamatonta konsultaatioapua työmme analyysivaiheessa. Haluamme kiittää Consultica Oy:ta myös mahdollisuudesta osallistua sertifiointikoulutukseen ja kehittyä oppimistyyli- ja menetelmien asiantuntemuksessa. Kiitos Consultica Oy tarkkanäköisistä havainnoista ja innostavasta oppimisilmapiiristä.

KÄYTETYT MERKIT JA LYHENTEET

LSA	Learning Style Analysis
WSA	Working Style Analysis

1 JOHDANTO

Keskustelu korkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnista on ollut vilkasta koronapandemian aikana – ja syystäkin. Helsingin yliopiston tutkimuksen mukaan opiskelu-uupumus on lisääntynyt ja sen riski kasvanut koronapandemian aikana (Salmela-Aro 2020). Salmela-Aron (2020) mukaan kasvaneita lukuja selittää pitkälti etäopiskelun lisääntyminen ja se, etteivät psykologiset perustarpeet toteudu etäopiskelussa. Me kiinnitimme itsekkin huomiota hyvinvointiimme ensimmäisenä koronatalvena, tosin päinvastaisen kokemuksen takia. Opiskelu tuntui voimauttavalta ja koimme, että syy siihen oli hyvin toteutettu opetus, vaikka se olikin suurilta osin etäopetusta. Saimme kipinän ja myös mahdollisuuden opettajamme kautta alkaa tutkia sitä, mikä merkitys pedagogiikalla ja opetuksella on opiskelijoiden hyvinvoinnissa.

Opiskelijoiden hyvinvointia on tutkittu paljon ”ulkoisten” asioiden, kuten unen, ravinnon, kaverisuhteiden, mielenterveyspalveluiden ja kouluterveydenhuollon kautta (Lehtinen 2015, Gustafsson & Mella 2020), eikä pedagogisten tekijöiden ja opiskelijahyvinvoinnin yhteydestä löydy juurikaan tutkittua tietoa (Meriläinen, Haapala & Vänttinen 2013). Niiden yhteyden eli pedagogisen hyvinvoinnin tutkimisen tarpeellisuuteen on herätty (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 10) ja tutkimusta aiheen ympärillä on jo tekeillä ja aihe on esillä. Esimerkiksi korkeakoulupedagogiikan kehittämispäivillä syksyllä 2022 yhtenä teemana oli pedagoginen hyvinvointi (Pedaforum 2022). Tämä opinnäytetyö on siis osa laajempaa tutkimusta ja ajankohtaista keskustelua.

Opinnäytetyön tavoite on tarkastella opiskelijoiden kokemaa muutosta psyykkisessä ja sosiaalisessa hyvinvoinnissa sekä opiskelukyvyyssä kolmella opintojaksoilla ja lisätä ymmärrystä valmennus- ja ryhmäperustaisen pedagogiikan roolista hyvinvoinnin tukemisessa. Työn tarkoituksena on tuottaa toimeksiantajallemme tietoa valmentavan opetusotteeseen ja pienryhmätyöskentelyyn pohjautuvan opetuksen ja opiskelijoiden hyvinvoinnin kokemusten yhteydestä. Tarkoituksena on myös tutkia Learning Style Analysis (LSA) -oppimistyyli menetelmän käyttöä opetuksen tukena ja sitä kautta opiskelijoiden omien oppimismieltyymysten tiedostamisen vaikutusta opiskelukyvyyteen ja -hyvinvointiin.

Meidän tutkimuksemme kohdistuu oman mielenkiinnon pohjalta valmennus- ja ryhmäperustaiseen pedagogiikkaan, joka pohjautuu sosio-konstruktivistiseen oppimiseen sekä integratiiviseen pedagogiikkaan. Alkuperäinen ajatuksemme oli vertailla kahden erilaisen pedagogisen lähestymistavan vaikutusta hyvinvointiin, mutta tutkimuksen aihe rajautui lopulta tarkastelemaan liikunnanohjaajaopiskelijoiden kokemaa muutosta hyvinvoinnissa ja opiskelukyvyyssä kolmen opintojakson aikana, joissa valmennus- ja ryhmäpedagoginen ajattelu ohjaa opettajan tekemiä valintoja.

Työmme toimeksiantaja on Tommi Haapakangas, joka toimii tutkimuksen kohteena olevan opiskelijaryhmän opettajana ja joka mahdollisesti hyödyntää tutkimuksen teoreettista perustaa ja tutkimustuloksia väitöskirjatutkimuksessaan. Tulokset tuottavat arvokasta ja ajankohtaista tietoa opiskelijoiden koetusta hyvinvoinnista yhdestä näkökulmasta. Vaikka tulokset eivät välttämättä ole yleistettävissä, ne voivat auttaa opiskelijoita näkemään ja sanallistamaan pedagogisten valintojen vaikutusta omaan hyvinvointiin ja herättää avointa keskustelua opettajien ja opiskelijoiden välillä esimerkiksi Lapin ammattikorkeakoulussa. Valtakunnallisella tasolla tutkimus tuottaa lisätietoa opiskelijoiden hyvinvoinnista opetusmenetelmien näkökulmasta ja on osa laajempaa, yhä lisääntyvää opiskelijoiden hyvinvointiin kohdistuvaa tutkimusta ja keskustelua.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet

Opinnäytetyömme tavoite on muodostaa mahdollisimman kokonaisvaltainen käsitys opiskelijoiden kokemista psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin ja opiskelukyvyn muutoksista opettajan mentoroimissa ryhmäprosesseissa. Työn tarkoituksena on tuottaa toimeksiantajallemme tietoa valmennus- ja ryhmäperustaisen pedagogiikan ja opiskelijoiden hyvinvoinnin kokemusten yhteydestä, jota hän voi halutessaan hyödyntää työssään ja tekeillä olevassa väitöskirjatutkimuksessaan. Tarkoituksena on myös tutkia Learning Style Analysis (LSA) -oppimistyylinen menetelmän käyttöä opetuksen tukena ja opiskelijoiden omien oppimismieltyymysten tiedostamisen vaikutusta opiskelukyvyn ja -hyvinvointiin.

Henkilökohtaisina tavoitteinamme opinnäytetyössämme on oppia tutkimuksen tekemisestä ja kehittää omaa ammatillista osaamista sekä pyrkiä oman työn kriittiseen tarkasteluun. Tavoitteenamme on myös hyödyntää opiskelujen aikana karttuneita taitoja, kuten tavoitteiden asettelua, yhteistyötaitoja ja reflektiota työskentelyssämme. Opinnäytetyön aihe antaa myös mahdollisuuden meille molemmille lisätä pedagogista osaamistamme ja ymmärrystämme, mikä tukee meidän tulevaisuuden haaveitamme opetuksen maailmassa.

Opinnäytetyömme varsinainen ja tarkentavat tutkimuskysymykset ovat:

- Miten ryhmä- ja valmennuspedagogiikka vaikuttaa opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opiskelukyvyn kokemuksiin?
 - o Millaisia muutoksia ryhmäinterventiot saavat aikaan opiskelijoiden koetussa hyvinvoinnissa?
 - o Mikä rooli pedagogisilla ratkaisuilla ja opettajan toiminnalla on opiskelijoiden opiskelukyvyn tukemisessa?

2.2 Tutkimusote

Opinnäytetyömme on tapaustutkimus, jossa tutkimme Lapin ammattikorkeakoulun liikunnan ja vapaa-ajan toisen vuoden opiskelijoiden hyvinvoinnin kokemuksen kehittymistä kolmen peräkkäisen opintojakson ajan. Tapaus- eli case-tutkimus on luontaisessa toimintaympäristössä tapahtuva tutkimus, jonka päämääränä on saada syvälinen ja moniulotteinen ymmärrys tutkimuskohteena olevasta toiminnasta, prosessista tai henkilöistä (Kananen 2013, 54; 78). Tapaustutkimus oli meille selkeä valinta lähestymistavaksi, sillä tutkimuksemme tarkoituksena on saada mahdollisimman kokonaisvaltainen käsitys opiskelijoiden koettuun hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä opettajan mentoroimissa vuorovaikutuksellisissa oppimisprosesseissa.

Tapaustutkimuksessa voi hyödyntää erilaisia lähestymistapoja ja analyysimenetelmiä, sillä se ei ole selkeärajainen viitekehys, vaan ennemminkin tutkimusstrategia (Vuori 2022). Meidän tutkimuksemme pohjautuu kokemusnäkökulmaan, jonka keskiössä ovat yksilölliset kokemukset, merkitykset ja tunteet ja jossa todellisuus rakentuu ihmisten erilaisten kokemusten ja näkemysten ympärille objektiivisesti havaittavan totuuden sijaan (Jokinen 2022). Kokemuksen ja merkityksen tutkimusta ja niiden tulkintaa ohjaa fenomenologis-hermeneuttinen perinne, jonka tavoitteena on käsitteellistää ja tehdä näkyväksi elävän elämän ilmiöt ja kokemustason tieto (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40-41).

Aineistonkeruumenetelmiä tutkimuksessamme oli kaksi. Tapaustutkimuksen pyrkimys kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen ja monipuoliseen tarkasteluun asettaa aineiston keräämiselle vaatimuksen monipuolisuudesta ja siksi tapaustutkimuksessa usein yhdistellään erilaisia aineistoja (Vuori 2022). Meidän tutkimukseemme valikoitui aineistonkeruumenetelmiksi laadullinen ryhmäkeskustelu ja määrällinen Learning Style Analysis (LSA) –menetelmä. Ryhmäkeskustelulla pyrittiin saamaan pienryhmien ääni ja ryhmien jäsenten kokemukset esiin, mikä tukee tutkimuksemme lähestymiskulmaa. LSA:lla pyrittiin osoittamaan ryhmien oppimismielityksissä ja hyvinvoinnissa tapahtuneita muutoksia selkeällä tavalla.

2.3 Tutkimuskohde

Tutkimuksemme osallistui 11 toisen vuoden liikunnanohjaajaopiskelijaa Lapin ammattikorkeakoulusta. Opiskelijat opiskelivat kahdessa 5-6 hengen pienryhmässä. Toinen ryhmä pysyi muuttumattomana kolmen opintojakson ajan ja toiseen ryhmään tuli yksi jäsen lisää viimeisellä opintojaksolla. Osallistujat olivat eri ikäisiä miehiä ja naisia. Tutkimukseen osallistuneilta opiskelijoilta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkimukseen kuuluneet kolme peräkkäistä opintojaksoa kestivät syyskuusta 2021 helmikuun 2022 loppuun. Opintojaksot olivat osa liikunnanohjaajatutkinnon toisen vuoden pakollisia opintoja ja niiden aiheet olivat nuorten liikuntakulttuurin edistäminen ja yksilöllisyyden tukeminen, elämysten tuottaminen ja elämänhallintataitojen kehittäminen sekä aikuisten ja ikääntyvien terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen. Kurssien opettajana toimi Tommi Haapakangas ja apuopettajana Arno Heikkala. Opintojaksot toteutettiin monimuotona eli ne sisälsivät etä- ja lähijaksoja.

2.4 Ennako-oletukset ja esiymmärrys

Tutkijoilla on aina tutkimusprosessin alussa tutkittavasta aiheesta jokin esiymmärrys ja ennako-olettamus, jotka perustuvat omakohtaiseen tietoon, kokemukseen tai toisen kautta saatuun tietoon. Jotta tutkimuksemme läpinäkyvyys ja luotettavuus säilyy, haluamme tuoda esiymmärryksemme ja ennako-olettamuksemme esille haluamatta niiden ohjailevan tutkimuksemme tuloksia ja tulkintaa liikaa. On hyvä niin meille tutkijoille kuin myös lukijalle tiedostaa tutkijan esiymmärrys, sillä se suuntaa tutkijan ajatuksia ja ohjaa tiedonhankintaa. Esiymmärrykseen vaikuttaa myös tutkijalle entuudestaan tuttu "organisaation kieli" tai "kulttuurinen koodisto", jonka avulla tutkija voi tarkastella ja tulkita ilmiötä/tapausta sisältäpäin (Aaltio & Puusa 2020, 181-182.)

Esiymmärryksemme tutkittavasta aiheesta on se, että opiskelijoita aktivoivilla ja osallisuutta vahvistavilla pedagogisilla valinnoilla voidaan vaikuttaa hyvinvointiin positiivisesti. Hyvinvoinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä meille tutkijoilla on

karttunut ymmärrystä ja osaamista opintojen aikana liikunta-alan koulutuksessa. Koulutuksessa saadun tietotaidon lisäksi hyvinvointiin liittyvät asiat ovat tulleet tutuksi myös omasta kiinnostuksesta ja kokemuksesta. Esiymmärrykseen on vaikuttanut paljon se, että olemme itse käyneet samat opintojaksot kuin tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ja kokeneet, että ryhmäprosessi opetti monipuolisia oppimistapoja ja arviointityökaluja ja hyvä yhteishenki sujuvoitti työskentelyä. Kokonaisvaltainen oppimiskokemus vaikutti positiivisesti hyvinvoinnin kokemuksiimme. Esiymmärryksen tiedostamiseen on vaikuttanut paljon lukuisat keskustelut niin tutkijoiden välillä kuin myös opettajien ja opiskelijoiden välillä.

2.5 Ryhmäkeskustelu tiedonhankintatapana

Meidän haastattelumuotomme on ryhmäkeskustelu, jolla Pietilän (2017) mukaan viitataan yleensä 5–10 hengen haastatteluihin, joissa keskitytään tiettyyn teemaan, jossa haastattelija/moderaattori ohjaa keskustelua (Pietilä 2017, 113). Ryhmäkeskustelu on laadullinen tutkimusmetodi, joka mahdollistaa moniäänisyyden, sillä esille tulee ihmisten erilaiset tulkinnat, merkitysten vaihtelu ja argumentointi. Ryhmäkeskustelussa voi jakaa kokemuksia vertaisen kanssa ja peilata niitä muiden näkemyksiin, kun ryhmän vuorovaikutukselle annetaan paljon tilaa. Näin on mahdollista muodostaa yhteinen ymmärrys yksilöllisistä käsityksistä, mikä voi vahvistaa me-henkeä. Etuna voidaan myös nähdä mahdollisuus ymmärtää ryhmää sen omista lähtökohdista. (Pietilä 2017, 113; Valtonen ja Viitanen 2020, 130.) Halusimme minimoida tutkijan roolin haastatteluissamme, joten ryhmäkeskustelu, joka painottaa ryhmän sisäistä vuorovaikutusta, sopi tutkimukseemme parhaiten.

Ryhmäkeskustelun teemojen rakentamisessa käytimme hyväksi Jyväskylän yliopistossa pitkällisen toimijuustutkimuksen tuloksena kehiteltyä kvantitatiivista Agency of University Students (AUS) -kyselymittaria. Kyselyssä on kolme eri osaluuetta: yksilölliset resurssit, opiskelijoiden väliset suhteet ja suhde opettajaan sekä osallistumisaktiivisuuteen liittyvät resurssit (Jääskelä, Poikkeus, Vasalampi, Valleala & Rasku-Puttonen 2017, 2061-2066). Myös Decin ja Ryanin kolmeen psykologiseen perustarpeeseen perustuva itseohjautuvuusteoria on lähellä toimijuuden käsitteen osa-alueita: autonomian, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemus. Valitsimme keskustelun teemat aktivoiva pedagogiikka (autonomian ja

osallisuuden kokemukset), yhteenkuuluvuus/ilmapiiiri (suhde opettajaan ja ryhmään) sekä yksilölliset resurssit/kyvykyys näiden teorioiden pohjalta. Näiden teemojen pohjalta muodostimme aivoriisien pohjalta jokaisesta teemasta kaksi lausetta (Liite 1), joita ryhmänjäseniä pyydettiin keskustelussa jatkamaan oman kokemuksen pohjalta.

Haastattelun tarkoituksena oli saada kokemuksellista tietoa pienryhmän jäsenien välisestä toiminnasta (kuinka psykologiset perustarpeet tyydyttyvät ryhmässä) sekä heidän suhteestaan opettajaan ja pedagogisiin valintoihin (psykologisesta sopimuksesta). Decin ja Ryanin mukaan hyvinvointi lisääntyy, kun psykologisten perustarpeiden täyttymistä tuetaan, etenkin autonomian tukemista (Deci & Ryan 2017, 561). Pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta psykologisen sopimuksen syntyminen ja onnistuminen synnyttävät opiskelutyytyväisyyden ja mielekkään oppimisen kokemuksia (Kuittinen & Meriläinen 2008, 159).

Ennen varsinaisten ryhmäkeskustelujen pitämistä testasimme koeryhmällä kysymysrunkoamme. Näiden niin kutsuttujen esihaastatteluiden tarkoituksena oli testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja kysymysten muotoilua, jotta saamme varmuuden kysymysten oikein ymmärtämisestä. Testaamalla haastatteluita saimme myös arvokasta tietoa ajankäytöstä ja ryhmäkeskustelun pituudesta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 72.) Koeryhmämme muodostui kolmannen vuoden liikunnanohjaajaopiskelijoista, jotka ovat käyneet edellisenä vuonna samat kurssit, joita tutkimukseemme osallistuneet ryhmät tekivät tutkimuksemme aikana.

Varsinaiset ryhmäkeskustelut toteutettiin kahdelle heterogeeniselle viiden hengen pienryhmälle, jotka valikoituivat luokan oppilaista sattumanvaraisesti. Ryhmien jäsenet täyttivät suostumuslomakkeet ennen ryhmäkeskusteluja, jotta varmistuimme heidän vapaaehtoisesta osallistumisesta tutkimukseen. Yhteensä ryhmäkeskusteluja toteutettiin kuusi, kolme kummallekin pienryhmälle, kolmen opintojakson aikana niin, että haastattelut olivat ensimmäisen opintojakson alussa (syyskuu) sekä toisen (joulukuu) ja viimeisen opintojakson (helmikuu) lopussa. Ryhmäkeskustelut pidettiin etänä Microsoft Teams –alustalla osana opintojaksojen viikoittaisia sparrauskeskusteluja, joten keskustelua koordinoi opettaja Tommi Haapakangas kysymysrunkomme ja annettujen ohjeiden pohjalta. Näin ryhmäkeskustelutilanteesta saatiin luotua mahdollisimman luonnollinen, emmekä

tutkijoina tuoneet ylimääräistä jännitettä keskustelutilanteisiin. Haastattelut nauhoitettiin tutkimustamme varten. Nauhoitukset ensi kertaa katsottuamme teimme muistion esihavainnoistamme. Esihavaintojen tehtävänä on tallentaa päällimmäisiä ajatuksia ja mielikuvia, joita tutkijoille syntyy (Valtonen & Viitanen 2020, 125).

Ryhmäkeskustelun väittämät pysyivät samana kahden ensimmäisen haastattelun ajan, koska haastatteluiden välissä oli useampi kuukausi ja halusimme nähdä, muuttuvatko vastaukset ensimmäisen ja toisen haastattelun välissä. Viimeiseen keskusteluun vaihdoimme väittämät pelkiksi sanoiksi/sanapareiksi (Liite 2), koska halusimme antaa vapaalle, ryhmän sisäiselle keskustelulle enemmän tilaa ja koimme, että väittämät rajasivat ja ohjasivat keskustelua liikaa. Opettaja-opiskelijoiden toimijuustutkimuksessa käytettiin tällaisia ns. virikesanoja vapaan assosiaation mahdollistamiseksi (Juutilainen, Metsäpelto, Poikkeus 2018, 119). Kolmanteen keskusteluun mennessä ryhmät oletettavasti tunsivat toisensa jo hyvin, mikä voi avata ainutlaatuisia mahdollisuuksia ryhmän vuorovaikutuksen ja ajattelutapojen ymmärtämiselle, sillä vuorovaikutukseen vaikuttaa eittämättä se, tuntevatko osapuolet toisensa (Pietilä 2017, 120).

