

TYÖTÄ JA ELÄMÄÄ VARTEN – OPPIMISKOKEMUKSIA AVOIMEN
YLIOPISTON AIKUISKASVATUKSEN MONIMUOTO-AINEOPINNOISTA.

Mikkola Anna-Maria
aikuiskasvatus

Raumanni Päivi
kasvatustiede

Pro Gradu –tutkielma
Tampereen yliopisto /
kasvatustieteiden laitos
29.4.2007

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

MIKKOLA, ANNA-MARIA & RAUMANNI, PÄIVI: Työtä ja elämää varten. Oppimiskokemuksia avoimen yliopiston aikuiskasvatuksen monimuoto-aineopinnoista.

Pro gradu –tutkielma 99s., 2 liitesivua

Aikuiskasvatus/Kasvatustiede

29.4.2007

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja arvioida aikuisopiskelijoiden oppimiskokemuksia avoimen yliopiston aikuiskasvatuksen monimuotoaineopinnoista Tampereella. Lähtökohtana oli selvittää miten opiskelijan kokemustausta, ammattiala ja ikä osaltaan vaikuttavat oppimiskokemuksiin ja miten ne ohjaavat opiskelijan asennoitumista opiskeluun. Pyrimme pohtimaan mistä yksilölliset erot johtuvat ja miten koulutusta voitaisiin jatkossa kehittää.

Tutkimuksen aineisto koostuu teemahaastatteluista, joihin osallistui kymmenen henkilöä. Haastattelut olivat iältään 25-57 vuotiaita, joista seitsemän oli naista ja kolme miestä. Tutkimuksen teoreettisena taustoittajana oli konstruktivistinen paradigma, joka ohjasi haastatteluiden jaottelua teema-alueisiin. Tarkoituksena oli nostaa opiskelijan ääni haastatteluiden kautta esiin joten opetusta organisoivat tahot on tietoisesti jätetty tutkimuksen ulkopuolelle.

Haastatteluista löytyi kolme eri tavoin opiskeluun asennoituvaa opiskelijatyyppeä: asiakeskeinen, itsenäinen ja vuorovaikutuskeskeinen. He painottivat eri osa-alueiden merkitystä opiskelussaan ja toisten haastatteluissa painottui erityisesti lähiopetuksen tärkeys, kun taas toiset olivat voimakkaammin itsenäiseen opiskeluun suuntautuneita. Suurin osa haastateltavista kuitenkin painotti vuorovaikutuksen tärkeyttä opinnoissa. Katsomme näiden seikkojen olevan merkityksellisiä suunniteltaessa ja kehitettäessä nimenomaan monimuoto-opetusta aineopintotasolla eteenpäin.

Avainsanat: avoin yliopisto, elinikäinen oppiminen, konstruktivismi, itseohjautuvuus, oppimiskokemukset.

1. JOHDANTO.....	1
2. AVOIN YLIOPISTO JA MONIMUOTO-OPISKELU	3
2.1. AVOIN YLIOPISTO	3
2.1.1. AVOIMEN YLIOPISTON ALKULÄHTEILLÄ.....	4
2.1.2. AVOIMEN YLIOPISTON TOIMIKUNTA	6
2.1.3. AVOIMEN YLIOPISTON NYKYTILA JA TULEVAISUUS	7
2.1.4. AVOIMEN YLIOPISTON OPISKELIJATYYPITTELYÄ.....	9
2.2. MONIMUOTO-OPISKELU	10
2.2.3. RAJOITETTU VUOROVAIKUTUS MONIMUOTO-OPISKELUN OSANA	11
2.2.4. MONIMUOTO-OPISKELUN KRITIIKKI	13
3.TAMPEREEN YLIOPISTON TÄYDENNYSKOULUTUSKESKUS.....	13
3.1. ALUSTA NYKYPÄIVÄÄN	13
3.2. AIKUISKASVATUKSEN AINEOPINNOT MONIMUOTO-OPETUKSENA	14
4. ELINIKÄINEN OPPIMINEN.....	17
4.1. AIKUISEN OPPIMINEN	18
5. HUMANISMI JA KONSTRUKTIVISTINEN IHMISKÄSITYS	22
5.1. HUMANISMI	22
5.2. KRIITTINEN KANSALAINEN	25
5.3. KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS	25
5.4. SOSIAALINEN KONSTRUKTIVISMI PUNAISENA LANKANA.....	27
5.5. MUITA KONSTRUKTIVISTISIA NÄKÖKULMIA	28
5.4. KONSTRUKTIVISMIN VAIKUTUKSET OPETUKSEEN	30
6. KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN JA ITSEOHJAUTUVUUS	30
6.1. KOKEMUKSELLISUUS	30
6.2. ITSEOHJAUTUVUUS	31
6.2. KNOWLES JA MEZIROW ITSEOHJAUTUVUUSTEORIAN KEHITTÄJINÄ	32
6.3. MIKSI ITSEOHJATTUA OPPIMISTA?	33
6.4. OPETTAJA FASILISAATTORINA	34
6.5. OPETUKSEN AVOIMUUS.....	35
6.6. MINÄKÄSITYS.....	36
7. MUITA TUTKIMUKSIA AIHEESTA.....	37
8. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	42
8.1. TAVOITTEET JA ONGELMAT.....	42
8.2. TUTKIMUKSEN AINEISTO.....	43
8.3. TEEMAHAASTATELUTUTKIMUSMENETELMÄNÄ	44
8.4. HAASTATELUIJEN TEEMOITTELU	45
8.5. HAASTATELUIDEN TYYPITTELY	46
8.5.1. ASIAKESKEINEN SUHTAUTUMISTAPA.....	46
8.5.2. ITSENÄINEN SUHTAUTUMISTAPA.....	46
8.5.3. VUOROVAIKUTUSKESKEINEN SUHTAUTUMISTAPA	47
8.5.4. SUHTAUTUMISTAPOJEN SUHTEET	48
9. OPPIMISEN KONTEKSTISIDONNAISUUS.....	49
9.1. OPPIMINEN OSANA YKSILÖN ELÄMÄNKONTEKSTIA.....	49
9.2. OPPIMINEN OPPIMISKONTEKSTISSA.....	51
9.3. OPINTOJEN KONTEKSTUAALISUUS JA SIIHEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT.....	52
9.4. KONTEKSTUAALISUUDEN KRITIIKKI	59
10. SOSIAALISEN VUOROVAIKUTUKSEN MERKITYS OPPIMISESSÄ.....	60
10.1. OPINTORYHMÄN MERKITYS	61
10.2. LÄHIOPETUKSEN MERKITYS	64
11. KOKEMUKSEN MERKITYS OPPIMISESSÄ	66

11.1. KOULUTUSTAUSTA KOKEMUKSEN RAKENTAJANA	67
12. OPPIMINEN OMAN TOIMINNAN TULOKSENA	71
12.1. ITSEOHJAUTUVUUS YKSILÖN MINÄKUVAA RAKENTAMASSA	74
12.2. OPPIMISEN TAVAT.....	75
13. OPETUSSUUNNITELMIEN JOUSTAVUUS.....	81
13.1. ITSEOHJAUTUVUUS JOUSTAVUUDEN EHTONA	82
14. TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA	86
14.1. YHTEENVETO.....	86
14.1.1. AIKUISOPISKELIJAN ERITYISPIIRTEET	86
14.1.2. TIEDON KONSTRUOINTI	88
14.1.3. AIKUISKASVATUKSEN AINEOPINTOJEN KEHITTÄMINEN	88
14.2. POHDINTA.....	90
15. LIITE.....	92
16. LÄHTEET	95

1. JOHDANTO

R.H. Oittinen (1967, 5) määritteli koulutusyhteiskunnan käsitettä jo 1960-luvulla ja näki sen tarkoittavan yhteiskuntaa, jonka henkinen ja aineellinen kulttuuri on kehittynyt sellaiselle tasolle, että sen ylläpitäminen ja jatkuva kehittäminen edellyttävät yhteiskunnan jäsenten tarkoituksenmukaista valmentamista elämään ja työhön sen piirissä. Jo 1960-luvulla nähtiin, että koulutustarve on sekä kasvanut, että muuttunut. Jatkuva tekninen kehitys ja työn sisältöjen muuttuminen nähtiin jo silloin haasteena koulutusyhteiskunnalle ja kaikkien yhteiskunnan jäsenten hyvin suunniteltu ja tarkoituksenmukaisesti järjestetty koulutus koettiin tärkeäksi.

Avoimien yliopistojen aikuiskasvatustieteiden instituutiona ja osana yliopistollista koulutusta on kehityksensä alusta asti haluttu nähdä tasa-arvoistavana mahdollisuutena niille aikuisopiskelijoille jotka työnsä tai muun elämänsä ansiosta ovat jääneet vaille korkea-asteen koulutusta. Kun 1960-luvulla puhuttiin koulutusyhteiskunnasta niin tänä päivänä puheena on tietoyhteiskunta. Tulevaisuudessa työvoiman kysyntä painottuu vielä voimakkaammin hyvin koulutettuihin, kun samalla kouluttamattoman tai ammattitaidoiltaan vanhentuneen työvoiman kysyntä vähenee. (Blom. et al 2001, 118.) Vaikka avoimien yliopistojen yhtenä tavoitteena aina on ollut koulutuksellinen tasa-arvo, niin se on myös koko toimintansa ajan paradoksaalisesti ollut eriarvoistavaa kehitystä tukemassa, onhan avoimien yliopistojen keskiverto-opiskelija usean selvityksen ja tutkimuksen mukaan pohjakoulutukseltaan hyväosainen. On kuitenkin pidettävä mielessä opetuksen lähtötaso ja se miten oppimisesteitä kulloinkin ollaan haluttu purkaa, opetuksen alueellinen levinneisyys ja ”avoimuus” eivät vielä poista eri väestöryhmien välisiä koulutuseroja. (Tuomisto 1981, 68.)

Rinne et al.(2003) jaottelevat avoimien yliopistojen opiskelijat neljään ryhmään, joita he kutsuvat urasuuntautuneiksi, tutkintotavoitteisiksi, muutoshakuisiksi ja elämäntapaopiskelijoiksi. Ryhmillä on keskenään hyvinkin erilaiset opintojen motiivit ja he käyttävät avoimien yliopistojen tarjontaa erilaisiin tarpeisiin. Aikuisten erilaiset elämäntilanteet ja opiskelutapojen heterogeenisuus tulevat esiin erityisesti avoimien yliopistojen opinnoissa kuin yleisesti aikuisopiskelussakin.

Ristiriitaisuuksista huolimatta avoin yliopisto edustaa juuri tälle jälkimodernille ajalle otollista, joustavaa ja aikuisen elämäntapaan huomioivaa opintoväylää. Pärjääminen täysivaltaisena yhteiskunnan jäsenenä edellyttää kykyä reagoida muutoksiin niin työssä kuin muussakin sosiaalisessa elämässä, opiskeleminen ja kouluttautuminen ovat keskeisiä tekijöitä joilla yksilö kilpailee työ-

markkinoilla, näyttää kehittymiskykynsä ja lisää yleisiä menestymismahdollisuuksiaan kovenevassa kilpailussa. (Rinne et al. 2003, 25.)

Aikuiskasvatuksesta on laajemmassa mitassa tullut ja tulossa väline, jonka avulla halutaan pysyä mukana kilpailussa. Aikuiskasvatuksen on myös vastattava ”kasvatusmarkkinoiden” erilaisiin yksilöllisiin tarpeisiin, josta on vuorostaan seurannut tieteenalan privatisoituminen: aikuiskasvatus tieteenä on muuttunut opiskelijaa ja opetusta ajatellen yksilöllisempään ja henkilökohtaisempaan suuntaan tai ainakin se on yksi suunta jonne kehitys on kulkenut. Kehitystä voidaan ennakoida ja kritisoidakin niin että tieteenalan syvin ydin uhkaa unohtua ja pyrkimys kollektiivisuuteen ja sosiaaliseen muutokseen on hävinnyt aikuiskasvatuskeskustelun ytimestä. (Finger & Asún 2001, 124-125.) Tämä oli yksi näkökulma aloittaessamme avoimeen yliopistoon kohdistuvaa tutkielmahankettamme, miten avoimen yliopiston monimuoto-opetus käytännössä toteutuu ja miten se vastaa opiskelijan toiveisiin ja tarpeisiin ja onko tämä opiskelijaa tietyllä tavalla yksilöllistävää näkökulma aina hyödyllisin? Toisaalta halusimme löytää oppimiskokemuksista ja opiskelijoiden puheista myös niitä puolia, jotka puhuvat monimuoto-opiskelun puolesta, mitkä ovat sen etuja oppimisen suhteen nimenomaan aikuista ajatellen? Tutkimuksemme lähti alkuun melko laajoista yhteiskunnallisista pohdinnoista, mutta loppua kohti se on muotoutunut ja lähentynyt kohti aikuisopiskelijaa ja hänen yksilöllistä elämänpiiriänsä.

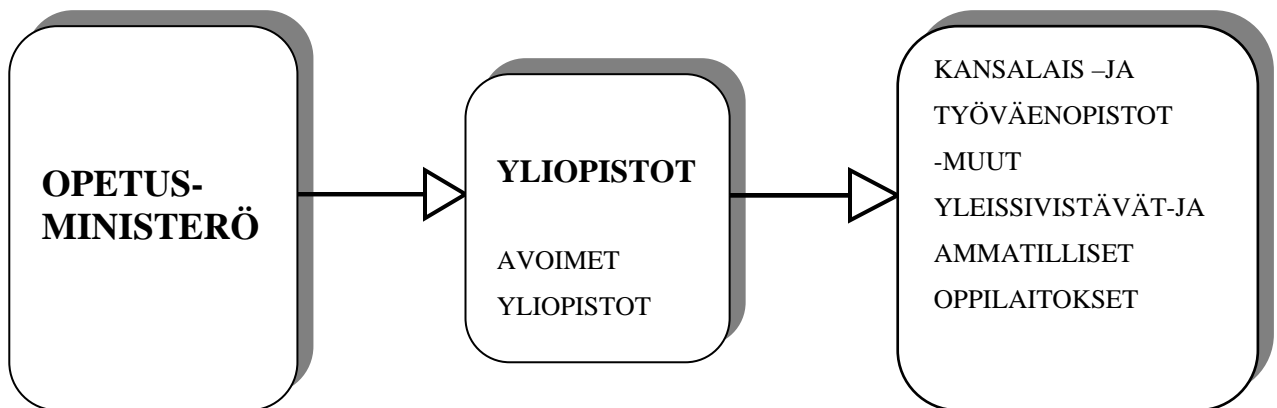
Tutkielmamme on luonteeltaan laadullinen ja sen varsinainen aineisto koostuu teemahaastatteluisista ja niiden jakamisesta konstruktivistisen viitekehyksen avulla teema-alueisiin. Vaikka lähtökohtanamme on opiskelija ja hänen henkilökohtainen näkökulmansa aikuisopiskeluun haluamme tuoda haastatteluiden kautta tämän näkökulman rinnalla esiin myös hiukan sitä laajempaa sosiaalista toimintaympäristöä jossa nykypäivänä eletään, sitä miten yhteiskunnan ja elämäntapamme privatisoituminen ja moninaistuminen heijastuu pienessäkin mittakaavassa aikuisopiskelijoiden henkilökohtaisiin oppimiskokemuksiin ja millaisia viestejä opetuksesta nämä kokemukset kulloinkin kertovat. Mietimme tutkimusta tehdessämme itseohjautuvuuden käsitettä ja sen erilaisia konnotaatioita joiden myös toivomme haastatteluiden avulla tulevan esille. Toivomme tutkielmamme tuovan joitakin uusia ajatuksia niin Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskukselle kuin kasvatustieteiden laitoksellekin aikuiskasvatuksen aineopintoja edelleen kehitettäessä.

2. AVOIN YLIOPISTO JA MONIMUOTO-OPISKELU

2.1. Avoin Yliopisto

Avointa yliopisto-opetusta toteuttaa Suomessa kaikki 20 yliopistoa, syksystä 2005 viimeisenä myös Kuvataideakatemia käynnisti avoimen yliopisto-opetuksen. Avoin yliopisto-opetus järjestetään yhteistyössä yliopistojen ainelaitosten kanssa, joten opetusta voivat järjestää yliopistot itse tai ne yhteistyössä muiden oppilaitosten kanssa. Kaikkiaan avointa yliopisto-opetusta on tarjolla noin 500:ssa eri oppilaitoksessa 200 paikkakunnalla, joten toiminta on ainakin periaatteellisessa mielessä kattavaa. Tässä yhteistyömallissa vastuu opetuksen laadusta, sisällöistä, koordinoinnista ja opiskelijoiden rekisteröinnistä sekä todistusten antamisesta on aina organisoinnissa mukana olevalla yliopistolla. (OPM 2005:38, 26.)

Yhteistyöoppilaitoksia ovat mm. kansalais- ja työväenopistot, kansanopistot ja kesäyliopistot. Opetusta annetaan iltaisin ja viikonloppuisin, jotta mahdollisimman moni voi joustavasti osallistua opintoihin. Jokaisella yliopistolla on omat tutkintovaatimuksensa ja opetussuunnitelmansa. Opiskelu on avointa kaikille halukkaille iästä ja pohjakoulutuksesta riippumatta, ja sitä järjestetään lähes kaikilla koulutusaloilla. Opiskelija voi avoimen yliopiston opinnoilla hankkia yleissivistystä, parantaa ammattitaitoa, helpottaa tutkinto-opintoihin siirtymistä jne.



Avoin yliopisto on elämänskaarensa kokenut useita organisatorisia ja toiminnallisia muutoksia. Perinteinen opetus on saanut lisäksi monimuoto - ja verkko-opetuksen. Yksi huomattavista periaatteellisista muutoksista on ollut 25 vuoden opiskelun minimistä luopuminen, joten nykypäivänä avoin yliopisto on myös nuorison koulutuspaikka. (Rinne et al., 2003, 6.) Avoimen yliopiston mo-

ninaiset mahdollisuudet ovat yksi syy siihen, että tämänkaltaisen tutkimuksen tekeminen tuntui mielekkäältä sijoittaa juuri avoimen yliopiston maailmaan.

2.1.1. Avoimen yliopiston alkulähteillä

Yliopiston laajennusliike syntyi Englannissa 1800-luvulla. Alkujaan sillä on tarkoitettu mitä tahansa toimintaa, joka tähtäsi yliopistolaitoksen laajentamiseen, eli lähinnä uusien yliopistojen perustamista, laajempien väestöryhmien hyväksymistä yliopistoihin jne. Varsinainen laajennusliikkeenä tunnettu toiminta alkoi sitten vuonna 1873, jolloin Cambridgen yliopiston Trinity College aloitti James Stuartin toimesta yliopiston ulkopuolisille tarkoitettut luentosarjansa (extramural lectures). Keskeiseksi periaatteeksi muodostui demokratian aate, jolla tarkoitettiin, että kaikilla, jotka halusivat ja joilla oli kykyä, oli oikeus päästä osallisiksi yliopiston tarjoamasta sivistyksestä. (Karjalainen 1967, 24.) Yleinen yhteiskunnallinen ja taloudellinen tilanne vaikutti siis siten että yhtäläillä Englannin aristokraattiset yliopistot, Oxford ja Cambridge joutuivat luopumaan kuoreenvetäytyneisyydestään, demokratia-aatteen ohella yhtenä ponttimena oli myös yhä laajempiin väestön osiin ulottuva todellinen sivistystarve. (Salomaa 1948, 67.)

Suomessa ensimmäiset kokeilut yliopiston laajennusliikkeen aloittamiseksi tehtiin jo vuosina 1873-75, kun muutamat Helsingin yliopiston opettajat pitivät yliopiston ulkopuolisille naisille suunnattuja luentoja (naisakatemia). Toiminta ei kuitenkaan kestänyt paria vuotta pidempään eikä ole varmaa, onko Englannissa samana vuonna aloitettu varsinainen laajennusliike ehtinyt antaa sysäyksen tähän toimintaan. Uudelleen yliopiston laajennusliikettä alettiin harjoittaa 1890-luvulla, kun Upsalan yliopiston lomakursseille vuonna 1893 osallistui myös muutamia suomalaisia, joiden joukossa myös Eva Hällström. Hän kirjoitti vielä samana vuonna Valvojaan artikkelin, jossa hän kehitteli ideoita, joita voitaisiin käyttää myös Suomessa ja jo samana vuonna järjestettiin Helsingin yliopistossa ensimmäiset viikon kestäneet lomakurssit. Ensimmäiset kurssit olivat ruotsinkieliset, mutta jo seuraavana syksynä järjestettiin ensimmäiset suomenkieliset kurssit. Suomenkielisiä kursseja järjestettiin säännöllisesti joka toinen vuosi aina vuoteen 1910 saakka. Osallistujamäärät vaihtelivat kahdestasadasta yhdeksäänsataan ja kaikki kansankerrokset olivat edustettuina. (Karjalainen 1967, 43-44.) Suomessa elettiin tuolloin vaikeita sortovuosia, jolloin lomakurssit osaltaan vaikuttivat isänmaallista henkeä kasvattavasti ja lisäsivät ”harrasta totuuteen pyrkimishalua”. (Salomaa 1948, 68.)

Kun lomakursseja ei vuoden 1910 jälkeen Helsingissä kahdeksaan vuoteen voitu järjestää, siirrettiin ne 1912 Jyväskylään *kesäyliopiston* nimellä, jossa opetuksen käytännön järjestelyihin osallistuivat

Helsingin yliopiston opettajat. Kesäyliopiston toiminta kesti tuolloin viidestä viikosta kahteen kukauteen jotta myös pitempiä luentosarjoja voitiin järjestää ja tämä pidennys koettiin enemmän tarkoitustaan vastaavammaksi kuin aiemmat lyhyemmät lomakurssit. Opetuksen kohteena tuolloin olivat lähinnä ylioppilaat, kansa- tai oppikoulun opettajat yms. (Salomaa 1948, 70.)

Helsingin yliopistossa toteutettiin yliopiston laajentamisperiaatetta myös toisella tapaa. Syysluku-kaudella 1907 järjestettiin ensimmäiset jatkokurssit kansakoulun opettajille mikä johti opettajien innokkuuteen myös tästä eteenpäin harjoittaa yliopistollisia opintoja omaksi henkiseksi virkistyksekseen. (Salomaa 1948, 69.)

Uudelleen yliopiston laajennusliike nousi tapetille, kun Helsingin yliopiston rehtori Antti Tulenheimo esitti vuonna 1928 yliopiston kansansivistystehtävän laajentamista. Ehdotukseen suhtauduttiin myönteisesti ja eduskunta myönsi jo samana vuonna hankkeelle määrärahan. Hanke sisälsi yleistajuiset tieteelliset luennot lyhyinä sarjoina, kymmenpäiväiset luentokurssit eri ammattiryhmille, maaseudulle järjestettävän luentotoiminnan, eri tieteenaloja käsittelevien opintokurssien järjestämisen yliopistoissa henkilöille, joilla ei ollut muodollisia edellytyksiä varsinaisiin yliopisto-opintoihin, näihin verrattavissa olevien kurssien järjestämisen maaseutukaupunkeihin, kirjekurssit ja jo aikaisemmin toimeenpannut kansakouluopettajien jatkokurssit ja yliopistolliset lomakurssit. Näiden suunnitelmien pohjalta yliopistoon perustettiin erityinen kansansivistysosasto ja toiminta alkoi vuonna 1929. Monet suunnitelmaan kuuluneet työmuodot saivat erittäin innostuneen vastaanoton ja laajimmaksi työmuodoksi muodostui maaseudulle suuntautunut luentotoiminta. (Karjalainen 1967, 45-46.)

Lupaavasti alkuun lähtenyt laajennustoiminta jouduttiin kuitenkin keskeyttämään pian, sillä eduskunta peruutti vuonna 1931 jo kertaalleen myönnetyn määrärahan kokonaan, koska pulakausi oli alkanut. Vaikka syvin lama oli ohi muutamassa vuodessa niin toimintaa ei enää myöhemminkään käynnistetty samassa laajuudessa. Sotavuodet katkaisivat sitten yliopiston laajennustyön aikanaan kokonaan. (Karjalainen 1967, 46.) Tällä tavoin on nähtävissä kuinka niin avoimen yliopiston alkutaipaleella kuin nykypäivänäkin on voimakkaana vaikuttajana aina ollut yleinen yhteiskunnallinen tilanne, joka heijastuu niin osanottajiin kuin opetuksen järjestelyihinkin.

2.1.2. Avoimen yliopiston toimikunta

Vuonna 1973 Suomen Kulttuurirahasto asetti erillisen toimikunnan jonka tehtävänä oli kerätä tietoa eri maissa tehdyistä avoimen yliopiston kokeiluista ja laatia suomalaiseseen koulutusjärjestelmään soveltuva avoimen yliopiston malli. Tuolloin oli selvää ettei Iso-Britannian Open Universityn kaltaista erillistä avointa yliopistoa voisi eikä olisi tarkoituksenmukaista Suomessa toteuttaa, sen nähtiin olevan liian kallis ja 70-luvun työmarkkinapoliittinen tilanne oli sellainen, että useilla akateemisilla aloilla oli jo työvoiman ylitarjontaa. Painotettiin myös suomalaisen jo olemassa olevan aikuiskasvatusjärjestelmän monipuolisuutta, ei ollut järkevää luoda sen kanssa päällekkäistä järjestelmää. Toimikunta otti tavoitteekseen valmistella sellaista avointa korkeakoulua jonka kohteena olisivat erityisesti ne aikuiset jotka olivat jääneet koulujärjestelmän ulkopuolelle ja avata heille mahdollisuus tieteellisen tiedon hyväksikäyttöön. Koulutuspoliittista keskustelua leimasivat osin idealistisetkin pyrkimykset tasa-arvon lisäämiseen sekä yleisen hyvinvoinnin ja elämisen laadun kohottamiseen ja nämä pyrkimykset tähtäsivät erityisesti kouluttamatta jääneiden kykyjen vetämiseen akateemisen koulutuksen piiriin. (Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö 1976, 3-17.)

Mietinnössään toimikunta muotoilee myös avoimen korkeakoulun alkuun saattamista: valtakunnallinen toiminta voitaisiin aloittaa asteittain, muutamista monitieteisistä yliopistoista (Helsingin, Turun, Tampereen, Oulun ja Jyväskylän yliopistoissa sekä Joensuun korkeakoulusta) ja joistakin oppiaineista. Etusija annettaisiin työssäkäyville aikuisille ja erityisesti niille ammattiryhmille joiden koulutuksen täydentäminen olisi kiireellistä, kuten vapaan sivistystyön piirissä toimivat tuntiopettajat ja opintoryhmien vetäjät. Tässä vaiheessa haluttiin painottaa avointa korkeakoulua erityisesti aikuisten korkeakouluna, joten opiskelijoille tuli asettaa 25 vuoden ikäraja. Korkeakouluissa oli meneillään joitakin yliopistolaajennuksen kokeilutoimintoja, joten tätä toimintaa haluttiin kehittää edelleen. Myöskin vapaan sivistystyön opistot haluttiin sisällyttää toimintaan, kuitenkin resurssien mukaan niin että kunkin avoimen korkeakoulun toimintaan mukaan lähteneen yliopiston alueelta valittaisiin sellaiset opistot, joihin voitaisiin perustaa avoimen korkeakoulun opintoryhmiä. Toimintaa suunnittelemaan ja organisoimaan haluttiin asettaa neuvottelukunta ja edelleen tulevaisuudessa toiminnan laajentuessa pysyvä keskuselin, avoimen korkeakoulun keskus. (Mt 164-167.)

Vuonna 1976 julkaistusta mietinnöstä ilmenee toimikunnan näkökulman laajuus avoimen korkeakoulun kysymykseen: avoin korkeakoulu nähtiin yhdenlaisena uudistajana ja katalysaattorina korkeakoulutasoisessa opetuksessa, ja tätä kysymystä lähestyttiin laaja-alaisesti niin aikuisopiskelijan, korkeakoulujen, vapaan sivistystyön kuin yhteiskunnankin kannalta. (Mt. 174-177.)

2.1.3. Avoimen yliopiston nykytila ja tulevaisuus

Suomalaisessa yhteiskunnassa arvostetaan poikkeuksellisen paljon tutkintoja, kun huomattavalle osalle aikuisopiskelijoita ei-tutkintotavoitteinen koulutus voisi sopia paljon paremmin. Yliopiston tulisi pyrkiä vastaamaan myös näihin tarpeisiin ja tuottaa sellaista osaamista, jota yksilö tarvitsee esim. työssään tai elämässä ylipäättään. (Turun yliopiston aikuiskoulutuksen arviointiryhmän muistio 2003, 7.)

Turun yliopiston rehtori Keijo Virtanen asetti syyskuussa 2002 työryhmän arvioimaan yliopiston aikuiskoulutuksen organisointia, toimintamuotoja, järjestämiseen liittyviä periaatteita ja rahoitusta. Tavoitteena oli tehdä ehdotus tarvittavista muutoksista ja tuottaa kauaskantoisia näkemyksiä yliopiston aikuiskoulutuksen ajanmukaistamiseksi muuttuvassa yhteiskunnallisessa tilanteessa. (Turun yliopiston aikuiskoulutuksen arviointiryhmän muistio 2003, 3.)

Yliopistoissa opiskelee hyvin heterogeeninen joukko ihmisiä. Aikuisopiskelijan määrittely on melkein ylivoimainen tehtävä, mutta yksi lähestymistapa on kolmen dikotomian kautta seuraavasti: 1. päätoiminen vs. osa-aikainen opiskelija 2. perustutkintoa suorittava opiskelija vs. muut ja 3. nuori vs. aikuinen. Mikäli aikuisuuden ehto täyttyy yhdessäkin näistä dikotomioista, niin voidaan puhua aikuiskoulutuksen kannalta relevantista tapauksesta. (Turun yliopiston aikuiskoulutuksen arviointiryhmän muistio 2003, 5.) Omassa tutkimuksessamme emme kokeneet tarvetta aikuisopiskelijan tarkemmalle määrittelylle ja käytämme aikuisopiskelija-nimitystä kaikista haastateltavistamme ja esimerkiksi edellä mainitun jaottelun mukaan se on tutkimuksessamme täysin ilmeistä.

Yksilöiden elämäntilanteet voivat poiketa toisistaan suuresti ja aikuiskoulutusstrategian lähtökohdaksi on otettava se, että yliopisto pyrkisi tarjoamaan erilaisissa elämäntilanteissa oleville opiskelijoille heidän yksilöllisiä tavoitteitaan palvelevia opintoja. Opetuksen järjestämiselle haasteita asettavat myös muut aikuisopiskelijoiden elämään kiinteästi kuuluvat asiat, kuten työkokemus, työpaikka, aikaisempi koulutus, perhe, elämäkokemus ja taloudelliset mahdollisuudet opiskeluun. Aikuisopiskelun kokonaisuutta mietittäessä tulisi korostaa elinikäisen oppimisen periaatetta ja ottaa jo opetuksen suunnitteluvaiheessa huomioon opiskelijaryhmien heterogeenisyys mm. iän, työssäkäynnin ja toimeentulon suhteen. Turun yliopiston aikuiskoulutuksen arviointiryhmä kokee yhtenä suomalaisen yliopiston ongelmana sen, että järjestelmä on rakennettu kokopäiväisille perustutkintoa suorittaville opiskelijoille. (emt, 5-6.) Mielestämme oma tutkimuksemme kuitenkin osoitti, että joustavuus ja esimerkiksi opintokokonaisuuksien erilaiset suoritustavat ovat jatkuvasti lisääntymäs-

sä ja niille tuntuu olevan myös kovaa kysyntää, joten järjestelmä on sittenkin muuttumassa ja sopeutumisessa aiempaa paremmin muuttuvan yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi.

Avointa yliopisto-opetusta tulisi Turun yliopiston aikuiskoulutuksen arviointiryhmän muistion (2003, 17-18) mukaan kehittää osana koko yliopistolaitosta, eikä yrittää erottaa sitä varsinaisen yliopiston kehittämisestä. Kehittämisen keskeisenä haasteena nähdäänkin kiinteämmän yhteyden rakentaminen perusopetuksen ja avoimen yliopisto-opetuksen välille. Tämä on myös meidän mielestämme sellainen kysymys, johon tulisi panostaa ja jota tulisi pohtia tarkemminkin, sillä on selvää, että myös perusopetuksen puolella opiskelee entistä enemmän opiskelijoita, joilla on työ- ja perhe-elämää opintojen ohella ja jotka tarvitsisivat nykyistä enemmän sellaista joustavuutta, jota avoimen yliopiston puolella on jo paikoitellen näkyvissä.

Avoimen yliopiston periaatteisiin kuuluu myös yliopistollisten opintojen saatavuuden parantaminen. Opintoja järjestetään paitsi yliopiston omana opetuksena, niin myös yhteistyössä muiden koulutusorganisaatioiden, kuten kansalais- ja työväenopistojen kanssa. (emt, 17.)

Tulevaisuudessa avoimen yliopisto-opetuksen laajentamisessa pyritään panostamaan yhä enemmän niihin opintokokonaisuuksiin, joilla koulutustarpeen nähdään olevan kasvussa ja joita pidetään tärkeinä tiedekuntien tai koko yliopiston opetuksen kehittämisessä. Avoin yliopisto-opetus toimii myös eräänlaisena monitieteisten, uusien opintokokonaisuuksien kehittämisen laboratoriona ja sieltä saatuja tuloksia pyritään hyödyntämään myös perusopetuksen kehittämisessä. (emt, 19-20.) Mielestämme olisi kuitenkin ensiarvoisen tärkeää tarjota avoimessa yliopistossa mahdollisuus myös sellaisiin opintoihin, jotka voidaan lukea marginaalisiksi ja joiden suosio ei ole niin suurta. Tasa-arvoisuuden ja opintojen saatavuuden kannalta opintomahdollisuuksien supistaminen tietyissä vähemmän suosituissa aineissa olisi askel taaksepäin. Aikuiskasvatuksen suuntautuminen vain ja ainoastaan työelämän ja markkinoiden ja niiden kysynnän ja tarjonnan lakien varaan ei mielestämme ole kestävä eikä tervettä kehitystä.

Vanhempien opiskelijoiden määrä on kasvanut yliopistoissa. Siinä missä 1960-luvun lopulla noin 5 prosenttia perustutkintoa suorittavista oli vähintään 30-vuotiaita, vastaava osuus oli 1990-luvun lopulla noin kolmannes. Osa yli 30-vuotiaista opiskelee edelleen nuorena aloittamaansa tutkintoa kun taas toiset ovat aloittaneet myöhemmin ja opiskelevat joko ensimmäistä tai toista korkea-asteen tutkintoaan. (OPM 2005:38, 15-16.) Aiemmin myös työttömyys on pakottanut osan työvoimasta siirtymään työstä ja paikasta toiseen tai uudelleen kouluttautumaan mutta nykypäivänä työurien

katkoksellisuus ja alityöllisyys ovat voimakkaasti väestön elämäkertoihin vaikuttavia tekijöitä. Voidaan puhua eräänlaisesta harmaasta vyöhykkeestä työllisyyden, koulutuksen ja työttömyyden väli- maastossa, joka on koko ajan kasvamassa. (Rinne et al. 2003, 11.) Nykyinen hektinen elämänrytmi ja ihmisten mielihyvähakuisuus ovat mielestämme varsinaisten työmarkkinoiden lisäksi syitä siihen, että ammattia ja omaa alaa vaihdetaan aiempaa herkemmin. Lisäksi koko yhteiskunnassa parantunut taloudellinen tilanne antaa siihen entistä paremmat mahdollisuudet.

Suomalaisten erityishaaste on väestön ikärakenteen nopea muutos. Vuonna 2005 ollaan oltu tilanteessa, jossa työmarkkinoilta on poistunut enemmän väkeä kuin sinne nuorista ikäluokista on tullut. Tulo- ja poistumisvirtojen ero kasvaa kiihtyvällä vauhdilla niin, että se on muutaman seuraavan vuoden korkeimmillaan (n. 20 000/vuosi) Poistumavirran ja tulovirran negatiivinen erotus jatkuu aina pitkälle 2030-luvulle, joten kyseessä ei ole ohimenevä ilmiö, vaan työmarkkinoiden rakenteisiin syvästi vaikuttava muutos. Tulevaisuudessa onkin tältä kannalta katsoen yhä tarpeellisempaa, että erilaiset työ - ja opiskeluperiodit vuorottelevat. (OPM 2005:38, 15-16.)

2.1.4. Avoimen yliopiston opiskelijatyypittelyä

Rinne et al. (2003) on hahmotellut suomalaisen avoimen yliopiston opiskelijamuotokuvaa, lähtökohtana on ollut ettei keskiverto-opiskelijaa oikeastaan ole olemassakaan, vaan kuva hajoaa eriytyneiksi muotokuviksi. Tutkimuksesta kuitenkin ilmenee, että laajemmassa aikuiskoulutuksen kentässä avoimen yliopiston opiskelija kuitenkin eroaa muiden aikuiskoulutusinstituutioiden opiskelijoista.

Tutkimuksessa oli mukana sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen osa, joista oman tutkimuksemme yhteydessä huomiomme kiinnittyi lähinnä sen kvalitatiiviseen osaan, jossa keskitytään opiskelun merkityksiin. Tutkimusaineistona on ollut opiskelijoiden kirjoittamat koulutuselämäkerrat, joissa he pohtivat suhdettaan koulututukseen yleensä ja erityisesti avoimeen yliopistoon. Näistä kertomuksista on muodostettu tyypikertomuksia. Aineistoanalyysin perusteella erotettiin neljä erilaista opiskelijatyyppeä: 1) urasuuntautuneet 2) tutkintotavoitteiset 3) muutoshakuiset ja 4) elämäntapaopiskelijat. (Rinne et al. 2003, 57, 115.)

