

Opetuksen ja oppimisympäristön merkitys yhteissäätelyn tukena: Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia yhdessä oppimisesta

Sara Rönkkönen

FT, lehtori

Hämeen ammattikorkeakoulu

Korkeakoulupedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikkö (HEPeda)

sara.ronkkonen@hamk.fi

Telle Hailikari

KT, dosentti, tutkijayliopettaja

Hämeen ammattikorkeakoulu

Korkeakoulupedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikkö (HEPeda)

telle.hailikari@hamk.fi

Viivi Virtanen

KT, dosentti, tutkijayliopettaja

Hämeen ammattikorkeakoulu

Korkeakoulupedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikkö (HEPeda)

viivi.virtanen@hamk.fi

Tiivistelmä

Oppimisen säätelytaitojen on osoitettu olevan merkittävä korkeakouluopiskelijoiden oppimiseen ja hyvinvointiin vaikuttava tekijä. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden yhteissäätelytaitojen, eli kyvyn säädellä oppimista muiden kanssa, aiempi tutkimus on kuitenkin vielä vähäistä, erityisesti opetuksen roolin näkökulmasta. Tässä artikkelissa kuvaamme kolmannen vuoden ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia yhdessä oppimisesta yhteissäätelyn käsitteen avulla. Tuomme esiin, miten opiskelijat kokevat oppimisympäristön ja opetuksen roolin yhteissäätelyn tukena ja mikä haastaa esimerkiksi ryhmätyöskentelyn kaltaista yhdessä oppimista. Analysoimme puolistrukturoiduilla haastattelulla vuodenvaihteessa 2022–2023 kerätyn tutkimusaineiston ($n = 21$) laadullisella sisällönanalyysillä. Tunnistimme positiivisia yhteissäätelykokemuksia, joissa korostui yhteissäätelyn rooli yksilön oman oppimisen tukena ja erityisesti tiedollisen tuen saaminen muilta opiskelijoilta. Negatiivisissa kokemuksissa yhdessä oppimisen haasteet ilmenivät erityisesti ryhmätyöskentelyn vaikeutena. Havaitsimme, että opetuksen ja oppimisympäristön rooli näyttäytyy opiskelijoiden kokemuksissa erityisesti yhteissäätelyä mahdollistavana tekijänä, mutta sitä ei tunnisteta vastaavasti haasteista puhuttaessa. Tuloksemme osoittavat, että korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia opetuksen ja oppimisympäristön vaikutuksesta yhdessä oppimiselle kannattaa tutkia lisää. Ryhmätyöosaaminen ja yhdessä oppiminen ovat työelämässä vaadittavia keskeisiä kompetensseja, ja niitä voi tukea pedagogisilla ratkaisuilla.

Avainsanat: korkeakouluopiskelu, yhteissäätely, opetus, yhdessä oppiminen, hyvinvointi

Abstract

Learning regulation skills have been shown to be a significant factor influencing the learning and well-being of higher education students. However, previous research on the co-regulation of learning among university of applied sciences students is still limited, especially from the perspective of the role of teaching. In this article, we describe the experiences of third-year students at a university of applied sciences on their co-learning through the concept of co-regulation. We analysed the research data collected with semi-structured interviews at the turn of the year 2022–2023 ($n = 21$) with qualitative content analysis. We identified positive experiences of co-regulation that emphasised the role of co-regulation in supporting an individual's own learning and receiving informational support from other students. In negative experiences, the challenges of cooperative learning manifested especially as difficulties in group work. We found that students describe the role of teaching and the learning environment especially as a factor enabling co-regulation. Students also recognise factors that challenge co-regulation, but do not necessarily articulate the role of teaching when talking about the challenges of group work. Our results show that higher education students' experiences of the impact of teaching and the learning environment on collaborative learning are worth studying further. Teamwork skills and cooperative learning are key competencies required in working life, and they can be supported by pedagogical solutions.

Keywords: higher education, co-regulation, teaching, co-learning, wellbeing

Johdanto

Tulevaisuuden muuttuva työelämä edellyttää ammattikorkeakouluopiskelijoilta alakohtaisen osaamisen lisäksi sellaisia yleisiä taitoja, jotka mahdollistavat jatkuvan oppimisen ja työskentelyn vaikeasti ratkaistavien haasteiden parissa (Bore & Wright, 2009). Yksi tyypillinen työelämän edellyttämä kompetenssi on kyky työskennellä yhdessä osana tiimiä tai työryhmää (Baneres & Conesa, 2017). Yhdessä oppiminen, kuten tiimi- ja ryhmätyöskentely, onkin ammattikorkeakouluopinnoissa tavanomaista. Korkeakouluopiskelijoiden ryhmätyötaitojen kehittymisen osalta on tunnistettu yksilöllisiä eroja, jotka liittyvät esimerkiksi sukupuoleen, keskiarvoon tai opintojen vaiheeseen (De Prada ja muut, 2022). Aiemmissa korkeakouluopiskelijoiden tiimioppimista tai ryhmätyöskentelyä tarkastelleissa tutkimuksissa on havaittu, että tiimioppiminen voi parhaimmillaan tukea oppimista ja opiskelijoiden toiminnan säätelyä (Kuukkanen & Hynynen, 2016). Myös henkilökohtaisella opiskelusuunnitelmalla on osoitettu olevan vaikutusta opiskelijan itsesäätelytaitojen kehittymiseen (Kyrönlahti ja muut, 2009). Hyvillä itsesäätelytaidoilla varustettu AMK-opiskelija kykenee esimerkiksi organisoimaan omaa ajankäyttöään opiskelun sujumiseksi, eli ohjaamaan itse omaa opiskeluaan. Oppimisen itsesäätelyllä on osoitettu olevan hyvinvointia tukeva (Heikkilä ja muut, 2012) ja uupumukselta suojaava (Räisänen ja muut, 2020) vaikutus, ja vastaavasti tunteiden yhteissäätely voi tukea yhdessä oppimisen aikana nousevissa haastavissa tilanteissa (Järvenoja & Järvelä, 2009).

Opettajan roolia oppimisen itsesäätelyn tukijana on tutkittu jonkin verran (Dignath & Büttner, 2008; Kinnari ja muut, 2022). Aiempaa tutkimusta ammattikorkeakouluopiskelijoiden yhteissäätelykokemuksista tai opetuksen ja oppimisympäristön roolista yhteissäätelyn tukijana ei kuitenkaan juuri ole. Ammattikorkeakouluissa korostetaan tiimioppimisen merkitystä tulevaisuuden työelämässä. Sujuvan ja oppimista tukevan tiimioppimisen mahdollistamisen näkökulmasta on tärkeää tarkastella, miten opiskelijat kokevat yhdessä oppimisen kuten ryhmätyöskentelyn edut ja haasteet ja myös, miten he kokevat oppimisympäristön ja opetuksen vaikuttavan yhdessä oppimiseen. Tämä tutkimus vastaa tähän tarpeeseen ja kuvaa suomalaisen ammattikorkeakoulun kolmannen vuoden opiskelijoiden kokemuksia yhdessä oppimisesta sekä opetuksen ja oppimisympäristön roolista yhteissäätelyn käsitteen avulla.

