

Hanna Mäntynen

”Oisko mun ajatuksilla muka oikeesti jotain merkitystä johonki suuntaan?”

**OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA OSALLISUUDESTAAN OPPIAINEESSA JA
OPPIAINEEN OPETUSSUUNNITELMATYÖSSÄ**

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syksy 2020

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
2 OPISKELIJAT AKATEEMISINA VAIKUTTAJINA.....	4
2.1 Osallisuus ihmisen tarpeena	4
2.2 Opiskelijan osallisuus yliopistossa.....	6
2.3 Tavoitteena opintoihin kiinnittyminen	8
2.4 Opiskelijan ääni osallisuuden toteuttajana	10
3 OPETUSSUUNNITELMATYÖ VÄYLÄNÄ OPINTOJEN KEHITTÄMISEEN	13
3.1 Opetussuunnitelman laatiminen yliopistossa	13
3.2 Opiskelija asiantuntijana opetussuunnitelmatyössä	15
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
5 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS	21
5.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat	21
5.2 Aineistonkeruu	23
5.3 Aineiston analyysi	26
6 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA	29
6.1 Opiskelijoiden kokemuksia osallisuudestaan oppiaineessa.....	29
6.2 Opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia oppiaineensa opetussuunnitelmatyöstä.....	36
6.3 Osallisuuden kehittäminen oppiaineessa ja opetussuunnitelmatyössä opiskelijoiden näkökulmasta	47
7 POHDINTA	53
7.1 Opiskelijoiden osallisuus ja sen kehittäminen.....	53
7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	58
7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimus	62
LÄHTEET.....	65
LIITTEET (3 kpl)	

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
Tekijä Hanna Mäntynen				
Työn nimi ”Oisko mun ajatuksilla muka oikeesti jotain merkitystä johonki suuntaan?” Opiskelijoiden kokemuksia osallisuudestaan oppiaineessa ja oppiaineen opetussuunnitelmatyössä.				
Pääaine	Työn laji		Päivämäärä	Sivumäärä
Erityispedagogiikka	Pro gradu -tutkielma	x	25.8.2020	72 + liitteet (3)
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Tiivistelmä				
<p>Tämän laadullisen tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia kokemuksia opettajaopiskelijoilla on osallisuudestaan oppiaineessa ja sen opetussuunnitelmatyössä (ops-työ). Lisäksi selvitettiin, miten opiskelijat kehittäisivät osallisuuttaan oppiaineessa ja ops-työssä. Tutkimuksen avulla lisätään tietoa opiskelijoiden osallisuudesta tutkimukseen osallistuneiden oppiaine-yhteisössä ja annetaan ääni erilaisille opiskelijoille.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostui osallisuuden määrittelystä tarpeena ja kokemuksena. Osallisuutta tarkasteltiin yleisesti yhteiskunnassa, mutta erityisesti opiskelijan näkökulmasta yliopistossa ja ops-työssä aiemman tutkimustiedon näkökulmasta. Tutkimus toteutettiin laadullisesti, lähtökohtana fenomenologia. Aineisto kerättiin haastatteleamalla yhden kasvatustieteellisen alan opettajaopiskelijoita (N=11), joista osalla oli omakohtainen kokemus ops-työhön osallistumisesta. Haastattelut toteutettiin yksilöllisinä teemahaastatteluina ja aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijoiden kokemukset osallisuudestaan oppiaineessa olivat vaihtelevia, eikä oma kokemus välttämättä vastannut toivottavaa tilannetta. Vuorovaikutus oppiaineen henkilökunnan kanssa sekä tiedottaminen olivat keskeisiä osallisuuden kokemuksen kannalta. Oppiaineen henkilökuntaa pidettiin helposti lähestyttävänä ja tämä tuotiin esiin myönteisenä asiana. Osallisuuteen liittyviä kehityskohteita oli kuitenkin myönteisiä puolia enemmän. Asioiden muuttumista pidettiin epävarmana, sillä opiskelijoiden antamalla palautteella ja opiskelijoiden osallistumisella ei aina ollut näkyvää muutosta. Annetusta palautteesta ei myöskään saatu riittävästi vastapalautetta. Opintojen alkupäässä oman pääaineen opintoja oli vähän ja oppiaineen henkilökunta koettiin etäiseksi, ja tämän koettiin aiheuttavan epävarmuutta osallistua opintojen kehittämiseen. Ainejärjestöllä ja oppiaineen henkilökunnalla koettiin olevan vastuuta opiskelijoiden osallisuudesta, mutta toisaalta opiskelijat toivat esiin opiskelijan omatoimisuuden ja henkilökohtaisen vastuun.</p> <p>Opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset ops-työstä liittyivät ops-työn prosessinomaisuuteen, osallistumiseen vaikuttaviin tekijöihin sekä ops-työn kautta opiskelijoille tarjoutuviin mahdollisuuksiin. Oma ja muiden tietämys ops-työstä oli opiskelijoiden mielestä heikkoa ja epävarmuus välittyi myös ops-työhön osallistuneiden vastauksista. Opiskelijoiden osallistumista ops-työhön pidettiin kuitenkin tärkeänä, sillä opiskelijat ovat opintojensa asiantuntijoita. Osallistumisella nähtiin olevan myös ammatillisia ja henkilökohtaisia hyötyjä.</p> <p>Tulosten perusteella on syytä tarkastella, miten opiskelijoiden osallisuutta voitaisiin kehittää edelleen. Opiskelijat toivat esiin omia kehitysehdotuksiaan, mutta niiden tuominen käytäntöön on myös yliopiston vastuulla. Opiskelijat tarvitsevat lisää tietoa ops-työstä sekä muista tavoista osallistua opintojensa kehittämiseen. Käytännön kokemus ops-työstä on erityisen arvokasta tuleville opettajille, joille opetussuunnitelma on tärkeä työtä ohjaava dokumentti.</p>				
Avainsanat Opiskelijan osallisuus, opiskelijan ääni, opetussuunnitelmatyö				

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Philosophical faculty		School School of Educational Sciences and Psychology		
Author Hanna Mäntynen				
Title “Would my thoughts really change something?” Students’ experiences regarding engagement in their subject community and its curriculum development.				
Main subject		Level		Date
Special Education		Pro gradu -tutkielma	x	25.8.2020
		Sivuainetutkielma		
		Kandidaatin tutkielma		
		Aineopintojen tutkielma		
Number of pages 72 + appendices (3)				
Abstract				
<p>The purpose of this qualitative study was to examine students’ experiences regarding their engagement in the subject community and curriculum development. Additionally, the study set out to find how students would improve their engagement in both contexts. The study aims to voice the experiences of diverse students and thus allow for the critical analysis of the current norms.</p> <p>The theoretical framework for this study consists of the definition of student participation, student engagement and student voice. Also, engagement as a need and an experience are defined. These were considered from the university viewpoint as well as that of curriculum development. They were further compared to previous studies and research literature. The study was conducted as a qualitative, phenomenological study. The data was collected by interviewing teacher students (N=11) of one educational science department. Some students had personal experience of participating in curriculum development. The interviews were carried out as individual theme interviews and the data was analysed by using content-based content analysis.</p> <p>According to the results, students had both positive and negative experiences regarding their participation and engagement in their subject community and curriculum development. Interaction with the department faculty and general informing were crucial to the experience of the engagement. The department faculty were perceived as easy to approach, which was experienced as a positive feature for the students’ engagement. The negatives however, outweighed the positives. Uncertainty was present, as visible action would not be necessarily taken after student feedback and participation. Also, the responses given by faculty regarding feedback differentiated from what was expected by the students. At the beginning of their studies, students expressed that there were not many courses in their main subject and the faculty felt distant. Students thought that the student organization as well as the faculty were important in the student engagement. Conversely, personal responsibility and independent initiative were noted.</p> <p>The students’ perceptions and experiences with curriculum development were related to its process-like nature, the factors that affect participation and the possibilities students get when participating curriculum development. Students expressed that their and other students’ knowledge about curriculum development was insufficient. Interestingly, this also emerged in the answers of students, who had participated in curriculum development. Student participation in curriculum development was considered essential, students being experts of their studies. Participation was also seen as beneficial for professional and personal development.</p> <p>The results indicate that the students’ engagement and participation are still to be enhanced. The students expressed their views of how to enhance their engagement but the responsibility to put these ideas into action lies with the university. Students need more information regarding curriculum development and other ways to improve their studies. The experience with curriculum development is crucial to teacher students, for whom the curriculum guides their work.</p>				
Keywords Student engagement, student participation, student voice, curriculum development				

1 JOHDANTO

Suomen hallitus ja korkeakoulut ovat kiinnostuneita opiskelijoiden tyytyväisyydestä opintoihinsa, opetusmenetelmien tehokkuudesta sekä ajoissa valmistumisesta (Ursin, 2019). Tarkasteltaessa suomalaisten yliopistojen strategioita vuosille 2021–2030, on huomion arvoista todeta, ettei opiskelijoiden osallisuus ja asema päätöksenteossa ole näkyvässä roolissa yliopistojen tavoitelistoissa. Samoissa strategioissa kuitenkin todetaan yliopistojen välinen kilpailu opiskelijoista ja halu saavuttaa hyvinvoiva yliopistoyhteisö.

Hyvinvoinnin näkökulmasta osallisuus ja sen kokemus ovat keskeisiä (Nivala & Ryynänen, 2013; Raivio & Karjalainen, 2013). Osallisuus on subjektiivinen kokemus kuulumisesta johonkin itselle tärkeään (Mäkinen ym., 2012) ja sillä voidaan katsoa olevan perusedellytyksiä, kuten toimijuus ja yhteisön jäsenyys (Raivio & Karjalainen, 2013). Hyvinvoinnilla, yhteisön jäsenyydellä ja kuulumisen tunteella taas on yhteys opiskelijan opintoihin panostamiseen ja opintomenestykseen – toisin sanoen opintoihin kiinnittymiseen (Fredricks ym., 2004; Korhonen, 2012; Mäkinen, 2012). Tämän vuoksi osallisuuden tutkiminen on perusteltua ei ainoastaan opiskelijoiden osallisuuden kehittämiseksi, vaan myös koulutukseen liittyvien strategioiden ja päätöksenteon näkökulmasta.

Opiskelijan osallisuutta tutkiessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisessa asemassa opiskelijat ovat heitä ja heidän opintojaan koskevassa päätöksenteossa, ja miten he siihen osallistuvat (Bovill, 2013; Bron & Veugelers, 2014; Rudduck, 2007). Vuoden 2019 kandipalautteeseen vastanneet opiskelijat (N=11 246) olivat osittain samaa mieltä väittämän ”olen ollut tyytyväinen

opinto-ohjelmani tarjoamiin vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksiin (esim. opetussuunnitteluun osallistuminen ja palautteenantamisen mahdollisuudet)” kanssa (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen). Väittämän arvo (3,8/5) oli sama myös vuosina 2018 ja 2017. Tuloksista voidaan päätellä, että opiskelijoiden vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksia tulisi kehittää edelleen paremmiksi. Opiskelijat eivät ole täysin tyytyväisiä asemaansa, vaan kenties kokevat, että voisivat olla tiiviimmin mukana opinto-ohjelmansa toiminnassa. Huomionarvoista on myös se, että opinto-ohjelma *tarjoaa* vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksia opiskelijoille, jolloin voidaan puhua osallistamisesta (ks. Nivala & Ryyänen, 2013).

Opiskelijan opintoja ohjaa opetussuunnitelma, joka kuvastaa vallitsevia arvoja, mutta on myös tapa saada aikaan muutosta (Vitikka ym., 2012). Sillä on paikkansa opiskelijan osallistumisessa ja opintoihin kiinnittymisessä (Kahu, 2013; Korhonen, 2012). Opetussuunnitelma voi myös ohjata joidenkin ammattilaisten, kuten opettajien, työtä. Vitikka ja kollegat (2012) toteavatkin, että opettajankoulutuksen yksi tärkeä tehtävä on antaa valmiuksia opetussuunnitelman työstämiseen kouluissa, minkä vuoksi opetussuunnitelmaosaamisen tulisi olla keskeisiä teemoja opettajaksi opiskelun ja identifioitumisen aikana. Opetussuunnitelmaan tehtäviä muutoksia ja päivityksiä kuvataan opetussuunnitelmatyöllä, eli ops-työllä (Halinen ym., 2013; Kallioniemi-Chambers ym., 2013), ja se on yksi tapa osallistua yliopiston päätöksentekoon, johon jokaisella opiskelijalla tulisi olla oikeus. Opiskelijat ovat parhaita asiantuntijoita kertomaan, miten opintoja tulisi kehittää (Alexander & Hjortsø, 2019; Karjalainen, 2007; Maaz ym., 2018). Opiskelijoiden osallisuus korkeakoulujen päättävissä elimissä on kuitenkin vaihtelevaa: opiskelijaedustus saattaa olla vähäinen suhteessa osallistujamäärään tai se on kutsuttu vain johonkin osaan päätöksenteossa (Schwitters, 2018). Suomessa opiskelijoiden edustusta päätöksenteossa voidaan pitää verrattain hyvänä (Ursin, 2019), mutta opiskelijoiden kokemasta osallisuudesta ops-työssä ei ole vielä riittävästi tutkimustietoa. Tämän vuoksi on tärkeää tutkia, millaisia käsityksiä ja kokemuksia opiskelijoilla on ops-työhön liittyen.

Opiskelijoiden osallisuutta korkeakoulussa ja ops-työssä on tutkittu jo jonkin aikaa etenkin Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa, mutta Suomessa tutkimusta on tehty vähemmän. Opiskelijoiden osallisuus on käsitteenä monimutkainen ja vaikeaselkoinen (Buckley, 2018; Kahu, 2013) ja

tämän tutkielman kautta lisätään tietoa ja ymmärrystä kyseisestä ilmiöstä. Erityisesti tarkastellaan osallisuuden kokemusta, sillä opiskelijoiden osallisuuteen liittyvä tutkimus on keskittynyt osallisuuden tarkasteluun ulkoisesti ja rakenteellisesti. Vasta osallisuuden tunne todentaa osallisuuden toteutumisen (Ukkonen, 2013) ja se voi olla jotakin muuta, kuin mitä toimenpiteiden valossa voitaisiin olettaa. Myös opiskeluyhteisö ja siihen kuuluminen ovat tärkeä osa opintoja (Mäkinen, 2012), mutta opiskelijoiden kokemasta osallisuudesta opiskelija oppiaineisyhteisöissä ei juurikaan ole tutkimustietoa. Opiskelijoiden osallisuutta tuleekin tutkia lisää opiskelijoiden näkökulmasta (Curran, 2017) ja tutkimusta on tarpeen tehdä laadullisesti pienillä kohdejoukoilla, kokemusten syvällisen ymmärtämisen saavuttamiseksi (Kahu, 2013).

Tässä tutkielmassa tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla yhtätoista (N=11) opettajaopiskelijaa. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, miten opettajaopiskelijat kokevat osallisuutensa oppiaineessa ja ops-työssä, ja miten he kehittäisivät osallisuuttaan. Lisäksi tavoitteena oli antaa erilaisille opiskelijoille ääni, sillä opintoihin liittyvässä päätöksenteossa ja keskustelussa ei huomioida opiskelijoiden moninaisuutta riittävästi (ks. Bron & Veugelers, 2014; Campbell ym., 2007; Rudduck & Fielding, 2006; Ursin, 2019). Opiskelijan ääntä ja osallisuutta koskevissa teksteissä kuuluu harvoin suoraan opiskelijan ääni (Dunne & Owen, 2013) ja tämän tutkimuksen tarkoituksena on mahdollistaa tuon äänen kuuluminen.

Tutkielman rakenne koostuu kahdesta teorialuvusta. Ensimmäisessä luvussa käsitellään opiskelijan osallisuutta yliopistossa. Ensin tarkastellaan osallisuutta tarpeena ja yhteiskunnallisena ilmiönä, jonka jälkeen syvennyttään opiskelijan osallisuuteen, opintoihin kiinnittymiseen ja opiskelijan ääneen yliopistossa. Toisessa teorialuvussa keskitytään yliopiston ops-työhön ja opiskelijan asemaan siinä. Tämän jälkeen esitellään tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset, jotka perustellaan aiemman tutkimuksen näkökulmasta. Tutkimuksen metodologiaa ja toteutusta käsittelevässä pääluvussa esitetään tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat sekä tutkimuksen toteutus vaiheittain. Toiseksi viimeisessä pääluvussa esitetään tutkimuksen tulokset ja tarkastellaan niiden eroja ja yhtäläisyyksiä aiempiin tutkimuksiin. Lopuksi tarkastellaan tulosten merkitystä ja arvioidaan tutkimuksen toteutusta, sekä esitetään johtopäätökset ja tutkimustuloksiin perustuvia jatkotutkimusehdotuksia.

2 OPISKELIJAT AKATEEMISINA VAIKUTTAJINA

Opiskelijoiden osallisuus on välttämätön edellytys ja perusoikeus korkeakouluissa – opiskelijoita tulisi kohdella ”akateemisina kansalaisina” (Kouba, 2018). Korkeakouluilla on mahdollisuus tarjota opiskelijoille oppimiskokemuksia, jotka valmistavat heitä aktiiviseen kansalaisuuteen (Boland, 2005). Opiskelijat ovat tärkeä resurssi, mutta heidän koulutukseensa liittyviä kokemuksiaan hyödynnetään harvoin (Bovill ym., 2011). Viime aikoina opiskelijoiden osallisuus korkeakoulutuksen kehittämisessä on kuitenkin yleistynyt ja samalla se tunnustetaan hyödylliseksi yhä laajemmin (Brooman ym., 2015; Buckley, 2018; Dunne & Owen, 2013). Jos kuitenkin vain osa opiskelijoista on osallisina päätöksenteossa, uhkaa se demokratian toteutumista (Boland, 2005). Seuraavaksi tarkastellaan osallisuutta laajempänä viitekehyksenä ja tämän jälkeen tarkemmin opiskelijan osallisuutta ja ääntä yliopistossa.

2.1 Osallisuus ihmisen tarpeena

Osallisuutta pidetään ihmisen perustarpeena (Allardt, 1976). Se on toimimista, osallistumista, vaikuttamista omaan elämään ja olemista itselle merkityksellisissä vuorovaikutussuhteissa (Isola ym., 2017). Osallisuudella on kokemuksellinen ja prosessinomainen luonne, ja se vaihtelee elämänvaiheiden mukaan (Raivio & Karjalainen, 2013). Maailman terveysjärjestön (WHO, 2020) määritelmän mukaan merkityksellinen osallisuus toteutuu, kun yksilöillä on valtuudet osallistua päätöksiin, jotka koskettavat heitä suoraan. Ukkonen (2013) sen sijaan puhuu osallisuudesta tunnetilana, ja hänen mukaansa osallisuuden toteutumisesta kertoo lopulta

se, millainen tunne osallisuudesta henkilöllä on. Vaikka osallisuutta pidetään lähtökohtaisesti hyvänä ja tavoiteltavana (Arnstein, 1969; Nivala & Ryyänen, 2013), esittävät Nivala ja Ryyänen (2013) osallisuutta kuvattavan usein joksikin, joka edellyttää ulkopuolista luomista tai ylhäältä tulevia rakenteita.

Osallisuudella on vahva sosiaalitieteellinen perinne ja sen tarkastelukulmina toimivat usein työelämä, huono-osaisuus, köyhyys ja syrjäytyminen (Isola ym., 2017; Raivio & Karjalainen, 2013). Epävakaassa elämäntilanteessa ihminen keskittyy selviämiseen, eikä hänen kapasiteettinsa välttämättä riitä itsensä toteuttamiseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen (Isola ym., 2017). Osallisuus onkin muotoutunut sekä keinoksi että tavoitteeksi edistää tasa-arvoa ja hyvinvointia (Raivio & Karjalainen, 2013). Allardtin (1976) mukaan yhteiskunnan hyvinvointia tulee mitata tarveperustaisesti, kolmen hyvinvoinnin ulottuvuuden avulla: elintaso (having), yhteisyyssuhteet (loving) ja itsensä toteuttamisen muodot (being). Osallisuuden näkökulmasta kolmas ulottuvuus on keskeinen, sillä se kuvastaa mahdollisuuksia vapaa-ajan toimintaan, poliittiseen päätöksentekoon ja toisaalta yksilön merkityksellisyyttä ja arvokkuutta. Raivio ja Karjalainen (2013) ovat laatineet Allardtin ulottuvuuksia mukaillen osallisuuden perusedellytykset: riittävä toimeentulo ja hyvinvointi, toimijuus ja toiminnallinen osallisuus sekä yhteisöihin kuuluminen ja jäsenyys. Jos jokin perusedellytyksistä ei täyty, osallisuus vähenee ja syrjäytymisriski kasvaa (Raivio & Karjalainen, 2013).

Edellytyksinä osallisuudelle ja osallistumiselle voidaan nähdä myös opitut taidot ja psyykkiset valmiudet (Ukkonen, 2013), sekä miten ihminen kokee pystyvänsä vaikuttamaan tarpeisiinsa (Isola ym., 2017). Esimerkiksi yksilön minäpystyvyydellä on todettu olevan yhteys siihen, millaiset aktiviteetit häntä motivoivat (Zimmerman, 2000) ja miten hän tuntee, ajattelee, käyttäytyy ja motivoi itseään (Bandura, 1993). Aiemmat kokemukset vaikuttavat minäpystyvyyteen (Zimmerman, 2000), minkä perusteella yksilö joko visualisoi menestyskenaarioita saaden positiivista tukea toiminnalleen, tai epäilee omia kykyjään ja näkee epäonnistumisen mahdollisuudet (Bandura, 1993). Osallisuuden edellytyksenä voidaan siis nähdä myös yksilön usko omaan toimintaansa ja sen vaikuttavuuteen. Toisaalta myös instituutioilla, kuten koulutuslaitoksilla on vastuu luoda ja käyttää tilaisuuksia vahvistaakseen yksilöiden luottoa itseensä (Zepke & Leach, 2010).

Osallisuus on siis jotakin, johon ihmisellä on luontainen tarve, ja joka on osa ihmisen hyvinvointia. Kokemus osallisuudesta usein edellyttää tietoisia tekoja; päätösten ja valintojen tekemistä sekä osallistumista. Osallisuus ja osallistuminen halutaan usein suomalaisessa kirjallisuudessa erottaa toisistaan, mutta käsitteille ei ole olemassa yksiselitteistä jakoa tai vastineita muissa kielissä (Nivala & Ryyänen, 2013). Tässä tutkimuksessa osallisuutta pidetään ensisijaisesti kokemuksena ja osallistumista aktiivisena toimintana. Seuraavaksi tarkastellaan, miten opiskelijoiden osallisuus näyttäytyy yliopistossa.

2.2 Opiskelijan osallisuus yliopistossa

Opiskelijan osallisuuden määrittelemisen kansainvälisessä tutkimuksessa ei ole täysin ongelmatonta, minkä alan tutkijatkin myöntävät (ks. Buckley, 2018; Dunne & Owen, 2013; Kahu, 2013; Zepke, 2014). Siihen liittyy moninaisia käsitteitä, tulkintoja ja määritelmiä, jotka vaativat lisää selkeyttämistä ja ymmärtämistä. Vaarana on, että aihetta käsiteltäessä konsensus on heikko ja asioiden kehittyminen jää siksi puolitiehen. (Dunne & Owen, 2013.) Opiskelijoiden osallisuuden tarkastelu riippuu siitä, miten opiskelija asemoidaan. Opiskelijat voivat liittyä, osallistua tai kiinnittyä ja heitä voidaan konsultoida tai pitää kumppaneina (ks. Bengtson ym., 2017; Bron & Veugelers, 2014; Carey, 2013; Healey ym., 2014; Hudd, 2003; Kahu, 2013; Rudduck & Fielding, 2006; Westman & Bergmark, 2019; White, 2018).

Opiskelijan osallisuutta tarkasteltaessa näyttäisivät vakiintuneen käsiteparit opiskelijan osallistuminen (student participation), opiskelijan kiinnittyminen tai osallisuus (student engagement) sekä opiskelijan ääni (student voice) (Behrend ym., 2019; Carey, 2013; Rudduck & Fielding, 2006). Tutkimuskirjallisuudessa näyttäytyy eroja student engagement -käsitteen merkityksessä. Sen voidaan nähdä jakautuvan kahteen laajaan alueeseen: 1) opiskelijan opintoihin käyttämään aikaan ja voimavaroihin, ja 2) tapoihin, joilla opiskelijat ovat mukana oppimisensa kehittämisessä (Healey ym., 2014). Eroja voi olla myös maiden välillä: Iso-Britanniassa sillä tarkoitetaan opiskelijoiden osallistumista yliopiston päätöksentekoon ja kumppanuutta kehittämistyössä, mihin muissa maissa viitataan käsitteellä opiskelijan ääni. (Buckley, 2018.)

Tutkimuskohteen ollessa opiskelijoiden kokemukset osallisuudestaan, on tarpeen huomioida, että kokemus todennäköisesti muodostuu tekijöistä, joita on vaikeaa laittaa yhden käsitteen alle. Tämän tutkimuksen käsitys opiskelijan osallisuudesta muodostuu opiskelijan osallistumisen, kiinnittymisen ja äänen kautta, ja sillä katsotaan olevan Westmanin ja Bergmarkin (2019) kuvailema demokraattinen ja muutokseen pyrkivä ominaisuus. Opiskelijan osallisuutta pidetään sekä rakenteellisena, mutta ennen kaikkea kokemuksellisenä. Se on mahdollisuutta vaikuttaa omiin opintoihin, osallistumista, tilaa saada äänensä kuuluviin ja kuulluksi tulemista. Osallisuuden kokeminen siis edellyttää osallistumismahdollisuuksia ja osallistumista. Lisäksi osallisuuteen liittyy muutoksen näkeminen ja oman toiminnan merkitykselliseksi kokeminen. Nämä tekijät vaikuttavat siihen, miten opiskelija kokee oman henkilökohtaisen osallisuutensa.

