

Opetusavustaja opettajana – opiskelijakokemuksia opetusavustajan vaikutuksesta oppimisilmapiiriin ja ohjauksen laatuun oikeustieteen opetuksessa

HAKUSANAT: yliopistopedagogiikka, oikeustieteen opetus, ohjaus, oppimisympäristö, yliopistot

1. Johdanto

Suomessa on kirjoitettu runsaasti oikeustieteellisen koulutuksen laadusta ja kehittamisestä. Opetuksen käytännöistä ja pedagogisista toimintamalleista huomiota ovat saaneet esimerkiksi ongelmalähtöinen oppiminen¹, oikeustapausharjoitukset², oikeustapauskilpailut³, oppimispäiväkirjat⁴, pienryhmäopetus⁵, luento-opetuksen kehittäminen esimerkiksi aktivoimalla opiskelijoita⁶, itse- ja

* *Sampo Mielityinen*, OTT, yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu – *Aurora Fifield*, oik. yo, opetusavustaja, Itä-Suomen yliopisto. Kiitämme artikkelikäsitteilytoimenpiteiden anonyymejä vertaisarvioijia hyödyllisestä palautteesta sekä kannuksesta teeman tutkimiseen.

1. Mia Korpiola – Toomas Kotkas, Ongelmalähtöinen oppiminen – raportti käytännön kokemuksesta. *Oikeus* 2/2001, s. 237–240; Sari Lindblom-Ylänne – Heikki Pihlajamäki – Toomas Kotkas, What makes a student group successful? Student-student and student-teacher interaction in a problem-based learning environment. *Learning Environments Research* 6(1) 2003, s. 59–76 ja Päivi Tiilikka, Ongelmalähtöisen oppimisen edut ja haasteet oikeustieteen opetuksessa. *Edilex* 44/2012, 7.11.2012.
2. Katri Havu – Olli Norros, Oikeustapausharjoitukset velvoiteoikeuden opetuksessa. *Lakimies* 4/2011, s. 772–782.
3. Laura Ervo, Oikeustapauskilpailu asiantuntijuuden kehittämisen välineenä. *Defensor Legis* 2/2011, s. 177–194 ja Matti Urpilainen – Mika Viljanen, Oikeustapauskilpailut opetusmuotona – Käytännön kokemuksia ja kehittämissideita, s. 133–144 teoksessa Tatu Hyttinen – Katja Weckström (toim.), Turun yliopiston oikeustieteellinen tiedekunta 50 vuotta. Turun yliopisto 2011. Ks. myös Johanna Niemi, Oikeudenkäynti opetuksen menetelmänä. *Lakimies* 3/2011, s. 570–575.
4. Tapio Määttä, Opitun kontrollioimisesta oppimiseen innostamiseen: kokemuksia oppimispäiväkirjasta ympäristöoikeuden opetuksessa. *Oikeus* 2/2001, s. 219–235.
5. Kaijus Ervasti, Pienryhmäopetuksen mahdollisuudet – kokemuksia prosessioikeuden opetuksesta. *Oikeus* 4/2010, s. 418–430.
6. Antti Aine, Opiskelijoiden aktivointi oikeustieteen luento-opetuksessa. *Lakimies* 3–4/2016, s. 556–571; Kaijus Ervasti – Jenni Ervasti – Elina Manninen, Luento-opetuksen vaikutukset opiskelijoiden käsityksiin – esimerkkinä oikeussosiologia. *Lakimies* 3/2010, s. 379–409 ja Suviana

vertaisarvioinnin rooli⁷, seminaarit⁸, täydennyskoulutuksen pedagogiikka⁹, kotitenti¹⁰, väitöstilaisuuksien ohjattu seuranta¹¹, projektimuotoinen opetus¹², opettajatuutorointi¹³ ja yleisesti vaihtoehtoiset opetusmuodot¹⁴.

Juristikoulutuksen tuottamaa osaamista puolestaan on analysoitu muun muassa kirjoittamistaitojen¹⁵, argumentaatio-osaamisen¹⁶, oikeudellisen ajattelun¹⁷, tutkimustaitojen¹⁸, monitieteisyyden ja kriittisyyden¹⁹, työelämätaitojen²⁰,

- Hakalehto-Wainio, Massaluennon mahdollisuudet – kokemuksia vahingonkorvausoikeuden kursilta Helsingin yliopistossa. *Oikeus* 2/2008, s. 227–239.
7. Sari Lindblom-Yläne – Heikki Pihlajamäki – Toomas Kotkas, Self- peer- and teacher-assessment of student essays. *Active learning in higher education* 7(1) 2006, s. 51–62.
 8. Suviana Hakalehto-Wainio, Seminaariopetuksen haasteet – kohti laadukkaampaa oppimista. *Oikeus* 3/2010, s. 288–298.
 9. Kimmo Malin, Oikeudellisen täydennyskoulutuksen pedagogisia haasteita – Prosessinjohto hallintolainkäytössä -koulutusohjelman arviointia. *Lakimies* 1/2010, s. 75–85.
 10. Sampo Mielityinen, Opetuksen linjakuus & luentoja tukeva kotitenti. Kehittämishankkeista pysyviksi käytännöiksi?, s. 34–58 teoksessa Matti Meriläinen (toim.), Yliopisto-opettajan pedagogisten perusopintojen ”Opetuksen ja opettajuuden kehittämishankkeiden” satoa 2003–2004. Joensuun yliopisto 2005.
 11. Olli Norros, Kisastudiot väitöstilaisuuksiin – tutkimus tutuksi perusopiskelijoille. *Lakimies* 3/2013, s. 477–480.
 12. Santtu Turunen, Projekti opetusmuotona – pedagogiikan teoriaa ja opetuksen käytäntöä, s. 59–80 teoksessa Santtu Turunen (toim.), Immateriaalioikeudet insolvenssimenettelyssä. *Forum Iuris* 2004.
 13. Lotta Viikari – Leila Juanto, ”Lempeää peräänkatsomista vai penseää paapomista?” Joensuun yliopiston oikeustieteiden laitoksen opettajatuutorointijärjestelmän kehittämishanke, s. 157–181 teoksessa Meriläinen 2005.
 14. Johan Bärlund – Katri Havu – Ari Hirvonen – Ida Koivisto – Sakari Melander – Heikki Pihlajamäki, Lammin laki – rohkaisevia kokemuksia vaihtoehtoisista opetusmuodoista. *Lakimies* 5/2012, s. 769–776; Merita Huomo-Kettunen, Syväsuuntautunutta oppimista tukeva opetusta oikeustieteellisessä tiedekunnassa, erityisesti kiinnittäen huomiota luento-opetuksen ja seminaari-/pienryhmäopetuksen eroihin. *Oikeus* 3/2012, s. 433–440 ja Markus Kari, Paperipallojen heittäjä ja muita pedagogisia ajatuksia – tehtävälähtöinen kurssi osana opetuksen kehittämistä. *Helsinki Law Review* 2/2013, s. 175–186.
 15. Mirjami Paso, Kirjoitanko, koska muuta en voi? Tieteellisestä kirjoittamisesta ja sen opettamisesta. *Oikeus* 3/2010, s. 299–310.
 16. Sampo Mielityinen, Oikeudellinen argumentaatio juristiopiskelijoiden työharjoittelussa, s. 152–164 teoksessa Kimmo Mäki (toim.), Oppiva asiantuntija vai asiantuntijaksi opiskeleva? Korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittäminen. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu 2020.
 17. Anne Haarala-Muhonen – Heidi Hyytinen – Tarja Tuononen – Sakari Melander, Law Students’ Descriptions of Legal Reasoning. *Law Teacher* 56(4) 2022, s. 471–484.
 18. Ida Koivisto – Anni Tuomela, Lainoppineita vai oikeustieteilijöitä? Näkökulmia perustutkinnon metodiopetuksen kehittämiseen Helsingin yliopiston oikeustieteellisessä tiedekunnassa. *Oikeus* 3/2012, s. 410–432.
 19. Liisa Nieminen, Monitieteisyys ja kriittisyys oikeustieteen opinnoissa: opetuksen kehittämismahdollisuuksien pohdintaa. *Oikeus* 3/2006, s. 413–424.
 20. Beata Mäihänen – Aapo Asp – Anna Band, Työelämätaitojen opettaminen ja oppiminen juristikoulutuksessa vastauksena digitalisaatioon. *Lakimies* 7–8/2018, s. 1024–1046.

vuorovaikutustaitojen²¹, asiantuntijuuden moninaisuuden²² ja normatiivisen osaamisen²³ näkökulmasta. Lisäksi on tutkittu ensimmäisen vuoden juristiopiskelijoiden haasteita²⁴, arvioinnin kysymyksiä²⁵ sekä opiskelijakokemuksia opetuksen laadusta²⁶.

Oikeustieteen koulutuksessa on tunnistettu lukuisia kehittämiskohteita. Haarala-Muhosen väitöstutkimuksen (2011) mukaan opettajilta saatavan tuen ja palautteen vähäisyys on yksi oikeustieteen oppimisympäristöjen ongelmista. Hän viittaa muun ohella ohjauksen vahvistamisen keinoihin sekä tarpeeseen vahvistaa ylipäätään oppimislähtöistä lähestymistapaa alan opetuksessa.²⁷ Ervasti ja Aaltonen tutkivat oikeustieteen opiskelijoiden kokemaa opetuksen laatua kyselyllä 2016–2017. Heidän mukaansa alan koulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota opetusmetodien ohella oppimisympäristöön ja ”erityisesti opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan vuorovaikutukseen”. Lisäksi tulisi ”kehittää toimintatapoja, jotka edesauttavat sitä, että opiskelijat tuntevat opettajia ja kokevat heidät helposti lähestyttäviksi”. He suosittivat myös pienryhmäopetuksen lisäämistä, joskin viitaten opetusresurssien rajallisuuteen.²⁸ Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi toteutti 2021 kansallisen oikeustieteen korkeakoulutuksen arvioinnin. Arviointiraportissa suositettiin lisäämään oikeustieteen opetusresursseja ja parantamaan opettaja-opiskelijasuhdelukua siten, että ”vuorovaikutteista ja aktivoivaa opetusta sekä opiskelijoiden ohjausta ja osaamista koskevaa palautetta voidaan lisätä”.²⁹

Pedagogisten käytäntöjen ja toimintamallien näkökulmasta Suomessa on tutkimuksellinen aukko yhteisopetuksen sekä opetusavustajien merkityksestä oikeustieteen koulutuksessa. Kirjoittajien havaintojen mukaan sekä yhteisopetus että opiskelijataustaisten opetusavustajien käyttö ovat melko yleisiä juristikoulu-

21. Sari Lindblom-Yläne – Soile Pohjonen, Vuorovaikutustaidot – menestyvän juristin salaisuus? *Oikeus* 2/2001, s. 192–201.

22. Essi Kinnunen – Anne Kumpula, Asiantuntijuuden moninaisuus oikeustieteellisessä koulutuksessa, s. 43–55 teoksessa Hyttinen – Weckström 2011. Ks. myös Jarkko Tirronen, Oikeustieteellisten tutkintojen kehittäminen ja työmarkkinoiden tarpeet. *Oikeus* 2/2013, s. 194–211.

23. Tatu Hyttinen, Riksnormatiivisen osaamisen parantaminen edistämällä opiskelijoiden tietoteoreettisia valmiuksia. *Lakimies* 2/2019, s. 139–168.

24. Anne Haarala-Muhonen, Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haasteet opiskelussa. Helsingin yliopisto 2011.

25. Johan Bärlund, Oikeudenmukainen arvosana? Helsingin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan arvosanakäytännöistä. *Oikeus* 2/2009, s. 159–178.

