

893/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/507/>

KASVATUSTIETEIDEN OPISKELU MONIMUOTOISESTI
PÄÄAINEOPISKELIJOIDEN JA SIVUAINEOPISKELIJOIDEN
NÄKÖKULMISTA

Peik Niemi

Kasvatustieteiden pro gradu-tutkielma
Syksy 1997
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa monimuoto-opetuksen toimivuutta kasvatustieteessä eri ryhmien välillä. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat kasvatustieteen approbaturia suorittaneet Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat sekä sellaiset opiskelijat, joilla on jokin muu pääaine kuin kasvatustiede. Koehenkilöt $n = 84$ olivat osallistuneet keväällä 1996 Jouko Karin järjestämään kasvatustieteen tenttiin. Tutkimus materiaalina käytti kyseisen ryhmän tenttivastauksia. Tulosten käsittelemisessä ja analysoinnissa käytin SPSS-ohjelmaa, jonka avulla suoritin erilaisia tilastollisia ajoja.

Tutkimuksesta paljastui, että luokanopettajiksi opiskelevat menestyivät tentissä keskimääräisesti paremmin kuin humanististen aineiden tai luonnontieteellisten aineiden opiskelijat. Naiset puolestaan pärjäsivät paremmin kuin miehet. Ehkä hiukan yllättävääkin oli se, että nuoremmat opiskelijat pärjäsivät vanhempia paremmin. Opiskelussa koetulla mielekkyydellä ei ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä opintomenestykseen.

Luokanopettajiksi opiskelevat kokivat käytännön järjestelyt mielekkäämpinä kuin muut opiskelijat. Sama suuntaus jatkui kun tarkastelin opintojen sisältöä koskevaa mielekkyyttä.

Yhteenvedona voidaan todeta että luokanopettajiksi opiskelevat menestyivät tentissä paremmin ja kokivat opiskelun mielekkäämpänä kuin kasvatustiedettä sivuaineenaan opiskelevat.

Avainsanat:

Monimuoto-opetus

Opiskelumotivaatio

Opiskelussa koettu mielekkyys

SISÄLTÖ:

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

JOHDANTO

1	ANDRAGOGIIKKA	9
2	JOUSTAVA MONIMUOTO-OPETUS	11
	2.1 Yhteiskunnallisia näkökohtia	11
	2.2 Monimuoto-opetuksen taustaa	12
	2.3 Käsitteen ongelmallisuus	13
3	MONIMUOTO-OPETUKSEN OSATEKIJÄT	14
	3.1 Itseopiskelu	15
	3.1.1 Itseohjautuva oppiminen	16
	3.1.2 Itseohjautuvan oppijan piirteitä	16
	3.1.3 Psykologisia näkökohtia	17
	3.2 Etäopetuksen opetusvälineet	18
	3.3 Lähiopetus	22
4	MONIMUOTO-OPETUS JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON OPETTAJANKOULUTUKSESSA	25
	4.1 Opetuksen sisältö opettajankoulutuksessa	26
	4.1.1 Kasvatustieteen johdantoluennot	27
	4.1.2 Kasvatuksen filosofis-käsitteelliset perusteet	
	4.1.3 Kohti toimivaa pedagogiikkaa ja opetussuunnitelma-ajattelua	28
	4.1.4 Kasvu ja kehitys	29
	4.1.5 Eri laajuiset kasvatus-koulutusyhteisöt	30
	4.1.6 Opettajaharjoittelu 1	30
	4.1.7 Tukiryhmät	31

4.2. Monimuoto-opetuksen toteutuminen opettajankoulutuksessa	
4.2.1 Lähiopetus	32
4.2.2. Etäopetus	32
4.2.3 Opiskelun kytkeminen työhön	33
5 OPISKELUMOTIVAATIO	35
5.1 Motivaatiotyypit	35
5.2 Motivaatio oppimisessa	36
6 MIELEKKYYS OPISKELUA OHJAAVANA TEKIJÄNÄ	38
6.1 Mielekäs oppiminen	38
6.2 Mielekkyyden käsitehierarkia	
6.3 Mielekkyyden näkökulmia	42
6.3.1 Kognitiivinen näkökulma	43
6.3.2 Affektiivinen näkökulma	43
6.3.3 Looginen näkökulma	44
6.3.4 Psykologinen näkökulma	45
6.4 Mielekkyykokemusten eri tasot	45
6.5 Relevanssi	47
6.6 Kontrolloitavuus	47
7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	48
7.1 Tutkimuksen tarkoitus	48
7.2 Tutkimusongelmat	48
7.3 Tutkimusaineisto	49
7.4 Mittari ja muuttujat	49
7.5 Tutkimuksen kohdejoukko	50
7.6 Tulosten luotettavuus	51
7.6.1 Reliaabelius	51
7.6.2 Validius	52
8 ANALYYSIMENETELMÄT	54

9 TULOKSET	56
9.1 Tutkimuksen kohdejoukon kuvailua	56
9.2 Opintomenestys	58
9.3 Järjestelyjen mielekkyyden kokeminen	65
9.4 Opiskelussa koettu mielekkyys	71
9.5 Mielekkyyden ja opintomenestyksen korrelaatio	74
10 TULOSTEN TARKASTELUA	76
11 POHDINTA	79

LÄHTEET

LIITTEET

ESIPUHE

Kotvasen kesti, mutta tulihan se viimein sieltä. Suuri kiitos ohjaajalleni professori Jouko Karille kannustavasta ohjauksesta.

Jyväskylässä 16. 10. 1997

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Peik Niemi', with a long horizontal flourish extending to the right.

Peik Niemi

JOHDANTO

Opiskelumaailmassa eletään eräänlaista murroskautta opetustyylien suhteen. Pitkään käytössä ollut malli, jossa opiskelija on yksipuolinen tiedon vastaanottaja, on jo useamman vuoden ollut kyseenalaistetussa asemassa. 1990-luvulla informaatio on lisääntynyt ja se muuttuu niin nopeasti, että vanha malli ei monilla aloilla yksinkertaisesti pysy kehityksen perässä. Yhteiskunta esittää omia vaatimuksiaan koulutuksen tasolle, sillä se haluaa itseohjautuvia osajia työelämään. Olennaiseksi seikaksi opiskelussa nouseekin tiedon hankkiminen ja sen saaminen moninaisista lähteistä. Yhdeksi vastaukseksi tähän haasteeseen on esitetty monimuoto-opetusta, joka tiedonhankintamenetelmissään pyrkii seuraamaan vallitsevaa huipputeknologiaa. Opiskelijoiden tekemän oman työn merkitys on avainasemassa, ja perinteisen tiedonsiirron vastapainoksi onkin kehitetty opiskelumuoto, jossa opiskelijat ovat itse vastuussa tiedonhankinnasta. Ohjaajan rooli on muuttunut enemmän ohjaavaksi ja peruskäsitteitä selvittäväksi, jolloin vastuu itse oppimisesta siirtyy opiskelijalle.

Teoriassa tämä kaikki kuulostaa selkeältä, mutta käytännössä monimuoto-opetuksen toimivuutta on tutkittu varsin vähän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin ollut selvittää monimuoto-opiskelua opiskelijan näkökulmasta. Millaisia tuloksia opiskelijat ovat saavuttaneet monimuotoisesti opiskellen ja miten he ovat sen kokeneet? Lisäksi tarkoitukseni on ollut selvittää mitä monimuoto-opetus sisältää, miten sitä toteutetaan ja miten se poikkeaa nk. perinteisistä opiskelutyyleistä. Opiskeluun vaikuttavat luonnollisesti fyysisen opiskeluympäristön lisäksi myös henkiset tekijät. Olen pyrkinyt selvittämään tätä näkökohtaa paneutumalla ennen kaikkea opiskelumotivaation ja opiskelussa koetun mielekkyyden vaikutukseen opiskelussa.

Koska Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos on hyvin pitkälle vastuussa koko yliopiston kasvatustieteen opetuksesta, on mielestäni aiheellista tutkia kokemuksia monimuoto-opiskelusta myös muiden kuin kasvatustiedettä pääaineenaan opiskelevien näkökulmasta. Mielestäni on syytä olettaa, että sivuaineopiskelijoilla on erilaiset lähtökohdat kasvatustieteen opiskeluun kuin

pääaineopiskelijoilla. Jotta koko ajan kehittyvä ja uudistuva monimuoto-opetus saataisiin kaikkia siihen osallistuvia mahdollisimman hyvin palvelevaksi, on tärkeää kartoittaa kaikkien osapuolien tuntemuksia. Tämän tyylinen tutkimus on mielestäni tarpeellinen, jotta panostusta koulutuksen kehittämiseen osattaisiin ohjata tulosten valossa oikeaan suuntaan.

1 ANDRAGOGIIKKA

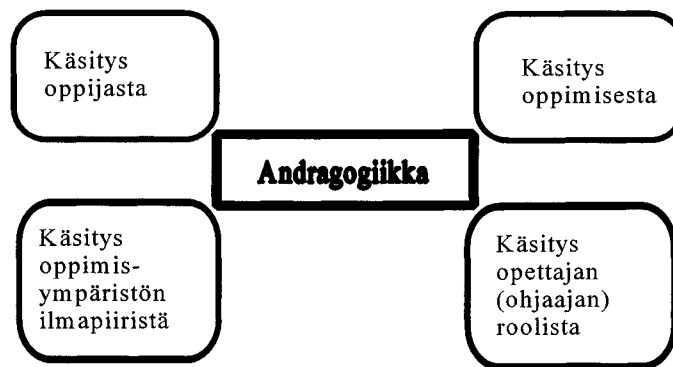
Koron (1995, 99 - 100) mukaan sana *andragogiikka* tarkoittaa aikuisten oppimisen ohjaamista käsittelevää didaktiikan aluetta. Sen juuret ovat pitkällä historiassa, sillä jo Platonin opetusmenetelmään on liitetty andragogiikan käsite. Myös muut suuret filosofit, kuten Aristoteles ja Sokrates, ovat olleet andragogiisen ajattelun edustajia ja toteuttajia. Yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä Malcolm Knowles vakiinnutti teoksellaan *The modern practice of adult education* (1980) andragogiikan aikuisen oppimisen ohjaamista jäsentäväksi malliksi. Malli oli varsin kiistelty, koska Knowles asetti andragogiikan vastakohtaksi pedagogiikalle, joka on lasten ja nuorten oppimista pohtivaa didaktiikkaa. Myöhemmin, kun hän selitti termien merkitystä jatkumona vaiheesta toiseen, hänen ajatuksensa saivat laajan hyväksynnän. Euroopassa, myös Suomessa, termin käyttö vakiintui lähinnä synonyymina aikuiskasvatukselle. Nykyään myös Yhdysvalloissa andragogiikka on vapautunut kiinteästä Knowles-yhteydestään, ja siitä on muodostunut käsite, jota käytettäessä ei ole enää tarpeen mainita lähdettä (Manninen, Kauppi & Kontiainen 1988, 31 - 32.)

Andragogiikassa käsitellään oppijaa vahvasti itseohjautuvana yksilönä, joka on kykeneväinen mm. oma-aloitteisuuteen, kriittisyyteen, valinnan tekoon ja yhteistyöhön (kuvio1). Vastuullisuus on myös tärkeä ominaisuus oppijalle, sillä omien tavoitteiden saavuttaminen vaatii vastuullista asennetta ulkoista ohjaamista kohtaan (esim. itse asetetut aika- ja laatutavoitteet). (Koro 1995, 104 - 106)

Itseohjattu oppiminen liittyy johdonmukaisesti andragogiikkaan, koska sen käsitys oppijasta korostaa itseohjautuvuutta. Tavoitteena on oman toiminnan kautta löytää keinoja ongelmanratkaisuun olemalla aktiivinen ja käsittelemällä vastaan tulevaa tietoa moniulotteisesti ja kriittisesti. Reflektiivisyys on myös olennainen osa itseohjattua oppimista. Kognitiivisten eli tietämistoimintojen ohella siinä ovat mukana tunteisiin ja tahtoon liittyvät toiminnot. (Eteläpelto 1992, 41.)

Andragogiikka korostaa oppimisympäristön yhteyttä oppimistuloksiin. Fyysisellä oppimisympäristöllä on oma merkityksensä, mutta pääpaino on kuitenkin sosiaalisessa ympäristössä. Ilmapiirin tulisi olla avoin, kannustava, luottamuksellinen ja kaikin puolin oppimisprosessia eteenpäin vievä. (Knowles 1985, 288 - 295.)

Ohjaajan rooli on andragogiikassa haasteellinen. Perinteisen tiedon "siirron" sijasta ohjaajan tehtävänä on tulkita oppiminen oppijan kognitiiviseksi toiminnoksi ja edistää uusien tietorakenteiden syntymistä. Ohjaajalla tulisi olla myös taito motivoida oppijat muutoksen kohtaamiseen ja sen hallintaan, sillä muuttuvassa maailmassa on hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi oltava valmis reagoimaan ja toimimaan muutosten edellyttämällä tavalla. (Koro 1995, 109 - 110.)



Kuvio 1. Andragogiikan neljä peruslähtökohtaa (Koro 1995, 104)

2 JOUSTAVA MONIMUOTO-OPETUS

2.1 Yhteiskunnallisia näkökohtia

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ja ennen kaikkea säästöt vaikuttavat olennaisesti myös koulutuspolitiikkaan. Määrärahojen supistaminen aiheuttaa paineita etenkin opetukselle ja tutkimukselle, kun samaan aikaan yhteiskunta ja työmarkkinat asettavat korkeita vaatimuksia koulutuksen laadulle. Koulutuksen tulisi pystyä vastaamaan työmarkkinoiden asettamiin haasteisiin. (Luosujärvi ym. 1994.) Monimuoto-opetus on yksi vaihtoehto tähän vallitsevaan ongelmaan. Se antaa mahdollisuuksia koulutuksen joustavaan toteuttamiseen ja tulee myös halvemmaksi itseohjautuvuuden ollessa avainasemassa. Monimuoto-opetuksessa on mahdollista hyödyntää jo olemassa olevaa tietoa, ja opetustyyliä muuttamalla itseohjautuvampaan suuntaan on mahdollista luoda toimivia ratkaisuja, jotka osaltaan pystyvät paremmin vastaamaan koulutukselle asetettuihin haasteisiin. (Luosujärvi, Reponen & Vuohelainen 1994, 8-9.)

Kun kasvatuksen päämääriä muotoillaan yksilön tasolla, ne yritetään saada vastaamaan ympäröivän yhteiskunnan toiveita. Termi *kasvatus* viittaa tällöin kasvatuksen tulokseen, eli siinä tarkastellaan kasvatusta erilaisten saavutettujen kriteerien valossa (Varila 1992, 27). "Kasvatus on johdonmukaisuuteen pyrkivää toimintaa kasvatettavan persoonallisuuden, valmiuksien tai yhteisöön sopeutumisen muuttamiseksi edulliseksi katsottuun suuntaan tai säilyttämiseksi tilassa, jota pidetään edullisena" (Nurmi 1986, 52). Kasvatusta voidaan määritellä myös itse oppimisprosessia korostaen, jolloin tulokseen ei kiinnitetä suurta huomiota. Tällöin kasvattajan rooli on tukea omaehtoisen kasvuprosessin sujumista (Varila 1992, 28). Monimuoto-opetus voidaankin kasvatusfilosofian näkökulmasta määritellä opetuksiksi, joka tietoisesti pyrkii muuntelemaan näkemyksiä kasvatuksen perimmäisestä olemuksesta (ontologiasta). Siinä eriytetään opetusjärjestelyt siten, että ne vastaavat ajankohtaista ontologista näkemystä. (Varila 1992, 29-30.)

2.2 Monimuoto-opetuksen taustaa

Monimuoto-opetuksen edeltäjänä voidaan pitää kirjeopetusta. Voimakas teollisuuden kasvu viime vuosisadalla toi kirjeopetuksen vastaamaan uusia koulutustarpeita. Se oli tarkoitettu ennen kaikkea sellaisille aikuisille, jotka eivät aikanaan pystyneet opiskelemaan nuoruusiässä. Painetun materiaalin rinnalle tuli vähitellen muitakin viestimiä, kuten radio, äänilevyt ja ääninauhat. Kun yhden viestintävälineen käytön sidonnaisuudesta päästiin, kehitettiin ilmiölle kattavampi yläkäsite, joka oli *yhdistetty opetus*. (Paakkola 1991, 7.)

Monimuoto-opetusta voidaan siis pitää andragogiikan alakäsitteenä ja yhtenä sen sovelluksista. Suomalaisessa aikuiskoulutuksessa monimuoto-opetuksesta on tullut yleinen käsite viiden viime vuoden aikana. Siitä puhutaan silloin, kun eri opetusmuotoja ja -välineitä on yhdistetty tilanteen mukaan mielekkääksi kokonaisuudeksi. Monimuoto-opetus on suomalainen termi, anglosaksisella kielialueella läheisinä synonyymeina on käytetty nimityksiä *etäopetus* (engl. distance education; vrt. saks. Fernunterricht) tai (combined teaching). (Viitala 1996, 12.)

Monimuoto-opetuksessa painotetaan tehokasta ja kokonaisvaltaista oppimisprosessia. Uusi opiskelumuoto vaatii opiskelijalta suurta sitoutumista ja aiempaa kovempaa panostusta opiskeluun. Opiskelu ja opettaminen saavat uuden merkityksen niiden lähestyessä toisiaan tasa-arvoisessa vuorovaikutuksessa. (Luosujärvi ym. 1994, 9)

Monimuoto-opetuksessa opiskelija ei ole enää vain informaatiota vastaanottava kohde, vaan itsenäisesti tiedonhankintaan ja ongelmanratkaisuun osallistuva subjekti. Tavoitteena on, että opettaja laskeutuu jalustaltaan opiskelijoiden tasolle ja vuorovaikutustilanteessa molemmat osapuolet saavat uusia näkemyksiä. (Luosujärvi & ym. 1994, 9-10) Paakkolan (1991, 11) mukaan monimuoto-opetuksessa on käytössä koko opetuksen kirjo opettajajohtoisuutta myöten. Kuitenkin hänkin painottaa itsenäisen työn osuutta ja merkitystä.

2.3 Käsitteen ongelmallisuus

Paakkola (1991, 15) erittelee käsitteistön käytön ongelmaa: Kahdeksankymmenluvun alkupuolella käytettiin lähinnä termiä *etäopetus* ja sen jälkeen melko vakiintuneesti termiä *monimuoto-opetus*. Ilmiökenttä, jota näillä yleiskäsitteillä on pyritty hahmottamaan, on varsin monivivahteinen. Siksi käsitteistöään ei välttämättä ole täysin vakiintunut. Käsitteistön valinta on myös ollut sidoksissa siihen, millaisia koulutusmalleja on kulloinkin suosittu.

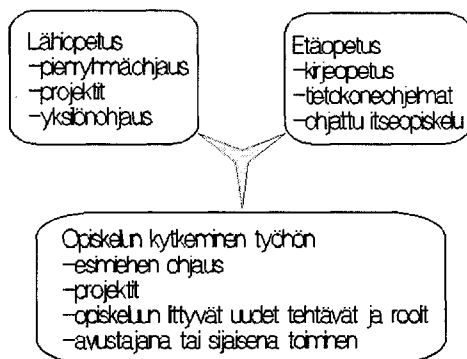
Käsite "monimuoto-opetus" nojaa tällä hetkellä Aikuiskoulutusneuvoston muistion Monimuoto-opetus aikuiskoulutuksessa (1989) määritelmään, jonka mukaan se on tietylle kohderyhmälle suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi yhdistettyä lähi- ja etäopetusta, jota tukee opiskelijoiden ohjaus ja neuvonta. Lisäksi korostetaan, että opetuksessa on mahdollista käyttää hyväksi sähköistä viestintäteknikkaa, telemaattisia palveluja ja tietotekniikkaa.

Koska monimuoto-opetus on voimakkaasti itseohjautuvuuteen perustuvaa, eräs tulevaisuuden suunta olisikin monimuoto-opetus-termin korvautuminen erilaisten oppimisympäristöjen käsitteellä, jolloin siinä painottuisivat entistä enemmän näkemys oppimisesta opetusta organisoivana tekijänä (Viitala 1996, 12-13). Nykyään käytetty termi *monimuoto-opiskelu* kuvaakin tätä suuntausta.

3 MONIMUOTO-OPETUKSEN OSATEKIJÄT

Vahervan (1986, 87) mukaan monimuoto-opetus muodostuu etäohjausjärjestelyin ohjatusta itseopiskelusta ja ongelmakohtien selvittämiseen tähtäävistä lähiopetusjaksoista (ks. kuvio 2). Olennaista monimuoto-opetuksessa on myös se, että opiskelijalla on mahdollisuus sovittaa opintonsa kulloisenkin elämäntilanteen mukaiseksi. Tällä tavalla opiskelu on mahdollista esimerkiksi työn ohessa. Jatkuvan opiskelun ja koulutuksen periaatteen vähittäinen toteutuminen sekä ammatillisen jatko-, täydennys- ja uudelleenopetuksen voimakas määrällinen lisäys ovat 1990-luvun aikuiskoulutushaasteita. Näin ollen oppilaitoksia veloitetaan organisoimaan opetuksensa niin, että esimerkiksi työssäkäyvän aikuisopiskelijan elämäntilanne, opiskelutarpeet ja -mahdollisuudet otetaan mahdollisimman hyvin huomioon. (Koro 1990, 14 - 16.) Varmolan (1990, 139 - 141) mukaan hyvin organisoitu aikuisopetus tähtääkin

- mahdollisuuteen opiskella koko elämän ajan, myös työn lomassa
- mahdollisuuteen vapauttaa aikuisopiskelija ajan, paikan ja opetustilanteen asettamista vaatimuksista
- mahdollisuuteen saada koulutus kaikkien ulottuville

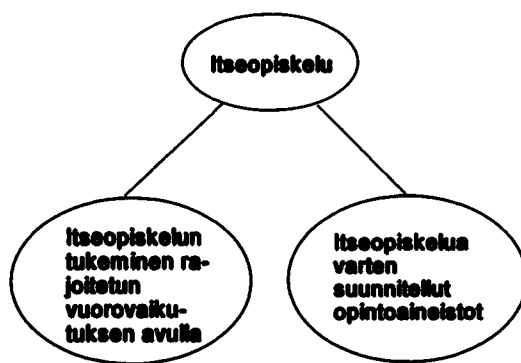


Kuvio 2. Monimuoto-opetuksen osatekijät (Vaherva 1986, 87)

3.1 Itseopiskelu

Monimuoto-opetus asettaa suuren painon opiskelijan taidoille opiskella itsenäisesti. Ihanteeksi on asetettu opiskelijan oppimisen kehittyminen omaohjauksiseen suuntaan, jolloin oppijalle annetaan päävastuu oppimisesta ja näin oppimistapahtuma siirtyy enemmän henkilökohtaiselle tasolle. (Paakkola 1991, 38.)