Opiskelijoiden tarpeiden huomioimista ja etuja voivat valvoa vain opiskelijat itse (Luoto & Lappalainen, 2006), mutta osallistumista ei voi kuitenkaan jättää täysin yksilön vastuulle, vaan sitä pitää tukea oikeuksiin perustuvalla lainsäädännöllä ja toimenpiteillä (Raivio & Karjalainen, 2013). Opiskelijat voivat olla osallisina yliopiston laaduntarkkailussa, tutkimuksessa ja kehittämisessä (Bovill, 2013), ja osallisuuteen voidaan tähdätä erilaisten osallistumismahdollisuuksien kautta. Opiskelijat voidaan ottaa mukaan opintojen kehittämiseen työryhmien jäseniksi ja heillä voi olla erilaisia vastuuta ja tehtäviä (Rudduck, 2007), esimerkiksi opettajien rekrytointiprosessissa, yksittäisten kurssien kehittämistyössä ja ops-työssä (Bovill ym., 2011; Bron & Veugelers, 2014; Carey, 2013).

Korkeakoulu on kaupallistunut vahvasti joissakin maissa, jolloin opiskelija voidaan nähdä myös kuluttajana, joka käyttää yliopiston tarjoamia palveluita (Boland, 2005; Bovill, 2013; McCulloch, 2009), ja jolla on valtaa suhteessa palveluntarjoajaan (Boland, 2005). Opiskelijan näkeminen asiakkaana ei kuitenkaan luo suotuisaa perustaa opiskelijoiden ja henkilökunnan yhteistyölle (Bovill, 2013), vaan asettaa opiskelijan passiiviseen rooliin (McCulloch, 2009). Sen sijaan, että asiakasnäkökulmaa lähdetäisiin korostamaan, tulisi opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilökunnan yhteistyötä kehittää (Korhonen, 2012). Vaihtoehtoisen näkökulman mukaan korkeakouluissa on yleisesti nähtävillä valta-asemien jakautuminen opiskelijoiden ja opettajien välillä (Carey, 2013; Seale, 2010), mikä näkyy osallistumismahdollisuuksien kapeutena ja näennäisenä vaikuttamisena (Seale, 2010). Osallisuus on näennäistä, jos sen avulla

ei aikaansaada vallan uudelleenjakamista – valtaa pitävät voivat tällöin väittää, että kaikkia osapuolia on kuultu, mutta todellisuudessa hyödyt eivät tavoita kaikkia osapuolia (Arnstein, 1969). Henkilökunnan tulisikin pyrkiä opiskelijoiden kokemusten kuulemisen lisäksi etsimään keinoja, joilla opiskelijat saataisiin aidosti osallisiksi esimerkiksi kurssien ja opetussuunnitelman laatimiseen (Bovill ym., 2011).

Opiskelijoilla on oikeus osallistua opintoihinsa liittyvään päätöksentekoon, sillä päätökset vaikuttavat heihin eniten (Boland, 2005). White (2018) esittää kuitenkin huolensa kiireessä tehtävien päätösten ja opiskelijoiden kumppanuuteen tähtäävän politiikan läpiviennistä – annetaanko opiskelijoille akateemista päätäntävaltaa ilman, että heillä on vielä siihen riittävää osaamista? Shah ja kollegat (2017) esittävät vastaväitteeksi, että jos opiskelijoiden osaaminen esimerkiksi ops-työssä kyseenalaistetaan, tulee arvioida uudelleen myös opiskelijapalautteen merkitys ja oikeus sen hyödyntämiseen.

2.3 Tavoitteena opintoihin kiinnittyminen

Suomalaisittain tarkasteltuna student engagement -käsite yhdistetään pääasiassa opintoihin kiinnittymiseen (ks. Korhonen, 2012; Mäkinen & Annala, 2011). Tarkasteltaessa aiempaa tutkimusta (mm. Fredricks ym., 2004; Kahu, 2013; Korhonen, 2012), voidaan todeta, että osallistumista ja osallisuutta pidetään jossain määrin alisteisina opintoihin kiinnittymiselle ja enemmänkin tekijöinä, jotka johtavat opintoihin kiinnittymiseen. Vaikka opiskelijan osallisuutta ja opintoihin kiinnittymistä voidaan tarkastella erillään, on niillä myös yhteistä tarttumapintaa. Opiskelijan opintoihin kiinnittyminen on laajalti yhteydessä oppimiseen ja opinnoissa menestymiseen (Ursin, 2019; Zepke, 2014) ja etenkin opintojen ensimmäinen vuosi on kiinnittymisen kannalta tärkeä (Korhonen ym., 2019). Korhonen (2012) esittää kiinnittymismallissaan, että onnistuneeseen opintoihin kiinnittymiseen vaaditaan 1) kuulumisen tunteen syntymistä, 2) syvenevää osallistumista opintopolun aikana sekä 3) akateemisten opiskelutaitojen hallitsemista. Lisäksi kiinnittymiseen vaikuttavat opintojen merkitys opiskelijalle, oppimisidentiteetti sekä ohjaukseen ja opetussuunnitelmaan liittyvät käytänteet (Korhonen, 2012).

Fredricks ja kollegat (2004) sen sijaan määrittelevät opintoihin kiinnittymistä behavioraalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen osan kautta. Behavioraalinen kiinnittyminen pohjautuu osallistumiseen ja aktiivisuuteen sosiaalisesti ja akateemisesti, mikä on verrattavissa Korhosen (2012) mallin syvenevään osallistumiseen. Sitä pidetään merkityksellisenä opintojen keskeyttämisen ehkäisemisessä sekä positiivisten oppimistulosten kannalta. Emotionaalinen kiinnittyminen viittaa tunnereaktioihin kouluympäristössä ja sen uskotaan vaikuttavan haluun tehdä töitä. Kognitiivinen kiinnittyminen sen sijaan perustuu ajatukseen sijoittamisesta: henkilö haluaa ymmärtää ja tehdä töitä oppiakseen ja omaksuakseen haastavia sisältöjä. (Fredricks ym., 2004.) Tämän jaottelun ja muun tutkimuskirjallisuuden perusteella Kahu (2013) on koontanut opintoihin kiinnittymisen viitekehyksen, jossa opiskelija on kaiken keskiössä. Kiinnittyminen ei ole muuttumaton tila, vaan opiskelijaan kohdistuu erilaisia vaikuttajia ja toisaalta kiinnittymisellä on myös seurauksia sekä yksilölle että yhteiskunnalle. Kaikkien näiden taustalla vaikuttavat sosiokulttuuriset tekijät, kuten kulttuuri ja talous. Näkemyksen jakavat myös Zepke ja Leach (2010), joiden mukaan opiskelijan kiinnittymiseen vaikuttavat opiskelijan itsensä, opettajien ja hallinnon lisäksi myös ympäristötekijöitä, kuten sijainti, teknologia ja rakennukset.

Myös yhteisöillä on merkitystä opintoihin kiinnittymisessä. Yhteisön jäsenyys muodostuu, kun opiskelija omaksuu tietyt kulttuurilliset käytänteet, jaetun tiedon ja arvot (Korhonen, 2012). Poutasen ja kollegoiden (2012) tutkimuksessa ilmeni, että vuorovaikutus opiskelijoiden ja opiskeluun liittyvien yhteisöjen välillä oli edellytys opintoihin kiinnittymiselle. Haastatellut opiskelijat kertoivat opettajien merkityksestä heidän opinnoilleen ja he toivoivat enemmän henkilökohtaista ohjausta ja keskustelumahdollisuuksia opintoihinsa liittyen. Opiskelijoilla ei ollut tietoa siitä, keneltä he voisivat kysyä apua ja ohjausta, mikä näyttäytyi myös Mäkisen (2012) tuloksissa. Hänen tutkimuksessaan hyvinvoivalla opiskeluyhteisöllä ja sen jäsenyydellä oli merkitystä opiskelijoiden kiinnittymiseen. Yhteisöllisyys voi jäädä heikoksi esimerkiksi silloin, kun opetus tapahtuu suurissa ryhmissä ja vuorovaikutus on vähäisempää (Poutanen ym., 2012). Myös kuulumisen tunne on opintoihin kiinnittymisen kannalta ratkaiseva (Korhonen ym., 2019), ja opiskeluyhteisö voi vaikuttaa toiminnallaan tunteeseen kielteisesti tai myönteisesti (Korhonen, 2012). Edellä mainituissa tutkimuksissa ei kuitenkaan ole tarkasteltu nimenomaan oppiaineisyhteisöä ja sen merkitystä osallisuudelle ja opintoihin kiinnittymiselle. Seuraavaksi tarkastellaan opiskelijan ääntä osallisuuden rakenteellisena mahdollistajana.

2.4 Opiskelijan ääni osallisuuden toteuttajana

Opiskelijan ääni liittyy keskeisesti opiskelijan osallisuuteen (Bengtson ym., 2017), mutta se voidaan nähdä myös omana kattokäsitteenään (Buckley, 2018; Canning, 2017). Käsitteen määrittely alemmilla koulutusasteilla on selkeää, mutta korkeakoulutuksen osalta sen merkitys on vielä epäselvä (Seale, 2010). Keskeistä on, että opiskelija asemoituu toimijaksi toiminnan kohteen sijaan (Cook-Sather, 2010). Opiskelijan äänellä voidaan tarkoittaa kirjaimellisesti opiskelijan ääntä, jolloin keskeistä on äänen kuunteleminen ja kuulluksi tuleminen (Campbell ym., 2007). Yhtä lailla se voidaan nähdä opiskelijan roolina opiskeluun ja opetukseen liittyvässä päätöksenteossa (Buckley, 2018), ops-työssä (Campbell ym., 2007), opintoihin liittyvässä konsultoinnissa (Rudduck, 2007), palautteenantamisessa (Bengtson ym., 2017; Buckley, 2018; Canning, 2017) tai välineenä opintojen kehittämiseen (Campbell ym., 2007). Opiskelijan ääntä pidetään myös tärkeänä osana yliopiston toimintaa ja sitä tarkastellaan usein laaduntarkkailun kontekstissa (Buckley, 2018; Canning, 2017; Seale, 2010; Shah ym., 2017). Esimerkiksi suomalaisten korkeakoulujen laaduntarkkailutiimeissä on mukana opiskelijajäsen (Ursin, 2019).

Määritelmissä vähemmälle huomille jäävät opiskelijoiden valtuuttaminen ja voimaannuttaminen, mikä herättää kysymyksen onko korkeakoulutus kiinnostunut vain tietynlaisesta opiskelijan äänestä – äänestä, joka ilmaisee mielipiteitä, mutta ei vaadi tasa-arvoa tai yllytä toimintaan (Seale, 2010). Tämän tutkimuksen opiskelijan äänen käsitys muodostuu aiemman teorian ja määritelmien yhdistelmästä. Osallisuuden ollessa kokemus, on opiskelijan ääni osallisuuden mahdollistaja. Se on suoraa toimintaa ja osallistumista, kuten palautteen antamista ja sillä on selkeä tavoite: saada opiskelijoiden mielipide ja näkemys esiin heitä koskevassa päätöksenteossa ja lisätä opiskelijoiden kontrollia päätöksiä tehtäessä.

Kasvatus ja koulutus valmistaa nuoria aikuisia ottamaan paikkansa aktiivisina kansalaisina tulevaisuudessa, opintojen jälkeen, vaikka opiskelijat voisivat hyödyntää ääntään tässä hetkessä (Rudduck, 2007). Bron ja Veugelers (2014) sekä Westman ja Bergmark (2019) kuvaavatkin opiskelijan ääntä potentiaalisena tapana edistää demokraattisia asenteita koulutuksen kautta. Oppilaiden ääni jää kuitenkin jo peruskoulussa liian vähälle huomiolle (Lundy, 2007), eikä

muutos koululaisesta yliopisto-opiskelijaksi tai lapsesta aikuiseksi automaattisesti muuta henkilön tapaa ilmaista mielipidettään (Canning, 2017). Osallisuutta ja mielipiteiden ilmaisua ei voi jättää yksilön vastuulle, vaan niitä tulee tukea eri yhteiskunnan rakenteissa. Lundy (2007) esittelee lasten oikeuksien pohjalta luomansa mallin, jossa on neljä opiskelijan äänen osaluuetta:

Tila: Opiskelijalle pitää antaa tilaa ja mahdollisuus ilmaista näkemyksensä.

Ääni: Opiskelijan mielipiteen ilmaisua tulee helpottaa.

Yleisö: Mielipide tulee kuunnella.

Vaikutus: Mielipiteeseen tulee vastata sopivalla tavalla.

Ei siis riitä, että opiskelijan ääni tulee kuulluksi – mielipiteen ilmaisulle tulee luoda sopiva ympäristö ja mielipiteen ilmaisun tulee johtaa johonkin toimintaan (Campbell ym., 2007). Muutoin vaarana on, että opiskelijat kokevat äänensä tulleen sivuutetuksi tai jopa vaimennetuksi. Toteutuakseen opiskelijan äänen osalta tulee tarkastella valtasuhteita, luotettavuutta ja inklusiota. Valtasuhteiden näkökulmasta opiskelijoiden ja opettajien tulee olla valmiita poikkeamaan perinteistä rooleistaan. Yhteistyö voi kuitenkin aiheuttaa molemmin puolista ahdistusta ja epämukavuutta, jos palautteenantoon ja rakentavaan keskusteluun ei ole totuttu. Opiskelijoiden konsultoimisen ja osallistumisen tulee olla uskottavaa ja luotettavaa, ja sen tulee johtaa muutoksiin. Inklusio puolestaan kuvastaa jokaisen opiskelijan kuulemistä ja jokaisen äänen yhtä arvokkaana pitämistä. (Rudduck & Fielding, 2006.)

Yksi tapa saada opiskelijan ääni kuuluviin, on palautteen kerääminen (Bengtson ym., 2017; Buckley, 2018). Opiskelijapalaute on keskeistä institutionaaliselle kehitykselle ja muutokselle, mutta se ei kuitenkaan tarkoita samaa, kuin että opiskelijat ottaisivat vastuun itselleen asioiden muuttumisesta (Dunne & Owen, 2013). Opiskelijapalautteen taustalla on kuitenkin oletus siitä, että se muuttaa opetuskäytänteitä ja opetussuunnitelmaa (Seale, 2010). Suurin osa koulutusinstituutioista ei julkaise saamaansa palautetta opiskelijoille, vaan jakaa datan ainoastaan tiedekunnan tai hallinnon käyttöön (Khan, 2013). Toisaalta käytössä on myös järjestelmiä, joissa kerätty palaute ja sen myötä tehdyt muutokset ovat opiskelijoiden luettavissa (ks. Shah ym., 2017).

Palautekyselyt voivat tuntua opiskelijoista merkityksettömiltä, jos niistä nousseisiin epäkohtiin puuttuminen ei ole varmaa (Campbell ym., 2007; Khan, 2013; Shah ym., 2017). Samoihin epäkohtiin palaaminen toistuvasti voi olla turhauttavaa: opiskelija saattaa kokea, ettei henkilökunta tartu toimeen saadusta palautteesta huolimatta (Carey, 2013) ja pahimmillaan sama saattaa toistua koko opintopolun ajan (Shah ym., 2017). Luoto ja Lappalainen (2006) arvioivat, että kehityskohteiden määrä ei välttämättä aina kohtaa resursseja ja tämän vuoksi pitkään esillä pysyneisiin asioihin saatetaan tehdä muutoksia vasta suurempien uudistusten yhteydessä. Henkilökunnan antama vastapalaute on tärkeää, sillä muuten mahdolliset muutosaikeet jäävät opiskelijoilta epä tietoon (Carey, 2013).

On tärkeää huomioida, keiden ääntä kuunnellaan (Canning, 2017), sillä ongelmana on, että osallistuminen usein edellyttää tietyn tasoista sosiaalista ja kielellistä kompetenssia (Rudduck & Fielding, 2006). Useimmiten päättävissä asemissa ovat ne opiskelijat, jotka ovat aktiivisia paikallisissa tai kansallisissa ainejärjestöissä (Ursin, 2019). Campbell ja kollegat (2007) painottavatkin, että olisi tärkeää saada myös niiden opiskelijoiden ääni kuuluviin, jotka eivät saavu paikalle, sitoudu tai jotka jäävät opinnoista lopulta pois. Marginaaliin jäävien opiskelijoiden näkökulma saatetaan sivuuttaa päätöksenteossa ja keskustelussa. Jos opiskelijat tunnustetaan heterogeeniseksi ryhmäksi, ei esimerkiksi yhtä opetussuunnitelmaa voida pitää kaikille sopivana ja tällöin opetussuunnitelmaa tulee kehittää siten, että se ottaa huomioon myös erilaiset yksilöt. Yksi keino tämän toteuttamiseksi on opiskelijoiden osallistuminen ops-työhön. (Bron & Veugelers, 2014.)

3 OPETUSSUUNNITELMATYÖ VÄYLÄNÄ OPINTOJEN KEHITTÄMISEEN

Kun opetussuunnitelmaan tehdään muutoksia, opiskelijoiden osallisuus päätöksenteossa tulisi olla sisäänrakennettua (White, 2018). Opetussuunnitelma vaikuttaa opetukseen ja arviointiin, ja näin ollen myös opiskelijan oppimiskokemuksiin (Carey, 2013). Hotin (2012) mukaan ”opetussuunnitelma on keskeisin pedagogisen ja didaktisen toiminnan ohjausinstrumentti, joka vaikuttaa opetus- ja oppimisympäristönä kaikkeen toimintaan” (s. 314) ja sen kehittäminen on keskeistä opetuksen laadun kannalta (Hurlimann ym., 2013). Yksi tapa määritellä opetussuunnitelma on jaotella se kirjoitettuun ja toteutuneeseen opetussuunnitelmaan (Ahola & Olin, 2000; Vitikka ym., 2012) sekä opittuun opetussuunnitelmaan (Luoto & Lappalainen, 2006). Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelma ymmärretään kirjoitetuksi opetussuunnitelmaksi, joka toimii opetuksen perustana sisältäen keskeisimmät tavoitteet ja sisällöt (Ahola & Olin, 2000), ja sillä viestitetään, mitä pidetään tärkeänä ja tarpeellisena (Vitikka ym., 2012).

3.1 Opetussuunnitelman laatiminen yliopistossa

Yliopiston opetussuunnitelmaa on tutkittu suomalaisessa viitekehyksessä jonkin verran (ks. Halinen ym., 2013; Lindén ym., 2016; Mäkinen & Annala, 2011). Halinen ja kollegat (2013) määrittelevät opetussuunnitelmaa ”moniulotteiseksi prosessiksi” (s. 187) ja normiasiakirjaksi, ja se muodostuu yliopiston ja valtiovallan, työmarkkinoiden, opiskelijoiden ja tiedeyhteisön yhteisvaikutuksesta (Luoto & Lappalainen, 2006; Barnett, 2000). Yksinomaan yliopisto ei siis

voi päättää, millaista opetusta ja sisältöjä opinto-ohjelmissa tarjotaan, sillä koulutuspoliittiset linjaukset ja yhteiskunnan tavoitteet näkyvät opetussuunnitelmassa (Lindén ym., 2016). Opettajaksi opiskeleville opetussuunnitelma on opintojen myötä tuttu, sillä se liittyy keskeisesti opetusharjoitteluihin ja tulevaan työhön opettajana. Opetussuunnitelma on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä keskeisessä asemassa ja paikallisten opetussuunnitelmien kehittämistyö on yksi opettajan tarvitsemista osaamisalueista (Vitikka ym., 2012). Opetussuunnitelma on myös tulevien opettajien opintojen taustalla vaikuttava kokonaisuus.

Opetussuunnitelman laatimisprosessiin viitataan suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa useimmiten käsitteellä opetussuunnitelmatyö (mm. Halinen ym., 2013; Kallioniemi-Chambers ym., 2013; Karjalainen, 2007). Se on pitkäaikainen ja laaja prosessi, jossa opiskelijoille tarjottavia oppimiskokemuksia pyritään päivittämään (Hurlimann ym., 2013) ja sitä tulee arvioida jatkuvasti, kuten myös itse opetussuunnitelmaa (Karjalainen, 2007). Ops-työ tapahtuu monella tasolla (Carey, 2013; Kallioniemi-Chambers ym., 2013), mitä Carey (2013) täsmentää siten, että makrotasolla prosessia ohjaavat kansalliset standardit, mesotasolla instituution viitekehys ja mikrotasolla laitoksen kulttuuri ja käytänteet. Yliopistot ovat pitkälti autonomisia ops-työn suhteen, ja ne saavat päättää miten ne organisoivat ops-työn (Karjalainen, 2007). Ops-työ voi tapahtua tiedekunnan ja hallinnoijien yhteistoimintana (Oliver & Hyun, 2011), tai se voi käsittää laajemmin eri osallistujia: opetus- ja suunnitteluhenkilökuntaa, opiskelijoita, työnantajia sekä päättäjiä (Alexander & Hjortsø, 2019). Lisäksi yliopistojen osat toimivat melko itsenäisesti, hankaloittaen jossain määrin tiedonkulkua yksiköiden välillä (Kuoppala, 2008). Opetussuunnitelman kehittäminen on tiedekuntien vastuulla, ja laitosten johtajat toimivat linkkinä tiedekuntien välillä (Stark ym., 2002), mutta myös opiskelijajärjestöillä voi olla päätösvaltaa akateemisessa työssä (Välimaa & Nokkala, 2014).

Hurlimann ja kollegat (2013) tutkivat ops-työtä henkilökunnan näkökulmasta. Tuloksista kävi ilmi, että erilaiset raportointivelvollisuudet valtiolle sekä tietyt velvollisuudet opiskelijoita kohtaan aiheuttavat sen, ettei viime hetken suuria muutoksia voida juurikaan tehdä. Ainekohtaiset muutokset vaativat jopa vuotta ennen tapahtuvia etukäteisvalmisteluita. Ulkopuolelta tuleva ops-työn ohjaus näyttäytyi myös Kallioniemi-Chambersin ja kollegoiden (2013) tutkimuksessa: aikatauluja määrittävät osin tuntemattomaksi jääneet tahot, joiden

linjaukset tulivat myöhässä suhteessa muuhun suunnittelutyöhön. Haasteeksi ops-työssä voivat muodostua myös osallistujien näkemuserot. Mihansin ja kollegoiden (2008) tutkimus osoitti, että henkilökunta piti teoriaan perustuvaa tietoa opintojaksossa keskeisenä, sillä sen nähtiin vaikuttavan opettajaopiskelijoiden valintoihin ja toimintaan luokkahuoneessa. Opettajaopiskelijat itse sen sijaan kokivat käytännön taidot, kuten tehokkaan luokkahuoneen järjestelyn, tarpeellisempina kurssisisältönä.

3.2 Opiskelija asiantuntijana opetussuunnitelmatyössä

Euroopan komission tiedonannossa uudesta korkeakoulusuunnitelmasta (2017) linjataan, että ”hyvin suunnitellut korkea-asteen koulutusohjelmat ja opetussuunnitelmat, joiden keskiössä ovat opiskelijoiden oppimistarpeet, ovat ratkaisevan tärkeitä osaamisen tehokkaan kehittämisen kannalta” (s. 5). Opetussuunnitelma ja käytössä olevat opetus- ja oppimiskäytänteet vaikuttavat siihen, kuinka paljon osallistumista ja opintoihin kiinnittymistä tuetaan (Korhonen, 2012). Siksi opiskelijoiden osallistuminen ops-työhön on tarpeen, sillä he ovat mukana kaikissa opetustilanteissa (Karjalainen, 2007) ja he myös kokevat opetussuunnitelman käytännössä (Alexander & Hjortsø, 2019; Maaz ym., 2018). Opiskelijoiden osallistuminen ops-työhön voi lisätä heidän motivaatiotaan, innostustaan ja sitoutuneisuuttaan opintoihin (Bovill ym., 2011).

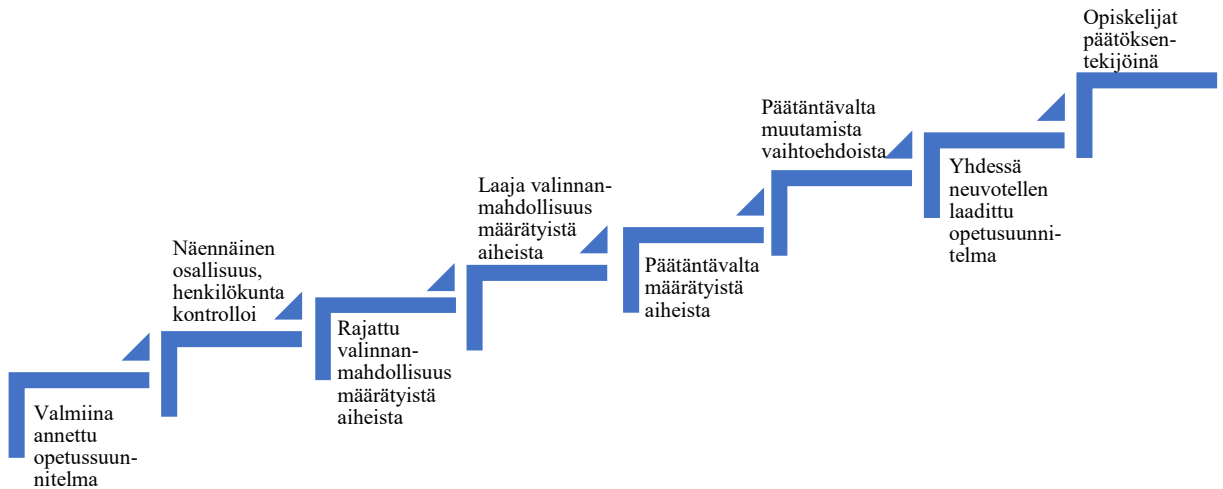
Opiskelijoiden ja tiedekunnan välinen yhteistyö ops-työssä haastaa opiskelijan tavanomaista, passiivista roolia luokkahuoneessa ja toisaalta henkilökunnan oletuksia siitä, että heillä on valta päättää oppimisprosessien kulusta itsenäisesti (Bovill ym., 2011). Brooman ja kollegat (2015) toteavatkin, ettei henkilökunta voi olettaa, että heidän laatimansa opetussuunnitelma hyväksytään opiskelijoiden puolelta ehdoitta. Maaz ja kollegat (2018) vertailivat opiskelijoiden kokemuksia käytössä olleen teoriapainotteisen opetussuunnitelman ja opiskelijoiden kanssa yhteistyössä laaditun opetussuunnitelman välillä. Ne opiskelijat, jotka olivat opiskelleet opiskelijoiden kanssa laaditun opetussuunnitelman mukaisesti, kokivat olevansa valmiimpia työelämään. Yhteistyössä suunnitellulla opetussuunnitelmalla oli myönteisempi vastaanotto myös Broomanin ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa.

