

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Leivo, Marjaana; Isosomppi, Leena

Title: Aikuisopiskelijoiden opiskeluun kiinnittymisen tukeminen yliopisto-opintojen alussa

Year: 2017

Version:

Please cite the original version:

Leivo, M., & Isosomppi, L. (2017). Aikuisopiskelijoiden opiskeluun kiinnittymisen tukeminen yliopisto-opintojen alussa. In L. Segler-Heikkilä, & J. Hakala (Eds.), *Mikä saa meidät innostumaan? : motivaatio korkeakouluopetuksessa* (pp. 57-68). Centria-ammattikorkeakoulu. Centria. Puheenvuoroja, 12. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7173-29-9>

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

6. AIKUISOPISKELIJOIDEN OPISKELUUN KIINNITTÄMISEN TUKEMINEN YLIOPISTO-OPINTOJEN ALUSSA

KT Marjaana Leivo ja KT Leena Isosomppi

6.1 Johdanto

Motivaatio ja opiskeluun kiinnittyminen ovat kansainvälisen tutkimuksen mukaan perustavanlaatuisia oppimisprosessin osatekijöitä ja samalla keskeisiä pedagogisten interventioiden kohteita korkeakouluopetuksessa (Martin 2012, 303). Opiskeluun kiinnittyminen yliopistopinnoissa on noussut viime vuosina vahvasti esiin myös suomalaisessa tutkimuksessa (Korhonen 2014; Mäkinen, Korhonen, Annala, Kalli, Svärd, & Värri 2011; Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012). Motivaation ja kiinnittymisen käsitteiden suhde sen sijaan ei ole yksiselitteinen ja tutkijat ovat esittäneet tästä erilaisia jäsennyksiä (Martin 2012, 303–304). Martin (2012) esittelee motivaation ja kiinnittymisen käsitteiden välistä suhdetta alan kirjallisuudessa. Esimerkiksi Reeven (2012) mukaan motivaatio sisältää ei-havaittavia psykologisia, hermostollisia ja biologisia tekijöitä, kun taas kiinnittyminen koostuu julkisesti havaittavasta toiminnasta. Myös Ainley (2012) kuvaa motivaatiota sisäisillä psykologisilla tekijöillä ja puolestaan kiinnittymistä toiminnan osallistumisen asteella ja luonteella (ks. Martin 2012, 304). Ymmärrämme omassa artikkelissamme motivaation Russelin, Ainleyn ja Frydenbergin (2005) mukaan opiskeluun ja oppimiseen kiinnittymistä energisoivana voimana ja suuntana sekä kiinnittymisen välittävänä prosessina motivaation ja oppimistulosten välillä (Ainley 2012; Schunck & Mullen 2012; Russel, Ainley & Frydenberg 2005; Voelkl 2012).

Opiskelun aloitusvaihe on erittäin tärkeä yliopisto-opiskeluun kiinnittymisen tukemisen näkökulmasta (esim. Kuh, Gruce, Shoup, Kinzie, J. & Gonyea 2008, 555). Opiskelija luo tällöin intensiivisesti suhdettaan opiskeluyhteisöön sekä tulevien opintojen sisältöihin ja toteutukseen. Akateemisten opiskelutaitojen kehittäminen ja yliopistoyhteisöön osallistuminen ovat osa tätä kiinnittymisprosessia. Opiskelijan kiinnittymistä on tutkittu muun muassa tehtäviin käytetyn ajan, sosiaalisen ja akateemisen integraation ja opetuskäytänteiden näkökulmasta. (Kahu 2013, 759–760.) Aikuisopiskelijoiden elämismaailmat ja lähtökohdat yliopisto-opiskelun aloittamiseen tuovat myös omat painotuksensa opintoihin kiinnittymisen tarkasteluun. Aikuisopiskelijoiden kiinnittyminen korkeakouluopintoihin ei tutkimusten mukaan ole ongelmattonta (Bryson 2010, Kahu 2013; Kahu, Stephens, Zepke & Leach 2014; Mäkinen & Annala 2011; Zepke & Leach 2010). Tarkastelemme tässä artikkelissa aluksi teoreettisesti aikuisopiskelijan kiinnittymistä yliopisto-opintoihin. Tämän jälkeen kuvaamme ja arvioimme kiinnittymisprosessin tukemista luokanopettajakoulutuksen alussa erillisen opintojakson avulla.

6.2 Opintoihin ja opiskeluun kiinnittyminen on moniulotteinen ilmiö

Opiskelijan kiinnittyminen opiskeluun ja oppimiseen on moniulotteinen yksilöllinen ja yhteisöllinen oppimis- ja sosiaalistumisprosessi ja myös tulos. Kiinnittymisen käsitteestä (student engagement) tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että kyseessä on monitasoinen, kompleksinen ja vaikeasti tavoitettava käsite (esim. Bryson 2010, Bryson & Hardy 2011; Kahu 2013, 763; Kahu ym. 2014; Mäkinen & Annala 2011; Zepke & Leach 2010, 174).

