



SIRPA POLO

## Minästäkö kaikki riippuu?

Ammatillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä  
muuttuvassa toimintaympäristössä



### AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa,  
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna.  
3. päivänä joulukuuta 2004 klo 12.

English abstract

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Myynti



Tampereen yliopiston  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Puh. (03) 215 6055  
Fax (03) 215 7685  
taju@uta.fi  
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu  
Juha Siro

Painettu väitöskirja  
Acta Universitatis Tamperensis 1043  
ISBN 951-44-6126-6  
ISSN 1455-1616

Sähköinen väitöskirja  
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 390  
ISBN 951-44-6127-4  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2004

On kiitoksen aika

Kiitän opetusministeriötä saamastani projektirahoituksesta, jonka tuella aloitin Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen projektipäällikkönä tämän tutkimusprosessin. Kiitän Työsuojelurahastoa ja Yksityisalojen esimiehet ja asiantuntijat YTY ry:tä saamistani apurahoista. Lämpimät kiitokset aikuiskoulutusyksikön päällikölle, opetusneuvos Marita Savolalle, johtaja Riitta-Liisa Lappeteläiselle ja toiminnanjohtaja Jaakko Kiiskelle henkilökohtaisesta kannustuksesta ja tuesta.

Työni ohjaajana on toiminut professori Pekka Ruohotie. Hänelle lämpimät kiitokseni pitkään jatkuneesta ohjauksesta. Kokeneena opettajana hän opasti minua teorioiden maailmaan. Ohjaajana Ruohotie on ollut vaativa ja asioita punnitseva. Työssä hän on korostanut tieteellistä orientaatiota ja kehittänyt kirjallista ilmaisua. Aina uudelleen hän sai minut innostumaan työn jatkamisesta eteenpäin. Lämmin kiitos työni esitarkastajille, professori Inkeri Savalle ja johtaja, professori Kauko Hämäläiselle. Heidän esittämänsä kriittiset huomiot antoivat minulle näkökulmia, joiden pohjalta voin kehittää omaa ajattelua ja tehdä korjauksia työhöni.

Olen saanut kohdalleni maailman parhaimman sparraajan. Kiitän sydämellisesti dosentti Seppo Saarta ajatusteni refleктоimisesta, saattamisesta matkalla ja rinnalla kulkemisesta työn viime vaiheissa. Haluan kiittää ymmärtävästä ja arvostavasta suhtautumisesta sekä hänen työajastaan, joka on ollut käytettävissäni tutkimusraportin viimeistelyssä. Yhteistyömme ansiosta tänään voin tyytyväisenä todeta, että työni valmistui. Yliopistolehtori, filosofian tohtori Outi Raehalme jakoi kanssani hotellihuoneen kansainvälisen konferenssin aikana. Siitä hetkestä lähtien välillemme syntyi syvä ystävyys. Outin merkitys työni kehittymisessä ja valmistumisessa on ollut korvaamaton. Sydämelliset kiitokset Outille realistisesta, tarmokkaasta ja mutkattomasta yhtä matkaa kulkemisesta. Matka jatkuu ja luottamus. Kirjoittamisen aloittaminen oli kynnyksen takana. Kiitokset tulevaisuuden tutkija Keijo Mäkelälle työn alkuvaiheessa tapahtuneesta kirjoittamisen opettamisesta. Ilman hänen ohjeitaan ja vaivoja säästelemätöntä palautettaan todennäköisesti arkailisin vieläkin kynnyksen toisella puolella. Antamalla suoraa ja osuvaa palautetta teksteistäni opin, paitsi jotain kirjoittamisesta, paljon omasta itsestäni.

Suuret kiitokset tekniikan ylioppilas Eetu Pilli-Sihvolalle hänen uupumattomasta ja pitkäjänteisestä tietotekniikan soveltamista koskevasta ohjauksestaan ja teknisestä tuesta työskennellessäni etäällä tiedeyhteisöstä kotitoimistossani. Työ on vaatinut lukemattomien teknisten ja mekaanisten ongelmien ratkaisemista. Eikä siinä kaikki. Kiitos Eetulle myös työn viimeistelyvaiheessa tekemästä oikoluvusta ja kielen tarkastuksesta. Yhteistyö Eetun kanssa on ollut riemullista. Ikäerostamme huolimatta

olen kokenut hänen kanssaan hengenheimolaisuutta. Työskentely on sen kaikissa vaiheissa ollut helppoa ja antoisaa. Valtiotieteen maisteri Laura Kopu on osallistunut työn eri vaiheisiin ensin litteroimalla haastattelut ja auttamalla teknisissä kysymyksissä. Laura on auliisti lukenut työn eri versioita. Punakynää säästelemättä hän on opettanut kirjoittamista äidilleen. Lämmin kiitos Lauralle hänen jatkuvasta valmiudestaan antaa asiantuntevaa palautetta ja tehdä tarkentavia kysymyksiä uudelleen ja uudelleen. Kiitos Lauralle myös työn tiivistelmän englanninkielisestä käännöksestä.

Väitöskirjatyö, vaikka se onkin tekijän henkilökohtainen ponnistus, vaatii paljon monilta ihmisiltä. Kiitokset lehtori, kasvatustieteen lisensiaatti Jorma Vainionpäälle ja dosentti Jari Metsämuoselle tilastollisista konsultaatioista. Kiitos graafinen suunnittelija Leena-Marja Aholalle ja insinööriopiskelija AMK Sampo Pilli-Sihvolalle loputtomien ideoitteni visuaalisesta toteuttamisesta. Vain pieni osa työstä on esillä raportissa. Lämmin kiitos kirjastonhoitaja Pirkko Överlundille ja kirjastovirkailija Jarmo Lopuselle palvelualltiudestaan ja ystävällisyydestään heidän vastatessaan jatkuviin lähdetietopyyntöihin. Koulutussihteeri Airi Kokkoselle kiitos avusta. Hänen valmiutensa auttaa aina kun apua tarvitsin ylläpiti luottamustani siihen, että asiat etenevät. Kiitos Airille myös lukemattomista kuuntelemisen hetkistä purkaessani milloin pettymystäni milloin iloani. Kiitokset yhteistyöstä kasvatustieteen tohtori Liisa Tiilikkalalle. Lämmin kiitos aikuiskoulutusjohtaja Kirsti Kataiselle ja koulutuslavastaava Heini Kujalalle monista arvokkaista keskusteluista ja kannustuksesta matkan varrella.

Kiitokset aluekehitysjohtaja Kaisa-Leena Lintilälle ja Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmän Naisteemaryhmän jäsenille tuesta ja erityisesti siitä, että osallistumiseni ryhmän toimintaan tarjosi minulle yhteisön yksinäisen väitöskirjatyön aikana. Kiitokset johtaja Britt-Marie Perheentuvalla ja Maria-Instituutin kouluttajakunnalle myötäelämisestä ja kannustuksesta työn eri vaiheissa. Vielä sydämellinen kiitos Kyllikki Pilli-Sihvolalle monien vuosien ajan jatkuneesta minun itseni huoltamisesta ja myötäelämisestä työn vaiheissa. Eväitä olen saanut ja niitä olen myös käyttänyt. Kiitos Kylli.

Lämpimät kiitokset lapsilleni Laura ja Klaus-Tuomas Kopulle heidän luottamuksestaan ja rakkaudestaan. Viivähdän ajatuksissani vanhempieni kannustavassa ilmapiirissä. Muistan äitiäni Hilkkää, joka voimiaan säästämättä auttoi arkipäivän askareissa. Toivoin, että äiti olisi jaksanut olla mukana vielä työn päätöksessä. Isäni Abel Polon uudenlaiseen elämäntyyliin rohkaisseet ajatukset kantavat minua edelleen, vaikka hän lähtikin pois jo muutostaipaleeni alkumetreillä vuosia sitten. Kiitokset Polon sisaruksille, Päiville, Ollille ja Jarmolle ja heidän perheilleen myötäelämisestä ja innostuksen ylläpitämisestä.

Sydämelliset kiitokset miehelleni Ossi Pilli-Sihvolalle. Olen kiitollinen siitä, että hän on jaksanut keskustella kanssani kaikesta, mikä minua on pitkään jatkuneen työn aikana ihmetyttänyt. Hän on luonut minulle olosuhteet tehdä työtä ja kehittää omaa osaamistani. Hän on huolehtinut siitä, että olen ajoittain myös vähintäänkin fyysisesti poistunut työni ääreltä ja muistanut levätä. Ilman hänen vankkumatonta luottamustaan minuun ihmisenä tämän työn tekeminen ei olisi ollut minulle mahdollista.

Mankissa joutsenten syysmuuton aikaan 2004

## Esipuhe

Työssäni aikuiskoulutuksen suunnittelijana näin toistuvasti ongelmia, jotka yhdistin koulutukseen liittyviksi kysymyksiksi, mutta joita oli asiallisesti vaikea hahmottaa. Ongelmien luonteesta ja tiedostamattomuudesta johtuen ne luonnollisesti jäivät keskustelun ulkopuolelle, eivätkä ne näin ollen tulleet koulutussuunnittelun kehittämisen kohteiksi. Etsin aluksi vastauksia ammattiin sosiaalistumisesta. Suhteellisen nopeasti huomasin, että ongelmien täytyi olla sosiaalisen prosessin kehittymisen takana, yksilöllisellä tasolla olevissa rakenteissa. Kiinnostuin inhimillisen osaamisen kehittämisestä aikuisten koulutuksen yhteydessä. Aloin haastatella kursseille osallistuneita henkilöitä. Vähitellen ymmärsin, että lähes jokainen tunnisti ongelmia itsessään, mutta niistä keskusteleminen jäi tavallisesti epämääräiseksi. Asioille oli vaikea löytää sanoja. Aikuisen oppijan eteen tulleet vaikeudet saattoivat olla yhteydessä heidän henkilökohtaisiin elämäntilanteisiinsa ja yksilöllisiin tapoihinsa ratkaista ongelmia. Usein esille nousi myös käsityksiä oppimisesta ja omaan oppimiseen kohdistuneista odotuksista ja oletuksista. Ongelmiin, joihin aloin kiinnittää huomiota, saatiin usein suhtautua myös välttelemällä niistä puhumista, koska ne koettiin henkilökohtaisen epäonnistumisen tai huonommuuden osoituksina.

Aikuisen oppimiseen liittyvät kysymykset tulivat työssäni ajankohtaisiksi 1990-luvun alussa tapahtuneen elinkeinoelämän lamaantumisen seurauksena. Olin koulutussuunnittelijana erikoistunut naisten yrittäjäkoulutuksen kehittämiseen. Tuolloin yhä useammin pitkään työelämässä toimineet, korkeasti koulutetut naiset joutuivat olosuhteiden pakosta etsimään toimeentulon hankkimista oman yrityksen perustamisesta. Laadin tutkimussuunnitelman, jonka tarkoituksena oli selvittää, miten koulutuksen avulla voidaan tukea palkkatyöhön orientoituneiden naisten siirtymistä yrittäjiksi. Suunnitelma toi minulle jatko-opinto-oikeuden, mutta tilaisuutta tutkimuksen toteuttamiseen en onnistunut järjestämään.

Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen johtaja, professori Pekka Ruohotie työni ohjaajana ehdotti tutkimusaiheen vaihtamista. Keskuksessa oli syksyllä 1998 suunnitteilla ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajien tutkinnon nostamiseen tarkoitettu kehittämishanke TUKEVA. Säilytin uudessa suunnitelmassani tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ja ryhdyin tarkastelemaan aikuisessa opettajassa koulutuksen yhteydessä tapahtuvaa kehittymisprosessia ja siihen liittyviä tekijöitä. Ilmiön tutkiminen aikuisopettajien osalta oli vähintäänkin yhtä tärkeä tehtävä, ovathan he avainasemassa opettaessaan, paitsi uusia tietoja ja taitoja, myös ohjatesaan opiskelijoita uudelleenlaiseen ajatteluun ja toimintatapoihin.

Ruohotien ohjauksessa löysin yksilöllisten kehittyminenvalmiuksien teoreettisen tutkimisen näkökulman. Koulutus suunnittelijana koen, että toteuttamani väitöskirjatutkimus lähestyy niitä kysymyksiä, joita työlläni lähdin tutkimaan. Ongelmakenttä on, paitsi laaja ja moninainen, syvällisesti oppivaa yksilöä koskettava. Tutkimuksessani en suinkaan ratkaise näitä ongelmia. Niiden yksilöllisen ja tilannekohtaisen luonteen johdosta nämä kysymykset on ratkaistava aina uudelleen. Toivon kuitenkin, että tutkimukseni lisää kiinnostusta yksilöllisiä kehittyminenvalmiuksia kohtaan ja että niihin liittyvää keskustelua käydään avoimesti. Tavoitteenani on, että sekä opettajat, koulutus suunnittelijat että opiskelijat kiinnittävät huomiota kehittymiseen liittyviin kysymyksiin tiedostaakseen aiempaa paremmin itseään oppijana. Tiedostaminen on henkilökohtaisen kehittymisen lähtökohta. Samalla se lisää huomion kiinnittämistä yksilöllisiin kehittyminenvalmiuksiin koulutuksen suunnittelussa ja, toivottavasti, parantaa koulutus suunnittelun laatua.

Matka itseen on pitkä. Se on mutkainen, paikoin vaikea ja paikoin riemullinen. Perille pääsemistä tuskin voi odottaa kukaan. Suosittelen matkalle lähtemistä siitäkin huolimatta, että tiedän ehdottavani myös vaikeuksia. Mutta voidakseen selviytyä jatkuvasti muuttuvassa maailmassa, ihmisen täytyisi herätä ajattelemaan itse. Opettajan tulee ymmärtää ihmistä voidakseen vaikuttaa häneen. Hyvää matkaa. Toivon, että lukija voi kohdata itseään ja oppia tuntemaan itsensä ihmeitä täynnä olevana upeana kulkijana.

## Tiivistelmä

Tutkimus on kasvatopsykologinen, ammattikasvatukseen liittyvä, pääosin laadullinen tutkimus. Tutkimuksessa selvitetään ammatillisten aikuisopettajien valmiuksia selviytyä muutoksessa. Tutkittavaa ongelmaa tarkastellaan inhimillisen mielen sisäisinä kognitiivisina ja konatiivisina prosesseina. Johtoajatuksena tutkimuksessa on se, että ihmisellä on mahdollisuus vapaan tahtonsa ansiosta parantaa omia valmiuksiaan selviytyä toimintaympäristön jatkuvasti muuttuessa. Valmiudet menestyä paranevat, kun yksilö tulee tietoiseksi omista persoonallisuuden ja älykkyyden alueilla vaikuttavista mekanismeista ja niiden toiminnasta oppimisen yhteydessä. Hän voi kehittää kykyään asettaa tavoitteita ja säädellä itse omaa toimintaansa tarkoituksellisesti. Tutkimuksen kohteena ovat ne tekijät ja prosessit, jotka auttavat yksilöä kehittymään ja joita ihmisellä on mahdollisuus itse säädellä ja ohjata. Tavoitteena on löytää vastauksia siihen, millä tavalla ihminen itse voi auttaa itseään oppimaan ja kehittymään työelämän vaatimusten mukaista osaamistaan.

Tutkimuksen näkökulma on kasvatopsykologian lisäksi sosiaalikonstruktivistinen. Tämä sisältää ajatuksen, että ihminen rakentaa mielessään ympärillään olevaa maailmaa ja luo siitä itselleen merkityksiä. Luodut merkitykset puolestaan suuntaavat hänen huomiotaan ja vaikuttavat siihen, miten ihminen ohjaa ja säätelee omaa ajatteluaan, toimintaansa ja käyttäytymistään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tullakseen tietoiseksi itsestään, ihmisen tulee ensin kiinnittää huomiota omaan sisäiseen minäänsä. Vasta sen jälkeen hän kykenee säätelemään omaa toimintaansa suhteessa ympäristöönsä. empiirinen tarkastelu rajattiin opettajan mielen sisäisten prosessien tarkastelemiseen.

Tutkimuksessa selvitetään opettajien käsityksiä heidän omasta oppimisestaan ja motivaatiostaan suorittaa akateeminen tutkinto. Tutkimus toteutettiin, koska haluttiin kehittää aikuisille tarkoitettua yliopistotasosta ammatillista koulutusta vastaamaan nykyaikaisen työelämän tarpeita sekä vahvistaa aikuisten kykyä itse johtaa oman osaamisensa jatkuvaa kehittymistä. Siinä ei pyritty antamaan yksiselitteistä tai yleistettävää vastausta kysymykseen millaiset valmiudet ammatillisella aikuisopettajalla on selviytyä jatkuvassa muutoksessa. Pikemminkin tutkimustulokset tarjoavat peilin, jota vasten lukija voi heijastaa omia kysymyksiään pyrkiessään tiedostamaan kehittymiseensä yhteydessä olevia tekijöitä ja prosesseja.

Tutkimusaineistona on kaksi kyselyä ja haastattelut. Toinen niistä kohdistui oppijan minäkuvaan (N=157), toisessa kyselyssä tarkasteltiin motivaatiota ja oppimisstrategioita (N=127). Kyselyt tukivat haastatteluaineistoa (N=11). Aineisto kerättiin ammatillisilta aikuisopettajilta, jotka osallistuivat heille tarkoitettuun Tutkimus-, kehittämis- ja valmennushanke TUKEVA:n aloitusjakson koulutukseen (IN-opinnot). Tulosten



tulkinnassa hyödynnettiin koulutuksen toteuttamisen aikana tehtyä havainnointia, tehtäväsuorituksia ja aikuiskoulutuskeskusten johdon ja opetushallinnon viranomaisten haastatteluja.

Tutkimus on fenomenologinen ja hermeneuttinen triangulaatiotutkimus, jossa yhdistetään sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistoa. Kvantitatiivinen aineisto analysoitiin käyttämällä hyväksi aiempien tutkimusten yhteydessä muodostettuja faktorirakenteita. Haastatteluaineisto analysoitiin käsityönä ja tulkittiin kyselyjen tulosten antamien viitteiden ja taustateorioiden antaman tuen pohjalta.

Tutkimustuloksena ovat opettajien kuvaukset itsestään oppijana. Oppimista kuvattiin opiskelulle asetettujen tavoitteiden, motivaation, oppimisstrategioiden soveltamisen ja itseä oppijana koskevien käsitysten avulla. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajilla oli erittäin korkea sisäinen motivaatio oman osaamisen kehittämiseen. Heidän valmiuksiaan selviytyä työhön ja työyhteisöön kohdistuvissa muutoksissa heikensi alhainen ulkoinen tavoiteorientaatio sekä alhaiset tulosodotukset. Opettajat toimivat yksin henkilökohtaisen kiinnostuksen ja ponnistelunhalun varassa, mihin viittaa työn nimi ja kysymysmuoto, minästäkö kaikki riippuu? Tutkimuksen keskeinen johtopäätös on, että ammatillisilla aikuisopettajilla oli tarve kehittää omaa osaamistaan ja että he tiedostivat muutoksen välttämättömyyden. Intentionaalista muutokseen tähtäävää orientaatiota heikensivät opettajien oman ajattelun ja oppimisen ymmärtämisen taso sekä etäinen suhde työyhteisöön. Metakognitioiden taso viittasi tietoisesti itsereflektioiden vähäisyyteen ja osoitti alhaista itsesäätelykykyä. Itsesäätelykykyä pidetään tärkeimpänä muutoksessa selviytymisen edellytyksenä, koska sen avulla yksilö pystyy luomaan sisäiset edellytykset muutokselle.

**Avainsanat:** osaamisen kehittäminen, itsesäätely, tavoitteellinen/ päämäärätietoinen toiminta, konatiivinen, kognitiiviset ja metakognitiiviset strategiat, resurssien hallintastrategiat, minä oppijana.

## Abstract

The present study is a mainly qualitative study in the field of vocational and professional education and educational psychology. The main issue of interest is the capacity of vocational educators of adults to cope in a changing (operational) environment. The problem is studied through examining the cognitive and conative processes of the human mind. The basic principle of the study is that, based on free will, individuals can improve their own capacities in order to cope with the constant changes in the operational environment. The coping capacities are increased by becoming aware of the personal and intellectual processes involved in learning and work. Individuals can develop their abilities to set goals and self-regulate their activities in order to reach certain objectives. The study focuses on the factors and processes which help an individual to evolve and which an individual can personally regulate and control. The aim of the study is to find out the ways in which individuals can personally improve their learning abilities and evolve so that their know-how meets the demand of working life.

The point of view of the study is educational, psychological as well as social constructive. This contains the idea that individuals construct the surrounding world and create meanings from it. These meanings direct attention and effect the way in which individuals regulate and control their thinking, actions and behaviour in social interactions. In order to become aware of themselves, individuals must first direct their attention to themselves. This is a prerequisite to constructive interaction. The scope of this study was restricted to what happens in the human mind prior to social interaction.

The aim of the study is to decipher teachers' ideas about their own learning and their motivation to obtain an academic degree and thus improve their formal qualifications as professional educators of adults. The study was conducted in order to further develop the vocational education aimed at adults at university level to meet the demands of modern working life as well as improve the abilities of adults to personally supervise the ongoing development of their own know-how. The study does not aim to give an unequivocal or general answer to what are the abilities of a vocational educator of adults to cope in the perpetually changing environment. Rather, it offers a reflection point at which the readers can reflect their own questions as they aim to become aware of the factors and processes involved in their own development.

The research material consists of two queries and a set of interviews. The first query concentrates on the learner's self-image (N=157) and the other on motivations and learning strategies (N=127). The queries supported the interview material (N=11). The material was collected from the vocational teachers, who attended a training period (the IN-studies) which was organised as a part of the research, development and training

project TUKEVA. When interpreting the results, the observations and assignments done during the course of the training project as well as interviews of directors in the Adult Education Centres and educational administration authorities were put to use.

The study is qualitative, phenomenological and hermeneutical triangulation study in which quantitative and qualitative material are combined. The quantitative material was analysed using factor constructions formulated in connection with previous studies. The interview material was analysed and interpreted based on the references obtained from the queries and the background theories.

As the result of the analysis, the self-portraits of the teachers as learners were obtained. The learning process was described based on study goals, motivation, application of learning strategies and conceptions of the self as a learner. The study reveals that the teachers had a very high internal/personal motivation to develop their own know-how. Their ability to cope with the changes occurring in their work and working environment was impaired by the weak external goal orientation and low expectations. The teachers act based on their personal interest and motivation, thus the title “Does it all depend on the inner self?”

A central conclusion of the study is that vocational educators of adults were strongly motivated to develop their personal know-how. They were aware of the inevitability of the change that is happening in their working environment. The intentional orientation was weakened by their own level of thought and understanding of learning as well as their distant relationship with their work community. The level of metacognition signified a low ability of conscious self-reflection and self-regulation. Self-regulation is thought to be the most important prerequisite of coping with change because it enables the individual to create the internal/personal requirements for changes.

**Avainsanat:** self-regulated learning, goal orientation, motivation, volition, cognitive learning strategies, metacognitive strategies, learning to learn.

Mutta enhän tiennyt, että on näin pitkä matka  
minusta minuun.

AILA MERILUOTO

# Sisällys

1	Ammatillisen osaamisen jatkuva kehittäminen.....	16
2	Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset osaamisen uusintajana yhteiskunnassa .....	25
2.1	Kurssikeskusten perustaminen, toiminnan ohjaaminen ja kehittyminen .....	25
2.2	Ammatillinen aikuiskoulutus .....	32
2.3	Ammatillisen aikuiskoulutuksen rooli alueellisena kehittäjänä ja opettajan osaamiseen kohdistuvia haasteita.....	36
3	Työelämän kehitys, ammatillisen kompetenssin uudistaminen ja yksilön muutos... 40	
3.1	Ammatillisen osaamisen murros .....	44
3.2	Osaamistarpeiden ennakoiminen ja tulevaisuuden pätevyysvaatimuksia .....	47
3.3	Opettajien oma näkemys tulevaisuuden osaamistarpeista.....	58
3.4	Muutos mahdollisuutena.....	59
4	Aikuisen oppiminen ja valmiudet selviytyä muutoksessa .....	65
4.1	Oppimisen itsesäätely .....	69
4.1.1	Minäkäsitys itsensä kehittämisen perustana .....	71
4.1.2	Itsesäätelyn malleja.....	74
4.1.3	Motivaatio ja tahto: itsesäätelyn dynaamiset piirit.....	78
4.2	Motivaatio ja ammatillinen kasvu .....	95
4.2.1	Motivaation monet kasvot.....	100
4.2.2	Opiskelumotivaation osatekijät .....	102
4.2.3	Uramotivaatio .....	107
4.3	Itsesäätelytaidot.....	115
4.3.1	Kognitiiviset ja metakognitiiviset strategiat .....	116
4.4	Peruskäsitteitä kokoava viitekehys ja tutkimusongelmat .....	124
5	Tutkimuksen empiirisen osan toteuttaminen .....	131
5.1	Tutkimuksen konteksti ja kohderyhmä .....	131
5.2	Tutkimuksen vaiheet .....	134
5.3	Tutkimusprosessi.....	138
5.3.1	Tutkimusmenetelmän valinta .....	143
5.3.2	Aineiston hankinta .....	147
5.3.3	Aineiston analysointi .....	148
5.3.4	Haastattelu tutkimusmenetelmänä.....	149
5.3.5	Tutkimuksen luotettavuus .....	154
6	Tutkimuksen tulokset .....	164
6.1	Tavoitteellinen toiminta ja omaan toimintaan kohdistuva itsesäätely.....	164

6.2	Opettajien motivationaaliset ja strategiset valmiudet.....	173
6.3	Kognitiivisten ja metakognitiivisten strategioiden itsesääteily.....	183
6.3.1	Kognitiiviset strategiat.....	184
6.3.2	Metakognitiiviset strategiat.....	186
6.4	Uramotivaatio ja käsitys itsestä oppijana .....	192
6.4.1	Uramotivaatio kehittyminenvalmiutena.....	192
6.5	Ammatillisen aikuisopettajan kuvauksia oppijana.....	204
7	Pohdintaa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta .....	228
7.1	Minästäkö kaikki riippuu? .....	228
7.2	Ammatillisten aikuisopettajien kehittyminenvalmiudet.....	235
7.3	Arvioita tutkimuksen toteutumisesta.....	243
7.4	Jatkotutkimusehdotuksia.....	245
	Lähteet.....	249
	Liitteet .....	268
	Liitteet .....	250
	Liite 1. Oppijan minäkuvakysely.	
	Liite 2. Motivaatio ja oppimisstrategiakysely.	
	Liite 3. Haastattelurunko.	
	Liite 4. Haastattelun reflektoinnin ohje.	

## Kuvioluettelo

- Kuvio 1. Elinkeinoelämää palvelevat tukirakenteet ja osapuolten välinen yhteistoiminta.  
Kuvio 2. Ammatillisen aikuisopettajan ammattitaito.  
Kuvio 3. Ammatillista kehittymistä kuvaava kehämalli (Ruohotie 2001, luentomateriaali).  
Kuvio 4. Yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaava taksonomia (Snow ym. 1996, 247; Ruohotie 1998, 31-36; 2000a, 1, 2000b, 76).  
Kuvio 5. Itsesääteilyprosessi (Zimmerman 2000, 15).  
Kuvio 6. Oppimisen konatiiviset rakenteet: tahdon ja motivaation dynaamiset piirit (Snow ym. 1996, 265; Ruohotie 2002, 52).  
Kuvio 7. Metakognitiivinen tieto ja valmius oppimisen itsesääteilyn tukena (Ruohotie luentomoniste).  
Kuvio 8. Päämäärätietoinen toimintaprosessi.  
Kuvio 9. Motivaation sekvenssikuvauksia (Ruohotien muunnelma Locken 1991 mallista 1995, 18).  
Kuvio 10. Ammatillisen osaamisen kehittäminen.  
Kuvio 11. Tutkimuksen vaiheet.  
Kuvio 12. Tutkimusprosessi havainnollistettuna hermeneuttisen spiraalin avulla.  
Kuvio 13. Opettajien motivationaaliset ja strategiset valmiudet.  
Kuvio 14. Oppijan minäkuva.

## Taulukkoluetelo

- Taulukko 1. Ammatillisen aikuisopettajan oppimistarpeiden/osaamisvaatimusten TOPTEN  
Taulukko 2. Motivaatiota ja tahtoa kuvaavat käsitteet: kooste alan kirjallisuudesta.  
Taulukko 3. Kohderyhmän jakautuminen ikäryhmittäin.  
Taulukko 4. Kohderyhmän jakautuminen koulutusaloittain.  
Taulukko 5. Motivaatioperustan ja oppimisstrategioiden jäsentyminen dimensioiksi (Ruohotie 1995, 73-74).  
Taulukko 6. Sisäinen tavoiteorientaatio (MF1).  
Taulukko 7. Ulkoinen tavoiteorientaatio (MF2).  
Taulukko 8. Opiskelun mielekkyys (MF3).  
Taulukko 9. Kontrolliuskomukset (sisäiset attribuutiotulkinnat) (MF4).  
Taulukko 10. Tehokkuususkomukset (MF5).  
Taulukko 11. Opittavaan syventyminen (SF1).  
Taulukko 12. Opittavan harjoittelu (SF2).

- Taulukko 13. Opintojen suunnittelu (SF4).
- Taulukko 14. Keskittyminen ja itsetarkkailu (SF5).
- Taulukko 15. Kriittinen ajattelu (SF3).
- Taulukko 16. Ajankäyttö (SF6).
- Taulukko 17. Yritteliäisyys (SF7).
- Taulukko 18. Yhteistoiminnallisuus (SF8).
- Taulukko 19. Oppijan minäkuva.
- Taulukko 20. Itseluottamus.
- Taulukko 21. Joustavuus.
- Taulukko 22. Suoriutumistarve.
- Taulukko 23. Taipumus riskinottoon.
- Taulukko 24. Yhteistyökyky.
- Taulukko 25. Urakäsitys.
- Taulukko 26. Ponnistelun halu (Työhön sitoutuminen).
- Taulukko 27. Kiinnostus ongelmanratkaisuun (Innovatiivisuus).
- Taulukko 28. Kasvumotivaatio.
- Taulukko 29. Sisäiset kehitysmotiivit (MOT2).
- Taulukko 30. Ulkoiset kehitysmotiivit (MOT3).
- Taulukko 31. Tunnustuksen tarve.
- Taulukko 32. Tehokkuususkomukset.
- Taulukko 33. Tulosodotukset.
- Taulukko 34. Työn kehittävät komponentit (DCP).

# 1 Ammatillisen osaamisen jatkuva kehittäminen

Työelämän kiihtyvä muutosrytmi edellyttää kykyä luoda uusia ajattelutapoja. ”Mutta kuinka monta kertaa ihminen pystyy vaihtamaan päätään”, kysyi dosentti Raija Julkunen Helsingin Sanomissa 2003.

Ihmisellä on oppimiskykynsä ansiosta mahdollisuus lisätä jatkuvasti ympäristöään ja maailmaa koskevaa tietoaan ja ymmärtämystään. Yksilöllä on myös mahdollisuus hankkia tietoa itsestään. Hän voi tulla tietoiseksi omista ajattelu- ja toimintatavoistaan ja siitä, kuinka hyvin hänen valitsemansa menettelytapa soveltuu kulloiseenkin tilanteeseen. Hän voi kehittää ajatteluaan ja muuttaa maailmansa ja ympäristönsä tulkintatapaa. Itse koettu tarve saa ihmisen toimimaan aktiivisesti. Taito säädellä mielen toimintaa tekee mahdolliseksi sen, että ihminen voi ”luoda oman päänsä uudelleen”. Tiedostamalla omat oppimisstrategiansa ja kehittämällä tilannekohtaisesti tehokkaampia toimintatapoja ihminen voi jossain määrin nopeuttaa oppimistaan.

Tutkimuksessa oppimisella tarkoitetaan muutoksia, jotka tapahtuvat oppijan tavassa nähdä, kokea, käsitellä ja ymmärtää maailmaa. Siihen liittyy myös maailman tai sen eri näkökulmien kokeminen aivan erityisellä tavalla. (Marton & Booth 1997.) Opettajat ovat avainasemassa ajattelu- ja toimintatapojen muuttamisessa nopeasti kehittyvän työelämän tarpeita vastaaviksi. Aikuisopiskelijoiden opetuksessa tavoitteena on paitsi uuden tiedon välittäminen opiskelijoille, myös heidän kykyjensä kehittäminen uutta ajattelua vaativiin työtehtäviin. Ennen kuin opettajat kykenevät ohjaamaan opiskelijoiden oppimisen yhteydessä tapahtuvaa osaamisen kehittymistä, heidän on tiedostettava oma oppimisensa. Vasta kokemus omien oppimisprosessien soveltamisesta käytäntöön antaa opettajalle valmiudet tukea opiskelijoiden jatkuvaa oppimista ja kehittymistä sekä auttaa heitä ottamaan vastuuta omasta muuttumisestaan.

Tämä tutkimus on yksi puheenvuoro keskustelussa, jossa pohditaan sitä, miten ihminen selviytyy jatkuvassa muutoksessa kehittämällä omaa ajatteluaan, osaamistaan ja ymmärrystään. Tutkimuksen johtajatuksena on, että ihminen voi parantaa muutoksessa selviytymismahdollisuuksiaan oman mielen toimintaa koskevan tiedostamisen,



kokemustiedon ja tavoitteelliseen käyttäytymiseen kohdistuvan itsesäätelyn avulla. Taustaoletuksena on käsitys siitä, että ihminen pystyy muuttamaan ajatteluaan ja käsityksiään maailmasta ja itsestään. Muuttamalla tietoisesti ympäristöä koskevia tulkintojaan ja käsityksiään itsestään ihminen voi muuttaa tapansa antaa asioille merkityksiä ja nähdä ulkoinen maailma ja itsensä sen osana. Asioille annetut merkitykset viittaavat siihen, millaisena ihminen näkee itsensä ja muut osana ympäröivää todellisuutta. Antamalla asioille uusia merkityksiä ihminen voi hahmottaa maailman uudella tavalla. Uusi ymmärtäminen voi johtaa uuteen ajatteluun, jonka pohjalta yksilöllä on paremmat mahdollisuudet selviytyä muuttuvassa työssä. Kysyinkin tutkimuksessani, miten ihmisestä itsestään riippuu hänen tapansa tulkita omaa elämäänsä ja miten hän pystyy uusissa tilanteissa tekemään aiemmasta poikkeavia valintoja ja ratkaisuja. Yksilön tekemät valinnat ovat osana sitä kokonaisuutta, miten ihminen selviytyy muutoksessa. Viime kädessä yksilö itse valitsee oman suhtautumisensa, tekee tulkintansa ja antaa asioille merkityksiä, joiden pohjalta hän tekee omat ratkaisunsa.

#### Tutkimus osana kehittämishanketta

Tämä tutkimus liittyy ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajille suunnatun koulutusprojektin toteuttamiseen. Aike Oy yhteistyössä Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa suunnitteli vuonna 1999 aikuiskoulutuskeskusten ja niiden henkilökuntien osaamisen kehittämiseksi opetusministeriön tuella toteutettavaa hanketta. Sen tarkoituksena oli kehittää aikuiskoulutuskeskuksia instituutioina sekä uudistaa niiden henkilöstön osaamista korottamalla heidän koulutustasoaan.

Alustavana tutkimusideana oli selvittää, miten olemassa olevaa yliopisto-opetusta ja koulutusta tulee kehittää siten, että se vastaa työssään opiskelevien aikuisten, ammatillisesti pätevien toimijoiden vaatimuksia. Opetuksen kannalta merkitystä oli sillä, että opiskelijoiden oli työelämässä tapahtuneiden muutosten seurauksena käytännössä pakko nostaa aiempaa koulutustasoaan. Tutkintotavoitteinen opiskeleminen nähtiin tarpeellisena, jotta opettajat voivat säilyttää muodollisen kompetenssinsa

tulevaisuudessa ja kykenivät vastaamaan jatkuvasti muuttuviin vaatimuksiin työssään aikuisten ammatillisina opettajina.

Hankkeen suunnitteluvaiheessa keskeisiä ratkaisuja edellyttäviä kysymyksiä olivat seuraavat ongelmat. Aikuiskoulutuskeskusten rooli, tehtävät ja resurssien hankkiminen, jotka olivat muuttuneet 1990-luvun kuluessa. Työelämässä tarvittiin jatkuvasti erilaista osaamista. Tämä heijastui ammatillisten aikuisopettajien osaamistarpeina. Siirtyminen resursoinnissa valtion rahoituksesta markkinatalousperiaatteen mukaiseen toimintaan edellytti strategisen ajattelun uudistamista. Muutos edellytti samalla arvoperustan uusimista sekä oppivan ja kehittyvän ihmiskäsityksen määrittelemistä uudelleen. Yrittäjämäinen toimintatapa ja sisäisen yrittäjyyden idea muodostivat ajattelun perustan ammatillisen opettajan työssä. Tämä johti tavoitteellisen toimintalogiikan, omaehtoisuuden ja itsesäätelyn korostamiseen.

Raportin **toisessa luvussa** tarkastelen aikuiskoulutuskeskusten kehityshistoriaa. Tarkoitukseni on muodostaa käsitystä siitä, millaiset lähtökohdat olivat vallalla aikuiskoulutuskeskuksissa instituutiona luodakseni pohjaa opettajien osaamisen uudistamistarpeita koskeville ajatuksille. Tässä yhteydessä en pyri analysoimaan tilannetta (ks. esim. Varmola 1996; Vaso 1998 ja Vaso & Vertanen 2000), vaan tyydyn kuvaamaan suomalaisessa yhteiskunnassa toteutetun ammatillisen aikuiskoulutuksen piirteitä sen kolmenkymmenen vuoden pituisen toimintakauden ajalta 1970-luvun alusta vuoteen 2000 asti.

Aikuiskoulutuskeskukset palvelevat suoraan työelämän tarpeita. Koulutuspalvelujen tarjoaminen riippuu opettajien osaamisesta ja työelämäyhteyksistä. Kuten tiedämme, viimeisten viidentoista vuoden aikana työelämässä on tapahtunut suuria murroksia. Muutosprosessit ovat edelleenkin arkipäivää. Työyhteisöt kamppailevat sen ristiriidan sisällä, mikä aiheutuu työssä oletettavasti olevista osaamistarpeista ja käsityksestä koulutuksen ja opetuksen vastaamattomuudesta työssä tarvittavien taitojen ja tietojen välillä. Osa kehittämishankkeeseen sisältynyttä ammattikasvatuksen koulutuksen kehittämistä oli yhteydessä tähän, edelleenkin ratkaisemattomaan ongelmaan, millä tavalla työntekijöiden osaaminen ja työn, työyhteisön ja työelämän odotukset lähenevät toisiaan.

Tarkastelen **luvussa kolme** työelämän ja se edellyttämien kompetenssien ennakointia. Nostan yleisessä keskustelussa paljon esillä olleita ajatuksia paneutumatta niihin syvällisemmin. Luvun tarkoituksena on orientoida lukijaa niihin monimutkaisiin ja vaikeasti ratkaistaviin työelämän ongelmiin, joiden parissa tutkimuksen kohderyhmänä ovat opettajat työskentelevät. Olen rajannut tarkasteluni pelkästään suomalaisiin lähteisiin, koska aihetta on käsitelty kattavasti suomen kielellä. Luvun kolme tarkoitus on kuvata sitä toimintaympäristössä vallitsevaa tilannetta, joka oli voimassa opettajien opiskelun aloittamisvaiheessa ja joka luotasi tulevaisuuden osaamistarpeisiin kohdistunutta ennakointia. Luvun kolme rakenne etenee ammatillisen osaamisen murroksen kuvaamisesta osaamistarpeiden ennakoimiseen. Päädyn luvun lopussa tarkastelemaan opettajien omia käsityksiä tulevaisuudessa tarvittavasta osaamisesta ja pohjustan sillä jatkossa esitettävää yksilöllisen muuttumisen prosessia.

#### Tutkintotavoitteista opiskelua työn ohessa

Tutkittavana ollut ryhmä koostui Tutkimus-, kehittämis- ja valmennushankkeen (TUKEVA) aloitusjakson opintoihin osallistuneita ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajista. Koulutusjakson työnimi oli IN-opinnot. Ne vastasivat 15 opintoviikon mittaista ammattikasvatuksen approbaturipintokokonaisuutta. Opinnot toteutettiin viitenä kolmen opintoviikon osakokonaisuutena. Hanke toteutettiin valtakunnallisesti siten, että opiskeluryhmiä kokoontui yhteensä kahdeksalla eri paikkakunnalla Helsingistä Rovaniemelle. Hanke käynnistyi vuoden 1999 alussa. IN-opinnot toteutettiin kesän 1999 ja kevään 2000 välisenä aikana. Tutkimusaineistona oli kaksi opintojen yhteydessä opettajaopiskelijalta kerättyä kyselyaineistoa (N=157) ja opintojakson päättymisen jälkeen touko – kesäkuussa 2000 hankittu haastatteluaineisto (11 opettajahaastattelua sekä tausta-aineistona kaksi rehtorihaastattelua ja kolme keskushallinnon edustajan haastattelua).

Opiskeluun osallistuneiden ammatillisten aikuisopettajien osaamiseen kohdistui ulkoa päin erilaisia odotuksia. Opettajat kokivat, että odotukset jäivät abstraktille tasolle. Tämä aiheutti motivaatio-ongelmia heidän opiskeluaan kohtaan ja tuen tarvetta oppimisen kehittämisessä. Opettajat kokivat myös asemansa työssään ristiriitaisena. Sosiaalikonstruktivistisesta näkökulmasta voidaan ajatella, että opettajat olivat aiemman

työkokemuksensa perusteella luoneet oman ammatti-identiteettinsä. He pitivät itseään oman työnsä osaavina ja pätevinä ammattilaisina. He olivat muodostaneet käsityksiään oman osaamisensa kehittämistä ja halukkaita saamaan uutta tietoa ja oppimaan uusia taitoja. Yliopistotasaisen tutkinnon suorittamista ei itseisarvona pidetty motivoivana. Pikemminkin sitä pidettiin ulkoa päin tulleenä pakkona, johon sisältyi uhka muodollisen kompetenssin menettämistä omaan työhön. Osallistuminen koulutukseen merkitsi identiteetikriisiä. Opettajat joutuivat vääjäämättä rakentamaan itselleen uutta identiteettiä, joka perustui aiempaa korkeammalla tasolla olevaan koulutus pohjaan ja muuttuneeseen arvoperustaan tilanteessa, jossa toimitaan uutta ajattelutapaa ja toimintastrategioita edellyttävässä ympäristössä.

Opettajat opiskelivat työn ohella. Työviikot olivat ajoittain normaalin ammattityöviikon pituisia. Osalla opettajista opetusta oli lähes neljäkymmentä tuntia viikossa. Opiskelun ja oppimisen ajoittaminen työn oheen merkitsi erityisjärjestelyjä, jotka vaikuttivat suoraan opettajien ansion tasoon menetettyjen työtuntien muodossa. Työn ja opiskelun ohella opettajat tasapainoilivat perheen ja muun sosiaalisen elämän vaatimusten kanssa. Opettajien opiskelemiseen käytettävissä oleva aika, tila ja elämäntilanne olivat kehittymisen kannalta vaikeat. Oppimisen syventämiselle ja omakohtaiselle soveltamiselle jäi tuskin lainkaan tilaa. Ulkoiset odotukset vaativat opiskelemaan. Miten opettajat selviytyivät ristiaallokossa?

#### Fenomenologinen triangulaatiotutkimus

Tutkimus liittyy ammattikasvatukseen. Se edustaa kasvatuspsykologista tutkimusta. Tarkastelen fenomenologisesta näkökulmasta oppimisen yhteydessä tapahtuvaa persoonallisen minän toimintaa. Etsin vastausta kysymykseen, miten opettajat selviytyvät osaamiseen kohdistuvista muutoksista ymmärtämällä heidän mielen sisäistä toimintaansa tilanteessa, jossa he pyrkivät vastaamaan ulkoisen maailman muutoksiin. Tutkimus on kuvaileva, monimetodinen tutkimus. Tutkimusongelman ratkaisemiseksi sovellettiin sekä menetelmällistä että teoreettista triangulaatiota. Pääasiallisena aineistona käytettiin tutkintoon tähtäävässä koulutusmodulissa opiskelijoina olleiden aikuiskouluttajien omaa oppimista ja sitä koskevia käsityksiä tarkastelevia haastatteluja

ja kyselyjä. Tutkimuksen toteuttamisessa on toimintatutkimuksellisia tekijöitä, mutta tämä tutkimus poikkeaa siitä.

**Luvussa viisi** kuvaan tarkemmin tutkimuksen empiirisen osan toteuttamista. Tutkimuksessa yhdistettiin kvantitatiivisella ja kvalitatiivisella menetelmällä hankittuja tutkimusaineistoja. Aineistoa hankittiin käyttämällä kahta aiemmissä yhteyksissä kehitettyjä ja paljon tutkimuksissa sovellettuja kyselymittareita (London & Mone 1987; Ruohotie 1995, 72–76; Pintrich 1988; 2000a, 56–57) sekä näiden pohjalta suunniteltua haastattelumittaria. Tutkimuksessa käytettiin tausta-aineistona myös koulutuksen yhteydessä käytyjä virallisia ja epävirallisia keskusteluja, IN-opintoihin sisältyneillä lähikoulutusjaksoilla hankittua havainnointitietoa ja opintosuorituksina tehtyjä oppimistehtäviä. Tausta-aineistona oli myös ammatillista aikuiskoulutusta ja sen kehittämistä tarkastelevia hallinnollisia ja organisatorisia dokumentteja sekä historian kirjoituksia. Analyysissa painotan laadullista, asioiden merkityksen selvittämistä ja kohdehenkilön ilmiölle antaman mielen tulkitsemista voidakseni muodostaa kuvaa opettajien käsityksistä omasta oppimisestaan.

Tutkimuksen ydintä etsimässä

Alun perin tarkoituksena ollut yliopistokoulutuksen kehittämistä suoraan palvelevan tutkimuksen tekeminen ei toteutunut. En myöskään kyennyt tarttumaan koulutuksen ja työelämän välistä vuoropuhelua kehittävään tutkimukseen, vaikka kehittämishanke tarjosi siihen tilaisuuden. Käytännön työssä kehittämishankkeen projektipäällikkönä kiinnitin huomiota opettajien koulutuspäivien yhteydessä toistuvasti esittämiin ongelmiin, jotka olivat luonteeltaan yleisiä, mutta jotka jokainen kohtasi omassa henkilökohtaisessa kehitymisessään yksilöllisenä ongelmana. Nämä vaikeasti hahmotettavissa olevat kysymykset olivat minulle tuttuja aiemman koulutussuunnittelijan kokemukseni pohjalta. Samanlaiset vaikeudet olivat olleet omaa todellisuuttani vaihtaessani aikuisiässä ammattia kaksikymmentä vuotta aiemmin. Oli luonnollista, että kiinnostuin aiheesta siitäkin huolimatta, että tiesin sen tutkimisen olevan vaativaa.

Alkuperäinen idean asteelle jäänyt tutkimusajatus kulki kuitenkin mukana työn loppuvaiheisiin asti ja implisiittisesti ohjasi ajattelua. Työssäni ilmenee horjuvuutta siinä, millä tavalla määrittelen käsitteitä, kuten oppimien, osaamisen kehittäminen tai kehittyneisvalmiudet. Vasta tutkimusprosessin kuluessa tutkittavan ongelman ydin alkoi avautua. Tämä, osittain ehkä valideettiongelmaiseksi kehkeytyvä kysymys saattaa vaikeuttaa lukijan ymmärtämistä. Syynä vaikeaselkoisuuteen on tutkimukseeni sisältyvät, ratkaisua vaille jääneet, edellä mainitut tutkimusaiheet, jotka heijastuivat tutkimustehtävän määrittelemiseen ja tutkimuksen metodisiin valintoihin ja jotka ilmenevät työssäni paikoitellen ulkokohtaisessa orientaatioissani. Valinnat ja ratkaisut ovat osin tietoisia, osin ilmiön luonteesta ja kontekstista aiheutuvia, osin tutkijan omista painotuksista johtuvia. Tämän kaltaisessa fenomenologisessa tutkimuksessa lukija joutuu kulkemaan tutkimuksen tekijän kanssa vähitellen syventyvää sekä tutkimuksellista että teoreettista ajattelua. Aineisto antaa mahdollisuuden kulkea tutkijan kulkemaa reittiä ja hakemaan tutkimuksen relevanssia, joka ei ole helposti osoitettavissa.

Tutkimuksen ydin löytyy yksilöllisistä kehittyneisvalmiuksista

Kaikki ne muutokset, jotka tapahtuvat (toiminta)politiikassa, työelämässä ja organisaatioissa paikallisesti, alueellisesti ja globaalisti, merkitsevät muutosvaatimuksia yksilön käyttäytymisessä. Tutkimuksessa ajattelu perustuu käsitykselle, jonka mukaan ulkoinen muutos ei tapahdu itsestään. Ihminen vaikuttaa muutoksiin luomalla tulevaisuutta. Jotta kehitystä tapahtuu, ulkoisen muutoksen täytyy tapahtua yhtä aikaisesti yksilön kehittymisen kanssa, vaikkakin erillään toisistaan. Työelämässä olevalle ihmiselle tämä tarkoittaa sitä, että hänen täytyy oppia hahmottamaan ja ymmärtämään maailmaa uudella tavalla ja kyetä muuttamaan ajatteluaan ja toimintatapojaan sopeutuakseen ympäristöönsä.

Rajasin tutkimukseni yksilöllisten kehittyneisvalmiuksien tarkastelemiseen. Etsin tutkimuksellani vastauksia siihen, millä tavalla koulutuksella voidaan tukea yksilön ajattelussa tapahtuvaa kehitymistä. Lähdin tarkastelemaan inhimillisen ajattelun strategioita ja tapoja hahmottaa eri konteksteissa olevaa todellisuutta, jotka viime kädessä ilmenevät yksilön omina tulkintoina ja merkityksen antoina. Tämä johti

tarkastelemaan kysymyksiä, millainen minä olen oppijana (oppijan minäkuva), kehittyvänä yksilönä (motivaatio, oppimiskäsitykset ja strategiat) ja mitkä tekijät auttavat yksilöä kehittymään (tavoitteellinen toiminta, tahto, tiedostaminen, mielen prosessit ja sisäinen maailma ja maailma, jossa olen, itsesäätely ja mahdollisuus itse ohjata ja johtaa omaa toimintaa).

Kirjallisuuskatsauksessa, **luvussa neljä**, tarkastellaan yksilön näkökulmasta niitä kysymyksiä, jotka vaikuttavat siihen, miten hän kehittyy ja mihin hän itse voi omalla päätöksellään ja toiminnallaan vaikuttaa. Luvun tarkoituksena on vastata koko työn tarkoitukseen, jonka muotoilen ajatukseksi seuraavasti: *Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä oppijan oppimisessa vaikuttavien yksilöllisten tekijöiden ja prosessien tuntemusta, itseä oppijana koskevaa ymmärrystä ja auttaa häntä ymmärtämään tavoitteellisen itsesäätelyn merkitys oman osaamisen kehittämisessä.* Korostan työssäni yksilön vastuuta ja oman vapaan tahdon alueella olevia mahdollisuuksia vaikuttaa omaan kehittymiseen. En kuitenkaan tarkoita sitä, että oppija voitaisiin jättää yksin opiskelemaan esimerkiksi verkko-opetuksessa tarjottavia tietoja ja taitoja. Ihmisen kehittyminen sosiaalisena olentona edellyttää myös vuorovaikutteista oppimista ja omien ajatusten luotettavuutta varmistavaa reflektointia keskustelua toisten ihmisten kanssa välttämättömänä osana oppimista.

Tutkimusraportissa lukijalle tarjotaan mahdollisuus tehdä omaa oppimistaan koskevia päätelmiä aineistosta esitettävien kuvausten avulla. Tutkimusraportin liitteenä on tutkimuksessa käytetyt kyselylomakkeet. **Luvussa kuusi** esitellään yksinkertaisen tilastollisen menettelyn avulla saadut tulokset ja käsitteiden selitykset. Vertaamalla omia vastauksia tässä esitettyihin tuloksiin lukija voi omaehtoisesti tehdä johtopäätöksiä oppimismotivaatiostaan ja oppimisessa soveltamistaan strategioista.

Tutkimuksen tuloksena esitetään neljä kertomusta siitä, millä tavalla opettajat itse kuvasivat omaa oppimistaan. tarinat on tarkoitettu kertojille itselleen peiliksi oman oppimisen tiedostamisessa ja kehittämisessä. Ne on tarkoitettu myös jonkinlaiseksi esimerkiksi siitä, miten kyseessä olevat, lukijalle anonymiksi jäävät, opettajat kokivat oppivansa ja opiskelevansa kurssilla. Kertomuksia on yhtä monta kuin kertojia. Kertomukset vaihtelevat eri tilanteissa ja eri aikoina. Ne eivät kerro koko totuutta, vaan

avaavat vain pienen näkökulman oppimisen moninaiseen ilmiömaailmaan. Niiden antama tieto tulee ymmärtää kertojan tulkintana vaikeasti hahmotettavissa olevasta asiasta.

Tutkimuksen pääongelman määrittelen kysymyksenä: Millaiset valmiudet ammatillisella aikuisopettajalla on selviytyä jatkuvassa muutoksessa? Tutkimukselleni asettamani tavoitteen saavuttamiseksi esittelen teoreettisesti oppimiseen yhteydessä olevia käsitteitä ja prosesseja. Tarkastelen tutkimuksen alaongelmina sitä, millaisia tavoitteita opettajat asettivat omalle opiskelulle, miten motivoituneita he olivat opinnoissaan, millaisia oppimisstrategioita opettajat sovelsivat opinnoissaan ja sitä, millainen käsitys heillä oli itsestään oppijoina ja millainen heidän uramotivaationsa oli.

Toivon, että (empiirisen tutkimuksen kohderyhmänä olevat) opettajat ja muut lukijat kiinnostuisivat omien oppimaan oppimisen taitojensa kehittamisestä ja ymmärtäisivät itsesäätelyn mahdollisuuden osana henkilökohtaista työssä menestymistä ja jaksamista. Samalla haluan kiinnittää huomiota siihen, että paljon riippuu ihmisestä itsestään, millä tavalla hän selviytyy muuttuvassa maailmassa, vaikka kaikki osaamisen kehittämiseen ja työssä jaksamiseen liittyvät asiat eivät ole yksin yksilön vastuulla.



## **2 Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset osaamisen uusintajana yhteiskunnassa**

Työorganisaation kehityshistoria, perustehtävä, rooli ja organisaatioon kohdistuvat odotukset vaikuttavat siihen, millaisia käsityksiä työntekijöillä on oman osaamisensa kehittämistä ja miten he kiinnostuvat jatkuvasta oppimisesta. Tieto ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten perustehtävästä, niiden toiminnan kehittymisestä ja ohjaamisesta antavat näkökulmia, joiden pohjalta voidaan tarkastella opettajien motivaatiota akateemista opiskelua kohtaan ja oman osaamisen valmiuksien jatkuvaan kehittämiseen.

### **2.1 Kurssikeskusten perustaminen, toiminnan ohjaaminen ja kehittyminen**

Perustamispäätös ja kurssikeskusten perustehtävä

Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten verkosto perustettiin Suomeen valtioneuvoston 3.6.1971 antamalla päätöksellä. Päätös sisälsi kurssikeskusten perustamissuunnitelman ja rahoituksen. (Leskinen 1997, 77–80, 82–85.) Toiminnan lähtökohdat esitettiin vuonna 1965 työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta säädetyssä laissa 493/65. Tämän lain (Laki 97/70) muuttaminen johti vuonna 1970 valtakunnallisen ammattikurssikeskusverkoston perustamiseen. Muutos mahdollisti ammatillisen koulutuksen keskittämisen kurssikeskuksiin ja vakinaisti 1920-luvulla alkaneen työllisyyskoulutuksen jatkuvaksi valtion tukemaksi toiminnaksi. (Katajisto 1995, 6; Leskinen 1997, 78, Nykänen 2001, 25–31.)

Kurssikeskukset perustettiin työllisyyttä edistävän ammattikurssitoiminnan tehostamiseksi ja vastaamaan 1950-luvulla alkaneen teollistumiskehityksen tarpeita (Leskinen 1997, 75–78). Nopeasti muuttuva ammattirakenne ja ammatillisen osaamisen tarpeet edellyttivät uudenlaista osaamista. Perustettavien keskusten tehtävänä oli kouluttaa maaseudulta vapautuvaa työvoimaa nopeasti kehittyvän teollisuuden ja rakentamisen tarpeisiin.

Ammattikurssikeskustoiminta perustettiin ammattikursseja aikaisemman lainsäädännön pohjalta järjestäneiden kuntien, kuntainliittojen, säätiöiden ja yhdistysten toimesta. Keskushallintojohtoinen menettelytapa antoi toimintamallin myös ammattikurssikeskusten sisäisen toiminnan johtamiselle. (Leskinen ym. 1997, 82; Nykänen 2001, 28–30.) Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten asema ja rooli koulutusorganisaatioiden kokonaisuudessa sekä alueellisessa elinkeinojen kehittämistoiminnassa juontaa juurensa sodan jälkeisestä ammatillisen koulutuksen kehittämisestä. (Leskinen 1997, 129–134.) Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa korostuu edelleenkin työllisyyden hoitaminen. Vuosituhannen vaihteessa yritysten työntekijöiden osaamisen kehittämistarve on kasvanut ja samalla koulutuksen painopiste on siirtynyt myös työssä olevien työntekijöiden koulutukseen. 1970-luvulla voimistuneet koulutuksellisen tasa-arvon vaatimukset korostivat ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestämistä ammattikoulujen ulkopuolella. 2000-luvun alun kehityskulku on johtanut ratkaisuihin, joissa nuorisoasteen ja aikuisten ammatillista koulutusta ollaan yhdistämässä. Viimeaikaisessa kehityksessä on korostunut tutkintotavoitteisen koulutuksen ja jatkuvan oppimisen merkitys. (ks. Nykänen 2001, 41–42.)

#### Keskusten toiminnan rahoituksen kehittyminen

Kurssikeskusten perustaminen yli 30 vuotta sitten merkitsi valtion taholta mittavaa investointia ammatilliseen aikuiskoulutukseen, jossa merkittävin painopiste oli työllisyyden ylläpitämisessä. Valtion tuki kattoi kurssikeskusten perustamisvaiheesta lähtien 1980-luvun puoliväliin saakka koulutuksesta aiheutuneet kustannukset kokonaisuudessaan. Tämän jälkeen rahoitusperusteisiin ryhdyttiin suunnittelemaan muutoksia. Valtioneuvosto teki periaatepäätöksen vuonna 1987 ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoittamisen suunnitteluperusteista. Vuotta myöhemmin tehtiin päätös ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä. Periaatepäätöksen ja 1980-luvun lopulla toteutetun lakimuutoksen jälkeen aikuiskoulutuksen rahoittaminen monimutkaistui. Aikuiskoulutusta rahoitettiin kolmella jakoperusteella: lääninhallitusten hankkimana omaehtoisena ammatillisena aikuiskoulutuksena, työvoimapolitiittisena aikuiskoulutuksena sekä yritysten henkilöstökoulutuksena. (Katajisto 1995, 8–9.) Ammatillisen aikuiskoulutuksen kustannuksista vastasi

muutoksen jälkeen työvoimahallinnon lisäksi opetusministeriö lääninhallitusten kautta. Rahoituksesta alkoivat vastata valtion lisäksi koulutusta hankkivat yritykset ja yksityiset opiskelijat. Muutoksen tarkoituksena oli kehittää kurssikeskusten toimintaa ajan vaatimusten mukaiseksi.

1980-luvun lopulla toteutetusta suunnittelukeskeisestä aikuiskoulutuspolitiikasta siirryttiin markkinaperusteiseen koulutuspolitiikkaan. Kurssikeskukset muuttuivat 1990-luvun alussa liikelaitoksiksi, jotka hankkivat rahoituksensa myymällä omia koulutustuotteita. Toteutetun muutoksen odotettiin tuovan lisää rahoituslähteitä ammatilliseen aikuiskoulutukseen, muuttavan tarjontaa kysynnän mukaiseksi sekä varmistavan koulutuksen tarpeessa olevan yksilön elämäntilanteen pohjalta lähtevän toimeentuloturvan (Katajisto 1995, 9). Muutoksen odotettiin parantavan koulutuksen vaikuttavuutta siten, että opiskelijat, saatuaan työnantajien tarpeita vastaavaa koulutusta, työllistyvät aiempaa paremmin. (vrt. Nykänen 2001, 36–41.)

Ammatilliset kurssikeskukset olivat 1990-luvun alussa työvoimakoulutuksen ensisijaisia järjestäjiä. Lailla ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista (760/90) oli tarkoitus säädellä niiden toimintaa, jota rinnastettiin entistä selvemmin muihin oppilaitosmuotoihin, kuten nuorisoasteen koulutusta tarjoaviin ammattikouluihin. (Jakku-Sihvonen & Yrjölä 1994, 160.) Samaan aikaan toteutettiin lakimuutos, joka koski työvoimapolitiittista aikuiskoulutusta (763/90). Sen mukaan työhallinnosta tuli koulutuksen ostaja, joka määrärahojensa puitteissa teki koulutuksen hankintasopimuksia tarjouskilpailun pohjalta valittujen koulutuspalvelujen tarjoajien kanssa. Lakiuudistus muutti aikuiskoulutuskeskusten asemaa koulutuksen tarjoajana. Uudistuksen jälkeen työvoimahallinnolla oli mahdollisuus ostaa koulutuspalveluja myös yksityisiltä koulutuksen tarjoajilta. Muutos loi kilpailuasetelman työllisyyskoulutuksen hankintaan ja muutti aikuiskoulutuskeskusten asemaa työllisyyskoulutuksen järjestäjänä.

Yksityistämiskehitys johti aikuiskoulutuskeskusten valtionavun pienentymiseen asteittain 1990-luvun aikana. Toiminnan alkuvaiheessa sataprosenttinen valtion suora tuki kattoi vuonna 2000 yhdeksän prosenttia keskusten toimintakustannuksista. Liikelaitoskehityksen myötä kurssikeskukset lakkautettiin. Toimilupahakumenettelyn kautta niistä muodostettiin etupäässä osakeyhtiömuotoisia tai säätiöiden omistamia

ammattillisia aikuiskoulutuskeskuksia. Lakimuutoksen tavoitteena oli siirtää päätöksentekoa keskushallinnosta paikallistasolle, parantaa koulutuksen järjestämisen taloudellista kannattavuutta ja kehittää koulutusta alueellista kysyntää vastaavaksi (Vaso 1998, 18; Varmola 1996, 43–54). 1990-luvulla toteutettujen muutosten tavoitteena oli ohjata oppilaitosten toimintaa markkinatalouden periaatteiden mukaiseksi koulutustoiminnaksi. Valtionhallinnon aikuiskoulutuskeskuksiin kohdistama normiohjaus lopetettiin lähes kokonaan. Aikuiskoulutuskeskukset alkoivat toimia liikelaitoksina, ja niille annettiin mahdollisuus järjestää koulutustarjontansa omien toimintastrategioidensa mukaisesti.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen perustehtävänä on ollut ammattitaitoisen työvoiman kouluttaminen tyydyttämään muuttuvan elinkeinoelämän tarpeita. Koulutustoiminnassa on painottunut työllisyyden hoitaminen vallitsevien suhdanteiden ja poliittisen päätöksenteon mukaisesti. Valtionhallinnon ohjaus ja rahoituksen säätely ovat olleet oleellinen osa keskusten toimintapolitiikkaa. Aikuiskoulutuskeskusten toimintaa ja tehtäviä uudistava kehitys on tapahtunut valtionhallinnossa toteutettujen ratkaisujen perusteella. Toiminnan alkuvaiheessa hallinnon ohjaus tarkoitti oppilasmäärien, opetussuunnitelmien ja rahoituksen täysimittaista säätelyä. Liikelaitostumiskehitys on johtanut toimintastrategioiden keskuslähtöiseen painottamiseen ja itsenäiseen päätöksentekoon alueellisen elinkeinoelämän osaamistarpeiden tyydyttämiseksi.

Liikelaitosten perustamisen jälkeenkin keskuksat ovat rakentaneet toimintastrategiansa valtionhallinnon aikuiskoulutuspolitiikkaa säätelevien ratkaisujen mukaisesti ja toteuttaneet käytännössä hallinnon toimenpiteitä. Koulutuksen markkinahintainen tarjonta on tuottanut vaikeuksia erityisesti pääkaupunkiseudun ulkopuolella toimivissa organisaatioissa. Koulutuksen julkiseen rahoitukseen kohdistuneet muutokset johtivat henkilöstön lomautuksiin ja irtisanomisiin aikuiskoulutuskeskuksissa (Helsingin Sanomat 20.7.2000; 25.7.2000; 30.1.2001). Eri puolilla maata sijaitsevat ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ovat erilaisessa asemassa. Erityisesti pohjoisen ja itäisten keskusten toiminnan on nähty olevan vaakalaudalla. Samaan aikaan pääkaupunkiseudun ja muiden kasvukeskusten aikuiskoulutuskeskukset ovat kehittyneet voimakkaasti. (ks. Nykänen 2001, 36–38.)

Aikuiskoulutuskeskusten voidaankin katsoa kehittyvän samassa tahdissa ympäröivän elinkeinoelämän kehittymisen kanssa. Tämä edellyttää ammatillisen aikuiskoulutuksen parissa toimivien työntekijöiden osaamisen kehittymistä siten, että yritysten käytettävissä on niiden tarvitsemia ammattitaitoisia ja motivoituneita työntekijöitä. Opettajien osaamisen kehittäminen edellyttää perinteisen ammatin opettamisen taitojen lisäksi laajempaa ajattelun ja osaamisen kehittämistä sekä valmiuksia vaikuttaa alueen elinkeinotoiminnan kehittymiseen. Vason (1998, 18) mukaan aikuiskoulutuskeskuksista tulee tarpeeton koulutusorganisaatio, mikäli ne eivät kehity muutoksen mukana. (katso myös Varmola 1996, 29–31.) Se, mitä kehittymisellä ammatillisen aikuiskoulutuksen yhteydessä tarkoitetaan ja mitä tarkoitetaan opettajien osaamisen kehittämisellä, on monisyinen kysymys, johon on löydettävissä useita erilaisia ratkaisuja. (vrt. Nykänen 2001, 41–42.)

Aikuiskoulutuskeskukset odotusten, toiminnan kehittämisen ja rahoituksen järjestämisen ristipaineessa

Aikuiskoulutuskeskusten toiminnallisen kehittämisen tavoitteina on esitetty useita eri näkemyksiä. Koulutustarjontaa on haluttu kehittää siten, että työnantajien ja koulutusta ostavien viranomaisten näkemykset koulutustarpeesta otetaan paremmin huomioon. Uudistusten on odotettu johtavan paikallisesti tehtäviin nopeisiin koulutuksen hankintapäätöksiin, jotka vastaavat yhä vaikeammin ennakoitavissa olevia koulutustarpeita. Koulutusta tarjoavien oppilaitosten odotetaan liikelaitoksina kehittävän omaa toimintaansa siten, että ne tarjoavat edullisempia koulutuspalveluja ja tuottavat kustannussäästöjä valtion koulutushankintoihin. Koulutuksen ostajat odottavat koulutuksen tarjoajilta aiempaa monipuolisempaa koulutusta alhaisemmilla kustannuksilla. (Jakku-Sihvonen & Yrjölä 1994, 161; Katajisto 1995, 11.)

Kurssikeskukset ja myöhemmin ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ovat tuottaneet koko toimintakautensa ajan ammatillista koulutusta joustavasti taloussuhdanteiden kehittymisen mukaisesti. Työvoimapolitiikka ja alueellisen elinkeinoelämän tarpeet ovat vaikuttaneet koulutuskysyntään. Aikuiskoulutuskeskukset ovat pyrkineet vastaamaan koulutustarpeisiin suunnittelemalla joustavia koulutusohjelmia ja uudistamaan opetussisältöjä kurssikohtaisesti. Kalliita investointeja vaativa koulutus, kuten

maanrakennus- ja kuljetuspalvelualojen kouluttaminen, on keskitetty muutamiin aikuiskoulutuskeskuksiin palvelemaan valtakunnallista tarvetta. Tutkintotavoitteista koulutusta on lisätty mahdollisuuksien avautumisen ja koulutustarpeiden laajentumisen ansiosta 1990-luvulta lähtien. Aikuisten omaehtoisen koulutustuen ottaminen käyttöön on lisännyt erityisesti naisten aloilla järjestettävää koulutusta. (vrt. Nykänen 2001, 41.)

Aikuiskoulutuskeskukset kohdistavat odotuksiaan edelleen valtionhallinnon tekemiin ratkaisuihin koulutuksen hankinnassa. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten toiminta on liikelaitostumiskehityksen jälkeen välillisesti sidoksissa valtioneuvoston budjettirahoitukseen. Yksityisten henkilöiden tai yritysten osaamisen kehittämisen tarpeet, halukkuus ja mahdollisuus investoida koulutukseen eivät ole turvanneet aikuiskoulutuskeskusten toiminnan rahoitusta.

Valtioneuvoston vuosille 1999 – 2004 opetusministeriölle hyväksymässä kehittämissuunnitelmassa painotettiin osaamisen kehittämistä ja tiedon jakamista siten, että opetustoiminta hyödyttää tasapuolisesti koko maan kaikkia alueita. Tavoitteena on rakentaa Suomesta tietoyhteiskunta, jossa osaaminen on osa sivistystä ja muodostaa keskeisen tuotannontekijän. Suunnitelman mukaan valtiovallan tehtävänä on huolehtia siitä, että yhteiskunnan ja työelämän koulutustarpeet tulevat tyydytetyiksi. (Opetusministeriön kehittämissuunnitelma 1999, 6–7.) Tämän tavoitteen saavuttamisessa aikuiskoulutuskeskuksilla on keskeinen toiminnallinen rooli, joka vastaa niiden perustehtävää aikuisten ammatillisen osaamisen kehittäjänä.

Hallitus asetti vuoden 2001 alussa parlamentaarisen toimikunnan selvittämään aikuiskoulutuksen tavoitteita, kysynnän ja tarjonnan yhteensovittamista sekä tarvittavaa rahoitusta. Toimikunnan työlle annettiin seuraavia kehityslinjauksia ja haasteita:

1. Elinikäisen oppimisen politiikan toimeenpano: korkean koulutustason turvaaminen koko väestölle, oppimisvalmiuksien vahvistaminen sekä myönteisten asenteiden ja todellisten edellytysten luominen sivistys- ja osaamistarvetta vastaaviin opintoihin niin työelämän aikana kuin sen jälkeenkin.

2. Tietoyhteiskuntakehityksen haasteisiin vastaaminen: tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntäminen täysimittaisesti aikuisten opetuksessa ja opiskelussa, opetus- ja muun henkilökunnan osaamiseen panostaminen sekä koko kansan tietoyhteiskunnan perusvalmiuksista huolehtiminen.
3. Aikuisopiskelun henkilökohtaistuminen: aikuisopiskelua tukevien tiedotus- ja neuvontapalveluiden kehittäminen, yksilöllisiin ja eri aikuisryhmien tarpeisiin vastaavien räätälöityjen ohjelmien lisääminen ja koulutustarjonnan yleinen kehittäminen sekä opintojen aikaisten toimeentulojärjestelyjen monipuolistaminen.
4. Syrjäytymiskehityksen ehkäiseminen: huonon pohjakoulutuksen omaavien opiskelumotivaation ja -mahdollisuuksien lisääminen, maahanmuuttajien ja erityisryhmien aikuisopiskelutarpeisiin vastaaminen, kasvavan vanhusväestön sivistystarpeiden huomioonottaminen sekä tietoyhteiskunnan kansalaisvalmiuksien vahvistaminen.
5. Aikuiskoulutuksen käsitteen muutos: oppilaitosten ulkopuolella tapahtuvan informaalin oppimisen hyödyntäminen, eri tavoin hankitun osaamisen tunnustamisen järjestäminen sekä aikuiskoulutuksen ja -opiskelun rahoituspohjan laajentaminen.
6. Työvoiman saannin turvaaminen ja työllisyysaste: keski-ikäisen aikuisväestön osaamisen ja työssäjaksamisen tukeminen, työelämän osaamistarpeita vastaava koulutustarjonta ja nykyistä tasaisemmin jakautuvat osallistumismahdollisuudet, koulutuksen järjestäjien työelämäosaaminen ja palvelukyky. (OPM 30.3.2001, Nro 48/041/2000.)

Aikuiskoulutustyöryhmä jätti mietintönsä opetusministeri Raskille helmikuussa 2002. Osaamiseen kohdistuvat vaatimukset kasvavat nopeammin kuin ihmiset kykenevät oppimaan uusia tietoja ja taitoja. Parlamentaarisen aikuiskoulutuksen työryhmän mietinnöstä (OPM 3/2002) odotettiin linjausta tulevien vuosien toiminnalle. Mietinnön sisältämät suuntaviivat ja tavoitteet antoivat johtolankoja hahmottaa opettajien

osaamiselle ja ammattitaidolle kohdistettuja odotuksia. Se, millä tavalla mietinnön toimenpide-ehdotusten toteuttaminen on suhteessa aikuiskoulutuskeskusten liikelaitoskehitykseen tulevaisuudessa, muodostaa haasteita aikuiskoulutuskeskusten henkilöstön osaamisen kehittämiseksi, toimintapolitiikalle ja ammatilliselle aikuiskoulutukselle.

## **2.2 Ammatillinen aikuiskoulutus**

Kurssikeskusjärjestelmä toi mukanaan ammatillisen aikuiskoulutuksen käsitteen. Leskinen (1997, 131) tarkoittaa ammatillisella aikuiskoulutuskeskuksella sellaista toimintayksikköä, ”jolla opetussuunnitelmien, opetustilojen, välineiden, laitteistojen sekä opetuksellisten ja hallinnollisten järjestelmiensä puolesta on edellytykset kehittyä opetuksessaan paitsi tietojen ja taitojen myös asenteiden kasvattajana.”

Ammatillisella aikuiskoulutuksella tarkoitetaan (Laki 631/98) ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia, näyttötutkintoina suoritettavia ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja samoin kuin niihin valmistavaa koulutusta sekä muuta kuin näyttötutkintoon valmistavaa ammatillista lisäkoulutusta. Ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa annettava ammatillinen aikuiskoulutus tarkoittaa perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintoihin valmistavaa koulutusta sekä ammatillista lisäkoulutusta, joka parantaa opiskelijan ammatillista pätevyyttä. Ammatillinen aikuiskoulutus on tarkoitettu aikuiselle opiskelijalle, jolla on aikaisempaa työkokemusta ja/tai ammatillista peruskoulutusta ja joka opiskelee omaehtoisesti tai edistääkseen henkilökohtaista työllistymistään.

Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opetussuunnitelmat, opetusmenetelmät ja opetuskulttuuri ovat rakentuneet keskusten toiminnan aikana tapahtuneen kehityksen pohjalta. Aikuiskoulutuskeskuksilla on selkeä asema ja tehtävä aikuisten ammattitaitojen opetuksessa. Kurssikeskusten toiminnan lähtökohdat ovat työttömien tai työttömyysuhan alla työelämän käytettävissä olevien henkilöiden koulutuksessa. Toiminnan lähtökohdat ovat työllisyyden ja/tai työttömyyden hoitoon liittyvissä poliittisissa ratkaisuissa. Ammatillinen aikuiskoulutus on kehittynyt virallisen koulujärjestelmän ulkopuolella. Opiskeleminen on perustunut viranomaisten



toimenpiteisiin ja yritysten henkilöstön koulutukseen. Vuonna 1994 asetettu ammattitutkintolaki on tuonut perusteita ammatillisen aikuiskoulutuksen uudistamiselle. Koulutusta pyritään suuntaamaan entistä enemmän työelämän kehitystä vastaaviksi ammattitutkinnoiksi. Ammattitutkintojärjestelmällä pyritään joustavaan ja muodollisesta koulutuksesta riippumattomaan tapaan kehittää ammatillista osaamista ja hankkia muodollinen ammattipätevyys. (Katajisto 1995, 5–7.)

Aikuiskoulutuskeskukset saivat ammattikasvatushallitukselta luvan antaa koulutusammattiin ja tutkintoon johtavaa koulutusta vuodesta 1991 lähtien. Tutkinnonanto-oikeus koski lähinnä kouluasteen ammatillisia tutkintoja. Aikuiskoulutuskeskukset lunastivat paikkansa muiden oppilaitosten rinnalla. Lisäksi ne saivat oikeuden päättää toiminnastaan ja koulutuksen sisällöstä itsenäisemmin kuin muut ammatilliset oppilaitokset. (Talka 1997, 229, 247.) Tutkinnonanto-oikeus on edellyttänyt opettajien muodollista pätevyyttä sekä koulutusorganisaation tilojen ja laitteiden asianmukaista kuntoa ja tasoa. Nämä vaatimukset ovat nostaneet yleistä mielikuvaa ammatillisista kurssikeskuksista ja parantaneet niiden ulkoista arvostettavuutta, joka aiemmin läpi kurssikeskushistorian on ollut alhaisella tasolla. (ks. Nykänen 2001, 34–35.) Ammatillisen aikuiskoulutuksen vetovoimaisuutta on pyritty korostamaan myös muuttamalla nimitys kurssikeskus aikuiskoulutuskeskukseksi. Viimeisen kymmenen vuoden aikana imagonkehitys on johtanut markkinoinnin näkökulmasta vetovoimaisten nimien käyttöön, kuten Amiedu, Adulta, Innova ja Innofocus. (ks. Varmola 1996.)

Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten koulututusta järjestetään pääsääntöisesti omaehtoisena koulutuksena, työvoimapoliittisena aikuiskoulutuksena sekä henkilöstö- ja oppisopimuskoulutuksena. Koulutuksen muodot perustuvat siihen, millä tavalla koulutuksen rahoitus on järjestetty. Omaehtoisella koulutuksella tarkoitetaan ammatillista jatko- ja täydennyskoulutusta. Sen avulla yksityisten henkilöiden on mahdollisuus kehittää omaa osaamistaan riippumatta työnantajasta. Omaehtoisen koulutuksen kustannuksista vastaavat pääasiassa opetushallinto ja opiskelijan kotikunta. Työvoimapoliittisella aikuiskoulutuksella tarkoitetaan koulutusta, jonka tarkoituksena on torjua työttömyyttä. Koulutus on lyhytkestoista ja luonteeltaan täydennyskoulutusta. Koulutukseen on mahdollisuus päästä työvoimatoimiston läheteellä. Koulutuksen

rahoittaa työhallinto. Henkilöstökoulutuksella tarkoitetaan yritysten ja työyhteisöjen henkilöstön osaamisen kehittämistä joko työpaikalla tai ulkopuolisissa koulutusorganisaatioissa. Henkilöstökoulutus suunnitellaan työnantajan tarpeita vastaavaksi, ja sen kustannuksista vastaa työnantaja. Oppisopimuskoulutuksella tarkoitetaan ammatilliseen tutkintoon tähtäävää koulutusta, jossa opiskelija on työsuhteessa työnantajaan ja jossa opetus tapahtuu pääasiassa työpaikalla ja jossa tutkintoon liittyvä teoreettinen opetus järjestetään ammatillisessa oppilaitoksessa tai ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa. Oppisopimuskoulutuksessa valtio kustantaa teoreettisen opetuksen ja maksaa työnantajalle koulutuskorvausta työpaikalla tapahtuvasta opetuksesta. Koulutuksen järjestäminen on yhteydessä poliittiseen säätelyyn. Aikuiskoulutuksen rahoittaminen muuttuu suhdanteiden ja poliittisten ratkaisujen mukaisesti.

#### Ammatillinen aikuisopettaja ja opettajan osaamisen kehittäminen

Ammatillisella aikuisopettajalla tarkoitetaan ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa toimivaa pää- tai sivutoimista opettajaa. Aikuisopettajan osaaminen ja ammatillinen kasvu merkitsee kolmen ammatissa tärkeän osa-alueen osaamisen kehittämistä. Ne ovat ammatillinen sisältöosaaminen, pedagogisten valmiuksien kehittäminen ja henkilökohtainen kasvu. (vrt. Vaso & Vertanen 2000, 23.)

Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajat ovat ammattialansa osaajia. He ovat rekrytoituneet tehtäviinsä ammattitutkinnon ja käytännön ammattityökokemuksen pohjalta. Opettajia voidaan luonnehtia ensisijaisesti ammattialan sekä tiedollisina että taidollisina osaajina. Heillä on kokemusta käytännön ammattityöstä yrityksissä ja yhteisöissä. Kehitys on jatkunut 1990-luvun aikana, jolloin lamakauden aikana koulutuksen voimakas lisääntyminen tarjosi opettajan tehtäviä useilla ammattialoilla työttömiksi jääneille ammatillisesti päteville henkilöille. (Talka 1997, 176; Vaso & Vertanen 2000, 35–67.) Tutkimushaastattelujen yhteydessä tuli ilmi, että opettajaksi hakeutuvat henkilöt, joille ammatin opettaminen nuoremmille on henkilökohtaisesti arvokasta. Opettajaksi rekrytoituvat henkilöt haluavat kantaa vastuuta ammattiympäristön siirtämisestä uudelle sukupolvelle.

Opettajakoulutus on ollut merkittävin kurssikeskusten ja ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajien täydennyskoulutustarpeista. Koulutuksen tason ja arvostuksen nostamiseksi päätoimisilta opettajilta edellytettiin vastaavien ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen opettajilta vaadittavaa ammatillista pätevyyttä ja pedagogista koulutusta. Ammatillisen aikuisopettajan muodollisesta kelpoisuudesta säädettiin laissa ensimmäisen kerran 1970-luvun puolivälissä. Vuonna 1975 aloitettiin opettajien pätevyyskoulutus. Viimeisimmät säädökset ovat asetuksessa vuodelta 1998 (986/1998). Niissä kelpoisuusvaatimuksia on nostettu aikaisempaan nähden huomattavasti. Asetuksen mukaan ammatillisen opettajakoulutuksen lähtökohdat muodostuvat kuudesta eri osa-alueesta. Ne ovat ammatillisuus, työyhteisöjen kehittäminen, kohtaaminen, pedagoginen taito, verkosto- ja globaaliosaaminen ja kasvatustoiminta. (Talka 1997, 176–178; Vaso & Vertanen 2000, 24; Nykänen 2001, 38.)

Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajien suhtautuminen pedagogisiin opintoihin on ollut vaihtelevaa. Kyseiset asenteet vaikuttavat siihen, millaisina opettajat näkevät omat kehittymismahdollisuutensa ja miten he motivoituvat kehittämään omaa osaamistaan. (vrt. Vaso & Vertanen 2000, 104; 115–117.) Rauste-von Wrightin (1998, 33) tutkimusten mukaan opettajat arvostavat omaa oppiainettaan enemmän kuin kasvatustieteellisiä opintoja. Tämän tutkimuksen haastatteluissa tuli esille näkemys, jonka mukaan vasta usean vuoden työskentely opettajana havahdutti kiinnittämään huomiota opettajan tietojen ja taitojen merkitykseen osana ammattitaitoa. (vrt. Heikkinen 1999, 69–85; 2001, 7–13.)

Ammattikurssikeskusten ja myöhemmin aikuiskoulutuskeskusten opettajille on järjestetty useita poikkeuskoulutuksia opettajavalmiuksien parantamiseksi. Keskusten perustamisen jälkeen 1970-luvulla toteutettiin ensimmäinen kymmenen viikon mittainen kurssinopettajien koulutus. 1980-luvun puolivälissä alettiin järjestää pedagogisen pätevyyden tuottavaa koulutusta (LAHO), jota 1990-luvun alkupuolella tarjottiin monimuoto-opetuksena (AIKO). Vuosituhannen vaihteessa koulutus organisoitiin osaksi TUKEVA -hanketta (OTKO). (Nykänen 2001, 38; katso myös Vaso & Vertanen 2000, 23–34.)

Aikuisväestön osaamisen tason nostaminen edellyttää myös opetushenkilökunnan osaamisen tason nopeaa nostamista. Tehtyjen selvitysten mukaan opetushenkilöstön ikärakenne ja kelpoisuustilanne edellyttävät opettajien koulutuksen lisäämistä, jotta eri opetustehtäviin on saatavilla ammattitaitoisia opettajia. Tästä syystä ammattikorkeakouluille ja yliopistoille on annettu lisärahoitusta. (Opetusministeriön kehittämissuunnitelma 1999, 20.) Jotta ammatillisen aikuiskoulutuksen tulevaisuuden haasteisiin kyetään vastaamaan, toteutettiin ammatillisille aikuisopettajille lisä-, täydennys- ja jatkokoulutusta tarjoava kehittämishanke, joka toteutetaan vuosien 1999 - 2006 kuluessa. Hankkeen tarjoaman koulutuksen avulla ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajilla ja muulla henkilöstöllä on mahdollisuus pätevoityä ammatillisesti suorittamalla ammatillisen opettajan pedagogisia opintoja sekä suorittaa ammattikorkeakoulu- tai yliopistotutkintoon tähtääviä opintoja.

TUKEVAN tavoitteena oli tukea ja edistää elinkeinoelämän ja aikuisoppilaitosten kehittymistä ja yhteistyötä parantamalla henkilöstön ja organisaatioiden valmiuksia. Tavoitteena oli myös edistää oppilaitosten ja työelämän yhteistyötä ja osaamisen kehittämistä siten, että saadaan aikaan korkealaatuinen ja jatkuvasti kehittyvä ammatillisen aikuiskoulutuksen palveluverkko, joka täyttää yhteiskunnan, työelämän ja opiskelijoiden tarpeita. (TUKEVAN projektisuunnitelma vuosille 2000-2002; katso myös Vaso & Vertanen 2000, 60–63; Nieminen 2002, 95–122.)

### **2.3 Ammatillisen aikuiskoulutuksen rooli alueellisena kehittäjänä ja opettajan osaamiseen kohdistuvia haasteita**

Aikuiskoulutuskeskukset nähdään keskeisinä alueellisen osaamisen kehittäjinä. Niiden tehtävänä on tyydyttää elinkeinoelämän ammatillisia osaamis- ja kehittymistarpeita kouluttamalla yritysten henkilöstöä. Kilpailukyvyn edellytyksenä on, että työntekijöiden osaaminen vastaa yrityksen toiminnan kehittymistä ja että työntekijät kykenevät toteuttamaan innovatiivisia ratkaisuja, jotka parantavat yritysten taloudellista kannattavuutta. Keskusten tehtävänä on myös kouluttaa uudelleen työttömiksi jääneitä tai työttömyysuhan alla olevia työntekijöitä siten, että yritysten kasvava osaamistarve

voidaan jatkuvasti tyydyttää. Työllistymisen varmistamiseksi aikuiskoulutuskeskuksilta odotetaan aktiivista roolia elinkeinoelämän kehittämisessä siten, että yritysten toimintamahdollisuudet ja kehittyminen turvataan.

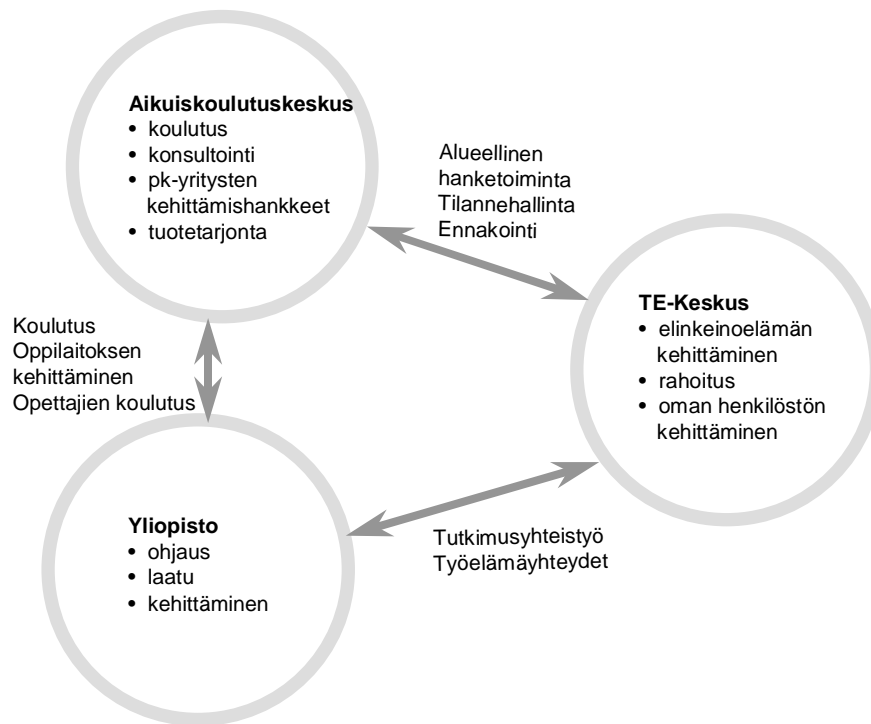
Ammatillisen aikuiskoulutuksen luonne muuttuu jatkuvasti elinkeinoelämän kehittymisen ja siihen kohdistuvan yhteiskunnallisen säätelemisen myötä. Liittyminen Euroopan unioniin merkitsi 1990-luvulla rahoitusperusteiden ja –mallien kehittämistä vastaamaan yhteistä eurooppalaista kehitystä ja globaalia kilpailua. Teknologian kehittyminen ja sen soveltaminen ihmisten ja yritysten tarpeisiin muuttaa koulutuksen toimintatapoja, opetuksen sisältöjä ja osaamisen ja ajattelun malleja. Suhdanteet sekä elinkeino- ja aluepolitiikka vaikuttavat siihen, mitä aikuiskoulutukselta odotetaan ja millaisissa olosuhteissa sen parissa työskennellään.

Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ovat yksi niistä alueellisella tasolla toimivista tahoista, joiden tehtävänä on edistää elinkeinoelämän toimintaa ja kilpailukykyä. Elinkeinoelämän toiminnan monipuolistuminen ja ammatillisen osaamisen eriytyminen ovat johtaneet siihen, että kehityksen kärjessä toimiminen edellyttää useiden eri osapuolten kehittyntä työnjakoa ja yhteistoimintaa tavoitteiden asettamisessa, toiminnan toteuttamisessa, rahoittamisessa sekä toiminnan arvioimisessa ja kehittämisessä. Yhteistoimintaa kehitetään klusteriajattelun pohjalta, elinkeinotoimintaa kehitetään tavoitteellisesti alueellisen erikoistumisen ja erilaistamisen pohjalta. Kehittämistoiminnassa ovat mukana alueen toimijat. Yhteistoiminnan avulla tunnistetaan vahvuuksia ja vauhditetaan taloudellista kasvua. Yhteistoiminnan avulla vahvistetaan ja uudistetaan alueellista osaamista. Tämä tehostaa yhteistoimintaan osallistuvien organisaatioiden kehittymistä tarjoamalla työntekijöille mahdollisuuksia osallistua kehittäviin haasteisiin. (ks. Osaamiskeskusten väliarviointi 1999 – 2002, 26–27; 33–48.)

Ammatillisilla aikuiskoulutuskeskuksilla on keskeinen rooli ammatillisen osaamisen kehittäjänä ja uusintajana yhdessä muiden koulutusorganisaatioiden kanssa. Aikuiskoulutuskeskukset vastaavat niihin vaatimuksiin, jotka koskevat osaamistarpeiden muutoksia ja aikuisten ammatillisten valmiuksien jatkuvaa ylläpitämistä. Koulutuksen odotetaan edistävän myös vaikeasti työllistyviin

erityisryhmiin kuuluvien henkilöiden, kuten pitkäaikaistyöttömien ja maahanmuuttajien, osaamisen kehittämistä. Tämä asettaa opetukselle uudenlaisia haasteita, joihin vastaamiseen opettajien tulee kehittää omaa ammattitaitoaan ja pätevyyttään. (vrt. Nykänen 2001, 43.)

Työvoima- ja elinkeinokeskusten, lääninhallitusten ja maakuntaliittojen tehtävänä on alueellisen kehittämisen suunnittelu ja toteuttaminen yhdessä tutkimus- ja koulutusorganisaatioiden kanssa siten, että alueen elinkeinoelämä uudistuu ja toimii kilpailukykyisesti. Julkisen sektorin rooli on 1990-luvun kuluessa laajentunut toiminnan säätelystä ja valvonnasta myös elinkeinoelämää kehittäväksi toiminnaksi. Tutkimuslaitokset ja yliopistot tuottavat uutta tietoa ja innovaatioita elinkeinoelämän ja ammatillisen toiminnan kehittämiseen. Opetus- ja koulutoimen sekä yksityisten ja kunnallisten kehittämisorganisaatioiden ja yritysten tehtävänä on innovaatioiden ja tutkimustiedon soveltaminen tuotekehityksen kautta tuotannolliseen käyttöön. Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset osallistuvat aktiivisesti alueelliseen hanketoimintaan kouluttamalla ammatissa toimivaa väestöä, tarjoamalla yhteistyötä tuotekehitystoiminnassa ja edistämällä ammatillista kasvua ja elinkeinoelämän kilpailukykyä. (vrt. Osaamiskeskusten väliarviointi 1999 – 2002, 29; 136–138.)



Kuvio 1. Elinkeinoelämää palvelevat tukirakenteet ja osapuolten välinen yhteistoiminta.

Suomeen on kehitetty yhdeksän avainklusterialuetta, joita kehitetään erityisen osaamiskeskusohjelman muodossa. Nämä Osaamiskeskushankkeet ovat esimerkkinä useiden eri osapuolten yhteistoiminnasta, jossa myös ammatillisilla aikuiskoulutuskeskuksilla on oma roolinsa. Osaamiskeskusohjelma perustuu kumppanuusperiaatteelle. Raivola ja Vuorensyrjä (1998, 3; 13–17) viittaavat alueellisiin osaamistihentymiin ja yksittäisten teknologiaklustereiden merkitykseen alueiden kilpailukyvyn ylläpitämisessä. Vastaavia osaamistihentymiä voidaan kehittää teknologian ohella muillekin aloille riippuen alueen erityispiirteistä ja olemassa olevasta osaamisesta. Erityisesti naisvaltaisten alojen osaamisen kehittäminen alueiden elinvoimaisuuden lisäämisessä on huomionarvoinen kysymys ammatillisen aikuiskoulutuksen näkökulmasta. Elinkeinoelämän tarkasteleminen klusteriyhteistyön näkökulmasta tarjoaa myös mahdollisuuden tarkastella aikuiskoulutuskeskusten merkitystä ja roolia ammatillisen koulutuksen sektorilla.

### **3 Työelämän kehitys, ammatillisen kompetenssin uudistaminen ja yksilön muutos**

Teknologian kehitys, elinkeino- ja talouspolitiikan muutokset ja koulutuksen aseman korostuminen yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ovat johtaneet ammatillisten osaamistarpeiden muutokseen. Osaamista korostavassa yhteiskunnassa ammatillinen pätevyys on yksilön kannalta arvokasta. Ulkoisessa toimintaympäristössä tapahtuva kehitys lisää ja muuttaa työelämässä toimivien yksilöiden osaamistarpeita. Kehitys heijastuu ammatillisten aikuisopettajien osaamiseen ja siihen kohdistuviin odotuksiin ja vaatii uudistumista. (vrt. Åhman 2003, 15–71.)

Ammatillinen kasvu tarkoittaa jatkuvaa kehittymiseen tähtäävää aktiivista toimintaa. Ammatillinen kehittyminen tapahtuu yksilön henkilökohtaisen tavoitteellisen ponnistelun ja työorganisaation kehittymistä tukevan ilmapiirin ja johtamisen vuorovaikutuksena. Toimintaympäristön kehittymisestä aiheutuu muutoksia urakehitykseen, ammatillisen osaamisen sisältöihin ja merkityksiin sekä yksilön osaamisen kehittämistapoihin ja prosesseihin. (vrt. Ruohotie 2000, 9.)

Tiedon nopea vanheneminen johtaa siihen, että ihmisten on kehitettävä omaksumiskykyään ja valmiuksiaan hankkia tilanteissa tarvittava tieto nopeasti. Otala (2000, 36) selvittää koulun ja työelämän välistä työnjakoa osaamisen kehittämisessä. Hän jakaa työelämävalmiudet kahteen osa-alueeseen, operatiivisiin ja strategisiin valmiuksiin. Valmiuksien tarkasteleminen operatiivisina ja strategisina valmiuksina korostaa yksilön näkökulmaa ja kehittämisvastuuta.