Opiskelijoiden ops-työhön osallistumisesta on saatu muitakin positiivisia tutkimustuloksia. Behrendin ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa opiskelijat kokivat kehittyneensä ops-työhön osallistumisen myötä itsevarmemmiksi ja oppineensa tapoja ilmaista itsenään, sillä mielipiteitä ja ehdotuksia oli joutunut ilmaisemaan itseä korkeammassa asemassa olevien ihmisten edessä. He saivat myös kokemusta moniammatillisesta yhteistyöstä ja laajensivat ymmärrystään muista tieteenaloista. Vastaavasti Huddin (2003) opiskelijat kertoivat tutustuneensa muihin opiskelijoihin paremmin ops-työn aikana ja saaneensa lisää ymmärrystä ops-työhön liittyen. Ops-työhön osallistumisen on myös todettu parantavan opiskelijoiden keskiarvoa, lisäävän läsnäoloa opinnoissa sekä kasvattavan jatko-opintoihin haluavien opiskelijoiden määrää (Brooman ym., 2015). Campbellin ja kollegoiden (2007), kuten myös Careyn (2013) tuloksista ilmeni, että opiskelijat kokivat hyötynensä aiempien vuosikurssien antamista palautteista ja halusivat antaa oman osansa tuleville opiskelijoille. Usein opiskelijapalaute hyödyttääkin vasta tulevia opiskelijoita (Young & Jerome, 2020).

Opiskelijoiden osallisuuteen ops-työssä voi liittyä myös haasteita. Kaikille osapuolille ei välttämättä ole selvää, keitä henkilöitä tai tahoja ops-työhön tulisi kuulua (Alexander & Hjortsø, 2019). Lisäksi opiskelijoille voi olla epäselvää, millaiset muutokset ovat mahdollisia, ja he voivat kokea tarvitsevansa ohjausta (Bengtson ym., 2017). Yliopisto-opettajien näkökulmasta opiskelijoiden osallistuminen ops-työhön voi horjuttaa heidän asemaansa ja vuosien saatossa kerryttämäänsä asiantuntijuutta (Dunne & Owen, 2013). Valta-asetelma saattaa olla haastava myös opiskelijan näkökulmasta, jolloin yksi vaihtoehto on muodostaa työryhmiin opiskelijaenemmistö (Bengtson ym., 2017). Kumppaneina työskenteleminen asettaa opiskelijat ja henkilökunnan jäsenet uusiin, erilaisiin rooleihin (Healey ym., 2014), ja onkin todettu, että opiskelijoiden ja henkilökunnan tutustuminen ops-työn aikana parantaa ryhmähenkeä ja rikkoo hierarkkisuutta (Behrend ym., 2019).

Osallistavan ops-työn tiedetään olevan tärkeää, mutta se voi muuttua pienen ryhmän projektiksi vähäisten resurssien vuoksi (Alexander & Hjortsø, 2019). Behrendin ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa pyrittiin valitsemaan mukaan ops-työhön motivoituneita opiskelijoita. Motivoituneet opiskelijat ja heidän näkemyksensä eivät kuitenkaan välttämättä edusta koko opiskelijajoukkoa. Siksi opiskelijaedustuksen tulee perustua demokraattiseen valintaan, jotta

heitä voidaan aidosti pitää vastuullisina edustamiensa opiskelijoiden puolesta. Jokaisen opiskelijan tulee voida luottaa siihen, että hänen äänellään ja mielipiteellään on vaikutusta. (Schwitters, 2018.) Monipuolinen opiskelijaedustus on myös henkilökunnan näkökulmasta tärkeää, jotta palautteessa säilyy sen edustavuus suhteessa laajaan opiskelijajoukkoon (Campbell ym., 2007).



KUVIO 1. Opiskelijoiden osallisuuden portaat ops-työssä (Bovill & Bulley, 2011, suomennettu).

Ymmärtääksemme opiskelijan osallisuutta ops-työssä, voi olla tarpeen tarkastella osallisuutta prosessina (Carey, 2013). Bovill ja Bulley (2011) laativat Arnsteinin (1969) osallisuuden portaiden pohjalta mukailleen mallin (kuvio 1), jonka avulla voidaan tarkastella opiskelijoiden osallisuutta ops-työssä. Portaiden ensimmäinen taso, valmiina annettu opetussuunnitelma, perustuu yksinomaan henkilökunnan tuottamaan opetussuunnitelmaan, joka tarjotaan opiskelijoille sellaisenaan. Freire (2005) kuvaa tällaista opiskelijan vastaanottavaa ja passiivista roolia pankkikasvatuksen (banking concept of education) käsitteellä. Toinen porras on erityisen haasteellinen – opiskelijoiden annetaan ymmärtää, että he ovat mukana päättämässä, vaikkei näin todellisuudessa ole. Esimerkiksi kerättyä opiskelijapalautetta ei hyödynnetä, mikä voi johtaa opiskelijoiden epävarmuuteen palautteen merkityksestä (Campbell ym., 2007).

Kolmas porras – rajallinen valinnanmahdollisuus määrätyistä aiheista – tarkoittaa, että henkilökunta on päättänyt joitakin osa-alueita, joihin opiskelijat voivat vaikuttaa, esimerkiksi kurssien ajankohdat tai opetusaiheet. Hudd (2003) antoi opiskelijoilleen tehtäväksi listata heidän mielestään kurssille sopivia suoritustapoja ja tehtäviä. Opiskelijoiden palaute ops-prosessiin osallistumisesta oli myönteistä ja osa koki sen lisäävän heidän aktiivisuuttaan luokassa. Sen sijaan seuraavalla portaalla, laaja valinnanmahdollisuus määrätyistä aiheista, opiskelijoilla on laajempi päätäntävalta, esimerkiksi kurssin arviointitavasta. Henkilökunnalla saattaa olla epäilyksiä opiskelijoiden osaamisen suhteen (Mihans ym., 2008), joten työskentely tapahtuu edelleen ylhäältä päin ohjaten. Viidennellä portaalla opiskelijoilla on päätäntävalta määrätyistä aiheista. Jotkut osat opetussuunnitelmasta ovat opiskelijoiden laatimia ja kontrolloimia. Erona edellisiin on opiskelijan aktiivinen rooli uuden kehittäjänä. Hirvensalo kirjoittaa Jyväskylän yliopiston Tiedeblogissa (2016), miten liikuntakasvatuksen laitoksen opiskelijat otettiin mukaan ops-työhön. Työtapoina käytettiin kyselyitä, haastatteluita ja äänestyksiä pyrkien kaikkien osallistujien kuulemiseen ja keskusteluyhteyden luomiseen henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä.

Kuudennella portaalla opiskelijoilla on päätäntävalta muutamista vaihtoehdoista ja he saavat päättää, minkä osan opetussuunnitelmasta he laativat. He voivat suunnitella esimerkiksi projektityön. Toiseksi ylin porras, yhdessä neuvotellen laadittu opetussuunnitelma, tarkoittaa henkilökunnan ja opiskelijoiden yhteistyössä toteuttamaa opetussuunnitelmaa. Opiskelijoiden kokemusta ja työtä hyödynnetään opetussuunnitelman pohjana ja he ovat mukana neuvotteluissa aktiivisesti. Curranin (2017) tutkimuksessa yhdessä työskentely paransi opiskelijoiden ja henkilökunnan välistä suhdetta ja kollegiaalisuutta, sekä vaikutti opiskeluilmapiiiriin myönteisesti. Ylin porras, opiskelijat päätöksentekijöinä, tarkoittaa, ettei henkilökunta ole mukana päätöksenteossa. Opiskelijat ovat itsenäisesti laatineet lopputuloksen, esimerkiksi laajoja projekteja, tai heillä voi olla opiskelijajohtoinen kerho tai lehti. Tämä on ideaali ja harvinaista korkea-asteella, sillä yleensä henkilökunnalla on edes jonkinlainen päätäntävalta ja kontrolli. Bovill (2014) kuitenkin huomauttaa, että on tärkeää huomioida milloin syyt opiskelijoiden osallisuuden rajoittamisen taustalla ovat aitoja ja milloin on kyse haluttomuudesta muuttaa vallitsevaa tilaa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää opiskelijoiden kokemuksia osallisuudestaan oppiaineessa ja oppiaineen ops-työssä. Aiemman tutkimuksen perusteella opiskelijan osallisuutta tarkastellaan enemmän yliopiston rakenteisiin liittyvänä ilmiönä, kuin opiskelijan yksilöllisenä kokemuksena. Lisäksi tavoitteena oli antaa ääni erilaisille opiskelijoille, myös sellaisille, jotka eivät yleensä ole mukana päätöksenteossa tai jäävät pois opintoihin liittyvästä keskustelusta. Opiskelijat eroavat toisistaan taustoiltaan, mielenkiinnonkohteiltaan, suosimiltaan oppimistavoiltaan ja sen vuoksi myös mielipiteiltään (Schwitters, 2018), ja näille kaikille äänille tulisi löytää tapa tulla kuulluiksi (Westman & Bergmark, 2019). Ops-työn kaltaisissa projekteissa ovat usein mukana sellaiset opiskelijat, jotka ovat muutenkin aktiivisia. Haasteeksi muodostuu, miten ”tavalliset” opiskelijat saadaan sitoutumaan ja mukaan yliopistomaailmaan ainejärjestöaktiivien lisäksi (Ursin, 2019). Monipuolisen opiskelijajoukon valitsemiseen kiinnitettiin tässä tutkimuksessa erityistä huomiota, jotta mukaan saataisiin eri tavalla aktiivisia opiskelijoita eri vuosikursseilta.

Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia opiskelijoilla on osallisuudestaan oppiaineessa?
2. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia opiskelijoilla on oppiaineensa opetussuunnitelmatyöstä?
3. Miten opiskelijat kehittäisivät osallisuuttaan oppiaineessa ja opetussuunnitelmatyössä?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden kokonaisvaltaista osallisuutta oppiaineessa. Opiskelijan osallisuutta on tutkittu yliopistokontekstissa opintojen kehittämisen näkökulmasta melko paljon (esim. Behrend ym., 2019; Bengtson ym., 2017; Maaz ym., 2018), mutta laajemmin tarkasteltuna vähemmän (ks. Curran, 2017). Osallisuuden kokemus oppiaine-yhteisössä todennäköisesti heijastuu myös oppiaineen toimintaan, kuten opsytyöhön, joten yleistä osallisuuden kokemusta pidettiin tärkeänä selvittää. Tämä liittyy myös kolmanteen tutkimuskysymykseen: osallisuuden tulee oletettavasti kehittyä yleisellä tasolla, jotta se voi kehittyä myös opsytyössä. Siksi molempia tarkasteltiin yhden kysymyksen avulla. Toisen tutkimuskysymyksen avulla tarkasteltiin opiskelijoiden osallisuutta opsytyössä heidän käsitystensä ja kokemustensa kautta. Jokaisella haastatellulla opiskelijalla oli käsityksiä opsytyöstä ja muutamalla oli lisäksi omakohtainen kokemus siihen osallistumisesta. Käsityksiä ja kokemuksia tarkasteltiin yhdessä, sillä pyrkimyksenä oli selvittää opiskelijoiden kokemuksia osallisuudestaan, eikä tehdä eroa käsityksen ja kokemuksen välille opsytyön osalta.

Tutkimuksessa ei tyydytty pelkästään opiskelijoiden kokemusten ymmärtämiseen. Tutkimuskysymysten ja haastattelurunkojen avulla pyrittiin käsittelemään opiskelijoiden kokemuksia monipuolisesti, mutta myös etsimään ratkaisuja mahdollisiin epäkohtiin. Haastattelutilanteet pyrittiin luomaan sellaisiksi, joissa opiskelijoiden oli luontevaa reflektoida omaa osallisuuttaan ja esittää ajatuksiaan osallisuutensa kehittämiseksi. Varsinaisen haastattelun jälkeen keskustelimme teemoista vapaamuotoisesti useimpien haastateltavien kanssa. Tutkimuksen avulla lisätään tietoa osallisuudesta ja opsytyöstä tutkimukseen osallistuneiden oppiaine-yhteisössä, ja tuloksia voidaan hyödyntää tulevissa opsytyöprosesseissa.

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa ja lisätä ymmärrystä siitä, miten opiskelijat kokevat oman osallisuutensa oppiaineessa ja oppiaineen ops-työssä. Tutkimukseen valittavan menetelmän tulee perustua tutkittavaan ilmiöön (Silverman, 2006). Kvalitatiivisen tutkimuksen johtoajatuksena on kokonaisvaltainen, todellisen elämän kuvaamiseen perustuva tutkimus (Hirsjärvi ym., 2009), jossa hyväksytään todellisuuksien moninaisuus (Creswell, 2013). Ihmisten kokemusten yksityiskohtainen tutkiminen juuri heidän näkökulmastaan mahdollistuu laadullisella lähestymistavalla (Bogdan & Biklen, 1998; Hennink ym., 2020) ja menetelmien käytöllä tähdätään ilmiön perusteelliseen ymmärtämiseen (Hennink ym., 2020). Useimmiten laadullinen tutkimus tuottaa kuvailevaa dataa ihmisten sanoista, puheesta tai käyttäytymisestä (Bogdan & Biklen, 1998; Taylor ym., 2016). Kuten Mays ja Pope (1995) korostavat, tutkijan tulee pyrkiä laadullisessa tutkimuksessa systemaattisuuteen ja tietoisuuteen tutkimusasetelmassa, aineistonkeruussa sekä tulkinnessa. Edellä kuvattujen piirteiden mukaisesti laadullinen tutkimusote tässä tutkimuksessa on perusteltua. Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen menetelmällisiä lähtökohtia ja tutkimuksen toteutusta.

5.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimuksen tarkastelun kohteena ovat opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset. Osallisuus on yksilöllinen kokemus tai tunne (Raivio & Karjalainen, 2013), josta tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Toisaalta kokemuksilla on myös yhteisöllinen ulottuvuus, sillä ihminen rakentuu

suhteessa ympäröivään maailmaan ja rakentaa sitä myös itse (Laine, 2018). Tieteellisestä näkökulmasta kokemuksen käsite on Kukkolan (2018) mukaan hyvin monimuotoinen ja epämääräinen, vaikka käytämme sitä arkikielessämme jatkuvasti kuvaillessamme esimerkiksi tapahtumia, ajatuksia ja tunteita. Välillä ihmisen on mahdotonta johtaa kokemuksensa alkuperää, mutta se on silti todellinen (Perttula, 2005). Kukkola (2018) esittääkin, että kokemukset ovat ainutlaatuisia, sillä ne muuttuvat aiempien kokemustemme perusteella ja siksi ne kuvastavat aina omaa aikaansa. Kokemus itsessään ei olekaan tutkittavissa empiirisesti, vaan tarkastelun kohteena on kokemuksen ilmaiseminen ja kuvaileminen (Perttula, 2005).

Kokemusten lähellä ovat käsitykset, joita tässä tutkimuksessa myös tarkastellaan. Käsitys muodostuu kokemusten, eli koettujen ilmiöiden perusteella (Syrjälä, 1994), mutta toisaalta käsityksiä muodostetaan ja ilmaistaan myös kielen kautta (Huusko & Paloniemi, 2006). Kaikilla kohdejoukon opiskelijoilla oli kokemus osallisuudestaan oppiaineessa ja näihin kokemuksiin liittyviä näkemyksiä siitä, miten heidän osallisuuttaan voitaisiin kehittää. Lisäksi jokaisella oli käsityksiä liittyen ops-työhön ja osalla oli omakohtainen kokemus ops-työhön osallistumisesta. Niiden opiskelijoiden osalta, joilla ei ollut henkilökohtaista kokemusta ops-työstä, tarkasteltiin heidän käsityksiään ops-työhön liittyen. Käsitykset samoista asioista voivat erota ihmisten välillä, sillä käsityksiin vaikuttavat henkilön tausta ja aiemmat kokemukset (Metsämuuronen, 2011; Syrjälä, 1994). Käsitys voi muuttua ajan myötä (Metsämuuronen, 2011).

Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on kokemusmaailma (Creswell, 2013; Reiners, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2018), joka muodostuu ihmisten kokemuksille antamista merkityksistä (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkijan tulee pyrkiä löytämään tutkittavia, jotka ovat kokeneet tarkasteltavan ilmiön ja ovat valmiita kuvailemaan kokemuksiaan (Donalek, 2004). Tutkija ei kuitenkaan ihmisenä voi täysin ymmärtää toisen ihmisen kokemusta tai poistaa omien kokemustensa vaikutusta tutkimukseen (Tökkäri, 2018). Tämän vuoksi kokemusten autenttinen ja yksityiskohtainen kuvaileminen on tutkijan tärkeä tehtävä, jotta kokemusten ainutkertaisuus säilyisi (Denscombe, 2003). Fenomenologiassa korostuu yksilön näkökulma, mutta mukana kulkevat myös yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen perspektiivi. Yhteisöt muodostavat ajan saatossa merkitysperinteitä, ja koska yksilöt ovat osana yhteisöjä, yksilöiden kokemusten kautta löytyy myös yleistä. (Laine, 2018.)

Fenomenologian uranuurtajina voidaan pitää Husserlia (1859–1938) sekä hänen opiskelijaansa Heideggeria (1889–1976) (Kvale, 1996; Virtanen, 2011). Husserlin mukaan fenomenologia perustuu tietoisuuteen yksilön kokemusten merkityksestä, sekä tietoisten kokemusten kuvailusta (Reiners, 2012; Virtanen, 2011), kun taas Heidegger tarkasteli fenomenologiaa olemisen ja hermeneuttisen tulkinnan kautta (Heidegger, 1962; Reiners, 2012). Fenomenologis-hermeneuttiselle lähestymistavalle ominaisesti kokemuksista pyritään luomaan käsitteitä ja merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kokemusten ymmärtäminen vaatii tulkintaa, ja Kvalen (1996) sanoin hermeneuttisella tulkinnalla pyritäänkin löytämään tarkoitettu tai ilmaistu merkitys yhteisymmärryksen luomiseksi. Ymmärtäminen ja tulkinta pohjautuu aina johonkin aiemmin tiedettyyn ja ymmärrettyyn, kehämäisesti muotoutuen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa ymmärrys pyrittiin saavuttamaan sekä tulkitsemalla, että kuvailemalla opiskelijoiden kokemuksia. Näin ollen tutkimuksessa yhdistyvät sekä deskriptiivinen että hermeneuttinen fenomenologia.

5.2 Aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty yhden yliopiston kasvatustieteellisen oppiaineen opettajaopiskelijoita haastattelemalla. Haastattelu on yksi käytetyimmistä tutkimusmetodeista (Hirsjärvi & Hurme, 2015), ja se sopii aineistonkeruumenetelmäksi, kun halutaan ymmärtää ihmisten ajatuksia, kokemuksia ja uskomuksia (Robson & McCartan, 2016). Kokemuksista kerrottaessa ihminen tietoisesti tai tiedostamatta valitsee, mitä ja miten hän kokemuksistaan kertoo (Tökkäri, 2018). Silverman (2006) toteaaakin, etteivät haastattelut tämän vuoksi kerro meille suoraan ihmisten kokemuksista, vaan ne tarjoavat kokemuksista epäsuoria representaatioita.

Haastatteluihin valittiin alkukyselyn perusteella sekä opiskelijoita, joilla oli aiempaa kokemusta ops-työhön osallistumisesta, että opiskelijoita, joille ops-työ ei ollut entuudestaan tuttua. Tutkimukseen osallistui lopulta 11 opiskelijaa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluina, jota voidaan kuvata myös käsitteellä teemahaastattelu (Hirsjärvi & Hurme, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Hirsjärven ja Hurmeen (2015) mukaan teemahaastattelussa

kysymyksillä ei ole tarkkaa järjestystä tai muotoa, vaan se etenee keskeisten teemojen varassa. Vaikka teemat ovat etukäteen laadittuja, tarkentavia kysymyksiä voidaan esittää myös haastateltavan vastausten perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Haastateltavien valinta

Alkukysely (liite 1) lähetettiin opiskelijoille sähköpostilistan kautta. Monipuolisen vastaajajoukon saavuttamiseksi, sähköpostilistalle valittiin opiskelijat, joilla on voimassa oleva opinto-oikeus, jotka ovat ilmoittautuneet läsnä tai poissaoleviksi ja aloittaneet opintonsa vuonna 2010 tai myöhemmin. Kyselylomakealustana käytettiin E-lomaketta. Alkukyselyssä kartoitettiin vastaajien ikä, sukupuoli, opiskelijanumero, opintopisteet, vuosikurssi, ainejärjestöaktiivisuus, osallistuminen ops-työhön vuosina 2017–2018 ja onko vastaaja kuullut uudesta ops-työprosessista. Lisäksi kyselyyn kuuluu yksi avokysymys. Sähköpostitse lähetetty E-lomake saavutti yhteensä 254 opiskelijaa. Vastauksia saatiin 34 ja vastanneita oli vuosikursseilta 1–6.

Vastaukset käytiin läpi jaotellen ne ensin oppiaine- ja ainejärjestöaktiivisuuden mukaan vertailemalla kyllä/ei -vastauksia sekä avoimen kysymyksen vastauksia, ja sen jälkeen vuosikursseittain. Ensisijainen kriteeri oli valita haastateltaviksi ne, jotka olivat osallistuneet ops-työhön 2017–2018. Tällaisia henkilöitä oli neljä ja heistä muodostui aktiivisten opiskelijoiden haastattelujoukko. Seuraavaksi tarkasteltiin opiskelijoita, jotka olivat vastanneet kielteisesti kaikkiin kolmeen kohtaan (ainejärjestöaktiivisuus; ops-työhön osallistuminen; kuullut opetussuunnitelmasta, jonka laatiminen aloitetaan vuonna 2020). Heidän joukostaan valittiin vastaajia mahdollisuuksien mukaan eri vuosikursseilta yhteensä neljä henkilöä, ottaen huomioon myös heidän vastauksensa avoimeen kysymykseen. Valinnassa painotettiin kielteistä tai varauksellista suhtautumista opintojen kehittämiseen. Tästä joukosta yksi haastattelu peruuntui haastateltavan toimesta. Näiden kahden reunaryhmän lisäksi valittiin neljä haastateltavaa keskelle jääneestä vastaajaryhmästä. He olivat joko osallistuneet ainejärjestötoimintaan tai kuulleet uudesta opetussuunnitelmasta, joidenkin kohdalla vastaus molempiin oli myönteinen. Tässäkin joukossa pyrittiin huomioimaan haastateltavien valinta eri vuosikursseilta.

Haastattelut

Haastattelukysymyksien laatimisessa hyödynnettiin kyselylomakkeen avoimen kysymyksen vastauksista esiinnousseita teemoja. Näin varmistettiin, että teemoissa kuuluu teorian lisäksi myös opiskelijoiden ääni, ja että niissä käsitellään heille merkityksellisiä aiheita. Alustavia haastattelurunkoja muodostettiin kaksi erilaista, A ja B (liite 2). A-runkoa käytettiin haastateltaessa henkilöitä, jotka olivat aiemmin osallistuneet ops-työhön ja B-runkoa niiden henkilöiden kohdalla, jotka eivät olleet osallistuneet ops-työhön. Sisällöllisesti rungot olivat melko samanlaisia, mutta kysymyksen asettelut muotoiltiin vastaajaryhmän mukaan. Haastattelurungot testattiin kahdella esihaastattelulla, joihin osallistui kaksi kasvatustieteellisen oppiaineen opiskelijaa. Esihaastatteluilla selvitetään haastattelurungon toimivuutta, kysymysten järjestystä sekä kielellisiä valintoja (Hirsjärvi & Hurme, 2015). Haastattelurunkoja muokattiin esihaastateltujen opiskelijoiden kommenttien ja haastattelukokemusten pohjalta. Esihaastatteluiden kautta saatiin myös selvitettyä alustava haastattelun kesto.

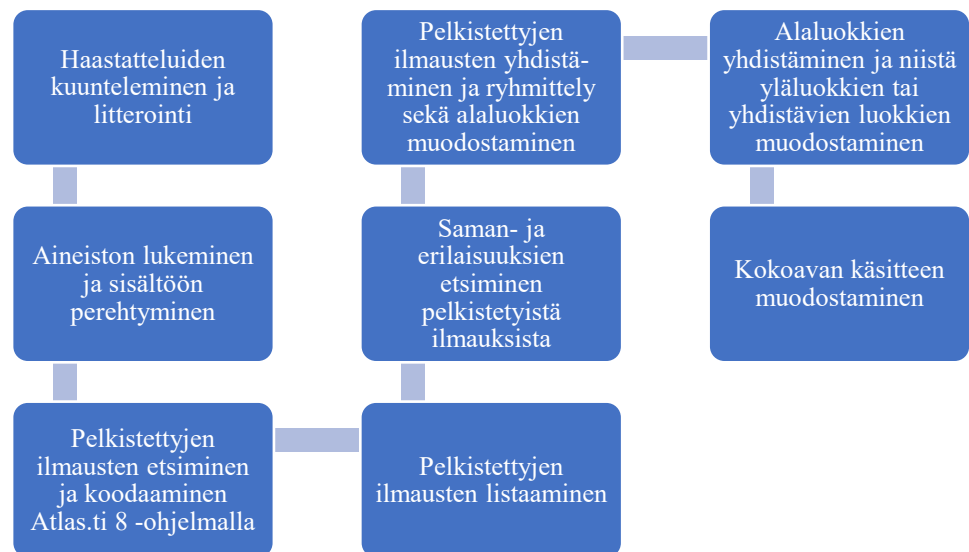
Haastattelut toteutettiin helmikuun ja maaliskuun 2020 aikana. Haastattelut suoritettiin pääosin henkilökohtaisesti tavaten haastateltavien kanssa heidän toivomassaan paikassa. Kaksi haastattelua suoritettiin etäyhteydellä. Haastateltaville lähetettiin haastattelurunko etukäteen tutustuttavaksi ja sama runko oli heidän nähtävillään koko haastattelun ajan. Yhden haastateltavan kanssa kysymyksiin tutustuttiin haastattelutilanteen alussa. Teemojen välissä kerrattiin, millaisista asioista olimme keskustelleet. Vasta kertauksen ja mahdollisten haastateltavan lisäysten jälkeen siirryttiin seuraavaan teemaan. Näin pyrittiin luomaan kokonaiskuvaa käsiteltävästä aiheesta, sekä varmistamaan, että haastateltava pystyi palaamaan läpikäytyihin kysymyksiin niin halutessaan. Haastattelut nauhoitettiin kahdella laitteella tallennuksen varmistamiseksi. Puolistrukturoidun haastatteluotteen mukaisesti jokainen haastattelu koostui pääasiassa kysymysrunгон kysymyksistä, mutta myös tarkentavia sekä kohdennettuja kysymyksiä esitettiin.

