

**”Tää koko APO on ollu kyl särö” - Opiskelijoiden koke-
muksia Covid-19-pandemian aikana toteutuneesta aikuis-
kouluttajan pedagogisten opintojen etätoteutuksesta**

Sonja Lilli ja Niina Meronen

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lilli, Sonja & Meronen, Niina. 2024. "Tää koko APO on ollu kyl särö" - Opiskelijoiden kokemuksia Covid-19-pandemian aikana toteutuneesta aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen etätoteutuksesta. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 75 sivua + liitteet 1 sivu.

Tässä pro gradu -tutkielmassa on tarkasteltu opiskelijoiden kokemuksia Jyväskylän yliopiston aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen etätoteutuksesta Covid-19-pandemiaa hillitsevien toimenpiteiden aikana v. 2020–2021. Maailmaa koetellut pandemia rajoitustoimenpiteineen vauhditti myös yliopistomaailmassa etäopetuksen haltuunottoa niin opiskelijoiden kuin opetushenkilökunnankin kohdalla. Kokemukselliseen oppimiseen perustuvia aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja (APO) ei aiemmin ollut järjestetty etätoteutuksena.

Tämän tutkielman aineisto on kerätty aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen etätoteutuksen opiskelijoilta keväällä 2021. Aineisto koostuu kahdeksasta fokusryhmähaastattelusta. Tutkielman metodologisena viitekehyksenä on tulkitseva fenomenologinen analyysi IPA (interpretative phenomenological analysis), jonka avulla voidaan lähestyä kokemuksia subjektiivisten merkityksenantojen näkökulmasta.

Aineiston analyysissä voitiin erottaa neljä kattoteemaa: 1. Hämmennyksestä oivallukseen 2. Opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen 3. Yhteisöllisyys opinnoissa ja 4. Omakohtaistuminen. Etäopetukseen siirtyminen ennakkoluuloineen vaihtui opintojen aikana oivalluksiin omasta oppimisesta. Etäopiskelun haasteet ja mahdollisuudet sekä pandemia-ajan poikkeusolot tulivat opiskelijoiden kokemuksissa esille. Etätoteutus haastoi kokemukselliseen oppimiseen pohjautuvat opinnot tarjoten opiskelijoille etäajasta johtuvia särökokemuksia. Etäopetuksesta voitiin löytää sekä mahdollisuuksia että haasteita vuorovaikutukselle ja oppimiselle.

Asiasanat: andragogiikka, APO, särö, etäopetus, Covid-19

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	6
2 ANDRAGOGIIKKA	8
2.1 Andragogiikka - teoria aikuisten oppimisesta	8
2.2 Andragogiikan kolme periaatetta.....	10
2.2.1 Elämänkokemus.....	11
2.2.2 Keskinäinen vuorovaikutus	11
2.2.3 Vallan jakautuminen aikuisen oppimisprosessissa ("Power with")	12
3 AIKUISKOULUTTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA	13
3.1 Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot -opintokokonaisuus – taustaa ja tulevaisuutta.....	13
3.2 Opintokokonaisuuden kivijalka	14
3.3 APO:jen toimintarakenteet	15
4 ETÄOPETUS	18
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
5.1 Tutkimustehtävä	25
5.2 Tutkimuksen kohdejoukko.....	25
5.3 EtäPeda -tutkimusaineisto ja sen kerääminen.....	26
5.4 Aineiston analyysi tulkitsevan fenomenologisen analyysin (Interpretative Phenomenological Analyses, IPA) avulla	27
5.4.1 Tulkitseva fenomenologinen analyysi ja sen vaiheet	27

5.4.2	Kahden tutkijan analyysi IPA:a käyttäen.....	29
5.4.3	Analyysin eteneminen	29
5.5	Eettiset ratkaisut.....	31
6	TULOKSET.....	33
6.1	Hämmennyksestä oivallukseen	34
6.1.1	Ennakkoluulojen kautta voimaantumiseen.....	34
6.1.2	Opinnot omassa käsissä.....	36
6.1.3	Digiloikka särökokemuksena	39
6.2	Opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen	40
6.2.1	Koronan aiheuttamat muutokset elämässä ja opiskelussa	41
6.2.2	Paine olla tehokas ja tehdä monta asiaa kerralla	43
6.2.3	Ajan ja talouden hallinta.....	45
6.3	Vertaisten merkitys.....	47
6.3.1	Ryhmän merkitys	47
6.3.2	Ryhmäytyminen ja turvallinen vuorovaikutus.....	49
6.4	Omakohaistuminen.....	52
6.4.1	Omakohaistuminen etätoteutuksessa	52
6.4.2	Etäajan yksitoikkoiset kokemukset opettamisesta ja säröistä ...	53
6.4.3	Kokemuksia etäluennoista	54
6.4.4	Itsereflektio omakohtaistumisen ytimessä.....	55
6.5	Tulosten yhteenveto	57
7	POHDINTA.....	58
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	58
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	64
7.3	Jatkotutkimusaiheita.....	68
	LÄHTEET	70