Monimuoto-opetuksen perusajatus rakentuu siis itseopiskelun varaan (ks. kuvio 3). Toinen tärkeä tekijä on tarkoituksenmukainen opiskelumateriaali. Kolmantena elementtinä on vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä, jossa yritetään tukea itseopiskelua ja antaa sille kantava pohja. (Paakkola 1991, 13.)



Kuvio 3. Itseopiskelun osatekijät (Paakkola 1991, 13)

3.1.1 Itseohjautuva oppiminen

Itseohjautuvan oppimisen juuret johtavat humanistiseen ihmis- ja oppimiskäsitykseen. Pyrkimys inhimilliseen kasvuun on periaatteeltaan lähellä itseohjautuvuutta (Pasanen, Ruuskanen & Vaherva 1989, 31). Hirsjärvi (1984, 133 - 137) tuo esille yhteyden myös eksistentiaaliseen ihmiskäsitykseen. Yksilön oma vastuu oppimisesta ja valinnan mahdollisuudet ovat periaatteita, joita itseohjautuvuudessa on havaittavissa. Eksistentiaalisuus tosin korostaa opettajan roolia ohjaajana. Itseohjautuvassa oppimisessä opettaja on enemmän taustalla tukemassa ja ajatuksia herättämässä.

Itseohjautuva oppiminen tarkoittaa ilmiötä, jossa oppija on keskeisessä roolissa. Oppimisen tarve lähtee oppijasta itsestään, jolloin hän orientoituu aiheeseen, suuntautuu kohti oppimispäämääriä asettaa tavoitteensa ja valitsee oppimislähteensä ja -strategiansa. Lopuksi oppija arvioi oppimistuloksiaan (Knowles 1975, 18). Silvén, Kinnunen & Keskinen (1991, 7) kuvaavat itseohjautuvaa opiskelua opiskelijan oma-aloitteiseksi, vastuulliseksi, suunnitelmalliseksi, ja tehokkaaksi toiminnaksi erilaisissa opiskelutehtävissä ja- tilanteissa.

3.1.2 Itseohjautuvan oppijan piirteitä

Itseohjautuvuus liittyy kiinteästi andragogiikkaan, jota tutkielman alkuosassa on käsitelty. Andragogiikassa käsitys aikuisen itseohjautuvuudesta on peruseriaate: Peruskäsitys aikuisesta oppijana pitää oppijan elämäkokemusta tärkeänä ja kehittyvänä voimavarana oppimisessa (Koro 1993, 65). Mannisen ym. (1988, 15) mukaan andragogiikassa korostetaan ongelmakeskeisyyttä asiakeskeisyyden sijasta, mikä pätee myös itseohjautuvaan oppimiseen.

Onnistuneen itseohjautuvuuden edellytyksiä ovat vahva itsetunto ja positiivinen suhtautuminen itseän oppijana. Koro (1990, 33) toteaa suomalaisten heikon itsetunnon näkyvän avoimen korkeakoulun monimuotokokeilussa. Tämä ilmenee epäuskona omiin kykyihin itsenäisessä työskentelyssä. Myös tutortoiminnasta kerätty aineisto puoltaa tätä toteamusta.

Itseohjautuvuus ei ole joko - tai -ominaisuus. Sitä ei tulisi nähdä vastakohtana ulkoiselle oppimiselle vaan jatkumona vaiheeseen, jossa oppijalla on halu ja valmius ohjata itse omaa oppimistaan. Tutkimusten mukaan aikuisilla on havaittu vaikeuksia itseohjautuvuudessa, sillä he ovat aikaisemmin altistuneet ulkoajohtuulle opiskelulle. Vanhojen rutinoituneiden tapojen poisoppiminen on luonnollisesti hankalaa. Tässä suhteessa monimuoto-opetuskin on siis varsin suuren haasteen edessä. (Koro 1992, 47.) Monimuoto-opetuksessa vaaditaan itsehjohtavalt oppijalta Skagerin (1984, 24) mukaan seuraavia piirteitä:

- itsensä hyväksyminen, vahva minä
- kyky suunnitelmallisuuteen
- sisäinen motivaatio
- sisäinen arviointi
- avoimuus uusille kokemuksille
- joustavuus , itsenäisyys

3.1.3 Psykologisia näkökohtia

Kognitiivisessa psykologiassa on ominaista jäsentyneiden tietorakenteiden muodostuminen (ks. esim. Engeström 1987). Kun oppija joutuu tiedostamaan ristiriidan hänen aikaisempien tietorakenteidensa kohdatessa uutta materiaalia, syntyy sisällöllinen opiskelumotivaatio. Oppija joutuu pysähtymään ongelman eteen ja havaitsemaan, ettei hän selviydykään tehtävästä ilman paneutumista asiaan. Hän joutuu arvioimaan kriittisesti omaa tietoaan ja osaamistaan. Samalla hänelle syntyy tarve ratkaista ongelma ja ottaa siitä selvää erilaisia ongelmanratkaisutilanteita käyttämällä. Tiedollinen ristiriita voidaan herättää monella tasolla. Sen lähtökohdaksi voidaan valita esimerkiksi oppijoiden ennakkoluulot ja -asetteet. Nämä ennakkotiedot asetetaan sitten vastakkain todellisuuden kanssa, ja näin saadaan ristiriita heräämään oppijoiden mielissä (Engeström 1987, 28 - 34.). Kognitiivisella oppimisnäkemyksellä ja itseohjautuvuudella on selviä yhtymäkohtia, sillä molemmat korostavat mielekästä oppimista ja tiedollisten ristiriitojen ratkaisemista opiskelussa (Koro 1990, 36).

Myös reflektointi liitetään itseohjautuvuuteen. Jack Mezirovin mukaan reflektiivisyyteen kuuluu havaitseminen, ajatteleva ja toimiminen. Lisäksi siihen sisällytetään toiminta, joka pohjautuu mainittuihin tekijöihin (Koro 1993, 54). Eteläpelto (1992, 40-41) kuvaa reflektointia omakohtaiseksi ja subjektin vastuullisuuteen perustuvaksi suhtautumiseksi oppimiseen, jossa korostuu itseohjattu toiminta ja aktiivisuus. Oppimisen arvioinnissa painotetaan itsearviointia ja palautetta. Monimuotototeutuksissa, jotka edellyttävät itseohjattua oppimista, tätä oletetaan tapahtuvan.

Metakognitioilla tarkoitetaan henkilön tietämistoimintoja, kuten ongelmanratkaisua, havaitsemista, ajattelua, muistamista sekä niihin perustuvaa oman toiminnan säätelyä. Ne käsittelevät suppeampia kohteita kuin reflektiivisyys, jossa ovat mukana myös tunne- ja tahtotoiminnot. Koulutuspoliittisessa suunnittelussa metakognitiot nähdään oppimaan oppimisen valmiuksia luovana perustana itseohjautuvuudelle. (Eteläpelto 1992, 40 - 41.)

3.2 Etäopetuksen opetusvälineet

Monimuoto-opetuksessa huomattava uusi asia luokkaopetukseen verrattuna on etäopetus ja siinä käytettävät vuorovaikutusvälineet (Monimuoto-opetuksen kokeilusta kokemuksista 1990, 17). Määritelmällisesti etäopetus kuvailaan opetusmuodoksi, jossa opiskeluaineisto välitetään opiskelijalle postitse, radion, television tai muun datasiirron avulla ja jossa opiskelijalla on tarvittaessa yhteysmahdollisuus opettajaan kirjeitse, puhelimitse tai muun vastaavaan välittäjän kautta (Monimuoto-opetuksen työryhmä 1986, 1).

Etäopetuksen taloudellisen edullisuuden johdosta yhteiskunnassa on mahdollista lisätä koulutuspalvelujen määrää ilman, että se vaatisi huomattavia resurssien lisäyksiä. Etäopetuksen menetelmällisen joustavuuden avulla on mahdollista saada myös maaseutu ja syrjäseudut koulutuspalvelujen piiriin. (Paakkola 1984, 14 - 15)

Ruotsalaisen aikuiskoulutustutkijan Holmbergin (1981, 11) mukaan etäopetuksessa on olennaista opiskelijan ja opettajan välinen maantieteellinen etäisyys ja opetuksen ohjauksellisuus. Ohjaus tapahtuu siis joko oppimateriaalin tai jonkin viestimen välityksellä. Hänen mukaansa persoonallinen keskustelumuotoinen viestintä on kuitenkin etäopetuksen selkäranka.

Nykyisten viestimien tuodessa ohjaajan "henkisesti" lähelle voisi etäopetuskäsitteen alle sisällyttää myös lähiopetuksen. Vuorovaikutus, vaikkakin se tapahtuisi jonkin sähköisen viestimen välityksellä, ymmärrettäisiin tällöin lähiopetukseksi. Tällä perusteella voi jälleen kyseenalaistaa monimuotoopetuksen nimityksen tarpeellisuuden. (Viitala 1996, 32.)

Monimuoto-opetus on useiden vaihtoehtoisten viestintävälineiden ja -menetelmien käyttöä opetusyksikön ja opiskelijan välillä. Viestintävälineiden tarkoitus on helpottaa ja monipuolistaa tiedon siirtymistä sekä parantaa opiskelijoiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta. (Koro 1990, 18.)

Uusien opetusmuotojen rinnalla on *painetulla materiaalilla* vielä tärkeä rooli monimuoto-opetuksessa. Siihen ei liity teknillisiä ongelmia, joita saattaa esiintyä muita välineitä käytettäessä. Lisäksi kirjoitetulla materiaalilla on totumuksen kautta omaksuttu rooli opiskelijoille ja opettajille, jolloin se on luonnollinen tapa sekä välittää että vastaanottaa tietoa. Näiden faktojen valossa painettu materiaali tulee säilymään monimuoto-opetuksessa vielä pitkään. (Luosujärvi ym. 1994, 36.)

Monimuoto-opetukseen liittyvät kirjalliset aineistot voidaan jakaa itsenäisiin, kommentaarisiiin, itseopiskelu- ja tehtäväaineistoihin. Itsenäisillä opetusaineistoilla tarkoitetaan tiettyyn opetuskokonaisuuteen laadittuja materiaaleja. Lisäksi niissä on mukana aiheen omaksumiseen liittyvä ohjaus sekä tehtäviä. Kommentaariaineisto koostuu opetuksen ohjausmateriaalista sekä perusmateriaalista, kuten tieteenalan perusteoksista, tenttikirjoista ym.

(Luosujärvi ym. 1994, 36)

Paakkolan (1991, 129-130) mukaan opetusosan tulisi sisältää seuraavia seikkoja:

- opiskeltavan aineksen jaottelemista opiskelijaryhmälle sopivaksi
- opiskelun kulun ohjausta
- orientoivaa tekstiä
- tärkeiden asioiden korostamista esim. avainkäsitteet
- puuttuvilta ja vanhentuville osin täydennettyä perusaineistoa
- kohderyhmälle sopivaa perusaineistoa
- viittauksia oheislukemistoon
- yhteenvetoja

Lisäksi mukaan liitetään yleensä harjoituksia, joita opiskelija voi tehdä ja lähettää opettajan tarkastettavaksi tai vaihtoehtoisesti tarkastaa ne itse.

Painetun materiaalin lisäksi *video- ja äänikasetit* tarjoavat hyviä mahdollisuuksia opetukseen. Esimerkiksi asiantuntijaluennon tallentaminen videokasetille mahdollistaa luennon esittämisen yhä uudelleen uusille opiskelijaryhmille. Äänikasetti puolestaan on äärimmäisen kätevä ja sen kuuntelemiseen on mahdollisuuksia jokapäiväisissä tilanteissa kuten autossa matkustettaessa tai lenkkeillessä. (Luosujärvi ym. 1994, 41.)

Puhelin on havaittu käytännölliseksi apuvälineeksi, jos opettajan ja opiskelijoiden maantieteellinen etäisyys on suuri. Se tarjoaa mahdollisuuksia opetuksen uudelleenorganisointiin ajan sekä paikan suhteen. Varsinainen puhelinopetus muistuttaa pienryhmäopetusta, jossa osallistujat voivat kommunikoida keskenään reaaliajassa. (Hein 1992, 97.)

Videoneuvottelulla tarkoitetaan samanaikaista videoyhteyttä kahden tai useamman pisteen välillä. Myös ääni liittyy videoneuvotteluun, eli se on periaatteeltaan verrattavissa puhelinneuvotteluun. Erona on vain kuvan mukanaolo. (Luosujärvi ym. 1994, 44.)

Videoneuvottelussa on mahdollista saavuttaa lähes yhtä tiivis vuorovaikutus kuin

varsinaisessa lähiopetuksessakin. Asiantuntijoiden kanssa on mahdollista keskustella ja vaihtaa mielipiteitä, vaikka he olisivat toisella puolella maapalloa. Vaikeutena videokeskustelun luomiseen voidaan mainita välineiden hinta, joka mahdollistaa neuvottelujen pidon ainoastaan paikkakunnilla, jossa on tarvittava laitteisto. (Koro 1990, 20.) Toisaalta asiantuntijan saaminen paikalle tulisi useimmiten monin verroin videoneuvottelua kalliimmaksi.

Tietokonevälinen viestintä mahdollistaa korkeakoulujen tietokoneverkoissa ainakin sähköiset ilmoitustaulut, sähköpostin ja tietokonekokoukset.

Sähköposti on kätevä väline monimuoto-opetuksessa. Periaatteeltaan se vastaa perinteistä kirjeopetusta. Sähköposti on tosin paljon nopeampi ja käyttömahdollisuuksiltaan laajempi. Esimerkiksi sähköpostin kautta lähetetyt opintotehtävät voidaan arkistoida järjestelmän kansioihin, ja opettaja voi lähettää ne takaisin opiskelijoille mahdollisine korjauksineen. Opettaja voi myös lähettää viestejä eteenpäin muille opiskelijoille. (Luosujärvi ym. 1994, 48.) Sähköposti ei myöskään ole ajasta tai paikasta riippuvainen. Sitä pystyy käyttämään missä tahansa paikassa, jossa on tietoverkkoyhteydet. Modeemin avulla on esimerkiksi mahdollista lukea ja lähettää viestejä omalla kotitietokoneella juuri silloin kun itselle parhaiten sopii.

Tietokonekokouksissa käyttäjälle tarjoutuu niin ikään mahdollisuus lukea ja kirjoittaa itse viestejä. Kokoukseen lähetetyt viestit ovat kaikkien osallistujien luettavissa ja kommentoitavissa. Osallistuminen ei edellytä samanaikaista läsnäoloa, vaan sähköpostin tapaan viestit voi lukea ja kirjoittaa milloin tahansa. Erona sähköpostiin on se, että viestit ovat kaikkien kokoukseen osallistuvien luettavissa. Osanotto-oikeus voidaan antaa vain tietyille ryhmälle, tai se voi olla kaikkien käyttäjien saatavilla. Aihepiirit voivat olla tiettyyn teemaan rajattuja tai keskustelua voidaan myös käydä "sana on vapaa" -periaatteella. (Luosujärvi ym. 1994, 52.)

Multimediassa yhdistyvät kuva, ääni ja teksti. Tietoa siis välitetään useassa eri muodossa. Käytännössä tätä toteutetaan yleensä cd-romin avulla, jolloin tietoa

voidaan käsitellä tietokoneella, jossa on cd-rom-asema. Interaktiivisuus ei kuitenkaan sisälly multimediaan, sillä järjestelmässä ei ole vuorovaikutusmahdollisuutta. Teknologian kehittyessä kehittyvät myös tiedonvälityskeinot. Hypermedia on kokonaisuus, jossa tekstin, grafiikan, animaation, kuvan ja äänen avulla on luotu eri aihepiirejä - tietosoluja (Luosujärvi ym. 1994). Käyttäjä kulkee oman logiikkansa mukaan tietosolusta toiseen ja muodostaa näin oman käsityksensä aihepiiristä. Interaktiivisuus on vahvasti mukana, sillä ohjelma opastaa opiskelijaa ongelmatilanteissa, ja niin palautteen antaminen kuin saaminenkin on mahdollista. Opetuksessa hypermedia on hyödyllinen, sillä sen avulla tietoa saadaan välitettyä tehokkaasti ja monipuolisesti. Internet on puolestaan maailmanlaajuinen tietoverkko, joka tarjoaa lähes rajattoman määrän tietoa kaikilta tieteen aloilta. Se on erinomainen tietolähde varsinkin ajankohtaisia tietoja hankittaessa. (Luosujärvi ym. 1994, 58-61.)

3.3 Lähiopetus

Lähiopetuksessa opettaja ja opiskelija ovat välittömässä vuorovaikutuksessa keskenään samassa paikassa samaan aikaan. Se mahdollistaa henkilökohtaisen keskustelun ja palautteen antamisen opettajan ja opiskelijan välillä. (Luosujärvi ym. 1994, 17.)

Koro (1990, 21) kuvaa lähiopetusta kaksisuuntaiseksi kommunikaation muodoksi monimuoto-opetuksessa. Siinä opettaja ja opiskelijat kohtaavat ja ovat välittömässä kontaktissa keskenään. Tyypillisin esimerkki lähiopetuksesta on perinteinen opettajajohtoinen luokkaopetus. Aikuiskoulutuksessa lähiopetus toteutetaan tavallisimmin pienryhmäohjauksena ja ryhmä- tai yksilöohjauksena.

Lähiopetusta voidaan liittää kurssiin monella tavalla. Sitä voi tapahtua ennen kurssin alkua, kurssin aikana ja sen jälkeen. Esimerkiksi sosialistisissa maissa kuten entisessä Neuvostoliitossa tekniikan opiskelijoille annettiin konsultaatiopuuta vaiheittain yhteensä noin kuukausi vuodessa. (Paakkola 1984, 83 - 84.)

Lähiopetuksella on erittäin tärkeä rooli monimuoto-opetuksessa. Se voi olla luonteeltaan esimerkiksi informatiivista, keskeisten perusasioiden selvittämistä tai yksilökohtaista oman aiheen käsittelyä (Suortamo & Valli 1993). Erityisasiantuntijoiden pitämät opetusjaksot ovat myös monesti luonteva osa monimuoto-opetusta. Lähiopetuksen toteutus monimuoto-opetuksessa on kuitenkin harvemmin ainoastaan luentoihin perustuvien keskeisten perusasioiden selvittämistä. Keskeisin etu perustuukin välittömään yhteyteen ohjaajan ja ohjattavan välillä. Opetustilanteessa tulee hyödyntää tilanteen tarjoama mahdollisuus vuorovaikutukseen. Lähiopetuksessa käytettävien opetusmenetelmien valinnassa on kiinnitettävä huomio siihen, miten asioiden yhteistä problemasointia ja erilaisia näkökantoja voidaan hyödyntää. Siksi lähiopetuksen tulisi olla monimuoto-opetuksessa täydentävä osa, jossa yhdessä pohditaan itseopiskeluvaiheessa esille nousseita kysymyksiä ja ongelmia. Myös omaksutuista asioista on hyvä keskustella ja vaihtaa mielipiteitä. (Suortamo & Valli 1993, 34.)

Lähiopetusta järjestetään siis etä- ja itseopiskelun tukemiseksi. Suomessa on tavallisesti järjestetty esimerkiksi seminaarijaksoja kuukausittain. Ne voivat kestää päivän tai kaksi. On tosin järjestetty jonkinlaisia intensiivilähiohjausjaksoja, jotka saattavat kestää viikonkin. Tutoreiden avulla on pystytty järjestämään viikoittaisiakin tapaamisia. (Paakkola 1991, 102.)

Tutoroinnilla tarkoitetaan oppimisen tuki- ja ohjaustoimintaa. Sen tavoitteena on ohjata opiskelijoita saavuttamaan oppimiselleen asetetut tavoitteet. Lähtökohtina suunnitelmallisessa ja kokonaisvaltaisessa tutoroinnissa ovat yksilöllisyys, luottamuksellisuus, sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistyö. Tutoroinnin olemus riippuu kulloisenkin tutorin omasta ohjausnäkemyksestä, persoonallisista ominaisuuksista ja kokemustaustasta. Lisäksi opiskelijat ja heidän oppimisprosessinsa vaiheet vaikuttavat olennaisesti ohjaustapahtumaan. (Isonikkilä 1996, 89.)