Urasuuntautuneella opiskelijalla on selkeät päämäärät ja tavoitteet, hän suunnittelee tarkasti tulevaisuuttaan ja panostaa siihen runsaalla kouluttautumisella, miehet sijoittuvat tähän opiskelijatyyppiin muita tyyppisiä useammin. Näistä kertomuksista huokuu tietty kunnianhimoisuus ja halu edetä työ-

uralla. Koska opiskeluille jää työn ohella rajallinen aika, opintojen suorittaminen jää tällä ryhmällä melko pintapuoliseksi, vaikka toiset tästäkin ryhmästä hakevat enemmän sisällöllistä antia. Tutkintotavoitteiset ovat ”opintoviikkojen keräilijöitä” ja usein tavoitteena on saada opiskelupaikka yliopiston puolelta ja he ovat pääsääntöisesti nuoria, alle 25-vuotiaita. Muutoshakuiset ovat taustaltaan hyvin moninaisista lähtökohdista, yhteisenä nimittäjänä on tyytymättömyys nykyiseen elämäntilanteeseen tai mahdollisesti työelämään. Tähän ryhmään hakeutuu sekä naisia että miehiä ja he ovat keski-ikäisiä, pääsääntöisesti yli 40-vuotiaita. Elämäntapaopiskelijat ovat aineiston selkeäprofiilisin opiskelijatyyppejä; yli 40-vuotias, naimisissa oleva, humanistisia tai lääketieteellisiä aineita opiskeleva nainen. Oppisisällöt ovat tälle ryhmälle arvosanoja ja kurssisuorituksia tärkeämpiä. Suurin osa tästä ryhmästä on mukana työelämässä. (Rinne et al. 2003, 122-153.)

2.2. Monimuoto-opiskelu

Aikuiskoulutusneuvoston muistio vuodelta 1989 määrittelee monimuoto-opetuksen tietyille kohde-ryhmälle suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi yhdistettyä lähi- ja etäopetusta, sekä itseopiskelua, joita tulee opiskelijan ohjaus ja neuvonta. Monimuoto-opetuksessa käytetään tarpeen mukaan hyväksi myös sähköistä viestintäteknikkaa ja tietotekniikkaa. (Paakkola 1992, 17.) Koulutuksen yleisempikin määrittely korostaa tavoitteellisuutta ja pyrkimyksiä saavuttaa muutoksia oppijoiden tiedoissa, taidoissa, arvoissa ja asenteissa yli sen, mitä yksilö oppii arkiympäristössään (Rauste von Wright & Wright 1995, 12-13).

Keskeistä monimuoto-opetukselle on itseohjautuvuus, avoimuus ja oppimisen prosessuaalisuus. Monimuoto-opetuksen keskiössä on itseohjattu oppiminen, jossa opettaja nähdään oppimisen avustajana. Oppija itsessään on itsenäinen ja tavoitteellinen. (Paakkola 1992, 7-8.) Opiskelun lähtökohta on oppijan itsensä ohjaama oppimisprosessi, jossa hänelle tulisi tarjota monipuolisesti mahdollisuuksia käyttää nimenomaan niitä välineitä, joita hän itse kokee tarvitsevansa oppimisensa tueksi (Koro 1993, 69; Koro, 1992: 38). Vaikka oppijan itsenäisyys ja itseohjautuvuus korostuvat, niin monimuoto-opetuksessa on mukana koko opiskelun kirjo itseopiskelusta opettajajohtoiseen opiskeluun. Itseopiskelun lähtökohta on, että mahdollisimman paljon jätetään itseopiskelun varaan. Monimuoto-opiskelu nähdään usein ohjattuna itseopiskeluna, jossa on mukana myös rajoitettu vuorovaikutus ja opintoaineistot tukimateriaalina. (Paakkola 1992, 9-12.) Vuorovaikutuksen rajaaminen johtaa yleensä myös sen tehostamiseen; kun vuorovaikutusta on rajoitetusti saatavilla, sitä osataan myös hyödyntää paremmin (Koro 1993, 69).

Monimuoto-opetuksen avoimuudella tarkoitetaan mahdollisuuksien mukaan rajoitusten ja esteiden poistamista, jotta koulutus mukautuisi oppijoiden vaihteleviin elämäntilanteisiin mahdollisimman hyvin. Tätä varten opetus pyritään muokkaamaan yksilöllisesti opetuksen järjestelyiden ja rakenteiden avulla. Opetuksessa voidaan esim. huomioida oppijan aiempaan opiskeluun ja työkokemukseen perustuva korvaavuus, yksilöllinen koulutusaika ja koulutuksen suoritusjärjestys. Keskeistä on oppijan oman oppimisprosessin tukeminen. Ihanteena on monimuoto-opetus, joka ottaa oppijoiden erilaiset elämäntilanteet huomioon. Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (HOPS) ovat keskeistä monimuoto-opetuksessa. (Paakkola 1992, 34-36.)

Monimuoto-opetuksen yleistymisen suurimmat syyt ovat yhteiskunnan rakennemuutos, koulutuksen talous ja uudet viestintämahdollisuudet. Myös työelämän kasvavat vaatimukset ovat lisänneet monimuoto-opetuksen suosiota. (Paakkola 1992, 7-8.) Nykyisessä osaamisyhteiskunnassa osaaminen vanhentuu nopeasti ja vaaditaan jatkuvaa uuden oppimista. Oppimistarve myös muuttuu nopeasti ja yllätyksellisesti. Ratkaisevaa ei ole vuosia sitten saatu koulutus vaan se, mitä osaa tässä ja nyt. Tässä nopean muutoksen yhteiskunnassa on helposti vaarassa syrjäytyä, mikäli torjuu uuden oppimisen. (Niemelä 1998, 17-24.) Koulutuksen ihmiskäsityksen mukaan ihmisolemukseen kuuluu oleellisena osana pyrkimys jatkuvaan, koko eliniän kestävään kehitykseen (Koro 1993, 17). Monimuoto-opiskelun tarpeellisuutta on perusteltu myös mm. koulutuspoliittisilla, kasvatuksellisilla ja taloudellisilla argumenteilla. Koulutuspoliittiset perustelut nojaavat mm. ammatillisen taitotietotason takaamiseksi tarvittavaan koulutustason nostoon, yhteiskunnallisen tasa-arvon takaamiseen ja koulutuksen kulttuuritehtävään. Monimuoto-opiskelun kasvatukselliset perustelut korostavat opiskelun itsenäisyyttä ja riippumattomuutta, jotka ovat kaiken koulutuksen tavoitteina. Monimuoto-opiskelussa nähdään olevan hyvät mahdollisuudet opiskelun itsenäisyyteen ja riippumattomuuteen, jotka tosin vaativat oppijan itse-ohjautuvuutta, mutta samalla toisaalta kehittävät sitä. Monimuoto-opiskelun taloudelliset perustelut liittyvät kysymykseen koulutuksen edullisuudesta, joka taas riippuu opetuksen toteuttamistavasta ja kohderyhmän koosta ja tavoitettavuudesta. Kustannukset pyritään pitämään matalina, mutta ne nousevat helposti, mikäli kohderyhmä on hyvin pieni ja oppimateriaali joudutaan uusimaan usein ja perustamaan vain kyseessä olevaa kohderyhmää varten. (Paakkola 1992, 22-33.)

2.2.3. Rajoitettu vuorovaikutus monimuoto-opiskelun osana

Keskeistä monimuoto-opiskelussa on rajoitettu vuorovaikutus ja peruskysymys siihen liittyen on, miten paljon voidaan opettaa etäopetuksena niin, että se on vielä tarkoituksenmukaista. Pääasiahan

on resursseja tuhlaamatta löytää parhaimmat keinot haluttujen tulosten aikaansaamiseksi. Keskeisimmät kysymykset ovat oppijoiden itseohjautuvuus ja motivaatio, sekä kyky itseopiskeluun. Nämä ovat ne lähtökohdat, joista käsin kaikki toimenpiteet tulisi toteuttaa. (Paakkola 1992, 68-69.) Mielestämme vuorovaikutuksen rajaaminen ei saa kuitenkaan olla itsetarkoitus, sillä ainakin omassa tutkimuksessamme kävi ilmi, että osa oppijoista kaipaisi enemmän opettajan ohjausta. Osalla haastateltavistamme saattoi olla jopa vuosikymmeniä aikaa siitä, kun he olivat edellisen kerran osallistuneet minkäänlaiseen koulutukseen ja he kokivat liiallisen omatoimisuuteen pyrkimisen ajoittain ahdistavana.

Kun vuorovaikutusta lähdetään rajaamaan, niin tulee muistaa, että vuorovaikutus on kuitenkin olennaista kaikessa oppimisessa ja vuorovaikutusta voi olla muutenkin kuin perinteisesti luokassa. Perinteinen luokkahuoneopetus asettaa kuitenkin sekin omia rajoitteitaan, kuten sidonnaisuus paikkaan ja opetuksen yleinen luonne, joka ei vastaa monimuoto-opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Paakkola 1992, 69.)

Miksi vuorovaikutusta sitten kannattaa rajoittaa? Rajaamme taloudelliset syyt pois tästä tarkastelusta, koska niiden perustelut ovat ilmeiset. Vuorovaikutuksen rajoittamisen tärkeimmät perustelut nojaavat yksilöllisyyteen, vuorovaikutuksen intensifiointiin ja mielellisten prosessien hitauteen. *Yksilöllisyys* korostuu, kun oppija pitää lähijaksojen luentopäiviä lukuunottamatta yhteyttä opettajaan esim. puhelimitse tai sähköpostilla saaden näin yksilöllisempiä neuvoja ja ohjausta. Usein oppija ottaa yhteyttä, kun hän haluaa tarkistaa, onko hän ymmärtänyt jonkun asian oikein. Kun perinteinen luokkahuoneopetus vastaa ennen kuin ongelma on syntynyt, niin ongelmalähtöisessä oppimisessä oppijan oma kokemustodellisuus ja mielelliset prosessit yritetään ottaa paremmin mukaan oppimisprosessiin. *Vuorovaikutuksen intensifioinnilla* pyritään siihen, että vuorovaikutus tulisi merkityksellisemmäksi, kun sen määrä on rajattu. Siihen latautuu enemmän painetta ja odotuksia; oppijoilla on enemmän kysymyksiä ja keskusteltavaa, kun he tulevat lähiopetusjaksoille. Tavoitteena on, että koko oppimisilmasto korostuu rajoitetussa vuorovaikutuksessa. Ihmisen *mielelliset prosessit* ovat usein hitaita ja vaativat aikaa. Uusi asia voi olla helppo informoida luennoilla, mutta syvällisempiä ja pysyviä oppimistuloksia näin ei saada aikaan. Hyvin järjestetty rajoitettu vuorovaikutus sen sijaan käynnistää oppijoissa mielellisiä prosesseja ja antaa niiden kypsyä aikaa. (Paakkola 1992, 70-72.)

2.2.4. Monimuoto-opiskelun kritiikki

Monimuoto-opiskelussa on myös ongelmansa. Se vaatii oppijalta enemmän motivaatiota ja oma-aloitteisuutta ja se voi olla monille hankalaa, etenkin jos aiemmista opinnoista on kovin paljon aikaa. Monimuoto-opiskelu asettaa myös suuria vaatimuksia itseluottamukselle ja omatoimisuudelle. Sopivan ajan ja paikan löytäminen asettaa niin ikään omat vaatimuksensa. Opiskelun keskeyttämisen suurimmat syyt löytyvätkin itse opiskelun ulkopuolelta ja niitä ovat mm. taloudelliset syyt, urasuunnitelmat, ajanpuute, muutot ja sairaudet. Suurin hankaluus monimuoto-opiskeluun liittyen onkin se, että oppija opiskelee usein työn ja muiden elämän velvoitteiden ohessa. (Paakkola 1992, 154.) Yksilön oppimisen haluun ja taitoon vaikuttaa mm. tulevaisuutta koskevat odotukset ja haaveet (Niemelä 1998, 24).

Monimuoto-opiskelun voisi asettaa myös toisenlaiseen valoon, taloudellisiin säästöihin, joustavuuteen ja yksilöllisyyteen tietyssä mitassa varmasti päästään, mutta kätkeytyykö tähän joustavuuden kaapuun osittain myös hektisen elämämme tehokkuusvaateet? Monimuoto-opetuksessa ei ainakaan *korosteta* oppimisen kollaboratiivisuutta vaikka tietty määrä yhteistoiminnallisuutta ja sosiaalisuutta siihen aina ainakin ihannetapauksessa kuuluu. Onko monimuotoisessa aikuisopiskelussa riittävästi aikaa todella syventyä jonkin teeman äärelle vai onko se pahimmillaan hätäistä opintosuoritusten keräilyä? Nämä ovat kysymyksiä jotka nousivat mieliimme erityisesti haastatteluja analysoidessamme.

3. TAMPEREEN YLIOPISTON TÄYDENNYSKOULUTUSKESKUS

3.1. Alusta nykypäivään

Ennen avoimen korkeakoulun toimikunnan perustamista, huhtikuussa 1970, Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus aloitti toimintansa, osin avoimen yliopiston periaatteella. Ensimmäisen toimintavuoden aikana opetustarjonta suuntautui kahdelle päälinjalle: avoimen yliopiston periaatetta toteuttavaan täydennys- ja yleissivistävään koulutukseen sekä erikoiskurssitoimintaan, joka oli suunnattu ensisijaisesti keskusvirastojen mutta myös muidenkin kurseja tarvitsevien tahojen koulutustarpeisiin Tampereen yliopiston opetusaloilla. Kevätlukukaudella 1971 keskuksessa aloitettiin approbatur arvosanojen opetus eräissä tiedekuntien aineissa ja syyslukukauteen 1972 mennessä approbatur arvosanoja oli suoritettu yhteensä 418. Tuolloin opetushenkilöstönä käytettiin mahdollisuuksien mukaan yliopiston opettajia ja erikoiskursseilla opettivat tarpeen mukaan ulkopuoliset

asiantuntijat. Alkuaikoina kursseille pystyttiin ottamaan kaikki halukkaat eikä arvosanaopetuksessa jouduttu suorittamaan karsintaa mutta haluttiin painottaa ettei keskuksen opetus olisi suunnattu valmentautumiseksi akateemisiin opintoihin. (Aaltio 1974, 2-3.)

Opiskelijoiden keski-ikä oli vuonna 1972 opiskelijoiksi ilmoittautuneilla 20-29 vuotta kun toisaalta vanhempia ikäryhmiä, 40- vuotiaita ja sitä vanhempia oli opiskelijoiden joukossa vähemmän kuin koko seudun väestön ikärakenne olisi edellyttänyt. Pohjakoulutukseltaan opiskelijoiden enemmistö oli ylioppilaita ja toiseksi suurimpana ryhmänä olivat opiskelijat. Edelleen vuonna 1972 näytti siltä että pienituloiset opiskelijat olivat täydennyskoulutuskeskuksessa aliedustettuina kun taas keski- ja suurituloiset yliedustettuina. (Mt. 8-9.)

Avoimen yliopiston periaatteet toteutuivat TYT:issä siis tuolloin melko heikosti, erityisesti sisään- pääsyn muodollisen avoimuuden osalta: opiskelijoiden enemmistönä olivat suhteellisen nuoret opiskelijat ja opintoja hyödynnettiin valmentautumiseen korkeakouluopintoja varten. Avoimuuden toteutumiseksi ehdotettiin joitakin toimenpiteitä, kuten opiskelijakiintiöitä, valmistavia kursseja, opetuksen laadullista muutosta ja yhteistyötä muiden aikuiskoulutusorganisaatioiden kanssa. (Mt. 38-39.)

Nykyään TYT jatkaa Tampereen yliopiston erillislaitoksena, ja sen toiminta on jakaantunut kolmelle osa-alueelle. 1) Koulutus- ja kehittämispalveluihin, joka järjestää eri alojen erikoistumiskoulutuksia, lyhytkursseja, yritys- ja organisaatiokohtaisia koulutuksia, seminaareja ja työvoimapolitiittista koulutusta. 2) Avoimen yliopiston toimintaan, joka on avoin kaikille ja opetus tutkintojen opetussuunnitelmien mukaista ja tiedekuntien hyväksymää. Käytännön toimintamuotoina ovat lähiopetus, verkko-opinnot ja non stop-periaatteella toimivat itsenäiset opinnot. Opiskella voi TYT:in toimipaikkojen ohella vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. 3) Ura- ja rekrytointipalvelut on asiantuntija- ja palveluyksikkö joka tuottaa palveluja yliopiston työelämärajapinnassa työnantajille, opiskelijoille ja valmistuville sekä yliopiston johdolle ja yksiköille. (<http://www.uta.fi/tyt/esittely.php>.)

3.2. Aikuiskasvatuksen aineopinnot monimuoto-opetuksena

Aikuiskasvatuksen aineopinnot perehdyttävät aikuiskasvatuksen tutkimukseen ja tutkimustuloksiin sen keskeisillä teoreettisilla ja käytännöllisillä osa-alueilla. Aineopinnot antavat perusvalmiudet ratkaista tutkimusongelmia empiirisesti, arvioida saatuja tutkimustuloksia sekä kehittää ammatillisia valmiuksia.

Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa aikuiskasvatuksen aineopetus monimuoto-opetuksena alkoi vuonna 1993 viidellä paikkakunnalla. Tuolloin 23 opintoviikon laajuiset opinnot aloitti kaikkiaan 123 opiskelijaa 6 opintoryhmässä ja toisena opintovuonna heistä jatkoi ¾. Syksyllä 1994 opinnot olivat supistuneet 20 opintoviikon laajuisiksi. Vuonna 1994 alkaneissa ryhmissä opiskelijoiden ammattitaustat olivat vaihtelevat: mukana oli yksityisyrittäjiä, terveydenhuoltoalan työntekijöitä, ammatillisten oppilaitosten ja kansalais- ja työväenopistojen opettajia ja yritysten henkilöstö- ja asiakaskouluttajia. Päätoimisesti opetustyössä olevia oli n. 50% opiskelijoista ja koulutuksen suunnittelu- ja hallintotehtävissä toimi 15%. Peruskoulutukseltaan vuosina 1993 ja 1994 aloittaneista 80% oli ylioppilaita. Ikäjakauma oli 28-59 vuotta, josta suurimmaksi ryhmäksi muodostui 35-50 vuotiaat. Opetus on pääsääntöisesti tarkoitettu aikuiskoulutustehtävissä toimiville opettajille, kouluttajille ja suunnittelijoille, joilla on approbatur-arvosanan ohella jonkin verran työkokemusta alalta. (Aaltonen et al. 1996, 1-4.)

Aineopintoja on toteutusjakson aikana arvioitu monipuolisesti ja arviointi on kohdistunut koko opetus-, oppimis- ja opiskeluprosessiin ja tietoja on kerätty niin opiskelijoilta, tutoreilta kuin opettajiltakin. Audio-opetuksen asema on yksi esimerkki arvioinnin tuloksista: alkuvaiheessa sen merkitystä selvästi yliarvioitiin, mutta pian huomattiin ettei se sopinut vuorovaikutuksen ja opetuksen mielekkyyden kannalta erityisen hyvin näihin opintoihin. (Tuomisto et al. 1997, 117.)

Tutorit ovat monimuoto-opinnoissa tärkeässä roolissa, heiltä on edellytetty korkeakoulututkintoa aikuiskasvatuksessa, kokemusta aikuiskoulutustehtävistä sekä kiinnostusta ja valmiuksia ryhmänohjaukseen. Opinnoissa on keskeistä tutorien ohjaamat paikalliset opintopiirit. Heidän tehtävänä on myös ollut järjestää henkilökohtaista opinto-ohjausta sovittuina aikoina. (Tuomisto et al. 1997, 119.)

Oma tutkimuksemme kohdistui syksyllä 2005 Tampereella aloittaneisiin aikuiskasvatuksen monimuoto-aineopiskelijoihin. Tuona syksynä yhteensä 38 opiskelijaa aloitti tässä opintokokonaisuudessa. Opiskelijoiden hakemukset pisteytettiin useiden kriteerien perusteella ja pisteytyksen perusteella heidät valittiin opintoihin. Valinnan peruskriteerinä on ollut approbatur arvosanan suorittaminen aikuiskasvatuksesta tai kasvatustieteestä. Puolet opiskelijapaikoista on jaettu jo aiemmin aikuiskasvatustieteen tehtävissä toimineille ja toisessa puolikkaassa paikoista on painotettu aiempia yliopistolaisia opintoja. Lisäksi hakijoilta on kysytty tietoteknisiä valmiuksia sekä kielitaidon tasoa ja opiske-

lijat ovat saaneet esittää henkilökohtaisia, niin ammatillisia kuin harrastuspohjaisiakin perusteluja opinnoille.

Aikuiskasvatuksen aineopinnot TYT:issä koostuvat seitsemästä opintojaksosta, jotka käsittelevät mm. oppimisen ohjaamista, kasvatuksen kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta, työelämän kehittämistä, omaehtoista oppimista, aktiivista kansalaisuutta ja sivistystyötä. Opiskelijat suorittavat myös kandidaatintutkielman.

Olemme olleet yhteydessä TYT:n suunnittelijoihin Riikka Vanniseen ja Sarita Kaunisto-Laineeseen, jotka ovat kertoneet tarkemmin monimuoto-opintojen käytännön järjestelyistä. Verkko on näissä opinnoissa pääasiassa tukiroolissa, eli sen kautta jaetaan aineistoja, sinne palautetaan erilaisia tehtäviä, kuten esseet, opponaitavat työt jne. Osalla opintojaksoista osa työskentelystä tapahtuu verkkotyöskentelynä, esim. niin että aloitus, välitapaaminen ja päätös ovat lähiopetuksena ja näiden välisenä aikana opiskelijat tekevät itsenäisesti tai pienryhminä kirjallisia töitä, joita tutor ohjaa lähitapaamisilla tai verkossa. Osassa jaksoista tutorohjaus on ollut puhtaasti lähitapaamisilla tapahtuvaa, osassa taas täysin verkossa tapahtuvaa. Joillakin opintojaksoilla taas opettaja ohjaa verkkokeskusteluja, joilla suoritetaan osa opintojaksosta. Lisäksi esim. Kvalitatiivinen tutkimus kasvatustieteissä-jaksossa opiskelijat on jaettu kahteen ryhmään, joista toinen ryhmä suorittaa jakson aloitus- ja päätöstapaamisia lukuun ottamatta kokonaan verkkotyöskentelyllä.

Ohjattu opetus muodostuu siis luento-opetuksesta, seminaarityöskentelystä, opintopiirityöskentelystä ja työpajatyöskentelystä, josta osa voidaan toteuttaa verkko-oppimisympäristössä. Itsenäinen työskentely ja suoritukset voidaan tehdä tentteinä, etätehtävinä, referaatteina ja harjoitus- ja näytteinä.

Verkkotyöskentelyssä TYT:issä hyödynnetään moodle -oppimisalustaa, joka soveltuu erilaisiin käyttötarkoituksiin, kuten opetukseen, tiedottamiseen, yhteydenpitoon ja materiaalijakoon. Käyttäjärühminä voivat olla oppilaitokset, yritykset, erilaiset yhteisöt ym. Moodle on avoimen lähdekoodin oppimisalusta, joka on vapaasti saatavana. Moodleen voidaan tuoda aineistoa joko ympäristön ulkopuolelta tai aineisto voidaan laatia ympäristön sisällä moodlen omalla html-editorilla. Verkossa tapahtuvaa vuorovaikutusta tukee keskustelualue eli foorumi ja vuoropuhelumahdollisuus kahden tai useamman käyttäjän välillä. Moodlesta löytyy työkalut opiskelijan seurantaan ja arviointiin, joka voidaan tehdä joko numeerisesti tai sanallisesti. Opiskelijan seuranta varten opettajalla on

työkalu kurssin tapahtumien seurantaan tai yksittäisen opiskelijan seurantaan. (http://www.moodle.fi/moodletietous_taustaa.html.)

4. ELINIKÄINEN OPPIMINEN

Nyky-yhteiskunnassa korostetaan elinikäisen oppimisen välttämättömyyttä ja sitä pidetään jonkinlaisena kilpailuvalttina paitsi kansakuntien välisessä, niin myös yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Suomessa on hyvin voimakas koulutususkon ja vaikka mahdollisuudet ja resurssit jatkuvaan kouluttautumiseen ovat vaihdelleet aikojen saatossa ja vaihtelevat edelleen yksilöiden välillä, niin yleisesti voitaneen sanoa, että suomalaiset arvostavat koulutusta ja itsensä kehittämistä. Suomessa ajatellaan, että vahva panostaminen elinikäiseen oppimiseen on meidän valttimme menestyä kansainvälisesti kansakuntien välisessä vertailussa. (Kauppila 2006, 52-53.) Kun puhutaan elinikäisestä oppimisesta, korostetaan opiskelijan omaa vastuuta. Kauppilan (2006, 43) mukaan koulutuksen ja opetuksen käsitteet on pitkälti korvattu oppimisen käsitteellä, joka jo käsitteenä sisältää ajatuksen yksilön kouluttautumismahdollisuudesta. Nykyään yhteiskunta ja sen vaatimukset muuttuvat niin nopeasti, että mikäli yksilö haluaa pysyä kehityksessä mukana, hänen on pakko omaksua elinikäisen oppimisen ajatus osaksi omaa kehitysprosessiaan. Tuomisto (1994, 72) kirjoittaa omassa artikkelissaan, että ”kaikkien elämässä tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen nuoruudessa koulujärjestelmän piirissä on nykyisin kerta kaikkiaan mahdotonta”.

Kun jatkuvaa kouluttautumista ja itsensä kehittämistä niin vahvasti ihannoidaan ja korostetaan yksilöiden demokraattisia mahdollisuuksia opiskeluun, niin herää myös kysymys siitä, ketkä tätä diskurssia oikeastaan ylläpitävät ja ketkä siitä hyötyvät? Lienee selvää, että yritys- ja talouselämä hyötyvät yksilöiden jatkuvasta kouluttautumisesta, mutta kun muistetaan se, että todelliset, yksilöiden väliset erot osallistumismahdollisuuksissa ja resursseissa ovat vielä nykyäänkin erittäin merkittäviä, niin on kysyttävä myös sitä, lisääkö tällainen elinikäisen oppimisen ihannoiti ja kilpailuasetelman korostaminen eriarvoisuutta entisestään? Jarvis (1994, 146) kirjoittaa artikkelissaan, että ”teknokapitalismin voima on johtanut sangen yksiulotteiseen yhteiskuntaan, jossa humanistiset ja yhteiskuntatieteet on syrjäytetty vapaa-ajan harrasteiden asemaan. Yksilönkasvua rohkaistaan, mutta vain sikäli kuin se johtaa yksilön parempaan sopeutumiseen työelämässä sekä hänen työtehonsa parantamiseen”. Oma näkemysemme on kuitenkin se, että humanistisia arvoja on viime vuosina alettu arvostaa entistä enemmän ja itsensä henkinen kehittäminen on taas aiempaa paremmassa arvossa. Oma tutkimusotteemme on humanistinen ja jossain määrin ideologinenkin ja haluamme lähteä siitä oletuksesta, että oppiminen voi olla yksilölle oppimista oppimisen vuoksi, olematta kovin

suoritus- tai tavoitekeskeistä. Mielestämme elinikäisessä oppimisessa voidaan korostaa myös humanistisia arvoja ja ihmisen henkistä kehitysprosessia.

Tuomisto (1994, 54-55) tarkastelee elinikäistä oppimista yhteiskunnan perusfunktioista käsin ja antaa yksilölle erilaisia tehtäviä ja rooleja. Yksilön roolit *kansalaisena* ja *työntekijänä* korostavat mielestämme kilpailuasetelmaan sopeutumista, kun taas (*kulttuuri*)ihmisen roolissa yksilö pystyy keskittymään omaan henkiseen kasvuunsa ja omiin mielenkiinnon kohteisiinsa.

4.1. Aikuisen oppiminen

Aikuisten oppiminen eroaa monella tavalla koulu-ikäisten oppimisesta ja sillä on omat erityispiirteensä. Aikuisten oppimista tutkittaessa ehkä oleellisinta on nähdä se, että oppijat ovat itsenäisiä, omat tavoitteensa valitsevia aikuisia. Heillä on itsemääräämisoikeus ja omaehtoiset oppimispyrkimykset. (Alanen 1986, 20.) Andragogiikan perusolettamuksiin kuuluu niin ikään nähdä aikuinen itseohjautuvana. Oppijan elämäkokemusta pidetään oleellisena oppimisen lähteenä ja joustavuudella (erilaisten elämäntilanteiden huomioonottamisella) on oppimisprosessissa suuri merkitys. Oppimisessa korostetaan ongelmakeskeisyyttä. (Koro 1993,65.)

Malcolm S. Knowlesin kehittämä andragogiikka perustuu neljään olettamukseen:

1. Minäkäsitys muuttuu riippuvaisuudesta kohti itseohjautuvuutta, yksilön kypsyessä ja aikuistuesssa.
2. Kokemuksista muodostuu pohja uuden oppimiselle.
3. Aikuisen oppimisvalmiudet kytkeytyvät kehitystehtäviin, jotka liittyvät yhteiskunnallisiin rooleihin.
4. Oppiminen suuntautuu ongelmien ratkaisemiseen ja niillä oletetaan olevan välitöntä sovellusarvoa käytäntöön. (Knowles 1977, 39-49.)

Käsitlemme näitä neljää olettamusta vielä hieman laajemmin. Vaikka aikuinen nähdään andragogiikassa *itseohjautuvana ja omasta elämästään vastuullisena*, niin opiskelemaan mennessään ja asettuessaan oppijan asemaan hän hyvin helposti antaa vallan riippuvuudelle ja vaatii opetusta. Hän ikään kuin unohtaa itseohjautuvuuden. Tämä asettaa haasteen opetukselle ja aikuisten opettamisessa olisikin alusta saakka yritettävä tukea itseohjautuvuutta. Mielestämme opettajien ammattitaitoa on nimenomaan oppimisprosessin ja itseohjautuvuuden *tukeminen* niin, että sitä ei jätetä ainoastaan

oppijan itsensä ongelmaksi. Oppijan *aikaisemmat kokemukset* tulisi niinkään ottaa huomioon opetustilanteissa. Aikuisilla on paitsi enemmän elämäkokemusta, niin se on myös eriluonteista kuin lapsilla ja nuorilla. Aikuisten elämäkokemus on laaja-alaisempaa ja sitä on kertynyt monista elämän eri rooleista (mm. ammatin kautta, puolisona, vanhempana ja äänioikeutettuna kansalaisena). Opetustilanteissa kokemukset on suuri voimavara esimerkiksi ryhmämuotoisissa keskusteluissa, joissa kokemusten erilaisuus takaa myös oppijoiden erilaisuuden ja sitä kautta hedelmällisemmät keskustelut. Kokemusten määrällä voi olla myös negatiivisia seurauksia oppimista ajatellen, sillä aikuisten toiminta- ja ajattelutavat ovat usein pinttyneitä ja he myös puolustavat voimakkaasti omaa tapansa toimia ja ajatella. Näiden tapojen muuttaminen on usein työlästä. Aikuisilla on herkästi myös vääriäkin ennakkokäsityksiä todellisuudesta. Nämä kokemusten negatiiviset vaikutukset asettavat myös omat vaatimuksensa aikuisopiskelulle. Niistä tulisi pystyä tulemaan tietoiseksi ja opettajan tehtävä on auttaa oppijaa refleктоimaan kriittisesti omia toiminta- ja ajattelutapojaan. (Knowles 1984, 10.) Opettajan roolille aikuisten oppimisen tukeminen asettaa valtavasti lisähaasteita, sillä opettajan on kyettävä ottamaan oppijoiden erilaiset taustat ja hyvinkin vaihtelevat oppimisvalmiudet huomioon omassa työssään.

Oppimisvalmiuksista Knowles (1984, 11) kirjoittaa, että andragogiikan perusolettamus on, että aikuinen on valmis oppimaan, kun hänellä on syystä tai toisesta halu tai tarve oppia. Aikuisen elämäntapaan kuuluvat kehitystehtävät asettavat vaatimuksia oppimiselle, mutta myös elämänmuutokset, kuten lasten syntymä, työttömyys, avioero, läheisen kuolema, muutto jne. voivat panna alulle valmiuden uuden oppimiseen. Opiskeluvalmiuksien automaattista syntymistä ei ole kuitenkaan syytä aina odotella, vaan niiden syntymistä voidaan myös edistää mm. tarjoamalla roolimalleja, sitouttamalla yksilö urasuunnitelmiin tai asettamalla hänelle saavutettavissa olevia tavoitteita.

Andragogiikan peruskäsityksiin kuuluu myös käsitys, jonka mukaan aikuiset ovat motivoituneita oppimaan, kunhan he kokevat oppimisen tarpeelliseksi ja kokevat, että oppimisella on *välitöntä sovellusarvoa*. Aikuisten oppiminen on usein ongelmakeskeistä ja suurin osa aikuisista ei opiskele oppimisen takia sinänsä, vaan he pyrkivät opiskelun avulla saavuttamaan tavalla tai toisella tyydyttävämmän tavan elää. Opetuksen haaste on oppimisen kytkeminen sellaiseen kontekstiin, jossa sen sovellusarvo olisi heti nähtävissä. (Knowles 1984, 11-12.)

Knowles esittelee teoksessaan (1984, 12) aikuisen erilaisen oppimismotivaation. Vaikka hän toteaa, että ulkoinen motivaatio on usein andragogiikassa keskeisessä osassa, niin myös sisäisellä motivaatiolla on suuri merkitys. Aikuisen motivaation lähde on hyvin usein itsetunnon kohotuspyrkimys,

paremman elämänlaadun etsiminen tai itseluottamuksen nousun tavoittelu. Haastateltavistamme useat kertoivat, että opiskelut ovat kohottaneet ja kohottavat heidän itsetuntoaan, mutta varsinainen (ainakaan tiedostettu) motivaation lähde se ei ollut, pikemminkin seuraus opintoihin lähtemisestä.

Usein aikuisen oppimisen erilaisuutta ja sen omaleimaisuutta korostetaan liiallisestikin, vaikka aikuisen oppimisessa toistuvat samat osakokonaisuudet kuin lapsilla. Niiden painotus vain on erilainen. (Niemi 1985, 26.) Elämäkokemukset ovat oppimisessa merkittävässä roolissa ja keskustelevalta, ryhmämuotoinen opiskelu on tehokasta, sillä yksilölliset erot aikuisten välillä ovat suuremmat kuin lapsilla ja tämä mahdollistaa hedelmällisemmät keskustelut. Aikuisilla on usein negatiivisia ennakkoluuloja omista oppimisvalmiuksistaan ja tämä asettaa omat haasteensa oppimiselle. Henkinen suorituskkyky pysyy kuitenkin hyvänä, kunhan sitä ylläpidetään. Vaikka ulkomuisti ei aikuisilla ole enää yhtä hyvä kuin lapsilla, niin looginen muisti (järkeily) on usein aikuisella parempi. Kokonaan uusien asioiden oppiminen on aikuiselle helpompaa kuin vanhojen asioiden uudelleen oppiminen, sillä mikäli uusi aihe on liian lähellä aiemmin opittua, saattaa syntyä ns. negatiivinen siirtovaikutus, jolloin vanha hyvin opittu suoritus häiritsee uuden oppimista ja asiat sotkeutuvat helposti toisiinsa. (mm. Peltonen 1991, 25-26.)

Aikuisten oppimista leimaa merkityksenanto. Aikuisten arvot, motiivit ja yksilöllinen asioiden tärkeysjärjestys näkyvät oppimisessa. Aikuisella on laajat tiedot ja laaja elämäkokemus ja hänelle on ehtinyt muodostua lukuisia skeemoja eli sisäisiä malleja, jotka helpottavat ymmärtämistä ja oppimista, kunhan ne ovat tarpeeksi kattavia ja totuudenmukaisia. Skeemat auttavat myös muistamisessa ja mieleenpalauttamisessa. Ne voivat olla joko tiedollisia tai taidollisia ja ne muodostavat verkoston, joka on pohjana mm. ammattitaidolle. (Niemi 1985, 14.)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen rooli aikuisen oppimisprosessissa on myöskin merkittävä. Ryhmämuotoinen opiskelu, jossa jokainen perustelee omia näkemyksiään ja ratkaisujaan herättää hedelmällisiä keskusteluita, joissa jokainen oppii ja joutuu problematisoimaan omia ajatteluprosessejaan. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 36.) Haastateltavammekin painottivat melkein poikkeuksetta ryhmän merkitystä omalle oppimiselle. Keskusteluita kiiteltiin ja kaikki olivat yhtä mieltä siitä, että oppijoiden heterogeenisyys on suuri rikkaus.

Keskeistä oppimisen mielekkyyden kannalta on myös opiskelutaito, jonka Peltonen (1991, 16) määrittelee ”opiskelijasta itsestään riippuvaksi opiskelutoimintojen laaduksi, joka vaikuttaa oppimistuloksiin”. Opiskelutaidon osatekijät ovat hänen mukaansa opiskeluasenteet, kyky suunnitella opiske-

lua ja opiskelutekniikka. Oppimiskyvyssä on suuria eroja yksilöiden välillä ja oppimiskyky heikkenee lähinnä sitä kautta, että sitä ei käytetä. Useissa tutkimuksissa on nimittäin havaittu, että ihmisen oppimiskyky muuttuu iän mukana varsin vähän. Käytännössä se säilyy muuttumattomana 20 ja 40 ikävuoden välillä ja tämänkin jälkeen oppimiskyvyn lasku on vähäistä, vaikkakin sitä tapahtuu. Vasta 60 ikävuoden jälkeen oppimiskyky alkaa laskea nopeammin. (Peltonen, 1991, 16-22.) Aikuisilla on myös omaan oppimiseen ja opiskelutaitoon liittyviä ennakkoluuloja ja uskomuksia ja nämä uskomukset alkavat helposti toteuttaa itseään (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 73).

