

**ERITYISOPETUKSEN PITKÄKESTOINEN
TÄYDENNYSKOULUTUS JYVÄSKYLÄSSÄ**

Rannanheimo Sinikka
Kasvatustieteen pro gradu -
tutkielma
Kevät 1998
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni kohteena on Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämä erityisopetuksen pitkäkestoinen 20 opintoviikon täydennyskoulutus.

Minua kiinnostaa se, mikä saa opettajat lähtemään täydennyskoulutukseen. Milloin hankittu tutkinto ei riitä, vaan on lähdettävä hakemaan uusia eväitä osatakseen ja pärjätäkseen. Johtuuko se yhteiskunnan muutoksista, oman tutkinnon aikaisen koulutuksen riittämättömyydestä vaiko vain yleisestä mielenkiinnosta pitää itsensä jatkuvasti ajan tasalla erityispedagogiikan tiedon ja tutkimuksen alalla. Haluan selvittää täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta. Käyttävätkö 20 opintoviikon suorittaneet opettajat uusia oppejaan käytännössä? Ovatko opettajat tyytyväisiä koulutukseen vai eivät? Onko koulutuksen toteutus vastannut odotuksia? Mitä parannettavaa täydennyskoulutuksessa olisi? Lisääkö koulutus opettajien ammattiosaamista?

Tutkimusmenetelminä olen käyttänyt kyselytutkimusta ja avointa haastattelua. Tutkimuksen mukaan opiskelijat pitävät täydennyskoulutusta tarpeellisena ammattitaidon ylläpitämiseksi. Pitkäkestoista täydennyskoulutusta pidetään laadukkaana koulutuksena, joka mahdollistaa työssä oppimisen. Monimuoto-opetus on hyvä tapa järjestää koulutus, koska opiskelun voi sijoittaa työhön ja opiskelijan on mahdollista kokea uudistava oppiminen. Pitkäkestoisessa täydennyskoulutuksessa olevat opiskelijat ovat elinikäisiä oppijoita, ” varje dag lite bättre.”

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLLYSLUETTELO.....	3
1 JOHDANTO.....	5
1.1 Täydennyskoulutus Suomessa.....	5
1.2 Erityisopetuksen pitkäkestoinen täydennyskoulutus Jyväskylässä.....	6
1.3 Koulutuksen sisällöt	8
2 TEORIAPOHJAA AIKUISOPISKELULLE.....	10
2.1 Erityisopetus Suomessa.....	10
2.1.1 Erityisopettajan ammattitaito - asiantuntijaksi oppimista.....	14
2.2 Elinikäinen oppiminen.....	21
2.3 Itseohjautuva oppija.....	27
2.4 Monimuoto-opetus/opiskelu.....	31
2.4.1 Tutor- opintojen ohjaaja.....	35
2.4.2 Monimuoto-opetuksen mahdollisuudet.....	38
2.5 Työssä oppiminen.....	39
2.6 Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa.....	44
2.7 Koulutuksen laatu.....	48
3 TUTKIMUS.....	52
3.1 Tutkimusongelmat.....	53
3.2 Tutkimuksen eteneminen.....	54
4 TUTKIMUSTULOKSET.....	54
4.1 Tutkimusryhmän kuvailua.....	54

4.2 Miten opiskelijat kokevat täydennyskoulutuksen suhteessa ammattitaitoonsa?.....	54
4.3 Miten opiskelijat arvioivat täydennyskoulutuksen laatua?.....	59
4.4 Miten monimuoto-opetus opiskelijoiden mielestä sopii täydennyskoulutuksen järjestämistavaksi?.....	62
4.5 Totoutuuko itseohjautuvuus opiskelussa?.....	64
4.6 Tukeeko monimuoto-opetus työssä oppimista?.....	66
4.7 Toteutuuko kriittinen reflektointi monimuoto-opetuksessa?.....	66
4.8 Haastattelujen tulokset.....	68
5 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	70
5.1 Koulutus lisää ammattitaitoa.....	70
5.2 Täydennyskoulutus Jyväskylässä on laadukasta koulutusta.....	73
5.3 Asiantuntijaksi kasvaminen edellyttää elinikäistä oppimista ja jatkuvaa koulutusta.....	74
5.4 Täydennyskoulutusta monimuoto-opetuksena jatkossakin.....	76
5.5 Itseohjautuvuus kehittyy monimuoto-opetuksessa.....	77
5.6 Monimuoto-opetus tukee työssä oppimista.....	82
5.7 Monimuoto-opetus edistää kriittistä reflektointia.....	82
6 POHDINTA.....	83
LÄHTEET.....	88
LIITTEET.....	92

1 JOHDANTO

1.1 Täydennyskoulutus Suomessa

Aikuiskoulutusta järjestäviä tahoja on Suomessa monia. Ammattikorkeakoulut, aikuiskoulutuskeskukset ja monet yksityiset kouluttajatahot järjestävät aikuiskoulutusta. Täydennyskoulutus on osa aikuiskoulutusta. Yliopistojen täydennyskoulutuksella on tärkeä tehtävä suomalaisessa aikuiskasvatusjärjestelmässä. Nykyisellään varsinainen aikuiskoulutustehtävä toteutuu avoimessa korkeakoulussa ja *täydennyskoulutuksessa*. Korkeatasoisen täydennyskoulutuksen tavoitteena on saada tieteellisen työn tulokset niitä tarvitsevien aikuisten käyttöön koulutuksen keinoin. Monet akateemiset ammattikunnat ovat jo pitkään toteuttaneet erilaisia vuosittaisia koulutustilaisuuksia, joissa uusin tieteellinen tieto on saatu sitä tarvitsevien käyttöön. Koulutusmuotoina ovat olleet luentosarjat, neuvottelupäivät, erilaiset seminaarit. jne. Järjestäjinä ovat voineet olla tieteelliset seurat, korkeakoulujen eri laitokset tai alan ammatilliset järjestöt. Opettajakunta ja luennoitsijat on hankittu tieteellisistä tutkimuslaitoksista tai yliopistoista. Myös eri maiden yliopistojen luennoitsijoita on käytetty. Korkeatasoinen täydennyskoulutus on siirtynyt pääosin yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten vastuulle.

Täydennyskoulutuksen tehtävä korkeakouluissa voidaan jakaa seuraaviin ryhmiin:

- ”1. Korkeakouluissa tutkintonsa suorittaneiden täydennyskoulutus, jonka tarkoituksena on pitää korkeakoulussa tutkintonsa suorittaneet alansa kehityksen tasalla, opettaa aiemmin tutkintonsa suorittaneille myöhemmin koulutusohjelmiin sisältyviä kokonaisuuksia ja lisätä heidän tietämystään uusilla aloilla.
2. Korkeakoulututkinnon suorittaneiden erikoistumiskoulutus, joka voi olla joko ammatinharjoittamiseksi vaadittavaa tai muutoin erikoisvalmiuksia tuottavaa (esimerkkinä työllisyyskoulutus).
3. Korkeakouluopettajien täydennyskoulutus, joka voi olla joko pedagogista tai omaa tieteenalaa koskevaa.

4. Avoimen korkeakoulun tarjoama mahdollisuus täydennyskoulutukseen, jolloin koulutus voi olla koulutusohjelmien mukaista tai osittain koulutusohjelmia mukailevaa tai täysin koulutusohjelmista irrallista opetusta.
5. Muu täydennyskoulutus, joka sisältää mm. asiakkaan tarpeisiin räätälöidyn koulutuksen.” (Jakku-Sihvonen 1989, 90)

Luettelon kohta 1 on erityisen merkittävä yhteiskunnan nykyisen koulutustarpeen kannalta. Täydennyskoulutuskeskukset toimivat omina erillisinä tulosvastuullisina yksiköinä. Tämän takia koulutus on hinnoiteltu markkinahintaan.

Koulutuksen laadukkuuteen vaikuttaa käytettävissä olevien suunnittelu- ja opetusresurssien pätevyys. Joissakin korkeakouluissa yliopiston opettajat ja tutkijat toimivat aktiivisesti täydennyskoulutuskeskuksen työssä. Tällä tavoin opettajilla ja tutkijoilla on mahdollisuus kokemusten vaihtoon oman tieteenalan työelämässä toimivien kanssa.

Täydennyskoulutuksen laadukas suunnittelu edellyttää akateemisen tiedon aktiivista seuraamista ja työelämän tarpeiden analysoimista. Suunnittelijan on kyettävä kommunikoimaan alansa asiantuntijoiden kanssa niin tiedeyhteisössä kuin työelämässäkin.

1.2 Erityisopetuksen pitkäkestoinen täydennyskoulutus

Jyväskylässä

Mielenkiintoni kohteena on Jyväskylässä järjestettävä täydennyskoulutus. Olen ollut itse useilla täydennyskoulutuskeskuksen järjestämällä kursseilla, joilla olen tavannut täydennyskoulutuksessa olevia opettajia. Näillä kursseilla on herännyt mielenkiintoni pitkäkestoista täydennyskoulutusta kohtaan. Olen halunnut selvittää miksi opettajat lähtevät täydennyskoulutukseen, mitä he koulutukselta hakevat ja vastaako koulutus heidän tarpeisiinsa. Siinä muodossa kuin erityisopetuksen täydennyskoulutus

järjestetään Jyväskylässä, ei Suomessa mikään muu yliopisto tai yliopiston alainen laitos tarjoa vastaavaa koulutusta. Muissa yliopistoissa koulutukseen hakeutuvilta vaaditaan korkeakoulussa suoritettu loppututkinto. Useimmilla järjestettävillä erityisopetuksen täydennyskoulutuksilla pyritään antamaan pätevyys erityisopettajaksi tai erityisluokanopettajaksi. Jyväskylän koulutukseen voivat hakeutua kaikki erityisopetuksesta kiinnostuneet.

Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen pitkäkestoisen koulutuksen voi luokitella tehtävältään tutkintonsa suorittaneiden täydennyskoulutukseksi, jonka tarkoituksena on pitää tutkintonsa suorittaneet alansa kehityksen tasalla, opettaa uusiin koulutusohjelmiin sisältyviä kokonaisuuksia ja lisätä tietämystä uusilla aloilla. Koulutuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta vastaa Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen kasvatus- ja opetusalan yksikkö, erityiskasvatuksen tiimi.

Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksella on paljon suhteita eri yliopistoihin. Koulutuspäivillä luennoitsijoita on Jyväskylän yliopistosta, Suomen eri yliopistoista ja ulkomaiden yliopistoista. Luennoitsijoita on sekä kotimaasta että ulkomailta myös muilta sektoreilta.

Lähikoulutusjaksot pidetään Jyväskylässä tai muualla yhteisesti sovitussa paikassa.

Koulutus ei ole tarkoitettu ainoastaan erityisopettajille, vaan kaikille kasvattajille, joilla on ryhmissään erityisoppilaita. Opiskelu on jatkuvaa vuoropuhelua oman työn kanssa. Opiskelussaan voi erikoistua itseään eniten kiinnostavaan erityisopetuksen osa-alueeseen. Koulutukseen kuuluvilla lähikoulutusjaksoilla voidaan korvata virkaehtosopimuksen mukaisia koulutuspäiviä (ns. vesopäivät opettajilla). Saatua koulutusta voidaan hyödyntää osana kasvatus- ja opetusalan ammatillista erikoistumisohjelmaa; pd-koulutusta.

Opiskelu on monimuoto-opiskelua ja edellyttää aktiivista sitoutumista itsenäiseen työskentelyyn. Jokainen laatii oman henkilökohtaisen opetussuunnitelmansa yhdessä oman tutorin kanssa. HOPS:n tarkoitus on tukea omien tietojen pitkäjänteistä ajan

tasalla pitämistä ja ammatillisten taitojen kehittämistä. Opiskelu on tarkoitettu toteutettavaksi työn ohessa noin kolmessa vuodessa. Monimuoto-opiskeluun kuuluvat lähikoulutusjaksot, etäopetus, tutorin ohjaama itseopiskelu sekä erityyppiset oppimistehtävät. Parhaimmillaan oppimistehtävät ovat osa omaa työtä. Näin teoria ja käytäntö nivoutuvat yhteen tukien opiskelijan ammatillista kasvua. Uusi ryhmä aloittaa aina erityisopetuksen kesäpäivillä. Tällä hetkellä kesällä 1997 aloittanut ryhmä on seitsemäs ryhmä opiskelijoita.

1.3 Koulutuksen sisällöt

Opintojen kesto on pääsääntöisesti kolme lukuvuotta. Yksilöllisesti opinnot voi suorittaa pidemmässä tai lyhyemmässä ajassa. Täydennyskoulutusohjelma rakentuu pääosin henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman varaan ja siksi koulutuksen sisällöt määräytyvät yksilöllisesti HOPS:n mukaan. Kaikille opiskelijoille opintojen runko on sama. Opinnot jakautuvat seuraavasti:

1. Kasvatus- ja opetusalan ammatillisen erikoistumisohjelman orientoiva jakso; 5 ov

Jakson aikana opiskelijan odotetaan orientoituvan opinto-ohjelmaan ja sen tavoitteisiin. Opiskelija tutustuu oman ammattitaidon kehittämisen puitteisiin ja teoreettisiin perusteisiin. Näiltä pohjilta opiskelija laatii henkilökohtaisen opintosuunnitelman ja analysoi sen yhdessä tutorinsa kanssa.

2. Ammatilliset ydinopinnot; 15 ov

Opintokokonaisuuden tarkoituksena on syventää ja ajanmukaistaa opettajan tietoja ja taitoja oman työn kehittämisenäkökulmasta. Käsiteltävät aihealueet ovat seuraavat:

*** Opettaja ja työyhteisö**

Tavoitteena on, että opiskelija tutustuu omaan persoonaansa ja työyhteisönsä rakenteisiin ja lainalalaisuuksiin.

* Erityisopetuksen nykytila

Tavoitteena tutustuttaa opiskelija erityisopetuksen nykytilaan uusien oppimiskäsitysten ja oppilaan elämänkaariajattelun pohjalta.

* Käyttäytymisongelmien kohtaaminen

Tavoitteena on, että opiskelija pystyy mieltämään käyttäytymishäiriöt oppilaan, ikäryhmän, opettajan, perheen ja sidosryhmien näkökulmasta.

* Terapiamenetelmät erityisopetuksessa

Tavoitteena on, että opiskelija perehtyy oman kiinnostuksensa ja tarpeidensa mukaan erityisopetuksessa käytettäviin terapiamenetelmiin.

* Kommunikaatio-ongelmat

Tavoitteena on tutustuttaa opiskelija omien tarpeiden ja mielenkiinnon mukaan yhteen tai useampaan kommunikaatiohäiriöön, terapiaan ja/tai vaihtoehtoiseen kommunikaatiokeinoon.

* Lukeminen, kirjoittaminen ja matematiikka

Tavoitteena on syventää ja täydentää tietoja lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista sekä matematiikan erityisvaikeuksista.

* Tutkiva ja kokeileva koulu

Jakso toteutetaan vuosittain kesäpäivillä, joiden sisällöt suunnitellaan erikseen ajankohtaisten teemojen pohjalta.

Kuhunkin ammatillisten ydinopintojen jaksoon opiskelija voi perehtyä 0,5 ov - 6 ov oman henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman puitteissa. Omaa työskentelyyn sopiva kirjallisuus ja muu opiskelumateriaali valitaan yksilöllisesti tutorin opastuksella henkilökohtaista opintosuunnitelmaa tukevaksi aineistoksi. Ammatilliset ydinopinnot yhdistävät työn ja opiskelun.

Koulutuksen hinta on 600 markkaa opintoviikolta. Hinta sisältää koulutuksen,

opiskelun ohjauksen ja koulutusmateriaalin sekä vuosittain järjestettävät erityisopetuksen kesäpäivät. Koko opintokokonaisuus on 20 opintoviikkoa, joten pitkäkestoisen täydennyskoulutuksen hinta on 12.000 markkaa.

Ammatillisten ydinopintojen jakso on kokonaisuus, joka tarjoaa itseohjautuvalle oppijalle mahdollisuuden oma-aloitteisuuteen ja joustavuuteen. Itseohjautuva oppija, joka pystyy kriittisesti arvioimaan omaa toimintaansa, kykenee omatoimiseen oppimisresurssien hankintaan ja aika- ja laatutavoitteiden saavuttamiseen. Itseohjautuva oppija kykenee arvioimaan mitä jaksoja hän painottaa. Parhaimmillaan opiskelija on tulevaisuuteen suuntautunut oppimishalukas oppija, joka tunnistaa tarpeensa ja osaa valita opinnot itseään eniten hyödyttävällä tavalla.

2 TEORIAPOHJAA AIKUISOPISKELULLE

Tutkimukseni pohjaa elinikäisen oppimisen periaatteisiin, monimuoto-opiskeluun, itseohjattuun oppimiseen, työssä oppimiseen ja kriittiseen reflektioon aikuiskoulutuksessa sekä koulutuksen laatuun. Lisäksi olen selvittänyt erityisopetusta Suomessa ja erityisopettajan ammattitaitoa.

2.1 Erityisopetus Suomessa

Erityisopettajia toimii monissa eri tehtävissä. He voivat olla erityislastentarhanopettajia, klinikkaopettajina peruskoulussa, kiertävinä erityisopettajina, erityisluokanopettajina peruskoulussa tai toisen asteen oppilaitoksissa, esim. erityislinjojen opettajina ammattioppilaitoksissa tai erityisoppilaitoksien opettajina. Erityisopettajat voivat toimia myös vammaislaitosten opetusyksiköissä ym. hoitolaitoksissa. Tehtäväkenttä siis vaihtelee suuresti.

Erityisopetuksen kehitystä Suomessa ovat tutkineet Tuunainen & Nevala (1989).

Erityisopetuksen alkujuuret Suomessa ovat aistivammaisten opetuksessa. Suomen ensimmäinen aistivammaisoppilaitos oli Porvoon kuurojenkoulu, jonka perusti itsekin kuuro Karl Oskar Malm 1846. Koulu oli yksityiskoulu, joka joutui taloudellisiin vaikeuksiin. Ensimmäinen valtiollinen kuurojenkoulu perustettiin 1858 Turkuun. 1889 mennessä Suomessa oli jo viisi kuulovammaisten koulua. Kun kuulovammaisten opetus pääsi alkuun, nousi myös näkövammaisten koulutus ajankohtaiseksi 1800-luvun puolivälin jälkeen. Ruotsinkielinen sokeainkoulu aloitti toimintansa Helsingissä 1865. Suomen aistivammaisopetus lähti liikkeelle 1860- ja 1870-luvuilla erityiskoulumuotoisena.

Fyysisesti ja psyykkisesti vajaakuntoisten koulutus alkoi 1800-luvun loppupuolella. Raajarikkoisten työkoulu aloitti toimintansa Helsingissä vuonna 1890. Kehitysvammaisten lasten opettamisen kaupungissa aloitti Fredrik Knut Lundberg vuonna 1877. Maamme ensimmäinen varsinainen apukoulu perustettiin Turkuun vuonna 1901.

Alkuun koulutus oli painottunut hyvin ammattiinohjaavasti. Tämä suuntaus oli aistivammaiskouluille tyypillinen piirre ja suuntaus oli sama muissakin erityiskouluissa. Vajaakuntoisia pidettiin julkista apua ja huoltoa tarvitsevina henkilöinä, jotka rasittivat kuntien huoltotoimea. Kouluttamalla heidät, tai osan heistä, ammattiin tai työtehtäviin, ” he voivat itse hankkia elantonsa rasittamatta muita taloudellisesti. Runsas ammatti- ja työopetus vajaakuntoisten koulutuksessa oli näin yhteiskunnan kannalta halvin ja paras ratkaisu.”

(Tuunainen & Nevala 1989, 37)

Viime vuosisadan lopulla ja tämän sataluvun alussa ei ollut minkäänlaista erityisesti lapsille ja nuorille tarkoitettua mielenterveystoimintaa. Ensimmäinen pelkästään lasten ja nuorten mielenterveystyöhön paneutunut yksikkö perustettiin Suomessa Helsinkiin 1925. Silloin Mannerheimin lastensuojeluliitto (MLL) aloitti työnsä ”vaikeiden lasten tutkimus- ja neuvonta-asemalla”. Lapsiin ja nuoriin kohdistettu mielenterveystyö ei laajentunut nopeasti, koska asenteiden ja talousvaikeuksien ohella toiminnan vakiintumista hidasti tiedon puute. Mielenterveyshäiriöiksi

luokiteltavat vaikeudet katsoittiin pahantapaisuudeksi. Ensimmäinen tarkkailuluokka perustettiin Suomeen sodan alla, Helsinkiin vuonna 1939.

(Tuunainen & Nevala 1989, 53-63)

Ennen itsenäisyyden aikaa lastensuojelutoiminta käsitti toiminnot turvattomien lasten hoivaamisesta nuorisorikollisten käsittelyyn. Lastensuojelu jaettiin kolmeen osa-alueeseen: varsinaiseen lastensuojeluun, pahantapaisten tai yhteiskunnanvastaisten lasten suojelukasvatukseen sekä nuorisorikollisten käsittelyyn. Kouluhallitukseen perustettiin lastensuojeluosasto 1918 ja vastaava osasto tuli sosiaaliministeriöön 1924. Pahantapaisille tai yhteiskunnanvastaisille lapsille sijoituspaikkoja olivat maassamme kasvatustilat. Näitä oli sekä yksityisiä että valtion tai kunnan perustamia. Tyypillinen kasvatustilaan joutunut oli työväenluokan rikkinäisen perheen jälkeläinen.

Lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten erityisopetus alkoi 1940-luvulla, erityisluokkamutoisena Helsingissä 1949. Puhehäiriöisten erityisopetus alkoi klinikkamutoisena Helsingissä heti 1940-luvun alussa. Kasvatusneuvolatoiminta sai alkunsa Helsingin kaupungin psykiatrisen eli henkisen terveyden neuvonta-aseman perustamisesta 1941. 1950- ja 1960-luvuilla perustettiin nuorisopsykiatrisia osastoja sairaaloihin. (Tuunainen & Nevala 1989, 71-88)

Tutkimustiedon myötä erityisopettajien tehtäväkenttä ja toimenkuva on muuttunut. Maassamme on olemassa erityiskouluja, erityisluokkia, klinikkamutoista erityisopetusta, erityisopettajan antamaa samanaikaisopetusta yleisopetuksessa jne. Erityisoppilaiden määrä suurenee. Tämä johtuu diagnoosien tarkentumisesta. 1980-luvulla löytyi ennätysmäärä MBD-oppilaita, ja 1990-luvulla yhä useampi on luokiteltu tarkkaavaisuudenhäiriöistä kärsiväksi ja autismista on saatu valtavasti uutta tietoa aivotutkimuksen myötä.

Erityisopettajia valmistuu yliopistoista. Suomessa koulutus aloitettiin 1959 Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun suojelu- ja parantamiskasvatustieteen laitoksella. Erityiskasvatus oli saanut tunnustetun aseman kasvatustieteiden kentässä jo aiemmin, kun Jyväskylän kasvatustieteelliseen korkeakouluun perustettiin suojelu- ja

parantamiskasvatusopin professorin virka vuonna 1948. Ensimmäiseltä kurssilta valmistui apukoulunopettajia, vuonna 1962 mukaan tulivat tarkkailu- ja koulukotiopettajalinjat. 1966 aloitettiin koululogopedien sekä lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten opettajien koulutus. Aistivammaisten opettajat olivat auskultoineet omissa erityiskouluissaan vuoteen 1969 saakka, mutta siirtyivät ko. vuonna erityisopettajakoulutuksen yhteyteen Jyväskylään. Harjaantumisopetus tuli ohjelmaan vuonna 1970. Erityislastentarhaopettajien koulutus aloitettiin Jyväskylän yliopistossa 1971. Ammatillisten oppilaitosten erityisopettajakoulutus aloitettiin 1972 Jyväskylän yliopistossa järjestäen erityisopetuksen kursseja ammatillisten oppilaitosten opettajille vuoteen 1975 saakka. Varsinaiseen erityisopettajan tutkintoon johtava koulutus aloitettiin Turun kuulovammaisten koulussa 1975 ja näkövammaisopettajien koulutus Hämeenlinnassa kesällä 1977. Tällä hetkellä erityisopettajakoulutusta järjestetään Jyväskylän lisäksi Joensuun yliopistossa, Helsingin yliopistossa ja Vaasan korkeakoulussa. (Tuunainen & Nevala 1989, 110-111)

1970-luvulla tuli peruskoulu, jonka myötä kaikkia alettiin kouluttaa koko ikäluokkaa kattavassa yhtenäisessä koulussa. Erityisopetus tuli osaksi peruskoulua ja sitä kautta tuli tarve erityisopettajista ja heidän koulutustarpeestaan. Erityisopetuksen kannalta merkittävin muutos oli oppivelvollisuudesta vapauttamisesta luopuminen. Ennen mahdollisuus oppimiseen ei ollut tasavertainen kaikille. Peruskoulu päätti tällaisen aikakauden. Peruskoulun myötä mahdollisuus oppimiseen ja koulunkäyntiin oli nyt jokaisella kehitystasonsa ja edellytystensä asettamissa rajoissa. 1960-luvun lopulle olivat olleet hallitsevia kaksi erityisopetuksen muotoa: erityiskouluopetus ja erityisluokkaopetus. Sen jälkeen on tapahtunut ns. luokattoman erityisopetuksen nousu. Vuoden 1985 koululaeissa on nimityksiä erityisopetuksen osalta muutettu. Apukoulu-nimitys on poistettu ja nyt puhutaan peruskoulun mukautetusta erityisopetuksesta. Tarkkailuopetuksen nimi on muutettu sopeutumattomien opetukseksi. Harjaantumisopetuskin on osa peruskoulun erityisopetusta.

Yhteiskunta on lakiteitse velvoittanut erityisopetuksen järjestämiseen. Yhteiskunnan muutokset, nykyvuosina lama ja yleinen rahanpuute, ovat kyseenalaistaneet monet

asiat. Supistukset laman myötä ovat tuttuja monessa kunnassa. Erityisopetus on useasti se, josta kunnat ovat valmiita ensimmäisenä supistamaan. Erityisopetushan ei ole ns. pakollista eikä koske koko ikäluokkaa. Se on harkinnanalaista, ja siten helposti vaikeassa rahatilanteessa asia, josta voi leikata.

Erityisopetuksen tunteja on supistettu ja virkoja jätetty täyttämättä tai jopa lakkautettu. Tämä on aiheuttanut sen, että yhä useammin aineenopettajat ja luokanopettajat ovat saaneet luokkaansa erityisoppilaan, mutta eivät taitoja ja tietoja oppilaan opettamiseen. Tätä suuntausta on lisännyt myös integraation suosiminen, missä hyvänä asiana nähdään se, että erityisoppilas on ikäluokkansa mukana samassa ryhmässä.

Kun yhteiskunta on antanut opettajille tehtävän selviytyä isojen ryhmien ja samalla erityisoppilaiden kanssa, ei kaikilla ole ollut valmiuksia ottaa tehtävää vastaan. Tästä syystä opettajat koulutautuvat selviytyäkseen. Yhteiskunta odottaa siis erityisopettajan valmiuksia opettajilta, jotka toimivat luokanopettajina, aineenopettajana tai ammattiopettajina.

Kuten on käynyt ilmi, on erityisopetusta hyvin monenlaista, koska erityisoppilaita on monenlaisia ja monenikäisiä. Erityisopettajiksi valmistuvat voivat jo opiskeluvaiheessaan suuntautua jollekin osa-alueelle. Se mihin työhön joutuu, tai nykyaikana pääsee, ei välttämättä vastaa odotuksia, eikä opiskelu tunnut antavan riittävän selkeitä ohjeita käytäntöön. Tilanteet muuttuvat nopeasti, ja erityisopettajan on oltava, siinä missä muidenkin, valmis nopeaan sopeutumiseen. Pelkästään diagnosoinnin saralla on tullut valtavasti uutta. Aivotutkimus antaa jatkuvasti uutta tietoa oppimisesta ja erityisopetuksen kannalta hyvin oleellisista asioista, esimerkiksi oppimisvaikeuksista.

2.1.1 Erityisopettajan ammattitaito - asiantuntijaksi oppimista

Tutkimuksessani otan esille erityisopettajan ammattitaidon, jota käsittelen

asiantuntemuksena, en opettajatutkinnon antamana pätevyytenä. Ammattitaitoinen erityisopettaja on ammattilainen, jonka tie tuntemuksesta ja tietämyksestä on kehittynyt asiantuntemukseen. Ammattitaidossa on ennen kaikkea kysymys sellaisten ominaisuuksien ja taitojen kehittämisestä, joita voidaan muuttaa koulutuksella.

Teoreettisia lähtökohtia löytyy esimerkiksi noviisi-ekspertti -erottelusta. Ropo (1991) on tutkinut opettajaeksperttiyden kehittymistä. Hän luokittelee kehittymisen viisiportaiseksi prosessiksi:

Vaiheessa yksi opettaja on noviisi, joka on valmistunut opettajakoulutuksesta, mutta käytännön opetuskokemusta on vain vähän tai ei lainkaan. Opetustoimissaan noviisit ovat yleensä rationaalisia, suhteellisen joustamattomia ja pyrkivät noudattamaan ohjeita ja sääntöjä, joita ovat oppineet. Työssään noviisit suuntaavat tarkkaavaisuutensa pääasiassa omaan toimimiseen.