Korkeakouluopiskelijoiden oppimisen yhteissäätely

Aiempi tutkimus korkeakouluoppimisen säätelystä erottaa toisistaan oppimisen itsesäätelyn ja yhteissäätelyn. Oppimisen itsesäätelyllä tarkoitetaan sitä, miten opiskelija säätelee omaa oppimistaan, eli suunnittelee, toteuttaa ja arvioi omaa opiskeluaan ja oppimistaan (Zimmerman, 2000). Yhteissäätely tarkoittaa oppimisen säätelyä yhdessä toisten korkeakouluopiskelijoiden tai opettajan kanssa (Schunk & Greene, 2017; Hadwin ja muut, 2011). Itse- ja yhteissäätelyssä on tunnistettu seuraavia ulottuvuuksia: tunteet, motivaatio, kognitio ja ympäristö tai konteksti. Emotionaalisella, eli tunteiden yhteissäätelyllä tarkoitetaan tunteiden yhteistä tunnistamista, arviointia ja säätelyä, joka ilmenee vaikkapa kykynä selviytyä ristiriitoja aiheuttavista tilanteista ryh-

mätyössä ja jatkaa tehtävän tekemistä uuteen suuntaan. Motivaation yhteissäätelyllä tarkoitetaan esimerkiksi yhteistä tavoitteiden asettelua, odotuksia ja kiinnostuneisuutta käsillä olevaa tehtävää kohtaan. Kognitiivinen yhteissäätely on aiemman tiedon ja metakognition (esimerkiksi oppimisstrategioiden tietoinen valinta) aktiivointia yhdessä, yhteistä ongelmanratkaisua ja erilaisten kognitiivisten strategioiden käyttöä. Ympäristön yhteissäätely ei ole välttämättä opiskelijoille aina mahdollista. Korkeakouluopiskelijoilla on mahdollisuudet kontekstin, eli oppimisympäristön yhteissäätelyyn silloin, kun heillä on mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi tehtäviin, arviointiin, oppimistiloihin ja -ilmapiiriin (Schunk & Greene, 2017; Hadwin ja muut, 2011; Pintrich, 2004). Tässä tutkimuksessa oppimisympäristöllä tarkoitetaan laajasti niitä fyysisiä, digitaalisia, psykososiaalisia ja pedagogisia olosuhteita, joissa oppimista tapahtuu. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että oppimisen itsesäätely on yhteissäätelyä tavanomaisempaa, ja vaikka niissä on yhteneväisyyksiä, saattaa yhteissäätely johtaa merkityksellisempään ja syvempään oppimiseen kuin itsesäätely (Saariaho ja muut, 2016).

Aiempi tutkimus on jakanut yhteissäätelyn laadullisesti karkeasti kahteen: korkean ja matalan tason yhteissäätelyyn (Volet ja muut, 2009). Korkean tason yhteissäätelyllä tarkoitetaan yhteisen ymmärryksen ja merkityksen rakentamiseen tähtäävää tiedon jalostamista, päätelmien tekoa, tarkentavien kysymysten esittämistä ja asioiden välisten suhteiden hahmottamista yhdessä. Vastaavasti matalan tason yhteissäätely viittaa yksinkertaisempaan ideoiden, ajatusten tai faktojen jakamiseen tai toisen opiskelijan itsesäätelyn tukemiseen (Volet ja muut, 2009). Ominaista matalan tason yhteissäätelylle on myös toisten opiskelijoiden tu-

keen turvautuminen itsesäätelyn ollessa haasteellista. Järvelä ja Hadwin (2013) puolestaan ovat jakaneet säätelyn kolmelle eri tasolle niiden sosiaalisuuden asteen mukaan. Eroa näiden eri säätelyn tasojen välillä on kuvattu esimerkiksi persoonanäkökulmasta, jossa ensimmäinen taso kuvastaa sitä, "mitä minä teen", toinen taso sitä, "mitä sinä teet" ja kolmas taso sitä, "mitä me teemme". Alimmalla yhteissäätelyn tasolla opiskelijat säätelevät pääasiallisesti omaa oppimisprosessiaan käyttämällä erilaisia oppimisstrategioita ja monitoroimalla ja arvioimalla omaa oppimistaan. Tiimioppimisen kontekstissa tällä voidaan siis tarkoittaa tilannetta, jossa opiskelija on vastuussa vain omasta panoksestaan esim. ryhmätöyöhön. Toisella tasolla (co-regulation) opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, vaihtavat ajatuksiaan ja tätä kautta ohjaavat ja säätelevät toistensa oppimista ja tarjoavat toisilleen tukea, mutta eivät niinkään sitoudu yhteiseen neuvotteluun tai tavoitteenasetteluun. Korkeimmalla ja laadukkaamman oppimisen näkökulmasta tärkeimmällä tasolla (socially shared regulation) opiskelijat työskentelevät ja neuvottelevat yhdessä yhteisistä tavoitteista, pyrkivät luomaan yhteistä ymmärrystä ja ymmärtämään toistensa näkemyksiä sekä säätelevät yhdessä koko ryhmän oppimisprosessia (Järvelä & Hadwin, 2013). Tällainen dialoginen toimintatapa usein johtaa oppimiseen myös yksilöllisellä tasolla (Järvelä & Järvenoja, 2011). Järvelän ja Hadwinin (2013) mukaan onnistuneen yhteistyön edellytys on, että ryhmän jäsenillä on riittävät itsesäätelytaidot, jotka edesauttavat ryhmässä toimimista. Toisaalta aiempi tutkimus on selkeästi osoittanut, että oppimisen yhteissäätely voi toimia erityisesti tukena korkeakouluopiskelijoille, joilla on haasteita oppimisen itsesäätelyn kanssa (Räisänen ja muut, 2016). On myös aiempaa näyttöä siitä, että kokemus

riittävästä itsesäätelystä madaltaisi kynnystä merkitykselliseen yhteissäätelyyn (Branssen ja muut, 2020). Yhteissäätely voi auttaa opiskelijaa selviytymään haastavissa tilanteissa, joissa muuten saattaisi luovuttaa. Puolestaan ne opiskelijat, joilla on hyvät itsesäätelyn taidot, eivät niinkään turvau- du toisiin opiskelijoihin tai yhteissäätelyyn (Räisänen ja muut, 2016).

Opetuksen roolista yhteissäätelyn tukijana

Opettajalla on korkeakoulussa keskeinen rooli oppimisen säätelyn tukijana (Allal, 2020). Opettaja voi toimia opiskelijan oppimisen säätelijänä ja tukena tarjoamalla palautetta ja luomalla työskentelylle raameja (Järvelä & Järvenoja, 2011). Esimerkiksi YTHS:n opiskelukykymalli (YTHS, 2022) tuo havainnollisesti esiin sen, miten monista eri osatekijöistä opiskelijan kyky ja eteneminen opinnoissa muodostuu. Opiskelukykymallin mukaan opetus ja ohjaus, opetusympäristö, opiskelijan omat resurssit sekä opiskelutaidot ovat toisiinsa yhteydessä oleva dynaaminen kokonaisuus, jossa eri osatekijät kuten opetuksen toteutus vaikuttaa opiskelijan kykyyn säädellä oppimistaan. Vastaavasti, aiempi tutkimus oppimisen yhteissäätelystä (Allal, 2020; Andrade & Brookhart, 2020) korostaa sitä, että opettajat, opiskelijat, oppimateriaali ja oppimisympäristö muodostavat toisiinsa vaikuttavan dynaamisen kokonaisuuden.

