

AIKUISTEN KORKEAKOULUOPISKELIJOIDEN OPPIMISEN SÄÄTELY JA OPPIMAAN OPPIMINEN

PETTERI JOHANSSON
PRO GRADU TUTKIELMA
TURUN YLIOPISTO
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
KASVATUSTIETEIDEN LAITOS
KASVATUSTIEDE
MARRASKUU 2017

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta/kasvatustieteiden laitos

JOHANSSON PETTERI: Aikuisten korkeakouluopiskelijoiden oppimisen säätely ja oppimaan oppiminen

Pro Gradu, 110 sivua, 3 liitesivua

Kasvatustiede

Marraskuu 2017

TIIVISTELMÄ

Väestön vanheneminen on tuonut mukanaan erilaisia sosioekonomisia muutoksia. Näiden muutosten myötä aikuisväestö joutuu uudelleen koulutautumaan eri asteen opinnoissa aikaisempaa useammin. Tilanne on aikuisopiskelijalle haastava erityisesti, jos tämän opiskelutaidoissa on puutteita tai ne eivät vastaa opinnoissa tarvittavaa osaamistasoa.

Tutkielma käsittelee aikuisten korkeakouluopiskelijoiden oppimistaitoja ja niiden kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä. Oppimistaitoja tarkasteltiin itsesäätelytaitojen näkökulmasta, joilla opiskelija säätelee oppimisprosessiaan kognitiivisia-, metakognitiivisia- ja affektiivisia itsesäätelystrategioita käyttämällä. Lisäksi opiskelijoiden oppimiseen vaikuttaa heidän oppimistyyliinsä, joka muodostuu muun muassa opiskelijan tavasta hyödyntää itsesäätelystrategioita.

Oppimistaitojen kehittymistä tarkasteltiin formaalien ja informaalien muuttujien näkökulmasta. Tässä tutkielmassa formaaleja tekijöitä olivat opetuksen strategiat ja muut oppimisen järjestelyt sekä prosessimuotoisen opetuksen malli. Informaaleja oppimistaitoihin vaikuttaneita tekijöitä olivat esimerkiksi aikuisuuden myötä tullut kypsyys sekä perhe-elämän ja työn vaikutus oppimistaitoihin.

Tutkielman empiirinen osa toteutettiin laadullisin tutkimusmenetelmin. Tutkielman aineistonkeruuta varten haastateltiin kahdeksaa korkeakouluopiskelijaa (n=8), joista puolet olivat Turun yliopiston ja puolet Turun ammattikorkeakoulun opiskelijoita. Aineistonkeruu toteutettiin yksilökohtaisina teemahaastatteluina, joista saatu aineisto analysoitiin induktiivista ja abduktiivista koodaustyyliä käyttämällä. Tutkimustuloksista selvisi, että ryhmät erosivat toisistaan oppimistyyleiltään ja osin myös itsesäätelytaidoiltaan. Oppimistaitojen kehitykseen vaikuttaneiden formaalien ja informaalien tekijöiden osalta ryhmien tulokset olivat lähempänä toisiaan.

Oppimisen teorioiden moninaisuudesta johtuen tutkielman lähtökohdat olivat haastavat. Tutkielman empiirisen osan aineistonkeruun lähtöasetelma ei ollut täysin tasapuolinen kahden ryhmän näkökulmasta, sillä tutkimusta ohjaavan teoreettisen viitekehyksen perusteella laadittu kysymyksenasettelu oli joiltain osin yliopisto-opiskelijoiden oppimisen arkipäivää painottavampi. Jatkotutkimuksia ajatellen kysymyksenasettelussa tulisi huomioida kattavammin tutkinnon ja oppilaitoksen erityispiirteet ainakin vertailevassa tutkimusasetelmassa. Myös opettajien ja muiden koulutuksen järjestäjien näkökulma oppimistaitojen kehittymiseen muodostaisi täydentävän jatkotutkimuskohteen tutkielmalle.

Avainsanat: *Itsesäätelystrategiat, Korkeakoulutus, Oppimistaidot, Oppimistyyli*

Sisällysluettelo

JOHDANTO.....	5
1. AIKUISOPISKELIJAN MÄÄRITELMÄ JA ERITYISPIIRTEET.....	8
1.1 Aikuisopiskelijoiden oppimistaidot ja oppimistyyli.....	10
1.2 Aikuisopiskelijat ja itseohjautuva oppiminen.....	11
1.3 Itseohjautuva ja itsesäädely oppiminen.....	12
2. KONSTRUKTIIVINEN OPPIMISKÄSITYS.....	14
2.1 Oppimisprosessi.....	14
2.2 Oppimisstrategia – ja tyyli.....	16
2.3 Oppimisen tutkimustrendeistä ja Vermuntin oppimistyyli.....	16
2.4 Oppimistyylien kehittyminen.....	19
2.5 Korkeakouluoppimisen tutkimuksen valtasuuntaukset.....	21
2.6 Näkökulmia tutkielman teoreettiseen viitekehykseen.....	22
3. ITSESÄÄTELYSTRATEGIAT JA OPPIMINEN.....	25
3.1 oppimistaidot ja oppimisen itsesäätely.....	26
3.2 Opiskelu- ja oppimistaidot sekä oppimisen syvyys.....	28
4. PROSESSIOrientoitunut Opetus ja oppimisen ulkoinen säätely.....	30
4.1 Opetuksen ja oppimisen säätelystrategioiden väliset jännitteet.....	32
4.2 Ulkoisesta säätelystä sisäiseen: itsesäädellyn oppimisen osatekijät.....	33
5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	35
5.1 Tutkielman tutkimuskysymykset.....	37
5.2 Tutkimusmenetelmä.....	38
5.3 Tutkielman aineistonkeruun lähtökohdat.....	39
5.4 Haastattelut ja aineiston tallentaminen.....	42
5.5 Aineiston analyysin lähtökohdat.....	43
6. TUTKIMUSTULOKSET.....	45
6.1 Tutkimukseen osallistuneet korkeakouluopiskelijat.....	46
6.2 Korkeakouluopiskelijoiden oppimisprosessin säätely.....	47
6.2.1 Ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppimistyyli.....	48
6.2.2 Yliopisto-opiskelijoiden oppimistyyli.....	50
6.2.3 Oppimistyyleistä: tekijöitä ja syventyjiä.....	52
6.3 Korkeakouluopiskelijoiden kognitiiviset säätelystrategiat.....	56
6.3.1 Muistiinpanojen tekeminen.....	56
6.3.1.1 AMK-opiskelijat ja muistiinpanojen tekeminen.....	57
6.3.1.2 Yliopisto-opiskelijat ja muistiinpanojen tekeminen.....	58
6.3.1.2 Muistiinpanot: arkistointia ja ajattelun tukemista.....	59
6.3.2 Korkeakouluopiskelijoiden tiedonhallintataidot.....	60
6.3.2.1 AMK-opiskelijoiden tiedonhallintataidot.....	60
6.3.2.2 Yliopisto-opiskelijoiden tiedonhallintataidot.....	62

6.3.2.3 Tiedonhallintataidot: googlea ja tietokantoja.....	63
6.3.3 Laajojen asiakokonaisuuksien hallinta.....	65
6.3.3.1 AMK-opiskelijat ja laajat asiakokonaisuudet.....	65
6.3.3.2 Yliopisto-opiskelijat ja laajat asiakokonaisuudet.....	66
6.3.3.3 Laajat asiakokonaisuudet: haasteita ja valintojen tekemistä.....	68
6.3.4 Tentit korkeakouluopinnoissa.....	69
6.3.4.1 AMK-opiskelijat ja tentit korkeakouluopinnoissa.....	69
6.3.4.2 Yliopisto-opiskelijat ja tentit korkeakouluopinnoissa.....	70
6.3.4.3 Tentit korkeakouluopinnoissa: arvosanoja ja strategioita.....	72
6.3.5 Laajat kirjalliset työt.....	73
6.3.5.1 AMK-opiskelijat ja laajat kirjalliset työt.....	73
6.3.5.2 Yliopisto-opiskelijat ja laajat kirjalliset työt.....	75
6.3.5.3 Laajat kirjalliset työt: aikatauluja ja strategista suunnittelua.....	76
6.4 Oppimisen metakognitiivinen säätely.....	77
6.4.1 AMK-opiskelijat ja metakognitiivinen säätely.....	77
6.4.2 Yliopisto-opiskelijat ja metakognitiivinen säätely.....	79
6.4.3 Metakognitiivinen säätely: ammattialaa ja mielenkiinnon kohteita.....	81
6.5 Oppimisen affektiivinen säätely.....	82
6.5.1 AMK-opiskelijat ja affektiivinen säätely.....	83
6.5.2 Yliopisto-opiskelijat ja affektiivinen säätely.....	84
6.5.3 Affektiivinen itsesäätely: ammatillista kasvua ja tunteiden hallintaa.....	86
6.6 Itsesäätely- ja oppimistaitojen kehitys korkeakouluopinnoissa.....	88
6.6.1 AMK-opiskelijat ja formaali oppimistaitojen kehitys.....	88
6.6.2 Yliopisto-opiskelijat ja formaali oppimistaitojen kehitys.....	90
6.6.3 Oppimistaitojen formaali kehitys: käytännöllisyyttä ja valintoja.....	92
6.7 Aikuisopiskelijoiden oppimistaitoon vaikuttaneet informaaliset tekijät.....	93
6.7.1 AMK-opiskelijat ja oppimistaidon informaali kehitys.....	93
6.7.2 Yliopisto-opiskelijat ja oppimistaidon informaali kehitys.....	94
6.7.3 Elinikäinen oppiminen ja oppimistaidon informaali kehittyminen.....	96
7. YHTEENVETO JA POHDINTA.....	99
7.1 Korkeakouluopiskelijoiden oppimisprosessin säätely.....	99
7.2 Itsesäätely- ja oppimistaitojen formaali kehittyminen.....	101
7.3 Itsesäätely- ja oppimistaitojen informaali kehittyminen.....	102
7.4 Metodologista pohdintaa.....	103
7.5 Johtopäätökset.....	104
LÄHTEET.....	106
LIITE 1: KIRJALLINEN HAASTATTELUPYYNTÖ.....	111
LIITE 2: TEEMAHAASTATTELURUNKO.....	112

JOHDANTO

Kuluvan hetken suurten länsimaisten haasteiden joukossa ovat väestön ikärakenteen muutoksen tuottamat erilaiset sosioekonomiset ilmiöt. Tämän ilmiön myötä Suomi siirtyi vuonna 2005 vanhimman työvoimansa kauteen, joka merkitsi historiallista muutosta ikäjakaumassa. Tämä kuvattu kehitys jatkuu ikärakenteen vanhetessa huomattavasti aina vuoteen 2025 saakka. (Ilmarinen 2000, 18–23). Esimerkiksi kunta-alalla työntekijöiden keski-ikä on noussut vuodesta 2005 vuoteen 2016 1,8 vuotta, ja trendi jatkuu vastaavana vielä tulevina vuosina (Kuntatyönantajat 2016).

Aikuiskasvatuksen- ja opiskelun kenttä ei ole immuuni näille muutoksille. Muutoksen johdosta yhä vanhempi väestönosa joutuu oppimaan uusia asioita aktiivisen työuransa osana ja omasta kompetenssitasosta on pakko pitää kiinni koulutuksellisin keinoin yhä vanhemmaksi. Riskiyhteiskunnassa monipuolinen osaaminen voidaan nähdä aina tärkeämpänä pääoman muotona alati muuttuvissa olosuhteissa. (Ilmarinen 2000, 18.) Väestö on vastannut tähän haasteeseen ja koulutusekspansion myötä yleinen koulutustaso on kasvanut viime vuosikymmenten aikana (Aro 2013, 287). Nykyään nuoret ikäpolvet tulevat työelämään entistä korkeamman muodollisen koulutustason kanssa, jolloin vanhemman tekijäpolven koulutustaso kärsii inflaatiota. Suomessa koulutusekspansio on ollut koulutusasteesta riippuen vähintään OECD-maiden keskitasoa ja edelleen OKM:n tavoitteena on, että vuoteen 2020 mennessä 30% väestöstä on suorittanut alemman- tai ylemmän korkeakoulututkinnon. (Aro 2013, 287.)

Rinne, ym. (2003, 21) ovat puhuneet jo vuosituhannen vaihteessa muodollisesti epäpätevistä myöhäiskeski-ikäisistä työntekijöistä, joita koulutustason nousu työntää koulutukselliseen marginaaliin samaan aikaan, kun yhteiskunnallisena trendinä on nostaa väestön eläkeikää ja tehtyjen työvuosien määrää. Onkin arvioitu, että entistä useampi aikuinen joutuu jatkokouluttautumaan ja opiskelemaan osana aktiivista kansalaisuutta (Manninen, ym. 2003, 2). Osin tästä syystä eurooppalaisessa elinikäisen oppimisen strategian lähtökohtana on, että opiskelijoilla olisi käytössä tehokkaat oppimis- ja opetusmenetelmät (Rinne, ym. 2003, 22).

Aiheen ajankohtaisuuden ohella tämän tutkielman mielenkiinnon herättäjänä ovat toimineet tutkielman tekijän haasteet omissa peruskouluvaiheen jälkeisissä opinnoissa. Kirjoittaja on normaaleilla oppimisvalmiuksilla varustettu aikuisopiskelija, joka onnistui kulkemaan useammasta edeltävästä tutkinnosta koostuvan opintopolkunsa kolmanteen korkeakoulututkintoon asti, ennen kuin tutustui tietoisella tasolla erilaisiin oppimistaitoihin, joilla hallita esimerkiksi laajempia opintokokonaisuuksia ja haastavampia oppimistilanteita. Tämä kokemus herätti kirjoittajassa kysymyksen siitä, miten ilmiö näyttää muuten korkeakouluopiskelijoiden kokemusmaailmassa? Ovatko esimerkiksi opiskelutaidot korkeakouluasteelle päässeille ja siellä jo opintojaan suorittaville opiskelijoille itsestäänselvyys ja erilaisten opiskelustrategioiden tietoinen hyödyntäminen rutiinia?

Kysymyksen näkökulmaksi valittiin aikuisopiskelijoiden oppiminen ja korkeakouluopinnoissa tarvittavien oppimistaitojen kehittyminen. Tutkielmassa oppimista tarkasteltiin oppimisen säätelyn näkökulmasta, johon kuuluu opiskelijan sisäisiä ja ulkoisiakin oppimisen säätelystrategioita. Lisäksi näkökulmaa haettiin opiskelijoiden oppimistyyleistä, oppimisten syvyydestä sekä näihin liittyvien taitojen kehittymisestä niin formaaleissa kuin informaaleissakin ympäristöissä.

Oppimista on tutkittu laaja-alaisesti usean vuosikymmenen ajan. Tämä on synnyttänyt suuren määrän suuntauksia, teorioita ja koulukuntia sekä laajan kirjon ilmiöön liittyviä käsitteitä. Tästä huolimatta alan tutkimustyö ei muodosta yhtenäistä tieteellistä konsensusta, vaan oppimisen kenttää voisi kuvailla ilmiöön tutustuvalla eräänlaiseksi oppimisen paradigmojen ja käsitteiden sekamelskaksi. Kirjoittaja joutuikin tekemään valintoja eri teorioiden, käsitteiden ja näkemysten väliltä tutkielman teoreettista viitekehystä rakentaessaan.

Tutkielman teoreettinen viitekehys pohjautuu Jan Vermuntin, ym. 90-luvulla tekemään tutkimustyöhön korkeakouluopiskelijoiden oppimisen säätelystä ja oppimistyyleistä. Vermuntin teorian taustalla voidaan nähdä suuri määrä aikaisempaa tutkimustyötä oppimisen lähestymistapojen ja syvyyden alalta. Osa tästä aikaisemmasta tutkimustyöstä on liitetty osaksi tutkielman teoreettista viitekehystä.

Tutkielmassa tarkasteltiin, miten aikuiset korkeakouluopiskelijat säätelevät omaa oppimistaan, millaisia valmiuksia he saavat tähän säätelytyöhön formaalin opiskelun osana ja miten informaaliset tekijät ovat vaikuttaneet oppimisen säätelystrategioiden kehittymiseen. Tutkielma toteutettiin laadullisin tutkimusmenetelmin ja tutkimuksen aineistonkeruuta varten haastateltiin syksyllä 2016 kahdeksaa (n=8) korkeakouluopiskelijaa. Koska tutkielmassa tarkastellaan muiden tutkimuskysymysten ohella kahden korkeakoulujärjestelmän opiskelijoiden välisiä eroja, jaettiin haastateltavat kahteen ryhmään. Puolet haastateltavista (n=4) koostuivat Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksen opiskelijoista ja toinen puoli (n=4) Turun ammattikorkeakoulun terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen aikuisopiskelijoista.

Tutkimustulosten perusteella korkeakouluopiskelijoiden oppimisen säätelytavassa- ja taidoissa oli eroja, jotka heijastelivat molempien ryhmien opintoja ja erityispiirteitä. Yliopisto-opiskelijoiden oppimistyyleissä korostui merkitysorientoitunut oppimistyyli, AMK-opiskelijoilla soveltamisorientoitunut oppimistyyli oli puolestaan dominoiva ilmiö. Tutkimukseen osallistuneiden ryhmien eroja tarkasteltiin eri itsesäätelystrategioiden näkökulmasta ja suurimmat erot nousivat oppimisen kognitiivisesta itsesäätelystä. Muilta osin ryhmien väliset erot korostivat enemmän eri tutkintojen erityispiirteitä kuin oppimisen taidollista ulottuvuutta.

Tutkimuksen perusteella molemmilla ryhmillä oli opintojen vaatimustason näkökulmasta riittävät oppimistaidot. Nämä oppimistaidot olivat kehittyneet aikaisempien opintojen sekä nykyisten korkeakouluopintojen aikana. Informaaleilla tekijöillä kuten perheellä, työllä ja aikuisuuden vastuilla todettiin myös olevan vaikutusta opiskelijoiden itsesäätelytaitojen kehittymiseen. Formaalia, prosessiopetuksen näkökulmasta tapahtuvaa oppimistaitojen opetusta ei tutkimustuloksista tunnistettu kuin marginaalisesti.

1. AIKUISOPISKELIJAN MÄÄRITELMÄ JA ERITYISPIIRTEET

Kuluneiden vuosikymmenten aikana aikuisopiskelijoiden määrä on kasvanut. Aikuisopiskelijoiden määrä nousi selkeästi 1980-luvulta vuosituhaten vaihteeseen, mutta sen jälkeen kasvuluku on tasaantunut ja aikuisopiskelijoiden määrä on pysynyt suurin piirtein samoissa lukemissa vuodesta 2000 vuoteen 2012. (Tilastokeskus 2016.) Tässä tutkielmassa korkeakouluopinnoilla viitataan ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa tapahtuvaan korkeakouluopiskeluun. Ammattikorkeakoulussa suoritettavat tutkinnot voivat johtaa ylempään- tai alempaan korkeakoulututkintoon tai ne voivat muodostua muusta täydennys- ja erikoistumisopinnoista. Yliopistossa tapahtuva koulutus voi puolestaan olla eriasteista ylempään tai alempaan korkeakoulututkintoon johtavaa opiskelua, avoimen yliopiston opetusta tai yliopiston järjestämää täydennyskoulutusta. (Akavan erityisalut 2016.) Tässä tutkielmassa tarkastellaan erityisesti ylempään tai- alempaan korkeakoulututkintoon johtavaa korkeakouluopiskelua.

Aikuisopiskelijan määritelmä on yksittäistä ikäpylvästä monimuotoisempi käsite. Suomen Opetus- ja kulttuuriministeriön virallisen määritelmän mukaan aikuisopetuksella viitataan koulutukseen, joka on suunniteltu aikuisille. Tämän määritelmän mukaan kaikki aikuisopetukseen osallistuvat henkilöt ovat aikuisopiskelijoita, iästä riippumatta. Suomessa aikuisopiskelijan määritelmä onkin ollut sidoksissa koulutusta tarjoavaan instituutioon tai koulutuksen järjestämismuotoon. Kansainvälisestä koulutuspolitiikan näkökulmasta OECD on käsitellyt aikuisopiskelijan käsitettä yhdeksän OECD-maata kattavan teematutkimuksen kautta. Tulokset olivat vaihtelevia perustuen milloin ikään, milloin koulutustaustaan- ja tarjontaan. Lähtökohdaksi aikuisopiskelijan määritelmälle on otettu kansainvälisesti 25–64 vuotias opiskelija, joka on tullut takaisin koulutusjärjestelmän piiriin ensimmäisen koulutusvaiheen jätettyään. (Kumpulainen 2009, 15–16.)

Aikuisten oppimisessa ja opetuksessa voidaan tunnistaa koko joukko heille ominaisia erityispiirteitä ja haasteita kuten spesifien opintopalveluiden ja käytänteiden tarve, erilaisten oppimisympäristöjen sovittaminen aikuisopiskelijoille sekä nuoria opiskelijoita suuremman jouston tarve opetusjärjestelyissä. Kasworm (2003) käyttää käsitteen

määrittelyssä aikuisopiskelijan ikää (tyypillisesti > 25 vuotta), perhe-elämän ja taloudellisen itsenäisyyden kautta tulevaa kypsyyttä sekä erilaisista aikuisuuden vastuista ja rooleista rakentuvaa statusta. (Kasworm 2003, 3.) Tämä Kaswormin kuvaus muodostaa tutkielman määritelmän aikuisopiskelijasta.

län, roolien ja sosiaalisten muutosten ohella erilaiset opiskelumotiivit muodostavat aikuisopiskelijoille ominaisen piirteen. Kasworm & Blowers (1994) jakoivat omassa tutkimuksessaan aikuisopiskelijoiden opiskelumotiivit 4 eri luokkaan. (Kasworm 2003, 5-6.) Nämä luokat olivat henkilökohtaisten muutosten luokka (elämänmuutoksista kumpuava opiskelumotiivi), ennakoiva elämän suunnittelu (vaihtoehtojen lisääminen ja niistä mahdollisesti saatavat hyödyt) sekä kaksi sekoittuneiden motiivien luokkaa (elämänmuutoksista ja omista suunnitelmista kumpuavat motiivit, sekä sisäisten ja ulkoisten motivaattorien ajama opiskelumotiivi.) (Kasworm 2003, 6-7; Kasworm & Blowers 1994, 279–281.)

Rinne, ym. (2003) tutkivat avoimen yliopiston ja täydennyskoulutuskeskuksen opiskelijoita ja merkityksiä, joita opinnot heille antoivat. Tutkimusmenetelmänä käytettiin elämäkertakertomuksia, joista laadullista analyysia käyttämällä nostettiin neljä erilaista opiskelijatyyppeä. (Rinne, ym. 2003, 115, 154.) Ensimmäisen ryhmän muodostivat uraihmiset, joilla oli selkeät päämäärät ja opinnoilla välinearvo suhteessa opiskelijan työ- tai koulutusuraan. Toisen ryhmän muodostivat arvostuksen etsijät, jotka halusivat opintojen kautta todistaa itselleen ja ympäristölleen pärjäävänsä korkeakouluopinnoissa. Heidän opinnoillaan oli vahva sosiaalinen funktio. Valaistuneet olivat tutkimuksen kolmas ryhmä, joille opinnot muodostivat monia merkityksiä. Valaistuneiden opintoihin saattoi linkittyä niin työ- kuin harrasteulottuvuuskin ja opinnoille annettu syvempi merkitys. Neljäntenä tulivat kilvoittelijat, joiden opinnot nivoutuivat elämän käännekohtiin tai jopa kriiseihin. Heille opinnot muodostivat uusia mahdollisuuksia esimerkiksi vaikeaan työllisyystilanteeseen, työpaikan vaihtoon tai keski-ikä kriisiin. (Rinne, ym. 2003, 122–153.)

Opiskelumotiivien lisäksi oppilaitoksen valinnasta, työstä ja perhevastuista nousee konkreettisia eroja aikuisten ja nuorten opiskelijoiden välille. Aikuisten opiskelupaikkojen valintaan vaikuttavat oman elämäntilanteen mukana tulevat reunaehdot kuten oppilaitoksen maine ja opintojen myötä tulevat mahdolliset

taloudelliset haasteet (esim. työnteko vs. opiskelumahdollisuudet). (Kasworm 2003, 7.) Aikuisopiskelijoiden ajankäytön mahdollisuudet opiskeluun muodostavat myös eron aikuisen ja nuoremman opiskelijan välillä. Kaswormin (2003, 7) käyttämässä esimerkissä Yhdysvalloissa vuonna 1995 aikuisista korkeakouluopiskelijoista 69 % oli osa-aikaisia opiskelijoita, jolloin ajankäytössä tuli huomioida opintojen lisäksi myös muut aikuisuuden velvoitteet. Nuorilla opiskelijoilla vastaava lukema oli 27 %. (Kasworm 2003, 7-8.) Kolmantena erottajana nousivat perhevelvoitteet, joissa lapsilla oli suuri rooli opintojen reunaehtojen näkökulmasta. (Kasworm 2003, 8-9.)

1.1 Aikuisopiskelijoiden oppimistaidot ja oppimistyylit

Richardsonin (1994) mukaan aikuisten oppimistaitoja on usein kuvailtu puutteellisiksi. Tästä negatiivisesta mielikuvasta huolimatta aikuisopiskelijoilla tuntuisi olevan oppilaitoksen toivoma suuntautuminen korkeakouluopintoihin. Aikuisopiskelijoilla on muun muassa pienempi tendenssi pintasuuntautuneeseen tai toistamisorientoituneeseen oppimiseen nuorempiin kanssaopiskelijoihin verrattuna. (Richardson 1994, 309.) Vaikka monella alan tutkijalla ja aikuisopiskelijalla itselläänkin voi olla mielikuva huonoista opiskelutaidoista, selkeää tutkimusnäyttöä tälle stereotypialle ei ole (Richardson 1994, 310, 318).

Aikuisten tendenssille kohti syväsuuntautunutta ja merkitysorientoitunutta opiskelua on esitetty useita teorioita. Yhtenä syynä voidaan nähdä aikuisten hyvä opiskelumotiivi, jolloin opintoja ohjaa henkikohtainen kiinnostus aiheeseen tai opintojen suora yhteys opiskelijan uratavoitteisiin. Uraan linkittyneet opiskelumotiivit ovatkin aikuiselle opiskelijalle tunnusomaisia. (Richardson 1994, 318–319.) Toinen merkitysorientoituneeseen opiskeluun ohjaava tekijä liittyy nuorten oppilaiden tuoreempaan kouluhistoriaan alemmilla oppiasteilla. Toisin kuin aikuisopiskelijat, nuoremmat opiskelijat ovat mahdollisesti omaksuneet aikaisemmalla kouluasteella pintasuuntautuneen oppimistavan ja saattavat koetella oppimaansa strategiaa myös korkeakouluopinnoissa. Tällöin oppiminen perustuu aikaisempien opintojen vaatimuksiin ja oppimisympäristöön, joka on voinut suosia pintaoppimista. (Harper & Kemper 1986, 220.)

Elämäkokemus muodostaa kolmannen tekijän, joka ohjaa aikuisopiskelijoita kohti syväsuuntautunutta oppimistapaa. Elämäkokemus tuo parhaimmillaan mukanaan itseluottamusta ja kypsyyttä, joka vaikuttaa myös oppimistapaan. Esimerkiksi työstä ja perhe-elämästä saatu kokemus antaa näkemystä opintoihin ja ohjaa oppimistapaa toivottuun suuntaan. (Harper & Kemper 1986, 220.) Richardson (1994) on todennut, että jostain syystä tavanomaiset tutkinto-ohjelmat eivät ohjaa aikuisen opiskelijoiden oppimistaitojen kehitystä kohti merkitysorientoitunutta oppimistyyliä lähellekään yhtä tehokkaasti kuin heidän elämäkokemuksensa. (Richardson 1994, 321.)

1.2 Aikuisopiskelijat ja itseohjautuva oppiminen

Postmodernissa yhteiskunnassa oma-aloitteisuus ja vastuullisuus omasta toiminnasta korostuvat elämän eri alueilla. Yksi aikuiskoulutuksen keskeisistä käsitteistä onkin itseohjautuvuus (self-directed learning, SDL), jota voidaan pitää elinikäisen oppimisen ihanteena. (Raemdonck 2013, 78.) Aikuiskasvatustieteessä itseohjautuva oppiminen on muodostanut tärkeän tutkimuksen kohteen (mm. Dynan 2008, 96; Owen 2002, 1; Brockett, ym. 2000, 2). Itseohjautuvan oppimisen ilmiöiden kautta voidaan saada tietoa ja näkemyksiä siitä, miten aikuiset oppivat ja millaiset oppimisjärjestelyt tukevat heidän oppimistaan (Raemdonck 2013, 78).

Opetuksen tavoitteeksi voidaan yleisellä tasolla asettaa kaksi keskeistä päämäärää, jotka ovat tiedon lisääminen aiheena olevasta ilmiöstä sekä taidot, jotka hyödyttävät opiskelijaa myös kurssin jälkeen. Dynan, ym. (2008, 96) näkevät tässä kontekstissa itseohjautuvan oppimisen keskeisenä taitona, jonka periaatteiden tulisi näkyä myös yliopistojen tutkintojen sisällä.

Aikuisen oppiminen ja kysymys siitä, miten aikuinen oppii, on ollut andragogiikan keskeisiä mielenkiinnon kohteita 1920-luvulta lähtien (Ellinger 2004, 159). 80 vuotta kysymyksen jälkeen Merriam (2001) toteaa, että vieläköän ei ole teoriaa tai mallia, joka yhdistäisi aikuisopiskelijat, oppimisympäristöt ja aikuisten oppimisprosessin. Merriam (2001, 3) pitääkin nykyisiä aikuisten oppimisen malleja kokoelmina, joissa yhdistyvät teorit, mallit, periaatteet ja selitykset. Tärkeän palan tässä kokonaisuuksien kokoelmassa muodostaa itseohjautuva oppiminen, jota voidaan pitää aikuisten oppimisen peruskonseptina (Ellinger 2004, 159).

Malcom Knowles, joka elinaikanaan ansioitui andragogiikan tutkimuksen saralla, määritteli itseohjautuvan oppimisen seuraavasti: ”Laajimmassa merkityksessä itseohjautuva oppiminen kuvaa prosessia, jossa yksilöt tekevät aloitteita – yksin tai toisten avulla – tunnistaessaan oppimistarpeitaan, määritellesään oppimistavoitteita, tunnistaessa inhimillisiä ja materiaalisia oppimisresursseja, valitessaan sopivat oppimisstrategiat ja arvioidessaan oppimistuloksia.” (Owen 2002, 2; Kanala & Serguskin 2000, 5; Knowles 1975.)

Owenia lainaten (2002, 1) itseohjautuvalle oppimiselle on ominaista yksilön ja ympäristön välinen interaktio. Itseohjautuva oppiminen voidaan nähdä yksilön tapana tarkastella ilmiötä näkökulmaa muuttaen. Itseohjautuvuus on keskeinen taito elinikäistä oppimista ajatellen, sillä sen kautta opiskelija pystyy ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, tunnistamaan opintojensa kannalta tarvittavat resurssit ja tietolähteet, sekä käyttämään oppimisen kannalta keskeisiä välineitä. (Dyanan, ym. 2008, 97; Ellinger 2004, 158.)

Vaikka itseohjautuvuus on keskeinen käsite aikuiskasvatuksen näkökulmasta, puuttuu siitä tarkka, yhteisesti hyväksytty määritelmä. SLD voidaan nähdä itseoppimisen muotona, jossa oppijat ottavat vastuun oman oppimisensa suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista oppimiskokemustensa perusteella. SDL liittyy läheisesti informaaliin oppimiseen, mutta nämä käsitteet eivät muodosta synonyymiä. Toisin sanoen SDL käsittää niin oppilaitosten kautta annettavan formaalin oppimisen, kuin myös muissa, vähemmän formaaleissa toimintaympäristöissä tapahtuvan oppimisen. (Ellinger 2004, 159–160.)

1.3 Itseohjautuva ja itsesäädely oppiminen

Itseohjautuvuuden käsite on määritelty monella tavalla. Käsitteen määritelmänä voidaan pitää andragogiikkaan pohjautuvaa itseohjattua oppimista (self-directed learning, SDL), sekä kognitiiviseen psykologiaan pohjautuvaa itsesäädelyä oppimista (self-regulated learning, SRL). (Virta 2017.) Tämän tutkielman tutkimustehtävä huomioiden näiden kahden samankaltaisen käsitteen tulkintaa ja käyttöä on syytä perustella lyhyesti.

Itseohjatun ja itsesäädellyn oppimisen lisäksi monia muita itsenäiseen oppimisprosessiin viittavia käsitteitä on käytetty synonyymeinä. Tämä johtuu käsitteiden hienovaraisista ja osin huomaamattomista keskinäisistä eroista. Käsitteet voivat tuntua synonyymeiltä varsinkin tilanteissa, joissa itsesäätelyn käsitettä aletaan käyttää elinikäisen oppimisen käsitteen yhteydessä. (Saks & Leijen 2013, 191–192.)

Saks & Leijen (2013) tarkastelivat kirjallisuuskatsauksessaan kahden käsitteen (SDL ja SRL) eroja. Vertailussa itseohjautuva oppiminen käsitti seuraavat oppimisprosessin vaiheet: Tehtävän määrittely, tavoitteiden asettaminen ja suunnittelu, oppimistaktiikoiden- ja strategioiden valinta sekä oppimisen metakognitiivinen vaihe. Itsesäädely oppimisprosessi käsitti vastaavasti seuraavat vaiheet: suunnittelu ja päämäärän asettaminen, oppimisprosessin metakognitiivinen tarkkailu, erilaiset säätelystrategiat sekä oman oppimistoiminnan reflektion. (Saks & Leijen 2013, 192.)

Yhtäläisyyksistä huolimatta Saks & Leien (2013) näkevät, että näitä kahta käsitettä ei tulisi käyttää synonyymeina. Itseohjautuva oppiminen tapahtuu tavallisesti informaaleissa oppimisympäristöissä, itsesäädely oppiminen liittyy puolestaan vahvasti oppilaitosympäristöön. Itseohjautuva oppiminen käsittää oppijan itsenäisen oppimisympäristön suunnittelun, itsesäädelyssä oppimisessa opettajalla on puolestaan suurempi rooli oppimisympäristön hallinnassa. Itseohjautuva opiskelu käsittää oppimisen kulun suunnittelun ja mahdollistaa laajempien rakennelmien syntyminen, itsesäädely oppiminen puolestaan käsittää kapeamman, mikrotason tapahtumien kuvaamisen. (Saks & Leien 2013, 193.)

Koska tämä tutkielma käsittelee aikuisopiskelijoiden itsenäistä oppimistoimintaa, ei itseohjautuvan oppimisen käsitettä voi ohittaa sen teoreettisessa viitekehyksessä. Koska tutkielman empiirinen osa niveltyy vahvasti opettajavetoiseen, oppilaitoksen kontekstissa tapahtuvaan oppimisprosessiin, muodostaa itsesäädely oppiminen (SRL) tutkielman itseohjautuvuutta kuvaavan käsitteen.

2. KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS

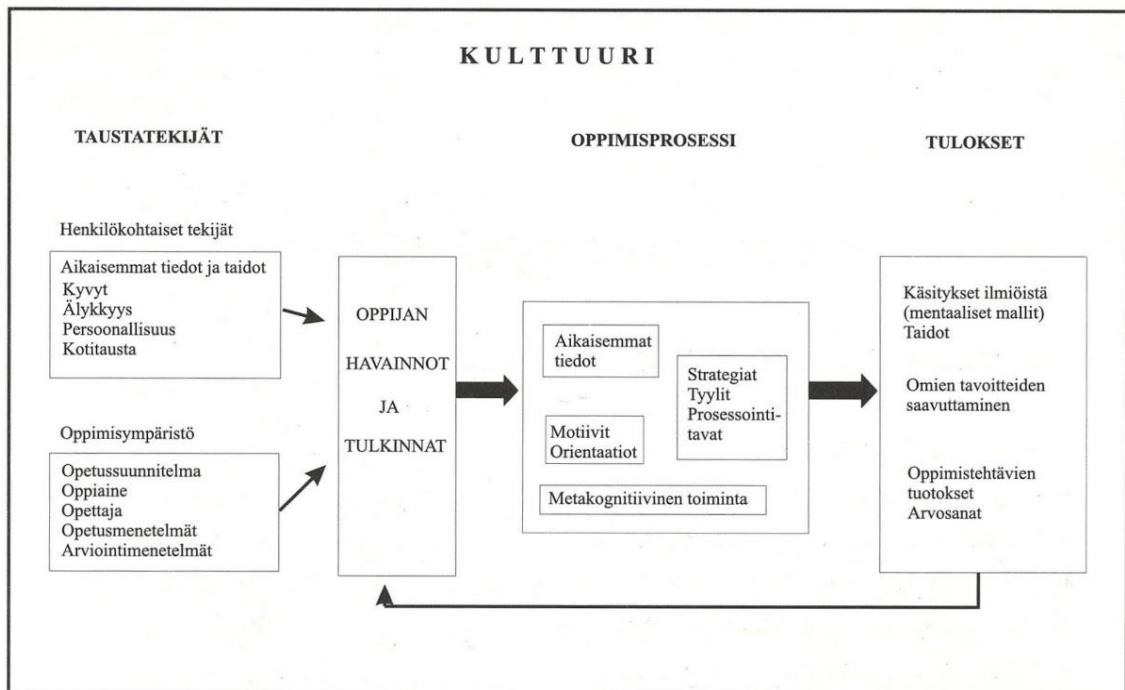
Konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta oppijan oma aktiivinen toiminta on oppimisen edellytys. Oppiminen on tulkintojen tekemistä, aikaisemman tiedon synteisiä uuteen, uskomusten asettamia haasteita ja aktiivista tiedon käsittelyä, tavalla tai toisella. (Tynjälä 1999, 7.) Oppimisprosessi on moniulotteinen käsite, johon nivoutuu suuri määrä paikoin päällekkäin meneviä käsitteitä.

Oppimiskäsitysten tarkastelu arkikäsitteiden näkökulmasta kuvaa käsitysten laajaa kirjoa siitä, mitä oppimisella voidaan ymmärtää. Oppiminen voidaan nähdä tietojen lisääntymisenä, muistoina ja niiden toistamisena, tietojen soveltamisena sekä mahdollisuutena ymmärtää erilaisia ilmiöitä. (Tynjälä 1999, 12.)

Näiden arkikäsitteiden sisältö voidaan supistaa kahteen pääluokkaan. Tällöin oppiminen on joko toistavaa toimintaa tai muutosta, joka johtaa oppijan ajattelun ja toimintamallien muuttumiseen oppimisprosessin aikana. (Tynjälä 1999, 12.) Tämän kaltainen luokittelu on luonnollisesti mekaaninen ja ilmiötä yksinkertaistava malli, mutta kuvastaa lyhykäisyydessään oppimisprosessin moninaisuutta jo pelkkien arkikäsitteiden kontekstissa, tieteellisestä käsitteistöä puhumattakaan.

2.1 Oppimisprosessi

Aikuisikään mennessä ihminen on kehittänyt itselleen sisäisen kuvan oppimisesta. Oppimiskäsitys syntyy osana ihmisen aktiivista ja tietoista toimintaa ja ohjaa hänen toimintaansa oppimistilanteissa. (Tynjälä 1999, 7.) Tämä tutkielma tarkastelee oppimisprosessia, joka on osa oppimisen kokonaismallia. Tynjälä (1999, 16) on kuvannut oppimisen kokonaismallin kolmiosaisena kokonaisuutena, joka koostuu oppimisen taustatekijöistä, oppimisprosessista sekä oppimistuloksista (kuviokuva 1). Jokainen näistä kokonaisuuden osista muodostaa itsessään laajemman oppimisen ulottuvuuden.