26. Kaijus Ervasti – Mikko Aaltonen, Oikeustieteen opetus opiskelijakyselyiden valossa. Edilex 5.10.2017.

27. Haarala-Muhonen 2011, s. 69–71.

28. Ervasti – Aaltonen 2017, s. 15.

29. Jukka Mähönen – Manne Airaksinen – Atte Korte – Albert Mattsson – Sampo Mielityinen – Johanna Niemi – Mirjami Paso – Johanna Rantanen – Sirpa Moitus – Laura Partanen – Mira Huusko, Oikeustieteellisen alan korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2021, s. 79.

tuksessa, mutta niitä ei ole aiemmin tutkittu.³⁰ Pikemminkin on viitattu opetuksen yksityisyyteen ja opettajien melko vähäiseen yhteistyöhön.³¹ Paikkaamme aukkoa tutkimalla, mikä merkitys opetusavustajan toiminnalla yhteisopettajana oli opiskelijoille kirjoittajien toteuttamalla tutkivaa oppimista edustavalla oikeustieteen opintojaksolla.

Koska analysoimme vain yhtä opintojaksoa, ei olisi mahdollista tutkia opetusavustajan toiminnan vaikutusta oppimisen laatuun. Ylipäättään on havaittu, että vertaisopetuksen vaikutusta oppimistuloksiin on erittäin vaikea tutkia luotettavasti. Yhden muuttujan kausaalista vaikutusta on lähestulkoon mahdoton eristää opetuksen ja oppimisen kontekstista.³² Oppimistulosten sijaan tarkastelemme kahta oppimisprosessin³³ tai oppimisympäristön osatekijää, jotka ovat aiemman tiedon valossa juristikoulutuksen kehittämiskohteita: oppimisilmapiiriä ja ohjauksen laatua.³⁴

Myönteisen oppimisilmapiirin on tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä geneeristen taitojen, kuten luovuuden, oppimiseen.³⁵ Oppimislähtöisen ja sisältölähtöisen lähestymistavan opetukseen on katsottu eroavan myös ilmapiirin ja laajemmin oppimisympäristön näkökulmasta. Oppimislähtöistä lähestymistapaa edustavat muun muassa opettajan tasavertainen ja mutkaton suhde opiskelijoihin, opettajan myönteinen asenne opettamista kohtaan, opiskelijoiden näkeminen aktiivisina toimijoina, vuorovaikutteiset opetusmenetelmät sekä ilmapiiri, jossa opiskelijat ovat turvassa ja kokevat helpoksi kysymysten esittämisen.³⁶ Tut-

30. Opetusavustajien rooliin juristikoulutuksessa viitataan myös Karvin arvioinnissa, ks. Mähönen – Airaksinen – Korte – Mattsson – Mielityinen – Niemi – Paso – Rantanen – Moitus – Partanen – Huusko 2021, s. 71, 74, 124, 131.

31. Hakalehto-Wainio 2009, s. 279–280.

32. Martin Stigmar, Peer-to-peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 24(2) 2016, s. 124–136, 132.

33. Oppimisen kokonaisprosessista ks. esim. John Biggs, *Teaching for Quality Learning at University: What Student Does*. Society for Research into Higher Education 1999, s. 18.

34. Oppimisympäristöjä on jäsennetty esimerkiksi erottamalla niiden fyysinen, pedagoginen ja psykososiaalinen ulottuvuus, ks. Lisiane Closs – Marian Mahat – Wesley Imms, Learning environments' influence on students' learning experience in an Australian Faculty of Business and Economics. *Learning Environments Research* 24(1) 2021, s. 271–285, 272–274, tai fyysinen, psykologinen, sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus, ks. Shayna Ann Minosky – Tina Pashootan – Andrea Mah, What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learning Environments Research* 26(6) 2023, s. 161–175, 161. Artikkelimme kysymyksenasettelu paikantuu edellisessä jäsennyksessä oppimisympäristöjen pedagogiseen (ohjaus) ja psykososiaaliseen (ilmapiiri) ulottuvuuteen, jälkimmäisessä puolestaan niiden psykologisten, sosiaalisten ja kulttuuristen ulottuvuuksien alueelle.

35. Anneli Eteläpelto – Jaana Lahti, The resources and obstacles of creative collaboration in a long-term learning community. *Thinking Skills and Creativity* 3(3) 2008, s. 226–240, 238–239. On kuitenkin myös tutkimuksia, jotka eivät ole vahvistaneet tätä yhteyttä, ks. Anne Virtanen – Päivi Tynjälä, Pedagogical practices predicting perceived learning of social skills among university students. *International Journal of Educational Research* 111(3) 2022, s. 1–9, 7.

36. Postareff – Lindblom-Ylänne 2008, s. 113–116.

kimuksessa on myös havaittu, että opettajan ja opiskelijoiden myönteiset välit tukevat tutkivaa oppimista. Kyse on muun muassa siitä, että opiskelijat kokevat opettajan helposti lähestyttäväksi ja arvostavat tätä.³⁷

Tutkivassa oppimisessa ohjaus on nähty tärkeänä laadukkaana oppimisen taakeena. Meta-analyysi on osoittanut, että ohjaus edistää vahvasti tutkivan oppimisen toteutusta, onnistumista ja oppimistavoitteiden saavuttamista.³⁸ Tutkiva oppiminen saattaa myös olla erityisen haastava ja vahvaa ohjausta edellyttävä oppimisen muoto yliopisto-opintojen ensimmäisenä vuonna. Opiskelijat ovat ehkä aiemmissa opinnoissaan tottuneet saamaan vahvaa tukea oppimiselleen, eikä heillä välttämättä ole kokemusta opiskelijan oman vastuun varaan rakentuvasta opiskelusta tai syväsuuntautuneesta oppimisesta.³⁹

Vastaamme tässä artikkelissa kahteen kysymykseen:

1) Miten opiskelijat kokivat opetusavustajan toiminnan kurssin yhtenä opettajana vaikuttavan oppimisilmapiiriin?

2) Miten opiskelijat kokivat opetusavustajan toiminnan kurssin yhtenä opettajana vaikuttavan ohjauksen⁴⁰ laatuun?

Suhteessa aiempaan suomalaiseen tutkimukseen juristikoulutuksesta artikkelimme avaa keskustelua yhteisopetuksesta sekä erityisesti opiskelijoiden roolista yhteisopettajina ja jatkaa keskustelua aktivoivien, vuorovaikutteisten ja tutkivien opetusmenetelmien käytöstä. Emme esitä yleistettäviä väitteitä opetusavustajan toiminnan vaikutuksesta oikeustieteen opintojen oppimisilmapiiriin tai ohjauksen laatuun vaan pyrimme kuvaamaan sävykkäästi ja tarkasti yhdelle opintojaksolle osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksia.⁴¹ Ne ovat sidoksissa kyseisen kurssin toimintamalliin ja opettajien rooleihin (alaluvut 2.1. ja 2.2.) sekä opettajien taustaan, osaamiseen ja työotteeseen.⁴²

37. Spronken-Smith – Walker – Batchelor – O’Steen – Angelo 2011, s. 19.

38. Ard W. Lazonder – Ruth Harmsen, *Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning: Effects of Guidance*. *Review of Educational Research* 86(3) 2016, s. 681–718, 703. Ks. myös Louis Alfieri – Patricia J. Brooks – Naomi J. Aldrich – Harriet Tenenbaum, *Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning?* *Journal of Educational Psychology* 103(1) 2011, s. 1–18, 11–12.

39. Ron Oliver, *Engaging first year students using a Web-supported inquiry-based learning setting*. *Higher Education* 55(3) 2008, s. 285–301, 289.

40. Tässä yhteydessä termi ”ohjaus” ei tarkoita yleistä opintovalintojen ohjausta, opinnäytetyön ohjausta tai uraohjausta vaan se tarkoittaa opiskelijoiden tutkivan oppimisprosessin ohjausta yhden opintojakson aikana.

41. Tutkittavien käsitysten ja kokemusmaailman kuvastamisesta laadullisen tutkimuksen yhtenä tavoitteena ks. esim. Iris Aalto – Anu Puusa, *Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon?*, s. 169–180 teoksessa Anu Puusa – Pauli Juuti, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus 2020, s. 180.

42. Kurssin vastuuopettajana toimi yliopistonlehtori Sampo Mielityinen, jonka opetusotetta luonnehtivat opiskelijapalautteiden perusteella ennen muuta innostavuus sekä monipuolisten ja vuorovaikutteisten opetusmenetelmien käyttö. Kurssin opetusavustajana toimi Aurora Fifield, jonka opetusotetta luonnehtivat opiskelijapalautteiden perusteella ennen muuta innokkuus, kannustavuus, lähestyttävyyys ja avoimuus.

Luvussa 2 esittelemme analyysin kohteena olevan opintojakson sekä aineiston ja menetelmät. Luvussa 3 kuvaamme tulokset, minkä jälkeen pohdimme niiden luotettavuutta ja suhdetta aiempaan tutkimustietoon (luku 4). Lopuksi tiivistämme johtopäätöksiä ja kehittämissideoita. Artikkelissa viitataan termillä ”vastuuopettaja” toteuttamamme kurssin vastuuopettajana toimineeseen yliopistonlehtori Sampo Mielityiseen ja termillä ”opetusavustaja” toisena opettajana toimineeseen opetusavustaja Aurora Fifieldiin. Termi ”opettajat” viittaa heihin molempiin.

2. Tutkimuksen kohde, aineisto ja menetelmät

2.1. Opintojakson sisältö ja pedagoginen toimintamalli

Artikkelimme aineisto on kerätty Itä-Suomen yliopiston oikeustieteiden laitoksen opintojaksolta Oikeudellisen ratkaisutoiminnan perusteet. Jakson laajuus on 4 opintopistettä, ja se on sisällynyt pakollisena oikeusnotaarin sekä hallintotieteiden kandidaatin tutkintoihin vuodesta 2013. Suurin osa opiskelijoista tekee jakson suosituksen mukaisesti ensimmäisen opintovuoden keväällä. Kurssi koostui keväällä 2023 viidestä pakollisesta työpajasta 1.3.–15.5. sekä yksilö- ja pienryhmätehtävistä. Kurssin merkittävin oppimisteko oli opiskelijoiden pienryhmissä toteuttama ja raportoima pienimuotoinen tutkimus vapaasti valitsemastaan oikeudelliseen ratkaisutoimintaan liittyvästä teemasta. Lopputyötä lukuun ottamatta kurssin tehtävät arvioitiin asteikolla hyväksytty–hylätty mutta niistä annettiin suullista palautetta. Tehtävät valmistivat opiskelijoita tutkimuksiensa tekemiseen. Suurin osa ryhmistä käytti työnsä aineistona oikeuskirjallisuutta, virallislähteitä sekä toteuttamaansa haastattelua. Haastateltavista enemmistö oli tuomareita eri tuomioistuimista. Opiskelijat saivat halutessaan muodostaa ryhmänsä itse, ja opettajat jakoivat loput opiskelijat ryhmiin.

Kurssille oli ilmoittautunut 78 opiskelijaa, joista 70 suoritti kurssin hyväksytysti. Etunimen perusteella binäärisesti arvioituna kurssin suorittaneista noin 70 prosenttia oli naisia ja 30 prosenttia miehiä. Arviomme mukaan noin 90–95 prosenttia heistä oli alle 25-vuotiaita eli samaa ikäryhmää kuin opetusavustaja. Suurin osa kurssin suorittajista oli tekemässä ensimmäistä korkeakoulututkintoaan. Kurssi on tutkinnon ensimmäisiä oikeudelliseen ratkaisutoimintaan sekä tutkimuksen perusteisiin keskittyviä opintojaksoja. Opettajat painottivat tämän vuoksi opetuksessa ja ohjauksessa tutkimuksen tekemisen perusasioita.