Haastattelut kestivät 27–56 minuuttia. Jokaisen haastattelun jälkeen kirjoitettiin lyhyt tiivistelmä, jonka tarkoituksena oli jäsenellä keskeisimpiä haastattelussa esiin tulleita aiheita sekä helpottaa analyysivaihetta. Tiivistelmässä voidaan Robsonin ja McCartanin (2016) mukaan

kuvata esimerkiksi haastattelussa esiin tulleita ilmiöitä sekä mahdollisia uusia kysymyksiä. Aineistonkeruun aikana aloitettu analyysi ohjaa usein tutkimuksen jatkoa ja antaa sille suuntaviivoja (Hakala, 2018). Haastatteluita jatkettiin, kunnes aineistossa alkoi näkyä kylläntymistä. Vaikka haastatteluiden määrä oli ennalta päätetty, alkoi kokemusten toistuvuus näkyä selvästi viimeisissä haastatteluissa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tässä saturaatioksikin kutsutussa tilanteessa uudet haastateltavat eivät enää tarjoa uutta tietoa, vaan samat seikat nousevat esiin yhä uudestaan.

5.3 Aineiston analyysi

Haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja siinä pyrkimyksenä on tuottaa toistettavissa olevia ja valideja päätelmiä (Krippendorff, 1980). Päätelmien ja tulkintojen tekeminen etenee alkuperäisestä aineistosta kohti käsitteiden muodostamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi valittiin menetelmäksi, sillä tutkimustehtävän mukaisesti tutkimuksessa haluttiin tuoda esiin opiskelijan ääni ja kuvata heidän kokemuksiaan sellaisina, kuin he itse ne kertoivat.



KUVIO 2. Tutkimuksen sisällönanalyysin eteneminen Tuomea ja Sarajärveä (2018) mukailleen.

Tutkimuksen sisällönanalyysi noudatti pääosin Tuomen ja Sarajärven (2018) sisällönanalyysin vaiheita (kuvio 2). Ensimmäiseksi haastattelut kuunneltiin ja litteroitiin. Litteroinnissa noudatettiin peruslitteroinnin, eli sanasta sanaan litteroinnin periaatetta. Näin ollen litterointivaiheessa kirjoitettiin tekstimuotoon kaikki kuultu puhe selkeää toistoa lukuun ottamatta. Litteroitua aineistoa tuli yhteenlaskettuna 157 sivua Verdanan fonttikoolla 10 ja rivivälillä 1,5. Litteroinnin jälkeen aineistoon perehdyttiin lukemalla ja kuuntelemalla sitä huolellisesti. Sisällönanalyysin alussa aineisto pelkistetään poistamalla siitä tutkimuksen kannalta epäoleellinen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysistä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yhdistävä luokka
<i>Mun mielestä on ollut hyvä jollain kurssilla ollut se, että ei oo tullu vaikka opintopisteitä ennen kuin on antanut palautetta (H6)</i>	Palautteenanto pakolliseksi	Palaute osaksi opintoja	Opintoihin sisällyttäminen
<i>Vaikka joittenkin kurssien yhteyteen tulis ihan se hetki et ois varattu siihen -- palautteen antamiseen (H4)</i>	Palautteenanto kurssikerran/luennon aikana		
<i>Se [ops-työ] pitäis olla jonkun verran järjestettyä, että on, et ei täysin vapaaehtoisesti (H5)</i>	Ops-työhön osallistuminen osittain pakolliseksi	Ops-työ osaksi opintoja	
<i>Jotenkin ehkä et se [ops-työ] saataks osaksi jotain kurssia (H4)</i>	Ops-työ osaksi kurssia		

Tutkimustehtävää kuvaavien alkuperäisilmausien etsimisessä ja aineiston pelkistämisessä hyödynnettiin ATLAS.ti 8-analyysiohjelmaa. Analyysiohjelma helpottaa laajan aineiston organisoimista ja säilyttämistä (Creswell, 2013), ja Laajalahden ja Herkaman (2018) mukaan ATLAS.ti 8-ohjelma soveltuu erityisesti aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin sen induktiivisen koodausperiaatteen vuoksi, ja ohjelman avulla tutkija voi käydä keskustelua koodien ja tutkittavien välillä (Creswell, 2013). Litteroinnit käytiin läpi ohjelman avulla siten, että tutkimuskysymys kerrallaan etsittiin sitä kuvaavia ilmauksia aineistosta. Ilmauksille annettiin lyhyitä koodeja, esimerkiksi *ilmapiiri* ja *oma laiskuus* (tutkimuskysymys 1), joista pelkistetyt ilmaukset muodostettiin. Ilmaukset listattiin ja ryhmiteltiin taulukkomuotoon Word-ohjelmalla (taulukko 1).

Klusteroinnissa, eli datan ryhmittelyssä koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi yksityiskohtaisesti tarkastellen niiden eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alustavan Word-ohjelmalla tehdyn ryhmittelyn jälkeen palattiin aineistoon ja tarkasteltiin ryhmittelylle asetettuja perusteita sekä ryhmittelyn sopivuutta aineiston näkökulmasta ennen alaluokan muodostamista. Samankaltaiset ilmaukset yhdistettiin omiksi alaluokikseen ja ne nimettiin sisältöä kuvaavalla nimellä, kuten *opintoihin sitoutuminen*, *kuuluvuuden tunne* ja *merkityksellisyys* (tutkimuskysymys 2).

Osana klusterointiprosessia aineistoa abstrahoidaan, eli käsitteellistetään tutkimukselle olennaisen tiedon pohjalta. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin, yhdistellen luokituksia mahdollisimman pitkälle (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomen ja Sarajärven mallissa analyysi jatkuisi siten, että alaluokista muodostettaisiin yläluokkia ja niistä pääluokkia. Viimeinen luokka, eli pääluokista muodostuva yhdistävä luokka on yhteydessä tutkimustehtävään. Alaluokkien ja yhdistävän luokan lisäksi aineistosta ei välttämättä muodostu muita luokkia, mutta toisaalta vaiheita voi tulla myös lisää esimerkiksi väliluokkien muodossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Analyysissa kunnioitettiin aineistolähtöisyyden periaatetta jatkamalla analyysia siihen asti, kuin se aineiston perusteella oli mahdollista. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysivaiheessa muodostui yksi luokka enemmän, kuin kahdessa muussa. Näytteet analyysista ovat liitteenä (liite 3).

6 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA

Seuraavaksi esitellään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin sekä tarkastellaan tulosten yhtymäkohtia ja eroavaisuuksia aiempaan tutkimukseen. Tutkimustulokset esitetään pääasiassa erottelematta opiskelijoita ainejärjestöaktiivisuuden tai ops-työhön osallistumisen mukaan, mutta joidenkin tulosten kohdalla erottelua pidettiin tarpeellisena, jotta tuloksen asiayhteys säilyy. Vaikkei laadullisessa tutkimuksessa havaintojen määrä ole keskeistä, noudatettiin tulosten raportoinnissa tiettyä säännönmukaisuutta¹. Tuloksia havainnollistetaan suorilla lainauksilla ja haastateltavien koodeina käytetään merkintöjä H1–H11.

6.1 Opiskelijoiden kokemuksia osallisuudestaan oppiaineessa

Opiskelijat kuvailivat monipuolisesti **erilaisia tapoja osallistua ja vaikuttaa** oppiaineessaan. Jokainen haasteltava nimesi kurssipalautteen kirjallisenä tai suullisena. Muutama opiskelija piti ryhmänä annettavaa palautetta yhtenä tehokkaimmista tavoista vaikuttaa opintoihin. Heidän mielestään useamman opiskelijan yhtenäinen mielipide ja palaute vie asioita paremmin eteenpäin, kuin yksittäisen opiskelijan palaute.

Ei ollu vaan yksittäinen henkilö joka oli sitä mieltä, vaan että hallituksessa oleva oli kyselly usealta mielipidettä ja se ku kaikki oli sitä mieltä, ni sitte se tuli ehkä sitä kautta se viesti paremmin perille. (H4)

¹ Yksi: 1, muutama: 2–3, osa/jotkut: 4–5, suurin osa/useat/moni: 6–9, useimmat/lähes kaikki: 9–10, kaikki: 11

Suurin osa opiskelijoista toi esille oppiaineen ja ainejärjestön yhteistyössä järjestämän keskustelutilaisuuden, jota pidettiin hyvänä mahdollisuutena keskustella opinnoista yhdessä henkilökunnan kanssa. Useat opiskelijat mainitsivat, että palautetta voi laittaa henkilökunnalle myös sähköpostin kautta. Opiskelijoita tulisi rohkaista spontaaniin, opintojakson aikana annettavaan palautteeseen, jolloin se voisi suoraan vaikuttaa toteutettavaan opetussuunnitelmaan (Luoto & Lappalainen, 2006). Jotkut opiskelijoista kertoivat, että opintoihin liittyvissä asioissa voisi lähestyä tiettyä henkilökunnan jäsentä, kuten tutoropettajaa, tai HOPS-ohjaajaa: *ni heidän [tutoropettajien] kanssaan on mahdollista käydä, et he on ollu hyvin avoimia et voi millon vaan laittaa sähköpostia tai ottaa yhteyttä jos on epäkohtia* (H5).

Lisäksi useat opiskelijat mainitsivat muita tapoja kehittämiseen ja vaikuttamiseen oppiaineessaan, kuten kannanotot, oppimispäiväkirjan sekä erilaisiin työryhmiin osallistumisen. Oman ainejärjestön kautta annettava palaute ja ainejärjestötoimintaan osallistuminen tulivat esille jokaisen haastateltavan kuvailemana: *monet antaa palautetta joko niinku ainejärjestötoimijoille, jotka vie sitä eteenpäin, tai sitten jos on ite siellä, ni sit on vähän niinku perilläki asioista ja on sitä kautta helpompi antaa palautetta* (H7). Muutama opiskelija mainitsi myös opiskelijoiden etua valvovia yhteisöjä, kuten ylioppilaskunnan sekä ammattijärjestön, joiden kautta opintoihinsa voisi vaikuttaa.

Palautteen antaminen herätti useimmissa opiskelijoissa monenlaisia ajatuksia, ja osa piti palautteen muotoa merkityksellisenä. Kasvokkain annettavan palautteen etuja kuvaili muutama opiskelija. Tällöin *näkee sen ihmisen kelle se palaute menee, ja näkee myös sen reaktion et se menee jollain tavalla perille* (H2) ja samalla palautteen vastaanottaja voi perustella päätöksiä tai aiemmin tehtyjä valintoja. Yksi opiskelija piti sen sijaan kirjallista palautetta parempana, sillä se jäisi jonnekin talteen, toisin kuin esimerkiksi käytävällä käyty keskustelu. Palautteen antamisen osalta yksi opiskelija arvioi, että *vähän semmosta kipeiden asioiden kohalla se on ollu vaikeeta* (H11), eikä arkaluontoisen palautteen antamiselle ole vielä selkeää toimintatapaa. Khanin (2013) tutkimuksessa opiskelijat epäröivät antaa rehellistä palautetta, sillä sen pelättiin vaikuttavan arvosanoihin. Tässä tutkimuksessa opiskelijat eivät tuoneet esille palautteen yhteyttä arvosanoihin.

Muutama opiskelija totesi, että palautekysely ja -alusta vaikuttavat annettavaan palautteeseen, sillä *se vaikuttaa et millasta palautetta ihmiset antaa ja millasta saa, millaset kysymykset sinne laitetaan* (H2). Palautekyselyn muodolla ei ole merkitystä, jos opiskelijat eivät usko palauteprosessiin (Khan, 2013). Palautteen antaminen koettiin joidenkin opiskelijoiden mielestä helpommaksi, kun sitä pyydettiin esimerkiksi sähköpostin kautta, *koska se vaikuttaa todella isosti mun mielestä siihen motivaatioon antaa sitä palautetta, kun tietää, että toinen on sitä erikseen pyytäny ja todennäköisesti myös tekee sillä jotain* (H9). Yksi opiskelija piti palautepyynnön ajoittamista opintojakson päätteeksi epäkiitollisena ajankohtana, ajatusten ollessa jo muualla. Toisaalta palautteen antamista pidettiin opiskelijan velvollisuutena ja mahdollisuutena vaikuttaa.

Mun mielestä myös opiskelijoitten pitää ite olla aktiivisia, et tavallaan et jonkinlainen halu vaikuttaa ja aika siihen palautekyselyyn vastaamiseen pitäis löytyä -- tai et mun mielestä sellasta se on ollu yliopistossa, että vastataan, tai meille tulee niitä palautekyselyjä ja me vastataan niihin ja me pystytään siinä tavallaan antamaan omat ajatukset ja mietteet, niinku asioista. (H8)

Vuorovaikutusta henkilökunnan kanssa pidettiin haastateltavien vastauksissa tärkeänä. Useat opiskelijat olivat sitä mieltä, että oppiaineen henkilökuntaa on helppo lähestyä. Aito kohtaaminen ja kuulumisten kysely, sekä opiskelijan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin huomioiminen tulivat esille muutamien opiskelijoiden vastauksissa. Muutama opiskelijoista kuvaili myönteisiä kokemuksiaan kuulluksi tulemisesta, ja he kertoivat henkilökunnan selvittäneen vaihtoehtoisia järjestelytapoja heidän opintoihinsa liittyen. Yliopisto-opettajat eivät välttämättä ole tietoisia siitä, miten pienet asiat kuten hymy, saattavat olla merkityksellisiä opiskelijoille (Seale, 2010). Tutuiksi tulleita henkilökunnan jäseniä oli opiskelijoiden mielestä helppo lähestyä myös henkilökohtaisemman asian kanssa.

Et koen et varsinki jos jonku henkilön kanssa pieni semmonen yhteinen, et jotenki kokee et tuntee vähän enemmän henkilökohtasel tasolla ku jonku muun, ni varsinki siinä vaiheessa kynnyks puhuu jostain vähän diipimmeistä, vähän syvällisemmistä asioista on ehkä vähän pienempi siinä vaiheessa. (H1)

Meidän henkilökunta on tosi helposti lähestyttävää, et ne oikeesti välittää, ja ne halua et me valmistutaan ja ne halua että me opitaan, ni sen takii ne on myös valmiita kuuntelemaan. (H8)

Tämä eroaa Poutasen ja kollegoiden (2012) tutkimuksesta, jossa opiskelijat kokivat, että opetus- ja tutkimushenkilöstö on vaikeasti lähestyttävää. Heidän tutkimuksessaan tuli esille myös opiskelijoiden tekemä jako opetus- ja tutkimushenkilökunnan välille, mitä tässä tutkimuksessa ei ollut havaittavissa. Myönteisten kokemusten lisäksi tämän tutkimuksen opiskelijoilla oli myös joitakin ikäviä koettuja kohtaamisia henkilökunnan kanssa. Kielteiset kohtaamiset liittyivät muun muassa henkilökunnan palautteen vastaanottamiseen sekä sähköposteihin vastaamiseen. Yksi opiskelija kuvaili ikäviä kohtaamisia seuraavasti:

Et he on jo niinku lähdössä muualle ja ehkä se jotenki kehonkieli on ollu semmosta, että ei oo hyvä hetki. Tai jotenkin muuten on vaan tullu semmonen tunne, et aa vitsi, et miks mä tulinkaa nyt sanomaan, että ei nyt sulla ollukkaan aikaa tai silleen, että et eiks sua kiinnostanukkaa tää asia. (H3)

Osa opiskelija koki, ettei henkilökunta ole riittävästi suoraan yhteydessä opiskelijoihin, eikä henkilökuntaa tapaa riittävän usein, kun taas muutama kertoi olevansa paljon tekemisissä oppiaineen henkilökunnan kanssa. Opiskelijat, jotka olivat olleet aktiivisesti ainejärjestötoiminnassa mukana, kuvailivat suhdettaan henkilökuntaan läheiseksi, sillä *hallituksesta jotenki on päässy niin lähelle henkilökuntaa ni sit on tosi helppo aina ollu mennä juttelemaan* (H8) ja kokivat olevansa sen vuoksi etuoikeutetussa asemassa verrattuna muihin opiskelijoihin. Myös Curranin (2017) tutkimuksessa opiskelijoiden ja henkilökunnan tutustuminen yhdessä kontekstissa välittyi muihin tilanteisiin, parantaen heidän välisiä suhteitaan ja kollegiaalisuuttaan.

Opiskelijat kuvasivat **oppiaineen toimintaa** sekä hyvien ja toimivien, että ristiriitaisten ja joustamattomien käytänteiden kautta. Hyvin toimivaa oppiaine yhteisöä kuvaili yli puolet opiskelijoista. He pitivät oppiaineen ilmapiiriä myönteisenä ja toimintaa aktiivisena. Opiskelijat mainitsivat muun muassa opettajien tarttuvan yhteishengen ja oppiaineen pyrkimyksen saada opiskelijoita mukaan toimintaan. Muutama opiskelija toi esille oppiaineen pienen koon etuna: *opiskelijoita ei oo niin paljoo, ni sit jotenki on, ehkä meki jäädään vähän paremmin mieleen jollain tasolla* (H7). Osallisuuden ja päätöksenteon näkökulmasta tiivis yhteisö on eduksi, sillä sen myötä ihmiset oppivat tuntemaan toisensa, luovat ystävyys-suhteita ja ymmärtävät hallinnon ongelmia paremmin (Kouba, 2018). Kääntöpuolena useat opiskelijat kuvasivat oppiaineen joustamattomia käytänteitä opintojen suorittamisessa sekä opiskelijoiden keskinäistä

eriarvoisuutta. Osa opiskelijoista piti omaa tutkintoaan ennalta määritellyksi, *et tätä nyt vaan kuljetaan ja tehään* (H7), eivätkä he nähneet opiskelijalla olevan monipuolisia mahdollisuuksia muokata opintopolkuaan. Käytänteissä oli muutamien opiskelijoiden mielestä ristiriitoja, sillä ne eivät vastanneet opettajaopinnoissa opetettavia sisältöjä.

Tässä on semmonen tietynlainen ristiriita tavallaan sen suhteen, et mitä opetetaan ja sit miten opetetaan, et meille hirveesti just niinku kaikel oppilaan kohtaamista ja osallisuutta ja erilaisten oppijoiden huomioimista painotetaan opetuksessa, mut sit se ei käytänteessä täällä niinku yliopistolla musta näy. (H2)

On korkeempi kynnys mennä sanomaan jollekki joka opettaa opettajia, että opetat huonosti. (H9)

Vuorovaikutuksen ohella oppiaineen riittämätön tiedottaminen ja viestintä oppiaineessa tulivat esille opiskelijoiden vastauksissa. Muutaman opiskelijan mielestä tietoa tulee useasta paikasta, jolloin *ku sitä informaatiota tulee joka tuutista ni sit vaan saattaa jäädä huomaamatta* (H4). Osa haastateltavista totesi, ettei opiskelijoiden mahdollisuuksista osallistua oppiaineen kehittämiseen puhuta riittävästi. Omia vaikuttamismahdollisuuksia ei välttämättä tiedosteta tai niistä ei ole riittävästi tietoa. Tiedonkulkua oppiaineen henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä pidettiin tärkeänä, sillä osallistuminen edellyttää osallistumismahdollisuuksista tietämistä. Yksi opiskelija kertoi, ettei kehittämis- ja vaikuttamismahdollisuuksista ole puhuttu enää niin paljoa opintojen alun jälkeen.

Kyllä siitä [mahdollisuuksista opintojen kehittämiseen] varmasti on mainittu ja muistan just et fuksivuonna painotettiin enemmän, ku oli just näitä ensimmäisiä tapaamisia silleen just opettajien ja opiskelijoiden kesken -- et nyt niinku tässä puolessa välissä ei oo ehkä niin paljon puhuttukaan niistä asioista sitte. (H1)

Useat opiskelijat kuvailivat opiskelijoiden **ainejärjestön toimintaa** aktiiviseksi ja osallistumista mahdollistavaksi. Ainejärjestön hallituksessa mukana olleet kokivat hallitustyön avaavan ovia erilaisiin työryhmiin sekä mahdollistavan ajankohtaisimman tiedon saamisen. Samat opiskelijat kuvasivatkin, että *koska ite on aj-toiminnassa, jo saa aika paljon siitä irti, saa niinkun annettua sitä kautta aika paljon palautetta ja oltuu mukana monissa työryhmissä enemmän* (H7) ja toisaalta hallitustoiminnan ulkopuolella olevien opiskelijoiden voi olla haastavaa olla mukana oppiaineen toiminnassa: *että nyt kun on jäänyt hallitustoiminnasta pois,*

ni niitä keinoja, niitä väyliä ei oo ihan hirveesti auki (H11). Aktiivista ainejärjestöä kuvailtiin viestinviejäksi ja yhteydeksi opiskelijoiden ja oppiaineen henkilökunnan välillä. Ainejärjestön hallituksen koettiin kuuntelevan opiskelijoita ja vievän asioita eteenpäin. Hallituslaisia pidettiin helposti lähestyttävänä, sillä *ne on kuitenkin silleen kurssikavereita ne jotka siellä toimii* (H10). Hallitus oli ollut myös esillä harjoitteluissa ja kyselyt opiskelijoilta palautetta tulemalla harjoittelukouluille.

Opiskelijoiden vastauksissa välittyi tarve nähdä **asioiden muuttuvan**. Kaikki haastateltavat kyseenalaistivat opiskelijan toiminnan merkityksen ja palautteen vaikutuksen epäkohtiin, sillä oppiaineelta tulevaa vastapalautetta pidettiin riittämättömänä. Muutama opiskelija epäröi, tapahtuuko muutosta, sillä jotkin ongelmat opinnoissa tuntuivat esiintyvän aina uudestaan palautteesta huolimatta. Yksi opiskelija pohti, *et ku ei tiää et luetaanko niitä Weboodi-palautteita* (H8). Opiskelijoiden mielestä vastapalaute tekisi näkyväksi sen, miten palautetta on käsitelty ja millaisia muutoksia sen pohjalta on tehty. Opiskelijoille tulee kertoa, miten heidän mielipiteensä on huomioitu ja miten heidän näkemyksensä vaikuttavat päätöksiä tehdessä (Lundy, 2007). Vastapalautteen riittämättömyys ja merkitys esitettiin myös Campbellin ja kollegoiden (2007) sekä Careyn (2013) ja tutkimuksissa. Suurin osa opiskelijoista oli kuitenkin joko nähnyt positiivista muutosta esimerkiksi oman palautteen myötä tai luottavainen asioiden muuttumisen suhteen: *opiskelijat onki siinä tosi tärkeessä asemassa kertomassa sitä palautetta, et mikä toimii ja mikä ei, koska mikään ei muutu jos ei anna palautetta* (H3).

Oma **opiskelukokemus** ja sen merkitys osallisuuden kokemukselle tuli esille monien opiskelijoiden vastauksissa. Opintojen alkupäässä oma pääaine ja oppiaineen henkilökunta tuntuivat opiskelijoiden mielestä etäisiltä. Opintoihin kiinnittymisen kannalta ensimmäinen opiskeluvuosi on kuitenkin ratkaiseva (Korhonen ym., 2019). Alaan liittyvä osaaminen ja käytännön kokemus alemman tutkinnon aikana jäivät opiskelijoiden mielestä vähäiseksi, mikä näyttäytyi epävarmuutena osallistua opintoihin liittyviin tapahtumiin.

Et ku ei oo tässäkään vaiheessa vielä hirveen tietonen mitä kaikkee tää oma ala pitää sisällään. Et minkä takii osallistuu tommosiin keskustelutapahtumiin jos ei oo mitään sanottavaa, jos ei oo mitään kontribuutiota niihin tapahtumiin, niihin tilanteisiin. (H1)

Ihminen arvioi omaa kyvykkyyttään ja pystyvyyttään vertailemalla itseään muihin (Bandura, 1993), mikä tässä tutkimuksessa näyttäytyi vertailuna muiden vuosikurssien opiskelijoihin. Muutama opiskelija kuvailikin opiskelukokemuksen myötä lisääntyntä varmuuttaan omasta osaamisesta ja näkemyksestä. Opiskeluvuosien myötä tietämys oppiaineen toiminnasta oli lisääntynyt ja henkilökunta oli tullut tutummaksi. Oma ääni koettiin vahvemmaksi ja asema oppiaineisyhteisössä vakaammaksi, kuin esimerkiksi ensimmäisenä vuonna, jolloin opiskelijaidentiteetin kehittyminen oli vielä alussa.

Tuntuu että oma ääni on sinällään aika pieni, että ehkä tässä vaiheessa ku on kuitenkin jo niinku neljäs vuosi menossa, ni alkaa olla vähän isompi se oma yksittäinen ääni kuin vaikka sillon ensimmäisenä vuonna, jollon se oli ehkä myös sitä semmosta omaa, en tiii itsevarmuuden puutetta, mutta ehkä semmosen opiskelijaidentiteetin puuttumista. (H9)

Opiskelijoiden osallisuuden kokemiseen liittyivät opiskelukokemuksen lisäksi myös henkilökohtainen **motivaatio ja kiinnostus sekä muita henkilökohtaisia tekijöitä**, kuten ajankäytön haasteet ja sosiaaliset suhteet. Moni opiskelijoista kertoi olevansa yleisesti kiinnostunut vaikuttamisesta ja asioiden kehittämisestä ja siksi olevansa aktiivinen oppiaineen toiminnassa. Muutama opiskelija koki, että motivaatiota ja halua olisi, mutta elämäntilanne tai ajankäyttö saattaisivat muodostua haasteeksi. Opiskelijan elämäntilanne ja esimerkiksi kokoaikainen työssäkäynti opintojen ohella saattavat rajoittaa opiskeluyhteisöihin osallistumista (Curran, 2017; Korhonen, 2012), kuten myös paineet suorittaa opintonsa nopeasti (Kouba, 2018). Tässä tutkimuksessa kukaan opiskelijoista ei kertonut opintojen etenemiseen liittyvien paineiden vaikuttavan osallistumiseensa.