Ryhmäkokoontumiset eli ns. opintopiirit ovat yleisin tutoroinnin muoto. Toiminta voi olla varsin vapaamuotoista ajan ja paikan suhteen. Opintopiireissä on

mahdollista tutustua oppiainekseen mm. tenttikirjojen, videoiden, ryhmätöiden ja keskustelun kautta. Luonnollisesti myös tutorin persoonallisuus vaikuttaa menetelmien valintaan. (Isonikkilä 1996, 90.) Nykyään monimuoto-opetuksessa toteutetaan opintopiirejä ilman ohjaajaa (kotiryhmät), jolloin pääpaino on opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Monimuoto-opetuksessa oppija ajatellaan autonomiseksi ja itseohjautuvaksi persoonaksi. Itseohjatussa oppimisessa systemaattisella ohjauksella on tärkeä merkitys. Koro (1992, 52) määrittelee tutoreille asetettuja vaatimuksia monimuoto-opetuksessa mm. seuraavasti:

1. Oppijaa on autettava löytämään uusia itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia.
2. Oppijalle on selvitettävä omia tavoitteitaan.
3. Oppijalle on näytettävä asetettujen tavoitteiden ja nykytiedon välinen ero.
4. On selitettävä eron syyt.
5. On pyrittävä luomaan miellyttävä ja tarkoituksenmukaiset oppimisolosuhteet.
6. On pyrittävä käsittelemään oppijaa yksilönä.
7. On luotava luottamuksellinen ilmapiiri.
8. On asetettava omat tiedot ja taidot käytettäväksi ja tuoda esiin oma näkemys lähteiden valinnassa.
9. On autettava oppijoita järjestäytymään tehtäväkohtaisesti tarkoituksenmukaisella tavalla.
10. On rohkaistava oppijaa omien kokemusten ja mielipiteiden tuomiseen oppimisprosessiin mukaan.
11. On autettava oppijoita omaksumaan uutta tietoa suhteessa omiin kokemuksiin.
12. On ohjattava oppijaa kehittämään omia itsearviointikriteereitään.

Monimuoto-opetuksessa ohjaajan tulisi siis ennen kaikkea antaa virikkeitä. Tarkoituksena on ohjata oppijat itse hakemaan tietoa ja käsittelemään ongelmia antamalla heille vain suuntaviivoja käsiteltävästä aiheesta omaa kokemusta ja tietoa hyväksi käyttäen.

4 MONIMUOTO-OPETUS JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON OPETTAJANKOULUTUKSESSA

Kasvatustieteen opetusta monimuoto-opetuksena kokeiltiin aluksi Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämällä approbatur-kursseilla. Kyseisen projektin tulokset olivat niin lupaavia, että syksyllä 1991 monimuoto-opetusta päätettiin alkaa toteuttaa myös opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajien koulutusohjelmassa. Tulokset ovat olleet siinä määrin positiivisia, että opetusmuotoa on jatkettu koko ajan kehittämällä tämän vuosikymmenen ajan. Kehityksen perustana toimii koulutussuunnitelma, jonka runko on muodostunut kuviossa 4 esitetyllä tavalla. Nykyään opettajankoulutuslaitos on vastuussa koko yliopiston opettajankoulutuksen kasvatustieteen perusopinnoista ainakin osittain. Niissä monimuoto-opetuksella on merkittävä asema. Opintokokonaisuuteen ottavat osaa mm. tulevat luokanopettajat, aineenopettajat ja varhaiskasvattajat.

<p>YLEISSUUNNITTELU</p> <ul style="list-style-type: none"> - opetussuunnitelman tarkastus - opetusharjoittelun suunnittelu
<p>OPPIMATERIAALIT</p> <ul style="list-style-type: none"> - kirjojen uudet painokset - uusien etätehtävien laadinta - oheislukemistojen täydentäminen
<p>MONIMUOTOKOULUTUS</p> <ul style="list-style-type: none"> - yleisdidaktikot ja laitoksen hallinto - lähiohjaajat - luokanlehtorit (harjoittelu) - uudet opiskelijat (yleisopinnoissa)
<p>ARVIOINTI JA PALAUTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - seuraavan lukuvuoden suunnittelua varten

Kuvio 4. Monimuoto-opetuksen koulutusprosessi (Kari 1992, 64)

4.1 Opetuksen sisältö opettajankoulutuksessa

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaassa (1995-96) kasvatustieteen opinnot on sanallisesti muutettu muotoon Opettajan pedagogiset kasvatustieteen opinnot. Ne jakautuvat neljään teemaan, joista ensimmäinen sisältää kasvatustieteen approbaturin. Teeman otsikko on Orientoituminen opettajan työhön ja toimintaympäristöihin. Se on 15 opintoviikon laajuinen kokonaisuus, joka jakautuu kuuteen pääjaksoon (kuvio 5):

1. Kasvatustieteen johdantoluento
2. Kasvatuksen filosofis-käsitteelliset perusteet
3. Kohti toimivaa opetussuunnitelma-ajattelua
 - Osio1: Alku- ja esikasvatus
 - Osio 2: Koulukasvatus
 - Osio 3: Aikuiskasvatus
4. Kasvu ja kehitys
5. Eri laajuiset kasvatus- ja koulutusyhteisöt
 - Osio 1: Kasvatussosiologian peruskäsitteistö
 - Osio 2: Kansainvälisyyskasvatus
6. Opetusharjoittelu

Johdantoluento			
Kasvatuksen filosofis-käsitteelliset	Kohti toimivaa pedagogiikkaa ja	Kasvu ja kehitys	Eri laajuiset kasvatus- ja
Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät			
Harjoittelu			
perusteet	opetussuunnitelma-ajattelua		koulutusyhteisöt

Kuvio 5. Opetuksen sisältö (Jyväskylän yliopisto 1995, 111)

Tavoitteena on muodostaa opiskelijalle selvä käsitys siitä, mitä opettajan työ on. Opiskelijan tulisi myös hahmottaa opettajan tehtäväkenttä jäsentyneenä kokonaisuutena sekä perehtyä opettajan toimintoja ohjaaviin tietorakenteisiin ja arvoihin, joita hän syventää opetusharjoittelun ja -viestinnän kokeilullaan. Lisäksi opiskelijan tulisi tarkistaa alkuperäisiä käsityksiään opettajan työstä ja asettaa itselleen henkilökohtaisia opiskelutavoitteita opettajaksi kasvamisen prosessissa.

Jokaisella jaksolla on omat tavoitteensa ja suoritustapansa ja seuraavassa esittelen niitä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opintoppaan 1995-96 tarjoamien tietojen mukaan. Kaikki jaksot arvioidaan asteikolla hyväksytty/ täydennettävä/ uusittava.

4.1.1 Kasvatustieteen johdantoluennot

Kasvatustieteen johdantoluennot suoritetaan syyslukukaudella. Jakso on kahden opintoviikon laajuinen ja sen tarkoitus on selvittää opiskelijoille kasvatustieteen yleisiä perusteita ja lähtökohtia. Opiskelijan tulisi hahmottaa opettajan tehtäväkenttä jäsentyneenä kokonaisuutena sekä perehtyä opettajan toimintoja ohjaaviin tietorakenteisiin ja arvoihin. Aiheeseen sisälletystä kirjallisuudesta ja luennoista, joita on yhteensä 24 tuntia, pidetään tentti.

4.1.2 Kasvatuksen filosofis-käsitteelliset perusteet

Tämä jakso ajoittuu myös syyslukukaudelle ja on kahden opintoviikon laajuinen. Siinä perehdytään kasvatuksen filosofiaan ja historiallisiin näkökohtiin. Tavoitteena on, että opiskelija oppii hahmottamaan opettajan työn filosofisia kysymyksiä. Keskeistä on opettajuuteen liittyvien myyttien, käsityksien ja arvostusten analyysi omien kokemusten erittelyn avulla. Ohjaustilanteita on n. 8 tuntia. Itsenäistä työtä, parityöskentelyä, ja ryhmätyötä opintotehtävien suorittamiseksi on yhteensä 72 tuntia.

4.1.3 Kohti toimivaa pedagogiikkaa ja opetussuunnitelma-ajattelua

Jakso on neljän opintoviikon laajuinen, ja pääaineesta riippuen se suoritetaan joko syys- tai kevätlukukaudella. Jakson viralliset puitteet ovat varsin väljät, jolloin kurssin pitäjällä on mahdollisuus vaikuttaa merkittävästi opintokokonaisuuden muodostumiseen. Käytännössä jakso on suoritettu yleensä opintotehtävinä. Alussa kuitenkin kaikille osallistujille pidetään yhteinen johdantoluento elämäntieteiden psykologiaan perustuvasta pedagogiikasta, jonka kesto on neljä tuntia. Opintotehtäviä on määrä tehdä kahdesta osiosta. Osiovaihtoehtoja ovat alkukasvatus, koulukasvatus ja aikuiskasvatus.

Osio 1: Alkuopetuksen pedagogiikka

Osio on kahden opintoviikon laajuinen kokonaisuus, jonka tavoitteena on perehdyttää opiskelija koulunkäynnin aloittamiseen liittyviin kysymyksiin, opetuksen toteuttamiseen oppilaiden ikää 5 - 8 v ja edellytyksiä vastaavalla tavalla. Myös peruskoulun kasvatustavoitteiden toteutumiseen alkuopetuksessa, esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmallisiin perusteisiin ja niihin nivellettyyn opetussuunnitelmaan kiinnitetään huomiota. Erityisesti painotetaan äidinkielen ja matematiikan alkeiden opettamista. Luentoja järjestetään 10 tuntia ja demoja 10 tuntia. Osion lopussa on tentti, johon opiskelijoiden tulee lukea yksi pakollinen ja kolme valinnaista teosta.

Osio 2: Koulukasvatus

Osion laajuus on kaksi opintoviikkoa ja sen perustana on Jouko Karin toimittama teos Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Sisällöllisesti keskitytään opetusopillisiin seikkoihin sekä opetussuunnitelmaan käsitteenä ja sen organisaatorakentteeseen Suomessa. Opiskelijan tulisi tarkistaa käsityksiään opettajan työstä perehtyen opetuksen peruskäsitteistöön ja alustavasti opetuksen teorioihin, erityisesti opetuksen työtapoihin ja didaktisen prosessin eri vaiheisiin. Lisäksi opiskelija asettaa itselleen omakohtaisia opiskelutavoitteita opettajaksi kasvamisen prosessia varten. Osio suoritetaan osallistumalla demonstraatio-opetukseen, tenttimällä opetusjakson perusteos ja tekemällä määrätyt opintotehtävät.

Osio 3: Aikuiskasvatus

Osiossa perehdytään aikuisen oppimisen psykologisiin perusteisiin sekä aikuisten opettamiseen ja aikuiskoulutukseen. Laajuus on kaksi opintoviikkoa. Osio on yleensä suoritettu opintotehtävinä.

4.1.4 Kasvu ja kehitys

Jakso on kahden opintoviikon laajuinen ja kaksijakoinen niille, jotka lukiossa eivät ole lukeneet psykologiaa. Syyslukukaudella nämä opiskelijat tekevät ohjatun opintotehtävän mahdollisuuksien mukaan opetusharjoitteluun liittyen. Tavoitteena on antaa opiskelijoille perustiedot kasvatopsykologiasta opettajan tehtävään sovellettuna. Kevätlukukaudella on kaikille yhteinen osa, jossa pyritään siihen, että opiskelijalle muodostuisi kokonaiskuva oppimisen edellytyksistä oppijan eri kehitysvaiheissa. Opiskelijan tulisi löytää vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa ja kokea oppilaiden erilaisuus pedagogisena haasteena. Jaksoon kuuluu 20 tuntia kontaktiopetusta kymmenen opiskelijan ryhmissä. Lisäksi tulee suorittaa pienryhmissä ohjattuja opintotehtäviä, oppilastutkielma ja alustettava keskusteluja.

4.1.5 Eri laajuiset kasvatukseen-koulutusyhteisöt

Jakso on kahden opintoviikon laajuinen, ja se jakaantuu kahteen osioon.

Osio 1: Kasvatustieteiden peruskäsitteistö

Tavoitteena on perehdyttää opiskelijat kasvatustieteiden perusteisiin ja auttaa heitä ymmärtämään kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnallista ja kansainvälistä luonnetta. Osio suoritetaan osallistumalla ryhmiin ja -keskusteluihin. Tämän lisäksi on varattu 30 tuntia opintotehtävien tekemiseen. Huomionarvoista on se, että osio integroidaan englannin kielen opintoihin: Text workshop ja Communication skills.

Osio 2: Kansainvälisyyskasvatusta

Osion tavoitteena on, että opiskelija tutustuu kansainvälisyyskasvatukseen perusteisiin ja tavoitteisiin. Opiskelijoille pyritään tarjoamaan kokemuksia erityisesti kehitys-, ihmisoikeus- ja kulttuuri- sekä ympäristö-, aseidenriisunta- ja tasa-arvokasvatuksesta samalla, kun he hahmottavat omaa kulttuurista identiteettiään. Erilaiset didaktiset työtavat, kuten esimerkiksi kommunikointi ja tiedonhankinta kansainvälistä tietoliikennettä hyväksi käyttäen, on hallittava mahdollisimman hyvin. Lisäksi opiskelijoiden tulee osallistua Unescon ASP-projektin toimintaan ja velvoitteisiin sekä YK-liiton järjestämään maailmankansalaisen kypsyyskokeeseen. Tärkeää on myös, että opiskelija ymmärtää arvokasvatuksen merkityksen kansainvälisyyskasvatukseen perustaksi ja yhdyttyään ihmiskuntaan kasvattamiseksi. Osio suoritetaan osallistumalla opetukseen (20 tuntia) ja tekemällä määrättyjä suoritteita (opintotehtäviä). Toinen vaihtoehto on tenttiä kirjakokous.

4.1.6 Opettajaharjoittelu 1

Jakson aikana tutustutaan opetussuunnitelman perusteisiin sekä sen soveltamiseen koulussa ja yksittäisessä luokassa. Lisäksi harjoitellaan opetuksen yhteisvastuullista suunnittelua, toteutusta ja arvioinnin perusasioita. Poikkeuk-

sellisesti arviointi toteutetaan palautekeskustelujen ja erikseen sovitun itsearviointin avulla. Harjoittelujakso on heti syyslukukaudella, jolloin opiskelija harjoittelee tutkivan opettajan otetta havainnoimalla koulun toimintaa tai haastatteleamalla koulun henkilökuntaa ja oppilaita. Jaksoon voidaan sisällyttää opetustuokioita, oppitunteja tai opetuskokonaisuuksia ennakkovalmisteluineen. Opiskelija laatii kokonaisuudesta vastaavan opettajan ohjeiden mukaisen raportin. Jakso toteutetaan normaalikoulussa.

4.1.7 Tukiryhmät

Koko opintokokonaisuuteen liittyen on järjestetty tukiryhmätoimintaa, joka kestää koko ensimmäisen lukuvuoden ajan. Ryhmissä osallistutaan pedagogis-filosofiseen keskusteluun, jolloin opiskelija huomaa tiedollisen ristiriidan suhteessaan opettajankoulutukseen ja käynnistää oman kokemuksellisen pohdintansa. Pyrkimyksenä on tarkastella suomalaista koulutuskulttuuria osana yhteiskuntaa sekä saada etäisyyttä omiin koulukokemuksiin. Tavoitteena on oman opettajaidentiteetin ja kasvatuksellisen päämäärätietoisuuden rakentamisen aloittaminen. Jaksoon sisältyy yhden päivän alkutapahtuma ja 30 tuntia pienryhmätyöskentelyä. Tapauksista pidetään päiväkirjaa, joka arvioidaan erikseen.

4.2. Monimuoto-opetuksen toteutuminen opettajankoulutuksessa

Vaikka Paakkola (1991, 11) painottaakin itsenäisen työn osuutta ja merkitystä, kattaa monimuoto-opetuksen käsite hänen mukaansa opetuksen koko kirjon opettajajohtoisuuden mukaan lukien. Näin on myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksessa. Vaikka kaikki monimuoto-opetuksesta esitellyt muodot eivät olekaan käytössä, niistä on valittu parhaiten soveltuvat mallit opettajankoulutukseen. Seuraavaksi tarkastelen monimuoto-opetuksen toteutumista opettajankoulutuksessa ja erityisesti edellä esitetyssä kokonaisuudessa Vahervan (1986,87) tekemän kolmijaon pohjalta, johon kuuluu 1) lähiopetus, 2) etäopetus ja 3) opiskelun kytkeminen työhön, työssä oppiminen (vrt. kuvio 2).

4.2.1 Lähiopetus

Opettajankoulutuksessa käytettäviä lähiopetuksen muotoja ovat esimerkiksi luennot, suurryhmädemot sekä tavalliset demot ja opintopiirit. Luennoilla ja suurryhmädemoilla opiskelijalle selvitetään käsiteltävän aiheen keskeisiä käsitteitä ja asiasisältöjä. Tarkoituksena on luoda opiskelijalle käsitys aihepiiristä sekä virittää ja tukea itseohjautuvuutta opiskeluprosessissa. Tavoitteena on siis luoda opiskelijalle motivoivat lähtökohdat aihepiiriin syventymiseen.

Demoilla syvennytään pienemmissä (alle 20 henkeä) ryhmissä jakson keskeisiin ongelmakohtiin ja keskustellaan mm. opintotehtävistä, tiedon hankinnasta ja sen hyödyntämisestä ohjaajan/tutorin johdolla. Opintopiireissä keskustellaan kokonaisvaltaisemmista asioista, kuten opettajuudesta ja opiskelun luonteesta yleensä. Nykyään ns. kotiryhmissä ei yleensä ole mukana ohjaajaa, vaan opiskelijat pohtivat keskenään asioita ja pitävät ajatuksistaan päiväkirjaa.

Siitä, miten hyvin tällainen käytäntö toimii, minulla ei ole varmaa tietoa. Miten syvällisesti asioita pohdiskellaan, kun ketään "auktoriteettia" ei ole läsnä? Vaarana tässä on mielestäni se, että opiskelijat ottavat ryhmäkokoontumiset liian suorituskeskeisesti. Päiväkirjaa pidetään mahdollisesti vain sen vuoksi, että se tarkastetaan, jolloin asioiden kriittinen pohdiskelu jää väistämättä vähälle. Kontrollin on tässä suhteessa oltava mielestäni sellaista, että pystytään toteamaan opiskelijoiden pystyneen vastaamaan heille annettuun itseohjautuvuushaasteeseen.

4.2.2. Etäopetus

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksessa etäopetus muodostuu pääasiassa opintotehtävien itsenäisestä suorittamisesta. Viestimien avulla tapahtuvaa vuorovaikutusta opiskelijoiden ja ohjaajan välillä on varsin vähän, sillä ohjaaja on yleensä tietynä aikana tietyssä paikassa yliopistolla, jolloin häneen saa varmasti yhteyden. Puhelinta luonnollisesti kyllä käytetään jonkin verran. Lisäksi sähköposti on yleistynyt nykyään siinä määrin, että se on suurimmalla osalla

yliopistoyhteisön jäsenistä ainakin viikoittaisessa käytössä. Se on äärimmäisen kätevä kommunikoinnin muoto, ja sen avulla on helppoa jättää esimerkiksi opintotehtäviä tarkistettaviksi.

Opintotehtävien tekeminen edellyttää jaksoja varten suunniteltuun kirjallisuuteen perehtymistä. Myös erilaiset av-tallenteet ja artikkelit toimivat tiedonlähteinä ja tarjoavat uusia käsittelytapoja tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta. Nykyään rinnalle on noussut uusia tietofoorumeja, kuten cd-rom-materiaali ja internet. Varsinkin internet oikein käytettynä antaa lähes rajattomat mahdollisuudet tiedon hankintaan. Cd-rom-materiaali kasvaa koko ajan ja aiheesta riippuen siitä on mahdollisuus löytää sopivia multimediatyyppejä tietopaketteja esimerkiksi opintotehtävissä hyödynnettäviksi.

Kirjalliset niteet ovat kuitenkin vielä selvästi tärkein tiedonhankinnan lähde ja menee varmasti vielä aikaa, ennen kuin ne menettävät valta-asemansa tietolähteinä. Rinnalle on noussut myös muita lähteitä, mutta mielestäni tärkeä osa monimuoto-opetusta onkin juuri se, että opiskelijalla on valinnan varaa. Tällöin kasvavaa informaatiolähteiden määrää ei pidä kokea sekoittavana elementtinä, vaan rikkautena, josta omien tuntemuksien mukaan voi valita tavan ja paikan tiedon hankkimiseksi. Vaihtoehtojen mahdollisuus kokonaisten kurssien suorittamiseksi on mielestäni itseohjautuvan oppimisen huomioon ottamista. Kun opiskelijoille annetaan valinnan mahdollisuus suoritustavassa, kyetään tarjoamaan yksilöitä paremmin palvelevia ratkaisuja sekä tukemaan heidän omakohtaista opiskeluprosessiaan elämäntilanne ja opiskelumieliala huomioon ottaen.

4.2.3 Opiskelun kytkeminen työhön

Opettajankoulutuksessa opiskelun kytkeminen työhön toteutetaan harjoittelukoulussa osallistumalla opetuksen seuraamiseen, suunnitteluun ja toteuttamiseen. Perusharjoittelu 1 tarjoaa mahdollisuuden tähän lähes heti opiskelujen alettua. Luokan varsinaisen opettajan, harjoittelutovereiden ja didaktikon ohjauksen/palautteen avustuksella luodaan kosketuspintaa todelliseen

opetustyöhön. Harjoittelujaksoon liittyen suoritetaan myös erilaisia opintotehtäviä, joissa pohditaan harjoittelussa esiin nousseita kysymyksiä. Harjoittelu toimii käytännössä pohjana kaikille kasvatustieteen opinnoille ainakin luokanopettajan koulutuksessa, sillä se on ensimmäisiä asioita opiskelujen alkaessa.