Tyypillisesti opettaja suunnittelee korkeakoulussa oppimisen tavoitteet, oppimistehtävät ja arviointitavat, jotka puolestaan keskeisesti ohjaavat opiskelijoiden toimintaa. Viimeaikainen tutkimus on korostanut erityisesti arvioinnin roolia oppimisen säätelyssä: sillä miten opiskelijat ymmärtävät arviointikriteerit on

keskeinen opiskelua ja oppimista ohjaava vaikutus (Allal, 2020; Andrade & Brookhart, 2020). Opettajan rooli on siis merkittävä siinä, millaiset arviointimenetelmät ja -kriteerit ohjaavat korkeakouluopiskelijoiden ryhmätyöskentelyä ja yhteissäätelyä. Toisaalta vuorovaikutteisen opetuksen kautta opettaja saa tietää, milloin ja mitä tukea opiskelijat tarvitsevat oppimisensa säätelyyn. Yhdessä oppimisessa opettaja voi tukea opiskelijoiden oppimisen yhteissäätelyä erilaisten pedagogisten ratkaisujen avulla esimerkiksi auttamalla tavoitteiden asettamisessa, antamalla palautetta oppimisprosessin aikana ja tukemalla oppimisen reflektiota (Allal, 2020; Kinnari ja muut, 2022). Kinnarin ja muiden (2022) tuore tutkimus ammatillisista opettajaopiskelijoista toi esiin, että opettajan rooli voi olla merkittävä opiskelutaidon kehittymisessä ja erilaisten opiskelustrategioiden tiedostamisessa ja käyttämisessä. Kiinnostava havainto oli, että opettajaopiskelijat eivät tunnistanee kykyä sitoutua yhdessä oppimiseen ja tunteiden säätelyä osaksi oppimisen säätelytaitojaan.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kolmannen vuoden ammattikorkeakouluopiskelijat kokevat yhteissäätelyn yhdessä oppimisessa (esimerkiksi vertaisten kanssa yhdessä opiskelu, ryhmätyöskentely ja tiimioppiminen) sekä opetuksen ja oppimisympäristön roolin yhteissäätelyssä. Pyrimme vastaamaan tähän tavoitteeseen yhteissäätelyn käsitteen kautta kahden tutkimuskysymyksen avulla:

- 1. Miten yhteissäätely näyttäytyy kolmannen vuoden AMK-opiskelijoiden kokemuksissa yhdessä oppimisesta?*

2. Miten opetuksen ja oppimisympäristön rooli näyttäytyy opiskelijoiden yhteis-säättelyn kokemuksissa?

Konteksti

Tutkimus toteutettiin suomalaisessa ammattikorkeakoulussa, jossa opiskelee noin 8 000 opiskelijaa. Korkeakoulussa on 30 AMK-tutkintoon johtavaa koulutusta ja 13 ylempää AMK-tutkintokoulutusta sekä ammatillinen opettajakorkeakoulu. Mahdollisia opiskelutapoja kohdekorkeakoulussa on kolme: päivä-, monimuoto- ja nopeutettu opiskelu. Päivätoteutus tarkoittaa päätoimista ja kokopäiväistä opiskelua säännöllisellä rytmillä oman opiskeluryhmän kanssa. Monimuotototeutusta seuraavat suorittavat opintojaan pääsääntöisesti työn ohessa ja itsenäisemmin kuin päiväopiskelijat. Sekä päivä- että monimuotototeutuksessa on opintoja myös tarvittaessa mahdollista nopeuttaa opiskelijan henkilökohtaisen tilanteen mukaan. Haastatteluajankohtana, vuodenvaihteessa 2022–2023, korkeakoulun opiskelijat olivat osittain palanneet lähiopetuksen Covid-19 –pandemian jälkeen, mutta pandemiasta aiheutunut etäopiskelu oli vielä tyypillistä.

Aineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla (Kvale & Brinkmann, 2009). Haastattelut toteutettiin verkon välityksellä, ja niihin kutsuttiin alemmaa AMK-tutkintoa suorittavia opiskelijoita, jotka olivat aiemmin syksyllä 2022 vastanneet korkeakoulun oppimiskokemuskyselyyn ja ilmaisseet halukkuutensa osallistua myös tutkimushaastatteluihin. Kyselyyn vastaamisen yhteydessä opiskelijoita pyydettiin jättämään yhteystietonsa, mikäli he olivat kiinnostuneita osallistumaan haastattelu-

tutkimukseen. Haastattelut toteuttivat tämän artikkelin ensimmäinen ja toinen kirjoittaja. Ennen haastattelua tutkimukseen osallistujat täyttivät sähköisen taustakyselyn, jolla osallistujat antoivat suostumuksensa osallistua tutkimukseen. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjelta hyvästä tieteellisestä käytännöstä noudattaen, osallistujille kerrottiin tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta keskeyttää osallistuminen tutkimukseen sekä siitä, keillä on oikeus päästä näkemään heidän vastauksiaan, miten tutkimustulokset raportoidaan ja milloin kerättävät esitieto- ja haastatteluaineistot hävitetään.

Kutsu haastatteluun lähetettiin 37 opiskelijalle ja heistä 21 osallistui puolistrukturoituun haastatteluun. Haastateltavat tulivat 12 eri koulutusosalta ja heidän keski-ikänsä oli 35 vuotta. Kaksi haastateltavista oli ei-suomenkielisiä. Tämän tutkimuksen näkökulmasta oleellimmat taustatiedot haastateltavista on ilmoitettu taulukossa 1.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot

	n	%
Sukupuoli		
Naiset	13	62
Miehet	8	38
Opiskelutapa		
Päivä	9	43
Monimuoto	12	57
Nopeutettu	0	0
Ikä		
20–25	4	19
26–30	5	24
31–36	4	19
37 tai yli	8	38

Haastatteluissa käytiin läpi opiskelijoiden yleisiä kokemuksia opiskelusta ja opinnoista ammattikorkeakoulussa (esim. omiin tavoitteisiin ja opintojen etene- miseen liittyen), oppimista edistäneitä ja haastaneita tekijöitä sekä opiskelukykyyn vaikuttaneita tekijöitä. Haastatteluissa ei kysytty opiskelijoilta suoraan heidän yhteissääteilykokemuksistaan tai yhdessä oppimisesta, sillä tutkimuksessa haluttiin tarkastella sitä, miten opiskelijat itse tuovat näiden asioiden merkitystä esiin oman opiskelun ja oppimisen kannalta. Haastatteluiden kesto vaihteli n. 30–60 minuutin välillä.