Aikuisen opettamisenkin tulisi olla erilaista kuin lasten. Arkinäkemyksistä, että muisti heikkenee iän mukana on osoittautunut vääräksi, kun puhutaan työikäisistä ihmisistä. Aikuiset eivät koe ulkoa oppimista tarpeellisenä ja mielekkäänä, jolloin he eivät myöskään opi. Aikuisen opettamisessa elämäkokemus ja aiemmat tiedot ja taidot tulisi pyrkiä ottamaan entistä paremmin huomioon. Tiedonkäsittelyssä on toki rajoituksia, mutta niiden ei voida katsoa olevan ikäsidonnoisia, vaan enemmänkin yksilöiden välisiä. Tiedonkäsittelyn rajoitukset liittyvät mm. tarkkaavaisuuden kohdentamiseen. Ihminen ei pysty kohdentamaan tarkkaavaisuuttaan intensiivisesti moneen kohteeseen yhtä aikaa. Oppimistilanteessa ihmisellä on myös pyrkimys ristiriidattomuuteen ja hyvin suunnitellussa opetuksessa tätä pystytään hyödyntämään käyttämällä älyllisiä ristiriitoja tiedonhalun virittäjinä, mutta siinä tapauksessa niiden prosessoinnille on annettava aikaa. Muuten ne kääntyvät oppimisen tappioksi. Yksilöillä on myös erilaisia ennakoasenteita ja ennakkoluuloja, jotka vaikeuttavat oppimista. Ennakkoluuloilla yksilöt pyrkivät usein maailmankuvan yksinkertaistamiseen niin, että sitä olisi helpompi hallita. Myös tiedonkäsittelyn kapasiteetti on rajallinen. Kukaan ei opi rajattomasti, vaan kapasiteetin ylittävä informaatio jää huomiotta. Niemi (1985) antaa tästä oivallisen esimerkin lääkäreistä ja psykologeista, joita tutkimalla on todettu, että diagnoosin osuvuus paranee, kun diagnostisia mittoja on lisätty viiteen saakka, mutta sen jälkeen lisätiedoista ei näytä olevan enää mitään hyötyä, vaan ne jätetään huomiotta. Nämä edellä mainitut tiedon käsittelyn rajoitukset ovat pitkälti kulttuurisia, mutta lisäksi yksilön tiedon käsittelyyn vaikuttavat hänen arvot, harrastukset ja työ. Yksilö myös kohdentaa tarkkaavaisuutensa siihen, mikä on hänelle itselleen merkityksellistä. (Niemi 1985, 15-19.) Aikuisopiskelun suuri haaste onkin siinä, miten saada opittava asia liitettyksi minäkuvan merkityksellisiin osiin (Niemi 1985, 26).

Aikuisen keskittyminen opiskeluun on usein ongelmallista, sillä sitä saattavat häiritä monet tekijät, kuten perhehuolet, taloudelliset huolet, sairaudet, harrastukset ja urapaineet (Peltonen 1991, 87). Vaikka aikuisen oppimisen edellytykset ovat hyvät ja monilla aikuisilla on paljon potentiaalista oppimishalukkuutta, niin opintoesteet voivat olla moninaisia. Aulis Alanen (1986, 136) jakaa ai-

kuisten opinto- ja osallistumisesteet olosuhde-esteisiin ja puutteellisiin opintovalmiuksiin. Olosuhde-esteisiin voidaan lukea mm. taloudelliset esteet, työ- ja kotioloista johtuvat esteet, asuinpaikkaan liittyvät esteet jne. Myös esim. kielellisillä vähemmistöillä on omat esteensä. Puutteelliset opintovalmiudet taas voivat liittyä esimerkiksi pohjatietoihin, opiskelutaitoihin, motivaatioon, tietoihin opintomahdollisuuksista ja aikuisopintojen merkitystä koskeviin käsityksiin ja asenteisiin. Alanen kuitenkin korostaa, että monesti riippuu ennen kaikkea motivaatiosta ja asenteista, miten yksilö arvioin esteiden merkityksen.

Knowles määrittelee koulutuksen ääripäiksi andragogisen itseohjatun oppimisprosessin (self-directed learning) ja pedagogisen opettajajohtoisen oppimisprosessin (teacher-directed learning).

Knowles näkee pedagogian nimenomaan lasten opettamisena ”the art and science of teaching children” ja pelkistää pedagogian samalla ainoastaan tiedon siirtämiseksi. (Knowles 1977, 37.)

Andragogia tarkoittaa siis aikuisten oppimisen helpottamista tai avustamista, mutta Knowles näkee sen myös laajempänä ihmisten opettamisena, jolloin sillä on vaikutusta yhtä lailla nuorten kuin lastenkin kasvatukseen; kypsyminen kohti aikuisuutta alkaa jo lapsuudessa ja näin ollen lapsi hiljalleen omaksuu aikuiselle ominaisia piirteitä, niitä joihin andragogia perustuu. (Knowles 1977, 38-39)

5. HUMANISMI JA KONSTRUKTIVISTINEN IHMISKÄSITYS

5.1. Humanismi

Tuomme esiin tiivistetysti myös humanistisen ihmiskäsityksen, onhan aikuiskasvatuksessa sovellettu paljon humanistisen psykologian aatemaailmaan nojaavia oppimisen periaatteita. Pragmatismien jälkeen humanismi on aikuiskasvatuksessa toinen merkittävistä aatevirtauksista tai koulukunnista (Finger & Asún 2001, 62). Myöhemmin esiteltävät konstruktivistinen oppimiskäsitys ja kokemuksellinen oppiminen nojaavat humanistiseen ihmiskäsitykseen niin, että kokemuksellinen oppiminen näkee humanistisen ihmiskäsityksen tavoin henkiseen kasvuun pyrkimisen ja yksilöllisen minän kehittymisen ihmisen perusluonteeseen kuuluvina tekijöinä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa informaation prosessointia ja humanistisen perinteen tavoin uteliaisuutta ja tiedonjanoa ihmisen perusluonteeseen kuuluvina.

Humanistinen ihmiskäsitys näkee aikuisen ihmisen vapaana ja itseohjautuvasti toimimaan pyrkivänä yksilönä, joka luottaa itseensä ja kehittymismahdollisuuksiinsa ja jolla on vastuullinen ja luotta-

vainen suhde ympäristöönsä (Koro 1993, 17). Humanismi korostaa ihmisen ainutlaatuisuutta, luovuutta ja ihmisarvoa. Humanistisen suuntauksen johtohahmona voidaan pitää Abraham Maslow:ta, jonka motivaatioteoria perustuu pyramidimalliin, jossa alempien tarpeiden tultua tyydytetyiksi, ihminen pyrkii mm. henkiseen kasvuun. (Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 136.)

Humanismissa itsensä toteuttamista pidetään jonkinlaisena eettisenä ihanteena. Minää tai itseä (self) korostetaan ihmisen kehityksen voimavarana. Jokaiseen ”minään” liittyy juuri hänelle luonteenomaisia potentiaaleja, jotka sitten toteutuvat tai jäävät toteutumatta. Ihminen itsessään nähdään hyvänä, mutta kulttuurin korruptoituna. Humanistinen ihmiskäsitys alkoi väistyä 1970-luvulla kognitiivisen suuntauksen tieltä. Kognitiivinen suuntaus korostaa, että ”minä” ei ole olemassa itsestään, vaan se syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön välillä. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 137-138.)

Humanistiseen lähestymistapaan on perinteisesti liitetty yksilön minän, omaehtoisuuden, *itseohjautuvuuden* ja aktiivisuuden korostaminen ja ne liitetään humanistiseen psykologiaan ja ns. rogerslaisen psykoterapiaan. Lähestymistapa syntyi vastareaktion opetusteknologisen mallin opettajajoh-toisuudelle ja ”ylhäältä alas” ajattelulle. Opiskelu nähdään pitkälti yksilön itsensä määrittelemänä, hän määrittelee omat tarpeensa ja tavoitteensa ja huolehtii jopa lopullisesta arvioinnistakin. Humanistisessa mallissa ei varsinaisesti käsitellä oppimisprosessia, vaan keskitytään opiskelun ilmapiiri-, tuki - ja ympäristötekijöihin. (Manninen & Pesonen 2000, 72.)

Humanistinen psykologia ja itseohjautuva oppiminen ovat keskeisiä teemoja esim. Knowlesin *elinikäisen oppijan* mallissa, jossa yksilöllä ja oppijalla nähdään olevan mm. seuraavat ominaisuudet:

- Tiedonhalu (divergentti ajattelu).
- Kyky muodostaa kysymyksiä, joihin vastaukset tutkimuksen ja kokeilun kautta.
- Kyky identifioida tietoa.
- Kyky löytää relevantteimmat ja luotettavimmat tiedon lähteet.
- Kyky valikoida ja käyttää hyväkseen tuloksellisimmat keinot tiedon hankintaan.
- Kyky organisoida, analysoida ja evaluoida tietoa niin, että tuloksena on perusteltuja vastauksia.
- Kyky yleistää, soveltaa ja välittää tietoa. (*Tennant 1988, 8-9.*)

Tennant korostaa aikuiskasvattajan tärkeää roolia edellä mainittujen kykyjen edistämässä ja että opetus- ja ohjaustyössä tulisi muistaa, että aikuisen minäkäsitys kehittyy riippuvuudesta itseohjautuvuuteen, elämän aikana kasaantuneet kokemukset ovat tärkeä oppimisen lähde, oppiminen on kiinteästi kytköksissä muuttuviin sosiaalisiin rooleihin ja niissä toimimiseen ja että aikuisilla on yleensä ongelmakeskeinen ote oppimiseen ja sisäsyntyinen motivaatio (mt. 9).

Humanismin näkökulmasta itseohjautuvuus on tavoite, jonka saavuttamiseksi esimerkiksi aikuis-kouluttajalla on paljon työsarkaa. Opiskelijoiden jättäminen yksin ahdistustensa ja kenties heikon opiskelijaminäkäsityksensä kanssa olisi vastoin humanistista ihmiskäsitystä. Yksi keskeinen humanismin ajatus onkin, että vaikka kohtalonomaisuus olisikin muokannut aikuisen elämän tilanteeseen jossa omat voimavarat eivät riitä, niin on tärkeää tukea häntä tässä tilanteessa. (Koro 1993, 29.)

Toisaalta humanismia on kritisoitu tietynlaisesta naiviudesta ja humanistisen psykologian terapeutisistä lähtökohdista ja siten samalla hyvin individualistisesta näkökulmasta. Aikuisopetuksessa luotetaan fasilitoinnin ja itseohjautuvuuden yhdessä edistävän henkilökohtaista kasvua ja siten oletetaan näin ”valaistuneiden” yksilöiden edistävän parempaa yhteiskuntaa. Tämä sosiologisesti yksinkertaistettu näkökulma on humanismin ja andragogian suurin heikkous. (Finger & Asún 2001, 73.)

Humanistisessa *kokemuksellisen oppimisen* paradigmassa tärkeällä sijalla ovat oppimiskokemusten reflektointi ja itseohjautuvaksi kasvaminen. Ihmisen minää pidetään persoonallisuuden perusrakenteena, jolloin jokaisen ihmisen minään liittyy hänelle luonteenomaisia mahdollisuuksia jotka voivat toteutua tai jäädä toteutumatta. Tämän suuntauksen perustana on ollut Maslow ja hänen luomansa tarvehierarkia (1954). (Rauste-von Wright et al. 2003, 198.)

Haluamme tutkimuksessamme painottaa itseohjautuvuutta ja humanistista paradigmaa ja vaikka olemme sitä mieltä, että aikuiset oppijatkin tarvitsevat tukea ja ohjausta, eivätkä ole aina läheskään niin itseohjautuvia ja omatoimisia kuin haluavat antaa ymmärtää, niin itseohjautuvuus ja omien valintojen tekemisen mahdollisuus nousevat omassa tutkimuksessamme niiksi asioiksi, joita haastateltavamme peräänkuuluttavat ja pitävät arvossaan. Omassa lähestymistavassamme pyrimme olemaan kriittisiä ja haluamme tietoisesti suhtautua kriittisesti moniin humanistisen paradigman ihanteisiin ja peilata niitä siihen todellisuuteen, mikä haastatteluista tulee ilmi.

5.2. Kriittinen kansalainen

Yksi länsimaisen yhteiskunnan keskeisiä sivistysihanteita on kriittisyyden ihanne, ja näin ollen sillä on myös vahva vaikutus kasvatusfilosofiaan, ihanteena olisi täten kriittinen ihminen jolla on kriittinen asenne kulttuuriperinteeseensä ja joka samalla antaa omaehtoisen ja rationaalisen panoksensa sen kehittämiseen. Ihminen ei kuitenkaan kehity kriittiseksi ilman jonkinlaista kasvatusta. (Puolimatka 1995, 166.) Tästä voidaan olla ja ollaan oltukin eri aikoina montaa mieltä, miten kasvatus vaikuttaa ja miten ihmisen toimiminen erilaisissa informaaleissa tilanteissa muodollisen kasvatuksen ulkopuolella vaikuttaa omalta osaltaan kriittisyyden kehittämiseen? Mielestämme kriittisyyteen voi kasvaa myös muodollisen kasvatuksen ulkopuolella, mutta todellisuudessa on usein nähtävissä, että muodollisen kasvatuksen kautta kriittisyyteen kasvaminen ja kasvattaminen tapahtuu kaikkein luontevammin. Opettajan ja ohjaajan vastuu korostuu myös kriittisyyteen kasvattamisessa, jossa toki yksilön henkilökohtaisilla ominaisuuksilla on suuri merkitys, eikä kriittisyyteen kasvaminen voi milloinkaan olla täysin ulkoa ohjattua ja yksilön henkilökohtaisista ominaisuuksista riippumattonta.

Puolimatka tuo esille joukon ihmiselle sellaisia suotuisia piirteitä jotka *edistävät* kriittisyyden toteutumista.

- perusluovuus ja mielikuvituksen rohkeus- ihmisellä on kyky nähdä eri tilanteissa uusia ja perusteltuja mahdollisuuksia.
- Kehittynyt valmius haluta, tuntee ja toivoa kyetäkseen itsenäiseen ajatteluun ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen.
- Tieto ja asiantuntemus, kehittyneet tiedon hankinnan ja arvioinnin taidot sillä ilman näitä kriittisyys ei ole perusteltua.
- Autonomisuus ja itseohjautuvuus, sikäli kun yksilön ajatukset ja arviot eivät ole hänen omiaan, häntä ei voida pitää perustellusti kriittisenä, olivatpa ajatukset sitten kuinka kriittisiä tahansa. Edelleen kriittisyyteen kuuluu itsetuntemus ja itsekriittisyys. (Puolimatka 1995, 167.)

5.3. Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Olemme valinneet oppimisteoreettiseksi lähestymistavaksemme konstruktivistisen oppimiskäsityksen, sillä se edustaa mielestämme parhaiten kohderyhmämme monimuoto-opiskelijoita ja ottaa huomioon oppijoille asetettavan oma-aloitteisuuden vaatimuksen ja joustavuuden koulutuksen to-

teutustavoissa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen peruslähtökohta on tiedon konstruointi, joka tarkoittaa, että tieto ei siirry oppijaan automaattisesti, vaan oppija konstruoi sen itse valikoimalla, tulkitsemalla ja jäsentämällä informaatiota aiempien tietojensa ja osaamisensa avulla. Kokemustensa perusteella hän siten rakentaa uutta osaamista. Oppiminen ei siten ole tiedon passiivista rekisteröintiä vaan sen aktiivista konstruointia. (mm. Rauste-von Wright & von Wright 1995, 15.)

Konstruktivistisessä paradigmassa korostetaan minän merkitystä; yksilön omia ajatuksia ja omaa toimintaa, yksilö konstruoi eli rakentaa omaa maailmankuvaansa ja sekä todellisuus, että yksilön arvomaailma rakentuvat käytännön kautta (Kalli & Malinen 2005, 9-12).

Konstruktivismia ei voida ajatella yhtenäisenä teoriana, sillä se on sidoksissa monenlaisiin lähestymistapoihin ja sitä voidaan lähestyä monesta eri tieteenalasta käsin. Konstruktivismin voidaan katsoa olevan epistemologinen paradigma. Paradigmalla tarkoitetaan tässä yhteydessä tietoa koskevaa uskomusten järjestelmää, *set of belief systems*. Kaikki tiede kehittyy ja etenee pikkuhiljaa, jolloin voidaan puhua paradigmasiirtymästä, jolla tarkoitetaan sosiaalisen ja kulttuurisen todellisuuden koostumista erilaisista yhteismitattomista tiedon vyöhykkeistä. Tieto rakentuu lukemattomilla eri tavoilla ja meidän näkemyksemme mukaan sosiaalisella vuorovaikutuksella on tiedon konstruoinnissa valtava merkitys. Laadullisen tutkimuksen yleistymisen on edesauttanut nykyään vallalla olevaa ajattelutapaa, jonka mukaan tieto on subjektiivista, eikä sitä edes pyritä esittämään objektiivisena ja yksilöistä riippumattomana. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 21-22.)

Konstruktivismin ydinajatuksiin kuuluu myös ajatus, että tieto rakentuu sosiaalisesti ja kognitiivisesti. Konstruktivismi ei kuitenkaan sulje pois ajatusta, etteikö ulkoista todellisuutta olisi olemassa myös ihmismielestä riippumatta. Tässä kohtaa konstruktivismi lähenee realismia, eikä niiden voidaakaan katsoa olevan toisilleen vastakohtaisia näkökantoja. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 22.)

Rauste-von Wright esittelee konstruktivismin eri suuntauksina mm. *yksilökonstruktivismin* ja *sosiaalisen konstruktivismin*. Yksilökonstruktivismi perustuu kantilaiseen epistemologiaan ja kognitiiviseen psykologiaan, samalla painotetaan yksilöä, yksilöllistä tiedon muodostusta ja kuvaillaan yksilön kognitiivisia rakenteita ja mentaalisia malleja. Sosiokulttuuristen teorioiden ajatuksena taas on tiedonmuodostuksen jatkuva yhteys sosiaaliseen, historialliseen ja kulttuuriseen kehitykseen, jolloin ajatellaan, että oppiminenkin on aina perustaltaan sosiaalista. Suuntauksen isänä pidetään neuvostoliittolaista L.S. Vygotskya. (Rauste-von Wright 1997, 39-44.)

5.4. Sosiaalinen konstruktivismi punaisena lankana

Tutkimuksessamme keskitymme sosiaalisen konstruktivismin näkökulmaan, jonka ydinajatus on, että tietty osa aistillisuudestamme on kognitiivista ja syntyperäistä, mutta suurempi osa määräytyy kuitenkin sosiaalisen ja kulttuurisen vuorovaikutuksen tuloksena. Joidenkin konstruktivististen teorioiden mukaan konstruktivismi merkitsisi jopa opetuksen kokonaisvaltaista hylkäämistä niin, että oppijoille siirrettäisiin kaikki vastuu oppimisesta, mutta omassa tutkimuksessamme haluamme korostaa sosiaalisen puolen merkityksellisyyttä oppimisprosessissa. Haluamme kuitenkin tähdentää, että myös sosiaalinen konstruktivismi korostaa oppijan omaa aktiivisuutta ja yksilön omia tulkintoja ja tiedon konstruointia aikaisempien tietojensa ja taitojensa avittamana. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 23.)

Sosiaalisessa konstruktivismissa korostetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä ja painotetaan ihmisen elämää tietyssä historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, jonka merkitystä ei voida ohittaa. Lisäksi korostetaan ajattelun välineiden, kuten kielen merkitystä. Sosiaalisesta vuorovaikutuksesta puhuttaessa haluamme myös lyhyesti käsitellä kollaboratiivista oppimista, jolla tarkoitetaan opiskelumuotoa, jossa ryhmän jäsenillä on yhteinen tehtävä ja tavoite ja jossa vuorovaikutuksella on suuri rooli haluttujen päämäärien saavuttamisessa. Kun yksilöt osallistuvat aktiivisesti keskusteluun ja he joutuvat ikään kuin ulkoistamaan ajatuksensa muiden kritiikille, he tulevat myös samalla tietoisiksi toistensa ajatuksista ja tutustuvat sellaisiin näkökulmiin, joihin he eivät olisi itse ikinä muuten törmänneet. Keskeistä kollaboratiivisessa oppimisessa on yhteisen oppimisperustan luominen ja ylläpitäminen. Hankalinta ja haastavinta siinä taas on opettajan rooli, sillä tasokkaan ryhmäkeskustelun aikaansaaminen ei tutkimuksemme mukaan onnistu kovin helposti aikuisiltakaan, opiskelemaan tottuneilta oppijoilta. Mielestämme tämän asian tarkastelu on mielenkiintoista ja vaatisi uuden tutkimuksen sen selvittämiseen, mitä avoimessa yliopistossa voitaisiin tehdä esimerkiksi verkkokeskustelujen aktivoimiseksi niin, että niistä saataisiin mahdollisimman suuri hyöty mahdollisimman monelle. Ensimmäinen haaste koskee jo ryhmän muodostamista ja sitä, miten muodostaa ryhmä niin, että se on kognitiivisesti ja sosiaalisesti ylipäättään toimintakykyinen? Tynjälä, Heikkinen ja Huttunen (2005, 29) esittävät artikkelissaan muutaman yksittäisen ehdotuksen, josta ensimmäinen on selkeä tehtävänanto. Tämä tuli esille myös omassa tutkimuksessamme ja monet aikuisetkin oppijat kokivat, että mitä selvempi ja yksityiskohtaisempi tehtävänanto oli, sitä helpompi ja houkuttelevampikin sitä oli lähteä suorittamaan. Toinen ehdotus oli, että opettaja ohjaisi keskustelua ja esittäisi esimerkiksi eriäviä mielipiteitä. Mielestämme avoimen yliopiston kohdallakin voisi miettiä sitä, voisiko opettaja osallistua jollakin tavalla esimerkiksi verkkokeskusteluihin ja pyrkiä

paitsi aktivoimaan niitä, niin myös ohjaamaan keskustelun kulkua. Tämä vaatisi tietysti opettajalta lisää sitoutumista ja toisaalta on varmasti aiheellista miettiä myöskin sitä, miten pidetään huoli siitä, että se ei käänny itseään vastaan ja toimi oppijoiden itseohjautuvuutta vähentävästi. Kaiken kaikkiaan konstruktivistinen ajattelu lähtee siitä, että opettajan olisi tarjottava mahdollisimman tarkoituksenmukaisia ajattelun välineitä, mutta tiedon rakentaa ja konstruoi oppija itse; ohjausta voi olla sitä vähemmän, mitä enemmän oppijan itseohjautuvuus lisääntyy. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 28-30.)

5.5. Muita konstruktivistisia näkökulmia

Vaikka olemme valinneet oman tutkimuksemme lähtökohdaksi sosiaalisen konstruktivismin, haluamme tuoda esiin myös kaksi muuta yleisesti hyväksyttyä konstruktivismin suuntausta; kognitiivisen konstruktivismin ja pragmaattisen näkökulman konstruktivismiin. Mielestämme tässä sosiaalisen konstruktivismin näkökulma palvelee omaa tutkimustamme parhaiten. Kognitiivinen näkökulma korostaa yksilön sisäisten mallien, eli skeemojen merkitystä ja oppiminen on kognitiivisen konstruktivismin näkökulmasta sisäisten mallien muodostumista ja muuttumista. Keskiössä ovat yksilön aiemmat tiedot, kokemukset ja uskomukset, joiden varassa hän rakentaa uutta oppimista. Sosiaalista vuorovaikutusta ei tässä mallissa huomioida juuri mitenkään. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 24-25.) Pragmatismissa taas päähuomio on tiedon käyttökelpoisuudessa ja toiminnasta saavutettavassa hyödyssä. Tieto rakentuu pragmaattisen näkökulman mukaan käytännön toiminnan välityksellä ja ajatukset sekä syntyvät, että selvenevät toiminnan kautta. Pragmatismi sisältää myös ajatuksen, jonka mukaan tieto on aina epävarmaa ja sitä joudutaan jatkuvasti testaamaan ja varmentamaan toiminnassa. Pragmaattista ajattelutapaa konstruktivismissa edustaa esimerkiksi *learning by doing* – näkökulma ja mielestämme tämä lähestymistapa soveltuisi paremmin esimerkiksi työssä tapahtuvaan oppimiseen. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 32-33.)

Vaikka konstruktivismiin pohjautuvat pedagogiset käytännöt voivat olla hyvinkin erilaisia valitusta lähestymistavasta riippuen, niin jotakin yhteistäkin niillä kuitenkin on. Kaikki painottavat oppijan oman aktiivisuuden merkitystä ja opettajan roolin muuttumista oppimisen ohjaajaksi ja tarkkailijaksi. Opettajan työlle konstruktivistiset näkökulmat asettavat aivan uusia haasteita, kun opettajan on pyrittävä rakentamaan sellainen oppimisympäristö, että se tukee oppijan mahdollisuuksia tiedon konstruointiin ja oman ajatteluun sekä itseohjautuvuuden kehittämiseen. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 38-39.) Nimenomaan tämä oppijan oman aktiivisuuden korostaminen oppimispro-

sessissa on se lähtökohta, jonka vuoksi olemme valinneet konstruktivistien oppimiskäsityksen oman tutkimuksemme pohjaksi.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa myös oppimaan oppimisen merkitystä. Yksi koulutuksen keskeisistä tavoitteista on pyrkimys opettaa halua ja edellytyksiä oppia jatkuvasti uutta. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 18.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ala koskaan alusta ja siksi onkin opetustoiminnassa onkin tärkeää painottaa oppimisen valmiuksia (mt, 122-123).

Konstruktivismi näkee oppimisen kulttuuri- ja tilannesidonnaisena ja korostaa, että opitun onnistunut siirtäminen toiseen kontekstiin ei ole itsestäänselvyys. Koulussa opitut tiedot tai taidot eivät automaattisesti transferoidu mielekkäästi toiseen kontekstiin ja siksi oppimiskontekstit olisi jo suunnitteluvaiheessa huomioitava ja suunniteltava tiedon tai taidon myöhempää käyttöä silmälläpitäen. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 33.) Transferin eli siirtovaikutuksen merkitys ei ole niinkään ärsykkeiden fysikaalisissa suureissa sinänsä, vaan oppijoiden niille antamissa merkityksissä ja tulkinnoissa, jotka ovat pitkälti sidoksissa oppimiskontekstiin. Siirtovaikutus voi olla joko positiivinen tai negatiivinen ja joko automaattinen tai aktiivinen. Automaattinen siirtovaikutus tarkoittaa aiemmin opitun toiminnan yleistymistä osin uusiin tehtäviin ja tilanteisiin, kun taas aktiivinen siirtovaikutus sisältää oppijan tavoitteelliset pyrkimykset käyttää hyväkseen aiemmin opittua uusissa tilanteissa. Tämä olisikin usein tarpeen, sillä puhtaan tiedon opetteleminen irrallaan laajemmista yhteyksistä johtaa vain yksittäisen tiedon sirpaleiden oppimiseen. (mt, 47-48.)

Konstruktivismi ei ole yhtenäinen teoria, vaan sen juuret juontavat moneen eri lähteeseen ja sillä on myös erilaisia suuntauksia. Konstruktivismi ei itsessään ole oppimisteoria vaan tiedon olemusta käsittelevä paradigma. Konstruktivismiin liittyy näkemys jonka mukaan käsityksemme tiedosta ei ole koskaan tietäjästä riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta vaan se on aina yksilön ja yhteisöjen itsensä rakentamaa. (Tynjälä 1999, 37.)

Konstruktivistisesta viitekehyksestä katsoen nousevat tärkeiksi seikoiksi oppijan oman oppimistilanteen tulkinta ja siihen vaikuttavien tekijöiden merkityksellisyys sekä sosiaalisen vuorovaikutustilanteen ehdot. Konstruktivistisessa ajattelussa motivaatiota ei sinänsä ole juuri käsitelty koska on ajateltu mielekkäiden oppimisympäristöjen ja tehtävien jo sinänsä tarjoavan oppilaita aktivoivat puitteet. Kanssaoppijat ja opiskelutoverit ovat siis tässä mielessä tärkeitä motivaation lähteitä. Voi-

daan puhua myös virtaus- eli *flow* kokemuksesta, jossa motivaatio kumpuaa yksinomaan sisäisesti, samalla emotionaalisesti voimakkaasti aktivoiden. Tässä tilanteessa yksilö unohtaa sosiaaliset odotukset ja itsensä tarkkailun keskittyen täysipainoisesti itse tehtävään, hän konstruoi omaa todellisuuttaan henkilökohtaisista, yksilöllisistä lähtökohdistaan. (Tynjälä 1999, 106-107.)

5.4. Konstruktivismin vaikutukset opetukseen

Konstruktivismin eri suuntauksilla on erilaisia painotuksia sen suhteen miten oppiminen käytännössä tulisi järjestää; radikaalissa, kognitiivisessa konstruktivismissa korostetaan yksilön tietorakenteita ja mentaalisia malleja ja näiden muutosta, kun taas sosiokulttuurisissa lähestymistavoissa painotetaan vuorovaikutusta kaikilla tasoilla (Tynjälä 1999, 60).

Yhteenvetona konstruktivismin pedagogisia seurauksia ovat oppijan oman aktiivisuuden korostuminen ja opettajan roolin muuttuminen perinteisestä tiedonsiirtäjästä ohjaajaksi ja opettajaksi. Oppijan aikaisemmat tiedot ovat perustana uuden oppimiselle ja ymmärtäminen on tärkeämpää kuin asioiden ulkoa opetteleminen. Konstruktivismissa pyritään ottamaan huomioon se, että asioilla ja ilmiöillä voi olla monia vaihtoehtoisia tulkintoja yksilöstä riippuen. Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä pyritään pois faktapainotteisuudesta ja kohti ongelmaakeskeisyyttä. Oppiminen nähdään tilannesidonnaisena ja siinä pyritään luomaan monipuolisia representaatioita eli kykyä käyttää opittua tietoa uusissa tilanteissa. Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä ihanne on, että uusien arviointimenetelmiä ei kehitä yksin opettaja, vaan myös oppija itse yhdessä opiskelutoveriensä kanssa. Vertaistuki ja sosiaalinen vuorovaikutus painottuvat siis tässäkin kohtaa. Konstruktivismissa pyritään tuomaan esiin myös tiedon suhteellisuus ja se, millaisten vaiheiden kautta nykytietämykseen on päästy. Tieto nähdään subjektiivisena ja tietyllä tavalla oman aikansa tuotteena, eikä sen muuttumista ja kehittymistä kielletä. Myös opetussuunnitelmaa pyritään jatkuvasti kehittämään ja päivittämään kulloisiakin tarpeita vastaavaksi. (Tynjälä 1999, 61-67.)

6. KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN JA ITSEOHJAUTUVUUS

6.1. Kokemuksellisuus

Oppimisen perustana voidaan pitää merkityksellisiä elämäkokemuksia. Elämäkokemusten merkityksellisyys on kuitenkin henkilökohtainen asia, jonka jokainen kokee omalla tavallaan. Täsmälleen

sama elämäkokemus voi olla yksilölle erittäin merkityksellinen kun se samaan aikaan on jollekin toiselle täysin merkityksetön. Merkittävääkin elämäkokemus ei kuitenkaan sellaisenaan takaa oppimista, vaan tullakseen merkittäväksi oppimiskokemukseksi, elämäkokemus vaatii sen tietoista läpikäymistä ja reflektointia. Yleensä merkittäväksi oppimiskokemukseksi voidaan katsoa elämäkokemus, joka on ohjannut ihmisen elämäkulkua tai muuttanut ja vahvistanut yksilön identiteettiä. Keskeistä on joka tapauksessa yksilön oma merkityksen anto. Merkittävät oppimiskokemukset syntyvät usein suunnittelematta. (Aittola 1998, 64-65.)

Anita Malinen nimittää kokemuksia, jotka määrittävät yksilön henkilökohtaista maailmankatsomusta ensisijaisiksi (first-order experiences) kokemuksiksi, niillä on piilossa oleva luonne ja ne aktualisoituvat toiminnassa. Tällaiset elämäkokemukset ovat aikuiselle tosia ja hyödyllisiä ja niillä on aina subjektiivinen luonne, toisaalta ne voivat olla vääristyneitä tai epäadekvaatteja. (Malinen 2000, 60-61.) Toissijaiset kokemukset (second-order experiences) ovat niitä, joiden kautta aikuisen elämässä voi tapahtua jotakin uutta ja ne mahdollistavat oppimisen. Tällaiset toissijaiset kokemukset asettuvat usein elämäkriiseihin ja käännekohtiin ja yhdessä aiemmin koetun kanssa ne edistävät yksilön kehittymistä. Toisaalta valmius ja vastaanottavuus uudelle on aina tärkeää, sillä eiväthän kaikki koe oppimistarvetta elämänsä taitekohdissa vaan jokin uusi toissijainen kokemus voi toiselle olla vieraannuttavakin kuten jo edellä todettiin. (mt 64-66.)

Kokemuksellinen oppiminen lähtee oletusarvoista, joiden mukaan oppijalla on jo ennestään työ- ja toimintakokemusta, hänellä on itsereflektiivisiä taitoja ja hän on motivoitunut kehittämään itseään. Tiedon tulkinnessa keskeistä on ymmärtäminen, johon päästään reflektoinnilla. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 140-142.)

6.2. Itseohjautuvuus

”Autonominen ihminen luottaa omiin kykyihinsä, omaan ainutlaatuisuuteensa ja ihmisarvoonsa. Yksilö pystyy itse parhaiten arvioimaan mitä yhteiskunnalliset ratkaisut merkitsevät hänen kannaltaan. Kasvu autonomiaan merkitsee omanarvontunnon vahvistumista.” (Puolimatka 1993, 201.)

Itseohjautuvuus on laajasti ymmärrettyä ominaisuus, jota nykypäivänä yhä enemmän tarvitaan arjen tilanteissa, niin työelämässä kuin aktiivisena yhteiskunnan kansalaisena toimittaessa. Itseohjautuvuus, itsenäisyys, autonomisuus, kaikki nämä määreet kuvaavat aikuista ihmistä, ne ovat aikuiselta odotettuja piirteitä. Missä määrin mainitut piirteet kunkin yksilön kohdalla tosiasiallisesti

toteutuvat ja kuka todellisuudessa voi kutsua itseään itseohjautuvaksi onkin jo toinen asia, mikä erityisesti aikuiskasvatuksessa onkin yksi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Mielestämme käsite on oppimiskeskustelussa tavallaan ristiriitainen, sillä sitä korostettaessa unohdetaan yhteisöllisempi oppimisen puoli mutta toisaalta sillä on tärkeä rooli aikuisen oppimisessa kohti aloitteellisempaa ja kriittisempää maailmankuvaa. Yleisemmin kritisoitu postmodernin aikuiskasvatuksen kehittyminen yhä enemmän privatisoituneempaan, oppimista henkilökohtaisena suorituksena korostavaan suuntaan on seikka jonka nostamme tässä kohden esiin. (Finger & Asún 2001)

Suomalaisessa aikuiskasvatuksessa itseohjautuva oppiminen nousi pinnalle 1980-luvulla, jolloin siitä varsinaisesti tuli yksi tšekäläisen aikuiskasvatuskeskustelun muotikäsitteistä. Aiemmin 1970-luvulla Allen Tough ja Malcolm Knowles olivat jo popularisoineet käsitteen. Vuonna 1977 Lucy Guglielmino kehitti aikuiskasvatuksessa paljon käytetyn SDLRS (Self-Directed-Learning-Readiness-Scale)-asteikkonsa, jossa itseohjautuvuusvalmiutta kartoitetaan usean piirteen kautta. Itseohjautuva oppiminen on ilmiönä monimerkityksellinen ja käsitteellisesti selkiytymätön, sen juuret ovat kuitenkin lähinnä humanistisessa ihmis- ja oppimiskäsityksessä. (Koro 1990, 32-33.)

Itseohjautuvuuden käsittelyä on toisaalta kritisoitu niin, että käsite ymmärretään usein liian ulko-kohtaisesti niin, että oppimisen ulkoiseen hallintaan kiinnittyy suurin huomio. Aikuisopetuksessa pitäisi olla tietoinen myös oppimisen kognitiivisista ja motivationaalisista puolista. Tähän liittyy kriittisyyden painottaminen niin, että ”täysin” itseohjautuva opiskelija olisi pelkän tehtäväkontrollin ulkopuolella, hän olisi vastuullinen oppimisensa tavoitteista, osaisi arvioida oppimistaan rakentavasti ja kyseenalaistaa yleisesti hyväksytyjä totuuksia. Nämä ihanteet toteutuvat aina yhteistoinnassa ja niistä neuvotellen. (Garrison 1997, 18-25.)

6.2. Knowles ja Mezirow itseohjautuvuusteorian kehittäjinä

Työssämme keskitymme tarkastelemaan lähinnä yhdysvaltalaisen Malcolm Knowlesin käsitystä itseohjautuvuudesta sekä viittauksenomaisesti myös Mezirowin näkemystä. Edellistä on kritisoitu-kin kuten usein montaa muutakin voimakkaasti oman alansa teoriaan vaikuttajaa; Knowlesin käsityksessä kärjistetään pedagogiikan ja andragogiikan vastakohtaisuus, ajattelutapa voidaan nähdä myös normatiivisena; andragogiikka on ’hyvä’ tapa toimia aikuiskasvatuksessa, pedagogiikka ’paha’. (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 165.)