Kuvio 1: Oppimisen kokonaismalli (Tynjälä 1999, 16)

Oppimisprosessi ei ole irrallinen osa oppimisen kokonaismallia. Oppimisen taustatekijät kuten oppijan henkilökohtaiset tekijät (tiedot, taidot ja kotitausta) ja oppimisympäristö vaikuttavat oppimisprosessiin. Nämä taustatekijät eivät ole suora osa oppimisprosessia, mutta niiden merkitys oppimiseen konkretisoituu ihmisen tehdessä tulkintoja ja havaintoja uutta oppiessaan. Oppimisprosessin aikana oppija reflektoi aikaisempia kokemuksiaan kuluvan hetken opintoihin ja suhteuttaa oppimisprosessin vaatimuksia havaintoihin oppimisympäristöstä, sen asettamista rajoituksista ja mahdollisuuksista. (Tynjälä 1999, 18.)

Näiden havaintojen tekeminen ja oman toiminnan arvioiminen edellyttävät oppijalta metakognitiivisia valmiuksia. Metakognitio on tietoa omista kognitiivisista toiminnoista, ajattelusta ja oppimisesta. Oppimisprosessin aikana tapahtuu metakognitiivisesta säätelyä, jonka avulla yksilö arvioi ja monitoroi omaa toimintaansa, oppimistuloksiaan sekä muuttaa strategioitaan oppimisprosessin vaatimusten mukaisesti. (Tynjälä 1999, 18, 114–115.)

2.2 Oppimisstrategiat- ja tyyli

Oppimis- ja opiskelustrategiat ovat toimintatapoja, joita oppija käyttää oppimisprosessin aikana tiedonhankintaan- ja käyttöön sekä muistitoimintojen tukena. Tässä tutkielmassa oppimisstrategiat on jaettu kognitiivisiin säätelystrategioihin (ymmärtäminen ja taitojen oppiminen), metakognitiivisiin säätelystrategioihin (oppimisprosessin ohjaus, valvonta ja arviointi) sekä affektiivisiin säätelystrategioihin (emootioiden hallinta). (Väisänen & Silkelä 2006, 224.) Taitava opiskelija kykenee käyttämään näitä strategioita oppimistilanteen mukaan, eli oppimisstrategiat eivät ole pysyviä, tilanteesta toiseen mekaanisesti toistuvia toimintatapoja (Tynjälä 1999, 115).

Toisin kuin tilannesidonnaiset opiskelustrategiat, oppimistyyli ovat pysyvämpiä toimintatapoja. Tästä huolimatta oppimistyyli ei ole muutoksille immuuni, vaan se voi ajan ja opiskelukokemuksen kautta muuttua. (Biggs 1988, 185.) Oppimisstrategiat ovat tapoja, joiden avulla opiskelija prosessoi opittavaa materiaalia, oppimistyyli taas muodostuu oppijan tavoista käyttää näitä strategioita. (Cheng & Chau 2016, 259.) Käsitteellisellä tasolla oppimisstrategiat ja oppimistyyli ovat lähellä toisiaan. Välillä näiden kahden käsitteen erottaminen toisistaan voikin olla haastavaa. Väisänen & Silkelä (2006) näkevät käsitteet eräänlaisen dialogin osapuolina, jossa opiskelijan oppimistyyli on persoonallinen, vakiintunut informaation prosessointitapa, jolla säädellään strategioiden käyttöä.

2.3 Oppimisen tutkimustrendeistä ja Vermuntin oppimistyyli

Oppimista on tutkittu viime vuosikymmenten aikana ahkerasti. 1980-luvulla tutkimustyö keskittyi oppimisprosessin laadulliseen ulottuvuuteen (oppimistapahtuman ”syvyys”) ja opiskelijoiden opiskelumotivaatioihin. 90-luvulla alan tutkimustyö sai lisää näkökulmia, ja esiin nousivat opiskelijoiden tavat säädellä omaa oppimistaan. Näiden löydösten perusteella opiskelijoiden näkemykset oppimisesta nousivat tutkijoiden kiinnostuksen kohteeksi. (Vermunt 2007, 73–74.) Vähitellen syntyi teoreettisia malleja, joissa metakognitiiviset taidot ja opiskelun itsesäätely nähtiin oppimisprosessin lopputulokseen vaikuttavina tekijöinä. (Vermunt 2007, 74.) Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys pohjaakin vahvasti näihin 80- ja 90-lukujen teoreettisiin tutkimussuuntauksiin.

Vermunt (1996, 1998) tutki osana tätä 90-luvun trendiä avoimen yliopiston opiskelijoiden kognitiivisia ja metakognitiivisia säätelystrategioita, oppimiskäsityksiä ja oppimisorientaatioita. Tutkimustulosten perusteella hän kuvasi neljä erilaista oppimistyyliä. Nämä oppimistyyliä ovat nimeltään (1) suuntautumaton oppimistyyli, (2) toistamisorientoitunut oppimistyyli, (3) merkitysorientoitunut oppimistyyli ja (4) soveltamisorientoitunut oppimistyyli. (Vermunt 1998, 151; Vermunt 1996, 25.)

Oppimistyyliiltään (1) suuntautumattomat opiskelijat eivät erottaneet keskeisiä asioita opittavasta materiaalista, vaan kurssien aineistot näyttäytyivät heille kokonaisuudessaan samanarvoisena. Suuntautumattomilla opiskelijoilla ei ollut kykyä muodostaa asiakokonaisuuksia ja heidän opiskelustrategiansa perustuivat asioiden toistavaan läpikäymiseen ilman aihevalintoja tai muuta luokittelua. Oppimistyyliä leimasi hämmennys ja epävarmuus omasta kyvykkyydestä selvitä opinnoista. (Vermunt 1998, 151; Vermunt 1996, 32–35.)

(2) Toistamisorientoituneet opiskelijat keskittyivät kurssien keskeiseksi luokittelemiinsa osiin ja pyrkivät opettelemaan ne ulkoa. Oppimisen säätely oli rajallista ja rajoittui käytännössä opettajan antamiin kurssiohjeisiin ja kuvauksiin oppimistavoitteista. Toistamisorientaatiolle oli ominaista oppimisen ulkoisen säätelyn suuri merkitys opiskelijalle, joka toteutui esimerkiksi opettajan antamissa ohjeistuksissa ja tehtävänannoissa. Toistamisorientoituneille opiskelijoille suoritukset ja tenttien läpäisy olivat oppimisen tärkein tavoite omakohtaisen oppimisprosessoinnin ja kehittymisen sijasta. (Vermunt 1998, 151; Vermunt 1996, 35–39.)

(3) Merkitysorientoituneille opiskelijat pyrkivät luomaan kokonaiskuvan opiskeltavasta ilmiöstä takertumatta yksityiskohtiin. Opiskelijoilla oli taito suhtautua kriittisesti ja pohdiskellen opiskelun kohteena olevaan ilmiöön ja he pystyivät liittämään aikaisemmin oppimaansa tietoa uuteen asiaan. Nämä opiskelijat osasivat jäsentää oppimateriaalia itsenäisesti ja hyödyntämään myös kurssin ulkopuolista materiaalia oppimisen osana. (Vermunt 1998, 151; Vermunt 1996, 39–42.)

(4) Soveltamissuuntautuneet opiskelijat yrittivät löytää opittavasta aineistosta asiat, joilla oli selkein kytkös käytännön elämään. Nämä opiskelijat liittivät opittavaan asiaan konkreettisia esimerkkejä ja pyrkivät soveltamaan samaansa tietoa. Heille asioiden

oppiminen konkretisoitui mahdollisuutena soveltaa uutta tietoa todellisiin elävän elämän tilanteisiin. (Vermunt 1998, 151; Vermunt 1996, 42–45.)

Tiivistettynä nämä oppimistyylien kuvaukset voidaan nähdä kokonaisuuksina, joissa oppijan ajattelu- ja oppimisstrategiat, tietoisuus kognitiivisista toiminnoista, käsitys oppimisesta ja henkilökohtaiset tavoitteet yhdistyvät (Entwistle & McCune 2004, 335; Tynjälä 1999, 111–112).

Oppimistyylien tunnistamisessa käytettiin neljää yksilöllisen oppimisprosessin osatekijää. Näistä kognitiiviset säätelystrategiat rakentuvat tavastamme opiskella ja asettaa oppimistavoitteita. Käytännön oppimista ajatellen kognitiivinen säätely näkyy esimerkiksi yksilön käyttämissä oppimistekniikoissa (muistiinpanotavat, lukutekniikat, valintojen tekeminen oppimateriaalista) eli tavoissa, joilla yksilö prosessoii ja painaa mieleensä opittavaa asiaa. (Vermunt 2007, 74; Tynjälä 1999, 112.)

Metakognitiiviset säätelystrategiat rakentuvat ihmisen tietoisuudesta omista kognitiivisista toiminnoistaan (esim. ajattelu ja oppiminen). Oppimisprosessin metakognitiivinen säätely koostuu monista toiminnoista, joiden avulla opiskelija säätelee omaa oppimistaan. Oppimisprosessin aikana metakognitiivinen itsesäätely mahdollistaa oppimisprosessin tarkkailun, tarvittavien muutosten tekemisen opiskelustrategioihin sekä oppimistulosten arvioinnin opiskelun aikana ja sen jälkeen. (Vermunt 2007, 74; Tynjälä 1999, 114–115.)

Henkilökohtaiset oppimiskäsitykset muodostavat oppimisprosessin kolmannen osatekijän. Ne rakentuvat näkemyksistä, jotka yksilöllä on oppimisen perusluonteesta. Henkilökohtaisiin oppimiskäsityksiin liittyvät oppijan käsitys tiedon olemuksesta ja itsestä oppijana, sekä opiskelusta yleisesti. Henkilökohtaisista oppimiskäsityksistä rakentuvat yksilön subjektiivinen käsitys siitä, miten opittavaa asiaa lähestyvään, kuka oppimisen eri osien säätelystä vastaa, ja millaiseksi oppija itse opetuksen näkee. (Vermunt 2007, 74; Tynjälä 1999, 115–116.) Tässä tutkielmassa henkilökohtaisia oppimiskäsityksiä ei suoranaisesti käsitellä osana tutkimuskysymyksiä toisin kuin muita kuvattuja oppimisprosessin osatekijöitä.

Opiskelu- ja koulutusorientaatiot muodostavat oppimisprosessin neljännen osatekijän. Se muodostuu oppimistoimintoja ohjaavista tavoitteista, motiiveista, odotuksista ja

asenteista. Opiskeluorientaatio voidaan jakaa eri luokkiin esimerkiksi sen mukaan, mitkä lähtökohdat opiskelijalla on opiskeluun tai mikä hänen opiskeluaan ohjaa. (Vermunt 2007, 74; Tynjälä 1999, 116–117.) Tässä tutkielmassa opiskelu- ja koulutusorientaatiota käsitellään affektiivisten säätelystrategioiden näkökulmasta.

2.4 Oppimistyylien kehittyminen

Opiskelijoiden välillä voi olla huomattavia laadullisia eroja siinä, miten he selviytyvät erilaisista oppimistehtävistä. Formaalin oppimisen näkökulmasta erot nousevat oppimisprosessin lopputuloksissa. Opiskelijoiden väliset oppimisen erot syntyvät sillä hetkellä, kun he alkavat prosessoida oppimistehtävää. Opiskelijoiden väliset oppimiseen liittyvät laadulliset erot eivät kuitenkaan ole ehdottomia ja koko oppimisprosessin kattavia luonteeltaan. Joillekin oppilaista kaikki oppimisen toiminnot tuottavat ongelmia, toisille taas ongelmia tuottaa vain osa oppimistoiminnoista. (Vermunt 1996, 45.)

Sisäiset ja ulkoiset säätelytekijät vaikuttavat tapaan, jolla opiskelija lähestyy oppimistehtävää. Sisäiset säätelytekijät syntyvät opiskelijan affektiivisista säätelystrategioista sekä taidosta hyödyntää oppimisen eri osatekijöitä. Suurin osa opiskelijoista tunnistaa oppimisen eri osatekijöiden merkityksen tavalla tai toisella, mutta tästä huolimatta sisäisen ja ulkoisen vastuunkannon välille voi jäädä ristiriita. Miten opiskelija ratkaisee nämä ristiriitatilanteet, riippuu suuresti määrin hänen oppimistyylistään. (Vermunt 1996, 45–46.)

Ulkoiset säätelytekijät syntyvät opetuksen strategioista, joita ovat esimerkiksi opiskelijoille annettavat ohjeistukset. Ulkoisen säätelyn johdosta opiskelija saattaa jättää niitä oppimistoimintoja tekemättä, jotka ulkoinen tekijä on ottanut vastuulleen. Ulkoisen säätelyn merkitys tulisi siis muistaa opiskelijan oppimistaitojen näkökulmasta, vaikkakin sen merkitys riippuu pitkälle opiskelijan lähestymistavasta oppimiseen sekä valitusta opetuksen strategiasta. Sisäiseen säätelyyn perustuvat opetuksen asetelmat vaativat opiskelijaa hyödyntämään omaa oppimistyyliään ja näistä lähtökohdista yksilö voi kehittyä oppijana hyvin tehokkaasti. (Vermunt 1996, 46.)

Oppimistyyli kehittyy opiskelusta saatujen kokemuksen kautta. Vaikka sisäisesti säädely oppiminen kehittää opiskelijan oppimistyyliä tehokkaimmin, oppimistyylien

kehitys alkaa normaalisti ulkoisesta säätelystä ja jatkuu sisäisen säätelyn kehittymisenä. Esimerkiksi toistamisorientoitunut opiskelija voi pärjätä 2. asteen opinnoissa hyvin, mutta vaativampien jatko-opintojen myötä tulevat haasteet todennäköisesti pakottavat häntä kehittämään omia opintovalmiuksiaan enemmän tai vähemmän tietoisesti. Tällöin oppimishaasteet mahdollistavat oman oppimistyylin kehittymisen ulkoisen säätelyn avulla ja esimerkiksi toistamisorientoitunut oppimistyyli saattaa vähitellen kehittyä kohti merkitysorientoitunutta oppimistapaa. (Vermunt 1996, 46.)

Oppimiskokemusten haasteet voidaankin nähdä edellytyksenä oppimistyylien kehitykselle, mutta myös muut tekijät vaikuttavat oppimistaidon kehitykseen. Ihmisen biologinen ikä muodostaa kehityslinjan, joka asettaa reunaehdot yksilön oppimisvalmiuksille. (Vermunt 2007, 76.) Esimerkiksi Ellen Klatter (1995) vertaili yläasteikäisten oppilaiden ja korkeakouluopiskelijoiden tapoja hyödyntää erilaisia oppimisstrategioita, oppimiskäsityksiä ja oppimisorientaatiota. Johtopäätöksenä oli, että lapsen oppimisvalmiudet ovat vielä osin jäsentymättömiä verrattuna biologiselta iältään kypsempään korkeakouluopiskelijaan. (Vermunt 2007, 77.)

Toisen kehityslinjan muodostavat opiskelijoiden käyttämien opiskelustrategioiden, oppimiskäsitysten ja orientaation lisääntyvä vuoropuhelu. Aikuisopiskelijoilla oppimisen osatekijät ovat usein vahvassa vuorovaikutuksessa, kun nuoremmilla opiskelijoilla osatekijöiden väliset kytkökset saattavat puuttua vielä kokonaan. Esimerkiksi opiskelutaidoiltaan kehittynyt aikuinen kykenee valitsemaan opiskelustrategiansa sen mukaan, kuinka tärkeänä hän pitää opiskeltavaa asiaa ja millaisia tavoitteita hän asettaa omalle oppimiselleen siinä hetkessä. Opintopolkunsa alussa oleva nuori ei tähän välttämättä kykene. Ihmisen ikääntyessä ja kerätessä oppimiskokemuksia myös hänen kykynsä säädellä omia oppimistoimintojaan kehittyä, mutta tämä muutos ei perustu biologiseen ikääntymiseen tai kasvuun, vaan kerättyyn opiskelukokemukseen. (Vermunt 2007, 77; Boekaerts 1997, 167.)

Sisäisen kehityksen lisäksi oppimistyylien kehittymiseen voidaan vaikuttaa ulkoisesti esimerkiksi erilaisten interventio-ohjelmien ja erilliskurssien kautta (oppimistaitokurssit, ym.). Hattie, ym. (1996) tekivät meta-analyysin 51 tutkimuksesta, joissa opiskelijoiden oppimista pyrittiin kehittämään oppimistaitoja- ja tekniikoita kehittämällä. Interventio-ohjelmat perustuivat itsesäätelystrategioiden kehittämiseen, tehtäväkohtaisten

taitojen opiskeluun ja affektiivisten strategioiden opiskeluun. Analyysin johtopäätöksenä oli, että näistä ohjelmista saatavat hyödyt jäivät helposti väliaikaisiksi ja kontekstisidonnaisiksi. (Hattie, ym. 1996, 99, 130–131.)

Tynjälä (1999) on todennut Hattien, ym. (1996) kuvaamista interventioista, että henkilökohtainen oppimisprosessi ei ole irrallaan ulkoisista säätelytekijöistä, vaan opetus- ja oppimisympäristöt vaikuttavat myös oppimiseen laadullisesti. Vaikka opiskelijan opiskelutaidot kehittyisivät interventio-ohjelmissa, eivät opitut oppimistaidot hyödytä olosuhteissa, joissa opetus- ja arviointikäytännöt ovat ennallaan. Siksi opiskelutaitojen opetus ei saisi jäädä pelkäksi itsenäiseksi saarekkeeksi, vaan sen pitäisi olla osa opetuksen toteutusta. Näistä lähtökohdista tapahtuvaa opetusta kutsutaan prosessorientoituneeksi opetuksiksi, joka vahvistaa substanssiopetuksen lisäksi opiskelijan oppimis- ja tiedonkäsittelyvalmiuksia. (Vermunt & Verschaffel 2000, 209; Tynjälä 1999, 124; Vermunt 1995, 325.)

2.5 Korkeakouluoppimisen tutkimuksen valtasuuntaukset

Oppimiseen liittyvien käsitteiden ja näkökulmien määrä on laaja kokonaisuus. Tutkimustyöstä syntyneiden teorioiden myötä lisääntynyt tietomäärä on tuonut mukanaan osin päällekkäisiä käsitteitä asiayhteydestä ja tarkastelutavasta riippuen. (Entwistle & McCune 2004, 325–326.) Korkeakouluoppimista tarkastelevan tutkimustyön traditiot voidaan jakaa Lonkaa ym. (2004, 301) lainaten kahteen hallitsevaan tutkimusperinteeseen, jotka ovat opiskelijoiden lähestymistapoja kuvaava perinne (students' approaches to learning, SAL) sekä informaatioprosessointia kuvaava perinne (information processing, IP.) (Virtanen 2009, 10; Lonka, ym. 2004, 301.)

Molemmille tutkimusperinteille on yhteistä konstruktivistiset perusoletukset oppimisen luonteesta. Oppiminen nähdään SAL- ja IP perinteissä ilmiönä, jossa oppijan aktiivinen toiminta, motivaatio ja itsesäätely ovat oppimisen keskeisiä elementtejä. Tilannekohtaiset ja ryhmätyöhön liittyvät oppimisen ulottuvuudet eivät puolestaan ole selkeästi integroituneet kumpaakaan traditioon. (Lonka, ym. 2004, 302.)

SAL-tutkimusperinne on ollut hallitseva oppimisen tutkimustyön traditio Euroopassa ja se sai alkunsa 1970-luvulla. SAL-perinteen empiiristä tutkimustyötä leimaa nojautuminen määrälliseen tutkimustyöhön, mutta poikkeuksen tähän on muodostanut

esimerkiksi kognitiivisen psykologian piirissä tehty laadullinen tutkimustyö. Metodista riippumatta SAL-perinteen sisällä tehdyn tutkimustyön päämääränä on kuitenkin ollut aina sama: ymmärtää oppilaan oppimista. (Lonka, ym. 2004, 301,302–304.)

IP-tutkimusperinne liittyy vahvasti Yhdysvaltalaiseen oppimisen tutkimustyöhön. IP-perinne tarkastelee oppimisstrategioita sekä niiden yhteyttä oppimisprosesseihin ja oppimistuloksiin. Tosin jo vuosituhaten alussa Pintrich (2000) esitti tutkimustradition nimikkeeksi itsesäädellyn oppimisen perinnettä (self regulated learning, SRL). (Lonka, ym. 301, 305.)

Nämä kaksi valtasuuntausta tarkastelevat oppimista omista näkökulmista käsin ja niiden sisällä tehdyssä tutkimustyössä on omat painotuksensa. Tästä huolimatta SRL/IP- ja SAL-perinteiden välillä voidaan nähdä keskinäistä lähentymistä esimerkiksi erilaisten tutkimustyökalujen kehitystyön kautta. (Lonka, ym. 2004, 305; Entwistle & McCune 1994, 338.)

2.6 Näkökulmia tutkielman teoreettiseen viitekehykseen

SAL-perinteen piirissä tehty tutkimustyö on keskeisessä osassa tämän tutkielman teoreettisessa viitekehysessä. Seuraavaksi kuvaillaan lyhyesti joitain SAL-perinteen tutkimuksia ja teorioita. Niissä on käsitelty tutkielman kannalta tärkeiden käsitteiden tutkimusta, jotka liittyvät oppimisen lähestymistapoihin, oppimisen laadulliseen ulottuuteen, oppimisstrategioihin- ja taitoihin, sekä oppimistyyliin.

Marton & Säljö (1976) tarkastelivat tutkimuksessaan oppilaiden oppimisprosessia. Heidän tutkimuksensa perustui tekstin prosessointiin ja tutkimus tarkasteli oppimisen lopputuloksien laadullisia eroja. Tutkimus keskittyi opiskelijoiden lähestymistapoihin oppimiseen ja siinä selviteltiin, mitä opiskelijat oppivat oman oppimisprosessinsa aikana ja millaista tämä oppiminen on laadullisesti ollut. (Marton & Säljö 1997, 45.)

Tutkimuksen tärkeimmät tulokset liittyivät tekstin lukemisen ja ymmärtämisen eroihin. Tutkimuksessa osa opiskelijoista yritti opetella lukemansa tekstin ulkoa niiltä osin kuin mahdollista. Toinen osa opiskelijoista puolestaan pyrki lukiessaan ymmärtämään tekstin osien keskinäisiä yhteyksiä ja vertailemaan kuvattuja ilmiöitä heille ennestään tuttuihin asioihin. Viimeksi mainittua ryhmää Marton & Säljö (1997) kuvailivat tiedon

luojiksi. Näiden opiskelijoiden taidot riittivät opiskeltavien asioiden kriittisen tarkasteluun ja omaan, itsenäiseen ajatteluun lukuprosessin aikana. (Marton & Säljö 1997, 43.)

Marton ja Säljö jakoivat oppimisen lähestymistavat laadullisesti pinta- ja syväoppimiseen. Svensson (1976) analysoi samaa tutkimusasetelmaa kuin Marton & Säljö. Svenssonin tutkimus erosi Marton ja Säljön asetelmasta, mutta myös hän löysi aikaisempaan tutkimustyöhön sopivia tuloksia tutkimuksessaan. Svensson (1976) nimesi tulokset holistiseksi ja atomistiseksi lähestymistavaksi opiskeluun. Holistiselle lähestymistavalle oli ominaista tekstin kokonaisvaltainen huomioiminen ja kuvaillun ilmiön ymmärtäminen. Atomistinen lähestymistapa suosi puolestaan tekstin jakamista osiin ja yksityiskohtien mieleen painamista, tekstin kokonaisuuden kustannuksella. (Marton & Säljö 1997, 46–47.) Entwistle (1988) on liittänyt atomistisen lähestymistavan synonyymiksi serialistisen lähestymistavan käsitteen (Entwistle 1988, 25).

Newble & Entwistle tunnistivat osana kirjallisuuskatsaustaan (1986) kolme lähestymistapaa opiskeluun. Marton & Säljö (1976) tavoin he kuvasivat syvän ja pinnallisen lähestymistavan oppimisen. Lisäksi he tunnistivat strategisen lähestymisen oppimiseen. Strategisessa lähestymistavassa opiskelijat valitsivat lähestymistapansa sen mukaan, mikä hyödytti heitä oppimistilanteessa eniten. Näiden opiskelijoiden oppimistavalle oli leimallista laskelmoivuus ja strategian käytössä esiintyi yksilökohtaisia aste-eroja. (Newble & Entwistle 1986, 168–169.)

Oppimisen laadullisen syvyyden lisäksi oppimistyylien taustalla olevat opiskelustrategiat ovat tutkittu aihe. Schellings (2011, 91–92) tarkasteli oppimisstrategian käsitettä omassa tutkimustyössään. Tässä tutkimuksessa oppimisstrategian perustan muodostivat muun muassa oppimiseen liittyvät käsitteet kuten menetelmät, tekniikat ja taidot. Oppimisstrategioita voidaan kuvata Schellingin mukaan päämääräorientoituneiksi oppimistoiminnoiksi, joiden kautta opiskelija tehostaa omaa oppimistaan. (Schelling 2011, 92.)

Oppija käyttää erilaisia oppimisstrategioita koko oppimisprosessin ajan. Erilaisia oppimisstrategioita on suuri määrä ja esimerkiksi Van Hout-Wolters (2000) on kuvannut 45 erilaista, toisistaan poikkeavaa kognitiivista, metakognitiivista ja affektiivista

oppimisen strategiaa. Opiskelija käyttää näitä strategioita ennen oppimista, sen aikana, sekä oppimisen jälkeen. (Schelling 2011, 92.) Mielenkiintoiseksi Van Hout-Woltersin (2000, 85–86) koostaman oppimisstrategioiden taksonomian tekee se, että moni hänen kuvaamansa strategia (tekstin alleviivaus- ja muistiinpanotekniikat, sekä tenttistrategiat) voidaan kuvata lähteestä riippuen joko strategiaksi tai opiskelutekniikaksi. (esim. Saramäki 2013; Tujula 2013; Vuoksenranta 2013; Lindberg 1998; Silven, ym. 1991.)

3. ITSESÄÄTELYSTRATEGIAT JA OPPIMINEN

Itsesäätelytaitoon on usein viitattu metakognition käsitteellä, joka on keskeinen oppimisen osaamisalue korkeakouluopinnoissa (Bereiter & Scardamalia 1993, 60). Brownia lainaten voidaan sanoa, että kaikki aktiiviset oppimistoiminnot edellyttävät metakognition kautta tapahtuvaa ohjailua. Oppimisprosessiin ja sen eri vaiheisiin liittyvä säätely perustuu formaalissa oppimisympäristössä niin yksilön saamaan ulkoiseen palautteeseen kuin omakohtaiseen, ulkoisesta lähteestä riippumattomaan itsesäätelyyn. (Brown 1987, 88–89.)

Onnistuneessa oppimistilanteessa oppijan oma itsenäinen toiminta johtaa lopputulokseen, jossa hän toimii itsensä opettajana. Formaalissa opetuksessa oppiminen tapahtuu kuitenkin aina enemmän tai vähemmän oppilaan ja opettajan välisenä, jaettuna oppimisen vastuunjakona. (Vermunt & Rijswijk 1988, 648.) Oppilaan omaan toimintaan perustuvassa itsesäädelyssä oppimisessa oppijalta edellytetään erityisten säätelystrategioiden hyödyntämistä korkeakouluopinnoissa. Näitä säätelystrategioita käyttävät opiskelijat kykenevätkin suuntaamaan voimavaransa itsenäiseen oppimiseen sen sijaan, että heidän pitäisi turvautua opettajiin tai muihin ulkoisiin säätelyn lähteisiin. (Zimmerman 1989, 329.)

Vermunt & Rijswijk (1988) tutkimuksessa käytiin läpi itsesäädellyn oppimisen komponentteja. Analyysin perusteella he kuvasivat itsesäädellyn oppimisen kehittymistä opiskelijan oman toiminnan osana. (Vermunt & Rijswijk 1988, 647.) Analyysissä kiinnitettiin huomiota opiskelijoiden oppimistoimintoihin, joita he käyttivät oppimisprosessin aikana. Tutkimuksessa havaittiin, että kognitiiviset säätelystrategiat kohdistuivat suoraan oppimisen prosessointiin. Metakognitiivisten säätelystrategioiden kautta opiskelija puolestaan koordinoi, sääteli ja tarkasteli omaa oppimistoimintaansa ja muodosti kontrollin omaan oppimiseensa. (Vermunt & Rijswijk 1988, 649.)

Kokenut opiskelija pystyy hyödyntämään oppimisprosessin aikana erilaisia strategioita sekä säätlemään ja valvomaan metakognitiivisesti näiden strategioiden käyttöä. Oppimisprosessin metakognitiivinen säätely on kolmiosainen tapahtuma, jonka alussa opiskelija suunnittelee omaa toimintaansa ja valitsee strategiansa. Säätelyn toisessa vaiheessa tapahtuu prosessin valvontaa ja tarpeellisten toimintamuutosten tekemistä.

Säätelyn kolmannessa vaiheessa mukaan tulevat oppimistavoitteiden, oman toiminnan ja oppimisprosessin lopputuloksen keskinäisten suhteiden arvioiminen. (Tynjälä 1999, 115; Vermunt & Rijswijk 1988, 651.)

3.1 Oppimistaidot ja oppimisen itsesäätely

Oppimistaitojen kehittymien ei ole suorassa suhteessa opiskeluvuosiin ja opintosuorituksiin, vaan oppimisympäristöllä on suuri merkitys opiskelijan kehityksessä. Jos oppimisympäristö perustuu passiiviseen tiedon vastaanottoon, oppijan mahdollisuudet kehittyä oppimistaidoiltaan taitavaksi ovat huonot. Aktiivista opiskeluotetta ja opittavan ilmiön aktiivista käsittelyä painottava ympäristö mahdollistaa kehityksen oppijana huomattavasti paremmin. (Lindberg 1998, 17–18.)

Peruskoulun ja 2. asteen opintoja seuraavissa korkeakouluopinnoissa opintojen vaatimustaso nousee selvästi. Korkeakouluopinnoille tyypillisiä oppimistilanteita ovat esimerkiksi luentojen sisäistäminen, laajojen asiakokonaisuuksien hallinta, kirjallisten töiden tekeminen ja ryhmätyöskentely. Näiden oppimistilanteiden hallinta edellyttää opintojen hyvää suunnittelua ja omaa oppimistyyliä tukevien oppimistaitojen kehittymistä. Tarvittavia oppimistaitoja ovat esimerkiksi ajankäytön hallinta, opintojen suunnittelu, omaa oppiainetta tukeva luku- ja kirjoitustaito, kyky löytää luotettavaa materiaalia sekä taito ilmaista itseään kirjallisesti. (Kokkinen, ym. 2008, 29–31; Silven, ym. 1991; Svensson 1997, 59.)

Menestyäkseen korkeakouluopinnoissa opiskelija tulisi omata taidot, joiden kautta hän hallitsee ja kehittää toimintatapojaan. Uusien kokonaisuuksien hahmottaminen ja niiden liittäminen aikaisemmin opittuihin tietoihin edellyttää oppimistaitoa, kun irrallisia yksityiskohtia on mahdollista oppia lyhemmälläkin opiskelukokemuksella. Oppimisen säätelytaitoihin voidaan liittää motivoitunut ja tehtäväsuuntautunut oppimisote. Itsesäätelytaidoissaan edistyneelle oppijalle on ominaista kiinnostus aiheeseen oppimisen tapahtuessa oppijan omista lähtökohdista ulkoisen säätelyn sijaan. (Lindberg 1998, 18.)

Itsesäätelytaitoja opitaan muiden oppimistaitojen ohella. Hyvillä itsesäätelytaidoilla varustetut opiskelijat menestyvät tavallisesti säätelytaidoiltaan heikompia kanssaopiskelijoitaan paremmin. Oppimistaidoiltaan heikommilla opiskelijoilla

itsesäätelytaidot voivat olla rajallisia ja kontekstisidonnaisia. Näillä opiskelijoilla tarvittavien itsesäätelytaitojen hyödyntäminen muuttuvissa tilanteissa voi olla haastavaa, sillä erilaiset oppimistilanteet vaativat kykyä hyödyntää oppimistaitoja joustavasti tilanteen mukaan. (Boekaerts 1997, 161, 166.)

Oppiminen ei ole aina onnistunutta lopputulokseltaan. Toisinaan oppimisen lopputuloksena voi olla tilannesidonnaista, tehotonta tietoa. Laadullisesti huonoa oppimista voi syntyä esimerkiksi kursseilla, joissa opiskelija omaksuu muodollisesti oppimistavoitteiden mukaisen tietomäärän, mutta ei kykene käyttämään uutta tietoa tulkintaa vaativissa ongelmanratkaisutilanteissa. (Vermunt & Verloop 1999, 257–258.) Esimerkiksi Dahlgren (1997) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että korkeakoulun ylemmän kurssin opiskelijat pystyivät käyttämään oman alansa käsitteistöä alemman kurssin oppilaita paremmin, mutta siitä huolimatta molemmissa opiskelijaryhmissä esiintyi virhekäsityksiä oman alansa perusilmiöiden tulkinnoissa. (Dahlgren 1997, 34.)

Opetus ei siis tuota aina oppimista, vaikka opiskelija täyttäisi muodollisesti kurssin vaatimukset. Opiskelijan omalla toiminnalla on suuri merkitys varsinkin oppimisen laadullisesta näkökulmasta. Kognitiiviset- ja metakognitiiviset säätelystrategiat ovat keskeisessä roolissa oman oppimistoiminnan ja suorien oppimistulosten kannalta. Lisäksi oppimisen keskeisiin säätelystrategioihin liittyy oppimisen affektiivinen ulottuvuus. Affektiiviset säätelystrategiat liittyvät muun muassa oppimisprosessin motiiveihin ja muihin tunnetason tekijöihin. (Vermunt & Verloop 1999, 259.)

Kognitiiviset säätelystrategiat muodostuvat ajattelutoiminnoista, joiden avulla opiskelija prosessoi opiskeltavaa ilmiötä. Ilmiön prosessoinnista syntyvät oppimistulokset, joita oppimistoimintojen kautta on mahdollista saavuttaa. (Meyer 1996, 64–65; Entwistle, 1995, 47–48.) Metakognitiiviset säätelystrategiat koostuvat puolestaan ajattelutoiminnoista, joiden kautta oppija kontrolloi omaa kognitiivista prosessointiaan ja ohjaa omaa oppimisprosessiaan (Zimmerman & Bandura, 1994, 846–849).

Affektiiviset säätelystrategiat ovat toimintoja, joilla opiskelija hallitsee oppimiseen liittyviä tunteita. Affektiivisten säätelystrategioiden avulla opiskelija muodostaa näkemyksen opiskelusta ja oppimistuloksista, suuntaa huomiotaan kurssisisältöjen suhteen ja hallitsee omaan oppimiseensa liittyviä tavoitteita. (Virta 2017.)

3.2 Opiskelu- ja oppimistaidot sekä oppimisen syvyys

Kun oppimista käsitellään taitona Svensson (1997) korostaa käsitteellistä eroa oppimistaidon (learning skill) ja opiskelutaitojen (study skill) välillä. Arkikielessä opiskelutaitona voidaan nähdä oppimisen tekniset taidot kuten muistiinpanojen tekeminen ja laajojen tekstikokonaisuuksien systemaattinen lukeminen. (Svensson 1997, 67–71.) Hassanbeigi, ym. (2011) tutkivat erilaisten opiskelutaitojen ja oppimistulosten välistä suhdetta. Tutkimuksessa todettiin, että hyvät oppimistulokset ja opiskelutaidot korreloivat keskenään positiivisesti. Johtopäätöksenä oli, että opiskelutaitojen opetuksella itsessään voi olla tärkeä rooli oppilaiden oppimissuoritusten parantamisen näkökulmasta. (Hassanbeigi, ym. 2011, 1416, 1419.)

Oppimisen rakentuessa pelkkien opiskelutaitojen varaan puhutaan atomistisesta tavasta lähestyä oppimista. Tällöin asioiden oppiminen voi jäädä holistista asianhallintaa rajallisemmaksi. Opiskelutaitoja tarvitaan oppimisen säätelyssä, mutta oppimistaito on näitä teknisiä taitoja laajempi käsite. Oppimistaito käsittää opiskelutaitojen lisäksi asian ymmärtämisen, oman toiminnan reflektion ja holistisen lähestymiskulman opittavaan asiaan. Opiskelutaidot ovat tarpeellinen osa korkeakouluopintoja, mutta vasta hyvien oppimistaitojen kautta oppijalle muodostuu mahdollisuus ymmärtää opiskeltavaa ilmiötä syvällisemmin ja oppia oppimaan. (Lindberg 1998, 14; Svensson 1997, 67–71.)

Opiskelutaidot eivät siis ole yksinään oikotie itsesäädelyyn oppimiseen. Wingate (2006) julkaisi kirjallisuuskatsauksen, jonka pohjalta hän kritisoi muista opinnoista irrallisena annettujen opiskelutaitojen vaikuttavuutta. Katsauksessa tarkasteltiin englantilaista korkeakoulujärjestelmää, johon alkoi 90-luvulla tulla aikaisempaa enemmän oppilaita, joiden lähtötaso erosi vanhemman polven korkeakouluopiskelijoista. Kävi ilmi, että osalta näistä ”uuden polven” opiskelijoista puuttui korkeakouluopintoihin vaadittavat oppimisvalmiudet. (Reay 2015; Wingate 2006, 457.)

Tästä syystä tutkintojen yhteyteen perustettiin erillisiä kursseja, joiden piti vahvistaa opiskelijoiden oppimistaitoja. Kurssit käsitelivät ajan hallintaan liittyviä taitoja, esseen kirjoittamista, esitelmien pitämistä, muistiinpanotekniikoita sekä tenttiin valmistautumista. Kurssien ongelmana oli niiden järjestämistapa, jossa oppimistaitojen

opetus irrotettiin muusta opetuksesta sen sijaan, että se olisi sisällytetty osaksi normaalia opetustoimintaa. (Wingate 2006, 457–458.)

Muusta opetuksesta irrotetut kurssit osoittautuivat monella tapaa ongelmallisiksi. Kurseille ei saatu niitä oppilaita, jotka opetusta olisivat eniten tarvinneet eivätkä opiskelijat pitäneet oppimistaitojen kursseja yhtä tärkeinä kuin varsinaiseen tutkintoon kuuluvia opintoja. Lisäksi oppimistaitojen opetus osoittautui monelle muiden opintojen kuormittamalle opiskelijalle lisätyöksi, johon he eivät jaksaneet paneutua. (Wingate 2006, 458.)

Suurin ongelma nousi kuitenkin opiskelijoiden oppimisen mielikuvasta. Osalle opiskelijoista asioiden opiskelu ja oppiminen olivat eri asioita. Tästä lähtökohdasta oppimistaito nähtiin lähinnä sarjana tekniikoita, joita käyttämällä opiskelu ei enää edellyttänyt syväoppimista. Oppimistaidon oppimista ja kehitystä ei voi kuitenkaan tiivistää pelkäksi mekaaniseksi tekniikaksi, sillä opiskelijana kehittyminen edellyttää oppimiskokemuksia, itsereflektoituja vastoinkäymisiä sekä palautteen saamista muulta yhteisöltä. Moni tutkija näkee, että erilliskurssitusta tehokkaampi tapa opettaa oppimistaitoja olisi sisällyttää ne varsinaisen aineopetuksen joukkoon. Tämä järjestely mahdollistaisi oppimistaitojen integroimisen oppimiseen kattavammin ja holistisemmin ja oppimistaitoja olisi mahdollista koetella käytännön oppimistilanteissa osana muuta oppimista. (Wingate 2006, 458–459.)