Opintojakson pedagogisena toimintamallina oli tutkiva oppiminen. Tämä viittaa opetuksen ja oppimisen toteutusmuotoihin, joiden keskiössä ovat opiskelijan tutkivat teot, kuten kysymysten asettaminen ja ongelmien ratkaiseminen, ja

joissa tehtävät, aineistot ja ohjaus on suunniteltu tukemaan opiskelijan tutkivaa prosessia. Opettajan rooli on tiedon välittämisen sijasta pikemminkin prosessia ohjaava, fasilitoiva.⁴³ Kurssimme tapaamiset olivat luentojen sijaan työpajoja, joissa edistettiin opiskelijoiden tutkimustyötä erilaisin menetelmin. Työpajoissa keskusteltiin runsaasti ja pohdittiin aihepiiriä yhdessä.⁴⁴ Kurssimme työmuodot vastaavat tutkivan oppimisen tyypillisen kehän viittä vaihetta.⁴⁵

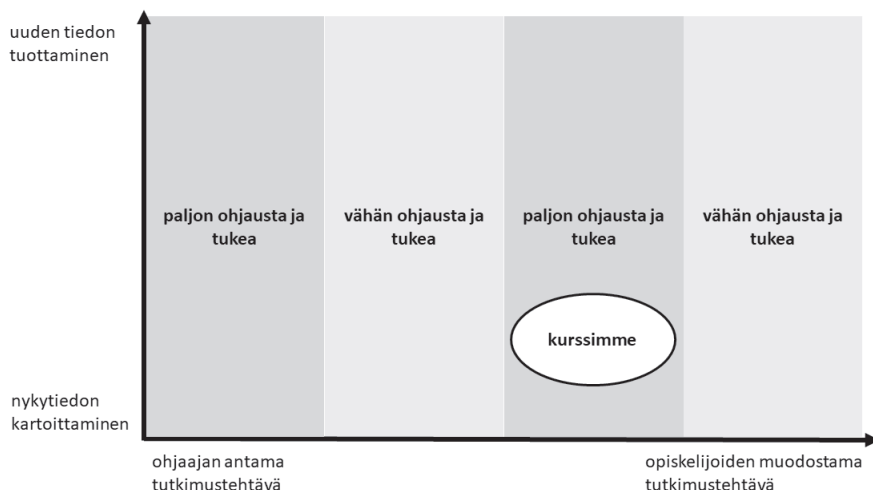
1. Orientaatio eli mielenkiinnon herättäminen: Kahdessa ensimmäisessä työpajassa opettajat tarjosivat teoreettisia näkökulmia teemaan. Kurssin alkuvuoroilla opiskelijat lukivat valitsemaansa tutkimuskirjallisuutta ja pohtivat siitä nousseita kysymyksiä.
2. Teoriaan perustuvien kysymysten muotoilu: seuraavassa vaiheessa opiskelijat muodostivat pienryhmissä alustavat tutkimuskysymykset, joita muokattiin ohjaajilta ja muilta kurssilaisilta saadun palautteen perusteella.
3. Tutkimuksen suunnittelu ja toteutus: opiskelijat kokosivat lisää aineistoa ja tekivät haastattelut opettajien kommentoimien haastattelusuunnitelmien mukaisesti.
4. Aineistoon perustuvien johtopäätösten teko: opiskelijat tekivät aineistosta alustavan koosteen, esittelivät koosteet ja keskustelivat niistä neljännessä työpajassa sekä laativat loppuraportin viidenteen pajaan.
5. Tulosten viestintä ja reflektointi: opiskelijat pitivät tietoiskut ryhmätöiden antista lopputyöpajassa, refleктоivat ryhmänsä toimintaa raportissaan sekä tekivät itsearvioinnin.

43. Anindito Aditomo – Peter Goodyear – Ana-Maria Bliuc – Robert A. Ellis, Inquiry-based learning in higher education: principal forms, educational objectives, and disciplinary variations. *Studies in Higher Education* 38(9) 2013, s. 1239–1258, 1239; Philippa Levy – Robert Petrus, How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education* 37(1) 2012, s. 85–101, 87 ja Rachel Spronken-Smith – Rebecca Walker – Julie Batchelor – Billy O’Steen – Tom Angelo, Evaluating student perceptions of learning processes and intended learning outcomes under inquiry approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37(1) 2012, s. 57–72, 57–58. Tutkivasta oppimisesta laajemmin ks. esim. Kai Hakkarainen – Kirsti Lonka – Lasse Lipponen, Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä. WSOY 2004. Suomessa myös oikeustieteen perinteisten opetusmuotojen ongelmia yritetään ratkaista erilaisten tutkivan oppimisen muotojen avulla, ks. Heikki Pihlajamäki – Sari Lindblom-Yläne, Langdellin ja Deweyn ongelmat: oikeustieteen opetuksen uudet haasteet. *Oikeus* 2/2001, s. 169–183, 183.

44. Jokaiseen työpajaan oli mahdollista osallistua sekä kampuksella että etänä. Noin puolet osallistujista oli paikan päällä ja puolet etänä. Kevään 2023 kurssi oli toinen kyseisen jakson toteutus, jonka vastuuopettaja toteutti tutkivan oppimisen mallilla.

45. Margus Pedaste – Mario Mäeots – Leo A. Siiman – Ton de Jong – Siswa A. N. van Riesen – Ellen T. Kamp – Constantinos C. Manoli – Zacharias C. Zacharia – Eleftheria Tsourlidaki, Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review* 14(1) 2015, s. 47–61, 55–57.

Tutkivan oppimisen toteutustavat eroavat toisistaan monin tavoin.⁴⁶ Episteesisestä näkökulmasta tavoitteena voi olla joko olemassa olevan tiedon kartoittaminen tai uuden tiedon tuottaminen. Kurssimme sisälsi pääosin opiskelijoiden tutustumista aiempaan tutkimustietoon, joskin haastatteluista nousi myös uusia havaintoja. Toiseksi vastuu tutkimuskysymyksen muodostamisesta voi jakautua eri tavoin opiskelijoille ja opettajille. Kurssillamme opiskelijoiden tuli muodostaa tutkimustehtävä itse pienryhmissä. He saivat myös omaehtoisesti valita tutkimuskirjallisuutta kysymyksenasettelun tueksi. Opettajat kuitenkin ohjasivat tutkimuskysymysten asettelua antamalla tarvittaessa hyvinkin täsmällisiä ohjeita rajauksista ja lähteistä. Kolmanneksi tutkivan oppimisen ohjauksen määrä vaihtelee. Kurssillamme ohjausta oli tarjolla varsin paljon, koska monille opiskelijoille kyseessä oli ensimmäinen kokemus tutkimusprosessin suunnittelusta ja toteutuksesta. Opettajat antoivat opetusta tutkimuksen tekemisestä, kommentoivat pienryhmien suunnitelmia sähköpostitse ja antoivat täsmällisiä ohjeita esimerkiksi haastattelujen toteuttamisesta. Lisäksi pienryhmien tutkimuskysymyksiä, suunnitelmia ja välitehtäviä käsiteltiin työpajoissa. Kurssimme asema tutkivan oppimisen kokonaisuudessa on tiivistetty kuvioon 1.



Kuvio 1. Kurssimme asema tutkivan oppimisen muotojen kokonaisuudessa.

Artikkelin kohteena oleva kurssi edustaa tutkivan oppimisen ohella niin sanottua integratiivista pedagogiikkaa. Tämä viittaa konstruktivistisen oppimisenäkemyksen sovellukseen, jossa asiantuntijuuden eri osa-alueet – teoreettis-kä-

46. Levy – Petrusis 2012, s. 96–97 ja Spronken-Smith – Walker – Batchelor – O’Steen – Angelo 2012, s. 57–58.

sitteellinen tieto, käytännöllinen tieto, itsesäätelytaidot ja sosiokulttuurinen osaaminen – ovat yhteydessä toisiinsa.⁴⁷ Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon vuorovaikutus toteutui ensinnäkin opiskelijoiden kokoamassa aineistossa, joka sisälsi sekä teorian tietoa että haastattelusta saatua käytännön tietoa, ja toiseksi perehtymisenä tutkimuksen tekemiseen sekä metoditiedon että omaehtoisen tutkimuksen avulla. Sosiokulttuurista osaamista kehittivät jakson toteutus pienryhmissä, opetustilanteiden vuorovaikutteisuus sekä haastattelun suoma kosketus oikeuslaitoksen toimintakulttuuriin. Itsesäätelytaitoja taas kysyttiin pienryhmien tutkimustehtävän toteutuksessa, edellyttiään se ryhmiltä työnjakoa, yksilötehtävien annin jakamista, tutkimustehtävän yhteistä määrittelyä, tiedonhaun suunnittelua ja toteutusta, haastattelun roolitusta, aineiston yhteistä tulkintaa ja lopulta ryhmätyön reflektointia. Itsearviointien perusteella opiskelijat kokivat integratiivisen pedagogiikan eri osa-alueita edustavien osaamisten kehittyneen varsin hyvin ja tasapainoisesti, mikä tukee oletusta integratiivisen pedagogiikan toteutumisesta jaksolla.⁴⁸

2.2. Opetusavustajan rooli

Kurssin alkaessa opetusavustaja oli ollut laitoksella töissä yli vuoden. Hänet oli rekrytoitu ennen kaikkea avustamaan ensimmäisen vuoden opintojaksoilla. Kurssia edeltäneenä syksynä hän oli opettanut vastuuopettajan kanssa jo yhden ensimmäisen vuoden opiskelijoille suunnatun johdantokurssin. Avustaja ei saanut opetustehtäviin laajaa perehdytystä, mutta hänellä oli sekä aiempaa opetuskokemusta että valmius yhteistyöhön opetuksen kehittämisessä. Opetusavustaja oli osallistunut kyseisille kursseille osana omia opintojaan.

Opetusavustaja osallistui kurssin suunnitteluun, opetukseen sekä ohjaukseen tasavertaisena opettajana yhdessä vastuuopettajan kanssa. Lähtökohtana oli vastuuopettajan edellisenä vuonna toteuttama kurssi, mutta sitä kehitettiin monin tavoin avustajan kurssiosallistujana tekemien havaintojen sekä muutosehdotusten avulla. Opettajien tehtäviä ei selkeästi eroteltu, vaan molemmat toimivat ohjaus- ja opetustilanteissa yhdessä. Opetusavustaja esimerkiksi suunnitteli opiskelijoiden kurssitehtäviä, piti luentoja sekä ohjasi pienryhmiä. Opetuksessa painottui dialogisuus. Opettajat täydensivät aktiivisesti toistensa opetusta sekä esittivät vaihtoehtoisia näkemyksiä. He keskustelivat yhdessä arviointikriteerien soveltamisesta opiskelijoiden tehtäviin, mutta vastuuopettaja vastasi kurssin loppuarvioinnista.

47. Päivi Tynjälä, Perspectives into learning at the workplace. Educational Research Review 3(2) 2008, s. 130–154, 144–145 ja Virtanen – Tynjälä 2022, s. 3.

48. Toki tähän on syytä suhtautua varauksin, koska kyse on itsearvioinneista eikä aineiston perusteella ole mahdollista arvioida eri osaamisten kehittymistä kursseilla.