Kiinnittymisen rakennetta kuvataan useimmiten kolmidimensionaalisenä mallina, jossa on erotettavissa behavioraalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen taso. Jotkut tutkijat sisällyttävät malliin myös sosiokulttuurisen ja holistisen ulottuvuuden (Solomonides 2013). Fredricksin, Blumenfeldin ja Parisin (2004) mukaan emotionaalinen kiinnittyminen käsittää opettajiin,

oppilastovereihin, opiskeluun ja kouluun liittyvät positiiviset ja negatiiviset reaktiot. Behavioraalinen kiinnittyminen liittyy läsnäoloon koulussa, aktiiviseen opiskeluun ja myös asialliseen käyttäytymiseen. Kognitiivisen kiinnittymisen tasolla puolestaan tarkastellaan oppilaan metakognitiivisia eli oppimaan oppimisen taitoja, motivaatiota, koulun arvostamista, itsesäätelykykyä ja toiminnanohjausta. Kognitiivinen kiinnittyminen sisältää opiskelijan halukkuuden ponnistella ja sinnikkäästi yrittää ymmärtää monimutkaisia asioita ja ylläpitää vaativia taitoja. (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004, 62–65; myös Virtanen 2016; 16–18.)

Kahu (2013, 758–759) kuvaa mallissaan neljä osittain päällekkäistä tutkimusperinnettä: behavioraalisen, psykologisen, sosiokulttuurisen ja holistisen perinteen. Suurimmat erot mainituissa tutkimusperinteissä liittyvät siihen, mikä on tutkimuksen kohteena; yksilö vai yhteisö. Korkeakouluun liittyvässä opiskelijoiden kiinnittymisen tutkimuksessa ovat Kahun (2013) mukaan painottuneet behavioraaliset, yksilöllistä oppimista korostavat näkökulmat, opiskelijan käyttäytyminen ja opettamisen käytänteet. Lähestymistapa sisältää siten opiskelijan ajatteluprosessit yhtä hyvin kuin käyttäytymisen akateemisten haasteiden tasolla kuin myös aktiivisen ja kollaboratiivisen oppimisen tasoilla. Opiskelijan kiinnittyminen on prosessi, joka on yhteydessä opiskelijan tyytyväisyyteen ja menestymiseen opinnoissa. Kiinnittymiseen vaikuttavat myös opiskeluyhteisön käytänteet.

Psykologisena ilmiönä kiinnittymistä tarkastellaan opiskelijan kiinnittymisen tilana (state of being engagement), jossa tunteilla on keskeinen rooli. Kiinnittyminen ymmärretään yksilön sisäisenä, ajassa rakentuvana psyko-sosiaalisena prosessina, joka vaihtelee intensiteetiltään. (Kahu 2013.) Psykologinen lähestymistapa kiinnittymiseen on vallitseva erityisesti koulua käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa. Bryson ja Hand (2007, 360) huomauttavat, että opiskelijoita arvostava ja positiivisesti opiskelijoihin kiinnittynyt henkilökunta nauttii työstään.

Sosiokulttuurinen lähestymistapa kiinnittymiseen puolestaan fokuoittuu opiskelijan opiskelua ympäröivään kontekstiin ja yhteisön toimintaan. Mäkinen ja Annala (2011, 70) kuvaavat mallissaan kiinnittymistä edistävän opiskeluyhteisön tärkeinä ominaisuuksina yhteisön akateemisen haasteellisuuden, opiskelijoiden merkitykselliset oppimiskokemukset, yhteisöllisen oppimisen ja opettamisen sekä opiskelijan saaman opiskelun tuen ja ohjauksen. Kahu (2008) korostaakin, että sosiokulttuurinen näkökulma on merkittävä, koska se valottaa sitä, miksi joku opiskelija kiinnittyy tiettyyn opiskeluyhteisöön tai vastaavasti vieraantuu yhteisöstä.

Bryson ja Hardy (2011) kuvaavat kiinnittymistä holistisena, sosiaalisesti rakentuvana ja dynaamisena prosessina. He sisällyttävät kiinnittymiseen opiskelijan motivaation, opintoihin sitoutumisen ja orientoitumisen lisäksi myös opiskelijan käsitykset, odotukset ja opiskelijana olemisen kokemukset ja tulkinnot siitä, millaista on olla opiskelijana yliopistossa. Kiinnittyminen on siis välttämätön oppimisen ehto ja oppimiseen vaikuttava voima, joka mahdollistaa jatkuvan oppimisen. Kiinnittyminen näkyy siinä, että opiskelijan käsitykset ja ajattelu muuttuvat oppimisprosessin myötä ja hän voimaantuu. Bryson (2010) puolestaan tuo esiin sen, miten opiskelijan kiinnittyminen on suhteessa opiskeluyhteisön henkilökunnan toimintatapaan. Koko yhteisön työn ytimessä tulisi olla opiskelijoiden kiinnittymisen tukeminen, koska tämä tuottaa paljon jaettavaa kaikille yhteisössä toimiville.

Holistisessa lähestymistavassa yksi keskeinen näkökulma on opiskelijan motivaatio ja odotukset opintoja kohtaan. Tässä mielessä opiskelijan kiinnittymiseen vaikuttavat opettajan mielenlaatu ja erityisesti kiinnittymistä edistävä opiskelijaan kohdistuva lämpö ja kunnioitus (Kahu 2013). Bryson ja Hand (2007, 349) tarkentavat vielä, että yliopiston henkilöstön tulee ymmärtää kolme kiinnittymistä selittävää ulottuvuutta: keskustelu opiskelijoiden kanssa, innostus

opetettavasta asiasta ja opettamisprosessin ammatillinen hallinta. Kiinnittymisen tueksi tarvitaan myös välttämättömät koko koulutusyhteisön resurssit.