Toisaalta voisi ajatella, että tällainen toteutustapa hämmentää opiskelijoita. Heidät lähetetään harjoitteluun lähes "kylmiltään" ilman teoreettisia taustatietoja, joita he todennäköisesti ovat tulleet yliopistosta hakemaan. Vallitseva käytäntö ilmeisesti perustuu sellaiseen näkökulmaan, jossa opiskelijat ymmärtäisivät teorian konkreettisemmin. Heillä on tällöin käytännön kokemusta, joka toimii kasvatustieteellisten ongelmien kriittisen pohdiskelun pohjana.

5 OPISKELUMOTIVAATIO

Motivaation käsite liitetään päämääräsuuntautuneeseen käyttäytymiseen, jossa motivoitunut yksilö valitsee ja suuntaa toimintansa jonkun tietyn tavoitteen saavuttamiseksi (Ruohotie 1982). Motivaation kantasana on motiivi. Kun puhutaan motiiveista viitataan usein tarpeisiin, haluihin vietteihin ja sisäisiin yllykkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit näin ollen siis virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa. Ne ovat päämääräsuuntautuneita, joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. (Ruohotie 1982, 5.)

Ekolan (1987) mukaan motiivit käynnistävät, säilyttävät ja ohjaavat toimintaa. Ne voivat olla peräisin monista sisäisistä yllykkeistä ja niiden kombinaatioista kuten tarpeista, tunteista, vakaumuksesta ja arvoista, harrastuksista, asenteista jne. Nämä ovat persoonallisuuden ominaisuuksia, jotka saavat aikaan tarkoituksellista, säännönmukaista toimintaa. Säännönmukaisuus on riippuvainen toiminnallisen tavoitteen luonteesta, toimenpiteiden sisäisestä rakenteesta sekä toimintaa säätelevistä reunaehdoista. (Ekola 1987, 22.)

Peltonen (1985, 52) kiteyttää motivaation käsitteen seuraavasti: "Motivaatio on tiettyyn tilanteeseen liittyvä, muuttuva psyykinen tila, joka määrää, miten vireästi ihminen toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa kohdistuu."

5.1 Motivaatiotyypit

Motivaatiotutkimuksessa voidaan erottaa kaksi tyyppiä: Yleismotivaatio ja tilannemotivaatio (Ruohotie 1982). Tilannemotivaatio liitetään tilanteeseen, jossa motiivit ja aikaansaava käyttäytyminen virittyvät sisäisten ja ulkoisten ärsykkeiden pohjalta. Yleismotivaatio korostaa tämän lisäksi käyttäytymisen pysyvyyttä. Tilannemotivaatio on luonnollisesti riippuvainen yleismotivaatiosta. Esimerkiksi tietystä aiheesta kiinnostunut henkilö on yleensä helppo saada kiinnostumaan ko. aiheen kehittamisestä ja eteenpäin viemisestä. Yleismotivaatio voidaan nähdä myös asenteen synonyymina. Koulutuksesta puhuttaessa Ekola ja Vaherva (1976) tarkoittavat yleismotivaatiolla asennoitumista koulutusta kohtaan.

Asenteen ja motivaation eroa on kuvattu seuraavasti: Asenne on pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius. Motivaatio taas on lyhytaikainen ja tilannekohtainen. Asenne vaikuttaa toiminnan laatuun, kun taas motivaatio vaikuttaa toiminnan vireyteen. (Ekola & Vaherva 1976, 145; Ruohotie 1982, 7 - 8.)

5.2 Motivaatio oppimisessa

Oppimisessa motivaatio voi olla myös yleistynyttä ja jatkuvaa tai vaihtoehtoisesti tilannesidonnaista. Jatkuvässä motivaatiossa oppiminen sinällään on kiinnostavaa, ja asioihin perehdytään mahdollisesti omalla ajalla yli opintokokonaisuuden tarjoamien puitteiden. Tilannesidonnaiset motiivit voivat syntyä esimerkiksi opettajien antamista virikkeistä tai muista sosiaalisista tekijöistä. Motiivit saavat eriytyä myös oppiaineen tai tehtävätyypin mukaan. (Kosonen 1991, 32.)

Monien tutkimusten perusteella voidaan päätellä oppimismotivaation olevan varsin pulmallinen käsite (ks. Engeström 1981). Usein oppimistyöskentelyn perimmäinen motiivi on suoriutua annetuista tehtävistä sen sijaan, että itse sisältöön kiinnitettäisiin huomiota. Tällaisessa suorituskeskeisessä motivaatiossa suhtautuminen oppisisältöihin on valitettavan ulkokohtaista ja vieraantunutta. Opiskellaan siis vain arvosanojen vuoksi, eikä oman tiedon ja ajatusrakenteiden kehittymiseksi. (Engeström 1981, 32.)

Peltonen (1985, 55) jakaa aikuisopiskelijaan vetoavat motiivit kolmeen pääryhmään:

- Ekspressiiviset motiivit, jotka vetoavat tunteisiin ja liittyvät usein sosiaaliseen vuorovaikutukseen toisten opiskelijoiden kanssa
- Instrumentaaliset motiivit, jotka viittaavat opiskelun välinearvoon jonkin tietyn tavoitteen saavuttamiseksi
- Kehitysmotiivit, jotka saavat aikaan halun kehittää itseään ilman, että tavoitellaan aineellista hyötyä

Kososen (1991, 48) mukaan oppimisprosessia säätelevät monet tekijät: oppija,

opettaja, opetustilanteen sosiaaliset prosessit, opetussuunnitelma ja opetusinstituutio rakenteineen. Oppijan mielekkyyskokemukset ja toimintatavat ovat tutkimusten perusteella riippuvaisia toisistaan (esim. Aittola & Aittola 1995, 171). Motivaatio siis muovaa oppijan suhdetta oppimistehtäviin. Se vaikuttaa tehtävien ennakoimiseen, jäsentämiseen ja työstämiseen. (Kosonen 1991, 49.)

Vahvasti motivoituneet opiskelijat käyttävät motiivitulojensa mukaisia oppimistapoja (Kosonen 1991). Heikommin motivoituneet soveltavat oppimistapojansa satunnaisemmin, sillä he eivät motivoitu tehtävän vaatimalla tavalla. Kun motivaatio on korkealla, vastaavat oppijan motiivit ja tavoitteet ko. oppimistehtävää tai -tilannetta. Vastaavasti heikosti motivoitunut oppija kokee tilanteen oppimistapahtuman luonteesta riippumatta itselleen vieraaksi, jolloin tavoitteet ja kiinnostus eivät yllä sille tasolle, joka tehtävän kunnolliseksi suorittamiseksi vaaditaan. Kognitiivisten edellytyksien vajavuus ja oman mielen hallinnan epävarmuus estävät holistista lähestymistä ja syvällistä prosessointia. Oppijan luottaessa itseensä ja kykyihinsä sisäinen motiivi saa tilaa, eikä eteneminen oppimistapahtumassa ole välttämättä riippuvainen tilanteesta tai sosiaalista ärsykkeistä. Tilannetekijöinä esimerkiksi hyvä opetus, myönteiset ihmissuhteet sekä oppiaineksen merkityksellinen sisältö vapauttavat myös sisäistä motivaatiota. Ahdistavat tilanteet ja sisällöllinen turhautuminen puolestaan aiheuttavat usein pinnallista orientoitumista. (Kosonen 1991, 49.)

Opintomotivaatio ja mielekkyyskokemukset vaikuttavat toisiinsa ja osittain voidaan puhua jopa samasta ilmiöstä (Kosonen 1991). Käsitteet on syytä kuitenkin pitää erillään. Motiivit ovat toiminnan käynnistäjinä, suuntaajina ja säätelijöinä primäärisempiä kuin mielekkyyskokemukset. Esimerkiksi pelko, ahdistus, pakko jne. ovat tarvittaessa erittäin voimakkaasti vaikuttavia motiiveja, vaikka niitä tuskin yleisesti pidetään kovinkaan mielekkäinä. Mielekkyyskokemuksen kuitenkin vaikuttavat ja säätelevät kulloisenkin motivaation luonnetta ja dynamiikkaa. (Kosonen 1991, 57.)

6 MIELEKKYYS OPISKELUA OHJAAVANA TEKIJÄNÄ

Behaviorismi hallitsi oppimisen psykologiaa aina 1960-luvulle asti. Tuolloin tutkimukset suuntautuivat ulkoiseen, havaittavissa ja mitattavissa olevaan käyttäytymiseen (Simola 1988). Lopulta käyttäytymiskeskkeinen tutkimusihanne todettiin teoreettisesti rajoittuneeksi, joten kognitiivisiin toimintoihin kohdistuvaa tutkimusta laajennettiin voimakkaasti. Kognitiivinen näkemys hylkäsi ajatuksen käyttäytymisen suorasta kontrollista ja tarjosi sijalle kognitiivista kontrollia, vaikuttamista yksilöiden käsityksiin ympäröivästä maailmasta. Vastakkain aseteltuna nämä kaksi kontrollikäsitystä näkevät ihmisen ympäristönsä muokkaavien voimien tuloksena tai itse kykenevänä muokkaamaan omaa maailmaansa. (Simola 1988, 7 - 8.)

Termiä mielekkyys käytetään monissa asiayhteyksissä. Laajimman merkityksen käsitteelle antaa Frankl (1983, 19), joka sisällyttää sen koko elämän mielekkyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Suomen kielen perussanakirja (1992, 206) määrittelee käsitteen seuraavasti: Mielekkyys on ominaisuus, jossa on jotakin mieltä ja järkeä. Koettu mielekkyys ja järjellisyys viittaavat mielekkyuden affektiivisiin ja kognitiivisiin merkitysaspekteihin, joihin mm. Olkinuora (1983) on mielekkyyttä tarkastellessaan paneutunut.

6.1 Mielekäs oppiminen

Merkityksellisen ja mielekkään oppimisen käsite tuli laajemmin tunnetuksi kognitiivisen oppimisen näkemyksen vallatessa alaa behavioristiselta. Vallalla olleessa positivistis-behavioristisessa tutkimussuunnassa jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle koehenkilöiden subjektiiviset kokemukset, jotka esim. David P. Ausubelin mukaan kuuluvat olennaisesti merkityksellisen ja mielekkään oppimisen tutkimiseen. (Vaherva & Ekola 1986, 37.)

Ausubel määrittelee mielekkään oppimisen edellytyksiä seuraavasti: Opeteltavan aineksen on oltava olennaista ja sisäiseltä rakenteeltaan johdonmukaista. Tämän lisäksi oppijan kognitiivisessa struktuurissa on oltava suhteuttamisen kannalta

käyttökelpoisia käsitteitä ja kategorioita, jolloin asia on mielekkäästi opittavissa. Mielekkään oppimisen toteutumiseen tarvitaan lisäksi vielä tahto ja halu oppia. (Olkinuora 1979, 30.) Vaherva ja Ekola (1986, 38) kuvaavat opiskelua ja oppimista mielekkääksi silloin, kun opiskelija kokee opiskeltavan aineksen merkitykselliseksi oman elämän- tai työtilanteensa kannalta, kun hän kokee halua kyseisen aineksen opiskeluun, ja kun hänen tiedollinen rakenteensa on vastaanottavainen sille.

Engeströmin (1981) mukaan mielekkäälle oppimiselle on luonteenomaista se, että oppimissisällöt liittyvät elämäntätöön kuuluviin ristiriitoihin. Tyytymättömyys omiin tietoihin ja taitoihin synnyttää luonnollisen motivaation opiskeluun. Kun opittavan sisällön olemassaoloa ja siitä saatavaa tietoa koskevat perusteet ovat opiskelijan uskomusten mukaisia, opiskelija on valmis tutustumaan ilmiöön. Tällöin informaation käsittely koetaan mielekkäänä motivoivana. Käsitteltävää ilmiötä koskeva tieto voi täydentää opiskelijan aikaisempia uskomuksia tai mahdollisesti johdattaa hänet tiedolliseen ristiriitatilanteeseen, joka luo tarpeen ongelman ratkaisuun. (Engeström 1981; Yrjönsuuri 1994, 46 - 47.) Opiskelussa mielekkyys saavutetaan psyykkisen ja henkisen työn avulla. Psyykkisessä prosessoinnissa yksilö muokkaa sisäisesti tunteitaan, mielikuviaan ja käsityksiään, jolloin henkinen työ suuntautuu johonkin ulkoiseen tavoitteeseen kuten uuden asian opiskeluun. Tiedon sisäistäminen vaatii kuitenkin myös psyykkistä työtä. (Hypén, Keskinen, Kinnunen, Niemi & Vauras 1985, 119; Toiskallio 1988, 105.)

Olkinuora puolestaan (1983, 18) määrittelee oppimisen ja opiskelun mielekkyyden seuraavasti: " Oppimisen ja opiskelun mielekkyydellä tarkoitetaan opiskelussa kohdattavien asioiden ja niihin sisältyvien kielellisten ilmauksien, tekojen ja toimintojen kokemista merkitystä omaavina, erilaisia tarkoituseriä palvelevina (relevanssi) ja opiskeluun sisältyvien prosessien hallinnan kokemista siinä määrin, että niiden avulla tunnetaan voitavan edistää kyseisten tarkoituserien saavuttamista (kontrolloitavuus)".

Rauhalan (1983, 89-102) mukaan mielekkyyttä on mahdotonta erottaa koko todellisuussuhteen suotuisuudesta tai epäsuotuisuudesta, jossa suora, kehollisesti ilmenevä suhtautuminen faktiseen tilanteeseen vaikuttaa tiedostamattomien ja tiedostettujen kokemusten ohella.) Tämän perusteella voi päätellä, että mielekkyyskokemusten sisällöt koostuvat seuraavista seikoista:

1. Ne ovat yksilön kussakin toimintatilanteessa monikerroksisia ja vain osittain tiedostettavissa, joten niitten kokonaisvaltainen tutkiminen on vaikeaa.
2. Ne vaihtelevat yksilökohtaisesti eri ajankohtina eri tilanteissa.
3. Ne eroavat yksilökohtaisesti kokemuserustan rakenteen ja sisällön mukaan.

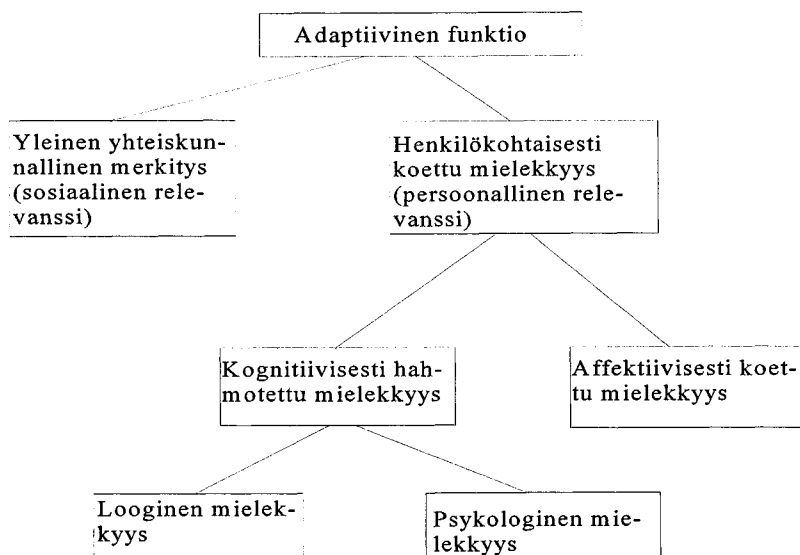
Olkinuoran määritelmää mielekkyudesta voidaan näiden näkökohtien valossa luonnehtia suppeahkoksi, vain kognitiivisesti painottuneeksi (Kosonen 1991, 55). Yliopisto-opiskelun mielekkyys esimerkiksi vaihtelee huomattavasti eri tieteenalojen kesken. Aittola & Aittola (1985) esittävät tutkimuksessaan, että mielekkyiden kokemisessa on eroja sen suhteen, minkälaiset asiasisällöt minkäkin tieteenalan opiskelijat kokivat mielekkääksi. Tutkimuksesta nousi esiin kaksi selkeää ryhmää. Esimerkiksi kauppatieteiden ja opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat pitivät mielekkäinä käytännössä soveltamiskelpoisia teknillisiä tietoja, kun taas yhteiskuntatieteiden ja psykologian opiskelijat kokivat mielekkääksi teoreettisemmat asiasisällöt. (Aittola & Aittola 1985, 228 - 229.)

6.2 Mielekkyiden käsitehierarkia

Mielekkyiden määritelmää tarkentaessaan Olkinuora (1983, 18) erotteleekin opiskelun sosiaalisen ja persoonallisen relevanssin. Hänen mielestään ei riitä, että yksilö ymmärtää koulutuksellaan tai siihen sisältyvillä asioilla olevan yleistä merkitystä, vaan hänen on motivoituakseen koettava nuo merkitykset myös omakohtaisesti tärkeinä eli hänen omia tavoitteitaan palvelevina ja tarpeitaan tyydyttävinä.

Mielekkyyskäsitteen ja siihen liittyvien komponenttien taustalla Olkinuora (1983,

25-26) tuo esille yläkäsitteen, jota hän kutsuu adaptiiviseksi funktioksi. Ympäristöön sopeutuminen on niin ihmisen kuin muidenkin elävien organismien ongelma/peruselinehto. Ihmisen sopeutumisessa on kuitenkin huomattavasti suurempi osuus kulttuurisesti opituilla ja kognitiivisesti käsitellyillä sopeutumiskeinoilla. Jotta ihminen sopeutuisi tarkoituksenmukaisella tavalla omaan olemukseensa ja ympäristöönsä, on hänen muodostettava jonkinlainen käsitys fyysisestä ja sosiaalisesta elinympäristöstään. Tämän ns. maailmankuvan pohjalta yritämme mieltää maailmaa sopeutuaksemme siihen parhaaksi näkemällämme tavalla (ks. kuvio 6.).



Kuvio 6. Mielekkyyksianalyysin keskeiset käsitteet Olkinuoran (1983, 26) mukaan.

Leontjev (1977, 118-132) tuo esille erottelun toiminnan merkityksen ja mielen välillä. Tämä erottelu on samansuuntainen kuin Olkinuorankin (1983) käyttämä jako sosiaaliseen ja persoonalliseen relevanssiin. Tämän perusteella sosiaalisella relevanssilla tarkoitetaan sitä, mikä funktio tietyllä toiminnalla on jonkin yhteiskunnan tietynhetkisissä olosuhteissa ja suhteiden järjestelmässä. Jollakin asialla kuten opiskelulla on sosiaalista relevanssia esimerkiksi silloin, kun se palvelee suuren ihmisryhmän tarkoituksia. Vaikka eri yksilöt saattavat hahmottaa tietyn asian yhteiskunnallisen merkityksen samansuuntaisesti (esimerkiksi koulunkäynnin yleinen merkitys yhteiskunnassa), saattaa sillä olla kullekin toisistaan poikkeava persoonallinen mieli. Sosiaalinen relevanssi luo siis tavallaan pohjan jokaisen ihmisen persoonalliselle relevanssille. Näin ollen on mahdollista, että esimerkiksi koulujen opetussuunnitelmissa on liikaa sosiaaliseen relevanssiin pohjautuvia asiasisältöjä, jolloin oppilaat eivät välttämättä koe läheskään kaikkia asioita omasta näkökulmastaan mielekkäinä. (Olkinuora 1983, 18 - 19.)

Olkinuoran (1983) sekä Aittola & Aittolan (1985) mukaan henkilökohtaisesti koetun mielekkyyden taustalla vaikuttavat yksilölliset relevanssirakenteet, jotka ovat sisältyvät subjektiiviseen elämismaailmaamme ohjaten toimintaamme eri tilanteissa. Näiden hierarkisesti monitasoisten relevanssien taustalla ovat kullakin hetkellä etualalla olevat ongelmat, tarpeet ja tavoitteet, joiden tyydyttämiseen yksilö pyrkii. Näin ollen voidaan sanoa ihmisen pyrkivän päämäärätietoiseen ja mielekkääseen toimintaan. Mielekkyys kuitenkin määrittyy kunkin ihmisen sisäisin ehdoin. Yksilön elämismaailman sisäinen rakenne on muodostunut henkilökohtaisen kokemushistorian kautta, johon ovat vaikuttaneet todelliset elämisen olosuhteet sekä kulttuuriset mallit sosiaalisten tekijöiden kautta. (Olkinuora 1983, 20; Aittola & Aittola 1985, 69-70.)

6.3 Mielekkyyden näkökulmia

Vaikka mielekkyyden kokeminen määräytyykin yksilön sisäisin fenomenologisin ehdoin, voidaan sitä erotella kognitiivisien, affektiivisien, loogisien ja psykologisten näkökulmien valossa. (Olkinuora 1983, 20-24.)

6.3.1 Kognitiivinen näkökulma

Mielekkyyden kognitiivisella näkökulmalla tarkoitetaan Olkinuoran (1983, 20) mukaan mieltämisen kohteena olevan seikan merkityksen ja tarkoituksen tajuamista. Yksilö ymmärtää tällöin, että asialla on jokin merkitys ja tarkoitus ja että se liittyy jollain tavalla hänen aikaisempiin tieto- ja kokemusrakenteisiinsa. Mielekkyyden kognitiivisen aspektin määritelmässä voidaan Aittolan & Aittolan (1985) mukaan erottaa toisistaan kielellisten ilmausten ja symbolien sekä erilaisten tekojen ja toimintojen merkityksen ja tarkoituksen tajuaminen omien intressien kannalta asiaan kuuluviksi ja tavoittelemisen arvoiseksi. Jos yksilö kokee mainitun kaltaiset kognitiiviset toiminnot mielekkäiksi, hän osaa perustella omaa toimintaansa ja hahmottaa sitä paremmin. (Aittola & Aittola 1985, 70 - 71) Voidaan olettaa, että selkeästi ja jäsenyvästi tiedostava yksilö pystyy paremmin motivoitumaan tulevaisuusorientaation suuntaisesti ja lykkäämään välittömiä tarvetyydytyksiä pidemmän tähtäyksen tavoitteiden tieltä kuin yksilö, jolla tiedostamisprosessi on epäselvä. Tätä on pidetty toimivan saavutusmotivaation keskeisenä edellytyksiä. (Olkinuora 1983, 20 - 21.) Vähäisimmillään kognitiivisesti koettu mielekkyys on esimerkiksi silloin, kun opiskelija ei kykene havaitsemaan edes yleistä merkitystä oppimistoiminnoissaan. (Olkinuora 1983, 21; Toiskallio 1984, 108.)