2.3. Aineisto ja menetelmät

Tutkimusaineisto kerättiin opiskelijoilta kurssin pakollisen itsearvioinnin osana. Itsearviointi toteutettiin verkkolomakkeella, joka oli auki 15.–23.5.2023. Lomakkeella oli itsearviointiin ja kurssipalautteeseen liittyvien kysymysten ohella tätä artikkelia varten muotoiltuja kysymyksiä opiskelijoiden kokemasta oppimisilmapiiristä ja ohjauksesta. Lomakkeella kysyttiin suostumusta vastausten anonyymiä tutkimuskäyttöä varten. Kurssin viimeisessä työpajassa opiskelijoille kerrottiin suunnitelmasta käyttää osaa vastauksista anonymisoituna tutkimukseen sikäli kuin he suostuvat tähän. Samalla tuotiin esille, että itsearviointi ja tutkimuskäyttö ovat erilliset toisistaan eikä tutkimuskysymyksiä käytetä opintojakson arvioinnin tukena. Itsearviointilomakkeen täytti 67 kurssin suorittanutta opiskelijaa, joista 63 (94 prosenttia) antoi suostumuksen vastausten tutkimuskäyttöön. Analyysimme kohdistuu näihin vastauksiin.

Oppimisilmapiiriä koskeva tutkimuskysymys operationalisoitiin lomakkeelle seitsemäksi Likert-asteikolla vastattavaksi väittämäksi⁴⁹ sekä kohdaksi ”Tähän voit kuvailla, miten opetusavustajan toiminta mielestäsi vaikutti kurssin ilmapiiriin”. Väittämien keskeinen tehtävä oli kuvata vastaajille heidän kokemuksiinsa konkreettisesti liittyviä oppimisilmapiirin osatekijöitä, jotta heidän olisi tämän jälkeen helpompi vastata tutkimuskysymyksen mukaista ”ilmapiiri”-termiä käyttävään kysymykseen.⁵⁰ Oppimisilmapiiriä koskevaan tutkimuskysymykseen vastataan ensisijaisesti avovastausten sisällönanalyysillä.

Ohjausta koskeva tutkimuskysymys operationalisoitiin lomakkeelle neljäksi Likert-asteikolla vastattavaksi väittämäksi⁵¹ sekä näitä seuraavaksi kohdaksi ”Tähän voit kuvailla, miten opetusavustajan toiminta mielestäsi vaikutti kurssin ohjaukseen”. Ennen kysymyksiä lomake sisälsi ohjauksen määritelmän.⁵² Määritelmän ja väittämien avulla ohjauksen käsite tehtiin vastaajille ymmärrettä-

49. Oli helppo keskustella opettajien kanssa; oli helppo ilmaista omia mielipiteitäni ja ajatuksiani; oli matala kynnyks kysyä epäselväksi jääneistä asioista; yhteistyö toisten opiskelijoiden kanssa oli helppoa; oli helppo saada oma ääneni kuuluviin; kurssin opiskelijoiden keskuudessa vallitsi voimakas me-henki; opetusavustajan toiminta paransi kurssin ilmapiiriä. – Kuutta ensimmäistä väitettä on käytetty oppimisilmapiirin mittarina useassa aiemmassa tutkimuksessa, ks. esim. Anne Virtanen – Päivi Tynjälä, Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education* 24(7) 2019, s. 880–894, 885–886 ja Virtanen – Tynjälä 2022, s. 5.

50. Operationalisoinnin käsitteestä ja tehtävistä laadullisessa tutkimuksessa ks. esim. Jari Eskola – Juha Suoranta, Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino 1998, s. 56–58.

51. Opetusavustajan ansiosta ohjausta oli tarjolla enemmän; opetusavustajan ansiosta kurssin ohjeistukset olivat ymmärrettävämpiä; opetusavustajan ansiosta oli helpompi toteuttaa ryhmän tutkimus onnistuneesti; opetusavustajan ansiosta oli helpompi pyytää neuvoa ja muuta ohjausta.

52. ”Ohjaus sisältää muun muassa tehtävien ohjeet, opettajilta saamasi neuvot, vastaukset ja tuen kurssin tehtävien tekemiseen, erilliset ohjauskeskustelut sekä työpajoissa käydyt kurssin etene- mistä tukevat keskustelut.”

vämmäksi, jotta heidän olisi helpompi vastata ”ohjaus”-termiä käyttävään kysymykseen. Ohjausta koskevaan tutkimuskysymykseen vastataan avovastausten sisällönanalyysillä sekä Likert-asteikollisten väittämien vastausten perusteella.

Likert-asteikollisista väittämistä esittelemme vastausten suhteelliset jakaumat sekä mittarien reliabiliteettia osoittavat Cronbachin alfat. Avovastaukset on analysoitu laadullisella sisällönanalyysillä seuraavasti: Vastaukset siirrettiin alkuperäisestä verkkolomakkeen kaiken datan sisältäneestä tiedostosta anonymisoituina erilliseen Excel-tiedostoon omille välilehdilleen. Molemmat kirjoittajat lukivat vastaukset useasti saadakseen niistä hyvän käsityksen. Tämän jälkeen he keskustelivat vastausten sisällöistä, tunnistivat niistä pelkistettyjä ilmaisuja ja määrittelivät yhdessä alaluokat, joita sisällöt edustavat. Molemmat koodasivat aineiston itsenäisesti Excelissä alaluokista muodostuvan koodausrungon avulla, minkä jälkeen he keskustelivat koodauksesta ja sen eroista⁵³, kunnes molemmat pitivät koodausta perusteltuna eikä aineistosta löytynyt uutta koodattavaa sisältöä.⁵⁴ Aineistosta laskettiin kunkin alaluokan esiintymisfrekvenssi ja kullekin alaluokalle valittiin edustava esimerkki. Tämän jälkeen aineistoa käsitteellistettiin tunnistamalla alaluokkia yhdistäviä pääluokkia pedagogisen kirjallisuuden avulla. Lopuksi vastausten merkitystä analysoitiin yliopistopedagogisen tutkimustiedon valossa, mikä tuo analyysiin myös teorialähtöisen vivahteen. Kaikkiaan avovastausten sisällönanalyysi on vahvasti aineistolähtöistä, joskin siinä on myös teoriaohjaavan sisällönanalyysin piirteitä.⁵⁵

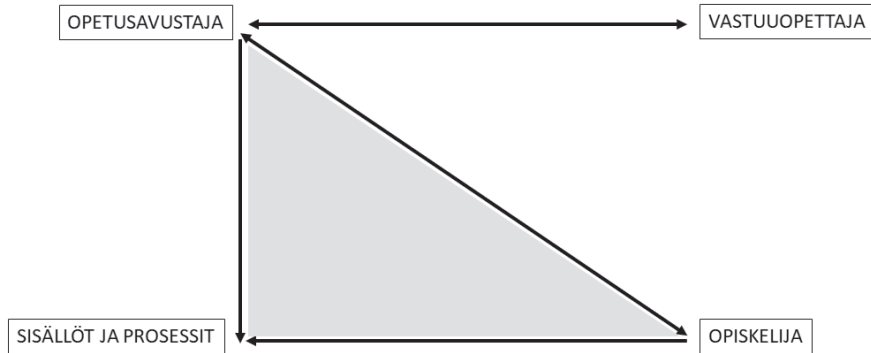
Sisällönanalyysin teoreettisena viitekehystenä ja pääluokkien muodostamisen perusteena on käytetty niin sanottua didaktista kolmiota. Siinä opetustapahtuman perustekijöitä ovat opiskelija, opettaja ja sisältö sekä näiden väliset suhteet.⁵⁶ Tutkimuksemme keskiössä on opetusavustajan toiminta yhteisopettajana, minkä vuoksi on perusteltua asettaa hänet didaktisessa kolmiossa opettajan sijaan sekä nostaa hänen vastuuopettajan kanssa tekemänsä yhteistyö yhdeksi didaktisen prosessin osatekijäksi. Lisäksi kurssin prosessi on mainittu sisältöjen rinnalla, sillä tutkivan oppimisen toimintamalli korostaa oppimisprosessin eri vaiheiden hallittua toteuttamista. Analyysimme viitekehystenä oleva muokattu didaktinen kolmio on esitetty kuviossa 2.

53. Alkuperäisen koodauksen yksimielisyysprosentti oli 81, ks. alaluku 4.6.

54. Esimerkiksi aineistoon sisältyvästä vastauksesta ”Opetusavustajalta tuli hyvää sparrausta ja lisäkommentteja varsinaisen opettajan tekstiin, ja hän toi hyvää fiilistä ja rentoutta kursseille” tunnistettiin pelkistämävaiheessa ilmaisuja ”sparraus”, ”lisäkommentit”, ”hyvä fiilis” ja ”rentous” ja koodausvaiheessa vastaus koodattiin alaluokkiin ”ohjaus ryhmälle”, ”sisältöjen laajentuminen”, ”rentous” ja ”muu miellyttävä tunnelma” (ks. luku 3.1.).

55. Aineistolähtöisestä ja teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä ks. Jouni Tuomi – Anneli Sarajärvi, Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi 2018, s. 122–127, 133.

56. Ks. esim. Pertti Kansanen, Opetuksen käsitemaailma. PS-kustannus 2004, s. 60–68.



Kuvio 2. Sisällönanalyysin teoreettinen viitekehys (didaktisen kolmion muunnelmä).

3. Tulokset

3.1. Opetusavustajan vaikutus kurssin oppimisilmapiiriin

Kurssin oppimisilmapiiristä on syytä antaa yleiskuva ennen kuin tarkastelemme, kuinka opetusavustaja vaikutti siihen. Opiskelijoiden kokemus oppimisilmapiiristä oli hyvin myönteinen. Selvästi yli puolet vastaajista oli täysin samaa mieltä ja vain pieni osa eri mieltä myönteisistä ilmapiiriväittämissä, joiden vastaukset on kuvattu taulukossa 1. Linjasta poikkeaa opiskelijoiden kokemus me-hengestä kurssin opiskelijoiden keskuudessa: täysin samaa mieltä olleiden osuus oli selvästi pienempi kuin muissa väitteissä, ja neljäsosa vastaajista ei ollut väitteestä samaa eikä eri mieltä.⁵⁷ Kurssin pedagoginen toimintamalli selittää luultavasti osin koetun ilmapiirin myönteisyyttä. Tutkivan oppimisen prosessi ohjaa luonnostaan vuorovaikutteiseen työskentelyyn, jossa opiskelijoiden näkemykset ja niiden kehittäminen ovat keskeisellä sijalla.

57. Aineistosta ei voida päätellä, mistä tämä ero johtuu. Kurssitoteutuksen tuntevina opettajina arvioimme, että eroon on voinut vaikuttaa ainakin kurssin toteuttaminen pääosin pienryhmässä, kaikkien työpajojen toteutus hybridinä, muutamien pienryhmien kohtaamat ongelmat ryhmätyöskentelyssä sekä laitoksen yleiset opintojärjestelyt, joiden seurauksena moni tekee opintojaan hyvin laajasti etäopintoina.

Taulukko 1. Opiskelijoiden vastaukset väitteisiin kurssin ilmapiiristä (N = 63).⁵⁸

Väite	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Oli helppo keskustella opettajien kanssa	0 %	2 %	2 %	19 %	78 %
Oli helppo ilmaista omia mielipiteitäni ja ajatuksiani	0 %	3 %	5 %	27 %	65 %
Oli matala kynnys kysyä epäselväksi jääneistä asioista	0 %	2 %	6 %	25 %	67 %
Yhteistyö toisten opiskelijoiden kanssa oli helppoa	0 %	0 %	8 %	27 %	65 %
Oli helppo saada oma ääneni kuuluviin	0 %	0 %	13 %	29 %	59 %
Kurssin opiskelijoiden keskuudessa vallitsi voimakas me-henki	0 %	9 %	24 %	48 %	19 %

Opiskelijat kokivat opetusavustajan vaikutuksen kurssin ilmapiiriin erittäin myönteiseksi. Vastaaajista 70 prosenttia oli täysin samaa mieltä ja 27 prosenttia jokseenkin samaa mieltä väitteestä ”opetusavustajan toiminta paransi kurssin ilmapiiriä”. Kolme prosenttia ei ollut väitteestä samaa eikä eri mieltä, eikä kukaan ollut väittämästä eri mieltä.