Operatiivisilla valmiuksilla ja kyvyillä tarkoitetaan niitä tietoja ja taitoja, jotka liittyvät työtehtävien hoitamiseen. Otalan (2000, 39) mukaan koulu ei voi enää tuottaa valmiita ihmisiä työelämään. Koulun tehtävänä on antaa yksilölle perusvalmiudet työelämään ja jatkuvaan kehittymiseen. Oppilaitosten tehtävänä on parantaa oppilaiden valmiuksia oppia työssä. Otalan esittämää näkemystä voidaan soveltaa myös aikuisten ammatilliseen koulutukseen.



Työelämän strategisilla valmiuksilla tarkoitetaan niitä tietoja, jotka eivät suoranaisesti liity tiettyyn tehtävään tai työhön. Ne ovat osa niitä tietoja ja taitoja, jotka liittyvät työmarkkinoilla menestymiseen, työsuhteiden solmimiseen ja työyhteisöissä toimimiseen. Strategisilla valmiuksilla tarkoitetaan myös osaamiseen ja osaamisen kehittämiseen liittyviä valmiuksia. Yksilö varmistaa strategisilla taidoilla kykyään oppia nopeasti ja taitoaan hyödyntää osaamistaan työssä. Strategiset taidot ovat välttämättömiä sopeutumisessa muutoksiin. Strategiset valmiudet ovat siirrettäviä taitoja, ja niiden kehittäminen tulee korostumaan tulevaisuudessa. Aikaisemmasta poikkeavissa tilanteissa strategisesti osaava työntekijä soveltaa osaamistaan luovasti. Strategisten taitojen oppiminen tapahtuu koulutuksen yhteydessä. Oppiminen on sekä yksilön itsensä että oppilaitosten ja opettajien vastuulla. (Ojala 2000, 36.)

Yksilön menestyminen jatkuvasti muuttuvilla työmarkkinoilla edellyttää hyviä ja monipuolisia strategisia valmiuksia. Tärkeimpiä kehittämisvalmiuksia ovat oppimaan oppimisen valmiudet, kyky tiedostaa omat oppimistarpeet ja kyky uudistua muutosten sisältämien vaatimusten mukaisesti. Osaaminen ja pätevyys ovat jatkuvasti kehittyviä prosesseja, jotka ovat ihmisen henkilökohtaista pääomaa (Leino & Leino 1997, 116; Ojala 2000, 39; Ruohotie 2000b, 54–59).

Yksilön oppimisen tarkasteleminen kognitiota korostavasta näkökulmasta käsin on Juutin (2000, 48) mukaan johdattanut oppijan asemaan, jossa oppimisvaikeudet on nähty seurauksena riittämättömästä kyvystä käsitellä tietoa. Fysiologiset tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että ihmisellä on lähes rajaton aivokapasiteetti. Sen perusteella ihminen on kyvykäs tiedon hankkija ja käsittelijä.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan osaamisen kehittyminen nähdään yksilön vastuulla olevaksi aktiiviseksi toiminnaksi. Oppimisessa välttämättömät toiminnot tapahtuvat yksilön mielen alueella. Ihminen voi itse omilla toimillaan ja asenteillaan vaikuttaa siihen, miten hän oppii ja kehittyy. Oppiminen on myös sosiaalista toimintaa. Se tähtää yksilön ja ympäristön välisen tasapainon säilyttämiseen. Yksilön kehittyminen ja muuttuminen on riippuvaista organisaatioiden toiminnasta ja kilpailukyvyistä.

Otalan (2000, 31) mukaan kilpailukyky rakentuu yksilöiden ja organisaation osaamisesta. Kilpailukyvyyn säilyttäminen edellyttää organisaation oppimista. Organisaatio oppii yksilöiden oppimisen kautta organisaation ja työntekijöiden yhteisten tavoitteiden suuntaan. Jatkuvan kehittymisen ylläpitämistä varten organisaatioiden tulee luoda uutta johtamisosaamista. Osaamistarpeiden tiedostaminen ja hallitseminen ja näiden tarpeiden tyydyttäminen on osaamisen johtamisen kehittämistä. Osaaminen on jatkuvaa kehittymistä. Siinä korostuvat niin yksilön kuin työyhteisöjen vastuu. Kehittyminen riippuu ihmisestä itsestään, mutta kehittyminen tapahtuu aina yhteydessä toimintaympäristöön. (vrt. Lord, Brown & Freiberg 1999, 168–172.) Organisaatioiden tulee tarjota yksilöille mahdollisuuksia kehittyä tarpeiden vaatimalla tavalla hankkimalla osaamista organisaatiosta ja sen ulkopuolelta. Organisaation tulee myös itse kyetä jatkuvasti luomaan uutta tietoa. (Nonaka & Takeuchi 1995, 83; Ruohotie 2000b, 264–268; Ojala 2000, 175–177; Mäntylä 2002, 34–40; vrt. Juuti 2000, 43–48.)

Käsitys ammatillisesta osaamisesta ja ammatin oppimisesta on muuttunut 1980- ja 1990-lukujen kuluessa. Työelämän murros teollisuusyhteiskunnan kehittyessä tietoa hyödyntäväksi osaamisyhteiskunnaksi on muuttanut käsityksiä työstä ja työssä tarvittavista valmiuksista. Samaan aikaan kasvatustieteissä tapahtunut konstruktivistisen paradigman kehittyminen 1970-luvulta lähtien on muuttanut käsityksiä ihmisen oppimisesta. Tieto on tärkeä osa koulutusta, mutta sen rinnalle nousee tarve ymmärtää tietämisen rakenteita ja prosesseja. Tämä johtaa tiedon ja tietämisen metatason rakenteiden ja prosessien tarkastelemiseen ja inhimillisen osaamisen tavoitteelliseen kehittämiseen. (Mannermaa 1998, 1999a, 17–21, 87–103; Rauste-vonWright 1996/1998, 16.) Ammatillisen osaamisen metatason tarkastelemiseen johtavia kehityssuuntia hahmotettiin 1980-luvun alussa Rooman klubille tehdyssä raportissa. (Botkin, Elmandrja, Malitza 1981, 25; 30–32.) Sen mukaan ammattimainen toiminta, ammatillinen osaaminen ja erilaiset pätevyysvaatimukset edellyttävät ihmiseltä paljon nopeampaa oppimista kuin mitä todellisuudessa tapahtuu, ja ne laajenevat käsittämään ylipäättään elämisessä tarvittavat taidot. Oppiminen on yksilön aktiivista tavoitteellista toimintaa, jota oppija itse tietoisesti ohjaa. Omaan toimintaan kohdistuva tiedostaminen ei avaudu tietämällä, vaan siihen tarvitaan omakohtaista toimintatapojen ja ajattelumallien tarkastelua ja reflektointia vuorovaikutusta asioiden ja ympäristön

kanssa. Jotta opettaja kykenee välittämään innovatiivisen oppimisen käsityksen oppilailleen, hänellä tulee itsellään olla tietoa ja kokemuksia omasta oppimisestaan. Vasta tiedostettuaan omat kehitymisvalmiutensa opettaja voi tukea aikuisopiskelijoita kehittämään tiedon omaksumiskykyä, valmiuksia luoda uutta tietoa ja kykyä hallita elämisessä tarvittavia taitoja. (Engeström 1983, 115; Kopu 1986, 93–95; Mezirow 1995, 6.)

Vuosituhanen vaihteessa osaamisesta ja innovatiivisuudesta on tullut keskeisin tekijä maan taloudellisen kilpailukyvyn ja yksilön elämän laadun kannalta. Juutin (2000, 43) mukaan työelämän kehitys ja yksilöön kohdistuvat muutospaineet ovat seurausta modernin rationaliteetin muovaamasta vahvasta ontologisesta ja epistemologisesta otteesta, jonka kahleesta ei kyetä murtautumaan. Tiedon, osaamisen ja ymmärtämisen tarkasteleminen uusista näkökulmista on tärkeää, koska olemme alkaneet uskoa, että maailma on kasvatuksemme myötä omaksumamme käsityksen mukainen. Maailma kuitenkin muuttuu. Siksi on välttämätöntä murtaa erilaisten näkökulmien rajoja ja kehittää uusia tulkintoja maailmasta ja ihmisestä.

Ammatillisen osaamisen tarkasteleminen liittyy länsimaisessa ajattelussa rationaalisuuden, lineaarisuuden ja edistysuskon periaatteisiin. Valistuksen ajasta alkaen on etsitty keinoja vapauttaa ihminen luonnon voimien alaisuudesta. Tämä on merkinnyt järkevyyden, kasvatuksen ja emansipaation korostumista työelämän kehitymisessä. (Vattimo 1989, 15.) Tieteen pyrkimyksenä oli saada selville tietämisen arvoisena pidettyjä asioita rationaalisen ajattelun avulla. Taustalla oli ajatus siitä, että tieto ja tiede voisivat luoda perustan ihmisen hyvinvoinnille. (Hollinger 1994, 7.) Osaamistarpeiden lähtökohdat ovat tieteen ja tekniikan edistyksessä sekä koneellistumisen leviämisessä. (Gergen 1992, 18; Juuti 2000, 43–44.)

Konstruktivistinen ja postmoderni ajattelu muuttivat käsityksen todellisuudesta. Siinä, missä modernismi etsi suuria kertomuksia ja esitti tarinat lineaarisesti katsojan näkökulmasta, postmoderni ajattelu nostaa yksilön pienet tarinat ja kokemuksen merkityksen tarkastelun keskiöön. Siinä modernin ajattelun ja tiedon yhtenevä tiedollinen rakenne hajoaa tiedoksi, joka on paikallista ja jota tarkastellaan useista eri näkökulmista. (Juuti 2000, 44–45.) Ajattelutapojen kehitymisestä on seurauksena

osaamistarpeiden ja tietämisen tapojen murros. Todellisuuden käsityksen pirstaloitumisesta puolestaan seuraa näkemys, joka viittaa osaamistarpeiden moninaisuuteen ja monialaisuuteen. Oppiminen merkitsee muuttumista ja se korostaa epäjärjestystä. Oppiminen tarkoittaa todellisuuden sosiaalista konstruoimista, jossa yksilön kognition aikaisemmin korostettu merkitys jää marginaaliseksi. Uudessa näkemyksessä oppijan merkitys havaintojen tekijänä ja tulkitsijana nähdään muutoksen edellytyksenä. Oppija reflektoi omia näkemyksiään maailmasta havaintomaailman ja aikaisempien käsitystensä suhteen. Opettajan rooli kehittyy tutkijan rooliksi, jossa hän etsii uusia tapoja käsittää ja ymmärtää maailmaa ja jossa kasvattaminen tarkoittaa kykyä päästää muita mukaan omaan etsimisprosessiin. (Juuti 2000, 49.)

### **3.1 Ammatillisen osaamisen murros**

Teknologian ja automaation kehittyminen muuttaa työtä ja työn tekemisen ja ajattelun tapoja. Se myös korostaa jatkuvaa työssä oppimista. Useat tutkijat ovat esittäneet, että meneillään oleva kehitys on jopa huomattavampi kuin mitä signaali teollistumiskehittymisen loppumisesta antaa aiheita ymmärtää. (ks. Giddens 1997, 526–529.) Postmoderni kehitys murtaa modernin yhteiskunnan käsityksen jatkuvasta kasvusta. Kehitys muuttaa ammatillisen osaamisen muotoja, sisältöjä ja tasovaatimuksia. Uusilta työntekijöiltä odotetaan uudenlaista ammattitaitoa. Työelämän kehittymisen ja osaamiseen kohdistuvat vaatimukset ovat entistä vaikeammin ennakoitavissa. Yhtenäisen kehityssuuntauksen sijasta työelämässä joudutaan vuorovaikutukseen monien ideoiden ja arvojen kanssa. Monimuotoisen maailman kuvaaminen yleisillä käsitteillä ei enää palvele tulevaisuuteen suuntautuvaa koulutuksen suunnittelua.

Automaation seurauksena tehdastyöympäristöstä on kadonnut useita ammattitaitoa ja osaamista vaativia tehtäviä. Täiden luonne on muuttunut tavalla, joka edellyttää työntekijältä kokonaan uutta ajattelua. Johtamiskulttuurin kehittyminen johtaa työhön kohdistuvien asenteiden uudistamiseen. Ammatillinen tieto ja taito vanhenevat teknologian kehittymisen ja uuden tiedon syntymisen johdosta entistä nopeammin. Joidenkin arvioiden mukaan ammattitaito vanhenee ammatillisen koulutuksen jälkeen

jopa viidessä vuodessa. Tietoteknisen tiedon eliniän katsotaan olevan muutamasta kuukaudesta pariin vuoteen. (Ojala 2000, 29, 36; Mannermaa 1999a, 51–55; Mäkelä 1995b; Ruohotie 1995, 102.)

Tietotekniikan laajentuva käyttöönotto merkitsee uusien ammattien syntymistä. Suomalaisessa talouselämässä hyödynnetään teknologia- ja osaamisvetoista kehitysstrategiaa, jonka mukaan tekniikan tuottamisesta siirrytään tekniikan soveltamiseen ja hyödyntämiseen. (Vartia ja Ylä-Anttila 1992, 189.) Vartia ja Ylä-Anttila (2003) esittävät kansantalouden keskeiseksi haasteeksi tuottavuuden jatkuvan kasvattamisen. Heidän mukaansa tämä on ainoa keino ylläpitää talouden kasvua edes lähellä sitä, minkä olemme pitkällä aikavälillä saavuttaneet. Tämä kasvu perustuu teknologiseen kehitykseen, innovatiivisuuteen ja yrittäjyyteen, jossa koulutuksella ja sivistyksellä on keskeinen merkitys.

Sneck (2002, 26–31) ennakoii jopa yhden neljäsosan suomalaisista työpaikoista muuttuvan uutta osaamista hyödyntäviksi vuoteen 2010 mennessä. Hänen mukaansa vuonna 2002 voitiin esittää vain hahmotelmia siitä, mistä uudessa osaamisessa on kysymys. Sneck ennakoii huomattavaa tarvetta nostaa työntekijöiden koulutustasoa. Aikuisten ammatillisen koulutustason nostaminen asettaa vaatimuksia ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajien osaamiselle.

Alueellinen kehittäminen ja pienyritystoiminnan korostaminen toimeentulon hankkimisen keinona vaikuttaa koulutukseen ja opetukseen. Ammatillinen osaaminen on vastavuoroisessa yhteydessä alueelliseen kehittymiseen. Liikeideoita syntyy osaamisintensiivisten palvelujen tarjoamisesta. Perinteinen toimiala-ajattelu väistyy. Elinkeinoelämän ja ammattien kehittyminen tapahtuu yhteistoimintaverkostoissa. Klusteriajattelun avulla tarkastellaan uusien tuotantorakenteiden syntymistä ja niiden vaikutusta osaamistarpeisiin. (vrt. Osaamiskeskusten väliarviointi 1999 – 2002.)

Ammatillisella aikuiskoulutuksella on merkittävä tehtävä elinkeinoelämän aktiivisena alueellisena kehittäjänä tutkimuksen, kehitystyön, valmistuksen, koulutuksen, lainsäädännön sekä valvotuneiden kuluttajien välisten verkostojen kehittäjänä ja tukijoina. (Lehti 2000, 23–30; Sneck 2002, 32–36.) Aktiivinen osallistuminen

alueelliseen kehittämistyöhön ja yritysten tuotekehityksen tukeminen muuttaa myös opettajien työn luonnetta ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa.

Globalisoituminen muuttaa toimintakulttuuria ja sen myötä työtapoja ja oppimisen muotoja. Samaan aikaan kun työpaikkoja katoaa, maahanmuuttajien ja vierastyövoiman määrää kasvaa. Ammatilliseen koulutukseen osallistuvat tulevat erilaisista kulttuureista, he puhuvat eri kieliä, arvostavat erilaisia asioita ja ajattelevat eri tavalla, kuin mihin olemme tottuneet aiemmin. Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ovat jo nyt erikoistuneet ulkomaalaisten ammatilliseen koulutukseen, ja haasteet tulevat jatkumaan. Rahoituskriisi ja taloudellisen toiminnan periaatteet, rakenteet ja mahdollisuudet vaikuttavat koulutuksen rahoittamiseen, opetuksen sisältämään taloudelliseen ajatteluun ja arvostukseen. Se muuttaa myös koulutuksen ja oppimisen tavoitteita. (vrt. Kannianen 2003; Ylä-Anttila 2003.)

Maailmanlaajuisen sähköisen viestintäverkon, Internetin, kehittyminen merkitsee mahdollisuutta reaaliaikaiseen yhteydenpitoon ympäri maailman. Internet muokkaa arvomaailmaa. Se avaa uusia mahdollisuuksia tiedon lähteille ja lisää kriittisen ajattelun tarvetta. Internetin käyttäminen luo uusia ammatteja ja työtehtäviä. Tämä globalisaatiokehitys muuttaa perinteisessä koulutuksessa käytettyjä menetelmiä. Virtuaaliopetuksen kehittäminen muuttaa opetusta ja oppimista ja tuo mukanaan myös uusia, vielä tunnistamattomia tarpeita, mahdollisuuksia ja ongelmia. Internetin seurauksena työn tekeminen tulee herkästi haavoittuvaksi. Avoimeksi kaavailtu kommunikaatioverkosto sisältää ongelmia, joita ei vielä tunneta. Internetin herkkä olemus lisää näin ammatillisesti erikoistuneiden osaajien tarvetta.

Yhteiskunnan yksilöllistyminen lisää yksilön vastuuta omasta osaamisestaan. Osaaminen ja muodollinen pätevyys on osa yksilöllistä markkina-arvoa työmarkkinoilla. Työttömyys, sosiaalinen syrjäytyminen, tasa-arvokysymykset ja heikompien oppimisvalmiuksien omaavien henkilöiden ammatillinen koulutustarve muuttavat osaamistarpeita. Opettajan työssä erilaisten ulkoapäin tulevien vaikuttavien tekijöiden määrä kasvaa. Osaamistarpeet eivät nouse pelkästään ammattiin liittyvistä substanssikysymyksistä. Osaamistarpeita nousee myös taloudellisista, sosiaalisista, ekologisista ja yksilöön liittyvistä kysymyksistä. Opettajan työhön kohdistuu odotuksia,

jotka edellyttävät nopeaa reagoitua ja toimintaa yhä vaikeammin ennakoitavissa olevan tulevaisuuden tarpeisiin. Aikuiskoulutuskeskukset ovat tähän asti järjestäneet koulutusta ja tuottaneet opetusta lyhytjänteisesti. Jatkuva kehittämistarve ja tiedon nopea vanheneminen pitävät myös tulevaisuudessa ammatillisen aikuiskoulutuksen nopeampoisena. Opettajat tarvitsevat jatkuvaa osaamisen uusintamista selviytyäkseen vaativista haasteista ja kyetäkseen tarjoamaan yksilöllisiä oppimispalveluita heterogeeniselle kohderyhmälle siten, että oppimisen tuloksena yksilössä tapahtuva muutos on toivottua, hallittua ja jatkuvaa.

### **3.2 Osaamistarpeiden ennakoiminen ja tulevaisuuden pätevyysvaatimuksia**

#### Osaamistarpeiden ennakoiminen

Osaamistarpeiden ennakoimismenetelmien kehittäminen ja tiedon luominen tarjoaa keinoja ammatillisen aikuiskoulutuksen suunnitteluun ja opetuksen kehittämiseen. 1990-luvun loppupuolella lisääntynyt työelämän osaamistarpeiden ennakoimistoiminta (Mannermaa 1999b, 34–35) tuottaa ammatillisille aikuiskoulutuskeskuksille tietoa yrityksissä tarvittavasta osaamisesta. Ennakoimistoiminta on Euroopan unionin tavoiteohjelmissa voimakkaan korostuksen kohteena. Tavoitteena on monipuolinen inhimillisten voimavarojen kehittäminen elinikäisen oppimisen periaatteella toteutettavien oppimismenetelmien avulla. Sillä tähdätään työssä olevien kouluttamiseen siten, että inhimillisten voimavarojen kehittäminen kytketään osaksi yrityksen liiketoiminnallista strategiaa. (Euroopan sosiaalirahaston tavoiteohjelma 4 1995 – 1999.)

Ennakoiminen tarkoittaa tulevaisuuden suunnittelua. Sen lähtökohdaksi on tulevaisuuden tutkimuksen näkökulma ja tavoitteena on tarjota keinoja ja välineitä koulutuksen suunnittelun ja päätöksenteon tarpeisiin. Tulevaisuutta ei ennusteta, se tehdään. Ennakoimisen ulottuvuuksina ovat yhteys johtamis- ja päätöksentekoprosesseihin, ennakoitavan ilmiöalueen haltuunotto, tulevaisuuden luotaaminen, määrällisen ja laadullisen tietoaineksen sekä ennakoimiverkoston hallinta. (Mäkelä & Polo 2001, 12–20.) Ennakoiminen palvelee elinkeinoelämän kehittämistä ja pk-yritysten tarpeita

pidentää lyhytjänteistä toiminnan suunnittelun perspektiiviä. Ennakointitutkimus tuottaa osaamisen kehittämiseen liittyvää tietoa koulutuksen ja opetuksen suunnittelun ja kehittämisen tarpeisiin. (Mannermaa 1998; 1999a; 1999b; 2000; Mäkelä 2000, 97–111; 135–145; 2001, 74–79; Stenlund 1997; Hanhinen 2000, 130–134.)

Ennakoinnin kannalta tulevaisuus tehdään tulevaisuuden tutkimuksen avulla. Nykyhetkessä tehtävien ratkaisujen avulla vaikutetaan siihen, millaiseksi tulevaisuus tulee muodostumaan. Tulevaisuus ei synny ulkopuolisten voimien vaikutuksesta vaan se luodaan yksittäisten ihmisten ja heidän muodostamiensa yhteisöjen tekojen avulla. (Mannermaa 1999a, 22.) Elinkeinoelämän kehittäminen merkitsee inhimillisen hyvinvoinnin kannalta keskeisiä tulevaisuuteen vaikuttavia tekoja. Osaamisen kehittäminen on keskeinen osa tulevaisuuden tekemistä. (Euroopan sosiaalirahaston tavoiteohjelma 4 1995 – 1999.)

Työssä tarvittava osaaminen toimintaympäristön näkökulmasta

Ruohotie (2000b, 17–29) tarkastelee muuttuvaa työelämää ja työssä tarvittavaa osaamista ammatillisen toimintaympäristön muutoksen näkökulmasta. Muutos merkitsee haasteita yksilön kehittymiselle. Kehittymistarpeet heijastuvat koulutukseen kohdistettaviin odotuksiin ja lisäävät työssä olevien työntekijöiden jatkuvaa kouluttamista. Teknologia kehittyy nopeasti. Taloudelliset suhdanteet heijastuvat yksilötasolle asti. Organisaatioita kehitetään jatkuvasti vastaamaan työn muutosta. Työntekijöitä siirretään toisiin tehtäviin ja töiden sisältöjä muutetaan vastaamaan rakenteiden muutoksia. Yksilön vastuu omasta työstään ja sen jatkuvasta kehittämisestä kasvaa, kun yritykset pyrkivät löytämään markkinoilla tarvittavaa joustavuutta tiimityön ja asiantuntijoiden yhteisen osaamisen ja innovatiivisen tuotekehityksen kautta. (Ojala 2000, 32.) Yritysten ja koulutusorganisaatioiden yhteistyön tarve kasvaa ja laadulliset vaatimukset lisääntyvät. Yritysten kiinnostus tiedostaa työntekijöiden osaamistarpeita kasvaa, koska kilpailukyvyn ylläpitäminen tulee entistä tiukemmaksi. Yritykset korostavat työntekijöiden osaamiskykyä, jotta joustava siirtyminen työtehtävästä toiseen on mahdollista. (vrt. Hakkarainen, Keskinen & Virtanen 1992, 44–57.)



Koulutusorganisaatiot kehittävät omaa osaamistaan, jotta ne voivat vastata yritysten osaamistarpeisiin aina globaalin kehityksen ja teknologian tuomia mahdollisuuksia myöten. Mannermaan (1999a, 21) mukaan yritysmaailmassa on havaittavissa kehittymistarpeita, jotka liittyvät oman alan kehittymisen seuraamista laajempaan yhteyteen, koska innovaatiot voivat löytyä muualta. Tietojen oppimisen ohella kehitys merkitsee tarvetta parantaa erilaisia taitoja. Taitojen hallitseminen on yksilökohtaista ja niiden kehittäminen korostaa henkilökohtaista vastuuta. Ruohotie (2000b, 29) korostaa oppimisen ja elämisen hallinnan, kommunikaation sekä ihmisten ja tehtävien johtamisen taitojen kehittämistä sekä kykyä vauhdittaa innovaatioita.

Näkemyks yleisistä työelämävalmiuksista 2000-luvun alussa edustaa inhimillisen ajattelun ja toiminnan alueiden kehittämistarvetta. Niissä korostuu tietämisen ohella erilaisten taitojen ja valmiuksien hallinta. Hallinnan taidot edellyttävät kykyä havaita asioita ja ymmärtää asiayhteyksiä sekä toiminnan seurauksia. Hallinnan taitojen kehittäminen on kognitiivisen tason takana olevien rakenteiden ja toiminnallisten prosessien kehittämistä. (Ruohotie 2000b, 40–47; Evers, Rush ja Berdrow, 1998.)

Yksilö, joka selviytyy muutoksessa, hankkii uutta tietoa ja kehittää jatkuvasti erilaisia taitoalueita tekemällä työtä ja arvioimalla henkilökohtaista kehittymistään. Oman toiminnan evaluoiminen tarkoittaa suunnittelun, päätöksenteon ja omaan toimintaan kohdistuvan itsearvioinnin taitoja. Kehittyminen ei tapahdu pelkästään kognitiivisten prosessien kautta, vaan se edellyttää jatkuvaa itsetarkkailua ja -arviointia ja toimintastrategioiden muuttamista arviointitulosten pohjalta.

#### Kompetenssi ja työssä vaadittavat kvalifikaatiot

Ruohotie (2001a, 1, 2002b, 109–118; 2002c, 234–246. ) on koonnut kompetenssin ja kvalifikaatioiden käsitteiden määrittelyjä. Kompetenssin käsite auttaa tarkastelemaan työssä tarvittavia valmiuksia. Kompetenssi voidaan ymmärtää yksilöllisenä ominaisuutena, inhimillisenä voimavarana tai pääomana, jonka yksilö tuo mukanaan työyhteisöön. Se korostaa muodollista pätevyyttä, mutta se voidaan ymmärtää myös yksilön kykyä suoriutua tehtävästä tai työtehtävien asettamina vaatimuksina. Kompetenssin täsmällisempi merkitys voidaan ymmärtää yksilön potentiaalisena

kapasiteettina käsitellä menestyksellisesti tiettyjä tilanteita tai suoriutua tietyistä tehtävistä ja töistä. Käsitys sisältää yksilön kyvyn jatkuvasti kehittää itseään ja omaa osaamistaan. Kompetenssin käsite näin määriteltynä korostaa oppimaan oppimisen taitoja yhtenä pätevyysalueena, johon liittyy ajattelun ja toimintamallien kehittäminen ja oman toiminnan ohjaaminen. Kompetenssin näkeminen yksilöllisenä attribuuttina eli inhimillisenä resurssina tai pääomana, jonka yksilö tuo työyhteisöön (Ruohotie 2002b, 109), korostaa osaamisen muodollista pätevyyttä. Se viittaa tutkintovaatimusten ja -todistusten ilmaisemaan arvosanoilla osoitettuun muodolliseen pätevyyteen. Kompetenssi yksilöllisenä ominaisuutena viittaa myös yksilön todelliseen pätevyyteen, joka ottaa huomioon yksilöllisen kyvyn suoriutua haasteista. Kompetenssin käsite korostaa tällöin työntekijän merkitystä koko organisaation ja sen verkostojen kehittämisessä.

Kompetenssin määritelmä korostaa myös yksilön ja työn välistä vuorovaikutusta ja pätevyyttä, jota yksilöllä on mahdollisuus tosiasiallisesti hyödyntää ja kehittää työssään. Tämä näkökulma korostaa yksilön vastuuta hyödyntää kompetenssiaan laaja-alaisesti. Hyödyntämisen mahdollisuus nähdään riippuvaisena työorganisaatiosta ja sen sallimasta liikkuvuudesta ja asettamista rajoituksista. (Ruohotie 2002b, 110.)

Ammatillisen aikuisopettajan osaamisen käsittäminen yksilöllisenä ominaisuutena, kompetenssina, tarkoittaa opetettavana olevan ammattialan ja ammatillisen opettajan pätevyyttä. Kompetenssiin sisältyy yksilön todellinen kyky toimia ammatillisen aikuisopettajan tehtävässä ja roolissa. Hänellä on kyky toimia työelämän kehittymisen ehdoilla ja valmiuksia lisätä aikuiskoulutuskeskusten kilpailukykyä ammatillisen koulutuksen avoimilla markkinoilla kehittämällä jatkuvasti omaa osaamistaan.

Ammatillisen kompetenssin kehittämistä tarkastellaan myös yksilöllisenä, tietoihin ja taitoihin liittyvänä ominaisuutena, johon sisällytetään ammatillisen identiteetin merkitys. Ruohotie (2002c, 236) viittaa Bunkin (1994) tekemään kompetenssin jäsentelyyn. Jäsentelyssä erotetaan ammatillinen kompetenssi, joka tarkoittaa kykyä suoriutua taitavasti ja ilman johtoa ammattispesifisen toiminta-alueen tehtävistä. Menetelmällinen kompetenssi viittaa kykyyn reagoida systemaattisesti työsuorituksen aikana esiintyviin ongelmiin ja etsiä niihin ratkaisuja itsenäisesti. Ongelmanratkaisussa

tekijä hyödyntää aikaisempia kokemuksiaan, joita hän soveltaa uuteen tilanteeseen ja uusiin yhteyksiin. Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan kykyä kommunikoida toisten ihmisten kanssa ja työskennellä yhteistoiminnassa heidän kanssaan. Neljäs kompetenssin osa-alue kuvataan osallistumista edistävänä kompetenssina. Tällä tarkoitetaan kykyä muokata omaa työtä ja työympäristöä, organisoida, tehdä päätöksiä ja ottaa vastuu omasta toiminnasta ja kehityksestä.

Ellström (2001) määrittelee kvalifikaation päteväksi taidoksi eli kyvyksi, jota työtehtävän menestyksellinen hoitaminen vaatii ja joka implisiittisesti tai eksplisiittisesti määräytyy yksilön ominaisuuksista. Näkökulmassa korostuu ammatillisen tiedon ja taidon lisäksi yksilöllisten persoonallisuuden ominaisuuksien kehittämisen merkitys.

Kvalifikaatioiden (osaamistarpeiden) muutoksen taustalla on muutos työelämässä ja/tai toimintaympäristössä. Osaamistarpeiden täyttämisen edellyttää muutosten tunnistamista ja arviointia. Pitkän aikavälin muutoksia on tarkasteltu mm. megatrendien (esim. Naisbitt & Aburdene 1990; Miettinen & Saarinen 1990) avulla, joiden pohjalta voidaan määrittellä tiettyjä osaamistarpeita. Työelämän muutoksessa tilanne- ja olosuhdekohtaiset muutokset merkitsevät osaamistarpeita, joiden ennakoiminen pitkällä aikavälillä on mahdotonta. Tilannekohtaiset osaamistarpeet ovat yhteydessä organisaation toimintapolitiikkaan ja –strategioihin, jolloin osaamistarpeet voidaan ottaa huomioon strategisten linjausten suunnittelun yhteydessä. Osaamiskapasiteetti ja työntekijöiden kiinnostus osaamisen kehittämisestä voi myös olla toimintapolitiikan suunnan määrittäjänä. Toimintapolitiikkaa tarkastellaan silloin erityisenä kilpailutekijänä, jota halutaan hyödyntää. Hyvät yksilölliset metatason valmiudet antavat työntekijöille resursseja, joiden avulla he kykenevät tarpeen mukaan ”päivittämään” osaamistaan nopeasti. (Mäkelä 1995a, 128–131.)

Muutoksessa selviytymisessä tarvittavan osaamisen tarkasteleminen tästä näkökulmasta on käyttökelpoista, kun tarkastellaan ammatillisten aikuisopettajien osaamistarpeita ja osaamisen kehittämistä. Käsitteet eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä. Tästä huolimatta ne tarjoavat mallin työelämässä tarvittavan osaamistarpeita käsittelevän tutkimustiedon jäsentämiseen käytäntöä hyödyttävällä tavalla. Avainkompetenssien ja –kvalifikaatioiden käsitteitä voidaan hyödyntää tutkimuksissa osoittamalla niiden avulla

niitä koulutuksen ja kehittämisen haasteita, joihin koulutusorganisaatioissa voidaan tarttua. Useat tutkijat näkevät ammatillisen koulutuksen haasteina yleisten avainkvalifikaatioiden tai ylimatillisten pätevyysvaatimusten kehittämisen. Kvalifikaation käsite auttaa ymmärtämään ammatillisen aikuisopettajan osaamistarpeiden laaja-alaista ja monitasoista kokonaisuutta sekä osaamisen sisällöissä tapahtunutta merkitysten muutosta. (Eteläpelto 1992).

Ammatillisen aikuisopettajan ammattitaito ja sen kehittyminen kolmevaiheisena prosessina

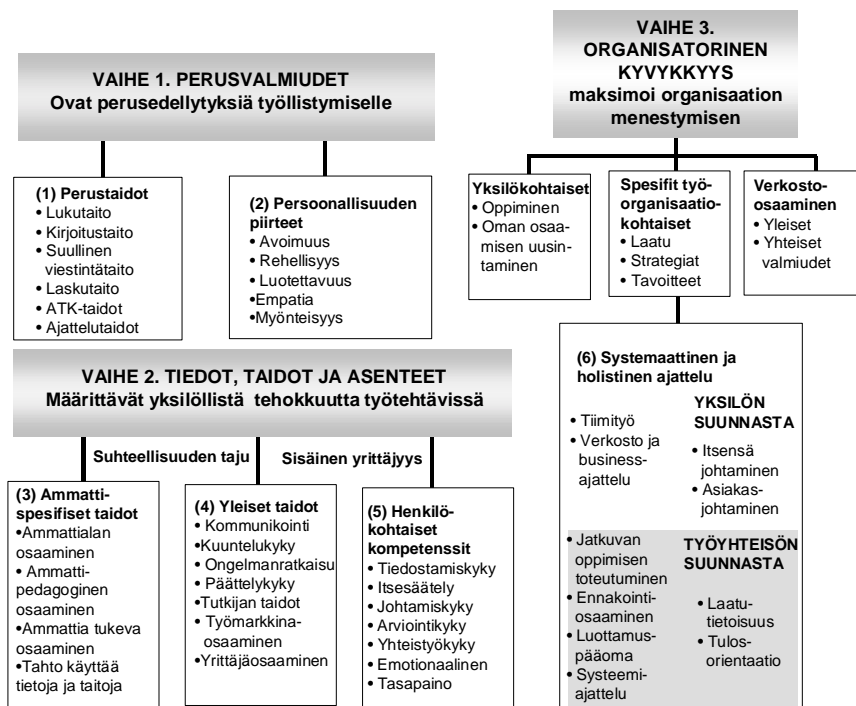
Anderson ja Marshall (1994) erottavat työelämässä tarvittavien taitojen oppimisessa kolme eri vaihetta, joissa kussakin opitaan erilaisia asioita. Mallissa korostuu työssä oppimisen merkitys ja mahdollisuus. Monet työelämän taidot ovat kytkeytyneinä ammattialaan, työorganisaatioon ja esimerkiksi työnjakoon. Näitä taitoja ei voida koulutuksessa opettaa vaan ne omaksutaan hiljaisena tietona työtä tekemällä ja omaa toimintaa tarkkailemalla (vrt. Nonaka & Takeuchi 1995, 56–75; Koivunen 1997, 210–225).

Ammattitaitovaatimukset luokitellaan kolmeen, toisiinsa hierarkkisesti yhteydessä oleviin vaiheisiin, jotka yhtenäisenä kokonaisuutena kuvaavat työelämässä tarvittavien taitojen oppimista. Malli konstruoitiin IN-opintojen yhteydessä kun pohdittiin aikuiskoulutuskeskuksissa opiskelevien aikuisten tulevaisuuden ammattitaitovaatimusten kehittämistä ja opettajan osaamiseen kohdistuvia kehittymistarpeita ja uusien asioiden oppimista ottamalla huomioon osaamiseen kohdistuvia yksilön ulkopuolelta tulevia muutosodotuksia (kuvio 3). Ruohotien (2002d, 22) mukaan mallia voidaan käyttää hyväksi kun pyritään erottamaan toisistaan yksilön sisäiset kyvykkyydet, opitut taidot ja tärkeimmät yleiset ammatilliset työelämässä vaadittavat taidot ja ydintiedot. (vrt. Ruohotie 2001a, 8; 2002b, 113; 2002c, 240; 2002d, 20–22, 35–38.)

Työelämässä tarvittavien taitojen oppimisen ensimmäisessä vaiheessa kehittyvät työllistymisen kannalta välttämättömät perusvalmiudet. Näitä ovat koulutuksessa opittavat perustaidot ja persoonallisuuden kehittyminen. Toinen vaihe kuvaa yksilöllistä

tehokkuutta määrittäviä taitoja, tietoja ja asenteita. Nämä valmiudet voidaan jäsentää ammattispesifiin taitoihin, yleisiin (generaalsiin) taitoihin ja henkilökohtaisiin kompetensseihin. Kolmannessa vaiheessa kyseessä ovat valmiudet, jotka muodostavat organisaation hyvään suoritukseen johtavien kykyjen kehittymisen. Kolmannessa vaiheessa opittavien valmiuksien käyttäminen edellyttää johdonmukaista systemaattista ajattelua.

Opettajan ammattitaidon oppimista tarkasteleva konstruktio kuviossa 3 on Andersonin ja Marshallin vaihekuvauksen pohjalta kehitetty sovellus. Työelämässä tarvittavaa ammattitaitoa tarkastellaan ammatillisen aikuisopettajan taitojen oppimisen kannalta. Mallia on muokattu ammattikasvatuksen perusopintojen työelämän kehittymistä tarkastelleen opintojakson yhteydessä. (ks. myös Mäkelä 2000, 97–111; 2001, 67–68).



Kuvio 2. Amatillisen aikuisopettajan ammattitaito.

Työelämässä tarvittavaa ammattitaitoa kuvaava alkuperäinen malli osoittautui toimivaksi ja sitä voitiin tuloksellisesti hyödyntää opetuksessa. Seuraavassa esitetään joitakin mallin tarkastelemisen yhteydessä esille tulleita näkökulmia ja ajatuksia.

Kuvaus on yhteenveto opetussisällön kehittamisestä ja mallin tarkastelemisesta opetuksessa.

Mukaillun mallin osoittamiin perustaitoihin sisällytettiin työllistymisen perusedellytyksinä olevat tietotekniikkavalmiudet ja opettajan työssä vaadittavat ajattelutaidot. Ammatillisten aikuisopettajien perustaitovaatimukset ovat lisääntyneet ja muuttuneet tieto- ja viestintäteknologian kehittymisen myötä. Tietotekniikkavalmiudet ja kielitaito katsottiin kuuluvan tämän päivän ammatillisen aikuisopettajan perustaitoihin, joiden oppiminen on työllistymisen ehdoton edellytys. Perusvalmiuksien merkitykset ja prosessit muuttuivat aikuiskoulutuskeskuksissa merkittävästi 1990-luvun kuluessa. Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitovaatimukset perustasolla merkitsevät 2000-luvulla erilaisia taitoja kuin 1960- ja 1970-luvulla, jolloin useat tutkimuksen kohderyhmänä olleet ammatilliset aikuisopettajat ovat käyneet itse koulua ja saaneet valmiudet hallita perustaitoja.

Persoonallisuuden kehittämisessä korostuvat kyky toimia avoimesti, aidosti ja rehellisesti. Luottamuksen merkitys korostuu entisestään työelämään ja -yhteisöön kohdistuvien lisääntyvien haavoittuvuus- ja riskitekijöiden myötä. Jatkuva kehittyminen ja kasvu edellyttää myönteisyyttä ja kykyä empaattisuuteen. Joustava persoonallisuuden kehittyminen on välttämätön edellytys oppimiselle ja sopeutumiselle muuttuvissa tilanteissa. Ammatillinen opettaja on työtehtävässään myös mallina muille aikuisille. Tästä syystä hänen tulee olla tietoinen omista persoonallisuuden piirteistään. Vikströmin (1997, 242–243) mukaan ihminen, joka selviytyy muuttuvassa yhteiskunnassa, on avoin ja suvaitsevainen. Näiden ominaisuuksien täytyy olla juurtuneena syvälle yksilön persoonallisuuteen. Yksilön tulee olla oppimishaluinen ja -kykyinen ja utelias muutosten edessä. Yhteiskunnan jatkuvasta muutoksesta seuraa, että vaadittava pätevyys ja osaaminen ei koske pelkästään teoreettisia tietoja tai käytännöllisiä ja teknisiä valmiuksia vaan myös persoonallisuutta.

Toisen vaiheen ammatilliset valmiudet koskevat yksilöllisen toiminnan tehokkuutta. Ammatilliselta aikuisopettajalta odotetaan koko ammattitaidon kattavina osaamisvalmiuksina suhteellisuuden tajun hyvää kehittymistä, kykyä ajatella sisäisen yrittäjyyden mallin (ks. esim. Koironen 1993, 119–137; Koironen & Peltonen 1995;

Koiranen & Tuunanen 1996, 7–15, 28–31, 65–73) mukaisesti ja kyky toimia taloudellisesti, inhimillisesti ja tehokkaasti. Osaamiseen sisältyy tavoitteellinen toimintakyky, kyky säädellä omaa toimintaa ja arvioida toiminnan laatua suhteessa yksilön ja yhteisön tavoitteisiin. Yksilöllisten taitojen kehittymisen rinnalle nousevat organisatorisen kyvykkyyden kehittymistarpeet.

Ammatillisen aikuisopettajan tiedot, taidot ja asenteet jaetaan ammattispesifisiin ja yleisiin taitoihin sekä henkilökohtaisiin kompetensseihin. Ammattispesifisiä taitoja ovat ammattialan osaaminen ja alan toiminnan hyvä tuntemus ja hallinta. Tämän lisäksi opettajalta edellytetään ammattipedagogiikan (”laboratiivinen pedagogiikka”<sup>1</sup>) tietoja ja taitoja. Ammattispesifisiä taitoja ovat myös ammattitaitoa tukeva osaaminen, tahto ja kyky käyttää soveltamalla tietoja ja taitoja. Opettajan kyky luoda uutta ymmärrystä ja valmiudet kehittää itseään jatkuvasti tulevat olemaan tärkeä osa aikuisopettajan yleisiä taitoja. Ne koskevat niin opettajan omaa toimintaa kuin hänen kykyään ohjata aikuisopiskelijoita omaksumaan jatkuvan oppisen taidot ja asenteet.

Ammatillisen aikuisopettajan persoonalliseen kompetenssiin sisällytettiin kuuluvaksi laajat ja monipuoliset generaaliset taidot. Kuviossa 3 esitettyihin yleisiin taitoihin katsottiin sisältyvän myös sivistyspääoma. Muuttuva yhteiskunta ja työelämä aiheuttavat suuria kehittymistarpeita yksilön persoonallisuudelle kaikilla tasoilla ja kaikissa työtehtävissä. Sivistykseen sisältyy tiedollinen, taidollinen, eettinen ja esteettinen puoli. Ihmistä voidaan sivistää kehittämällä hänen ajattelukykyään ja kieltään, esteettistä arvostelukykyään sekä esteettistä aistiaan. Yksilön sivistys ilmenee hänen kyvyssään ja tavassaan käyttää osaamistaan. Sivistyksen kehittäminen edellyttää, että ihmistä autetaan löytämään rajoja ja arvioimaan asioita käyttämällä tarkoituksenmukaisia kriteerejä. (Vikström 1997, 237.) Ammatillisen opettajan

---

<sup>1</sup> Laboratiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan tässä yhteydessä ammattikasvatuksessa sovellettavaa työn tekemistä ja työssä oppimista painottavaa aikuisten uudistavaan oppimiseen tähtäävää pedagogista suuntautumistapaa. Laboratiivisessa pedagogiikassa yhdistyvät anragogiikan näkökulma ja työn ja kokemuksen oppimista korostava merkitys. Reflektiivillä vuorovaikutuksella ja itseohjautuvuudella on erityinen painoarvo.

osaaminen ilmenee siinä, millä tavalla hän välittää arvoja. Muutosvoimainen ja näkemyksellinen ammatillinen aikuisopettaja pystyy antamaan hahmon ja sisältöä ammatillisen identiteetin jatkuvalla kehittymiselle. Tällä tavalla voidaan vahvistaa yksilön identiteettiä ja hänen kykyään itsenäisesti kehittää omaa osaamistaan, parantaa toimintatapojaan ja käyttää tehokkaita menetelmiä. (vrt. Miettinen ja Saarinen 1990, 135.)

Ammatillisen aikuisopettajan henkilökohtaiseen kompetenssiin sisältyy persoonallisuuden kehittäminen. Opettaja on itse työväline, joka muodostaa osan opettajan kompetenssista. Persoonallisuuden kehittämisessä on kysymys opettajan käsityksistä itsestään, omasta minästään ja sen ohjattavuudesta ja merkityksestä työvälineenä organisaatiossa. Opettajan tietoinen halu jatkuvasti kehittää itseään ja omaa työtään sekä halu osallistua aktiivisesti oman työyhteisönsä kehittämiseen on persoonallisuuden tason ominaisuus. (Niemi 1989, 84–86; Leino & Leino 1997, 109–122; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 178–183; 2003, 12–22; Vaso & Vertanen 2000, 29.)

Opettajan persoonallinen ja ammatillinen identiteetti on keskeinen osa opettajan ammatillista pätevyyttä. Opettajan tehtävänä on välittää tietoja, taitoja ja asenteita. Suuri osa opettajan ammattitaidosta välittyy hiljaisen tiedon ja taidon alueella osaamisen, tilanteiden ja tapahtumien hallinnan ja opettajan omaksuman myönteisen ihmiskäsityksen muodossa. Ammatillisen opettajan osaamisen kokonaisuus sisältyy opettajan persoonaan ja rooliin liittyvään identiteettiin. Itsearvostuksen ja myönteisen ammattiympäristön katsottiin olevan osa opettajan ammatillisia valmiuksia, jotka samalla ylläpitävät jatkuvaa kehittymistä. Opettajan oma ammatillinen kasvu takaa työsuhteen kestävyuden ja osaamisen kehittymisen. Jotta opettaja voi kehittää omaa opetustaan ja tehostaa toimintaansa, hänen tulee olla tietoinen niistä tekijöistä, jotka ylläpitävät aikuisen ihmisen oppimisprosessia.

Luottamus pääoma puolestaan on inhimillisen vuorovaikutuksen tuloksena syntyvä vakaumus siitä, kuinka ihminen suhtautuu muihin ihmisiin, lähipiiriinsä ja yhteiskuntaan. Luottamus pääoma nähtiin tietoa tärkeämpänä pääoman muotona, joka tukee yksilön toiminnan vaikuttavuutta työtehtävissä ja -yhteisössä. (Harisalo ja



Miettinen 1995, 21; 7.) Sen katsottiin liittyvän sekä yksilön tehokkuutta työtehtävissä määrittäviin valmiuksiin että organisaation menestymisen maksimoimista auttaviin tekijöihin. Opettajan yksilötasolla kokema luottamuspääoma johdattelee työelämässä tarvittavien taitojen oppimista tarkastelevan mallin kolmannelle, kollektiiviselle tasolle.

Kolmas ammatillista kehittymistä kuvaava vaihe muodostuu organisatoristen kyvykkyyksien kehittymisestä siten, että organisaatio menestyy parhaimmalla mahdollisella tavalla. Mallia muokattiin siten, että opettajan organisatorinen kyvykkyys ja toimintamahdollisuudet nähtiin muodostuvan neljästä tekijästä: yksilökohtaisista oppimistaidoista ja kehitymisvalmiuksista, spesifisistä työorganisaatiokohtaisista laaturajista, strategioista ja tavoitteista, verkosto-osaamisesta ja systemaattiseen ja holistiseen ajatteluun liittyvistä valmiuksista.

Oppiminen ja oman osaamisen transformatiivinen uusintaminen, joka on sidoksissa työorganisaatioon, nähtiin keskeisenä tekijänä organisaation toiminnan laadun varmistamisessa. Organisaation menestymisessä yhdistyvät yksilöiden henkilökohtainen kyvykkyys, yhteistyö ja organisaation johtaminen siten, että jokainen sen jäsen toimii tehokkaasti yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi ja oppii jatkuvasti uutta. Kykyä ja olosuhteita oppia ja kehittää tavoitteellisesti ja tietoisesti omaa osaamista työssä ja työyhteisössä edistävät organisaation toiminnan menestymistä. Osaamisen kehittäminen prosesseja uudistavana toimintana nähtiin toteutuvan parhaiten johdon ja työntekijöiden välisenä vuorovaikutuksena. Organisatorisesti persoonallisuuden kehittäminen merkitsee luottamuksellista ilmapiiriä ja johdon ja kollegoiden jatkuvaa tukea. Erityisiä organisaatiokohtaisia valmiuksia ovat organisaation ja sen jäsenten yhteisesti tavoitteleman laadun hallinta, strategioiden mukainen tavoitteellinen toiminta ja organisaation osaamisen jatkuva kehittäminen. Kyky toimia verkostoissa on osa opettajan ammatillista kasvua, joka liittyy henkilökohtaiseen ja organisaation kehittämiseen ja toiminnan tehokkuuteen. Verkosto-osaamisessa erotetaan kaksi osaluuetta. Ensimmäisenä on yleinen kyvykkyys osallistua verkostojen toimintaan. Toisena on kyky kehittää toimintaa, joka auttaa ihmisiä toimimaan verkostossa yhteisten tavoitteiden mukaisesti siten, että verkoston tarjoamat hyödyt saadaan taloudellisesti käyttöön. Verkosto-osaamisessa yhdistyy valmiudet kantaa yksilöllistä ja yhteisöllistä vastuuta. Organisaation menestymisen katsottiin olevan yhteydessä sekä yksilöiden että

johdon kykyyn tarkastella asioita kokonaisvaltaisesti, tuoda esille asioita omista näkökulmistaan käsin ja ajatella niitä systemaattisesti ottaen huomioon lähtökohdat ja perustehtävä, olosuhteet, kehitystrendit. Aikuiskoulutuskeskusten ja työorganisaatioiden välisellä toimivalla yhteistyöllä nähtiin tärkeä merkitys liiketoimintaosaamisen ja taloudellisen vakauden kehittymisen kannalta kummallekin osapuolelle.

### **3.3 Opettajien oma näkemys tulevaisuuden osaamistarpeista**

Tutkimuksen viitekehyksenä olevalla ammattikasvatuksen perusopinnot (IN-opinnot) opintojaksolla ”Yhteiskunta, työelämä ja koulutus” perehdyttiin työelämän ja ammattitaitovaatimusten tuleviin kehityssuuntiin tulevaisuuden tutkimuksen ja ennakkoinnin näkökulmasta. Opintojakson tavoitteena oli antaa opiskelijoille valmiuksia toteuttaa tulevaisuuden näkyymiin perustuvia ammatillisen kasvun kehittämisohjelmia. Tutkimusryhmään kuuluneet opettajaopiskelijat laativat opintojaksoon sisältyvänä harjoitustehtävänä arvionsa siitä, millaisina he näkivät omat osaamistarpeensa seuraavien kymmenen vuoden aikana. Osaamistarvekartoitus on tehty käyttämällä hyväksi top ten –tekniikkaa. Sillä tarkoitetaan ilmiöiden kuvaustapaa, jossa laaditaan useita ”kymmenen kärjessä” listoja tarpeellisiksi katsotuista näkökulmista (Mäkelä 2000, 97). Ensimmäisessä vaiheessa jokainen osallistuja laati oman näkemyksensä ammatillisen opettajan osaamistarpeista vuonna 2010. Nämä tekijät yhdistettiin keskustelun ja yhteisen ryhmäpäättöksen perusteella pienryhmien ja sen jälkeen koko ryhmän yhteisesti hyväksymäksi luetteloksi. Näin syntyneet kahdeksan opintoryhmän osaamistarpeita koskevat käsitykset on suppilotekniikkaa käyttämällä kerätty taulukossa 1 esitettäväksi osaamistarvekartaksi. Luettelon taustalla on lähes kahdensadan ammatillisen aikuisopettajan mielipiteet. (vrt. Turtiainen 1997; Visanti 1999, 93; Hautamäki 1996.)

Taulukko 1. Ammatillisen aikuisopettajan oppimistarpeiden/osaamisvaatimusten TOPTEN.

1	Monikulttuuriset taidot
2	Opettamisen taidot (sisältää tietotekniikan soveltamisen)
3	Sisäinen yrittäjäyys ja taloudellinen toimintakyky
4	Verkosto-osaaminen
5	Sosiaaliset taidot ja kommunikaatiovalmiudet
6	Valmiudet oman osaamisen jatkuvaan kehittämiseen
7	Henkinen kestäminen, paineen ja muutoksen sietämiskyky
8	Kyky ennakoida kehitys- ja osaamistarpeita, visionäärisyys
9	Tiedonhankintataidot (tutkijan valmiudet)
10	Innovointi – uuden luominen henkilökohtaisella ja työorganisaatiotasolla.

Ammatillisten aikuisopettajien tärkeimpinä pitämät osaamisvaatimukset ja oppimistarpeet antavat käsityksen siitä, mitkä asiat opettajat kokevat suurimpina haasteina ja missä osaamisen kehittämistarve on ensisijainen.

### **3.4 Muutos mahdollisuutena**

Ammatillinen kasvu on muutoksessa selviytymisen edellytys. Se on yhteydessä ihmisen minäidentiteettitason muutokseen. Muutosvaatimus kohdistuu kaikkien työelämässä mukana olevien ihmisten osaamisen kehittämiseen riippumatta siitä, missä tehtävissä he ovat tai millä työyhteisön hierarkkisella tasolla he työskentelevät.

Rauhalan (1983, 33–36) mukaan yksilö muuttuu situaationsa mukaisesti. Situaatio viittaa siihen, millaisessa suhteessa yksilö on todellisuuteen eli elämäntilanteeseensa. Muutos tapahtuu ulkoisen ja sisäisen todellisuuden muuttuessa ja koskee ihmisen suhtautumista muuttuneeseen todellisuuteen, siihen millä tavalla hän tulkitsee ympäristöä ja elämäntilannettaan. Muutoksen mahdollisuus perustuu käsitykseen ihmisestä avoimena järjestelmänä. Sille on ominaista itseohjauksellisuus, ainutkertaisuus ja oleminen jatkuvassa muutoksessa.

Kun ihminen on vakiintunut ammattirooliinsa, hän toimii rutiininomaisesti. Kehittymisen kannalta on kiinnostavaa tarkastella niitä tekijöitä, jotka laukaisevat muutoksen urarutiinin osalta. (vrt. London & Mone 1987; Ruohotie 1995, 125.) Mitkä tekijät virittävät tarpeen oppia uutta ja halun lisätä kompetenssia? Mitkä tekijät vaikuttavat ammatilliseen kasvuun silloin, kun toimintaympäristön muutokset ovat verrattavissa paradigmaattiseen muutokseen ja kun työurasta on jäljellä vähemmän kuin sitä on takana päin. Ruohotie (2000a, 1) esittää kysymyksen: ”Mitkä ovat ne kaikkein tärkeimmät yksilön sisäiset mekanismit ja prosessit, jotka vaikuttavat oppimiseen ja ammatilliseen kasvuun ja miten ne toimivat?”

Ihminen on toiminnassaan aktiivinen ja kykenee kehittymään niin kauan kuin hän elää terveenä. Ihminen on aloitteellinen; hän etsii, tutkii ja punnitsee vaihtoehtoja. Ihmisen syvin olemus ja hänen identiteettinsä on suhteellisen pysyvä, mutta mitä etäämpänä asiat ovat persoonallisen identiteetin ytimestä, sitä valmiimpi ihminen on muutoksiin ja yllätyksiin. Ammatillinen kehittyminen liittyy persoonallisuuden kehittymiseen, ja se koskee yksilön ammatillista roolia ja suhdetta siihen. Yksilöllisen kehittymisen motivaatio saa alkunsa yksilöstä itsestään, ja se on parhaiten ymmärrettävissä hänen oman ainutkertaisen olemassaolonsa ehdoista käsin. Humanistinen ihmiskäsitys korostaa minän ja identiteetin asemaa ja merkitystä ihmisen kehityksessä. Se korostaa ihmisen kokemuksellisuutta, identiteetin lujittumista ja itsensä toteuttamista. Nämä ovat ammatillisen kasvun edellytyksiä ja selittäjiä. (Rauhala 1990, 50; Rauste–von Wright & von Wright 1998, 136–140; Rauste–von Wright 1998, 16–19; Ruohotie 1995, 107–110; 2000b, 112–115.)

Ammatillinen kasvu ja uusiutuminen käsittää kaikki kehittämistoimet, jotka kohdistuvat ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseen ja lisäämiseen. Kehittymisen edellytyksenä on yksilön vastuu ja kyky nähdä asiat haasteellisina. Ammatillista kehittymistä määrääviä tekijöitä ovat ympäristön muutos, organisaation ilmapiiri, työn luonne ja siihen liittyvät kasvumahdollisuudet sekä yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten motivaatio, kognitiiviset kyvyt ja persoonallisuuden rakenne. (vrt. Ruohotie 1995, 122–132.) Ammatillisella kehitymisellä tarkoitetaan jatkuvaa ammatilliseen pätevyyteen liittyvien kykyjen, taitojen, asiantuntemuksen, ajattelun ja toiminnan kehittymistä, jota yksilö

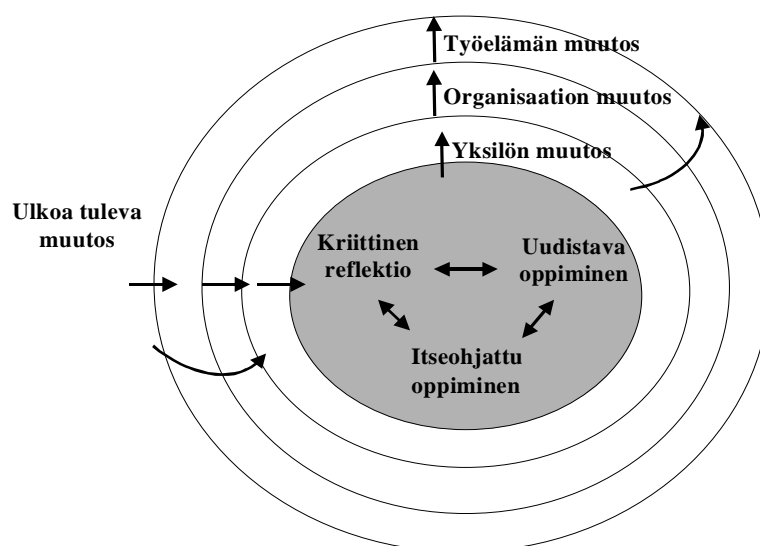
säätölee hankkimansa palautteen avulla tavoitteenaan olla jatkuvasti kehittyvä ammattialan huipputaaja.

Ammatilliseen kasvuun sisältyy persoonallisuuden kasvu, omien koulutustarpeiden tunnistaminen ja ammattiin liittyvien käsitysten ja uskomusten tiedostaminen. Ammatillinen kehittyminen merkitsee työkokemuksista oppimisen kykyä, tiedon soveltamista uusiin tilanteisiin ja oman ammatin tulevaisuuden hahmottamista. Kehittyminen edellyttää palautteen ja kritiikin hyödyntämistä, kehittämishalua ja oman työn kehittämistä. Se merkitsee myönteistä elämänasennetta, valmiuksia toimia hallitusti muutostilanteissa ja pitää ammatitaito ajan tasalla. Opettajan työssä opettajan persoona ja tietoinen minä ovat työvälaineitä. Osa ammatillisen opettajan ammatitaitoa on persoonan ja minän tietoinen hallitseminen. (Ruohotie 1995, 321; 2001a, 9; 2002a, 13–15.)

Perspektiivin muutoksen sisältävä ammatillinen kasvu edellyttää merkitysrakenteiden muutosta. Voidakseen vapauttaa uutta ajattelua, yksilön tulee olla kriittisesti tietoinen omista lähtökohdistaan ja tarkoitusperistään. (Mezirowin 1996, 31–32). Jotta yksilö voi muuttaa omia merkitysrakenteitaan, on työyhteisöissä vastaavasti arvioitava uudelleen organisaation arvot, ihmiskäsitys ja toiminnan tarkoitus. Organisaation ilmapiirin ja johtamisjärjestelmän rooli työntekijöiden motivoitumisessa ja sitoutumisessa ammatilliseen itsensä kehittämiseen on keskeinen. Itseään ohjaava ja säätölevä työntekijä sitoutuu tehtäviinsä, kun hän kokee asian tärkeänä ja arvokkaana. Tämä siirtää ajattelun painopisteen ihmisen sisäisten rakenteiden ja prosessien kehittämiseen ulkoisten rakenteiden muuttamisen yhteydessä. Todellinen muutos toteutuu vasta kun rakenteiden muutosten taustalla olevat ajatusmallien rakenteet paljastetaan ja varmistetaan todellinen halu kyseenalaistaa myös ne.

Kehittymisvalmius ja kehityksen seuraukset ovat yhteydessä yksilön käsityksiin todellisuudesta ja siihen, millä tavalla yksilö muodostaa käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Mezirowin (1996, 30–36) mukaan yksilön koulu- ja opiskeluvuosina omaksumat ja usein vääristyneet käsitykset todellisuudesta saattavat vaikeuttaa kehittymistä. Ihmisellä on mahdollisuus tiedostaa omia merkitysrakenteitaan. Niitä voidaan muuttaa osallistumalla aktiivisesti muutosprosessiin. Perspektiivin muutoksessa

on kyse prosessista, jonka myötä tullaan kriittisesti tietoisiksi siitä, miten ja miksi ennakko-oletuksemme ovat määränneet tapaamme havaita, ymmärtää ja tuntea maailma ympärillämme. Perspektiivin muutos tarkoittaa sitä, että ennakko-oletukset muotoillaan uudelleen niin, että ne mahdollistavat kattavamman, erottelukykyisemmän, sallivamman ja yhtenäisemmän perspektiivin. Tämän yhtenäisen ja nykyhetken todellisuutta vastaavan käsityksen pohjalta ihminen tekee päätöksiä ja hyödyntää oivalluksia eri tavalla kuin aikaisemmin. Perspektiivien vääristymiä voidaan osoittaa episteemisellä (tiedon luonne ja käyttäminen), sosiokulttuurisella (valtaan ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät uskomusjärjestelmät) ja psyykkisellä (pelkoa synnyttävät ennakko-oletukset) tasolla. (Mezirow 1996, 31–32).



Kuvio 3. Ammatillista kehittymistä kuvaava kehämalli (Ruohotie 2001, luentomateriaali)

Ammatillista kehittymistä voidaan kuvata edellä olevan kehämallin avulla. Yksilön itseohjattu oppiminen, uudistava oppiminen ja kriittinen reflektio sekä näiden vuorovaikutus ja yksilön suhde ympäristöönsä saavat aikaan ammatillista kasvua. Yksilö heijastaa ulkoa tulevia muutospaineita, jotka vaikuttavat hänen päätöksentekoonsa ja ratkaisuihinsa. Muutokset yksilön toiminnassa heijastuvat muutoksiin organisaatiossa ja niin yksilössä kuin organisaatiossakin tapahtuvaan ammatilliseen kasvuun.

Ihminen reagoi ulkoisiin muutoksiin. Havainnoimalla ympäristöään, jäsentämällä asioita uudelleen, pohtimalla merkityksiä, luomalla uusia merkityksiä ja omaa oppimistaan ohjaamalla yksilössä tapahtuu ammatillista kasvua kohti ammattijuudessa vaadittavaa muutosta. Uusien merkitysperspektiivien luominen edellyttää korkeaa yksilötason tiedostamista (Mezirow 1996, 7). Uudistava oppiminen viittaa perustavanlaatuisen muutokseen siinä, kuinka ihminen näkee itsensä ja maailman ympärillään. Käsite viittaa oppimisen kognitiivisiin prosesseihin. Sen mukaan oppiminen muokkaa ihmistä, minkä jälkeen ihminen itse ja hänen ympäristönsä tunnistavat hänet eri tavalla kuin aikaisemmin. (Ruohotie 2000b, 183.) Kriittinen itsereflektio liittyy uudistavan oppimisen käsitteeseen. Se ymmärretään prosessina, jossa yksilö arvioi kriittisesti pyrkimyksiään tulkita asioita ja ympäristöä ja antaa asioille merkityksiä. Reflektiivisessä ajattelussa on kysymys meta-ajattelusta, jossa pohditaan teon ja ajattelun suhdetta tietystä tilanteesta. Ajattelun lähtökohta on epäilyssä, mielekkäässä kyselemisessä ja se päättyy avoimeen tavoitteen saavuttamista edistävään tekoon. Siinä tähdätään etsimisen kautta tapahtuvaan johtopäätösten tekemiseen, se on luotettavuuden arvioimista. (Dewey 1938/1997; Mezirow 1991, 100–1001; Ruohotie 1995, 2000b, 183; Kauppi 1993, 83–88; Ojanen 1993.) Reflektion käsite korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta. Kolbin (1984, 42) syklisen prosessin ideaan perustuva malli korostaa yksilön sisäisten prosessien välistä vuorovaikutusta. Jatkuva kriittinen vuorovaikutus yksilön aiemman ja uuden tiedon pohjalta muodostaman käsityksen välillä auttaa yksilöä muuttamaan ajatteluaan ja tiedostamaan muutoksen.

Itseohjattu oppiminen tarkoittaa yksilön kykyä säädellä omaa oppimistaan siten, että hän saavuttaa asettamansa tavoitteet olosuhteisiin nähden tarkoituksen mukaisimmalla tavalla ja että toiminnan tulos vastaa yksilön todellista kyvykkyyttä. Oppimisen ohjaaminen edellyttää itseen kohdistuvaa havainnoimista ja toiminnan itsearvioimista. Tavoitteilla on keskeinen merkitys oman toiminnan ohjaamisessa. Merkityksellistä on se, millä tavalla yksilö asettaa tavoitteita ja miten hän säätelee tavoitteelliseen toimintaan liittyviä aktiviteettejään, kuten ponnistelujaan, pyrkimyksiään ja omaan kyvykkyyteensä kohdistuvia uskomuksiaan ja ennakko-oletuksiaan. Tiedostamalla itsensä, tunnistamalla tarpeensa ja asettamalla realistisia tavoitteita yksilö pystyy selviytymään muutoksessa.

Opettajan osaamisvaatimuksia koskevat kehitysnäkymät ja teorioiden painotukset viittaavat siihen, että opettajien on ymmärrettävä aiempaa paremmin oppimiseen vaikuttavat mekanismit ja niiden toiminta. Ammatillisen opettajan tehtävänä on substanssiaiheiden opettamisen ohella opiskelijoiden ohjaaminen nopeammiksi, kriittisemmiksi ja itseensä luottaviksi oppijoiksi. Oppimisen kehittäminen edellyttää teoreettisen tiedon lisäksi kokemustietoa. Siksi on perustelua kiinnittää huomiota opettajien oppimistaitoihin ja –valmiuksiin. Tarkastelen seuraavassa luvussa niitä prosesseja, jotka liittyvät oppimiseen ja vaikuttavat siihen, kuinka tehokkaasti yksilö toimii muuttaakseen käsityksiään ja kehittääkseen taitojaan. Tiedostettu oppiminen ja kyky jatkuvasti kehittää ja uudistaa osaamisvalmiuksia nähdään tässä tutkimuksessa valmiutena selviytyä yhteiskunnan muutoksessa. Teoreettinen tarkastelu perustuu niiden keskeisten auktoriteettien julkaisuihin, jotka olivat esillä IN-opintojen oppimista käsittelevässä opetuksessa. Kirjoittaessani tutkimuksen teoreettista osuutta olen pyrkinyt vastaamaan opettajien kurssilla esittämiin kysymyksiin heidän pyrkiessään hahmottamaan oppimisprosesseja ja siihen liittyviä mekanismeja.



## 4 Aikuisen oppiminen ja valmiudet selviytyä muutoksessa

Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista osallistumista omaan toimintaansa. Sillä tarkoitetaan oppijan uuden tiedon prosessointia ja konstruointia, joka tapahtuu saadun informaation ja oppijan aiempien käsitysten pohjalta. Se, millä tavalla oppija käsittelee asioita, riippuu siitä, millaisia hänen aikaisemmat kokemuksensa ovat, millaisia strategioita hän on oppinut käyttämään, millaisia tavoitteita hän asettaa omalle toiminnalleen ja millainen suhde hänellä on omaan itseensä. (vrt. Rauste–von Wright 1998, 19.) Konstruktivistisessa tarkastelussa kysymys on siitä, millä tavalla ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan. Oppiminen on merkityksen määrittelyprosessi. (Ruohotie 2000b, 118.)

Konstruktivistiset näkemykset oppimisesta eroavat toisistaan mm. siinä, nähdäänkö merkityksen määrittäminen yksilöllisenä vai sosiaalisena prosessina. Persoonallisen konstruktivismiin mukaan oppiminen on henkilökohtaista toimintaa, jossa yksilö rakentaa merkityksiä aiemman ja sen hetkisen tiedon rakenteeseen. Oppiminen on yksilön sisäistä kognitiivista aktiivista toimintaa. Sosiaalisen konstruktivismiin mukaan tieto rakentuu, kun yksilöt yhdessä ratkaisevat ongelmia ja keskustelevat niistä. Merkityksen antaminen on dialogiin perustuva prosessi. (Ruohotie 2000b, 118–119.) Deweyn (1938/1997, 27, 41) mukaan kokemuksen osaamista kehittävä merkitys edellyttää sekä kokemusten jatkuvuutta että yksilön ja ympäristön välistä reflektiivistä vuorovaikutusta. (vrt. Ruohotie 2000b, 138; Rauste–von Wright & von Wright 1998, 140–144.) Kokemuksellisessa oppimisessä korostuu itsereflektion rooli. Itsereflektiolla tarkoitetaan prosessia, jossa yksilö kriittisesti arvioi pyrkimyksiään tulkita jokin kokemus ja määrittää sen merkityksen. (Mezirow 1996, 162.) Tällainen itsereflektiivinen toiminta edellyttää oman sisäisen toiminnan tiedostamista ja tulkintaa sekä omien pyrkimysten ja motiivien tarkastelemista. (Ruohotie 2000b, 183; Rauste–von Wright & von Wright 1998, 140–144; Kolb 1984.) Se, ymmärretäänkö itsereflektiivinen toiminta henkilökohtaisena vai sosiaalisena toimintana, vaikuttaa siihen, millaisia merkityksiä yksilö antaa asioille ja miten reflektointi vaikuttaa ajattelun kehittymiseen.

Käsitys uudistavasta oppimisesta viittaa oppijassa tapahtuvaan perustavanlaatuisen muutokseen siinä, millä tavalla hän näkee itsensä ja maailman, jossa hän elää. Oppimisessa voidaan korostaa oppijan ominaispiirteitä (andragogiikka ja itseohjattu oppiminen) ja oppimisen kognitiivisia prosesseja (uudistava oppiminen). (Ruohotie 2000b, 183.) Taito muuttaa omia käsityksiä ja puuttua oman suoriutumisen perusteisiin (Mezirow 1985, 148) antaa ihmiselle valmiuksia selviytyä muutoksessa. Oppimisen tavoitteena tulisi olla sellaisten asioiden ja arvojen uudelleenarviointi, joka johtaa ennakkoluuloista ja vääristymistä vapautumiseen. Oppimiseen sisältyy aiemman tiedon kyseenalaistamista ja tiedon uudelleenmuokkaamista. Siihen sisältyy aina myös oppijan omien rajojen ylittämistä. Puolimatka (1995/1999, 62–64) viittaa Gallagheriin (1992, 181–183) esittämällä, että ”ihminen ei niinkään uudista itseään omien kykyjensä ja voimiensa avulla, vaan uusi oppiainees antaa haasteen ymmärryksen esistruktuurille, tutulle viitekehykselle. Näin minuus herätetään ulos itsestään kohtaamaan tuntematonta. Omien rajojen ylittäminen on avautumista uusille mahdollisuuksille, joita opittavan asian outous tarjoaa. Omien rajojen ylittäminen merkitsee kokemuksen laajentumista uusien mahdollisuuksien suuntaan”.

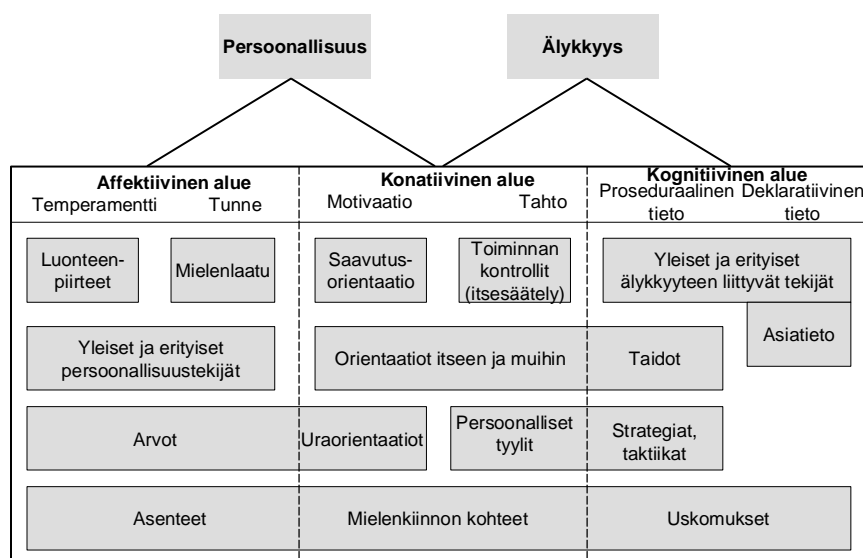
Oppimiseen vaikuttavat siis myös oppijan suhde itseensä ja opittavana olevien asioiden pitäminen arvokkaana. Oppimiseen liittyvän toiminnan subjektina ihmisellä on itsellään mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, miten hän oppii ja millä tavalla hän kehittää oman osaamisensa rakenteita. (vrt. Ruohotie 1997, 4–7.) Oppimista ohjaavien perussäätelijöiden tunteminen antaa yksilölle mahdollisuuksia muuttaa oman ajattelunsa rakenteita ja toimintaprosesseja siten, että ne vastaavat paremmin sekä yksilön omia tarpeita että ympäristöstä nousevia odotuksia. Kysymys on ihmisellä olevan vapaan tahdon antamasta mahdollisuudesta valita oma suhtautuminen asioihin.

### Oppimisen yksilölliset konstruktioerot

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen lähtökohtana on Snown, Cornon ja Jacksonin (1996, 247; vrt. Ruohotie 2000b, 76) yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaava taksonomia. Oppimiseröjen ymmärtämiseksi erotetaan toisistaan affektiiviset, konatiiviset ja kognitiiviset rakenteet. Näiden alueiden toiminnoilla on merkitystä yksilön kehittämisessä. Oppimiseen yhteydessä olevien tekijöiden ja prosessien ymmärtäminen

ja niiden tiedostaminen osana omaa kehitymisprosessia auttaa meitä kehittämään omaa osaamistamme, joka nähdään välttämättömänä taitona selviytymisessä muutoksessa. Kuviossa 5 esitetään Snow'n, Cornon ja Jacksonin (1996, 247) konstruoima taksonomia. Se perustuu differentiaalipsykologiassa yleisesti sovellettuun näkemykseen. Käsitteet kuvaavat mielen alueen toimintoja. Ne ovat laajoja, vaikeasti määriteltäviä ja osittain päällekkäisiä käsitteitä, joiden tarkasteleminen toisistaan erillään ei käytännössä ole mahdollista. Käsitteiden teoreettinen erottaminen tuo kuitenkin uutta ymmärrystä, joka koskee inhimillistä toimintaa ja joka valottaa inhimillisen osaamisen kehittämiseen liittyvää problematiikkaa. (Snow ym. 1996, 244.)

Taksonomian ylimmällä tasolla ovat käsitteet persoonallisuus ja älykkyys. Persoonallisuudella tarkoitetaan kaikkia niitä tekijöitä, jotka tekevät ihmisestä yksilöllisen ja inhimillisen. Monet persoonallisuuden piirteet ovat yhteydessä kognitiivisiin tekijöihin. Älykkyydellä puolestaan tarkoitetaan ihmisen kykyä ryhtyä aktiiviseen toimintaan, joka on vaikeaa, abstraktia, tehokkuutta vaativaa, tavoitteenmukaista, omaperäistä ja/tai sosiaalisesti arvostettua. (Ruohotie 2000b, 77.)



Kuvio 4. Yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaava taksonomia. (Snow ym. 1996, 247; Ruohotie 1998, 31–36; 2000a, 1; 2000b, 76.)

Kognitio on yleinen käsite, jolla tarkoitetaan niitä prosesseja, joiden kautta organismi tulee tietoiseksi tai saavuttaa tietoa kohteesta. Kognitiolla tarkoitetaan tietoa ja tietämistä. Kognitio käsittää havaitsemisen, tunnistamisen, muistamisen, käsityksen muodostamisen, oppimisen, kielen käytön, päättelyn ongelmien ratkaisemisessa ja arvostelemisen. (vrt. Rauhala 1996, 27–28.) Affektilla tarkoitetaan tunteita, mielialoja ja temperamenttia. Se kuvaa yksilön kokemaa tunnevastinetta jollekin kohteelle tai idealle ja reaktiota jotakin miellyttävää tai epämiellyttävää kohtaan. Konaatio viittaa mentaalisiin prosesseihin, jotka auttavat yksilöä kehittymään. Se viittaa organismin sisäiseen epätasapainotilaan ja tietoiseen pyrkimykseen tavoitella jotakin. Konatiivisia rakenteita kuvaavia käsitteitä ovat impulssi, halu, tahto, tavoitteellinen tai päämääräsuuntainen ponnistelu. (Snow ym. 1996, 243–244; Ruohotie 1998, 31–36; 2000a, 1; 2000b, 75–77; 2002c, 48.)

Luokittelussa jäsennetään ihmisen eri olemuspuolia koskevat käsitteet, affektiivinen, konaatio ja kognitio, kukin kahteen osa-alueeseen. Affektiivisella alueella erotetaan temperamentti ja tunne. Temperamentti viittaa biologisiin luonteenpiirteisiin, kun taas tunne on sidoksissa tilannetekijöihin. Konatiivinen alue koostuu motivaatiosta ja tahdosta. Motivaatio viittaa huomion kiinnittämiseen ja kiinnostumiseen asioista tai ilmiöistä. Tahto viittaa tavoitteelliseen toimintaan ja aktiiviseen pyrkimykseen saavuttaa itselle tärkeitä tavoitteita. Kognitiivisella alueella erotetaan toisistaan proseduraalinen ja deklaraatiivinen tieto. Proseduraalinen tieto tarkoittaa sääntöjä tai ohjeita, jotka auttavat oppijaa mieleen palauttamisessa ja soveltamisessa. Proseduraalisessa tiedossa yhdistyvät tiedon ja taidon näkökulmat. Tieto ilman taitoa ei ole sovellettavissa eikä taitoa voi olla ilman tietoa. Deklaraatiivinen tieto tarkoittaa eräänlaista mielen sisäistä tietoverkkoa, jossa käsitteet ja asiatieto yhdistyvät ihmisen tajunnan tasolla ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. (Snow ym. 1996, 243–244; Ruohotie 2000a, 1; 2000b, 75–77; 2002c, 48.)

Kognitiivinen rakenne sisältää älykkyyteen liittyvät yleiset ja erityiset kyvykkyyden rakenteet. Kognitiivista kategoriaa kuvaavat tiedon rakenteet ja uskomukset viittaavat deklaraatiiviseen tietoon. Kognitiiviset taidot, strategiat ja taktiikat viittaavat proseduraalisen tiedon alueelle ja taitoihin. Proseduraalinen tieto viittaa niihin

prosesseihin, jotka liittyvät yksilön taitoihin oppia. (Snow ym. 1996, 243–244; vrt. Ruohotie 2000a, 1; 2000b, 75–77; 2002c, 48; Ruohotie & Koiranen 2000, 34.)

Konatiivinen ja kognitiivinen rakenne yhdistetään älykkyyden käsitteen yhteyteen. Konatiivisen ja kognitiivisen alueen rakenteet ovat sidoksissa toisiinsa. Kognitiiviset prosessit eivät ole mahdollisia ilman motivaatiota, vaan ne edellyttävät aina yksilön aktiivisen, päämäärätietoisin toiminnan olemassaolon. (Garcia & Pintrich 1994, 127–128, 134–135; Pintrich 2000a, 51–53.)

Rauhala (1983, 47–48) korostaa edelliseen liittyen, että holistisen käsityksen mukaan eri olemuspuolia edustavien tapahtumien yhdistyminen ei tapahdu loogisten vaatimusten mukaisesti. Ihmisessä tapahtuva prosessinomainen kehittyminen merkitsee sitä, että toiminnan syy ja vaikutus muuttuvat jatkuvasti oppimisen ansiosta. Uudessa tilanteessa jokainen syy ja jokainen vaikutus ovat hiukan erilaisia. Nämä näkemykset selittävät mielen prosesseihin kohdistunutta vähäistä tutkimusperinnettä ja käsityksiä, joiden mukaan ihmisellä ei ole mahdollisuutta saada tietoa oppimiseen liittyvistä toiminnoista ja niiden merkityksestä oppimiseen.

#### **4.1 Oppimisen itsesäätely**

Ihmisen kyky säädellä omaa toimintaansa merkitsee mahdollisuutta itse vaikuttaa omaan kehittymiseensä. Itsesäätelyllä tarkoitetaan oppijan aktiivista osallistumista omaan, systemaattisesti tavoitteiden saavuttamiseen suuntautuneeseen oppimisprosessiin. Itsesäätely viittaa yksilön minän prosesseihin ja minän rooliin oppimisen säatelemisessä. Se on yhteydessä yksilön motivaation ja tahdon toimintoihin ja suunnitelmalliseen toimintaan. Itsesäätely kohdistuu oppimista edistäviin strategioihin (kognitiiviset, metakognitiiviset strategiat ja resurssien hallintataidot) ja niiden taustalla vaikuttaviin konatiivisiin (motivaatio ja tahto) prosesseihin ja affekteihin. Kognitiiviskonatiiviset prosessit integroituvat minän prosessien kautta. Yksilö aktivoituu toimimaan kognitiivisten, konatiivisten ja affektiivisten prosessien avulla, ja hän ylläpitää oppimista intentioidensa ja merkitysperspektiivien mukaisesti. Minäskeemat yhdistävät oppimisen motivaationaliset ja kognitiiviset prosessit

toimimalla ikään kuin siltana näiden tasojen välillä. Oppimisen säateleminen tapahtuu oppijan omista lähtökohdista käsin. Se voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta. Ihmisellä on mahdollisuus tulla tietoiseksi omista oppimisen prosesseistaan. Tietoinen säateleminen parantaa oppimistuloksia ja kehittää oppimisprosesseja tehokkaammiksi. (Ruohotie 2002a, 8; Zimmerman 1994, 7–8; 12; Schunk 1994, 75; Garcia & Pintrich 1994, 128; Pintrich 2000a, 51–55; Snow ym. 1996, 274.)

Minäuskomusten keskeisen roolin ymmärtäminen itsesäätelyssä lisää yksilön kykyä säädellä itse omaa toimintaansa. Minäskeemat voidaan nähdä minäuskomusten kognitiivisena rakenteena. Sen kautta voidaan ymmärtää paremmin sitä, millä tavalla opiskelijat kykenevät arvostamaan itseään oppijoina, kehittämään oppimiseen liittyviä valmiuksia ja kantamaan vastuuta jatkuvasta oppimisesta. (Zimmerman 1994, 11–16; Borkowski & Thorpe 1994, 51–53; Bandura 1997, 164–168.)

Ihminen pyrkii luontaisesti säatelemään käyttäytymistään tullakseen myönteisessä mielessä sellaiseksi kuin hänen potentiaaliset kykynsä ja taipumuksensa antavat mahdollisuuden (mahdolliset minät) ja välttääkseen tulemasta negatiivisessa mielessä sellaiseksi, mihin hänen mahdolliset kielteiset käsityksensä itsestä viittaavat. Itsesäätely on riippuvaista siitä, kuinka tehokkaita strategioita yksilöllä on käytettävissä näiden toivottujen tai vältettävien tilojen saavuttamisessa tai toteutumisessa. (ks. myös Garcia & Pintrich 1994, 134–135; Lord, ym. 1999, 179–180.)

Itsesäätely kohdistuu tavoitteiden asettamiseen, oppimisprosessin suunnitteluun, oman toiminnan organisoimiseen ja opittavan tiedon koodaamiseen, jäsentämiseen ja harjoitteluun muistamista ja ymmärtämistä varten. Ihminen säatelee työskentelyolosuhteitaan, ajan varaamista oppimiselle ja resurssien kartoittamista ja tehokasta käyttämistä. Itsesäätely kohdistuu, usein näkymättömänä, oppijan omien sisäisten prosessien säatelemiseen. Näitä ovat itsearvostuksen ja itseluottamuksen säateleminen, ajatusrakennelmien uudistaminen, kyvykkyyteen liittyvien myönteisten uskomusten ylläpitäminen, oppimisen arvioiminen ja arvostaminen, henkilökohtaisten taitojen hiominen ja toiminnan tuotoksiin liittyvien odotusten tiedostaminen. Hyvä oppija pyrkii toimimaan tavoitteellisesti ja on ylpeä ja tyytyväinen omista

ponnisteluistaan. (Schunk 1989/1994, 75; Garcia & Pintrich 1994, 128; Lord, ym. 1999, 180–181; Pintrich 2000a, 51–64; Ruohotie 2002a, 8.)

#### **4.1.1 Minäkäsitys itsensä kehittämisen perustana**

Itsesäätely voidaan ymmärtää vaikuttamisprosessina, jossa ihminen pyrkii itse tietoisesti johtamaan omaa toimintaansa ja vaikuttamaan tuotoksiinsa. Ihmisen minuus (minän olemus) ja siihen liittyvä episodinen muisti (kontekstispesifinen, tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottu) ja emootiot ovat olennainen osa integroitua itsesäätelysystemiä, joka toimii automaattisesti yksilön tehdessä tilannearvioita. Minuuteen liittyvä emotionaalinen kapasiteetti on tärkeä osa inhimillistä motivaatiota. (Ruohotie 2004, 3.) Minäkäsitykseen on sidoksissa suuri joukko psykologisia prosesseja ja tuotoksia, jotka koskevat yksilön oppimista ja itsensä kehittämistä. Näiden ymmärtäminen saattaa lisätä omaa oppimista koskevaa tiedostamista. Oppimista koskeva oppijan hiljainen tieto muuttuu tietoiseksi itsesäätelyksi. Tämä antaa yksilölle mahdollisuuksia toimia tehokkaasti omien intentioittensa pohjalta ja saavuttaa hyvin itselle asetetut tavoitteet.

Itsesäätelyprosessissa ihmisen minuuden (minän) toiminnalla on erityinen merkitys. Minuus nähdään kokoelmana pieniä, suhteellisen itsenäisiä prosessointiyksiköitä, jotka aktivoituvat erilaisissa yhteyksissä ja joilla on erityisiä kognitiivisia, emotionaalisia, motivationaalisia ja toiminnallisia seuraamuksia. (Ruohotie 2004, 3.) Minäkäsitys on dynaaminen, jatkuvasti muuttuva, vaikeasti hahmotettavissa oleva käsite. Se on vaikutuksille avoin. (Ruohotie 2004, 3; Lord, Brown & Freiberg 1999, 168.) Transformatiivinen muutos oppimisen tavoitteena voidaan ymmärtää syvällisenä yksilön minäkäsitystä avartavana kehityksenä. Tällöin muutosvalmius voi tarkoittaa yksilön kykyä tietoisesti toimia siten, että hänen minäkäsityksensä muuttuvat tavalla, joka auttaa yksilöä toimimaan aktiivisesti jatkuvasti muuttuvassa toimintaympäristössä.

Minäkäsitykset ovat minäidentiteetteihin liittyviä kognitiivisia rakenteita. Minäkäsitys nähdään kognitiivisena toimintana, joka tarkoittaa jatkuvaa itsensä käsitteellistämistä suhteessa erilaisiin roolivaatimuksiin tai omaan kyvykkyyteen. (Ruohotie 2004, 4; Lord ym. 1999, 167–203.) Minä on yksilön tietoisuutta omasta olemisestaan ja toiminnastaan sekä näihin liittyvät arvot. (Rauste – von Wright 1986, 15; Rogers 1951.)

Minäkäsitykseen on sidoksissa erilaisia psykologisia prosesseja ja tuotoksia, joilla on merkitystä yksilön oppimisessa ja kehittämisessä. Kirjallisuusanalyysin perusteella Lord ja Brown (2004) löysivät prosesseja kuten affektiiviset reaktiot, motivaatio, itsesäätely, ihmissuhteiden kehittyminen, informaation prosessointi, attribuutiotulkinnat, arviointiprosessi, episodinen muisti sekä irtautuminen ajan ja paikan kahleista. Lord ym. (1999, 168) mainitsevat lisäksi ponnistelun halun ja käsityksen omasta kyvykkyydestä. Heidän mukaansa minäkäsitykseen sisältyviä oppimiseen yhteydessä olevia prosesseja on yhtä hyvin minän ytimessä kuin sen reuna-alueilla. Tämä viittaa siihen, että kyseiset prosessit voivat olla joko helposti muuntuvia tai pysyviä riippuen niiden sijainnista minärakenteissa.

Minäkäsitystä voidaan kuvata tietorakenteeksi, joka sisältää monipuolista, yksilöön itseensä liittyvää tietoa. Ihmisellä on samanaikaisesti pitkäaikaisessa muistissa monia minäkäsityksiä, joista tietyinä hetkenä vain harvat aktivoituvat. (Lord, ym. 1999, 177; Ruohotie 1995, 1–4; 2000b, 284–285; 2004, 4.) Minäkäsitys sisältää ne käsitykset, jotka ihmiselle muovautuvat hänen omasta minästään ja minän ja ympäröivän todellisuuden välisestä suhteesta. Ihminen sisäistää itseensä kohdistuvia odotuksia, joiden mukaan hän oppii arvioimaan itseään ja suhdettaan ympäröivään todellisuuteen (Rauste – von Wright 1986, 16). Yleinen jako on jäsentää minäkäsityksiä sen mukaan, miten ne määrittävät yksilön identiteettiä. Sellaiset käsitteet kuin persoonallinen ja sosiaalinen identiteetti osoittavat, että minuutta koskevat tulkinnat ovat riippuvaisia siitä, mihin yksilö kulloinkin samastuu tai vertaa itseään (Ruohotie 2004, 4; vrt. Lord ym. 1999, 169; Berger & Luckmann 1998, 39–40, 161–162; Brewer & Gartner 1996, 85).

Persoonallisella identiteetillä tarkoitetaan jatkuvaa itsensä määrittelemistä ja/tai käsitteellistämistä suhteessa omaan kyvykkyyteen, erilaisiin kehitysvaatimuksiin ja tarpeisiin vastata haasteisiin. Siinä on kysymys siitä, miten yksilö määrittelee itsensä suhteessa toisiin ihmisiin havaitsemiensa yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien pohjalta. Sosiaalisella identiteetillä tarkoitetaan niitä tekijöitä, jotka kytkevät yksilön sosiaaliseen maailmaan. Siinä on kysymys siitä, miten yksilö määrittelee itsensä ollessaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa tai toimiessaan sosiaalisen ryhmän tai yhteisön jäsenenä. (Ruohotie 2004, 4; Banaji & Prentice 1994; Berger & Luckmann 1998, 39–44, 147–184.) Ihmisellä on monia identiteettejä. Ne valikoituvat yksilön



arvojen ja tarpeitten pohjalta, ja niiden aktivoituminen perustuu sosiaalisiin prosesseihin (Lord, ym. 1999, 177).

Minäkäsitys sisältää oletuksen, jonka mukaan ihmisen perusmotiivina on itsensä toteuttaminen. (Rogers 1951; Rauste – von Wright 1986, 15.) Lord ym. (1999, 170) kutsuvat identiteettiä aktivoivaa mekanismia työskenteleväksi minäkäsitykseksi (working self-concept). Se määrittelee jonkinlaisen standardin, johon yksilö vertaa itseään. Työskentelevän minäkäsityksen sisällön aktivoituminen riippuu kontekstin tai äskettäin saatujen kokemusten herättämistä vihjeistä. Esimerkiksi opettajan toimiminen oppijan roolissa riippuu sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstä, ja aktivoituminen oppijan roolissa perustuu ympäristön tarjoamiin vihjeisiin. (vrt. Ruohotie 2004, 5.)

Minärakenteissa voidaan erottaa toisistaan perifeeriset ja ydinskeemat. Minän ydin on vakaa, itsensä säilyttämään pyrkivä rakenne, joka aktivoituu monenlaisissa yhteyksissä. Sen sijaan ytimestä kaukana olevat minäkäsitykset ovat helposti muokkaantuvia rakenteita, jotka aktivoituvat vain erityisissä konteksteissa. (Lord & Brown 2004; Ruohotie 2004, 5.) Se millaisina nämä perifeeriset minän rakenteet ilmenevät, on riippuvainen yksilön kulloisestakin motivationaalisesta tilasta ja sosiaalisesta roolista. Ytimestä kaukana olevat minän rakenteet pyrkivät jatkuvaan muutokseen. Minän ydin vastustaa muutosta. Ihminen pyrkii etsimään sellaisia tilanteita ja ratkaisuja, joissa hän pystyy saavuttamaan tasapainon minän ytimen ja sen perifeeristen tilojen välille.

Työskentelevä minäkäsitys on kontekstin aktivoimien, minää koskevien ydinrakenteiden ja perifeeristen rakenteiden jatkuvasti muuttuva kokonaisuus (Lord ym. 1999, 170). Lord ja Brown (2004) mallintavat työskentelevää minäkäsitystä kolmen komponentin avulla: vallitseva minäkäsitys (selfviews), potentiaalinen minäkuva (possible selves) sekä tavoitteet ja standardit (current goals and standards).

Vallitseva minäkuva tarkoittaa sitä, miten yksilö määrittelee itsensä suhteessa tietyn kontekstin herättämiin vaatimukseen tai odotukseen. Potentiaalinen minäkuva määrittää sen, mitä yksilö voisi olla tai mitä hänestä voisi tulla. Vaikka kysymyksessä on tulevaisuuteen suuntautunut, hypoteettinen minäkuva, sen vaikutukset ulottuvat myös tämän hetken motivaatioon, aktiviteetteihin ja affektiivisiin tuotoksiin. Tavoitteet ovat

kontekstiin sidoksissa olevia rakenteita, jotka suuntaavat informaation prosessointia. Ne määrittävät myös tärkeällä tavalla yksilön motivaatiota ja käyttäytymistä sekä auttavat ymmärtämään minäkäsitykseen liittyvää itsesäätelyä. Tavoitteiden keskeinen tehtävä on luoda standardeja, joihin yksilö vertaa saamaansa palautetta. (Ruohotie 2004, 6.)