4. PROSESSIOrientoitunut Opetus ja Oppimisen Ulkoinen Sääteily

Jotta oppiminen olisi niin opettajan kuin opiskelijankin näkökulmasta hyvää, edellyttää se substanssiopetusta laajempaa ajattelutapaa. Oppimista ei voi toteuttaa pelkän ulkoisen sääteilyn kautta, sillä uuden tiedon omaksuminen ei ole vain ulkoa ohjattu prosessi. Oppiminen on myös oppijan säätelemä prosessi, jossa hänellä on mahdollisuus rakentaa sisäisiä malleja erilaisista oppimiskokemuksista. Kun oppimisessa huomioidaan oppijan itsesääteilytaidot, voidaan opetus nähdä substanssiopetuksen lisäksi oppijan itsesääteilyn tukemisenä ja ohjaamisena. (Vermunt & Verloop 1999, 258.)

Oppimista tarkasteltaessa huomio kiinnittyy helposti opiskelijan omaan toimintaan oppimisprosessin aikana. Siinä vaiheessa, kun opetusta ruvetaan tarkastelemaan syvällisemmin, voidaan oppimisprosessiin kuuluva opetus ja oppiminen nähdä toistensa pelikuvina, joita voidaan kuvailla osin samoilla termeillä. Shuell ja Simmons (1993) puhuvat opetukseen liittyvistä opetuksen strategioista, jotka voidaan jakaa oppimisen kognitiiviseen prosessointiin, affektiivisiin tekijöihin, sekä oppimisen metakognitiiviseen sääteilyyn, samaan tapaan kuin opiskelijajohtoinen oppimisprosessikin. Käytännössä kognitiivinen prosessointi tarkoittaa opettajan tapaa esittää opetettava asia opiskelijoille, affektiiviset tekijät taas käsittävät opiskelijoiden motivoinnin ja positiivisen opiskeluilmapiirin luomisen. Metakognitiiviset sääteilytoiminnot taas tähtäävät opiskelijan oppimisprosessin ohjaamiseen. (Vermunt & Verloop 1999, 265.)

Korkeakouluopiskelu tulisi nähdä jatkumona, joka kehittää oppijan omaa ajattelu- ja toimintatapaa asiantuntijatyölle ominaiseen suuntaan. Tämä edellyttää aktiivisten ja tietoa konstruoivien ajattelutoimintojen hyödyntämistä. Vermunt & Verloop (1999, 264–265) näkevät opetuksen välineenä, jonka avulla opiskelijaa voidaan stimuloida ja ohjata käyttämään oppimistilanteeseen soveltuvia ajattelun välineitä. Tällaista opetustapaa kutsutaan prosessorientoituneeksi opetuksiksi, jossa opetuksen keskiössä ovat tiedon konstruointi ja käyttöönotto. Prosessorientoituneessa opetuksessa oppimisprosessin tukeminen, metakognitiivisten taitojen sekä syväsuuntautuneen ja merkitysorientoituneen opiskelun edistäminen ovat keskeisellä sijalla. (Tynjälä 1999, 124.)

Formaalissa oppimisympäristössä opettajan vastuulle jää enemmän tai vähemmän oppimiseen liittyviä säätelytoimintoja. Tämä tuottaa oppimistapahtumaan oppimisen ulkoista säätelyä. Oppimisen ulkoinen säätely toteutuu usein hyvin arkisten didaktisten toimintojen muodossa kuten tehtävänannoissa, ohjeistuksissa ja oppimisprosessin ohjauksessa. (Vermunt & Rijswijk 1988, 651–652.)

Ulkoista säätelyä toteuttavat opetusstrategiat vaihtelevat opettajan vahvasti säätelemästä opetuksesta aina löyhään, opiskelijan sisäisen säätelyn varassa olevaan opetustapaan. Opetusstrategiat voidaan jakaa kolmeen säätelyn asteeseen, jotka ovat tiukasti säädelty, jaetusti säädelty ja vapaasti säädelty opetuksen strategia. Käytännön opetusta voidaan harvemmin luokitella puhtaasti luokkaan tai toiseen, mutta ne mahdollistavat opetuksen tarkastelun ulkoisesti- ja sisäisesti säädellyn oppimisen näkökulmasta. (Vermunt ja Verloop 1999, 265.)

Opetuksen säätelyjärjestelmiä on tarkasteltu sen perusteella, miten ne reagoivat opiskelijoiden oppimisen säätelyjärjestelmien kanssa. Ensimmäinen opetuksen strategia perustuu vahvaan ulkoiseen säätelyyn, jossa opettaja pyrkii säätelemään oppimiseen tarvittavia kognitiivisia ja metakognitiivisia toimintoja. Tässä strategiassa opettaja minimoi oppilaiden tarpeen säädellä omaa oppimistaan ja käyttää omaa strategista lähestymistapaansa osana oppimisprosessia. (Vermunt & Verloop 1999, 265.)

Jaetun säätelyn strategian avulla opettaja pyrkii stimuloimaan joitain oppilaiden kognitiivisista ja metakognitiivisia aktiviteeteista oppimisprosessissa. Tämä strategia kehittää onnistuessaan oppilaan oppimisen säätelystrategioita ja oppimistaitoja substanssiopetuksen ohella. Vapaassa säätelytavassa oppimisen säätely jää täysin opiskelijan itsesäätelystrategioiden varaan. Tällöin oppilaan omat ajattelun toiminnot työskentelevät ilman ulkoisen ohjauksen apua olettaen, että oppilaan kognitiiviset ja metakognitiiviset strategiat ovat riittävän hyvät. (Vermunt & Verloop 1999, 268–269.)

4.1 Opetuksen ja oppimisen säätelystrategioiden väliset jännitteet

Opetuksen strategiat eivät ole automaattisesti yhteensopivia opiskelijoiden itsesäätelytaitojen kanssa. Oppilaan itsesäätelytaidot ja opettajan ulkoinen säätely voivat muodostaa jännitteitä keskenään, mikäli osapuolten omat säätelytavat eroavat liikaa toisistaan. Esimerkiksi säätelemättömässä opetustavassa opetuksen ja oppimisen välille muodostuu jännite, jos kurssi koostuu kokemattomista opiskelijoista. Tällaisessa tilanteessa strategiat eivät ole yhteensopivat, jos oppilaiden itsesäätelytaidot eivät ole säätelemättömän opetusstrategian vaatimustason mukaisella tasolla. Tilanne voi syntyä esimerkiksi kurssilla, jossa sisällöllisesti vaativa kurssi järjestetään verkko-opetuksena, eivätkä opiskelijoiden oppimistaidot riitä tilanteen tekniseen tai sisällölliseen hallintaan. (Vermunt & Verloop 1999, 273.)

Opetuksen strategian ja oppilaan itsesäätelytaitojen jännitteet voivat myös johtaa tilanteeseen, jossa oppilaan oppimisen- ja ajattelun taidot passivoituvat. Esimerkiksi jaettu oppimisen säätely soveltuu kursseihin, joissa opiskelijoilla on jossain määrin itsesäätelytaitoja, mutta myös selkeästi kehittymisen varaa näissä. Tämän strategian kautta voidaan stimuloida opiskelijoita kokeilemaan uusia oppimisen tapoja. Oppilaille, joilla on jo kehittynyt vahva ote itsesäädelyyn oppimiseen, tämä strategia ei sitä vastoin välttämättä toimi, vaan päinvastoin se saattaa passivoida ja turhauttaa näitä opiskelijoita. (Vermunt & Verloop 1999, 272.)

Jännitteet voivat myös estää opiskelijan oppimistaitojen kehittymisen (Vermunt & Verloop 1999, 270). Tilanteessa, jossa opiskelijoiden itsesäätelytaidot eivät ole riittävän kehittyneet kurssin vaatimusten mukaiselle tasolle, voimakas ulkoinen säätely voi olla toimiva opetuksen strategia. Onnistuessaan oppilas oppii tarvittavan asian tämän strategian kautta. Jatkuvässä käytössä strategia voi kuitenkin vähentää oppilaiden mahdollisuuksia kehittää omaa oppimisen säätelytaitoaan, jolloin itsenäinen tiedon rakentaminen jää vajavaiseksi. (Vermunt & Verloop 1999, 271–272.)

Edellä kuvattuja jännitteitä esiintyy usein osana oppimista ja opetusta ja joskus ne ovat tarpeen oppilaan stimuloimiseksi. Oppilaiden vastuulta ei saisi kuitenkaan viedä liikaa oppimisen toiminnoista, sillä tämä johtaa turhaan riippuvuuteen opettajasta ja tuottaa toistamisorientoitunutta oppimistapaan. (Vermunt & Verloop 1999, 270–271.)

Opetustyön arkipäivässä opettajat ja koulutuksen muut järjestäjät saattavat vähentää tahtomattaankin opiskelijan itsesäätelyn tarvetta. Prosessorientoitunut opetus pyrkii ehkäisemään tätä toimintaa tuomalla opetukseen ainekohtaisia oppimisen ja ajattelun strategioita. Tällöin oppimisen toimintoja siirretään opettajalta oppilaalle vähitellen ja mahdollistetaan opiskelijan merkitys- ja soveltamisorientoitunut oppimistapa toistamisorientoituneen oppimistavan sijasta. (Tynjälä 1999, 119; Vermunt & Verloop 1999, 274.)

4.2 Ulkoisesta säätelystä sisäiseen: Itsesäädellyn oppimisen osatekijät

Prosessorientoitunut opetus edellyttää onnistuakseen oppimisprosessin eri osatekijöiden huomioimista. Aloittelevat opiskelijat olettavat usein, että oppimistavoitteet ja koulutuksen sisältö avataan heille tarkasti opettajan toimesta. Opiskelijat asettuvat helposti passiivisten vastaanottajien rooliin, jolloin oppimateriaalin tulisi olla valmiiksi valikoitu ja aiheet tarkasti rajattu. Näistä lähtökohdista oppimisen itsesäätelytaitojen kehittäminen vaatii vastuun siirtoa opettajalta opiskelijalle esimerkiksi oppimistavoitteiden ymmärtämisen, lähdeaineiston löytämisen ja kehittyneen palautteenannon kautta. (Ten Cate 2004, 223–224.)

Opiskelijan itsesäätelytaitojen kehittyessä kognitiiviset säätelystrategiat ovat keskeisessä osassa oppilaan saadessa kirjojen ja muiden lähteiden tuottamaa informaatiota, jota hän ottaa vastaan lukiessaan, kuunnellessaan, analysoidessaan ongelmia ja painaessa mieleensä yksityiskohtia. Kognitiivisten säätelytaitojen kautta opiskelija valikoi oppimislähteitään ja niiden keskeisiä osia sekä tekee strategisia päätöksiä esimerkiksi puntaroidessaan oppimistapaansa kuluvalle hetkellä. (Ten Cate 2004, 220–221; Tynjälä 2002, 112.)

Metakognitiiviset säätelystrategiat määrittelevät puolestaan opiskelijan oppimistiedot. Metakognitiivisten säätelystrategioiden avulla opiskelija suunnittelee omaa oppimistaan ja oppimistoimintojaan sekä arvioi omaa oppimisprosessiaan. Lisäksi opiskelija mitoittaa omaa ajankäyttöään, priorisoi opittavasta aineksestä huomiota vaativan oppimisalueen sekä listaa ja luokittelee lähdemateriaalia itselleen. (Ten Cate 2004, 220–221.)

Aloittelevalla korkeakouluopiskelijalla on vaihtelevat metakognitiiviset valmiudet. Sääteilystrategioiden kehittymistä ajatellen opettajalla on merkittävä rooli, sillä hyvällä ohjauksella oppijan oppimisprosessia voidaan parantaa. Oleellista on, että oppija kykenee tunnistamaan omia rajoitteitaan oppijana sekä pystyy yhdistämään aikaisemmin oppimaansa uuteen asiaan. (Ten Cate 2004, 224.)

Affektiiviset sääteilystrategiat ovat keskeisiä opiskelijan opiskelumotivaation ja keskittymisen näkökulmasta. Affektiivisten sääteilystrategioiden avulla oppija muodostaa tunnesiteen opittavaan ilmiöön, jolloin hänelle syntyy emotionaaliset oppimisvalmiudet. Emotionaalisten oppimisvalmiuksien avulla oppija määrittelee opintoihin kuuluvien kokonaisuuksien tärkeyden itselleen, tekee oletuksia ulkoisista ja sisäistä vaatimustasoista sekä etsii tilannekohtaisen motiivin itselleen eri oppimistilanteissa. (Ten Cate 2004, 220–221.)

Oppilaitos ei voi antaa motivaatiota opiskelijalle vaan korkeakouluopinnoissa opiskelijalle jää hyvin pitkälle vastuu oman opiskelunsa motivaatiokysymyksistä. Emotionaalisia ja motiiveihin liittyviä tekijöitä voidaan kuitenkin kehittää esimerkiksi oppimisen liittyvien sosiaalisten tilanteiden kautta, kannustamalla sekä antamalla vastuuta opiskelijalle. Oppimistoiminnot, jotka ruokkivat oppijan sisäistä motivaatiota, ovat hyviä affektiivisten strategioiden kehittämistapoja. (Ten Cate 2004, 224.)

5. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kontekstuaalisuus ei tarkoita, että määrällinen tutkimus olisi teoriatonta varsinkaan, jos sille halutaan tutkimuksellinen status. Laadullinen tutkimus ei siis voi olla täysin irti ilmiön taustasta, mutta sen ei tarvitse myöskään olla pelkkä teoriasidonnainen kokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 19.) Tämän tutkielman lähtökohtana on ollut teorialähtöinen eli deduktiivinen tutkimustapa. Tällöin sisällönanalyysin taustalla voidaan nähdä tietty teoreettinen viitekehys, joka ohjaa tutkimuksesta nousevien ilmiöiden tarkastelua ja luokittelua. Tästä huolimatta teoreettiseen sisällönanalyysiin perustuva analyysirunko mahdollistaa myös sen ulkopuolelta nousevien asioiden huomioimisen induktiivisen sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.) Tässä tutkielmassa teoreettisen viitekehysten ulkopuolisten ilmiöiden mahdollisuus toteutui selkeimmin affektiivisten säätelystrategioiden noustessa aineistosta niin vahvasti, ettei ilmiötä voinut jättää sisällön analyysistä pois.

Laadullinen tutkimus on käyttökelpoinen menetelmävalinta tilanteissa, joissa tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään ja saamaan vastaus kysymykseen ”mistä tässä on kyse?”. Toisin kuin määrälliset tutkimukset, laadullisen tutkimuksen kautta ei haeta yleistyksiä. Tilanteissa, joissa tutkittavasta ilmiöstä ei ole valmista teoreettista viitekehystä, tulee laadullisessa tutkimuksessa ensin selvittää, mistä ilmiössä on kyse, mistä se koostuu ja mitä ilmiön eri osien väliset suhteet ovat. (Kananen 2014, 16–17.) Korkeakouluissa tapahtuvasta oppimisesta löytyy suuri määrä teoriaa ja tutkimustietoa, jotka monelta osin risteävät keskenään (Vilppu 2016, 13). Ilmiölle ei ole olemassa yhtä yhdistävää teoreettista mallia, vaan tutkielmaa varten kirjoittaja joutui tekemään valintoja tutkimustehtävää palvelevaa teoreettista viitekehystä muotoillessaan.

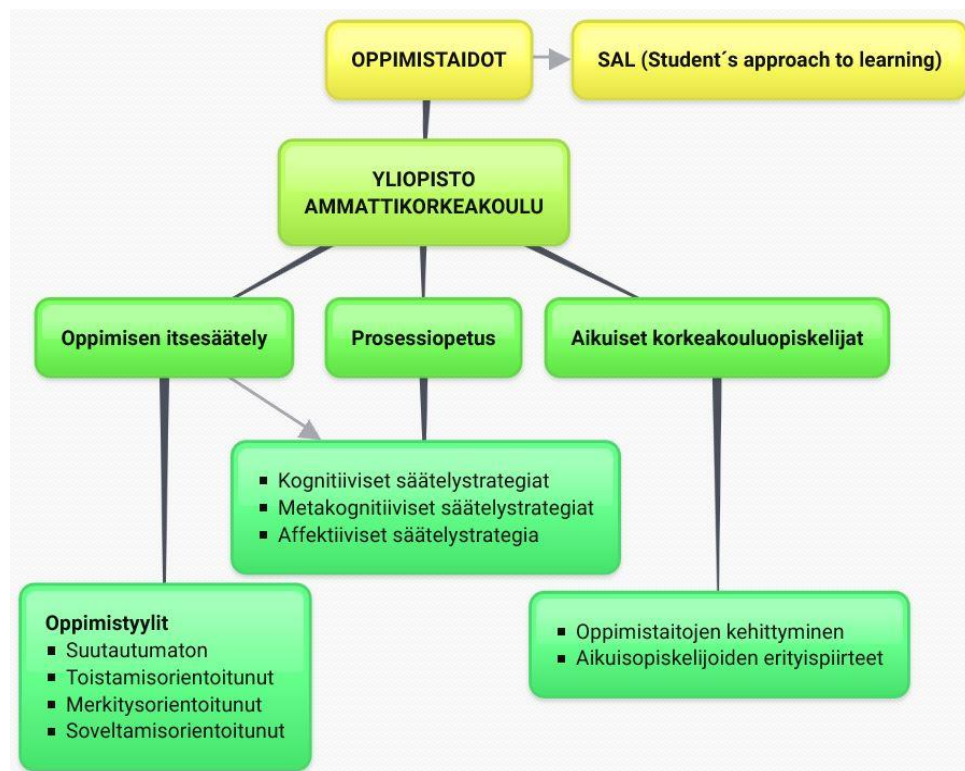
Tutkielman teoreettisen viitekehysten taustalla olevasta historiallisesta kaaresta löytyvät Marton ja Säljön oppimisen laadullisen ulottuvuuden parissa tekemä tutkimustyö 70-luvun lopulla sekä Entwistlen, Ramsdenin ja Biggsin tutkimukset oppimisen lähestymistavoista. Tämä tutkimustyö loi pohjaa Vermuntin, ym. luomalle oppimistyylien luokitukselle, joka on yksi keskeinen osa tutkielman teoreettista viitekehystä. (Vilppu 2016, 18.) Kuvioon 2 on mallinnettu tutkielmaa ohjaava teoreettinen viitekehys. Mallissa yläkäsitteet muodostuvat oppimistaidosta sekä

opiskelijoiden oppimisen lähestymistapoihin kuvaavasta tutkimusperinteestä (SAL, student's approaches to learning) sekä aikuisten korkeakouluopiskelijoiden oppimisesta.

SAL-perinteestä koostettu oppimistaitojen teoreettinen viitekehys tuotti tutkielman keskeiset käsitteet. Lähtökohtana oli tarkastella oppimistaitoja ja niiden kehittymistä tutkielman teoreettisen viitekehysten puitteissa yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden näkökulmasta.

Oppimisen itsesäätelyyn vaikuttavat opiskelijan oppimistyyli, joihin liittyvät oppimisen sisäinen ja ulkoinen säätely, opetuksen ja oppimisen strategiat sekä oppimisen syvyys. Aikuisten korkeakouluopiskelijoiden kohdalla oleellisiksi teoreettisiksi suuntaviivoiksi muodostuivat heille ominainen oppimisen laatu, oppimistaitojen kehittymiseen liittyvät informaaliset tekijät sekä aikuisopiskelijoiden määritelmä.

Oppimisen ulkoista säätelyä tarkasteltiin prosessorientoituneen opetuksen näkökulmasta, oppimisen itsesäätelyä puolestaan opiskelijan oman toiminnan kautta. Huomattavaa on, että niin prosessiopetuksesta kuin oppimisen itsesäätelystä löytyy kognitiivisia, -metakognitiivisia- ja affektiivisia säätelystrategioita.



Kuvio 2: Tutkimuksen empiiristä osaa ohjaava teoreettinen viitekehys

5.1 Tutkielman tutkimuskysymykset

Tutkielman empiirinen osa keskittyi korkeakouluopiskelijoiden näkemyksiin oppimisesta, heidän oppimistaitoihinsa sekä oppimaan oppimisen prosessiin. Tutkielmassa oppimista tarkasteltiin ensisijaisesti aikuisen korkeakouluopiskelijan näkökulmasta. Siihen liittyvän oppimisprosessin säätelyä ja oppimistaidon kehitystä tarkasteltiin (1) oppimisen itsesäätelyn, (2) prosessorientoituneen opetuksen sekä (3) aikuisopiskelijan erityispiirteiden kautta.

Oppimisen itsesäätely muodosti tutkielman ensimmäisen teeman. Tutkielmassa oppimisen itsesäätely pohjautui suurimmaksi osin Vermuntin ym. oppimistyylien tutkimustyöhön. Oppimisen itsesäätely jakautui kahteen teemaan, jotka ovat oppimistyyliä sekä oppimisen itsesäätelyä. (Vermunt & Rijswijk 1988, 654–656.) Tiivistettynä oppimisen itsesäätely käsittää oppilaan oppimistoimet oppimisprosessin aikana ja niihin liittyvät säätelystrategiat (Vermunt & Rijswijk 1988, 654). Näihin strategioihin voidaan lukea esim. Van Hout-Woltersin (2000, 85–86) kuvaamia kognitiivisia- ja metakognitiivisista säätelystrategioita, joita opiskelija käyttää ennen oppimista, oppimisen aikana sekä oppimisprosessin jälkeen.

Tutkielman toisen teeman muodosti prosessorientoituneen opetuksen näkökulma, eli miten opetus tuki opiskelijan oppimaan oppimista haastateltavien näkökulmasta. Tähän teemaan liittyivät esimerkiksi kysymykset siitä, miten opetus ohjaa oppijaa kohti syväsuuntaista oppimista ja opiskelijan omien ajattelu- ja oppimisstrategioiden hahmottamista ja yhdistyykö ajattelutaitojen harjaantuminen sisältöopetukseen? (Vermunt & Verloop 1999, 274–275.)

Opetuksen mekanismit käsittävät toimia, joilla ulkoisesti vaikutetaan oppijan oppimistyyliin. Aikaisemmin kuvattuja mekanismeja ovat esimerkiksi ohjaaminen tietyn oppimistaidon käyttöön, oppilaan stimulointi vaihtoehtoisten oppimistapojen suuntaan sekä opiskelijan asteittainen ohjaaminen itsesäädelyyn oppimiseen. (Vermunt & Rijswijk 1988, 654–656.)

Tutkielman kolmannen teeman muodostivat aikuisopiskelijat ja heidän oppimistyylien- ja taitojen kehittyminen. Tämän näkökulman kautta haluttiin tietää, miten

aikuisopiskelijan oppimistyyli ja oppimisvalmiudet ovat kehittyneet opiskeluvuosien ja elämäkokemuksen kautta ja mikä tähän kehitykseen on mahdollisesti vaikuttanut haastateltavien näkökulmasta.

Neljäs teema tutkimustehtävään muodostui ylemmän (yliopisto) ja alemman (ammattikorkeakoulu) korkeakouluasteen opiskelijoiden eroista oppimisprosessin säätelyyn, prosessorientoituneen opetuksen ja aikuisen oppimisvalmiuksien informaalin kehityksen näkökulmasta. Tätä varten tutkimustehtävään liitettiin vertaileva kysymys, jolloin ilmiötä oli mahdollista tarkastella tutkimuksen empiirisen aineiston kautta.

Tutkielman empiiristä osaa ohjasivat neljä tutkimuskysymystä.

1. Miten korkeakouluopiskelijat kuvailevat oman oppimisprosessinsa säätelyä?
2. Minkälaisia kokemuksia korkeakouluopiskelijoilla on saamastaan opetuksesta itsesäätely- ja oppimistaitojen kehittymisen näkökulmasta?
3. Miten aikuisopiskelijat kuvaavat oman oppimistyylinsä- ja valmiuksien kehittymistä ja kehitykseen vaikuttaneita tekijöitä?
4. Millä tavalla yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppimisen säätely, sekä oppimistyylien- ja oppimistaitojen kuvaukset eroavat toisistaan?

5.2 Tutkimusmenetelmä

Laadullinen tutkimus on Kanasta (2014) lainaten menetelmä, jonka avulla tutkimustyössä pyritään saavuttamaan tuloksia ilman tilastollisia menetelmiä tai muita määrällisiä keinoja. Tällöin tutkimuksen päätavoitteena on ymmärtää ja tulkita tarkasteltavaa ilmiötä yleistysten sijaan. Laadullisen tutkimusotteen avulla voidaan tarkastella prosesseja, joiden tutkiminen määrällisten ja tilastollisten analyysien kautta ei sellaisenaan onnistuisi. Tutkimustyön yhteydessä tutkittavan ilmiön ja tutkijan välille syntyy suora kontakti, jolloin tutkimuksen tekijä muuttuu todellisuuden ja tutkimustulosten väliseksi suodattimeksi. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista ilmiöön liittyvien merkitysten ja prosessien kuvailu tietyn kontekstin sisällä. (Kananen 2014, 18–19.)

Tutkielman empiirinen osa toteutettiin käyttämällä kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Menetelmä valittiin tutkimusmenetelmäksi useammastakin syystä. Ensimmäinen syy menetelmävalinnalle nousi tutkielman lähestymistavasta ja kohteena olevan ilmiön moniulotteisuudesta. Tutkielman tutkimustehtävä käsittelee aikuisopiskelijan erityispiirteitä, opetuksen ja oppimistaitojen suhdetta sekä opiskelijoiden oppimistyyliä. Hirsjärvi ym. (2009, 161) korostavat laadullisen tutkimusmenetelmän etuna mahdollisuutta kuvata todellisuutta moninaisesti ja mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Toisen perustelun menetelmävalinnalle antoi laadullisen tutkimustavan liikkumavara. Vaikka tutkittava ilmiö oli tutkimuksen tekijälle erinomaisen tuttu subjektiivisesti niin opiskelijan kuin opettajankin roolista, liittyi teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusasetelman rakentamiseen niin tiedollisia kuin tutkimuksellisiakin haasteita. Laadullinen tutkimusmenetelmä mahdollistaa tutkimussuunnitelman muotoutumisen tutkimuksen edetessä ja tätä mahdollisuutta myös käytettiin kirjoitustyön edetessä. (Hirsjärvi 2009, 161, 164.)

Kolmas perustelu menetelmävalinnalle on kirjoittajalle henkilökohtaisesti tärkein. Tutkielman teoreettisen viitekehyksen kirjoitustyö avasi tekijälleen paljon oppimisen ja oppimistapojen ilmiöistä. Työ ruokki edetessään kirjoittajan kiinnostusta siihen, miten tutkimukseen osallistuvat opiskelijat asian subjektiivisesti kokivat ja mitä asioita he pystyivät ilmiöstä nostamaan laadullisesti haastattelututkimuksen kautta. Tähän liittyen viimeisenä, muttei vähäisimpänä valintaperusteena toimi opiskelijoiden erilaiset oppimistaidot ja niiden mahdolliset puutteet tutkielman alkuperäisenä mielenkiinnon herättäjänä. Yksi tutkielman lähtökohdista oli löytää työkaluja käytännön opetustyöhön ja opiskelijaohjaukseen. Haastattelututkimus mahdollisti tutkielman tekijän näkökulmasta tiukkaa kvantitatiivista mittaria syvällisemmän näkökulman aiheeseen ja tämän kautta myös hedelmällisemmän lopputuloksen.

5.3 Tutkielman aineistonkeruun lähtökohdat

Laadullisessa tutkimuksessa teoreettinen viitekehys määrittelee, millainen aineisto tutkimukseen tarvitaan. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista kerätä tietoa, joka mahdollistaa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön moniulotteisen tarkastelun. Tutkimuksesta riippuen kvalitatiivista aineistoa voidaan kuvailla monitasoiseksi ja

kompleksiseksikin, mutta mahdollinen moniulotteisuuskään ei tee siitä synonyymia autenttiselle tilannekuvaukselle. Esimerkiksi haastatteluissa, joissa tapahtuman osapuolista tallennetaan vain ääni, jää uupumaan paljon verbaalisen ilmaisun ulkopuolista informaatiota. Käytännössä aineistoa on aina pakko rajata tavalla tai toisella jo sen keräämisaiheessa, sillä muuten vähänkin laajemman materiaalin käsittely muuttuu käytännössä vaikeaksi, ellei jopa mahdottomaksi. (Alasuutari 2011, 83–85.)

Tutkielman empiirisessä vaiheessa haluttiin selvittää, millaisia näkemyksiä ammattikorkeakoulussa ja yliopistolla opiskelukokemusta keränneiden aikuisopiskelijoiden joukosta oli mahdollista nostaa työn tutkimustehtävän näkökulmasta. Tätä varten aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Menetelmän valintaa puolsi teemahaastattelun avoimuus, jota on mahdollista ohjata etukäteen valittujen teemojen ja tarkentavien kysymysten kautta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75). Menetelmän ohjailtavuuden ja vapaamuotoisuuden yhdistelmää puolsi myös tutkielman teoreettinen viitekehys, jonka ohjaamana aineiston analyysi toteutettiin.

Tutkimuksen aineistonkeruuta varten haastateltiin kahdeksan korkeakouluopiskelijaa. Haastateltavien valintakriteerit nostettiin tutkielman teoreettisesta viitekehystä. Lähtökohtana oli haastatella opiskelijoita, joilla oli aikaisempaa opiskelukokemusta ja jotka täyttivät aikuisopiskelijan kriteerit tutkielman teoreettisen viitekehysten mukaisesti. Koska tutkielmassa haluttiin selvittää, millä tavalla korkeakouluopiskelu tukee opiskelijoiden oppimisen itsesäätelyn kehittymistä, oli 1-4 vuoden kokemus korkeakouluopinnoista yksi valintakriteeri. Yliopisto-opiskelijoiden kohdalla tämä vuosissa mitattu opiskelukokemus ei muodostanut ongelmaa, mutta AMK-opiskelijoiden joukossa haaste oli suurempi johtuen opintojen keskimäärin lyhemmästä kaaresta (3 – 3,5 vuotta) sekä aikuisopiskelijoiden pienemmästä määrästä valitussa laitoksessa (Turun AMK 1b 2017).

Kaikki haastateltavat opiskelijat olivat yli 24-vuotiaita ja heillä oli korkeakouluopintoja edeltävää opiskelukokemusta vähintään peruskoulun tai 2. asteen tutkinnon verran (lukio tai ammatillinen perustutkinto). Jotta kerätty aineisto olisi mahdollistanut kahden korkeakoulujärjestelmän opiskelijoiden vertailun, valittiin puolet (n=4) haastateltavista Turun ammattikorkeakoulun terveyden- ja hyvinvoinnin laitokselta. AMK-opiskelijat

opiskelivat ensimmäistä alempaa korkeakoulututkintoaan sairaanhoitaja-AMK koulutusohjelmassa. Toisen puolen haastateltavista (n=4) muodostivat Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksen perustutkinto-opiskelijat. Näiden opiskelijoiden pääaineen muodosti joko yleinen kasvatustiede tai aikuiskasvatustiede.

Aineistonkeruuta varten tutkimuksen tekijä hankki tarvittavan tutkimusluvan Turun ammattikorkeakoulun terveyden ja hyvinvoinnin laitokselta. Turun yliopistolta tutkimuslupaa ei vaadittu. Tutkimukseen osallistuvat opiskelijat etsittiin kahdella tavalla. Turun ammattikorkeakoulussa kirjoittaja kävi esittelemässä tutkimusta kahdelle opiskelijaryhmälle, joista toinen ryhmä koostui sairaanhoitaja-AMK opiskelijoista ja toinen ensihoitaja-AMK koulutusohjelman opiskelijoista. Näiden kahden esityksen jälkeen haastatteluihin valikoitui neljä ammattikorkeakoulun opiskelijaa.

Koska Turun yliopiston kasvatustieteen pääaineopiskelijat ovat opiskelun suhteen hajanaisempi ja haasteellisemmin tavoitettava joukko, päädyttiin haastateltavat etsimään sosiaalista mediaa hyödyntämällä. Tutkija lähetti kirjallisen haastattelupyynnön (liite 1) 38 jäsentä kattavalle suljetulle keskusteluryhmälle, joka koostui Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksella vuonna 2013 aloittaneista opiskelijoista. Tämän kanavan kautta tavoitettiin toinen tarvittava puolikas tutkielman aineistonkeruuta varten.

Tutkielman tekemistä ohjaavat omat eettiset sääntönsä, joita ylläpitävät muun muassa Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama Suomen tutkimuseettinen neuvottelukunta. Neuvottelukunta julkaisee ja ylläpitää hyvää tieteellistä käytäntöä ja loukkausepäilyjen käsittelemistä koskevaa ohjeistusta Suomessa. Neuvottelukunnan ohjeistuksen tehtävänä on edistää osaltaan hyvää tieteellistä käytäntöä, ennaltaehkäistä tutkimusvilppiä sekä edistää tutkimuseettistä keskustelua. (Varantola, ym. 2012, 2.)

Aineistonkeruussa huomioitavia ja hyvää tieteellistä käytäntöä edustavia sääntöjä edustivat muun muassa asianmukaisen tutkimuslupakäytännön noudattaminen, eettisesti kestävä tiedonhankinta ja tietoaineiston tallentaminen (Varantola, ym. 2012, 6). Käytännössä kaikille tutkimukseen osallistuneille kerrottiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimus kunnioittaa tiedonantajien anonymiteettia sen jokaisessa vaiheessa. Tutkimuksessa kerättyä aineistoa säilytettiin suljetussa tilassa,

ja se tuhottiin tutkielman tarkastusta ja hyväksyntää seuraavasti. Lisäksi tutkimuksen tiedonkeruu tehtiin jokaisen tutkimukseen osallistuneen opiskelijan itsemääräämisoikeutta kunnioittaen, jolloin jokaisella osallistujalla oli mahdollisuus perua osallisuutensa tutkimukseen milloin vain.

5.4 Haastattelut ja aineiston tallentaminen

Tutkielman aineistonkeruu toteutettiin haastattelututkimuksena 15.9–21.10.2016 välisenä aikana. Kaikki haastattelut toteutettiin yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kirjoittajan käytössä olevassa yksityisessä, kodin ulkopuolisessa työtilassa. Haastattelutilan valintaa puolsi Turun kaupunkialueen näkökulmasta paikan keskeinen ja helposti saavutettava sijainti sekä häiriöttömyys. Ainoastaan haastatteluista viimeinen (nro. 8) toteutettiin Turun yliopiston erikseen varattavissa työtiloissa, joka sekä osoittautui hyväksi ja rauhalliseksi haastattelu ympäristöksi.

Haastatteluissa käytettiin valmista haastattelurunkoa (liite 2). Haastattelurunko oli jaettu viiteen teemaa, joihin kuului joukko teemoja tarkentavia kysymyksiä. Haastattelurunko tarkastettiin tutkielman ohjaajan toimesta ja testattiin kahden koehaastattelun avulla ennen varsinaista aineistonkeruuta. Haastatteluissa pyrittiin rauhalliseen, kiireettömään ja dialoginomaiseen kanssakäymiseen haastattelijan ja haastateltavan välillä. Pääpaino kysymyksissä pyrittiin laittamaan pääteeman kysymykselle, mutta käytännössä jokaisen haastattelun yhteydessä myös teeman apukysymykset käytiin läpi. Haastattelujen kestojen vaihteluväli jäi noin kahteenkymmeneen minuuttiin, vaihteluvälin ollessa 25–46 minuuttia. Kahdesta haastatellusta ryhmästä kasvatustieteen opiskelijoiden haastattelut olivat kaikki keskimäärin 10-15 minuuttia kestoltaan pidempiä AMK-opiskelijoiden haastatteluihin verrattuna. Empiirisen aineistonkeruun muodostaneet haastattelut menivät kokonaisuudessaan ilman häiriöitä tai teknisiä ongelmia ja kysymyksenasettelu osoittautui suurimmaksi osaksi ymmärrettäväksi. Kysymysten mahdollisiin tulkinnallisiin haasteisiin on otettu kantaa myöhemmin tämän raportin tulososassa niiltä osin, kuin ne ovat saattaneet vaikuttaa haastateltavien vastauksiin tai tuloksiin.

Aineiston myöhempää analyysiä varten haastattelut nauhoitettiin kannettavan tallentimen muistikortille. Tallentimen tekninen toimivuus (virta, tallennustila) ja

äänentallennuksen laatu (mikrofonin asetukset, äänenvoimakkuus) varmistettiin jokaisen haastattelun alussa. Lisäksi haastateltavilta varmistettiin jokaisen haastattelun aluksi suullisesti suostumus haastattelujen ääniraidan tallentamiseen. Haastattelujen jälkeen tallenteet litteroitiin sanasta sanaan tutkielman tekijän omaa AV-kalustoa hyödyntämällä. Tässä vaiheessa ääniraidat ajettiin tietokoneen moniraitaohjelmalle, jonka avulla aineisto litteroitiin lause lauseelta yksittäisen sanan tarkkuudella myöhempää sisällönanalyysiä varten. Aineiston litterointi tuotti lopulta 55 tekstisivua analysoitavaa aineistoa. Mitään ongelmaa tutkielman tässä työvaiheessa ei ilmennyt.

5.5 Aineiston analyysin lähtökohdat

Sisällön analyysi muodostaa perusmenetelmän, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysiä voidaan pitää menetelmänä, mutta myös väljänä teoreettisena viitekehystenä, joka linkittyy erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Tuomea ja Sarajärveä (2009, 91) lainaten voidaan todeta, että kaikki kirjoitettuun, kuultuun tai nähtyyn aineistoon tukeutuva laadullinen tutkimus perustuu tavalla tai toisella sisällönanalyysiin.

Sisällönanalyysia voidaan kuvailla monella tavalla riippuen siitä, mihin tutkimusperinteeseen kuvailija nojaa näkemyksensä. Laadullista tutkimusta voidaankin pitää eräänlaisena käsitteiden sateenvarjona, jonka alle jää koko joukko erilaisia tutkimustapoja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 9.)

Tutkielmassa käytetty sisällönanalyysin prosessi voidaan jakaa Tuomea ja Sarajärveä (2009, 92-93) lainaten valintojen tekemiseen, aineiston läpikäymiseen ja luokitteluun sekä tyyppittelyyn ja yhteenvetoon. Käytännössä analyysissa on käyty vuoropuhelua kirjoittajan ja aineiston välillä, mutta samalla on jouduttu myös tekemään valintoja siitä, mitä aineistosta tehdään näkyväksi ja mitä ei.

Tutkielman sisällönanalyysin lähtökohtana on ollut Tuomen ja Sarajärven (2002, 97–99) kuvaama induktiivinen (aineistolähtöinen) ja abduktiivinen (aineistolähtöisen ja valmiiden teorianmallien yhdistely) koodaustyyli. Tutkimusprosessin empiirisen vaiheen lähtökohtana on ollut teoriaohjaava päättelyprosessi, jossa aineiston analyysin apuna on käytetty teoriaa. Tämä tarkoittaa työtapaa, jossa aineistolähteisyys ja valmiit mallit

vaihtelevat analyysiprosessin aikana. Toimiva vuoropuhelu vaatii kuitenkin ajoittain luovuutta ja pakottamista, mikä onnistuessaan mahdollistaa löytöjen tekemisen ja uuden tiedon luomisen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97.)