Kyselylomakkeella oli edellisen väittämän jälkeen avoimen vastauksen salliva kohta ”Tähän voit kuvailla tarkemmin, miten koit opetusavustajan toiminnan kurssilla”. Siihen vastasi 47 opiskelijaa. Vastauksista oli tunnistettavissa 14 alaluokkaa, jotka olemme ryhmitelleet pääluokkiin alaluvussa 2.3. esitellyn didaktisen kolmion avulla. Vastausten perusteella opiskelijat kokivat, että opetusavustaja oli osaava, toi uusia ideoita ja sisältöjä sekä teki asioista helpommin lähestyttäviä, kiinnostavampia ja innostavampia. Lisäksi opiskelijat kokivat opetusavustajan madaltaneen kynnystä kysyä neuvoja, lisänneen ohjauksen määrää, kannustaneen opiskeluun ja edistäneen vuorovaikutusta kurssilla. Myös opetusavustajan samastuttavuus nähtiin myönteisenä. Opetusavustajan vaikutus opetustilanteiden tunnelmaan koettiin laajasti myönteiseksi, esimerkiksi hänen tuomansa rentouden, myötätunnon ja empaattisuuden myötä. Kiitosta sai myös opetusavustajan ja vastuupettajan sujuva yhteistyö.

Aineistosta muodostamamme ala- ja pääluokat, niiden yleisyys aineistossa sekä aineistoesimerkit kustakin alaluokasta on kuvattu taulukossa 2.

58. Cronbachin alfa on 0,7911, joten mittaria voidaan pitää varsin yhtenäisenä.

Taulukko 2. Opetusavustajan merkitystä oppimisilmapiirille kuvaavat vastausten luokat sekä niiden frekvenssit, määritelmät ja aineistoesimerkit.

Pää- ja alaluokat (frekvenssit)	Määritelmä	Aineistoesimerkki
OPETUSAVUSTAJAN SUHDE SISÄLTÖIHIN JA PROSESSIIN (32)		
Opetusavustajan osaaminen (14)	Opiskelija on kokenut opetusavustajan osaamisen myönteisenä asiana	"Opetusavustajana toiminut – – osoittautui osaavaksi niin opintojakson "teoriaosuuden" opetuksen osalta kuin myös "käytännön asioiden" hoitamisen puolesta"
Sisältöjen laajentuminen (9)	Opiskelija on kokenut, että opetusavustaja on tuonut kurssille uusia ideoita tai muita sisältöjä	"Opetusavustajalta tuli hyvää sparrausta ja lisäkommentteja varsinaisen opettajan tekstiin"
Sisältöjen ymmärrettävyys (9)	Opiskelija on kokenut, että opetusavustaja on tehnyt asioista helpommin lähestyttäviä tai ymmärrettäviä	"välikommentit konkretisoivat ja avasivat käsittelyssä olevaa aihetta siten, että ymmärsin. Teki opitusta maanläheisemmän"
OPISKELIJOIDEN SUHDE SISÄLTÖIHIN JA PROSESSIIN (6)		
Sisältöjen kiinnostavuus ja innostavuus (6)	Opiskelija koki opetusavustajan tehneen asioista kiinnostavampia tai innostavampia	"Innokas opettamaan ja se saa mielenkiinnon pysymään yllä"
OPETUSAVUSTAJAN JA OPISKELIJOIDEN PEDAGOGINEN SUHDE (32)		
Matalampi lähestymiskynnys (11)	Opiskelija on kokenut, että opetusavustajalta on helpompi kysyä neuvoa ja ohjausta	"Opetusavustaja tuntuu ainakin itselleni "sillalta" meidän opiskelijoiden sekä ns. varsinaisen opettajan välillä ja madaltaa kynnystä avun pyytämiseen."
Ohjaus ryhmälle (8)	Opiskelija on kokenut, että opetusavustajan ansiosta ohjausta on saatu enemmän	"tuntui, että apua oli runsaasti saatavilla, sillä asioista pystyi kysyä kahdelta ihmiseltä"
Kannustus opiskeluun (6)	Opiskelija koki opetusavustajan kannustaneen opiskeluun ja kurssin tehtävien tekemiseen	"[Avustaja] kannusti meitä kaikkia tutkimustyön kanssa läpi kurssin ajan. – – Loi osaltaan sellaista tekemisen meininkiä, että pohditaan yhdessä ja koska tahansa voi kysyä neuvoa."
Samastuttavuus (4)	Opiskelija koki opiskelijoiden ja opetusavustajan välisen samastuttavuuden myönteisenä	"kurssin ilmapiiri on heti hieman erilainen, kun opettajan kanssa on henkilö, joka pystyy helposti samaistumaan opiskelijoihin"
Opetustilanteiden vuorovaikutteisuus (3)	Opiskelija koki opetusavustajan toiminnan edistäneen keskustelua ja muuta vuorovaikutusta kurssilla	"[opetusavustajan] läsnäolo lisäsi vuorovaikutusta työpajoissa"

OPETUSTILANTEEN YLEINEN ILMAPIIRI (38)		
Empatia (6)	Opiskelija on kokenut opetusavustajan myötätuntoiseksi tai muutoin empaattiseksi	”Opetusavustaja toi – – myötätuntoa opiskeluun, kun hänkin on vielä opiskelija”
Rentous (8)	Opiskelija on kokenut opetusavustajan rennoksi tai ilmapiiriä rentouttavaksi	”tuo rentoutta opetustilanteisiin”
Muu miellyttävä tunnelma ⁵⁹ (24)	Opiskelija on muutoin kokenut opetusavustajan vaikuttaneen myönteisesti opetustilanteiden tunnelmaan	”teki luennoista vielä astetta haus Kempia”
OPETTAJIEN YHTEISTOIMINTA (13)		
Dialogi (2)	Opiskelija koki opettajan ja opetusavustajan dialogin opetustilanteissa myönteiseksi	”Dialogia on yleensä kivempi kuunnella kuin monologia.”
Muu opettajien yhteistyö (11)	Opiskelija koki opetusavustajan ja opettajan yhteistyön muulla tavoin toimivaksi tai hyödylliseksi	”[Vastuuopettajan] ja [opetusavustajan] yhteistyö toimi erittäin hyvin.”

59. Tunnelman käsitettä käytetään tässä yleisenä miellyttäväksi koetun ilmapiirin määreenä. Tunnelman käsitettä voidaan tämän ohella käyttää myös eritellymmiin, erottamalla esimerkiksi ”iloisuus” muista tunnelmista. Reinhard Pekrun – Lisa Linnenbrink-Garcia, *Academic Emotions and Student Engagement*, s. 259–282 teoksessa Sandra L. Christenson – Amy L. Reschly – Cathy Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer 2012, s. 262.

3.2. Opetusavustajan vaikutus kurssin ohjauksen laatuun

Opiskelijoiden yleisnäkemyks opettajien kurssilla antamasta ohjauksesta oli myönteinen: heidän ohjaukselle antamiensa numeeristen yleisarvosanojen keskiarvo asteikolla 1–5 oli 4,4.⁶⁰ Opiskelijoiden kokemuksia opetusavustajan vaikutuksesta ohjaukseen selvitettiin sekä Likert-asteikollisilla väittämillä että avovastauksilla. Väittämiin annettujen vastausten perusteella opiskelijat kokivat opetusavustajan toiminnan parantaneen ohjausta monin tavoin, muun muassa lisäämällä ohjauksen määrää, ymmärrettävyyttä ja ohjauksen saatavuutta.

Taulukko 3. Opiskelijoiden vastaukset väitteisiin opetusavustajan vaikutuksesta kurssin ohjaukseen (N = 63).⁶¹

Väite	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Opetusavustajan ansiosta ohjausta oli tarjolla enemmän.	0 %	0 %	6 %	29 %	65 %
Opetusavustajan ansiosta kurssin ohjeistukset olivat ymmärrettävämpiä.	0 %	3 %	22 %	43 %	32 %
Opetusavustajan ansiosta oli helpompi toteuttaa ryhmän tutkimus onnistuneesti.	0 %	2 %	22 %	35 %	41 %
Opetusavustajan ansiosta oli helpompi pyytää neuvoa ja muuta ohjausta.	2 %	2 %	22 %	25 %	49 %

Kyselylomakkeessa oli avovastauksen salliva kohta ”Tähän voit perustella edellisiä vastauksiasi eli kuvailla, miten opetusavustajan toiminta mielestäsi vaikutti kurssin ohjaukseen”. Siihen vastasi 33 opiskelijaa. Vastauksista oli tunnistettavissa 8 alaluokkaa, jotka olemme ryhmitelleet didaktisen kolmion mukaisesti pääluokkiin. Avovastauksissa ei ollut ristiriitoja väittämien vastausten kanssa. Niistä tunnistettiin väittämiä tarkentavia ja täydentäviä opiskelijakokemuksia opetusavustajan vaikutuksesta ohjauksen laatuun. Vastausten perusteella opiskelijat kokivat, että opetusavustaja antoi heille konkreettisia, hyödyllisiä neuvoja ja teki ohjauksesta ymmärrettävämpää. Opetusavustaja vahvisti ohjauksen saatavuutta sekä lisäämällä ohjauksen määrää että madaltamalla opiskelijoiden kynnyistä

60. Vastausten jakauma: 1 (välttävä) 0 kpl; 2 (tyyydyttävä) 1 kpl; 3 (hyvä) 4 kpl; 4 (kiitettävä) 27 kpl; 5 (erinomainen) 31 kpl.

61. Cronbachin alfa on 0,8372, joten mittaria voidaan pitää varsin yhtenäisenä.

pyytää ohjausta. Myös opetusavustajan vaikutus myönteiseen ilmapiiriin sekä opettajien hyvä yhteistyö saivat kiitosta.

Aineistosta muodostamamme ala- ja pääluokat, niiden yleisyys aineistossa sekä aineistoesimerkit kustakin alaluokasta on kuvattu taulukossa 4.

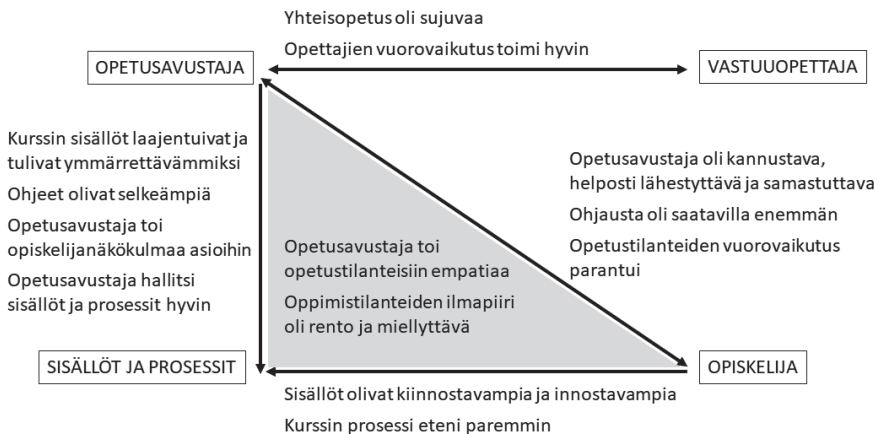
Taulukko 4. Opetusavustajan merkitystä ohjaukselle kuvaavat vastausten luokat sekä niiden frekvenssit, määritelmä ja aineistoesimerkit.