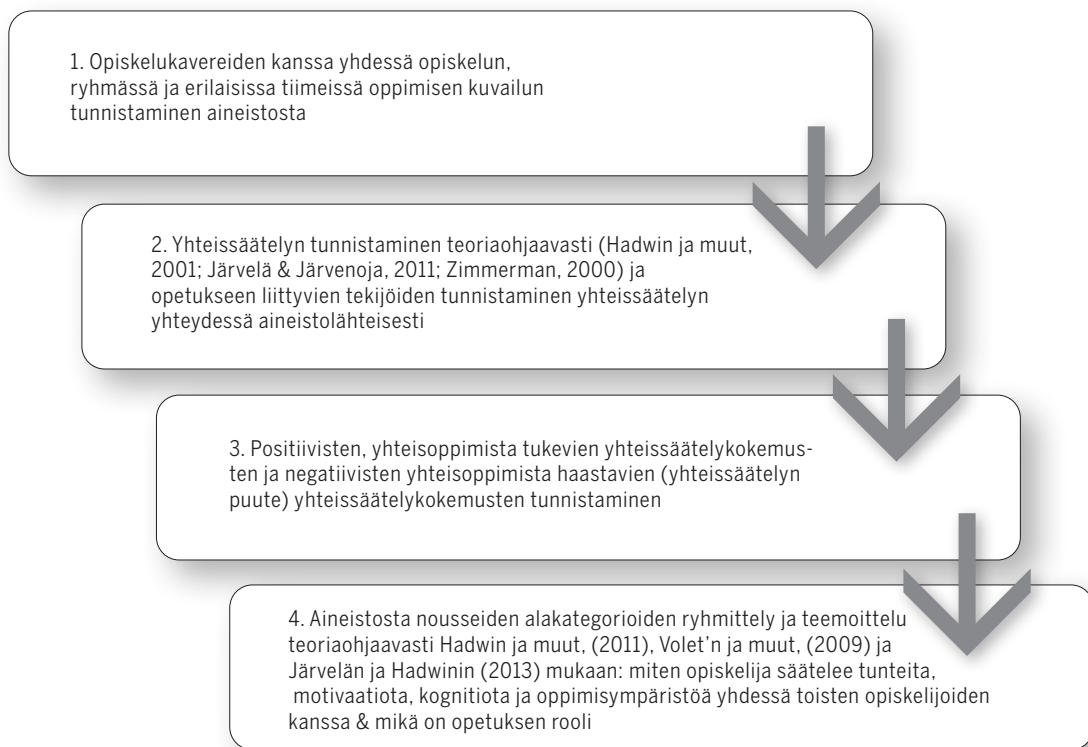
Analyyysi

Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, aineistolähtöisesti edeten (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Haastatteluilla kerätyt aineistot litteroitiin, minkä jälkeen lähdettiin aineistolähtöisesti tarkastelemaan, minkälaisia kokemuksia vastaajilla oli opinnoistaan ammattikorkeakoulussa. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa luettiin huolellisesti läpi ja tunnistettiin, mihin on tutkimuskysymysten näkökulmasta tärkeä keskittyä. Ensimmäisessä vaiheessa etsittiin ne aineiston kohdat, joissa haastateltavat kuvailivat opiskelukavereiden kanssa yhdessä opiskelua, ryhmässä ja erilaisissa tiimeissä oppimista.

Analyysin seuraavassa vaiheessa lähdettiin tunnistamaan teoriaohjaavasti niitä kohtia haastateltavien vastauksista, joissa nousi esille yhteissääteily (Hadwin ja muut, 2011; Järvelä & Järvenoja, 2011; Zimmerman, 2000) 1996; Bruning, Schraw, & Ronning, 1999. Tämä vaihe tuotti 72 analysoitavaa otetta (laajuudeltaan n. 5 000 sanaa). Samalla tunnistettiin aineistolähtöisesti, miten haastateltavat reflektoi-

vat opetusta ja opetukseen liittyviä tekijöitä yhteissääteilystä puhuessaan. Opetuksen ja oppimisympäristön rooli rajattiin nimenomaan opiskelijoiden välisen yhteissääteilyn tukemiseen, eli tässä tutkimuksessa analysoitavasta aineistosta poissuljettiin ne kohdat, joissa opiskelija puhui opetuksen roolista itsesääteilyssä. Tavoitteenamme oli tunnistaa, mistä opiskelijat puhuivat, kun he puhuivat yhteissääteilystä ja mahdollisesti opetuksen ja oppimisympäristön roolista osana yhteissääteilyä. Kun yhteissääteilyyn liittyvät analyysisyksiköt oli tunnistettu, alettiin niistä nousevia kokemuksia jaottelemaan aineistolähtöisesti positiivisiin, yhteisoppimista tukeviin, ja negatiivisiin, yhteisoppimista haastaviin (yhteissääteilyn puute).

Lopuksi aineistosta nousseet alakategoriat positiivisista ja negatiivisista yhteissääteilykokemuksista ryhmiteltiin ja teemoiteltiin teoriaohjaavasti. Ryhmittelyssä hyödynnettiin erityisesti Hadwinin ja muiden (2011). Ryhmittelyssä tarkasteltiin opiskelijan sanoitusta siitä, miten hän säätelee tunteita, motivaatiota, kognitiota ja oppimisympäristöä yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa. Esimerkiksi tunteiden yhteissääteilyyn luokiteltiin kuvaukset, joissa opiskelija kuvaa, miten ryhmätyössä oli selvitty erimielisyyksistä tai muuten haastavista tilanteista. Myös Volet'n ja muiden (2009) ja Järvelän ja Hadwinin (2013) jäsennystä yhteissääteilyn tasoihin opetuksen roolin näkökulmasta hyödynnettiin. Niiden avulla tunnistettiin eri tasoja siinä, miten opettaja mahdollistaa esim. puitteita ja rakenteita yhdessä työskentelylle (matalampi taso) vs. korkeampi taso, jossa opettaja ohjaa yhteistyön laatua kohti korkeamman tason yhteissääteilyä. Tutkijat tekivät analyysin yhdessä, ja tutkijoiden keskinäinen reflektio auttoi tulosten kriittisessä analysoinnissa.



Kuvio 1. Analyysin vaiheet

Tulokset

Tässä tutkimuksessa haastateltujen kolmannen vuoden ammattikorkeakouluopiskelijoiden ($N=21$) opiskelukokemuksissa korostuivat positiiviset oppimista tukevat yhdessä oppimisen kokemukset, joissa oli tunnistettavissa yhteissäätelylempöimistä (64 % kokemuksista). Opiskelijat sanoittivat myös haastavia yhdessä oppimisen kokemuksia (36 % kokemuksista), jotka ilmenivät erityisesti ryhmätyöskentelyn käytännön haasteina. Opetuksen rooli näyttöytyi opiskelijoiden haastatteluissa pääsääntöisesti yhdessä oppimisen tukena (87 % vastauksista). Oppimisympäristön tai opetuksen aiheuttamat haasteet (13 % vastauksista) yhteissäätelylempöimille tulivat esiin

erityisesti etäopiskelun ja mm. aikatauluksen haastaessa yhdessä oppimista. Seuraavassa kuvaamme ensin, miten yhteissäätelylempöimistä näyttöytyi opiskelijoiden kokemuksissa yhdessä oppimisesta, mikä vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tämän jälkeen raportoimme, miten opetuksen ja oppimisympäristön rooli näyttöytyi opiskelijoiden yhteissäätelylempöimien kokemuksissa. Tällä vastaamme toiseen tutkimuskysymykseen. Tuloksia kuvaamaan on liitetty suoria katkelmia opiskelijoiden kommentteista. Englanninkieliset vastaukset on käännetty suomeksi anonymiteetin turvaamiseksi ja yhtenäisyyden vuoksi.