2.6 Learning Style Analysis (LSA) tiedonhankintapana

2.6.1 Oppimistyyli menetelmistä yleisesti

Oppimistyyli määritellään tiedonhankinta ja -käsittelytavaksi sekä miellyttäväksi ja luontevaksi tavaksi oppia. Sillä tarkoitetaan myös ihmisen lähestymistapaa uuteen tai vaikeaan opittavaan asiaan. Oppimistyyli kehittyy koko eliniän mutta siihen vaikuttaa yksilön omat ominaisuudet, ympäristö sekä itse opittava asia. Jokaisella on jokin vallitseva oppimistyyli mutta siitä huolimatta oppimistyylin vaihtaminen tehtävän tai tilanteen mukaan on hyvän oppijan ominaisuus. (Kuntoutussäätiö 2021; Peda.net 2022b.) Oppimistyyliin on hyvä kiinnittää huomiota, sillä se voi auttaa löytämään uusia keinoja opiskeluun (Kuntoutussäätiö 2021).

Työskentely- ja oppimistyyleistä on olemassa paljon erilaisia testejä ja listoja, jotka parhaimmillaan antavat havaintoja omaan oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Useimmiten näitä tekijöitä nimitetään oppimisrooleiksi, havaintokanaviksi tai kokonaisuuksien hahmottamiseksi. Sisällöltään ne kuitenkin ovat suuntaa antavia. Erilaisista oppimistyylytesteistä esimerkkinä voidaan mainita esimerkiksi Visual, Aural, Read-Write ja Kinesthetic (VARK) -malli, joka jakaa oppijat visuaalisiin, auditivisiin, kinesteettisiin sekä lukemalla ja kirjoittamalla oppijoihin (Greelane 2019).

Barbara Prashnigin kehittämät työ- ja oppimistyylymenetelmät valikoituivat tämän tutkimuksen menetelmäksi, sillä meille tutkijoille tarjottiin mahdollisuutta hyödyntää kyseisiä menetelmiä opinnäytetyössämme. Menetelmät eivät olleet meille ennestään tuttuja, mutta mielenkiintomme heräsi niin, että tutustuimme niihin Consultica Oy:n Opiskelijan flow -koulutuksen kautta ja toinen meistä koulutautui tutkimuksen alkumetreillä niiden sertifioiduksi asiantuntijaksi. Tutkijoina LSA-menetelmän laajuus, luotettavuus ja tieteellisyys ovat meille tärkeitä ominaisuuksia. Menetelmät ovat tieteellisesti hyväksytyjä ja tarkkoja, pohjautuen neurotieteellisiin havaintoihin. Menetelmä arvioi opittujen ominaisuuksien lisäksi synnynnäisiä työskentelytyylin osatekijöitä, jotka ovat niin ikään tieteellisesti tutkittuja ja melko muuttumattomia. (Consultica Oy 2022a; Consultica Oy 2022b; Consultica Oy 2022d.)

2.6.2 Oppimis- ja työtyylianalyysien synty

Barbara Prashnig on uusiseelantilainen emeritaprofessori, josta käytetään myös nimitystä luovien menetelmien luoja. Hän on yksi moninaisen oppimistyylytieteen maailman johtavista asiantuntijoista ja on Creative Learning Centren (CLC) perustaja. Tämän kautta hän on mahdollistanut tyylianalyysityökalut kymmenellä kielellä, jotka ovat saatavilla verkossa kansainvälisesti. (Consultica Oy 2022c.)

Prashnigin koulutustausta on moninainen, sillä hänellä on kasvatustieteiden ja englannin kielen maisterin kaksoistutkinto ja tämän lisäksi hän on opiskellut tohtori G. Lozanoffin kanssa, joka tunnetaan kiihdytetyn oppimisen isänä. Työ- ja oppimistyyliajattelun tieteellisen kehittämisen ovat aloittaneet professorit Rita ja

Kenneth Dunn 1970-luvulla. Prashnig on ollut New Yorkissa Dunnsien opetuksessa ja kehittänyt tieteellisen kritiikin ja käytännön validointiprosessin kautta alkuperäistä teoriaa, tuoden sen maailmanlaajuisesti yhtiönsä Creative Learning Centre kautta. (Consultica Oy 2022c.) Prashnig laajensi Dunnin & Dunnin mallia lisäämällä oikean tai vasemman aivolohkon dominointiin liittyvät alueet, josta syntyi Working Style Analysis (WSA) –menetelmä. Alkuperäisen laatikkomallin sijaan Prashnig kehitti mallin pyramidin muotoiseksi, jotta biologiset ja opitut tekijät erotuvat paremmin toisistaan. Mallin ajatuksena on se, että aivolohkoilla on vaikutus alapuolella oleviin elementteihin. (Consultica Oy 2022c; Prashnig 2020.)

Kun WSA-menetelmä sai maailmanlaajuisesta huomiota, tuli myös tarve kehittää lapsille ja nuorille heidän oppimisympäristöönsä sopiva arviointimenetelmä (Prashnig 2000, 111). Oppimistyylianalyysi (LSA) kehittyi näin ollen yhteistyössä tohtori Kenneth Dunnin kanssa, joka eroaa pyramidimallin osalta hieman aikuisten versiosta. Suorien pyramidiviivojen sijaan lasten ja nuorten pyramidia halkovat aaltoilevat viivat, sillä lasten aivot kehittyvät paljon ja näin ollen myös oppimistyylin elementit ovat muuttuvampia verrattuna aikuisiin. (Prashnig 2020.)

2.6.3 Menetelmät Suomessa

Suomeen menetelmät on tuonut kansainvälisen akkreditoinnin suorittanut, menetelmien pääkouluttaja Anne Penttinen vuodesta 2008. Yritys, joka kouluttaa CLC:n menetelmiä Suomessa, on Consultica Oy. Asiakaskunta Consultica Oy:llä on laaja, sillä se koostuu pk-yrityksistä julkishallintoon, pörssiyritysten johtoon, oppilaitoksiin sekä kolmannelle sektorille. Yhtiön ajatuksena on auttaa asiakkaita luomaan etumatkaa niin työelämässä, opiskelussa kuin opetuksessa. (Consultica Oy 2022c.) Konsultoimme Anne Penttistä ryhmäraporttien tuloksia analysoidessamme.

2.6.4 Oppimistyylianalyysi

Prashnig on kehittänyt työtyylianalyysin (WSA) sekä oppimistyylianalyysin (LSA). Tutkimuksessamme käytämme oppimistyylianalyysiä, sillä työtyylianalyysiin vaa-

dittava viiden vuoden työkokemus ei täyttänyt tutkimukseen osallistuvilla opiskelijoilla. LSA on tutkimuksessamme sekä tiedonhankintatapa opiskelijoiden oppimistavoista, joista tietoisesti tullessaan he voivat pohtia niitä kokemustasolla, että opintojaksojen opettajan pedagoginen työkalu, jolla hän voi muokata opetusta yksilöllisemmäksi sekä ryhmän oppimistaipumuksia tukevaksi. Oppimistyylianalyysin lyhenne LSA tulee englanninkielisestä termistä Learning Style Analysis. Käytämme tutkimuksessamme englanninkielisen termin lyhennettä LSA vaikka oppimistyylianalyysistä voitaisiin käyttää myös lyhennettä OTA (Prashnig 2000).

LSA on maailmanlaajuisesti käytössä oleva neurotieteeseen pohjautuva analyysi, joka havainnollistaa oppijan biologiset ja opitut taipumukset oppimisessa sekä sopeutumiskyvyn erilaisissa oppimistilanteissa. Oppimistyyli määritellään tässä yhteydessä aivojen tavaksi kerätä ja käsitellä uutta/vaikeaa tietoa, joka on jokaisella yksilöllinen. Opiskelijoille analyysi antaa mahdollisuuden itsetuntemuksen parantamiseen ja omien vahvuuksien hyödyntämiseen oppimistilanteissa sekä opettajalle työkalun ymmärtää ja hyödyntää opiskelijoiden luontaisia oppimistyyliä opettamisessa. (Consultica Oy 2022a.) LSA:sta on kaksi eri versiota, jotka soveltuvat erikseen lapsille ja nuorille. Aikuisille on myös olemassa oma malli, joka perehtyy erityisesti aikuisten oppimismieltymyksiin. (Prashnig 2000, 111.)

2.6.5 LSA-profiili

LSA-profiili sisältää värillisiä kaavioita, kuvitetut yhteenvedot, oppimissuositukset ja kohtalaisen pitkän noin 15 sivun henkilökohtaisen raportin. Valmiissa raportissa erotellaan luonnolliset (biologiset) ja opitut (ehdollistetut) elementit, joiden avulla saadaan selville, millaiset oppimisolosuhteet ja -ympäristö sopivat henkilölle parhaiten. Analyysissä arvioidaan mieltymyksiä 49 erilaisen oppimistyyli-elementin suhteen ja aihealueet ovat tiedonkäsittely, aistitoiminnot, fyysiset tarpeet, ympäristöön liittyvät tarpeet, sosiaalisuus ja asenteet. Luontaiset vahvuudet, opitut käyttäytymismallit ja stressiä aiheuttavat tekijät, jotka tulevat LSA-profiilissa esille, vaikuttavat niin hyvinvointiin kuin myös suorituskykyyn, motivaatioon ja keskittymiseen. (Consultica Oy 2022b.)

LSA-profiilien piirteet esitetään pyramidimallissa, joka jakautuu kuuteen perusalueeseen. Pyramidimallin neljä ensimmäistä määräytyvät biologisesti ja kaksi alinta kerrosta on opittuja elementtejä, kun katsotaan mallia huipulta alaspäin. Biologiset alueet ovat oikean tai vasemman aivopuoliskon hallitsevuus, aistien käyttäminen, fyysiset tarpeet ja ympäristö. Sosiaalisuus ja asenteet ovat taas opittuja alueita. (Consultica Oy 2022a; Prashnig 2000, 113.)

2.6.6 Ryhmäraportti

Ryhmäraportit luodaan henkilökohtaisten LSA-profiilien pohjalta. Ryhmäraportin laajuus vaihtelee viidestä henkilöstä aina 100 henkilöön asti, joten se antaa hyvän yleiskuvan ryhmän jäsenten yksilöllisistä tarpeista (Consultica Oy 2022d; Prashnig 1996, 143). Raportti kertoo näin ollen ryhmän potentiaalin, kyvyt, vahvuudet ja heikkoudet samalla tavalla kuin yksilöprofiili. Esimiehille, ohjaajille ja erilaisille kouluttajille ryhmäraportti on hyvä työväline, sillä sen avulla voidaan kehittää ryhmän toimintaa, nostaa motivaatiota, vähentää stressiä, löytää sopiva toimintatapa tai henkilö tehtävään. (Penttinen 2021; Consultica Oy 2022b; Consultica Oy 2022d.)

Suomenkielinen versio ryhmäraportista kertoo ryhmän mieltymykset, epämieluisat asiat sekä joustavuudet. Ryhmän toimintaa suunniteltaessa raportti kertoo myös, jos jollakin ryhmän jäsenellä on vahvoja analyttisiä tai kokonaisvaltaisia taipumuksia, jotka on otettava huomioon. Hieman laajemmin ryhmän erilaisista ominaisuuksista kertoo englanninkielinen versio, joka ottaa huomioon muun muassa ne oppijat, jotka ovat nopeita oppijoita tai joilla on keskittymiskyvyn tai oppimisen kanssa vaikeuksia. (Penttinen 2021.) Käytimme tutkimuksessamme ryhmäraportin suomenkielistä versiota.

2.6.7 LSA-raporttien analysointi ja tulosten esittämistapa

LSA-analyysien lähettämisestä opiskelijoille vastasi opintojaksojen vastuupetaja Tommi Haapakangas sekä menetelmien maahantuoja Consultica Oy. Opiskelijat saivat opettajaltaan ohjeen varata analyysin vastaamiseen aikaa noin 45

minuuttia. Ensimmäiseen analyysin opiskelijat vastasivat ensimmäisen opintojakson alussa ja toiseen analyysiin tutkimuksessamme olleen viimeisen opintojakson lopussa. Analyysin tekeminen tiedonkeruuvaiheen alussa ja lopussa oli tutkimuksen kannalta merkityksellinen ja suunniteltu asia, sillä näin voimme verrata, millaisia muutoksia analyysin tuloksissa on tapahtunut kurssien aikana. Analyysin kysymykset ovat menetelmän kehittäjällä ja maahantuojalla, joten emme tässä tutkimuksessamme voi tuoda niitä esille.

Kaikille kurssin 11 opiskelijoille lähetettiin vastaamislinkki. Käytimme tutkimuksessamme vain niiden opiskelijoiden analyysin tuloksia, jotka olivat suostuneet siihen. Kun opiskelijat vastasivat analyysihin, Consultica Oy vastaanotti automaattisesti tuloksista muodostuneet jokaisen opiskelijan henkilökohtaiset LSA-raportit. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole perehtyä kovin tarkoin yksittäisen opiskelijan muutoksiin, vaan katsoa hyvinvoinnin muutosta ryhmätasolla. Tämän johdosta kurssin alussa ja lopussa toteutetuista raporteista muodostettiin LSA-ryhmäraportit, jotka ovat varsinainen määrällinen aineisto haastatteluaineiston rinnalla tutkimuksessamme.

Ryhmäraportit muodostuvat yksittäisten opiskelijoiden henkilökohtaisista LSA-raporteista. Henkilökohtainen raportti muodostuu taas analyysin vastauksista. Ryhmäraportin muodostuminen yksittäisistä raporteista tapahtuu automaattisesti käymällä läpi jonkinlaisen algoritmin. Me tutkimuksen tekijät emme voi myöskään vaikuttaa kysymyksiin, eikä meidän tarvinnut tehdä kysymysten vastauksille mitään, vaan analysoida muutokset valmiista ryhmäraporteista. Analysoitavia ryhmäraportteja oli kaksi, kurssin alussa ja lopussa tehty.

LSA-raporttien osuus koko tutkimuksessamme on pienehkö, sillä sen tarkoitus on olla haastatteluaineiston tukena sekä tietysti tuoda opiskelijoille itselleen tietoiseksi omat vahvuudet ja opiskelumielitymykset. Consultica Oy:n koulutuksessa kehoitettiin ryhmäraporttien analysoimisessa katsomaan aina kokonaiskuvaa yksityiskohtiin tarttumatta. Tarkastelimme siis ryhmäraportteja niin, että kiinnitimme huomiomme niihin kokonaisuuksiin, joissa oli tapahtunut suurimmat potentiaali-

set muutokset kurssien aikana. Muutokset tuloksissa esitimme prosenttiosuuk-
sina, koska ne olivat prosentteina myös raporteissa ja se on myös helposti ym-
märrettävä tapa lukijalle.

2.7 Tutkimustulosten analysointi

Kvalitatiivisen eli laadullisen aineiston analysoimiseksi on monia tapoja, joiden
käytöstä päättää tutkija sillä ajatuksella, mitä hän haluaa aineistostaan saada irti
(Hirsjärvi & Hurme 2009, 136). Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysivaiheet
kulkevat limittäin ilman yksiselitteisiä ohjeita. Olkoon kuitenkin analyysitapa mikä
tahansa, avainsanoja laadullisen tutkimuksen aineiston analysointiin ovat syste-
maattisuus, tarkistettavuus, avoimuus ja perusteltavuus. (Puusa 2020, 145.)

Haastatteluaineistojen analyysi alkoi nauhoitusten kuuntelemisella kertaalleen
läpi, jonka jälkeen haastattelut litteroitiin Microsoft Wordin litterointiohjelmalla.
Tutkimusongelman keskittyessä hyvinvoinnin kokemuksiin ryhmän vuorovaiku-
tuksen sijasta emme nähneet tarpeelliseksi litteroida aivan kaikkea haastatteluti-
lanteesta, joten jätimme pois ei-verbaalisen vuorovaikutuksen (ilmeet, eleet,
asennot jne) litteronnin tarkkuudesta muutamaa tekstin ymmärtämiseen olennai-
sesti vaikuttavaa elettä lukuun ottamatta.

Aineiston tutuksi tuleminen tutkijoille on suoraan yhteydessä siihen, kuinka hyvin
tutkija voi analysoida sitä. Jotta litteroidusta aineistosta voidaan alkaa ymmärtä-
mään ja analysoimaan yksityiskohtaista tietoa, on tärkeää lukea aineistoa useaan
otteeseen. (Hirsjärvi & Hurme 2004,143.) Litteroitujen aineistojen yhteenlaske-
tuksi sivumääräksi tuli 58 A4-sivua. Ryhmähaastatteluiden sivumäärän takia käy-
timme tähän hyvin aikaa, sillä halusimme varmistaa aineiston tutuksi tulemisen
meille tutkijoille.

Litteroitujen aineistojen lukemisen ja niihin tutustumisen jälkeen teimme päätök-
sen, mikä aineistossa kiinnostaa tutkimuskysymysten, tutkimusongelman ja ai-
neistosta esille nousseiden asioiden pohjalta. Laadullisen tutkimuksen aineis-
tosta löytyy aina etukäteen arvaamattomia kiinnostavia asioita, joten päätöksen

tekeminen tutkimuksen analysoinnin rajaamisesta on tärkeä. On valittava tarkkaan rajattu näkökulma, kerrottava kaikki mitä siitä saa irti ja jätettävä muut aiheet jatkotutkimusten armoille. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104.) Tutkimuskysymyksiemme pohjalta keskityimme analyysissa opiskelijoiden ajattelussa, hyvinvoinnissa, oppimistavoissa, ryhmäprosessissa ja opetuksessa kokemiin muutoksiin.

Tutkimuksessamme painotamme paljon aineistolähtöisyyttä mutta käytämme aikaisempaa tietoa apuna analyysiyksiköiden valinnassa aineistosta, joten teoria-ohjaava analyysi, jossa analyysin apuna tai ohjauksena on teoria, oli tutkimuksessamme paras analyysimuoto (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107-111). Teoriaohjaavassa analyysissa tutkijat itse päättävät, missä vaiheessa analyysia ohjaa aineisto ja missä vaiheessa teoria. Usein analyysi lähtee liikkeelle aineistolähtöisesti, minkä jälkeen aineistosta nousseita havaintoja ryhmitellään tai tulkitaan teoriaa apuna käyttäen. (Leinonen 2018.) Hyödynsimme analyysissamme aineistolähtöisen sisällönanalyysin rakennetta, mutta pedagogisen hyvinvointiin liittyvät käsitteet, kuten psykologiset perustarpeet ja toimijuuden eri osa-alueet auttoivat jäsentämään aineistoa ryhmittelyvaiheessa. Kokemuksen tutkimuksen näkökulmasta oli tärkeää, että teoria ei niinkään ohjannut opiskelijoiden kokemusten tulkintaa, vaan toimi apuvälineenä samankaltaisten aiheiden ryhmittelyssä.

Analyysimme noudatti aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisen vaiheita, jotka karkeasti jaetaan redusoimiseen (pelkistämiseen), klusterointiin (ryhmittely) ja abstrahointiin (yleiskäsitteen muodostaminen). Analyysin yksikköinä olivat sanat tai lauseet, joilla oli samankaltainen tarkoitus. Teimme pelkistettyjen ilmausten etsimisen aineistosta itsenäisesti tuoden sen jälkeen ne yhteen. Näin saimme varmistettua ja vertailtua pelkistettyjen ilmausten luotettavuutta. Tämän jälkeen kaikki aineistoista merkityt asiat kerättiin yhteen ja erilleen muusta aineistosta, jonka jälkeen on helppo lähteä etsimään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia pelkistettyjen ilmausten listalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Vertailun päätteeksi muodostimme ilmauksista alakategorioita, jonka jälkeen niille luotiin yläkategoriat. Yläkategorioista muodostimme vielä pääluokat, joiden pohjalta hahmotimme yleisen käsityksen opiskelijoiden hyvinvoinnin kokemukseen vaikuttaneista tekijöistä.

Sisällönanalyysi tarkoittaa tutkittavan ilmiön kuvausta tiivistetyssä ja yleisessä muodossa eli sillä saadaan kerättyä aineisto järjestetyksi johtopäätöksiä tekemään varten. Tämä on koitunut Tuomen ja Sarajärven (2018, 117) mukaan sisällönanalyysillä tehtävien tutkimusten ongelmaksi; tutkijat esittelevät järjestetyn aineiston tutkimuksen johtopäätöksinä. Sisällönanalyysin menetelmällä analysoidaan systemaattisesti ja objektiivisesti erilaisia dokumentteja ja jotta vältämme tekemästä edellä mainittua virhettä, on hyvä kirjoittaa auki päättelyn logiikka, jota teemme sisällönanalyysin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117).