Bryson & Hardy (2011, 4) tiivistävät opiskelijoiden kiinnittymisen viisi ulottuvuutta:

1. Akateemisten haasteiden taso - Mihin asti koulutus haastaa opiskelijoita oppimaan? Keskeistä on se, miten sinnikkäästi opiskelijan pitää työskennellä, mikä on lukemisen ja kirjoittamisen määrä, tehdäänkö kurssilla analyyseja ja synteesejä, arvioidaanko kurssimateriaaleja tai voivatko opiskelijat soveltaa opittuja teorioita ja käsitteitä käytännöllisten ongelmien ratkaisemisessa ja uusissa tilanteissa.

2. Kokemusten rikastaminen – Millaisia mahdollisuuksia on osallistua monipuolisiin opetussellisiin aktiviteetteihin? Kyse on siitä, onko opiskelijoilla mahdollista keskustella ja jakaa kokemuksia erilaisen poliittisen, kulttuurisen tai uskonnollisen taustan omaavien kanssa, onko mahdollisuus käyttää tieto- ja viestintätekniikkaa verkkokeskusteluissa tai opintosuoritusten tuottamisessa, onko mahdollista saada työkokemusta, osallistua kolmannen sektorin toimintaan, opiskella ulkomailla tai vieraalla kielellä.

3. Aktiivinen ja kollaboratiivinen oppiminen - Millaisia mahdollisuuksia opiskelijoilla on aktiiviseen tiedonrakenteluun? Olennaista on se, voivatko opiskelijat kysyä kysymyksiä, osallistua keskusteluihin, laatia esityksiä, työskennellä yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa koulutuksessa ja sen ulkopuolella, ohjata ja opettaa toisia opiskelijoita ja keskustella lukemastaan myös luokan ulkopuolella.

4. Supportiivinen yliopistoyhteisö – Onko opiskelijalla tunne sitä, että hän on osallisena yliopistoyhteisössä? Voivatko opiskelijat olla tyytyväisiä akateemiseen ja ei-akateemiseen tukeen ja vuorovaikutussuhteen laatuun toisten opiskelijoiden ja yliopistoyhteisön opetus- ja hallintohenkilöstön kanssa?

5. Opiskelijan ja tiedeyhteisön vuorovaikutus – Millaisia ovat opiskelijoiden ja opetushenkilöstön suhteet? Onko mahdollista keskustella arvosanoista, opintosuorituksista ja henkilökohtaisista opintosuunnitelmista opettajien kanssa? Saavatko opiskelijat nopeaa ja täsmällistä palautetta tai sisältykö opintoihin työskentelyä tiedeyhteisön tutkijoiden kanssa samoissa tutkimusprojekteissa?

Edellä esitetyt erilaiset teoreettiset näkökulmat jäsentävät kiinnittymisen monidimensionaalista luonnetta. Bryson ja Hardy (2011, 19–21) yhdistävät eri lähestymistavat mallissaan, jota he kutsuvat ”mustaksi laatikoksi”. Mallissa kiinnittymisen käsitettä avataan perinteistä kolmi-dimensionaalista rakennetta laajempaan siten, että myös kiinnittymistä kuvaavien käsitteiden välisiä yhteyksiä kuvataan. Opiskelijan opintoihin kiinnittyminen tapahtuu siten sosiaalisten, kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten tekijöiden integroitumisen dynaamisessa kehässä (myös Kahu 2013, 768). Näin kiinnittyminen on sosiaalisesti konstruoitunut ja opiskelijan yhä uudestaan rekonstruoima niissä vuorovaikutustilanteissa ja ympäristöissä, joissa opiskelija toimii. Opiskelijan kiinnittyminen ei ole pelkästään akateemiseen tai yliopistoympäristöön liittyvä ilmiö, vaan laajempi koko hänen elämismaailmaansa liittyvä kysymys. Tämä näkökulma korostuu erityisesti aikuiskoulutuksessa.

6.3 Opintoihin orientoiva opintojakso kiinnittymisen tukena

Jyväskylän yliopiston alainen Kokkolan yliopistokeskus Chydenius on toteuttanut ja kehittänyt luokanopettajien aikuiskoulutusta monimuoto-opiskelun periaatteella. Koulutukseen valittavilta opiskelijoilla edellytetään aikaisempia kasvatustieteen maisterin tutkintoon sisällytettävää opintoja vähintään 80 opintopistettä ja opettajakokemusta vähintään neljä kuukautta. Läsnäoloa vaativa lähiopetus ajoittuu noin 1,5 vuoden ajalle. Koulutuksella on oma aikuisopiskelijoille räätälöity opetussuunnitelmansa, joka rakentuu aikuispedagogisille periaatteille. Nämä lähtökohdat liittyvät teorian ja käytännön sitomiseen, aikuisopiskelijoiden aikaisemman rikkaan koulutus- ja kokemuspohjan hyödyntämiseen opinnoissa sekä opintojen dialogisuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen. Yhteisöllinen oppiminen konkretisoituu pitkäkestoisissa pienryhmissä työskentelyssä ja yhteisessä oppimistehtävien tekemisessä läpi koulutuksen (Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2017–2020.) Tämä tuo sekä mahdollisuuksia että haasteita opiskeluun ja edellyttää koulutukselta erityisesti pienryhmätoiminnan tukemista. Aikuispedagogiset periaatteet peilautuvat myös teorian ja käytännön sitomista ja reflektivisyyttä vaativissa oppimistehtävissä.