Yhteissääteley kolmannen vuoden AMK-opiskelijoiden kokemuksissa yhdessä oppimisesta

Opiskelijoiden yhteissääteleykokemuksissa tunnistettiin kaikki Hadwinin ja muiden (2011) luokittelun mukaiset neljä yhteissääteleyn muotoa, eli opiskelijat kuvasivat, miten he säätelevät kognitiota, motivaatiota, tunteita ja oppimisympäristöä yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa. Aineistostamme oli tunnistettavissa erityisesti sellaista yhteissääteleyksi määriteltävää oppimisen sosiaalisen käyttäytymisen sääteleyä, jossa oppijat säätelevät *kognitiotaan* ja *motivaatiotaan* yhdessä muiden kanssa. Sen sijaan *tunteiden* ja *oppimisympäristön* yhteissääteleyä ilmeni vähemmän. Opiskelijoiden kokemuksissa, joissa kuvattiin ryhmätyöskentelyä tai yhdessä oppimista, korostui erityisesti matalan tason (Volet ja muut, 2009) yhteissääteley, eli esimerkiksi ideoiden, ajatusten ja tiedon jakaminen. Kuitenkin myös korkeamman tason yhteissääteleyä, kuten yhteisen ymmärryksen rakentamiseen tähtäävää yhteissääteleyä oli vastauksista tunnistettavissa.

Kognition yhteissääteley

Opiskelijoiden kokemuksissa korostui erityisesti matalan tason tiedollinen yhteissääteley oman oppimisen tai itsesääteleyn tukena ja yleisenä tiedon saannin helpottajana. Opiskelijat kuvasivat, kuinka erityisesti itselle haastavien aiheiden kohdalla on tärkeää saada tukea muilta opiskelijoilta tai opettajalta. Tällöin korostui tarve päästä vaihtamaan ajatuksia tai saada vahvistusta omalle käsitykselle ja saada täydentävää tietoa. Yhteissääteley näyttäytyi täten keskeisenä opiskelijan oman ymmärryksen kannalta. Opiskelijat kokivat, että sillä oli suuri

merkitys myös oman jaksamisen kannalta, kuten seuraava haastatteluote kuvaa:

*”Semmoiset ihan konkreettiset keinot, että miten sä tavoitat ihmisiä, niin ne on tukenut tosi hyvin sitä jaksamista. Jos sä tuskaillet jonkun asian kanssa ja **sä et ymmärrä jotain tai sä kaipaat enemmän tietoa, niin opettajat on aina saanut kiinni tai sä saat opiskelukaverin aina kiinni [...]**” ID_4093*

Aineistossa oli myös esimerkkejä korkeamman tason tiedollisesta, kognitiivisesta yhteissääteleystä. Opiskelijat kuvasivat vastauksissaan, kuinka yhdessä toimiminen edisti omaa oppimista ja syvensi omaa ymmärrystä. Tällöin havaittavissa oli opiskelijoiden yhteinen tavoitteeseen sitoutuminen. Yhteiset keskustelut ja tiedon rakentaminen koettiin myös antoisina ja reflektiota tukevinä:

*”Niin siis me tehtiin semmoinen tutkimus tosiaan ja siihen haastateltiin ihmisiä ja oltiin mukana siinä ja mietittiin niitä ja litteroitiin yhdessä ne haastattelut. Tai siis **autettiin toisiamme, otettiin niistä osiot ja keskusteltiin niistä. Se oli tosi antoisaa, että me yhdessä paneuduttiin niihin. Se oli helppoa ja se antoi enemmän tilaa sille syvemmälle keskustelulle.**” ID_3604*

Yksittäisessä vastauksessa vastaaja kuvasi yhtä korkeamman tason yhteissääteleyn muotoa, metakognitiivista yhteissääteleyä, jossa yhdessä toimiminen ja dialogi tukee myös oman osaamisen sanoittamista ja tukemista:

*”Mä oon jutellut **koulukavereiden** kanssa. Ja monella on tämä sama. **Mutta sitten me, sitten, kun oikein tarkoituksella koittaa pyrkiä tunnis-***

taan sitä osaamista, niin kyllä sitä on oikeasti. Mutta se on jotenkin, mitenhän mä sen sanoisin? Mutta se on ollut kai-kista hankalinta, että ymmärtää oikeasti osaavansa asioita.” ID_2832

Joillekin opiskelijoille yhdessä oppiminen oli myös haastavaa. Jotkut vastaajat kuvasivat matalan tason yhteissäätelyn haasteita, mikä näyttäytyi esimerkiksi tehtävien pilkkomisena yksilöille. Tällöin opiskelijat kokivat, että ryhmätöissä oma osaaminen tai muiden ryhmäläisten osaaminen saattoi jäädä vajaaksi ja kokonaiskuva aiheesta uupumaan ryhmätöiden ja kamamisen myötä:

”...mutta huono puoli on mun kohdallani ollut se, että multa on jäänyt oppimatta asioita, joku muu tiimiläinen on tehnyt ne mun puolestani käytännössä. Tällaisen ongelman mä olen havainnut omassa oppimisessäni.” ID_2663

Motivaation yhteissäätely

Opiskelukavereiden tuki koettiin tärkeäksi myös oman motivaation ja oman toiminnan ohjauksen säätelyn kannalta. Tuki vaikutti olevan erityisen tärkeää tilanteissa, joissa opiskelijan oma motivaatio tai osaaminen oli koetuksella ja jolloin luovuttaminen olisi saattanut olla lähellä ilman ryhmän tukea:

”Ja sitten xx yy oli sillain, että et varmaan lopeta nyt. Että sä oot puolessa välissä. Et kyllä menet kokeilemaan. Että se menee läpi tai se ei mene. Niin kyllä se oli semmoinen, että jos ei ne olis oikeasti siinä mua tsempannut ja ollu, niin tuo, en mä sitä olis saanut suoritettua.” ID_2809

Ryhmällä koettiin olevan myös suuri merkitys tavoitteiden asettelussa, yhteisen toiminnan suuntaamisessa ja tavoitteiden saavuttamisessa. Tämä voidaan tulkita korkeamman tason motivaation yhteissäätelyksi. Ryhmän kanssa yhdessä esimerkiksi tarkistettiin, että edetään tavoitteiden mukaisesti ja pohdittiin vaihtoehtoisia toimintatapoja tavoitteiden saavuttamiseksi:

”Välillä joutuu suuntaamaan vähän uudestaan ryhmätöittenkin teossa, mihinkä me ollaan menossa, ollaanko me menossa oikeaan suuntaan vai pitääkö meidän vähän kääntää. Edelliselläkin kerralla käännettiin vähän ja mietittiin yön yli, miten me jatketaan ja me oltiin aamulla, tai kun meillä seuraavana päivänä kokous, me oltiin ihan, että juu, selvä, jaettiin vaan tehtävät ja sitten oli erittäin hyvä [...]” ID_2842