Pää- ja alaluokat (frekvenssit)	Määritelmä	Aineistoesimerkki
OPETUSAVUSTAJAN SUHDE KURSSIN SISÄLTÖIHIN JA PROSESSIIN (12)		
Konkreettiset neuvot (5)	Opiskelija koki saaneensa opetusavustajalta konkreettisia neuvoja ja ohjeita	”hän antoi selkeitä ja antoisia ohjeita esimerkiksi haastattelua varten”
Selkeytys (4)	Opiskelija koki opetusavustajan selkeyttäneen kurssin ohjeita	”opetusavustaja toi ohjaukseen selkeyttä selittämällä ohjeistusta tai neuvoja enemmän opiskelijan näkökulmasta kuin opettajan”
Opiskelijanäkökulma (3)	Opiskelija koki, että opetusavustajan ansiosta kurssin ohjaus oli ymmärrettävämpää opiskelijalle	”Opetusavustaja osasi selittää asioita eri tavalla kuin alalla vuosia ollut ammattilainen. Opetusavustaja opiskelee vielä itsekin, joten hänen on helpompi asettua opiskelijan näkökulmaan”
OPISKELIJOIDEN SUHDE KURSSIN SISÄLTÖIHIN JA PROSESSIIN (7)		
Hyödyllisyys (7)	Opiskelija koki, että opetusavustajan antamasta ohjauksesta oli hyötyä opiskelulle tai oppimiselle	”Opetusavustajan toiminta edisti — — tutkimuskysymyksen edistämistä kokonaisvaltaisesti.”
OPETUSAVUSTAJAN JA OPISKELIJOIDEN PEDAGOGINEN SUHDE (22)		
Ohjauksen määrä ja nopeus (11)	Opiskelija koki, että opetusavustajan ansiosta ohjausta sai enemmän tai nopeammin	”Koin itse, että apua oli helppoa saada opetusavustajan ansiosta, sillä kurseilla on välillä todella kiire. Sen takia oli mukavaa, että kursseilla oli kaksi henkilöä, jotka olivat tavoitettavissa, jos kysyttävää ilmeni.”
Ohjaajan lähestyttävyyttä (11)	Opiskelija koki, että opetusavustajaa oli helpompi lähestyä ohjaajana kuin vastuopettajaa	”Opetusavustaja opiskelee vielä itsekin, joten — — madaltaa kynnystä kysyä.”
OPETUSTILANTEEN YLEINEN ILMAPIIRI (8)		
Positiivinen ilmapiiri (8)	Opiskelija koki opetusavustajan toiminnan parantaneen ohjauksen ilmapiiriä	”Opetusavustajan toiminta kursseilla — — loi mukavan ilmapiirin”

OPETTAJIEN YHTEISTOIMINTA (4)		
Ohjaustilanteiden sujuva toteutus (4)	Opiskelija koki, että ohjaustilanteet olivat onnistuneita opetusavustajan ja vastuupettajan yhteistyön ansiosta	”Opetusavustaja mahdollistaa esimerkiksi sen, että voidaan jakaa porukka kahtia ja opettaminen/keskustelut saadaan käytyä tehokkaammin ja lyhyempään aikaan saadaan enemmän ohjausta”

3.3. Yhteenveto tuloksista

Aineiston perusteella opiskelijat kokivat opetusavustajan vaikutuksen sekä kurssin oppimisilmapiiriin että ohjauksen laatuun erittäin myönteisenä. Myönteisiä vaikutuksia ilmeni kaikilla didaktisen kolmion ulottuvuuksilla. Keskeiset tutkimustulokset opiskelijoiden kokemuksista on tiivistetty kuvioon 3, ja niitä pohditaan seuraavassa luvussa.



Kuvio 3. Opiskelijoiden kokemukset opetusavustajan toiminnan vaikutuksista kurssin ilmapiiriin ja ohjauksen laatuun.

4. Pohdintaa

4.1. Opetusavustajan suhde opintojakson sisältöihin ja prosessiin

Opettajien osaaminen ja heidän toimintansa pedagoginen laadukkuus ovat tärkeitä korkeatasoisen oppimisen edellytyksiä.⁶² Myös oikeustieteen opiskelijoiden mukaan opettajan substanssi- ja pedagoginen osaaminen on tärkeimpiä oppimista edistäviä tekijöitä.⁶³ Monessa vastauksessa tuotiin ilmapiiriin myönteisesti vaikuttaneena asiana esiin opetusavustajan osaaminen, esimerkiksi eräs opiskelija ”sai kuvan todella asiantuntevasta ja motivoituneesta avustajasta”. Tä-mäntapaisten mainintojen yleisyys aineistossa oli silmiinpistävä. Arviomme mukaan se voi kertoa paitsi opetusavustajan osaamisesta ja opettajien osaamisen merkityksestä opiskelijoille ehkä myös opiskelijoiden alustavista ennakkoluuloista opiskelijataustaista opettajaa kohtaan. Jos opiskelijalla on ollut epäilyksiä osaamisavustajan osaamisesta mutta ne osoittautuvat vääriksi, osaamisen mainitseminen avovastauksessa myönteisessä valossa on ymmärrettävää. Yhtä kaikki, yhteisopetuksen ja opetusavustajien opetustehtävien kehittämisen näkökulmasta opiskelijoiden kokemus muistuttaa opettajien osaamisen tuen ja pehdyttämisen tärkeydestä.

Moni opiskelija koki opetusavustajan laajentaneen ja monipuolistaneen opetuksen sisältöjä. Vastausten mukaan hän muun muassa ”kyseenalaisti ja antoi ideoita” sekä ”toi opetukseen monipuolisuutta”. Moni myös koki sisältöjen olleen ymmärrettävämpiä sen ansiosta, että opetuksessa oli mukana opetusavustaja, joka kykeni tarkastelemaan ja muotoilemaan niitä opiskelijan näkökulmasta. Erään vastaajan mukaan opetusavustaja ”osasi esittää asiat selkeästi” ja ”teoreettisimmatkin osiot oli saatu helposti lähestyttävään muotoon”. Tämä näyttäytyy aineistossa yhtenä keskeisenä opiskelijataustaisen yhteisopettajan vahvuutena. Tutkimustiedon mukaan opetuksen kognitiivinen laatu – kuten sen rakenne ja

62. Meta-analyysin mukaan korkeakouluopettajien toimintatavat ja valinnat vaikuttavat oppimisen laatuun, minkä vuoksi on tärkeää, että heillä on taito soveltaa opetusmenetelmiä hyvin, ks. Michael Schneider – Franzis Preckel, Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin* 143(6) 2017, s. 565–600, 593. Opettajan pedagogisen osaamisen kehittymisestä ja osa-alueista ks. esim. Mari Murtonen, Opettaminen ja opetuksen suunnittelu taitoina, s. 153–177 teoksessa Mari Murtonen (toim.), Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Vastapaino 2017 ja Aino-Maija Lahtinen – Auli Toom, Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen, s. 31–43 teoksessa Sari Lindblom-Ylänne – Anne Nevgi (toim.), Yliopisto-opettajan käsikirja. WSOYpro 2009.

63. Mähönen – Airaksinen – Korte – Mattsson – Mielityinen – Niemi – Paso – Rantanen – Moitus – Partanen – Huusko 2021, s. 76.

selkeys – tukee opiskelijan käsitystä mahdollisuuksistaan selviytyä sisällöistä ja siten opiskelijan sitoutumista oppimiseen.⁶⁴

4.2. Opiskelijoiden suhde opintojakson sisältöihin ja prosessiin

Moni vastaaja katsoi, että opetusavustajan ansiosta kurssin sisällöt olivat kiinnostavampia tai innostavampia. Vastausten valossa kyse oli paitsi yleisesti avustajan innostavuudesta opettajana myös hänen kyvystään muotoilla asioita osuvasti opiskelijoiden näkökulmasta. Lisäksi erään vastaajan mukaan ”rikkoi opetuksen lennokkuus ja luonnollisuus käsitystä siitä, että oikeustiede olisi puisevaa ja kaavamaisen jähmeää”.

Vastaukset ilmentävät tilannekohtaista kiinnostusta, joka tarkoittaa opiskelijan yksilöllisten sekä oppimistilanteeseen liittyvien ominaisuuksien yhdessä tuottamaa kiinnostusta opiskeltavaa asiaa kohtaan. Se on yksi opiskelijan motivaation osatekijä.⁶⁵ Vastaukset ovat hyvin linjassa sen kasvatustieteellisen kirjallisuuden huomion kanssa, että opiskelijan kiinnostus – ja suoritusmotivaatio laajemminkin – ei ole riippumaton oppimisympäristöstä ja opettajan toiminnasta.⁶⁶ Esimerkiksi opettajan oma innostus voi tukea opiskelijoiden sitoutumista opiskeluun.⁶⁷

Opetusavustajan toiminta paransi ohjauksen sisältöä ja sen hyödyllisyyttä. Suurin osa opiskelijoista koki opetusavustajan tehneen ohjeistuksista ymmärrettävämpiä sekä helpottaneen pienryhmän tutkimuksen toteuttamista. Avovastausten perusteella monet opiskelijat olivat saaneet opetusavustajalta konkreettisia neuvoja, selkeytystä kurssin ohjeisiin tai ylisummaan kurssin suorittamista edistänyttä ohjausta. Opiskelijataustaisen opetusavustajan erityinen ansio ongelmien ratkaisemisessa ilmeni opiskelijoiden kokemuksena hänen antamiensa ohjeiden ymmärrettävyydestä. Erään vastaajan mukaan ”opetusavustaja toi ohjaukseen selkeyttä selittämällä ohjeistusta tai neuvoja enemmän opiskelijan näkökulmasta kuin opettajan”. Seitsemässä vastauksessa viitattiin suoraan opetusavustajan antaman ohjauksen hyödyllisyyteen kurssin suorittamisen näkökulmasta. Erään vastauksen mukaan opetusavustaja antoi ”antaisia ohjeita esimerkiksi haastattelua varten”.

64. Pekrun – Linnenbrink-Garcia 2012, s. 275.

65. Marjaana Veermans, Motivaatio ja kiinnostus oppimiseen herättäjinä ja sitouttajina, s. 94–109 teoksessa Mari Murtonen (toim.), Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Vastapaino 2017, s. 104.

66. Ks. esim. Sari Lindblom-Ylänne – Johanna Mikkonen – Annamari Heikkilä – Anna Parpala – Kirsi Pyhältö, Oppiminen yliopistossa, s. 70–99 teoksessa Sari Lindblom-Ylänne – Anne Nevgi (toim.), Yliopisto-opettajan käsikirja. WSOYpro 2009, s. 86–88 ja Veermans 2017, s. 94–109.

67. Pekrun – Linnenbrink-Garcia 2012, s. 276.

Ohjausteoreettisesti tarkasteltuna opiskelijoiden myönteiset kokemukset opetusavustajan toiminnasta vastaavat laajasti Sanna Vehviläisen jäsentämää ongelmanratkaisuo-rientaatiota ohjaukseen. Tällöin ohjauksen tavoitteena on ohjattavien ongelman poistaminen ja keinoina ongelmaa kartoittavat kysymykset sekä neuvovat, suosittavat tai tietoa antavat puheenvuorot, joissa tarjotaan ratkaisuehdotuksia.⁶⁸ Muutamista vastauksista välittyi myös kokemus opettamisorientaation mukaisesta ohjauksesta, jonka tavoitteena on suunnitelmallisesti etenevän oppimisprosessin jäsentäminen. Tällöin ohjaaja tarjoaa ohjattaville esimerkiksi tehtäviä, malleja ja etenemisjärjestyksiä, jotka tukevat haluttujen taitojen oppimista.⁶⁹

Tutkimuksessa on päätelty, että melko yksityiskohtaiset ja täsmälliset ohjauksen muodot tukevat opiskelijoita tutkivan oppimisen onnistuneessa toteutuksessa paremmin kuin väljemmät ja sisällöltään yleisemmät ohjauksen keinot.⁷⁰ Aineistomme vastaa hyvin tätä yleisempää tutkimustulosta, sillä opiskelijoiden myönteiset kokemukset opetusavustajan ohjauksesta liittyvät vastausten perusteella paljolti juuri konkreettiseen, ymmärrettävään ja selkeään ohjaukseen. Hyvä esimerkki tästä on vastaus, jonka mukaan oli ”erittäin hyvä, että [opetusavustaja] – – tarkisti tuomarihaastattelun kysymykset [ja] kysymyksistä muotoutui selkeämpiä ja tuomarin arvovalta huomioon ottaen asiallisia eivätkä kysymykset olleet tuomarin kannalta johdattelevia”.

