

Hanna Turkki

**OPISKELUN KOETTU MIELEKKYYS  
AMMATILISESSA TÄYDENNYSKOULUTUKSESSA  
"Filosofian opettaminen lukiossa" -kurssi tapausesimerkkinä**

Pro gradu-tutkielma  
Kevätlukukausi 1997  
Kasvatustieteen laitos  
Jyväskylän yliopisto

Turkki Hanna. OPISKELUN KOETTU MIELEKKYYS AMMATILISESSA TÄYDEN-  
NYSKOULUTUKSESSA. "Filosofian opettaminen lukiossa" -kurssi tapausesimerkinä.  
Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Kevätlu-  
kukausi 1997. 64 sivua + 1 liite.

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opiskelun koettua mielekkyyttä ammatillisessa täydennyskoulutuksessa. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämää "Filosofian opettaminen lukiossa" -kurssia käytetään tapausesimerkinä ammatillisesta täydennyskoulutuksesta. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat 25 ko. kurssille osallistunutta henkilöä, joista 18 haastateltiin teemahaastattelulla. Haastattelut litteroitiin ja ne analysoitiin luokittelumenetelmää käyttäen. Lähtökohtana tutkimuksessa oli, että aikuisopiskelussa opiskelun mielekkyyden kokemiseen vaikuttavat monet opiskelutilanteissa esiintyvät tekijät, jotka liittyvät opiskelijaan itseensä, opiskelun tavoitteisiin, opiskelutalanteisiin, opiskelusta saatavaan hyötyyn sekä opiskeluympäristöön. Opiskelu koetaan mielekkääksi, jos tarve opiskella lähtee opiskelijasta itsestään, opiskelulla on selkeät tavoitteet, sisällöt ovat ymmärrettäviä, kiinnostavia ja relevantteja ja opiskelusta koetaan saatavan konkreettista hyötyä omiin työ- tai yksityiselämän ongelmiin.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että osallistujilla oli kurssilla opiskelulle selkeä ammatillinen ja konkreettinen tavoite: parantaa omia valmiuksia opettaa filosofiaa lukiossa. Kurssin asiasisällöt koettiin hyvinä, sillä ne vastasivat lukion filosofian oppisisältöjä. Toisinaan kurssin asiat ja niiden käsittelytapa koettiin hieman liian abstraktiksi. Dialogimenetelmää - joka oli keskeinen kurssilla käsitelty asia - pidettiin mielenkiintoisena asiana kurssilla, mutta sen sovellettavuutta lukio-opetuksessa epäiltiin. Muut sisällöt koettiin hyvin kouluun sovellettavina. Koulutustilanteet koettiin pääosin myönteisesti. Monimuotomenetelmä soveltui osallistujien mielestä hyvin aikuisopiskelijoille. Kouluttajien asiantuntemukseen oltiin tyytyväisiä, joskin heidän erilainen tyylinä vetää opetustilanteita herätti kritiikkiäkin. Muut osallistujat koettiin myönteisesti ja ilmapiiriä pidettiin hyvänä, tosin alussa varovaisena. Kurssin antia pidettiin hyvin työelämään sovellettavana, ainoastaan dialogimenetelmän osalta sovellettavuutta epäiltiin. Kurssin konkreettisuus ja läheinen yhteys työelämään koettiin hyvänä, joskin sitä olisi voinut vielä lisätäkin. Kurssin antia on sovellettu omassa opetuksessa, joten kurssista on koettu olleen konkreettista hyötyä työelämässä. Kurssilta saatiin aineksia myös oman henkilökohtaisen elämän ongelmien ymmärtämiseen.

Tämä tutkimus on pienimuotoinen laadullinen tapaustutkimus, jolla ei pyritä laajaan yleistämiseen. Näillä tuloksilla on merkitystä lähinnä koulutuksen järjestäjälle koulutuksen kehittämisessä, mutta niitä voi suhteuttaa vastaavatyypiseen ammatilliseen täydennyskoulutukseen.

ASIASANAT: aikuisopiskelu, aikuisten oppiminen, mielekkyys, ammatillinen täydennyskoulutus

## SISÄLTÖ

1. JOHDANTO .....	4
2. OPISKELUN JA OPPIMISEN MIELEKKYYS .....	7
2.1 Mitä on opiskelun ja oppimisen mielekkyys? .....	8
2.2 Opiskeluun liittyvät yksilön relevanssirakenteet .....	9
2.3 Opiskelun mielekkyyden kokeminen aikuisilla .....	12
3. AIKUINEN OPPIJANA JA OPISKELIJANA .....	15
3.1 Aikuisoppimisen teorioita .....	15
3.1.1 Knowlesin andragoginen malli .....	16
3.1.2 Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli .....	17
3.1.3 Jarvisin aikuisten oppimisen teoria .....	18
3.1.4 Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoria .....	20
3.1.5 Yhteenveto aikuisoppimisen teorioista .....	21
3.2 Aikuisopiskelijan muotokuva .....	23
3.2.1 Ketkä osallistuvat aikuisopiskeluun? .....	23
3.2.2 Miksi aikuinen opiskelee? .....	23
3.2.3 Opiskelun esteitä .....	24
3.2.4 Fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät aikuisten oppimisessa ja opiskelussa .....	25
4. TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS .....	27
5. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT .....	30
6. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	32
6.1 Tutkimukseen osallistuneet henkilöt .....	32
6.1.1 Filosofian opettaminen lukiossa-kurssi .....	32
6.2. Tutkimusmenetelmä .....	33
6.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi .....	36
6.3.1 Perinteiset luotettavuuden arvioinnin kriteerit .....	36
6.3.2 Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi .....	37
6.3.2.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden parantaminen .....	38
6.3.3 Tämän tutkimuksen luotettavuus .....	38
7. TULOKSET .....	41
7.1 Opiskelulle asetetut tavoitteet .....	41
7.2 Käsitteitä kurssilla opiskelun mielekkyydestä .....	42
7.2.1 Kurssin sisältö .....	42
7.2.2 Koulutustilaisuuden kokeminen .....	45
7.3 Käsitteitä kurssin hyödyistä .....	51
7.3.1 Kurssin hyöty omassa työssä .....	51
7.3.2 Kurssin merkitys muilla elämäalueilla .....	53

8. POHDINTA .....	55
8.1 Tulosten yhteenveto .....	55
8.1.1 Kehittämisehdotuksia kurssille .....	56
8.2 Tulosten tarkastelua .....	57
8.3 Tutkimuksen tarkastelua .....	59
LÄHTEET .....	61
LIITTEET .....	65

# 1. JOHDANTO

Aikuiskoulutus lisääntyi voimakkaasti 80- ja 90-luvuilla ja aikuiskoulutuksen merkitys näyttää yhä kasvavan. Aikuiskoulutuksen lisääntymiseen on vaikuttanut suomalaisen yhteiskunnan elinkeinorakenteen ja teknologian nopeat muutokset, jotka 80-luvulla nostivat esiin erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistarpeet (Alanen 1992, 11). Yhteiskunnan muuttuminen edellyttää aikuisilta tulevaisuudessakin joustavuutta ja valmiutta jatkuvaan uuden tiedon oppimiseen sekä työelämässä että vapaa-aikana. Jatkuvan koulutuksen ja elinikäisen oppimisen periaate, joka oli 70- ja 80-lukujen aikuiskoulutuksen kehittämisperiaate, pätee yhä edelleen.

Aikuiskoulutus voidaan laajasti jakaa yleissivistävään ja ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Ammatillinen aikuiskoulutus on lyhyesti määritellen ammattiin valmentavaa, ammattitaitoa ylläpitävää tai lisäävää koulutusta, joka on tarkoitettu jo työelämässä toimiville tai siihen hakeutuville aikuisille (Alanen 1992, 65). Ammatillinen aikuiskoulutus jaotellaan seuraavasti (Alanen 1992, 67):

1. Aikuisten ammatillinen peruskoulutus, joka tapahtuu koulujärjestelmän ulkopuolella. Sisältää sekä ammatillisia yleisvalmiuksia kehittävän että tiettyihin ammattitehtäviin erikoistavan peruskoulutuksen.

2. Ammatillinen lisäkoulutus on ammatillisen peruskoulutuksen saaneille tai muulla tavoin ammatin hankkineille järjestettyä täydennys-, jatko- ja uudelleen koulutusta sekä työtehtäviin perehdyttämistä.

- 2.1 Ammatillinen täydennyskoulutus pitää kehityksen tasalla niiden ammattitehtävien hoitamisessa, jotka kuuluvat koulutettavan toimeen tai ammattiasemaan. Täydennyskoulutus voi olla työtehtäviin liittyvää tai ammattitehtäviin laaja-alaisesti soveltuvaa.

- 2.2 Ammatillinen jatkokoulutus valmentaa työhön jo sijoittuneita ja ammatillisen peruskoulutuksen saaneita siirtymään uusiin,

vaativampiin tehtäviin lisäämällä ammattitaitoa ja yleensä myös muodollista pätevyyttä.

2.3 Ammatillinen uudelleen koulutus valmentaa työhön sijoittuneen ja tietyn ammatillisen koulutuksen saaneen tai muuten ammattitaidon hankkineen aikuisen siirtymään toiseen ammattiin, johon hänellä ei ole tarvittavaa ammattitaitoa.

Ammatillista täydennyskoulutusta järjestävät monet eri organisaatiot, mm. ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset, ammattioppilaitosten aikuisosastot, järjestöt sekä yliopistot ja korkeakoulut. Yliopistojen ja korkeakoulujen täydennyskoulutusta organisoivat täydennyskoulutuskeskukset, jotka ovat yliopistojensa erillislaitoksia. Korkeakoulujen täydennyskoulutus on joko ammatillista täydennys- ja pätevöittämisskoulutusta, työllisyyskoulutusta (esim. yrittäjäkoulutus) tai avoimen korkeakoulun opetusta (Kurki ym. 1989, 66). Korkeakoulujen ammatillinen täydennyskoulutus on lisäkoulutusta, joka ei johda tieteellisiin tai ammatillisiin jatkotutkintoihin ja on pääasiassa tarkoitettu akateemisen tutkinnon suorittaneille. Sen tavoitteena on antaa tietoa kunkin alan uusimmista tutkimustuloksista ja parantaa koulutettavien valmiutta seurata alansa tieteellistä kehitystä. Koulutus on joko lyhytkurssitoimintaa, jonka tavoitteena on ammatillinen tietojen, taitojen ja toiminnan ajan tasalla pitäminen tai kehittäminen; toiminnallisen pätevyyden antavaa pitkäkestoista koulutusta, joka tähtää ammattitaidon syvälliseen kehittämiseen mutta ei johda varsinaiseen yliopistolliseen tutkintoon; muodollisen pätevyyden antavaa koulutusta tai organisaation kehittämisprojekteja. (Heikkilä ym. 1990, 48.)

Suurimpia korkeakoulujen täydennyskoulutuksen käyttäjäryhmiä ovat opetus- ja kasvatusalan sekä terveydenhuollon ja sosiaalialan henkilöstö. Ammasteista suurin yksittäinen osallistujaryhmä ovat opettajat. Naisia osallistujista oli v.1988 n. 60% (Alanen 1992, 108; Heikkilä ym. 1990, 50-51.) Opetus- ja kasvatusalan henkilöstön täydennyskoulutuksen tarve on ilmeinen, koska myös opettajan työ kehittyy jatkuvasti yhä vaativammaksi yhteiskunnan muutosten sekä koulutuksen sisältöjen ja opetusmenetelmien kehittymisen vuoksi. Opetusalan täydennyskoulutuksen tavoitteena on ensisijaisesti opettajan ammatillisen pätevyyden kehittäminen ja sitä kautta opetuksen laadun parantaminen. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 7.) Opetusalan täydennyskoulutuksen tarjonta onkin määrällisesti varsin runsasta ja osanottajamäärät ovat suuria. Opetusalan täydennyskoulutuksen ongelmat eivät niinkään liity koulutuksen määrään, vaan koulutuksen suunnitteluun ja toteutustapoihin. Myös täydennyskoulutukselta on alettu vaatia laatua ja vaikuttavuutta sekä pedagogista mielekkyyttä, mikä edellyttää pitkäjänteistä ja laaja-alaista täydennyskoulutuksen arviointia. Arvioinnin tulisi keskittyä koulutuksen ulkoisten tekijöiden lisäksi myös koulutuksen sisältöjen ja menetelmien arviointiin. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 15, 25; Panhelainen 1991, 16.)

Tässä tutkimuksessa tutkitaan Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämälle "Filosofian opettaminen lukiossa" -kurssille v. 94-95 osallistuneiden henkilöiden kokemuksia kurssilla opiskelun mielekkyydestä ja merkityksellisyydestä itselleen sekä kurssin hyödystä heidän omassa työssään. "Filosofian opettaminen lukiossa"-kurssin lähtökohtana oli se, että opettajat tarvitsevat lisää tietoja ja taitoja työssään filosofian tullessa pakolliseksi oppiaineeksi lukiossa v. 1994. Filosofian saavat opetettavakseen monet sellaiset lukion opettajat jotka eivät ole sitä ennen opettaneet, joten he kokevat siltä osin tarvetta lisäkoulutukseen. Kurssin tavoitteena on antaa perusvalmiudet lukion filoso-

fian opetussuunnitelman laatimiseen sekä filosofian opettamiseen lukiossa. Kurssilla painotetaan erityisesti filosofian kouluopetuksen tavoitteita, periaatteita ja erilaisia opetusmenetelmiä sekä filosofian opettamisen ongelmia. Kurssi on hyvin käytännönläheinen; kouluttajien pyrkimyksenä on liittää käsittelemiään asioita koulun käytäntöön ja opetustyöhön.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa pyritään selvittämään kokivatko osallistujat opiskelun "Filosofian opettaminen lukiossa" -kurssilla mielekkääksi ja merkitykselliseksi itselleen. Tätä selvitetään tarkastelemalla heidän kokemuksiaan kurssilla opiskelusta. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla, jotka tehtiin n. 0,5-1 v. kurssin päättymisen jälkeen. Tällöin osallistujilla oli jo kokemusta kurssilla opiskeltujen asioiden soveltamisesta työelämään. "Filosofian opettaminen lukiossa" -kurssia käytetään tässä tutkimuksessa esimerkkitapauksena korkeakoulujen ammatillisesta täydennyskoulutuksesta. Kurssi valittiin esimerkkitapaukseksi korkeakoulujen ammatillisesta täydennyskoulutuksesta harkinnanvaraisesti täydennyskoulutuskeskuksen kasvatus- ja opetusalan koulutuspäällikkö Markku Kaupin kanssa. Valintaan vaikutti koulutuksen järjestäjän kiinnostus selvittää kurssille osallistuneiden mielipiteitä kurssista ja sen hyödyistä työelämässä. Kurssi on korkeakoulujen ammatillisen täydennyskoulutuksen perustyyppiä sikäli että se keskittyy ensisijaisesti ylläpitämään ja parantamaan osallistujien ammattitaitoa muuttuvissa vaatimuksissa. Kurssin osallistujat puolestaan ovat tyypillisiä korkeakoulujen ammatillisen täydennyskoulutuksen asiakkaita; lähes kaikki kurssilaiset ovat työelämässä mukana olevia opettajia, kaikilla on takanaan akateeminen perustutkinto ja 80% kurssille osallistuneista on naisia. Tutkimusten mukaan etenkin yliopistolliseen aikuiskoulutukseen osallistuu yleisimmin hyvin koulutettu, ylempiin toimihenkilöihin kuuluva nainen (Rinne, Kivinen & Ahola 1992).

Tutkimuksessa tarkastellaan opiskelun mielekkyyttä yksilön henkilökohtaisena kokemuksena, johon vaikuttavat monet opiskelussa vaikuttavat tekijät. Näitä ovat opiskelija itse, hänen tavoitteensa ja asenteensa, koulutuksen sisältö ja koulutuksesta saatu hyöty, muut opiskelutilanteessa olevat henkilöt sekä opiskeluolosuhteet. Yksilön kannalta opiskelun mielekkyyden ja hyödyn kokemisessa keskeistä on se, miten hyvin opiskelu vastaa opiskelijan omia, itse asetettuja opiskelutavoitteita ja odotuksia ja mitä konkreettista hyötyä opiskelusta on hänen omassa elämässään, joko työ- tai yksityiselämässään. Koulutuksen vaikuttavuuden käsite on lähellä tätä käsitystä; koulutuksen vaikuttavuudellahan tarkoitetaan koulutukselle asetettujen lähi- ja etäistavoitteiden saavuttamista (Vaherva 1983, 16). Opiskelun mielekkyyden kokemisen voidaan katsoa olevan koulutuksen vaikuttavuutta yksilötasolla. Koulutuksen vaikuttavuuteen ja opiskelun mielekkyyteen liittyy myös koulutuksen ja opiskelun relevanssi, jolla tarkoitetaan koulutuksen havaittua sovellusarvoa yksilölle (Olkinuora 1983).

## 2. OPISKELUN JA OPPIMISEN MIELEKKYYS

Mielekkyyden käsitettä ei voida määritellä yksiselitteisesti, koska sisällöltään samansuuntaisia käsitteitä on useita. Mielekkyys-, relevanssi- ja merkityksellisyys- käsitteitä käytetään usein toisiaan vastaavina ilmaisuina kuvaamaan sitä, kokeeko ihminen jollain asialla olevan itselleen merkitystä vai ei. Flodenin ym. mukaan termillä mielekkyys on ainakin kolme merkitystä: jotta jotakin asiaa voisi kutsua mielekkääksi, sen on oltava 1) yhteydessä aikaisempaan tietoon, 2) käytännöllisesti relevanttia tai 3) läheisesti sidottu jokapäiväiseen elämään (Floden ym. 1987, 495). Olkinuoran (1983, 18) määritelmän mukaan opiskelun mielekkyydellä tarkoitetaan opiskelussa kohdattavien asioiden ja toimintojen kokemista merkitystä omaavina, erilaisia tarkoituksia palvelevana (opiskelun relevanssi) ja opiskeluun liittyvien prosessien hallinnan kokemista siinä määrin, että niiden avulla tunnutaan voitavan edistää ko. tarkoituksien saavuttamista. Olkinuoran mukaan opiskelun mielekkyys on yläkäsite, joka koostuu monista tekijöistä, mm. opiskelun relevanssin kokemisesta, opiskelun kognitiivisesta ja affektiivisesta mielekkyydestä sekä opiskelun kontrolloitavuudesta. Myös Kosonen on tutkimuksessaan (1991) päätenyt vastaavaan jaotteluun opiskelun mielekkyyden osatekijöistä. Bruner (1972) sanoo koulutuksella voivan olla sekä yhteiskunnallista että henkilökohtaista relevanssia. Koulutuksen yhteiskunnallinen relevanssi tarkoittaa sitä, että koulutuksella voidaan pyrkiä ratkaisemaan jokin koko yhteiskuntaa koskeva ongelma. Henkilökohtainen relevanssi tarkoittaa koulutuksen mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä yksilölle.

Mielekkyyttä voidaan pitää myös yhtenä näkökulmana opiskelumotivaatioon ja sen ongelmiin. Mielekkyys-käsitteen avulla voidaan kuvata mistä seikoista opiskelumotivaatio muodostuu ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. (Olkinuora 1979, 58-60.) Opiskelun ja oppimisen mielekkyyttä voidaan tarkastella myös eri tieteenalojen näkökulmasta, jolloin tarkastelussa korostetaan hieman eri asioita. Filosofinen näkökulma painottaa mielekkyyden olemuksen ja ihmiskäsityksen tarkastelua sekä ihmisen elämäntilanteen merkitystä, sosiologinen näkökulma tarkastelee mielekkyyttä sosiaalisen toiminnan osana. Psykologinen näkökulma korostaa mielekkyyden kokemista yksilön kannalta. (Aittola & Aittola 1985, 6-7.) Tässä tutkimuksessa käytän ensisijaisesti mielekkyys-käsitettä ja tarkastelen opiskelun ja oppimisen mielekkyyttä yksilön omana kokemuksena opiskelu- ja oppimistilanteessa.



## 2.1 Mitä on opiskelun ja oppimisen mielekkyys?

Ihminen hakee kaikelle toiminnalleen ja koko elämälleen tarkoitusta. Tarkoitus luodaan merkitysten avulla. Merkitys on yksilön subjektiivinen tulkinta menneisyyden kokemuksesta, ja sen taustalla ovat yksilön aikaisemmat kokemukset. Uudelle kokemukselle syntyy merkitys, kun ihminen tulkitsee sitä aikaisempien kokemustensa perusteella omassa tilanteessaan. Merkitysten luominen liittyy paitsi menneisyyden kokemusten tarkoituksen ymmärtämiseen, myös tulevien toimintojen suunnitteluun. (Jarvis 1987b, 167-169.) Opiskelussa ja oppimisessa opittavien asioiden merkitysten löytäminen on keskeistä, koska jos opiskelija ei koe opittavaa asiaa itselleen merkitykselliseksi, syvällistä ja ymmärtävää oppimista ei tapahdu. Ausubel on tutkinut mielekästä oppimista ja hänen mukaansa suuria tietomääriä on mahdollista oppia ainoastaan ymmärtämällä niiden merkitys itselle. Ausubelin mukaan oppiminen on mielekästä, kun yksilö pystyy suhteuttamaan uuden opittavan aineksen itsellään jo olemassaolevaan merkitykselliseen tietoon tai tietorakenteeseen. Mielekäs oppiminen on uusien merkitysten ymmärtämistä ja niiden liittämistä entiseen tietoon säännönmukaisesti ja pysyvästi. (Ausubel 1978.) Olkinuora kutsuu tätä opiskelun kognitiiviseksi mielekkyydeksi, joka syntyy, kun opiskelija ymmärtää opittavan asian ja pystyy suhteuttamaan sen omiin tiedonrakenteisiinsa. Kognitiivisessa mielekkyydessä on myös kyse opiskelun merkityksen ymmärtämisestä suhteessa yksilön omiin, laajempiin päämääriin. Kognitiivinen mielekkyys opiskelussa on vähäistä silloin kun opiskelija ei ymmärrä opittavaa asiaa eikä pysty liittämään sitä omiin tiedonrakenteisiinsa. (Olkinuora 1983.) Ausubelin mukaan mielekäs oppiminen edellyttää yksilöllä jo olemassaolevia, ko. asian oppimisen kannalta relevantteja tietorakenteita, loogista ja ymmärrettävää oppimateriaalia sekä merkityksellisestä oppimistilannetta. Pitkäkestoisessa mielekkäässä oppimisessä myös oppimismotivaatio on tärkeä; paras tulos saavutetaan kun oppijalla on sisäinen, itsestä ja omista tarpeista lähtevä motivaatio. Ausubelin mukaan mielekkäässä oppimisessä motivaatio ei kuitenkaan ole keskeisin tekijä, koska mielekäs oppiminen on palkitsevaa siinänsä. (Ausubel 1978, 38-51.) Myös Floden ym. korostaa, että uuden opittavan tiedon täytyy edes osittain yhdistyä aikaisempaan tietoon, jotta se koettaisiin mielekkääksi (Floden ym. 1987, 495-496).

Heymansin mukaan mielekäs oppiminen on oppimista, joka on suunnattu oppijan arvostaman päämäärän saavuttamiseen. Oppiminen koetaan mielekkääksi, kun oppija saavuttaa asettamansa päämäärän ja pystyy hyödyntämään oppimisen tuloksia joko työ- tai yksityiselämässään. Heymansin mukaan mielekäs oppimisprosessi käynnistyy yleisimmin jonkin suuren elämänmuutoksen yhteydessä, jolloin oppiminen auttaa sopeutumaan muutokseen ja oppiminen koetaan siten mielekkääksi. Heymans väittää, että aikuinen luo itse itselleen mielekkäitä oppimiskokemuksia yhdistämällä uuden oppimisen omiin elämäntilanteisiinsa, ja tekee siten oppimisesta henkilökohtaisen projektin. Oppiminen liittyy tällöin kiinteästi yksilön persoonallisuuden kehitykseen, jolloin se myös tuntuu oppijasta mielekkäältä. (Heymans 1992, 33-51.) Myös Floden ym. esittää, että opiskelun käytännöllisen relevanssin havaitseminen - sen että opiskeltavasta asiasta on hyötyä itselle myös opiskelumaailman ulkopuolella - on mielekkyyden eräs osatekijä. Käytännöllisen relevanssin kokeminen on Flodenin mukaan myös ensisijainen oppimismotivaation lähde. (Floden ym. 1987, 495-496.) Olkinuora (1983) käyttää termiä opiskelun persoonallinen relevanssi, jolla hän tarkoittaa opiskelun sovellusarvoa yksilölle eli kokeeko yksilö saavansa koulutuksen avulla yhteiskunnassa hyödyllisiä ja arvostettuja tietoja ja taitoja. Flodenin ym.

ja Olkinuoran käsitteet kuvaavat siis samaa asiaa.

Niinistö (1985) korostaa oppimisen mielekkyyden kokemisessa yksilön omia tarpeita, kiinnostuksenkohteita ja tavoitteita hyvin filosofiselta kannalta. Niinistön mukaan oppimisen ja opiskelun mielekkyys on oppimisen kohteena olevaan ilmiöön liittyvien merkitysten tietämistä ja niiden kokemista itselle tärkeiksi ja arvokkaiksi. Oppimisen mielekkyyteen sisältyy Niinistön mukaan siis olennaisesti henkilökohtaisen arvottamisen idea; mielekästä on se, mikä on itselle merkityksellistä. Olkinuora (1983) kutsuu tätä opiskelun affektiiviseksi mielekkyydeksi eli opittavan asian tunteenomaisesti koetuksi merkityksellisyydeksi yksilön omien tarpeiden ja asenteiden pohjalta. Affektiiviseen mielekkyyteen vaikuttaa myös yleinen asenne opiskelua kohtaan ja opiskeluyhteisössä viihtyminen. Affektiivinen mielekkyys on suuri, jos opiskelun koetaan täyttävän yksilön omia tarpeita. Myös Yrjönsuuri & Yrjönsuuri (1994) korostavat opiskelun mielekkyyden ja merkityksellisyyden kokemisessa yksilön omien arvojen ja arvostusten merkitystä. He kuitenkin erottavat mielekkyyden ja merkityksellisyyden käsitteet selkeästi toisistaan sen mukaan, kohdistuuko huomio opittavaan sisältöön sinänsä vai opiskelijan suhtautumiseen siihen. Opiskelun mielekkyys tulee siitä, kun opiskelija hyväksyy opittavan sisällön ja pitää sitä totuudenmukaisena ja hyväksyttävänä. Opiskelun merkityksellisyys tarkoittaa sitä, että opiskelija pitää ko. sisältöä ja sen oppimista itselleen tärkeänä ja kokee sen oppimisen itselleen mieluisana. Opiskelun mielekkyyden kokeminen ei siis Yrjönsuurien mukaan välttämättä tarkoita opiskelun merkityksellisyyden kokemista, eli opiskelija voi pitää opittavaa ilmiötä olemassaolevana ja tietoa totuudenmukaisena, mutta ei koe sen oppimista itselleen tärkeänä ja merkityksellisenä. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 44-48.)