Seuraavassa vaiheessa, **vaiheessa kaksi, noviisista on tullut kehittynyt aloittelija**. Kokemukset opetustilanteista antavat kehittyneelle aloittelijalle ”case-tietoisuutta”. Tässä vaiheessa ohjeiden noudattaminen ei ole enää mekaanista, vaan kehittynyt aloittelija alkaa tiedostaa tilanteiden erityispiirteitä. Puutteita on vielä paljon. Tärkeiden ja vähemmän tärkeiden opetustilanteiden piirteiden erottaminen ei vielä onnistu.

Vaiheessa kolme opettaja on edennyt prosessissaan osaavaksi suorittajaksi. Hän pystyy laatimaan työlleen tavoitteita ja asettamaan ne tärkeysjärjestykseen. Suunnitelmien teko ja toteutusvaihtoehtojen pohtiminen kuuluu asiaan. Osaavat suorittajat pystyvät tekemään itsenäisiä opetussuunnitelmallisia ja opetuksellisia ratkaisuja ja ottamaan vastuun siitä, mitä opetuksessa tapahtuu.

Prosessissaan **vaiheessa neljä oleva opettaja on taitava suorittaja**. Tässä vaiheessa opettaja on kykenevä tekemään työstään tarkempia ennusteita kuin edeltävien tasojen opettajat. Hän hallitsee kokonaiskuvan luomisen tilanteista ja pystyy teoreettiseen luokitteluun ja vertailuun.

Seuraava, korkein taso, on **vaihe viisi, jolloin opettaja on ekspertti**. Ekspertin toiminta on joustavaa ja tilanteeseen hyvin sopivaa. Hahmottaessaan kokonaiskuvaa ekspertillä on intuitiivisuutta ja samalla ei-analyttinen ja usein tiedostamaton käsitys siitä, miten tilanteessa täytyy toimia. Ekspertti pystyy mukauttamaan

opetustaan nopeasti poiketen ennakkosuunnitelmistaan. Yllätykset ekspertti pystyy hallitsemaan. Ekspertit ymmärtävät kouluopetuksen oppilaiden taitojen kehittämisenä; noviisit perustavat luokittelunsa oppilaan ulkoiseen käyttäytymiseen.

Kari (1996) määrittää opettajan olevan oman opetusalan asiantuntija, jos hän hallitsee opetettavat asiat niin, että hän tuntee perusteellisesti alan käsitteistön ja tiedon rakenteet ja pystyy niiden perusteella välittämään oppilailleen virheettömästi keskeisen tietoaiksen ja ohjaamaan heitä erilaisissa ongelmanratkaisutehtävissä sekä itse seuraamaan tieteenalan kehitystä. Tällainen määrittely asettaa erityisopettajalle suuret vaatimukset. Voiko kukaan laaja-alainen erityisopettaja hallita kaikki peruskoulussa opetettavat aineet yhtä hyvin kuin aineenopettaja. Omasta kokemuksestani opetustyössä uskallan sano: ei varmasti voi! Erityisopettajan asiantuntijuudessa korostuvat oppilaan ohjaamisen taidot ja tieteenalan kehitys erityisopetuksen osalta.

Patrikainen (1996) vetää yksiin Schönin ja Kosusen ajatuksia korkeatasoisesta ammattitaidosta ja ajattelun kehittymisestä. Korkeatasoinen ammattitaito ei välttämättä edellytä loogista analyttistä ajattelua tai artikuloitua teoriaa. Kun opettajalla on korkeatasoinen ammattitaito, hän osaa hyödyntää eri tilanteissa aiemmin saamaansa kokemusta. Tavoitteena on ymmärtää opettamista ja opetussuunnitelman kehittämistä sellaisina toiminnan alueina, joihin vaikuttavat opettajien omat kokemukset ja keskinäinen vuorovaikutus opettajien kesken. Tarkastelussa ei rajoituta opettajan ulkoiseen käyttäytymiseen eikä opettajan subjektiiviseen näkökulmaan. Ammattitaitoinen opettaminen on vuoropuhelua oman itsensä ja toimintaympäristön välillä. (Patrikainen 1996, 37)

Erityisopettajan ammattitaitoa voi tarkastella myös opettajapätevyyden näkökulmasta. Teoreettiseen tarkasteluun on tullut mukaan kokonaan uusi käsite, laaja opettajapätevyys. Tämä käsite on tullut mukaan yhteiskunnan muuttuessa ja määriteltäessä uudelleen opettajien pätevyyttä eri virkoihin ja eri kouluasteilla. Tällöin huomio opettajapätevyyteen tähdättäessä on kiinnitettävä opettajatietoisuuden kehittämiseen. Kari (1996) määrittää opettajatietoisuuden

olevan sitä, että opettajaksi aikova pyrkii saamaan riittävästi tietoa:

- * yhteiskunnan asettamista uusista haasteista hänen työnsä
- * omasta opettaja taidostaan (tiedot, taidot ja asenteet)
- * oppilasyksilöiden ja koko opetettavan ryhmän valmiuksista ja kehitystasosta.

Asiantuntijaksi oppimista on tutkinut myös Remes (1995). Asiantuntijuus on ammattiin liittyvää erityisosaamista, joka määrittyy tehtävä- tai ongelma-alueittain. Asiantuntijuuden muotoutuminen, sen hankkiminen, tuottaminen ja siirtäminen kontekstista toiseen edellyttää oppimista ja oppimisprosesseja. Asiantuntijaksi tuleminen on monitahoinen kehitysprosessi, jossa ympäristöön sopeutuvat ja ympäristöä uudistavat prosessit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Koska asiantuntijaksi kasvaminen on monimuotoinen prosessi, sille tuskin voi määritellä yhtä yleistä muotoa. Asiantuntijuudelle ominainen toimintamalli on uuden oppiminen ja aina uusiin haasteisiin tarttuminen.

Asiantuntijaksi oppimista voidaan pitää tietoisena valintana. Se edellyttää pitkäjänteistä harrastuneisuutta, usein laajan koulutuksen hankkimista ja lähes säännönmukaisesti näyttöjä pystyvyydestä. Asiantuntijaksi tuleminen edellyttää jatkuvan kiinnostuksen lisäksi halukkuutta hankkia tiettyä laadullisesti korkeatasoista tai ainutlaatuista tietämystä; motivoituneisuutta olla asian erinomainen tuntija.

Asiantuntijuus on eri ammattien sisällä ilmenevää erityisosaamista, joka perustuu henkilön työkokemukseen tai specialisoituneeseen tietämykseen. Asiantuntijalla on tieteellistä tietoa ja kokemustietoa. Näitä hän yhdistää ja tyypillistä on tieteellisen tiedon ja kokemustiedon syvällinen pohdiskelu. Työssään asiantuntija on työntekijä, joka kykenee kokemaan muutokset aktiivisesti ja joustamaan niiden mukaan. Asiantuntija on sitoutunut jatkuvaan omakohtaiseen kasvuun ja oppimiseen. Hän pyrkii tiedostamaan omaa toimintaansa ja arvioi kriittisesti sen perusteita. Todellinen asiantuntijuus edellyttää, että ongelmia määritellään jatkuvasti uudelleen yhä haastavammin tavoin sitä mukaa, kun alemman tason ongelmiin löytyy rutiininomaisia ratkaisuja ja toimintatapoja. ”Koulutuksen katsotaan tarjoavan

edellytykset eri alojen asiantuntijuuden saavuttamiselle kahdessa mielessä: se välittää osaamispääomaa ja se takaa muodollisen sosiaalisen statuksen.”

(Remes, 1995, 4)

Kohonen & Leppilampi (1994) ovat tutkineet kehittyvää koulua. Kehittyvässä koulussa on kehittyviä opettajia. Kohonen & Leppilampi puhuvat opettajan ammatillisesta identiteetistä ja käsitteestä uusi asiantuntijuus. Tämän uuden käsitteen keskeisiä piirteistä ovat tutkiva työhön suhtautuminen, eettinen ammattilaisuus ja toiminta kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja myös yhteiskunnassa. Tietynlainen itseohjautuvuus kuuluu uuteen asiantuntijuuteen, koska profession jäsenet kokevat olevansa aktiivisella tavalla vastuussa ammattinsa vastuualueen kehittämisestä. He näkevät ammattinsa ongelmia ja haasteita sisältävänä työnä, jota he pyrkivät uudistamaan. He etsivät itse uudistamisen suuntaa ja kehittämistyön kohteita. Opettaja on ns. muutosagentti, joka asennoituu työhönsä niin, että ajattelun uudistaminen, ammatillinen kasvu ja jatkuva oppiminen omakohtaisen pohdinnan kautta ovat arkipäivää. Ammattitaidon laajentaminen ottamalla haasteita ja ammatillisia riskejä: kokeileva opetustyö, uusien ideoiden työstäminen luokassa. Kollegiaalinen yhteistyö edellyttää ammattitaidon ja itsetuntemuksen syventymistä vuorovaikutteisen yhteistyön kautta. Opettajan ammatin vapaudessa on myös varjopuolensa. Kun on mahdollisuus toimia yksinään, voi toisilta oppiminen ja omien kokemusten jakaminen jäädä uupumaan. Vapaus sallii myös ammatillisen paikoilleen juuttumisen. Juuttuminen on kaukana kehittyvästä asiantuntijuudesta.

Leino & Leino (1997, 111) esittävät Leithwoodin (1992) opettajan ammatillisen kehityksen kehittymismallin.

- 1) ”Hengissä pysymisen” vaihe, jossa opettaja on oppinut useita opetusmalleja ja niitä käyttäessään näyttää selviävän opiskelijaryhmän opetuksesta. Mallien tietoista vertailua on vähän. Opiskelijan oppimista seurataan summatiivisesti perinteisten kriteerien ja testien mukaisesti.
- 2) Perustaitojen pätevän käyttämisen vaihe, jossa opiskelijaryhmän kanssa selviydytään hyvin, opetuksessa käytetään kokemuksiin

perustuvia malleja ja opiskelun tuloksellisuutta arvioidaan jo formatiivisestikin.

3) Opetusmallien joustavan käyttämisen vaihe, jossa opiskelijaryhmän kanssa toimiminen on rutinoitunut, opetusmalli valitaan tarkoituksen mukaisuuden perusteella vastaamaan opiskelijoiden tarpeita ja arviointitavat suhteutetaan opetustavoitteisiin.

4) Opetusmallien hankittu asiantuntijuusvaihe, jossa opetusmalli kulloisessakin valintatilanteessa suhteutetaan opetuksen kokonaisuohjelmaan.

5) Vaihe, jossa avustetaan opettajatovereita opetusmallien kehittämisessä. Tällöin pystytään pohtimaan erilaisten vaihtoehtojen etuja ja haittoja opetusohjelmien toteuttamisessa ja osataan auttaa opettajatovereita mentorina tai vertaisvalmentajana (peer coaching), mikä on jo täydennyskoulutusta.

6) Opetusjärjestelmän kehittämisen asiantuntijuusvaihe, jossa voidaan kehittää oppilaitosten toimintaohjelmia ja johtaa uusia toteutusohjelmia ja jossa laaja opetus- ja järjestelmätietämys voidaan hyödyntää toteutettaessa uusia koulutuspoliittisia pyrkimyksiä.

Täydennyskoulutus edistää ammatillisen laaja-alaisuuden kehittymistä.

Asiantuntijuus voi kehittyä elinikäisen oppimisen myötä. Ammattikokonaisuuden hahmottaminen ja hallitseminen vaativat täydennyskoulutusta, jonka myötä on mahdollista saada tietoa oman ammattialan uusimmasta tutkimus- ja menetelmätiedosta.

Historian kuluessa erityisopetus on kehittynyt aistivammaisten opettamisesta käsittämään yhä laajenevan kentän. Laaja-alainen ammattitaito ei voi käsittää koko erityiskasvatuksen kentän hallintaa. Olisi liian ylivoimainen tehtävä hallita harjaantumisopetus, puheterapiat, sopeutumattomien opetus, kuulo- ja näkövammaisille käytettävät opetusmenetelmät jne. täydelleen. Laaja-alainen ammattitaito tulee jatkossakin käsittämään eri osa-alueille erikoistunutta osaamista.

Tiedon tulva on suunnaton. Erityisopetukseen kehitetään jatkuvasti uusia apuvälineitä. Jo pelkästään apuvälineiden käytön hallinta vaatii opiskelua. On pysyttävä ajan tasalla myös tietotekniikan saralla. Tämä seikka on tuttua lähes kaikissa ammattikunnissa. Aivotutkimuksen myötä tulee entistä enemmän ja tarkempaa tietoa oppimisesta ja siihen liittyvistä vaikeuksista. Aivotutkimuksen myötä on myös kehitelty yksilöllisiä menetelmiä. Erityisopettajan on pidettävä itsensä ajan tasalla uusimman tutkimus- ja menetelmätiedon osalta.

Erityisopettajalta odotetaan vuorovaikutustaitoja. Tämä ei koske pelkästään opetustilannetta. Erityisopettaja joutuu toimimaan oppilaan puolustapuhujana, kollegojensa opastajana, vanhempien auttajana ja ohjaajana sekä neuvottelijana eri yhteistyötahojen kanssa moniammatillisissa ryhmissä. Yhteiskunta asettaa erityisopetukselle moninaisia vaatimuksia. On muistettava, että erityisopetus ei ole vain peruskoulun yksinoikeus, vaan erityisopetusta on myös lastentarhoissa, ammattikouluissa, kehitysvammalaitoksissa, sairaaloissa, nuorisokodeissa jne. Opettajat näissä tehtävissä joutuvat kohtaamaan hyvin monenlaisia ja monenikäisiä opiskelijoita. Tehtävänkuvat vaihtelevat työpaikkojen mukaan. Erityisopettajalla täytyy olla selkeä kuva yhteiskunnan muutoksista, oman ammattialansa kehityksestä. Erityisopettajan ei yksin tarvitse osata ja hallita kaikkea, mutta hänellä täytyy olla tietämystä, mistä lähteä hakemaan konsultaatioapua.

Luokanopettaja tai aineopettaja joutuu koetukselle saadessaan luokkaansa erityisoppilaan. Opettajan ammattitaito ja tietämys erityispedagogiikasta voi olla hyvin vähäinen. Luokkaan voi tulla samaan aikaan useitakin erilaisia erityisoppilaita, kaikilla omat ongelmansa ja jokaista pitäisi osata opettaa yksilöllisesti. Siinäpä tehtäväkenttää! Ammatillisia valmiuksia ei ole saanut opettajaksi opiskellessaan, vaan on pakko lähteä kouluttautumaan pysyäkseen ajan tasalla ja selviytyäkseen arkisesta työstään. Eivätkä erityisoppilaat häviä peruskoulun jälkeen. Heitä on kaikkialla yhteiskunnassa. Heitä opiskelee monenlaisissa oppilaitoksissa. Jonkinasteista erityispedagogiikan näkemystä tarvittaisiin siis kaikissa opetustehtävissä.

Laajaan opettajapätevyyteen kuuluu se, että opettaja tiedostaa omat puutteensa. Kun erityispedagogiikan osalta on käytävissä uutta tietoa ja uusia menetelmiä, on ammattitaitoinen erityisopettaja halukas hankkimaan uusimman tiedon. Hän pitää sitä jopa velvollisuutenaan. Omaa ammattipätevyyttään ylläpitävä erityisopettaja tiedostaa yhteiskunnan asettamat uudet haasteet ja on valmis kohtaamaan ne.

Täydennyskoulutuksen voi nähdä tienä pyrkiä ammattitaidossa kohti asiantuntemusta. Täydennyskoulutus on tietoinen valinta. Opiskelija sitoutuu omakohtaiseen kasvuun ja oppimiseen. Opiskelun myötä voi pitää itsensä ajan tasalla yhteiskunnan muutoksista ja tutkia oman ammattialansa kehitystä. Täydennyskoulutus antaa mahdollisuuden saada uusin tietämys tutkimus- ja menetelmätiedon osalta ja täten edistää ja ylläpitää ammattitaitoa ja asiantuntijuutta erityispedagogiikan alalla.

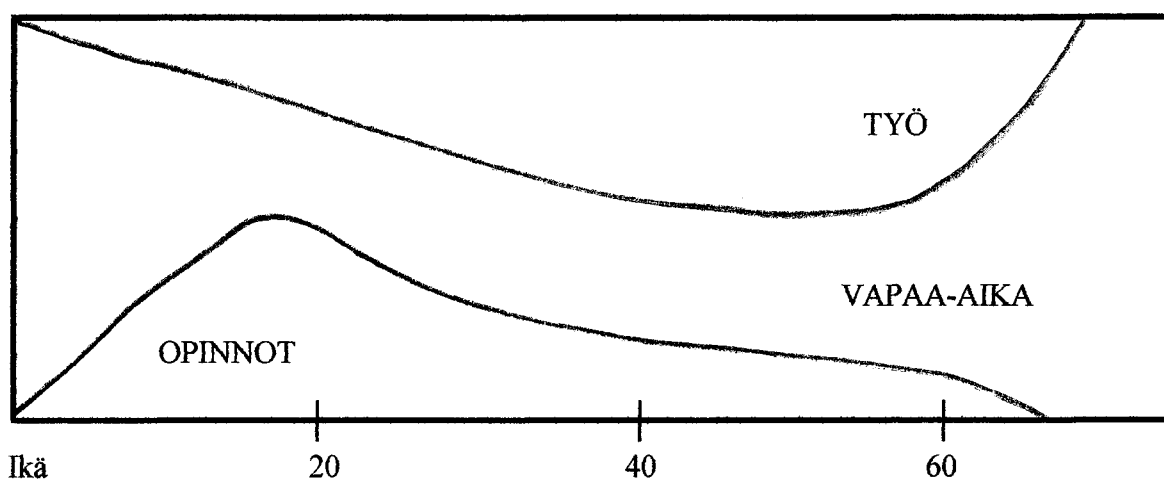
2. 2 Elinikäinen oppiminen

Elinikäisen oppimisen ja aikuiskoulutuksen yhteenliittäminen Suomessa viriää kahdesta pääsuunnasta: Ensiksikin jatkuvasti voimistuvasta koulutuksen ihmiskäsityksestä, jonka mukaan ihmisolemukseen kuuluu pyrkimys kehittyä koko elämän ajan ja jonka mukaan kyky ja halu oppia säilyvät ihmisellä koko eliniän. Toiseksi jatkuva tarve elinikäiseen oppimiseen perustuu yhteiskunnan nopeaan ja vaikeasti ennustettavaan muuttumiseen kaikilla inhimillisen elämän alueilla. (Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö 1983)

Elinikäinen kasvatus on (Hirsjärvi & Remes 1988, 124-128) kasvatuksen ja koulutuksen uusien tavoitteiden ilmentymä. Alunperin periaatteen on esittänyt UNESCO, jonka näkemyksissä korostetaan ihmisen toteuttavan itseään pyrkimällä koko elämänsä ajan tulemaan omaksi itsekseen, kasvamaan täysiin mittoihinsa älyllisesti, emotionaalisesti ja moraalisesti. Kaikki oppimisen muodot on suhteutettava ja nivellettävä toisiinsa. Kaikilla on oikeus koko elämänajan jatkuvaan kasvuun ja oppimiseen. Elinikäinen kasvatus voi saada jaksottaiskoulutuksen

muodon. Tämä tarkoittaa koulutukseen ja työhön osallistumisen vuorottelua. Uudessa oppimisyhteiskunnassa materiaaliset olosuhteet, sosiaaliset suhteet ja arvot vaihtuvat nopeasti. Ihmisen on jatkuvasti kehitettävä itseään, jotta hän selviytyy paremmin muuttuvien olosuhteiden ja vaatimusten kanssa niin ammatinharjoittajana kuin kansalaisenakin.

Vaherva (1989) tutkii kirjoituksessaan elinikäisen oppimisen edellytyksiä. Hän esittää Alasen kuvion elinikäisen kasvatuksen ajattelumalliksi.



KUVIO 1 Elinikäisen kasvatuksen ajattelumalli

Kuviossa 1 näkyy ihmisen elämänsä kokonaisuus - elämänsä - jäsentyneenä peräkkäisiin elämänsäkausiiin. Elinikäisen kasvatuksen yhtenä päämääränä on auttaa yksilöä kohtaamaan omalle ikätasolleen kuuluvat kehittymistehtävät. Jotta näihin kehittymistehtäviin pystyttäisiin kunnolla vastaamaan, on yksilöllä oltava mahdollisuuksia ja edellytyksiä hankkia kulloinkin vaadittavia uusia tietoja, taitoja ja suhtautumistapoja.

Kauppi (1991) toteaa, ettei ihminen tule elämänsä aikana ihmisyyteen nähden koskaan valmiiksi. Tässä on kasvatuksen elämänsäikäisyyden perustelu. Nykyään on

alettu oivaltaa, ettei valmistumalla tulla valmiiksi, vaan yhteiskunnassa tapahtuneet ja tapahtuvat muutokset tekevät täydennys- ja uudelleen koulutuksen välttämättömäksi. Kauppi keskittyy aikuiskasvatukseen. Hän määrittää sivistyksen olevan ihmistymistä. Sivistys on lisääntyvä ominaisuus, se on elämää. Ihmisyyttä tuotetaan. Sivistyksen Kauppi määrittää ihmistymiseksi, joka ei ole vain tila, vaan prosessi. Sivistys on ihmistymistä ja itseytymistä. Nämä käsitteet sisältävät yksilön ihmiskäsityksen ja käsityksen itsestään. On tärkeää, että itseytyminen ja ihmistyminen tapahtuvat yhdessä. Ihminen ei voi olla oma itsensä olematta ihminen. Järkeä on ihmisessä mahdollisuutena ja sitä on kehitettävä. ”Sivistys, ihmistyminen ja itseytyminen, on siis koko elämän vaativa tehtävä, johon nähden ihminen ei voi sanoa tulevansa valmiiksi. Ihmistä ohjaa tähän myötäsyttyinen viettymys.” (Kauppi 1991, 15-29)

Olellista tässä kolmijaossa on se, että ihminen on dynaaminen kokonaisuus. Hänellä on monia tarpeita, mutta myös henkisiä mahdollisuuksia. Omissa kasvun prosesseissaan yksilöt ovat hyvin yksilöllisiä. Vaikka ihmisellä on ”sisäänrakennettu sivistyksen tarve”, ei se kaikilla ole päällimmäisenä ja tarvitsee joskus herätteitä. Kasvu on työlästäkin, mutta palkitsevaa. ”Ihmisen kasvu on yksilöllinen ja suhteessa moniin asioihin tapahtuva prosessi. Siihen saattaa kuulua suhteita tietoon ja tieteeseen, suhteita taiteeseen, liikuntaan ja elämäntaidon oppimista. Se on nimittäin henkilökohtaista. Siihen kuuluu omaa toimintaa, erilaisten asioiden harjoittelua, omia oivalluksia ja elämyksiä. Aikuisen ihmisen kasvuun voi vaikuttaa ja sitä voi auttaa.” (Kauppi 1991, 27)

Ropo (1994) esittää elinikäisen oppimisen olevan yleisnimike kaikelle sille oppimistoiminnalle, joka jatkuu läpi elämän ja jonka kohde, intensiteetti ja systemaattisuus vaihtelevat yksilöstä ja elämäntilanteesta toiseen. Elinikäistä oppimista käsitteenä voidaan hänen mukaansa kuvata eri tavoilla näkökulmasta riippuen:

- 1) Sopeutumisreaktioiden sarja yksilön ulkoisiin olosuhteisiin. Tällainen oppiminen perustuu ihmisellä olevaan kykyyn oppia ja kehittyä ja on eräänlaista sopeutumisenomaista oppimista.

Sopeutuja ei itse ole aktiivinen vaikuttaja, ja siksi tämä näkökulma on suppea.

2) Toisessa näkökulmassa korostetaan yksilöllä olevia oppimisen taitoja.

Oppimisprosessissa tarvitaan taitoja. Näkökulman keskeinen kysymys on, millaisia taitoja tarvitaan oppimisprosessin itsenäiseen käynnistämiseen, ylläpitämiseen ja ohjaamiseen eri elämänvaiheissa.

3) Kolmas näkökulma pitää elinikäistä oppimista persoonallisuuden piirteenä, joka ilmenee kehittymismyönteisyytenä ja pyrkimyksenä kehittyä kohti yksilön itsensä asettamia tavoitteita. Kolmanteen näkökulmaan sisältyy itseohjautuvuus.

Yhteiskunnalliselta kannalta yksilölle kohdistetaan vaatimuksia hallita ja ymmärtää ympäristöään siten, että hän voi osallistua sen päätöksentekoon ja kehittämiseen sekä paikallisella tasolla että myös laajemmalla foorumilla. Työelämä ja ammatillisen toiminnan vaatimukset pakottavat kouluttautumiseen ja antavat myös mahdollisuuden kehittyä eksperttitydessä ja omalla uralla. Ihmisoikeuksiin kuuluu oikeus kasvuun ja kehitykseen, joka kattaa koko elämänkaaren. Elinikäisen oppimisen keskeinen lähtökohta on ihmisen koko elämän jatkuva kehitys.

Elinikäinen oppiminen on prosessi, joka perustuu taitoihin oppia. Henkilö, joka tietoisesti arvioi toimintaansa säännöllisesti, on hyvä esimerkki elinikäisestä oppijasta. Tiedostaminen ja reflektointi ovat oppimisen edellytyksiä ja samalla ehdottomia edellytyksiä vaativien suoritusten onnistumisessa. Pelkkä halu oman toiminnan arviointiin ilman ulkopuolista apua ei tuota luotettavia arviointituloksia ja anna yksilölle riittävästi kehittymistä edistävää palauteta. Oppimisen taidot edellyttävät taitoja arvioida ja reflektoida itseään, mutta myös taitoa tehokkaalla tavalla käyttää hyväksi ympäristöä oman toiminnan ja oman osaamisen kehittämiseksi.

Elinikäinen oppiminen on prosessi, jossa tärkeää on yksilön oma aloitteellisuus ja aktiivisuus. Elinikäiselle oppimiselle on tyypillistä itsesäätöinen oppiminen. Elinikäinen oppija ei tyydy siihen, mitä hän jo osaa tai tietää, vaan jokainen uusi tilanne on uusi ongelmatilanne, jossa asioiden tila ja ratkaisut hahmotetaan uudelleen. ”Elinikäisen oppimisen taito merkitsee myös sitä, että yksilöllä

on taito käynnistää ja ylläpitää keskusteluja esittämällä kysymyksiä ja hakemalla vastauksia. Näiden diskurssien tuloksena syntyy oivalluksia ja asioiden uudelleen hahmottamista.” (Ropo 1994, 106)

Elinikäisen oppimisen ja jatkuvan koulutuksen periaatteista on maassamme keskusteltu paljon ja haettu tarkkoja määritelmiä käsitteiden sisällöksi. Yksimielisen määrittely puuttuu edelleen. Kattoterminä pidetään kuitenkin elinikäistä oppimista. ”Tällä tarkoitetaan koko ihmisen eliniän jatkuvaa oppimista, johon sisältyy kaikki inhimillinen oppiminen riippumatta siitä, missä yhteydessä ja millä tavalla opitaan. Jatkuvan koulutuksen periaate merkitsee puolestaan sitä, että jokaisella ihmisellä pitää olla kaikkina ikäkausinaan mahdollisuus oman persoonallisuutensa jatkuvaan, monipuoliseen kehittämiseen järjestelmällisen ja joustavan opiskelun avulla osana elinikäistä oppimista.”(Lehtinen & Jokinen 1996, 9) He tuovat esiin myös aikuisväestön halukkuuden koulutukseen. Heidän mukaansa noin puolet ikäryhmästä osallistuu joka vuosi jonkinasteiseen organisoituun koulutukseen. Aikuisväestölle suunnatulla koulutuksella on todellinen tarve.

Markkula & Suurla (1997) kiteyttävät EU:n teemavuoden 1996 sanoman olevan järeä - jopa vaativa. ”Sen viesti on, että jokaisen ihmisen on opittava oppimaan paremmin ja nopeammin, kehityttävä vieläkin ammattitaitoisemmaksi ja kielitaitoisemmaksi selviytyäkseen tulevaisuuden haasteista ja ennen kaikkea - edistytävä ihmisyydessä! Tämä haaste on tarjoiltu meille niin voimallisesti, ettei vastuullinen ihminen voi sitä enää ohittaa.”

