

Mikko Kuri

What! Mitä tääl tapahtuu?

Opiskelijoiden kokemuksia projektioppimisesta media-alalla

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Medianomi (YAMK)

Mediatuottaminen

Opinnäytetyö

7.5.2019

Tekijä Otsikko Sivumäärä Aika	Mikko Kuri What! Mitä tääl tapahtuu? Opiskelijoiden kokemuksia projektioppimisesta media-alalla 42 sivua + 2 liitettä 7.5.2019
Tutkinto	Medianomi (YAMK)
Koulutusohjelma	Mediatuottamisen tutkinto-ohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Mediatuottaminen
Ohjaaja(t)	Lehtori Liisa Seppänen
<p>Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää Luksia, Länsi-Uudenmaan koulutuskuntayhtymän media-alan perustutkinto-opiskelijoiden kokemuksia siirtymisestä uuteen projektioppimiseen perustuvaan oppimisympäristöön.</p> <p>Tutkimus toteutettiin analysoimalla kolmen fokusryhmäkeskustelun aineistoa. Tutkittavina opiskelijoina oli ensimmäistä ja toista opiskeluvuottaan päättäviä opiskelijoita. Molemmilla ryhmillä muutos aiempaan opetusmenetelmään on radikaali. Ensimmäistä vuotta opiskelevista opiskelijoista suurin osa on tullut opiskelemaan peruskoulusta. Toista vuotta opiskelevat opiskelijat ehtivät opiskella vuoden perinteisemmässä kurssipohjaisessa oppimisympäristössä. Rinnakkaisaineistona fokusryhmäkeskusteluille oli henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmän kyselylomake ja sen arviointilottuvuudet.</p> <p>Tutkimuksessa muodostettiin teemakartta, jossa on kuvattuina keskusteluista analyysissä muodostetut merkittävimmät teemat. Teemat olivat selvästi sidoksissa toisiinsa motivaation käsitteen kautta. Teemakarttaa voidaan käyttää jatkotutkimuksen, esimerkiksi kyselytutkimuksen, tai saman tyyppisen oppimisympäristön suunnittelun apuna toisella opintoalalla.</p> <p>Aineistosta voidaan tehdä johtopäätös, että opiskelijat kokevat uuden tavan toteuttaa opetusta pääosin hyvänä, mutta keskeneräisenä. Opinnäytetyön lopussa esitetään kehitysehdotuksia aineistoon perustuen.</p>	
Avainsanat	projektioppiminen, motivaatio

Author Title Number of Pages Date	Mikko Kuri What! What's happening here? Students' experiences on project-based learning in media studies 42 pages + 2 appendices 7 May 2019
Degree	Master of Culture and Arts
Degree Programme	Media Production
Specialisation option	Media Production and Management
Instructor(s)	Liisa Seppänen, Senior Lecturer
<p>This thesis provides an insight into students' experiences of a new project-based learning environment in the media studies department of Luksia, Western-Uusimaa Training Consortium.</p> <p>The research was conducted by analyzing three focus group conversations. The participants of the study were first- and second-year students ending their semesters. Both groups, even though coming from different circumstances, experienced a radical change in their learning environment. The first-year students had mainly begun their studies straight out of secondary school while the second-year students had finished their first year in the previous, more traditional, course-based learning environment. The focus group conversations were analyzed side-by-side with a questionnaire in which the participants pondered their personal goals concerning their studies.</p> <p>The study resulted in a thematic map – an analytical, visual description of the most prominent themes of the conversations. The themes were clearly connected to each other through the concept of motivation. The thematic map can be used in follow-up research, for example in a questionnaire survey, or as a tool for planning a similar learning environment in another field of study.</p> <p>On the basis of the research material, a conclusion can be drawn that the participants experience the new learning environment mainly as positive, albeit incomplete. Development suggestions are presented at the end of this thesis.</p>	
Keywords	project-based learning, motivation

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Motivaation etsimistä projektien avulla	2
2.1	Motivaatio oppimisen perustana	3
2.2	Projektioppiminen motivaation ja oppimisen välineenä	4
3	Tutkimusmenetelmä	6
3.1	Fokusryhmämetodologian taustaa	7
3.2	Vuorovaikutuksen merkitys fokusryhmässä	8
3.3	Fokusryhmäaineiston analysointi	9
3.4	Temaattinen analyysi	10
3.5	Rinnakkaisaineisto ja sen käyttö tutkimuksessa	12
3.6	Aineiston riittävyys	13
3.7	Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä	14
4	Tutkimuksen toteutus ja aineiston analysointi	16
4.1	Fokusryhmien toteutustapa	16
4.2	Tutkimusaineisto ja sen analysointi	20
4.3	Aineistosta muodostetut teemat	25
4.3.1	Vapaus ja vastuu	26
4.3.2	Taitojen karttuminen	29
4.3.3	Yhteistoiminta	30
4.3.4	Palaute	32
4.3.5	Stressi	33
5	Johtopäätökset	34
	Lähteet	41
	Liitteet	
	Liite 1. Fokusryhmäkeskustelun rakenne	
	Liite 2. Henkilökohtaiset tavoitteet -kyselykaavake	

1 Johdanto

Luksia, Länsi-Uudenmaan koulutuskuntayhtymän media-alan ja kuvallisen ilmaisun perustutkinnon opintojen järjestämisen pedagoginen lähestymistapa muutettiin radikaalisti 2017 syyslukukauden alussa. Tähän asti tutkinnon lähiopetusosuus toteutettiin tutkinnon osittain ja opiskelijaryhmittäin siten, että kukin opiskelijaryhmä opiskeli yhdessä samaa tutkinnon osaa. Harjoitukset toteutettiin opettajajohtoisesti luokkaympäristössä. Asiakastöitä käytettiin harjoitusmenetelmänä, mutta ei kaikissa opinnoissa, ja ne olivat usein koko ryhmänä yhdessä tehtäviä harjoituksia, joiden työelämälähtöisyys oli vaihtelevaa. Alan opettajien välistä yhteistyötä tapahtui, mutta opetus oli pääosin eriytettyä.

Vähentyneet lähiopetustunnit ja ammatillisen koulutuksen reformin myötä korostunut työelämälähtöisyys (ks. Pylväs n.d.) kannustivat opettajia muuttamaan opetuksen lähtökohtia. Keväällä 2017 opintoalalla toteutetun suunnittelun tuloksena päätettiin alkaa toteuttaa opetusta projektioppimisen menetelmällä. Jotta oppimisen työelämälähtöisyyttä voitaisiin korostaa kaikilla mahdollisilla tavoilla, opetus- ja työskentelytilojen luokkamaisuutta vähennettiin ja ne muutettiin televisio- ja mediatuotantoyhtiön tiloja imitoiviksi. Tämä tarkoitti esimerkiksi, että tiloja väljennettiin, opiskelijoille ei ollut enää nimettyjä paikkoja ja luokkatilojen muotoa pyrittiin rikkomaan sermeillä, looseilla ja olohuoneilla.

Uudessa menetelmässä suurin osa oppimisesta tapahtuu aidoissa asiakastilanteissa jo ensimmäisen opiskeluvuoden alkupuolelta alkaen. Jokainen viikko aloitetaan yhteisellä viikkopalaverilla, jossa käydään läpi viikon aikana meneillään olevat projektit ja niissä toimivat opiskelijat sekä esitellään uudet alkavat projektit ja rekrytoidaan niihin tekijät. Teoriaopetus laitteistosta ja ohjelmistoista sekä ammattialan taiteellisista ja teknisistä asioista pidetään vaihtelevan osallistujamäärän ryhmäopetustilanteissa, joita kutsutaan workshoppeiksi. Ryhmäkoot vaihtelevat muutamasta hengestä pariin vuosikurssiin. Workshopien avulla on tarkoitus simuloida työelämän perehdytysjaksoja, mentorointia ja koulutuksia. Itsenäistä tiedonhankintaa korostetaan ja sitä tuetaan digitaalisella verkkooppimisalustalla sijaitsevalla materiaalipankilla, josta opiskelijat saavat ajantasaisen tiedon lisäksi eväitä avainsanoiksi omien Internet-hakujen tekemiseen. Projektinhallinta tehdään verkossa toimivalla projektinhallintasovelluksella, jolla myös henkilökohtaistetaan jokaisen opiskelijan opintopolku. Uusi menetelmä onkin mahdollistanut useampien tutkinnon osien opettamisen kuin aiemmin, koska opiskelijat on mahdollista sijoittaa työskentelemään hyvin vaihteleviin asiakastöihin sekä työelämäjaksoille. Myös tutkinnon

osien suoritusaikataulu sekä aloittamisen ajankohdan että keston osalta on joustavampi kuin perinteisessä kurssimuotoisessa opetuksessa.

Arvelimme jo muutostyöhön ryhtyessämme, että kohtaamme vaikeuksia uuden menetelmän sisäänajossa. Kuten arvelimme, vapaissa keskusteluissa opiskelijoiden kanssa on ilmennyt, että osa opiskelijoista kokee vaikeaksi siirtyä peruskoulun oppiaine- ja opituntiperustaisesta oppimisesta vapaampaan ja suurta oma-aloitteisuutta vaativaan projektioppimiseen. Jotta opiskelijoiden kokemuksista ja ajatuksista voitaisiin saada spesifiä tietoa ja niiden perusteella voitaisiin kehittää koulutusta, päätettiin toteuttaa tutkimus. Tutkimusmenetelmänä käytetään puolistrukturoitua fokusryhmää ja aineiston analyysimenetelmänä teemoittelua. Esitutkimuksena käytetään Henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmällä (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 43–53) toteutettua kyselyä. Esitutkimus orientoi haastateltavat aiheeseen ja sekä sen tuloksia että ryhmittelyä käytetään myös tutkimuksen tuloksia analysoidessa.

Tutkimuksessa määritellään fokusryhmäkeskustelujen pohjalta muodostettujen teemojen avulla uuden toteutusmallin kriittisimmät ongelmakohdat. Kun ongelmakohdat tunnistetaan, niihin annetaan lähdekirjallisuutta avuksi käyttäen muutosehdotuksia. Lisäksi pohditaan haastatteluissa esiin tulleita opiskelijoiden hyviä kokemuksia ja ehdotuksia toiminnan kehittämiseksi sekä ehdotetaan jatkotutkimuskohteita.

2. luvussa pohditaan lyhyesti oppimista ja erityisesti projektioppimista oppimismotivaatioteorioiden valossa. Luvussa 3 esitellään tutkimusmenetelmä ja analyysitapa. Luku 4 keskittyy tutkimuksen toteutukseen ja aineiston analyysiin. Viimeisessä luvussa tehdään johtopäätöksiä aineiston analyysin perusteella, esitetään jatkokehitysehdotuksia ja pohditaan tutkimuksen onnistumista.

2 Motivaation etsimistä projektien avulla

Motivaatiota tutkitaan usein erillään oppimisesta. Opettajan arjessa nämä kaksi tutkimusaluetta ovat kuitenkin jatkuvasti yhteydessä toisiinsa. (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial & Palincsar 1991, 369.) Kysymys opiskelijoiden motivoinnista käsillä olevaan asiaan on akuutti ja jokapäiväinen haaste opettajan työssä. Kuinka saada opiskelija innostumaan siten, että hän ei vain suorita vaan todella pyrkii ymmärtämään opiskelemaansa aihetta?

2.1 Motivaatio oppimisen perustana

2000-luvulla on kehitetty lukuisia oppimismotivaatioteorioita, josta Salmela ja Aro (2018, luku ”Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä”) pitävät merkittävimpänä Ryanin ja Decin (2000, 68) itsemääräämisteoriana. Teorian mukaan motivaation lähteenä ovat kolme sisäistä vaikutinta: autonomia, eli mahdollisuus vaikuttaa omaan tekemiseensä, kompetenssi, eli mahdollisuus pätevyyden kokemiseen sekä yhteenkuuluvuuden kokeminen. Viime aikoina teoriaan on lisätty neljäntenä vaikuttimena merkityksellisyys (Salmela-Aro 2018, luku ”Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä”).

Opiskelijan kokemus autonomiasta liittyy valinnan mahdollisuuteen. Luksian media-alalla valinnat liittyvät useimmiten projekteihin ja niiden eri rooleihin sekä opintojen suunnittamiseen valinnaisia tutkinnon osia valitsemalla ja työelämäjaksoilla opiskeluun henkilökohtaisen polun mukaisesti. Näiden lisäksi opiskelijoita kannustetaan jatkuvaan itseenäiseen tiedonhakuun. Opettajat oppivat itsekin, kun opiskelijat löytävät uutta relevanttia tietoa jostain osa-alueesta, ja tämä sanoitetaan myös opiskelijoille. Jos luokassa on ilmapiiri, joka tukee opetettavan aiheen oppimista ja ymmärtämistä suorittamisen sijaan, opiskelijoiden kiinnostus ja motivaatio aihetta kohtaan vahvistuu (Lerkkänen & Pakarinen 2018, luku ”Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle”).

Opiskelijalle on tärkeää tarjota mahdollisuuksia kokea olevansa pätevä. Opiskelijat muodostavat ajattelu- ja toimintatavoistaan toimintastrategioita, joissa aiemmat kokemukset vahvistavat tulevaa tapaa ajatella ja toimia. Käytetty toimintastrategia vaikuttaa kouluun sopeutumiseen ja siten myös koulumenestykseen. (Määttä 2018, luku ”Ajattelu ja toimintatavat opintomenestyksen selittäjinä”.) Jos opiskelija on elämänsä aikana luonut kielteisiä tulkintoja omasta pätevyydestään hänen voi olla vaikeaa kerryttää pätevyyden kokemuksia (Vauras, Salo & Kajamies 2018, luku ”Motivationally haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla”). Tämä kierre on kuitenkin mahdollista katkaista vähitellen herättämällä eri opetettavissa aiheissa ensin tilannekiinnostuksen, ylläpitämällä sitä esimerkiksi yhteistoiminnalla ja pyrkimällä muuttamaan sen henkilökohtaiseksi kiinnostukseksi aihetta kohtaan (Juuti & Lavonen 2018, luku ”Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä”). Henkilökohtaisen kiinnostuksen herättyä opiskelija viettää aiheen parissa aikaa mielellään, mikä johtaa parempiin oppimistuloksiin ja edistää pätevyyden kokemusten saamista.

Opiskelu oppilaitoksessa tai vapaa-ajalla tapahtuu lähes aina jossain sosiaalisessa kontekstissa. Se on tilannesidonnainen sosiokulttuurinen vuorovaikutustapahtuma (Lerkkänen & Pakarinen 2018, luku ”Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle”). Tämän vuoksi sosiaalisilla suhteilla on erityinen merkitys oppimismotivaation kasvamisen kannalta. Motivaatio- ja sopeutumisongelmat liittyvätkin usein sosiaalisten suhteiden haasteisiin, kun taas yhteenkuuluvuuden tunne lisää sitoutumista. Erityisesti läheisimmillä kavereilla voi olla merkittävä vaikutus oppimismotivaatioon: heidän seurassaan ja kanssaan oppiminen on mielekästä. Toisaalta ei-motivoituneiden kavereiden kanssa opiskelu voi syödä opiskelijan omaakin motivaatiota ja muokata asennetta koulunkäyntiä kohtaan negatiiviseksi. (Kiuru 2018, luku ”Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio”) Salmela ja Aro (2018, luku ”Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä”) tuovat esille, että yhteinen työskentely toisten opiskelijoiden kanssa on olennaista motivaation säilyttämisessä. Tällöin oppimismotivaatiosta tulee yhteisöllistä. Kun oppiminen tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa, opiskelijat sisäistävät yhteisön ajattelutapoja (Blumenfeld ym. 1991, 371). Opiskelijan motivaation itsesäätelyn rinnalle nousee yhteissäätely (Salmela-Aro 2018, luku ”Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä”).

Etsittäessä välineitä ajattelun ja motivaation yhdistämiseksi, tutkijat tuovat usein esille projektin käyttämisen oppimisvälineenä. Projekti on verrattain pitkäkestoinen, ongelmanratkaisukeskeinen ja merkitystä luova opetuksen väline, joka yhdistää useaa eri osaamisaluetta. Se liittyy opitun asian asiayhteyteensä, tuo oppimiseen sosiaalisen aspektin ja aktivoi opiskelijaa kognitiivisesti, mikä lisää oppimisen mielekkyyttä. (Blumenfeld ym. 1991, 369–371.) Luksian media-alalla on keskusteluissa opiskelijoiden kanssa tullut usein ilmi, miten vastuu projektin loppuun saattamisesta lisää kokemusta työn tekemisen merkityksellisyydestä.

2.2 Projektioppiminen motivaation ja oppimisen välineenä

Kiinnostusta opiskelua kohtaan lisäävät opiskelutavat, jotka saavat opiskelijat työskentelemään keskenään siten, että ovat vastuussa myös toistensa tekemisestä. Tällainen toimintatapa on esimerkiksi projektioppiminen. (Juuti & Lavonen 2018, luku ”Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä”). Projektioppimisen menetelmässä opiskelijoita kannustetaan selvittämään tietoa itsenäisesti. Tämä lisää mahdollisuuksia syväoppimiseen, koska opiskelija joutuu hankkimaan ja soveltamaan tietoa, konsepteja ja periaatteita. Projektioppiminen kehittää ajattelua, koska projekteja täytyy suunnitella, seurata ja arvioida. Myös opettajan tehtävänkuva muuttuu perinteiseen opettamiseen

verrattuna. Oppimiseen opettaminen korostuu ja opettajan olennainen tehtävä on auttaa opiskelijoita tarkastelemaan ja laajentamaan omia ideoitaan kehittääkseen merkityksellistä ymmärrystä käsillä olevasta aiheesta. Projektioppiminen asettaa opiskelijat realistisiin, kontekstiin sidottuihin ongelmanratkaisutilanteisiin. (Blumenfeld ym. 1991, 371–373, 381–383.)