Kososen (1991) mukaan oppimisen ja opiskelun mielekkyyttä voidaan tarkastella myös laajempaan osana yksilön koko elämää yksilön aiempien kokemusten pohjalta. Opiskelun mielekkyyden kokemisessa on tällöin kyse erilaisten merkityssuhteiden järjestymisestä niin, että ne mahdollistavat loogisen ja joustavan toiminnan kussakin tilanteessa. Merkityssuhteella tarkoitetaan niitä merkityksiä, joita ihminen muodostaa ja liittää erilaisiin asioihin. Merkityssuhdejärjestelmä koostuu merkitysisältöisistä ilmiöistä ja niiden välisten suhteiden ymmärtämisestä. Uusia merkityssuhteita jäsennetään ja muokataan aiemmin koetun ja ymmärretyn avulla. Merkitysten luomisessa yksilöllä on käytettävissään kaksi toiminnan keinoa: kokemusten kerääminen ja niiden reflektointi. Mielekkäässä oppimisprosessissa yksilö tulkitsee uutta asiaa entisen tiedon pohjalta, etsii yhteyksiä, eroja ja uusia tulkintoja ja liittää entiset ja uudet tiedot toisiinsa niin että niistä muodostuu entistä laajempi ja ehjempi kokonaisuus. Oppimisen mielekkyys tulee siitä, kun uusi asia voidaan yhdistää aiemmin opittuun. (Jarvis 1987b, 164-172, Kosonen 1991.)

## 2.2 Opiskeluun liittyvät yksilön relevanssirakenteet

Opiskelun relevanssilla tarkoitetaan opiskelun ja opiskeltavien asioiden kokemista itselle tärkeiksi ja merkitystä omaaviksi (Olkinuora 1983, 18). Relevanssirakenteilla tarkoitetaan yksilöille kokemusten myötä muodostuneita merkityssuhdejärjestelmiä, joiden perusteella yksilö antaa merkityksiä erilaisille tilanteille. Relevanssirakenteet kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja määrittävät ihmisten eri tilanteissa kohtaamien asioiden ja ilmiöiden

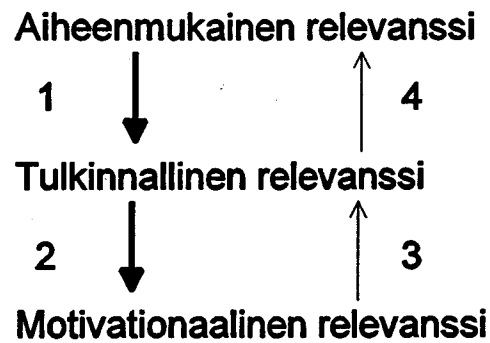
koettua merkitystä. Sisäiset relevanssirakenteet ohjaavat yksilön toimintaa ja muodostavat persoonallisen mielekkyyden kokemisen perustan.

Opiskelun mielekkyyden kokemisessa keskeisiä yksilön relevanssirakenteita ovat *aiheenmukainen, tulkinnallinen ja motivationaalinen relevanssi*. Opiskelu- ja oppimistilanteissa ne kietoutuvat toisiinsa mahdollistaen kokonaisvaltaisen mielekkyyskokemuksen muodostumisen. (Kosonen 1991, Schutz 1975.)

*Aiheenmukainen relevanssi* tarkoittaa sitä, että itse tilanne tai sen jotkin elementit saavat yksilön kiinnittämään huomiota ko. tilanteeseen ja kiinnostumaan siitä. Tällainen relevanssi viriää esim. ulkoisissa olosuhteissa tapahtuvan äkillisen muutoksen johdosta jolloin tilanne koetaan uudeksi ja problemaattiseksi. Opetuksessa aihekohtainen relevanssi voidaan saada syntymään siten, että yksilölle asetetaan hänen tasonsa sopivasti ylittäviä tehtäviä, jotta tiedollinen uteliaisuus heräisi ja säilyisi ja hän kokisi motivoivia haasteita opiskelussaan. Esim. Engeströmin (1984) kognitiivisessa oppimisen ja opetuksen mallissa oppilaille pyritään ensin luomaan tiedollinen ristiriita aikaisempien tietojen ja uusien vaatimusten välillä eli herätetään aihekohtainen kiinnostus. Sitä kautta saadaan myös oppimismotivaatio viriämään.

*Tulkinnallinen relevanssi* seuraa loogisesti edellä mainittua siten, että uudessa tilanteessa tai uuden ilmiön kohdalla yksilö pyrkii tulkitsemaan sitä havainnoimalla tarkemmin ja hankkimalla lisää tietoa. Yksilö kehittää itselleen useita tulkintavaihtoehtoja tavoitteenaan liittää asia tai tilanne aikaisempiin tietorakenteisiin. Omaehtoinen tulkinnallinen relevanssi muotoutuu tietoisesti, eri vaihtoehtoja harkiten, ulkoinen tulkinnallinen relevanssi muodostuu usein automaattisesti ulkoisten ärsykkeiden perusteella. Opiskeluun liitettynä nämä voivat tarkoittaa sitä, että opiskelija voi tulkita opiskeluaan omista tavoitteistaan käsin ja nähdä opiskelunsa tärkeäksi myöhemmän elämän kannalta, jolloin hän tulkitsee opiskelunsa omaehtoiseksi. Jos opiskelija ei näe opiskelulla olevan itselleen merkitystä, opiskelulla on vain ulkoisesti tulkittua relevanssia.

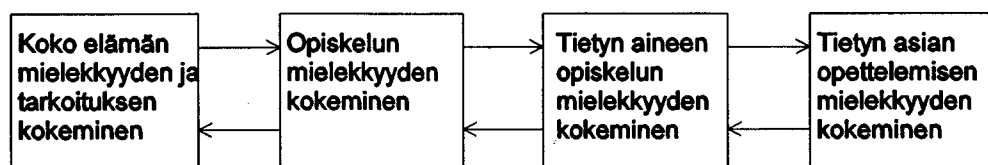
*Motivatioaalisen relevanssin* perustana ovat yksilön omat intressit, jotka saavat hänet kiinnostumaan jostakin asiasta ja suuntaamaan toimintaansa sitä kohti. Motivationaalinen relevanssi ohjaa vaihtoehtojen suunnittelua ja ylläpitää tietyn vaihtoehdon mukaista toimintaa annetun tilanteen rajoissa. Motivaatiorelevanssi voi olla joko ulkoinen tai sisäinen. Ulkoinen motivationaalinen relevanssi kuvaa sitä, että opiskelija opiskelee vain selviytyäkseen opiskelutilanteesta, ei niinkään oppiakseen jotakin. Sisäinen motivationaalinen relevanssi puolestaan on pääasiassa riippuvainen vain yksilön omista intresseistä ja siitä että yksilö tuntee voivansa toteuttaa omia tavoitteitaan ja suunnitelmiaan. Opiskelua ja oppimista ajatellen olisi tärkeää saada ulkoinen motivationaalinen relevanssi sisäistymään, koska siten voidaan saada aikaan hyvä motivaatioperusta opiskelulle ja luoda yksilölle jatkuva itsensä kehittämisen ja tiedon kartuttamisen halu. (Schutz 1975, 123-127; Salonen ym. 1982, 20-25.)



KUVIO 1. Yksilön relevanssirakenteet ja niiden viriäminen oppimistilanteessa

Opittavan asian tai minkä tahansa muun ilmiön relevanssiuden kokeminen edellyttää aina kaikkien relevanssiuden muotojen toteutumista. Esimerkiksi opiskelussa opiskelijan itselleen asettamat tavoitteet ja omat intressit suuntaavat opiskelijaa relevanteilta tuntuvien asioiden opiskeluun, mutta ne eivät välttämättä vielä synnytä riittävää sisäistä motivaatiota, joka ylläpitää opiskelua. Aiheenmukaisen relevanssin viriäminen ei välttämättä johda asian tulkitsemiseen itselle tärkeäksi, jolloin sitä ei myöskään koeta mielekkääksi. Omaehtoisien tulkinnallisen relevanssin puuttuminen voi johtaa opiskelun kokemiseen vain pakkona, jolloin sitä ei koeta mielekkääksi. Opiskelun mielekkyyden kokeminen on monitasoinen tapahtuma ja se vaatii kaikkien em. relevanssin muotojen toteutumisen. Relevanssin kokemusten lisäksi kokonaisvaltaisen mielekkyyden kokeminen vaatii affektiivisen, tunteenomaisesti koetun mielekkyyden toteutumisen opiskelussa sekä opiskelun kontrolloitavuuden tunteen. (Aittola & Aittola 1985, 37-38; Salonen ym. 1982, 52-53.)

Mielekkyykokemusten eri tasoja voidaan havainnollistaa seuraavalla kuviolla (Olinuoran 1979 mukaan):



KUVIO 2. Opiskelun ja oppimisen mielekkyys eri tasoilla

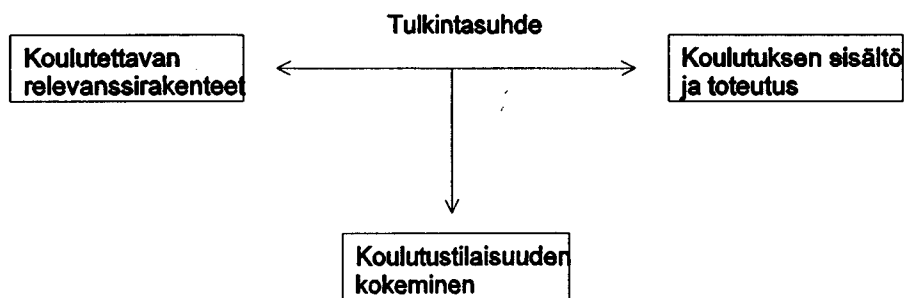
Kuviossa havainnollistetaan sitä, miten eri tason mielekkyykokemukset ovat suhteessa toisiinsa; tietyn asian opiskelemisen mielekkyyden kokemisen taustalla on yleensä

koko opiskelun mielekkyyden kokeminen. Opiskelun mielekkyyden kokemisen taustalla on lopulta koko elämän mielekkyyden ja tarkoituksen kokeminen.

### 2.3 Opiskelun mielekkyyden kokeminen aikuisilla

Opiskelun ja oppimisen mielekkyyden kokemiseen aikuisilla vaikuttaa ennen kaikkea se, kokeeko opiskelija opiskeltavalla asialla olevan relevanssia hänen omassa elämässään. Relevanssin kokemisessa tärkeinä tekijöinä ovat opiskelumotivaatio sekä omalle oppimiselle asetetut tavoitteet. Vahva sisäinen motivaatio on paras tae sekä tehokkaalle oppimiselle että opiskelun mielekkyyden kokemiselle. Opiskelulla on oltava jokin tavoite, jotta sen voisi kokea mielekkääksi. Etenkin aikuiset arvostavat sellaisten asioiden opiskelua, joilla he havaitsevat olevan relevanssia omassa elämässään ja sen ongelmissa. Usein opiskelun saakin aikaan jokin omassa joko työ- tai henkilökohtaisessa elämässä koettu ongelma tai muutos, josta ei selviä omin aikaisemmin tiedoin. Oppiminen auttaa ratkaisemaan ongelman ja sopeutumaan uuteen tilanteeseen, ja siksi oppiminen koetaan mielekkääksi. Konkreettiset ongelmatilanteet aiheuttavat aikuisessa itsestä lähtevän tarpeen oppia, jolloin oppiminen tuntuu mielekkäältä. (Jarvis 1987a, 80; van der Kamp 1992, 191-192.) Oppimisen ja opiskelun mielekkyyden kokemiseen aikuisilla vaikuttaa myös se, että aikuiset luovat oppimisestaan usein henkilökohtaisen projektin, joka koskettaa läheisesti yksilön identiteettiä ja jolla on suuri merkitys yksilön henkilökohtaisen kehityksen kannalta. Siksi se myös koetaan mielekkääksi. (Heymans 1992.)

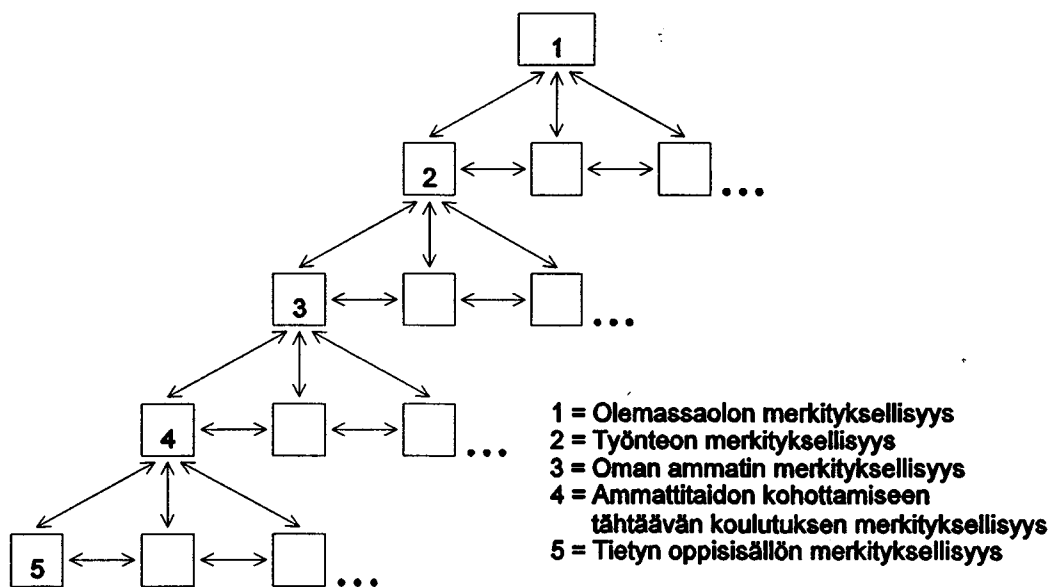
Kokemushistorian myötä kehittyneet relevanssirakenteet ja niiden sisällölliset ominaisuudet, opittavien asioiden relevanssi itselle ja sopivuus omiin ajatusrakenteisiin sekä opiskelutilanne vaikuttavat opiskelun mielekkyyden kokemiseen ja ohjaavat yksilön tekemiä havaintoja ja kokemuksia koulutuksesta. Ne vaikuttavat siihen, minkä yksilö kokee ja havaitsee oppimistilanteessa itselleen tärkeäksi. Nämä tekijät ovat vuorovaikutuksessa kun yksilö muodostaa itselleen käsitystä koulutuksesta ja sen mielekkyydestä ja merkityksestä itselleen. (Niinistö 1985, 38-39.)



KUVIO 3. Koulutustilaisuuden kokeminen ja siihen vaikuttavat tekijät (Niinistö 1985, 39).

Opiskelun mielekkyyden kokemisessa yhtenä tekijänä vaikuttaa myös opiskelun kontrolloitavuus, joka tarkoittaa sitä miten paljon yksilö voi itse vaikuttaa omaan opiskeluunsa. Aikuiset vastustavat oppimista jos heidän käsketään oppia jotakin, sillä aikuisella on opiskelussaan, kuten muussakin elämässään, pyrkimys itseohjautuvuuteen. Opiskelussa se tarkoittaa esim. sitä, että aikuinen haluaa itse vaikuttaa opiskelun kulkuun valitsemalla opiskelusisältöjä oman kiinnostuksensa mukaisesti ja haluaa omaksua niitä omien kognitiivisten edellytystensä vaatimassa tahdissa ja muodossa. Itseohjautuvuus opiskelussa sisältää myös mahdollisuuden suunnitella opiskelun etenemistä, menetelmiä ja muotoja yksilöllisesti niin että omat tavoitteet, elämäntilanteet ja tottumukset tulevat huomioituiksi. Aikuinen haluaa tietää myös oppimisensa tuloksen ja vaatii palautetta ja arviointia suoriutumisestaan. Itseohjautuvuutta edistävällä ohjauksella on suuri merkitys aikuisen opiskelussa. (Kosonen 1991, 57-59; van der Kamp 1992, 191-192.) Yksilön käsitys itsestään ja edellytyksistään oppijana vaikuttaa opiskelutilanteiden kokemiseen ja siihen millaisen merkityksen hän niille antaa. Opiskeluympäristö ja sen olosuhteet, mm. ilmapiiri ja suhteet opiskelutovereihin ja kouluttajiin vaikuttavat osaltaan opiskelun mielekkyyden kokemiseen. (Olkinuora 1979, 59-62.)

Koulutuksen kokeminen mielekkäänä ja merkityksellisenä on seurausta paitsi opiskeltavan sisällön ja koulutustilaisuuden mielekkyyden kokemisesta, myös laajemmista tai korkeamman asteen merkityksellisyykokemuksista. Mielekkyyskokemukset eivät ole irrallisia tai sattumanvaraisia, vaan niillä on jatkuvuutta ja johdonmukainen rakenne. Ylemmän tason mielekkyyskokemukset rakentuvat alemman tason mielekkyyskokemusten vaikutusten perusteella kasautuvasti. Jatko- ja täydennyskoulutuksen kokeminen mielekkääksi on mahdollista, jos kokee ammatinsa mielekkääksi. Sen taustalla, että kokee ammatinsa mielekkääksi, voi olla työnteon kokeminen mielekkääksi. Lopulta on kyse koko elämän tarkoituksen kokemisesta. (Niinistö 1984, 23-24.)



KUVIO 4. Mielekkyys- ja merkityksellisyykokemusten hierarkkinen rakenne

Aikuiskoulutuksessa ei Niinistön mukaan ehkä kannata lähteä koko elämää koskevista merkityksellisyykokemuksista, mutta esim. kokemukset oman ammatin ja työnteon merkityksellisyydestä voivat ilmetä koulutustilanteissa ja vaikuttaa koulutuksen mielekkyyden kokemiseen (Niinistö 1985, 41-43).

Opiskelun mielekkyyden kokemista on vaikea tutkia luotettavasti, koska kokemukset ovat hyvin henkilökohtaisia, vain osittain tiedostettuja ja hyvin monitasoisia. Opiskelun mielekkyyden kokeminen on kuitenkin tärkeä opiskeluun ja oppimiseen vaikuttava tekijä, joka näkyy yksilössä mm. opiskelumotivaation jatkumisena, asenteiden muodostumisena ja sen pysymisenä, oppimisen arvostamisena ja opiskeluun sitoutumisena. Mielekäs oppiminen on palkinto itsessään ja antaa opiskelijalle onnistumisen tunteita. Kaikissa oppimistilanteissa pitäisi pyrkiä siihen, että opiskelija kokee opiskelunsa mielekkääksi. (Floden ym. 1987, 496; Kosonen 1991, 55-59.)

### **3. AIKUINEN OPPIJANA JA OPISKELIJANA**

Aikuisten oppimista, opiskelun tavoitteita ja opiskelumotiiveja on tutkittu aikuis-kasvatuksen alueella useita vuosikymmeniä, joten tutkittua tietoa aiheesta on paljon. Aikuisten oppimisesta ei kuitenkaan ole yhtä kattavaa teoriaa, vaan tutkimusten perusteella on muodostettu useita erilaisia malleja ja teoreettisia rakennelmia, jotka kuvaavat aikuisen oppimista eri näkökulmista.

#### **3.1 Aikuisoppimisen teorioita**

Perinteisesti oppimisteoriat on jaettu behavioristisiin, kognitiivisiin, humanistisiin sekä sosiaalisen oppimisen teorioihin. Behavioristinen suuntaus määrittelee oppimisen lyhyesti ulkoisesti näkyvän käyttäytymisen muutoksena, joka on helposti mitattavissa. Kognitiivinen suuntaus keskittyy yksilön sisäisiin mentaalisiin prosesseihin, kuten informaation prosessointiin, säilyttämiseen ja palauttamiseen. Humanistinen suuntaus painottaa yksilön inhimillistä luonnetta ja emootioita. Humanistisen oppimissuuntauksen mukaan oppiminen on enemmän kuin vain kognitiivisia prosesseja tai ulkoisen käyttäytymisen muutosta; oppimiseen sisältyy motivaatiotekijöitä sekä yksilön omaa valintaa ja vastuuta. Sosiaalisen oppimisen teorit korostavat sosiaalisen ympäristön merkitystä oppimisessa. Oppiminen on tämän suuntauksen mukaan yksilön, ympäristön ja käyttäytymisen funktio. (Merriam & Caffarella 1991, 136-139.) Merriam & Caffarella ovat jaotelleet aikuisen oppimisen teorit aikuisoppijan ominaisuuksiin, aikuisen elämäntilanteisiin sekä tietoisuuden muuttumiseen keskittyviin teorioihin. Aikuisoppijan ominaisuuksiin keskittyviä aikuisoppimisen teorioita ovat mm. Knowlesin andragoginen malli, joka pohjautuu humanistiseen oppimissuuntaukseen. Aikuisen elämäntilanteisiin liittyviä teorioita ovat mm. Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria sekä Jarvisin aikuisoppimisen teoria, joita voidaan pitää sosiaalisen



oppimisen teorioina. Tietoisuuden muuttumiseen keskittyviä teorioita on mm. Mezirowin transformatiivisen oppimisen malli, joka on kognitiivisen oppimissuuntauksen mukainen. Näiden teorioiden avulla voidaan vielä erottaa neljä keskeistä osatekijää jotka vaikuttavat aikuisen oppimisessa eli 1) itseohjautuvuus ja autonomia aikuisten oppimisen keskeisenä piirteenä, 2) elämäkokemukset ja niiden syvyys ja laajuus oppimisen sisältönä tai alulepanijana, 3) kriittinen reflektio oppimisen välineenä sekä 4) toiminta ilmaisuna tapahtuneesta oppimisesta. (Merriam & Caffarella 1991, 248-249; 264-265.) Esittelen seuraavassa lyhyesti neljä em. teoriaa, jotka mielestäni valottavat aikuisen oppimista monipuolisesti eri näkökulmista.

### 3.1.1 Knowlesin andragoginen malli

Knowlesin andragoginen malli on laajalti tunnettu ja myös paljon kritisoitu, lähinnä aikuisten opettamiseen sekä konkreettiseen opiskeluprosessin suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin keskittyvä malli. Knowles vertaa keskenään pedagogiikkaa eli lasten oppimista ja opettamista ja andragogiikkaa eli aikuisten oppimista ja opettamista, ja on luonut molempiin erilaisia oletuksia oppijasta ja oppimisesta. Aikaisemmasta tiukasta vastakkainasettelusta pedagogiikan ja andragogiikan välillä Knowles luopui myöhemmin, ja kuvasi ne sittemmin jatkumona, jolloin molempia malleja voidaan soveltaa sekä lasten että aikuisten opettamisessa tilanteen mukaan. Ikä ei ole silloin oppimista määräävä tekijä. (Knowles 1980.)

Knowlesin andragogisen mallin oletukset liittyvät käsitykseen oppijasta, hänen kokemuksistaan ja valmiudestaan oppia sekä oppijan oppimisorientaatioon ja oppimismotivaatioon.

*1. Käsitys oppijasta:* oppija on itseohjautuva ja ottaa itse vastuun oppimisestaan. Knowles myöntää kuitenkin, että vaikka aikuiset muussa elämässään ovatkin itsenäisiä ja itseohjautuvia, koulutus- ja oppimistilanteissa he usein taantuvat epäitsenäisiksi, vaativat tulla opetetuiksi ja ovat riippuvaisia opettajista ja opetuksesta kuten aikaisemmin koulussa. Tätä voidaan estää tukemalla aikuisia oppimistilanteissa, parantamalla heidän itseluottamustaan ja ottamalla heidät mukaan opetuksen suunnitteluun.

*2. Oppijan kokemus:* aikuisella on laaja ja rikas kokemustausta joka vaikuttaa oppimiseen. Aikuiset ovat toinen toisilleen rikas oppimisresurssi monipuolisine kokemuksineen, ja sitä voidaan hyödyntää opetuksessa esim. ryhmätöissä, keskusteluissa, ongelmanratkaisuprojekteissa, simulaatioissa ym. Aikuiselle hänen kokemuksensa ovat osa hänen identiteettiään, joten aikuisten kokemustaustan hylkääminen opetustilanteessa voi aiheuttaa oppijalle tunteen koko hänen persoonansa hylkäämisestä, jolloin oppimisessa ei voida päästä hyvään tulokseen. Knowlesin mukaan kokemustausta voi toisaalta olla myös este oppimiselle silloin, kun oppijan vahvat ennakkokäsitykset ja -asenteet tai pinttyneet ajattelu- ja käyttäytymistavat aiheuttavat torjuntaa uusia asioita kohtaan.

*3. Valmius oppia:* aikuiselle syntyy valmius oppia jotakin kun hän huomaa ettei tiedä tai osaa tarpeeksi selviytyäkseen jostakin tilanteesta. Valmius oppimiseen voidaan aikaansaada, sen muodostumista ei tarvitse odottaa. Oppimisvalmius viriää erityisesti

suurten elämänmuutosten yhteydessä.

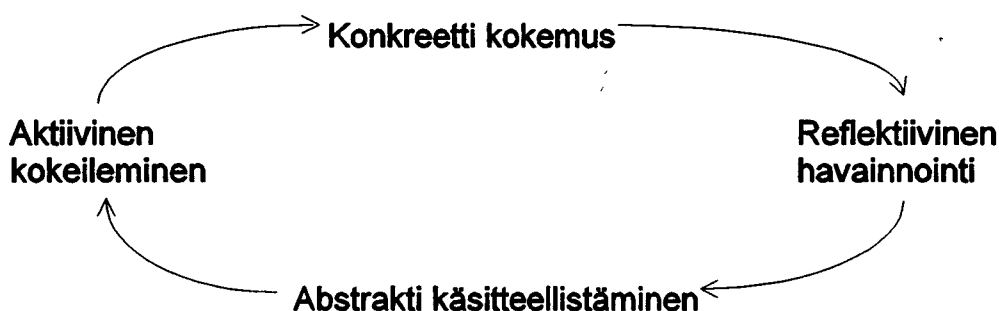
4. *Aikuisen oppimisorientaatio* on tehtävä- ja ongelmakeskeinen ts. oppimisella on selkeä konkreettinen päämäärä. Oppimisella on kiinteä yhteys oppijan omaan elämään.

5. *Aikuisen oppimismotivaatio* on sisäinen ja usein vahvempi kuin lapsen. Oppimista motivoi aikuisen halu parantaa elämänlaatuaan tai itseluottamustaan, halu toteuttaa itseään ym. Aikuisella voi kuitenkin olla myös ulkoinen motivaatio opiskelussaan; esim. halu saada parempi työpaikka tai parempaa palkkaa. (Knowles 1984, 9-12.)