Aikuisopiskelijoiden lähtökohdat yliopisto-opiskeluun erilaisten koulutus- ja työelämäurien pohjalta ovat heterogeeniset. Osalla opiskelijoista on jo koulutukseen tultaessa korkeakoulututkinto, kun taas osa opiskelijoista on hankkinut vasta perusopintoja avoimesta yliopistosta. Edeltävistä korkeakouluopinnoista saattaa myös olla aikaa, jolloin akateemisten opiskelu- ja asiantuntijataitojen päivittämiseen tarvitaan ohjausta. Aikuisten työkokemusten ja elämäntilanteiden kirjo on vastaavasti laaja. Osalle opiskelijoista kontaktiopetuksen vaatima viikoittainen irrottautuminen työ- tai perhe-elämästä tuo suuren muutoksen elämismaailmaan. Uuteen elämäntilanteeseen, opiskeluyhteisöön ja intensiiviseen yliopisto-opiskeluun orientoituminen tuovat monia haasteita opintoihin ja opiskeluun kiinnittymiselle varsinkin opintojen alkuvaiheissa. Tähän tarpeeseen on kehitetty Koulutuksen aikuispedagogiset lähtökohdat (KAL 1 op)-opintojakso, joka koostuu käytännössä neljästä kahden oppitunnin kontaktiosuudesta sekä niihin liittyvistä oppimistehtävistä. Opintojakso sijoittuu ajallisesti opiskeluviikoille 6-8, jolloin opiskelijoilla on jo hiukan kokemusta pienryhmätyöskentelystä ja yhteisistä oppimistehtäväprosesseista. Pienryhmien alustava ryhmäyttämisen prosessi on toteutettu aivan opintojen alussa toisen opintojakson yhteydessä.

KAL-opintojakson tavoitteena on, että opiskelijat vahvistavat kognitiivisia ja sosiaalisia metataitojaan, tiedostavat ja osaavat ratkaista yhteistoiminnallisen oppimisen esteitä sekä sitoutuvat pienryhmässä työskentelemiseen ja ymmärtävät sen merkityksen opiskelussa ja opettajan työssä. Jakson sisällöt liittyvät yhteistoiminnallisen oppimisen lähtökohtiin ja arviointimenetelmiin, ryhmässä toimimisen esteisiin ja niiden voittamiseen sekä asiantuntijatiedon rakentamiseen. Kuvaamme seuraavassa näiden lähtökohtien avaamista ja soveltamista orientaatiokurssin toteutuksessa.

Yhteistoiminnallisuus

Aikuisopiskelijat jaetaan luokanopettajakoulutuksen alussa 3–4 hengen pienryhmiin, joissa he työskentelevät lähes koko koulutuksen ajan. Pienryhmissä tehdään oppimistehtäviä ja toteutetaan osa opetusharjoittelusta. Koulutusajattelun taustalla vaikuttaa kollaboratiivisen oppimisen teoria, jonka avaaminen on yksi KAL-kurssin keskeisiä sisältöjä. Opiskelijat tutustuvat opintojaksolla kollaboratiivisen oppimisen teoreettisiin lähtökohtiin eli yhteisen tietopohjan luomiseen, tutkivaan puheeseen sekä progressiivisen diskurssin ideaaliin yhteisessä tiedonrakentelussa. Vaativia teoreettisia käsitteitä avataan toiminnallisilla menetelmillä. Tämän lisäksi

opiskelijoita ohjataan ulkoistamaan ajatteluaan yhteisen työskentelyn pohjaksi miellekarttojen avulla sekä arvioimaan yksin ja yhdessä oman pienryhmän opiskeluprosesseja. Tässä itsearvioinnissa on hyödynnetty kollaboratiivisen työskentelyn (Hesse ym. 2015) sekä yksilöllisten vuorovaikutustaitojen (Vuopala 2013) arviointivälineitä. Pienryhmät myös asettavat toimintaansa koskevia kehittämistavoitteita käydyin arviointiprosessin pohjalta.

Dialogisuus

Opintojakson aikana tutustutaan myös havainnollisesti kollaboratiivista oppimista tukevaan dialogisuuden ideaan. Dialoginen keskustelu on koulutuksen keskeinen opetus- ja opiskelumuoto, mutta myös tulevan opettajan työn vuorovaikutusluonteen ja asiantuntijuuden lähtökohta. Ammatillisena asenteena se merkitsee kunnioitusta ja läsnä olevaa kuuntelua, pyrkimystä ymmärtää toisen osapuolen ajatuksia ja selkeää argumentointia. Dialoginen asenne mahdollistaa erilaisten näkemysten sovittamisen yhteen ja uudenlaisen ymmärryksen rakentumisen.