Projektin lopputuloksena on aina jokin tuotos. Projektioppimisessa tuotoksen luomisprosessi on välttämätön, sillä sen avulla opiskelija konstruoi tietoaan – tekemistä ja oppimista ei voida erottaa toisistaan projektioppimisessa. Tuotoksia voi jakaa ja niitä voi arvioida. Tällä tavoin opiskelija saa palautetta työstään ja voi reflektoida oppimaansa ja kehittää tuotosta eteenpäin. Tämän vuoksi on tärkeää, että projekti viedään aina loppuun asti eikä jätetä kesken. (Blumenfeld ym. 1991, 372, 375.)

Projektioppiminen tukee menetelmänä opiskelijan itsemääräämisteorian mukaisia psykologisia perustarpeita: tarvetta itsenäisyyteen, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden kokeamiseen (ks. Vauras ym. 2018, luku ”Motivationally vulnerable children in different stages of development”). Projektioppiminen tarjoaa opiskelijalle valinnan ja kontrollin mahdollisuuksia, mikä tuo kokemuksen omistajuudesta (ks. Blumenfeld ym. 1991, 376–377). Pätevyyden kokemuksen aikaansaamiseksi on olennaista, että opettaja vertaa opiskelijan tuloksia hänen itsensä, ei vertaisryhmän, aiempiin tuloksiin. Opettajan tehtävä on osoittaa opiskelijalle, että menestyminen on verrannollista ponnisteluun, ei luontaiseen taitoon. Erityisesti projektioppimisympäristössä työn sosiaalinen puoli korostuu ja opiskelijalla on runsaasti mahdollisuuksia yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymiselle. Tässäkin opettajan ohjaus on olennaista, erityisesti sellaisten opiskelijoiden kanssa, joilla on haasteita sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Vauras ym. 2018, luku ”Motivationally vulnerable children in different stages of development”.)

Luokan ilmapiirillä on olennainen vaikutus projektioppimisen onnistumisen kannalta. Ilmapiiriin tulee antaa tilaa erehdyksille ja oppimisen tavoitteena ei saa olla suorittaminen, vaan oppiminen ja osaaminen. Jos suorittamisesta tulee, sanoitettuna tai sanoittamattomana, oppimisen tavoite, opiskelijat eivät ota yhtä todennäköisesti riskejä, pelkäävät enemmän virheitä ja käyttävät vähemmän kognitiivisia ja metakognitiivisia strategioita ymmärryksen hankkimiseen. (Blumenfeld ym. 1991, 384.)

Projektioppimisen kannalta on olennaista, että opiskelijat ovat kiinnostuneita projekteista ja arvostavat niitä. Tämän vuoksi on tärkeää, että projekteissa käsiteltävät ongelmat ovat

aitoja ja niiden ratkaisulla on oikeasti merkitystä. Ongelmien tulee olla riittävän haastavia, tehtävien riittävän vaihtelevia ja opiskelijalla tulee olla mahdollisuus työskennellä toisten kanssa ja valita mitä ja miten hän työnsä tekee. (Blumenfeld ym. 1991, 375.)

Vaikka projektit sopivat eri tyyppisille oppijoille, ne eivät automaattisesti lisää opiskelijoiden opiskelumotivaatiota. Blumenfeld ym. (1991, 372) tuovat esiin, että ongelmanratkonnasta vaativat projektit eivät tutkimuksien mukaan automaattisesti lisää opiskelijoiden oppimisstrategioiden käyttöä. Oppijat pyrkivät usein yksinkertaistamaan vaatimuksia tilanteissa, jotka vaativat korkean tason kognitiivista prosessointia. Vaikka oppijoilla olisi kiinnostusta käsillä olevaan ongelmaan ja taitoja sen ratkaisemiseksi, tämä ei välttämättä johda tarvittavien strategioiden käyttöön. (Blumenfeld ym. 1991, 372, 374–375.) Liian laaja avoimuus projekteja valitessa ja niiden eri rooleissa voi aiheuttaa hämmennystä ja vaikeuttaa opiskelijan työn aloittamista. Tällöin opiskelija tarvitsee opettajan tukea valintojen tekemiseksi. Lisäksi on olennaista säätää työn tekemisen taso sopivaksi opiskelijan taitotasoon nähden. (Vauras ym. 2018, luku ”Motivationally haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla”.) Jos tehtävät ovat liian vaikeita, on vaarana, että opiskelijan motivaatio laskee. Samoin, jos tehtävät ovat liian helppoja eikä niissä ole riittävästi haastetta. Myös oppijoiden psykologiset tekijät, kuten yksilölliset ja kehitykselliset erot tiedon käytössä, motivaatio-orientaatio, kognitiiviset strategiat ja metakognitio, tulee ottaa huomioon (Blumenfeld ym. 1991, 373).

3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmäksi on tässä tutkimuksessa valittu fokusryhmä. Analyysimenetelmänä käytetään fokusryhmissä yleisesti käytettävää teemoittelua. Pietilän (2017, 126) mukaan kahden erityyppisen aineiston rinnakkainen analysointi antaa lisää työkaluja haastatteluaineiston erittelyyn. Tässä tutkimuksessa fokusryhmille rinnakkaisena aineistona käytetään Katariina Salmela-Aron ja Jari-Erik Nurmen (2017, 52–53) laatimaa henkilökohtaisten tavoitteiden kyselylomaketta. Lomakekysely tehtiin kunkin fokusryhmän edellä, jolloin se myös auttoi opiskelijoita orientoitumaan fokusryhmän aiheeseen. Tutkimuksessa analysoidaan rinnakkain lomakeaineistoa sekä fokusryhmien aineistoa, kuitenkin siten, että fokusryhmäaineisto hallitsee analyysiä. Teemoittelussa käytetään lähtökohtana henkilökohtaisten tavoitteiden kyselylomakkeen koosteotsikoita: merkitys, saavuttaminen, hallinta, sosiaalinen tuki ja kuormitus.

Muita mahdollisia tutkimusmenetelmiä olisivat olleet esimerkiksi määrällinen tutkimus lomakekyselyn muodossa tai laadullisena tutkimuksena etnografinen tutkimus. Määrällinen tutkimus ei kuitenkaan sovellu tilanteeseen, jossa tahdotaan tutkia avoimilla kysymyksillä mielipiteitä, vuorovaikutusta ja ryhmän muodostamia käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Fokusryhmäaineiston teemoittelu voi toimia myös hyvänä lähtökohtana lomaketutkimuksen tekemiseen. Etnografinen tutkimusote taas vaatisi huomattavasti laajempien tutkimusmenetelmien, kuten havainnoinnin, kenttäpäiväkirjojen ja muistiinpanojen, haastattelujen, keskustelujen ja erilaisten dokumenttien käyttöä (vrt. Paloniemi ja Collin 2010, 205), mikä ei sovellu tämän tutkimuksen laajuuteen.

Laadullisen tutkimuksen olisi myös ollut mahdollista tehdä yksilöhaastatteluina. Juvonen (2017, 400) huomauttaa, että sisäpiirihaastattelussa erityisesti yksilöhaastattelujen tekeminen voi muuttaa olemassa olevien ihmissuhteiden dynamiikkaa. Opettaja tekee toki jatkuvasti yksilöhaastattelua henkilökohtaistamiskeskustelujen puitteissa, joten on vaikeaa uskoa, että tutkimushaastattelu johtaisi tässä tapauksessa erilaiseen tulokseen koskien ihmissuhteita.

Fokusryhmän käyttö tutkimusmenetelmänä on perusteltu erityisesti silloin, kun tahdotaan tietoa ryhmän toimintatavoista, miten ryhmässä esitetään ja perustellaan mielipiteitä, muodostetaan yhteisiä mielipiteitä ja ollaan eri mieltä. Ryhmäkeskustelu ei ole vain monistettu yksilöhaastattelu (Pietilä 2017, 111).

3.1 Fokusryhmämetodologian taustaa

Fokusryhmämetodologia on 1900-luvun alkupuolella kehitetty akateemiseksi tutkimusvälineeksi vastaamaan alun alkaen sosiaalipsykologian tarpeisiin. Eniten suosiota se on kuitenkin saanut 1940–1950-luvulta lähtien propaganda- ja markkinointitutkimuksen välineenä. (Liamputtong 2011, 2; Kamberelis & Dimitriadis 2013, 3.) Fokusryhmää pidettiin menetelmänä, jolla voitiin saada nopeasti relevanttia tietoa melko suurelta joukolta tutkittavia henkilöitä. Vaikka tutkimus tehtiin ihmisryhmällä, kiinnostuksen kohteena oli ennen kaikkea yksilö. (Kamberelis & Dimitriadis 2013, 3.) Markkinointitutkimuksessa luodut mallit ovatkin osaltaan rajoittaneet fokusryhmien käyttöä tieteellisessä tutkimuksessa, minkä vuoksi tutkijat ovat myöhemmin kehittäneet metodologiaan vapaampaan suuntaan, jotta se soveltuisi paremmin yhteiskunta- ja terveystieteiden tutkimuksien aineistohankintaan (Liamputtong 2011, 12). Fokusryhmämenetelmää pidetään usein toissijaisena tutkimustiedon keruun välineenä, määrällisen tutkimuksen tulosten tukena

(Kamberelis & Dimitriadis 2017, 2). Sillä on kuitenkin mahdollista saada sellaista tietoa ryhmän vuorovaikutuksesta, mitä muut tutkimusmenetelmät eivät anna (Pietilä 2017, 112–113).

Fokusryhmä on epämuodollinen keskustelu valittujen ryhmän jäsenten välillä määrätystä aiheesta (Pietilä 2017, 112). Keskusteluissa ei pyritä konsensukseen, vaan haastattelun avulla on tarkoitus selvittää ja pyrkiä ymmärtämään tietystä aiheesta ryhmän jäsenten aiheelle luomia merkityksiä ja tulkintoja. Keskeisiä tutkittavia asioita ovat asenteet, käyttäytyminen, mielipiteet ja niiden perustelut sekä näkemykset. (Liamputtong 2011, 5; Pietilä 2017, 111.) Toisin kuin markkinointitutkimuksissa, jossa voidaan puhua ennemmin ryhmähaastattelusta kuin ryhmäkeskustelusta (Pietilä 2017, 111–113), yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa tutkija on fasilitaattori, joka pyrkii herättämään keskustelua ryhmän jäsenten välillä ja ainoastaan ohjaamaan keskustelua jatkokysymyksillä ja huomioilla (Liamputtong 2011, 2–3). Ryhmän jäsenten välisessä keskustelussa tutkija voi kuulla näkökulmia tai asioita, jotka eivät nousisi esille yksilöhaastattelussa (Liamputtong 2011, 4). Osallistujilla onkin usein jaettu sosiaalinen tai kulttuurinen kokemus käsiteltävästä teemasta (Liamputtong 2011, 5). Tutkittavien kokemus tutkittavasta teemasta on olennainen, jotta aineisto olisi mahdollisimman relevanttia tutkimuskysymysten vastausten selvittämiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tämän tutkimuksen osalta myös tutkijalla on sisäpiiriläisenä tutkittavien kanssa jaettu kokemus tutkittavasta oppimisympäristöstä, sen eduista ja ongelmakohtista, minkä vuoksi itse asiaan kiinni pääseminen on nopeampaa. Toisaalta sekä tutkijalla että tutkittavilla on voi olla ennakkokäsityksiä toisistaan ja toistensa asemoinnista yhteisössä tai he voivat olettaa yhteisymmärrystä siellä, missä sitä ei välttämättä ole. (Juvonen 2017, 401–402, 404)

3.2 Vuorovaikutuksen merkitys fokusryhmässä

Koska fokusryhmässä tutkitaan ryhmän vuorovaikutusta (Pietilä 2017, 113) on olennaista, että ryhmä on muodostettu huolella. Liian dominoivat tai aggressiiviset persoonallisuudet saattavat tukahduttaa keskustelua ja siten haitata tutkimuksen onnistumista. (Liamputtong 2011, 8.) Toisaalta liian arat osallistujat jäävät helposti huomiotta. Fasilitaattori voi tasata tällaisia eroja tarttumalla herkemmin vetäytyvien osallistujien mielipiteisiin ja rajaamaan liian aktiivisten osallistujien käyttämää aikaa (Pietilä 2017, 115). Tämän vuoksi tutkijan olisi hyvä olla mahdollisuuksien mukaan selvillä ryhmän dynamiikasta. Menetelmä voi myös olla toimimaton yhteisöissä, joissa mielipiteen ilmaiseminen kollegoiden edessä on liian vaikeaa, tai aiheissa, jotka ovat liian arkaluontoisia

keskusteltavaksi ryhmässä. (Liamputtong 2011, 8.) On olennaista kiinnittää huomiota myös epäsuoraan sanalliseen ja ei-sanalliseen viestintään: huumorin käyttöön, eleisiin ja ilmeisiin (Pietilä 2017, 115).

Fokusryhmän voi muodostaa usealla tavalla. Olennaista on, että tutkittavilla on riittävästi yhteistä, jotta keskustelu sujuu, mutta riittävästi eroa, jotta mielipiteiden ja tulkintojen kirjo olisi monipuolisempi (Pietilä 2017, 119–120). Kamberelis ja Dimitriadis (2017, 62) suosittelevat muodostamaan fokusryhmät käyttäen olemassa olevia sosiaalisia verkostoja. He kuitenkin painottavat, että fokusryhmän muodostamisessa tarkoituksenmukaisuus on tärkeämpi seikka kuin olemassa olevien verkostojen käyttö. Pietilä (2017, 120) tuo ilmi, että vieraiden ihmisten kanssa keskustelu lähtee käyntiin hitaammin, koska osallistujilla vie aikaa hahmottaa tapa, jolla keskustelua uudessa ryhmässä käydään. Toisaalta tuttujen kanssa käydyssä keskustelussa keskusteluun tulee helposti sanattomia elementtejä, jotka voivat jäädä helposti tutkijalta huomaamatta (Pietilä 2017, 120). Tässä tutkimuksessa tutkittavat olivat samalta opintoalalta ja jakoivat yhteisen kokemuksen uudesta oppimisympäristöstä, mutta he olivat alun alkaen eri vuosikursseilta. Lisäksi opiskelijaryhmien sisällä oli vuoden (ja toisen ryhmän osalta kahden vuoden) aikana ehtinyt muodostua erilaisia klikkejä, joiden tiiviys tuli ilmi keskusteluiden aikana. Ensimmäisessä fokusryhmässä klikkiytyminen ei näkynyt voimakkaasti, sillä haastateltavat olivat eri kaveripiireistä samalta vuosikurssilta. Toisessa fokusryhmässä kaikkien neljän keskustelijan läheinen ystävyysuhde toisiinsa tuli ilmi keskustelun sujuvuutena ja välittömyytenä heti keskustelun alusta alkaen. Kolmannessa fokusryhmässä keskustelu jäi ohuimmaksi: siinä keskustelijat olivat sekä eri vuosikursseilta että eri kaveripiireistä ja ryhmään sattui melko varovaisesti keskustelua aloittavia ja siihen osallistuvia henkilöitä.

Fokusryhmätutkimuksissa käytetään usein asetelmaa, jossa ryhmiä verrataan keskenään erojen havaitsemiseksi (Pietilä 2017, 120). Näin tehdään myös tässä tutkimuksessa.

3.3 Fokusryhmäaineiston analysointi

Eskola toteaa (2010, 180) tutkijan joutuvan ”aina tekemään erilaisia valintoja”, kun valitsee yleisesti hyväksytyä tapaa aineiston analysoimiseksi. Tämä vaikeus pätee myös fokusryhmäaineiston analyysiin. Liamputtongin mukaan (2011, 172) parhaasta fokusryhmäaineiston analyysitavasta on käyty debattia. Hän esittelee kaksi toisilleen vastakkaista näkemystä. Toisaalta voidaan ajatella, että fokusryhmäaineiston analyysiin sopivat

samat menetelmät kuin muuhun laadulliseen tutkimukseen. Toisaalta ajatellaan, että huomiota tulisi keskittää ryhmän vuorovaikutukseen, mikä voi lisätä ymmärrystä sei-koista, jotka eivät tulisi esille muissa perinteisissä analyysimenetelmissä.

Liamputtong esittää (2011, 175–176), että aineiston käsittelyssä pitäisi tutkia sekä sitä mitä sanotaan että miten se sanotaan. Koska tutkitaan ihmisten kokemuksia, ei pidä kiinnittää huomiota haastatteluissa sanottujen asioiden objektiiviseen totuusarvoon, vaan mielipiteisiin, arvoihin ja asenteisiin sekä näiden vuorovaikutukseen toisten fokusryhmiin osallistuneiden henkilöiden mielipiteiden kanssa. Pietilän mukaan (2017, 127) keskustelun analyysissä on tärkeää kiinnittää huomiota poikkeavuuksiin yleisessä mieli-piteessä sekä yleisen mielipiteen muuttumista keskustelun aikana. Koska fokusryhmä on vuorovaikutustilanne, on tärkeää, että yksittäisten tutkittavien mielipiteitä ei käsitellä erikseen, vuorovaikutuskontekstin ulkopuolella (Pietilä 2017, 126).

Aineiston analyysia vaikeuttavat myös aineistosta nousevat lukuisat kiinnostavat asiat, jotka on kuitenkin rajattava pois, jotta tutkimuksesta ei tule liian polveileva, vaan se kes-kittyy yhteen tarkkaan rajattuun teemaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104).

Morgan (1998, 19–20) esittelee esimerkkitapauksia erilaisten fokusryhmien tavoitteista, toteutustavoista ja analyysimenetelmistä. Yhtenä esimerkkinä hän käyttää koulutuksen tarjoajan evaluaatiota fokusryhmien avulla. Kyseisessä tapauksessa tutkijat käyttivät te-maattista analyysiä aineiston analyysiin. Myös tässä tutkimuksessa teemoittelu on pe-rusteltu valinta aineiston analyysimenetelmäksi. Tutkimuksessa analysoidaan lisäksi tar-vittaessa fokusryhmän jäsenten keskinäistä interaktiota ja interaktiota fasilitaattorin kanssa.