Knowles korostaa, että andragogiikan oletukset voivat päteä myös lapsiin, ja toisaalta päinvastoin, pedagogiikan oletukset aikuisiin. Mallia voidaan soveltaa kunkin tilanteen ja kunkin oppijan mukaan. Andragogisen mallin mukaisessa oppimistilanteessa on tärkeää myös avoimen, kunnioittavan ja yhteistyöhaluisen ilmapiirin luominen ja tuen antaminen oppimisessa. Se vähentää oppimistilanteen aiheuttamaa ahdistusta ja parantaa oppimista. (Knowles 1984, 418-420.)

### 3.1.2 Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli

Kolbin oppimismallin pohjana ovat Deweyn, Lewinin ja Piagetin näkemykset oppimisesta. Kolbin mallissa kokemus, havaitseminen, kognitio ja käyttäytyminen vaikuttavat oppimiseen, keskeisimpänä tekijänä on kuitenkin kokemus. Kolbin mukaan oppiminen on jatkuva prosessi, jossa kokemukset muutetaan tiedoiksi refleктоimalla. Aiemmin opittua testataan jatkuvasti uusien kokemusten avulla, jolloin kaikki oppiminen on siis tavallaan uudelleenoppimista. Opettajan tehtävänä ei ole ainoastaan uusien ideoiden esiintuominen, vaan auttaa vanhojen, jo olemassaolevien rakenteiden uudelleenjärjestämisessä ja -muokkaamisessa. Opettaja tutkii oppijalla olemassaolevat ideat ja teorit ja pyrkii muokkaamaan niitä paremmiksi. Oppimisessa on keskeistä ratkaista konflikteja vastakkaisten mallien välillä tarkoituksena auttaa yksilöä sopeutumaan fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöönsä. Oppiminen on hyvin kokonaisvaltainen prosessi, jota tapahtuu jatkuvasti kaikkialla. Kokeuksellinen oppimisprosessi voidaan esittää seuraavan yksinkertaistetun mallin avulla (Kolb 1984):



KUVIO 5. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli

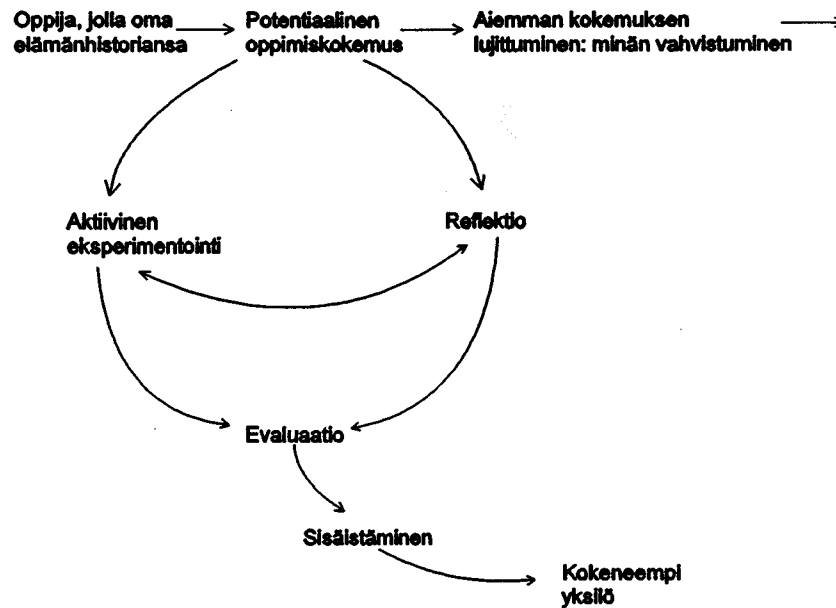
Kuvion mukaan oppimisen taustalla on jokin konkreettinen kokemus ja tilanne, jossa yksilö on. Yksilö havainnoi sitä reflektiivisesti pyrkimyksenään muodostaa abstrakteja käsitteitä ja yleistyksiä, joita voi testata käytännössä uusissa tilanteissa. Kolbin mukaan oppiminen sisältää aina transaktion yksilön ja ympäristön välillä eli oppimiskokemuksessa yhdistyvät sekä subjektiivinen, persoonallinen kokemus että objektiivinen, ympäristöä koskeva kokemus yhtäaikaan. Persoonallisuuden piirteet, ympäristön vaikutus ja käyttäytyminen ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa ja vaikuttavat toisiinsa. Kolbin mukaan oppiminen on prosessi, jossa sosiaalinen ja persoonallinen kokemus yhdistyvät ja jonka tuloksena on tieto. (Kolb 1984.)

### 3.1.3 Jarvisin aikuisten oppimisen teoria

Jarvisin (1987a) näkökulma aikuisten oppimiseen on ennen kaikkea sosiologinen. Hän tarkastelee oppimista sosiaalisesta perspektiivistä ja pyrkii siten täydentämään perinteisiä, lähinnä kognitiiviseen psykologiaan perustuvia aikuisten oppimisen teorioita. Jarvisin mukaan oppiminen on sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvaa toimintaa eikä ainoastaan yksilössä itsessään muista eristyksissä tapahtuvia psykologisia muutoksia. Oppiminen on sekä sosiaalinen että yksilöllinen ilmiö, ja oppimisen mahdollistaa sosiaalinen interaktio yksilön ja maailman välillä. (Jarvis 1987a, 11-15.)

Jarvisin teoriassa oppiminen on sekä prosessi että tuotos, ja tuotokset voivat olla paitsi kognitiivisia (tietoa), myös affektiivisia eli asenteita, tunteita ym. Jarvis kritisoikin Kolbin oletusta siitä, että oppimisen tuotoksena on aina pelkästään tieto. Jarvis laajentaa Kolbin näkemystä ja määrittelee oppimisen kokemusten muuttamisena tiedoiksi, taidoiksi ja asenteiksi, jotka muodostuvat monissa erilaisissa prosesseissa. (Jarvis 1987a, 7-8.)

Jarvisin mukaan oppiminen on jonkin asian merkityksen ymmärtämistä (Jarvis 1987a, 77). Oppiminen siis tähtää merkitysten löytämiseen ja alkaa aina kyseenalaistamisella; jos jokin merkitys tuntuu väärältä tai ei sovi ko. tilanteeseen eikä sen perusteella voi toimia, tulee tarve löytää uusi merkitys, joka vastaa ko. tilannetta. Se on oppimisprosessin alku. Niin kauan kuin yksilön merkityssysteemi on yhdenmukainen hänen kokemustensa kanssa, hän ei koe tarvetta kyseenalaistaa omaamiaan merkityksiä eikä oppimista tapahdu. Se mitä ja miten opitaan täytyy aina suhteuttaa sekä tilanteeseen että yksilön omaan elämänhistoriaan, joka heijastaa aikaisempia kokemuksia. (Jarvis 1987a, 56-61.) Jarvisin oppimisprosessin malli perustuu paljolti Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin, mutta on siihen verrattuna paljon monimutkaisempi. Seuraava kuvio kuvaa oppimisprosessia Jarvisin teorian mukaan (Jarvis 1987b, 166):



KUVIO 6. Oppimisprosessin malli Jarvisin mukaan

Oppimisprosessin lähtökohtana on yksilö, jolla on oma elämänselämänsä aikaisempine kokemuksineen. Yksilö on tilanteessa, joka on mahdollinen oppimiskokemus. Jos kokemus on tuttu, se ei johda reflektioon vaan vahvistaa yksilön aikaisempaa kokemusta. Kaikki kokemukset eivät siis johda oppimiseen, vaan on myös merkityksellisiä, yhdentekeviä kokemuksia sekä jopa yksilöä vahingoittavia kokemuksia. Mikäli kokemus johtaa reflektioon ja aktiiviseen eksperimentointiin, arviointiin ja sisäistämiseen, tuloksena on aiempaa kokeneempi persoona, jolla on joko uutta tietoa, uusi taito, muuttunut asenne tai minäkäsitys tai näiden kaikkien yhdistelmä. (Jarvis 1987a, 24-25.)

Mahdolliseen oppimiskokemukseen yksilöllä on kolme erilaista suhtautumistapaa: 1) ei-oppiminen (non-learning), 2) ei-reflektiivinen oppiminen (non-reflective learning) sekä 3) reflektiivinen oppiminen (reflective learning). Ei-oppimisen tilanteessa yksilö olettaa tilanteen tutuksi ja kokemus tuntuu hänestä yhdentekevältä eikä tarjoa hänen mielestään mahdollisuutta oppimiseen ja kasvuun. Silloin se ei myöskään aiheuta tarvetta kyseenalaistamiseen ja reflektioon eikä johda oppimiseen. Ei-reflektiivinen oppiminen on oppimista, joka tapahtuu satunnaisesti suunnittelemattomissa tilanteissa eikä vaadi syvällistä reflektointia (vrt. satunnaisoppimisen käsite). Ei-reflektiivistä oppimista on myös esim. mallioppiminen, jossa tietoisesti jäljitellään mallia, sekä ulkooppiminen. Reflektiivistä oppimista tapahtuu tilanteissa, joissa oppija aktiivisesti reflektoi kokemusta; palauttaa mieleen aiemmin oppimaansa, päättelee, harjoittelee asiaa käytännössä sekä analysoi ja arvioi kokemustaan. Reflektiivinen oppiminen johtaa muutokseen tiedoissa, taidoissa tai asenteissa. Reflektiivisen oppimisen ylin aste Jarvisin mallissa on kokemuksellinen oppiminen, jonka tuloksena on pragmaattista tietoa eli tietoa, jonka on todistettu toimivan käytännössä (vrt. Schönin "reflective practitioner"- käsitteeseen).

Kokemuksellisessa oppimisessa yhdistyvät reflektio ja käytännön harjoittelu, joiden avulla kokemuksesta saatu tieto on suhteutettu käytäntöön. Jarvisin mukaan oppimista ei ole tapahtunut, jos ei voida osoittaa yhteyttä opitun tiedon, taidon tai asenteen ja käytännön välillä. Jarvis korostaa, että oppimista ei voida erottaa persoonasta, koska yksilön aikaisemmat tiedot ja kokemukset vaikuttavat aina uuden oppimiseen. Oppiminen ei myöskään tapahdu eristyksissä muista, vaan sosiaalisissa yhteyksissä. (Jarvis 1987a, 28-37.)

Jarvisin mukaan oppimista voi estää yksilön ja kokemuksen välillä vallitseva suuri ristiriita, jota yksilö ei pysty ylittämään reflektion avulla. Tällaisessa tilanteessa on vaikea löytää kokemuksesta mitään merkitystä yksilön omaan elämään. Kokemukset, jotka eroavat liian paljon yksilön aiemmista kokemuksista ja aikaisemmasta elämästä, tuntuvat helposti epämielikkäiltä, koska niitä ei pysty liittämään toisiinsa. (Jarvis 1987a, 83-84.)

### 3.1.4 Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoria

Mezirowin oppimisteoria tarkastelee aikuisten oppimisen ulottuvuuksia hyvin abstraktisti ja teoreettisella tasolla lähtien liikkeelle oppijan näkökulmasta. Mezirow on kehittänyt teoriansa saksalaisen filosofi Jürgen Habermasin ajattelun pohjalta. Mezirowin mukaan oppiminen on merkitysten luomista tilanteille, todellisuuden tulkintaa, jossa lähtökohtana on kulttuurisesti ja sosiaalisesti määräytynyt konteksti. Oppimisen aikaansaava perimmäinen motiivi on ihmisen tarve ymmärtää ja tulkita omaa kokemustaan vaihtuvissa tilanteissa. Sosialisatiiossa muotoutunut konteksti on tiedostamaton ja usein vääristynyt ja aiheuttaa siten vääriä tulkintoja. Mezirow määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa käytetään aiemmin opittua tulkintaa uuden tulkinnan tekemisessä kokemuksesta ja sen merkityksestä. Oma tulkintamme kokemuksesta antaa sille merkityksen, jota käytetään tulevan toiminnan ohjaamisessa. Tulkinta antaa kokemukselle mielekkyyden ja merkityksen. Keskeistä oppimisprosessissa on aiemmin omaksuttujen oletusten oikeutuksen ja pätevyyden kriittinen arviointi vääristymien oikaisemiseksi. Transformatiivisen oppimisen tavoitteena on muuttaa vääristynyt oletus paremmin uusia tilanteita vastaavaksi. Kriittinen reflektio on transformatiivisen oppimisen edellytys. Kriittinen reflektio on enemmän kuin pelkkää tietoisuutta kokemuksista ja tulkinnoista; se sisältää paitsi sisällön, myös prosessin ja sen perusteiden kriittisen arvioinnin. (Mezirow 1991; Mezirow et al. 1995.)

Keskeisiä käsitteitä Mezirowin teoriassa ovat merkitysskeema ja merkitysperspektiivi. Merkitysskeemat ovat sosialisatiiossa opittuja, totuttuja tulkintasääntöjä ja eriytyneitä tietorakenteita, jotka jäsentävät yksilön kokonaistietämystä. Merkitysskeema voi olla jokin yksittäinen tieto, uskomus, asenne tai tunne joka ilmaisee konkreettisesti yksilön tavan orientoitua tiettyyn asiaan. Merkitysperspektiivit ovat laajempia, korkeamman tason teorioita ja tiedon ulottuvuuksia, jotka ohjaavat yksilön tulkintoja ja ymmärrystä. Ne antavat kriteerit joilla yksilö arvioi kokemuksiaan ja muodostaa tulkintoja. Merkitysperspektiivit koostuvat toisiinsa liittyneistä merkitysskeemoista. Tietty skeema merkitysperspektiivissä määrää miten havaitsemme ja tulkitsemme kokemuksen sisällön; jos skeema on riittämätön selittämään kokemuksen eri osia, kokemus tuntuu epämielikkäältä ja aiheuttaa ahdistusta. Yksilön oppimisessa voidaan erottaa neljä ulottuvuutta (Mezirow 1991, 93-94):

1. oppiminen olemassaolevan merkitysskeeman kautta
2. kokonaan uuden merkitysskeeman oppiminen
3. olemassaolevan merkitysskeeman muuttaminen
4. koko merkitysperspektiivin muuttaminen

Varsinaista transformatiivista oppimista on olemassaolevan merkitysskeeman muuttaminen ja koko merkitysperspektiivin muuttaminen. Kaksi viimeksimainittua oppimisen ulottuvuutta ovat mahdollisia vasta aikuisiällä, koska ne vaativat oletusten kriittistä reflektiota joka Mezirowin mukaan on mahdollista vasta aikuisella. Kriittinen reflektio on transformatiivisen oppimisen edellytys, ja sillä tarkoitetaan omien merkitysperspektiivien taustalla olevien oletusten pätevyyden kyseenalaistamista ja arviointia pyrkien löytämään niissä olevat vääristymät, jotka estävät ja vaikeuttavat tulkintojen tekemistä. Transformatiivisen oppimisen tavoitteena on kriittisen reflektion kautta muuttaa merkitysperspektiiviä entistä kattavammaksi, erottelukykyisemmäksi, johdonmukaisemmaksi ja yhtenäisemmäksi omien kokemusten tulkinnassa. Aikuisten oppiminen on Mezirowin mukaan merkittävintä erilaisten elämänmuutosten ja siirtymien yhteydessä, jotka pakottavat ihmisen tarkastelemaan asioita uudesta näkökulmasta. (Mezirow 1991; Mezirow et al 1995.)

### 3.1.5 Yhteenveto aikuisoppimisen teorioista

Edellä lyhyesti esitellyt aikuisten oppimista kuvaavat teoriat käsittelevät oppimista hyvin erilaisista näkökulmista. Knowlesin andragogiikka on keskittynyt yksilöön ja korostaa paljon myös aikuisten opettamiseen liittyviä seikkoja, Kolb ja Jarvis painottavat kokemuksen sekä sosiaalisen tilanteen merkitystä oppimisessa. Mezirowin teoria keskittyy muita enemmän varsinaiseen oppimisprosessiin ja yksilössä oppimisen myötä tapahtuvaan tietoisuuden muuttumiseen.

Knowlesin mallia kritisoitiin alkuvaiheessa siitä, että se esittää pedagogiikan ja andragogiikan toisilleen vastakkaisina lähestymistapoina oppimiseen ja opettamiseen. Sittemmin Knowles lievensi vastakkainasettelua ja esitti pedagogiikan ja andragogiikan jatkumona, jossa voidaan oppijan ja oppimistilanteen mukaan siirtyä siihen kumpi soveltuu paremmin ko. tilanteeseen. Molempia voidaan siis soveltaa sekä lapsiin että aikuisiin. Knowlesin mallia on kritisoitu myös siitä, että se keskittyy enemmän aikuisten opettamiseen ja opiskeluprosessin suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin kuin varsinaiseen oppimisprosessin kuvaukseen, minkä takia sitä ei pidetä varsinaisena aikuisten oppimisen teoriana vaan enemmänkin ideologiana ja käytännön ohjeena aikuisten opetukseen. (Brookfield 1986, Mezirow 1991.) Davenport (1993) perää andragogisen mallin oletusten (esim. aikuisten itseohjautuvuuden) tarkempaa empiiristä tutkimusta ja oletusten totuudenmukaisuuden osoitusta ennenkuin mallia voidaan soveltaa laajemmin. Davenportin mukaan myös käsitteiden selkeyttäminen ja uudelleenmäärittely olisi tarpeen. Myös Jarvis kritisoi Knowlesin mallia siitä että se ei perustu laajoihin empiirisiin tutkimuksiin eikä anna koko kuvaa aikuisten oppimisesta. Jarvisin mukaan malli on myös ideologia, idealistinen ja humanistinen filosofia aikuisten oppimisesta. (Jarvis 1983, 100-102.) Knowlesin mallia on kuitenkin kriittistä huolimatta sovellettu laajalti monissa aikuisten oppimisen projekteissa (ks. Knowles and Associates 1984).

Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia on kritisoinut mm. Jarvis (1987a). Hän kritisoi Kolbia ennen kaikkea siitä, että Kolbin mallissa oppimisen tuloksena on vain tieto. Jarvisin mukaan Kolbin näkemystä olisi laajennettava niin, että oppimisprosessin tuloksena voi tiedon lisäksi olla myös taitoja, asenteita ja tunteita. Jarvis kehitti oman aikuisen oppimisen teoriansa laajentaen Kolbin mallia juuri siten, että oppimisen tuloksena voidaan pitää myös muita asioita kuin tietoa. Jarvis myös korostaa omassa teoriassaan sosiaalisen kontekstin merkitystä oppimisessa enemmän kuin Kolb. Jarvisin teorian vahvuus verrattuna Kolbiin on myös siinä, että Jarvis kuvaa useita mahdollisia suhtautumistapoja mahdollisiin oppimistilanteisiin tarkemmin ja syvällisemmin kuin Kolb. Jarvis esittää useita erilaisia oppimisen muotoja ja niiden erilaisia tuloksia ja keskittyy varsinaiseen oppimisen kuvaamiseen paremmin kuin esim. Knowles ja Kolb. Sitä voidaan pitää Jarvisin mallin vahvuutena. (Merriam & Caffarella 1991, 256-258.) Merriam & Caffarella esittävät kuitenkin epäilyksen siitä, voidaanko Jarvisin teoriaa pitää pelkästään aikuisten oppimisen teoriaana, koska heidän mielestään teoriaa voidaan soveltaa myös lasten oppimiseen (Merriam & Caffarella 1991, 259). Myös Jarvis itse mainitsee, että teoria pätee myös lasten oppimiseen, vaikka jotkin oppimisen muodot voivat eri ikäryhmissä esiintyä useammin kuin muissa ikäryhmissä. Teoriassa ei Jarvisin mukaan väitetä, että oppiminen olisi ainoastaan ikään liittyvä toiminto, vaan oppiminen on enemmän riippuvainen siitä sosiaalisesta tilanteesta jossa kukin ikäryhmä on. Ikä on vain yksi oppimiseen vaikuttava tekijä. Jarvis kutsuu teoriaansa aikuisten oppimisen teoriaksi vain siitä syystä, että teoriaa on tutkittu aikuisoppijoilla. Teoriaa voidaan siis yhtä hyvin soveltaa myös lasten oppimiseen. (Jarvis 1987a, 35.)

Knowlesin, Kolbin ja Jarvisin teorit keskittyvät kuvaamaan aikuisten oppimista aikuisen persoonallisuuden ja aikuisen sosiaalisten roolien ja kokemusten kautta. Mezirowin teorialla puolestaan on enemmän kognitiivinen perusta aikuisten oppimisen tarkastelussa, koska se keskittyy aikuisen mentaalisten rakenteiden ja sisäisten merkitysten tarkasteluun sekä niiden reflektointiin. Mezirowin teoria keskittyy pelkästään aikuisen oppimisprosessin kuvaamiseen, koska Mezirowin mukaan transformatiivinen oppiminen on mahdollista vasta aikuisena. Tästä syystä mm. Merriam & Caffarella (1991, 261) pitävät Mezirowin teoriaa hyvin lupaavana teoriaa nimenomaan aikuisten oppimisesta.

Mezirowin näkemyksiä on kuitenkin myös kritisoitu. Esim. Clark & Wilson (1991) kritisoivat Mezirowia siitä, että hänen teoriansa epäonnistuu oppimisen kontekstin huomioimisessa. Heidän mukaansa Mezirow ei yhdistä riittävästi sitä ympäristöä, jossa kokemus tapahtuu, merkityksen luomiseen, jolloin kokemus jää irralliseksi. Heidän mukaansa Mezirow keskittyy liiaksi yksilöön ja yksilön sisäiseen transformaatioon, ja konteksti, jossa kaikki tapahtuu, on sivuseikka. Clark & Wilsonin mukaan Mezirowin teoria painottaa liikaa länsimaista kulttuuria ja sen arvoja, eikä ota huomioon muita kulttuureja ja niiden erilaisia arvoja. (Clark & Wilson 1991, 75-91.) Myös Tennant on kritisoinut Mezirowin teoriaa persoonallisen transformaation ylikorostamisesta, kontekstin huomiotta jättämisestä sekä sosiaalisen kritiikin puutteesta (Tennant 1993, 34-42). Cunningham puolestaan on kritisoinut Mezirowin väitettä siitä, että vain aikuinen pystyisi kriittiseen reflektioon ja transformatiiviseen oppimiseen; Cunninghamin mukaan myös lapsi pystyy reflektiivisiin arviointeihin. Cunninghamin kritiikissä mainitaan myös, että persoonallinen transformaatio ei ole riittävä osoitus oppimisesta vaan tarvitaan myös muutoksen mukaista toimintaa, joka aukottomasti osoittaa tapahtuneen muutoksen olemassaolon. (Cunningham 1992, 180-191.) Mezirow on itsekin kritisoinut teoriaansa mm. juuri kontekstisidonnaisuuden puutteesta, teorian irrallisuudesta muihin aikuisoppimisen teorioihin sekä esitystavasta, joka on hyvin teoreettinen ja vaikeaselkoinen ja on siksi aiheuttanut paljon väärinkäsityksiä (Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 212-216).

## 3.2 Aikuisopiskelijan muotokuva

Aikuisopiskelijan muotokuvaa luotaessa tärkeimmät asiat, joihin tulee kiinnittää huomiota ovat se, ketkä osallistuvat aikuisopiskeluun ja miksi, mitä osallistumisen esteitä aikuiset kokevat opiskelulle, miten ikä ja sen tuomat muutokset vaikuttavat aikuisten oppimiseen ja opiskeluun sekä miten erilaiset sosiokulttuuriset tekijät ja elämäkokemukset vaikuttavat aikuisten oppimiseen ja opiskeluun. Nämä tekijät yhdistämällä saadaan kokonainen kuva aikuisesta oppijana sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. (Merriam & Caffarella 1991, 57-58.)

### 3.2.1 Ketkä osallistuvat aikuisopiskeluun?

Crossin (1981) tutkimusten mukaan tyypillinen aikuisopiskelija on keskimääräistä korkeammin koulutettu, ylemmästä sosiaaliluokasta, iältään 25-45-vuotias nainen. Myös myöhemmät tutkimukset tukevat Crossin tuloksia, esim. Henry & Basilen (1994) tutkimuksen mukaan tyypillinen aikuisopiskelija on nuori, hyvin koulutettu, kokopäivätyössä, ja hänellä on keskimääräistä korkeammat tulot. Myös Merriam & Caffarella mainitsevat tyypillisen aikuisopiskelijan olevan nuorehko, hänellä on hyvä koulutus, kokopäivätyö ja keskimääräistä suuremmat tulot. Aikaisempi koulutus korreloi vahvimmin osallistumiseen; mitä korkeampi koulutus, sitä todennäköisemmin henkilö osallistuu aikuiskoulutukseen. Aikuisopiskelu on kasautuvaa; ne jotka ovat jo aiemmin opiskelleet paljon, opiskelevat todennäköisesti paljon myös aikuisina. (Merriam & Caffarella 1991, 74-78.) Suomessa tehdyissä tutkimuksissa on saatu vastaavia tuloksia, esim. Rinteen, Kivisen & Aholan mukaan aikuiskoulutukseen osallistuu yleisimmin ylempiin toimihenkilöihin kuuluva, 30-49-vuotias Etelä-Suomessa asuva nainen. Tällainen osallistuja on tyypillinen varsinkin yliopistollisessa täydennyskoulutuksessa. Myös he mainitsevat, että aikuiskoulutus on kasautuvaa kulttuuripääomaa; heillä joilla on jo paljon koulutusta, hankkivat sitä lisää. (Rinne, Kivinen & Ahola 1992.) Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen - varsinkin ammatillisen täydennyskoulutuksen - asiakaskunta koostuu Kurjen mukaan pääasiassa akateemisen tutkinnon suorittaneista, johtavassa asemassa olevista henkilöistä, ylemmistä toimihenkilöistä tai itsenäistä työtä tekevistä alemmista toimihenkilöistä (Kurki 1990, 105).

### 3.2.2 Miksi aikuinen opiskelee?

Tunnetuin opiskelun motivaatiota kuvaava luokittelu on Houlen (1961) luokitus tavoite-, toiminta- ja oppimishakuisiin opiskelijoihin. Tavoitehakuisilla opiskelijoilla on selkeä tavoite, johon he opiskelullaan pyrkivät; he tavoittelevat esim. parempaa työpaikkaa tai opiskelevat selviytyäkseen paremmin nykyisestä työstään. Toimintahakuiset osallistuvat ensisijaisesti toiminnan takia, saadakseen jotain tekemistä. Oppimishakuiset opiskelevat tiedon itsensä takia. Tavoite- ja toimintahakuisilla opiskelijoilla opiskelumotiivi on ulkoinen ja he pitävät opiskelua yleensä välineenä johonkin. Oppimishakuisilla on sisäinen



motivaatio, ja opiskelua ja tietoa itsessään pidetään arvokkaana ja tavoittelemisen arvoisena.