Tutkielmaa varten tehty sisällönanalyysin konkreettinen osa perustuu Milesin ja Hubermanin kuvaamaan työtapaan (taulukko 1). Mallissa työprosessi alkaa aineiston läpikäymisestä. Tässä vaiheessa tekstistä pyritään tunnistamaan ne asiat, joista tutkimustehtävän mukaisesti ollaan kiinnostuneita. Nämä löydökset koodataan pelkistetyiksi ilmaisuiksi, jotka puolestaan ryhmitellään samankaltaisten ilmaisujen joukkoon. Nämä joukot muodostavat kategorioita. Kategorioiden muodostamista voidaan pitää Tuomen ja Sarajärven (2009, 100) mukaan analyysin kriittisenä vaiheena, sillä tutkijan tulkinta ohjaa valintaa siitä, millä perusteella eri asiat luokitellaan. Kategorisointi etenee yhdistämällä ryhmiä keskenään ala- ja yläluokiksi, joiden avulla vastataan tutkimusongelmiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101.)

Lause	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
"Pääsääntöisesti mä teen luennoista muistiinpanoja...ne oon tehnyt käytännössä kaikki sähköisesti"	Sähköiset luentomuistiinpanot	Muistiinpano menetelmät	Kognitiivinen prosessointi

Taulukko 1: Tutkielman sisällönanalyysin pelkistetty malli

Tiivistettynä tutkielmaa varten kerätyn aineiston sisällön analyysissä on luotu sanallinen ja pelkistetty kuvaus siitä, miten tutkimukseen osallistuneet opiskelijat säätelevät omaa oppimistaan. Lisäksi kuvas käsittää tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet haastateltavien itsesäätelytaitojen kehitykseen formaaleissa opinnoissa ja niiden ulkopuolella. Lähtökohtana on ollut selkeä ja ytimekäs esitys, jossa alkujaan hajanaisen aineiston sisältämä tieto saadaan muotoon, joka mahdollistaa loogisen päättelyn ja tulkintojen tekemisen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustuloksissa esitellään teoriaohjatussa sisällönanalyysissä nousseita löydöksiä. Aineiston analyysin lähtökohtana on ollut Tuomen ja Sarajärven (2009, 97) kuvailema aineistolähtöisyyden ja valmiiden mallien kautta tapahtuva abduktiivinen päättely. Aineiston analyysi oli yhdistelmä kirjallisuudessa kuvattua luovuutta, puolipakkoa ja pakkoa, joiden avulla materiaalista nostettiin haastateltavien vastauksia tutkimuskysymyksiin tutkielman teoreettisen viitekehukseen peilaten.

Aineiston analyysissä tutkimusaineistosta nousi neljä teemaa, joista haettiin vastausta tutkielman tutkimuskysymyksiin. Nämä teemat olivat opiskelijoiden oppimisprosessin säätely, itsesäätelytaitojen- ja oppimistaitojen kehittyminen formaalissa oppimisympäristössä prosessorientoituneen opetuksen näkökulmasta sekä aikuisten oppimistyylien- ja valmiuksien informaali kehittyminen. Neljäs teema muodostui yliopisto- ja ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijoiden välisistä eroista. Tämä teema erosi muista siinä, että se kulkee kolmen muun teeman rinnalla osana sisällönanalyysiä. Tähän ratkaisuun päädyttiin siksi, että näin aineiston analyysissä oli mahdollista tehdä vertailua luontevasti kahden eri tutkimusryhmän väliltä. Käytännössä tämä tarkoittaa, että ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden haastatteluista tehdyt sisällönanalyysit tehtiin metodisesti täysin samalla tavalla, mutta rinnakkain omina kokonaisuuksinaan.

Tutkielman empiirisen osan kolme ensimmäistä teemaa käsittivät erillisiä alateemoja, jotka nostettiin tutkielman teoreettisen viitekehksen ohjaamana aineistosta. Oppimisprosessin säätelyn alateemoja olivat oppimisen laadullinen ulottuvuus (oppimisen syvyys), opiskelijoiden oppimistyyli- ja strategiat sekä oppimisen kognitiivinen-, metakognitiivinen- ja affektiivinen säätely. Oppimisprosessin ulkoisen säätelyn alateemoja olivat opetuksen järjestelyt ja opettajan valitsemat opetuksen strategiat ja se, miten opetuksen strategiat vaikuttivat opiskelijan omaan oppimisen säätelyyn. Kolmannessa teemassa alateemat muodostuivat tekijöistä ja kokemuksista, jotka ovat muokanneet ja kehittäneet aikuisopiskelijan oppimistaitoja.

6.1 Tutkimukseen osallistuneet korkeakouluopiskelijat

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat muodostivat kaksi ryhmää. Toisen puolikas haastateltavista (n=4) koostui Turun ammattikorkeakoulun terveystieteen opiskelijoista, toisen puolikkaan (n=4) muodostivat Turun yliopiston kasvatustieteen opiskelijat. Kaikki tutkimukseen osallistuneet ammattikorkeakoulun opiskelijat olivat sairaanhoitaja-AMK -tutkinto-opiskelijoita, kun taas kasvatustieteen laitoksen opiskelijoiden pääaineet vaihtelivat yleisen kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen välillä. Suurin osa haastateltavista olivat perheellisiä tai parisuhteessa ja kaikilla oli useamman vuoden työhistoria takanaan. Moni haastateltavista teki myös töitä perhe-elämän ja opiskelun ohella joko pää- tai sivutoimisesti.

Haastateltavilla oli edeltävää opiskelukokemusta peruskoulun jälkeiseltä ajalta. Sairaanhoitaja-AMK opiskelijat muodostivat kahdesta ryhmästä homogeenisemmän joukon, sillä heillä kaikilla peruskoulun jälkeinen pohjakoulutus rajoittui yhteen tai useampaan sosiaali- ja terveystieteen 2. asteen peruskoulutukseen. Tämä oli looginen ja odotettava löydös, sillä Turun ammattikorkeakoulun sairaanhoitaja AMK - aikuisopiskelijoiden valintakriteereissä opiskelijalla oleva aikaisempi, alalle soveltuva 2. asteen perustutkinto on pääsyvaatimus tutkintoon. (Turun AMK 1a).

Kasvatustieteen opiskelijoiden pohjakoulutuksessa oli enemmän vaihtelua. Kaikki tutkimukseen osallistuneet Turun yliopiston opiskelijat olivat käyneet joko lukion ja/tai 2. asteen ammatillisen koulutuksen peruskoulun jälkeen. Lisäksi kahdella haastateltavista oli 2. asteen pohjakoulutuksen ohella myös aikaisempia korkeakouluopintoja tai tutkinto joko yliopiston tai ammattikorkeakoulun puolelta.

Koko haastattelujoukkoa tarkasteltaessa (n=8) ikäjakauma oli 26-47 vuotta ja tutkimukseen osallistuneiden yliopisto- ja amk-opiskelijoiden keski-ikä oli täsmälleen sama molemmissa ryhmissä, 35,25 vuotta. Vaikka ikäjakauma muodostui yllättävän samankaltaiseksi ikävuosissa, opiskelukokemuksen suhteen ryhmien välille muodostui enemmän hajontaa. Ammattikorkeakoulun opiskelijoilla korkeakouluopintoja oli takana keskimäärin kaksi vuotta, yliopisto-opiskelijoilla opiskeluvuosia korkeakoulutasolla oli puolestaan kaikilla enemmän, vaihteluvälin ollessa kolmesta kahdeksaan vuotta.

Yliopisto-opiskelijoiden joukossa kahdella opiskelijalla oli aikaisempia korkeakouluopintoja takanaan, joka luonnollisesti nosti pienen otoksen opiskeluvuosien keskiarvoa välittömästi ($Ka=5$ vuotta). Kaikki haastatteluihin osallistuneet yliopisto-opiskelijat opiskelivat maisteriohjelmassa, jossa keskimääräinen valmistumisaika on 2000-luvulla ollut noin kuusi vuotta, kun sairaanhoitaja AMK -opiskelijoiden laskennallinen valmistumisaika alempaan korkeakoulututkintoon on noin puolet tästä, 3,5 vuotta (Turun AMK 1b; Merenluoto 2009,27). Tästä syystä oli odotettavissa, että yliopisto-opiskelijoilla on kokemusta korkeakouluopinnoista ainakin vuosissa enemmän varsinkin, kun tutkimukseen haettiin kaksi vuotta tai kauemmin opiskelleita haastateltavia (liite 1).

Tiivistettynä kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat itsenäisesti asuvia, vähintään 26 vuotiaita ja kaikki haastateltavat olivat saavuttaneet opintovuosien ohella myös taloudellisen itsenäisyyden. Kaikilla haastateltavilla oli kokemusta parisuhteen - ja/tai perhe-elämän tuomista vastuista sekä useamman vuoden työhistoria. Voidaan todeta, että haastateltavat täyttivät tutkielman teoreettisen viitekehyksen määritelmän aikuisopiskelijasta, johon lukeutuu yli 25 vuoden ikä, perhe-elämän ja taloudellisen itsenäisyyden suoma kypsyyt sekä aikuisuuden vastuut ja roolit (Kasworm 2003,3).

6.2 Korkeakouluopiskelijoiden oppimisprosessin säätely

Oppimisprosessin säätely muodosti tutkielman ensimmäisen ja laajimman teeman. Oppimisprosessin säätely on moniulotteinen kokonaisuus ja merkittävä osa oppimistaitoa tutkielman teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta. Oppimisprosessin säätelyä tarkasteltaessa aineistosta nousi kaksi pääteemaa, jotka ovat opiskelijoiden oppimistyyli sekä oppimisen kognitiivinen, metakognitiivinen ja affektiivinen säätely.

Koska oppimistyyli ja oppimisen säätelyn muodot kulkevat käsi kädessä, haluttiin ensimmäisen teeman kysymyksenasettelussa löytää haastateltavien kertomuksista Vermuntin (1996) oppimistyylikuvauksille tyypillisiä ilmiöitä sekä tehdä suuntaa antavaa luokittelua näiden kuvausten kontekstissa.

6.2.1 Ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppimistyyli

Tutkielman lähtökohtana oli laadullinen sisällönanalyysi ilman määrällisiä tunnuslukuja. Silti voidaan todeta, että AMK-opiskelijoiden oppimistyylien tunnusmerkeistä soveltamisorientoituneet piirteet nousivat lukumäärältään hallitseviksi aineiston sisällönanalyysissä. AMK-opiskelijoiden tavassa hahmottaa kokonaisuuksia, tehdä valintoja ja priorisoida aineistosisältöjä oli lähes kaikissa haastatteluissa selkeä yhteys ammatillisen kehittymisen. Opinnot nähtiin mahdollisuutena kehittää itseään ammatillisesti ja soveltaa opinnoista saatavaa tietoa osaksi nykyistä, opiskelijalle tuttua työtä.

”Kurssilta aina odottaa, että sieltä saisi jotain uutta. Toki kun on jo aikaisempi hoitoalan tutkinto ja on ehtinyt tekemään alan töitä jo yli kymmenen vuotta, niin sen alan tieto on siellä jo pohjalla. Mutta aina odottaa sieltä jotain uuttakin tietoa.” (AM2)

Opinnoilta odotettiin lähtökohtaisesti konkreettisuutta tai yhteyttä opiskelijan ammattitehtäviin, joissa hän jo toimi tai joihin hän tähtäsi. Kaikilla AMK-opiskelijoilla oli taustalla hoitoalan 2. asteen ammattitutkinto sekä useimmilla myös vuosien työkokemus alan työtehtävistä. Tämä ammatillinen näkemys ohjasi osaksi opiskeltavien asiakokonaisuuksien priorisointia. Lisäksi ammatillinen tausta liittyi oppimisen motivaatiokysymyksiä ja odotuksiin, joita opiskelulle asetettiin. Tällöin konkreettiset, omaan alaan liittyvät kurssit saivat suuremman painoarvon ja muiden, opiskelijan näkökulmasta abstraktien tutkintoaineiden kohdalla suhtautuminen saattoi muuttua ammatillisesti tärkeämmiksi koettuihin kursseihin verrattuna.

”Tietenkin ne asiat, joiden kanssa on ajatellut tekevänsä loppuelämänsä töitä, niin ne tietenkin kokee tietyllä tavalla omakseen. Jos siellä on jotain mistä tietää, että en tuu niitä ikinä käyttämään, niin emmä ehkä niihin niin paljon satsaa, vaikka tiedän, että nekin on tärkeitä. Ja niissäkin mä haluan hyvän numeron aina, mutta lukiessani niitä en mä lue niin ajatuksella...luen siis sen, että opin, saan hyvän numeron, ja sitten unohdan asian.” (AM4)

Oppimistavoitteilla ja opiskelijan nykyisillä työtehtävillä oli lähes kaikissa haastatteluissa havaittava yhteys. Ammattikorkeakouluopinnot nähtiin mahdollisuutena oman ammatitaidon kehittämiseen. Terveysalan 2. asteen tutkinnon päivittäminen

sairaanhoidaja AMK- tutkintoon nähtiin myös ammatillisen toimenkuvan laajentamismahdollisuutena, urapolun edistäjänä tai jatko-opintojen mahdollistajana.

”Omia oppimistavoitteitani ohjaavat uratavoitteet. Mä en edelleenkään osaa vastata kysymykseen, miksi mä olen lähtenyt jatko-opiskelemaan alalle, josta mä en muka tykkää tällä hetkellä, paitsi just nyt harjoittelun aikana mä tykkäänkin. Mä luulen, että tässä vaiheessa, kun on tarkoitus jatkaa tästä, ja mulla on tavoitteet johtotehtävissä, niin se on se tieto...mä rakastan sitä, että mä osaan selittää miksi, tekeminen siinä mukana...mutta nyt se tekemisen merkitys on vähentynyt esimerkiksi lähihoitajaopintoihin verrattuna. Nyt mä huomaan, että mä haluan olla niin pätevä ihminen, että mä olen se, joka ohjaa ja neuvoo.” (AM1)

AMK-opiskelijoiden ryhmässä yhdenkään yksittäisen haastateltavan oppimistyyli ei vastannut täysin Vermuntin kuvailemaa pintasuuntautunutta opiskelijaa (esim. Vermunt 1996, 35). AMK-opiskelijoiden kertomuksista nousi kuitenkin tähän oppimistyyliin viittaavia tunnusmerkkejä siinä määrin, että myös pintasuuntautuneella opiskelulla oli selkeästi paikkansa haastateltavien oppimistyyleissä. Selkeimmin nämä viitteet tulivat esille opiskelun sisäistä ja ulkoista säätelyä sekä opiskelutapoja ja oppimisen syvyyttä tarkasteltaessa.

Pintasuuntautuneelle opiskelulle on ominaista kurssien läpäisyn ja arvosanojen kautta tapahtuva oppimisen ulkoinen säätely. Opetusjärjestelyihin ja opettajaan vahvasti nojautuminen oman oppimisen säätelyssä on pintasuuntautuneelle oppimistyyliille ominaista. Pintasuuntautuneen oppimistyylin ulkoiseen säätelyyn liittyy myös ulkoisten auktoriteettien merkitys, jolloin opiskelija saattaa ulkoistaa omakohtaisen reflektion toiselle osapuolelle. (Vermunt 1996, 36-38.)

”Tosi paljon se on opettajasta kiinni...sen kuitenkin pitäisi saada vähän heikompiakin tuote myytyä silleen uskottavasti. Mut jos oon jotain oppunut, niin onhan siihen tietty monta syytä...oma kiinnostus, tai sitten jotain on tarttunut päähän: jaksanut esimerkiksi lukea jotain sen riittävän määrän.” (AM3)

”Sen opettajan pitää opettaa mun mielestä niin, että me joko löydetään itse se tieto, tai se antaa meille sen tiedon...et mistä se kaikki alkaa, ja mihin se päättyy.”(AM4)

Pintasuuntautuneelle oppimistyyliille on ominaista suoritusorientoitunut opiskelu sekä pintaoppimista korostava laadullinen ulottuvuus. Pintasuuntautuneet opiskelijat reflektoivat oppimistaan suoritusten kautta. Opiskelija voi esimerkiksi tarkastella

opintojensa etenemistä ja oppimistaan opintopisteiden ja numeroiden kautta, jolloin suoritteet alkavat osaksi säädellä itse oppimisprosessia. Tällöin opiskelijan oppimista säätelee hyvä tentti- ja suoritustaso, varsinaisen syväoppimisen sijasta. Samoin oppimiseen tarvittava itsereflektointi voidaan ulkoistaa helposti ulkoiselle osapuolelle, joka voi olla esim. opettaja tai vastaava alan auktoriteetti. (Vermunt 1996, 36-38.)

”Ja jos joku asia jää tunnilla epäselväksi, niin mä kyselen niin kauan, että mä saan sen selville. Ei mulla oo aikaa sitä miettiä myöhemmin. Oon huomannut, että aika monella on tää sama ongelma. En oo siis tyhmempi kuin muut, ne ei vaan jaksu kysellä samalla tavalla.” (AM3)

”Kyllä...joissain riittää, että pääsee läpi, ja jos ei oo numeraalista, niin ei ole mielenkiintoa ollenkaan. Yleensä ne aineet, joissa on isot opintopistemäärät ja missä on numeraalinen arvostelu. Eli jos on hyväksytyt/hylätty ja yksi opintopiste, niin en laita tyyliin tikkua ristiin. Ihan vaan raahaudun paikalle.” (AM1)

6.2.2 Yliopisto-opiskelijoiden oppimistyylyt

Kaikista yliopisto-opiskelijoiden haastatteluista nousi merkitysorientoituneeseen opiskeluun viittaavia piirteitä. Näitä piirteitä olivat opiskelijoiden tapa korostaa kokonaisuuksien hallintaa ja ymmärtävää oppimista sekä oman kriittisen ajattelun merkitystä oppimisprosessissa. Lisäksi oppimisen kuvauksista löytyi syväoppimiselle ominaisia piirteitä varsinkin tilanteissa, joissa opiskelija näki kurssikokonaisuuden opinnoilleen tärkeiksi.

”Tärkeintä mun mielestä on se, että et oli se opittava aines mitä tahansa, niin se pystytään liittämään jollain tavalla johonkin muuhunkin juttuun. Se on mun mielestä kanssa yksi heikkous, noissa kurseissa, että niitä ei liitetä, vaan sen joutuu itse tekemään...et ne ei mee sellattiin, et kerrotais, että tämä liittyy tähän, vaan sun täytyy yleensä itse luoda ne yhteydet. Ja jos sä opit vaan sen sisällön, mutta et osaa liittää sitä mihinkään, niin se ei välttämättä tuota niin hyvää lopputulosta.” (YO2)

”Mun näkökulmasta se on sitä, että mä olen oppinut jotain mitä mä voin jotenkin soveltaa tai yhdistää johonkin. Ehkä jotain mun ajattelussa on muuttunut, ehkä mä näen uuden asian kautta jonkin vanhan asian eri tavalla. Ehkä versus se, että olen oppinut jotain faktoja tai muuta asioita ulkoa...ei nykyään tarvii hirveen paljon osata ulkoa, kun kaikkea voi tarkistaa kuitenkin.” (YO1)

Muita haastatteluista nousseita, merkitysorientoituneelle oppimistyyllille ominaisia piirteitä olivat opiskeluun liittyvä itsenäinen valintojen tekeminen ja itsesäätelytaitojen kuvaukset. Valintojen tekeminen nousi esille esimerkiksi opiskelijoiden tekemissä laadullisissa valinnoissa, eli miten he priorisoivat kursseja keskenään. Priorisoinnin pohjana toimi esimerkiksi kurssin merkitys työn alla olevalle opintokokonaisuudelle, tuleville opinnoille tai henkilökohtainen mielenkiinto kurssin aihetta kohtaa. Näiden valintojen kautta tapahtui kurssien välistä priorisointia esimerkiksi ajankäytön ja muun resursoinnin kautta. Lähtökohtaisesti valinnanteko perustui opiskelijan omien itsesäätelytaitojen avulla tapahtuvaan toimintaan oppilaitoksen ulkoisen säätelyn sijaan.

”No vahvuus on varmaan se, että mä oon aika perusteellinen sitten kun mä haluan tutustua johonkin asiaan. Jos mulla on jostain asiasta sellanen tuntuma, että tää asia on tärkeä tälle kokonaisuudelle, niin mä oon pyrkinyt aika tarkkaan käymään sen läpi. Niinku muovaan siitä sellasen oman käsityksen. Jotenkin juuri sitä materiaalin paljoutta näissä opinnoissa oon pohtinut, että onko se kaikki sitten hyödyllistä...oon kanssa aika säntillinen tutustumaan kaikkeen materiaaliin, et jos materiaalia jaetaan, pitää siinä jokin järki olla. Sit mä oon usein myös todennut, että et ei siinä kaikessa varmaan järkeä ole, mutta siitä huolimatta kaikki on pääasiallisesti tullut käytyä läpi, mutta se fokus on ollut niissä semmosissa asioissa, jotka itse kokee keskeiseksi. Ei ehkä mitenkään syvällisesti, mutta sen verran, että voi liittää sen siihen muuhun kokonaisuuteen. Eli silloin sen asian on myös ymmärtänyt, ei vain lukenut.” (YO2)

”Mun vahvuudet opiskelijana on innostuminen ja kiinnostuminen. Et sitten kun nappaa, niin sitten nappaa kunnolla. Se voi samalla olla heikkous, koska sitten syventyy liikaa menestymisen kannalta epärelevantteihin asioihin, kuten nää tentit ja muut. Pystyn siis opiskelemaan tenttimenestyksen kustannuksella, ja sellasta on tapahtunut paljon. Tavallaan olen alkanut hyväksymään sitä entisenä kymppin tyttönä, et mä voin olla ihan hyvin onnellinen niistä kolmosista, jos mä koen, että mä olen saanut siitä jotain, ja olen lukenut jotain kauhean mielenkiintosta, ja mulle tulee sellanen olo, että tätä voisi käyttää jossain myöhemmässä tutkimuksessa. Eli sittenhän se on ollut sellanen onnistunut opintojakso riippumatta siitä arvosanasta, jos on kuitenkin mennyt läpi ja näin...”(YO1)

Kolmas merkitysorientoitunut piirre haastatteluissa oli itsenäinen vastuunotto ja taito innostua opiskelusta. Tämä näkyi oppimisesta kumpuavana motivoitumisena, opiskelun tuottamana innostuksena sekä opiskelijan harkinnan mukaan hyödynnettyinä

laajennettuina lähdeaineistoina. Luonnollisesti kuvaukset eivät olleet pelkkää opiskelutyön ylistystä, mutta tietty opiskeluun ja oppimiseen liittyvä innostuneisuus sekä selkeä, omaksuttu vastuunkanto omasta oppimisesta oli leimallista suurimmalle osalle yliopisto-opiskelijoiden haastatteluista.

”Mä opin silloin, jos mä oon kiinnostunut siitä asiasta, utelias, ja mä voin paneutua siihen, lukea siitä, sekä ajatella ja reflektoida sitä ja keskustella siitä. Se on avartavaa ja antoisaa. Kun sulle annetaan jotain tietoa tai asiaa, niin sä ajattelet ja mutustelet sitä omassa päässä. Että sä otat sen tiedon osaksi aikaisempaa tietoa ja sä pystyt luomaan sen perusteella jonkinlaisen vision ja näkemyksen...et jos sä käyt jonkun kurssin, opettelet ne asiat, teet tentin, saat hyvän arvosanan, mutta et oo mitenkään syvemmin prosessoinut sitä tavaraa, niin se ei oo kauheen optimi, mutta sitten on kurseja, joista mä en oo ehkä saanut kauheen hyvää arvosanaa, mutta mulla on jäänyt niistä tosi paljon käteen, koska mulla kehittynyt jonkinlainen visio siitä, miten asiat on...”(YO4)

6.2.3 Oppimistyyleistä: tekijöitä ja syventyjä

Oppimistyylejä tarkasteltiin tässä tutkielmassa opiskelijoiden kognitiivisten-, metakognitiivisten- ja affektiivisten säätelytaitojen sekä opiskelun lähestymistavan (oppimisen syvyys) välisenä vuoropuheluna (kts. esim. Vermunt 1996, 28-29; Murtonen, ym. 2008, 602). Oppimistyyli koostuu siitä, miten opiskelija näkee oppimisen omasta näkökulmastaan sekä niistä toiminnoista, joita hän hyödyntää opiskellessaan. Oppimistyyli on luonteeltaan stabiili, mutta ei missään nimessä muuttumaton toimintamalli. (Vermunt 1996, 29.) Esimerkiksi kirjoittajan oma oppimistyyli on muuttunut tutkielman teoreettiseen viitekehykseen peilattuna huomattavasti kuluneen 20 vuoden aikana ja se on selkeästi elänyt lukioaikojen suuntautumattomasta opiskelutyylistä kohti merkitysorientoitunutta oppimistyyliä.

Vermuntin oppimistyyliä edustavat eräänlaisia itsenäisiä prototyyppisiä ja opiskelijan oppimistoiminta voi pitää sisällään viitteitä useammastakin eri tyylistä. Jokaisella opiskelijalla on kuitenkin aina oppimistyyli, joka dominoi kolmeen muuhun tyyliin verrattuna. (Vermunt 1996, 32.) Tutkielman tutkimusasetelma, käytetty menetelmä, saati kirjoittajan asiahallinta eivät mahdollistaneen selkeiden, yksilökohtaisten oppimistyyliuokitusten tekemistä, eikä se ollut tutkielman lähtökohtakaan. Tästä huolimatta molempien ryhmien haastatteluista nousi oppimistyylien tunnusmerkkejä,

joista oli mahdollista tehdä tulkintoja. Aineistoa luokitellessa ja kahden eri oppilaitoksen opiskelijoita vertailtaessa ryhmien välillä oli selkeitä eroavaisuuksia oppimistyylien tunnusmerkkejä tarkasteltaessa.

Yliopisto- ja ammattikorkeakoulun opiskelijoiden haastatteluista löytyi tunnusmerkkejä kaikista Vermuntin kuvailemista oppimistyyleistä. AMK-opiskelijoiden haastatteluissa hallitseviksi ilmiöiksi nousivat soveltamisorientoituneeseen oppimistyyliin sopivat tunnusmerkit. Lisäksi haastatteluista löytyi pintasuuntautuneeseen sekä jossain määrin myös suuntautumattomaan oppimistyyliin viittaavia piirteitä.

Soveltamisorientoituneiden opiskelijoiden oppimista ohjaa pitkälle opittavan aineen konkreettiset soveltamismahdollisuudet sekä opiskeluun liittyvät henkilökohtaiset tavoitteet. Yleensä tämä heijastuu valintoihin, joita opiskelija hyödyntää esimerkiksi arkipäivän työelämässä. Opittavan aineen konkreettiset hyödyntämismahdollisuudet ovat siis avainasemassa, mitä tulee opiskelijan oppimisen säätelyyn. Oppimistyylin säätely voi tapahtua niin ulkoisesti kuin sisäisesti – mitä enemmän opiskelija on kallellaan ulkoisesti säädeltävään oppimistyyliin, sen enemmän hän hyödyntää tarjolla olevia didaktisia apukeinoja. (Vermunt 1996, 42-43.)

Soveltamisorientoituneelle opiskelijalle kyky yhdistää teoriaa ja käytäntöä keskenään on keskeinen osaamisen mittari. Heillä käytännön lähtökohdista nouseva opiskelumotivaatio on ilmiö, joka ohjaa oppimista, hyvässä ja pahassa. Heille oppimisen syvyys vaihtelee muun muassa sen mukaan, miten tärkeäksi he kokevat opiskeltavan asian käytännössä. Abstrakteiksi koetut oppiaineet voivat tuottaa näille opiskelijoille vaikeuksia, kun taas tuttuihin tai kiinnostaviin päivittäisiin ilmiöihin kiinnittyvät aiheet muodostavat yleensä huomattavasti intensiivisemmän opiskelualueen. (Vermunt 1996, 43-44.)

Soveltamisorientoituneet opiskelijat hakevat tietoa ja osaamista, jota he voivat hyödyntää nykyisessä tai tulevassa työssään. Heille opiskelun lähtökohdaksi on tieto, jota voi hyödyntää käytännössä ja opiskeltavien aineiden käyttökelpoisuus on heille tärkeä osa oppimista. Soveltamisorientoituneille opiskelijoille onkin tyypillistä reflektoida opittua asiaa konkreettisesti sekä tarkastella opittua asiaa osana käytännön toimintaa. (Vermunt 1996, 44-45.)

Pintasuuntautunut oppimistyyli on toinen Vermuntin kuvailemasta neljästä oppimistyylistä. Oppimistyylin tunnusmerkkejä nousi ammattikorkeakouluopiskelijoiden haastattelujen sisällönanalysistä siinä määrin, että oppimistyyli on maininnan arvoinen tutkielman kontekstissa. Tosin siinä missä soveltamisorientoitunut oppimistyyli oli läsnä valtaosassa haastattelujen teemoja, pintasuuntautunut oppimistyyli näytteli pienempää roolia.

Pintasuuntautuneita opiskelijoita voi luonnehtia oppijoiksi, joille on ominaista opiskeltavan asian ydinkohtien tarkka kartoittaminen ja merkitseminen (esimerkiksi sivujen määrä ja opiskeluun tarvittava aika). Näille opiskelijoille on tyypillistä auktoriteettiuskollisuus ja nojautuminen oppimisen ulkoiseen säätelyyn. Pintasuuntautuneet opiskelijat käyttävät usein huomattavia määriä aikaa opiskeluun ja heille mitattavat suoritteet kuten tentit muodostavat tärkeän osan oppimisen säätelyä. Nämä opiskelijat käyttävät korkeakouluopintojen säätelyyn usein samoja oppimistaitoja, joita he ovat tottuneet hyödyntämään aikaisemmissa, 2. asteen opinnoissa. (Vermunt 1996, 35-37.)

Pintasuuntautuneille opiskelijoille hyvä oppiminen merkitsee eräänlaista ”tiedon absorbointia” ja tenttimenestystä. Opiskelijat pyrkivät omaksumaan opiskeltavasta asiasta tärkeimmiksi kokemansa asiat esimerkiksi riittävien toistojen ja kertaamisen kautta. Pintasuuntautuneelle opiskelijalle tenttimenestys muodostaa tärkeän osaamisen mittarin, jonka avulla hän voi osoittaa itselleen hallitsevansa opiskeltavan asian. Oppimisen päämääränä ovat usein esimerkiksi suoritemerkinnät sekä opinnoista saatavat nimikkeet ja pätevyudet. (Vermunt 1996, 37-38.)

Yliopisto-opiskelijat muodostivat oppimistyylien ja oppimisen syvyyden näkökulmasta AMK-opiskelijoita homogeenisemmän joukon. Yliopisto-opiskelijoiden oppimistyylien kuvaukset täyttivät haastattelurungon perusteella pääosin merkitysorientoituneen oppimistyylin kriteerit. Aineistoon mahtui soveltamisorientoituneelle oppimistyyliille ominaisia piirteitä, mutta nämä löydökset jäivät siinä määrin marginaalisiksi, että niitä ei sisällytetty tutkielman tulososan oppimistyylikuvauksiin.

Yliopistossa opiskelevien oppilaiden kuvauksissa oli vähemmän laadullista hajontaa AMK-opiskelijoihin verrattuna. Kuvauksille oli ominaista holistinen lähestymistapa

opintoihin sekä itsenäinen valintojen tekeminen osana opiskelua. Opiskelusta nouseva innostuminen, vastuun ottaminen omasta oppimisesta sekä lähdemateriaalin kriittinen hyödyntäminen olivat asioita, jotka ovat leimallisia merkitysorientoituneelle oppimistyyliille ja joita nousi yliopisto-opiskelijoiden haastatteluista.

Merkitysorientoituneelle oppimistyyliille on tyypillistä opiskelijan henkilökohtainen kiinnostus opiskeltavaan aineeseen. Se nousee opiskelijan tavasta priorisoida ja tehdä valintoja opiskeltavista aiheista. Näillä opiskelijoilla on pyrkimys holistiseen aiheen ymmärrykseen yksityiskohtien kustannuksella. Tällöin opinnoissa korostuvat oppisisältöjen pääteemat, keskeiset konseptit sekä annettujen väittämien taustalla olevat teoreettiset viitekehykset. Tyypillisesti nämä opiskelijat pyrkivät yhdistämään opintoihin kuuluvia yksittäisiä osioita/kursseja suuremmiksi kokonaisuuksiksi sekä tarkastelemaan kriittisesti oman oppiaiheensa sisältöjä. (Vermunt 1996, 39.)

Merkitysorientoituneet opiskelijat perustavat itsesäätelynsä tavallisesti henkilökohtaiseen päätöksentekoon. He suunnittelevat oppimisprosessiaan esimerkiksi sen perusteella, millaisen painoarvon he kulloisellekin kurssisisällölle antavat suhteessa omiin tavoitteisiinsa. Oppimisen itsesäätely toteutuu opiskelijan omien oppimisprosessiin kuuluvien säätelystrategioiden kautta ja usein nämä opiskelijat ovat oppimistaidoiltaan edistyneitä. Tämän ansiosta he pystyvät tekemään valintoja eri strategioiden välillä tilanteen mukaan. Merkitysorientoituneille opiskelijoille oppimisen mittarina toimii muun muassa heidän oma ajattelunsa: siinä vaiheessa, kun he pystyvät kuvailmaan opiskeltavan ilmiön oman ajatustyönsä pohjalta, ovat he myös oppineet asian omien standardiensa mukaisesti. (Vermunt 1996, 39-40.)

Merkitysorientoituneilla opiskelijoilla omakohtainen mielenkiinnon herääminen on tärkeää oppimisessa. Opiskelijat käyttävät usein tarpeelliseksi näkemässään määrin kurssimateriaalin ulkopuolisia tiedonlähteitä. Opiskelijat pystyvät myös säätelemään omaa oppimistaan niin hyvin, että oppimisesta ei vastaa kukaan ulkopuolinen taho formaalissakaan oppimisympäristössä. Heille uuden oppimista voidaan kuvata seuraavaa tenttiä pitkäkestoisemmaksi jatkumoksi. (Vermunt 1996, 40-41.)

Oppiminen merkitysorientoituneelle opiskelijalla on kasvamista, jolloin he syventävät tietämystä alallaan sekä kehittyvät ihmisinä. Heille opiskelu on yleensä iloa tuottava

elämän osa-alue, joka avulla on mahdollista jakaa ajatuksiaan samankaltaisten ihmisten kanssa. Opiskelun sosiaalinen ulottuvuus voi näyttäytyä mahdollisuutena vertailla ja kehittää omaa ajattelua oppiaineen kontekstissa. (Vermunt 1996, 42.)

6.3 Korkeakouluopiskelijoiden kognitiiviset säätelystrategiat

Oppimisprosessin säätelyn toisen teeman muodostivat oppimisprosessissa käytetyt strategiat, joita ovat kognitiiviset, metakognitiiviset ja affektiiviset säätelystrategiat. Kognitiiviset ja metakognitiiviset säätelystrategiat rakentuivat tutkielman teoreettiseen viitekehykseen jo kirjoitustyön luonnosteluvaiheessa, mutta affektiivisten säätelystrategioiden noustessa haastatteluista esiin riittävän merkittävässä määrin kuvattiin myös niiden merkitys osana tutkielman loppuraporttia.

Kognitiiviset säätelystrategiat muodostivat tämän tutkielman viitekehyksessä synonyymien opiskelutaidoille (vrt. Svensson 1997, 67–71). Kognitiivisia säätelystrategioita on olemassa lukuisia ja haastattelujen kautta pyrittiin saamaan näkökulmia konkreettisiin ja tavallisimpiin käytössä oleviin strategioihin. Haastatteluista esiin nousseet kognitiiviset säätelystrategiat olivat muistiinpanojen tekeminen, opiskelijoiden käyttämät oppimislähteet, laajojen asiakokonaisuuksien hallinta, tenttien suorittaminen, kirjallisten töiden tekeminen sekä muut mahdolliset kognitiiviset säätelystrategiat. Kognitiivisten säätelystrategioiden tarkastelussa pyrittiin selvittämään niiden merkitystä opiskelijoille, miten ja miksi he näitä säätelystrategioita käyttivät ja miten he vaihtelivat strategioita eri oppimistilanteissa.

6.3.1 Muistiinpanojen tekeminen

Luentomuistiinpanojen tekeminen on yksilöllistä, opiskelijan omista lähtökohdista tapahtuvaa oppimisen prosessointia. Niiden avulla opiskelija pystyy huomiomaan puhujan väitteet, uudet asiat sekä muokkaamaan näitä itselleen sopivaan muotoon. Samalla uutta informaatiota tulisi pystyä yhdistämään opiskelijan aikaisempaan tietoon. Jotta tämä onnistuisi, tulee opiskelijan kyetä siirtymään muistiinpanojen tekemiseen liittyvien osatoimintojen väleillä tarpeen mukaan. (Lindberg 1994, 43.)

6.3.1.1 AMK-opiskelijat ja muistiinpanojen tekeminen

AMK-opiskelijoista kaikki haastateltavat käyttivät yhtä lukuun ottamatta muistiinpanotekniikoita tavalla tai toisella. Opiskelijat tekivät muistiinpanoja perinteisesti kynällä ja paperilla. Kaikilla opiskelijoilla muistiinpanojen tekeminen oli teknisesti melko samanlaista, eli valikoitujen asioiden tallentamista sanalliseen muotoon.

Hajontaa syntyi siinä, miksi opiskelijat tekivät muistiinpanoja tai jättivät ne tekemättä. Muistiinpanot saatiin nähdä tarpeettomina helpon tiedon hankinnan takia. Muistiinpanot muodostivat tekijälleen turhan menetelmän toistaa olemassa olevaa tietoa esimerkiksi tilanteissa, joissa luennolla käsitelty asia oli saatavana sähköisessä muodossa. Tällöin muistiinpanoja ei yhdistetty oppimiseen, vaan se nähtiin enemmän mekaanisena toisintamisena tai arkistointina.

"... en ole tarvinnut (tehdä muistiinpanoja). Kaikki materiaali löytyy netistä, kaikki luennot löytyvät sieltä ja mä saan lisätietoa, jos mulle jää jokin epäselväks. Jos tunnilla tulee joku sana tai asia, jota mä en ymmärrä, niin mä googletan sen jo tunnin aikana." (AM1)

Toisaalta muistiinpanojen tekeminen nähtiin myös tietoisena opiskeltavan asian prosessointina ja oman oppimistyön työkaluna. Muistiinpanojen tekeminen mahdollisti mielikuvien rakentamisen opiskeltavasta asiasta sekä oman ajattelun yhdistämisen luentojen sisältöihin.

"Kirjoittaminen on mulle sen asian konkreettista käsittelyä. Siitä tulee visuaalisuus, ja kädellä tekeminen. Niin se vaan jää mun päähän. kirjoittaminen on mulle sen asian konkreettista käsittelyä." (AM2)

"Yritän kirjoittaa asioita ylös...ei mun tarvii niitä välttämättä lukea enää myöhemmin, mut se, että kirjottaa ne kerran ylös auttaa jo." (AM3)

Muistiinpanot olivat myös taltiointeja luentojen sanallisesta annista, joista haettiin tukea esimerkiksi tenttityöskentelyyn. Tällöin muistiinpanot toimivat opiskelijoille kurssikirjallisuuden ulkopuolisena tietolähteenä, jota pystyi hyödyntämään varsinkin tentteihin valmistautuessa.

”Mä teen aina tenttiin lukiessa muistiinpanot, aina. kirjoitan ne käsin, en koneella... kun mä tiedän, et se kurssi perustuu vaan siihen luentoan ja kaikki se oppi pitää saada sieltä, niin silloin mä teen kyllä muistiinpanoja...” (AM4)

6.3.1.2 Yliopisto-opiskelijat ja muistiinpanojen tekeminen

Yliopisto-opiskelijoiden vastauksissa syntyi hajontaa niin muistiinpanojen merkityksellisyydessä kuin tekotavassakin. Kaikki opiskelijat yhtä lukuun ottamatta tekivät muistiinpanoja luennoilla. Suurin osa käytti kirjoittaessaan kynää ja paperia, mutta yksi haastateltavista teki muistiinpanot aina sähköisesti, jos mahdollista.