4.3. Opetusavustajan ja opiskelijoiden pedagoginen suhde

Aineistomme yleisimpiä sisältöjä olivat opiskelijoiden kokemukset lähestymiskynnyksen madaltumisesta opetusavustajan ansiosta. Monesta avovastauksesta välittyi eri sanoin kokemus, että opiskelijalla oli matalampi kynnys pyytää neuvoja ja muuta ohjausta opetusavustajalta kuin vastuuopettajalta. Avovastauksen valossa matala lähestymiskynnys liittyi yleensä siihen, että opiskelijan on helpompi lähestyä toista opiskelijaa kuin henkilökunnan edustajaa. Lisäksi yksi vastaaja viittasi hänen ja opetusavustajan pieneen ikäeroon lähestymistä helpottavana asiana. Vuorovaikutuksen luontevuus on tutkimustiedon valossa merkityksellistä ohjauksen toteutumiselle: oppimisympäristötutkimuksessa on todettu, että myönteiset henkilökunnan ja opiskelijoiden väliset suhteet ylläpitävät turvallista ilmapiiriä, jossa opiskelijat kokevat itsensä tervetulleiksi ja uskaltavat esittää kysymyksiä ja pyytää tukea.⁷¹ Aineistomme on linjassa myös

68. Sanna Vehviläinen, Ohjaustyön opas: yhteistyössä kohti toimijuutta. Neljäs, korjattu painos. Gaudeamus 2020, s. 102.

69. Vehviläinen 2020, s. 103. Esimerkki aineistosta: ”joltain henkilöltä saattoi kysyä tarvittaessa lisätietoja”.

70. Lazonder – Harmsen 2016, s. 703–704.

71. Minosky – Pashootan – Mah 2023, s. 171.

aiemman tutkimuksen kanssa, jossa vertaisopetuksen on havaittu parantavan vuorovaikutusta opetuksessa.⁷²

Suuri osa opiskelijoista koki, että opetusavustajan ansiosta ohjausta oli tarjolla enemmän. Tämä ilmenee selvästi sekä Likert-asteikollisista väittämistä että avovastauksista. Moni opiskelija mainitsi avovastauksessaan, että yhteisopetuksen ansiosta ohjauksen määrä tai nopeus parani. Muutamissa vastauksissa korostui myös opiskelijoiden kokemus hyötyä siitä, että kahden ohjaajan ansiosta ohjaustilanteet olivat sujuvampia. Erään vastauksen mukaan ”ohjausta oli tarjolla enemmän ja henkilökohtaisemmin, kun – – ryhmä jaettiin kahtia niin, että osa oli [opetusavustajan] ja osa [vastuuopettajan] ohjauksessa”. Riittävät opetusresurssit ovat siis olleet opiskelijoiden silmissä keskeinen laadukkaan oppimisen tae. Tämä tukee Karvin arviointiraportin huomiota opetusresurssien merkityksestä oikeustieteen opiskelijoille.⁷³

Opiskelijan toiminta yhteisopettajana vaikutti vastausten valossa lähestymiskynnyksen ohella myös yleisempään kokemukseen yhteenkuuluvuudesta. Neljä vastaajaa viittasi myönteisesti kokemukseensa opetusavustajaan samastumisesta, joka on mahdollinen sen ansiosta, että tämä on itsekin opiskelija. Moni vastaaja myös mainitsi opetusavustajan olleen kannustava. Yhden vastauksen mukaan ”[avustajan] luonne ja kiva asenne tsemppasi”, toisen opiskelijan mukaan taas ”ryhmämme häneltä saama – – kannustus oli tärkeää”.

Samastumista ja kannustamista voidaan tarkastella minäpystyvyyksikäsitusten valossa. Minäpystyvyyssuskomuksella viitataan henkilön kokemukseen kyvyistään ja kompetensistaan jossain asiassa, tässä tapauksessa kurssin suorittamisessa.⁷⁴ Psykologisessa tutkimuskirjallisuudessa on katsottu, että minäpystyvyyttä vahvistavia ja luovia tekijöitä ovat esimerkiksi sijaiskokemukset ja sanalliset suostuttelut.⁷⁵ On mahdollista, että jo kurssin itse suorittaneen opetusavustajan kannustus on tuntunut merkitykselliseltä, sillä yleisen kannustuksen lisäksi opiskelijat kokivat samastumista opetusavustajaan ja hänen onnistumisen kokemuksiinsa. Vertaisopetusta koskevassa aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että vertaisopetus voi tukea opiskelijoiden minäpystyvyyttä ja motivaatiota.⁷⁶

4.4. Opetustilanteen yleinen ilmapiiri

Aineistossa oli merkille pantavan runsaasti vastauksia, joissa kuvailtiin myönteisesti ja tunnepitoisin ilmauksin opetusavustajan vaikutusta opetustilanteiden ja

72. Stigmar 2016, s. 132–133.

73. Mähönen – Airaksinen – Korte – Mattsson – Mielityinen – Niemi – Paso – Rantanen – Moitus – Partanen – Huusko 2021, s. 4, 79.

74. Albert Bandura, *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press 1995, s. 2.

75. Bandura 1995, s. 3–4.

76. Stigmar 2016, s. 132–133.

kurssin tunnelmaan. Opiskelijat kokivat opetusavustajan tehneen kurssin tunnelman rennommaksi⁷⁷, iloisemmaksi⁷⁸ tai muutoin myönteisemmäksi⁷⁹. Lisäksi moni opiskelija koki opetusavustajan empaattiseksi ja myötätuntoiseksi.⁸⁰

Näiden ilmaisujen yleisyys aineistossa on ymmärrettävää sen valossa, mitä positiivisten tunteiden oppimista edistävästä vaikutuksesta tiedetään. Tutkimustiedon perusteella positiiviset aktivoivat tunteet, kuten mielihyvä, ilo ja toivo, tukevat monin tavoin opiskelijoiden sitoutumista oppimiseen: ne edistävät opiskelijoiden kiinnostusta, sisäistä motivaatiota, sitoutumista ja panostusta oppimiseen, flow-kokemuksia, holististen ja kriittisten oppimisstrategioiden käyttämistä, itsesäätelyä sekä hyvää yhteistyötä toisten opiskelijoiden kanssa.⁸¹ Opettajan ystävällisyys opiskelijoita kohtaan on tunnistettu yhdeksi oppimista korkeakoulutuksessa edistäväksi opetuksen piirteeksi.⁸²

Ohjausteoreettisesti ilmapiiriä koskevissa vastauksissa on kiintoisaa niiden yhteys Vehviläisen tunnistamaan kannattelevaan ohjausorientaatioon. Tämän ytimenä on osoittaa ohjattavalle, että hänen kokemuksensa on kuultu ja hyväksytty. Sen keinoja ovat muun ohella äänensävyyn, eleisiin ja ilmeisiin liittyvä viestintä sekä tavat, joilla ohjattavat saadaan tilanteessa läsnä oleviksi.⁸³ Yhden vastaajan mukaan opetusavustaja loi tunteen ”ei haittaa, vaikka mokaa – mutta tehdään silti täysillä”, ja toisen mukaan hän ”auttoi poistamaan jännitystä asioiden kysymiseen ja mielestäni tämä auttoi minua olemaan kurssilla enemmän oma itseni”. Näistä vastauksista välittyy vahvasti opiskelijoiden kokemus, että opetusavustaja on vahvistanut hyväksyvää opiskeluilmapiiriä.

4.5. Opettajien yhteistoiminta

Aineistossa oli useita myönteisiä mainintoja opettajien yhteistoiminnasta kursilla. Osin ne liittyivät yhteisopetuksen dialogisuuteen (”Ope-duon opetus oli raikasta ja innostavaa”), osin yleisemmin sujuvaan yhteistyöhön (”[Opetusavustaja] on hyvä tuki [vastuuopettajalle]”). Yhteisopetusta saavat opiskelijat tekevät toisin sanoen aktiivisesti havaintoja ja tulkintoja opettajien yhteistyöstä, mikä on opettajille arvokas muistutus hyvän valmistautumisen ja sujuvan yhteistyön

77. ”Meemit yms. – – vie jännitystä pois”; ”tuo rentoutta opetustilanteisiin”; ”sai ilmapiirin rennon oloiseksi”.

78. ”Dialogia oli hauska seurata”; ”teki luennoista vielä astetta hausکمپیä”.

79. ”On piristys tunneilla ja pidän hänen pirskahtelevaisuudestansa”; ”Opetusavustajan positiivisuus lisäsi tuntien mukavaa ilmapiiriä”.

80. ”Opetusavustaja oli ymmärtäväinen”; ”Erityisesti lohdutuksen sanat auttoivat, koska hänellä oli kurssin suorittamisesta omakohtaista kokemusta”.

81. Pekrun – Linnenbrink-Garcia 2012, s. 264–269.

82. Schneider – Preckel 2017, s. 593.

83. Vehviläinen 2020, s. 98–99.

merkityksestä. Tämä tukee myös panostuksia yhteisopetusta edistävään täydennuskoulutukseen ja kehittämistyöhön korkeakouluissa.

4.6. Luotettavuus

Artikkelin analyysi perustuu lähes kaikkien opintojakson suorittaneiden opiskelijoiden vastauksiin. Siten sen voi katsoa antavan osuvan kuvan kursseille osallistuneiden kokemuksista. Kirjoittajien rooli opintojakson opettajina voi kuitenkin vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Opiskelijat ovat voineet kokea opettajia kohtaan solidaarisuutta ja yhteenkuuluvuutta, mikä on vaikuttanut vastausten sisältöihin. Vastaavasti opiskelijan kriittinen suhtautuminen opettajiin on voinut vaikuttaa vastauksiin. Vastausten sisältöön on saattanut vaikuttaa myös niiden kerääminen samalla verkkolomakkeella kuin kurssin itsearviointiin, vaikka opiskelijoille korostettiin itsearviointin ja tutkimusaineiston erillisyyttä sekä tutkimusaineiston käsittelyn anonymiteettiä. Lisäksi kirjoittajien oma kokemus vastaajien opettamisesta – paitsi tutkimuksen kohteena olleella jaksolla myös laajemmin – saattaa vaikuttaa aineiston tulkintaan.

Myös opetusavustajan henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten sukupuoli ja nuori ikä, ovat saattaneet vaikuttaa opiskelijoiden vastauksiin. Yhdysvalloissa on havaittu, että opettajan ikä, sukupuoli ja myös poliittinen näkemys saattavat vaikuttaa, tieteenalasta riippuen, opiskelijoiden arvioihin. Nuoria opettajia saatetaan esimerkiksi pitää yleisesti avuliaampina kuin vanhempia.⁸⁴ Näiden huomioiden yleistämisessä maasta toiseen on oltava varovainen, mutta niiden perusviesti opettajien henkilökohtaisten ominaisuuksien mahdollisesta vaikutuksesta on yhtä kaikki varteenotettava. Edellä kuvailtujen virhelähteiden vaikutusta ei ole mahdollista sulkea täysin pois eikä toisaalta tarkkaan määrittää. Vertaisopetuksen vaikutuksia on siten tarpeen tutkia myös laajemmilla aineistoilla ja erilaisin menetelmin.