Toisaalta haastaviksi koettiin tilanteet, joissa ryhmän jäsenten tavoitteet poikkesivat toisistaan. Tavoitteiden erilaisuus näyttäytyi esimerkiksi suhteessa arvosanojen tavoitteluun. Opiskelijat toivat esiin, että ryhmätöet tuntuivat epämotivoivilta tilanteissa, joissa osalle korkean arvosanan saaminen oli tärkeää ja toisille taas riitti kurssin läpäiseminen:

”Kun ryhmässä on erilaisia tavoitteita. Jollekin riittää se, että vain päästään läpi ryhmätyöstä ja toiset haluaisivat, että siitä saisi kuitenkin ihan kunnan numeron, kun asiaan näkee vaivaa. Se on mun mielestä ongelma ryhmätöissä.” ID_2806

Tunteiden yhteissäätely

Opiskelijat puhuivat tunteista osana ryhmätyöskentelyä ja toivat esiin hyvän ilmapiirin merkitystä opiskelulle. Matalamman

tason emotionaalinen yhteissäätely ilmeni varsinaisen ryhmätyöskentelyn sijaan erityisesti kokemuksina yleisestä hyvästä ryhmän ilmapiiristä tai opiskelukavereilta saadusta tuesta silloin, kun elämässä on ollut haasteita:

*”Että kun oli itse henkisesti tosi rikki ja maassa. Ja pelkästään jo työssä käyminen oli tosi raskasta. Ja sitten pelotti se, että mitä sitten kun se koulu alkaa, että miten mä selviän kaiken. [...] Mutta ihan hyvä, että. Kyllä se ihan hyvä, että tämä meni näin. **Että kyllä mä sitten kuitenkin tarvitsin sen, taas ne koulukaverit siihen**” ID_2809*

Korkeamman tason emotionaalista yhteissäätelyä oli tunnistettavissa yhdessä vastauksessa, jossa kuvattiin moduulin alkuun liittyvää haastavuutta tai epäselvyyttä. Tällöin ryhmän tuki auttoi etenemään alun haasteista huolimatta:

*”Jokaisen moduulin alussa me **olla**an **ryhmänkin kanssa** katsottu, mietitty sitä, että tulee [...] **hämmennys** ensin, että mitä ihmettä. Sitten, kun luulee ymmärtävänsä jotain, se ei ehkä ollutkaan niin, **mutta kyllä se siitä tasoittuu, pöly laskeutuu, kun vaan ruvetaan tekemään. Kyllä se on onnistunut ihan mukavasti** [...]” ID_2842*

Oppimisympäristön yhteissäätely

Korkeakouluopiskelijoilla on mahdollisuudet kontekstin, eli oppimisympäristön yhteissäätelyyn silloin, kun heillä on mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi siihen, mitä tehtäviä opintojaksolla tehdään ja miten osaamista arvioidaan. Aineistostamme ei noussut sellaisia esimerkkejä, joissa opiskelijat olisivat varsinaisesti pystyneet yh-

dessä säätelymään oppimisympäristöönsä. Kontekstiin (oppimisympäristöön) liittyvät positiiviset kokemukset näyttäytyivät kuitenkin oppimista tukevana sitä kautta, että ympäristö ylipäänsä mahdollisti yhteisoppimisen:

*”Että oli esimerkiksi **osalla kursseista oli forumeita, missä saatettiin keskustella** ja osalla sitten taas ei, että semmoiset mä koin ehkä että siinä opetuksessa ja ohjauksessa oli sillei (oppimista) edistäviä.” ID_3868*

Opiskelijat kuvasivat puolestaan usein haasteita, jotka liittyivät siihen, ettei heillä ollut mahdollisuutta säädellä oppimisympäristöönsä, eli esimerkiksi arviointia, menetelmiä, aikatauluja tai tehtävänantoja. Usein haasteet liittyivät ryhmätöiden osalta aikataulutukseen:

*”Kohta **loppuukin aika ja aikataulujen yhteensovittaminen, siis tämmöiset käytännön asiat** muutenkin hankaloittaa sitä.” ID_3604*

Opetuksen ja oppimisympäristön roolista yhteissäätelyssä

Opiskelijoiden kokemuksissa, joissa puhuttiin opetuksen tai oppimisympäristön roolista yhteissäätelyn yhteydessä, korostuivat positiiviset kokemukset siitä, miten opetus, ohjaus tai oppimisympäristö on tukenut esimerkiksi ryhmätyöskentelyä ja yhdessä opiskelua. Opettajan rooli kontekstiin (oppimisympäristöön) liittyvässä yhteissäätelyssä näyttäytyi positiivisena sitä kautta, että opettaja oli mahdollistanut yhteisoppimiselle tarvittavan fyysisen tai virtuaalisen tilan. Vastauksista oli tunnistettavissa kaksi eri tasoa siinä, miten opettaja tukee yhteissäätelyä. Opettajan rooli nähtiin ensisijaisesti puitteiden ja raamien

mahdollistajana ja fasilitoijana, mutta joissakin vastauksissa myös ryhmätyöskentelyn laadun ohjaajana kohti korkeamman tason yhteissäätelyä.

Opettaja raamien antajana ja mahdollistajana

Opettajalla koettiin olevan tärkeä merkitys oman oppimisen kannalta. Keskustelut opettajien kanssa sekä verkossa että lähiopetuksessa koettiin merkityksellisiksi ja opiskelijoille oli tärkeää, että opettajat ovat helposti tavoitettavissa. Vastaajille oli tärkeää, että opettaja tai oppimisympäristö mahdollisti tilan, edellytykset ja puitteet yhteisoppimiselle joko etänä tai kampuksella:

”Jos mieltii fyysisistä ympäristöä, täällä näkee ihmisiä, se on aina kiva, myös, kun ollaan päästy luokkaopetukseen tässä parin vuoden aikana ihan hyvin takaisin, mä itse koen, että luokkaopetus on paljon mukavampaa ja luontaisempaa kuin etäopetus, siinä opettajan kanssa dynamiikka on paljon erilainen luokassa fyysisesti kuin vaikka etäyhteydellä, paljon helpompi lähteä keskustelemaan asioista.” ID_2819

Opettajilla koettiin olevan tärkeä rooli oppimisprosessin jaksottamisessa ja ylläpitämisessä. Parhaimmillaan opettajat luovat raamit oppimisprosessille. Vastauksissa nousi esiin opiskelijoiden kokemus siitä, miten he yhdessä saavat opettajalta tarvitsemaansa tukea, kuten tarvittavaa vaituutta ja toisaalta joustoja aikatauluissa:

”Opettajat ovat [...] joskus todella vaativia saadakseen meidät liikkeelle ja noudattamaan määräaika ja tekemään (asianmukaista) työtä, ja joskus he ovat todella ymmärtäviäisiä, [...]”

he voivat pidentää määräaika, ja jos meillä on ongelmia, voimme ottaa heihin yhteyttä Teamsin kautta tai sähköpostitse ja saamme vastauksemme nopeasti.” ID_1857

Ajoittain vastaajat kokivat, ettei heillä ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa siihen, milloin tai miten oppimista esimerkiksi arvioitiin, eli mahdollisuutta kontekstin tai oppimisympäristön säätelyyn. Jotkut vastaajat toivat esiin, että aina ryhmätöiden ei koettu olevan paras mahdollinen tapa tehtävän suorittamiseen. Ajoittain myös kaikki tehtävät eivät olleet opiskelijoille tiedossa etukäteen. Tämä toi opiskeluun ennakoimattomuutta tai aiheutti turhautumista siitä, ettei asioihin voinut itse vaikuttaa:

”Tai sitten on niin, että tulee jotain lisätehtäviä ilman, että niistä edes ilmoitetaan yhtään mitään. Sitten sä huomaa yhtäkkiä, että täällä on tällainen tullut, tai sitten opiskelukaverit laittaa, että ootteko huomannu, että tänne on tullu taas uusi tehtävä.” ID_2809

Opettaja korkeamman tason yhteissäätelyn mahdollistajana

Opiskelijat tunnistivat myös, että opettajalla oli tärkeä rooli ryhmätyöskentelyn tukemisessa ja ryhmäytymisessä. Vastauksista kävi ilmi, miten opettajalla on tärkeä rooli ryhmäytymisen fasilitoimisessa, ryhmän työskentelyn ohjaamisessa ja opiskelijoiden auttamisessa kohti korkeamman tason yhteissäätelyä ja yhdessä oppimista:

”Toki meillä alussa oli niitä lähiopintoja ja tutustuttiin ryhmänohjaukseen ja meillä oli omia ryhmänohjauksia, mitkä toki on hyvä pitää lähimuodossa. Ne taas tuki sitä oppimista.” ID_3604

Yhteenveto ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli ensinnäkin selvittää kolmannen vuoden ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia yhteissäätelystä yhdessä oppimisessa. Yhdessä oppimisella tarkoitettiin esimerkiksi opiskelukavereiden kanssa yhdessä opiskelua, ryhmässä ja erilaisissa tiimeissä oppimista. Käsitteellistimme yhdessä oppimista yhteissäätelyn (Hadwin ja muut, 2011; Järvelä & Järvenoja, 2011; Volet ja muut, 2009) käsitteen avulla. Toiseksi, olimme kiinnostuneita siitä, miten opetuksen ja oppimisympäristön rooli näyttytyi opiskelijoiden yhdessä oppimisen ja yhteissäätelyn kokemuksissa. Tutkimukseen osallistujat olivat kolmannen vuoden opiskelijoita, eli heille oli jo ehtinyt kertyä jonkin verran kokemusta esimerkiksi opiskelusta tiimeissä ja täten tarjoutua mahdollisuus oppimisen säätelyn kehittämiseen asiantuntijaitona.

Tuloksemme osoittivat, että positiivisissa, oppimista tukevilla yhteissääteilykokemuksissa korostui matalan tason (Volet ja muut, 2009) yhteissäätelyn rooli yksilön oman oppimisen tukena ja erityisesti muiden opiskelijoiden tuki oman motivaation, kognition ja tunteiden säätelyssä. Tässä tutkimuksessa emme keskittyneet opiskelijoiden itsesääteilyyn, mutta aiemman tutkimuksen perusteella on näyttöä siitä, että mikäli oppijalla on haasteita itsesäätelyn kanssa, korostuu tarve oppimisen yhteissääteilylle (Räisänen ja muut, 2016). Tuloksissamme harvemmin esiintynyt korkeamman tason (Volet ja muut, 2009) kognitiivinen yhteissääteily ilmeni opiskelijoiden kokemuksissa yhteisen ymmärryksen rakentamisena ja yhteisreflektiona sekä yksittäisissä vastauksissa myös motivaation

ja tunteiden yhteissäätelynä. Negatiivisissa kokemuksissa, joissa yhteisoppiminen oli ollut haasteellista, opiskelijat sanoittivat tyypillisimmin ryhmätyöskentelyn haasteita. Tunnusomaista haastaville kokemuksille oli se, että yhteissäätelyn näkökulmasta opiskelijat kokivat, että heillä ei ollut mahdollisuutta säädellä kontekstia eli oppimisympäristöään. Käytännössä tämä ilmeni haasteina, jotka liittyivät esimerkiksi arviointiin, käytettyihin menetelmiin, aika-tiloihin, tehtävänantoihin ja fyysiseen tai digitaaliseen paikkaan, jossa yhteisoppiminen tapahtui. Opetuksen roolia yhteisoppimisessa opiskelijat sanoittivat erityisesti positiivisten kokemusten kautta: opiskelijoiden vastauksissa korostuivat hyvät kokemukset siitä, miten opettaja on esimerkiksi ohjannut ryhmää, fasilitoinut ryhmätyöskentelyä tai mahdollistanut fyysisen tai digitaalisen paikan oppimiselle. Opiskelijat puhuivat opetuksen roolista erityisesti siitä näkökulmasta, miten opettaja mahdollistaa rakenteet ja puitteet yhteisoppimiselle. Opettajan rooli varsinaisessa korkeamman tason yhteissäätelyn tukemisessa tuli esille yksittäisissä vastauksissa, joissa kuvailtiin, miten opettaja oli ohjannut ryhmätyöskentelyn laatua.

Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että yhteissäätelyn ja yhteisoppimisen haasteet olivat kytköksissä erityisesti siihen, että opiskelijoilla ei ollut ryhmänä mahdollisuutta säädellä kontekstiaan, eli oppimisympäristöään. Tämä havainto on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, joka on korostanut opettajan roolia yhteissäätelyn tukemisessa: esimerkiksi tapa, jolla oppimisympäristö on rakennettu ja erityisesti formatiivinen, oppimista tukeva arviointi ja palaute ovat merkittäviä tekijöitä yhteissäätelyn tukemisessa (Andrade & Brookhart, 2020). Vaikka opiskelijoiden negatiiv-

visissa yhteisoppimiskokemuksissa puhuttiin harvoin eksplisiittisesti opettajan roolista, on opettaja kuitenkin se, joka ensisijaisesti luo kontekstin oppimiselle ja pystyy myös vaikuttamaan siihen, onko opiskelijoilla mahdollisuutta vaikuttaa esimerkiksi arviointiin, opetusmenetelmiin, oppimisympäristöihin, aikatauluihin ja tavoitteisiin. On keskeistä, että opettajalla on keino saada tietoa opiskelijoiden kokemuksista ja haasteista kurssin tai opintojakson aikana. Tämä edellyttää sitä, että opettajalla on mahdollisuus dynaamiseen ja vuorovaikutteiseen palaute- ja arviointidialogiin opiskelijoiden kanssa. Myös opettajan näkökulmasta on turhauttavaa ja hyvinvointia haastavaa, mikäli yhdessä oppiminen ei toimi ja esimerkiksi vasta kurssin tai opintojakson lopussa käy ilmi, että ryhmätöissä on ollut haasteita. Opetuksen lähestymistapatutkimuksen (Cao ja muut, 2019; Postareff ja muut, 2023; Trigwell, 2012) näkökulmasta tämä havainto on linjassa vuorovaikutteisen lähestymistavan kanssa. Jotta opettaja voi tukea oppimisen yhteissääteilyä, hänen tulee ymmärtää, miten opiskelijat oppivat ja opiskelevat. Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa on keskeistä, jotta opettaja pystyy tunnistamaan, milloin ja mihin opiskelijat tarvitsevat tukea oppimisessaan. Opettajien lähestymistavoilla opetukseen on yhteys siihen, miten he pystyvät itse refleктоimaan opetuksensa vaikutusta opiskelijan oppimiselle. On näyttöä siitä, että opettajat, jotka kykenevät pedagogiseen itsereflektion pyrkivät myös vuorovaikutteiseen, opiskelijoita aktivoimaan opetukseen (Bliuc ja muut, 2012; Postareff ja muut, 2023).