Työskentelevän minäkäsityksen komponentit – vallitseva minäkuva, potentiaalinen minäkuva ja tavoitteet ja standardit – ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja luovat kontrollisysteemin, joka säätelee yksilön motivaatiota ja tunnetiloja (Lord & Levy 1994). Kontrollisysteemit toimivat vertaamalla saatua palautetta tarkoituksen mukaisiin standardeihin ja reagoimalla tavalla, joka vaikuttaa sisäisiin ristiriitaisuuksiin. Kontrollisysteemi voi liittyä mihin tahansa kahden tekijän yhdistelmään, jolloin toinen tekijä määrittää standardin ja toinen tarjoaa palautelähteen. Kun verrataan keskenään vallitsevaa minäkuvaa ja sen hetken tavoitteita, kysymys on proksimaalista (nykyhetken) motivaatiota määrittävästä asiasta. Tällöin yksilö kokee ristiriidat vahvasti affektiivisina. Kun nykytavoitetta verrataan potentiaaliseen minäkuvaan, kysymyksessä ovat etäisemmät motivationaaliset prosessit, jolloin minäkuva heijastuu tulevaisuuteen. Vallitsevan minäkuvan ja potentiaalisen minäkuvan vertailu luo perustan itsensä kehittämiseksi. (Ruohotie 2004, 6–7.)

#### **4.1.2 Itsesäätelyn malleja**

Pintrichin itsesäädellyn oppimisen malli

Pintrich (2000a, 51–53) kuvaa itsesäädellyn oppimisen mallia neljän vaiheen muodostamana kokonaisuutena. Oppiminen tapahtuu tavallisesti ilman tietoista itsesäätelyä. Oppiminen on oppijalle hiljaista tietoa. Se tapahtuu implisiittisesti ilman että oppija itse havaitsee oppivansa. Oppiminen ei ole kovinkaan usein tietoisesti intentionaalista. Itseohjattu oppiminen ei ole helppoa eikä sitä tapahdu automaattisesti (Pintrich 2000a, 62), mutta oppijalla on mahdollisuus tehostaa oppimistaan kehittämällä kykyään säädellä omaa toimintaansa.

Pintrichin mallin mukaan (2000a, 51) itsesäädellyn oppimisen ensimmäinen vaihe käsittää oppijan oman oppimisen suunnittelemisen ja tavoitteiden asettamisen. Tässä

vaiheessa oppija aktivoi omia aikaisempia tehtävää ja kontekstia koskevia käsityksiään ja orientoituu tehtävän suorittamista varten. Toisessa vaiheessa on kysymys erilaisten tarkkailuprosessien virittämisestä. Oppija herättelee omia kognitiivisia ja metakognitiivisia prosessejaan. Hän arvioi käsityksiään siitä, kuinka kyvykkäänä hän pitää itseään tehtävän suorittajana sekä kuinka arvokkaana hän pitää suorittamista. Oppija pyrkii hahmottamaan oman ajattelunsa rakenteita ja omien oppimisstrategioidensa toimivuutta tilanteessa. Hän arvioi tehtävän suorittamisessa välttämättömiä tietoja, käsityksiä ja tehtävän tai kontekstin jäsentymistä omassa ajattelussaan aktivoidakseen aikaisemmissa yhteyksissä omaksumiaan tietoja ja näkemyksiä. Oppija virittäytyy toimintaan ja tehtävään. Kolmas vaihe sisältää pyrkimyksiä kontrolloida ja säädellä minän ja tehtävän tai kontekstin erilaisia näkökulmia. Neljännessä itsesäätelyprosessin vaiheessa toimintojen tarkkaileminen kohdistuu oppijan omien reaktioiden havaitsemiseen ja minään ja tehtävään kohdistuviin reflektiivisiin vaikutuksiin oppijan mielessä.

Itsesäätelyprosessin tärkein näkökohta liittyy siihen, millä tavalla oppija minätasolla määrittelee aktiivisen suhteen kontekstiin. Itsesäätely edellyttää vastuun ottamista toiminnasta. Oppija tahtoo suorittaa tehtävän, oppia vaadittavan asian tai muuttaa aikaisemmin omaksumiaan käsityksiä asiasta. Minä pyrkii muuttamaan kontekstia samalla kun se pyrkii samaistumaan siihen. Kontekstin säätteleminen on osa itseohjattua oppimista. Kyseessä ei ole alue tai kohde, jota säädellään, vaan kyseessä on tehtävään sitoutunut persoonallinen minä ja ne strategiat, joita yksilö soveltaa tarkkaillaessaan, kontrolloidessaan ja säädellössään oppimistaan. (Pintrich 2000a, 53.)

#### Zimmermanin malli

Zimmerman (2000, 13–39) tarkastelee itsesäätelyä sosiaalis-kognitiivisen perspektiivin mukaisena oppimista edistävänä toimintana. Itsesäätelykykyä voidaan pitää ehkä kaikkein tärkeimpänä inhimilliseen suorituskyykyyn liittyvänä laatu-tekijänä. Ihmiselle ominainen kyky säädellä omaa toimintaansa auttaa meitä selviytymään jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa. Itsesäätelykyky liittyy kykyyn havainnoida omakohtaista toimintaa itsetajunnan ytimessä. Tämä ihmisen sisimmässä tapahtuva havainnointi ja tulkinta on yhteydessä yksilön käsitykseen itsestään (minätajunta tai minäkäsitys). (vrt.

Rauhala 1996, 49–51; 1999, 29–31.) Oppimisen, muutoksessa selviytymisen ja jatkuvan kehittymisen kannalta on tärkeää ymmärtää, mitkä toiminnot liittyvät itsesäätelyyn ja millä tavalla itsesäätelykyky kehittyy.

Zimmerman (2000, 13–15) tarkoittaa itsesäätelyllä oppijan aktiivista osallistumista omaan oppimisprosessiin. Sosiaalis-kognitiivisesta perspektiivistä tarkasteltuna itsesäätely ymmärretään persoonallisena käyttäytymiseen liittyvänä ja ympäristöstä ja/tai olosuhteista johtuvana kolmivaiheisena prosessina (Bandura 1986). Tämä näkökulma tuo mukanaan, ei ainoastaan käyttäytymiseen liittyvät taidot yksilön johtaessa omaa toimintaansa olosuhteiden vaatimusten mukaisesti, vaan myös tiedon ja käsityksen persoonallisen toiminnan vaikutuksista itsesäätelytaitoon. (Zimmerman 2000, 13–14; vrt. Ruohotie 2002a, 8; 2002b, 118; 2002c, 37–39.)

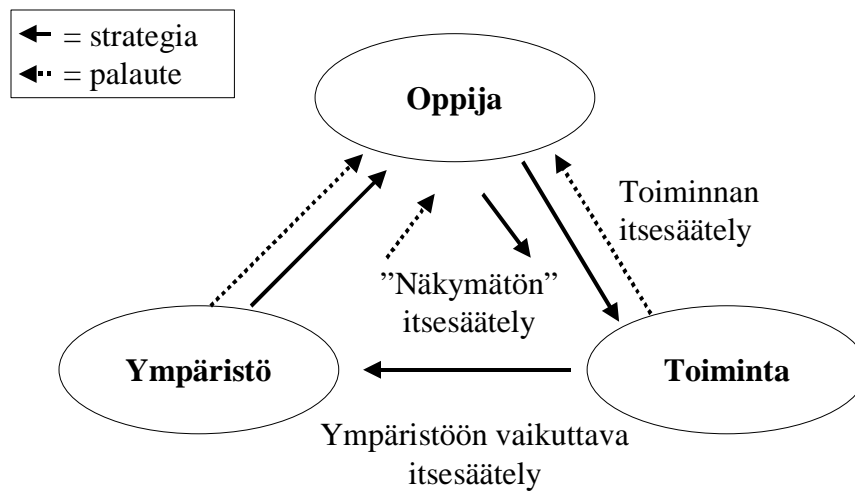
Itsesäätely viittaa itse tuotettuihin ajatuksiin, tunteisiin ja toimintoihin, jotka ovat suunniteltuja ja syklisesti helposti sovitettavissa pyrkimyksiin saavuttaa henkilökohtaisia tavoitteita. Näkökulma ja määritelmä korostavat yksilön omakohtaisen toiminnan ja sisäisten prosessien merkitystä toiminnan säätelemisessä. Itsesäätelyprosessissa on kysymys ihmisen mielessä tapahtuvasta toiminnasta, jonka tiedostaminen on mahdollista, vaikkakin se on vaikeaa. Nämä mielen sisäiset toiminnot ovat riippuvaisia yksilön itseen kohdistuvista uskomuksista ja motiiveista, jotka saattavat olla peiteltyjä ja vaikeasti tunnistettavissa. Myös affektiivisilla reaktioilla, kuten epäilyksellä tai pelolla, on merkitystä käyttäytymisen itsesäätelyyn ja omasta toiminnasta saatavaan käsitykseen. (Zimmerman 2000, 14; vrt. Ruohotie 2002a, 8.) Zimmermanin (1998) mukaan oppija voi säädellä motiiveitaan, menetelmiään, ajankäyttöä, tuotoksia sekä fyysistä ja sosiaalista ympäristöä.

Itsesäätelävä toiminta on suunnitelmallista. Se etenee syklisesti ja päämäärätietoisesti kohti ennalta asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Syklisyys itsesäätelyssä tarkoittaa sitä, että oppija kerää aiemmasta toiminnastaan jatkuvasti palautetta, jota hän käyttää hyväkseen meneillään olevan toiminnan säätelemisessä pyrkimystensä mukaisesti. Zimmermanin (2000, 14–15) mukaan oman toiminnan sääteleminen oikaisemalla toimintoja tai sovittamalla niitä tilanteen mukaisesti ovat välttämättömiä, koska

persoonalliset ja käyttäytymiseen ja olosuhteisiin liittyvät tekijät muuttuvat jatkuvasti oppimisjakson tai suorituksen aikana.

Itsesäätely tapahtuu kolmen minäsuuntautuneen palautekanavan käyttämisen kautta. Omaan käyttäytymiseen kohdistuva itsesäätely tarkoittaa sitä, millä tavalla yksilö sovittaa itsehavainnoinnin ja soveltamansa toimintastrategian yhteensovittamisen suoritusprosessin kanssa. Yksilö voi esimerkiksi säädellä käyttämiään oppimismetodeja siten, että hän ottaa huomioon kykynsä ymmärtää opittavana olevaa asiaa, oppimiseen liittyvät olosuhteet ja toiminnalle asetetut tavoitteet. Ympäristöön tai olosuhteisiin kohdistuva itsesäätely viittaa ympäristöolosuhteiden tai tuotosten havainnointiin ja sovittamiseen. Itsesäätely käsittää myös henkilökohtaisten kognitiivisten ja affektiivisten tilojen tarkkailun ja sovittamisen. Tämä kolminainen minäkontrolli ja sen lähteiden paikkansa pitävä ja jatkuva oppijan itsensä taholta tapahtuva tarkkaileminen vaikuttaa suoraan siihen, kuinka tehokkaasti hän valitsee käyttämänsä strategiat ja siihen, miten hän uskoo itseensä tehtävän suorittajana. (Zimmerman 2000, 13–14.)

Itsesäädely toiminta on luonteeltaan syklistä. Zimmerman kuvaa itsesäätelyä kolmivaiheisena prosessina (kuvio 5), jossa yksilön toiminta on suuntautunut persoonallisten tavoitteiden saavuttamiseen.



Kuvio 5. Itsesäätelyprosessi (Zimmerman 2000, 15).

#### 4.1.3 Motivaatio ja tahto: itsesäätelyn dynaamiset piirit

Motivaation ja tahdon käsitteet

Motivaatio ja tahto on yhdistetty sekä arkipuheessa että psykologisessa teoriassa. Yhdistettynä käsitteenä motivaatio heijastaa inhimillisen toiminnan konatiivista näkökulmaa. Konaation käsitteen suomenkielisenä vastineena käytetään käsitettä päämäärätietoinen. Sillä tarkoitetaan tässä yhteydessä oppijan taipumusta asettaa tavoitteita ja säilyttää tavoitteellinen toiminta. Motivaatio ja tahto yhdistettynä käsitteenä kuvaavat niitä tekijöitä ja prosesseja, jotka auttavat oppijaa kehittymään. (Snow ym. 1996, 264.) Kun halutaan erottaa motivaatio tahdon käsitteestä, korostetaan motivaation kiinnostuksen herättämiseen liittyvää merkitystä. Tällöin tahdon käsite yhdistetään tavoitteiden saavuttamiseen. (Snow ym. 1996, 243–244; Ruohotie 2000b, 80–84.)

Motivaation ja tahdon käsitteiden erottaminen toisistaan on hyödyllinen tapa tarkastella oppimista ja osaamisen kehittämistä erityisesti silloin, kun tarkastelun kohteena ovat aikuiset työn ohella opiskelevat henkilöt. (Snow ym. 1996, 243–244.) Yksilölliset

kehittymistarpeet korostuvat aikuisten oppimistilanteissa heidän erilaisten kokemusten, olosuhteiden ja opiskelemiselle asetettujen tavoitteiden osalta. Kiinnostuminen opiskelemisesta ei välttämättä ole riittävä ehto opintojen aloittamiseksi. Aikuisen ihmisen elämässä on erilaisia kilpailevia tekijöitä, joiden kesken hän joutuu tekemään valintoja, jotta oppiminen tulee mahdolliseksi. Aikuisopiskelijan täytyy säädellä monia arkipäivään sisältyviä tekijöitä ennen kuin hän voi tehdä päätöksen ryhtyä tavoittelemaan esimerkiksi akateemista tutkintoa. (ks. myös Ruohotie 1998, 36–42.)

Useissa tutkimuksissa motivaation alue kytketään päätöksentekoon ja valintaan liittyviin prosesseihin siten, että yksilölliset tavoitteet otetaan huomioon. Tällöin korostetaan niitä tekijöitä, jotka kuvaavat persoonallista päätöksentekoa, halukkuutta sitoutua oppimiseen ja suoriutua tehtävistä. Motivaatioon kytkeytyy myös oppijan käsitys itsestään (minäkäsitys), siitä, miten hän arvostaa itseään ja kuinka tehokkaana hän pitää omaa toimintaansa. Oppijan minäkäsitys vaikuttaa siihen, millä tavalla hän itse ohjaa omaa toimintaansa. Tavoitteiden valintaan vaikuttavat oppijan arvot, asenteet, ensisijaisina pidettävät asiat ja tehtävät. Motivaatio viittaa Snow'n ym. (1996, 264) oppijan saavutusorientaatioon. Heidän mukaansa ne tavoitteet, jotka ovat yhteydessä oppimiseen, ovat muodostuneet suunnitelmallisen päätöksenteon tuloksena, jolloin oppijan motivaatiota ohjaavat prosessien ajattelemisen, oppijan intentiot ja toiminta. Kuhl (1985) käyttää tässä yhteydessä kuvaavaa käsitettä ”Rubricon”. Aikuiset voivat olla kiinnostuneita opiskelemisesta, mutta ratkaisevan askeleen ottamiseen opintojen aloittamiseksi tarvitaan asioiden järjestelmistä, organisoimista, priorisoimista ja yksilön aktiivista ja pitkäkestoista tavoitteellista toimintaa. (ks. myös Ruohotie 2002c, 50–52.)

Toiminnan kontrollin teoriassa motivaatio erotetaan tahdon käsitteestä, josta seuraa intentionaalisten mielen tilojen erottaminen motivaationalisista tiloista. Ennen päätöksentekoa olevaa tilaa kutsutaan motivaatioksi ja päätöksenteon jälkeistä tilaa kutsutaan tahdoksi. Kun yksilö tekee päätöksen saavuttaakseen jonkin erityisen tavoitteen, motivationaalinen tila määrittelee toiminnan linjan ja tahto ratkaisee toiminnan aloittamisen. (Heckhausen & Kuhl 1985.) Cornon (1994, 127–128) näkemyksen mukaan motivationaalinen prosessi välittää tekijälle päätöksen teon

muodon ja edistää päätöksen tekemistä, kun taas tahdon prosessit edistävät päätösten mukaista toimintaa ja suojelevat tavoitteiden saavuttamista. (Ruohotie 1999, 72.)

Tavoitteellisuus liittyy ihmisen toimintaan oleellisena osana. Yksilöiden välillä voidaan havaita eroja siinä, millä tavalla ja missä tarkoituksessa tavoitteita asetetaan ja millä intensiteetillä niiden saavuttamiseksi ollaan valmiita ponnistelemaan. Tavoitteiden asettaminen on yhteydessä elämäntilanteeseen. Ne määräytyvät yksilöllisten tarpeiden ja olosuhteiden mukaisesti. Niihin vaikuttaa myös se elämänkaaren vaihe, joka on käsillä. (esim. Erikson 1959 65; Marcia 1967.) Ihmiset asettavat tavoitteita omien intentioidensa suunnassa, ja ne ovat yhteydessä yksilön joko ulkopuolelta tai yksilöstä itsestään nouseviin tarpeisiin. Käsitysten mukaan yksilö voi havaita itsellään sisäisiä paineita tulla tai kehittyä joksikin, kun taas joku toinen on tyytyväinen itseensä sellaisena kuin hän on. On myös todettu, että itseen kohdistuvat orientaatiot, kuten minäkäsitys, omanarvontunto ja tehokkuususkomukset sekä yksilön arvot, asenteet ja kiinnostuksen kohteet vaikuttavat tavoitteiden valintaan ja motivaatioon. (Snow ym. 1996, 264; Ruohotie 2000b, 82–83; 2002c, 50–51; ks. myös Mead 1938, 50–55; Miller 1966, 156–160.)

Tahdon alue sisältää tavoitteiden saavuttamiseen yhteydessä olevia rakenteita. Tahtoa voidaan kuvata mielen ilmiönä, joka on tavallisesti suuntautuneena johonkin kohteeseen (Steiner 1979, 8–16; Turunen 1997, 13; 19). Tahdon prosessit auttavat yksilöitä viemään eteenpäin parhaita suunnitelmia ja intentioita. Yksilön omaan toimintaan kohdistama kontrolli auttaa käsittelemään kilpailevia intentioita ja muita kiinnostaviksi koettuja tekijöitä, jotka ovat ristiriidassa tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Oppija kontrolloi tahdon avulla ajan ja muiden resurssien käyttöä, oman toiminnan tehokkuutta ja pyrkii hallitsemaan ja johtamaan omaa toimintaa ja tilanteita. Tahdon prosessit yhdessä kognitiivisen alueen toimintojen kanssa vaikuttavat yksilön kykyyn suunnitella pitkäkestoista opiskelemista. Tutkintotavoitteisessa opiskelussa korostuu yksilön kyky ohjata ja säädellä kognitiivisia prosesseja tahdonalaisesti siten, että asetetut tavoitteet saavutetaan olosuhteet huomioon ottaen. (Snow ym. 1996, 264; Ruohotie 1998, 42–43.)

Ihminen säätelee omia toimintojaan tahdon avulla. Ihmiselle on mahdollista tehdä tahdonalaisia valintoja. Tahdonalaiset prosessit liittyvän minän ja oppimistehtävän



hallitsemiseen. Corno (1993) näkee tahdon pääasiallisena roolina tavoitteiden hallitsemisen ja toteuttamisen. Tahdon alue käsittää yksilön intentiot, pyrkimykset, toiminnot ja itsesäätelyn. (Snow ym. 1996, 248; Ruohotie 2000a, 1; 2000b, 75–77; 2002c, 48.) Tahdon rakenteisiin yhdistetään myös oppijan orientaatiot toisiin ihmisiin ja oppimistyyliin (Snow ym. 1996, 265). Kysymyksessä ovat oppijan alttius toisten suostutteluille ja empatia. Kyky yhteistoimintaan ja valmius käyttää toisten resursseja siten, että molemmat osapuolet hyötyvät yhteistyöstä kuvaa oppijan sosiaalista älykkyyttä. Tahdon toimintojen vaikutus oppimistyylien soveltamisessa vaihtelee eri yksilöiden välillä. Oppimistyylien kehittämistä voivat hyötyä ne henkilöt, jotka ovat kiinnostuneita kehittämään osaamistaan, mutta jotka kokevat opiskelemisen aloittamisen vaikeana.

Motivaation ja tahdon alueet tulevat esille oppimisen konatiivisen alueen tarkastelemisessa seuraavasti: Motivaation alueeseen yhdistetään sisäinen ja ulkoinen tavoiteorientaatio, epäonnistumisen pelot, jotka estävät osallistumisen, tulosodotukset, itsearvostus, uskomukset omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin, kannustamisen vaikutukset ja erilaiset kontrollointikomukset (attribuutiotulkinnat). Tahdon alueeseen sisältyvät oppijan toiminnan sitkeys, tahto oppia, oppimisen yhteydessä tapahtuva ponnistelu ja yrittäminen, opinnoista huolehtiminen, sisäiset seuranta- ja arviointiprosessit sekä erilaiset omaan toimintaan kohdistuvat kontrollointiprosessit (kuten resurssien käyttäminen ja hallinta, emootioiden, tarkkaavaisuuden ja motivaation kontrolloimisstrategiat) ja tiedon käsittelytyylit. (Ruohotie 2000a, 3–4.)

Voidaan olettaa, että motivaatioon ja tahtoon liittyvät toiminnot ohjautuvat erilaisten periaatteiden mukaan. Esimerkiksi hyvin motivoituneella opiskelijalla, joka on valinnut selkeitä tavoitteita, saattaa olla vaikeuksia intentionaalisen toimintansa kanssa. Tavoitteen saavuttamisen kannalta epäoleelliset tekijät saattavat vaikeuttaa toimintaa. Ajatukset saattavat häiritä keskittymistä. Yksilön sisäiset vaatimukset tai muiden ihmisten toiminta saattavat vaikeuttaa motivoituneen toiminnan saattamista päätökseen. Aikuisten työssä käyvien opiskelijoiden ongelmaksi saattaa muodostua työn ja yksityiselämän velvollisuuksista huolehtiminen. Oppija ei ehkä pysty saavuttamaan tavoitteitaan siitä huolimatta, että hän on kiinnostunut kehittämään ammatillista

osaamistaan. (Snow ym. 1996, 247–248; vrt. Ruohotie 2000a, 1; 2000b, 75–77; 2002c, 48; Ruohotie & Koironen 2000, 34.)

## Vapaa tahto

Konatiivisen alueen tarkastelemisessa korostetaan käsitystä yksilön vapaasta tahdosta. Ihmisellä on mahdollisuus vapaaseen tahtoon. Hän voi käyttää sitä hyväkseen oman toiminnan säätelemisessä ja ohjaamisessa. (Ruohotie 1998, 42.) Ajatus vapaasta tahdosta on vähintäänkin ongelmallinen käsite. Ihminen on monella tavalla sidoksissa ympäristöönsä, eikä vapaan tahdon aluetta voida yksiselitteisesti määritellä. Vapaa tahto käsitteenä on yksilöllinen, ja se saa eri tilanteissa erilaisia merkityksiä.

Merkityksen antaminen liittyy yksilön käsityksiin itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Merkityksiin sisältyy merkityksen antajan minäkäsitys ja –identiteetti. Ihminen on tulkitsevassa suhteessa sekä ulkoiseen että sisäiseen maailmaan. Vapaa tahto voi tarkoittaa yksilön mahdollisuutta omassa mielessään vapaasti valita, millaisia merkityksiä hän antaa asioille ja kokemuksille. (vrt. Rauhala 1983, 33–38.)

Vapaa tahto tarkoittaa myös sitä, että ihminen voi aina muuttaa maailmasta tekemäänsä tulkintaa. Uusi tulkinta muodostaa mieleen merkitysperspektiivejä, jotka auttavat häntä muuttamaan käsityksiään, lisäämään joustavuuttaan ja parantamalla omalla toiminnallaan kehittymisen mahdollisuuksia. Esimerkiksi henkilö, joka on muodostanut itsestään käsityksen huonona oppijana, voi kokemuksen perusteella muuttaa näkemystään positiivisemmaksi ja lisätä kiinnostustaan oppimisesta.

Vapaa tahto liittyy ihmisen kykyyn säädellä omaa toimintaansa. Vapaa tahto, siihen liittyvä ajattelu ja toiminnan säätely ovat sidoksissa yksilön kiinnostuksen kohteisiin, arvoihin, tietoihin, aikaisempiin kokemuksiin, käsityksiin vallitsevasta toimintaympäristöstä ja tulevaisuudessa itseen kohdistuvista käsityksistä. Tahto ja siihen liittyvät prosessit ovat kiinteästi yhteydessä yksilön sosiaaliseen ympäristöön, joka voi ratkaisevalla tavalla vaikuttaa tahdonalaiseen toimintaan. (Ruohotie 1998, 42–43; 1999, 73.) Työorganisaatio ja johto voivat omalla toiminnallaan edistää tai estää työntekijässä koulutuksen aikana tapahtuvaa muutosta. Uudenlaisen ajattelun

tukeminen, avoimen ilmapiirin luominen ja kannustaminen uusien asioiden etsimiseen ja kokeilemiseen edistävät kehittymistä. Organisaation toimintakulttuuri, joka sallii kyseenalaistamisen ja antaa mahdollisuuksia omaehtoiseen toimintaan ja itsesääteelyyn, tukee työntekijän kykyä sitoutua tehtäviin ja lisää kiinnostusta omakohtaiseen kehittymiseen.

Motivaation ja tahdon erottaminen on teoreettinen prosessi. Käytännön elämässä näitä tekijöitä ei voida erottaa. Käsitteiden teoreettinen tarkasteleminen erillään antaa mahdollisuuden ymmärtää oppimisen yhteydessä tapahtuvaa mielen sisäistä toimintaa. Tiedon lisääminen auttaa parantamaan itsesääteilyä ja ymmärtämään omaa ja toisten oppimista. Tahdon toimintojen ymmärtäminen voi lisätä yksilön mahdollisuuksia kehittää omaa oppimistaan, koska ihmisellä on kyky tahtoa omaehtoisesti. Ihminen voi suunnata tahtonsa kaikille niille alueille, joista yksilö on riittävän tietoinen. (vrt. Perheentupa 1997, 252–255.) Opettajat voivat paremmin kiinnittää huomiota opettamisen eriyttämiseen kognitiivisen tason lisäksi myös konatiivisella ja affektiivisella tasolla lisäämällä oppijoiden kokemuksia heidän oman tahtonsa vaikutuksesta oppimiseen ja käyttämällä hyväkseen oppijoiden kykyä tahtoa. (Snow ym. 1996, 244.)

Motivaation ja tahdon erillistä hahmottamista valottaa seuraava jäsentely (Taulukko 2), joka on koottu lähinnä Cornon (1993; 1994), Snow'n, Cornon ja Jacksonin (1996) ja Ruohotien (2000b) pohjalta.

Taulukko 2. Motivaatiota ja tahtoa kuvaavat käsitteet: kooste alan kirjallisuudesta.

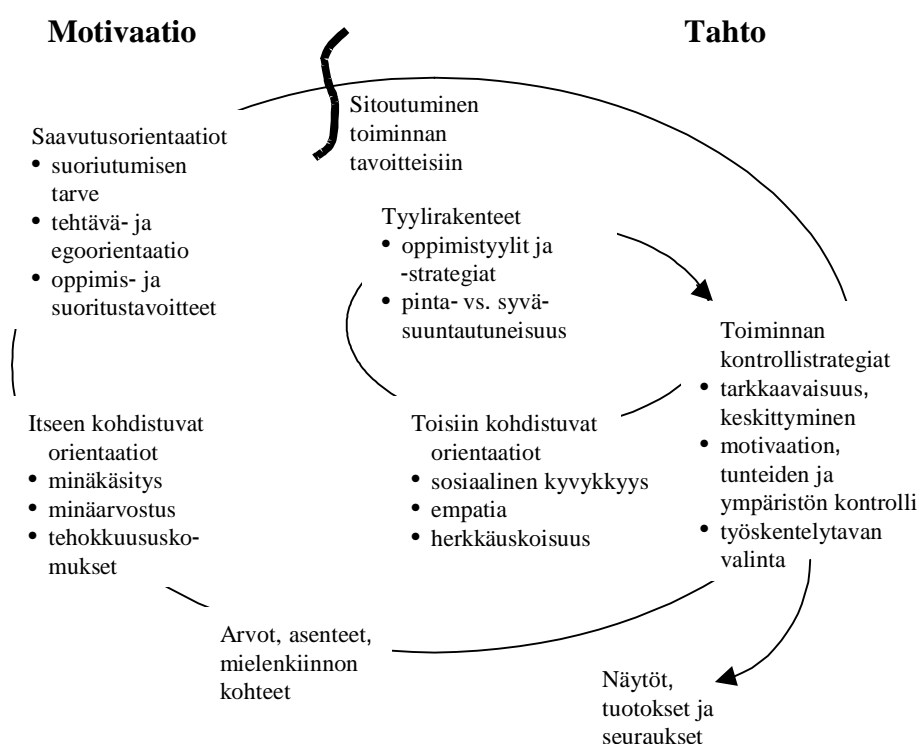
MOTIVAATIO	TAHTO
Toiveet Halut Tarpeet Tavoitteet	Intentiot Pyrkimykset Toiminnot Itsesäätely
Ihmiskäsitys Maailmankuva Minäsuuntautunut orientaatio Yksilön minäkäsitys Arvot Asenteet Mielenkiinnon kohteet Uskomukset oppimisesta Tehokkuususkomukset Odotukset	Itseohjautuvuus Tavoitteiden saavuttaminen Intentioiden saavuttaminen Toiminnan kontrollit Minän ja tehtävän hallinta Ponnistelun halu Työskentelytavan valinta Persoonalliset tyylit Tahdonalaiset prosessit
Saavutusorientaatio Sisäinen tavoiteorientaatio Ulkoinen tavoiteorientaatio Suorittamisen tarve Tehtävä- ja ego-orientaatio Oppimistavoitteet	Toisiin kohdistuvat orientaatiot Sosiaalinen kyvykkyys ja empatia Kilpailevien intentioiden hallinta Johtaminen ja alistuminen Kiinnostus tärkeinä pidettäviin asioihin, tehtäviin ja prosesseihin Ajankäytön hallinta Tehokkuuteen liittyvien resurssien hallinta

Motivaation ja tahdon tekijöitä ja prosesseja on jäsennetty eri yhteyksissä eri tavoilla. Käsitteinä molemmat ovat laajoja ja vaikeasti määriteltävissä olevia, eikä niitä voida irrottaa erilleen toisistaan. Kummatkin käsitteet ovat yhteydessä yksilön oman toiminnan säätelemiseen ja oppimisen yhteydessä sovellettaviin kognitiivisiin ja metakognitiivisiin strategioihin ja tunteiden hallintaan. Ne ovat yhteydessä myös minäkäsitykseen sisältyvien tietorakenteiden aktivoitumiseen ja mielessä olevien aiemmissa yhteyksissä syntyneiden automaattisiksi muodostuneiden tottumusten (skriptien tai nauhoitusten) muuttamiseen itselle tilanteessa paremmin soveltuvampaan muotoon. (ks. esim. Turunen 1999, 170–172.)

#### Motivaation ja tahdon dynaamiset piirit

Motivaatio ja tahto liittyvät olennaisesti inhimillisen toiminnan dynamiikkaan. Snow ym. (1996, 264–292; ks. myös Ruohotie 1998, 44; 2002c, 52) havainnollistavat motivaation ja tahdon (konaation) aluetta ja sen toimintaa dynaamisten piirien avulla.

Piirit yhdistävät tahdonalaisia rakenteita ja prosesseja motivaatioon liittyviin tekijöihin, kuten oppimistuloksiin ja toiminnan seurauksiin. Piirien muodostama yhteys on riippuvainen toiminnan kontekstista (Corno 1993). Eri tekijöiden vaikutukset vaihtelevat yksilöittäin, koska eri prosessit ja rakenteet vaikuttavat eri ihmisiin eri tilanteissa eri tavalla. Motivaation ja tahdon nähdään olevan sidoksissa mm. oppimistehtävään, yksilöllisiin kognitiivis-älyllisiin kykyihin ja siihen, miten oppimista on aiemmin vahvistettu.



Kuvio 6. Oppimisen konatiiviset rakenteet: tahdon ja motivaation dynaamiset piirit (Ruohotien mukaelma 2002, 52; ks. myös Snow ym. 1996, 265).

Kuviossa 6 esitettävä Cornon (1993; ks. Ruohotie 1995, 68) muotoilema motivaation ja tahdon piiriä kuvaava skemaattinen malli havainnollistaa yksilöllisiä konatiivisia konstruktioeroja. Kuvio auttaa hahmottamaan motivaation ja tahdon alueiden keskeisiä merkityksiä oppimisessa. Siinä motivaatio kuvataan tahdon prosesseja suojelevana

laajana piirinä, joka käsittää yksilön arvot ja asenteet, itsestä käsin suuntautuvat orientaatiot ja omaan toimintaan kohdistuvat orientaatiot. Kun motivaatio kasvaa riittävän voimakkaaksi, se johtaa toimintaan sitoutumiseen. Riittävän voimakas tarve ja sitoutuminen auttavat yksilöä ratkaisevan askeleen ottamisessa. Tällöin tahdon alueen toiminnot vahvistavat yksilön aktiivisuutta ja suunnitelmallista toimintaa. Tahto saavuttaa itselle asetetut tavoitteet lisää yksilön toiminnan intensiivisyyttä. Omaan toimintaan kohdistuva kontrolli, toisiin kohdistuvat tavoitteen saavuttamista tukevat orientaatiot sekä tilanteeseen soveltuvat tyyli ja strategiat ja toiminnan itsesäätely vaikuttavat tulosten saavuttamiseen. Piirin muotoon hahmotettu kuvio korostaa motivaation ja tahdon toimintojen tiedostamista, joka johtaa hallittuun muutokseen. Muutos tapahtuu asteittain, ja toiminnan vaikutukset kohdistuvat piirin sisällä esitettyihin tekijöihin arvoja, asenteita ja odotuksia myöten. Muutosta tapahtuu jatkuvasti sekä yksilön prosesseissa että minän rakenteissa. (ks. Keltikangas-Järvinen 1994/2001, 97–119; 2000, 17; 41–42.)

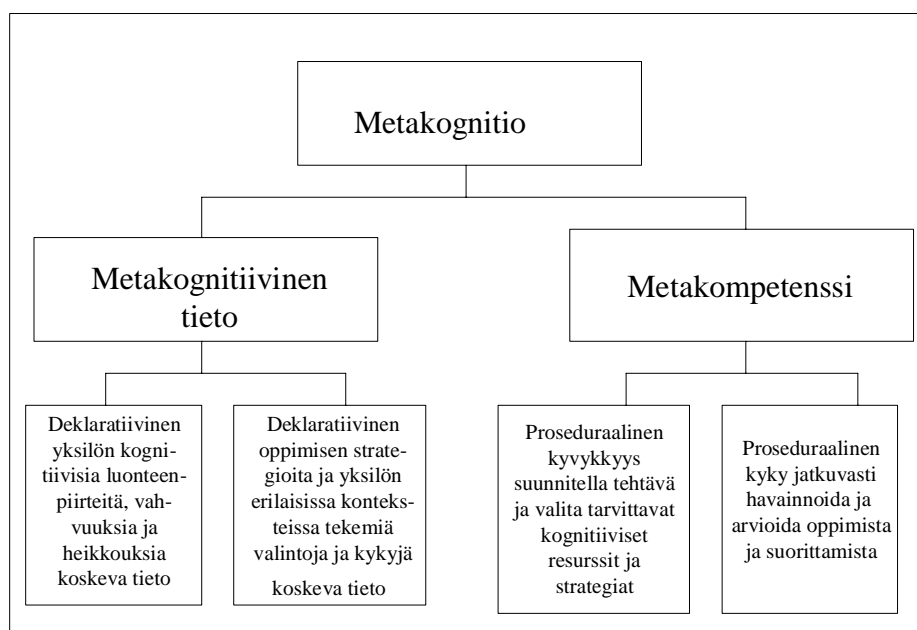
#### Metatieto itsesäätelyn edellytyksenä

Muuttuvassa toimintaympäristössä ja työelämässä selviytymisen ehtona pidetään sitä, mitä kukin omaksuu oman kehittymisensä tavoitteeksi. Kyetäkseen osallistumaan aktiivisesti omaan oppimisprosessiinsa ja säätelemään toimintojaan siten, että oppimiselle asetetut tavoitteet saavutetaan, oppijan on tultava tietoiseksi omista ajatteluprosesseistaan. Oppija, jolla on hyvät metakognitiiviset tiedot ja taidot, pystyy kehittymään jatkuvasti ja kantamaan vastuun omasta osaamisestaan.

Metakognitiot muodostavat yksilön oppimista ja kehitymisvalmiuksia selittävän monimutkaisen kokonaisuuden, jossa eri osa-alueet ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Metakognitio on eräänlaista oppijan sisäistä reflektioivaa vuorovaikutusta ja keskustelua oman oppimisen ja oppimisesta saatavan palautteen välillä. Oppimisvalmiudet kehittyvät, kun oppija saa kokemuksia omasta toiminnastaan tarkkailemalla omia oppimisen yhteydessä toteutuvia ajattelu- ja toimintaprosesseja, joihin hän tekee metakognitioita koskevan teoreettisen tiedon pohjalta toimintaa korjaavia muutoksia.

Metakognitiivisella tiedolla tarkoitetaan oppijan omaa oppimista ja oppimisvalmiuksista seuraavaa kyvykkyyttä koskevaa tietoa. Voidakseen kehittää omaa osaamistaan oppijalla on oltava oppimista koskevaa tietoa. Pelkkä tieto ei kuitenkaan ole riittävä edellytys osaamisen kehittämisessä. Oppijalla täytyy olla myös kyky ymmärtää omaan osaamisen sisältyviä mahdollisuuksia ja rajoituksia. Hänen täytyy kyetä arvioimaan, milloin ja millä tavalla niitä käytetään. Tätä oppijan omaa kyvykkyyttä käyttää erilaisia oppimisstrategioita ja -keinoja kutsutaan metakompetenssiksi. (Ruohotie 2003a, 263.)

Metakognitiivinen systeemi on arvoituksellinen ja vaikeasti määriteltävä käsite. Sen tarkasteleminen antaa kuitenkin oppijalle viitteitä ohjata ja kehittää omia oppimisen taitoja. Metakompetenssia voidaan pitää muutoksessa selviytymisen edellytyksenä, joten sitä koskeva tieto on välttämätöntä osaamisen kehittämisessä. Kuviossa 7 kuvataan metakognitio metakognitiivisen tiedon ja metakompetenssin yhteytenä. Metataitojen kehittäminen edellyttää oppijan kykyä tarkkailla omia kognitiivisia prosesseja ja tuotoksia. Itsetarkkailua ja toimintojen havainnoimista tukee metakognitioita koskeva teoreettinen tieto.



Kuvio 7. Metakognitiivinen tieto ja valmius oppimisen itsesäätelyn tukena (Ruohotie 2003, 264).

Ruohotie esittää Nelsonin ja Narensin (1990) ja Weinertin (2001) metakognitioon ja metakompetenssiin perustuviin tutkimuksiin nojautuen seuraavia johtopäätöksiä (Ruohotie 2002c, 58–62; 2003, 263–265).

- Metatiedon hankkimisen perusedellytyksenä on oppijan kyky havainnoida ja tarkkailla omia kognitiivisia prosesseja ja tuotoksia.
- Metakognitio, johon sisällytetään itsesäätely, voidaan jakaa metakognitiiviseen tietoon, metakognitiiviseen tietoisuuteen ja metakognitiiviseen kontrolliin. Toisin sanoen metakognitioon kuuluu tilanteita ja oppijan käyttäytymistä koskeva deklaratiiivinen tieto ja tietoisuus ja kontrolli, joka sallii tuon tiedon hankkimisen proseduraalisena metakompetenssina.
- Deklaratiivinen metatieto käsittää erilaisten tehtävien vaikeutta koskevan kokemuksen ja tiedon; tiedon, joka koskee oppijan omia kykyjä, taitoja ja kognitiivista vajuusta; oppimista, ongelmien ratkaisemista ja toiminnan säätelystä koskevaa tietoa; tehokkaita oppimisstrategioita koskevaa tietoa, muistamista ja oikaisemista koskevaa tietoa, ja tietoa tekniikoista, joilla hallitaan erilaisia tehtäviä, kompensoidaan unohdettua tietoa ja asetetaan realistisia tavoitteita.
- Proseduraaliset metakompetenssit ovat välttämättömiä metakognitiivisen tiedon käyttämisessä, kun oppija optimoi tehtävän suorittamiseen suuntautuvaa käyttäytymistä. Niihin kuuluvat kaikki ne strategiat, jotka auttavat oppijaa organisoimaan tehtäviä/ongelmia ja helpottavat ongelmien ratkaisemista. Strategiset järjestelyt kattavat myös tehokkaiden kognitiivisten työvälineiden käyttämisen, kuten erilaiset kuviot ja piirroksot ja analogiat, kognitiivisten resurssien tarkoituksenmukaisen hakemisen ja jatkuvan oppimiseen kohdistuvan havainnoinnin ja arvioinnin.
- Asiaan kuuluvan metatiedon määrä ja laatu vaikuttavat oppimiseen, muistamiseen ja kykyyn ratkaista ongelmia enemmän kuin kronologinen ikä.



- Oppimisen itsesäätely edellyttää tietoa, joka perustuu tosiasioihin, kokemukseen ja erilaisten strategioiden ja keksimään johtavien ongelmien ratkaisemisen sovelluksia. Se vaatii myös itseluottamusta. Metakognitiivinen tiedon havainnoiminen empiirisesti on aina metakognition, motivaation ja tahdon prosessien havainnoimista mutta analyyttisesti ne voidaan erottaa toisistaan.
- Metakognitio ja metakompetenssi ovat perustavanlaatuisia tekijöitä pyrittäessä oppimaan oppimista. Koska metakognitiot ovat kontekstiriippuvaisia, on tärkeää kehittää erityistä metatietoa eri tarkoituksiin ja eri alueille. Oppimisprosessien reflektointi tulee sisällyttää kaikilla tasoilla tapahtuvaan oppimiseen, jotta kaikki oppijat voivat kehittää kaikissa yhteyksissä hyödynnettäviä sekä deklarativisia metakognitioita että proseduraalista metakompetenssia.

Metakognitio -käsitettä käytetään useimmiten tarkoittamaan kahta eri aspektia. Nämä ovat kognitioita koskeva tietoisuus ja tieto ja oppijan omien kognitioiden kontrolloiminen ja säätely (Pintrich ja McKeachie 2000, 42). Käsite kognitio on yhteydessä niihin mentaalisiin prosesseihin, joiden kautta organismi tulee tietoiseksi ja saa tietoa kohteesta. Kognitio pitää sisällään muun muassa havaitsemisen, tunnistamisen, käsityksen muodostamisen, arvostelemisen sekä syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämisen. (Snow, ym. 1996, 243.)

Metakognition näkökulma auttaa kiinnittämään huomiota oppijan oppimisessa soveltamiin strategiaihin. Oppimisen kannalta strategioita ja niiden toimivuutta koskeva tieto ovat tärkeitä. Oppija vaihtelee strategioita sen mukaan, miten hän kokee suoriutuvansa oppimistehtävästä, miten hän käyttää omaa persoonaansa oppimisessa, millaiseksi hän tulkitsee opittavana olevan tehtävän ja millaisia strategioita oppijalla on käytössä. Esimerkiksi oppija tietää olevansa nopea lukija tai huono kirjoittaja. Tieto strategian vaihteluista käsittää informaatiota, joka koskee tehtävien vaikeusastetta ja tehtävien erilaisia vaatimuksia. Akateemisilla tehtävillä on erilaisia vaatimuksia kuin alemman koulutustason opetukseen sisältyvillä tehtävillä ja harjoituksilla. Metakognitiivinen tieto tarkoittaa oppijan tietoa erilaista oppimisen strategioista ja käsityksistä siitä, miten niitä käytetään erilaisissa oppimistilanteissa ja millainen yhteys niillä on tavoitteiden saavuttamisessa. (Pintrich ja McKeachie 2000, 42).

Oppijan persoonaa, tehtävää ja erilaisia strategioita koskevaa tietoa pidetään tärkeänä metakognitioiden tiedostamisessa ja strategisten valmiuksien kehittämisessä. Tutkijat painottavat metakognitiivisten strategioiden keskeisimpänä tekijänä oppimisen strategioiden kontrollia ja säätelyä. Se käsittää kolme tekijää: oppimisen suunnittelun, arvioinnin ja seurannan sekä itsesäätelyn. (Brown, Bransford, Ferrara & Campione 1983; vrt. Rauste–von Wright & von Wright 1998, 35–36, 68–69.)

Metakognitiivisen teorian keskeisimmät osa-alueet ovat strategian valinta, toiminnan tarkkailu ja seuranta sekä tulosten tarkistaminen. Tavoitteen saavuttamisen kannalta oikeat strategiavalinnat voidaan nähdä olennaisina tehokkaan oppimistuloksen saavuttamisessa ja onnistuneessa ongelman ratkaisemisessa. Ne tarjoavat olosuhteet korkeatasoiseen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvien taitojen kehittämisessä. Onnistunut oppimissuoritus luo perustaa, jolle oppija voi rakentaa omaa oppimista edistäviä attributionaalisia käsityksiä, kuten omaa onnistumista tai epäonnistumista koskevia kausaalitulkintoja (Ruohotie 1995, 37–41; Garcia & Pintrich 1994, 138–139) ja lisätä omaan oppimiseen kohdistuvia positiivisia kokemuksia. Nämä vahvistavat oppimiseen liittyviä persoonallisuuden rakenteita ja lisäävät oppijan luottamusta omiin kykyihin ja kehittymisvalmiuksiin.

Ruohotie (2000b, 96) korostaa metakognition tarkastelemista tietoina ja taitoina. Metakognitiivista tietoa on yksilön omien skeemojen, strategioiden ja prosessien tunteminen ja käsitys itsestä oppijana. Metakognitiiviset taidot eivät kehity ilman tietoa siitä, mitä kyseessä olevat taidot tarkoittavat. Metakognitioita käsittelevä tieto ohjaa oppijaa kiinnittämään huomiota oleellisiin kehittymistä edistäviin tekijöihin, jonka pohjalta yksilö voi arvioida oppimisen tasoa ja pyrkiä parantamaan suoritustaan.

Metakognitiiviset taidot parantavat oppimisen suunnittelua ja oman toiminnan säätelemistä. Nämä strategiset valmiudet tarkoittavat oppijan persoonallisessa systeemissä tapahtuvaa prosessinomaista muokkaamista. Muokkaaminen liittyy tehtävän edellyttämään käsittelyyn oppijan mielessä ja oppijaan itseensä opittavana olevan aineksen käsittelijänä. Keskeisiä metakognitiivisia strategioita ovat käsitys itsestä oppijana ja siihen liittyvät erilaiset uskomukset ja odotukset. Yksilö säätelää ja kontrolloi omaa toimintaansa suhteessa oppimiseen ja käsityksiin itsestään oppijana.

Borkowski ja Thorpe (1994, 49–55) tarkastelevat metakognitiota oppijan aktiivisen toiminnan, affektien ja motivaation keskinäisenä integraationa. Heidän konstruoimansa metakognition mallin pohjana on informaation prosessoinnin malli. Mallin mukaan metakognitiivisessa systeemissä yhdistyvät oppijan kognitiivinen ja motivationaalinen toiminta, persoonallisen tason ominaisuudet ja niiden vaikutukset oppimiseen sekä tilannetekijät. Metakognition käsite on yhteydessä strategiapohjaiseen oppimiseen (vrt. Rauste–von Wright & von Wright 1998), jossa oppijan ponnistelulla ja kyvykkyydellä, itsetuntemuksella ja tulevaisuuteen kohdistuvilla minätason tavoitteilla (mahdolliset minät) (vrt. Lord ym. 1999, 179–180; Keltikangas–Järvinen 1994/2001, 97–98) on keskeinen strateginen merkitys oppimiseen. Tavoiteorientaatio ohjaa oppimiseen kohdistuvaa itsesäätelyä. Oppimisen itsesäätelyä ohjaavat oppijan tulevaisuudessa mahdolliset minäkuvat, jotka vaikuttavat oppijan tahtoon saavuttaa itselle asetetut tavoitteet. Oppiminen on tuloksellista silloin, kun oppimisen kannalta välttämättömien osatekijöiden yhteistoiminta onnistuu. Metakognitiivisen systeemin komponentit, strategian valinta ja toiminnan tarkkailu ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa koko oppimisprosessin ajan. Metakognitiivinen systeemi vaikuttaa siihen, miten oppija käyttäytyy strategisesti, miten hän toteuttaa suunnitelmansa ja kontrolloi omaa toimintaansa. Oppijan myönteisillä uskomuksilla ja odotuksilla sekä käsityksellä siitä, että omakohtaisilla ponnisteluilla on merkitystä, on oleellinen vaikutus suoriutumiseen ja toiminnan tuloksiin. (Borkowski & Muthukrishna 1992; Borkowski ja Thorpe 1994, 50.) Jos oppija pitää osaamisen kehittämistä tavoitteena ja hän luottaa itseensä, hänellä on hyvät valmiudet selviytyä jatkuvasti muuttuvissa työtehtävissä, koska hän pyrkii organisoimaan toimintansa toteuttaakseen asettamansa tavoitteen.

#### Itsesäätelymekanismin rakenne – Zimmermanin itsesäätelyn syklinen prosessi

Väitetään, että kaikki ihmiset säätelevät omia toimintojaan jollakin tavalla. (Winne 1997; Winne & Hadwin 1998, 279–285, 294.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna voidaan kysyä, mikä erottaa tehokkaan itsesäätelyn tehottomasta. Mikä määrittelee yksilön itsesäätelyprosessin laadun ja määrän? Itsesäätelytaidon kehittämisen kannalta on tärkeää ymmärtää, millä tavalla nämä prosessit ovat rakenteellisesti suhteessa toisiinsa ja mitä merkitsee niiden syklinen toiminta.

Zimmerman (2000, 15) erottaa itsesäätelyn syklisessä prosessissa kolme vaihetta, motivaation ja ennakoinnin (forethought), toiminnan kontrollin (performance/volitional control) ja itsereflektion (selfreflection). (suomenkieliset käsitteet Ruohotien 2002a, 9 mukaan).

Itsesäätelyn ensimmäinen vaihe: motivaatio ja toimintaan sitoutuminen

Motivaatio ja toimintaan sitoutuminen viittaavat niihin oppimiseen vaikuttaviin prosesseihin, jotka edeltävät yksilön pyrkimystä toimia. Ne viittaavat myös omalle toiminnalle asetettavien tasojen määrittelemiseen. Yksilön omaan toimintaan kohdistuvassa ennakkoajattelussa voidaan erottaa kaksi toisiinsa läheisesti yhteydessä olevaa kategoriaa. Nämä ovat tehtäväanalyysi ja omaan motivaatioon kohdistuvat uskomukset. Tehtäväanalyysi sisältää tehtävän avainmuotojen tarkastelemisen ja tavoitteiden asettamisen. Tavoitteiden asettaminen viittaa siihen, mitä oppija tavoittelee oppimisen suhteen tai millaisia tuloksia hän odottaa omalta toiminnaltaan. Tehtäväanalyysi käsittää toiminnan strategisen suunnittelun vaiheen. Jotta oppija saavuttaa taidon hallita opittavana olevan asian tai suoriutuakseen tehtävästä parhaalla mahdollisella tavalla, hänen täytyy käyttää tehtävään soveltuvia metodeja. Tarkoituksenmukaisesti valitut strategiat edistävät yksilön kognitiivista toimintaa ja auttavat kontrolloimaan affektiivisiä reaktioita. (Zimmerman 2000, 16, viittaa Weinsteinin ja Mayeriin 1986.)

Itsesäätelytaidoilla on kuitenkin vähän arvoa, jos oppija ei kykene motivoimaan itseään niiden käyttämiseen. Se, millaiset tehokkuususkomukset, tulosodotukset ja sisäinen mielenkiinto oppijalla on uutta asiaa kohtaan, mikä on hänen arvomaailmansa ja millainen on hänen tavoiteorientaationsa, vaikuttaa tavoitteiden asettamiseen ja oman toiminnan strategiseen suunnitteluun.

Motivaatioon vaikuttavat tehokkuususkomukset viittaavat yksilön uskomuksiin siitä, että hänellä on tarvittavat valmiudet oppia, hän uskoo suoriutuvansa kurssiin liittyvistä vaatimuksista ja kykenee suorittamaan vaadittavat tehtävät. Tulosodotukset liittyvät uskomuksiin, jotka koskevat oppijan käsityksiä omasta kyvykkyydestä suorittaa tehtävä loppuun asti. Ne voivat koskea myös suorittamisesta aiheutuvia odotuksia, kuten

toivotun työn tai tehtävän saamista. Sisäinen mielenkiinto tai toiminnan arvostaminen auttaa oppijaa ylläpitämään ponnisteluja. Ponnistelemisen sitkeydellä on merkitystä erityisesti tilanteissa, joissa näköpiirissä ei ole suoritukseen yhteydessä olevia ulkoisia palkkioita. Toiminnan suuntautuminen tavoitteiden saavuttamiseksi leimaa yksilön oppimista ja toiminnan tai osaamisen hallintaa. Tarve saavuttaa tavoitteet ylläpitää oppijan motivaatiota ja tehostaa suorittamista paremmin kuin tulosodotukset. (Zimmerman 2000, 17; vrt. Ruohotie 2002a, 10; Pintrich & Schunk 1996, 18.) Mitä kykenevämmäksi yksilö kokee itsensä, sitä korkeampia tavoitteita hän asettaa itselleen ja sitä lujemmin hän sitoutuu tavoitteisiinsa. Oppijat, jotka uskovat oman toimintansa tehokkuuteen, lisäävät ponnistelujaan vaikeissa tilanteissa. Asetetut tavoitteet voivat vastavuoroisesti vaikuttaa yksilön tehokkuususkomuksiin. (Zimmerman 2000, 17.)

#### Itsesäätelyn toinen vaihe: toiminnan ja prosessin kontrolli

Toiminnan kontrolli merkitsee omaan suoritukseen ja toimintaprosessiin kohdistuvaa tahdonalaista kontrollia. Minään kohdistuva kontrolli käsittää prosessit, jotka liittyvät itseohjautumiseen, mielikuviin, huomion kohdistamiseen ja tehtävästrategioiden valintaan. Nämä auttavat oppijaa kohdistamaan huomiota tehtävään ja toimimaan optimaalisella tavalla.

Prosessin kontrolloiminen viittaa omien suoritusten, ympäröivien olosuhteiden ja niiden tuottamien vaikutusten seuraamiseen. Vaikka taito seurata omia toimintaprosesseja vaikuttaa yksinkertaiselta, se ei sitä ole, vaan se vaatii erityistä osaamista ja harjoittelua. Käytännössä omaan toimintaan kohdistuvassa itsearvioinnissa oppijalta voi helposti jäädä suuri määrä informaatiota havaitsematta, jolloin itsetarkkailu on heikosti organisoitunutta tai se on pinnallista. Se, millä tavalla yksilö kontrolloi omaa toimintaansa, on yhteydessä ennen toimintaa asetettuihin tavoitteisiin. Itsehavainnointi voi johtaa jatkuvaan itsetutkisteluun. Systemaattinen itsehavainnointi puolestaan voi johtaa syvempään henkilökohtaiseen ymmärrykseen ja parempaan toimintaan kohdistuvaan tahdonalaiseen kontrolliin. (Zimmerman 2000, 21.)

Itsesäätelyn kolmas vaihe: itsereflektio

Kolmantena vaiheena syklisessä itsesäätelyprosessissa erotetaan itsereflektion vaihe. Itsereflektio tarkoittaa oppimistapahtumaan liittyvien kokemusten tarkastelemista ja merkitysten antamista saaduille oppimiskokemuksille. (Ruohotie 2002a, 9.) Bandura (1986) on tunnistanut kaksi itsereflektiivistä prosessia, jotka ovat läheisesti yhteydessä itsetarkkailuun. Nämä prosessit ovat itsearviointi ja minäreaktiot. (Zimmerman 2000, 21.)

Itsearviointi (self-judgment) tarkoittaa yksilön oman suorituksen ja siitä johtuvien tuloksissa havaittavien kausaalisten vaikutusten arvioimista. Arvioimisella tarkoitetaan itsetarkkailun avulla saatavan informaation vertaamista oppimiselle asetettuihin vaatimuksiin tai itse asetettuihin tavoitteisiin. Minäreaktiot (self-evaluation) ovat riippuvaisia yksilön arvioinnin herkkyydestä eri tilanteissa.

Tutkimuksissa on erotettu neljä eri tyyppistä kriteeriä, joiden mukaan ihmisten on todettu arvioivan itseään. Nämä kriteerit ovat tilanteen ja minän hallinta, aikaisemmat suoritukset, normeihin ja yhteistyöhön perustuvat kriteerit. (Zimmerman 2000, 21.) Hallintakriteerillä tarkoitetaan prosessimaista tavoitehierarkkista arviointia, jossa noviisin toiminta erotetaan ekspertin toiminnasta. Aikaisemmat suoritukset itsearvioinnin kriteerinä tarkoittaa meneillään olevan suorituksen vertaamista yksilön aikaisempaan suoritustasoon. Normatiivinen kriteeri viittaa siihen, että ihmiset vertaavat toimintaansa tai suorituksiaan toisten ihmisten suorituksiin. Tällaisessa kahden välisissä tai ryhmän suorituksiin perustuvassa vertaamisessa korostuu pyrkimysten kilpailuluonne. Normatiivinen lähestyminen itsearvioinnissa merkitsee sitä, että yksilö odottaa itseltään kilpailijoitaan parempaa suoritusta. Sosiaalisen näkökulman mukainen arviointi saattaa korostaa toimintojen negatiivisia puolia, jolloin henkilökohtainen suorituksen parantaminen jää vaille huomiota. Yhteistoiminnallista kriteeriä sovelletaan tavallisesti tiimityöskentelyssä. Tarkkailun kohteena on usein tapa, jolla yksilön toiminta täyttää tietyn roolin vaatimukset. Lopullinen kriteeri määritellään sen perusteella, kuinka yhteistoiminnallisesti yksilö toimii suhteessa tiimin jäseniin. (Zimmerman 2000, 21–24.)

## 4.2 Motivaatio ja ammatillinen kasvu

Jokainen työssä ja ammatissa toimiva ihminen joutuu jatkuvasti kehittämään omaa osaamistaan. Kasvu liittyy luonnollisena osana inhimilliseen elämään. Päämäärätietoinen ja suunnitelmallinen kasvaminen vaatii sen sijaan jatkuvaa ponnistelua. Ruohotie (1995, esipuhe; 1996, 63–67; 2000b, 9) määrittelee ammatillisen kasvun yksilön käyttäytymisessä, tiedoissa, mielikuvissa, uskomuksissa ja havainnoissa tapahtuvaksi kehittymiseksi. Kasvu on ihmisessä tapahtuvaa rakentavaa muutosta. Ammatillisessa kasvussa kysymys on ammatissa tarvittavien valmiuksien tiedostamisesta ja kehittymisestä. Se on jatkuva oppimisprosessi, jonka kautta yksilö hankkii tietoja, taitoja ja kykyjä voidakseen vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin.

Kasvumotivaatio kuvaa yksilöstä lähtevää sisäistä kiinnostusta kehittyä sekä ihmisenä että työssä ja ammatissa. Motivaatiota voidaan kuvata kasvutarpeen voimalla. Sillä tarkoitetaan yksilön halua ottaa vastuuta uusista haasteista, oppia uutta ja kehittää työhön ja ammattiin kohdistuvaa omaa osaamista (Ruohotie 1996, 64). Ihmisen kyky olla tietoinen itsestään tekee osaamisen kehittämisen mahdolliseksi. Ihmisen itsetajunta luo sisäisen vapauden ja kehittymisen mahdollisuuden käsitteellisen ajattelun kehittymisen kautta. Ihminen voi ottaa kriittisesti etäisyyttä omista vakiintuneista ajatuksista ja vakaumuksista ja vapautua kehittämään niitä edelleen. (Rauhala 1990, 37–38; 47; 1996, 49–51; Wilenius 1999, 19–28.)

Inhimillinen kasvu saa alkunsa yksilön tarpeiden ja kiinnostusten pohjalta. Motivaatio heijastuu tavoitteissa, jotka säätelevät yksilön pyrkimyksiä. Oppiminen ja kasvu tapahtuu sen perusteella, mitä yksilö tekee ja millaisena hän tulkitsee toiminnastaan saamansa palautteen (Rauste–von Wright & von Wright 1998, 35). Siksi yksilöllisen kasvuprosessin ymmärtämisessä oppimismotivaation tarkasteleminen on keskeistä. Kysymys, miten opettaa oppijat aktiivisiksi, motivoituneiksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi, on tärkeä motivaatioon liittyvä lähtökohta kaikessa ammatillisessa täydennys- ja jatkokoulutuksessa. Ennen kuin voidaan vastata edelliseen kysymykseen, on etsittävä vastauksia kysymykseen, mitkä ovat ihmisen toiminnan (oppimisen, muutoksen) perussäätelijät. (Ruohotie 2000b, 54–55; vrt. Rauste–von Wright 1998, 18.)

Tavoitteellinen toiminta on olennainen osa inhimillistä käyttäytymistä. Ihmiset asettavat itselleen eri aikoina ja erilaisissa tilanteissa erilaisia tavoitteita, jotka ohjaavat hänen toimintaansa ja käyttäytymistään. Tavoitteiden asettaminen on yhteydessä yksilön tarpeisiin ja siihen, millaisia mahdollisuuksia hän näkee itsellään olevan. Se, millaisia tavoitteita ihmiset asettavat itselleen, riippuu paitsi ympäristöstä, olosuhteista myös heidän suhteestaan omaan itseensä. Itseluottamus, omanarvon tunnot, omiin kykyihin liittyvät uskomukset, arvot, asenteet ja kiinnostuksen kohteet vaikuttavat tavoitteiden asettamiseen. Siihen vaikuttaa myös se, kuinka intensiivisesti ja sitkeästi he ovat valmiita ponnistelemaan.

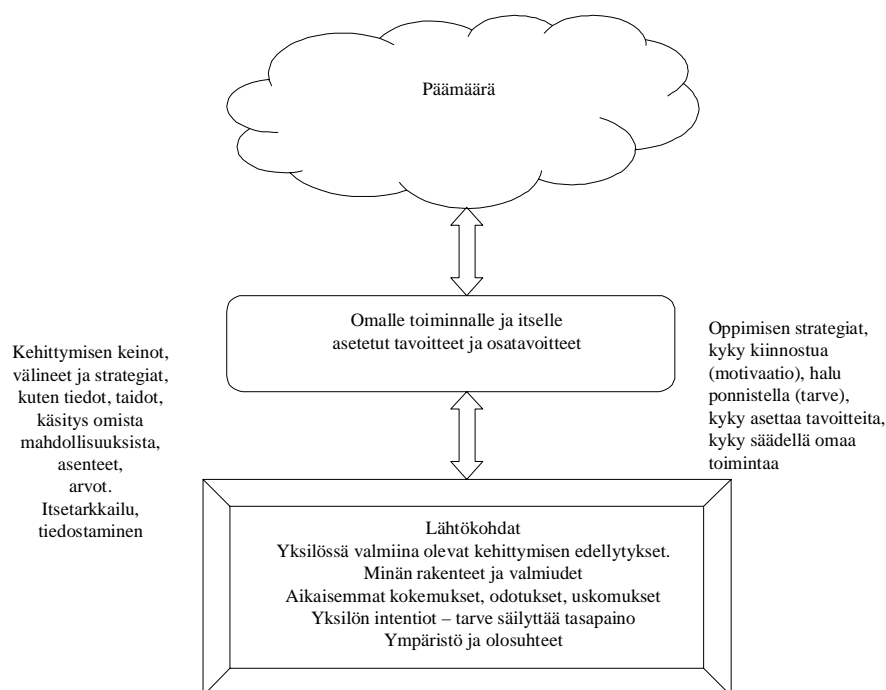
Kyky asettaa itselle realistisia tavoitteita, joiden saavuttamisesta on hyötyä, on kasvumotivaation peruskysymys. Kasvu (kehittyminen, muuttuminen) on yksilön aktiivista osallistumista ja oman toiminnan ohjaamista ja säätelemistä ennalta asetettujen tavoitteiden suuntaisesti ammatillisessa kontekstissa. Motivaatio auttaa yksilöä kiinnostumaan osaamisen kehittämistä. Tahdon tehtävänä on auttaa yksilöä sitoutumaan tavoitteisiinsa ja keskittymään toimintaan, jotta haluttua kehittymistä tapahtuu. Kehittymisen seurauksena yksilön toiminnoissa tapahtuu asteittaista muutosta.

Ammatillinen kasvu on päämäärätietoista, prosessina etenevää toimintaa, jossa yksilö soveltaa omia henkisiä prosessejaan siten, että hän toimimalla tarkoituksenmukaisesti omista lähtökohdistaan käsin olosuhteet huomioon ottaen saavuttaa itse omalle toiminnalleen asettamansa tavoitteet. Päämäärätietoisien toiminnan lähtökohtana on nykyhetken tilanearvio, jossa oppija selvittää itselleen sen, mitä hän opittavasta asiasta tietää, millaisia kokemuksia hänellä on aikaisemmin ja millainen merkitys asian oppimisella hänelle on. Tilanearvion ja omalle osaamiselle asetettujen tavoitteiden perusteella oppija voi saada käsityksen siitä, millaisia puutteita hänen tiedoissaan on.

Päämäärätietoisien toiminnan prosessia havainnollistetaan kuviossa 8. Toiminta alkaa lähtökohtatilanteen kartoittamisella. Ihminen asettaa itselleen ja omalle toiminnalleen tavoitteita tilanearvionsa perusteella. Ne ohjaavat valintoja ja auttavat häntä säätelemään omaa käyttäytymistä ja valintoja. Pyrkinessään saavuttamaan tavoitteitaan ihminen käyttää hyväkseen erilaisissa tilanteeseen sopivia keinoja, välineitä ja strategioita, joita hänellä on kokemuksensa perusteella käytettävissään. Eteneminen on



riippuvaista siitä, millaisia välineitä hänellä on käytettävissään ja kuinka tehokkaasti hän säätelee omaa toimintaansa.



Kuvio 8. Päämäärätietoinen toimintaprosessi.

Käytännössä siirtyminen vaiheesta toiseen ei tapahdu kuvion esittämällä tavalla suoraviivaisesti. Jo tavoitteiden asettaminen edellyttää yksilöltä useiden erilaisten asioiden arvioimista ja punnitsemista. Tavoitteiden saavuttamisessa tarvitaan yrittämistä ja erehtymistä, joihin yksilö on valmis oman motivaationsa johdosta. Rauste–von Wrightin ja von Wrightin (1998, 35–36) mukaan motivaatio kuvastuu toiminnan tietoisissa tai tiedostamattomissa tavoitteissa. Käytännössä motivaatio ilmenee siinä, mihin yksilön valikoiva tarkkaavaisuus kohdistuu. Tavoitteelliseen toimintaan ovat yhteydessä sekä sisäinen että ulkoinen tavoiteorientaatio sekä saavutusorientaatio.

Sisäinen tavoiteorientaatio viittaa siihen, että yksilö on kiinnostunut asiasta. Hän kokee tehtävän haasteellisena, tai hän voi yksinkertaisesti olla kiinnostunut opiskelemisesta ja nauttii oppimisesta. Ulkoinen tavoiteorientaatio viittaa yksilön tarpeisiin saada toiminnasta palkkioita tai suoriutua hyvin tentissä. Ulkoisesti motivoitunut ihminen odottaa toisten ihmisten taholta tulevaa hyväksyntää ja on valmis ponnistelemaan sen

eteen. Ulkoisesti motivoituneen yksilön toimintaa ohjaavat hänen ulkopuoleltaan tulevat vaikutteet. Hän valitsee asioita, joiden perusteella hän olettaa tulevansa hyväksytyksi tai arvostetuksi. Ulkoiseen motivaatioon saattaa sisältyä tarve menestyä sosiaalisesti arvostetulla tavalla, hän saattaa haluta näyttää muille tai hän arvostaa etenemistä uralla. Saavutusorientaatio viittaa siihen, että oppimisen yhteydessä olevat tavoitteet ovat muodostuneet suunnitelmallisen päätöksenteon pohjalta. Saavutusorientaatio vaikuttaa siihen, että yksilön motivaatiota ohjaavat prosessien ajatteleva, omat sisäiset intentiot ja toiminta. (Pintrich & McKeachie 2000, 34.)

Tavoite säätelee sitä, mitä yksilö pyrkii tekemään. Oppimista säätelevät sekä se, mitä yksilö tekee että se, miten hän kokee ja tulkitsee toiminnastaan saamaansa palautetta. Oppimisen kannalta tärkeitä eivät näin ollen ole vain toiminnan tavoitteet vaan myös ne keinot, joilla oppija pyrkii tavoitteisiin sekä oman toiminnan tiedostamisen aste.

Tavoitteet, joihin yksilö on sitoutunut, määrittelevät sen, miten hän soveltaa persoonallisia, käytettävissä olevia, kehittymistä edistäviä kognitiivisia prosessejaan käytännössä. Tavoitteet vaikuttavat siihen, miten yksilö säätelee omaa toimintaansa ja ohjaa käyttäytymistään, kuten esimerkiksi omaa oppimistaan. Tavoitteet vaikuttavat siihen, mitä ihminen havaitsee ja valitsee ja millaisia merkityksiä hän antaa asioille. Yksilön päämäärätietoiseen toimintaan vaikuttaa se, kuinka tietoinen on itsestään, omista odotuksistaan, eri tilanteissa soveltamistaan strategioista ja itseensä kohdistamistaan uskomuksista ja odotuksista. Itsereaktiot tarkoittavat oppimistapahtuman antamien kokemusten tarkastelemista ja merkitysten antamista saaduille kokemuksille omasta kehittymisestä. Ne oppijat, jotka asettavat oppimisen ja kehittymisen tavoitteekseen, menestyvät todennäköisesti hyvin opinnoissaan ja työssään. (vrt. Rauste–von Wright ja von Wright 1998, 18, 35.) Mitä paremmin yksilö sisäistää tämän tavoitteen, sitä enemmän hän pyrkii organisoimaan omaa toimintaansa kehittääkseen itse omaa osaamistaan sekä koulutuksen yhteydessä että työtehtävissä. Näin ollen tavoitteiden ja keinojen yhteispeli koulutuksen ja oman oppimisen suunnittelussa on onnistumisen kannalta välttämätöntä. Voidakseen suunnitella omaa oppimistaan oppijan täytyy kyetä reflektoimaan omaa ajatteluaan. Kytäkseen reflektoimaan, hänen täytyy tulla tietoiseksi omista ajatteluprosesseistaan. (vrt. Pintrich

& McKeachie 2000, 34; Rauste–von Wright & von Wright 1998, 35–36; Ruohotie 2000b, 86–89; Lehtinen & Kuusinen 2001, 230–236.)

Tavoitteellisen toiminnan prosessi alkaa motivaatiosta, kiinnostuksen heräämisestä toimintaa kohtaan ja tarpeesta saavuttaa tavoite. Yksilö tekee oman vapaan tahtonsa perusteella päätöksen ryhtyä toimimaan; hän voi päättää osallistua kurssille tai hän voi jäädä sohvalle lepäämään. Tietoisesti asetettu tavoite ja sen saavuttamiseen liittyvien osatavoitteiden asettaminen auttavat yksilöä ohjaamaan omaa toimintaansa ja ylläpitämään aktiivisuuttaan. Toimintaa ylläpitäviä tekijöitä voivat olla tyytyväisyyden tunne, toimintaan liittyvät odotukset ja toiminnan koettu arvo.

Ihminen ohjaa omaa tavoitteellista toimintaansa motiiveistaan käsin. Tehtyihin valintoihin vaikuttavat yksilön intentiot, tarpeet, elämäntilanne ja itseen kohdistuvat orientaatiot. Sisäisesti motivoitunut ja tavoitteellisesti orientoitunut ihminen ohjaa omaa toimintaansa omien sisäisten kiinnostustensa ja tarpeidensa pohjalta. Tavoitteen saavuttamisen tarve ohjaa yksilöä valitsemaan tilanteeseen sopivia välineitä ja keinoja sekä auttaa soveltamaan toimivia oppimisstrategioita. Ulkoisesti orientoitunut yksilö tekee valintansa saadakseen itselleen arvostusta tai tullakseen hyväksytyksi. Hän saattaa toimia saavuttaakseen haluamansa sosiaalisen aseman tai roolin työyhteisössä. Sisäinen ja ulkoinen tavoiteorientaatio eivät ole toisiaan poissulkevia tekijöitä. Tutkimusten mukaan ne ihmiset, jotka suuntautuvat omaan toimintaansa ottamalla huomioon sekä sisäiset että ulkoiset tavoiteorientaatiot, saavuttavat tavoitteensa parhaiten.

Zimmermanin (2000, 17) mukaan korkeasti omaa toimintaansa säätelevien yksilöiden tavoitesysteemit ovat hierarkkisesti organisoituneita siten, että he asettavat toiminnalleen väli- tai osatavoitteet. Nämä välitavoitteet toimivat säätelijöinä kauempana olevien tavoitteiden saavuttamisessa. Nämä välitavoitteet eivät ole pelkästään mekaanisia tarkastuspisteitä yksilön pyrittäessä arvokkaampiin tuloksiin. Hän sisällyttää niihin myös persoonallisia merkityksiä, koska välitavoitteiden saavuttaminen on osoitus edistymisestä. Välitavoitteiden asettaminen kehittää yksilön toiminnan tehokkuutta ja ylläpitää sisäistä kiinnostusta aihetta kohtaan.

Aikuisten (työssä)oppiminen tapahtuu suureksi osaksi arkielämän tilanteissa ja vuorovaikutuksessa sekä itsen että toisten ihmisten kanssa. Itsereflektointi edellyttää oman mielen sisäisen toiminnan tiedostamista ja tulkintaa. Ihminen tarkkailee siinä omia intentioitaan ja toimintansa motiiveja. Rauste–von Wrightin ja von Wrightin (1998, 68–69) mukaan tämä merkitsee uuden perspektiivin omaksumista toimintaan orientoitumisessa. Kun ihminen pohtii omia intentioitaan, toisin sanoen ottaa ne reflektoinnin kohteeksi, hän ottaa samanaikaisesti niihin etäisyyttä ja tulkitsee niitä. ”Jos hyväksymme ajatuksen, että itsereflektio avaa uuden perspektiivin tarkastella omaa toimintaa, herää myös kysymys, avaako se samalla uusia oppimisen mahdollisuuksia, muuttaako se oppimisen ehtoja. On ilmeistä, että itsereflektion avulla voimme saada uutta, omaa minäämme koskevaa tietoa. (...) Sitä mukaa kuin yksilö itsereflektion varassa analysoi omia taitojaan ja tietojaan, hän saa uusia mahdollisuuksia näiden taitojen ja tietojen tavoitteelliselle transferille, niiden käytölle uusilla alueilla.”

Tarkkailemalla omaa toimintaansa ja analysoimalla sitä suhteessa tavoitteisiin ja olosuhteisiin ihminen voi ylläpitää jatkuvaa motivaatiota ja oppia, kehittyä ja muuttua. Tavoitteiden saavuttaminen yksilöä tyydyttävällä tavalla lisää hänen itseluottamustaan. Mikäli hän oli asettanut oppimisen tavoitteekseen, hän saattaa kiinnostua aiempaa enemmän itsensä kehittämistä. Tunnistaessaan omaa kehittymistään yksilö alkaa asettaa omalle toiminnalleen vaativampia tavoitteita, joita hän pystyy onnistuneesti saavuttamaan.

#### **4.2.1 Motivaation monet kasvot**

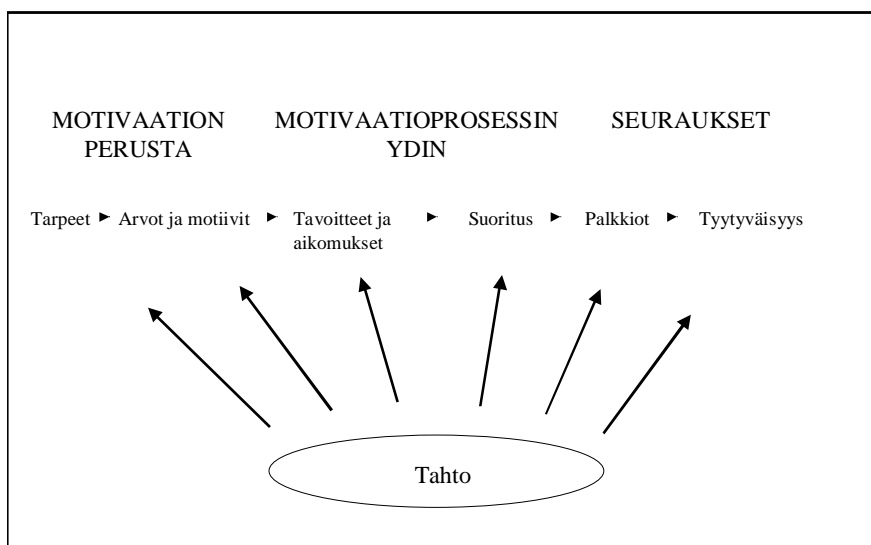
Motivaatio on teoreettisesti runsaasti tarkasteltu monimutkainen ja vaikeaselkoinen käsite. Lisääntyvästä kiinnostuksesta huolimatta ei ole toistaiseksi olemassa yleisesti hyväksyttyä kokoavaa motivaatioteoriaa, jossa yhdistettäisiin kaikki motivaatioprosessin osatekijät. Motivaatio ymmärretään prosessiksi, jota eri yhteyksissä hahmotetaan eri näkökulmista eri tavalla. Ruohotie (1995, 18–50; 1996, 92–94) on konstruoinut Locken (1991, 50, 288–299) mallin pohjalta motivaation sekvenssiluonnetta osoittavan mallin. Se auttaa hahmottamaan oppimisen kannalta

oleellisia motivaatioon sisältyviä vaiheita ja niitä kuvaavia motivaatioteorioita. (vrt. esim. Sinivuori 2002, 30–32; 138–152; Kivinen 2003, 14–16; 134–140.)

Motivaatioprosessin sekvenssikuvauksessa tarpeet nähdään motivaation perustana. (vrt. Marton & Booth 1997.) Oppimisen kannalta keskeisiä ovat tarvehierarkiateoriat (Maslow), dynaaminen tarveteoria (Alderfer) ja sisäinen motivaatioteoria (Deci). Toiminnan aktivoitumisessa arvot ja yksilön motiivit auttavat käynnistämään oppimista. Motivaation tätä vaihetta on tarkasteltu suoritus- ja odotusarvon (McClelland ja Vroom) käsitteiden avulla. (Ruohotie 1995, 18–24.)

Motivaatioprosessin ydin käsittää yksilön tavoitteet ja aikomukset sekä suoritukseen liittyvät motivoivat tekijät. Tavoitteita ja aikomuksia tarkastellaan suunnitellun (Ajzen; intentiot) ja tavoitteisen toiminnan näkökulmasta (Locke & Latham; itsetehokkuus). Suoritukseen vaikuttavat yksilön erilaiset attribuutiotulkinnat (Weiner), jotka kohdistuvat syy-seuraussuhteiden merkitykseen toimintaan motivoitumisessa. Sosiaaliskognitiivinen teoria (Bandura; itsesäätelyteoria) ja odotusarvoteoria pyrkivät selittämään koko motivaatioprosessin ydintä ja toiminnan virittymistä uusissa tilanteissa ja yhteyksissä. (Ruohotie 1995, 24–41.)

Ihminen motivoituu toimintaan siihen liittyvien seurausten takia. Toiminnasta odotetaan seuraavan kiinnostavina pidettäviä palkkioita, joita puolestaan seuraa tyytyväisyyden tunne. Palkkioiden merkitystä tarkastellaan toimintamotivaation vahvistamisteorioissa, joissa tutkitaan palkkioiden vaikutuksia yksilön myöhempään käyttäytymiseen. Kognitiivinen evaluaatioteoria (Deci) perustuu käsitykselle, jonka mukaan sisäinen motivaatio perustuu ihmisen tarpeeseen olla osaava ja pätevä. Palkkiot johtavat tyytyväisyyden kokemiseen (Herzberg, Locke), joka puolestaan vaikuttaa myöhempään suoritukseen. (Ruohotie 1995, 44–50.)



Kuvio 9. Motivaation sekvenssikuvaus. Ruohotien (1995, 18) muunnelma Locken (1991) mallista.

#### 4.2.2 Opiskelumotivaation osatekijät

Pintrich ja McKeachie (2000, 31) tarkastelevat motivaatiota kolmen komponentin muodostamana kokonaisuutena arvo-, odotus- ja affektiivisten komponenttien konstruktiona. Motivaation alueen tarkastelun lähtökohtana on kysymys: miten opettaa oppijat aktiivisiksi, motivoituneiksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi?

Mainittu kysymys on ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajille oleellinen heidän työssään. Tiedon ja osaamistarpeiden muuttuessa yhä useampi työssä oleva ammattityöntekijä tarvitsee lisäkoulutusta. Pysyäkseen mukana jatkuvassa kehityksessä ihmisten on kiinnitettävä huomiota myös siihen, millä tavalla heidän oma osaamisensa vastaa työelämän tarpeita ja millä tavalla he kehittävät osaamistaan.

Pintrich ja McKeachie (1994) ja Snow ym. (1996, 265) yhdistävät teoriassaan motivaation ja kognition käsitteet. He esittävät näkemyksen, jonka mukaan ihminen ei opi kognitiivisia taitoja, jos ne eristetään motivaatiosta. Teorian mukaan motivaation arvokomponentteja ovat sitoutuminen, tavoiteorientaatio, saavutusmotivaatio sekä tehtävän koettu arvo ja mielekkyys. Arvokomponentit motivaation osatekijänä selittävät

oppijan sitoutumista tehtävän suorittamiseen ja hänen uskomuksiaan siitä, kuinka tärkeänä, hyödyllisenä tai kiinnostavana hän pitää tehtävää. Tehtävän suorittamiseen sitoutuminen on yhteydessä oppijan valintoihin ja sitkeyteen. Sitoutuminen merkitsee sitä, että oppija on valmis ponnistelemaan tehtävän eteen, vaikka sen suorittaminen saattaa tuntua vaikealta. Sitoutumiseen ja haluun ponnistella vaikuttaa oppijan tavoiteorientaatio ja tehtävän mielekkyys. Arvokomponentit vastaavat kysymykseen, miksi henkilö osallistuu koulutukseen tai tekee määrätyn tehtävän. (Pintrich & McKeachie 2000, 33.)

Saavutusmotivaatiota tarkastelevissa teorioissa tavoitteiden oletetaan ilmentävän oppijan erilaisia kognitiivisia tarkoituksia, jotka heijastuvat suoritustilanteisiin ja toimintatapojen valintaan. Harterin (1985) mukaan ratkaisevimaksi pääulottuvuudeksi on osoittautunut sisäisen ja ulkoisen tavoiteorientaation välinen yhteys. Sisäinen tavoiteorientaatio viittaa asiaa kohtaan tunnettuun kiinnostukseen. Oppija voi kokea tehtävän haasteellisena, tai hän yksinkertaisesti nauttii oppimisesta, jolloin hän on valmis ponnistelemaan. Ulkoinen tavoiteorientaatio viittaa tarpeeseen saada hyviä arvosanoja tai palkkioita. Ulkoisesti orientoituneelle oppijalle hyväksytyksi tuleminen tarve saattaa olla sellainen tekijä, joka saa hänet toimimaan aktiivisesti oppimistilanteessa. Sisäinen ja ulkoinen orientaatio ovat rinnakkaisia ilmiöitä oppimis- ja suoritustavoitteiden kanssa. (Pintrich & McKeachie 2000, 34.)

Arvokomponentteja tarkastelevien tutkimusten mukaan näyttää todennäköiseltä, että oppija, joka on taipuvainen sisäiseen orientaatioon, ei vain yritä enemmän tai pidempään, vaan myös soveltaa tehokkaampia oppimisstrategioita (Pintrich & McKeachie 2000, 34; ks. myös Ruohotie 2000b, 93–94). Sisäinen ja ulkoinen orientaatio eivät ole toisiaan poissulkevia. Oppija voi samanaikaisesti olla kiinnostunut asiasta sekä sisäisesti että ulkoisesti.

Esimerkiksi kasvatustieteen opiskeleminen voi kiinnostaa ammatillista aikuisopettajaa, koska se tarjoaa vastauksia opettajan työn sisältämiin ongelmiin. Samaan aikaan opettaja voi olla kiinnostunut ammattikasvatuksen opiskelemisesta, koska hänelle tarjotaan mahdollisuutta suorittaa arvosanaopintoja, jotka mahdollistavat opettajakelpoisuuden tai tutkinnon tason nostamisen.

Tehtävän mielekkyys suhteessa tehtävän vaikeuteen ja todennäköisyyteen onnistua sen suorittamisessa vaikuttaa yksilön saavutusorientaatioon (Pintrich & McKeachie 2000, 34). Oppija voi kokea tehtävän mielekkäänä, koska onnistunut suorittaminen lisää itsearvostusta. Oppija voi kokea itsensä kehittämisen sinänsä arvokkaana. Mielekkyyden kokemiseen voi vaikuttaa taustalla oleva laajempi tai yleisempi tavoite tai merkitys. Tehtävän suorittamisella voi olla myös yksilöllisesti tärkeä merkitys. Tehtäväorientaatio on yhteydessä minäorientaatioon ja oppijan minäkäsitykseen. Siihen, millaiseksi tehtävän arvo koetaan, vaikuttaa tehtävän luonne, opiskelijan tarpeet ja tulevaisuuden tavoitteet. Mielekkyyteen vaikuttavat oppijan uskomukset oppimistehtävän tai kurssin tärkeydestä, hyödyllisyydestä ja kiinnostavuudesta. Oppimisen kokeminen mielekkääksi parantaa oppijan tavoiteorientaatiota ja käyttäytymisen intensiteettiä. (Pintrich & McKeachie 2000, 34–35; Ruohotie 2000b 94.)

#### Odotuskomponentit

Odotuskomponenteilla tarkoitetaan oppijan uskomuksia siitä, kuinka kyvykkäänä hän pitää itseään selviytyäkseen oppimistehtävistä ja kuinka tehokkaana hän pitää omaa oppimistaan. Odotuskomponentteihin sisältyvät kontrollia koskevat uskomukset ja käsitykset siitä, millaisia menestymisen odotuksia oppijalla on oman suoriutumisen suhteen. Oppija, joka kokee osaavansa tehtävän, luottaa itseensä ja arvostaa omaa osaamistaan. Onnistuminen tehtävän suorittamisessa lisää oppijan myönteisiä käsityksiä omasta kyvykkyydestä ja tehokkuudesta oppia. Onnistuminen oppimisessa nostaa omaan toimintaan kohdistuvia odotuksia. Näihin saattaa sisältyä odotuksia uusista tulevaisuuden tehtävistä, rooleista tai asemasta. Odotusten lisääntyminen vaikuttaa halukkuuteen ottaa riskejä ja ponnistella kohti vaativampia tavoitteita. (Pintrich & McKeachie 2000, 35–36; ks. Myös Ruohotie 2000b, 94.)

Kontrolliuskomukset tarkoittavat sitä, että oppija uskoo mahdollisuuksiinsa tarkkailla ja kontrolloida omaa käyttäytymistä. Kontrollin ansiosta hän voi vaikuttaa olosuhteisiin, jotka auttavat saavuttamaan korkeampia oppimissuorituksia ja osaamisen tasoja. (Pintrich & McKeachie 2000, 35; Ruohotie 2000b, 94.) Kontrolliuskomuksille rinnakkaista näkemystä edustaa Decin (1975) käsitys oppijan uskuksesta itsemääräämiseen. Itsemääräämisellä tarkoitetaan oppijan aktiivisuutta hakea haasteita,



joiden voittaminen lisää hänen käsitystään omasta pätevyydestä. Käsite viittaa sisäiseen motivaatioon, jonka oletetaan perustuvan tarpeelle olla pätevä ja itsenäinen. Kontrolliuskomuksiin viittaa myös DeCharmsin (1968) näkemys siitä, että oppimistulokset ovat yhteydessä siihen, uskooko opiskelija mahdollisuuteensa itse kontrolloida omaa toimintaansa vai uskooko hän siihen, että muut tarkkailevat hänen oppimiskäyttäytymistään.

Kontrolliuskomukset ovat yhteydessä siihen, millä tavalla oppija suhtautuu oppimistulosten ulkoiseen arvioimiseen. Ne oppijat, jotka ovat kiinnostuneita suorituksiaan koskevan palautteen vastaanottamisesta ja antavat ulkopuolisten arvioida omia oppimistehtäviään, kehittävät samalla kykyään itse kontrolloida oman oppimisen tasoa. Oman oppimisen kontrolloiminen auttaa oppijaa itse säätelemään omaa toimintaa suhteessa tavoitteiden saavuttamiseen. (Pintrich & McKeachie 2000, 35.)

Kontrolliuskomusten tarkastelemisessa on erotettu kolme aspektia. Connell (1985) erottaa sisäisen ja ulkoisen kontrollin lähteen ja muut, joilla on valtaa tai kontrollin, jonka lähde ei tunnisteta. Tutkimuksessa on havaittu, että oppija, joka uskoo sisäiseen kontrollin lähteeseen, suoriutuu paremmin kuin oppija, joka uskoo siihen, että muilla, kuten opettajilla, on valtaa vaikuttaa suoriutumiseen. Sisäiseen kontrolliin luottavat oppijat ottavat itse vastuuta onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Ne oppijat, jotka eivät tiedä, kuka on vastuussa tuloksista, yltävät heikompiin oppimistuloksiin ja saavat huonompia arvosanoja kuin muut. (Pintrich & McKeachie 2000, 35–36.) Vastuun ottaminen omasta oppimisesta merkitsee tietoista tahdon prosessien korostamista motivaation rinnalla. Kyky kantaa vastuuta oppimisesta parantaa kykyä itse säädellä omaa toimintaa.

Tehokkuususkomukset tarkoittavat oppijan uskomuksia omasta kyvystään suoriutua tietyllä alueella tai tietyistä tehtävistä (Bandura 1997, 11; Schunk 1994, 75; Ruohotie 2000b, 94.). Ne kuvaavat myös sitä, millaisiksi oppija arvioi omat kykynsä suorittaa tehtävä tai saavuttaa itselleen asettamansa tavoite. Tehokkuususkomukset tarkoittavat myös oppijan luottamusta omaan kykyihinsä ja kognitiivisiin taitoihinsa suorittaa akateemisia tehtäviä. (vrt. Zimmerman 2000, 16–18.)

Tehokkuususkomusten kanssa korreloitava käsite on tulosodotukset. Kyseiset käsitteet on kuitenkin syytä erottaa toisistaan. Tulosodotukset viittaavat oppijan uskomuksiin, jotka koskevat heidän käsityksiään kyvykkyydestä vaikuttaa tuloksiin. Oppija, joka uskoo tulosten olevan yhteydessä käyttäytymiseen, asettaa itselleen suurempia menestymisen odotuksia. Tämä saattaa johtaa ponnistelujen voimistamiseen. Oppija, joka ei havaitse yhteyttä käyttäytymisen ja tulosten välillä, voi passiivoitua tai ahdistua. Tämä voi johtaa ponnistelun puutteeseen ja kyvykkyyttä alempiin suorituksiin. (Schunk 1985; vrt. Zimmerman 2000, 16–18.)

Odotuskomponenttien tulisi olla positiivisesti yhteydessä oppijan kognitiivisiin toimintoihin. Positiivisen yhteyden merkitys korostuu silloin, kun oppija säätelee tahdonalaisesti omaa toimintaansa ja kontrolloi metakognitiivisia prosessejaan. Myönteinen odotus opinnoissa onnistumisesta vaikuttaa siihen, millä tavalla oppija asettaa oppimistavoitteita ja toimii niiden saavuttamiseksi. Pintrichin ja McKeachien (2000, 37) mukaan näyttää todennäköiseltä, että suunnittelun, tarkkailun ja kognitioiden itsesäätelytaidot ovat yhteydessä kontrolli- ja tehokkuususkomuksiin. Oppija, joka uskoo, että hän kykenee suorittamaan tehtävän ja pystyy vaikuttamaan tuloksiin, tarkkailee oppimisensa edistymistä. Oppija kokeilee erilaisia kognitiivisia strategioita ja tehostaa toimintaansa erityisesti silloin, kun hän huomaa toimivansa tehottomasti. Oppijan itsesäätelykyvyn, toimintojen kontrollin ja tehokkuususkomusten yhteisvaikutus tukee yksilön oppimista ja parantaa sekä motivaatiota että oppimistuloksia. Itsesäätelyn, toimintojen kontrollin ja tehokkuususkomusten komponentteja on vaikea empiirisesti erottaa edellä esitetyllä tavalla toisistaan, mutta käsitteellisesti niiden tarkasteleminen on mahdollista ja hyödyllistä. (Pintrich & McKeachie 2000, 37.) Komponenttien teoreettinen tarkasteleminen antaa oppijalle tietoa, jonka pohjalta hänellä on mahdollisuus tarkastella omia prosessejaan ja lisätä oppimiseen kohdistuvaa itsetuntemusta. Oppimisen tiedostaminen auttaa oppijaa nopeuttamaan oppimistaan, minkä merkitys kasvaa koko ajan oppimisen haasteiden lisääntyessä.

Kolmantena motivaatiota tarkastelevana komponenttina Pintrich ja McKeachie (2000, 37) esittävät affektiiviset komponentit. Niitä ovat koejäännitys ja opiskelijoiden itsestään tekemät, itsearvostusta ja –luottamusta koskevat arviot. Affektiiviset komponentit

kuvaavat oppijan kokemuksia, jotka liittyvät omien kognitiivisten taitojen soveltamiseen ja omiin uskomuksiin tai olettamuksiin siitä, miten oppija kokee mahdollisuutensa selviytyä kokeessa tai suorittaa tehtävä onnistuneesti. Affektiiviset reaktiot kuvaavat oppijan toimintaa oppimiseen kohdistuvan ulkopuolisen kontrollin yhteydessä. Ihmiset eivät luontaisesti halua olla arvioimisen kohteena, vaan he pyrkivät välttämään oppimisen arvostelua. Ihmisillä on taipumus suojella omaa minäänsä ja toimia siten, että käyttäytymisen seurauksena itsearvostus säilyy hyvänä. Tarve suojella omaa minää saattaa olla jopa niin voimakasta, että oppijan potentiaalinen kognitiivinen kapasiteetti saattaa jäädä käyttämättä. Oppija, joka kykenee arvostamaan itseään erilaisissa tilanteissa, saavuttaa hyviä oppimistuloksia, koska hän ohjaa huomionsa tehtävän suorittamiseen minäkäsityksen suojelemisen asemasta. Affektiivinen komponentti kuvaa oppimisen ja oman toiminnan hallitsemisen kannalta välttämättömiä tekijöitä.

#### **4.2.3 Uramotivaatio**

Ammattiin liittyvän osaamisen kehittäminen on yhteydessä uramotivaation voimakkuuteen. Uramotivaatio ilmenee uraa koskevassa päätöksenteossa ja urakäyttäytymisessä. Uramotivaation perustana nähdään kyky tiedostaa muutostarve. Muutoksen toteuttamiseen vaikuttavat itseluottamus, kyky ottaa riskejä, kyky ymmärtää omaa kyvykkyyttä ja tarpeita, ympäristön tuntemus ja ymmärtäminen sekä yksilön mielessä olevat tietyt tavoitteet, joiden saavuttaminen koetaan kiinnostavana ja tarpeellisenä. (London & Mone 1987, 52; Ruohotie 1995, 73.)

Londonin ja Monen (1987, xi) tutkimuksen lähtökohtana olivat maailmassa jatkuvasti tapahtuvat muutokset ja epävarmuustekijät. Tämä vaikuttaa siihen, että monet ihmiset joutuvat tekemään ammatillista uraa koskevia päätöksiä läpi elämänsä. Uran johtamisesta on tullut elinikäinen selviytymistaistelu. Taistelussa selviytymisestä tärkeä kysymys on, miten ihminen ylläpitää motivaatiota tehdä uraa koskevia päätöksiä aina uudelleen.

London ja Mone (1987, 1–2) korostavat uraa koskevien muutosten tekemisessä yksilön roolia ja ihmisen omista tiedostetuista tarpeista lähtevää päätöksentekoprosessia.

Uramuutos alkaa yksilön päätöksestä toimia. Päätöksentekoprosessi alkaa ongelman identifioimisesta ja päättyy, kun tarvittavat ratkaisut on tehty. Urapäätös on sitoumus tehdä omaa työtä koskevia muutoksia. Muutokset voivat olla tarve muuttaa työnantajaa, työtä saman organisaation sisällä, muuttaa ammattia tai vetäytyä eläkkeelle. Muutos voi myös merkitä tarvetta muuttaa toimeksiantoa tai jopa tarve omaksua uusi asenne vanhaa työtä kohtaan.