Henry & Basile havaitsivat tutkimuksessaan, että tärkeimpiä opiskelua motivoivia seikkoja aikuisilla ovat ammatilliset syyt; päätös lähteä opiskelemaan liittyy työssä kohdattuihin ongelmiin ja mahdollisuuteen parantaa omaa työtilannetta koulutuksen avulla. Tieto sinänsä tai uusien ihmisten tapaaminen ym. sosiaaliset syyt eivät olleet niin tärkeitä opiskelua motivoivia tekijöitä. (Henry & Basile 1994, 64-82.) Myös Merriam & Caffarella mainitsevat, että työhön liittyvät syyt ja ammatilliset tavoitteet ovat ensisijainen syy osallistua aikuiskoulutukseen (n. 65%), ja persoonalliset, sosiaaliset ja muut työhön liittymättömät syyt ovat motivoiva tekijä n. 35%:lla osallistuneista. Näistä työhön liittymättömistä syistä tärkeimpiä ovat elämänmuutosten aiheuttamat tarpeet oppimiseen, esim. avioliitto, eläkkeelle jääminen, lasten syntymä jne. (Merriam & Caffarella 1991, 79-81.) Henryn ja Basilen (1994) tutkimuksessa suuret elämänmuutokset yksilön elämässä tosin pikemminkin vähensivät osallistumista aikuisopiskeluun kuin lisäsivät sitä.

Virolaisen ym. tutkimuksessa selvisi neljä erilaista osallistumistavoitetta aikuisopiskelussa. Tutkimuksen mukaan opiskelun tavoite voi olla 1) sosiaalisten kontaktien luominen ja arjesta irtautuminen, 2) käytännöllis-ammattilinen eli opiskelun avulla pyritään etenemään työssä tai muissa opinnoissa, 3) yleissivistyksen kehittäminen tai 4) itsensä kehittäminen. (Virolainen ym. 1991, 218-222.) Poutasen & Kaupin tutkimuksessa työväenopistossa pitkään opiskelleiden joukossa tehdyssä tutkimuksessa paljastui neljä erilaista opiskelijatyyppeä, joilla oli erilaiset syyt opiskella työväenopistossa. Ensimmäistä tyyppiä edustavat tavoitteelliset opiskelijat, joilla on jokin selkeä ja konkreettinen tavoite opiskelulle. Heillä on yleensä pitkä opiskeluhistoria takanaan. Toista tyyppiä edustavat harrastusopiskelijat, joille tärkeintä työväenopisto-opiskelussa ovat sosiaaliset kontaktit. Kolmas tyyppi ovat kompensatio-opiskelijat, jotka haluavat opiskelun avulla vaikuttaa omaan elämäänsä ja etsivät sisäistä elämänhallintaa. Neljättä tyyppiä edustavat ajan täyttämiseen tähtäävät opiskelijat, joille on elämänmuutosten takia jäänyt paljon vapaa-aikaa ja he pyrkivät opiskelulla täyttämään tyhjyyttä elämässään. (Poutanen & Kauppi 1991, 210-217.)

Simpanen & Blomqvistin tutkimuksessa tärkeimpiä aikuiskoulutukseen osallistumisen syitä ovat itsensä tai ammattitaidon kehittäminen, vaihtelunhalu, paremman palkan tavoitteleminen, työtehtävien vaihtaminen ja uusien ystävien saaminen. (Simpanen & Blomqvist 1992.) Myös Rinteen ym. mukaan tärkeimpiä aikuisopiskeluun osallistumisen syitä ovat itsensä ja oman ammattitaidon kehittäminen, vaativampiin tai toisiin työtehtäviin hakeutuminen sekä paremman palkan saaminen (Rinne, Kivinen & Ahola 1992). Nurmen tutkimuksessa aikuisopiskelun syiksi osoittautui halu toteuttaa itseään, halu saavuttaa muodollinen ammatillinen pätevyys, työttömyyden välttäminen, ammatillinen pelivara sekä myös itse tietäminen, taitaminen ja osaaminen. Ammatilliseen täydennyskoulutukseen osallistuneiden opiskelutavoitteet ovat yleensä luonnollisestikin ammatillisia eli pyritään parantamaan omia tietoja ja taitoja siinä työssä, jota jo tehdään. (Nurmi 1995.)

### 3.2.3 Opiskelun esteitä

Cross (1981) on tutkinut aikuisopiskeluun osallistumisen esteitä ja jaotellut ne kolmeen ryhmään: tilanne-esteisiin, institutionaalisiin esteisiin sekä dispositionaalisiin esteisiin.

Tilanne-esteet liittyvät keskeisesti omaan elämäntilanteeseen suhteessa koulutustilanteeseen; hinta on liian korkea, ajan ja kulkumahdollisuuksien puute, lasten päivähoito-ongelmat ym. Institutionaaliset esteet liittyvät koulutusinstituutioon: ei ole sopivia kursseja tai niiden ajankohta ei sovi, ne järjestetään liian kaukana ja hankalassa paikassa tai tietoa kursseista ei ole saatu. Dispositionaaliset esteet liittyvät oppijan asenteisiin ja minäkäsitykseen; epäusko itseän oppijana, pitää itseään liian vanhana oppimaan, ei tiedä mitä opiskella tai ei nauti opiskelusta yleensä. (Cross 1981, 97-108.) Henryn ja Basilen tutkimuksessa suurin este osallistumiselle oli kurssin hinta, mutta myös matkat, lastenhoito sekä vapaa-ajan puute mainittiin tärkeiksi osallistumisen esteiksi (Henry & Basile 1994, 64-82). Merriam & Caffarellan mukaan yleisesti mainittuja esteitä aikuisopiskeluun osallistumiselle ovat ajan ja rahan puute, tietämättömyys tarjolla olevista opiskelumahdollisuuksista sekä tunne että lisäkoulutusta ei arvosteta esim. työpaikalla (Merriam & Caffarella 1991, 86). Rinteen ym. tutkimuksessa Suomessa havaittuja opiskelun esteitä ovat mm. kiire työssä ja hankalat työajat, sopivien koulutusmahdollisuuksien puute tai niiden huono sijainti sekä vaikeus päästä itseä kiinnostavaan koulutukseen (Rinne, Kivinen & Ahola 1992). Simpasen & Blomqvistin tutkimuksessa havaittuja aikuisopiskelun esteitä ovat kiinnostuksen puute, väsymys, koulutusmahdollisuuksien puute tai hankala sijainti, hankalat työajat, taloudelliset syyt sekä iän ja terveyden aiheuttamat esteet (Simpanen & Blomqvist 1992). Nurmen havaitsemat opiskelun esteet eivät juuri eroa edellisistä; ajan puute, taloudelliset syyt ja perhe-esteet ovat syynä ettei aikuisopiskeluun osallistuta (Nurmi 1995).

### **3.2.4 Fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät aikuisten oppimisessa ja opiskelussa**

Fyysisen vanhenemisen vaikutus aikuisten oppimiskykyyn ja opiskeluun on melko pientä ennen 70 ikävuotta. Näön ja kuulon heikkeneminen saattaa vaikeuttaa opiskelutilanteissa selviämistä, mutta varsinaiseen oppimiskykyyn se ei vaikuta. Aivojen, jotka muodostavat keskeisen biologisen perustan oppimiselle, muutoksista ihmisen ikääntyessä ja sen vaikutuksista oppimiseen ei vielä tiedetä riittävästi. Aivosolujen sekä niiden välisten yhteyksien tiedetään vähenevän ihmisen vanhentuessa, mutta sitä ei tiedetä, onko sillä vaikutusta oppimiskykyyn. Tiedetyt sairaudet, kuten esim. Alzheimerin tauti sekä verenkiertoelinten sairaudet kuitenkin vaikuttavat oppimiskykyyn, koska ne tuhoavat aivosoluja. Sairaudet vaikuttavat oppimiseen myös epäsuorasti vähentäen energisyyttä ja motivaatiota opiskeluun. (Merriam & Caffarella 1991, 98-103.) Terveillä aikuisilla iän mukanaan tuomat fyysiset muutokset eivät kuitenkaan olennaisesti vaikuta oppimis- ja opiskelukykyyn, vaan kyky oppia säilyy vanhuuteen saakka. Aikuisten oppiminen on ehkä hitaampaa kuin nuorten, mutta aikuiset oppivat usein intensiivisemmin. (van der Kamp 1992.)

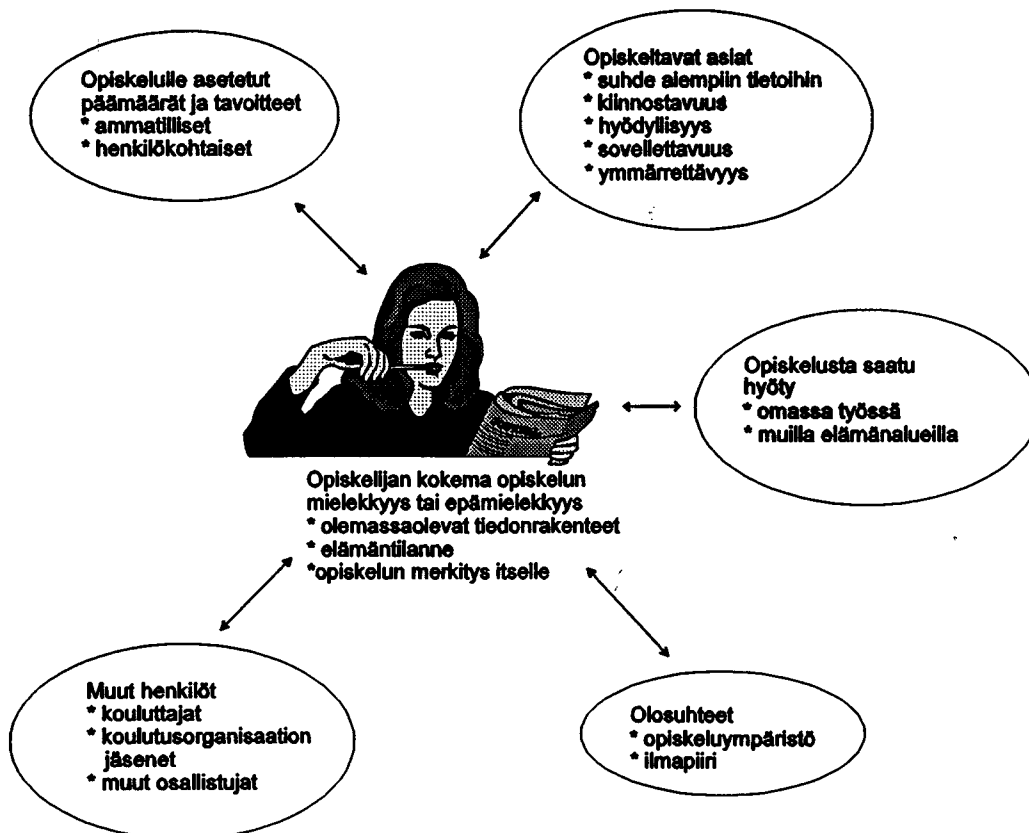
Muistin osalta tutkimuksissa on havaittu, että sensorinen ja lyhytkestoinen muisti eivät juuri heikkene ihmisen vanhetessa, sen sijaan pitkäkestoisessa muistissa on havaittavissa heikkenemistä. Tiedon koodaaminen, ylläpitäminen ja palauttaminen heikkenee ja tiedon prosessointi hidastuu, ja nämä tekijät vaikuttavat olennaisesti oppimiseen. Tässä on kuitenkin huomioitava, että muistitutkimukset tehdään usein laboratorioissa eikä niillä ole yhteyttä aikuisen normaalielämään. Ekologista validiteettia korostava tutkimussuuntaus painottaa, että aikuisten muistitutkimukset pitäisi suorittaa todellisissa elämäntilanteissa, joilla on merkitystä aikuiselle. Tällaisissa tutkimuksissa on havaittu, että muistiprosessit

heikkenevät vähemmän ihmisen ikääntyessä kuin laboratoriotutkimukset osoittavat. (Merriam & Caffarella 1991, 163-166.)

Elämäntilanteet ja aikuisen persoonallisuuden kehitys vaikuttavat oppimiseen ja opiskeluun koko elämän ajan. Kehitysteorioiden mukaan aikuinen käy elämässään läpi vaiheita, joissa on erilaisia kehitystehtäviä ja jotka aiheuttavat erilaisia valmiuksia uusien asioiden oppimiseen. Tunnetuimpia kehitysteorioita ovat Eriksonin (1978), Levinsonin (1978) ja Sugarmanin (1986) teorit. Suuret elämänmuutokset saavat usein aikaan valmiuden ja halun uuden oppimiseen. Bronfenbrennerin (1979) kehitysteoriassa huomioidaan erityisesti myös sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutus aikuisen kehitykseen ja siten myös oppimiseen ja opiskeluun. Nurmen mukaan opiskeluun ja sen merkityksen kokemiseen vaikuttavat erityisesti yksilön elämäntilanne ja sen asettamat erityisvaatimukset sekä henkilökohtaisesti punnittujen opiskelun etujen ja haittojen merkitys. Opiskeluun vaikuttaa se, millaisen aseman yksilö antaa opiskelulle omassa elämänkentässään, mikä funktio sillä on hänelle. Aikuisopiskeluun hakeutuminen kertoo aina myös paitsi yksilön elämäkokonaisuudesta, myös vallitsevasta yhteiskunnallisesta tilanteesta. (Nurmi 1995, 11-20.)

## 4. TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Opiskelun mielekkyyden ja merkityksellisyyden kokeminen aikuisilla on hyvin monitahoinen ilmiö, johon vaikuttavat monet opiskelijaan itseensä liittyvät ja opiskelutilanteessa esiintyvät tekijät. Seuraavassa kuviossa esitetään teoriataustan pohjalta koottu yhteenveto opiskelun mielekkyyden ja merkityksellisyyden kokemiseen keskeisesti vaikuttavista tekijöistä.



KUVIO 7. Tutkimuksen viitekehys

Opiskelun mielekkyyden kokemisen keskipisteessä on opiskelija itse, jonka elämäntilanne ja asenne opiskelua kohtaan vaikuttavat olennaisesti opiskelun mielekkyyden ja merkityksellisyyden kokemiseen. Opiskelun mielekkyyden kokemisessa vaikuttavat näiden lisäksi myös opiskelijan aiemmat tiedot, omalle opiskelulle asetetut tavoitteet, opiskeltavat asiat ja niistä saatava hyöty, opiskeluolosuhteet sekä muut opiskelutilanteessa mukana olevat henkilöt.

Elämäntilanteen merkitys opiskelun mielekkyyden kokemisessa on tärkeä, koska opiskelu tapahtuu aina oman elämän kontekstissa, jossa vaikuttaa paljon muitakin tekijöitä kuin vain opiskeluun liittyviä. Elämänmuutokset, kriisit tms. tekijät voivat aikaansaada oppimista ja opiskelua, koska ne osoittavat yksilölle, ettei hän selviä tilanteestaan ilman uusien asioiden oppimista. Uudet sosiaaliset tilanteet voivat laukaista oppimisen, koska ne vaativat uusia tulkintoja jotta ne ymmärrettäisiin ja niillä olisi merkitystä yksilölle. Yksilön elämänsä eri kehitysvaiheissa syntyy myös valmiuksia eri asioiden oppimiseen. Yksilön elämäntilanne voi myös olla sellainen, ettei hän näe työnteolla tai koko elämällään mitään merkitystä; tällöin hänen on vaikea nähdä opiskelullakaan mitään merkitystä itselleen. Mielekkyyds- ja merkityksellisyykokemukset ovat monitasoisia ja ne rakentuvat hierarkkisesti; lopulta taustalla on koko elämän mielekkyyden kokeminen (Olkinuora 1983).

Opiskelijan oma asenne opiskelua kohtaan on myös lähtökohdana tietyn asian opiskelun mielekkyyden kokemisessa. Jos opiskelija asennoituu opiskeluun yleensäkin myönteisesti, arvostaa opiskelua ja uuden tiedon hankkimista ja pitää opiskelua tärkeänä oman - joko ammatillisen tai persoonan - kehittymisen kannalta, tietyn asian opiskelulle on hyvät lähtökohdat. Kielteisesti opiskeluun suhtautuvalla saattaa opiskelutilanteessa olla vastustava asenne koko opiskelutilannetta ja opiskeltavaa asiaa kohtaan, jolloin lähtökohdat mielekkyyden kokemiselle siinä tilanteessa ovat huonot. Asenteita on hyvin vaikea muuttaa, koska ne ovat hyvin syvälle juurtuneita ajattelu- ja käytöstapoja, jotka ovat syntyneet pitkän ajan kuluessa yksilön omista kokemuksista. Ne ovat olennainen osa yksilön persoonaa, ja niiden kautta yksilö tulkitsee omia kokemuksiaan ja tilanteita, joissa on.

Aikuiset arvostavat sellaisten asioiden opiskelua, joilla on selkeä merkitys heidän elämässään; opiskeltavien asioiden on liityttävä aikuisen omaan elämään. Aikuiset haluavat asettaa opiskelulle selkeitä tavoitteita, jotka tähtäävät jonkin oman työ- tai yksityiselämän ongelman ratkaisemiseen, koska aikuisen oppimistarve viriää usein juuri jonkin tällaisen ongelman vuoksi. Opiskelija kokee, että oppimisen avulla hän pystyy ratkaisemaan ongelman. Ammatilliseen täydennyskoulutukseen osallistuvilla opiskelutavoitteet ovat luonnollisesti yleensä selkeästi ammatillisia - esim. tiedon lisääminen omasta alasta tai uusien työmenetelmien oppiminen. Em. opiskelun lähtökohdat aikaansaavat vahvan sisäisen motivaation, joka on paras tae tehokkaalle ja jatkuvalla oppimiselle sekä opiskelun mielekkyyden kokemiselle.

Yksilöllä olevat aiemmat tiedot vaikuttavat opiskelun mielekkyyden kokemiseen; opiskeltavalla asialla on merkitystä yksilölle vain jos uudet asiat voidaan kytkeä yksilöllä jo olemassaolevaan merkitykselliseen tietoon tai tietorakenteeseen. Mitä monipuolisemmat tietorakenteet yksilöllä on, sitä monipuolisemmin hän pystyy liittämään niihin uusia asioita ja merkityksiä. Mielekkäessä oppimisprosessissa uutta asiaa tulkitaan entisen tiedon pohjalta, etsitään yhteyksiä ja eroja olemassaolevan ja uuden tiedon välillä sekä tehdään uusia tulkintoja, jotka voidaan liittää entiseen tietoon (Kosonen 1991; Mezirow 1991).

Opiskeltavien asioiden liittyminen aikuisen omaan elämään ja sen ongelmiin on tärkeää opiskelun mielekkyyden kokemisen kannalta. Opiskelun käytännöllisen relevanssin havaitseminen - sen havaitseminen, onko opiskeltavasta asiasta todellista hyötyä itselle myös opiskelutilanteen ulkopuolella - on olennaista opiskelun mielekkyyden kokemisessa

aikuisella (Floden ym. 1987). Opiskeltavan aineksen ja opiskelijan aiempien tietojen on yhdistyttävä oppimisprosessissa niin, että opiskelija pystyy soveltamaan sitä omassa tilanteessaan ja havaitsee opittavan asian yhteyden käytäntöön. Opiskeltavalta ainekselta tämä edellyttää ymmärrettävyyttä, loogisuutta ja selkeyttä. Myös opiskelijan aikaisemmat tiedot vaikuttavat tähän.

Opiskeluolosuhteet eli opiskeluilmapiiri sekä opiskelun fyysinen ympäristö vaikuttavat osaltaan kokonaisvaltaiseen opiskelun mielekkyyden kokemiseen. Avoin, yksilöä kunnioittava ja yhteistyöhaluinen ilmapiiri opiskelutilanteessa vähentää opiskelutilanteen aiheuttamaa ahdistusta ja parantaa oppimista. Muiden osallistujien ja kouluttajien merkitys opiskelun mielekkyyden kokemisessa on myös keskeinen. Myös fyysisen ympäristön olosuhteet, esim. valaistus ym. tilaan liittyvät tekijät sekä opiskelussa käytettävien välineiden toimivuus vaikuttavat opiskelun sujumiseen ja opiskelutilanteessa viihtymiseen.

## **5. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opiskelun koettua mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä yliopistojen ammatillisessa täydennyskoulutuksessa. Tapausesimerkkinä on Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen v.1994-1995 järjestämä "Filosofian opettaminen lukiossa" -kurssi.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Mitä tavoitteita osallistujat asettivat opiskelulle kurssilla?
2. Miten mielekkääksi ja merkitykselliseksi osallistujat kokivat opiskelun kurssilla?
  - 2.1 Miten mielekkääksi ja merkityksellisiksi osallistujat kokivat opiskelutapahtumat?
  - 2.2 Miten mielekkääksi ja merkitykselliseksi osallistujat kokivat koulutus-tilaisuuden?
3. Miten osallistujat arvioivat kurssin hyötyä itselleen?
  - 3.1 Miten osallistujat arvioivat kurssin hyötyä omassa työssään?
  - 3.2 Miten osallistujat arvioivat kurssin hyötyä muilla elämänalueillaan?

Ongelma 1 selvittää kurssilaisten opiskelutavoitteet, joiden merkitys opiskelun mielekkyyden kokemisessa aikuisilla on keskeinen. Ongelmassa 2 selvitetään itse koulutus-tilaisuuden

koettua mielekkyyttä; opiskeluisältöjen ja opetusmenetelmien mielekkyyttä, ilmapiiriä ym. koulutustilaisuudessa esiintyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat kokonaisvaltaiseen opiskelun mielekkyyden kokemiseen. Ongelma 3 selvittää kurssista saadun koetun hyödyn sekä työtä yksityiselämän kannalta. Kurssilaisten kokemukset siitä täyttyivätkö heidän kurssille asettamansa tavoitteet ja ovatko he voineet soveltaa kurssilla käsiteltyjä asioita omassa työssään, kuvaavat heidän kokemaansa kurssilta saatua hyötyä.



## **6. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN**

### **6.1 Tutkimukseen osallistuneet henkilöt**

Tutkimukseen osallistuivat Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämälle kahdelle samansisältöiselle "Filosofian opettaminen lukiossa"- kurssille osallistuneet henkilöt. Kurseille ilmoittautui 25 henkilöä, joista yksi ei kuitenkaan osallistunut kurssille, yksi keskeytti kurssin ja yksi kieltäytyi haastattelusta. Neljää henkilöä ei tavoitettu haastatteluun. Haastatteluun osallistui lopulta siis 18 henkilöä, 14 naista ja neljä miestä. Kurssit järjestettiin v.-94 ja -95 aikana ja toteutettiin monimuoto-opetuksena. Lähiopetusjaksot (4 x 2 pv) pidettiin Jyväskylässä sekä Selänpohjan koulutuskeskuksessa Leivonmäellä. Kurssin kouluttajina toimivat YTT Timo Laine sekä FT Jussi Kotkavirta. Tämä kurssi valittiin tapausesimerkiksi korkeakoulujen ammatillisesta täydennyskoulutuksesta harkinnanvaraisesti yhdessä täydennyskoulutuskeskuksen kasvatus- ja opetusalan yksikön koulutuspäällikkö Markku Kaupin kanssa. Valintaan vaikutti koulutuksen järjestäjän kiinnostus selvittää kurssille osallistuneiden mielipiteitä kurssista sekä kokemuksia kurssin hyödyllisyydestä ja sovellettavuudesta opetustyössä. Kurssin valintaan vaikutti myös osallistujien sopiva määrä yksin tehtävää haastattelua ajatellen. Tapaustutkimuksen luonteen mukaan tätä kurssia käytetään tapausesimerkinä korkeakoulujen ammatillisesta täydennyskoulutuksesta, josta kurssi erottuu omaksi rajalliseksi kokonaisuudekseen.

#### **6.1.1 Filosofian opettaminen lukiossa-kurssi**

Filosofian opettaminen lukiossa-kurssi on suunnattu lukion filosofian opettajille ja filosofian opettamisesta kiinnostuneille opettajille. Opintojen laajuus on viisi opintoviikkoa, josta

opiskelija voi halutessaan jatkaa opintojaan Jyväskylän yliopiston filosofian approbatur-arvosanaa vastaavaksi 15 ov:n kokonaisuudeksi. Kurssi toteutettiin monimuoto-opetuksena, eli siinä vuorottelivat lähiopetusjaksot (4 x 2 pv), etäopetus sekä itsenäinen yksilö- ja pienryhmätyöskentely. Lähiopetusjaksot järjestettiin viikonloppuisin Jyväskylässä tai Leivonmäellä. Kurssin kouluttajina toimivat YTT Timo Laine ja FT Jussi Kotkavirta. Kurssin hinta oli 3800 mk.

Kurssin tavoitteena on antaa perusvalmiudet filosofian opettamiseen lukiossa sekä lukion filosofian opetussuunnitelman laatimiseen. Kurssilla kiinnitetään erityistä huomiota filosofian kouluopetuksen tavoitteisiin, periaatteisiin ja erilaisiin opetusmenetelmiin sekä filosofian opettamisen ongelmiin. Filosofian opiskelun yleisten tavoitteiden mukaisesti opiskelijan tulee hahmottaa filosofian luonne ja hallita perustiedot sekä -taidot filosofiassa. Opiskelijan tulee oppia ajattelemaan filosofisia ongelmia ja ilmaisemaan ajatuksiaan selkeästi, oppia arvioimaan omaa ajatteluaan sekä oppia muodostamaan käsityksiä erilaisista asioista itsenäisesti ja kriittisesti. Tavoitteena on oppia ymmärtämään abstrakteja ajatuskuluja ja lukemaan kriittisesti abstrakteja tekstejä. Tavoitteena on myös kehittää kykyä ymmärtää filosofian yhteyksiä elämään, yhteiskuntaan ja kulttuuriin.

Kurssi on jaettu viiteen teemaan, jotka antavat yleiskuvan filosofian erilaisista tutkimustavoista ja ongelmista, mm. etiikasta, yhteiskuntafilosofiasta, filosofisesta antropologiasta, kulttuurifilosofiasta, estetiikasta, metafysiikasta, ontologiasta sekä tieto-opista. Kurssin peruskirjallisuus koostuu kouluttajien keräämistä artikkeleista sekä syventävästä kirjallisuudesta. Kurssiin kuuluu myös etätehtävinä laadittavia esseitä jokaisen istunnon teemoista. Jokaisen uuden teeman opiskelu aloitetaan arkisen elämän ongelmista edeten niistä filosofisesti selkeämpiin käsityksiin siten että yhteiset keskustelu- ja esitelmäjaksot seuraavat toisiaan syventyvänä oppimistapahtumana. Kurssin ohjelmaan sisältyy myös erilaisten opetusmenetelmien kokeiluja, erityisesti perehdytään dialogimenetelmään ja sen käyttämiseen filosofian opetuksessa. Kurssipäivän päätteeksi tehdään arvio opituista asioista ja niiden opettamisen ongelmista. (Opiskeluohjeet "Filosofian opettaminen lukiossa"-kurssille 1995).