Markkula & Suurla ovat valinneet tutkittavakseen elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt. He toteavat, ettei hyvillä käytännöillä voida asettaa yksikäsitteistä tulostavoitetta vaan itse prosessi, useiden henkilöiden yhteistyö ja tulevaisuuteen suuntautuva oppiminen ovat oleellisia. Kriteerejä tarvitaan useita ja niiden on palveltava tämän päivän tarpeita, mutta myös tulevaisuuden tarpeita. Elinikäisen oppimisen tärkeänä tavoitteena he pitävät myös sitä, että on kiinnitettävä huomiota oppimiseen kaikessa toiminnassa. ”Jotta elinikäinen oppiminen tulisi tiedostetuksi elämän asenteeksi tuottaen toimintaa ja tuloksia, on

opittava oppimaan myös arkipäivän tapahtumista ja tiedostettava oppimistarve. Tärkeäksi nousee myös oppimisessa edistymisen arvioiminen.”
(Markkula & Suurla. 1997, 18)

Elinikäisessä oppimisessa on selkeästi havaittavista, että opiskelijoilla on myönteinen asennoituminen ja korkeat motiivit opiskeluun. Tärkeinä ovat nousseet esille:

- vastuu omasta oppimisesta,
- oppiva asenne elämässä,
- intohimoinen suhtautuminen oppimiseen,
- näkemys elinikäisen oppimisen mahdollisuudesta,
- halu itsensä kehittämiseen henkilökohtaisella ja ammatillisella tasolla sekä yhteisön jäsenenä. (Markkula & Suurla 1997, 23)

Elinikäisen oppimisen mukaan oppiminen on luonnollinen osa elämää. Piirteet voivat muuttua elämäntilanteiden, iän, työn ja harrastusten mukaan. Työelämän muutokset suorastaan pakottavat ammattitaidon kehittämiseen. Elinikäiseen oppimiseen kuuluu myös uudistava eli innovatiivinen oppiminen. Se aiheuttaa ja edistää muutosta, ongelmien uudelleenmuotoilua ja uudistuksia.

Etualalle tulevat ennakointi, valmistautuminen odottamattomiin yllätyksiin ja tulevaisuuden vaihtoehtojen huomioiminen pitkällä tähtäyksellä. Elinikäiseen oppimiseen kuuluu olennaisena asiana oppimisen jatkuva kehittäminen - vain oppiminen ei riitä.

Markkulan & Suurlan (1997) mielestä on elinikäisen oppimisen filosofian sisäistämällä merkitystä työhön kytkeytyvälle ammatilliselle kehittymiselle. Osatessaan yhdistää tähän elämäntilanteiden, voi ihminen löytää ajatuksia ja saada oivalluksia toimenpiteistä, joiden avulla hän voi tietoisesti vaikuttaa koko elämänsä laatuun ja omaan menestymiseensä työelämässä ja arkielämässä.

”Elinikäisen oppimisen tarkoituksena on saada ihminen itsenäistymään, kehittymään ja ottamaan huomattavasti lisää resursseja käyttöönsä työelämässään. Tämä onnistuu

vain, jos ihminen herätetään näkemään omat mahdollisuutensa sekä annetaan hänelle tukea ja vapautta kehittää itseään ja samalla myös lisätään hänen vastuutaan työnsä suunnittelusta ja toteuttamisesta.”

Niemelä (1998) määrittää elinikäisen oppimisen ytimessä olevan oppijan, joka yksin ja yhdessä yhteisöjensä kanssa kykenee joustavasti oppimaan uutta muuttuvassa maailmassa ja vastaamaan uusiin haasteisiin. Taitojen kehittyminen, ymmärryksen lisääntyminen, kyky tulkita asioita ja ilmiöitä ja kyky suhtautua niihin uudella tavalla ovat kaikki uutta osaamista. Oma osaaminen on osattava liittää laajempaan kokonaisuuteen. Oppimisen haluan ja taitoon oppia vaikuttaaratkaisevasti itsetunto ja -luottamus sekä tulevaisuutta koskevat odotukset. Tärkeitä ovat myös avoimuus, uteliaisuus ja enakkoluulottomuus. Elinikäisen oppimisen tavoitteena on kaikissa tehtävissä ja kaikilla tasoilla tarvittava aktiivisuus ja aloitteellisuus, joka johtaa korostamaan persoonallisuuden monipuolisuutta. ”Kaikki osaavat ja kaikki voivat osata ‘varje dag lite bättre’ lainatakseni Curt Lindströmin maailmanmestaruuteen johtanutta perusajatusta. Ja täsmälleen siitä, osaamisesta joka päivä vähän paremmin, elinikäisessä oppimisessa on kysymys.” (Niemelä 1998, 17)

Elinikäisen oppimisen ideaa noudattaen täydennyskoulutuksessa olevat opettajat tiedostavat yhteiskunnan muutokset ja uskovat kykyynsä ja haluunsa oppia koko ihmisiän ajan. Kerran hankittu ammattitaito ei riitä ammattitaidon ylläpitämiseen.

2. 3 Itseohjautuva oppija

Hirsjärvi & Remes (1988) eivät käytä sanaa itseohjautuvuus, mutta määrittelevät elinikäisen kasvatuksen tavoitteeksi sen, että oppija on oma opettajansa.

”Elinikäisen kasvatuksen metodeista tärkein on oppijan itsenäisyyden kehitys ja luottamuksen kasvu itseoppimiseen. Jokaisen oppijan on tultava omaksi opettajakseen. Oppijoiden vastuullisuutta ja aloitteellisuutta omien opintojensa suunnittelussa tuetaan.” (Hirsjärvi & Remes 1988, 125) Itsenäisessä opiskelussa korostuu opiskelijan oma vastuu itsestään, omasta opiskelustaan ja muista

opiskelijoista.

Kaupin (1989) mielestä itseohjautuvuus kuuluu osana osallistujakeskeisyyteen aikuiskoulutuksessa.” Osallistujakeskeinen lähestymistapa ymmärretään tässä oppijaa lähtökohtanaan painottavaksi koulutuksen suunnittelun malliksi. Sille on tyypillistä oppijan tarpeiden ja kokemusten korostaminen opetuksen lähtökohtina; sekä ongelmanratkaisun, *itseohjautuvuuden* ja yhteistoiminnan merkityksen esille nostaminen opetuksessa.” (Kauppi 1989, 29)

Vaherva (1989, 127-131) esittää andragogiikan näkemyksen henkilön kypsyamisprosessista, jossa yksilö siirtyy riippuvuuden tilasta kohti lisääntyvää itseohjautuvuutta. Aikuisilla on syvälinen tarve olla yleisesti itseohjautuvia, vaikka tämä itseohjautuvuus vaihtelee henkilöiden ja elämänalueiden kesken. Kouluttajien tehtävä on tukea itseohjautuvuutta. Esimerkiksi opetusmenetelmien valinnalla ja luennoimistyyliällään he voivat olla tukemassa itseohjautuvuutta tai tekemässä opiskelijoista passiivisia vastaanottajia. Kouluttaja ei saa tehdä oppijan puolesta mitään, mutta tehtävä oppijoille se, mitä he itse eivät kykene tekemään. Kouluttajan on kasvettava vastuulliseksi opettajaksi ja oppijan on löydettävä oma vastuunsa oppimisesta.

Suomalaisten opettajien itseohjautuvuutta tutkiessaan Ruuskanen & Pasanen (1989) kuvasivat itseohjautuvuuteen valmiutta osoittavaa opettajaa seuraavin minaisuuksin: ”opettaja, jolla on positiivinen minäkäsitys, joka on halukas oppimaan uutta, jolla on opiskelun perustaidot, joka on tyytyväinen itseensä, avoin oppimistilanteille, itsetietoinen, luova ja joka kantaa vastuun omasta oppimisestaan.” (Vaherva 1989, 128)

Valmius itseohjautuvuuteen on persoonallisuuden piirre. Vaherva päättelee, että opettajistolla ryhmänä olisi kykyä itseohjautuvaan opiskeluun, mutta osalla opettajia persoonallinen rakenne on sellainen, että he mieluummin omaksuvat ulkoohjautuvan oppijan roolin. Pasanen ja Ruuskasen aineistossa virkaiältään vanhimmat opettajat osoittautuivat vähiten itseohjautuviksi. On muistettava, että

perimän ja ennen muuta ympäristön monilla tekijöillä on kykyjen ja motivaatioiden erilaisuutta aikaansaavia vaikutuksia. Jatkuvan oppimisen valmiuksille voidaan antaa laajempi, persoonallisuuden kokonaisorientaatioon ulottuva merkityssisältö. Ylärakenteeksi muodostu tällöin avoin ja aktiivinen asennoituminen jatkuvaan muutokseen ja pyrkimys muutoksen tiedolliseen, emotionaaliseen ja toiminnalliseen hallintaan. Tällaiseen kokonaisorientaatioon pääseminen edellyttää oppimista edistävästä minäkäsitystä, ajattelun perusvalmiuksia, viestinnän ja itseilmaisun perustaitoja ja yhteistyön valmiuksia.

Itseohjautuvuutta on tutkinut Suomessa myös Koro (1993). Itseohjautuvuuden hän näkee lähinnä aikuisuuteen liittyvänä, kuten itsenäisyyden ja oman itsensä löytämisen. Jo suhteellisen nuori lapsikin voi osoittaa tietyissä olosuhteissa merkittävääkin itseohjautuvuutta, mutta täydellinen itsenäisyys ja autonomia kuuluvat aikuisuuteen. Niinpä itseohjautuvuus, autonomia ja aikuisuus ovat läheisesti toisiinsa liittyviä asioita.

Itseohjautuvuutta määritteleviä käsitteitä on runsaasti. Koro (1993, 22) käyttää Knowlesin usein lainattua määritelmää: ”Itseohjautuvuus oppimisessa on prosessi, jossa oppija tekee aloitteen, joko toisten avulla tai itsenäisesti, oppimistarpeidensa havaitsemisessa, oppimistavoitteidensa määrittelyssä, henkilöresurssien ja materiaalistien oppimisresurssien hankkimisessa, itselleen sopivien oppimisstrategioiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä oppimistulostensa arvioinnissa.” Tällä määrittelyllä halutaan ilmentää autonomian ja itseohjautuvuuden välistä suhdetta. Koro toteaa tämän määrittelyn olevan vasta ensimmäisen tason määrittely. Toisella tasolla itseohjautuvuutta luonnehtii opiskelijan kriittinen tietoisuus häntä ohjaavista tekijöistä. Yksilö on tietoinen omasta toiminnastaan ja toiminnastaan oppijana. Tällöin oppija voi tietoisesti jättää myös toimimatta. Kolmannella tasolla opiskelija laajentaa kriittistä tietoisuuttaan omasta itsestään yhteiskunnalliseen todellisuuteen ja tiedostaa oman roolinsa osana sitä.

Käsitteenä itseohjautuva opiskelija on tullut tutuksi 1970- ja 1980-lukujen tutkimuksista. Itseohjautuvuuden yhteydessä vastuullisuuden merkitys on keskeinen.

Opiskelun edetessä tämä opiskelija sitoutuu työskentelyn säännöllisyyteen, omatoimiseen oppimisresurssien hankintaan, aika- ja laatuavoitteiden saavuttamiseen, sekä myös henkiseen prosessointiin. Itseohjautuva oppija ottaa vastuun omasta ajattelustaan.

Vastuullisuuden lisäksi itseohjautuvalta opiskelijalta löytyy sisäistä motivaatiota, oppimishalukkuutta, suunnitelmallisuutta, tulevaisuuteen suuntautuneisuutta, oma-aloitteisuutta, itsenäisyyttä, luovuutta, joustavuutta ja vastuuta. Itseohjautuvalla oppijalla on myönteinen käsitys itsestään oppijana, hän kykenee sisäiseen arviointiin ja pystyy kriittisesti arvioimaan omaa toimintaansa.

Koro (1993) on vertaillut neljän tutkijan, (Guglielminon, Rogersin, Skagerin ja Varilan) esittämiä piirteitä itseohjautuvasta oppijasta. Kaikki neljä tutkijaa määrittävät itseohjautuvan oppijan piirteiksi oma-aloitteisuuden ja itsenäisyyden. Kolme neljästä tutkijasta löytää yhteisiä piirteitä lisää; myönteinen käsitys itsestä oppijana, vastuullisuus omasta oppimisesta, sisäinen motivaatio sekä sopeutuvuus uusiin tilanteisiin. ”Näitä kuutta piirrettä voidaankin pitää nykyisen tietämyksen varassa itseohjautuvan aikuisopiskelijan kuvaan vankasti ankkuroituneina ominaisuuksina.”

Koro (1996) tarkastelee myös itseohjautuvuusvalmiutta. Itseohjautuvuusvalmius ei ole periytyvä ominaisuus, vaan se kehittyy minäkäsityksen tavoin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilön ja hänen ympäristönsä välissä. Ihmisestä tulee itseohjautuva, jos hänellä on suotuisia malleja. ”Kun yksilö oppii itseohjautuvuutta, pitää oppiminen isällään sekä itseohjautuvan käyttäytymisen oppimisen, että siihen liittyvine motiivien, pyrkimysten ja asenteiden oppimista. Oppimisprosessi ei ole jäljittelyä ja matkimista, vaan sisältää kaikki oppimiseen liittyvät mekanismit. ”Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan myös yksilön tiedolliset rakenteet ja ajattelumallit ovat keskeisiä itseohjautuvuuden oppimisessa. Kyky reflektiivisyyteen on itseohjautuvuuden ja siten myös oppimaan oppimistaidon olennainen edellytys. ”

Itseohjautuvuus kehittyy hyvin yksilöllisesti, ja siten aikuisilla on hyvin erilainen

valmius ottaa henkilökohtaista vastuuta omasta oppimisestaan. Aikuisopiskelijalla itseohjautumisvalmius voi olla hyvinkin suuri, mutta elämäntilanne sellainen, ettei oppijan ensisijainen aktiivisuutensa kohdistu opiskeluun. Myös koulutukseen liittyvät tekijät voivat olla sellaiset, etteivät ne takaa aikuiselle mahdollisuutta ohjata omaa oppimistaan. Koro (1996) toteaaakin monimuoto-opiskelun osoittautuneen, hänen omansakin tutkimuksen mukaan, toimivaksi vaihtoehdoksi itseohjattua oppimista mahdollistavana ja sen kehittämistä tukevana menetelmänä.

Täydennyskoulutus on vapaaehtoista koulutusta, jonne opiskelijat hakeutuvat itse. Tällöin heillä on oma-aloitteisuutta, motivaatiota ja oppimishalukkuutta. Sovittaessaan opiskelun ja työn heidän on oltava suunnitelmallisia ja joustavia. Itseohjautuvina heidän on pystyttävä ottamaan vastuu omasta oppimisestaan ja kyettävä itsenäiseen opiskeluun.

2.4 Monimuoto-opetus/opiskelu

Monimuoto-opetuksen on määritellyt Paakkola (1991) seuraavasti:

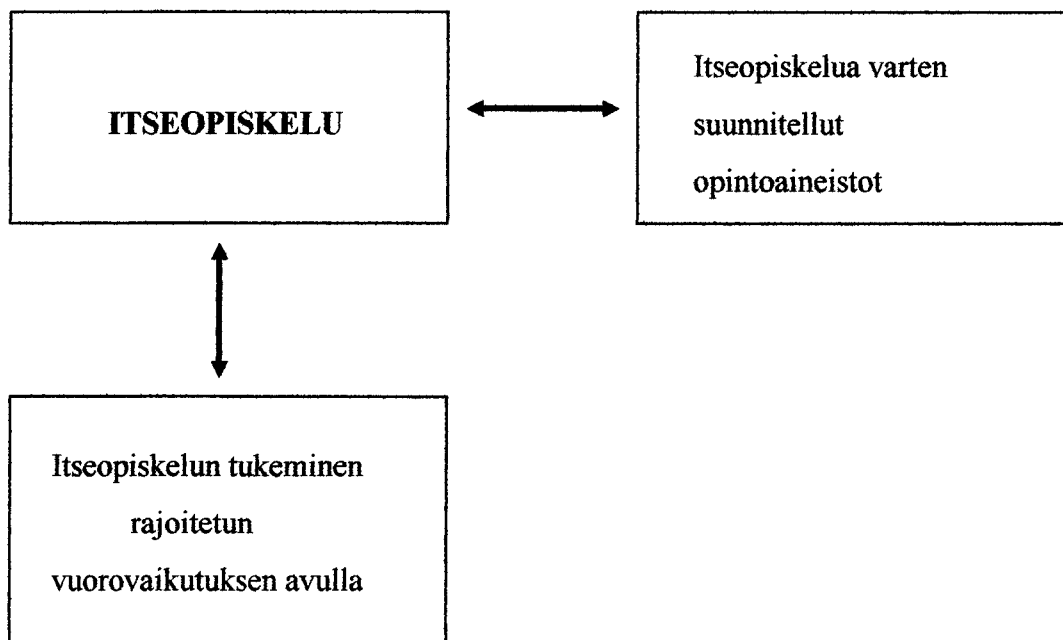
”Monimuoto-opetus on opetusta, jossa koko opettamisen kirjo erilaisine muotoineen itseopiskelusta opettajajohtoiseen opetukseen saakka on käytössä. Monimuoto-opetuksessa kuitenkin painotetaan opiskelijan itsenäistä osuutta ja sen merkitystä. Opiskelun itsenäistäminen merkitsee itseopiskelua helpottavien välineiden käyttöönottoa sekä niiden hallinnan ja käyttämisvalmiuksien opettamista.”

(Paakkola 1991, 11)

Monimuoto-opiskelua pidetään itseohjattua oppimista mahdollistavana ja sitä kehittävänä menetelmänä. Monimuoto-opetus on perusluonteeltaan useimmiten ohjattua itseopiskelua. Seuraavan sivun kuviossa 2 (Paakkola 1992, 12) ovat jäsennehtynä monimuoto-opetuksen peruselementit.

Monimuotoisessa opetustapahtumassa keskeinen ilmiö on opiskelijan itseopiskelu, joka parhaimmillaan kehittyy kohti omaohjauksista oppimista ja saa sen piirteitä.

Itsenäistä opiskelua on kaikki perinteisen opettajajohtoisen opiskelun ulkopuolelle jäävä opetus.



KUVIO 2. Monimuoto-opetuksen peruselementit

Jotta itseopiskelu onnistuu, tarvitsee se tuekseen nimenomaan sitä varten suunnitellun oppimateriaalin. Omassa tutkimuksessani käsittelen henkilökohtaisia oppimistehtäviä opintoaineistona. Henkilökohtaisille oppimistehtävillä, etätehtävillä, on seuraavat merkitykset:

- sitoo monimuoto-opetuksen eri osa-alueet, kuten lähiopetustuokion ja itseopiskelun, toisiinsa
- saattaa olla tenttisuorituksen vastine
- on eräs keino eriyttää opetusta
- toimii apuvälineenä omakohtaisen ja kriittisen suhteen luomisessa tarkasteltavaan ilmiöön
- voi olla valmiiden materiaalien korvike tai täydentäjä
- voi olla luonteeltaan asiasisältöön perehdyttävä tai asioita soveltava
- sitoo teorian käytäntöön (eli voi olla koulutuskokonaisuutta eheyttävä elementti).

(Kiviniemi 1993, 52)

Peruselementeistä kolmas on itseopiskelun tuki; rajoitettu vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä. ”Perusilmiöltään monimuoto-opiskelu ei siis ole puhdasta itseopiskelua. Monimuoto-opetuksessa opiskelijan oppimista tuetaan eri tavoin: oppimateriaali sinänsä saattaa sisältää tällaista tukea, ja käytössä on monia muita itseopiskelun tukimuotoja, kuten puhelinohjaus.” (Paakkola 1991, 14)

Perusajatuksena kaikessa on, että ohjatun itseopiskelun tulisi kehittyä kohti omaohjauksista oppimista.

Peruselementeistä Paakkola johtaa teoreettisen määrittelyn monimuoto-opetukselle: ”Monimuoto-opetus on opetusmuoto, joka perustuu opiskelijan itseopiskeluun. Se tapahtuu pääasiassa itseopiskelua varten laadittujen opintoaineistojen avulla ja sitä tuetaan rajoitetulla vuorovaikutuksella.” (Paakkola 1991, 18)

Kuvio 2 on hyvin pelkistetty. Esim. täydennyskoulutuksessa vaikuttava henkilökohtainen opetussuunnitelma ei kuviossa näy. Kuitenkin se vaikuttaa kaikkiin opetuksen peruselementteihin. Monimuoto-opetus asettaa suuren painon opiskelijan kyvylle opiskella itsenäisesti.

Paakkolan (1991) mukaan keinot omaohjauksisuuden edistämiseen ovat löydettävissä kunkin opiskelijan tilanteesta lähtien, koska yksilöiden valmiudet omaohjauksisuuteen ovat hyvin erilaiset. Opettajan omat motiivit asettuvat keskeisiksi ja opettajan tehtävänä on ylläpitää sisäistä motivaatiota huolehtimalla siitä, että opintojen vaikeustaso on opiskelijalle sopiva ja että opiskelija pystyy saavuttamaan tavoitteitaan. Opiskelijoiden pohjakoulutuksen vaihdellessa henkilökohtaisten opintosuunnitelmien laadintaprosessi korostuu. ”Opettajan roolia voidaan pitää siinä vaiheessa varsin tärkeänä, jotta tavoitteiden asettaminen on oikeassa suhteessa oppijan edellytyksiin ja mahdollisuuksiin.” (Paakkola 1991, 44)

Kiviniemen (1993) mukaan monimuoto-opetus antaa yhä useammalle henkilölle mahdollisuuden opiskelulle, koska monimuoto-opetuksessa voidaan irrottautua aika- ja paikkasidonnaisuudesta. Keskeisiä käsitteitä monimuoto-opetuksessa ovat itseohjautuvuus, itsearviointi ja reflektointi. ”Monimuoto-opetuksessa keskeisenä

pyrkimyksenä on juuri tarjota esimerkiksi etäopetuksen sekä teknisten apuvälineitten keinoin koulutusta, joka kykenee joustamaan opiskelijan elämäntilanteen mukaan.” (Kiviniemi 1993, 31) Monimuoto-opetuksen osa-alueina ovat: lähiopetus, etäopetus ja itseopiskelu. Kuviossa 3 esiintyvä oppimisen elementti, itseopiskelu, voi sisältää oppimista myös käytännön työn yhteydessä.

Opetus, ohjaus ja opiskelu				
Organisointi	Keskinäinen yhteys	Toteutus		
		Aika ja paikka	Tapa	Esimerkkejä
1. Lähi	Välitön	Samat	Välitön persoonallinen vuorovaikutus	* Oppitunnit * Opintopiirit * Tutorohjaus osittain
2. Etä	Välineellinen	Sama tai eri aika ja eri paikka	Vuorovaikutteiset välineet ja materiaalit	* Opintokirjeet * Audio-opetus * Videoneuvottelu * Tietokoneavusteinen opetus
3. Itse	Puuttuu	Eri aika ja eri paikka	Materiaalit ja välineet	* Kirjallisuus * Tietokoneet * AV-materiaalit

KUVIO 3. Monimuoto-opetuksen rakentuminen (Kiviniemi 1994, 33)

Jos monimuoto-opetuksen painopiste on suureksi osaksi etätehtävissä, tulee koulutusorganisaation kiinnittää perusteellista huomiota siihen, miten tehtäviä myöhemmin opiskelijoiden kanssa käsitellään. Etätehtäviin perustuvassa opiskelussa vuorovaikutus jää vähäiseksi. ”Suullista tai kirjallista palautetta voi pitää keskeisenä oppimisprosessin elementtinä etätehtäviin perustuvassa opiskelussa, jossa voutovaikutus muutenkin on vähäistä. Mikäli palaute laiminlyödään, opiskelijat saattavat kokea, että heiltä odotetaan vain jonkinlaista suorituskeskeisyyttä.” (Kiviniemi 1993, 52)

2.4.1 Tutor - opiskelijan ohjaaja

Monimuoto-opetuksessa itseopiskelua tuetaan rajoitetun vuorovaikutuksen avulla. Tukijana, opiskelun ohjaajana, Jyväskylän pitkäkestoisessa täydennyskoulutuksessa, toimii 6 tutoria.

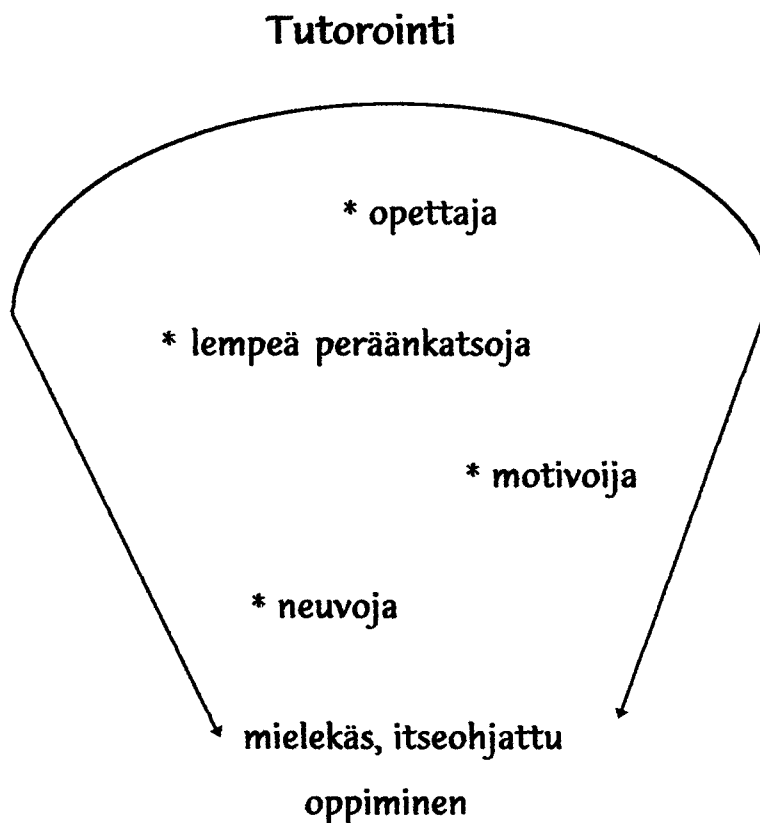
Lehtinen & Jokinen (1996) määrittävät tutorin olevan yleiskäsite ammattihenkilöstä, jonka päätehtävä avoimessa oppimisjärjestelmässä on auttaa oppijaa hankkimaan sellaisia taitoja ja strategioita, joita itsenäisessä opiskelussa tarvitaan. Tutor neuvoo, tukee, ohjaa ja seuraa opiskelijan edistymistä. Oppija työskentelee itsenäisesti kirjojen ja oppimateriaalin kanssa ja tekee oppimistehtäviä, joihin hän saa tutorilta palautetta. Tutor voi olla kapea-alaisen kurssin asiantuntija tai koko opiskeltavan alueen tuntija. Yksi tutor voi toimia ohjaajana koko opiskelun ajan. Tutoroinnilla tarkoitetaan ohjaajan yksilölle tai oppijaryhmälle antamaa tukea ja neuvontaa. Tutoroinnin ydintehtävä on oppimisen avustaminen. ”Tutorin työ on tutorointia. Organisoidussa koulutuksessa tutorointi on asiantuntijoiden suunnitelmallista, määrätietoista ja joustavaa toimintaa sen hyväksi, että ohjattavat oppijat saavuttaisivat oppimistavoitteensa entistä itsenäisemmin työskennellen.” (Lehtinen & Jokinen 1996, 32)

Kuviolla 4 Lehtinen & Jokinen (1996) haluavat sanoa sitä, että tutorointi on yläkäsite kaikille käytännön toimille, joilla tähdätään opiskelijan mielekkääseen ja itseohjattuun oppimiseen.

Tutoroinnin aloitusvaiheessa tavoitealueet voivat olla:

1. myönteisen oppimisilmapiirin luominen,
2. yleiskuvan muodostaminen oppilaitoksen toimintakulttuurista ja monimuoto-opiskelusta,
3. henkilökohtaisen, aktiivisen otteen luominen tavoitteellisiin opintoihin,
4. orientoituminen ammatillisiin opintoihin,
5. henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimisprosessin käynnistäminen.

(Lehtinen & Jokinen 1996, 60)



KUVIO 4. Tutorointi (Lehtinen & Jokinen 1996, 33)

Lehtisen & Jokisen (1996) mielestä aikuisopiskelijat haluat tietää, mitä heiltä odotetaan. Tutorin tehtävä on asettaa tavoitteita yhdessä oppijoiden kanssa ja hänen on näytettävä suuntaviivoja siihen, miten tavoitteisiin voidaan pyrkiä ja päästä. Alussa laadittavalla hopsilla on suuri merkitys. Hopsien laamiseen uhrattu aika ei ole turhaa, koska niiden laatiminenkin on oppimista. Yksilöllinen opiskelusuunnitelma antaa jämään kehikon niin oppijalle kuin tutorillekin. Tarvittaessa hopsia voidaan tarkentaa, eli joustaa yksilöllisesti. Tutor antaa haasteita, joiden avulla oppijat saadaan reflektoimaan, kyseenalaistamaan, etsimään ja valitsemaan uusia tapoja ajatella ja toimia. Tutor edistää kokeilemaan ja soveltamaan; soveltamaan opittua käytäntöön ja testaamaan sitä. Tutoroinnin perustavoite on riippumattomuuden ja itsenäisyyden edistäminen. ”Entistä suuremman vastuun kantaminen omasta oppimisesta, entistä kriittisempi ja reflektoivampi ajattelu sekä entistä tietoisempi

itseohjautuvuuden merkityksen ymmärtäminen ovat ohjauksen luovuttamattomia pyrkimyksiä. Tai oikeastaan ohjauksen päätavoitteen voi ilmaista näinkin: auta oppijoita oppimaan.” (Lehtinen & Jokinen 1996, 43) Tutorointia voidaan toteuttaa yksilö- tai ryhmäohjauksena. Ohjaus voi olla ohjauskeskustelu välittömässä vuorovaikutuksessa tai puhelinkeskustelu. Sähköisten viestinten käyttökin on mahdollista. Sähköpostin käyttö tai videoneuvottelu ovat mahdollisia ohjausmuotoja. Esseetehtävien palautteena kirjallinen palaute on yleinen.