Ihmisillä on erilaisia syitä muuttaa uraa tai ammattia. Muutostilanne on ihanteellinen silloin, kun työntekijä itse tunnistaa muutostarpeen ja tietää, mitä hän haluaa. Huolellisesti suunniteltu muutos, jonka toteuttamiseen käytetään riittävästi aikaa, vahvistaa uramotivaation säilymistä. Uran johtaminen ja menestyminen työpaikalla kertoo uraselviytymisestä. (London & Mone 1987, 9–11.)

Tavat, joilla ihmiset tekevät valintojaan, riippuvat laajasti heidän persoonallisuudestaan, tarpeistaan, kiinnostuksen kohteistaan, kyvyistään ja ammatillisista uratavoitteistaan. Ihmisillä, joilla on itseluottamusta, on tarve saavuttaa itselleen asettamansa tavoitteet. He ovat halukkaita ottamaan riskejä. He tietävät, koska ja miten he toimivat. Ne, jotka toimivat itse tehokkaiksi havaitsemillaan ja itselle luontevilla tavoilla, ratkaisevat todennäköisemmin ongelmat omalta kannaltaan myönteisellä tavalla. He luultavasti tekevät onnistuneita uravalintoja, mikä tarkoittaa jatkuvaa kokemusten pohjalta tapahtuvaa johtopäätösten tekemistä ja tyytyväisyyden tunnetta omia työvalintoja kohtaan. Tämä puolestaan lisää entisestään itseluottamusta. Ne ihmiset, joilta puuttuu itseluottamusta, eivät ole saavutusorientoituneita eivätkä ota riskejä. He ovat riippuvaisia muista ihmisistä, mikä saattaa johtaa siihen, että he valitsevat tavoitteet väärästä suunnasta ja tekevät todennäköisesti omalta kannaltaan kielteisiä ratkaisuja ja epäonnistuneita uravalintoja.

Ihmisten persoonalliset luonteenpiirteet eivät määritä ainoastaan sitä, kuinka ihmiset valitsevat uransa vaan myös sen, kuinka he käsittävät uransa, kuinka kovasti he työskentelevät ja kuinka pitkään he viiptyvät työssä – toisin sanoen heidän uramotivaationsa kattaa laajan määrän luonteenpiirteitä, joita voidaan luokitella kolmeen pääalueeseen: urajoustavuuteen, urakäsitykseen ja uraidentiteettiin. (London & Mone 1987, 53.)

Urajoustavuudella tarkoitetaan sitä ulottuvuutta, mihin asti ihmiset vastustavat uraan liittyvien rajojen murtamista tai työnkuvaan kohdistuvaa hajottamista. Ihmiset, joilla on korkea urajoustavuus näkevät itsensä pätevinä yksilöinä, jotka kykenevät kontrolloimaan sitä, mitä heille tapahtuu. Heillä on tunne omista aikaansaannoksistaan työssään. He kykenevät ottamaan riskejä. He myös tietävät, koska ja miten tehdä yhteistyötä muiden kanssa ja milloin tulee toimia itsenäisesti. Urajoustavuus määrittelee yksilön peräänantamattomuutta saavuttaa uraan liittyvät tavoitteet. (London & Mone 1987, 54.)

Urakäsitys tarkoittaa sitä, kuinka realistisia käsityksiä ihmisillä on itsestään ja urastaan ja kuinka tarkkaan he yhdistävät nämä havainnot omiin uratavoitteisiinsa. Ihmiset, joilla on korkea urakäsitys, yrittävät ymmärtää itseään ja ympäristöään. He etsivät palautetta siitä, kuinka hyvin he tekevät työnsä. He asettavat tiettyjä uratavoitteita ja tekevät suunnitelmia niiden saavuttamiseksi. Heidän urakäsityksensä todennäköisesti vaikuttaa siihen tasoon, millä he pyrkivät saavuttamaan uralleen asettamansa tavoitteet. (London & Mone 1987, 54.)

Uraidentiteetti tarkoittaa sitä, missä määrin ihmiset määrittelevät itsensä työnsä kautta. Ihmiset, joilla on korkea uraidentiteetti, ovat sitoutuneita työhönsä, uraansa ja ammattiinsa, ja he todennäköisesti ovat lojaaleja työnantajilleen. Uraidentiteetti viittaa yksilön uratavoitteiden suuntaan – siihen, haluaako ihminen edistyä työyhteisössä, olla johtajan asemassa, omata korkean statuksen, tehdä rahaa ja saavuttaa nämä tavoitteet niin pian kuin mahdollista. (London & Mone 1987, 54; ks. myös Ruohotie 1995, 146.)

Uramotivaatioon sisältyvät persoonallisuuden piirteet ovat osa yksilön minäkäsitystä. Ne vaikuttavat siihen, millaisena ihminen näkee omat mahdollisuutensa ja millaisia uraan ja ammattiin liittyviä ratkaisuita hän tekee. Ammatti ja tarve edetä ja kehittyä ammatissa ovat yhteydessä yksilön identiteettiin. Ne vaikuttavat siihen, millaisena ihminen näkee itsensä, millaisia tarpeita hänellä on ja miten hän asettaa omat tavoitteensa. Identiteetti vaikuttaa myös siihen, millaisina ihminen näkee eri ammatit ja uraan liittyvät ammattiroolit. Kielteinen ammattirooli-identiteetti todennäköisesti sulkee pois siihen liittyviä ratkaisuja. Opettaja, joka kokee johtajan roolin itselleen ei-

toivottuna uravaiheena, tuskin kiinnostuu kehittämään omia johtajuuteen liittyviä taitojaan eikä aseta johtajuutta tavoitteekseen uralla etenemiselle.

McCombsin (1994) mukaan yksilön minä ohjaa ja kontrolloi koko muutosprosessin kulkua. Käsitys itsestä oman toiminnan ohjaajana ja yksilön omaan toimintaan kohdistuvat uskomukset vaikuttavat siihen, miten hän tulkitsee informaatiota ja millaisia omaan uraan liittyviä ratkaisuja hän tekee. Tärkeimpiä toimintaa ohjaavia ja sääteleviä minäsystemin prosesseja ovat itsetietoisuus, itsearviointi ja itsetarkkailu. (ks. myös Ruohotie 1997, 102–103.)

### Urajoustavuus

Urajoustavuus kuvaa sitä, millä tavalla ihminen pitää kiinni aikaisemmasta työkuvasta ja urasuunnitelmista. Urajoustavuus kehittyy todennäköisesti sen jälkeen, kun ihminen on aloittanut työuransa. Sen alkulähtökohdat ovat lapsuuden ja aikuisuuden aikana vahvistetuissa joustavuutta osoittavissa käyttäytymismalleissa. Työkokemukset joko tukevat tai lannistavat urajoustavuutta. Urajoustavuutta kuvaavat itseluottamus, joustavuus, suoriutumisten tarve, taipumus ottaa riskejä ja yhteistyöhalu. (London & Mone 1987, 54; 62.)

Itseluottamus ilmaisee, missä määrin yksilö luottaa omiin kykyihinsä suoriutua tehtävistä ja haasteista (London & Mone 1987, 56; Ruohotie 1995, 147). Itseluottamus liittyy minän hallintaan ja menestymisen odotuksiin. Ne vaikuttavat siihen, millaisia arviointikriteerejä ihminen asettaa omalle kehittymiselleen ja ammatissa etenemiselle. Ihminen, joka luottaa itseensä, on kiinnostunut ottamaan vastaan haasteita ilman, että epäonnistumisen pelko vähentää kykyä toimima. Hän arvostaa itseään ja uskoo tulevaisuuteensa.

Joustavuus tarkoittaa kykyä sopeutua muuttuviin olosuhteisiin sellaisissakin tilanteissa, jotka saattavat vaikeuttaa yksilön urakehitystä. Joustavuus kuvaa yksilön omaa suhdetta muutokseen ja kykyä itse säädellä omaa toimintaa vuorovaikutuksessa saatavan palautteen pohjalta. Joustavuus liittyy käsityksiin itsestä toimijana ja kuvaa sitä, miten

yksilö sopeutuu tilanteiden edellyttämiin vaatimuksiin. (London & Mone 1987, 62–63; Ruohotie 1995, 147.)

Suoriutumistarve ilmaisee, missä määrin yksilö haluaa suoriutua tehtävistä. Henkilö, joka pitää suoriutumista tärkeänä, pyrkii tekemään parhaansa kaikessa. Hänen aloitteellisuutensa lisääntyy ja kiinnostus uusia mahdollisuuksia avaavia tehtäviä kohtaan kasvaa. (London & Mone 1987 63–64; katso myös Ruohotie 1995, 147; vrt. Peltokorpi 1996, 132.) Suoriutumistarve on yhteydessä yksilön käsityksiin omasta suorituskyvystä (Ruohotie 1995, 33).

Taipumus riskinottoon kuvaa yksilön halukkuutta ponnistella epävarmoissa tilanteissa. Yksilön suhde riskin ottamiseen liittyy sisäisiin prosesseihin ja kuvaa sitä, millaisia odotuksia yksilöllä on suhteessa itseensä. Taipumus riskin ottamiseen on riippuvainen tilannekohtaisista tekijöistä. Olosuhteet vaikuttavat siihen, kuinka suureksi henkilökohtainen käytettävissä oleva riskimarginaali kulloinkin käsitetään. Halukkuus ottaa riskejä on yhteydessä yksilön arvoihin, joiden kautta ihminen säätelee suhdettaan itseensä. Arvot vaikuttavat halukkuuteen sitoutua kehittymistä edistäviin prosesseihin, ponnistelujen määrään ja periksiantamattomuuteen. (London & Mone 1987, 56, 64; Ruohotie 1995, 147; 1997, 124.)

Yhteistyöhalu kuvaa yksilön halukkuutta toimia yksin tai ryhmässä. Halukkuus yhteistyöhön on riippuvainen suoritettavana olevasta tehtävästä, käytettävissä olevista resursseista ja suorituksen tasosta. Se ilmaisee yksilön suhdetta toisiin ihmisiin ja kykyä ymmärtää muita (empatia). (London & Mone 1987, 57.) Henkilöt, joilla on valmius toimia yhdessä muiden ihmisten kanssa, omaavat paremmat mahdollisuudet menestyä opinnoissa ja muuttaa toimintatapojaan. Yhteistyöhalukkuus lisää vuorovaikutuksen ja vertaisoppimisen mahdollisuuksia ja mahdollisuuksia ottaa riskejä. Esimies, työyhteisö tai työpari voi vaikuttaa uramotivaatioon. Ulkopuolelta saatu tuki voi edistää kehittymistä, mutta se voi yhtä hyvin olla kehittymisen esteenä. Koska ihmiset ovat lopulta vastuussa omasta urastaan, kysymys on siitä, että tarvittavat resurssit löytyvät ja niitä käytetään viisaasti. (London & Mone 1987, 146.)

## Urakäsitys

Työhön liittyvä urakäsitys ja siihen yhteydessä oleva uramotivaatio kuvaa työntekijän kiinnostusta edetä uralla. (London & Mone 1987, 57; Ruohotie 1995, 147.) Urakäsitys viittaa yksilön kyvykkyyteen muodostaa realistisia itseä ja omaa uraa koskevia käsityksiä ja käyttää niitä hyväkseen kehittymistä koskevassa päätöksenteossa ja tarkoituksenmukaisten ja optimaalisten tavoitteiden asettamisessa. Urakäsitykseen vaikuttaa todennäköisesti yksilön henkilökohtaiset käsitykset työstä ja tavoitteet uralla etenemisestä. Urakäsitys liittyy itsetuntemukseen, jolla on yhteydet itsesäätelykykyyn. Itsetuntemusta pidetään yhtenä tärkeimmistä tekijöistä, kun kysymyksessä on omaan toimintaan ja ajatteluun kohdistuva kehittämisspyrkimys.

## Uraidentiteetti

Uraidentiteettiä voidaan tarkastella työhön ja työyhteisöön sitoutumisen, kasvumotivaation, ponnistelun halun, kiinnostuksen ongelmien ratkaisuun ja tunnustuksen tarpeen avulla. Ihminen voi olla sitoutuneena työhönsä, työyhteisöön tai ammattiinsa. Se, mihin työntekijä sitoutuu voimakkaasti, määrittelee sitä, millainen kehittymistarve yksilöllä on ja mihin tekijöihin hän kiinnittää huomiota suunnitellessaan uraa koskevia muutoksia. Työyhteisöön sidonnaisuus vaikuttaa tulevaisuuden odotuksiin ja siihen, millaisia etenemisen mahdollisuuksia työyhteisössä on ennakoitavissa. Mitä pitempään ihmiset jäävät tekemään samaa työtä tai työskentelevät samassa työyhteisössä, sitä todennäköisemmin he samaistuvat sekä työhön että työyhteisöön. Ammattiin sitoutuneisuus todennäköisesti johtaa yksilön suunnittelemaan yleisemmällä tasolla olevaa urakehitystä, mikä saattaa olla yhteydessä siihen, kokeeko työntekijä ammattinsa toimeentulon lähteenä, sosiaalisena jäsentymisenä vai arvostaako ihminen työn antamaa mahdollisuutta käyttää omia kykyjään ja toteuttaa itseään. (London & Mone 1987, 58, 63; vrt Wilenius 1999, 159–160.)

Motivaatio kuvaa niitä tekijöitä, jotka suuntaavat yksilön toimintaprosesseja ja itsesäätelyä. Motivaatio edustaa tietynlaista välittäjää, joka edistää yksilön sitoutumista ja lisää halukkuutta saavuttaa tavoitteet. London ja Mone (1987, 10–11) korostavat muutoksen hallinnassa muutostarpeen tunnistamista, joka synnyttää motivaation



kiinnittää huomiota muutosta vaativiin asioihin. Toimintaan ryhtyminen edellyttää sitä, että ihminen tietää mitä tahtoo. Tahto määrittelee motivaation synnyttämälle toiminnalle suunnan, joka on välttämätön tavoitteiden saavuttamisen kannalta.

Kasvumotivaatio kuvaa yksilöstä lähtevää sisäistä kiinnostusta kehittyä sekä persoonana että ammatillisesti. Ihmisen kyky olla tietoinen itsestään tekee itsen kehittämisen mahdolliseksi. Ihmisen itsetajunta luo sisäisen vapauden ja kehittymisen mahdollisuuden käsitteellisen ajattelun kehittymisen kautta. Ihminen voi ottaa kriittisesti etäisyyttä omista vakiintuneista ajatuksista ja vakaumuksista ja vapautua kehittämään niitä edelleen. (Rauhala 1992 ja 1995; Wilenius 1999, 19–28.) Minäkäsityksellä on merkittävä rooli kasvumotivaatiota voimistavana tekijänä. Minän ydin muodostuu toimintaa energisoivasta komponentista, jota voidaan kutsua sisäiseksi motivaatioksi tai kasvumotivaatioksi (Deci ja Ryan 1991; Ruohotie 1997, 102). Sisäinen motivaatio perustuu ihmisen tarpeelle olla kompetentti ja itsenäinen (Ruohotie 1995, 44). Kasvumotivaatio tarkoittaa oppijan halua kehittää itseään ja kokeilla uusia asioita. Sen on todettu olevan yksi ammatillisen kasvun avainselittäjistä. Itse koettu tarve lisää kasvumotivaatiota, jolloin ihminen pyrkii asettamaan itsearvostusta korostavia tavoitteita ja suuntaamaan omaa toimintaansa saavuttaakseen haluamaansa tavoitteen tai kehittyäkseen toivomallaan tavalla. (vrt. Ruohotie 1995, 130; 1998, 51; 2000b, 54–57.)

Ponnistelunhalu on yksi minäkuvan komponentti. Se osoittaa ihmisen halukkuutta säädellä muutoksessa välttämättömiä henkisiä ponnisteluja ja kykyä ohjata muutosprosessia. Se ilmaisee yksilön suhtautumista ponnistelua vaativiin tehtäviin. Ponnistelunhalu on sidoksissa toiminnan pitkäjänteisyyteen, työhön sitoutumiseen ja työssä menestymiseen. Sitoutuminen puolestaan liittyy yksilön tavoiteorientaatioon, arvoihin, uskomuksiin ja odotuksiin. Ponnistelujen säätely tarkoittaa intentionaalista, tarkoituksellista oman toiminnan säätelyä, jossa oppija soveltaa metakognitiivisia taitoja saavuttaakseen tavoitteet. (Ruohotie 2000b, 89.)

Kiinnostus ongelmien ratkaisemiseen kuvaa työntekijöiden innovatiivisuutta ja kykyä ratkaista esille tulevia ongelmia. Ongelmia tarkastellaan tehtäväorientoituneesti, ratkaisumahdollisuuksia nähdään useita ja ongelmien ratkaiseminen voi johtaa

uudenlaiseen ajatteluun. Ongelmien tarkasteleminen useista erilaisista näkökulmista merkitsee erilaista ajatteluprosessia. Oppija, joka pyrkii löytämään uusia näkökulmia tarkastella asioita, toimii innovatiivisesti. Suhtautuminen ongelmien ratkaisemiseen liittyy yksilön sisäisen motivaation rakenteisiin ja kuvaa yksilön kiinnostumista aiemmin kokemattomia asioita kohtaan ja tapaan suhtautua vaikeisiin kysymyksiin. Ihmiset voivat valita eri vaihtoehtoista ratkaisun, joka tuottaa tyydytystä. Ratkaisu voidaan nähdä tilanteeseen liittyen riittävän hyväksi. Tämä auttaa ihmisiä välttämään suuren informaatiomäärän käsittelemisestä ja vähentää epävarmuutta. (London & Mone 1987, 38–40, 51–52; vrt. Rauste–von Wright & von Wright 1998, 177–178.)

Ihmiset, jotka ajattelevat intensiivisesti ja ovat kiinnostuneita ymmärtämään asioita, sitoutuvat helposti ongelmanratkaisuun ja myös ratkovat ongelmia. Sitoutuminen viittaa siihen, miten tavoittelemisenarvoisena yksilö pitää kyseistä tavoitetta ja miten merkittäväksi tai tärkeäksi hän kokee tavoitteen, miten innokas hän on tavoittelemaan sitä ja pitämään siitä kiinni huolimatta esteistä ja vastoinkäymisistä. (Ruohotie 1995, 26.)

Tunnustuksen tarve kuvaa sosiaalisen aseman merkitystä yksilöllisen aktiivisen toiminnan kannustimena. Tunnustuksen tarve osoittaa, missä määrin yksilö etsii arvostusta työssä tai ammatissa etenemisen kautta ja odottaa tunnustusta hyvin tehdystä työstä. (London & Mone 1987; 59; 62–65.) Tunnustuksen tarve oppimisen yhteydessä vastaa yksilön tarvetta saada palautetta omasta toiminnastaan ja sen vaikuttavuudesta itsensä ulkopuolelta. Oppija tai työntekijä, joka odottaa tunnustusta ulkopuoleltaan, pitää tärkeänä sitä, että opettaja antaa palautetta hänen taidoistaan suorittaa tehtäviä tai että esimies antaa tunnustusta hänen työstään. Tunnustuksen tarve viittaa siihen, että henkilö etsii arvostusta etenemisen kautta ja että hän haluaa tunnustusta hyvistä suorituksista. (Ruohotie 1995, 148.)

Tulosodotukset viittaavat oppijan uskomuksiin, että hän voi itse omilla toimillaan vaikuttaa ympäristöönsä. Tutkimusten mukaan usko omiin vaikuttamisen mahdollisuuksiin johtaa korkeisiin menestymisen odotuksiin ja todennäköisesti lisää oppijan pitkäjänteisyyttä opinnoissa. Vastaavasti vaikutusmahdollisuuksien puute voi johtaa oppijan passiiviseen käyttäytymiseen, haluttomuuteen ponnistella opintojen

vuoksi ja heikkoihin suorituksiin tehtävien ratkaisemisessa tai tavoitteiden saavuttamisessa. (Ruohotie 2000b, 94.)

Työkokemus osaamista kehittävänä tekijänä perustuu siihen, että työ tarjoaa mahdollisuuksia kokeilla taitoja ja soveltaa erilaisia toimintamalleja käytännön tilanteissa. Työssä kehittymistä voidaan arvioida työn kehittäviä komponentteja mittaavalla arvioinnilla (Developmental Challenge Profile, DCP), joka keskittyy työn kehittymistä edistäviin piirteisiin. (McCauley, Ruderman, Ohlott & Morrow 1994, 544–560.) Työssä ilmenevien haasteellisten tilanteiden kehittävä vaikutus perustuu siihen, että ne tarjoavat oppimismahdollisuuksia ja motivoivat oppimaan. Motivaation taustalla voivat olla halu parantaa työn edellyttämää ammatillista osaamista, tavoitella korkeampia palkkioita tai välttää kielteisiä ja epämiellyttäviä tilanteita työssä. Työn kehittävät piirteet viittaavat erilaisiin ongelmiin, joita yksilö kohtaa työssään. Näitä ovat vaatimukset saada aikaan muutosta, työhön liittyvä vastuu tai vaikuttaminen henkilöihin, joihin yksilöllä ei ole suoranaista vaikutusvaltaa. (Ruohotie 1996, 152–154.)

### **4.3 Itsesäätelytaidot**

Ihmisellä on luontainen kyky havainnoida, tiedostaa ja säädellä omaa toimintaansa. (Zimmerman 2000, 13.) Kun yksilö on oppinut ymmärtämään, mitkä osatekijät ja toiminnot liittyvät itsesäätelytaidon kehittymiseen ja kun hän on oppinut ymmärtämään, millä tavalla tämä kyky kehittyy, hän voi kehittää omia itsesäätelytaitojaan siten, että hän selviytyy muutoksessa.

Itsesäätelykykyä on mahdollista kehittää henkilökohtaisen tutkimuksen avulla, vaikkakin Zimmermanin (2000, 29) mukaan tämä tie on usein pitkävetinen, turhauttava ja sen tehokkuus on rajoittunutta. Onneksi itsesäätelyprosesseja voidaan kehittää ja ylläpitää yhtä hyvin sosiaalisten kuin minään liittyvien lähteiden vaikutuksesta. Kaikkein tärkeimmät itsesäätelytaidot hankitaan alun perin havainnoimalla, lukemalla tai kuuntelemalla taitavien mallien kuten vanhempien, opettajien, valmentajien suorittamista tai taitavan ikätoverin avustamana. Itsesäätelyä voidaan kehittää samalla tavalla kuin muita inhimillisiä taitoja. Itsesäätelyn kohteena ovat tällöin tiedot, taidot ja

uskomukset, jotka ovat kytkeytyneet oppimiskokemuksiin pitkän ajan kuluessa. (Ruohotie 1998, 89–90.)

Oman toiminnan tarkkaileminen ja sääteleminen on mahdollista oppimisen yhteydessä. Kyky säädellä toimintoja kehittyy tutkimuksen mukaan paremmin, jos oppija saa sosiaalista palautetta toiminnastaan. Seuraavassa tarkastellaan oppimisstrategioita ja niiden säätelyä. Oppimisstrategioiden itsesäätelyllä on merkitystä myös työssä oppimisen yhteydessä. Ruohotie (1998, 89) korostaa tietoisesti tulemisen merkitystä strategisen toiminnan kehittymisen edellytyksenä. Kehittämällä oman oppimisen ja ymmärryksen ohjausta ja kontrollia oppija lisää kapasiteettia vastata oppimistilanteiden tuomiin haasteisiin. (vrt. Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora ja Poskiparta 1991.) Sosiaalisen palautteen lisäksi itsereflektio tekee oppijalle mahdolliseksi arvioida omaa edistymistä ja strategioiden tehokkuutta. Kyvykäs oppija voi vaihtaa tarvitessaan lähestymistapaansa tai järjestää ympäristötekijöitä saadakseen itselleen omaa oppimista edistävät olosuhteet. (Ruohotie 1998, 91.)

Ruohotie (1998, 91) esittää viisi eri tekijää, joiden avulla oppijan itsesäätelyä voidaan parantaa:

- Oppijan tulee olla paremmin tietoinen omasta toiminnastaan, motivaatiostaan ja kognitiostaan.
- Oppijan tulee omaksua myönteisiä motivaatioon liittyviä uskomuksia.
- Kouluttajien tulee tarjota opiskelijoille malleja itsesäätelystä.
- Opiskelijoille tulee antaa mahdollisuuksia harjoitella erilaisten oppimisstrategioiden soveltamista.
- Oppimistehtävien tulee olla sellaisia, että ne mahdollistavat monipuolisen itsesäätelyn.

#### **4.3.1 Kognitiiviset ja metakognitiiviset strategiat**

Oppiminen käsitetään monimutkaisena ja kokonaisvaltaisena prosessina. Ympäristössä tapahtuva muutos merkitsee sitä, että yksilön oppimiseen kohdistuu jatkuvasti paineita

ja odotuksia. Yleisesti oletetaan, että ihmisten selviytymistä jatkuvassa muutoksessa parantavat oppimiseen liittyvät strategiset taidot ja kyky säädellä itse omaa oppimista.

Oppimisen strategiat ovat oppimistoimintaa. Ne ovat laaja-alaisia ja toiminnallisesti mutkikkaita tiedonmuokkausprosesseja, jotka vaikuttavat oppimistapahtumaan sekä määrällisesti että laadullisesti (Ruohotie 1998, 80). Yleinen tapa jäsentää oppimisstrategioita on jakaa ne kognitiivisiin ja metakognitiivisiin strategioihin sekä resurssien hallintastrategioihin (Pintrich 1988; Pintrich & McKeachie 2000, 41–46; Ruohotie 2000b, 97–101).

Kognitiiviset strategiat liitetään opittavan aineksen koodaamiseen, jäsentämiseen ja muokkaamiseen. Metakognitiiviset strategiat liitetään oppimisen suunnitteluun ja toiminnan säätelyyn. Resurssien hallintastrategioihin sisällytetään erilaisia strategioita, jotka auttavat oppijaa hallitsemaan oppimisen olosuhteita ja saatavilla olevia resursseja.

Oppimisen strategioiden taksonomian perustuu Weinsteinin ja Mayerin (1986) konstruoimaan malliin. He määrittelevät kognitiiviset strategiat ajatus- ja toimintamalleiksi, joihin opiskelija sitoutuu oppimisen aikana, ja jonka tarkoituksena on saada aikaan ajatusmalleja muuttava prosessi. Teoriassa yhdistetään oppimisen yksityiskohtainen valmistelu, toiminnan organisationaaliset strategiat ja opittavan harjoittelu. Ne kaikki ovat riippuvaisia tehtävän luonteesta.

Soveltaessaan kognitiivisia strategioita oppija painaa asioita mieleensä, syventää omaa ymmärtämystään, varastoi tietoa muistiinsa ja käyttää hyväkseen aikaisemmin oppimaansa tietoa sekä jäsentää tietoa helpottaakseen oppimista. Elaboratio auttaa oppijaa varastoimaan informaatiota pitkäaikaiseen muistiin. Yksityiskohtainen opittavana olevan asian valmistelu auttaa rakentamaan sisäisiä yhteyksiä uuden informaation ja vanhan tai tilannekohtaisesti ensisijaisen informaation välille. Elaboratiostrategiat, kuten asian selittäminen omin sanoin, yhteenvetojen tekeminen, analogioiden luominen, selittäminen, kysymysten esittäminen ja vastaaminen auttavat oppijaa integroimaan ja yhdistämään uutta informaatiota aikaisemmin omaksuttuun tietoon. (Pintrich & McKeachie 2000, 41.)

Organisoiemisstrategiat auttavat oppijaa valitsemaan ensisijaisen ja olennaisen informaation ja luomaan yhteyksiä opittavana olevan informaation välille. Tutkimuksissa on todettu, että pääidean valitseminen opittavana olevasta tekstistä on tärkeä organisatorinen strategia. Pääidean identifioimiseen on kehitetty erilaisia tekniikoita, jotka auttavat oppijaa tunnistamaan olennaisen. Esimerkiksi tärkeiden käsitteiden poimiminen tekstistä ja koko tekstimateriaalin analysoiminen auttavat oppijaa muistamaan faktoja ja hallitsemaan materiaalin paremmin. Rakentamalla yhteyksiä tai linkkejä eri tekstiosioiden välille oppija kykenee integroimaan uutta tietoa aikaisempaan ja hän kykenee ymmärtämään paremmin opittavana olevia kokonaisuuksia. (Pintrich & McKeachie 2000, 42.)

Harjoittelemine on yhteydessä asioiden uudelleen koodaamiseen silloin, kun oppija tuo uutta informaatiota muistin käsiteltäväksi. Harjoittelemine auttaa aktivoimaan oppijan työskentelymuistia. Harjoittelemine voi tapahtua sanomalla ääneen opittavaa ainesta, kopioimalla muistivihkoon opittavana olevaa materiaalia tai tekemällä muistiinpanoja toisen lukemisen perusteella. Oppija voi myös alleviivata tärkeiksi kokemiaan asioita tekstistä tai korostamalla osia tekstistä. Harjoittelustrategioiden merkitys on oletettavasti siinä, että ne vaikuttavat havainnointiin ja tarkkaavaisuus- ja uudelleen koodaamisen prosesseihin. Ne eivät kuitenkaan näytä auttavan oppijaa luomaan informaation sisäisiä yhteyksiä tai integroimaan informaatiota aikaisempaan tietoon. Harjoittelustrategioita onkin syytä täydentää muilla oppimisstrategioilla, jotka auttavat oppijaa organisoimaan ja integroimaan informaatiota pitkäaikaisessa muistissa. (Pintrich & McKeachie 2000, 41.)

### Metakognitiiviset strategiat

Metakognitiivinen kategoria käsittää strategiat, jotka koskevat opiskelun suunnittelemista, opittavana olevan aineksen säännöstelemistä, oppimisen ja opiskelun tarkkailua ja kognitiivisten prosessien muuttamista. Metakognitiota käytetään useimmiten viittaamaan kognitiivisen alueen kahteen aspektiin. Ensinnäkin sillä tarkoitetaan kognitioita koskevaa tietoisuutta ja tietoa. Toiseksi sillä tarkoitetaan yksilön kognitioihin kohdistuvaa kontrolloimista ja säätelemistä. Tässä yhteydessä käytetään usein myös käsitettä metakognitioiden itsesäätely.

Metakognitionon sisältyvä tiedostamisnäkökulma viittaa oppijan tietoon omasta persoonasta oppijana, opittavana olevasta tehtävästä ja oppimiseen sovellettavien strategioiden vaihteluista, jotka vaikuttavat tehtävästä suoriutumiseen. Pintrich & McKeachie (2000, 42) viittaavat Flavelliin (1979), jonka mukaan tietoisuus persoonallisista vaihteluista viittaa tietoon itsestä (self – minä). Esimerkiksi oppija tietää olevansa nopea lukija tai huono kirjoittaja. Tämä metakognition näkökulma on läheisessä suhteessa motivaation tekijöihin kuten tehokkuususkomuksiin, kontrolliuskomuksiin ja menestymisen odotuksiin.

Oppijan tieto tehtävävaihteluista tarkoittaa tietoa erilaisten tehtävien vaikeudesta ja akateemisten tehtävien erilaisista vaatimuksista. Tämä tehtävien vaihtelua koskeva tieto saattaa olla yhteydessä motivationaalisiin tekijöihin, kuten tehtävän arvoon ja tavoiteorientaatioon. Strategioiden vaihtelua koskeva tieto tarkoittaa oppijan tietoa erilaisista strategioista ja niiden käyttämisestä erilaisissa tilanteissa. Pintrich ja McKeachie (2000, 42) viittaavat kognitiivisella alueella erotettaviin deklarattiiviseen ja proseduraaliseen tietoon ja niiden soveltamiseen oppimisen säännöstelemisessä. (vrt. Ruohotie 2000b 98 ja 77.)

Vaikka persoonaa, tehtävää ja erilaisia strategioita koskevaa tietoa pidetään tärkeänä, metakognitiiviset oppimisstrategiat viittaavat metakognition kontrolli- ja säätelytarkoitukseen enemmän kuin niiden tietonäkökulmaan. Teoriassa erotetaan kolme yleistä prosessia, jotka muodostavat metakognitiivisen kontrollinäkökulman. Nämä ovat suunnittelu, tarkkaileminen ja itsesäätely. Nämä toiminnot ovat läheisesti yhteydessä metakognitiiviseen tietoon, vaikka parhaiten ne pystytään erottamaan teoreettisesti. (Brown 1983). Eroa sen välillä, mikä on kognitiivista ja mikä metakognitiivista, on usein vaikea tehdä. Tätä erottelua käytetään kuitenkin johtuen sen teoreettisesta merkityksestä ja tutkimuksen kehittymistä edistävästä, heuristisesta arvosta. Siksi erilaisissa metakognitiivisten strategioiden kuvauksissa saattaa olla joitain tekijöitä, jotka toiset tutkijat luokittelevat kognitiivisiin ja toiset metakognitiivisiin toimintoihin. (Pintrich ja McKeachie 2000, 42).

Suunnittelu liittyy oppijan opiskelutavoitteiden asettamiseen, pintapuoliseen perehtymiseen opittavana olevaan aineistoon ja kiinnostusta herättävään kyselemiseen

ennen kuin oppija ryhtyy lukemaan tekstiä ja analysoimaan tehtävien sisältämiä ongelmia. Suunnittelemisen lisää oppijan aktiivista kyselemistä, mikä tehostaa tekstin lukemista ja ongelmien analysoimista. Kaikki nämä suunnitteluun liittyvät toiminnot auttavat oppijaa käyttämään soveltuvia strategioita ja muokkaamaan ja käsittelemään informaatiota. Lisäksi ne auttavat oppijaa aktivoimaan tarkoituksen mukaisia näkökulmia tai aiemmin omaksuttua tietoa, joka helpottaa materiaalin järjestämistä ja ymmärtämistä. Hyvän oppijan on todettu kiinnittävän enemmän huomiota suunnitteluun ja metakognitiivisiin prosesseihin kuin niiden oppijoiden, joiden oppimistulokset jäävät heikoiksi. (Pintrich ja McKeachie 2000, 43.)

Toimintojen tarkkaileminen on metakognition oleellinen osa. Pintrich ja McKeachie (2000, 42) viittaavat Weinsteiniin ja Mayeriin (1986), jotka näkevät kaikki metakognitiiviset toimet osittain käsittämisen ja/tai ymmärtämisen arvioimisena. Oppijan tarkkaavaisuus ja itsearvioiminen kiinnittyvät metakognitiivisen prosessin yhteydessä oppimisen tavoitteisiin, jotka määrittävät toiminnan suunnan. Toimintojen arvioiminen ja tarkkaileminen viittaavat minkä tahansa kognitiivisen toiminnan itsearvointiin. Erilaiset arviointitoiminnot auttavat oppijaa ymmärtämään materiaalia ja integroimaan sitä aiempaan tietoon. Esimerkiksi lukiessaan oppija pyrkii varmistamaan, että hän on ymmärtänyt luetun tekstin tarkoitetulla tavalla. Hän voi käyttää erilaisia testausstrategioita, kuten arvioida puhetta tai säädellä käytettävissä olevaa aikaa. Itsesäätelytoiminnot ovat yhteydessä oppijan aktiiviseen arvioimiseen. Esimerkiksi arvioidessaan tekstin ymmärtämistä oppija voi säädellä lukunopeuttaan voidakseen oikaista tai järjestää vaikean materiaalin sisältöä itselle paremmin ymmärrettävään muotoon. Tämä jatkuva järjestäminen ja kognition hienosäätäminen on metakognition sisältyvä tärkeä prosessi ja oleellinen osa. (Pintrich ja McKeachie 2000, 43; Ruohotie 2000b, 98.)

Oppija voi säädellä itse omaa käyttäytymistään myös lukemalla tekstin useaan kertaan varmistuakseen sen ymmärtämisestä. Hän voi tarkastella materiaalia uudelleen ja testata sitä tekemällä itselleen kysymyksiä. Hän voi palata niihin myöhemmin tentissä tai testatessaan oppimistaan. Oppija voi säädellä omaa käyttäytymistään myös tarkastelemalla ja korjaamalla sitä samalla kun hän etenee tehtävän suorittamisessa. (Pintrich ja McKeachie 2000, 43; Ruohotie 2000b, 99.)



Pintrich ja McKeachie (2000, 43) sisällyttävät kognitioiden itseäätelymalliin kriittisen ajattelun, jota he pitävät tärkeänä oppimisprosessia ohjaavana kognitiivisena strategiana. Opiskelijoilla on kyky käyttää aiemmin omaksuttua tietoa uusien ongelmien ratkaisemisessa. Oppija voi arvioida omaa toimintaa ja sen tuloksellisuutta vertaamalla sitä käsitykseensä erinomaisesta suorituksesta. Tutkimuskirjallisuudessa on runsaasti erilaisia näkemyksiä näiden strategioiden luonteesta. Erilaiset näkemykset liittyvät todennäköisesti alaan tai tilanteeseen. Kriittinen ajattelu on erilaista kirjallisuudessa kuin sosiaalitieteissä kuten psykologiassa, jossa tutkimusmetodien ja teorioiden kriittinen analyysi on tavallinen kriittisen ajattelun muoto. (vrt. Ruohotie 2000b, 99.)

### Resurssien hallintataidot

Resurssien hallintastrategiat tarkoittavat erilaisia keinoja ja välineitä, jotka auttavat oppijaa hallitsemaan oppimisen olosuhteita ja saatavilla olevia resursseja (Pintrich & McKeachie 2000, 44). Resurssien hallintastrategiat liittyvät yksilön kykyyn käyttää tietoisesti hyväksi aika- ja voimavararesursseja sekä hyödyntää ulkopuolista apua oppimistavoitteen saavuttamiseksi. (Ruohotie 1998, 85–89; 2000b, 99–101.) Resurssien hallintastrategioita ovat taito hallita omaa työskentelyä opiskelemiseen käytettävissä olevan ajan puitteissa, opiskeluolosuhteiden hallinta, omien ponnistelujen säätelyminen ja kyky käyttää hyväksi toisten ihmisen osaamista.

### Ajan ja opiskelemisen hallinta

Ajan hallitsemista pidetään yhtenä tärkeänä oppimisen taitona. Ajan hallinnalla tarkoitetaan kuukausia ja viikkoja kestävään opiskeluun käytettävän ajan suunnittelua ja oppimisen ohjaamista käytettävissä olevan ajan puitteissa. Ajan hallinta tarkoittaa myös tilannekohtaista opiskeluun käytettävän ajan hallintaa. Ajan käytön organisoimisen tulee olla joustavaa, koska oppijan tulee kyetä mukautumaan opittavana olevan aineksen oppijan omaksumiskyvylle asettamiin vaatimuksiin. Opittavana oleva asia voi esimerkiksi osoittautua ennakoitua vaikeammaksi, jolloin aikataulua koskeva suunnitelma jää toteutumatta. Aikatauluttaminen merkitsee suunnittelemista ja toiminnan säätelyä ja on siten luonteeltaan metakognitiivinen strategia. Ajan käytön

hallinta poikkeaa kuitenkin muusta metakognitiivisen tason toiminnoista, koska se on luonteeltaan resurssi. (Pintrich & McKeachie 2000, 44.)

Ajan käyttäminen on yhteydessä oppijan motivationaalisiin rakenteisiin, kuten opittavana olevan asian arvoon ja merkitykseen oppijalle. Ajan käyttö merkitsee käyttäytymisen valintaa. Opiskelemisen kokeminen kiinnostavana (oppijan sisäinen orientaatio) johtaa siihen, että oppija käyttää omaa aikaansa opiskelemiseen (tehtävän sisältämä arvo) muiden kiinnostavien tehtävien asemasta. (Pintrich & McKeachie 2000, 44.) Työn ohella tapahtuva tavoitteellinen opiskeleminen edellyttää oman toiminnan kokonaisvaltaista itsesäätelystä ja hyvin kehittyneitä toiminnan ja eri tehtäviin käytettävissä olevan ajan organisoimista.

Toinen tärkeä resurssien hallintastrategia on opiskeluolosuhteiden hallitseminen. Olosuhteet ovat olennainen oppimistuloksiin vaikuttava tekijä. Tutkimukset viittaavat siihen, että oppimiselle tarkoitettulla fyysisellä tilalla on merkitystä oppimisen kannalta. Tila voi yhtä hyvin olla kirjastossa, omassa työhuoneessa työpaikalla tai kotona, keittiössä, olohuoneessa tai parvekkeella. Tilalla sinänsä ei ole merkitystä. Merkitystä on sillä, että oppija yhdistää tilan käytön opiskelemiseen. Sen olisi hyvä olla suhteellisen vapaa sellaisista tekijöistä, jotka oppimiselle kilpailevina kiinnostuksen kohteina vievät huomion puoleensa. Opiskelutila on hyvä järjestää sellaiseksi, mikä parantaa keskittymiskykyä. (Pintrich & McKeachie 2000, 45.)

Ponnistelujen sääteleminen tarkoittaa yleistä pyrkimiseen ja sitkeyteen liittyvää toimintojen itsesäätelystä, jotka ovat suoraan yhteydessä oppijan motivaatioon. Ponnistelujen sääteleminen saattaa olla yksi tärkeimmistä oppimisen strategioista. Hyvä oppija tietää, koska hänen täytyy lisätä ponnisteluja ja paneutua sinnikkäästi tehtävään. Hän tietää myös, koska tehtävän suorittamisessa onnistuminen ei vaadi maksimaalista yrittämistä. Hyvä oppija tietää myös, että ponnistelujen lisäämisen asemasta onnistunut suoritus vaatii käytettävän strategian vaihtamista paremmin tilanteeseen tai itselle sopivaan vaihtoehtoon. Itsesäätelytaitojen avainkysymys on taito koordinoita kognitiivisia strategioita tehtävän suorittamisessa välttämättömien ponnistelujen kanssa. (Pintrich & McKeachie 2000, 45.)

## Vertaisoppiminen ja kyky etsiä apua

Neljäs resurssien hallintastrategia on kyky hyödyntää toisten resursseja ja taito pyytää apua. Opiskelijan tulee tietää, milloin ja miten hän voi saada ja ottaa vastaan apua. Apua voidaan saada opettajalta, toisilta opiskelijoilta tai kollegoilta. Sternberg (1985) kiinnittää huomiota oppijan käytännölliseen älykkyyteen. Hyvä oppija tietää, koska hän ei tiedä, mutta hänellä on kyky tunnistaa joku toinen, joka voi tarjota apuaan. Paritutoroimisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen on todettu parantavan oppimista. Käytännössä opiskelijat kuitenkin käyttävät vähän toisten ihmisten resursseja ja apua oman oppimisensa edistämiseksi. (Pintrich & McKeachie 2000, 45.) Perinteellisessä oppimisessa korostettiin oppijan itsenäistä työskentelyä. Nykyaikainen käsitys oppimisesta korostaa yhteistyötä ja yhteistoiminnallisuutta, jossa vertaisoppimisen sisältämät mahdollisuudet käytetään hyväksi osaamisen lisäämiseksi. Tiedon lisäämisen ohella kehittyy myös uusia toimintatapoja ja -malleja, jotka auttavat oppimaan nopeammin ja tehokkaammin verrattuna yksin tapahtuvaan oppimiseen. Vertaisoppiminen parantaa myös oman oppimisen edistymisen arvioimista ja kykyä tiedostaa omaa oppimista. Koska oppimiskulttuuri on suhteessa vertaisoppimiseen muuttunut, on erityisesti aikuisten opiskelijoiden syytä harjoitella yhdessä oppimista.

Opettajan ja toisten opiskelijoiden tuen käyttäminen on yhteydessä aikaisempiin oppimiskokemuksiin ja siinä yhteydessä saatuihin toimintamalleihin. Taipumus käyttää toisten apua liittyy oppijan motivaatioon ja sitkeyteen oppimisessa. Oppijan aikaisemmillä asiaa koskevilla tiedoilla on yhteys kykyyn ottaa apua vastaan. Aikaisempi kokemus ja aikaisemmat tiedot auttavat oppijaa valitsemaan oikeita kysymyksiä, jolloin hän kykenee etenemään saamiensa vastausten perusteella. Kyky pyytää apua on yhteydessä yksilön minäkäsitykseen ja itseen kohdistettuihin odotuksiin selviytyä ongelmista omin avuin. Kyky pyytää apua ja käyttää toisten apua hyväksi on yhteydessä myös yksilön käsityksiin omasta ja toisten osaamisesta sekä kyvystä toimia joustavasti yhteistyötilanteissa. (Pintrich & McKeachie 2000, 45.)

#### **4.4 Peruskäsitteitä kokoava viitekehys ja tutkimusongelmat**

Ammatillisten aikuisopettajien ulkoinen toimintaympäristö muuttuu jatkuvasti. Viime aikoina kehittäminen on noussut lähelle itseisarvoa. Sillä voidaan luonnehtia työelämän pääasiallista toimintatapaa. Työelämässä olevat ihmiset joutuvat jatkuvasti kehittämään omaa osaamistaan voidakseen vastata työelämän vaatimuksiin. Nämä heijastuvat ammatillisten opettajien pätevyysvaatimuksiin ja heidän osaamiseensa kohdistuviin odotuksiin. Työssä on kehitettävä sekä ammattispesifiä että henkilökohtaista toiminnallista osaamista, joka on tämän työn tarkastelun ytimessä. Niillä tarkoitetaan yksilön persoonallisuuden alueella olevia sisäisen minän kehittymiseen yhteydessä olevia ajattelu- ja toimintatapoja.

Jatkuva toimintaympäristössä tapahtuva muutos suuntaa yksilön orientaatiota itsestä (minästä) ulospäin. Orientaation suuntaamisella on merkitystä yksilön kehittymisen kannalta. Se vaikuttaa siihen, mihin ja millä tavalla ihminen kiinnittää huomiota havaitsemiinsa asioihin ja ilmiöihin, sekä mitä hän ajattelee, ymmärtää ja miten hän kehittyy. Ulospäin suuntautuva ihminen korostaa työssä tarvittavia pätevyysvaatimuksia. Hän pyrkii vastaamaan itsensä ulkopuolelta tuleviin odotuksiin, joita hän havaitsee saamansa palautteen pohjalta. Ulkoisella ympäristöllä on merkitystä yksilön kehittymiseen. Ihminen on kontekstisidonnainen ja hänen täytyy ottaa huomioon tapahtuva kehitys ja tavoiteltavat muutokset. Ihminen, joka ohjautuu pelkästään ulkoisen palautteen perusteella, ei kykene kehittämään osaamistaan ja ohjaamaan omaa toimintaansa siten, että hän selviytyisi muutoksessa. Työssä olevien henkilöiden valmiudet selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä ovat yksilön sisäisen orientaation kautta huomion kohteena olevia persoonallisuuden kehittymiseen yhteydessä olevia tekijöitä ja prosesseja.

Jotta opettajat selviytyvät nykyisessä murroksenomaisessa muutoksessa, heidän persoonallisuuden rakenteissaan täytyy tapahtua käsitteellistä muuttumista. Tämä edellyttää yksilön minän tasolla olevien sisäisten mentaalisten rakenteiden itsetiedostamista ja -säätelyä. Ihmisen henkiset rakenteet jäsentävät hänen ajatteluaan, tunteitaan ja valintojaan. Niiden pohjalta ihminen tekee vapaan tahtonsa ansiosta jatkuvasti ratkaisuja. Tiedostamista on mahdollisuus lisätä hankkimalla tietoa

omista kognitioista, motivaatiosta ja emootioista ja siitä, millä tavalla nämä ohjaavat minän valintoja. Omia oppimisprosesseja koskeva tieto auttaa yksilöä kehittämään itsereflektiivistä toimintaa. Omien prosessien tarkkailu ja tavoitteiden asettaminen parantavat itsesäätelyä. Taitava omien prosessiensa itsesäätelijä kykenee luomaan sisäiset edellytykset muutosprosessille. Tästä on seurauksena taito kehittää omaa kompetenssia ja kyky itse johtaa omaa kehittymistä. Pelkkä tieto ei kuitenkaan ole riittävä ehto käsittemuutoksille. Tiedon ohella täytyy soveltaa taitoja käytännössä. Vasta kokemuksellinen osaaminen ja toiminnan itsesäätely johtavat muutoksessa selviytymiseen.

Opettajilta odotetaan heidän tietämyksensä tietoista kehittymistä siten, että he tuntevat omat kognitionsa ja ulkoisen maailman välisen yhteyden ja kykenevät soveltamaan ja kehittämään osaamistaan muuttuvissa, uutta ajattelua vaativissa tilanteissa. Odotukset perustuvat vaatimukseen, jonka mukaan opettajien tulee kyetä työssään vastaamaan muuttuvan työelämän ja kehittyvän persoonallisen minän vaatimuksiin ja ohjaamaan toisia ihmisiä jatkuvaan osaamista kehittäväan prosessiin. Tämä edellyttää intentionaalista, käsitteellistä muutosta heidän ajattelussaan. Käsitteellinen muutos on mahdollista, jos oppija kykenee suunnittelemaan, tarkkailemaan ja arvioimaan omaa muutosprosessiaan. Tällöin hänen täytyy tulla tietoiseksi omista kognitioistaan ja itseensä kohdistuvista uskomuksistaan ja odotuksistaan. Hänen on haluttava muutosta, joka helpottaa tavoitteisiin pääsemistä; se edellyttää kykyä toimia kompetenttina ja kehittyvänä ammatillisena aikuisopettajana. Silloin, kun opettajan opetustyö perustuu omakohtaiseen kokemustietoon, hän pystyy tehokkaasti vaikuttamaan muihin ihmisiin.

Tarkastelen ammatillisten aikuisopettajien oman osaamisensa kehittämisvalmiuksia työn vaatimusten edellyttämällä tavalla yksilön sisäisen orientaation suunnassa tapahtuvana intentionaalisenä, tavoitteellisena toimintana, jossa yksilö säätelee tietoisesti omaa oppimistaan. Intentionaalisuus merkitsee opettajan työssä sitä, että hän pystyy ymmärtämään omaa työtään ja toimimaan tehokkaasti opettajana ottamalla huomioon ne muutokset, joita ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja sen järjestämisessä on tapahtunut 1990 -luvun alun jälkeen.

Koulutus, jota tutkimuksessa käsitellään, oli tarkoitettu uudistamaan opettajien toimintatapoja ja oppimista koskevia käsityksiä. Oppimiselta odotettiin transformatiivista muutosta opettajien ajattelussa ja toiminnassa. Transformatiivinen muutos on yhteydessä opettajien metakognitiivisiin prosesseihin. Opettajien odotettiin kykenevän muuttamaan omia ajatuksiaan ja ymmärtämystään ja tiedostamaan käsityksiään omasta oppimisestaan voidakseen toimia pätevinä opettajina tulevaisuudessa. Suunnittelun yhteydessä koulutuksen tavoitteeksi asetettu käsitteellinen muutos edellytti opettajilta yksilöllistä tavoitteen asettamista, sisäistä aktiivisuutta, tahdon alaista toimintaa ja oman toiminnan säätelemistä. Transformatiivinen kehittyminen, mikä liittyy osaamiseen ja sen soveltamiseen, edellyttää opettajilta metakognitiivisten strategioiden soveltamista omassa oppimisessa (”mitä minä osaan ja miten sovellan osaamistani”), oman toiminnan arvioimista (”mitä minä osaan eri yhteydessä ja miten voin parantaa suoritustani”) sekä sitoutumista erilaisiin näkökulmiin ja toimintaan (”kuka minä olen ja millaiseksi minun pitäisi tulla” Mentkowski & Associates 2000, 193).

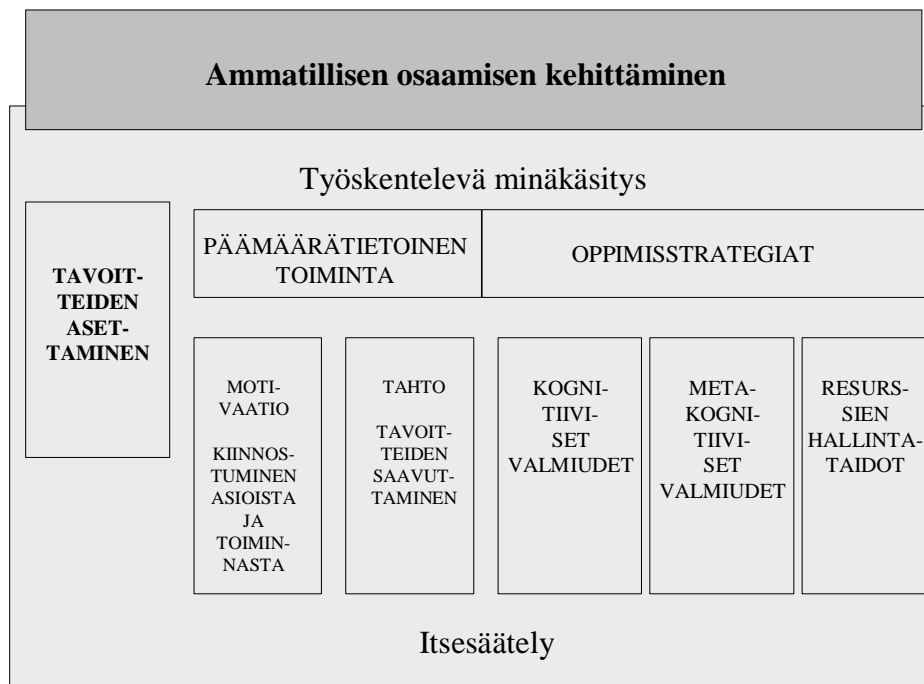
Kysyessäni, millaiset valmiudet opettajilla oli selviytyä muutoksessa, hahmotin käsitystä siitä, millaiset opettajien osaamisen kehitymisvalmiuksien tulee olla. Koulutuksen tavoitteena oli transformatiivinen kehittyminen, joka johtaa intentionaaliseen käsitteelliseen muutokseen. Sen mukaan opettajien tuli kyetä arvioimaan käsitteitä uudelleen, muuttamaan teoriaa tai viitekehystä tai jopa strukturoimaan aiempaa tietoa radikaalilla tavalla uudelleen. Luque (2003) ja Hacker (1998, 10–11) esittävät intentionaalisen käsitteellisen muutoksen tapahtumisen ehtona kolme tekijää: Ensinnäkin opettajien tulee tiedostaa muutostarpeensa ja heidän on tiedettävä, mitä tulee muuttaa (metakognitiivinen ehto). Toiseksi opettajien tulee haluta muutosta. Heidän tulee mieltää muutos henkilökohtaisena tavoitteena (volitionaalinen ehto). Kolmanneksi opettajien tulee kyetä säätelemään – suunnittelemaan, tarkkailemaan ja arvioimaan – omaa muutosprosessiaan (itsesäätelyehto). Itsesäätelyyn liittyvä metakognitiivinen komponentti käsittää tiedon omista tietorakenteista, prosesseista ja kognitiivista ja affektiivisista tiloista sekä kyvyn tietoisesti ja huolella tarkkailla ja säädellä omaa tietämystä ja prosesseja samoin kuin kognitiivisia ja affektiivisiä tiloja (vrt. Ruohotie 2003b, 9–10).

Intentionaalisen käsitteellisen muutoksen seurauksena opettaja pystyy Luqueen (2003) viitaten näkemään kuilun oman tietämyksen ja vaihtoehtoisten muiden näkemysten välillä. Hän ymmärtää oman muutostarpeensa ja oivaltaa sen, minkä tulee muuttua. Opettaja pystyy ylläpitämään sitoutumista oppimistehtävään tavoitteiden ja mielenkiinnon mukaisesti. Hän suunnittelee, tarkkailee ja arvioi omaa motivaatiotaan, emootioitaan, kiinnostumistaan ja strategisia taitojaan, joita tarvitaan muutoksen tavoittelemisessa. Lisäksi hän pystyy suunnittelemaan ja tarkkailemaan toimintoja, jotka edistävät muutosprosessia ja evaluoimaan muutosprosessin tuloksia.

Esitän tutkimustehtävän kysymyksen muodossa seuraavasti:

Millaiset valmiudet ammatillisella aikuisopettajalla on selviytyä jatkuvassa muutoksessa?

Tarkastelen tutkimuksessa muutoksessa selviytymisen mahdollisuuksia ammatillisen osaamisen kehittämistä kuvaavan viitekehysten avulla. Kuviossa 10 esitetään keskeisimmät teoreettiset käsitteet. Ne ovat monimutkaisilla sidoksilla yhteydessä toisiinsa. Tutkittavana olevat käsitteet muodostavat vain osan yksilön ammatillista kehittymistä säätelevistä, moniulotteisista tekijöistä ja prosesseista. Viitekehys pitäisi oikeastaan esittää Rubrikin kuution muodossa, jolloin siitä saataisiin paremmin todellisuutta kuvaavampi kokonaisuus. Analogiana voidaan käyttää myös latva-artistikan rakennetta. Se kuvaa metaforisesti osuvasti minän lukemattomia ulottuvuuksia, jotka ovat samaan aikaan sekä erillisiä että erottamattomasti toisiinsa yhteydessä olevia. Tyydyn tässä kuitenkin yksinkertaistettuun käsitteitä osoittavaan tasokuvaukseen. Käsitteiden määrittelemisessä käytän hyväkseni aikaisempien teorioiden pohjalta esitettyjä näkemyksiä.



Kuvio 10. Ammatillisen osaamisen kehittäminen.

Tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisen osaamisen kehittymistä oppijan itse säätelmänä konatiivis-kognitiivisena prosessina. Se tarkoittaa päämäärätietoisena toimintana, johon yksilö ryhtyy motivoituneena ja itselle asetetut tavoitteet saavuttamaan pyrkivänä aktiivisena toimijana ja jossa hän soveltaa tarkoitukseen sopivia oppimisstrategioita ja säätelee tietoisesti ja intentionaalisesti omaa toimintaansa.

Kehittymisellä tarkoitetaan yksilön muutokseen tähtäävää toimintaa, jossa hän soveltaa älykkyyden ja persoonallisuuden alueilla olevia tietojaan, taitojaan ja valmiuksiaan ja jossa tavoitteiden asettamisella on yksilön toimintaa ohjaava merkitys (päämäärätietoinen toiminta). Kehitys nähdään jatkuvana, samaan suuntaan etenevänä dynaamisena muuttumisena, joka tapahtuu osaamisen alueella, tai se merkitsee käyttäytymisen kokonaiskuvan muuttumista jatkuvasti tiettyyn suuntaan<sup>2</sup>. (vrt. Hirsjärvi

<sup>2</sup> Kehittyminen eroaa muuttumisesta siinä, että muutos korostaa siirtymistä tilanteesta toiseen. Muuttuminen tarkoittaa, että jokin on eri tavalla kuin aikaisemmin. Kehitystä kuvataan prosessina, muutosta tuotteena. Tässä yhteydessä kehittämisellä tarkoitetaan lähinnä käyttäytymisen kokonaiskuvan muuttumista jatkuvasti tiettyyn suuntaan. Oppiminen puolestaan viittaa käyttäytymisessä havaittaviin



1990, 78; 136.) Yksilön kehittymiseen liittyvä toiminta aktivoi eri tilanteissa erilaisia minän olemuksessa olevia tekijöitä ja rakenteita, jotka sisältyvät työskentelevään minäkäsitykseen ja joilla on yhteys yksilössä oleviin kehittymisen edellytyksiin ja muutoksen hallintaan. Näitä rakenteita voidaan kutsua valmiuksiksi, jotka Ruohotie (1981, 17–18) määrittelee ihmisessä itsessään oleviksi edellytyksiksi suoriutumiseen tehtävistä. Valmius käsitetään suhteellisen pysyvänä inhimillisenä ominaisuutena, johon meillä itsellämme on mahdollisuus vaikuttaa. Valmius on avoin järjestelmä, joka muuttuu ja vahvistuu samalla kun me jäsenämme, organisoimme, varastoimme ja prosessoimme tietoa.

Työskentelevällä minäkäsityksellä tarkoitetaan Lordiin ym. (1999, 170) viitaten toiminnan kontekstin aktivoivien, minää koskevien ydinrakenteiden ja perifeeristen rakenteiden jatkuvasti muuttuvaa kokonaisuutta. Toimiva minäkäsitys jaetaan kolmeen komponenttiin: vallitsevaan minäkäsitykseen, potentiaaliseen minäkuvaan sekä tavoitteisiin ja standardeihin. Vallitsevan minäkuvan ja potentiaalisen minäkuvan vertailu luo perustan itsensä kehittämislle.

Osaamisen kehittämisellä tarkoitetaan yksilöllisiä minäkäsitykseen, motivaatioon ja oppimisstrategioihin liittyviä prosesseja, joita ihminen säätelee vastaanottamansa ja tulkitsemansa palautteen perusteella tietoisesti ja tavoitteellisesti tarkoituksenmukaisella tavalla. Ammatillisilla kehittämisvalmiuksilla tarkoitetaan ammatin kehittymisen suunnassa tapahtuvaa, työntekijän päämäärätietoista oppimista ja muuttumista siten, että hän sen seurauksena ylläpitää ja uusintaa ammatillista kompetenssiaan.

Itsesäätelyllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tehtävään sitoutuneen oppijan persoonallisen minän tasolla tapahtuvaa aktiivista toimintaa, jossa hän itse ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja tarkkailee, kontrolloi ja säätelee omaa toimintaansa ja pyrkii soveltamaan kontekstiin sopivia strategioita saavuttaakseen itselleen asettamansa tavoitteet. Itsesäätelyä pidetään ehkä kaikkein tärkeimpänä inhimilliseen suorituskyyyn

---

pysyviin muutoksiin, jotka ovat syntyneet oppijan oman toiminnan ja ympäristön vaikutuksesta ja jotka liittyvät kokemukseen.

liittyvänä laatutekijänä. Tämä ihmiselle ominainen oman toiminnan säätelykyky auttaa häntä selviytymään jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa.

Tutkimuksen ydin on itsesäätelyssä. Itsesäätelykyky ja -taidot ovat keskeisiä pyrittäessä saavuttamaan itselle asetetut tavoitteet. Niiden merkitys korostuu aikuisten opiskelijoiden yhteydessä, koska heillä on lapsiin ja nuoriin verrattuna erilaiset lähtökohdat itse päättää siitä, mitä he valitsevat ja miten he soveltavat taitojaan. Se, että oppija itse voi vaikuttaa oman oppimisen laatuun, on tärkeä kysymys, koska oppimisen odotuksena on uudistava, transformatiivinen ajattelu- ja ymmärtämistavan muutos, joka koskettaa myös yksilön arvoja ja käsityksiä maailmankuvasta ja ihmiskäsityksestä.

Tarkastelen asettamaani tutkimusongelmaa seuraavien neljän alaongelman kautta:

- a Millaisia tavoitteita opettajat asettivat opiskelulleen?
- b Miten motivoituneita opettajat olivat opinnoissaan?
- c Millaisia oppimisstrategioita opettajat sovelsivat opinnoissaan?
- d Millainen käsitys opettajilla oli itsestään oppijoina, ja millainen heidän uramotivaationsa oli?

Näiden lisäksi kerron neljä tarinaa, jotka kuvaavat opettajien käsityksiä itsestään oppijana heidän omalla kertomanaan. tarinat täydentävät edellä esitettyjen alaongelmien antamaa tilastolliseen analyysiin perustuvaa kuvausta. Ne on kirjoitettu peiliksi lukijalle hänen tutustuessaan itseensä oppijana ja kehittyvänä, muutoksessa hyvin selviytyvänä persoonana.

## 5 Tutkimuksen empiirisen osan toteuttaminen

### 5.1 Tutkimuksen konteksti ja kohderyhmä

Tutkimuksen empiirinen aineisto perustuu TUKEVA:ssa järjestettyyn koulutukseen osallistuneiden opettajien näkemyksiin omasta oppimisestaan kurssilla. TUKEVA-hankkeen tavoitteena oli kehittää ammatillisten aikuisopettajien ammatillista ja pedagogista osaamista siten, että heidän valmiutensa toimia muuttuvissa tilanteissa sekä työelämän että koulutuksen aktiivisina kehittäjinä paranevat. Hanke toteutettiin, koska haluttiin lisätä oppilaitosten ja työelämän välistä yhteistyötä ja parantaa koulutuksen suunnittelua vastaamaan aiempaa paremmin yritysten osaamistarpeita. Tarkoituksena oli myös edesauttaa korkealaatuisen ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten palveluverkoston kehittymistä siten, että se pystyy paremmin tyydyttämään yhteiskunnan, työelämän ja ammatillisten opiskelijoiden tarpeita. Tavoitteena oli kehittää ammatillista koulutusta sisällöllisesti, pedagogisesti ja menetelmällisesti siten, että koulutuksen vaikuttavuus ja opiskelijoiden työllistyminen paranevat. Opetusjärjestelyt suunniteltiin siten, että elinikäisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen edellytyksiä vakiinnutettiin osaksi työorganisaatioiden toimintakulttuuria. (Projektisuunnitelma, 3.) Projektissa opiskelevilla henkilöillä oli mahdollisuus suorittaa kasvatustieteiden, kaupan ja hallinnon alan sekä tekniikan korkeakoulututkintoihin liittyviä opintoja sekä ammatillisen aikuisopettajan pätevyyteen johtavia täydentäviä opintoja. (ks. Nieminen 2002, 95–122.)

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin TUKEVA:n aloitusjakson (IN-opinnot) yhteydessä lukuvuoden 1999-2000 aikana. IN-opinnot oli suunniteltu erityisesti ammatillisten aikuisopettajien ammatillisen kasvun tarpeita vastaavaksi. IN-opintojen nimellä toteutettu opintokokonaisuus oli pilottihanke. Siihen sisältyvät opinnot koostuivat viidestä kolmen opintoviikon mittaisesta osakokonaisuudesta, josta muodostettiin 15 opintoviikon laajuiset ammattikasvatuksen approbaturopinnot (Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaneuvoston päätös 16.6.1999.) Opintojen suunnittelemisesta ja toteuttamisesta vastasi Tampereen yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan Ammattikasvatuksen tutkimuskeskus (myöhemmin Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus). Opinnot toteutettiin

lääninhallitusten tuella kahdeksalla paikkakunnalla eri puolilla Suomea. (ks. Opetusministeriön työryhmien muistioita 3:2002; IN-opintojen opetussuunnitelma.) Oma tehtäväni oli toimia TUKEVA:n suunnittelijana ja projektipäällikkönä hankkeen alkuvaiheesta alkaen kesään 2001 asti. Työtehtäväni ansiosta minulla oli mahdollisuus osallistua tämän tutkimuksen kohteena olevan kehittämishankkeen toteuttamiseen ja saada siten laaja-alainen käsitys siitä, millä tavalla opettajat kokivat mahdollisuutensa kehittää omaa osaamistaan koulutuksen keinoilla.

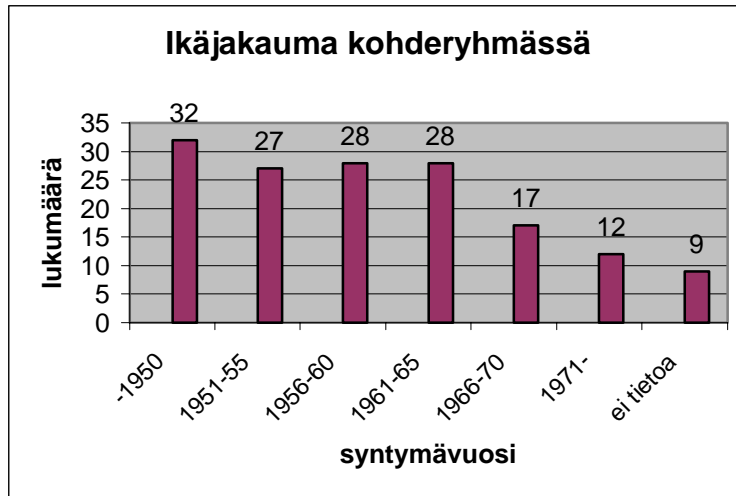
### Tutkimuksen kohderyhmä

IN-opintoihin<sup>3</sup> osallistui 188 opettajaopiskelijaa. Heistä 125 suoritti aikataulun mukaisesti hyväksyttävästi koko 15 opintoviikon mittaisen opintokokonaisuuden. Kohderyhmä kuvataan kyselyyn I (Oppijan minäkuva) osallistuneiden taustatietojen pohjalta. Kyselyyn vastanneista (N=156) naisia oli 63 ja miehiä 37 prosenttia. Koulutukseen osallistuneiden sukupuolijakauma oli lähes päinvastainen verrattuna Vason ja Vertasen (2000, 36) ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opetushenkilöstön sukupuolijakaumaan, jonka mukaan oli samaan aikaan yli 60 prosenttia miehiä ja alle 40 prosenttia naisia. Opettajaopiskelijoiden ikä ja taustakoulutus eritellään alla esitettävissä taulukoissa. Luvut eivät ole tarkalleen vertailukelpoisia, koska luokitukset poikkeavat osittain toisistaan. Tässä tutkimuksessa on sovellettu Rauste-von Wrightin ja Heikkilän (1996) Aiko-koulutuksen arvioinnin yhteydessä käyttämää luokittelua.

---

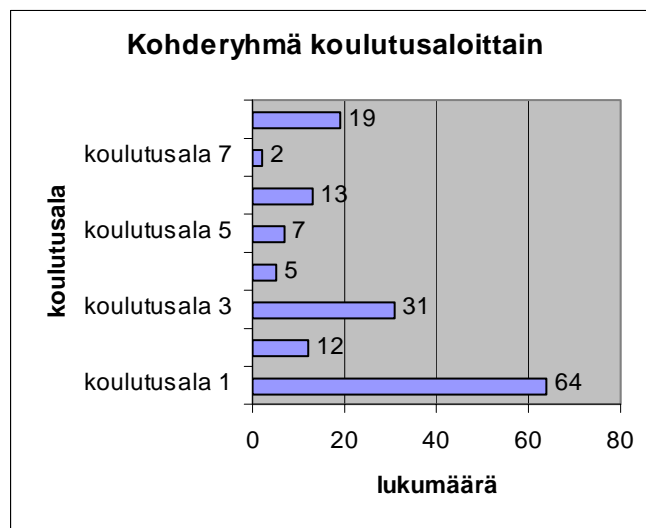
<sup>3</sup> Tekstissä käytetään rinnakkain käsitettä IN-opinnot ja ammattikasvatuksen approbatur, jotka tarkoittavat tässä yhteydessä samaa asiaa.

Taulukko 3. Kohderyhmän jakautuminen ikäryhmittäin.



Yli 50 vuotta täyttäneet henkilöt muodostivat kyselyyn vastanneista suurimman ryhmän. Kaikista vastaajista 55 prosenttia oli 35 vuotta täyttäneitä tai sitä vanhempia. Vason ja Vertasen (2000, 38) selvityksen mukaan aikuiskoulutuskeskusten opettajakunnan suurin ryhmä muodostui 35–40 vuotiaista opettajista. Koko opettajakunnassa 35 vuotta täyttäneiden osuus oli lähes 80 prosenttia. Opetushenkilöstön keski-ikä oli vuonna 2000 vähän yli 42 vuotta.

Taulukko 4. Kohderyhmän jakautuminen koulutusaloittain.



Koulutusalat:

Koulutusala 1 = kaupan ja hallinnon ala sekä toimistoala

Koulutusala 2 = laki- ja yhteiskunta-ala, sosiaaliala, nuorisotyö, opettajankoulutus

Koulutusala 3 = tekniikka, tietoliikenne ja luonnontieteet

Koulutusala 4 = hoitoala

Koulutusala 5 = maa- ja metsätalous

Koulutusala 6 = palvelut (kotitalous, siivous, liikenne)

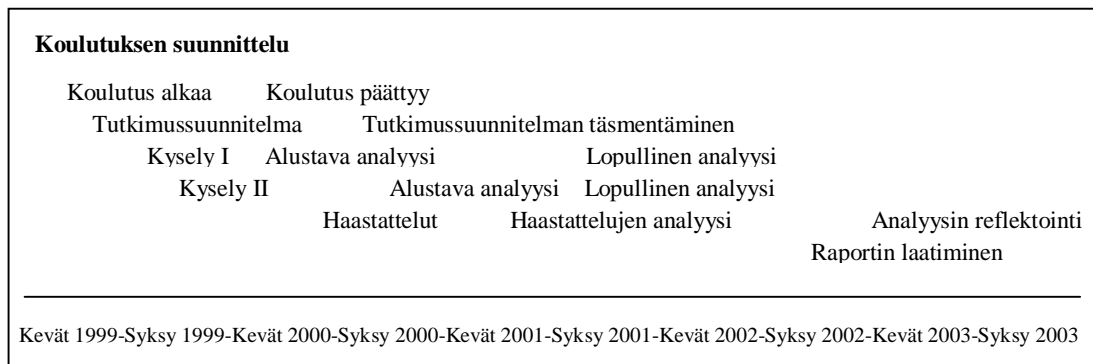
Koulutusala 7 = käsi- ja taideteollisuus

Koulutusala 0 = ei tietoa koulutusalaista

Tutkimusaineistossa kuvatuista opettajista 42 prosenttia työskenteli kaupan ja hallinnon aloilla Tekniikan ja tietoliikenteen alalla työskenteli 20 prosenttia osallistujista. Sosiaali- ja palvelualalla kummallakin työskenteli 8 prosenttia. Vastajista 12 prosentilta puuttui koulutusala-tieto. Vason ja Vertasen (2000, 38–45) mukaan kaikista ammatillisista aikuisopettajista 11 prosenttia työskenteli kaupan ja hallinnon alalla. Tekniikan ja liikenteen alalla työskenteli 38 prosenttia. Matkailu-, ravitsemus ja talousalalla työskenteli 8 prosenttia opettajista. Sosiaali- ja terveystieteiden alalla toimi 4 prosenttia kaikista opettajista.

## **5.2 Tutkimuksen vaiheet**

Tutkimussuunnitelma laadittiin TUKEVA-hankkeeseen liittyneen koulutuksen suunnittelun yhteydessä. Tutkimuksen kulkua havainnollistetaan seuraavan aikajanan avulla. Jaan tutkimuksen toteuttamisen kolmeen vaiheeseen: tutkimuksen suunnitteluun ja koulutuksen toteuttamiseen, empiirisen aineiston hankkimiseen ja analysoimiseen ja tutkimusraportin laatimiseen. Kuviossa 11 esitetään tutkimuksen toteuttamisen ajankohdat ja tutkimuksen eteneminen.



Kuvio 11. Tutkimuksen vaiheet.

Alustava tutkimussuunnitelma laadittiin syksyllä 1999. Ensimmäisen vaiheen (syky 1999 – kevät 2000) painopiste oli koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Tässä vaiheessa tutustuin ammatilliseen aikuiskoulutukseen, sen taustoihin ja lähtökohtiin ja historialliseen kehitykseen sekä tulevaisuuteen suuntautuneisiin odotuksiin ja kehittämistarpeisiin. Vierailin useissa aikuiskoulutuskeskuksissa eri puolilla Suomea. Tutustuin niiden toimintaan koulutusorganisaatioina, alueellisen elinkeinoelämän kehittäjinä ja työntekijöiden ammatillisen osaamisen ylläpitäjinä. Tukeva-projektissa toteutettavan koulutuksen suunnittelun ja toteuttamisen kannalta pidin tärkeänä perehtyä ammatillisen aikuiskoulutuksen 1990-luvun alussa toteutettujen rahoitusperusteiden muutoksiin ja siitä johtuviin koulutustarpeisiin ja opettajan työhön kohdistuviin muutosodotuksiin.

Tutkimuksen kohderyhmään tutustuin projektipäällikön tehtävissä osallistumalla IN-opintojen lähikoulutuspäiville. Työroolini vaihteli opintokokonaisuudesta ja opetustilanteista riippuen koulutuspäivän organisoijan roolista oppimisen tutorin rooliin. Osallistumalla lähikoulutuspäivien opetukseen sain informaatiota koulutukseen osallistuneiden opettajien toiminnasta oppimistilanteissa. Oppimistehtävät, joihin opettajat vastasivat kirjallisesti, tarjosivat mahdollisuuden perehtyä heidän oppimiseen liittyviin näkemyksiinsä. Harjoitustehtävien suorittamisen pohjalta voin muodostaa käsitystä vastaamisen tasosta ja tyylistä. Koulutuksen aikana käytiin vilkasta sähköpostikeskustelua, joka koski erilaisia koulutuksen osallistumiseen, oppimiseen ja tutkintoon tähtäävään akateemiseen opiskeluun liittyviä henkilökohtaisia kysymyksiä. Keskustelun perusteella tein johtopäätöksiä, jotka ohjasivat tutkimukseni suuntaa

opiskelun henkilökohtaisella tasolla tapahtuvan kehittymisen tarkastelemiseen. Ammatilliseen aikuiskoulutukseen ja opettajien olosuhteisiin kohdistuvan kiinnostukseni tarkoituksena oli pyrkimys ymmärtää opettajien asemaa ja kokemusmaailmaa, yksittäisen opettajan roolia ammatillisessa aikuiskoulutuksessa sekä saada käsitys siitä, mitä opiskeleminen ja oppiminen merkitsee opettajalle. Pidän tärkeänä selvittää kysymystä, mitä ympäristössä tapahtuva muutos merkitsee yksittäiselle ammatilliselle aikuisopettajalle.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa keräsin kvantitatiivista tutkimusaineistoa. Syksyn 1999 kuluessa toteutettiin kaksi kyselyä käyttämällä aiemmissa yhteyksissä laadittuja kyselymittareita, joita kuvataan tarkemmin empiirisen aineiston esittelyn yhteydessä. Laadullista aineistoa kerättiin haastatteleamalla yksitoista opettajaopiskelijaa. Haastattelumittauksen lähtökohtina olivat tutkimuksen taustateoriat, ensimmäisellä kyselyllä saadun aineiston alustava analyysi ja koulutuksen aikana havainnoimalla muodostamani ennakkokäsitykset. Tutkimusprosessin toisessa vaiheessa analysoitiin kyselyaineisto käyttämällä apuna tilastollisia analyysejä. Niiden avulla etsittiin sopivia ratkaisuja tutkimusongelman tarkastelemiseksi. Haastatteluaineisto analysoitiin sanatarkan litteroinnin pohjalta manuaalisesti käyttämällä hyväksi taustateorioiden ja kyselyjen jäsentämisen pohjalta syntyneitä teemoja. Aineiston alustavan analysoinnin yhteydessä alun perin survey-tutkimukseksi suunniteltu tutkimuksen toteuttaminen laajeni laadulliseksi tutkimukseksi, jossa käytettiin hyväksi sekä kyselyjen että haastattelun avulla hankittua empiiristä aineistoa.

Toisessa vaiheessa (kevät 2000 – syksy 2001) perehdyin aiempaa laajemmin ammatilliseen aikuiskoulutukseen tarkastelemalla aihealuetta käsitteleviä tutkimuksia, julkaisuja, hallinnollisia raportteja ja lainsäädäntöä. Tutustuin ammatilliseen aikuiskoulutukseen ja sen koulutuspoliittiseen ohjaukseen, hallintoon ja koulutuksen organisointiin ja toteuttamiseen. Hankin taustatietoa haastatteleamalla keskushallinnossa pitkään työskennelleitä virkamiehiä, aikuiskoulutuskeskusten rehtoreita ja työntekijöitä. Osallistuin Aikuiskoulutuskeskusten Liiton (AIKE Oy) rehtoreille järjestämiin tilaisuuksiin ja koulutuspäiviin sekä hankkeen tiedottamiseen. Hankin tietoa Euroopan unionin sisällä toteutettavasta ammatillisen koulutuksen suunnittelun ja kehittämisen ennakoititutkimuksesta saadakseni laajemman käsityksen koulutuksen suuntauksista ja



tavoitteista. Tavoitteenani oli saada mahdollisimman kattava ja monipuolinen käsitys aikuiskoulutuskeskusten toiminnasta, niiden merkityksestä ammatillisen aikuiskoulutuksen toteuttajina yhteiskunnassa ja ammatillisen aikuiskoulutuksen tulevaisuuden näkymistä muuttuvassa toimintaympäristössä.

Tutkimusprosessin toisessa vaiheessa täsmensin haastatteluaineiston keräämisen ohella tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Tarkasteluni painopiste kohdistui oppimisen taustalla vaikuttaviin yksilöllisiin kehittymistä edistäviin tekijöihin. Ymmärtäminen edellytti tutustumista maailmankuvan rakentumiseen, ihmiskäsityksen merkitykseen, kokonaispersoonallisuuden systeemeihin, ammatilliseen kasvuun ja sen yhteydessä tapahtuvaan minäkäsityksen ja identiteetin kehittymiseen ja eksistentiaalis-fenomenologiseen ja hermeneuttiseen ajatteluun.

Tutkimuksen kolmannessa vaiheessa (kevät 2002 – syksy 2003) syvensin teoreettista viitekehystä ja tutkittavana olevaan ilmiöön, muutoksessa selviytymiseen, liittyvää ymmärtämystäni. Olin aiemmin suunnitellut tutkimusongelmien tarkastelemista erikseen kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston pohjalta. Päädyin kuitenkin tutkimusongelman luonteen ja tutkimukselle asettamani kuvailevan tarkoituksen johdosta kokonaan aineiston laadulliseen tarkastelemiseen. Ratkaisu merkitsi kvantitatiivisen aineiston laadullista tarkastelua ja tutkimusongelman täsmentämistä. Kirjoittaminen muodosti tärkeän osan koko tutkimusprosessia. Sillä oli merkitystä oman ymmärrykseni kehittymiseen, ja se vaikutti tutkimusongelman hahmottamiseen ja rajaamiseen. Ilman kirjoittamisprosessin mukanaan tuomaa tutkittavana ollutta ilmiötä koskevaa itseymmärrystä ongelmien asettaminen ja niiden tarkasteleminen olisivat todennäköisesti jääneet mekaanisemmalle tasolle.

Keväällä 2002 järjestin yhteensä viisi koulutustilaisuutta tutkimuksessa mukana olleiden henkilöiden työyhteisöissä. Tilaisuuksiin osallistui yhteensä noin sata tutkimuksesta kiinnostunutta ammatillista aikuisopettajaa. Koulutuksen yhteydessä keskusteltiin tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ja tutkimusalueen merkityksestä opettajien työssä. Keskustelujen avulla pyrin muodostamaan itselleni käsitystä siitä, millä tavalla omat käsitykseni vastasivat tutkimuksen kohderyhmän käsityksiä ja pitävätkö opettajat tutkittavana olevan ilmiön tarkastelemista tärkeänä.

Tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheissa keskustelin useita kertoja erään aikuiskoulutuskeskuksen johtajan ja koulutukseen osallistuneen opettajan kanssa varmistaakseni tutkimuksessa muodostamieni käsitysten ymmärrettävyyttä. (vrt. kommunikatiivinen validiteetti). Tutkimusraportin kirjoittamisvaiheessa lähetin haastattelukuvaukset opettajille ja pyysin heitä esittämään analyysiani koskevia näkemyksiään. Tutkimuksen edetessä ja tulkinnan syventyessä pidin tärkeänä varmistua analyysini paikkansapitävyydestä ja antaa samassa yhteydessä haastateltaville mahdollisuuden ilmaista oma käsityksensä sekä haastattelusta että tekemästani tulkinnasta. Opettajien haastatteluanalyysiä koskevat kommentit on liitetty raportissa esitettäviin analyyseihin luvussa 6.1. Lyhyet palautteet on erotettu muusta tekstistä kursiivilla kirjaimilla.

Fenomenologinen tutkimus pyrkii tavoittamaan merkityksiä, jotka ovat mahdollisimman riippumattomia tutkijan niihin liittämistä merkityksistä. (vrt. Varto 1992; Tahvanainen 2001, 375.) Keskustelemalla tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kanssa pyrin tiedostamaan oman subjektiivisen tulkintani osuutta. Halusin varmistua siitä, että opettajat tunnistavat itsensä haastatteluotteiden ja analyysin perusteella. Samalla varmistin, että otteet eivät sisällä asioita, joista kyseiset opettajat voidaan tunnistaa. Pidin reflektointia tärkeänä myös siksi, että haastattelussa nousevat esille opettajien erilaiset toimintastrategiat, jotka eivät välttämättä ole yhdenmukaisia teorioiden käsitteiden ja rakenteiden kuvaaman todellisuuden kanssa. Oppijan kokemien käsitysten kuvaamisessa mahdollisimman luonnollinen lähestyminen ja henkilön oman äänen esille tuominen lisäävät kuvauksen luotettavuutta tutkittavana olevan ilmiön tosielämässä toteutuvasta moninaisuudesta (naturalistinen paradigma). (vrt. Saari 2002, 50.)

### **5.3 Tutkimusprosessi**

Tutkimuksen kulku voitiin kuvata ajallisesti etenevänä prosessina. Eri prosessien toteuttamisen ajallinen kuvaaminen auttaa lukijaa hahmottamaan tutkimuksen etenemistä. Tutkimus eteni tutkijan alustavasta ideasta tutkimuksen toteuttamiseen ja sitä tarkastelevan tutkimusraportin laatimiseen. Tutkimusprosessi eteni rajallista ilmiötä

ja sen merkitystä koskevasta arkiajattelusta kohti teoreettista käsitystä monimutkaisesta, ihmisen mielen sisäisestä toiminnasta ja sen johtamisesta.

Työn etenemistä monipolvisena tutkijan ja tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ymmärtämiseen liittyvänä prosessina on yllättävän vaikea kuvata siten, että lukija saa käsityksen tutkimuksen eri vaiheissa käsitellyistä ongelmista ja tehdyistä valinnoista. Tutkimus on ajoittain edennyt loogisesti metodin ja teorian ohjaamana, toisinaan eteneminen on tapahtunut tutkijan intuition varassa. Tutkimusprosessin aikana eteneminen on merkinnyt monien askeleiden ottamista takaisin, tuloksettomiksi osoittautuneita avauksia, uusien johtolankojen etsimistä ja löytämistä, erehtymistä ja yrittämistä ja työn jatkamista uudelleen.

Tutkimusprosessi noudattaa humanististen tieteiden tutkimukselle tyypillistä asteittaista etenemistä kohti syvempää ymmärtämistä siitä, miten ihminen on olemassa tietyssä tilanteessa suhteessa todellisuuteen (situationaalisuus). Hermeneuttinen tieteenperinne tutkii asioiden merkitystä ja mieltä ja pyrkii tuomaan esille asioiden, käsitteiden tai ”tekstien” merkityssisältöjä. Se pyrkii ottamaan huomioon ihmisen erityislaadun tutkimuskohteena. (Rauhala 1983, 38; Krohn 1989; 4–19; 1996, 15–24; ks. myös Tahvanainen 2001, 19–39; 95–98.). Hermeneuttinen lähestymistapa pyrkii ilmaisemaan täsmällisemmin sitä, mikä on olemassa tutkittavassa kohteessa enemmän tai vähemmän epäselvästi. Hermeneuttisen tieteensuuntauksen tehtävänä on tulkita inhimillisen elämän sisältämiä ilmiöitä siten, että niiden ymmärtäminen lisääntyy. Ymmärtämisessä tekstillä, kielellä ja kirjoittamisella on tärkeä merkitys.

Tutkimusprosessissa oli oleellista siihen sisältynyt jatkuva kriittinen reflektiivinen vuorovaikutus. Hermeneuttinen, ymmärtämään pyrkivä, tutkimus etenee tutkijan tekemistä havainnoista ja niistä saadusta esiyymmärryksestä syvällisempään tulkintaan. Tulkinta tapahtuu tarkastelemalla havaintoja niiden teoreettisten olettamusten kautta, joiden ilmenemistapoja havaittavien ilmiöiden ajatellaan olevan. (Anttila 1999; Haaparanta & Niiniluoto 1994, 69.) Tutkimusprosessi kehittyi empiirisen tarkastelun kohteena olleiden yksilöiden, tutkijan muodostamien käsitysten, tulkintaehdotusten ja ilmiötä tarkastelevien teorioiden välisestä dialogista. Vuoropuhelussa oli implisiittisesti mukana tutkimuksen kontekstiin sisältyvän toimintaympäristön merkitys, ajallisuus ja

eri tekijöiden yhteys situaatioon. Tutkimusprosessi eteni hermeneuttisen kehän tai spiraalin havainnollistamalla tavalla. Vähittäinen syvenevä ja laajeneva ymmärtäminen on tyypillistä niissä tutkimusprosesseissa, joissa tavoitteena on ymmärtää ihmistä ja ihmisen kehittymiseen sisältyvää moninaisuutta. (Gadamer 1979, 261.) Gadamerin (1960) mukaan varsinaista tulkinnan metodologiaa ei ole olemassa. Hänen mukaansa tutkimuksen eteneminen on kuitenkin mahdollista tutkijan hallussa olevan tradition antaman esiymmärryksen johdosta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yksilöllisellä tasolla ilmenevää inhimillistä toimintaa. Tavoittelen hermeneuttisen tieteenperinteen mukaista ilmiön tarkastelemista tarkoitukseni ymmärtää ilmiötä ja lisätä ilmiöön sisältyvän merkityksen tiedostamista. Metodisesti inhimillisen laadun tarkasteleminen on ongelmallista. Laadulliselle tutkimukselle onkin muodostunut luonteenomaiseksi, että tutkija luo itse oman metodinsa, jonka avulla hän hankkii tietoa. Rauhalan (1983, 11–17) mukaan tämä on mahdollista, jos empiirisen tutkimuksen ontologinen sitoutuneisuus määritellään. Tämä tarkoittaa tutkimuksen taustalla olevan maailmankuvan, ihmiskäsityksen ja merkitystä lähtökohtien selvittämistä sekä tutkijaan liittyvien subjektiivisten tekijöiden hyväksymistä osaksi tutkimusprosessia.

Tutkimuksen ihmiskäsitys perustuu holistiselle käsitykselle ihmisestä, jossa ihmisen perusmuoto voidaan esittää kolmijakoisena. Rauhalan (1983, 25–27) mukaan nämä perusmuodot ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on tajunnallisuuden olemistapa, jonka perustavanlaatuisuutta rakennetta kuvataan mielellisyytenä. Tämä mieli on se, jonka avulla ihminen ymmärtää, tietää, tuntee, uskoo tai uneksii asiat joksikin. Tässä mielessä mieli on merkityksen antaja. Mielellisyys sisältyy tässä tutkimuksessa sekä hermeneuttiseen tutkimusmenetelmään että itse tarkasteltavana olevaan ilmiöön, yksilön mielen sisäisen toiminnan tarkastelemiseen oppimis- ja/tai muutostilanteessa. Mielen ja merkitysten tarkasteleminen tapahtuu aina jossakin situaatiossa. Tämä tarkoittaa sitä, että tarkastelun konteksti ja olosuhteet vaikuttavat siihen, millaisiksi tutkimuksen tulokset tulkitaan. Samoin tutkijan oma persoonallisuus ja mieli vaikuttavat siihen, että kaikki tulkinta ja merkitysten määrittäminen tapahtuu tutkijan subjektiivisen analyysin värittämänä.

Tulkintaan sisältyy tutkijan kokemushistoria, tapa ymmärtää maailmaa ja ihmistä samoin kuin tutkijan arvot, asenteet ja odotukset.

Opettajat työskentelevät tietyssä tilanteessa ja kontekstissa. Olen pyrkinyt selvittämään kohderyhmän sekä historiallisen että tulevaisuuteen suuntautuvan kontekstin ja siihen kohdistuvia odotuksia samoin kuin yksittäisten opettajien käsityksiin mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä. Ammatilliselle aikuiskoulutukselle ja sitä toteuttaville organisaatioille on kehittynyt oma arvomaailmansa, jolla on vaikutusta siihen, millaisia käsityksiä opettajat ovat muodostaneet itsestään ja mahdollisuuksistaan. Opettajien vastaukset ovat siten yhteydessä työympäristön arvo- ja asennemaailmaan ja toiminnalliseen ilmaperiin.

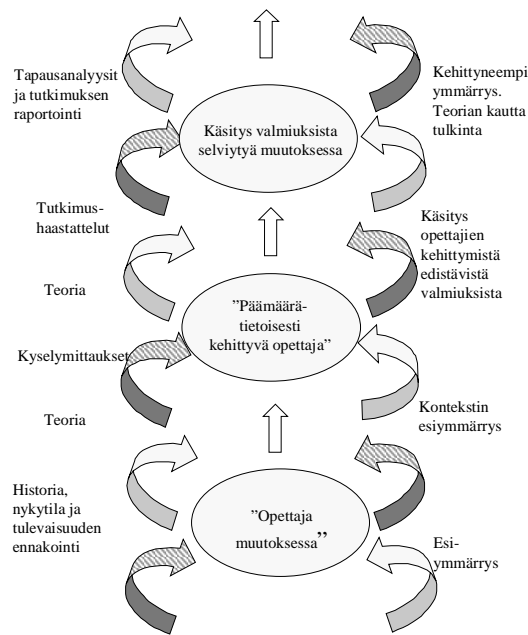
Ymmärtämään pyrkivää tulkinnallista lähestymistapaa kuvataan yleisesti hermeneuttisen kehän tai spiraalin avulla. Hermeneuttinen kehä kuva sitä, miten jokin yksityiskohta voidaan käsittää vain tietyn kokonaisuuden osana ja että kokonaisuus muodostuu sen osista. Tulkinnalla esiin saatava käsitys tai tarkoitus merkitsee jotakin vain, jos se on esitettävissä tietyn kokonaisuuden osaksi tietyssä tilanteessa. Jossakin toisessa kokonaisuudessa saatu käsitys merkitsee jotakin muuta. (Anttila 1999.)

Hermeneuttisessa tulkintaprosessissa tutkijan havainnot ja teoria ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Kuschin (1986, 39) mukaan Schleiermacher korostaa, että hermeneuttista kehää tai pikemminkin spiraalia ei voida tulkinnassa välttää. Sen sijaan ymmärtämistä voidaan syventää ja laajentaa loputtomasti. Tästä syystä tutkijan on jossain vaiheessa lopetettava jatkuva tulkinnan prosessi. Raportoitava tutkimus ei ole kaiken kattava tulkinta vaan siinä pyritään parhaaseen mahdolliseen tulkintaan. Tutkimuksen tulokset tulee nähdä työn tavoitteiden kannalta riittävän mielekkäinä. Ymmärtävässä tulkinnassa ei pyritä objektiiviseen yleistykseseen vaan pikemminkin subjektiiviseen tulkintaan, kuvaan, jossa myös tutkijan tausta, käsitykset, tunteet ja aiomukset ovat näkyvissä. (Anttila 1999.)

Hermeneuttisen tutkimusprosessin etenemistä kuvataan seuraavassa tutkijan ajattelun ja kirjoitusprosessin välisenä vuorovaikutuksena, jossa olen pyrkinyt ymmärtämään, miten opettaja selviytyy jatkuvassa muutoksessa. Lähtökohtani on käsitys siitä, että

muutoksen omakohtainen ymmärtäminen auttaa ihmistä tekemään ratkaisuja ja valintoja, jotka edistävät selviytymisestä työelämän ja yhteiskunnan kehityksessä. Bandura (1995, ix) viittaa kiihtyvään sosiaaliseen ja teknologiseen muutosprosessiin. Niiden mukanaan tuomat kiistämättömät uudet elämän realiteetit aiheuttavat kovan paineen ihmisten kyvyille edes jollakin tasolla kontrolloida oman elämän kulkua ja suuntaa. Muutoksesta riippumatta ihmisen tarve säädellä omaa toimintaansa ja vaikuttaa oman elämänsä kulkuun säilyy. Tutkimuksessa kysytään millaiset valmiudet ammatillisilla aikuisopettajilla on säädellä omaa tavoitteellista toimintaansa ja siihen yhteydessä olevia kognitiivisia prosessejaan säilyttääkseen roolinsa ja asemansa päteväenä työntekijänä.

Tutkimusprosessi eteni tavoitteellisen toiminnan logiikan mukaisesti. Prosessia koossa pitävä tekijä oli tutkimuksen johtoajatus. Sen mukaan yksilön mielen sisäisillä prosesseilla ja minän rakenteilla on merkitystä yksilön oppimiseen, kehittymiseen ja selviytymiseen muutoksessa. Perusideana oli oletus, jonka mukaan yksilö voi kehittää oppimiskykyään, muutosvalmiuksiaan ja elämisen taitoaan lisäämällä teoreettista tietoa ja tiedostamalla itseään aktiivisena toimijana. Idean taustalla on Rogersin (1951) fenomenologisesti orientoitunut näkemys, jossa minä tarkoittaa tietoisuutta omasta olemisesta ja toiminnasta sekä näihin liittyviä arvoja. Rogers olettaa ihmisen perusmotiiviksi itsensä toteuttamisen. (vrt. Rauste–von Wright 1997, 15.) Kuviossa 12 kuvataan tutkimuksen etenemisprosessin hermeneuttinen spiraali.