3.4 Temaattinen analyysi

Temaattisessa analyysissä pyritään tunnistamaan aineistosta sitä ohjaavat perus- tai johtoajatukset. Näiden ajatusten ympärille kootaan temaattinen kartta. Jokaisen teeman on oltava johdonmukainen ja toisista teemoista eriävä. Temaattinen analyysi vaatii aina tutkijan työtä aineiston tulkinnessa ja eri tutkijat voivat päätyä eri tuloksiin. (Tuomi & Sa-rajärvi 2018, 142–143). Braun ja Clarke (2006, 77–101) tuovat esille, että kokematonkin tutkija voi tehdä hyvää temaattista analyysiä laadullisesta aineistosta, kunhan varmistaa, että todella analysoi aineiston, muotoilee kysymykset siten, että ne eivät ole vain datan keräämistä ja pitää huolta teemojen sopivuudesta aineistoon ja riittävästä erottelusta

teemojen välillä. Varsinaista suositusta tunnistettavien teemojen määrästä ei ole (Tuomi & Sarajärvi (2018, 142).

Temaattisessa analyysissä pyritään tunnistamaan, analysoimaan ja raportoimaan aineiston johtoajatuksia eli teemoja. Näiden ajatusten ympärille kootaan temaattinen kartta. (Liamputtong 173–174; Tuomi & Sarajärvi 2018, 142–143) Pyrkimyksenä onkin selvittää miten yksittäiset puheenvuorot nivoutuvat osallistujien tapaan toimia ryhmänä (Pietilä 2017, 127). Ryhmäkeskustelun analysoinnissa on tärkeää erottaa toisistaan yksilön ja ryhmän mielipide (Liamputtong 2011, 173–174). Pietilän (2017, 127) mukaan ryhmäkeskusteluun kuuluu ristiriitaisuuksia: on tärkeää antaa tilaa myös eriäville mielipiteille.

Temaattinen analyysi voidaan tehdä aineisto- tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa, että analyysiä ohjaavana periaatteena eli viitekehyksenä on itse aineisto, siihen tutustuminen ja siitä teemojen muodostaminen. Teorialähtöisessä analyysissä viitekehyksenä on jokin tunnettu teoria, joka ohjaa aineiston analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 141–142) Tässä tutkimuksessa käytetään molempia menetelmiä. Fokusryhmäaineisto lajitellaan ensin teorialähtöisesti henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmän (Salmela-Aro & Nurmi 2018, 46) arviointitulottuvuuksien avulla. Tämän jälkeen aineistosta löydettyjä teemoja tuodaan esille ja tulkitaan. On huomattava, että temaattinen analyysi ei ole lineaarinen vaan rekursiivinen analyysimenetelmä eikä sille ole olemassa varsinaisia sääntöjä, ainoastaan suosituksia (Braun & Clarke 2006, 77–101).

Braun ja Clarke (2006, 77–101) jakavat temaattisen analyysin kuuteen vaiheeseen: aineistoon tutustumiseen ja litterointiin, alustavaan koodaamiseen, teemojen etsimiseen, teemojen arviointiin, teemojen määrittelemiseen ja nimeämiseen sekä raportin kirjoittamiseen.

Jotta fokusryhmän aineistoa voisi analysoida, on se ensin litteroitava. Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017, 427) mukaan litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimuskysymyksestä ja aineiston analysointitavasta. Tärkeintä on, että litteraatissa on tutkimuksen kannalta olennainen osa suullisesta aineistosta ilmaistuna tavalla, joka säilyttää aineiston hengen (Braun & Clarke 2006, 77–101). Litterointi toimii jo itsessään alustavana aineiston analyysinä (Liamputtong 2011, 165). Temaattisessa analyysissä litterointi on hyvä tehdä siten, että tilkesanatkin merkitään ja puheen rytmi kuvataan välimerkeillä (Ruusuvuori & Nikander 2017, 430, 433–434). Mikäli pyritään havaitsemaan jonkin ilmiön olemassaolo,

joka ei välttämättä käy ilmi haastattelussa sanotusta, voidaan käyttää keskusteluanalyytistä litterointitapaa, jossa aineisto litteroidaan sanasta sanaan sisältäen myös erilaiset tunneilmaukset ja tauot (Liamputtong 2011, 166; Ruusuvuori & Nikander 2017, 434). Pietilä (2017, 126) tuo esille, että vuorovaikutuksen analyysissä voidaan käyttää myös pelkkää äänitallennetta ja tutkijan muistiinpanoja.

Tässä tutkimuksessa oli koko tutkimuksen ajan käytettävissä äänitteet, joista litteroinnit tehtiin. Alustava litterointi tehtiin pääosin sanasta sanaan, rytmittäen sanottua välimerkeillä, mutta käyttäen kahta pistettä ilmaisemaan vähän pidempiä taukoja puheessa, ja käyttäen hakasulkeita ilmaisemaan pidempiä taukoja, naurahduksia ja muita tunneilmauksia. Tarvittaessa äänitteitä kuunneltiin Braunin ja Clarken (2006, 77–101) suosituksen mukaan uudelleen, jotta saatiin selville puhujien äänenpainot tulkinnan tueksi.

Aineistoon tutustumisen jälkeen siitä aletaan koota kiinnostavia aiheita koodaamalla eli luokittelemalla. Koodauksen tulee perusteellista ja kattavaa. Tämä tarkoittaa, että jokainen aineiston osa saa saman verran huomiota ja käsitellään perusteellisesti. Kuhunkin teemaan liittyvät olennaiset lainaukset tulee koota yhteen ja pelkistää, ja teemoja tulee vertailla toisiinsa ja alkuperäiseen aineistoon, jotta voidaan varmistaa, että teemat sopivat aineistoon. Teemojen tulee olla sisäisesti johdonmukaisia ja selkeästi toisistaan eriyviä. (Braun & Clarke 2006, 77–101.)

Analyysin pitää kertoa uskottava ja hyvin järjestelty kertomus aineistosta ja aiheesta. Aineisto tulee todella analysoida ja tulkita, ei ainoastaan järjestellä. Tutkimuksen uskottavuuden kannalta on olennaista, että analyysi vastaa aineiston sisältöä ja se on esitetty järjestelmällisesti siten, että siinä on sopivassa suhteessa lainauksia aineistosta ja analyttisesti kerrottuja osia. Lainausten tulee tukea analyysin tuloksia ja väittämiä. Kaiken kaikkiaan analyysivaiheelle tulee varata riittävästi aikaa. (Braun & Clarke 2006, 77–101.)

Tutkimustulosten raportoinnissa on tärkeää kertoa käytetty lähestymistapa ja tutkijan aktiivinen osallistuminen tulkinnassa tulee tuoda selvästi esille. Tutkimuksen teemat eivät siis ”nouse” aineistosta vaan vaativat aktiivista tulkintaa. (Braun & Clarke 2006, 77–101.)

3.5 Rinnakkaisaineisto ja sen käyttö tutkimuksessa

Koska opiskelijoiden kokemukset liittyvät olennaisella tavalla oppimismotivaatioon, on luontevaa, että fokusryhmän rinnakkaisaineistona käytetään motivaatiopsykologian alan

tutkimuskyselyä, Salmela-Aron ja Nurmen esittelemää henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmää (Salmela-Aro & Nurmi 2018, 43–53). Henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmä perustuu Dietrichin, Parkerin ja Salmela-Aron elämänkulun 4S-motivaatiomalliin, jonka mukaan ihminen suuntaa motivaatiotaan eri elämänkulun siirtymävaiheissa, suunnistaa ja tekee aktiivisesti valintoja, sopeuttaa tavoitteitaan vastoinkäymisissä ja säätelee toimintaansa sosiaalisessa kontekstissa (Salmela-Aro & Nurmi 2018, 33–34). Menetelmä soveltuu motivaation mittaamiseen ja siinä on tavoitteena saada tutkittava tuottamaan oman pohdinnan avulla johonkin tiettyyn elämänalueeseen liittyvä henkilökohtainen tavoite. Tämän jälkeen tutkittava arvioi tavoitettaan kymmenellä eri ulottuvuudella: tärkeys, sitoutuminen, edistyminen, pystyvyys tavoitteen saavuttamiseksi, mahdollisuus itse vaikuttaa tavoitteen saavuttamiseen, muiden tekijöiden vaikutus, sosiaalinen tuki, sosiaalinen estäminen, tavoitteesta aiheutuva stressi ja tavoitteen saavuttamisen vaikeus. Näiden lisäksi tutkittava arvioi omaa ulkoista ja sisäistä motivaatiotaan.

Arviointiulottuvuudet ryhmitellään vielä pareiksi: merkitys (tärkeys ja sitoutuminen), saavuttaminen (edistyminen ja pystyvyys tavoitteen saavuttamiseksi), hallinta (mahdollisuus itse vaikuttaa tavoitteen saavuttamiseen ja muiden tekijöiden vaikutus), sosiaalinen tuki (sosiaalinen tuki ja sosiaalinen estäminen), kuormitus (tavoitteesta aiheutuva stressi ja tavoitteen saavuttamisen vaikeus), sisäinen motivaatio ja ulkoinen motivaatio. Henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmää käytetään eri ikäisten ihmisten tutkimisessa, erilaisissa ohjaus-, terapia- ja interventioyhteyksissä, koulussa ja työelämässä sekä kuntoutuksessa. (Salmela-Aro & Nurmi 2018, 44–49)

Tässä tutkimuksessa autetaan henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmän avulla tutkittavia orientoitumaan käsillä olevaan aiheeseen, ja arviointiulottuvuuksien ryhmittelyä käytetään fokusryhmien aineiston temaattisen analyysin lähtökohdaksi, mikä kuvataan tarkemmin luvussa 4.

3.6 Aineiston riittävyys

Koska laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tutkimuskohteen ymmärtämiseen, tutkittavien määrä ei ole yhtä merkittävää kuin se, että tutkittavat ovat tutkittavan aiheen asiantuntijoita (Tuomi & Sarajarvi 2018, 98; Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2000, 180). Kuten 1. luvussa todetaan, tässä tutkimuksessa kaikilla tutkittavilla on vuoden mittainen kokemus tutkittavasta aiheesta ja he tulevat lisäksi kahdesta erilaisesta lähtökohdasta: ensimmäisen vuoden opiskelijat aloittivat suoraan uudessa

oppimistavassa ja toisen vuoden opiskelijat siirtyivät siihen ensimmäisen opiskeluvuotensa jälkeen. Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018, 97) väitöskirjaa alemman opinnäytetyön osalta vähemmän kuin yksi sadasta on riittävä otanta ollakseen tieteellisesti merkittävä. Tämän tutkimuksen osalta tämä kriteeri täyttyy helposti, sillä tutkittava opiskelijamäärä oli noin 34 % ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoiden kokonaismäärästä.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston riittävyyden määrittelyssä voidaan käyttää myös saturaation eli kylläntymisen käsitettä. Tällöin pyritään jatkamaan haastatteluja, kunnes uusia näkökulmia ei enää tule esille. Ongelmana on, että tämä arviointitapa on tutkijasta riippuva, toisin sanoen kokenut tutkija saattaa saada löytää useampia näkökulmia kuin kokematon tutkija. (Hirsijärvi ym. 2000, 181.) Tässä tutkimuksessa saturaatiota ei voitu käyttää kriteerinä sillä tavoiteltua fokusryhmäkoko (kuusi tutkittavaa per ryhmä) ei saatu kasaan, koska useat tutkittavien ryhmien opiskelijoista olivat haluttomia osallistumaan tutkimukseen.

3.7 Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä

Millaista on hyvä tutkimus? Tuomi ja Sarajärvi (2018, 147) tuovat esille, että laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä tuodaan merkittävän vähän esille ottaen huomioon vapaamuotoiset ja arkielämän vuorovaikutusta muistuttavat tutkimusmenetelmät. Vaikka tässä tutkimuksessa ei törmätä vahingollisiin seikkoihin, kuten asetuotantoon tai ihmiskokeisiin, on silti otettava huomioon tutkittavan vastuu tutkittavista ja pidettävä huolta tutkimuksen sisäisestä johdonmukaisuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149).

Tutkimuksen on oltava eettisesti kestävä. Tämä tarkoittaa, että tutkijan täytyy pitää huolta siitä, että tutkimussuunnitelma, tutkimusasetelma, tutkimuksen toteutustapa ja raportointi ovat hyvin tehtyjä. Lisäksi tutkimuksen tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Toisin sanoen, tutkija toimii rehellisesti ja huolellisesti, käyttää eettisesti kestäviä tiedonhankinta ja -arviointimenetelmiä, ottaa huomioon muiden tutkijoiden työn ja säävutukset sekä noudattaa läpinäkyvyyttä suhteessa mahdollisiin sidonnaisuuksiin. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 150-151.)

Tutkijan on huolehdittava tutkittavien anonymiteetistä, jos tiedon julkistamisesta voi koitua heille haittaa (Juvonen 2018, 407). Tässä tutkimuksessa tutkittaville on etukäteen luvattu anonymiteetti ja tämän vuoksi suorat lainaukset keskusteluista on kooditettu

numero-kirjainyhdistelmällä, jossa numero kertoo mistä keskustelusta on kyse ja kirjain kenestä keskustelijasta.

Fokusryhmäkeskusteluiden tavoitteena ei ole konsensuksen muodostaminen tai objektiivisen totuuden etsiminen vaan pyrkimyksenä on tallentaa tutkittavasta aiheesta mahdollisimman monia eri näkökulmia ja tulkintoja, tarkkailla mielipiteiden ja tulkintojen kehittymistä keskustelun aikana sekä pyrkiä löytämään ryhmän yhdessä muodostamia käsityksiä ja erimielisyyksiä ryhmän sisällä (Liamputtong 2011, 5–7). Vaikka ryhmä muodostaisi yhteisiä käsityksiä jostain teemasta, ei voida konsensukseen perustuvan totuus-teorian mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 159) ajatella sen olevan yhtään vähemmän tärkeä kuin vastakkainen mielipide. Tämän vuoksi fokusryhmäkeskusteluiden teemoittelussa on tärkeää tuoda esille myös eriävät mielipiteet. Tutkijan täytyy pyrkiä siihen, että toimii aineistoa analysoidessaan puolueettomasti eikä tulkitse sitä oman viitekehyksensä kautta. Käytännössä täydellinen puolueettomuus on mahdotonta toteuttaa laadullisessa tutkimuksessa, sillä tutkija on itse tutkimusasetelman luoja ja tulkitsejä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.)

Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi, tutkijan tulee pohtia ja tuoda esiin mikä on tutkimuksen kohde, millaisia sitoumuksia hänellä itsellään on tutkijana, miten hän kerää aineiston, millä perusteella valitsee tutkittavat henkilöt, millaisessa suhteessa hän on tutkittaviin, millaisella aikataululla tutkimus on tehty, miten taataan tutkimuksen eettinen korkeatasoisuus ja miten tutkimusaineisto on koottu ja analysoitu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–164).

Tutkimus toteutettiin sisäpiiritutkimuksena. Tämän etuna on, että tutkittavat henkilöt olivat tutkijalle tuttuja, minkä vuoksi keskusteluista oli paremmat mahdollisuudet tunnistaa erilaisia tunnetiloja ja jännitteitä kuin tilanteessa, jossa tutkittava ryhmä olisi vieras tutkijalle. Toisaalta voidaan ajatella, että sisäpiiritutkijan on aivan yhtä todennäköistä tehdä vääriä tulkintoja kuin ulkopuolisen tutkijan. On myös mahdollista, että tutkittavat eivät uskalla avautua tutkijan kaksoisroolin vuoksi. Koska tutkija on tässä tutkimuksessa tutkittavan ryhmän sisäpiiriin kuuluva, tutkimuseettiseksi kysymykseksi nousevat myös jae-tut lojaliteetit (vrt. Juvonen 2018, 407). Tutkija joutuu kiinnittämään erityistä huomiota, että ei anna tutkimuksessa esiin tulleiden asioiden vaikuttaa opettajantyöhön. Lisäksi, tutkijan on pohdittava tutkimuksen rehellisyyttä, koska tekee tutkimusta omalle työnantajalleen. Pyrkimyksenä on tuoda monipuolisesti ja rehellisesti esiin opiskelijoiden kokemuksia peittelemättä niitä opintoalalla tehdyn kehitystyön puolustamiseksi tai

työnantajan edun vuoksi. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tule esille mitään sellaista, mikä olisi ristiriidassa opettajan tavallisen oman työn kehittämisen kanssa, vaan päinvastoin tukee sitä.

4 Tutkimuksen toteutus ja aineiston analysointi

Fokusryhmäkeskustelut toteutettiin toukokuussa 2018. Osallistujat olivat haastatteluhetkellä ensimmäistä ja toista opiskeluvuottaan päättäviä opiskelijoita. Toisen vuoden opiskelijat olivat siirtyneet uuteen oppimisympäristöön ensimmäisen opintovuotensa jälkeen, joten heillä oli kokemusta sekä vanhasta että uudesta oppimisympäristöstä. Fokusryhmiä järjestettiin kolme kappaletta eri opiskelijakokoonpanoilla, jotta saataisiin mahdollisimman kattava kuva opiskelijoiden näkemyksistä. Tutkimusaineiston analyysi tehtiin keväällä 2019, jolloin aikaa haastatteluista oli ehtinyt kulua jo vuosi. Luvussa 5 tuodaankin esille niitä asioita, jotka opettajat ovat jo intuitiivisesti ja opiskelijoiden kanssa käytyjen vapaiden keskusteluiden perusteella muuttaneet tai korjanneet.

4.1 Fokusryhmien toteutustapa

Kaikille opintoalan ensimmäistä ja toista opiskeluvuottaan suorittaville opiskelijoille (yhteensä 45 opiskelijaa) ja alaikäisten huoltajille lähetettiin tutkimussuostumuspyyntö. Tutkimuksessa toteutettiin kolme fokusryhmää, joihin osallistuminen oli vapaaehtoista. Kuhunkin fokusryhmään kutsuttiin lopulta viisi opiskelijaa, mutta vain kolmanteen osallistui täydet viisi opiskelijaa, muihin kahteen neljä opiskelijaa. Alkuperäiseen tavoitteeseen kutsua kuusi opiskelijaa kuhunkin fokusryhmään ei päästy, koska tutkimukseen suostuvia opiskelijoita ei ollut riittävästi. Fokusryhmät koostuivat ensimmäistä ja toista opiskeluvuottaan päättävistä opiskelijoista. Ensimmäisessä ryhmässä oli neljä ensimmäistä opiskeluvuottaan suorittavaa opiskelijaa, toisessa ryhmässä neljä toista opiskeluvuottaan suorittavaa opiskelijaa ja kolmannessa fokusryhmässä kaksi toisen vuoden opiskelijaa ja kolme ensimmäisen vuoden opiskelijaa.

