

LAPIN YLIOPISTON LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA
VERTAISOPPIMISESTA

Pro-gradu tutkielma

Jari-Pekka Eteläaho

0205928

KTK/luokanopettajan ko.

Lapin Yliopisto

2016

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia vertaisoppimisesta.

Tekijä: Jari-Pekka Eteläaho

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 65 + liitteet 3 kpl

Vuosi: 2016

Tiivistelmä:

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia vertaisoppimisen ilmiötä Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kokemana. Tutkin miten opiskelijoiden yhteistyö opinnoissa voi vaikuttaa positiivisesti tai negatiivisesti oppimiseen. Tutkimusaineistoni koostui 38:sta opettajaopiskelijoiden laatimasta kirjoitelmasta, joissa he kuvasivat opiskelijoiden välistä yhteistyötä, vaikutuksia heidän oppimiseensa ja myös yhteistyön tuomia haasteita vertaisoppimiselle. Analysoin aineistoni laadullisen sisällönanalyysin teemoittelua hyväksi käyttäen.

Opiskelijoiden mukaan luokanopettajankoulutusohjelman opetuksessa käytetään paljon opiskelijoiden välistä pari- ja ryhmätyöskentelyä ja siten mahdollisuus vertaisoppimiseen on yleensä hyvä. Opiskelijoiden mukaan kanssaopiskelijoiden yhteistyö parhaimmillaan edesauttoi oppimista ja opiskelua tehden siitä nopeampaa ja helpompaa. Oppimisen nähtiin olevan syvempää sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena. Opiskelijoiden mielestä yhteistyö ei aina edesauta vertaisoppimista. Muun muassa aikataululliset ongelmat ja ryhmän jäsenten erilaiset tavoitteet nähtiin vaikeuttavan yhteistyötä ja siten vertaisoppimista. Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää miten yhteistyön ja vertaisoppimisen mahdollisuutta voitaisiin lisätä luokanopettajaopinnoissa. Opiskelijat toivat esiin muun muassa kuinka yliopiston henkilökunnan ja opiskelijoiden koulutukseen ja ohjaamiseen pitäisi kiinnittää huomiota.

Tutkimuksessani pyrin tuomaan esiin mahdollisimman monipuolisesti opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä vertaisoppimisesta opinnoissaan Lapin yliopistossa.

Avainsanat: yhteisöllisyys, yhteisöllinen oppiminen, vertaisoppiminen, yliopistoopinnot, luokanopettajaopiskelijat, sisällönanalyysi

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Sisällys

1 JOHDANTO	5
2 TEORIATAUSTA	7
2.1 Yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen.....	7
2.2 Vertaisoppiminen	11
2.2.2 Vertaisoppimisella saavutettavat hyödyt.....	13
2.2.3 Haasteet vertaisoppimisen toteutumislle	16
2.2.4 Vertaisoppimisen edellytykset	18
3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
4.1 Tutkimuksen konteksti ja oma asema tutkimuksessa.....	25
4.2 Tutkimusmenetelmä	27
4.3 Aineiston hankinta	28
4.4 Aineiston analyysi.....	31
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	33
5 TUTKIMUSTULOKSET	36
5.1 Yhteistyön ja vertaisoppimisen mahdollisuus luokanopettajakoulutuksessa	36
5.1.1 Koulutusohjelma ohjaa yhteistyöhön	37
5.1.2 Omaehtoinen yhteistyö vertaisoppimisen mahdollistajana	38
5.1.3 Oppimisympäristön ja – ilmapiirin merkitys vertaisoppimiselle.....	39
5.2 Vertaisoppimisen hyödyllisyys opiskelijoille	40
5.2.1 Vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppiminen	41
5.2.2 Vertaisoppiminen syventää ja helpottaa oppimista	41
5.2.3 Metakognitiivisten taitojen ja tietojen kehittyminen	43
5.2.4 Yhteistyötaitojen kehittyminen.....	45
5.3 Vertaisoppimisen haasteet	47
5.3.1 Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot	48
5.3.2 Kanssaopiskelijoiden erilaisuus	49
5.3.3 Ryhmän koheesion puute	49
5.3.4 Aikataululliset ongelmat.....	52
5.3.5 Perinteinen opetuskuulttuuri ja opetuksen suunnittelu.....	53
5.4 Vertaisoppimisen kehittäminen luokanopettajan koulutusohjelmassa	54
5.4.1 Vuorovaikutus ja yhteistyö lisää vertaisoppimista.....	54

5.4.2 Vertaisoppiminen osaksi opintotapahtumia	55
5.4.3 Koulutus yhteisöllisyyteen keskiössä	56
6 POHDINTA	58
LÄHTEET	61
LIITTEET	66
Liite 1. Tutkimuslupapyyntö	66
Liite 2. Tutkimuslupa	67
Liite 3. Saatekirje	68

1 JOHDANTO

Pro gradu-tutkielmassani pyrin saamaan selville miten kanssaopiskelijoiden kanssa tehtävä yhteistyö opinnoissa vaikuttaa luokanopettajaopiskelijan oppimiseen Lapin yliopistossa. Oma käsitykseni on, että kanssaopiskelijoilla voi olla suurikin merkitys oppimiselle, opinnoissa etenemisen sekä menestymisen kannalta katsottuna. Itse koen, että asioiden jakaminen ja miettiminen muiden kanssa auttaa niiden sisäistämisessä, syventää omaa tietämystäni ja myös nopeuttaa uusien asioiden omaksumista. Oma ennako-oletukseni siis on, että opiskelijoiden vaikutukset toisilleen ovat positiivisia, mutta on mielenkiintoista tutkia myös voivatko kanssaopiskelijat vaikuttaa opiskeluun ja oppimiseen negatiivisesti, ja miten?

Tutkimuksessani teoreettinen viitekehäykseni pohjautuu sosiaaliseen konstruktivismiin ja sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen, joiden mukaan oppiminen on yhteisöllistä, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön tulosta. (Repo 2010, 13). Tässä lähestymistavassa oppiminen nähdään yhteisöllisenä tapahtumana, jossa yhteisön oppiminen on etusijalla. Samalla kuitenkin myös yksilö oppii yhdessä muiden kanssa. Minua askarruttaa, kuinka paljon opiskelijat tekevät yhteistyötä opinnoissaan ja ovatko yhdessä opiskeleminen ja tiedon rakentaminen spontaania vai tapahtuuko se aina opettajan vaatimuksesta. Siten minua myös kiinnostaa, mahdollistavatko yliopisto-opinnot opiskelijoiden vertaisoppimisen.

Tutkimukseni pääkäsitteet ovat yhteisöllinen oppiminen ja vertaisoppiminen. Viime vuosikymmeninä varsinkin peruskouluissa on painotettu oppilaiden yhteistyön merkitystä opinnoissa. Oppimisen ja koulutuksen kentällä on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota yhteistyön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitykseen oppimisessa. Oppimista ei siten nähdä ainoastaan yksilöllisenä prosessina vaan myös yhteisöllisen prosessina (Tynjälä 1999, 148; Repo-Kaarento, Levanter & Nevgi 2009,

101). Opettajan rooli on muuttumassa tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi, kun taas oppilaiden rooli on muuttunut passiivisista tiedon vastaanottajista aktiivisiksi tiedon tuottajiksi, tiedon etsijöiksi ja sen rakentajiksi. Eli tällöin oppilaille ei anneta valmista tietoa vaan heidän on itse se hankittava.

Moilanen ja Virtanen (2013) ovat tutkineet luokanopettajien toisilleen antamaa vertaistukea opintojen aikana. Tutkimus käsittelee sosiaalisten suhteiden rakentumista ja sen vaikutuksia opiskelijan opintopolkuun. Carita Multisilta (2011) on tutkinut yliopisto-opiskelun yhteisöllisyyttä yleisellä tasolla, eli miten yhteisöllisyys näkyy yliopiston kulttuurissa.

Tutkimukseni tulee käsittelemään luokanopettajaopiskelijoiden kokemaa vertaisoppimista. Vertaisten vaikutusta oppimiseen on tutkittu hyvin paljon luokahuoneympäristössä, kun taas havaintojeni mukaan yliopistomaailmassa vähemmän. Tutkimuksellani pyrin siis selvittämään, miten vertaisoppiminen ilmenee yliopistoympäristössä luokanopettaja opiskelijoiden näkökulmasta.

Vertaisoppiminen on noussut viime vuosikymmeninä yhdeksi yleistyväksi oppimismenetelmäksi. Vertaisten kesken oppimisen on todettu hyödyttävän niin koko yhteisön kuin yksittäisen oppilaan oppimista. Toisaalta tutkimusten mukaan myös taloudelliset seikat selittävät vertaisoppimisen käytön lisääntymistä yliopistoissa (Boud, Cohen & Sampson 1999, 415; Koho, Leppälä, Mustonen & Niemelä 2014, 17–18), mikä vallitsevassa huonossa julkisen talouden tilanteessa tekee osaltaan tutkimukseni ajankohtaiseksi.

Siten koen, että tutkimukseni on tärkeä, sillä tutkimukseni kautta on mahdollista saada tietoa luokanopettajaopiskelijoiden vertaisoppimisen kokemuksista ja siten sitä on myös mahdollista käyttää suunniteltaessa yliopiston opetusta ja opintojaksoja.

2 TEORIATAUSTA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeiset käsitteet, jotka ovat yhteisöllinen oppiminen ja vertaisoppiminen. Käytän tutkimuksessani käsitettä vertaisoppiminen kuvaamaan kanssaopiskelijoiden tekemää yhteistyötä opittavien asioiden ymmärtämiseksi ja oppimiseksi. Leinonen (2011, 226) tuo tutkimuksessa esille kuinka sanaa vertainen käytetään harvoin kuvaamaan korkeakoulussa tapahtuvaa opiskelijoiden välisestä yhteistyöstä opinnoissa. Leinosen tuo esille kuinka vertaistoiminta on kuitenkin oleellinen tapa saada tukea ja oppia korkeakoulu maailmassa. Vertais-sanaa on käytetty usein pelkästään tuutoroinnin, opponoinnin ja mentoroinnin yhteydessä.

2.1 Yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen

Kuulumme erilaisiin yhteisöihin esimerkiksi koulussa, harrastuksissa ja ystävien keskuudessa. Heinosen (2008, 14) mukaan yhteisö voi myös viitata suurempaan organisaatioon kuten esimerkiksi kansanyhteisöön. Yhteisö ja yhteisöllinen ovat kaksi eri käsitettä, vaikka niitä usein käytetäänkin rinnakkain. Voimme kuulua yhteisöön, vaikka emme tuntisi muiden kesken keskinäistä yhteisöllisyyttä. Heinosen mukaan yhteisö on tila tai paikka kun taas yhteisöllisyys on sosiaalisen vuorovaikutuksen aikaansaama tunne. (Heinonen 2008, 14.) Saastamoisen (2009) mukaan yhteisöllisyydellä viitataan tai ymmärretään arkikielessämme vahvaan yhteenkuuluvuuden tunteeseen, joka syntyy yhteisen toiminnan ja symbolististen merkitysten kautta. Hän jakaa yhteisöllisyyden muodostumisen perusteet paikkaan ja paikkasidokseen, diskurssiivis-sosiaalisuuteen (vuorovaikutus, tunteet) ja normatiivis-poliittisen (esimerkiksi käsitys hyvästä yhteiskunnasta) ulottuvuuteen liittyvänä. (Filander & Vanhalakka-Ruoho 2009, 41–45.)

Eräsaaren (2009) mukaan yhteisö käsitteellä viitataan suomalaisessa kulttuurissa ihmisiin ja heidän sosiaalisiin suhteisiinsa. Yhteisön jäsenillä on esimerkiksi jotain yhteisiä mielenkiinnonkohteita, jotka he jakavat. (Filander & Vanhalakka-Ruoho 2009, 69.)

Hakkarainen, Lonka & Lipponen (2004) esittävät, että kuulumme erilaisiin käytäntöyhteisöihin. Käytäntöyhteisöt ovat osa, jokapäiväistä toimintaamme ja niitä muodostuu esimerkiksi toimiessamme koulussa ja harrastuksissa. Yliopistossa opiskellessamme kuulumme käytäntöyhteisöön, joka muodostuu usein pienestä ryhmästä opiskelijoita, joiden kanssa olemme päivittäin tekemisissä. Käytäntöyhteisöjen jäsenillä on yleensä jokin tiedollinen tai taidollinen tavoite, joka saa jäsenet toimimaan yhdessä. Käytäntöyhteisöt välittävät myös yksilöiden ja jäsenien asiantuntijuuden ja osaamisen. (Hakkarainen ym. 2004, 125.)

Yhteisöllinen oppiminen (collaborative learning) on noussut yhdeksi suuren kiinnostuksen aiheeksi oppimisen tutkijoiden keskuudessa. Tutkimuksien mukaan oppimiseen vaikuttaa suuresti sosiaalinen kanssakäyminen muiden kanssa. Tästä johtuen keskittyminen oppimisen tutkimisessa pelkästään yksilön kognitiiviseen kehitykseen ei riitä, vaan huomiota on annettava suuresti myös yksilön sosiaalisen kanssakäymisen ja yhteisön vaikutuksille oppimiseen. Yhteisöllisessä oppimisessa keskustelun, erilaisten mielipiteiden ja argumenttien sekä kriittisen väittelyn kautta erilaiset näkökulmat kohtaavat ja yhteisö oppii. (Repo-Kaarento, Levander & Nevgi 2009, 100–101.) Yhteisöllinen oppiminen liitetään yleisesti yliopisto-opiskeluun. Yliopistojen tieteellinen työ ja asiantuntijuus nähdään yhteisön yhdessä tuottamana uutena tietona ja kylynä ratkaista ongelmia (Nummenmaa & Soini 2009, 438). Yhteisöllisen oppimisen toteutuminen yliopistoissa on kuitenkin haastavaa, ellei jopa kyseenalaista, johtuen yksilön kognitiivisten kykyjen ja kilpailun korostamisesta yliopiston oppimiskulttuurissa (Repo-Kaarento 2004, 499; Repo-Kaarento ym. 2009, 103).

Yhteisöllinen oppiminen pohjautuu sosiokonstruktivismiin. (Repo-Kaarento ym. 2009, 101). Sosiokonstruktivismin mukaan tiedon rakentuminen, oppiminen, on yhteisöllistä. Oppiminen tapahtuu yhdessä, joko kasvokkain tai jonkin viestimen välityksellä. Yhteisön tieto voi myös levitä esimerkiksi kuvien, kirjoitusten ja toimintakäytännön avulla. (Tynjälä 1999, 44.) Ihminen nähdään sosiaalisen olentona, jolla on tarve hakeutua toisten ihmisten seuraan. Sosiaalisuus on edesauttanut kielen, kulttuurin ja siten yhteiskunnan syntyä ja kehitystä. Yhteisöllinen op-

piminen painottaa ryhmän tai yhteisön merkitystä, jossa yhteisö asettaa oppimisen kriteerin, mahdollistaa oppimisen, ajattelun sekä osaamisen. (Repo-Kaarento 2004; Hakkarainen ym. 2004, 123.)

Yhteisöllinen oppiminen sekoitetaan usein yhteistoiminnalliseen oppimiseen (co-operative learning) ja niitä käytetään yleisesti toistensa synonyymeina (Siltala 2010, 31). Yhteisöllisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen välillä on kuitenkin eroja. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa käytetään työmuotoja, joissa ryhmille on yleensä asetettu ennalta selkeä työnjako ja jokaisella sen jäsenellä on tietty rooli. Yhteisöllisessä oppimisessä ei yhteistoiminnallisen kaltaista työnjakoa ole vaan ryhmän jäsenet ovat tasa-arvoisessa suhteessa toisiinsa nähden, pyrkien yhdessä ratkaisemaan ongelman tai rakentamaan tietoa. (Tynjälä 1999, 152.) Yhteistoiminnallisen oppimisen päämääränä on ryhmän avulla kehittää yksilön osaamista kun taas yhteisöllisen oppimisen päämääränä on yhteisön oppiminen, yhteisöllinen tiedon rakentelu (Repo-Kaarento 2004, 501; Tynjälä 1999, 152). Repo-Kaarenton (2004, 512) mukaan, vaikka yhteistoiminnallisen oppiminen eroaakin lähtökohtaisesti yhteisöllisestä oppimisestä, voidaan yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä ja työtapoja käyttää myös yhteisöllisen oppimisen saavuttamisessa. Revon (2010, 195) mukaan edellä mainittuja työtapoja ovat oppimistilanteiden tasa-arvoisuuden vahvistaminen pienryhmien avulla, keskustelun kautta yhteisen kielen kehittäminen, ryhmän yhteisen tavoitteen selkiyttäminen ja siihen liittyvän yksilöllisen vastuun korostaminen, tavoitetta tukevan oppimismapiirin luominen ja tukeminen sekä ryhmän työskentelyn ja teorian käsitävä reflektio koko ryhmän toiminnan ajan.

O'Donnel (2006) tuo esille yhteisöllisen oppimiseen vahvasti liittyvän tiedon jakamisen elementin ja yhteisön kehittymisen. Yhteisöllinen työskentely mahdollistaa laadukkaan keskustelun, jossa pyritään muun muassa monipuolisesti perustellen kehittämään ratkaisumalleja esimerkiksi käsillä olevaan tehtävään. Lisäksi yhteisöllisessä työskentelyssä eri ongelmanratkaisumenetelmät yhdistyvät yhteisön jäsenten vuorovaikutuksen myötä. (O'Donnel, Hmelo-Silver & Erkens 2006, 4.)

Dillenbourg (1999) määrittelee yhteisöllisen oppimisen tilanteeksi, jossa ryhmä ihmisiä vuorovaikutuksessa oppii tai pyrkii opiskelemaan jotain yhdessä. Ryhmä voi koostua kahdesta ihmisestä tai esimerkiksi tiedeyhteisöstä. Yhteisöllisessä oppimisessa on oppimistavoite, joka voi kohdistua esimerkiksi meneillään olevaan kurssiin tai käsillä olevan ongelman ratkaisuun. Yhteisöllinen oppiminen voi rajoittua yksittäisen oppitunnin mittaiseksi tai sitten se voi kestää pitempäänkin, esimerkiksi verkossa tapahtuvana yhden lukuvuoden mittaisena. Yhdessä oppiminen voi käsittää kasvokkain opiskelun, mutta yhteisöllinen oppiminen liitetään tiivistii usein myös verkossa tapahtuvaan opiskeluun. (Dillenbourg 1999, 1-2.) Repo-Kaarenon (2004) mukaan yhteisöllinen oppiminen auttaa yksilöä valtavan sähköisen informaatiomäärän ymmärtämisessä ja tiedon sisäistämisessä. Yhteisön avulla voimme vertailla saatavilla olevaa tietoa. (Repo-Kaarento 2004, 500.) Vertailla voi esimerkiksi kriittisesti, mikä on luotettavaa tietoa mikä ei ja näin ollen oppia medialukutaitoa.