Kaupin (1991) mielestä kasvun tukemisessa ohjatussa opiskelussa tutor voi olla tärkeä opiskelun ohjaaja. Myös opiskeluryhmän merkitys on suuri. Vastavuoroisuus on tärkeää ja neuvoja on myötäopiskelija. Kasvattaessaan myös kasvattaja kasvaa. Tämä on omiaan tekemään toiminnan molempien osapuolten kannalta mielekkääksi. Opiskeluneuvojalta, tutorilta tai ohjaajalta, opiskelija saa henkistä tukea. Opiskelijalle on hyvä löytää muita opiskelijoita, joilla on samankaltaisia intressejä, mielellään ryhmä, johon voi tuntea kuuluvansa. (Kauppi 1991, 27)

Sivulan (1993) mukaan ohjauksen olennaisimpia tehtäviä ei ole opettaa, miten jokin asia tehdään, ”vaan saattaa ohjattava huomaamaan käsiteltävän asian paikka ja merkitys hänen omassa kontekstissaan - luonnollisestikaan unohtamatta asiaa sitovia yleisiä lainalaisuuksia.” (Sivula 1993, 105) Aikuisuus sinänsä ei merkitse korkeaa itseohjautuvuuden tasoa. Ohjaajan tehtävä on tiedostaa ohjattavansa yksilöllisyys ja analysoitava nimenomaan hänen itseohjautuvuuttaan eikä tyytyä opiskelijansa mekaaniseen itseohjautuvuuteen. Monimuoto-opiskelun aviansanat on sitoutuminen. Opiskelijan on sitouduttava opiskeluunsa ja ohjaajien on sitouduttava ohjaustyöhönsä ja asian eteen on tehtävä työtä.

Ahonen, Mäki-Komsi & Pajunen (1998) määrittävät tutorin tehtäväksi auttaa ja tukea oppijaa kehittymään itseohjautuvaksi. Keskeistä on oppimisen ohjaaminen, oppijan tukeminen ja kannustaminen. Tutor on oppisisältöjen, oppimisen, ohjauksen ja persoonallisen kehityksen asiantuntija, joka auttaa ja tukee oppijaa, kun tämä pyrkii saavuttamaan omat, yksilölliset tavoitteensa. Tutorin tehtävänä on varmistaa, että jokaisen oppijan osalta täyttyvät uuden oppimisen perusehdot. Perusehtojen

mukaan oppija on motivoitunut oppimaan. Uuden oppimisen on rakennuttava vanhoille, jo olemassa oleville tiedoille, taidoille ja kokemuksille. Oppija säätelee ja ohjaa havaintojaan ja toimintaansa muuttuvien ja kehittyvien sisäisten malliensa varassa. Etäopiskelussa tärkeä perusehto on se, että oppijalla on riittävät asenteelliset, taidolliset ja sosiaaliset valmiudet uuden oppimiseen. Tutoroinnin tärkein asia on nähdä oppijan itsenäisyys ja siihen kasvaminen. Oppiminen tapahtuu oppijan pään sisässä ja tutor auttaa tässä prosessissa; ei anna valmiita vastauksia

2.4.2 Monimuoto-opetuksen mahdollisuudet

Paakkola (1991) on perustellut monimuoto-opetusta koulutuspoliittisilla syillä. Ensiksikin koulutuksella on yhteiskunnallinen tehtävä. Koulutuksella taataan ammattitaitoisen työvoiman saanti. Koulutuksella on tehtävänsä myös yhteiskunnallisen tasa-arvon lisäämisessä. Koska tasa-arvoistumista ei pystytä juurikaan edistämään koulutuksella, on kuitenkin huolehdittava tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien tarjoamisesta. Kolmanneksi koulutuksella on kulttuuritehtävä, kulttuuriperinnön siirtäminen ja sosialisaatio.

Paakkola tuo esiin monimuoto-opetuksen tarjoaman joustavuuden; opiskelu ja työ voidaan liittää toisiinsa. ”Aikuisten ammatillinen jatko-, täydennys- ja uudelleenopetus nimenomaan työn ohessa tulee yhä välttämättömämmäksi. Tässä tilanteessa on monimuoto-opetus joustavuutensa vuoksi käyttökelpoinen koulutusmuoto.”(Paakkola 1991, 23) Joustavuudella Paakkola tarkoittaa opetuksen kykyä muuntua opiskelijan elämäntilanteen mukaan. Opiskelijan on mahdollista valita vapaasti opiskeluaikansa ja opiskelu on sidoksissa paikkaan vain lyhyinä lähiopetusjaksoina. Usealle aikuisopiskelijalle tämä on tärkeää; hän voi opiskella omaan tahtiinsa, omien elämäntilanteidensa mukaan. Joustavuutta on myös mahdollisuus liittää opiskelu omaan työhön. ”Työtehtävä ja opiskelutehtävä voivat jopa yhtyä mm. siten, että opiskelija tekee opiskelun vaatimia harjoituksia työpaikallaan ja työpaikan tiedosta.” (Paakkola 1991, 24)

Lehtinen & Jokinen (1996, 42-43, 84) kehottavat tutoria ohjaamaan opiskelijoita soveltamaan opittua käytäntöön ja testaamaan sitä. Oppimistehtävät voivat olla silta teorian ja käytännön välillä. ”Opittavia teoreettisia käsitteitä voidaan tehtävissä peilata oman kokemuspiirin kautta tai omasta kokemuspiiristä lähteviin ohjelmiin voidaan etsiä yleisempiä tarkastelumalleja. Oppiminen auttaa ymmärtämään todellisuutta entistä paremmin tai jopa muuttamaan sitä tarvittaessa.”

Monimuoto-opetus mahdollistaa opiskelun pitkienkin matkojen päästä. Kaikilla paikkakunnilla ei ole tasavertaiset mahdollisuudet opiskeluun. Monimuoto-opetuksen myötä opiskelija ei ole sidottu paikkakuntaan kuin lyhyiden lähiopetusjaksojen yhteydessä. Suurin osuus opiskelussa on itseopiskelu, jonka ajan ja paikan opiskelija voi itse valita.

Täydennyskoulutuksessa itseopiskelua varten suunnitellut opintoaineistot ovat kaikille opiskelijoille osittain samat, mutta yksilöllisten opetussuunnitelmien mukaan kirjallisuus ja oppimateriaalit on valittu yhteistyössä opiskelijan ja tutorin kesken. Rajoitetulla vuorovaikutuksella viitataan siihen, että suurin osa opiskelijan työskentelystä on itsenäistä. Tutorohjaus tukee opiskelua tarvittaessa ja lisäksi koulutukseen kuuluvat lähiopetusjaksot.

2.5 Työssä oppiminen

Työssä oppimisen teorit ovat tulleet suomalaiseen keskusteluun voimakkaasti esille 1980-luvulla. Perusteellisesti työssä ja työstä oppimista on tutkinut mm. Räsänen (1994). Muutokset yhteiskunnassa ja elinkeinoelämässä ovat johtaneet koulutusjärjestelmää ja oppimista koskeviin muutosvaateisiin. Työelämässä tavoitteena on oppia työtehtävät, työkokonaisuudet ja oppia muutoksista. Muuttuneet oppimisen haasteet korostavat elinikäisen oppimisen tärkeyttä. Yhteiskunnan muutosten myötä, tiedot vanhenevat entistä nopeammin. Jo työhön ryhtyessään

joutuu asennoitumaan siihen, että työ muuttuu koko ajan. Työ vaatii ennakointia. Ennakointi on kykyä kohdata uusia, mahdollisesti ennen kokemattomia tilanteita ja tehdä päätöksiä nykyhetkessä ja samalla arvioida pitkän ajan vaikutuksia. Kun oppii ennakoimaan työssä tapahtuvia muutoksia, oppii tietämään mitä seuraavaksi on odotettavissa. Asiantuntijuus vaatii visiointikykyä. ”Oppimista taitamaton ihminen on huomispäivän lukutaidoton ihminen.” (Räsänen 1994, 126)

Yhteiskunnassa ihmisen työ toteutuu toisten ihmisten kanssa. Ammatissa tarvittavat keskeisimmät kyvyt opitaan vähitellen ammatillisen kasvun myötä. Niin työpaikoilla kuin yhteiskunnassakin toiminta tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

”Kasvun ja kehittymisen tavoitteena on valintoihin kykenevä itsenäinen ihminen.”(Räsänen 1994, 20) Peruslähtökohta ihmisen kehittämisessä ja ammatillisessa kasvussa on, että yksilö omien kykyjensä mukaan kehittyy yksilölliseksi ja sosiaalisesti itsenäiseksi. Tavoitteena on hyvä itseluottamus ja vahva yhteenkuuluvuuden tunne ja aktiivinen osallistuminen yhteiskunnassa. Työssä ja arkielämässä tarvitaan kykyä toimia sekä yksin, parin kanssa että ryhmässä. Edellytetään myös kykyä toimia ryhmässä muiden ryhmien kanssa.

Räsänen liittää työssä oppimisen ammatilliseen kasvuun aloittelijasta asiantuntijaksi. Ammatillisessa kasvussa oppimisvaiheita on viisi. Edetessään kohti asiantuntijuutta tarvittavan tuen määrä oppimisessa pienenee.

Vaiheessa yksi oppija on **aloittelija**. Aloittelijalla on suuri riippuvuus ohjauksesta ja hänen työn tekemistään ohjaavat yhtäkkiset, spontaanit havainnot. Ammatillista käsittehallintaa ja työn tarkoituksen ymmärtämistä ei ole lainkaan tai se on erittäin matala.

Vaiheessa kaksi oppija **kehittynyt aloittelija**. Kehittynyt aloittelija suoriutuu yksittäisistä tehtävistä. Etukäteissuunnittelu, ammatin käsitteiden hallinta ja työn tarkoituksen ymmärtäminen on vähäistä.

Vaiheessa kolme oppija on **pätevä suoriutuja**. Tässä vaiheessa hän suoriutuu tehtäväkokonaisuuksista. Ammatin käsitteiden hallinta ja työn tarkoituksen ymmärtäminen on kohtalaista, mutta oppija ei tee johtopäätöksiä työhön liittyvistä asioista tai ilmiöiden suhteista.

Vaiheessa neljä hän on **etevä tekijä**. Eteväälle tekijälle työ on kutsumus. Hänellä on erittäin hyvä itsenäisyys. Ammatin käsitteiden hallinta ja työn tarkoituksen ymmärtäminen on hyvää. Etevä tekijä arvioi työn tuotoksiaan tavoitteiden saavuttamiseen. Hänellä on pyrkimys muodostaa yleistyksiä ja päätelmiä yksittäisistä tosiasioista ja niiden välisistä suhteista.

Vaiheessa viisi, korkeimmalla tasolla oppimisessaan, oppija on **asiantuntija**. Työ on elämäntehtävä ja asiantuntijalla on kiitettävä itsenäisyys. Ammattia koskevien käsitteiden hallinta ja työn tarkoituksen ymmärtäminen on erittäin hyvä. Asiantuntija hallitsee kokonaisuuksia. Hänen työtään ohjaa työpaikan toiminta-ajatus. Asiantuntija hankkii työstää kaiken tiedon, mitä aiheesta on mahdollista hankkia.

Matka aloittelijasta asiantuntijuuteen on pitkä. Asiantuntijaksi voi päästä vain vuosien kokemuksen ja tietoisien oppimisen myötä. Oppijan on jatkuvasti pyrittävä ratkaisemaan yhä vaikeampia tehtäviä. Asiantuntijalla on käsitys oman osaamisensa tasosta. Hän on oppinut tietämään, millaiset oppimistavat hänelle itselleen parhaiten sopivat. Asiantuntija hallitsee myös tietämisestä tietämisen taitoja. Ammatillisen kasvun voidaan olettaa laajenevan vähitellen. ”Tulos on itsenäinen työntekijä; asiantuntija. On kuitenkin korostettava, ettei ammatillinen kasvu merkitse automaattista kehittymistä, vaan ainoastaan kehittymisen mahdollisuutta.”

(Räsänen 1994, 45) Oppijan omat valinnat ovat tärkeitä. Valinnoillaan hän rakentaa turvallisesti ammatillisen kasvunsa perustaa, kun hän hankkii tietoa ja taitoa asioista, joita ei vielä tunne. Työssään ja elämässään ihminen tarvitsee erilaisia kykyjä. Eri ammateissa tarvittavat kyvyt vaihtelevat. Ammatillisen kasvun myötä kyvyissäkin tapahtuu muutosta; ihminen oppii.

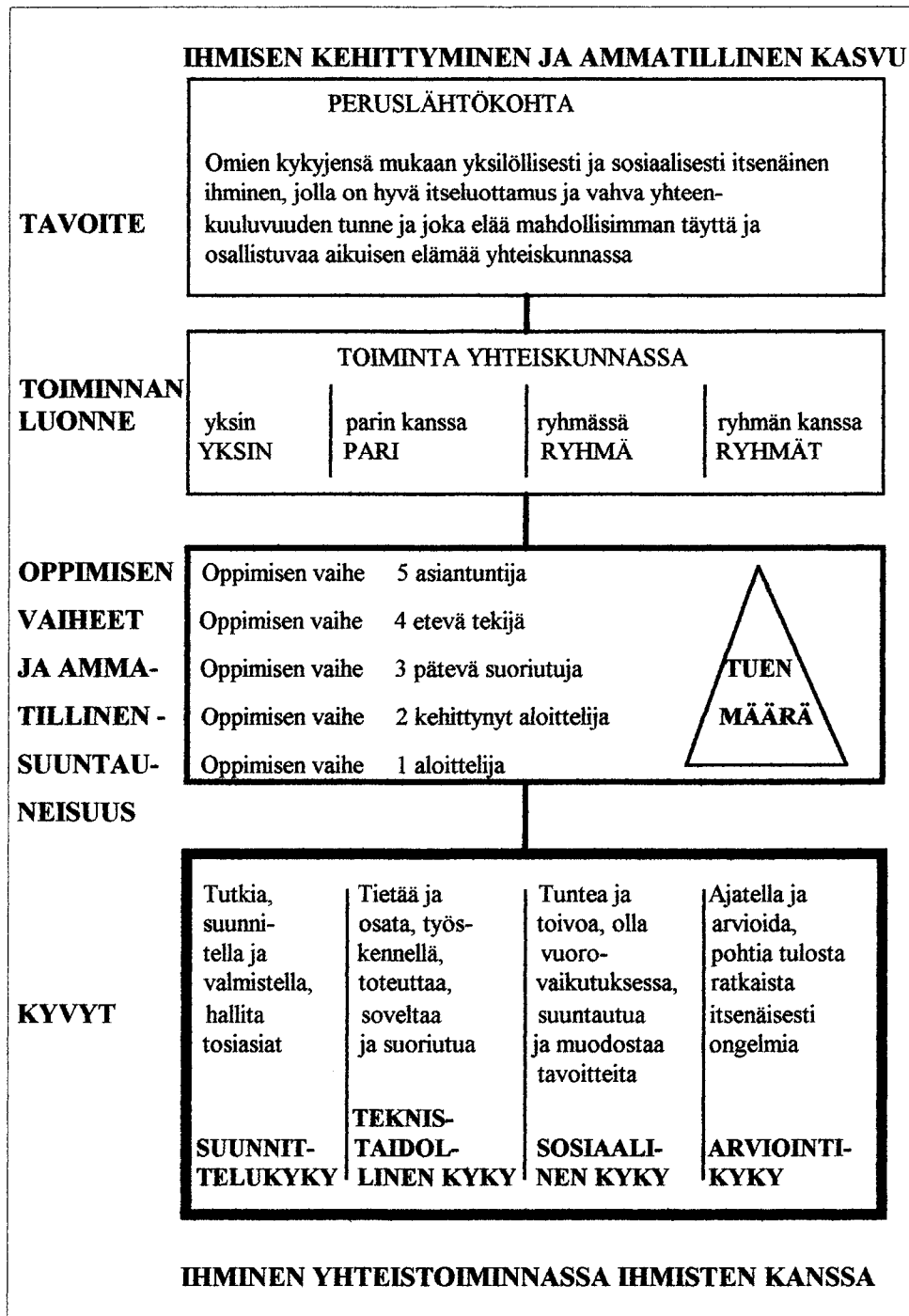
Kykyjen luokittelu:

1. Teknistaidollinen kyky. Teknistaidolliset kyvyt määritellään yleensä niin, että ihminen tuntee ja osaa käyttää sopivia keinoja saavuttaakseen jonkin tarkoituksensa. Teknistaidollisesti korkeatasoinen työ ja suoritus ovat usein myös laadullisesti ja taiteellisesti näyttäviä. Mitään ei ole liikaa, eikä mitään tarvitse lisätä. Työskentelyyn liitetään joskus rutiininomaisuus, jolla tarkoitetaan suorituskyykyä, johon ei liity enää tiedostavaa toimintaa.

2. Arviointikyky. Kyky on ennen kaikkea ajatuksellinen kyky, jonka perusteella ihminen tekee valintoja. Arviointi perustuu itsetuntemukseen ja kykyyn ohjata omia mielipiteitä ja tekoja. ”Ihminen, joka tietää kaikki vastaukset, ei pysty enää kehittymään tai oppimaan.”
3. Sosiaalinen kyky. Työyhteisössä sosiaalisuus on yhteistyötaitoa, kanssakäymisen tai kumppanuuden taitoa. Ammatillisena taitona se on henkistä joustavuutta, palvelua ja vaativaa vuorovaikutusta.
4. Suunnittelukyky. Suunnittelematon toiminta on umpimähkäistä ja sattumanvaraista, usein hapuilevaakin. Se on etenevän työn, suunnittelukykyisen toiminnan vastakohta. Hyvää suunnittelua edeltää yleensä ajattelun suunnittelu. Suunniteltuun työhön päästään määrätietoisien, järjestelmällisen ja järkipäisen suunnitelmallisen ajattelun kautta. (Räsänen 1994, 39)

Seuraavan sivun kuvioon 5 on koottu ihmisen kehittymisen ja ammatillisen kasvun kokonaismalli, jossa ovat mukana kyvyt, ammatillisen oppimisen vaiheet, toiminnan luonne ja tavoite. Ammatillinen kasvu on hyvin monimutkainen prosessi. Oppija kehittyä käsittelemällä ajatuksia, tunteita ja toiveita, jotka riippuvat hänen kyvystään toimia, taidoistaan ja toiveistaan. Ammattitaitoisella ohjauksella on tärkeä merkitys oppijan valintojen perustana. ”Hyvin voimakkaasti häneen vaikuttaa kasvatus ja koulutus: saadut tiedot ja taidot, kasvatus- ja työympäristö sekä kasvattajien ja kouluttajien asenteet. Ammatillisessa kasvussa kehittyä tai jää kehittymättä suhtautuminen täsmällisyyteen, tuottavuuteen, uudistuksiin, yhteistyöhön ja tavoitteisiin.” (Räsänen 1994, 43)

Aikuisten oppimisprosessi on perusluonteeltaan ongelmakeskeinen prosessi, joka voidaan usein määrittää aktiiviseksi ongelmanratkaisuprosessiksi. Aikuinen jäsentää oman toimintatodellisuutensa keskeisiä tekijöitä ja dynamiikkaa pyrkien samalla aktiivisesti vaikuttamaan omaan elämäntilanteeseensa. Aikuisen opiskelu- ja oppimisprosessin tulisi kiinteästi liittyä aikuisen elämäntilanteeseen ja kokemustaustaan. Työssä oppiminen voi tapahtua työn kehittämistoiminnan yhteydessä.



KUVIO 5. Ihmisen ammatillisen kasvun ja kehittymisen kokonaismalli
(Räsänen 1994, 21)

Kiviniemen (1993) mukaan työssä oppimisen keskeinen ajatus on, että opiskelu auttaa näkemään uudella tavalla työhön liittyviä ominaispiirteitä. Lisäksi työ auttaa ymmärtämään ja jäsentämään opiskelussa esiin tuotuja näkemyksiä. Näin sitoutuvat

yhteen käytännön työ ja teoreettispainotteinen opiskelu. Ammatillisesti suuntautuneessa koulutuksessa, jossa täydennetään oman alan ammattitaitoja, pyrkimystä soveltaa itseopiskelu- ja etäopetusvaiheessa saatuja tietoja myös käytäntöön voitaneen pitää itsestäänselvytenä.

Aittola (1998) käsittelee aikuisten oppimista arkielämän ympäristöissä. Työpaikka kuuluu aikuisväestön arkiympäristöön. Aittolan mielestä työpaikalla tapahtuvaa oppimista pidetään yhä tärkeämpänä informaalisena oppimisen lähteenä. Työpaikalla tapahtuvia oppimisprosesseja on kuvattu tekemällä oppimisena, kokemuksellisenä oppimisena ja toimintakompetenssien kehittymisenä. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista voi pitää myös itseohjautuvana oppimisena, jota työyhteisö joko tukee, tai toimii sen esteenä. Työssä oppimisen kannalta tärkeitä tekijöitä ovat omien työskentelytapojen observointi ja omista virheistä oppiminen. Tärkeitä ovat myös työtovereiden kanssa käydyistä keskusteluista oppiminen, työtapojen ja -taitojen kehittyminen ja suunnitteluprosessin oppiminen. Työssä työntekijät oppivat parhaiten silloin, kun he voivat tehdä itsenäisiä omaan työhönsä liittyviä valintoja ja ratkaisuja.

Täydennyskoulutuksessa pyritään siihen, että opiskelu ja työ yhdistyvät. Oppimateriaalin ja kirjallisuuden valitseminen henkilökohtaisten opetussuunnitelmien pohjalta mahdollistavat oppimisen työn kautta. Annetut etätehtävät voidaan toteuttaa jokaisen omaan työtehtävään sopivaksi. Oman työn kehittäminen ohjaa itsenäisyyteen. Koulutuksessa tutor voi ohjata opiskelijaa ammatillisessa kasvussa kohti asiantuntijuutta. Oman työn kehittämiseen antaa runsaasti uusia mahdollisuuksia koulutuksessa saatu uusien tutkimus- ja menetelmätieto. Näin yhdistyvät teoria ja käytäntö.

2.6 Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa

Kriittisen reflektion otan tutkimuksessani esille Mezirowin (1995) ajatuksin. Hän jakaa kriittisen reflektion kolmeen funktioon: toiminnan ohjaaminen, tuntemattoman

jäsentäminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi sekä aiemman tiedon perusteiden uudelleenarviointi. Kun käytämme tulkintaa uudessa tilanteessa päätöksentekoon ja toiminnan ohjenuorana, on tapahtunut oppimista.

Kriittisen reflektion avulla pyritään kohti uudistavaa oppimista. Kriittinen reflektio merkitsee prosessia, jossa itsestäänselvyyksiä asetetaan koetteille ja pätevyyyksiä epäillään. Dialogi kouluttajan ja opiskelijan sekä teorian ja käytännön välillä on tärkeä. Kriittinen reflektiivinen diskurssi, sitä seuraavat oivallukset ja näihin nojaava praksis voi johtaa toivottuun uudistavaan oppimiseen. Uudistava oppiminen merkitsee, että oppijat tekevät perusteltuja päätöksiä siitä, miten ja milloin toimia uusien perspektiivinsä nojalla.

Mezirow (1995) jakaa oppimisen instrumentaaliseksi ja kommunikatiiviseksi oppimiseksi. Instrumentaalisen oppimisen tavoitteena on valvoa tai manipuloida ympäristöä tai muita ihmisiä. Perimmältään on kyse ongelmanratkaisumenetelmästä, joka on meille kaikille tuttu, koska me kaikki käytämme enemmän tai vähemmän onnistuneesti sitä aina opetellessamme suorittamaan jotain. Kommunikatiivinen oppiminen ei ole vain suorittamaan oppimista. Aikuisoppimisessa on usein tärkeää oppia ymmärtämään toistenkin ihmisten arvoja, ihanteita, tunteita ja heidän ratkaisujaan. Erilaisilla käsitteillä, kuten vapaus, oikeudenmukaisuus, rakkaus, erityisopettajan työ ym. on jokin viesti - kommunikaatio. On tärkeää oppia ymmärtämään tämän viestin - kommunikaation - merkitys. Kommunikatiivisen oppimisen reflektio on ongelmanratkaisuprosessien kriittistä arviointia, ei-tunnetun tulkittamista, merkitysperspektiivin tarkastelua. Instrumentaalisen oppimisen tulokset voidaan näyttää empiirisesti toteen, mutta kommunikatiivisessa oppimisessa ei ole olemassa totuustestejä.

Jokaisella meillä on omia tulkintojamme. ”Koska olemme kaikki omien merkitysperspektiiviemme vankeja, emme voi koskaan tulkita kokemustamme täysin puolueettomasti.”(Mezirow 1995, 27) Merkitysperspektiiveillä voi olla vääristymiä, jos omaksumme muiden ihmisten arvoja kritiikittömästi. Epistemologiset vääristymät liittyvät tiedon luonteeseen ja käyttämiseen, ts. tietorakenteisiin

perustuvat vääristymät. Sosiokulttuuriset vääristymät liittyvät valtaan ja sosiaaliseen kulttuuriin. Tällöin kulloinkin vallassa olevien uskomusjärjestelmiä pidetään itsestään selvänä. Esim. jonkin aatteen ylivaltaa ja olemassaoloa ei kyseenalaisteta, voi ideologia saada ylivaltaa. ”Ideologia on esireflektiivisen tietoisuuden muoto, jossa ei kyseenalaisteta olemassaolevien sosiaalisten normien pätevyyttä ja joka uhmaa ennako-olettamusten kritiikkiä.” (Mezirow 1995, 33)

Psyykkiset vääristymät liittyvät sellaisiin ennako-olettamuksiin, jotka aiheuttavat pelkoa ryhtyä toimimaan. Lapsuudessa ja nuoruudessa koetut vastaiskut voivat aiheuttaa tietynlaista kyvyttömyyttä, uskalluksen puutetta.

”Aikuisuus on tällaisten menetettyjen kykyjen takaisin voittamisen aikaa. Oppijaa on autettava tunnistamaan sekä se toiminta, johon hän ei koe voivansa ryhtyä, että toimintapäätöksen aiheuttaman rasituksen lähde ja luonne.” (Mezirow 1995, 37)

Vaihe, jossa aikuiset pyrkivät voittamaan psykologisia vääristymiä, on oppimisprosessi. Tämä vaihe on aikuisopiskelussa erittäin tärkeä, ”sillä merkittävien aikuisoppiminen tapahtuu aina muutoksien ja siirtymien yhteydessä”. (Mezirow 1995, 34) Kouluttajan panos on tässä vaiheessa merkittävä.

Merkitysperspektiivit voivat muuttua kriittisen reflektiivisen arvioinnin kautta.

Itseohjautuvuus ei ole yksilön ominaisuus, vaan koskee yksilön ja ympäristön suhdetta. Yksilö jäsentää suhdettaan ympäristöön oman henkilökohtaisen merkitysperspektiivin perusteella. Näin hän tulkitsee aikaisempia kokemuksiaan ja hahmottaa sen pohjalta tulevaa toimintaa. ”Elämänmuutokset ja kriisit ravistelevat vallitsevaa merkitysperspektiiviä ja saavat sen muuttumaan. Tämä on Mezirowin mukaan oppimisen ydin.” (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 61)

Reflektiivinen oppiminen ja tiedonintressit kuvaa ihmisen ja tiedon välistä suhdetta. Yksilöllä, ja etenkin aikuisella, on tarve ymmärtää kokemuksiaan ja halu etsiä ymmärryksen kautta selvyys kokemaansa ristiriitaan. Yksilöllä on tarve pätevään ja kriittisesti arvioituun tietoon. Mistä tätä tietoa löytyy? On mahdollista kääntyä asiantuntijana pidetyn henkilön puoleen. Mahdollista on myös itsenäisesti hakea tietoa ja vastauksia ongelmiin kriittisen keskustelun ja vuoropuhelun kautta.

Ristiriita ja/tai ongelma kaipaa tietoa. Päättyessään tyydyttävään ratkaisuun voi yksilö

kokea saaneensa palkkion.

Mezirow (1981) on jo aikaisemmin kehittänyt Habermasin ajattelun pohjalta aikuisen oppimisen teorian, jossa oppimisen reflektiivisyys on keskeisessä asemassa. Reflektiivisyyden vaatimus tarkoittaa sitä, että oppiminen heijastuu positiivista muutosta edistävästi yksilön toimintatodellisuuteen. Parhaimmillaan reflektiivinen oppiminen johtaa todellisuuden uusiin jäsenyksiin tai luoviin, innovatorisiin ratkaisuihin.