Muistiinpanojen tekemättömyys ei perustunut niiden tarpeettomuuteen, vaan ne nähtiin oppimisen kannalta tehottomana toimintana. Muistiinpanot muodostivat opiskelijalle materiaalia, jonka tuottaminen oli aikaa vievää, mutta jolle ei löytynyt käyttöä opiskelijan omassa oppimistoiminnassa. Niiden ei siis nähty edistävän varsinaista oppimisprosessia.

”Mä vältän muistiinpanojen tekemistä, koska kognitiivisen psykan näkökulmasta se on tosi heikko oppimisstrategia. Mä koin jo silloin, että tää vie hirveesti aikaa, ja toisaalta mä en käytä niitä muistiinpanoja mihinkään, mä en lue niitä... mun mielestä muistiinpanoissa on se ongelma, että sä poimit sieltä jotain asioita, tai sä alat poimia liikaa asioita...eli poimitko sä sieltä oikeita asioita, et välttämättä.” (YO4)

Syyt muistiinpanojen tekemiseen ja niiden laajuuteen nousivat osaksi kurssisuorituksen vaatimuksista. Esimerkiksi tentittävässä kokonaisuudessa syyt muistiinpanojen tekemiseen olivat erilaiset kuin oppimispäiväkirjan sisältävissä kurseissa. Oppimispäiväkirjat eivät nauttineet suurta suosiota haastateltavien keskuudessa, mutta ne selkeästi ohjasivat tapaa, jolla muistiinpanoja tehtiin. Toinen muistiinpanojen laatuun vaikuttava tekijä liittyi oppimistavoitteisiin. Esimerkiksi yksityiskohtaisen tiedon osaamisvaatimukset ohjasivat tapaa tehdä muistiinpanoja tai antoivat syyntä tehdä niitä.

”Mä käytän niitä tenttiin lukemisessa, ihan ehdoton, ja mä luen niitä jälkikäteen, jos pitää esimerkiksi kerrata joku asia, niin en mä lue muuta kuin ne muistiinpanot. Ne on siis ihan mun must juttu.” (YO3)

"...oppimisjakso, jossa on oppimispäiväkirja, jolloin se on sellasta maanista kaiken ylöskirjoittamista, josta myöhemmin yritetään kasata jotain järkevää. Sen takia mä inhoan oppimispäiväkirjaa, ne ei oo mun juttu yhtään." (YO1)

"joskus jos täytyy opiskella jotain tosi nippeli nappeli tietoa, niin siinä voi olla hyödyllistä tehdä muistiinpanoja." (YO4)

Muistiinpanojen tekeminen oli myös tietoista oman oppimisen tukemista ja tiedon taltiointia. Haastattelujen perusteella muistiinpanojen tekemiseen liittyvä mekaanisen kopioinnin riski tiedostettiin ja tässä kohtaa oman ajattelun tärkeyttä korostettiin. Parhaimmillaan muistiinpanot mahdollistivat eräänlaiset valaistumisen hetket sekä opiskeltavan asian prosessoinnin. Joillekin opiskelijoista muistiinpanot olivat osa oppimiseen liittyvää ongelmanratkaisun prosessia.

"Oon pyrkinyt välttämään valmiiksi esitetyn materiaalin kopioimista. Sä löydät kyllä kalvot ja muut, ja valitettavasti se usein menee tietyllä tavalla niin, että se toistaa sitä samaa, mutta jotta sä pystyt kirjoittamaan itsellesi mitä sä ajattelet, siellä on ainakin otsikoittain ne samat asiat. Et sit mä oon yrittänyt lisätä sinne juurikin omia ajatuksia. erityisesti, jos on ollut kurseja, joissa on joutunut tekemään oppimispäiväkirjan." (YO2)

"Mä poimin sieltä itselleni tärkeitä asioita, tai sellaisia ahaa-elämyksiä, tai sellasia tärkeitä asioita, kohokohtia. Ja yleensä mä tiedän aina, mihin mä tarviin niitä, et mä tavallaan mä peilaan niitä aina aikaisempaan oppimiseen, et kun mä liitän ne aikaisempaan, niin tulee sellanen "ai wau, tää on näin". (YO3)

6.3.1.3 Muistiinpanot: arkistointia ja ajattelun tukemista

Muistiinpanojen tekeminen liittyy korkeakouluopinnoissa vahvasti luento-opetukseen. Luento-opetus on tavallisesti merkittävän osa opiskelua, vaikka opetustapana se on haasteellinen. Luennot ovat hyvä tapa välittää tietoa isolle yleisölle ja parhaimmillaan ne toimivat kanavina uusien näkökulmien tuottamiseen. Lisäksi luento-opetus mahdollistaa dialogin opettajan ja opiskelijan välillä. Haasteelliseksi luento-opetuksen tekee sen passivoiva luonne, jolloin opetuksella ei ole yhtä suurta vaikutusta ajattelun kehittämiseen kuin muilla, opiskelijoiden aktiivisuuteen perustulilla työmenetelmillä. (Lindberg 1994, 42-43.)

Muistiinpanojen tekeminen mahdollistaa opiskelijalle eri aihealueiden kriittisen tarkastelun ja konkretisoinnin esimerkiksi tenttejä, seminaareja ja muita oppimistilanteita ajatellen. Muistiinpanojen tekeminen ja aktiivinen kuunteleminen ovat taitoja, joiden pohjalta opiskelija voi erotella mielipiteitä ja faktoja toisistaan, arvioida kuulemaansa sekä tehdä yhteenvetoja ja tiivistyksiä kuulemastaan. (Jyväskylän yliopisto, 2017.)

AMK-opiskelijoista valtaosa teki muistiinpanoja. Heille muistiinpanot muodostivat keinon arkistoida suullista opetusta sekä antoi työkalun valmistautua tenttiin. Toisaalta perustelut olla tekemättä muistiinpanoja kumpusivat melko samoista syistä: muistiinpanot nähtiin tarpeettoman taltiointina, sillä tarvittava tieto oli saatavilla sähköisesti muualta.

Myös yliopisto-opiskelijoista valtaosa teki muistiinpanoja, mutta syyt tekemiseen tai tekemättä jättämiseen erosivat AMK-opiskelijoista. Yliopisto-opiskelijoille muistiinpanot olivat keino tukea omaa oppimista ja prosessoida opiskeltavaa asiaa konkreettisesti omasta näkökulmasta. Syyt jättää muistiinpanot perustuivat samoihin lähtökohtiin, eli ne nähtiin enemmän oppimisen esteenä kuin tukena. Tekemättömyyden syyt nousivat siis opiskelijan omasta oppimistyylistä ja hyväksi koetuista oppimisstrategioista.

6.3.2 Korkeakouluopiskelijoiden tiedonhallintataidot

Tiedonhallintataitojen kautta opiskelijat hahmottavat tapaansa hankkia, käsitellä ja arvioida eri lähteistä saamaansa informaatiota (Halttunen, ym. 2001, 22). Tiedonlähteet voidaan jakaa formaaleihin ja informaaleihin tiedonlähteisiin. Formaalit tiedonlähteet muodostuvat tavallisesti painetuista ja kirjallisista lähteistä sekä niitä luetteloivista sekundaarijulkaisuista. Informaalit tiedonlähteet koostuvat puolestaan muun muassa haastatteluista, muistioista sekä yksityisluonteisista dokumenteista. (Ekholm & Heinisuo 2002, 24.)

6.3.2.1 AMK-opiskelijoiden tiedonhallintataidot

Aineiston saatavuuden helppous nousi AMK-opiskelijoiden haastatteluissa selkeästi esille. Verkon sähköiset materiaalit olivat monelle selkeä valinta varsinkin silloin, kun opiskelija tarvitsi valmiiksi annetun kurssimateriaalin ulkopuolista aineistoa.

Haastatteluista oli tulkittavissa, että sähköisillä materiaaleilla oli mahdollista pärjätä melko kokonaisvaltaisesti opinnoissa, eikä perinteisen painetun materiaalin hankkimiselle ollut välttämätöntä tarvetta ainakaan ennalta määritellyn kurssimateriaalin lisäksi.

”Kyllä se on silleen, että aika pitkälle mä haen netistä, kun meillä on noi kirjaston eri systeemit...sieltä löytyy nettikirjoja tosi paljon. Jossain määrin lähdekritiikki määrittelee lähteen, tottakai, mutta kyllä se on se saamisen helppus.” (AM2)

”Helppous, tai mitä google tietää ehdottaa ohjaa tiedonhakuja aika pitkälle. Ja tosiaan jos on joku aihe, jossa on joku ajatus, niin aika helppo tarkistaa...”(AM3)

Etsittävän ja käytetyn tiedon yhteys omaan ammattialaan ja käytännön työtehtäviin oli opiskelijoille luotettavuuden näkökulmasta tärkeä asia. Se ohjasi käyttämään ammatillisia portaaleja, joista osa oli kaikkien saatavilla olevassa verkossa, osa taas salasanoilla suojatuilla palvelimilla. Haastatteluissa nousi paikoin vaikutelma, että käytettyjen portaalien alapidonnaisuus oli merkittävä osa opiskelijan lähdekritiikkiä aineistovalintaa tehtäessä.

”...terveysportti, terveyskirjasto, optima luonnollisesti, koska kaikki tenttimateriaali on siellä. No sit google toimii hyvin, duodecim, käypä hoito suositukset, lehti- ja artikkelijulkaisut eri lähteistä. Ja sitten sairaaloiden omat erikoisalojen tietopankit. Mulla ei oo yhtään oikeeta kirjaa. Valintakriteereinä mun täytyy tietää, kuka sen on kirjoittanut, ja minkä tasoinen ihminen se on, et sen täytyy olla ammatillisesti pätevä ihminen.... Merkityksellisintä on, että sieltä löytyy se kirjoittaja ja sitten aavistuksen enemmän vaakakupissa painaa esim. käypä hoito versus joku hyvä terveys (aikakauslehti) tms.” (AM1)

Tiedonhaku ei aina ollut AMK-opiskelijoille itsestään selvä tai helppo opintojen osuus. Osa haastateltavista toi esille puutteet tiedonhallintataidossa ja osa puolestaan tuntui menevän tiedonhaussa tietoisesti sieltä, mistä helpoimmalla pääsi. Selkeää systemaattista tapaa tunnistaa tieteellisesti pätevä sähköinen lähde ei noussut haastatteluista, mutta toisaalta tässä voi olla kyse myös haastattelijan kysymyksenasettelun puutteista.

”Ehdotetut kirjat ja sitten netti tietty ihan virallisia ja helpotan tekemistä ihan wikipedialla...tietojen oikeellisuus pitää tietysti tarkistaa. Sieltä vaan on usein niin paljon helpompi löytää se tiivistelmä siitä aiheesta.” (AM3)

"...just meillä oli sellanen kurssi, mitä mä ihmettelen, että me opittiin se vasta nyt, kun aletaan olla loppusuoralla opinnoissa. Meille niinku näytettiin, miten sitä tietoa etitään nyt vasta, et mitkä tietolähteet, ja mitkä kaikki käytettävissä on ja mistä löytää mitäkin artikkeleita ja mitäkin tutkimustietoa...et se oli mulle sellanen, että mä olen aina ihmetellyt, miten ihmiset löytää sitä tietoa, kun en mä löydä sitä mistään, ainakaan kovin helposti. Niin nyt vasta meille opetettiin se, et meillä on nää ja nää käytössä, ja täältä ja täältä löytyy nää artikkelit, tutkimukset ja väitöskirjat. En oo vielä päässyt niitä kauheesti käyttämään, mutta luultavasti olisin käyttänyt, jos oisin tiennyt sen aikaisemmin." (AM4)

6.3.2.2 Yliopisto-opiskelijoiden tiedonhallintataidot

Yliopisto-opiskelijoiden haastatteluissa materiaalivalintaan vaikuttivat syyt, miksi aineistoa tarvittiin. Jos lähdeaineiston kanssa varauduttiin esimerkiksi tenttiin tai esseetyön tekemiseen, turvaututtiin ensisijaisesti jo ennalta annettuun aineistoon. Toisaalta opiskelijat etsivät myös valmiiksi annetun materiaalin ulkopuolista tietoa tilanteissa, joissa ennalta annettu aineisto jätti kysymyksiä ilmaan tai opiskelija itse tarvitsi lisätietoa esimerkiksi käsitteistön avaamisessa.

"Jos on opintojakso, jossa on joku tenttikirjallisuus, niin sitten mä käytän niitä kirjoja. Mut esim. kun mä tein niitä tilastollisia menetelmiä musta tuntui, että ei oo riittävää se materiaali mitä siellä on, niin kyllä mä koko ajan käytän googlea, tai sitten mulla on tietyt sivut, joista tiedän, että löydän tarvittavan tiedon. Et riippuu tosi paljon, mutta tarvittaessa käytän muita lähteitä kuin annettuja" (YO1)

"Luen tenttikirjoja, tosin aika valikoiden, ja sitten jos on jotain hankalia käsitteitä, niin koitan selvittää ne jotain muita keinoja käyttäen...sanakirjoista, netistä tai googlettaen." (YO4)

Kurssivaatimukset ja valmiit lähdemateriaalit säätelivätkin opiskelijoiden tiedonhakua, mutta henkilökohtaiset mieltymykset ohjasivat sitä, käyttikö opiskelija sähköisiä vai painettuja lähteitä. Valintaperusteet perustuivat myös käytännöllisiin kysymyksiin tai saatavuuden helppouteen. Lisäksi aineistovalinnoissa painottui mahdollisuus käsitellä aineistoa konkreettisesti ja käyttää haettua materiaalia oman ajattelun tukena.

"Mä jotenkin tykkään enemmän lukea fyysisiä kirjoja kuin koneella olevia. Se on se erityisesti sen kannalta parempi, että jos sä saat ajatuksen siitä, mihin tää liittyy, esim. minkä sä oot lukenut kirjasta jo aikaisemmin, niin kirjassa sä pystyt nopeasti palaamaan ja katsomaan, mitä siitä sanottiin." (YO2)

”Kursseilla mä käyn dioja läpi, ja jos on sellanen mahdollisuus, että diat voi saada ennen luentoa. Sen mä oon huomannut hyväksi, ja ottanut ne mukaan ja ehkä tehnyt sinne jotain merkintöjä. Mut se on mun mielestä typerää kopioida sitä tekstiä, joka siellä diassa on, et mielummin tekee jonkin merkinnän tai ajatuksen sinne diaan.” (YO4)

Yliopisto-opiskelijoille tieteellisten tietokantojen käyttö oli arkipäiväisen oloinen osa opiskelua. Tästä huolimatta aineistosta ei noussut selkeitä kriteerejä aineiston luotettavuuden arviointiin. Lähdekriittisyys aineistonhaussa mainittiin kyllä jokaisessa haastattelussa, mutta opiskelijoiden kriteerit luotettavalle aineistolle jäivät vähemmälle. Konkreettisimmat luotettavuuden kriteerit nousivat opetusjärjestelyistä, eli kurssin esittelyssä annetuilla nettiosoitteilla ja lähdeluetteloilla oli selkeästi painoarvoa opiskelijan arvioidessa aineiston luotettavuutta. Lisäksi aineiston luotettavuuden arviointiin laitettu aika ja vaiva vaihtelivat sen mukaan, mihin tarkoitukseen aineistohakua tehtiin.

”Netissä mä koitan pitää semmosen yleisen kriittisyyden yllä, esimerkiksi sivustot joita opettajat ovat suosittelleen tietää, että ne ovat luotettavia. Joskus saattaa tietysti lipsua, mistä nyt löytää jonkun asian helpoimmin, ja mikä vaikuttaa järkevältä. Riippuu tietysti myös siitä, kuinka tärkeästä asiasta on kyse.” (YO1)

”Yleensä se lähde on se, mitä opettaja on antanut siihen pääsääntöisesti. Aika harvoin muuta...no, kyllä mä voin netistä etsiä jotain siihen liittyvää. Yleensä se on kuitenkin se materiaali, joka annetaan siihen. Yleensä mun mielestä noi jo valmiiksi annetut materiaalit ovat siinä määrin hyviä ja relevantteja.” (YO3)

6.3.2.3 Tiedonhallintataidot: googlea ja tietokantoja

Korkeakouluopinnoissa ulkoisten lähteiden hallinta on keskeinen osa opiskelua. Yksittäisen faktatiedon ja teoksen haku on yksinkertaista, mutta vaatimukset kasvavat, kun opiskelijan tulee kyetä systemaattiseen, luotettavan tieteellisen tiedon tai ammatillisen tiedontarpeen etsintään, arvioimiseen ja hyödyntämiseen. Lähteiden käyttö ei rajoitu aineiston mekaaniseen lukemiseen tai lähdesisältöjen integroimiseen omaan ulosantiin. Tiedonhallinta on moniulotteinen taito, jossa opiskelija harjaantuu opiskelujen aikana. Lähdemateriaalin etsiminen ja hyödyntäminen käsittävät useita osatoimintoja, joita ovat esimerkiksi etsittävän tiedon valikointi, tietolähteiden

löytäminen, tiedon käyttö, tiedon sovittaminen osaksi omaa kirjoitus- ja esitystapaa sekä tiedonhaun ja löydetyn aineiston luotettavuuden ja käyttökelpoisuuden arvioiminen. (Itä-Suomen Yliopisto 2013; Kniivilä 2007, 26; Halttunen, ym. 2001, 22-23.)

Tutkimusryhmät poikkesivat toisistaan tiedonhallintataidoiltaan. Eroja oli muun muassa siinä, miten ja miksi aineistoa haettiin. AMK-opiskelijoille aineiston hankinnan helppous oli tärkeää. Tällöin kurssien valmiit materiaalit ja muu helposti hankittava sähköinen aineisto nousivat arvoonsa. Yliopisto-opiskelijoille tiedontarve määritteli tiedonhaun menetelmät. Yliopisto-opiskelijoiden aineistohaku ei rajoittunut internetin selaimella tapahtuvaan hakuun tai sähköisten oppimisalustojen valmiisiin materiaaleihin, vaan lähteitä haettiin tarpeen mukaan myös laajemmin. Tämä ei tosin poissulkenut helpommin ja nopeammin saatavissa olevan aineiston käyttöä.

Sähköisten lähteiden saatavuuden takia käytetyn tiedon arviointi on tärkeä osa tiedon hyödyntämistä, sillä avoimessa internetissä olevaa tietoa eivät valvo toimikunnat tai julkaisijat. Avoimeen, kaikkien saatavilla olevaan verkkoon voidaan tuottaa sisältöä käytännössä kenen toimesta tahansa. Luotettavuutta arvioitaessa tulisikin huomioida lähteen tuottaneen kirjoittajan asiantuntemusta ja puolueettomuutta sekä lähteen kattavuutta ja ajantasaisuutta. Tiivistettynä tietolähteiden luotettavuuden osaava, asianmukainen ja kriittinen arviointi on tärkeä osa tiedonhankintaa. (Kiravo 2017.)

Haastatteluista ei noussut kummassakaan ryhmässä selkeää systematiikkaa, jonka pohjalta aineiston luotettavuutta arvoitiin. Opiskelijat kyllä tunnistivat lähdekritiikin tärkeyden ja pyrkivät huomioimaan sen. AMK-opiskelijoilla alapidonnaisuus ja auktoriteetit muodostivat luotettavuuden mittarin, jonka perusteella ammatilliset portaalit ja muut sähköiset tietolähteet koettiin omaa oppimista tukeviksi ja luotettaviksi lähteiksi. Yliopisto-opiskelijoilla puolestaan kurssivaatimukset ja valmiit lähdemateriaalit ohjasivat suuressa määrin aineistohakua.

Tiedonhankinta on nykyisessä tietoyhteiskunnassa helpompaa kuin ikinä, mutta samalla informaation luotettavuuden arviointi on haastavaa, varsinkin sähköisiä aineistoja käytettäessä. Esimerkiksi googlen hakutoiminnot ovat helppo ja nopea tapa hankkia tietoa. Hakuun liittyy kuitenkin osaamishaasteita. Avoimen netin julkaisujen saatavuus on parantunut ja hakutuloksia voidaan lajitella hyvinkin monipuolisesti, mutta silti

perushaut ovat laadultaan ja tasoltaan vaihtelevia, eikä luotettavuus useinkaan ole riittävä tieteellisesti pätevän tiedon hakuun. Voidaan sanoa, että internetin perusselaimilla tehtävät aineistohaut eivät vielä nykyisellään korvaa tieteellisiä tietokantoja. (Itä-Suomen yliopisto 2013.)

Säätelystrategiana tiedonhallintataidot olivat yliopisto-opiskelijoille arkipäiväisempi ja helpompi osa opiskelua AMK-opiskelijoihin verrattuna. Tämä nousi esille esimerkiksi opinnoissa käytettyjen tietokantojen laadussa (google vs. tieteelliset tietokannat). Toisaalta kummassakin tutkimusryhmässä opetusjärjestelyjen kautta saatavilla olevat materiaalit ja helpoimmalla tavalla löydettävät aineistot olivat käytettyjä vaihtoehtoja varsinkin opintojen ja aikataulujen haastaessa opiskelijan opiskeluresurssit.

6.3.3 Laajojen asiakokonaisuuksien hallinta

Laajojen asiakokonaisuuksien hallinta on taito, jota opiskelija tarvitsee kirjallisten lähteiden läpikäymisessä sekä tieteellistä käsitteistöä sisältävää, vaativaa aineistoa lukiessaan. Lisähaasteita varsinkin opintojen alussa olevalle opiskelijalle muodostavat ulkomaalaiset kirjalliset lähdemateriaalit.

6.3.3.1 AMK-opiskelijat ja laajat asiakokonaisuudet

AMK-opiskelijoiden haastatteluista nousi lukemiseen liittyvä suunnitelmallisuus, joka nähtiin edellytyksenä laajojen asiakokonaisuuksien hallinnassa. Tarvittava systemaattisuus perustui opintojen ohella aikuisuuden vastuisiin kuten työhön ja perhe-elämään. Tavallisesti myös aineiston läpikäymiseen käytössä oleva aika edellytti toimivan ja opiskeluun riittävän lukutekniikan kehittämistä.

”Ensin käyn materiaalia läpi vain silmäillen, ja siis luon aikataulun, jos se on vaikka seitsemän päivää aikaa ja sit se täytyy osata, niin ensimmäisenä päivänä selaan sen ihan tyyliin kannesta kanteen, ja hahmotan sen, miten se rakentuu, montako kappaletta siellä on, ja miten laajoja ne kappaleet on.” (AM1)

Haastatteluista ei noussut selkeästi tapoja, joilla AMK-opiskelijat hallitsevat kokonaisuuksia laadullisesti tai minkälaisia laadullisia tavoitteita opiskelijat asettava itselleen laajoja kokonaisuuksia opiskellessaan. Aineistosta nousi kuitenkin käytännön

keinoja, joiden avulla laajoja kokonaisuuksia oli mahdollista opiskella vähintäänkin tenttien vaatimustason mukaisesti. Näitä tapoja käsitellä opiskeltavaa aineistoa aktiivisesti olivat esimerkiksi piirtäminen, muistiinpanojen tekeminen sekä muut muistia tukevat harjoitteet.

"...värit jotenkin auttaa mua muistamaan asiat. Mä jopa joskus yhdistän ne värit tiettyihin asioihin. Esim anatomiasa voin miettiä, että punainen liittyy vereen ja niin pois päin..." (AM 4)

Laajat asiakokonaisuudet koettiin haastavaksi osaksi opiskelua, joiden hallintaan ei ollut vielä kehittynyt selkeitä, systemaattisia ja tietoisia työtapoja. Opiskelijoilla ei aina ollut strategioita käydä läpi itselle haastavia, opintoihin kuuluvia aineistoja. Haastatteluista ei löytynyt subjektiivista syytä tähän. Jossain määrin oli kuitenkin pääteltävissä, että osalla opiskelijoista ei ollut taitoa toimia muuten tai nykyinen toimintatapa oli riittänyt aikaisempien opintojen vaatimustasoon ja siksi jäänyt käyttöön.

"...ei mulla oikeastaan ole mitään systeemiä läpikäymiseen...siis jos on joku pitkä pätkä, niin mä melkein kerran luen sen läpi ja se riittää. Saatan tehdä johonkin vihkoon muistiinpanoja, tai poimia sellasia asioita, jotka tuntuvat tärkeiltä. Ja ehkä merkata niitä kohtia kanssa." (AM3)

"Mä en lue mitään sellasta, mitä mä en ymmärrä...jos siinä on semmosta tekstiä, mitä mä en ymmärrä, mun on ihan turha lukea sitä. Tai mä en opettele jotain käsitteitä, mitkä ei sano mulle mitään. Tosin mulle on harvoin tullut semmosia opuksia tai mitään, et tosi harvoin tulee sellasia vastaan, ettei ymmärtäis jotain..." (AM4)

6.3.3.2 Yliopisto-opiskelijat ja laajat asiakokonaisuudet

Laajojen asiakokonaisuuksien hallinnassa valintojen tekeminen oli tärkeä osa oppimista yliopisto-opiskelijoille. Lukemista ohjaavat tekijät vaihtelivat, mutta lähtökohtaisesti laajat ja haastavat aineistomäärät edellyttivät itsenäisiä valintoja. Näiden valintojen avulla pyrittiin saamaan käytössä oleva aika riittämään sekä supistamaan edessä oleva opiskelutyö omien kykyjen tasolle.

Omaa lukemista ohjattiin ja lukumäärää rajattiin esimerkiksi tarkastelemalla aikaisempia tenttikysymyksiä. Kirjallisuuden alustava yleissilmäily mahdollisti aineiston punaisen langan rakentamisen jo ennen varsinaista kirjallisuuden läpikäymistä ja

materiaalin priorisointi ohjasi osaltaan lukemista. Lisäksi tenttiasetelma muodosti tekijän, jonka perusteella omaa lukutapaa suunniteltiin.

"...kun on tota psykologiaa lukenut sivuaineena, ja siellä on välillä aika isojakin nää lukumäärät, niin sitten mä teen strategioita käymällä läpi sisällysluetteloja, vanhoja tenttikysymyksiä ja näiden perusteella koitan miettiä, mitä mä voin jättää lukematta ihan vaan karusti. Ja esim. psykan tutkimuskurssista sain vitosen, vaikka luin vain puolet materiaalista...et oon huomannut, että välistä voi vaan raasti jättää asioita pois ja taktikoida, kun usein ei tarvitse vastata kaikkiin tenttikysymyksiin." (YO1)

Toisaalta aineiston läpikäymistä ja omaa lukutapaa ohjaava suunnittelu oli osalla opiskelijoista enemmän intuitiivista kuin tietoista. Asiakokonaisuuksien läpikäyminen saattoi perustua esimerkiksi elämäkokemukseen ja aikuisuuden vastuisiin.

"Mä oon ymmärtänyt, että jotkut hahmottavat etukäteen, et kuinka nopeasti ne lukee jotain materiaalia. Mulla ei oo mitään sellasta. Mä en osaa sanoa, kauanko mulla menee jonkun kirjan lukemiseen. Mä oon yleensä pyrkinyt alottamaan kaiken luettavan vaan riittävän aikasin, erityisesti omien aikatauluongelmieni takia. Koskaan ei tiedä, mitä tapahtuu, niin sitten kun aloittaa sen riittävän ajoissa, niin sitten kanssa ehtii. Mä oon liittänyt sen kanssa sellaseen tietynlaiseen aikuisuuteen, kun tuota nuorison keskustelua on kuunnellut" (YO2)

Kurssijärjestelyt ohjasivat opiskelijoiden tapaa käydä lähdeaineistoa läpi. Kurssien ensimmäiset luennot muodostivat opiskelijan toimintaa ohjaavan tapahtuman tilanteissa, joissa opiskelija suunnitteli oman lukustrategiansa kurssiesittelyn pohjalta. Tällöin oman lukutapansa pystyi suunnittelemaan mahdollisimman tehokkaaksi suhteessa kurssi- ja osaamisvaatimukseen. Toisaalta pelkät kurssijärjestelyt eivät olleet automaattisia suuntaviivoja, vaan valintoja tehtiin myös oman harkinnan perusteella ilman ulkoista säätelyä.

"Jos kurssissa on ollut luentoja, niin mä valitsen luettavat asiat sen mukaan, mikä on ollut aiheena niillä kurseilla. Käyn vaikka läpi ensimmäisen luennon, jolloin yleensä käydään läpi kurssin luentojen aiheet...käyn järjestelmällisesti läpi, mitkä ne aiheet on, etin ja luen ne sieltä kirjasta ja saan yleensä jotain tuntemuksia myös opettajalta, mitkä on niitä keskeisiä asioita, ja keskityn niihin. Koitan siis aika tarkkaan rajata sitä materiaalia, mitä mä luen. Sit jos on kirjatentti, joita on ollut aika paljon, niin kyllä niissä pyrin lukemaan koko materiaalin, mutta käyn läpi myös aika paljon vanhoja tenttikysymyksiä, ja pyrin keskittymään niiden hallitsemiseen." (YO4)

”Osaltaan se (keskeiset asiat) tulee kurssin suoraan sanotuista sisällöistä, mikä siellä sanotaan olevan keskeistä...myös luennoitsijoilta, mitä he korostavat keskeisinä asioina...jolloin se ikävä kyllä ohjaa valmistautumaan juuri niihin asioihin esimerkiksi tenttiä varten. Mut kaikki luennoitsijat eivät tee sitä, mikä on oikeestaan hyvä, koska sitten sä joudut itse sieltä poimia ne keskeisiksi koetut, jotta sä osaat mielestäs vastata riittävän laajasti. Et mitä halutaan tietää. Mut mun mielestä se perustuu enemmän joissain aineissa semmoseen omaan harkintaan ja semmoseen, mikä siinä materiaalissa tuntuu keskeiseltä.” (YO2)

6.3.3.3 Laajat asiakokonaisuudet: haasteita ja valintojen tekemistä

Korkeakouluopinnoissa vaatimustaso nousee selkeästi esimerkiksi 2. asteen opintoihin verrattuna. Konkreettisesti tämä tarkoittaa laajempia asia-, kurssi- ja materiaalikokonaisuuksia, joita opiskelija joutuu käymään läpi opinnoissaan. Korkeakouluopinnoissa taito lukea määrällisesti ja laadullisesti haastavaa kirjallisuutta on osa opiskelua. Tieteellisen tekstin lukeminen on uusien käsitteiden opiskelua sekä oman tieteenalan kielen sisäistämistä. Tämä voi varsinkin opintojen alkuvaiheessa olla haastavaa. (Saramäki 2013.)

Laajojen asiakokonaisuuksien läpikäyminen haastavilla aikaresursseilla oli molemmille tutkimusryhmille tuttua, mutta ryhmien välillä oli eroja. Molemmilla opiskelijaryhmillä oli omat näkökulmansa lukemiseen ja esimerkiksi asiakokonaisuuksien läpikäymisessä ja lukemisessa yliopisto-opiskelijoiden haastatteluissa korostui valintojen tekeminen aineiston sisällä, priorisointi sekä oman lukutapansa suunnittelu. AMK-opiskelijoilla korostuivat puolestaan lukemisen aikatauluttaminen, opiskelutekniset tavat lukea tekstiä sekä motivaation hallintaan liittyvät strategiat.

Tieteellisen tekstin lukemisessa lähtökohtana ei ole ulkoa opettelu tai asioiden kopioiminen muistista tenttipaperiin, vaan asiasisältöjen ymmärtäminen. Tärkeänä päämääränä voidaan pitää luetun tekstin liittämistä käytännön elämään ja opiskelijan omaan kokemusmaailmaan. Kirjallisuuden tietoa pitäisikin kyetä ihmettelemään, pureskelemaan ja esittämään omin sanoin. (Saramäki 2013.)

AMK-opiskelijoille laajat asiakokonaisuudet olivat jossain määrin haastava osa opintoja, joihin ei välttämättä ollut vielä kehittynyt tietoista lähestymistapaa. Tällöin lukemiseen liittyvä laadullinen ulottuvuus jäi hieman epäselväksi. Yliopisto-opiskelijoilla taas

opiskelujärjestelyillä oli merkitystä ja esimerkiksi kurssiesittelyt ja opetuksen asetelmat ohjasivat aineistojen läpikäymistä. Toisaalta oma harkinta ja laadulliset valinnat nousivat yliopisto-opiskelijoiden haastatteluista esille siinä, mitä ja miksi tekstistä luetaan.

6.3.4 Tentit korkeakouluopinnoissa

Tenteillä on tärkeä välinearvo korkeakouluopinnoissa ja osin siitä syystä ne ohjaavat oppilaiden oppimista. Tenttien tavoitteena ei ole ulkoa oppiminen tai mekaaninen testaaminen, vaan niiden avulla voi oppia hallitsemaan laajoja asiakokonaisuuksia. Tenttien kautta tapahtuva oppimistyö kehittää onnistuessaan tieteellistä ajattelua ja antaa valmiuksia tieteellisen tekstin lukemiseen ja tuottamiseen. (Saramäki 2013.)

6.3.4.1 AMK-opiskelijat ja tentit korkeakouluopinnoissa

AMK-opiskelijoiden haastatteluissa tenttien merkitys ja tentteihin valmistautuminen nousivat selkeästi esille. Monelle vastaajista arvosana muodosti opiskelua vahvasti ohjaavan tekijän, mutta myös oppimisen laadullinen ulottuvuus nousi esille tenttiin valmistautumista kuvaavissa nostoissa.

”Jos on numeraalinen arvostelu, niin kiitettävä, niinkö korkein on mitä tavoittelen. Ja kun ymmärtää, että on aikaisempaa tietotaitoa, niin sitä kautta numeron on pakko olla vähintään kolmonen... Numero ohjaa ensisijaisesti oppimistavoitteita, ei niinkään ymmärtäminen – ja tämä on ihan tietoinen valinta.” (AM1)

”Päämääränä on yleensä aina kiitettävä arvosana, koska jos tähtää vain tentin läpäisyyn, niin sitten se valmistautuminen siihen tenttiin on huonompaa... Että tottakai tähtää niihin hyviin papereihin.” (AM2)

”kyllä ton koulun varmaan lukemattakin läpi pääsis, mutta kyllä mä halua, että mä jotain opinkin siitä, kun mä käytän tähän kolme vuotta omaa aikaani.” (AMK4)

Tentin lähdemateriaalin läpikäymiseen liittyvissä strategioissa oli huomattavasti enemmän hajontaa arvosanaan liittyviin odotuksiin verrattuna. Valmistautumiseen käytettyjen strategioiden kirjo vaihteli tietoisesta valmistautumattomuudesta harjaantumattomaan lukutapaan ja siitä suunnitelmallisempaan lähestymiseen. Selkeää tapaa, miten opiskelijat saavuttavat laadullisesti tentissä vaadittavan osaamistason ei vastauksista noussut.

”Tähän mennessä ei oo tarvinnut lukea vielä yhteenkään tenttiin, mutta ehkä niinkö perehtyy siihen aihealueisiin, niinku tietää edes, mistä puhutaan. Mutta ei oo välttämättä mitään käryä varsinaisesti.” (AMK1)

”Mä kertaan jotain asioita kurssista, mä en oo semmnen, että lukisin monta tuntia edellisenä iltana. Että mieluummin mä opiskelen sen koko jakson ajan. Valmistautumisessa on myös eroja eri oppiaineiden väleillä – jotkut tentit on semmosia, että oon kokenut, ettei tartte edes lukea, et kun on ollut silleen mielenkiintoisia aiheita.” (AMK2)

”Jos on joku tietty tentti tulossa, niin mä luen sen annetun materiaalin, riippuen tietty, miten siihen on aikaa, ja väkisin otan sen ajan jostain, et luen pari kolme tuntia jonain iltana, pari tuntia seuraavana...et aika helpolla on pääsyt vielä. Et mitään tiettyä systemaattisuutta mulla ei oo kehittynyt.” (AMK3)

Tenttivastausten suunnitteluun tai vastaustapaan ei haastatteluista noussut mitään selkeää vastausta. Vastauksista sai mielikuvan, että opiskelijoilla ei ollut rutinoitunutta tapaa suunnitella tentille punaista lankaa, vaan tenttivastaukset rakentuivat kirjoittamalla ilman suurempaa suunnittelua.

”Tenttivastauksia en suunnittele mitenkään, Kun kaikki on suunnilleen esseekysymyksiä, niin mä lähden vaan kirjotaa sitä, mitä mieleen tulee siinä.” (AMK2)

”Tenttivastauksia oon joutunut miettimään, ja oon saanut aika paljon palautetta siitä...et perustelut pitäisi olla aina....et sitä mä oon miettinyt, että mun pitäisi opetella lukemaan siihen tenttiin niin, että mä mietin, et joo, mä osaan tän asian, mutta miten mä tän perustelen, et tää menee näin. Et kyllä tässä vielä pitkä matka siihen on. Mitään suunniteltuja tenttivastauksia en tee....et ne vaan tulee jotenkin, eikä oo mitään tietynlaista rakennetta. Mä oon kova kirjoittamaan, et mun täytyy saada kirjoittaa se asia enemmän auki kuin toiset voi vaan vetää jollain ranskalaisilla viivoilla. Mä oon vähän sellanen turha kirjoittajakin, ehkä.” (AMK4)

6.3.4.2 Yliopisto-opiskelijat ja tentit korkeakouluopinnoissa

Yliopisto-opiskelijoiden vastauksista ei noussut selkeitä numeraalisia tai laadullisia tavoitteita tentteihin liittyen. Numeraalisen arvioinnin merkitystä tentteihin valmistautumiseen sivuttiin vain yhdessä vastauksessa ja siinäkin opiskelija totesi, ettei numeroilla ollut enää vastaavaa ohjaavaa vaikutusta kuin nuorempana, vaikka tenttituloksella oli edelleen oma merkityksensä.

”Kyllä mä asetan päämääriä itselleni, ja siinä missä aikaisemmin asetin päämääräksi vitosen, niin nykyään mä asetan vähän alempia – jotta mä voin iloisesti ylättyä, jos se onkin vähän korkeampi. Yleensä se ei oo alempi kuin se mun päämäärä. Et sinäsä tää niinku toimii.” (YO1)

Haastatteluista nousi joukko strategioita, joita yliopisto-opiskelijat käyttivät valmistautuessaan tentteihin. Pääsääntöisesti nämä strategiat olivat erilaisia tapoja käsitellä itsenäisesti, aktiivisesti ja omaa oppimistyyliään tukevasti asiakokonaisuuksia. Näitä strategioita olivat esimerkiksi omien muistiinpanojen hyödyntäminen tai tenttiin tulevan aineiston muu aktiivinen käsittely esimerkiksi keskustelun kautta.

”Noh, yleensä mä luen ennen tenttiä niitä muistiinpanoja, niinku kertaan tavallaan ennen...” (YO2)

”Mjoo, se on just tää keskustelu, et niinku meillä on aina tää sama kuvio mun poikaystävän kanssa, et se lukee jotain, ja mä kysyn mitä se lukee, ja mitä se meinaa...ja sitten se kysyy multa ne samat kysymykset. Siitä on tullut tällanen ihan tapa, ja sehän on tällasta kertaamista ja prosessointia. Se on siis tosi tehokas tapa ja siinä mä saatan keskustelun aikanakin palata siihen, ja lukea sitä näytteitä tai jotain.” (YO1)

Yliopisto-opiskelijoiden tapa vastata tentteihin vaihteli tajunnanvirrasta hyvinkin suunnitelmalliseen tapaan. Suunnittelematonta tapaa suosiville opiskelijoille oli ominaista kirjoittaa tenttipaperiin kaikki asia, jonka asiasta saattoi tehtävänantoon vastata ilman tietoista punaista lankaa. Opiskelijoilla oli myös ajan myötä syntyneitä ja vakiintuneita tapoja, joilla saattoi varmistaa tarvittavien asiakokonaisuuksien saamisen tenttivastaukseen. Näitä tapoja olivat esimerkiksi vastauksen luonnostelu suttupaperille ajatuskarttoja ja käsitelistöjä hyödyntämällä. Parhaimmillaan opiskelijoille oli kehittynyt jo vakiintuneita tapoja luonnostella vastauksensa ja muodostaa vastaus jo ennen sen kirjoittamista tenttipaperiin.