6.3.2 Affektiivinen näkökulma

Mielekkyyden affektiivisella näkökulmalla tarkoitetaan asioiden, tekojen ja toimintojen merkityksellisyyden kokemista omien tarpeiden, asenteiden ja tunnetilojen pohjalta (Olkinuora 1983, 21). Se viittaa opiskeltavien asioiden ja opiskelun edellyttämien tekojen kokemiseen joko välillisesti tai välittömästi erilaisia intressejä ja/tai tarpeita palvelevina (Olkinuora 1979, 55). Mielekkyyden kokemisen painottuminen joko kognitiiviselle tai affektiiviselle näkökulmalle riippuu mahdollisesti kehityspsykologista seikoista. Nuoret, alaluokilla olevat oppilaat eivät esimerkiksi osaa eritellä kokemansa mielekkyyden kognitiivista aspektia, mutta silti he pystyvät kertomaan affektiivisia seikkoja kokemastaan sen perusteella miltä heistä tuntuu. Vanhempien ihmisten opintomotivaatiossa

taas painottuvat usein kognitiivista mielekkyyttä ilmentävät näkökohdat kuten esimerkiksi koulutuksen tarpeelliseksi ja hyödylliseksi kokeminen suhteessa tavoitteisiin. (Olkinuora 1983, 21.) Rajankäyntiä näiden kahden näkökulman välillä kuvaa myös Olkinuoran (1979, 56) esittämä hypoteesi siitä, että mielekkyyden puute muuntuu ajan kuluessa helposti affektiivisesti koetun mielekkyyden puutteeksi ja puolestaan affektiivisesti koetun merkittävyyden puuttuminen tuottaa heikon motivaation mielekkään oppimisen edellyttämälle asennoitumiselle - ei välttämättä jakseta yrittääkään ymmärtää opetettavia asioita.

Erottelu mielekkyyden kognitiivisiin ja affektiivisiin aspekteihin voidaan suhteuttaa eräaseen toiseen erotteluun, jonka venäläinen pedagogi Markova on tehnyt reaalisesti vaikuttavien ja tiedostettujen motiivien välillä. Motivaation täysipainoinen kehittyminen edellyttää lapsen yksittäisten tarpeiden tyydyttämistä, jotka vakiintuvat vähitellen pysyviksi motivaatiomuodostelmiksi, sekä asetettuja tavoittelemisen arvoisia yllykkeitä, jotka toiminnan yhteydessä muuttuvat sisäisesti vaikuttaviksi. (Hakkarainen 1979, 10 - 11.) Affektiivisesti koetut mielekkyydaspektit toimivat vaikuttavina motiiveina silloinkin, kun emme niitä itse tiedosta. Toisaalta ihmiset tarjoavat usein oman toimintansa selitykseksi muilta kuultuja sosiaalisesti suotavina pidettyjä motiiveja, vaikka ne eivät heidän toimintaansa olisivatkaan vaikuttaneet. Tutkijan täytyykin tehdä tulkintoja vaikuttavista motiiveista myös epäsuoran aineiston pohjalta. (Olkinuora 1983, 22.)

Kognitiiviset ja affektiiviset elementit yhdistyvät mielenkiintoisella tavalla mielekkyyskokemuksia tuottavaksi nk. itsearvoisen älyllisen toiminnan osana. Toiminta ei tällöin tähtää välineenä jonkin etäisemmän päämäärän saavuttamiseen, vaan se koetaan itsessään palkitsevana, älyllisen haasteen tuoman jännityksen ja onnistuneiden ratkaisujen kautta. (Olkinuora 1983, 23.) Kosonen (1991, 56) näkeekin mielekkyyskokemusten erottelun keinotekoisena, sillä kognitiiviset ja affektiiviset puolet kietoutuvat käytännössä toisiinsa.

6.3.3 Looginen näkökulma

Loogiseksi mielekkyydeksi voidaan määritellä sellainen älyllinen toiminta, jossa

pyritään keskittymään älyllisten ongelmien ratkaisuun ja joissa sekä ratkaisujen onnistuneisuutta että siihen johtaneen ajattelun tasoa voidaan arvioida logiikan muodollisten kriteerien perusteella. Piaget'laisittain ongelmia lähestytään senhetkisten skeemojen puitteissa ko. tason logiikan puitteissa. Peruskoulussa pyritään nykyäänkin lisäämään loogista mielekkyyttä. Oppilaita ohjataan käyttämään loogisen ajattelun välineitä yhä laaja-alaisemmin ja joustavammin ratkaistakseen ongelmia.(Olkinuora 1983, 24.)

6.3.4 Psykologinen näkökulma

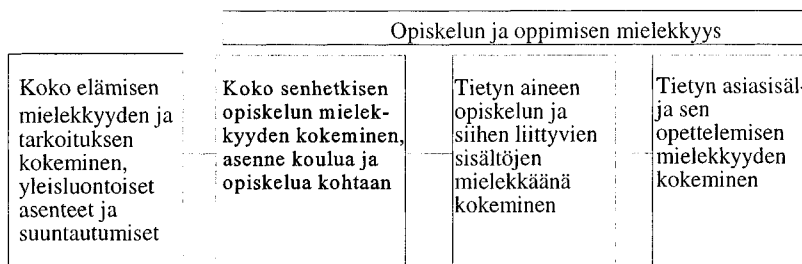
Kaikki motiiveille rakentuva toiminta ei kuitenkaan ole sillä tavoin järkipäristä, että se olisi kuvattavissa tieteellisen logiikan mukaisesti. Toiminta voi olla järkevää yksilön näkökulmasta hänen elämänsä sisäisin ehdoin, mutta se ei ole välttämättä loogisesti mielekästä. Tällaista mielekkyysspyrkimystä kutsutaan psykologiseksi mielekkyydeksi. Yksilön käyttäytymistä voidaan pitää psykologisesti mielekkäänä silloin, kun hän sosiaalisesti ahdistavissa tai minäänsä uhkaavissa tilanteissa käyttäytyy ulkopuolisten mielestä epämielikkäästi.(Olkinuora 1983, 24 - 25.)

6.4 Mielekkyykokemusten eri tasot

Edellä on mainittu mielekkyykokemuksen olevan jakamaton kokonaisuus, jossa edellisen kaltaiset erottelut ovat mahdollisia ainoastaan käsitteellisellä tasolla (Olkinuora 1983, 20). Opiskelussa mielekkyyden kokemisen tutkimisessa on olennaista se, että mielekkyyden tai epämielikkyyden kokemuksia voi olla hyvin eritasoisista ilmiöistä. (Aittola & Aittola 1985, 71 - 72.)

Yleisimmällä tasolla mielekkyyden kokeminen viittaa koko elämän mielekkyyden ja tarkoituksellisuuden kokemiseen, jota esimerkiksi Frankl (1980, 17-42) on analysoinut. Myös opiskelun mielekkyyden kokeminen voi pohjautua tälle laajalle kokemuserustalle (ks. kuvio 7). Opiskelun mielekkyys voidaan puolestaan jakaa yleiseen koko opiskeluprosessin mielekkyyttä arvioivaan tasoon, ja edelleen jonkin tietyn aineen ja siihen sisältyvien yksittäisten asiasisältöjen opetteluun

mielekkyyteen. (Aittola & Aittola 1985, 72.)



Kuvio 7. Mielekkyykokemusten eri tasot Olkinuoran (1983, 29) mukaan.

Kuvio kuvaa oppimiseen liittyvien keskeisten merkityssuhteiden suotuisuutta ja hierarkisoitumista. Parhaassa tapauksessa oppijan merkityssuhteet ovat syvästi elettyjä ja ne muodostavat toimivan maailmankuvan, jossa omakohtaiset arvot ja motivaatiot toimivat ohjaajina. Tällöin oppimistilanteet eivät jää irrallisiksi, vaan nivELYVÄT kognitio- ja tunnerakenteiden verkkoon muokaten sitä edelleen. (Kosonen 1991, 58.)

Mielekkyyden kokemisen eri tasojen välillä vallitsee molemminpuolinen vuorovaikutussuhde, sillä koko elämisen mielekkyyden kokeminen vaikuttaa opiskeluprosessin mielekkyyden kokemiseen sekä eri tieteenalojen opiskelun intensiteettiin että käsitykseen näiden aineiden oppisisältöjen merkityksellisyydestä. (Olkinuora 1983, 28-30; Aittola & Aittola 1985, 73.) Toisaalta merkitysettömien asioiden opiskelu heijastuu kielteisesti koko oppiaineen opiskelumotivaatioon sekä lopulta koko opiskeluprosessiin. Sillä saattaa olla jopa vaikutusta elämisen mielekkyyden kokemiseen. Tämä vuorovaikutusketju on luonteeltaan dialektinen, sillä eri tasot muodostavat perustan seuraavan tason mielekkyykokemuksille. Eri tasojen välisiä suhteita ei voi kuitenkaan pitää kausaalina, sillä mielekkäänä kokemisesta ei välttämättä seuraa vastaavaa kokemusta opiskeluprosessissa tai että mielekkäänä koettujen asiasisältöjen opettelu voisi vaikuttaa suoraan koko opiskeluprosessin mielekkyyden kokemiseen. (Olkinuora 1979, 57; Aittola & Aittola 1985, 73.)

6.5 Relevanssi

Mielekkään opiskelun perustana ovat erilaiset relevanssirakenteet, jotka omalla tavallaan ohjaavat sitä, millaiset asiat voivat muodostua mielekkäiksi. Jotta oppiminen koettaisiin mielekkäänä, tulee oppijan kyetä säädellä sitä. Oppisisältöjä tulisi siis valita oppijan motivaation suunnassa ja kognitiivisten edellytysten tahdissa ja muodossa. (Kosonen 1991, 58; Olkinuora 1983, 41-42.) Niinisten (1984, 28) mukaan voidaan myös olettaa, että mielekkyyden kokeminen vaikuttaa kaikilla relevanssirakenteiden tasoilla, jolloin asiasisältöjä tulkitaan sitä tehokkaammin, mitä mielekkäämmäksi asia omasta näkökulmasta koetaan.

6.6 Kontrolloitavuus

Kontrolloitavuudella tarkoitetaan mm. mahdollisuutta säädellä omia töitä ja niiden suoritustapoja. Kosonen (1991, 58-59) on nostanut esille seuraavia kontrolloitavuuden elementtejä:

- mahdollisuus suunnitella omaa tulevaisuutta kyllin yksilöllisesti siten, että omat edellytykset tulevat huomioon otetuiksi
- oppimiseen liittyvät palautteet, jotka eivät katko vaan edistävät tehtävän ymmärtämistä ja sen kytkeytymistä motivaatioon.
- itseohjautuvuudelle tilaa antavat vuorovaikutussuhteet

Myös Crooksin (1988, 463) mukaan sisäisen motivaation ruokkimiseksi oppijalla on oltava tilaa omille näkemyksille tavoitteiden asettelussa ja toimintatapojen valinnassa.

Kun oppimistehtävä koetaan merkitykselliseksi ja kun opiskelua voidaan itse säädellä, oppijan on mahdollista ottaa luontevasti vastuu oppimistilanteesta, jolloin hän tekee aktiivisesti työtä ymmärtääkseen oppimansa (Kosonen 1991). Mielekkyyden kokemus vahvistaa sitoutumista, jolloin oppija tavallaan solmii opiskelusopimuksen itsensä kanssa. Mielekkyykokemukset ovat myös tärkeä oppimistulos, joka näkyy esim. motivaation jatkuvuutena, asenteiden muodostuksena, oppimisen arvostamisena ja opiskeluun sitoutumisena. (Kosonen 1991, 59)

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa monimuoto-opetuksen toimivuutta eri ryhmien välillä. Olen pyrkinyt selvittämään kohderyhmän osaamista/ oppimista mittaamalla tiedollisen tason. Lisäksi olen tarkastellut opiskelijoiden mielipiteitä monimuoto-opiskelusta heidän mielekkyykokemustensa pohjalta. Kohderyhmänä on lukuvuonna 1995-96 kasvatustieteen approbaturia suorittaneet Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat sekä erilaiset pääaineopiskelijat. Lähtöasetelma on sikäli mielenkiintoinen, että kyseessä on kaksi toisistaan selkeästi poikkeavaa ryhmää. OKL:n opiskelijat ovat ensimmäisellä vuosikurssilla ja monimuoto-opiskelu on periaatteessa ainoa opiskelumalli, johon he yliopistossa ovat tutustuneet. Pääaineopiskelijat puolestaan ovat saattaneet opiskella useamman vuoden ja he ovat mahdollisesti tottuneet perinteiseen luento/tentti järjestelmään.

Aihepiiriin, joka liittyy tutkimukseen, olen perehtynyt kirjallisuuden avulla. Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on suunnata ja ohjata tutkimuksessa tehtäviä valintoja. Kirjallisuuteen perehtymisellä on tarkoituksena tutustua lisäksi niihin käytännön seikkoihin ja ongelmiin, joita tutkija kohtaa tutkimusta tehdessään. (Hirsjärvi, Liikanen, Remes & Sajavaara 1991, 14 - 15.) Tutkimuksen teoriaosassa on selvitetty monimuoto-opetuksen sisältöä ja tarkoitusta. Lisäksi olen tutustunut motivaation ja mielekkyyden käsitteisiin lukemalla alojen kirjallisuutta varsin laajasti, sillä ne kuuluvat olennaisena osana tutkimusongelmiini.

7.2 Tutkimusongelmat

Tutkimusongelman asettaminen on tärkeä vaihe tutkimuksessa. On sanottu, että ongelman asettaminen ja muotoilu olisi jopa hankalampaa kuin sen ratkaiseminen. Tutkimusaiheesta tulisikin löytää näkökulma, joka tekee tutkimuksesta mielekkään. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tutkija on saanut rajatuksi lähtökohtaongelman, jota tieteellisessä tutkimuksessa yleensä

nimitetään pääongelmaksi. Tutkimuksessa voi olla useita samantasoisia pääongelmia, ja ne voidaan paloitella edelleen osaongelmiksi. (Hirsjärvi ym. 1991, 27.) Tässä tutkimuksessa pää- ja osaongelmat ovat muodostuneet seuraavalla tavalla:

1 Onko pääaineella merkitystä opintomenestykseen kasvatustieteen monimuoto-opiskelussa?

1.1 Onko luokanopettajaksi opiskelevien ja aineenopettajaksi opiskelevien opintomenestyksessä eroa?

1.2 Onko iällä ja sukupuolella yhteyttä opintomenestykseen?

1.3 Onko mielekkyyden kokemisella yhteyttä opintomenestykseen?

2 Onko pääaineella merkitystä opiskelun mielekkyyden kokemiseen?

2.1 Onko luokanopettajaksi opiskelevien ja aineenopettajaksi opiskelevien opiskelun mielekkyyden kokemisella eroa?

2.2 Onko iällä ja sukupuolella yhteyttä opiskelun mielekkyyden kokemiseen?

7.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusmateriaalina käytettiin em. ryhmien tenttivastauksia. Tutkimuksessa on otettu huomioon yksi tietoja mittaava kysymys (vaihtoehtoisesti a tai b kohta) sekä osio, jossa opiskelijoita pyydetään kommentoimaan kasvatustieteen opintokokonaisuudesta saatuja kokemuksia (liite 1).

Tutkimusaineiston kokoaminen on ollut varsin vaivatonta, sillä analysoitava materiaali oli jo olemassa ja se oli myös lähes valmiiksi rajattu. Aineistona on professori Jouko Karin lukuvuonna 1995 - 96 järjestämä kasvatustieteen tentti.

7.4 Mittari ja muuttujat

Kuten edellä on mainittu, tutkimusaineisto perustuu tenttikysymyksiin. Olenkin

kehittänyt molempiin kysymysvaihtoehtoihin ns. mallivastaukset opiskelijoiden hallussa olleen opiskelumateriaalin pohjalta (liite 2). Opiskelijoiden vastauksia on verrattu mallivastauksiin ja ne on pisteytetty. Numeroskaalalla on selkeää osoittaa tiedollinen taso. Skaalana olen käyttänyt asteikkoa 1-5:een.

Opiskelijoiden kokemuksien mittaamiseen olen kehittänyt yksinkertaisen mittarin, jossa otetaan huomioon opiskelijoiden kokema mielekkyys opintojen sisältö ja käytännön järjestelyt huomioon ottaen. Kysymyksen avoimuuden johdosta siitä on tähän tutkimukseen vaikea erottaa muuta kuin se, että onko opiskelija kokenut asian mielekkääksi vai ei. Mittarissa on myös ei osaa sanoa-vaihtoehto. Vastauksista selviää lisäksi vielä vastaajan ikä, sukupuoli ja pääaine.

7.5 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohderyhmänä on siis lukuvuonna 1995-96 kasvatustieteen approbaturia suorittaneet Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat sekä erilaiset pääaineopiskelijat (taulukko 1).

Pääaine	f	%
Luoko	57	67,9
Psykologia	1	1,2
Fysiikka	6	7,1
Kemia	2	2,4
Matematiikka	6	7,1
Biologia	2	2,4
Vieraskieli	6	7,1
Suomi	2	2,4
Vapaa sivistystyö	2	2,4
<u>Yhteensä</u>	<u>84</u>	<u>100,0</u>

Taulukko 1. Kohderyhmän muodostuminen pääaineittain.

Erätuulen , Leinon & Yli-luoman (1994, 18) mukaan tutkijan on syytä tuoda

selkeästi esille, mikä on tutkimuksen perusjoukko, eli mihin joukkoon tutkimustieto voidaan yleistää. Tässä tutkimuksessa tämä huomioon ottaen perusjoukkona voidaan pitää kaikkia kasvatustieteen perusopintoja monimuotoisesti suorittaneet, jolloin kyseessä olisi poikittaistutkimus, jossa otoksena on kaikki lukuvuonna 1995-96 ko. tenttiin vastanneet.

Toisaalta voidaan ajatella em. ryhmää myös varsinaisena perusjoukkona, sillä monimuoto-opetus ja sen puitteet kehittyvät ja muuttuvat joka vuosi, jolloin vertailukelpoisuus muihin ryhmiin voi olla erittäin pieni. Tällöin voimme puhua kokonaistutkimuksesta, jossa perusjoukon kaikki alkiot on mitattu. (Liedes & Manninen 1974, 22.)

7.6 Tulosten luotettavuus

Mittausten luotettavuus ja niiden pätevyys vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. Reliaabelius ja validius muodostavat yhdessä mittarin kokonaisluotettavuuden. Validius määrittää mittarin kyvyksi mitata täsmälleen sitä, mitä se on tarkoitettu mittaamaan. Mitä huonommin muodostetun mittarin tulokset vastaavat mitattavaa asiaa, sitä enemmän mittarin validius heikkenee. Reliaabeliudella puolestaan pyritään osoittamaan mittaustuloksen poikkeama muuttujan todellisesta arvosta. Huono reliaabelius alentaa myös mittarin kokonaisvalidiutta, mutta reliaabelius on riippumaton validiudesta. Esimerkiksi vaaka, joka näyttää aina mitattaessa tietyn määrän väärin, on epävalidi, mutta silti erittäin reliaabeli. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 88 - 89.)

7.6.1 Reliaabelius

Satunnaisvirheet mittauksen eri vaiheissa alentavat tuloksen reliaabeliutta. Esimerkiksi mittaajan huolimattomuudesta johtuvat virheet, haastateltavan muistin puutteellisuus ja aineistoa tietokoneelle tallettavan henkilön lyöntivirheet ovat luonteeltaan satunnaisia. Reliaabelius on hyvä silloin, kun siinä on

mahdollisimman vähän satunnaisvirhettä ja se on toistettavissa antaen samanlaisen tuloksen. (Alkula ym 1994, 94 - 95.)

Reliaabeliuden mittaamiseksi on paljon keinoja. Esimerkiksi uudelleen mittaus (test-retest), rinnakkaismittaus (alternative form) ja Cronbachin alfa-kerroin ovat tällaisia. aihepiiriin. Tutkimuksessa ei ole varsinaisia summamuuttujia, joten Cronbachin alfa-kertoimen käyttö ei ole tarpeellista.

Tässä tutkimuksessa asianmukaisin keino reliaabeliuden nostamiseksi on uudelleenmittaus. Olenkin käsitellyt tutkimusaineiston useamman kerran ja merkinnyt tulokset ylös. Toisistaan poikkeavia mittaustuloksia esiintyi todella harvoin joten, tutkimuksen reliaabeliutta voidaan tässä valossa pitää varsin korkeana. Konkreettisiin mittauksiin, kuten tässä tutkimuksessa ikä, sukupuoli ja pääaine, liittyvä satunnaisvirhe on harvinainen. Reliaabeliutta voidaankin pitää näiltä osin lähes täydellisenä. (Alkula ym. 1994, 94 - 96.)