Aikaisempien työ- ja elämäkokemusten hyödyntäminen opinnoissa

Aikuisopiskelijoiden aikaisemmin hankittu tieto ja kokemukset ovat koulutuksen näkökulmasta kulttuurista pääomaa, jonka hyödyntäminen mahdollistuu reflektiota tukevien työtapojen ja oppimistehtävien kautta. KAL-kurssilla jäsennetään teoreettisesti asiantuntijatiedon rakentumista ja tarkastellaan myös kriittisesti aikaisemman tiedon ja kokemusten merkitystä opettajan asiantuntijuuden rakentumisessa. Teorian ja käytännön sitominen aikuiskoulutuksessa merkitsee mahdollisuutta omien aikaisempien kokemusten jäsentämiseen ja uudelleen ymmärtämiseen teoreettisen tiedon valossa. Aikuiskoulutuksen kannalta keskeiset opettajan työssä saadut kokemukset ja ammatillinen tieto otetaan KAL-kurssilla reflektiivisen tarkastelun kohteeksi sanallistamalla omaa opettajan työssä oppimista ja peilaamalla henkilökohtaisia oppimiskokemuksia opettajan ammatillista kehitystä koskevaan kirjallisuuteen.

6.4 Orientaatiojakson opiskelijapalaute - Mielekkäät ja opintoihin kiinnittymistä edistävät pedagogiset käytänteet

Opintojakson opiskelijapalaute antaa mahdollisuuden arvioida aikuisopiskelijoiden kiinnittymistä opiskeluyhteisöönsä. Palauteaineisto koostuu vuosina 2015 ja 2016 luokanopettajaopintonsa aloittaneiden 88 aikuisopiskelijan KAL- opintojakson lopussa kirjoittamasta anonyymistä palautteesta. Avoimella kyselyllä (Mikä oli merkityksellistä ja edisti omaa oppimista? Mitä pitäisi kehittää?) tuotetun palauteaineiston teemoittelu tekee näkyväksi aikuisopiskelijoiden mielekkäälle oppimiselle antamia merkityksiä. Tulkitsemme samalla palauteaineistoa opintojakson tavoitteiden pohjalta opintoihin ja opiskeluun kiinnittymisen näkökulmasta.

Ilmapiiiri

”Rento meininki, ihmislähtöisyys ja positiivinen ilmapiiiri” - näin aikuisopiskelijat luonnehtivat merkittäviä kokemuksiaan opintojaksolla. Tärkeää oli se, että opiskelijat kokivat tulleen kohdatuksi yksilöllisesti ja jo monenlaista kokemusta omaavina aikuisina. Voi olettaa, että hyväntahtoinen ja innostava ilmapiiiri edistää aikuisopiskelijan opiskelunvalmiuksia ja tahtoa kiinnittyä vahvistamaan omaa itseluottamusta opiskelijana (myös Bryson ja Hardy 2011).

Aika ja työmäärä

Kahun ym. (2014) tutkimuksessa tuli esille, miten aikuisilla etäopiskelijoilla opiskeluun kiinnittyminen on yhteydessä käytettävissä olevaan aikaan. Vaikka opintojakso oli lyhyt ja runsas asiasisällöltään, oli tärkeää jaksottaa opittava asia niin, että keskusteluille ja yhteiselle työskentelylle jäi riittävästi aikaa. "Ajankäyttö oli hyvin organisoitu". Myönteistä opiskelijoiden mukaan oli, se että "oli aikaa, kohtuus ja rauha sekä keskityttiin muutamiin teemoihin syvällisesti". Jakson työmäärä oli kokonaisuutena opiskelijoiden mielestä kohtuullinen. Aikuisopiskelijat esittivät, että opintojakson tulisi olla laajempi, jotta pienryhmäkeskusteluille, "keskusteluille opettajien" kanssa, "kiinnostavalle ja omakohtaiseksi koetulle sisällölle" sekä "asiantuntevalle tiedolle" jäisi enemmän aikaa. "Paljon lisää tunteja tällaiselle keskustelulle ja pohdinnalle."

Opintojakson rakenne ja ohjeistus

Aikuisopiskelijat muodostavat taustoiltaan heterogeenisen ryhmän ja heillä on hyvin erilaisia opiskelutaitoja. Näyttää siltä, että suurella osalla KAL-kurssin opiskelijoista opiskelua tuki se, että opintojakson eri vaiheet (kontaktiopetus ja omatoiminen työskentely) muodostivat rajatun ja jäsennellyn jakson. "Ohjeet ja aiheet selkeät, napakka kokonaisuus, joka eteni jouhevasti, tiivis ja ytimekäs kokonaisuus", olivat ilmauksia, joilla aikuisopiskelijat kuvasivat toteutusta. Myös Mäkisen ja Annalan (2011) tutkimus tuo esiin sen, että kiinnittymistä edistävän opiskeluyhteisön yhtenä piirteenä on yliopistossa opiskelijan saama sopiva tuki ja ohjaus. Muutama opiskelija toivoi kurssin lähiopetuksen sijoittelua nyt toteutettua "tiiviimmin, jolloin tapaamiskerrat olisivat lähempänä toisiaan".

Opintojakson sisältö ja oppimistehtävät

Yliopistokoulutuksen akateeminen haasteellisuus näyttää olevan aikuisopiskelijan mielekästä opiskelua ja opiskeluun kiinnittymistä selittävä tekijä (myös Kuh ym. 2008; Mäkinen & Annala 2011).

"Asioita käytiin läpi syvällisesti. Mielenkiintoista teoreettista ja tieteellistä sisältöä, käsitteiden avaus on ollut hyödyllistä, tuli olo, että nyt ollaan yliopistossa, saatiin oikeaa tutkittua tietoa".