Kuvio 12. Tutkimusprosessi havainnollistettuna hermeneuttisen spiraalin avulla.

### 5.3.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ammatissa toimivien opettajien käsityksiä omasta oppimisestaan ja motivaatiostaan suorittaa aiempaa koulutusta ylemmällä tasolla oleva tutkinto tilanteessa, jossa he ulkoisessa toimintaympäristössä tapahtuvan muutoksen takia joutuivat varmistamaan muodollista ammatillista pätevyyttään. Kysymys viittaa ihmisen mielen sisäisiin prosesseihin ja niissä tapahtuvan kehittymisen tiedostamiseen. Koulutuksen suunnittelun kannalta kysymys viittaa siihen, millä tavalla näitä prosesseja voidaan koulutuksen avulla kehittää. Käsitys itsestä oppijana on yhteydessä yksilön kehityshistoriaan, toimintaympäristöön ja tulevaisuuteen kohdistuviin odotuksiin. Tutkimusongelma kohdistuu alueeseen, josta luotettavan tiedon saaminen on vaikeaa. Jouduin tutkimuskohteen tarkastelemisessa moninkertaisen tulkinnan ongelman eteen. (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 221.) Yleistynyt käsitys kuitenkin on, että ihmisen psyykkis-henkisistä prosesseista, joista oppimisessa on kysymys, voidaan saada tieteellisesti luotettavaa tietoa.

Tutkimus liittyy ammattikasvatukseen. Se edustaa kasvatopsykologista tutkimusta ja pyrkii fenomenologisesta näkökulmasta ymmärtämään oppimisen, kehittymisen ja

muuttumisen yhteydessä tapahtuvaa persoonallisen minän toimintaa ja ulkopuolista maailmaa koskevien havaintojen ja ajattelun tärkeyttä yksilön oman toiminnan suuntaamisessa ja käyttäytymisen säätelyssä.

Tutkimusmenetelmän valinnassa päädyin soveltamaan monimetodista lähestymistapaa. (vrt. Cohen & Manion 1987, 254; Dentzin 1978; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 141; Eskola & Suoranta 2000, 68–74, 98–103; Grönfors 1982, 100–105; Metsämuuronen 2000b, 11; Heikkilä 1998, 15–17.) Yhdistän tutkimuksessa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen paradigman mukaista aineistoa, joka menettelytapana on kriittistä huolimatta yleistynyt kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Triangulaatiota käytetään laaja-alaisen käsityksen saamiseksi tutkittavana olevasta ilmiöstä. Tämä lähestymistapa soveltuu tutkittavan ilmiön luonteeseen. Töttön (2000, 16) mukaan kvantitatiivisella ja kvalitatiivisella tutkimuksella voidaan nähdä erilaiset työnjaolliset merkitykset. Hänen mukaansa tutkimusmenetelmän valinta ei merkitse sitä, että tutkija valitsee itselleen ”metodin” ja sen mukaan valtavan joukon ”sitoumuksia”. ”Menetelmän valintaa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen välillä voidaan pikemminkin verrata valintaan sahan ja kirveen välillä: toinen puree poikkisyin ja toinen syiden myötäisesti”. Anttilan (1999) mukaan hermeneutiikka korostaa tosiasioiden ja arvojen välistä yhteyttä. Sen perusteella ilmiöt sidotaan sekä ”leveysuuntaan” että ”pituussuuntaan” muihin ilmiöihin ja tapahtumiin, ajallisesti samanaikaisiin tapahtumiin ja ilmiöiden kehitykseen. Tutkimusotteet vastaavat eri kysymyksiin, ne tarkastelevat tutkimuksen kohdetta eri näkökulmasta ja tavoittelevat erilaisia asioita. (Töttö 2000, 14.)

Kvantitatiivisen menetelmän valintaa puolsivat käytettävissä olleet, aiemmissa yhteyksissä kehitetyt ja luotettaviksi osoittautuneet kyselymittarit, jotka mittasivat tämän tutkimuksen kannalta olennaisia tekijöitä. Mittavälineellä on tässä tutkimuksessa kaksi funktiota. Ensinnäkin sen avulla hankittiin tietoa siitä, millaisiksi opettajat itse arvioivat omia valmiuksiaan selviytyä muuttuvassa työelämässä. Toiseksi mittaväline toimi käytännössä itsetiedostamisen tukena. Mittarin sisältämät muuttujat auttoivat vastaajia kiinnittämään huomiota heidän omiin käsityksiinsä sisältyviin, kehittymiseen vaikuttaviin tekijöihin, joista ilman valmiita väittämiä olisi ollut vaikea saada tietoa. Valmiilla kysymyksillä oli merkitystä myös tutkimukseen osallistuneille henkilöille.



Mittareiden sisältämät kysymykset toimivat tutkimuksen etenemisessä tienviittoina. Ne johdattivat samalla vastaajia kiinnittämään huomiota tutkittavana olevaan ilmiöön, jonka tavoittaminen käyttämällä pelkästään haastattelua tiedon hankintavälineenä olisi todennäköisesti ollut vaikeaa.

#### Fenomenologinen tutkimusorientaatio

Tutkimus on fenomenologinen, tutkittavaa ilmiötä ymmärtämään pyrkivä, kuvaileva, pääosin laadullinen tutkimus, joka tutkii ihmisen sisäistä olemusta. (vrt. Anttila 1999.) Pyrin ymmärtävään orientaatioon soveltamalla empiirisen aineiston hankkimisessa sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista menetelmää. Analyysissa painotan molempien aineistojen kohdalla laadullista, asioiden merkityksen selvittämistä ja kohdehenkilön ilmiölle antaman mielen tulkitsemista voidakseni muodostaa kuvaa opettajien käsityksistä omasta oppimisestaan. Pyrin saamaan esille ilmiön tarkoituksen, kuten esimerkiksi sen, millä tavalla opettajien itsestään oppijana muodostama kuva heijastuu heidän oppimiseensa.

Fenomenologisen tutkimusperinteen peruskysymys Pattonin (2002, 104-105) mukaan on siinä, että tutkimuksen kohteena on kysymys, kuinka ihmiset antavat merkityksiä kokemuksilleen, miten he muuntavat kokemukset tietoisuudeksi niin yksilöllisesti kuin jaettuina merkityksinä. Vastaus jää tässä tutkimuksessa vajavaiseksi. Olen kuitenkin tavoitellut mahdollisimman huolellisesti ja monipuolisesti hankittua ja kuvattua tietoa siitä, millä tavalla opettajat kokivat oman oppimisensa, miten he havaitsivat sitä ja millä tavalla he kuvasivat (tarinat) sitä ja miten he antoivat sille merkityksiä. Käytin hyväkseni kyselyaineistoja, jotka aiemmissa yhteyksissä oli havaittu luotettaviksi mittareiksi. Tällä tavalla kiinnitin vastaajien huomiota vaikeasti tiedostettavaan ja ymmärrettävissä oleviin kysymyksiin. Osallistumalla aktiivisesti koulutustilaisuuksiin ja havainnoimalla opettajien käyttäytymistä sekä käymällä keskustelua yhtä hyvin kasvotusten kuin sähköpostinkin välityksellä voin lisätä omaa ymmärrystäni heidän kokemuksistaan. Syventämällä kyselyjä haastatteleamalla henkilöitä, joilla oli koulutuksen yhteydessä saatuja omaa oppimista koskevia kokemuksia, voin olettaa tavoittaneeni niitä merkityksiä ja asiayhteyksiä, jotka tutkimuksen kannalta olivat relevantteja. Patton (2002, 106; vrt Van Manen 1990, 10) korostaa, että ainoa tapa, jolla

me todella voimme tietää mitä toinen ihminen kokee on ilmiön kokeminen niin suoraan kuin se on meille mahdollista. Tämä johtaa osallistuvan havainnoinnin ja syvähaastattelun merkitykseen. Raportoinnissa olen kuvannut kokemuksen perusolemusta ja luonnetta mahdollisimman adekvaatisti, jotta kuvaus herättää uudelleen tai osoittaa eletyn laadun ja kokemuksen merkityksen täydellisellä tai syvällisellä tavalla Testasin tulkintojani opettajien oppimisesta kirjoittamistani kertomuksista. Lähetin tarinat kyseisille henkilöille arvioitavaksi. Saamani palautteen pohjalta voin tehdä johtopäätöksen, jonka mukaan tulkinta oli ymmärrettävä ja että siitä oli myös hyötyä kyseessä olevalle opettajalle.

Osallistumiseni koulutuksen kulkuun projektipäällikkönä, jossa omaksuin itselleni keskustelevan ja vuorovaikutusta korostavan roolin, auttoi minua eläytymään tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden ajatustapoihin, ymmärtämään heidän kokemuksiaan ja omalle oppimiselleen antamia merkityksiä ja tulkintoja. En kuitenkaan pyrkinyt psykologiseen eläytymiseen, vaan halusin korostaa kielen merkitystä sekä siinä, millä tavalla oma ymmärrykseni lisääntyi, että siinä, millä tavalla pyrin avaamaan opettajien itse tekemiä tulkintoja heille itselleen näkyviksi. Esimerkiksi Gadamer (2004, 90 – 109) korostaa esiyymmärryksen merkitystä tulkinnan etenemisen kannalta. Hän korostaa myös tutkijan roolia yhtä tärkeänä ja painavana kuin itse kohteenkin roolia. Tavoitteena ei ole objektiivinen tulkinta vaan tulkinta ja merkityksen ymmärtäminen jää subjektiiviseksi.

Tutkimusintressini taustalla vaikuttaa kiinnostukseni ihmistä ja inhimilliseen olemiseen kuuluvia kysymyksiä kohtaan ja se, millä tavalla nämä tekijät ilmenevät minussa itsessäni. (vrt. Wilenius 1989, 35–39.) Kokemani muutosprosessi ja muutoksen läpikäymisen antama kokemustieto ja muistot ovat olleet paitsi tutkimusidean lähtökohtana myös johtolankana tutkimuksen etenemisessä. Sitä mukaan kuin oma itseymmärrykseni teoreettisen tiedon ja itsetutkimuksen jälkeen on lisääntynyt, mahdollisuuteni tulkita tutkimuksen empiiristä aineistoa on kehittynyt.

Fenomenologisen orientaation perusteella olen liittänyt tulosten tarkastelemiseen opettajien tarinat heidän omasta oppimisestaan. Tällä tavalla olen voinut tuoda mahdollisimman suoraan heidän omat kokemuksensa ja muistonsa omasta

oppimisestaan lukijoiden tarkasteltavaksi. Samalla ne antavat kyseessä olevalle opettajalle peilin oman oppimisen tiedostamista varten. Opettajien oppimistarinoissa olen halunnut yhdistää oppimisen ja siihen liittyvien opettajien itsensä kokemien arvojen yhteyttä. Merkityksellisenä pidetty asia vaikuttaa oppimiseen, asioista kiinnostumiseen ja haluun saavuttaa omalle toiminnalle asetetut tavoitteet.

Olisin toivonut tutkimuksen toteuttamisen ja analysoinnin yhteydessä huomattavasti enemmän vuoropuhelua sekä tutkimuksen kohderyhmään kuuluneiden opettajien, heidän työyhteisöjensä johdon ja aihealueesta kiinnostuneiden tutkijoiden kesken. Tällainen keskustelu olisi saattanut avata syvemmin niitä aikuisen opettajan kehittymiseen vaikuttavien tekijöiden merkityksiä, jotka nyt jäivät osittain oletusten varaan. Nyt vuoropuhelu jäi vähäiseksi, mikä näkyy omien merkitysheidotusteni vähäisenä testaamisena ja osittain ulkokohtaiseksi jääneenä, paikoin abstraktina tulkintana.

### **5.3.2 Aineiston hankinta**

#### **Kyselyt**

Ensimmäisessä kyselyssä käytettiin Ruohotien (1995, 72–76) konstruoimia oppijan minäkuva –mittaria. Mittarin rakenne noudattaa Londonin ja Monen (1987) esittämää uramotivaation jäsentelyä. Siihen on Ruohotien toimesta lisätty McCauleyn, Rudermanin, Ohlottin ja Morrew'n (1994, 544–560) kehittämän Developmental Challenge Profile (DCP) -mittarin osioita. (ks. Ruohotie 1996, 152–154.) Mittari koostui 111:stä vastaajan käsityksiä kuvaavasta muuttujasta. Mittari esitetään kokonaisuudessaan raportin liitteessä 1.

Toinen mittaus toteutettiin noin kuukauden kuluttua ensimmäisestä kyselystä käyttämällä Pintrichin (1988) motivaatiota ja oppimisstrategioita (MSLQ) mittaavaa kyselymittaria. (Ruohotie 1995, 57–59; 68–70.) Molempia tässä tutkimuksessa käytettyä mittaria on sovellettu monissa suomalaisissa työelämän kehittämistutkimuksissa. (Ruohotie 1992, 1993a, 1993b; Kautto-Koivula 1993, 153; Saarinen 2001, 62; Kivinen 2003, 58–72.) Mittari koostui 124 muuttujasta, joista

tulosten analyysivaiheessa affektiivista komponenttia koskevat 37 muuttujaa jätettiin tarkastelun ulkopuolelle. Mittari on kokonaisuudessaan raportin liitteessä 2.

### Kyselyaineiston hankinta

Kyselyaineistot kerättiin IN-opintojen lähikoulutuspäivien aikana koulutukseen osallistuneilta opettajaopiskelijoilta. Heille annettiin tutkimukseen liittyvää informaatiota. Samalla voitiin tarkkailla vastaajien asennoitumista kyselyä kohtaan ja varmistua vastausten luotettavuudesta. (Informatiivinen kysely ks. Uusitalo 1995, 91.) Kumpaankin kyselyyn varattiin 20 minuuttia keskittymis- ja vastaamisaikaa. Lomakkeiden täyttäminen koulutuspäivän yhteydessä varmisti korkean vastausprosentin. Ensimmäisessä kyselyssä vastausprosentti oli 83,5 (188/156) ja toisessa kyselyssä 67% (188/127).

Kyselyjen yhteydessä korostettiin anonymiteetin suojaamista, koska vastaajia pyydettiin ilmoittamaan nimensä vastauslomakkeissa. Vastaajan nimi oli tarpeellinen, koska tarkoituksena oli lopullisessa tilastollisessa analyysissä yhdistää usealla eri tavalla kerättyä aineistoa. Myöhemmin tutkimuksen edetessä aineistojen yhdistämissuunnitelmasta kuitenkin luovuttiin. Vastaajat kokivat nimellä vastaamisen hyväksyttävänä menettelytapana ja kokivat sen vastaamisen luotettavuutta vahvistavana tekijänä. Yksi vastaajista kieltäytyi vastaamasta omalla nimellään. Nimettömänä palautetut vastaukset poistettiin ennen aineiston jatkokäsittelyä.

### **5.3.3 Aineiston analysointi**

#### Kyselyjen analysointi

Kyselyaineisto analysoitiin käyttämällä hyväksi SPSS-ohjelman faktorianalyysiä. Aineiston käsittelyssä noudatettiin vakiintuneita menettelytapoja. (ks. Fowler 1988, 127; Metsämuuronen 2000d, 13–14; 2000c; 2001c.) Analyysi toteutettiin käyttämällä suurimman uskottavuuden menetelmää (maximum likelihood estimation). Sen tarkoituksena on supistaa muuttujien määrää ja siten helpottaa aineiston tarkastelemista. (Metsämuuronen 2001b, 9; Heikkilä 1998, 239.) Faktorianalyysiin perustuva tulkinta

toteutettiin tutkimalla, mitkä alkuperäisistä muuttujista korreloituivat keskenään ja siten kuvasivat samaa tarkasteltavana olevaa ilmiötä. Faktoreiden muodostamisessa käytettiin alkuperäisen mittarin jäsentelyä. Muodostetut faktorit nimettiin teorian mukaisesti eniten korreloituneiden muuttujien perusteella. Tutkimuksessa ei haettu uudenlaisia rakenteita vaan faktorianalyysiä käytettiin varmentamaan kunkin dimension sisäinen homogeenisuus. (ks. Ruohotie 1997, 141–143.) Kyselyjen analyysi oli alun perin suunniteltu toteutettavaksi siten, että siinä kummankin kyselyn tuottamaan aineistoon yhdistettäisiin kohderyhmän jäsenten kurssin suorittamisesta saamat arvosana- ja taustatiedot. Suunnitelmasta jouduttiin kuitenkin luopumaan, koska kurssin kokonaisuudessaan suorittaneiden opettajien määrä jäi tilastollisten menetelmien soveltamisen kannalta vähäiseksi. Empiirisessä tarkastelussa päädyttiin käsittelemään aineisto pääosin kvalitatiivisesti siten, että kvantitatiivisesta aineistosta hyödynnettiin ainoastaan muuttujien saamia keskiarvoja ja –hajontoja. Menettelyn katsottiin tuottavan tarkoituksenmukaista informaatiota kehittämisvalmiuksien itsetiedostamisen näkökulmasta.

### **5.3.4 Haastattelu tutkimusmenetelmänä**

Haastattelua käytettiin aineiston hankkimisessa, koska sen avulla voitiin saada kvantitatiivisella menetelmällä hankittua tietoa täydentävää ja syventävää informaatiota. Koin haastattelun toteuttamisen luontevana menettelynä, koska tunsin haastateltavat henkilökohtaisesti aiemmasta yhteydestä. Oletin tällä olevan merkitystä, koska haastattelun aiheena oli haastateltavalle henkilökohtaisia ja jossain määrin arkaluontoisia asioita. Olin koulutuksen kuluessa tarkkaillut opettajien asenteita ja suhtautumista oman osaamisensa kehittämiseen. Käytin hankkimaani tietoa hyväksi viittaamalla haastattelun yhteydessä kokemuksiin tilanteista, jotka olivat sekä haastateltavalle että itselleni tuttuja. Tällä tavalla haastattelutilanteet muodostuivat vuorovaikutteiseksi keskusteluksi, jossa kumpikin osapuoli oli tasa-arvoinen. Luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri auttoi keskustelun johdattamisessa tutkittavaan ilmiöön luontevasti ja välittömästi. Pyrin siihen, että vastaaja voi kertoa asioista sillä tavalla, miten hän ymmärsi kysymykset ja millä tavalla hän koki keskusteltavat asiat. Tekemällä täydentäviä lisäkysymyksiä varmistuin siitä, että ymmärsin asiat

haastateltavan tarkoittamalla tavalla. Valitsin haastattelumenetelmän myös, koska pidin sitä itselleni tutkijana luontevana tapana hankkia tietoa aiheesta. Käsitin haastattelun tutkimusmetodin, joka antoi arkiset puitteet keskustella intiimisti ja avoimesti ja joka onnistuessaan vapautti ajattelemaan ja ilmaisemaan omia ajatuksia.

Haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutustilanne. Siinä keskustelun aiheeseen liittyvistä ajatuksista ja elämismaailmasta saadaan väläys, epätäydellinen kuva siitä, millaisia mielipiteitä haastattelun osapuolilla on puheena olevista kysymyksistä. Haastattelulla saatava tieto on riippuvainen muun muassa tilanteesta, henkilöistä ja informaatiota koskevista odotuksista. Haastattelu on käsitteisiin, merkitykseen ja kieleen perustuvaa toimintaa. Haastattelulla on välillinen arvo tutkimusprosessissa, jossa se on osa laajempaa tieteelliseen päättelyyn sisältyvää prosessia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41). Haastattelun antamaa kuvaa täydensi haastateltavan aiemmin koulutuksen yhteydessä omaksuttu tietämys tutkittavana olevasta ilmiöstä, joka samalla oli tärkeä asia myös haastateltavien ammatillisessa osaamisessa. Haastattelussa voitiin käyttää ammattikieltä ja käsitteitä, jotka olivat ennalta tunnettua. Lisäksi minulla oli haastattelijana mahdollisuus liittää keskustelu haastateltavien toimintaympäristöön ja työkenttään aiemman kokemukseni ja aiheeseen perehtymisen ansiosta.

Arkikeskustelua lähentelevän haastattelun vaikeutena oli oman persoonallisen osuuden tiedostaminen. Olin etukäteen varautunut tarkkailemaan omaa käyttäytymistäni, koska tavoitteenani oli nostaa esille haastateltavan oma ääni. Joissakin haastattelutilanteissa syntyi lähes terapeutin tilanne, jolloin keskustelu liikkui haastateltavan henkilökohtaisissa syvissä tunnetiloissa. Tutkijana minulle oli tärkeä kunnioittaa haastateltavan henkilökohtaista reviiriä samaan aikaan, kun pyrin mahdollisimman luotettavan tiedon saamiseen. (Järvinen & Järvinen 1996, 102–104; 86–87; Hirsjärvi & Hurme 2001, 18; Denzin & Lincoln 2002, xi.) Haastattelijana pyrin toimimaan siten, että osoitin kiinnostukseni haastateltavia itseään kohtaan kiinnittämällä huomiota heidän ajatuksiinsa. Osallistuin keskusteluun silloin, kun se mielestäni tuntui luontevalta ja tilanteeseen sopivalta. Tavoitteenani oli luoda mahdollisimman aito keskustelutilanne, jossa vastaajan ajatukset ovat arvokkaita ja jossa hän voi kokea hyötyvänsä tilanteesta.

## Haastattelun toteuttaminen

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, jota voidaan kuvata kohdennettuna haastatteluna (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48; Merton, Fiske & Kendall 1956/1990). Haastattelu eteni ennakolta suunniteltujen teemojen varassa. Teemat johdettiin taustateoriasta ja aiemmin hankitun kyselyaineiston alustavan analyysin pohjalta muodostetusta ennakkokäsityksestä. Haastattelun teemat koskivat haastateltavan kokemus- ja kehityshistoriaa, käsitystä itsestä oppijana, opettajana, kollegana ja persoonallisena itsenä (sosiaaliset roolit). Lisäksi tarkasteltiin opettajaopiskelijan suhdetta itseensä, halua kehittää omaa osaamistaan sekä omaan oppimiseen liittyviä ennakkokäsityksiä ja uskomuksia. Lopulliset haastattelukysymykset muotoutuivat vasta haastattelun yhteydessä. Puolistrukturoitu haastattelu antoi mahdollisuuden vuorovaikutteiseen keskusteluun. Toisaalta valmiiksi hahmotettu haastattelurunko auttoi pysymään haastattelun teemoissa ja pitämään kiinni haastatteluun varatusta aikataulusta. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 28–32.)

Valitsin haastateltavat lähikoulutuspäivien aikana tekemäni havainnoinnin, kahdenkeskisten keskustelujen ja tutkijan intuition perusteella. Pysin tietoisesti valitsemaan haastatteluun opettajia, jotka olivat kiinnostuneita oman oppimisensa kehittamisestä ja joiden oletin olevan kiinnostuneita myös pohtimaan henkilökohtaisia kysymyksiä tutkimusta varten. Otin huomioon haastateltavien lähtökohdat ja elämäntilanteet, opettavat aineet, organisaation ja koulutukseen osallistumisen motiivit. Valitsin mahdollisimman erilaisissa työ- ja elämäntilanteissa olevia henkilöitä, jotta keskusteluissa ilmenisi useita erilaisia ajatusmaailmoja. Valinnan perusteluna oli myös maantieteellinen etäisyys haastateltavan ja haastattelijan välillä. Koska kohderyhmän edustajia oli eri puolilla maata, oli tarkoituksen mukaista kohtuullistaa haastattelusta aiheutuvia kustannuksia.

Tutkimuksen haastattelut toteutettiin touko – kesäkuussa vuonna 2000. Esitin haastattelupyynnön henkilökohtaisesti puhelimitse. Kaikki pyytämistäni henkilöistä olivat halukkaita osallistumaan haastatteluun. Haastattelut tehtiin kunkin vastaajan työpaikalla työpäivän lomassa. Haastattelujen ajankohta, paikka ja kesto sovittiin etukäteen. Samalla varmistin, että keskustelua varten oli käytettävissä siihen soveltuva

tila, rauhallinen ja kiireetön hetki ja riittävästi aikaa. Haastattelut kestivät tunnista puoleentoista tuntiin.

Haastattelin tutkimusta varten yhteensä yhtätoista opettajaopiskelijaa. Kaksi ensimmäistä olivat koehaastatteluja, joiden perusteella jäsensin uudelleen haastattelurunkoa, muotoilin kysymyksiä ja suunnittelin sujuvaa haastattelustrategiaa onnistuneiden haastattelujen saamiseksi. Suunnittelin alustavasti haastattelevani 15 opettajaopiskelijaa. Yhdennentoista haastattelun jälkeen koin saavuttaneeni eräänlaisen saturaatiopisteen, jossa uutta tietoa ei enää merkittävästi kertynyt.

Ennen haastatteluja tapahtuneen koulutuksen yhteydessä oli käsitelty oppimista koskevia teorioita ja tehty niihin liittyviä harjoitustehtäviä. Opettajaopiskelijoita oli pyydetty tarkkailemaan omaa opiskelumotivaatiotaan, opiskelussa soveltamia oppimisstrategioita ja suhdetta omaan oppimiseen osana varsinaista opiskelua. Tässä yhteydessä tavoitteena oli ollut lisätä opettajien omia oppimisprosesseja koskevaa kokemustietoa. Oletin, että ne opettajat, joita omien prosessien tarkkaileminen kiinnosti, pystyivät kurssin ansiosta ymmärtämään haastattelukysymykset tutkimuksessa tarkoitetulla tavalla. Oppimistehtävä ja tutkimushaastattelu pidettiin kuitenkin erillään toisistaan, koska halusin välttää tutkimuksen ymmärtämistä osaksi oppimisen arvioimista. Sen sijaan korostin haastattelun antamaa mahdollisuutta lisätä omien oppimisprosessien tiedostamista. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 19; 36; 39.)

Nauhoitin haastattelut, jotka litteroitiin sanatarkasti ilman taukoja tai äänenpainomerkintöjä ja koodattiin numerokoodilla (H1 – H11; H = haastateltava, luku ilmoittaa haastateltavan järjestysnumeron; koodi S = haastatteliija.) Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yli 1500 kilotavua. Lopullisessa analyysissä käytettiin yhdeksää haastattelua.

### Haastattelujen analysointi

Analysoin haastattelut käsityönä. Pidin käsityöläismäistä menettelyä itselleni luontevana strategiana ja tutkimuksen tarkoituksen kannalta onnistuneena. Käsityönä tapahtunut analysoiminen oli perusteltua myös siitä syystä, että aineiston määrä oli hallittavissa



ilman tietotekniikkaa hyödyntävien analyysiohjelmien apua. (vrt. Ginzburg 1996, 177; Tahvanainen 2001, 154.) Kuuntelin jokaisen haastattelun useaan kertaan. Haastatteluaineiston kuunteleminen pitkien automatkojen aikana oli tehokas tapa, joka sekä säästi aikaa että auttoi analyysin tekemisessä. Liikkuessa tapahtunut useaan kertaan toistunut ajatustyö osoittautui henkilökohtaisesti hyväksi tavaksi työskennellä. Siinä korostui käsityön tekemisen strategiaan yhdistyvä yksilöllisyys ja yksittäisyys. Toistettujen kuuntelukertojen jälkeen jatkoin litteroidun tekstin lukemisella. Merkitsin tekstiin eri teemoja käsittelevät kohdat ja poimin tekstistä kiinnostavia otteita raporttia varten.

Aineiston analysointi ja teoreettisen viitekehyksen rakentaminen toteutettiin lomittain. Tällä tavalla kävin vuoropuhelua aineiston, teoreettisen viitekehyksen ja omien ennakkokäsitysteni välillä. Lopulliset teemat ja niitä kuvaavat käsitykset muodostuivat teorian, tutkijan intuitioni ja tutkimuksen tarkoituksen perusteella. Käytin analysoimisessa hyväksi analysoitavan aineiston määrää vähentävää suppilotekniikkaa. Analysoin haastatteluaineiston käymällä kaikki analyysiin suunnittelemani teemat läpi yhden haastattelun osalta. Tämän jälkeen yhdistin valitsemieni teemojen yhteyteen eri henkilöiden käsitykset aiheesta. Lopullisessa raportissa päädyin kuitenkin esittelemään eri henkilöiden osuudet omina kokonaisuuksinaan, jotta haastateltavan oma ääni nousee enemmän esille analyysissä. Tämä menettely johti siihen, että kaikki teemat eivät nouse esille jokaisessa haastattelussa, vaan analyysi painottui eri henkilöiden osalta joihinkin teemoihin. Samalla tavalla eri haastatteluissa keskusteli painottui enemmän joihinkin teemoihin haastateltavalle vähemmän merkityksellisten teemojen jäädessä vähemmälle huomiolle. Tämä kuvaa osaltaan eri henkilöiden yksilöllistä asioiden kokemista. Eri henkilöt kokevat eri kysymykset tärkeiksi. Esittelemällä haastatteluanalyysin muodostamalla niistä henkilöiden käsityksiä osoittavia kokonaiskuvauksia voin tuoda esille esimerkkejä mahdollisimman monesta tutkimukseen sisältyvästä teemasta.

Analyysin jälkeen lähetin tekstit jokaiselle opettajalle, joiden haastattelua käytetään hyväksi tutkimuksen tulosten kuvaamisessa. Siinä vaiheessa, kun lähetin kuvaukset haastatelluille henkilöille, haastattelusta oli kulunut aikaa noin kaksi ja puoli vuotta. Pyysin heitä tarkastamaan tekstin ja antamaan palautetta siitä, vastasiko se heidän käsitystään omasta oppimisestaan. Pyysin heitä myös refleктоimaan omia ajatuksiaan

analyysissä esille tulleista kysymyksistä siten, kuin he kokivat ne juuri kyseisellä hetkellä. Nämä opettajien itsensä esittämät näkemykset on *kirjoitettu kursivilla tekstillä* analyysin ao. yhteydessä oppimisprosessin kuvauksissa.

Haastattelun analysoimisessa voitiin havaita teoreettisten käsitteiden kytkeytyminen yhteen erottamattomiksi kokonaisuuksiksi, mikä kuvaa tutkittavan ilmiön luonnetta. Vastauksissa tulee esille, että ihmiset eivät ajattele loogisesti. Vastaja on esittänyt omalta kannaltaan tarkoituksenmukaisia käsityksiä, jotka tulivat ymmärretyksi osana hänen kokonaistilannettaan. Kokemukset eivät vastaa teoreettista käsitystä, mutta ne kuvaavat tutkittavan ilmiön hahmottamista ja asioiden täsmällisen kohdentamisen vaikeutta. Teoreettisen ilmiön ja omien oppimisprosessia koskevien kokemusten täsmentäminen kehittyi reflektoinnin ja itsetarkkailun myötä, ja se vaatii aikaa ja keskittymistä. Se, millä tavalla haastattelujen pohjalta muodostetut analyysit vastaavat teoreettisia näkemyksiä, saattaa jäädä lukijalle etäiseksi. Analyysi kuvaa sitä, millä tavalla opettajaopiskelijat hahmottivat omaa kehittymistään ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Haastattelussa mukana olleet opettajat antoivat analyysistä palautetta, joka antaa olettaa, että kuvaukset olivat tunnistettavissa ja että niistä oli hyötyä kyseisille henkilöille heidän pyrkiessään tiedostamaan oman oppimisen esteitä ja vahvuuksia.

### **5.3.5 Tutkimuksen luotettavuus**

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei ole syntynyt yhtenäistä käsitystä. (Syrjälä ym. 1994, 49; Patton 1990, 372.) Luotettavuuskäsitteet ja kriteerit ovat jatkuvasti muuttumassa. Kvalitatiivinen tutkimus korostaa toimintaa tuloksia enemmän (Bogdan ja Biklen 1992, 29–33.), jolloin vastuu tulosten siirrettävyydestä ja käyttökelpoisuuden arvioinnista jää myös lukijalle. Pattonin (1990, 11, 14) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen validiteetti riippuu tutkijan metodologisista taidoista, sensitiivisyydestä ja rehellisyydestä sekä kenttätöön tarkkuudesta ja tiedon hankinnasta. (Syrjälä ym. 1994, 49; Tynjälä 1991; ks. myös Kvale 1989, 83–88; 2002, 308–313.)

Postmodernin tutkimuksen yhteydessä korostetaan kommunikatiivista ja pragmaattista validiteettia. Näkökulma tuo tarkasteluun tietovaatimusten luotettavuuden testaamisen dialogin ja kommunikaation avulla. Luotettavaa tietoa saavutetaan vasta, kun sosiaalista

todellisuutta koskevaa likiarvotietoa käsitellään keskustelemalla asiasta tutkimuksen tarkoitusta vastaavassa yhteydessä, jossa pyrkimyksenä on ymmärtää ilmiötä tai ideaa (hermeneuttinen lähestymistapa). Tieto syntyy kommunikaatiossa ihmisten kesken siinä kontekstissa, jossa tieto on ymmärrettävissä. (Kvale 1989, 83; 2002, 313–316.) Pragmaattinen validiteetti tarkoittaa tiedon tarkastamista (Kvale 2002, 309). Sen mukaan tiedon tehokkuus ilmenee toiminnan tehokkuudessa. Luotettavuuden tarkastaminen on rakennettu tutkimusprosessin sisään sen jokaiseen vaiheeseen. Tieto ymmärretään toimintana. Pragmatikolle totuus on mitä tahansa, mikä auttaa toimimaan siten, että saadaan haluttuja tuloksia. Validiteetin arvioiminen on tarkastamista, kysymistä ja teoretisoimista. (Kvale 1989, 86; 2002, 308–313.)

Menetelmätriangulaatio tarkoittaa sitä, että tutkittavana olevasta ilmiöstä tai kohteesta hankitaan tietoa useilla eri menetelmillä. Kokonaisvaltaisen tutkimusotteen, jossa painottuu kvalitatiivisen tutkimuksen piirteet, käyttäminen on perusteltua silloin, kun tutkitaan jotain kehitteillä olevaa, innovatiivista tai muutettavaa asiaa. (Patton 1987, 17–18.) Tutkimuksessa käytetään hyväksi kvantitatiivisen menetelmän avulla muodostettavaa yleistä käsitystä opettajien ammatillisista kehitymisvalmiuksista. Kyselyjen avulla hankittiin kuvailevaa tietoa kohderyhmän päämäärätietoisesta toiminnasta ja oppimisstrategioiden soveltamisesta kurssilla. Menettelyllä ei pyritä yleistettäviin, kaikkia ammatillisia aikuisopettajia koskevaan käsitykseen. Tarkoituksena on muodostaa kokonaiskäsitystä tämän raportin lukijan omien kehitymisvalmiuksien heijastamiseksi koehenkilöiden käsityksiä vasten. Lukija voi käyttää kvantitatiivisen aineiston tuloksia hyväkseen siten, että hän vastaa raportin liitteinä olevien mittareiden sisältämiin kysymyksiin ja vertaa omia käsityksiään tutkimuksessa esitettävään tulokseen.

Kvalitatiivisessa tarkastelussa todellisuus rakentuu moninaisesti ja kokonaisvaltaisesti. Todellisuus ei ole ennustettavissa, mutta sitä on mahdollista ymmärtää. Todellisuus ja tieto ovat luonteeltaan dynaamisia, eikä samana toistuvia tutkimusolosuhteita ole olemassa. Tutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen, koska laadullisessa tutkimuksessa Lincolnin ja Guban (1985, 37) mukaan ainoastaan aika- ja kontekstisidonnaiset näkökulmat ovat mahdollisia.

Inhimillisen toiminnan tapahtuminen samanaikaisesti vuorovaikutuksessa toisiinsa aiheuttaa sen, että syitä ja seurauksia on mahdotonta erottaa toisistaan. Tutkimuksen toistamista vaikeuttaa inhimilliseen toimintaan sisältyvä jatkuva kehittyminen toiminnan seurauksena, arvosidonnaisuus ja tietynlainen subjektiivisuus. Tässä yhteydessä tieto käsitetään pikemminkin todellisuuden sosiaalisena rakentumisena ja tulkintana (Kvale 2002, 299).

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan seuraavista näkökulmista käsin. Ensinnäkin tutkimuksen toteuttamisen viitekehykseen (ammattikasvatuksen approbatur-opinnot) liittyvät kysymykset, toiseksi tutkimusmenetelmään ja tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät ratkaisut sekä kolmanneksi tutkimuksen analyysiin ja tutkijaan yhteydessä olevien kysymysten luotettavuus. Tutkimuksen toteuttamiseen liittyvään viitekehykseen ovat yhteydessä luotettavuutta varmistavat kysymykset kuten tutkimuksen toteuttaminen tutkimusongelmaan liittyvässä kontekstissa, kontekstin yhteys tutkittavien henkilöiden elämismaailmaan ja koulutukseen sisältyvät tutkimuksen ilmiötä koskevat teorit.

Tutkimuksen toteuttamisen viitekehyksenä olleen koulutuksen tavoitteena oli ammatillisten kehittyisvalmiuksien parantaminen, mikä on myös tutkimuksen ongelma. Kehittyisvalmiuksien parantaminen kurssin tavoitteena ja koulutukseen osallistuneiden koehenkilöiden osallistumisen tarkoituksena voidaan olettaa parantaneen tutkimuksen luotettavuutta, joka koskee koehenkilöiden antamaa informaatiota. Koulutuksen kontekstin voidaan olettaa lisänneen tutkittavana olevien henkilöiden ja tutkijan yhteistä ymmärrystä tutkittavana olevasta ilmiöstä.

Tutkimuksen toteuttamisen kontekstina oleva ammattikasvatuksen approbatur -kurssi oli suunniteltu tutkimuksen kohderyhmän, ammatillisten aikuisopettajaopiskelijoiden ammatillisten valmiuksien kehittämistä silmällä pitäen. Koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa oli otettu huomioon kohderyhmän lähtökohdat, oppimiskokemukset ja kurssin osatavoite: oppimisvalmiuksien kehittäminen tutkintoon tähtäävien opintojen suorittamiseksi. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan perustella sillä, että tutkittavaan ilmiöön liittyviä tekijöitä tarkasteltiin teoreettisesti osana koulutusta. Tutkittavana oleva mielen tason ilmiö, josta tiedon saaminen on vaikeaa, hahmottui opettajaopiskelijoille

oppimistehtävien välityksellä. Tämän voidaan olettaa varmistavan sitä, että tutkija ja koehenkilöt ajattelevat samaa asiaa aineiston keräämisen yhteydessä.

Koulutuksessa käsiteltiin tutkimuksen aihepiiriin liittyviä kysymyksiä ja teoreettisia malleja luento-opetuksessa, kirjallisuudessa ja oppimistehtävissä. Kurssi oli suunniteltu vuorovaikutteiseksi soveltamalla yhteistoiminnallisen oppimisen (Johnson & Johnson 1994, 51–65) periaatteita. Koulutuksessa sovelletussa näkökulmassa korostetaan itsesääätelyn merkitystä muutoksessa ja kehitymisvalmiuksien tiedostamista, mitkä ilmiöinä olivat tutkimuksen keskeisiä tarkastelun kohteita. Yhteistoiminnallisia ryhmiä oli ohjattu käymään keskustelua, jossa tarkastellaan omaa oppimista ja jonka perusteella ryhmän jäsenet refleктоivat oppimiskokemuksiaan. Ryhmätoiminnan yhteydessä tapahtunut keskustelu on voinut lisätä koehenkilöiden huomion kohdistamista omiin oppimisprosesseihin. Rorty (1979, 389) viittaa käsitykseen, jonka mukaan tieto syntyy kommunikaatiossa ihmisten kesken siinä kontekstissa, jossa tieto on ymmärrettävissä. Voidaan olettaa, että koehenkilöillä oli valmiudet vastata kyselyihin ja osallistua haastatteluun, jossa tarkastelun kohteena ovat vaikeasti tiedostettavat ilmiöt.

Rauhala (1990, 23) viittaa ajatukseen, jonka mukaan ”ihmistä on tutkittava sekä toimivana että toimintaansa ymmärtävänä, on koetettava selvittää toiminnan ja ymmärtämisen suhdetta”. Rauste-von Wright ja von Wright (1998, 169) viittaavat ekologiseen relevanssiin, jolla tarkoitetaan sitä, että ilmiötä tulisi tutkia niiden luonnollisessa kontekstissa.

Tutkimusmenetelmään liittyvät luotettavuustekijät: triangulaatio, valmiit mittavälineet, käsite- ja sisällön validiteetti.

Tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä pidetään yleisesti vaikeasti tarkasteltavana kohteena, josta luotettavan tiedon saamissa voidaan kohdata monia erilaisia esteitä. Luotettavan tiedon saamiseksi tutkimusmenetelmäksi valittiin triangulaatio, jota Hitchcock ja Hughes (1995, 105–106) pitävät yleisenä luotettavuuden tarkistamisessa käytettävänä keinona. Lähestymistapa koskee tässä tutkimuksessa sekä tiedon keräämistä (menetelmätriangulaatio) että ilmiötä tarkastelevia teorioita (teoriatriangulaatio). Cohen ja Manion (1987, 254–255) suosittelivat useiden eri

menetelmien käyttämistä tulkitsevien tekniikoiden yhteydessä tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Menettelyn avulla voidaan hyödyntää vaihtoehtoisia ja toisiaan täydentäviä aineistoon sisältyviä ja teorioiden tarjoamia mahdollisuuksia. Patton (1990, 245) painottaa, ettei triangulaatiossa kannata odottaa, että tulokset aina tukisivat toisiaan. Layder (1993) käyttää triangulaatio-käsitteen asemasta monistrategisen otteen käsitettä. Hän korostaa monistrategisen otteen käyttämistä mahdollisimman erilaisten näkökohtien saamiseksi mukaan tarkasteluun. (ks. myös Dentzin 1994; Syrjälä ym. 1994, 141; Eskola & Suoranta 2000, 68–74; Metsämuuronen 2000b, 11; Hirsjärvi & Hurme 2001, 28–32.)

Tutkimuksessa käytettiin hyväksi aikaisemmin useissa yhteyksissä erityisesti suomalaisessa opettajatutkimuksessa sovellettua motivaatiota ja oppimisstrategioita mittaavia kyselyjä. Mittavälineet ovat osoittautuneet valideiksi ja reliabiliteetiltaan luotettaviksi jatkuvaa ammatillista kasvua tarkastelevissa tutkimuksissa suomalaisessa työyhteisössä. (vrt. Kautto-Koivula 1993, 152–153.) Tutkimuksen haastattelun kysymykset muotoiltiin kyselyn ja teoreettisen jäsentämisen perusteella, jolloin voidaan olettaa, että tutkimuksen instrumentaalinen/tekninen validiteetti on hyvä. Käytetyt tiedonkeruutekniikat ja välineet soveltuivat tavoitellun tiedon hankintaan, jossa käytettiin aikaisemmissa yhteyksissä vakiintuneita tapoja ja testattuja mittareita, joiden on osoitettu mittaavan sitä ilmiötä, jota on tarkoituskin mitata. (Kvale 2000, 300–302; Metsämuuronen 2000b, 21–22.)

Aineiston tarkastelemisessa käytetyt käsitteet on muodostettu tutkimuksissa ja teorioissa yleisesti käytettävistä käsitteistä ja niiden tulkinnoista. Faktorit on muodostettu ja kuvattu vastaavien aikaisempien tutkimusten yhteydessä saatujen tulosten mukaisesti. Haastattelun teemat perustuvat tutkimuksen taustateorioiden mukaiseen jäsentämiseen ja niissä käytettyihin käsitteisiin. Menettelyn voidaan katsoa varmistavan käsitteellistä validiteettia. Ilmiötä kuvaavia käsitteitä koskevien teorioiden sisältyminen koehenkilöiden koulutukseen tukee mahdollisuutta ymmärtää aineiston hankinnan yhteydessä esillä olleita käsitteitä. Tämä vahvistaa sisällön validiteettia, jonka yhteydessä tarkastellaan tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden teorianmukaisuutta ja käsitteiden riittävän laajaa kyseisen ilmiön kattavuutta. (Metsämuuronen 2001a, 51.)

Sisällön validiteettia heikentää se, että tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tarkastelevia jäsenyntyneitä käsitteitä ei ole muodostunut johtuen ilmiökentän luonteesta ja tutkimuksen keinoin vaikeasti lähestyttävästä ja subjektiivisesti värityneestä luonteesta.

Tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät luotettavuuskysymykset: kyselyjen toteuttaminen, vastaamisen rehellisyys ja haastattelun luotettavuus.

Kyselyt toteutettiin lähikoulutuksen yhteydessä, jolloin tutkijalla oli mahdollisuus antaa tutkimusta koskevaa informaatiota, kannustaa opiskelijoita vastaamiseen korostamalla vastaamiseen liittyvää hyötynäkökulmaa ja tarkkailla koehenkilöiden vastaamista. Vastaamiselle voitiin luoda rauhalliset puitteet, jotta koehenkilöt voivat keskittyä vastaamiseen.

Koehenkilöiden vastausten rehellisyyttä voidaan arvioida kyselyjen vastausten perusteella sillä, että vastaukset oli annettu huolellisesti ja kaikkiin kysymyksiin oli vastattu. Vastaukset varustettiin omalla nimellä, mikä varmistaa vastaamisen luotettavuutta. Yksi kyselyyn vastanneista koehenkilöistä kieltäytyi vastaamasta omalla nimellään ja joistakin vastauksista nimi jäi puuttumaan. Nämä lomakkeet jätettiin tilastollisen analyysin ulkopuolelle. Vastaamisen jälkeen käydyissä keskusteluissa koehenkilöt ilmoittivat kysymysten auttaneen heitä hahmottamaan tutkittavana olevaa ilmiötä ja tiedostamaan omia käsityksiään itsessään olevista kehittymistä edistävästä tekijöistä.

Kyselyjen reliabiliteetin mittaaminen perustuu käytettyjen mittareiden aikaisempaa käyttöä koskeviin luotettavuustarkasteluihin. Mittareiden laaja ja arvioiva soveltaminen varmistaa sen, että mittari mittaa sitä, mitä se on tarkoitettu mittaamaan. Motivaatiokyselyn reliabiliteettien estimaatit muodostuivat split-half menettelyn (Metsämuuronen 2000b, 36) tuloksena. Estimaatit ilmoitetaan kvantitatiivisen aineiston tarkastelun yhteydessä tulosten tarkasteluluvun alussa.

Reliabiliteettien estimaateilla ei tässä tutkimuksessa ole kovin suurta merkitystä, koska tulosten tarkastelemisessa päädyttiin laadulliseen tarkasteluun. Reliabiliteetti viittaa mittauksen objektiivisuuteen, mikä käsite ei ole luonteva kvalitatiivisessa tarkastelussa.

Siinä oletetaan tietynlainen subjektiivisuus luonnolliseksi tutkimuksen näkökulmaksi ja on yhteydessä pyrkimykseen hahmottaa yksilöllisiä kehitymisvalmiuksia, jotka jo lähtökohtaisesti ovat eri henkilöiden osalta erilaisissa tilanteissa toisistaan poikkeavia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186.)

Haastattelun luotettavuutta arvioidaan useiden erilaisten kriteerien perusteella. Kvale (2002, 310) hahmottaa seitsemän erilaista tasoa, jotka ovat yhteydessä haastattelun luotettavuuteen. Tematisoinnin luotettavuus perustuu tutkimuksen teoreettisten oletusten herkkyyteen ja johtamisen logiikkaan. Tiedon näkökulmasta tarkasteltuna luotettavuus sisältää tutkimuksen suunnittelun ja metodien käytön ja tutkimuksen tarkoituksen yhteensopivuuden. Tutkimuksen muotoilemisen luotettavuus on suhteessa tuotetun tiedon arvoon. Haastattelemisen luotettavuus käsittää tutkijan raportoinnin ja haastattelun laadun totuudenmukaisuuden, jossa yhdistyy huolellinen kyseleminen ja jatkuva saadun tiedon tarkastaminen. Haastattelujen kopioiminen puhutusta kirjoitettuun muotoon on osa luotettavuustarkastelua. Siihen liittyy myös vuorosanojen luotettava tulkinta ja yhdistäminen tutkimuksen teemoihin. Todentaminen tarkoittaa tuotetun tiedon luotettavuuden konkreettista analyysiä. Tutkimuksen raportoimisessa on päätettävä siitä, mikä on relevanttia tietoa luotettavuuden tarkastelemista koskevassa keskustelussa lukijan ja tutkijan välillä. Raportoinnin luotettavuus käsittää validin tutkimuksen päätuloksia kuvaavan selvityksen ja näkemyksen raportin lukijan roolista tulosten validiteetin tarkastamisessa.

Haastattelun uskottavuuteen vaikuttaa haastateltavan ja haastattelijan välille syntyvä luottamuksellinen suhde. Keskustelu on uskottavaa, kun kumpikin osapuoli kokee keskustelewansa samoista asioista. Haastateltava kokee voivansa ottaa esille arkaluonteisiakin asioita ja hän kokee olevansa tasavertainen haastattelijan kanssa. Haastattelussa syntyy kokemus, että annetuilla tiedoilla on todellista merkitystä.

Haastattelun luotettavuuteen vaikuttaa se, kuinka taitavia keskustelijoita osapuolet ovat ja kuinka selvillä he ovat asiasta (Kvale 2002, 319). Tutkimushaastatteluun pyrittiin valitsemaan sellaisia henkilöitä, joiden arvioitiin olevan hyviä keskustelijoita ja jotka olivat kiinnostuneita oman kehittymisen tarkkailemisesta ja tutkimisesta. Tässä tutkimuksessa kaikki haastattelut on tehty tutkijan toimesta, jolloin luottamuksellinen



vuorovaikutus on voitu luoda jo aikaisemmassa yhteydessä. Tutkijan haastattelukokemus perustuu puheviestinnän opintoihin ja aikaisempiin, kuitenkin suhteellisen vähäisiin, haastattelukokemuksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 96–98.)

Haastattelut koettiin luottamuksellisina ja tilanne myönteisenä. Osa haastatteluun osallistuneista piti keskustelua antoisana, koska vain harvoin joku toinen oli aidosti ollut kiinnostunut koehenkilön ajatuksista. Keskustelua pidettiin myös terapeuttisena ja uusia näkökulmia antavana tilanteena, joka auttoi ymmärtämään omaa toimintaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 116–118.)

Tutkimuksen analyysiin ja tutkijaan liittyvät luotettavuutta koskevat kysymykset:

Tutkimusanalyysi toteutettiin kvantitatiivisen aineiston osalta käyttämällä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa vakiintuneita menettelytapoja. Aineiston koodaamisessa ja syöttämisessä tietokoneelle varmistuttiin tietojen siirtämisen oikeellisuudesta ja luotettavuudesta. Tilastolliset analyysit suoritettiin asiantuntemuksella käyttämällä apuna analyysitekniikan hallitsevaa asiantuntijaa.

Tutkijan suhde tutkittaviin muodostui kahdesta eri roolista. Tutkija toimi toteutetun koulutuksen suunnittelijana ja projektipäällikkönä. Osallistuminen koulutuksen lähiopetustilaisuuksiin ja väliaikana käytyyn oppimista ja opiskelemista koskevaan keskusteluun suunnittelijan roolissa auttoi läheisten suhteiden syntymistä aineiston keräämisen yhteydessä. Erityisesti haastateltavan ja haastattelijan välille syntyneellä luottamuksellisella suhteella nähdään olevan merkitystä luotettavan tiedon saamisessa.

Koulutuksen suunnittelun ja toteuttamisen yhteydessä pidettiin tärkeänä tutustua laajasti tutkimuksen kohderyhmään ja työskentelyolosuhteisiin ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa sekä hallinnon edustajien ammatillista aikuiskoulutusta koskeviin kannanottoihin ja käsityksiin. Ammatillinen aikuiskoulutustoiminta oli tutkijalle tuttu myös aikaisemmista työskentely-yhteyksistä luennointitehtävissä ja hallinnollisessa työroolissa.

Tutkijan toimintaan sisältynyt pyrkimys arvioida ja tarkastaa jatkuvasti validiteettiin sisältyviä kysymyksiä ja kyseenalaistaa käsityksiä ja teoreettista tulkintaa pidettiin

tärkeänä luotettavuutta varmistavana tekijänä vaikeasti tutkittavan ilmiön yhteydessä. Kvale (1989) korostaa, että tutkiminen on validoimista, jatkuvaa tarkistamista, kyseenalaistamista ja teoreettista tulkintaa. Arvioimisessa ja aineiston analysoimisessa käytettiin hyväksi tutkijan kokemusta ammatin vaihtamisesta ja muutoksessa välttämättömästä ajattelutavan uudistamisesta (olemassa olevaan evidenssiin perustuva selitettävä validiteetti). Tällöin on oleellista olla tietoinen siitä, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa hänen työhönsä (Patton 1990, 482).

Tutkimusotteessa pyrittiin reflektiivisyyteen esittämällä tutkimuksessa käsiteltäviä ajatuksia kohderyhmälle (ks. tutkimuksen kulku) ja käymällä keskusteluja muutamien koehenkilöiden kanssa raportin laatimisen yhteydessä. Dewey (1938/1997, 9) tarkoittaa reflektiivisellä ajattelulla aktiivista, peräänantamatonta ja huolellista minkä tahansa uskomuksen tai oletuksen huomioon ottamista siinä valossa, missä uskomuksen tai tiedon luotettavuus ja arvo muodostetaan ja sen hyväksyttävyyttä punnitaan ja joka tukee aikaisempaa käsitystä ja niitä käsityksiä, joihin se johtaa. Reflektio käsittää yhtä hyvin tuntemuksia ja uskomuksia asiasta. Deweyn mukaan se tarkoittaa luotettavuuden arvioimista. (vrt. Mezirow 1991, 100–101.) Se viittaa myös Kvalen (2002, 313–316) korostamaan kommunikaatioon tutkimuksen luotettavuuden testaamisessa.

Kommunikaation ja reflektoinnin käyttäminen tutkimuksen luotettavuuden testaamisessa tuotti ongelmia, koska sopivien tilaisuuksien löytäminen kohderyhmän tai tutkijayhteisön sisällä ei onnistunut suunnitellulla tavalla. Kommunikaation vähäistä määrää voitiin osittain korvata refleктоimalla tutkimuksessa esille tulleita ajatuksia teorioiden ja tutkimusten lisäksi kaunokirjallisuuteen, josta ei kuitenkaan löytynyt raportoitavia käsityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 190.) Keskustelun vähäisyyttä voidaan pitää puutteena tutkimuksen luotettavuuden tarkastelemisen kannalta.

Kysymys koskee tutkimuksen reliabiliteettia, joka tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta ja mahdollisuutta saavuttaa samanlaisia tuloksia. (vrt. Hitchcock & Hughes 1995, 107–108; Tynjälä 1991.)

Kysyin kunkin haastattelun yhteydessä suhtautumista haastatteluun ja sitä, millä tavalla haastateltava koki vastanneensa kysymyksiin. Poiminnat annetuista vastauksista antavat kuvaa siitä, kuinka luotettavasti haastateltavat toimivat haastattelutilanteessa.

S: Miten sä koit tän haastattelun?

H4: Kiinnostava. Hauska. Se on mielenkiintosta, et voi kuunnella mitä kysytään ja sitten kun sä teet omaa työtäs, mistä mä en nyt oikeestaan tiä oikeestaan et mihin se liittyy, niin kuitenkin on kiva miettiä sitä, et kun tää tutkiminen on kuitenkin mua itteeni niin lähellä, et mitä sä kysyt. Mä mietin jo silloin kun sä jaoit sen kysymyslomakkeen. Mä kattelin sitä kysymyslomaketta ja mietin sitä, et mitä sä kysyt, mitä sä haet. Mikä on se sun tieteellinen väittämässä tässä kun sä teet väitöskirjaa.

S: Mietitkö vastatessasi, et mitä mä odotan?

H4: En. Koska mä en tiedä mitä sä ensinnäkään odotat ja sitte mä en ymmärrä sellasii ihmisii, jotka vastaa tutkimuksiin niin, et ne kuvittelee, et niitten pitäis vastata jollain tavalla, koska se pilaa sen tutkimusaineiston totaalisesti.

S: Häiritsiks sua se, et sä et tienny tarkalleen, et mitä mä etsin?

H4: Ei. Itse asiassa se on oikeestaan parempi, et mä en tienny, koska se ois voinu häiritä, mun ois pitäny enemmän miettiä, et mä en valikoi sanojani niin, et mä valikoin tavallaan sen olettamuksen mukaan mitä tietoa sä tarvitsisit.

H7: Kyl mä oon ehtinyt vähän pohtia (nauraa). En mä kyl yleensä naisseurassa tällä tavalla käyttäydy, mut sä et ole ehkä nyt nainen, sä oot tutkija. Kyl mä oon mielestäni vastannu tasan tarkkaan sillä tavalla, ku ajattelen paitsi tät taloo suoranaisesti, noit työolosuhteit, tos kun on ollu kysymyksiä, niin mä oon vähän pidättyny. Muuten ihan rehellisesti.

H1: Ihan, musta on ihana kun joku puksuttaa ja ruksuttaa ja keskustelee mun kanssa mun asioista. (nauraa) Loppuko tää jo?

S: Voidaan me jatkaa vielä!

H1: Musta on ihana keskustella minusta!

H10: Mä oon kokenut tän mielenkiintosena, mutta sitten tulee semmonen olo, että oonkohan mä nyt puhunnu ittestäni sen, mikä on niinku olennaista. Oonks mä keksiny, tai osannut tiivistään sitä, mitä sä oot kysynyt. Oonks mä osannu antaa niitä vastauksia, en varmaankaan, mut musta tää keskustelu on, miten mä sanosin, musta tää on hyvä alku, lopullinen vastaus tää ei oo, mut sitä en oo minäkään, en mä halua olla lopullinen vastaus mihinkään. Jotain tämmöstä. Selanen eteenpäin meno. Tää keskustelu, täähän on reflektointia, mä tykkään tämmösestä.

H11: Musta tää oli kyl kivaa, kun mä pääsin aina purkamaan näitä omia tunteitani! (nauraa) ja sit vielä on mukavaa, et joku kuuntelee mua. Niin, tää sillä lailla niinku se, et mielellään on ja auttaa tämmäsissä, omalta osaltaan auttaa toisen työn eteenpäin viemistä, mut toisaalta tässä tulee niinku tääkin just, et niinhän sä oot niinku psykologi, sillälaililla, et se niinku ... tavallaan palvelee, niinku äsken oli jo vähän puhekin siitä, et kanavana, niinku, kun sä tiedät, mitä, vaikka äskenkin oli näitä probleemeita, niin sitä ajattelee, et sä meet sinne opetushallitukseen ja sanot ne jutut ja sit sieltä tulee parannusohjelma (nauraa).

## 6 Tutkimuksen tulokset

### 6.1 Tavoitteellinen toiminta ja omaan toimintaan kohdistuva itsesääntely

Tavoitteellisuus on oleellinen osa inhimillistä toimintaa. Tavoitteet vastaavat kysymykseen, miten ihminen toimii. Koulutukseen osallistumiselle asetetut tavoitteet vaikuttavat siihen, millä tavalla ihminen toimii pyrkiessään oppimaan. Tavoitteellinen toiminta ja siihen kohdistuva itsesääntely ovat riippuvaisia siitä, kuinka tietoinen yksilö on itsestään oppijana, omaan oppimiseensa kohdistamistaan odotuksista ja oppimisessa soveltamistaan strategioista. Toiminnan itsesääntely riippuu siitä, kuinka hyvin yksilö tuntee ympäristönsä, miten hän toimii suhteissaan ulkoiseen maailmaan ja millaisia mahdollisuuksia hän näkee itselleen tulevaisuudessa. Tavoitteiden asettamiseen ja itsesääntelyyn vaikuttavat myös yksilön itseensä kohdistamat orientaatiot, kuten minäkäsitys, omanarvontunto, omiin kykyihin liittyvät uskomukset sekä yksilön arvot, asenteet ja kiinnostuksen kohteet.

Seuraavassa tarkastellaan, millaisia tavoitteita opettajat asettivat omalle osallistumiselleen ammattikasvatuksen perusopintoihin ja omalle oppimiselleen kurssilla. Analyysi perustuu haastatteluaineistossa esille tulleisiin käsityksiin tavoitteiden asettamisesta omalle opiskelulle ja/tai oppimiselle kurssilla. Tavoitteet tyypiteltiin neljään eri luokkaan. Analyysissä käytettiin hyväksi kaikkia opettajahaastatteluja.

Tässä tutkimuksessa muodollisen opettajapätevyyden hankkiminen oli tärkein koulutukseen osallistumisen tavoite. Koulutus lisäsi opettajien kiinnostusta kasvatustieteellisen osaamisen suhteen, mikä saattoi merkitä tavoitteiden muuttumista koulutuksen vaikutuksesta. Käsitysten muutoksen taustalla saattaa olla TUKEVA-hankkeen myötä opettajille tarjoutunut mahdollisuus suorittaa kasvatustieteen kandidaatin tai maisterin tutkinto työn ohessa opiskelemalla.

Opettajat asettivat osallistumiselleen ammattikasvatuksen peruskurssille seuraavia tavoitteita:

1. Osallistumisen tavoitteena oli aiemmin kesken jääneen korkeakoulututkinnon suorittaminen loppuun.
2. Osallistumisen tavoitteena oli ammatillisen opettajapätevyyden saavuttaminen.
3. Osallistumisen tavoitteena oli syventää omaa kasvatustiedettä ja oppimista koskevaa tietoa, parantaa omaa ymmärtämystä ja ammattitaitoa.
4. Osallistumiselle ei asetettu tavoitteita.

#### 1 Kesken jääneiden opintojen suorittaminen loppuun

H8 oli aiemmin aloittanut korkeakoulututkintoon tähtäävät opinnot, jotka olivat töiden takia jääneet kesken. Hänellä oli tarve suorittaa opinnot loppuun asti. H8 oli jonkin aikaa etsinyt tilaisuutta opintojen jatkamiselle. Hänellä oli erittäin voimakas tarve saavuttaa itselleen asettamansa tavoite suorittaa korkeakoulututkinto. Tarpeen voimakkuutta kuvasi se, millä tavalla hän tulkitsee koulutusmahdollisuuksia esitteleviä tiedotteita. Hänellä oli selkeä käsitys omista tarpeistaan ja hän etsi tarpeitaan vastaavaa tilaisuutta tavoitteensa saavuttamiseksi. TUKEVA-hankkeen markkinointi tapahtui samaan aikaan, kun toisessa yhteydessä tiedotettiin mahdollisuudesta saada tukea opinnäytetyön tekemiseen kesken jääneen tutkinnon suorittamiseksi loppuun. H8 orientoitui kurssille opiskeluun saadakseen henkilökohtaista ohjausta gradun tekemiseen. Kurssin alkaessa H8 huomasi, että koulutus ei vastannut hänen tarpeitaan ja hän harkitsi lopettamista. Opiskelijaryhmän kannustuksesta hän pystyi ylittämään alkuvaiheessa kokemansa motivaatio-ongelmat ja jatkoi opiskeluaan kurssilla. Saatuaan uutta informaatiota kurssista ja sen järjestämiseen liittyvistä tavoitteista H8 orientoitui koulutukseen uudella tavalla. Hän koki opiskelumotivaationsa lisääntyneen opintojen edetessä. H8 kiinnostui opetuksen kuluessa oppimisesta ja oman osaamisensa syventämisestä, mikä merkitsi aiemmin ulkoisen tavoiteorientaation täydentymistä sisäisillä tavoitteilla. Hänen opiskelemiselleen asettamiinsa tavoitteisiin sisältyi myös omaan työllisyyteen liittyviä motiiveja, jotka lisäsivät hänen tarvettaan opiskella. H8 kertoi opiskelevansa, koska hänellä oli tiedon jano ja opiskeleminen ja suoriutuminen opinnoissa tuottivat hänelle iloa. H8:n opiskelemista edisti hyvä itsetuntemus: ”En mä

tiedä onko se mikään kypsä, mutta kai tässä on joutunu prosessoimaan näitten asioiden kanssa, kaikin puolin ittsensä kanssa. Et tietää kuka tää Tuula (nimi vaihdettu) oikein on, tietää mitä se meinaa.” Hän oli oppinut arvostamaan itseään omana itsenään. Itselle asetettu tavoite auttoi häntä joustamaan omissa toimissaan. Voimakkaan sisäisen ja ulkoisen motivaationsa ansiosta hän oli valmis ponnistelemaan vaikeissakin tilanteissa. H8 omasi hyvät valmiudet käyttää hyväkseen vertaistukea opinnoissaan. Hän oli tyytyväinen työhönsä. Suorittamalla tutkinnon hän halusi varmistaa oman työnsä jatkuvuuden tulevaisuudessa. H8 saavutti tavoitteensa ja suoritti kasvatustieteiden maisterin tutkinnon.

H8: Mä silloin kun mä kuulin siitä TUKEVA:sta, niin sitä markkinoitiin sillä tavalla, et yritetään nostaa aikuiskoulutuskeskusten henkilökunnan koulutustasoa ja sit erityisesti suunnattiin niille, joilta puuttuu gradu tai on niinku vähän vaillinaiset ne opinnot, niin mä aattelin, et se koskee kyllä mua aika pitkälle. ja sit tietysti se, et haluaa varmistaa sen oman työllisyydenkin täällä, et kun lähtee tälläsiin mukaan, niin varmaan suhtaudutaan täälläkin myönteisesti, mut etusijalla on se, et mua on koko ajan vähän vaivannu se, et gradu jäi kesken, se jäi ihan sen takia kesken, kun mä tulin tänne, ...

H8: No kyllä mä siinä vähän sitten mietin sitäkin, et tuoko se sitä, mun odotukset oli kovasti se, et nyt mä pääsen tekemään, koska sitä siinä vähän markkinoitiin sitä sillä tavalla, et nyt mä pääsen tekemään ja sitten siinä heti alotetaan, et sieltä tulee joku ohjaaja siihen ja sit ruvetaan vääntään ne loppuun, et mahdollisimman tehokkaasti vietäs. Eihän se sitä sitten ollu, et siinä mentiin niinku aika paljon erilaisiin muihinkin asioihin. Kyllä mulla välillä sitten oli, olikohan siinä alkujaksolla jo melkein, et ei tää taida kuitenkaan tätä palvella, mut sit se imas mukaansa, kun se alko se ryhmätoiminta siinä ja ne teemat kuitenkin oli aika mielenkiintosa.

S: Mitä sä odotit IN-opinnoilta?

H8: Nimenomaan sitä, etä siinä revattais sitten työstämään, et sais valmiiks sit sais maisterin tutkinnon.

S: Siltä sun olemassaolevalta pohjalta?

H8:Niin, sittenhän se selvi, et ei niinku muihin kuin kasvatustieteeseen ja kauppaan ja näihin oo valmiuksia, et sit mä aattelin, et katotaan nyt vähän, etä mitä se sitten pitää sisällään, ja sit se, et ei mun nyt välttämättä siitä sosiaalipolitiikasta tartte pitää kiinni. Et se on hyvä pohja, se on hirveen hyvä tässäkin työssä, ne yhteiskunnalliset tietämykset mistä on tullut, mutta et se, et se kasvatustieteellinen puoli on kyllä tarpeen tämmösissä hommissa. Ja on nyt vahvistunutkin se, et jos sitä kasvatustiedettä alkais tekeen vielä eteenpäin. Et jos siinä TUKEVA:ssakin vielä, mä oon jotenkin niinku semmonen ryhmässä opiskelija, mä oon niin hirveesti tykänny siitä, mitä me ollaan siinä IN:ssäkin tehty ryhmätyönä.

2 Osallistumisen tavoitteena oli ammatillisen opettajapätevyyden saavuttaminen.

Kurssille osallistumisen tavoitteena oli pedagogisten opintojen suorittaminen ja ammatillisen aikuisopettajan muodollisen pätevyyden hankkiminen tai aiemmin suoritettun tutkinnon saattaminen ajan tasalle.

H4: Mä halusin täydentää sitä, ku mä olin pedagogista koulutusta, Jyväskylään suorittanut sen 15 opintoviikon ... IN-opinnoissa mä sain siihen täydennystä. Eli mä sain siihen tän approbaatturin. Se oli niinku motivaatio tässä.

H4:n koulutukseen osallistumisen tavoite vastasi monen muun kurssille osallistuneen opettajan tavoitteita. Pedagoginen pätevyys oli myös järjestetyn koulutuksen osatavoitteena. Vason ja Vertasen (2000, 46) mukaan koko opetushenkilöstöstä 45,9 % täytti muodolliset kelpoisuusvaatimukset. Näin ollen oli luonnollista, että kurssille osallistuneiden opettajien tavoitteena oli puuttuvan ammattipätevyyden hankkiminen.

H4 piti itseään luonteeltaan kärsimättömänä henkilönä. Hän pyrki saavuttamaan ammattipätevyyden mahdollisimman lyhyessä ajassa. Tavoitteensa saavuttamiseksi hän opiskeli saman aikaisesti useilla eri kursseilla. Hän yhdisti eri opintokokonaisuuksia ja pyrki käyttämään hyväkseen opintojen korvaamismahdollisuuksia nopeuttaakseen suorittamistaan ja saavuttaakseen työssään vaadittavan muodollisen ammattipätevyyden.

S: Mitä sä odotit IN-opinnoilta?

H4: Ihan kylmästi sitä 15 opintoviikkoa.

H4 opiskeli kurssilla, koska hän suoritti saman aikaisesti OTKO<sup>4</sup>-opintoja, jotka antoivat ammatillisen opettajan muodollisen pätevyuden. IN-opintoja voitiin käyttää hyväksi korvaamaan edellä mainittujen opintojen osa-kokonaisuus. Osallistumalla IN-opintoihin opettajat voivat vauhdittaa tutkinnon suorittamista.

H4:n aktiivisuuden taustalla oli havaittavissa myös syvällisempiä ja persoonallisempia motiiveja opiskelulle. Näiden tiedostaminen ja hahmottaminen konkreettisina tavoitteina oli hänelle itselleen kuitenkin epäselvää. Häntä kiinnosti tieto: ”Tieto. Niin. Mun mies sanoo, et mä oon krooninen opiskelija.” H4 opiskeli asioista, joista hän oli itse kiinnostunut.

S: Tuliks opiskelun aikana muun tyyppisiä ajatuksia tai innostusta opiskelun suhteen?

H4: Hmm... no sillä tavalla, et tietysti kun, aina kun on luokassa, aina haluais olla 150 prosenttisesti siellä ja haluais kehittää omaa ammattitaitoaan, tälläisiä asioita oli niinku kiva sieltä löytää...mikä auttaa uudella tavalla olemaan ryhmän kanssa, tekemään asioita uudella tavalla, näkemään oppimista uudella

---

<sup>4</sup> Omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittävät opinnot, OTKO, tarkoittaa Tukeva-hankkeen yhteydessä järjestettyjä opettajan pätevyyteen tähtääviä opintoja. IN-opinnot hyväksyttiin korvaamaan opettajan pätevyyteen liittyvistä 35 opintoviikosta kasvatustieteen perusopintoja vastaavat 10 opintoviikon opinnot. (ks. Nieminen, 2002; Mäntylä 2002.)

tavalla. Et tälläsiä asioita mitä sieltä löyty ja mikä innosti, ja mitä on sit tullu luettuakin sit jotain kirjoja mitä siellä oli aina luennoitsijoilla jotain vinkkejä, et täs ois hyvä kirja, kyl ne aika tuli laitettua ylös ja kyl ma oon kirjastosta niitä käyny kattomassa. Joku on jääny lukematta, joku on tullu vaan selattua ja katottua, jos ei se kiinnostaa, niin mä en uhraa siihen yhtään aikaa. Mä oon hirveen valikoiva siinä, ettei kannata käyttää turhaa aikaa, pitää olla tehokas siinä kun tekee.

*(H4 ilmoitti haastattelupalautteen yhteydessä, että hänen korkeakoulututkintoon tarvittava opinnäytetyönsä oli loppusuoralla.)*

H5:n tavoitteena oli myös opettajan pätevyyden suorittamisen. Hän osallistui IN-opintojen kanssa saman aikaisesti OTKO-opintoihin. Samoin kuin H4 myös H5:n tavoitteena oli nopeuttaa opintojen suorittamista ja saavuttaa opettajan pätevyys mahdollisimman lyhyessä ajassa. H5:n ponnistelun halua lisäsi tavoitteen saavuttamisesta seurauksena odotettava palkankorotus. Vastauksista voi päätellä, että H5 asetti tavoitteitaan ulkoisten motiivien perusteella, jolloin hänen opinnoissaan korostui suoritustavoitteet. H5 oli tyytyväinen asettamiinsa tavoitteisiin ja hän pyrki toimimaan selkeästi niiden mukaisesti.

H5. Hyvä kysymys. Suurin syy oli varmaan se, et mä OTKO, eli näitä opettajanpätevyysopintoja käyn ja sain sitten kuulla, et tää ammattikasvatuksen appro käy siellä tähän kymmeneen viikkoon. Ja mä oon sellanen aina, et mä haluan mahdollisimman nopeesti alta pois ne, eli OTKO-opinnothan kestää vuoteen 2001 ja nyt kun mä sain tästä sen 10 opintoviikkoo, niin mulla on enää OTKO-opinnoista seminaarityö tekemättä. Se oli suurin. Joo, mä niinku tykkään tehdä kaikki heti, enkä niinku jättää viime tippaan. Toinen syy tietenki sellanen, mikä liittyy tähän opettajanpätevyyteen, et palkankorotus, eli palkka nousee.

H5:n osallistumisen motiivina oli ulkoinen tavoiteorientaatio, saada muodollinen pätevyys, varmistaa työn jatkuvuus ja opettajan pätevyyteen liittyvä palkankorotus. Hänen odotuksensa IN-opintojen suhteen koskivat tarvetta kehittää omaa työtä, mutta opinnot eivät vastanneet hänen odotuksiaan.

H5: No mä odotin, ehkä...tottakai odottaa sitä, et pystyy kehittään sit omaa työtään ja tälleen, mutta mulle jäi vähän sellanen kuva, et ehkä ei kohderyhmää oltu huomioitu tarpeeks, koska kyllä meistä mun käsittääkseni suurin osa on ainakin kymmenen vuotta tehny, et lähettiinkö me liian perusasioita tekemään, tälläsiä, mistä oli suurin osa ihan tuttuja. ... Mutta ainahan sitä oottaa, et miten sä vois pystyy parantaan sitä omaa työtä, ja mä sanoisin, et IN-opinnot ei antanu mulle hirveesti tällästä.

Vahvan ulkoisen tavoiteorientaationsa pohjalta H5 sääteli omaa oppimistaan päästäkseen tavoitteeseensa, joka oli ammattipätevyyden saavuttaminen. Hänellä oli myös sisäistä motivaatiota opiskelemista kohtaan, mutta kohdattuaan pettymyksiä



suhteessa omiin odotuksiinsa hänen kiinnostuksensa opittavana olevien asioiden sisältöjä kohtaan jäi vähäiseksi. Hän koki, että kurssi ei tarjonnut hänelle uusia asioita. H5:n suhde itseensä oli vakiintunut. Hän tunsu omasta mielestään omat vahvuutensa ja heikkoutensa eikä hän kyseenalaistanut näkemyksiään. Hänellä oli selkeät kiinnostuksen kohteet, joista hän piti kiinni. Hän suunnitteli tulevaisuudessa tapahtuvan toimintansa tarkkaan etukäteen. ”Sanotaan nyt että, että esim. tällä hetkellä mulla on karkea hahmotelma noin vuodelle eteenpäin. Tarkka suunnittelu, kuukausi, oikeestaan kaks kuukautta. S: Mitä suunnittelu antaa sulle? H5: Mä tiedän ihan täsmälleen aina mitä pitää tehdä.” H5 saavutti tavoitteensa ja suoritti ammatillisen opettajan pätevyyteen vaadittavat opinnot hyväksyttävästi aikataulun puitteissa.

Aiemmissa tutkimuksissa (vrt. Rauste–von Wright & Heikkilä 1996, 125) on todettu, että aikuiskoulutuskeskusten opettajat pitivät tärkeämpänä ammattialan osaamisen kehittämistä kuin opettajan valmiuksien parantamista. Alla oleva lainaus korostaa ammattispesifin osaamisen uusiutumisen tarpeellisuutta.

H5: No. siis sehän on, mä katon ammatillisen kehittymisen, täs on vähän, et miltä kannalta sitä kattoo, mä katon niinku sen tietotekniseltä kannalta, eli tää alahan koko ajan uudistuu ja munhan on pakko kehittää koko ajan itteeni, et jos mä opettasin viä nyt sitä, mitä mä opetin viis vuotta sitten tietotekniikasta, niin mulla ei olis töitä. Eli tää alahan tekee sen, et mul on pakko koko ajan. Sitä en tiedä, mä luulen, tai oon sanomaan 70 % varma, et tuskin enää mitään opettajan koulutusta enää sen jälkeen, siis sitä käy nyt lukee eteenpäin. Et ainoostaan sitä tietotekniikkaa.

3 Kiinnostus kasvatustieteitä kohtaan ja/tai oman osaamisen kehittäminen ja koettu kiinnostus kasvatustieteitä kohtaan ja opiskelun sosiaalinen ulottuvuus

Tavoitteiden asettaminen opiskeltavana olevan aineen, sisällön tai oman osaamisen kehittämiseen liittyvistä lähtökohdista lähtien viittaa oppijan sisäiseen kasvumotivaatioon ja tavoiteorientaatioon. Se ennakoi voimakasta halua ponnistella enemmän ja pidempään kuin ulkoisen tavoiteorientaation pohjalta oletetaan tapahtuvan. Sisäinen tavoiteorientaatio ennakoi myös kykyä soveltaa tehokkaita oppimisstrategioita.

H1 oli suorittanut kasvatustieteen approbatur-opinnot ammattitutkintonsa yhteydessä. Hänen kiinnostuksensa kasvatustieteitä kohtaan perustui paitsi aiempiin opintoihin myös hänen työkokemuksensa. Hän tunsu tarvetta syventää omaa osaamistaan. Hänellä

oli halu oppia kasvatustieteen alan kehityksen mukanaan tuomia uusia asioita voidakseen soveltaa sitä sekä omaan oppimiseensa että erityisesti työssään ammatillisena aikuisopettajana. Hän arvosti myös opiskeluun liittyntä yhteistoiminnallisuutta ja vertaisoppimisen korostamista.

H1: No mä ... osallistuin IN-opintoihin sen takia, et mulla oli ollu jo pidemmän aikaa sellanen tunne, et noin vuonna -86 suoritettut kasvatustieteen opinnot alko olla auttamattomasti vanhentuneita. Niin kyl mä lähin ihan sitä päivittää sitä tietämystä. mä olin niinku kuullu ja mulla oli niinku semmosta, mä olin kuullu sanoja, joita mä en edes ymmärtäny tästä vuorovaikutteisuudesta ja muista, se oli ihan toisenlaista silloin se kasvatustiede.

H1:n opiskelun tavoitteena oli päivittää vanhentuneita opintoja ajan tasaiseksi. Hänellä oli ennakkotietoa, jotka koskivat kurssilla käsiteltyjä oppisisältöjä. Hän oli kiinnostunut saamaan lisää uutta tietoa, jota hän sovelsi välittömästi omassa työssään. Hänen oppimistaan ohjasi sisällöllinen tieto ja työssä koettu omakohtainen osaamistarve. Hän tiedosti hyvin omaa osaamistaan koskevat puutteet, joita hän pyrki täydentämään. Vahvan sisäisen tavoiteorientaationsa pohjalta hän kiinnitti huomiota oppisisältöihin ja oman osaamisensa kehittämiseen itselleen asettamiensa tavoitteiden suuntaisesti. Alla oleva lainaus korostaa pedagogisen osaamisen tarpeellisuutta ammattispesifin osaamisen rinnalla.

H1: Et sitä helposti tässäkin ammatissa niinku, kun selkeesti ammattia opettaa, niin koko aika ajattelee, et se mun oma lisäkoulutus pitäis liittyä siihen ammattiin. Et tässä helposti tuudittautuu siihen, et kun mä opiskelen *mun ammattialaa* ja pysyn siinä ... ajan tasalla... ni siihen sitä niinku helposti panostaa. Ja itse asiassahan mun työhän on niinku opettamista. Et siihenhän mä niinku tarvitsen. Just, kun ne on niin molemmat ammattia, et siihen tarpeeseen. Tai ihmistieteitä yleensä, et kyl tässä, en mä tiä onko se noitten aikuisten kanssa se kasvatustiede sana kauheen onnistunu, kyllähän siin antaa kaikkee näitten ihmisten kanssa. Ihmisillä on kauheen vaikeita taustoja täällä, opiskelijoilla. Et siihen kaikkeen. Ne tulee ihan kaikkineen päivineen ja osa, useet vielä tulee silleen niinku järjestelemään myöskin sitä omaa elämäänsä. Se on opetuksellisesti hyvin rankkaa?

H1 motivoitui opiskelemaan, koska hän kohtasi työssään omien opiskelijoidensa ongelmia. Hänellä oli tarve tukea heidän oppimistaan ja halu auttaa heitä työllistymään jatkuvasti monimutkaisemmiksi kehittyvillä työmarkkinoilla. Tätä tarvettaan H1 tyydytti omalla opiskelemisellaan. Hän ei kokenut motivaationsa lisääntyvän opiskelemisesta pelkästään omien tavoitteiden vuoksi vaan hän kehitti osaamistaan toisten ihmisten tarpeita silmällä pitäen. H1 piti itseään nopeana oppijana. Hän käytti opiskeluun vähän aikaa, koska hänellä oli monia ajankäyttöön liittyviä kilpailevia

tekijöitä elämässään. Koska hänellä oli tarve kehittää itseään, hän pyrki soveltamaan tehokkaita strategioita oppiakseen asioita. Hän käytti hyväkseen vertaisryhmän tukea. Hän käytti hyväkseen opintojen suunnittelemista lähikoulutuksen aikana, jolloin hän suunnitteli oman oppimisensa lisäksi omaa opetustaan.

Ammatissa toimiminen lisäsi kiinnostusta kasvatustieteellisiä opintoja kohtaan. H3 oli jo ennen koulutukseen osallistumistaan asettanut tavoitteekseen kasvatustieteen tutkinnon suorittamisen. Hän oli asettanut itselleen tavoitteen työssä saamiensa kokemusten pohjalta. Hän vertasi omaa osaamistaan niihin käsityksiin, joita hän oli muodostanut työssä tarvittavasta osaamisesta. Vertaamisen perusteella halu opiskella ja oppia uutta oli kasvanut. H3 toimi sisäisen motivaationsa pohjalta. Hän kiinnitti huomiota oppisisältöihin ja asioiden omakohtaiseen omaksumiseen. Hän piti tärkeänä ylläpitää omaa osaamistaan työssään. Opiskelun motiivina oli kiinnostus kurssilla opetettavia asioita kohtaan.

H3: ehkä toi liittyy vähän toi kasvatustieteeseen sillä tavalla, et kun mä lähdin tähän ... (viittaa aikaisempiin opintoihin) täydentämään opintojani, mä huomasin että täs opettajan työssä pitää olla ajan tasalla. Ja jollakin tavalla silloin kiinnostus lakkas tähän omalla ammattialalla eteenpäin menemiseen. Mulla on siellä omia asioitani, mistä haluan saada lisätietoa, kokonaisuudessa jotenkin mun innostus lopahti siihen, kun mä näin, et siäl ei oookkaan uutta hirveesti, et se seuraava askel siellä olisi lähtee yliopistoon opiskelemaan ja tässä iässä en lähde sinne. Ja silloin, sit kun mä haluan opiskella, niin se automaattisesti meni tänne kasvatustieteen puolelle sitten, tää kiinnostaa ja täällä on mahdollisuudet menestyä vaikka kuinka, eteenpäin, jos haluaa.

H3: Minulla on sellanen sairaus, et mun pitää aina opiskella (nauraa). No se on ... liittyy mun haaveeseen saada kandin paperit joskus ...

H3 oli tietoinen omasta osaamisestaan ja omista heikkouksistaan ja vahvuuksistaan. Hänellä oli pitkä kokemus sekä oman ammattialansa työtehtävistä että opettajan työstä ja hän tunsu hyvin toimintaympäristönsä. Hän suhtautui myönteisesti itseensä ja hänellä oli kyky laskea leikkiä omalla kustannuksellaan. Opiskeluintoaan hän kuvasi sairautena, mutta hänen mielestään taustalla oli unelma tutkinnon suorittamisesta. Hän uskoi kykyynsä oppia tarvittavat asiat. Mielessä elänyt haave, selkeästi määritelty tavoite ja tietoisuus omasta oppimisesta auttoivat häntä säätelemään omaa toimintaansa ja saavuttamaan itselle asetetun tavoitteen.

H3 arvosti kasvatustieteellistä osaamista. Hänen mielestään opettajan tehtävään liittyi palvelurooli, joka edellytti opettajalta kykyä ottaa toiset ihmiset huomioon. Hän näki,

että kasvatustieteiden opiskeleminen auttoi nostamaan opetuksen laatua aikuiskoulutuskeskusten markkinaperusteisen toimintapolitiikan mukaisesti. Sen mukaan opettajan opetustyö oli tae sille, että keskukseseen saatiin uusia ja motivoituneita asiakkaita.

S: Miten tärkeänä sä pidät kasvatustieteellisten aineiden opiskelemista omaan opetustyöhösi?

H3: Erittäin merkittävänä. Et mä näen sen täs mun omassa työyhteisössä, meil jonkin verran vaihtuu aina noita tuntiopettajia tänne ja otetaan erityisosaajia joistakin aiheista ja...sitten se palaute minkä opiskelijat antaa opettajista, niin ne pedagogiset pätevyudet korostuu siellä kovasti. Et mä oon, mitä enemmän mä oon tätä pyörittäny, tätä koulutuksen suunnittelua tässä ja toteuttamista, niin sitä enemmän mä arvostan sitä, et opettajalla on myös pedagooginen pätevyys. Et meillä on sellasia tapauksia, et oppilaat antaa tosi huonon palautteen jostakin luennoitsijasta, vaikka hänellä olis alan huipputietoa tällä hetkellä, sit jos hän ei oo pedagoogisesti ajan tasalla. Aikuiset reagoi hyvin herkästi sellasiin.

S: Minkä tyyppisiä asioita se konkreettisesti sisältää?

H3: Lähinnä se, ettei huomioida kuulijoita. Et vaan niinku luennoidaan, niinku yliopistoissa on kai vielä vallalla. Et kuulijoitten sen tiedon tason huomioiminen ja kaikin puolin tällänen yhteistoiminnallisuus oppilaiden kanssa, kun se puuttuu, niin kyllä reagoidaan välittömästi.

Näkemyksessä korostui opettajan vastuu oman osaamisen kehittämistä. Tämän ohella hän koki vastuuta työyhteisöstä ja sen kilpailukyvyn ylläpitämisestä. H3:n näkemyksissä tavoitteiden asettamisen merkityksessä korostuivat kolme tekijää: opetettavana oleva ammattispesifi osaaminen, pedagoginen osaaminen ja yrittäjämäinen suhtautuminen työhön ja työyhteisöön. Nämä kaikki kolme tekijää ohjasivat H3:n tavoitteellista toimintaa sekä opiskelijana että opettajana.

#### 4 Opiskelemiselle ei asetettu tavoitteita

H7 on esimerkki opettajasta, joka osallistuu kurssille, koska opiskeleminen on vuosien varrella muodostunut hänelle toimintamalliksi. Hän tekee päätöksiä kokemukseensa perustuen luottaen siihen, että osallistuminen antaa hänelle sitä, mitä hän odottaa ilman että hän muodostaa itselleen varsinaisia odotuksia. H7:n ajatusten lukeminen ”rivien välistä” paljastaa hänen pitkään kokemukseensa ja pohdintoihinsa perustuvan elämän filosofian. Vaikuttaa siltä, että hän on omaksunut näkemyksen, jonka mukaan ihminen toimii viisaasti, mikäli hän ei sido itseään liikaa ennakolta asetettuihin tavoitteisiin eikä muodosta odotuksia, jotka saattavat tuoda tullessaan pettymyksiä tai rajoittaa havainnoimista. H7:stä voisi sanoa, että hän kokee olevansa vapaa valitsemaan asioita, kun hän ei aseta tavoitteita. Vapaus valita tarkoittanee hänelle käytännössä sitä, että hänen toimintatapansa tekee mahdolliseksi valita sellaisia asioita, joista hänellä itsellään ei etukäteen ole käsityksiä mutta jotka antavat hänelle juuri sen tiedon, mistä hänelle on

itselleen hyötyä tai iloa. H7 painottaa vuorovaikutuksen merkitystä. Hänen voidaan tulkita asettavan toiminnalleen tavoitteita, jotka liittyvät uusien ihmisten kohtaamiseen ja vuorovaikutuksessa syntyviin tuoreisiin ideoihin. Koulutuskonteksti tarjoaa vuorovaikutukselle tietyn rajatun toiminta-alueen, joka antaa vuorovaikutukselle sisältöä ja terävöittää sen laatua.

H7: Ei minul mitään oikein niinku odotuksia, et sekään itse asiassa mikään odotus oo et mä sovellan, vaan se on tämmönen toimintamalli. Et sillä tavalla mä toimin.

H7: Niin. Mä meen opiskeleen vaikken mä mitään odotakaan, mut kuitenkin se johtaa sit tähän. Viime aikoina kaikkein tärkeimmäksi on muodostunut, ..., niin näin jälkeinpäinkin ajatellen, kaikkein tärkeintä oli se, et siä sai tavata erilaisia ihmisiä ja niitten kanssa työstää näit asioita, et noi ihmissuhteet siin ilmeisesti sittenkin oli kaikkein tärkeintä ja se toiminta heidän kanssaan. Kun se, että mä oisin mennä vaan tapaamaan näitä ihmisiä sinne, niin en mä siinä näe mitään järkee, et kyll näitten täytyy olla yhdessä.

S: Asetatko opiskelullesi tavoitteita?

H7: En. Ilmeisesti pitäis. Mä oon nyt pohtinu sitä, et jos mä nyt ihan oikeesti jotain haluan, niin mun pitäis lukee englanti tiiviisti koko kesä. Mä oon vähän valmistellu sitä, mul on materiaalia ja kirjoja ja nauhotuksia. ... Juu, ihan selkeesti tälläset on kun henkilökohtaset kehittymistavoitteet, voi olla taustalla vaikkei niitä oo millään tavalla erityisemmin pohdittu, voi olla ihan tuo selkee, jos nyt loppuun asti analysoi.

Tavoitteellista toimintaa pidetään yleisesti peruslähtökohtana osaamisen kehittämislle.

H7:n esimerkki nostaa esille poikkeavan näkökulman tavoitteellisen toiminnan merkitykseen. Siihen sisältyy erilainen ajattelun filosofia. Kysymyksessä on elämän taito, joka on mahdollista saavuttaa pitkän aikaa kestäneen itsetutkistelun ja -kasvatuksen seurauksena.

## **6.2 Opettajien motivationaaliset ja strategiset valmiudet**

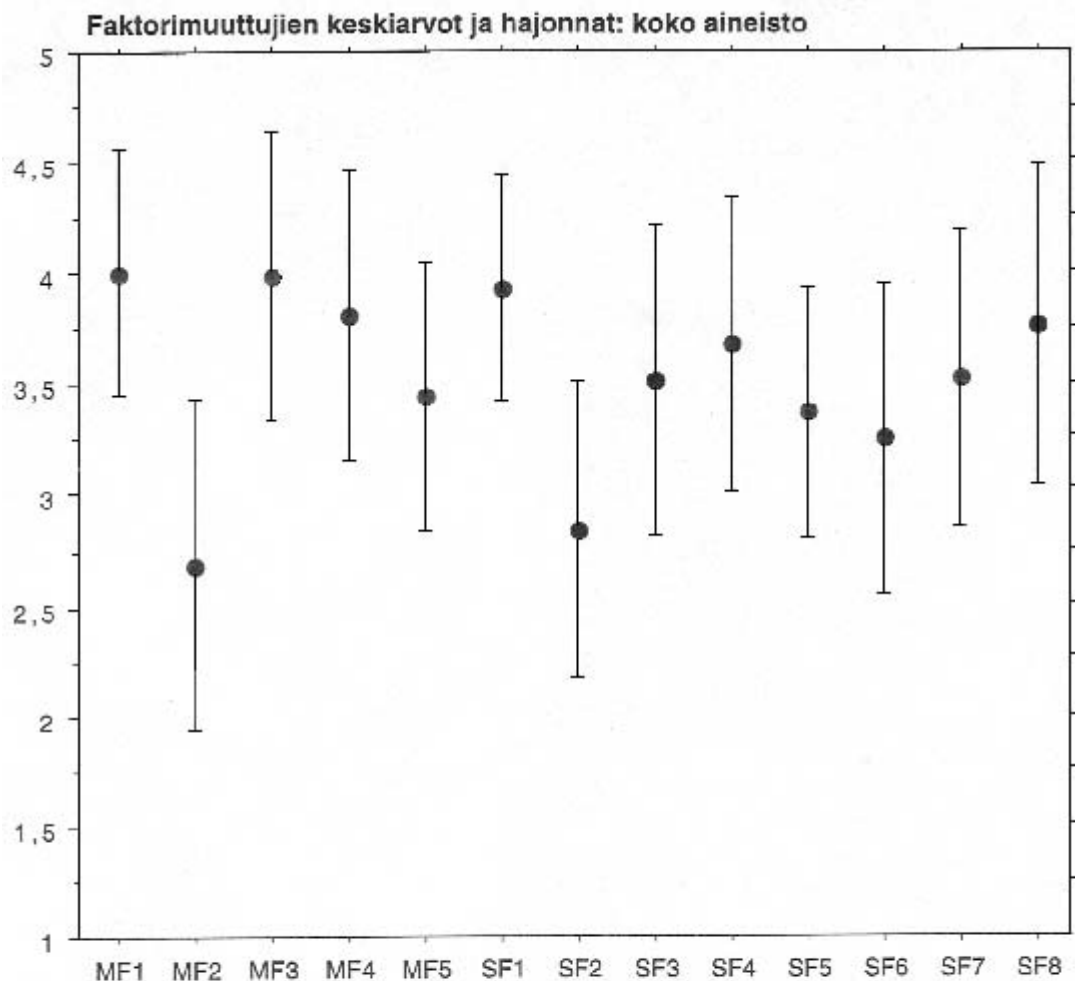
Tässä luvussa tarkastellaan opettajien motivationaalisia ja strategisia kehittämisvalmiuksia kyselymittauksen antaman informaation pohjalta. Mittauksessa käytetyt muuttujat on ryhmitelty faktorianalyysin tuloksena saatuihin kokonaisuuksiin. Nämä on nimetty aiempien tutkimustulosten ja taustateorioiden perusteella. Tarkastelutapa antaa sellaisenaan vähän uutta tietoa, jolla olisi tutkimuksellista merkitystä verrattuna aikaisemmissa yhteyksissä esitettyihin näkemyksiin. Lukujen 6.2 ja 6.3 alussa osoitetaan mittavälineiden teoreettinen jäsentely taulukkona ja faktorimuuttujien keskiarvot ja -hajonnat graafin avulla havainnollistettuna. Näiden avulla lukija saa käsityksen siitä kokonaisuudesta, johon kuvattavat faktorit ja niiden yksittäiset osatekijät liittyvät ja miten opettajien omia kehittämisvalmiuksia koskevat

käsitykset jakaantuivat asteikolla. Luvut 6.2, 6.3 ja 6.4 on tarkoitettu luettavaksi osakokonaisuuksittain siten, että ne pohjustavat myöhemmin esitettävien tapausten analyysii.

Taulukko 5. Motivaatioperustan ja oppimisstrategioiden jäsentymisen dimensioiksi (Ruohotie 1995, 73–74).