Knowles käyttää itseohjautuvuudesta oppimisprosessissa yhteisöllistä, yhteistyötä painottavaa näkemystä. Opiskelijan on oppimisprosessin eri vaiheissa oltava valmis neuvottelemaan niin opettajan kuin kanssaoppijoidenkin kanssa oppimisen tavoitteista, toteuttamisesta ja arvioinnista, kilpailun sijasta aikuisopiskelijan tulisi nähdä opiskelutoverit oppimisresursseina, joilta hän oppii ja joille voi itse antaa jotain uutta. Tämän yhteistoiminnallisen ajattelun rinnalla Knowlesilla voidaan nähdä myös yksilökeskeisempi näkemys oppimisesta; opiskelija on kaiken mitta, hänen aikaisemmat käsityksensä ovat kriteeri sille, mitä hän valikoi oppisisällöistä, näin ollen hän torjuu kaiken mikä uhkaa hänen turvallisia tottumuksiaan, mistä seuraa että opiskelija torjuu itseltään kasvun mahdollisuuden; itseohjautuvuus on tehnyt hänet oman itsensä vangiksi. (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 166.)

Yhteisöllisemmän itseohjautuvuuden käsityksen on esittänyt niin ikään yhdysvaltalainen Jack Mezirow. Mezirow ei määrittele kategorisesti itseohjautuvuuden vastakohtaa, sen sijaan hän pitää itseohjautuvuuden kehittämistä vastapainona riippuvuussuhteiden ylläpitämiselle. Sosialisatio ei koskaan toteudu täydellisesti vaan tässä mielessä se antaa toivon kipinän itseohjautuvuuden kannalta. Vaikeat elämäntilanteet ja muutokset pakottavat ihmiset kyseenalaistamaan oppimiaan käsityksiä, Mezirow käyttää tässä kohden termejä *perspektiivin muutos*, *tiedostaminen* tai *emansipatorinen oppiminen*. (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 167.)

Knowles (1975, 18) määrittelee itseohjautuvuutta seuraavasti : ”Yksilöt ottavat aloitteen omiin käsiinsä, joko muiden avustamina tai ilman, diagnosoimalla oppimistarpeensa, muodostaen oppimistavoitteita, identifioiden inhimilliset ja materiaaliset oppimisstrategiat ja arvioiden oppimistulokset.” Tämä tapahtuu useimmiten monenlaisten avustajien avulla; yhteistyössä opettajien, tutoreiden, erilaisten mentoreiden ja opiskelutovereiden tukemina.

6.3. Miksi itseohjattua oppimista?

Malcolm Knowles kirjoitti jo 70-luvulla itseohjautuvuudesta, mutta yhä edelleen ajatukset ovat omalla tavallaan tuoreita ja sopivat tämänkin päivän aikuiskasvatuskeskusteluun. Knowles (1975) perustelee itseohjattuun oppimiseen siirtymistä seuraavin osin tulevaisuutta hyvin ennustavin näkökohdin:

- 1) *Proaktiiviset*, aloitteelliset opiskelijat oppivat enemmän ja paremmin asioita kuin opiskelijat, jotka passiivisina kuuntelevat opetusta.

- 2) Itseohjattu oppiminen on suhteutettu ihmisen *luonnolliseen psykologiseen kehitykseen*; kasvaessamme meille kehittyi tarve itsenäisyyteen, kyky ottaa vastuu omasta elämästä, olla yhä enemmän itseohjautuva.
- 3) *Opetus ja kasvatus kehittyy kokoajan*, siirrytään uudenlaisiin opetussuunnitelmiin, avoimiin luokkahuoneympäristöihin, itsenäiseen opiskeluun jne. Nämä opiskelumuodot painottavat yhä enemmän opiskelijan vastuullisuutta. Jos itseohjautuvuustaitoja ei opiskelujen aloitusvaiheessa ole, kokee opiskelija usein ahdistusta, turhautumista ja jopa epäonnistumisen tunteita.
- 4) Ainoa varma asia maailmassa tulee olemaan *nopea muutos yhteiskunnan eri aloilla*, eräänlainen ”tulevaisuusshokki”:
 - Ei ole enää merkityksellistä opetus- ja kasvatusaloilla keskittyä tiedon siirtoon, koska tiedot ja taidot vanhenevat nopeasti. On siis keskityttävä *tiedonhakutaitoihin*.
 - Oppimiseen täytyy asennoitua uudella tavalla, jokainen arkikokemus on nähtävä oppimiskokemuksena.
 - Kasvatusta on hyödytöntä enää yhdistää vain nuoruuteen, oppiminen on elinikäinen prosessi. (Knowles 1975, 14-17.)

6.4. Opettaja fasilisaattorina

Opettajan rooli muuntuu itseohjautuvan oppimisen ihanteen myötä toisenlaiseksi, fasilitaattoriksi, oppimisen avustajaksi, tämän opettaja voi kokea alussa itselleen vieraaksi; on keskityttävä siihen mitä oppilaissa tapahtuu, eikä niinkään siihen mitä itse opettajana teen. On hylättävä autoritääriinen rooli ja laskeuduttava oppilaiden tasolle, tavalliseksi, tuntevaksi ihmiseksi. (Knowles 1975, 33-34.)

Knowles luettelee seitsemän andragogisen prosessin vaihetta ja kysymystä, joiden kautta opettaja pyrkii luomaan opiskelijoille ihanteellisen oppimisympäristön nimenomaan itseohjautuvuutta edistäväksi. 1) Ilmapiirin luominen: opiskelijat tutustuvat toisiinsa ja itseohjautuvuuden käsitteeseen, samoin opettajan uuteen rooliin fasilitaattorina. Tässä vaiheessa on oleellista miten opiskelijat saadaan luottamaan opettajaan fasilitaattorina ja miten yhteistoiminnallinen oppiminen saadaan toimimaan. 2) Mitä keinoja ja prosesseja käytetään, mitä jätetään opiskelijoiden itsensä varaan, millaisia esim. ryhmätyön keinoja valitaan jne. 3) Oppimistarpeiden diagnosointi, miten ohjaaja sovittaa omat ja oppilaiden tavoitteet niin, että oppilaat pystyvät luomaan omat tavoitteensa ja saa heidät tuntemaan, että he ovat viime kädessä vastuussa oppimisestaan. 4) Tavoitteiden asettaminen niin,

että ne ovat selkeät ja oppijalle henkilökohtaisesti mielekkäät. 5) Oppimissuunnitelman tekeminen; millaisia vaihtoehtoisia tapoja esitän, millaisille tiedon lähteille kukin opiskelija ohjataan. 6) Oppimisen käytäntöihin osallistuminen, mitä jätän pienryhmille, mitä yksilöllisen opiskelun ja tiedonhaun varaan, miten muotoilen oman roolini konsulttina ja resurssihenkilönä, mikä on oma vastuuni? 7) Oppimistulosten arviointi niin, että ei tulisi ristiriitaa opiskelijoiden omien käsitysten kanssa. (Knowles 1975, 34-37.)

Tämän kaltainen opiskelu tuo tullessaan myös vaikeuksia, opiskelijat aloittavat monesti opinnot odottaen tiettyä selkeyttä ja struktuuria ja odottavat opettajan olevan vastuussa ja oppimistilanteen johtaja, opettajan toisenlainen rooli saattaa aikaansaada ahdistusta oppijoissa. Fasilitaattorin olisi kuitenkin tehtävä selväksi toisenlainen struktuuri, jossa keskitytään oppimisprosessiin, ei niinkään sisältöprosessiin jollaiseen oppijat kenties aiemmin ovat tottuneet. (Knowles 1975, 37.)

6.5. Opetuksen avoimuus

Itseohjautuvuus on myös käsite joka aikuisopiskelussa nähdään toteutuvan pitkälti ns. *avoimien oppimisympäristöjen* sisällä, tai ainakin avoimen opiskeluympäristön *oletetaan* tukevan itseohjautuvuutta.

Oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoitus on edistää oppimista. Edelleen oppimisympäristöjä voidaan tarkastella ainakin kolmesta eri näkökulmasta, *organisaatiokeskeinen* näkökulma korostaa fyysistä tilaa, esim. luokkahuonetta tai oppimiskeskusta, *oppijakeskeinen* näkökulma käsittelee oppijan arkipäivää, työssä vastaantulevia oppimisen resursseja ja kolmantena *teknologianäkökulma* painottaa teknisiä apuvälineitä, esimerkkeinä WWW-sivut, internetin keskusteluryhmät ym. (Manninen & Pesonen 1997, 268.)

Uusien ja avoimien koulutuskäytäntöjen ominaispiirteisiin aikuiskoulutuksessa kuuluu esim. selkeiden opetussuunnitelmien puuttuminen (konstruktiivinen tiedon rakentaminen), prosessikeskeisyys (opiskeluprosessi tärkeämpi kuin tavoitteet), monimuotoisten opiskelumenetelmien soveltaminen, oppimisympäristön avoimuus ja verkostoituminen ja miltei tärkeimpänä puolena opiskelijaa tukevien ohjauskäytäntöjen merkityksen lisääntyminen, kuitenkin niin että oppijan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus asetetaan ihanteeksi. (Manninen & Pesonen 1997, 269.)

Oppimisen avoimuus on ihanne jota kohti pyritään, mutta jota käytännössä pystytään toteuttamaan vain osittain. Silti yhteiskunnallinen kehitys ja oppimisen tehokkuusvaatimukset edellyttävät sitä kohti pyrkimistä. (Paakkola 1992, 38.)

Paakkola käyttää itseohjautuvuus termin vastineena hieman toisenlaista käsitettä; *omaohjauksinen oppiminen*, jossa ymmärretään samalla tavoin opiskelijan persoonan merkitys opinnoissa. Perustana on erityisesti aikuiselle ominainen tapa vastata itsestään ja suunnata elämäänsä haluamaansa suuntaan. ”Omaohjauksisuutta voidaan siis pitää tavoitteena, mutta samalla myös menetelmänä. Tällainen koulutuspoliittinen ja filosofinen valinta on perusajatus, josta kasvaa ei vain uusi suhde opiskelijaan vaan myös opettajan uusi rooli.” (Paakkola 1992, 39.)

Omaohjauksisessa oppimisessa oppijan autonomisuudella ja riippumattomuudella Paakkola näkee olevan ainakin kaksi merkitystä, nimittäin se miten riippumattomuus kehittyy suhteessa opettajaan, jolloin sosiaalisuuden merkitys korostuu. Lisäksi keskeisellä sijalla on opiskelijan kyky suunnitella omaa oppimistaan ja käyttää erilaisia opiskeluvälineitä. Omaohjauksisuus kehittyy ja rakentuu erilaisten oppimiskokemusten ja oppimisprosessien myötä. (Paakkola 1992, 41-43.)

6.6. Minäkäsitys

Aikuiselle on tärkeää tunne oman elämän hallinnasta ja usein tämä hallinnan tunne onkin varmempi ja voimakkaampi verrattuna ihmisen elämänkaaren nuoruusvuosiin jolloin yksilö vasta hakee ja tunnustelee omaa paikkaansa maailmassa.

Minäkäsitys ja sen osa-alueista erityisesti *itsearvostus* ja *itseluottamus* ovat se osa persoonallisuutta joka korreloi johdonmukaisemmin itseohjautuvuusvalmiuden kanssa. Minäkäsityksen ja itseohjautuvuusvalmiuden syntymekanismit ovat melko identtiset, ne kehittyvät pitkälti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilön ja hänen ympäristönsä välillä. Minäkäsitys on kuitenkin itseohjautuvuutta vakaampi persoonallisuuden piirre ja kehittyy pysyvämmäksi ennen itseohjautuvuusvalmiutta. Koro toteuttamassa tutkimuksessa (1993) itseohjautuvuutta kyettiin edistämään opiskelun kautta mutta minäkäsitykseen ei opinnoilla nähty olleen suurempaa yhteyttä, mikä esim. omaa graduamme ajatellen on mielenkiintoinen seikka. (Koro 1993, 34.)

”Minäkäsityksen ja itseohjautuvuuden voimakas positiivinen korrelaatio sekä minäkäsityksen primarisuus ja vähäinen manipuloitavuus aikuisiässä johtavat helposti pessimistiseen käsitykseen ikuiskoulutuksen vaikutusmahdollisuuksista itseohjautuvuuden kehittämisessä” (Koro 1993, 34-35).

Ihmisen minäkäsitys syntyy aina suhteessa muihin, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Minätietoisuus syntyy varhaislapsuudessa lapsen oppiessa näkemään itsensä toisten perspektiivistä jolloin hänelle muotoutuu kuva itsestään yksilönä, näin avautuu mahdollisuus pohtia omaa ymmärtämistään, ottaa omat intentiot, motiivit ja tiedot oman tarkastelun kohteeksi, näin myös hiljalleen mahdollistuu oman maailmankuvan kyseenalaistaminen. (Rauste von Wright et al 2003, 43.)

Minäkäsityksen muotoutumiseen vaikuttaa myös merkittävästi se miten yksilö kokee oman asemansa yhteiskunnassa, missä määrin hän kokee olevansa omaa elämäänsä ohjaava subjekti ja missä määrin ulkoisten, itsestään riippumattomien seikkojen säätelemä. Tähän ongelmapiiriin liittyvää tutkimusta on 1960-luvulla nimitetty vieraantuneisuuden tutkimukseksi, sittemmin ongelma-alueesta on käytetty nimitystä opittu avuttomuus. (Rauste von Wright et al 2003, 43.)

”Yksilön itsearvostus säätelee ratkaisevasti sitä, missä määrin hän on valmis kokeilemaan uusia toimintamalleja ja –strategioita ja yleisemminkin toimimaan omaa elämäänsä ohjaavana subjektina” (Mt. 2003, 47). Minäkäsitykseen kuuluu myös se mikä on oma ihanneihmisen kuvamme, mitä kauempana tämä kuva on omaa todellista minäämme koskevasta käsityksestämme, sitä vähäisempi on oma itsearvostus. Tässä yhteydessä kirjoittajat myös korostavat yksilön omaa tulkintaa saamastaan palutteensta, itsetunnon vahvistuminen tai heikkeneminen on usein kiinteästi yhteydessä tähän.

7. MUITA TUTKIMUKSIA AIHEESTA

Juha Varila (1990) on tutkinut itseohjautuvuutta lähinnä tila-näkökulmasta eli hän on keskittynyt tutkimaan yksilöiden valmiutta itseohjautuvaan oppimiseen. Tutkimusongelmina hänellä ko. tutkimuksessa on itseohjautuvan oppimisen ulottuvuudet sekä se, miten sosiodemografiset ominaisuudet kytkeytyvät itseohjautuvaan oppimiseen ja miten nämä yhdessä ja erikseen selittävät opintomenestystä. (Varila 1990, 2-3.)

Tutkimushenkilöinä Varilan tutkimuksessa olivat monimuoto-opetuksena toteutetun Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen järjestämään aikuiskasvatus- tai kasvatustieteen

avoimeen korkeakouluopetukseen lukuvuonna 1988-89 osallistuneet ensimmäisen lukuvuoden opiskelijat. Aineistonkeruumenetelmänä Varilalla oli strukturoitu kyselylomake. (Varila 1990, 3.)

Itseohjautuvan oppimisen rakenteen kuvauksessa Varila rakentaa nelikentän, jossa hän jakaa ulottuvuudet seuraavasti; 1. luottamus omaan oppimiskykyyn, 2. oppimisprosessin suunnittelu ja hallinta, 3. oppimisen innostavuus, 4. negatiivisesti ilmaistut osiot (esim. epävarmuus oman oppimisen suhteen). Tarkasteltaessa em. ulottuvuuksien yhteyksiä opintomenestykseen vain luottamus omaan oppimiskykyyn korreloi voimakkaasti opintomenestykseen. Varilan tutkimuksen mukaan sosiodemografisista ominaisuuksista taas perus- ja ammattikoulutus, sekä yhteiskuntaluokka korreloivat jonkin verran opintomenestykseen, mutta pääsääntöisesti sosiodemografiset ominaisuudet eivät kytkeydy merkittävästi itseohjautuvaan oppimiseen. (Varila 1990, 3.)

Varila (1990, 4) ehdottaa tutkimuksessaan, että koska luottamus oppimiskykyyn selvästi kytkeytyy opintomenestykseen, niin opinto-ohjauksessa ja didaktisissa ratkaisuissa tulisi pyrkiä huomioimaan tämä asia. Yksilön kannalta voisi olla merkityksellistä, jos hänelle muodostuisi sellainen kausaaliattribuoinnin tapa, jossa hän mieltää oman toimintansa tuloksen oman yrityksen seuraukseksi, eikä tilapäisten, satunnaisesti vaihtelevien ulkoisten tekijöiden aiheuttamaksi. Tällöin yksilö oppii ottamaan itse vastuun myös omasta oppimisestaan.

Avoimessa korkeakoulu-opetuksessa luottamus omaan oppimiskykyyn näkyy niin, että mitä vähemmän yksilöllä on aikaisempia opintoja takana, sitä vieraammaksi hän kokee korkeakoulutasoisen opiskelun ja sitä epävarmempi hän on oman oppimisensa suhteen. Varila ehdottaa tutkimuksessaan, että avointa korkeakouluopetusta ja erityisesti monimuoto-opintoja tulisi pyrkiä kehittämään niin, että opintojen alkuvaiheessa jokaiselle yksilölle tulisi varmistaa mahdollisuus rauhalliseen, kiireettömään sopeutumiseen uuteen oppimisympäristöön. Tätä kautta syntyisi luottamus ja henkilökohtainen vastuunotto, jolla taas olisi myönteinen vaikutus opintomenestykseen. (Varila 1990, 4.)

Olemme Varilan kanssa samaa mieltä siitä, että opintojen alkuvaiheessa jokaiselle yksilölle tulisi varmistaa mahdollisuus kiireettömään sopeutumiseen, mutta käytännössä tätä voi olla hyvin vaikea toteuttaa. Ensinnäkin pitäisi pystyä tinkimään tehokkuusvaatimuksista, jotta tämä mahdollistuisi. Lisäksi esimerkiksi omassa tutkimuksessamme osa oppijoista oli erittäin paljon ja tehokkaasti opiskelleita ja heidän henkilökohtaiset tavoitteensa liittyivät mahdollisimman nopeaan ja tehokkaaseen opintokokonaisuuden suorittamiseen, jolloin tulee esiin kysymys siitä, pitäisikö erilaisille oppijoille olla omat ryhmänsä? Tämä taas johtaa lisäkysymyksiin siitä, miten tasapuolisia ja oikeudenmukai-

sia tällaiset eriytyneet ryhmät olisivat? Mielestämme on toki niin, että opettajan ammattitaito on keskeisessä roolissa ja opettajien ja ohjaajien tulisi pyrkiä aiempaa enemmän nimenomaan oppimisen ohjaamiseen, jolloin varsinainen sisällöllinen edistyminen olisi oppijoiden oma-aloitteisuuden ja itseohjautuvuuden mittari.

Markku Niemivirta (2002) on tutkinut opetushallituksen käynnistämässä kansanopistojen arviointiin tähtäävässä projektissa kansanopisto-opiskelijoiden elinikäisen oppimisen perusvalmiuksia sekä sitä, millaisina he ovat kokeneet kansanopisto-opiskelun. Tutkimuksessa on niin paljon yhtymäkoh-
tia omaan tutkimukseemme, että esittelemme sen lyhyesti vaikka se on tehty vapaan sivistystyön parissa.

Niemivirran tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida kansanopisto-opiskelijoiden oppimismotivaatio-
ta ja opiskelukokemuksia. Keskeisimmät tutkimuskohteet olivat opiskelijoiden tavoiteorientaatiot,
käsitykset itsestä oppijana, opiskelun syyt, opiskelua haittaavat tekijät, ura- ja opiskelusuunnitelmat
ja niihin sitoutuminen, ajattelun ja ongelmanratkaisun suuntautumistavat, tiedonhankintataidot ja
tilannekohtainen motivaatio, oppimisympäristöä koskevat käsitykset ja opetusta ja omaa osallistu-
mista koskevat arviot.

Niemivirta keskittyy tutkimuksessaan erityisesti eri ryhmien välillä ilmeneviin eroihin. Erottelevina
tekijöinä hän näki mm. sukupuolen, iän, koulutustaustan, opintomuodon ja motivationaalisen orien-
taation. Hän jakaa opiskelijat motivationaalisen orientaation mukaan viiteen ryhmään. *Oppimis- ja
saavutusorientoituneet* korostivat pääasiassa uusien asioiden oppimista ja tiedon kartuttamista. Saa-
vutusorientoituneet korostivat lisäksi hyviä tuloksia. *Suoritusorientoituneet* halusivat menestyä mui-
ta paremmin ja heillä oli muita suurempi pelko epäonnistumisesta. *Välttämisorientoituneet* eivät
pelänneet epäonnistumista ja heille oli muita tunnusomaisempaa luovutusherkkyys, passiivisuus ja
suunnitelmallisuuden puute. *Sitoutumattomat* oli ryhmä, jonka jäsenillä ei ollut erityisiä pyrkimy-
ksiä, mutta he eivät olleet erityisen kielteisiääkään. Niemivirta nimitti heitä normatiiviseksi opiskelija-
joukoksi ja tästä ryhmästä löytyy hänen mukaansa tyypillinen kansanopisto-opiskelija.

Niemivirran tutkimuksessa oppimisorientoituneita opiskelijoita oli suhteellisesti eniten aikuisissa
naisissa, kun taas nuoret olivat yliedustettuina suoritusorientoituneissa. Naiset olivat ylipäättään jon-
kin verran optimistisempia ja suunnitelmallisempia kuin miehet ja he myös arvioivat oman opiske-
lupanoksensa hieman miehiä myönteisemmin. Iäkkäämmät olivat nuoria myönteisempiä ja haluk-
kaampia oppimaan. Motivationaalisesta orientaatiosta riippumatta opiskelijat kokivat yleisesti

osaamisensa kasvaneen lukuvuoden aikana. Itsearvioitu oppiminen oli yhteydessä muihin opetus- ja osallistumisarviointien osa-alueisiin ja parhaat itsearvioidun oppimisen ennustajat olivat vaatimustaso ja oma aktiivisuus.

Niemivirran tutkimuksen opiskelija-arvioiden perusteella ”parhaat oppimistulokset saavutetaan, kun vaatimukset, opiskelijoiden omat tavoitteet ja käytännön toiminta niveltyvät luonnollisella tavalla toisiinsa”.

Vesa Korhonen on tutkinut väitöskirjassaan (2003) aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautumista ja oppimiskokemuksia verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Hän seurasi noin vuoden ajan aikuisopiskelijoiden oppimista verkkopohjaisessa oppimisympäristössä, joka koostui vaihtelevasti kasvokkain tapahtuvasta ohjatusta pienryhmätyöskentelystä ja verkossa tapahtuvasta tiedon jakamisesta ja vuorovaikutuksesta. Oppimisympäristössä korostettiin tavoitteellisuutta ja oppimisen itsearviointia. Tutkimuksessa aikuinen nähtiin tavoitteellisena ja tietämystään aktiivisesti rakentavana elinikäisenä oppijana. Korhonen nostaa esiin kaksi oppimiseen orientoitumisen muotoa; *merkityksellinen* ja *sopeuttava* oppiminen. Merkityksellisen oppimisen orientaatiomallissa oppiminen on oppijan tietoista ja merkityshakuista toimintaa, jossa oppimaan oppimisen taidot kehittyvät oppijan oman, aktiivisen reflektoinnin tuloksena. Sopeuttavassa orientaatiomallissa pääasia on suoriutuminen; tehtävien tekeminen ja toiminta oppimistilanteissa. Oppiminen ei ole kovinkaan merkityshakuista, eikä oppija pyri tietoisesti refleктоimaan omaa toimintaansa.

Korhonen tuli tutkimuksessaan siihen tulokseen, että verkkopohjainen oppimisympäristö on perinteistä luokkahuoneopetusta suotuisampi merkityksellisen oppimisen tukija. Aiemmin oppijan orientaatorakenteen on oletettu olevan suhteellisen pysyvä tai ainakin suhteellisen hitaasti kehittyvä erilaisista oppimisympäristöistä huolimatta. Korhosen tutkimuksen perusteella orientaatiot näyttäsivät kuitenkin olevan muuntautuvia ja kontekstisidonnaisia. Oppijan omat havainnot oppimisympäristössä vaikuttavista tekijöistä vaikuttavat siihen, millainen orientaatiomalli hänellä nousee kussakin tilanteessa hallitsevaksi. Tutkimuksen havainnoilla on Korhosen mielestä yleisempääkin merkitystä kehitettäessä oppimisympäristöjä aikuisten oppijoiden tarpeisiin. Mielestämme havainnot ovat tärkeitä myös tarkasteltaessa monimuoto-opiskelua ja sen tehokkuutta.

KM Päivikki Jääskelä tutki väitöskirjassaan ”Tuutorointi avoimen yliopiston opetuksessa. Tuutoroinnin kehittämistä tutkiva toimintatutkimus” (2005) tuutoroinnin merkitystä ja sille asetettuja odotuksia. Avoimessa yliopistossa tuutor on hänen mukaansa opiskelijoita kouluttavampi

opiskelun ja oppiminen ohjaaja, joka antaa opiskelu- ja ryhmäohjausta opiskelupaikkakunnalla. Yksi tuutorin suurimmista haasteista on pyrkiä ottamaan huomioon opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat ja valmiudet opiskella ja pyrkiä ohjaamaan heitä yhteisölliseen opiskeluun. Yhteisöllistä opiskelua voi kuitenkin olla hankala toteuttaa oloissa, joissa kuitenkin korostetaan yksilöllisyyden huomioonottamista ja joustavuutta esim. elämäntilanteiden mukaan.

Tuutoriin kohdistuvat odotukset vaihtelevat sen mukaan, keneltä asiaa kysytään. Opiskelijat odottavat tuutorilta paitsi sisällön asiantuntemusta, niin myös tukea ja kanssaelämistä mahdollisissa ongelmakohdissa ja konkreettisia apuja ja neuvoja vaikeiden tehtävien suorittamisessa. Avoimen yliopiston näkökulmasta tuutor on tukihenkilö, jota opiskelijat voivat hyödyntää tarpeen mukaan. Hän on opiskelijoiden lähin oppimisen ohjaaja ja tukena siinä prosessissa, jossa opiskelijat sosiaalistuvat tieteenalaan. Yliopiston näkökulmasta tuutorin asiantuntijuus taas ilmenee siinä, miten hän kykenee luomaan kriittistä ajattelua kehittävää oppimis- ja keskustelukulttuuria ja miten hän johdattelee opiskelijat arkipäivän keskustelusta akateemiseen keskusteluun.

Tuutorin työ avoimessa yliopistossa on Jääskelän mukaan ollut näkymätöntä, vaikka he luovat perustaa yliopisto-opiskelulle. Tuutoreille tulisi Jääskelän mukaan taata mahdollisuus osallistua yliopistoissa käytävään akateemiseen ja pedagogiseen keskusteluun, jolloin tiedeperustaisen oppimisen tavoitteet näkyisivät parhaiten myös heidän ohjaustyössään.

Kati Mäkitalo (2006) tutkii väitöskirjassaan ”oppimista edistävä vuorovaikutus haaste verkko-opiskelussa” yhteisöllistä oppimista edistävän vuorovaikutuksen haasteellisuutta verkko-opinnossa. Sysäyksenä hänen tutkimukselleen on ollut verkko-oppimisympäristöjen käytön voimakas lisääntyminen korkeakoulu-opiskelussa.

Mäkitalon mukaan yhteisöllisen oppimistilanteen kannalta oleellisinta on osallistujien sitoutuminen ryhmän tasavertaiseen verkkotyöskentelyyn. Pelkkä tiedon jakaminen ei hänen mukaansa edistä oppimista, vaan oppijoiden on myös kehiteltävä ideoita yhdessä. Verkkokeskusteluissa esiintyy harvoin tiedon kriittistä pohdiskelua ja tärkeää olisikin tukea antavan ja myönteisen palautteen merkitys. Mäkitalon tutkimuksessa oppijoita tuettiin antamalla sellaisia vihjeitä, jotka kiinnittävät heidän huomionsa tehtävän ratkaisemisessa tarvittaviin avainsanoihin. Kaikki sisältöön kohdistuva tuki vähentää epävarmuutta. Toisaalta tutkimuksessa kävi myös ilmi, että ei-tuetuissa olosuhteissa työskennelleet saavuttivat hyviä oppimistuloksia ja Mäkitalo näkee, että ilmeisesti tietynlainen epävar-

muus edistää oppimisen kannalta hyödyllisiä vuorovaikutusmuotoja kuten esim. tiedonetsintäprosesseja.

Mäkitalon mukaan yhteisöllinen oppiminen on aina enemmän kuin pelkän sisällön oppimista. Yhteisiin tavoitteisiin ja toimintatapoihin sitoutuneet opiskelijat saavuttivat parempia oppimistuloksia kuin heikommin sitoutuneet opiskelijat. Sitoutunut opiskelija huomioi tutkijan mukaan muiden ehdotuksia ja esittää uusia näkökulmia ja pohtii ja kehittelee niitä muiden kanssa. Yhteisöllisessä oppimisessa opitaan siis sisältöjen lisäksi myös yhteisöllistä toimintaa.

Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa on toteutettu aikuisille suunnattuja koulutuksia ja niiden yhteydessä on pyritty selvittämään, miten aikuisia tulisi opettaa ja mitä tulisi ottaa huomioon, jotta aikuisopiskelijoiden mielenkiinto opiskelua kohtaan saataisiin pysymään yllä. Yhteydenpito opiskelijoihin koko opiskeluprosessin ajan näyttäisi olevan opiskelijoiden mielestä tärkeää. Opiskelijat ovat myös toivoneet, että koulutus nivoutuisi paremmin työelämään ja että yliopisto tekisi enemmän yhteistyötä yritysmaailman kanssa niin, että jo opetussuunnitelmiin kirjattaisiin enemmän opintotehtäviä, jotka vaatisivat yhteydenpitoa yrityksiin. Stadiassa opiskelijat ovat myös korostaneet palautteen merkitystä ja toivovat saavansa sitä huomattavasti nykyistä enemmän. (<http://www.stadia.fi/ajankohtaista/strada/2005/01.pdf>.)

8. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

8.1. Tavoitteet ja ongelmat

Jo alusta lähtien halusimme keskittyä nimenomaan aikuisopiskelijan näkökulmaan ja jättää tietoisesti kvalitatiivisen osuutemme ulkopuolelle opintoja järjestävä ja organisoiva taho. Mielenkiinnostomme kohteena olivat erityisesti aikuisten erilaisista lähtökohdista nousevat omin sanoin kerrotut oppimiskokemukset, opiskelun monimuotoisuus, miten opiskelijat omaa oppimistaan analysoivat ja miten he suhteuttavat sen yhteen työelämän ja muun sosiaalisen elämänsä kanssa. Opiskelun monimuotoisuus oli kiinnostuksemme kohteena laajempaan kokonaisuutena, ikään kuin taustalla, eikä niinkään esimerkiksi verkko-opetukseen painottuvana. Tosin tutkimusta tehdessämme huomasimme että verkko ja sen roolin lisääntyminen monimuoto-opetuksessa on yksi mielenkiintoinen lisätutkimusten lähde. Miten esim. moodle-alustan ja verkkotyöskentelyn hyödyntäminen voisi toimia selkeämmin ja opiskelijaa ajatellen ymmärrettävämmin?

8.2. Tutkimuksen aineisto

Olimme yhteydessä Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskukseen, joka järjestää monimuoto-opiskeluna aikuiskasvatuksen aineopintoja. Tavoitteena oli hankkia haastateltaviksi aikuisia monimuoto-opiskelijoita, joiden elämäntilanteet olisivat suhteellisen erilaisia. Haastateltavat hankittiin siten, että kävimme kahden eri ryhmän aloitustapaamisissa, joissa kerroimme gradumme aiheesta ja pyysimme opiskelijoiden suostumusta haastatteluun. Vapaaehtoisia ilmoittautui niin, että helmimaaliskuussa 2006 saimme suoritettua kymmenen teemahaastattelua, joiden kesto oli puolesta tunnista kokonaiseen tuntiin. Haastateltavat jaettiin tasapuolisesti molemmille graduntekijöille, joten meistä kumpikin haastatteli viittä henkilöä.

Haastateltavistamme kolme oli miehiä ja loput naisia. Iältään he olivat 25-57 -vuotiaita, joten saimme mielenkiintoista aineistoa myös tässä mielessä. Osa haastateltavistamme oli yksinäisiä, osa avoliitossa ja osa avioliitossa. Haastateltavat olivat joko lapsettomia tai sitten heidän lapsensa olivat jo omillaan, joten pienten lasten vanhemmat puuttuivat haastateltaviemme joukosta. Tämä on toisaalta valitettavaa, koska luultavasti heidän kokemuksensa ajankäytöstä ja ajan riittävydestä olisivat eronneet haastateltaviemme näkemyksistä, mutta tapa, jolla lähestyimme haastateltaviamme ei antanut meille valinnan mahdollisuutta haastateltavien suhteen. Toisaalta tämä oli hyvä asia, sillä kun emme antaneet mitään raameja sille, keitä haluamme haastateltaviksemme, saimme todella monipuolisen joukon haastateltavia. Haastateltaviemme joukossa oli mm. työtön, opettajia, poliisi, järjestelmäsuunnittelija ja esimiesasemassa työskenteleviä henkilöitä ja mielipiteet esimerkiksi oman elämän hallittavuudesta vaihtelivat suurestikin kunkin haastateltavan oman elämäntilanteen ja yllätykseksemme myös sosioekonomisen aseman mukaan.

Haastattelut on tehty ja nauhoitettu henkilöstä riippuen heidän työpaikoillaan, TYT:in tiloissa, kahviloissa ja yksi opiskelijan kotona. Haastattelulainauksien yhteydessä käytetään henkilön sukupuolta, ikää ja henkilöstä riippuen ammattialaa. Ammattialan ilmoittamiseen olemme saaneet seitsemältä haastateltavaltamme suostumuksen, joten heidän kohdallaan ammattiala on ilmoitettu, muilta jätetty pois. Katsoimme ammattialan olleen tutkimuksemme kannalta siinä määrin kiintoisa ja vastauksia selittäväkin seikka, että päätimme sisällyttää sen kunkin haastattelupätkän yhteyteen. Haastattelulainauksia on käytetty suhteellisen runsaasti mutta katsomme sen olevan tässä tutkielmassa oikeutettua opiskelijan äänen esiin tuomiseksi.

8.3 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Haastattelu lienee Suomessa yleisin tapa kerätä laadullista tutkimusaineistoa. Haastattelu sinänsä ei kuulu pelkästään kvalitatiiviseen tutkimukseen, vaan sen avulla voidaan yhtä hyvin kerätä kvantitatiivista aineistoa. Perinteisestä kysymys-vastaus haastattelusta on yhä enemmän siirrytty keskustelunomaisempiin haastattelutyyppeihin. Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa, samalla se on osa normaalia elämää, joten normaalit fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät seikat vaikuttavat haastattelutilanteeseen. (Eskola & Suoranta 1998, 85.)

Teemahaastattelussa, jonka mekin valitsimme menetelmäksemme, aihepiirit ja teema-alueet on etukäteen määrätty, mutta menetelmästä puuttuu strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Haastatteliija varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus voi vaihdella haastattelusta toiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Aloittelevina tutkijoina huomasimme, että tarvitsemme melko yksityiskohtaisen haastattelurungon, joten haastatteluja tehdessämme varmistimme selustamme eri teema-alueisiin liittyvillä kysymyksillä. Muutaman haastattelun jälkeen jotkin kysymykset alkoivat tuntua epäolennaisilta ja ne jätettiin tilanteesta riippuen kysymättä. Huomasimme myös, että vastaukset painottuivat tiettyihin asioihin ja niitä asioita olemme sitten painottaneet myös tässä raportissa. Myös henkilön tapa puhua, joko vuolaasti selitellen tai niukasti tosiasioihin perustuen, ohjasi tietysti haastattelun kulkua. Keskustelunomaisuuteen päästiin muutaman haastattelun kohdalla, mutta muuten haastattelut kuljivat melko vahvasti haastattelijan ohjaamina.

Valitsimme teemahaastattelun, koska aiheemme oli laaja ja tutkimuksemme tavoitteet konkretisoituivat ja täsmentyivät haastattelujen kautta. Alkuperäiset tavoitteemme olivat enemmän sidoksissa yhteiskunnan paineisiin ja yksilölle asetettuihin odotuksiin kuin mitä lopullinen tutkimusraporttimme antaa ymmärtää. Olemme kuitenkin tyytyväisiä siihen suuntaan, mihin tutkimuksemme haastattelujen myötä ohjautui ja tästä voimme pitkälti kiittää menetelmäksemme valittua teemahaastattelua, sillä se jätti opiskelijoiden äänelle melko paljon tilaa ja ohjasi tutkimustamme enemmän kuin olisimme etukäteen uskoneet. Teemahaastattelu tuntui meistä myös luontevalta ja ihmisläheiseltä tavalta tehdä tutkimusta. Vaikka olisimme toivoneet enemmän keskustelunomaisuutta haastatteluihimme, niin olemme kuitenkin varmoja siitä, että teemahaastattelu oli meille se ainoa keino pääs-

tä näinkään hyvään keskustelu- ja vuorovaikutussuhteeseen haastateltaviemme kanssa ja tämä taas antoi meille sellaista tietoa, mitä emme ehkä muuten olisi saaneet. Teemahaastattelu mahdollisti myös tarkentavien kysymysten tekemisen aina silloin kun joko haastattelija tai haastateltava tunsi siihen tarvetta ja uskomme, että se teki vuorovaikutuksesta sekä luontevampaa, että antoisampaa.