Dillenbourgin (1999, 5) mukaan, yhteisöllinen oppiminen ei ole yksittäinen oppimismekanismi. Kaksi opiskelijaa ei opi vain siksi, että heitä on kaksi, vaan pari-työskentely synnyttää uusia oppimisen mekanismeja kuten asioiden selittämistä, ristiriitoja ja yhteisymmärrystä. Edellä mainitut mekanismit voivat puolestaan synnyttävät uusia kognitiivisia mekanismeja kuten esimerkiksi tietojen koostamista ja asioiden ymmärtämisen helpottumista.

Yhteisöllisessä oppimisessa pyritään saavuttamaan koko ryhmän yhteinen tavoite, niin että vuorovaikutuksen kautta oppijat voivat rakentaa jaetun ja yhteisen ymmärryksen opiskeltavasta asiasta. (O'Donnel ym. 2006, 4; Tynjälä 2004, 152). Tällöin myös yksilön oma tietämys karttuu ja monipuolistuu. Yhteisöllinen oppiminen tukee ja kehittää yhteisön oppimisen lisäksi myös yksilön kognitiivista kehitystä ja siten yksilön oppimista. (Hakkarainen ym. 2004, 123.)

Hakkaraisen & kollegoiden (2004) mukaan sosiaalisissa yhteisöissä opiskelijoille rakentuu automaattisesti tietämys yhteisön jäsenten osaamisesta ja kyvyistä sekä edellisten jakaantumisesta ryhmän sisällä. Tietämys osaamisen ja taitojen

jakaantumisesta ryhmässä edesauttaa oppilaiden ja yhteisön tehokasta toimintaa, jolloin se yleensä saavuttaa myös parempia oppimistuloksia. (Hakkarainen ym. 2004, 182.)

2.2 Vertaisoppiminen

Tässä aluvuossa esittelen pääkäsitteeni vertaisoppimisen, sen hyödyt ja sitä edesauttavat ja vaikeuttavat tekijät.

2.2.1 Vertaisoppiminen perustuu vertaisten vuorovaikutukseen

Vertaisoppiminen on yhteisöllistä oppimista, jonka avulla samassa tilanteessa olevat yksilöt, esimerkiksi opiskelijat, rakentavat vuorovaikutuksessa yhteisen syvemmän näkemyksen tai ratkaisun käsillä olevasta asiasta (Fawset & Garton 2005, 158; De Lisi 2002, 5). Yhteisöllinen oppiminen on kiinteästi sidoksissa tilanteeseen. Tilanne jossa samanarvoiset ihmiset työskentelevät yhdessä on todennäköisimmin yhteisöllinen kuin tilanne, jossa esimerkiksi työnantaja ja palkollinen työskentelisivät yhdessä. (Dillenbourg 1999.)

Vertaisoppiminen perustuu suurelta osin Vygotskin teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä ja Piaget'n teoriaan kognitiivisesta kehityksestä ja oppimisesta. Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeen teorian mukaan muiden avulla yksilö, esimerkiksi lapsi, pystyy selviytymään tehtävistä, jotka muutoin olisivat hänelle mahdottomia. Taitavammat yksilöt, kuten lasten vanhemmat, edesauttavat ja tukevat lapsensa oppimista tarvittaessa (oikea aikainen oppimisen tukeminen eli scaffolding). (Vygotsky 1978 84–85; Hakkarainen ym. 2004, 131.) Vygotskyn teorian perusteella vertaisoppimisessa taitavampi opiskelija voi antaa toiselle apua ongelmatilanteessa ja siten yhteistyössä antaa heikommalle välineitä ratkaista käsillä oleva ongelma.

Vygotskyn teoria on saanut tiedepiireissä kritiikkiä siitä, että taitavamman tai älykkäämmän seurassa oleva yksilö voi oppia pinnallisesti asioita. Hän sokeasti hyväksyy taitavamman opiskelijan esittämän asian ilman sen sisäistämistä ja näin ollen hänen kognitiivinen ajattelunsa ei kehity. (Fawset & Garton 2005, 165; De Lisi 2006, 26.) Myös Piaget tutkimuksissaan havaitsi edellisen kaltaisen ilmiön (De Lisi & Golbeck 1999, 20; De Lisi 2002, 6; De Lisi 2006, 26).

Toinen merkittävä vertaisoppimisen oppi-isä on Jean Piaget, jonka mukaan oppiminen on vahvasti sidoksissa yksilön ympäristöön, vuorovaikutukseen ympäristön kanssa (Piaget 1959; Fawset & Garton 2005, 159; De Lisi 2006, 26). Kun Vygotsky painotti teoriassaan taitavamman yksilön merkitystä oppimisen tukemisessa, Piaget korosti yksilöiden tasavertaisuutta. Yksilöt tekevät keskenään yhteistyötä ja heillä on tasavertainen päätäntävalta ryhmässä. Ryhmätyössä syntyvät erimielisyydet, konfliktit, synnyttävät yksilön sisällä kognitiivisia ristiriitoja. Keskustelun ja väittelyn avulla opiskelijat pystyvät ratkaisemaan ristiriidat ja luovat näin uutta tietoa. (Fawset & Garton 2005, 158.) Konfliktin ja sitä seuraavan keskustelun kautta he saavuttavat syvempää tietoa opittavasta asiasta, syvempää kuin mitä itsenäisessä työskentelyssä olisi saavutettu. Lisäksi Piaget'n mukaan vertaisoppimisen kautta yksilön tietoisuus erilaisista oppimistavoista kasvoi. (De Lisi 2002, 8-9.) Piaget'n ja Vygotskyn teoriat eivät ole toisiaan poissulkevia vaan molemmat teoreetikot korostavat ympäristön ja yhteisöllisyyden merkitystä yksilön oppimiselle (O'Donnel ym. 2006, 6).

Vertaisoppiminen on viime vuosikymmeninä herättänyt suurta kiinnostusta koulutuksen ja opettamisen piireissä. Osaltaan kiinnostukseen on vaikuttanut konstruktivistisen oppimisajattelun suosio, jonka mukaan opiskelijat itse etsivät ja rakentavat tiedon opettajan antaman valmiin tiedon sijaan. Siten opiskelijoiden nähdään saavuttavan syvempää tietoa opittavista asioista. (De Lisi 2002; De Lisi & Goldbeck 1999, 4.)

Vertaisoppimisen suosion ja käytön lisääntyminen on osaltaan yhteiskunnan vaatimusten tulosta. Vertaisoppimisen avulla oppilaiden saavat valmiuksia suoriutua opiskeluiden jälkeisestä työelämästä, joka vaatii esimerkiksi yhteistyön ja tiedonjakamisen taitoja. (Boud, Cohen & Sampson 1999, 415; Repo-Kaarento ym.

2009, 102.) Hakkarainen ja kollegat tuovat esiin kuinka oppiminen on tilansidonnaista ja kuinka oppimisen tulisi palvella aitoja tilanteita, joissa opittuja asioita todellisuudessa tarvitaan (Hakkarainen ym. 2004, 118–119). Opiskelijoiden oppiminen yhteistyössä, vertaisoppiminen, voi siten auttaa heitä liittymään opintojen jälkeiseen työelämään, jossa vuorovaikutus- ja yhteistyötaidoilla voi olla suuri merkitys.

Boudin & kollegoiden (1999) mukaan myös taloudelliset seikat voivat selittää vertaisoppimisen lisääntyvää suosiota. Yliopistojen rahoituksia kiristetään, jolloin yhä suurempi määrä opiskelijoita on koulutettava vähemmillä opetusresursseilla. Vertaisoppimisen kautta voidaan opiskelijoiden oppimisen taso säilyttää henkilökunnan työpanoksen muuttumatta. (Boud ym. 1999, 415.) Lisäksi vertaisoppimisen suosioon vaikuttaa yhteiskuntamme tieto- ja viestintätekniikan kehitys ja käyttö myös oppilaitoksissa. Internet ja tietokoneet mahdollistavat asiantunteumuksen tehokkaan ja laajan jakamisen ja jotka toisaalta voivat myös vaatia yhteistyötä muiden kanssa. (De Lisi & Goldbeck 1999, 4; De Lisi 2002, 10–11.)

2.2.2 Vertaisoppimisella saavutettavat hyödyt

On havaittu, että vertaisoppimisen avulla saadaan aikaan monia eri hyötyjä. Korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa vertaisoppimisen on tutkittu edesauttavan muun muassa syväoppimista, parantavan opiskelijan keskittymiskykyä opetustilanteessa, motivaatioita oppimiseen, kehittävän kriittistä ajattelukykyä, auttamaan saavuttamaan korkeammat akateemiset tavoitteet ja kehittävän muiden huomioonottamista. Lisäksi vertaisoppimisen avulla opetustilanteista saadaan positiivisempia ja rakentavampia, oppilaiden asennoituminen opiskeltavaan asiaan on positiivisempi ja mikä tärkeintä, opiskelijoiden hyvinvointi paranee, sillä vertaisoppimisen kautta heidän opiskelun vuoksi kokemansa ahdistuneisuus ja stressi vähenee. (Carr, Brand, Wei, Wright, Metcalfe, Nicol, Saunders, Payne, Seubert & Foley 2016; Quarstein & Peterson 2001, 60.)

Boudin & kollegoiden (1999, 415–416) mukaan vertaisoppimisessa arvostetaan opiskelijoiden keskinäistä yhteistyötä keskinäistä kilpailua korkeammalle ja vertaisoppimisen kautta arvostus erilaisiin opiskelijoiden taustoihin ja kokemuksiin kasvaa. Vertaisoppimisen kautta opiskelijat oppivat taitoja, jotka edesauttavat heidän kasvamistaan elinikäisiksi oppijoiksi, jolloin he muun muassa ottavat vastuuta omasta oppimisestaan, ovat itseohjautuvia sekä yhteistyökykyisiä. Boud & kollegat nimeävät vertaisoppimiseen liittyviksi taidoiksi: 1. yhteisöllisyyteen ja ryhmätyöhön liittyvä oppimistulosten kehitys sekä liittyminen oppivaan yhteisöön, 2. kriittisyyden oppiminen, 3. vuorovaikutustaitojen oppiminen ja 4. oppimisen oppiminen.

Vertaisoppimisen avulla opiskelijat sitoutetaan yhteistyöhön ja kehittämään yhteisöllisyyden taitoja. Näin ollen opiskelijat saavat yhteistyön ja sen suunnittelun harjoitusta sekä heidät liitetään osaksi oppivaa yhteisöä. Opiskelijoiden mahdollisuudet osallistua vapaaseen ajatusten vaihtoon ja uusien ideoiden kehittämiseen yhdessä paranevat kun he työskentelevät keskenään ilman ylemmän auktoriteetin, esimerkiksi lehtorin, jatkuvaa valvontaa. Edellisten toteutuminen ei ole itsestään selvyyttä vaan riippuu esimerkiksi vertaisoppimisen toteutusmuodosta ja opetustilanteesta jossa, sitä käytetään. Opiskelijat saavat myös enemmän harjoitusta vuorovaikutuksesta toisiensa kesken kuin, että luennoitsija olisi läsnä. Vertaisten kesken opiskelijat voivat helpommin tuoda ajatuksensa esille (opiskelijat voivat pelätä omien ajatusten esiin tuomista luennoitsijalle, sillä he pelkäävät voivansa paljastaa näin tietämättömyytensä tai väärän näkemyksensä asiasta), saada niihin palautetta vertaisilta kuin myös tällöin oppia palautteen antamisesta. Vertaisoppiminen velvoittaa opiskelijat ottamaan vastuuta yhteisesti oppimisestaan, suunnittelemaan mitä heidän tulee oppia ja millä tavoin oppiminen saavutetaan. Yhteinen oppimisen suunnittelu kehittää yksilöiden metakognitiivisia taitoja sekä työelämässä ja monitahoisessa yhteiskunnassa tarvittavia vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. (Boud ym. 1999, 415–416.)

Myös Hakkarainen & kollegat (2004) tuovat esille kuinka yhteistyössä muiden kanssa yksilön identiteetti sekä metakognitiiviset taidot kehittyvät. Opiskelija oppii

sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa muun muassa erilaisista oppimistavoista ja siten myös omasta oppimisestaan. Siten hänen itsearviointi taitonsa kehittyvät ja hän pystyy säätelemään omia metakognitiivisia prosessejaan eli esimerkiksi miten oma oppiminen on tehokkainta tai miten yksilö ylipäättään oppii. Yksilön minäkuva, identiteetti, kehittyä akateemisissa yhteisöissä toimimisen ja opintojen kautta. Yksilö peilaa omaa toimintaansa ja saa palautetta yhteisöissä, jonka pohjalta identiteetti osaltaan rakentuu. Opiskelijan metakognitiivisten taitojen kehittymisen kannalta yliopiston vuorovaikutuskulttuurin tulisi olla vertaisoppimisen kaltaista. Tällöin opettajan osuus keskustelussa olisi toisarvoista ja oppilaiden välinen argumentaatio sekä muu vuorovaikutus olisivat suuremmassa roolissa. Yhteisössä toimiminen ja muiden kanssa vuorovaikutuksessa oleminen ovat siis ensiarvoisen tärkeitä yksilön metakognitiivisten taitojen ja identiteetin kehittymiselle. (Hakkarainen ym. 2004, 221 ja 238–239.)

Vertaisoppimisen avulla yksilöt oppivat vuorovaikuttamisen taitoja kuten kuuntelemaan ja keskustelua. Vertaisoppimisen avulla opiskelijoilla on siis mahdollisuus saada kokemuksia tehokkaasta ja menestyksekkäästä ryhmätyöstä. Lisäksi yksilöiden tietämys käsiteltävistä aiheista kasvaa ja syvenee keskustelun ja vapaan ajatuksien vaihdon kautta. Tutkimusten mukaan opiskelijat pitivät oppimisensa kannalta erittäin tärkeänä keskustelua muiden opiskelijoiden kanssa ja erilaisten näkemysten tasavertaista huomioimista pidettiin ryhmätoiminnan kannalta ensiarvoisen tärkeänä. (De Lisi & Goldbeck 1999, 5; De Lisi 2002, 5.) Siten voidaan sanoa, että vertaisoppimisen avulla oppilaat oppivat toimimaan tulevaisuudessa erilaisten ihmisten kanssa yhä tasa-arvoistuvamassa maailmassa. Raimo Silkelän (2000) tutkimuksessa luokanopettaja-opiskelijat nostivat sosiaaliset tapahtumat merkittävimmiksi oppimiskokemuksiksi. Positiivisena asiana oppimiselle pidettiin muiden muassa keskustelua juuri tasavertaisen keskustelukumppanin kanssa. (Enkenberg, Väisänen & Savolainen 2000, 126–127.)

Vertaisoppimisen avulla voidaan myös saavuttaa joustavuutta yliopisto-opiskeluun. Opiskelijat ja opettajat voivat muokata aikataulujaan kaikille sopiviksi. (Boud ym. 1999, 416.) Opiskelijoiden yhteistyö ja siten vertaisoppiminen ei ole perinteisen opetuksen tapaan opettaja johtoista vaan opiskelijat voivat toimia esimerkiksi

pienryhmissä opettajan toimiessa opiskelujen ohjaajana. Tällöin opettaja voi kommentoida ryhmien työskentelyä esimerkiksi verkon välityksellä. Vertaisoppimisella voidaan saavuttaa siten aikaisemmin mainitsemaani opetusresurssien tehokasta käyttöä ja siten osaltaan tuoda helpotusta yliopistojen taloudellisiin haasteisiin.

2.2.3 Haasteet vertaisoppimisen toteutumiselle

Quarsteinin ja Petersonin (2001) tutkimuksien mukaan yhtenä vertaisoppimisen haasteena on opiskelijoiden motivaatio ja sitoutuminen yhteistyöhön, esimerkiksi yhteisen päämäärän saavuttamiseen. Usein heikko motivaatio yhteistyöhön ilmenee niin sanottuna vapaamatkustamisena, jolloin kaikki opiskelijat eivät toimi aktiivisesti yhdessä. Toisten työskennellessä joku tai jotkut ryhmästä eivät osallistu toimintaan vaan pysyvät esimerkiksi keskustelujen ulkopuolella. (Quarstein & Peterson 2001, 71.)

Oppimisyhteisöissä voi helposti tapahtua automaattista roolijakoa, jolloin joku yhteisön jäsenistä ottaa esimerkiksi johdon ja suorittaa annetun tehtävän itsenäisesti. Tällöin on vaarana, että vertaisoppimista ei tapahdu. Ryhmä ei toimi yhdessä vaan joku jäsenistä jää työskentelyn ulkopuolelle ja siten oppimistilanne voi edesauttaa esimerkiksi vapaamatkustamisen syntyä. (Hakkarainen ym. 2004, 134 ja 184.) Toisaalta riittämätön vastavuoroisuus voi olla myös syynä vapaamatkustajuuteen. Joku ryhmän jäsenistä voi kokea suorittavansa tehtävän itsenäisesti paremmin ja nopeammin kuin yhteistyössä. (Koho ym. 2014, 23.)

Repo-Kaarento & kollegat (2009, 103) tuovat esille vertaisoppimiselle haastavana tekijänä opiskelijoiden keskinäisen kilpailun, joka puolestaan voi johtua aikaisemmin mainitsemani yksilön oppimiseen ja menestymiseen keskittyvästä yliopistokulttuurista. Opiskelija ei näin ollen osallistu yhteistyöhön kanssaopiskelijoiden kesken eikä jaa tietämystään ja näkemystään asiasta toisille vaikka siitä olisi ryhmän oppimiselle hyötyä.

Boudin & kollegoiden (1999) mukaan vertaisoppimisen toteutumisena haasteena on myös ryhmän hallinta. Vapaaseen opiskelijoiden väliseen yhteistyöhön totuttuun tai eri-ikäisistä, eri elämäkokemuksen ja kulttuuritaustaisista jäsenistä koostuva ryhmä voi aluksi aiheuttaa haasteita ryhmän hallinnan ja ryhmän siten oppimisen kannalta. (Boud ym. 1999, 415.) Siten kanssaopiskelijoiden erilaisuus voi olla haasteellista vertaisoppimisen toteutumiselle. Kykenemättömyys sietää erilaisuutta ja liian suuret opiskelijoiden erot esimerkiksi työtavoissa, tavoitteissa ja mielipiteissä voivat vaikeuttaa ja jopa estää oppimista. (Repo 2010, 157–158.)