LIITTEET	76
-----------------------	-----------

1 JOHDANTO

Kiinan Wuhanista vuonna 2019 alkunsa saaneen koronaviruspandemian hillitsemiseksi toimeenpantiin mittavat erityisjärjestelyt myös Suomessa 2020. Yksi suurista toimenpiteistä oli eri koulutusasteiden siirtyminen etäopetukseen joko osittain tai kokonaan. Suurimmat etäjärjestelyt toteutettiin keväällä 2020, mutta tartuntatilanteen aaltoillessa toimenpiteitä jatkettiin Suomessa paikalliset koronartartuntaluvut huomioiden. Jyväskylän yliopistossa opintojen etä- ja hybriditoteutuksia oli järjestetty jo normaalioloissa, mutta kokemuksellisesta oppimisesta opetusfilosofiansa ammentavan aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen (APO) toteutuksessa etäopiskelua ei ollut aiemmin käytetty. Hämmennys olikin suuri syksyllä 2020 niin koulutuksen järjestäjillä kuin osallistujilla siirryttäessä myös APO:n osalta etätoteutukseen.

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää opiskelijoiden kokemuksia etänä toteutuneista APO:sta. Tutkimme millaisia merkityksiä opiskelijat antavat etätoteutukselle, sekä mikä opinnoissa on opiskelijoille merkityksellistä. Koronapandemian aikana uutisoitiin paljon opiskelijoiden hyvinvoinnista sekä etäopetuksen vaikutuksesta siihen. Pandemian jälkeen onkin julkaistu useita tutkimuksia opiskelijoiden hyvinvoinnista sekä sen heikentymisestä (esim. Davis ym., 2023). Davis ym. (2023) erittelevät, mitkä asiat ovat vaikuttaneet opiskelijoiden hyvinvointiin, sekä millaisia merkityksiä opiskelijat ovat antaneet opintojen etätoteutukselle. APO:jen perustuessa dialogisuuteen, vuorovaikutukseen ja yhteisölliseen oppimiseen onkin merkityksellistä tutkia, miten etäopinnot näyttäytyvät opiskelijoiden näkökulmasta, sillä etäopetuksen kontekstia ei ole perinteisesti mielletty yhteisölliseksi ja vuorovaikutukselliseksi. APO:ja on tutkittu vuosien aikana useammastakin näkökulmasta. Esimerkiksi Halme (2018) on tutkinut oppimiskokemuksia ja tunteita, Väisänen (2017) aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneita työelämässä ja Hänninen (2016) ohjaajien kokemuksia

dialogisuudesta. Ruoppa (2023) on tutkinut opiskelijoiden kokemuksia oppimisryhmistä etätoteutuksen aikana. Ruopan (2023) tutkimus rajautuu APO:jen pieneen osa-alueeseen, joten etätoteutuksen tutkimukselle APO:ssa on tarvetta. Etäopetusta itsessään on tutkittu viime vuosina paljon. Tutkimuskirjallisuudessa kuitenkin aukko siinä, miten etäopetus sopii koulutukseen, jossa toimitaan paljon ryhmissä ja oppiminen perustuu vuorovaikutukseen, yhteisölliseen sekä kokemukselliseen oppimiseen.

Aloitamme tutkielman kuvailemalla, millaisiin teorioihin APO:t perustuvat sekä perehtymällä siihen, mitä etäopetus on sekä sen ajankohtaiseen merkitykseen. Tämän jälkeen kuvaamme, miten olemme toteuttaneet tutkimuksen: tutkimuksen kohdejoukon muodostumisen, aineiston keräämisen sekä aineiston analyysitavan. Olemme käyttäneet aineiston analyysissä tulkinnallista fenomenologista analyysia, joka sopii erityisesti kokemusten tutkimiseen (Smith ym., 2009). Perehdymme metodologiaan fenomenologisen analyysin takana sekä miten siihen on vaikuttanut kahden tutkijan yhteistyö. Viimeisenä perustelemme tutkimuksemme eettisiä ratkaisuja. Tulosluvussa kuvaamme aineistosta löydetty neljä kattoteemaa: hämmennyksestä oivallukseen, opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen, vertaisten merkitys ja omakohtaistuminen. Perehdymme jokaiseen kattoteemaan tarkemmin alateemojen kautta sekä aineistositaattien avulla, jotka tuovat lukijan lähemmäksi opiskelijoiden kokemuksia. Tutkielmamme päättyy pohdintalukuun ja johtopäätöksiin. Viimeisenä pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta sekä esittelemme jatkotutkimusidean.