Haastattelu osoittautui tutkimusmenetelmänä melko työlääksi, mutta näinkin pienessä mittakaavassa todella mielenkiintoiseksi. Haastatteluja purkaessa niistä on noussut esiin mielenkiintoisia, erilaisia näkökulmia aikuisopiskeluun. Myös monimuoto-opetuksen käytännön toteutuksesta, kurssien sisällöistä ja opiskelumotivaatiosta olemme saaneet erilaisia, toisistaan poikkeavia mutta myös yhteneväisiä haastatteluvastauksia.

8.4. Haastattelujen teemoittelu

Haastattelut on litteroitu kokonaisuudessaan tekstinkäsittelyohjelmalla. Tämän jälkeen ne on teemoiteltu konstruktivistisen viitekehykseen ja erityisesti von Wright et al. (2003) teoksessaan *Oppiminen ja koulutus esittämien konstruktivismin pedagogisten seurausten pohjalta* viiteen eri teema-alueeseen, joiksi oman mielenkiintomme pohjalta valikoitui seuraavat teemat:

1. Oppimisen kontekstisidonnaisuus
2. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa
3. Kokemuksen merkitys oppimisessa
4. Oppiminen oman toiminnan tuloksena
5. Opetussuunnitelmien joustavuus

Halusimme nimenomaan näihin teemoihin keskittyen tutkia, miten ulottuvuudet tulevat esiin opiskelijoiden haastatteluissa, millaisia eroja opiskelijoiden kohdalla voidaan löytää ja miten elämäkokemus ja opiskeluhistoria vaikuttavat oppimiskokemuksiin. Tällä tavoin teoreettinen, konstruktivismiin pohjautuva viitekehys konkretisoitui ja näin se kulkee teemojen muodossa mukana läpi haastatteluanalyysien. Myös andragogisessa ajattelussa nousevat samanlaiset teemat esiin: yksilön kehittyminen kohti suurempaa itseohjautuvuuden tasoa ja aikaisempien kokemusten ja aiemman opitun merkitys uuden oppimisessa on keskeistä.

8.5. Haastatteluiden tyypittely

Haastatteluistamme nousi mielestämme suhteellisen selvästi esiin kolme erilaista tapaa suhtautua opiskeluun. Olemme jaotelleet suhtautumistavat seuraavasti: **1.asiakeskeinen 2.itsenäinen ja 3.vuorovaikutuskeskeinen** suhtautumistapa. Käymme seuraavassa lyhyesti läpi kunkin suhtautumistavan ja sille ominaiset piirteet.

8.5.1. Asiakeskeinen suhtautumistapa

Osalle haastateltavistamme opittavat asiat ja oppiminen sinänsä olivat hyvin merkitsevässä asemassa ja se, millä tavalla oppiminen tapahtui, ei ollut heidän mielestään oleellista, eivätkä he kokeneet kysymystä sosiaalisen vuorovaikutuksen roolista kovin tärkeänä. He olivat lähteneet mukaan näihin opintoihin yleensä selkeä tavoite mielessään ja nämä opinnot nähtiin lähinnä keinona tai välietappina tuon tavoitteen saavuttamiseen. Nämä haastateltavamme antoivat melko ylimalkaisia vastauksia kysymyksiin, jotka liittyivät oppimisen tapoihin ja vuorovaikutuksen merkitykseen. He pitivät vuorovaikutusta ”ihan hauskana lisänä”, mutta se ei ollut heille itsetarkoitus, eikä sen puutetta pidetty ongelmallisena. Asiakeskeiset opiskelijat kyseenalaistivat joitakin oppimateriaaleja ja sisältöjä ja korostivat opetuksen loogisuutta ja järjestelmällisyyttä. Seuraavat lainaukset ovat esimerkkeinä kahden **asiakeskeisen** opiskelijan puheesta kun kysyttiin miten opiskelijat suhtautuvat opettajan tai tutorin tukeen ja miten paljon he itse tarvitsevat tukea opinnoissaan.

H: Mitä opettajan tai tutorin tuki sinulle merkitsee?

No suhteellisen vähän tällä hetkellä, että jos tehtävänannot on edes jossain määrin järjellisiä, niin kyllä ne sitten tehtyä tulee.

...kun itse hakeutuu ja itse kysyy niin saa vastauksia että kyllä tää niinku sillai et jos nyt olis semmonen joku ongelma niin kyllä täältä sais vastauksen ja eihän tää mitään hyysäämistä tarvi olla-kaan, aikuisiahan me ollaan, mun mielestä kaikki on siltä osin ihan ok.

8.5.2. Itsenäinen suhtautumistapa

Haastateltavistamme ne, joiden voidaan katsoa omaavan **itsenäisen** suhtautumistavan oppimiseen ja opiskeluun olivat niinkään asiasuuntautuneita ja he kokivat oppimisen sinällään tärkeäksi. Tässä kohden tyyppien jaottelu osoittautui edelleen toisiinsa limittyväksi, aina ei voitu tehdä selvää jakoa

itsenäiseen tai asiakaskeiseen tyyliin. Myös itsenäisillä oli voimakkaat tavoiteasettelut ja he olivat hyvin suorittamisorientoituneita. He kuitenkin asiakaskeisistä opiskelijoista poiketen korostivat omaa itsenäisyyttään ja sitä, että heille yksin opiskelu ja omat oppimisen tavat olivat hyvin tärkeitä ja vain he itse voivat vaikuttaa omaan oppimiseensa. He antoivat asiakaskeisiä oppijoita enemmän sellaisia kommentteja, joissa sosiaalista vuorovaikutusta ja ryhmätöitä väheksyttiin ja pidettiin jopa oppimisen esteenä. Näille opiskelijoille oli tyypillistä, että he kokivat, että esimerkiksi ryhmätyöt hidastivat heidän omaa oppimistaan ja he olisivat suoriutuneet tehtävästä nopeammin yksin. Edelleen seuraava lainaus sivuaa tutorin roolia.

...että jos puhutaan esim. atk-teknisistä taidoista, niin ei niitä sitten siltä opettajalta tai tutorilta lähdetä kysyyn vaan ne täytyis sitten jotenkin muuten saada.

Seuraavista katkelmista näkyy mielestämme jo melko itsenäinen ote opintoihin ja omaan oppimiseen. Aikataulutus ja opiskeluiden organisointi yhdessä työn kanssa vaatii itsenäisyyttä ja määrätietoista otetta opiskeluun. Toisaalta opiskelutavan itsenäisyys ei aina takaa mielekästä ja sisältöihin syvällisesti paneutuvaa otetta.

...mä tein kasvatustieteen appron työväenopiston kautta, niin mä tein sen kolmessa kuukaudessa sillä lailla, että mä tein gradua samaan aikaan ja siellä on ihmisiä, jotka ei oo vielääkään saanut sitä päätökseen...

Mä tykkään siitä, että kukaan ei oo kyselemässä multa, että palautat sä silloin ja silloin ja anna mulle väliraportti, miten etenee ...

8.5.3. Vuorovaikutuskeskeinen suhtautumistapa

Suurimman osan haastateltavistamme miellämme kuuluneiksi **vuorovaikutuskeskeisiin** opiskelijoihin. Heille sosiaalinen vuorovaikutus oli hyvin tärkeä ja oleellinen osa koko oppimisprosessia. Sillä oli heitä itseään motivoiva merkitys ja he kokivat saavansa muilta opiskelijoilta vertaistukea ja he kokivat myös, että monipuolisten keskustelujen ja väittelyiden kautta heidän omat ajatuksensa avartuivat ja he saivat uusia näkökulmia oman ajattelunsa tueksi. He mielsivät jopa oppimisen helpommaksi ja mielekkäämmäksi silloin kun se tapahtui ryhmämuotoisesti. Oli myös havaittavissa, että haastateltavistamme ne, jotka arvostivat eniten sosiaalista vuorovaikutusta, pitivät myös opettajalta saamiaan neuvoja ja tutoreiden tukea suurimmassa arvossa. Lähiopetus koettiin motivoivana ja

siitä osa opiskelijoita sai jopa lisäpotkua jatkaa opiskelua. Opiskelua kehitettäessä tulisi tähän puoleen edelleen kiinnittää huomiota myös monimuoto-opetusratkaisussa siten, että mietittäisiin verkkokeskustelujen mielekkyyttä ja opiskelijan itsenäisen työskentelyn osuutta.

...näähän tämmöset lähiopetuspäivät täällä niin niistä aina saa niinku uutta potkua et jollaintavalla se voi vähän siin yksin ollessa vähän niinkun herpaantua ja miettiä, jotenkin se käy niinkun etäiseksi mut et sitte taas palautuu siihen opiskelijan rooliin kun tulee täällä käymään...

8.5.4. Suhtautumistapojen suhteet

Vaikka olemme jaotelleet haastateltavamme ryhmiin sen mukaan, miten näemme heidän suhtautuvan omaan oppimiseensa, haluamme kuitenkin korostaa, että mikään näistä ryhmistä ei ole millään lailla stabiili ja ryhmien jäsenillä on keskenäänkin eroja suhtautumisessa oppimiseen. Yksilö voi kuulua useaan eri ryhmään tilanteesta riippuen tai jopa samanaikaisesti. Etenkin vanhemmat opiskelijat olivat joissakin asioissa hyvinkin itsenäisiä, mutta toisaalta juuri he kaipasivat kaikista eniten ryhmätunnetta ja esimerkiksi monipuolisia keskusteluita ryhmän jäsenten välillä. Toisaalta emme ole halunneetkaan lähteä jaottelemaan ryhmiä liian tiukasti, sillä mielestämme erilaisten suhtautumistapojen linkittyminen ja päällekkäisyys tekevät tutkimuksestamme mielenkiintoisemman ja osoittavat osaltaan sitä, miten monipuolinen ja monimutkainen prosessi yksilön oppiminen on.

Lienee selvää, että itsenäiset opiskelijat arvostavat omaa aikaa ja sitä, että heillä on mahdollisuus opiskella silloin kun se heille itselleen parhaiten sopii, samoin on selvää, että vuorovaikutuskeskeiset opiskelijat arvostavat ryhmässä käytäviä keskusteluita ja he kokevat ryhmätyöt ainakin pääsääntöisesti mielekkäinä. Asiakeskeinen suhtautumistapa tuo heti mieleen suoritusorientoituneen opiskelijan, jolla on päämäärät selkeänä mielessään ja joka arvostaa opiskelua ylipäätään. Sen sijaan paljon vaikeampia kysymyksiä ovat ne, etteivätkö vuorovaikutus- tai asiakeskeiset opiskelijat arvostaisi mahdollisuutta opiskella silloin kun heillä on siihen parhaiten aikaa ja etteivätkö itsenäisesti tai asiasuuntautuneesti opiskeluunsa suhtautuvat opiskelijat arvostaisi ryhmässä käytäviä keskusteluita tai ryhmätöitä. Ei voida myöskään sanoa, etteivätkö vuorovaikutussuuntautuneet opiskelijat voisi olla suoritusorientoituneita. Olemme halunneet läpi tutkimuksemme pitää mielessä näiden suhtautumistapojen linkittymisen toistensa kanssa, mutta haluamme kuitenkin nostaa ne esille toisistaan erottuvina ja selkeästi yksilöitä jakavina, sillä erot ovat mielestämme joka tapauksessa huomattavia ja mielenkiintoisia. Mielestämme jaottelu asiakeskeisiin, itsenäisiin ja vuorovaikutuskeskeisiin

opiskelijoihin pätee pääsääntöisesti sekä suhtautumisessa oppimisprosessiin, että suhtautumisessa opetusta antavaan tahoon.

Seuraavassa esittelemme valitsemamme teemat järjestyksessä ja haastattelukatkelmia on käytetty esimerkkeinä mielestämme oleellisista tähän aihe-alueeseen liittyvistä oppimiskokemuksista.

9. OPPIMISEN KONTEKSTISIDONNAISUUS

Yksi haastatteluista hakemistamme teemoista on oppimisen kontekstisidonnaisuus, jonka olemme ymmärtäneet melko laajasti. Käsittelemme oppimista osana yksilön elämänkontekstia, jossa oppiminen ja opiskelu nivoutuu osaksi yksilön laajempaa elämänhallintaa. Toiseksi käsittelemme oppimisen kontekstisidonnaisuutta sen suppeammassa merkityksessä eli oppimista siinä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, missä oppimista kulloinkin tapahtuu.

9.1. Oppiminen osana yksilön elämänkontekstia

Kun oppimista tarkastellaan osana yksilön elämänkontekstia, jossa muita osa-alueita ovat esimerkiksi työ ja perhe-elämä, on nähtävissä, että vaikka yksilön elämän muut osa-alueet eivät suoranaisesti vaikuttaisi oppimiseen, niin ne ovat kuitenkin niitä reunaehtoja, jotka yksilön on otettava huomioon kaikessa tekemisessään, myös osallistumisessaan koulutukseen. Itsenäisen suhtautuvan omaavat opiskelijat korostivat muita opiskelijoita enemmän kontekstisidonnaisuuden merkitystä nimenomaan silloin, kun kontekstisidonnaisuus ymmärretään osana yksilön elämänhallintaa. Mahdollisuus tehdä asioita silloin, kun se itselle parhaiten sopii oli heille hyvin tärkeää ja he korostivat, että kontekstina esimerkiksi työ asettaa tiettyjä rajoja ja vaatimuksia oppimiselle. Monimuotokoulutus mahdollistaa opiskelun myös niille, jotka eivät työnsä puolesta pysty muuten opiskelemaan esim. hankalien työvuorojensa takia. Opiskelijat olivatkin hyvin tyytyväisiä monimuotokoulutuksen mahdollistamaan opiskeluun ja siihen, että avoimessa yliopistossa on monia vaihtoehtoisia tapoja opintojen suorittamiseen. Mielestämme korkeakoulumaailmassa ylipäätään opintojen suorittamisen helpottamiseksi voitaisiin tehdä paljon enemmän töitä. Paitsi avoimessa yliopistossa, niin myös perusopetuksen puolella on runsaasti opiskelijoita, joilla on työ- ja perhe-elämän velvoitteita ja paikkakunnan muutoksetkin saattavat olla arkipäivää. Tällöin olisi tärkeää, että opintojen jatkamista ei hankaloitettaisi vaan pyrittäisiin yhdessä opiskelijan kanssa löytämään sellaisia ratkaisuja, jotka helpottaisivat hänen opiskeluaan ja opintojen loppuunsaattamista. Tällaisia keinoja voisi olla esimerkiksi luentopakon korvaaminen essee-suorituksilla, internet-keskusteluryhmillä jne. Avoi-

messä yliopistossa tässä asiassa ollaan oikealla tiellä ja se nähtiin myös haastateltaviemme keskuudessa yhtenä houkuttimena suorittaa opintoja nimenomaan avoimen yliopiston puolella.

Oon näissä verkkopainotteisissa opinnoissa, koska mä epäilin, kun mulla on noita lyhkäsiä työsuhteita ollu, niin oli epäily, että jos se, jos joutuukin vaihtaan paikkakuntaa, että työt onkin Helsingissä, niin mä ajattelin, että on sit helpompi. Mutta ei nyt oo sellasta näköpiirissä, mutta se oli ennakkointia silloin. Se oli se ratkaiseva tekijä. (mies 32v. järjestelmäsuunnittelija)

Työelämä on oppimisen kannalta hyvin merkityksellistä myös siltä kannalta, että yksilön mielenkiinnon kohteet kumpuavat usein juuri työelämästä ja oppiminen on näin ollen nivottu tiiviisti siihen. Työelämä myös vaatii jatkuvaa itsensä kehittämistä ja uuden oppimista ja kouluttautuminen on yksilölle usein keino päivittää omaa osaamistaan ja pysyä työelämän vaatimusten tasalla.

... työelämä vaatii muuten kokoajan niinkun sen miettimistä, että onko henkilökohtaista kehitysuunnitelmaa syytä päivittää ja jos on, niin sitten tehdä sille asialle jotain. (mies 38v.)

Omassa tutkimuksessamme työelämän vaatimuksia korostettiin ja jatkuvaa kehittymistä pidettiin tärkeänä, mutta pääsääntöisesti sitä ei nivottu ainakaan suoranaisesti näihin opintoihin, vaan korostettiin esimerkiksi työpaikalla tapahtuvaa jatkuvaa oppimista ja kehittymistä.

... Se työ on aika paljon sellaista itsenäistä oppimista, että pitää aika nopeesti niinkun oppia uutta ja silleen soveltaa sitä oppimaansa tietoo siinä jokapäiväisessä työssä, sit kun on asiakaspalvelutehtävissä, niin tavallaan sellasta itseopittua tietoo aika paljon käyttää siinä jokapäiväisessä työssä. (nainen 25 v.)

Toisaalta sellainen työpaikka, jossa on hyvä ja varma olo, eikä esimerkiksi kilpailuhenkisyttä ruokita, voi olla hidaste tai jopa este yksilön kehittymiselle ja uudistumiselle.

Ja sitten tuo koulu, missä mä oon, se on kehityksen este. Mä tykkään olla siellä, kukaan ei lähde sieltä pois, paitsi äitiyslomalle tai eläkkeelle, et siis se on niin hyvä työpaikka... Me on puhuttu siitä keskenämme, että se estää meidän kehittymisen. (nainen 57 v. opetusala)

Tutkimuksessamme olemme tietoisesti jättäneet työelämän tutkimuksen vähemmälle, sillä haastateltaviemme joukossa ei ollut oikeastaan ketään, joka olisi ollut näissä opinnoissa ainakaan suora-

naisesti työnsä vuoksi tai esimerkiksi esimiehensä ehdotuksesta. Emme missään nimessä väheksy työn merkitystä motivaattorina koulutukseen lähtemiselle ja itsensä kehittämislle, mutta ennakkokäsityksistämme poiketen se ei tunnu tutkimuksessamme mielekkäältä tai olennaiselta.

Oman tutkimuksemme perusteella näyttää siltä, että nyky-yhteiskunnassa on sellainen tendenssi, että oppimista, kouluttautumista ja jatkuvaa itsensä kehittämistä arvostetaan ja sitä pidetään tärkeänä ja ikään kuin tähän yhteiskuntaan kuuluvana hyvän ihmisyyden mittarina. Sen nähtiin kohottavan itsetuntoa ja moni haastateltavamme mainitsi läheistensä kannustavan ja ihailevankin heidän jaksamistaan ja intoaan opiskella. Opiskelijat, jotka arvostivat opintoryhmäänsä ja sosiaalista vuorovaikutusta oppimisprosessissa, näyttivät arvostavan eniten myös kumppaniltaan tai ystäviltään saamaansa arvostusta ja tukea, kun taas asiasuuntautuneet ja itsenäiset opiskelijat eivät välttämättä osanneet sanoa, miten heidän lähipiirinsä heidän opiskeluunsa suhtautuu. He eivät myöskään kokeneet sitä kovin merkityksellisenä asiana ja he arvostivat itse omaa opiskeluaan ja oppimisen taitojaan.

9.2. Oppiminen oppimiskontekstissa

Oppimisen kontekstuaalisuus voidaan ymmärtää myös niin, että oppiminen on aina riippuvainen siitä, missä kontekstissa se tapahtuu. Tutkimuksessamme vuorovaikutussuuntautuneet opiskelijat kokivat oppimisen kontekstisidonnaisuuden tärkeäksi, kun oppimisen kontekstisidonnaisuutta käsiteltiin tästä näkökulmasta. Heille opintotilanne sinällään oli merkityksellinen ja he nivoivat oppimisen muita tiukemmin kulloiseenkin tilanteeseen. Asiakeskeisesti suuntautuneet opiskelijat eivät pitäneet oppimisen kontekstisidonnaisuutta kovinkaan tärkeänä, käsiteltiin kontekstina sitten koko yksilön elämäntilannetta tai tilannetta, jossa oppiminen kulloinkin tapahtuu. Heille opittavat asiat ja oppisisällöt olivat oppimisen kannalta avainasemassa, eivätkä he antaneet muiden ryhmien tavoin kovin paljoa painoarvoa muille oppimistilanteessa vaikuttaville tekijöille.

Oppimisen kontekstuaalisuuteen ovat kasvatustieteellisessä tutkimuksessa keskittyneet erityisesti ns. situationalistit, joiden mielestä perinteinen koulu – ja luokkahuoneoppiminen erottaa, dekontekstualisoi oppimisen omasta kontekstistaan. Situationalistit asettavat perinteisen käsityöammattien oppipoikamallin oppimisprosessin esikuvaksi. Oppimisesta käytetään termiä ”oikeutettu rajallinen osallistuminen”, jossa oppiminen ymmärretään prosessiksi, jossa oppija aluksi harjoittelee ja tutustuu uuden yhteisön toimintaan, aluksi rajoitetulla vastuulla, mutta kasvaa tietojen ja taitojen kartuttamisen myötä yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. (Lave & Wenger, 1991.)

Useissa haastatteluissa törmäsimme siihen, että vaikka joku opittava asia tuntuu turhalta tietyssä kontekstissa, niin sen mielekkyyden voi ymmärtää vasta myöhemmin jonkun toisen asian käsittelyn yhteydessä ja näiden opittavien asioiden välillä voi olla paljonkin aikaa. Oppiminen on riippuvainen elämäntilanteesta.

... En mä koe, että on turhaa oppimista, kyl niinkun... mun mielestä niinkun oppiminen kokonaisuudessaan on positiivinen asia. Että tavallaan vaikka oppis niin sanotusti negatiivisia tai huonoja asioita, niin nekin nekin voi olla niinkun rakentavaa tai miten sen nyt sanois, en mä koe, että olis olemassa mitään huonoa oppimista. Voi olla, että jossain tietyssä elämäntilanteessa kaikki oppiminen ei oo niinkun itselleen merkityksellistä, mutta sen merkityksen saattaa sit tajuta vasta myöhemmin... (nainen 25 v.)

... Musta tuntuu usein, että moni koulutus on turhaa, ensin, mutta sit mä joskus löydän niille merkityksen myöhemmin, että miks mä oon tätäkin tehnyt tai miks mä oon joutunut tätäkin ajatteleen. Että kun mä tein esim. niitä kasvatustieteen perusopintoja, niin mä ajattelin, että kyllä niin maailman suurinta lätinää nää mun esseenikin, mitä mä kirjoitan jotain omia koulumuistoja, mutta sit mä huomaan, että kyllä se on mun ajattelua kehittänyt, että mulla on nyt välineitä niinkun keskustella esimerkiksi jostain kouluelämän käytännöistä. (nainen 28 v. poliisi)

9.3. Opintojen kontekstuaalisuus ja siihen vaikuttavat tekijät

Ainestomme koostui monen eri alan osaajista ja osalla oli takanaan jo useampiakin akateemisia tutkintoja ja he olivat huomanneet voivansa yhdistää aiemmin opittuja asioita itselleen uusiin asioihin jopa hyvinkin yllättävillä tavoilla. Mielestämme suhtautumisessa opiskeluun oli nähtävissä eroja myös sen suhteen, millainen tausta opiskelijoilla oli. Useita tutkintoja opiskelleet opiskelijat ja iältään nuorimmat olivat muita useammin itsenäisiä opiskelijoita, jotka eivät kokeneet tarvitsevansa vertaistukea. Mielestämme tämä on luonnollista, sillä on selvää, että jos edeltäneistä opinnoista on jopa vuosikymmeniä aikaa, niin oppiminen ja ylipäätään opiskelukontekstissa toimiminen vaatii totuttelua ja sosiaalinen vuorovaikutus helpottaa koko prosessia. Tässä yhteydessä voidaan tuoda esiin, miten yleisemminkin yksilön näkökulmasta maailma moninaistuu ja monimutkaistuu, mikä edellyttää kansalaisilta läpi eliniän jatkuvaa, uusia ja erilaisia toimintaympäristöjä ja vuorovaikutussuhteita ymmärtävää asennetta. Laajemmin moninaistuva sosiaalinen ympäristö edellyttää myös

erilaisten kulttuurien ymmärtämistä, jossa erityisesti globalisaatiolla on oma sosiaalinen, taloudellinen ja tekninen ulottuvuutensa. (OPM: 2005, 13-14.)

No tota se on ainakin, kun kirjoittaa jotain, tossa oli esimerkiks yhden kurssin essee, minkä mä kirjoitin, niin siinä kohtaa, kun mä tavallaan hoksasin, että miten näitä, täysin tavallaan niinkun toisen alan teoriaa mä toin täs kohtaa soveltaa tietyllä tapaa... ja sit johonkin kohtaan taas, jos puhutaan niinkun jotain riskeihin liittyvää, niin mä voin sit koukata tuolta yritysrahoituksen puolelta jotain taikka jotain, elikkä mä voin niinkun hyvin joustavasti ja silloin kun näitä hoksaa tällasia asioita... Että se on tällä tavalla, kun on lukenut monitieteellisesti, niin yllättävän mielenkiintoisia havaintoja tekee välillä. (mies 38 v. järjestelmäsuunnittelija)

Toisaalta aineistostamme nousi esiin, että voi olla myös niin, että yksilö huomaa jossakin kontekstissa, että aikaisempaan oppimiseen olisi pitänyt panostaa enemmän, jotta siitä olisi hyötyä nykyisessä yhteydessä.

... Onhan siellä sitten sellaisia aihe-alueita, missä näkyy, että kun olisi ymmärtänyt nuorempana tiettyjen asioiden laajemman hyödyntämisen kuin mitä se koulumaailma antoi silloin esimerkiksi, niin ehkä sitä olisi ollut silloin motivoituneempi oppimaan ja tekemään töitä sen eteen. (nainen 38 v.)

Usein oli myös niin, että opittavat asiat eivät antaneet suorina vastauksia, eivätkä käytännön oppia, vaan niiden lopullinen ymmärtäminen ja käytäntöön soveltaminen jäivät yksilön myöhempää toimintaa varten. Hyvät perustan ne kuitenkin lopulliselle ymmärtämiselle antoivat, vaikkakin yliopisto-opiskelua ylipäättään ja erityisesti aikuiskasvatuksen aineopintoja moitittiin useassa haastattelussa liian teoreettiseksi ja korostettiin, että käytäntö olisi paras opettaja.

... Mulla ei oo niinkun sellasia ihanteita, että mä uskoisin, että yliopistokoulutus vois antaa mulle jotain, että... Se on antanut mulle hirveesti sellasia teoreettisia työkaluja niinkun mieltä asioita ja se on antanut mulle hirveesti elämän sisältöä, mutta se ei niinkun tarjoa mulle sellasta tietoo... Sä opit ajattelemaan, mutta ethän sä opi, että tässä on nyt tällänen totuus, että nyt mä ymmärrän tän asian paremmin... (nainen 28 v. poliisi)

... Mun mielestä parhaita kursseja oli ne, missä niinkun käytännössä pidettiin jotain oppituntia ja täntyyppisiä, että ne oli ehkä niinkun antoisimmat. (mies 32v. järjestelmäsuunnittelija)

Mielestämme on kuitenkin syytä muistaa, että ajatustasolla tapahtuva oppiminen, joka edesauttaa yksilön taitoa käsitellä erilaisia asioita ja saa hänet pohtimaan asioita monelta eri näkökulmalta voi yksilöstä riippuen olla aivan yhtä arvokasta kuin konkreettinen tekemään oppiminen. Mielestämme usein korostetaan liikaa käytännön merkitystä ja käytännössä tekemistä ja unohdetaan, että monikaan konkreettinen tekeminen ja kokeileminen ei onnistu ilman jonkinlaisia teoreettisia työkaluja. Tässä mielessä monen aikuisen tapa ajatella ja käsitteellistää tiettyyn kontekstiin liittyviä keskeisiä teoreettisia käsitteitä on usein rajallinen ja rajoittunut tiettyyn elämänkokemuksen tuomaan näkökulmaan ja vaatii opetuksessa käsitteiden tuomista kyllin *konkreettisella* tavalla esille.

Mielestämme haastatteluaineistostamme on selvästi nähtävissä, että yksilöt kokivat oppimisen sitä mielekkäämmäksi, mitä suurempana he kokivat siitä saavansa hyödyn itselleen tärkeässä kontekstissa. Yksilölle merkityksellisten kontekstien laajuus kuitenkin vaihteli ja on selvää, että toiset pystyvät näkemään opittavia asioita laajemmissa yhteyksissä ja pystyivät yhdistämään opittavat asiat osaksi laajempaa kontekstia, kun taas toiset hakivat ratkaisuja ja vastauksia yksityiskohtaisempiin asioihin ja ongelmiin. Oppiminen näyttäisi myös olevan sitä tehokkaampaa, mitä paremmin on tiedossa se konteksti, missä opittua pystyy jatkossa hyödyntämään ja usein onkin niin, että oppimisen halu on alkujaan lähtöisin tietystä kontekstista, jota yksilö haluaa oppia ymmärtämään paremmin.

... Sen verran voin sanoa, että kaikki mikä liittyy henkilöstön kehittämiseen esimiesasemassa, niin aikuiskasvatuksesta on myös siitä hyötyä, koska sitä tarvitaan koko ajan työelämässä kuitenkin ja tehdään säännöllisesti vuosittain kehityssuunnitelmat ...että sepä on sitten aikuiskasvatusta myös se suunnittelupuoli. (mies 38 v.)

... Mä oon nähnyt tälläset kehittämistehtävät ja muutosjohtajuuden, niin mää nään kasvatustieteet yhtenä keinona siinä, että kun ei paneuduta pelkästään siihen lasten tai nuorten ihan perusopetukseen, niin ihmistyöhän siinäkin tehdään ja ihmistä pitää ymmärtää, että mitkä vaikuttimet heillä on lähteä muutokseen mukaan tai vastustaa muutosta. (nainen 38v.)

Hyötyajatteluun kuuluvat olennaisena osana myös opiskelijan itselleen asettamat tavoitteet ja myös opiskeluun liittyvät haaveet sekä selkeät tavoitteet ja oli nähtävissä, että esimerkiksi jatko-opintoihin liittyvät haaveet lisäsivät selvästi oppimismotivaatiota.

No se, että mun mielestä nää aihepiirit ja aiheisällöt, mitä meillä on nyt tässä tän aikuiskasvatuksen aineopinnoissa ollut, niin ne on kyllä ollut erityisen onnistuneesti valittu, että ihan esimerkiks kirjallisuuden suhteen, niin tota, on ollut kyllä tosi hieno huomata, että meille on tarjottu niinkun nähdä erilaisia asioita hyvinkin monelta eri näkökannalta...Helposti voi nähdä, että siitä on niinkun tavattomasti hyötyä erilaisissakin tehtävissä oleville kouluttajille ja opettajille ja hyötyä myös siltäkin kantilta, että täähän myöskin valmentaa jollakin tavalla myös jonkinlaisiin jatko-opintoihin... (mies 47v. työtön)

No tavoitteet on sitten se, että jonain päivänä sais kokoon tän opinnon ja mieluusti vielä ihan hyvillä arvosanoilla ja se, että näistä olis pystynyt jotain hyötyä saamaan myös ihan konkreettiseen työelämään. (nainen 38 v.)

Motivaation lähde oli *useimmilla* haastatelluillamme siinä mielessä ulkoinen, että tähtäimessä ja tavoitteena oli tietyn opintokokonaisuuden suorittaminen ja osalla myös hyvät arvosanat. Tämä oli nähtävissä erityisesti asiasuuntautuneilla ja itsenäisillä opiskelijoilla, kun taas vuorovaikutussuuntautuneet opiskelijat arvostivat oppimista oppimisen vuoksi ja heille motivaation lähde oli usein sisäinen.

... Tää yliopistomaailma on mua siinä mielessä kiehtonut, että täällä on mahdollista tehdä sitä (opiskelua) tavoitteellisesti ja mahdollisesti myös hyötyä siitä jotenkin, koska opiskelusta saadut paperit ovat vaihdantavälineitä edelleenkin. Että sitä hyötyä sen sisällöllisen sisällön vuoksi, mutta myös näiden ulkoisten, että kun sitä kuitenkin mitataan jollakin tapaa, niin näiden ulkoisten asioiden vuoksi. (nainen 38 v.)

Haastateltavamme kokivat, että myös iällä on merkitystä oppimisen kannalta ja että aikuisena oppiminen eroaa nuoruuden oppimisesta lähinnä siinä, että asiat pyritään heti oppimistilanteessa sitomaan johonkin laajempaan kontekstiin, jolloin myös asioiden ulkoa opettelu oli vähentynyt. Toisaalta oli myös yhden haastateltavamme sanoin ”*opittu pelaamaan opintoviikkopeliä*”, jolloin taas yliopisto kontekstina näytteli omaa osaansa ja tietyt opiskelijat olivat oppineet käyttäytymään niiden koodien mukaan, jotka tuottivat heidän itsensä kannalta halutun tuloksen (mahdollisimman paljon opintoviikkoja mahdollisimman lyhyessä ajassa).

... Mä en oo enää niin tunnollinen ja mä oon oppinut vastaan nopeesti kysymyksiin, että mä en tee niistä enää sellasia kauniita kouluaineita, että mä kirjottaisin kauniilla käsialalla ja ottaisin kaikki huomioon, että oppinut niinkun pelaan sitä opintoviikkopeliä. (nainen 28 v. poliisi)

Tässä oli kuitenkin nähtävissä suuria eroja yksilöiden välillä mm. sen suhteen, miten paljon edellisistä opinnoista oli aikaa. Mielestämme on selvää, että oppimaan oppiminen vie aikaa ja se, mikä palvelee yhtä, ei välttämättä palvele toista.

Myös opettaja ja opintoryhmä ovat oleellinen osa oppimiskontekstia ja opettajan persoonalla ja opetustyyllillä on oppimisen kannalta suuri merkitys. Jos opettaja on itse innostunut ja kiinnostunut niistä asioista, joita hän opettaa, hän saa myös opiskelijat innostumaan vieraistakin asioista helpommin. Vuorovaikutussuuntautuneet opiskelijat kokivat myös opettajan merkityksen suuremmaksi kuin muut. Opettajan persoona ja tapa esittää asioita vaikutti jopa heidän oppimismotivaatioonsa, kun taas itsenäiset ja asiasuuntautuneet opiskelijat tähdensivät sitä, että oppiminen lähtee itsestä. Hekään eivät kuitenkaan kiistäneet sitä, etteikö opettajan persoonalla ja opetustyyllillä olisi merkitystä opintojen mielekkyyden kokemiseen.

Kyl varmasti just niinkun opettajillakin on tärkeä tehtävä, et miten ne luo niitä oppimiskokonaisuuksia ja minkälaisia eväitä tarjotaan siihen oppimiseen, se varmasti vaikuttaa siihen motivaatioonkin. Et mitä mielenkiintoisempina sen paketin tarjoilee, niin sen motivoituneempia opiskelijat on. (nainen 25 v.)

Kyl mä uskon, että tietysti se ensimmäinen motivaatio lähtee itsestä, mutta kyl mä uskon, että hyvillä opetuksella tai sitten mielenkiintoisella kurssi-sisällöllä tai mitä se sitten milloinkin on niin pystytään ulkoapäin vaikuttamaan siihen, että tavallaan innostuu siitä asiasta ja se lisää sitä motivaatiotaakin. (nainen 34 v. myynti- ja markkinointityö)

Opiskelijoiden suhtautumistapojen erot johtuivat varmasti myös yksilöiden erilaisista oppimisvalmiuksista ja itseohjautuvuuden asteesta. Myös oma käyttäytymistieteellinen koulutustausta ja orientoituminen opetukseen ja sen suulliseen ylöspanoon saattoi vaikuttaa omaan mielipiteeseen. Yksi haastatelluista kritisoi aikuiskasvatuksen luennoitsijoita ja kertoi esimerkin tiedotusopin puolelta, jota hän opiskeli sivuaineenaan.

...toimittajataustaisia melkein ne luennoitsijatkin ollu, että ne osaa jäsenyneeesti esittää asiat, että sitä puutetta on täällä, se on vähän sellasta kun...jollainlailla mulla on vähän sellanen olo, että sellasta vähän haeskelua täällä aikuiskasvatuksen puolella. (nainen 49v. opetusala)

Aikuisopiskelijat kaipaisivat enemmän palautetta opinnoistaan ja ohjauksen kehittämiseen varmasti kannattaisi tulevaisuudessa kiinnittää entistä enemmän huomiota, eikä sen luulisi olevan hankalaa ainakaan kasvatustieteiden laitokselle, jossa varmasti ollaan kiinnostuneita myös jokaisen henkilökohtaisesta oppimisesta ja sen edistämisestä. Palaute on varmasti tässä kohtaa monelle opiskelijalle tärkeää.

Mä tiän sen itse opettajana, että se on kauheen kiva kun mä jonkun kirjoitelman loppuun laitan siten, että hyvä, että tän olit nostanut hyvin esille ja koitapas parantaa tuota, että kieltämättä, että jos sitä olis mahdollista saada, niin totta kai minä haluaisin saada sellaista ohjausta. (nainen 49 v. opetusala)

Täydennyskoulutuskeskuksessa aikuiskasvatuksen aineopinnoissa oppimiskontekstiin kuuluvat olennaisena osana myös opintotutorit, jotka saivat haastateltaviltamme hyvin vaihtelevia kommentteja. Kommentit riippuvat hyvin paljon tietysti myös siitä, miten paljon yksilöt itse kokevat tarvitsevansa apua ja ohjausta. Tutorointi nähtiin kuitenkin näissä opinnoissa ehkä suurimpana yksittäisenä ongelmana ja siihen kaivattiin parannuksia. Mielestämme TYT:ssä onkin aiheellista pohtia sitä, miten tutorointia voitaisiin kehittää ja mitkä ovat oppijoiden tutoroinnille asettamia tosiasiallisia odotuksia. On selvää, että tutorointia ja ohjausta kaivataan, mutta vaikuttaa paikoitellen siltä, että tutorointi on osin organisoimatonta ja pitkälti riippuvainen tutorin oma-aloitteisuudesta ja aktiivisuudesta. Moni haastateltavamme ei edes osannut määritellä tutorin roolia, eikä tiennyt mitä tutor itse asiassa tarkoittaa. Mielestämme monimuoto-koulutuksessa tämän asian tulisi kuitenkin olla itsestään selvää ja siihen tulisi panostaa aikaisempaa enemmän. Tutorointiin liittyvät käsitteet ylipäätään kaipaisivat selvennystä ja olisi varmasti aiheellista miettiä jopa sitä, ovatko käsitteet selvillä edes niillä, jotka käyttävät niitä työssään. Verkkotyöskentely oli joillekin opiskelijoille käsitteenä jäänyt epämääräiseksi ja ehkä osittain epämääräisyyttä lisää se ettei sitä ole vielä kauaa näissä opinnoissa hyödynnetty.