Rinnakkaismittauksessa mitataan samaa asiaa eri mittareilla, ja uudelleenmittauksen lisäksi olenkin käyttänyt rinnakkaismittarina professori Jouko Karin antamia lausuntoja kyseisten opiskelijoiden opintomenestyksestä. Aineisto on arvosteltu skaalalla hyväksytyt/ erinomaiset tiedot. Tarkastelin aineistoa niiden osalta, jotka olivat saaneet erinomaiset tiedot. Heitä oli kaikkiaan kymmenen. Minun arvosteluskaalani perusteella näiden opiskelijoiden keskiarvo oli 3.5. Koska käyttämäni arvostelutapa on tiukka, voidaan reliaabeliutta tässä valossa pitää hyvänä. Tosin professori Kari on arvostelussaan huomionut koko tentin, kun taas allekirjoittanut on keskittynyt vain yhteen aihepiiriin.

7.6.2 Validius

Validiudella tarkoitetaan siis mittarin kykyä mitata sitä, mitä se on tarkoitettu mittaamaan. Alkula ym. (1994, 91 - 92) tuovat esiin validiuden kolme erilaista näkökulmaa: Ennustevalidius, sisällöllinen validius ja rakennevalidius.

Ennustevalidus viittaa mittarin kykyyn kuvata jotakin mittarin ulkopuolista ilmiötä. Esimerkiksi jos korkeakoulun valintakoe ennustaa hyvin opiskelumenestystä, sitä voidaan pitää ennustevalidiudeltaan hyvänä. Sisällöllisessä validiudessa mittarin sisällön tulee olla tutkittavan käsitteen kannalta perusteltu, jotta sen voidaan sanoa mittaavan juuri tarkoitettua asiaa. Rakennevalidius puolestaan on hyvä silloin, jos tutkimuksen tulokset ovat sopusoinnussa odotusten kanssa eli jos mittari tutkimusprosessin kokonaisuudessa toimii niin kuin pitäisi.

Tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena on pääasiallisesti ollut kohderyhmän tiedollisen tason mittaaminen sekä mielekkyykokemusten kartoittaminen. On syytä olettaa, että vastaus ja ajatus eivät aina vastaa toisiaan. Näin ollen on mahdollista, että jotkut kohderyhmän henkilöistä ovat jostain syystä vastanneet eri tavalla kuin todella ajattelevat. Syynä tähän voi olla esimerkiksi väsymys, mielentila jne. Mielestäni on myös todennäköistä, että joku, jolla tentti on mennyt alle omien odotusten, ei ole sillä hetkellä kokenut monimuoto-opetusta mielekkäänä, vaikka kokonaisuutena olisi ollutkin siihen tyytyväinen.

8 ANALYYSIMENETELMÄT

Tutkimuksen mittausasteikot voidaan käsittää luokitteluasteikollisiksi, järjestyksasteikollisiksi ja välimatka-asteikollisiksi. Luokitteluasteikossa tilastolliset yksiköt on jaettu luokkiin, jotka kattavat kaikki tapaukset ja ovat toisensa poissulkevia. (Koponen 1977, 10.) Tässä tutkimuksessa tällaisia tilastoyksiköitä ovat esimerkiksi pääaine, sukupuoli ja ikäryhmä. Järjestysasteikollisina tilastoyksikköinä voidaan pitää arvosanoja ja mielekkyytasoja. Järjestysasteikokkoja on kuitenkin käytetty myös välimatka-asteikollisina. Seuraavassa esittelen tässä tutkimuksessa käytetyt tilastolliset menetelmät ja niiden käyttötarkoituksen.

TILASTOMENETELMÄ	KÄYTTÖTARKOITUS
1. Jakaumat, keskiarvot	Tutkimusjoukon ja vastausten kuvailu
2. Yksisuuntainen varianssianalyysi	Keskiarvojen yhtäsuuruuden testaus kun vertailtavia opiskelijaryhmiä on enemmän kuin kaksi
3. Kaksisuuntainen varianssianalyysi	Muuttujien oman vaikutuksen ja yhdysvaikutuksen tutkiminen
5. Riippumattomien otosten T-testi	Keskiarvojen yhtäsuuruuden testaus kun vertailtavia ryhmiä on kaksi
6. Regressioanalyysi	Muuttujien (esim. arvosana, mielekkyys) välisen korrelaation tutkiminen

Merkitsevyys tasot

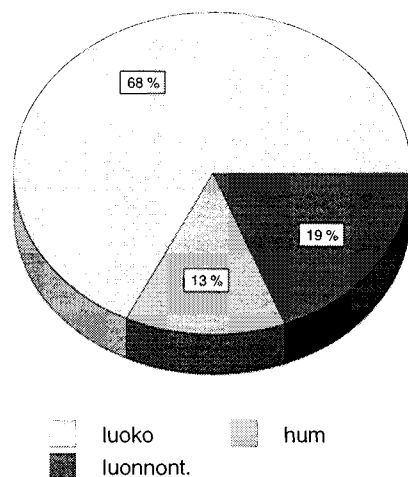
Riippuvuuksien ja ryhmien välisten erojen tarkastelussa tulen käyttämään seuraavia merkitsevyyttä kuvaavia symboleja:

*	= $p < .05$	ero melkein merkitsevä
**	= $p < .01$	ero merkitsevä
***	= $p < .001$	ero erittäin merkitsevä
ns.	=	ei tilastollisesti merkitsevä

9 TULOKSET

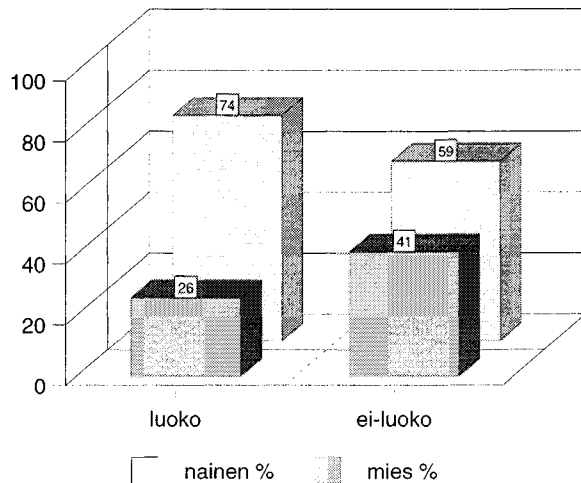
9.1 Tutkimuksen kohdejoukon kuvailua

Edellisessä luvussa (ks. taulukko 1) on tutkimuksen kohderyhmä eritelty pääaineittain. Koska useassa pääaineryhmässä on varsin vähän edustajia, olen yhdistellyt ryhmiä siten, että tutkimuksen tuloksia tarkastellaan kahden tai kolmen ryhmän kannalta. Kolmijaossa ryhmät ovat muodostuneet seuraavasti: Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat luokanopettajaksi opiskelevat, toiseen ryhmään kuuluvat humanististen aineiden opiskelijat (psykologia, vieraskieli, suomi ja vapaa sivistystyö) ja kolmanteen ryhmään luonnontieteiden opiskelijat (fysiikka, kemia, matematiikka ja biologia). Tämän ryhmäjaon perusteella tutkimuksen kohdejoukko on muodostunut siten, että luokanopettajaksi opiskelevia on 57 (68 %), humanististen aineiden opiskelijoita 11 (13 %) ja luonnontieteiden opiskelijoita 16 (19,0 %) (kuvio 8). Kaksiosaisessa ryhmäjaossa tarkastelen tuloksia luokanopettajiksi opiskelevien ja ei-luokanopettajiksi opiskelevien kannalta. Tässä tapauksessa kohdejoukko on jakautunut seuraavasti: Luokanopettajat 57 (68 %) ja ei-luokanopettajat 27 (32 %).



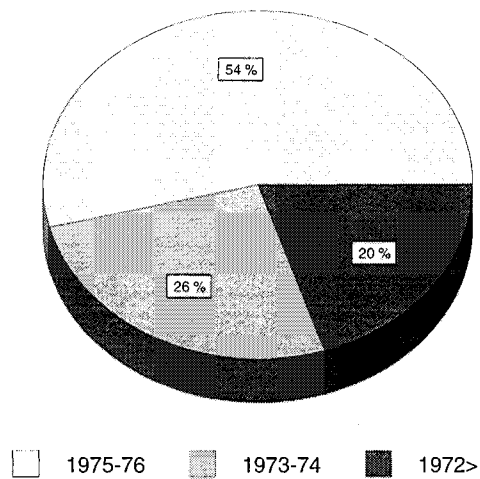
Kuvio 8. Tutkimusjoukon jakautuminen pääaineryhmien mukaan.

Kohderyhmän sukupuolijakauma on naisvoittoinen. Naisia on 58 (69 %) ja miehiä 26 (31 %) (kuvio 9). Ryhmien sisällä sukupuolijakaumat ovat muodostuneet siten, että luokanopettajiksi opiskelevista naisia on 42 (74 %) ja miehiä 15 (26 %). Ei-luokanopettajiksi opiskelevista naisia on 16 (59 %) ja miehiä 11 (41 %)



Kuvio 9. Tutkimusjoukon jakautuminen sukupuolittain luokanopettajiksi opiskeleviin ja ei-luokanopettajiksi opiskeleviin.

Kohderyhmä on jaettu syntymävuoden mukaan kolmeen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat vuosina 1975 - 76 syntyneet, toiseen ryhmään vuosina 1973 - 74 syntyneet ja kolmanteen ryhmään vuonna 1972 tai aikaisemmin syntyneet. Ikäjakauksella on kohdejoukossa muodostunut siten, että 1975 - 76 syntyneitä on 45 (54 %), 1973 - 74 syntyneitä 22 (26 %) ja 1972 tai aikaisemmin syntyneitä 17 (20 %) (kuvio 10).



Kuvio 10. Tutkimusjoukon jakautuminen ikäryhmittäin.

Ryhmiä sisällä ikäjakautumat ovat muodostuneet seuraavasti: Luokanopettajiksi opiskelevista vuosina 1975 - 76 on syntynyt 44 (77 %), vuosina 1973 - 74 yhdeksän (16 %) ja vuonna 1972 tai aikaisemmin neljä (7 %).

Humanististen aineiden opiskelijoista vuosina 1975 - 76 on syntynyt vain yksi (9 %), vuosina 1973 - 74 viisi (45,5%) ja vuonna 1972 tai aikaisemmin viisi (45,5 %).

Luonnontieteitä opiskelevista vuosina 1975 - 76 ei ole syntynyt kukaan, vuosina 1973 - 74 kahdeksan (50 %) ja vuonna 1972 tai aikaisemmin kahdeksan (50 %).

9.2 Opintomenestys

Kun arvosanaskaala on 1 - 5, ovat arvosanat jakautuneet sukupuolittain seuraavasti (taulukko 2):

Arvosana	Mies	Nainen	Yhteensä
1	4 15.4 %	3 5.2 %	7 8.3 %
2	7 26.9 %	9 15.5 %	16 19 %
3	11 42.3 %	22 37.9 %	33 39.3 %
4	4 15.4 %	20 34.5 %	24 28.6 %
5	--	4 6.9 %	4 4.8 %
Yhteensä	26 31 %	58 69%	84 100 %

Taulukko 2. Arvosanojen jakautuminen sukupuolittain.

Vertailin miesten ja naisten arvosanoja, ja havaitsin, että naiset saivat parempia arvosanoja kuin miehet (taulukko 3). Naisilla keskiarvo oli 3.224 ja miehillä 2,577. Ero oli tilastollisesti merkitsevä.

Sukupuoli	Keskiarvo	s.d.	n
Mies	2.577	.945	26
Nainen	3.224	.974	58

Erojen merkitsevyys: T-testi

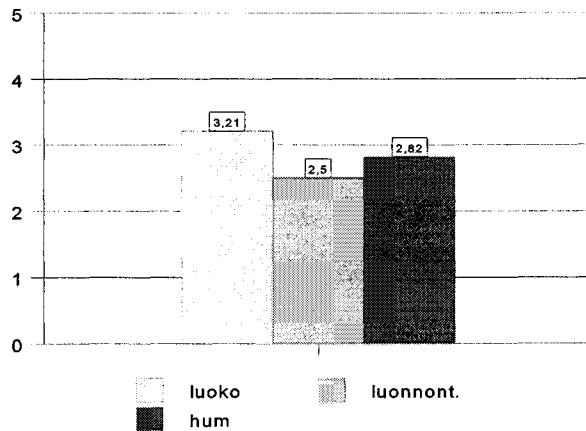
$$t = -2,87$$

$$p = .006^{**}$$

Taulukko 3. Miesten ja naisten arvosanojen välinen ero.

Kun tutkin arvosanoja pääaineryhmien (luoko., hum., luon.) välillä (kuvio 11), havaitsin, että luokanopettajiksi opiskelevilla on paras keskiarvo (3,211), humanististen aineiden opiskelijoilla oli toiseksi paras keskiarvo (2,818) ja

luonnontieteellisten aineiden opiskelijoilla heikoin (2,500). Ero luokanopettajiksi opiskelevilla ja luonnontieteellisten aineiden opiskelijoilla oli tilastollisesti melkein merkitsevä (taulukko 4). Muuta tilastollisesti merkittävää ryhmien välillä ei ollut.



Kuvio 11. Arvosanojen erot pääaineryhmien välillä.

Pääaineryhmä	n	Keskiarvo
Luoko	57	3.211
Hum	11	2.818
Luonnont.	16	2.500

Yksisuunt. varianssianalyysi

F= 3,594

p= .0320*

Taulukko 4. Arvosanojen väliset erot pääaineryhmien sisällä.

Tutkin myös, onko miehillä ja naisilla eroa arvosanoissa pääaineen suhteen. Havaitsin, että luokanopettajaksi opiskelevilla naisilla on parempi keskiarvo (3,381) kuin ei-luokanopettajiksi opiskelevilla naisilla (2,813) (taulukko 5). Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä.

Ryhmä	Keskiarvo	s.d.	n
Luoko	3.381	1.011	42
Ei-luoko	2.813	.750	16

Erojen merkitsevyys: T-testi
 $t = 2.04$
 $p = .046^*$

Taulukko 5. Arvosanojen välinen ero luokanopettajiksi ja ei-luokanopettajiksi opiskelevien naisten välillä.

Luokanopettajaksi opiskelevilla miehillä oli myös parempi arvosanakeskiarvo (2,733) kuin ei-luokanopettajaksi opiskelevilla miehillä (2,364). Ero ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä, sillä n on pieni.

Syntymävuodella oli vaikutusta arvosanaan. Vuonna 1975 - 76 syntyneillä arvosanakeskiarvo oli 3.267, 1973 - 74 syntyneillä 2.955 ja 1972 tai aikaisemmin syntyneillä 2.471. Ero nuorimpien ja vanhimpien ikäryhmien välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä (taulukko 6).

Syntymä- vuosi	n	Keskiarvo
1975 - 76	45	3.267
1973 - 74	22	2.955
1972 >	17	2.471

Yksisuunt. varianssianalyysi

$F = 4,244$

$p = .0177^*$

Taulukko 6. Ikäryhmien väliset erot arvosanoissa.

Seuraavaksi tutkin kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla sukupuolen ja ryhmän (luoko/ ei-luoko) vaikutusta arvosanaan sekä muuttujien yhdysvaikutusta

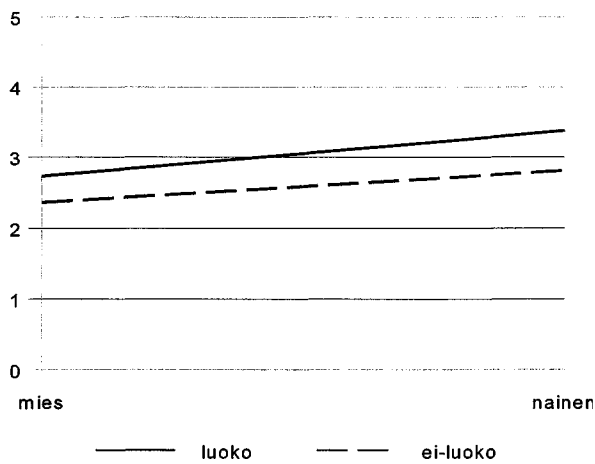
(taulukko 7/ kuvio 12). Naiset pärjäsivät paremmin kuin miehet ja luokanopettajiksi opiskelevat pärjäsivät paremmin kuin ei-luokanopettajiksi opiskelevat. Molemmissa tapauksissa erot olivat melkein merkitseviä. Tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta ei ollut.

	Luoko	Ei-luoko
Mies	ka= 2.73 n= 15	ka= 2.36 n= 11
Nainen	ka= 3.38 n= 42	ka= 2.81 n=16

Kaksisuunt. varianssianalyysi

Sukupuolen oma vaikutus	F= 6.446 p= .013*
Ryhmän oma vaikutus	F= 4.449 p= .029*
Yhdysvaikutus	F= .180 p= .672 ns.

Taulukko 7. Sukupuolen ja ryhmän vaikutus arvosanaan sekä muuttujien yhdysvaikutus.



Kuvio 12. Sukupuolen ja ryhmän vaikutus arvosanaan sekä muuttujien yhdysvaikutus.

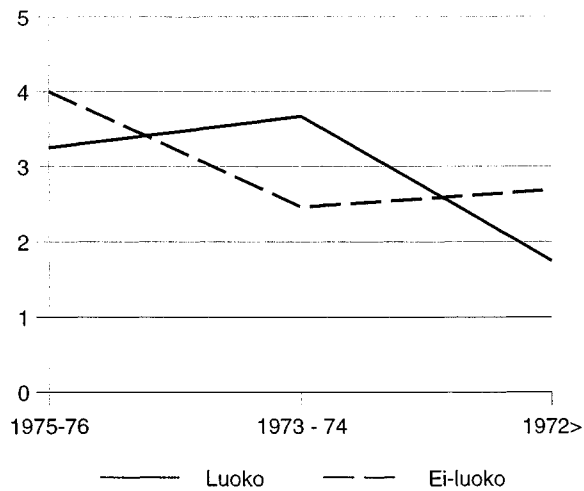
Selvitin kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla, onko ryhmällä (samat kuin edellä) ja syntymävuodella vaikutusta arvosanaan (taulukko 8/ kuvio 13). Vuosina 1975 - 76 sekä vuonna 1972 tai aikaisemmin syntyneillä ei-luokanopettajiksi opiskelevilla oli parempi keskiarvo kuin luokanopettajiksi opiskelevilla. Vuosina 1973 - 74 syntyneillä tilanne oli päinvastainen. Havaitsin, että ryhmällä ja syntymävuodella ei ole tilastollisesti merkitsevää omaa vaikutusta, mutta muuttujien yhdysvaikutus oli tilastollisesti merkitsevä.

	Luoko	Ei-luoko
1975 - 76	ka= 3.25 n= 44	ka= 4.00 n= 1
1973 - 74	ka= 3.67 n= 9	ka= 2.46 n= 13
1972>	ka= 1.75 n= 4	ka= 2.69 n= 13

Kaksisuunt. varianssianalyysi

Syntymävuoden oma vaikutus	F= 1.569 p= .215 ns.
Ryhmän oma vaikutus	F= 1.001 p= .320 ns.
Yhdysvaikutus	F= 6.093 p= .003**

Taulukko 8. Ryhmän ja syntymävuoden vaikutus arvosanaan sekä muuttujien yhdysvaikutus.



Kuvio 13. Ryhmän ja syntymävuoden vaikutus arvosanaan sekä muuttujien yhdysvaikutus.

9.3 Järjestelyjen mielekkyyden kokeminen

Tässä tutkimuksessa mielekkyyden kokemista kartoitettiin vaihtoehtojen, negatiivinen, ei osaa sanoa ja positiivinen, pohjalta. Koodausvaiheessa negatiivinen sai arvon 1, ei osaa sanoa arvon 2 ja positiivinen arvon 3. Näin ollen korkea arvo merkitsee korkeaa mielekkyyden kokemista ja pieni arvo alhaista mielekkyyden kokemista. Tuloksissa esiintyviä keskiarvoja voidaankin nimittää mielekkyystasoiksi.

Kokemukset järjestelyjen mielekkyudesta jakautuivat sukupuolten välillä seuraavasti, kun skaala on 1- 3 (taulukko 9):

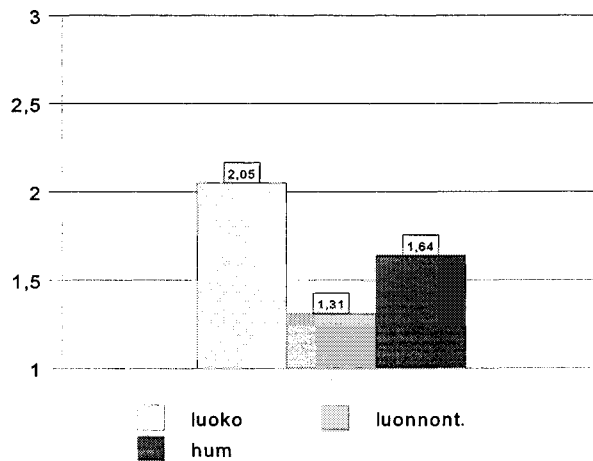
	Mies	Nainen	Yhteensä
Neg 1	10 38.5 %	27 46.6 %	37 44 %
Eos 2	8 30.8 %	14 24.1	22 26.2 %
Pos 3	8 30.8 %	17 29.3 %	25 29.8 %
Yhteensä	26 31 %	58 69 %	84 100 %

Taulukko 9. Mielekkyyskokemusten jakautuminen sukupuolittain järjestelyjen suhteen.

Vertailin miesten ja naisten mielekkyystasoa käytännön järjestelyjen suhteen ja havaitsin, että sukupuolella ei ole kovinkaan suurta merkitystä tähän asiaan. Numeerisesti miesten mielekkyystaso on aavistuksen verran korkeampi (1.92) kuin naisten (1.83). Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä.