Mezirowin reflektiivisyyden tasot:

- ”1) Reflektiivisyys (reflectivity), joka tarkoittaa mm. yksilön tietyn toimintatavan tai käsityksen tietoista ymmärtämistä.
- 2) Affektiivinen reflektiivisyys, joka tarkoittaa tiettyyn toimintaan tai käsitykseen liittyvien tunnetekijöiden ymmärtämistä.
- 3) Erotteleva reflektiivisyys, joka viittaa kykyyn arvioida vallitsevia tekijöitä.
- 4) Arvojen reflektiivisyys, joka tarkoittaa tekojen ja toiminnan taustalla olevien arvojen ymmärtämistä ja tarvetta määritellä omat arvolähtökohtansa.
- 5) Käsitteellinen reflektiivisyys, joka viittaa tarpeeseen arvioida, kuinka keskeisiä ja tarkoitustaan vastaavia ovat ne käsitteet, joilla pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään tiettyä todellisuutta.
- 6) Psykkinen reflektiivisyys, joka viittaa tarpeeseen ymmärtää ja tunnustaa, että johtopäätöksiä joudutaan yleensä tekemään rajallisen informaation varassa.
- 7) Teoreettinen reflektiivisyys: tietoisuus erilaisista mahdollisuuksista hahmottaa ja jäsentää todellisuutta.” (Kontiainen 1989, 99)

Mezirowin esittämät tasot voidaan nähdä oppimisen etenemistä kuvaavina vaiheina. Seitsemännellä tasolla yksilö tajuaa tietämisen olevan epävarmaa ja tulkinnanvaraista. Hän pystyy tekemään perusteltuja ratkaisuja, koska tasolle ehdottomasti kuuluu kriittinen ajattelu. Päästyään seitsemännelle tasolle yksilö on kulkenut läpi muutosprosessin, *emansipatorisen oppimisprosessin*.

Ahteenmäki- Pelkonen (1997) on tutkinut Mezirowin käsityksiä itseohjautuvuudesta. Hän toteaa Mezirowin näkökulman aikuisten oppimiseen, koulutukseen ja itseohjautuvuuteen olevan vahvasti emansipatorinen. Tavoitteena on oman elämän haltuunotto ja tietoinen suuntaaminen. Itseohjautuvuuden Mezirow määrittelee yksilön ja ympäristön väliseksi suhteeksi. Tässä rajamaastossa yksilö tulkitsee todellisuutta ja antaa merkityksiä omille kokemuksille ja muille ilmiöille. Yksilö arvioi ja luo tietoisesti perusteita, jotka määrittävät yksilön suhdetta ympäristöön. Tämä voi ilmetä uudistavan toimintana - uudistavana oppimisena.

Täydennyskoulutus antaa uutta tietoa erityiskasvatuksen alalta. Opiskelijat arvioivat omaa aiempaa tietoa uudelleen jäsentäen saamaansa koulutusta yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tässä toiminnassa heitä ohjaavat kouluttajat ja tutorit.

2.7 Koulutuksen laatu

Koulutuksen laadun arviointi ei ole helppo ja yksiselitteinen asia. Vuonna 1993 käynnistettiin opetusministeriön rahoittama yliopistollisten täydennyskoulutuskeskusten laadun arviointiprojekti. Tämän projektin tuloksia selostavat artikkelissaan Hämäläinen ja Haimi (1995). He toteavat tulosten perusteella, että koulutuksen laatu on moniulotteinen käsite, sillä eri intressiryhmät määrittelevät laadun eri tavoin. ”Laatu on vahvasti sidoksissa arvioijan omiin arvoihin ja se tulkitaan tarkoituksenmukaisuudeksi eri intressiryhmien kannalta. Tutkimus osoitti myös, että kunkin asiakasryhmän tarpeita on selvitettävä erikseen ja tuotteet on sovitettava ‘mittatilauksena’ kulloisellekin asiakkaille sopiviksi.” (Hämäläinen & Haimi 1995, 265)

Mitä hyvä laatu on? Hämäläinen & Haimi (1995) toteavat, ettei koulutuksen laadulle ole mitään yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Yleisin tapa on määritellä laatua sillä, miten hyvin koulutus ja koulutusorganisaatiot pystyvät tyydyttämään asiakkaiden tarpeet. Lisäksi artikkelin kirjoittajat tuovat esiin Demingin vaateen laadulle. Laadun kriteerinä on oltava se, että asiakas hyötyy koulutuksesta. Arvioinnissa on

kyse siitä, miten hyvin eri tahojen koulutukselle asettamat tavoitteet on saavutettu. Tällöin tulevat mukaan yhteiskunta, työyhteisöt jne, ja silloin jokaisen eri tahon omia tavoitteita on arvioita erilaisilla indikaattoreilla. Laatu oletetaan jatkuvasti muuttuvaksi asiakkaiden tarpeiden ja koulutustarjonnan muuttuessa.”

(Hämäläinen & Haimi 1995, 273)

Laatuprojektin tulosten mukaan lyhytkestoista koulutusta kritisoitiin ja korostettiin pitkäkestoisen, vaikuttavan koulutuksen merkitystä. Tutkimuksessa mukana olleista täydennyskoulutuksessa olijoista kukaan ei kyseenalaistanut yliopistollisen täydennyskoulutuksen tarpeellisuutta. Hyvänä asiana nähtiin nimenomaan yliopistollisuus. ”Yliopistollisen täydennyskoulutuksen keskeisimpänä tehtävänä pidettiin teoreettisen tiedon ja käytännön vuorovaikutuksen edistämistä.”

(Hämäläinen & Haimi 1995, 282) Täydennyskoulutuskeskuksilla on joustavat yhteydet yliopistoon ja yliopistojen tietovaranto on käytettävissä. ”Koulutus on tieteellisesti vankempaa, laatuun voidaan luottaa ja koulutus on ajankohtaista”

(Hämäläinen & Haimi 1995, 282) Yliopistolliselta täydennyskoulutukselta odotetaan reseptioppien sijaan kriittisten näkökulmien ja vaihtoehtojen arviointia.

Artikkelissaan Hämäläinen & Haimi (1995) esittävät myös Nisbetin ja Syrjäläisen näkemyksiä laadusta. Nisbetille arvionti toimii oppimisen tukena. Hän korostaa oppijan minäkuvan ja itsetunnon merkitystä keskeisinä oppimiseen vaikuttavina tekijöinä. Näihin oppimisen kulmakiviin voidaan vaikuttaa arvioinnilla joko vahvistaen tai heikentäen. Syrjäläinen korostaa oppimiseen rohkaisevan ilmapiirin merkitystä. Arvioinnin tulee tukea tätä. Koko arvioinnin tulee perustua nykyisen toiminnan arviointiin. Kun tiedetään nykytilanne, voidaan jotain muuttaakin. ”Yleisenä tavoitteena on, että arviointitieto tukisi myönteistä kehitystä sekä kannustaisi yksilöitä ja yhteisöjä entistä parempiin suorituksiin niillä alueilla, jotka kehittämistä kaipaavat.” (Hämäläinen & Haimi 1995, 268)

Laatuvaatimuskyselyn tuloksena (Hämäläinen & Haimi 1995) on saatu yliopistollisen täydennyskoulutuksen laadun kriteerit. Kriteerit ovat:

1. Poikkeuksellisuus (esim. perustuu yliopistotietoon)

2. Tarkoituksenmukaisuus intressiryhmien/asiakkaiden kannalta
3. Virheettömyys koulutuksen toteutuksessa/järjestelyissä
4. Tehokkuus (hinta/laatusuhde oikea)
5. Muutoksen aikaansaaminen

”Merkittävimmiksi laatuvaatimuksiksi arvioitiin ”koulutus antaa välineitä ja menetelmiä uuden tiedon soveltamiseen” ja ”koulutus lisää uudistushalukkuutta ja rohkeutta”.(Hämäläinen & Haimi 1995, 283)

Koulutuksen laatua on tutkinut myös Vaso (1998). Koulutuksen laadun ovat monet tutkijat todenneet hankalaksi käsitteeksi. ”Koulutuksen kontekstissa laatua tarkastellaan entistä enemmän asiakkaan näkökulmasta, jolloin koulutussisältöjen tulee vastata asiakkaan (opiskelija tai koulutuspalveluiden ostaja) tarpeita ja odotuksia. Tästä näkökulmasta laatua voidaan arvioida tyytyväisyytenä asiakas- tai asiakasryhmäkohtaisesti.” (Vaso 1998, 33) Asiakaskeskeisyydessä tärkeitä ovat tuotteiden ja palvelujen laatu, monipuolisuus, organisaation kyky luoda oppimista tukeva ympäristö ja jatkuvasti muuttuvien tilanteiden hallinta. Vaso esittää opetushallituksen (1994) koulutuspalveluille esittämän laatumääritelmän. Opetushallituksen mukaan laatu-ulottuvuuksia on kaksi: tekninen ja toiminnallinen. Tekninen korostaa sisällöllistä pätevyyttä ja sitä kautta vaikutuksia asiakkaalle ja yhteisölle, jossa asiakas toimii. Toiminnallinen laatu-ulottuvuus kuvaa sitä, miten koulutusta tuottavan yksikön ja asiakkaan välinen yhteistyö sujuu. Palvelun nopeus ja joustavuus, henkilökunnan asenne asiakkaita kohtaan, kyky ottaa huomioon asiakkaiden odotukset ja palvelumotivaation ovat tärkeitä. (Vaso 1998, 34)

Aspinin, Chapmanin & Wilkinsonin (1994) mukaan koulutukseen laatuun keskittyvässä teoriassa tavoiteasettelussa oli keskityttävä ainakin seuraaviin osa-alueisiin:

- Oppilaitoksissa on oltava puitteet tehokkaalle ja korkeatasoiselle vuorovaikutukselle.

Opiskelijoiden erilaisia kulttuuritaustoja on kunnioitettava. Heidän omaksumissaan monipuolisissa taidoissa on sallittava omintakeisia kehitysmalleja.

- Laatuun liittyvien tavoitteiden on vastattava opiskelijoiden välittömiä

henkilökohtaisia tarpeita.

- Yhteiskunnallisten laatutavoitteiden on oltava sellaisia, että opiskelijat ovat halukkaita

vastaamaan ulkopuolisen maailman asettamiin haasteisiin ja vaatimuksiin.

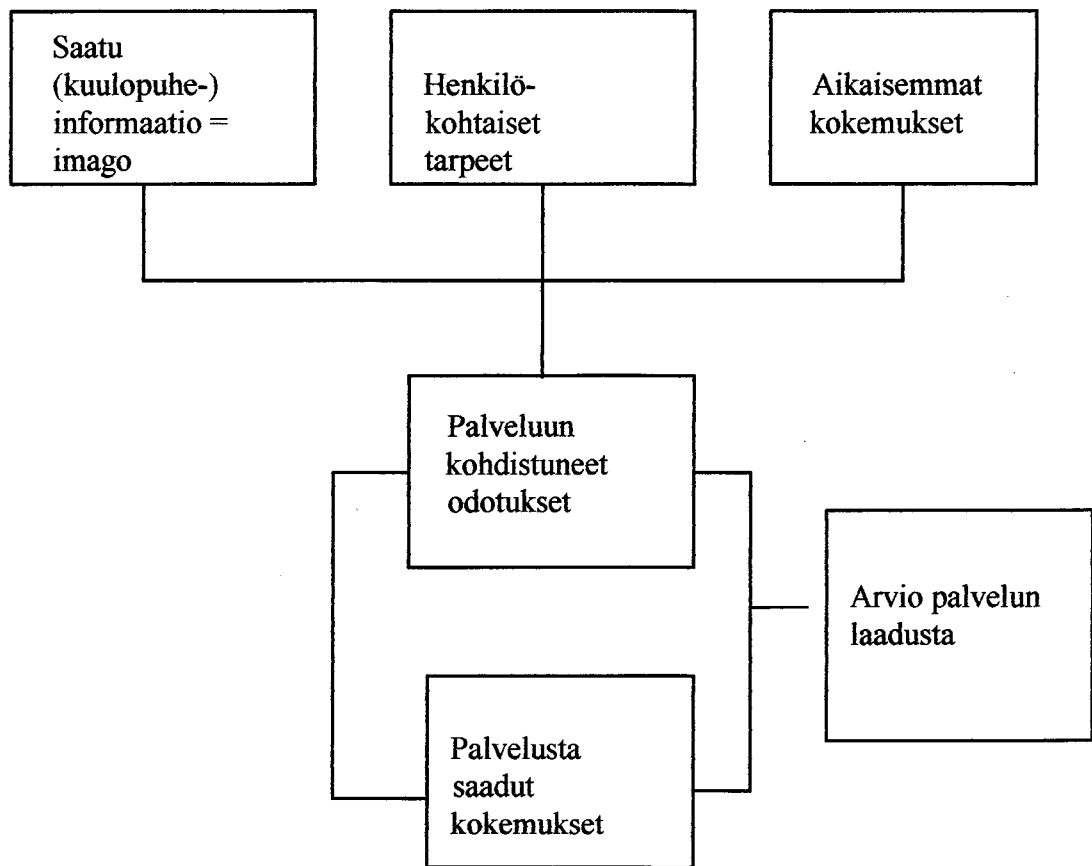
Kaikki edellä esitetyt laatuun liittyvät tavoitteet ovat sidoksissa toisiinsa.

Koulutuksessa opiskelijan on saatava elämäänsä varten hyöty kehittyvinä taitoina ja täten vastavuoroisesti kyettävä vastaamaan yhteiskunnan asettamiin tarpeisiin.

Laadukas koulutus tuottaa yhteisölle voimavaroja. Täten laadukas koulutus on investointia tulevaisuuteen. (Vaso 1998, 37)

Laatua kehitettäessä asiakas on tärkeä, koska laadun kehittäminen ja kehittämisen suunta määräytyvät aina asiakkaan tarpeesta. Laadun parantaminen ei ole pelkästään yksittäisten asioiden korjaamista, vaan tarvittaessa arvojen, struktuurien ja koko systeemin korjaamista aina visioita myöten. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laadulle Vaso antaa seuraavan määritelmän: ”Laadukas ammatillinen aikuiskoulutus on asiakaskeskeistä, tuloksellista ja joustavaa koulutusta, joka tuottaa osaavaa työvoimaa yhteiskunnan ja elinkeinoelämän tarpeisiin.” (Vaso 1998, 38)

Asiakkaalle laatu on sitä, että hän saa sen, mitä haluaa. Asiakas muodostaa käsityksen laadusta omien omien kokemuksiensa perusteella. Kun asiakas muodostaa johtopäätöksiä saadusta palvelusta, vaikuttavat laadun arivointiin asiakkaan palveluun kohdistamat toiveet, vaatimukset ja odotukset. Kuvio 6 (Harteloh & Casparien 1991 mukaan; Outinen, Holma & Lampinen 1994, 45) kuvaa asiakkaan laatukäsitysten syntymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Perusajatuksena kuviossa on, että asiakkaan tyytyväisyys riippuu koetun ja odotetun erosta. ”Laatu merkitsee sitä, että toteutunut palvelu on optimaalisessa suhteessa niihin odotuksiin, jotka liittyvät palvelun johonkin osatekijään.” (Outinen, Holma & Lempinen 1994, 45-46)



KUVIO 6. Asiakkaan arvio palvelun laadusta: odotusten ja kokemusten suhde.

3 TUTKIMUS

Yliopistojen täydennyskoulutusta on tutkittu hyvin vähän. Erityisopetuksen pitkäkestoista täydennyskoulutusta ei ole tutkittu lainkaan. Tutkimuksellani haluan antaa tietoa tältä alalta.

3.1 Tutkimusongelmat

Teoreettisen viitekehyksen perusteella muotoutuvat tutkimusongelmat.

Pääongelma 1: Miten opiskelijat kokevat täydennyskoulutuksen suhteessa ammattitaitoonsa?

Ongelma 1.1: Miten opiskelijat arvioivat täydennyskoulutuksen laatua?

Pääongelma 2: Miten monimuoto-opetus opiskelijoiden mielestä sopii täydennyskoulutuksen järjestämistavaksi?

Ongelma 2.1: Toteutuuko itseohjautuvuus opiskelussa?

Ongelma 2.2: Tukeeko monimuoto-opetus työssä oppimista?

Ongelma 2.3 Toteutuuko kriittinen reflektointi moni-muoto-opetuksessa?

3.2 Tutkimuksen eteneminen

Alkuperäinen tarkoitukseni oli tehdä puhtaasti laadullinen tutkimus. Halusin opiskelijoiden kirjoittavan vapaamuotoisesti kokemuksistaan koulutuksesta. Tällainen tutkimuksen eteneminen jäi haaveeksi. Sain yhden ainoan kirjeen. Tällaisen palautteen takia siirryin seuraavaan vaiheeseen. Päätin tehdä määrällistä tutkimusta ja aloin laatia kyselylomaketta.

Tutkimukseni on kyselytutkimus ja avoin haastattelu. Kyselyt lähetin maaliskuussa 1997 ja palautteet sain huhti- toukokuun 1997 aikana. Kyselylomakkeen palautti 80 opettajaa 146:sta, eli 54 % kaikista täydennyskoulutuksessa olleista.

Haastatteluunkaan ei ollut hankaluuksia saada ihmisiä; 39 vapaaehtoista. Kaikkia vapaaehtoisia en ole haastatellut, vaan olen ottanut mukaan kuusi haastattelua.

Haastattelut on suoritettu puhelinhaastatteluina toukokuussa 1998.

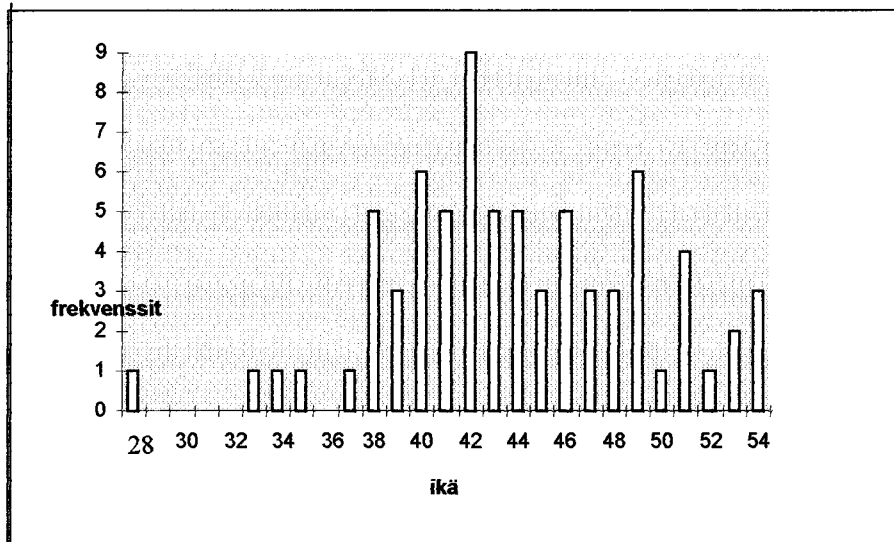
4 TUTKIMUSTULOKSET

Tuloksissa olen keskittynyt muuttujien kuvaamiseen ja esittänyt tulokset taulukoina, pylväsdiagrammeina tai piirakkakuvin. Otoksen (n = 80) pienuuden vuoksi en ole lähtenyt luokittelemaan aineistoa esim. sukupuolen mukaan.

Haastattelujen tulokset esitän omana kappaleenaan (4.8)

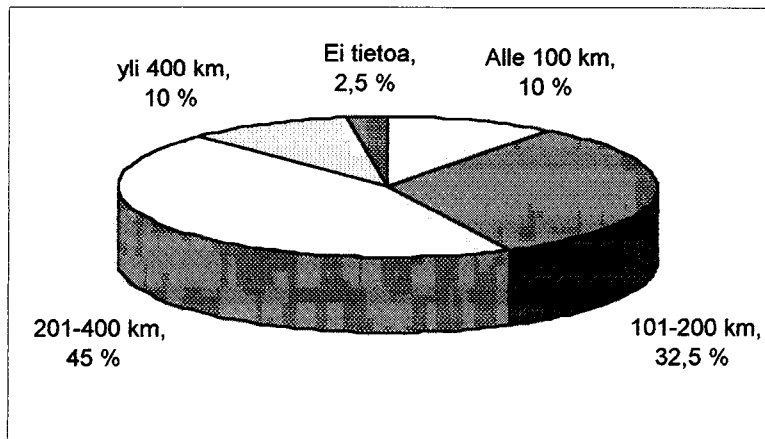
4.1 Tutkimusryhmän kuvailua

Keski-ikä tutkittavien joukossa on 44 vuotta, nuorin on 28-vuotias ja vanhimmat ovat 55-vuotiaita. Kuviossa 7 näkyy opiskelijoiden ikäjakauma.



KUVIO 7: Täydennyskoulutuksessa olevien ikäjakauma (n = 80)

Enemmistö opiskelijoista on naisia. Miehiä on joukossa 19 %, 15 opiskelijaa 80:stä. Suurin osa opiskelijoista on muualta kuin Jyväskylästä. 45 % vastanneista asuu 200 - 400 kilometrin päässä Jyväskylästä. Alle 100 kilometrin päässä Jyväskylästä asuu 10 % opiskelijoista. Pisimmillään matka on yhdellä opiskelijalla 1050 kilometriä. Kuviossa 8 näkyy selkeästi suurin ryhmä, 202-400 kilometrin päässä asuvat.



KUVIO 8: Matka asuinpaikasta Jyväskylään %-osuuksien mukaan

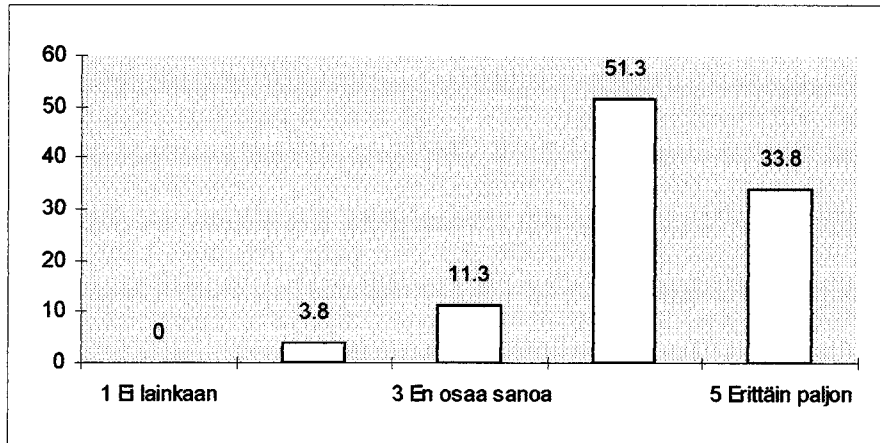
Koulutukseen on hakeutunut erityisopettajia, erityislastentarhanopettajia, aineopettajia, luokanopettajia, ammattiopettajia ja muita kasvattajia. Korkea-asteen ammattitutkinnon suorittaneista suurin ammattiryhmä ovat erityisopettajat ja erityislastentarhaopettajat, 63,8 % koko joukosta.

Lähes puolet (48,8 %) opiskelijoista maksaa opiskelun itse. Saman verran on opiskelijoita, joille työnantaja maksaa osan. Kaksi opiskelijaa joukosta on sellaisia, joille työnantaja maksaa kaiken. Kustannusten korvaaminen on kuntakohtaista.

4.2 Miten opiskelijat kokevat täydennyskoulutuksen suhteessa ammattitaitoonsa?

Opiskelijoiden mielestä koulutus lisää ammattitaitoa. 85 % vastanneista oli sitä

mieltä, että koulutus lisää ammattitaitoa paljon tai erittäin paljon (keskiarvo 4,150)
 Kuviossa 9 näkyvät vastausvaihtoehtojen prosentuaaliset osuudet. Vastaajista kukaan ei ollut sitä mieltä, että koulutus ei lisää ammattitaitoa.



KUVIO 9: Koulutus lisää ammattitaitoa (n = 80, ka 4,150)

Täydennyskoulutusta pidetään tarpeellisena työssä jaksamisen vuoksi Tämä on enimmäkseen totta tai täysin totta 99 %:n mielestä (ka 3,747). 73,8 % on sitä mieltä, että tämä on täysin totta.

Täydennyskoulutus on opiskelijoiden mielestä ammattitaidon ylläpitämistä. 99 %:n mielestä tämä on enimmäkseen totta tai täysin totta. Vastaajista 81,3 % on sitä mieltä, että väittämä on täysin totta (ka 3,823).

Täydennyskoulutuksen pakollisuutta kannatetaan enemmän kuin vastustetaan. Vastaukset näkyvät taulukosta 1.

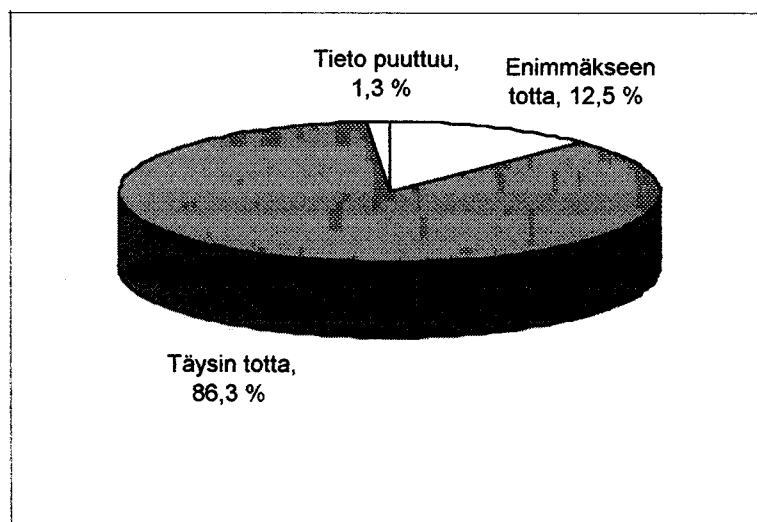
TAULUKKO 1: Täydennyskoulutuksen pitäisi olla pakollista (n = 80)

	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Vastausvaihtoehdot</i>		
<i>Täysin väärin</i>	5	6,4
<i>Enimmäkseen väärin</i>	14	17,9
<i>Enimmäkseen totta</i>	41	52,6
<i>Täysin totta</i>	18	23,1
<i>Tieto puuttuu</i>	2	2,5
<i>Yhteensä</i>	80	100

Keskiarvo 2,923

Keskihajonta 0,818

Opettajien kouluttautumisen koetaan hyödyttävän oppilaita. Vastaukset jakautuivat vaihtoehtojen enimmäkseen totta ja täysin totta kesken. Kenenkään mielestä väittämä ei ollut täysin väärin tai enimmäkseen väärin. Vastausten prosentuaaliset osuudet näkyvät kuviossa 10.



KUVIO 10: Opettajan kouluttautuminen hyödyttää oppilaita.

Täydennyskoulutusta pidetään työssä jaksamisen kannalta tärkeänä ja ammattitaidon ylläpitämisenä. Koulutuksen myötä työssään pätevämmiksi eivät kaikki itseään tunne. Suurin osa opiskelijoista tuntee itsensä pätevämmäksi, 50 %:n mielestä tämä on täysin totta. Täysin väärin asia ei ole kenenkään mielestä. Tarkka erittely taulukossa 2.

TAULUKKO 2: Koulutuksen myötä olen työssäni pätevämpi (n = 80)

<i>Vastausvaihtoehdot</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Täysin väärin</i>	0	0
<i>Enimmäkseen väärin</i>	6	7,5
<i>Enimmäkseen totta</i>	31	38,8
<i>Täysin totta</i>	40	50,0
<i>Tieto puuttuu</i>	3	3,8
<i>Yhteensä</i>	80	100,0

Keskiarvo 3,442

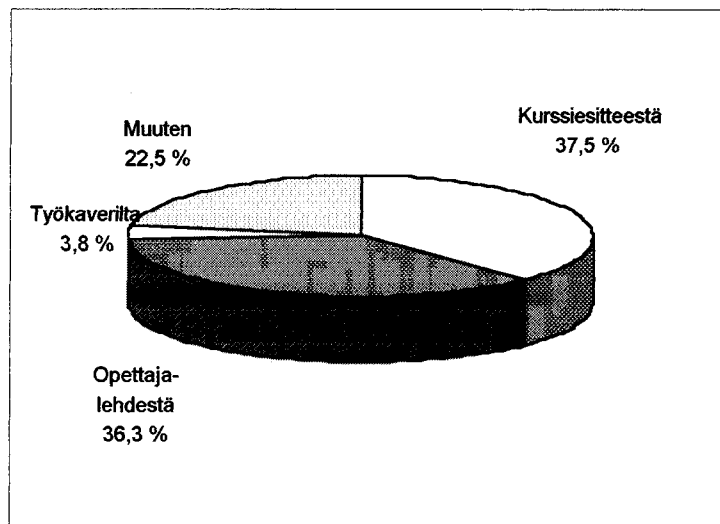
Keskihajonta 0,639

Koulutuksen myötä enemmän ajan tasalla kuin työkaverinsa kokee olevansa 82,5 % vastaajista (täysin totta tai enimmäkseen totta). Lisäpalkan saantiin koulutus ei vaikuta. 98,8 % on sitä mieltä, ettei koulutuksen myötä saa lisäpalkkaa. Koulutuksen voi hyödyntää hakeutumalla uuteen työhön 29,1 %:n mielestä. Yli puolet vastaajista on sitä mieltä, ettei koulutusta voi hyödyntää tällä tavoin.

Tutkittaessa kaikkia edellä esitettyjä ammattitaitoon liittyviä asioita sukupuolen mukaan ei suuria eroavaisuuksia joukoissa löytynyt. Kaikkien kysymysten kohdalla keskiarvo naisten kohdalla oli hieman suurempi, muttei tilastollisesti merkittävä. Luottamusväli miesten kohdalla oli suurempi eli miesten vastaukset vaihtelivat enemmän kuin naisten vastaukset. Tulokset eivät olleet tilastollisesti merkittäviä, enkä siis esitä t-testien tuloksia. Koska otos on niin pieni ja miesten osuus joukosta vähäinen eivät testien tulokset olisi yleistettävissä.