## 6.2. Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa kiinnostuksen kohteena on yleensä yksittäinen tilanne, tapahtuma, ohjelma tai ilmiö tietyssä toimintaympäristössä, esim. tietyn koulun tai luokan toiminta. "Filosofian opettaminen lukiossa"-kurssi on tässä tutkimuksessa esimerkkitapaus korkeakoulujen ammatillisesta täydennyskoulutuksesta. Tälle kurssille osallistuneita henkilöitä haastatteleamalla pyritään selvittämään miten mielekkääksi ja merkitykselliseksi kurssilaiset kokivat opiskelun tällä kurssilla.

Laadullisen tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä siitä maailmasta, jossa he toimivat. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista kuvausta jonkin ilmiön laadusta, jota pyritään kuvaamaan konkreettisesti ja yksityiskohtaisesti niin että osallistujien näkemys tulee ilmi esim. suorina lainauksina puheesta. Tutkimukseen valittua tapausta käytetään esimerkkinä suuremmasta joukosta, josta se erottuu omaksi rajalliseksi kokonaisuudekseen. Tapauksen

valinta perustuu yleensä harkintaan, ja keskeisenä valintaperusteena voi olla mm. se, onko kyseiseen tutkimuskohteeseen pääsy mahdollista ja onko tietoa mahdollista saada. Harkinnanvarainen valinta on perusteltavissa silloin, kun pyritään vastaamaan kysymyksiin mitä ja miten jotakin on tapahtunut ja miksi näin on tapahtunut, ei silloin kun halutaan tietää kuinka moni tai kuinka usein jotakin tapahtuu. (Syrjälä ym. 1994, 10-24.) Tähän tutkimukseen tapausesimerkiksi valittiin harkinnanvaraisesti "Filosofian opettaminen lukiossa"-kurssi siksi, että koulutuksen järjestäjä oli erityisen kiinnostunut selvittämään juuri tälle kurssille osallistuneiden mielipiteitä kurssilla opiskelusta ja sen hyödyistä työssä, ja myös siksi, että kurssin osallistujamäärä oli kohtuullinen aineiston keruuta ajatellen.

Tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja se on naturalistista tutkimusta siinä mielessä, että tutkimus tapahtuu luonnollisessa tilanteessa ja ympäristössä, jota tutkija ei pysty järjestämään keinotekoisesti. Laadullinen tapaustutkimus on kuvailevaa tutkimusta, mutta siinä voidaan myös pyrkiä löytämään ilmiölle selityksiä. Laadullinen tapaustutkimus soveltuu erityisen hyvin, kun halutaan tietää tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista, ei niinkään niiden yleisluonteesta tai jakautumisesta. Laadullinen tapaustutkimus on käyttökelpoinen kun halutaan selvittää yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteita, tiettyjen tapausten syy-seuraussuhteita tai tutkittaessa luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää kokeellisesti. Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja tutkija on myös mukana tutkimuksessa omine arvoineen, kokemuksineen ja olettamuksineen ilmiöstä. Tämä vaikuttaa tutkijan tekemään tulkintaan ilmiöstä, ja tutkijan olisikin tiedostettava omat lähtökohtansa ja julkistettava ne tutkimusraportissa. (Syrjälä ym. 1994, 10-24.)

Laadullisen tapaustutkimuksen eri tyypit (etnografia, kvalitatiivinen evaluaatio, toimintatutkimus, elämäkertatutkimus, kliininen tapaustutkimus) eroavat toisistaan mm. sen mukaan, millaisia yleistäyksiä niiden pohjalta pyritään tekemään. Laadullinen tutkimusote ei yleensä pyri yleistämiseen, vaan mahdollisimman tarkkaan yksittäistapauksen kuvaukseen ja tulkintaan (Alasuutari 1995). Laadullinen tapaustutkimus ei eroa muusta laadullisesta tutkimuksesta tässä suhteessa, eli tapaustutkimus on itsenäinen tutkimustyyppi, jossa selittäminen rajoittuu vain tutkittavaan tapaukseen. Lukijan on kuitenkin mahdollista yleistää ja soveltaa tuloksia omaan tilanteeseensa vertaamalla omaa tilannettaan tutkimuksen tapaukseen. Edellytyksenä on tapauksen kuvaaminen niin yksityiskohtaisesti ja syvällisesti, että tulosten uskottavuutta on mahdollista arvioida sen perusteella. Erityisesti kvalitatiivisessa evaluaatiossa yleistämisen sijaan puhutaankin tulosten käyttökelpoisuudesta todellisuudessa. Tulosten sovellettavuus laadullisessa tapaustutkimuksessa harkitaan aina tapaus tapaukselta. (Syrjälä ym. 1994, 10-24.) Alasuutarin (1995, 188-189) mukaan tutkittava ilmiö on kuitenkin tarpeen liittää laajemman ilmiökokonaisuuden osaksi siksi, että konkreettiseen miksi-kysymykseen tutkimuksella saatu vastaus on usein yleisesti kiinnostava vain kun sitä tarkastellaan laajan viitekehyksen osana ilmiön eräänä mahdollisena tulkintamallina, jota voidaan muuntaen soveltaa myös muihin ilmiöihin.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty teemahaastattelulla, koska halusin saada esiin haastateltavien oman kokemuksen tarkemmin ja syvällisemmin kuin kyselylomakkeella olisi ollut mahdollista. Haastattelu mahdollistaa kysymysten ja vastausten tarkentamisen sekä lisäkysymysten tekemisen, jolloin saadaan mahdollisimman totuudenmukainen vastaus. Haastattelu on sopiva aineistonkeruumenetelmä mm. silloin, kun halutaan antaa haastateltavalle mahdollisuus tulkita kysymyksiä omasta näkökulmastaan ja täsmentää vastauksiaan. Haastattelu sopii siitä syystä hyvin emotionaalisille ja intiimeille alueille, jotka ovat haastateltavalle läheisiä ja vaativat omakohtaista pohdintaa ja tulkintaa. Haastattelussa on paremmat mahdollisuudet myös motivoida henkilöitä vastaamaan kuin esim. lomaketutkimuksessa, samoin haastattelulla voidaan tavoittaa prosentuaalisesti enemmän henkilöitä

lomaketutkimukseen verrattuna, koska kieltäytymisprosentti on pienempi kuin lomaketutkimuksissa. Haastattelulla saadaan myös kuvaavia esimerkkejä tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelun haittoina voidaan pitää sitä että siinä saadaan paljon myös tutkimuksen kannalta epätarkoituksenmukaista materiaalia ja aineiston käsittely analysoitavaan muotoon on työlästä. Haastattelu on tutkijan kannalta vaativa menetelmä, ja sen lisäksi se on kalliimpi kuin esim. lomaketutkimus. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 15-16.)

Tutkimuksen haastattelurunko (liite 1) on muokattu Niinistön (1985) ja Salovaaran (1993) mukaan. Ennen varsinaisten haastattelujen aloittamista tein kaksi esihaastattelua, joiden perusteella muutin haastattelurunkoa hieman. Alunperin olin aikonut haastatella kaikki osallistujat käymällä tapaamassa heitä henkilökohtaisesti joko kotona tai työpaikalla, mutta koska tälle kurssille osallistuneet henkilöt asuivat ympäri Suomea - kaukaisin asuinpaikka oli Ivalo - joten käytännön syistä haastattelut päätettiin tehdä puhelimitse. Se oli mahdollista, koska sain käyttööni kaiutinpuhelimen, jolloin haastattelut pystyttiin nauhoittamaan normaalisti nauhurilla. Esihaastattelut tein tapaamalla ko. henkilöt, ja näitä haastatteluja purkaessani muokkasinkin haastattelurunkoa niin, että haastattelut etenisivät mahdollisimman joustavasti puhelimesta. Tein haastattelut 23.10 - 17.11.1995 välisenä aikana, yleensä iltaisin. Purin kaikki haastattelut sanasta sanaan nauhalta.

Haastattelujen purkamisen jälkeen luin haastattelut ensin läpi useampaan kertaan saadakseni kokonaiskäsityksen haastatteluista. Sen jälkeen aloin tarkastella niitä teemoittain kysymys kysymykseltä. Koottuani vastaukset luokittelin niitä eri luokkiin vastausten perusteella. Esim. koulutustilaisuuden kokemisessa sen ilmapiiriä koskevaan kysymykseen tuli selkeästi kahteen luokkaan kuuluvia vastauksia; ensimmäiseen luokkaan kuuluvissa vastauksissa tuli esiin se että ilmapiiri koettiin lämpimänä, avoimena ja osallistumiseen kannustavana. Näitä vastauksia oli suurin osa. Toiseen luokkaan kuuluvat vastaukset kuvasivat enemmän ilmapiirin varovaisuutta, sitä etteivät kaikki tuntuneet uskaltavan esittää omia mielipiteitään. Näissä vastauksissa ilmapiiri koettiin jopa jäykäksi. Tähän luokkaan kuuluvia vastauksia oli vain muutama. Pyrin myös löytämään kuvaavia esimerkkejä eri luokkiin kuuluvista vastauksista.

Alasuutarin mukaan laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisen vaiheessa aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettisesta ja metodologisesta näkökulmasta siten, että tarkastellaan sitä mikä valitun teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta on olennaista. Näin tarkastellen aineisto pelkistyy raakahavainnoiksi, joita voidaan yhdistellä etsimällä havaintojen yhteinen piirre. Tärkeää tässä vaiheessa on pelkistää raakahavainnot mahdollisimman suppeaksi havaintojen joukoksi. Arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa tehdään tulkinta merkityksestä. Se on luonteeltaan ymmärtävää selittämistä ja tulkinnassa viitataan yleensä muuhun tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehykseen. (Alasuutari 1995, 22-34.) Ehrnrooth kuvaa samaa laadullisen aineiston käsittelyä siten, että ensin aineistosta karsitaan turha, valmistellaan aineisto eriteltäväksi ja vastamaan esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Sen jälkeen voidaan aloittaa varsinaisen aineiston analysointi. (Ehrnrooth 1990, 37-38.) Mäkelän mukaan aineiston luokittelu ennalta määrättyihin kategorioihin on laadulliselle tutkimukselle luonteenomainen prosessi (Mäkelä 1990, 54).

### 6.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkimys ymmärtää ja tulkita tutkittavaa ilmiötä. Tutkimus on kiinnostunut yksittäistapauksista, joiden ominaisuuksia tarkastellaan siinä kontekstissa, jossa ne esiintyvät. Laadullisella tutkimuksella ei pyritä yleistämiseen, vaan mahdollisimman tarkkaan yksittäistapauksen tulkintaan. Laadullinen tutkimus on kokonaisvaltaista, subjektiivista ja tutkittavien näkökulmien ja merkitysten paljastamiseen pyrkivää. Laadullisessa tutkimuksessa kieli on keskeisessä asemassa, koska ihmisten kokemuksia ja käsityksiä ei voi tutkia ilman kieltä. Kielen avulla ihminen välittää merkityksiä, joita tutkimuksessa tulkitaan. Laadullisessa tutkimuksessa onkin ennen kaikkea kyse merkityksen käsitteestä ja merkityksellisen toiminnan tutkimisesta. Laadullisen tutkimuksen aineisto on yksityiskohtaista ja laajaa, ja sitä käsitellään kokonaisuutena, josta havaintoja pelkistämällä ja yhdistämällä etsitään niiden yhteistä piirrettä, joka pätee koko aineistoon ja jonka avulla voidaan kuvata mikä tutkittavassa ilmiössä on keskeistä. Havaintojen pohjalta tehdään -merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Laadullinen tutkimusote käsittää useita eri tutkimustapoja, joilla on yhteisiä piirteitä. Tutkimustapoja ovat mm. etnografia, diskurssianalyysi, kulttuurintutkimus ja fenomenologia. (Alasuutari 1995, 22-45; Patton 1990, 39-63.) Koska laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne vaan siihen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita, laadullisen tutkimuksen piiristä ei myöskään voida löytää yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista (Tynjälä 1991, 388).

#### 6.3.1 Perinteiset luotettavuuden arvioinnin kriteerit

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuus on perinteisesti liitetty pääosin tutkimusmenetelmän ominaisuuksiin. Sen taustalla on ajatus tutkimusmetodeista, jotka mahdollistavat tutkittavan ilmiön tarkan mittaamisen. Tällöin käytetty tutkimustapa on kvantitatiivinen riippumatta siitä ilmiöstä jota tutkitaan. Ilmiö voidaan tarkasti mitata ja muuttaa numeeriseksi havaintoaineistoksi tilastollista käsittelyä varten. Tätä tutkimustapaa on kutsuttu myös luonnontieteelliseksi tutkimustavaksi, ja sen taustalla on positivistinen tiedekuva. (Perttula 1995, 39-40.)

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella arvioimalla reliabiliteettia ja validiteettia. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten pysyvyyttä ja tutkimuksen kykyä tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteettia tarkastellaan yleensä tutkimuksessa käytetyn mittarin perusteella. Reliabiliteetti kuvaa mittarin kykyä tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia; mittarin reliabiliteetti on sitä parempi, mitä vähemmän sattumalla on osuutta mittaustuloksissa. Validiteetti tarkoittaa tutkimuksen pätevyyttä; sitä miten hyvin tutkittava ilmiö tavoitetaan. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa validiteettia arvioidaan sen mukaan, miten hyvin käytetty mittari mittaa sitä ilmiötä, mitä oli tarkoituskin mitata. Sisällön validiteetti kuvaa sitä miten hyvin tutkimuksen sisältö kuvaa ja edustaa tutkittavaa ilmiötä, ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä miten hyvin saadut tulokset voidaan yleistää. Validiteetti ei ole mahdollista ilman reliabiliteettia. (Grönfors 1982, 173-175; Karma 1983, 54-58.)

### 6.3.2 Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Ihmistieteellisessä tutkimustavassa luotettavuuden arvioinnin lähtökohdat ovat toisenlaiset kuin luonnontieteellisessä tutkimustavassa. Tutkimuksen luotettavuus ei määräydy suoranaisesti tutkimusmenetelmän luotettavuudesta tai epäluotettavuudesta, vaan se määräytyy suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Luotettavuuden tarkastelun lähtökohtana on tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus. Tutkijan on tunnettava tutkittavan ilmiön perusrakenne että hän osaisi valita sen kannalta mielekkään tutkimusmenetelmän. Tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuutta kutsutaan tutkimuksen adekvaattisuudeksi ja ontologiseksi relevanttiudeksi. Ihmistieteellisessä tutkimuksessa voidaan myös soveltaa, ilmiön perusrakenteesta riippuen, joko kvalitatiivista tai kvantitatiivista tutkimusotetta. Kvantitatiivinen tutkimusote ihmistieteissä soveltuu sellaisten ilmiöiden tutkimukseen, joiden perusta on kehollinen eli mm. aivoston ja hermoston tutkimukseen. Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu ihmisten kokemusten ja merkitysten tutkimukseen sekä ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja sen kielen tutkimukseen. (Perttula 1995, 40-41.)

Tutkija itse on laadullisessa tutkimuksessa keskeinen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä, "tutkimusväline". Luotettavuuteen vaikuttaa se, miten totuudenmukaisesti tutkija tavoittaa ja ilmaisee toisen ihmisen kokemuksen. Tutkijan oma näkökulma ja tutkimukseen valittu viitekehys vaikuttaa tutkimukseen. Tutkijan on huolellisesti selostettava oma näkökulmansa, taustansa, kokemuksensa ym. persoonalliset ja ammatilliset tekijät jotka voivat vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin ja tulkintaan. Rehellinen ja huolellinen raportointi kaikissa tutkimusmenettelyistä ja tutkimuksen vaiheista on tärkeää, jotta lukijan on mahdollista seurata tutkimusprosessin kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. Tutkijan vastuullisuus on merkittävä osa tutkimuksen luotettavuutta, ja vain tutkija itse voi viime kädessä arvioida vastuullisuutensa toteutumisen. (Patton 1990, 472; Perttula 1995, 42-44.)

Laadulliselle tutkimukselle asetettuja luotettavuuden kriteereitä ovat *totuusarvo*, *sovellettavuus*, *pysyvyys* ja *neutraalisuus*. Näitä vastaavat perinteiset luotettavuuden - kriteerit ovat sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. (Perttula 1995, 42-43.)

*Totuusarvo* tarkoittaa vastaavuutta tutkimuksen ilmiöstä tuottaman kuvan ja alkuperäisen ilmiön välillä. Vastaavuus viittaa siihen, miten tutkija pystyy tavoittamaan ilmiön sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. Tutkimus on luotettavaa, jos tutkijan kokemuksen voidaan ajatella vastaavan tutkittavan alkuperäistä kokemusta, ja epäluotettavaa, jos tutkija ei pyri kuvaamaan toisen ihmisen alkuperäistä kokemusta. Epäluotettavaa on, jos tutkija muuntaa ilmiötä alkuperäisestä tai tietoisesti jäsentää kokemusta teorioiden ja käsitejärjestelmien pohjalta. (Tynjälä 1991, 390; Perttula 1995, 42.) Totuusarvoa punnittaessa on arvioitava myös aineiston merkittävyyttä ja sen yhteiskunnallista ja kulttuurista paikkaa sekä aineiston riittävyttä analyysin tekemiseen (Mäkelä 1990, 47-48).

*Sovellettavuus* on tutkimustulosten siirrettävyyttä toisenlaisiin olosuhteisiin. Sovellettavuus riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkimusympäristö ja sovellusympäristö ovat. Viime kädessä sovellettavuutta arvioi tutkimustulosten käyttäjä. (Perttula 1995, 42.)

Tutkimustulosten *pysyvyyden* arviointi ei laadullisessa tutkimuksessa ole aina tarkoituksenmukaista, koska esim. ihmisten käsitykset asioista voivat muuttua tutkimuksen aikana vaikkapa siksi, että asiat tiedostetaan uudella tavalla. Laadullisessa tutkimuksessa tulosten pysyvyyttä ei voida tarkistaa toistamalla tutkimusta, koska tutkimus on aina ainut-

laatuinen vuorovaikutustilanne ihmisten välillä eikä tilannetta voida siten toistaa juuri samanlaisena. Aineiston luokittelu- ja tulkintasäännöt on kuitenkin esitettävä niin yksiselitteisesti, että lukijan on mahdollista päätyä samoihin tuloksiin niitä seuraamalla (Mäkelä 1990, 53). Tutkijan on otettava huomioon tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät sekä myös ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät sekä arvioitava niiden merkitys tutkimuksessa. (Tynjälä 1991, 391; Perttula 1995, 42-43.)

*Neutraalisuudessa* on suurelta osin kyse tutkijan luotettavuudesta ja rehellisyydestä. Neutraalisuus liittyy myös laadullisen tutkimuksen subjektiivisuuden ymmärtämiseen; laadullisella tutkimuksella ei voida saavuttaa objektiivista totuutta, ainoastaan erilaisia näkökulmia tutkittavaan asiaan. Tutkija ei yritä todistaa tietyn näkökulman oikeellisuutta eikä pyri manipuloimaan aineistoa saavuttaakseen ennalta oletettuja tuloksia, vaan tutkii ilmiötä sellaisena kuin se tutkittaville ilmenee. Mahdolliset virhelähteet on mainittava. Lukijan on kyettävä seuraamaan tutkijan päättelyä ja lukijalle on annettava mahdollisuus joko hyväksyä tai riitauttaa tulkinnat (Mäkelä 1990, 52-53). Tutkimuksen neutraalisuus on myös tutkimuksen totuusarvon, sovellettavuuden ja tutkimustulosten vahvistettavuuden arviointia. (Tynjälä 1991, 391-392; Perttula 1995, 43.)

### 6.3.2.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden parantaminen

Triangulaatio tarkoittaa useamman tutkimusmenetelmän, näkökulman, aineiston tai teorian yhdistämistä pyrkimyksenä päästä vahvempaan analyysiin ja siten lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Oletuksena on että jokaisella metodilla tai näkökulmalla on omat heikkoutensa ja vahvuutensa, ja kukin heikkous voidaan neutraloida käyttämällä sen ohella toista, erilaista metodologiaa, joka ei sisällä juuri sitä heikkoutta. Tutkimuksessa voidaan käyttää esim. sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä, täydentää haastattelua kirjallisella aineistolla tai verrata erilaisia näkökulmia samasta asiasta. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa myös etsimällä vaihtoehtoisia tulkintoja ja selityksiä ilmiölle ja mikäli niitä ei löydy, pääselitys saa vahvistusta. (Patton 1990, 464-471.) Mikäli eri tutkimusmenetelmillä saadaan ristiriitaista tietoa, ongelmaksi tulee arvioida, millä menetelmällä saatu tieto on luotettavinta. Triangulaatiossa ei siis kannata odottaa, että tulokset aina tukisivat toisiaan, vaan on varauduttava eroavuuksiin. Olennaista on keskittyä missä ja miksi eroavuuksia esiintyy. (Tynjälä 1991, 392-393.) Laadullinen tutkimus on myös aina sidottu kontekstiinsa. Tämä on huomioitava koko tutkimusprosessin ajan ja liitettävä käytetty menetelmä ja aineisto tutkimuskontekstiin. (Patton 1990, 464-471.)

### 6.3.3 Tämän tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelulla jotka tein lähes kaikki puhelimesa. Kaksi esihaastattelua tein tapaamalla haastateltavat henkilökohtaisesti, toisen Jyväskylässä ja toisen Jämsässä. Haastattelut tehtiin 23.10-17.11.1995 välisenä aikana, yleensä iltaisin. Valitsin tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska halusin saada esiin osallistujien henkilökohtaiset ja yksilölliset kokemukset kurssin mielekkyydestä ja merkityksellisyydestä itselleen heidän omin sanoin ja ilmaisuin. Haastattelussa sekä kysymyksiä että vastauksia on mahdollista tarkentaa ja tehdä selventäviä lisäkysymyksiä, jolloin

kokemus saadaan esille mahdollisimman tarkasti ja samalla pienennetään väärinkäsitysten mahdollisuutta.

Haastattelu on aina sosiaalinen vuorovaikutustilanne haastattelijan ja haastateltavan välillä, ja siinä vaikuttavat molempien aiemmat kokemukset, käsitykset ja merkitykset tutkittavasta ilmiöstä. Koska haastattelu perustuu käsitteisiin, merkityksiin ja kieleen, keskeistä luotettavuuden kannalta on, miten varmistutaan siitä että molemmat ymmärtävät oikein toistensa käyttämien sanojen ja ilmaisujen merkitykset. Lähtökohtana haastattelussa on ajatus intersubjektiivisuudesta eli mahdollisuudesta osapuolten keskinäiseen ymmärtämykseen, joka perustuu molemminpuoliseen uskoon jaetusta sosiaalisesta maailmasta, jolloin voidaan ajatella että sekä haastateltava että haastattelija käsittävät mistä ilmiöstä on kyse ja että heillä on samansuuntainen käsitys sen merkityksestä. (Hirsjärvi & Hurme 1984.) Koska tutkimukseeni osallistuvat ovat kaikki kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisia ja itse olen kasvatustieteen opiskelija, voi ajatella että ymmärsimme toistemme käyttämät sanat ja ilmaisut puolin ja toisin ja että todella puhuimme samasta asiasta.

Haastattelussa haastattelijan ja haastateltavan välinen kommunikaatio on tärkeää; haastattelijan on luotava haastattelutilanteeseen avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, jotta haastattelija voi vapaasti kertoa omasta kokemuksestaan. Haastattelijan vaikutus haastattelutilanteessa on suuri, ja haastattelijan olisikin annettava haastateltavan ilmaista itseään mahdollisimman itsenäisesti ja pitäydyttävä esittämästä liikaa omia kommenttejaan haastattelun aikana, koska ne voivat vaikuttaa haastateltavaan. Haastattelulla ei silti voida saada kuin väläys tai epätäydellinen kuva ilmiöstä tai tapahtumasta. (Hirsjärvi & Hurme 1984.) Haastattelun luotettavuutta arvioitaessa tutkijan on myös arvioitava, miten rehellisesti haastateltavat kertovat omasta kokemuksestaan, koska on mahdollista että he pyrkivät "kaunistelemaan" vastauksiaan parempaan tai yleisesti odotettuun suuntaan (Alasuutari 1995, 75).

Käytännön syistä siis lähes kaikki tutkimukseni haastattelut tehtiin puhelimitse. Käytössäni oli kaiutinpuhelin, joten pystyin nauhoittamaan haastattelut normaaliin tapaan nauhurilla. Esihaastatteluja tehdessäni ja sen jälkeen haastattelurunkoa muokatessani pyrin tekemään sen mahdollisimman selkeäksi ja sellaiseksi, että sen avulla haastattelu sujuisi mahdollisimman joustavasti. Haastattelurungossa oli paljon yksittäisiä kysymyksiä, mutta niiden avulla osallistujilla oli mahdollisuus palauttaa mieleen pieniä yksityiskohtia kurssilta. Ne olivat myös tukena itselleni haastattelutilanteessa, sillä halusin varmistua että kaikilta tulee varmasti kysytyä samat asiat. Oma kokemattomuuteni haastattelujen tekemisestä ja jännittämiseni haastattelutilanteissa vaikutti ainakin aluksi niin, että yritin pysyä tiukasti haastattelurungossa ja sen kysymyksissä, mikä aiheutti sen että varsinkin ensimmäiset haastattelut olivat melko kömpelöitä. Puhelinhaastattelu saattoi myös aiheuttaa vähän hämmennystä ja vaivaantuneisuuttakin, koska emme pystyneet näkemään toisiamme, jolloin kontakti jäi hieman etäisemmäksi kuin normaalissa haastattelutilanteessa. Itseeni puhelimesa haastattelu vaikutti esim. siten, että koska en nähnyt haastateltavan ilmeitä ja eleitä, en voinut olla varma esim. tauon aikana pohtiko haastateltava vielä edellistä kysymystä vai odottiko hän jo uutta kysymystä. Osallistujat vastasivat kuitenkin mielellään kysymyksiini myös puhelimesa kunhan vain olimme sopineet kullekin sopivan ajan. Ainoastaan yksi haastateltava kieltäytyi haastattelusta. Tutkimuksen aihepiiriä ajatellen puhelinhaastattelullakin sai mielestäni esiin keskeisen tiedon ja tuntemukseni mukaan haastateltavat vastasivat rehellisesti.