”Hyvä tenttivastaus vastaa kysymykseen...et jos on tollanen paperinen tentti, niin sit mä teen niinku tollasen mind mapin siitä mitä mä ekana tiedän ja ihan silleen suunnittelen sen kohta kohdalta. En siis silleen kauheen tarkkaan, mutta otsikot ja ne asiat. (YO1)

”Mut mä oon kehittänyt ensimmäistä kertaa elämässäni tavan tenteissä tehdä sellanen ajatuskartta niinku siitä vastauksesta...aihekokonaisuudet ovat olleet isompia, niin se on helpottanut. Mä käytän niinku vähintään sivun suttupaperia per vastaus siihen, että mä hahmotan ensiksi, mitä tähän liittyy ja sitten mä koitan kirjottaessani katsoa sitä piirtämääni...ja

aika usein käytännössä vedän viivoja niiden ympyröiden yli sitä mukaa, kun mä oon kirjoittanut sen sinne vastaukseen, ja liittänyt eri asiat yhteen.” (YO2)

”Mun tenttivastaukset ovat sellaista tajunnanvirtaa ja olenkin ihmetellyt, miten olen saanut niin hyviä numeroita täysin jäsentymättömillä vastauksilla...tai ei nyt ehkä täysin jäsentymättömiä, mutta kun siinä on se kysymys, mä mietin sitä ja saatan jotain ajatuksia laittaa toiselle konseptille, mutta sitten mä alan kirjoittaa ja kirjoitan ihan kaiken, mikä tulee mieleen. Voi se olla ihan jäsentyneessä muodossa, mutta en mä suunnittele sitä oikein mitenkään. Se kaikki vaan tulee sieltä. Ei sitä suunnittelu-aikaa siinä paljon muutenkaan ole.” (YO4)

6.3.4.3 Tentit korkeakouluopinnoissa: arvosanoja ja strategioita

Tavallisesti tentti perustuu kirjalliseen materiaaliin, jonka opiskelijan oletetaan hallitsevan. Perinteinen tenttikysymys on essee, jossa pohditaan ja vertaillaan annettua aihetta. Tenttien kautta tapahtuva oppiminen käsittää valmistautumisen, tenttiin vastaamisen sekä näiden jälkeisen opiskelijan työn. Laajat tenttiaineistot voivat olla haastavia kokonaisuuksia varsinkin uusille opiskelijoille. (Saramäki 2013.)

Tenttien tehtävänannot sisältävät tavallisesti arvioitavia osia kuten vastauksen laajuus, vastauksen ehdot sekä tavan, miten kysymykseen on tarkoitus vastata. Hyvän tenttivastauksen tekemistä helpottaa suunnitelmallisuus, jolloin opiskelijan on mahdollisuus muodostaa kuva siitä, mitä kysymyksen alaiseen asiaan kuuluu, mitkä ovat vastauksen avainsanat ja keskeiset käsitteet. Myös vastaukseen tarvittavan aikaikkunan arvioiminen helpottaa tenttitilanteen hallintaa. (Saramäki 2013.)

Yliopisto-opiskelijat olivat tenttien tekijöinä AMK-opiskelijoita homogeenisempi ja rutinoituneempi joukko sisällön analyysistä nousseiden huomioiden perusteella. AMK-opiskelijoilla hajontaa synnytti eniten tenttiin valmistautumisen strategiat, jotka vaihtelivat harjaantumattomasta valmistautumisesta selkeän suunnitelmalliseen lukemiseen. Yliopisto-opiskelijat olivat pääsääntöisesti kehittäneet tarvittavat strategiat, joiden kautta tentteihin valmistauduttiin. Myös tenttivastauksien laatimisessa oli eroja ryhmien kesken. AMK-opiskelijoiden vastauksista ei noussut selkeitä strategioita, jotka olisivat ohjanneet opiskelijan toimintaa tenttitilanteessa. Yliopisto-opiskelijoilla toiminta tenteissä oli pääsääntöisesti ainakin jossain määrin

suunnitelmallista ja strategista, mutta myös tässä ryhmässä esiintyi intuitiivista ja suunnittelematonta toimintatapaa.

Ideaalitulanteessa oppiminen ei lopu tentin suorittamiseen ja tentin jälkeen tulisi välttää unohtamista. Tämä toteutuu esimerkiksi käymällä kysymykset läpi tenttimateriaalin kanssa, jolloin oppiminen ja muistaminen tehostuvat selkeästi. Myös muiden opiskelijoiden kanssa tehty vertaisarviointi ja asian käsittely ennen tai jälkeen tentin syventää oppimista. (Saramäki 2013.)

Tutkimusryhmien haastatteluista ei noussut selkeitä laadullisia tavoitteita, joita tenteille olisi asetettu. Myöskään tapoja käsitellä tenttejä jälkikäteen ei haastatteluista noussut. AMK-opiskelijoiden ryhmässä numeraalisella arvosanalla ja saatavien opintopisteiden määrällä oli selkeä painoarvo, yliopisto-opiskelijoiden vastauksista ei puolestaan noussut mitattavia tai laadullisia päämääriä, joita tenteille olisi etukäteen asetettu.

6.3.5 Laajat kirjalliset työt

Laajat kirjalliset työt muodostivat tutkielman kognitiivisten säätelystrategioiden viidennen luokan. Tyypillisesti laajat kirjalliset työt koostuvat useammasta työvaiheesta, jotka opiskelijan tulisi hallita osana korkeakouluopintojaan. Tavallisesti kirjallisia töitä voidaan kuvata prosessinomaiseksi työksi riippumatta siitä, onko kyseessä kirjallinen vai suullinen työ. (Saramäki 2013.)

6.3.5.1 AMK-opiskelijat ja laajat kirjalliset työt

AMK-opiskelijoiden haastatteluissa kirjallisten töiden tekovaiheet jakaantuivat selkeästi opiskelun aikatauluttamiseen ja annetun tehtävän punaisen langan hahmottamiseen. Kirjallisiin töihin liittyvässä aikatauluttamisessa nousi esille ammattikorkeakoulun luonteeseen kuuluva yhteys alan työelämään. Käytännössä tämä tarkoitti, että kirjallisten ja muiden laajojen itsenäisten töiden ohella opiskelijoiden piti tasapainotella opiskeluun kuuluvan työharjoittelun ja teoreettisen opiskelun välillä.

"Itse taustatyön tekemiseen luon tarkan aikataulun, esim. kun mun pitää kolmen viikon päästä esittää ja mulla harjoittelu loppuu ensi viikon perjantaina, niin mulla on siinä seitsemän päivää aikaa tehdä se." (AM1)

Kirjallisissa töissä ulkoisen säätelyn merkitys nousi esille. Oppimisen ulkoinen säätely liittyi kirjallisten töiden lopputuotosten esittelytapaan (PP esitykset seminaareissa) ja oppilaitoksen omiin työ- ja kirjoituspohjiin. Nämä pohjat ohjasivat osaltaan tapaa luonnostella kirjallisten töiden rakennetta ja tarjosi opiskelijoille myös varmuutta varsinaiseen työn tekemiseen.

”Mä tykkään niissäkin käyttää mind mappia, et mä rakennan sen tehtävän miten mä haluan nostaa siinä esiin. Sit sen jälkeen mä lähden rakentamaan power pointtia, et haen tietoa siitä, ja rakennan sitten sen mukaan. Muissa tehtävissä mä pyrin keräämään sellaset otsikot ensin, mitä mä haluan käsitellä, ja sitten mä lahdan kirjoittamaan niiden alle.” (AM2)

”Mä käytän aina sitä ammattikorkeakoulun opinnäytetyön pohjaa, joka ohjaa jonkun verran sitä...mä itseasiassa käytin sitä jo noiden toisten opintojen aikana harjoitellakseni sitä ja sen käyttöä ihan teknisesti. Mä oon itseasiassa saanut siitä aika paljon kiitostakin ihan täällä amk:ssakin, että mä oon tehnyt kirjalliset työt niin kuin pitääkin. Mut mun mielestä se ohjaa sitä kyllä....sun on pakko miettiä sitä, miten se menee, ja kyllä mä yleensä niissä töissä mä kirjoitan ensin aihepiiristä yleisesti ja sitten jotenkin rupean lähestymään sitä itse asiaa.” (AM4)

Vastauksista oli havaittavissa, että kirjallisten töiden tekemisessä oli vielä kehittymisen varaa ja opittavaa opiskeluteknisestä näkökulmasta, jonka opiskelijat olivat itsekin havainneet opintojen aikana. Näitä laajoihin kirjallisiin töihin liittyviä osaamispuutteita olivat esimerkiksi kirjoitustyön rutiinien puutteet sekä kirjoitusprosessin alkuvaiheen idea- ja luonnosvaiheeseen liittyvien taitojen hallinta.

”Noh, varmaan jotain rakennetta tai muuta, mutta tota....en tiedä, se menee vähän muidenkin mukaan, kun tollasia on joutunut tekemään tosi paljon myös pari- ja ryhmätöinä. Mieluummin tekisin kyllä ite, kun silloin voi itse päättää sen ajan, koska tekee. En mä kyllä äkkiä keksi mitään erityisiä tapoja, miten mä noita tekisin, semmosta....ajatuksenvirtaa.” (AM3)

”Viime viikon luennoilla kun ollaan mietitty tätä opparia...annettiin hommaksi miettiä muutamia avainsanoja, ja se on mun mielestä aika hyvä juttu. Silloin asia ei lähde rönsyilemään, eikä karkaamaan...et se on semmonen, jonka mä voisin ottaa käyttöön moneen muuhunkin tehtävään. Et en mä oo aikaisemmin tommosia miettinyt.” (AM4)

6.3.5.2 Yliopisto-opiskelijat ja laajat kirjalliset työt

Yliopisto-opiskelijoiden kirjallisiin töihin liittyvät huomiot voidaan luokitella kirjallisten töiden priorisointiin, opiskelujen aikana rakentuneisiin rutinoituneisiin työtapoihin sekä kehittyviin oppimistaitoihin.

Kirjallisiin töihin liittyi laadullisia ja määrällisiä haasteita, joihin opiskelijat vastasivat esimerkiksi priorisoimalla tehtäviä. Tämä helpotti tehtävänantoihin vastaamista monella tavalla. Priorisoimalla opiskelijan oli mahdollista rakentaa aikaresurssia haastavampiin tehtäviin tekemällä helpommat tehtävänannot ensimmäisenä. Näiden helpompien ja mahdollisesti samaa aihetta sivuavien kokonaisuuksien kautta oli mahdollista avata samalla haastavampia tehtävänantoja itselleen.

”Ainakin mulla on se, että jos on monta eri juttua, niin mä aina alotan helpommista. Mä otan sen, mikä on mulle helpointa, tai mistä mä osaan eniten, tai jotain muuta...niin siitä mä lähden niinku liikkeelle. Ja mä jätän aina sen kaikkein vaikeimman, tai semmosen, mitä mä en oikein ymmärrä, mä jätän sen loppuun. Koska yleensä kun tekee niitä kaikkia muita, niin se avautuu se vaikein, mitä ensin olettaa, että mä en ymmärrä tästä yhtään mitään.” (YO4)

Opiskelijoille oli rakentunut niin aikaisempien kuin nykyisten opintojen aikana rutiinia kirjallisten töiden tekemiseen. Tästä huolimatta mitään yhtenäistä, kirjoitusprosessin kattavaa, selkeää työtapaa ei kuvauksista löytynyt. Pidempien kokonaisuuksien kirjoittamisessa työn aloittaminen oli tärkeä osa kirjallista työskentelyä. Voisi sanoa, että työn saattaminen siihen pisteeseen, että se alkaa ”kirjoittamaan itseään” oli tärkeässä roolissa osana kirjoitusprosessia.

”Jos puhutaan jostain kohtalaisen lyhyistä esseistä (alle 5 sivua), niin sitä mä en koe millään tavalla ongelmalliseksi. Se alkaa olemana jo aika helppoa. Mutta sitten kun puhutaan pitkistä esseistä, niin jossa sun pitäisi rakentaa jostain jokin pidempi, järkevä kokonaisuus, niin ne on aika kohtalaisen ongelmallisia. Mutta jotenkin se siinä työstövaiheessa rakentuu, kun itsellekin alkaa selvitä, mitä tämä tulee pitämään sisällään.” (YO2)”

Laajoihin kirjallisiin töihin liittyi myös haasteita. Ongelmalliseksi koettiin esimerkiksi tehtävänantoihin liittyvät tulkinnalliset virhemahdollisuudet, oman kirjoitustyön ja valitun näkökulman rajaamiseen liittyvät haasteet sekä työn rakenteen hahmottaminen kirjoitustyön idea- ja luonnosteluvaiheessa.

”Erityisesti juuri sellaiset kryptiset esseeohjeet, missä ei anneta kauheen selvästi ilmi, mitä tässä haetaan, niin ne on tuottaneet mulle ongelmia, koska silloin on vaikea lähetä perkaamaan et mihin tässä hommassa keskityn. Ne on rakentuneet sen mukaan, miten ottaa joitain materiaaleja, tutustuu niihin, ja koittaa luoda jotain itselleen ja toivoo, että tämä on se, mitä tavoitellaan.” (YO2)

Mä luulen, että mulla olisi tekstin tuottamisessa kehittämisen varaa, koska mä usein lähdän kirjoittamaan sitä, mikä mua siinä asiassa kiinnostaa, vaikka voisin tarkemmin vastata siihen itse siihen asetettuun aiheeseen. Ja sitten rajaaminen, sillä hirveen helposti se lähtee rönsyilemään ja siitä asiasta tulee mieleen vaikka mitä. Eli tiukempaa rajausta, ja siihen etsiä sitä itse kamaa. Mun esseet on varmaan aika taivasta maalailevia.” (YO4)

6.3.5.3 Laajat kirjalliset työt: aikatauluja ja strategista suunnittelua

Laajat kirjalliset työt muodostavat prosessin, jossa opiskelijan tulee kyetä yhdistämään sarja osatoimintoja järkeväksi kokonaisuudeksi. Käytännössä näitä prosessin osia ovat kirjoitusprosessin suunnittelu, asianmukaisen ja tarvittavan materiaalin kerääminen, ideoiden konkretisointi ja oman kirjallisen tuotoksen itsenäinen arviointi. (Lindberg 1993, 56-59.)

Kirjallisten, laajojen töiden tekeminen ei ole helppoa, mutta kirjoittaminen kehittää tekijäänsä ja antaa rutiinia vastata annettuun tehtävänantoon. Aloittelevalle kirjoittajalle on tyypillistä lainata toisten ajatuksia sellaisenaan siinä missä kokeneempi tekijä vertailee eri kirjoittajien tekstejä, sekä käyttää niitä oman ajattelunsa jatkeena. (Saramäki 2013.)

Haastatteluissa ilmeni, että laajat, kirjalliset työt olivat tuttuja molemmille ryhmille. Eroja ryhmien välille nousi siinä, että AMK-opiskelijoiden haastatteluissa seminaarityyppiset, töiden esittämiseen perustuvat suoritukset olivat yleisiä, yliopisto-opinnoissa opiskelijan omaan kirjoitustyöhön perustuvissa suorituksissa oli puolestaan enemmän variaatiota ja opiskelijan omaa valinnaisuutta. Kirjoitusprosessiin liittyvässä suunnitelmallisuudessa oli eroja aikataulusuunnitelmien korostuessa AMK-opiskelijoiden kuvauksissa ja vastaavasti yliopisto-opiskelijoilla strateginen työn suunnittelu oli suuremmassa roolissa.

Kuten muussakin oppimisen kognitiivisessa säätelyssä, yliopisto-opiskelijat tuntuivat olevan kirjoittajina kokeneempia. Oppimisen ulkoisen säätelyn merkitys korostui AMK-opiskelijoiden vastauksissa yliopisto-opiskelijoita enemmän. Toisaalta kummankaan ryhmän haastatteluista ei noussut selkeitä ajattelun malleja, joiden avulla opiskelijat olisivat käyttäneet kirjallisia töitä oman oppimisen välineenä. Myöskään muita vakiintuneita strategisia työtapoja, joilla kirjallisia töitä tehtiin opintojen osana, ei löytynyt.

6.4 Oppimisen metakognitiivinen säätely

Kognitiivisilla säätelystrategioilla on suora vaikutus oppimistapahtumaan. Metakognitiiviset säätelystrategiat puolestaan vaikuttavat epäsuorasti oppimisprosessiin. Metakognitiivisten säätelystrategioiden kautta opiskelija valikoi, miten hän lähestyy opittavaa asiaa strategisesti ja millä tavalla hän asian oppii. Toisin sanoen metakognitiivisten säätelystrategioiden kautta opiskelija valitsee kognitiiviset säätelystrategiat, joita hän käyttää oppimisprosessissa. Lisäksi metakognitiiviset säätelystrategiat mahdollistavat oman oppimisen monitoroinnin ja muutosten tekemisen omiin strategisiin valintoihin opintojen aikana ja niiden jälkeen. (Vermunt 1998, 151.)

6.4.1 AMK-opiskelijat ja metakognitiivinen säätely

AMK-opiskelijoiden oppimistavoitteiden ja ammatillisen identiteetin välillä oli yhteys, joka tuli esille tavalla tai toisella jokaisessa haastattelussa. Kaikilla haastateltavilla oli niin paljon työkokemusta hoitotyöstä, että he pystyivät asettamaan oppimiselleen realistisia oppimistavoitteita. Asetettujen tavoitteiden kautta he tekivät valintoja ja painotuksia opinnoissaan, jotka toisinaan olivat ristiriidassa koulun opetussuunnitelman kanssa. Ammattikorkeakouluopinnoilla nähtiin olevan merkitystä esimerkiksi omaa urapolkua ajatellen ja opiskelijat tekivät valintoja myös ammatillista pääomaa ajatellen. Toisaalta näiden valintojen tekemiseen sekoittui luonnollisesti oppilaitoksen opetusjärjestelyt, eli myös opetussuunnitelma ohjasi opiskelijan valintoja ja opiskeluun liittyvien päämäärien asettelua.

”Omia oppimistavoitteitani ohjaavat uratavoitteet. Mä en edelleenkään osaa vastata kysymykseen, miksi mä olen lähtenyt jatko-opiskelemaan alalle, josta mä en muka tykkää tällä hetkellä, paitsi just nyt harjoittelun aikana mä tykkäänkin.” (AMK1)

”Oppimistavoitteet ovat varmaan aika tasan koulun ja omien tavoitteideni kanssa, mutta sitten kuitenkin ne viime käden tavoitteet...kouluhan tarjoaa sen pohjan sille oppimiselle, mutta se kaikki muu on musta itsestäni kiinni.” (AMK2)

Oppimistavoitteet ja kurssien (subjektiivisesti arvioitu) laadullinen sisältö vaikuttivat siihen, millaisia strategioita opiskelija käytti opinnoissaan. Tärkeiksi koettuihin kurssihin panostettiin laadullisesti enemmän. Käytännössä tämä tarkoitti syvällisempää perehtymistä aiheeseen ja isompaa resursointia opiskeltavan asian sisäistämiseen. Toisaalta jos opiskelija ei nähnyt kurssin sisällöissä yhteyttä oman alansa ammatillisiin tehtäviin tai kurssin sisältö ei muuten kohdannut opiskelijan oppimistavoitteita, saattoi hän valita pintasuuntautuneemman oppimisstrategian.

”Yllättävän selkeästi tullut sellasia asioita, jotka vaan kiinnostavat itteään. Et halua oppia, et oma motivaatio auttaa tosi pitkälle, mutta sitten on järjettömästi semmosia turhia kurseja ja turhia tehtäviä siinä kokonaisuudessa, mitä en näe millään tavalla järkevänä, eikä näe kukaan muukaan. Niitä on vaan täytteenä siellä...ne sit vaan suoritetaan...”(AMK3)

Valintojen tekemiseen ja opiskeluun käytettävissä olevien resurssien rajaamisessa nousi esille opintojen kasautuminen. Konkreettiseksi haasteeksi nousivat opiskelun organisointi, omien voimavarojen jakaminen ja mielenkiinnon suuntaaminen. Käytännössä opintoihin panostaminen toteutui niin laadullisesti kuin määrällisesti, riippuen opiskelijan vaikuttimista. Kiinnostaviksi ja merkityksellisiksi koettujen kurssien yhteydessä oppimisen laadullinen ulottuvuus (syväoppiminen) sai enemmän jalansijaa, joka näkyi esimerkiksi opiskelijan syventymisenä ja ajankäyttönä.

”Jos on monta ei-kiinnostavaa ainetta, niin niistä on tosi hankala valita, mihin keskittyy. Mut sit jos on useampi mielenkiintoinen, niin ehkä mä oon valinnut yhden prioriteetin, johon silleen oikein huolehtii, että menee joka kerta tunneille paikalle ja palauttaa vielä vähän etuaikaisemmin tehtävät, mitä tarttis. Silleen niinku panostaa siihen oikein, ja antaa ehkä vähän enemmän aikaa niille tehtävien tekemisille silloin. (AMK1)

”Kyllä ne on sellasia, jotka itseään kiinnostavat kaikkein eniten – niihin satsaa niinku kaikkein eniten myös. Nyt meillä esimerkiksi alkoi yrittäjyyden kurssi, jonka haluan tehdä yksin, toisin kuin ryhmätyöt yleensä. Tämä johti siitä, että mulla on ollut pitkään haaveena, että voisin itse perustaa yrityksen, niin mä haluan tehdä sen niin hyvin ja itselleni, niin voi olla sitten, että mä en kelpuuttaisi sitten heidän tekemää.” (AMK2)

Varsinaista kurssien välissä tapahtuvaa oman oppimisen arviointia tai säätelystrategioiden tietoista arviointia ei haastattelujen sisällön analyysissä ilmennyt. Haastatteluista nousi kuitenkin esille muutoksia, joita opiskelijat olivat havainneet omassa opiskelun säätelyssään. Opiskelun käytännön organisoimiseen ja aikatauluttamiseen sekä oman oppimisen syvyyden säätelyyn liittyvät strategiat olivat asioita, joita opiskelijat toivat haastatteluissa esille. Esimerkiksi opiskelijan oppimistapaan liittyvä tietoinen pintasuuntautunut oppimistyyli saattoi näyttäytyä hänelle itselleen kehityskohtena, ainakin tulevaisuuden opintoja ajatellen. Opiskelijoiden oppimistyyliin liittyi myös muita kehityskohteita, jotka he näkivät haasteeksi oppimiselleen ja oppimistaitojen puutteeksi. Käytössä oleva strategia saattoi olla esimerkiksi liian paljon aikaa kuluttava työtapo, mutta opiskelijalla itsellään ei ollut vaihtoehtoistakaan säätelystrategiaa, jolla ylittää näitä haasteita.

”Itse oppimistapoja en ole ainakaan tässä vaiheessa puntaroinut, nyt se aikatauluttaminen ja muu tällanen toiminnallinen oppiminen mulla on, ja se ehkä onkin aika haasteellista saada pois...” (AMK1)

”Oon miettinyt tosi paljon, koska mun tapa opiskella on tosi hidas, ja se ei oikein sovellu tähän. Et joku lukee tenttiin tunnin, siinä missä mulla menee vähintään kymmenen. Oon siis miettinyt, että mun pitäisi löytää joku toinen tapa oppia...mutta en mä muuten oo tehnyt varsinaista muutosta, vaan samalla tavalla mä luen tenttiin ja oon pohtinut, että mun pitäisi löytää joku muu keino.” (AMK4)

6.4.2 Yliopisto-opiskelijat ja metakognitiivinen säätely

Yliopisto-opiskelijoilla oli kaksi tekijää, joiden perusteella he asettivat oppimistavoitteita itselleen. Näitä tekijöitä olivat työelämään ja uratavoiteteisiin liittyvät näkemykset sekä tutkinto-opinnoista nousevat mielenkiinnon kohteet. Kurssivalintoihin, ajankäyttöön ja muihin oppimisen resursseihin liittyvissä valintatilanteissa yliopisto-opiskelijoilla oli itsenäinen päätöksentekijän rooli, eli oppilaitos, opettajat tai opetusjärjestelyt eivät

juuri nousseet haastatteluissa esille opiskelijoiden kuvatessa omien metakognitiivisten säätelystrategioidensa käyttöä. Poikkeuksen tässä teki haastateltavien opiskelijoiden opintojen vaihe ja niiden luonne. Opintojen pro gradu -työllä ja siihen kuuluvalla tutkimuksellisella ulottuvuudella nähtiin siinä mielessä ohjaava vaikutus, että muista opinnoista oli mahdollisuus nostaa tähän prosessiin materiaalia ja tehdä ennakoivaa ajatustyötä. Siinä mielessä voidaan sanoa, että myös opetusjärjestelyillä oli ohjaavaa merkitystä, vaikka opiskelija itse vastasi valinnoista ja painotuksista.

”Ehkä tässä maisterivaiheessa opiskelu on vähemmän suorittamista, ja yhä enemmän sellasta syventymistä ja mielenkiintosten tutkimusaiheiden löytämistä. Kyllähän syventävät opinnot ovat hyvin gradusuuntautuva vaihe, vähän samalla tavalla kuin lukiossa, jossa valmistaudutaan ylioppilaskirjoituksiin...kaikki opinnot niinku tähtää siihen. Eli miten eri juttuja voisi hyödyntää gradussa.” (YO1)

”Mä oon ylipäänsä hakenut kasvatustieteitä lukemaan osaltaan sen takia, että pääsisin johonkin muihin töihin...mä oon mielessäni rakentanut sellasen paketin, jolla pystyis vastaamaan sekä omiin mielenkiinnon kohteisiin, että muuttuvan yhteiskunnan tavoitteisiin monikulttuurisuuden ja erityispedagogiikan kautta. Niin sitä kautta mun oppimisen tavoitteet on ehkä ollut niinku laajemmat kuin ne itse kurssit sisällään kertoo.” (YO2)

”Mua ohjaat semmoset asiat, että mulla on halu ymmärtää asioita, ihmisiä ja ilmiöitä mun ympärillä...se saa tavallaan mut paneutumaan niihin asioihin uteliaasti. Mä oon myös opintojen alusta asti tiedostanut sen jollain tavalla, että tää opiskelu on tavallaan sellasta yrittäjyyttä, jossa sä itse päätät paljonko sä panostat asioihin ja vastaat siitä omasta menestyksestäsi. Eli ihan omalla työllä ja panostuksella sitä menestystä tässä haetaan.” (YO4)

Yksittäisen kurssin aikana tehdyt valinnat ja painotukset noudattivat melko samaa kaavaa kuin suurten kokonaisuuksien hallintakin. Päätöksenteko perustui monelta osin opiskelijan itsesäätelytaitoihin, eikä ulkoisen säätelyn merkitys juuri noussut esille metakognitiivisten säätelystrategioiden näkökulmasta. Asioihin, jotka kurseissa koettiin tärkeiksi, panostettiin myös enemmän. Valintakriteereissä korostuivat laadullisesti merkittäväksi koetut asiasisällöt, jotka liittyivät esimerkiksi omiin mielenkiinnon kohteisiin ja uratavoitteisiin.

”Mua kiinnostaa opettaminen ja hallinnollinen työ...niin ne valinnat on sieltä lähtöisin aika vahvasti.” (YO2)

”kyllähän siihen vaikuttaa paljon myös oma kiinnostus, et mistä asioista on itse kiinnostunut. Et niistä sitten lukee enemmän. Mutta välillä on tehnyt aika radikaalejakin rajauksia, kun aika yksinkertaisesti on kortilla.” (YO4)

Aineistonkeruun kysymyksenasettelussa haettiin kuvauksia opiskelijoiden oppimistavan reflektiosta ja kehittämisestä. Haastatteluista nousi joitain viittauksia aiheesta, mutta selkeää systemaattista oman oppimistavan kehitystapaa haastatteluista ei noussut. Kaikki opiskelijat kykenivät haastatteluissa refleктоimaan omaa kehitystään oppijana, mutta tietoista oman oppimistavan kehittämistä tai vaihtoehtoisten oppimisstrategioiden etsimistä haastatteluista ei noussut. Opiskelijat kokivat kehittyneensä oppijoina kuluneiden vuosien aikana, mutta tämä kehitys oli tapahtunut enemmän opintojen sivutuotteena kuin tietoisien ajattelun kautta. Kehittyminen opiskelijana näyttäytyi enemmän käytännön oppimisen helppoutena kuin tietoisena tapana oppia uusia asioita. Syyksi tähän arvioitiin esimerkiksi opiskeluiden intensiivisyyttä, jolloin käytettyjä oppimistratkaisuja ei välttämättä ollut tarvetta tai mahdollisuutta analysoida tietoisella tasolla.

”En mä sitä kauheesti mieti, mut kyl mun täytyy nyt sanoa, että kun on pitkälle ja kauan opiskellut, niin koko ajan opiskelu tulee helpommaksi. Et kyllä sä oikeesti, vaikken niitä asioita mieti, niin kyllä sä huomaat koko ajan, että sä kehityt oppijana, sä opit tiettyjä asioita helpommalla.” (YO3)

”Kurssin jälkeen se on vähän sellasta, että nyt on ohi, eikä niinku mieti enää yhtään koko asiaa. Eli jos asiasta kysytään viikon päästä, ja on jo matkalla seuraavaa tenttiin, niin lyö täysin tyhjää. Et sitä vois tehdä enemmänkin sellasta jälkikäteisreflektointia, mutta siinä on jo seuraavat kurssit menossa... Tiejtysti tavallaan sitä arviointityötä tekee koko ajan, kun kokeilee jotain tapaa lukea ja huomaa, että ei toimi ja sitten kokeilee jotain muuta. Mut ei se ehkä hirveän syvällistä pohtimista.” (YO1)

6.4.3 Metakognitiivinen säätely: ammattialaa ja mielenkiinnon kohteita

Tutkimukseen osallistuneiden ryhmien haastatteluista AMK-opiskelijoiden metakognitiivinen säätely noudatteli melko pitkälle Vermuntin (1996, 43) kuvailemaa soveltamisorientoituneille opiskelijoille tyypillistä strategista toimintaa. Heille oppimistavoitteet olivat lähellä ammatillista identiteettiä ja sieltä nousevia oppimistavoitteita. Nämä käytännön työstä nostetut oppimistavoitteet eivät aina olleet

yhtä oppilaitoksen opetussuunnitelman kanssa ja tällöin oppimisen ulkoinen säätely korostui. Vastavuoroisesti kursseilla, joista opiskelija koki hyötyvänsä ammatillisesti, panostettiin enemmän ja silloin itsesäätelyn merkitys nousi merkittävämpään rooliin. Voidaan sanoa, että kurssien sisällöillä oli suora yhteys metakognitiivisen itsesäätelyn määrään ja oppimisen laadullisiin tavoitteisiin.

Soveltamisorientoituneille opiskelijoille on tyypillistä hyödyntää niin sisäistä kuin ulkoistakin oppimisen metakognitiivista säätelyä. On tavallista, että mitä enemmän nämä opiskelijat vastaavat itse omasta oppimisen säätelystään, sen vähemmän he turvautuvat opetusjärjestelyjen säätelyyn. Lisäksi he refleктоivat omaa oppimistaan konkreettisen käytännön toiminnan kautta, jos mahdollista. (Vermunt 1996, 39.)

Myös yliopisto-opiskelijoiden oppimistavoitteita ohjasivat uratavoitteet, mutta niiden merkitys haastatteluissa jäi AMK-opiskelijoita abstraktimmaksi ainakin silloin, jos opiskelija ei ollut koulutusalan mukaisissa työtehtävissä. Omat mielenkiinnon kohteet ohjasivat enemmän tai vähemmän jokaisen opiskelijan metakognitiivista itsesäätelyn määrää. Yliopisto-opiskelijoilla ulkoiseen säätelyyn viittäviä tekijöitä nousi haastattelujen tässä osassa hyvin vähän. Oman oppimisen reflektion keinoja ei yliopisto-opiskelijoiden haastatteluista noussut, vaikka ilmiö itsessään tunnistettiin. Lähinnä opiskeluihin liittyvä vaatavuus ja aikataulujen tiukkuus nähtiin tällaisen tietoisien itsearvioinnin esteenä, vaikka asialle osattiinkin antaa arvoa.

Merkitysorientoituneiden opiskelijoiden metakognitiiviset strategiat perustuvat yleensä itsesäädelyyn oppimiseen. Tällöin opiskelija vastaa itse oman oppimisensa monitoroinnista. Oppimistyyliille on ominaista käyttää esimerkiksi aineistoja luovasti ja itselle sopivalla tavalla ja usein oppiminen lähtee omista henkilökohtaisista mielenkiinnon kohteista. (Vermunt 1996, 43.)

6.5 Oppimisen affektiivisen säätely

Affektiiviset säätelystrategiat ovat opiskelijan tapoja hallita tunteita, jotka nousevat opiskelutilanteista ja ovat osa oppimisprosessin hallintaa. Vermunt & Verloop (1999,261-262) ovat kategorisoineet affektiiviset säätelystrategiat useampaan luokkaan. Näistä kolme luokkaa nousivat haastattelujen sisällön analyysissä muita

keskeisempään rooliin. Nämä Vermuntin ym. kuvaamat ja tutkielman tulososaan nousseet affektiivisten säätelystrategioiden luokat ovat motivointi, itsearviointi sekä oppimisprosessiin liittyvien tunteiden käsitteleminen.

6.5.1 AMK-opiskelijat ja affektiivinen itsesäätely

AMK-opiskelijoiden haastatteluissa motivaatiostrategiat liittyivät kaikissa kuvauksissa haastaviin oppimistilanteisiin. Ongelmana oli joko opiskeltavan aineiston laajuus, hallittavien käsitteiden vaikeusaste ja määrä tai vastaavat oppimisen haasteet. Näissä tilanteissa oppiminen saattoi muodostua opiskelijalle monotoniseksi tai muuten vähäisessä määrin innostavaksi. Tällöin oppimisen kognitiivinen tai metakognitiivinen säätely ei ollut ongelma, vaan yksinkertaisesti oppimiseen tarttuminen ja tarvittavan työn tekeminen muodostuivat haasteeksi. Ratkaisuiksi muodostuivat esimerkiksi strategiset tavat käsitellä aineistoa, jolloin oppimisesta oli mahdollista tehdä itselleen vaivattomampaa, arkipäiväisempää ja motivaation näkökulmasta vähemmän haastavaa.

”Ensimmäisenä päivänä selaan sen ihan tyyliin kannesta kanteen, ja hahmotan sen, miten se rakentuu, montako kappaletta siellä on, ja miten laajoja ne kappaleet on. Ja jos nyt aatellaan, että niitä on niin tuhoton määrä niitä kappaleita, ettei päivässä voi käydä vain yhtä kappaletta läpi, niin sitten päivittäin joko hyppien ykkösestä kolmoseen, kakkonen ja kutonen, niinku epäloogisessa järjestyksessä, tai sitten järjestäen menee. Mut mä tiedän itteni, et jos mä alotan lukemaan ykköskohdasta, niin sitten kun se tyssää, niin se tyssää siihen. Mut jos hypin, niin silloin mulla mielenkiinto säilyy siihen.” (AM1)

”Mä tein post-it lappuja, ja niitä oli pisin kämppää siellä täällä. Ja sitten kun niitä näkee siellä koko ajan, niin niistä käsitteistä tulee niinku tuttuja. Se on ehkä sellanen mieleenpainuvuin, kun lapsetkin osaa jo osia latinasta. Ruotsin sanat olivat toinen samanlainen, eli kun mä oon aika heikko ruotsissa, niin sitku niitä lukee siellä täällä, niin silloin se opiskelu ei oo sellasta pakkopullaa, vaan ne vaan jää silloin päähän, kun päivästä toiseen luet niitä sieltä.” (AM2)

AMK-opiskelijoiden affektiiviset itsearviointitaidot liittyivät oppimisprosessiin, oppimistulosten arviointiin sekä itsereflektioon oppijana. Kuten todettu, affektiiviset säätelystrategiat nousivat aineistosta hieman varkain, eli ilmiön kuvaukset jäivät tutkimustuloksissa muita osia suppeammaksi. Tästä huolimatta voidaan sanoa, että opiskelijoiden affektiivinen itsearviointi liittyi pidemmän aikavälin arviointiin. Löydös on

siinä mielessä merkittävä, että kaikki AMK-opiskelijat olivat pohjakoulutukseltaan ja työhistorialtaan oman alansa ammattilaisia jo koulutukseen pääsyvaatimuksista johtuen. Tämän ansiosta he pystyivät refleктоimaan oman ammattitaitonsa kehitystä suhteessa kuluvan hetken koulutukseen. Oppimiseen liittyvät huomiot liittyivät aikaisempaa parempaan itseluottamukseen. Tämä mahdollisti oman oppimistavan säätelyn ja räätälöimisen erilaisissa oppimistilanteissa opiskelijan omien vahvuuksien ja heikkouksien mukaan.

”Se, että mä oivallan jotain asioita ja hoksaan, että olen oppinut jotain. Ja sitten se, että saa positiivista palautetta tekemästäni vaivannäöstä. Esim. seminaari, jota on tehty pitkä aika ja sitten joku sanoo, että tosi hyvä, niin siitä tulee hyvä, ja itsevarma olo. Ja silloin tulee kans sellanen olo, että mä oon hyvä tässä, ja mä oon oppinut jotain. Ja se, että opettaa muita, niin se on kaikkein tyydyttävintä.” (AM4)

”Ikää on enemmän ja tunnistan varmaan omat heikkoudet...on siis monella muullakin tavalla koittanut kehittää itseään, ihmisenä...kuulostaa tyhmältä, mutta oikeesti kyllä. Oon tunnistanut ja myöntänyt ne heikkoudet. Et jollain tavalla terveempää toi itseluottamus- ja tuntemus nyt, kuin nuorena. Et kyllä se vaikuttaa tohon opiskeluun myös.” (AM3)

Negatiivisten tunteiden hallinta nousi AMK-opiskelijoiden haastatteluiden sisällön analyysissä oppimiseen liittyvästä innostuneisuudesta ja merkityksestä. Opiskelijoille oppiminen ei ollut aina tavoitteellista ja innostavaa, mutta tämä tiedostettiin ja oppimisessa tarvittavia positiivisia tuntemuksia pyrittiin myös saavuttamaan tavalla tai toisella. Varsinkin oppimisen syvyyden kohdalla tällä innostuneisuudella nähtiin tärkeä rooli. Ikävä kyllä konkreettisia keinoja tähän ei AMK-opiskelijoiden haastatteluista noussut.