Ensimmäisessä fokusryhmässä opiskelijat olivat iältään 16 (nainen), 17 (kaksi miestä) ja 27 (nainen). Toisessa ryhmässä 17 (nainen), 18 (kaksi miestä) ja 19 (mies). Kolmannessa ryhmässä opiskelijat olivat iältään 17 (nainen, 1. vuoden opiskelija), 17 (mies, 1.

vuoden opiskelija), 18 (nainen, 2. vuoden opiskelija), 19 (mies, 2. vuoden opiskelija) ja 34 (nainen, 1. vuoden opiskelija).

Muodostamalla kolme koostumukseltaan erilaista ryhmää pyrittiin maksimoimaan erilaisten mielipiteiden esilletulo ja pyrittiin saamaan mahdollisimman monipuolinen kuva opiskelijoiden kokemuksista. Jaan analyysissäni opiskelijat kahteen ryhmään: alle 20- ja yli 20-vuotiaisiin. Tämä on perusteltua, koska suurin osa opiskelijoista eli suoraan peruskoulusta yhteishaussa opiskelemaan hakeutuvat opiskelijat ovat pääasiassa 16–19-vuotiaita, kun he suorittavat opintonsa kolmessa vuodessa. Fokusryhmissä n. 22 % opiskelijoista oli yli 20 vuotiaita. Kaiken kaikkiaan kahdessa tutkitussa opiskelijaryhmässä (yhteensä 38 opiskelijaa) n. 27 % opiskelijoista oli yli 20 vuotiaita. Tältä osin tutkimukseen osallistuneet kuvasivat melko tarkasti opiskelijaryhmien ikäjakaumaa. Kuitenkin on huomattava, että 1. vuottaan opiskelevien kokonaisopiskelijaryhmästä n. 17 % oli yli 20 vuotiaita ja 2. vuottaan opiskelevien ryhmästä n. 42 % yli 20 vuotiaita, joten ryhmätasolla jakauma ei vastannut tutkittavien opiskelijoiden ikäjakaumaa. Tähän oli käytännössä vaikeaa vaikuttaa haastattelujen suunnitteluvaiheessa, koska haastatteluun halukkaita opiskelijoita oli niin vähän.

Fokusryhmätilanteet järjestettiin seuraavalla tavalla. Väljään tilaan asetettiin kuusi tuolia pyöreän pöydän ympärille. Pöydälle laitettiin digitaalinen äänitin ja sivupöydälle pientä naposteltavaa (pätkinöitä, hedelmiä ja sipsejä) ja juotavaa (virvoitusjuomia ja kivennäisvettä). Keskusteluja ei tallennettu videokameroilla. Kameran jätettiin tietoisesti pois sen vuoksi, että tahdottiin vähentää tilanteen yleistä stressitasoa – tavoitteena oli järjestää tuttavallinen ja rento tilanne, jossa opiskelijat saattoivat unohtaa tallennusvälineiden läsnäolon. Pietilän (2017, 124) mukaan videotallentaminen on olennaista, jos pyritään analysoimaan myös ei-sanallista viestintää, kuten ilmeitä, eleitä ja asentoja. Tässä tutkimuksessa ilmeiden, eleiden ja asentojen tulkitseminen ei ole olennaista: pelkän laadukkaan äänitallenteenkin avulla voidaan analysoida epäsuoraa viestintää, kuten äänenpainoja, taukoja puheessa, päällekkäispuhuntaa ja huumorin käyttöä. Tässä auttaa myös se, että tutkija tuntee kaikki tutkittavat opettajaroolin vuoksi.

Mikrofonin sijoittaminen huolellisesti on olennaista, jotta ryhmätilanteessa tehdystä äänitteestä saa jälkikäteen selvää. Haittatekijöinä voivat olla esimerkiksi hälyäänet, eri osallistujien paikallistaminen äänikuvassa tai äänen hiljaisuus. Stereoäänityksen tekeminen auttaa, erityisesti, jos mikrofoni on asetettu osallistujien keskelle. Tällöin stereoäänikuva helpottaa eri henkilöiden paikallistamista ja tunnistamista. Keskustelun alussa

jokaista keskustelijaa pyydettiin Pietilän (2017,125) suosituksen mukaisesti kertomaan nimensä äänitteelle. Stereomikrofonin käytön vuoksi nimien toistaminen ei ollut tarpeellista kunkin puheenvuoron alussa. Huolellisesta mikrofonin sijoittamisesta huolimatta, äänityksissä on joitain kohtia, joista ei saa selvää liian epäselvän tai päällekkäisen puheen vuoksi. Tähän ei kuitenkaan olisi auttanut edes videokuva.

Fokusryhmäkeskustelut aloitettiin välipalalla, jonka aikana haastateltavat täyttivät henkilökohtaisten tavoitteiden kyselylomakkeen. Naposteltavaa oli lisäksi tarjolla koko keskustelun ajan. Tutkija toimi fokusryhmien fasilitaattorina. Aluksi ryhmälle esiteltiin tutkimuksen tarkoitus, keskustelun tallentamisen tapa ja syy ja korostettiin, että keskustelutilanne on luottamuksellinen ja tutkittavien anonymiteetti varmistetaan.

Keskustelua johdateltiin eteenpäin ennalta laaditun, Liamputtongin (2012, 76) esimerkkiin perustuvan kysymysrunгон (Liite 1) avulla. Keskustelujen aikana fasilitaattori kirjoitti muistiinpanoja ja teki tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Fasilitaattori pyrki myös antamaan äänen varovaisemmin keskusteluun osallistuville ja kannusti heitä ottamaan kantaa. Mikäli keskustelu hairautui useaksi minuutiksi ohi aiheesta, keskustelu katkaistiin ja palautettiin takaisin aiheeseen.

Keskustelun sujuvuudessa oli ryhmien välillä merkittäviä eroja, mikä näkyy myös keskustelujen pituudessa. Ensimmäinen ja toinen haastattelu, joissa oli molemmissa tutkittavia vain yhdestä opiskelijaryhmästä, kestivät n. 1h 25min. Kolmas haastattelu kesti n. 1h 5min ja oli keskustelun sujuvuuden osalta huomattavasti haastavampi ja vaati fasilitaattorilta enemmän aktiivista osallistumista kysymysten ja jatkokysymysten esittämisen kannalta. Tästä voidaan päätellä, että ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijat eivät olleet integroituneet kovin vahvasti yhdeksi ryhmäksi, vaikka haastatteluissa tulee ilmi, että käytännön yhteistyötä tehtiin paljonkin. Toisaalta on mahdollista, että kolmannen ryhmän tutkittavat opiskelijat vaan eivät käytännön yhteistyöstä huolimatta tunteneet toisiaan riittävästi keskustelun sujuvuuden kannalta tai, että ryhmään valikoitui tahattomasti sellaisia opiskelijoita, jotka eivät ole kovin sanavalmiita.

Kaikkien keskustelujen tunnelma oli rento. Pääasiassa niistä jäi vaikutelma, että keskustelijat kertoivat avoimesti mielipiteistään. Paikoitellen tuli vaikutelma, että opiskelijat eivät kannustamatta kertoneet koko näkemystään, kuten alla olevassa lainauksessa käy ilmi yleistä tyytyväisyyttä osoittaneista kommentteista ja 1A:n naurahduksesta.

- Mikko: Oo- e- Et te ootte teidän näkemyksenne mukaan ollu suhteellisen ta-
saista se. Onks sitä ollu riittävästi sitä.. aikaa.. opettajalla niinku.. huo-
mata sitä teidän työskentelyä ja antaa siihen palautetta?
- 1B: Mm.. En oikein ite osaa sanoo, ku mä oon vaan nähny sen semmottii
et jos mulla on ollu joku.. jotain asiaa nii mä meen kysymään opetta-
jalta-
- Mikko: Ja sä oot saanu siinä?
- 1B: ja mä oon yleensä saanu.. yleensä siin on joku kestäny pari minuuttia
mut sit se on tullu sieltä.. sanonu mulle, kertonu mulle sen mitä mä
tarvitsen kerrottavaksi ja.. et en mä kovin muuta aikaa oo tarvinnu
opettajien kanssa, et ei mul oo ollu mitään ongelmii sen kanssa, että
ei oo opettajalla aikaa.
- Mikko: Mites [1C]?
- 1C: No, ei mullakaan oo ollu mitään ongelmii tässä opettajien kanssa..
missään asiassa.
- [tauko]
- Mikko: [1D]?
- 1D: Ei mulkaa oo mitään.. ongelmii ollu.
- Mikko: Kauheen tyytyväisii
- 1A: [naurahtaa]

Keskustelun jatkuttua muutaman minuutin verran siitä, miten opiskelijat kokevat, että opettajilla on kiire, alkoi vastauksiakin tulla paremmin esille.

- Mikko: Onks teillä muilla ollu sellasta tilannetta, että oisitte jättäny kysymättä
jotain sen takia, et on vaikuttanu siltä, et opettajalla on kiire?
- 1C: Ei oo
- Mikko: [1D] sul on?
- 1D: Joo
- Mikko: Haluisitsä kertoo pikkasen enemmän siitä?
- 1D: No siis... emmä muista –
- Mikko: Tai siis jonkun ihan konkreettisen esimerkin?
- 1D: – mitä mun piti kysyy. Jotain mun piti kysyy.. joltain.. en mä enää
muista keltä, nii sit mä olin sillei ku sil oli kauhee kiire ja sit se hetken
hengähti ja mä olin sillei: ”Joo ehkä mä nyt jätän.. jätän tän et antaa
nyt armoa hänelle.” et ei tarvi heti tulla sillei.. ohjeistamaan.. et kyl mä
ite tän jotenki voin.. tai sitten. [naurahtaa]

Sytä arkuudelle keskustelussa voi olla useita. Tutkijan kaksoisrooli (tutkija – opettaja) saattoi osaltaan vaikuttaa keskustelun avoimuuteen. Kolmannessa fokusryhmässä fa- silitaattori toi selkeästi esille, että mielipiteet eivät millään tavalla voi vaikuttaa tutkimuk- seen osallistujien arviointiin, sillä arvioinnit perustuvat pelkästään suoritettuihin näyttöi- hin ja ammatillisiin portfolioihin.

- 3E: Nii.. no tuota.. Mä en nyttän kyllä osaa oikein sanoo, et tuota.. kyl sillei
ihan hyvää.. pelkkää hyvää mun mielest on ollu tää. Tottakai on aina
jotain et esimerkiks se lause et ”vois käydä oikees elämäs”, niin se nyt
on vähän..
- Mikko: Se on vähän vituttanu [naurahtaa]
- 3E: No se on pikkusen mut se on enemmänki nyt semmonen niinku.. et
se ei mikään maailmaa kaatava oo.

- Mikko: Joo.. Nyt saa avautua, niinku.. Älkää välittäkö siitä et mä oon opettaja, tää ei vaikuta millään tavalla mihinkään. Niinku tiedätte, teidän arviointi ei perustu siihen, mitä te sanotte vaan siihen, mitä te teette.
- 3A: No itellä on pelkkää positiivista sanottavaa tätä alaa kohtaan sillei ollu. Et ei oo.. niinku just ku vertaa mitä muilla aloilla on ollu esim. kokilla ku mä oon ollu niin tääl on vaan niin paljon paremmin hoidettu asiat ja rennompia ilmapiiroja ollu.
- [pitkä tauko]
- Mikko: [3D] tuleeko mitään mieleen?
- 3D: No ei.. munaan mielestä mitään parannettavaa, mun mielest. Mä oon tykänny kyl ainaki ja... et opiskelu on ollu rentoo, mut kuitenkin selasta että ei liian rentoo et tulee tehty kaikki ne hommat.. ja.. nii.

Arkuus saattoi johtua myös tutkittavan ryhmän kokoonpanosta, mitä kuvailtiin jo yllä tarkemmin. Muita vaikuttavia tekijöitä voisivat olla esimerkiksi väsymys tai muut henkilökohtaiseen elämään tai päivän kulkuun liittyvät syyt. On myös mahdollista, että tutkittavat sanoivat kaiken, minkä kokivat olennaiseksi käsitellyn aiheen osalta.

4.2 Tutkimusaineisto ja sen analysointi

Tutkimuksen aineistoksi muodostui n. 3h 55min ryhmäkeskusteluita, jotka litteroitiin. Lisäksi käytettiin henkilökohtaisten tavoitteiden kyselylomaketta, jonka tulokset koottiin taulukkoon ja jotka sen jälkeen ryhmiteltiin menetelmän analyysitavan vaatimiksi pareiksi: merkitys, saavuttaminen, hallinta, sosiaalinen tuki, kuormitus, sisäinen motivaatio ja ulkoinen motivaatio.

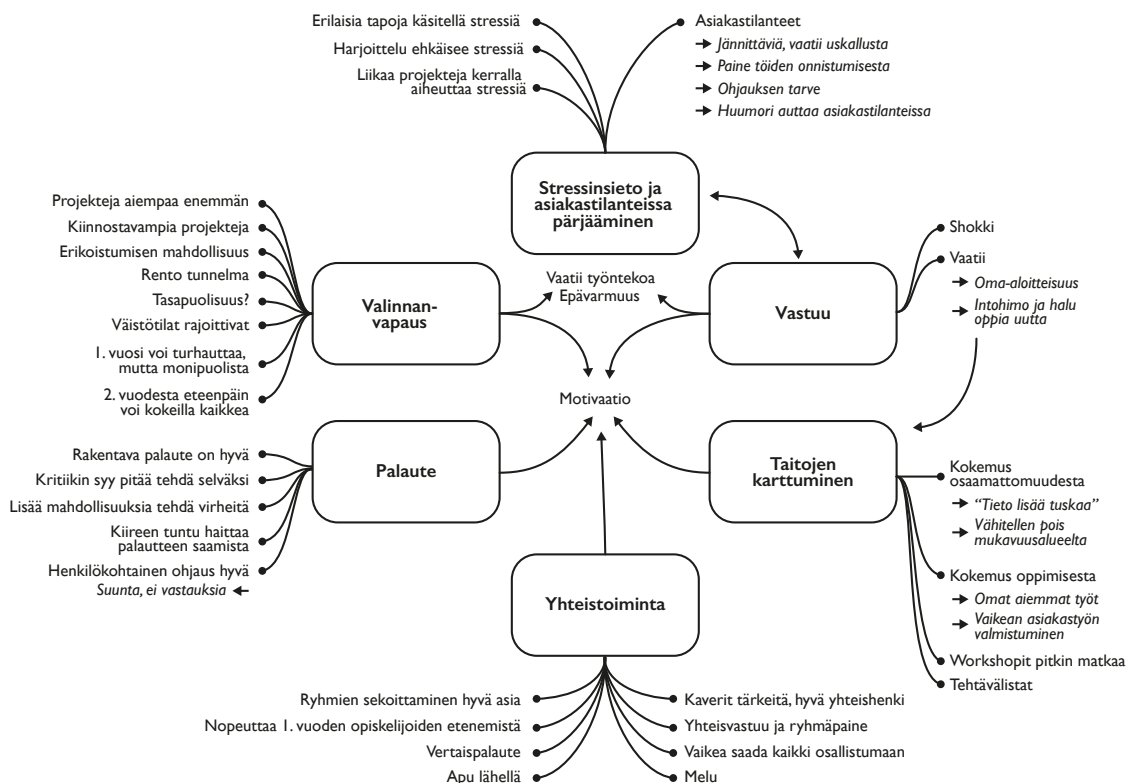
Analyysi tehtiin mukaillen temaattisen analyysin tyypillistä etenemisprosessia: litterointi, koodaus, teemoittelu, analyysi ja raportointi (ks. Braun & Clarke 2006, 77–101). Analyysi oli rekursiivista: koodausta ja teemoittelua korjattiin analyysin edetessä.

Litteroinnit käytiin ensin läpi ja sieltä poimittiin kiinnostavat lainaukset ryhmitellen ne henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmän arviointiulottuvuuksien (vrt. Salmela-Aro & Nurmi 2017, 46) mukaisesti. Arviointiulottuvuuksista jätettiin käyttämättä sisäinen ja ulkoinen motivaatio, sillä ne sisältyivät keskustelussa niin tiiviisti kaikkiin vastauksiin, että ei ollut mielekästä sijoittaa vastauksia näiden otsikoiden alle, mikäli aikoi käyttää muita otsikoita. Ryhmittelyprosessin helpottamiseksi tehtiin apukysymykset, joiden avulla aineisto jaoteltiin. Apukysymykset ovat kuvattuina taulukossa 1.

Arviointiulottuvuus (Salmela-Aro & Nurmi 2018, 46)	Apukysymykset
Merkitys (tärkeys ja sitoutuminen)	Miten tärkeiksi opiskelija kokee opintonsa? Miten sitoutunut opiskelija on opintoihinsa?
Saavuttaminen (edistyminen ja pystyvyys)	Miten opiskelija kokee edistyvänsä opinnoissaan? Miten opiskelija kokee pystyvänsä saavuttamaan tavoitteensa uudessa järjestelmässä?
Hallinta (mahdollisuus vaikuttaa itse ja muut tekijät)	Kokeeko opiskelija, että hänellä on omistajuus opintoihinsa? Millä tavoin muut vaikuttavat opintojen etenemiseen?
Sosiaalinen tuki (tuki ja estäminen)	Kokeeko opiskelija, että hän saa tukea opettajilta, koulukavereilta ja kotoa?
Kuormitus (stressi ja vaikeus)	Kokeeko opiskelija opiskelun uudessa järjestelmässä stressaavaksi? Miten opiskelija hallitsee opinnoista johtuvaa stressiä? Kokeeko opiskelija opiskelun uudessa järjestelmässä vaikeaksi?