Teoriaohjaavassa analyysissämme käytämme päättelyn logiikkana induktiivista päättelyä (yksittäisestä yleiseen), tietyin varauksin sillä "puhtaan" induktion mahdollisuus asetetaan kyseenalaiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107-111). Vaikka teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikka voitaisiin sijoittaa deduktiivisen päättelyn puolelle, voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018, 113) mukaan se asettaa induktiivisen päättelyn alaluokaksi aineistolähtöisen analyysin rinnalle.

Aineistolähtöisen tutkimuksen haasteena pidetään tutkijan ei objektiivisia havaintoja, sillä tutkijan epäillään olevan kykenemätön kontrolloimaan omia ennakkoluuloja, jotka voisivat vaikuttaa analyysin lopputulokseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107-109). Jotta tutkimuksessamme huomioidaan aineistolähtöisen analyysin ongelma tutkijan omien havaintojen kontrolloimisesta, kirjoitimme auki omat ennakkokäsityksemme ilmiöstä (kohta 2.4) suhtautuen tietoisesti niihin analyysin aikana.

2.8 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Aaltion ja Puusan (2020, 177) mukaan hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu omien valintojen arvioiva tarkastelu, tutkimusta ohjaavien sääntöjen tuntemus ja luotettavuuskriteereiden omaksuminen. Tutkijoina olemme käyttäneet tutkimusprosessin aikana aikaa erilaisiin tutkimusmenetelmiin tutustumiseen, joiden valitseminen oli osan menetelmän kohdalla helppoa ja osan kohdalla vaati pitkällistäkin pohtimista. Kuten laadullisen tutkimuksen piirteisiin kuuluu vaihtelevuus/joustavuus, tutkijoina omien valintojen tarkastelu ja tutkimusta ohjaavien sääntöjen tuntemus laittoi meidät tarkentamaan tutkimuksen aikana tutkimusongelmaamme ja haastattelukysymyksiämme.

Tutkimustuloksia julkaistaessa tutkimuksen suorittamisen kannalta merkitykselliset sidonnaisuudet raportoidaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2021). Merkityksellisenä sidonnaisuutena tutkimuksessamme on Consultica Oy:n meille tarjoama koulutus, joka mahdollistaa työ- ja oppimistyylianalyysien käytön tutkimuksessamme. Eettisyyttä noudattaen tämä tuotiin tutkimuksessamme osallistuville suullisesti esille heidät tavattuamme ennen tutkimuksen aloittamista.

Eettiselle tutkimukselle ominaista on tarkkuus, rehellisyys, läpinäkyvyys ja huolellisuus tulosten tallentamisessa ja esittämisessä. Tutkimustulosten tallentamiseen ja itse tutkimukseen liittyvien aineistojen säilyttämiseen pyysimme neuvoa puhelimitse ja sähköpostitse Lapin ammattikorkeakoulun tietosuojavastaavalta. Säilytimme tutkimusaineistot, tulokset ja henkilötiedot Lapin korkeakoulukonsernin (LUC) käyttäjätunnuksien takana Microsoft Teams -alustalla. Laadullisille tutkimusmenetelmille, johon tapaustutkimuskin sisältyy, on olemassa seuraavat luotettavuuskriteerit: arvioitavuuden ja siirrettävyyden mahdollistaminen eli tutkimuksen lähtötilanne, tutkimusmenetelmät ja kaikki vaiheet on kuvattu ja perusteltu, aineiston tulkinnan johdonmukaisuus ja ristiriidattomuus, vahvistettavuus eli aineiston tulkinnan tulee vastata tutkittavan tulkintaa ja saturaatio eli havaintoyksikköjen riittävä määrä uutuusarvon saamisen näkökulmasta (Kananen 2013, 117–122).

Tutkimuksen eettisyyttä vahvistimme suunnitelmallisella toiminnalla, johon sisältyi tutkimus- ja aikataulusuunnitelman tekeminen, tutkimusaiheeseen perehtyminen ja koko prosessin aikana tapahtuva reflektio. Tutkimussuunnitelmaan käytettiin paljon aikaa ja resursseja. Aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät on valittu ja perusteltu tutkimuskirjallisuuteen pohjautuen. Aineistonkeruumenetelmistä ryhmähaastattelun testasimme koeryhmällä ennen varsinaista tutkimushaastatteluita, jonka tarkoituksena oli varmistaa kysymysten ymmärtäminen tutkimuksen kannalta oleellisella tavalla. Luotettavuuden varmistamiseksi tutkimuksen raportoinnissa kuvaamme tutkimuksen eri vaiheet ja perustelemme tekemämme valinnat mahdollisimman tarkasti. Kiinnitimme huomiota lähdeviitteiden oikeaan merkintään sekä lähdekirjallisuuden oikeaan tulkintaan. Teimme analyysin läpinäkyvästi ja johdonmukaisesti, jotta analyysimme olisi yhdenmukainen eikä erilaiset toimintatavat pääsisi vaikuttamaan aineiston tulkintaan.

Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa eettisenä ohjenuorana toimii ihmisarvon kunnioittamisen periaate, johon sisältyy itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen eli tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, fyysisen ja henkisen vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyyden suojan varmistaminen (Kuula 2011, 58-59). Näitä periaatteita kunnioittaaksemme keräsimme tutkittaviltamme suostumuslomakkeen tutkimukseen osallistumisesta, mikä oli erityisen tärkeää, kun tutkimus toteutettiin osana opintojaksoja. Teimme henkilötietojen hallussapidosta, käsittelystä ja säilytyksestä suunnitelman ja kirjallisen selonteon suostumuslomakkeen yhteyteen.

Suostumuslomakkeessa ja informointilomakkeessa, jotka lähetimme tutkittaville, tuli ilmi haastatteluihin ja LSA:han osallistumisen vapaaehtoisuus, tutkimuksen tavoitteet ja tarkoitus, aineistonkeruumenetelmät ja aineiston säilyttäminen sekä hävittäminen. Toimimme aineistonkeruutilanteissa tutkittavia ja heidän henkilökohtaisia rajojaan kunnioittaen niin, että aineiston litterointi- ja analyysivaiheessa jätimme tutkittavien nimet pois, käyttämällä anonyymeja merkintöjä. Näin ollen tutkittavien henkilöllisyyttä ei voi tunnistaa eikä se vaikuttanut millään tavalla tutkimustuloksiin.

Tutkimuskirjallisuudessa luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Kriittikiä nämä käsitteet ovat kuitenkin saaneet vastaamalla pääasiallisesti määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. Tämän johdosta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, mutta arvioinnissa on hyvä muistaa kokonaisuus ja sisäinen johdonmukaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160–163.)

Aaltion ja Puusan (2020, 180) mukaan validiuden ja reliaabeliuden käsitteitä on mahdollista soveltaa kuitenkin laadulliseen tutkimukseen, jos on ymmärtänyt käsitteiden poikkeavuuden määrälliseen tutkimukseen verrattuna sisäistäen myös laadullisen tutkimuksen luonteen. Tällöin validius koskee laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteeksi määritellyn ilmiön eheyttä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa saadut tulokset tai niiden käsittelytapa pitäytyvät ilmiöiden luonteessa. (Aaltio & Puusa 2020, 180.) Fenomenologinen tutkimus, joka on meidän tutkimuksemme lähestymistapa, on yleensä lähtökohtaisesti ilmiökeskeinen pyrkimällä ymmärryksen lisääntymiseen. Näin ollen validius laadullisessa tutkimuk-

sessä otetaan huomioon päättelyketjujen läpivalaisuna ottamalla huomioon ilmiön monimuotoisuus ja nostamalla esiin olennaisia merkitysketjuja (Aaltio & Puusa 2020, 180).

Tutkimuksemme aihe ja tutkimusongelma valikoitui puhtaasti meidän omasta mielenkiinnostamme ja motivaatiostamme aiheeseen, sillä laadullisuutta lisää tutkijalle entuudestaan tuttu konteksti, mielenkiinto ja henkilökohtaiset näkemykset. Esiymmärrys lisää niin ikään tutkimuksen luotettavuutta, sillä se suuntaa tutkijan ajatuksia ja ohjaa tiedonhankinnassa (Aaltio & Puusa 2020, 181). Tutkimuksessamme käytämme vahvasti omakohtaista tietoa ja kokemusta esiymmärryksenä, sillä olemme itse sisäistäneet valmennus- ja ryhmäperustaisen pedagogiikan luonteen ja käsitteet siihen pohjautuneilla opintojaksoilla. Kuitenkin luotettavuuteen liittyy tutkijan kyky tarkastella ja yhdistellä kriittisesti esitieto ja tutkimuksen uudet havainnot. Tutkimus kielellisesti taas pitäisi esittää arkiymmärryksen kaltaisesti, jonka haastavuuden olemme tutkimuksen kirjoittamisen yhteydessä havainnoineet. Tutkijoina olemme tutkimusyhteisön ja arkitodellisuuden välissä tulkitsijana. (Aaltio & Puusa 2020, 182.)

Tutkimuksen reliaabeliutta lisää tutkimustulosten toistettavuus eli kahden mittauksen tuottama samanlainen tulos. Reliaabeliutta voidaan lisätä muutamilla keinoilla, jotka ovat esimerkiksi kahden arvioijan päätyminen samaan tulokseen tai kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan samankaltainen tulos. (Aaltio & Puusa 2020, 180.) Tutkimuksessamme analysoimme aineistoa ensin itsenäisesti ja sitten vertailimme niitä yhdessä. Tutkimuksessamme aineistoa hankittiin kahdella eri menetelmällä, joiden tulokset tukivat toisiaan. Opinnäyte-työssä käytämme jonkin verran lainauksia aineistosta, jotta mahdollisimman avoimesti lukija voi seurata päättelyn etenemistä (Aaltio & Puusa 2020, 184).

3 PEDAGOGINEN HYVINVOINTI

Pedagogisen hyvinvoinnin käsite luo kehyksen tutkimuksemme teoreettiselle perustalle, sillä tarkastelemme opiskelijoiden hyvinvoinnin kokemuksia suhteessa pedagogiikkaan. Pedagogiikka ja hyvinvointi ovat molemmat moniulotteisia käsitteitä ja niitä on laajalti tutkittu erillisinä ilmiöinä painottaen yksittäisen oppijan tai ryhmän oppimiseen liittyviä tekijöitä, opettajan pedagogisia lähestymistapoja tai yksilön hyvinvointia ja toimintakykyä, mutta niiden välistä suhdetta ei ole huomioitu ja tarkasteltu. Pedagoginen hyvinvointi voidaan määritellä oppimisen ja hyvinvoinnin liitoksi, jossa pedagogiset valinnat tukevat myönteistä tunneilmapiiriä, yksilön ja ryhmien oppimisprosessia sekä yksilön kokonaisvaltaista kehitystä. Pedagogisen hyvinvoinnin tutkimuksen keskiössä ja tärkeinä tarkastelun kohteina katsotaan olevan osallisuus, toimijuus sekä kolme psykologista perustarvetta: pätevyyden tunne, autonomia ja yhteenkuuluvuus. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008a, 8-10; Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008b, 216-218.)

Pedagogiikan määrittely ei ole tarkkarajaista. Itse sana juontaa juurensa kreikkankielestä (*paidagogos* = poikien ohjaaja/kasvattaja), mutta kasvatustiedettä kuvaavana käsitteenä se on lähtöisin saksankieliseltä alueelta. Käsitteen merkitys on ollut kahtiajakoinen: sillä on kuvattu niin kasvatus- ja opetusoppia sekä kasvatustieteen kuin käytännön kasvatusta. (Siljander 2014, 18.) Pedagogiikka viittaa myös yleiseen kasvatustieteeseen, joka on yksi kolmesta kasvatustieteen alasta aikuiskasvatustieteen ja erityispedagogiikan kanssa. Se tutkii laajasti koulutuksen ja koulumaailman, kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen ilmiöitä. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 58.) Pedagogiikka voi viitata kohdennetusti tiettyyn ajattelu- tai toimintasuuntaukseen (esim. kriittinen pedagogiikka) tai kasvatustieteen tai opetusalaan (esim. varhaiskasvatus, korkeakoulupedagogiikka). Pedagogiikka tarkoittaa myös yksiselitteisemmin opettajan koulutuksen, työkokemuksen ja arvomaailman muovaamaa näkemyksellistä ja käytännön toiminnan kokonaisuutta. (Atjonen, Halinen, Hämäläinen, Korkeakoski, Knubb-Manninen, Kupari, Mehtäläinen, Risku, Salonen & Wikman 2008, 20–21.)

Hyvinvointi on monimerkityksinen käsite. Perinteisesti hyvinvointi määritellään fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin ja toimintakyvyn kokonaisuutena (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008a, 8; Karvonen 2019, 96; Teppo 2015; Suontausta & Tyni 2005). Hyvinvointia on luokiteltu myös seuraavien osatekijöiden kautta: terveys, materiaallinen hyvinvointi ja koettu hyvinvointi/elämänlaatu (THL 2022). Hyvinvointia tarkastellaan niin yksilön kuin yhteisön tasolla ja sitä kuvataan yksilön ja yhteisön välisenä vuorovaikutuksellisen prosessina (Teppo 2015), jossa ihmisen kokonaisvaltaista toimintakykyä ylläpitää myönteinen kanssakäyminen elinympäristön kanssa (Suontausta & Tyni 2005).

Hyvinvoinnin tutkiminen on saanut erilaisia painotuksia aikojen saatossa. Sen määrittelemisestä ja tutkimuksesta tekee haasteellista hyvinvoinnin objektiivisen mitattavuuden ja subjektiivisen kokemuksellisuuden välinen jännite ja hyvän elämän määrittely irrallisena yksilöiden erilaisista arvopohjista. Näihin haasteisiin eri tieteenaloilla on pyritty vastaamaan ja niitä on tutkittu eri näkökulmista. (Uusitalo & Simpura 2020, 579–580.) Hyvinvointitutkimus keskittyi pitkään pääasiassa hyvinvointia heikentävien ja uhkaavien asioiden tutkimiseen, mutta viime vuosikymmeninä sen tutkimuskohteet ovat laajentuneet hyvinvointia vahvistavien ominaisuuksien ja voimavarojen, itsensä toteuttamisen ja flow-kokemusten tutkimiseen. Hyvinvointia olisi hyvä tutkia entistä kokonaisvaltaisemmin. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008a, 8.)

2.1 Toimijuus ja opiskelukyky

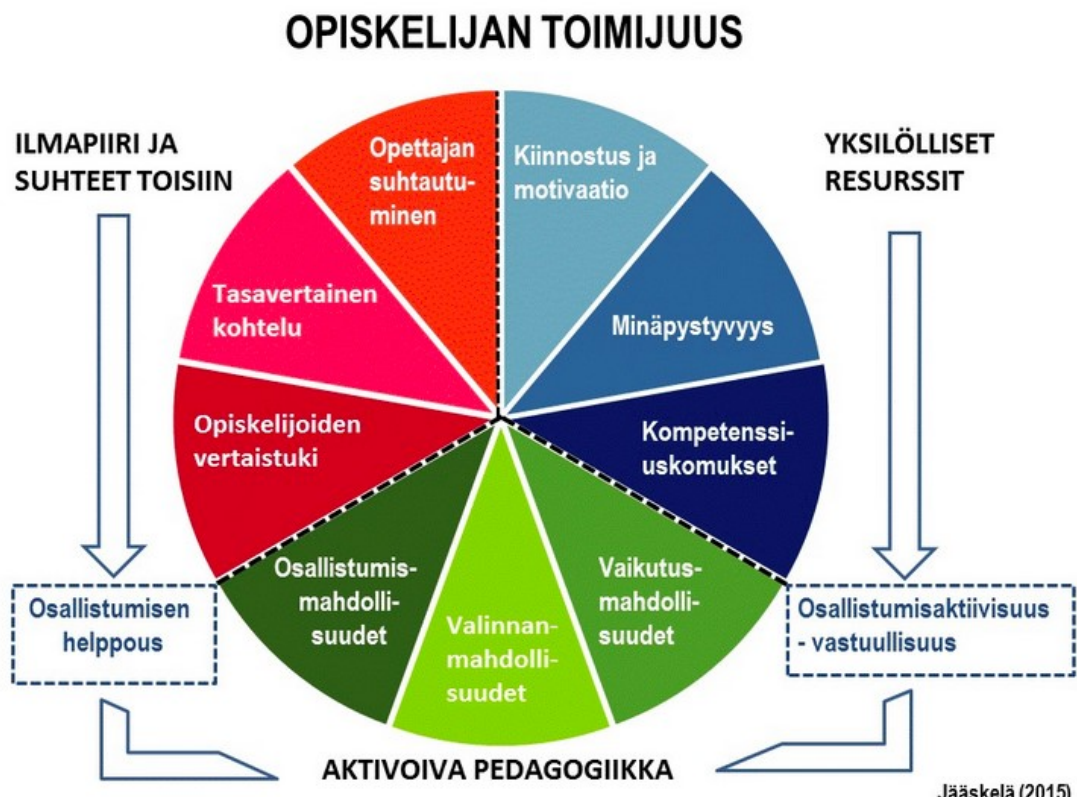
Toimijuuden käsite on ilmaantunut kasvatustieteelliseen tutkimukseen viime vuosikymmenellä, mutta sen ajatus on nähtävissä aikaisemmin kehitellyissä teorioissa, kuten sosiokonstruktivistissa oppimisteorioissa ja kriittisessä pedagogiikassa. Toimijuutta on tutkittu paljon, ja sen käyttö ja siitä käytävä keskustelu on hyvin monipuolista eri tieteenalojen painottamien lähestymiskulmien, tutkimuskohteiden ja -aiheiden takia. (Jääskelä 2015.) Tässä tutkimuksessa rajaamme toimijuuden käsitteen tarkastelun korkeakouluopiskelijoihin ja korkeakoulupedagogiikkaan.

Korkeakoulukonteksissa toimijuutta on tutkittu vain pienillä laadullisilla tutkimuksilla, mutta yleistä käsitystä ja tutkimusta siitä, mitä toimijuuden eri osa-alueet ovat ja miten toimijuutta tuetaan eri tutkinto-ohjelmissa ja korkeakouluissa ei ole

ollut. Jääskelä yms. (2017) kehittivät opiskelijoiden toimijuuden arvioimiseen Agency of University Students (AUS)-asteikon, jonka tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä toimijuuden osa-alueista ja luoda työkalu opettajille arvioimaan toimijuutta lisääviä pedagogisia valintoja ja tukemaan niiden tekemistä. Olemassa oleva kirjallisuus korkeakouluopetuksesta painottaa substanssiosaamisen rakentamista, eikä tutkinto-ohjelmissa yleensä tai systemaattisesti keskitytä opiskelijoiden tietoiseen toimijuuden rakentamiseen. (Jääskelä, Poikkeus, Vasalampi, Valleala & Rasku-Puttonen 2017, 2061–2062.)

Toimijuus on opiskelijan oma kokemus omasta opiskelustaan ja suhteesta opiskeluympäristöönsä (Jääskelä & Valleala 2012). Opiskelijan toimijuus käsittää yksilön oppimisresurssit, ilmapiirin ja suhteet toisiin ihmisiin sekä aktivoivan pedagogiikan. Yksilön oppimisresurssit sisältävät kiinnostuksen ja motivaation käsillä olevaan kurssiin ja oppimiseen, osallistumisaktiivisuuden, minäpystyvyyden ja pätevyysuskomukset. Ilmapiiri ja suhteet opiskeluympäristön ihmisiin rakentuvat valtasuhteiden kokemuksesta muiden opiskelijoiden ja opettajan kanssa, vertaistuen ja -oppimisen kokemuksista sekä tunneilmastosta, kuten turvallisuuden ja

Kuvio 1. Opiskelijan toimijuus (Jääskelä 2015)



luottamuksen tunteista. Aktiivinen pedagogiikka käsittää opiskelijan mahdollisuudet vaikuttaa omaan oppimiseensa ja kurssin sisältöön, kuten valita itselle parhaiten sopivat työ- ja oppimistavat, sekä opettajan mahdollistaman tilan ja ajan aktiiviselle osallistumiselle. (Jääskelä yms. 2017, 2065–2066.)