No tota, joka kurssissahan meillä on tässä tutor nyt ollut, vähän vaihtelevalla menestyksellä. Ensimmäisessä kurssissa, silloin kun oli sitä oppimisen ohjaamista ja mikähän sen nimi nyt oli, niin siellä tutor oli kyllä tosi aktiivinen ja silleen sen kanssa, sai apua ja muutaman kerran just näistä

aikatauluistakin jouduin taas hänen kanssaan sitten neuvottelemaan mutta sit nää verkkokurssitutoroinnit, niin ne on jääny mun mielestä ihan torsoiks... aina ei ees oikein tienny, että onko meillä siellä tutoria vai ei, että siä verkossa ei aluks näkyny oikein ketään, joka ois vastannut kysymyksiin ja sitten ehkä itekin koin, mutta joku muu myöskin sano ihan samaa, että uskaltaako siellä sitten kysyäkään, että saako sieltä niinku vastauksia niin sanottuihin tyhmiin kysymyksiin. (nainen 34v. myynti- ja markkinointityö)

No kyllä mää toivoisin sitä tutorointia nyt kehitettävän niinkun ihan tosissaan ja varsinkin tuol verkkopuolella...(nainen 34 v. myynti- ja markkinointityö)

Monet haastatelluistamme sanoivat, että he eivät voi lähteä arvioimaan tutoreita, koska he eivät itse ole olleet mitenkään aktiivisia tutoroinnin suhteen. Oma aktiivisuus nähtiin tärkeänä ja sitä sopiikin painottaa ja on selvää, että kaikki eivät tutorin apua ja ohjausta tarvitse, mutta olisi tärkeää, että sitä olisi helposti ja luontevasti saatavissa niille, jotka sitä kaipaisivat.

...totta kai, jos niinkun tarvis, niin varmaan sais niitä neuvoja. (nainen 57 v. kirjastoala)

Koska haastateltavamme käyttivät myös verkkoa opoinnoissaan, emme voi mielestämme ohittaa verkon käsittelyä osana oppimiskontekstia. Haastateltavamme näkivät verkon kuitenkin suurilta osin ongelmallisena oppimiskontekstina mm. siksi, että he kokivat verkko-opiskelun vaativan vielä muuta opiskeluakin suurempaa itseohjautuvuutta ja se vaatisi heidän mielestään nykyistä suurempaa aktiivisuutta kaikilta osapuolilta. Mielestämme olisikin aiheellista pohtia, miten verkko-opintohin osallistuvat saataisiin mukaan aktiiviseen ja hedelmälliseen keskusteluun, joka olisi osa parempaa ja mielekkäämpää oppimista.

... Se tavallaan, mä käyn siel verkossa varmaan joka päivä, mä luen niitä juttuja joka päivä ja mä en tiedä, mä en ehkä kommentoi siellä niin paljon kun pitäis mut tavallaan sit sitä tiedonhankintaa ja muuta pitää tehdä itsenäisesti aika paljon, että jos muut ei oo siellä, osallistu niihin keskusteluihin, niin tavallaan niin siitä ei ehkä saa semmosta itelleen niin paljon mitä sais siinä, että vois jonkun kanssa naamakkain keskustella. (nainen 34. myynti- ja markkinointityö)

...Mä sanoisin, että siin on vähän niinkun sellaisia käynnistymisvaikeuksia... kyl ne niinkun hirveen kiintoisia loppujen lopuks ne keskustelut oli ja jotkut tuntu niinku pääsevän semmoseen niinkun

hyvän väittelyn asteelle siellä, et tota, ihan siis tosi semmosia upeita puheenvuoroja mun mielestä siel oli, että... (nainen 57 v. kirjastoala)

Suhtautumisessa itseohjautuvuuteen oli kuitenkin suuria eroja ja vuorovaikutussuuntautuneet luonnollisesti kokivat tarvitsevansa enemmän ohjausta ja vertaistukea kun taas itsenäiset ja asiasuuntautuneet opiskelijat arvostivat verkon suomia mahdollisuuksia opiskella silloin kuin se on oman elämäntilanteen kannalta helpointa ja yksinkertaisinta ja heille verkko-opinnot tarjosivat myös mahdollisuuden omaehtoiseen opiskelutahtiin.

...Vaihdetaan viestejä ja noin pois päin, että minun aikatauluihin sopii tämmönen, että kanssakäymistä ei nyt niin hirveesti ole, että mä ite halusin sinne verkkoryhmään. (nainen 49v. opetusala)

9.4. Kontekstuaalisuuden kritiikki

Yksi esimerkki mielestämme liian pitkälle viedystä kontekstisidonnaisesta ajattelusta ja ehkä tietynlaisesta joustamattomuudestakin liittyy opintojen korvaavuuteen, jolloin sama kurssi, vaikkakin eri aihealueesta, täytyy käydä kahteen kertaan, koska sitä ei hyväksi lueta edellisten opintojen perusteella. Tässä olisi mielestämme yksi kehittämisen paikka sekä avoimen yliopiston, että myös perusopetuksen puolella, sillä tällainen joustamattomuus ja asioiden hankaloittaminen ei liene kenkään etu. Monesti tavoitteet ovat teksteissä ja ajatuksen tasolla ihanteellisia mutta käytännön toiminta laahaa vielä reilusti jäljessä.

... Mutta tietysti sitten voi miettiä niitä sisältöjä, että esimerkiks tällasia päällekkäisyyksiä, että mä esimerkiks tieteellisen kirjoittamisen suoritin viime keväänä ja sitten se ei käykään sitten vaikka se on ihan, niis nyt on siis vuosi väliä ja se ei käykään tähän aineopintoihin se sama tieteellinen... että tämmönen tuntuu vähän turhalta. (nainen 49 v. opetusala)

Kontekstisidonnaista ajattelua sen negatiivisessa merkityksessä edustaa myös ajatus oman tieteenalan erityisyydestä niin, ettei nähdä sitä, mitä muilla tieteenaloilla tapahtuu ja mitä niillä olisi annettavaa. On selvää, että monet asiat tehdään paremmin jossakin muualla ja muullekin katsominen ja opin hakeminen joskus yllättäviltäkin tahoilta on kaikkien etu ja palvelee tiedettä ilman, että se täytyy rajoittaa koskemaan jotakin tiettyä tieteenalaa.

Oppimisen käytäntöjen ja oppimiskontekstien miettimisessä ongelmallista on se mikä toiselle on ihanteellista ja paras tapa oppia, ei toimi välttämättä toiselle lainkaan. Aikuiskoulutuksessa ongelma korostuu, koska opiskelijoilla on niin moninaiset taustat ja heillä on takanaan vaihtelevat määrät aiempia opintoja. Monimuotokoulutuksessa parhaat ja heikoimmat puolet kulkevat käsikädessä, sillä suoritustapojen runsaus on sekä sen suurin rikkaus, että sen suurin heikkous. Kokeilemalla ja opiskelijoiden palautetta keräämällä ja kuuntelemalla voidaan päästä ainakin lähemmäs tasapainoa erilaisten suoritustapojen välillä.

10. SOSIAALISEN VUOROVAIKUTUKSEN MERKITYS OPPIMISESSA

Useimmat haastateltavistamme korostivat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Kukaan ei suhtautunut siihen negatiivisesti, mutta sille annettu painoarvo vaihteli ja välttämättä haastateltavamme eivät osanneet eritellä sitä, millainen rooli sosiaalisella vuorovaikutuksella lopulta oppimisen kannalta on. Eroja oli myös sen suhteen, miten sosiaalinen vuorovaikutus nähtiin osana oppimiskontekstia ja pidettiinkö opintoryhmää vain ”hauskana lisänä” ja oliko sillä lopulta merkitystä itse oppimisprosessiin. Seuraavassa katkelmassa opiskelija kuvaa opintoryhmän roolia ja vaikutusta omaan oppimiseensa.

No se, että opiskeluhan semmosessa ryhmässähän, missä opiskelijat on itse innostuneita siihen asiaan, niin sehän on paljon hauskempaa ja se, että jos olis ihan kurja ryhmä niin tietenkään se opiskelu ei ois niin hauskaa, mutta se, että vaikuttasko se sitten jollakin tavalla ... (mies 47 v. työtön)

Haastateltavamme pitivät yleisesti yksinopiskelua haastavampana ja hankalampana kuin ryhmässä tapahtuvaa opiskelua. Kasvokkain toisten kanssa oleminen koettiin monella tapaa luontevammaksi ja opiskelua tukevaksi. Sosiaalinen vuorovaikutus ei haastateltaviemme mielestä toteudu verkko-opinnoissa niin hyvin kuin se voisi. Verkossa tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyy aina tietty reagoimisen viive ja välillä jopa epätietoisuuden tunne siitä mitä ja miten pitäisi kommentoida ja keskustella. Tietokoneen käytön ja opetusteknologian hyödyntämisen koki eräs opiskelija melko haastavana.

Me tehtiin se seminaariraportti, siihen onkin nyt hyvä palata tässä, niin sen aiheena oli verkko-opetus etäopetuksena aikuiskasvatuksessa ja tota niin, siinä ihan selvästi tuli esiin se niin verkko-opiskelu, joka on tällasta yhdenlaista teknologian hyväksikäyttöä, niin on erittäin vaativa opiskelu-

muoto. Mää paljon mieluummin tota, niin opiskelen kasvokkain toisten kanssa. Kuuntelen luentoja, teen ryhmätöitä, kun istun yksikseni niin, tietokoneen ääressä... (mies 47 v. työtön)

Seuraavista katkelmista on hyvin havaittavissa opintoihin suuntautumisen aste, toisilla on halu ymmärtää asiat syvällisesti ja mielekkäällä tavalla, he analysoivat omaa ja muiden tapaa opiskella jo hyvinkin jäsentyneesti. Lähiopiskelun tuomaa vuorovaikutusta oppimismielessä todella kaivataan ja samalla sen tuomaa haastetta omalle ajattelulle.

...Sitten, mitä me ollaan tehty siellä tyt-moodlen kautta, niin nettikeskustelujen muodossa, niin tota, siinä on selvästi havaittavissa mun mielestä semmoinen, että osa opiskelijoista lähtee näihin keskusteluihin oikein tosissaan mukaan, sitten on selvästi myös semmoinen osa, jotka kokee sen, että se on semmonen juttu, jota täytyy vähän niinkun tehdä ja jollakin tavalla tehdään ja se on aikalailla pinnallista se osallistuminen.. (mies 47 v. työtön)

Seuraavassa haastattelulainauksessa ilmenee vuorovaikutuskeskeisen opiskelijan puhe jossa hän perustelee verkkopainoitteisen ryhmän valitsemista tietyn kurssin kohdalla, lainauksesta ilmenee kaipuu lähiopetuksen tuomaan konkretiaan. Aikuisopiskelussa joudutaan kuitenkin tekemään kompromisseja ja usein kompromissin aiheuttaa juuri työelämä.

Mä valitsin sen ihan aikatauluteknisten kysymysten takia et ne muut tapaamiset ei niinku sopinu niin sit mä otin sen verkkokurssin, mut mä olisin mieluummin tullu niihin lähitapaamisiin nyt kun mä oon suorittanu 15 ov verkko-opiskeluna niin se oli oikeesti tosi rankkaa se verkko-opiskelu myöski, mä ehkä olisin saanu niistä itelleni enemmän irti jos olis voinu naamakkain siellä opiskella... (nainen 34v. myynti- ja markkinointiala)

10.1. Opintoryhmän merkitys

Monet haastateltavamme pohtivat pitkään opintoryhmän merkitystä oppimiselle ja sitä ei välttämättä nähty aina kovin positiivisena, vaan painotettiin sitä, että ryhmän positiivinen vaikutus riippuu sekä ryhmän rakenteesta, että ryhmän koosta. Yksi aikuisopiskelija analysoi pienryhmäopiskelua oman kokemuksensa kautta, kokien sen joissain tapauksissa ”taakaksi jota pitää kantaa mukanaan” jolloin ryhmä nähdään tässä ikään kuin esteeksi omalle tavalle opiskella ja työstää opittavaa asiaa. Toisten panosta oppimisresursseina ei aina nähdäkään pelkästään positiivisesti. Olisiko tämä esimerkki todellisesta ryhmäopiskelun vaikeudesta vai siitä ettei yksilö aina näe toisten näkökulmaa

itselleen tarpeellisenä tai hedelmällisenä? Emme halua lähteä arvottamaan erilaisia oppimisen tapoja, sillä ne voivat olla kaikki arvokkaita niille, jotka oppivat niiden avulla parhaiten. Oppiminen on mielestämme nähtävä monia vaihtoehtoja tarjoavana asiana ja oppimaan oppiminen on aina yksilöllistä, eikä siitä voida piirtää yksiselitteistä, kaikille toimivaa mallia.

Se ryhmä on, se on vähän semmoista, että kun tehdään ryhmässä tiettyjä asioita, niin siinä on aina olemassa kaksi puolta, että jos ryhmä on hyvä, niin se on ihan ok, mutta jos se on huono, niin se on vaan taakka, jota täytyy kuljettaa mukana. Se riippuu ryhmästä aina. Näissä aineopinnoissa kyllä mun mielestä niin nyt on ainakin ollut ihan hyvä toi ryhmä, millä me on toi viimeinen harkkatyö tehty. Mutta siinä on olemassa aina se riski, varsinkin jos ryhmän koko on yli kolme henkeä, niin se ryhmä ei välttämättä toimi tehokkaasti. (mies 32v. järjestelmäsuunnittelija)

Ryhmätyötä analysoidessaan haastateltavat viittasivat usein juuri yhteiseen innostukseen ja kiinnostukseen, vuorovaikutuksessa tulisi löytää sama rytmi tai taso jotta oppiminen olisi osapuolille hyödyllistä eikä pakotettua. Ryhmän vaikutusta oppimiseen kuvaa eräs opiskelija näin:

...kyllä joo että jos tehdään vaikka ryhmätyötä niin kyllähän se niinkun yhteinen innostus vaikuttaa kaikkien oppimiseen et jos koko ryhmä on semmonen et tavallaan joutuu niinku väkisin tai pakottaa ittensä oppimaan niin mun mielestä se ei oo kovin hedelmällistä. (nainen 25 v.)

Haastateltavamme pitivät ryhmän heterogeenisyyttä kuitenkin yhtenä tämän ryhmän ehdottomasti parhaista puolista ja he kokivat, että yksittäisenä asiana se antoi heille oppijoina kaikista eniten.

No parasta tässä on se, että opiskelijat on niinkun tosi erilaisilla taustoilla ja erityyppisiä ihmisiä, että tulee niinkun tosi erityyppisiä esim. essee-harkkatöitä ja tän tyyppisiä, niin jos vertaa siihen, että olis tämmösiä ihan normaaliopiskelijoita niin sanotusti... että se on se paras anti verrattuna ihan normaaliopiskeluun. (mies 32 v. järjestelmäsuunnittelija)

...että tämä ryhmä, mikä nyt on, niin on tosi hyvä kans, elikkä omia persoonia, omanlaisia ihmisiä ja se tuo sellasta lisämaustetta. Ei tarvi illalla mennä kotiin kattomaan mitään komediasarjaa, koska tarpeeks hauskaa voi olla ihan illalla opiskellessakin ja tää ryhmä on ollut kyllä sellanen nyt...oikeenlainen ilmapiiiri siinä ryhmässä niin kannustaa tietysti meitä kaikkia, jotka siinä ryhmässä on niin jatkamaan opiskelua ja tota, on sillä merkitystä. (mies 38v.)

Myös ammattiala taustatekijänä koettiin merkityksellisenä joissain tilanteissa, sillä opetuslalla työskennelleiltä kanssaoppijoilta saattoi saada hyödyllistä käytännön näkökulmaa oppimiseen. Seuraava ote kuvaa opiskelijan suhtautumista eri ikäisiin ja erilaisissa elämäntilanteissa oleviin kanssaoppijoihin.

Se on hyvä, se jotenki niinku rikastuttaa sitä asiaa ja sitten se muutenkin niin musta tuntuu että niinku sitte keskustelemalla niin sielt tulee aina uusia näkökulmia, nousee että ku jollakulla on kokemuksia, siellähän on opettajajana toimineita ihmisiä, sitte on meitä jotka ollaan opettajakokemuksessa kyllä ihan minimissä. (nainen 34 v. myynti- ja markkinointiala)

Vaikka sosiaaliselle vuorovaikutukselle annettu painoarvo vaihteli suuresti, niin ainoastaan yksi haastateltavistamme sanoi, että opintoryhmällä ei ole hänelle mitään merkitystä oppimisen kannalta. Kuitenkin myös hänen mielestään opiskelijoiden erilaiset taustat ja ikärakenne olivat hyvä asia. Haastateltava vielä korosti opiskelijatovereiden aikuisuutta niin, että on mielekkäämpää opiskella ryhmässä jossa elämäntilanteet ovat suhteellisen samanlaisia ja nuorten maailma koettiin jo itselle vieraaksi viiteryhmäksi ainakin tässä tietyssä opintokontekstissa.

Ei oo mulle mitään merkitystä, mutta kyllä sen on huomannut, että mä koen mielekkääksi avoimessa opiskelun, koska ne on aikuisopiskelijoita ja vaikka mä en itte oo motivoinut, niin mä en kuitenkaan tykkää siitä, että mä oon kaksikymppisten opiskelijoitten kanssa, jotka puhuu vaan siitä, missä ne on ollut bailaamassa, että mä tykkään siitä, että ne on ihmisiä, joilla on erilaiset taustat, ne on eri ammattialojen edustajia, mutta silti sillä ryhmällä ei oo kyllä mulle mitään merkitystä. Että mä oon kyllä kaikista onnellisin, kun mä saan tehdä niitä opintoja ihan ittekseni. (nainen 28 v. poliisi)

Yleensä haastateltavamme antoivat arvoa opintoryhmälle ja sosiaaliselle vuorovaikutukselle. He pitivät ryhmän olemassaoloa tärkeänä ja olennaisena osana oppimista, vaikka osa heistä oli sitä mieltä, että yksinopiskelu voisi olla nopeampi ja ehkä helpompikin tie.

Oppiminen on vuorovaikutteellista toimintaa ja siinä mielessä se ryhmä missä toimitaan, niin esimerkiksi ihan se ryhmäytyminen, mikä on mielenkiintoinen ja mikä aina tapahtuu vaikka se iso porukka jakautuu useaan pienempään ryhmään, niin se tapahtuu joka kerta ja siinä menee oma aikansa. Mutta siellä on myös erilaisia kokemuksia omaavia... (nainen 38 v.)

Haastateltavamme pitivät keskustelua tärkeänä oppimisen apuvälineenä ja parannusehdotukset tätä kyseistä koulutusta koskien olivat lähinnä verkkokeskusteluja koskevia. Haastateltavamme olivat huolissaan siitä, miten kaikki saataisiin niihin aktiivisesti mukaan, jotta keskusteluista saataisiin mahdollisimman hedelmällisiä ja sosiaalinen vuorovaikutus toimisi mahdollisimman hyvin myös verkko-ympäristössä.

Kyl ne keskustelut on yleensä kauheen mielenkiintosisia ja sit mun mielestä on niinku tota tosi tärkeätä niinkun just se et kuulee muita et miten muut on ymmärtäneet jonkun asian ja minkälaista ongelmanasettelua heillä on ja et kyl se on niinku tosi tärkeätä että...jos aattelee et ihan itekseen vaan lueskelis noita asoita ...

H: Se helpottaa se ryhmä?

Joo, et kyl se jotenki jäis sitte semmoseks aika avuttomaks. (nainen 57 v. kirjastoala)

Opintoryhmä ja sen sisällä käydyt keskustelut koettiin palautteen antajina arvokkaina ja samalla ryhmä tärkeänä vertaistukena.

Kyllä sillä on niinku tota, tavallaan kans niinku palautteen antajana tai sellasena vertaisryhmänä...keskustelut mitä sit käydään tällasissa lähtilanteissa on kauheen, niin, tärkeitä. (nainen 49 v. opetusala)

10.2. Lähiopetuksen merkitys

Perinteinen kasvotusten tapahtuva opetus, oli se sitten pienryhmämuotoista tai luentomaista nähtiin yleensä aina pohjimmiltaan parhaana ratkaisuna omaa oppimista ajatellen. Vuorovaikutuskeskeinen ote painottui siis enemmistön kohdalla. Eräs opiskelijoista jopa kritisoi monimuotoisuutta siten, että opintoja suunniteltaessa pitäisi todella miettiä mitä monimuotoisuudella haetaan, ja että mietittäisiin tarkoituksenmukaisimmat vaihtoehdot.

...että kun puhutaan tästä monimuotoisuudesta niin mietittäis tätä monimuotoisuutta, että mitä se sitten oikeesti tarkoittaa ja mitkä vaihtoehdot siel sitten oikeesti olis, että ei väkisin ängettäis, että nettikeskustelua pitää olla jossakin tuolla...Koska kuitenkin näissä luennoissa niin mä oon nähnyt sen ihan hyvänä, että kun paikanpäällä ollaan niin siellä kuitenkin tulee sitä ajatustenvaihtoa, mikä sit kuitenkin katoaa kun ollaan tuolla tietokoneiden päässä. (nainen 38 v.)

Suurin osa haastattelemistamme verkko-opintoihin osallistuvista piti lähiopetusjaksoja hyvinä ja hyödyllisinä nimenomaan kasvokkain tapahtuvien keskustelujen vuoksi, mutta toisaalta painotettiin myös sitä, että lähiopinnoissa on oltava jotakin lisä-arvoa verkko-opintoihin nähden, jotta opiskelijat saataisiin osallistumaan ja antamaan niihin täyden panoksen. Kaikille pelkkä sosiaalinen vuorovaikutus ei kuitenkaan riitä motivoijaksi, vaan myös sisällöllä ja asioilla sinänsä on merkitystä. Seuraava verkko-opiskelua arvioiva esimerkki kuvaa myös mielestämme asiakeskeistä otetta opintoihin.

No sanotaan näin että tasokas lähiopetus ajaa ohi verkko-opetuksesta, mutta sen täytyy olla todella tasokasta et mä lähen sieltä (lähikunnasta), et se täytyy olla sen väärsti. Ja tykkään luennoista ja tykkään sillai olla paikanpäällä mutta ei ihan mitä tahansa sit täytyy olla sitä sisältöä siinä, substanssia täytyy löytyä sitte. (nainen 49 v. opetusala)

Isossa ryhmässä sosiaalista vuorovaikutusta tarkasteltaessa esiin nousee aina myös se, että joidenkin opiskelijatovereiden seura ja vuorovaikutus heidän kanssaan on aina luontevampaa kuin toisten. Tällä ei kuitenkaan haastateltaviemme keskuudessa ollut mitään merkitystä oppimisen kannalta, sukupuoleenkin viitattiin vuorovaikutusta käsiteltäessä, niin että vaikka miehiä on ryhmässä vähemmän, he kyllä saavat mielipiteensä kuuluviin. Myös korkeampi ikä vaikutti ryhmässä tapahtuvaan vuorovaikutukseen erään haastateltavan kohdalla niin, että omia mielipiteitä oli helppo nyt tuoda esiin, arkailematta muiden näkökantoja. Tämä on konkreettinen esimerkki iän tuomasta identiteetin vahvistumisesta ja itsenäisen ajattelutavan lisääntymisestä. Opiskelija kuvaa suhdettaan kanssaoppijoihin.

*Emmä oikeestaan muuten oo ku täällä käydessä oon tavannu ja tietysti jotain sähköposteja ollaan nyt lähetetty ...jollaintavalla on semmonen olo et niinku samassa veneessä ollaan. Et kyl siellä on ihan tota semmonen positiivinen henki mun mielestä. Mut et sit must tuntuu että ..Se must on niinku jännää, et joka paikkaan aina osuu semmosia hirveen viisaita miehiä...muutama sellanen tyyppi joilla on aina sanottavaa ja jotka esittää asiansa ihan kyllä fiksusti ei siinä mitään mutta et naiset on semmosia niinku vetäytyvämpiä ja arkoja, mut hyvähän se on et viisaita miehiä riittää!
...Must tuntuu et tässä iässä voi kyl sanoo oikeestaan melkein mitä vaan et en mä varmaan nuorempana ajatellu silleen et nyt jos mullei oo mitään viisasta sanottavaa niin mä voin ihan hyvin sanoo jotain tyhmääkin. (nainen 57v. kirjastoala)*

Kaikenkaikkiaan sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeys ilmeni haastatteluista ja miltei jokainen painotti keskustelun ja mielipiteiden vaihdon olevan yksi erittäin tärkeä tapa reflektoida omaa oppimista. Toisaalta kaikki eivät koe vuorovaikutusta yhtä merkityksellisenä osana aikuisopiskelua vaan se on ikään kuin täydentävä osa opiskelussa. Vuorovaikutus-suuntautuneille opiskelijoille sosiaalinen vuorovaikutus edusta luonnollisesti mielekkäintä tapaa opiskella ja he toistivat haastatteluiden aikana useaan otteeseen ryhmän merkitystä omalle oppimiselleen ja motivaatiolleen. Itsenäisesti oppimiseen ja opiskeluun suhtautuvat opiskelijat arvioivat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä opinnoilleen melko neutraalein sanankääntein ja muita useammin he korostivat, että sosiaalinen vuorovaikutus on ”hauska lisä”, mutta sen kummempaa merkitystä he eivät nähneet sillä olevan. Asiakeskeiset opiskelijat sen sijaan kokivat vuorovaikutuksen joskus jopa taakkana tai pakollisena osana opintoja ja olivat sitä mieltä, että opintosuoritukset olisi helpompi hoitaa yksin. He ajattelivat, että esimerkiksi ryhmätöissä ryhmän toiminta sinänsä voi nousta keskeisempään asiaan kuin opittava asia, jolloin on vaarana, että opintosisällöt jäävät taka-alalle.

11. KOKEMUKSEN MERKITYS OPPIMISESSA

Haastattelumme osallistuneilla opiskelijoilla oli jo laaja opinto - ja työkokemustausta ja siten myös heidän suhtautumisensa opiskeluun oli tätä pohjaa vasten peilaava niin, että meneillään olevia opintoja suhteutettiin aiempiin opintoihin ja opiskelua vertailtiin aiemmin koettuun. Aikuiskasvatuksen opinnot ovat usein alkaneet kiinnostaa vasta tietyn käytännön kokemuksen kautta, on huomattu, miten kasvatustieteellinen tieto on arvokasta esim. yritysmaailmassa. Näemme tämän positiivisena seikkana ainakin siinä mielessä että talouselämässäkin on herätty ymmärtämään käyttäytymistieteellisen tiedon arvo kovien bisnesarvojen rinnalla. Myös halu opettaa ja kouluttaa muita tulee usein esille vasta tietyn työ - ja elämäkokemustaustan jälkeen.

Aikuiskasvatus on ollut sellanen, mitä silloin ei tullut opiskeltua kun päätoimisesti kävi yliopistolla opiskelemassa ja silloin jäi mieleen, että sitä vois joskus opiskella... samoja taitoja me tarvitaan johtamistaidossa.. Toinen on se, että jos haluaa joskus opettaa tietyissä instituutioissa, niin pitää olla tietynlainen pätevyys tai koulutus ja oon aatellu myös tulevaisuuden varalle, että eipä siitä haittaa oo, jos sitten saisi jopa ne pedagogiset opinnot joskus suoritettua..(mies, 38v)

Yksi haastateltavissa piti opetustyötä haasteellisena tapana kohdata toinen ihminen ja painotti nimenomaan tätä vuorovaikutuspuolta kuten myös elämäkokemustaan motivaationsa lähteenä opiskella aikuiskasvatusta ja kenties saada siitä vielä tulevaisuudessa ammatti. Vaikka sen hetkinen

elämäntilanne saattoi olla opiskeluun painottuvaa, eikä työelämässä juuri tuolla haastatteluhetkellä oltu, niin meneillään olevat aikuiskasvatuksen aineopinnot nähtiin tavallaan uutena mahdollisuutena ja lisäinnoituksen lähteenä. Kasvatusalalla elämäkokemuksesta varmasti onkin suuri hyöty. Haastateltava kuvaa opintoihin lähtemistään.

No se tota, mä oon elämässäni tietenkkin tehny jo, ku muutaman vuoden oon eläny, ni erilaisia asioita ja ihmisten kanssa työskentely on kiinnostanu ja opetus työnähän, niin se on semmonen hyvin mielenkiintoinen tapa kohdata ihminen ja se on aika haastavaa. Voisin hyvin kuvitella, että semmonsessa työssä niinkun jatkossakin olis mukavaa. (mies 47v, työtön)

Sama haastateltava kuvaa elämäkokemuksensa tuomaa *perspektiiviä* asioihin, kuinka asioiden merkitykset saavat uuden ulottuvuuden aikuisella iällä.

No varmasti on jollain tavalla, että nyt erilaisia asioita, mitä noissa aikuiskasvatuksen jutuissakin tulee vastaan, niin tota ehkä ne nyt ymmärtää niinkun tota, laajempaa kontekstia silmälläpitäen, että kun sitä on itsekin nähny ja kokenu jo kaikennäköistä, niin asioiden merkitykset saa vähän erilaisia ulottuvuuksia kun ehkä silloin vielä nuorempana.

Opiskelu aikuisena on kumuloituvaa, sitä tapahtuu tavoitteellisesti ja informaalisti hiljalleen pienistä osasista ja se nivoutuu yhteen työssä opitun kanssa. Omaa oppimista osataan eritellä ja analysoida melko laaja-alaisesti ja usealla elämän alueella. Seuraavassa sitaatissa opiskelija kuvaa aikuisopiskeluhistoriaansa.

Kuten mä sanoin tossa alussa, niin mä olen varmaan opiskellut tuolta 90-luvun alusta niin avoimessa ja erinäisiä oppiaineita ja niitä sitten saanut aina kasaan tietyn määrän ja niiden kautta sitten taas hakeutunut laajentamaan omaa osaamista ja sit tietenkkin, niin tää yliopistomaailmahan on vaan yksi, että sit tietenkkin se, mitä tulee työn kautta opiskeltua, niin sehän on sitten se toinen puolikas siitä aihealueesta...(nainen 38.)

11.1. Koulutustausta kokemuksen rakentajana

Muutama haastateltavista analysoi kuinka aikaisemmat opinnot vaikuttavat opiskeluun asennoitumiseen ja kuinka aikaisemmat opinnot edelleen vaikuttavat metakognitiivisten taitojen kehittymi-

seen ja karttumiseen. Opiskelija analysoi monimuoto-opiskeluun tarvittavia ominaisuuksia ja asennoitumisen tapaa.

...että sulla on sellanen tietynlainen itseuri, mutta se tulee kyllä opiskelun kautta mutta kaikilla sitä ei kyllä oo... että se on se ero, että joillakin on vaan enempi sitä itseuria ja sit tietysti aikaisempien opintojen kautta tullut niinkun taitoo tarttua niihin juttuihin ja huomaa, että monelle aikuisopiskelijalle niin, mähän oon niinkun nuori aikuisopiskelija, niin se on paljon vaikeempaa. (nainen 28v. poliisi)

Yksi opiskelija toi useassakin kohdassa esiin oman koulutustaustansa monitieteisyyden ja sen miten se edistää ja helpottaa opiskelua. Mielestämme monitieteisyyttä ja monipuolista koulutustaustaa pidetään sinällään arvokkaana, eikä edes uskalleta miettiä sitä, onko jatkuva muodollinen opiskelu ja itsensä kehittäminen jostain muusta pois? Muodollisen koulutuksen ja erityisesti akateemisen koulutautumisen kiivas lisääntyminen on signaali tietystä epätasapainosta työmarkkinoilla ja akateemisen koulutuksen yli-arvostuksestakin. Mielestämme on toki luonnollista, että vapaaehtoisesti avoimeen yliopistoon opiskelemaan lähteneet arvostavat opiskelua ja uusien asioiden oppimista, mutta koska kukaan haastateltavistamme ei kyseenalaistanut koulutuksen tai oppimisen mielekkyyttä millään tavoin, niin olisi mielenkiintoista saada myös toisenlainen näkökulma oppimisen mielekkyyteen. Seuraavassa opiskelijaa pyydettiin kertomaan esimerkki itselleen arvokkaasta ja hyödyllisestä, aiemmasta oppimiskokemuksesta jossa avautuu toisaalta monitieteisen taustan vaikutus oppijan ajatteluun, mikä on kiistatta opiskelijalle henkilökohtaisesti merkittävä.

Eli se oli tämmönen opetuksen laatuun liittyvä essee, mitä mä kirjoitin ja sitten mä käytin siinä, mä ihan itse keksin tämmösen japanilaisen laatufilosofin, elikkä Hervannasta peräisin olevia oppeja pystyin soveltamaan tähän kohtaan ja sit johonkin kohtaan taas, jos puhutaan niin kuin jotakin riskeihin liittyvää, niin mä voin sit koukata tuolta yritysrahoituksen puolelta jotain taikka jotain, elikkä mä voin niinkun hyvin joustavasti ja silloin kun näitä hokkaa tällasia asioita..

... niin tulee erittäin mielenkiintoisia ja antoisia havaintoja, että kun hokkaa, että nää eri teoriat niin ne loksahdelee monta kertaa sillain kohdalleen mielenkiintoisella tavalla. Että se on tällä tavalla, kun on lukenut monitieteellisesti, niin yllättävien mielenkiintoisia havaintoja tekee aina välillä...(mies 32v. järjestelmäsuunnittelija)

Aiemmat opiskelut vaikuttivat itsetuntoa ja rohkeutta lisäävästi niin, että henkilö uskaltaa kysyä ja kyseenalaistaa oppimaansa ja saada ohjausta tarvittaessa jo pelkästään käytännön toiminnoissa. Tietty aloitteellisuus koettiin suotuisana, oppimista helpottavana avuna. Käytettiin ilmausta ”sisäpiirin tieto” viitattaessa aiempien opintojen tuomaan kokemukseen joka samalla koettiin opintoja helpottavana tietolähteenä. Opiskelija kuvaa edelleen monimuoto-opetuksessa vaadittavia ominaisuuksia. Rohkeus ja oma-aloitteisuus olivat usein esitettyjä ominaisuuksia joilla moni koki menestyneensä aiemminkin opinnoissa. Nämäkin ovat piirteitä jotka tulevat esiin erityisesti akateemisissa opinnoissa, joissa argumentit, keskustelu ja kyseenalaistaminen ovat keskeisellä sijalla. Nuorina yliopisto-opiskelijoina myös itsellemme yliopisto-opiskeluiden aloittaminen tuntui tässä mielessä uudelta, ja samalla vapaus ja vastuullisuus oli aloittelevalla opiskelijalla uusi ulottuvuus.

... pitää uskaltaa kysyä niitä neuvoja ja ohjausta, että jos niitä ohjeita ei ole tullut, että mitä tässä oikeastaan piti tehdä, että jos jotkut asiat ei toimi ja jos jotkut aikataulut ei näytä pitävän ja sitten toi sisäpiirin tietokin on tullut näissä opinnoissa esille, että kun on opiskellut muita aineita, niin osaa ja uskaltaa kysyä asioita, mutta kun joukossa on sellaisia opiskelijakollegoita, jotka on ekaa kertaa tässä yliopistomaailmassa, niin he eivät sitten joko uskalla, tai sitten osaa kysyä sitä. (nainen 38v.)

Toisaalta aiempi tausta ja aiempien yliopisto-opintojen puuttuminen koettiin hieman hämmentävänäkin osa-alueena, yliopisto-opiskelun teoreettisuuden ja tiedon eksaktiuden eräs aikuisopiskelija otti haastattelussa esille.

Joo no ehkä mä odotin enemmän, että mun ammattikoulutuksesta ja kokemuksesta olis enemmän hyötyä opiskelussa kuin siitä nyt tuntuu tällä hetkellä olevan, että niinkun yliopisto-opiskelu on kuitenkin niin toisenlaista..

Mä luulen että mä olen sopeutunut jo siihen, että ajaa, että tää yliopisto-opiskelu onkin niinku tämmöstä, että ehkä mä oli aluksi yllättynyt kuinka tiukan oloista siis sillätavalla, että oli asetettava rajat tai vaatimukset niinku tiettyyn, että ei mitään poikkeamiajuttuja.

(nainen 49v, opetusala)

Yksi haastateltavista kertoi miten aiempi koulutustausta on auttanut tulevaisuuden suunnittelussa niin, että omassa mielessä on muotoutunut aiemman ja mahdollisesti tulevan koulutuksen yhteys, miten ne yhdessä muodostaisivat sellaisen kombinaation, että niistä olisi hyötyä tulevassa työssä.