”Se oppimisen ilo täytyy lähteä itsestään. Jos on sellaista pakkopullaa, mä tiedän kyllä, että suorioudun niistä tehtävistä, mutta siitä häviää se into, ja sitten mä en osaa niitä asioita sitten myöhemmin.” (AM2)

6.5.2 Yliopisto-opiskelijat ja affektiivinen itsesäätely

Yliopisto-opiskelijoiden motiivikysymykset liittyvät opiskeltavan aiheen kiinnostavuuteen. Joillain kursseilla vaatimustaso ei ollut opiskelijalle ongelma, vaan sisällöllisesti tai opetuksen järjestelyjen johdosta opiskelijalla oli haasteena panostaa

opiskeluun siinä määrin kuin olisi tarvinnut. Ratkaisuksi nousivat affektiiviset säätelystrategiat, joilla tarvittava motivaatio löytyi joko kurssin ulkopuolisista tavoitteista (esim. muut opintokokonaisuudet tai ammatilliset näkökulmat) tai muista tilanteen ratkaisuksi soveltuvista tekijöistä.

”Jos on joku aihe, mikä ei kiinnosta mua pätkäkään, mä vaan tiedän, että mun täytyy tää kurssi suorittaa, niin mä aina yritän löytää, et tässä on tää juttu kuitenkin, tätä mä voin tarvita, ja jotain, mitä mä oon aikaisemmin osannut, niin mä mietin, et mä voin sitten kuitenkin hyödyntää sitä tonne. Joskus on pelkkää suorittamista, ihan vaan, että tää kurssi täytyy suorittaa, että mä voin valmistua, ja tietysti opettajakin vaikuttaa, valitettavasti. Jos on hyvä opettaja, ja on kiva opiskella voi olla, että opinnot menee paljon paremmin. Ja sit taas jos on joku tosi tylsä, niin silloin sun täytyy löytää itsellesi se, miksi mä täällä käyn.” (YO3)

Opiskelijat olivat oppineet tunnistamaan affektiivisten säätelystrategioiden kannalta haastavia tilanteita ja opetuksen järjestelyitä, jotka muodostivat ristiriitoja opiskelijan oman oppimistyylin ja oppimistapojen kanssa. Yksi opetuksen muoto, joka muodosti haasteita useammalle haastateltavalle, oli oppimispäiväkirja. Tämä opetusstrategia kirvoitti opiskelijoissa itsereflektiota, mutta varsinaisia affektiivisiä säätelystrategioita näiden oppimistilanteiden hallintaan ei haastatteluista noussut.

”...sellasessa päiväkirjassa, jossa pitäisi reflektoida ja samalla käyttää lähteitä, niin siinä on jotain sellaista, mikä laittaa mulle sellasen sisäisen stopin....mä en oo päässyt siitä yli. Et sitten kun jossain kokonaisuudessa on riittävästi negatiivisia elementtejä mukana, niin mä en halua koskea enää koko asiaan millään tavalla.” (YO1)

”...erityisesti, jos on ollut kurseja, joissa on joutunut tekemään oppimispäiväkirjan...mä en oo niistä kertaakaan nauttinut...niin sit mä oon erityisesti pyrkinyt jo tekovaiheessa semmosta aineistoa, jolla mä voin kertoa siitä omasta oppimisprosessistani, et mitä se aihe itse on minussa herättänyt...niitä mä oon koittanut kirjoittaa sinne.” (YO2)

Tunteiden hallinta oli ilmiö, joka yliopisto-opiskelijoiden haastatteluissa liittyi läheisesti motivaatiokategorian ongelmiin. Haasteeksi kurseilla saattoi nousta esimerkiksi monotoniseksi käyvä opinto hetki, joka haastoi opiskelijan valppauden ylläpitämisen. Näissä tilanteissa ratkaisuksi nousivat erilaiset tavat stimuloida ja haastaa omaa ajatteluaan esimerkiksi vaihtamalla muistiinpanotekniikoita epätavallisempiin muotoihin tai muuten rikkoa omia toimintatapojaan. Toinen tunteiden hallintaan liittyvä

tapa liittyi positiivisen mielialan luomiseen, joka saattoi tilanteesta riippuen vaatia niin kekseliäisyyttä kuin tuntemusta omasta oppimistyylistä ja siihen liittyvistä haasteista.

”Jos teen muistiinpanoja vain pysyäkseeni hereillä, esim. mitä luennoitsija sanoo suomeksi, mä käännän sitä ruotsiksi, tai sanoja sieltä täältä. Näin pystyn purkamaan jonkinlaista turhaumaa paperille, mutta silti se pysyy aiheessa, ehkä. Näillä käänöksillä on helpompi pysyä aiheessa ja hereillä, toisin kuin esim. kukkasilla.” (YO1)

”Ja sit siinä itse lukemisessa et miten vaan saa luettua mä huijaan itseäni et se on mukavaa. Et löydän ne parhaat paikat kirjastosta tai omasta kotoa....et silleen huijaan itseäni lukemaan kuin romaania tai jotain. Kyllä mä asetan päämääriä itselleni, ja siinä missä aikaisemmin asetin päämääräksi vitosen, niin nykyään mä asetan vähän alempia – jotta mä voin iloisesti ylättyä, jos se onkin vähän korkeampi. Yleensä se ei oo alempi kuin se mun päämäärä. Et sinäsä tää niinku toimii.” (YO1)

6.5.3 Affektiivinen itsesäätely: Ammatillista kasvua ja tunteiden hallintaa

Motivaatiostrategiat ja oppimiseen liittyvien odotusten rakentaminen ovat toimintoja, joilla opiskelija rakentaa myönteisiä ja positiivisia ajatusrakennelmia. Näiden kautta hän voi parantaa omia oppimisvalmiuksiaan ja tehostaa oppimisprosessiaan. Affektiivisten säätelystrategioiden kautta rakentuvat oppimiseen ja oppimistoiminnan lopputulokseen liittyvät odotukset, mutta motivointiin liittyvien strategioiden kirjo ei rajoitu näihin. Motivointistrategioilla voidaan puuttua hyvin spesifeihin oppimishaasteisiin ja ne voivat liittyä pieniin osatavoitteisiin tai olla tilannesidonnaisia toimintoja. Motivointi voi siis liittyä niin yksittäisten haasteiden ylittämiseen kuin kokonaisten oppimiskokonaisuuksien läpikäymisessä tarvittavien motivaatiotekijöiden hallitsemiseen. (Vermunt & Verloop 1999, 261.)

Niin yliopisto- kuin AMK-opiskelijoille opinnot osoittautuivat ajoittain haasteellisiksi. Affektiivisten säätelystrategioiden näkökulmasta niin haasteet kuin ratkaisumallit olivat molemmilla ryhmillä erilaiset. AMK-opiskelijoilla haasteiksi nousivat sisällöllisesti laajat tai laadullisesti haastavat asiakokonaisuudet. Näihin haasteisiin käytetyt affektiiviset säätelystrategiat olivat toimintoja, joilla oppimisesta oli mahdollista tehdä arkipäiväisempää, helpompaa ja vähemmän kuormittavaa. Tällöin opiskelijan oli mahdollista motivoida itsensä vastaamaan kurssin oppimistavoitteisiin. Yliopisto-

opiskelijoilla esiin nousseet motivaatio-ongelmat eivät puolestaan olleet laadullisia, vaan enemmän kiinnostuksen puutteesta nousevia haasteita. Käytetyt affektiiviset strategiat olivat opiskelija omasta säätelystä lähteviä toimintoja, joiden kautta haasteelliset kokonaisuudet oli mahdollista nivoa omiin uratavoitteisiin tai muihin, kiinnostavampiin opintokokonaisuuksiin.

Opiskelijan affektiiviseen itsearviointiin liittyvä osaaminen heijastuu tämän kyvystä arvioida itseään opiskelijana esimerkiksi poikkeuksellisissa oppimistilanteissa ja sisäisen ja ulkoisen oppimisen säätelyn ristipaineessa. Affektiivisten säätelystrategioiden avulla tehty itsereflektio liittyy esimerkiksi opiskelijan itseluottamukseen oppimistilanteissa tai erilaisiin suppeampaa osaamista vaativiin tilanteisiin. Onnistuessaan itsearviointiin liittyvät säätelystrategiat mahdollistavat oikeiden oppimistapojen valitsemisen tai omien itsesäätelystrategioiden arvioimisen. (Vermunt & Verloop 1999, 261-266.)

Affektiivinen itsereflektio liittyi AMK-opiskelijoilla itseluottamukseen sekä itsereflektioon niin ammattialan opiskelijana kuin oman alansa ammattilaisena. Eri näkökulmista tehtyjen havaintojen pohjalta opiskelijalla pystyi refleктоimaan itseään opiskelijana ja haastattelujen perusteella nämä havainnot olivat olleet opiskelijalle itselleen positiivisia kokemuksia. Yliopisto-opiskelijoilla itsearvioinnin haasteet liittyivät lähinnä oppimisen järjestelyihin ja suoritustapoihin. Nämä kokemukset olivat antaneet opiskelijoille mahdollisuuden reflektoida omia mieltymyksiään opiskelijana, mutta selkeitä toimintamalleja tai muuta vaikutusta itse oppimisprosessiin analyysistä ei noussut.

Tunteiden hallinta käsittää oppimista edesauttavan positiivisen mielialan luomisen, ylläpitämisen ja tarpeen mukaan myös palauttamisen. Tässä tarvittavia tunteita ovat esimerkiksi luottamus itseänne oppijana ja omistautuminen opinnoille. Lisäksi oppimisprosessiin liittyvien ahdistuksen, pelkojen, turhautumisen ja muiden negatiivisten tunteiden tietoinen kohtaaminen ovat affektiivisia säätelystrategioita. Tyypillisiä negatiivisten tunteiden säätelystrategioita, joita on noussut aikaisemmista tutkimuksista ovat esimerkiksi realististen tavoitteiden asettaminen omalle oppimiselleen, itsensä rauhoittaminen ja stressin tietoinen välttäminen. (Vermunt & Verloop 1999, 262.)

AMK-opiskelijoiden haastatteluissa negatiivisten tunteiden käsittelyyn ei juuri löytynyt kuvauksia. Ilmiö kyllä tunnistettiin marginaalisesti ja haastattelujen sisällön analyysistä oli löydettävissä viiteitä opiskelun ilon ja oppimisen laadullisen syvyyden välisestä yhteydestä. Yliopisto-opiskelijoiden kuvauksista löytyi puolestaan melko kekseliäitäkin kuvauksia tilanteista, joissa esimerkiksi monotoniseksi koettu oppimistapahtuma oli mahdollista ylittää omien negatiivisten tunteiden konkreettisella hallinnalla.

6.6 Itsesäätely- ja oppimistaitojen kehitys korkeakouluopinnoissa

Substanssiopetuksen ohella opiskelija harjaantuu oppimistaitoihin korkeakouluopintojen aikana. Formaali oppimistaitojen kehittyminen voi olla tietoista, opiskelijan omaa toimintaa. Usein oppimistaitoja opitaan kuitenkin korkeakouluopintojen alkuvaiheessa opetuksen järjestelyjen ja opetuksen kautta tulevan ulkoisen säätelyn kautta. Opiskelijan harjaantuessa itsesäätelytaidoissaan ulkoisen säätelyn merkityksen tulisi vähitellen vähentyä ja opiskelijan oman oppimisen itsesäätelyn vastavuoroisesti korostua.

6.6.1 AMK-opiskelijat ja formaali itsesäätelytaitojen kehitys

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden haastatteluissa toiminnallisuudella oli merkitystä. AMK-opiskelijat kokivat käytännön taitojen harjoittelun ja teorian tiedon harjaannuttamisen aktiivisella ja konkreettisella tavalla tärkeäksi. Myös dialogisuus, sekä käytännön ja teorian yhdistäminen esimerkiksi simulaatiopedagogiikan keinoin koettiin hyviksi opetuksen järjestelyiksi. Opiskelijoiden oppimistoimintoihin vaikuttavia opetusstrategioita haastatteluista ei noussut, mutta puhdasta opettajavetoista teoriaopetusta toiminnallisemmat, konkreettiset ja opiskelijan omaa konstruktivistista oppimista tukevat opetuksen strategiat tuntuivat tuottavan laadullisesti tehokkaampaan oppimiseen tähtäävää opiskelua ja oppimista.

”Jos kurssilla tulee olemaan jotain vaikka vaan learning cafe tyyppisiä juttuja, niin se kyllä jotenkin motivoi enemmän kuin se, että se ois pelkkää luentoa luennon perään. Näillä asioilla on merkitystä varsinkin mun oppimiseen...toiset oppii kuuntelemalla, mutta mä tykkään siitä, että saan jakaa niitä asioita, ja tehdä niitä asioita....niinku kokea ne.” (AM2)

”Simulaatiot on ihan ykkösiä, niistä oppii aina tosi paljon ja tekemällä mä opin, se on yksi juttu. Jos mä katon videolta, miten mikäkin katetri laitetaan, niin en mä varmaan opi sitä...et kyllä mun täytyy saada sitä harjoitella.” (AM4)

Lähes jokaisessa haastattelujen vastauksessa poissuljettiin ulkoisen säätelyn merkitys. Tosin aineistonkeruun kysymyksenasettelu ei välttämättä ollut täysin onnistunut, sillä vastauksissa ei sivuttu niinkään oppimisen säätelyä, vaan vastauksista nousivat esille opiskelun vastuukysymykset ja siihen liittyvä vastuunkanto. Toisin sanoen AMK-opiskelijat eivät tunnistaneet opiskelujärjestelyjen vaikutusta omaan oppimiseensa tai ymmärtäneet sen merkitystä käytetyn kysymyksenasettelun perusteella.

”Mun mielestä tosi vähän tulee mitään apua koululta, et kyllä se tosi paljon lähtee itsestä...ite saa hoitaa kaikki, et kyllähän apua saa, jos kyselee, mutta tosi iso vastuu heitetty opiskelijalle. Jollain tavalla ehkä jotain opastusta on annettu, jos menee riittävän huonosti.” (AM3)

”Koulu antaa raameja, mutta myös tosi paljon niinkö edellytetään, tai muistutetaan siitä, että olemme aikuisia, ja olemme täällä vapaaehtoisesti. Eli oppimisen suhteen vastaan itse vastuun melkein kaikesta.” (AM1)

Haastattelujen perusteella ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimistaidot olivat subjektiivisesti oman työn tulosta, eli muodollista perehdytystä ja opetusta oppimistaitoihin ei heille annettu. Toisaalta se, kuinka tarpeelliseksi tämä perehdytys koettiin, aiheutti hajontaa vastauksissa. Osalle oppimistaitojen perehdytys olisi ollut tervetullutta, osa taas koki vain joillain tietyillä osa-alueilla opastuksen tarvetta näihin taitoihin. Yhden haastattelun kohdalla puolestaan heräsi vaikutelma, että oppiminen taitona ei käsitetasolla avautunut opiskelijalle.

”En oo saanu, ja jos on sivuttu, niin hyvin pienesti on sivuttu. Ei, ei kyllä näihin opintoihin, valitettavasti nyt kun sitä osais arvostaa. Tavallaan en ehkä oppimistaitoihin tarttis opastusta, mutta se, mistä löytää tietoa kurssi meillä on para-aikaa menossa.” (AM4)

”Ois se (opastus) ollut ihan kivaa. Mä en oo edes miettinyt asiaa, mutta ollaan kyllä sanottu ryhmänä ja itsekin, että kun tehdään jokin tentti, niin siitä ois kiva saada palautetta numeron ohella.” (AM1)

6.6.2 Yliopisto-opiskelijat ja formaali itsesääätelytaitojen kehitys

Yliopisto-opiskelijoilla opetusjärjestelyistä ei noussut merkittäviä tekijöitä, jotka olisivat muuttaneet opiskelijan strategista lähestymistä oppimiseen. Pääsääntöisesti esiin nousseet ilmiöt olivat enemmän kuvauksia opiskelijan itsesääätelytavoista kuin oppilaitoksen ja opetuksen järjestelyiden vaikutuksesta oppimistapoihin. Opiskelijoiden oppimistyylin ja opetuksen strategian välisestä suhteesta haastatteluissa nousi esille kaksi asiaa.

Aiheen kiinnostavuus ja merkittävyys oli merkittävä tekijä riippumatta siitä, miten opetus oli järjestetty. Kiinnostus aiheeseen saattoi nousta joko opintojen rakenteesta, opiskelun ja uratavoitteiden suhteesta tai henkilökohtaisista mielenkiinnon kohteista. Toisaalta opetuksen järjestelyillä oli tunnustettua merkitystä. Haastatteluista nousi esimerkiksi tietoinen tavoite kohti konstruktivistista oppimista, jolloin opiskelijan oli mahdollista käsitellä itsenäisesti opiskeltavaa asiaa. Näissä tilanteissa opiskelija valitsi suoritustavat, joissa hänen oli mahdollisuus olla itse aktiivinen toimija.

”Se on se tavoite, mitä mä opiskelen...et jos mä haluan oppia siitä asiasta, niin ei mulla oo mitään väliä teenkö mä sen verkkokurssina vai seminaarin kautta, tai tentin kautta tai...ei se mun mielestä niin paljoa vaikuta.” (YO3)

”Jos on vaihtoehtoja, niin mä yritän löytää sellasen vaihtoehdon, jossa on mahdollisuus työstää sitä asiaa itse, eikä vaan istua silleen kuunteluoppilaana.” (YO4)

”Opetustapa luo sellasen aika määräävän kehikon opintojaksolle. Jos on esimerkiksi sellainen opetustapa, josta mä en välitä, mutta mä välitän siitä aiheesta, niin kyllä mä sen yli pääsen. Et mä en jää siihen itkemään, et tää on nyt huonoa opetusta. Ja toisaalta taas vähemmän kiinnostava aihe voi nousta, jos opetus on hyvää.”(YO1)

Opiskelijat kuvasivat opinnoissa hankittua opiskelukokemusta, jota he pystyivät hyödyntämään oppimisen säätelyssä. Kasvatustieteen tiedekunnan opetusjärjestelyt koettiin näitä taitoja tukeviksi, eli opiskelija saattoi valita kurssien eri suoritustavoista omaa oppimistyyliään tukevia vaihtoehtoja. Toisaalta siinä missä opetusjärjestelyt korreloivat positiivisesti opiskelijan oman oppimistyylin kanssa, kurssien määrä ja aikataulut veivät puolestaan tätä valinnanvapautta. Joka tapauksessa opiskelijan

formaalilla opiskelukokemuksella oli selkeästi positiivinen suhde oppimistaitoihin ja kykyyn säädellä omaa oppimistaan.

”Jos tää haastattelu ois ollut viime keväänä...siltoin opinnot tuntuivat vain suorituksilta suoritusten perään. Nyt mulla on luova vaihe opinnoissa, et se vaikuttaa tähän ja vastauksiin. Täällä voitaisiin suunnitella opintoja paremmin, että kyllä tohon viime vuoteen pakkautui melkonen myrsky, kuten tuntuu aina tiettyinä viikkoina tapahtuvan.” (YO4)

”Jos miettii esimerkiksi opintojaksojen suorittamista, niin oon alkanut huomata, että olen ruvennut katsomaan vaihtoehtoja siihe, että siinä on ehkä pyritty huomioimaan erilaisia oppimistapoja, ja se on mun mielestä erinomainen juttu. Mun mielestä kasvatustieteellisessä oli hyvät introt toisin kuin humanistisessa vuonna 2004, jolloin nykästiin vaan tutorin hihaa ja miettiin, mitä pitäisi tehdä. Kyllä mä koen, että sieltä ylemmältä tasolta tulee ”lämmän henkäys” tän asian suhteen.” (YO1)

Yliopisto-opiskelijoilla suhde oppimistaitoon oli jossain määrin AMK-opiskelijoita tietoisemmalla tasolla. Silti myös yliopisto-opiskelijoiden näkemyksissä oli hajontaa. Kaikki haastateltavat näkivät, että heillä oli tässä vaiheessa opintoja riittävät itsesäätelyvalmiudet nykyisiin opintoihin. Yliopisto-opiskelijoiden vastauksista nousi myös yksimielisyys siitä, että oppimistaitoihin ei aikaisemmissa tai nykyisissä opinnoissa annettu muodollista perehdytystä. Hajontaa syntyi siinä kohtaa, kun tarkasteltiin oppimistaitoa ja siihen liittyvän formaalin perehdytyksen tarpeellisuutta. Osa haastateltavista olisi selkeästi kaivannut perehdytystä oppimistaitoihin, osa taas näki, että omat opiskelutaidot ovat aina riittäneet kuluvan hetken opintoihin. Aihe herätti opiskelijoissa myös pohdintaa siitä, miksi perehdytystä ei ole ja olisiko oma oppimistyyli hyötynyt tämän tyyppisestä ohjauksesta.

”Muistan opintopsykologilta pyytäneeni apua opiskelutekniikoihin ja se sanoi suoraan, että se ei oo hänen tehtäviään. Varmaan totta. Mutta kenen sitten? Ehkä lukion käyneiltä odotetaan vähän liikaaki. Vaikka moni on kompuroinu sen jotenki sokkona läpi ja sit jatkaa yliopistossa samaa kompurointia. Monella tuntuu kuitenkin yliopistossa olevan kaikenlaisia opiskelutekniikan ja ajanhallinnan ongelmia. Monesti varmaan auttais jo se, kun sais vaihtaa ajatuksia muiden opiskelijoiden kaa, että hei, miten te tän homman teette.” (YO1)

”Et olisihan siitä ihan hirveesti hyötyä, että miksi mun pitikään vasta yliopistolla käydä toi kognitiivisen psyykan kurssi, että siitä olisi ollut apua jo aiemminkin. Ja just sellasten henkilökohtaisten tapojen löytäminen, et nehan voi olla ihmisillä ihan erilaisia. Et voishan siihen kiinnittää huomiota jo aikaisemminkin. Mulla ei koskaan ollut mitään ongelmia opiskella, mut käytäis edes niiden kanssa asiaa läpi, joilla on. Tuntuu muuten hassulta ajatella, kuinka kauan on opiskellut suhteessa siihen ettei ole tullut ajatelleeksi, miten.” (YO4)

6.6.3 Oppimistaitojen formaali kehitys: Käytännöllisyyttä ja valintoja

Opiskelun ulkoinen säätely käsittää monia erilaisia toimintoja, jotka voivat vaikuttaa oppilaan oppimisprosessiin ja siinä käytettyihin opiskelustrategioihin. Formaalisissa opetuksessa nämä toiminnot koostuvat opetuksen järjestelystä kuten opetustavasta, opettajan käyttämisestä opetusstrategioista ja opetuksen säätelyn asteesta (Vermunt & Verloop 1999, 265).

Opetuksen strategioilla ja opiskelijan oppimistyyllillä on konkreettinen vaikutus opiskelijan toimintaan ja oppimistuloksiin. Vilppu (2016, 72-74) on väitöstyössään todennut, että opiskelijoiden oppimistyylin kanssa yhteensopiva opetuksen strategia tuottaa ainakin oppilaan näkökulmasta myönteisempiä oppimiskokemuksia. Vastavuoroisesti tilanteissa, joissa opiskelija ei koe käytössä olevaa opetuksen strategiaa hyödylliseksi, oppimistulokset saattavat jäädä huonommiksi tai ainakin oppimiskokemus vähemmän positiiviseksi. Näiden löydösten ei tarvitse olla suhteessa opetuksen laatuun, vaan oleellista on, miten opetuksen ja oppimisen strategiat istuvat yhteen. (Vilppu 2016, 72-74.)

AMK-opiskelijoilla opetuksen strategioilla oli merkitystä ainakin oppimiskokemuksen kannalta. Oppimisen toiminnallisuus nähtiin selkeästi oppimisen kannalta myönteiseksi menetelmäksi, eikä puhtaasti opettajavetoinen opetustapaa koettu hyvänä asiana. Oppimisen ulkoista säätelyä opiskelijat eivät tunnistanee ainakaan opiskelun käytännön asioihin liittyvästä näkökulmasta, mutta varsinaiseen oppimiseen liittyvä ulkoinen säätely ja sen määrä ei haastatteluista avautunut. AMK-opiskelijoiden oppimistaitojen kehitys nähtiin lähinnä oman työn tulokseksi, vaikka osa haastateltavista oli saanut jossain määrin perehdytystä aiheeseen aikaisemmissa opinnoissa.

Yliopisto-opiskelijoiden haastattelusta ei noussut merkittäviä näkemyksiä opetusjärjestelyiden vaikuttavuuteen, vaan haastatteluissa korostuivat opiskelijoiden oman säätelytoiminnan merkitys. Aiheen kiinnostavuus ja henkilökohtainen merkittävyys olivat haastattelujen perusteella opiskelijalle opetuksen järjestelyjä tärkeämpi asia. Omista oppimistaidoista ja niiden kehityksestä opiskelijoilla oli näkemystä, mutta myös heille oppimistaidot olivat subjektiivisesti oman opiskeluhistorian tulosta muodollisen perehdyttämisen sijasta. Toisin sanoen formaalilla opiskeluhistorialla oli merkitystä oppimistaitojen kehitykselle, mutta pääsääntöisesti oppilaitoksen tarjoamaa ohjausta opiskelijoille ei annettu.

6.7 Aikuisopiskelijoiden oppimistaitoon vaikuttaneet informaaliset tekijät

Aikuisten korkeakouluopiskelijoiden oppimistaitoihin vaikuttaneet informaaliset tekijät muodostivat tutkielman empiirisen osan homogeenisimman osion kahden tutkimusryhmän kesken. Painotuseroja löytyi jossain määrin, mutta niin ammattikorkeakoulu- kuin yliopisto-opiskelijoillakin iän myötä tullut kypsyminen, työura, aikaisemmat opinnot sekä perhe-elämä olivat tekijöitä, jotka olivat tuoneet omat painotuksensa opiskelijoiden oppimisen säätelyyn.

6.7.1 AMK-opiskelijat ja oppimistaidon informaaliset tekijät

AMK-opiskelijoiden haastatteluissa työ ja perhe-elämä olivat tekijöitä, jotka nousivat selkeimmin haastatteluista esille oppimistapaan vaikuttaneista informaalisista tekijöistä. Haastatteluissa työn merkitys liittyi opiskelun affektiiviseen ja kognitiiviseen säätelyyn. Oppimisen affektiiviset säätelystrategiat ja opiskelijan työura liittyivät esimerkiksi opiskeluun liittyvien tunteiden käsittelemiseen. Työn kautta oli mahdollista vahvistaa affektiivisia säätelystrategioita, joista opiskelija ammensi keinoja kohdata opiskeluun liittyviä haasteita. Näistä affektiivisista säätelystrategioista kumpusi esimerkiksi uskoa omaan oppimisvalmiuksiin, itsevarmuutta ottaa vastaan palautetta sekä kykyä kohdata epäonnistumisen mahdollisuus.

Työuran merkitys kognitiivisiin säätelystrategioihin nousi opiskelijan tavasta tehdä kriittistä prosessointia. Kriittinen prosessointi harjaantui työpaikalla alan asiantuntijatehtävissä toimivan hoitohenkilöstön avulla tapahtuvan reflektion kautta.

Samoin opintoja edeltävä työura ja työnteko opintojen aikana mahdollistivat formaalien oppisisältöjen konkretisoinnin, soveltamisen sekä valintojen tekemisen.

”Aikasempi työ, missä mä oon ollut hyvä, ja tää on kuitenkin jossain määrin samankaltaista, niin auttaa siihen, että uskon kyllä, että pärjään tossa hommassa, ja pärjään opiskelussakin. Uskallan yrittää, ja uskallan epäonnistua. Oon oppinut ottamaan palautetta paremmin vastaan, ottamatta sitä henkilökohtaisesti.” (AM3)

”Kyllä se työelämäkokemus on ainakin semmonen yhdessä jakamisen meininki, se on vaan korostunut. Se tiedon jakaminen.... vois sanoa, että olen kasvanut ihmisenä. Se näkyy aika pitkälle käyttäytymisenä ja semmosena, että mä tunnen itseni, et millä tavalla mä opin, ja mitä mä haluan oppia.” (AM2)

AMK-opiskelijoiden perhe-elämän velvollisuudet liittyivät haastatteluiden perusteella metakognitiivisten säätelystrategioiden orientaatio- ja suunnittelutaitoihin. Perhe-elämä haastoi opintoja, mutta myös vahvisti opiskelijan itsesäätelytaitoja. Perhe-elämään liittyvät tekijät ohjasivat ja valmensivat esimerkiksi opiskeluun liittyvää aikataulutusta ja suunnittelua.

”No ne (perhe-elämä) on vaikuttanut niin, että mä käytän tehokkaasti sen ajan, mikä mulla on opiskella. Et silloin mä vaikka sulkeudun siihen omaan huoneeseeni, ja keskityn siihen mitä teen. Tai ajan muun väen pois kotoa...et silleen se on ainakin muokannut, mutta ei se sitä mun oppimistapaani ole ainakaan vielä ole muokannut, et en mä ole vieläkään oppinut opiskelemaan nopeammin tai tehokkaammin, siis silleen, että pystyisin lyhyemmällä ajalla opiskelemaan.” (AM4)

”Lapset tekee sen, että normaalisti aloitan tekemään koulujuttuja 20.45, joka siis syö yöunista. Sitten kun kävi vielä töissä, ja pahimmillaan samaan aikaan harjoittelussa ja koulussa, niin sinä aikana myös se oman työn suorittaminen niin söi ääreest paljon. Ne on ainakin tehneet sen, että mä oon entisestään ymmärtänyt sen, mikä on välttämätöntä...niin sen positiivisen se on antanut.” (AM1)

6.7.2 Yliopisto-opiskelijat ja oppimistaidon informaali kehitys

Yliopisto-opiskelijoiden haastatteluissa selkeimmät informaalit oppimistaitoihin vaikuttaneet tekijät olivat iän mukana tullut kypsyys, aikaisemmat opinnot sekä työ ja perhe. Aikuistumisen ja iän myötä tullut kasvu opiskelijana näyttäytyi affektiivisina

säätelystrategioina. Näistä strategioista nousi esille keskittyminen, jonka avulla opiskelija suuntaa huomionsa opiskelun kannalta oleelliseen ja kykenee ohittamaan epäoleelliset asiat. Ikä oli tuonut kykyä positiiviseen itsereflektioon, jolloin epäonnistumisen ja onnistumisen suhdetta pystyi tarkastelemaan kypsemmin ja realistisemmin. Lisäksi tunteiden käsittelemiseen liittyvät taidot olivat haastattelujen perusteella osaksi ikäsidonnainen ilmiö. Vuosien myötä opiskelija oli oppinut refleктоimaan opiskeluun liittyviä tunteita ja tarkastelemaan niitä suhteessa aikaisempiin opiskelukokemuksiinsa.

”Verrattuna aikaisempaan opiskeluun on tää silleen päämäärähakuisempaa ja vähän sellaista rationaalisempaa. Sellanen tietty rentoutuminen on tullut parin vuoden aikana vasta. Et vielä tällä uudellakin kierroksella mä huomasin sellasia samoja ongelmia kuin aikaisemmin. Semmosta liikaa pyrkimystä täydellisyyteen. Ehkä se vaan on sellasta, mikä on tullut kasvamisen, kypsymisen ja itsetuntemuksen kautta ja silleen oppinut muutenkin olemaan vähän armollisempi itselleen. Et sit se heijastuu kans siihen opiskeluun myös. Et ehkä vähän enemmän tulosta vähän vähemmällä työllä nykyään, se on ehkä ollut se suurin muutos aikaisempaan.” (YO1)

Aikaisempien opintojen merkitys oppimistaitoihin nousi esille kognitiivisten säätelystrategioiden kautta. Opiskeluvuodet muissa oppilaitoksissa olivat harjaannuttaneet opiskelijoita oppimistaidossa ja antaneet valmiuksia hyödyntää korkeakouluopinnoissa tarvittavia strategioita. Nämä valmiudet tulivat esille esimerkiksi kognitiivisissa strategioissa kuten kirjoitus- ja lukutaidossa sekä oman alan käsitteiden hallinnassa. Lisäksi aikaisemmat opinnot mahdollistivat asioiden konkretisoinnin ja soveltamisen, jolloin opiskelija pystyi käyttämään vanhaa tietoa uuden ilmiön ymmärtämiseen sekä ongelmanratkaisuun.

”Aikaisemmat opinnot opettivat puolestaan kirjoittamaan dokumentteja, käyttämään laatusanoja, tekemään sellaisia kokonaisuuksia...sitä ei tullut lukiossa....ja sen jälkeen oli helpompaa siirtyä kirjoittamaan näiden opintojen kirjallisia, kun niitä oli tullut jo tehtyä.” (YO2)

Työn ja perheen merkitys nousi esille niin metakognitiivisten kuin affektiivisten säätelystrategioiden kehittymisen näkökulmasta. Perhe-elämä antoi metakognitiivisia valmiuksia orientoitumiseen ja opiskelun suunnitteluun. Tämä näkyi esimerkiksi suunnitelmallisuutena, priorisointina sekä käytössä olevien resurssien jakamisena. Työelämä vaikutti niin affektiivisiin- kuin metakognitiivisiin säätelystrategioihin.

Affektiivisten strategioiden näkökulmasta työ toi motivaatiota, jonka avulla opiskelija asetti itselleen tavoitteita ja kykeni refleктоimaan omaa toimintaansa oppijana. Työurasta saatu kokemus edesauttoi negatiivisten tunteiden hallintaa opiskelujen aikana ja mahdollisti opiskelun metakognitiivisen hallinnan opintojen orientaatiovaiheessa.

”Perhe ja lapset ovat vaikuttaneet siihen, että elämä ei ole enää vapaata leijuntaa, vaan siinä joutuu fokuoimaan siitä, mikä on tärkeätä milläkin hetkellä. Silloin esimerkiksi jos sä haluat opiskella, niin ne tyhjät välit on varattu opiskelulle. Se ohjaa sellaseen järjestelmälliseen oppimisen eteen tapahtuvaan toimintaan. Osaltaan myös työelämä ohjaa siihen, että kun sä tutustut johonkin aiheeseen, niin sä tutustut siihen kunnolla, ja sun on helpompi tehdä töitä sen kanssa. Ja myös sellanen ammatillinen halu niinku ymmärtää ohjaa siihen, että sitä rupeaa opiskelemaan.” (YO2)

”Lukiossa mä vedin sieltä missä aita oli matalin ja vietin sellasta luovaa kautta ja nyt mä on taas tällanen tosi urasuuntautunut. Että se fokus on siellä työelämässä. Mä on kans saanut hirveen paljon siitä, että mä olin neljä vuotta matkaoppaana ja mulla oli kauheesti vastuuta ja vaarallisia tilanteita. Jouduin tekemään paljon itsenäisesti, ja itsenäisiä, nopeita päätöksiä ja hallitsemaan aikaa ja ihmisiä ja isoja palikoita liikuttelemaan. Et siitä on tullut varmaan paljon pystyvyysuskoa itseän....et ei tunnu kauheen ylivoimaiselta, jos pitää kaksi asiaa kalenteriin merkitä ja järjestää.” (YO4)

6.7.3 Elinikäinen oppiminen ja oppimistaidon informaali kehittyminen

Koulutus- ja kasvatusjärjestelmiin sekä muihin oppimisen muotoihin liitetty elinikäisen oppimisen idea ei ole uusi asia. Ajatus ihmisen elinajan kestävästä oppimisesta ja universaalista tarpeesta esitettiin 1900-luvun alkupuolella brittiläisen Committee of the Ministry of Reconstruction asiakirjassa vuonna 1919. Myös formaalin koulutuksen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen merkitys on nousut esille samoihin aikoihin John Deweyn korostaessa tekemällä tapahtuvan oppimisen merkitystä. Nonformaalille ja informaalille oppimiselle voidaan antaa siis vähintäänkin pedagoginen arvo korkeakouluopinnoissa, vaikka muodollista tunnustusta näistä ei nousisikaan. (Pantzar 2005, 11; Nyyssölä 2002, 10.)

Informaalien tekijöiden vaikutusta ei juuri huomioida korkeakoulujen arviointijärjestelmissä tai opintojen suunnittelussa. Formaalin oppimisen piirissä

informaalia oppimista tarkastellaan lähinnä validoinnin eli osaamisen tunnustamisen näkökulmasta. Laajimmin validointi on käytössä 2. asteen aikuiskoulutuksen näyttötutkintojärjestelmässä. Lisäksi validointi on vakiinnuttanut paikkansa ammattikorkeakoulujen hakeutumisvaiheen prosesseissa. Yliopistoissa tai ammattikorkeakouluissa validointia ei kuitenkaan hyödynnetä opintosuoritusten arvioinnissa ja hyväksi luvussa kuin poikkeustapauksissa. (Nyyssölä 2002, 5.)

Vaikka informaali oppiminen ei tuota korkeakoulutuksessa tunnustettavaa oppimista, ei sen merkitystä tule aliarvioida ainakaan aikuisten oppimisen ja oppimistaitojen kehittymisen näkökulmasta. Erityisesti työssä tapahtuvalla oppimiselle on todettu olevan suuri merkitys ja eräiden arvioiden mukaan 70% työaikana tapahtuvasta oppimisesta toteutuu informaalin ja satunnaisen oppimisen kautta. (Nyyssölä 2002, 15.)

Pantzarin mukaan (2005, 12-13) oppimista voidaan pitää osana ihmisen perusolemusta. Ympäristönsä kanssa kommunikoiva ihminen hankkii tietoisesti ja tiedostamattaan kokemuksia ja virikkeitä, joiden kautta tapahtuu oppimista ja tiedonkeruuta. Informaali oppiminen on osa UNESCO:n elinikäisen oppimisen ideologiaa, mutta siitä huolimatta formaaleissa oppimisympäristöissä annetut oppineisuuden näytöt ovat edelleen arvostetumpia muulla tavoin hankittuun osaamiseen verrattuna. (Pantzar 2005, 17.)

Elinikäisen oppimisen näkökulmasta formaalin oppimisen arvostusta voidaan pitää ylikorostettuna, vaikka oppimista tapahtuu monessa ympäristössä. Yksilön satunnainen oppiminen toteutuu esimerkiksi median ja muun tiedonvälityksen kautta. Informaalia oppimista tapahtuu pääasiassa perheen ja sosiaalisten suhteiden kautta sekä harrastuksissa ja töissä. Nonformaalia oppimista tapahtuu taas formaalin koulutuksen ulkopuolella tapahtuvan opetuksen kautta. Formaalin ja muun oppimisen väliset eroavaisuudet hahmotetaan usein pitkälle tieteellisen ja praktisen tiedon välisen eron mukaisesti: esimerkiksi työssä tapahtuva oppiminen nähdään usein ei-älylliseksi ja rutiininomaiseksi toiminnaksi, formaali koulutus taas muodostaa synonyymien älylliselle ja haastavalle oppimiselle. (Nyyssölä 2002, 14.)

Perheen piirissä tapahtuu puolestaan yhteiskuntaan ja yhteisöön sosiaalistumista ja perhetilanteet mahdollistavat esimerkiksi sosiaalisia ja persoonallisia oppimiskokemuksia. Vapaa-ajan harrastukset tarjoavat puolestaan informaaliin

oppimisprosessiin monia mahdollisuuksia ja media lähes rajattomat mahdollisuudet muokata yksilön subjektiivista maailmankuvaa. (Nyysölä 2002, 15.)

Voidaan sanoa, että opiskelijan tapaan opiskella sekä tämän oppimistaitoon vaikuttavat formaalien opintojen ohella myös muilta elämän alueilta hankitut kokemukset, virikkeet ja tehdyt havainnot. Ne eivät muodosta korkeakouluopintojen näkökulmasta arvioitavaa tai hyväksi luettavaa osaamista kuin marginaalisesti, mutta niiden merkitys oppilaan tapaan oppia on merkityksellinen ainakin tämän tutkielman tulosten perusteella.