4.3 Miten opiskelijat arvioivat täydennyskoulutuksen laatua?

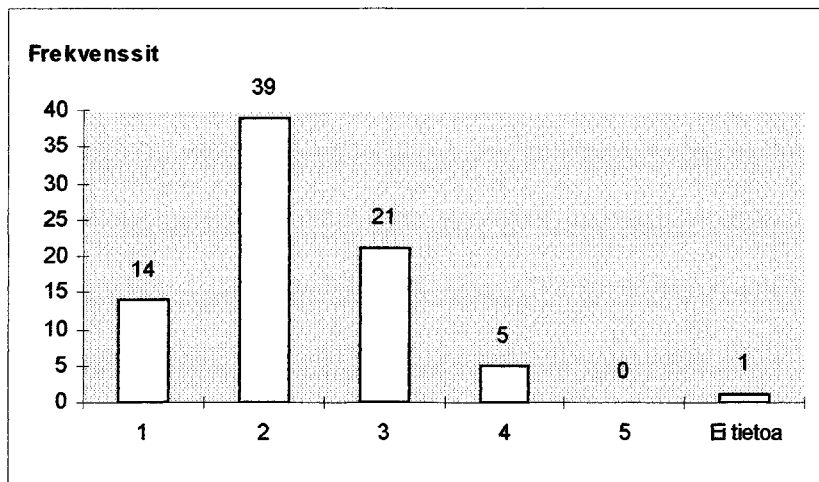
Laatua arvioidessaan asiakkaat asettavat koulutukselle erilaisia odotuksia, joita vertaavat koulutuksesta saamiinsa kokemuksiin. Tietoa koulutuksesta opiskelijat ovat saaneet pääasiassa kurssiesitteestä ja Opettaja-lehdestä. Kuviosta 11 näkyy näiden kahden vaihtoehdon osuus muita suurempana.



KUVIO 11. Tietoa koulutuksesta %-osuudet

Valitessaan koulutuspaikkaa 88,8 % ei ole miettinytkään muita vaihtoehtoja kuin Jyväskylä. Valintaan on eniten vaikuttanut koulutuspaikan tuttuus ja läheisyys (32,5 %), toiseksi eniten tarjonta, joka vastaa opiskelijoiden tarvetta (23,8%) ja kolmanneksi eniten on merkitystä Jyväskylä-statuksella (17,5 %). Vastaajista 26,3 % ei perustele valintaansa.

Koulutuksen laadukkuutta kysyttäessä 66,3 % (vaihtoehdot 1 ja 2 yhteensä) pitää täydennyskoulutuskeskuksen järjestämää opetusta laadukkaana. Kuviossa 12 näkyy vastausten jakautuminen vaihtoehtojen 1-5 mukaan. Vaihtoehto 1 on laadukasta, 5 tarkoittaa huonoa.



1 Laadukasta

5 Huonoa

KUVIO 12: Täydennyskoulutuskeskuksen järjestämä opetuksen laatu
(n = 80, ka 2,215)

Täydennyskoulutuksen järjestämää opetusta pidetään myös tieteellisesti ajankohtaisena (ka 1,825); 66 % (vaihtoehdot 1 ja 2 yhteensä) opiskelijoista on tätä mieltä. Tutor-tilaisuuksien osalta on selvää hajontaa sekä laadun kokemisen että tieteellisen ajankohtaisuuden mukaan. Tutor-tilaisuuksien laadukkuus taulukossa 3 ja tutor-tilaisuuksien tieteellinen ajankohtaisuus taulukossa 4.

TAULUKKO 3: Tutor-tilaisuuksien laatu (n = 80)

<i>Tutor-tilaisuuudet</i>	<i>Arvo</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Valiiti %</i>	<i>Kertymä%</i>
<i>Laadukkaita</i>	1	8	10,0	10,1	10,1
	2	19	23,8	24,1	34,2
	3	27	33,8	34,2	68,4
	4	21	26,3	26,6	94,9
<i>Huonoja</i>	5	4	5,0	5,1	100,0
<i>Tieto puuttuu</i>		1	1,3	Puuttuu	
<i>Yhteensä</i>		80	100,0	100,0	

Keskiarvo 2,924

Keskihajonta 1,059

TAULUKKO 4: Tutor-tilaisuudet, tieteellinen ajankohtaisuus (n = 80)

<i>Tutor-tilaisuudet</i>	<i>Arvo</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Validi-%</i>	<i>Kertymä%</i>
<i>Tieteell.ajankoht.</i>	1	9	11,3	12,2	12,2
	2	21	26,3	28,4	40,5
	3	37	46,3	50,0	90,5
	4	7	8,8	9,5	100,0
<i>Ajastaan jäljessä</i>	5	0	0,0	Puuttuu	
<i>Tieto puuttuu</i>		6	7,5	Puuttuu	
<i>Yhteensä</i>		80	100,0	100,0	

Keskiarvo 2,568

Keskihajonta 0,829

Etätehtäviä opiskelijat pitävät laadukkaina ja tieteellisesti ajankohtaisina. Kokonaisuudessaan koulutus vastaa opiskelijoiden odotuksia. 54 % on sitä mieltä, että koulutus vastaa odotuksia paljon tai erittäin paljon (ka 3,775). Koulutuspäivien pitäminen pelkkänä hupina on täysin väärin tai enimmäkseen väärin 75 %:n mielestä.

Opiskelijoista 46,3 % kokee voivansa vaikuttaa koulutuspäivien sisältöön ja 55,7 % on sitä mieltä, ettei voi vaikuttaa. Täydennyskoulutus antaa rahoille vastinetta 78,5 %:n mielestä (ka 2,835). 60,8 % vastaajista on saanut vastauksia haluamiinsa asioihin.

Avovastauksista laatuun liittyviä asioita ilmeni seuraavasti:

Opiskelijat ilmoittivat olevansa erityisen tyytyväisiä koulutuksen ajankohtaisuuteen, koulutukseen kokonaisuudessaan, luennoitsijoihin tai omaan tutoriin.

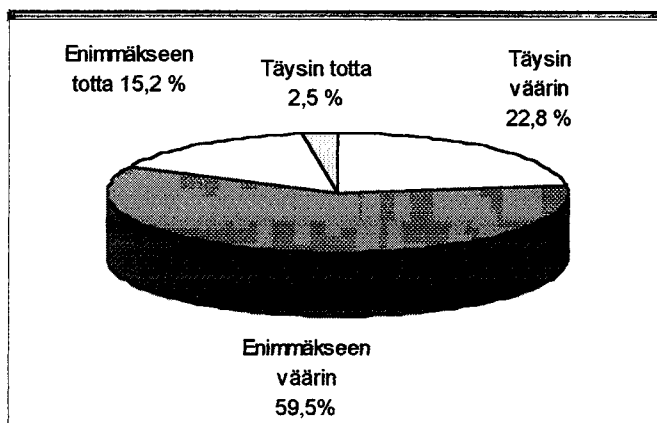
Pettymystä ovat tuottaneet luennoitsijoiden perumiset, muutokset aikatauluissa tai henkilökohtaisen ohjauksen puute tutoroinnissa. Jatkossa toivotaan mahdollisuutta liittää opiskelut muuhun opiskeluun kuten korvaavuutta tai mahdollisuutta liittää

opinnon tutkintoon.

4.4 Miten monimuoto-opetus opiskelijoiden mielestä sopii täydennyskoulutuksen järjestämistavaksi?

Opiskeliijoista 76,3 % osallistuu kaikille jaksoille. Valikoidessaan osallistumisjaksoja, opiskelijat ilmoittivat avovastausten perusteella tärkeimmäksi syyksi kiinnostavuuden oman työn kannalta.

Koulutusta työn ohessa eivät opiskelijat koe liian työlääksi. Väite, että koulutus työn ohessa on liian raskasta, on täysin väärin tai enimmäkseen väärin 82,3 %:n mielestä. Vastausten prosenttiosuudet näkyvät kuviosta 13.

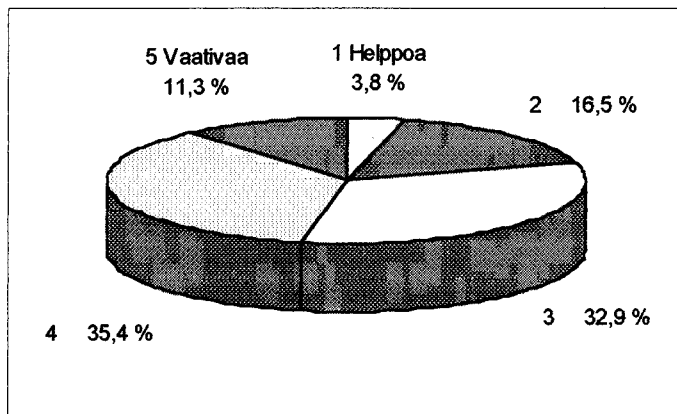


KUVIO 13: Koen koulutuksen työn ohessa liian työlääksi (n = 80)

Avovastauksien perusteella koulutus työn koetaan stressaavaksi, jos tehtävien tekeminen viivästyy. Tekemättömyys painaa mieltä, jos opiskelut sujuvat kausiluontoisesti etätehtäviä jää pitkäksi aikaa tekemättä.

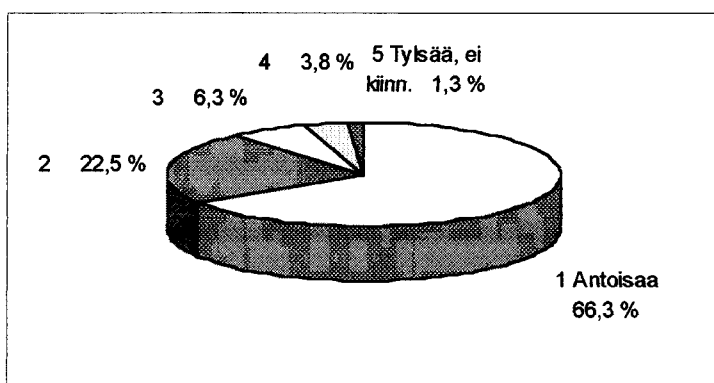
Erityispedagogiikan opiskelua pidetään enemmän vaativana kuin helppona.

Kyselyssä vaihtoehdot 4 ja 5 kuviossa 14 muodostavat opiskelijoiden vastauksista 46,8 %.



KUVIO 14: Erityispedagogiikan opiskelun helppous (ka 3,342)

Erityispedagogiikan opiskelu koetaan antoisaksi. Vaihtoehdot 1 ja 2 yhteensä muodostavat vastauksista 88,8 %. Vastauksien prosenttiosuudet kuviossa 15.



KUVIO 15: Erityispedagogiikan opiskelu on antoisaa (ka 1,513)

Monimuoto-opetus on monien asioiden yhteensovittamista. Opiskelijat ovat aikuisopiskelijoita, joista suurin osa perheellisiä. Väitteeseen kyllä koulutuspäivät

kotiolut voittaa vastaukset selviävät taulukosta 5.

TAULUKKO 5: Kyllä koulutuspäivät kotiolut voittaa (n = 80)

<i>Koulutuspäivät</i>					
<i>kotiolut voittaa</i>	<i>Arvo</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Validi%</i>	<i>Kertymä%</i>
<i>Täysin väärin</i>	1	22	27,5	27,8	27,8
<i>Enimmäks. väärin</i>	2	21	26,3	26,6	54,4
<i>Enimmäks. totta</i>	3	22	27,5	27,8	82,3
<i>Täysin totta</i>	4	14	17,5	17,7	100,0
<i>Tieto puuttuu</i>		1	1,3	Puuttuu	
<i>Yhteensä</i>		80	100,0	100,0	

Keskiarvo 1,975

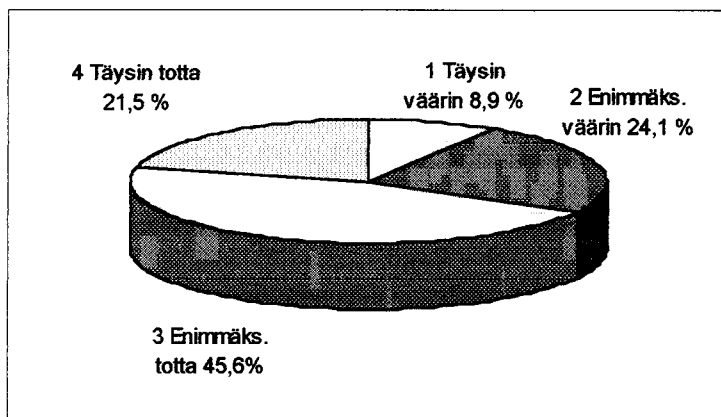
Keskihajonta 0,698

Monimuoto-opetuksessa ryhmän tuki voi muodostua tärkeäksi. Kyselyn perusteella tässä tutkimusjoukossa eivät opiskelijat ole paljon yhteydessä ryhmänsä jäseniin. Tällainen väite on täysin väärin tai enimmäkseen väärin 73,4 % mielestä. Avovastausten perusteella keskustelut muiden opiskelijoiden kanssa koetaan tärkeäksi ja koulutuspäivillä kokemusten vaihto on vilkasta. Avovastauksissaan opiskelijat ilmoittavat olevansa erityisen tyytyväisiä vuorovaikutukseen ryhmän kanssa, ryhmältä saamansa tukeen ja tutustumiseen kollegoihin ympäri Suomea. Erityistä tyytyväisyyttä opiskelijat kokevat koulutuksen innostavasta ilmapiiristä. Kyselyn mukaan 60,8 % opiskelijoista ilmoittaa saavansa apua opiskelukavereilta tarvittaessa.

4.5 Toteutuuko itseohjautuvuus opiskelussa?

Koulutukseen opiskelijat ovat hakeutuneet pääsääntöisesti itse. 99,3 % on hakeutunut oma-aloitteisesti ja loput työkaverin kehotuksesta.

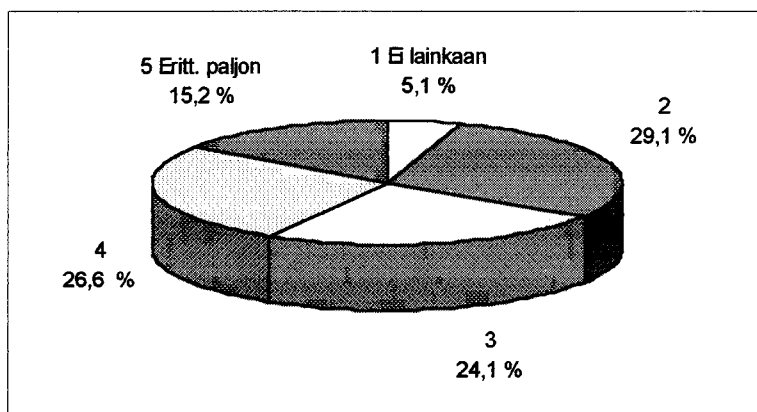
Tiellä itseohjautuvuuteen tutorin ohjauksella on merkitystä. Haastattelujen ja avovastausten perusteella tyytyväisyys tutoreiden ohjaukseen vaihteli suuresti. Avovastauksissa tutor-ohjausta pidettiin tärkeänä. Puhelinneuvottelut ovat olleet tärkeitä ja kannustavia ja tutor on opastanut itseohjautuvuuteen. Tutorin pitäisi olla tavoitettavissa silloin kun opiskelija tarvitsee ohjausta. Avovastausten perusteella tutoreilta kaivataan enemmän henkilökohtaista ohjausta. Tutor-tilaisuudet koulutuspäivien ohessa on osa opiskelijoista kokenut liian kiireisiksi. Tutor-tilaisuuksiin tyytymättömät ovat kokeneet tutoreiden ajan kuluvan opintosuoritusten merkitsemiseen ja henkilökohtaisen ohjauksen jäävän liian vähäiseksi. Opiskelijoiden vastaukset tutorin henkilökohtaisen ohjauksen suhteen kyselyn mukaan ilmenevät kuviossa 16.



KUVIO 16: Tutorini antaa minulle tarpeeksi henkilökohtaista ohjausta (n = 80)

4.6 Tukeeko monimuoto-opetus työssä oppimista?

Etätehtävistä koetaan olevan hyötyä työssä. 59,5 % prosenttia on sitä mieltä, että hyötyä on paljon tai erittäin paljon (ka 3,646). Tutor-opastuksen hyötyä ei koettu yhtä suureksi, keskiarvo 3,177 ja keskihajonta 1,163. Kuviossa 17 näkyy prosentuaalinen jakauma.



KUVIO 17: Tutor-opastuksesta on hyötyä työssäni

Opiskelijoista 77,2 % on sitä mieltä, että työnantaja arvostaa koulutusta. Oltuaan koulutuksessa opiskelijat kokevat saaneensa uusia ideoita. 83,8 % on sitä mieltä, että näin tapahtuu usein tai erittäin usein. 78,8 % opiskelijoista myös kokeilee uusia ideoita usein tai erittäin usein. 70 % jakaa koulutuksen tietoa muillekin usein tai erittäin usein. Muiden saaminen mukaan uusiin kokeiluihin onnistuu 57,6 %:n mielestä. 38,8 % opiskelijoista on niitä, joilta muiden mukaan saaminen ei onnistu koskaan tai onnistuu harvoin. Työkaverit eivät koe opiskelijoiden koulutusta tuhlauksena. 81,6 % pitää tällaista väitettä vääränä. Työssä viihtymiseen koulutuksella on suuri merkitys. Opiskelijoista 80 % viihtyy työssään paremmin nyt kuin ennen koulutusta (ka 3,089).

Avovastauksissa opiskelijat pitävät koulutusta tärkeänä ja tarpeellisena ja lisäksi työtä helpottavana. Erityistä tyytyväisyyttä avovastauksissa ilmaisivat opiskelijat teorian ja käytännön vuoropuheluun ja koulutuksen vaikutuksesta omaan työhön. Opiskelijat toivovat jatkossakin käytäntöön nivomista.

4.7 Toteutuuko kriittinen reflektointi monimuoto-opetuksessa?

Opintojen loppuunsaorittaminen mahdollisimman nopeasti ei ole opiskelijoille

tärkeää. Väittämää pitää vääränä 67, 1 % opiskelijoista.

Opiskelijat suhtautuvat oppilaisiinsa erilailla kuin ennen koulutusta. Totta tai täysin totta tämä on yli 70 %:n mielestä. Tarkat luvut taulukossa 6.

TAULUKKO 6: Suhtaudun oppilaisiini erilailla kuin ennen

<i>Suhtaudun oppil</i>					
<i>erilailla kuin enn.</i>	<i>Arvo</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Validi%</i>	<i>Kertymä%</i>
<i>Täysin väärin</i>	1	3	3,8	3,9	3,9
<i>Enimm. väärini</i>	2	18	22,5	23,4	27,3
<i>Enimm. totta</i>	3	40	50,0	51,9	79,2
<i>Täysin totta</i>	4	16	20,0	20,8	100,0
<i>Tieto puuttuu</i>		3	3,8	Puuttuu	
<i>Yhteensä</i>		80	100,0	100,0	

Keskiarvo 2,896

Keskihajonta 0,771

Lähes kaikki opiskelijat tarkastelevat koulutuksen myötä omaa työtään kriittisemmin. Kyselyn tulokset taulukossa 7.

TAULUKKO 7: Tarkastelen omaa työtäni kriittisemmin

<i>Tarkastelen</i>					
<i>työtäni kriittisem</i>	<i>Arvo</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Validi%</i>	<i>Kertymä%</i>
<i>Enimm. väärin</i>	2	2	2,5	2,5	2,5
<i>Enimm. totta</i>	3	37	46,3	46,8	49,4
<i>Täysin totta</i>	4	40	50,0	50,6	100,0
<i>Tieto puuttu</i>		1	1,3	Puuttuu	
<i>Yhteensä</i>		80	100,0	100,0	

Keskiarvo 3,481

Keskihajonta 0,551

4.8 Haastattelun tulokset

Haastattelut tein puhelinhaastatteluina toukokuussa 1998. Haastatteluihin valmiita oli joukossa 39, joita haastattelin kuutta ihmistä. Haastatteluihin valitut on otettu satunnisotannalla. Haastateltavisti viisi on naisia ja yksi on mies. Ala-asteen opettajia on kaksi, yksi on ammattiopettaja, yksi autistien opettaja, yksi kiertävä erityislastentarhanopettaja ja yksi rehtori.

Haastateltavista kaikki ovat tyytyväisiä koulutukseen. Tässä joukossa koulutuksen hintaa ei kukaan pidä kalliina, vaan hinta- laatu suhde on haastateltavien mielestä oikea. Tutkimuksen mukaan yli puolet maksaa koulutuksen kokonaan itse.

Haastateltavien joukossa kaksi maksaa kaiken itse. Yksi haastateltavisa on saanut vuosittain 1500 markan stipendin, yhdelle on työnantaja korvannut osan; kaksi opintomatkaa (Italiaan ja Unkariin), yhden opiskelijan kustannuksista työnantaja on korvannut puolet opintoviikkojen hinnasta, 6.000 markkaa ja yhdelle työnantaja maksaa opintoviikkojen hinnan, 12.000 markkaa kokonaan. Kustannusten korvaaminen on kuntakohtaista. Kunta, joka maksaa opiskelijan opintoviikkojen hinnan kokonaan, on lähettänyt toisenkin opettajan koulutukseen samoin ehdoin. Opiskelun kustannuksista puhuttaessa kaksi opiskelijaa toi esiin myös verottajan suhtautumisen opintokustannuksiin. Molempien haastateltavien opiskelukustannukset oli hyväksytty verotuksessa vähennettäviksi. Kurssimaksujen lisäksi molemmissa tapauksissa myös matka- ja majoituskustannukset.

Elinikäisen oppimisen periaatteen ovat mielestään sisäistäneet kaikki. Kaksi kuudesta haastateltavasta on samanaikaisesti mukana muussakin koulutuksessa pitkäkestoisen täydennyskoulutuksen lisäksi. Kolme haastateltavista on suunnitellut uutta koulutusta täydennyskoulutuksen jälkeen. Yksi haastateltavista pitää vaikeutena englannin kielisiä teoksia, ja on suunnitellut seuraavaksi opiskelevansa englannin kieltä.

Haastattelujen perusteella opiskelijat ovat kokeneet itseohjautuvuuden lisääntyneen opiskelun myötä. Kenellekään haastateltavista itseohjautuvuus ei ole ollut itsestään

selvyys heti opintojen alussa. Tähän opiskelijat pitivät syynä oman koulutuksensa aikaisia opiskelumalleja. HOPS:n laatiminen on tuottanut alussa hankaluuksia kahdelle haastateltavalle. Itseohjautuvuudesta kysyttäessä eräs haastateltavista sanoi: ” Alussa sitä oli aivan ‘H-Moilanen’. Itseohjautuvuus ja elinikäisen oppimisen periaatteiden tajuaminen vaatii muutosta. Kun sisäisti elinikäisen oppimisen periaatteen ja itseohjautuvuuden, oli helppo tehdä etä-tehtävät omasta työstä.” Yksi haastateltavista oli sitä mieltä, etteivät kaikki opiskelijat ole valmiita itseohjautuvuuteen. Opiskelijat ovat valmiita tulemaan tilaisuuksiin, joissa on nimekkäitä luennoitsijoita, mutta omaa reflektivoivaa ajattaelua edistäviä koulutustilaisuuksia ei osata arvostaa tarpeeksi.

Haastattelujen perusteella koulutuksesta on hyötyä ja koulutus tukee työssä oppimista. Kaikki haastateltavat olivat tätä mieltä. Lyhyesti asian voi esittää muutamilla haastateltavien lauseilla:

- ” Koulutus antaa paljon ymmärrystä ja osaamista työhön.”
- ”Opiskelijaryhmältä sai hyviä ajatuksia omaan työhön ja mahtavia kokeiluideoita.”
- ”Koulutuksessa sain uusia ideoita, joita olen toteuttanut työssäni. Koulutuksen myötä olen saanut muutkin opettajat mukaan kokeiluihin. Koulun kehittämispäivät, opettajien viikottaiset palaverit ovat tulleet tavaksi.”

Haastateltavat pitävät pitkäkestoista koulutusta parempana vaihtoehtona kuin lyhyitä koulutustilaisuuksia. Yksi haastateltavista sanoi sisäistäneensä elinikäisen kasvatuksen ja jatkuvan kouluttautumisen idean pitkäkestoisen täydennyskoulutuksen myötä. Toinen haastateltava, joka alussa kertoi ”hapuilleensa” hopsin laatimisessa, sanoi opiskelun myötä tuleensa itseohjautuvammaksi ja tarkastelevansa kaikkia etätehtäviään kriittisemmin. Opiskelun myötä hän on oppinut valitsemaan tehtävänsä itseään eniten hyödyttävällä tavalla. Matkat ovat olleet erityisen opettavaisia. Opintomatkoista tehtävät raportit haastateltava kokee hyvin tärkeiksi. Niiden laatimisessa on joutunut syventymään asioihin laajasti ja pohtimaan paljon.

Tutor-toimintaan haastateltavat esittivät parannuksia. Koulutuspäivien yhteydessä

tutorit ovat oleet kiireisiä ja varsinaiset tapaamiset ovat jääneet lyhyiksi.

-- ”Kaipaisin enemmän asiapitoisia istuntoja.”

- ”Tutor-tialisuude, joissa saisi henkilökohtaisesti palautetta, olisivat hyviä.”

Yksi haastateltava piti tärkeänä sitä, että tutorilla on itsellään opettajakokemusta.

Yksi haastateltavista sanoi saaneensa tyydyttäviä vastauksia itselleen tärkeisiin kysymyksiin. Jos omalla tutorilla on ollut kiireitä, on haastateltava kääntynyt muiden tutoreiden puoleen; ”ristiintutorointi” on toiminut erinomaisesti. Koulutuksen pääsuunnittelija, yksi tutoreista, on haastateltavan mielestä loistava analysoija, joka nopeasti pystyy kokoamaan ryhmän ajatukset. Tällä tutorilla on opiskelijan mukaan myös kyky esittää hyviä kysymyksiä, ei antaa vastauksia, ja täten pistää opiskelijat ajattelemaan itse; refleктоimaan. Yksi haastateltavista piti omaan tutoriaan erinomaisena. Etä-tehtäviin hän on saanut mainiosti opastusta ja hyviä vinkkejä.

Kolme haastateltavista teki koulutuksell muutosehdotuksia. Opiskelija, joka halusi tutoreilla itsellään olevan opettajakokemusta, tekisi tutoroinnin työnohjauksen menetelmin. Ammattiopettaja näkisi hyväksi ratkaisuksi sen, että oppilaitos tilaisi kouluttajat omaan kouluun., jolloin koko opettajakunta voisi hyötyä siitä.

Erityisopetus ammattikoulussa tarvitsee profiilinnostoa ja toivottavaa olisi, että ammattioppilaitoksetkin nostaisivat tärekeän teeman esiin, ”erityisopetuksesta pop!”

Yksi haastateltavista lisäisi keskusteluryhmien käyttöä. Koulutuspäivien yhteydessä keskusteluryhmöt voisivat olla muutakin kuin omat tutor-ryhmät, esim. oman työtehtävän mukaiset (esim. emu, eha, esy), jolloin asiantuntemus kentältä ja kokemusten vaihto lisäisivät oppimista.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

5.1 Koulutus lisää ammattitaitoa

Rinne, Kivinen & Ahola (1992) ovat tutkimuksessaan todenneet, että suomalainen aikuisväestö kouluttautuu lähinnä työtään ja uraansa varten. Tärkeää on ammattitaidon kehittäminen ja vasta sitten palkkatason kohentuminen.

Luokitellessaan ammattiryhmiä koulutustarpeen mukaan, pääsivät ammattiopettajat ja luokanopettajat kymmenen eniten koulutusta tarvitsevan ammattiryhmän joukkoon.

Tutkimuksen perusteella täydennyskoulutus lisää ammattitaitoa. Kerran suoritettu tutkinto ei tee valmiiksi; tarvitaan jatkuvaa koulutusta, elinikäistä oppimista. Opiskelu on tarpeellista myös tutkinnon suorittamisen jälkeen. ”Mielestäni yliopistossa opiskelu ei saisi jäädä irralleen ihmisen elämänkaaren kasvutapahtumasta, vaan sen tulisi liittyä kiinteästi senhetkisen elämänvaiheen ja tulevaisuuden haasteisiin. Toisaalta en halua myöskään nähdä opettajaksi kasvun päättyvän opiskeluiden loputtua. Kasvu opettajaksi on mielestäni päättymätön elämäntehtävä, jolle yliopisto-opiskelu antaa hyvän perustan ja paljon työkaluja. Opettajan työ ei ole paikoilleen jämähtämistä ja rutiinien rakentamista, vaan jatkuva haasteiden ja oman työn tutkimisen ja kehittämisen kenttä.” (Rytkönen 1993, 136)

Täydennyskoulutus antaa erinomaisen väylän uusiin haasteisiin. Koulutuksessa on mahdollista tutkia omaa työtään ja sitä kautta olla oman työnsä kehittäjä. Näin voi yhdistää teorian ja käytännön.