Vastausten luotettavuuteen voi kuitenkin vaikuttaa se, että koulutuksesta oli haastatteluhetkellä ensimmäisen kurssin osalta kulunut aikaa jo yli vuosi. Siinä ajassa pienet mutta tärkeät yksityiskohdat saattavat unohtua. Pyrin vähentämään unohtamisen vaikutusta



lähettämällä haastateltaville aikaisemmin kirjeen, jossa kerroin tutkimuksestani ja joka sisälsi myös haastattelurungon. Näin heillä oli mahdollisuus palauttaa mieleen kurssille asettamansa tavoitteet ja odotukset sekä kokemuksia kurssilla opiskelusta. Käytössäni ei ollut ennen kurssia kerättyjä tietoja esim. kurssilaisten odotuksista tms. koska niitä ei ollut kerätty, mutta haastattelussa omat tavoitteet kurssilla tuotiin kyllä selkeästi esille. Koska tutkimuksessani ei ollut tarkoitukseen tutkia oppimista tai esim. käsityksissä tai asenteissa tapahtunutta muutosta, joka vaatisi ennen-jälkeen -kyselyn, ennen kurssia kerätyt tiedot eivät mielestäni olleet niin merkityksellisiä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Toki kurssin alussa kerätyt tiedot olisivat lisänneet tutkimuksen luotettavuutta. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opiskelun koettua mielekkyyttä ja kurssin hyötyä työn kannalta, sitä ajatellen olikin parempi, että kurssien päättymisestä oli kulunut jo aikaa, koska siten osallistujille oli ehtinyt kertyä kokemusta filosofian opettamisesta ja he pystyivät arvioimaan, oliko kurssista ollut todellista hyötyä opetuksessa.

Tässä tutkimuksessa selittäminen rajoittuu ainoastaan tähän tutkimusjoukkoon, tällä tutkimuksella ei pyritä laajempiin yleistyksiin kuten ei laadullisella tutkimuksella yleensäkään. Tutkimustuloksia voi silti suhteuttaa laajempiin kokonaisuuksiin ja tarkastella näitä tuloksia esimerkkinä tai näytteenä koko ilmiöstä tässä tutkimusjoukossa. Viime kädessä tutkimustulosten sovellettavuutta ja siirrettävyyttä muihin olosuhteisiin arvioi tutkimustulosten käyttäjä. Tämän tutkimuksen tulosten käyttökelpoisuutta arvioi koulutuksen järjestäjä ja kurssin kouluttajat.

Menetelmän luotettavuutta voidaan parantaa käyttämällä useita menetelmiä toistensa tukena (Hirsjärvi & Hurme 1984; Alasuutari 1995, 111-112). Haastattelun ohella olisin voinut esim. kerätä kyselylomakkeella tehdyn mittauksen opiskelun koetusta mielekkyydestä, pyytää osallistuneita kirjoittamaan tutkimuksen teemoista vapaan kirjoittelun, tai olisin voinut haastatella heitä uudestaan. Mikäli tämä tutkimus olisi päätetty tehdä kyselylomakkeella, tutkimuksen luonne olisi ollut aivan erilainen. Kyselylomaketutkimus on käyttökelpoinen, kun tutkitaan suurta tutkimusjoukkoa. Siinä tapauksessa tutkimukseen olisi voinut valita esim. eri alojen täydennyskoulutuskursseille osallistuneita, ja tutkia heidän kokemuksiaan opiskelun mielekkyydestä ja vertailla eri kursseille osallistuneiden mielekkyyskokemuksia ja etsiä niistä mahdollisia yhtäläisyyksiä ja eroja. Haastattelua olisi sitten voinut käyttää pieneen otokseen koko joukosta syventämään kyselylomakkeella saatua kuvaa.

## 7. TULOKSET

### 7.1 Opiskelulle asetetut tavoitteet

#### Kurssille osallistumisen syitä

Useimmin esitetty syy kurssille osallistumiseen oli se, että haluttiin lisäpätevyyttä filosofian opettamiseen, koska filosofia tuli pakolliseksi oppiaineeksi lukioissa syksyllä -94. Kuusitoista kurssilaista mainitsi tämän ensisijaiseksi kurssille osallistumisen syyksi. Kurssille osallistuttiin koska haluttiin parantaa omia edellytyksiä opettaa filosofiaa. Moni opettaja sai tai halusi itse saada filosofian opetuksen hoitaakseen, ja koki oman aikaisemman tietonsa filosofiasta heikoksi. Suurimmalla osalla osallistuneista aiemmat filosofian opinnot rajoittuivat vain filosofian peruskurssiin oman tutkinnon yhteydessä, monella se oli ollut filosofian historiaa. Kahdella osallistujalla oli aiemmin suoritettu filosofian approbatur, yhdellä cum laude ja yksi oli suorittanut estetiikan laudaturin. Lisäpätevyyden hankkiminen koettiin välttämättömäksi nimenomaan filosofian opettamista ajatellen. Kurssin yhteydessä oli mahdollisuus aloittaa filosofian approbaturin suorittaminen tai jatkaa filosofian opiskelua pidemmällekin, minkä osa kurssilaisista tekikin.

Esimerkkinä osallistumisen syystä seuraava vastaus:

*"...se oli oikeestaan aika välttämätöntä kun ei ollut...filosofiaa lukemut aikaisemmin ja piti ruveta sitä syksyllä tai sai ruveta sitä syksyllä opettamaan sanotaan näin."*

Kaksi osallistujaa oli muista oppilaitoksista kuin lukiosta, ja he osallistuivat tälle filosofian

kurssille ensisijaisesti omasta kiinnostuksesta. Heilläkin oli kuitenkin taustalla ajatus siitä, että kurssin opeista voi myöhemmin olla hyötyä myös omassa työssä, vaikka heillä ei osallistumishetkellä ollutkaan selkeää käsitystä siitä miten kurssin asiat ovat sovellettavissa muuhun kuin lukio-opetukseen.

Kurssille osallistuminen lähti kaikilla omasta aloitteesta ja omasta koetusta tarpeesta; työnantajat suhtautuivat myönteisesti ehdotukseen kurssille osallistumisesta.

### **Kurssille asetetut tavoitteet**

Lähes kaikki kurssilaiset (13/18) mainitsivat tärkeimmäksi tavoitteekseen kurssilla pedagogisen pätevyyden lisäämisen. Kurssilta odotettiin konkreettista, käytännön menetelmätietoa filosofian opettamisesta lukiossa. Moni oli valinnut tämän kurssin muiden filosofian kurssien joukosta nimenomaan siksi, että kurssilla keskityttiin filosofian opettamisen ongelmiin käytännössä. Tavoitteena kurssilla oli myös saada lisää tietoa filosofian eri osa-alueista, koska omat tiedot filosofiasta koettiin niin vähäisiksi, ettei niiden pohjalta pysty opettamaan hyvin.

Filosofian opettaminen koetaan ongelmalliseksi sen teoreettisuuden ja abstraktisuuden takia. Siihen liittyen mainittiin kurssin tavoitteeksi myös se, että saisi ohjeita siihen, miten saada filosofia elämänläheisemmäksi, konkreettisemmaksi ja kiinnostavammaksi oppilaille niin että he todella haluaisivat oppia sitä.

Esimerkkinä tavoitteista kaksi vastausta:

*"Oikeestaan ihan tällasia käytännön tavoitteita että saisi mahdollisimman paljon vinkkejä tähän arkiseen opetustyöhön ja muuhun tällaseen."*

*"No ihan että saisin siihen jotenkin konkreettisemmän ja elävämmän otteen."*

Yksi osallistuja, joka ei ole lukion opettaja, asetti tavoitteekseen kurssille selvittää itselleen, miten filosofian pystyisi liittämään omaan alaansa. Yksi osallistuja mainitsi tavoitteekseen filosofian probatur-arvosanan suorittamisen.

## **7.2 Käsitteitä kurssilla opiskelun mielekkyydestä**

### **7.2.1 Kurssin sisältö**

Kurssi oli sisällöllisesti jaettu viiteen teemaan, jotka antoivat yleiskuvan filosofian tutkimus-

tavoista ja ongelmista. Ensimmäinen teema käsitteli filosofian olemusta; toinen etiikkaa ja yhteiskuntafilosofiaa; kolmas filosofista antropologiaa, kulttuurifilosofiaa ja estetiikkaa; neljäs metafysiikkaa ja ontologiaa; viides tieto-oppia. Kymmenen kurssilaisen mielestä nämä sisällöt vastasivat hyvin lukion filosofian peruskurssin sisältöjä ja siksi niihin oltiin tyytyväisiä. Sisällöt vastasivat myös niitä odotuksia joita he itse olivat kurssin sisällöille asettaneet. Erityisen onnistuneena pidettiin sitä, että käsiteltyjä asioita liitettiin jatkuvasti käytännön opetustyöhön ja opetuksen ongelmiin. Siitä tunnuttiin saatavan suoranaista hyötyä omaan työhön. Kolme kurssilaista painotti sitä, että he eivät pysty täysin arvioimaan kurssin sisältöjä, koska eivät vielä ole opettaneet filosofiaa eivätkä siten pysty arvioimaan niiden soveltuvuutta työhön. He kuitenkin mainitsivat, että silloin ne tuntuivat itsestä ihan hyviltä ja he luottivat kouluttajien asiantuntemukseen tarkoituksenmukaisten sisältöjen valitsemisessa.

*"...kyllähän ne (sisällöt) tietysti oli ihan paikallaan koska sehän painottui tosiaan tähän opettamiseen nimenomaan että ei siellä nyt sitten niinkään näitä filosofioita pohdittu että kyllä se sellasena tuntui kyllä oikein oikeaanosuvulta."*

*"No nehän on ne ihan keskeiset aiheet mitä tuota lukion opetussuunnitelman perusteissa sanotaan siitä mitä filosofian peruskurssin pitäis sisältää eli ne oli just nää keskeiset kohdat eli etiikka ja tietoteoria eli että se sisältö oli just se mitä se siellä koulussakin pitää olla."*

Kolme kurssilaista oli sitä mieltä, että kurssin sisältö ei vastannut heidän odotuksiaan eikä ollut aivan sitä mitä oli luvattu. Näissä vastauksissa kritisoitiin mm. teoriapuolta; sitä pidettiin liian vähäisenä eikä sitä pystytty kurssilla liittämään opetustilanteisiin odotetulla tavalla. Teorian liittäminen myöskään omiin opetustilanteisiin ei onnistu halutulla tavalla. Kurssin keskusteluissa keskityttiin yhden kurssilaisen mukaan myös liian paljon muihin, filosofiaan liittymättömiin aiheisiin, jotka hänen mukaansa häiritsivät kurssin etenemistä. Yhden kurssilaisen mielestä sisällöt jäivät ehkä liian pinnallisiksi; hän olisi kaivannut mukaan jotain, joka olisi saanut kurssilaiset menemään vielä syvemmälle ja osallistumaan henkilökohtaisemmin filosofisten ongelmien pohtimiseen.

Dialogimetodi mainittiin erityisen kiinnostavana ja mielekkäänä kurssilla käsiteltynä ja koettuna asiana. 11 kurssilaista mainitsi sen mielenkiintoisimpana kurssilla käsiteltynä asiana:

*"No nimenomaan se dialogihomma...se että mä ymmärsin siellä kyllä oikeen tehokkaasti sen ja minusta se on ihan tärkeä ajatus että se ei saa olla koulussa pelkästään ni filosofian historian opettamista vaan että se täytyy olla jotakin muuta elikkä jotakin tämmöstä keskustelutaidon niitä menetelmiä tai sitten jotakin ajattelusysteemien saamista...että opetellaan ajattelemaan opetellaan kysymään, vastaamaan tämmöstä mutta ei niinkään sitä pelkkää historiaa."*

*"...tämä dialogipuoli, se oli minusta tosiaan hyvä josta sain itse aika paljon, jota oli kyllä itsekkin funtsannut mutta minä en ollut sitä noin selkeänä et sehän olis ainutlaatuinen tapa opettaa varsinkin täällä meillä Suomessa..."*

Dialogimetodi opetuksessa oli käsitteenä ja asiana tuttu lähes kaikille (kolmelle haastateltavalle se ei ollut ennalta tuttu), mutta omakohtaista kokemusta siihen osallistumisesta tai sen vetämisestä ei juuri ollut. Kurssin perusteella osallistujat saivat hyvän käsityksen siitä mitä dialogimetodilla opetuksessa tarkoitetaan, ja sitä pidettiin mielenkiintoisena opetusmenetelmänä. Sen toimivuutta lukioikäisten opetuksessa kuitenkin epäiltiin. Myös tällä kurssilla käytettiin dialogimetodia, ja se toimi aiheesta ja tilanteesta riippuen toisinaan hyvin, toisinaan huonosti. Kaikenkaikkiaan kurssilla käytyjä keskusteluja pidettiin hyvin mielenkiintoisina ja antoisina ja niissä tuli esille monia asioita joihin kouluttajatkään eivät välttämättä olleet etukäteen osanneet varautua. Keskusteleva opetusmenetelmä sopii kurssilaisten mielestä hyvin filosofian opetukseen, koska keskusteleminen ja asioiden pohtiminen yhdessä auttavat ymmärtämään filosofiaa ja sen ongelmia aivan eri tavalla kuin perinteinen luennointi ja tenttiminen. Kaksi osallistujaa mainitsi, että dialogimenetelmä auttaa löytämään filosofiasta muitakin puolia kuin filosofian historian. Dialogimenetelmän käytön esteinä lukiossa mainittiin liian suuret ryhmät, ajan puute, ryhmien heterogeisuus, oppilaiden ikä ja motivaation puute (etenkin pakollisella peruskurssilla).

Neljä kurssilaista mainitsi erityisen mielenkiintoisena etiikan jakson ja siinä käydyt keskustelut:

*"...se oli minusta ihan häkellyttävä ja vaikuttava se tosiaan kun pohdittiin kaikkia näitä moraalikysymyksiä ja tällöksiä että mikä on oikein eri tilanteissa..."*

Kolmen kurssilaisen mielestä kurssilla ei erityisesti erottunut mikään ylivoimaisen mielenkiintoisena, vaan kaikki käsitellyt asiat olivat yhtä mielenkiintoisia. Yhden kurssilaisen mielestä parasta koko kurssilla oli filosofian hienous ja sen havaitseminen jälleen kerran.

Kaksi osallistujaa kaipasi kurssilta enemmän havainnollisuutta, elämyksiä ja syviä tunnekokemuksia, jotka sopisivat filosofian maailmaan ja saisivat osallistujat ehkä vielä tiiviimmin ja henkilökohtaisemmin mukaan.

*"...enemmän ehkä havaintomateriaalia jotakin, videopätkää, musiikinpätkää, jotakin sitaatteja ehkä jotakin kuvaa, jotakin, jotakin enemmän joka katkasee."*

*"...pikkasen ois vielä saanu olla konkreettisemmin niinkun en tiedä onko olemassa jotakin opetustilannevideoita tai jotakin tällasta jossa olis vielä konkreettisemmin näitä metodeja sovellettu et jotenkin että aidossa tilanteessa...ja ymmärrän että se on vaikea järjestää mutta esimerkiks just jos olis videoitu jotakin tilanteita ni niiden analysointi olis voimut olla hyödyksi."*

Yksi osallistuja koki kurssin sisällöt ja lähestymistavan liiankin käytännönläheiseksi ja kaipasi teoreettisempaa puolta enemmän, mutta suurin osa oli tyytyväinen nimenomaan käytännönläheisyyteen ja olisi halunnut vielä enemmän käytännön vinkkejä ja konkreettisia ohjeita opetukseen. Kurssilta saatua materiaalia (lukemistot) pidettiin korkeatasoisena, sen pariin on palattu myöhemmin ja jotkut ovat käyttäneet sitä omassa opetuksessaan. Yksi

osallistujia olisi halunnut enemmän filosofian perustekstejä sekä enemmän aineistoa didaktiikan alueelta.

## 7.2.2 Koulutustilaisuuden kokeminen

### Opetusmenetelmä

Monimuotomenetelmää pidettiin hyvänä, erityisesti aikuisopiskeluun sopivana opetusmuotona, koska opiskelussa voi lähipäivien välillä edetä itselle sopivassa tahdissa. Esseetehtävien kirjoittamista pidettiin hyvänä keinona perehtyä syvemmin käsiteltyihin asioihin. Lähipäivien välillä oli aikaa pohtia luennoilla ja keskusteluissa käsiteltyjä asioita, koska ajattelua filosofian opiskelu välttämättä vaatii. Dialogimenetelmän periaatteen mukaan asian käsittelyn aloittaminen omista kokemuksista lähtien oli monille uusi ja yllättävä keino lähestyä filosofian ongelmia, mutta se osoittautuikin yllättäen toimivaksi. Mainittiin kuitenkin että dialogimenetelmän onnistuminen on aina kiinni ryhmästä, jossa sitä käytetään. Tällä kurssilla se tuntui monen mielestä onnistuvan, koska ryhmä oli hyvä. Kahdeksan osallistujaa oli kuitenkin sitä mieltä, että dialogimenetelmä ei toiminut kurssilla. Syinä mainittiin mm. se että kaikki eivät uskaltaneet tuoda mielipiteitään julki tai että puhuttiin aivan muista asioista kuin itse aiheesta. Dialogin epäonnistumisen syyksi kurssilla mainittiin myös se, ettei oikein kukaan kurssilaisista ollut täysin perillä ko. menetelmästä. Yhden kurssilaisen mukaan on välttämätöntä itse osallistua erilaisin menetelmin pidetyille kurseille, että pystyisi sitten itse opettamaan kyseisillä menetelmillä. Oman kokemuksen turvin pystyy suunnittelemaan kurssin opiskelijoita silmälläpitäen, koska tietää itse miltä opiskelu tuntuu.

### Ilmapiiri

Viisitoista kurssilaista piti kurssin ilmapiiriä hyvänä; se koettiin avoimeksi, innostuneeksi ja motivoituneeksi. Heidän mielestään kurssin ilmapiiri edisti oppimista. Kolme osallistujaa koki ilmapiirin kurssin alussa varovaiseksi ja jäykäksi, mutta heidänkin mielestään ilmapiiri vapautui myöhemmin. Kovin läheisiä suhteita kurssilaisten kesken ei näiden neljän kurssilaisen mukaan kuitenkaan syntynyt, ja heidän mukaansa osa kurssilaisista oli koko kurssin ajan varautuneita, pitivät etäisyyttä ja välttelivät oman mielipiteensä ilmaisemista. Kurssin kouluttajien merkitystä hyvän ilmapiirin luojina korostettiin. Muut osallistujat koettiin myönteisesti, tasa-arvoisina kollegoina, joiden kanssa oli hyödyllistä vaihtaa mielipiteitä.

*"...minustahan siellä oli kovin lämmin ja tällanen lepposa ilmapiiri."*

*"Kurssin ilmapiiri oli kyllä hyvä että siellä kyllä aikalailta just keskusteltiin asioita halki...monennäkösistä."*

*"Ilmapiiri oli hyvä ja sillä tavalla oltiin niinku ennakkoluulottomia että tuota"*

*kaikki oli niinku valmiita suurinpiirtein mihin tahansa...ja siellä tuli hyvin henkilökohtaisiakin asioita esille, siis sellasia ettei välttämättä ihan joka seurueessa esitetä semmosia ajatuksia."*

Esimerkki vastakkaisesta ilmapiirin kokemisesta:

*"Alussa se (ilmapiiri) oli aika varovainen...mutta kyllä se siitä sitten...en nyt sanois että lämpeni hirveesti mutta oli se aika mukava kuitenkin. Olihan siellä joitain ihmisiä jotka oli alusta loppuun asti jonkun verran varautuneita ja muutamat välttelivät koko kurssin ajan sanomasta mitään mikä minua vähän ihmetytti...mutta se oli tietysti henkilökohtanen ratkasu että vaikka kyseessä oli tällainen kurssi jossa käytiin keskustelua niin jotkut välttelivät minkään sanomista."*

### Kouluttajat

Kahdeksan kurssilaista painotti kurssin kouluttajista kysyttäessä erityisesti kouluttajien asiantuntemusta ja pätevyyttä filosofian alueella. Tietoa heillä koettiin olevan riittämiin, ja sitä arvostettiin, mutta käytännön opetustyön kannalta se tuntui joskus hieman liiankin abstraktille tasolle:

*"No hehän oli parhaasta päästä niinkun asiantuntemus...ehkä tuo tommonen käytännön tieto et olis näitä lukiolaiskursseja vetänyt niin sitä olis hivenen saanut olla enemmän..."*

Toisaalta abstraktisuus koettiin hyvänäkin:

*"...pikkusen pikkusen korkealentosena mutta niin kyllä se ihan hyvä on kun tuolla itte äheltää että niin joutuu vähän ajattelemaan enempiäkin."*

Toinen seikka joka mainittiin kouluttajien kohdalla, oli heidän erilaisuutensa; toinen kouluttajista oli dialogimetodin asiantuntija ja käytti pääasiassa sitä, toinen puolestaan oli enemmän perinteisen opetustyylin kannattaja. Perinteinen luennointi ei innostanut kurssilaisia niin paljon kuin dialogimetodi, ja dialogivetäjän ryhmään oli enemmän halukkaita kuin luentoryhmään. Kurssilaisten mukaan kouluttajien välinen yhteistyö kuitenkin toimi hyvin erilaisuudesta huolimatta. Kouluttajat kävivät keskenään usein filosofisia väittelyitä kursseilla, ja sitä oli kurssilaisten mukaan mielenkiintoista seurata:

*"Ei oikeestaan paljon parempia vois saada...meillä oli aina aika mielenkiintosta kun he oli monta kertaa eri mieltä jostakin asiasta että me saatiin oikeen loista-*

*via esimerkkejä filosofisista väittelyistä...sitä oli kyllä tosi upee seurata."*

Vaikka kouluttajien väliset väittelyt hämmensivät joitakin kurssilaisia, väittelyiden kuitenkin katsottiin antavan paljon. Monen mielestä ne avasivat filosofiaan aivan uusiakin puolia ja toivat ilmi sen, että filosofia on monitahoinen ja ristiriitainenkin tieteenala:

*"...se oli mielenkiinnostista että oli samaan aikaan kaksi kouluttajaa jotka kävivät keskusteluakin, se oli hyvin hyvin mielenkiintoista ja...hykerryttävääkin meidän opiskelijoiden mielestä myöskin se että heilläkin oli erimielisyytensä josta näkyi tämän aineen sisältö jollakin tavalla...myöskin että se ei ole ristiriidatonta, se kävi selväksi."*

Kolme kurssilaista painotti kouluttajissa nimenomaan heidän luonteenpiirteidensä merkitystä; heidät koettiin suvaitsevaisiksi, avoimiksi ja helposti lähestyttäviksi ihmisiksi, joiden kanssa oli mahdollista pohtia henkilökohtaisiakin asioita. Yhden kurssilaisen mielestä kouluttajat olivat erinomaisia esimerkkejä hyvistä filosofeista:

*"...eivät olleet sellasia etäisiä taikka jotenki vaikeita...ihan positiivisia kokemuksia."*

*"...kurssin vetäjistä siis sillai ihmisinä ja niitten filosofisten ongelmien esiintuojana ni nehän oli aivan ylivoimaisia että tosi kivahan siellä oli niitä kuunnella ja keskustella siellä...et ne oli tosi suvaitsevaisia ja sellasia et jos joku toi jotain ongelmia esiin ni ne pysty vastaamaan niihin ja käsittelemään erilaisia ongelmia et ne oli esimerkkeinä tällasista filosofeista ne oli tosi hyviä molemmat kyllä."*

Yksi kurssilainen ehdotti kurssin kolmanneksi kouluttajaksi naista, joka olisi tuonut mukaan oman näkemyksensä ja kulttuurinsa nimenomaan naisnäkökulmasta, koska valtaosa kurssilaisistakin oli naisia.

### **Kurssin työmäärä**

Yksitoista osallistujaa oli sitä mieltä, että työmäärä kurssilla oli kohtuullinen ja kurssin pystyi suorittamaan hyvin työn ohella. Moni tosin mainitsi, että aikaa kurssin tehtäviin olisi saanut kulumaan enemmänkin, esim. aineistoihin olisi pystynyt perehtymään etukäteen paremminkin kuin nyt tuli tehtyä. Yleensä etukäteen jaettuun aineistoon tutustuminen jäi viime tippaan, samoin kuin tehtävien tekeminen. Viisi kurssilaista mainitsi, että riippuu kokonaan omasta työtilanteesta, miten rankaksi kurssin kokee. Toisinaan, kun oli helpompi vaihe työssä, kurssin tehtäviin ehti perehtymään paremmin, kiireisenä aikana kurssi tuntui rankalta ja tehtävät jäivät pakostakin vähemmälle. Työmäärää verrattiin myös kurssin viiteen opintoviikkoon, eikä se siihen nähden tuntunut ylivoimaiselta.



*"Kyllä mulle oli ihan sopiva ainakin että siellä tämä tahti oli hyvin leppoisa...ei ehkä työn kanssa oikeen enempääkään sitten taas ehdi että se kyllä kun nämä etätehtävät piti tehdä että sehän meillä lukiossa riippuu hirveesti siitä että minkälainen jakso sattuu olemaan että jos sattuu olemaan helppo niin ottaisi vaikka toisenkin etätehtävän mutta kyllä se hyvä on että se ei ole kovin tiukka että sen pystyy tuohon koulutyöhön lomittamaan."*

*"Ei se minusta ollut se työmäärä siihen viiteen opintoviikkoon verrattuna mitenkään kauhee ollut...että kyllä siihen saa jo aika paljon tehdäkin."*

*"No en minä sitä mitenkään liialliseksi sanois...mulla oli silloin työn puolesta helppoa mutta sehän riippuu siitä et miten ihmisillä on noin muuten työssä..."*

Neljän kurssilaisen mielestä kurssi oli rankka työn ohessa suoritettuna:

*"Kyllä se tietysti rankkaa oli siinä mielessä et piti aika nopeesti suorittaa kun tämä oli syksyllä jo edessä...että ois ehkä ollu hyvä olla enemmän vapaa-aikaa mutta kyllä se siinä meni että jostakin syystä sai sellasen latauksen että sai sen menemään ilman pakottamista."*

### **Kurssilla annetut tehtävät**

Esseetehtävien antamista pidettiin yleensä hyvänä, koska tehtävien tekemisen kautta joutui perehtymään asioihin syvemmin kuin vain lukemalla, ja siten asia tuli ymmärrettyä paremmin. Yhdeksän osallistujaa piti tehtäviä hyvin laadittuina, mielenkiintoisina ja asiallisina. Kolme osallistujaa piti tehtäviä hyvin vaativina ja vaikeina, mutta heidän mielestään oli kuitenkin ihan hyvä että vaadittiin paljon niin että tehtäviin joutui tosissaan paneutumaan.