Opiskeltavien asioiden vahvaa tieteellistä ja tutkimuksellista perustaa sekä kurssin keskeisten uusien käsitteiden yhteistoiminnallista avaamista opiskelijat kuvasivat omaa oppimistaan edistävänä merkityksellisinä tekijöinä. Jaksolla käsitellyillä asioilla oli yhteys myös muuhun opiskeluun ja opettajan työhön.

"Tukee hienosti muita kokonaisuuksia ja linkkiä tulevaan työhön". "Kurssi hyödyllinen aikuisopiskelun kannalta."

Opiskeluun kiinnittymistä kognitiivisena prosessina voi tulkita myös opiskelijoiden motivaationa pyrkiä sinnikkäästi ymmärtämään omaa ajattelua ja oppimista haastavaa uutta teoreettista sisältöä (myös Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004). Usean opiskelijan mielestä "aiheet olivat omakohtaisia, olisi voinut kuunnella enemmänkin".

Opintojakson lähiopetus ja oppimistehtävät muodostivat opiskelijapalautteen mukaan kokonaisuuden, jossa tehtävät tukivat lähiopetuksessa käsiteltyjä asioita. Palautetta tuli siitä, että annetut "oppimistehtävät olivat selkeitä ja niitten tekemiseen oli annettu riittävästi aikaa".

Edelleen opiskelijat kokivat, että "yksittäisten tehtävien ohjeistus oli hyvä ja tehtävänannot olivat kiinnostavia".

Kollaboratiivinen oppiminen - Pienryhmän toiminta

Kollaboratiivisen oppimisen teoreettisten lähtökohtien ja pienryhmässä sovellettavien arviointivälineiden opiskelun aikuisopiskelijat arvioivat olevan mielenkiintoista, hyödyllistä, ajatuksia herättävää ja suorastaan oppimisen voimavara. Yhteistoiminnallinen oppiminen oli useimmille opiskelijoille tuttu sanana, mutta vasta syvälinen perehtyminen käsitteeseen avasi myös kollaboratiivisen tiedonrakentelun merkityksiä ja haasteita.

"Kollaboratiivinen oppiminen oli tosi mielenkiintoista ja herätti paljon ajatuksia. Kollaboratiivinen tiedonrakentelu – opin tästä paljon, vaikka aluksi itseäni epäilin."

Kuh, Gruce, Shoup, Kinzie ja Gonyea (2008) korostavat aikuisopiskelijoiden kiinnittymisen yhtenä ehtona olevan kokemuksen siitä, että koulutuksessa on aikaa ja mahdollisuuksia yhdessä toisten kanssa aktiiviseen tiedonrakenteluun.

Opiskelijapalautteen mukaan pienryhmän toiminnasta saatu tieto "antoi hyviä eväitä ja syvyyttä pienryhmän työskentelyyn". Opiskelijat korostivat seuraavia asioita:

Opintojaksolla oli "annettu aikaa keskustelulle ja pienryhmien rakentumiselle". "Yhteisölliseen oppimiseen liittyvä keskustelu ja teoria oli hyödyllistä ja myös "ryhmän työskentelyn analysointi ja arviointi oli tärkeää".

Oman pienryhmän metakognitiivisen ja metasosiaalisen toiminnan analysointi ja arviointi sekä yhteisen työskentelyn suunnan ja tavoitteiden asettaminen puolestaan edisti sitä, että "ymmärrys yhteisöllisestä oppimisesta kasvoi" ja parhaimmillaan yhteistoiminnalliseen työskentelyyn tuli uusia oivalluksia. Pienryhmän merkitys oppimisessa avautui aiempaa syvämmästä. Aikuisopiskelijan oppimisen mielekkyys näyttää olevan yhteydessä siihen, miten avoimesti ja realistisesti yhteisössä keskustellaan myös pienryhmässä oppimisen ja opiskelun vaikeuksista.

"Hyvä, että viimein perehdyttiin kotiryhmien työskentelyyn. Kerrankin keskusteltiin pienryhmistä ja sen haasteista oikeilla nimillä, tunnustettiin, että haasteita on."

Pari opiskelijaa toivoi, että kollaboratiivista oppimista olisi käsitelty ennen kuin opiskelijat jaettiin koulutuksen alussa A- ja B-ryhmiin.

Opintojakson työtavat

Jakson työtavat olivat opiskelijoiden mukaan vaihtelevia ja monipuolisia ja edistivät vuorovaiikutuksellista oppimista. Aikuisopiskelijat kokivat mielekkäänä sen, että opintojakson aikana dialoginen opetus, yksilö- ja ryhmätehtävät vaihtelivat. Merkityksellistä oli se, että jakson aikana oli paljon ajatuksia herättävää pohdintaa ja keskustelua, peilausta omiin kokemuksiin ja tekemiseen. Keskusteluihin liittyivät myös hyvät alustukset ja ohjaus. Opiskelijat eivät kokeneet ristiriitaa opintojaksolla avattujen yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden ja kurssin käytännön toteutuksen välillä. "Kurssilla työskenneltiin niillä tavoilla, mitä meille opetettiin (= kollaboratiivisuus)."

Palautteen mukaan opintojaksolla oli aikaa pienryhmissä käydyille keskusteluille, mutta myös kouluttajien ja opiskelijoiden yhteisille ja ajatuksia herättäville keskusteluille ja pohdinnoille.