Taulukko 1. Arviointiulottuvuudet ja niiden apukysymykset

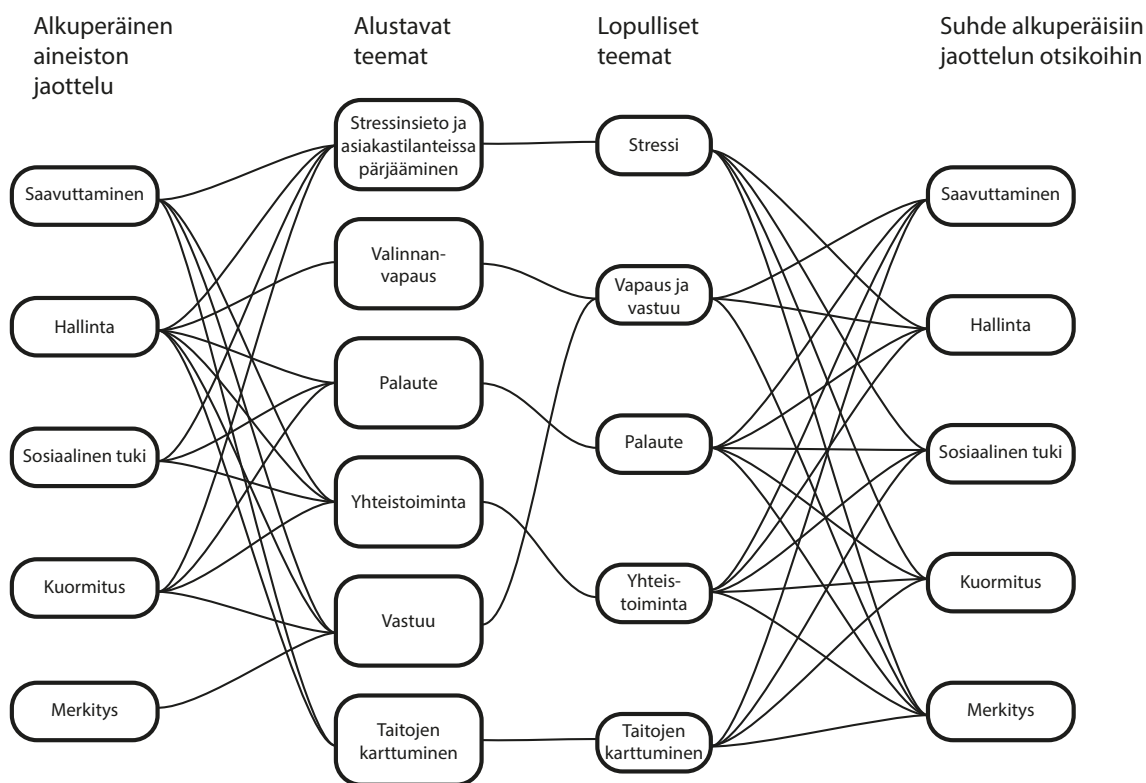
Lainauksen alustavan ryhmittelyn jälkeen ne pelkistettiin. Pelkistysten perusteella muodostettiin alustavat teemat. Tässä vaiheessa teemoiksi muodostuivat ”Vastuu”, ”Taitojen karttuminen”, ”Valinnanvapaus”, ”Yhteistoiminta”, ”Stressinsieto ja asiakastilanteissa pärjääminen”, ”Palaute” ja ”Muut asiat”, joiden suhteet toisiinsa, lukuun ottamatta teemaa ”Muut asiat”, on kuvattu kuviossa 1.



Kuvio 1. Alustava jako teemoihin

Teemoista kirjoitettiin muutaman kappaleen mittaiset lyhyet kuvaukset, joihin tiivistettiin keskusteluissa kustakin teemasta sanottu sisältö. Tämän jälkeen litteroinnit käytiin vielä uudelleen läpi ja ne koodattiin alustavien teemojen mukaisesti. Aineiston sisältö sopi hyvin luotuihin teemoihin. Koska eri fokusryhmissä keskusteltiin samoista aiheista eri näkökulmista, lainaukset järjestettiin vielä alustavien teemojen mukaan fokusryhmittäin, jotta keskustelujen painottumista oli mahdollista verrata toisiinsa ja koodata vielä tarkemmin. Samalla varmistettiin vielä uudelleen, mitkä käsitellyistä asioista olivat yksittäisten opiskelijoiden näkemyksiä, mitkä ryhmien yhdessä muodostamia käsityksiä ja mitkä eri ryhmille yhteisiä käsityksiä. Aineistoa analysoinnin tuloksena teemoja saatiin edelleen tiivistettyä. Lopullisiksi teemoiksi muodostuivat ”Vapaus ja vastuu”, ”Taitojen karttuminen”, ”Yhteistoiminta”, ”Palaute” ja ”Stressi”. Teemat, alateemat ja näiden keskinäiset suhteet on kuvattu kuviossa 3. Muodostetut teemat istuvat hyvin Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriassa esitettyihin yksilön psykologisiin perustarpeisiin: tarpeeseen olla autonominen, tarpeeseen kokea pystyvyyden tunnetta ja tarpeeseen kokea yhteenkuuluvuutta (ks. Vasalampi 2017, 59).

Verrattaessa muodostettuja teemoja alkuperäiseen henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmän otsikkojakoon, on selvästi huomattavissa, että kukin teema korreloi ei vain yhden vaan useamman otsikon kanssa. Tämä tuli ilmi jo aineiston alkuperäisessä koodauksessa. Voidaan pohtia, oliko henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmän arviointiulottuvuuksien mukainen järjestäminen tarpeellista teemojen muodostamisen kannalta, mutta ainakin sen avulla saatiin selkeä lähtöpiste, josta edetä kohti lopullisten teemojen muodostamista. Lisäksi aineiston jakaminen arviointiulottuvuuksien mukaan oli hyödyllistä, koska siinä käy ilmi, miten sidoksissa opiskelumotivaation eri osa-alueet ovat toisiinsa, kuten käy ilmi kuviossa 2, jossa on kuvattuna arviointiulottuvuuksien otsikoiden mukaisesti tehdyn jaottelun ja muodostettujen teemojen suhde toisiinsa. Kuviossa lopullisten teemojen suhde arviointiulottuvuuksien otsikoihin on johdettu muodostetuissa lopullisissa teemoissa ja niiden alateemoissa käsitellyistä asioista (kuvio 3 ja teemojen kuvaukset luvussa 4.3). Kaaviosta käy selvästi ilmi, että motivaatio on monisyinen kokonaisuus, jossa kaikki osa-alueet vaikuttavat toisiinsa. Lopullisten teemojen sisältyminen alkuperäiseen jaotteluun oli vielä tasaisempi kuin alustavilla teemoilla.



Kuvio 2. Henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmän arviointitulostuvuuksien suhde muodostettuihin teemoihin

Keskusteluryhmien välisessä kanssakäymisessä oli huomattavia eroja. Ensimmäisessä ryhmässä, jossa opiskelijat olivat ensimmäistä lukuvuottaan päättäviä, puheenvuorot jakaantuivat siten, että ryhmässä ollut keskiarvoa vanhempi opiskelija (nainen) käytti suurimman osan puheenvuoroista (n. 38 %). Toiseksi eniten puheenvuoroja käytti nuorin opiskelija (nainen, n. 27 %). Vähiten puheaikaa käyttivät ryhmän miesopiskelijat (n. 21% ja 14 %). Tähän kiinnitettiin huomiota keskustelun edetessä ja pyrittiin antamaan puheenvuoron myös hiljaisemmillekin keskustelijoille. Oman puheenvuorojen käytön huomasi myös eniten äänessä ollut opiskelija (alla olevassa lainauksessa 1A).

- Mikko: Et se ois niinku sekä op... opiskelijalle itselleen, joka joutuu siihen... uudestaan ja uudestaan että sitten muille, jotka ei mahdollisesti oo päässy siihen?
- 1A: Nii, ku se tuntuu et yks ja sama ihminen ottaa aina.. ihan jokaikisestä projektista saman jutun... Et jotenkin se et siin ei ees kerkee oleen semmosta mahdollisuutta, et joku semmonen ketä se kiinnostais nii kerkeis ees ottaa semmosii.
- Mikko: Joo... Tota, oottekste kokenu... Nyt, nyt mä.. itse asiassa haluan erityisesti teiltä nuoremilta nyt täs kohtaa vastauksen tähän. [1A:lle:] Saat toki vastata. [naurahtaa]
- 1A: [naurahtaa] Hehe, mä oon hiljaa välillä [naurahtaa]

Toisen keskustelun puheenvuorojen jakaantuminen oli huomattavasti tasaisempaa (miehet 27 %, 22 %, 23 % ja nainen 28 %). Kolmannessa keskustelussa, jossa osallistujina oli sekä ensimmäistä että toista lukuvuottaan päättäviä opiskelijoita, puheenvuorot jakaantuivat jälleen epätasaisesti. Toisen vuoden opiskelijat käyttivät enemmän puheenvuoroja (mies 35 % ja nainen 28 %) ja ensimmäisen vuoden opiskelijat vähemmän (naiset 18 % ja 12 % ja mies 7 %).

Henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmän kyselylomakkeen tuloksista tehtiin seuraavat huomiot. Kyselylomakkeessa pyydettiin kirjoittamaan viisi henkilökohtaista tavoitetta. Jos näistä tavoitteista jokin oli opiskeluun liittyvä, tuli se kirjoittaa erilleen ja arvioida sitä kysymyksien avulla asteikolla 1–7 (ks. liite 2). Yhdeksällä opiskelijalla kolmestatoista oli henkilökohtaisissa tavoitteissaan opiskeluun liittyvä tavoite. Näistä kuitenkin vain viisi oli kirjoittanut mainitsemansa tavoitteen erilleen arviointia varten. Loput neljä olivat keksineet toisen opiskeluun liittyvän tavoitteen. Näin saattoi käydä, koska opiskelijat eivät olleet lukeneet lomakkeen ohjeita riittävän hyvin tai he eivät mieltäneet kirjaamia tavoitteita opiskeluun liittyviksi tavoitteiksi. Loput kolme opiskelijaa, joilla ei ollut opiskeluun liittyvää henkilökohtaista tavoitetta, loivat itselleen sellaisen.

Tutkimuksessa toteutetun henkilökohtaisten tavoitteiden kyselyn tuloksina saadut opiskeluun liittyvät tavoitteet sai helposti ryhmiteltyä taulukossa 2 esitetyllä tavalla. Tavoitteet jakaantuivat selvästi kolmeen eri tyyppiseen osa-alueeseen: opiskelun aikana hankittaviin taitoihin liittyviin tavoitteisiin, opiskelujen aikana koettaviin kokemuksiin ja opiskelujen loppupuoleen tai sen jälkeiseen aikaan liittyviin tavoitteisiin.

Tavoite	Vastaajamäärä
Jonkin taidon oppimiseen liittyvä tavoite	5
Uskalluksen lisääntymiseen liittyvä tavoite	1
Uusiin kokemuksiin liittyvä tavoite	1
Valmistumiseen liittyvä tavoite	3
Työssäoppimispaikkaan tai työpaikkaan liittyvä tavoite	3

Taulukko 2. Opiskeluun liittyvät tavoitteet henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmän kyselylomakkeen tuloksissa

Salmela-Aro ja Nurmi (2017, 50–51) tuovat esille tutkimuksissa havaittuja seikkoja liittyen henkilökohtaisiin tavoitteisiin. He esittelevät neljä erilaista ryhmää, joiden vastauksissa esiintyivät korostetusti tietyn tyyppiset henkilökohtaiset tavoitteet. Kolme näistä ryhmistä on tämän tutkimuksen kannalta olennaisia, koska ne liittyvät tutkitun oppimisympäristön toimintatapaan ja tutkimuksessa muodostettuihin teemoihin ja alateemoihin:

erityisesti stressiin, yhteistoimintaan, vastuuseen ja motivaatioon. Salmela-Aro ja Nurmi tuovat esille, että korkeakoulukopiskelijoille tehdyssä tutkimuksessa on havaittu yhteys psyykkisen hyvinvoinnin ongelmien ja itseen liittyvien henkilökohtaisten tavoitteiden välillä. Työssä uupuneille tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että henkilökohtaisissa tavoitteissa korostuivat työhön liittyvät tavoitteet. Syrjäytymisvaarassa olevilla nuorilla taas todettiin olevan tavoitteita, jotka pääosin eivät liity koulutukseen eivätkä elämänvaiheen kehitystehtäviin.

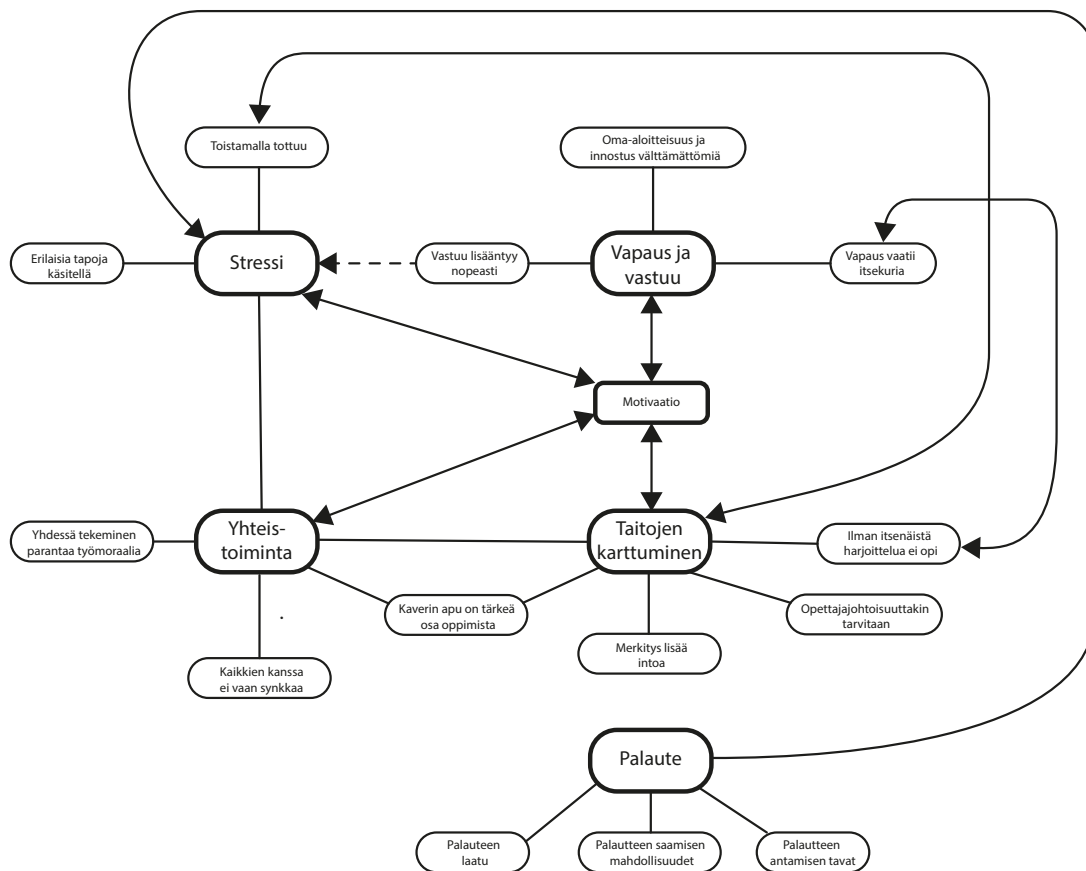
Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden henkilökohtaisissa tavoitteissa elämänkaaren kehitystehtäviin (ks. Salmela-Aro & Nurmi 2017, 35) liittyviä tavoitteita oli keskiarvoisesti 58 %, loppujen ollessa itseen liittyviä tavoitteita. Yhdellä opiskelijalla arvo oli merkittävästi pienempi (25 % tavoitteista kehitystehtäviin liittyviä) ja tämä näkyikin opiskelijan kanssa toimiessa selvästi kasvaneena syrjäytymisvaarana – yhteys, joka yllä mainitussa Salmela-Aron ja Nurmen esiintuomassa tutkimuksessa osoitetaankin. Työhön ja opiskeluun liittyvät tavoitteet olivat keskiarvoisesti 38 % kaikista tavoitteista. Kahdella opiskelijalla oli selvästi suuremmat arvot (80 %). Toisella heistä on ollut vaikeuksia jaksaa opiskeluissa, mikä näyttäisi olevan linjassa yllä esitellyn tutkimuksen kanssa, mutta toisella taas ei ole esiintynyt ongelmia opinnoissa jaksamisen kanssa. Opiskelijalla, jolla vain vähän kehitystehtäviin liittyviä tavoitteita oli myös vain vähän (25 %) työhön ja opiskeluun liittyviä tavoitteita. Projektioppimisessa, jossa yhteistoiminta toisten opiskelijoiden kanssa on merkittävässä yhteydessä opiskelumotivaation säilymiseen, stressitasoon ja taitojen karttumiseen, syrjäytymisvaarassa oleva opiskelija voi olla vaarassa pudota vauhdista ellei tähän tietoisesti kiinnitetä huomiota ja nähdä runsaasti vaivaa sisäisen motivaation muodostumiseen ja ylläpitämiseen.

Henkilökohtaisten tavoitteiden kyselykaavakkeen aineistoa voisi tutkia huomattavasti tarkemmin ristiin fokusryhmäaineiston kanssa. Voitaisiin esimerkiksi vertailla yksittäisten opiskelijoiden puheenvuoroja fokusryhmissä henkilökohtaisten tavoitteiden arvioinnin kanssa. Tämän tutkimuksen puitteissa sitä ei kuitenkaan voida tehdä ilman että tutkimus laajenee liikaa.

4.3 Aineistosta muodostetut teemat

Aineistosta löytyi muutamia selkeästi eriäviä, mutta toisiinsa liittyviä temaattisia aihealueita. Eniten keskustelua herättivät kysymykset vastuusta, valinnanvapaudesta, taitojen

karttumisesta, yhteistoiminnasta, stressinsiedosta ja palautteen antamisesta. Yhteistä teemoille oli niiden vaikutus opiskelumotivaatioon, kuten on kuvattu alla kuviossa 3.