Yhteisoppiminen ja erilaisissa tiimeissä ja ryhmissä työskentely on ammattikorkeakouluissa tyypillistä. Samanaikaisesti opiskelijamäärät kasvavat ja opiskelijat

tulevat ammattikorkeakouluihin monista eri taustoista. On tärkeää, että korkeakouluissa tuetaan opettajien osaamista yhteisoppimisen fasilitoijana ja mahdollistajana. Tämän tutkimuksen valossa erityisen kiinnostavaa oli, että opetuksen roolia yhteissääteilyn haasteissa ei juurikaan suoraan sanoitettu. Sanoitetut haasteet liittyivät usein ryhmätyön dynamiikkaan, työnjakoon, aikataulutukseen, epäselviin vastuisiin tai tavoitteisiin. Nämä ovat kuitenkin asioita, joihin ryhmätyön fasilitoinnilla, palautekäytänteiden rakentamisella ja ryhmätyötaitojen tuomisella osaksi osaamista-voitteita ja arviointia on opetuksen näkökulmasta mahdollista vaikuttaa. Vastaavasti opiskelijoilla itsellään on aktiivinen rooli siinä, onko yhteisoppimista ja yhteissääteilyä ylipäänsä mahdollista tapahtua, eli tartutaanko mahdollisuuksiin opiskella yhdessä muiden kanssa.

Tämä tutkimus tuo arvokasta lisätietoa ammattikorkeakouluopiskelijoiden yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista sekä opetuksen ja oppimisympäristön roolista yhdessä oppimisen mahdollistajana. Valitulla tutkimusasetelmalla on kuitenkin rajoituksensa, jotka pitää tulosten tulkinnassa ottaa huomioon. Tutkimuksen aineisto kerättiin ajankohtana, jolloin opetuksessa oli palattu osin lähiopetukseen pandemian jälkeen, mutta etäopiskelu oli vielä tyypillistä. Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa haastateltavien kokemuksiin opinnoistaan. Tutkimus tehtiin poikittaisasetelmalla ja vain yhdessä korkeakoulussa. Haastattelussa opiskelijoilta ei kysytty suoraan yhdessä oppimisesta tai oppimisen yhteissääteilyä. Laadullisen tutkimuksen kriteerien näkökulmasta haastateltavien opiskelijoiden määrä oli kohtuullinen ja he edustivat kattavasti eri aloja. Kuitenkin tässä tutkimuksessa esitettyjen havaintojen

yleistettävyyteen tulee suhtautua varauksella, ja lisää yhteissäätelytutkimusta ammattikorkeakouluopiskelijoiden keskuudessa tarvitaan. Oppimisen yhteissäätelyä voisi jatkossa tutkia esimerkiksi havainnollamalla käytännön tilanteita, joissa opiskelijat opiskelevat yhdessä. Vastaavasti tulevaisuudessa tekoälyn edelleen kehittyessä voisi olla kiinnostavaa tutkia, miten tekoälyä ja oppimisanalytiikkaa voitaisiin nykyistä paremmin hyödyntää oppimisen yhteissäätelyn tukemisessa.

Lähteet

- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332–349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 350–372. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992>
- Baneres, D., & Conesa, J. (2017). A life-long learning recommender system to promote employability. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(06), pp. 77–93. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i06.7166>
- Bliuc, A.-M., Casey, G., Bachfischer, A., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2012). Blended learning in vocational education: Teachers' conceptions of blended learning and their approaches to teaching and design. *The Australian Educational Researcher*, 39, 237–257. <https://doi.org/10.1007/s13384-012-0053-0>
- Bore, A., & Wright, N. (2009). The wicked and complex in education: Developing a transdisciplinary perspective for policy formulation, implementation and professional practice. *Journal of Education for Teaching*, 35(3), 241–256. <https://doi.org/10.1080/02607470903091286>
- Bransen, D., Govaerts, M. J. B., Sluijmsmans, D. M. A., & Driessen, E. W. (2020). Beyond the self: The role of co-regulation in medical students' self-regulated learning. *Medical Education*, 54(3), 234–241. <https://doi.org/10.1111/medu.14018>
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Toom, A. (2019). Teacher educators' approaches to teaching and connections with their perceptions of the closeness of their research and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 125–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.013>
- De Prada, E., Mareque, M., & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: Is university training contributing to their mastery? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Toim.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (ss. 65–84). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Heikkilä, A., Lonka, K., Nieminen, J., & Niemi-virta, M. (2012). Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being, and study success. *Higher Education*, 64(4), 455–471. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9504-9>
- Järvelä, S., & Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006>
- Järvelä, S., & Järvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113(2), 350–374. <https://doi.org/10.1177/016146811111300205>
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges? *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 463–481. <https://doi.org/10.1348/000709909X402811>
- Kinnari, S., Luukkonen, K., & Mäki, S. (2022). Miten opettaja voi tukea oppimisen itsensäätelytaitojen kehittymistä? *Evolving Pedagogy - Electronic Journal*. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-2489-2386-20>
- Kuukkanen, T., & Hynynen, P. (2016). Moniammatillinen tiimioppiminen sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden ja opettajien kokemana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(1), 53–61. <https://journal.fi/akakk/article/view/88249>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews:*

Learning the craft of qualitative research interviewing. Sage.

Kyrönlahti, E., Kuoppamäki, R., & Tolonen, R. (2009). Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma kehittää itsesäätelyvalmiuksia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 11(1), 48–58. <https://journal.fi/akakk/article/view/114726>

Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. JSTOR. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

Postareff, L., Lahdenperä, J., Hailikari, T., & Parpala, A. (2023). The dimensions of approaches to teaching in higher education: A new analysis of teaching profiles. *Higher Education*, 88, 37–59. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01104-x>

Räsänen, M., Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2016). University students' self- and co-regulation of learning and processes of understanding: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 47, 281–288. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.006>

Räsänen, M., Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2020). Students' experiences of study-related exhaustion, regulation of learning, peer learning and peer support during university studies. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 1135–1157. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00512-2>

Saariaho, E., Pyhältö, K., Toom, A., Pietarinen, J., & Soini, T. (2016). Student teachers' self- and co-regulation of learning during teacher education. *Learning: Research and Practice*, 2(1), 44–63. <https://doi.org/10.1080/23735082.2015.1081395>

Schunk, D.H., & Greene, J.A. (Eds.). (2017). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>

Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607–621. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uud. laitos). Tammi.

Volet, S., Summers, M., & Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19(2), 128–143. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.001>

YTHS. (2022). *Opiskelukyky on opiskelijan työkykyä*. YTHS. <https://www.yths.fi/palvelut/opiskelu-yhteisotyo/opiskelukyky/>

Zimmerman, B. J. (2000). Chapter 2—Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (toim.), *Handbook of Self-Regulation* (ss. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>