Yksi opiskelija kuvaili, ettei ollut kokenut verkostoitumista itselleen tarpeelliseksi, eikä tämän vuoksi ollut hakeutunut oppiaineen tai ainejärjestön toimintaan. Toinen opiskelija taas kertoi tarvitsevänsä mukaan läheisen ystävän, jotta osallistuminen esimerkiksi hallitustoimintaan olisi mielekästä. Kehittämistyössä mukana oleminen ei kuitenkaan kiinnostanut kaikkia opiskelijoita.

Et ku mua ei vaikka henkilökohtasesti hirveesti kiinnosta niinku tavallaan kehittää sitä, tulin tavallaan oppimaan niitä juttuja, et ei välttämättä kiinnosta se oppiaineen kehittäminen niin hirveesti. (H6)

Useimmat ainejärjestötoiminnassa olleet opiskelijat ihmettelivätkin, miksei kaikkia opiskelijoita kiinnosta osallistua ja kehittää opintoja paremmiksi. Opiskelijat perustelivat passiivisuuttaan laiskuudella, helpommalla pääsemisellä sekä sillä, että mukaan kehittämistyöhön olisi ollut helpompi lähteä heti opintojen alussa.

Lähes kaikki opiskelijat kokivat, että heidän osallisuuttaan **määrittää jokin muu taho** heidän itsensä lisäksi. Useat opiskelijat kuvailivat esimerkiksi ainejärjestön tai oppiaineen henkilökunnan olevan vastuussa osallisuuden mahdollistamisesta. Tämä edustaa näkemystä, jossa osallisuus luodaan ylhäältä päin (Nivala & Ryynänen, 2013). Osallisuuden toteutuminen edellytti opiskelijoiden mielestä kyseisten tahojen puolelta vastuullista tiedottamista ja uudistumisen halua. Näiden toteutuessa vastuu aktiivisuudesta oli kuitenkin lähes kaikkien opiskelijoiden mielestä opiskelijalla itsellään.

Se et haluunko mie vaikuttaa ja osallistua, ni se on miun vastuulla, mut et pystynkö mie ni sit se on niinku yliopiston korkeimpien toimijoitten vastuulla. (H2)

No onhan se silleen ihan niinku omalla vastuulla, ehkä niinku heti sen jälkeen jos vaikutusmahdollisuuksista on infottu tarpeeks. (H3)

Muutama opiskelija kuvasi oppiaineen henkilökunnan ja opiskelijoiden välistä valta-asetelmaa. Yksi opiskelija vertasi opiskelijoiden asemaa alimpaan portaaseen, kun taas opintoja ja rahoitusta koskevat päätökset tapahtuivat monta porrasta ylempänä, tuntemattoman hallinnon toimesta. Auktoriteettiasetelmaa ei kuitenkaan koettu syntyvän amanuenssin kanssa, vaan vuorovaikutusta hänen kanssaan kuvailtiin neutraaliksi.

6.2 Opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia oppiaineensa opetussuunnitelmatyöstä

Tämän tutkimuskysymyksen osalta luokkia muodostui enemmän kuin muissa tutkimuskysymyksissä. Tulokset esitellään siksi edellisestä poiketen kolmessa osassa, jotka ovat opetussuunnitelmatyö prosessina, opetussuunnitelmatyö opiskelijan mahdollisuutena ja opiskelijan osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Käsityksiä ja kokemuksia tarkastellaan yhdessä, koska niiden erottelu ei ollut tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaista.

Opetussuunnitelmatyö prosessina

Ops-työtä kuvailtiin prosessina, jossa on **mukana erilaisia tahoja**. Useat opiskelijat listasivat yliopiston henkilökunnan jäseniä, kuten opettajia ja professoreita. Lisäksi opiskelijoiden tiedettiin olevan mukana ops-työssä. Muutama opiskelija arveli, että mukana olisi myös tutkijoita tai työelämää nähneitä opettajia. Yhteistyötä kuvailtiin tehtävän myös yliopiston laitosten ja harjoittelukoulujen kanssa. Osallistavassa ops-työssä asiantuntijuus voi tulla yliopiston ulkopuolelta erilaisista sidosryhmistä, ja hyödyntämällä monipuolisesti eri tahojen osaamista, välttämään epäedustavan ja suppean joukon tekemiltä päätöksiltä (Alexander & Hjortsø, 2019). Muutamat opiskelijat toivat esille, että ainejärjestön mukana oloon liittyä edunvalvontaa ja tiedottamista. Ainejärjestöllä ei nähty olevan suoraa valtaa vaikuttaa opetussuunnitelman sisältöön, ja tämän vuoksi sen kuvattiinkin paikkaavan opetussuunnitelmasta pois jääviä sisältöjä esimerkiksi järjestämällä koulutuksia tarpeelliseksi koetuista ja ajankohtaisista aiheista.

Paljon on toivottu opiskelijoitten puolesta, että on vaikka seksuaalikasvatusta ja sit me ollaan puolestaan, et koska sitä ei saada meidän opintoihin sisällytettyä, tai ei ainakaan tällä hetkellä, ni sithän me järjestetään ite. (H7)

Opiskelijat kertoivat konkreettisia asioita, **mitä ops-työssä tehdään**. Jotkut opiskelijat kuvailivat erilaisia työryhmiä, joissa ops-työ tapahtuu. Pääasiassa työryhmistä kertoivat ops-työhön osallistuneet, mutta myös muutamalla muulla opiskelijalla oli samanlaisia käsityksiä. Työryhmiä kerrottiin olevan sekä varsinaisen oppiaineen ops-työryhmän sisällä että yliopiston laitosten ja osastojen kesken. Behrendin ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa kursseja suunniteltiin kahdessa ryhmässä, joista toinen keskittyi strategisiin päätöksiin ja toinen kurssisisältöihin. Koulutuksen eri osa-alueiden työstäminen tuli esille useiden opiskelijoiden vastauksissa. Tällaisia olivat opintojaksojen tarkastelu, opintopisteiden määrä, sisältöjen vastaavuus opintopisteisiin sekä suoritustavat. Vastaavia osa-alueita kuvaavat myös Vitikka ja kollegat (2012). Lisäksi opiskelijan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin huomioiminen ja koko koulutuksen isomman kuvan pohtiminen tulivat esille.

Osa opiskelijoista piti opiskelijoiden antamaa palautetta tärkeänä ops-työtä ohjaavana tekijänä. Jatkuvan kurssipalautteen lisäksi palautetta kerätään yhden opiskelijan myös juuri ennen ops-työtä. Opetussuunnitelman toteutumisesta kerättävä palaute on suurilta osin opiskelijapalautetta (Luoto & Lappalainen, 2006). Muutama opiskelija pohti, että *tavallaanhan jo se palautteen antaja, ni silläki on rooli siinä ops-työssä* (H11), sillä ops-työ pohjautuu saatuun palautteeseen. Yksi opiskelija totesi, että pahimmillaan palaute saattaa kuitenkin muuttaa asioita huonompaan suuntaan tai jopa poistaa sisältöjä opintojaksoilta ja opetussuunnitelmasta. Muutama opiskelija pohtikin opintojen puutteita, kuten esimerkiksi sitä, ettei opintoihin saada sisällytettyä kaikkea tarpeellista. Toisaalta yksi opiskelija mietti, huomioidaanko kokonaan puuttuvia sisältöjä jollakin tapaa ops-työssä. Yhden opiskelijan mielestä opetussuunnitelman osalta *työelämävaatimukset tulee varmaan vähän perästä sinne, niinku hitaammin* (H5).

Ops-työhön koettiin vaikuttavan sekä **ulkoisia, että sisäisiä ohjaavia tekijöitä**. Lähes kaikki opiskelijoista mainitsivat ulkoisia tekijöitä, sisäisiä hieman harvempi. Yliopistoympäristön ulkopuolella tapahtuvat muutokset tulee huomioida opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa ja ops-työssä (Vitikka ym., 2012). Ulkoisista tekijöistä yhteiskunnan tilanteen ja koulutuspolitiikan koettiin vaikuttavan ops-työhön. Ohjaavina ulkoisina tekijöinä nähtiin myös alan tutkimus ja erilaiset normit, kuten lainsäädäntö ja valtakunnalliset opetussuunnitelmat ja ohjeistukset. Opettajakentältä tulevat työelämän tarpeet ja alan trendit vaikuttavat muutaman opiskelijan mielestä ops-työhön. Nämä havainnot ovat pitkälti yhteneväisiä aiemman teorian kanssa (ks. Barnett, 2000; Lindén ym., 2016; Luoto & Lappalainen, 2006). Työelämän tarpeina ja trendeinä mainittiin muun muassa seksuaalikasvatus, turvataidot ja tieto- ja viestintäteknikkaosaaminen. Myös tulevaisuus ja pitkän aikavälin tavoitteet tulisi muutaman opiskelijan mielestä ottaa huomioon.

Varmaan aika pitkälle ne pohtii myös tämmöistä, yleistä yhteiskunnallista tilannetta siinä, että mitä katotaan, että mitä opettaja tarvii tai mitä nimenomaan erityisopettaja tarvii. Ja mitä nii, vähän on pakko myös pohtia tulevaisuutta, että mitä siellä näyttää että tarvitaan. (H9)

Opiskelijoiden esille tuomia sisäisiä ohjaavia tekijöitä puolestaan olivat resursointi sekä yliopiston sisäisen ylemmän tahon määräysvalta. Muutaman opiskelijan mukaan ops-työn aloittamiseen tulee jostain *ylemmältä taholta se käsky, että nyt pitää uudistaa opsia, ja sieltä*

tulee jotku raamit, minkä puitteissa ne pitää uudistaa (H2). Resurssien suuntaamisen koettiin tapahtuvan jossain opiskelijoita ylempänä ja muutama opiskelija kuvasikin ops-työtä siten, että *se on joku semmonen yliopiston juttu mitä ne vaan pyörittelee tuolla keskenään* (H9). Yhden opiskelijan mukaan resursointia ohjaa se, millaisia asioita yliopisto opetussuunnitelmaan haluaa. Shah ja kollegat (2017) toteavatkin, että eri toimijoilla on yliopistossa eri prioriteetteja, eikä hallinto välttämättä pysty huomioimaan kaikkia kehityskohteita resurssien vuoksi. Myös tässä tutkimuksessa muutama opiskelija kertoi, ettei henkilökunta aina pysty vaikuttamaan tehtäviin päätöksiin ja syyksi esitettiin resurssien rajallisuutta, kuten saatua rahoitusta ja opintojaksoille varattua tuntimäärää.

Ei niinku meidänkään henkilökunta voi sit niinku kaikista päättää et sitten tulee usein vaikka resurssit vastaan sit niissä toimitelmassa missä sitten näitä pienempien työryhmien päätöksiä sitten hyväksytään, tai sit ei. (H3)

Ops-työprosessia kuvailtiin useilla eri tavoilla sen ajallista kestoa tarkasteltaessa. Muutamat opiskelijat kertoivat **nopeasti uudistuvasta opetussuunnitelmasta**. Heidän mukaansa ops-työn täytyy olla tehokasta: opetussuunnitelman tulee pysyä muutoksessa mukana ja ops-työn tulee tuottaa tulosta, sillä henkilökunnalla on rajallinen aika tapaamisille, ja työtä arvioidaan. Hurlimannin ja kollegoiden (2013) tutkimuksessa haastatellut henkilökunnan jäsenet mainitsivat ajanpuutteen yhdeksi suurimmaksi ops-työtä hankaloittavaksi tekijäksi. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman uudistumisen koettiin olevan nopeaa, jopa liiallisesti.

Se on aika usein ylipäättään se, laatimisprosessi käydään läpi niinkun aika tiuhaan jopa mun mielestä. (H11)

Miusta se kolme vuotta, mikä siinä on, et ops aina uudistetaan kolmen vuoden välein, ni se on ihan liian lyhyt aika, eihän siinä ehi ku -- kerran tavallaan pilotoida ne kurssit, siitä ottaa ehkä palautteen ja parantaa, ja sit ehkä se just kerran ehtii vetää sen silleen kunnolla kunnolla, et no nyt tää vois mennä, ja sit pitää taas uudistaa kaikki. (H2)

Uudistumispyrkimystä kuvailtiin sillä, että opetussuunnitelmaan pitää aina tulla jotakin uutta, ellei opetussuunnitelmaa uusita kokonaan. Yliopistot saavat päättää melko itsenäisesti, miten usein opetussuunnitelmia uudistetaan (Karjalainen, 2007). Yksi haastateltu opiskelija arveli, että opetussuunnitelmaa uusitaan aina saataessa uutta merkittävää tutkimustietoa. Muutama

opiskelija arvioi, ettei opetussuunnitelman uusiminen ole joka kerralla samanlainen, vaan ops-työssä saattaisi olla erilaisia kierroksia.

Jos on isoist muutoksista kyse, et jos muutetaan vaikka niinkun tälleen todella laajalla skaalalla vaikka kandidutkielmaa -- nii ni et sittenhän sen on pakko olla semmonen pidempi projekti joka sit kestää niinku, ehkä vuoden, mut sit en mä tiää sit jos se on enemmän tämmönen katsaus, et mitä sisältöjä nyt on et pitääkö vähän tviikata niitä niin tota, ni sit en mä tiää oisko se tyyliin kevään osuus tai joku tämmönen, puoli vuotta enemmänki. (H7)

Oon miettiny et pitääks se aina tehdä kokonaan uus opsi, vai riittäskö pelkästään se että tarkistas aina niinku kurssisisältöjä vaan --. Et oisko se mahdollista. Mä en ees tiää. (H9)

Prosessin pitkäjänteisyys tuli esille opiskelijoiden vastauksissa sen ajallisen keston, sekä vaihteellisuuden kautta. Lyhimmillään ops-työtä kuvailtiin viikkojen tai kuukausien prosessina, kun taas puolet opiskelijoista arvioivat prosessin olevan vuoden mittainen tai pidempi. Yksi opiskelija kertoi opetussuunnitelman uudistuvan kolmen vuoden välein. Muutama opiskelija kuvaili ops-työtä koko ajan käynnissä olevaksi prosessiksi, *silleen että on jo tavallaan, vanha opsi on käytössä ja nähään miten se toimii, mut sit täytyy niinku rueta miettimään sitä uutta* (H8). Kokonaisuudessaan ops-työprosessia kuvailtiin haastavaksi ja palapeliä muistuttavaksi prosessiksi, joka etenee hitaasti ja vaihteellain.

Useiden opiskelijoiden mukaan ops-työ on **työtä yliopiston hyväksi**, sillä se perustuu vapaaehtoisuuteen vaatien kuitenkin sitoutumista ja perehtymistä. Ops-työstä ei saa rahallista korvausta, eikä siihen osallistuminen ollut hyväksyttävä syy olla poissa omista opinnoista. Sitä kuvailtiin ylimääräiseksi työksi, joka kuitenkin velvoittaa, jos siihen osallistuu: *mun täytyy sit järjestää se oma tilanne sellaseks että pystyn tekemään sen* (H10). Jotkut opiskelijat kokivat sen vievän omaa aikaa ja vaativan taustaselvittelyä. Yksi opiskelija pohti, että yliopisto voisi kuitenkin hyötyä opiskelijoiden osallisuudesta ops-työssä ja heidän kuuntelemisestaan, jolloin *opiskelijat myös jatkossa, tai niinku tämmöset uudet haluaa hakee kouluun et kun sinne on kuunneltu oikeesti opiskelijoita* (H9).

Ops-työ opiskelijan mahdollisuutena

Ops-työ näyttäytyi monella tapaa mahdollisuutena opiskelijalle. Suurin osa opiskelijoista kuvaili ops-työtä **matalan kynnyksen toiminnaksi**, johon kuka tahansa voi osallistua kokemuksesta ja vuosikurssista riippumatta, sillä *jos se [opetussuunnitelma] tehdään opiskelijoille, ni sit varmaan kuka tahansa opiskelija osaa kattoo niinku, vähän niinku kokemusasiantuntijana, itestään siinä* (H10). Ops-työhön osallistuneet opiskelijat kertoivat ops-tapaamisten olleen lähinnä keskustelua tavallisten ihmisen kesken, kahvittelun merkeissä ja rennossa ilmapiirissä. Yksi haastateltava pohti, että opiskelijoilla saattaa olla vääristyneitä mielikuvia ops-työstä.

Jos joku sanoo, et hei olin tossa ops-työryhmässä, ni kuulostaa joltain tosi korkeelentoselta. Vaik siellä vaan istutaan henkilökunnan kanssa kahvit kädessä ja jutellaan, et no mikä teijän mielestä ois tässä kurssissa järkevin suoritustapa. (H2)

Opiskelijan osaamista ja asiantuntijuutta omista opinnoistaan pidettiin tärkeänä ja opiskelijoiden kokemusta opiskelijana olemisesta arvokkaana. Osa opiskelijoista olikin sitä mieltä, että opetussuunnitelma on nimenomaan opiskelijoita varten, sillä *me kuitenkin ollaan ne, jotka sitä toteuttaa sinällään sen niinku, sen opsin* (H9). Tätä näkemystä puoltavat myös Alexander ja Hjortsø (2019) sekä Maaz ja kollegat (2018). Joidenkin opiskelijoiden mielestä henkilökunta vaikuttaa haluavan opiskelijoita mukaan ops-työhön, muttei välttämättä osoita sitä riittävän selkeästi. Muutamat ops-työhön osallistuneet kuvailivat, miten heidät oli otettu hyvin huomioon ops-työn aikana. He kokivat tulleen kuulluiksi ja huomioituiksi:

Jos mä en jostain asiasta vaikka suutani niinku ite avannu, ni sitte multa kysyttiin et mitä mieltä mä oon, tai et miten opiskelijat ajattele vaikka tästä asiasta. (H3)

Kaikki kyllä halusivat kuulla niinkun mitä mulla oli sanottavana ja sit multa myös ihan niinkun kysyttiin suoranaisesti, että mitä sinä nyt olet mieltä, kun oot opiskelija. Ja nii, kyllä se on hyvin positiivinen se kokemus sieltä, ja vastaanottavainen. (H11)

Yksi opiskelija totesi, että ops-työhön osallistuminen vaatii minäpystyvyyttä ja luottoa omaan tekemiseensä, sekä siihen, että opiskelijat saavat muutosta aikaseksi. Aiemmat myönteiset kokemukset kehittämistyöstä olivat vahvistaneet yhden opiskelijan luottamusta oman äänensä

kuuluviin saamiseen, ja hän koki olevansa *oikeenlainen tyyppi* (H11) ops-työhön. Näin koki myös toinen opiskelija, joka oli huomannut oman osaamisensa soveltuvan ops-työn kaltaiseen vaikuttamistyöhön.

Ops-työhön osallistuminen koettiin **hyödylliseksi** sekä opintojen, että työelämän kannalta. Työelämän näkökulmasta yliopiston ops-työosaamisesta olisi joidenkin opiskelijoiden mielestä hyötyä, *et sitte osais vähän niinku tietää et minkälaista se ois niinku sitte koulussa* (H8). Tätä puoltavat myös Halinen ja kollegat (2013) todetessaan, että tulevat opettajat tarvitsevat työssään valmiuksia ops-työhön ja tarvittavia taitoja voitaisiin opettaa käytännössä jo opettajaopintojen aikana. Ops-työhön osallistuessaan opiskelija voi kehittyä mielipiteidensä ilmaisemisessa ja perustelemisessa sekä aiheiden valmistelmissa opetusta varten (Behrend ym., 2019). Yksi opiskelija nosti myös esiin kokouskäytänteet, joihin ops-työn kautta pääsee tutustumaan. Muutama opiskelija kuvasi osallistumista ops-työhön henkilökohtaisena ansiona: se on luottamustoimi, josta saa todistuksen ja jonka voi merkitä omaan ansioluetteloon.

Lisäksi ops-työssä pääsi muutaman opiskelijan mukaan tutustumaan yliopistoon organisaationa sekä näkemään, miten opetussuunnitelma syntyy. Ops-työhön osallistumisen myötä opiskelija voi asettua opettajan rooliin (Bengtson ym., 2017). Osallistuminen koettiin oppimiskokemukseksi, joka mahdollisti oman ammatillisen kasvun. Ops-työhön osallistuneista suurin osa kuvailikin kokemustaan myönteisenä ja osallistuminen näyttäytyi jälkikäteen tarkasteltuna kannattavalta: *se oli kyllä siis silleen tosi opettavainen kokemus, ja kyllä pidin siitä, ja onneks lähin siihen* (H3). Myös Huddin (2003) opiskelijoista suurin osa piti ops-työhön osallistumista hyödyllisenä, sillä he olivat tutustuneet muihin opiskelijoihin aiemmin kuin yleensä ja kokivat sen kasvattaneen heidän arvostustaan arviointimenetelmien kehittämistä kohtaan.

Opiskelijat kuvailivat **opintoihin kiinnittymistä** ops-työn kautta. Osa opiskelijoista kertoi, että ops-työn kautta voi verkostoitua, tutustua muihin opiskelijoihin ja henkilökuntaan. Ops-työn kautta kuuluuus oppiaine- ja yliopistoyhteisöön kasvoi, kuten muutama opiskelija kertoi.

Siitä tulis ihan vaan sellasta niinku merkityksellisyydenki tunnetta siinä, että ois jotenki osa tätä yliopistoa. (H10)

Et siellä niinkun kun oppii tietämään vaikka niinkun vähän sen organisaation rakennetta ja sitä, että no siellä istuu ihan tavallisia ihmisiä päätöksentekopöydissä ja sillä tavalla. Että se on niinku, jäsentyny ehkä enemmän, ni sit voi myös myös kokea ehkä semmosta kuuluvuutta siihen yhteisöön enemmän ja sitä kautta varmasti myös sitoutua niinku kampukselle ja opintoihin. (H11)

Kuuluvuuden tunne ja opintojen merkityksellisyys ovat opintoihin kiinnittymisen kannalta keskeisiä tekijöitä (Korhonen ym., 2019). Opiskelijoiden osallisuutta ops-työssä pidettiin merkityksellisenä: *se et oikeesti tuntee et on jotain vaikutusta, siihen että mitä me opiskellaan, et se ehkä luo sellast, voi luoda sitä sit merkityksellisyyttäkin opintoihin* (H7). Opiskelijoiden osallistumisen kautta opiskelijan ääni pääsee esiin ja tulee kuulluksi, ja ops-työssä saa olla osana jotakin, josta *tulee semmonen olo, et on kuunneltu ja et niinku on osana jotain suurempaa prosessia* (H8). Yksi opiskelija kuvailikin ops-työtä suurena mahdollisuutena, sillä ops-työn kautta pääsee vaikuttamaan omiin opintoihin. Myös Behrendin ja kollegoiden (2019) sekä Huddin (2003) tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat, että heidän työpanoksellaan oli merkitystä ja he saivat aikaan muutosta.

Osa opiskelijoista tiedosti, ettei oman työn jälkeä välttämättä pääsisi näkemään omien opintojen aikana tai sen vaikutus ulottuisi vasta seuraavien vuosikurssien opintoihin. **Muiden opintoihin vaikuttamista** ei kuitenkaan pidetty kielteisenä asiana, sillä *mehän tehdään siinä hyvää sitten tuleville opiskelijoille kun me tuodaan meidän omia ajatuksia kursseista, sisällöistä ja niinku rakenteista* (H8). Careyn (2013) tutkimuksessa opiskelijoiden altruistinen motiivi oli selkeämpi, sillä opiskelijoiden lähtökohta osallistumiselle ops-työhön oli epäitsekkäs, eivätkä he kuvailleet hyötyvänsä prosessista henkilökohtaisesti. Osa heistä oletti hyötyneensä aiempien opiskelijoiden antamasta palautteesta ja he halusivat laittaa saman hyödyn eteenpäin (Carey, 2013). Opiskelijoille tuleekin voida osoittaa, että edellisten vuosikurssien palaute on vaikuttanut jollain tapaa opetukseen (Luoto & Lappalainen, 2006).

Opiskelijan osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä

Opiskelijat kokivat, että heidän osallistumiseensa ops-työhön vaikuttaa erilaisia tekijöitä. Vaikka ops-työtä pidettiin matalan kynnyksen toimintana, kuvailivat kaikki opiskelijat erilaisia ops-työhön **osallistumisessa hyödyttäviä ominaisuuksia**. Useat opiskelijat olivat sitä mieltä,

että ops-työhön osallistuvalla opiskelijalla pitäisi olla jotain annettavaa, tai hänen pitäisi olla jollain tavalla hyödyksi. Suurin osa opiskelijoista, jotka eivät olleet osallistuneet ops-työhön arvelivat, että osallistuminen edellyttää *et tietää mitä tää opiskelu on tai ainaki vähä tietää siitä* (H5), *et oot tietonen -- just tollasesta opetus suunnittelusta* (H1), tai että *pitäs olla tosi perehtynyt tutkimuksiin* (H6). Omalla vuosikurssilla ja opiskelukokemuksella koettiin olevan merkitystä näiden tietojen saamiselle. Tämän vuoksi muutama haastateltava toivoi, että ops-työssä olisi opiskelijoita kaikilta vuosikursseilta:

Just hallituksessa -- ketkä on työryhmissä, ni siellä on tällä hetkellä kuitenkin vaan ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoita, ja esimerkiksi maisterivaiheesta ei oo ketään -- se, että pystyys sä just asettumaan tai ymmärtämäänkään, enkä tarkota et tarviiskaan niinku fuksina ymmärtää mitään vielä meidän maisterivaiheen kursseista, mut sit se on aika paljon vaadittu heiltä, et he istuu sit niis pöydissä. (H11)

Opintojaan aloittavilla opiskelijoilla ei välttämättä ole monipuolista käsitystä korkeakouluopinnoista, mikä voi näyttäytyä opiskelijoiden kurssitehtäviin ja opiskelumenetelmiin liittyvissä ehdotuksissa (Hudd, 2003). Tässä tutkimuksessa erityisesti ops-työhön osallistuneet nostivat tietämyksen sijaan eduksi vuorovaikutustaidot, kuten kyvyn ilmaista mielipiteensä. Etuna nähtiin myös halu ottaa asioista selvää ja korjata ongelmia. Suurin osa haastatelluista opiskelijoista ilmaisi kiinnostuksensa tai halukkuutensa osallistua ops-työhön opintojensa aikana tai niiden jälkeen alumnin roolissa.