2 ANDRAGOGIIKKA

2.1 Andragogiikka - teoria aikuisten oppimisesta

Andragogiikka voidaan määritellä kokemukselliseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaksi teoriaksi aikuisten oppimisesta (Lemmetty ym., 2022; Knowles, 1990). Oppimisteorian taustalla on näkemys aikuisesta oppijasta itseohjautuvana subjektina ja oppimisesta prosessina, jossa yksilön omat aikaisemmat kokemukset ohjaavat aikuisen kiinnostusta ja tiedon rakentumista (Dewey, 1997; Lindeman, 1926; Mezirow, 1991; Knowles ym., 2012). Malisen ja Piiraisen (2023) mukaan andragogiikan taustalla on lisäksi ymmärrys ja luottamus aikuisen ihmisen potentiaaliin ja kykyyn ajatella itse, jolloin teorian keskiössä on nimenomaan oppija itse. Andragogiikan lähtökohtana voidaan pitää aikuisen oppimisen erityispiirteitä suhteessa lasten oppimiseen (Knowles ym., 2012; Merriam & Bierema, 2014). Lisäksi Merriam ja Bierema (2014) tuovat esiin myös aikuisen elämän erilaiset roolit ja elämäkokemukset, jotka asettavat hänet eri tavalla käsittelemään ja prosessoimaan uutta tietoa.

Andragogiikan juuret juontavat kreikan kielen sanoista andros (mies) ja ago (ohjata, johdattaa) (Loeng, 2018). Termin historiaa voidaan jäljittää jo 1800-luvun alkupuolelle, sillä ensimmäisen kerran andragogiikkaa esitteli saksalainen Alexander Kapp käyttäessään termiä kuvaillessaan aikuisten oppimista Platonin ajatuksiin pohjautuvassa teoksessaan *Erziehungslere, als paedagogik für die enzelnen und als staatspaedaogik* (Loeng, 2018). Myöhemmin 1920-luvulla Eduard Lindemanin (2013) ajatukset aikuisen elämäkokemuksesta elävänä oppikirjana täydensivät andragogiikan ilmiötä asettaen keskiöön yksilön oman kokemuksen.

Kokemuksellisuuteen pohjautuvan andragogiikan tunnetuimpana teoreetikona voidaan kuitenkin pitää amerikkalaista Malcolm Knowlesia, joka toi andragogiikan tunnetuksi Yhdysvalloissa 1960-luvulla (Knowles, 1970). Knowles kehitti edelleen andragogiikkaa ja loi kattavan kuvauksen aikuisten oppimisprosesseista (Malinen & Piirainen, 2023; Lemmetty ym., 2022). Loengin (2018)

mukaan Knowles oli kuullut ensimmäistä kertaa andragogiikasta jugoslavalaiselta tutkijalta, Dusan Savićevićiltä, jonka oli tavannut Bostonin yliopistossa keuhalla 1968. Savićević ja edellä esitelty Lindeman ovatkin olleet vaikuttamassa Knowlesin tulkintoihin andragogiikasta (Malinen & Piirainen, 2023). Knowlesin andragoginen teoria pohjautuu kuuteen käytännönläheiseen oletukseen aikuisen oppimisesta (Knowles ym., 2022; Malinen & Piirainen, 2023; Merriam & Baumgartner, 2020; Lemmetty ym., 2022):

1. Aikuisella on tarve tietää, miksi hänen tulee oppia jotakin.
2. Aikuisen oppijan käsitys itsestään. Minäkäsityksen myötä on mahdollista oppia toisten kanssa itseohjautuen
3. Aikuisen keskeinen oppimisen lähde on elämäkokemus
4. Aikuisella on valmiudet oppia asioita, joita heidän pitää tietää selviytyäkseen tosielämän tilanteista. Olennaista on oppimistilanteen ajoitus aikuisen elämäntilanteeseen nähden.
5. Orientaatio oppimiseen käytännönläheisesti. Aikuinen motivoituu opissaan käytännön työ- ja arkielämän haasteissa selviytymiseen ja suoriutumiseen vaadittavia asioita.
6. Motivaatio – Ulkoinen motivaatio (parempi palkka, edut) vaikuttaa herkästi aikuisen toimintaan, mutta voimakkain ja tehokkain motivaatio syntyy sisäisen motivaation (vaikuttamisen mahdollisuus, elämänlaadun lisääminen, työtyytyväisyyden paraneminen, itsetuntemuksen lisääntyminen) avulla.