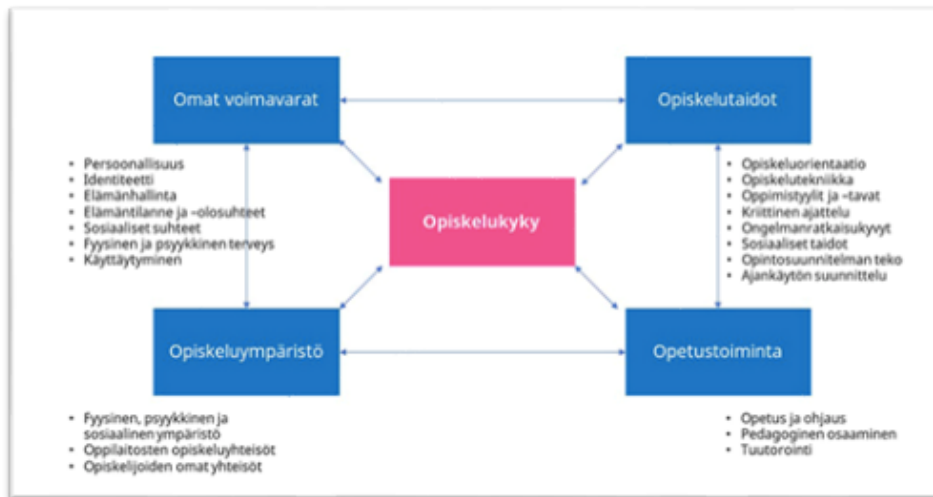
Toimijuuteen korkeakoulukontekstissa läheisesti liittyvä käsite on opiskelukyky. Toimijuudella ja opiskelukyvyllä on paljon yhteistä, mutta toimijuudessa korostuu opiskelijan oma kokemus opiskelustaan ja suhteesta opiskeluympäristöönsä ja opetukseen. Opiskelukyky on kattavampi käsite opiskeluun liittyvien ulottuvuuksien, tahojen ja toimintojen yhteistyöstä, jossa opiskelukyvyyn ylläpitämisestä ja edistämisestä on vastuussa koko opiskeluyhteisö ja -ympäristö.

Opiskelukyky on opiskeluun vaikuttavien tekijöiden kokonaisuus, joka ohjaa opintojen sujumista, edistymistä ja kokonaisvaltaista hyvinvointia (Kunttu 2011, 34–35). Opiskelukyvyssä on kyse tasapainosta, jossa vahvat osa-alueet voivat kompensoida haasteita ja ongelmia toisilla osa-alueilla (YTHS 2022). Pyrkimys on edistää ja ylläpitää opiskelukykyä ja -hyvinvointia tukemalla ja vahvistamalla kaikkia ulottuvuuksia niin yksilö- kuin yhteisötasolla (Kujala, Norrgrann, Heinonen & Roihuvuo 2013, 4), ja täten vastuu opiskelukyvyyn edistämisestä kuuluu opiskelijan lisäksi korkeakouluille, opiskeluterveydenhuollolle, opetushenkilökunnalle ja opiskelijajärjestöille (YTHS 2022). Opintojen sujumattomuuden syyksi on usein tulkittu pelkkä opiskelumotivaation puute tai mielenterveydelliset haasteet. Laajempaa käsitystä opiskelukyvyistä on rakennettu vasta 2000-luvun alusta ja sen yhteistoiminnalliseen tukemiseen on aloitettu kiinnittämään huomiota (Kunttu 2011, 34–35).

Opiskelukyky malli on Työterveyslaitoksen ja Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön työkyky mallin pohjalta kehittämä dynaamisen opiskelukyvyyn malli (Kuva 1), jonka mukaan opiskelukyky koostuu omista voimavaroista, opiskelutaidoista, opetustoiminnasta ja opiskelu ympäristöstä. Omiin voimavaroihin sisältyvät kokemus omasta elämänhallinnasta ja -tilanteesta, omat vahvuudet, fyysinen ja psyykinen terveydentila sekä sosiaaliset suhteet. (Kunttu 2011, 34.) Opiskelutaitoihin kuuluvat opiskelu- ja oppimismetodit, ajankäytön hallinta, ajattelu- ja ongelmanratkaisukyky sekä tiimityötaidot (Kunttu 2011, 34; Suomen ylioppilaskuntien liitto

ry 2022). Opiskeluympäristö kattaa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön, kuten opiskelutilat ja -välineet, opiskeluyhteisöt, vuorovaikutuksen niin opiskelijoiden kuin opettajien kanssa ja ilmapiiriin. Opiskeluyhteisöissä tärkeää on kuulumisen tunne ja kannustava, yrittämisen ja epäonnistumisen salliva ilmapiiri (Suomen ylioppilaskuntien liitto ry 2022). Opetustoiminta käsittää asiantuntevan opetuksen ja ohjauksen, pedagogisen osaamisen sekä tutoroinnin (Kunttu 2011, 35). Opetuksessa keskiössä on opiskelijakeskeinen oppimiskulttuuri, jossa opettajalla on valmentava ote ja opiskelijalla on aktiivinen rooli omassa oppimisessa sekä mahdollisuus osallistua ja oppia yhdessä muiden kanssa (Kujala yms. 2013, 22; Suomen ylioppilaskuntien liitto ry 2022).

Kuvio 1. Dynaaminen opiskelukyky malli (Kunttu 2005).



Opiskelukyky mallissa ei erikseen mainita opiskeluintoa, jolla on merkittävä vaikutus opiskelukykyyn ja joka on vahvasti yhteydessä sen eri ulottuvuuksiin. Opiskeluinto on opiskelumotivaatiota eli opintojen mielekkääksi kokemista, mikä saa aikaan opintoihin sitoutumista ja syventymistä, voimaantumista, innostusta ja määrätietoisuutta. (Kujala yms. 2013, 8.) Opiskeluaikana koettu into ja hyvä opiskelukyky ennakoivat myös hyvinvointia ja kyvykkyyttä työelämässä. Opiskelu-uupumus puolestaan hidastaa opintojen etenemistä ja kasvattaa mahdollisuutta riittämättömyyden kokemuksille ja uudelleen uupumiselle. Opiskelu-uupumus on pitkittyneen opiskelustressin aiheuttama tila, joka oireilee esimerkiksi väsymyksenä, masennuksena, jännittämisenä ja univaikeuksina. (Salmela-Aro 2011, 43–45.)

2.2 Osallisuus

Osallisuus ja sen merkitys hyvinvoinnille on huomioitu useissa kansallisissa ohjelmissa ja toimenpide-ehdotuksissa, sillä se on yksi terveyttä edistävä tekijä sekä terveyden ja tasa-arvon edellytys. THL (2022) määrittelee osallisuuden kahden käsitteen, osallistumisen ja vaikuttamisen kautta. Osallistuminen nähdään yhtenä väylänä osallisuuden kokemiseen. Vaikuttamisella tarkoitetaan mahdollisuutta vaikuttaa omaan elämään koskeviin asioihin. Osallisuus ymmärrettynä osallistumiseksi on kuitenkin altistettu kritiikille (Isola ym. 2017). Osallisuuden edistämiseksi tärkeitä osia ovat yhteiskunnan eri palvelut mutta sen lisäksi muistutetaan myös muista toimijoista, joiden tärkeyttä ei voi olla vähättelettä. Osallisuuden vahvistamisessa yksi tärkeä toimija on koulu ja sen myötä opetus. (THL 2022.)

Osallisuus on laaja käsite ja sitä kutsutaan kattomääritelmäksi, joka kerää alleen erilaisia lähestymistapoja ja näkökulmia käsitteeseen (Karjalainen ym. 2013). Laavean käsitteestä tekee se, että esimerkiksi eri ministeriöissä osallisuudesta puhutaan eri tavalla. Sosiaali- ja terveysministeriössä puhutaan aktiivisen kansalaisuuden, aktivoinnin ja yhdenvertaisten palveluiden nimellä. Oikeusministeriössä osallisuus nähdään taas ihmisoikeuksina ja demokratiana. Opetus- ja kulttuuriministeriössä osallisuudesta puhutaan merkityksellisyytenä ja mahdollisuuksina. (Isola ym. 2017.)

Silloin kun osallisuus toteutuu ihmisessä, on hän omatoiminen toimija, jolla on vaihtoehtoisia toimintamahdollisuuksia ja valinnanvaraa (Tukiliitto 2017). Osallisuus tapahtuu ihmisten välillä katseissa, liikkeessä, kosketuksessa ja kielessä, joten täten sitä on vaikea mitata (Isola ym. 2017). Tämän vuoksi osallisuudella tarkoitetaan ihmisten kokemusta ja tunnetta omasta osallisuudesta (Tukiliitto 2017).

Korkeakoulussa opiskelijan osallisuus lisääntyy, jos vastuu ja vapaus lisääntyy, opintopolku mahdollistaa yksilöllisyyden ja joustavuuden sekä opintojen eteneminen on aikaan ja paikkaan sitoutumatonta (Perunka & Hoppo 2018). Osallisuus mahdollistaa parhaimmillaan opiskelijalle kokemuksen, jossa hän voi omistaa oman ammatillisen kasvuprosessin. Tämä opiskelijan osallisuus voi toteutua

kuitenkin vain siinä tapauksessa, että opettajat ja koulutuksen järjestäjät antavat siihen mahdollisuuden. Opettajan asenne ja suhtautuminen opiskelijan osallisuuteen, opettajan konkreettinen toiminta sekä koulutuksen järjestäjän toimintaedellytyksien luominen ovat opiskelijan osallisuuden mahdollistamisen taustalla. Opiskelijalla tulisi olla monia erilaisia juuri hänelle sopivia polkuja ja mahdollisuuksia saavuttaa koulutuksen reunaehdot eli osaamistavoitteet. (Perunka & Happo 2018.)

2.3 Kolme psykologista perustarvetta

Decin ja Ryanin (2017) mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta: autonomian kokemus, kompetenssi ja tarve kokea yhteenkuuluvuutta. Täytyessään nämä tarpeet tukevat vakaata, kokonaisvaltaista kehitystä ja saavat aikaan hyvinvointia ja toisaalta estyessään ilmenevät heikentyneenä kehityksenä, pahoinvointina ja turhautumisena. Hyvinvoinnilla he viittaavat täyteen toimintakykyyn, jossa yksilö kokee olevansa elinvoimainen, kykenee itsesääntelyyn ja on tietoinen omista kyvyistään ja pystyy hyödyntämään niitä. (Deci & Ryan 2017, 241–243.)

Autonomian kokemusta voidaan kuvata yksilön kokemuksena vapaasta tahdosta niin, että yksilöllä on halu ja mahdollisuus vaikuttaa toimintaansa ja tehdä päätöksiä itse ilman ulkopuolista painetta tai kontrollointia (Deci & Ryan 2017, 86). Kolmesta perustarpeesta autonomian kokemuksen tukeminen on ensisijaista, sillä kontrolloiva ympäristö ja suhteet eivät häiritse ainoastaan autonomian kokemuksen syntymistä, vaan estävät myös pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen täyttymistä (Deci & Ryan 2017, 247).

Kompetenssi eli pätevyyden tunne syntyy, kun ihmisellä on mahdollisuus ja tuki opetella, kehittää ja ilmaista osaamistaan ja kykyjään elinympäristössään. Yhteenkuuluvuuden tunne rakentuu yhteydestä toisiin ihmisiin ja osallisuuden kokemuksesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yksilö tuntee yhteenkuuluvuutta silloin, kun hän kokee välittävänsä ympärillä olevista ihmisistä ja kokee, että muut välittävät hänestä. (Deci & Ryan 2017, 86.)

Näihin tarpeisiin perustuen Deci & Ryan (2017) ovat kehittäneet itseohjautuvuusteorian, joka nojaa käsitykseen ihmisestä aktiivisena, itseään toteuttavana ja perustavanlaatuisesti sosiaalisena olentona. Ihmisen kehitykselle on ominaista synnynnäinen taipumus sisäisen motivaation ruokkimiseen sekä sosiaalisten normien ja toimintamallien omaksumiseen ja sisäistämiseen. Itseohjautuvuusteorian mukaan näiden taipumusten onnistunut toteuttaminen mahdollistuu sellaisissa sosiaalisissa ympäristöissä, joissa kolmen psykologisen perustarpeen tyydyttämistä tuetaan. Sen seurauksena ihmisten luovuus, uteliaisuus, tuottavuus ja myötätunto kasvavat ja hyvinvointi lisääntyy. (Deci & Ryan 2017, 4–5.)

2.4 Psykologinen sopimus

Psykologinen sopimus on tärkeä käsite pedagogisesta hyvinvoinnista puhuttaessa. Psykologista sopimusta on tutkittu paljon työelämässä, mutta siitä on tehty tutkimusta myös korkeakouluissa. Psykologinen sopimus tarkoittaa niitä sanattomia odotuksia, joita opiskelijoilla ja opettajilla on toisten toimintaa kohtaan. Avoin vuorovaikutus opettajan ja opiskelijoiden välillä on sidoksissa odotusten toteutumiseen, mikä on vahvasti yhteydessä opiskelijan tyytyväisyyteen, oppimistuloksiin ja hyvinvointiin. Psykologinen sopimus on myös avainasemassa opiskelijoiden ryhmäprosesseissa, joissa yhteisten tavoitteiden luomisella ja odotusten ääneen sanomisella voidaan saada aikaan ryhmän sisäistä luottamusta, kunnioitusta ja sujuvaa yhteistyötä. (Kuittinen & Meriläinen 2008, 155–171.)

4 OPINTOJAKSOJEN PEDAGOGIIKKA

Pedagogisessa hyvinvoinnissa ajatuksena on, että opettajan pedagoginen osaaminen ja opiskelijoiden osallisuuden mahdollistavat opetusmenetelmävalinnat edesauttavat hyvinvoinnin lisääntymistä ja tukevat sen ylläpitämistä (Erkkilä & Perunka 2021). Meidän tutkimukseemme osallistuneiden pienryhmien opettajana toimi kaikkien kolmen opintojakson ajan Tommi Haapakangas, jonka pedagogista ajattelua ja siihen kytkeytyvää teoreettista tietoa avaamme tässä luvussa.

4.1 Haapakankaan pedagogiikan kulmakivet

Haapakankaan mukaan hänen pedagogiikkansa keskiössä on opiskelijan vastuu ja aktiivinen rooli omassa oppimisessaan, jossa opettajan tehtävänä on tukea opiskelijan ammatillista kehittymistä ja oppimisprosessia. Opettajalle prosessin ohjaavana runkona toimivat erilaiset arviointitavat: opintojakson aluksi tehdään diagnostinen arviointi, sen aikana on jatkuvasti mukana formatiivinen arviointi ja lopuksi summatiivinen arviointi tehdään edellä mainittujen arviointien pohjalta. Formatiivinen arviointi on tärkeä työväline opettajalle prosessin ohjaamisessa, opiskelijoille itse- ja vertaisarvioinnin kehittämiseksi sekä ryhmän psykologisen turvallisuuden rakentamisessa, sillä työelämän osaamistarpeista johdetut arvioinnin kohteet edesauttavat avoimuutta ja lisäävät tietoisuutta ryhmätilanteista. (Haapakangas 2022.)

Haapakangas kuvaa, että hänen opetuksessaan kulkee kolme tarinaa, jotka nivoutuvat yhteen opettajan roolin muutoksena oppimisprosessissa, jonka aikana opettaja muuttuu enemmän reflektion ohjaajaksi ja oppimisen fasilitoijaksi – ja pitkäaikaisessa prosessissa jopa mentoriksi. Nämä kolme tarinaa ovat opiskelijan henkilökohtainen kasvu, tiedollinen tarina ja opiskelijoiden osallisuus. Ensimmäisessä tarinassa tarkoituksena on systemaattisesti tukea opiskelijan kasvua elinikäisenä oppijana ja vahvistaa itsetuntemusta. Tiedollisessa tarinassa ei varsinaisesti korostu opiskeltava asiasisältö, vaan opiskelijoiden herättely ja kannustaminen oman ajankäytön hallintaan ja itselle sopivien oppimistapojen käyttämiseen niin, että opiskelu olisi mahdollisimman mielekästä. Sen mahdollistaa osaltaan substanssin opiskelussa käytettävä flippaus eli opiskelijat opiskelevat etukäteen itsenäisesti tietyn materiaalin ennen sen yhteistä käsittelyä. (Haapakangas

2022.) Flippauksen idea on, että oppiminen tapahtuu viikon sykleissä, joissa it-senäisen, teoreettisen opiskelun jälkeen tietoa hyödynnetään pienryhmissä soveltavissa tehtävissä (Ahtinen 2021). Osallisuuden tarinassa tärkeää on juuri opiskelijoiden aktiivisuus opiskeltavien asioiden käsittelyssä ja teoreettisen tiedon käytäntöön viemisessä (Haapakangas 2022).

Yksi läpileikkaava teema Haapakankaan pedagogisessa näkemyksessä on myös "me-we-us" -ajattelu. *Me* edustaa opiskelijan henkilökohtaista osaamisen kehittymistä ja osaamisen näyttöjä, jossa diagnostista arviointia hyödynnetään opiskelijan osaamisen, vahvuuksien ja kehityskohteiden tunnistamiseen. *We* kuvastaa taas opiskelijoiden pienryhmätoimintaa, jossa on tärkeää kiinnittää huomiota sosiaalisten perustarpeiden täyttymiseen, jotta ryhmädynamiikka rakentuisi sellaiseksi, että se mahdollistaa ryhmänjäsenien vahvuuksien hyödyntämisen. Ryhmän vuorovaikutustilanteissa on tärkeää, että psykologinen sopimus toteutuu, jotta psykologinen turvallisuus voi kehittyä niin, että eriävät mielipiteet ja ratkaisut eivät vie taistele ja pakene -tilaan, vaan saavat positiiviset hormonaaliset kehät liikkeelle ja edesauttavat opiskelijoiden motivaation ja onnistumisen elämyksien syntymistä. Ryhmätyöskentely opettaa myös vastuunottamista toisista ja yhteisistä asioista, jota korostetaan liian vähän individualistisessa kulttuurissa, mutta on tärkeä hyvinvointia lisäävä asia. *Us* ilmenee taas pienryhmien työelämälähtöisissä tehtävissä ja toimeksiannoissa, joissa opiskelijat kiinnittyvät isompaan alueelliseen yhteisöön tehdessään yhteistyötä paikallisten yritysten, toimijoiden ja kouluyhteisön kanssa. (Haapakangas 2022.)

4.2 Valmennus- ja ryhmäperustainen pedagogiikka

Haapakankaan pedagogisia valintoja voidaan nähdä ohjaavan valmennus- ja ryhmäperustainen pedagogiikka. Valmennuspedagogiikka on Humanistisessa ammattikorkeakoulussa kehitetty malli, jonka tavoitteena on luoda työelämälähtöisiä oppimisprosesseja, joissa opiskelijoita rohkaistaan ja ohjataan asteittain ottamaan vastuuta opinnoistaan ja omasta oppimisestaan. Työelämälähtöisyys tarkoittaa koulutuksen sisällä tapahtuvaa systemaattista opiskelijoiden työelämässä tarvitsemien tietojen ja taitojen, niin ammatillisen erityisosaamisen kuin yleisen tietotaidon, kehittämistä. Työelämälähtöisyyttä toteutetaan joko todellisilla tai työ-

elämän tilanteita jäljittelevillä oppimistilanteilla ja toimintatavoilla, joissa mahdollistuvat käytännössä tekeminen ja kehittyminen. Opiskelijoiden toimijuuden vahvistamisella tavoitellaan tilaa, jossa opiskelijat kokevat itse aktiivisesti rakentavansa opintopolkuaan ja asiantuntijuuttaan sekä osallisuuttaan opiskeluyhteisönsään ja -ympäristössään. (Sirkkilä 2015, 10–11.)

Aktiivinen osallistuminen ja työelämälähtöisyys toteutetaan työelämää mallintaen ja siihen valmistaen ryhmä- ja projektipainotteisella työskentelyllä ja toiminnalla, joka on yksi valmennuspedagogiikan kulmakiviä (Sirkkilä 2015, 10–11). Oppiminen tapahtuu eri kokoisissa ryhmissä opintojaksojen sisällön ympärille rakennetuissa projekteissa ja tehtäväkokonaisuuksissa, joiden tavoitteen asettelusta, suunnittelusta ja toteuttamisesta vastaavat opiskelijat annettujen reunaehtojen sisällä. Opettajan rooliksi jää ohjata ja valmentaa ryhmän oppimisprosessia suunnittelemalla etukäteen sitä ohjaavat raamit ja kriteerit, havainnoimalla sen kehittymistä, kannustamalla ja kohtaamalla opiskelijat, sekä jakamalla ammatillista osaamistaan esimerkiksi olennaisten tietolähteiden ja kriittisen reflektion tukemisen kautta. Vuorovaikutus ja dialogi ryhmän sisällä sekä valmentajan ja ryhmän välillä ovat olennaisia, sillä ne mahdollistavat hiljaisen tiedon ja osaamisen jakamisen, ajattelun kehittymisen sekä sosiaalisen tuen. (Lämsä 2015, 35–40.)