Osallistumiseen liittyvien etujen ja edellytysten lisäksi haastateltavat pohtivat opiskelijan **sopivuutta osallistujaksi** ops-työhön myös muista näkökulmista. Osa opiskelijoista kuvaili epävarmuutta omasta pätevydestään ops-työhön ajatellen, että *ite on vaan pieni opiskelija* (H3) tai että *on fiksumpiakin ihmisiä, jotka osaa sanoa, että mitä siellä kannattaa opettaa* (H6). Opiskelijoiden epävarmuus osaamisestaan näyttäytyi myös Careyn (2013) ja Curranin (2017) tutkimuksissa. Careyn (2013) tutkimuksessa opiskelijat kokivat epävarmuutta mielipiteensä ilmaisemisessa, sillä opiskelijoiden määrä ops-työssä jäi heidän mielestään liian pieneksi suhteessa henkilökuntaan. Tässä tutkimuksessa muutama opiskelija totesi, että ops-työhön osallistuu henkilöitä, joilla on paljon sanottavaa ja ops-työhön osallistuminen oli useiden opiskelijoiden mielestä toimintaa, johon entuudestaan aktiiviset opiskelijat lähtevät mukaan.

Saman havainnon tekivät tutkimuksessaan myös Young ja Jerome (2020). Jos opiskelijaedustus nojaa vain entuudestaan aktiivisiin opiskelijoihin, opiskelijanäkökulma vääristyy (Ursin, 2019).

Sinne varmaan aktiiviset opiskelijat lähtee osallistumaan, mut sitte sellaset tavalliset perusopiskelijat, et lähtekö ne sitte, et heitä pitäs saaha kans mukaan siihen -- Et myös niitä ketkä ei oo sellasia todella aktiivisia, ku ne melkein ne opiskelijat ketkä on aktiivisia, ni ne on sitten monessa asiassa aktiivisia. Sit ne on ne samat henkilöt. (H5)

Muutamit opiskelijat arvioivat, että kaverisuhteilla on merkitystä heidän ops-työhön osallistumiselleen. Ympärillä olevien läheisten ihmisten mielipide ja halukkuus osallistumiseen välittyi myös haastateltujen mielipiteisiin ja valintoihin. Curranin (2017) tutkimuksessa yksi opiskelija koki olevansa henkilökunnan kanssa tehtävän yhteistyön kautta asemassa, jossa hänen tulee tietää asioista ja menestyä akateemisesti muiden opiskelijoiden silmissä. Tässä tutkimuksessa yhden opiskelijan kaverit olivat ihmetelleet hänen osallistumistaan ops-työhön: *kuuli tosi usein jos oli ite sanomassa sitä, et mä oon nyt menossa niinku ops-työryhmään, tapaamiseen, et sit jotku kaverit on silleen miten sä jaksat, miks sua kiinnostaa tommonen. (H8)*

Muutamit haastateltavat toivat esiin opettajaopiskelijan näkökulman ops-työhön. Opettajaopiskelijoita opetetaan osallisuudesta ja opettajaopiskelijoilla ops-työssä tarvittavia taitoja löytyy jo valmiiks, et saa sen oman äänen kuuluviin ja on semmosta yhteistyötaitoo (H4). Kysyttäessä mahdollisista haasteista opiskelijoiden ops-työhön osallistumiseen liittyen, yksi haastateltava vastasi:

Must tuntuu että varsinki opettajaopiskelijoita aika monet on nimenomaan käytännön ihmisiä, eikä niinkään niitä, semmosia tosi teoreettisia ja tällasia, ja kuitenkin opettajan työssä tarvitaan myös sitä teoriapuolta. Ni et ehkä opiskelijoilta vois korostua nimenomaan se käytäntöpuoli. (H9)

Tämän huomion jakavat myös Mihans ja kollegat (2008), joiden tutkimuksessa opettajaopiskelijat keskittyivät opintojakson suunnittelussa käytännöllisiin seikkoihin, kun taas henkilökunta korosti teoriaosaamista. Useat opiskelijat olivat kuitenkin tässä tutkimuksessa sitä mieltä, että erilaiset opiskelijoiden näkökulmat ovat ops-työssä tarpeen. Tätä perusteltiin sillä, että *opiskelijat on tosi monessa tilanteessa elämässä, ni että kaikki sais äänesä kuuluviin siinä (H10)* ja että *voi olla ihan hyvä, et siellä on muitaki niinkun [kuin hallituslaisia] (H7).*

Haastateltujen vastausten perusteella ops-työhön osallistumiseen vaikutti myös negatiivisia tekijöitä. Useat opiskelijat kuvailivat ops-työryhmää **vaikeasti lähestyttävänä yhteisönä**. Vaikeasti lähestyttävyyttä liitettiin ops-työssä käytettävään kieleen, ops-työn lähestyttävyyteen aiheena sekä ops-työryhmään yhteisönä. Muutama opiskelija kertoi, että ops-työssä käytettiin vieraita käsitteitä, joihin joutui perehtymään, ja *puhutaan sitä semmosta yliopistojargonia myös* (H11). Yksi osallistunut opiskelija totesikin, että ops-työhön olisi tarvinnut perehdytyksen. Bengtsonin ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa opiskelijat kokivat, että henkilökunnan apu ja ohjaus oli prosessin aikana tarpeen. Ops-työssä käytettävä kieli saattaa liittyä opiskelijoille vieraisiin aiheisiin ja karkottaa opiskelijat tai rajoittaa heidän osallistumistaan (Campbell ym., 2007; Carey, 2013). Yksi haastateltu opiskelija arveli, että *suurin osa opiskelijoista varmaan on semmosia ketkä ei lähe tollaseen ylimääräiseen kehittämistyöhön* (H5). Ops-työryhmää pidettiin omana yhteisönään, johon sisälle pääseminen ja henkilöihin tutustuminen vie aikaa. Muutama opiskelija pohti, että uuteen ryhmään mukaan pääseminen voi olla haastavaa, jos muut ryhmässä ovat entuudestaan toisilleen tuttuja.

Opiskelijat toivat esille, että ops-työn kautta aikaan saatava **muutos oli epävarmaa**. Muutama opiskelija koki, ettei heidän osallistumisensa ops-työhön muuttaisi välttämättä mitään. Yksi ops-työhön osallistunut kuvaili, että hän oli havainnut työryhmässä olleen *jossain määrin semmosta uudistumisen pelkoa tai semmosta jäykkyyttä* (H11). Muutoksen epävarmuuden lisäksi ops-työhön osallistuneet opiskelijat pohtivat opiskelijoiden työpanoksen merkitystä. Epäselväksi yhden osallistuneen mukaan jäi, *miten niinku sitte loppujen lopuks otettiin huomioon niitä opiskelijoiden tuomia asioita* (H8). Opiskelijoiden kokemus on ristiriidassa opiskelijan äänen toteutumisen kanssa, sillä opiskelijoiden tulisi pystyä luottamaan ääneensä ja sen vaikutukseen (Rudduck & Fielding, 2006). Muutama opiskelija oli pettynyt, kun suunnitelmiin tuli muutoksia ja oma työpanos jäi hyödyntämättä.

Et se koko kurssi taijettiin pistää niin uusiks, jostain ylemmältä taholta sit taas -- mie olin ite just tehny sen kurssin vielä, ni sit se oli vähän pettymys et ei päässykkää tekemään. (H2)

Lähes kaikki opiskelijat kertoivat ops-työhön liittyvän **tiedon, tiedottamisen tai opiskelijoiden tavoittamisen olevan riittämätöntä**. Suurin osa kuvaili joko omaa tai muiden opiskelijoiden tietämystä ops-työstä heikoksi. Epävarmuutta omista tiedoistaan kuvailivat myös ops-työhön osallistuneet. Muutama ainejärjestön hallituksessa mukana ollut opiskelija arvioi, että *riviopiskelijan* (H11) asema tiedon saajana on heikompi kuin hallituslaisen.

Se voi olla hämärän peitossa et mitä niinku ops-suunnittelu ees on -- mä ajattelen jotenki et on todella perillä koska oon hallitustoiminnassa, mutta sitte jos en olis, ni en mä välttämättä tietäis mitään, ainakaan mejän opintojen sisältöihin liittyvistä jutuista. (H7)

Ops-työtä pidettiin asiana, josta ei kerrota tarpeeksi. Muutama opiskelija koki, että opiskelijoita ei oltu tavoiteltu riittävästi ops-työhön liittyen. Yksi opiskelija oli sitä mieltä, että opetussuunnitelman tekijöillä on vastuu tuoda osallistumismahdollisuus opiskelijoille ilmi: *siis ne jotka siitä on vastuussa, siitä opetussuunnitelman tekemisestä, että ne sais -- tuotua ilmi oppilaille [opiskelijoille], että -- on mahdollista osallistua tällaseen* (H6). Yleisen tiedottamisen lisäksi ops-työn sisäinen tiedonkulku oli ollut yhden opiskelijan mielestä vaihtelevaa. Ops-työryhmän sisällä oli opiskelijan mukaan ollut tiedonkulkukatkoja, mikä oli saattanut vaikuttaa siihen, ettei pienemmässä ryhmässä suunniteltu mennyt läpi isommassa työryhmässä: *muistaakseni tapahtu, et oltiin hienoa suunniteltu siellä pienemmässä työryhmässä, ja sit kun se vietiin sinne isompaan niin ne olik silleen et -- tehkää uusiks* (H11). Myös Bengtsonin ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa opiskelijat kokivat, että päätöksiä tehtiin ilman kunnollisia keskusteluita, joille olisi heidän mielestään pitänyt varata enemmän aikaa.

6.3 Osallisuuden kehittäminen oppiaineessa ja opetussuunnitelmatyössä opiskelijoiden näkökulmasta

Opiskelijoilta kysyttiin haastattelussa, millaisia tapoja he kehittäisivät opiskelijoiden osallisuuden lisäämiseksi, jotta jokaisella olisi mahdollisuus vaikuttaa ja saada äänensä kuuluviin. Kehittämiseen liittyviä ajatuksia tuli kuitenkin esille myös muiden haastattelukysymysten kautta. Seuraavaksi esitellään, miten opiskelijat kehittäisivät osallisuuttaan oppiaineessa yleisesti sekä ops-työssä

Vuorovaikutuksen lisääminen ja kehittäminen oppiaineessa ja ops-työssä näyttäytyivät kaikkien opiskelijoiden vastauksissa. Vuorovaikutusta ja henkilökunnan puolelta tulevaa lähestymistä toivottiin lisää. Jotkut opiskelijoista toivoivat enemmän suoria yhteydenottoja henkilökunnan puolelta: *sen pitäis olla semmosta niinko, enemmän henkilöiltä tulevaa eikä vaan sitä sähköpostia* (H9). Opintoihin liittyviä henkilökohtaisesti ja pienryhmissä käytäviä keskusteluita toivoi lisää muutama opiskelija, sillä *kynnys kysyä vähän niitä ns. tyhmiä kysymyksiä on paljon matalampi kahen ihmisen kanssa, ku se on viidenkymmenen ihmisen ryhmässä* (H1). Tarve henkilökohtaisen ohjauksen ja keskustelumahdollisuuksien lisäämiselle välittyi myös Poutasen ym. (2012) tuloksissa. Muutama opiskelija koki, että vuorovaikutusta henkilökunnan kanssa *vois parantaa niinku kandivaiheessa, niinku sanoin, et musta tuntuu et ei niinku kandivaiheen opiskelijat hirveen hyvin tunne oppiaineen henkilökuntaa* (H7). Tutustumisen tärkeyttä painotti myös yksi ops-työhön osallistunut opiskelija, jotta vuorovaikutus työryhmän sisällä olisi sujuvampaa. Opiskelijoiden ja henkilökunnan tutustumisen on todettu parantavan yhteishenkeä ja yhteistyötä ops-työssä (Behrend ym., 2019) ja yleisesti (Curran, 2017).

Reflektointitaidoissa nähtiin kehitettävää sekä henkilökunnan että opiskelijoiden osalta. Yhden opiskelijan mielestä henkilökuntaa voisi kouluttaa palautteen vastaanottamisesta: *joku semmonen opettajien yhteinen palaveri missä voitais vaikka yhteisesti käydä sitä läpi, et miten otetaan sitä palautetta vastaan* (H4). Opiskelijat voisivat myös itse kehittyä palautteenantajina: *et opiskelijat ite myös mieltis, että jos on joku mielipide siitä, et no olipa huonoo tai olipa hyvää, ni sit just niitä perusteluita ja mitä vois tehdä eri tavalla* (H5). Ops-työn osalta monipuolinen vuorovaikutus eri tahojen kanssa nostettiin esiin, jotta siinä *ois mahdollisimman monta eri osapuolta, että se ei ois mikään semmonen pienen porukan oma projekti* (H9). Osa opiskelijoista piti tärkeänä, että ops-työssä olisi myös työelämässä olleita: *alumnina ehkä se osais tuoda niinku taas ihan erilaisia sisältöjä niinku mejän koulutukseen, et mitä ois tarvinnu esimerkiks käydä* (H8).

Vuorovaikutuksen kehittämisen lisäksi opiskelijat toivoivat **tavoittavampaa ja näkyvämpää tiedottamista** oppiaineessa. Tavoittavuus liittyi etenkin tiedottamisen määrään ja käytettäviin tiedotuskanaviin. Suurin osa opiskelijoista toivoi lisää tiedottamista ja tietoa liittyen ops-työhön,

et tulis jotenki semmonen niinku yleiskatsaus tavallaan siitä, et ei tarvi olla mikään iso, vaan tiivis setti et mikä on ops-työ, miks tehään, mitä vaaditaan sinulta (H2). Campbell ja kollegat (2007) kehottavatkin henkilökuntaa kertomaan opiskelijoille, miksi opiskelijoiden osallistuminen on tärkeää ja mitä sillä tavoitellaan. Muutaman opiskelijan mielestä ainejärjestön kautta tapahtuva tiedottaminen voisi toimia, sillä *suurin osa opiskelijoita seuraa ainejärjestöä kuitenkin, et sitä kautta saadaan tosi paljon tietoo liikkeelle (H8)*, kunhan ainejärjestön ja oppiaineen välinen työnjakoa tiedottamisessa on selvä: *et ei pidä yhdistää ainejärjestöä ja oppiainetta -- heijän [oppiaineen henkilökunnan] pitää pitää yhteyttä ja heijän pitää niinku sopia, että mainostaako ainejärjestö näitä oppiaineen asioita (H8)*. Toisaalta ainejärjestötkään eivät välttämättä tavoita opiskelijoita. Jotta opiskelijaedustajana toimimisesta tulisi rutiininomainen osa opiskelua, tulisi yliopistojen kulttuurin muuttua laajemmin. (Campbell ym., 2007.) Bengtson ja kollegat (2017) pohtivat, että muutaman opiskelijan neuvojen hyödyntäminen ennen suuren joukon tavoittamista saattaisi johtaa kehittämistyön menestyksekkäämpään markkinointiin.

Viestitse tapahtuvan tiedottamisen lisäksi kehittämis- ja osallistumismahdollisuuksista voitaisiin muutaman opiskelijan mukaan kertoa opintojen alkuvaiheen tapaamisissa tai opintojaksojen läsnäolokerroilla, jolloin tietoa saisi kasvatusten. Yksi opiskelija ehdotti, että ainejärjestön hallitus voisi tulla esittäytymään jollakin opintojaksolla ja tätä kautta tehdä hallitustoimintaa opiskelijoille näkyvämmäksi ja tutummaksi. Myös toisen opiskelijan mielestä *ois tosi tärkeetä, että niitten niinku päättävien elinten toimintaa tuotas paremmin esille opiskelijoille ja et se ois varmasti läpinäkyvää et mitä siellä tapahtuu ja miksi -- vaikka et miks kaikkee ei välttämättä voida aina toteuttaa (H3)*.

Palautteenantamisen ja ops-työn **sisällyttäminen osaksi opintoja** tuli esille useiden opiskelijoiden vastauksissa. Osa heistä oli palautteenantamisen pakollisuuden kannalla ja osa ehdotti palautteenannon ajoittamista osaksi opintojakson läsnäolokertaa, koska *niihin on tietysti vastannu sit aina ku se on ollu tavallaan pakollista siinä niin sanotusti (H11)*. Tällöin opiskelijat saattavat ottaa palautteenantamisen vakavammin (Khan, 2013), mutta toisaalta pakottamisesta saattaa seurata vastustusta (Isola ym., 2017). Myös ops-työhön osallistumisen tulisi olla *jonku verran järjestettyä -- et ei täysin vapaaehtoisesti (H5)*, jotta suurin osa opiskelijoista lähtisi

mukaan. Järjestelyksi ehdotettiin esimerkiksi ops-työn sisällyttämistä osaksi jotakin opintojaksoa, jotta ajankäyttö ei muodostuisi osallistumisen esteeksi:

Et jos sen [ops-työn] sais johonki noihin tällä hetkellä oleviin kursseihin jotenki, että ois vaikka jonain pienenä osana sitä -- tosi monella on just se et on niin paljon kaikkee mahdollista, on opintoja, on kenties työtä ja kaikki vapaa-ajan mahdolliset aikaa vievät harrastukset ja muut, ni harvalta irtooo enää aikaa että no lähempä tästä nyt vielä ops-työhön mukaan, varsinkin jos tuntuu et se ei oo se semmonen oma ykkösmielenkiinnonkohde --. Ni sillon ois mun mielestä hyvä saada niihin tämän hetken opintoihin jotenki, ehkä just semmonen et käyttäs lyhyen ajan jostaki ja et pohtikaa nyt vaikka pienessä ryhmässä tällasta ja jotain paperille ja ehkä se vois auttaa. (H9)

Sama opiskelija ehdotti myös opiskelijälähtöisesti kehitettäviä lyhyitä kokeilumuotoisia opintojaksoja, joissa opiskelijoiden palaute olisi keskiössä: *et ottas vaikka käytäntöön pienemmillä niinko, pienempinä palasina, esimerkiks vaikka jotain kursseja vähän niinku kokeilis ehkä (H9)*. Nämä tulokset eroavat osittain Huddin (2003) näkemyksestä, sillä hänen tutkimuksessaan jotkut opiskelijoista kokivat kurssin alussa tapahtuvan ops-työn vievän aikaa opetukselta ja kuuluvan kurssin vetäjälle.

Lähes kaikkien opiskelijoiden mielestä oppiaineessa tulisi kehittää **palautteen antamista toimivammaksi**. Palautekanavien osalta oppiaineelle toivottiin omaa anonyymia palautealustaa, kuten ainejärjestölläkin. Lisäksi esiin tuotiin sosiaalisen median tehokkaampi hyödyntäminen, jotta *opiskelijat vois meiltä oppiaineesta vaan niinku laittaa viestiä vaikka iigeessä että, tai Facebookissa mitä pitäs parantaa ja sitä kautta sais oikeesti sitä tietoo, niinku tosi matalalla kynnyksellä (H3)*. Palautteen keräämiseen liittyen yksi opiskelija toi esille kokonaisvaltaisemman ja yleisemmän palautteen keräämisen.

Jotain semmosia niinku huoli-ilta tyypisiä, et kyllähän ne myös niinkun tietyl tavalla keskittyy noihin opetussisältöihin ne, ne palautteet ja muut -- tai katotaanks sitä koko kuvaa sit aina niinku riittävästi. Ja vaikka sitä kuormitusta. (H11)

Asgharin (2016) tutkimuksessa opiskelijoiden ja henkilökunnan vapaamuotoisemmat keskustelutilaisuudet olivat mahdollistaneet koulutuksen laajemman kuvan tarkastelemisen. Lisäksi tässä tutkimuksessa palautteen keräämiseen liittyviä kehittämissuhteita olivat palautteen keräämisen lisääminen ja palautteen kerääminen ennen kurssin päättymistä.

Useimmat opiskelijat toivoivat osallistumisen oppiaineessa olevan vaivatonta ja antoisaa. **Osallistumisen mielekkyyteen** sisältyivät osallistumisen helppous, merkityksellisyys ja siitä palkitseminen. Yksi opiskelija pohti, että yksi tutustumiskerta ainejärjestön hallituksen kokouksessa madaltaisi kynnystä lähteä toimintaan mukaan. Lisäksi hän toivoi keskustelutilaisuuksia pitkin vuotta, jotta *ois jatkuvasti se mahdollisuus tuoda asioita esille ja sitten joku tai jotkut henkilökunnan edustajat ois siellä kuuntelemassa* (H1). Ops-työn osalta muutama opiskelija pohti, että *jos se ois mukava tilaisuus tai jotain* (H10) ja *sellanen helposti osallistuttava, et on opiskelijälähtöistä* (H5) niin opiskelijat saattaisivat innostua mukaan. Ainejärjestön hallituksen ulkopuolisen vaikuttamistoiminnan vakiinnuttaminen ja kaikkien opiskelijoiden kutsuminen työryhmiin nähtiin myös tärkeänä, jotta helppoja osallistumismahdollisuuksia olisi tarjolla myös hallitukseen kuulumattomille.

Osallistumisen merkityksellisyyttä toivottiin korostettavan, että *tulis se viesti selkeesti opiskelijoille, että teidän palautteella on merkitystä ja sillä saadaan tällaisia muutoksia aikaan* (H11). Ops-työn osalta yksi opiskelija arveli, että ops-työhön osallistumisen merkityksellisyyttä tulisi perustella paremmin sen kautta, mitä opiskelija osallistumisesta saa: *et voisko sitäki korostaa, tavallaan et työelämään valmiuksia ja tämmöstä* (H8). Yli puolet vastaajista toivoi lisää vastapalautetta opiskelijoiden antamasta kurssipalautteesta, sillä sen saaminen konkretisoisi palautteenantamisen merkityksen. Yksi opiskelija pohti, että osallistuminen tulisi esittää velvollisuutena ja oikeutena.

Tuuaan opiskelijoille tota esille sitä, et se vaikuttamismahollisuus on, ja sit myös on tavallaan, jos tulee kyselyitä tai muita, just tällasii tutkimuspyyntöjä, et niihin osallistuminen myös sit vähän niinku kuuluu tähän opiskelijan velvollisuuksiin. (H5)

Yksi opiskelija totesi ops-työhön osallistumisesta, että *kyllähän siis siellä tulee tärkeitä juttuja ja se myös kehittää mun mielestä ammatillisesti, et miksei siitä vois saada myös sit niinku jotain pientä* (H11). Palkitsemiseksi ehdotettiin opintopisteitä, osasuoritusta, todistusta ja haalarimerkkiä. Mihansin ja kollegoiden (2008) tutkimuksessa kurssin yliopisto tarjosi valituille opiskelijoille stipendin sekä ateriat osallistumiskerroilla, kun taas Broomanin ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa opiskelijoille annettiin lahjakortit. Palkitseminen ei kuitenkaan yhden

opiskelijan mielestä saisi kaikkia innostumaan, sillä *erilaisia opiskelijoita kiinnostaa vähän erilaiset asiat ja sit se ei niinkun oo varmasti kaikille, tai ei kaikkia kiinnosta* (H3).

Useiden opiskelijoiden mielestä **monenlaiset opiskelijat tulisi ottaa paremmin oppiaineessa huomioon**. Kaikki eivät välttämättä halua ottaa näkyvää paikkaa opintoihin liittyvässä päätöksenteossa, ja osa kokee haluavansa *olla kuuntelijan roolissa, enkä semmonen et päälle puhuja tai päällepäsmäri tai tämmönen* (H4). Toinen opiskelija totesikin, että *meijän pitää muistaa kuitenkin ne, jotka ei aina halua tai uskalla tuoda itteesä esille tai tuoda ääneen* (H8). Ops-työn osalta toivottiin erilaisia ja joustavia osallistumistapoja, jotta osallistuminen mahdollistuisi esimerkiksi sijainnista huolimatta. Lisäksi ops-työssä toivottiin kiinnitettävän huomiota ymmärrettävän kielen käyttöön, *ettei mee niinku opiskelijoilta ihan yli hilseen* (H3).

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden kokemuksia osallisuudestaan oppiaineessa yleensä ja oppiaineen ops-työssä sekä opiskelijoiden ajatuksia osallisuutensa kehittämistä. Tutkimuksen tavoitteena oli antaa erilaisille opiskelijoille ääni ja lisätä tietoa opiskelijoiden osallisuudesta heidän omassa oppiaine-yhteisössään sekä laajemmin tiedeyhteisössä. Kohdejoukon valintaan kiinnitettiin erityistä huomiota, jotta mukaan saatiin mahdollisimman heterogeeninen ryhmä opiskelijoita. Tässä luvussa kootaan keskeisimmät tutkimustulokset sekä arvioidaan tutkimusta sen eettisyyden ja luotettavuuden perusteella. Lopuksi esitetään johtopäätökset ja ehdotuksia jatkotutkimukselle.

7.1 Opiskelijoiden osallisuus ja sen kehittäminen

Opiskelijoiden osallisuuteen liittyi toimivia käytänteitä ja asioita, mutta myös kehityskohteita. Opiskelijat tiesivät monipuolisesti erilaisia osallistumismahdollisuuksia oppiaineessaan. Palaute näyttäytyi keskeisimpänä väylänä vaikuttaa opintoihin ja jokainen haasteltavista oli antanut joskus palautetta opinnoista. Vaikka palautteen antamista pidettiin tärkeänä, moni opiskelija totesi, ettei aina jaksanut tai muistanut antaa palautetta. Kuten Lundy (2007) toteaa, opiskelijan äänelle tulee olla sopiva ympäristö ja mielipiteen ilmaisua tulee helpottaa. Palautteen antamiseen liittyen tulikin esille kehitysehdotuksia, kuten sosiaalisen median tehokkaampi hyödyntäminen ja palautekyselyn ajankohdan muuttaminen, joiden avulla oman palautteen eteenpäin vieminen helpottuisi. Toisaalta palautteelle ei koettu saatavan riittävää vastinetta,

vaan palautteen käyttö jäi opiskelijoille epäselväksi. Vastapalautetta toivottiin lisää, jotta palautteen antaminen tuntuisi merkitykselliseltä ja sillä tietäisi olevan vaikutusta opintoihin. Vastapalaute on todettu tärkeäksi myös aiemmissa tutkimuksissa (Bengtson, ym., 2017; Campbell ym., 2007; Carey, 2013). Opiskelijat pitivät sekä oppiaineen, että ainejärjestön toimintaa aktiivisena, mutta jos annettuun palautteeseen ei vastata eikä kehitystä ole nähtävillä, tilanne saattaa muuttua. Vastapalautteeseen tulee käyttää resursseja, jos sen avulla saadaan säilytettyä aktiivinen opiskelijayhteisö.