Pienryhmissä keskustelu ja kokemusten jakaminen näytti vahvistavan aikuisopiskelijan oppimisen mielekkyyttä. Oppimista edistävänä koettiin myös pienryhmän yhteistoiminnallista työskentelyä avaavat tehtävät ja arviointivälineet sekä jakson käsitteiden syvälinen avaaminen.

”Merkityksellistä oli yhteistoiminnalliset pohdinnat käsitteitä määriteltäessä ja opetellessa, hankalien sanojen selkiytyminen ja käsitteiden kertaaminen Alias-pelin avulla oli riemastuttava kokemus.”

Mäkinen ja Annala (2011) viittaavat Kuh’n (2008) yhteenvedon, jonka mukaan osallistuminen kontaktiopetukseen, itsenäinen lukeminen ja kirjoittaminen sekä vuorovaikutuksessa oleminen yliopiston henkilöstön ja vertaisopiskelijoiden kanssa edistää opiskelua ja kiinnittymistä opiskeluyhteisöön.

Teorian ja käytännön sitominen reflektiivisesti

Aikuisopiskelijat rakentavat omaa ammatillista osaamistaan refleктоimalla opettajan työssä hankkimaansa kokemuksellista tietoa.

”Vihdoin ammatillinen kokemus tuli osaksi opiskelua, aikaisemman kokemuksen reflektointi ja hyödyntäminen opetuksessa, erilaisen työhistorian merkitys ja muiden kokemukset”.

Käytännössä hankitun hiljaisen tiedon jakaminen sekä osaamisen syventäminen koulutuksessa käsitellyn teoreettisen tiedon avulla osoittautuivat merkittäväksi oppimisen mielekkyyden kannalta. ”Teoria ja käytäntö yhdistetty opettavaisesti, sopivassa suhteessa oli teoria ja käytäntö”.

Kouluttajien ammattitaito ja yhteisopettajuus

Kahun (2013) mukaan opiskeluun kiinnittymistä vahvistaa opettajan mielenlaatu ja erityisesti opiskelijaan kohdistuva lämpö ja kunnioitus. Opiskelijat kuvasivat palauteaineistossa, miten kouluttajat osaavat ”asettua opiskelijan asemaan ja kohdata meidät”. ”Opettajat olivat kiinnostuneet aikuisopiskelijoiden kokemuksista opettajan työssä”. Opiskelijoiden ja myös opettajien kiinnittymisen turvaamiseksi tarvitaan kuitenkin yksittäisen opettajan lisäksi laaja, välttämättömät resurssit ja tuen tarjoava instituutionaalinen lähestymistapa (Bryson & Hand 2007, 349).

Bryson ja Hardy (2011) näkevät tärkeänä sen, että opiskeluyhteisössä vahvistetaan opiskelijoiden luottamusta vuorovaikutukseen toisten opiskelijoiden kanssa ja myös opiskelijoiden ja kouluttajien välillä. Näin erilaiset tavat olla opiskelija mahdollistuvat. (Bryson & Hardy 2011.) Bryson ja Hand (2007, 2008) puolestaan tarkentavat vielä, että yliopiston henkilöstön tulee ymmärtää kolme kiinnittymistä selittävää tasoa: keskustelu opiskelijoiden kanssa, innostus opettavasta asiasta ja opettamisprosessin ammatillinen hallinta. Näyttää siltä, että aikuisopiskelijoiden opiskeluun kiinnittyminen vahvistuu, jos he kokevat, että opintojaksolla oli ”innostavat opettajat, joilla on selvästi vankka tietoa asiasta” ja että ”yhteisopettajuus toimi loistavasti”.

6.5 Pohdinta

Opiskelijan kiinnittyminen opintoihin ja opiskeluun on monitasoinen ja yksilöllinen prosessi, johon koulutusyhteisö luo puitteet ja voi myös vaikuttaa esimerkiksi perehdyttämiskäytänteilään ja vuorovaikutuksellisuudellaan. Hyvä opinto-ohjaus, koulutuksen opetus suunnitelman avaaminen ja akateemisten asiantuntijataitojen kehittäminen palautteen ja ohjauksen avulla toteutuvat parhaiten läpäisyperiaatteella niin, että yhteiset ja perustellut pedagogiset linjaukset tulevat opiskelijoille näkyviksi läpi koulutuksen eri opintojaksojen yhteydessä. Kiinnittymisen prosessia tukee myös vuorovaikutteisuus, perusteleminen ja neuvottelu sekä aikuisopiskelijoiden kuulemisen lisäksi myös osallistaminen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Opetuksen ja ohjauksen laatu rakentuu näin parhaimmillaan yhteisöllisesti jaettujen pedagogisten periaatteiden ja arvojen varaan.

Koulutuksessa on tarpeen ymmärtää opiskelijoiden erilaisia elämäntilanteita heidän kiinnittymistään selittävänä tekijänä. Aikuisopiskelijan elämäntilanne vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten hän onnistuu järjestämään aikaa ja tilaa opiskelulle ja miten hän priorisoi opiskelua esimerkiksi suhteessa omaan perhetilanteeseensa (Kahu ym. 2014, 523, 535). Yliopistoyhteisössä on tärkeää tarkastella opiskelijoiden tuen rakenteiden ohella yhteisön kulttuuria ja seurata laajempaa keskustelua kiinnittymiseen vaikuttavista poliittisista ja sosiaalisista tekijöistä (Kahu 2013, 764).