Mittaus- kohde	Mittävälíneen teoreettinen jäsentely
Oppimis- motivaatio	<p>Arvokomponentit</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sisäinen tavoiteorientaatio</li> <li>2. Ulkoinen tavoiteorientaatio</li> <li>3. Opiskelun mielekkyys (mielenkiinto, tärkeys, hyöty)</li> </ol> <p>Odotuskomponentit</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Uskomukset onnistumisen/ epäonnistumisen syistä (sisäinen onnistuminen, sisäinen epäonnistuminen, ulkoinen onnistuminen, ulkoinen epäonnistuminen)</li> <li>5. Käsitys itsestä oppijana (itsetehokkuus)</li> <li>6. Käsitys omasta oppimiskyvystä (menestymisen odotukset)</li> </ol> <p>Affektiivinen komponentti</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Koehormostuneisuus (kognitiivinen ristiriita, emotionaalinen herkkyys)</li> </ol> <p>(mitattu, ei mukana tulkinnessa)</p>
Oppimis- strategiat	<p>Kognitiivinen asteikko</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mieleenpainamisstrategiat</li> <li>2. Syventämisstrategiat/elaboraatiostrategiat</li> <li>3. Jäsentelystrategiat</li> <li>4. Kriittisen ajattelun strategiat</li> <li>5. Metakognitiiviset strategiat (suunnittelu-, keskittymis-, säätelystrategiat)</li> </ol> <p>Resurssien hallintastrategiat</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Ajankäytön ja opiskeluympäristön hallinta</li> <li>7. Yritteliäisyys</li> <li>8. Vertaisoppiminen</li> <li>9. Avun tarve</li> </ol>

Motivaatiota tarkastellaan osana päämäärätietoista ammatillisen osaamisen kehittämistä. Ammatillisten aikuisopettajien kehittymismotivaatiota tarkastellaan arvo- ja odotuskomponentteja kuvaavien faktoreiden avulla. Arvokomponentit kuvaavat sitä, miksi opettajat halusivat osallistua akateemiseen tutkintoon tähtäävään koulutukseen. Odotuskomponentit puolestaan viittaavat siihen, kuinka kyvykkäinä oppijoina opettajat pitivät itseään. (Pintrich & McKeachie 2000, 33–35; Ruohotie 2000b, 94.)



**Motivatioonaiset valmiudet**

MF1 Sisäinen tavoiteorientaatio  
 MF2 Ulkoinen tavoiteorientaatio  
 MF3 Opiskelun mielekkyys  
 MF4 Kontrolliuskomukset  
 (sisäiset attribuutiotulkinat)  
 MF5 Tehokkuususkomukset

**Strategiset valmiudet**

SF1 Opittavaan syventyminen  
 SF2 Opittavan harjoittelu  
 SF3 Kriittinen ajattelu  
 SF4 Opintojen suunnittelu  
 SF5 Keskittyminen ja itsetarkkailu  
 SF6 Ajankäytön hallinta  
 SF7 Yritteliäisyys  
 SF8 Yhteistoiminnallisuus

Kuvio 13. Opettajien motivationaaliset ja strategiset valmiudet kurssilla.

Opettajien motivationaalisia ja strategisia valmiuksia mitattiin käyttämällä aiemmin laadittua mittaria. Aineiston käsittelyssä sovellettiin alkuperäisen mittarin jäsentelyä edellä taulukossa 5 esitetyn mukaisesti. Sen pohjalta muodostettiin faktorit, jotka nimettiin aiemmissä tutkimuksissa saatujen tulosten mukaisesti. Kuviossa 14 esitetään faktorimuuttujien keskiarvot ja hajonnat graafin havainnollistamana



Opettajien motivaatio ja strategiset valmiudet saivat yleisesti ottaen korkeita pisteitä. Opettajien kesken voitiin havaita jonkin verran eroavaisuuksia. Keskihajonnat olivat eri faktoreilla suhteellisen tasaisia, lähellä arvoa yksi. (Kyseessä on Likert-tyyppinen, skaala 1-5 mittaus, joissa yleisesti varianssi on noin yksi.) Graafin perusteella nähdään, että opettajien sisäinen motivaatio ja opiskelun kokeminen mielekkäänä olivat korkealla tasolla. Ulkoinen motivaatio oli suhteellisen alhainen. Opettajien tehokkuususkomukset jäivät tässä tutkimuksessa sisäistä motivaatiota alhaisemmalle tasolle.

Opittavaan syventyminen nousi suhteellisen korkealle tasolle, mutta opittavana olleen asian harjoittelu jäi alle keskitason. Opettajat olivat yleisesti kriittisiä suhtautumisessaan uusiin asioihin. He suunnittelivat opintojaan, keskittyivät uuden asian oppimiseen ja tarkkailivat samalla omaa oppimistaan. Heidän resurssien hallintansa oli hyvää tasoa, he pitivät itseään yritteliäinä ja korostivat erityisesti yhdessä muiden opettajaopiskelijoiden kanssa tapahtuvan opiskelun merkitystä.

Motivaation arvokomponentteja ovat (Pintrich & McKeachie 2000, 33–35) opintoihin sitoutuminen, tavoiteorientaatio, saavutusorientaatio sekä tehtävän koettu arvo ja mielekkyys. Seuraavassa esitetään opettajien oppimisvalmiuksiin yhteydessä olevia motivaatiotekijöitä mitattujen arvo- ja odotuskomponenttien mukaisesti. Arvokomponenteista tarkastellaan sisäistä ja ulkoista tavoiteorientaatiota ja opiskelun mielekkyyttä. Odotuskomponenteista esitellään opettajien kontrollisuuskomuksia ja omaan kyvykkyyteen liittyviä tehokkuuskomuksia. Tulkinta perustuu kyselymittauksen tuloksiin, joita täydennetään kurssin aikana havainnoinnin perusteella saadulla tiedolla ja haastatteluaineistolla.

Taulukko 6. Sisäinen tavoiteorientaatio (MF1). (Faktorimuuttujan keskiarvo 4.01; keskihajonta .55.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
1 Opiskelen kaikkein mieluimmin asioita, jotka ovat vaativia ja joista voin oppia uutta.	.71	4.12	.72
4 Jos minulla on tällä kurssilla mahdollisuus valita tehtäviä tai kirjallisuutta, valitsen sellaisia, joista voin oppia uutta, vaikka en siitä syystä saisikaan parasta mahdollista arvosanaa.	.46	4.11	.79
2 Opiskelen kaikkein mieluimmin asioita, jotka askarruttavat minua, vaikka ne olisivat vaikeita.	.76	4.07	.76
3 Minulle tuottaa suurinta tyydytystä se, että voin perehtyä kurssilla käsiteltäviin asioihin mahdollisimman syvällisesti.	.65	3.73	.86

Koulutukseen osallistuneet opettajat olivat kiinnostuneita opittavana olevista asioista ja opiskeluun sisältyvistä oppimistehtävistä. Heillä oli tarve parantaa ammattikasvatukseen sisältyvien peruskysymysten hallintaa. Opettajat opiskelivat mieluiten asioita, jotka olivat heille vaativia ja joista he kokivat voivansa oppia uutta. Mieluiten opettajat opiskelivat asioita, jotka askarruttivat heitä itseään. Uuden, vaikeaksikin koetun, oppiminen oli tärkeämpää kuin hyvien arvosanojen saaminen opintosuorituksista. Heille tuotti tyydytystä mahdollisuus perehtyä kurssilla käsiteltäviin asioihin mahdollisimman syvällisesti.

Opettajat kokivat oppimisen haasteellisena ja he nauttivat oppimisesta. Sisäinen tavoiteorientaatio viittaa siihen, että opettajat olivat kiinnostuneita saamaan tietoa oppimista edistävästä tekijöistä ja oman oppimisen ymmärtämisestä tehostaakseen toimintaansa opettajina. Sisäistä tavoiteorientaatiota kuvaavan summamuuttujan keskiarvo ylittää tason neljä, mitä voidaan pitää korkeana. Vastaajien käsitykset sisäisestä tavoiteorientaatiosta olivat hyvin samanlaisia. Opettajien mielipiteiden välillä ei ollut havaittavissa suuria poikkeamia, jota saatu keskihajonta osoittaa (.55).

Taulukko 7. Ulkoinen tavoiteorientaatio (MF2). (Faktorimuuttujan keskiarvo 2.67; keskihajonta .75.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
6 Minun päätavoitteeni on menestyä hyvin tällä kurssilla - kuten yleensäkin opinnoissa.	.81	3.51	.92
5 Minulle on tärkeintä saada hyvä arvosana tältä kurssilta.	.79	2.72	.98
8 Minulle on tärkeää onnistua opinnoissani ja näyttää muille (perheenjäsenilleni, ystäväilleni, työtovereilleni) mihin kykenen.	.72	2.72	1.11
7 Haluan - mikäli mahdollista - saada paremman arvosanan tällä kurssilla kuin opiskelijatoverini.	.82	1.81	.91

Opettajien ulkoinen tavoiteorientaatio opiskelua kohtaan jäi alhaiseksi. Eniten opettajien motivaatiota lisäsi tarve menestyä kurssilla, kuten opinnoissa yleensäkin, hyvin. Arvosanojen suorittamista ei pidetty tärkeänä tavoitteena. Opettajille oli vain vähän merkitystä sillä, miten opinnoissa menestyminen vaikutti perheenjäsenten ja työtovereiden suhtautumiseen. Kilpaileminen arvosanoista opiskelijakollegoiden kanssa ei myöskään lisännyt opettajien kiinnostusta opintoja kohtaan.

Kurssin aikana tehtyjen havaintojen perusteella voidaan todeta, että opettajat eivät olleet kiinnostuneita olemaan arvioinnin kohteena, vaan kokivat sen, kuten yleensä, kiusallisena. Arvioinnin kokeminen negatiivisena voi johtaa arvioinnin merkityksen kieltämiseen. Suoritusten arvioinnin välttämisestä seuraa myös palautteen kehittymistä edistävän tilaisuuden menettäminen. Opinnoissa menestymisen alhainen tavoiteorientaatio viittaa omiin opiskeluaikaisiin oppimiskokemuksiin ja niissä koettuihin pettymyksiin. Opettajilla voitiin havaita rooliristiriitoja, jotka ilmenivät ongelmina samaistua opiskelijan rooliin. He saattoivat heijastaa omassa suhtautumisessaan oppimiseen omien opiskelijoidensa asenteita. Oppiminen koettiin kiinnostavana, mutta oppiminen ja ajatusten ja toimintojen muuttamista pidettiin vaikeana. Alhainen ulkoinen tavoiteorientaatio kuvasi myös sitä, että opettajat eivät kokeneet saavansa arvostusta työssään hyvien opintosuoritusten kautta, eivätkä siten olleet kiinnostuneita niiden saavuttamisesta. Vähäinen kiinnostus johti siihen, että opettajat käyttivät hyväkseen yliopisto-opintoihin sisältyvää mahdollisuutta korvata suorituksia aiemmilla opinnoilla. (vrt. myöhemmin tulosodotukset.)

Sisäisen ja ulkoisen tavoiteorientaation välistä yhteyttä pidetään yleisesti tärkeänä motivationaalisenä ulottuvuutena. Tutkimuksissa (Harter 1985; Pintrich & McKeachie

2000, 36) on todettu, että opiskelija, joka on taipuvainen sisäiseen orientaatioon on myös taipuvainen ponnistelemaan oppiakseen asioita. Sisäinen tavoiteorientaatio ennakoii oppimisstrategioiden tehokkaampaa käyttämistä, hyvää oppimissuoritusta ja voimakasta tavoitteiden saavuttamiseen tähtäävää motivaatiota

Tässä tutkimuksessa opettajat olivat motivoituneita, koska he pitivät opiskeltavana olevia asioita kiinnostavina. Ponnisteleminen oppimisen syventämiseksi saattoi kuitenkin jäädä alemmalle tasolle mihin opettajien kyvykkyys olisi antanut mahdollisuuden. Syynä alhaiseen ulkoiseen tavoitemotivaatioon saattoi olla opettajien kokemus siitä, että työyhteisö ei osoittanut opiskelemista kohtaan opettajien odotuksia vastaavaa huomiota. Opettajat odottivat työorganisaation taholta tulevaa kiinnostusta opiskelemista kohtaan, kuten parempia opiskelun mahdollistavia työjärjestelyjä ja mahdollisuuksia osallistua työyhteisön kehittämiseen.

Taulukko 8. Opiskelun mielekkyys (MF3). (Faktorimuuttujan keskiarvo 4.00; keskihajonta .65.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
13 Uskon, että tämän kurssin opiskelusta on hyötyä myös muiden aineiden opiskelussa.	.78	4.13	.80
15 Uskon, että tämän kurssin opiskelusta on minulle käytännön hyötyä.	.76	4.05	.73
12 Tällä kurssilla käsiteltävien asioiden ymmärtäminen on minulle hyvin tärkeää.	.79	4.02	.84
14 Uskon, että tämän kurssin opiskelusta on hyötyä laajemmin omassa työssäni (töiden suunnittelu, ajankäytön suunnittelu, orgelmanratkaisutaidot).	.64	4.01	.90
9 Olen erittäin kiinnostunut tämän kurssin aihepiiristä.	.89	3.97	.82
10 Pidän kurssin sisällöstä.	.78	3.96	.81
11 Minulle on tärkeää oppia tällä kurssilla käsiteltävät asiat.	.72	3.84	.85

Opettajat kokivat ammattikasvatukseen liittyvien asioiden opiskelemisen mielekkääksi. He uskoivat kurssin opiskelemisesta olevan hyötyä muiden aineiden oppimisessa ja laajasti omassa käytännön työn sovellutuksissa. Opettajat pitivät kurssin aihepiiriä kiinnostavana. Käsiteltävien asioiden ymmärtämistä pidettiin tärkeää, koska se liittyi läheisesti omaan työhön ammatillisena aikuisopettajana. Ammattikasvatuksen perusopintoja pidettiin hyödyllisinä myös tulevaisuuteen asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kannalta.

Opiskelemisen kokeminen mielekkäänä liittyy tehtävän vaikeuteen ja opettajien omiin uskomuksiin siitä, kuinka kykenevinä he pitivät itseään suorittamaan vaaditut tehtävät hyväksyttävästi. Opettajat pitivät oppimistehtäviä ja kurssia itselleen tärkeänä, hyödyllisenä ja kiinnostavana. Kurssille osallistuminen vastasi heidän omia arvojaan, tarpeitaan ja itse omalle kehittymiselle asetettuja tavoitteita ja vaikutti myönteisellä tavalla heidän minäkäsitykseensä. (Pintrich & McKeachie 2000, 34.)

Tutkimustulosten mukaan opettajat olivat kiinnostuneita opintojen sisältämistä asioista sinänsä. Oppiminen itsessään koettiin motivoivana. Opettajat olivat kiinnostuneita oppimaan uusia, ammatillista kehittymistä edistäviä asioita, joiden soveltaminen omaan työhön lisäsi opiskelun mielekkyyttä. Opintoihin sisältyneiden asioiden koettiin avartavan työssä hyödyllisiä näkökulmia. Opettajia kiinnosti erityisesti oppimista koskevan tiedon saaminen, jatkuvan oman oppimisen ylläpitäminen, tulevaisuuden ammatillisten kvalifikaatioiden ennakoiminen, tulevaisuuden vaatimusten huomioon ottaminen opetustyössä ja tutkimuksen ja uuden tiedon luominen.

Opettajien korkea sisäinen tavoiteorientaatio viittaa asiaa kohtaan tunnettuun kiinnostukseen. He kokivat opiskelemisen haasteellisena ja nauttivat oppimisesta. Alhainen ulkoinen tavoiteorientaatio puolestaan viittaa siihen, että he eivät olleet kiinnostuneita opiskelemisestä saadakseen hyviä arvosanoja. Arvosanat kiinnostivat opettajien niiden antaman muodollisen pätevyuden takia, joka tarvittiin varmistamaan voimassa olevat työsuhteet.

Harter (1985) esimerkiksi korostaa sisäisen ja ulkoisen tavoiteorientaation välistä yhteyttä niiden ilmentäessä oppijoiden kognitiivisia tarkoituksia ja valintoja. Korkea ulkoinen tavoiteorientaatio lisää oppijan halukkuutta ponnistella enemmän ja pidempään. Jos oppija on saman aikaisesti orientoitunut voimakkaasti myös sisäisesti, hänen on helpompi sitoutua tehtävän suorittamiseen silloinkin kun tehtävä tuntuu hänestä vaikealta. Jos opettajat olisivat kokeneet arvosanojen saamisen itselleen tärkeänä ja arvokkaana, voidaan olettaa, että oppimistulokset olisivat nousseet korkeammiksi. Lisäksi tehtävien suorittamisessa tarvittava ponnistelu ja onnistunut suoritus olisivat parantaneet opettajien itseluottamusta ja uskomuksia omaan kyvykkyyteensä selviytyä vaikeistakin tilanteista. Tulosten perusteella näyttää siltä, että

alhaisen ulkoisen tavoiteorientaation johdosta opettajien kognitiivinen suoritustaso jäi alhaisemmaksi, kuin mitä korkea sisäinen tavoiteorientaatio antoi edellytyksiä. (vrt. Pintrich & McKeachie 2000, 34; Ruohotie 2000b, 93–94.)

### Odotuskomponentit

Odotuskomponentit viittaavat siihen, kuinka kyvykkäinä oppijoina aikuisopettajat pitivät itseään. Kontrolliuskomukset viittaavat käsityksiin siitä, millaisina mahdollisuudet opettajat kokivat itsellään olevan kontrolloida, ohjata ja säädellä omaa oppimista ja oppimiseen tähtäävää aktiivista toimintaa. Tehokkuususkomukset osoittavat, kuinka tehokkaasti opettajat uskoivat suoriutuvansa oppimistilanteissa ja millaisia tehtävien suorittamiseen kohdistuvia odotuksia heillä oli oman toimintansa suhteen.

Taulukko 9. Kontrolliuskomukset (sisäiset attribuutiotulkinnat ) (MF4). (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.81; keskihajonta .65.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
16 Pystyn kyllä oppimaan tähän kurssiin liittyvät asiat, jos vain opiskelen oikealla tavalla.	.59	4.12	.77
17 Opin kyllä tällä kurssilla käsiteltävät asiat, jos ponnistelen riittävän lujasti.	.68	4.10	.75
18 On minun omaa syytäni, jos en opi tällä kurssilla käsiteltäviä asioita.	.72	3.58	1.01
19 Jos en ymmärrä tähän kurssiin liittyviä asioita, se johtuu siitä, että en yritä tarpeeksi.	.69	3.37	1.02

Ammatilliset aikuisopettajat uskoivat omiin mahdollisuuksiinsa tarkkailla ja kontrolloida omaa oppimistaan ja säädellä itse omaa toimintaansa. Opettajat uskoivat siihen, että he voivat vaikuttaa omiin oppimistuloksiinsa lisäämällä ponnisteluja. Tutkimustulos osoittaa, että opiskeluun liittyvissä epäonnistumisissa – siis silloin kun oppi ei mene perille ja on vaikeuksia opitun ymmärtämisen kanssa – syyt löytyvät usein muualta kuin itsestä.

Ruohotien (2000b, 94) mukaan oppijat, jotka uskovat omiin mahdollisuuksiinsa vaikuttaa ja kontrolloida omaa toimintaa, saavuttavat parempia oppimistuloksia kuin oppijat, jotka eivät usko omiin kontrollimahdollisuuksiinsa.

Taulukko 10. Tehokkuususkomukset (MF5). (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.45; keskihajonta .61.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
25 Uskon pystyväni oppimaan peruskäsitteet tällä kurssilla.	.52	4.31	.66
26 Uskon ymmärtäväni kaikkein vaikeimmatkin asiat, joita opettaja esittää tällä kurssilla.	.60	3.49	.94
30 Kurssin vaikeuden ja omat taitoni huomioon ottaen menestyn luultavasti hyvin tällä kurssilla.	.73	3.51	.82
29 Uskon menestyväni hyvin tällä kurssilla.	.77	3.32	.83
24 Olen vakuuttunut siitä, että ymmärrän kaikkein vaikeimmatkin asiat, joita käsitellään tällä kurssilla.	.66	3.28	.90
27 Uskon selviytyväni erinomaisesti tämän kurssin tehtävistä.	.78	3.28	.80

Opettajat eivät täysin luottaneet omaan kykyynsä ymmärtää kurssilla opiskeltavana olleita asioita. Poikkeuksen tekivät peruskäsitteet. Uskon puute saattoi vaivata silloin, kun oli kysymys oman menestyksen ja onnistumisen ennakoinnista. Tehokkuususkomukset osoittavat opettajien omia käsityksiä heidän kyvystään suoriutua kurssista. (vrt. Pintrich & McKeachie 2000, 37; Zimmerman 2000, 16–18; Ruohotie 2000b 94.)

### **6.3 Kognitiivisten ja metakognitiivisten strategioiden itsesäätely**

Oppimisstrategiat voidaan karkeasti jakaa kognitiivisiin, metakognitiivisiin ja resurssien hallintastrategioihin. Niillä tarkoitetaan tiedonmuokkausprosesseja, oppimisen suunnittelua ja säätelyä sekä resurssien käyttöä. Oppimisstrategiat ovat kognitiivisen tason prosesseja, joita oppija käyttää hyväkseen pyrkiessään saavuttamaan itselle asetettuja oppimistavoitteita. Hyvällä oppijalla on käytettävissä useita erilaisia strategioita ja hän kykenee itse säätelemään niitä tarpeiden ja olosuhteiden mukaisesti.

### 6.3.1 Kognitiiviset strategiat

Kognitiiviset strategiat kuvaavat sitoutumista oppimiseen; miten ja kuinka paljon opettajat ajattelivat opittavana olevia asioita, millä tavalla he toimivat oppiakseen uusia asioita ja muuttaakseen oppimiskäyttäytymistään. Valittu oppimisstrategia vaikuttaa ratkaisevasti siihen, mitä opitaan. (vrt. Pintrich & McKeachie 2000, 41; Ruohotie 2000b 97–101.) Tutkimuksessa käytetyn jäsentelyn mukaan kognitiivisia strategioita ovat opittavaan syventyminen, harjoittelu ja kriittinen ajattelu.

Taulukko 11. Opittavaan syventyminen (SF1). (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.94; keskihajonta .51.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
42 Pysin löytämään yhteyksiä kurssilla opettettujen asioiden ja muiden elämänalueiden välillä, milloin se vain oli mahdollista.	.61	4.26	.65
43 Kun paneudun uuteen asiaan tällä kurssilla, pyrin suhteuttamaan uuden sisällön aikaisemmin opittuun.	.76	4.21	.65
48 Kun luin tähän kurssiin liittyvää kirjallisuutta ja muistiinpanoja, pyrin erottamaan tärkeimmät asiat vähemmän tärkeistä.	.68	4.13	.67
47 Kun luin tämän kurssin kirjallisuutta, pyrin jäsentämään sitä ja hahmottamaan kokonaisuuksia.	.57	4.00	.82
41 Kun luin kurssiin liittyvää kirjallisuutta yhdistelin erilaisista lähteistä saamiani tietoja.	.59	3.86	.86
45 Pysin ymmärtämään tällä kurssilla opettettuja asioita vertailemalla ja yhdistelemällä oppimateriaalin ja opetuksen sisältöä.	.48	3.71	.86
46 Yritin syventää oppimiani asioita oppitunneilla esim. tekemällä kysymyksiä ja osallistumalla keskusteluun.	.48	3.38	.99

Opittavaan syventymistä kuvaavan faktorin keskiarvo sai likimain arvon neljä. Tulos osoittaa, että opettajat syventyivät oppimiseen. Omasta mielestään he etsivät yhteyksiä opiskeltavana olevien asioiden ja muiden elämänalueiden välillä. He vertasivat ja yhdistivät uutta tietoa aiempaan tietoon ja työssä saatuihin kokemuksiin. Kirjallisuuden ja muistiinpanojen lukemisen yhteydessä opettajat jäsensivät asioita erottamalla tärkeät asiat vähemmän tärkeistä. Uusia asioita oppiessaan he pyrkivät hahmottamaan niiden muodostamia kokonaisuuksia. Asioiden yhdistäminen eri lähteistä saatuun tietoon jäi vähäiseksi samoin kuin kurssilla opettettujen asioiden yhdisteleminen oppimateriaalin sisältöjen kanssa. Opettajien mielestä opittujen asioiden syventäminen tekemällä kysymyksiä ja osallistumalla keskusteluun jäi heikoksi.



Opittavaan syventyminen kuvaa opettajien aktiivista toimintaa oppijan roolissa. Syventämisen tarkoituksena on helpottaa ja nopeuttaa oppimista. Se, millä tavalla oppija syventää oppimistaan, vaikuttaa siihen, miten asia varastoituu pitkäaikaiseen muistiin ja millä tavalla asiat tarvittaessa pystytään tuomaan muistista esille. Oppimisen aikainen aktiivisuus lisää oppimista ja tehostaa oppimisstrategioiden käyttämistä. Oppimisen kehittämisessä oppimisessa sovellettavilla toimintatavoilla on merkitystä. (Pintrich & McKeachie 2000, 41.)

Taulukko 12. Opittavan harjoittelu (SF2). (Faktorimuuttujan keskiarvo 2.85; keskihajonta .67.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
44 Kirjallisuutta ja muistiinpanoja lukiessani kirjoitin ylös lyhyitä yhteenvetoja ja pääasioita.	.44	3.32	1.05
51 Lukiessani kurssiin liittyvää kirjallisuutta tein omaan työhöni kohdistuvia kirjallisia suunnitelmia.	.33	3.29	1.12
40 Opiskellessani kurssiin liittyviä asioita, tein itselleni muistilistoja ja yritin sitten painaa mieleeni näitä listoja.	.44	2.91	1.14
49 Tein yksinkertaisia kaavioita, piirroksia tai taulukoita, jotka autoivat minua jäsentämään kurssimateriaalia.	.47	2.74	1.16
39 Opettelin ulkoa avainsanoja, jotka olisivat palauttaneet mieleeni tärkeitä käsitteitä ja asiayhteyksiä.	.20	2.44	1.10
37 Harjoittelin kurssiin liittyviä asioita kertomalla niitä itselleni kerta toisensa jälkeen.	.31	2.31	.92

Opittavan harjoittelua kuvaavan faktorin keskiarvo jäi alhaiseksi. Tulokset osoittavat, että opettajat käyttivät opiskellessaan vähän erilaisia muistitekniikoita. He harjoittelivat uusia asioita jonkin verran lukiessaan kirjallisuutta ja luentomuistiinpanoja, jolloin he tekivät yhteenvetoja lukemastaan tai omaan työhön liittyviä suunnitelmia. He eivät tehneet muistilistoja mieleen painamisensa tueksi eivätkä käyttäneet hyväkseen piirtämistä tai taulukoiden laatimista helpottaakseen opittavan aineksen jäsentämistä. Opettajat eivät harjoitelleet asioita kertaamalla niitä. He eivät mielestään harjoitelleet asioita miettimällä niitä itsekseen tai saattamalla sitä omin sanoin hallittavaan muotoon.

Kognitiivisten strategioiden soveltamisen taso viittaa siihen, että ammatilliset aikuisopettajat sitoutuivat oppimiseensa. Opettajat pyrkivät syventymään uusien asioiden oppimiseen, mutta he harjoittelivat asioita mielestään erittäin vähän. Voidaan olettaa, että opettajilla oli tyydyttävät kognitiiviset oppimisvalmiudet, mitä tulee opittavan aineksen koodaamiseen, jäsentämiseen ja muokkaamiseen. (Pintrich &

McKeachie 2000, 41; Ruohotie 2000b, 97–101.) Heidän vähäinen opittavana olleiden asioiden ajattelemisensa ja harjoittelemisensa merkitsee sitä, että opettajien ajattelussa ja käsityksissä tapahtui opiskelun ansiosta vain vähäisiä muutoksia. Opiskeltavana olleet asiat olivat luonteeltaan vaativia. Vähäinen harjoittelu osoittaa sitä, että opettajat eivät asettaneet oman osaamisensa tavoitteeksi omien kognitiivisten strategioittensa muuntamista vaan he tyytyivät opettelemaan peruskäsitteet. (vrt. Weinstein & Mayer 1986.)

### 6.3.2 Metakognitiiviset strategiat

Metakognitiivisia strategioita kuvaavat faktorit osoittavat sitä, millä tavalla opettajat suunnittelivat opiskelemistaan, keskittyivät uusien asioiden oppimiseen ja miten he tarkkailivat oppimisen yhteydessä omaa toimintaansa. Ne kuvaavat myös oppijan omaan toimintaansa kohdistavaa ohjaamista ja oppimisen säätelyä; viimeksi mainittu tarkoittaa oman ajattelun ja opittavana olevien asioiden prosessoimista ja pyrkimystä saavuttaa opiskelulle asetetut tavoitteet. Oppijan käsitys itsestä oppijana vaikuttaa siihen, miten hän suunnittelee oppimistaan. Strategiavalinnat tehdään sen pohjalta, miten oppija luottaa omiin kykyihinsä ja millaisia odotuksia hän kohdistaa omaan kehittymiseensä. (Pintrich & McKeachie 2000, 42–43; Ruohotie 2000b, 98; 2002c, 58–59.)

Taulukko 13. Opintojen suunnittelu (SF4). (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.69; keskihajonta .66.)

<b>Muuttuja</b>	<b>saama lataus faktorilla</b>	<b>muuttujan keskiarvo</b>	<b>muuttujan keskihajonta</b>
58 Ennen kuin syvennyin lukemaan uutta tekstiä, silmäilin sitä nähdäkseni, miten se on jäsenneily.	.73	4.09	.93
59 Kirjallisuutta lukiessani pyrin ensin ajatuksissani hahmottamaan koko aihepiirin ja sen jälkeen päättämään mihin lukemisessani keskityn sen sijaan, että vain luin kirjoja.	.76	4.06	.82
57 Kun luin kurssikirjallisuutta, tein itselleni kysymyksiä suunntakseni lukemistani olennaisiin asioihin.	.66	3.33	.95
60 Tähän kurssiin liittyvää oppimateriaalia opiskellessani asetin itselleni tavoitteita, jotta olisin voinut suunnata lukemistani eri opiskelujaksoilla.	.66	3.27	.86

Opettajat suunnittelivat oppimistaan jonkin verran. Opettajat suunnittelivat oppimistaan silmäilemällä tekstiä ja sen jäsentelyä ennen kuin he syventyivät lukemiseen.

Kirjallisuuden lukemisessa opettajat pyrkivät ensin hahmottamaan ajatuksissaan koko aihepiirin. Tämän jälkeen he päättivät siitä, mihin asioihin tekstissä he keskittyvät. Harvemmin opettajat kirjallisuutta lukiessaan tekivät itselleen kysymyksiä suunnatakseen lukemistaan olennaisiin asioihin. Tähän kurssiin liittyvän oppimateriaalin opiskelemisessa opettajat asettivat itselleen jonkin verran tavoitteita, jotka auttoivat heitä suuntaamaan lukemista. Tavoitteiden asettaminen jäi vähäiseksi. Vähäinen opintojen suunnittelu antaa aihetta kysyä, kuinka hyviä oppijoita opettajat ovat.

Suunnitteleminen auttaa oppijaa valitsemaan soveltuvia strategioita ja muokkaamaan ja käsittelemään luettavaa informaatiota. Se auttaa myös aktivoimaan näkökulmia aiheeseen ja aiempia oppijan muistissa olevaa tietoa. Suunnitteluun sitoutuminen viittaa oppijan hyviin oppimistaitoihin. (Pintrich & McKeachie 2000, 43.)

Taulukko 14. Keskittyminen ja itsetarkkailu (SF5). (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.48; keskihajonta .60.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
65 Jos jokin asia jäi minulle epäselväksi lukiessani palasin takaisin jo luettuun ja yritin ymmärtää kyseisen asian.	.57	3.94	.78
64 Lukiessani tähän kurssiin liittyvää kirjallisuutta pyrin selvittämään itselleni ne käsitteet tai asiat, jotka olivat minulle vaikeita ymmärtää.	.73	3.78	.77
63K Huomasin usein lukevani tähän kurssiin liittyvää kirjallisuutta ymmärtämättä koko asiasta mitään.	.62	3.73	1.08
68 Jos jokin asia jäi minulle epäselväksi oppitunnilla, selvitin itselleni kyseisen asian oppitunnin jälkeen.	.79	3.25	1.02
66 Jos minulle tuotti vaikeuksia ymmärtää lukemaani, muutin lukutapaani.	.50	2.70	1.07

Omien toimintojen tarkkailu ja arvioiminen on oleellinen metakognitiivinen strategia. Omasta mielestään opettajat keskittyivät ja tarkkailivat omaa toimintaansa jonkin verran. Tarkkaileminen jäi kuitenkin vähäiseksi; kaikkien alkuperäisten keskittymistä ja itsetarkkailua ilmaisevien muuttujien arvot jäivät alle neljän. Huomatessaan, että jokin asia jäi epäselväksi, he palasivat lukiessaan takaisin jo lukemaansa osuuteen ja pyrkivät ymmärtämään kyseisen asian. Opettajat pyrkivät selittämään itselleen niitä käsitteitä tai asioita, jotka olivat heille vaikeita ymmärtää. Useimmiten he kuitenkin omasta mielestään lukivat kurssiin liittyvää kirjallisuutta niin, että he ymmärsivät lukemaansa.

Opettajat tarkkailivat lähinnä asioiden ymmärtämistä parantaakseen tietämystään epäselväksi jääneiden asioiden osalta. Vielä harvemmin he muuttivat lukutapaansa silloinkaan, kun he huomasivat vaikeuksia ymmärtämisessään. Opettajien välillä oli eroja keskittymisessä ja omien toimintojen tarkkailemisessa. Keskittymisen ja itsetarkkailun alhainen taso saattaa selittyä sillä, että vain harvoin opettajat asettivat oppimiselleen tavoitteita, jotka olisivat suunnanneet oppimista. (vrt. Pintrich & McKeachie 2000, 43.)

Taulukko 15. Kriittinen ajattelu (SF3). (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.51; keskihajonta .70.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
55 Pysin kehittämään omia ajatuksiani sen pohjalta, mitä olin tällä kurssilla oppinut.	.83	4.05	.73
56 Kun kurssimateriaalia lukiessani silmiini tarttui jokin väite tai päätelmä, mietin sille mahdollisia vaihtoehtoja.	.64	3.47	.95
53 Kun oppitunnilla tai kirjallisuudessa tuli esille jotakin ilmiötä koskevia teoria, selitys tai johtopäätös, yritin itse löytää todisteita sen tueksi.	.79	3.32	.93
52 Tällä kurssilla tein itselleni usein kysymyksiä kuulemastani tai lukemastani voidakseni vakuuttua tiedon paikkansapitävyydestä.	.80	3.23	.99

Kriittinen ajattelemisen on tärkeä oppimista ohjaava kognitiivinen strategia. Tulosten mukaan opettajat pyrkivät kehittämään omia ajatuksiaan sen pohjalta, mitä he olivat kurssilla oppineet. He miettivät erilaisia vaihtoehtoja joillekin väitteille tai päätelmille, joita tarttui heidän silmiinsä kurssimateriaalin lukemisen yhteydessä. Jonkin verran opettajat yrittivät itse löytää todisteita oppitunnilla tai kirjallisuudessa esille tulleisiin teorioihin, selityksiin tai johtopäätöksiin. He tekivät itselleen kysymyksiä kuulemastaan tai lukemastaan aineksesta voidakseen vakuuttua tiedon paikkansapitävyydestä.

Oman oppimisen kriittinen tarkasteleminen ja oman toiminnan ohjaaminen ovat olennainen osa ammatillisen aikuisopettajan kompetenssia. Opettajien työn haasteet ovat oppimisen ja ajattelemisen kehittämisessä ja jatkuvan oppimistoiminnan aikaansaamisessa. Opiskelijoiden oppimisen ohjaaminen tulee mahdolliseksi vasta silloin, kun opettaja tiedostaa omat prosessinsa ja tietää, mistä oppimisstrategioiden kehittämisessä on kysymys. Oppimisstrategioiden kehittämisessä tarvitaan oppimista koskevaa tietoa, kykyä tiedostaa itsessä olevia oppimisprosesseja sekä taitoa ohjata ja

säädellä päämäärätietoisesti omaa oppimista. (Pintrich & McKeachie 2000, 43; Ruohotie 2000b, 99.)

### Resurssien hallintastrategiat ammatillisten aikuisopettajien oppimisessa

Resurssien hallintastrategiat tarkoittavat oppijan kykyä käyttää tietoisesti aikaresursseja, ponnistelua ja ulkopuolista apua pyrkiessään saavuttamaan oppimiselle asetetut tavoitteet. Oppimistilanteissa oppijalla on mahdollisuus käyttää monia erilaisia keinoja ja resursseja hyväkseen. Keinojen käyttäminen edellyttää laaja strategiakokemusta ja kykyä hallita kokonaistilanteita. Resurssienhallinnalla tarkoitetaan erilaisia keinoja ja välineitä, jotka auttavat oppimisen olosuhteiden ja käytettävissä olevien resurssien hallitsemisessa. Ammatillisten aikuisopettajien resurssien hallintastrategioita tarkastellaan seuraavassa ajankäyttöä, yritteliäisyyttä ja vertaisoppimista kuvaavien muuttujien avulla. (vrt. Pintrich & McKeachie 2000, 44; Ruohotie 1998, 85–89; 2000b 99–101.)

Taulukko 16. Ajankäyttö (SF6). (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.26; keskihajonta .70.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
70K Käytin kurssimateriaalin opiskeluun varaamani ajan tehokkaasti.	.63	3.39	.92
75 En käyttänyt kovinkaan paljon aikaa tämän kurssin opiskeluun, koska minulla oli paljon muutakin tekemistä.	.76	3.39	1.06
76 Minulla oli harvoin aikaa käydä läpi muistiinpanoja ja kerrata kirjallisuutta kurssin kuluessa.	.70	3.22	.96
71 Minulle tuotti vaikeuksia noudattaa lukujärjestystä tai pitäytyä johonkin ajankäyttösuunnitelmaan.	.51	3.02	1.15

Faktorin saama keskiarvo 3.26 osoittaa, että opettajilla oli vaikeuksia ajankäytön hallinnassa. Ongelmat johtuivat siitä, että opettajilla oli samanaikaisesti paljon muuta ajankäytöstä kilpailevaa tekemistä. Opiskelun edelle ajoivat monet muut velvollisuudet. Opettajat eivät mielestään käyttäneet opiskeluun varaamaansa aikaa tehokkaasti. Heillä oli vain harvoin aikaa muistiinpanojen ja kirjallisuuden kertaamiseen kurssin kuluessa. Lukujärjestyksen noudattaminen tai ajankäyttösuunnitelmasta kiinnipitäminen tuotti jonkin verran vaikeuksia. (vrt. Pintrich & McKeachie 2000, 44.)

Taulukko 17. Yritteliäisyys (SF7). (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.53; keskihajonta .67.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
79 Annoin periksi vaikeiden asioiden opiskelussa ja keskityin helpoimpiin asioihin.	.82	3.84	.93
77 Olin monesti niin laiska ja tympääntynyt lukemiseen, että jätin lukemisen sikseen, vaikka en ollut vielä päässyt tavoitteeseeni.	.76	3.77	.99
78K Työskentelin lujasti selviytyäkseni hyvin tästä kurssista, vaikka en kaikesta lukemastani pitänytkään.	.52	3.31	.87
80K Minulle ei tuottanut vaikeuksia ponnistella loppuun asti edes vähemmän kiinnostavien asioiden parissa.	.74	3.18	1.03

Yritteliäisyys ja ponnistelujen säätely tarkoittaa opettajien pyrkimystä ja sitkeyttä säädellä omaa oppimista tavoitteiden saavuttamiseksi. Avainkysymys on siinä, miten oppija kykenee koordinoimaan kognitiivisten strategioiden käyttämistä oppimistehtävän suorittamiseen vaadittavien ponnistelujen kanssa. Yritteliäisyys on suoraan yhteydessä oppijan motivaatioon. Se on yksi tärkeimmistä oppimisen strategioista. (Pintrich & McKeachie 2000, 45.) Tällä kurssilla opettajat olivat yritteliäitä, vaikka faktorin saama keskiarvo 3.53 osoittaa, että heillä oli vaikeuksia kiinnostua kurssilla käsiteltävien asioiden oppimisesta. He antoivat periksi vaikeiden asioiden opiskelemisessä ja keskittyivät helpompiin asioihin. He kokivat tympääntymistä lukemista kohtaan ja jättivät lukemisen ennen kuin he olivat päässeet tavoitteeseensa. Opettajat eivät kokeneet tarvetta selviytyä hyvin kurssin suorittamisesta ja vähemmän kiinnostavien asioiden opetteleminen tuotti jonkin verran vaikeuksia.

Taulukko 18. Yhteistoiminnallisuus (SF8). (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.76; keskihajonta .73.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
82 Pyrin yhteistyöhön toisten kurssilaisten kanssa tehtävien teossa.	.78	4.26	.76
87 Pyrin löytämään ryhmästäni opiskelijoita, joilta saatoinkin tarvittaessa pyytää apua.	.79	3.72	.95
83 Opiskeluvaiheen aikana keskustelin usein kurssikirjallisuuteen liittyvistä asioista muiden kurssilaisten kanssa.	.61	3.61	.95
86 Jos en ymmärtänyt kurssilla käsiteltäviä asioita, pyysin apua joltain toiselta opiskelijalta.	.76	3.57	.93
84K Vaikka minulle olisi tuottanut vaikeuksia ymmärtää asioita, yritin selviytyä omin neuvoin ilman toisten apua.	.45	3.50	1.07

Yhteistoiminnallisuudella tarkoitetaan oppijan kykyä hyödyntää toisten resursseja ja taitoa pyytää apua. Aiemmissa tutkimuksissa yhteistyön ja parityöskentelyn on todettu parantavan oppimista. (Pintrich & McKeachie 2000, 45.) Nykyaikainen käsitys oppimisesta hyväksyy opiskelijoiden yhteistyön toisin kuin perinteinen käsitys oppimisesta. Kyky käyttää yhteistyötä on haaste opettajien oppimisstrategioiden kehittämisessä. Tutkimustulosten mukaan (faktorin saama keskiarvo on 3.76) opettajilla on kykyä etsiä apua ja käyttää vertaistukea oppimisessaan. Opettajat pyrkivät yhteistyöhön toisten kurssilaisten kanssa tehtävien tekemisessä. He pyrkivät löytämään ryhmästään opiskelijoita, joilta he saattoivat pyytää apua tarvitessaan. Opettajat myös keskustelivat kurssilaisten kanssa kurssikirjallisuuteen liittyvistä asioista. He pyysivät apua toiselta opiskelijalta, jos eivät itse ymmärtäneet kurssilla käsiteltyjä asioita. Opettajat eivät yrittäneet selviytyä omin avuin vaan he käyttivät toisten apua silloin, kun asioiden ymmärtäminen tuotti heille vaikeuksia.

Toteutetussa koulutuksessa sovellettiin yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä. Kurssin aikana opettajien opiskelun tueksi muodostettiin itsenäisesti toimivia ryhmiä, joissa opettajia kannustettiin yhteistyöhön oppimistehtävien suorittamisessa. Kurssilla hyväksyttiin ryhmässä tehdyt harjoitus- ja oppimistehtävät yksilöllisinä opintosuorituksina.

Kouluopetuksessa on perinteisesti korostettu yksin työskentelemistä. Yhteistyö on saattanut johtaa jopa rangaistuksiin. Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien koulukokemukset ovat peräisin 1960- ja 70-luvuilta, jolloin yksilösuorituksia pidettiin lähes ainoina hyväksyttävänä oppimistapoina. Aiemmin opittu asennoituminen ja yhteistyön käyttämiseen liittyvät arvot saattavat estää vertaisoppimisessa sovellettavien taitojen kehittymisen. Vaikka yhteistyön ja vertaisoppimisen on todettu parantavan oppimista, käytännössä opiskelijat käyttävät kuitenkin toisten apua oppimisessa suhteellisen vähän (Pintrich & McKeachie 2000, 45).

Jotta aikuiset opiskelijat oppivat hyödyntämään yhteistoiminnan mahdollisuuksia, tarvitaan koulutuksen yhteydessä tapahtuvaa rohkaisua ja yhteistoiminnallisten taitojen kehittämistä.

## 6.4 Uramotivaatio ja käsitys itsestä oppijana

Opettajien käsityksiä itsestään oppijana kuvataan seuraavassa muuttujatasolla aineistoanalyysissä muodostettujen faktoreiden mukaisina kokonaisuuksina. Ammattiin liittyvän osaamisen kehittäminen nähdään osana uramotivaatiota, jonka perustana on kyky tiedostaa muutostarve (London & Mone 1987, 52). Tarkastelu on kuvailevaa ja se on tarkoitettu lukijan itseanalyysia varten hänen tavoitellessaan oman oppijaminänsä tiedostamista. Tarkastelun kohteena olevat tekijät liittyvät yksilön itsetuntemukseen, jolla on yhteydet itsesäätelyyn.

### 6.4.1 Uramotivaatio kehittymisvalmiutena

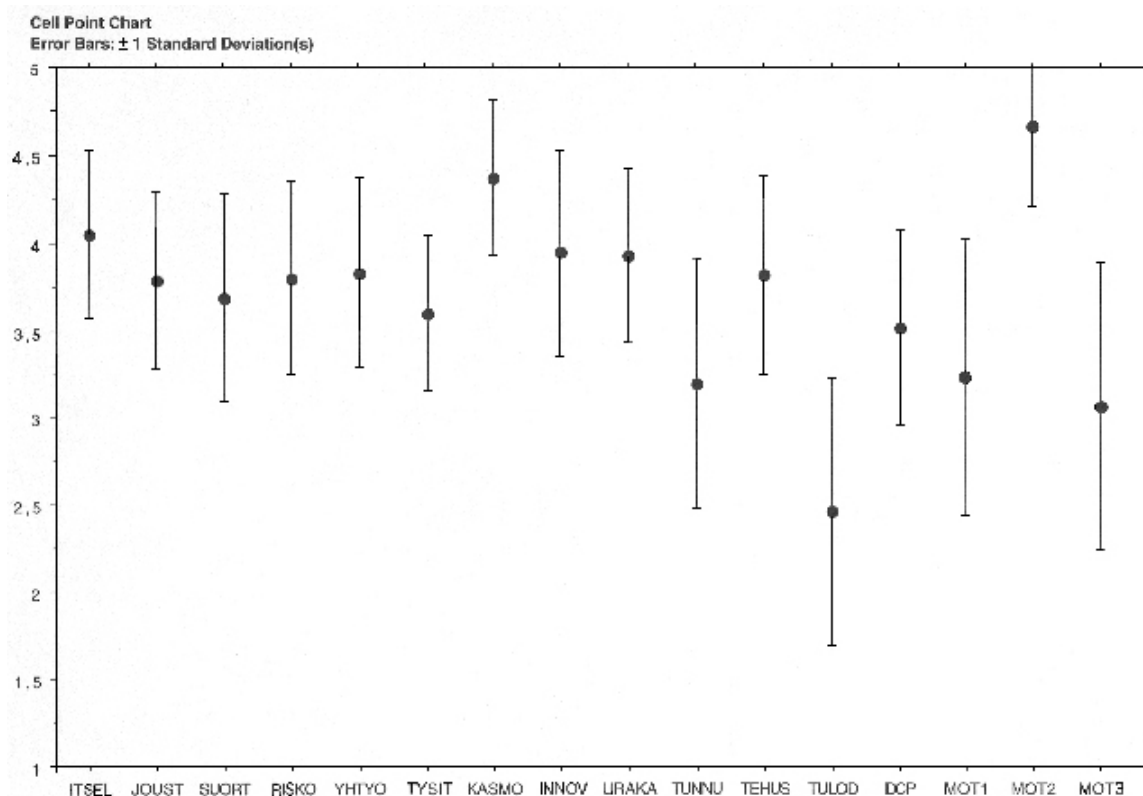
Taulukko 19. Oppijan minäkuva (mukaiillen Ruohotie 1995, 74).

Mittaus-	Mittavälineen teoreettinen jäsentely
kohde	
Ura-	Urajoustavuus
motivaatio	1. Itseluottamus
	2. Joustavuus
	3. Suoriutumistarve
	4. Taipumus riskinottoon
	5. Yhteistyökyky
	Urakäsitys
	6. Urakäsitys
	Uraidentiteetti
	7. Sidonnaisuus työhön
	8. Kasvumotivaatio
	9. Kiinnostus ongelman-
	ratkaisuun/innovatiivisuus
	10. Tunnustuksen tarve
	11. Tehokkuususkomukset
	12. Tulosodotukset
	13. Työn kehittävät komponentit

Uramotivaatiota tarkastellaan urajoustavuuden, urakäsityksen ja uraidentiteetin käsitteiden avulla niitä kuvaavien faktorimuuttujien ja alkuperäismuuttujien keskiarvojen ja keskihajontojen pohjalta. Mittarin jäsentely kuvataan taulukossa 19. Faktorit on nimetty alkuperäismittarilla aiemmin tehtyjen tutkimusten perusteella.



Urajoustavuutta kuvaavat faktorit itseluottamus, joustavuus, suoriutumistarve, riskinottaminen ja yhteistyökyky. Urakäsitystä tarkastellaan saman nimisen faktorin alkuperäismuuttujilla. Uraidentiteettiä kuvaavat faktorit ponnistelun halu (työhön sitoutuminen), kasvumotivaatio, jota tarkastellaan sisäisillä ja ulkoisilla kehittymotiiveja kuvaavilla muuttujilla, kiinnostus ongelman ratkaisuun (innovatiivisuus), tunnustuksen tarve, tehokkuususkomukset, tulosodotukset ja työn kehittävät piirteet.



Kuvio 14. Oppijan minäkuva.

Opettajien ammattiin liittyvän osaamisen kehittämisessä korostuivat korkea kasvumotivaatio ja erittäin korkea sisäinen kehittymotivaatio. Leimaa antavaa oli myös alhainen tunnustuksen tarve, vähäiset tulosodotukset ja erittäin alhainen ulkoinen kehittymotivaatio. Tulosten mukaan opettajien urajoustavuus oli yleisesti ottaen hyvä. Opettajilla oli hyvä itseluottamus ja suhteellisen hyvä käsitys omasta joustavuudestaan, kyvystään ottaa riskejä ja tehdä yhteistyötä. Heidän korkeaa kasvumotivaatiotaan heikensi alhainen suoriutumishalukkuus. Suoriutumishalukkuutta pidetään merkityksellisenä tekijänä, kun tarkastellaan yksilön valmiuksia selviytyä muuttuvassa työympäristössä. Tässä tutkimuksessa huomiota kiinnittää se, että kaikki opettajien

ulkoiseen orientaatioon (tunnustuksen tarve, tulosodotukset, ulkoinen kehittymismotivaatio ja toisessa mittauksessa ulkoinen tavoiteorientaatio, myös opittavan harjoittelu) viittaavat tekijät saivat alhaisia pisteitä.

Taulukko 20. Itseluottamus. (Faktorimuuttujan keskiarvo 4.05; keskihajonta .48.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
3K Pidän työstä, jossa joku muu tekee päätökset ja sanoo, mitä minun on tehtävä.	.51	4.26	.80
6 Minulta töytyy riittävästi tahdonvoimaa toteuttaakseni tärkeäksi kokemani tavoitteet.	.71	4.21	.76
4K Voin mielestäni vaikuttaa hyvin vähän siihen, mitä minulle tapahtuu.	.51	4.11	1.13
5 Luotan vaikeissakin asioissa omiin kykyihini.	.65	3.93	.79
1 Minulta löytyy rohkeutta esittää poikkeaviakin mielipiteitä.	.51	3.93	.85
2 Olen onnistunut työssäni keskitasoa paremmin.	.57	3.87	.65

Ammatillisten aikuisopettajien itseluottamus oli varsin korkea. Hyvä itseluottamus on tutkimusten mukaan tärkeimpiä oppimista ja kehittymistä edistäviä tekijöitä. Opettajat odottivat menestyvänsä oppijoina. He asettivat omalle oppimiselleen korkeita odotuksia. Hyvä itseluottamus viittaa käsitykseen siitä, että oma toiminta tuottaa tulosta. Opettajat asettivat itselleen oppimiseen liittyviä tavoitteita, joita he pyrkivät saavuttamaan. He uskoivat kykyihinsä suoriutua oppimistehtävistä ja niiden sisältämistä riskeistä. Hyvä itseluottamus osoittaa, että opettajilla oli oppijoina kiinnostusta ja rohkeutta esittää asioista omia mielipiteitään.

Hyvä itseluottamus parantaa motivaatiota ja itsearvostusta. Itseluottamus vaikuttaa yksilön valmiuteen saada aikaan kehitymisessä tapahtuvaa muutosta. Ne ihmiset, joilla on hyvä itseluottamus, tekevät asioita itselleen parhaiten sopivalla tavalla. He tietävät, koska heidän pitää toimia ja miten kannattaa menetellä, jolloin he myös saavuttavat itselleen asettamansa päämäärät. (London & Mone 1987, 52–53, 56; Ruohotie 1995, 147.)

Taulukko 21. Joustavuus. (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.78; keskihajonta .50.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
7 Olen ihmissuhteissani joustava.	.56	4.17	.72
10 Sopeudun helposti muutokseen (mm. teknologisiin muutokseen, uusiin sääntöihin, työmenetelmiin jne).	.61	3.98	.77
8 Muutan joustavasti toimintatapaani, jos huomaan olevani väärässä.	.65	3.81	.74
9 Suhtaudun toisten esittämiin mielipiteisiin ja ehdotuksiin ennakkoluulottomasti.	.74	3.64	.88
11 Kestän hyvin minuun kohdistuvan arvostelun.	.62	3.32	.82

Suuri osa opettajista piti itseään joustavina ihmissuhteissaan. He kokivat sopeutuvansa helposti teknologisiin muutokseen, uusiin sääntöihin tai työmenetelmiä koskeviin muutokseen. Joustavuuden kokeminen väheni silloin kun kysymyksessä oli opettajien oman toimintatavan muuttaminen sen vuoksi, että he huomasivat olevansa väärässä. Opettajat eivät olleet erityisen ennakkoluulottomia toisten esittämiä mielipiteitä tai ehdotuksia kohtaan. Itseen kohdistuvan arvostelun suhteen opettajien joustavuus jäi alhaiseksi. (vrt. London & Mone 1987, 62–65.)

Taulukko 22. Suoriutumistarve. (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.69; keskihajonta .59.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
16 Haluan kantaa työssäni paljon henkilökohtaista vastuuta.	.56	4.00	.70
15 Minulle on tärkeää saada arvostusta ja tunnustusta.	.54	3.71	.86
13 Minulle on tärkeää onnistua kaikessa, mitä teen.	.68	3.63	.90
14 Minulla on kunnianhimoa edetä mahdollisimman pitkälle.	.78	3.60	.94
12 Minulla on suuri halu näyttää toisille, mihin pystyn.	.71	3.50	.96

Ammatillisten aikuisopettajien suoriutumistarve ei osoittautunut erityisen korkeaksi. Alkuperäinen muuttuja, jolla mitattiin opettajien käsitystä siitä, kuinka halukkaina he pitivät itseään kantamaan paljon henkilökohtaista vastuuta, sai arvon neljä. Muut suoriutumistarvetta mitanneet muuttujat saivat päälle kolmen keskiarvoja. Tulokset eivät viitanneet voimakkaaseen oppimismotivaatioon. Opettajille oli tärkeää onnistua kaikessa, mitä he tekivät. Heillä oli kunnianhimoa edetä mahdollisimman pitkälle. Muuttujien keskiarvot kuitenkin osoittavat, että opettajien tarve onnistua tai kunnianhimo edetä uralla jäivät verraten alhaiselle tasolle. Vielä vähemmän opettajat

tunsivat halua näyttää muille ihmisille sitä, mihin he pystyivät. (London ja Mone 1987, 52–53.)

Taulukko 23. Taipumus riskinottoon. (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.80; keskihajonta .55.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
24 Kokeilen mielelläni uusia ideoita.	.67	4.33	.66
19 Olen sitä mieltä, että sopiva annos riskejä on elämän suola.	.72	4.15	.75
23 Haluan tehdä työtä, johon liittyy muutoksia ja vaihtelua vaikka se tuntuisikin epävarmalta.	.65	4.07	.71
25 Pidän hankkeesta, joka vaatii nopeaa toimintaa.	.56	3.84	.92
20 Minun on helppo sietää epävarmuutta ja stressiä.	.73	3.58	.80
21K Olen taipuvainen varovaisuuteen toiminnoissani.	.71	3.34	.98
22K Haluan tehdä kaiken varman päälle.	.59	3.28	1.02

Opettajien taipumus riskinottoon oppimisen yhteydessä ei ollut kovin voimakasta. Riskinottohalu nousi vähän korkeammaksi verrattuna opettajien suoriutumistarpeeseen. He kokeilevat mielellään uusia ideoita ja pitävät riskien ottamisesta. Opettajat halusivat tehdä työtä, johon liittyi muutoksia ja vaihtelua siitäkin huolimatta, että ne toivat mukanaan epävarmuustekijöitä. Tämä viittaa hyvään itseluottamukseen ja siihen, että opettajat arvostivat riskinottamista. He suhtautuivat myönteisesti hankkeisiin, jotka vaativat nopeaa toimintaa. Kokemuksissa oli opettajien välillä kuitenkin suuria eroavaisuuksia. He sietivät epävarmuutta ja stressiä, joskin heidän kokemuksensa omasta epävarmuuden sietokyvystään oli vain vähän korkeampi kuin heidän taipumuksensa olla varovainen toiminnoissa ja valita mieluiten ratkaisu, joka oli varmasti turvallinen.

London & Mone (1987, 53) esittävät, että ihmiset, jotka luottavat itseensä ja joilla on tarve saavuttaa asioita, ovat halukkaita ottamaan riskejä. Koska he tietävät, miten pitää toimia, he ovat todennäköisesti hyviä ratkaisemaan ongelmia. Hyvän itseluottamuksensa ja riskinottokykynsä johdosta he myös tekevät todennäköisesti onnistuneita uraan liittyviä valintoja ja he selviytyvät hyvin ympäristössä tapahtuvissa jatkuvissa muutoksissa. Tutkimustulosten perusteella voidaan olettaa, että opettajilla oli valmiuksia selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä. Koska opettajilla oli hyvä itseluottamus, riskinottokyvyn tehostaminen ja suoriutumistarpeen voimistaminen saattaisivat parantaa heidän valmiuksiaan selviytyä muutoksessa.

Taulukko 24. Yhteistyökyky. (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.83; keskihajonta .53.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
30 Minulle ei tuota vaikeuksia ottaa huomioon ihmisten erilaisuus.	.67	3.99	.80
27 Opiskelen ja työskentelen mielelläni työryhmässä.	.72	3.94	.83
29 Minulle ei ole vaikeata asettua kanssaihminen asemaan.	.63	3.84	.93
26 Minun on helppo solmia uusia ystävyysuhteita.	.64	3.83	.94

Opettajat työskentelivät mielellään ryhmässä oppiakseen uutta. He eivät kokeneet vaikeuksia ottaa huomioon ihmisten erilaisuutta. Suurin osa vastaajista piti itseään empaattisina, ja heidän oli helppo solmia ystävyysuhteita. Opettajien käsitys omasta yhteistyökyvystään jää tutkimustulosten mukaan alle neljän. Tulos osoittaa, että opettajilla on kykyä yhteistyöhön, mutta he voivat kehittää kykyään edelleen siten, että yhteistyö tukee selviytymistä muutoksessa. Londonin ja Monen (1987, 57) mukaan yhteistyön määrä riippuu siitä, millaisesta tehtävästä on kysymys. Tehtävän luonne vaikuttaa siihen, milloin yksilö kokee mukavammaksi työskennellä yksin ja milloin yhteistyötä pidetään parempana vaihtoehtona.

#### Urakäsitys

Urakäsitys osoittaa, kuinka realistisia käsityksiä yksilöllä on itsestään ja organisaatiostaan ja missä määrin hän suhteuttaa käsityksensä omiin uratavoitteisiin. (Ruohotie 1995, 146.) Urakäsitys ilmaisee yksilön käsityksiä omasta tarpeestaan edetä urallaan. Urakäsityksen perustana on yksilön kyky tiedostaa omia kykyjään, tarpeitaan ja kiinnostuksen kohteitaan ja asettaa niiden perusteella tavoitteita. Yksilö muodostaa omat käsityksensä tavallisesti toisilta ihmisiltä ja ympäristöstä saamansa itseä koskevan palautteen pohjalta. (London & Mone 1987, 54, 63; Ruohotie 1995, 146.) Se osoittaa, kuinka tarkoituksenmukaisesti opettajat asettivat oppijan roolissa itselleen uratavoitteita.

Taulukko 25. Urakäsitys. (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.93; keskihajonta .49.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
55 Tunnen omat heikot ja vahvat puoleni.	.57	4.22	.64
62 Suhtaudun myönteisesti saamaani palautteeseen.	.63	4.05	.72
58 Asetan itselleni jatkuvasti uusia kehittämistavoitteita.	.61	3.94	.81
61 Käytän työnantajaltani saatua palautetta kehittämisen tukena.	.60	3.77	.88
57 Minulla on selkeät tavoitteet uralla kehittymisen kannalta.	.71	3.71	.93
60 Käytän perheeltäni saatua palautetta kehittämisen tukena.	.59	3.55	1.07

Opettajat tunsivat hyvin omat heikot ja vahvat puolensa. He suhtautuivat oman kokemuksensa mukaan myönteisesti saamaansa palautteeseen. Opettajat asettivat itselleen jatkuvasti uusia kehittämistavoitteita. He käyttivät kehittymisensä tukena työnantajalta saatua palautetta, joskin kokemukset palautteen käyttämisestä jäivät vähäisiksi. Opettajilla oli selkeitä tavoitteita uran kehittymisen kannalta. He käyttivät myös perheeltä saatua palautetta kehittämisen tukena. Opettajien palautteen käyttäminen jäi kuitenkin vähäiseksi. He poikkesivat siinä selvästi toisistaan. (London & Mone 1987, 63.)

#### Uraidentiteetti

Uraidentiteetti osoittaa, kuinka tärkeä ura on yksilön identiteetille (Ruohotie 1995, 146). Se kuvaa opettajien sitoutumista työhön ja sitä, miten he määrittävät itse oman kehittämisidentiteettinsä uran ja ammatin kautta. Uraidentiteetti osoittaa, millä tavalla opettajat kontrolloivat omaa toimintaansa kuten metakognitiivisia taitojaan, kriittistä ajatteluaan, resurssiensa hallintaa ja orientaatiota muihin uran kautta. Tutkimustulokset osoittavat opettajien ponnistelunhalua, kiinnostusta ongelmanratkaisuun, kasvumotivaatiota, tunnustuksen tarvetta, tehokkuususkomuksia, tulosodotuksia ja kokemuksia oman työn kehittävistä piirteistä. (London & Mone 1987, 57–59.)

Taulukko 26. Ponnistelunhalu (Työhön sitoutuminen). (Faktorin keskiarvo 3.60; keskihajonta .44.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
34 Jaksan kyllä puurtaa tärkeän tavoitteen saavuttamiseksi vaikeuksista huolimatta.	.78	4.11	.73
35 Yleensä en anna periksi, ennen kuin olen saavuttanut tavoitteeni.	.71	4.10	.74
32K Minusta on rasittavaa tehdä työtä, joka vaatii pitkäaikaista keskittymistä.	.68	4.01	.89

Ponnistelunhalu kuvaa opettajien sitoutumista työhön ja työssä tarvittavan osaamisen kehittämiseen (Ruohotie 2000b, 89). Opettajat kokivat jaksavansa puurtaa tärkeän tavoitteen saavuttamiseksi. He eivät yleensä antaneet periksi, ennen kuin he olivat saavuttaneet tavoitteensa. Pitkäaikaista keskittymistä vaativaa työtä ei koettu rasittavana. Sen sijaan opettajat pitivät itseään jonkin verran työlleen omistautuvina - jopa siinä määrin, että heitä voi kutsua työnarkomaaneiksi.

Ponnistelunhalu, joka vastaa työhön sitoutumisen käsitettä, kuvaa opettajan ammatillista minäkuva. Voimakas ponnistelunhalu ilmentää opettajan halukkuutta säädellä henkisiä ponnistelujaan muutostilanteessa sekä kykyä itse ohjata käynnissä olevaa muutosprosessia. (Ruohotie 2000b, 89.) Voimakas ponnistelunhalu osoittaa toimijan pitkäjännitteisyyttä ja sitoutumista tavoitteiden saavuttamiseen.

Taulukko 27. Kiinnostus ongelmanratkaisuun (Innovatiivisuus). (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.95; keskihajonta .59.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
50 Pysin löytämään ongelmiin useita vaihtoehtoisia ratkaisuja.	.77	4.00	.75
49 Minusta on mukavaa ratkaista visaisia ongelmia.	.75	3.99	.82
52 Pohdin usein kysymystä, miksi ihmiset käyttäytyvät tietyllä tavalla.	.61	3.93	.97
51 Minua kiehtovat ongelmat, joihin ei ole valmiita ratkaisuja.	.84	3.74	.89

Opettajat pyrkivät opiskellessaan löytämään esilletulleisiin ongelmiin useita vaihtoehtoisia ratkaisuja. He pitivät visaisten ongelmien ratkaisemista mukavana. Opettajat pohtivat kysymystä, miksi ihmiset käyttäytyvät tietyllä tavalla. Heidän mielestään ongelmat, joihin ei ole valmiita ratkaisuja, ovat kiehtovia.

Kiinnostus ongelmien ratkaisemiseen kuvaa opettajien innovatiivisuutta ja kykyä ratkaista ongelmia. Londonin ja Monen (1987, 38–40) mukaan oppija, joka etsii ongelman tarkastelemiseen uusia näkökulmia, toimii innovatiivisesti. Heidän mukaansa yksilön suhtautuminen ongelmien ratkaisemiseen liittyy oppijan sisäisen motivaation rakenteisiin ja se kuvaa yksilön tapaa suhtautua vaikeisiin kysymyksiin. Tulosten mukaan opettajien innovatiivisuus osoittautui hyväksi.

Taulukko 28. Kasvumotivaatio (MOT1). (Faktorimuuttujan keskiarvo 4.37; keskihajonta .45.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
46K Lisä-/täydennyskoulutus ei kiinnosta minua.	.72	4.82	.48
47 Olen kiinnostunut itseni kehittämisestä.	.66	4.72	.45
45 Haluan lisätä ammattitaitoani mahdollisimman paljon.	.81	4.50	.66
44 Itseni kehittäminen on minulle jatkuva haaste.	.82	4.40	.67
42 Olen kiinnostunut lisäkoulutuksesta, mikäli se mahdollistaa siirtymisen uusiin haastellisiin tehtäviin.	.62	4.36	.77
39 Seuraan aktiivisesti oman alan kehitystä.	.59	4.21	.67
43 Minulla on kehittämisideoita, joita voisi hyödyntää työyhteisössäni.	.65	4.10	.67

Opettajat olivat erittäin kiinnostuneita lisä- ja täydennyskoulutuksesta. Alkuperäismuuttujan keskiarvo on korkea 4.82. He olivat kiinnostuneita kehittämään itseään, ja he halusivat lisätä ammattitaitoaan mahdollisimman paljon. Itsensä kehittäminen oli opettajien kokemuksen mukaan jatkuva haaste. Lisäkoulutus oli opettajien mielestä kiinnostavaa myös, mikäli se antaisi mahdollisuuksia uusiin haasteellisiin tehtäviin. Opettajat seurasivat aktiivisesti oman alansa kehitystä. Heillä oli kehittämisideoita, joita voisi hyödyntää omassa työyhteisössä.

Kasvumotivaatio kuvaa opettajista itsestään lähtevää sisäistä kiinnostusta kehittyä sekä persoonana että ammatissa. Oppijan halu kehittää itseään ja kokeilla uutta on tutkimusten mukaan yksi ammatillisen kasvun avainselittäjistä (Ruohotie 1993 ja 1995, 130). Ammatillisten aikuisopettajien kasvumotivaation lähde on ammattiroolissa. Opettajat tunnistivat työhön liittyviä kasvutarpeita, ja heillä oli voimakas tarve kehittää omaa osaamistaan.



Taulukko 29. Sisäiset kehitysmotiivit (MOT2). (Faktorimuuttujan keskiarvo 4.66; keskihajonta .45.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
95 Halusin/haluan oppia uusia asioita.	.84	4.70	.49
91 Halusin kohottaa omaa ammattitaitoani.	.82	4.62	.55

Opettajien sisäiset kehitysmotiivit olivat korkeat. He halusivat oppia uusia asioita kurssilla ja kokivat haluavansa oppia uusia asioita myös kurssin jälkeen. Opettajien mielestä oman ammattitaidon kohottaminen oli haluttavaa. Sisäiset kehitysmotiivit viittaavat siihen, että opettajat arvostivat opiskelemista itsessään ja pitivät sitä sisäisesti palkitsevana toimintana. (Ruohotie 1995, 75.)

Taulukko 30. Ulkoiset kehitysmotiivit (MOT 3). (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.07; keskihajonta .82.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
97 Työympäristössäni arvostetaan kehityshaluisia henkilöitä.	.60	3.95	1.07
94 Perustietoni ovat vanhentuneita, joten minun on pakko opiskella.	.63	2.76	1.26
96 Puolisoni innosti minut opiskelemaan.	.65	2.46	1.35

Opettajien ulkoiset kehitysmotiivit olivat selvästi alhaisemmat kuin sisäiset kehitysmotiivit. Heidän mielestään työympäristössä arvostettiin kehityshaluisia henkilöitä. Sen sijaan he pitivät omia perustietojaan ajantasaisina. Vanhentuneet perustiedot eivät pakottaneet opettajia opiskelemaan. Heidän kiinnostukseensa oman osaamisen kehittämiseen ei vaikuttanut puolison innostaminen opiskeluun. (vrt. Ruohotie 2000b, 87.)

Taulukko 31. Tunnustuksen tarve. (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.20; keskihajonta .71.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
64 Minulle on tärkeää se, että minut tunnetaan vaikuttajana työorganisaatiossa.	.76	3.37	.97
68 Haluan saada arvostetun aseman omassa työyhteisössäni.	.80	3.25	.99
67 Minua kannustaa työ, jolla on korkea status.	.84	2.91	1.00
65 Sosiaalinen asema (status) on minulle tärkeä kannustin.	.88	2.81	1.04
66 Etsin saavutuksilleni muiden ihmisten tunnustuksen.	.73	2.69	.94

Opettajille ei ollut erityisen tärkeää, että heidät tunnettiin omassa työorganisaatiossaan vaikuttajina. He eivät myöskään halunneet tavoitella arvostettua asemaa työyhteisössään. Opettajia ei kannustanut lainkaan työ, jolla on korkea status eikä sosiaalinen asema ollut heille kannustimena oman osaamisen kehittämisessä. Opettajat eivät etsineet saavutuksilleen muiden ihmisten tunnustusta.

Opettajien kokema tunnustuksen tarve kuvaa heidän käsityksiään siitä, miten sosiaalinen asema vaikuttaa heidän kiinnostukseensa kehittää omaa osaamistaan. Alhainen tunnustuksen tarve viittaa siihen, että opettajat eivät identifioituneet työhönsä eivätkä työyhteisöönsä. Tästä saattaa olla seurauksena, että he eivät myöskään sitoutuneet urakehitykseensä työssään ammatillisina aikuisopettajina. (vrt. London & Mone 1987, 58.) Tunnustuksen tarve oppimisen yhteydessä ilmaisee opettajien tarvetta saada palautetta opiskelustaan. (Ruohotie 1995, 148.) Tulosten mukaan opettajien palautteen tarve osoittautui vähäiseksi. Tulos saattaa viitata siihen, että opettajat eivät pidä tärkeänä tunnustuksen saamista. Tuloksen taustalla saattaa myös olla opettajien käsitys, jonka mukaan he kokivat, että työyhteisössä ei oltu kiinnostuneita heidän opiskelemisestaan.

Taulukko 32. Tehokkuususkomukset. (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.81; keskihajonta .57.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
69 Luotan omiin kykyihini selviytyä opinnoistani ja työstäni.	.67	4.23	.72
74K Tulevaisuuteni nykyisissä tehtävissäni on epävarma puutteellisten työtaitojeni vuoksi.	.66	4.22	.89
75 Olen ylpeä työtaidostani ja valmiuksistani.	.63	4.14	.71
76 Minulla on hyvät oppimisvalmiudet.	.56	3.97	.72
73 Hallitsen työni erittäin hyvin.	.77	3.67	.81
72 Minulla on kaikki työni edellyttämät valmiudet.	.63	3.17	1.13
70K Työhöni liittyy joitakin sellaisia tehtäviä, joita en hallitse kunnolla.	.57	3.05	1.17

Opettajat luottivat omiin kykyihinsä selviytyä opinnoista ja työstään. He pitivät tulevaisuuttaan työtehtävässään varmana, koska he pitivät omia työtaitojaan riittävinä. Opettajat kokivat ylpeyttä työtaidoistaan ja valmiuksistaan. He luottivat omiin oppimisvalmiuksiinsa, joita he pitivät hyvinä. Väittämä, jonka mukaan opettajat kokevat hallitsevansa työnsä erittäin hyvin, piti osittain paikkansa. Sen sijaan käsitys siitä, että

opettajilla olisi kaikki työn edellyttämät valmiudet, ei ollut kovinkaan vahva. Opettajat tunsivat kuitenkin hallitsevansa työhön liittyvät tehtävät. (vrt. Ruohotie 2000b, 94.)

Taulukko 33. Tulosodotukset. (Faktorimuuttujan keskiarvo 2.46; keskihajonta .76.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis- muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis- muuttujan keskihajonta</b>
82 Minun on tehtävä työni hyvin, jotta pääsen itselleni asettamaani tavoitteeseen.	.63	4.12	.74
77 Saan hyvän palkkion hyvästä työstä.	.75	3.13	1.10
78 Opiskelemiseni ei lisää työstä saamaani palkkaa.		3.03	1.44
81K Suurin osa tekemästani työstä jää vaille huomiota.	.52	2.92	1.08
80 Minulla on mahdollisuus nostaa ansiotasoa, jos teen työni hyvin.	.79	2.07	1.24
79 Määrään itse ansiotasoni.	.75	1.56	.91

Opettajat pitivät tärkeänä tehdä työnsä hyvin, jotta he pääsevät itselleen asettamiinsa tavoitteisiin. Sen sijaan opettajat eivät kokeneet, että he olisivat saaneet hyvästä työstä hyvän palkkion. He suhtautuivat neutraalisti ajatukseen, että opiskeleminen olisi lisännyt heidän työstään saamaansa palkkaa samoin kuin siihen, kuinka suuri osa heidän työstään jäi vaille huomiota. Opettajat eivät luottaneet mahdollisuuksiinsa nostaa ansiotasoaan korottamalla työn tekemisen tasoa. Heidän mielestään ei myöskään pitänyt paikkansa, että he voisivat itse määrätä omasta ansiotasostaan.

Tulosodotukset viittaavat opettajien uskomuksiin siihen, millaisia mahdollisuuksia heillä oli vaikuttaa omalla toiminnallaan ympäristöönsä. He kokivat vaikutusmahdollisuutensa vähäisiksi, mistä saattoi olla seurauksena ulkoisten kehittymismotiivien alhainen taso, passiivisuuden kokeminen ja alhainen ponnistelun halu opinnoissa.

Taulukko 34. Työn kehittävät komponentit (DCP). (Faktorimuuttujan keskiarvo 3.52; keskihajonta .56.)

<b>Muuttuja</b>	<b>Muuttujan saama lataus faktorilla</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskiarvo</b>	<b>Alkuperäis-muuttujan keskihajonta</b>
88 Asiakkaiden muuttuvat tarpeet pakottavat myös oman työn jatkuvaan muutokseen.	.64	4.42	.72
83 Minulta edellytetään uusien menetelmien käyttämistä työssäni.	.64	3.97	.89
86 Kannan jatkuvaa huolta siitä, miten voin pitää ammattitaitoani ajan tasalla nykyisessä työssäni.	.63	3.72	1.03
85 Työssäni on tiukat laatuvaatimukset työtehtävien suorittamiselle.	.66	3.58	.85

Työn kehittävät komponentit mittasivat opettajien käsityksiä työn osaamista kehittäviin vaikutuksiin ja motivaatioon opiskella. Opettajat pitivät asiakkaiden muuttuvia tarpeita tärkeinä tekijöinä, jotka saivat aikaan oman työn jatkuvaa kehittämistä ja muuttamista. Opettajat kokivat, että heiltä odotettiin uusien menetelmien käyttämistä työssään. He kantoivat jatkuvaa huolta siitä, että he voivat pitää ammattitaitoaan ajan tasalla nykyisessä tehtävässään. Opettajien mielestä heidän työssään oli jonkin verran tiukkoja laatuvaatimuksia työtehtävien suorittamisessa, mutta käsitykset väittämän paikkansa pitävyydestä jäivät alhaisiksi.

Keskustelu työssä oppimisesta ja työn muotoilemisesta siten, että se tukee jatkuvaa osaamisen kehittymistä on lisääntynyt työssä tapahtuvien muutosten vauhdittumisen myötä. Käsitys perustuu siihen, että työssä tapahtuvat haasteelliset tilanteet tarjoavat oppimismahdollisuuksia ja pakottavat työntekijöitä oppimaan. Opettajat kokivat, että asiakkaiden muuttuvat tarpeet tarjosivat jatkuvasti uusia mahdollisuuksia ja haasteita omalle oppimiselle. Opettajien kokema tarve palvella asiakkaitaan hyvin oli heidän tärkein kannustimensa muuttaa toimintatapojaan ja kehittää itseään työssään.

## **6.5 Ammatillisen aikuisopettajan kuvauksia oppijana**

Aikuisopettajien käsityksiä itsestään oppijoina analysoitiin myös kertomusten avulla. Seuraavassa esitetään neljän opettajan kuvaus siitä, millaisia oppijoita he mielestään olivat ja millainen käsitys heillä oli omasta oppimisprosessistaan ja oppimisen

tavoitteista. Kukin tarina valottaa osaltaan sitä, miten he toimivat pyrkiessään suorittamaan vaadittavat opinnot ja miten he kokivat itsensä oppijana.

Olen laatinut kertomukset haastatteluaineiston pohjalta käyttämällä hyväksi myös kyselyaineiston antamaa informaatiota. Kertomuksissa henkilöt on tunnistettavissa koodien perusteella. Koodin kirjain H tulee sanasta haastateltava. Numero viittaa haastattelijärjestykseen. (H = haastateltava, 5 = viides haastattelu.) Haastateltujen opettajien henkilöllisyyttä ei raportissa julkisteta. Analyysissä kursiivilla kirjoitetut osat ovat haastateltujen opettajien analyysiä koskevia kommentteja, joita pyysin tutkimusraportin kirjoittamisen loppuvaiheessa syksyllä 2003 kaksi ja puoli vuotta haastattelun jälkeen.

#### Miesopettaja Etelä-Suomesta

H5 oli alle 40-vuotias miesopettaja Etelä-Suomesta. Hän oli aiemmin suorittanut opistotasaisen tutkinnon, jota hän oli täydentänyt oman alan ammattiopinnoilla. Haastatteluhetkellä H5 suoritti opettajan pätevyyteen tähtääviä opintoja ja ammattikorkeakoulututkintoa. H5 oli motivoitunut kehittämään osaamistaan omalla ammattialallaan. Hänellä oli vahva suoritusmotivaatio ja häneltä löytyi riittävästi tahdonvoimaa toteuttaa tärkeiksi kokemansa tavoitteet. Hän halusi suoriutua opinnoistaan hyvin, ja hän luotti kykyihinsä selviytyä opinnoista ja työstä. Hän tunsi ylpeyttä työtaidoistaan ja valmiuksistaan. H5 valitsi opiskeltavat asiat sen mukaan, mitä hän piti itse arvossa ja koki tärkeiksi. Selkeät uratavoitteet ja jatkuvasti uudelleen asetettavat kehittämistavoitteet ohjasivat hänen päämäärätietoista toimintaansa ja tehostivat oppimista. Hänellä oli voimakas halu näyttää itselleen, että hän pystyi kehittymään ja kohottamaan ammattitaitoa. Uusien asioiden oppiminen motivoi. H5 koki olevansa oikealla alalla. Voimakkaan tahtonsa ansiosta hän pystyi pitämään itseään ajan tasalla nopeasti tapahtuvasta kehityksestä huolimatta. Hän piti nopeaa toimintaa vaativista hankkeista. Hyvän itsetuntemuksensa, suunnitelmallisuutensa ja jatkuvan omaan toimintaan kohdistuvan kontrollin avulla hän pystyi välttämään uupumisen ja stressin, jota hän koki turhauttavissa tilanteissa. Omaan kehittämisen suunnitteluperspektiivi kattoi useita vuosia.

S: miten sä kuvailisit itsees opiskelijana?

H5: Joo, mä niinku tykkään tehdä kaikki heti, enkä niinku jättää viime tippaan.

Mä oon sellanen, että mä haluan hoitaa kaikki opiskelut ja työt ja niinpoispäin. Eli sanotaan, et kun saan jonkun tehtävän, niin katon heti allakasta ja varaan, et tosta varataan toi päivä ja toi päivä ja toi päivä. Ja sit mä pidän enkä peru mitään. Mä yleensä toimin siten, et mä menen meidän parvekkeelle, otan askin *tupakkaa* mukaan ja teetä ja noin pari tuntia ihan suunnittelen, luonnostelen paperille. Eli ihan pääkohtia ja tärkeimpiä.

S: Minkä pohjalta?

H5: Mä oon tehtävän saanut, ni mä siit ensin niinku luokittelen sellaset pääkohat, sit mä tota, heitän koneelle, et teen siit siistiä ja sit jo vähän niinku mietin niitä, ja sen jälkeen mä alan tekemään niitä yksittäisiä paloja, pitäen kuitenkin sen kokonaisuuden koko ajan mielessä, ainakin yritän pitää. Se aina välillä saattaa vähän kadota ... Se ... mä oon suunniteltu ohjelmia aika paljon, niin siält oon oppinu tän tavan, tätä oon yrittäny noudattaa aina ihan näin. Mulla on sellanen logiikka, ensin mä hahmottelen jonkin näkösen kokonaisuuden, ja siihen sitten alakohdat ja sitten alan kohta kerrallaan tekemään. Et tää mulla on yleinen käytäntö.

H5 pyrki ylläpitämään opiskelu- ja oppimisprosessia koulutuksen alusta alkaen suunnittelemalla itselleen oman työaikataulun. Opiskelemisen alussa H5 kartoitti omat resurssinsa, joista tärkeimpinä hän piti ajankäytön suunnittelua. H5:lle oli tärkeää hallita myös oma opiskeluympäristö, yritteliäisyyden ja ponnistelu. Saavuttaakseen tavoitteensa H5 järjesti oppimisympäristönsä omien tarpeidensa mukaisesti, eikä hän ollut valmis luopumaan oppimiselle varaamastaan tilasta. (vrt. Ruohotie 2000b, 99–101.)

H5 pyrki hahmottamaan opittavana olevan kokonaisuuden. Hän jäsensi osa-alueet itselle paremmin ymmärrettävään muotoon. Vastauksessa tuli esille selkeä metakognitiivisia strategioita ilmentävä kuvaus. H5 omasi hyvät kognitiivisen tason toimintastrategiat, jotka liittyivät opiskelun suunnittelu-, keskittymis- ja säätelystrategioihin. (vrt. Snow ym. 1996, 247; Ruohotie 2000b, 98–99). Opiskelija sääteli oppimisprosessiaan toimimalla siten, että opittava asia hahmottui hänen mielessään kokonaisuutena. Hän teki muistiinpanoja ja referaatteja opiskeltavana olevasta aineistosta vahvistaakseen asioiden painumista mieleen. H5 yhdisti tehokkaasti lukemisen ja kirjoittamisen, mikä auttoi häntä syventämään opittavan omaksumista ja muistamista. Hän toimi annetun tehtävän pohjalta ja pyrki pitämään tavoitteen mielessään. Hän seurasi ja arvioi omaa toimintaansa tiedostamalla, milloin opiskeleminen poikkesi omasta etukäteissuunnittelusta (parvekkeella). Jos hän koki opiskeltavana olevan asian itselleen tärkeäksi, hän oli valmis käyttämään oppimiseen suunniteltua enemmän aikaa. H5 oli sitoutunut omaan toimintaansa ja hän piti tiukasti kiinni omista tavoitteistaan.

H5: Sanotaan nyt että, et esim. tällä hetkellä mulla on karkea hahmotelma noin vuodelle eteenpäin. Tarkka suunnittelu, kuukausi, oikeestaan kaks kuukautta.

S: Mitä se suunnittelu antaa sulle?

H5: (mumisee) Mä tiedän ihan täsmälleen aina mitä pitää tehdä.

H5 motivoitui hyvistä arvosanoista. Hän suoritti vaadittavat tehtävät mahdollisimman nopeasti ja mielummin hyvissä ajoin ennen annetun määräajan umpeutumista. H5 noudatti oppimisessaan omaan ammattialaansa liittyviä strategioita, joita hän sovelsi omaan toimintaansa aiemmin oppimallaan ja hyvänä pitämällään tavalla. Hän tunsikin hyvin omaa oppimistoimintaansa ja oppimisessa soveltamiaan strategioita. Sen sijaan hän jätti tarkastelun ulkopuolelle oppimisen seurauksena tapahtuvan persoonallisen tason kasvun. Hän pitäytyi mielellään aiemmin oppimiensa strategioiden soveltamisessa sen sijaan, että hän olisi ollut halukas vertaamaan oppimistaan opittavana olevan oppisisällön rakenteisiin. Hän ei myöskään verrannut oppimistrategioitaan omien opiskelijoiden tyyliin pyrkiäkseen ymmärtämään ja tukemaan heidän oppimistaan. H5 ei pohtinut omaa ajatteluaan kriittisesti muuttaakseen ajattelutapojaan, vaan hän toimi omien aikaisempien näkemystensä pohjalta. Hän jätti vähäiselle huomiolle opiskeltavana olevan asian kriittisen tarkastelemisen ja tyytyi suorittamaan tehtävän odotetulla tavalla. H5 ei pohtinut tietoisesti oppimisen merkityksiä eli hän ei kiinnittänyt huomiota siihen, miten ja millä tavalla hän tulkitsee oppimaansa oman kokemuksensa pohjalta. Sen sijaan hän tarkkaili arvosanan tasoa, johon hän oli asettanut itselleen korkeita odotuksia.

### Opittavana olevan aineiston omaksuminen

S: Miten sä käytät sitten hyväksesi uutta materiaalia? tai ... niin miten sä toimit?

H5: Mä teen yleensä sillai, et jotain uuttaa materiaalia tulee, mä kirjoitan itelleni referaatin siitä. Et jos vaan on aikaa, niin mä selaan, yritän etsiä sieltä ne tärkeimmät kohdat ja kirjoitan referaatin itelleni ja sen jälkeen kun mä alan työstämään just sitä kohtaa siinä tehtävässä, niin mä käytän sitä referaattia hyväkseni, et enää lähe hakeen sitä kirjaa tai monistenippua minkä oon saanu, ehkä ainoastaan, jos jotain tarkennusta tarvitaan tai jotain tämmöstä. Sellain mä yritän toimia. Mä suhtkoht nopeesti kirjoitan koneella, siis sen verran, et on sellasta luettavaa, sitten mun ei tosiaan tarvi enää sitä kirjaa, et se tiivistyy pariin tuntiin.

S: Muistuttaaks se sun referaattis muistiinpanoja vai onks se sun omaa prosessointias, omaa työstämistä?

H5: Se referaatti on mun omaa prosessointia siin samalla, et mä samalla myös työstän sitä, et se ei oo ihan pelkät muistiinpanot. Samalla kun tunnilla teen muistiinpanoja tuolla kun kuuntelen luentoja, niin mä samalla prosessoin samalla. ... Kyllä se vaatii sellai ... sanotaan nyt näin, otetaan vaikka ohjelmointi, meil oli tentti siitä just vähä aikaa, kaks opintoviikkoo vaan ja meil oli vissiin kaks lähiopetuspäivää, ja me jouduttiin tekeen kymmenkunta harjotustyötä ja sitten tentti, mä laskin paljon mulla meni aikaa, niin puhutaan ainakin sadasta tunnista ja näitten kahden lähiopiskelun tunneista. Et siitä tulikin sitten vitonen harjotustöistä ja tentistä. En mä laske sellain, et kun mä opin ja ymmärrän asian, se on mulla tärkeintä, mul on sama et meneeks siihen tunti vai sata.

## Käsitys omasta motivaatiosta

H5: Mulla on tota sellanen käsitys, et jos mun motivaatio, eli jos mä opiskelen tietotekniikkaa, silloin se motivaatio on erittäin korkea, silloin mu oppiminen on myöskin erittäin tehokasta. Sit jos mun pitää vaikka opiskella, vaikka sanotaan nyt vaikka tutkimusta ja tiedettä lisää, tämmöstä hyvin teoriapainotteista, ettei niinku käytännön tasolla niin hirveesti merkitystä, silloin mä luulen, et se oppiminen ei oo tehokasta.

## Opiskelemiseen liittyvät suoriutumistarpeet ja osaamiseen liittyvän tavoitetaso asettaminen

S: Onks sulla jonkinlaisia suoriutumistarpeita kun sä opiskelet?

H5: On, Mulla on aina. Jos näin sanotaan, niin OTKO-opinnoista sillai, et ne menee läpi suht koht hyvin, sellai kakkosen tasolla. Sitten taas *ammattikorkeakoulututkinto*, meillä on arvostelu 1-5, niin et se on viitosen tasoa.

S: Niin et suoraan sulla ne ammatilliset ambitiot on hyvin korkeella?

H5: Kyllä. Ne on, se on ihan selvä.

S: Mitä sä oot valmis tekemään päästäksesi siihen?

H5: Kyllä se vaatii sillai...sanotaan nyt näin, otetaan vaikka ohjelmointi, meil oli tentti siitä just vähä aikaa, kaks opintoviikkoo vaan ja meil oli vissiin kaks lähiopetuspäivää, ja me jouduttiin tekeen kymmenkunta harjotustyötä ja sitten tentti, mä laskin paljon mulla meni aikaa, niin puhutaan ainakin sadasta tunnista ja näitten kahden lähiopiskelun tunneista. Et siitä tulikin sitten vitonen harjotustöistä ja tentistä. En mä laske sellain, et kun mä opin ja ymmärrän asian, se on mulla tärkeintä, mul on sama et meneeks siihen tunti vai sata.

S: Eli sä pyrit ymmärtämiseen ja pyrit myös soveltamisen tasolle.

H5: Kyllä. Kumpaankin.

S: Muokkaaks sä myöskin sitten sitä, mitä sä oot aikasemmin oppinu, onks sulla se koko aika prosessin alla vai ...

H5: Se on, jos puhutaan esimerkiks ohjelmoinnista, meil on hirveesti ohjelmointia tässä, niin tottakai mulla on sellanen pohja siellä ja tottakai mä otan sieltä niitä apuun vanhoja kokemuksia, et hei tälleenhän tää menee ja näin ja tälleenhän tän pystyy tekemään nykyään paremmin ja helpommin.

Mielenkiinnon kohteet vaikuttavat siihen, motivoituuko opiskelija oppimisesta ja millä tavalla hän kokee opiskelun. Asioista kiinnostuminen on yhteydessä oppijan minäkäsitykseen ja hänen arvoihinsa. Uusista asioista kiinnostumiseen vaikuttaa myös käsitykset omasta oppimisesta ja kyvykkyydestä sekä siitä, millaisia tavoitteita oppija asettaa omalle toiminnalleen. Vaikuttaa siltä, että oppimistavat ovat itselle suhteellisen tiedostamattomia prosesseja eikä niitä pysähdytä tarkastelemaan.

H5 oli kiinnostunut omasta opetusalastaan, hän oli valmis käyttämään aikaa ja näkemään vaivaa oppiakseen ymmärtämään uusia asioita ja pitääkseen osaamisensa ajan tasalla. Edellä esitetyn haastatteluotteen mukaan voidaan arvioida, että henkilö soveltui toimimaan nopeasti kehittyvällä alalla, jossa tieto vanhenee nopeasti ja jossa jatkuvasti oli opittava pois aikaisempaa osaamista ja päivitettävä osaaminen ajan tasalle. Hänen ammattialaansa sisältyvä ajattelutapa tuli selvästi esille kuvauksessa, jolla H3 ilmensi käsityksiään omasta oppimisestaan ja sen rakenteita. Voidaan olettaa, että H5:n



ammattillisen osaamisen kohdealue oli vaikuttanut sekä hänen toimintatapoihinsa että asenteisiinsa. Hän koki itsensä käytännön kokeilemisen kautta oppivaksi eikä hän pitänyt teoreettisen tiedon yhteyttä käytännön tason sovellutuksissa merkityksellisenä. Hän ei käyttänyt omasta oppimisestaan saamaansa kokemusta kehittääkseen opettajuuteen liittyvää omaa ammatillista kasvuaan. Tämä selittynee sillä, että H5 koki ammatillisen tietotaidon opettajavalmiuksia tärkeämpänä pätevyystekijänä omassa työssään. Hän halusi varmistua ammattitaidostaan voidakseen jatkaa nopeasti kehittyvällä ammattialalla, josta hän oli hyvin kiinnostunut. Hänen kiinnostuksensa opettajavalmiuksien kehittämiseen saattoi jäädä vähälle huomiolle, koska ammattialan kehitys vaati jatkuvasti uuden tiedon hankkimista ja soveltamista.

#### Opittavan siirrettävyys

H5 tunti henkilökohtaiset pinnalliset oppimisprosessinsa ja oman toimintansa hyvin. Hän kykeni selkeästi hahmottamaan omaa toimintaansa oppijana. Oppimisen tavoitteena oli asioiden oppiminen ja tekeminen nopeasti, mikä merkitsi sitä, että hän käytti oppimisessaan aiemmin oppimiaan strategioita kyseenalaistamatta niitä. Hän noudatti uusien asioiden jäsentämisessä omaksumaansa mallia tai kaavaa. Oppiminen oli tehokasta tenttisuorituksella arvioitaessa. Kun oppimista arvioidaan oppimisen prosessien ja niiden kehittymisen kannalta, tarve suoriutua nopeasti ja saada hyvät arvosanat todennäköisesti esti H5:tä tarkkailemasta ja kehittämästä omia syvätason oppimisen strategioitaan ja prosessejaan. Hän testasi oppimisensa tuloksia kokeilemalla uusia asioita käytännön tilanteissa, jotka usein liittyivät oman ammattialan tehtäviin. Tämä merkitsi yrityksen ja erehtymisen keinon käyttämistä. Kokeileminen saattoi myös vahvistaa jo entuudestaan opittuja toimintastrategioita ja siten oppijan ajattelukyvyn joustavuus kehittyi heikosti. Menettelytapa saattaa sinänsä olla hyvä ja oppijaa motivoiva, mutta oppimisen siirrettävyys jäi heikoksi samoin kuin oman oppimisprosessin tiedostaminen ja kehittäminen. Tätä saattoi heikentää H5:n valmiuksia kehittää osaamistaan erityisesti opettavan ammattialan ulkopuolella olevien taitojen oppimisessa. Menettelytapa vaikutti henkisesti kuluttavalta. H5 kantoi jatkuvasti yksin vastuuta itsensä ja oman työnsä kehittämisestä. Koska hänellä oli taipumusta pinnalliseen oppimiseen, hänen toimintatapansa voi johtaa loppuun palamiseen.

## Oman oppimisen arvioiminen

H5: ihan tossa vaan, et miten mä opin parhaiten, ni kyllä se on, ku mä sanosin, et tällänen kokeileminen, et ois oikea sana.

S: Arvioitko omaa oppimistasi?

H5: Mä arvioin siten että...et mä pystyn tekemään...sanotaan, et mun lapset opiskelee matikkaa, tai niill on nyt kertolaskua ja sellasta, tein laskukoneen niille, sellasen ohjelman, et ne pystyy tält näytölt, eli et mä osasin niinku tehdä tälleen, et mä pystyin käytäntöön heti hyödyntään tän mun osaamiseni. Ja siitä mä näen et mä hallitsen, niin et se toimii. Ja se on toiminu hyvin ja lapset on tykänny.

S: Eli sä testaat, pyrit löytämään testin...