Hakkaraisen ym. (2004) mukaan myös käytäntöyhteisö voi vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja asenteisiin negatiivisesti. Yhteisön asenne esimerkiksi koulutuksesta voi olla vähättelevä, jolloin sen jäsenet voivat vieraantua opiskelusta. Siirtyminen käytäntöyhteisöstä toiseen voi olla yksilölle haastavaa. (Hakkarainen ym. 2004, 129, 134, 184.) Näin ollen vaarana on, että yksilön siirtyminen esimerkiksi negatiivisesti opiskeluun suhtautuvasta käytäntöyhteisöstä, positiivisesti suhtautuvaan oppilasryhmään voi jäädä toteutumatta ja siten oppilaan mahdollisuus saavuttaa oppimistavoitteita estyä. Laine (2005) tuo esille kuinka negatiiviset ystävyys ja kaverisuhteet voivat olla yksilölle vahingollisia. Suhde jossa vahvempi ohjaa heikompaa yksilöä voi jopa johtaa sosiaalsiin ongelmiin ja sopeutumisvaikeuksiin koulumaailmassa. (Laine 2005, 177.)

Vertaisoppiminen kuten muukin yliopisto-opiskelu vaativat ajan ja paikan. Opiskelun lisäksi opiskelijan täytyy usein antaa aikaa myös esimerkiksi perheelle, työlle, harrastuksille ja ystäville. (Repo 2010, 146–147.) Opiskelijoiden vapaaajalle kohdistuvat yhteiset oppimistehtävät voivat olla esteenä vertaisoppimisen hyötyjen mahdollistumiselle. De Lisi (2002) mukaan opiskelijat voivat joutua kokemaan henkistä painetta oppimistehtävän vuoksi, sillä heidän pitää aikatauluttaa yhteistyön tekeminen ja kokoontuminen muun elämän mukaan. Näin ollen opiskelijat voivat vain suoriutua mahdollisimman nopeasti tehtävästä, jolloin oppimistulokset voivat kärsiä. (De Lisi 2002, 7.) Tehtävä vain suoritetaan ilman, että keskusteltaisi ja pohdittaisi asioita monipuolisesti, jolloin esimerkiksi näkökulmia voi jäädä huomioimatta ja tieto käsiteltävästä asiasta pinnalliseksi. De Lisi

(2002) tutkimuksen konteksti oli peruskoulu ja sen oppilaat, mutta on mielenkiintoista tutkia toistuu vapaa-ajalla yhteistyössä tehtävistä opintotehtävistä yliopisto-opiskelijoille henkistä painetta ja siten haitta oppimiselle.

Hakkaraisen ym.(2004) mukaan sosiaalinen vuorovaikutuksen kautta ei saada aina positiivisia tuloksia yhteisön oppimisille. Tietoa ei välttämättä osata ottaa vastaan toisten lähtökodista katsottuna, jolloin asioita ei ymmärretä oikein. Toisaalta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyneet konfliktit voivat estää ymmärrystä. Keskustelijat eivät välttämättä pysty ottamaan kritiikkiä vastaan rakentavasti, jolloin konfliktia ei voida purkaa ja yhteisymmärrystä saavuttaa. Vertaisoppiminen ja siihen liittyvä tiivis sosiaalinen kanssakäyminen voi olla myös osalle meistä vierasta. (Hakkarainen ym. 2004, 139, 188.) Opiskelija voi siten kokea oppivansa parhaiten itsenäisesti opiskelemalla.

Leinonen (2012) tuo esille luottamuksen suuren merkityksen vertaistoiminnassa ja siten vertaisoppimisessa. Vuorovaikutuksessa tai esitelleessään esimerkiksi omaa opinnäytetyötään muille, opiskelija asettaa oman oppimisensa ja tietonsa muiden kriittisen arvioinnin alle. (Leinonen, 2012 406.) Siten luottamuksen puuttuminen vertaistoiminnassa voi estää vertaisoppimista. Yhteisön jäsenet eivät tuo omia ajatuksiaan ilmi, pelätessään muiden reaktioita, jolloin vertaisoppimisen mahdollistava keskustelu ja kommentointi voi olla vähäistä.

2.2.4 Vertaisoppimisen edellytykset

Vertaisoppimisen lähtökohtana on opiskelijoiden vuorovaikutus. Dillenbourgin (1999) mukaan yhteisölliseen oppimiseen kiinteästi vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa. Jotta työskentelyä voidaan pitää yhteisöllisenä, sen tulee olla vuorovaikutteista, samanaikaista sekä siinä tulee ilmetä neuvoteltavuutta. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan opiskelijoiden kommunikointia, joka voi tapahtua kasvokkain tai verkossa. Verkossa tapahtuvana samanaikaisuuden kriteeri ei tarvitse välttämättä toteutua, mutta pitkiä viivytyksiä esimerkiksi kommentointien välillä tulisi

välttää, jotta osallistujien mielenkiinto pysyisi opiskeltavassa asiassa. Neuvoteltavuus tulee ilmi kriittisessä ajattelussa, näkökantojen pohtimisessa ja asioiden kyseenalaistamisessa. (Dillenbourg 1999, 9-11.) Vertaisoppimisen toteutumiseksi ei siis riitä että kaksi ihmistä tekee samassa tilassa töitä itsenäisesti, vaikkakin projektin olisi yhteinen. Heidän tulee keskustella, neuvoteltava ja yhdistää käsityksiään työnalla olevasta asiasta. Jotta edellä mainittu opiskelijoiden vuorovaikutus olisi mahdollista, sille olisi löydettävä yhteinen aika ja paikka. Kuten luvussa vertaisoppimisen haasteet toin esille, paikan ja ajan löytyminen opiskelulle voi olla haasteellista (Repo 2010, 146–147).

Oppimisympäristöllä on suuri merkitys vertaisoppimisen toteutumiselle. Leinosen (2012) mukaan luottamuksellinen ja huomioonottava ympäristö edesauttaa oppilaan rohkeutta tuoda omat ajatuksensa esille. Turvallinen ympäristö edesauttaa opiskelijoiden kokemusta tasavertaisuudesta muiden kanssa vailla pelkoa väheksymisestä tai nöyryytyksestä. Vertaisten luottamus toisiinsa ja sen merkityksen ymmärtäminen sitouttaa vertaiset toimimaan yhdessä mikä osaltaan tehostaa oppimista. Vertaisoppiminen itsessään mahdollistaa henkisen ja fyysisen tilan, jossa voi vapaasti tuoda ilmi omia ajatuksiaan ja käsityksiään opittavasta asiasta ja juuri sosiaalinen vuorovaikutus on oleellinen tekijä luottamuksen rakentajana. (Leinonen 2012, 243, 419, 422, 475.)

Oppimisympäristö, jossa vallitsee keskinäinen arvostus toisia kohtaan, mahdollistaa todennäköisimmin vertaisoppimisen toteutumisen ja sen tuomat hyödyt kuten syvemmän asioiden sisäistämisen ja yksilöllisyyden arvostamisen, kuin ympäristö, jossa joku on arvoasemassaan ylempänä ja sanelee ehdot työskentelylle (Boud ym. 1999, 415–416; De Lisi 2002, 6,9).

Tutkimusten mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta yksilön oppiminen tehostuu ja syvenee verrattuna yksin tehtävään opiskeluun. Oppimisen kannalta on tärkeää, että yhteisön jäsenet kokevat yhteisön tärkeänä, jolloin he ovat motivoituneita toimiaan sen aktiivisena jäsenenä. (Hakkarainen ym. 2004, 122–123; Repo-Kaarento ym. 2009, 102, 156) Myös Laine (2005) tuo esille ryhmän voimakkaan yhteenkuuluvuuden tunteen, koheesion, tärkeänä tekijänä motivoituneelle ryhmälle ja yhteisölle. Ryhmässä, jossa on voimakas koheesio, omaa

yleensä hyvän ilmapiirin mikä taas edesauttaa yhteisön ja sen jäsenen hyvinvointia sekä siten esimerkiksi oppimista. (Laine 2005, 192.) Myönteisessä ilmapiirissä oppilas osallistuu keskusteluun ja hyötyy siitä pyrkien oppimaan (Leinonen 2012, 243).

Repo (2010, 15) esittää neljä näkökulmaa ryhmän myönteisestä vaikutuksesta oppimiseen. Ensimmäinen on motivationaalinen näkökulma, joka korostaa ryhmän positiivisen keskinäisriippuvuuden merkitystä. Ryhmän jäsenillä on esimerkiksi yhteinen tavoite, johon pääsemiseksi ryhmän jäsenet motivoivat toisiaan. Toinen on kognitiivinen näkökulma, jonka mukaan ryhmän jäsenten tiedolliset ja näkökulmalliset ristiriidat pakottavat sen jäseniä tarkastelemaan omaa ajatteluun. Kolmas on emotionaalinen näkökulma, joka korostaa ryhmän jäsenten vertaistukea. Neljäs näkökulma on sosialisoinnin näkökulma, jonka mukaan opiskelija kasvaa yhteisön jäseneksi.

Vertaisoppimista voi tapahtua ohjatusti esimerkiksi opettajan tai lehtorina ohjajana oppimistehtävässä tai sitä voi tapahtua myös spontaanisti, omaehtoisesti opiskelijatovereiden kesken. Usein opiskelijat luovat omaehtoisesti yhteisöjä, opiskelijakavereista muodostuvia ystäväpiirejä, joissa käsitellään opiskeltavia asioita vapaa-ajalla ja tehdään yhteistyössä opintoja. Hakkaraisen & kollegoiden (2004) mukaan oppiminen on tilannesidonnaista ja toisaalta se on myös osallistumista yhteiseen toimintaan. Yhteisöön osallistuminen ja siinä toimiminen edesauttavat yksilön älyllistä kehittymistä ja siten oppimista sekä antaa yksittäiselle opiskelijalle uusia osallistumisen mahdollisuuksia. (Hakkarainen ym. 2004, 123.) Juuri opiskelijayhteisöön liittyminen mielestäni edesauttaa yhteisöllisyyden toteutumisen yliopistossa. Siten vertaisoppimisen mahdollistuessa, opiskelijoiden oma oppiminen yhteisön oppimisen ohessa mahdollistuu.

Kuten aiemmin olen tuonut esille yliopistojen yksilö- ja tuloskeskeinen ilmapiiri on haastavaa yhteisöllisen oppimisen toteutumiseksi (Repo-Kaarento 2004; Repo-Kaarento 2009, 101). Opiskelijat eivät välttämättä koe opintokursseilla vaaditun tai omaehtoisen yhteistyön merkitystä tärkeänä tai tarpeellisena omalle opiskelulle. Opintosuoritukset kurseista ajavat vertaisoppimisen ja siten syvemmän

oppimisen ohi. Yliopisto opettajalla onkin suuri rooli yhteistyön ja vuorovaikutuksen tärkeyden perustelemisessa oppilailleen. Opettajan tulisi rohkaista opiskelijoita tekemään ja opiskelemaan yhdessä ja sekä saada opiskelijat pohtimaan vuorovaikutuksen tärkeyttä esimerkiksi oppimisilmapiirille. (Sahlberg & Sharan 2002, 321.) Myös Repo-Kaarenon (2004) mukaan opettajan merkitys vertaisoppimisen toteutumiselle on merkittävä. Opettajan on suunniteltava opintokokonaisuus siten, että se mahdollistaa työskentelyn yhdessä. Opettajan rooli vaihtuu vertaisoppimisessa opettajasta ohjaajaan, joka tukee tarvittaessa oppilaita tehtävässä. (Repo-Kaarento 2004, 510.)

Oikea-aikaisen oppilaiden tukemisen (scaffolding) nähdään olevan hyvin tärkeää, jotta hyviin oppimistuloksiin ja vertaisoppimisen toteutumiseen päästäisiin. Opettajan on tärkeää säännöllisesti vieraillla tai ottaa yhteyttä ryhmään, arvioidakseen esimerkiksi toiminnan sujuvuutta ja tarpeen tullen muokata ryhmän toimintaa tai tehtävää (Fink 2011, 92). Ruohosen (2011, 98) mukaan vertaisoppimisessa ohjaajan tärkein tehtävä on luoda toiminnan puitteet ja antaa vastuu oppimisesta ja oppimistilanteen sisällöntuotannosta oppilaille. Hakkaraisen ja kollegoiden mukaan opettajan tulee tehdä vähitellen itsensä tarpeettomaksi, jotta oppilaat oppivat muun muassa itsearviointin taitoja (Hakkarainen ym. 2004, 236).

Opettajan antama palaute sekä arviointi kuten myös ryhmän oma työn arviointi on vertaisoppimisessä tärkeää. Rakentava palaute ja tehtävän arviointi vaikuttavat positiivisesti niin oppilaiden motivaatioon kuin yhteistyön laatuun. (Repo-Kaarento 2004, 510; Koho ym. 2014, 24.)

Vertaisoppimistilanteet voivat olla spontaaneja, vapaaehtoisia, jolloin opiskelijaryhmä käsittelee esimerkiksi kahvittelun lomassa luennolla kuulemiaan asioita. Tällöin opiskelijat jakavat käsityksiään vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja siten ymmärrys kyseisistä asioista voi monipuolistua ja syventyä. Edellisen kaltaisen ilmiön tuovat esille Hakkarainen & kollegat (2004), joiden mukaan sosiaalisen kanssakäymisen kautta saadaan aikaiseksi tiedon luomisesta tukeva tila. Yksilölle sopivassa ympäristössä, tavatessaan muita ja tehdessään yhteistyötä muiden kanssa, voidaan saavuttaa tiedon luomiselle otollinen paitsi fyysinen, mutta myös mahdollisesti mentaalinen ja virtuaalinen tila. Kyseiseen tiedon luomisesta

tukevaan tilaan sisältyy siis tiedon ja uusien ajatusten luomista tukevaa vuorovaikutuksellista yhteistyötä. (Hakkarainen ym. 2004, 145.)

Vertaisoppimistilanteet voivat sisältää tilanteita, joissa taitavampi opiskelija tukee muita oppilaita saavuttamaan tietoja ja taitoja, joita he eivät ilman oikea-aikaista tukea saavuttaisi. Kyseinen oikea aikainen tukeminen syventää koko yhteisön tietämystä käsillä olevasta asiasta. (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004, 60.)

Vertaisoppiminen liitetään usein verkossa tapahtuvaan työskentelyyn, jolloin oppilaiden yhteistyö ei ole niin sidoksissa aikaan ja paikkaan, kuin se kouluympäristössä tai kasvokkain tapahtuvana on. Kaiston (2011) tutkimuksen mukaan opiskelijat pitävät tärkeänä sosiaalisen median käytön antamaa mahdollisuutta vuorovaikutukseen, kommentointiin ja ajatustenvaihtoon. Lisäksi Kaiston mukaan opiskelijat pitivät tärkeänä, että sosiaalisen median käyttö on paikasta ja ajasta riippumatonta. Sosiaalinen media antaa opiskelijoille mahdollisuuden avoimuuteen, vertaistukeen ja vapaaseen ajatustenvaihtoon ja siten opiskelijat kokivat sosiaalisen median edesauttavan yhteistyötekevien ryhmäytymistä. Kaisto tuo kuitenkin ilmi, kuinka korkeakouluopiskelijat pitivät sosiaalisen median sovelluksia vain hyvänä lisänä ryhmäntoiminnalle, ja että kasvotusten tapahtuvat tapaamiset olivat kuitenkin opiskelijoiden kannalta tärkeimpiä. (Kaisto 2011, 27–28.)

Vertaisoppimisen yksi perustava tavoite on kehittää yksilöiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, ja siten valmistaa heitä tulevaan elämään. Yksilöiden tulee kunnioittaa ryhmänjäsenten erilaisia näkemyksiä ja ottaa ne huomioon. Kuunteleminen ja keskustelutaidot sekä niiden kehittäminen ovat yksi vertaisoppimisen tavoiteltavia hyötyjä. Ryhmässä yksilö joutuu selittämään ja jopa väittelemään näkemyksistään. Yhteisöllisessä, suvaitsevaisessa ympäristössä edellinen mahdollistuu ja sitä kautta ryhmä voi saavuttaa oppimistavoitteensa, yhteisen ymmärryksen rakentamisella. (Boud ym. 1999, 415–416; De Lisi 2002, 6.) Leinonen (2012) tuo tutkimuksessaan esille vuorokuuntelun käsitteen, jonka hän sisällyttää vuo-

rovaikutus-käsitteeseen. Leinosen mukaan hyvän vertaistoiminnan edellytyksenä on päämäärätietoinen vuorovaikutus, joka pitää sisällään keskusteltavuuden ja kuuntelemisen. (Leinonen 2012, 412.)

Neuvottelu- ja väittelytaidot kuuluvat olennaisena osana vertaisoppimiseen (De Lisi 2002, 5). Hakkaraisen & kollegoiden mukaan kriittisen palautteen vastaanottamisen taito ja siten myös rakentavan palautteen antamisen taidot ovat ensiarvoisen tärkeitä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppimisessa (Hakkarainen ym. 2004, 188).

Mercer (1996) tuo esille tutkimuksessaan lasten vuorovaikutukseen liittyvän puheen tasoja. Hänen mukaansa puhe voi olla kiistelevää puhetta (disputational talk), kumulatiivista puhetta (cumulative talk) tai tutkivaa puhetta (explorative talk). Mercerin mukaan juuri tutkiva puhe edesauttaa eniten oppimista. Tutkiva puhe pitää sisällään muun muassa asioiden pohtimista, kriittistä arviointia ja vaihtoehtojen punnitsemista, päämääränä yhteinen ymmärrys käsiteltävänä olevasta asiasta. (Mercer 1996, 368–369; Repo-Kaarento 2004, 509–510.) Havaintojeni mukaan tutkivan puheen käsite voidaan nähdä myös aikuisten vuorovaikutuksessa.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia vertaisoppimisesta, mikä on kanssaopiskelijoiden vaikutus luokanopettajaopiskelijan oppimiseen ja opiskeluun Lapin yliopistossa? Pyrin saamaan selville niin positiiviset tekijät kuin myös negatiiviset tekijät. Lisäksi pyrin saamaan selville miten luokanopettajaopiskelijat kehittäisivät luokanopettajakoulutusohjelmaa vertaisoppimisen enemmän mahdollistavammaksi. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten vertaisoppiminen mahdollistuu luokanopettajaopinnoissa?
2. Miten yhteistyö ja siten vertaisoppiminen edesauttaa oppimista ja opintoja?
3. Miten opiskelijoiden yhteistyö voi vaikuttaa negatiivisesti tai jopa estää vertaisoppimisen toteutumisen?
4. Miten vertaisoppimisen mahdollisuutta voitaisiin lisätä luokanopettajaopinnoissa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen konteksti ja oma asema tutkimuksessa

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaisena vertaisoppiminen nähdään luokanopettajaopinnoissa Lapin yliopistossa opiskelijoiden näkökulmasta. Luokanopettajaopintojen jaottuvat opetussuunnitelman mukaisesti kasvatustieteen kandidaatin (180 opintopistettä) ja maisterin (120 opintopistettä) tutkintoon. Kandidaatin opinnot jaottuvat kolmelle vuodelle ja niihin sisältyvät muun muassa kasvatustieteen perusteiden, monialaisten aineiden sekä syventäviä aine opintoja. Maisterin opinnot jakautuvat kahdelle vuodelle eli kokonaisopintoaika luokanopettajan koulutusohjelman mukaan on viisi vuotta ja yhteensä kasvatustieteen maisterin tutkintoon vaaditaan siis vähintään 300 opintopisteen suorittaminen.