*"No ne tehtävät oli niistä asioista mitä nyt oli käsitelty ni aina sitten joku ja minusta ne oli kyllä hyvin ytimekkäästi laadittu ja siis ihan semmosia keskeisiä asioita."*

*"...se oli musta oikeen hyvin ryhmitetty että koska kurssin jälkeen oli aina pää täynnä ajatuksia niin oli hirmu hyvä että sai jonkun tehtävän joka perustui siihen kurssiin koska tavallaan ihminen haluaa niinku purkaakin ulos sen mitä mielessä liikkuu."*

*"Minusta ne on mielekkäitä ne tehtävät koska ne antaa just sen että siinä on pakko paneutua siihen aineistoon niin minä kyllä pidän niitä ihan välttämättöminä ja ihan sen takia oon sitten myöskin oppilailla teettänyt täällä muutamia kirjallisia tehtäviä..."*

Yksi osallistuja piti tehtäviä liian "korkealentoisina" ja olisi halunnut enemmän konkreettisia ja rajatumia tehtäviä, joissa olisi ollut selkeä aiheen määrittely:

*"...ehkä hivenen konkreettisempia, nyt ne oli semmosia kauniita esseitä että...ehkä siinä on omaakin vikaa että ei osannut konkretisoida niitä paremmin...ehkä hivenen täsmällisempiä aihe-määrittelyjä ois saanu olla että niinkun rajatumia juttuja."*

Tehtävistä sai hyvin yksityiskohtaista palautetta, joka oli osallistujien mielestä hyvä. Palaute oli terävää ja kriittistäkin, mutta kuitenkin asiallista. Myös positiivista palautetta ja kehuja saatiin. Jonkun saama palaute oli viipynyt melko pitkään, ja hän vaatikin mahdollisimman nopeaa palautetta tehtävistä, ettei ehdi unohtaa koko asiaa. Palautteen saaminen tehtävistä koettiin tärkeäksi, koska siten pystyy oppimaan virheistään ja kehittymään. Positiivinen palaute kouluttajilta puolestaan antaa onnistumisen tunteita siitä että on oppinut, kannustaa eteenpäin ja motivoi opiskelua.

### **Kurssin pituus**

Yhdeksän osallistujaa oli sitä mieltä, että kurssi olisi voinut olla pitempikin. Toisaalta sitten hintaa olisi tullut lisää, mikä puolestaan olisi vähentänyt osallistumista. Kuusi osallistujaa piti kurssin pituutta sopivana tai aika hyvänä. Joku mainitsi, että kovin paljon pitempään kurssiin ei ehkä olisi viitsinyt sitoutua, koska on paljon muitakin kiinnostuksenkohteita. Kauempaa tulevat pitivät myös matkojen rasittavuutta esteenä kurssin pidentämiselle; kovin usein ei jaksa viikonlopun aikana matkustaa montaa sataa kilometriä. Viiteen opintoviikkoon nähden kurssin pituus katsottiin myös sopivaksi. Kaksi osallistujaa toivoi jälkipalaveria sitten kun kokemusta filosofian opettamisesta on kertynyt, että voisi saada palautetta, vertailla omia kokemuksia toisten kanssa ja sitä kautta kehittyä edelleen työssään. Yksi osallistuja puolestaan olisi halunnut kurssin olevan tiiviimpi.

*"Olishan se voinut pitempikin olla mut se on tietysti joku kompromissi siitä että sehän on sitten aina vaan kalliimpi...kyllähän se näinkin menetteli että aika paljon mä olen lehdestä seurannut kaikenlaisia koulutustilaisuuksia niin niitähän on semmosia yhden viikonlopun tai jopa yhden päivän filosofian opettaminen lukiossa, siihen nähden tää oli aika syvällinen kyllä."*

*"Aika hyvä, ehkä joku jälkipalaveri sitten kun oli ensimmäisen kurssin vetänyt niin olis voinut olla hyvä."*

### **Kurssin ajankohta**

Ensimmäinen kurssi alkoi keväällä ja päättyi seuraavana syksynä. Myös kesällä oli kokoon-

tumisia. Tätä muutamat kritisoivat, koska kesän yli jatkaminen tuntui hajottavan kurssia ja muutenkaan kesän aika ei tuntunut sopivalta kurssiajalta. Parempi olisi ollut pitää kaikki lähijaksot saman lukukauden tai -vuoden aikana. Joku ei halunnut käyttää kesälomaa ammattiin liittyvään koulutukseen. Kevään alkamisajankohta oli hyvä, koska keväällä monella oli työn puolesta helpompaa, kun lukion kolmas luokka oli jo pois. Loppusyksyyn sen sijaan tuntuu kasautuvan paljon työtä.

Toinen kurssi alkoi syksyllä ja jatkui talven ajan. Se tuntui sopivan hyvin. Yleensäkin ajankohdan sopivuus riippuu hyvin paljon työtilanteesta ja lukion opettajilla se on kiinni koulun jaksosysteemistä. Suurimmat kiireet tuntuvat olevan ylioppilaskirjoitusten aikaan ja loppusyksystä, sen sijaan alkusyksy ja loppukevät tuntuvat olevan helpompaa. Lukukausien aikana lähipäivät on luonnollisesti pidettävä viikonloppuisin, ja joku mainitsi että perjantai-illat olivat aika raskaita, kun työpäivän jälkeen matkusti ensin Jyväskylään ja sitten piti alkaa pohtia filosofiaa. Toisaalta taas koettiin hyvänä, että koko sunnuntaipäivä jäi aikaa palautua ja valmistautua uuteen työviikkoon. Ajankohdissa koettiin myös olevan joustoa järjestäjien puolelta, aikatauluja voitiin sovitella ja muuttaa jos ei jollekulle sopinut jokin viikonloppu.

### **Kurssin hinta**

Yksitoista kurssilaista piti kurssin hintaa (3800 mk) korkeana. Seitsemän osallistujaa ei kokenut kurssia mitenkään liian kalliiksi vaan pitivät sitä melko kohtuullisena verrattuna työmäärään ja joihinkin muihin vastaavanlaisiin kursseihin. Osallistujat tuntuivat olevan hyvin hintatietoisia; eri järjestäjien kurssihintoja vertailtiin. Puolet osallistujista maksoi kurssin kokonaan itse, ja puolelle sen maksoi kunta tai kaupunki joko kokonaan tai osittain. Sitä kritisoitiin, että nykyään mahdollisuudet osallistua täydennyskoulutukseen ovat huonontuneet kuntien säästämisen takia; koulutukseen varatuista rahoista säästetään helposti ensimmäisenä, eikä kaikilla ole mahdollisuutta maksaa itse kalliita kurssimaksuja. Se varmasti vähentää opettajien osallistumishalukkuutta täydennyskoulutukseen.

### **Opiskeluympäristö**

Kurssin lähipäivät pidettiin pääosin Jyväskylässä, kokoontumisia pidettiin vaihdellen täydennyskoulutuskeskuksen tiloissa, hotelli Priimuksessa tai Selänpohjan koulutustiloissa Leivonmäellä. Hotelli Priimuksen kokoontumistilat saivat moitteita mm. ahtautensa vuoksi. Täydennyskoulutuskeskus ei ollut muutamien mielestä kovin viihtyisä paikka. Ensimmäisen kurssin kesätapaamiset pidettiin Selänpohjan kurssikeskuksessa, ja siitä pidettiin koska ympäristö oli rauhallinen ja keskusteluihin pystyi syventymään kunnolla. Keskustelut jatkuivat siellä myöhään iltaan. Iltakeskusteluja pidettiin erityisen antoisina. Parasta osallistujien mukaan olisi jos tapaamiset pidettäisiin paikassa johon kaikki voisivat majoittua, koska se parantaa ryhmän henkeä ja siten vielä illallakin voi keskustella ryhmässä päivän asioista. Myös ruokailu olisi helpompi järjestää siinä samalla. Sinänsä paikalla ei nähty olevan kovin suurta merkitystä, kunhan ne ovat kelvollisia, koska ihmisten välinen ilmapiiri merkitsee kuitenkin enemmän. Kaiken kaikkiaan osallistujat olivat melko tyytyväisiä kokoontumistiloihin.

## 7.3 Käsitteitä kurssin hyödyistä

### 7.3.1 Kurssin hyöty omassa työssä

#### Sovellettavuus

Kurssin asioita pidettiin hyvin työhön sovellettavina, koska kurssilla nimenomaan tarkasteltiin filosofiaa ja sen ongelmia opetustyön kannalta. Opetustilanteisiin ja filosofian opettamisen ongelmiin koettiin saadun paljon hyödyllisiä ohjeita ja vinkkejä, joita voi suoraan soveltaa omassa työssä. Sovellettavista asioista mainittiin erityisesti dialogimenetelmä. Kolmetoista osallistujaa mainitsi käyttäneensä dialogimetodia opetuksessaan ja sanoi käyttävänsä sitä myös jatkossa, koska se tuntuu monesta hyvältä, vaikkakin vaikealta ja vaativalta tavalla opettaa. Dialogimenetelmän soveltamisessa oli kuitenkin ollut ongelmia eikä se aina ollut sujunut halutulla tavalla. Ongelmia sen soveltamisessa aiheuttavat mm. luokkien suuri koko, oppilaiden erilaisuus sekä käsiteltävä aihe. Suurin osa oli käyttänyt dialogia osan ajasta tai vain joidenkin asioiden käsittelyssä (esim. etiikka ja ihmiskäsitys), sekä käyttänyt lisäksi muita menetelmiä.

*"...dialogimenetelmä, kyllä se ihan mun mielestä se on siis todella hyvä ajatukse-  
na...kyl se toimii...se toimii kaikkein parhaiten mun mielestä näissä just niinku  
etiikassa ja ihmiskäsityksessä...ne menee aika kivasti mut näissä niinku  
tietoteoriassa ja metafysiikassa siinon aika vaikeeta..."*

*"Tämä dialogipuoli, se oli minusta tosiaan hyvä josta sain itse aika paljon. Olin  
sitä kyllä itekin funtsannut mutta minä en ollut sitä noin selkeänä osannut  
ajatella...et sehän olis ainutlaatuinen tapa opettaa varsinkin täällä meillä  
Suomessa."*

Kokemusten mukaan dialogi toimii paremmin hieman vanhemmilla opiskelijoilla (lukion kolmasluokkalaisilla), koska he ovat rohkeampia kertomaan oman mielipiteensä kuin nuoremmat vasta lukioon tulleet. Toisaalta taas aikuisten parissa työskentelevä opettaja kertoi kokemuksenaan, että aikuisopiskelijat odottavat enemmän perinteistä luennoivaa opetusta, ja kokivat ettei dialogiopetus ole "oikeaa" opetusta. Lisäksi aikuiset ovat hänen mukaansa arkoja puhumaan ja ovat hyvin kriittisiä itseään kohtaan. Ne jotka eivät olleet vielä kokeilleet dialogimetodia opetuksessa, sanoivat aikovansa käyttää sitä tulevaisuudessa. Dialogimetodi on siis varsin hyvin ymmärretty ja omaksuttu kurssilla, mutta osallistujat tiedostavat sen soveltamisen vaatimukset ja esteet. Dialogi vaatii vetäjältä paljon valmistelua ennen tuntia ja myös sen aikana; kysymysten tekoa, huomion kiinnittämistä vastauksiin, perustelujen vaatimista ym. Dialogin käyttämistä täysipainoisesti opetuksessa estävät suuret ryhmäkoot, ajanpuute, ryhmien heterogeenisuus, oppilaiden nuoruus ja motivoitumattomat oppilaat - erityisesti pakollisella peruskurssilla. Opettajien kokemusten mukaan dialogit luokissa ovat jääneet aika pinnallisiksi eivätkä ne heidän mielestään aina

edes täyttäneet "oikean" dialogin kriteereitä. Puolet haastatelluista opettajista on saanut positiivista palautetta oppilailta käyttäessään dialogimetodia filosofian opetuksessa. Aluksi on ehkä mennyt jonkin aikaa ennenkuin oppilaat ovat ymmärtäneet mistä on kyse, mutta kun se on oivallettu, dialogi on alkanut sujua paremmin. Osa oppilaista arvostaa todella paljon keskusteluja ja ovat kiinnostuneita aiheesta, joskin kokevat filosofian vaikeaksi aineeksi keskustella. Kaikki oppilaat eivät ole vakuuttuneita omien mielipiteidensä arvokkuudesta, vaan vähättelevät ajatuksiaan ja arastelevat niiden kertomista. Toiset oppilaat eivät koe oppivansa dialogin avulla vaan odottavat perinteisempää opetusta. Lahjakkaimpien ja motivoituneimpien oppilaiden ryhmissä dialogi sujuu erään opettajan kokemuksen mukaan parhaiten.

*"...tän dialogimenetelmän osalta en minä sitä uskonukkaan että se tulee menestymään kovin hyvin koska oppilaita on kolmekymmentäkolme tässä ryhmässä...eli jos olisi pieni ryhmä niinkun mulla on seuraava ryhmä niin siinä minä sitten kokeilen enempi tätä dialogia menetelmänä."*

*"...toisinaan paremmin toisinaan huonommin et se riippuu hirveen paljon ryhmistä että jos sattuu olemaan sellanen ryhmä joka on inmostunu pohdiskelemaan kaikenlaista ni sitten siinä niinku saa tuntea toteuttavansa tai ainakin yrittävänsä toteuttaa tämmöistä..."*

Myös saatua kurssimateriaalia on sovellettu omassa työssä, erityisesti mainittiin etiikan jaksos materiaali hyödyllisenä ja sovellettavana. Lukemistoja pidettiin yleisesti hyvin valittuina ja hyödyllisinä vielä kurssin jälkeenkin ja niihin on palattu uudestaan. Monet ovat käyttäneet niitä omassa opetuksessaankin. Moni kurssilainen koki saaneensa kurssilta paljon hyödyllisiä ja käytännöllisiä vinkkejä ja ohjeita, joita voi hyvin soveltaa omaan opetukseen. Kurssin konkreettisuus koettiin hyvänä, ja sitä olisi voinut olla vielä enemmänkin mukana esim. niin että olisi saanut käytännössä harjoitella dialogin vetämistä; nyt kurssilaiset olivat lähinnä vain dialogiin osallistujia. Toisaalta harjoittelemiseen ei ehkä olisi ollut lähipäivinä aikaa, koska käsiteltäviä asioita oli paljon.

*"...kyllä se aika lailla painottui tähän dialogiin että ehkä siinä olis voinut olla jotain harjoituksia että me itsekin oltais saatu harjoitella tätä asiaa muutenkin kun vaan ikäänkuin oppilaan asemassa ollen...semmostahan me nyt tehdään sitten ja ei se välttämättä suju ihan vaan että on ollut pari kolme kertaa mukana."*

*"Minä ainakin oisin toivonut että olisi ihan käytännössä saanut opetella enemmän sitä dialogin vetämistä ja tavallaan sen keskustelutyylin etenemistä."*

*"...työmetodien konkretisointia ehkä hivenen lisää vielä saisi olla."*

Enemmän olisi voitu myös käsitellä muita filosofian opettamiseen soveltuvia menetelmiä kuin vain dialogimenetelmää:

*"Ehkä kannattais vähän muistakin menetelmistä puhua kun vaan dialogista koska kyllä filosofiankin pitää pystyä monipuolisiin menetelmiin, et ei se vaan vaikka se on tämmönen filosofia ja ajattelisi että filosofoidaan ja keskustellaan eli dialogia harrastetaan niin kyllä siinä voidaan muitakin menetelmiä käyttää että voisi niitäkin kehittää ja ne voisi olla vähän erillään."*

### 7.3.2 Kurssin merkitys muilla elämäalueilla

Tällä kurssilla ja filosofian opiskelulla oli kurssilaisille myös henkilökohtaisempaa, omaan yksityiselämään liittyvää merkitystä. Opiskelu on ylipäänsä tärkeä asia kaikille kurssilaisille, opiskelua arvostetaan ja uuden tiedon jatkuvaa hankkimista pidetään välttämättömänä elämässä selviämiseksi. Työelämässä ajan tasalla pysymiseksi on välttämätöntä seurata omalla alalla tapahtuvaa kehitystä. Kahdeksalle osallistujalle opiskelu on suorastaan elämäntapa. He opiskelevat vapaa-aikanaanakin jatkuvasti jotakin, joko työhön liittyen mutta myös ilman suurempia tavoitteita lähinnä harrastuksena. Myös muut kurssilaiset opiskelevat myös lähes jatkuvasti, mutta enemmän vain työhön liittyviä asioita pitääkseen itsensä ajan-tasalla työssään. Kuten työelämässä yleensä, myös opettajan työssä muutos on jatkuvaa ja nopeaa eikä ilman opiskelua pystyisi selviytymään uusista haasteista joita jatkuvasti tulee vastaan:

*"No se (opiskelu) merkitsee kyllä sitä ettei pääsis niinku jämähtämään paikalleen tässä opettajan urassa että kyllä se sitä merkitsee ihan että kun ite opiskelee aina välillä jotakin niin sitä paljon innokkaammin opettaa myöskin eli pysyy niinkun tuoreempana siinä sitten tavallaan...et se on semmonen sanotaan et pystyyn-kuivamisen välttäminen lähinnä tämä opiskelu."*

*"...se on tietysti ihan siis täydennystä, tietojen täydennystä ja ikäänkuin ammatti-taidon ylläpitämistä ja vahvistamista ja ehkä vähän harrastustakin sitten..."*

*"...jos on opettajana ni sehän on tietotyö ni se on kyllä vähän niinkun velvolli-suuskin että kyllä kauhean nopeasti sitten huomaa jos tuntuu että nyt en olek-kaan enää ajantasalla enkä kärryillä että musta tuntuu että tätä työtä ei jaksa tehdä. Tai sitten saa sellasta palautetta josta ei pidä. Eliikkä koko aika pitäisi kyllä uudistua ja se on vaan opiskelun kautta."*

Tältä kurssilta saatiin paljon aineksia paitsi työelämän ongelmien ratkaisuun, myös oman henkilökohtaisen elämän kriisi- ja ongelmakohtien tarkastelemiseen uudesta näkökulmasta:

*"Kyllä mä luulen että filosofian opettaminen ja opiskelu on...jollakin tavalla niinku...auttanu minua henkilökohtasessakin elämässä sillä tavalla että on saanu*

*jonkinlaista objektiivista tuntumaa asioihin että osaa niinku lähestyä asioita jotenki toisesta näkökulmasta."*

*"...kaiken kaikkiaan on tuomu ainakin sen että sitä on niinku oppinu siihen että asiat voi olla niinku toisellakin tavalla ku ite ajattelee, et sitä se kyllä niinku opetti."*

*"...mä koen sen että mä sain siitä tosiaan sitten ihan niinkun eväitä tähän henkilökohtaseen elämän ymmärrykseen ja ihmisenä olemisen ymmärrykseen."*

Filosofia tuntui monelle avautuvan kurssilla aivan uudella tavalla, eri näkökulmasta kuin ennen, ja se oli monelle innostavaa huomata. Oman ajattelun kehittyminen ja oivallusten syntyminen oli myös monen mielestä kurssin tärkeää antia. Tosin moni sanoi, että kurssin aikana tai heti sen jälkeen ei vielä ymmärtänyt läheskään kaikkea kurssilla esille tullutta, vaan monta oivallusta ja uutta ajatusta on syntynyt vasta paljon myöhemmin. Monelle onkin ollut hyvin innostavaa huomata, että kurssi todella poikii uusia ideoita tai oivalluksia kauan kurssin päättymisen jälkeenkin. Kurssi myös innosti opiskelemaan enemmän filosofiaa, ja moni jatkoikin heti approbaturin opiskelua.

*"...tuo filosofia on sentyyppinen asia että se ei aukee heti että se voi tuottaa semmosia ahaa-elämyksiä vielä jälkkäteenkkin pitkän aikaa että siinä opettaessa-kin voi yhtäkkiä tulla et aijuu, näinhän se oli..."*

Viisi kurssilaista mainitsi itselleen tärkeäksi ja merkitykselliseksi asiaksi kurssilla sen, että sai tavata samoja aineita opettavia kollegoita sekä myös eri ympyröistä tulevia ihmisiä eri puolilta Suomea ja keskustella heidän kanssaan koulusta ja siihen liittyvistä ongelmista. Kokemusten vertailu ja työ- tai muiden asioiden pohtiminen yhdessä muiden kanssa antoi itselle uusia ideoita ja virkistystä työelämän lomassa:

*"...kun harvoin tapaa enemmän semmosia opettajia jotka opettaa samoja aineita niin kyllä semmonen tapaaminen on aina tärkeä...ja siellä pohditaan paljon muutenkin koulua kun pelkästään sen kurssin asioita."*

## 8. POHDINTA

### 8.1 Tulosten yhteenveto

Kolmellatoista kurssilaisella päätavoitteena kurssilla oli saada valmiuksia filosofian opettamiseen lukiossa. Kurssilta haluttiin konkreettisia neuvoja ja ohjeita opetukseen, joita voisi helposti soveltaa omassa työssä. Kurssille osallistuttiin nimenomaan kurssin käytännönläheisyyden takia. Kurssilla haluttiin myös parantaa filosofian tietoutta yleensä, ja tavoitteena monella oli siksi filosofian approbatur- tai cum laude approbatur-arvosanan suorittaminen. Muutamalla kurssilaisella oli myös tavoitteena saada ohjeita siitä, miten filosofia saataisiin elämänläheiseksi ja kiinnostavaksi oppilaille.

Kurssin sisällöt vastasivat osallistujien odotuksia, sillä ne noudattivat lukion filosofian peruskurssin sisältöjä eli kurssilla käsiteltiin juuri niitä asioita joita kurssilaiset tulevat opettamaan oppilailleen. Kiinnostavimmiksi asioiksi kurssilla mainittiin etiikan osio sekä dialogimenetelmän käsittely. Dialogimenetelmä oli osalle täysin uusi asia, osa oli kuullut siitä mutta ei ollut itse soveltanut sitä opetuksessa. Osalle keskusteleva opetusmenetelmä oli työn arkipäivää jo nyt. Dialogimenetelmää pidettiin yleisesti hyvänä ja mielenkiintoisena opetusmenetelmänä, mutta sen toimivuutta koulussa epäiltiin mm. suurten ryhmien ja ajanpuutteen takia.

Koulutustilanteet koettiin pääosin myönteisesti. Ilmapiiri kurssilla koettiin avoimeksi ja luontevaksi, tosin aluksi ilmapiiri oli joidenkin kurssilaisten mielestä varovainen, mutta se häveni ajan kuluessa. Monimuotomenetelmää pidettiin aikuisille hyvin sopivana opetusmuotona. Dialogimenetelmän käyttö kurssilla oli useimpien mielestä hyvä, koska keskustelujen kautta ensinnäkin muihin osallistujiin tutustuttiin paremmin kuin perinteisellä luentokurssilla, ja toisaalta keskustelut avasivat uusia, yllättäviäkin näkökulmia moniin filosofian kysymyksiin. Koettiin, että keskustelujen kautta tuli esille asioita, joihin edes kouluttajat eivät olleet osanneet varautua. Muutoin kouluttajien asiantuntemukseen oltiin erittäin tyytyväisiä. Sen sijaan kouluttajien erilaisuus herätti huomiota ja kritiikkiä; toinen kouluttaja koettiin liiankin teoreettisena, eikä hän ollut kovin hyvin perillä dialogime-



todista. Toisaalta monet mainitsivat että oli hyvä huomata, että niin erityyiset ihmiset pystyivät toimimaan hyvin yhdessä ja saivat asiat sujumaan. Tärkeää kurssilaisille oli myös muiden kollegoiden tapaaminen ja työasioiden pohtiminen yhdessä. Käytännön järjestelyt kurssilla toimivat suhteellisen hyvin.

Kurssin antia pidettiin hyvin työelämään sovellettavana, koska asioita tarkasteltiin nimenomaan koulun käytännön ja opetustyön kannalta. Kurssille asetettujen tavoitteiden käytännöllisten ohjeiden ja neuvojen saamiseksi omaan opetustyöhön koettiin täytyneen. Käytännönläheisyyttä olisi voinut olla enemmänkin, esim. dialogimenetelmää ja sen vetämistä olisi haluttu harjoitella enemmän, koska juuri sitä joudutaan itse tekemään omassa työssä. Nyt dialogimenetelmän harjoittelu jäi kurssilaisten osalta lähinnä siihen osallistumiseksi oppilaan roolissa. Dialogimenetelmä sinänsä koettiin ihanteellisena tapana opettaa juuri filosofiaa; dialogimenetelmän keinoin opetus voidaan aloittaa oppilasta itseään kiinnostavista aiheista ja sitä kautta edetä syvemmälle filosofian yleisiin ongelmiin. Siten kynnys filosofian ongelmien pohtimiseen pienenee ja filosofia saadaan elämänläheisemmäksi ja oppilasta itseään koskevaksi eikä se jää pelkästään abstraktien teorioiden lukemiseksi. Monet saivat kurssilta aineksia myös henkilökohtaiseen elämään. Oman elämän kriisitilanteessa oli hyvä saada uutta näkökulmaa ongelmiinsa ja aineksia omaan henkiseen kehittymiseen.

### 8.1.1 Kehittämisehdotuksia kurssille

Vaikka yleiskuva kurssista oli pääosin myönteinen, esitettiin myös kritiikkiä ja parannusehdotuksia. Kurssin käytännönläheisyys sai tällaisenaankin paljon kiitosta, mutta käytännönläheisyyttä toivottiin silti vielä lisää. Esim. opetusmenetelmien, nimenomaan dialogimenetelmän, harjoittelua toivottiin lisää. Toivottiin etenkin dialogin vetämisen harjoittelua käytännössä, koska sitä opettaja joutuu työssään tekemään. Menetelmän sisältö opittiin kyllä teoriassa, mutta käytännön harjoittelu jäi vähäiseksi. Dialogimenetelmän kulkua käytännössä olisi myös haluttu seurata aidossa tilanteessa, esim. vierailamalla oppitunnilla tai katsomalla aidossa opetustilanteesta kuvattu video. Sen pohjalta olisi sitten voitu arvioida menetelmän toimivuutta ja havaita mahdollisia parannusehdotuksia. Toivottiin myös muiden opetusmenetelmien käsittelyä ja niiden mahdollisuuksien esittelyä filosofian opettamisessa.

Konkreettisia ohjeita toivottiin lisää myös filosofian opiskeluun motivoitumattomien oppilaiden motivoimiseksi. Pakollisella kurssilla mukana on aina myös oppilaita, jotka eivät koe filosofiaa itselleen tärkeäksi ja mielenkiintoiseksi. Opettajat kokevat vaikeaksi sen miten filosofiset teoriat ja ongelmat yhdistetään oppilaan omaan elämään niin, että hän kokisi ne itseään koskettaviksi ja kiinnostaviksi. Abstraktien filosofisten ongelmien konkretisointi koetaan vaikeaksi, ja tämän ongelman ratkaisemiseksi haluttiin ohjeita.

Filosofian opetus suunnitelman laatimisen ohjaaminen jäi kurssilla melko vähäiseksi, ja sille toivottiin enemmän aikaa. Kurssilla annettujen tehtävien olisi myös toivottu olevan hivenen konkreettisempia ja aiheiltaan rajatumpia. Kurssilta toivottiin myös enemmän havainnollisuutta ja elämyksellisyyttä, joka olisi tuonut vaihtelua opetukseen ja saanut kurssilaiset syvemmin mukaan.