Kuvio 3. Pääteemat, alateemat ja näiden suhteet toisiinsa

4.3.1 Vapaus ja vastuu



Kuvio 4. Vapaus ja vastuu -teema ja sen alateemat

Pääosin opiskelijat olivat sitä mieltä, että uusi opiskelutapa oli mukava yllätys. Osalle uusi opiskelutapa herätti kuitenkin ristiriitaisia tunteita: oli epävarmuutta siitä, onko uusi tapa hyvä vai huono, mutta huonoutta ei osattu perustella. Fokusryhmissä tuotiin esille, että uusi oppimismenetelmä on tuonut vapautta opiskella eri tavoilla ja eri tahtiin. Vapauden koettiin lisänneen merkittävästi vastuuta omasta oppimisesta ja myös opettaneen

heille vastuullisuutta. Vastuun lisääntymisestä keskusteltiin erityisesti ensimmäisessä ja toisessa fokusryhmässä. Molemmissa tuotiin esille, että vastuun lisääntyminen ei ole yksinomaan positiivinen asia, vaan erityisesti vastuun lisääntymisen nopeus koettiin epämiellyttävänä (ks. kuvio 4). Ensimmäisessä fokusryhmässä tätä pohdittiin erityisesti peruskouluun verrattuna, toisessa fokusryhmässä edelliseen vuoteen ja sen opetustapaan verrattuna. Toisessa fokusryhmässä pohdittiin vastuun lisääntymisen aiheuttamaa shokkia peruskouluun verrattuna, mutta ajateltiin, että on hyvä, että uusille opiskelijoille selviää heti opintojen alussa, että opiskelu alalla vaatii työntekoa.

Vastuun antaminen edistää opiskelijan motivaatiota tehdä työnsä kunnolla. Vastuun ottamisen myötä opiskelijalla onkin mahdollisuus tehdä valintoja ja kontrolloida projektia, mikä tuo kokemuksen omistajuudesta (vrt. Blumenfeld ym. 1991, 376–377). Opiskelijat kokivat, että vapaus suuntautua hyvin laajasti eri osa-alueisiin, mahdollisuus työskennellä ympäristössä, joka ei noudata perinteisiä koulun tunti- ja taukotapoja ja työtehtävien vaihtelevuus lisäävät motivaatiota. Oma-aloitteisuus ja innostus nähtiin kuitenkin välttämättömänä – ilman intohimoa, halua uuden oppimiseen ja oma-aloitteisuutta opinnot eivät etene. Oppimismenetelmän nähtiin vaativan itsekuria. Opiskelijoiden mielestä oli helppo huomata joukosta ne keitä opiskelu ei kiinnosta. Ei-kiinnostuneiden opiskeluun liittymätön puuhailu koettiin pääosin häiritseväksi. Kolmannessa fokusryhmässä tuotiin esille, että motivaatio on persoonakysymys.

Uusi oppimismenetelmä aiheutti epävarmuutta. Toisen vuoden opiskelijat kokivat, että uusi oppimistapa aiheutti epävarmuutta omasta asemasta. He kokivat olevansa väliinputoajaryhmä, joka oli jo tottunut vanhaan tapaan ja joutui nyt oppimaan uuden. Vastuun ottaminen vaatii uskallusta, jota ei välttämättä kaikilla ole. Tämä tuli esille erityisesti ensimmäisessä keskustelussa, mutta myös toisessa. Opiskelijat kokivat, että vastuuta pitäisi lisätä vähitellen ensimmäisen opiskeluvuoden loppupuolella. He toivat esille, että vastuullisuuden lisääminen auttaa työpaikalle menoa, koska työelämätaitoja on jo harjoiteltu pienessä mittakaavassa turvallisessa kouluympäristössä.

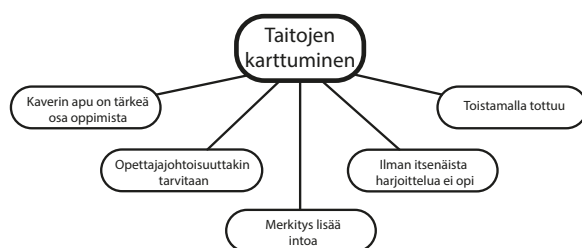
Muutoksen vanhaan opetustapaan koettiin olevan radikaali. Opiskelijat kokivat, että mahdollisuus vaikuttaa opintojensa sisältöön ja aikaan lisää motivaatiota. Toisen vuoden opiskelijat kertoivat, että projekteja on ollut paljon enemmän kuin aiemmin ja ne ovat olleet kiinnostavampia. Myös mahdollisuus erikoistua tiettyyn osa-alueeseen motivoi. Opiskelijat kokivat, että ensimmäisenä lukuvuonna oli turhauttavaa, kun piti opiskella monipuolisesti myös sellaisia asioita, jotka eivät kiinnosta. Toisaalta tuotiin esiin, että

kesälomalla mieli saattaa muuttua ja sen vuoksi on hyvä, että ei-kiinnostaviakin asioita on opiskeltu ensimmäisenä vuonna. Opiskelijat kertoivat, että kokivat saman tyyppisten tehtävien painottuvan liikaa samoille ihmisille. Liian pitkä samanlaisten tehtävien toistaminen myös syö motivaatiota.

Opiskelijat toivat esille, että vapaus tuo vastuuta omasta tekemisestä. Vapauden vuoksi itseohjautuvuus saattaa kuitenkin unohtua. Tämän vuoksi työtehtävät saattavat kasaantua ja aiheuttaa stressiä. Vauras ym. (2018, luku ”Motivationally challenged children on different paths”) tuovat esille, että liika vapaus voi vaikeuttaa töiden aloittamista, jolloin opiskelija tarvitsee opettajan tukea valintojen tekemiseksi. Myös ei-kiinnostuneiden opiskelijoiden opintoihin kuulumaton puuhailu häiritsee muiden keskittymistä, mutta tämän ei nähty olevan erityisesti uuden opiskelutavan vika, vaan yleinen ongelma. Osa opiskelijoista osaa hakeutua omaan työskentelytyyliinsä sopiviin työskentelytiloihin. Eri opiskelijoille sopivat erilaiset tilat ja he kokevat tilat eri tavoilla.

Tunnelma alalla koettiin rennoksi. Opiskelijat kuvasivat ilmapiiriä ystävälliseksi. Heillä oli vapaus työskennellä omalla tavallaan ja sijoittaa taukoja projektista riippuen itselle sopiviin väleihin. Tämä johtaa opiskelijoiden mukaan siihen, että tahtoo tulla kouluun ja on motivaatiota työskennellä. Ryanin ja Decin itsemääräämisteorian mukaisesti psykologisiin perustarpeisiin kuuluu tarve autonomiaan (ks. Vasalampi 2017, 59). Valinnan vapaus pienissäkin asioissa voi vaikuttaa merkittävästi opiskelijan autonomiantunteeseen ja tämän avulla lisätä motivaatiota opiskella. Kolmannessa fokusryhmässä tuli kuitenkin esille, että jotkut opiskelijat kokivat opettajien olevan epätasapuolisia opiskelijoiden työskentelytapojen arvioinnissa. Erityisesti tämä koski taukojen pituuksien tasapuolista arviointia. Tällainen autonomian riiston kokemus taas voi vaikuttaa negatiivisesti opiskelumotivaatioon. Onkin tärkeää, että tasapuolisuuteen kiinnitetään huomiota opiskelijoita kohdattaessa.

4.3.2 Taitojen karttuminen



Kuvio 5. Taitojen karttuminen -teema ja sen alateemat

Keskusteluissa tuli ilmi, että opiskelijat kokivat taitojen karttumisen kannalta olennaisena harjoittelun monipuolisuuden (ks. kuvio 5) ja jatkuvan asiakastöissä toimimisen. Workshopien eli perinteisemmän opettajajohtoisen opetuksen lisäksi koettiin olennaisena muilta opiskelijoilta työtilanteissa saatu palaute ja ohjeet. Myös itsenäinen harjoittelu nähtiin tärkeänä osana opinnoissa etenemistä. Ensimmäisessä fokusryhmässä tuotiin esille, että tutkinnon perusteissa olevien arviointikriteerien perusteella on vaikeaa arvioida omaa osaamistaan. Opiskelijat eivät nähneet arviointikielen purkamista käytännön osaamistavoitteiksi kovin hyödylliseksi. Koettiin, että tieto osaamistavoitteista lisäsi kokemusta osaamattomuudesta.

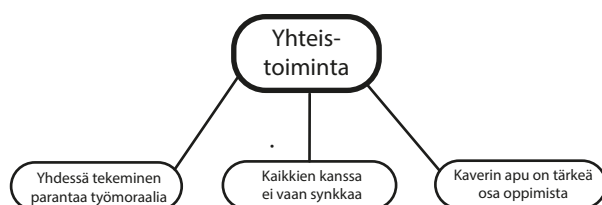
Omien vanhojen töiden näkeminen, oman työn tuloksen näkeminen ja työtehtävien rutiinointuminen toimivat opiskelijoille indikaattoreina oman osaamisen karttumisesta. Juuri omiin aiempiin töihin vertaaminen lisää opiskelijoiden pätevyyden kokemuksia (ks. Vauras ym. 2018, luku ”Motivationally haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla”). Varmuutta lisäsi omalta mukavuusalueelta poistuminen vähitellen. Ongelmallisen asiakastyön päätökseen saaminen lisää opiskelijoiden kokemuksen mukaan motivaatiota. Opiskelun kokeminen tärkeäksi johtaa itsenäiseen opiskeluun myös kouluajan ulkopuolella. Opiskelijat totesivat, että harjoittelun määrä on sidoksissa oppimiseen. YouTube on opiskelijoille tärkeä, mutta ongelmallinen oppimisen väline, sillä siellä on kaikkea muutakin kiinnostavaa, joka voi viedä huomion pois itse opiskelusta.

Toisen vuoden opiskelijat kokivat, että he jäivät aluksi vähän tyhjän päälle ja workshopit vähenivät liian nopeasti. Lukuvuoden alussa ei ollut kunnollista tehtäväpankkia, mutta kun sellainen tehtiin, tilanne helpottui oman harjoittelun osalta silloin, kun ei ollut aktiivista projektia, jossa olisi ollut mukana. Osa opiskelijoista ei ollut hahmottanut, että verkkooppimisympäristössä oli tarjolla tehtäväpankki. Kolmannessa fokusryhmässä yksi opiskelija toi esille, että selkeästä tehtävälustasta olisi hyötyä opiskelijoille, jotka eivät ole

oma-aloitteisia oppimisensa suhteen. Tässä korostuu vapaan oppimisympäristön vaikeus – opettajien tulee ottaa huomioon erilaisten oppijoiden tarpeet. Tilannetta voidaan kehittää parempaan suuntaan esimerkiksi pitämällä huolta, että opiskelijoilla on mahdollisuus pohtia omia vahvuuksiaan ja heille parhaiten soveltuvia opiskelumenetelmiä. Myös jatkuva opettajien keskinäinen suunnittelutyö auttaa erilaisten oppijoiden kohtaamisessa.

Toisen vuoden opiskelijat pohtivat, että ensimmäisen vuoden pari ensimmäistä kuu- kautta olisi hyvä pyhittää teoriaopetukselle, jotta ensimmäisen vuoden opiskelijat oppisi- vat perustaidot. He arvelivat myös, että ensimmäisen vuoden opiskelijoiden pääsy pro- jekteihin on vaikeaa, koska näillä ei ole perinteisessä luokkaopetuksessa harjoitusten kautta muodostunutta yhtä vahvaa teoriapohjaa. He ehdottivat, että ensimmäisenä pa- rina opiskelukuukautena olisi paljon workshoppeja ja yleisestikin enemmän workshoppeja. Yhdessä keskustelussa esitettiin, että olisi hyvä perustaa kyselytuntimai- nen workshop, jossa saisi kysyä mistä tahansa aiheesta nousseita kysymyksiä. Tällöin kaikki saisivat yksittäisten opiskelijoiden kysymyksistä yhteisen edun.

4.3.3 Yhteistoiminta



Kuvio 6. Yhteistoiminta-teema ja sen alateemat

Opiskelijat kokivat, että yhdessä tekeminen lisää motivaatiota. Kun kaikki tekevät töitä, tulee itsekkin tehtyä tunnollisemmin. Ryhmätöissä on yhteisvastuu projektin valmistumi- sesta ja ryhmäpaine edistää tekemistä. Jos oma osuus jää tekemättä, siitä tulee paha mieli. Ryhmässä on myös helpompi kysyä apua toiselta opiskelijalta. Toisaalta ryhmä- töissä voi olla vaikeaa saada kaikkia osallistumaan. On vaikeaa löytää motivaatiota te- kemiseen, kun kehotuksista huolimatta koulukaverit eivät tee omaa osuuttaan. Toisten patistaminen työskentelyyn voi olla stressaavaa ja projektipäällikköys ei aina toimi kovin hyvin, koska opiskelijan auktoriteetti toiseen opiskelijaan ei riitä (ks. kuvio 6).

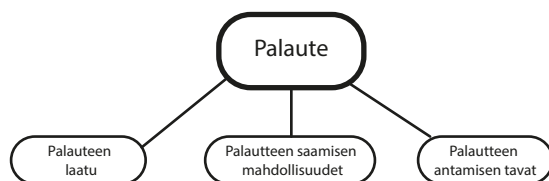
Opiskelijat kokevat, että ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoiden ryhmien sekoittaminen ja yhteistyö on ollut hyvä asia: läheisyys ryhmien välillä on lisääntynyt huomattavasti aiempaan verrattuna. Melu kuitenkin häiritsee joitain opiskelijoita. Kolmannessa fokusryhmässä yksi opiskelija ehdotti, että melun hillitsemiseksi opettajan olisi hyvä olla aina luokassa. Tätä on opintoalalla jo kehitetty fokusryhmien toteuttamisen jälkeen siten, että on pyritty järjestelemään opetus niin, että jokaisessa luokassa on saatavilla vähintään yksi opettaja jatkuvasti.

Palautteen saaminen vertaisilta on koettu positiivisena. Toisen vuoden opiskelijat ovat ottaneet itsenäisesti ohjausvastuuta suhteessa ensimmäisen vuoden opiskelijoihin. Toisaalta ensimmäisessä fokusryhmässä yksi opiskelijoista toi esille ajatuksen, että kokisi vanhempien opiskelijoiden ohjaamisen vaivaannuttavana. Koettiin, että ensimmäisen vuoden opiskelijoiden mukaan ottaminen asiakasprojekteihin toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden kanssa johti nopeampaan oppimiseen. Yhteisryhmien nähtiin luovan motivaatiota, koska niissä nuoremmat näkevät mitä vanhemmat opiskelijat osaavat jo tehdä ja voivat pyrkiä sitä kohti.

Koulukaverit koettiin tärkeänä osana uuteen oppimistapaan totumisessa. Opiskelijat mielestä kaveripiirit eivät olleet liian selkeäreunaisia, vaan niiden olemassaolo tuki koko ryhmän toimintaa. Myös opettajiin tutustuminen koettiin tärkeäksi.

Toisen fokusryhmän osallistajat pohtivat, että huono ryhmähenki heikentäisi opiskelut motivaatiota. Sellaista ei kuitenkaan koettu olevan. Työhyvinvointitoiminta, kuten erilaiset retket ja yhteinen harrastaminen auttavat jaksamaan työssä ja lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta. Opiskelijat suosittelivat, että aloittavien opiskelijoiden annetaan ensin tutustua toisiinsa ja sitten parin kuukauden kuluessa ryhmäytetään vanhempien opiskelijoiden kanssa ja otetaan mukaan projekteihin. Aluksi opiskelijat otettaisiin mukaan yksinkertaisiin tehtäviin, esimerkiksi vain katsomaan työskentelyä.

4.3.4 Palaute



Kuvio 7. Palaute-teema ja sen alateemat

Opiskelijat kokivat rakentavan palautteen olevan hyväksi ja sitä toivottiin jopa lisää (ks. kuvio 7). Palautteen antamisessa koettiin, että olisi tärkeää pitää huolta siitä, että opiskelija tietää mistä syystä kriittinen palaute annetaan. Epätietoisuus palautteen syystä voi aiheuttaa negatiivisia tunteita. Opiskelijat toivovat, että heille annettaisiin mahdollisuus tehdä enemmän virheitä. Blumenfeld ym. (1991, 379) esittävät, että virhe on käsitteenä haitallinen vain, kun se ymmärretään epäonnistumisena oppimisessa. Virheet tulee sen sijaan nähdä luonnollisena osana projektioppimisen menetelmää. Virheet kuuluvat asiaan, kun pyrkimystä on selvittää ongelmaa tai oppia uusia asioita.

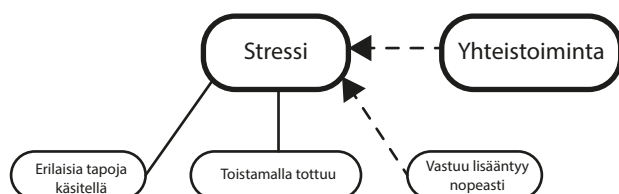
Kolmannessa fokusryhmässä opiskelijoista keskustelivat yhteiskriittiktilaisuuksista, joita pidettiin edellisenä lukuvuonna. Osa kertoi pitäneensä vanhan oppimistavan yhteiskriittiktilaisuuksista, osa koki ne ahdistavina. Koettiin, että henkilökohtainen palaute ja vertaisilta saatu palaute on toimivampaa. Toisaalta muodostettiin yhteinen käsitys siitä, että olisi hyvä, että näytettäisiin kaikille käytännön esimerkkejä virheistä, jotta kaikki oppisivat.

Ensimmäisessä fokusryhmässä keskusteltiin kiireen tunnusta, mikä on haitannut opiskelijoita. Jotkut opiskelijat totesivat, että apua on jäänyt kysymättä, kun opettaja vaikuttaa niin kiireiseltä. Toisaalta koettiin, että apua on myös saatu kysyttäessä. Koettiin, että asia liittyy opiskelijoiden persoonallisiin taipumuksiin avun kysymisessä. Kolmannessa ryhmässä tuotiin esille, että opettajien taukojen ajankohtien on koettu olevan epämääräisiä, minkä vuoksi ei olla päästy kysymään aina apua tarvittaessa.