Pääaineryhmien kesken sen sijaan löytyi selvempiä eroja (kuvio 14). Luokanopettajiksi opiskelevilla mielekkyystaso oli 2.05, humanististen aineiden

opiskelijoilla 1.64 ja luonnontieteellisten aineiden opiskelijoilla 1.31. Näin ollen luokanopettajiksi opiskelevat kokevat käytännön järjestelyt tilastollisesti merkitsevämmäksi mielekkäämmäksi kuin luonnontieteellisten aineiden opiskelijat (taulukko 10).



Kuvio 14. Mielekkyytasojen erot pääaineryhmien välillä.

Pääaineryhmä	n	Keskiarvo
Luoko	57	2.053
Hum	11	1.636
Luonnont.	16	1.313

Yksisuunt. varianssianalyysi

F= 5.719

p= .0047**

Taulukko 10. Mielekkyytasojen erot pääaineryhmien välillä.

Kun tarkastelin järjestelyjen mielekkyyden kokemista sukupuolittain luokanopettajiksi opiskelevien ja ei-luokanopettajiksi opiskelevien ryhmien välillä,

havaittiin luokanopettajaksi opiskelevilla naisilla olevan korkeamman mielekkyydetason kuin ei-luokanopettajaksi opiskelevilla. Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä (taulukko 11).

Ryhmä	Keskiarvo	s.d.	n
Luoko	1.976	.869	42
Ei-luoko	1.438	.727	16

Erojen merkitsevyys: T-testi
 T= 2.20
 p= .032*

Taulukko 11. Ryhmien naisten välinen mielekkyydetason ero.

Miehillä tulos oli samansuuntainen. Luokanopettajiksi opiskelevat kokivat järjestelyt mielekkäämmiksi kuin ei-luokanopettajaksi opiskelevat. Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä (taulukko 12).

Ryhmä	Keskiarvo	s.d.	n
Luoko	2.267	.799	15
Ei-luoko	1.455	.688	11

Erojen merkitsevyys: T-testi
 T= 2.71
 p= .012*

Taulukko 12. Ryhmien miesten välinen mielekkyydetason ero.

Syntymävuodella ei ole tilastollisesti merkitsevää vaikutusta järjestelyjen mielekkyyden kokemisen suhteen. Vuosina 1975 - 76 syntyneillä oli kuitenkin korkein mielekkyydetaso (1.98), vuonna 1972 tai aikaisemmin syntyneillä seuraavaksi korkein (1.76) ja vuosina 1973 - 74 syntyneillä alhaisin (1.68).

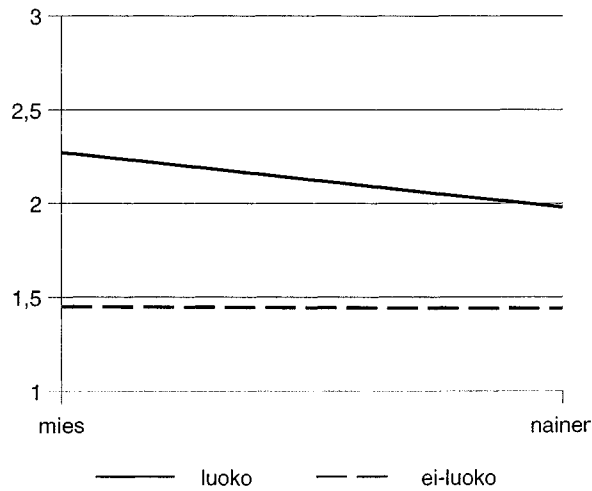
Tutkin kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla sukupuolen ja ryhmän (luoko/ ei-luoko) vaikutusta järjestelyjen mielekkyyden kokemiseen sekä muuttujien yhdysvaikutusta (taulukko 13/ kuvio 15). Sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää omaa vaikutusta, mutta ryhmällä sen sijaan oli. Luokanopettajaksi opiskelevilla oli korkeampi mielekkyystaso kuin ei-luokanopettajaksi opiskelevilla. Ero oli tilastollisesti merkitsevä. Muuttujilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta.

Sukup.	Luoko	Ei-luoko
Mies	ka= 2.27 n= 15	ka= 1.45 n= 11
Nainen	ka= 1.98 n= 42	ka= 1.44 n= 16

Kaksisuunt. varianssianalyysi:

Sukupuolen oma vaikutus	F= .955 p= .331 ns.
Ryhmän oma vaikutus	F= 11.019 p= .001**
Yhdysvaikutus	F= .466 p= .497 ns.

Taulukko 13. Sukupuolen ja ryhmän vaikutus mielekkyystasoon sekä muuttujien yhdysvaikutus.



Kuvio 15. Sukupuolen ja ryhmän vaikutus mielekkyystasoon sekä muuttujien yhdysvaikutus.

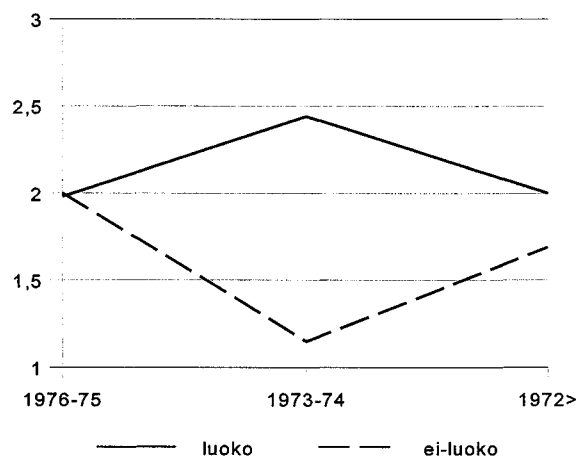
Seuraavaksi selvitin syntymävuoden ja ryhmän (samat kuin edellä) vaikutusta järjestelyjen mielekkyyden kokemiseen sekä muuttujien yhdysvaikutusta (taulukko 14/ kuvio 16). Syntymävuodella ei ollut tilastollisesti merkitsevää omaa vaikutusta, eikä muuttujien yhdysvaikutuskaan ollut tilastollisesti merkitsevää. Ryhmän oma vaikutus sen sijaan oli tilastollisesti merkitsevää kuten edellisessäkin kohdassa.

Syntymävuosi	Luoko	Ei-luoko
1975 - 76	1.98 n= 44	2 n= 1
1973 - 74	2.44 n= 9	1.15 n= 13
1972>	2.00 n= 4	1.69 n= 13

Kaksisuuntainen varianssianalyysi:

Syntymävuoden oma vaikutus	F= .922 p= .402 ns.
Ryhmän omavaikutus	F= 10.169 p= .002
Yhteisvaikutus	F= 2.100 p= .129 ns.

Taulukko 14. Syntymävuoden ja ryhmän vaikutus mielekkyytasoon sekä muuttujien yhteisvaikutus.



Kuvio 16. Syntymävuoden ja ryhmän vaikutus mielekkyytasoon sekä muuttujien yhdysvaikutus.

9.4 Opiskelussa koettu mielekkyys

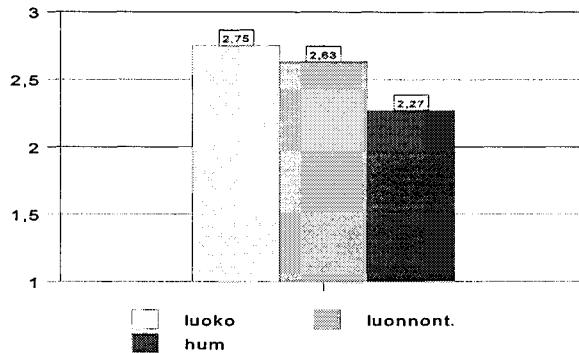
Opiskelussa koetun mielekkyyden mittaaminen on tapahtunut täysin samalla periaatteella kuin edellisessä luvussa käsitelty järjestelyissä koettu mielekkyys. Mitä korkeampi numeerinen arvo mielekkyys keskiarvolle on annettu, sitä mielekkäämmäksi opiskelu on koettu. Sukupuolittain opiskelussa koettu mielekkyys on jakautunut seuraavasti (taulukko 15):

	Mies	Nainen	Yhteensä
Neg 1	--	6 10.3 %	6 7.1 %
Eos 2	7 26.9 %	9 15.5 %	16 19 %
Pos 3	19 73.1 %	43 74.1 %	62 73.8%
Yhteensä	26 31 %	58 69 %	84 100 %

Taulukko 15. Mielekkyyden jakautuminen sukupuolien välillä opiskelussa koetun mielekkyyden suhteen.

Voidaan todeta, ettei sukupuolella ole juurikaan merkitystä opiskelussa koettuun mielekkyyteen. Miehillä mielekkyystaso on 2.73 ja naisilla 2.64. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä.

Pääaineella on jonkin verran merkitystä mielekkyyden kokemiseen. Luokanopettajilla on korkein mielekkyystaso (2.75) luonnontieteellisten aineiden opiskelijoilla toiseksi korkein (2.63) ja humanististen aineiden opiskelijoilla heikoin (2.27) (kuvio 17). Yksisuuntaisen varianssianalyysin perusteella ryhmien väliset erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä.



Kuvio 17. Mielekkyytasojen erot pääaineryhmien välillä.

Seuraavaksi tarkastelin mielekkyyden kokemista sukupuolittain luokanopettajiksi opiskelevien ja ei-luokanopettajiksi opiskelevien välillä. Kävi ilmi, että luokanopettajiksi opiskelevat naiset kokivat opiskelun mielekkäämmäksi (2.74) kuin ei-luokanopettajiksi opiskelevat naiset (2.38). Myös miehillä kokemukset erosivat samansuuntaisesti. Luokanopettajiksi opiskelevien miesten mielekkyytaso oli 2.80 ja ei-luokanopettajiksi opiskelevien 2.63. Erot eivät ole kummankaan sukupuolen välillä tilastollisesti merkitseviä

Syntymävuodella oli merkitystä opiskelussa koettuun mielekkyyteen. Havaittiin, että nuoret opiskelijat kokevat opiskelun mielekkäämmäksi kuin vanhemmat. Ero vuosina 1975 - 76 syntyneiden ja vuonna 1972 tai aikaisemmin syntyneiden välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä (taulukko 16).

Syntymävuosi	Keskiarvo	n
1975 - 76	2.778	45
1973 - 74	2.682	22
1972 >	2.353	11

Yksisuunt. varianssianalyysi:

$$F = 3.182$$

$$p = .0467^*$$

Taulukko 16. Mielekkyytasojen erot pääaineryhmien välillä.

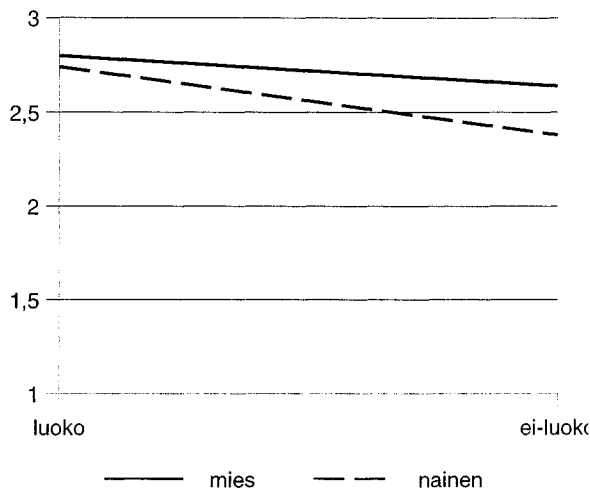
Tarkastelin kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla sukupuolen ja ryhmän (luoko/ei-luoko) omaa vaikutusta opiskelussa koettuun mielekkyyteen sekä kyseisten muuttujien yhdysvaikutusta. Sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkittävää omaa vaikutusta mielekkyyden kokemiseen, mutta ryhmän vaikutus sen sijaan oli tilastollisesti melkein merkitsevää luokanopettajiksi opiskelevien mielekkyystason ollessa korkeamman kuin ei-luokanopettajiksi opiskelevien (taulukko 17/ kuvio 18). Tilastollisesti merkittävää yhdysvaikutusta ei ollut.

Sukupuoli	Luoko	Ei-luoko
Mies	2.80 n= 15	2.64 n= 11
Nainen	2.74 n= 42	2.38 n= 16

Kaksisuuntainen varianssianalyysi:

Sukupuolen oma vaikutus	F= .901 p= .345 ns.
Ryhmän oma vaikutus	F= 4.260 p= .042*
Yhdysvaikutus	F= .453 p= .503 ns.

Taulukko 17. Sukupuolen ja ryhmän vaikutus mielekkyystasoon sekä muuttujien yhdysvaikutus.



Kuvio 18. Sukupuolen ja ryhmän vaikutus mielekkyystasoon sekä muuttujien yhdysvaikutus.

9.5 Mielekkyyden ja opintomenestyksen korrelaatio

Lisäksi tutkin regressioanalyysin avulla sitä, että korreloivatko arvosana ja opiskelussa koettu mielekkyys, arvosana ja järjestelyjen mielekkyys sekä opiskelussa koettu mielekkyys ja järjestelyjen mielekkyys keskenään. Laskin korrelaatiokertoimet pääaineryhmien kesken, sukupuolittain ja vielä koko tutkimusjoukon kesken.

Mainitsemisen arvoista korrelaatiota ei esiintynyt kovinkaan paljon. Naisilla havaitsin olevan jonkin asteista positiivista korrelaatiota arvosanan ja opiskelussa koetun mielekkyyden välillä sekä opiskelussa koetun mielekkyyden ja järjestelyjen mielekkyyden välillä. Tätä ei voi kuitenkaan tulkita tilastollisesti merkitseväksi, sillä edellisessä korrelaatiokerroin oli .2349 ($p = .076$) ja jälkimmäisessä .2252 ($p = .089$).

Koko tutkimusjoukon ollessa kyseessä sain yhden tuloksen, joka oli hyvin lähellä tilastollisesti melkein merkitsevää ($p = .056$). Ilmeni, että opiskelussa koettu mielekkyys ja järjestelyjen mielekkyys korreloivat positiivisesti (.2093).

Muissa tapauksissa korrelaatiokertoimet osoittautuivat sellaisiksi, että voidaan olettaa edellä mainittujen muuttujien olevan varsin vähäisesti riippuvaisia toisistaan.

10 TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksen tarkoituksena oli siis kartoittaa kohderyhmän opintomenestystä ja mielekkyyden kokemista sekä vertailla näitä tekijöitä eri ryhmien välillä. Tässä luvussa tarkastelen tutkimusongelmia saamieni tulosten valossa.

Ensimmäisessä pääongelmassa esitin kysymyksen pääaineen merkityksestä opintomenestykseen monimuoto-opiskelussa. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että pääaineella on merkitystä. Havaittiin, että luokanopettajiksi opiskelevat menestyivät keskimääräisesti paremmin kuin humanististen aineiden opiskelijat tai luonnontieteellisten aineiden opiskelijat. Luokanopettajiksi opiskelevien arvosanakeskiarvo oli 3.2, humanististen aineiden opiskelijoilla 2.8 ja luonnontieteellisten aineiden opiskelijoilla 2.5. Näin ollen voidaan myös todeta ensimmäisen osaongelman pohjalta, että luokanopettajiksi opiskelevat menestyivät paremmin kuin aineenopettajiksi opiskelevat.

Toisessa osaongelmassa pohdittiin iän ja sukupuolen vaikutusta opintomenestykseen. Kävi ehkä vähän yllättäenkin ilmi että vuosina 1975 - 76 syntyneet menestyivät parhaiten (ka 3.3), vuosina 1973 - 74 syntyneet toiseksi parhaiten (ka 3.0) ja vuonna 1972 tai aikaisemmin syntyneet heikoiten (ka 2.5). Osaltaan tätä selittää se, että suurin osa luokanopettajiksi opiskelevista kuuluu nuorimpien ryhmää.

Sukupuolen vaikutus oli myös huomattava. Naisilla oli selvästi parempi arvosanakeskiarvo kuin miehillä. Naisilla keskiarvo oli 3.2, kun taas miehillä se oli 2.6. Syitä tähän on varmasti monia, mutta yleisesti tiedostettu tosiasia siitä, että naiset pärjäävät opiskeluissa - ainakin kirjallisesti suoritetuissa paremmin kuin miehet, tuli jälleen todistetuksi.

Kolmannessa osaongelmassa pohdittiin sitä, onko mielekkyyden kokemisella vaikutusta opintomenestykseen. Tulos oli ehkä hiukan yllättävä, sillä näillä kahdella tekijällä ei tilastollisesti ollut mainittavaa korrelaatiota. Eli korkean mielekkyydystason omaavat opiskelijat eivät saaneet merkittävästi parempia

arvosanoja, kuten olisi voinut ehkä olettaa. Suunta oli kyllä oikea, mutta ei niin selvä kuin olisin odottanut.

Toisessa pääongelmassa pohdittiin pääaineen merkitystä opiskelun mielekkyyden kokemiseen. Koska mielekkyys on tässä tutkimuksessa jaettu kahteen osioon, näen aiheelliseksi käsitellä niitä erikseen, sillä järjestelyissä koettu mielekkyys ja itse opiskelun sisältöä koskeva mielekkyys ovat mielestäni varsin riippumattomia toisistaan.

Järjestelyjen mielekkyyden ollessa kyseessä voidaan todeta, että luokanopettajiksi opiskelevat kokivat käytännön järjestelyt huomattavasti mielekkäämmäksi kuin aineenopettajiksi opiskelevat. Luokanopettajiksi opiskelevilla mielekkyystaso oli 2.1, humanististen aineiden opiskelijoilla 1.6 ja luonnontieteellisten aineiden opiskelijoilla 1.3. Eroa voi osittain selittää sillä, että suuri osa opetuksesta järjestettiin yliopiston päärakennuksella, joka on luokanopettajiksi opiskelevien keskuspaikka. Heidän ei tarvinnut erikseen lähteä katsomaan ilmoitustaulua mahdollisten järjestelyjen muutosten tarkistamiseksi. Aineenopettajaksi opiskelevilla tilanne oli toinen. Muutosten sattuessa he eivät aina olleet tietoisia asiasta, sillä informaatio ei ollut kätevästi heidän ulottuvillaan.

Toisessa osaongelmassa pohdittiin iän ja sukupuolen vaikutusta mielekkyyden kokemiseen. Järjestelyissä koettuun mielekkyyteen (epämielekkyyteen) ei iällä eikä sukupuolella ollut mainittavaa merkitystä.

Kun tarkastellaan kohderyhmää opiskelujen sisältöä koskevan mielekkyyden suhteen samojen tutkimusongelmien valossa kuin edellä, voidaan todeta erojen pienentyneen. Luokanopettajiksi opiskelevilla oli korkein mielekkyystaso (2.8), luonnontieteellisten aineiden opiskelijoilla seuraavaksi korkein (2.6) ja humanististen aineiden opiskelijoilla alhaisin (2.3). Luokanopettajiksi opiskelevat ovat korkeimmalla tässäkin suhteessa, mutta luonnontieteellisten aineiden ja humanististen aineiden opiskelijoilla järjestys on päinvastainen edellisiin muuttujiin verrattuna.

Luokanopettajiksi opiskelevat pärjäävät tulosten valossa selvästi paremmin ja kokevat opiskelun mielekkäämmäksi kuin aineenopettajiksi opiskelevat. Selittyykö tämä sillä, että luokanopettajiksi opiskelevat ovat ensimmäisen vuoden opiskelijoita, jolloin he ovat perusmotivoituneita kaikkeen uuteen? Vai onko syy siinä, että tuntevat olevansa vastuullisia motivoitumaan omasta pääaineestaan? Mikä rooli monimuoto-opetuksella?

11 POHDINTA

Tutkimustulosten pohjalta joku voisi väittää, että luokanopettajakoulutukseen valikoituu älyltään ja valmiuksiltaan kehittyneempää opiskelija-ainesta, mutta siihen minä en usko. En ainakaan siinä määrin, mitä tulokset antaisivat ymmärtää. Uskon, että selitys eroihin opintomenestyksessä löytyy pääsääntöisesti motivaatiotason ja mielekkyyden kokemisen vaikutuksesta. Kasvatustieteestä kiinnostunut henkilö on yleensä helppo saada kiinnostumaan kyseisen aiheen kehittämisestä ja eteenpäin viemisestä. Jos yleismotivaatio (asenneituminen) on korkea, on tilannemotivaatio opiskelutilanteissa myös vastaavasti korkeampi ja tulokset yleensä parempia (ks. s. ³⁵28). Tämän perusteella on syytä olettaa, että luokanopettajiksi opiskelevilla on korkeampi yleismotivaatio kuin ei-luokanopettajiksi opiskelevilla.

Luokanopettajiksi opiskelevat ovat siis tulosten valossa kaikilla osa-alueilla korkeammalla kuin humanististen aineiden ja luonnontieteellisten aineiden opiskelijat. Yksi selitys tähän on mielestäni se, että luokanopettajiksi opiskelevilla monimuoto-opiskelun periaatteet ovat tulleet tutuiksi heti alusta asti. Monimuoto-opiskelu on käytännössä ainoa opiskelun muoto, johon he ovat tutustuneet yliopistotasolla, sillä he ovat kaikki ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Lisäksi ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat todennäköisesti valmiiksi motivoituneempia kaikkeen uuteen yliopistomaailmassa. Humanististen ja luonnontieteellisten aineiden opiskelijat ovat puolestaan saattaneet omilla saroillaan tottua perinteiseen luento/tentti-järjestelmään, jolloin uudempi monimuotoinen opiskelutapa on mahdollisesti tuntunut heistä vieraalta. Tähän vaikuttaa luonnollisesti myös se seikka, että em. ryhmässä opiskelijat ovat lähes poikkeuksetta opiskelleet jo useamman vuoden perinteisellä tavalla.