Vuorovaikutus oppiaineen henkilökunnan kanssa näyttäytyi tutkimuksen perusteella opiskelijoille tärkeäksi. Yliopistossa sosiaalinen kanssakäyminen opetushenkilökunnan kanssa voi olla vähäisempää, kuin toisen asteen opinnoissa ja peruskoulussa. Kaipuu vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen ei kuitenkaan häviä. Asghar (2016) esittää, että vastavuoroisuutta ja dialogia lisäämällä voidaan rikkoa perinteisiä asetelmia ja jakaa asioita, jotka tavallisessa luokkahuonetilanteessa saattaisivat jäädä sanomatta. Toinen sosiaalisiin suhteisiin liittyvä mielenkiintoinen havainto oli se, etteivät opiskelijat puhuneet opiskelijakavereista osana oppiainettaan, vaan oppiaineella tarkoitettiin pääasiassa oppiaineen henkilökuntaa. Tässä saattaa olla taustalla koettu valta-asetelma oppiaineen henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä, jonka vuoksi opiskelijoita ei koeta niin voimakkaaksi osaksi oppiaineenyhteisöä. Opiskelijoiden ja henkilökunnan jakoa voi olla haastava ylittää (ks. Curran, 2017), sillä se on ollut oletuksena niin pitkään (Shah ym., 2017). Opiskelijakaverien merkitys tuotiin esiin tapahtumiin osallistumisen yhteydessä, sillä läheisen kaverin kanssa lähteminen vaikutti motivoivan osaa haastatelluista opiskelijoista. Myös opiskelijakavereiden mielipiteiden ja aktiivisuuden koettiin vaikuttavan jossain määrin omaan toimintaan.

Opiskelijat esittivät, että alemman tutkinnon aikana oman pääaineen tuntemus jäi vähäiseksi ja henkilökunta etäiseksi. Tällä saattaa olla vaikutusta siihen, että opintoihin kiinnittyminen viivästyy. Opintoihin kiinnittyminen ensimmäisen vuoden aikana ratkaisee (Korhonen ym. 2019), ja tämän tutkimuksen perusteella opintojen alkupäässä olisi tarpeen lisätä osallistumismahdollisuuksia ja tietoa niistä. Myös kohtaamisia oppiaineen henkilökunnan kanssa toivottiin lisää opintojen alkupäähän. Osallistuminen ja aktiivisuus ovat yhteydessä opiskelijan opintomenestykseen ja ehkäisevät opintojen keskeyttämistä (Fredricks ym., 2004;

Korhonen ym. 2019). Toisin sanoen osallistuminen todennäköisesti vahvistaa kiinnittymistä opintoihin ja opintoihin kiinnittyminen mahdollistaa taas lisää osallistumismahdollisuuksia.

Kokemus omasta merkityksellisyydestä ja kuulumisen tunne ovat ihmisen hyvinvoinnin perusteita (Nivala & Ryyänen, 2013). Opiskelijat kokivat oman ja muiden opiskelijoiden osallisuuden oppiaineessa ja ops-työssä tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Kuulumisen tunne rakentuu pitkällä aikavälillä, toistuvien kohtaamisten ja yhdessä tekemisen kautta ja se liittyy osallisuuden kokemiseen (Poutanen ym., 2012). Tämän perusteella voidaan päätellä, että kuulumisen tunne ja osallisuuden kokemus ovat mahdollisesti vahvempia niillä opiskelijoilla, joilla on kertynyt opiskelukokemusta. Opintojen alussa olevan opiskelijan vahvuutena on viimeisin tieto ja kokemus opintojen aloittamisesta, mutta hänellä ei ole vielä tietämystä esimerkiksi maisterivaiheen opinnoista. Opiskelukokemuksesta koettiin olevan hyötyä sekä oman äänen vahvistumisessa, että ops-työssä.

Vaikka opiskelijoiden osallistuminen nähtiin tärkeänä, jotkut opiskelijat kokivat, etteivät välttämättä halunneet tai jaksaneet osallistua erilaisiin tapahtumiin. Monelle ylimääräinen työ ja oman ajan käyttäminen opintojen kehittämiseen ei tällä hetkellä tuntunut mielekkäältä, mutta useat opiskelijat ilmaisivat kiinnostuksensa ops-työhön osallistumiseen opintojen päätyttyä. Tällöin he voisivat tuoda ops-työryhmään esimerkiksi vastavalmistuneen opettajan näkemyksen. Opiskelijan henkilökohtaiset resurssit voivat vaikuttaa osallistumishalukkuuteen (Curran, 2017; Korhonen, 2012). Opiskelijat esittivätkin, että palautteen antamiseen ja ops-työhön tulisi varata aikaa kursseilla tai luennoilla, jolloin mukana olisi myös laajemman opiskelijaedustuksen mielipide. Heidän mielestään kehittämistyön sisällyttäminen osaksi opintoja olisi parempi vaihtoehto, kuin täysi vapaaehtoisuus. Pakottaminen ei kuitenkaan ole tehokas keino käyttäytymisen muuttamisessa, sillä se on yleensä yksisuuntaista ja saattaa tämän vuoksi aiheuttaa vastarintaa (Isola ym., 2017). Myöskään Bovill ja kollegat (2011) eivät ole pakottamisen kannalla, vaan kehottavat huolehtimaan ensisijaisesti osallistumisen merkityksellisyydestä. Tässä yliopistoilla on pohdinnan paikka, ja laajemman opiskelijajoukon kuuleminen ennen muutoksia on tarpeen. Opintojen kehittäminen voisi perustellusti kuulua ainakin jossain määrin osaksi opintoja, sillä se hyödyttäisi opintojaan kehittäviä ja ammatillisia valmiuksia saavia opiskelijoita, mutta myös yliopistoa.

Oppiaineessa aktiivisesti osallistuville opiskelijoille opintojen kehittäminen ja oppiaineen eduksi työskenteleminen oli mielekästä. Heille ajatus siitä, etteivät kaikki halua kehittää opintoja, oli vieras. Vastaavasti ne opiskelijat, jotka eivät olleet aktiivisesti mukana oppiaineen tai ainejärjestön toiminnassa, kokivat ettei heidän äänellään olisi välttämättä suurta vaikutusta. Toisaalta heidän tietämyksensä esimerkiksi ops-työstä oli vähäistä, mikä on saattanut lisätä heidän epävarmuuttaan oman toimintansa vaikuttavuudesta. Kaikkia opiskelijoita kehittämistyö ei motivoinut ja he olivat tietoisesti jättäneet osallistumatta tällaiseen toimintaan. Lundy (2007) painottaa, että opiskelijan päätöstä jättäytyä pois päätöksenteosta tulee kunnioittaa. Toisaalta itseluottamuksen on todettu olevan motivaation perusta, joten korkeakoulujen tulisikin hyödyntää mahdollisuuksia opiskelijoiden itseluottamuksen parantamiseksi (Zepke & Leach, 2010).

Osallistumismahdollisuuksia ei tulisi tarjota ilman, että oikeus osallistua turvataan (Raivio & Karjalainen, 2013). Jokaisella opiskelijalla, kuten myös henkilökunnan jäsenellä, tulisi olla yhtäläinen oikeus osallistua oppiaineen järjestämiin työryhmiin ja tilaisuuksiin. Tulosten perusteella opiskelijat eivät kuitenkaan ole tasa-arvoisessa asemassa osallistumismahdollisuuksien suhteen. Ainejärjestön hallitukseen kuulumisen mahdollisti opiskelijoiden mukaan ajankohtaisimman tiedon saamisen sekä helpotti yhteistyön tekemistä oppiaineen henkilökunnan kanssa, kun taas joidenkin opiskelijoiden mukaan tietoa osallistumismahdollisuuksista tuli etsiä itsenäisesti, sillä tarjottava tieto on riittämätöntä tai se ei tavoita opiskelijoita kunnolla. Osallisuutta ja osallistumista ei saisi kuitenkaan vastuuttaa yksilölle (Raivio & Karjalainen, 2013) ja osallistumiseen tulisi olla samanlainen mahdollisuus myös hallitustoiminnan ulkopuolella olevilla opiskelijoilla. Myös kokemus siitä, että oma ääni ja mielipide voi vaikuttaa, tulisi olla jokaisella (Schwitters, 2018).

Opiskelijoiden tietämys opetussuunnitelmasta ja ops-työstä oli tulosten perusteella heikkoa ja moni oli epävarma omista tiedoistaan. Huomion arvoista oli se, että epävarmuus välittyi myös ops-työhön osallistuneiden vastauksissa. Ops-työstä kysyttäessä piti lähes kaikkien haastateltavien kohdalla ottaa avuksi tarkentavia apukysymyksiä ja aihe tuntui heistä selkeästi vaikealta ymmärtää ja sanoittaa. Tätä voidaan mahdollisesti selittää sillä, ettei opetussuunnitelmasta tai ops-työstä puhuta oppiaine yhteisössä riittävästi, eikä niihin liittyvää

tietoa ole tavoittanut opiskelijoita. Opetussuunnitelma tai ops-työ -käsitteitä ei välttämättä käytetä oppiaineen tiedotuksessa, sillä opiskelijat kuvailivat opetussuunnitelmaa konkreettisten asioiden, kuten kulkukaavion ja opinto-oppaan avulla. Tämä on Karjalaisen (2007) mukaan tavallista, ja yksi keskeisimmistä opiskelijoiden nostamista kehityskohteista olikin tiedon lisääminen ops-työstä. Vaikka opiskelijoilla tulee olla vastuuta ops-työssä, tulee heitä myös ohjata ja tukea prosessin aikana (Bengtson ym., 2017; Campbell ym., 2007; Carey, 2013). Ops-työssä tulisi lähteä liikkeelle perusasioiden läpikäymisestä: mikä on opetussuunnitelma, jota tässä prosessissa uudistetaan, mistä sen löytää ja millaiset asiat siihen vaikuttavat.

Haastatteluiden perusteella keskiverto-opiskelijan voi olla vaikea lähteä mukaan ops-työhön. Ops-työtä luonnehdittiinkin toisaalta vaikeasti lähestyttäväksi, ja toisaalta kenelle tahansa soveltuvaksi osallistumisen muodoksi. Tutkimuskirjallisuuden perusteella opiskelijat usein hakevat mukaan ops-työhön (ks. Behrend ym., 2019; Bovill ym., 2011; Mihans ym., 2008). Hakijat saattavat olla motivoituneempia opintojen kehittämiseen kuin muut opiskelijat ja hakuprosessi voi luoda ops-työhön osallistumisesta kuvaa arvostettavana ja tavoiteltavana asiana. Toisaalta sen pois jättäminen voi madaltaa kynnystä osallistua myös sellaisille opiskelijoille, jotka eivät yleensä osallistu kehittämistyöhön. Useimmat opiskelijat pitivät opiskelijan henkilökohtaista motivaatiota ja opintoihin liittyvää tietämystä edellytyksenä osallistumiselle. Osallistumisessa nähtiin useita hyviä puolia, kuten työelämässä tarvittavien taitojen kartuttaminen sekä omiin opintoihin kiinnittyminen. Tämän tutkimuksen avulla saatiin lisää tietoa siitä, millaiset asiat vaikuttavat opiskelijoiden kiinnostukseen osallistua oppiaineen ops-työhön. Ymmärtämällä osallisuuteen ja osallistumiseen liittyviä tekijöitä, mahdollisimman moni opiskelijoista saataisiin motivoitua opintojen kehittämiseen ja näkemään omat opinnot kehittämistyön ja vaivan arvoisiksi.

Myös opintoihin kiinnittymisen vuoksi on tärkeää, että opiskelija kokee opintonsa sellaisiksi, joiden kehittämiseksi kannattaa tehdä töitä. Kehittämistyön mielekkyyttä lisääisivät tulosten perusteella osallistumisen merkityksellisyys, helppous ja siitä palkitseminen. Opiskelijat esittivät, että osallistumisen tulisi olla helppoa ja sen merkitystä tulisi korostaa omien opintojen kehittämisen, mutta myös esimerkiksi työelämässä tarvittavien taitojen näkökulmasta. Muutokset eivät välttämättä ehdi käytäntöön omien opintojen aikana (Campbell ym., 2007;

Carey, 2013; Young & Jerome, 2020), mikä tukee opiskelijoiden näkemystä siitä, että opiskelijan ajasta ja työpanoksesta voitaisiin myös antaa jonkinlainen korvaus. Osallistumisen helppouteen liittyy keskeisesti opiskelijoiden kanta siitä, että oppiaineessa tulisi ottaa paremmin huomioon erilaiset opiskelijat. Kaikki eivät ole valmiita esittämään mielipiteitään kasvotusten, eikä myöskään sijainti tai käytettävä kieli saisi olla esteenä osallistumiselle. Etäyhteydellä järjestetyt kokoukset ovat jo erottamaton osa työelämää, mutta niitä tulisi hyödyntää koulutuksen osa-alueilla vielä tehokkaammin.

Kun peilataan opiskelijoiden vastauksia Bovillin ja Bulleyn (2011) malliin, voidaan todeta, ettei opiskelijoilla ole vielä suurta päätäntävaltaa ops-työssä. Opiskelijat kuvailivat ops-työn osalta jokseenkin rajattua päätäntävaltaa ja jopa näennäistä vaikuttamista, sillä opiskelijan työpanosta ei välttämättä lopulta hyödynnetty. Opiskelijoista suurin osa ilmaisi epäluuloisuutensa palautteenannon ja opiskelijoiden työpanoksen merkityksellisyyden suhteen ops-työssä, kuten myös oppiaineessa yleisesti. Palautetta pidettiin silti tärkeänä osana ops-työtä. Joidenkin opiskelijoiden mielestä opetussuunnitelma oli kuin annettu suoritettavaksi, eikä opintopolkua pidetty joustavana erilaisille valinnoille. Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden osuus ja paikka ops-työssä koettiin tärkeäksi, sillä opiskelijoilla on paras kokemus opinnoista ja opetussuunnitelmasta käytännössä.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen teossa keskeistä on tutkimuksen toteutuksen ja tutkijan toiminnan arviointi. Ihmistieteissä tutkijan subjektiivisuutta ja kykyä reflektoida sitä voidaan pitää jopa välttämättömyytenä uskottavalle tutkimukselle (Aaltio & Puusa, 2020), eikä sitä tulisi pitää arvioinnin kohteena (Puusa & Julkunen, 2020). Arvioinnin tulisi olla jatkuvaa tutkimusprosessin aikana, mutta se on tarpeen myös tutkimuksen päättyessä. Arviointia voidaan tehdä tarkastelemalla tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Tutkimuksen eettisyys kuvastaa sen laadukkuutta ja luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018), ja se korostuu, kun tutkija ja tutkittava kohtaavat (Kvale, 1996; Puusa & Julkunen, 2020).

Tässä tutkimuksessa noudatettiin koko tutkimusprosessin ajan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeita sekä hyvästä tieteellisestä käytänteestä (2012), että ihmiseen kohdistuvasta tutkimuksesta (2019). Tutkimukselle pyydettiin tutkimuslupa kasvatustieteiden ja psykologian osaston johtajalta syksyllä 2019 ja tutkimusta varten laadittiin tietosuojaseloste. Tietosuojaselosteen pohjalta tehtiin tiedote, jossa tutkimukseen osallistuvia informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta, sekä heidän henkilötietojensa käyttämisestä ja säilyttämisestä. Kuten TENK (2019) ohjeistaa, informoinnin tulee tapahtua viimeistään tietojen keräämisen yhteydessä ja tässä tutkimuksessa tiedote liitettiin alkukyselyn yhteyteen. Se oli mukana myös haastattelutilanteissa ja haastateltavien luettavissa. Opiskelijoista kerättyä tietoa säilytettiin huolellisesti ja sitä käytettiin ainoastaan tietosuojaselosteessa kerrottuun tutkimuskäyttöön. Tutkimusaineisto tuhoetaan viimeistään kuuden kuukauden kuluttua tutkinnon hyväksymisen jälkeen.

Ihmistieteissä tutkimus on aina kontekstisidonnaista (Puusa & Julkunen, 2020) ja tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus nojaa tutkimusprosessin tarkkaan kuvaamiseen (Mays & Pope, 1995; Puusa & Julkunen, 2020). Fenomenologinen tutkimus muodostuu vaiheittaisesta etenemisestä, jossa usein palataan aiempiin vaiheisiin pyrkien tutkimuksen systemaattisuuteen sekä vähentämään tutkijan välittömien tulkintojen vaikutusta tuloksiin (Laine, 2018). Toisaalta fenomenologisessa tutkimuksessa on hyväksyttävä ainutkertaisuus ja yksilön tapa muodostaa todellisuutta myös kokemusten tulkinnassa ja kuvailemisessa (Denscombe, 2003). Tutkimusprosessi kuvailtiin mahdollisimman yksityiskohtaisesti (ks. luku 5) ja analyysistä annettiin näytteitä (liite 3). Tulosten esittämisessä pyrittiin aineiston, teorian ja tulkintojen vuoropuheluun, ja haastateltujen opiskelijoiden ääni pyrittiin tuomaan esiin suorien lainausten avulla.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija usein hyödyntää monia eri datan muotoja (Creswell, 2013), jolloin tutkimukseen saadaan laajempia näkökulmia ja lisätään sen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2015). Tässä tutkimuksessa käytettiin haastatteluiden lisäksi alkukyselyä, josta saatua dataa hyödynnettiin sekä kohdejoukon valitsemiseen, että haastattelurunkojen laatimiseen. Kyselyn haasteena on sen vuorovaikutuksen puute, sillä vastaajan ja tutkijan välillä ei ole mahdollista käydä keskustelua tai selventää lomakkeessa olevia käsitteitä (Mays & Pope, 1995;

Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kyselylomakkeessa (liite 1) pyrittiin helppolukuisuuteen ja vaivattomaan vastaamiseen, sillä se toimi haastateltavien valitsemista määrittelevänä tekijänä, eikä sen kautta saatua tietoa käytetty suoraan analyysissä. Kuten jo aiemmissa luvuissa tuotiin esiin, marginaaliin jäävän ryhmän tavoittaminen voi olla haastavaa. Tutkimukseen osallistuminen saattoi olla helpompaa anonyymien kyselylomakkeen kautta, kuin suoraan haastattelukutsuun vastaamalla. Toisaalta kaikkein passiivisimpien osallistujien saavuttamista ei ole tätäkään kautta voitu varmistaa, mikä tulee huomioida tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa.

Opiskelijat kuvailivat kokemuksiaan haastattelun muodossa. Haastattelukysymyksiin vaikuttivat teoreettisen viitekehyksen lisäksi myös opiskelijoiden esille ottamat aiheet, joista he kertoivat alkukyselyn avoimen kysymyksen vastauksissaan. Haastattelurungot testattiin esihaastatteluilla ja niitä muokattiin esihaastatteluista saadun palautteen pohjalta. Tällä pyrittiin varmistamaan, että haastateltavat ymmärtävät kysymykset ja että haastatteluun varattava aika pysyy haastateltaville kohtuullisena. Haastattelurunkoja muodostui kaksi erilaista, millä on voinut olla vaikutusta vastauksiin. Haastattelurunko lähetettiin haastateltaville muutamaa päivää ennen haastatteluajankohtaa. Yhden haastateltavan kanssa runko käytiin läpi haastattelun alussa. Kysymysten lähettäminen on eettisesti ja aineistonkeruun kannalta perusteltua, jotta haastateltava voi tulla haastattelutilanteeseen halutessaan valmistautuneena ja orientoituneena aiheeseen. Kvale (1996) pitää haastattelua keskusteluna, jolla on struktuuri ja päämäärä. Jotta päämäärä – yleensä saada mahdollisimman paljon informaatiota – mahdollistuu, haastattelukysymykset kannattaa laittaa haastateltaville etukäteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuksen haastateltavat olivat opettajaopiskelijoita, kuten myös minä tutkijana. Haastattelu ei kuitenkaan ole kahden tasavertaisen henkilön välinen keskustelu, sillä tutkija määrittelee ja kontrolloi keskustelun kulkua (Kvale, 1996). Haasteltavilla oli mahdollisuus kertoa kokemuksistaan ikään kuin vertaiselleen, mikä on saattanut lisätä ymmärretyksi tulemisen tunnetta ja helpottaa negatiivisista asioista kertomista. Toisaalta on mahdollista, että joillekin tilanne on saattanut olla epämielinen ja ulkopuolinen haastattelija olisi ollut heille sopivampi. Haastateltava saattaa antaa tilanteeseen sopivia, sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme, 2015), jos kyseessä on tuttu haastattelija. Tutkimustilanne saattaa herättää tutkittavissa

erilaisia reaktioita (TENK, 2019) ja he saattavat kertoa esimerkiksi epämiellyttävistä tilanteista tai kokemuksista (Kvale, 1996). Tämä huomioitiin tekemällä haastattelutilanteesta mahdollisimman luonteva ja rauhallinen. Tunnelma pyrittiin pitämään rentona ja haastateltaville annettiin aikaa ja tilaa kertoa kokemuksistaan. Opiskelijat saivat valita heille sopivan haastattelupaikan, ja useimmat haastatteluista toteutettiin yliopiston tiloissa. Oma tietoisuuteni tutkittavan ilmiön teoriataustasta on voinut vaikuttaa tarkentaviin kysymyksiin tai niiden sävyyn. Pyytäessäni vapaamuotoista palautetta haastattelutilanteen päätteeksi, haastateltavat kuvailivat haastattelukokemusta myönteiseksi ja mielenkiintoiseksi.

Aineistoa tulkitsee aina joku, joka tekee päätöksiä aineiston suhteen (Krippendorff, 1980) ja valitsee, miten ymmärtää haastateltavien käyttämää kieltä. Analyysimenetelmäksi valitussa aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa keskeistä onkin tutkijan oma reflektointi sekä aineistossa pysyminen. Analyysissa käytettiin ATLAS.ti 8 -ohjelmaa, jonka soveltumista aineistoon tarkasteltiin sekä muiden vaihtoehtojen, että tutkijan kokemuksen näkökulmista. Ohjelmien käyttö osana tutkimusta edellyttää, että tutkijalla on sen käyttöön riittävä osaaminen (Creswell, 2013). Ohjelma vaati perehtymistä, mutta sen käyttö mahdollisti aineiston järjestelmällisen tutkimisen ja selkeytti analyysia kokonaisuutena. Sen todettiin myös soveltuvan ominaisuuksiltaan aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin (ks. Laajalahti & Herkama, 2018). Helppokäyttöisyytensä vuoksi riskinä olisi voinut olla aineiston tarpeeton ja liiallinen koodaaminen, mikä vältettiin yhdistelemällä toistavia koodeja sekä karsimalla koodeja tarpeen mukaan. Jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistoa analysoitiin niin pitkälle, kuin se oli mahdollista. Kolmannen tutkimuskysymyksen osalta aineistoa oli vähemmän, sillä se kokosi aiemmat teemat yhteen. Tämän vuoksi haastattelurungossa oli myös vähemmän teemaan liittyviä suoria kysymyksiä ja vastauksia esitettiin usein jo aiemmissa haastattelukysymyksissä. Luokkia muodostui eri tutkimuskysymyksissä eri määrä, mikä on aineistolähtöiselle sisällönanalyysille tavallista (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkijan on huomioitava tutkittavien näkökulma kaikissa analyysin vaiheissa ja pyrittävä ymmärtämään sitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastatellut opiskelijat olivat eri vaiheissa opintojaan, joten heidän kokemuksensa olivat väistämättä erilaisia. Tähän myös haastateltavien valinnalla pyrittiin, jotta mahdollisimman erilaiset opiskelijat saisivat tuoda näkökulmansa

esille. On myös tärkeää huomata, että opiskelijoiden kokemukset ops-työstä olivat muutaman vuoden takaa. Alun perin suunniteltu tutkimuksen ajoittaminen uuden ops-työprosessin alkuun ei toteutunut, sillä ops-työprosessi alkoi vasta myöhemmin keväällä. Kokemukset ovat aina jossakin ajallisessa perspektiivissä, ja niiden kuvaamistapaan vaikuttavat sekä tilanteessa koetut tunteet, että myöhemmät tapahtumat (Puusa & Julkunen, 2020). Näin ollen on mahdollista, että tulokset olisivat olleet erilaisia, jos aineisto olisi kerätty ops-työn aikana.

Oma kokemukseni ops-työstä oli monelta osin samanlainen kuin haastatelluilla opiskelijoilla. Osallistuin työryhmään vuosina 2017–2018. Työryhmässä oli mukana opetus- ja hallintohenkilökuntaa sekä opiskelijoita eri vuosikursseilta, jolloin pystyttiin hyödyntämään kunkin viimeisimpiä kokemuksia eri opintojaksoilta. Keskustelupainotteisten tapaamisten lisäksi opiskelijaedustajat olivat mukana opintokokonaisuuksien ja yksittäisten opintojaksojen kehittämistyöryhmissä. Työryhmissä työskenneltiin yhteistyössä kurssien opettajien kanssa, esitellen opiskelijoilta kerättyä palautetta ja kehitysideoita. Tämän tutkimuksen aineistoa ei kerätty työryhmään osallistumisen aikana, eikä tutkimusaihe ollut tuolloin vielä tiedossa. Kokemukseni ops-työstä sekä opiskelijana olemisesta vaikutti osaltaan tutkimuksen aihepiiriin, mutta kokemukseni vaikutuksia tutkimuksen vaiheisiin tarkastelin jatkuvasti aktiivisen ja kriittisen reflektoinnin avulla. Joku muu tutkija olisi voinut tehdä tämän tutkimuksen aineiston perusteella erilaisen tulkinnan, sillä kielellä tuotetaan todellisuutta (Salo, 2015) ja tutkija osallistuu merkitysten konstruoimiseen yhdessä tutkittavien kanssa (Silverman, 2006). Tuloksia tulee tarkastella yhtenä kuvauksena opiskelijoiden osallisuudesta. Laadullisen tutkimuksen uskottavuus ei kuitenkaan kärsi erilaisista tulkinnoista, vaan ne pikemminkin syventävät ja täydentävät ilmiön ymmärtämistä (Puusa & Julkunen, 2020).