Henkilökohtaiset ohjauskeskustelut koettiin hyvänä asiana oman suunnan etsimisessä. Toisessa fokusryhmässä pohdittiin, että tärkeää ei ole oikean vastauksen antaminen, vaan suunnan näyttäminen. Opettaja voi auttaa opiskelijaa löytämään suunnan kysymyksensä ratkaisemiseksi auttamalla opiskelijaa sanoittamaan ja jäsentämään

ajatuksiaan (vrt. Carlsson & Forssell, luku 5.2.). Ohjauskeskusteluiden koettiin vaikuttavan motivaatioon positiivisesti.

4.3.5 Stressi



Kuvio 8. Stressi-teema ja sen alateemat

Samalla tavoin kuin kaikki muodostetut teemat liittyvät motivaatioon, stressin lisääntyminen tai väheneminen liittyy tiiviisti useaan eri käsiteltävään pääteemaan (ks. kuvio 8). Eriytyisen läheinen teema stressin kanssa oli yhteistoimintaan liittyvät asiat, kuten asiakastyöt tai erilaisissa opiskelijatiimeissä toimiminen.

Opiskelijat kokivat, että asiakastilanteet voivat olla jännittäviä. Eriytyisen ensimmäisessä fokusryhmässä koettiin jännittäviksi tilanteet, joissa ollaan yksin ja asiakkaan joutuu kohtaamaan henkilökohtaisesti. Ensimmäisessä fokusryhmässä kuitenkin nähtiin, että asiakkaan persoona vaikuttaa tilanteesta aiheutuvan stressin määrään. Opiskelijat kokivat, että jännittävät tilanteet yleensä menevät paremmin kuin kuvittelee niiden menevän. Asiakkaan kanssa työskennellessä huumori auttaa jännityksen laukaisemisessa. Tuli myös ilmi, että osa kokee, että tahtois mieluummin kuvata muuta kuin asiakkaita. Avun pyytäminen asiakastilanteissa saatettiin kokea noloksi.

Liian monta samanaikaista projektia voi aiheuttaa stressiä. Kolmannessa fokusryhmässä tuotiin esille, että projektien määrän itsesäännöstelyä ja aikataulutusta olisi hyvä opettaa. Opiskelijat eivät ole tottuneet käyttämään kalentereita tai niiden tapaisia omien opintojen rakenteellistamiseen. Projekteissa projektipäällikkönä toimiminen koettiin vaikeaksi, koska ei-motivoituneiden opiskelijoiden saaminen työskentelemään on vaikeaa. Myös asiakkaan ymmärtämättömyys siitä, mitä haluaa, koettiin stressaavaksi. Stressiä voivat aiheuttaa myös viikkopalavereiden projektijaot: projekteihin ei uskalleta lähteä, koska ollaan epävarmoja omasta osaamisesta ja pakotetuissa tilanteissa opiskelija voi kokea olevansa nurkkaan ajettu. Viikkopalaveri myös koettiin liian raskaaksi ja pitkäksi, mikä onkin muuttunut viimeisen vuoden aikana opettajien lisääntyneen harjaantumisen vuoksi.

Stressin käsittelyn välineitä oli lähes yhtä monta erilaista kuin fokusryhmiin osallistuneita opiskelijoita. Näitä keinoja olivat jännittävien tilanteiden kohtaamisen rohkeasti heittäytymällä ja niistä aiheutuvan stressin sivuuttamisen, ajan antamisen vaikealle tilanteelle, vaikeiden tilanteiden välttelyn, stressilelut, mielikuvaharjoitteiden tekemisen ja stressaamisen jälkikäteen. Stressin nähtiin myös voivan lisätä motivaatiota tehdä työ loppuun. Toisaalta tuotiin esille, että stressi voi aiheuttaa lomaantumisen. Tilanteessa voi olla tarpeen tehdä vahva päätös omasta tekemisestä, jotta pystyy työskentelemään. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ryhmä päätyi lopulta siihen, että paras tapa on tietoisesti sivuuttaa stressi ja heittäytyä.

Opiskelijat kokivat, että riittävä harjoittelu ehkäisee stressiä. Erityisesti harjoittelua pitäisi lisätä ennen asiakastyöhön ryhtymistä niissä tehtävissä, jotka vaativat nopeaa reagointikykyä. Toisto auttaa uusiin tilanteisiin tottumisessa ja tekee tilanteista helpompia ja jopa innostavia. Toisaalta liiallinen saman tyyppisen projektin toisto vähentää motivaatiota, samoin liian pitkäksi venyneet projektit.

Asiakasprojektien aloittaminen vaatii perusasioiden osaamista, minkä vuoksi toisen vuoden opiskelijat kokivat, että helpompaa aloittaa, kun oli jo vuoden opiskellut luokkaopetuksessa. Asiakastilanteet vaativat vastuun ottamista, mikä vaatii uskallusta. Asiakastyöskentely tuo paineita onnistua. Opiskelijat kokevat, että asiakkaiden kohtaamiseen tarvitsisi ohjausta.

5 Johtopäätökset

Aineistossa ilmeni selkeitä kehityskohteita sekä opettajien oman toiminnan kehittämiseksi että oppilaiden opettamiseksi. Merkittävimmät kehityskohteet uudessa opiskelutavassa ovat aineiston perusteella aikataulunhallinnan opettaminen, intohimon herättäminen, kiireen tunnun vähentäminen, workshopien lisääminen ja säännöllistäminen, asiakkaiden kohtaamisen opettaminen sekä rohkeuden lisääminen projekteihin osallistumiseen. Lisäksi pitäisi kiinnittää huomiota, että opettajat kohtaavat kaikki opiskelijat eri tilanteissa tasapuolisesti, että opettajat kiinnittäisivät vielä enemmän huomiota tehtävien tasapuoliseen jakamiseen ja että opiskelijoille annettaisiin kokemus virheiden tekemisen sallittavuudesta. Näitä aiheita on aineiston keruun jälkeisenä lukuvuonna käytännön

toimilla opetuksen järjestelyissä jo osittain korjattu. Kehityskohteet, korjaukset ja korjaus-ehdotukset on esitetty taulukossa 3.

Kehityskohde	Korjaus / korjaus ehdotus
Aikataulunhallinnan opettaminen	Ehdotetaan, että aikataulunhallintaa korostetaan jokaisessa asiakasprojektissa osana työprosessia.
Intohimon herättäminen	Ehdotetaan, että kiinnitetään huomiota psykologisten perustarpeiden – autonomian, pystyvyyden kokemuksen ja yhteenkuuluvuuden tunteen – täyttymiseen.
Kiireen tunnun vähentäminen	Korjattu tiivistämällä ammatillinen opetus kolmeen päivään, jotta kaikki alan opettajat olisivat samaan aikaan käytettävissä.
Workshopien lisääminen ja säännöllistäminen	Korjattu lisäämällä workshopien määrää erityisesti ensimmäisen vuoden opiskelijoille. Ehdotetaan, että workshopien ajoituksen suunnitteluun käytetään enemmän aikaa ja että seuraavan lukukauden runkoprojektit pyritään varmistamaan jo edellisellä lukukaudella, jotta voidaan tehokkaammin suunnitella niihin soveltuvat workshopit.
Rohkeuden lisääminen projekteihin osallistumiseen ja asiakkaiden kohtaamisen opettaminen	Korjattu opettajien työnjohdollista roolia lisäämällä ja lisäämällä opettajien läsnäoloa varsinkin opintojen alkuvaiheen asiakastöissä.
Opiskelijoiden kohtaaminen tasapuolisesti eri tilanteissa	Ehdotetaan, että opettajat pitävät huolta, että kohtaavat säännöllisesti jokaisen opiskelijan.
Huomion kiinnittäminen tehtävien tasapuoliseen jakamiseen	Korjattu opettajien työnjohdollista roolia lisäämällä.
Virheiden sallimisen kokemuksen antaminen	Ehdotetaan, että pyritään kehittämään ilmapiiriä sellaiseksi, että se ei ole suorituskeskeinen.

Taulukko 3. Kehityskohteet, niiden korjaukset ja korjaus ehdotukset

Kiireen tuntua on saatu vähennettyä sillä, että ammatillinen opetus on tiivistetty kolmeen päivään, mikä mahdollistaa kaikkien kolmen opettajan samanaikaisen läsnäolon. Tällöin opiskelijan näkökulmasta maanantait ja perjantait on varattu yhteisten aineiden opetukselle ja itsenäiselle laite- ja ohjelmistoharjoittelulle. Opettajilla taas on maanantaisin aikaa suunnitella yhdessä viikon ohjelma ja käydä läpi kunkin opiskelijan opintoihin ja meillä oleviin projekteihin liittyvä tilanne, mikä on osoittautunut opettajan työn kannalta merkittävimmäksi edistysaskeleeksi aiempaan verrattuna. Perjantaisin opettajilla on aikaa tehdä tutkinnonohjaukseen, työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen sekä opetuksen suunnitteluun liittyviä töitä. Opiskelijoiden kanssa käytyihin vapaisiin keskusteluihin perustuen uusi järjestely on toiminut aiempaa paremmin. Lisäksi kiireen tuntu on luonnostaan vähentynyt, koska sekä opettajilla että opiskelijoilla on ollut aikaa tottua uuteen toteutustapaan.

Opiskelijoilta ei viikkopalaverissa enää vaadita rohkeutta tulla mukaan projekteihin vapaaehtoisesti, vaan pääasiassa opiskelijat määrätään projekteihin heidän erikoistumisensa mukaisesti. Opettajille on muodostunut uusi työnjohdollinen tehtävä, jonka koordinointia tehdään yhteisesti maanantaisin suunnittelukokouksessa. Opettajat ovat voineet tällä tavoin muodostaa projektiryhmiä, jossa yksittäiset opiskelijat on valittu myös sen perusteella, että ryhmän jäsenet tukevat toistensa työskentelyä ja oppimista. Asiakasprojekteissa opiskelijoiden rohkeuden ja itsevarmuuden kehittymistä on pyritty tukemaan siten, että opettaja on tilanteissa joko koko ajan tai osittain mukana, varsinkin alkuvaiheessa. Tarve tälle muutokselle tuli selvästi esille ensimmäisessä fokusryhmässä.

- 1D: No mulle tää on ehkä ollu sillei hankalaa, koska ku on tota.. tiistaisin on se et esitellään uusii projekteja ja mä en ehkä sillei uskalla ottaa niit projekteja, jos ne on asiakasprojekteja, koska mä tunnen sillei et mä en ehkä osaa viel tarpeeks kaikkee, vaikka sitte oppii tietysti kans siinä mut sillee... vähä hankalaa.
- Mikko: Nii et oot niinku kokenu tavallaan arkuutta siihen lähtemiseen, mukaan lähtemiseen?
- 1D: Mm.
- Mikko: Joo.
- 1A: Mut se on kyl totta, et vaikka itekki on tehny paljon, niin silti saattaa olla semmonen niinku, et jännittää lähtee tiettyihin varsinki jos ei oo sillei niinku oikee niinku joku videokuvauski et mul ei oo mitää havaintoo niin en mä semmosii projekteja ees uskalla ottaa vastaa ku mä koen et mä en oo tarpeeks hyvä siihen.
- 1C: Mul on ihan sama juttu myöskin, että sillei välillä et kuulostaa mukavalta mut sitten ku ajattelen niin siinä ei niinku... emmä ees varmaankaan siin pärjää niinku yhtään mitenkää et.
- 1B: Joo mulki on vähä semmone... et kattelee sitä projektii ja sit joo toi ois ehkä vähä kiva mut... mä en oo ehkä vähä tarpeeks kokenu tommosee.
- 1D: Nii.
- 1C: Mm.

Aikataulunhallinnan opettaminen olisi hyvä liittää jokaiseen asiakastyöprosessiin. Tällä tavoin siitä saadaan opetettua luonnollinen osa työskentelyä.

Workshopeja on lisätty erityisesti ensimmäisen vuoden opiskelijoille, mutta myös muille. Tätä on kuitenkin vielä varaa kehittää järjestelmällisemmäksi. Yhtenä kehitystapana voisi olla, että edellisenä lukukautena suunniteltaiiin jo seuraavan lukukauden runkoprojektit eli suuret tai toistuvat asiakastyöt, joiden ympärille workshopit rakennettaisiin.

Virheiden tekemisen mahdollisuutta ja sallittavuutta tulisi kehittää tietoisesti. Tällä tavoin luodaan oppimisympäristö, jossa uskalletaan kokeilla rohkeasti. Opettajien on pidettävä huolta, että ilmapiirin tukee ajatusta opetettavan aiheen oppimisesta ja ymmärtämisestä suorittamisen sijaan. (vrt. Blumenfeld ym. 1991, 379, 384.)

Intohimon herättämisen ja ylläpitämisen kannalta on olennaista, että kaikki psykologiset perustarpeet tulevat tyydytetyiksi (ks. Vasalampi 2017, 61). Sosiaalisen ympäristön, jossa opiskelu tapahtuu, tulee olla toimiva. Opiskelijan täytyy myös kokea pystyvyyttä, minkä vuoksi on tärkeää, että hän saa juuri omalle taitotasolleen ja oppimistyyliilleen sopivia haasteita opiskelussa. Opiskelijalle tulee tarjota aitoja mahdollisuuksia valita, millaisen polun ja suuntautumisen hän opinnoissaan ottaa. Luksian media-alalla käytössä oleva toimintamalli tukee teoriassa tällaista yksilöllisen polun rakentamista. Käytännön onnistumisen kannalta on olennaista, että opiskelija saa kokemuksen, että häntä kuullaan, hänestä välitetään ja hänen toiveensa ja tarpeensa otetaan huomioon. Tämä tuli ilmi myös keskusteluissa.

- 2C: – – sä haluat saada niinku jonku professionin, et sä pääset töihin, mut sit sua ei niinku.. niinku kiinnosta enää tää ja.. niinku, emmätiä, mä ainaki juttelin niitten ihmisten kaa, koska ne voi niinku vaik kertoo. Mä ainaki juttelin [opettajan] kaa tästä sit ku mulla oli se.. tein sen näytön ja mä ainaki sanoin et mä en.. jossain projekteissa mä en niinku.. emmätiä, mä pystyn tehdä nopeemmin ja paremmin työtä, mutta mä en tee sitä jostain syystä. Sit niinku mä en saa itteeni sellattiis.. mä juttelin [opettajan] kaa vähän aikaa siit ja sit mä menin tekeen projektii ja sit se meni nop.. suurin osa siitä projektista vaan nopeemmin ja paremmin.
- Mikko Niin se pelkkä jutteleminenkin saattaa aiheuttaa sitä
- 2D: Joillaki se auttaa
- 2A: Nii joo just siis itellä ehkä muutaman kerran nyt sattunu Mikon kanssa juttelemaan täst motivaatiosta nii, kyl se niinku jonkin verran on auttanut.
- 2C: Päässä klikkaa vaan ja sit vaa "oujee"
- 2A: Nii, mut seki riippuu tosi paljon se jutteleminen siitä et niinku kuinka hyvä se opettaja on juttelemaan et se sanoo ne oikeat asiat mikä saa sille sen motivaation. Et jos se opettaja on vaan siin sillei no, esimerkiksi vaan huu-tais kurkku suorana ja ois vaan sillei et tee ne tehtävät ja sä et muuten valmistu täältä ja tällanen niin se ei motivois yhtään –
- 2B: Mm
- 2D: Ei
- 2A: – et se just vaikuttaa tosi paljon se, et miten se opettaja sanoo ne asiat ja tällei
- 2C: Se on semmonen asia, jonka se opiskelija varmaan tietää –
- 2B: Jep
- 2A: Mm
- 2C: – et jos mä en tee tehtäviä nii mä en valmistu.
- 2A: Nii
- 2B: Mä sain just ite siit hyvän esimerkin, koska se mul.. meni vähän ykkös-vuonna niinku, valotust meni ihan ok mun mielestä, mut sitte just.. video ja graafinen suunnittelu meni sen verran penkin alle et sit ku ykkösvuoden loppu niin minusta, mä puhuin silloin Mian kanssa siitä, että kakkosella aloitetaan puhtaalta pöydältä –
- Mikko Mm
- 2B: – ja ja niinku, mä taisin saada kaikesta ykkösen silloin, mut nyt mä oon saanu kakkosen niistä, mitä mä oon suorittanu näyttöjä.
- Mikko Mm
- 2B: Nii, nii just sillei, et mul on se motivaatio noussu siit ykkösvuodesta tosi paljon.
- Mikko Joo

- Mikko Tuntuukse että se keskustelu saattaa auttaa jäsentämään omia ajatuksia? Et ku tavallaan peilaa niitä jonku toisen kanssa?
- 2A: Joo
- 2B: Luultavasti
- Mikko Niinkun onksillä tämmöstä vaikutusta?
- 2D: No joo, varsinki jos sä et oo ite ihan varma niinku. Tai siis sä saatat tietää et miks sua ei joku, tai siis sä et välttämättä tiedä miks sua ei joku motivoi mut, et sä vaan tiedät että sä et oo motivoitunu nii ehkä sit, et se et jotenki pystyt jonkun kans puhumaan ns. ammattilaisen kanssa.
- 2A: Nii ja sit se, niin. Ja se että sä pääset tavallaan niinku, eikä sen tarvi olla niinku ns. ammattlainen –
- 2D: No ei tai siis
- 2A: – esimerkiksi jos niinku pääsee heittämään vaan niit omia asioita, mitkä ei motivoi ja se toinen saattaa heittää jonku ratkaisun tai jotain, mikä niinku auttaa just siihen, se on ratkaisu [naurahtaa]
- 2D: Mm [naurahtaa]
- 2A: Mut sillei sä pääset heittämään niit omia ajatuksias ja sit sä pääset puhumaan niistä et miks sua ei motivoi ja tällei näin.
- 2D: Tai sit jos joku ohjaa sua vähän sinne päin, että sä voit ite päästä siihen ratkaisuun
- 2A: Nii
- 2C: Jees
- 2D: [naurahtaa]
- 2A: Thanks [2C]
- 2B: Hyvä et sä oot samaa mieltä
- Muut [naurahtavat]
- Mikko Eli koetteko, jos en mä ymmärtäny väärin, nii te koette, että ohjaaminen oikeaan suuntaan on tehokkaampaa kuin oikean ratkaisun antaminen?
- 2B: Joo
- 2D: Joo, mut sit varsinki just ku jossain niinku peruskoulussa vaan tunnuttiin antavan se niinku vastaus, niin tota ei se ainakaan koskaan mua motivoinu.
- 2C: Se on itse asiassa ihan hyvä niinku joo, ku ensinnäki se vastuu tulee niinku siihen samaan kasaan niin se, sä oot niinku hei kato, mä oon vastuullisempi.
- 2A: Mäki oon just niinku [2D:n] kaa tavallaan samaa mieltä, et sul ei anneta suoranaisesti sitä ratkaisuun vaan sua tavallaan ohjataan sinne ratkaisuun ja sulle annetaan ne avaimet siihen ratkaisuun, et niinku sä et välttämättä ite tiedä sitä, mut niinku.. et tavallaan niinku annetaan ne avaimet ja ohjataan siihen ratkaisuun et sä voit ite ratkaista.
- 2D: Plus siin sitte oikeesti huomaa sen et jos sitä kiinnostaa ratkaista tää asia niin sitten se ratkaisee sen meni siin sitte kuinka kauan, mut jos sitä ei kiinnosta ratkaista sitä niin sitten se ei sitte ees yritä ratkaista sitä.
- Muut mm
- 2D: Koska eihän elämä tuu sulle niinku ratkaistuna.
- 2B: Niinpä

Opiskelijat kokivat myös, että opettajan oma into vaikuttaa positiivisesti motivaatioon.