Avovastausten sisällönanalyyseissa virhelähteiden vaikutusta on rajattu vaiheistamalla kirjoittajien itsenäinen työskentely aineiston parissa ja yhteiset tulkintakeskustelut täsmällisesti. Kumpikin kirjoittaja on ensin koodannut aineiston itsenäisesti. Tämän vaiheen koodausten yksimielisyyskerroin on ollut 81 prosenttia, joten koodauksen niin sanottu arvioitsijareliabiliteetti on hyvä.⁸⁵

84. Dennis E. Clayton, Student perception of instructors: the effect of age, gender and political leaning. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 45(4) 2020, s. 607–616, 612–614. Opiskelijoilta kerätyn palautetiedon ongelmista yleisemmin ks. esim. Justin Esarey – Natalie Valdes, Unbiased, reliable, and valid student evaluations can still be unfair. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 45(8) 2020, s. 1106–1120.

85. Ensimmäisellä koodauskierroksella kirjoittajat tekivät 47 ilmapiirivastauksesta eri alaluokkiin yhteensä 115 koodausmerkintää, joista 93 oli yhteneviä molemmilla, sekä 33 ohjausvastauksesta vastaavasti yhteensä 63 koodausta, joista 52 oli yhteneviä.

Aineistoa koodattaessa ja tulkittaessa sekä analyysia kirjoitettaessa on koko ajan säilytetty näkymä alkuperäisiin vastauksiin, jotta virhetulkintojen riski olisi pienempi. Kirjoittajilla on ollut prosessin kuluessa osin eroavia tulkintoja aineistosta, ja nämä on käsitelty avoimesti yhteisymmärrykseen päätyen.⁸⁶ Sisällön-analyysin tulokset on raportoitu tavalla, joka sallii lukijan seurata tutkijoiden tekemien tulkintojen vaiheita ja perusteluja.⁸⁷

Tutkijan omaan työhön kohdistuvassa tutkimuksessa on väistämättä ongelmia luotettavuuden näkökulmasta. Siitä huolimatta tarvitsemme myös artikkelimme edustamaa opettajien omien työkäytäntöjen tutkimusta. Oman opetuksen tutkiminen vahvistaa opettajien reflektiivistä ja tutkivaa otetta työhönsä⁸⁸, ja sillä on nähdäksemme tärkeä sijansa yliopisto-opetuksen ja -oppimisen kehittämisessä. Opettajien omassa pedagogisessa tutkimuksessa aiemman toiminnan reflektointi ja tulevan suunnittelu yhdistyvät tavalla, joka tukee tutkimustiedon merkityksellisyyttä ja ammatillisen käytännön refleksiivisyyttä.⁸⁹

5. Lopuksi

Tässä artikkelissa on analysoitu, kuinka ensimmäisen opintovuoden pakolliselle tutkivan oppimisen mallia edustaneelle oikeustieteen opintojaksolle osallistuneet opiskelijat kokivat opiskelijataustaisen opetusavustajan toiminnan vaikuttaneen oppimisilmapiiriin ja ohjauksen laatuun. Analyysi perustuu 63 opiskelijan vastauksiin.

Opiskelijat kokivat lähes yksimielisesti opetusavustajan toiminnan parantaneen kurssin ilmapiiriä. Opiskelijoiden yleisimpien kokemusten mukaan opetusavustajan ansiosta oppimistilanteiden tunnelma parantui, opiskelijoiden kynnys lähestyä opettajia madaltui ja kurssin sisällöt laajenivat sekä olivat ymmärrettävämpiä ja kiinnostavampia. Lisäksi opetusavustaja kannusti opiskelijoita ja loi heille samastumisen kokemuksia.

86. Tutkijoiden avoin dialogi voi parantaa yhdessä tehtävän empiirisen tutkimuksen laatua, ks. Aalto – Puusa 2020, s. 179.

87. Tulkintojen vaiheistamisesta sekä tulkintasäännöistä analyysin luotettavuuden tukena ks. esim. Eskola – Suoranta 1998, s. 156–157.

88. Tästä yleisemmin ks. Lahtinen – Toom 2009, s. 33–44.

89. Asetelma muistuttaa toimintatutkimuksen luotettavuuden arviointia: yhtäältä tutkijan liiallinen samastuminen kohteeseensa on riski, mutta toisaalta samaistuminen voidaan nähdä tutkimuksen onnistumisen edellytyksenä, ks. Eskola – Suoranta 1998, s. 162. Tutkijan refleksiivisyys tutkimusprosessiinsa nähden on keskeinen luotettavuuden tekijä konstruktivisessa tutkimusotteessa, jossa tutkija on itse osallinen tutkimissaan tapahtumissa, ks. Aalto – Puusa 2020, s. 170.

Myös opiskelijoiden kokemus opetusavustajan toiminnan vaikutuksesta ohjauksen laatuun oli erittäin myönteinen. Opiskelijoiden yleisimpien kokemusten mukaan opetusavustajan ansiosta ohjausta oli tarjolla enemmän, sitä oli helpompi pyytää, se oli sisällöltään hyödyllisempää, ymmärrettävämpää ja konkreettisempää sekä ylipäätään ohjauksen ilmapiiri oli parempi.

Osa opiskelijoiden myönteisistä kokemuksista soveltuu yleisesti kahden tai useamman opettajan toteuttamaan yhteisopetukseen riippumatta siitä, onko joku opettajista itsekkin opiskelija. Yhteisopetus voi monipuolistaa opetuksen sisältöjä, lisätä ohjauksen saatavuutta sekä edistää opettajien dialogin ja erilaisten näkökulmien ansiosta opetuksen kiinnostavuutta.

Osa opiskelijoiden myönteisistä kokemuksista taas pohjautuu nimenomaan siihen, että yksi opettajista on opiskelijataustainen opetusavustaja: opetusavustajan toiminta madaltaa opiskelijoiden kynnystä lähestyä opettajia ja pyytää ohjausta, luo myönteistä ja kannustavaa ilmapiiriä, tekee sisällöt ja ohjeet ymmärrettävämmiksi opiskelijoille sekä antaa samastumiskokemuksia. Kuten 1. luvussa perusteltiin, oikeustieteen opetuksen kehittämiskohteiksi on Suomessa tunnistettu muun muassa oppimista tukeva ohjaus, oppimisympäristöt, opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutus sekä opettajien lähestyttävyyttä. Analyysimme valossa opiskelijataustaisten opetusavustajien toiminta yhteisopettajina voi olla hyvä keino ratkoa näitä opetuksen pulmia.

Artikkelimme käsittelemällä opintojaksolla hyvä ilmapiiri rakentui arviomme mukaan paitsi opetusavustajan ja vastuopettajan toiminnasta myös tutkivan oppimisen prosessista, joka antoi opiskelijoille sekä velvollisuuden että vapauden määritellä tavoitteensa, tutkimuskysymyksensä, tiedonhakaratkaisunsa ja tuotostensa sisällön. Opiskelijan kokemuksiin, toimintaan ja oppimiseen vaikuttavat lukuisat oppimisympäristön piirteet, mikä tulee tietenkin muistaa artikkelin johtopäätösten arvioinnissa.⁹⁰

Artikkelimme perustuu yhden opintojakson opiskelijoiden kokemuksiin, joista ei voi tehdä vahvoja yleistettäviä pedagogisia johtopäätöksiä. Toisaalta moni myönteinen opiskelijakokemus ilmeni aineistostamme toistuvasti ja sellaisella intensiteetillä, joka kannustaa kuuntelemaan niiden viestiä. Tiivistämme muutamia havaintoja ja kehittämistä tukevia kysymyksiä, joista voi olla hyötyä kaikille oikeustiedettä opettaville:

– Kokemus oppimistilanteiden myönteisestä ilmapiiristä, avoimesta vuorovaikutuksesta sekä ohjaajien lähestyttävyydestä on opiskelijoille tärkeä. Ilmapiiriin voi vaikuttaa monin tavoin, kuten vuorovaikutteisilla toimintatavoilla ja opiskelijoiden osallistamisella, mutta aineistossamme korostuivat erityisesti oppimistilanteiden rentous, opiskelijoiden saama kannustus sekä kokemus ohjauksen saatavuudesta.

90. Stigmarin (2016, s. 133) mukaan yksittäisen opetusmuodon, kuten vertaisopetuksen, vaikutuksia voidaan arvioida vain tietyn rajatun koulutuksellisen asetelman puitteissa.

Miten näitä voidaan edistää niin rakenteellisesti kuin yksittäisen opintojakson ja opetustilanteenkin tasoilla?

– Opiskelijänäkökulman ottaminen huomioon opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tukee opiskelijoiden oppimista ja ilmenee esimerkiksi selkeinä sisältöinä ja ymmärrettävinä ohjeina. Yhteistyö opiskelijataustaisen opetusavustajan kanssa tuo tämän näkökulman luonnostaan osaksi opettajan työtä. Artikkelissamme esitellyn ohella tälle yhteistyölle on monia muitakin muotoja. Miten korkeakouluissa voidaan edistää opettajien ja opetusavustajien yhteistyötä sekä erilaisten yhteistyömuotojen aktiivista kokeilua?

Analyysimme perusteella opetusavustajan toiminta yhteisopettajana voi edistää monin tavoin hyvää oppimisilmapiiriä ja laadukasta ohjausta. Opiskelijataustaisen opetusavustajien roolia oikeustieteen opetuksessa kannattaa vahvistaa ennakkoluulottomasti ja monipuolisesti, samoin kuin ylipäättään yhteisopetusta. Näin ylläpidetään hyvinvoivaa, avointa ja reflektiivistä – omaa toimintaansa kriittisesti arvioivaa ja kehittävää – yliopistoyhteisöä.⁹¹

91. Stigmarin (2016, s. 133) osuvin sanoin vertaisopetus on vastavoima akateemiselle eristäytymiselle.

Teaching assistant as a co-teacher – students' experiences of the effect of a teaching assistant on the learning atmosphere and the quality of instruction

SAMPO MIELITYINEN, LL.D., Principal Lecturer, Laurea University of Applied Sciences –
AURORA FIFIELD, Law Student, Teaching Assistant, University of Eastern Finland

In Finnish law faculties, it is fairly common to have students working as teaching assistants in different roles and tasks. Their role as co-teachers and the effect this might have on different aspects of the learning environments and processes has not been studied before. Previous studies have identified several areas in need of development in Finnish legal education such as instruction and feedback for students, learning environments, interaction between the teacher and the students, as well as the approachability of teachers.

The article focuses on two questions: 1) How do law students experience the effect of the teaching assistant as a co-teacher on the learning atmosphere? 2) How do law students experience the effect of the teaching assistant as a co-teacher on the quality of instruction? The analysis is based on a survey, collected from 63 first-year law students who participated in an obligatory course on legal decision-making.

The article's main conclusion is that the students' views on the teaching assistant's effect on learning atmosphere and quality of instruction were very positive. According to the students, the teaching assistant improved the mood of the course, made it easier for the students to ask questions and request advice, and provided extra content and guidance, making the materials and instructions at the same time more understandable and useful. The students also considered the teaching assistant as encouraging and identifiable. All in all, giving law students a role as co-teachers seems to be a promising way to tackle many development needs in Finnish legal education.