Valmennuspedagogiikkaa ohjaa integratiivisen pedagogiikan malli asiantuntijuudesta. Integratiivisen pedagogiikan mukaan asiantuntijuus koostuu neljästä eri osa-alueesta: teoreettinen tieto, kokemuksellinen/käytännöllinen tieto, itsesäätelyyn/toiminnan säätelyyn pohjaava tieto sekä sosio-kulttuurinen tieto (Nyman 2015, 26). Viime vuosina on kiinnitetty huomiota myös kahteen muuhun asiantuntijuuden elementtiin: tunnetaitoihin ja toimijuuteen, joka voidaan kapeasti määritellä kyvyksi suunnitella, toteuttaa ja arvioida omaa toimintaa sosiaalisessa toimintaympäristössä (Tynjälä 2022). Valmennuspedagogisen koulutuksen aikana pyritään vahvistamaan kaikkia näitä osa-alueita yhtäaikaisesti ja toisensa läpäisten hyvin etukäteen suunniteltujen, yhteisöllisten oppimisprosessien ja -ympäristöjen, itse- ja vertaisarvioinnin ja työelämän kanssa yhteistyössä tehtyjen projektien kautta (Hoffrén 2015, 17; Nyman 2015, 28–30).

Valmennus- ja ryhmäperustainen pedagogiikka muuttaa opettajan roolia perinteisestä, substanssiosaamiseen keskittyvästä asiantuntijasta yhteisöllisen, kehittyvän asiantuntijuuden valmentajaksi. Moniulotteisempi työnkuva vaatii valmentaja-opettajalta opiskeltavan sisällön hallinnan lisäksi kokonaisvaltaisten oppimisprosessien ymmärrystä ja hallintaa (Hoffrén 2015, 14). Ryhmätyöskentelyn asettaminen oppimisen ja osaamisen kehittämisen keskiöön vaatii opettajalta myös kykyä luoda turvallinen ilmapiiri ja suunnitella ryhmäprosessin kulku osaamis- ja arviointikriteereineen – ja toisaalta kykyä luopua liiasta kontrollista. Työelämän kanssa yhteistyössä tehtyjen projektien ympärille keskittyvä koulutus edellyttää myös projektiosaamista ja verkostoitumistaitoja työelämän edustajien kanssa. (Hoffrén 2015, 15–17.)

Valmennuspedagogiikan malli on kehitetty rakentamaan koulutusta työelämän muuttuvien osaamistarpeiden pohjalta ja vahvistamaan koulutuksen yhteistyötä työelämän kanssa (Lämsä 2015, 20). Ammattikorkeakoulupedagogiikan muutostarpeita työelämän muutosten valossa käsittelevän artikkelin mukaan osaamistarpeissa korostuvat tulevaisuudessa hybridiosaaminen eli kyky käsitellä ja hyödyntää osaamista laajasti erilaisissa tilanteissa, innovointiosaaminen, metakognitiiviset taidot, vuorovaikutus-, viestintä- ja verkostoitumistaidot sekä kyky jatkuvaan kehittymiseen. Myös toimintaympäristöissä näkyy selvästi globaalin ja kansainvälisen yhteistyön lisääntyminen ja työkuultuuria muuttavat niin verkostojen ja yhteisöllisyyden kasvaminen kuin yksilöllisten polkujen ja joustavien työtapojen kehittyminen. (Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen & Väänänen 2012, 260-269.) Vastatakseen työelämän nopeaan muutokseen valmennuspedagogiikka ei ole tarkkarajainen, valmis malli, sillä siihen on ikään kuin sisäänkirjoitettu kehittämisen kulttuuri ja valmius vastata työelämän jatkuvaan muutokseen (Sirkkilä 2015, 12).

4.3 Humanistinen ihmiskäsitys ja kokemuksellinen oppiminen

Humanistisen kasvatuksen perusajatus on, että jokainen ihminen on ainutlaatuisen, kokonaisvaltainen persoona, jonka yksilöllisiä kykyjä, identiteetin kehitystä ja henkistä kasvua tulisi edistää luovassa ja vapaassa ilmapiirissä. Siksi humanistinen oppimiskäsitys peräänkuuluttaa itseohjautuvuutta ja aitoa kokeilemisen ja itsensä toteuttamisen mahdollisuutta. Opettajan rooli on antaa oppijalle tilaa

tehdä ja oivaltaa itse tukien ja ohjaten oppimisprosessia tasa-arvoisen, dialogisen vuorovaikutuksen keinoin. (Kauppila 2007, 28–31.)

Humanistiseen oppimiskäsitykseen sisältyy ajatus kokemuksellisesta oppimisesta, jossa kokemuksilla, niiden refleктоimisella ja jakamisella on merkittävä rooli (Kauppila 2007, 30–31). Kolbin (2015) mukaan kokemuksellinen oppiminen on prosessi, jossa tieto luodaan kokemuksen muuttumisen kautta. Tieto muodostuu joko kokemuksen ymmärtämisen tai muuttumisen kautta. Kokemuksen ymmärtäminen tapahtuu konkreettisten kokemusten ja abstraktin käsitteellistämisen kautta ja kokemuksen muuttuminen reflektiivisen havainnoinnin ja aktiivisen kokeilun ja toiminnan kautta. Oppimista hän kuvaa näiden neljän elementin – kokeamisen, reflektion, käsitteellistämisen ja toiminnan – jännitteisen vuorovaikutuksen vapautumisena ja syklinomaisena, rakentuvana prosessina. (Kolb 2015, 51.)

4.4 Itseohjautuvuuden vaiheittainen lisääntyminen

Tutkimuksemme kolmella opintojaksolla pedagogiikan keskeisenä ajatuskulkuna on, että opiskelijoiden vastuu omasta oppimisestaan kasvaa vaiheittain ja opettajan rooli muuttuu. Grow'n (1991) kehittämän The Staged Self-Directed Learning (SSDL) -mallin mukaan opettajan roolia ja opetustyyliä ohjaa opiskelijan itseohjautuvuuden voimakkuus jaettuna neljään eri vaiheeseen. Itseohjautuvalla oppimisella hän tarkoittaa opiskelijoiden kokemaa valinnan mahdollisuuden voimakkuutta opetustilanteissa. Opettajan tehtävänä on ymmärtää, missä vaiheessa opiskelija on ja suunnata opetusta kohti seuraavaa vaihetta. (Grow 1991.)

Ensimmäisessä vaiheessa opiskelija on täysin riippuvainen opettajasta ja tarvitsee auktoriteetin kertomaan, mitä, miten ja milloin tulisi oppia eli opetus on täysin opettaja- ja oppiainekeskeistä. Toisessa vaiheessa opettaja saa oppilaat kiinnostumaan opiskeltavasta aiheesta perustelemalla opetettavan aiheen sisältöä ja tarkoitusta ja linkittämällä sen opiskelijoiden kiinnostuksen kohteisiin ja kokemusmaailmaan. Tässä vaiheessa opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus on voimakasta ja opiskelijat opiskelevat opettajan johdolla tavoitteen asettelua ja oppimismenetelmiä. Opettajalla on siis motivoijan ja ohjaajan rooli. (Grow 1991, 129–132.)

Kolmannessa vaiheessa opiskelijat kokevat jo vaikuttavansa omaan oppimiseensa ja heillä on oman alansa tietotaitoa. Opettaja tukee oppilaita päätöksenteossa ja kannustaa käyttämään osaamistaan eli toimii ikään kuin avustajan roolissa. Tässä vaiheessa oppiminen voi tapahtua ryhmäprojekteissa, jotka mahdollistavat vapautta, mutta joissa opiskelijat arvioivat kehittymistään kirjattujen kriteerien ja arviointiperusteiden avulla. Opiskelijoiden kriittinen ajattelu ja kyky haastaa itseään ja luoda itselle oppimistilanteita kehittyvät sekä ympäristön huomioon ottaminen ja toisten arvostaminen lisääntyvät. Neljäs vaihe on itseohjautuva vaihe, jossa opiskelija itse asettaa tavoitteensa ja arvioi tekemistään. Tavoitteisiin päästäkseen opiskelija hyödyntää asiantuntijoita, organisaatiota ja vertaisia sekä harjaantuu projektin- ja ajanhallinnassa, tiedonhaussa, tavoitteenasettelussa ja itse- ja vertaisarvioinnissa. Opettajan tärkein tehtävä tässä vaiheessa on voimaannuttaa opiskelijoita heidän oppimisessaan. (Grow 1991, 133–136.)

4.5 Arviointi osana oppimista

Arviointi yleisesti jaotellaan sen tavoitteen mukaan. Yleisesti käytettyjä termejä arvioinnista on diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi, joiden tavoite on arvioida osaamisen taso ennen koulutusta, jatkuvasti koulutuksen aikana sekä koulutuksen lopussa loppuarviointina. (Virtanen, Postareff ja Hallikari 2015, 4.) Edellä mainittujen arviointitapahtumien tavoitteena on vaikuttaa opiskelijoiden senhetkiseen oppimiseen (Crisp 2012, Virtasen ym. 2015, 4 mukaan).

Kun halutaan arvioinnin vaikuttavan opiskelijoihin tulevaisuuden oppijoina, puhutaan integroivasta arvioinnista. Integroiva arviointi siis kehittää opiskelijaa oppimaan oppimisen taitoja ja niiden säätelyä suhteessa elinikäiseen oppimiseen. Virtanen ym. (2015, 5) viittaavat integroivan arvioinnin yhteydessä Boudin (2000, 151) käyttämään ”kestävän arvioinnin” käsitteeseen, joka tähtää integroivan arvioinnin kanssa samaan lopputulokseen eli kehittämään elinikäisen oppimisen taitoja. Näihin arviointikäsitteisiin liitetään vahvasti opiskelijan osallistuminen arviointiprosessiin ja näin ollen Virtanen ym. (2015, 6) näkevät tärkeänä ottaa mukaan itse- ja vertaisarviointit opettajan arvioinnin vierelle. (Virtanen ym. 2015, 5-6.)

Jatkuvasti muuttuva ympäristö asettaa osaamiselle ja arvioinnille uusia kriteereitä (Virtanen, Postareff & Hallikari 2015, 4). Perinteinen opettajajohtoinen arviointi on

nähty ulkoisen kontrollin välineenä, jonka tehtävänä on ollut tuottaa yhteiskunnalle ja työelämälle tarvittavat osaajat. Tämä arviointitapa on kyseenalaistettu, sillä oppijat haluavat ja heiltä vaaditaan oman oppimisen kontrollointia ja arviointia. Poikelan (2013) mukaan tämän hetken arviointi tulisi toteuttaa niin, että siitä olisi vastuussa opintokokonaisuuksien opetus-, kehittämis- ja arviointitiimit yhdessä opettajien ja opiskelijoiden kanssa unohtamatta kehittyvää ja muuttuvaa työelämää. (Poikela 2013, 81.)

Poikelan (2013) mukaan arvioinnista puhuttaessa on hyvä tiedostaa reflektion olevan avain niin oppijan toiminnan ohjaamiseen mutta myös arvioinnin ymmärtämiseen. Arvioinnissa reflektio nähdään tiedonhankinnan keinona kuin myös itse- ja yhteisarvioinnin lähtökohtana. Reflektiiviseen prosessiin perustuvassa oppimisessa reflektion tehtävänä on tuottaa kokemuksia ja osaamista. Reflektio voi mennä myös kriittiselle tasolle, jonka kautta oppiminen yltää uudelle transformatiiviselle tasolle. Tämä taso muuntaa yksilön merkitysskeemoja- ja perspektiiviä. Tällöin ohjaukselta vaaditaan läpinäkyvyyttä ja reflektointia tukevaa otetta. (Poikela 2013, 69–70.) Tutkimuksemme aikana opiskelijat reflektoivat opittaviin sisältöihin ja toimintaprosesseihin vaikuttavia tekijöitä, kuten olettamuksia, tietorakenteita, arvoja ja uskomuksia.

Tutkimuksen opintojaksoilla arviointiprosessiin on kuulunut prosessi- ja tuotosarviointi. Prosessiarvioinnissa oppijat saavat, hankkivat ja jakavat monipuolista palautetta toisilleen sanallisesti. Tuotosarviointista oppijat saavat taas vertailukohdtaa osaamisen laadun asteikolliseen mittaamiseen ja tavoitteiden asettamiseen tiettyjen kriteerien perusteella. Tuotosarviointi antaa siis realistisen kuvan oppijan osaamisen tasosta numeraalisesti ja prosessiarviointi osoittaa oppijan henkilökohtaisen kehittymisen sanallisen palautteen kautta. (Poikela 2013, 70.)

4.6 Osaamisen neljä arviointikriteeriä

Oppimista ja osaamista tuottavat prosessit voidaan jakaa erilaisiin arviointikriteereihin, joiden pohjalta tutkimuksessa olevat opiskelijat ovat myös reflektoineet ja arvioineet omaa osaamistaan. Nämä neljä arviointikriteeriä ovat sosiaalinen osaaminen, reflektiivinen osaaminen, kognitiivinen osaaminen ja operationaalinen osaaminen. Sosiaalisen osaamisen arviointikriteerien kohteena on vuorovaikutus, yhteistoiminta ja johtamisen tavat. Tarkastelu kohdistuu tällöin sosiaalisiin

prosesseihin ja opiskelijoiden kykyyn toimia yksin ryhmässä, ryhmän jäsenenä ja johtajana. Reflektiivisen osaamisen arviointikriteerit kohdistuvat opiskelijan reflektiivisiin prosesseihin eli erilaisten toimintamalleihin hyödyntämiseen, ongelmatilanteiden kohtaamiseen ja ratkaisumallien löytämiseen ja luovuuden osoittamiseen. Kognitiivisen osaamisen arviointikriteerit kohdistuvat kognitiivisiin prosesseihin, jonka perinteinen merkitys on tiedonhallinnan osoittaminen. Tiedonhallinnan lisäksi siihen kuuluu ohjeiden lukemisen ja noudattamisen taito, toimintaperiaatteiden muotoilu ja työvälineiden käytön perustelu. Operationaalisen osaamisen arviointikriteerit kohdistuvat niin ikään operationaalisiin prosesseihin, jotka näkyvät tehtävien ja toiminnan jäsentyneenä ja sujuvana hallintana. (Poikela 2013, 74–75.)

4.7 Digipedagogiikka

Digipedagogiikka käsitteenä pitää sisällään teknologiaa, pedagogiikkaa ja sisältöjen osaamista yhdistettynä ja siitä puhutaan silloin, kun opettaminen tapahtuu verkossa tai muuten teknologia-avusteisesti ja digitaalisten ympäristöjen piirteet sekä vaikutus opetuksen toteutukseen ja suunnitteluun huomioidaan (Tampereen yliopisto 2022). Yksinkertaisimmillaan digipedagogiikka tarkoittaa teknologian suunnitelmallista käyttöä oppimista edistävällä tavalla (Turun yliopisto 2020).

Digipedagogiikka on muutakin kuin materiaalin muuttamista sähköiseksi tai opiskelijoiden kokoamista verkkoympäristöön. Opetuksen ja oppimisprosessien tukena voidaan hyödyntää erilaisia digityökaluja- ja ympäristöjä niin, että lähi- ja etäryhmät yhdistetään niin sanottuun hybridiopetukseen tai lähiopetuksen tukena käytetään erilaisia digityökaluja. (Tampereen yliopisto 2022.)

Tutkimukseen kuuluvien opintojaksojen toteutuksessa digipedagogiikka on vahvasti läsnä, sillä opiskelu tapahtuu pääsääntöisesti verkkoympäristössä sisältäen kuitenkin joitakin pakollisia lähiopetusjaksoja. Opiskelijat saivat vaikuttaa itse myös siihen, opiskelivatko he verkossa etänä tai näkivätkö he fyysisesti toisensa pienryhmissä työskennellessään.

4.8 Elinikäinen oppiminen

Tilastokeskus (2022) määrittelee elinikäisen oppimisen kaikkena elämän aikana tapahtuvana oppimisena, jonka tarkoituksena on kehittää henkilökohtaisessa, yhteiskunnallisessa, sosiaalisessa ja työelämässä yksilön tietoja, taitoja ja kykyjä. Elinikäistä oppimista määritellään useassa paikassa, hieman eri sanakäntein mutta loppujen lopuksi se on yksinkertaisimmillaan sitä, että ihminen oppii koko elämänsä aikana ja täten se on ollut aina ilmiönä olemassa (Antikainen ym. 1996, 294).

Elinikäisen oppimisen motiivina on ennen nähty työelämän tarve ja yleissivistyksen kasvattaminen. Elinikäisestä oppimisesta keskusteleminen on kuitenkin koronapandemian aikana kehittynyt monipuolisemmaksi. Monipuolisemman siitä on tehnyt ymmärryksen lisääntyminen siitä, että tulevaisuuden oppijat tarvitsevat tietojen ja taitojen kehityksen lisäksi myös enenevässä määrin kykyä tulkita tapahtumia ja tehdä johtopäätöksiä kompleksisissa tilanteissa. Viimeiseksi mainittuihin oppijoiden taitoihin kuuluu muun muassa metataidot, oman ajattelun joustavuus ja systeemiajattelun kyvyt, joiden merkitys on viimeisen kolmen vuoden aikana korostunut. Täten elinikäisen oppimisen motiivikin on muuttunut niin, että enää ei nähdä työelämän tarvetta tai yleissivistyksen kasvattamista ainoana motiivina. (Mustikainen & Huttula 2021, 2–4.)

Yhteiskunnan muutoksen ja kehityksen myötä elinikäisestä oppimisesta on tullut välttämätöntä, sillä yhteiskunnan toimintaan osallistuminen, menestyminen työmarkkinoilla ja henkilökohtainen kehittyminen vaativat elinikäisen oppimisen taitoa. Euroopan unioni on listannut elinikäisen oppimisen avaintaidot, jotka tukevat myös tasa-arvoisuuden ja koulutuksen saavutettavuuden periaatteita. Nämä avaintaidot ovat viestintä äidinkielellä, viestintä vierailta kielillä, matemaattinen osaaminen ja perusosaaminen luonnontieteiden ja tekniikan aloilla, digitaaliset taidot, oppimistaidot, sosiaaliset ja kansalaistaidot, aloitekyky ja yrittäjyys, tietoisuus kulttuurista ja kulttuurin ilmaisumuodot. Kaikkien näiden avaintaitojen keskeisiksi teemoiksi on nostettu kriittinen ajattelu, luovuus, aloitteellisuus, ongelmanratkaisu, riskinarviointi, päätöksenteko ja tunteiden rakentava hallinta. (Peda.net 2022a.)

Jatkuva oppiminen käsitteenä on hyvin samankaltainen kuin elinikäinen oppiminen, mutta se keskittyy erityisesti tarkastelemaan työikäisten mahdollisuuksia kehittää osaamista. Hallitusohjelmaan lisätyllä jatkuvan oppimisen uudistuksella on tavoitteena vastata työelämän muutoksista aiheutuviin osaamistarpeisiin, kuten myös elinikäisellä oppimisella. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021.)

5 RYHMÄKESKUSTELUJEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme ryhmäkeskustelujen tulokset, jotka on jaettu keskusteluista nousseiden teemojen mukaan. Tuloksissa on koottuna kaikkien kuuden ryhmäkeskustelun tulokset, eikä niitä ole eritelty kokonaiskuvan luomiseksi. Kun viittaamme tutkimustuloksissa hyvinvointiin ja sen muutoksiin, tarkoitamme silloin aina opiskelijoiden kokemusta hyvinvoinnista ja opiskelukyvystä.