Toinen tärkeä näkökohta, johon viittasin lyhyesti jo edellisessä luvussa, on mielestäni motivoituminen omaan pääaineeseen. Luokanopettajiksi opiskelevilla on pääaineenaan kasvatustiede, jolloin on mielestäni vähintäänkin normaalia, että he kokevat aiheen mielekkäämmäksi kuin sellaiset opiskelijat, joilla on jokin muu pääaine. Omien havaintojen ja käymieni keskustelujen pohjalta olen

todennut, että kasvatustieteen approbaturin suorittaminen on monelle ei-pääaineopiskelijalle välttämätön pakko esimerkiksi opettajanpätevyyden saamiseksi omalle alalle. Tällöin on luonnollista, että aihetta ei välttämättä koeta järin mielekkäänä. Luokanopettajiksi opiskelevilla on taas todennäköisesti jonkinasteinen ammattiyhteisyys omaa pääainettaan kohtaan, joka jo sinällään luo edellytykset korkeampaan motivaatioon ja mielekkyytasoon. Tämä selittää mielestäni osittain myös erot kyseisten ryhmien opintomenestystä tarkasteltaessa.

Peltonen (1985) on jakanut aikuisopiskelijaan vetoavat motiivit kolmeen ryhmään: Ekspressiiviset motiivit, instrumentaaliset motiivit ja kehittymismotiivit (ks. s. ³⁶~~29~~). Epäilemättä kaikilla tutkimuksen kohdejoukossa olleilla on motiiveissaan sekoitusta kaikista näistä kolmesta ryhmästä, mutta todennäköisesti ne ovat painottuneet eri tavalla. Voisin kuvitella, että luokanopettajiksi opiskelevilla ovat painottuneet kehittymismotiivit, jotka saavat aikaan halun kehittää itseään ilman aineellisen hyödyn tavoittelua. Eli opiskelijat ovat vilpittömän kiinnostuneita kasvatustieteestä ja haluavat syventyä siihen. Ei-luokanopettajiksi opiskelevilla saataisi taas hyvinkin olla enemmän pinnassa instrumentaaliset motiivit, jotka viittaavat opiskelun välinearvoon jonkun tietyn tavoitteen saavuttamiseksi. Tässä tapauksessa tavoite voi olla esimerkiksi approbaturarvosana, joka mahdollistaa myöhemmin laajemman työnhakusektorin.

Myös Olkinuoran (1983) esittelemät mielekkyykokemusten eri tasot selittävät osaltaan opiskelijaryhmien välisiä eroja. Sivulla 39 esitetty vuorovaikutusketju osoittaa kokonaisuutena kokemisen vaikuttavan yksittäisten asiasisältöjen opettelemisen mielekkyyteen. Mielestäni on todennäköistä, että luokanopettajiksi opiskelevat kokevat kasvatustieteen oppisisällöt mielekkäämmiksi kuin ei-luokanopettajiksi opiskelevat. Jos/kun näin on, on selvää että myös asiasisältöjen (tässä tapauksessa tenttialue) opiskeleminen on koettu mielekkäämmäksi luokanopettajiksi opiskelevien piirissä, jolloin menestyskin on ollut luonnollisesti parempaa. Myös tämä näkökohta selittäisi omalta osaltaan selvän eron opintomenestyksessä ryhmien välillä.

Olisi mielenkiintoista selvittää ryhmien asenteet opiskeluun yleensä. Kokevatko esimerkiksi luokanopettajiksi opiskelevat oman pääaineensa mielekkäämmäksi kuin ei-luokanopettajiksi opiskelevat? Kokonaisuutena ajatellen on mielestäni syytä olettaa, että opiskelijoiden asenne omaan pääaineeseen on suhteellisen vakio. Jokaisessa ryhmässä on paljon yksilöitä, joilla on erilaiset motiivit opiskella, mutta uskon myös että jokainen ryhmä on suurinpiirtein yhtä heterogeeninen. Näin ajatellen erot kohderyhmien väliltä löytyisivät juuri asennoitumisesta kasvatustieteen opiskeluun. Mutta kuten jo aikaisemmin mainitsin, olennainen ero ryhmien välillä on myös se, että luokanopettajiksi opiskelevat ovat ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja ei-luokanopettajiksi opiskelevat vanhempia opiskelijoita. Olisikin erittäin mielenkiintoista tehdä samantyyppinen tutkimus kohderyhmän muodostuessa pelkästään uusista opiskelijoista. Tällöin koko kohderyhmän lähtötaso koko opiskeluun asennoitumisessa olisi jotakuinkin sama.

On mahdotonta esittää täysin varmoja perusteluja ryhmien välisistä eroista hallussani olevan materiaalin pohjalta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin lähinnä ollut selvittää kohderyhmien välisiä eroja. Nyt kun on todettu erojen olemassaolo, onkin aika miettiä syitä niiden taustalla. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisikin selvittää syvällisemmin opiskelijoiden motivaatiota ja mielekkyytystasoa samantyyppisessä kohderyhmässä. Esittämäni spekulatiot voisivat kenties toimia suunnannäyttäjänä tulevalle tutkimukselle.

Lähteet:

- Aikuiskoulutusneuvoston muistio, 23.1.1989: Monimuoto-opetus aikuiskoulutuksessa. Opetusministeriö.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämämaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359.
- Alkula, T., Pöntinen, S., Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. WSOY. Juva.
- Ammattikasvatushallitus 1990. Monimuoto-opetuksen kokeilusta ja kokemuksista. Selvitys kokeilutoiminnasta 1989. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Crooks, T. J. 1988. The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research* 58 (4). 438-481.
- Ekola, J. 1987. Tavoitteena laaja-alainen ammattitaito. Teoksessa Ekola, J., Nuutinen, A., Kiiskinen, A-L. (toim.) *Ammatillisten oppilaitosten oppimateriaalin laadinnana perusteita*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 15, 5-48.
- Ekola, J. & Vaherva T. 1976. *Aikuiskoulutusopas*. Helsinki. Tammi.
- Engeström, Y. 1981. Mielekäs oppiminen ja opetus. *Julkaisusarja B nro 17*. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1987. *Perustietoa opetuksesta (2-3. painos)*. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Erätuuli, M., Leino, J., Yli-luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä*. Kirjapaino Oy. Rauma.
- Eteläpelto, A. 1992. Asiantuntijuuden kehittäminen ammattikorkeakoulun haasteena. Teoksessa J, Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. WSOY. Juva. 19 - 41.
- Frankl, V. 1980. *Elämän tarkoitusta etsimässä*. Keuruu. Otava.
- Frankl, V. 1983. *Olemisen tarkoitus*. Keuruu. Otava
- Hakkarainen, P. 1979. Mitä on kehittävä opetus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. *Selosteita ja tiedotteita* 128.
- Hein, I. & Larna, R. Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä - näkökulmia moni-

- muoto-opetukseen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 14.
- Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 5.
- Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P., Sajavaara, P. 1991. Tutkimus ja sen raportointi. Kirjayhtymä. Gummerrus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Holmberg, B 1981. Status and trends in distance education. London: Kogan Page
- Hypén, K., Keskinen, E., Kinnunen, R., Niemi, P., Vauras, M. 1986. Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Radion aikuiskasvatustussarjan toisen osan oppikirja. Helsinki. Yleisradio.
- Isonikkilä, K. Tutorointi monimuoto-opetuksessa. 1996. Teoksessa Viitala, T. (toim.) Kasvatustieteen approbaturin monimuoto-opetuskeilu Oulun avoimessa Yliopistossa. Kokeilumallin kehittäminen ja sen arviointi opiskelijoiden, opettajien ja tutoreiden näkökulmasta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 67/1996. 89-105.
- Jyväskylän yliopisto. 1995. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1995-1996. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä
- Kari, J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa Kari, J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. WSOY. Porvoo-Helsinki-Juva. 65-100.
- Kari, J. 1992. Monimuoto-opiskelu opettajakoulutuksessa. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.) Opettajankoulutus 2000. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna. Julkaisuja 84. 60 - 65.
- Knowles, M. S. 1975. Self-directed learning: a guide for learners and teachers. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. 1980. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. Englewood Cliffs (N.J.). Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. S. 1985. Andragogy in action. Applying modern principles of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Koponen, R. 1977. Tilastomenetelmien käyttämisestä kasvatustieteissä. Otava. Helsinki.

- Koro, J., Lehtinen, E. & Nieminen, J. 1990. Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 6.
- Koro, J. 1992. Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva:WSOY. 43-56.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98.
- Koro, J. 1994. Kehittyvä opetustyö. Teoksessa Kari, J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. WSOY. Porvoo-Helsinki-Juva. 101-148.
- Koro, J. 1995. Korkeakouluopiskelija - aikuinen myös oppijana. Teoksessa Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo. WSOY. 98 - 117.
- Kosonen, P. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotiivat lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 44.
- Leontjev, A, N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki. Kansankulttuuri.
- Liedes, M., Manninen, P. 1974. Otantamenetelmät. Oy Gaudeamus Ab. Helsinki
- Luosujärvi, P. , Reponen, M, Vuohelainen, H & muut. 1994. Monimuoto-opetusta korkeakouluihin. Helsinki: Kyrri Oy.
- Manninen, J, Kauppi, A. ja Kontiainen, S. 1988. Koulutussuunnittelun lähtökohtia. Analyysi Knowlesin Andragogiikasta didaktisena lähestymistapana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 116.
- Monimuoto-opetuksen työryhmän muistio 1986. Opetusministeriön työryhmien muistioita 39. Helsinki: Opetusministeriö.
- Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja evaluointi: uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Julkaisusarja B 23. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Nurmi, K. 1986. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin.

- Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 2. Helsinki; Lahti.
- Olkinuora, E. 1979. Oppimisen ja opiskelun mielekkyys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 121.
- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkydestä peruskoulun päättövaiheessa. Empiirisiä tuloksia. Turun yliopisto. Kasvatus tieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 91.
- Paakkola, E. 1984. Johdatus etäisopetuksen. Joensuun yliopisto. Kasvatus tieteiden tiedekunnan selosteita 2.
- Paakkola, E. 1991. Johdatus monimuoto-opetukseen. Julkaisija: Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Pasanen, T., Ruuskanen, J., Vaherva, T. 1989. Itseohjautuva oppiminen. Itseohjautuvasta oppimisesta ja sen arvioinnista aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 8.
- Peltonen, M. 1985. Koulutusoppi. Kustannusyhtiö Otavan painolaitokset. Keuruu.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki. Gaudeamus.
- Ruohotie, P. 1982. Aikuisen opiskelumotivaatio. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu no 6. Hämeenlinna.
- Silvén, M., Kinnunen, R., Keskinen, S. 1991. Kohti itseohjautuvaa opiskelutaitoa. Julkaisija: Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Painosalama OY. Turku.
- Simola, H. 1988. Kognitiivinen oppimisenäkemys, opettajien täydennyskoulutus ja todellisuus. Raportti elämäkatsomustiedon opetuksen kehittämiskokeilusta Vantaalla 1985-87. Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja A:126.
- Skager, R. 1984. Organizing schools to encourage selfdirection in learners. Unesco Institute for Education. Hamburg: Pergamon Press.
- Suomen kielen perussanakirja. 1992. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

- Suortamo, M. & Valli, R. (toim.) 1993. Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen. Porvoo: WSOY.
- Toiskallio, J. 1984. Pedagogiikka 1. Johdatus kasvatustieteelliseen ajatteluun. SHKS. Juva: WSOY.
- Vaherva, T. & Ekola, J. 1986. Aikuisten opettamisen taito. Helsinki: Yleisradio.
- Varila, J. 1992. Monimuoto-opetuksen käsite ja sen kasvatustieteellinen tausta. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 14.
- Varmola, T. 1990. Monimuoto-opetuksen soveltuvuudesta Suomessa. Kasvatus 21 (2), 139-142.
- Viitala, T. 1996. Kasvatustieteen approbaturin monimuoto-opetuskokeilu Oulun avoimessa yliopistossa. kokeilumallin kehittäminen ja sen arviointi opiskelijoiden, opettajien ja tutoreiden näkökulmista. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonistetta ja selosteita 67/1996.
- Yrjönsuuri, R. & Y. 1994. Opiskelun merkitys. Yliopistopaino. Helsinki

Didaktiikka ja opetussuunnittelu

a) Kuvaile lyhyesti millainen opetussuunnitelmajärjestelmä on Suomessa ja miten se on 1990-luvulla muuttunut.

b) Millainen voisi olla tehokas opettamis-oppimisprosessi nykyajan teknistyvän yhteiskunnan yleissivistävässä koulussa? (Kuvaile opettajan roolia ja oppimisympäristöä)

Toivomme myös palautettasi seuraavan kysymyksen avulla:

Syksyllä 1995 OKL otti vastuun kaikkien opettajaryhmien pedagogisten (kasvatustieteen opintojen järjestämisestä. Erittele tähänastisen kokemuksesipohjalta tämän uuden systeemin hyviä ja huonoja puolia sekä tee ehdotuksia vielä paremman systeemin luomiseksi. Vastaa tähän kysymyslomakkeeseen ja palauta se valvojalle. (nimeä ei tarvitse merkitä näkyviin)

a) Kuvaile lyhyesti millainen opetussuunnitelmajärjestelmä on Suomessa ja miten se on 1990-luvulla muuttunut?

Opetuksen tulisi olla järjestelmällisesti ja perusteellisesti suunniteltua, jotta se olisi riittävän tavoitteellista tiedostettua toimintaa. Opetuksen tulee myös noudattaa oppimisen ja kehittymisen psykologisia periaatteita. Opetussuunnitelmien laatiminen vaatiikin siis monialaista asiantuntemusta ja taitoa. Opetussuunnitelma on opettajalle erittäin tärkeä työkalu. Sen sisällöt ja tavoitepohdinnat ovat ohjenuoria opetustyölle. Näiden tekijöiden avulla opettaja tekee omassa koulussaan ja luokassaan parhaansa ohjatessaan oppilaiden oppimista.

Opetussuunnitelmia laadittaessa tehdään päätöksiä koulujärjestelmän eri tasoilla. Näin ollen voidaan puhua eri tasojen opetussuunnitelmista, lähtien valtakunnan tasolta ja päätyen oppilaan tasolle. Vuonna 1983 uudistetussa Suomen koululainsäädännössä vastuu ja päätösvalta yleissivistävän koulun (peruskoulun ja lukion) opetussuunnitelmien laadinnassa on siirtynyt huomattavassa määrin kunnille ja kouluille. Kokonaisuutena opetussuunnitelmajärjestelmästä voidaan erottaa neljä eri tasoa:

1. Koulujärjestelmän taso

Kunnan opetussuunnitelman tasona on valtakunnallinen

Opetussuunnitelman perusteet. Se pitää sisällään kaikille yhteisen osan, joka on sisällytettävä kaikkiin kunnallisiin opetussuunnitelmiin, sekä vaihtoehtoisen osan, joka on mahdollista korvata kussakin kunnassa laaditulla kunnallisella osalla. Kunnan opetussuunnitelmassa painottuvat resurssit, prosessi ja tuotokset. Kuitenkin esimerkiksi matematiikassa ja vieraiden kielten opetuksessa seurataan tarkasti valtakunnallista opetussuunnitelmaa.

2. Koulun taso

Koulut laativat vuosittain oman työsuunnitelmansa kunnan opetussuunnitelman pohjalta. Siinä nostetaan joitakin tavoitteita ja periaatteita ko. vuoden painopisteiksi. Lisäksi koulut valitsevat oppikirjat. Kirjat osoittavat koulukohtaisen opetuksen sisällön pääpiirteittäin.

3. Opettajan ja opetusryhmän (luokan) taso

Tällä tasolla on kyse opetuksen suunnittelusta kirjoitetun opetussuunnitelman ja koulun työsuunnitelman pohjalta, jossa painottuvat prosessi, arviointi ja tuotokset. Opetusta edeltävä vaihe muodostaa toimeenpantavan opetussuunnitelman. Opetustilanteissa ja niiden jälkeen voidaan puhua toimeenpannusta opetussuunnitelmasta, jolla tarkoitetaan luokassa käytettyjä toimenpiteitä.

4. Oppilaan taso

Oppilaan tasolla voidaan puhua koetusta opetussuunnitelmasta ja toteutuneesta opetussuunnitelmasta. Koetulla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sitä, mitä oppilas on havainnut opetuksesta, minkä merkityksen ja sisällön hän on antanut havainnoilleen, miten hän on työskennellyt ja opiskellut. Toteutuneella opetussuunnitelmalla tarkoitetaan oppilaan oppimistuloksia, tietoja, taitoja, arvoja ja asenteita.

Vuonna 1994 julkaisi Opetushallitus asiakirjoja peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteista. Ne toivat mukanaan jonkin verran muutoksia koulun opetussuunnitelman laatimiseen. Edelleen on noudatettava valtakunnallista koulutuspolitiikkaa esim. valtioneuvoston määräämissä tuntijaoissa, mutta paikallisella tasolla on enemmän vapautta toteuttaa koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Uusimman opetussuunnitelma-ajattelun lähtökohta on se, että opetussuunnitelma muodostaa koulutyön suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen keskeisen perustan. Jotta opetussuunnitelma saisi koulukohtaista omaleimaisuutta, tulisi opettajien hankkia hyvät valmiudet kehittävän, kuvaavan ja

käytännön opetustoimintaa ohjaavan opetustyön mallin laatimiseksi. (Kari 1994, 84-90)

b) Millainen voisi olla tehokas opettamis-oppimisprosessi nykyajan teknistyvän yhteiskunnan yleissivistävässä koulussa? (Kuvaile opettajan roolia ja oppimisympäristöä)

Jos halutaan siirtyä nykyisestä, kritisoidusta tiedonkäsityksestä kohti uutta tiedonkäsitystä, pitää suhtautumista tietoon muuttaa. On siirryttävä staattisesta tiedosta dynaamiseen , passiivisesta aktiiviseen, kriittikittömyydestä kriittiseen sekä sirpaletiedosta kokonaisuuksiin. Kouluun pitää saada toimintaa, joka arvostaa tietoa sinänsä, eikä pelkästään sen välittömän hyödynnettävyyden perusteella.

Opettajan tehtävä nykyisessä koululaitoksessa voisi olla lähinnä virikkeiden antaja. Kognitiivisen oppimispsykologian mukaan tiedolliset ristiriidat johtavat ajattelun rakentumiseen ja tietojen kehittymiseen, jolloin opettajan tulisi johdattaa oppilaita motivoivien ristiriitatilanteiden pariin. Oppilaiden ja opettajan tulisi yhdessä päättää mitä tehdään ja miten. Jokaisen oppilaan taso tulisi ottaa huomioon, ja työllistää heidät tasonsa mukaan. Parhaiten opettaja toimii antamalla sopivia vihjeitä ja järjestämällä kehittäviä opetustilanteita, jolloin oppilas muuttuu passiivisesta tiedon vastaanottajasta aktiiviseksi, ajattelevaksi tiedon käsittelijäksi. Opettajan tehtävänä on työllistää oppilaiden ajattelu ja kohdistaa se tavoitteiden suuntaiseksi. Opetuksen tavoitteena on muutoksen aikaansaaminen oppilaiden käsityksissä ja ajatusrakennelmissa, jolloin on mahdollistettava niiden testaaminen vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilastovereiden kanssa. Tämä edellyttää yhteistoiminnallisten menetelmien käyttöä, joissa on mukana itseilmaisua, kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja tukevia elementtejä.

Yhteistoiminnallinen oppiminen poistaa oikein toteutettuna monia opettajajohtoisen opetuksen heikkouksia. Se on ryhmätoimintaa, jossa korostuu yhteisvastuu, joka puolestaan syntyy yksilöllisesti kannettavan vastuun kautta. Tässä työmuodossa kehittyvät oppilaiden sosiaaliset ja tiedolliset osa-alueet sekä vuorovaikutustaidot. Yhdessä oppimisen on todettu parantavan ryhmän ihmissuhteita, vahvistavan oppijoiden itsetuntoa sekä vähentävän työrauhaongelmia.

Oppimisympäristössä on syytä käyttää mielikuvitusta. Koulu on osa ympäröivää yhteiskuntaa, jonka kanssa tulisi olla aktiivisessa vuorovaikutuksessa osana opiskeltavia kokonaisuuksia. Esimerkiksi tutustumiskäynnit ja vierailut ovat oppimista tukevia, kun oikealla tavalla sisällytetään opintokokonaisuuteen. Tämä omalta osaltaan poistaa myös tiedon sirpaleisuutta. Näissä tilanteissa on lisäksi mukana aina vuorovaikutusta. Lisäksi erilaiset leiritms. järjestelyt tuovat pirstävää sisältöä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan vuorovaikutukseen.

Välittömän oppimisympäristön eli koulun tarjoamien mahdollisuuksien tulisi olla helposti muuteltavissa eri oppimistilanteita varten. Pihan tulee tarjota virikkeitä opiskeluun, leikkiin ja vapaa-ajan toimintoihin sekä antaa esteettisiä kokemuksia. Lisäksi koulun tulisi pystyä tarjoamaan oppilaille mahdollisuus osallistua esimerkiksi siivoukseen ja kiinteistön hoitoon, jolloin elämyksellinen oppiminenkin olisi arkiaskareiden parissa mahdollista. Pähkinän kuoressa oppimisympäristön tulisi siis olla virkeitä ja tietoa antava, siten että oppilaat mahdollisimman monilukuisesti saisivat siitä tietoa ja positiivisia oppimiskokemuksia. (Koro 1994, 102-128)