Täydennyskoulutuksen avulla opettaja pystyy kehittymään oman alansa asiantuntijaksi. Mehtäläinen (1992) toteaa, että opettajan rooli on olla oman alansa asiantuntija, joka pystyy auttamaan oman tieteenalansa tietorakenteen punaisen langan hahmottamisessa. Koulun muuttuminen tarvitsee opettajien muuttumista. Tähän päästään vain siten, että opettajalla on mahdollisuus saada korkeatasoista tietoa koulutuksesta ja kasvatuksesta. ”Olisi suotavaa, että opettajien jatkokoulutus paneutuu oppimista koskevien tutkimustulosten konkreettisiin sovellutuksiin” (Mehtäläinen 1992, 120)

Yrjönsuuri & Laukkanen (1992) toteavat, ettei pelkkä asian tärkeänä pitäminen riitä. On panostettava tutkimukseen ja kokeiluun. Opettajien pyrkimyksiä kehittää pedagogiikkaa täytyy tukea nykyistä paremmalla täydennyskoulutuksella.

Kari (1990) toteaa opettajan työtehtäviä ja ammattia kuvattaessa voitavan korostaa

yhteiskunnalliselle palveluammattille ominaisia tunnusmerkkejä. Yksi näistä tunnusmerkeistä on se, että työ edellyttää tehokasta ja toistuvaa jatko- tai täydennyskoulutusta. ”Yhteiskunnassa nopeasti tapahtuvat muutokset synnyttävät muutospaineita koulua kohtaan, mikä puolestaan johtaa opettajien jatko- ja täydennyskoulutukseen. Opettajan ja koko kouluyhteisön tulisi pitää huolta siitä, etteivät yhteiskunnan ja talouselämän vaatimukset jyrää alleen ihmistä ja hänen kehityshanteitaan. Opettaja joutuu tässäkin asiassa kohtuuden vartijaksi, jolta edellytetään järkevää käyttäytymistä.” (Kari 1990, 12)

Patrikaisen (1996) ajatusten mukaan ammattitaitoinen opettaminen on vuoropuhelua oman itsensä ja toimintaympäristön välillä. Koulutuksessa on mahdollista yhdistää tehtävät omaan työhön käydä jatkuvaa vuoropuhelua oman toimintaympäristönsä kanssa.

Opettajatietoisuuden näkökulmasta koulutuksen hakeutuneet ovat hankkimassa laajaa opettajapätevyyttä. Opettajatietoisina he ovat tajunneet, että yhteiskunta asettaa heidän työlleen uusia haasteita. Omat opettajan taidot vaativat hankkimaan uusimmat tiedot ja taidot. Myöskin kaikki se tieto, joka on mahdollista hankkia oppilasyksilöiden ja koko opetettavan ryhmän valmiuksista ja kehitystasosta, on hankittava käyttöön. Tämä on mahdollista täydennyskoulutuksen avulla.

Remes (1995) määrittää ammattitaitoisen opettajan pitävän itsensä ajan tasalla yhteiskunnan muutoksista ja niiden vaikutuksista omaan ammattialaansa. Ammattitaitoinen opettaja on oman ammattialansa tutkiva käytännön ammattilainen. Jo hakeutuminen koulutukseen osoittaa opiskelijoiden olevan kiinnostuneita pitämään itsensä ajan tasalla yhteiskunnan muutoksista. Kuten Remeskin toteaa, asiantuntija on sitoutunut jatkuvaan omakohtaiseen kasvuun ja oppimiseen.

Asiantuntijalle on tyypillistä yhdistää tieteellistä tietoa ja kokemustietoa. Tällainen yhdistäminen on mahdollista täydennyskoulutuksessa ja sen jälkeen.

Täydennyskoulutus antaa käyttöön uusimman tieteellisen tiedon ja opettajilla on kokemustietoa omasta työstään. Näitä yhdistämällä on asiantuntijaksi kasvaminen on

mahdollista.

Laajaan opettajapätevyyteen kuuluu, että päähuomio kiinnitetään opettajatietoisuuden kehittämiseen jokaisessa koulutukseen osallistuvassa yksilössä. Opettajatietoisuus tarkoittaa sitä, että koulutettava pyrkii tulemaan riittävässä määrin tietoiseksi omasta roolistaan ja ammatillisesta identiteetistään. Hän tietää mitä tulisi saada aikaan opettajan tehtävissä ja mitä pätevyyttä on hankittava täydenniskoulutuksen avulla.

Opettajatietoisuuteen kuuluu myös se, että opettaja pyrkii saamaan riittävässä määrin todenmukaisia käsityksiä opettavien yksilöiden ja ryhmien valmiuksista ja kehitystasosta. Uusin tutkimus- ja menetelmätieto tuo jatkuvasti uutta erityispedagogiikan alueella. Jos opettaja aikoo pysyä todenmukaisissa käsityksissä, on hän suorastaan pakotettu kouluttautumaan jatkuvasti. (Kari 1996, 14-16)

Täydenniskoulutuksen kannalta tärkeää on se, että kasvatustietoinen opettaja sitoutuu oppimisen tutkimiseen ja itsensä kehittämiseen kaikissa opettajuuden taidoissa. Kehittymistähän ei voi tapahtua paikallaan polkien, vaan kehittyminen on aina uudistumista, tutkimista, kouluttautumista. Vain kehittämällä itseään voi tulla alansa asiantuntijaksi ja hankkia erityisosaamista. Ammatillisesti kehittyvä kasvattaja kasvaa tiedon hankkijasta tiedon tekijäksi. (Kari 1996, 14-16)

5.2 Täydenniskoulutus Jyväskylässä on laadukasta koulutusta

Täydenniskoulutus perustuu yliopistotietoon. Opiskelijat kokevat täydenniskoulutuksen tarkoituksenmukaiseksi eli itselleen hyödylliseksi. He tuntevat tulevansa pätevämmiksi, osaavimmiksi ja kehittyneensä ammattitaidoissa. Koulutus saa aikaan muutoksia heidän omassa työskentelyssään; he suhtautuivat kriittisemmin työhönsä, kokeilevat uusia menetelmiä ja soveltavat koulutuksessa oppimaansa.

Etätehtävien laatua ja tieteellisyyttä arvostellessaan tyytymättömät opiskelijat

odottavat täysin valmiiksi annettuja tehtäviä. Tällöin heille ei ole selvennyt aikuiskoulutuksen itseohjautuvuuden merkitys eikä täydennyskoulutuksen tarve yksilöllisesti. Aikuiskouluttajan, tutorin, on ohjattava opiskelijaa tunnistamaan omat tarpeensa ja kiinnostuksen kohteensa, ja täten löytämään itselleen tarpeelliset ja sopivat tehtävät. ”Aikuiskouluttajan eräs tärkeimmistä tehtävistä on saada oppijat löytämään todelliset koulutustarpeensa ja kiinnostumaan niistä, mutta ennen kuin tähän päästään on aloitettava oppijan kokemista tarpeista ja kiinnostuksen kohteista.” (Kauppi 1989, 83) Tutoreiden on kiinnitettävä huomiota siihen, etteivät kaikki ole itseohjautuvia opiskelun alusta asti ja ohjauksen tarve vaihtelee suuresti opiskelijakohtaisesti.

Virheetömyys koulutuksen toteutuksessa ja järjestelyissä on toteutunut pääosin hyvin. Jatkossakin kouluttajien on syytä kuunnella opiskelijoiden toiveita ja toteuttaa niitä. Tällöin opinnot ovat asiakkaiden kannalta mielekkäitä.

5.3 Asiantuntijaksi kasvaminen edellyttää elinikäistä oppimista ja jatkuvaa koulutusta

Elinikäisen oppimisen periaatteisiin kuuluu, että oppivaa elämänsä aikana kannustetaan ja tuetaan. ”Ydinkysymyksenä on uusien tietojen ja valmiuksien hankkiminen - ”oppimaan oppiminen” - koko elämän ajan. Oppimaan oppimisen ohella keskeiset kyvyt tietoyhteiskunnan työ- ja yhteiskuntaelämässä ovat kyky arvioida oma tilanteensa, kyky kommunikoida ja kyky yhteis-, ryhmä- ja tiimityöhön. Tulevaisuuden ammatit vaativat jatkuva muuttuvan tilanteen arviointia ja ehdotusten tekemistä kaikilla toiminnan tasoilla. Tärkeä pätevyys on myös lisääntyvän tiedon antama sisäinen itsenäisyys ja erittelykyky.” (Niemelä 1997, 177-178)

Täydennyskoulutuksessa mukana olevat ovat pääsääntöisesti lähteneet koulutukseen omatoimisesti. He ovat arvioineet tarvitsevansa uusia tietoja ja valmiuksia kehittyäkseen ammatissaan.

Opiskelemaan lähteminen on tapa suhtautua muutokseen. Tuomisto (1997) käyttää

Jarviksen (1994) luokittelua muutokseen suhtautumisessa.

1. Perinteistä kiinnipitäjät eivät muuttaisi mitään vaan haluaisivat säilyttää kaiken ennallaan.
2. Sopeutujat muuttavat omaa käyttäytymistään säilyttäen sopusoinnun ymäristön ja oman elämänsä ja sosiokulttuurisen ympäristönsä välillä.
3. Tiedostavat oppijat ovat seikkailunhaluisia ja vastaavat uusiin tilanteisiin uusilla, yksilöllisillä ja luovilla tavoilla.

”Tiedostava oppiminen ja uutta luovat reagoivat ovat sellaisia tapoja suhtautua muutokseen, joita kasvattajat ja opettajat pitävät tavallisesti kaikkein kannustettavimpina.” (Tuomisto 1997, 47)

Täydennyskoulutuksessa mukana olevia voi kuvailla tiedostaviksi oppijoiksi.

Elinikäisen oppimisen mukaan ihmisellä on pyrkimys ja kyky kehittyä koko eliniän. Tarve elinikäiseen oppimiseen perustuu myös yhteiskunnan nopeaan ja jatkuvaan muuttumiseen. Muuttuvien olosuhteiden ja vaatimusten kanssa selviytyminen edellyttää jatkuvaa koulutusta. Työelämä ja ammatillisen toiminnan vaatimukset pakottavat kouluttautumiseen ja antavat mahdollisuuden eksperttiedessä, oman alansa asiantuntijuudessa, kehittymiseen.

Elinikäisen oppimisen prosessissa yksilön oma aloitteellisuus ja aktiivisuus on tärkeää. Elinikäinen oppija ei tyydy jo osaamaansa, vaan haluaa jatkuvasti tarkistaa asioiden tilan ja hahmottaa uusia ratkaisuja. Markkula & Suurla (ks. s. 25) pitävät tärkeänä sitä, että kiinnitetään huomiota oppimiseen kaikessa toiminnassa. On opittava oppimaan myös arkipäivän tapahtumista ja tiedostettava oppimistarve. Opiskelijoilla on intohimoinen suhtautuminen oppimiseen ja halu itsensä kehittämiseen ammatillisella tasolla.

Remeksen (1995) mukaan asiantuntija on työntekijä, joka kohtaa muutokset aktiivisesti ja joustaa niiden mukaan. Asiantuntija on sitoutunut jatkuvaan omakohtaiseen kasvuun ja oppimiseen. Täydennyskoulutuksessa opiskelijoilla ei ole tärkeää suorittaa opintoja mahdollisimman nopeasti. Opiskelijat haluavat oppia jatkuvasti uutta. Haastatteluissa opiskelijat ilmaisivat halukkuutta hakeutua uuteen

koulutukseen ja lisätä edelleen ammattipätevyyttään.

Kohonen & Leppilammen mukaan (1997) uuteen asiantuntijuuteen kuuluu asennoituminen työhön niin, että ajattelun uudistaminen, ammatillinen kasvu ja jatkuva oppiminen omakohtaisen pohdinnan kautta ovat arkipäivää. Ammattitaitoa voi laajentaa ottamalla uusia haasteita ja ammatillisia riskejä, esim. kokeileva opetustyö ja uusien ideoiden työstäminen luokassa. Täydennyskoulutuksessa on mahdollista saada uusia ideoita, joita voi kokeilla työssään.

Erityisopetus on nopeasti muuttuva ala. Ollakseen asiantuntija, on pakko ottaa selvää uusimmasta tutkimus- ja menetelmätiedosta. Tämä ei välttämättä edellytä täydennyskoulutukseen osallistumista, mutta elinikäistä oppimista ja jatkuvaa koulutusta, vaikkapa omatoimista.

5.4 Täydennyskoulutusta monimuoto-opetuksena jatkossakin

Monimuoto-opetus tarjoaa joustavan mahdollisuuden opiskelulle. Opiskelu ja työ voidaan liittää toisiinsa. Opiskelijan on mahdollista valita itse oma opiskeluaikansa ja opiskelu on sidoksissa paikkaan vain lähijaksojen aikaan. Tässä tutkimuksessa mukana olleista pisin opiskelumatka oli 1050 km. Jo lyhyemmistäkin matkoista karsiutuisi opiskelijoita paljon pois, jos opiskelu edellyttäisi suurempaa sidonnaisuutta Jyväskylään.

Ikäväli 38 - 50 vuotta on täydennyskoulutuksen aikaa. Tutkimuksessa ikäjakauma 28 - 55 vuotta (ka 44,430) ei ole yllätyksellinen. Ikäväli 38 - 50 vuotta on sellainen, jolloin ammattitutkinnosta on useimmiten kulunut aikaa vähintään kymmenen vuotta. Yli 50-vuotiaiden harveneva määrä selittyy eläkeiän väistämättömästä hitaasta lähestymisestä. Onneksi on myös elinikäisen oppimisen kannattajia. Erään opiskelijan kommentti olikin, ettei erityisopettaja/erityiskasvattaja ole valmis koskaan. Yli neljäkymmentävuotiailla perhetilanne on jo usein sellainen, ettei perheessä ole aivan pieniä lapsia. Tämä mahdollistaa irrottautumisen kotielämästä

opiskelun hyväksi.

5.5 Itseohjautuvuus kehittyy monimuoto-opetuksessa - tutorointiin kiinnitettävä huomiota

Tutkimukseni perusteella erityiskasvatuksen täydennyskoulutus on koulutus, joka vastaa kentän tarpeisiin. Koulutuksen sisällöt mahdollistavat joustavuuden ja henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatiminen tukee opiskelijan yksilöllistä kasvua itseohjautuvaksi oppijaksi. Opiskelun ja työn yhdistäminen mahdollistavat työssä oppimisen.

Monimuoto-opetukseen kuuluvat omakohtaiset tehtävät, joiden käyttö on perusteltua itseohjautuvuuden lisäämiseksi ja syvällisen oppimisen aikaansaamiseksi. Pelkkien luentojen kuunteleminen ei välttämättä takaa syvällistä asioihin perehtymistä. Luennot ja sitä seuraavat oppimistehtävät toteuttavat opetuksen tavoitteeksi asetettua syvällisen oppimisen aikaansaamista oppijoissa. ”Siirtämällä vastuuta selkeästi oppijalle itselleen sekä laatimalla oppimateriaalit ja arvosana muodolliseen suorittamiseen vaadittavat tehtävät omakohtaista prosessointia edellyttävään muotoon, halutaan parantaa oppimisen laatua. hypoteesina on, että opetuksen ja opiskelun uudelleen organisoinnilla pystytään siirtämään oppimisen painopistettä pois pintaoppimisesta kohti syväsuuntautunutta oppimistapaa ja oppimista.” (Koro 1993, 52)

Opiskelu edellyttää suurta itseohjautuvuutta, jota ei kaikilla opiskelijoilla heti alkuvaiheessa ole. Koulutuksen myötä itseohjautuvuus kasvaa. Haastattelujen perusteella käy ilmi, että useilla on opintojen alkuvaiheessa eräänlainen kypsyttelyvaihe, mutta kun selviää, ettei monimuoto-opetus ole kirjoista tenttimistä vaan omaa pohdintaa, orientoitumista tehtäviin oman työn kannalta, selkenee tavoite, ja opiskelijoista tulee hyvinkin itseohjautuvia. Monimuoto-opetus mahdollistaa hyvin työssä oppimisen.

Koulutuksessa parantamista opiskelijat toivoivat tutorointiin. Tutoreiden koettiin olevan kiireisiä ja koulutuspäivien kokoontumisissa tutorien ajan koettiin kuluvan opintomerkintöjen tekemiseen. Kriittisessä reflektiossa opiskelijan oma prosessi on tärkeä, samoin dialogi teorian ja käytännön välillä. Muistettava on, että dialogi kouluttajan ja opiskelijan välillä kuuluu kriittiseen reflektioon ja tukee kasvua uudistavaan oppimiseen. ” Perinteisen tiedon siirtämisen vaihtoehdoksi on noussut suuntaus, joka korostaa ajatteluprosessien opettamista. Tieteellisen ajattelun opettamisessa korostetaan tällöin oppijan oman aloitteisuuden merkitystä. Ongelmien havaitseminen, tiedon itsenäinen hankkiminen ja ongelmien ratkaiseminen ovat aktiivisen oppimisen oleellisia elementtejä. Tällaiset vaatimukset edellyttävät oppijan itsereflektion kehittämistä, tiedon jäsentämistä ja yleistämistä. Kun tieteellinen tieto on vahvasti sidoksissa yhteisöjen toimintaan, on opiskelijoiden hallittava myös tiettyjä sosiaalisia taitoja.”...”Tieteellinen teoreettinen ajattelu täytyy jotenkin ankkuroida todellisuuteen. Mielekäs kytkentä todellisuuteen löytyy konkreettien ilmiöiden kehityksen selittämisestä ja tuottamisesta. Aito teoreettinen käsite tunkeutuu näkyvien ilmiöiden taakse muutoksen ja kehityksen syihin. Empiiriset käsitteet pysähtyvät ilmiötason kuvailuun ja selittämiseen. Teoreettisten käsitteiden muodostaminen edellyttää historiallista perspektiiviä. Aitoja teoreettisia käsitteitä ei voida muodostaa vain ilmiön tämänhetkisen tilan kuvailusta. Kunkin tieteenalan ilmiöiden kehitystä selittävät teoreettiset käsitteet ovat tutkimustyön tuloksia.” (Hakkarainen & Kuutti 1990, 90-91)

Parannusta tutorointiin voisi saada esim. opiskelijan ehdottamalla pienryhmäohjaustilaisuuksilla. Erään haastateltavan tarkoittamalla ”asiallisilla” tilaisuuksilla, opiskelijoiden etätehtävien esittelyllä ryhmällä ja niiden yhteisellä pohtimisella pystyttäisiin tutortilaisuuksista saamaan enemmän irti.

Itseohjatussa oppimisessä ei ole kyse yksin ja eristyksessä oppimisesta. Ryhmässä ja ryhmältä oppimisesta voi olla suuri apu opiskelussa. ”Itseohjauksellisuus ei vaadi jättäytymistä ryhmätoiminnan ulkopuolelle. Usein sen onnistumisen edellytys on yhteisöllisyyden kautta koettu solidaarisuus ja siinä tapahtuva dialogi. Itseohjautuva oppija on vertaiselleen parhaimmillaan oppimisresurssi, jota on vaikea korvata

millään muulla resurssilla.” (Koro 1993, 24)

Monimuoto-opetuksessa opiskelijan itseopiskelulla on suuri merkitys oppimisessa. Opettajaa (tutoria) voi pitää virikkeiden antajana ja erilaisten oppimisprosessien käynnistäjänä. ”Oppiminen tapahtuu oppijassa itsessään ja on varsin subjektiivista, kunkin opiskelijan oman tietoisuuden ehdoilla tapahtuvaa muuttumista ja kehittymistä.” (Paakkola 1991, 28)

Paakkolan (1991) mukaan oppimistuloksia korkeakouluopinnoissa selittää eniten opiskelua edeltävät ominaisuudet, toisin sanoen aikaisemmat opiskelut. Kakkosena tulee opiskelijatovereiden merkitys ja kolmantena opettajat ja heidän vaikutuksensa. Etäopiskelussa opiskelijatovereiden ei olla yhtä kiinteässä suhteessa. Epävirallisia oppimisresurssien käyttöä tutkittaessa havaittiin opiskelijoiden nimeävän, työtoverit, esimiehet ja kollegat tärkeimmäksi oppimislähteiksi ja neuvonantajiksi. Toisena olivat kirjat ja kolmantena kurssitoverit sekä vapaaehtoinen opintopiiri. Paakkola toteaa opettajan vaikutuksen voivan tehostua ja jopa moninkertaistua jos lisätään opettajien ja opiskelijoiden henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen perustuvia yhteisiä älyllisiä kokemuksia. Haastatteluissa opiskelijat, jotka pitävät itseään itseohjautuvina, uskovat itseohjautuvuuden kehittyneen jatkuvan opiskelun myötä. Itseohjautuvuuden puutetta opiskelijat itse selittivät vanhamallisilla koulutusmuodoilla, joihin olivat tutkintoaikanaan tottuneet.

Tutoreilta kaivataan henkilökohtaistakin palautetta. On muistettava, etteivät kaikki opintojen alkuvaiheessa ole itseohjautuvia ja tuen tarpeen määrä opintojen aikanakin vaihtelee. Erään haastateltavan mukaan tutoroinnissa toteutettu työnohjausperiaate, jossa opiskelijalle ei anneta valmiita vastauksia, vaan hänet ohjataan itse pohtimaan ja löytämään vastauksensa, olisi parasta. ”Pelkkä arvosana tai suorituksen arvioiminen ”hyväksytyksi” ei anna opiskelijalle eväitä kehittymiseen. Hänen täytyisi sen sijaan saada tietää, millä tavoin oppia paremmin seuraavalla kerralla. Opiskelustrategioiden kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että opiskelija saisi työstään mahdollisimman välitöntä palautetta, mieluummin henkilökohtaisesti. Tämä voidaan järjestää erityisen palautetilanteen muodossa, jossa opintojaksolla esitettyjä

asioita käydään läpi ja niistä keskustellaan.” (Lonka & Lonka 1991, 66-75)

Ryhmäpalautetilaisuus voi olla erinomainen oppimistilaisuus. Luento, opintomatka, samasta aiheesta tehty etä-tehtävä voivat olla eri ihmisille erilainen oppimiskokemus. Näiden oppimiskokemusten jakaminen on rikastuttava kokemus. ”Palautetilanteessa tulisi noudattaa hienotunteisuutta, eikä yksittäisen opiskelijan vastauksia pitäisi julkisesti ruotia. Kuitenkin, jos kurssilla on kehittynyt hyvä ilmapiiri ja opiskelijat ovat aktivoituneet keskusteluun, he saattavat jopa toivoa palautetilannetta, jossa avoimesti saavat puolustaa omia vastauksiaan ja keskustella niistä. Tällöin käy ilmi, kuinka eri ihmiset ovat ymmärtäneet saman asian. Yhteinen palautetilanne on onnistuessaan oivallinen oppimiskokemus, kunhan se aina perustuu vapaaehtoisuuden periaatteeseen.” (Lonka & Lonka 1991, 14) Omien vastausten puolustaminen edellyttää oman näkökannan laajempaa tarkastelua ja kriittistä reflektointia. Jotkut tutorit ovat pitäneet hyviä palautetilaisuuksia, joissa opiskelijaryhmän oppimistehtäviä on käyty läpi yhteisesti. Tällaisessa tilaisuudessa opiskelijat voivat oppia toinen toisiltaan. Oppimistehtävän tuotos ei tarvitse aina olla essee, vaan se voi olla video- tai ääninauha, päiväkirja tms. Jotkut opiskelijat ovat näitä vaihtoehtoisia tapoja jo kokeilleetkin.

Valmiiden tietojen siirtämisestä pitäisi pyrkiä aktiiviseen tiedon tuottamiseen. Aktiivisen tiedonmaksamisen ensimmäisenä ehtona on vastuun siirtäminen oppimisesta opiskelijoille ja aitojen sisällöllisten oppimismotiivien muodostaminen. Monella motivointiin riittää tutkinnon suorittaminen ja todistus. Mutta jos pyritään työn kehittämiseen opiskelun avulla, on ratkaisevaa, mitä pyritään kehittämään. Kehittämistavoitteet voidaan määrittää opiskelijoille valmiiksi, mutta tavoitteiden asettaminen voi olla myös opiskeluprosessin merkittävä vaihe. Tässä kohtaa näen tutoroinnin taidon hienouden. Jos tavoitteena on pyrkiä saamaan todistus, mutta se ei riitä, vaan haluaa kehittää omaa työtään, on opiskelijallakin suuri vastuu tavoitteiden asettamisessa. Tutor on henkilö, joka osaa ohjata opiskelijaa itse asettamaan tavoitteensa. Asettaessaan itse tavoitteita, opiskelija joutuu pakostakin miettimään motiivejaan ja pohtimaan sitä, mitä hän on lähtenyt opiskelulta hakemaan. Mitä hän osaa, ja mitä ei. Miksi opiskelee, mitä ja miten. ”Oppimisvastuun siirtäminen

opiskelijoille ei saa rajoittua vain tavoitteiden ja motiivien muodostamiseen. Yhtä tärkeätä on lisätä oppilaiden vastuuta asioihin perehtymisestä ja tutkimisesta sekä oppimisen arvioinnista ja kontrollista. Luonnollinen vastakysymys kuuluu: miten voidaan antaa vastuuta sellaisesta mitä opiskelija ei vielä osaa, ja mikä sitten on opettajan rooli? Itse asiassa opettajan vastuu oppimisesta on näennäistä, koska opettaja ei voi oppia oppilaan puolesta. Kysymys on siitä, miten opiskelija saadaan tietoisesti ponnistelemaan etsiäkseen välttämättömät oppimisen välineet. Opettajan rooli aktiivisena tietoisien oppimisen ohjaajana on pikemminkin yhteistyökumppanin kuin oikean tiedon välittäjän rooli.” (Hakkarainen, Keskinen & Virtanen 1992, 80)

Koulutuksessa opiskelijat joutuvat tekemään itsenäisiä tehtäviään. Tehtävien tekeminen omasta työstä on mielestäni erittäin mielekästä. Opiskelijat saavat luentopäivillä uutta menetelmätietoa ja opintotehtävien myötä heillä pitäisi kehittyä kriittinen ajattelu ja käsitteiden itsenäinen muodostaminen. Tutoreiden tehtävä ei siis ole antaa oikeita vastauksia, vaan johdattaa opiskelijat hakemaan itse juuri sitä tietoa, mitä tarvitsevat ja muodostamaan itse käsitteitä oman tutkimuksensa kautta. Omat tehtävät ovat opiskelijoille tietynlaisia kehityshankkeita. Kehitys on aina muutosta. ”Kokonaisuutena oppimisprosessin tarkoituksena on tutkijan työskentelyn oppiminen tai jäljittely, ja se valmentaa oppilasta itse tuottamaan kehittämiskohteena olevaa ilmiötä kuvaavia käsitteitä ja teorioita, joita ei monimutkaisten järjestelmien analysoimiseksi yleensä ole valmiina saatavissa.” (Hakkarainen, Keskinen & Virtanen 1992, 82-83) Etä- tehtävien toteutus omassa työssä on työn tutkimista ja tukee työssä oppimista.

Hakkarainen, Keskinen ja Virtanen (1992) ovat myös todenneet, että oppimisen tason keskeinen kriteeri on oppimisen siirtovaikutuksen luonne. Oppiminen voi olla tilannesidonnaista. Tietojen opetuksen ja työhön perehtymisen yhdistäminen on mielekästä toteuttaa vuorottelemalla tieto-opetusta ja työn tutkimista. Tähän päästäänkin täydennyskoulutuksessa hyvin, kun opiskelija luentopäivien jälkeen pyrkii tutkimaan omassa työssään teoriassa oppimaansa. Teoriassa opitun voi käsitellä luennoiksi sekä myös itsenäiseksi tekstin lukemiseksi. Tekstin valintaan opiskelija pystyy vaikuttamaan itse laatiessaan hopsia yhteistyössä tutorinsa kanssa.

Oppijan itseohjautuvuus on sidoksissa oikeaan ohjaukseen. Tutor voi edistää opiskelijan itseohjautuvuutta. ”Oikea-aikaisella ja oikeamuotoisella ulkopuolisella ohjauksella voidaan itseohjausvalmiutta edistää. Tämän vuoksi onkin välttämätöntä, että oppijan ohjaus ja tuki suunnitellaan ja toteutetaan huolella.” (Lehtinen & Jokinen 1996, 14)

5.6 Monimuoto-opetus tukee työssä oppimista

Monimuoto-opetuksessa opiskelijat voivat laatia oman hopsinsa oman oppimistarpeensa mukaan. Etä-tehtävät on mahdollista kytkeä omaan työhön. Räsänen mukaan ammatillinen kasvu laajenee vähitellen. On muistettava, ettei kehittyminen ole automaattista, vaan kehittymiseen on mahdollisuus. Tärkeitä ovat oppijan omat valinnat, joilla hän rakentaa turvallisesti ammatillisen kasvunsa perustaa. Tietoa ja taitoa pitää hankkia asioista, joita ei vielä tunne. Työssään opiskelija oppii tietämään mitä hän jo osaa ja taitaa, ja mitä ei. Monimuoto-opetuksessa on mahdollista saada käytännön kokemusta ja uusinta tietoa. Oppimistehtävien sitominen omaan työhön antaa suurimman hyödyn opiskelusta. Kaikilla ei ole mahdollisuuksia kehittämishankkeen toteuttamiseen, mutta sellaisella olisi kaikista suurin hyöty; myös työpaikan kannalta.