Kasvatustieteen maisterin tutkintoa antaa Lapin yliopiston kasvatustieteen opetussuunnitelman mukaan muodollisen pätevyyden toimia peruskoulun luokanopettajana ja valmiudet tieteelliseen jatkokoulutukseen. Luokanopettaja koulutus pyrkii muun muassa antamaan tuleville luokanopettajille valmiudet toimia yhteistyössä ammattiryhmän sisällä kuin myös moniammatillisestikin. Koulutuksen yhtenä tärkeänä päämääränä on inklusiivisuus ja siihen liittyvän yhteisöllisyyden toteutuminen. (Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, opinto-opas 2015–2017, 40)

Yliopisto- ja korkeakouluopintoihin liitetään yleensä yhteisöllisyyden käsite. Uuden tiedon luomiseksi ja ongelmien ratkaisemiseksi pidetään ensiarvoisen tärkeänä sosiaalisia verkostoja ja yhteistyötä muiden kanssa. Ajattelutapa ennakoii myös tulevan työelämän vaatimuksia. (Nummenmaa & Soini 2009.)

Repo-Kaarennon & kollegoiden mukaan (2009, 101) yliopisto opiskelun sosiaalisuus ilmenee kolmesta näkökulmasta. Ensimmäiseksi tieteenalojen kieli on sosiaalisen vuorovaikutuksen tulosta eli yhdessä tuotettu. Toiseksi opiskelija konst-

ruoi tietoa, refleктоimalla omaa aikaisempaa tietoaan ja tieteenalallaan luotua tietoa. Opiskelija käy ikään kuin sosiaalista vuoropuhelua aikaisemman tietonsa sekä tieteenalallaan sosiaalisesti tuotetun tiedon kesken ja näin rakentaa käsitystään tieteenalan keskeisistä teorioista. Kolmas näkökulma on tiedon rakentuminen opiskelija ryhmissä, opiskelijoiden yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa.

Opiskelukulttuuriin ja siten tiedeyhteisöön liittyminen on hyvin tärkeää opiskelijan kannalta. Opintojen alussa tuutoriryhmissä opiskelijat tutustuvat ensin pieneen osaan kanssaopiskelijoita laajentaen ajan mittaan ystäväpiiriään ja siten he kiinnittyvät osaksi tiedeyhteisöä. (Määttä 2011,10.)

Määttä (2011, 24) mukaan yliopistoyhteisön monet eri piirteet joko helpottavat tai vaikeuttavat opiskelijoiden opintopolkua. Määttä tuo esille kyseisinä piirteinä opiskeluilmapiirin, opiskelijakulttuurin, opiskelun ulkoiset puitteet ja opiskelijan ulkoiset puitteet. Opiskeluilmapiiri ja opiskelijakulttuurit voivat olla avoimia ja yhteistyökeskeisiä vailla kilpailua, jolloin opiskelu voidaan nähdä helpompana. Opiskelijoiden yhteisöllisyys ja vertaistuki voi edesauttaa opiskelijan hyvinvointia, oppimisen ja siten opinnoissa etenemisen kannalta. (Määttä 2011, 24–25.)

Jääskelän (2005, 95) mukaan ryhmän merkitys opiskelijalle on suuri. Ryhmän avulla sen jäsenet voivat saada henkistä tukea esimerkiksi motivoimalla toisiaan, avuliaisuutena, vastuun sekä oppimiskokemusten jakamisen kautta. Lisäksi Määttä (2011) mukaan ryhmä ja kanssaopiskelijat voivat edesauttaa asioiden ymmärtämisessä. Opiskelijat voivat kohdata haasteita esimerkiksi suunnitellessaan omaa opintopolkuaan yliopistossa ja moni opinto-oppaan asia voi selkiintyä vasta yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. (Määttä 2011, 10.)

Yliopisto-opiskelu vaatii opiskelijalta akateemisia opiskelutaitoja, joiden omaksumiseen pyritään opiskelijoita johdattamaan etenkin opintojen alkuvaiheessa, mutta myös koko yliopisto-opintojen ajan. Opiskelijoilta vaadittavia akateemisia opiskelutaitoja ovat muun muassa tiedonrakentelu, monipuolinen tiedonhankinta, kirjoittaminen, luetun ymmärtäminen sekä yhteistoiminnalliset opiskelutaidot. (Määttä 2011,10.)

Tutkimukseeni osallistui yhteensä 38 Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijaa. Heistä 28 opiskelijaa oli sukupuoleltaan naisia ja 10 opiskelijaa miehiä. Opiskelijoiden syntymäajat olivat vuosien 1975 ja 1994 välillä, joten osallistujien iät vaihtelivat vanhimman vastaajan 41 vuoden iästä nuorimman 22 vuoden ikään. Luokanopettajaopiskelijat olivat pääosin joko kolmannen tai neljännen vuosikurssin opiskelijoita. Opiskelijoista neljä oli viidennen vuosikurssin ja neljä toisen vuosikurssin oppilaita sekä yksi opiskelija joka oli aloittanut luokanopettajaopiskelut kuluvana lukuvuonna 2015–2016 (hänellä oli aikaisempi kasvatustieteen maisterin tutkinto suoritettuna).

Olen itse luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistossa. Opintojeni aikana olen saanut monia positiivisia kokemuksia opiskelijakollegoiden vaikutuksesta omaan oppimiseeni ja yleensä opintoihin. Kuten olen tuonut esille oma ennako-oletukseni yhteistyön tekemisen ja siten vertaisoppimisen vaikutuksesta yksilön oppimiseen ovat positiivisia. On kuitenkin huomioitava myös negatiivisten kokemusten olemassaolo eli miten kanssaopiskelijoiden kanssa koettu yhteistyö ja siten vertaisoppimistilanne ei ole edesauttanut oppimista tai on vaikuttanut negatiivisesti yksittäisen opiskelijan oppimiseen. Seuraavissa alaluvuissa kuvaan tutkimuksen toteutusta.

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on Hirsjärven ym. (2007) mukaan todellisen elämän kuvaaminen, jossa todellisuuden käsitetään olevan moninainen. Tutkittava ilmiö voi sisältää useita eri tekijöitä, joka voivat vaikuttaa toinen toisiinsa. Kuitenkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrittävä kuvaamaan tutkimuksen kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157.) Tuomen ja Sarajärven (2013, 85) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tekemään tilastollisia yleistyksiä vaan esimerkiksi ymmärtämään tietynlaista toimintaa, kuvaamaan jotain ilmiötä tai löytämään teoreettinen tulkinta tutkittavalle ilmiölle.

Kvalitatiivisen tutkimuksen piiriin kuuluvien menetelmien joukko on laaja. Hirsjärvi ym. (2007) kokoavat teoksessaan yhteisiä piirteitä, jotka koskevat kvalitatiivista tutkimusta. Heidän mukaansa kvalitatiivisessa tutkimuksessa muun muassa suositaan menetelmiä, joissa tutkittavien oma ääni ja mielipiteet pääsevät esiin. Kohdejoukko valitaan usein tarkoituspäisesti, eikä satunnaisesti. Tutkimussuunnitelma voi muuttua tutkimuksen edetessä. Tutkimuksessa voi ilmetä muutoksia esimerkiksi olosuhteissa, jolloin tutkimusta muutetaan joustavasti niiden mukaan. Tutkimuksessa käsiteltäviä tapauksia pidetään ainutlaatuisina ja niitä myös tulkitaan sen mukaan. (Hirsjärvi ym. 2007, 160)

4.3 Aineiston hankinta

Tuomen ja Sarajärven (2013, 84) mukaan laadullisen tutkimuksen aineisto voi koostua kirjallisesta materiaalista kuten yksityisiin dokumentteihin tai joukkotiedotuksen tuotteisiin. Yksityiset tuotteet voivat olla esimerkiksi päiväkirjoja, muistelmia ja esseitä ja eläytymismenetelmillä tuotetut dokumentit. Jotta yksityisiä dokumentteja voidaan käyttää tutkimusaineistona, tulee tutkijan tuoda esille tutkimusraportissaan, että kirjoittaja on iältään ja kyvyiltään sellainen, joka pystyy kirjoittamaan ja hän kirjoittamisen kautta parhaimmillaan tuo ajatuksiaan ja kokemuksiaan ilmi. Tiedonantajien harkinnanvarainen valinta tutkimusaineiston aineiston tuottajiksi on kyseisessä aineiston keruumuodossa tarpeen, jotta tutkija saa laadulliseen tutkimukseensa mahdollisimman hyvän aineiston.

Oman tutkimukseni aineisto koostuu Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kirjoitelmista. Opiskelijat ovat syntyneet 1975–1994 vuosien aikana. Toteutin tutkimukseni aineiston keräämisen huhtikuussa 2016 kahden eri opintojakson luennon yhteydessä luokanopettajaopiskelijoilta. Pyysin tutkimuslupaa kyseisten opintojaksojen vastaavalta yliopistonlehtorilta, joka myös toimi luennoitsijana luennoilla, joilla keräsin aineistoni. Tutkimuslupa on pro gradu-tutkielmani liitteenä (liite 2.) Opintojaksoista toinen oli tarkoitettu kolmannen ja toinen neljännen vuosikurssin oppilaille. Valikoin luennot siten, että sain vastaajiksi opiskelijoita, jotka ovat opiskelleet luokanopettajiksi kolme vuotta tai enemmän. Tämä sen vuoksi,

että sain opiskelijoiden kokemuksia vertaisoppimisesta opintojen eri vaiheissa. Kolmannen vuosikurssin luento sijoittui iltapäivään luennon loppuun ja neljännen vuosikurssi luento aamuun luennon alkuun.

Ennen varsinaista aineistokeruutani toteutin kirjoituspyyntöni testauksen kahdella eri Lapin yliopiston opiskelijalla. Näin sain selville saisinko tutkimustani varten hyödyllistä tietoa, onko saate kirjeeni ymmärrettävä ja ovatko kirjoitelman tueksi laatimani kysymykset sellaisia, jotka tukevat tutkimustani ja helpottavat opiskelijoiden kirjoittamista. Hirsjärven & kollegoiden (2007, 195–197) mukaan tutkimuksen tulosten kannalta on hyvä varmistua, että esimerkiksi kyselylomakkeen kysymykset ovat ymmärrettäviä vastaajille. Siten koin tarpeelliseksi testata aineiston keruun, jotta varmistuin, että saa tutkimuksensa kannalta tarpeellista informaatiota.

Luennoilla luokanopettajaopiskelijat kirjoittivat vapaamuotoisen kirjoitelman kokemuksistaan vertaisoppimisestaan luokanopettajaopiskeluiden aikana. Ennen vastauspapereiden jakamista esittelin lyhyesti itseni ja esittelin tutkimusaiheeni sekä kerroin tutkimukseen osallistumisen (kirjoitelman kirjoittamisen) olevan vapaaehtoista. Tämän jälkeen jaoin vastauspaperit joiden liitteenä oli saatekirje. Siinä oli muutamia laatimiani kysymyksiä kirjoittamisen tueksi. Kirjoittamiselle oli varattu aikaa maksimissaan 20 minuuttia.

Sarajärven ja Tuomen (2013) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistuvien määrä ja siten aineiston koko herättää usein tutkimuksen tekijöissä kysymyksiä. Pro gradu-tutkielma on opinnäytetyö ja Tuomen ja Sarajärven mukaan siten harjoitustyö, jossa opiskelija osoittaa oppineisuuttaan alaltaan. Opiskelijan tuottaman harjoitustyön tieteellinen arvo on useimmiten vähäinen ja siten aineiston koko ei ole opinnäyte työn merkittävin arvostelun kohde. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85.)

Tutkimusaineiston kerääminen osoittautui onnistuneeksi luentojen yhteydessä. Vaikkakin kolmannen vuosikurssin osallistujien tuli jäädä kirjoittamaan kirjoitelmaa luennon ja päivän päätteeksi, vain yksi opiskelijoista ei jäänyt osallistumaan

tutkimukseeni, koska hänellä oli pakottavaa menoa. Neljännen vuosikurssin opiskelijoista kaikki luennoille osallistujat osallistuivat myös tutkimukseeni. Siten lähes jokainen luentoihin osallistuvista opiskelijoista osallistui tutkimukseeni ja sain kirjoitelmia yhteensä 38 kappaletta.

Tutkimusaineistoni keräys sujui verrattain vaivattomasti ja nopeasti vaihtoehdon ollessa kerätä se sähköisesti sähköpostin avulla. Luennoille osallistuva opiskelijat olivat myös opintojen siinä vaiheessa, jossa moni oli tekemisissä joka kandidaatin- tai pro gradu-tutkimuksen kanssa. Edellinen seikka osaltaan saattoi herättää myötätuntoa opiskelijoissa minua ja työtaakkaani kohtaan ja siten lisätä motivaatiota vastaamiseen. Pro gradu-tutkielma seminaarini ryhmän jäsenet ja ohjaaja kannustivat minua menemään opiskelijoiden luo, luennoille, jotta saisin varmasti vastauksia, mikä oli näin ollen hyvä neuvo. Sähköpostin kautta kerättyinä kirjoitelmien keräys olisi varmastikin ajallisesti venynyt. Toisaalta sähköpostin avulla kerättyinä mahdollisilla kirjoitelmien kirjoittajilla olisi ollut enemmän aikaa pohtia kokemuksiaan ja siten olisin voinut saada laajempia kirjoitelmia aiheestani.

Laadullisessa tutkimuksessa ja laadullisen aineiston saamisen kannalta on kiinnitettävä huomiota siihen, että osallistujilla on kokemusta tai he tuntevat tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85–86). Tutkimukseeni osallistuvilla opiskelijoilla oli mielestäni verrattain helppo kirjoittaa pyyntöni mukainen kirjoitelma sillä, että tutkimukseni aihepiiri oli opiskelijoille läheinen. Olihan kyse opiskelijoiden omista kokemuksista yhteistyöstä, oppimisestaan ja opiskelustaan Lapin yliopistossa.

Käytän tutkimuksessani osallistujien tuottamista teksteistä sana kirjoitelma, vaikka osa niistä oli luettelomaisia vastauksia saatekirjeeseen laatimiini kysymyksiin. Kirjoitelma sanan käyttö on kuitenkin perusteltua, koska vastaukset olivat kirjoitettu kokonaisen lauseen muotoon.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksessa kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko on tutkimuksen tärkein tavoite. Analyysivaiheessa tutkija saa selville mitä vastauksia hän tutkimusongelmiinsa tai tutkimuskysymyksiinsä on saanut. Aineiston analyysivaiheessa tarkistetaan aineiston käyttökelpoisuus. Samalla selvitetään myös sen riittävyys ja mahdollinen tarve tietojen täydentämiseen, lisäkysymyksiin tai vastauslomakkeiden uudella vastauspyynnöllä. Tarvittavan aineiston hankkimisen jälkeen vuorossa on aineiston järjestäminen lopullista analyysia varten. Aineiston analyysitavat määräytyvät sen mukaan mikä parhaiten tuo vastauksen tutkimusongelmaan ja tutkija tekee jo alustavan valintansa analyysitavasta teemoittellessaan ja tutustuessaan tutkimusaineistoonsa. (Hirsjärvi ym. 2007, 216–219; Tuomi & Sarajärvi 2013, 108.)

Laadullisella analyysillä pyritään aineiston tiivistämiseen ja muokkaamista selkeään muotoon kadottamatta aineiston sisältämää tietoa. Aineiston informaatioarvoa pyritään analysoinnin avulla kasvattamaan. (Eskola & Suoranta 2005, 137; Tuomi & Sarajärvi 2013, 108.) Laadullisen aineiston analyysi voidaan toteuttaa monin eri menetelmin, muun muassa teemoittelun ja tyypittelyn avulla (Hirsjärvi ym. 2007, 220). Teemoittelun avulla aineisto pyritään erottelemaan ja ryhmittelemään eri aihepiirien mukaisesti eli esimerkiksi pyritään löytämään aineistosta tutkimusongelmaa liittyviä teemoja ja niitä kuvaavia näkökulmia (Eskola & Suoranta 2005, 175; Tuomi & Sarajärvi 2013, 93). Valitsin oman tutkimukseni analysointitavaksi teemoittelun, jonka avulla pyrin tuomaan esiin millaisia tekijöitä luokanopettajaopiskelijat tuovat esille kuvaamaan kanssaopiskelijoiden merkitystä oppimiseen ja opiskeluun sekä opetuksen kehittämismahdollisuuksiin.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää sisällönanalyysia perusanalyysimenetelmänä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91). Sisällön analyysia voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Teoriaohjaavassa sisällön analyysissä yksittäisen pääteorian sijaan aineiston analyysiin vaikuttavat aineisto, teoria ja aikaisempi tieto. Siten se eroaa aineistolähtöisestä ja teorialähtöisestä analyyseistä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96–97.) Tutkimuksessani käytän

aineiston analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Kyseisessä analyysi menetelmässä analyysi etenee aineiston ehdoilla. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta ja aikaisempi tieto sekä tutkimus auttavat analysointia. Aineistolähtöisessä analyysissa teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta kun taas teoriaohjaavassa analyysissa käsitteet ovat taustalla jo valmiina. Teoriaohjaavassa analyysissä tutkija ei etsi aineistosta ilmauksia tietyn teoria mukaan, vaan vasta analyysin edetessä sovittaa analyysin tulokset käyttämäänsä teoreettiseen viitekehukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96–97, 117–119.)