Myös lyhyellä KAL-opintojaksolla tuli näkyväksi kiinnittymisprosessin kannalta merkityksellisiä ulottuvuuksia. Pienryhmään ja yhteisölliseen oppimiseen kiinnittyminen on yksi keskeinen prosessi luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Aikuisopiskelijat kokivat pienryhmätyöskentelyn lähtökohtien avaamisen ja arvioinnin erittäin tarpeelliseksi. Orientaatiojakson jälkeenkin osa ryhmistä tarvitsee tukea, ja pienryhmän kriisiytyessä opiskelijan henkilökohtainen opintoihin kiinnittyminen vaikeutuu (Leivo 2010, 155, 202–203).

Aikuisopiskelijan kiinnittymistä opintoihin ja yliopistoyhteisöön tukee aikaisemman koulutus- ja työkokemuksen tunnustaminen, mutta myös oman osaamisen kehittämisen paikkojen tunnistaminen. Aikuisopiskelijan toteamus siitä, että "ammattillinen kokemus tuli vihdoinkin osaksi opintoja" tiivistää sekä arki tiedon ja teoreettisen tiedon sulautumisen että samalla myös opiskelijan henkilökohtaisen identiteetille tärkeän voimaantumisen kokemuksen. Sanallistaminen ja reflektointi tukevat metataitojen kehittämistä, tässä opettajien esimerkki auttaa opiskelijoita eteenpäin.

Mitään yksittäistä opiskelijan kiinnittymistä selittävää tekijää ei voida nostaa esiin, kun pohditaan, miten suoritusorientoituneet opiskelijat saataisiin kiinnittymään opiskeluun. Akateemisesti kiinnittyneet opiskelijat tuntevat todennäköisesti akateemisen opiskelun käytänteet itselleen sopiviksi ja he arvioivat opetusta ja oppimisympäristöä näin myös myönteisemmin (Korhonen 2014). Koulutusyhteisön on syytä arvioida toimintakulttuuriaan sen suhteen, millaisena henkilöstö näkee aikuisopiskelijan yliopisto-opintoihin kiinnittymisen ja oppimisen välisen suhteen.

LÄHTEET

Ainley, M. 2012. Students' Interest and Engagement in Classroom Activities. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, 283–302.

Saatavissa: <http://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4614-2018-7>. Viitattu 22.4.2017.

Bryson, C. 2010. Reaching a common understanding of the meaning of student engagement. Society for Research into Higher Education Annual Research Conference. Where is the wisdom we have lost in knowledge? Exploring Meaning, Identities and Transformation in Higher Education. Wales, 14–16 December.

Bryson, C. & Hand, L. 2007. The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International* 44 (4), 349–362.

Bryson, C. & Hardy, C. 2011. Clarifying the concept of student of engagement: A fruitful approach to underpin policy and practice. Paper presented at the HEA Conference, Nottingham University, 5.–6. July.

Dunne, E. & Owen, D. (toim.) 2013. *Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education*.

Hesse, H. Care, E., Buder, J., Sassenberg, J., & Griffin, P. 2015. Framework for teachable collaborative problem solving skills. Teoksessa P. Griffin & E. Care (toim.), *Assessment and teaching of 21st century skills. Methods and approach*. New York: Springer, 37–56.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 59–109.

Kahu, E. R. 2013. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education* 38 (5), 758–773.

Kahu, E. R., Stephens, C., Zepke, N. & Leach, L. 2014. Space and time to engage: mature-aged distance students learn to fit study into their lives. *International Journal of lifelong education* 33 (4), 523–540.

Korhonen, V. 2014. Opintoihin kiinnittymisen arviointia kehittämässä. Nexus-itsearviointikyselyn teoreettista taustaa ja empiristä kehittelyä. Campus Conexus-projektin julkaisu B:3 Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.

Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Campus Conexus -projektin julkaisu B:2. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.

Kuh, G. D. 2008. High-impact educational practices. What they are, who has access to them, and why they matter. Saatavissa: http://www.neasc.org/downloads/aacu_high_impact_2008_final.pdf. Viitattu 29.3.2017.

Kuh, G. D, Gruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R. M. 2008. Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education* 79 (5), 540–563.

Leivo, M. 2010. Aikuisen opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2017–2020. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Martin, M. J. 2012. Motivation and Engagement: Conceptual, Operational, and Empirical Clarity. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, 303–311.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2. Tampere: Tampere University Press, 59-80.

Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V.-M. (toim.) 2011. Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Campus Conexus -projektin julkaisuja B2. Tampere: Tampere University Press, 7-16.

Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

Russel, J., Ainley, M. & Frydenberg, E. 2005. *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. Canberra, Australia: Australian Government. Department of Education Science and Training.

Schunk, D. H. & Mullen, C.A. 2012. Self-Efficacy as an Engaged Learner. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, 219–236.

Solomonides, I. 2013. A relational and multidimensional model of student engagement. Teoksessa: E. Dunne & D. Owen (toim.) *The Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education*. Bingley, UK: Emerald Books, 43–48.

Trowler, V. 2010. Student engagement literature review. Department of Educational Research. Lancaster University. Saatavissa: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf Viitattu 29.3.2017.

Virtanen, T. 2016. Student Engagement in Finnish Lower Secondary School. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 562. Jyväskylän yliopisto.