5.1 Pienryhmän merkitys opiskelussa

Ryhmätyöskentelyn merkitys opiskelun tukiverkostona ja oppimisen monipuolistajana korostui haastatteluissa. Opiskelijat kuvasivat, että ryhmästä saa vertais-tukea ja yhdessä opiskellessa stressi ikään kuin jakautuu yhtä lailla kuin vastuu tehtävistä jakautuu. Pienryhmässä oli matala kynnyks kysyä apua ja vuorovaikuksen koettiin sujuvoittavan opiskelua, koska yhteisestä keskustelusta sai varmistusta ja uusia ideoita omaan tekemiseen. Oman näkökulman laajeneminen ja rikastuminen sekä se, että ryhmässä jokainen pääsee hyödyntämään omia vahvuuksiaan, voimisti oppimisen kokemusta lähes kaikilla. Suurin osa opiskelijoista koki, että ryhmätyöskentelyn lisääntyminen on vaikuttanut positiivisesti hyvinvointiin ja edesauttanut aikaansaamista, sillä ryhmältä saatu motivaatio ja toisaalta myös paine edistivät itsenäisten tehtävien tekemistä.

Ryhmätyöskentelyä verrattiin itsenäisen opiskeluun ja opiskelijat kokivat, että itsenäiseen opiskeluun ei voi sisällyttää ryhmäprosessin tuomia asioita ja siksi siitä kertyvä osaaminen on lähinnä substanssiosaamista. Ryhmätyöskentely taas koettiin hyödylliseksi työelämätaitojen kartuttamisessa sekä omien vahvuuksien tunnistamisessa ja hyödyntämisessä. Opiskelijat kokivat, että ryhmätyötaitojen opettelu, vastuun ja osaamisen jakaminen ryhmässä sekä verkostoituminen opiskeluaikana tukivat työelämälähtöisen toimintatavan opettelua.

Molemmat pienryhmät kuvasivat etenkin viimeisessä haastattelussa sitä, kuinka ryhmän työskentely on kehittynyt opintojaksojen kuluessa. Ryhmän sisäisen ohjauksen, prosessinhallinnan ja ryhmänjäsenten henkilökohtaisen aktiivisuuden lisääntyminen opintojaksojen aikana lisäsivät työskentelemisen ja tehtävien laatua ja tehostivat oppimista.

“Mun mielestä just se, että miten me ollaan ryhmänä viety sitä prosessia eteenpäin, niin on kehittynyt – – että miten kaikki saa sanottua omia mielipiteitä ja ei ehkä tyydytä siihen, että okei tää nyt menee näin eteenpäin vaan tuodaan se oma näkökulma ja kaikki on oikeasti perillä ja siitä tulee selkeämpi ja parempi ja se etenee sitten paremmin.”

Turvallinen ilmapiiri ja hyvä ryhmähenki koko luokassa, mutta ennen kaikkea pienryhmässä nousi haastatteluissa usein esiin. Yhteenkuuluvuuden tunne ja luottamus toisiin opiskelijoihin koettiin mahdollistaneen hyvän ja sujuvan työskentelyn. Opiskelijat kokivat, että turvallinen ilmapiiri oli edellytyksenä sille, että kaikki uskalsivat ja pystyivät vaikuttamaan ja osallistumaan aktiivisesti opintojakson toteutukseen ja pienryhmän työskentelyyn. Opiskelijat toivat myös esille, että tutkimukseen kuuluneilla kolmella opintojaksolla kokemus vaikuttamisen mahdollisuudesta on ollut suurempi kuin aikaisemmillä opintojaksoilla siksi, että ilmapiirin luomiseen oli panostettu. Hyvä yhteishenki vahvistui opintojaksojen kuluessa, kun ryhmäläiset oppivat tuntemaan toisensa paremmin ja se helpotti työskentelyä ja lisäsi opiskeluviihtyvyyttä.

“ - - tämä meidän (pien)ryhmä on niin tiivisti mennyt tässä, kasvanut ja yhdessä ollaan ja tunnetaan toisemme niin hyvin, mutta sanoisin, että meidän luokan ryhmähenki on tosi hyvä. Huomannut ainakin tuolla lähijaksolla, että se ryhmähenki on tosi vahva, se meidän yhteishenki, vaikka ollaan korona-ajan opiskelijat. Sitä ollaan aloitettu etänä ja silti ollaan kasvettu tämän toisen lukuvuoden aikana tosi vahvasti yhteen.”

Hyvinvoinnin kokemuksen kannalta tärkeää opiskelijoiden mielestä oli se, että he kokivat itsensä tärkeäksi ryhmässä. Kokemus omasta merkityksellisyydestä syntyi erilaisista asioista, kuten siitä, että tuli ryhmässä kuulluksi ja huomioduksi tai siitä, että omat ideat, oma osaaminen tai oma toiminta vei ryhmätyöskentelyä eteenpäin. Aktiivista osallistumista ryhmän toimintaan edesauttoi se, että opiskelijalla oli ryhmässä selkeä rooli tai tehtävä ja että kameroita pidettiin päällä etätyöskentelyn aikana. Tunne, että olen tärkeä ryhmälle, syntyi myös ryhmäläisten kannustavasta palautteesta ja sen synnyttämästä onnistumisen kokemuksesta.

Opiskelijat toivat esiin onnistumisen kokemusten merkityksen opiskeluhyvinvoinnissa ja ryhmätyöskentelyssä. Onnistumisen kokemukset vahvistavat opiskelu-

kykyä, sillä vaivannäkö onnistumisten eteen lisää niin intoa ja jaksamista opiskella kuin pystyvyyden tunnetta. Ryhmän yhteisiä onnistumisen kokemuksia korostetaan opiskelijoiden puheessa, sillä niiden nähdään vahvistavan entisestään onnistumisen kokemusta, ryhmähenkeä sekä tekemisen tasoa.

”Itse oon tykännyt tässä meidän ryhmässä siitä, että me kannustetaan toisiamme ja ollaan kaikkien jälkeen, että hei hyvä me että onnistuttiin. Se on tosi tsemppaavaa ja se tuntuu vielä isommalta se onnistumisen kokemus, kun ne ryhmäläiset on siinä sun kanssa.”

”Onnistumisen kokemukset. Niitä on tullut tosi paljon. Yks liittyy itsellä siihen meidän opponoinnin onnistumiseen ja siihen omaan osaan myös siitä. Tämän jakson aikana itsellä on mennyt vähän silleen ylös alas, välillä on tuntenut, että en ole osannut mitään ja sitten kun oli semmoinen hetki, missä tunsin, että hoiti roolinsa hyvin, niin se kohotti tosi paljon sitä omaa tunnetta pystyvyydestä niinku ylipäänsä, että miksi mä oon täällä opiskelemassa tätä alaa.”

5.2 Integroiva arviointi ja tavoitteiden asettaminen

Ryhmäkeskusteluista nousi esille integroivan arvioinnin ja tavoitteiden asettamisen merkitys stressin vähentämisessä ja oppimisen sujuvoittamisessa. Selkeästi ilmaistut osaamiskriteerit ja niiden pohjalta asetut omat tavoitteet ovat auttaneet priorisoimaan ja tehostamaan opiskelua ja ne ovat vahvistaneet osaamisen ja onnistumisen kokemuksia, kun osaamisen kehittymistä on voinut konkreettisesti mitata ja seurata. Näiden kokemusten on koettu vahvistavan hyvinvointia ja lisäävän opiskelumotivaatiota.

”Mutta jos nyt ajattelisi, että meillä olisi nyt ollut tähän loppuun Moodle-tentti, niin vähän pannukakku olo tulisi siitä, että kaikki se mitä me ollaan tässä tehty ja opittu ja kaikenlaista, niin eihän se loppujen lopuksi kertoisi mitään, että mikä kaikkea me ollaan opittu tämän aikana, että kyllä tämä on paljon mielenkiintoisempi. Oppii itsekkin siitä, että kuinka paljon on oppinut. Tämä arviointi, mikä tähän jaksoon on liittynyt, niin on kyllä ollut hyvinvointia lisäävä.”

Ryhmät kokivat kehittyneensä konkreettisten, saavutettavissa olevien tavoitteiden asettamisessa ja toteuttamisessa niin ryhmänä kuin henkilökohtaisesti. 360°-

arviointityökalu nähtiin tärkeänä apuna ryhmäprosessin opettelussa ja itsearvioinnin kehittämisessä. Itsearvioinnissa moni koki kehittyneensä todenmukaisempaan suuntaan ja yksi haastateltava mainitsi, että kehitys oli tapahtunut kuin itsestään.

Vaikka opintojaksojen arviointi koettiin pääasiassa hyvinvointia lisääväksi, niin muutama opiskelija kertoi huomanneensa, että liian aikainen vertaisarviointi opintojaksolla luo paineita olla jotain muuta, mitä sillä hetkellä ei vielä ole ja se aiheutti ahdistusta. Liian aikaista arviointi oli silloin, kun se tapahtui opintojakson ensimmäisen viikon päätteeksi eikä opiskelijat tunteneet toisiaan ja opiskeltavaa aihetta kovin syvällisesti.

5.3 Valinta- ja vaikutusmahdollisuudet opiskeluhyvinvoinnissa

Tutkimuksen tuloksissa esille nousee autonomian tärkeys ja sopiva määrä niin opintojakson kuin myös ryhmän sisällä. Autonomian kokemusta, joka lisää opiskelijoiden mukaan heidän hyvinvointiaan huomattavasti, he kuvailivat niin, ettei sitä saa olla liikaa eikä liian vähän.

“Itse ainakin kaipaen sitä autonomiaa tietyn verran, että jos ei ole sitä autonomiaa ollenkaan niin alkaa ahdistamaan ja heikentää hyvinvointia. Ja sitten taas jos on liikaa sitä niin sitten sekin ahdistaa. Se pitää jotenkin olla balanssissa.”

Ryhmän sisäinen autonomian kokemus on silloin sopiva, kun tehtävänjaossa on jokaisella ryhmäläisellä mahdollisuus vaikuttaa omaan tekemiseen ja tapaan tehdä sekä jokainen kokee huomioiduksi tulemisen. Opintojaksolla taas sopiva autonomian määrä tulee siitä, kun opiskelijat saavat vaikuttaa kurssin suoritustapaan, ryhmän ja työskentelytavan valintaan unohtamatta vapautta vaikuttaa tehtävien sisältöön. Opintojaksojen viikottaiset sparraukset ja opettajan aktiivisuus vuorovaikutuksen luomisessa lisäsivät myös vaikuttamismahdollisuuksia opintojaksoilla.

“Mun mielestä on ollut just sopivasti kyllä näillä opintojaksoilla sitä autonomiaa meillä. Ollaan päästy itse säveltämään ja suunnittelemaan ja se on ollut opettavaista.”

“Vaikka meille on annettu autonomiaa kurssin puolesta mutta ryhmänki puolelta me on annettu myös toisillemme. Jaettu tehtävien suorittamista eikä se ole ollut niin raameihin kasattua. Jokainen pystyy sillee omalla tavalla tekemään töitä.”

Valinta- ja vaikutusmahdollisuuksien myönteinen merkitys tulee useasti aineistossa esille, mutta ryhmätyöskentelyssä se aiheutti joillekin opiskelijoista myös turhautumista ja stressiä, koska se vaati enemmän joustamista kuin itsenäisessä työskentelyssä.

“Viimeisin työpaikka ollut sellainen, että on saanut yksin työskennellä ja itse määrittää, miten toimii, niin välillä ryhmätyöskentelyssä sun pitää tavallaan joustaa. Välillä se voi mulle aiheuttaa turhautumista, just jotkut aikataulut ja sellaiset, ettei voi mennä sen oman aikataulun mukaan. Mutta ylipäätään on se itselle kokonaisuutena aika tärkeä asia, että on semmonen vapaus päättää asioista.”

5.4 Aktivoiva pedagogiikka ja opettajan ohjaava rooli

Haastatteluissa nousi esille johdonmukaisen pedagogiikan merkitys opiskelun edistymisessä. Opintojaksojen syklinen rakenne ja selkeä aikataulutus aktivoi opiskelijoita tarttumaan toimeen ja toi rytmiä arkeen sekä opettajajohtoisen ja ryhmätyöskentelyn vuorottelu helpotti tehtävien tekemistä, sillä opiskeltavat aiheet olivat tuoreena mielessä. Tekemistä sujuvoitti myös se, että ryhmillä oli mahdollisuus saada ohjausta opettajalta.

Ohjaava ja opiskelijoita aktivoiva opetustyyli koettiin melko yksimielisesti mielekkääksi, tarpeelliseksi ja opettavaiseksi. Ohjaus oli tarpeellista osaamisen kehittämisen näkökulmasta, sillä ohjaus syvensi oppimista ja nosti tekemisen tasoa myös silloin, kun sitä ei itse ymmärtänyt tarvitsevansa. Opiskelijat kokivat, että opettaja oli opintojaksoilla helposti lähestyttävissä ja saavutettavissa sekä henkisesti tärkeä taustatuki ryhmäprosesseissa. Vuorovaikutteiset ja opiskelijoille vastuuta antavat opetusmenetelmät, erityisesti vertaisopetus, koettiin vaihteleviksi ja antoisiksi oppimisen kannalta.

”Vaikka on ollu tätä opetusta, niin se ei ole ollut vain opettajien opettamaa juttua, vaan me ollaan opetettu toisiamme, niin siitä on minulle jäänyt enemmän mieleen, kun itsekin piti panostaa niin paljon siihen aiheeseen, mitä me opetettiin. Ja sitten se opponointi, ketä me opponoitiin, niin siihenkin piti panostaa. Ja siellä tulee aina vähän erilaisia juttuja, kun opiskelijat opettaa, niin se oli mielenkiintoista, mä tykkäsin.”

”Opetus on siirtynyt enemmän niiden ryhmien tehtäväksi niin siinä on mahdollista löytää just se sopiva taso itsellekin toimia niin, että pysyy siellä sekä oppimisen mutta myös sopivasti itsensä haastamisen alueella.”

Opiskelijat kuvasivat opetuksen luonteen muuttuneen aikaisempiin oppimiskokemuksiin verrattuna: nyt opetus oli kokonaisvaltaisempaa ja oppimista tapahtui monella eri osa-alueella. Osaamista oli kertynyt substanssiosaamisen lisäksi esimerkiksi ryhmätyöskentelytaidoissa, opetustaidoissa sekä prosessin johtamisessa. Opiskelijat kokivat myös itsetuntemuksensa lisääntyneen. Opetuksen tyyli ei myöskään ollut pelkkää tiedon välittämistä, vaan se haastoi oikeasti ajattelemaan.

”Opetus tulee paljon kysymysten kautta, eikä niinkään että kerrotaan. Itse jään pohtimaan niitä kysymyksiä ehkä välillä turhankin pitkäksi aikaa mutta toisaalta se juuri on opettavaista. Mun mielestä se on ihan hyvä veto että kysytään kysymyksiä.”

”Opetus, mä olen sitä pohtinut tosi monta kertaa, että miten erilaista se on ollut mitä aikaisemmin on ollut kokemuksia. Kyllähän tämä opetus on nimenomaan opettanut myös itsestä paljon, että mitkä on itselle parhaita tapoja oppia tai minkälainen on oma luontainen rooli tai muuta. Tämä opetus on myös ihmisenä vahvistava minun mielestä.”

Opettajan rooli opiskelussa aineiston pohjalta oli oppimisympäristön luominen ja oppimisprosessin ohjaaminen. Opettajan vastuuksi mainittiin opintojakson suunnittelu ja toteutus sekä substanssin opettaminen. Opettajalta saatu kannustava ja rakentava palaute oppimisprosessin aikana koettiin erityisen tärkeäksi. Apua ja neuvoa opettajalta kysyttiin myös opintojakson suorittamiseen liittyviin ongelmiin ja yksilöllisiin suoritustapoihin.

Kuvio 2. Hyvinvoinnin kokemukseen vaikuttaneet tekijät.



5.5 Muut opiskeluhuvinvointiin vaikuttavat tekijät

Opiskeluhuvinvointiin ja -tehokkuuteen vaikuttivat opiskelijoiden mukaan se, että uni- ja päivärytmi on kunnossa ja opiskelussa on rutiineja, esimerkiksi taukoja päivän aikana. Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen vapaa-ajalla, opiskelulle vastapainon saaminen ja vähäiset kuormitustekijät opiskelun ulkopuolella edesauttoivat opiskelukyvyn ylläpitämistä.

Lähiopetuksen lisääntyminen opintojaksojen aikana jakoi mielipiteitä. Osalle lähiopetus oli kuormittavaa silloin, kun sitä on paljon ja siksi etäopiskelun ja lähiopetuksen vuorottelu on tuntunut hyvältä. Osa opiskelijoista taas koki, että lähiopetuksen lisääntyminen on ollut selvä hyvinvointia lisäävä tekijä ja sitä voisi olla enemmänkin.

”Mulla ainakin on näkynyt se (lähiopetus) mun mielestä hyvinvoinnissa tosi paljon, että viimeiset vaikka kaksi viikkoa on pystynyt ihan eri lailla tekemään tehtäviä. Ehkä juuri se, että on paljon aktiivisempi päivä ja sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen ympäristö on isossa roolissa, ja se tuo rytmin ja on vaikuttanut uneen ja sitten taas uni vaikuttaa huomattavasti siihen, että saa tehtyä -- ”

6 LSA-RYHMÄRAPORTTIEN TULOKSET

LSA-ryhmäraporteissa tapahtui monia muutoksia ensimmäisen ja toisen raportin välillä. Yksi muutos tapahtui tiedonkäsittelyssä ja ajattelutavassa. Ensimmäisessä raportissa ryhmän jaksottaisen tiedonkäsittelyn osuus on 12 % ja samanaikaisen tiedonkäsittelyn 62 %. Toiseen raporttiin molemmat ovat nousseet 13 %. Ajattelutyyleissä pohdiskeleva ajattelutyylilaski 38 prosentista 25 prosenttiin ja impulsiivinen ajattelutyylilaski nousee 12 prosentista 38 prosenttiin.

Vertaillen ensimmäisen ja toisen raportin prosenttiosuuksia useissa opiskelijoiden mieltymyksissä on tapahtunut muutosta. Biologisissa mieltymyksissä muutokset ovat pysyväisluonteisia. Biologiin elementteihin kuuluvista oikean aivolohkon aisteista osa on vahvistunut: käsitteleminen (tuntoaisti) 26 %, katsominen 25 % ja tuntemukset/intuitio 13 %. Muiden niin oikean kuin vasemman aivolohkon aistien prosenttiosuudet ovat pysyneet samana. Opiskelijoiden mieltymys aamupäivään opiskeluiden aikatauluttamisesta on kasvanut 15 %:lla tutkimuksen aikana. Tällä kasvulla voi olla merkitystä hyvinvointiin, sillä opiskelijoiden tuottavuus voi kasvaa, kun saa tehdä oman luontaisen ajan mukaan.

Myös opiskelijoiden opituissa eli ehdollistetuissa mieltymyksissä, jotka muuttuvat ympäristön ja oppimisen vaikutuksesta, on tapahtunut näkyviä muutoksia. Spontaanisuus on kasvanut 25 % kurssien aikana. Samalla tavalla 25 %:n nousu on tapahtunut myös sopeutumattoman suhtautumistavan ja itseohjautuvuuden kohdalla. Näiden kaikkien kolmen mieltymyksen voidaan nähdä korreloivan keskenään. Opiskelijoiden mieltymys rutiineihin on myös noussut 0 prosentista 25 prosenttiin ja muutoshalukkuus eli halu vaihdella toimintatapoja on laskenut 12 %. Suurimmat muutokset opituissa mieltymyksissä on kuitenkin tapahtunut opiskeluryhmämieltymyksissä. Opiskelijoiden mieltymys opiskella vertaisen kanssa nousi tutkimuksen aikana 28 % ja ryhmässä työskentelyyn 37 %. Samalla jo alkuaan melko heikko mieltymys yksintyöskentelyyn putosi 12 prosentista 0 prosenttiin.

Opintojakson alussa opiskelijoilla on 25 %:n luontainen taipumus suosia vasenta aivolohkoa työskentelyssään eli heillä on analyyttinen oppimistyyli ja 0 % opiskelijoista on holistinen oppimistyyli eli että he suosivat työskennellessään oikeaa aivolohkoa, joka kertoo, ettei opiskelijoiden potentiaali ole täysin käytettävissä.