*H: No minkälaisia on, tavallaan niinku sellasia alanvaihtoajatuksia ollu, mihinkä ne liittyy?
No lähinnä ne liittyy tähän, että haluaa koulutustua lisää ja tota, et mullon aina ollu yliopistopuo-
lolla, on kiinnostanu journalistiikka niin lähinnä tämmönen niinku viestintään liittyyvä homma missä
mahdollisesti vois käyttää sitä kulttuurituottajan taustaa hyväks ja mahdollisesti koulutustehtäviin
jos nyt sattuu, että on semmonen tilaisuus. (nainen 25v.)*

Oppimisen transfer tuli esiin joidenkin haastateltavien kohdalla niin, että moni kertoi miten yksit-
täinen koulutus ei aina siinä tietyssä hetkessä tunnu relevantilta, mutta osoittautuukin sitten jonkin
ajan kuluttua hyödylliseksi. Yleensä haastattelumme osallistuneet aikuiset näkivät opiskelussa aina
jonkin positiivisen puolen vaikka yhteiskunnassa vallitsevat yleiset tehokkuusvaateet oli tiedostet-
tukin. Seuraavassa opiskelija vastaa kysymykseen turhasta koulutuksesta, kokisiko hän, että voisi
olla turhaa koulutusta ja onko kaikki opiskelu aina käsitteenä positiivista.

*Tota, mikä on tavoite sillä opiskelulla, että se on tietysti aina hyvä pohdinta, että... Jos ajatellaan
esim. opiskelijan työllistymistä, niin voipi hyvinkin olla sellaista koulutusta, mikä ei oo ainakaan
tehokkuudeltaan, eikä, että sanotaan niin, että vois ainakin työllistymisen kannalta niin kritisoida
joitakin aloja ja ainakin niinkun koulutusmääriä. Mutta en mää muuten koe, että siitä mitään hait-
taa olis, jos vahingossa opiskelee aika paljonkin. (mies 32v, järjestelmäsuunnittelija)*

Samasta aiheesta, opitun transferista toinen haastateltava antoi hiukan erilaisen vastauksen sivuten
sitä, miten aiemmin opittua ei osatakaan hyödyntää käytännössä ja tässä yhteydessä haastateltava
nosti esiin nuoremman ikäpolven yhteiskunnallisen aseman, jossa koulutusta yleisesti ajatellen
on paljon saatavilla, mutta sen hyödyllisyys ei aina olekaan taattu.

*No tottakai se oppiminen, oppiminenhan on niinku tärkeätä. Must toisaalt tuntuu et joku koulutuski
se on kärsiny jotenki inflaation et älyttömästi koulutetaan ja koulutetaan ja... Tää nyt ihan koskee
siis sanotaan ihan jotain lukiolaisia, että mä niinku työssäni tapaan, mä ihmettelen kun mä tapaan
sellasia lukiolaisia, niillä on jotenki historian tietämys täysin nolla...ja siis et niinku hirveesti on
koulutusta ja tietoo tarjolla niin minkä ihmeen takia ihmiset ei sitte käytä sitä hyväksi et jotenki
hirveetä tietämättömyyttä kyllä kohtaa. (nainen 57v. kirjastoala)*

Toisaalta nuoremmat aikuisopiskelijat omaavat tietotekniikan ja tiedonhaun taidot jo luontaisesti, oppimisen ulkoinen hallinta on ehkä helpompaa, mutta varttuneemmilla saattaa olla laajempi ja elämäkokemuksen tuoma kypsempi ja sisältöjä painottavampi näkemys opiskeluun.

Kokemuksen merkitys vaihteli myös opiskelijatyypien mukaan jaoteltuna. Asiakeskeisesti suuntautuneilla opiskelijoilla kokemusta ohjasi kiinnostusta hyvinkin voimakkaasti ja sitä kautta asiakeskeisesti suuntautuneilla opiskelijoilla oli selvät päämäärät ja pyrkimykset opintojen suhteen. Itsenäisesti suuntautuneilla opiskelijoilla oli muita useammin taito hakea omista kokemuksista sellaiset, joita he pystyivät hyödyntämään osana oppimisprosessiaan. Tämä taas johtuu nähdäksemme siitä, että heillä oli myös muita suurempi valmius itseohjautuvuuteen ja oman oppimisen reflektointiin, jolloin heille on luontaista tarkastella omaa oppimisprosessiaan kokonaisuutena etsien keinoja sen tehostamiseen. Vuorovaikutussuuntautuneet opiskelijat eivät korostaneet kokemuksen merkitystä osana omaa oppimisprosessiaan; heille oli tyypillistä, että aiemmista opinnoista oli jo paljon aikaa, jolloin he eivät ehkä osanneet käsitellä kokemusta voimavarana. Mielestämme kokemuksen merkityksen ymmärtäminen vaatii oppimaan oppimista, eikä se ole välttämättä helppoa.

12. OPPIMINEN OMAN TOIMINNAN TULOKSENA

Haastatteluista tulee esille hyvinkin päämäärätietoinen ja omaehtoinen ote oppimiseen. Oppimaan ei ole lähdetty työnantajan tai minkään muunkaan ulkopuolisen tahon innoittamana, vaan usein tietty opintokokonaisuus ja arvosana tavoitteena. Tässä mielessä opiskelu nähdään yhdenlaisena vaihdantavälineenä työ- ja muussa aikuiselämässä. Tässä yhteydessä voisi edelleen miettiä mikä merkitys opiskelijan iällä ja asemalla työ-yhteisössä on opiskeluun suuntautumisessa. Jos asema ja työnantaja on muu kuin yksityinen yritys, suhtaudutaanko opiskeluun eri tavoin? Tämä oli meille tutkimuksen tekijöinä hieman yllättäväkin seikka ja se nosti mieliimme joitakin kysymyksiä. Miksi työnantajan ajan käyttäminen opiskeluun ei olisi suotavaa? Minkälaisesta työyhteisöstä tällöin on kysymys? Toisaalta tässä tapauksessa opiskelija saattaa ollakin motivoitunut opiskelemaan muista kuin suoranaisesti työelämään liittyvistä syistä ja se on seikka jota emme tässä kohden saaneet selville, joten voimme vain esittää lisäkysymyksiä. Haastateltava vastaa kysymykseen, oliko opintoihin lähtö omaehtoista vai työnantajan ehdottamaa tai tukemaa. Asennoituminen tässä vastauksessa on selkeästi itsenäisesti suuntautunutta.

No, työnantaja ei ole millään lailla mukana tässä, että ihan omaehtoisesti olen liikenteessä ja niin sen pitää ollakin, että ihmisen pitää itse olla kiinnostunut siitä, mitä opiskelee, koska oppi ei mee

päähän jos sitä vaan kaadetaan ja siinä mielessä nään sen ihan hyvänä vaihtoehtona, että on itse halukas sitä tekemään ja käyttämään omaa aikaansa, ei työnantajan. (nainen 38v.)

Toisaalta haastatteluista saattoi joissakin tapauksessa havaita sen, että vaikka omaehtoinen ote oli määräävä, niin myös työnantaja oli taustalla vaikuttamassa niin että esim. palkkaukseen oli jo luvattu kiinnittää huomiota jos henkilö kenties vielä jatkaisi tutkintoonkin asti.

Kyllä se on ihan että kun tähänkin opiskeluun olen vapaaehtoisesti ja omasta halusta lähtenyt että kyllä se sieltä itestä on tullut... se tietenkä myös lisäsi motivaatiota et kun mä ilmoitin työpaikalla että mä olen lähteny tämmöseen koulutukseen että lähteekö työnantaja siihen esim. rahoittamaan ja ne sano et ei ja mä sanoin et itseäni varten mä tätä tavallaan hainkin ja sit kuitenkin työnantaja sano et jos sä saat siitä itelles tutkinnonkin tehtyä niin se vaikuttaa palkkaukseen, mä sanoin että aijaa, ja että sittenhän se myöskin lisää motivaatiota. (nainen 49v. opetusala)

Toisaalta joku oli löytänyt kiinnostuksen ihmistieteisiin vielä hieman varttuneemmalla iällä, palatakseen kolmen vuosikymmenen jälkeen kasvatustieteiden opiskelun pariin, ilman selkeää ”hyötynäkökulmaa”, puhtaan kiinnostuksen saattelemana, hieman epäroidenkin.

No itseasiassa niin siin oli tota oikeestaan se että mä oon siitä sillon aikoinani niin suorittanu perusopinnot...

H: Ja siitä on tosiaankin pitkä aika?

Joo siitä on yli kolkytvuotta...tota ja se miks mä just valitsin tän, mä tavallaan halusin niinku jatkaa perusopinnoista kuitenkin ja tää oli nyt sitte semmonen mitä avoimessa yliopistossa pysty jatkamaan...ja sit tää aikuiskasvatustiede ku se on kumminki tämmönen siis niinku ihmistä koskeva tavallaan, mut et sitte siinä heti tuli semmonen ajatus että täytyis tuntee filosofiaa, täytyis tuntee psykologiaa että, että..Mut jotenki se oli sit kuitenkin semmonen ainoa mahdollinen. ...sanotaan et tavallaan haluaisin suuntautua niinkun ihmisten tutkimukseen taikka sitte johonkin filosofiaan. (nainen 57v. kirjastoala)

Opiskelijat kokivat, että monimuoto-opetus sinällään jo vaatii erityisesti kykyä suunnitelmalliseen työskentelyyn, moni viittasikin itsekurin ja ajankäytön hallinnan olevan tärkeitä ominaisuuksia tämänkaltaisessa opiskelussa. Tuotiin myös esille se, miten työ-elämä ja aiemmat opiskelukokemukset ovat omalla tavallaan edesauttaneet itsenäisen ja kurinalaisen opiskeluotteen saavuttamises-

sa. Opiskelijat korostivat itseohjautuvuuden merkitystä ja olivat omalla tavallaan ylpeitäkin siitä, että kokivat olevansa itseohjautuvia ja kokivat, että pystyivät hallitsemaan haastavaksi kokemansa oppimisympäristön. Mielestämme tällainen ylpeys oli huomattavissa sitä paremmin, mitä enemmän edeltävistä opinnoista oli aikaa ja mitä haastavammaksi opiskelijat monimuotokoulutuksen kokivat. Miesopiskelija kuvaa monimuoto-opiskeluun vaadittavia ominaisuuksia.

Varmaan vielä enemmän sitä itsenäistä työskentelyotetta kun muutenkin yliopisto-opiskelu. Mutta sitten, että... Ja sitten tietotekniikan käyttökokemusta ja sit verkko-yhteyttä kotoo tai muualta. Niitä ei oikein osaa eritellä, kun ne kaikki on olemassa koko ajan, mutta jos ei olis, niin sitten sen varmasti huomais, että mitä erityistä se vaatii. Mutta kun se ei mitenkään eroo siitä, miten tekee töitä, niin sen takia on vaikee niinkun kuvitella tai luetella niitä, että mitä ne on ne piirteet. (mies 38v)

Vaikka seuraavassa katkelmassa kuvataan oppimisen ulkoista hallintaa, niin vastauksesta ilmenee kuitenkin oman asennoitumisen vastuullisuus, halu ymmärtää ja sisäistää opittavaa.

No mun mielestäni vaatii. Tämmöstä niinkun kykyä aikatauluttaa tekemisiään ja ylipäätään kykyä tälläseen itsenäiseen työskentelyyn ja mä oon toiminut kuustoista vuotta yksityisyrittäjänä, että mulla on sitä kautta niinkun jonkinverran ihan kokemustakin tähän ...jos ei oo tota sillä tavalla tiukka itselleen, että tota tietyt asiat ottaa tiettyinä päivinä ja jollain tavalla suunnittelee niitä tekemisiään niin eihä tällä tavalla saavuteta niitä asioita mitä halutaan. Ja esimerkiks mä haluan niin oikeesti oppia näitä asioita, että ei mulle riitä se, että mä saan hyviä numeroita. (mies 47v. työtön)

Omaa tapaa asennoitua opiskeluun saatettiin verrata jonkun toisen, ehkä vähemmän aikuisopintoja läpikäyneen tilanteeseen.

No kyllä sillä lailla, että sulla on sellanen tietynlainen itsekuri, mutta se tulee kyllä opiskelun kautta mutta kaikilla sitä ei kyllä oo... huomaa, että monelle aikuisopiskelijalle niin, mähän oon niinkun nuori aikuisopiskelija, niin se on paljon vaikeempaa. Mutta mä uskon, että se enempi itsetunto-kysymys, että ihmiset ei usko, että ne osaa, että ne niinku uskaltais luottaa itseensä, että mä selviän näistä. Että kun se nimi on yliopisto-opinnot niin siitä tulee ihmisille sellanen rimakauhu. (nainen 28v.poliisi)

12.1. Itseohjautuvuus yksilön minäkuvaa rakentamassa

Itseohjautuvuuden määrittely omalla kohdalla koettiin yleensä hyvin yksiselitteisesti; jokainen haastatteluun osallistunut koki olevansa hyvin itseohjautuva, tottunut työssänsäkin tekemään itsenäisiä päätöksiä, mutta kuitenkin niin, että vain muutaman kohdalla mentiin syvällisempiin itseohjautuvuuden määrittelyihin, joilla tässä viittaamme lähinnä oppimisen kognitiiviseen puoleen. Itseohjautuvuuden suullisessa määrittelyssä keskityttiin lähinnä oppimisen ulkoisiin hallintakeinoihin; ajankäyttöön, aineiston oikea-aikaiseen hakuun ja kirjallisuuden varailuun painottaen samalla kykyä itsenäiseen työskentelyyn, vaikka toisaalta opiskelijatovereiden vaikutusta omaan oppimiseen ei vähäteltykään. On kuitenkin mielenkiintoista ettei tähän kysymykseen vastattaessa ja läpi haastattelukokonaisuuksien tullut juurikaan variaatioita, vaan jokainen aikuisopiskelijoista koki yksiselitteisesti olevansa itseohjautuva. Tämä lienee kuitenkin vain yksi, ikään kuin sosiaalisesti hyväksyttävä ja tavoiteltava tapa puhua opiskelusta ja muutenkin oman elämän hallinnasta. Itseohjautuvuus ei kuitenkaan välity haastateltaviemme muista vastauksista niin selvästi kuin he suoraan itseohjautuvuudesta kysyttäessä mielellään antavat ymmärtää. Itseohjautuvuus näyttää selvästi olevan sellainen arvo, jota pidetään tärkeänä ja tavoiteltavana, eikä sitä ehkä ymmärretä siinä mittakaavassa kuin tutkimuksen tekijät sen tarkoittavat. Seuraavassa naisopiskelija kuvaa omaa itseohjautuvuuttaan ja miten se ilmenee.

...osaan aikatauluttaa itseni, tiedän, mitkä on mun voimavarani ja tiedän, että jos tentti on silloin ja silloin, niin tiiän, kuinka paljon pystyn lukeen, tiedän koska mä oon valmis ja koska oon tehnyt siihen tenttiin tarvittavat toinenpiteet ja osaan ettiä. (nainen 28v. poliisi)

...kyllä kai sitä nyt on jo oppinu, pelkästään kai jo työnsäkin takia olemaan jollakin tavalla itseohjautuva, että on jollakintavalla itseohjautuva ja tottakai se sitten merkkää sit sitä että senkin lisäksi mitä on niitä ohjeita annettu niin pystyy laajentamaan sitä omaa tiedonhakuansa. (nainen 49v. ope-tusala)

Haastatteluista saattaa rivienvälistä huomata miten itseohjautuvuus käsitetään ikään kuin kaikkialla olevana vaatimuksena olla itse pärjäävä ja tavoitteensa hallitseva ikään kuin muuta tapaa toimia tehokkaasti ei olisi. Itseohjautuvuus on käyttökelpoinen yleistermi niin työelämässä, vapaa-ajalla kuin aikuisopiskelussakin. Seuraavassa opiskelija vastaa hieman sarkastisestikin kysymykseen itseohjautuvuudesta.

H: Koetko olevasi itseohjautuva?

Kai se on pakko olla.

H: Mitä se sun mielestä tarkoittaa?

Että itse miettii, mihin tähtää, miten aikoo sen tehdä ja myöskin se, että millä keinoin aikoo saavuttaa ne tavoitteet, mitä on itelleen asettanut, että ne aihealueet, mistä on itse kiinnostunut, niin ne pitää olla musta itsestäni lähtöisin ja se tapa millä mä toteutan niin se pitää olla itsestä lähtöisin ja sitä kautta myöskin se itseohjautuvuus tulee siihen, että työtavat ja työajat ja kaikki siihen liitännäinen pitää olla niinkun itse ymmärretty ja sitä kautta sitten toteuttaa sitä. (nainen 38v.)

12.2. Oppimisen tavat

Tärkeällä sijalla oppimisen kehittymisessä on oppimishistoria, millainen koulutustausta ja kokemus aikuisopiskelijalla on, se määrittää tietysti aina sen hetkistä asennoitumista opiskeluun. Usea opiskelija kuvasi oppimisensa muuttumista nuoruusvuosista aikuisopiskelijaksi siten, että lukemiseen ja oppimiseen suhtaudutaan nyt laaja-alaisemmin, lukutekniikka on muuttunut asioita ymmärtävämpään suuntaan, eikä asioita enää juuri ulkoa opetella. Joku kertoi opiskelunsa muuttuneen perusteellisemmaksi ja lukemisen vievän enemmän aikaa kun taas toinen kuvasi lukemisensa muuttuneen ymmärtävämpään ja kypsempään, vähemmän kurinalaiseen ja itselle armollisempaan suuntaan.

No ehkä sillon nuorempana se oli sellasta hauki on kala-meininkiä et yritti vaan saada sen tiedon hakattua tonne päähän mutta nykysin yrittää niinkun luoda semmosia laajempia kokonaisuuksia, miettii et miten sitä tietoo vois käyttää hyväks ja et mitä siitä oppimisesta vois saada irti. Et se ei oo pelkästään semmosta niinkun asioitten ulkoaopiskelua et on se tietysti muuttunu vähä semmoseen kypsempään suuntaan. (nainen 25v.)

Ei ainakaan tuu opiskeltua ulkoo asioita. Tai sillain, että opiskelee vaan tenttiä varten, että sitä niinkun selailee ja käy läpi aineistoo ja materiaalia ja sitten miettii ja sit sieltä jää ittelle tärkeitä asioita ja ne pitää ittelle riittää ja jos ne ei sitten riitä tänne laitokselle, niin se on sitten eri asia. Toistaseks on riittänyt. (mies 38v.)

Oppimiseen on vanhemmalla iällä tullut myös rentoutta osin elämäkokemuksen ja osin kiireisen elämänrytmin vuoksi. Avoimessa yliopistossa opiskelevat aikuiset opiskelevat siellä kuitenkin

omasta halustaan ja ovat usein hyvinkin motivoituneita opiskelijoita, joten opiskelulle etsitään aika kiireenkin keskeltä.

... nuorempana, mä olin pinko mä voin ihan suoraan sanoo sen, vaikka mä en silloin tiedostanu olevani pinko mutta mä oon tajunnu sen nyt ku mä oon opettaja että mä olen ollu pinko ja tässön semmonen hyvä puoli nyt kun on aikuinen niin mulla on niin tarkka tää aikataulu et mä en voi kauan hieroo yhtä asiaa ja se on ihan hyvä, koska mulla on ihan hyviä tuloksia tullu, tullu tuota niin sillä pienelläkin aikataululla ja kokoajan semmonen huono omatunto, että voi että ku mä olisin halunnu tuohon enemmän lukee ja niin pois päin mutta enhän mä vois mihinkään tenttiin mennä jos minä mielestäni lukisin tarpeeksi. (nainen 49v. opetusala)

Jotkut käyttivät enemmän aikaa kirjallisuuden lukemiseen, toisaalta asioiden ymmärtämisen ja mieleen painamisen vuorottelu saattoi esiintyä hiukan ristiriitaisessakin järjestyksessä. Oppimisen tavat olivat hyvin moninaiset ja siinä missä moni hieman nuorempi, opiskelemaan tottunut opiskelija, oli kehittänyt itselleen tehokkaita oppimisen tapoja niin vanhemmat, jo vuosikymmeniäkin työelämässä mukana olleet opiskelijat valmistautuivat esimerkiksi tentteihin todella huolellisesti ja intensiivisesti.

No nyt mä oon tietenkkin varmaan perusteellisempi mutta mä oon aika hidas oppimaan, että luen moneen kertaan ja mun täytyy lukea sillai kursorisesti ensin, että saa jonkunlaisen käsityksen vaikka kirjasta et toisen kerran täytyy lukea et ymmärtää et mitä siinä oikeen puhuttiin ja sit kolmas kerta et siitä jäis jotain mieleenkin. (nainen 49v. opetusala)

En mä oikeastaan koe, että siinä olis... mä en oo vielä niin vanha, että mä olisin nyt ihan kalkkeutunut täysin, että en mä koe, että siinä olis sillai tota muutoksia oikeastaan... Ehkä se, että esimerkiksi niinkun lukutekniikka on kehittynyt vuosien varrella ja erityisesti jos tarvii lukee englanninkielistä tekstiä, niin tota, vaikka siellä olis neljäsosa sanoista outoja, niin ei se paljon hidasta vauhtia. (mies 32v. järjestelmäsuunnittelija)

Kasvatustieteellisessä opiskelussa keskeistä erilaisten tekstien lukemista voidaan tässä yhteydessä kuvata prosessoinnin syvyydellä, miten aineistoon asennoidutaan, toisena ääripäänä on tällöin pintatason prosessointi, jossa oppija kiinnittää huomiota tekstin oppimiseen, mieleen painamiseen ja toisena ulottuvuutena syvätason prosessointi, jossa oppija keskittyy tekstin sanomaan, asian ymmärtämiseen ja oppimiseen niin että ymmärretään jotakin tekstin käsittelemästä todellisuudesta, laa-

jemmin ilmiö voitaisiin määritellä siten, kohdistuuko oppijan tarkkaavaisuus itse opittavaan materiaaliin vai siihen ”todellisuuteen” josta teksti kertoo. (von Wright et al. 2003, 97.) Tällaisia asennoitumiseroja voi myöskin löytää haastatteluistamme.

Missä määrin oppiminen sitten on pelkästään oppijan oman toiminnan tulosta? Osassa haastatteluistamme tulee esiin korostuneestikin se, miten aikuisopiskelija haluaa olla oman oppimisensa herra siten, että päätökset luennoilla istumisesta tai istumattomuudesta tehdään itsenäisesti ja nähdään näiden itsenäisten päätösten ohjaavan oppimisen tuloksia, yliopisto on lähinnä se pakollinen tuki-kohta josta tehtävänänot noudetaan ja satunnaisesti myös opintojen ohjausta mutta niin, että hedelmällisin oppimistyö tapahtuu oppijan omassa päässä lukien ja omalle paperille tai näyttöpöytäteelle kirjoitellen ja tälle oppimiselle haetaan sitten ikään kuin lisävahvistusta lähiovetuspäivistä ja ryhmäkokoontumisista. Luonnollisesti itsenäisesti suuntautuneet opiskelijat ja asiasuuntautuneet opiskelijat korostivat omaa panostaan ja itsenäisyyttään oppimisprosessissa, kun taas vuorovaikutussuuntautuneet opiskelijat olivat sitä mieltä, että sosiaalisen vuorovaikutuksen rooli on heidän omankin oppimisensa kannalta erittäin merkityksellinen. Seuraavassa analysoidaan monimuoto-opiskelun suhdetta perinteisempään koulumaiseen opiskeluun jopa niin että sen nähdään olevan ainoa ”oikea tapa opiskella”.

Niin, siis mähän istun luennoilla just sen verran kun mua innostaa istua luennoilla. Jos luennoitsija on huono, niin mä en istu luennoilla. Mä oon joskus suorittanut 160 ov kahden vuoden aikana olematta yhdelläkään luennolla, kun ei kerkiä aina, silloin aikaisemmin kun mä olin oikein aktiiviopiskelija...että ne asiat voi tehdä niinkuin silloin kun itselle sopii periaatteessa, että voi tehdä aamupäivällä tai päivällä tai illalla tai yöllä.(mies 32v. järjestelmäsuunnittelija)

Itse päätän, koska opiskelen, mitä opiskelen ja miten opiskelen ja siinäpä se sitten onkin. Näin se täällä tapahtuu. Ja mun mielestä se on oikee tapa opiskella. Yliopistossa muutenkin se on oikee tapa opiskella niin, että se on siitä yksilöstä ittestään kiinni. Että itte saa päättää, kuinka tekee ja tulokset on sen mukaisia. (mies 38v.)

On myös mielenkiintoista kiinnittää tässä teemassa huomiota siihen, onko opiskelijan päätös omasta oppimisestaan, strategiansa valinnasta, aina se oikea tai oppimista ajatellen tarkoituksenmukainen? Aikuisopiskelijan vapaus näyttäytyy tässä kohden kuin valintamyymälään astumisena, valitaan parhaat, itseä kiinnostavat tuotteet kuin ”rusinat pullasta”. Onko oppijan käsitys pedagogisesti relevantimmasta tavasta oppia aina oikea ja häntä ajatellen hyödyllisin? (von Wright et al. 2003, 165.)

Toisaalta voimme kysyä myöskin sitä, kuinka moni opiskelija valitsee oppimisstrategiansa tietoisesti? Aikuiskasvatuksen opiskelijoiden keskuudessa tätäkin varmasti tapahtuu, mutta uskomme, että suurin osa haastatelluistamme ei ole tietoisesti edes miettinyt tai kyseenalaistanut omaa oppimisstrategiaansa. Tässä voisi olla avoimessa yliopistossa kehittymisen paikka ja opettajat ja tutorit voisivat pyrkiä kyseenalaistamaan opiskelijoiden oppimisen tapoja ja koittaa kehittää sellaisia malleja, joilla opiskelijat voisivat testata omaa oppimistaan ja sitä, voisiko joku toinen strategia olla heidän omalla kohdallaan tehokkaampi.

Millaisina oppijoina oppijat sitten itsensä näkevät ja miten he analysoivat omaa oppimistaan? Vastauksia tuli monenlaisia, toiset ylsivät hiukan syvemmälle tasolle kuin toiset, mutta kaiken kaikkiaan oppimiseen suhtaudutaan silloin positiivisesti kun sen sisältö on oppijalle relevanttia ja motivaatio sisäsyntyinen tai ainakin lähtökohtana on oppia jotain itselle tärkeää. Yksi opiskelijoista kertoi oppimisen ”vain tapahtuvan” silloin kun aihe on kiinnostava, tällöin opiskelu nähdään vaivattomana ilman pakollisuuden ja puurtamisen tunnetta. Miesopiskelija kuvaa omaa tapaansa oppia uusia asioita.

On helppoo, jos on aikaa ja jos se aihe on kiinnostava. Silloin se ei edes ole opiskelua, se vaan tapahtuu. Ja jossain mielessä täytyy olla myös niitä aikatauluja, että sitten tulee tehtyä ne asiat.(mies 38v.)

Yksi opiskelijoista korosti haluaan syvällisesti ymmärtää tiettyä aihe-aluetta, jolloin lukeminen ja kirjoittaminen liittyvät intensiivisesti yhteen ja aikaa käytetään runsaasti itsenäiseen opiskeluun. Tämä on mielestämme yksi hyvä esimerkki itsenäisestä suuntautumisesta oppimiseen ja oman oppimisen itsenäisestä vastuunkannosta.

... monesti mää teen sillain, että mää tota, niinkun nytkin kun mää oon tutustumassa elämänekertamettiin tutkimustapana, niin tota mää luen ensin ja sitten mää luen uudestaan ja teen muistiinpanoja, niinkun siinä vaiheessa niin, lukeminen ja kirjoittaminen liittyy yhteen. Ja sitten mää luen ja kirjoitan lisää, että tota tämmöstä tapaa mä oon käyttäny. Että muuten mä oon tota aineistoo käyny läpitte ja pysähdyn miettiin ja pohtiin ja ymmärtään niitä asioita. (mies 47v. työtön)

Toinen henkilö käytti omalla kohdallaan ilmausta ”luonnollinen opiskelija” ja haastattelusta huokuu voimakas halu kehittää itseään ja edetä uralla ja elämässä muutenkin. Opiskelija kertoo miten lähipiiri suhtautuu häneen aikuisopiskelijana.

No tosi hyvin, mutta mä oon vähän sellanen luonnollinen opiskelija, että mä en oikeen osaa olla opiskelematta. Eli se on vähän niinkun sellanen luonnollinen osa mua, että sitä ei niinkun kauheesti ihmetellä. Eli se on niinkun itsestään selvää, että mä oon niinku sellanen hörhö. (nainen 28v. poliisi)

Sama opiskelija jatkaa analysoimalla aikuiskasvatuksen opiskelussa tarvittavia ja myöskin itselleen luontaisia tapoja oppia ja opiskella.

...jos mää olisin jossain matematiikan laitoksella, niin mää olisin varmaan aika huono oppija, mutta mä oon hyvä kirjoittelemaan esseitä ja mä oon hyvä puhumaan, niin se helpottaa näissä yhteiskuntatieteellisissä ja kasvatustieteellisissä aineissa silläläilla, että kyllä mun niissä on helppo oppia ja sen takia mä pystyn eteneenkin niissä opinnoissa nopeesti.(nainen 28v. poliisi)

Yksi opiskelijoista analysoi oppimistaan aikaisemman koulutustaustansa valossa, kriittisesti ja humoristisestikin viitaten teknilliseen pohjakoulutukseensa. Opiskelija kuvaa itseään oppijana. Tässä sitaatissa ongelmanratkaisu voidaan nähdä hyvänä esimerkkinä asiasuuntautuneesta oppimisesta.

En mä tiedä, onko se mulle helppoa, mutta kivaa se on ollut tää opiskelu sillain, että määrätyt asiat mä opin kyllä nopeesti tietyllä tapaa, elikkä suoraviivainen insinööri-ongelmanratkaisija...että nopee määrätyissä asioissa, sitten taas jotkut asiat ei niinkään... Mutta täähän, nää kasvatustieteet näyttää siltä, että tässä ei tarvi semmosia pikku yksityiskohtia niin paljon yrittääkään ulkoa opetella...(mies 32v. järjestelmäsuunnittelija)

Myös itsetuntoon aikuisopinnoilla on yleisesti kohottava vaikutus. Oli positiivista ja itsellekin kannustavaa lukea kuinka opiskelijat kertoivat miten opinnot yleensä ovat vaikuttaneet heidän elämänsä ja miten koulutus tässä pienessä otoksessa nähtiin miltei poikkeuksetta käsitteenä myönteisenä. Seuraavat haastattelupätkät saavat itse kertoa millainen vaikutus opiskelulla voi olla identiteetin ja itsetunnon kehittymiseen.

Kyllä niillä on ollut isokin merkitys siinä vaiheessa kun esim. yliopistolle meni opiskelemaan ja sitten kun on töitä hakenut niin kyllä sillä tietämyksellä, että on samalla viivalla tai jollain tasolla suhteessa muuhun porukkaan, niin kyllä sillä on suuri merkitys esim. siihen, että mitä uskalletaan ajatella tekensä esim. työksensä tai mitä työpaikkaa hakee tai kuinka varmasti pystyy asioita niinku käsittelemään. (mies 38v.)

Kyllähän se kohentaa sitä, että on hirveen hieno huomata, että tota, edelleen pystyy sisäistämään vielä hyvin asioita ja oppii ja huomaa sitten ihan niinkun muutoksia ihan omassa ajattelussaan, että oppiminen tuntuu oikein mukavalta. (mies 47v. työtön)

No sanotaan, identiteettiin suuri ja sitä kautta myös itsetuntoon... se on myös ohjannut niinkun mun käsitystä niinkun ittestäni, että missä mä oon hyvä ja missä mä en oo hyvä. (nainen 28v. poliisi)

Aika suuri merkitys, koska suuri osa itsetunnosta, niin siitä, että sä tunnet tietäväsi ja osaavasi niin se antaa sulle itseluottamusta ja lisää sun, varmaan ihan ulkoistakin käyttäytymistä niissä aihealueissa ja sitten tämmöset tietynlaiset opinnot niin ne opettaa myöskin sitä, että miten sä voit lähestyä sellasia vaikeempia asioita tai semmosia asioita, mitkä lähestyy tällaisia käyttäytymistieteellisiä asioita. (nainen 38v.)

Positiivinen, sanoisin. Se tulee, se on niinkun se oma tunne, että okei, mä oon nää ja nää asiat käynyt täällä, että mulla on sellanen tietty pohjatietämys, että kun mä puhun, niin mä tiedän, että mulla on kumminkin jonkinlainen käsitys näistä asioista niinkun teoreettiselta taustaltakin, että se tulee sitä kautta niinkun mun mielestä ainakin... (mies 32v. järjestelmäsuunnittelija)

Kyllä se varmaan...musta tuntuu et jollain tavalla se niinku et mä opin jotain ja hankin itelleni sellasta henkistä pääomaa, tääkin on tietysti typerä ilmaus mutta jollakin tavalla se nyt vaikuttaa silleen niinkun kiinteyttävästi ja semmonen oma ajattelu niinkun jollain tavalla avartuu, sitä niinkun vapautuu semmosesta tietynlaisesta yksisilmäisyydestä että...(nainen 57v. kirjastoala)

Oppiminen oman toiminnan tuloksena näyttäisi tutkimuksemme mukaan olevan tärkeää erityisesti itsenäisesti ja asiakeskeisesti suuntautuneille opiskelijoille, jotka molemmat kokivat osaamisen olevan vaihdantaväline esimerkiksi työmarkkinoilla. He halusivat panostaa omaan osaamiseensa ja

olivat valmiita tekemään paljon töitä sen eteen. Vuorovaikutussuuntautuneet opiskelijat sen sijaan korostivat enemmän ryhmädynamiikkaa ja ryhmäkeskusteluita joskus jopa väistellen omaa vastuutaan oppimisesta.

13. OPETUSSUUNNITELMIEN JOUSTAVUUS

Yksi monimuotokoulutuksen suurimmista eduista on opetussuunnitelmien joustavuus. Opetussuunnitelmat joustavat aikuisten yksilöllisten elämäntilanteiden mukaan monimuoto-koulutuksessa perinteistä koulutusta paremmin. Yksilöllisyys pyritään huomioimaan mm. valinnaisten suoritustapojen runsaudella. Verkko-opiskelun suosio kasvaa jatkuvasti ja se mahdollistaa suurelta osin opiskelun silloin kun se yksilölle itselleen parhaiten sopii. Seuraavassa analysoimme miten joustavuus koetaan näissä aineopinnoissa.

Mä oon siinä verkkoryhmässä. Ja toisaalta niinku mulle ittelle semmonen itsenäinen ja verkko-opiskelu käy tosi hyvin koska mullon kaksvuorotyö niin se on aina vähän silleen, pitää miettiä et miten mä pääsen noihin kokoontumisiin ja pitää niinkun suunnitella ne etukäteen. (nainen 25 v.)

Monimuoto-opiskelu ylipäättään koettiin joustavuutensa vuoksi aikuiselle sopivaksi opiskelumuodoksi, sillä työ ja perhe-elämä vaativat nekin oman aikansa.

No siinä mielessä varmaan, tää on ehkä aikuiselle sopivampaa, kun on kuitenkin, moni on jo opiskelu, mitä kukakin sitten on ja on se työ ja on perhe, on kaikenlaista, niin siinä mielessä tää on ehkä semmoiseen perinteiseen nähden niin, en nyt tiä, voin mä olla väärässäkin, must tuntuu, että tää on ehkä vähän joustavampaa, sitä voi ottaa huomioon, että ollaan kuitenkin jo aikuisia. (nainen 34 v. myynti- ja markkinointiala)

No kyllä tietysti joo, jos vertaa ihan tollaseen, että luento ja tentti ja kirja ja tentti, niin kyllä se tie siinä yksilöllisyys tulee enemmän huomioitua, mutta toisaalta taas, niin se on varmaan monen aikuisen kohalla ainoa vaihtoehto. (nainen 49 v. opetusala)

13.1. Itseohjautuvuus joustavuuden ehtona

Toisaalta opetussuunnitelmien joustavuus vaatii suurempaa itseohjautuvuutta ja vastuun ottamista, kun opiskelu on vapaampaa ja omaehtoisempaa, eikä esimerkiksi verkkopainotteisissa opinnoissa ole jatkuvia lähiopetusjaksoja.

No joo sanotaan että pitää olla hyvin kurinalainen, itsenäiseen työhön kykenevä et kukaan ei tuu niinkun pakottaan sua tekemään mitään, tietysti on jotkut päivämäärät mihin mennessä, mut silleen että oman ajankäytön suunnittelu on niinkun tärkeintä, et ehtii tekemään sitten ne asiat. (nainen 25 v.)

*Kyllä se vaatii siis se, että itse täytyy pystyä tekemään oman lukujärjestyksensä, vaatii hirmu paljon sellasta... mä nyt oon opiskellu jonkin verran, eikä siitä oo kauaakaan kun viimeksi opiskelin mut kuitenkin se vaatii... kyl siihen täytyy niinku panostaa siihen tiedon hakemiseen... paljon kyllä jou-
tuu tekemään työtä, että pääsee kärryille. (nainen 49v. opetusala)*

Konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen perustuvissa opinnoissa ja erityisesti aikuisopiskelussa tulisi opetussuunnitelmien olla joustavia niin, että opiskelijalle itselleen jää tilaa muotoilla, rakentaa oma tapansa opiskella ja valita itselleen hyödylliset tavat opiskella. Seuraava haastattelupätkä yksi esimerkki juuri tästä seikasta, selkeitä tavoitteita ei ole asetettu ja ne osaltaan hämmentävätkin opiskelijaa, vaikka ensin haastateltava toteaaakin pärjäävänsä yleensä ilman opettajan tukea. Opiskelijalla on siinä mielessä välineellinen ote oppimiseen, että painotetaan oppimisvaatimuksia ja ”tiettyä tasoa” joka aina kussakin kurssissa on saavutettava. Oppimisen arviointia odotetaan erityisesti opettajan taholta, vaikka esimerkiksi andragogiikassa on painotettu aikuisen itsearvioinnin ja oman oppimisen analysoinnin tärkeyttä. Toisaalta tämä välineellinenkin puoli on monelle opiskelijalle tärkeä ja oppimista selkeyttävä osa, johon ehkä voisi kasvatustieteiden puolella kiinnittää enemmän huomiota lähinnä ennen kurssia tai kurssin aikana tapahtuvien keskusteluin. Seuraavassa opiskelijalta tiedusteltiin tarvitseeko hän yleensä tutorin tai opettajan tukea ja vaikka asennoituminen opiskeluun on itsenäisesti suuntautunut, kaipaa haastateltava silti selkeyttä ja tiettyä punaista lankaa oppisisältöihin.