Kirjoitin kerätyn tutkimusaineistoni puhtaaksi tietokoneelleni word-tiedostoksi muuttamatta kuitenkaan mitään opiskelijoiden kirjoittamia ilmaisuja tekstistä. Kirjoitin tiedoston Arial fontilla, fonttikokona käytin 12 ja rivivälinä oli 1,5, jolloin puhtaaksi kirjoitettuna aineistoni oli 20 sivun mittainen.

Kirjoittamalla kirjoitelmat niiden alkuperäisessä muodossaan, pyrin säilyttämään kirjoitelmien kaiken tarjoaman informaation tarkemman analyysin toteuttamiseksi. Jos olisin puhtaaksi kirjoitusvaiheessa, muuttanut sanamuotoja omasta mielestäni sujuvammaksi, olisi lauseiden merkitys muokkauksessa muuttua. Vaikka puhtaaksi kirjoittamisen yhteydessä luin kirjoitelmat ja tutustuin aineistoon, tarkempi lukeminen ja analyysi tuo vasta esille kirjoitelmien todellisen informaation, jossa yksittäisellä sananmuodolla tai pilkun paikalla voi olla merkitystä. Aineiston kirjoittaminen sähköiseen muotoon helpotti aineiston lukemista ja siten myös aineiston analyysiä. Eskolan & Suorannan (2005, 163) mukaan, aineiston, kuten vastausten, järjestäminen esimerkiksi juoksevilla numeroinnilla on niiden käsittelyn kannalta tärkeää. Numerointi muun muassa helpottaa kommentin löytämistä aineistosta. Numeroin kirjoitelmat satunnaisessa järjestyksessä, kuitenkin niin, että järjestysluvun lisäksi numeroinnista käy ilmi opiskelijan sukupuoli ja opiskelijan vuosikurssi. Esimerkiksi kirjoitelma 1.N3 kertoo että, kirjoitelma on ensimmäinen (1.), kirjoittaja on nainen (N) ja hän on kolmannella vuosikurssilla(3).

Aineistosta löytyi pikaisella lukemisella paljon yhteneväisyyksiä käyttämiin teoriataustoihin. Jatkoin aineiston analyysiä lukemalla aineiston läpi useampaan kertaan, jotta kokonaiskuva siitä alkaisi selkiytyä. Eskolan ja Suorannan (2005, 151)

mukaan, analyysin onnistumisen vuoksi, tutkijan on tärkeää tuntea aineistonsa hyvin.

Aineiston puhtaaksikirjoittamisen jälkeen luin siis aineistoa läpi luodakseni käsityksen sen sisältämästä informaatiosta. Varsinaisen aineistonanalyysin toteutin teemoittelun avulla. Teemoittelussa pyritään aineistosta löytämään tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93). Aloitin aineistonanalyysin koodaamalla aineistosta tutkimuskysymyksiini liittyvien teemojen mukaisia asioita. Tutkijan on päätettävä mikä on tärkeää ja erotettava se aineistosta, jolloin kaikki muu on käsillä olevan tutkimuksen kannalta tarpeetonta tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 92). Etsin aineistostani esimerkiksi miten opiskelijoiden välinen yhteistyö vaikuttaa positiivisesti oppimiseen ja siten opiskeluun.

Vertaisoppiminen muodosti pääteeman, jonka alle aloin etsimään aineistosta näkemyksiä kanssaopiskelijoiden merkityksestä oppimiselle kuten esimerkiksi asioita ja ilmauksia vertaisoppimisen hyödyistä, mitä kanssaopiskelijoiden yhteistyössä opitaan ja miten opitaan. Merkkasin edellä mainittuja tekijöitä värikynällä puhtaaksikirjoittamaani aineistoon ja taulukoin sekä ryhmittelin tekijät edelleen alateemoihin kuten vuorovaikutustaidot, yhteistyötaidot ja syväoppiminen.

Teemoittelussa aineisto pyritään pilkkomaan ja järjestämään aiheiden mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93). Mielestäni se sopi hyvin työkaluksi saamaan esille tutkimuskysymyksieni mukaisiin teemoihin liittyviä asioita aineistosta.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Eskolan ja Suorannan (2005, 52) mukaan tutkimusta voidaan ja tulee tarkastella eettisesti. Tutkija tekee useita eri ratkaisuja tutkimuksensa aikana, joihin ei ole yksiselitteistä ohjeistusta, vaan tutkijan tulee päättää ja ratkaista itse miten tutkimustaan tekee eettisesti. Eettinen tarkastelu voidaan jakaa tiedon hankkimista tai tiedon käyttöä tarkastelevaksi.

Pyrin toteuttamaan tutkimusaineistoni hankinnan eettisten periaatteiden mukaan. Kysyin luvan tutkimukselleni kirjallisesti luokanopettajankoulutuksen varadekaanilta, jossa toin esille tutkimukseni aiheen ja käyttötarkoituksen (ks. Liite 1: tutkimuslupa pyyntö ja Liite 2: Tutkimuslupa). Varsinaisen aineistonkeruun toteutin siis kahdella eri seminaariluennolla, joihin menin itse paikalle esittelemään sekä itseni että tutkimukseni. Luennot olivat suunnattu pelkästään luokanopettajaopiskelijoille, joten on epätodennäköistä, että vastaajien joukossa olisi ollut muiden koulutusohjelmien oppilaita.

Aineistonkeruuni tapahtui opiskelijoiden kirjoittamien kirjoitelmien avulla ja vastauspaperin liitteenä oli vielä saatekirje (Liite3.), jossa oli kirjallisesti informaatiota tutkimuksestani, sen aiheesta ja tavoitteesta. Samalla toin esille myös tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden. Vapaaehtoisuus tuli mielestäni kaikille selväksi, sillä se ilmeni konkreettisesti yhden opiskelijan poistumisena tilaisuudesta työkiireidensä vuoksi. En pidä todennäköisenä, että tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olisivat kokeneet kirjoittamista epämieluisana aiheeni vuoksi. Kirjoittaminen ja tekstin tuottaminen yleensä saattoi olla muun opiskelun lisäksi uuvuttavaa, mikä saattoi vaikuttaa kirjoitelmien sisältöön. Esimerkiksi siihen, kuinka tarkan kuvauksen opiskelija kokemuksistaan kirjoitti.

Tuomen ja Sarajärven (2013, 134) mukaan laadullisen tutkimuksen monitahoinen perinne selittää luotettavuuden määrittelyyn liittyviä monia eri käsityksiä. Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys ovat tavoiteltavia tutkimuksen ja tutkijan hyveitä. Virheiden syntymistä pyritään välttämään, mutta kuitenkin tutkimuksen tulosten pätevyys ja luotettavuus voivat vaihdella. Hirsjärven & kollegoiden mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulosten luotettavuutta pyritään vakuuttamaan ja osoittamaan tarkalla selostuksella tutkimuksesta. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227)

Tuomen ja Sarajärven mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuus on verrattavissa tutkijan dokumentointiin tutkimuksesta. Tutkijan on tuotava esiin tarkasti ja uskottavasti esimerkiksi aineiston kokoamiseen ja analysointiin liittyvät vaiheet. Tutkija siis kirjoittaa ja selittää tutkimuksessaan lukijalle miten tutkimus on tehty ja tuloksiin päästy. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141.)

Luokanopettajaopiskelijoiden kirjoitelmien avulla toteutettu aineistokeruu sopi tutkimukseeni hyvin. Se antoi äänen useammalle opiskelijalle kuin mitä esimerkiksi haastattelun avulla kerätty aineisto. Kirjoitelmia palautettiin yhteensä 38 kappaletta. Toisaalta voidaan miettiä miten laadukkaita kirjoitelmat olivat tutkimukseni kannalta, sillä kyseessä on laadullinen tutkimus määrällisen tutkimuksen sijaan. Vaikka kirjoitelman muotoa oli vapaa, opiskelijoiden kirjoittamista ohjasivat saatekirjeeni, jossa kerroin tutkimukseni aiheen sekä siihen liittyvät kirjoittamista tukevat kysymykset. Kirjoitelmat olivat pääosin rakentuneet kysymyksieni mukaan ja joissakin kirjoitelmissa ilmiön kuvaaminen oli käsitelty niin kapeasti, että olisin halunnut siitä lisää tietoa. Esimerkkinä kuvaus yhteistyön vaikutuksesta oppimiseen: ”Yhdessä oppii paremmin”. Haastattelua käyttäen olisin saanut mahdollisuuden tarkentaa ja esittää lisäkysymyksiä opiskelijan kertomaan. Kuitenkin kysymykseni vastasivat hyvin tutkimusongelmaan ja niiden avulla opiskelijoiden oli helpompi tuoda kokemuksiaan esille. Sain myös tekijöitä tai vastauksia esimerkiksi edellä mainittuun kommenttiin yhdessä oppimisen paremmuudesta.

Laadullisen tutkimuksessa ja sen analyysissä tutkijalla on vapaus käsitellä aineistoaan esimerkiksi yhdistelemällä tai järjestämällä sitä oman tulkintansa ja järjestyksensä mukaisesti (Sarajärvi & Tuomi 2013, 100). Siten on tiedostettava, että aineistostani yhdistämäni teemat ja alateemat ovat omien kykyjeni ja oman näkemykseni mukaan koostettu. Mielestäni onnistuin analysoinnin avulla teemoittelemaan ja rakentamaan hyvin tutkimuskysymyksiini vastaavia tuloksia.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Yhteistyön ja vertaisoppimisen mahdollisuus luokanopettajakoulutuksessa

Vertaisoppimisessa keskiössä ovat kanssaopiskelijoiden tekemä yhteistyö ja yhteistyössä tapahtuva vuorovaikutus. Yksi opiskelijoista toi esiin yhteistyön vähyyden verrattuna ammattikorkeakouluopintoihin, mutta yleensä tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat toivat esiin kuinka luokanopettajaopinnot sisältävät paljon yhteistyö ja siten mahdollistavat vertaisoppimisen.

”Mielestäni vertaisoppiminen mahdollistuu nykyisellään hyvin. On osallistujasta itsestään kiinni, haluaako osallistua keskusteluun ja jakaa ajatuksiaan ja ideoitaan ja kokemuksiaan muiden kanssa, jolloin oppiminen parhaimmillaan tapahtuu.” 33.N4

”Yliopistossa yhdessä työskentely on helppoa, muuta siinä täytyy olla oma-aloitteinen.” 8.M3

Opiskelijoiden mukaan yhteistyötä tehtiin osin opintokurssien suoritusvaatimuksena, osin yhteistyön tekeminen oli omaehtoista. Seuraavissa alaluvuissa tuon esille yhteistyön ilmenemistä yliopisto-opinnoissa sekä oppimisympäristön merkitystä vertaisoppimisen toteutumiseksi.

5.1.1 Koulutusohjelma ohjaa yhteistyöhön

Vertaisoppimisen toteutumisen edellytyksenä on opiskelijoiden yhteistyö ja siinä tapahtuva vuorovaikutus (Dillenbourg 1999, 9-11). Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan he tekevät yhteistyötä ja siten vertaisoppiminen tapahtuu pääasiassa oman vuosikurssin opiskelijoiden välillä. Opintojen kaksi ensimmäistä vuotta ovat tiivistä oman pienryhmän kanssa opiskelua, jolloin vertaisoppiminen rajoittuu usein pienryhmän jäsenten väliseksi. Kahtena ensimmäisenä opintolukuvuotena suoritetaan muun muassa opetettavien aineiden monialaiset opinnot, joissa edetään pienryhmittäin (Lapin yliopiston kasvatustieteen OPS 2015–2016)

”Luokanopettajaopinnot ovat varsin yhteisöllistä ja sosiaalista. Varsinkin kaksi ensimmäistä vuotta aherretaan ja kuljetaan opintopolkua eteenpäin pienryhmissä, joihin meidät on jaettu.” 30.M4

”Eniten tehdään yhteistyötä kursseilla oman vuosikurssin ja erityisesti 1-2. vuosikursseilla oman ryhmän jäsenten kesken.”1.N3

Yhteistyö tekeminen on luokanopettajaopiskelijoiden mukaan opinnoissa yleistä. Luokanopettajaopinnot tähtäävät yhteisöllisyyteen ja inklusiivisuuteen, joiden katsotaan auttavan opettajan yliopisto-opintojen jälkeistä työuraa (Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, opinto-opas 2015–2017, 40) mikä osaltaan selittää, että koulutusohjelman opintokursseilla opintoihin sisällytetään paljon opiskelijoiden tekemää yhteistyötä. Edellinen tulee myös ilmi tutkimusaineistostani.

”Yhteistyö opinnoissa on ollut luontevaa jopa pakollista, sillä lo-opinnoissa tehdään paljon ryhmitöitä. Ehkäpä meitä tulevia opettajia näin ohjataan hakeutumaan kollegojen kanssa yhteistyöhön myös tulevaisuudessa.”19.N3

5.1.2 Omaehtoinen yhteistyö vertaisoppimisen mahdollistajana

Opiskelijat opiskelivat yhteistyössä myös omaehtoisesti. Yhteistyötä tehtiin muun muassa opetusharjoitteluiden yhteydessä jakamalla kokemuksia ja ideoita keskenään. Näin jaettiin asiantuntemusta sekä saatiin tukea omille ajatuksille.

”Opinnoissa yhteistyö kanssaopiskelijoiden kanssa on korostunut opetusharjoitteluiden yhteydessä. Tuolloin ilmapiiri on yleensä ollut kannustava ja olemme mm. yhdessä suunnitelleet toistemme oppitunteja.” 23.N4

”Lisäksi vertaisoppimista oon tehnyt tapaamalla opiskelijakavereita yliopistolla, jolloin olemme vapaa-ajalla lukeneet yhdessä tenttiin.” 21.N4

”Hyviä yhteisopiskelutapoja ovat mielestäni olleet vapaaehtoisuudesta ja omasta innosta ja kiinnostuksesta nousseet, kuten tentteihin porukalla valmistautumiset tai muuten yhdessä opitun puinti.” 2.N3

Luokanopettajaopiskelijat toivat kirjoitelmissaan esille kuinka omaehtoinen ja opiskelijoiden omasta halusta lähtevä yhdessä opiskelu ovat heille merkityksellisiä. Opiskelujen aikana muodostuu läheisempiä ystävyys-suhteita joidenkin kanssaopiskelijoiden kesken, joiden kanssa tehdään yhteistyötä myös vapaa-ajalla. Tuttujen kesken yhteistyön koetaan olevan laadukkainta oppimisen kannalta. Opiskelijat kokivat, että ystävien kesken keskustelu ja palautteenanto ovat helppompia.

”Toisaalta työt, joista haluaa suoriutua hyvin/ovat itselle merkityksellisiä, tekee mieluiten tuttujen ihmisten kanssa. Silloin on helpompi keskustella avoimesti ja sanoa asioista suoraan. Olen oppinut valtavasti muilta opiskelijatovereiltani! 32.N4

”Jos mietin kahta ensimmäistä vuotta, niin järjestimme opiskelukavereiden kanssa lukupiirejä, joissa keskustelimme ja luimme yhdessä

tuleviin tentteihin. Varsinkin nämä vapaaehtoiset kokoontumiset auttoivat minua oppimaan.” 17.N3

Omaehtoisen yhteistyön tekeminen asioiden oppimiseksi tuo esille yhteistyötä tekevien opiskelijoiden yhteneväiset tavoitteet oppimisen suhteen ja heidän koke-
masta voimakkaasta yhteenkuuluvuuden tunteesta, ryhmän koheesiosta (Laine 2005, 195; Repo 2010, 15). Osaltaan se kertoo myös omaehtoisten yhteistyötilanteiden olevan opiskelijoille Hakkaraisen & kollegoiden (2004, 145) esittämä tiedon luomista tukevia tiloja, joissa opiskelijat mielellään opiskelevat ja oppivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Käsittelen yhteisten tavoitteiden ja siten ryhmän koheesion merkitystä tarkemmin luvussa vertaisoppimisen toteutumisen haasteet.

5.1.3 Oppimisympäristön ja – ilmapiirin merkitys vertaisoppimiselle

Tutkimuksessani tulee ilmi kuinka opiskelijat pitivät juuri kanssaopiskelijoiden kanssa kasvokkain tapahtuvaa opiskelua ja kanssakäymistä ensiarvoisen tärkeänä. Vaikka vertaisoppiminen liitetään myös verkossa tapahtuvaan opiskeluun (Dillenbourg 1999, 9-11; Kaisto 2011, 27–28). Tutkimuksessani opiskelijat toivat esille, että konkreettista yhdessä työskentelyä pidettiin arvossa ja sähköisen verkon kautta tapahtuvaa opiskelua, jopa vieraana ja negatiivisena tapana opiskella yhdessä.

”Teknologian käyttö on mahdollistanut vertaisoppimisen lisäämistä huomattavasti. Katson kuitenkin, että parhaiten opin kasvokkain tapahtuvissa oppimistilanteissa. Niiden arvoa ei voi korvata millään.”
16.M3

”EN pidä netissä tehtävistä ryhmätöistä. Etenkin vieraiden kanssa se aiheuttaa vain enemmän haasteita kun toista ei näe.” 32.N4

Luokanopettajaopiskelijat toivat esille kuinka vertaisoppiminen mahdollistui hyvän ryhmähengen ja sitä kautta hyvän ja turvallisen ja oppimisilmapiirin avulla.

Myönteisen ilmapiirin ja ryhmän koheesion on tutkittu edesauttavan opiskelijan osallistumisen yhteistyöhön ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja siten luo mahdollisuudet vertaisoppimiselle. (Leinonen 2012, 243, 419, 422, 475)

”Opekoulutuksessa jaettiin opiskelijat neljään ryhmään ja opintojen aikana oma ryhmä on tullu tosi läheiseksi. Hyvän ryhmähengen takia on uskaltanu enemmän heittäytyä ja antaa itsestään harjoitustunneilla. On tullu semmonen olo että porukka hyväksyy vaikka tekisin-kin jotain virheitä tms. Oon kokenu että sillä on ollu iso merkitys oppimiselle.” 18.N3

Tutkimuksessani opiskelijat toivat esille vertaisten kanssa työskentelyn helppouden ja mukavuuden. Heidän mukaansa kanssaopiskelijoiden kesken on helpompi keskustella ja saada apua oppimiseensa

”Jos kynnys kysyä jotakin luennoitsijalta on korkea, voi turvautua opiskelijatoveriin. Hän osaa yleensä selittää asiat maallikolle ymmärrettävästi.” 8.M3

Havaintoni tasavertaisen aseman positiivisesta merkityksestä oppimiselle ovat yhteneväisiä aikaisempiin tutkimuksiin, joiden mukaan opiskelijoiden tasavertainen asema edesauttaa keskustelua ja siten erilaisten ideoiden ja näkemysten vaihtoa (Boud ym. 1999, 415–416).