7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimus

Tutkimus antoi arvokasta tietoa opiskelijoiden kokemasta osallisuudestaan oppiaineessa ja ops-työssä, mitä aiemmassa tutkimuksessa on käsitelty toistaiseksi vähän. Tiedon saaminen ja vuorovaikutus oppiaineen henkilökunnan kanssa olivat suuressa roolissa opiskelijoiden osallisuuden kokemuksissa. Tutkimuksen perusteella opiskelijoilla on vahva käsitys siitä, että

heidän tulee olla osallisina heidän opintojaan koskevassa päätöksenteossa. He kokivat, että vastuu osallistumisesta on pääasiassa heillä itsellään, jos yliopisto on ensin tiedottanut osallistumismahdollisuuksista riittävästi. He näkivät opinnoissaan ja osallisuudessaan hyvää ja toimivaa, mutta myös paljon kehitettävää. Palaute toistui opiskelijoiden vastauksissa ja sillä oli selkeä rooli osallisuuden ja opiskelijan äänen toteutumisessa. Jatkotutkimuksessa voitaisiin tarkastella, millaiset palautemuodot ovat tehokkaimpia ja miten erilaiset palautemuodot motivoivat opiskelijoita. Tätä voitaisiin selvittää esimerkiksi siten, että opintojaksosta olisi mahdollista antaa palautetta useamman eri palautekanavan kautta, jonka jälkeen palautteenantoon liittyviä kokemuksia selvitettäisiin kyselyin tai haastatteluin.

Tulosten perusteella voidaan päätellä, että opiskelijoilla ei ollut selkeää käsitystä tai riittävää tietämystä ops-työstä, prosessista, jossa heillä olisi mahdollisuus päättää opintoihinsa liittyvistä asioista. Tämä välittyi erityisesti sellaisten opiskelijoiden vastauksista, jotka eivät olleet osallistuneet ainejärjestön hallitustoimintaan tai ops-työhön opintojensa aikana. He myös kertoivat epäröivänsä palautteenannon ja työryhmiin osallistumisen merkitystä. Olisikin mielenkiintoista selvittää, onko opiskelijan tietämys osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksista yhteydessä minäpystyvyyteen ja oman toiminnan vaikuttavaksi kokemiseen. Vaikka minäpystyvyyttä on tutkittu paljon eri mittareilla (ks. Herrmann ym., 2017; Nielsen ym., 2018; Stagg ym., 2018), on tutkimustietoa sen yhteydestä osallisuuteen ja osallisuuden kokemukseen vähäisesti. Lisäksi opetussuunnitelmaan liittyvät käsitykset olisivat mielenkiintoinen tutkimuskohde, sillä käsitykset opetussuunnitelmasta vaikuttavat todennäköisesti myös käsityksiin ja kokemuksiin ops-työstä. Ymmärtämällä paremmin opiskelijoiden käsityksiä ops-työstä, voitaisiin ops-työtä kehittää edelleen.

Opiskelijoiden asema vahvistuu jatkuvasti, samalla kun henkilökunnan autonomia vähitellen rikkoutuu (Shah ym., 2017). Jatkossa olisi tärkeää saada myös henkilökunnan näkökulma tutkimukseen mukaan. Henkilökunnan ja opiskelijoiden vuoropuhelu olisi voinut toimia myös tässä tutkimuksessa, mutta tavoitteena oli saada syvällisempää tietoa nimenomaan opiskelijoiden kokemuksista. Henkilökunta on kuitenkin tärkeä osapuoli oppiaineessa, ja tämän vuoksi myös heidän äänensä tulisi saada kuuluviin. Curran (2017) ehdottaakin, että henkilökunnan vastuuttamisen sijaan tulisi tarkastella, miten sekä opiskelijat että henkilökunta

saadaan yhdessä työskentelemään osallisuuden eteen. Kuulumisen tunteen vahvistamiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi oppimisympäristöihin täytyy luoda ilmapiiri, jossa on luontevaa osallistua ja tehdä yhteistyötä (Korhonen, 2012).

On selvää, että opiskelijoiden osallisuutta ja heidän asemaansa oppiaine-yhteisöissä ja ops-työssä tulee vahvistaa entisestään. Yliopistoilla on mahdollisuus kouluttaa opiskelijoista aktiivisia ja täysivaltaisia yhteiskunnan jäseniä. Osallisuus ei kuitenkaan toteudu itsestään, vaan sen eteen täytyy tehdä töitä sekä yliopiston hallinnossa, että opiskelijoiden yhteisöissä. Jos yliopistot haluavat jatkossakin säilyttää suosionsa, tulee niiden yhä enemmän ottaa huomioon opiskelijoiden potentiaali opintojen kehittäjinä ja linjata se strategioissaan. Jatkotutkimuksen avulla voidaan löytää lisää keinoja siihen, miten opiskelijat saadaan yhä paremmin osaksi heitä koskevaa päätöksentekoa.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 169–180). Gaudeamus.
- Ahola, S. & Olin, N. (2000). *Yliopiston piilo-opetussuunnitelma: Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä*. Turun yliopisto.
- Alexander, I. & Hjortsø, C. (2019). Sources of complexity in participatory curriculum development: An activity system and stakeholder analysis approach to the analyses of tensions and contradictions. *Higher Education*, 77(2), 301–322. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0274-x>
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. WSOY.
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Asgar, M. (2016). Staff and student experiences of dialogue days, a student engagement activity. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 435–444. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.961505>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/713696156>
- Behrend, R., Franz, A., Czeskleba, A., Maaz, A., & Peters, H. (2019). Student participation in the development of interprofessional education courses: Perceptions and experiences of faculty members and the students. *Medical Teacher*, 41(12), 1366–1371. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1638895>
- Bengtson, C., Ahlqvist, M., Ekeröth, W., Nilsen-Moe, A., Proos Vedin, N., Rodiuchkina, K., Ye, S. & Lundberg, M. (2017). Working as partners: Course development by a student–teacher team. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), <https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110206>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1998). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods* (3. painos). Allyn & Bacon.
- Boland, J. (2005). Student participation in shared governance: A means of advancing democratic values? *Tertiary Education and Management*, 11(3), 199–217. <https://doi.org/10.1007/s11233-005-5099-3>
- Bovill, C. (2013) Students and staff co-creating curricula: An example of good practice in higher education? Teoksessa E. Dunne & D. Owen (toim.), *Student engagement handbook: Practice in higher education* (s. 461–476). Emerald.
- Bovill, C. (2014). An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in Education & Teaching International*, 51(1), 15–25. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.770264>

- Bovill, C. and Bulley, C. (2011). A model of active student participation in curriculum design: Exploring desirability and possibility. Teoksessa C. Rust (toim.), *Improving Student Learning (ISL) 18. Global theories and local practices: Institutional, disciplinary and cultural variations* (s. 176–188). The Oxford Centre for Staff and Educational Development.
- Bovill, C. Cook-Sather, A. and Felten, P. (2011) Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
- Bron, J. & Veugelers, W. (2014). Why we need to involve our students in curriculum design: Five arguments for student voice. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 16(1–2), 125–139.
- Brooman, S., Darwent, S. & Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: Is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), 663–674. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.910128>
- Buckley, A. (2018). The ideology of student engagement research. *Teaching in Higher Education*, 23(6), 718–732. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414789>
- Canning, J. (2017). Conceptualising student voice in UK higher education: Four theoretical lenses. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 519–531. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273207>
- Campbell, F., Beasley, L., Eland, J. & Rumpus, A. (2007). *Hearing the student voice: promoting and encouraging the effective use of the student voice to enhance professional development in learning, teaching and assessment within higher education*. Napier University. <https://dera.ioe.ac.uk/13053/2/3911.pdf>
- Carey, P. (2013). Student as co-producer in a marketised higher education system: A case study of students' experience of participation in curriculum design. *Innovations in Education & Teaching International*, 50(3), 250–260. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.796714>
- Cook-Sather, A. (2010). Students as learners and teachers: Taking responsibility, transforming education, and redefining accountability. *Curriculum Inquiry*, 40(4), 555–575. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2010.00501.x>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (3. painos). Sage Publications.
- Curran, R. (2017). Students as partners - good for students, good for staff: A study on the impact of partnership working and how this translates to improved student-staff engagement. *International Journal for Students as Partners*, 1(2), 1–16. <https://doi.org/10.15173/ijasp.v1i2.3089>
- Denscombe, M. (2003) *The good research guide for small-scale social research projects* (2. painos). Open University Press.
- Donalek, J. (2004). Phenomenology as a qualitative research method. *Urologic nursing*, 24(6), 516–517.

- Dunne, E. & Owen, D. (2013). *The Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education*. Emerald.
- Euroopan komissio. (2017). *Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. EU:n uusi korkeakoulutus suunnitelma*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30. painos). Continuum. https://commons.princeton.edu/inclusivepedagogy/wp-content/uploads/sites/17/2016/07/freire_pedagogy_of_the_oppressed_ch2-3.pdf
- Hakala J. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. painos, s. 14–26). PS-Kustannus.
- Halinen, I., Holappa, A. & Jääskeläinen, L. (2013). Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 44(2), 187–194.
- Healey, M., Flint, A. & Harrington, K. (2014). Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education. Higher Education Academy.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. Blackwell Publishers.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2020). *Qualitative Research Methods* (2. painos). Sage Publications.
- Herrmann, K., Bager-Elsborg, A., & McCune, V. (2017). Investigating the relationships between approaches to learning, learner identities and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74(3), 385–400. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-9999-6>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. painos). Tammi.
- Hirvensalo, M. (2016, helmikuu 16). Opiskelijat aidosti mukana opetussuunnitelmaa uudistamassa. *Tiedeblogi*. <https://www.jyu.fi/blogit/tiedeblogi/hirvensalo2>
- Hotti, U. (2012). *Akateeminen opetussuunnitelma innovaationa. Aineenopettajan pedagogiset opinnot 2005–2008 -opetussuunnitelman toteutuminen pedagogisena ja didaktisena opiskelu- ja oppimisympäristönä opettajuuden kehittymisen kannalta opiskelijoiden kokemana* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/32787/Akateemi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hudd, S. (2003). Syllabus under construction: Involving students in the creation of class assignments. *Teaching Sociology*, 31(2), 195–202. <https://doi.org/10.2307/3211308>

- Hurlimann, A., March, A. & Robins, J. (2013). University curriculum development – stuck in a process and how to break free. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(6), 639–651. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2013.844665>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuutauksena ihmistieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37(2), 162–173.
- Isola, A., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. (Terveiden ja hyvinvoinninlaitos, työpaperi 33/2017). Juvenes Print. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Juuti, P. & Puusa A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (166–167). Gaudeamus.
- Kahu, E. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kallioniemi-Chambers, V., Annala, J. & Mäkinen, M. (2013). Tutkija-opettajien kiirekokemukset yliopiston opetussuunnitelmatyössä. *Kasvatus & Aika*, 7(4), 45–59.
- Karjalainen, A. (2007). *Akateeminen opetussuunnitelmatyö*. Oulun yliopistopaino.
- Khan, M. (2013). Evaluation of course evaluations: Views from students, staff and seniors management. Teoksessa M. Shah & C. Nair (toim.), *Enhancing student feedback and improvement systems in tertiary education* (CAA Quality Series No. 5, s. 16–33). Ministry of higher education and scientific research. https://www.caa.ae/caa/images/QASeries_5.pdf
- Korhonen, V. (2012). Towards inclusive higher education? – Outlining a student-centred counselling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stolz & P. Gonon (toim.), *Challenges and reforms in vocational education - Aspects of inclusion and exclusion* (297–320). Peter Lang.
- Korhonen, V., Mattsson, M., Inkinen, M. & Toom, A. (2019). Understanding the multidimensional nature of student engagement during the first year of higher education. *Frontiers in Psychology*, 10(1056), 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01056>
- Kouba, K. (2018). Determinants of student participation in higher education governance: The case of student turnout in academic senate elections in Czechia. *Higher Education*, 76(1), 67–84.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 41–63). Lapland University Press.
- Kuoppala, K. (2008). Yliopisto-organisaatio ympäristönsä ristipaineissa. Teoksessa V. Niiranen & J. Saarti (toim.), *Kirjeitä kampukselta* (s. 21–50). Kuopio University Press.

- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Laajalahti, A. & Herkama, S. (2018). Laadullinen analyysi ATLAS.ti-ohjelmistolla. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 106–133). PS-kustannus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu painos, s. 29–50). PS-Kustannus.
- Lindén, J., Annala, J. & Mäkinen, M. (2016). Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka*, 41(1), 19–28.
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Luoto, L. & Lappalainen, M. (2006). *Opetussuunnitelmaprosessit yliopistossa* (Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 10:2006). Korkeakoulujen arviointineuvosto. https://karvi.fi/app/uploads/2015/01/KKA_1006.pdf
- Maailman terveysjärjestö (WHO). (päiväämätön). Gender, equity and human rights: Participation. <https://www.who.int/gender-equity-rights/understanding/participation-definition/en/#>
- Maaz, A., Hitzblech, T., Arends, P., Degel, A., Ludwig, S., Mossakowski, A., Mothes, R., Breckwoldt, J. & Peters, H. (2018). Moving a mountain: practical insights into mastering a major curriculum reform at a large European medical university. *Medical Teacher*, 40(5), 453–460. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1440077>
- Mays, N., & Pope, C. (1995). Rigour and qualitative research. *BMJ Clinical Research*, 311(6997), 109–112. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.6997.109>
- McCulloch, A. (2009) The student as co-producer: learning from public administration about the student-university relationship. *Studies in Higher Education*, 34(2), 171–183. <https://doi.org/10.1080/03075070802562857>
- Metsämuuronen, J. 2011. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 84–152). International Methelp.
- Mihans, J., Long, D. & Felten, P. (2008). Power and expertise: Student-faculty collaboration in course design and the scholarship of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2008.020216>
- Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A., Kalli, P. & Svärd, P. (2012). *Osallistava korkeakoulutus*. (s. 7–14). Tampere University Press.
- Mäkinen, M. (2012). Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tulkitsijoina. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A. Norrgrann, P. Kalli, & P. Svärd (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* (s. 47–74). Tampere University Press.

- Mäkinen, M. & Annala, J. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (s. 58–80). Tampere University Press.
- Nielsen, T., Dammeyer, J., Vang, M., & Makransky, G. (2018). Gender Fairness in Self-Efficacy? A Rasch-Based Validity Study of the General Academic Self-Efficacy Scale (GASE). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 664–681. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306796>
- Nivala, E. & Ryyänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 14, 9–42.
- Oliver, S. & Hyun, E. (2011). Comprehensive curriculum reform in higher education: Collaborative engagement of faculty and administrators. *Journal of Case Studies in Education*, 2(1), 1–20.
- Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. (päiväämätön). *Yliopistojen valtakunnallinen opiskelijapalautekysely (Kandipalaute)*. <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto/Sivut/Opiskelijapalaute.aspx>
- Perttula, J. (2005) Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (s. 115–162). Dialogia.
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. (2012). Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* (s. 17–46). Tampere University Press.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A., Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 181–193). Gaudeamus.
- Raivio, H. & Karjalainen, J. (2013) Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Teoksessa T. Era (toim.). *Osallisuus - oikeutta vai pakkoa?* (Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156, s. 12–34). Juvenes Print.
- Reiners, G. (2012). Understanding the differences between Husserl’s (descriptive) and Heidegger’s (interpretive) phenomenological research. *The journal of nursing care*, 01(5), 1–3. <http://dx.doi.org/10.4172/2167-1168.1000119>
- Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real world research* (4. painos). Wiley.
- Rudduck J. (2007) Student voice, student engagement, and school reform. Teoksessa D. Thiessen & A. Cook-Sather (toim.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (s. 587–610). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_23
- Rudduck, J. & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), 219–231. <https://doi.org/10.1080/00131910600584207>
- Salo, U. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä*

- tutkimuksessa* (Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisu 164, s. 166–190). Tampere University Press.
- Schwitters, H. 2018. *Student participation in higher education governance* (Bologna with student eyes 2018: The final countdown, s. 17–28). The European Student's Union (ESU). https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2019/02/BWSE-2018_web_Pages.pdf
- Seale, J. (2010). Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995–1015. <https://doi.org/10.1080/01411920903342038>
- Shah, M., Cheng, M., & Fitzgerald, R. (2017). Closing the loop on student feedback: The case of Australian and Scottish universities. *Higher Education*, 74(1), 115–129. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0032-x>
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3. painos). Sage Publications.
- Stagg, S., Eaton, E., & Sjoblom, A. (2018). Self-efficacy in undergraduate students with dyslexia: A mixed methods investigation. *British Journal of Special Education*, 45(1), 26–42. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12200>
- Stark, J., Briggs, C., & Rowland-Poplowski, J. (2002). Curriculum leadership roles of chairpersons in continuously planning departments. *Research in Higher Education*, 43(3), 329–356. <https://doi.org/10.1023/A:1014841118080>
- Syrjälä, L. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.
- Taylor, S., Bogdan, R. & DeVault, M. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019). https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Ukkonen, M. (2013). Nuoret toiminnan kehittäjinä Nuortentalo Katutason toiminnassa. Teoksessa T. Era (toim.), *Osallisuus - oikeutta vai pakkoa?* (Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu 156, s. 106–121). Juvenes Print.
- Ursin, J. (2019). Student engagement in Finnish higher education: Conflicting realities? Teoksessa M. Tanaka (toim.), *Student engagement and quality assurance in higher education: International collaborations for the enhancement of learning* (s. 24–34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429025648-3>
- Virtanen, J. (2011). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 155–216). International Methelp.

- Vitikka, E. Salminen, J. & Annevirta, T. (2012). *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa.* (Opetushallituksen muistiot 2012:4). <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vitikka-e.-salminen-j.-ja-annevirta-t.-opetussuunnitelma-opettajankoulutuksessa.-2012.pdf>
- Välimaa, J. & Nokkala, T. (2014). The dimensions of social dynamics in comparative studies on higher education. *Higher Education*, 67(4), 423–437. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9684-y>
- Westman, S. & Bergmark, U. (2019). Re-considering the ontoepistemology of student engagement in higher education. *Educational Philosophy and Theory*, 51(8), 792–802. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454309>
- White, M. (2018). Student partnership, trust and authority in universities. *Educational Philosophy & Theory*, 50(2), 163–173. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1153451>
- Young, H., & Jerome, L. (2020). Student voice in higher education: Opening the loop. *British Educational Research Journal*, 46(3), 688–705. <https://doi.org/10.1002/berj.3603>
- Zepke, N. (2014) Student engagement research in higher education: Questioning an academic orthodoxy. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 697–708. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901956>
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11, 167–177. <https://doi.org/10.1177%2F1469787410379680>
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

LIITE 1. Alkukysely

PERUSTIEDOT

Minua on pyydetty osallistumaan kyselylomake- ja haastattelututkimukseen. Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista. Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Suostumuksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja hyväksyn edellä kuvatut asiat.
 Kyllä, osallistun tutkimukseen. Ei, en halua osallistua tutkimukseen.

Opiskelen [REDACTED] opettajaksi/[REDACTED] opettajaksi
 Kyllä En

Opiskelijanumero
Suoritetut opintopisteet
Ikä (vv)
Sukupuoli (mies, nainen, muu, en halua kertoa)
Vuosikurssi (1., 2., 3., 4., 5., 6., muu)

OSALLISUUS OPPIAINEESSA

Olen tällä hetkellä tai ollut aiemmin mukana ainejärjestötoiminnassa ([REDACTED] tai muu ainejärjestö)
 Kyllä En

Olen osallistunut [REDACTED] oppiaineen ops-työhön vuosina 2017-2018
 Kyllä En

Olen kuullut [REDACTED] oppiaineen uudesta ops:sta, jonka laatiminen aloitetaan 2020
 Kyllä En

Kuvaile osallisuuttasi oppiaineessa. Kerro esim. suhteestasi opetushenkilökuntaan, annatko kurssipalautetta ja kuinka usein, koetko palautteen johtavan muutoksiin, koetko saavasi äänesi kuuluviin, onko osallistumisellesi esteitä jne.

*Yksityisyyden turvaamiseksi oppiaineeseen liittyviä tunnisteita on poistettu

LIITE 2. Haastattelurunko

Eriävät osat A ja B teemassa 2.

Teema 1. Opiskelijoiden osallistumismahdollisuudet oppiaineen kehittämiseen

- Millaisia osallistumismahdollisuuksia tiedät oppiaineesi kehittämiseen?
- Mitä osallistumismahdollisuuksia itse hyödynnät tai olet hyödyntänyt?
- Millaisista asioista olet antanut palautetta?
- Oletko yleensä löytänyt oikean kanavan palautteesi tai viestisi läpivientiin?
 - Jos et, mistä luulet sen johtuvan?
- Mitkä ovat mielestäsi tehokkaimpia tapoja vaikuttaa opintojen sisältöihin? Miksi?
- Miten kuvailisit opiskelijoiden ja oppiaineen henkilökunnan välistä vuorovaikutusta?
 - Kehittäisitkö sitä jotenkin?
- Puhutaanko oppiaineessasi opiskelijoiden mahdollisuuksista osallistua opintojen kehittämiseen riittävästi?
 - Jos kyllä, miten niistä tiedotetaan ja kenelle?
 - Jos ei, miten oppiaineen viestintää voitaisiin parantaa?

Teema 2. Opetussuunnitelmatyö

- Mitä tiedät oppiaineesi opetussuunnitelmasta?
 - Mistä se koostuu? Miten oman kokemuksesi perusteella kuvailisit sitä?
- Miten kuvailisit oman tietämyksesi perusteella oppiaineesi opetussuunnitelman laatimisprosessia?
- A: Olit vastannut alkukyselyssä, että olet osallistunut aiemmin ops-työhön.
 - Kertoisitko miksi? Mitkä tekijät vaikuttivat? Mikä motivoi?
 - Miten opiskelijoita saataisiin aktivoitumaan?
 - Aiotko osallistua myöhemmin?
- Kuvaile kokemustasi opetussuunnitelmatyöhön osallistumisesta.
- Miten kehittäisit ops-työtä kokemasi perusteella?

- B: Olit vastannut alkukyselyssä, että et ole osallistunut aiemmin ops-työhön.
 - Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet siihen, ettet ole osallistunut?
 - Mikä motivoisi juuri sinua osallistumaan?
 - Miten opiskelijoita saataisiin aktivoitumaan?
 - Kiinnostaisiko sinua osallistua myöhemmin oppiaineesi ops-työhön (alumnina)?
- Koska sinulla ei ole vielä omakohtaista kokemusta, kuvaile, millaista hyvä ops-työ voisi mielestäsi olla?
- Mitä haasteita näet opiskelijoiden osallistumisessa ops-työhön?
- Vaatiiko osallistuminen ops-työhön tiettyjä ominaisuuksia tai erityisosaamista?
- Mitä myönteisiä puolia näet opiskelijoiden osallistumisessa ops-työhön?

Teema 3. Kehitysehdotukset liittyen vaikuttamismahdollisuuksiin ja ops-työhön osallistumiseen

- Haluaisitko osallistua oppiaineesi kehittämiseen enemmän?
 - Jos kyllä, mitä sinun tulisi tehdä sen eteen? Oletko jo tehnyt jotakin?
 - Jos et, mistä syistä et?
- Keiden vastuulla mielestäsi on se, että sinä opiskelijana pystyt vaikuttamaan ja osallistumaan?
 - Perustelisitko kokemustasi?
- Miten juuri sinä voisit saada äänesi kuuluviin oppiaineessasi?
- Millaisia tapoja kehittäisit opiskelijoiden osallisuuden lisäämiseksi, jotta jokaisella olisi mahdollisuus vaikuttaa ja saada äänensä kuuluviin?

LIITE 3. Näyte analyysista

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
Just se et se on tutor-opettajan kautta vaikka se annettu palaute, et siinä on tuttu kenelle sen antaa, ni se helpottaa sitä (H5)	Tuttu henkilökunta helpottaa palautteenantoa
Jotenki hirveen ystävällistä ja semmosta niinku asiallista ja mukavaa se suhtautuminen on -- tulee niinku sellanen olo et tulee kuulluks (H10)	Kuulluksi ja kohdatuksi tuleminen
Joskus opettajalla kestää kolme viikkoo vastata sähköpostiin, ku pitäis saada tiedot niinku tyyliin seuraavalle tunnille (H8)	Opettaja ei vastaa sähköpostiin
Joskus jos on ite ihan henkilökohtasesti antanu palautetta, ni tuntuu et osa opettajista menee vähän semmoselle puolustuskannalle, että ei oikein ehkä osaa ottaa sitä semmosta negatiivista palautetta vastaan (H4)	Opettaja ei osaa ottaa vastaan kritiikkiä
Et se et ku tulee sinne luokkaan ja opettaja kysyy mitä kuuluu, ni se on niinku hirveen kiva (H2)	Kuulumisten kysyminen
Niissä ollaan oikeesti oltu saman pöydän ääressä koska sitä nyt ei usein tuu tapahtumaan, et koko henkilökunta on jossain ja sit on paljon opiskelijoita ja sit niinku keskustellaan jostain (H3)	Harvoin koko henkilökunta ja opiskelijat yhdessä
Näin noviisina, en usko että kannattaisi osallistua (H6)	Kehittämistyö vaatii opiskelutaustaa
Noita kursseja on ollu sen verran paljon, että vähän luottaa myös siihen että jos omasta mielestä joku ei toimi ni silloin se ei myöskään toimi (H9)	Oma ääni opiskelijana isompi kuin ennen
Ei oo oikein noita omia pääaineen opintoja oo vielä tässä -- ollu (H1)	Ollut vähän oman pääaineen opintoja
Koko kandivaiheen tuntuu et meidän oppiaine on vähän vaan sellai, ne on siellä, mut en mä niitä suurinta osaa tunne (H7)	Henkilökuntaan tutustuu myöhään opinnoissa

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Tuttu henkilökunta helpottaa palautteenantoa	Helposti lähestyttävä henkilökunta
Kuulluksi ja kohdatuksi tuleminen	
Opettaja ei vastaa sähköpostiin	Kielteiset kohtaamiset henkilökunnan kanssa
Opettaja ei osaa ottaa vastaan kritiikkiä	
Kuulumisten kysyminen	Kontaktin määrä ja laatu
Harvoin koko henkilökunta ja opiskelijat yhdessä	
Kehittämistyö vaatii opiskelutaustaa	Kokemus tuo varmuutta
Oma ääni opiskelijana isompi kuin ennen	
Ollut vähän oman pääaineen opintoja	Oppiaineeseen pääsee sisälle hitaasti
Henkilökuntaan tutustuu myöhään opinnoissa	

Alaluokka	Yhdistävä luokka
Helposti lähestyttävä henkilökunta	Vuorovaikutus henkilökunnan kanssa
Kielteiset kohtaamiset henkilökunnan kanssa	
Kontaktin määrä ja laatu	
Kokemus tuo varmuutta	Opiskelukokemus
Oppiaineeseen pääsee sisälle hitaasti	