H5: Joo, aina siis sillai, et mä pyrin, et mä löydän sen käytäntöön jotenkin. Ettei se jää vaan pelkälle teoreettiselle tasolle, koska silloin mä en välttämättä ymmärrä. Vaikka sen kirjallisesti osaiskin hienosti sanoa, et näin se on. ... Tää konkretisoi mun mielestä aika paljon. Sä näet, kun sä teet, et jos homma ei toimi, niin sä näät sen heti.

H5 koki oppineensa asian silloin, kun hän onnistui soveltamaan sitä käytännön tilanteisiin. Oppiminen merkitsi hänelle asian ymmärtämistä ja sen konkreettisella tasolla tapahtuvaa testaamista. Hän piti omakohtaista tekemistä tärkeänä opettellessaan uusia asioita. Sen sijaan hän ei tavoitellut oppimista, jonka pohjalta hänen taitonsa selittää asioita ymmärrettävästi muille ihmisille olisi kehittynyt.

H5 oli taitava oman alansa ammattilainen, joka osoitti kyvykkyytensä kehittämällä jatkuvasti opitun tiedon pohjalle uusia käytännön sovellutuksia. Hänen uramotivaationsa kohdistui ammattityöntekijän uran kehittämiseen ammatillisen aikuisopettajan uran jäädessä vähäisemmälle huomiolle. Muuttamalla oman oppimisensa tavoitteita aikuisopettajan tehtävissä tarvittavien taitojen kehittämisen suuntaisiksi hänellä oli mahdollisuudet kehittyä taitavasta ammattialan osajasta päteväksi aikuisopettajaksi. Huolimatta pitkästä ammattiopettajaurasta vaikutti siltä, että H5 ei tiedostanut itse omaa mahdollista opettajan minäkäsitystään vaan hän tunnisti itsensä paremmin oman alansa ammattimiehenä.

## Oman toiminnan kontrolloiminen

S: Sä kuitenkin selvästi kontrolloit oppimises, koska sä pyrit sillä vitoseen.

H5: Pakko.

S: Mistä se pakko tulee?

H5: Mä en oo koskaan tykänny huonoista numeroista. Mä itte, yritän pyrkiä täydellisyyteen joissakin asioissa, sanotaan näin.

H5 tunnisti pyrkivänsä täydellisyyteen. Tästä syystä hän kulutti voimiaan ja koki ajoittain väsymystä ja turhautumista. Ankara kontrolloiminen saattoi johtua rooliristiriidasta ammattityöntekijän ja opettajan roolien välillä. On todennäköistä, että

hän ei itse tiedostanut ongelmaa vaan pyrki omaan toimintaan kohdistuvan kontrollin avulla säätämään omaa toimintaansa kyseenalaistamatta päämääriään ja niiden saavuttamisessa tarvittavia ponnisteluja.

H5 lähetti seuraavan viestin luettuaan haastattelustamme tekemäni kertomuksen.

*Heip*

*Kokonaisuutena tulkintasi haastattelusta on mielestäni erittäin hyvä. Muutama asia tuli mieleen tuossa lukiessani tulkintaa:*

*Kun menen parvekkeelle suunnittelemaan pariaksi tunniksi niin en polta sitä koko askia tupakkaa (keuhkoni eivät kestä).*

*Negatiivinen asenteeni opettajan pätevyyteen tähtääviä opintoja kohtaan johtui siitä, että olin jo silloin toiminut kymmenen vuotta opettajana. Ohjelma jolla Hämeenlinnan opettajakorkeakoulu veti opinnot oli mielestäni suunnattu suoraan lukiosta valmistuneille nuorille. Suomeksi : Opiskelumotivaatio oli erittäin alhainen.*

*Opintojen nopea suorittaminen taas johtui omasta luonteestani niin kuin hyvin toteat. Mutta myös siitä, että meille oli annettu tarkat määräajat, milloin piti olla tietyt suoritukset tehtynä.*

Tuntiopettajana toimiva nainen

H4 oli yli 40-vuotias tuntiopettajana toimiva nainen. Hän oli aiemmin suorittanut opistotasaisen tutkinnon sekä ammattialan erikoistumisopinnot. H4 kuvasi itseään krooniseksi opiskelijaksi, joka luki paljon omaa alaa käsittelevää kirjallisuutta. Hän opiskeli jatkuvasti itselleen asettamiensa tavoitteiden saavuttamiseksi. ”*Gradu valmistuu tässä lähiaikoina.*” Hän koki olevansa omalla alallaan ja oli kiinnostunut kehittämään itseään jatkuvasti. Häntä motivoi tiedon jano ja opiskeluun liittyvä taitoja kehittävä mielenkiintoiseksi koettu tekeminen. Opiskelemisen aihealueet vaihtelivat oman kiinnostuksen mukaan, mutta taustalla oli havaittava pyrkimys tutkintotavoitteiseen opiskeluun; ”*usein näin mutta myös opiskelua ihan huvinkin vuoksi, uudet asiat ja haasteet kiinnostavat, aloitin juuri uuden kielen opiskelun.*” Hän luotti omiin kykyihinsä selviytyä opinnoissa ja työssä ja koki saavansa käytännön hyödyn opintoihin liittyvän suorittamisen kautta. Tutkinnolla itseisarvona ei ollut hänelle motivaation kannalta merkitystä. H4:llä oli hyvät metakognitiiviset opiskelustrategiat ja hän hallitsi hyvin sekä henkilökohtaiset että opiskelemiseen tarvittavat resurssinsa, joista hän korosti tiedon hakua ja hallintaa. Häntä motivoi uusien asioiden oppiminen ja mahdollisuus saada työssä uusia haasteita.

## Opiskelemisen systemaattisuus

H4: Mä opiskelen aika tehokkaasti. Mä niinku jaan sen ajan hyvin. Ja haen tietoa oikeessa järjestyksessä. Et mä en niinku oo hirveesti eksyksissä sit kun mä teen jotain. Ja sit jos mä tarvin, niin mä osaan kysyä. Et...sit jos mä en saa tehtävää tehtyä loppuun, niin se johtuu yleensä siitä, et mun kiinnostus on lopahtanu. Ei siitä, et mä en sais sitä tehtyä, ei siitä et se on liian vaikea, tai siitä et mä en löytäis tietoa. Mä oon niin pitkään harjotellu tätä tiedon hakua, et jos joku sanoo mulle, et tietoa on vaikee saada, niin höpöhöpö, yritä. Et se ei pidä paikkaansa. Et meil on niin hyvät kirjastot ja niin hyvät tietolähteet, et äiti sanoo, et kysyvä ei tieltä eksy, eikä eksy. Se on sit ihan kiinnostuksen puutetta mun mielestä. Eikä kaikkia kaikki asiat ees kiinnosta, eikä tartte kiinnostaa.

H4 pyrki kehittämään omaa toimintaansa opettelemalla asioita ja hankkimalla lisää tietoa. Opiskellessaan hän heijasti oppimistaan omaan opetustyöhönsä, jossa hän pyrki ottamaan huomioon omien opiskelijoiden oppimisen. Hän pyrki toiminnassaan ja prosesseissaan tiedostamaan toimintaansa, vaikka hänen oppimisprosessia koskevat kokemuksensa hänen itsensä mukaan olivat vaistonvaraisia; *”Luotan todella paljon tilannetajuuni opettaessa, en usko kenenkään voivan ennakoida luokkatapahtumia ja aikuisen tapaa oivaltaa asioita”*, hän totesi. Jatkuva uudistuminen motivoi häntä, koska hän piti sitä tärkeänä piirteenä omassa työssään opettajana. H4 pyrki niin omassa opiskelussaan kuin opetuksessaankin ”iloiseen opiskeluun” ja hän nautti yhtä hyvin itsensä kehittamisestä kuin siitä, että hän havaitsi omien opiskelijoiden oppivan, kehittyvän ja nauttivan oppimisesta. Myönteisyys ja pyrkimys eteenpäin yhdessä muiden kanssa olivat leimaa antavia hänen toiminnassaan. H4 oli kiinnostunut ihmisestä, ihmisen toiminnasta, vaikuttamisesta ja etsi onnistumisen kokemuksia.

## Oman toiminnan tietoinen kehittäminen oppimisen yhteydessä ja opiskelumotivaatio

S: Pyriks sä kehittämään omaa toimintaas tietosesti?

H4: Pyrin. Sen tähden, et mua ei itteä ees motivois tehdä työtä vanhalla tavalla jatkuvasti. Ei musta olis kivaa mennä luokan eteen jos mä tekisin samalla tavalla joka kerta. ... No, oikeestaan vaikee sanoo, mihin se liittys, sitä en oo miettiny silleen, mut se, että mikä on työssä kivaa, tälläsissä uusissa asioissa on se, että kun näkee, miten se oivallus on tapahtunu, miten joku on sen asian oppinut, se on kivaa. Ehkä se liittyy siihen iloiseen opiskeluun.

S: Eli kiinnostus myös niinku ihmisen toiminnasta ja käyttäytymisen perusteista...

H4: Joo. Johonkin semmoseen. Mut se on niinku hauska nähdä, et ihminen, joka sanoo, et tää on niin vaikeeta, ei noita ikinä opi ja sitten tulee ja sanoo mulle, et niin , et ne sun asiat pyöri koko yön mun unissa ja sit aamulla kahvilla mä osasinkin laskea sen laskun, esimerkiks, kun mä oon opettanu matematiikkaakin. et sit mä tajusin sen, sit se on hirveen onnellinen, se on hirveen kivaa. ei mun mielessä opettajan työssä voi olla mikään kivempaa kun, et joku tulee, et hei, mä tajusin sen, mä hiffasin sen. Mä oon koko ikäni luullu, et mä en osaa laskea, et opettajakin sano mulle oppikoulussa, et susta ei ikinä oo laskemaan, et pääset just nyt vitosella koulusta pois.

S: Eli siellä on myöskin se opiskelijoiden käsityksen muutos ...

H4: On.

S: ... se mikä motivoi sua opettajana...

H4: On. ja sitten esimerkiks ympäristöasioissa se, et ensin tullaan pitkän hampain ja sitten ollaan tosi innostuneita. Et se, että on niinku voinu vaikuttaa. ympäristöasioissa mua eniten kiehtoo se, että mä voin

vaikuttaa. et mä voin vaikuttaa aika isoilla asioilla, vaikka ne on pieniä asioita, niin kun niitä pieniä asioita on paljon ja jokainen alkaa muuttaa käyttäytymistään, tekemistään, ajatusmaailmaa ... se on tosi paljon.

S: Eli se vaikuttamisen tarve, sä nostaisit sen ihan ...

H4: Kyl mä esimerkiks ympäristöasiassa sen nostasin ihan ensisijaiseks. et se on niinku se...ja sit se on tosi kivaa nähdä, et joku on innostunu. Sellanen joka sanoo, et mä en ainakaan hanki kahta roskista, sanoo, et meillä on viis roskista ja innoissaan kertoo, et mitä niihin roskiksiin laitetaan ja kuinka lapsetkin tekee sen ja mieskin on ruvennu lajittelemaan maitotölkit ja... se on tosi hienoa. Tulee silloin niitä onnistumisen tunteita. ... Se on sillä tavalla, et siit tulee se tunne, et on saatu joku asia loppuun. Ei muuten, mulle ei niinku merkkää tutkinto silleen mitään, koska mä oon niinku nähny sen, et ihminen voi olla vaikka kuinka lukenu, mut ei esimerkiks osaa soveltaa käytäntöön sitä. Tai ei oo sosiaalisia taitoja tuoda julki sitä omaa tietoa. Saattaa olla todella fiksu, mut niin sanotusti sosiaalivammanen, ei pysty sitte hyödyntämään sitä, ei pysty sitä jotakin...se on vaan siellä omassa päässä ja sinne se sitten jääkin. Ja sit se on jotenkin sääli, et on niin viisas ihminen, eikä kuitenkaan pysty sitä jakamaan. Kivempi, et jakaa ees sen vähäsen, mitä osaa.

## Tavoitteiden asettaminen ja suoritustarpeet

H4 asetti omalle toiminnalleen tavoitteita, joita hän rytmitti asettamalla välitavoitteita.

Mun odotukset on tämmösiä portaittain meneviä, että on aina niinku välitavoitteita. Et on sit niinku joku isompi tavote ... Mut sit siellä on jotain välitavoitteita, et mä haluan saada jonkun asian tehtyä, et esimerkiks mä tarviin työssä sitä. Ja sit saattaa olla, et mä teen sen nopeammin sen takia, et mä tarviin sitä työssä. Tutkinnon suorittaminen on ... se on sillä tavalla, et siit tulee se tunne, et on saatu joku asia loppuun. Ei muuten, mulle ei niinku merkkää tutkinto silleen mitään ...

H4 asetti itselleen suoritustavoitteita, mutta oli tarpeen vaatiessa valmis antamaan periksi, mikäli suorittaminen tuntui vaativan liikaa resursseja. Analyysiani arvioidessaan hän totesi mm. *"en varsinaisesti anna periksi vaan käytän kenties enemmän aikaa ajatellen asian valmistuvan kun on tarpeen."* Suorittaminen motivoi, mutta vähemmän kuin tietäminen. H4 sääтели omaa toimintaansa tarkkailemalla kriittisesti opiskeltavana olevia asioita ja niiden merkitystä tavoitteiden saavuttamisessa. Hän pyrki rajaamaan opiskelunsa tehokkaasti ja arvosti mahdollisuutta nauttia oppimisesta, jossa tärkein motivaatiotekijä oli mahdollisuus omistaa aikaa itselle. Tutkinnon suorittaminen, sosiaalisen statuksen tai roolin saavuttaminen eivät lisänneet hänen kiinnostustaan opiskelemiseen. H4 oli valmis ponnistelemaan lujasti, jos hän koki asian kiinnostavana. Opiskelussaan hän pyrki pitäytymään annetussa aikataulussa ja hän teki tehtävät säännöllisesti annetun määräajan sisällä, *"muuten asioilla on taipumusta siirtyä liian pitkälle tulevaisuuteen."*

S: Asetaks sä ittelles suoritustavoitteita omassa opiskelussas?

H4: Tasotavoitteita. Mä haluaisin, et kaikki mitä mä läpäsen, niin on niinku ainakin ensimmäisellä kerralla läpi ja mieluummin hyvää tasoa tai kiitettävää. Mut sitten jos mä nään, et aika ei riitä tai mun motivaatio ei oo tarpeeks korkee, niin kyl siin sit tulee se, et mä en pakota itteeni koska ei kannata stressata. Ei kannata tehdä itelleen burn outia sen takia.

## Oman toiminnan säätelyminen ja suunnittelu

H4 sääteli omaa toimintaansa tarkkailemalla jaksamistaan toimintaa kohtaan tuntumaansa kiinnostukseen. Hänen mielestään ”*stressiä ei saa asioista kuitenkaan ottaa.*” Kiinnostuksen lisäksi merkitystä oli sillä, kuinka tarpeelliseksi tai hyödylliseksi hän koki asian oppimisen omassa työssä.

S: Miten sä säätelit ittees?

H4: En mä tiedä, jotenkin vaistonvarasesti, kyl se on aika semmosta tervettä. Ja sit...mä voisin sanoa, et perusluonteeltani mä oon aika laiska ihminen, et mä oon opetellu tekemään kaikki niin, ettei tuu turhii tehtyä ja sit saa itelleen sitä omaa aikaa, et voi mennä vaikka untuvapeitteen alle nukkumaan jos siltä tuntuu. Mut sitten tietysti jos haluaa oikein kovasti saavuttaa jonkun, niin oon mä tehny opiskelutehtäviäni aamuyöhön ihan silleen, et saan sen tehtyä ja mä vien sen määräaikaan. Mieluummin mä teen aina tehtävät kuitenkin määräaikaan, mä teen ne kyl silleen yleensä et mä palautan ne toiseks viimisenä tai viimisenä päivänä. Mutta palautan kuitenkin, ettei ne jää kuukausitolkulla, et mä tiedän sitten, et aina tulee uutta tekemistä ja se vanha ei enää tunnu kiinnostavalta, sitä ei jaksa sit oikein enää tehdä. Ei ainakaan sillä panostuksella mitä sitä ois tehny, jos sen ois tehny määräaikaan mennessä.

H4: Oman toiminnan säätelyminen ... en mä tiedä, jotenkin vaistonvarasesti, kyl se on aika semmosta tervettä. Ja sit ... mä voisin sanoa, et perusluonteeltani mä oon aika laiska ihminen, et mä oon opetellu tekemään kaikki niin, ettei tuu turhii tehtyä ja sit saa itelleen sitä omaa aikaa, et voi mennä vaikka untuvapeitteen alle nukkumaan jos siltä tuntuu. Mut sitten tietysti jos haluaa oikein kovasti saavuttaa jonkun, niin oon mä tehny opiskelutehtäviäni aamuyöhön ihan silleen, et saan sen tehtyä ja mä vien sen määräaikaan. Mieluummin mä teen aina tehtävät kuitenkin määräaikaan, mä teen ne kyl silleen yleensä et mä palautan ne toiseks viimisenä tai viimisenä päivänä. Mutta palautan kuitenkin, ettei ne jää kuukausitolkulla, et mä tiedän sitten, et aina tulee uutta tekemistä ja se vanha ei enää tunnu kiinnostavalta, sitä ei jaksa sit oikein enää tehdä. Ei ainakaan sillä panostuksella mitä sitä ois tehny, jos sen ois tehny määräaikaan mennessä.

H4: En mä niinku paperilla suunnittele. Kyl mä silleen suunnittelen, et mä katon, et mitä mä kerkiän tän viikon aikana, tän kuukauden aikana tehdä. Ja katon, et mitkä on ne asiat, mitkä pitäis aina tehdä. Et kyl mä ne muutamat määräpäivät aina koitan kattoo.

H4 oli sosiaalisesti aktiivinen. Hän motivoitui opiskelemisesta ja työskentelemisestä yhdessä toisten ihmisten kanssa. Hän arvosti vuorovaikutusta ja ymmärsi sen merkityksen myös oman oppimisen edistäjänä. H4:llä oli kyky reflektoida omia ajatuksiaan. Hän käytti hyväkseen vuorovaikutuksessa saamiaan kokemuksia toisen ihmisen toiminta- ja ajattelutavoista ja sovelsi hyväksi havaitsemiaan toimintamalleja omaan ajatteluunsa. Samalla hän pystyi oivaltamaan jatkuvasti uusia tapoja hahmottaa maailmaa. ”*Oma työyhteisö on hyvä ja tärkeä tekijä ”työminään” reflektoidessani.*” Hänellä oli kyky oppia asioita toisilta ihmisiltä tarkkailemalla heidän käyttäytymistään. Tarvitessaan hän oli valmis käyttämään hyväkseen vertaisapua.

## Opiskelemisen ja oppimisen kokeminen IN-opintojen yhteydessä

S. Miten sä koit tän yhdessä opiskelemisen IN-jaksolla?

H4: Must se oli kivaa.

S: Mitä se tarkoittaa?

H4: Se oli kivaa, koska siinä voi hyödyntää sitä, mitä toinen osaa, sen toisen taitoja, mut sit siinä oppii tuntemaan omia työkavereitaan esimerkiks. Oppii tuntemaan tätä ajatusmaailmaa, arvoja, tälläisiä näin. Se on tosi hyödyllistä.

S: Entäs oma itse? Suhteessa yhteistyöhön. oppiiks siinä itsestä. Mitä se merkitsee itsen kannalta?

H4: Kyl siin oppii. Toisethan on peili. Kyllähän sen näkee, miten...ja mitä enemmän on tälleen yhdessä, niinku mekin kun tehtiin paljon tehtäviä, ku me ajettiin *lähikoulutuspäiviltä takaisin*, oltiin koko ajan yhdessä, niin pienessä tilassa yhdessä autossa, niin tota siinä on ne reaktiotkin niin spontaaneja. Kyllähän siellä totuudet tulee ilmi. Ne tulee tavalla tai toisella, tarkoittaa sitä sitten puhuja tai ei.

S: Kuin paljon sä paat painoa ylipäättänsä oman itsen hahmottamiseen? painotatko enemmän muita kuin itseä?

H4: ... Jaa ...Vaikee sanoo ... kyl mä luulen, et ... tietosesti, tai en tiedä tietosesti, tiedostamatta, kyl mun hirmusen paljon on niinku niin muissa ... Mä en sanos, et mä oon itsekeskeinen ihminen. En mä sellasta oo. Sekin on yks sellanen, et pitäs opetella tavallaan olemaan itsekkäämpi, koska sit oppis paremmin sanomaan eikin ...

### 50-vuotias nainen

H3 oli yli 50-vuotias nainen. Hänellä oli pitkä kokemus ammatillisena aikuisopettajana. Hän oli suorittanut opistotasaisen tutkinnon, jota hän oli täydentänyt ammattikorkeakoulututkinnolla 1990-luvun loppupuolella. Hänellä oli noin kymmenen vuoden kokemus oman ammattialan töistä, joista hän oli 1980-luvulla siirtynyt auskultoinnin kautta aikuisopettajan tehtäviin. Hän luotti itseensä ja kykyynsä oppia uusia asioita. Hän oli joustava ihmissuhteissaan ja piti siitä, että työhön sisältyi riskejä. Hän luki paljon oman alan kirjallisuutta ja hän oli kiinnostunut myös kehittämään omaa alaansa. Hän nautti ongelmien ratkaisemisesta. Oman toiminnan järjestäminen ja töiden ajoittaminen itsenäisesti oli hänelle tärkeää ja kehittymistä motivoiva asia. Hän halusi kehittää jatkuvasti ammattitaitojaan ja oppia uusia asioita. Hänen asennoitumistaan kuvasi näkemys, jonka hän puki sanoihin: ”Joka päivä oppii jotakin ja jokaiselta ihmiseltä oppii jotakin.”

H3: Minulla on sellanen sairaus, et mun pitää aina opiskella (nauraa).

S: Ai sä kutsut sitä sairaudeks. Minkälaisia oireita se antaa?

H3: Jos jonkin aikaa on opiskelematta, niin alkaa tuntua, et aivoilla ei oo töitä.

*Tämä asia ei ole muuttunut mitenkään. Olen tällä hetkellä opiskelemassa ammattikasvatuksen aineopintoja työni ohella.*

## Opittavaan keskittyminen

H3 piti keskittymistä oleellisena tekijänä oppimisessa. Keskittyminen asiaan teki hänen oppimisestaan tehokasta ja ylläpiti kiinnostusta uutta asiaa kohtaan. Hän tarkasteli opittavaa asiaa sisällöllisestä ja näkemyksellisestä perspektiivistä. H3 oli kiinnostunut vertaamaan toisten ihmisten soveltamia ajattelutapoja omiinsa. Hän käytti tällä tavalla hankkimaansa tietoa hyväkseen vaihdellessaan jatkuvasti opetustyyliään ja toimintaansa omien opiskelijoiden kanssa. Osallistuessaan omaan opiskeluun liittyviin opetustilanteisiin hän kiinnitti huomiota opettavana olevan asian lisäksi opettajan opetuskäyttäytymiseen. Mallista hän otti uusia asioita omaan opetukseensa. Hän piti tärkeänä oppimisen prosessien tietoista kehittämistä opetuksessa. Hänellä oli kokemus siitä, että oppimisen ja ajattelun prosesseja voidaan kehittää. H3 oli kiinnostunut ymmärtämään oppimaan oppimista. Hänen tavoitteenaan oli hankkia lisää oppimisen kehittämiseen liittyvää tietoa. Kiinnostus oppimista kohtaan oli kasvanut oman opiskelemisen seurauksena.

H 3. Mä olen hyvä keskittymään. Että jos vaikka sit muut työt on kesken, niin jos mä sit otan kirjan, niin en mä kuule, enkä näe mitään. Se on minusta sellanen, et se aika, minkä mä käytän opiskeluun, niin mä haluan käyttää sen tehokkaasti, keskittyä siihen. Ja sitten, alottaminenhan on aina kaikkeista vaikeinta. Sit kun alkaa, niin sit se maailma kiehtoo sillä tavalla, ettei taas raskis lopettaa.

Musta on aika mukava ollu lukea niitä kirjoja, mitä tähän IN-opiskeluun kuuluu. Mä luin oikeestaan niitä niinku romaaneina, nähdä, kuulla, lukea, muitten ihmisten näkökulmia asioihin. Et ajaa, toi ajattelee tolla tavalla tästä asiasta. Sillä tavalla rikastuttaa omia näkökantojaan. Ja kasvatustiede, mitä enemmän sitä lukee, sitä enemmän se mua kiinnostaa.

*Hyvän keskittymisen edellytyksenä on kuitenkin, että elämän muut asiat ovat kutainkin kunnossa. Jos jokin asia kovasti vaivaa mieltä, niin ei pysty keskittymäänkään. Pidän keskittymiskykyäni hyvin myönteisenä ominaisuutena. Haluan tehdä elämässäni monen moista ja keskittyminen auttaa suoriutumaan tehtävistä nopeammin.*

## Opittavana olevan asian hahmottaminen ja opittavan aineiston haltuun ottaminen

H3 oppi hahmottamalla ensin kokonaisuuksia, jonka jälkeen hän kiinnitti huomiota yksityiskohtiin. Samalla, kun hän opiskeli, hän pyrki löytämään soveltamismahdollisuuksia opittavana olevalle asialle joko työtilanteista tai henkilökohtaisesta elämästä. Hän pyrki muokkaamaan opittavana olevasta aineksesta itselleen ymmärrettävää tietoa. Tätä tiedon konstruoimista itselle käyttökelpoiseen muotoon hän korosti omassa opetuksessaan. Hänen mukaansa oppitunneilla oli erityisen



tärkeä merkitys oppimisessa. Oman oppimisen tiedostamisessa hän seurasi aktiivisesti sitä tapaa, jolla toiset ihmiset ajattelivat ja muodostivat käsityksiä ja vertasi näitä omiin tapoihinsa oppia uutta. Tällä tavalla hän pystyi kehittämään luottamusta itseensä oppijana ja opettajana. H3 pyrki varmistamaan oman osaamisen jatkuvan kehittymisen. Häntä motivoi urallaan tarve pysyä ajan tasalla ja tyydyttää ymmärtämisen tarvetta.

No ensin, mä ensin kirjan vaan niinku luen läpi. Ja aika paljon mä kyllä ajattelen myöskin sitten työtä, et tota vois soveltaa työssä. Ja miksei sitten, jos siellä sellasia on, niin tota vois soveltaa parisuhteessa tai perheessä. Niin, jostakin syystä mulla tää soveltaminen on lähellä sydäntä. Ettei teoriaa teorian vuoksi, vaan et sen voi sitten käyttää hyödyksi jollakin tavalla. Ei mitenkään hyötyopin mukaisesti, ei sillä tavalla hyödyksi, mutta ...

Omasta mielestäni mulla on erittäin hyvä kokonaisvaltanen ajattelutapa. Et mä ajattelen aina mihin tää liittyy ja mitä se on. Oikeestaan hämmästyksekseni huomasin, ettei kaikilla ihmisillä sellasta olekaan. Se oli sellanen ahaa-elämys tossa joskus vajaa kolmekymppisenä.

Missään tapauksessa se ei oo sellasta, et mä ulkoa oppisin vaan kyl se on sellasta, et mä haen niitä uusia ajatuksia ja näkökulmia, jotka sopii mulle, ja joita mä varmaan sitte alan käyttää, otan käytäntöön ja kokeilen. Jos on hyviä, otan käytäntöön. Että semmosta pänttäämistä se ei missään tapauksessa ole.

Kyl oppiminen mulle on niinku uusien asioiden, uusien oivallusten, ei irrallisten asioiden vaan oivaltamisen kautta, et se tavallaan mulle sisäistyy, et se oivaltaminen ois sitä sisäistämistä, yhdistämistä entiseen. Et tavallaan, mä, kun tulee uusia asioita, et sen oivaltaa, et mitä tää nyt tarkoittaa ja et se oivallus tapahtuu siitä, että mulla on jotain aikasempaa tietoa, lokahtaa vaan, et ai niin, tää onkin tää ...

*En olisi lähtenyt lukemaan ammattikasvatuksen aineopintoja, jos siihen olisi sisältynyt kirjatentti (en näe ulkolukua kovin mielekkäänä). Onneksi opiskelu on laadittu niin, että kirjalliset näytöt oppimisesta annetaan esseinä, verkostokeskusteluina jne. Luen ensin kirjat ja sitten melko pitkän prosessikirjoittamisen kautta laadin esseen peilaten asioita omaan työkokemukseeni. Käyttökelpoiset oivallukset vien työhöni.*

## Oman toiminnan säätteleminen ja palautteen hyväksikäyttö

H3 tarkkaili oppimistaan ja omaksumansa tiedon oikeellisuutta. Hän vertasi aiempia käsityksiään uuteen tietoon ja arvioi niitä kriittisesti. Havaitessaan omat toimintatapansa puutteellisiksi tai heikommiksi, hän ryhtyi tietoisesti muuttamaan omia näkemyksiään ja käyttäytymistään. Hän korosti sekä omassa oppimisessaan että työssään opettajana omaan toimintaan kohdistuvan tarkkailemisen ja virheiden etsimisen merkitystä. Hänen mielestään virheitä voi tehdä, mutta niistä tuli ottaa oppia.

## Oman oppimisen yhteydessä

... harvoin, no kyllä vielä oppii varmaan sisäsiisteyttä lisää, mut kun puhutaan toimintatavasta, nyt niinku asioiden käsittelyn tapa, ja sit se tietysti johtaa sit toimintatapaan. Mut kyl musta se sinne menee... Sitte tietysti tulee palaute jonkus, jos nyt vähän laajentaa tätä, ettei pelkästään tän innin kautta, vaan yleensä oppimisen kautta, niin joskus tulee, että hyvänen aika tuleeapas toimittua väärin, että pitääkin muuttaa näit systeemejä. Silloin tietysti se takasinkytkentä tulee sit sinne et rupee sit vähän prosessoimaan uudestaan alusta sitä tietämättään tavallaan kuitenkin, et se tulee se palaute ...

*Virheiden etsiminen on liian voimakkaasti sanottu. Ihminen haluaa kuitenkin saada itsestäänkin mieluummin positiivista palautetta kuin kokea itseensä pettymistä. Mutta se on totta, että virheitä ei pidä pelätä, koska niistä voi oppia ja hyvin oppiikin.. Jos ei uskalla mitään, ei saa mitään aikaiseksikaan.*

*Joskus tulee asioita, joista vaan tuntee, että tämä on jotenkin pielessä. Silloin on parasta analysoida asiaa ja hakea lisää tietoa. Usein taustalta löytyy arvovirheitä omien arvojen ja siinä asiassa toteutettavien arvojen välillä. Samoin omassa asenteessa voi olla parantamisen varaa.*

## Oman opettamisen yhteydessä tapahtuva oppiminen

Sit kun kokeita korjaa, niin sitten aina miettii, et hyvänen aika, onks hän ymmärtäny tän asian näin, miksei tää asia oo menny perille, vaikka mä sen sillai käsittelin. Mä opetan tiettyjä aineita, tietysti aina eri kursseilla tulee ne samat asiat. Mä tietosesti vaihdan opetusmenetelmiä välillä. Ja sit mä katson kokeessa, et miten asia on mennyt perille.

Et vähän riippuu siitä taas, et paljonko on aikaa valmistella, et mä en halua rutinoitua tos opettamisessa, että jos mulla on seuraavana päivänä kahdeksan tuntia opetusta, niin mä tiedän, et mä edellisenä päivänä neljä tuntia valmistelen sitä. Vaik periaatteessa käyttäsin suht koht samaa materiaalia. meillähän ei ... oo kauheesti oppikirjoja ja se opetus perustuu siihen tietoon mitä opettaja on haalinut kasaan. Ja sit se pitää päivittää joka kerta. Ja, et siihen päivittämiseen lähinnä menee aikaa. Sit jos mulla sattuu olemaankin niin, et mulla on vähän enemmän aikaa, niin mä voin laittaa kaikki uusiksi, ottaa ihan toisenlaisen näkökulman siihen asiaan. Sit miettii vähän, et missä vaiheessa kurssi on, et voisinko mä tän tehdä vaikka kotiryhmyönä tai parityönä, vai annetaanko tää etätehtäväks perjantaina. Se on tosi mielenkiintosta nähdä miten oppiminen ...

No minun mielestä opetustilanteessa opettaja oppi kaikista eniten. Kun valmistelee sen tilanteen ja ihan siinä tilanteessa ja kun vielä arvioi oppilaitten oppimista.

Ehkä se liittyy sit ihmisiin, että miten ihmiset, ihmisten ohjaamiseen, voiko niin sanoa. Jokainen menee tietysti omaa tietään. Ja oppiminen on tosi kiehtovaa siellä, et millä tavalla eri ihmiset oppii ja millä tavalla mä voin edesauttaa sitä oppimista.

*Tällä hetkellä en opeta enää kovin paljon, koska hallinnolliset työt vievät paljon aikaa. Oppimistuloksia pääsen näkemään näytoissä. Yhdessä kouluttajien kanssa voimme pohtia opetustapojen ja oppimisympäristöjen merkitystä oppimiseen. Mielenkiintoista on suunnitella näyttöjä niin, että osaaminen voitaisiin niistä monipuolisesti arvioida. Kokemusten ja saatujen palautteiden perusteella kehitämme niitä edelleen. Oppiminen työssä on edelleenkin tämän ammatin antoisimpia puolia.*

## Virheistä oppiminen

Mä oon aina sanonu, et virheistä pitää aina oppia ja se on tyhmyyttä, jos tekee saman virheen kaks kertaa. ... jos mä teen jonkun virheen, niin mä omassa mielessäni analysoin, et mistä se johtu.

S: Mut mistä sä tiedät ...

H3: Kun menee kaikki pieleen. (nauraa) Niin, voi se olla, et se ei ehkä oo minun tekemä, et se voi johtua monesta asiasta, mut kyl mä pyrin aina miettiin, et mitkä tekijät siinä on. Ja sit et semmosta ei enää toista kertaa tapahdu, et semmosia olosuhteita ei enää tulis, et sellanen tilanne tulee uudestaan.

Et tässä jos semmosta tapahtuu, et on mennyt pieleen ja siihen liittyy monia asioita ja monia ihmisiä, analysoi, niin, kun tosiaan se on niin, et mä voin muuttaa vaan omaa käyttäytymistäni. Et eihän me toisiamme voida muuttaa. Ja sillä tavalla mä pyrin sitten just miettiin sitä omaa asiaani ja muuttamaan siltä osin. Mitä muuta sitä voi tehdä?

Oppiminen ryhmässä yhteistoiminnallisesti

H3:lla oli aiempaa kokemusta yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Hän oli soveltanut sitä työyhteisössä oman tiimin toiminnassa ja yhteistyön kehittämisessä. Kokemuksensa perusteella hän piti yhteistoimintaa oppimista ja yksilöllistä kehittymistä edistävänä tekijänä. H3 otti oppia toisten ihmisten tavoista toimia. Menettelytapa auttoi hänen käsityksensä mukaan ihmisiä näkemään ja ymmärtämään toisten tapoja toimia. Yhteistoiminnallinen tapa opiskella ja tehdä työtä rikastutti omia ajatuksia.

H3: Se rikastuttaa työtä. Sillä tavalla, että siinä se yks plus yks on enemmän kuin kaks. Ja sitten tekee työn paljon jännittävämmäksi, mielenkiintoisemmaksi, kun näkee muita näkökulmia asioihin. Että me ollaan tässä keskusteltu näillä tiimityöskentelun linjoilla, niin me ei osattais enää varmaan toimia ilman. Tottakai mä linjavastaavana voisin monet asiat päättää, et tehdään näin, mut mä en halua, mä haluan kuulla tiimin mielipiteen, koska aika usein se mun ajatus, vaikka mä sen tietysti siinä omalta osaltani sanonkin, niin se rikastuu ja paranee siellä tiimissä, niin miks mä sitten vaan omia ajatuksiani, jotka on raakileita, niin antasin. Kun se tiimissä rikastuu. Ja kaikenkaikkiaan sit et on tän tiimiytymisen, yhteistoiminnallisuuden myötä on oppinu tunteen taloa, täällä on sentään noin 70 henkilökuntaan kuuluvaa. oppinut tuntemaan mitä he osaavat, mitä he myöskin ajattelevat ja sillä tavalla rikastuttanu tätä työyhteisöä ja työelämää, omaa työelämää, tullu mielenkiintoisemmaks.

*Tiimimäinen toiminta jatkuu edelleenkin. Sen hyvistä puolista olen vakuuttunut, varsinkin nykyään, kun toiminnan muutosvaateita tulee jatkuvasti. Tiimin osaaminen pystyy niihin vastaamaan; ei yhden opettajan kapea-alainen osaaminen. Lisäksi vertaisoppimisen kautta jokaisen opettajan osaaminen laajenee.*

H3 osallistui aktiivisesti IN-opintojen yhteydessä toteutettuun tiimiopiskeluun. Hänen työyhteisönsä sisällä toteutettu yhteinen opiskeleminen tuki oman opiskelemisen säätelystä ja toi omaan aktiiviseen oppimiseen lisämerkityksiä. Vertaisoppiminen paransi hänen opiskelemisensä intensiivisyyttä. Yhteinen työskenteleminen lisäsi halua ponnistella omien tavoitteiden saavuttamiseksi, koska se kasvatti tarvetta kantaa vastuuta omasta osuudesta yhteisten päämäärien hyväksi. H3:n oppimisessa korostui sosiaalisten arvojen motivaatiota lisäävä merkitys.

H3. Me osa näissä IN-opinnoissa tehtiin tiiminä ja todettiin se tosi hyväks, mein talostahan oli 5 tässä IN-opinnoissa ja yhdessä ollaan todettu, että ei, oisko kukaan sitten tehny näitä ihan kaikkia loppuun, jos ei oltas oltu tällähän työporukka yhdessä. Että vaikkei nyt varsinaisesti, tehtävien merkeissä tietysti kokoonnuttu, että oltiin saatu ne tehtävät tehtyä, ja sitten myöskin nää yksilötehtävät, sit aina kun tuolla tavattiin, niin ootsä nyt tehny, ja se oli niinku pakko tehdä, ei voinu sanoo, et en mä niitä viitti tehdä. (nauraa) Kun muutkin teki, niin pitihän ne tehdä. vaikka kamala kiire oli, just tää kevät on ollu tosi kiirettä ja viime syksy, mun tässä työssäni. Kyllä se viime tinka, on aina niin hyvä et se on olemassa. (nauraa)

H3. Ja tää tiimissä työskentely, tää on ollu mulle sellasta uutta, semmonen uusi ahaa-elämys, et miten hyvin tiimissä oppii. Ja ihan tässä meidänkin työyhteisössä, kun näitä tiimipalavereja pidetään, niin tosi mukava nähdä, et minkälaisen näkökannan ihmiset ottaa siihen asiaan. Ja mielenkiintosta. ja sellanen ei tuu esille tässä meidän jokapäiväisessä elämässä, mut kun me istutaan kaikki yhdessä, meillä on kerran kuussa perjantaipäivä pidetään tiimipalaveri ja sillon ei tehdä muita töitä, sillon ollaan tiimissä ja siäl on

tietyt asiat, mitä käsitellään. Sitten kuulee muitten mielipiteitä näistä asioista, musta se on tosi mielenkiintosta. Ja kun se on opettavaista. Et monta kertaa luulee, et ei toi ainakaan pysty mua opettamaan missään asiassa, niin ei se niin ole. Kaikilta voi jotain oppia. Sen mä oon oikeestaan varmaan jo isä-vainaalta saanu semmosen sanonnan, et kaikilta voi aina oppia. Vaikka me kuinka katsotaan jotain ihmistä, et toltä ei voi mitään saada, niin hänellä on jotakin annettavaa.

H3:lle kyky reflektoida toisten ihmisen kanssa oli sisäistä motivaatiota lisäävä tekijä. Hänelle reflektointi merkitsi kykyä kuunnella ja kuulla toisten ihmisten näkemyksiä ja ajatuksia. Hänen mukaansa refleктоimisen taito laajensi hänen omia merkitysperspektiivejään ja auttoi häntä hahmottamaan erilaisia prosessointi- ja käsittämiseen liittyviä eroja ihmisten ajattelussa. Yksilöllisten erojen havaitseminen johti omien prosessien kehittämiseen, koska silloin hänellä oli mahdollisuus tunnistaa erilaisia tapoja ja keinoja ajatella ja muodostaa konstruktioita ja merkityksiä asioista ja ympäröivästä maailmasta. Hänen asenteensa avartuvat. Hän koki sallivuuden ja joustavuuden kasvaneen. Yhteisestä oppimisesta seurasi lisääntynyt kyky hyväksyä itsensä ja muut ihmiset.

Vapaan tahdon suhde oppimiseen ja toiminnan säätelymiseen

H3 koki opettajan tehtävän elämäntehtävään verrattavissa olevana työnä. Työ opettajana liittyi hänen käsityksissään ihmisen elämän kokonaisuuteen, joka oli läsnä hänen asenteissaan yhtä hyvin työpaikalla kuin kotona. Työ oli tärkeä osa elämää, ei siitä irrallaan oleva asia. H3 sääteli omaa toimintaansa tarpeiden vaatimalla tavalla. Hän koki itse säätelvänsä oppimistaan, joka oli osa hänen työtään. Hän teki valinnat omasta aloitteestaan ja kykeni säilyttämään voimavaransa jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa.

H3: Ei. Eihän se ihan fyysisestikään voi opettajalla olla, koska se tuntien valmistelu ja kokeen korjaukset ja muut, sit se työpäivä jatkuu siellä. Oikeestaan mulla on viimeaikoina ollut liikaa töitä, viime vuosina. Sillä tavalla, et mä joskus sanonkin, et mä en ehdi elämään. Eli vapaa-aikaa on vähän, et mä elän, työ on mun elämää hyvin pitkälle. Kun olis niin paljon tekemistä mitä vois tehdä ja ei sitten ehdi. Mut tää ei oo mikään sellanen hankala tilanne siinä mielessä, et täähän on mun päätännän vallassa. Mä ite järjestän nää työt itselle. Ei täällä kukaan, talon johto tai joku sano, et mun pitää tehdä näin paljon töitä, vaan mä järjestän ne itse itselleni. Ja mä pystysin järjestämään, ottasin tänne lisää henkilöitä, niin että nää työt hoituu muullakin tavalla. Mä olen oppinu delegoimaan. Mutta kun mä tykkään tästä työstä. Mä haluan pitää opetusta mukana, koska mä tykkään opettamisesta. Sit toisaalta nää hallinnolliset tehtävät tuo vaihtelua siihen, ja koska mä haluan pitää kokonaisuuden käsissäni, ja näen sen kokonaisuuden. ja nää hallinnolliset työt käy erittäin hyvin mulle. ja mä pystyn sillä tavalla, päivän rytmittämään niin, et on monipuolisesti erilaisia töitä, tai viikon rytmittämään mielenkiintoseks. Mä olen aina sanonu, et sellanen työpaikka missä en viihdy ja alkaa tuntua siltä, että aamu ammun jälkeen, et tonne en halua mennä, mä en alistu sellaseen, mulla on ollu onni olla aina mielenkiintosissa töissä.

*Oman työmäärän suhteen olen järkiintynyt ja vähentänyt sitä ottamalla lisää kouluttajia koulutuslalle. Minulle vakuutettiin arvovaltaiselta taholta, että tämän ikäinen ihminen ei kauaa tuollaista työtahtia kestä. Koska haluan tehdä tätä mielenkiintoista työtä, olen vähentänyt yllipitkien työpäivien tekoa, ettei tarvitsi lähteä sairauslomille. Työviikot ovat entistä mielenkiintoisempia, koska nyt voin iltaisin opiskella ja harrastaa muutakin mukavaa. Oman työn säätelyn mahdollisuus on minulle erittäin tärkeää.*

## Opettajan työn merkityksestä ja vaikutuksesta omaan oppimiseen

H3: Semmonen johtotähti meillä on, et oppilas on se ensisijainen, mikä otetaan aina huomioon. Oppilas ja oppilaan oppiminen, sitä varten me täällä ollaan ja kaikki ne muut on toissijasta. Et se, semmonen ammatillinen näkemys, et se siirtyis ja myöskin samalla ammattilylpeys, et se siirtyis oppilaille. ... sehän liittyy aika pitkälle tähän ammattiuteen juuri. Et osaa katsella sitä omaa työtään amatistaan käsin, et miten tää meni, miten tätä vois parantaa. Et mä en oikein vielä tiedä, et miten mä sitä opettaisin.

... kyllä sellanen tasa-paino itsensä kanssa, oikeestaan kun vanhenee, se on niitä parhaita asioita. Ei tarvi niinku taistella itsensä kanssa enää niin paljoo. Että tietää mikä on ja hyväksyy itsensä sellasena kun on. Rehellisyyttäkin pidän erittäin tärkeänä asiana, omassa elämässäni pyrin sitä toteuttamaan hyvin pitkälle. ja myös ihan tämmöstä onnellisuutta, että ehkä se tähän ikään aika paljon liittyy, että alkaa nähdä tään elämän rajallisuudet ja sen mikä on elämässä tärkeintä.

*Minusta on tärkeää, että tietää työnsä tarkoituksen, että työ on mielekästä. Tämä työ antaa myös koko ajan mahdollisuuksia uuden oppimiseen hyvin laaja-alaisesti. Tässä työssä on riittävästi haasteita. Minulla on onni saada tehdä työtäni hyvin vapaasti. Saan kehittää työtä yhdessä tiimin kanssa. Saan kehittää itseäni. Näistä syistä opettajan työ sopii minulle hyvin, vai olenko sittenkin muovannut työn itselleni sopivaksi.*

## Nainen Etelä-Suomesta

H1 oli alle 40-vuotias nainen. Hän oli suorittanut aiemmin opisto- ja korkeakoulutasoisen tutkinnon. Hän oli kiinnostunut oman alan jatko-opinnoista, mutta IN-opintojen ja työssä saamansa kokemuksen perusteella hänen motivaationsa kasvatustieteellisiä opintoja kohtaan oli kasvanut. H1 koki olevansa ihmissuhteissaan joustava ja siksi hän sopeutui helposti muutoksiin. Työ ja perhe veivät H1:den voimavaroja. Hän koki tasapainoilevansa itsensä kanssa selviytyäkseen kummastakin tehtävästä hyvin tuloksin. Hän halusi kantaa työssään henkilökohtaista vastuuta. Tulosvastuu lisäsi hänen motivaatiotaan toimia. H1 piti itseään huonona oppijana, koska koulussa saamansa arvostelun perusteella hänen menestymismahdollisuutensa oli arvioitu vaatimattomiksi. Hän koki tulleen väärin arvioiduksi, mistä syystä hänen suhteensa kouluun oli muodostunut negatiiviseksi. Siitä huolimatta H1:llä on runsaasti korkean tason koulutukseen liittyvää oppimiskokemusta, hän uskoi omiin kykyihinsä ja oli menestynyt ammatillisissa opinnoissaan erinomaisesti. Hänen kiinnostuksensa

oppimista kohtaan saattoi olla peräisin myös vääräksi koetusta kohtelusta, jolloin opiskelumotivaation lähtökohtana oli tarve näyttää itselle omaa onnistumista.

## H1:n oppijan minäkuva

Oman kokemuksensa mukaan H1 oli älykäs ja nopea oppija. Hänellä oli mielestään hyvä kyky organisoida asioita ja töitä. Hän nautti riskinottamisesta, halusi muutoksia ja kokeili rohkeasti uusia ideoita. Arvostuksen saaminen lisäsi hänen motivaatiotaan ja hän suhtautui myönteisesti saamaansa palautteeseen. H1 kuvasi itseään spontaaniksi, rutiinitöissä helposti turhautuvaksi ja oppimisesta jatkuvasti innostuvaksi henkilöksi siitä huolimatta, että opiskelun aloittaminen aiheutti hänessä stressiä. Hän tunsi hyvin omat heikot ja vahvat puolensa ja hän korosti omien ajatusten ja tunteiden erittelemisen tärkeyttä uusien asioiden oppimisen yhteydessä. Hänen mielestään opettajan tehtävässä oli tärkeätä asettua myös kanssaihminen asemaan, eikä hän kokenut vaikeuksia ottaa huomioon ihmisten erilaisuutta.

H1: Mä opin niitä asioita mitä mä haluan oppia hyvinkin nopeasti ja mä pystyn löytämään punaisia lankoja hyvin, mä niinku ymmärrän ytimiä, pystyn hahmottaan kokonaisuuksia ja löytämään niistä oleellisen. Opin aika nopeesti. Semmosta opin, mistä mulla on hyötyä elämässä. ... mä innostun asioista mitä mä opiskelen. En mä niinku etukäteen tienny, et mä innostun jostain ... enkä mä määrittele sitä niinku etukäteen, et tää mua kiinnostaa. Mä oon tosi spontaani, joo. ... Sekin kuulostaa niin kauheen hienolta (nauraa). rohkee kokeilemaan mä ainakin olen, mä haluan lähtee asioita kokeilemaan ja sitten mä oon kauheen tunnollinen, et sit ku mä oon lähteny, ni mä kans teen ... Joo, siis mä oon, mua nimenomaan kuvaisi adjektiivi *innostuva*. Mä innostun kaikista asioista ihan hirveesti. Ja vien loppuun yleensä.

*Tämä teksti tuntuu hyvin omalta. Olen helposti innostuva ja spontaani.*

S: Mikä sua ajaa opiskelemaan ylipäätään?

H1: Siis sehän niinku aina sitten kun on lähteny jotakin, niin miks ihmeessä mä taas lähdin, eli siis mikä ajaa. Mä, kun mä löytäisin sen pään, niin mä estäisin sen tapahtumasta! (nauraa) Koska se siis lisää stressiä ja mun tapauksessa verenpainetta ja joku ajaa silti. Sitä on niinku vaikee ... mä en oo saanu sitä kiinni. Mä en oo mielestäni kauheen kunnianhimonen ihminen, en vallanhalunen, mun on hyvä olla täällä. Ja silti mulla on niinku tarve jatkaa koko ajan ja kehittää. Ja aina kun on lähteny ni harmittaa jossain vaiheessa, et mitä mä tämmöstä.

## Tavoitteiden asettaminen omalle opiskelemiselle

H1 asetti opiskelemiselleen tavoitteita ja vaatimuksia, mutta hän pyrkii suhteuttamaan ne käytettävissään oleviin ajallisiin resursseihin ja omiin suunnitelmiinsa. Arvosanojen suorittaminen ei motivoinut hänen toimintaansa. Sen sijaan häntä motivoi tarve tehdä asioita hyvin ja mahdollisuus saada kiinnostavia työtehtäviä oman työyhteisön sisällä.

H1 oli sitoutunut nykyiseen työyhteisöönsä ja halusi kehittää osaamistaan omien kiinnostuksen kohteiden lisäksi organisaation tarpeiden mukaisesti.

H1: Mä ehkä asetan vaatimuksia, mut ei mun vaatimus, mä niinku osaan myös, et missä mä haluan suoriutua hyvin ja missä mä niinku haluan suoriutua huonosti tai riittää huonosti. ... ei mun tarvitse saada, ei mulle niinku tenttisuoritus tai tällöinen niinku kauheen paljon merkitte, kuitenkaan. Eli sit mä oon niinku semmonen, et sit ajankäyttö pitää niin, et sit on niinku lukenu liian hyvin, jos saa liian hyviä. ... Mä oon hyvin suunnitelmallinen ja asetan varmaan tavoitteitakin. ... ne ei liity niinku numeroiden saamiseen. Mutta et mä niinku haluan tehdä asiat ajallaan ja ... mulla vähän niinku sellasta, et mä niinku...kun mä osaisit tehdä asioita hyvin, niin mä haluaisin, et mua käytettäis, on mussa vähän semmosta, mut ei mun titteliä siitä tarvii saada. ...

### Oppimiseen liittyvä omakohtainen aktiivisuus

H1 kykeni sukkuloimaan monien samanaikaisesti esillä olevien asioiden välillä. Hän koki saavansa suunnittelemansa tehtävät tehtyä aikataulun mukaisesti. Opiskeleminen merkitsi hänelle oman työn suunnittelemista. Hän poimi opetuksesta ideoita, joita hän otti omaan käyttöönsä opetustilanteissa. Hänellä oli kyky elää nykyhetkessä, jossa hän spontaanisti ratkaisi eteen tulevia kysymyksiä. Hän prosessoii samanaikaisesti asioita monella tasolla. H1 ratkaisi asioita aiemman kokemuksensa ja tietonsa antaman osaamisensa perusteella ottamalla huomioon tilanteen vaatimukset. H1 piti itseään taitavana yhdistämään eri asioita ja luomaan niistä synteesejä. Hän piti tärkeänä käyttäen hyväksi oppimisen yhteydessä saatavaa arvioivaa palautetta.

H1: Melkein niinku niissä, mitä mulla on nyt TUKEVA:n muistiinpanoja, niin siellä on melkein yhtä paljon niitä, mitä mä oon jo päättäny soveltaa, yhtä paljon niitä muistiinpanoja, sit jatkuvasti kun on kaivanu esiin niitä Mä oon kyllä aika paljon niitä nyt vieny sitten käytäntöön eli mä suunnittelen ihan käytännön tilanteita. ... että tehtävät ei oo harjotustehtäviä vaan ne on työtehtäviä. Eiks se oo koko ajan, elämähän on sitä koko ajan. Jos mä pidän jonkun opetustilanteen, niin mä aina pohdin, et mites mä teen tän seuraavalla kerralla. ... mä en haluis ees tehdä asioita samalla tavalla useempaan kertaan. Se on vaan vähän kuluttavaa monta kertaa ... Se on usein niinku, siis eilen mä pidin vähän huonot iltatunnit. (nauraa). Mulla on sellanen ryhmä, jota mä en oikein saa keskustelemaan ja mä yritän saada niitä keskustelemaan ja mä yritin taas keksiä, et miten mä saisin ne keskustelemaan, mut en mä oikein saanu niitä.

### Ajankäytön hallinta

H1 käytti opiskeluun aikaa, joka jäi jäljelle työn ja perheen vaatimusten täyttämisen jälkeen. Ajan käyttöä koskevien mahdollisuuksien takia hänen keskittymisensä opiskelemiseen jäi lyhyeksi. H1 selviytyi kuitenkin opiskelustaan hyvin, koska hän luotti itseensä ja nopeaan omaksumiskykynsä. Hyvän organisoimiskykynsä ansiosta hän

pystyi asettamaan asioita tärkeysjärjestykseen. H1 hyödynsi opetukseen liittyneitä lähiopetustilanteita opettelemalla vaadittavat asiat opetuksen yhteydessä. Tällä tavalla hän säästi itsenäiseen opiskeluun kuluvaan aikaan. Hänen ajankäyttönsä vaikutti tehokkaalta, vaikka toisaalta hänen toimintatapansa näytti vievän voimia enemmän kuin H1:llä oli niitä käytettävissään. H1 oli tiedostanut voimavarojensa rajallisuuden, mutta useista eri rooleista johtuen hän koki omat mahdollisuutensa säädellä ajan käyttöä vain vähän.

H1: Tota, mä useinmiten teen sillai, et mä esimerkiks luen, pätkän kerrallaan, yhen luvun kerrallaan ja jos siinä on joku tehtävä, mä meen tietokoneen ääreen ja kirjotan sen. Sen aina sen mukaan, et mä luen sellasissa pätkissä, et mä muistan sen asian. Kyllä mä sit teen sitäkin, et mä luen koko kirjoja aina kerralla ja sit teen muistiinpanoja ja laitan lappuja, et tästä ja tästä ja tää herätti mussa ja ... kauheen monella tavalla, mä luen aina melkein sängyssä, niin sit se on aina sitä, et mikä pätkä sattuu olemaan.

#### Suhde itseen

H1:llä oli realistinen käsitys itsestään oppijana ja selviytyjänä muuttuvassa työssä. Hän sanoi olevansa avoin, luottavainen ja kiinnostunut vuorovaikutuksesta toisten ihmisten kanssa. Omista asioista kertominen ei tuottanut hänelle ongelmia silloinkaan, kun esillä oleva asia ei ole itselle myönteinen. H1 piti kykyään kestää kritiikkiä ja ottaa vastaa arvostelua hyvänä. Huomion kohteena oleminen motivoi häntä. Häntä voi kuvata rohkeaksi, asioista ja ihmisistä kiinnostuvaksi henkilöksi, jolla oli taipumusta asettaa itsensä taka-alalle.

S: Kuinka tehokkaana oppijana sä pidät itseäs?

H1: Oon mä keskitasoa tehokkaampi.

S: Mihin sä peilaat sen? Arvosanoihin? Käyttäytymiseen?

H1: Siis mullahan on se kouluhistoria, se on aivan surkee, mä oon ollu kauheen huono oppilas aina ja pitänyt itseäni tyhjänä ja huonona, vielä mennessäni ylioppilaskirjotuksiin englanninopettaja sano, et sinä et tule pääsemään tästä läpi, muunmuassa. Eli mulla oli itsestäni sellanen käsitys, että mä oon niinku maailman surkein ihminen ja huonoin, koko kouluajalta. Erittäin negatiivinen kuva jäi mulle koulusta, kansakoulu, keskikoulu, lukio. Et tota ... en mä...mistä mä saan sen? Mä saan sen siitä, et mä niinku saan oppiessani, mä näen, niinku mä sanoin jo, mä näen sen tärkeenä, mä näen sen kokonaisuutena, et pystyn hahmottaan kokonaisuuksia.

S: Ja myös muuttamaan toimintaasi? Muuttamaan ajattelua, käyttäytymistä?

H1: Joo. Siitä. Kyllähän sitä hyviä arvosanojakin usein saa. Mut en mä, mulle se ei oo kauheen merkityksellistä kylläkään. Et paremminkin niin, et mä haluan, et oikeus siinä on, melkein sitä osaa sanoa, et minkä arvosanan saa, ja on kiva saada semmonen arvosana mikä tuntuu oikeelta. Koska sit tuntuu, et se tentaattori on ollu väärässä tai että täs ei oo ollu mitään järkee.

Omat henkilökohtaiset ristiriitoja sisältävät kokemukset olivat saattaneet johtaa siihen, että H1 oli kiinnostunut omien opiskelijoidensa oppimisesta ja onnistuneesta



muutosprosessista koulutuksen yhteydessä. Häntä motivoi kasvatukseen liittyvä tieto ja hänellä oli tarve kehittää omaa osaamistaan tullakseen paremmaksi opettajaksi. Oman oppimisen tavoitteena oli kehittyä ammatillisena aikuisopettajana, jota ammattiuraa hän piti itselleen sopivana. HI oppi uusia asioita vertaamalla oppimaansa jatkuvasti omiin kokemuksiinsa. Oppiessaan hän pyrki muuttamaan ja parantamaan omia suorituksiaan opettajana.

H1: Et sitä helposti niinku tässäkin ammatissa niinku, kun selkeesti ammattia opettaa, niin koko aika ajattelee, et se mun oma lisäkoulutus pitäis liittyä siihen ammattiin. ... ni siihen sitä niinko helposti panostaa. Ja itse asiassahan mun työhän on niinku opettamista. Et siihenhän mä niinku tarvitsen. Just, kun ne on niin molemmat ammattia, et siihen tarpeeseen. ... Tai ihmistieteitä yleensä, et kyl tässä, en mä tiä onko se noitten aikuisten kanssa se kasvatusta sana kauheen onnistunu, kyllähän siin antaa siin kaikkee näitten ihmisten kanssa, ihmisillä on kauheen vaikeita taustoja täällä, opiskelijoilla. Et siihen kaikkeen. ... Ne tulee ihan kaikkineen päivineen ja osa, useet vielä tulee sillein niinku järjestelmään myöskin sitä omaa elämäänsä. Mä aina mietin joskus tota, täs tutkinnossa, kun ihminen lähtee vielä oppimaan uutta ammattia vielä vanhoilla päivillään, niin kuinka paljon se lisää esimerkiks avioeroja. Luultavasti aika paljon, koska näissä tosi iso porukka järjestelee elämäänsä muutenkin uudestaan. Tämmäsiä asioita, ihan kyllä sitä raadollista.

## Vertaistointi

H1 motivoitui opiskelemisesta ja työskentelemisestä ryhmässä. Hän oli valmis käyttämään hyväkseen vertaistukea. Häntä motivoi ryhmätoiminta, jossa hän koki mahdollisuutensa tuoda omaa kapasiteettiaan hyvin esille. Ryhmässä hän tunsi olevansa vapautunut sisäisistä ristiriidoista, joita hän joutui peittelemään itseltään toimiessaan yksin. H1 piti itseään taitavana ja viisaana toimijana ryhmässä ja oli valmis antamaan tukensa ryhmän toimintaan. Hän motivoitui ryhmätoiminnasta, jolloin hän koki oman vastuun kantamisen oikeutetuksi. Hän oli ryhmän etujen takia valmis ponnistelemaan oppiakseen uutta ja jakaakseen tietoa muille ryhmän jäsenille. Hänellä oli voimakas tarve antaa oma osaamisensa muiden käyttöön.

H1: Sit mehän tehtiin, meillähän oli kauheen kivaa tää yhteistoiminnallisuus tässä.

S: Mikä siin oli kivaa?

H1: Se oli kivaa, ku se, siin tulee se vastuu siitä lukemisesta niin paljon enemmän kun siinä tota kantaa vastuuta, et ne muut oppis sen asian, mikä on niinku mun tonttini. Se lisää hirveesti sitä vastuuta.

H1: Ettei halua antaa huonoo kuvaa itsestä muille?. Ehkä, kun siinä oli esimies, ei muuten varmaan olis.

Oman elämisen kokonaisuuden hallinta on koetuksella.

H1: Joo, tai mä kiellän sen ensin, et enhän mä väsyny oo (nauraa).

## Ristiriidan kokeminen

H1 pyrki pienentämään itseään suhteessa omiin kykyihinsä. Hänellä oli enemmän osaamista ja ideoita mitä hän käytti oppimisessaan ja työssään. Hän suhtautui itseensä ankarasti ja kohdisti itseensä korkeita vaatimuksia. Ajoittain hän piti itseään heikosti vaatimuksista selviytyvänä. Hän oli ylitunnollinen ja valmis venyttämään jaksamistaan työyhteisön hyväksi. Hänellä oli odotuksia työyhteisönsä ja ympäristönsä suhteen, mutta persoonallisella tasolla hän koki, että hänellä ei ollut oikeutta kohdistaa vaatimuksia muihin kuin itseensä. Hänen kokemuksensa itsestään oppijana ovat ristiriitaiset. Kouluaikana saamansa huonon oppijan leima vaikutti edelleen hänen uskomuksiinsa omiin kykyihinsä ja ratkaisuihinsa. Kuitenkin H1 koki itsensä myös keskimääräistä tehokkaammaksi oppijaksi, mikä käsitys perustui hänen suorituksistaan saamiinsa arvosanoihin. H1:llä oli huomattavia vaikeuksia erottaa todelliset oppimisvalmiutensa itsestään muodostamastaan oppijan minäkuvasta. Minäkäsityksen pienentäminen liittyi ristiriitaan, joka vallitsi oman itsestä syntyneen kokemuksen ja aiemmin syntyneen käsityksen itsestä oppijana välillä. Ennakkokäsitystensä perusteella H1 pyrki vähätteleämään omaa kyvykkyyttään ja hänellä oli vaikeuksia luottaa itsestään saamaansa kokemukseen. Hänellä oli pelko siitä, että hän piti itseään muita parempana, mihin hänellä omasta mielestään ei ollut riittäviä perusteita.

H1: ... enkä mä vaadi muilta enempää ku itseltäni, itseltäni kai kaikista eniten tietenk. ja ihan, aina niinku tiedostan sen, et sitä pitäis päästä hiukan niinku mataloittamaan sitä omaa vaatimustasoa. Kyllä mä, mä niinku piiskaan itseäni aika paljon. Ihan liian paljon.

Hän koki ristiriitaisia tunteita omaa kyvykkyyttään ja itseään kohtaan. Sisäinen vaatimus, joka pakotti häntä tekemään tehtävät tunnollisesti sai hänet kapinoimaan (hiljaa itsekseen). Ristiriitaiset kokemukset itsestä kuluttivat voimavaroja, eikä hän kyennyt tuntemaan tyytyväisyyttä onnistuessaan tehtävissään. Keskustelun perusteella voi olettaa, että H1 ei anna itselleen riittävästi arvoa ja siten itseensä kohdistamalla tiedostamattomalla asenteella ylläpitää kuluttavaa ristiriitaa: **mut se vaan tuntuu, et mä niinku petyn itseeni...**

Tasapainoilu merkitsee käytännössä oman henkilökohtaisen tilan kaventamista, mistä seuraa syyllisyyden tunteita.

Mä vaadin itseltäni liikaa. Se tarkoittaa sitä, et mä niinku käytän energiaa vähän enemmän kun sitä olisikaan, mä väsyn, mä vaadin, mua harmittaa asiat mitä mä teen huonosti. Mulla on huono omatunto itseni suhteen, ainakin tekemisiini suhteen. Kulutan itteeni liikaa. ... hmm, kyl mä varmaan syyllistänkin. Aina välillä kun palaa, niin sit mä saan sen tasapainon, mutta se on niin hetkellistä.

*Huono omatunto ja syyllisyys vaivaavat minua edelleen usein. Vaikka työstän tunteita ja yritän opetella rentoutta, petyn edelleen itseäni lähes päivittäin. Loppupäätelmät ristiriidoista ovat totta. niiden lukeminen oli lähes ahdistavaa ja ovat vielä monen itseohjauksen aihe. Aikuisille opiskelijoille tuskin ristiriidoistani on liikaa haittaa, mutta luonteeni aiheuttaa haasteita kasvattajana. en haluaisi siirtää ongelmia lapsilleni, vaan haluaisin heille helpomman tavan elää.*

*Tuntuu merkittävältä lukea analyysiä ihmisestä, joka tuntuu näin tutulta. Olen elämässäni paljon pohtinut sitä, mitä olen. Kuitenkaan pohdinta ei juurikaan ole kohdistunut ammattiniäni, vaan olen yrittänyt kasvattaa itseäni vaimona, äitinä ja ystävänä. Uskon analyysin vastaavan sitä, millainen olen.*

*Uskon, että voisin tänään puhua samat asiat kuin aikoinaan haastattelussa, vaikka puhuttu teksti kirjoitettuna tuntuu todella sekavalta ja kömpelöltä. Haastattelu ei kuitenkaan ole koko totuus minusta. Elämäni ei ole ihan niin synkkää kuin nämä haastattelijan minusta "onkimat" ajatukset antavat olettaa.*

Kyky muuttaa omien prosessien tulkintaa ja itseä koskevien merkitysten arvioiminen yhtäpitävästi niiden todellisen laadun kanssa auttaa yksilöä vähitellen luopumaan itseään koskevista vääristyneistä käsityksistä. Tämän jälkeen ihmiselle on mahdollista asettaa omalle toiminnalleen realistisia tavoitteita. Toimiminen omista lähtökohdista käsin auttaa yksilöä ottamaan käyttöön omat voimavarat siinä määrin, minkä hän itse kokee hallittavana. Onnistumisen kokemus lisää itsearvostusta ja auttaa näkemään omia mahdollisuuksia myönteisessä valossa. Muutos nähdään tilaisuutena luoda uutta ja itsen kohdistuvat odotukset tulkitaan henkilökohtaista kasvua edistävinä haasteina.

## 7 Pohdintaa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta

Inhimillisen kasvutapahtuman erääksi tarkoitukseksi näen pyrkimyksen kasvun tietoiseen itsesääteelyyn (itsekasvatukseen) ja kasvatuksen erääksi elinehdoksi kasvatustyön itsesääteelyn (itsehallinnon) (Wilenius 1975, 9–10).

### 7.1 Minästäkö kaikki riippuu?

Tutkimuksen painopiste oli tutkittavan ilmiön teoreettisessa hahmottamisessa ja ilmiön kuvaamisessa. Yksilön kehittymistä auttavat tekijät ja prosessit pitävät sisällään lukuisia käsitteistä, joita on tutkittu eri yhteyksissä etupäässä kognitiivisen alueen toimintoina. Kehittymisvalmiuksien tarkasteleminen laajana yksilön itsensä säätelemänä kokonaisuutena sen sijaan on jäänyt vähemmälle huomiolle. Tutkimusten vähäisyyteen on löydettävissä useita selityksiä. Ensinnäkin inhimilliset kehittymisvalmiudet ovat laaja ja monitahoinen ilmiö. Tutkimuksellisesti käsitteiden runsas määrä ja niiden vaikeasti havaittavissa olevat yhteydet tekevät tutkimuksesta haasteellisen. Luotettavan tiedon saaminen ilmiöstä on vaikeaa. Kehittymisvalmiudet ovat yksilöllisesti erilaisia eikä niitä voida yleistää. Eri tekijöiden muodostamia syy–seuraussuhteita on loogisen ja rationaalisen ajattelun pohjalta vaikea selvittää. Eri tekijöiden keskinäiset riippuvuussuhteet yksilön menestymiseen opinnoissa tai työssä muodostavat monimutkaisia ja vaikeasti tiedostettavissa olevia prosesseja, jotka ovat tilannekohtaisia, olosuhteista, aikakaudesta, yksilöstä ja hänen elämän vaiheistaan riippuvaisia. Ilmiön tarkasteleminen kuvaamalla kehittymiseen yhteydessä olevia tekijöitä on ollut kuitenkin tärkeää, koska toimintaympäristön muutoksessa tarvitaan uutta osaamista ja uudenlaista henkistä kapasiteettia.

Kehittymisvalmiuksien tarkasteleminen perustuu useiden eri teorioiden synteisiin. Analyysin toteuttaminen oli vaativa tehtävä, koska ilmiötä tarkastellaan teorioissa eri lähtökohdista ja näkökulmista. Aiemmissa tutkimuksissa käytettiin useita rinnakkaisia käsitteitä. Eri käsitteiden merkitykset poikkesivat toisistaan eikä yhteistä ymmärrystä ole aiemmissa tutkimuksissa kyetty saavuttamaan. Tämä tutkimus on yksi yritys yhdistää eri teorioiden näkökulmat siten, että opiskelijoilla olisi mahdollisuus saada tietoa omaan kehittymiseensä vaikuttavista keskeisistä tekijöistä ja tulla tietoisemmiksi itsestä kehittyvänä ja muutostilanteissa selviytyvänä yksilönä. Tässä tutkimuksessa

laadittu konstruktio ei anna yksityiskohtaisia vastauksia kysymyksiin. Se ei myöskään osoita yhtä oikeaa tietä tai tapaa, miten voimme kehittää itsessämme piileviä henkisiä voimavarojamme. Tutkimus on yksi jäsenitys inhimillistä kehittymisestä ja sen merkityksestä sekä kehittämisen haasteellisuudesta. Inhimillisen kasvun ymmärtämisen yksi ehto on, että sitä lähestytään asiaan kuuluvalla kunnioituksella.

#### Tutkittavan ilmiön teoreettinen synteesi

Kehittymisvalmiuksien teoreettisen tarkastelun lähtökohtana oli konstruktivistinen näkemys oppimisesta. Sen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista osallistumista omaan toimintaansa. Oppiminen, kehittyminen ja muutos ymmärretään tässä tutkimuksessa rinnakkaisina käsitteinä. Kehittymisvalmiudet voitiin tutkimuksessa näin ollen määritellä yksilön kykynä osallistua aktiivisesti omaan toimintaansa. Tutkimuksen ihmiskäsitys perustui humanistiseen näkemykseen. Siinä ihminen nähdään intentionaalisen toimijana, jonka tavoitteena on kehittyä omien arvojensa mukaisesti siihen mittaansa, mihin hänen henkilökohtainen potentiaalinsa antaa mahdollisuudet. Ihmisen itsensä kehittäminen ja kehittyminen perustuu yksilön vapaaseen tahtoon ja sisäisen ajattelun vapauteen.

Tutkimuksen tarkoituksena oli hahmottaa teoreettisesti niitä tekijöitä ja prosesseja, jotka ovat yhteydessä yksilön kehittymiseen. Inhimillistä kehittymistä edistävät tekijät ja prosessit voitiin kuvata teoreettisesti yleisellä tasolla. Käytännössä kysymyksessä ovat laajat ja monimutkaiset prosessit, joihin eri yhteyksissä vaikuttavat useat erilaiset, toisistaan vaikeasti erotettavissa olevat tekijät, jotka ovat yhteydessä yksilön minän rakenteisiin ja prosesseihin. Ne hahmotettiin inhimillisen mielen sisäisiksi prosesseiksi, joista tiedon saaminen on vaikeaa, mutta mahdollista. Tutkimuksessa rakennettiin teoreettinen kuvaus, jolla voidaan hyödyttää oppijan saamaa kokonaiskuvaa hänen henkilökohtaiseen kehittymiseensä vaikuttavista tekijöistä.

Tutkimuksen kohteena oli laaja ja monimutkainen ilmiökokonaisuus. Tiedon saaminen tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä oli hyödyllistä, jotta voidaan osoittaa välineitä oman osaamisen tietoiseen kehittämiseen. Hyvien kehittymisvalmiuksien katsottiin merkitsevän sitä, että yksilöllä on kyky osallistua aktiivisesti ja tietoisesti omaan

toimintaansa ja taito ohjata sitä itselle asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Kehittymisvalmiuksilla tarkoitettiin tutkimuksessa prosesseja ja tekijöitä, jotka auttavat yksilöä kehittymään. Näitä ovat motivaatio ja tahto konatiivisina päämäärätietoisien toiminnan valmiuksina. Motivaatio ja tahto ymmärretään tässä yhteydessä edellytyksinä sille, että yksilö suoriuu tarkoituksenmukaisesti uusissa tilanteissa. Kehittymisessä toimija on aktiivinen subjekti, joka asettaa toiminnalleen tavoitteita ja säätelee omaa toimintaansa, koska hän haluaa saavuttaa asettamansa tavoitteet. Kyvyn osallistua omaan toimintaan katsottiin tarkoittavan sitä, että ihminen tiedostaa omia kognitiivisia toimintojaan ja oppimisessa soveltamiaan strategioita ja niihin liittyviä prosesseja ja säätelee ja ohjaa niitä tarkoituksen mukaisesti. Itsesäätelyn katsottiin edellyttävän omien toimintojen tarkkailemista, niiden arvioimista suhteessa tavoitteisiin (itsearviointi), ja kriittistä itsereflektointia. Itse-reflektointi näytti edellyttävän sitä, että oppija on tietoinen itsestään ja omista toiminnoistaan. Kehittymiseen liittyvän toiminnan katsottiin olevan päämäärätietoista, tiedostettua minän aktiivista, vaiheittain etenevää kognitiivista informaation prosessointia, johon yhdistyy omaan toimintaan kohdistuva jatkuva kriittinen reflektointi ja toiminnan korjaaminen.

Tutkimuksessa pystyttiin hyödyntämään suoraan Zimmermanin näkemyksiä, koska itsesäätely liittyy hänen mukaansa itse tuotettuihin ajatuksiin, tunteisiin ja toimintoihin, jotka ovat suunniteltuja ja syklisesti helposti sovitettavissa henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamispyrkimyksiin. Itsesäätelyn näkökulma ja määritelmä korostavat yksilön omakohtaisen toiminnan ja sisäisten prosessien merkitystä toiminnan säätelemisessä. Itsesäätelyprosessissa onkin siis kysymys ihmisen mielessä tapahtuvasta toiminnasta, jonka tiedostaminen on mahdollista vaikkakin vaikeaa. (Zimmerman 2000, 13–15.)

Näin itsesäätelyn näkökulma korostaa oppimiseen yhteydessä olevien tekijöiden ja prosessien ymmärtämisen merkitystä ja niiden tiedostamista osana itsessämme tapahtuvaa kehitysprosessia. Itsesäätelyn näkökulma korostaa yksilön vastuuta omasta oppimisesta. Tähän näkökulmaan viitaten voitiin päätellä, että kysymys, minästäkö kaikki riippuu, oli järkevästi asetettu ja vastaus on tutkimuksen perusteella myönteinen. Se oli kuitenkin vain osa vastausta. Inhimilliseen olemiseen liittyvä vapaa tahto liittyi myös ihmisen kykyyn säädellä omaa toimintaansa. Vapaa tahto ja siihen liittyvä ajattelu

ja toiminnan säätely olivat sidoksissa kiinnostuksen kohteisiin, arvoihin, tietoihin, aikaisempiin kokemuksiin, käsityksiin vallitsevasta toimintaympäristöstä ja yksilöön liittyviin tulevaisuuden mahdollisuuksiin (mahdolliset minät). Tahdon ja siihen liittyvien prosessien katsottiin olevan kiinteästi yhteydessä myös sosiaaliseen ympäristöön, jonka voidaan olettaa ratkaisevalla tavalla vaikuttavan tahdonalaiseen toimintaan. (Ruohotie 1999, 73.) Teorian perusteella voitiin ”mallintaa” sitä, millä tavalla tahto vaikuttaa siihen, miten me kannamme vastuumme omasta kehitymisestämme, oppimisestamme ja muuttumisestamme. Tahdon prosessien yhteys ympäristöön merkitsi sitä, että kehitymisemme on riippuvainen sekä itsestämme että yhteydestämme ympäristöön. Optimaalista kehittymistä saattoikin tapahtua vain yksilön ja ympäristön tasapainoisessa vuorovaikutteisessa yhteydessä. Vapaan tahdon näkökulman mukaan kaikki kehitymiseemme vaikuttavat tekijät eivät ole riippuvaisia vain meistä itsestämme. Työorganisaatio, johto ja läheiset (merkitykselliset toiset) ihmiset voivat omalla tavallaan edistää tai estää meissä tapahtuvaa muutosta. Tämän perusteella voitiin todeta, että oppijan kehittyminen ei sittenkään riipu kokonaan siitä, kuka ja millainen hän on, vaan se on riippuvainen myös siitä, millaisessa ympäristössä hän toimii ja millaisia tavoitteita työyhteisön toiminnalle on asetettu.

Tutkimuksen yhtenä johtopäätöksenä on, että yksilöllisiä kehityskulkuja ja oppijan minälle antamia merkityksiä tulee ymmärtää koulutuksen yhteydessä. Koulutuksen suunnittelemisessa ja toteuttamisessa yksilölliset kehittymistä edistävät näkökulmat tulee ottaa huomioon siten, että oppimisessa omistajuus säilyy asianosaisella ja että opiskelijan suhde työyhteisöön ja ammatilliseen kehittymiseen kytketään osaksi oppimisprosessia. Oppimisprosessin tiedostamista tulee tukea ja aikuisia tulee kannustaa oman toiminnan tarkkailemiseen. Aikuisten oppimista saattavat ehkäistä vanhat käsitykset itsestä oppijana. Oikea tilanne- ja ajankohtainen käsitys omasta oppimisesta innostaa oppimaan ja nauttimaan oman osaamisen kehitymisestä.

”Ikä jalostaa oppimista” (Müller 2003, 53).

Motivaatio ja tahto ovat sidoksissa muun muassa oppimistehtävään, yksilöllisiin kognitiivisälyllisiin kykyihin ja siihen, miten oppimista on aiemmin vahvistettu. (Snow ym. 1996, 264–292; Ruohotie 1998, 44; 2002c, 52.) Tutkimuksessa todettiin, että

muuttuvassa työelämässä selviytymisen edellytyksenä on se, että otamme haasteeksemme oman kehittämistemme. Jotta kykenemme osallistumaan aktiivisesti oman osaamisemme kehittämiseen, meidän on oppijana (minä oppijana) tultava tietoisiksi omista ajatteluprosesseistamme. Jotta voimme kehittää omaa osaamistamme, meillä on oltava oppimista koskevaa tietoa ja kyky ymmärtää omaan osaamiseen sisältyviä mahdollisuuksia ja rajoituksia sekä kyky arvioida omaa toimintaamme suhteessa tavoitteiden saavuttamiseen. (Ruohotie 2003a, 263.) Oman osaamisemme kehittyminen on yhteydessä mentaalisiin prosesseihimme, koska tulemme niiden kautta tietoisiksi itsestämme ja saamme tietoa kohteesta. (Snow ym. 1996, 243.) Oppiminen on strategista toimintaamme. Siinä omilla ponnisteluillamme, kyvykkyydellämme, itsetuntemuksellamme ja tulevaisuuteen kohdistuvilla minätason tavoitteilla on keskeinen merkitys oppimiseemme. (Borkowski & Thorpe 1994, 49–55.) Metakognitiivinen systeemi vaikuttaa siihen, miten me toimimme kehittääksemme osaamistamme. Jos meillä on myönteiset odotukset omaa toimintaamme kohtaan, suhtaudumme realistisesti omiin mahdollisuuksiimme ja luotamme itseemme, meillä on hyvät valmiudet selviytyä muutoksessa. Ne, joilla on hyvät metakognitiiviset tiedot ja taidot, kyky kiinnostua asioista ja tarve asettaa tavoitteita ja saavuttaa ne omilla ponnisteluilla, pystyvät kehittymään jatkuvasti ja siten ottamaan vastuun omasta ammatillisesta osaamisestaan.

Tutkimuksessa kuvattiin kehittymistä teoreettisesti tarkastelevia käsitteitä ja muutoksessa selviytymiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Tuloksena voidaan todeta, että inhimillinen kognitiivinen kehittyminen on yhteydessä tunnetason toimintoihin (tahto kehittyä). Tavoitteellinen oppiminen ei ole mahdollista ilman motivaatiota ja päämäärätietoinen itsetiedostettu toiminta edistää oppimista. Tämän perusteella voitiin vastata tutkimuskysymykseen; toisin sanoen, voitiin kuvata sitä, millaiset kehitymisvalmiudet opettajilla oli (ks. luku 7.2). Tämän perusteella voitiin päätellä, että tutkimuksessa sovellettu menetelmä tuottaa tietoa, joka auttaa omien sisäisten prosessiemme tiedostamisessa ja lisää taitoamme osallistua kasvuprosessiimme.



Kehittymisvalmiuksien tarkastelemisessa sovellettu menetelmä keinona parantaa henkilökohtaisia kehittymisvalmiuksia

Tutkimus toteutettiin, koska haluttiin kehittää yliopistollista aikuisille suunnattua tutkintotavoitteista opetusta siten, että oppimaan oppimisen taidot kehittyvät. Tarkoituksena oli, että kurssin yhteydessä opiskelijoille kehittyä valmiuksia, joiden avulla he kykenevät suorittamaan akateemiseen tutkintoon tähtäävät opinnot. Kysymys on tärkeä, koska jatkuvasti muuttuvasta toimintaympäristöstä kohdistuu vaatimuksia työntekijöiden osaamiseen ja kehittymiseen.

Ammatillisten aikuisopettajien kehittymisvalmiuksien tarkastelemiseen sovellettiin monimetodista lähestymistapaa. Ilmiön tarkastelua varten sovellettiin aiemmissa yhteyksissä kehitettyjä mittareita, joiden avulla pyrittiin saamaan tutkimusongelman vastaamisessa tarvittavaa tietoa. Inhimilliseen kehittymiseen liittyvät toiminnot ovat usein tiedostamattomia. Sovellamme oppimisessamme tavallisesti aiemmin omaksumiamme tapoja, keinoja ja strategioita ja toimimme kokemustemme ja käytettävissämme olevien käsitysten pohjalta. Tässä tutkimuksessa ilmiötä lähestyttiin kysymällä, voidaanko koulutuksen aikana lisätä opettajien itsetiedostamista ja siten tukea heidän osaamisvalmiuksiensa tietoista kehittymistä. Ilmiötä lähestyttiin yhdistämällä osana kurssia tapahtunut oppimista koskevan tiedon opiskeleminen ja henkilökohtaisesta kehittymisestä keskusteleminen vertaisryhmissä. Osana tutkimusta mitattiin opettajien motivaatiota, kognitiivisia strategioita ja oppijan minäkuvaa ilmentäviä muuttujia käyttämällä hyväksi valmiita kyselymittareita sekä selvittämällä haastattelulla opettajien käsityksiä heidän omasta oppimisestaan ja itsestään oppijan roolissa.

Tutkijana perustelen menettelytapaa seuraavasti: Oppimiseen liittyvien asioiden opiskeleminen antoi opettajille ilmiötä koskevaa deklaratiiivista tietoa. Tämän perusteella he voivat muodostaa ennakkokäsityksiä aiheesta. Tiedon saaminen auttoi kiinnostumaan ilmiön tarkastelemisesta ja auttoi sitoutumaan omaan oppimiseen yhteydessä olevan käyttäytymisen tarkkailemiseen. Tämän jälkeen toteutettiin kaksi erillistä kyselyä, joilla mitattiin opettajien käsityksiä omasta oppimismotivaatiosta, metakompetensseista ja suhteestaan itseensä oppijana. Kyselyyn vastaaminen antoi

tietoa tutkimusta varten. Samalla opiskelijaopettajat saivat tilaisuuden tarkastella omia käsityksiään heidän vastatessaan kyselyihin. Kurssin jälkeen opettajia haastateltiin tutkimusongelmien ratkaisemisessa tarvittavan syvemmän ymmärtämisen saamiseksi. Opettajille haastattelu merkitsi uutta mahdollisuutta tarkastella omia oppimiseen liittyviä prosessejaan refleктоimalla niitä haastattelijan esittämiin kysymyksiin ja syntyneisiin käsityksiin ja saada tällä tavalla lisättyä itseä koskevien käsitysten oikeellisuutta ja varmuutta. Haastatteluun osallistuneet opettajat kokivat keskustelun itselleen hyödyllisenä. Koettiinpa se jopa osittain terapeuttisena ja motivaatiota lisäävänä, koska tilaisuus merkitsi myös pääsemistä hetkellisesti toisen huomion kohteeksi. Aineiston perusteella kirjoitettiin henkilökohtaisia tarinoita, joihin opettajaopiskelijoilla oli mahdollisuus antaa omia kommenttejaan. Saaduissa vastauksissa opettajat ilmoittivat, että he olivat hyötynet tarinoiden lukemisesta. Niissä esille otetut asiat olivat vahvistaneet heidän omia käsityksiään ja lisänneet kiinnostusta itsensä tietoista kehittämistä kohtaan.

Tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että kehitetty menettelytapa osoittautui käyttökelpoiseksi pyrittäessä tukemaan aikuisten valmiuksia kehittää omaa osaamistaan. Menetelmää voidaan soveltaa kahdella tavalla. Ensinnäkin se soveltuu itseopiskeluun siten, että lukija voi saada aihetta koskevaa deklarativista tietoa lukemalla raportin teoriaosuuden. Raportin liitteenä esitetään kyselymittarit. Vastaamalla kysymyksiin lukija voi verrata omia tuloksiaan tässä esitettyihin tuloksiin ja tehdä siitä omaa oppimista koskevia johtopäätöksiä. Tiedostamisen syventämisessä välttämätöntä reflektiivistä keskustelua lukija voi pyrkiä järjestämään työyhteisössään käyttämällä hyväkseen vertaistukea. Samassa työyhteisössä työskentelevä kollega voi kiinnostua aiheesta. Opiskelijat tai työntekijät voivat käydä keskenään keskustelua omista kehitymisvalmiuksistaan. Refleктоivan vuorovaikutuksen aikaan saamiseksi voidaan käyttää myös ammatillisiin aikuiskoulutuskeskuksiin erikseen koulutettujen tutoreiden tukea tai työn ohjausta voidaan käyttää hyväksi pyrittäessä varmistumaan itse luotujen käsitysten oikeellisuudesta. Tiedostamista lisäävät myös tiimien sisäiset keskustelut, joissa tavoitteena on omien kehitymisvalmiuksien tiedostettu kehittäminen. Keskustelut auttavat tarkkailemaan omaa käyttäytymistä ja antavat siihen osallistuville henkilöille proseduraalista tietoa, jonka pohjalta voidaan kehittää henkilökohtaista metakompetenssia.

## 7.2 Ammatillisten aikuisopettajien kehittymisvalmiudet

Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ovat kehittyneet valtion ohjauksessa toimineista kurssikeskuksista yritystoimintaperiaatteella johdettaviksi organisaatioiksi. Niiden perustehtävä, vastata kehittyvän elinkeinoelämän työntekijöiden osaamisen kehittämistä yhdessä työorganisaatioiden kanssa, on säilynyt. Muutos toimintaympäristössä merkitsee jatkuvaa kehittämistyötä. Opettajien osaamisen kehittäminen on ammatillisen aikuiskoulutuksen keskeinen laatutekijä. Nykyaikaisen käsityksen mukaan vastuu oman osaamisen kehittämistä on aiempaa enemmän työntekijöillä itsellään. Tarkastelen tutkimuksessani opettajien valmiuksia kehittää omaa osaamistaan. Kehittymisellä tarkoitetaan yksilön muutokseen tähtäävää päämäärätietoista toimintaa, jossa hän soveltaa älykkyyden ja persoonallisuuden alueilla olevia valmiuksiaan (edellytyksiään suoriutua tehtävästä), tietojaan ja taitojaan ja jossa tavoitteiden asettamisella on yksilön toimintaa ohjaava merkitys. (vrt. Snow ym. 1996, 244; Pintrich 2000a, 53; Zimmerman 2000, 13–15.) Kehittymisvalmiudet ovat oppimisen tulosta. Valmiudet nähdään suhteellisen pysyvinä ominaisuuksina, joihin ihminen voi kuitenkin itse vaikuttaa. Kehittymisvalmiudet ovat yksilössä itsessään olevia edellytyksiä muuttaa aktiivisesti omia uskomuksiaan, käsityksiään, arvojaan ja asenteitaan tietoisesti ja intentionaalisesti. Tämän edellytyksenä on, että ihminen tiedostaa itsensä kehittyvänä yksilönä.

Tutkimuksessa kysyttiin sitä, millaiset valmiudet aikuiskoulutuskeskusten opettajilla oli kehittää omaa osaamistaan siten, että he pystyvät selviytymään itseensä ja heidän työhönsä kohdistuvassa jatkuvassa muutoksessa. Tavoitteena oli löytää keinoja, joiden avulla henkilökohtaista kehittymistä (myös transformatiivista uudistumista) voidaan tukea tutkintotavoitteisen koulutuksen yhteydessä. Muutosvalmius on oppimisen tulosta. Opettajien kehittymisvalmiuksien tarkasteleminen on tärkeää yhteiskunnassa tapahtuvan kehityksen johdosta. Työn merkitys muuttuu. Johtamista ja työn tekemistä tarkastelevat näkökulmat muuttuvat. Yksilöihin kohdistuu vaatimuksia, joiden mukaan omaehtoinen toiminta ja tarve säädellä ja ohjata itse omaa työskentelyä lisääntyvät. (vrt. Åhman 2003, 221–226.)

## Tavoitteiden asettaminen

Opettajat asettivat tavoitteita omalle oppimiselleen ja opiskelulle. Tavoitteiden asettaminen vaikutti kuitenkin enemmän tiedostamattomalta ja luonnolliseen käyttäytymiseen liittyvältä kuin määrätietoiselta ponnistelulta esimerkiksi tutkinnon suorittamiseksi, vaikka jälkimmäisiä tapauksiakin voitiin tutkimuksessa havaita. Tavoitteiden asettamiseen liittyi useissa tapauksissa omakohtainen halu opiskella ja oppia. Siihen liittyi yleisesti oppimisen ilo. Sen sijaan suorittamisen tarve vaikutti vähemmän tavoitteisiin. Opettajat jopa pyrkivät välttämään suoritustensa arvioimista. Tavoitteiden yhteys oman toiminnan säätelyyn jäi vähän tiedostetuksi, mikä näkyy opettajien soveltamisissa strategioissa ja niiden vähäisessä vaihtelemisessa.

Kurssille osallistumiselle asetetut tavoitteet liittyivät aiemmin kesken jääneiden opintojen suorittamiseen, pitkäaikaisen opiskelutarpeen tyydyttämiseen ja kiinnostukseen saada tietoa asioista. Tavoitteet olivat yhteydessä opettajien tarpeeseen varmistaa oma muodollinen pätevyytensä työssään ja sitä kautta turvata sekä toimeentulo paremman palkan muodossa että säilyttää työpaikka kovenevassa kilpailutilanteessa tulevaisuudessa. Opettajat osallistuivat kurssille, koska he olivat sitoutuneita toimimaan nykyisessä työssään ja työyhteisössään ja he pyrkivät säilyttämään asemansa organisaatiossa.

Tavoitteiden asettaminen omalle oppimiselle liittyi opettajien tarpeeseen tukea omien opiskelijoidensa oppimista. Aikuiskoulutuskeskuksissa opiskelevat aikuiset ovat usein elämäntilanteessa, jossa monet muutkin tekijät kuin ammatillinen osaaminen on muutoksessa, tai opiskelijat tulevat suomalaisen kulttuurin ulkopuolelta. Tämä aiheuttaa haasteita opettajien osaamiselle. Opettajat asettivat oman oppimisensa tavoitteeksi saada lisää tietoa oppimaan oppimisen taidoista, jotta he kykenevät paremmin palvelemaan asiakkaitaan.

Oppimisen tavoitteeksi asetettiin myös oma henkilökohtainen kasvaminen ja tiedon jano. Maailman muuttuminen ja opiskelumahdollisuuksien lisääntyminen verrattuna kohderyhmän edustajien nuoruuden aikaisiin mahdollisuuksiin johti uusien tavoitteiden asettamiseen omalle oppimiselle. Oppimisen tavoitteita asetettiin, koska opettajilla oli

halu saada tietoa ja ymmärtää maailmaa. Heillä oli tarve ymmärtää maailmaa myös omien lastensa näkökulmasta. Oppimisen tavoitteita asetettiin, koska opettajat halusivat säilyttää kosketuksen nykyaikaiseen elämänmenoon ja erityisesti tekniikan kehittymisen tuomien muutosten seurauksiin.

#### Motivatioonalliset valmiudet

Tutkimustulosten mukaan opettajien motivationaalisia valmiuksia leimasivat korkea sisäinen tavoiteorientaatio ja opiskelun kokeminen mielekkäänä. Opettajat osallistuivat koulutukseen, koska he pitivät sitä mielekkäänä ja he kokivat opiskeltavien asioiden vastaavan heidän henkilökohtaista kiinnostustaan. Ne vaikuttivat opettajien toimintojen valintaan ja siihen, kuinka sitkeästi he jaksoivat ponnistella pyrkiessään oppimaan kurssilla käsiteltyjä asioita.

Korkea sisäinen tavoiteorientaatio viittasi siihen, että opettajien oppimisen vaikuttimena oli tarve hallita opiskeltavana oleva asia, jonka he kokivat haasteellisina, josta he olivat kiinnostuneita ja jonka oppiminen tuotti heille iloa.

Sisäisestä tavoiteorientaatiosta osoituksena oli se, että opettajilla oli tarve lisätä itsearvostustaan. Opettajat kokivat opiskelun mielekkäänä, mikä osoitti sitä, että opettajat uskoivat kurssin suorittamisesta olevan heille itselleen hyötyä. He pitivät tehtävien suorittamista tärkeänä, mikä lisäsi heidän opiskelunsa intensiteettiä. Käyttämäni teorian mukaan tehtävän mielekkyys on yhteydessä tehtävän vaikeuteen ja oppijan uskomuksiin siihen, miten hän odottaa suoriutuvansa tehtävän suorittamisesta. Tehtäväorientaatio on yhteydessä oppijan suhteeseen itseensä. Onnistunut suorittaminen lisää yleisesti itsearvostusta. (Pintrich & McKeachie 2000, 34.)

Opettajien ulkoinen tavoiteorientaatio osoittautui alhaiseksi. Tämä merkitsee sitä, että opettajat eivät arvostaneet opiskelemiseen liittyviä ulkoisia tavoitteita, kuten hyvien arvosanojen merkitystä ja palkkioita hyvästä menestymisestä. Opettajat eivät myöskään kokeneet, että heidän menestymisensä kurssilla vaikuttaisi ympäristön heihin kohdistamaan arvostukseen. Aiemmin esitettyjen teorioiden mukaan sisäinen ja ulkoinen tavoiteorientaatio liittyvät toisiinsa. Niiden välistä yhteyttä pidetään

ratkaisevimpana ulottuvuutena oman osaamisen kehittymisessä. Tehtävän kokeminen arvokkaana ja tarve tulla hyväksytyksi saavat yksilön toimimaan aktiivisesti tavalla, joka johtaa menestykseen ja selviytymiseen muuttuvassa toimintaympäristössä.