5.2 Vertaisoppimisen hyödyllisyys opiskelijoille

Tässä luvussa tuon esille luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia vertaisoppimisen hyödyistä, asioita mitä yhteistyössä kanssaopiskelijoiden kanssa opitaan. Luokanopettajaopiskelijat toivat esille kuinka vertaisoppimisen avulla opitaan vuorovaikutustaitoja, mikä tukee aikaisempaa tutkimusta (Boud ym. 1999, 415–416; Dillenbourg 1999, 9-11; De Lisi 2002, 5). Vuorovaikutuksessa kanssaopiskelijoiden kanssa opiskelijat saavuttavat muun muassa syvemmän ja paremman

asioiden oppimisen, oppimisen helpottumisen ja nopeutumisen sekä yhteistyötaitojen kehittymisen. Positiiviseksi asiaksi nimettiin myös keskusteluissa ilmevä oman ajattelun sanallistaminen ja sitä kautta selkiytyminen, jonka voidaan nähdä osaltaan kehittävän metakognitiivisia tietoja ja taitoja (Hakkarainen ym. 2004, 221, 238–239). Käsittelen edellä mainitut vertaisoppimisen hyödyt seuraavissa alaluvuissa.

5.2.1 Vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppiminen

Vuorovaikutustaitoina opiskelijat toivat esille kuuntelemisen ja havaintojen teon eli opiskelijat keskustelun kautta vaihtoivat muun muassa näkökulmia, jakoivat tietämystä ja kokemuksia sekä refleктоivat yhdessä opittua. Opiskelijat oppivat yhteistyössä argumentointitaitoa eli he oppivat perustelevaan ajatuksiaan muille ja siten osallistumaan yhteisen tiedon rakentamiseen. Opiskelijoiden mukaan vuorovaikutuksessa heidän puheentuottamisensa kuten myös muiden kuunteleminen kehittyivät. Käsittelen Opiskelijoiden oppimia vuorovaikutustaitoja tarkemmin seuraavassa syväoppimista käsittelevässä luvussa 5.2.2.

5.2.2 Vertaisoppiminen syventää ja helpottaa oppimista

Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan, yhteistyö opinnoissa on hyvin hyödyllistä oppimiselle. Kuten olen tuonut esille, yhteistyö vuorovaikutuksen rooli on ensiarvoisen tärkeä vertaisoppimisen toteutumiseksi. Vertaisoppimisen avulla, vuorovaikutuksessa, opitaan asioita syvällisemmin, oppiminen on nopeampaa ja helpompaa.

”Yhdessä tekemällä on oppinut enemmän, monipuolisemmin ja nopeammin. Yhdessä opittu jää helpommin mieleen.” 10.N3

”Yhdessä tehdessä syntyy myös useampia ideoita, joita hyödyntää. Säästyy aikaa.” 25.N4

”Yhdessä opiskelu vertaisoppijoiden kanssa on helpottanut ongelmakohtien ratkaisua ja toisaalta laajentanut omaa ymmärrystä.”

2.M3

Kokemus syvällisemmästä ja paremmasta asioiden ymmärtämisestä selittyy opiskelijoiden mukaan sillä, että yhteistyössä opiskelijat jakavat näkökulmia, kokemuksiaan ja käsityksiään opittavasta aiheesta. Opiskelijoiden kokemukset tukevat tutkimustuloksia, joiden mukaan yksilön oppiminen tehostuu ja on syvempää sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Dillenbourg 1999, 5; Hakkarainen ym. 2004, 122–123).

Siten vertaisoppimisen avulla voidaan säästää myös opiskelijoiden resursseja kuten aikaa. Vertaisoppimisen hyöty voi parhaimmillaan toteutua resursseja säästävänä menetelmänä paitsi yleisesti ylipiston tasolla (Boud ym. 1999, 415), mutta myös yksittäisen opiskelijan tasolla.

Opiskelijoiden kokemus vertaisoppimisen avulla saavutettavasta syvemmästä oppimisesta kuten myös tehokkaammasta oppimisesta tukee osaltaan aikaisempia tutkimuksia opiskelijoiden tasa-arvoisen aseman hyödyllisyydestä opiskelutilanteessa (Boud 1999, 415–416). Ideoita, näkökulmia ja kysymyksiä tuodaan rohkeasti esille kanssaopiskelijoiden kesken kuin esimerkiksi luennoitsijan edessä.

”Jos kynnys kysyä jotakin luennoitsijalta on korkea, voi turvautua opiskelijatoveriin. Hän osaa yleensä selittää asiat maallikolle ymmärrettävästi.” 8.M3

Opiskelijat toivat esiin kuinka he yhteistyössä muun muassa pohtivat asioita, vaihtoivat näkemyksiä ja sanallistivat ajatuksiaan. Lopputuloksena ja tavoiteltavana asiana yhteistyössä oli yhteisymmärrys ja siten uusi tieto, jonka saavuttaminen vaatii joskus yksittäisen opiskelijan näkökulman muutoksen, pyrkimys yhteisymmärrykseen ja siten uuteen yhteiseen tietoon. Näkökulman muutos ilmentää yhteisölliseen vuorovaikutukseen liittyvää neuvoteltavuutta (Boud ym. 1999, 415–416). Opiskelijat pohtivat näkökulmiaan sekä kyseenalaistivat niitä ja siten oppivat myös palautteen antamista ja sen saamisesta.

”Näin luokanopeopinnoissa vertaisoppimista on tapahtunut paljon tunti-/jakso-/vuosisuunnitelmia tehdessä. Kun yhdessä ideoidaan & suunnitellaan, erilaiset käsitykset ja ideat kohtaavat. Silloin oppii paljon, ja oppii myös tarkastelemaan kriittisesti omaa ideaansa –miksi se ei ehkä soveltunutkaan juuri kyseiseen jaksoon.” 3.N3

”Ymmärrykseni on kasvanut ja asioita oppii katsomaan erilaisin näkökulmin, kun muut avaavat näkemyksiään sinulle.” 7.N3

”Erilaiset ryhmätyöt ja keskustelut vertaisten kanssa antavat uusia näkökulmia ja ajatuksia kullakin hetkellä opiskeltavaan asiaan. Yksin puurtaessa näkökulmat saattaisivat jäädä yksipuoliseksi ja suppeiksi.” 31.N4

Näkökulmavaihdos tuo esille yhteisöllisen oppimisen ja siten vertaisoppimisen päämäärän, jossa erilaisten näkemysten ja jopa konfliktien kautta saavutetaan kompromisseja ja siten yhteinen ymmärrys opittavasta asiasta (Repo-Kaarento ym. 2009, 100–101).

Kuten edellisissä kirjoitelmatkkelmissa tulee ilmi, yhteistyössä muiden kanssa opiskelijat asettavat ajatuksensa muiden arvioitavaksi ja saaneet ajatuksiinsa palautetta ja uusia näkemyksiä muilta opiskelijoilta. Yhteistyössä opiskelijoiden näkemuserot voivat synnyttää ryhmän opiskelijoiden välille ja yksilöille sisäisiä kognitiivisia ristiriitoja (Piaget 1959; Fawset & Garton 2005, 158), jotka pyritään ratkaisemaan keskustelemalla ja neuvottelemalla muiden kanssa, lopputuloksena uutta tietoa. Tällöin opiskelijat miten toimi rakentavasti yhteistyössä muiden opiskelijoiden kanssa. He oppivat siis kriittisen palautteen saamisesta ja sen antamisesta.

5.2.3 Metakognitiivisten taitojen ja tietojen kehittyminen

Tutkimusten mukaan yhteisöllisen oppimisen ja siten vertaisoppimisen avulla, vuorovaikutuksessa, opiskelijan metakognitiiviset tiedot ja taidot kehittyvät. Metakognitiivisten tietojen ja taitojen kehittyminen ovat myös osaltaan selittämässä

edellisessä aluvussa käsittelemääni oppimisen helppoutta ja nopeutta kanssaopiskelijoiden yhteistyössä. Se, että yhteistyössä opiskelijat tulevat tietoisiksi omasta ajattelustaan ja oppimisestaan kuin myös kanssaopiskelijoiden erilaisista tavoista oppia vaikuttaa kokemukseen vertaisoppimisen oppimista edesauttava tekijä. Opiskelijat osaavat ohjata paitsi omaa myös ryhmän työskentelyä oppimista edesauttavaksi. Samalla myös opiskelijan identiteetti kehittyy.

”Yhdessä opiskelu auttaa jäsentämään omaa ajattelua, ”pakottaa” sanallistamaan ajatukset ja mietteet, tuo uusia näkökulmia ja mielenpiteitä.”12.M3

Opiskelijoiden mukaan vuorovaikutuksessa muiden vertaisten kanssa pitää pysyä tuomaan omia ajatuksiaan ja näkemyksiään julki, jolloin tulee tietoiseksi omasta ajattelustaan. Siten, sanallistaessa ajatuksiaan muille, tulivat he tietoiseksi paitsi omasta ajattelustaan, mutta myös muiden näkökulmista ja siten oppivat asioita paremmin. Vuorovaikutus kehittää siten heidän metakognitiivisia tietojaan ja taitojaan sekä siten väistämättä heidän identiteettiään. Opiskelijat tulevat tietoisiksi paitsi omasta ajattelustaan ja oppimisestaan, mutta myös erilaisista tavoista oppia (Tynjälä 1999, 114; Hakkarainen ym. 2004, 221, 238–239).

”Monesti oma käsitys opiskeltavasta aiheesta on ”kirkastunut” asiaa toisille selittäessä ja koen vertaisoppimisen erittäin tärkeäksi/hyväksitavaksi oppia uutta!” 7.N3

”Yhdessä opiskelu on auttanut tulemaan tietoiseksi omasta ajattelusta. Sitä kautta virheitäki on löytynyt ja uusia näkökulmia tarvittu.”4.N4

Luokanopettajat toivat myös esille kuinka yhteistyö ja vertaisoppiminen eivät aina sovellu opiskeluun ja siten edesauta oppimista. Vertaisoppimisen haasteita käsittelemän myöhemmässä luvussa.

5.2.4 Yhteistyötaitojen kehittyminen

Vuorovaikutustaitojen lisäksi opiskelijat kokivat, että kanssaopiskelijoiden kanssa opiskelu kehitti heidän yhteistyötaitojaan mikä on aikaisemman tutkimuksen mukaista (Boud ym. 1999, 415–416; De Lisi 2002). Kuten edellä olen tuonut esille vuorovaikutuksessa kanssaopiskelijoiden kanssa, opiskelijat muun muassa vaihtoivat näkemyksiä ja neuvottelun avulla pääsivät yhteisymmärrykseen.

Opiskelijat toivat esille kuinka yhteistyössä jaetaan kokemuksia, tietoja ja taitoja. Yhteistyössä vertaisten kesken opiskelijat pystyvät tukemaan toistensa oppimista tarvittaessa. Kanssaopiskelija voi olla tiedollisesti tietyissä asioissa muita edellä, jolloin hän voi tarvittaessa jakaa oppiaan muille, tiedollisesti heikommille, kanssaopiskelijoille.

”Käytännön esimerkkinä vertaisoppimisesta voisi toimia opetusharjoittelu, jossa minulla oli opetettavana 8 oppituntia liikuntaa. Liikunnan sivuaineilta käyneiltä opiskelijoilta sain hyviä ehdotuksia ja vinkkejä jaksoon liittyen. Käsityön sivuaineen käyneenä minä olen puolestaan auttanut käsityötä opettavia opiskelijoita.” 23.N4

Yhteistyön ja vertaisoppimisen avulla opittiin työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa. Siten opittiin huomioimaan erilaisia arvoja, asenteita sekä näkemyksiä käsiteltäviin asioihin.

”Hyvässä lykyssä voi törmätä myös täysin eriäviin mielipiteisiin & arvoihin, joka opettaa meille suvaitsevuuutta, kunnioitusta ja ymmärtämistä keskusteltaessa asioista” 1.N3

Opiskelijat toivat esiin kuinka yhteistyössä kanssaopiskelijoiden kanssa opitaan palautteen antamisesta ja saamisesta, vastuun jakoa sekä kompromissien tekoa. Palautteen merkitys opiskelijoiden kokemassa vertaisoppimisessa on suuri.

”Kanssaopiskelijoilta voi saada uusia ideoita & näkökulmia, mitä ei ole itse hoksannut pohtia. Voi myös saada vahvistusta omille käsityksilleen, kun joutuu kyseenalaistamaan & perustelemaan omat mielipiteensä” 1.N3

Kanssaopiskelijoiden välinen keskustelu voi sisältää näkemys eroja ja mielipiteet voivat olla erilaisia, jolloin opiskelijat tuovat esiin näkemyksiään ja perustelevat niitä toistensa kanssa. Siten kriittisen arvioinnin ilmeneminen vertaisten kesken tulee ilmi opiskelijoiden kokemuksista yhteistyössä havaituista erilaisista näkökulmista ja omien näkökulmien vaihdosta. Edellinen ilmentää myös aiemmin esiin tuomaani neuvoteltavuutta, jonka tarkoituksena on päästä yhteisymmärrykseen työn alla olevasta asiasta tai esimerkiksi ongelman ratkaisusta. Opiskelijat vaihtavat vuorovaikutuksessa toisiensa kanssa näkemyksiään ja antavat toisilleen palautetta.

Vertaisoppimisen avulla saadaan myös onnistuneita kokemuksia yhteistyöstä mikä tulee ilmi opiskelijoiden positiivisena suhtautumisena kanssaopiskelijoiden yhteistyöhön opinnoissa.

”Olen oppinut kanssaopiskelijoiltani työskentelytaitoja ja joustavuutta. Suurimmalta osin kokemukset ovat olleet positiivisia.” 5.N3

”...niin järjestimme opiskelukavereiden kanssa lukupiirejä, joissa keskustelimme ja luimme yhdessä tuleviin tentteihin. Varsinkin nämä vapaaehtoiset kokoontumiset auttoivat minua oppimaan. Ryhmässä tenttiin lukeminen oli paljon helpompaa, antoisampaa ja mukavampaa.” 17.N3

Opiskelijoiden mukaan vertaisoppiminen auttaa opiskelijoita oppimaan vastuunkantoa ja sekä vastuunjakoa. Tämä ilmenee muun muassa edellä mainituissa opiskelijoiden käyttämissä lukupiireissä, joissa tenttialueen asioiden oppiminen ja yhteinen ymmärrys oli ryhmän jokaisen jäsenen vastuulla.

Opiskelijoiden positiiviset kokemukset opiskelijoiden yhteistyöstä ja vertaisoppimisesta edesauttavat opiskelijoita yhteisöllisen oppimisen ja siten vertaisoppimistaitojen omaksumiseen. Siten vertaisoppiminen mahdollistaa yhteistyön tekemisen taidon siirtymisen tulevaan työelämään, mikä on luokanopettajakoulutuksenkin yksi päämäärästä (Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, opinto-opas 2015–2017, 40). Vertaisoppimisessa opittu yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ovat edellytyksenä opiskelijan yhteisöön liittymiselle ja siten vertaisoppimisen avulla opiskelijoiden valmiudet toimia yhteisöllisesti myös tulevassa työelämässä paranevat ja mahdollistuvat. (Boud ym. 1999, 415–416.)

5.3 Vertaisoppimisen haasteet

Tässä luvussa tuon esille opiskelijoiden välisen yhteistyön mukana tuomia ongelmia, jotka tuovat haastetta vertaisoppimisen toteutumiselle tai jopa estävät vertaisoppimisen. Vertaisoppiminen luokanopettajaopinnoissa ei ole itsestään selvyyttä vaan sen toteutuminen voi kohdata monia ongelmia. Ongelmia voi olla niin oppilaiden yhteistyökyky, huonot vuorovaikutustaidot, erilaiset tavoitteet, aikataulujen sovittaminen kuin myös opiskeltavien tehtävien sopimattomuus. Huonot kokemukset kanssaopiskelijoiden yhteistyöstä voivat vaikuttaa opiskelijoiden haluun tehdä yhteistä, mikä luonnollisesti luo haasteen tai jopa estää vertaisoppimisen toteutumisen.

”Minulla on myös jonkin verran negatiivisia kokemuksia ryhmätöistä, joissa osa opiskelijoista sinnittelee niin että pääsisi mahdollisimman vähäisellä työmäärällä. Nämä negatiiviset ryhmätökokemukset ovat vähentäneet innostustani yhteistyön tekemiseen liittyen.” 23.N4

Lisäksi osa opiskelijoista toi esille kuinka yhteistyön vaatimusta on heidän mielestään ajoittain liikaa, jolloin yhteistyö koetaan rasitteena.

”Liika vertaisoppiminen/ryhmätyöskentely voi välillä käydä myös rasakaksi.” 17.N3

”Varsinaisten ”pakollisten” ryhmätöiden ulkopuolella yhteistyötä ei ole kovin paljon, mikä voi osaltaan johtua ”vertaisväsymyksestä”: lukuisat ryhmätyöt ovat paitsi voimavara, myös rasite.” 19.N4

5.3.1 Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot

Opiskelijoiden mukaan puutteet vertaisoppimisessa olennaisesti liittyvät yksilöiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoissa voivat luoda haasteensa tai jopa estää vertaisoppimisen.

”Lähinnä omat ja muiden puutteet vuorovaikutustaidoissa on aiheuttanut joskus negatiivisia tunteita” 16.M3

”Ongelmana voi olla myös ”hankalat persoonat”, joiden kanssa työskentely voi olla hankalaa ja ärsyttävää” 1.N3

Haasteena vertaisoppimiselle on opiskelijoiden mukaan vahvojen persoonien kanssa työskentelyssä, jotka eivät ottaneet muiden opiskelijoiden näkökulmia huomioon vaan pysyivät tiukasti kannassaan.

”Joissakin tilanteissa opiskelijakavereilla on ollut myös ajatuksia ja mielipiteitä, jotka ovat hankaloittaneet tekemistä → vahvat ja järkkymättömät näkökulmat, joista ei ole voinut joustaa tai neuvotella” 35.N4

Tällöin sosiaaliseen vuorovaikutukseen sisältyvä neuvoteltavuus (Boud ym. 1999, 415–416) ei toteudu, kuten ei myöskään tutkivan puheen taso (Mercer 1996, 368–369). Näin ollen opiskelijoiden yhteisymmärrys ja uusi tieto asiasta jäi saavuttamatta.