AMK-opiskelijoille työ- ja perhe-elämä nousivat keskeiseen osaan oppimisen informaalisissa ympäristössä. Työn ja perheen kautta opiskelijoille oli kehittynyt niin affektiivisia kuin kognitiivisia säätelystrategioita. Työllä oli merkitystä nykyhetken oppimiseen siinä mielessä, että se mahdollisti opintojen informaalin kehityksen ja substanssiopetuksen konkreettisen testaamisen. Voidaan sanoa, että varsinkin oman ammattialan merkitys käynnissä oleviin opintoihin oli merkittävä. Vastavuoroisesti yliopisto-opiskelijoilla iän tuoma kypsyys oli merkittävä tekijä oppimistaitojen kehittymisen kannalta. Samoin aikaisemmat opinnot nousivat keskeisempään rooliin AMK-opiskelijoihin verrattuna. Toisaalta perheen merkitys oli molemmissa ryhmissä merkittävä varsinkin opiskelun metakognitiivista säätelyä ajatellen, mikä ei sinänsä ole ihme: Käytännössä aikuisopiskelijan on pakko kyetä organisoimaan niin perheen arkea kuin opintojaan mahdollistaakseen oman arkipäivänsä sujumisen.

7 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tässä tutkielmassa tutkittiin kahden korkeakoulun aikuisopiskelijoiden tapaa säädellä omaa oppimistaan sekä tarkasteltiin niitä formaaleja ja informaaleja tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet heidän oppimistaitojensa kehittymiseen.

Vaikka molemmat tutkimusryhmät koostuivat korkeakouluopiskelijoista, olivat ryhmät monella tapaa heterogeenisiä toisiinsa verrattuna. Yliopisto-opiskelijoiden joukko koostui kasvatustieteen opiskelijoista, joiden opinnot tähtäävät ylempään korkeakoulututkintoon. Heidän opintonsa kestävät keskimäärin kuusi vuotta ja tutkielman kontekstissa heidän opinnoissaan korostuu opiskelun teoreettisuus. Ammattikorkeakouluopinnot valmistavat alempaan korkeakoulututkintoon ja opiskeluaika on maisterikoulutusta lyhyempi. Myös AMK-opiskelijoiden koulutus on teoreettista, mutta yliopisto-opiskeluun verrattuna siinä on huomattavasti enemmän käytännön opetusta ja harjoittelua. Tätä kuvastaa esimerkiksi työssäoppimisjaksot, jotka kattavat lähes yhden kolmasosan opinnoista. (Turun AMK 1.)

Kirjoitustyön alusta alkaen tutkielman hypoteesina oli, että ryhmien välillä on eroja. Tutkielmassa tarkasteltiin oppimisen säätelyn ja se kehittymiseen vaikuttaneiden tekijöiden ohella sitä, minkälaisia eroja kahden eri korkeakoulun opiskelijoiden välille syntyy tutkimuskysymysten näkökulmasta.

7.1 Korkeakouluopiskelijoiden oppimisprosessin säätely

Opiskelijoiden oppimisprosessin säätely muodosti tutkielman empiirisen osan laajimman osan. Siinä oppimisen säätelyä tarkasteltiin opiskelijoiden oppimistyylin ja erilaisten säätelystrategioiden näkökulmasta.

Opiskelijoiden tapa säädellä opintojaan vastasi molemmissa ryhmissä oppilaitosten vallitsevia opetuksen sisältöjä ja opetustapaa. AMK-opiskelijoiden ryhmässä tämä nousi esille soveltamisorientoituneena oppimistyylinä. AMK-opiskelijoiden oppimistyyli suosi sisällöltään ja toteutukseltaan ammatillisesti tärkeiksi koettuja kursseja ja kokonaisuuksia. Tämä tuotti ajoittain pintaoppimista tilanteissa, joissa kurssia ei koettu tärkeäksi opiskelijan ammattialaa ajatellen. AMK-opiskelijoille konkreettisuus ja

opintojen suhde omaan työhön oli oppimisessa merkitsevässä roolissa. Osa kognitiivisiin säätelystrategioihin lukeutuvista oppimistekniikoista tuotti AMK-opiskelijoille haasteita, mutta tästä huolimatta kaikki haastateltavat vaikuttivat saavuttaneen vähintään oppilaitoksen vaatimusten mukaisen oppimistaidon.

Haastattelujen valossa yliopisto-opiskelijoiden opintojen suhde työelämään oli AMK-opiskelijoita abstraktimpi, vaikka osa opiskelijoista olikin jo työelämässä. Yliopisto-opiskelijoiden haastatteluissa nousi esille opintojen teoreettinen luonne ja niiden muovaama merkitysorientoitunut oppimistyyli. Opintojen teoreettisuus ei muodostanut opiskelijoille taakkaa, vaan haastatteluista oli nostettavissa merkitysorientoituneelle oppimistyyliä ominainen uteliaisuus ja innostuneisuus oppimisesta. Yliopisto-opiskelijoiden akateemiset taidot olivat kuvausten perusteella vahvat ja rutinoituneet, ja haastatteluista oli nostettavissa monia syväoppimiselle ominaisia piirteitä.

Opiskelijoiden säätelystrategioita tarkasteltiin kognitiivisten, metakognitiivisten ja affektiivisten säätelystrategioiden näkökulmasta. Kahden tutkimusryhmän haastatteluista nousi erilaisia tapoja käyttää näitä säätelystrategioita. Tapa käyttää näitä strategioita heijasteli opiskelulle asetettuja sisällöllisiä ja laadullisia päämääriä, vaatimuksia ja ryhmien eroavaisuuksia. Esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden kognitiiviset säätelystrategiat vaikuttivat haastattelujen perusteella AMK-opiskelijoita kypsemmiltä ja varmemmilta.

Kognitiivisissa säätelystrategioissa eroja muodostui niin tavassa kuvata kuin soveltaa erilaisia oppimistekniikoita. Esimerkiksi tenttityötä käsittelevissä vastauksissa AMK-opiskelijat kuvasivat melko ympärilyöreästi valmistautumista tentteihin ja opiskelulle asetettuja numeraalisia tavoitteita. Yliopisto-opiskelijoiden kuvauksista nousi puolestaan tapoja rakentaa tenttivastauksia sekä strategioita, joiden avulla käsiteltiin osaamisvaatimusten mukaisia laajoja asiakokonaisuuksia. Suurimmat erot opiskelijoiden kypsyydessä korkeakouluopiskelijana ja oppimistaidossa nousivatkin juuri kognitiivisista säätelystrategioista.

Vastavuoroisesti metakognitiivisissa ja affektiivisissa säätelystrategioissa erot eivät olleet taidollisia tai kypsyyttä, vaan niissä korostuivat enemmän laadulliset erot

opiskelijoiden välillä. Metakognitiivisten säätelystrategioiden kuvauksissa yliopisto-opiskelijoilla ura ja henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet ohjasivat oppimiselle asetettuja tavoitteita ja oman oppimisen reflektiota. AMK-opiskelijat pystyivät puolestaan refleктоimaan oppimistaan ja asettamaan oppimistavoitteita oman ammattialansa tehtävissä. Samalla tavalla affektiivisten säätelystrategioiden analysointi oli enemmän sävyerojen tarkastelua kuin paremmuuden mittaamista. Esimerkiksi AMK-opiskelijat hyödynsivät affektiivisiä säätelystrategioita laadullisesti haastavissa tilanteissa, yliopisto-opiskelijoille henkilökohtainen merkittävyyden puute edellytti puolestaan oppimisen affektiivista säätelyä.

7.2 Itsesäätely- ja oppimistaitojen formaali kehittyminen

Oppimistaitojen formaalin kehittymisen kohdalla molemmille ryhmille oli yhteistä muodollisen perehdytyksen vähäisyys tai suora puute. Haastattelujen perusteella perehdytys oppimistaitoihin oli opetusta saaneilla opiskelijoillakin satunnaista ja irrallinen osa muusta formaalista opiskelusta. Toisaalta suhtautuminen oppimistaitojen perehdytykseen vaihteli haastatteluissa näkemyksestä toiseen: osa haastateltavista ei ollut miettinyt aihetta aikaisemmin, osa taas ei välttämättä tunnistanut mitä oppimistaidolla tarkoitetaan. Myös tarve oppimistaitojen opetukselle jakoi haastateltavia tasaisesti, jolloin mielipiteet jakautuivat melko tarkkaan tarpeesta tarpeettomuuteen ja näistä taas neutraaleihin näkemyksiin.

Haastattelujen perusteella opiskelijoiden subjektiivinen oppimistaitojen formaali kehitys perustui haastateltavien omaan oppimistoimintaan ja opiskeluhistoriaan muodollisen perehdytyksen sijaan. Luonnollisesti tämä näkemys muodostaa vain yhden näkökulman oppimistaitojen perehdytykseen ja opetuksen järjestäjien näkemys asiasta saattaisi poiketa tästä esimerkiksi piilo-opetussuunnitelman näkökulmasta.

Opetuksen järjestelyillä oli merkitystä oppimiselle, mutta ei automaattisesti sen säätelylle. Yliopisto-opiskelijat säätelivät itsenäisesti omaa oppimistaan hyvin vahvasti opetuksen järjestelyistä riippumatta ja erilaiset kurssien järjestämistavat tuntuivat vahvistavan heidän itsesäätelytaitojaan. AMK-opiskelijoilla itsesäätelytaitojen ja opetuksen järjestelyjen välinen suhde jäi puolestaan abstraktimmaksi kuvausten käsitellessä lähinnä opiskelujen käytännön organisointia oppimisen sijasta. AMK-

opiskelijoilla opetuksen strategiat vaikuttivat oppimiseen käytännöllisten, konkreettisten tai omaan ammattialaan liittyvien kurssien vahvistaessa opiskelijoiden itsesäädelyä oppimista.

7.3 Itsesäätely- ja oppimistaitojen informaali kehittyminen

Itsesäätely- ja oppimistaitojen informaali kehittyminen muodosti tutkielman homogeenisimman tulososan. Kaikki haastatteluihin osallistuneet opiskelijat täyttivät iältään, aikuisuuden vastuultaan ja opiskelukokemukseltaan tutkielman aikuisopiskelijan määritelmän ja tämä heijastui vastauksiin niiden samansuuntaisuutena. Informaalista oppimistaitojen kehittymisestä nousseet kuvaukset eivät olleet akateemisten taitojen synonyymeja, vaan informaaleissa oppimisympäristöissä kerätty osaaminen liittyi esimerkiksi opintojen organisoimiseen, itsereflektioon ja tapaan opiskella.

Työstä nousevat kokemukset olivat molemmilla opiskelijaryhmille merkityksellisiä oppimisen säätelyn kehityksen näkökulmasta. Haastatteluista nousi ennen kaikkea erilaisia näkökulmia asiaan mitattavien ilmiöiden sijasta. AMK-opiskelijoille työllä ja opiskelulla oli selkeä yhteys niin menneisyyteen kuin kuluvaan hetkeenkin. Työ oli kehittänyt opiskelijan affektiivisia säätelystrategioita esimerkiksi negatiivisten tunteiden hallinnan kautta. Lisäksi opiskelijoiden työyhteisö tarjosi foorumin, jossa he pystyivät refleктоimaan opintojaan alan asiantuntijatehtävissä toimivien työntekijöiden kanssa.

Yliopisto-opiskelijoiden haastatteluista nousi samankaltaisia kuvauksia. Heille ikä, aikaisemmat opinnot sekä työkokemus olivat tuoneet kypsyyttä ja itsevarmuutta. Tämä kokemus heijastui esimerkiksi omaan minäkuvaan ja tavoitteisiin, joita opiskelulle asetettiin. Esimerkiksi arvosanojen ja suoritusten merkitys oli aikaisempaa vähäisempi ja opiskelulle asetetut muut tavoitteet olivat ainakin jossain määrin tärkeämpiä.

Perhe-elämä ja aikuisuuden vastuut muodostivat tärkeän osan jokaisen haastateltavan henkilöhistoriaa ja niillä oli vaikutusta myös oppimistaitoon. Suurimmaksi osaksi näistä vastuista nousseet kuvaukset olivat yhteydessä opiskelun metakognitiiviseen säätelyyn, joka liittyi esimerkiksi opiskelujen orientaatioon, suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen. Lisäksi aikuisuuden vastuut toivat kykyä hallita opiskeluun ja oppimiseen liittyviä negatiivisia tunteita.

7.4 Metodologista pohdintaa

Tutkielman haastatteluaineiston sisällön analyysi oli monella tapaa haastava tehtävä. Kirjoittajan opiskeluhistoria kattaa niin AMK-opiskelijan (sairaanhoitaja) kuin yliopisto-opiskelijan (yleinen kasvatustiede) roolit. Tästä asetelmasta nousi väistämättä sisällöllisiä ennakkonäkemyksiä- ja odotuksia, joiden olemassaolo piti sulkea mielestä pois sisällönanalyysin ja tutkimustulosten raportoinnin alkuvaiheessa. Ongelman tiedostaminen helpotti tutkimusprosessin objektiivisuutta ja kirjoitustyön edetessä vuoropuhelu aineiston kanssa muuttui vaivattommaksi ja vähemmän pakottamista vaativaksi prosessiksi.

Oppimisen tutkimusta on tehty paljon tutkielman teoreettisessa viitekehysessä. Esimerkiksi Pintrich (2004, 385) on käsitellyt opiskelijoiden itsesäädelyä oppimista motivaation ja oppimisen lähestymistapojen näkökulmasta, Severiens & Ten Dam (1997, 79) sukupuolten ja oppimistyylien välistä suhdetta ja Vilppu (2016, 6) on puolestaan tarkastellut omassa väitöstyössään yliopisto-opiskelijoiden oppimisen säätelyä tekstin prosessoinnin näkökulmasta. Kaikille näille tutkimuksille, kuten suurelle osalle SAL-perinteen sisällä tehdyille tutkimustyölle, on yhteistä kvantitatiivinen tutkimusote (Lonka, ym. 2004, 304). Toisin sanoen laadullista tutkimusta Vermuntin oppimistyylien ja säätelystrategioiden saralta ei juuri löytynyt. Samoin aiheen ympärillä tehdyn tutkimustyön ja käsitteistön kirjavuus muodosti varsinkin tutkimustyön alkuvaiheessa kirjoittajalle hypyn tuntemattomaan.

Vastavuoroisesti aikaisempaa raportoitua tutkimustyötä oli lähes rajattomasti käytettävissä ja tästä massasta tuli rajata teoreettinen viitekehys tutkielmalle. Tehtävä oli noviisille haastava. Juuri siitä syystä oli ilo huomata, että myös laadullista menetelmää käyttämällä haastatteluaineistosta nousi aikaisemman tutkimustyön kanssa linjassa olevia kuvauksia. Työn edetessä laajasti tutkittuun aiheeseen rakentui myös uutta näkökulmaa hapuilevalla, mutta uteliaalla mielellä.

Tutkielman tutkimustehtävä nousi alun perin tekijän omista oppimishaasteista ja tarpeesta tarkastella ilmiötä omaa arkipohdintaa laaja-alaisemmin. Kirjoittajan tutkimustyön kokemattomuudesta ja varsinkin työn alkuvaiheelle leimallisen teoreettisen etsikkoajan hapuilusta johtuen käytetty kysymyksenasettelu olisi voinut

onnistua paremminkin. Tästä huolimatta tutkielma onnistui nostamaan tutkimustehtävän mukaisia kuvauksia aineistosta.

Kahta tutkimusryhmää ajatellen tutkimusasetelma ei ollut täysin tasapuolinen. Yliopisto-opiskelijat muodostivat tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta oppijoina kokeneemman joukon. Tässä tulee kuitenkin huomioida, että tutkimuksen kysymyksenasettelu käsitteli yliopisto-opiskelijoiden oppimisen arkipäivää. Tämä näkyi varsinkin AMK-opiskelijoiden ja yliopisto-opiskelijoiden kognitiivisten säätelystrategioiden vertailussa. Tutkimus toteutettiin tiettyssä mielessä yliopisto-opiskelijoiden oppimisympäristössä, joka heijastui aineiston kuvauksiin oppimisesta. Esimerkiksi sairaanhoitaja-AMK opetuksessa käytettyä innovaatio- ja simulaatiopedagogiikka, käytännön harjoituksia ja työssä oppimisen merkitystä ei tutkielman kysymyksenasettelussa huomioitu käytännössä mitenkään, jolloin ohitettiin tiettyjä AMK-opiskelijoiden vahvuuksia oppijoina. (Turun AMK 1a.) Valittua kysymyksenasettelua voidaan kuitenkin pitää onnistuneena, sillä se oli linjassa niin tutkimuskysymysten kuin tutkielman teoreettisen viitekehyksenkin kanssa.

7.5 Johtopäätökset

Tutkielman tulosten perusteella haastateltavien saama oppimistaitojen formaali perehdytys on ollut vähäistä tai olematonta. Perehdytys oppimistaitoihin on toteutunut joko korkeakouluopintoja edeltävästi tai sitä on syntynyt muiden kurssien ja opetuksen järjestelyjen sivutuotteena. Subjektiiivisesti prosessorientoituneen opetuksen periaatteet eivät toteutuneet korkeakouluopinnoissa.

Kirjoittajan mielestä tässä on puute. Suomessa on kattava koulutusjärjestelmä, joka mahdollistaa jokaiselle kansalaiselle ainakin teoreettisen oppipolun peruskoulusta aina tohtoriopintoihin asti, ilmaiseksi. Siitä huolimatta entiset tai nykyiset oppilaitokset eivät ole juurikaan valmentaneet haastateltavia opiskelussa tarvittaviin oppimistaitoihin.

Kaikille opiskelijoille tämä ei ole ongelma ja tutkimusaineistosta nousseiden kuvausten perusteella opinnoissa tarvittavat oppimistaidot voidaan saavuttaa opintojen ohella. Tästä huolimatta moni opiskelija voisi hyötyä formaalista oppimistaitojen perehdytyksestä ja päästä vähemmän kuluttavalla ”yrityksen ja erehdyksen”

menetelmällä menettämättä mahdollisuutta kehittyä taitavaksi opiskelijaksi itsesäätelytaitojen näkökulmasta.

Korkeakouluopinnoissa tarvittavat oppimistaidot eivät muodosta yksiulotteista kokonaisuutta, vaan eri aloilla korostuvat erilaiset oppimisen osaamistarpeet. Niin soveltamis- kuin merkitysorientoituneella oppimistyyllillä on paikkansa korkeakouluopinnoissa ja molemmat oppimistyyliä mahdollistavat laadullisesti hyvän lopputuloksen. Prosessorientoituneen opetuksen avulla voisi olla mahdollista edistää substanssiopetuksen ohella oppimisen sisäistä säätelyä oppilaitoksen toimintakulttuurin ja vaatimustason mukaisesti.

Tämä edellyttäisi opetuksen järjestäjiltä substanssiosaamista laajempaa pedagogista lähestymistapaa opetustyöhön. Tästä nousee kaksi jatkotutkimuskysymystä, joiden avulla tämän tutkielman näkökulmaa olisi mahdollisuus laajentaa. Ensimmäiseksi olisi mielenkiintoista tarkastella, miten oppimistaitojen opetus toteutuu tai on toteutunut ilman tietoista suunnittelua esimerkiksi oppilaitosten piilo-opetussuunnitelman kautta. Toinen mielenkiintoinen näkökulma olisi toistaa tutkimusasetelma opetuksen järjestelijän näkökulmasta. Eli miten oppilaitoksen edustajat tunnistavat oppimisen säätelyssä tarvittavia taitoja, huomioidaanko oppimistaidon kehitys ja merkitys opetussuunnitelmissa tai arkipäivän opetustyössä ja miten tämä käytännössä tapahtuu.

Tutkielman tulosten perusteella voidaan sanoa, että oppimistaidolla on merkitystä. Oppimistaitoja opitaan niin formaalisti kuin informaalistikin, opetuksen järjestelyiden kautta ja koulun seinien ulkopuolella. Mielenkiintoista onkin, minkälaista kehitystä erilaiset oppimiskokemukset tuottavat oppimistaitojen näkökulmasta. Tämä näkökulma tulee ohjaamaan kirjoittajan työtä myös tätä tutkielmaa pidemmälle.

LÄHTEET

- Akavan erityisalat. (2016). Onko olemassa tyypillistä aikuisopiskelijaa? Viitattu 27.11.2016. Saatavilla: https://www.akavanerityisalat.fi/files/2391/Onko_tyypillista_aikuisopiskelijaa.pdf
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Aro, M. (2013). Koulutusekspansio ja koulutusinflaatio Suomessa vuosina 1970–2008. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (3), 287-303.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court Publishing Company.
- Biggs, J. (1988). *Approaches to Learning and to Essay Writing*. Teoksessa R. R. Schmeck (toim.) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press, 185–228.
- Brockett R, Stockdale S, Fogerson D, Canipe J, Chuprina, L. (2000). Two decades of literature on self-directed learning: A content analysis. Paper presented at the international self-directed Learning symposium, Florida.
- Brown, A. (1987). Metakognition, executive control and other more mysterious mechanisms. Teoksessa F. E. Weinert ja R. H. Kluwe (toim.) *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 65–116.
- Cheng, G, Chau, J. (2016). Exploring the relationships between learning styles, online participation, learning achievement and course satisfaction: An empirical study of a blended learning course. *British Journal of Educational Technology* 47 (2), 257–278.
- Dynan, L.; Cate, T.; and Rhee, K. (2008). The impact of learning structure on students' readiness for self-directed learning. *Journal of Education for Business* 84 (2), 96-100.
- Ekholm, K. Heinisuo, R. (2002). *Tee Gradu!* Saarijärvi: kirjastopalvelu Oy.
- Ellinger, D. (2004). The Concept of Self-Directed Learning and Its Implications for Human Resource Development. Teoksessa: *Advances in Developing Human Resources* 6 (2), 158-177.
- Entwistle, N. & McCune, V. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review* 16 (4), 325–345.
- Entwistle, N. (1988). Motivational Factors in Students' Approach to Learning. Teoksessa R. R. Schmeck (toim.) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press, 21–51.
- Entwistle, N. (1995). Frameworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examinations. *Educational Psychologist* 30 (1), 47–54.
- Halttunen, K. Hirvimäki, E. Niinikangas, L. Perttula, S. (2001). *Tiedonhakijan opas*. Helsinki: BTJ kirjastopalvelu Oy.
- Harper, G, Kember, D. (1986). Approaches to study of distance education students. *British Journal of Educational Technology* 17 (3), 212-222.

Hassanbeigi, A. Askari, J. Nakhjavani, M. Shirkhoda, S. Barzegar, K. Mozayyan, M. & Fallahzaded, H. (2011). The relationship between study skills and academic performance of university students. *Social and Behavioral Sciences* 30, 1416-1424.

Hattie, J. Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research* 66 (2), 99-136.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kustannusyhtiö Tammi.

Ilmarinen, J. (2000). Väestön ikärakenteen kehitys, työelämän tarpeet ja yhteiskuntapolitiikan haasteet. Teoksessa: Ahteenmäki-Pelkonen, L. Kalli, P. Niemelä, S. Sallila, P. & Vaherva, T. (2000). *Oppiminen ja ikääntyminen*. Saarijärvi: BTJ kirjastopalvelu Oy.

Itä-Suomen Yliopisto. (2017). Kun google ei riitä. Viitattu 17.8.2017. Saatavilla: https://www2.uef.fi/documents/976466/1020746/20130313oti_tiedonhaku.pdf/a17a33e1-8dda-476b-8c07-82c1f85160b8

Jyväskylän yliopisto. (2017). Akateemisia taitoja. Viitattu 22.10.2017. Saatavilla: <https://kielikeskus.jyu.fi/esteton/akateemisia-taitoja#section-8>

Kanala, K. Serguskin, S. (2000). Tuoksuva teetä ja helisevää naurua: itseohjautuvuuden ja oppimistyylien tarkastelua Kaustisen musiikkilukion 1. ja 2. vuosikurssin opiskelijoiden keskuudessa. *Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma*. Jyväskylän yliopisto, luokanopettajien aikuiskoulutus.

Kananen, J. (2014). Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kasworm, C., & Blowers, S. (1994). *Adult Undergraduate Students: Patterns of Learning Involvement*. Knoxville: The university of Tennessee.

Kasworm C. (2003). Setting the stage: Adults in higher education. Teoksessa Kilgore, D, Rice, P. *Meeting the special need of adult students: New directions for student services* 102, 3-10. San Francisco, CA: Jossey-bass.

Kiravo. (2017). Kirjasto avoimena oppimisympäristönä. Viitattu 17.8.2017. Saatavilla: <http://kiravo.kirjastot.fi/sites/default/files/uploaded/Tiedonl%C3%A4hteiden%20luottavuuden%20arviointi/index.pdf>

Kniivilä, S. Lindblom-Ylänne, S. Mäntynen, A. (2007). *Tiede ja Teksti – tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen*. Helsinki: WSOY oppimateriaalit Oy.

Knowles, M. (1975). *Selfdirected learning*. New York: Association Press.

Kokkinen, A. Rantanen-Väntsi, L. & Tuomola, A. (2008). *Aikuisen oppijan kirja*. Helsinki: Kirjapaja.

Kumpulainen, T. (2009). *Aikuiskoulutuksen vuosikirja: tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2007*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:42. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

- Kuntatyönantajat. (2016). Kuntien henkilöstö. Viitattu 27.11.2016. Saatavilla: <http://www.kuntatyönantajat.fi/fi/kunta-työnantajana/henkilosto/Sivut/default.aspx>
- Lindberg, J. (1998). Oppimaan oppiminen: Opas opiskelutaitojen kehittämiseen. Turku: Turun Yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Lonka, K. Olkinuora, E. & Mäkinen, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review* 16 (4), 301—323.
- Manninen, J. Mannisenmäki, E. Luukannel, S. & Riihilä, S. (2003). Elinikäisen oppimisen tuska ja kurjuus? Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. Teoksessa F. Marton & R. Säljö (toim.) *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 39—58.
- Merenluoto, S. (2009). Menestyksekkäät yliopiston pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. Turku: Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 286.
- Merriam, S. (2001). Andragogy and self directed learning: "Pillars of adult learning theory." *New Directions for Adult and Continuing Education* 2003 (89), 3-13.
- Meyer, J. H. F. (1996). Some aspects of the individual difference modelling of causal attribution. *Higher Education* 31 (1), 51—71.
- Newble, D. & Entwistle, N. (1986). Learning styles and approaches: Implications for medical education. *Medical Education* 20 (3), 162—175.
- Nyyssölä, K. (2002). Koulun ulkopuolella opitun tunnustaminen. *Moniste 13/2002*, Opetushallitus.
- Owen, T. (2002). Self-directed learning in adulthood: A literature review. Eric Dokument Reproduction Service No. ED461050.
- Pantzar, E. (2005). Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Viitattu 29.9.2017. Saatavilla: http://www.uta.fi/edu/opiskelijaksi/paavalinta/elo/aineisto/A5_Pantzar_Eero.pdf
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review* 16 (4), 385-407.
- Raemdonck, I. Meurant, C. Balasse, J. Jacot, A. & Frenay, M. (2013). Exploring the concept of "self-directedness in learning". Theoretical approaches and measurement in adult education literature. Teoksessa: Gijbels, D. Donche, V. Richardson, J. & Vermunt, J. (2013). *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives*. New York, US: Routledge.
- Reay, D. (2015). A Tale of Two Universities: Inequalities in the field of UK Higher Education. Turun yliopisto, kasvatustieteen laitos. 23.9.2015, luento.
- Richardson, J. (1994). Mature students in higher education: I. A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher education* 19 (3), 309-326.

Rinne, R. Jauhiainen, A. Tuomisto, H. Alho-Malmelin, M. Halttunen, N. & Lehtonen K. (2003). Avoimen yliopiston opiskelija kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuvaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja A 200.

Saks, K. & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing Self-Directed and Self-Regulated Learning and Measuring them in the E-learning Context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 112 (7), 190- 98.

Saramäki, L. (2013). Kirjalliset työt tutuksi. Itä-Suomen yliopisto. 22.10.2013, Webinaari.

Saramäki, L. (2013). Tieteellisten tekstien lukeminen. Itä-Suomen yliopisto. 24.9.2013, Webinaari.

Severiens, S. & Ten Dam, G. (1997). Gender and Gender identity differences in learning styles. *Educational Psychology* 17 (1), 79-93.

Svensson L. (1997). Skill in learning and organising knowledge. Teoksessa: *The experience of learning*, Marton F, Hounsell D, Entwistle N. 2nd edition. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Ten Cate, O., Snell, L., Mann, K., & Vermunt, J. (2004). Orienting Teaching Toward the Learning Process. *Academic Medicine* 79 (3), 219-228.

Tilastokeskus. (2016). Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Viitattu 27.11.2016. Saatavilla: <http://www.stat.fi/til/aku/2012/01/index.html>

Tuijula, T. (2013). Tenttiin valmistautuminen ja tenttivastaustekniikka. Turun yliopisto. 3.10.2013, Webinaari.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Kustannusyhtiö Tammi.

Turun AMK 1a. (2017). Sairaanhoidaja monimuotokoulutus. Oppilaitoksen verkkosivut. Viitattu 22.5.2017. Saatavilla: https://www.turkuamk.fi/fi/tutkinnot-ja-opiskelu/tutkinnot/sairaanhoidajakoulutus_turku_monimuoto/

Turun AMK 1b. (2017). Sairaanhoidaja AMK. Oppilaitoksen verkkosivut. Viitattu 19.5.2017. Saatavilla: <https://www.turkuamk.fi/fi/tutkinnot-ja-opiskelu/tutkinnot/sairaanhoidaja/>

Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.

Varantola, K. Launis, V. Helin, M. Spoof, S. & Jäppinen, S. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Viitattu 25.11.2016. Saatavilla: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Vermunt, J. & van Rijswijk, F. (1988). Analysis and development of students' skill in self-regulated learning. *Higher Education* 17 (6), 647—682.

Vermunt, J. & Verloop, N. (2000). Dissonance in students' regulation of learning processes. *European Journal of Psychology of Education* 15 (75), 75—89.

Vermunt, J. & Verschafflen, L. (2000). Process-orientated teaching. Teoksessa: Simmons, R. Linden, J. & Duffy, T. (2000). *New Learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Vermunt, J. (1995). Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education* 10 (4), 325-349.
- Vermunt, J. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education* 31 (1), 25—50.
- Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology* 68 (2), 149—171.
- Vermunt, J. (2007). The power of teaching-learning environments to influence student learning. Teoksessa: Entwistle, N. & Tomlinson, P. (toim.) *Student Learning and University Teaching. Psychological Aspects of Education – Current Trends. Monograph Series. British Journal of Educational Psychology*. Leicester: The British Psychological Society.
- Vermunt, J. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction* 9 (3), 257–280.
- Vilppu, H. (2016). University students' regulation of learning and text processing – examples from medical and teacher education. *Turun yliopiston julkaisu*. Sarja B (415). Turku: Humaniora.
- Wingate, U. (2006). Doing away with 'study skills'. *Teaching in Higher Education* 1 (4), 457-469.
- Virta, K. (2016). Metakognitiivisten taitojen kehittäminen. Viitattu 25.2.2016. Saatavilla: <http://users.utu.fi/kavirt/webopaskorjattu/opasetusivu.htm>
- Virtanen, H. (2009). Lääketieteen opiskelijoiden oppimisen säätely ja yleiset opiskeluorientaatiot. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto.
- Vuoksenranta, S. (2013). Opintojen suunnittelu ja ajankäyttö. Helsingin yliopisto. 9.10.2013, Webinaari.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. (2006). Opiskelijan kognitiiviset ja sosio-persoonalliset lähtötasotekijät oppimisstrategioiden ja opintomenestyksen selittäjinä kvantitatiivisten menetelmien opiskelussa. *Kasvatus* 37 (3), 222-235.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology* 81 (3), 329—339.

Tervehdys

Olen Turun yliopiston yleisen kasvatustieteen opiskelija, ja opintoni ovat edenneet pro gradu – tutkielman aineistonkeruun vaiheeseen. Tutkielmani käsittelee korkeakoulussa opiskelevien aikuisopiskelijoiden oppimistapoja, sekä niihin vaikuttaneita tekijöitä. Eli miten opiskelijat oppivat erilaisia asioita ja minkälaisia tapoja heille on kehittynyt opiskella. Vastavuoroisesti tutkielma pyrkii tarkastelemaan sitä, minkälaisia eväitä oppilaitos itsessään antaa oppimistaitojen kehitykseen opiskelijan näkökulmasta, ja mitkä oppilaitoksen ulkopuoliset tekijät ovat vaikuttaneet aikuisopiskelijan tapaan opiskella.

Tutkielman empiiristä vaihetta varten pyrin haastattelemaan neljää yliopiston perustutkintovaiheen opiskelijaa, joilla olisi takana opintoja kaksi vuotta tai enemmän, ja ikää 24 vuotta tai enemmän. Haastattelujen kesto on noin 45–90 minuuttia, ja haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina. Koska tiedostan, että oma aika on todennäköisesti kaikilla kortilla tähän aikaan vuodesta, haastatteluajankohdat sovitaan täysin tutkimukseen osallistuvien aikataulujen mukaan.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja haastateltavat pysyvät anonyymeina koko tutkimuksen ajan. Jotta tutkimukseen osallistuminen poikisi osallistujalleen jotain pientä kättä pidempään menetetyistä ajasta, tutkimuksen tekijä on budjetoinut yhden leffalipun jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla.

Mikäli koet, että voisit osallistua haastatteluihin, tai sinulla on muuten lisäkysyttävää aiheesta, ota rohkeasti yhteyttä tutkielman tekijään.

Yhteystiedot:

japejo@utu.fi

Kiitos, ja voimia itse kunkin alkavan lukuvuoden rutistukseen.

T:Petteri Johansson

Teemahaastattelu (N=8)

Taustakysymykset: Ikä, sukupuoli, opiskelupaikka (amk/yliopisto), montako vuotta korkeakouluopintoja takana, muut aikaisemmat opinnot, nykyinen koulutusohjelma?

Teema 1: *Opiskelijan käsitykset ja kokemukset oppimisesta*

1. Pystytkö kuvailemaan jotain todella merkittävää oppimiskokemusta, jonka olet saanut elämäsi aikana? Mikä tämä kokemus oli, ja mikä tästä kokemuksesta teki merkittävän sinulle oppimisen näkökulmasta?
2. Mitkä ovat vahvuutesi ja heikkoutesi opiskelijana oppimisen näkökulmasta? Miten mielestäsi opit kaikkein parhaiten uusia asioita?
3. Mikä on mielestäsi tärkeintä hyvässä oppimisessä? Minkälaista on hyvä oppiminen?

Teema 2: *Oppimistaidot ja oppimisen kognitiivinen prosessointi*

1. Millä tavoin, ja millaisissa oppimistilanteissa teet muistiinpanoja? Mitä pyrit taltioimaan muistiinpanoja tehdessäsi, ja miten hyödynnät niitä myöhemmin?
2. Millaisia oppimislähteitä käytät eri kursseilla? Millä perusteella valitset käyttämäsi aineistot (esim. tuttuus, saamisen helppous, lähteen laatu, aineiston vastaavuus tiedontarpeeseen...)? Millä keinoilla etsit sopivaa lähdemateriaalia (miten ja mistä etsit materiaalia, minkälaisia aineistoja suosit ensisijaisesti)?
3. Millä tavoin valmistaudut laajojen, tai sisällöllisesti haastavien asiakokonaisuuksien lukemiseen ja sisäistämiseen? Suunnitteletko omaa lukemistasi jotenkin, tai hyödynnätkö jotain opiskelutekniikoita? Työstätkö tai prosessoitko haastavia kokonaisuuksia jollain menetelmällä osana oppimista?
4. Millä tavalla valmistaudut tentteihin? Minkälaisia päämääriä asetat itsellesi, ja mitä valmistautumiseesi kuuluu? Millainen on mielestäsi hyvä tenttivastaus?
5. Miten lähdet tekemään opiskeluun kuuluvia harjoitustyöitä kuten esseitä, esitelmiä tai muita harjoitustöitä? Onko sinulla esimerkiksi jotain vakiintuneita tapoja, joiden kautta lähdet purkamaan annettua tehtävää, ja mitkä asiat vaikuttavat tapaasi lähestyä annettua oppimistehtävää?
6. Onko sinulla jotain muita oppimistekniikoita- tai tapoja, joita hyödynnät opinnoissasi?
7. Pyritkö hyödyntämään opiskellessasi aktiivisesti/tietoisesti sinulla olevaa aikaisempaa tietoa, ja miten tämä tapahtuu?
8. Onko sinulla jotain tapoja, joiden kautta pyrit edesauttamaan asioiden ymmärtämistä?

Teema 3: *Opiskelun metakognitiivinen säätely*

1. Minkälaiset asiat sinulle ovat tärkeitä oppimisen näkökulmasta nykyisissä opinnoissasi? Minkälaiset asiat painottuvat omissa oppimistavoitteissasi? [Ovatko esimerkiksi suoritukset, tenttien läpäisy ja opettajan asettamat vaatimukset opiskeluasi ohjaavia tekijöitä **tai** Painottuuko opinnoissasi opettajasta riippumattomat, omat tavoitteet ja tiedon tarve **tai** Jotkin muut tavoitteet?]
2. Teetkö valintoja, mihin aiheisiin keskityt opintojakson aikana? Mihin tämä valikointi perustuu?
3. Arvioitko omaa oppimisprosessiasi osana opiskelua? Millaisiin asioihin kiinnität huomiota omassa toiminnassasi? Vaikuttaako tämä itsearviointi omaan toimintaasi? Voitko antaa esimerkin?
4. Vaihtelevatko omalle oppimisellesi asettamasi tavoitteet eri oppiaineiden tai kurssien välillä? Mikä tähän tavoitteiden asettamiseen vaikuttaa?

Teema 4: *Opettajan ja opetusjärjestelyjen merkitys oppimistaitojen kehittämisessä*

1. Millaisia opetusmenetelmiä nykyisessä koulutuksessasi käytetään? (esim. luento-opetus, simulaatiot, oppimistehtävät, seminaarit, verkko-opetus ja sähköiset oppimisalustat) Millä tavalla erilaiset opetusmenetelmät vaikuttavat tapaasi opiskella?
2. Miten paljon joudut ottamaan vastuuta omasta oppimisestasi nykyisessä koulutuksessasi? Millaisista asioista olet joutunut vastaamaan itsenäisesti, ja oletko saanut opastusta näiden haasteiden kohtaamiseen osana opintoja? Millaista opastus on ollut?
3. Vaihteleeko tapasi opiskella ja asettaa tavoitteita eri oppimisjaksojen ja/tai opettajien välillä? Osaatko kuvailla, millä tavalla opiskelutapasi vaihtelee eri tilanteissa, ja teetkö näissä asioissa tietoisia valintoja?
4. Oletko saanut opastusta oppimistaitoihin opintojen aikana esimerkiksi opintojakson osana tai erillisten oppimistaitokurssien kautta? Miten oppimistaitojen opetus oli järjestetty, ja mitä se piti sisällään? Olisitko kaivannut tällaista opastusta osana muuta opetusta?
5. Millaiset oppimistilanteet motivoivat ja aktivoivat sinua oppimaan ja opiskelemaan? Onko tällaisia aktiivisia oppimistilanteita tullut nykyisissä opinnoissasi vastaan?
6. Minkälaiset oppimistilanteet passivoivat sinua oppimaan ja opiskelemaan, tai vähentävät motivaatiotasi? Onko tällaisia oppimistilanteita tullut nykyisissä opinnoissasi vastaan?

Teema 5: *Oppijana kehittyminen*

1. Osaatko nimetä tekijöitä tai kokemuksia, jotka ovat muuttaneet tapaasi opiskella (esimerkiksi aikuistuminen, perhe-elämä, opinnot, työ, jne.)
2. Millä tavalla nämä tekijät tai kokemukset ovat muuttaneet sinua oppijana?