Kouluttajiksi toivottiin kahta samantyylisempää henkilöä, jotka taitaisivat dialogimenetelmän yhtä hyvin. Vaikka molempia kouluttajia pidettiin ehdottomina asiantuntijoina,

joiden erilaisuus hyväksyttiin ja jotka saivat kurssin sujumaan, samantyylliset ja asioita samalla lailla lähestyvät kouluttajat saattaisivat olla parempi vaihtoehto. Erityisesti toivottiin että molemmat kouluttajat osaisivat dialogimenetelmän vetämisen hyvin.

Jonkin verran kritiikkiä esitettiin myös käytännön asioista. Hintaan toivottiin alennusta, ja kurssin ajankohtaa olisi haluttu muuttaa niin ettei kurssi olisi jatkunut kesän yli, koska sen koettiin hajottavan ja turhaan pitkittävän kurssia. Ryhmäkoko kurssilla ei saisi olla liian suuri, suunnilleen kymmenen henkilöä olisi sopiva määrä. Jonkin ajan kuluttua kurssin päättymisen jälkeen olisi voitu pitää vielä yksi kokoontuminen, jossa olisi vertailtu kokemuksia filosofian opettamisesta ja saatu ohjeita työssä tulleisiin ongelmiin.

## 8.2 Tulosten tarkastelua

Opiskelun mielekkyyden kokemisen keskipisteessä on opiskelija itse. Aikuisen oma kokemustausta, aiemmat tietorakenteet ja elämäntilanne vaikuttavat siihen miten hän tulkitsee omia kokemuksiaan opiskelutilanteessa. Nimenomaan aikuisilla opiskelun mielekkyyden kokemisessa tärkeää on se, että opiskelulla on jokin itselle tärkeä tavoite. Aikuisilla keskeinen opiskelua aikaansaava tekijä on omassa työ- tai yksityiselämässä koettu ongelmatilanne, johon omat aiemmat tiedot eivät riitä (Knowles 1984; Jarvis 1987a). Tutkimusten mukaan ammatilliset syyt ovat tärkeimpiä aikuisopiskeluun osallistumisen syitä (mm. Henry & Basile 1994; Simpanen & Blomqvist 1992). Opiskelun avulla ongelmaan saadaan uusia ratkaisumalleja. Myös Niinistö (1985) korostaa opiskelun ja oppimisen mielekkyyden kokemisessa yksilön omia tavoitteita ja niiden toteutumista. Itselle tärkeän asian opiskelu ja itse asetetut tavoitteet antavat vahvan sisäisen motivaation opiskelulle. Se on hyvä lähtökohta opiskelun mielekkyyden kokemiselle. Tällä kurssilla lähes kaikilla oli se tilanne, että filosofia oli tulossa heille opetettavaksi aineeksi sen tullessa pakolliseksi oppiaineeksi lukioissa. Koettiin, että omat tiedot filosofiasta ja sen opettamisesta ovat heikot ja vaativat täydennystä. Lähtökohtana opiskelulle oli omassa työtilanteessa esiintyvä muutostilanne, joka aiheutti tarpeen opiskella. Kurssilaisilla oli opiskelulle selkeä tarve ja tavoite: parantaa omia ammatillisia valmiuksia. Osallistumisen syyt olivat siis ammatillisia ja tavoitteena oli saada lisävalmiuksia oman työn tekemiseen. Tämä tulos on yhdenmukainen em. tutkimusten kanssa. Kahdella kurssilaisella osallistumisen syyt olivat enemmän henkilökohtaisia, omaan kiinnostukseen perustuvia, mutta se on myös erinomainen lähtökohta opiskelulle ja sen mielekkyyden kokemiselle (Heymans 1992; Nurmi 1995).

Heymansin (1992) mukaan opiskelun mielekkyyden kokemisessa keskeistä on paitsi itse asetettu päämäärä ja sen saavuttaminen, myös se, että opiskelun tuloksia on mahdollisuus hyödyntää konkreettisesti esim. omassa työssä. Myös henkilökohtaisemmat, omaan henkiseen kehittymiseen liittyvät opiskelutavoitteet ja niiden täyttyminen on tärkeää opiskelun mielekkyyden kokemisessa. Tällä kurssilla osallistujilla oli selkeä, konkreettinen tavoite, jonka suurin osa koki täyttyneen; kurssilta saatiin konkreettista, suoraan omaan työhön sovellettavaa tietoa, ohjeita ja neuvoja erilaisiin filosofian opettamisen ongelmiin. Monet kurssilaiset kokivat saaneensa kurssista paljon myös omaan henkilökohtaiseen elämään; kurssin asiat liittyivät kiinteästi oman elämän kriisitilanteisiin, ongelmiin ja omaan kehitykseen ihmisenä. Omaan elämään ja omiin käsityksiin saatiin paljon aineksia, joiden

kautta voi kehittyä ihmisenä ja ratkaista oman elämän kriisejä. Kurssilla opiskelusta tuli osalle kurssilaisista hyvin henkilökohtainen projekti, ja se lisää Heymansin mukaan myös opiskelun mielekkyyden kokemista.

Olkinuoran (1983) mukaan opiskelun mielekkyys koostuu monista opiskeluun liittyvistä tekijöistä: opiskelun relevanssin kokemisesta, opiskelun kognitiivisesta ja affektiivisesta mielekkyydestä sekä opiskelun kontrolloitavuudesta. Opiskelun persoonallisella relevanssilla Olkinuora tarkoittaa sitä, että opiskeltavilla asioilla on yksilölle henkilökohtaista merkitystä, ne palvelevat jotain yksilölle tärkeää tavoitetta. Tällä kurssilla oli osallistujille persoonallista relevanssia, koska kurssin avulla he kokivat saavansa työelämässä tarvitsemiin lisätietoja ja -taitoja. Opiskelun kognitiivinen mielekkyys tarkoittaa opiskeltavien asioiden ymmärtämistä, niiden suhteuttamista ja yhdistymistä opiskelijan aikaisempiin tiedonrakenteisiin. Myös Flodenin ym. (1987) mukaan uuden tiedon on yhdistyttävä edes osittain oppijan aikaisempiin tietoihin, jotta oppiminen ja opiskelu koettaisiin mielekkääksi. Tämän kurssin osallistujista useimmilla oli filosofiasta hyvin vähän opintoja, ja he kokivat olevansa filosofian opiskelussa ja filosofian ymmärtämisessä aloittelijoita. Kurssilla lähdettiin liikkeelle perusasioista kurssilaisten lähtötason mukaan, mikä koettiin hyväksi asiaksi. Kognitiivisen mielekkyyden kannalta kurssi ei kuitenkaan kaikilta osin ollut täysin onnistunut, koska kurssilaisten kokemusten mukaan käsiteltävät asiat menivät toisinaan hyvin abstraktiksi teoretisoinniksi, jota oli vaikea suhteuttaa omaan käytäntöön koulussa. Kouluttajat olivat asiantuntijoita alallaan ja kävivät keskenään filosofisia väittelyjä, jotka olivat kurssilaisten mielestä mielenkiintoisia, mutta vaikeaselkoisia. Kouluttajien pyrkimys liittää jatkuvasti käsiteltyjä asioita koulun käytäntöön ei kurssilaisten mukaan aina onnistunut, mikä heidän mukaansa saattoi johtua siitä, että kouluttajilla itsellään ei ollut kovin paljon kokemusta opetustyöstä lukiossa. Kouluttajia pidettiin enemmänkin teoreettisina tutkijatyyppeinä. Moni kurssilainen sanoi vasta jälkepäin ymmärtäneensä joitakin kurssilla käsiteltyjä asioita.

Opiskelun affektiivinen mielekkyys muodostuu mm. siitä koetaanko opiskeltavat asiat itselle tärkeiksi omien tarpeiden ja asenteiden pohjalta. Tämä kurssi koettiin tärkeäksi itselle, koska ilman kurssia ja siellä opiskeltavien asioiden oppimista omasta työstä selviäminen ei kurssilaisten mukaan sujuisi itseä tyydyttävällä tavalla. Affektiiviseen mielekkyyteen vaikuttaa myös yleinen asenne opiskelua kohtaan ja opiskelun merkitys itselle. Kaikille kurssilaisille opiskelu merkitsee hyvin paljon; se koetaan tärkeäksi ja arvokkaaksi asiaksi. Opiskeluun suhtaudutaan myönteisesti ja jatkuva opiskelu katsotaan välttämättömäksi osaksi elämää. Opiskelun merkityksen suhteen kurssilaiset voidaan jakaa kahteen ryhmään, jotka suhtautuvat opiskeluun hieman toisistaan eroavalla tavalla. Ensimmäisen ryhmän muodostavat ne kurssilaiset, jotka opiskelevat pääasiassa työelämään liittyviä asioita ja tavoittelevat opiskelullaan suoraa välineellistä hyötyä. Opiskelu on yleensä suunnattu jonkin työelämässä esiintulleen ongelman ratkaisemiseen. Toisen ryhmän muodostavat ne kurssilaiset joille opiskelu on elämäntapa, olennainen osa omaa persoonaa ja keino kasvaa ihmisenä. He opiskelevat paljon myös harrastusluonteisesti, omalla vapaa-ajallaan ja muitakin kuin vain työhön liittyviä asioita. Heille opiskelu ja oppiminen on tärkeää sinällään.

Affektiiviseen mielekkyyteen vaikuttaa myös opiskeluyhteisössä viihtyminen, muut osallistujat ja kouluttajat. Tällä kurssilla ilmapiiri koettiin lämpimänä ja avoimena, mikä edisti viihtyvyyttä. Muutama kurssilainen koki ilmapiirin alussa jäykkänä ja varautuneena, mutta se muuttui heidänkin mukaansa luontevammaksi kurssin edetessä. Opiskeluilmapiirin kokeminen myönteisenä edistää opiskelua ja vähentää fyysisen ympäristön puutteiden merkitystä. Fyysisellä ympäristöllä on tärkeä merkitys opiskeluyhteisössä viihtymisen kannalta ja siten affektiivisen mielekkyyden kokemisessa; hyvin toimiva, viihtyisä ympäristö

mahdollistaa täysipainoisen keskittymisen opiskeltavaan asiaan, kun ulkoiset häiriötekijät eivät vaadi huomiota. Epävirallinen, mukava ympäristö vaikuttaa myös osallistujien välisiin suhteisiin ja ilmapiiriin; tällä kurssilla esim. Selänpohjan maalaisympäristö koettiin viihtyisäksi ja rauhalliseksi, jossa keskustelukin tuntui sujuvan paremmin kuin täydennyskoulutuskeskuksen virallisissa kokoontumistiloissa. Muut osallistujat ja kouluttajat koettiin myönteisinä, joskin kouluttajien erilainen tyyli lähestyä asioita koettiin myös negatiivisena.

Opiskelun affektiivisen mielekkyyden kokemisessa vaikuttaa myös opiskelun kontrolloitavuus, joka tarkoittaa sitä miten paljon yksilö voi itse vaikuttaa omaan opiskeleluunsa, esim. voiko valita oppisisältöjä oman kiinnostuksen mukaan ja missä määrin voi vaikuttaa työmenetelmiin ym. opiskelun sujumiseen liittyviin asioihin (Olkinuora 1983; Kosonen 1991). Tällä kurssilla ei ollut mahdollista valita oppisisältöjä oman kiinnostuksen mukaan, mutta sisällöt koettiin kuitenkin oikeanosuneiksi, koska ne vastasivat lukion filosofian oppisisältöjä. Opiskelu kurssilla toteutettiin monimuotona, joka vaatii paljon opiskelijan omaa aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta opiskelussa mutta joka myös mahdollistaa sen että opiskelija voi järjestellä opiskeluaan itselleen parhaiten sopivaksi. Monimuoto koettiin hyvänä, koska työn ohessa opiskelu vaatii sitä, että opiskelujärjestelyt voi suunnitella itse oman tilanteensa mukaan. Yhteiset tapaamiset järjestettiin viikonloppuisin, joten työn puolesta niihin pääsy oli helppoa kun ei tarvinnut etsiä sijaista töihin. Tapaamisissa myös joustettiin ja viikonloppuja vaihdettiin jos jollekin ei sopinut, tai jos ei päässyt mukaan ollenkaan, oli mahdollista korvata poissaolo esim. ylimääräisellä tehtävällä. Kaikenkaikkiaan opiskelua kurssilla pidettiin joustavana ja työssäkäyvälle aikuiselle hyvin soveltuvana.

Opiskelun mielekkyyden kokemisessa on kyse myös korkeamman asteen mielekkyyskokemuksista. Esim. täydennyskoulutuksen kokeminen mielekkääksi on mahdollista, jos kokee oman ammattinsa ja työnteon mielekkääksi. (Niinistö 1984, 23-24.) Kaikki tälle kurssille osallistuneet opettajat pitävät työtään tärkeänä ja haluavat kehittyä siinä yhä paremmiksi. He myös arvostavat opiskelua ja pitävät sitä välttämättömänä ammattitaidon ylläpitämisen ja työssä kehittymisen kannalta. Tietotyöläisenä opettajan on pidettävä itsensä jatkuvasti ajan tasalla, ja se tapahtuu vain jatkuvan opiskelun kautta. Täydennyskoulutuksella on kurssilaisten mukaan suuri merkitys ammatissa kehittymisen kannalta. Negatiivista heidän mukaansa on, että kuntien säästöjen myötä kunnan työntekijöiden, mm. opettajien, täydennyskoulutuksesta karsitaan ensimmäisenä.

### 8.3 Tutkimuksen tarkastelua

Tämä tutkimus on pienimuotoinen laadullinen tapaustutkimus, jonka tarkoituksena oli selvittää opiskelun koettua mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä yliopistojen ammatillisessa täydennyskoulutuksessa. Tutkimus oli pienimuotoinen haastattelututkimus, johon osallistui 18 haastateltavaa kahdelta samansisältöiseltä "Filosofian opettaminen lukiossa" -kurssilta. Kurssilla käsiteltiin filosofiaa ja sen kouluopetuksen ongelmia ja pyrittiin lisäämään osallistujien valmiuksia filosofian opettamiseen lukiossa. Tutkimuksen aihetta ajatellen haastattelu on varsin käyttökelpoinen aineistonkeruumenetelmä, koska haastattelulla saadaan selville osallistujien omat mielipiteet ja kokemukset tarkemmin ja syvällisemmin kuin kyselylomakkeella. Kyselylomakkeella saadaan kuitenkin esille suuremman tutkimusjoukon käsityksiä

ja kokemuksia, jolloin saadaan yleistettävää tietoa opiskelun koetusta mielekkyydestä ammatillisessa täydennyskoulutuksesta. Tällaiseen laajaan kyselytutkimukseen voisi ottaa mukaan useita täydennyskoulutuskursseja, jolloin voidaan selvittää eri kursseille osallistuneiden mielekkyykokemuksia ja etsiä mahdollisia yhtäläisyyksiä ja eroja. Opiskelun mielekkyyden kokemista voitaisiin mitata tähän tarkoitukseen laaditulla mittarilla, jota on käytetty monissa aiemmissa opiskelun mielekkyyden kokemista koskeneissa tutkimuksissa. Tutkimuksen luotettavuutta pystyttäisiin tällöin tarkastelemaan perusteellisemmin ja tarkemmin määrällisten luotettavuusindikaattoreiden avulla. Haastattelua voitaisiin käyttää täydentävänä menetelmänä pieneen joukkoon syventämään ja rikastamaan kyselylomakkeilla saatua tietoa.

Valitsin kuitenkin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska halusin nimenomaan päästä henkilökohtaiseen kontaktiin tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kanssa ja saada esille syvällisempää ja rikkaampaa tietoa kuin kyselylomakkeella. Yksin tehtyyn tutkimukseen ei voitu valita enempää haastateltavia, koska tätä suuremman aineiston litterointiin ja muuhun käsittelyyn yksin tehden olisi kulunut suhteettoman paljon aikaa ja energiaa. Omasta vähäisestä haastattelukokemuksesta johtuen tutkimuksen kannalta olennaista tietoa ei ehkä kertynyt riittävästi. Haastatteluaineiston analysointi tuotti myös ongelmia, ja tutkimuksessa onkin käytetty analyysikeinona lähinnä luokittelua. Omat odotukset ja käsitykset ovat ehkä vaikuttaneet tulosten tulkinnassa, vaikka pyrinkin olemaan mahdollisimman objektiivinen ja tukeutua pelkästään kerättyyn aineistoon. Laadullisessa tutkimuksessa valittu teoreettinen näkökulma ja tutkijan omat käsitykset kuitenkin aina vaikuttavat tulosten tulkinnassa.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi parantanut mikäli olisin käyttänyt myös muita aineistonkeruu- ja analysointimenetelmiä. Haastattelun ohella olisin voinut kerätä tietoa mielekkyyden kokemisesta kurssilla mm. jo mainitulla mittarilla, pyytää osallistujia kirjoittamaan vapaamuotoisen esseen, tai haastatella osallistujia uudestaan. Myös heti kurssin jälkeen kerätyt palautelomakkeet olisivat olleet hyödyksi.

Tällä tutkimuksella ei saatu yleistettävää tietoa, joka tosin ei ollut tämän tutkimuksen tarkoituksenakaan. Laadullisella tutkimuksella ei pyritä tutkimustulosten mahdollisimman laajaan yleistettävyyteen, vaan monipuoliseen ja rikkaaseen kuvaukseen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tällä tutkimuksella on käyttöarvoa lähinnä vain ko. koulutuksen järjestäjälle ja kurssin kouluttajille, jotka näin saavat palautetta kurssista ja voivat siten muuttaa ja parantaa seuraavia vastaavia kursseja. Sinänsä laadullisen tutkimusmenetelmän käyttö tässä tutkimuksessa oli perusteltu, koska myös täydennyskoulutukselta on alettu vaatia määrän sijasta laatua, ja laadun parantaminen edellyttää laaja-alaista ja monipuolista koulutuksen arviointia. Välittömästi koulutuksen jälkeen kerätyt palautelomakkeet eivät pelkästään tähän riitä, vaan tarvitaan pitkäkestoisia ja monipuolisia arviointihankkeita, joissa arviointitietoa kerätään ja analysoidaan myös laadullisin tutkimusmenetelmin. Mahdollisimman monipuolisen ja laajan arviointitiedon hankkiminen auttaa koulutuksen kehittämisessä mahdollisimman hyvin kaikkien osapuolten tarpeita vastaavaksi. Koulutuksen järjestäjän, koulutukseen osallistujien ja myös koko yhteiskunnan etu on, että järjestettävä koulutus on mahdollisimman laadukasta, koulutustarpeet täyttävää ja vaikuttavaa.

## LÄHTEET

- Ahteenmäki-Pelkonen L. 1993. Jack Mezirow - kriittisen teorian kehittäjä. *Aikuiskasvatus* 13(3), s. 212-216.
- Aittola H. & Aittola T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden ja opiskelijoiden elämämaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu 359.
- Alanen A. 1992. Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 7.
- Alasuutari P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere. Vastapaino.
- Ausubel D.P., Novak J.D. & Hanesian H. 1978. *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York.
- Bruner J. 1972. *The Relevance of Education*.
- Clark C.M. & Wilson A.L. 1991. Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. *Adult Education Quarterly* 41(2), s. 75-91.
- Cross P. 1981. *Adults as learners*. Jossey-Bass.
- Cunningham P.M. 1992. From Freire to Feminism. The North American Experience with Critical Pedagogy. *Adult Education Quarterly* 42(3), s. 180-191.
- Davenport J. 1993. Is there any way out of the andragogy morass? Teoksessa Thorpe M., Edwards & Hanson (ed.) 1993. *Culture and processes of adult learning*. London Routledge.
- Ehrnrooth J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa Mäkelä K. (toim.) 1990. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki. Gaudeamus.
- Engeström Y. 1984. *Perustietoa opetuksesta*. Valtion painatuskeskus.
- Floden R.E., Buchman M. & Schwille J.R. 1987. Breaking with everyday experience. *Teacher's College Record* 88(4), s. 485-506.
- Grönfors M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva. WSOY.
- Heikkilä E-M., Salmela H. & Kurki L. 1990. Yliopistojen laajennusliikkeestä osaksi multiversityä. Teoksessa Kivinen O. & Rinne R. (toim.) 1990. *Korkeakoulut aikuiskoulutusmarkkinoilla*. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 4.
- Henry G.T. & Basile K.C. 1994. Understanding the decision to participate in formal adult

- education. *Adult Education Quarterly* 44(2), s. 64-82.
- Heymans P.G. 1992. Lifespan learning: developmental tasks and their management. Teoksessa Tuijnman A. & van der Kamp M. (ed.) 1992. *Learning across the lifespan. Theories, Research and Policies*. Pergamon Press.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 1984. Merkityksen ongelma haastattelututkimuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja A 3.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 1985. *Teemahaastattelu*. Helsinki. Gaudeamus.
- Hämäläinen K. & Mikkola A. 1992. Opetusalan täydennyskoulutus. Opetusalan koulutussäätiön julkaisusarja nro 1.
- Jarvis P. 1983. *Adult and continuing education. Theory and practice*. London. Routledge.
- Jarvis P. 1987a. *Adult learning in the social context*. Croom Helm.
- Jarvis P. 1987b. Meaningful and meaningless experience: towards an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly* 37(3), s. 164-172.
- Karma K. 1983. *Käyttätymistieteiden metodologian perusteet*. Otava.
- Knowles M. 1980. *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. Cambridge.
- Knowles M. and Associates. 1984. *Andragogy in Action*. Jossey-Bass.
- Kolb D.A. 1984. *Experiential learning*. Prentice-Hall.
- Kosonen P. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotiiviot lukiassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 44.
- Kurki L. 1990. Täydennyskoulutuksen asiakaskunnan piirteitä. Teoksessa Kivinen O. & Rinne R. (toim.) 1990. *Korkeakoulut aikuiskoulutusmarkkinoilla*. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 4.
- Kurki L., Heikkilä E-M. & Salmela H. 1989. Korkeakoulujen aikuiskoulutus: Tieteen vai markkinavoimien ehdoin? Teoksessa Kivinen O. & Rinne R. (toim.) 1989. *Korkeakoulutus tutkimuskenttänä*. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 1.
- Merriam S.B. & Caffarella R. 1991. *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. Jossey-Bass.
- Mezirow J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow J. et al 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa.

- Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23.
- Mäkelä K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki. Gaudeamus.
- Niinistö K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi: uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Helsinki. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B 23.
- Niinistö K. 1985. Tulkinnallinen paradigma aikuiskoulutuksen arvioimisessa. Helsinki. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B 39.
- Nurmi K. 1995. Miksi aikuinen opiskelee? Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haitat aikuisen elämäntilanteissa. Turun yliopisto. Julkaisusarja C 111.
- Olkinuora E. 1979. Oppimisen ja opiskelun mielekkyys. Katsaus kirjallisuuteen ja lähtökohtiin sekä tutkimusprojektin esittely. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 121.
- Olkinuora E. 1983. Opettämisen ja oppimisen mielekkyudesta peruskoulun päättövaiheessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A 91.
- Opiskeluohjeet "Filosofian opettaminen lukiossa"-kurssille. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen moniste. 1995.
- Panhelainen M. 1991. Korkeakoulujen täydennyskoulutus työorganisaatioiden ja professioiden muutoksessa. Teoksessa Parjanen M. (toim.) 1991. Privaatti vai piraatti? Korkeakoulujen aikuiskoulutus käännekohtassaan. Tampereen yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja A 1.
- Patton M. C. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London. Sage.
- Perttula J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 26(1), s. 39-47.
- Poutanen K. & Kauppi A. 1991. Kansalais- ja työväenopisto-opiskelun juuret aikuisopiskelijan elämässä. Aikuiskasvatus 11(4), s. 210-217.
- Rinne R., Kivinen O. & Ahola S. 1992. Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 10.
- Salonen P., Olkinuora E. & Lehtinen E. 1982. Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A 86.
- Salovaara P. 1993. Opiskelun koettu mielekkyys ja oppimistulokset työelämän aikuiskoulutuksessa. Tapausesimerkkinä Tielaitoksen tiemestarien täydennyskoulutusprojekti. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustie-



teen laitos.

- Schutz A. 1975. Collected papers III. Studies in phenomenological philosophy. Martinus Nijhoff. The Hague.
- Simpanen M. & Blomqvist I. 1992. Aikuiskoulutustutkimus 1990. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tilastokeskus. Tutkimuksia 192.
- Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Tennant M.C. 1993. Perspective transformation and adult development. *Adult Education Quarterly* 44(1), s. 34-42.
- Tynjälä P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 22(5-6), s. 387-398.
- Vaherva T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja A 1.
- Van der Kamp M. 1992. Effective adult learning. Teoksessa Tuijnman A. & van der Kamp M. (ed.) 1992. *Learning across the Lifespan. Theories, Research, Policies.* Pergamon Press.
- Virolainen S., Vaherva T. & Renko T. 1991. Osallistuminen ja opiskelun vaikuttavuus kansalais- ja työväenopistoissa. *Aikuiskasvatus* 11(4), s. 218-222.
- Yrjönsuuri R. & Yrjönsuuri Y. 1994. *Opiskelun merkitys.* Helsinki. Yliopistopaino.

## HAASTATTELURUNKO

### Opiskelun tavoitteet

- miksi osallistuit "Filosofian opettaminen lukiossa"-kurssille
- mitä tavoitteita asetit kurssilla opiskelulle
- mitä opiskelu yleensä sinulle merkitsee

### Kurssin sisällöt

- arvioi kurssilla käsiteltyjen asioiden mielekkyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta
- arvioi kurssilla käsiteltyjen asioiden kiinnostavuutta ja ymmärrettävyyttä
- mitkä kurssin asiat koit itse erityisen mielenkiintoisina
- arvioi kurssilla käsiteltyjen asioiden käytännönläheisyyttä ja sovellettavuutta opetustyössä

### Koulutustilaisuuden kokeminen, menetelmät, toteutus

- arvioi kurssilla käsiteltyjä opetusmenetelmiä
- arvioi koulutustilaisuutta:
  - \*ilmapiiri
  - \*muut osallistujat
  - \*kurssin työmäärä
  - \*kurssilla annetut tehtävät
  - \*kouluttajat
  - \*kurssin pituus
  - \*kurssin ajankohta
  - \*kurssin hinta
  - \*fyysinen oppimisympäristö (tilat, laitteet ym.)

- arvioi itseäsi opiskelijana kurssilla, omaa aktiivisuutta ja panosta kurssilla

### Kurssin hyöty työssä ja muussa elämässä

- miten arvioit kurssin sisältöjen tarkoituksenmukaisuutta ajatellen omaa työtäsi
- mitä kurssilla opiskeltuja asioita olet soveltanut työssäsi
- millaista palautetta olet saanut oppilailta mikäli olet soveltanut opiskeltuja asioita
- mitä hyötyä kurssista oli työsi kannalta
- entä muun elämäsi kannalta; millaista merkitystä kurssilla oli sinulle henkilökohtaisesti