5.3.2 Kanssaopiskelijoiden erilaisuus

Luokanopettajaopiskelijat toivat kirjoitelmissaan esille kuinka yhteistyö opinnoissa ja opiskeluissa ei aina edesauta oppimista. Kuten aiemmin vertaisoppimisen ilmeneminen luvussa toin esille, opiskelijat hakeutuivat itselle läheisten ja tuttujen opiskelijoiden kanssa yhteistyöhön. Tällöin vapaasti valikoitunut opiskelija ryhmä omaa yleensä samankaltaiset tavoitteet ja työskentelytavat, jotka edesauttavat oppimista. Itselle liian erilaiset oppijat nähtiin yhteistyön ja siten vertaisoppimisen haasteena ja joskus yhteistyö jättää opiskeltavan asian oppimisen ja ymmärtämisen jopa kyseenalaiseksi.

”jos toisen työskentelytapa poikkeaa omasta, jää oppiminen näennäiseksi ja väkinäiseksi” 33.M4

”Joskus ryhmätyö on tuntunut raskaalta, kun joku ryhmäläisistä on hyvin erilainen kuin itse”14N3

”Kuitenkin vertaisoppimisen sujuvuus ja hyödyllisyys riippuu esim. ryhmätöihin sattuvista kavereista. Jos kemiat ei kohtaa, ja toisen työskentelytapa poikkeaa omasta, jää oppiminen näennäiseksi ja väkinäiseksi. Ajatuksia on helpompi vaihtaa, jos on samalla aaltopituudella.” 33.N4

Opiskelijoiden kokemus itselle erilaisten opiskelijoiden ja persoonien vertaisoppimista haastavana tekijänä tukee aikaisempaa tutkimusta (Repo 2010, 157–158).

5.3.3 Ryhmän koheesion puute

Useassa opiskelijoiden kirjoitelmassa tuotiin esille kuinka osa opiskelijoista ei ole motivoitunut työskentelemään vuorovaikutuksessa muiden kanssa, jolloin he jäävät keskustelujen ja työskentelyn ulkopuolelle. Osittain yhteistyön ulkopuolelle jättäytyminen voi johtua edellisessä luvussa esille tuomastani opiskelijoiden erilaisuudesta.

Opiskelijoiden mukaan yleinen haaste vertaisoppimisen toteutumiselle on ryhmän opiskelijoiden erilaiset tavoitteet. Osa yhteistyössä olevista opiskelijoista haluaa päästä mahdollisimman vähällä työmäärällä ja saada vain suorituksen opinnoista kun osa haluaisi paneutua asiaan tarkemmin.

”Edelleen aiemmin mainitsemani tavoitteet tulee ryhmällä olla yhteisnevät, jotta ryhmästä on hyötyä. Ei ole turhauttavampaa kuin ryhmä jota tekeminen ei kiinnosta ja halutaan mennä siitä missä aita on matalin, itse en saa siitä silloin mitään irti.” 24.N3

”Ryhmässä riittämätön tasapaino (aika) ja toisaalta tulostavoitteet eri (toinen tahtoo 5 ja toinen 1 arvioksi).” 2.M3

Erilaiset tavoitteet ja motivaatio yhteistyöhön voivat ilmetä myös passiivisena ”vapaa matkustajuutena”, jolloin yksilö ottaa ryhmän yhteisen lopputuloksen uuden tiedon vastaan, muttei osallistu sen tuottamiseen (Quarstein & Peterson 2001, 71). Kyseinen seikka tuli ilmi tutkimuksessani nähtiin luokanopettajaopiskelijoiden mukaan vertaisoppimiselle haastavana.

”En ole kokenut negatiiviseksi muuta kuin joidenkin opiskelijoiden vapaamatkustaminen. Se on toistuvana ihan todella ärsyttävää eikä rakenna hyvää kuvaa ihmisestä itsestään tai hyödytä ryhmää mitenkään – tai oppimista.” 15.N3

”Negatiivinen puoli on toki se, että joskus on niitä siipeilijöitä, jotka teettää muilla työt ja ottaa valmiit tehtävät muilta.” 11.M3

Opiskelijoiden kokemus passiivisista jäsenistä, ”siipeilijöistä, voi myös osaltaan selittyä vahvoista ryhmän persoonista, jotka kontrolloivat kaikkea toimintaa. Hiljaisemmat opiskelijat voivat jäädä tällöin keskustelun ulkopuolelle, jolloin he näytettyvät muille niin sanottuina vapaamatkustajina. (Hakkarainen ym. 2004, 134,184.) Edellistä ei kuitenkaan suoraan mainittu opiskelijoiden kirjoitelmissa.

Opiskelijoiden kokemuksissa tuli myös esille yliopistomaailmaan liitetyn individualistisen ja yksilön oppimiseen keskittyvä kulttuuri (Repo-Kaarento 2004, 499; Repo-Kaarento ym. 2009, 103), joka tuo osaltaan haastetta yhteisöllisyyden ja

vertaisoppimisen toteutumiselle. Opiskelijoiden mukaan yhteistyötilanteissa tiedon jakaminen ei ole itsestään selvyyttä vaan opiskelijat voivat jäädä yhteistyön ulkopuolelle. He voivat tietää käsiteltäviä asioita, mutta eivät ole kiinnostuneita jakamaan näkökulmiaan ja tietoaan muiden kanssaopiskelijoiden kanssa.

”Itse pidän muiden auttamisesta ja jaan itselläni olevaa tietoa myös muille, mutta osa kanssaopiskelijoista pitää ja panttaa tiedon itsellään, vaikka siitä voisi olla kaikille apua ja hyötyä.” 35.N4

”Vertaisoppiminen on kaunis ajatus, mutta voi kompastua individualismiin ja opportunistiin. Yhteistyöstä hyötyä saava osapuoli on varmasti tyytyväinen, mutta antava osapuoli, tukija ja auttaja, voi jossain vaiheessa huomata, että hyöty kulkee yksisuuntaista tietä. Vertaisoppimisessa tärkeää (jos ei tärkeintä) on vastavuoroisuus.” 19.N4

Opiskelijoiden kokemus vastavuoroisuuden tärkeydestä tukee aikaisempaa tutkimusta (Koho 2014, 24), jonka mukaan vastavuoroisuuden puute voi estää vertaisoppimista ja johtaa osaltaan edellä mainittuun vapaamatkustajuuteen.

Ryhmän koheesioita ja siten vertaisoppimista vaikeuttaa opiskelijoiden mukaan suuremman ryhmän sisällä olevat parhaat kaverit, jotka jättävät muut työskentelemaan ulkopuolelle.

”Yhteistyö on ollut vaikeaa silloin kun oman ryhmän sisälle on muodostunut ”parhaita kavereita” eli kaksikkoja, jotka työskentelevät vain keskenään. Se on ollut todella yleistä.” 10.N3

Edellinen opiskelijan kommentti tukee aikaisempaa tutkimusta ryhmän hallinnan merkityksestä vertaisoppimiselle (Boud ym. 1999, 415), jonka mukaan ryhmän hallinta ja siten tavoitteellinen toiminta voivat uudessa ryhmässä olla heikkoja, ja olla haaste vertaisoppimiselle.

Opiskelijoiden kokemus ryhmän tavoitteiden ja yhteistyökykyisyyden merkityksestä oppimiselle on aikaisempien tutkimusten mukaisia. Revon (2010, 15) mukaan ryhmän positiivinen keskinäisriippuvuus on edellytyksenä yhteisöllisyydelle

ja siten vertaisoppimisen toteutumiselle. Ryhmällä on muun muassa yhteneväiset tavoitteet ja se on motivoitunut työskentelemään yhdessä,

5.3.4 Aikataululliset ongelmat

Vaikka opiskelijat kokivat vertaisoppimisen parhaimmillaan tehokkaana menetelmänä oppia, Revon (2010, 146–147) sekä Kohon & kollegoiden (2014, 23) esille tuoma aikataulullinen haaste opiskelulle näkyy myös osan opiskelijoista vertaisoppimiselle nimeämistä haasteista. Opiskelijoiden mukaan yhteistyön ja siten vertaisoppimisen toteutuminen on usein ongelmallista opiskelijoiden aikataulujen yhteensovittamisen vuoksi.

”Tosin joskus on kyllä haasteellista kun on ollut kursseja missä ollaan yhdessä tehty asioita, että miten saat aikataulut soviteltua yhteen”
36.N3

”Kun opinnot alkavat olla lopussa, on välillä vaikea löytää aikaa, jolloin koko ryhmä pääsisi paikalle. Mitä suurempi ryhmä, sitä vaikeampi löytää sopivia aikoja.” 26.N4

Itsenäinen opiskelu nähtiin helpompana keinona suorittaa nopeasti esimerkiksi kurssiin tehtävä essee, jolloin vertaisoppiminen ja sen hyödyt jäivät saavuttamatta.

”Tosin tykkään usein tehdä tehtävät yksin kuin porukassa, sillä saan ne tehtyä nopeammin yksin.” 37.N4

Aikataululliset ongelmat ja yhteistyön vaatima aika vaikuttivat siis opiskelijoiden yhteistyöhalukkuuteen. Opiskelijat eivät tuoneet esille De Lisin (2002, 7) havaitsemaa stressiä vapaa-ajalle kohdistuvien tehtävien suorittamisesta. Ongelmaksi nimettiin siis vain yleensä ajan löytäminen yhteistyölle.

5.3.5 Perinteinen opetuskulttuuri ja opetuksen suunnittelu

Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan yliopistonlehtoreilla ja muilla opetukseen osallistuvilla henkilökunnan jäsenillä on suuri rooli vertaisoppimisen mahdollistajana.

”Koen että miten vertaisoppimista hyödynnetään opetuksessa riippuu opettajasta. Osa opettajista selvästi suosii enemmän vertaisoppimista kuin toiset”. 17.N3

Eräässä opiskelijan kirjoitelmassa tuotiin esiin kuinka perinteinen opettajan tiedon jakamisen kulttuuri on vielä osittain vallassa yliopistossa ja opettajien käytänteissä, mikä osaltaan tuo haastetta vertaisoppimisen toteutumiselle. Kuten Koho & kollegat (2014, 23) toteavat, vanhalla opetustavalla, kuten luennoimalla, opettajat voivat kokea säästävänsä resurssejaan verrattuna heille uuden menetelmän käyttöä. Edellinen voi osaltaan selittää opiskelijoiden kokemukset.

”Sosiokonstruktivismista ylipäätään puhutaan yliopisto-opinnoissamme paljon, mutta tuntuu kuin monet opettajat eivät olisi oppimiskäsitystä sisäistäneet vaan toimivat omalla vanhalla ja tutulla mallillaan. Liekö heillä lisäkoulutuksen tarve?” 15.N3

Opiskelijoiden mukaan vertaisoppimisen kannalta haasteellista ovat huonosti suunnitellut tehtävät. Tehtävät, jotka olivat liian laajoja ja huonosti ohjeistettuja koettiin turhauttavina.

”Huonoksi olen kokenut isohkot ryhmätyöt, joissa essee, posterit ja huonot ohjeet. Kokonaisuus muodostuu ryhmässä eri osioista tehtävien paloista ja lopulta hieman epätasaisesti tulee itsellä käsiteltäviä asioita hahmoteltua.” 2.M3

Edellinen kommentti tukee vertaisoppimisen edellytyksen, riittävän ohjauksen tarvetta yhteistyössä. Aikaisempien tutkimusten mukaan (Repo-Kaarento 2004; Koho ym. 2014, 24) opettajan tai ohjaajan on kiinnitettävä tehtävän sopivuuteen, ohjeistukseen ja palautteeseen huomiota vertaisoppimisen toteutumiseksi.

5.4 Vertaisoppimisen kehittäminen luokanopettajan koulutusohjelmassa

Luokanopettajaopiskelijat pitävät yhteistyön mahdollisuuksia opinnoissaan yleensä hyvinä, mutta kuten luvussa 5.2 Vertaisoppimisen haasteet toin esille, opiskelijoiden yhteistyössä tapahtuva vertaisoppiminen ei ole itsestäänselvyys. Kyseisiin haasteisiin keskittymällä voidaan tehdä yhteistyöstä positiivista ja siten edesauttaa vertaisoppimisen toteutumista.

Aineistonkeruun kirjoittamista tukevissa kysymyksissäni oli myös kysymys, jossa tiedustelin opiskelijoiden yhteistyön ja siten vertaisoppimisen mahdollisuuden lisäämisen keinoja luokanopettajaopinnoissa. Opiskelijat toivat esiin kehittämisedotuksina, koulutusta, vuorovaikutuksen ja vertaisoppimista tukevien monipuolisten opetusmenetelmien lisäämistä opetukseen. Myös tiloja omaehtoiseen työkentelyyn kaivattiin lisää. Käsittelen opiskelijoiden ajatuksia vertaisoppimisen mahdollisuuden lisäämisestä koulutusohjelmassa tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

5.4.1 Vuorovaikutus ja yhteistyö lisää vertaisoppimista

Luokanopettajaopiskelijat toivat esille opiskelijoiden välisen keskustelun merkityksen oppimisessa ja kuinka vuorovaikutuksellisuuden lisäämisellä voidaan lisätä vertaisoppimista.

”Olisi hyvä, jos opiskelijat laitettaisiin enemmän puhumaan opettamisesta, didaktiikasta ja pedagogiikasta keskenään. Reflektointia yhdessä. Että vapaalle (ohjatulle) keskustelulle annettaisiin enemmän aikaa.” 25.N4

”Itse opin hyvin jos keskustelen asioista muiden kanssa! → enemmän tätä!” 6.N3

Opiskelijoiden mukaan lisäämällä monipuolisia, vuorovaikutusta vaativia, työmuotoja voitaisiin lisätä vertaisoppimista.

”Vielä enemmän voisi olla yhteisöllistä toimintaa. Monilla luennoilla edelleen pääsääntöisesti istutaan ja kuunnellaan. Enemmän pari- ja ryhmätyöskentelyä ja takapuoli irti penkistä.” 15.N3

”Olisin kiinnostunut näkemään miten toimisi luokanopettajakoulutuksessa enempi vertaisopettajuuden käyttö. Oppilaat opettaisivat toisilleen.” 2.M3

”Voisi olla enemmän ryhmätenttejä ja paritenttejä tms.” 6.N2

5.4.2 Vertaisoppiminen osaksi opintotapahtumia

Kuten luvussa 5.3.4 toin esille, opiskelijat pitivät aikataulujen yhteensovittamista ongelmallisena yhteistyön tekemisellä vapaa-ajalla. Vertaisoppimista tukevien työmuotojen käyttäminen varsinaisessa opetuksen yhteydessä, esimerkiksi luennojen yhteydessä lisäisi vertaisoppimista yliopistossa.

”Töitä voitaisiin tehdä myös tunnilla, jotta aikataulujen sovittaminen vapaa-ajalla ei olisi niin haastavaa.” 17.N3

Opiskelijoiden näkemys vertaisoppimisen mahdollistavan yhteistyö tekemisestä myös opetuksen ohessa mahdollistasi myös opettajan tehokkaan ohjauksen, joka tutkimusten mukaan edesauttaa vertaisoppimista (Koho ym. 2014, 24).

Opiskelijat toivatkin esille edellä mainitun ohjauksen merkityksen. Opiskelijoiden välinen vertaisoppiminen yhteistyössä tarvitsee opiskelijoiden mukaan ohjaamista, koulutusta ja rohkaisua

”Vertaisoppiminen ja sen opettaminen tai ohjaaminen tarvitsee ohjausta ja harjoittelua. Voidaan esittää kauniita ajatuksia yhteisöllisyydestä, mutta silla ei ole mitään merkitystä, jos asioita ei harjoitella tai päästä kokeilemaan.” 12.M3

”Koulutusohjelmamme antaa melko hyvin mahdollisuuksia yhteistyöhön, mutta siihen voitaisiin rohkaista enemmän, vaikka se ei olisi vaatimuksena.” 13.N3

Osa opiskelijoista toi esille kuinka onnistuneet ohjauksen kautta yhteistyön tekeminen ja siten vertaisoppiminen voisi lisääntyä myös omaehtoisena.

”Opintojen alussa voisi myös kannustaa ja järjestääkin opintopiirejä, jotka kuuluisivat opintoihin. Näin tapa jäisi mahdollisimman monelle elämään.” 15.N3

Jotta omaehtoinen yhteistyö voisi mahdollistua, opiskelijoiden yhteisöllisyyden vahvistaminen nähtiin tärkeänä. Yhteisöllisyyteen ohjaamisella voitiin opiskelijoiden mukaan lisätä vertaisoppimisen mahdollisuutta

”Ryhmäyttäminen on myös tärkeää!” 15.N3 (kirjoittajan kirjoitelma koostui vastauksista kysymyksiini ja kommentti on vastaus vertaisoppimisen kehittämistä koskevaan kysymykseeni)

Osaltaan opiskelijoiden yhteisöllisyys ja siihen liittyvä ryhmän koheesion tärkeys tulee esiin myös vertaisoppimisen haasteet kappaleessa esille tuomassani, heikon ryhmän koheesion negatiivisena vaikutuksena vertaisoppimiseen. Hyvässä yhteisössä tai ryhmässä vertaisoppiminen mahdollistuu ja siten opiskelijoiden positiivisten kokemusten kautta sen käyttö mahdollisesti lisääntyy.

5.4.3 Koulutus yhteisöllisyyteen keskiössä

Kuten edellä käy ilmi, opiskelijoiden kehittämis ehdotukset liittyivät suurelta osin opetuksen järjestämiseen ja opiskelijoiden ohjaamiseen. Siten vertaisoppimisen mahdollisuuden lisääminen on mahdollista yhteisöllisen oppimisen kouluttamisella niin yliopiston henkilökunnalle kuin myös opiskelijoille. Kuten vertaisoppimisen haasteet luvussa toin esille, luokanopettajaopiskelijat pitivät vertaisoppimisen toteutumista yliopisto-opetuksessa usein riippuvaisena opettajasta. Osa opettajista käytti sitä, osa opettajista tukeutui vanhaan tiedon jakajan rooliin, mikä

Kohon & kollegoiden (2014, 24) mukaan johtuu, siitä että vertaisoppimisen käyttö koetaan aluksi aikaa vievänä menetelmänä verrattuna perinteisiin. Repo-Kaarento (2004, 513) tuo myös esille kuinka yhteisöllisyyden huomioiminen yliopiston opettamisessa ei välttämättä toteudu, ohjaamisen taidot voivat olla vähäisiä. Siten Revon (2010, 196) esille tuoma yliopiston opettavan henkilöstön kouluttaminen ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä tukevaan ohjaukseen ja opetuksensuunnitteluun voi olla ratkaisuna myös paitsi vertaistuen, mutta myös vertaisoppimisen parempaan ja tehokkaampaan hyödyntämiseen.