En. Ainoostaan näissä kursseissa vois olla etukäteen sanottuna kuvaukset siitä, että mitä vaaditaan tietyn tason saavuttamiseksi. Yleensä se tuntuu tämän aineen puolella olevan sellaista musta tuntuu... Etukäteen et tiedä, etkä tiedä vielä, kun oot harkkatyönkään jättänyt tai tentissä käynyt, että

*sit vaan kun kurssin tulokset tulee. Etukäteen ei olla siis määritelty, että mikä on vaatimustaso mi-
hinkin arvosanaan esimerkiksi. (mies 38v.)*

Opetussuunnitelmien joustavuuteen viitataan myös seuraavassa katkelmassa, missä otetaan esille edelleen opiskelun tavoitteiden epäselvyys, mutta koetaan oma asema nuorempana aikuisopiskelijana kuitenkin etuoikeutetuksi niin, että omakohtaisesti tämänkaltainen opiskelumuoto ei suinkaan ole vieras. Tässä kohden tutkimuksessamme voisimme miettiä opetussuunnitelmien joustavuutta myös toisesta, kriittisemmästä näkökulmasta, miten joustavuus vaikuttaa motivaatioon ja sen ylläpitämiseen, opetuksen ymmärrettävyyteen ja edelleen esim. miten joustavuusihanne vaikuttaa opetusta organisoivaan tahoon, tässä tapauksessa siis TYT:iin ja kasvatustieteiden laitokseen?

...ja monelle se, että on erilaisia opetuskanavia, niin saattaa olla vähän epäselvä, että mitä mun kuuluu nyt tehdä ja milläläilla esim. tän verkko-opintojen kautta niin miten tätä nyt opiskellaan. Mutta mä luulen, että se on vanhemman sukupolven ongelma. Mun mielestä niinkun mun sukupolvi ja mua nuoremmat, niin me ollaan totuttu siihen, että sellanen monimuotoisuus ja itseohjautuvuus, niin se on sellanen itsestänselvyys ja me halutaan sitä. (nainen 28v. poliisi)

Opiskelijoiden yksilöllisyys on erään haastateltavan mielestä huomioitu hyvin, eli on annettu vapautta valita itselle mieluisat aihe-alueet ja vaikka opiskelusta tässäkin puhutaan puurtamisena, niin se on kuitenkin itselle mieluisa. Seuraavasta pätkästä heijastuu ihanteellisesti konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteet kysyttäessä miten koulutuksessa on huomioitu ihmisten yksilöllisyys.

No, erittäin hienostihan se on otettu esimerkiksi sillä tavalla, että kun syksyllä meillä oli tällöinen seminaarintapanen, niin me saimme sitten itse kukin valita aiheet aika laajastakin määrästä erilaisia aiheita. Ja tällä tavalla kun tutustuu ja syventyy johonkin itselleen mielenkiintoiseen aiheeseen, niin tota, sehän on ihan mielekästä ja sitten tota onhan se tietysti ihan erilaista se puurtaminen semmosen itseään kiinnostavan asian kanssa kun jonkun, josta ei oikeestaan juurikaan ole kiinnostunut. (mies 47v. työtön)

Haastatteluistamme tuli selkeästi esiin se, että yleisesti oltiin tyytyväisiä rajoitettuun vuorovaikutukseen, eli siihen, että lähitapaamisia on silloin tällöin mutta muuten opiskelu perustuu itsenäiseen työskentelyyn. Joku oli kuitenkin selkeästi sen kannalla, että on hyvä että toiseenkin suuntaan,

opiskelun sosiaalisempaan puoleen, voi painottua ja sellaisenkin tavan voi valita omaksi strategiakseen.

...Mää paljon mieluummin tota, niin opiskelen kasvokkain toisten kanssa. Kuuntelen luentoja, teen ryhmätöitä, kun istun yksikseni niin tota, tietokoneen ääressä. Vaikka se ajaakin tämmöseen reflektioon ja asioitten pohdintaan ja mietintään, mikä on oppimisen kannalta hyödyllistä, niin tota, jos on kaks oppimisen vaihtoehtoa, niin tota niinkun nytkin tätä laadullisen oppimisen kurssia käytiin läpitte, niin meillä oli vaihtoehtoina joko verkkopainotteinen tai sitten luentopainotteinen, niin mää valittin tän luentopainotteisen ihan tästä syystä, että tää on mulle mukavampi tapa. (mies 47. työtön)

Samasta valinnan mahdollisuudesta toinen haastateltava antoi erilaisen vastauksen, eli sellaisen missä painottuu voimakkaasti oman itsenäisen opiskelutavan keskeisyys niin, että on suorastaan itselle vieras ajatus että joku seuraisi opintojen edistymistä. Haastateltava kuitenkin tiedosti sen, että itselle paras tapa ei kuitenkaan aina ole toiselle hyvä tai sopiva tapa opiskella. Painotettiin kasvatus-tieteissä jo olemassa olevaa tietotaitoa oppimisen suunnittelussa kysyttäessä miten yksilöllisyys on huomioitu.

...yleisesti ottaen aika hyvin, että ehkä se johtuu siitä, että varsinkin näissä kasvatustieteellisissä aineissa, missä tavallaan ollaan jo ammattilaisia tietämään, mikä on hyvä tapa opettaa ihmisiä, niin mun mielestä siinä on otettu aika hyvin eli on valinnan mahdollisuuksia, eli kyllä se otettu... Mutta mä luulen, että sekin on niin paljon ihmisestä kiinni, että miten ne kokee sen. Mä tykkään siitä, että kukaan ei oo kyselemässä multa, että palautatsä silloin ja silloin ja anna mulle väliraportti, miten etenee...(nainen 28v. poliisi)

Monimuotoisen opiskelun kritiikkiäkin esitettiin siten, että aina ei ole helppo seurata opiskelun kulua tietokoneen kautta ja tässä yhteydessä nostettiin esille nimenomaan ohjauksen tärkeys ja ohjaajien taidot.

...että kun tossa monimuotosuudessa, kun tiettyjä asioita tietokoneen kautta tehdään, niin se ei oo aina niin helppo seurata niitä aikatauluja ja sitä, että mitä tehdään ja sitten se, että riippuen tästä ohjauksesta, niin ohjaajia on monenlaisia..(nainen 38v.)

Opetussuunnitelman joustavuus näissä monimuoto-opinnoissa tuli esiin siis positiivisesti siinä mielessä, että opiskelijoille on annettu valinnan vapautta valita eri kurssien yhteydessä itselleen mielenkiintoisia aihe-alueita ja osallistua painotetummin lähiopetukseen tai vuorostaan verkkotyöskentelyyn. Joustavuuden kritiikki tuli esille tietynä epäselvyytenä, aina ei oltu ymmärretty opetuksen punaista lankaa ja lähinnä vaikeudet olivat tietokoneen kautta toteutetussa opiskelussa ja tavoitteiden epäselvyydessä. Kritisoitiin myös sitä että esim. verkko-opetusta ei aina ole pohdittu loppuun asti niin, että sen hyödyllisyys olisi kaikille opiskelijoille taattu, opetusteknologian käyttöön tulisi siis panostaa ja miettiä edelleen onko sen käyttö aina tarpeen. Kehitysehdotuksiakin löydettiin.

...että ei väkisin ängettäis, että nettikeskustelua pitää olla jossakin tuolla vaan mietittäis se ihan alusta loppuun, että miten se tehdään ja miten siitä saatais eniten irti ja sit tämmöset erilaiset lähtökohdat huomioiden, että miten esimerkiksi jos annetaan jotain tämmösiä etätehtäviä ja muita, niin miten se saadaan muuksi kun pelkäksi dokumenttien talletuspaikaksi...

... että ne tulis sitten oikeesti harkintaan ne keinot, että mitä ne sitten on, joilla pystyttäis parantamaan ja hyödyntämään tällästä porukan etäistä opiskelua ja sitä, että tehdään siitä tosiaan lisäarvo, eikä vaan se, että se lukee suunnitelmissa, että pitää käyttää tietokantaa ja se on siinä. (nainen 38v)

Opetussuunnitelmien joustavuus koettiin erittäin tärkeäksi etenkin itsenäisesti opintoihinsa suhtautuvien opiskelijoiden keskuudessa, joille omaan tahtiin opiskelu ja opiskelu silloin, kun se itselle parhaiten sopii, oli tärkeää. Myös vuorovaikutussuuntautuneet opiskelijat arvostivat opetussuunnitelmien joustavuutta ja erityisesti yksilöllisten elämäntilanteiden huomioonottamista. Asiasuuntautuneet opiskelijat sen sijaan arvostivat opetussuunnitelmien joustavuutta lähinnä siinä mielessä, jos joustavuudella pystyttiin korvaamaan tai hyväksilukemaan opintosuorituksia, jotta heidän suorittamisensa nopeutuisi. Asiasuuntautuneiden opiskelijoiden toimintaa leimasi voimakas suorittaminen ja tehokkuus, eikä opetussuunnitelmien joustavuutta haluttu arvioida kovinkaan kattavasti.

14. TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA

14.1. Yhteenveto

Haastattelujemme perusteella näyttäisi siltä, että oma tämänhetkinen tilanne ohjasi haastateltaviamme käsityksiä elämästä ylipäätään ja nykyinen ammatti tai asema näyttäisi ohjaavan yksilön identiteettiä ehkä enemmän kuin mikään muu yksittäinen tekijä. Hyvä esimerkki tästä oli yksi haastateltavamme, joka sanoi, että hänen nykyinen ammattinsa on hänelle vain väliaikainen, eikä hän kuvittelekaan viihtyvänsä siinä kovin pitkään, mutta silti hänen vastauksissaan toistui monessa kohtaa, miten hän oli työnsä kautta ruvennut ajattelemaan ja toimimaan tietyllä tapaa. Yksi haastateltavamme taas korosti insinööri-taustaansa, vaikka hänen viimeisimmät koulutuksensa olivat aivan eri aloilta, mutta hänen tämänhetkinen työnsä vaatii lähinnä niitä taitoja, jotka hän oli saanut teknisen koulutuksensa kautta. Tämä seikka varmasti kertoo jotakin siitä, miten erilaisia ihmisiä haastatelimme, sillä esimerkiksi insinöörin ja lastentarhanopettajan työt ovat faktisesti hyvin eriytyneitä ja muokkaavat molemmat ammattikuntiansa edustajien mielipidettä ja näkökulmaa. Haastateltavistamme toki suurin osa oli tavalla tai toisella opetuksen ja kasvatuksen kanssa tekemisissä, joten insinöörin ja poliisin kaltaiset haastateltavat olivat mielenkiintoinen lisä ja valtavirrasta poikkeavat mielipiteet toivat tähän tutkimukseen sen suolan ja pitivät mielenkiinnon yllä koko haastattelujen ja tutkimuksen tekemisen keston ajan. Missään nimessä ei voida kuitenkaan sanoa, että kaikki opetus- tai kasvatustyössä mukana olevat ajattelisivat asioista samalla tavalla tai edes välttämättä saman suuntaisesti, joten myös muilla ihmisen elämänpiiriin kuuluvilla asioilla ja vaihtelevilla elämäkokemuksilla on suuresti merkitystä sen suhteen, miten ihminen asioista ajattelee ja miten hän suhtautuu esimerkiksi koulutukseen ja opetukseen.

14.1.1. Aikuisopiskelijan erityispiirteet

Meillä oli tämän tutkimuksen suhteen tiettyjä ennakko-oletuksia, jotka ovat osoittautuneet monessa kohtaa virheellisiksi. Kuvittelimme, että monimuoto-opiskelu on opiskelijoille paitsi rankkaa, niin myös ajankäytöllisesti haastavaa, mutta monet haastateltavamme ovat korostaneet monimuoto-koulutuksen joustavuutta esim. ajankäytön suhteen. Tähän tosin vaikuttaa suuresti myös se, onko yksilö valinnut verkko- vai luentopainotteisen jakson suoritustavan. Lienee myös selvää, että avoimen yliopiston opintoihin lähdetään vapaaehtoisesti ja esimerkiksi omassa tutkimuksessaamme kaikki olivat siellä omasta halustaan, eivätkä esimerkiksi työnantajan ehdotuksesta, jolloin monet

tosiasiallisetkin oppimisen esteet, hidasteet tai muun elämän velvoitteet pystyttiin suhteuttamaan ja näkemään omalla kohdalla vain vähän tai ei lainkaan oppimista ja opiskelua haittaavina tekijöinä.

Haastateltaviemme mielestä aikuisena opiskeleminen vaatii erityisesti suunnitelmallisuutta ja hyvää ajankäytön hallintaa. Myös motivaation merkitys korostuu aikuisopinnoissa, sillä kaikki haastateltavamme kuten aikuisopiskelijat yleensäkin ovat lähteneet opintoihin vapaaehtoisesti ja opintojen ja muun elämän ristipaineessa opintojen keskeyttäminen voi tuntua heikosti motivoituneesta opiskelijasta ainoalta vaihtoehdolta. Myös opintojen sisällön tulisi olla sellaista, että se tarjoaa aikuiselle jotakin sellaista, minkä vuoksi hän saattaa opintonsa päätökseen. Haastateltavamme kokivat olevansa itseohjautuvia ja itseohjautuvuutta pidettiin tavoiteltavana arvona aikuisopiskelijoiden keskuudessa.

Konstruktivismin teoriapohja asettui tutkielmassamme käytännön valoon; aikuinen todellakin on oman oppimisensa rakentaja hyvin suuressa määrin. Toisaalta aikuisopiskelijakin odottaa opetukseen lähtiessään tiettyjä konkreettisia ja selkeitä tavoitteita joihin opiskellessaan haluaisi pyrkiä. Onko tämä merkki itseohjautuvuuden eri tasoisesta ilmenemisestä aikuisopiskelijoiden kohdalla vai toisaalta konstruktivismin pohjautuvien opetusratkaisujen eräänlaisesta epämääräisyydestä, jota kasvatustieteellisessä keskustelussa on kritisoitukin. Aikuiskasvatuksen aineopinnoissa on ymmärtääksemme annettu opiskelijalle tilaa valita tietyissä kohden opiskelutavat, joko verkkomuotoisuutta tai lähiopiskelua painottaen, samoin kurssien suorittaminen on voinut tapahtua tietyn valinnaisuuden puitteissa. Sosiaalisen konstruktivismin tavoite dialogiin ja vuorovaikutukseen oppimisessa tuli melko painotetusti ja muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta haastatteluista esiin.

Kukaan haastateltavista ei kokenut olevansa väärässä paikassa väärään aikaan eikä aikuiskasvatuksen opiskelu kenestäkään tuntunut hyödyttömältä. Yhteiskunta on vaativa niin työelämän kuin vapaa-ajankäytönkin kannalta, on pysyteltävä ajan tasalla ja on oltava valmis vaihtamaan alaa ja päivittämään osaamistaan tietyin väliajoin. Tämän olivat haastateltavamme sisäistäneet mainiosti ja he ovat siitä oiva esimerkki. Toisilla haastateltavistamme oli jo melko pitkä, parinkymmenen vuoden työhistoria samassa työpaikassa, mutta nuorempien haastateltaviemme kohdalla huomasimme tietynlaista levottomuutta, halua toisaalta edetä uralla tai sitten hankkia täysin uusi koulutus tai tutkinto vanhan rinnalle. Olemassa oleviin työpaikkoihin ei joko oltu täysin tyytyväisiä tai sitten mielittiin uutta vakinaista työpaikkaa. Tämä on yksi merkki yhteiskunnan pirstaloitumisesta ja elämäntarinoiden kirjon moninaisuudesta, yksilö on aina jotain vailla tai jostain paitsi. Se on merkki valinnan mahdollisuudesta, mutta onko se merkki tyytyväisyydestä, siitä emme voi olla varmoja.

14.1.2. Tiedon konstruointi

Haastateltavamme muodostivat hyvin heterogeenisen joukon ja yksilöiden välillä oli suuria eroja esimerkiksi aiempien opintojen määrän ja laadun suhteen. Mielestämme tutkimuksessamme tuli kuitenkin selvästi ilmi, että mitä monipuolisempi koulutustausta yksilöllä on, sitä helpompi hänen on konstruoida tietoa ja yhdistää aiemmin oppimaansa uuteen tietoon. Emme voi olla varmoja siitä, mistä tämä johtuu, mutta monipuolinen koulutus on varmasti antanut faktatietojen lisäksi eväitä akateemiseen ajatteluun ja taitoa yhdistellä asioita ja poimia oppimisen kannalta oleelliset tiedot valtavasta tietovirrasta. Iän mukana tuoma elämäkokemus näyttäisi myös vaikuttavan positiivisesti yksilön kykyyn konstruoida tietoa ja etsiä erilaisia ja yllättäviäkin näkökulmia opittaviin asioihin. Ulkoa opettelusta oli pyritty tietoisesti eroon ja opittavat asiat pyrittiin nivomaan jo oppimisvaiheessa osaksi laajempaa kontekstia. Toisaalta vanhemmilla opiskelijoilla saattaa olla jopa vuosikymmeniä aikaa edellisistä opinnoista, jolloin jo oppimaan oppiminen ottaa oman aikansa ja varsinkin silloin, jos yksilöllä ei ole aiempaa kokemusta yliopisto-opinnoista, hän voi tuntea ne hyvin teoreettisiksi. Tällaisilla ihmisillä on helposti hyvin voimakas ”tiedeusko”, jolloin tieto käsitellään faktana kyseenalaistamatta ja pohtimatta sitä sen syvällisemmin ja tällainen tiedeusko ajaa tietynlaiseen kapeakatseisuuteen. Kapeakatseisuudesta on kuitenkin päästävässä eroon oppimaan oppimisen myötä, jolloin paitsi itsetunto lisääntyy, niin myös reflektointitaidot kehittyvät ja yksilö uskaltaa kyseenalaistaa tietoa.

Tutkimuksemme perusteella näyttää myös siltä, että mikäli yksilöllä on selvä suunnitelma esimerkiksi aiempien opintojen ja kasvatustieteiden opintojen yhdistämisestä ja niiden hyväksikäyttämisestä työmarkkinoilla, niin hänen on helpompi konstruoida tietoa. Tämä on varmasti puhtaasti asennekysymys, sillä kun yksilöllä on jo valmis suunnitelma, hän osaa asennoitua opintoihin niin, että hän peilaa niitä esimerkiksi aikaisempaan tutkintoonsa ja reflektoi jatkuvasti omaa oppimistaan aiemmasta koulutuksesta saamansa tiedon kautta.

14.1.3. Aikuiskasvatuksen aineopintojen kehittäminen

Tutkimuksessamme suurinta kiitosta haastateltaviemme keskuudessa sai monimuoto-opetuksena toteutettujen aineopintojen joustavuus ja vaihtoehtoisten suoritustapojen runsaus, vaikka toisaalta se saattaa myös hämmentää opiskelijaa, joka on ollut pitkään pois koulutuksen ja opiskelun piiristä. Kaikki haastateltavamme kuitenkin mainitsivat jossakin kohtaa haastattelua arvostavansa sitä, että

aikuiskasvatuksen aineopinnoissa on ollut niin paljon vaihtoehtoisia suoritustapoja. Myös me pidämme tätä seikkaa tärkeänä ja säilyttämisen arvoisena, sillä se ohjaa mielestämme omalta osaltaan aikuisopiskelijoita kohti yhä kasvavaa itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuuden nojalla ei saisi kuitenkaan laiminlyödä lähiopetusta ja opettajan ohjaavaa roolia, vaan lähiopetus tulisi säilyttää vähintään nykyisellä tasolla ja oleellisena osana monimuoto-opiskelua.

Haastateltavamme arvostivat opintoryhmänsä heterogeenisyyttä, joka muodostui monipuolisen kokemustaustan omaavista, eri ikäisistä ihmisistä. Keskustelujen monipuolisuutta kiiteltiin, samoin ryhmän aktiivisuutta ottaa osaa keskusteluihin. Kaikki haastateltavamme olivat sitä mieltä, että keskustelut olivat tämän opintoryhmän ”suola”, mutta kaikki eivät kuitenkaan rohjenneet tai halunneet osallistua keskusteluihin samalla intensiteetillä. Aihe on vaikea ja vaatii pohtimista, sillä vaikka toisaalta kaikkien yhtäläinen osallistuminen olisi toivottavaa, on kuitenkin muistettava, että yksilön kannalta osallistumattomuus keskusteluun ei välttämättä tarkoita sitä, etteikö hänellä olisi mielipiteitä ja etteikö hän silti saisi muiden keskustelua kuunnellessaan itselleen uusia näkökulmia oman ajattelunsa tueksi.

Avoimen yliopiston aikuiskasvatuksen aineopintoja moitittiin turhan teoreettisiksi. Useat niistä opiskelijoista, joilla oli aiempia yliopisto-opintoja takanaan ihmettelivät esimerkiksi metodiopintojen runsautta aikuiskasvatuksen opinnoissa ja laajemminkin toivottiin, että opintoja nivottaisiin tavalla tai toisella enemmän käytäntöön. Tästä on keskusteltu avoimen yliopisto-opetuksen kohdalla aiemminkin ja haluttu korostuneemmin nivoa teorian yhteyttä käytäntöön, ovathan opiskelijat aikuisia ja aktiivisia työelämässä. Tällä saralla on kuitenkin vielä tutkimuksemme mukaan tehtävää. Myös tietynlaista joustamattomuutta esimerkiksi opintojen korvaavuuksien suhteen moitittiin ja nimenomaan metodi-opinnoissa tämä koettiin ongelmalliseksi, sillä haastateltavamme kokivat, että metodologinen oppi on pitkälti samankaltaista tieteenalasta huolimatta.

Haastateltavamme toivoisivat saavansa opinnoistaan enemmän palautetta, sillä nykyinen palautteenanto on käytännössä melko vähäistä. Palautetta tulee tenttinumeron muodossa, mutta esimerkiksi esseistä he toivoivat saavansa konkreettisempaa palautetta ja ohjausta sen suhteen, mitä seuraavalla kerralla pitäisi tehdä paremmin. Tämä tietysti vaatii opettajalta tai ohjaajalta aiempaa enemmän, mutta opiskelijan oppimisen ja kehittymisen kannalta se olisi ensiarvoisen tärkeää. Myös tarkempaa ohjausta kaivattiin ja vaikka yksilölliset erot tässä asiassa olivat luonnollisesti suuret, niin mielestämme näyttää kuitenkin siltä, että ohjausta ja opastusta on tällä hetkellä liian vähän. Haasta-

teltavamme kaipasivat konkreettisempia tehtävänasetteluja, jotta heidän ei tarvitsisi kokea epävarmuutta sen suhteen, ovatko he tekemässä oikeita asioita.

Tutoroinnin kehittäminen olisi haastatteluidemme perusteella yksi avoimen yliopiston tärkeimmistä lähitulevaisuuden kehittämisen kohteista. Haastateltavamme kokivat, että tutoreiden rooli on epäselvä ja heidän toimintansa koettiin organisoimattomaksi. Tutoreiden toimenkuva siis vaatisi täsmennystä ja opiskelijat toivoivat, että tutorin toimenkuva tehtäisiin selväksi myös heille heti opintojen alkuvaiheessa.

Verkkotyöskentely koettiin hyvänä oppimisen väylänä, mutta useat haastateltavamme olivat sitä mieltä, että siinä on vielä paljon kehitettävää ja että se on vielä niin uusi asia, että siihen ei ole paneuduttu kunnolla ja ”sitä käytetään, koska sitä pitää käyttää”. Haastateltavamme sanoivat toivovansa, että verkko-opiskelu ei olisi itsetarkoitus, vaan sitä käytettäisiin niihin tarkoituksiin, mihin se tutkitusti ja parhaiten sopii. Verkkotyöskentelyyn kaivattiin selvempiä pelisääntöjä ja tällä hetkellä koettiin, että se on epämääräistä ja vielä ”lapsen kengissä”.

14.2. Pohdinta

Tutkimuksessamme halusimme tuoda kuuluviin opiskelijoiden äänen ja mielestämme olemme onnistuneet siinä. Jälkikäteen on helppo sanoa, että olisimme voineet tehdä haastattelut paremmin ja keskittyä siinä enemmän esimerkiksi siihen, miten avoimen yliopiston opetus on onnistunut kehittämään oppimista vielä syvällisemmin ja ovatko haastateltavamme saaneet avaimia kriittiseen ja reflektoivaan ajatteluun. Tämä vaatisi kuitenkin mielestämme jo aikaisempaa haastattelukokemusta ja tiettyä rutinoituneisuutta haastattelututkimukseen. Keskityimme opetuksen kehittämistä koskeissa kysymyksissä lähinnä sisällöllisiin asioihin ja haastatteluja ohjasivat tähän suuntaan luonnollisesti myös haastateltaviemme omat vastaukset. Tutkimuksemme on tavallaan uudelleen muotoutunut sitä tehdessämme.

Haastattelijoina menimme ehkä liikaa mukaan siihen suuntaan, mihin haastateltava meitä vei, eikä toisinpäin. Tässä tuli esiin teemahaastattelun vaativuus ja se että haastattelun edetessä pitää olla tarkka ja herkkä kuulemaan ja reagoimaan nopeastikin haastateltavan vastaukseen tai muuhun non-verbaaliseen viestintään. Olisimme voineet ohjata haastattelua enemmän haluamaamme suuntaan, jotta olisimme saaneet enemmän vastauksia niihin kysymyksiin, jotka meitä askarruttivat. Toisaalta

lähtökohtamme olikin saada kuuluviin opiskelijoiden oma ääni, mutta näin toimiessamme tietynlaista kriittisyyttä ei ole siinä määrin, missä alun perin toivoimme sitä olevan.

Olemme kuitenkin vakuuttuneita siitä, että toisenlaisessa ympäristössä ja erilaisessa opintokokonaisuudessa opiskelevien aikuisten mielipiteet ja kokemukset omasta oppimisestaan olisivat olleet toisenlaisia. Haastateltavamme ryhmä koostui kuitenkin kaikesta huolimatta melko hyväosaisista aikuisista, koulutus- ja työkokemustaustaa oli jo melko runsaasti ja edellytykset arvioida ja perustella omia näkemyksiä olivat sikäli hyvällä pohjalla. Jos olisimme esittäneet samankaltaisia kysymyksiä esimerkiksi työvoimakoulutukseen osallistuvilla aikuisilla, olisivat vastaukset varmasti ainakin osittain erilaisia. Meille oli alunperinkin jo selvää, että aikuiskasvatuksen aineopiskelijat osaavat arvioida omaa oppimistaan ja koulutustaan laajemminkin, joten siinä mielessä saimme paljon mielenkiintoisia mielipiteitä ja arvokasta materiaalia toivottavasti myös Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen ja kasvatustieteiden laitoksen käyttöön.

Parityönä tekemämme gradu onnistui mielestämme hyvin ottaen huomioon molempien muun sosiaalisen elämän ja päivätyön. Pystyimme jakamaan tema-alueita ja näin helpottamaan työn kulkua. Yhteiset keskustelut varmasti antoivat jonkinlaista lisänäkökulmaa valitsemaamme aihe-alueeseen, vaikka pitkälti samoilla linjoilla kommenttimme ja mielipiteemme tutkielman teosta kulkikin.

15. Liite

haastattelurunko

Päivi Raumann & Anna-Maria Mikkola

haastattelurunko

TYÖTÄ JA ELÄMÄÄ VARTEN. OPPIMISKOKEMUKSIA AVOIMEN YLIOPISTON AIKUISKASVATUKSEN MONIMUOTO-AINEOPINNOISTA.

TEEMAT: Andragogiikka, nyky-yhteiskunnan vaatimukset, humanistinen oppimiskäsitys, motivaatio, itseohjautuvuus, itsetunto, minäkäsitys

TAUSTATIEDOT

Ikä?

Perhesuhteet? Lapsia? Minkä ikäisiä?

Työ? Millainen työ? Vuorotyö vai säännöllinen päivätyö? Vakinainen vai määräaikainen?

Harrastukset?

Asuinpaikka?

TYÖ

Asettaako nykyinen työsi vaatimuksia itsensä kehittämiseksi? Millaisia vaatimuksia?

Pidätkö työstäsi?

Arvostatko työtäsi ja arvostavatko muut sitä mielestäsi tarpeeksi? Miksi?

Onko työsi mielestäsi riittävän haastavaa tai liian haastavaa? Miksi?

Oletko halukas vaihtamaan työtä / työpaikkaa? Miksi? Liittykö tämä koulutus niihin haaveisiin?

PERHE?

Miten perheesi suhtautuu opiskeluusi? Tukeeko? Haittaako keskittymistä?

TÄMÄ KOULUTUS

Miten tulit lähteneeksi mukaan tähän koulutukseen? Oliko se oma-ehdoista vai esim. työnantajan ehdotus?

Onko sinulla aikasempaa kokemusta monimuoto-koulutuksesta?

Entä aikuisena opiskelusta ylipäättään?

Mitä tiesit monimuoto-koulutuksesta etukäteen?

Mitä odotit tältä koulutukselta lähtiessäsi mukaan?

Mitä odotat nyt?

Ovatko odotukset muuttuneet / kasvaneet?

Millaisena koet monimuoto-koulutuksen?

Mitkä ovat sen hyvät puolet? Entä huonot? Esim. verrattuna perinteiseen koulutukseen?

Onko todellisuus vastannut odotuksiasi? Miksi? Miksi ei?

OPPIMINEN

Millaisena oppijana näet itsesi? Onko oppiminen sinulle helppoa / hankalaa? Miksi?

Miten oppiminen eroaa siitä kun olit nuorempi? Miksi?

Miten opit parhaiten?

Koetko tarvitsevasi ohjaajan / opettajan tukea ja mitä opettajan tuki sinulle merkitsee?

Millaisessa arvossa pidät konkreettisia neuvoja jonkun tehtävän suorittamiseen?

Koetko olevasi itseohjautuva? Mitä itseohjautuvuus mielestäsi tarkoittaa?

Onko turhaa koulutusta olemassa? Vai onko oppiminen ja koulutus aina käsitteenä positiivinen?

ITSETUNTO, MINÄKÄSITYS

Millainen on omasta mielestäsi itsetuntosi? Miksi?

Millainen vaikutus opinnoilla / opiskelulla on itsetuntoosi? Miksi?

Onko nyky-yhteiskunnassa mielestäsi helppo hallita omaa elämäänsä?

MOTIVAATIO

Millainen on oppimismotivaatiosi? miksi?

Millä keinoin siihen on vaikutettu ja kuka on vaikuttanut? Onko yritetty vaikuttaa?

Millä keinoin opiskelumotivaatioon voi mielestäsi vaikuttaa?

Mitkä ovat niitä asioita, joitka kilpailevat eniten ajastasi?

Miten suhteutat opiskelun niihin?

Miten tätä koulutusta pitäisi mielestäsi kehittää ottaen huomioon momu-opiskelijoiden moninaiset tarpeet? Onko sinulla risuja / ruusuja koskien tätä koulutusta?

16. Lähteet

Aaltio, S-L. 1974. Täydennyskoulutuskeskus avoimena yliopistona. Tutkimus avoimen yliopiston periaatteiden toteutumisesta Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa. Tampereen yliopisto. Aikuiskasvatuksen laitos. Tutkimuksia ja selvityksiä.

Aaltonen, R., Front, T., Mäkinen P., Panzar, E., Poikela S., Tuomisto J. 1996. Kokonaisvaltainen kehittävä arviointi monimuoto-opetuksessa. Aikuiskasvatuksen monimuotoaineopintojen arviointi. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Avoin yliopisto. MoNet-monimuoto- ja etäopetus.

Avoin korkeakoulu. 1976. Suomen kulttuurirahaston Avoimen korkeakoulun mietintö. Helsinki.

Ahonen M., Mäki-Komsi S. ja Pajunen R. 1998: Tietoverkot osana avoimia oppimisympäristöjä. Teoksessa Sallila P. ja Vaherva T. (toim.): Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Gummerus Oy, Saarijärvi.

Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1994. Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessä. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto J.(toim.). Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Gummerus. Jyväskylä.

Alanen, A. 1986: Johdatus aikuiskasvatukseen. Radion aikuiskasvatussarjan ensimmäisen osan oppikirja.

Blom, R., Melin, H. & Pyöriä, P. 2001. Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa. Tammer-Paino. Tampere

Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus. Jyväskylä.

Garrison, D.R. 1997. Self –Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. Adult Education Quarterly Volume 48.

Jarvis, P. 1994. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto J.(toim.). Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Gummerus. Jyväskylä.

Karjalainen, E. 1967. Historiallinen katsaus yliopiston laajennusliikkeeseen. Teoksessa Kansanvalistusseura ja kansansivistysopillinen yhdistys (toim.): Vapaa sivistystyö koulutusyhteiskunnassa. Vapaa sivistystyön XV vuosikirja. Kustannusosakeyhtiö Otava. Helsinki.

Kauppila, J. 2006. Elinikäinen oppiminen suomalaisessa oppimisyhteiskunnassa. Teoksessa Paakkola E. Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, sarja B. Joensuun yliopistopaino.

Knowles, M. S. 1984. *Andragogy in action*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Knowles, M. 1977. *The Modern Practice of adult Education. Andragogy versus Pedagogy*. Association Press. New York.

Knowles, M. 1975. *Self –Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers*. Association Press. New York.

Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa – Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampere University Press, Tampere.

Koro, J. 1992. Opetuksen käsite ja monimuoto-opetus. Teoksessa Hein I. & Larna R. (toim.): *Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. *Jyväskylän yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja, sarja B. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 98*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Koro, J. & Lehtinen, E. & Nieminen, J. 1990. Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa. Kokeilu- ja tutkimusprojektin I osaraportti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 6/1990. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

Koro, J. 1993. Aikuinen oppimisensa ohjaajana. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4/ 97.

Malinen, A. 2000. Towards the Essence of adult experiential learning: a reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Rewans and Schön. University of Jyväskylä.

Matikainen, J. & Manninen J. 2000. Aikuisdidaktiset lähestymistavat- Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen suunnittelun taustaa. Teoksessa Matikainen, J. & Manninen J. (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Tammerpaino. Tampere.

Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava Oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin Yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Painotalo Miktor. Helsinki

Niemelä, S. 1998. Elinikäinen oppiminen ja osaamisyhteiskunnan haasteet. Teoksessa Sallila, P. ja Vaherva, T. (toim.): Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Gummerus Oy, Saarijärvi.

Niemi, P. 1985. Aikuinen ihminen tiedonkäsittelijänä. Teoksessa Hypen, Keskinen, Kinnunen, Niemi, Vauras: Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Radion aikuiskasvatussarjan toisen osan oppikirja.

Niemivirta, M. 2002. Valmiuksia, virikkeitä vai vaihtelua? Kansanopisto-opiskelijan motivaatio ja opiskelukokemukset. Opetushallitus. Helsinki.

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2005:38. Elinikäinen oppiminen yliopistoissa. Opetusministeriö.

Oittinen, R. H. 1967. Koulutusyhteiskunnan tehtäviä ja ongelmia. Teoksessa Kansanvalistusseura ja kansansivistysopillinen yhdistys (toim.): Vapaa sivistystyö koulutusyhteiskunnassa. Vapaan sivistystyön XV vuosikirja. Kustannusosakeyhtiö Otava. Helsinki.

Paakkola, E. 1992: Johdatus monimuoto-opetukseen. VAPK-kustannus (julkaisija opetushallitus), Helsinki.

Paakkola, E. 1992: Rajoitettu vuorovaikutus monimuoto-opetuksessa. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.): Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Peltonen, M.. 1991: Uusiin opintoihin aikuisena. Kustannusosakeyhtiö Otava, Keuruu.

Peltonen, M & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Otava. Keuruu.

Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.

Rauste von Wright, M-L. & von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. WS Bookwell. Juva.

Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija-kokovartalokuvista eriytyneisiin muotokuviin. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 200. Painosalama Oy .Turku.

Rogers, J. 1989. Adults learning. Third edition. Open university press. Philadelphia.

Ruohotie, P. 1982. Aikuisen opiskelumotivaatio. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajan-koulutuslaitos.

Salomaa, I.E. 1948. Yliopistot ja korkeakoulut sekä vapaa kansansivistystyö. Teoksessa Vapaa kansansivistystyö. Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja. 1947-1948. Tampereen työväen kirjapaino.

Tennant, M. 1988. Psychology and Adult Learning. Routledge. London and New York.

Tuomisto, J. 1981. Avoimen korkeakoulun avoimet ongelmat. Aikuiskasvatus 2/1981.

Tuomisto, J. 1994. Elinikäinen kasvatus – aatteesta strategiaksi. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Gummerus, Jyväskylä.

Tuomisto, J., Aaltonen, R., Front, T., Mäkinen, P., Panzar, E., & Poikela, S. 1997. Kehittävä kokonaisarviointi monimuoto-opetuksessa; Aikuiskasvatuksen ci-opintoja avoimessa yliopistossa. Aikuiskasvatus 2/1997.

Turun yliopiston aikuiskoulutuksen arviointiryhmän muistio: Aikuisten yliopisto. 9.5.2003.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tammer-Paino Oy. Tampere.

Tynjälä P.; Heikkinen H.L.T.; Huttunen R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Toim. P. Kalli ja A. Malinen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Dark Oy, Vantaa.

Elektroniset lähteet:

[http://www.moodle.fi/moodletietous_taustaa.html] luettu 24.3.2007

[<http://www.stadia.fi/ajankohtaista/strada/2005/01.pdf>] luettu 28.3.2007

[<http://www.uta.fi/tyt/esittely.php>] luettu 24.3.2007