- 3A: Ku verrattuna noihin muihin aloihin, mit-mis on ollu, nii siellä ollu opettajii, mil ei oo mitään motivaatioo opettaa. Tai on ollu just semmosii, et.. niit ei tyyliin kiinnosta olla siellä ni.. siihen verrattuna nii tää ala on ihan luksusta ollu.
- 3B: Nii.. joo siis ainaki, ku mä lähihoitajakouluun vertaan ni.. opetus on täällä paljon, niinku.. niinku tehokkaampaa ja me tehdään paljon enemmän ku lähihoitajakoulu me vaa.. istuskeltiin siellä tyyliin turhaan pari tuntia, koska meillä ei ollu mitään opetettavaa ja.. ja sillai.

Vaikka opiskelijat olivat pääosin tyytyväisiä opintojen toteutustapaan ja opettajien tapaan opettaa, he toivat esille kehityskohtia erityisesti motivaatioon liittyen. Kaikissa fokusryhmissä tuotiin vahvasti esille, kuinka negatiivisena koettiin alkulukuvuoden siirtyminen väistötiloihin sisäilmaremontin vuoksi. Tämä tulee ottaa huomioon myös tulevaisuudessa tilojen kehitystä suunniteltaessa: ei ole yhdentekevää millaisissa tiloissa opiskelijat opintojaan suorittavat. On oltava riittävästi tilaa, jotta meteli, ahtaous ja huono ilmanlaatu eivät heikennä oppimistuloksia ja henkistä hyvinvointia.

Opiskelijat ehdottivat, että ensimmäisen vuoden opiskelijoita voisi motivoida kertomalla, että ensimmäisen vuoden pakollisten tutkinnon osien jälkeen saa vapaasti valita tutkinnon osia ja että kaikkea kannattaa kokeilla riippumatta siitä aikooko suorittaa jostain osaamisalueesta tutkinnon osaa vai ei. Tätä voisi järjestelmällisesti korostaa, jotta saadaan pidettyä yllä motivaatiota tehdä myös sellaisia asioita, jotka eivät sillä hetkellä kiinnosta kovin paljoa.

Media-alalla on aikaisemmin pidetty pääsykoe, jonka avulla hakijat on voitu järjestää paremmuusjärjestykseen. Opiskelijat ehdottivat, että pääsykoe palautettaisiin, koska sen läpäisy lisäisi motivaatiota opiskeluun.

Luksian media-alalla on useana vuonna toteutettu alan opettajien laatima opiskelijakysely, jossa on kysely opiskelijoiden oppimiseen ja tyytyväisyyteen liittyviä kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa muodostettu teemakartta tuo esille opiskelijoita eniten kiinnostavat seikat opintojaan koskien. Teemakartan avulla voitaisiin kehittää aiemman opiskelijakyselyn kysymysasettelua tai tehdä kokonaan uusi kysely opintoalan toiminnan kehityksen mittariksi. Teettämällä säännöllisesti kysely, voitaisiin saada pitkän aikavälin tietoa opintoalan toiminnan kehittymisestä. Kyselytutkimus antaisi tarkkaa tietoa kunkin teeman erityiskysymyksiin ja nähtäisiin, missä pahimmat kipukohtat ovat.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa Luksia, Länsi-Uudenmaan koulutus kuntayhtymän media-alan opiskelijoiden kokemuksia uudesta syksyllä 2017 käyttöönotetusta oppimismenetelmästä. Tutkimuksen tuloksena muodostettiin teemakartta, jossa kuvataan fokusryhmäkeskusteluista muodostetut teemat. Muodostetut teemat istuivat hyvin alkuperäiseen aineistoon. Aineistosta käy ilmi, että opiskelijat ovat pääosin tyytyväisiä uuteen opiskelutapaan ja että kehittämistä on erityisesti uskallukseen ja stressinhallintaan liittyvissä kysymyksissä.

Teemakartta toimii hyvänä lähtökohtana mahdolliselle jatkotutkimukselle, joka voidaan toteuttaa kyselytutkimuksena kaikille alan opiskelijoille. Toiminnan jatkuvan kehittämisen kannalta olisi hyvä, että kyselytutkimuksia tehdään säännöllisesti ja niiden tuloksien avulla tunnistetaan ja kehitetään toiminnan ongelmakohtia.

Tutkimuksessa on pyritty eettisesti kestäväään toimintatapaan. Tutkittavien anonymiteettistä on pidetty huolta. Tutkimussuunnitelma, tutkimusasetelma, tutkimuksen toteutus-tapa ja raportointi on tehty perusteellisesti ja on pyritty mahdollisimman puolueettomaan analyysiin kuitenkin tunnistaen, että tutkija on itse tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija eikä täten voi koskaan olla täydellisen puolueeton. Tutkijan sidonnaisuudet ja kaksois-rooli opettajana ja tutkijana on tuotu tutkimuksessa esille (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2018, 150-151, 160; Juvonen 2018, 407).

Tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa laajemminkin suunniteltaessa projektioppimiseen perustuvan oppimisympäristön perustamista. Ottaen huomioon, että muodostettu teemakartta sopii hyvin yhteen Ryanin ja Decin itsemääräämisteorian kanssa, voidaan olettaa, että se on ainakin jossain määrin yleistettävissä ja sitä voidaan käyttää apuna, kun pyritään rakentamaan oppimisympäristöstä sellaista, että se palvelee parhaimmalla mahdollisella tavalla sisäisen opiskelumotivaation heräämistä ja sen ylläpitämistä.

Vapaassa, projektioppimiseen perustuvassa oppimisympäristössä olisi aineksia paljon laajempaankin tutkimukseen. Opiskelijoiden kokemusten tutkimisen lisäksi voitaisiin esimerkiksi vertailla lineaarisella tavalla toteutettua opetusta projektioppimiseen perustuvaan yksilöllistettyyn tutkinnon suoritustapaan. Tutkimuksessa voitaisiin tutkia esimerkiksi läpäisyprosentteja, kokemuksia, yhteisöllisyyttä tai psykologisten haasteiden määrää. Myös opettajien kokemuksia voitaisiin tutkia ja tällä tavoin saada tutkimustietoa taustaksi menetelmän soveltamisen opettamiseen. Opetuksen kehittäminen on jatkuva prosessi, jota ei voida lopettaa, koska maailma muuttuu yhä kiihtyvällä tahdilla. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että aiheen tutkimukseen panostetaan myös jatkossa.

Lähteet

- Blumenfeld, Phyllis C., Soloway, Elliot, Marx, Ronald W., Krajcik, Joseph S., Guzdial, Mark & Palincsar, Annemarie 1991. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, vol 26. 1991 - issue 3–4. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 369–398.
- Braun, Victoria & Clarke, Victoria 2006. Usin thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>
- Carlsson, Maria & Forssell, Christina 2017. *Esimies ja coaching*. ePub. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Eskola, Jari 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus. 179–203.
- Hirsijärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2000. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Juuti, Kalle & Lavonen, Jari 2018. Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä. Teoksessa Salmela-Aro, Katariina 2018 (toim.). *Motivaatio ja oppiminen*. ePub. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juvonen, Tuula 2017. *Sisäpiirihaastattelu*. Teoksessa Hyvärinen, Matti, Nikander, Pirjo & Ruusuvoori, Johanna (toim.) 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino. 398–410.
- Kamberelis, George & Dimitriadis Greg 2013. *Focus groups: From structured interviews to collective conversations*. Padstow, Cornwall: TJ International Ltd.
- Kiuru, Noora 2018. *Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio*. Teoksessa Salmela-Aro, Katariina 2018 (toim.). *Motivaatio ja oppiminen*. ePub. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lerkkänen, Marja-Kristiina & Pakarinen, Eija 2018. *Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle*. Teoksessa Salmela-Aro, Katariina 2018 (toim.). *Motivaatio ja oppiminen*. ePub. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liamputtong, Pranee 2011. *Focus group methodology: principles and practice*. Croydon: CPI Group (UK) Ltd.
- Morgan, David L. 1998. *The Focus Group Guidebook*. Yhdysvallat: Sage Publications.
- Määttä, Sami 2018. *Ajattelu ja toimintatavat opintomenestyksen selittäjinä*. Teoksessa Salmela-Aro, Katariina 2018 (toim.). *Motivaatio ja oppiminen*. ePub. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pietilä, Ilkka 2017. *Ryhmäkeskustelu*. Teoksessa Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo & Ruusuvoori, Johanna (toim.) 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino. 111–130.

Pylväs, Laura n.d. Työelämä palkitsee itseohjautuvan oppijan. Taidot työhön -hanke. <<http://www.taidottyohon.fi/työelämä-palkitsee-itseohjautuvan-oppijan>> (Luettu 13.3.2019).

Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, Matti, Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna (toim.) 2017. Tutkimus-haastattelun käsikirja. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino. 427–442.

Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, vol 55. 68–78. Luettavissa <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf> (Luettu 24.3.2019).

Salmela-Aro, Katariina 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa Salmela-Aro, Katariina 2018 (toim.). Motivaatio ja oppiminen. ePub. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmela-Aro, Katariina 2018. Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa Salmela-Aro, Katariina 2018 (toim.). Motivaatio ja oppiminen. ePub. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmela-Aro, Katariina & Nurmi, Jari-Erik 2017. Henkilökohtaiset tavoitteet, hyvinvointi ja elämänkulku. Teoksessa Salmela-Aro, Katariina & Nurmi, Jan-Erik (toim.) 2017. Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 32–42.

Salmela-Aro, Katariina & Nurmi, Jari-Erik 2017. Henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmä – motivaation mittaaminen. Teoksessa Salmela-Aro, Katariina & Nurmi, Jan-Erik (toim.) 2017. Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 43–53.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vasalampi, Kati 2017. Itsemääräämisteoria. Teoksessa Salmela-Aro, Katariina & Nurmi, Jan-Erik (toim.) 2017. Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 54–65.

Viljaranta, Jaana & Tuominen, Heta 2018. Oppiaineiden arvostukset: tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa. Teoksessa Salmela-Aro, Katariina 2018 (toim.). Motivaatio ja oppiminen. ePub. Jyväskylä: PS-kustannus.

Fokusryhmäkeskustelun rakenne

Esittely haastattelun kulkuun ja tarkoitukseen

Kiitos, kun osallistutte ryhmäkeskusteluun, jonka tarkoituksena on paneutua teidän kokemuksiinne media-alan uudesta oppimismenetelmästä. Tämä ryhmäkeskustelu kestää noin puolitoista tuntia, jonka aikana keskustelemme useasta kysymyksestä. Minä toimin kysymyksen esittäjänä ja toivon, että keskustellette niiden pohjalta minusta välittämättä. Jokaista kysymystä pyritään käsittelemään perusteellisesti.

Jokaisen osallistujan ääni on tärkeä ja tässä keskustelussa ei ole väärää mielipiteitä. Keskustelut ovat luottamuksellisia. Keskustelut videoidaan tutkimuksen kirjoittamisen helpottamiseksi, mutta videotallenteita ei julkaista missään. Tutkimuksessa teidän nimiänne ei käytetä ja anonyymiteetti varmistetaan.

Olkaa hyvät ja ottakaa naposteltavaa ja juotavaa. Olen laittanut teille esille myös kynät ja paperit, jotta voitte tarvittaessa jäsentää ajatuksianne esimerkiksi miellekarttaa avuksi käyttäen.

Kysymysrunko

Esittelykysymys	<p>Olemme ottaneet käyttöön uuden opiskelumenetelmän, jossa suuri osa oppimisesta tapahtuu aidoissa asiakasprojekteissa ja jossa painotetaan itsenäistä tiedonhankintaa ja oma-aloitteisuutta.</p> <p><i>Miltä opiskelu on tämän vuoden aikana sinusta tuntunut?</i></p> <p><i>Mikä helppoa/hyvää/vaikeaa?</i></p>
Transitiokysymykset	<p>Ihmiset kohtaavat uusia tilanteita hyvin erilaisilla tavoilla.</p> <p><i>Millaisilla keinoilla sinä totut uusiin tilanteisiin?</i></p> <p><i>Millaisilla keinoilla sinä selviät vaikeista tilanteista?</i></p>

Fokuskysymykset	<p>On tärkeää löytää motivaatio tekeillä olevaan asiaan, jotta asian tekeminen sujuisi jouhevammin. Uusien asioiden tai tilanteiden kohdalla on hyvä pyrkiä tiedostamaan ne asiat, jotka edistävät tilanteissa selviämistä.</p> <p><i>Millaiset asiat tai seikat auttaisivat sinua tottumaan uuteen opiskelutapaan? (Millaiset asiat tai seikat haittaavat oppimista uudessa opiskelutavassa?)</i></p> <p><i>Millaiset asiat tai seikat edistäisivät tehokasta ja motivoitunutta oppimista? (Millaiset asiat tai seikat haittaavat tehokasta ja motivoitunutta opiskelua?)</i></p>
Koostekysymys	<p>Kuten tiedätte, olemme ottaneet uuden opiskelutavan käyttöön noin vuosi sitten ja tarkoituksena olisi jatkaa tämän tavan käyttöä myöhemminkin.</p> <p><i>Pohdi keskusteluamme ja kokemuksiasi viime vuodelta ja kerro, miten meidän opettajien tulisi toimia parantaaksemme oppimisenne edellytyksiä.</i></p>
Päätöskysymys	<p>Alamme päättää keskusteluamme, mutta on tärkeää, että kaikki olennainen tulee sanottua.</p> <p><i>Tuleeko sinulle mieleen jotain, joka jäi sanomatta tai josta olisi vielä pitänyt keskustella?</i></p>

Henkilökohtaiset tavoitteet

(Sovellettu kirjasta Katariina Salmela-Aro & Jan-Erik Nurmi: Mikä meitä liikuttaa, motivaatiopsykologian perusteet, s. 52-53)

Nimi _____ Ikä _____

Pvm _____

Ihmisillä on elämänsä eri vaiheissa erilaisia henkilökohtaisia tavoitteita ja projekteja. Henkilökohtaiset tavoitteet voivat liittyä mihin tahansa elämänalueeseen, kuten opiskeluun, työhön, vapaa-aikaan, perheeseen, itseen, terveyteen, hyvinvointiin, parisuhteeseen, omaisuuteen, harrastuksiin tai ystäviin.

Kirjoita alla oleville viivoille neljä nykyistä henkilökohtaista tavoitettasi. Tavoitteet voivat olla pieniä tai suuria. Pääasia, että ne ovat sinun henkilökohtaisia tavoitteitasi.

Tavoite 1: _____

Tavoite 2: _____

Tavoite 3: _____

Tavoite 4: _____

Tavoite 5: _____

Seuraavaksi katso tavoitelistaasi. Jos joukossa on opiskeluun liittyvä tavoite, kirjoita se alla olevalle viivalle. Jos opiskeluun liittyviä tavoitteita on useita, valitse niistä tärkein. Jos et ole kirjannut yhtään opiskeluun liittyvää tavoitetta, luo seuraavaksi sellainen itsellesi. Kirjoita se alla olevalle viivalle.

Kirjoita tähän yksi opiskeluun liittyvä tavoitteesi.

Arvioi nyt opiskeluun liittyvää tavoitetta.

	Erittäin vähän				Erittäin paljon			
1. Miten tärkeä tämä tavoitteesi on?								
2. Miten sitoutunut olet tavoitteeseesi?								
3. Oletko edistynyt tavoitteen saavuttamisessa?								
4. Miten pystyvä olet saavuttamaan tavoitteen?								
5. Missä määrin voit itse vaikuttaa tavoitteen saavuttamiseen?								
6. Missä määrin muut tekijät vaikuttavat tavoitteen saavuttamiseen?								
7. Missä määrin muut ihmiset tukevat tavoitettasi ja sen saavuttamista?								
8. Missä määrin muut estävät tavoitteesi saavuttamista?								
9. Miten stressaava tavoite on?								
10. Miten rasittava ja kuormittava tavoite on?								

Minkä vuoksi pyrit toteuttamaan tämän tavoitteen?

	En yhtään tämän takia				Juuri tämän takia			
1. Koska on pakko.								
2. Koska se tuottaa mielihyvää ja olet siitä todella kiinnostunut.								
3. Koska tuntisit häpeää, syyllisyyttä tai ahdistusta jos et toteuttaisi sitä.								
4. Koska todella uskot, että se on tärkeä tavoite.								