Opiskelijoiden kehittämissideoissa esiintyi opiskelijoiden ottaminen mukaan koulutusohjelman suunnitteluun vertaisoppimista mahdollistavana ja lisäävänä tekijänä.

”Vertaisoppimista voisi lisätä lisäämällä opiskelijoiden vastuuta eri oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen suunnittelussa.” 10.N3

Opiskelijan kommentti tukee aikaisempaa tutkimusta. Repo-Kaarenon (2004, 513) mukaan yliopiston yhteisöllisyyden rakentamisessa tulisi ottaa niin henkilöstö kuin opiskelijatkin mukaan. Yhteisöllisyyden kautta opiskelijat voivat kokea työnsä arvokkaana ja siten osallistumisen vuorovaikutukseen tärkeänä (Nummenmaa & Soini 2009, 442). Yhteisöllisyys ja siten vuorovaikutteisuus kuin myös vertaisoppiminen yliopistossa voisi tällöin lisääntyä.

6 POHDINTA

Kuten Repo-Kaarento (2004) ja Repo (2010, 196) ovat todenneet, yliopistojen oppimiskulttuurin on usein yksilön oppimiseen ja menestymiseen keskittyvää. Useassa opiskelijoiden kirjoitelmassa tuotiin esille kuinka opintojen alkuvaiheessa opiskelijoiden ohjaamista ryhmäytymiseen ja siten yhteisöllisyyteen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat ehdottivat, keinoina voisivat olla muun muassa opintopiirien käyttö opetuksessa ja niihin ohjaaminen, jolloin onnistunut vertaisoppiminen kannustaisi opiskelemaan yhdessä myös omaehtoisesti, opiskelijoiden vapaa-ajallakin. Edellinen helpottaisi usein opiskelijoiden työtaakkaa, motivoisi ja edesauttaisi opintojen etenemistä ja niissä menestymistä. Opiskelijoiden kirjoitelmissa ehdotettiin myös muun muassa yhteistyölle varattujen tilojen lisääminen yliopistolla, mikä voisi olla mielestäni monellakin tapaa yhteistyötä ja vertaisoppimista lisäävää.

Pro gradu-tutkimustani tehdessä aloin miettimään miten yliopiston opettava henkilökunta näkee vertaisoppimisen mahdollisuuden opetuksessaan ja näkisin sen oivana jatkotutkimuksen aiheena. Kuten Koho & kollegat (2014, 24) tuovat esille, vertaisoppimisen käyttö opetuksessa voidaan mieltää opettajan resursseja vieväksi, vaikka sen käytön lisääntymiseen yliopisto-opetuksessa perustellaan juuri päinvastaisesti, resursseja säästävänä. Onko yliopiston opettajilla vertaisoppimisen käyttöön tietoa, taitoa tai välineitä ja tarvittaisiinko esimerkiksi koulutusta lisää? Kuten opiskelijat toivat esille, osa yliopistonopettajista toimii perinteiseen tapaan tiedonjakajina, jolloin opiskelijat ovat passiivisessa roolissa.

Tutkielmani rajaaminen opiskelijoiden kokemaan vertaisoppimiseen oli pitkän harkinnan tulos. Opiskelijoiden yhteistyössä paitsi opitaan, mutta myös saadaan vertaistukea, joka ilmenee kognitiivisena, emotionaalisen ja aineellisenä tukena. Siten voidaan sanoa, että vertaisoppimisessa saadaan usein myös vertaistukea.

Viime kuukausiin saakka olin valitsemassa myös kanssaopiskelijoiden vertais-
tuen tutkimukseni aiheeksi yhdessä vertaisoppimisen kanssa, mutta päädyin kui-
tenkin rajaamaan vertaistuen ilmiön tutkimukseni ulkopuolelle. Tämä sen vuoksi,
että yritin tuoda vertaisoppimiseen liittyvät asiat mahdollisimman hyvin esiin ja
myös siksi, että luokanopettajien vertaistuen merkityksestä opinnoille oli jo tehty
tutkimus (Moilanen & Virtanen 2013).

Opiskelijoiden ottaminen mukaan opetuskokonaisuuksien suunnitteluun tuli tutki-
musaineistossani esille opiskelijoiden välistä yhteistyötä ja siten vertaisoppimista
mahdollistavana tekijänä. Opiskelijoiden ottaminen mukaan opetuksen suunnit-
teluun ja siten asiantuntijakulttuuriin (ks. Hakkarainen ym. 2004) lisäisi siten myös
yliopiston yhteisöllisyyttä. Voidaan tietysti miettiä onko palautteen antaminen
opiskelijoilta juuri kyseistä opintoihin vaikuttamista. Toisaalta sen voisi tehdä sel-
keämmin näkyväksi eli miten opiskelijoiden mielipiteet on otettu huomioon esi-
merkiksi opintokokonaisuutta suunniteltaessa ja siten tuoda esiin opiskelijoiden
tärkeää osaa yliopistoyhteisössä. Osaltaan opiskelijoiden palautteenantoväylät ja
into voivat olla vähäisiä kurssin suorituksen jälkeen. Jäin pohtimaan olisiko pa-
lautteen antaminen yksi kurssin suorittamiseksi vaadittavista tehtävistä.

On huomioitava, että vaikka vertaisoppiminen usein edesauttaa niin ryhmän kuin
yksilön oppimista, on myös yksilötyöskentelylle annettava mahdollisuus. Kuten
Repo (2010, 196) tutkimuksessaan toteaa yhteisöllisyyden liiallinen korostami-
nen voi viedä opiskelijan vapauden omiin ratkaisuihin ja tuntua tarkoituksetto-
malta, jolloin se voi vaikuttaa negatiivisesti oppimiseen. Kyseinen seikka tuli
opiskelijoiden kirjoitelmissa ilmi. Opiskelijoiden mukaan pakollisuus tai huonot
tehtävät vievät yhteistyön tekemiseltä tarkoituksen. Lisäksi olemme erilaisia op-
pijina ja siten yhteisö ei aina edesauta oppimista. Osa pitää yksintyöskentelystä.

Siten voidaan sanoa, että opettavalla henkilökunnalla on suuri rooli opiskelijoiden
vertaisoppimisen toteutumisessa. Muun muassa asettamalla tarkoituksenmukai-
sia tehtäviä ja luomalla yhteisöllinen opetuksen ilmapiiri, voidaan opiskelijoille
luoda positiivisia kokemuksia myös vertaisoppimisesta.

Tutkimuksen tekeminen on ollut itselleni muun elämän ohella aikamoinen ponnistus ja olen vahvasti sitä mieltä, että parityönä tehtynä tutkielma olisi omalla kohdallani valmistunut nopeammin. Omat vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot olisivat mielestäni kehittyneet tutkimuksen tekemisen aikana. Oma käsitykseni kansaopiskelijoiden hyödyllisyydestä opiskelulleni on vain vahvistunut, sillä olen kokenut pro gradu-seminaarieni olleen hyviä oman oppimiseni kannalta. Olen saanut palautetta, vaihtanut ryhmäni opiskelijoiden kanssa erilaisia näkökulmia sekä joutunut sanallistamaan omaa ajatteluani, jolloin myös oma oppimiseni on mahdollistunut.

LÄHTEET

- Boud, D., Cohen R. & Sampson J. 1999. Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 24 (4), 413-426. Saatavilla [www-muodossa: https://blogs.deakin.edu.au/innovation-in-psychology/wp-content/uploads/sites/24/2013/11/Boud_2006.pdf](https://blogs.deakin.edu.au/innovation-in-psychology/wp-content/uploads/sites/24/2013/11/Boud_2006.pdf)
- Carr, S. E., Brand, G., Wei L., Wright H., Metcalfe H., Nicol, P., Saunders, J., Payne, J., Seubert, L., & Foley, L. 2016. "Helping someone with a skill sharpens it in your own mind": a mixed method study exploring health professions students experiences of Peer Assisted Learning (PAL). *BMC Medical Education* (1), 1-10. Saatavilla [www-muodossa http://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-016-0566-8](http://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-016-0566-8)
- De Lisi, R. 2002. From marbles to Instant Messenger™: Implications of Piaget's ideas about peer learning. *Theory into Practice* 41 (1), 5–12. Saatavilla [www-muodossa: https://www.andrews.edu/~rbailey/Chapter%20Nine/6437531.pdf](https://www.andrews.edu/~rbailey/Chapter%20Nine/6437531.pdf)
- De Lisi, R. & Goldbeck, S.L. 1999. Implications of Piagetian theory for peer learning. Teoksessa A.M. O'Donnell & A. King (toim.). *Cognitive perspectives on peer learning*. New Jersey: Erlbaum, 3 – 37.
- De Lisi, R. 2006. A developmental perspective on virtual scaffolding for learning in home and school contexts. Teoksessa O'Donnell, A.M., Hmelo-Silver, C.E. & Erkens, G. (toim.). *Collaborative learning, reasoning, and technology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates Publishers, 15-35.
- Dillenbourg, P. 1999. Introduction: What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Elsevier Science, 1-19.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä 2005: Gummerus kirjapaino oy. 7. painos.

Eräsaari, L. 2009. Jos ratkaisu on yhteisö, niin mikä on ongelma? Teoksessa Filander, K. & Vanhalakka- Ruoho, M. (toim.) Yhteisöllisyys liik-
keessä. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.

Fawcett, L. M. & Garton, A. 2005. The effect of peer collaboration on chil-
dren's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology* 75
(2), 157–169. Saatavilla www-muodossa: [http://web.a.ebsco-
host.com.ezproxy.ulapland.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=1df55c8
e-d524-492f-951e-a08e813e5944%40sessionmgr4003&hid=4104](http://web.a.ebsco-host.com.ezproxy.ulapland.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=1df55c8e-d524-492f-951e-a08e813e5944%40sessionmgr4003&hid=4104)

Fink, B. 2011. Vertaistuen mahdollisuudet ja haasteet. Teoksessa Jääskelä,
P. & Nissilä P. (toim.). Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Jy-
väskylä: Jyväskylän yliopisto, Oy Fram Ab.

Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki,
tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities
of networked expertise: Professional and educational perspectives. *Ad-
vances in Learning and Instruction Series*. Amsterdam: Elsevier.

Heinonen, U. 2008. Sähköinen yhteisöllisyys: kokemuksia vapaa-ajan, työn
ja koulutuksen yhteisöistä verkossa. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino.

Hirsjärvi S, Remes P, Sajavaara P. 1997. Tutki ja kirjoita. Keuruu 2007: Ota-
van kirjapaino. 13. osin uudistettu painos.

Jääskelä, P. 2005. Tuutorointi avoimen yliopiston opetuksessa -Tuutoroinnin
kehittämistä koskeva toimintatutkimus. Väitöskirja, Chydenius-instituutin tut-
kimuksia 1/2005. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.

Kaisto, J. 2011. Ryhmäohjaus korkeakouluopiskelijoiden valmistumisen ja
työelämään siirtymisen tukena. Oulu: Kaleva Print.

Koho, N., Leppälä, J., Mustonen, E. & Niemelä, T. 2014. Vertaisoppimisen
monet muodot korkeakouluopetuksessa. *Teaching in Life Sciences: Current
practices and development* 1 (Fall), 17-29. Saatavilla www-muodossa:

http://blogs.helsinki.fi/viikinopet/files/2014/10/Vertaisoppimisen_monet_muodot_korkeakouluopetuksessa_17-29.pdf

Koivula, S., Määttä, P., Rainivaara, S. & Rantamäki, J. 2004. Yhdessä oppiminen: opetuksen laatuhanke Jyväskylän yliopistossa 2000–2003. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan kirjapaino oy.

Leinonen, R. 2012. Ammattikorkeakoulu pedagogiikan kehittäminen: Opiskeluorientaatiot ja opinnäytetyön vertaistilanteet opiskelijoiden asiantuntijuiden kehittymisen tukena. Tampere: Juvenes Print.

Mella T.(toim.)Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, opinto-opas 2015–2017. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Mercer, N. 1996. The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction* 6 (4), 269–377. Saatavilla www-muodossa: http://ac.els-cdn.com/S0959475296000217/1-s2.0-S0959475296000217-main.pdf?_tid=8223ae74-1d91-11e6-8a4c-00000aacb360&acdnat=1463642327_84bcc89b209485d86a6b992f37d0145e

Määttä, K. 2011. Opettajatuutori yliopisto-opiskelun tukena. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Nummenmaa AR. & Soini H. 2009. Akateeminen ohjaus tiedeyhteisössä. *Kasvatus* 40 (5), 432–442. Saatavilla www-muodossa: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/kasvatus/arkisto/abstraktimappi/2009-5>

O'Donnel, A.M. 2006. Introduction: Learning with technology. Teoksessa A.M. O'Donnell, C.E Hmelo-Silver & G. Erkens (toim.). *Collaborative learning, reasoning, and technology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates Publishers, 1-13.

Piaget, J. 1959. The language and thought of the child. London: Routledge & Kegan.

Piekkari U. ja Repo-Kaarento S. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa Sahlberg P. & Sharan S. (toim.). Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Quarstein, V.A., Peterson, P.A. (2001). Assesment of Cooperative learning: a goal-criterion approach. Innovative Higher Education 26 (1), 59–77.

Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.). Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro OY.

Repo-Kaarento, S. 2004. Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon. Käsitteiden tarkastelua ja sovellutusten kehittelyä. Kasvatus 5 (1), 499 - 515.

Ruuhonen, R. 2011. Ohjaajan monet roolit valmistumisen tukemisessa. Teoksessa Jääskelä, P. & Nissilä P. (toim.). Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Jyväskylä: Jyväskylä yliopisto, Oy Fram Ab.

Saastamoinen, M. 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa Filander, K. & Vanhalakka- Ruoho, M. (toim.). Yhteisöllisyys liikkeessä. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.

Silkelä R. 2000. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa Enkenberg J., Väisänen P. ja Savolainen E. (toim.). Opettaja tiedon kipi-
nöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Siltala, R. 2010. Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liike-elämässä ja opetuksessa. Turku: Turun yliopisto.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa 2013: Kustannusosakeyhtiö Tammi, Hansaprint oy. 11. uudistettu laitos.

Tynjälä P. 2004. Oppiminen tiedonrakentamisena. Tampere 2004: Tammer-Paino Oy.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupapyyntö

Hyvä Lapin yliopiston yliopistonlehtori KT -----,

teen pro gradu -työtä, jossa tavoitteenani on tutkia luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia siitä, miten kanssaopiskelijat vaikuttavat oppimiseen luokanopettajaopintojen aikana Lapin yliopistossa. Pääkäsitteenä tutkielmassani on vertaisoppiminen. Tutkin siis millaisia kokemuksia opiskelijoilla on kanssaopiskelijoiden vaikutuksesta heidän oppimiseensa ja siten opinnoissa etenemiseen sekä niissä menestymiseen. Ovatko kokemukset pelkästään myönteisiä vai myös negatiivisia. Tutkimukseni kautta on mahdollista saada tietoa luokanopettajaopiskelijoiden vertaisoppimisen kokemuksista ja siten sitä voidaan mahdollisesti käyttää suunniteltaessa yliopiston opetusta ja opintojaksoja.

Kerään aineiston kirjoitelmien muodossa 12.4 ja 13.4.2016 kurssien XXX ja XXX seminaarien yhteydessä. Esittelen osallistujille itseni ja kerron lyhyesti työni aiheen, jonka jälkeen he saavat kirjoittaa vapaamuotoisen kirjoitelman kokemuksistaan. Olen laatinut ennalta muutamia kysymyksiä, joiden aiheita he voivat käsitellä kirjoitelmissaan. Osallistuminen on vapaaehtoista ja tapahtuu nimettömänä.

Pyydän sinua allekirjoittamaan tutkimusluvan aineiston keräämiseen seminaarisi yhteydessä ja kyseisen aineiston käyttämiseen pro gradu -työssäni.

Jari-Pekka Eteläaho

Liite 2. Tutkimuslupa

Luvan hakija ja tutkielman tekijä: Jari-Pekka Eteläaho

Tutkielman ohjaajat: yliopistonlehtori Päivi Rasi ja apulaisprofessori Pirkko Hyvönen

Myönnän luvan aineiston keräämiseen yllä kuvatulla tavalla ja sen käyttöön pro gradu – tutkielmassa.

Luvan myöntää:

Aika ja Paikka: _____

Nimi: _____

Allekirjoitus: _____

Liite 3. Saatekirje

Hei luokanopettajaopiskelija!

Oletko koskaan pohtinut miten kanssaopiskelijasi vaikuttavat oppimiseesi?

Olen luokanopettajaopiskelija ja tutkin pro gradussani luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia siitä, miten kanssaopiskelijat vaikuttavat oppimiseen luokanopettajaopintojen aikana Lapin yliopistossa. Pääkäsitteenä tutkielmassani on vertaisoppiminen.

Pyydän sinua osallistumaan tutkimukseeni pohtimalla ja kirjoittamalla kirjoitelman omista kokemuksistasi ja käsityksistäsi muiden opiskelijoiden merkityksestä oppimiseesi. Pohdinnassasi voit käsitellä kokemuksiasi niin yliopistolla kuin myös vapaa-ajalla tapahtuneista yhteistyö- ja oppimistilanteista kanssaopiskelijoiden kanssa.

Kirjoituksen muoto on vapaa, mutta kirjoituksessasi voit käsitellä esimerkiksi seuraavia asioita:

- Miten ja millaisissa tilanteissa olet tehnyt yhteistyötä opinnoissasi Lapin yliopistossa muiden opiskelijoiden kanssa? (esim. kursseilla, omaehtoisesti jne.)
- Kenen kanssa teet yhteistyötä? (Esim. oman tiedekuntasi, koulutusohjelmasi tai oman vuosikurssisi opiskelijat)
- Miten yhdessä opiskeleminen on mahdollisesti auttanut tai hyödyttänyt oppimistasi?
- Mitä olet oppinut kanssaopiskelijoiltasi?
- Millaista apua ja tukea olet saanut kanssaopiskelijoiltasi opinnoissasi?
- Millaisia negatiivisia kokemuksia sinulla on kanssaopiskelijoiden kanssa yhdessä opiskelusta ja miten yhteistyö on mahdollisesti vaikeuttanut tai haitannut oppimistasi?
- Miten luokanopettajan koulutusohjelma mielestäsi tukee opiskelijoiden yhteistyön tekemisen ja siten vertaisoppimisen mahdollisuuksia?
- Miten opiskelijoiden yhdessä opiskelemisen/vertaisoppimisen mahdollisuuksia voitaisiin lisätä luokanopettajaopinnoissa vai tarvitseeko niitä mielestäsi lisätä?