Opiskelijan oppimisen kannalta olisi tärkeää saada työkaveritkin mukaan kokeiluihin ja arvostamaan koulutusta. Opettajalla on vapaus valita työmenetelmänsä itsenäisesti ja vapaus tietoon. Haastava ja kehittävä työyhteisö on monellekin opiskelijalle vielä haavekuva. Kaikki työpaikat eivät osaa arvostaa yksilöllisiä eroja tarpeeksi, eikä ihmisiä oteta huomioon mahdollisuuksina.

5.7 Monimuoto-opetus edistää kriittistä reflektointia

Monimuoto-opetuksessa opiskelija on itseopiskelija ja käy jatkuvaa vuoropuhelua itsensä ja ympäristönsä kanssa. Reflektiivisen oppimisen teorian mukaan yksilöllä on

tarve pätevään ja kriittisesti arvioituun tietoon. Mahdollista on kääntyä asiantuntijan puoleen. Luennoitsijoihin ja tutoreihin ei ole aina mahdollista olla yhteydessä. Ongelmiin voi hakea tietoa ja vastauksia itsenäisesti kriittisen keskustelun ja vuoropuhelun kautta.

Tutkimuksen perusteella täydennyskoulutus on pääsääntöisesti vastannut opiskelijoiden odotuksia. Opiskelijat voivat hyödyntää koulutusta työssään, tuntevat itsensä ammattitaitoisemmiksi ja viihtyvät paremmin työssään ja tarkastelevat työtään kriittisemmin. Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat mahdollistavat koulutuksen eriyttämisen opiskelijan toiveiden mukaan. Tämän mahdollisuuden näen erittäin hyväksi. Lähijaksoilla opittu teoria on mahdollista viedä käytäntöön ja itseään kiinnostavalta alueelta voi opiskella lisäkirjallisuutta. Kriittinen reflektointi työssä voi johtaa oivalluksiin ja toivottuun uudistavaan oppimiseen.

”Oppiminen merkitsee osallistumista, löytämistä, etsimistä. Mikäli ihminen haluaa kehittyä, hänen on opittava muodostamaan omat mielipiteensä, vaikka se toisinaan merkitsee erehtymistä ja uudelleen aloittamista. On etsittävä tutkimattomia polkuja ja kokeiltava uusia menetelmiä. Muussa tapauksessa tuloksena on parhaimmillaankin vain pelkkiä kirjanoppineita, pahimmillaan lukutoukkia tai kirjoista löytyviä fraaseja toistavia papukaijoja. Kirjat ovat toki mainioita työvälineitä, mutta niiden ei saa antaa estää omia tutkimusretkiä.”

Sabato 1990

6 POHDINTA

Mikä onkaan tulevaisuus? Opettajat, erityisesti erityisopettajat; tarvitaanko heitä?

Mikä on opiskelun merkitys opettajille? Mitä on opettajien ammattitaito tulevaisuudessa?

Tutkimuksen perusteella päädyn jo entuudestaan omaksumaani kantaan, että opiskelun olisi oltava osa opettajan työtä. Opettajien koulutustaso on eräs kriteeri arvioitaessa kouluja. Koulut, jotka arvostavat koulutusta ja kannustavat opettajiaan

jatkuvaan täydennyskoulutukseen, ovat valmiimpia sopeutumaan yhteiskunnan muutoksiin. Koulutettu, osaava henkilökunta pystyy parempiin saavutuksiin työssään ja on valmiimpi erilaisiin kehittämishankkeisiin. Koulujen arvostus lisääntyy, kun henkilöstöjen koulutustaso kohoaa.

Jotta henkilöstö on halukas opiskelemaan, tarvitaan opiskelun tukemista. Kunpa jatkossakin löytyisi työnantajia jotka tulevat vastaan koulutusmaksuissa. Tällä hetkellä opiskelijoista noin puolet maksaa kaiken itse. Mikä olisikaan opiskelijamäärä, jos työnantaja korvaisi koulutuksesta edes osan isommallekin joukolle. Erityisopetuksen tietämyksellä on entistä suurempi merkitys tulevaisuudessa, jossa yhä kiihtyvä kilpailu koulutuspaikoista ja työpaikoista voi tehdä erityisoppilaista syrjäytyneitä. Tarvitaan osaajia, erityiskasvatuksen puolestapuhujia. Erityisoppilas, josta erityisopetuksen tuella tehdään työelämään osallistuva yksilö, on yhteiskunnalle tuottava. Päinvastoin kuin koulutus- ja uraputkesta sivuun jäänyt ikuinen autettava. On muistettava myös se, että ihmisoikeuksiin kuuluu taata oikeus oppia kaikille. Jos ei ole ”opetustaiteilijoita”, jotka hallitsevat myös erityisopetuksen, jää tämä oikeus vain sanahelinäksi. Mietittäköön erityisopettajien kouluttamista ja jatkuvaa täydennyskoulutuksen merkitystä koko yhteiskunnan kannalta. Koulutuksen tukeminen kannattaa! Tulevaisuuden työelämän haasteista selviäminen edellyttää kykyä vastata jatkuvasti muuttuviin osaamistarpeisiin. Koulutuksesta on oltava hyötyä yksilölle, mutta myös yhteisölle. ”Etenkin ammatillisen koulutuksen vaikuttavuutta tarkastellaan myös yhteisön kannalta: yhteiskunnallisesti relevantin koulutuksen on palveltava paitsi yksilön myös työelämän ja kulttuurin tarpeita.” (Lehtinen & Jokinen 1996, 8) Koulutus 2000-projektin (Peltonen, 1987) kehitysnäkymien mukaan opettajan työn arvostus tulee kasvamaan. Monimuoto-opetusta tullaan käyttämään yhä enemmän ja itseopiskeluun motivoituminen on tärkeää. Yliopistot kouluttavat ammatti-ihmisiä, joiden tulee olla valmiita jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja muuttuvien vaatimusten kohtaamiseen. Heillä tulee olla sivistyksellisiä ja kulttuurisia valmiuksia toimia yhä kansainvälistyvämässä maailmassa. Peltonen on määritellyt ajan 1980-2000 ns. neljänneksi vaiheeksi, jossa yleistilan nimi on elinikäinen oppiminen. Yleispäämääränä ovat tiedot, taidot, asenteet tasapainoisesti, elämän rikastuttaminen. Opiskelu on luonnollinen osa elämää ja työtä, ja opittu koetaan

arvokkaaksi. Pyrkimyksenä on jatkuva yksilöiden ja yhteisöjen kehittäminen ja kehittyminen. Elinikäinen oppiminen on joustavaa sopeutumista. Sopeutuminen ei ole alistumista, ei vanhaan pitäytymistä, vaan itsensä, työnsä ja ympäristönsä kehittämistä. Uralla eteneminen on kiinni ammattitaidosta, yhteistyökyyvystä ja valmiudesta kehittää itseään.

Opettaja on koulun kehittämisen sydän. Koulu kehittyy, jos opettaja kehittyy. Tätä opettaja voi tehdä, jos hän on sitoutunut työhönsä ja sen kehittämiseen. Parhaisiin tuloksiin päästään, kun opettajalla on juurtunut näkemys siitä, että parhaisiin tuloksiin päästään oman sisäisen kehittämismotivaation ja siihen liittyvän itsearvioinnin kautta. Kehittämällä itseään yksittäinen opettaja voi kehittää myös työyhteisöään. (Kohonen & Leppilampi 1994, 272-276)

Koulun tuloksellisuutta ovat pohtiessaan Kohonen & Leppilampi (1994) ovat tulleet tulokseen, että koulun täytyy keskittyä sekä henkilöstöönsä että asiakkaisiinsa. Laatukoulussa oppilas on aina koulun ensisijainen asiakas. Laatukoulussa koulun jokainen jäsen sitoutuu jatkuvaan kehittymiseen sekä henkilökohtaisesti että yhteisönä. Tällöin yksittäinen opettaja pitää velvollisuutenaan kouluttautumista ja koulu satsaa, eli käytännössä antaa rahaa ja tukee tätä pyrkimystä. Kouluttautuva opettaja on laatukoulun voimavara. Työmuotojen monipuolisuus ja tarkoituksenmukaisuus ovat asiantuntemuksen ohella opettajan ammattitaidon perusta. Ammattitaitoinen opettaja ymmärtää oppilaiden erilaisuutta ja ottaa yksilölliset tarpeet huomioon opetusjärjestelyissä. Enenevässä määrin korostetaan sitä, että rehtori on koulun pääoppija ja että myös opettajana kehittyminen on jatkuvaa opiskelua. Opettaja oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä on osa taitavan opettajan arkipäivää.

Tulevaisuusajattelusta Hirsjärvi & Remes (1988, 120-121) nostavat esiin tulevaisuusajattelun tärkeimpiä piirteitä. Näitä ovat:

- kyky tehdä suunnitelmia tulevaisuuden varalle, laatia tulevaisuusnäkyviä.
- Suunnitelmien toteutumisten seuranta ja muovailu kuuluvat asiaan.
- kyky arvioida nykyhetken päätösten pitkän tähtäyksen seuraukset

- kyky systeemiajatteluun ja vaihtoehtojen ajattelemisen taito. Kyky hahmottaa kokonaisuuksia, kuin myös osia, sekä taito nähdä moninaisia syitä ja vaikutuksia
- kyky havaita erilaisia mutkikkaitakin riippuvuussuhteita ja arvioida niiden merkitystä.

Ihmisten tulevaisuusajattelu voi erota kahdessa olennaisessa suhteessa: *miten paljon* ihmiset ajattelevat tulevaisuutta ja *miten pitkälle* he yrittävät nähdä tulevaisuuteen.

Tällaista tulevaisuusajattelua tarvitsevat mielestäni myös opettajat. Heidän on kyettävä arvioimaan eri päätösten vaikutus pitkällä tähtäyksellä. Heillä on oltava kykyä laatia suunnitelmia tulevaisuuden varalle, ja tarvittaessa nopeastikin pystyttävä muokkaamaan niitä. Erityisopettajat tarvitsevat taitoa arvioida erilaisia riippuvuussuhteita ja niiden merkitystä. Koulutustaso tulee yleisesti laajenemaan ja erikoistumisen suuri tarve tulee kasvattamaan yleistaitavien ihmisten osuutta. Yhteiskunnassa tullaan tarvitsemaan pitkälle koulutettuja ja päteviä ihmisiä. Tarvitaan henkilöitä, joilla on laaja yli tieteenalojen ulottuva näkemys ja kyky ajatella yli erikoisalojen rajojen. Näin korostuu tarve ns. uudistuvaan oppimiseen ja ilmiöiden kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen.

Uudistavalla oppimisella tarkoitetaan sellaisia oppimisen muotoja, joiden avulla pyritään tietoisesti muutoksiin, ongelmien uudelleen muotoiluun ja uusiin ratkaisumalleihin. Keino tähän on luova ajattelu, jonka lähtökohtana ei ole vain yksi oikea vastaus ja sen löytäminen. Uudistavassa oppimisessä korostuu holistisuuden periaate; ongelmat pyritään käsittelemään luonnollisissa, laajoissa yhteyksissä. On ensin hallittava yksityiskohdat, yksinkertaiset käsitteet ja tiedot. Sen jälkeen voi siirtyä ideoiden ja peruskäsitteiden oivaltavaan hallitsemiseen, eli käyttämään niitä yhä mutkikkaammissa malleissa ja yhteyksissä. Tulevaisuusajattelu ja uudistava oppiminen edellyttävät opettajilta täydennyskoulutusta.

Aikuisen oppimiseen vaikuttavat monet seikat (Vaherva & Ekola, 1989, 124). Aikuisopiskelijalla on tietyt kehitysvalmiudet ja kokemukset oppimisesta. Nämä vaikuttavat motivaatioon, samoin kuin persoonallisuus ja fyysinen tilakin. Aikuinen

kaipaa oppimistoiminnalta tuloksellisuutta. Opetuksessa hän haluaa itselleen sopivat oppimisen ohjaustoimenpiteet ja opetuksessa täytyy olla sosiaalisemotionaalisesti oppimista edistävä tila. Kulttuurin ja lähiympäristön velvoitteet ja elinolosuhteet vaikuttavat suuresti aikuisopiskelijan motivoitumiseen ja jaksamiseen. Tärkeä on myös koulutuksen aikainen elämäntilanne. Tämä voi vaikuttaa opiskelun keskeyttämiseen tai siirtämiseen. Elämäntilanne vaikuttaa paljon opiskelumotivaatioon. On jaettava aikaa työn ja opiskelun kesken. Pitkäkestoisissa koulutuskokonaisuuksissa, opiskelija kuluttaa päivisin energiansa työssä ja opiskelee iltaisin. Opiskelun ohessa kevennys on paikallaan. ”Vaihtelu, vapaamuotoiset työtavat, opiskeluun liittyvä viihde ja sosiaalinen yhdessäolo lieventävät rasitusta heikentämättä silti oppimisen tehokkuutta. Jos opiskelija kokee saavansa koulutuksesta sitä, mitä odotti, ja vielä miellyttävällä tavalla opiskellen, kasvaa koulutuksen vetovoima ratkaistessa ajankäyttöä kilpailevien vaihtoehtojen välillä”. (Vaherva & Ekola 1986, 125)

Onnistuneen koulutuksen suunnittelu ja toteuttaminen vaatii em. asioiden ymmärtämistä. Tyytyväinen asiakas on maksava asiakas, tyytymätön on pian entinen asiakas. Koulutuksensa itse maksavat aikuiset ovat vaativia asiakkaita. Erään tyytyväisen haastateltavan toteamus olikin: ”Ihanaa, kun voi tällä tavoin kaiken ikäisenä opiskella, ja koko ajan oppia!”

LÄHTEET

- Ahonen, M., Mäki-Komsi, S. & Pajunen, R. 1998. Tietoverkot osana avoimia oppimisympäristöjä. Teoksessa Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 108-131.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1998. Mezirow - itseohjautuvuuskeskustelun toisinajattelija. Aikuiskasvatus 4 (1), 59-63.
- Aikuisten oppimisen uudet muodot. 1993. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Kansanvalistusseura 1993, Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Aittola, T. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 59-89.
- Elinikäinen oppiminen. 1994. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hakkarainen, P., Keskinen, R. & Virtanen, H. 1992. Ammatinhallinnan kehittäminen aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Vapokustannus. Opetushallitus. Aikuiskoulutuksen linja.
- Hakkarainen, P. & Kuutti, K. 1990 Tutkimusprosessi opetuksen ja oppimisen paradigmana - kokemuksia seminaariopetuksesta. Teoksessa Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä. Hakkarainen, P., Järvinen, A. & Nuutinen, A. (toim.) Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B nro 58, Teoriaa ja käytäntöä, 89-99.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. 1988. Suomalaisen koulutuksen tulevaisuudenkuvat. Keuruu: Otava.
- Hämäläinen, K. & Haimi, H. 1995. Koulutuksen arviointi- esimerkkinä yliopistollisen täydennyskoulutuksen laadun arviointi. Teoksessa Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Jakku-Sihvonen, R. 1989. Yliopistoista myös aikuisoppilaitoksia. Teoksessa Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. Pieksämäki: Kirjastopalvelu Oy, 86-92.
- Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava.
- Kauppi, A. 1989. Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kauppi, R. 1991. Elinikäisestä kasvatuksesta. Teoksessa Raivola, R. & Ropo, E. (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, julkaisusarja A. Tutkimusraportti n:o 49, 15-29.
- Kiviniemi, K. 1993. Monimuoto-opetus kriittisen ja tiedostava opiskeluprosessin mahdollistajana. Teoksessa Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen. Opetus 2000. Juva: WSOY, 31-59.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Kontiainen, S. 1989. Aikuisopiskelu muutoksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Aikuisopiskelun yleisten kehittämissuunnitelmien ja teoreettisten lähestymistapojen tarkastelua. Teoksessa Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. Pieksämäki: Kirjastopalvelu Oy, 95-116.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98.
- Koro, J. 1996. Oppijan itseohjautuvuus -edellytys aikuiskoulutuksen uudistumiselle. Tutkimus- ja menetelmätieto 1/1996. Jyväskylän yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä.
- Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. 1989. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. . Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Pieksämäki: Kirjastopalvelu Oy.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Juva: Atena Kustannus
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

- Lonka, K. & Lonka, I. 1991. Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille.
Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Markkula, M. & Suurla, R. 1997. Elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt.
Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (1997:14) liite. Helsinki:
Cosmoprint Oy.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa.
Helsinki: Painotalo Miktor.
- Niemelä Seppo. 1997. Oppivan ryhmän uusi tuleminen tietoyhteiskunnassa.
Teoksessa Sallila, P. & Tuomisto, J. (toim.) Työn muutos ja oppiminen.
Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen
Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 173-198.
- Niemelä, S. 1998. Elinikäinen oppiminen ja osaamisyhteiskunnan haasteet.
Teoksessa Arkipäivän oppiminen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen
Tutkimusseura. Saarijäsvi; Gummerus Kirjapaino Oy, 15-29.
- Outinen M., Holma T. & Lempinen K. 1994. Laatu ja asiakas. Laatutyöskentely
sosiaali- ja terveysalalla. Juva: WSOY.
- Paakkola, E. 1991. Johdatus monimuoto-opetukseen. Helsinki:
Ammattikasvatushallitus. VAPK-kustannus.
- Pasanen, T. & Ruuskanen, J. 1989. Itseohjautuva oppiminen ja sen mahdollisuudet
opettajien täydennyskoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro
gradu -tutkielma.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan
pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
N:o 36.
- Peltonen, M. 1987. Koulutus 2000. Perustietoja ja suuntaviivoja koulutuksen
kehittämiseksi. Aavaranta- sarja n:o 5. Keuruu: Otava.
- Remes, P. (toim.) 1995. Asiantuntijaksi oppiminen. Tutkimusohjelman lähtökohdat.
Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Työpapereita n:o 1.
Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Rinne R., Kivinen O. & Ahola S. 1992. Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit. Turun yliopisto. Koutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 10.
- Ropo, E. 1991. Opettajaeksperttiyden kehittyminen - tutkimustuloksia ja näkökulmia. Aikuiskasvatus 3/1991.
- Rytönen, K. 1993. Opettajaksi kasvamassa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylän yliopistopaino, 133-136..
- Räsänen, J. 1994. Työvalmennus. Opetus ja oppiminen käännekohdassa. Juva: WSOY.
- Tuomisto, J. 1994. Elinikäisen oppimisen muodot- teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Elinikäinen oppiminen 35, 13-45.
- Tuomisto, J. 1997. Työelämän uudet oppimisvaatimukset - lähtökohdat, haasteet ja ongelmat. Teoksessa Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 153-172.
- Vaherva, T. 1989. Elinikäisen oppimisen edellytyksistä. Teoksessa Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. Pieksämäki: Kirjastopalvelu Oy, 117-131.
- Vaherva, T. & Ekola, J. 1986. Aikuisten opettamisen taito. Radion aikuiskasvatussarjan kolmannen osan oppikirja.
- Vaherva, T. & Renko T. Jatkuva koulutus tutkimuskohteena. Suomen Akatemian julkaisuja 3/89. Valtion painatuskeskus.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Konstruktiivinen tutkimus laadun arviointivälineen kehittämiseksi. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka.
- Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. (toim.) 1992. Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

LIITE 1 KYSELYLOMAKE**Rannanheimo Sinikka****1****PRO GRADU -TUTKIMUS****Jyväskylän yliopisto
erityispedagogiikan laitos****Vastaa jokaiseen kysymykseen valitsemalla sopiva vaihtoehto (ympyröi, rasti) tai kirjoita vastaus sille osoitettuun tilaan.****1. Sukupuoli: 1. Mies 2. Nainen****2. Ikä vuosina: _____****3. Asuinpaikka: _____ Matka Jyväskylään (km) _____****4. Sivillisääty: 1. Naimaton 2. Avoliitossa 3. Avioliitossa 4. Eronnut 5. Leski****5. Koulutus:****1. Ylioppilas 2. Opistoasteen ammattitutkinto 3. Korkea-asteen ammattitutkinto****Mikä? _____ Mikä? _____****6. Työpaikka:****1. Lastentarha 2. Ala-aste 3. Ylä-aste 4. Muu, mikä _____****7. Työtehtävät:****1. Emu 2. Eha I 3. Eha II 4. Esy 5. Muu, mikä _____****8. Täydennyskoulutus aloitettu: (esim. 8/96) _____****Suunniteltu opintojen valmistumisaika: _____**

2

9. Koulutukseen hakeutuminen:

1. Oma-aloitteisesti 2. Työnantajan kehotuksesta 3. Työkaverin kehotuksesta
4. Muuten, miten _____

10. Tietoa koulutuksesta sain:

1. Koululle tulleesta kurssiesitteestä 2. Opettaja-lehdestä 3. Työnantajalta
4. Työkavereilta 5. Muuten, miten _____

11. Koulutuspaikan valinta:

1. En miettinytkään muita vaihtoehtoja, miksi _____
2. Jouduin valitsemaan useista vaihtoehdoista ja
valitsin Jyväskylän, koska _____

12. Koulutuksen kustannukset:

1. Maksan kaikki itse 2. Työnantaja maksaa osan, mitä _____
3. Työnantaja maksaa kaiken

13. Koulutusjaksoille osallistuminen:

1. Osallistun kaikille jaksoille 2. Osallistun valikoiden, mitä _____

14. Ryhmän (tutorin) valinta:

Mikä ryhmä _____ millä perusteella - _____

15. Erityispedagogiikan opiskelu on mielestäni:

Helppoa 1 2 3 4 5 Vaativaa
 Antoisaa 1 2 3 4 5 Tylsää, ei kiinnostavaa

16. Täydennyskoulutuskeskuksen järjestämä opetus on mielestäni:

Laadukasta 1 2 3 4 5 Huonoa
 Tieteellisesti
 ajankohtaista 1 2 3 4 5 Ajastaan jäljessä

Erityisen tyytyväinen olen ollut, mihin: _____

Erityisen pettynyt olen ollut, mihin: _____

Toivottavaa olisi, että _____

17. Tutor-tilaisuudet ovat mielestäni:

Laadukkaita 1 2 3 4 5 Huonoja
 Tieteellisesti
 ajankohtaisia 1 2 3 4 5 Ajastaan jäljessä

18. Annetut etä-tehtävät ovat mielestäni:

Laadukkaita 1 2 3 4 5 Huonoja
 Tieteellisesti
 ajankohtaisia 1 2 3 4 5 Ajastaan jäljessä

19. Koulutuspäivien antamaa tietoutta voin hyödyntää työssäni:

En lainkaan 1 2 3 4 5 Erittäin paljon

20. Tutor- opastuksesta on hyötyä työssäni:

Ei lainkaan 1 2 3 4 5 Erittäin paljon

21. Etä-tehtävistä on hyötyä työssäni:

Ei lainkaan 1 2 3 4 5 Erittäin paljon

22. Kokonaisuudessaan koulutuksesta on hyötyä työssäni:

Ei lainkaan 1 2 3 4 5 Erittäin paljon

23. Oltuani koulutuksessa saan uusia ideoita työhöni:

En koskaan 1 2 3 4 5 Erittäin usein

24. Oltuani koulutuksessa kokeilen uusia ideoita työssäni:

En koskaan 1 2 3 4 5 Erittäin usein

25. Oltuani koulutuksessa jaan tietoni muillekin työpaikalla:

En koskaan 1 2 3 4 5 Erittäin usein

26. Saan muutkin mukaan uusiin kokeiluihin:

En koskaan 1 2 3 4 5 Erittäin usein

27. Koulutus lisää ammattitaitoani:

Ei lainkaan 1 2 3 4 5 Erittäin paljon

28. Koulutus vastaa odotuksiani:

Ei lainkaan 1 2 3 4 5 Erittäin paljon

5

OHJE: Lue jokainen kohta tarkasti. Käytä alla olevaa asteikkoa ja valitse numero, joka parhaiten kuvaa Sinua. Merkitse numero tyhjälle paikalle kysymyksen eteen.

1 täysin väärin

2 enimmäkseen väärin

3 enimmäkseen totta

4 täysin totta

- 1. Täydennyskoulutus on tarpeellista työssä jaksamisen vuoksi**
- 2. Täydennyskoulutus on ammattitaidon ylläpitämistä**
- 3. Täydennyskoulutuksen pitäisi olla pakollista**
- 4. Opettajan kouluttautuminen hyödyttää oppilaita**
- 5. Koulutuspäivät ovat pelkkää hupia**
- 6. Etä-tehtävien tekeminen on ajanhukkaa**
- 7. Kyllä koulutuspäivät kotiolut voittaa**
- 8. Työnantajani arvostaa koulutustani**
- 9. Koen koulutuksen työn ohessa liian työlääksi**
- 10. Tutorini antaa minulle tarpeeksi henkilökohtaista ohjausta**
- 11. Olen usein yhteydessä ryhmäni jäseniin koulutustilaisuuksien ulkopuolella**
- 12. Saan apua opiskelukavereiltani tarvittaessa**
- 13. Pystyn vaikuttamaan koulutuspäivien sisältöön**
- 14. Täydennyskoulutus antaa rahoille vastinetta (hintalaatu)**
- 15. Koulutuksen myötä olen työssäni pätevämpi**

- ___16. Olen enemmän ajan tasalla kuin työkaverini
- ___17. Viihdyn työssäni paremmin kuin ennen koulutusta
- ___18. En ole saanut vastauksia asioihin, joihin olen halunnut
- ___19. Työkaverini kokevat koulutukseni tuhlauksena
- ___20. Koulutuksen myötä saan lisäpalkkaa
- ___21. Koulutuksen voin hyödyntää hakeutumalla uuteen työhön
- ___22. Tarkastelen omaa työtäni kriittisesti
- ___23. Suhtaudun oppilaisiini erilailla kuin ennen
- ___24. Opintojen loppuunsaaminen mahdollisimman nopeasti on minulle tärkeää

Lisäksi haluan sanoa, että:

Mielelläni suostun myös tarkempaan haastatteluun: 1. En 2. Kyllä

Jos kyllä, niin nimi ja yhteystiedot:

LIITE 2 SPSS-testiliitteistö

t-tests for Independent Samples of SP Sukupuoli

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
OPELA Täydennyskoulutuskeskuksen järj. opetus				
Mies	15	2,0000	,845	,218
Nainen	64	2,2656	,802	,100

Mean Difference = -,2656

Levene's Test for Equality of Variances: F= ,705 P= ,404

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	-1,14	77	,256	,232	(-,728; ,197)
Unequal	-1,11	20,33	,282	,240	(-,766; ,235)

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
TULA Tutor-tilaisuudet ovat mielestäni				
Mies	15	2,7333	1,033	,267
Nainen	64	2,9688	1,069	,134

Mean Difference = -,2354

Levene's Test for Equality of Variances: F= ,001 P= ,973

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	-,77	77	,442	,305	(-,842; ,371)
Unequal	-,79	21,60	,438	,298	(-,855; ,384)

Jatkuu

t-tests for Independent Samples of SP Sukupuoli

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
ETALA Annetut etätehtävät ovat mielestäni				
Mies	15	2,6667	,976	,252
Nainen	63	2,5714	,817	,103

Mean Difference = ,0952

Levene's Test for Equality of Variances: F= ,277 P= ,600

t-test for Equality of Means				95%	
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	,39	76	,697	,244	(-,390; ,581)
Unequal	,35	18,95	,730	,272	(-,475; ,665)

t-tests for Independent Samples of SP Sukupuoli

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
HYOTY Kokonaisuudessaan koulutuksesta on hyöty				
Mies	15	4,1333	,640	,165
Nainen	65	4,2769	,740	,092

Mean Difference = -,1436

Levene's Test for Equality of Variances: F= 1,994 P= ,162

t-test for Equality of Means				95%	
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	-,69	78	,490	,207	(-,556; ,269)
Unequal	-,76	23,48	,455	,189	(-,534; ,247)

Jatkuu

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean

KRII Tarkastelen omaa työtäni kriittisesti				
Mies	15	3,2000	,561	,145
Nainen	64	3,5469	,532	,067

Mean Difference = -,3469

Levene's Test for Equality of Variances: F= 2,230 P= ,139

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff

Equal	-2,25	77	,027	,154	(-,654; -,040)
Unequal	-2,18	20,34	,041	,159	(-,679; -,015)

t-tests for Independent Samples of SP Sukupuoli

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean

KOUAT Koulutus lisää ammattitaitoani				
Mies	15	4,1333	,990	,256
Nainen	65	4,1538	,712	,088

Mean Difference = -,0205

Levene's Test for Equality of Variances: F= 1,045 P= ,310

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff

Equal	-,09	78	,926	,220	(-,459; ,418)
Unequal	-,08	17,49	,940	,271	(-,590; ,549)

jatkuu

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
OHJ Tutorini antaa minulle tarpeeksi henkilö				
Mies	15	3,0000	1,134	,293
Nainen	64	2,7500	,816	,102

Mean Difference = ,2500

Levene's Test for Equality of Variances: F= 3,793 P= ,055

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	,99	77	,327	,253	(-,254; ,754)
Unequal	,81	17,55	,431	,310	(-,403; ,903)