Oikean aivolohkon potentiaalin käyttö on kuitenkin ryhmäraporttien tuloksia katsoessa lisääntynyt tutkimuksen aikana, sillä toisessa ryhmäraportissa oikean aivolohkon osuus on noussut 25 %. Tämä on LSA-ryhmäraporteissa todella suuri prosenttiosuuksien nousu ja näin ollen merkittävä löytö. Vasemman aivolohkon osuudessa ei tapahtunut muutoksia toiseen raporttiin ollenkaan vaan se on pysynyt täysin samana.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa esittelemme yhteenvetona aineistoista nousseet merkittävimmät havainnot opiskelijoiden hyvinvointiin ja opiskelukyvyn kokemuksiin vaikuttaneista tekijöistä pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta ja vastaamme tutkimuskysymyksiimme. Tutkimuskysymyksemme olivat:

- Miten ryhmä- ja valmennuspedagogiikka vaikuttaa opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opiskelukyvyn kokemuksiin?
 - o Millaisia muutoksia ryhmäinterventiot saavat aikaan opiskelijoiden koetussa hyvinvoinnissa?
 - o Mikä rooli pedagogisilla ratkaisuilla ja opettajan toiminnalla on opiskelijoiden opiskelukyvyn tukemisessa?

Opintojaksojen pedagogiikalla oli selkeästi vaikutusta opiskelijoiden hyvinvoinnin kokemuksiin, koska he sanallistivat monipuolisesti ja arvioivat perusteellisestikin opintojakson rakenteen ja arviointikäytänteiden, ryhmäprosessin ja opettajan merkitystä omassa oppimisessa ja opiskeluarjessa. Tietoisuus pedagogisten valintojen merkityksestä kasvoi kohti viimeistä opintojaksoa, jossa opiskelijat kykenivät jo soveltamaan oppimiaan taitoja. Kokonaisvaltainen kehitys oman ja ryhmän oppimisprosessin suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa sekä siihen vaikuttavien tekijöiden tunnistamisessa oli havaittavissa ja se näkyi myös LSA-analyysien tuloksissa.

Opintojaksojen keskiössä olleella pienryhmätyöskentelyllä oli lähes yksinomaan myönteinen vaikutus opiskelijoiden kokemaan hyvinvointiin ja opiskelukyvyn. Henkilökohtaisella tasolla sen koettiin vahvistavan motivaatiota ja minäpystyvyyttä sekä todenmukaistavan itsearviointia, mikä helpotti tavoitteiden asettamista ja opiskelun priorisoimista. Ryhmien sisällä suurin muutos tapahtui itseohjautuvuuden lisääntymisessä, johon myötävaikuttivat hyvä ryhmähenki ja pitkään jatkunut yhteistyö sekä tavoitteiden asettelussa ja vertaisarvioinnissa kehittyminen. Molemmissa ryhmissä täyttyi onnistuneesti ryhmän kaksoistavoitteet: asiataavoite eli työelämätaitojen ja ammatillisen osaamisen kehittäminen sekä tunnetavoite eli kokemus yhteenkuuluvuudesta ja innostus yhdessä oppimisesta.

Johdonmukainen, opiskelijoita aktivoiva pedagogiikka ja opettajan vuorovaikutuksellinen opetustyyli nousivat aineistoissa avainasemaan opiskelukyvyn vahvistamisessa ja hyvinvoinnin muutoksen aikaansaamisessa. Opettajalla nähtiin olevan merkittävä rooli oppimisympäristön ja ilmapiirin luojana, jotka toimivat opiskelijoiden oppimisprosessien pohjavireinä ja sitä kautta vaikuttivat hyvinvointiin. Opintojakson selkeä rakenne, aikataulutusta ja opettajajohtoisen ja itsenäisen työskentelyn vuorottelu lisäsivät opiskelun tehokkuutta ja vahvistivat autonomian kokemusta. Turvallinen ilmapiiri ja opettajan aktiivinen ote opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksien luomiseen sekä opettajan valmennuksellinen taustatuki ryhmille osoittautuivat tärkeiksi ja tarpeellisiksi tekijöiksi, jotka edesauttoivat oppimista ja osallisuuden kokemuksen syntymistä. Jatkuva ja monipuolinen reflektiivinen itse- ja vertaisarviointi auttoivat oman osaamisen tunnistamisessa ja kehittämisessä. Oppimista ja motivaatiota vahvistivat onnistuneet kokemukset vertaisopetuksesta.

LSA-analyysien tulokset tukivat ryhmäkeskusteluiden tuloksia. Prosentuaalisesti suurimmat muutokset oppimismielityksissä tapahtuivat ryhmän ja vertaisen kanssa työskentelyssä, jotka vahvistuivat merkittävästi. Tämä tukee ryhmäkeskusteluista tehtyä havaintoa, että ryhmätyöskentely sujui hyvin ja se koettiin merkitykselliseksi ja mielekkääksi osaamisen ja opiskelutaitojen kehittämisen sekä opiskeluviihtyvyyden kannalta. Sopeutumattoman suhtautumistavan, itseohjautuvuuden ja spontaaniuden lisääntyminen näkyi myös haastatteluaineistoissa, joissa opiskelijat kertoivat että he pitivät vaihtelevista työ- ja opetustavoista opintojaksoilla ja että ryhmien sisäinen itseohjautuvuus ja rohkeus tuoda oma mielipide esille ryhmässä kasvoivat opintojaksojen kuluessa. Keskusteluissa nousi myös vahvasti esiin se, että syklitetty opiskelu ja ryhmätyöskentely toivat rutiinia opiskeluun, mikä näkyy rutiinien mielekkyyden kasvamisena analyysissa.

Suuren suuntaviivan muutos LSA-ryhmäraporteissa oli kokonaisvaltaisuuden eli holistisen oppimistyylin vahvistuminen, mikä johtuu todennäköisesti omien oppimismielityksien tiedostamisesta ja hyödyntämisestä opiskelussa sekä ympäristön muutoksesta eli ryhmätyöskentelyn lisääntymisestä edellisiin opintojaksoihin verrattuna. Oppimistyylien tiedostaminen ja niiden huomioonottaminen esimerkiksi omassa opettamisessa tuli haastatteluissa esiin. Ryhmäkeskusteluissa ku-

vatut kokemukset oppimisen kokonaisvaltaistumisesta ja ryhmäprosessien antoisuudesta osoittavat, että vahvuuksien huomioimisella oppimisprosesseissa on vaikutusta opiskeluhyvinvointiin ja opiskelukykyyn.

Näiden tulosten pohjalta voidaan todeta, että pedagogisen hyvinvoinnin eri osa-alueiden toteutumiseen kiinnitettiin huomiota valmennus- ja ryhmäperustaiseen pedagogiikkaan perustuneilla opintojaksoilla. Opiskelijat kuvasivat toimijuuden osa-alueiden toteutuneen opintojaksoilla niin yksilöllisten resurssien, ilmapiirin ja suhteiden kuin aktivoivan pedagogiikan osalta. Aktiiviset vaikutusmahdollisuudet, syklitetyt opintokokonaisuudet, todenmukaistunut itse- ja vertaisarviointi sekä hyvä, osallistava ilmapiiri ja yhteistyö myötävaikuttivat psykologisten perustarpeiden täyttymiseen. Avoin vuorovaikutus niin opiskelijoiden kesken kuin opettajan ja opiskelijoiden välillä sekä tavoitteiden asettelu pienryhmissä mahdollistivat psykologisen sopimuksen onnistuneen toteutumisen.

Kokoavana johtopäätöksenä toteamme, että aineistojen pohjalta opiskelijat kokivat opetuksessa tapahtuneen muutosta niin verrattuna aikaisempiin opintojaksoihin kuin tutkimukseen kuuluneiden opintojaksojen aikana. Muutos oli pääasiassa positiivista ja ryhmä- ja valmennuspedagogiikan sekä omien oppimismieltymysten tiedostamisen koettiin suurilta osin vaikuttavan vahvistavasti hyvinvointiin ja opiskelukykyyn. Hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä oli useita, joita ei voi täysin eritellä toisistaan tai niistä johtaa suoria syy-seuraussuhteita, sillä oppiminen on kokonaisvaltainen ilmiö ja hyvinvoinnin kokemus rakentuu monessa tasossa sosi-aalisessa vuorovaikutuksessa.

8 POHDINTA

Tässä luvussa pohdimme tutkimuksen tavoitteiden täyttymistä ja sitä, vastasivatko tutkimustulokset tutkimuskysymyksiin. Avaamme myös ajatuksiamme jatkotutkimusaiheista, tutkimuksen luotettavuudesta ja tutkimuksen tekemisen haasteista. Viimeisimpänä refleктоimme vielä sitä, mitä kaikkea olemme matkan varrella oppineet.

8.1 Tavoitteiden tarkastelu ja jatkotutkimusaiheet

Opinnäytetyömme tavoite oli muodostaa mahdollisimman kokonaisvaltainen käsitys opiskelijoiden kokemista psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin ja opiskelukyvyn muutoksista kolmella opintojaksolla, joiden keskiössä oli valmennus- ja ryhmäperustainen pedagogiikka. Työn tarkoituksena oli tuottaa toimeksiantajallemme tietoa valitun pedagogisen lähestymistavan hyvinvointia tukevista teki-
jöistä opiskelijoiden kokemusten pohjalta. Tarkoituksena oli myös tutkia LSA-oppimistyyli-
menetelmän käyttöä opetuksen tukena ja opiskelijoiden omien oppimis-
mieltymysten tiedostamisen vaikutusta opiskelukyvyn ja -hyvinvointiin.

Tutkimuksemme tutkimuskysymykset olivat:

- Miten ryhmä- ja valmennuspedagogiikka vaikuttaa opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opiskelukyvyn kokemuksiin?
 - o Millaisia muutoksia ryhmäinterventiot saavat aikaan opiskelijoiden koetussa hyvinvoinnissa?
 - o Mikä rooli pedagogisilla ratkaisuilla ja opettajan toiminnalla on opiskelijoiden opiskelukyvyn tukemisessa?

Koemme, että opinnäytetyömme tavoitteet täytyivät ainakin osittain. Saimme selkeästi tietoa muutoksista, jotka vaikuttavat hyvinvoinnin kokemukseen ja opiskelukyvyn, mutta huomasimme tuloksia analysoidessamme, että olisimme voineet luoda kokonaisvaltaisemman kuvan rakentamalla haastattelut eri tavalla ja käyttämällä hieman erilaista tulokulmaa. Tähän palaamme myöhemmin tässä lu-

vussa. Tutkimustulokset tarjoavat suuntaa antavaa tietoa valmennuspedagogiikan vaikutuksesta hyvinvoinnin kokemuksiin, mutta tapaustutkimuksen kohdalla on hyvä muistaa, että tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä, sillä kyse on vain yhdestä rajatusta tapauksesta ja vähäisestä osallistujamäärästä. Tutkimuksemme antaa kuitenkin äänen kokemuksille, jotka muuten olisivat ehkä jääneet huomiotta.

LSA:n käyttö tutkimuksemme jäi alkuperäistä ajatusta pienempään rooliin tutkimuksemme johtuen siitä, että tutkimusongelmamme muovautui tutkimuksen tekemisen aikana. Ongelmamme ydin pysyi kyllä samana, mutta sen tulokulma selkeytyi ja rajautui työn edetessä ja sen vuoksi LSA:n rooli väheni, vaikka menetelmän rooli alkuperäisessä tutkimuskysymyksessä oli keskeinen. Analyysi toimi kuitenkin hyvänä lisänä ryhmäkeskustelujen tuloksille ja osoitti oppimismielityksien kautta hyvinvoinnissa tapahtuneet muutokset. Mainittavaa on, että ryhmäkeskusteluissa LSA:n henkilökohtaisten raporttien tulokset sekä oman oppimistyylin ja -mielityksien tiedostaminen nousi useissakin kohdissa esiin, joten niillä on selkeästi ollut vaikutusta opiskelijoiden ajatteluun. Sen suoranaista vaikutusta on kuitenkin vaikea arvioida, sillä se oli yksi osa opetusmenetelmien kokonaisuudessa.

Tutkimuskysymyksiimme saimme selkeät vastaukset aineiston pohjalta. Molemmat aineistot yhdessä loivat käsityksen siitä, miten opintojaksojen pedagogiset ratkaisut vaikuttivat opiskelijoiden hyvinvoinnin kokemuksiin. Tuloksia analysoidessamme kuitenkin pohdimme, että kahden ensimmäisen ryhmäkeskustelun rakenne ei ehkä suoranaisesti tukenut vastaamista tutkimuskysymyksiin. Niissä keskityttiin enemmän siihen, mitkä tekijät täyttävät esimerkiksi psykologiset perustarpeet, ei niinkään siihen, että miten ne vaikuttavat hyvinvoinnin kokemukseen. Erilainen kysymysten asettelu olisi saattanut antaa kattavammat vastaukset. Viimeiseen haastatteluun lisäsimme suoran kysymyksen hyvinvoinnin ja opiskelukyvyn yhteydestä annettuihin aiheisiin. Ensimmäisistä ryhmäkeskusteluista nousi kuitenkin tärkeitä asioita esiin ja niistä löytyi myös viittauksia hyvinvoinnin kokemuksen muuttumiseen. Tutkimuskysymyksissämme emme eritelleet psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia, mikä olisi toisaalta voinut selkeyttää tuloksien esittämistä.

Mielestämme mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi vertailututkimus erilaisten pedagogisten lähestymistapojen vaikutuksesta hyvinvointiin ja sen kautta arvioida, miten pedagoginen hyvinvointi toteutuu erilaisissa asetelmissä. Tätä meidän aiheitamme voisi myös tutkia laajemmalla otoksella ottamalla mukaan enemmän määrällisiä aineistonkeruumenetelmiä. Toki kokemusta on haastavaa tutkia määrällisesti, mutta laajemmassa tutkimuksessa voisi mahdollisesti hyödyntää esimerkiksi Aalto-yliopistossa kehitettyä opiskeluhyvinvointikyselyä, jota käytetään pedagogisen kehittämisen tukemiseen tai Jyväskylän yliopistossa kehitettyä Agency of University Students-toimijuusasteikkoa. Myös LSA-analyysin hyödyntämisen merkitystä opetuksessa ja opiskeluhyvinvoinnissa voisi tutkia kontrolloidummin ja yksityiskohtaisemmin kuin meidän tutkimuksessamme.

8.2 Tutkimuksen kulku ja haasteet

Tutkimuksemme suunnittelu alkoi huhtikuussa 2021 ja saimme tutkimussuunnitelmalle valmiiksi kesäkuussa. Hahmottelimme tutkimusongelman ja kysymykset sekä tutkimuksen teoreettisen pohjan. Teimme myös valinnat tutkimusmenetelmistä ja lähestymistavasta. Vaikka suunnitelman tekeminen on tärkeä tutkimuksen onnistumisen kannalta, jälkikäteen ajateltuna käytimme ehkä liiaksi aikaa suunnitteluvaiheeseen ja turhien yksityiskohtien hiomiseen. Varsinkin laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimusongelma rajautuu ja tarkentuu tutkimuksen kuluessa ja niin kävi meidänkin kohdallamme.

Tiesimme jo suunnittelun alkuvaiheessa, että haluamme tutkia kokemusta ja tehdä tapaustutkimuksen. Varman päätöksen tekeminen oli kuitenkin haastavaa, sillä tutkimusmenetelmiä ja mahdollisuuksia tuntui olevan ensikertalaisille kovin paljon. Sen sijaan, että olisimme perehtyneet perustavanlaatuisesti kokemuksen tutkimuksen teoriaan ja tapaustutkimuksen periaatteisiin, jatkoimme hieman epäroivästi eteenpäin valintamme kanssa ikään kuin siltä varalta, että joku toinen menetelmä voisikin toimia paremmin. Pohdimme pitkään narratiivista aineistonkeruumenetelmää kokonaisvaltaisemman kuvauksen saamiseksi ryhmäprosesseista, mutta totesimme, että se olisi ollut jokseenkin haastavaa toteuttaa ryh-

mässä ja luonnollisessa opiskeluympäristössä. Tutkimuksestamme jäi ehkä puuttumaan tapaustutkimukselle ominainen syvälinen kuvaus ryhmissä tapahtuneista muutoksista, mutta saimme ryhmäkeskusteluiden avulla kuitenkin selville selkeimmät hyvinvoinnin muutokseen vaikuttaneet tekijät. Saimme kyllä vastaukset tutkimuskysymyksiimme, mutta tapaustutkimuksen perimmäinen tavoite ei mielestämme toteutunut parhaalla mahdollisella tavalla.

Aineistonkeruumenetelmiksi päätimme suunnitelmavaiheessa ryhmäkeskustelut, LSA-analyysin sekä opettajan haastattelun. Viimeisin menetelmä putosi kuitenkin pois, sillä meille tarkentui tutkimuksen kuluessa, että tarkoituksenamme on tutkia yksinomaan opiskelijoiden kokemuksia, ei opettajan näkökulmaa. Opettajan pedagogiikan taustalla vaikuttavat ajatukset saimme kuitenkin kuuluviin lähdemateriaalina. Ryhmäkeskustelut työstimme ja testasimme koeryhmällä elokuussa 2021 ja syyskuussa alkoi tutkimuksemme aineistonkeruuvaihe, joka sisälsi yhteensä kuusi ryhmäkeskustelua ja kaksi LSA-analyysin vastauskertaa, kesti helmikuun 2022 loppuun.

Ryhmäkeskustelutilanteiden rakentamisessa ajatuksenamme oli mahdollisimman luonnollinen toimintaympäristö, mistä haluamme nostaa muutaman huomion. Luotettavuuden kannalta voi olla ongelmallista, että emme voineet itse tutkijoina vaikuttaa haastattelutilanteisiin muuta kuin ohjeistamalla, koska haastattelijana toimi opintojaksojen opettaja Tommi Haapakangas. Muutama kommunikatiokatkos tapahtui välillämme aineistonkeruun alkuvaiheessa, mutta siitä oppineena pyrimme viestimään selkeästi seuraavissa vaiheissa. Keskustelun sujuvuuden kannalta oli kuitenkin luultavasti hyvä asia, että haastattelija oli tuttu opiskelijoille, sillä kynnyks tuoda omia ajatuksia esille oli pienempi. Ryhmäkeskusteluissa on myös otettava huomioon se, että keskustelut toteutettiin etänä Microsoft Teams -alustalla, mikä aiheutti sen, että osassa haastatteluista opiskelijoita oli sellaisissa ympäristöissä, joissa oli häiriötekijöitä eikä he pystyneet olemaan täysin läsnä haastattelutilanteessa.

Aineiston analysoimiseen käytimme induktiivista, teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoreettinen tieto pedagogisen hyvinvoinnin osa-alueista vaikutti aineiston

ryhmittelyyn analyysin loppuvaiheilla. Pyrimme kuitenkin induktiivisella menettelyllä ottamaan huomioon aineistosta itsestään nousevat ajatukset, sillä kokemuksen tutkimuksen näkökulmassa korostetaan tutkijan herkkyyttä kuunnella tutkittavien omia ajatuksia. On kuitenkin todennäköistä, että toisenlaisella haastattelun rakenteella ja täysin aineistolähtöisellä analyysillä olisimme ehkä voineet saada vielä vahvemmin erilaisia ajatuksia ja yksilöllisiä kokemuksia esiin.

Aineiston analysoiminen ja tulosten auki kirjoittaminen tapahtui kahdessa osassa keväällä ja loppukesästä 2022. Melko pitkään kestäneen tutkimuksemme vaiheet ja tutkimuksen kokonaiskuva hahmottuivat lopulta muutaman intensiivisemmän opiskeluviikon aikana, jolloin raportin lopullinen muoto rakentui. Palautimme työn syyskuussa 2022.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Olemme pyrkineet noudattamaan tutkimuksessa hyviä tutkimuskäytäntöjä. Olemme perehtyneet tutkittavaan aiheeseen huolellisesti, harjoittaneet lähdekritiikkiä sekä kiinnittäneet huomiota asianmukaiseen lähteisiin viittaamiseen. Osallistujilta on kysytty suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Raportoinnissa olemme pyrkineet olemaan läpinäkyviä ja avaamaan kaiken tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon. Käytimme myös aikaa varmistaaksemme, että tutkimusaineisto on tallennettu tietoturvallisiin paikkoihin.

Tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen on kuitenkin vaikuttaneet heikentävästi jotkin asiat. Jo aikaisemmin mainittu oma kokemattomuus tutkimuksen tekemisessä vaikutti esimerkiksi siihen, että emme tutustuneet tutkimuksemme kannalta oleelliseen tutkimuskirjallisuuteen niin hyvin kuin tutkittavaan aiheeseen, millä oli varmasti vaikutusta tapaustutkimuksen tavoitteiden ja ytimen vajaaseen toteutumiseen tutkimuksessamme. Ennakkokäsityksemme aiheesta vaikuttivat myös tutkimuksen tekemiseen. Olimme itse käyneet edellisenä vuonna samat opintojaksot ja olleet mukana ryhmäprosesseissa, niin meillä oli vahva ennakkokäsitys siitä, mitkä asiat vaikuttavat hyvinvointiin. Näin jälkikäteen huomaa, että se on vaikuttanut jonkin verran esimerkiksi ryhmäkeskustelun väittämien

suunnitteluun, vaikka pyrimme katsomaan asiaa ulkopuolisen silmin. Omien käsitysten tiedostamisessa kuitenkin kehittyi tutkimuksen aikana ja varsinkin tutkimuksen loppuvaiheessa tuntui, että aihetta osasi tarkastella paremmin tutkijan näkökulmasta. Toimimme kuitenkin omat ennakkokäsityksemme ilmi raportissa.

8.4 Omat oppimiskokemukset

Henkilökohtaisina tavoitteinamme opinnäytetyössämme oli oppia tutkimuksen tekemisestä ja kehittää omaa ammatillista osaamista ja pedagogista ymmärrystä sekä pyrkiä oman työn kriittiseen tarkasteluun. Tavoitteenamme oli myös hyödyntää opiskelujen aikana karttuneita opiskelutaitoja, kuten tavoitteiden asettelua, yhteistyötaitoja ja reflektiota työskentelyssämme.

Oppimiskokemuksena tutkimusprosessi on ollut hyvin opettavainen, sillä siihen liittyy itse tutkimuksen tekoon liittyvät oppimiskokemukset mutta myös yhtä suurena oppimisen lähteenä on toiminut yhteistyö ja henkilökohtaiset oivallukset. Tutkimuksen tekemiseen liittyvä tärkein oppi on ollut se, että kannattaa tehdä rohkeasti rajaukset ja menetelmävalinnat, pysyä niissä ja luottaa, että ne kantavat perille. Toinen tärkeä kehitysaskel on ollut tutkimustekstin kirjoittamisessa harjaantuminen. Se taito todella kehittyy vain kirjoittamalla ja sitä olemme päässeet tekemään.

Olemme syventäneet ymmärrystämme pedagogisen hyvinvoinnista ilmiönä ja sen tutkimisesta. Olemme saaneet omien kokemustemme ja ennakkokäsitysten tueksi teoreettista tutkimustietoa. Tutkimuksen viitekehystä suunniteltaessa huomasimme, että pedagoginen hyvinvointi ei ole millään määritelmällä tarkkarajainen ilmiö ja sen tutkimus on vasta alkutekijöissään. Välillä tuntui haastavalta sanoittaa teoreettisesti kaikkea sitä, mitä pedagoginen hyvinvointi pitää sisällään. Omien ajatusten ja teoreettisen tiedon ero täytyi tunnistaa omassa ajattelussa ja se vaati huolellisuutta etenkin siinä kohtaa, kun tekstiä kirjoitti auki.

Tarkkuus oli koko tutkimusprosessin aikana tekemisen taustalla, mutta se oli yllättävän haastavaa. Haastavaksi koimme sen, että jokainen peliliike, ajatus ja

metodi täytyi olla läpinäkyvää ja perusteltua. Haastavaa oli myös reflektoida tekemiään valintoja, sillä ei ollut aikaisempaa kokemusta mihin verrata ja piti itse määrittää se, mikä on tutkimuksen kannalta oleellista. Jälkeenpäin ajateltuna olisimme voineet oman osaamisen ja tekemisen arvioinnissa hyödyntää enemmän opinnäytetyön ohjaajaa tai opiskelijakavereita. Jatkuva reflektio tulee meiltä kuitenkin aika luonnostaan ja sitä teimme niin yksin kuin yhdessä totutusti aina tekemisen lomassa. Reflektion vaikutus näkyi tutkimusprosessissa muun muassa siinä, että päädyimme muuttamaan tutkimuksen kuluessa monia asioita tutkimuskysymyksestä omiin työskentelytapoihin. Toiminnassamme tämä näkyi omien tavoitteiden luomisena ja tekemisemme aikatauluttamisena viikoittain.

Tutkimusprosessi kesti meillä kohtalaisen pitkään ja se eteni välillä hyvinkin hitaasti eteenpäin. Pitkäaikaisen projektin hallitseminen ja kokonaisuuden eteenpäin vieminen oli kuitenkin suuri oppimiskokemus. Opimme vaikeidenkin vaiheiden aikana luottamaan toisiimme, jakamaan tuntemuksemme ja tehtävät avoimesti sekä ottamaan vastuuta omasta osa-alueesta ja kaiken keskellä luottamaan prosessiin. Opimme yhteensovittamaan omat opiskeluresurssit vaihtelevien elämäntilanteiden mukaan ja ylläpitämään motivaatiota mielekkäitä opiskelutapoja suosimalla ja päivittämällä henkilökohtaisia tavoitteita. Motivaation säilyttämisellä tutkimuksen aikana oli suuri merkitys, sillä sen ansiosta saimme tutkimuksemme valmiiksi.

LÄHTEET

Aaltio, I & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Aaltio, I & Juuti, P (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus.

Ahtinen, A. 2021. Miten flippaus toimii? Esitelmä Tampereen yliopisto 4.3.2021. Viitattu 19.5.2022 <https://www.youtube.com/watch?v=RlmgCTS1YN0>.

Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki: Kansanvalistuseura

Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Vaajakoski: Gummerus.

Consultica Oy. 2022a. LSA ryhmäprofiili. Viitattu 25.8.2022 <https://www.consultica.com/menetelmat-2/lisa-ryhmaprofiili.html>.

Consultica Oy. 2022b. Menetelmät. Viitattu 25.8.2022 <https://www.consultica.com/menetelmat-2>.

Consultica Oy. 2022c. Tutkimustausta ja historia. Viitattu 25.8.2022 <https://www.consultica.com/yritys/taustaa.html>.

Consultica Oy. 2022d. WSA ryhmäprofiili. Viitattu 25.8.2022. <https://www.consultica.com/menetelmat-2/wsa-ryhmaprofiili.html>.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2017. Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, London: The Guilford Press.

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>.

Erkkilä, R. & Perunka, S. 2021. Pedagoginen hyvinvointi voimaannuttaa ja osallistaa opettajan ja opiskelijan. Viitattu 24.5.2022 <https://oamk.fi/oamkjournal/2021/pedagoginen-hyvinvointi-voimaannuttaa-ja-osallistaa-opettajan-ja-opiskelijan/>.

Greelane. 2019. Kokoelma oppimistyylytestejä ja inventaarioita. Viitattu 31.8.2022 <https://www.greelane.com/fi/voimavarat/aikuisopiskelijoille/learning-styles-tests-and-inventories-31468/>.

Grow, G. 1991. Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*. Volume 41, Number 3, Spring 1991, 125–149.

Gustafsson, K & Mella, S. 2020. Opiskelijoiden hyvinvoinnin äärellä: Yhteiskehittelyprosessi metropolia ammattikorkeakoulussa. Metropolia ammattikorkeakoulu. Toimintaterapeutti (AMK). Opinnäytetyö. Viitattu 17.5.2021 https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/345267/gustafsson_kia_mella_santra.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Haapakangas, T. 2022. Lapin ammattikorkeakoulu. Lehtorin haastattelu. 11.5.2022.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S & Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi 33/2017. Juvenes print-Suomen Yliopistopaino Oy: Helsinki. Viitattu 5.5.2022 https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1.

Hoffrén, J. 2015. Kuka tätä sirkusta johtaa? – Valmennuspedagogisia kokeiluja kulttuurituotantoalalla. Teoksessa J. Määttä, H. Sirkkilä, J. Höffren, T. Lämsä & T. Nyman (toim.) Opettaja valmentajana Humakissa — työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä. Humanistinen ammattikorkeakoulu, 14-18. Viitattu 22.4.2022 <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2015/11/opettaja-valmentajana-humakissacomp.pdf>.

Jokinen, A. 2022. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Viitattu 5.9.2022 <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/#Kokemusnakokulma>.

Juutilainen, M., Metsäpelto, R-L. & Poikkeus, A-M. 2018. Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency. *Teaching and Teacher Education*, Volume 76 (2018), 116–125.

Jääskelä, P. 2015. Mikä ihmeen toimijuus? Viitattu 12.9.2022 <https://peda.net/jyu/julkaisut/is/ott/mtt>.

Jääskelä, P. & Valleala U. M. 2012. Opiskelijoiden toimijuus yliopisto-opinnoissa: valtasuhteita, osallistumisaktiivisuutta, tietojen ja taitojen hallintaa. Viitattu 27.4.2022 <https://www.jyu.fi/hankkeet/interaktiivinen/yleisoluentodiat/toimijuustuloksia>.

Jääskelä, P. Poikkeus, A-M., Vasalampi, K. Valleala, U. M. & Rasku-Puttonen H. 2017. Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, 2017 Vol. 42, No. 11, 2061–2079.

Kananen, J. 2013. Case-tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 143.

Karjalainen, J., Kokkonen, T., Matthies, A-L., Närhi, K. & Raivio, H. 2013. Teoksessa Era, T. (toim.) Osallisuus – oikeutta vai pakkoa? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 156. Viitattu 9.5.2022 https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/64153/JAMKJULKAISUJA1562013_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kolb, D. A. 2015. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Second edition. New Jersey: Pearson Education.

Koulutus.fi. 2021. Mitä elinikäinen oppiminen tarkoittaa? Voiko siitä olla sinulle apua? Viitattu 28.4.2022 <https://www.koulutus.fi/artikkelit/elinikainen-oppiminen-20618>.

Kuittinen, M. & Meriläinen, M. 2008. Opiskelijan psykologinen sopimus. Teoksessa M. Meriläinen, K. Lappalainen & M. Kuittinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155–171.

Kujala, J., Norrgrann, A-M., Heinonen, L. & Roihuvuo, J. 2013. Innolla opiskelukykyä. Virikkeitä opiskeluyhteisöjen kehittämiseen. Viitattu 28.4.2022 <http://www.opiskelukyky.fi/wp-content/uploads/2014/06/kykytyo%CC%88kalu2013-netti-ID-3143.pdf>.

Kuntoutussäätiö. 2021. Oppimistyyli on itsetuntemusta. Viitattu 25.8.2022 <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/tietoa-oppimisesta/oppimistyyli-on-itsetuntemusta/>.

Kunttu, K. 2011. Opiskelukyky. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen, P. Pynnönen (toim.), Opiskeluterveys. Helsinki: Duodecim, 34–35.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Toinen, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Lehtinen, E. 2015. Anna mun kaikki jaksaa — Sekundaarianalyysi Turun ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuoden opiskelijoiden hyvinvointia lisäävistä tekijöistä. Turun ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Viitattu 17.5.2021 https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/88387/Lehtinen_Emmi.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Leinonen, R. 2018. Sisällönanalyysi. Viitattu 28.9.2022 <https://spoken.fi/sisallonanalyysi/>.

Lämsä, T. 2015. Ryhmäperustainen pedagogiikka. Teoksessa J. Määttä, H. Sirkkilä, J. Höffren, T. Lämsä & T. Nyman (toim.) Opettaja valmentajana Huma-

kissa — työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä. Humanistinen ammattikorkeakoulu, 35-40. Viitattu 26.4.2022 <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2015/11/opettaja-valmentajana-humakissacomp.pdf>.

Meriläinen, M., Haapala, A & Vääntinen, T. 2013. Opiskelijoiden hyvinvointi ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Tutkimuksia ja raportteja. Viitattu 19.5.2021 <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/55644/URNISBN9789515883650.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008a. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa M. Meriläinen, K. Lappalainen & M. Kuittinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 7–11.

Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008b. Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimukseen. Teoksessa M. Meriläinen, K. Lappalainen & M. Kuittinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 209–218.

Mustikainen, H & Huttula, T. 2021. Millä suosituksilla? -Kohti elinikäisen oppimisen Suomea. Sitran selvityksiä 199. Viitattu 25.4.2022 <https://www.sitra.fi/app/uploads/2021/12/sitra-milla-suosituksilla.pdf>.

Nyman, T. 2015. Pedagogisen ajattelun kehittämisen perusteita. Teoksessa J. Määttä, H. Sirkkilä, J. Hóffren, T. Lämsä & T. Nyman (toim.) Opettaja valmentajana Humakissa — työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä. Humanistinen ammattikorkeakoulu, 25-32. Viitattu 22.4.2022 <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2015/11/opettaja-valmentajana-humakissacomp.pdf>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2022. Jatkuva oppiminen käytännössä. Viitattu 28.4.2022 <https://okm.fi/jatkuva-oppiminen-kaytannossa>.

Salmela-Aro, K. 2011. Opiskelu-uupumus ja -into. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen, P. Pynnönen (toim.), Opiskeluterveys. Helsinki: Duodecim, 43–46.

Salmela-Aro, K. 2020. Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointi jatkaa laskua. Viitattu 2.9.2022 <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/opetus/yliopisto-opiskelijoiden-hyvinvointi-jatkaa-laskua>.

Sirkkilä, H. 2015. Valmennuspedagogiikan lähtökohdat. Teoksessa J. Määttä, H. Sirkkilä, J. Hóffren, T. Lämsä & T. Nyman (toim.) Opettaja valmentajana Humakissa — työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä. Humanistinen ammattikorkeakoulu, 9–12. Viitattu 21.4.2022 <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2015/11/opettaja-valmentajana-humakissacomp.pdf>.

Pedaforum. 2022. Korkeakoulupedagogiikka 2030-luvulla. Viitattu 2.9.2022 <https://www.pedaforum.fi/korkeakoulupedagogiikka-2030-luvulla/>.

Peda.net. 2022a. Mitä on elinikäinen oppiminen ja miksi se on tärkeää? Viitattu 28.4.2022 <https://peda.net/hankkeet/oppijat/ovo/lahtokohdat/elinikaisyyys/em>.

Peda.net. 2022b. Oppimistyyli. Viitattu 25.8.2022 <https://peda.net/hirvensalmi/elomaan-koulu/yl%C3%A4koulu/oppiaineet/oppilaan-ohjaus/7-luokka/oppimistyyli2/oppimistyyli>.

Penttinen, A. 2021. Consultica Oy. Luento, Sertifiointikoulutus 28.6.2021.

Perunka, S. & Hoppo, I. 2018. Osallistava pedagogiikka jakaa vallan ja vastuun. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 12. Viitattu 9.5.2022 <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201801101177>.

Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 111–130.

Prashnig, B. 2020. Creative Learning Centre. Emeritusprofessori. Luento, WSA Certification Day 1. 6.8.2020.

Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Paremmen elämisen, oppimisen ja työskentelyn opas. Jyväskylä: PS-viestintä Oy.

Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Poikela, E. 2013. Oppimista ja osaamista kehittävä arviointi. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Opetushallitus, 62–86.

Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Talinna: Gaudeamus.

Rinne, R., Kivirauma, L. & Lehtinen, E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. 8. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–442.

Siljander, P. 2014. Johdatus kasvatustieteelliseen ajatteluun. Tampere: Vastapaino.

Spoken Oy. 2022. Litterointi. Viitattu 22.4.2022. <https://spoken.fi/litterointi/>.

Suomen ylioppilaskuntien liitto ry. 2022. Video opiskelukyvystä. Viitattu 3.5.2022 <http://www.opiskelukyky.fi/video-opiskelukyvysta/>.

Suontausta, H. & Tyni, M. 2005. Wellness-matkailu. Hyvinvointi matkailun tuotekehityksessä. Helsinki: Edita 2005.

Tampereen yliopisto. 2022. Digipedagogiikka. Viitattu 24.5.2022 <https://www.tuni.fi/tlc/suunnittelu/digipedagogiikka/>.

Teppo, U. 2015. Mitä hyvinvointi on? Hyvinvoinnin käsitteen tarkastelua yksilön näkökulmasta. OHOI-Osaamista vuorohoitoon henkilöstökoulutus 22.9.2015. Viitattu 4.5.2022 <https://peda.net/hankkeet/oov/kh/1hkjpv/materiaali/klm/utt:file/download/b41c6afd76f64a285b8f9934710b5e9db81d0cbd/Ty%C3%B6hyvinvointi%2022%209%20.pdf>.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2022. Hyvinvointi. Viitattu 4.5.2022 <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2022. Osallisuus. Viitattu 5.5.2022 <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus>.

Tilastokeskus. 2022. Käsitteet. Elinikäinen oppiminen. Viitattu 25.4.2022 https://www.stat.fi/meta/kas/elinikai_oppim.html#:~:text=Elinik%C3%A4isell%C3%A4%20oppimisella%20tarkoitetaan%20kaikkea%20el%C3%A4m%C3%A4n%20aikana%20tapahtuvaa%20oppimista%2C,kykyj%C3%A4%20henkil%C3%B6kohtaisessa%2C%20yhteiskunnallisessa%20tai%20sosiaalisessa%20el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4%20ja%2Ftai%20ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4.

Tukiliitto.fi. 2017. Osallisuus. Viitattu 5.5.2022 <https://www.tukiliitto.fi/toiminta/tuki-ja-valmennus/osallisuus/>.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turun yliopisto. 2020. Parempaa digipedagogiikka oppimisen taitoja opettajille. Viitattu 24.5.2022 <https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/mediatiedote/parempaa-digipedagogiikka-ja-oppimisen-taitoja-opettajille#:~:text=Digipedagogiikka%20tarkoittaa%20teknologian%20suunnitelmalista%20k%C3%A4ytt%C3%B6%C3%A4%20oppimista%20edist%C3%A4v%C3%A4ll%C3%A4%20tavalla.,mit%C3%A4%20puolestaan%20ehk%C3%A4%20menetet%C3%A4nC3%A4n%2C%20hankekoordinaattori%20Thang%20Nguyen%20selitt%C3%A4%C3%A4>.

Tutkimuseettinen tiedekunta (TENK). 2021. Hyvä tieteellinen käytäntö. Viitattu 1.9.2022 <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>.

Tynjälä, P. 2022. Integratiivinen pedagogiikka. Viitattu 7.9.2022 <https://sites.uef.fi/flippaus/taydentava-nakokulma/integratiivinen-pedagogiikka/>.

Uusitalo, H. & Simpura, J. 2020. Erik Allardt hyvinvoinnin tutkijana. Yhteiskuntapolitiikka 85 (2020):5–6, 579–587.

Valtonen, A. & Viitanen, M. 2020. Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 118–130.

Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S. & Väänänen, I. 2012. Työelämä haastaa ammattikorkeakoulupedagogiikan. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita, 259–275.

Virtanen, V., Postareff, L., Hailikari, T. 2015. Yliopistopedagogiikka 2015. Vol 22. Nro 1. Viitattu 24.5.2022 <https://www.oamk.fi/files/1315/5429/6493/virtanen-ym.pdf>.

Vuori, J. 2022. Tapaustutkimus. Viitattu 5.9.2022 <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusasetelma/tapaustutkimus/>.

YTHS 2022. Mitä on opiskelukyky? Viitattu 3.5.2022 <https://www.yths.fi/palvelut/opiskeluyhteisotyo/mita-on-opiskelukyky/>.

LIITTEET

Liite 1. Ryhmäkeskustelun väittämät

Liite 2. Ryhmäkeskustelun sanat

LIITE 1. RYHMÄKESKUSTELUN VÄITTÄMÄT

Voimme vaikuttaa opintojakson toteutustapoihin, kun...

Tarvitsemme opettajaa, kun...

Ryhmämme toiminta on sujuvaa ja tehokasta, kun...

Ryhmätyöskentely on tärkeää, koska...

Koen itseni tärkeäksi ryhmässä, kun...

Koen tehtävät tarpeeksi haasteellisiksi, kun...

LIITE 2. RYHMÄKESKUSTELUN SANAT

Opetus

Oppimistavoite

Ryhmäprosessi

Autonomia

Arviointi

Onnistumisen kokemus