Opettajat ylläpitivät omaa motivaatiotaan tehdä jatkuvasti uraa koskevia päätöksiä sisäiseen motivaatioon liittyvien tarpeiden pohjalta. Uraidentiteetti, joka kuvaa sitä, missä määrin opettajat määrittivät itsensä työn kautta, osoittautui korkeaksi, kun kyseessä olivat sisäiseen mielenkiintoon kehittymistä kohtaan yhdistetyt tekijät. Näitä olivat vahva uskomus oman toiminnan tehokkuudesta, korkea kasvumotivaatio ja erittäin voimakas sisäinen kehitysmotivaatio. Tämä viittaa siihen, että opettajat määrittivät itseään työn kautta. He olivat sitoutuneita työhönsä. He olivat valmiita kehittymään sekä persoonallisesti että ammatillisesti. Sen sijaan opettajat eivät olleet kiinnostuneita uralla etenemisestä työyhteisössä. Heitä ei kiinnostanut johtajan tehtäviin pyrkiminen. Korkealla statuksella eikä sosiaalisella asemalla ollut vaikutusta siihen, että opettajat olisivat näiden ulkoisten tekijöiden vuoksi olleet valmiita ponnistelemaan opinnoissaan tai saavuttamaan itselleen asettamia tavoitteita. He eivät myöskään uskoneet, että opinnoissa menestymisellä olisi ollut vaikutusta työstä saataviin palkkioihin tai että se olisi lisännyt heidän arvostustaan työnantajan taholta.

Opettajien motivationaaliset valmiudet painottuivat sisäiseen tavoiteorientaation ja opiskelun kokemiseen mielekkäänä. Merkille pantavaa oli heidän erittäin alhainen ulkoinen tavoiteorientaationsa kehittää omaa osaamistaan. Opettajat olivat sitoutuneita omaan oppimiseensa ja he uskoivat, että heillä oli kurssin käymisestä hyötyä itselleen tai että heidän mielestään kurssilla käsiteltävät asiat olivat kiinnostavia. Sen sijaan opettajien kiinnostus oman osaamisen kehittämistä työyhteisön osaamisen laadun parantamiseksi ei noussut tutkimustuloksissa esille. Eräessä haastattelussa opettaja kertoi, että työyhteisöissä tapahtuva kehittämistyö tehdään jossain muualla kuin opettajien keskuudessa.

#### Suhde itseen oppijana

Opettajat pitivät itseään kyvykkäinä oppijoina. He odottivat selviytyvänsä oppimistehtävistä hyvin ja pitivät omaa oppimistaan suhteellisen tehokkaana. Nämä

opettajien suoriutumisen odotuksiin viittaavat tekijät liittyivät yksilön persoonallisuustekijöihin ja heidän suhteeseen itseensä oppimistilanteissa. Opettajat, jotka kokivat osaavansa suorittaa vaadittavat tehtävät, luottivat itseensä ja arvostivat omaa osaamistaan. Teorian mukaan myönteinen käsitys omasta kyvykkyydestä ja tehokkuudesta oppia uusia asioita lisää kiinnostusta itsensä kehittämistä kohtaan. Tämä puolestaan lisää halua ottaa riskejä ja ponnistella yhä vaativampien tehtävien suorittamisessa.

Kontrolliuskomukset, joita opettajat pitivät suhteellisen korkeina, tarkoittavat sitä, että he uskoivat omiin mahdollisuuksiinsa tarkkailla omaa toimintaansa ja vaikuttaa olosuhteisiin siten, että heidän oppimistuloksensa paranevat. Korkeat kontrolliuskomukset viittaavat opettajien kokemukseen, että heidän oli mahdollista itse säädellä omaa toimintaansa. Korkea kontrolliuskomuksia kuvaava taso osoitti myös sitä, että opettajilla oli tarve olla pätevä omassa työssään ja halu toimia itsenäisesti. Opettajat halusivat, että kehittymiseen liittyvät asiat ovat riippuvaisia heistä itsestään. Haastatteluissa esille tulleen näkemyksen mukaan opettajat pyrkivät kontrolloimaan omaa osaamistaan suhteessa asiakkaiden tarpeisiin.

Opettajien uraidentiteettiä leimasi korkea kasvumotivaatio, erittäin korkealla tasolla ollut sisäinen kehittymismotivaatio ja suhteellisen korkeat omaan toimintaan kohdistuvat tehokkuuskomukset. Opettajat pitivät itseään innovatiivisina ja he halusivat kokeilla uusia asioita. Ongelmien ratkaisemista pidettiin kiinnostavana ja opettajat olivat valmiita ponnistelemaan saadakseen itseään kiinnostavia kysymyksiä ratkaistuksi. Kummassakin kyselymittauksessa ulkoista orientaatiota mittaavat muuttujat saivat alhaisia arvoja. Opettajien ulkoinen kehittymismotivaatio ja tulosodotukset olivat alhaisia. Ulkoisen orientaation vähäiseen merkitykseen opettajien kiinnostukseen itsensä kehittämiseen viittaa myös suhteellisen vähäinen tunnustuksen tarve.

Alhainen ulkoinen orientaatio on kiinnostava kysymys opettajien motivaation kannalta ja heidän uraidentiteettiään koskevissa käsityksissään. Teorian mukaan ulkoinen tavoiteorientaatio viittaa yksilön tarpeisiin saada palkkioita omasta toiminnasta tai tulla hyväksytyksi toisten ihmisten taholta. Tulokset viittaisivat siihen, että opettajilla ei olisi

palkkioihin liittyviä odotuksia. Niistä voi päätellä myös sitä, että opettajat eivät olisi olleet riippuvaisia johdon tai muiden ihmisten osoittamasta hyväksynnästä itseään kohtaan.

Haastatteluissa ja kurssilla tuli esille myös muita alhaiseen ulkoiseen kehitymisorientaatioon ja vähäiseen sosiaalisen statuksen merkitykseen liittyneitä käsityksiä. Ensinnäkin opettajat kokivat, että heillä oli vähän vuorovaikutusta johdon kanssa. *Ihan omaehtoisesti hakeuduin kurssille, ku mulla on töissä on se rehtori jota näkee kaks kertaa kuussa, ni ei meillä oo, ei täällä oo sit sellaista porukkaa....* Opettajat tekevät työtään yksin. He eivät tunne oman työyhteisönsä jäseniä. Alhaisen ulkoisen orientaation taustalla saattaa siis olla myös irrallisuuden kokeminen suhteessa työyhteisöön ja johtoon. Toiseksi opettajilla oli tieto kilpailun kovenemisesta työn saamisessa. Koulutukseen käytettävät rahamäärät vähenevät eikä heillä ole aihetta odottaa palkkaan liittyviä korotuksia hyvin suoritettun kurssin seurauksena. Ihminen motivoituu toimintaan siihen liittyvien seurausten takia. Koska opettajilla ei ole työssä saatujen kokemusten perusteella ulkoisia odotuksia, heillä ei myöskään ole korkeita ulkoisia orientaatioita.

### Strategiset valmiudet

Opettajien kokemia strategisia valmiuksia tarkasteltiin kognitiivisten ja metakognitiivisten strategioiden ja resurssien hallinnan strategioiden avulla. Kognitiivisia valmiuksia mitattiin opittavaan syventymistä ja opittavan harjoittelemista kuvaavien käsitteiden mukaisesti. Pintrichin ja McKeachien (2000, 37) mukaan odotuskomponenttien tulisi olla myönteisesti yhteydessä oppijan kognitiivisiin toimintoihin. Korkeat odotukset menestymisestä johtavat siihen, että oppija säätelee omaa toimintaansa tehokkaasti ja hän kontrolloi koko ajan omaa toimintaansa. Heidän mukaansa opintojen suunnitteleminen ja kognitioiden itsesäätely ovat yhteydessä kontrolli- ja tehokkuususkomuksiin. Opettajat syventyivät omasta mielestään hyvin opittavana olevien asioiden oppimiseen. Sen sijaan opittavan aineksen harjoittelemisen jäi vähäiseksi. Tulos saattaa viitata siihen, että opettajat yhdistivät opittavaan syventämisen sisäiseen tavoiteorientaatioonsa ja tehtävää kohtaan kokemaansa kiinnostukseen. Kun taas opittavan harjoittelemisen saatettiin yhdistää ulkoisiin



oppimistuloksiin, kuten hyviin arvosanoihin. Opettajat eivät pitäneet itselleen tärkeinä arvosanojen suorittamista eivätkä näin ollen myöskään käyttäneet aikaa harjoittelemiseen.

Metakognitiivisia valmiuksia pidetään muutoksessa selviytymisen ehtona. Metakognitio tarkoittaa eräänlaista oppijan sisäistä refleктоivaa vuorovaikutusta ja keskustelua oman oppimisen ja oppimisesta saatavan palautteen välillä. Kyselymittauksessa arvioitiin opettajien kriittisen ajattelun tasoa, opintojen suunnittelemista ja opintoihin keskittymistä ja itsetarkkailua. Tulosten mukaan opettajat arvioivat omaa toimintaansa oppimisen aikana jonkin verran. Tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin olettaa, että opettajilla oli suhteellisen vähän oppimista koskevaa tietoa eivätkä he tiedostaneet mitenkään erityisellä tavalla omaa toimintaansa oppijana. Oman oppimisen arvioimista pyrittiin välttämään, mistä oli osoituksena opettajien vähäinen kiinnostus arvosanojen suorittamista kohtaan. (Tiedot tulivat esille oppimisen arvosana-arvostelusta ja opettajien suhtautumisesta arvostelua kohtaan.) Sen sijaan opettajat olivat kiinnostuneita saamaan oppimista koskevaa kognitiivista tietoa.

Opettajien resurssien hallinnan taidot osoittautuivat suhteellisen vähän tiedostetuiksi tekijöiksi opiskelemisessa. Kyseessä ovat opettajien taidot hallita oppimisen olosuhteita ja saatavilla olevia resursseja. Aikaisemmissa teorioissa ajankäytön hallintaa pidetään yhtenä tärkeänä oppimisen taitona. Opettajat kokivat, että he hallitsivat kurssin aikana oman ajan käyttöä jonkin verran. Kokemukseen saattaa sisältyä tilannekohtaista käytettävissä olevan ajankäytön hallintaa, jossa ongelmia koettiin työn ja opiskelun välisessä ristiriitatilanteessa. Saattaa olla, että opettajat olettivat kurssin vaativan vähemmän resursseja, kuin mitä he havaitsivat välttämättömäksi suoriutuakseen hyvin kurssista. Ajankäyttö opiskelemiseen osoittaa myös kurssia kohtaan tunnettua arvostusta. Vaikuttaa siltä, että opettajilla oli ristiriitaisia kokemuksia suhteessa koulutukseen. He olivat erittäin kiinnostuneita kurssista ja oman itsensä kehittämisestä. Kurssiin sisältynyt vähäinen lähiopetuksen määrä, akateemisten opintojen heikko tuntemus ja kurssin vaativuustaso saattoi johtaa siihen, että opettajat eivät kyenneet säätelemään omaa toimintaansa tavalla, jota he itse olisivat itseltään siinä tilanteessa odottaneet.

Opettajat arvostivat kurssilla sovellettua yhteistoiminnallista työskentelyä. Useimmat opettajat olivat valmiita kehittämään omaa osaamistaan yhdessä. Yhteistoiminnan käyttäminen saattaisi lisätä opettajien kykyä tiedostaa omia oppimiskokemuksia aiempaa paremmin. Vertaistuki antaa opettajille kokemuksia kollegojen eri tilanteissa soveltamista strategioista. Kokemuksen pohjalta he voivat laajentaa omia keinovalintojaan ja oppia soveltamaan tietoisesti nykyistä tehokkaammin erilaisia strategioita.

Haastatteluissa saadun käsityksen perusteella voidaan olettaa, että toisilla opettajilla ja erityisesti työyhteisön johdon kiinnostuksella oli merkitystä siihen, miten opettajat ponnistelivat opiskellessaan kurssilla käsiteltyjä asioita. Joitakin täysin vastakkaisiakin tuloksia saatiin suhtautumisesta yhteistoimintaan. Opettajat eivät luottaneet kollegojensa osaamiseen ja yhteiseen opiskelemiseen oli vaikea löytää sopivaa ajankohtaa. Jotkut opettajat kokivat, että he haluavat ehdottomasti noudattaa omaa henkilökohtaista opiskelurytmiä ja suorittaa vaadittavat tehtävät nopeasti, jotta asioita ei tarvitsisi pitää pitkään mielessä.

Yhteenvetona ammatillisten aikuisopettajien kehittymisvalmiuksista voidaan esittää seuraavaa: Opettajilla oli lähtökohtaisesti hyvät kehittymisvalmiudet heidän korkean kasvumotivaationsa, sisäisen tavoiteorientaationsa ja sisäisen kehittymismotivaationsa ansiosta. He olivat sitoutuneita työhönsä ja ammattiinsa, jossa he olivat valmiita kehittämään omaa osaamistaan. He uskoivat kykyynsä kehittyä ja oppia uusia asioita. Innovatiivisuutensa ja joustavuutensa ansiosta he olivat kiinnostuneita jatkuvasta itsensä kehittamisestä. Opettajien kehittymisvalmiuksia heikensi heidän alhainen ulkoinen tavoiteorientaationsa ja ulkoinen kehittymismotivaationsa. Voidaan olettaa, että kehittymisvalmiuksia parantaisivat oppimista koskevan tiedon hankkiminen ja metakognitiivisten tekijöiden vaikutuksen ymmärtämisen syventäminen omassa oppimisessa. Ottamalla tavoitteekseen oman oppimisen tiedostamisen opettajilla olisi hyvät mahdollisuudet kehittää omia valmiuksiaan omassa työssään. Tutkimuksen perusteella voidaan ehdottaa, että aikuiskoulutuskeskuksissa lisättäisiin tuntuvasti sekä yhteisöjen johdon ja opettajien välistä vuorovaikutusta että opettajien keskinäistä yhteistyötä. Vaikuttaa siltä, että opettajat kehittävät nykyisellään yksin omia muuttumisvalmiuksiaan. Opettajien voimakkaan kehittymismotivaation,

innovatiivisuuden ja hyvän työkokemuksensa ansiosta heillä on halua ja kykyä osallistua koko työyhteisön kehittämistoimintaan. Tämä auttaa nostamaan ulkoista tavoiteorientaatiota, joka puolestaan lisää opettajien työtyytyväisyyttä ja työssä jaksamista. Mahdollisuus osallistua työyhteisön kehittämiseen lisäisi opettajien itsearvostusta ja luottamusta ja nostaisi todennäköisesti entisestään korkeaa sisäistä kehittymismotivaatiota.

### **7.3 Arvioita tutkimuksen toteutumisesta**

Tutkittavana oleva ilmiö oli teoreettisesti laaja ja monin osin vaikeaselkoinen. Ilmiötä tarkastelevia käsitteitä oli runsaasti ja eri teorioissa niitä kuvattiin useilla erilaisilla määritelmillä. Ilmiön luonteesta johtuen tutkimus olisikin kannattanut toteuttaa kahdessa vaiheessa siten, että ensimmäisessä vaiheessa olisi keskitytty teoreettisen viitekehyksen luomiseen ja menetelmän kehittämiseen. Erityisesti haastattelumittari ja haastattelutilanne olisivat saattaneet muodostua aineiston kannalta nyt toteutunutta paremmiksi. Vahva ja jäsenelty teoreettinen viitekehys olisi tarjonnut tukea empiirisen tutkimuksen toteuttamiselle ja analysoinnille. Nyt empiirinen osuus jäi heikommaksi kuin mitä oli syytä ennakkoon olettaa.

Tutkimuksen toteuttamisessa sekä teoreettisen viitekehyksen konstruomisessa että empiirisen aineiston analysoimisessa tutkijakollegoiden ja tutkimuksen kohderyhmänä olleiden opettajien kanssa käydyt refleктоivat keskustelut olisivat saattaneet auttaa menetelmän toimivuuden varmistamisessa. Toteutuneessa tutkimusprosessissa refleктоintimahdollisuuksia käytettiin hyväksi siinä määrin, että sen hyödyllisyydestä saatiin näyttöä. Refleктоintitilaisuudet jäivät kuitenkin harvemmiksi, kuin olisin tutkijana halunnut toteuttaa. Nyt tutkimus jäikin tutkijan itsenäiseksi ja pitkälti yksinäiseksi työskentelyksi laajalla ja monitahoisella ongelmakentällä. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa esillä ollut koulutuksen välitön kehittäminen jäi toteutumatta.

Inhimillisen mielen sisäistä toimintaa on vaikea tarkastella ilman, että tutkija käyttää ajattelussaan subjektiivista tulkintaa. Kohteesta saatu tieto vaatisi luotettavuuden varmistamista. Tutkijan omien merkitysten ja tulkintojen refleктоiminen sekä muiden tutkijoiden että kohderyhmän henkilöiden kanssa varmistaa analyysin tuloksia. Tutkijan

ja tutkittavan ajattelu noudattaa kumpikin omaa logiikkaa. Lisäksi mieli ei ole stabiili. Se pyrkii pikemminkin itse jatkuvaan muutokseen, toimii abduktiivisen päättelyn tavoin ja sumeasti ja sen rajoja on vaikea kiinnittää. Toteutuneessa tutkimusprosessissa tiedon luotettavuuden reflektiivinen varmistaminen käytännössä olisi saattanut tukea sekä empiirisen osuuden analyysiä että koko tutkimusraportin kirjoittamista lukijaa hyödyttävällä tavalla. Jos tässä vaiheessa toistaisin tehdyn tutkimuksen, pyrkisin rohkeammin järjestämään erilaisia vuorovaikutuksellisia tilanteita tutkimusteemasta.

Jos tutkimus tehtäisiin uudelleen, voisi olla järkevää rajoittaa käsitteiden määrää ja rajata niitä täsmällisemmin. Tässä olen samaa mieltä Åhmanin (2003, 225) kanssa, joka omassa väitöskirjatutkimuksessaan käsittelee lähellä omaa tutkimustani olevia kysymyksiä. Toisaalta juuri laajan kuvan luominen on merkityksellistä tiedostamisen kannalta ja se vaatii jäsentymättömän käsitevaruuden avaamista. Mikäli tarkastelun kohteena olisi suppeampi kokonaisuus, ilmiön osien keskinäinen suhde saattaisi jäädä hahmottumatta. Mikäli tutkimus toteutettaisiin uudelleen, yhtenä ratkaisuna tutkimuksen toteuttamisessa ilmenneisiin ongelmiin voisi olla tutkimuksen toteuttaminen tutkijaryhmässä.

#### Yksilöllisen kehittymisen yhteys sosiaaliseen ulottuvuuteen

Tutkimuksen alkuosassa kiinnitin runsaasti huomiota kohderyhmänä olevan ammatillisen aikuisopettajan toimintaympäristöön ja siinä tapahtuviin muutoksiin sekä historiallisesta perspektiivistä että tulevaisuuden näkymiä ennakoiden. Tavoitteena oli asemoida opettaja siihen nykyhetkessä vallitsevaan asemaan (situaatioon), josta mielelliset muutokset ja muutostarpeet nousevat. Rajasin tarkastelemisen yksilön minätasolla tapahtuvaan kehittymiseen vaikuttaviin tekijöihin ja prosesseihin – se ei tarkoita sitä, että ihminen voisi kehittyä olemalla irti ympäristön vaikutuksesta. Muutostarpeet nousevat yhtä hyvin sekä yksilön sisäisestä mielestä että vuorovaikutuksesta ulkoiseen maailmaan. Omaa kehittymistään johtava yksilö tasapainoilee jatkuvasti näiden kahden ”maailman” välillä. Siihen sisältyy välttämättömänä osana kriittinen reflektio ympäristön kanssa sekä itsereflektio yksilön päättäessä suhtautumisestaan asioihin ja itseensä osana ympäröivää toimintaympäristöä.

Tarkastelun rajaaminen ei tarkoita myöskään sitä, että ihminen on yksin vastuussa kehittymisestään. Tutkimus tulee ymmärtää siten, että siinä on implisiittisesti otettu huomioon jatkuva vuorovaikutus ympäristön kanssa, jossa ihminen kehittyy. Mikäli kehittämisessä havaitaan ongelmia, syitä voidaan yhtä hyvin löytää systeemin ja organisaation sosiaalisesta kentästä. Collins (1991, 1995) kiinnittää huomiota aikuiskoulutuksen liialliseen teknisen tiedon välittämiseen, joka tapahtuu sosiaalisen toiminnan kustannuksella ja estää pyrkimykset kohti vapaampaa ja oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa. Samalla se tulee korostaneeksi liiaksi mekaanista ammattitaitoa, kapeasti määriteltyä tehokkuutta ja ylläpitää perinteisiä ammattikäsitteitä. Collins ja Wilson varoittavatkin, että professionaalisuuden ja teknisen rationaalisuuden ylikorostaminen vähentää aikuiskoulutuksen kykyä vastata sosiaalisen toiminnan haasteisiin ja vapautumiseen tähtääviin intresseihin.

Viimeaikainen keskustelu on korostanut aikuisen itseohjautumista ja yksilön voimaannuttamista. Samaan aikaan aikuiskoulutuksen koulutusohjelmat ja opetusjärjestelyt toteutetaan siten, että niissä ei aidosti synny kehittymiseen tähtäävää oppimisympäristöä. Systemi muodostuu rahan ja vallan rakenteista, jotka vaikuttavat jokapäiväiseen elämään. Habermas (1970) kehottaaakin meitä kiinnittämään huomiota siihen, tarjoavatko meidän instituutiomme todelliset mahdollisuudet siihen, että oppiva yksilö kehittää omaa henkilökohtaista potentiaaliaan toiminnassaan. Meidän tulee suhtautua kriittisesti ympäristöömme. Samalla kun pyrimme tiedostamaan itsessämme olevia oppimisen esteitä meidän tulee tunnistaa myös ne sosiaaliset rakenteet ja toiminnot, jotka estävät sosiaalisia oppimisprosesseja ja tekevät merkityksettömiksi aikuisen kyvyn kontrolloida omaa oppimista.

#### **7.4 Jatkotutkimusehdotuksia**

Tässä tutkimuksessa on konstruoitu ihmisen henkiseen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä ja siihen liittyviä prosesseja, jotka sisältyvät yksilön minäkäsitykseen. Vaikeasti hahmotettavaa ilmiöaluetta on aiemmissa tutkimuksissa pääosin tutkittu pieninä osa-alueina. Jos halutaan tukea oppijan vastuunottoa oman osaamisen kehittämistä, tarvitaan ilmiön kokonaisuuden hahmottamista, kuten olen tehnyt.

Teoreettista viitekehystä olisi kuitenkin hyvä jatkotutkimuksilla jäsentää edelleen. Teorioissa käytettyjä käsitteitä voisi täsmentää ja määritellä yksiselitteisemmin ihmisen kokonaisvaltaisena tarkasteluna. Nykyisin vallitsevissa tutkimuksissa on tapana purkaa asioita skemaattisesti erillisiksi kokonaisuuksiksi. Näin ihmisen olemus jää kuitenkin tavoittamatta, koska se on kokonaisuutena paljon monitasoisempi ja moniulotteisempi.

Aikuisen ihmisen oppimisen tutkiminen holistisen ihmiskäsityksen (Rauhala, 1983, 1990, 1996) ja fenomenologian avulla toisi uutta informaatiota yksilöllisestä merkitysten rakentamisesta, muuttumisesta ja uudistumisesta. Tutkimuksessa aktiivisen oppijan ajattelua, toimintaa, itsereflektiota ja kehittymistä voisi tarkastella merkitysten rakentumisen, muuttumisen ja uudistumisen näkökulmasta. Oppimisen ymmärtäminen syklisenä prosessina voi johtaa tietoon, joka auttaa transformatiivisten vaiheiden tunnistamisessa. Sukupuolinäkökulma tutkimuksessa antaisi tietoa siitä, millä tavalla naisten ja miesten ajattelu, oppimiskäyttäytyminen ja merkityksenanto poikkeavat toisistaan. Sukupuolierityisyyden näkökulma on tärkeä, koska se antaisi arvokasta tietoa osaamisen kehittämisen persoonalliseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen ja sitä kautta työelämän monipuoliseen kehittämiseen. Tutkimuksen tavoitteena voisi olla pyrkimys selvittää, millä tavoilla koulutuksen yhteydessä aikuisopiskelijoita voidaan tukea itsensä kunnioittamisessa, osaamisensa kehittämisessä ja sellaisten päätösten ja valintojen tekemisessä, jotka auttavat vastuun ottamisessa omasta oppimisesta ja jatkuvasta itsensä kehittämisestä.

Olen rajannut tutkimukseni yksilön sisäisten prosessien ja oppimiseen yhteydessä olevien tekijöiden tarkasteluun. Näkökulmaa voidaan pitää tärkeänä. Se auttaa oppijaa kiinnittämään huomiota itseensä kehittyvänä yksilönä. Itseä koskeva tieto ja itsereflektioidot johtavat itsetuntemukseen ja metatason oppimiseen, joita pidetään edellytyksenä muutoksessa selviytymisessä. Pelkkä itseen katsominen ei kuitenkaan ole riittävä ehto. Ihmisen on välttämätöntä verrata omaa toimintaansa ulkoiseen maailmaan.

Tässä tutkimuksessa nousi esille opettajien tyytymättömyys oman organisaation toimintatapoja kohtaan. Organisaatiota muutettiin ilman, että opettajat olivat niiden suunnittelemisessa aktiivisesti tai edes passiivisesti mukana. Opettajat tunnistivat omassa osaamisessaan kehittämistarpeita, mutta he eivät pystyneet luotettavalla tavalla

arvioimaan tärkeimpinä pidettäviä kehittämiskohtia. Tästä oli seurauksena se, että opettajat kokivat olevansa irrallaan organisaatiosta ja yksin vastuussa kehittymisestään. Kokemuksesta puolestaan seurasi epävarmuuden tunteita ja motivaation puutetta.

Viime aikoina organisaatioita, työtehtäviä ja rakenteita on muutettu jatkuvasti. Samaan aikaan on unohdettu organisaatioissa työskentelevät ihmiset ja ihmisen muuttuminen. Seurauksena on ollut suuria ongelmia niin organisaatioiden toiminnan tehokkuudessa kuin ihmisten jaksamisessa. Jotta organisaatioita voidaan uudistaa, sen on tapahduttava prosessin omaisessa vuorovaikutuksessa organisaation johdon, organisaatiosta kehittämistehtäviin irrotettujen asiantuntijoiden ja siinä työskentelevien henkilöiden välillä. Vuorovaikutukseen perustuva osaamisen ja ymmärtämisen jatkuva kehittyminen on välttämätön ehto kestäväälle transformaatiolle. Siksi organisaation kehittäminen ja yksilöiden kehittyminen täytyy ymmärtää yhtäaikaisesti tapahtuvana kahtena erillisenä tehtävänä.

Tutkimusaiheeksi ehdotan hanketta, jossa kehittämisen kohteena on oppiva organisaatio ja siinä tiedostettuun kehittämiseen tähtäävien toimintamallien luominen osaksi organisaation perustehtävää ja toimintaperiaatetta. Tutkimuksen kohteena voisi olla yksilöiden oppimisprosessien suunnitteleminen organisaation uudistamisen rinnalle. Toimintatutkimuksena toteutettava tutkimus saattaisi tuoda uutta informaatiota organisaatiosta ja siinä työskentelevien ihmisten reaaliaikaisen reflektion mahdollisuuksista sekä sen osapuolia kehittävästä vaikutuksesta. Tutkimus saattaisi tuoda tietoa siitä, että pelkkä rakenteiden uudistaminen ei ole muutoksessa riittävä kehittämistoimenpide ja että ihmiset eivät automaattisesti kehity valmiina annettujen rakenteiden edellyttämällä tavalla. Tarkastelun kohteena tulee olla perinteisen tehtäväsuuntautuneen rationaalisen reflektoinnin ohella ihmisten välisten suhteiden, työn ja sen tekemistä estävien ja edistävien asioiden tarkasteleminen, yksilöiden tunteukset ja tekniset tehtävät. Näiden lisäksi tutkimustehtävänä olisi tarkastella myös emootioiden osuutta oppimis- ja kehittymiskokemusten reflektoinnissa. Reaaliaikaisen reflektoinnin perustana on organisaation ymmärtäminen kokonaisuutena ja tapahtumien kontekstin tunteminen (Seibert 1996; ks. myös Ruohotie 2000, 213). Reflektoinnin kohteena voi olla reagoiminen muutokseen ja keskinäisten riippuvuuksien tarkasteleminen ja muutoksen yhteydessä tapahtuva ihmisten tarkoitushakuinen ja

kriittinen pohdiskelu. Tutkimuksessa voi soveltaa myös Lordin ym. (1999) kehittämää teoriaa, jonka pohjalta voidaan tarkastella interindividuaalisten ja kollektiivisten suhteiden tai vertaisavun merkitystä yksilöllisessä kehityksessä ja sitä edistäviä ja estäviä tekijöitä ja prosesseja. Tutkimuksen kohteena voi olla metakognitioiden, metamotivaation ja metaemootioiden kehittyminen ja niiden tiedostaminen osana kehitymisprosessia.

Seibertin mukaan uusien urien maailmassa turvallisuus syntyy siitä, että yksilö on huolestuneempi toisten ihmisten tarpeista kuin omistaan. Silloin huomion kiinnittämisen painopiste siirtyy oman minäkäsityksen hyväksyttävyydestä toisten tarpeiden ymmärtämiseen. Tällöin myös alussa esitetty kysymys, kuinka monta kertaa ihminen pystyy vaihtamaan päätään muuttuu kysymykseksi, miten voin palvella.

Valmiina luomaan vaikka virran,  
että jano syttyisi.

RAKEL LIEHU



## Lähteet

- Anttila, P. 1999. Hermeneuttinen tieteenperinne.  
[http://metodix.ofw.fi/metodi/pirkko/hermeneuttinen\\_tieteenperinne.htm](http://metodix.ofw.fi/metodi/pirkko/hermeneuttinen_tieteenperinne.htm).
- Anderson, A. & Marshall, V. 1994. Core versus occupation-specific skills. Horsham: The Host Consultancy, Labour Market Intelligence Unit.
- Banaji, M. R. & Prentice, D. A. 1994. The Self in Social Contexts. *Annual Review of Psychology* 45, 297–332.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.), *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy. The Exercise of control*. W.H. New York: Freeman and Company.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Borkowski, J.G. & Muthukrishna, N. 1992. Moving metacognition into the classroom: “Working models” and effective strategy teaching. Teoksessa M. Pressley, K. R. Harris & J. T. Guthrie (toim.), *Promoting academic literacy. Cognitive research and instructional innovation*. Orlando, FL: Academic Press, 477–501.
- Borkowski, J.G. & Thorpe, P. K. 1994. *Self-Regulation and Motivation: A Life-Span Perspective on Underachievement*. Teoksessa D.H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.), *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, 45–73.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Botkin, J.W., Elmandrja, M. & Malitza, M. 1981. *Oppimisen uudet haasteet*. Raportti Rooman klubille. Espoo: Weilin & Göös.

Brewer, M.B. & Gardner, W. 1996. Who is this „We“? Levels of collective identity and self representations. American psychological association. Journal of personality and social psychology. Vol. 71, No.1, 83–93.

Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. & Campione, J. C. 1983. Learning, remembering and understanding. Teoksessa P. H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology. New York: J. Wiley & Sons, 77–166.

Bunk, G. P. 1994. Competentie-ontwikkeling in de Duitse beroepsopleidingen. Development of competence in German vocational education and training. Beroepsopleiding, (1), 8–15.

Cohen, L. & Manion, L. 1987. Research methods in education. Second edition. New York: Croom Helm.

Collins, M. 1991. Adult Education as Vocation. New York: Routledge.

Collins, M. 1995. Critical Commentaries on the Role of the Adult Educator: From Self-Directed Learning to Postmodernist Sensibilities. Teoksessa M. R. Welton (toim.), In Defense of the Lifeworld. Albany, N. Y.: State University of New York Press, 71–98.

Connell, J. P. 1985. Thinking in the classroom. A survey of programs. Teachers College New York: Press.

Corno, L. 1993. The best-laid plans. Modern conceptions of volition and educational research. Educational Researcher, 2, 14–22.

Corno, L. 1994. Student Volition and Education: Outcomes, Influences, and Practices. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.), Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 229–251.

Creswell, J. W. 1994. Research design. Qualitative & quantitative approaches. Thousand Oaks: Sage.

Denzin, N. K. 1994. The art and politics of interpretation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 500–515.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) 2002. The Qualitative Inquiry Reader. Thousand Oaks, California: Sage Publication.

Deci, E. F. 1975. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L. & ja Ryan, R. M. 1991. A motivational approach to self: Integration in personality. Julkaisussa R. Dienstbier (toim.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 454–471.

DeCharms, R. 1968. *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

Dewey, J. 1938/1997. *Experience & Education*. New York: Touchstone.

Ellström, P.-E. 1994. *Kompetens, lärande och utbildning i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.

Engeström, Y. 1983. *Aikuiskasvatus työelämän ja yhteiskunnan kehittäjänä. Aikuiskasvatus 3. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura*.

Erikson, E. H. 1959. *Identity and the life cycle*. Psychological Issues, Monograph 1. New York: International Universities Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. 1992. *Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen*. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva; WSOY.

Evers, F.T., Rush, J.c. & Bedrow, J. 1998. *The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Flavell, J. H. 1979. *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34, 906–911.

Fowler, F. J. Jr. 1988. *Survey Research Methods*. California: Sage Publications.

Gallagher, S. 1992. *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of New York Press.

Gadamer, H.-G. 1979. *Truth and method*. New York: Seabury Press.

- Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.
- Garcia, T. & Pintrich, P. R. 1994. Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. Julkaisussa D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (toim.), Self-Regulation of Learning and Performance. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 127–153.
- Gergen, K. 1991. The Saturated Self. BasicBooks.
- Giddens, A. 1997. Sociology. Third edition. Cambridge: Polity Press.
- Gintsburg; G. 1996. Johtolankoja. Kirjoituksia mikrohistoriasta ja historiallisesta metodista. Suom. Annikki Vuola. Esipuhe Matti Peltonen. Helsinki: Gaudeamus.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1986. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston Filosofian laitoksen julkaisuja No 3. 1986. Helsinki: Hakapaino.
- Habermas, J. 1970. Knowledge and Human Interest. Boston: Beacon Press.
- Hacker, D 1998. Definitions and empirical foundations. Teoksessa D. J. Hacker, j Dunlosky & A. c. Graesser (toim.), Metacognition in Educational Theory and Practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 1–23.
- Hakkarainen, P, Keskinen, R. & Virtanen, H. 1992. Ammatinhallinnan kehittäminen aikuiskoulutuksessa. Valtion painatuskeskus. Helsinki: Opetushallitus.
- Hanhinen, T. 2000. Osaamisvaatimukset, pk-yritykset ja tulevaisuus. Julkaisussa M. Mannermaa (toim.), Tulevaisuuden haltuunotto. PK-yrityksen ennakkoinnin käsikirja. ESR-julkaisut. Helsinki: Edita, 123–134.
- Harisalo, R. & Miettinen, E. 1995/2000. Luottamuspääoma. Yrittäjyyden kolmas voima. Vammala: Tampere University Press.
- Harter, S. 1985. Competence as a dimension of self-evaluation: Towards comprehensive model of self-worth. Teoksessa R. Leahy (toim.), The development of the self. New York: Academic, 55–121.

Hautamäki, A. 1996. Suomi teollisen ja tietoyhteiskunnan murroksessa. Tietoyhteiskunnan sosiaaliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset. Helsinki: Hakapaino Oy ja Suomen itsenäisyyden juhlarahasto.

Heckenhausen, H. & Kuhl, J. 1985. From wishes to action: The dead ends and short-cuts on the long way to action. Teoksessa M. Frese & J. Sabini (toim.), Goal-directed Behavior: Psychological Theory and Research on Action. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.

Heikkinen, A. 1999. Tulevaisuuden ammattikasvatuksen ammattilaisuus. Julkaisussa H. Roisko (toim.), Ammattikasvatuksen reformit ja tulevaisuus. TYT Julkaisusarja A 3/1999; Tampereen yliopisto, 61–87.

Heikkinen, A. 2001. Miksi aika, paikka ja tila? Julkaisussa A. Heikkinen, M. Borgman, L. Henriksson, M. Korkiakangas, L. Kuusisto, P. Nuotio & L. Tiilikkala Niin vähän on aikaa – ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila? Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Saarijärvi: Tampereen yliopisto, 7–22.

Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. Research and the teacher. London: Routledge.

Hirsjärvi, S. 1990. (toim.), Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hollinger, R. 1994. Postmodernism and the Social Sciences. Thousand Oaks: Sage Publishers.

Jakku-Sihvonen, R. & Yrjölä, P. (toim.), 1994. Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Helsinki: Opetushallitus.

Julkunen R. Dosentti Raija Julkunen: Ikääntyneet elävät oikeuksien ja vääryyksien vyöhykkeellä. Helsingin Sanomat. A13. 14.5.2003.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1994. Learning together. Julkaisussa S. Sharan (toim.), Handbook of Cooperative Learning Methods. Westport: Greenwood Press, 51–65.

Juuti, P. 2000. Osaaminen postmodernien organisaatioiden näkökulmassa. Julkaisussa J. Honka, P. Ruohotie A. Suvanto & L. Mustonen (toim.). Ammattikasvatuksen haasteet 2000. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D: 125, 43–51.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 1996. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kanniainen, V. 2003. Uusien yritysten syntyminen on hyvinvoinnin ehto. Helsingin Sanomat. Vieraskynä 22.20.2003.

Katajisto, J. 1995. Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset. Helsinki: Opetushallitus.

Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? – kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Julkaisussa Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Saarijärvi: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 51–109.

Kautto-Koivula, K. 1993. Degree-Oriented Professional Adult Education in the Work Environment. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vo. 390.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994/2001. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.

Kivinen, K. 2003. Assessing Motivation and the Use of Learning Strategies by Secondary School Students in Three International Schools. Acta Universitatis Tamperensis 907. Tampere: Tampere University Press.

Koiranen, M. 1993. Ole yrittäjä. Ulkoinen ja sisäinen yrittäjäyys. TT-Kustannustieto Oy. Tampere: Tammer-Paino.

Koiranen, M. & Peltonen, M. 1995. Yrittäjäyyskasvatus. Konetuumat Oy. Tammer-Paino.

Koiranen, M. & Tuunanen, M. 1996. Asiakasyrittäjäyys. Konetuumat Oy.

Koivunen, H. 1997. Hiljainen tieto. Keuruu: Otava.

Kolb, D. A. 1984. Experiential Learning. Experience as the source of learning and development. Prentice Hall P T R: New Jersey: Englewood Cliffs.

Kopu, S. 1986. Avoimen korkeakoulun ympäristönsuojelun peruskurssin opiskelijat lukuvuonna 1984 – 85 ja heidän opiskelunsa. Pro gradu-tutkielma: Turun yliopisto.

Krohn, S. 1989. Ydinihminen. Hämeenlinna: Karisto.

Krohn, S. 1996. Etsin ihmistä. Juva: WSOY.

Kuhl J. 1985. Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (toim.), Action control: From cognition to behavior. New York: Springer-Verlag, 101–128.

Kvale, S. 1989. To validate is a question. Teoksessa S. Kvale (toim.), Issues of validity in quantitative research. Lund: Studentlitteratus, 73–92.

Kvale, S. 2002. The Social Construction Validity. Julkaisussa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), The Qualitative Inquiry Reader. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 299–325.

Layder, D. 1993. New strategies in social research: an introduction and guide. Cambridge: Polity Press.

Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.

Lehti, E. 2000. Ennakointi ja pk-yritysten todellisuus. Julkaisussa M. Mannermaa (toim.) Tulevaisuuden haltuunotto. PK-yrityksen ennakoinnin käsikirja. ESR-julkaisut 77/2000. Helsinki: Edita, 23–30.

Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1991. Oppimiskäsitys. Helsinki: Painatuskeskus.

Leino, J. & Leino, A-L. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

Leskinen, R. 1997. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Teoksessa R. Leskinen, A. Talka & P. Pohjonen Ammatillisen Aikuiskoulutuksen vaiheet. Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liitto r.y. Jyväskylä: Gummerus, 12–152.

Lincoln, Y. S. & Guba E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage Publication.

Locke, E. A. 1991. The motivation sequence, the motivation hub, and the motivation core. Organizational Behavior and Human Decision process, 50, 288–299.

London, M. & Mone E. M. 1987. *Career Management and Survival in the Workplace. Helping Employees Make Tough Career Decisions, Stay Motivated, and Reduce Career Stress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Lord, R. G. & Brown, D. J. 2004. *Leadership Processes and Follower Self-Identity*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.

Lord, R.G., Brown, J. & Freiberg, S.J. 1999. Understanding the Dynamics of Leadership: The Role of Follower Self-Concepts in the Leader/Follower Relationship. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Vol. 78, No 3. Academic Press, 167–203.

Lord, R. G. & Levy, P. J. 1994. Moving from cognition to action: A control theory perspective. *Applied Psychology: An International Review*, 43, 335–398.

Luque, M. L. 2003. The role of domain-specific knowledge in intentional conceptual change. Teoksessa G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (toim.), *Intentional Conceptual Change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 133–170.

Mannermaa, M. 1998. *Kvanttihanvitys tulevaisuuteen?* Keuruu: Otava.

Mannermaa, M. 1999a *Tulevaisuuden hallinta – skenaariot strategiatyöskentelyssä*. Porvoo: WSOY.

Mannermaa, M. (toim.), 1999b. *TOOLBOX – Työelämän ennakkoinnin työkalupakki*. ESR-julkaisut. Helsinki: Edita.

Mannermaa, M. 2000. *Tulevaisuuden haltuunotto PK-yrityksen ennakkoinnin käsikirja*. ESR-julkaisut 77/2000. Helsinki: Edita, 9–22.

Marcia, J. E. 1967. Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, “general maladjustment”, and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118–133.

Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

McCauley, C., Ruderman, M. N., Ohlott, P. J. & Morrew, J. E. 1994. Assessing the Developmental Components of Managerial Jobs. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 79, No 4. American Psychological Association, 544–560.



McCombs B. L. 1994. Strategies for assessing and enhancing motivation: Keys to promoting self-regulated learning and performance. Teoksessa H. F. O'Neil & M. Drillings (toim.), *Motivation: Theory and Research*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 49–69.

Mead, G. H. 1938. *Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist.* (ed.) C. W. Morris. Chicago: The University of Chicago Press.

Mentkowski, M & Associates (2000). *Learning That Lasts: Integrating Learning, Development and Performance in College and Beyond*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. 1956. *The focused interview. A manual of problems and procedures*. Glencoe, IL: Free Press.

Metsämuuronen, J. 2000b. Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet. Metodologia-sarja 6. Helsinki: International Methelp Ky.

Metsämuurojen, J. 2000c. SPSS aloittelevan tutkijan käytössä. Metodologia-sarja 5. Helsinki: International Methelp Ky.

Metsämuurojen J. 2000d. Tilastollisen kuvauksen perusteet. Metodologia-sarja 2. Helsinki: International Methelp Ky.

Metsämuuronen, J. 2001a. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia-sarja 1. Helsinki: International Methelp Ky.

Metsämuuronen, J. 2001b. Monimuuttujamenetelmien perusteet SPSS-ympäristössä. Metodologia-sarja 7. Helsinki: International Methelp Ky.

Metsämuuronen, J. 2001c. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.

Mezirow, J. 1985. Concept and action in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 142–151.

Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen edistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et.al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Miettinen, E. & Saarinen, E. 1990. Muutostekijät. Juva: WSOY.
- Miller, P. H. 1996/1983. Theories of Developmental Psychology. W.H. New York: Freeman and Company.
- Müller, K. 2003. Aivokutinaa. Työterveyslaitos. Helsinki: Vammalan Kirjapaino.
- Mäkelä, K. 1995a. Kvalifikaatioanalyysi – miksi ja miten? Aikuiskasvatus 2/1995, 128–131.
- Mäkelä, K. 1995b. Koulutuksen määrällisen mitoituksen strategiat, mallit ja käytännöt. Teoksessa P. Yrjölä (toim.), Koulutuksen mitoittaminen. Opetushallitus 28/95, 33–61.
- Mäkelä, K. 2000. TOPTEN-menettelyn soveltaminen yritysten osaamistarpeiden kartoituksessa. Julkaisussa M. Mannermaa (toim.), Tulevaisuuden haltuunotto. PK-yrityksen ennakkoinnin käsikirja. ESR-julkaisut 77/2000. Helsinki: Edita, 97–111.
- Mäkelä, K. 2001. Työn megatrendit 2001. Futura 1/2002. Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry, 74–79.
- Mäkelä, K. & Polo, S. 2001. Ennakointia tukevan tutkimuksen tekeminen. Julkaisussa K. Mäkelä, S. Polo & H. Stenlund (toim.), Ennakoiva tutkimus ja kehittäminen. Julkaisu D: 136; Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Naisbitt, J. & Aburdene, P. 1990. Megatrendit 2000. Kohti uutta vuosituhatta. Juva: WSOY.
- Nelson, T. D. & Narens, L. 1990. Metamemory: A theoretical framework and new findings. The Psychology of Learning and Motivation, 26, 125–173.

Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.), Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisu No 4. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Niemi, H. 2002. Empowering Learners in the Virtual University. Teoksessa H. Niemi & P. Ruohotie (toim.), Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University. Saarijärvi: Research Centre for Vocational Education and Training, 1-35.

Nieminen, J. 2002. Ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajien lisäkoulutus. TUKEVA-hanke osaamisen tason nostajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.), Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 95–122.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. Knowledge-creating Company. New York: Oxford University Press.

Nykänen, J. 2001. Lähtökohtia ammatillisen koulutuksen kehittämistä ohjaavien arvojen tarkasteluun. Lisensiaatintyö. Tampereen yliopisto.

Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), Tutkiva opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125–147.

Otala, L. 2000. Osaamisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: Ekonomia. WSOY.

Patton, M. Q. 1987. Creative Evaluation. Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage Publications.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Peltokorpi, M. 1996. Organisaation toiminnan kulttuurinen muutos sairaalan huoltopalveluyksikössä. Acta universitatis Tamperensis ser A vol 516; Tampereen yliopisto.

Perheentupa, A-V. 1997. Salaperäinen minuus: Puheenvuoro ihmiskäsityskeskusteluun. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Carcia, T. & McKeachie, W.J. 1991. A Manual for the Use of the Motivated Strategies for learning Questionnaire (MSLQ), University of Michigan.

Pintrich, P. R. & McKeachie, W. J. 2000. A Framework for Conceptualizing Student Motivation and Self-regulated Learning in the College Classroom. Julkaisussa P. R. Pintrich & P. Ruohotie (toim.), Conative Constructs and Self-regulated Learning. University of Tampere. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 31–50.

Pintrich, P. 1988. A Process-oriented View of Student Motivation and Cognition. Julkaisussa J. S. Stark & L. S. Mets (toim.), Improving Teaching and Learning Through Research. New Directions for Teaching and Learning, no. 57. San Francisco: Jossey-Bass.

Pintrich, P. R. 2000a. The role of motivation in self-regulated learning. Julkaisussa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.), Conative Constructs and Self-regulated Learning. University of Tampere. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 51–66.

Pintrich, P. R. 2000b. Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal orientation in Learning and Achievement. Julkaisussa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.), Conative Constructs and Self-regulated Learning. University of Tampere. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 67–88.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. 1996. Motivation in education: Theory, research, and applications. NJ; Prentice Hall Merrill: Englewood Cliffs.

Puolimatka, T. 1995/1999. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. 1998. Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Sitra.

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gaudeamus.

Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, Vol, 41, SUFI 8, Tampere.

- Rauhala, L. 1996. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1999. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste–von Wright, M. 1979/1986. Nuorison ihmis- ja maailmankuva x sosialisatioprosessi ja maailmankuva. Turun yliopisto, Psykologian laitos: Psykologian tutkimuksia 36.
- Rauste–von Wright, M. 1998. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: Atena. WSOY.
- Rauste–von Wright, M. & von Wright, J. 1998. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rauste–von Wright, M. & Heikkilä, K. 1996. Koulutuskokeilu opettajakoulutuksen kehittämisen välineenä. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. A, Tutkimusraportti 58.
- Rogers, C. R. 1951. Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implication, and Theory. Boston: Houghton.
- Rogers, C. 1983. Freedom To Learn for the 80's. Charles E. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company. A Bell & Howell Company.
- Ruohotie, P. 1981. Kannustava johtaminen. Saarijärvi: Motiforce Oy.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammatikasvatussarja 8. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1997. Itsesäätely oppimisessa. Julkaisussa P. Ruohotie & J. Honka (toim.), Osaamisen kehittäminen organisaatioissa. Saarijärvi: Consulting Team, 101–139.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1999. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie & K. Harra Matti Peltonen, näkijä ja tekijä. Saarijärvi: Okka-säätiön julkaisuja, 68–81.
- Ruohotie, P. 2000a. Conative constructs in learning. Teoksessa P. R. Pintrich & P. Ruohotie (toim.), Conative Constructs and Self Regulated Learning. Research Centre for Vocational Education. University of Tampere, 1–30.

Ruohotie, P. 2000b. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.

Ruohotie, P. 2001a. Työelämässä tarvittavat avainkvalifikaatiot. Kasvatuksen päivillä 2001 pidetty esitelmä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja; Ammattikasvatuksen tutkimusseura OTTU ry,

Ruohotie, P. 2002a. Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. Ammattikasvatuksen aikakauskirja; Ammattikasvatuksen tutkimusseura OTTU ry. 2/2002, 8–16.

Ruohotie, P. 2002b. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Julkaisussa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Arene, Edita, 108–127.

Ruohotie, P. 2002c. Motivation and Self-Regulation in Learning. Julkaisussa H. Niemi & P. Ruohotie (Ed.) Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University. Saarijärvi: Research Centre for Vocational Education and Training, 37–71.

Ruohotie, P. 2002d. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Julkaisussa Juhani Nieminen (toim.), Verkot ja virtuaalistaminen oppimisen tukena. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 13–45.

Ruohotie, P. 2003a. Self-regulatory abilities for professional learning. Teoksessa Bruce Bearsto, Marv Klein & Pekka Ruohotie (toim.), Professional Learning and Leadership. Saarijärvi: Research Centre for Vocational Education and Training, 251–281.

Ruohotie, P. 2003b. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen. Pääkirjoitus Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2003; Ammattikasvatuksen tutkimusseura OTTU ry, 4–11.

Ruohotie, P. 2004. Minäkäsityksen ja –identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2004; Ammattikasvatuksen tutkimusseura OTTU ry, 4-15.

Ruohotie, P. & Koironen, M. 2000. In the Pursuit of Conative Constructs into Entrepreneurship Education. Journal of Entrepreneurship Education, 3, 9–22.

Ruohotie, P. 1997. Ammattikorkeakoulun työympäristö opettajan ammatillisen kasvun tukena. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Helsingin yliopisto; Kasvatustieteen laitos.

Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

Saarinen, J. 2001. Etäopetus opettajien täydennyskoulutuksessa ja etäopetuksen pedagogiset menetelmät. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Schunk, D.H. 1985. Self-efficacy and school learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208–223.

Schunk, D.H. 1989/1994. Self-Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.), *Self-regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 75–99.

Seibert, K.W. 1996. Experience is the best teacher, if you can learn from it. Realtime reflection and development. Teoksessa D. T. Hall & Associates, *The Career is Dead – Long Live the Career*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 246-264.

Sinivuori, T. 2002. Teatteriharrastuksen merkitys. Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 866. Tampereen yliopisto.

Sneck, T. 2002. Hypoteeseista ja skenaarioista kohti yhteiskäyttäjien ennakoivia ohjantajärjestelmiä. Ennakointityön toiminnallinen hyödyntäminen. Akateeminen väitöskirja. Espoo: VTT Publications 468.

Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. 1996. Individual differences in affective and conative functions, Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee, (toim.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 243–310.

Steiner, R. 1979. Vapauden filosofia. Jyväskylä: Gummerus.

Stenlund, H. (toim.), 1997. Työn tulevaisuus. Helsinki: Työhallinnon julkaisu 185.

Sternberg, R. 1985. *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. ja Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat. kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Tutkimuksia 229. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Talka, A. 1997. Julkaisussa R. Leskinen, A. Talka & P. Pohjonen Ammatillisen Aikuiskoulutuksen vaiheet. Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liitto r.y. Jyväskylä: Gummerus.

Turtiainen, J. 1997. Työelämän muutosten ja koulutustarpeiden ennakoinnin analysointijärjestelmä. Työelämän ja koulutustarpeiden ennakoinnin menetelmät käytäntöineen. <http://www.mol.fi/EU/esf/ennakointi/metodit/turti1.htm> 13.10.1999.

Turunen, K. E. 1997. Halut, arvot ja valta. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 56, 387–398.

Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Jyväskylä: Vastapaino.

Uusitalo, H. 1998. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.

Van Manen, M. 1990. Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. New York: State University of New York.

Varmola, T. 1996. Markkinasuuntautuneen koulutuksen aikakauteen? Acta Universitatis Tamperensis 524. Tampereen yliopisto.

Vartia P. & Ylä-Anttila, P. 1992. Kansantalous 2017. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos Helsinki: ETLA, Sarja B 80. SITRA 125.

Vartia P. & Ylä-Anttila, P. 2003. Kansantalous 2028. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos. Tiedote. 20.8.2003.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vaso, J. (1998). Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Acta Universitatis Tamperensis 588. Tampereen yliopisto.



- Vaso, J. & Vertanen, I. 2000. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajat 2000-luvun alussa. Helsinki: Opetushallitus.
- Vattimo, G. 1991. Läpinäkyvä yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus.
- Vikström, J. 1998. Usko ja uskallus. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Visanti, M-L. 1999. Tulevaisuuden osaamistarpeiden laadullinen ennakointi OSENNA. Loppuraportti, osa I. Helsinki: Opetushallitus.
- Weinert, F. E. 2001. Concept fo Competence: A Conceptual Clarification. Teoksessa D. S. Rychen & L. H. Salganik (toim.), Key Competencies. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. 1986. The teaching of learning strategies. Teoksessa M. Wittrock (toim.), Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, 315–327.
- Wilenius, R. 1989. Ihminen filosofisena ongelmana. Julkaisussa R. Wilenius, P. Oksala, L. Mehtonen & M. Juntunen. Johdatus filosofiseen ajatteluun. Jyväskylä: Atena, 9–40.
- Wilenius, R. 1999. Mitä on ihminen? Filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvusta. Atena kustannus. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilson, A. L. 1993. The Common Concern: Controlling the Professionalization of Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 44(1), 1–16.
- Winne, P. H. 1997. Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397–410.
- Winne, P. H. & Hadwin A. F. 1998. Studying as Self-Regulated Learning. Teoksessa D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser. (toim.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 277–304.
- Zimmerman, B. J. 2000. Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (toim.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, 13–39.
- Zimmerman, B.J. 1994. Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman. *Self-*

Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3–21.

Zimmerman, B. J. 1998. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.), Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York; Guilford Press, 1–19.

Åhman, H. 2003. Oman mielen johtaminen – näkemyksiä ja kokemuksia yksilön menestymisestä postmodernissa organisaatiossa. Väitöskirjasarja No 12. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.

Ylä-Anttila, P. Mikä on Suomen osa tulevaisuuden työnjaossa. Vieraskynä. Helsingin Sanomat 10.11.2003.

Yrjönsuuri, Y. & Yrjönsuuri, R. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 2003. Opiskelu Oppiminen Osaaminen. Hamina: OPPILO.

## MIETINNÖT, MUISTIOT, OHJELMAT

Euroopan sosiaalirahasto. Ohjelma-asiakirja 1995-1999. Tavoiteohjelma 4. Suomi. Työministeriö.

Opetusministeriön työryhmän muistioita 3/2002.

Opetusministeriö. 1999. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999 – 2004. Kehittämissuunnitelma 29.12.1999.

Opetusministeriö. 2002. Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö. Opetusministeriön työryhmien muistioita 3:2002. OPM 30.3.2001, Nro 48/041/2000.

Osaamiskeskusten väliarviointi 1999-2002. Huippuosaamisesta alueille kilpailukykyä. Sisäasiainministeriön julkaisu 4/ 2003.

## LAIT JA ASETUKSET

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.

Laki työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta. L 493/65.

Laki työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta annetun lain muuttamisesta. L 97/70.

Laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista. L 760/90.

Laki työvoimapoliittisesta aikuiskoulutuksesta. 763/90.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. 631/98.

#### MUUT LÄHTEET

TUKEVA –projektisuunnitelma vuosille 2000 – 2002. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

IN-opintojen opetussuunnitelma, Tampereen yliopisto Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaneuvoston päätös 16.6.1999.

# Liitteet

## Liite 1. Oppijan minäkuvakysely

Nimi:

Seuraavat väittämät koskevat käsityksiäsi itsestäsi oppijana.

Arvioi kunkin väittämän osalta, missä määrin se vastaa sinun käsityksiäsi asiasta.

Merkitse vastauksesi ympäröimällä jokaisen väittämän jälkeen se vastausvaihtoehdon numero, joka parhaiten vastaa näkemystäsi.

### Oppijan minäkuva

#### 1. Itseluottamus

	Väittäjä ei pidä lainkaan paikkaansa			Väittäjä vas- taa käsitystäni erittäin hyvin	
	1	2	3	4	5
1. Minulta löytyy rohkeutta esittää poikkeaviakin mielipiteitä.	1	2	3	4	5
2. Olen onnistunut työssäni keskitasoa paremmin.	1	2	3	4	5
3. Pidän työstä, jossa joku muu tekee päätökset ja sanoo, mitä minun on tehtävä.	1	2	3	4	5
4. Voin mielestäni vaikuttaa hyvin vähän siihen, mitä minulle tapahtuu.	1	2	3	4	5
5. Luotan vaikeissakin asioissa omiin kykyihini.	1	2	3	4	5
6. Minulta löytyy riittävästi tahdonvoimaa toteuttaakseni tärkeäksi kokemani tavoitteet.	1	2	3	4	5

#### 2. Joustavuus

7. Olen ihmissuhteissani joustava.	1	2	3	4	5
8. Muutan joustavasti toimintatapaani, jos huomaan olevani väärässä.	1	2	3	4	5
9. Suhtaudun toisten esittämiin mielipiteisiin ja ehdotuksiin ennakkoluulottomasti.	1	2	3	4	5
10. Sopeudun helposti muutoksiin (mm. teknologisiin muutoksiin, uusiin sääntöihin, työmenetelmiin jne.).	1	2	3	4	5
11. Kestän hyvin minuun kohdistuvan arvostelun.	1	2	3	4	5

#### 3. Suoriutumistarve

12. Minulla on suuri halu näyttää toisille, mihin pystyn.	1	2	3	4	5
13. Minulle on tärkeää onnistua kaikessa, mitä teen.	1	2	3	4	5
14. Minulla on kunnianhimoa edetä mahdollisimman pitkälle.	1	2	3	4	5
15. Minulle on tärkeitä saada arvostusta ja tunnustusta.	1	2	3	4	5
16. Haluan kantaa työssäni paljon henkilökohtaista vastuuta.	1	2	3	4	5

Väittämä ei  
pidä lainkaan  
paikkaansa

Väittämä vas-  
taa käsitystäni  
erittäin hyvin

#### 4. Taipumus riskinottoon

19.	Olen sitä mieltä, että sopiva annos riskejä on elämän suola.	1	2	3	4	5
20.	Minun on helppo sietää epävarmuutta ja stressiä.	1	2	3	4	5
21.	Olen taipuvainen varovaisuuteen toiminnoissani.	1	2	3	4	5
22.	Haluan tehdä kaiken varman päälle	1	2	3	4	5
23.	Haluan tehdä työtä, johon liittyy muutoksia ja vaihtelua, vaikka se tuntuisikin epävarmalta.	1	2	3	4	5
24.	Kokeilen mielelläni uusia ideoita.	1	2	3	4	5
25.	Pidän hankkeesta, joka vaatii nopeaa toimintaa.	1	2	3	4	5

#### 5. Yhteistyökyky

26.	Minun on helppo solmia uusia ystävyys-suhteita.	1	2	3	4	5
27.	Opiskelen ja työskentelen mielelläni työryhmässä.	1	2	3	4	5
28.	Opiskelen ja teen työtä mieluummin itsenäisesti kuin yhdessä muiden kanssa.	1	2	3	4	5
29.	Minulle ei ole vaikeata asettua kanssaihmissen asemaan.	1	2	3	4	5
30.	Minulle ei tuota vaikeuksia ottaa huomioon ihmisten erilaisuus.	1	2	3	4	5
31.	Yleensä ymmärrän vuorovaikutustilanteessa puhujan sanoman ja tunteet.	1	2	3	4	5

#### 6. Sitoutuminen työhön

32.	Minusta on rasittavaa tehdä työtä, joka vaatii pitkäaikaista keskittymistä.	1	2	3	4	5
34.	Jaksan kyllä puurtaa tärkeän tavoitteen savuttamiseksi vaikeuksista huolimatta.	1	2	3	4	5
35.	Yleensä en anna periksi, ennen kuin olen saavuttanut tavoitteeni.	1	2	3	4	5
37.	Antaudun työolleni niin, että minua voisi kutsua "työnarkomaksi".	1	2	3	4	5
38.	Työhön lähteminen on minulle usein vastenmielistä.	1	2	3	4	5

#### 7. Kasvumotivaatio

39.	Seuraan aktiivisesti omanalani kehitystä.	1	2	3	4	5
40.	Luen paljon omaa alaani käsittelevää kirjallisuutta (aikakauslehtiä, sanomalehtiartikkeleita, kirjoja).	1	2	3	4	5
42.	Olen kiinnostunut lisäkoulutuksesta, mikäli se mahdollistaa siirtymisen uusiin haasteellisiin tehtäviin.	1	2	3	4	5
43.	Minulla on kehittämisideoita, joita voisi hyödyntää työyhteisössäni	1	2	3	4	5
44.	Itseni kehittäminen on minulle jatkuva haaste.	1	2	3	4	5
45.	Haluan lisätä ammattitaitoani mahdollisimman paljon.	1	2	3	4	5
46.	Lisä-/täydennyskoulutus ei kiinnosta minua.	1	2	3	4	5

	Väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa			Väittämä vas- taa käsitystäni erittäin hyvin	
47. Olen kiinnostunut itseni kehittämisestä.	1	2	3	4	5
48. Itseni kehittäminen ilman palkkiota ei kiinnosta minua.	1	2	3	4	5

### 8. Kiinnostus ongelmanratkaisuun (innovatiivisuus)

49. Minusta on mukavaa ratkaista visaisia ongelmia.	1	2	3	4	5
50. Pyrin löytämään ongelmiin useita vaihtoehtoisia ratkaisuja.	1	2	3	4	5
51. Minua kiehtovat ongelmat, joihin ei ole valmiita ratkaisuja.	1	2	3	4	5
52. Pohdin usein kysymystä, miksi ihmiset käyttäytyvät tietyllä tavalla.	1	2	3	4	5
53. Keskustelen usein toisten kanssa työhön liittyvistä ongelmista ja niiden ratkaisumahdollisuuksista.	1	2	3	4	5

### 9. Urakäsitys

55. Tunnen omat heikot ja vahvat puoleni.	1	2	3	4	5
56. Tunnen olevani omalla alallani.	1	2	3	4	5
57. Minulla on selkeät tavoitteet uralla kehittymisen kannalta.	1	2	3	4	5
58. Asetan itselleni jatkuvasti uusia kehittämistavoitteita.	1	2	3	4	5
59. Minulla on varsin realistinen käsitys siitä, mihin kykenen.	1	2	3	4	5
60. Käytän perheeltäni saatua palautetta kehittämisen tukena.	1	2	3	4	5
61. Käytän työnantajaltani saatua palautetta kehittämisen tukena.	1	2	3	4	5
62. Suhtaudun myönteisesti saamaani palautteeseen.	1	2	3	4	5

### 10. Tunnustuksen tarve

63. Pidän siitä, että ihmiset arvostavat minua.	1	2	3	4	5
64. Minulle on tärkeää se, että minut tunnetaan vaikuttajana työorganisaatiossa.	1	2	3	4	5
65. Sosiaalinen asema (status) on minulle tärkeä kannustin.	1	2	3	4	5
66. Etsin saavutuksilleni muiden ihmisten tunnustuksen.	1	2	3	4	5
67. Minua kannustaa työ, jolla on korkea status.	1	2	3	4	5
68. Haluan saada arvostetun aseman omassa työyhteisössäni	1	2	3	4	5

### 11. Tehokkuususkomukset

69. Luotan omiin kykyihini selviytyä opinnoistani ja työstäni.	1	2	3	4	5
70. Työhöni liittyy joitakin sellaisia tehtäviä, joita en hallitse kunnolla.	1	2	3	4	5
71. Epäilen kykyäni selviytyä opinnoistani ja työstäni.	1	2	3	4	5
72. Minulla on kaikki työni edellyttämät valmiudet.	1	2	3	4	5
73. Hallitsen työni erittäin hyvin.	1	2	3	4	5
74. Tulevaisuuteni nykyisissä tehtävissäni on epävarma puutteellisten taitojeni vuoksi.	1	2	3	4	5

	Väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa			Väittämä vas- taa käsitystäni erittäin hyvin	
75. Olen ylpeä työtaidostani ja valmiuksistani.	1	2	3	4	5
76. Minulla on hyvät oppimisvalmiudet.	1	2	3	4	5

## 12. Tulokset

77. Saan hyvän palkkion hyvästä työstä.	1	2	3	4	5
79. Määrään itse palkkatasoni.	1	2	3	4	5
80. Minulla on mahdollisuus nostaa ansiotasoa, jos teen työni hyvin.	1	2	3	4	5
81. Suurin osa hyvin tekemästäni työstä jää vaille huomiota.	1	2	3	4	5

## 13. Työn kehittävät komponentit

83. Minulta edellytetään uusien menetelmien käyttämistä työssäni.	1	2	3	4	5
85. Työssäni on tiukat laatuvaatimukset työtehtävien suorittamiselle.	1	2	3	4	5
86. Kannan jatkuvaa huolta siitä, miten voin pitää ammattitaitoani ajan tasalla nykyisessä työssäni.	1	2	3	4	5
87. Pidän työhöni kohdistuvia vaatimuksia kohtuuttomina.	1	2	3	4	5
88. Asiakkaiden muuttuvat tarpeet pakottavat myös oman työn jatkuvaan muutokseen.	1	2	3	4	5

## 14. Koulutukseen hakeutumisen motiivit

89. Halusin näyttää muille, että pystyn vielä kehittymään.	1	2	3	4	5
90. Halusin näyttää itselleni, että pystyn vielä kehittymään.	1	2	3	4	5
91. Halusin kohottaa omaa ammattitaitoani.	1	2	3	4	5
92. Itseluottamukseni lisääntyy käytyäni koulutuksen.	1	2	3	4	5
93. Ystävieni/puolisoni/lapseni arvostavat minua enemmän käytyäni koulutuksen.	1	2	3	4	5
94. Perustietoni ovat vanhentuneita, joten minun on pakko opiskella säilyttääkseni työni/työpaikkani tulevaisuudessa.	1	2	3	4	5
95. Halusin/haluan oppia uusia asioita.	1	2	3	4	5
96. Puolisoni innosti minut opiskelemaan.	1	2	3	4	5
97. Työympäristössäni arvostetaan kehityshaluisia henkilöitä.	1	2	3	4	5
98. Tavoittelen vaativampia työtehtäviä.	1	2	3	4	5

## 15. Koulutuksen vaikutukset ja tulokset

99. Olen saanut työhöni uutta rohkeutta ja itseluottamusta.	1	2	3	4	5
100. Olen huomannut, että minua arvostetaan enemmän työssäni.	1	2	3	4	5
101. Ristiriidat kotona ovat lisääntyneet.	1	2	3	4	5
102. Opiskelu on tuonut uutta sisältöä perhe-elämääni.	1	2	3	4	5
103. Olen nauttinut siitä, että pystyn vielä omaksumaan uusia asioita.	1	2	3	4	5
104. Elämän arvoja on joutunut miettimään uudelleen.	1	2	3	4	5

	Väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa			Väittämä vas- taa käsitystäni erittäin hyvin	
	1	2	3	4	5
105. Ammatillinen näkemykseni on selvästi avartunut.	1	2	3	4	5
106. Opiskelu on osoittautunut rankemmaksi kuin ennakkoon osasin odottaa.	1	2	3	4	5
107. Olen saanut uutta sisältöä ja uusia tavoitteita elämääni.	1	2	3	4	5
108. Olen saanut opiskelun kautta uusia ystäviä.	1	2	3	4	5
109. Opiskelu on tuonut aktiivisemmän otteen elämääni.	1	2	3	4	5
110. Olen saanut uskoa siihen, että vaikeatkin asiat ovat opittavissa.	1	2	3	4	5
111. Koulutus on lisännyt tuntuvasti kontaktejani muihin alan asiantuntijoihin.	1	2	3	4	5



## Liite 2. Motivaatio ja oppimisstrategiakysely

Nimi: \_\_\_\_\_

\* Seuraavat väittämät koskevat suhtautumistasi arvioitavana olevan kurssin opintoihin (IN-opinnot, jakso I) ja sisältöihin sekä omia odotuksiasi ja kokemuksiasi kurssin opiskelussa. Niihin ei ole oikeita tai väärä vastauksia.

\* Arvioi kunkin väittämän osalta, missä määrin se vastaa sinun käsityksiäsi asiasta. Merkitse vastauksesi ympäröimällä jokaisen väittämän jälkeen se vastausvaihtoehdon numero, joka parhaiten vastaa näkemystäsi.

### A. Motivaatioasteikko

#### 1. Arvokomponentit

##### 1.1 Sisäinen tavoiteorientaatio

	Väittäjä ei					Väittäjä vas-					
	pidä lainkaan					taa käsitystäni					
	paikkaansa					erittäin hyvin					
1.	Opiskelen kaikkein mieluimmin asioita, jotka ovat vaativia ja joista voin oppia uutta.	1	2	3	4	5					
2.	Opiskelen kaikkein mieluimmin asioita, jotka askarruttavat minua, vaikka ne olisivat vaikeita.	1	2	3	4	5					
3.	Minulle tuottaa suurinta tyydytystä se, että voin perehtyä kurssilla käsiteltäviin asioihin mahdollisimman syvällisesti.	1	2	3	4	5					
4.	Jos minulla on tällä kurssilla mahdollisuus valita tehtäviä tai kirjallisuutta, valitsen sellaisia, joista voin oppia uutta, vaikka en siitä syystä saisikaan parasta mahdollista arvosanaa.	1	2	3	4	5					

##### 1.2 Ulkoinen tavoiteorientaatio

5.	Minulle on tärkeintä saada hyvä arvosana tältä kurssilta.	1	2	3	4	5					
6.	Minun päätavoitteeni on menestyä hyvin tällä kurssilla - kuten yleensäkin opinnoissani.	1	2	3	4	5					
7.	Haluan - mikäli mahdollista - saada paremman arvosanan tällä kurssilla kuin opiskelijatoverini.	1	2	3	4	5					
8.	Minulle on tärkeää onnistua opinnoissani ja näyttää muille (perheenjäsenilleni, ystävilleni, työtovereilleni) mihin kykenen.	1	2	3	4	5					

##### 1.3 Opiskelun mielekkyys

9.	Olen erittäin kiinnostunut tämän kurssin aihepiiristä	1	2	3	4	5					
10.	Pidän kurssin sisällöstä.	1	2	3	4	5					

	Väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa			Väittämä vas- taa käsitystäni erittäin hyvin		
1.3.1 Tärkeys						
11.	Minulle on tärkeää oppia tällä kurssilla käsiteltävät asiat.	1	2	3	4	5
12.	Tällä kurssilla käsiteltävien asioiden ymmärtäminen on minulle hyvin tärkeää.	1	2	3	4	5
1.3.2 Hyöty						
13.	Uskon, että tämän kurssin opiskelusta on hyötyä myös muiden aineiden opiskelussa.	1	2	3	4	5
14.	Uskon, että tämän kurssin opiskelusta on hyötyä laajemmin omassa työssäni (töiden suunnittelu, ajankäytön suunnittelu, ongelmanratkaisutaidot)	1	2	3	4	5
15.	Uskon, että tämän kurssin opiskelusta on minulle käytännön hyötyä.	1	2	3	4	5
2. Odotuskomponentti						
2.1 Uskomukset onnistumisen / epäonnistumisen syistä						
2.1.1 Sisäinen onnistuminen						
16.	Pystyn kyllä oppimaan tähän kurssiin liittyvät asiat, jos vain opiskelen oikealla tavalla.	1	2	3	4	5
17.	Opin kyllä tällä kurssilla käsiteltävät asiat, jos ponnistelen riittävän lujasti.	1	2	3	4	5
2.1.2 Sisäinen epäonnistuminen						
18.	On minun omaa syytäni, jos en opi tällä kurssilla käsiteltäviä asioita.	1	2	3	4	5
19.	Jos en ymmärrä tähän kurssiin liittyviä asioita, se johtuu siitä, että en yritä tarpeeksi lujasti.	1	2	3	4	5
2.1.3 Ulkoinen onnistuminen						
20.	Jos opin tähän kurssiin liittyvät asiat, se johtuu lähinnä hyvästä opetuksesta.	1	2	3	4	5
21.	Jos opin tähän kurssiin liittyvät asiat, se johtuu siitä, että ne ovat helppoja.	1	2	3	4	5
2.1.4 Ulkoinen epäonnistuminen						
22.	Jos en ymmärrä tähän kurssiin liittyviä asioita, se johtuu siitä, että ne ovat minulle liian vaikeita.	1	2	3	4	5
23.	Jos en opi tähän kurssiin liittyviä asioita, se johtuu opettajasta / opetuksesta (esim. opetuksen vähäisyydestä tai pinnallisuudesta).	1	2	3	4	5

	Väittäjä ei pidä lainkaan paikkaansa		Väittäjä vas- taa käsitystäni erittäin hyvin		
2.2 Käsitys itsestä oppilaana (Tehokkuususkomukset opiskelussa)					
24.	Olen vakuuttunut siitä, että ymmärrän kaikkein vaikeimmatkin asiat, joita käsitellään tällä kurssilla.	1	2	3	4 5
25.	Uskon pystyväni oppimaan peruskäsitteet tällä kurssilla.	1	2	3	4 5
26.	Uskon ymmärtäväni kaikkein vaikeimmatkin asiat, joita opettaja esittää tällä kurssilla.	1	2	3	4 5
27.	Uskon selviytyväni erinomaisesti tämän kurssin tehtävistä	1	2	3	4 5
2.3 Käsitys omasta oppimiskyvystä (Menestymisen odotukset)					
28.	Uskon saavani tästä kurssista erinomaisen arvosanan.	1	2	3	4 5
29.	Uskon menestyväni hyvin tällä kurssilla.	1	2	3	4 5
30.	Kurssin vaikeuden ja omat taitoni huomioon ottaen menestyn luultavasti hyvin tällä kurssilla.	1	2	3	4 5
3. Affektiivinen komponentti					
3.1 Kognitiivinen ristiriita					
31.	Hermostun ajatuksesta, että minun tulee käyttää kurssilla opetettuja asioita käytännön työssäni.	1	2	3	4 5
32.	Nautin ajatuksesta, että pääsen soveltamaan oppimaani omassa työssäni.	1	2	3	4 5
33.	Minusta tuntuu, että en muista mitään kurssilla puhutuista asioista silloin, kun teen omaa työtäni.	1	2	3	4 5
3.2 Emotionaalinen ristiriita					
34.	Tunnen itseni usein hermostuneeksi koulutuksen aikana.	1	2	3	4 5
35.	Hermostun, kun minun pitää kertoa ystävilleni opiskelustani.	1	2	3	4 5
36.	Nautin keskustella opiskelustani ystäväni kanssa.	1	2	3	4 5

\* Seuraavat väittämät koskevat arvioitavana olevan kurssin opiskelussa soveltamiasi työtapoja, kuten tapaasi seurata opetusta, tehdä tämän kurssin harjoitustehtäviä jne. Niihin ei ole nytkään oikeita tai vääriä vastauksia.

\* Arvioi kunkin väittämän osalta, missä määrin se vastaa sinun toimintatapaasi tämän kurssin opiskelussa. Merkitse vastauksesi ympyröimällä jokaisen väittämän jälkeen se vastausvaihtoehdon numero, joka parhaiten vastaa sinun toimintatapaasi.

## B. Kognitiivinen asteikko

	Väittäjä ei pidä lainkaan paikkaansa				Väittäjä vas- taa käsitystäni erittäin hyvin
<b>1. Mieleenpainamisstrategiat</b>					
37.					
Harjoittelin kurssiin liittyviä asioita kertomalla niitä itselleni kerta toisensa jälkeen.	1	2	3	4	5
38.					
Kun opiskelin kurssiin liittyviä asioita, luin aina uudelleen ja uudelleen muistiinpanoja ja kurssikirjallisuutta.	1	2	3	4	5
39.					
Opettelin ulkoa avainsanoja, jotka olisivat palauttaneet mieleeni tärkeitä käsitteitä ja asiayhteyksiä.	1	2	3	4	5
40.					
Opiskellessani kurssiin liittyviä asioita, tein itselleni muistilistoja ja yritin sitten painaa mieleeni näitä listoja.	1	2	3	4	5
<b>2. Syventämisstrategiat (Elaboraatiostrategiat)</b>					
41.					
Kun luin kurssiin liittyvää kirjallisuutta yhdistelin erilaisista lähteistä (kuten muistiinpanoista, oppikirjoista, keskusteluista jne.) saamiani tietoja.	1	2	3	4	5
42.					
Pyrin löytämään yhteyksiä kurssilla opettujen asioiden ja muiden elämänalueiden välillä, milloin se vain oli mahdollista.	1	2	3	4	5
43.					
Kun paneuduin uuteen asiaan tällä kurssilla, pyrin suhteuttamaan uuden sisällön aikaisemmin opittuun.	1	2	3	4	5
44.					
Kirjallisuutta ja muistiinpanoja lukiessani kirjoitin ylös lyhyitä yhteenvetoja pääasioista.	1	2	3	4	5
45.					
Pyrin ymmärtämään tällä kurssilla opettuja asioita vertailemalla ja yhdistelemällä oppimateriaalin ja opetuksen sisältöä.	1	2	3	4	5
46.					
Yritin syventää oppimiani asioita oppitunneilla esim. tekemällä kysymyksiä ja osallistumalla keskusteluun.	1	2	3	4	5

3. Jäsentelystrategiat		Väittäjä ei pidä lainkaan paikkaansa	1	2	3	4	5	Väittäjä vas- taa käsitystäni erittäin hyvin
47.	Kun luin tämän kurssin kirjallisuutta, pyrin jäsentämään sitä ja hahmottamaan kokonaisuuksia.	1	2	3	4	5		
48.	Kun luin tähän kurssiin liittyvää kirjallisuutta ja muistiinpanoja, pyrin erottamaan tärkeimmät asiat vähemmän tärkeistä.	1	2	3	4	5		
49.	Tein yksinkertaisia kaavioita, piirroksia tai taulukoita, jotka auttoivat minua jäsentämään kurssimateriaalia.	1	2	3	4	5		
50.	Lukiessani kurssiin liittyvää kirjallisuutta kirjoitin muistiin tärkeimmät käsitteet.	1	2	3	4	5		
51.	Lukiessani kurssiin liittyvää kirjallisuutta tein omaan työhöni kohdistuvia kirjallisia suunnitelmia.	1	2	3	4	5		
4. Kriittisen ajattelun strategiat								
52.	Tällä kurssilla tein itselleni usein kysymyksiä kuulemastani tai lukemastani voidakseni vakuuttua tiedon paikkansapitävyydestä.	1	2	3	4	5		
53.	Kun oppitunnilla tai kirjallisuudessa tuli esille jotakin ilmiötä koskeva teoria, selitys tai johtopäätös, yritin itse löytää todisteita sen tueksi.	1	2	3	4	5		
54.	Otin tällä kurssilla opetetut tai luetut asiat siltä kannalta, että ne antoivat vain pohjan luoda omia käsityksiäni asioista.	1	2	3	4	5		
55.	Pyrin kehittämään omia ajatuksiani sen pohjalta, mitä olin tällä kurssilla oppinut.	1	2	3	4	5		
56.	Kun kurssimateriaalia lukiessani silmiini tarttui jokin väite tai päätelmä, mietin sille mahdollisia vaihtoehtoja.	1	2	3	4	5		
5. Metakognitiiviset strategiat								
5.1 Suunnittelustrategiat								
57.	Kun luin kurssikirjallisuutta, tein itselleni kysymyksiä suunnatakseni lukemistani olennaisiin asioihin.	1	2	3	4	5		
58.	Ennen kuin syvennyin lukemaan uutta tekstiä, silmäilin sitä nähdäkseni, miten se oli jäsenneilty.	1	2	3	4	5		
59.	Kirjallisuutta lukiessani pyrin ensin ajatuksissani hahmottamaan koko aihepiirin ja sen jälkeen päättämään mihin lukemisessani keskityn sen sijaan, että vain luin kirjoja.	1	2	3	4	5		
60.	Tähän kurssiin liittyvää oppimateriaalia opiskellessani asetin itselleni tavoitteita, jotta olisin voinut suunnata lukemistani eri opiskelujaksoilla.	1	2	3	4	5		
5.2 Keskittymisstrategiat								
61.	Monet tärkeätkin asiat jäivät kurssilla epäselviksi, koska ajatukseni harhailivat muissa asioissa.	1	2	3	4	5		
62.	Tähän kurssiin liittyvää kirjallisuutta lukiessani tein itselleni kysymyksiä valmistuakseni siitä, että olin ymmärtänyt lukemani.	1	2	3	4	5		

	Väittäjä ei pidä lainkaan paikkaansa			Väittäjä vas- taa käsitystäni erittäin hyvin	
63. Huomasin usein lukevani tähän kurssiin liittyvää kirjallisuutta ymmärtämättä koko asiasta mitään.	1	2	3	4	5
64. Lukiessani tähän kurssiin liittyvää kirjallisuutta pyrin selvittämään itselleni ne käsitteet tai asiat, jotka olivat minulle vaikeita ymmärtää.	1	2	3	4	5

### 5.3 Säätelystategiat

65. Jos jokin asia jäi minulle epäselväksi lukiessani palasin takaisin jo luettuun ja yritin ymmärtää kyseisen asian.	1	2	3	4	5
66. Jos minulle tuotti vaikeuksia ymmärtää lukemaani, muutin lukutapaani.	1	2	3	4	5
67. Pyrin mukauttamaan omaa lukemis- ja oppimistyyliäni niin, että se vastaisi opettajan vaatimuksia ja opetustyyliä.	1	2	3	4	5
68. Jos jokin asia jäi minulle epäselväksi oppitunnilla, selvitin itselleni kyseisen asian oppitunnin jälkeen.	1	2	3	4	5

### C. Resurssien hallintastrategiat

#### 1. Ajankäytön ja opiskeluympäristön hallinta

69. Opiskeluympäristön puolesta minulla oli mahdollisuus keskittyä opiskeluuni.	1	2	3	4	5
70. Käytin kurssimateriaalin opiskeluun varaamani ajan tehokkaasti.	1	2	3	4	5
71. Minulle tuotti vaikeuksia noudattaa lukujärjestystä tai pitäytyä johonkin ajankäyttösuunnitelmaan.	1	2	3	4	5
72. Minulla oli käytössäni vakituinen paikka, joka oli rauhoitettu opiskelulleni.	1	2	3	4	5
73. Noudatin tiettyä viikko-ohjelmaa lukemisessa ja tehtävien teossa.	1	2	3	4	5
74. Kävin tunnollisesti oppitunneilla.	1	2	3	4	5
75. En käyttänyt kovinkaan paljon aikaa tämän kurssin opiskeluun, koska minulla oli paljon muitakin tekemistä.	1	2	3	4	5
76. Minulla oli harvoin aikaa käydä läpi muistiinpanoja ja kerrata kirjallisuutta kurssin kuluessa.	1	2	3	4	5

#### 2. Yritteliäisyys (Ponnistusten hallinta)

77. Olin monesti niin laiska ja tympääntynyt lukemiseen, että jätin lukemiseni sikseen, vaikka en ollut vielä päässyt tavoitteeseeni.	1	2	3	4	5
78. Työskentelin lujasti selviytyäkseen hyvin tästä kurssista, vaikka en kaikesta lukemastani pitänytkään.	1	2	3	4	5
79. Annoin periksi vaikeiden asioiden opiskelussa ja keskityin helpoimpiin asioihin.	1	2	3	4	5
80. Minulle ei tuottanut vaikeuksia ponnistella loppuun asti edes vähemmän kiinnostavien asioiden parissa.	1	2	3	4	5

3. Vertaisoppiminen		Väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa					Väittämä vas- taa käsitystäni erittäin hyvin				
81.	Kun luin tähän kurssiin liittyviä asioita, kerroin usein toisillekin, mitä olin oppinut.	1	2	3	4	5					
82.	Pyysin yhteistyöhön toisten kurssilaisten kanssa tehtävien teossa.	1	2	3	4	5					
83.	Opiskeluvaiheen aikana keskustelin usein kurssikirjallisuuteen liittyvistä asioista muiden kurssilaisten kanssa.	1	2	3	4	5					
4. Avun tarve											
84.	Vaikka minulle olisi tuottanut vaikeuksia ymmärtää asioita, yritin selviytyä omin neuvoin ilman toisten apua.	1	2	3	4	5					
85.	Pyysin opettajaa selvittämään tarkemmin asiat, joita en ollut ymmärtänyt riittävästi.	1	2	3	4	5					
86.	Jos en ymmärtänyt kurssilla käsiteltyjä asioita, pyysin apua joltain toiselta opiskelijalta.	1	2	3	4	5					
87.	Pyysin löytämään ryhmästäni opiskelijoita, joilta saatoin tarvittaessa pyytää apua.	1	2	3	4	5					

\* Seuraavassa on vielä joukko väittämiä, jotka käsittelevät laajasti kurssin toteutusta, opetusjärjestelyjä ja kurssin synnyttämää yleisvaikutelmaa.

\* Arvioi kunkin väittämän osalta, missä määrin se vastaa sinun vaikutelmaasi kurssista ja sen opetusjärjestelyistä.

## D. Opetuksen tehokkuus

### 1. Kurssin arvostus

88.	Kurssi oli kiehtova ja virikkeitä antava.	1	2	3	4	5					
89.	Kurssin anti oli todella huomattava.	1	2	3	4	5					
90.	Kurssi lisäsi kiinnostustani käsiteltyyn aihepiiriin.	1	2	3	4	5					
91.	Kurssilla käsitellyt asiat tulivat ymmärretyiksi.	1	2	3	4	5					
92.	Minkä kokonaisarvosanan annat kurssista? ____ (Asteikko 4-10)	1	2	3	4	5					

### 2. Opettajan innostus

93.	Opettaja oli innostunut aiheestaan.	1	2	3	4	5					
94.	Opettaja oli todella paneutunut asiansa.	1	2	3	4	5					
95.	Opettajan esitystapa oli huumorilla höystetty-	1	2	3	4	5					
96.	Opettajan opetustapa oli innostavaa.	1	2	3	4	5					
97.	Minkä kokonaisarvosanan annat opetuksesta? ____ (Asteikko 4-10)	1	2	3	4	5					

	Väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa	1	2	3	4	5	Väittämä vas- taa käsitystäni erittäin hyvin
3. Opetuksen jäsentely ja selkeys							
98.	Opettaja selitti asiat perusteellisesti.	1	2	3	4	5	
99.	Opetusmateriaali oli hyvin valmisteluja ja helppotajuista.	1	2	3	4	5	
100.	Kurssille oli asetettu selkeät oppimistavoitteet.	1	2	3	4	5	
101.	Opetuksesta oli helppo tehdä muistiinpanoja.	1	2	3	4	5	
4. Vuorovaikutus opetustilanteessa							
102.	Opiskelijoita kannustettiin keskusteluun kurssin aikana.	1	2	3	4	5	
103.	Opiskelijat keskustelivat innokkaasti kurssiin liittyvistä asioista.	1	2	3	4	5	
104.	Opiskelijoita pyydettiin tekemään kysymyksiä ja pohtimaan vastauksia.	1	2	3	4	5	
105.	Opiskelijoita rohkaistiin esittämään omia ajatuksia / näkemyksiä.	1	2	3	4	5	
5. Joustavuus opetuksessa							
106.	Opettaja otti huomioon opiskelijoiden lähtötilanteen.	1	2	3	4	5	
107.	Opettaja otti opetuksessaan huomioon opiskelijoiden tason ja kehityksen.	1	2	3	4	5	
6. Opetuksen syvyys							
108.	Opetus kehitti opiskelijoiden ongelmanratkaisutaitoa.	1	2	3	4	5	
109.	Opettaja sai oppilaat ajattelemaan itsenäisesti.	1	2	3	4	5	
110.	Opettaja kyseenalaisti monia asioita ja velvoitti oppilaat pohtimaan niiden taustoja ja yhteyksiä laajempiin kokonaisuuksiin.	1	2	3	4	5	
7. Opettaja-oppilas -suhteet							
111.	Opettaja oli ystävällinen jokaiselle oppilaalle.	1	2	3	4	5	
112.	Opettaja rohkaisi kysymään apua ja neuvoa tarvittaessa.	1	2	3	4	5	
113.	Opettaja oli kiinnostunut jokaisesta oppilaasta.	1	2	3	4	5	
114.	Opettaja oli avoin ja häntä oli helppo lähestyä.	1	2	3	4	5	
8. Kurssin laajuus ja peittävyys							
115.	Kurssilla punnittiin erilaisia - jopa toisilleen vastakkaisia - näkemyksiä/johtopäätöksiä.	1	2	3	4	5	
116.	Kurssilla valotettiin opetuksessa esiintuotujen asioiden / käsitteiden taustoja.	1	2	3	4	5	
117.	Kurssilla käsiteltiin monipuolisesti asioita ja esitettiin erilaisia näkemyksiä.	1	2	3	4	5	



	Väittäjä ei pidä lainkaan paikkaansa		Väittäjä vas- taa käsitystäni erittäin hyvin	
118. Kurssilla tuotiin esille uusinta tietoa ja keskusteltiin tulevaisuuden kehitysnäkymistä.	1	2	3	4 5
9. Tehtävät / kirjallisuus				
119. Kurssiin liittyvät tehtävät ja kirjallisuus olivat todella hyödyllisiä.	1	2	3	4 5
120. Kurssiin liittyvät tehtävät ja kirjallisuus auttoivat ymmärtämään.	1	2	3	4 5
10. Rasittavuus/vaikeus				
121. Kurssin vaikeus (helppo - vaikea)	1	2	3	4 5
122. Kurssin rasittavuus (vähän - paljon)	1	2	3	4 5
123. Kurssin etenemisvauhti (hidas - nopea)	1	2	3	4 5
124. Kuinka paljon käytit aikaa kurssiin liittyvien asioiden opiskeluun lähiopetuksen ulkopuolella? _____ tuntia.	1	2	3	4 5

### **Liite 3.**

#### **Haastattelurunko**

Haastateltavan taustatiedot

Millaisena näet itsesi oppijana?, opettajana?, kollegana?, omana itsenäsi?

Miten kuvaillet omaa oppimistasi?

Millaisena pidät omaa oppimiskykyäsi?

Kuinka tehokkaana oppijana koet itsesi?

Mitkä asiat motivoivat sinua oppimiseen ja itsesi kehittämiseen?

Millaiset ulkoiset tekijät kannustavat sinua oppimaan uutta?

Miten halu edetä uralla vaikuttaa halukkuuteesi ja/tai kykyysi oppia?

Millaiset sisäiset tekijät kannustavat sinua oppimaan uutta?

Miten kiinnostus opetettavana olevia asioita kohtaan vaikuttaa oppimiseesi?

Miten kiinnostus oppimista kohtaan vaikuttaa oppimiseesi?

Miten näet/koet oman tilanteesi opettajana ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa vaikuttavan itsesi kehittämiseen?

Miten työyhteisössä/ammatillisessa aikuiskoulutuksessa vallitseva tilanne ja siihen liittyvät kehittymisodotukset vaikuttavat omaan käyttäytymiseesi suhteessa itsesi kehittämiseen?

Miten näet oman persoonasi merkityksen opettajan roolissa?

Millainen käsitys sinulla on opiskelijoittesi oppimisesta, kyvystä oppia ja oppimismotivaatiosta?

Millaisena näet omat kehittymismahdollisuutesi?

Millaisena näet opiskelijoittesi kehittymismahdollisuudet?

## **Liite 4.**

### **Haastattelun tulkinnan reflektointiohje**

Liitetiedostossa on haastattelustamme tehty tulkinta. Aineiston tarkasteleminen on jaettu teemoihin, jotka juontuvat tutkimuksen kvantitatiivisen aineiston pohjalta tehdystä tulkinnasta taustateorioiden mukaisesti.

Tutkimukseni on kuvaileva laadullinen tutkimus. Sen tavoitteena on kiinnittää huomiota aikuisten ihmisten oppimiseen yhteydessä olevaan motivaatioon ja kognitiivisiin ja metakognitiivisiin taitoihin sekä siihen, millä tavalla ihminen itse voi omalla toiminnallaan edesauttaa tavoitteiden saavuttamisessa. Tutkimus kohdistuu siis yksilöllisiin osaamista kehittäviin kysymyksiin. Oletuksena on, että ihminen on myös itse vastuussa omista sisäisistä prosesseistaan ja että niihin on mahdollista vaikuttaa. Tähän problematiikkaan liittyy työnimi ”Minästäkö kaikki riippuu?” Ammatillisten aikuisopettajien valmiudet selviytyä muutoksessa.

Pyrin työssäni naturalistisen paradigman suuntaiseen menettelyyn. Se tarkoittaa käytännössä sitä, että empiirinen tarkastelu vastaa tutkimushenkilöiden omia näkemyksiä. Tämän takia haluan vielä nostaa esille tutkimuksessa mukana olleiden henkilöiden omia käsityksiään siitä, millä tavalla hän kokee toimivansa oppiessaan asioita. Tässä tutkimuksessa, jossa tarkastelun kohteena on kunkin henkilön oma mielen sisäinen toiminta, naturalistinen lähestymistapa on perusteltu.

Tutkimusongelmani on, millaiset valmiudet ammatillisilla aikuisopettajilla on selviytyä työssä tapahtuvassa muutoksessa ja kehittää omaa osaamistaan akateemisissa opinnoissa. Tarkastelen sitä itsesäätelyn, motivaation, tahdon, kognitiivisten ja metakognitiivisten taitojen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on herättää kiinnostusta oman toiminnan tarkkailuun, omien prosessien tiedostamiseen ja lisätä itsetuntemusta. Tiedostaminen kun nähdään avainkysymyksenä muutoksessa. Tutkimus nostaa esille yksilöllisen päämäärätietoisien toiminnan ja metakompetenssien merkitystä osaamisen kehittämisessä.

Asioita tarkastellaan teoreettisesti tutkimuksissa esille tulleiden yleistettävien tendenssien mukaisesti. Naturalistinen paradigma pyrkii murtamaan tätä käsitystä ja tuomaan esille jotain siitä äärettömän laajasta ja moninaisesta yksilöllisten variaatioiden kirjosta. Tämän kirjon toivon nousevan esille työssä juuri sillä tavalla kuin sinä asiaa hahmotat omassa oppimisessäsi.

Pyydän, että kiinnität huomiota siihen, millaisia ajatuksia, käsityksiä, näkemyksiä, vastalauseita tms. haastatteluanalyysi kussakin kohdassa sinussa herättää. Missä olet

edelleen samaa mieltä, missä asioissa käsityksesi itsestäsi on muuttunut. Voit myös pohtia tekemääni tulkintaa ja sen oikeaan osuvuutta. Voit itse valita, mihin kysymyksiin tartut ja mitkä haluat sivuuttaa. Ohjeeksi voisin antaa, että keskity sellaisiin kysymyksiin, joista on itsellesi eniten hyötyä. Kirjoita tekstiin kurstiivilla omia ajatuksiasi ja kommenttejasi siten, että lukija pääsee käsitykseen mahdollisimman hyvin. Kirjoittamasi teksti tulee tutkimusraporttiin sellaisenaan.

Palauta kirjoituksesi minulle niin pian kuin sinulla on mahdollisuus, kuitenkin viimeistään keskiviikkona 22. lokakuuta 2003.

Lämpimät kiitokset avustasi.

Sirpa Polo