Andragogiikassa keskeistä on aikuisen kokemus, osaaminen, taito sekä motivaatio opittavaan asiaan (Knowles, 2022). Nämä edellä mainitut kuusi Knowlesin (2022) oletusta ovat luoneet pohjaa andragogisen lähestymistavan kehittämiseksi aikuisten ohjaus- ja opetustyössä (Lemmetty ym., 2022).

2.2 Andragogiikan kolme periaatetta

Tuoreimpia tulkintoja andragogiikasta ovat esittäneet Malinen ja Piirainen (2023) tutkimalla andragogiikan luonnetta tunnettujen kasvatustieteen teoreetikkojen - Grundtvigin (1783–1872), Knowlesin (1913–1997), Lindemanin (1885–1953) ja Sa- vićevićin (1926–2015) kirjoitusten pohjalta. Malinen ja Piirainen (2023) ovat ni- menneet kolme periaatetta, jotka muodostavat andragogiikan perustan. Nämä kolme periaatetta - elämäkokemus, keskinäinen vuorovaikutus ja vallan jakau- tuminen - ohjaus- ja opetustilanteessa (power with) mahdollistavat andragogii- kan toteutumisen (Taulukko 1).

Taulukko 1

Andragogiikan kolme periaatetta Malisen ja Piiraisen (2023) mukaan

Andragogiikan periaatteet	Periaatteen tunnusmerkit
Elämäkokemus / Elävä oppikirja	Koettu elämä Kokemusten kokonaisvaltaisuus Herääminen Aikuiseksi kasvaminen
Keskinäinen vuorovaikutus	Läsnäolo Keskinäinen yhteys Kollektiivinen uteliaisuus Vastuu
Vallan jakautuminen aikuisen oppi- misprosessissa ("power with")	Yhdenvertaisuus Yhteisen kulttuurin luominen Erialaisten kulttuurien ymmärtäminen

Malisen ja Piiraisen (2023) jaottelu vahvistaa käsitystä andragogiikasta laaja-alai- sena ilmiönä, jossa itseohjautuvuus, yhteisöllisyys ja yhteiskunnallisuus yhdisty- vät (Piirainen & Skaniakos, 2014).

2.2.1 Elämänkokemus

Malisen ja Piiraisen (2023) mukaan kaikki teoreetikot Savićevićiä lukuun ottamatta painottavat aikuisen kokonaisvaltaisen elämänkokemuksen merkitystä andragogiikassa. Savićević (1986) taas korostaa aikuisen elämässä jatkuvasti tapahtuvaa muutosta, itseohjautuvuutta ja elinikäistä oppimista. Lindemanin (1926) mukaan oppiminen kohdistuu tilanteisiin sekä kokemuksiin. Lähtökohdina aikuisen oppimiselle ovat hänen tarpeensa ja kiinnostuksen kohteensa, jotka kumpuavat eletystä arkielämästä. Tärkein oppimisresurssi on oppijan oma kokemus (Lindeman, 1926).

Malinen ja Piirainen (2023) määrittelevät elämänkokemuksen muodostuvan neljästä ominaisuudesta. Ensimmäisenä ovat henkilökohtaisesti koetut asiat ja tapahtumat. Näitä kokemuksia voisi pitää Lindemanin (1926) kuvaileman aikuisen oppijan henkilökohtaisen ”elävän oppikirjan” lukuina. Toinen ominaisuus kertoo siitä, miten kokemuksemme ovat kokonaisvaltaisia ja jakamattomia. Kolmas elämänkokemuksen ominaisuus on kyseenalaistaminen, eräänlainen herääminen omien kokemusten kriittiseen tarkasteluun. Arvaja ja Malinen (2013) ovat artikkelissaan kirjoittaneet työkokemuksen käytöstä oppimisen välineenä. Kirjoittajien mukaan työkokemus on alistettava tutkittavaksi, ja sitä voidaan lähteä tarkastelemaan ”uusin silmin”. Arvajan ja Malisen (2013) mukaan olennaista ei ole uuden tiedon etsiminen vaan aiemman kokemuksen ymmärtäminen. Kirjoittajat korostavat työkokemuksen hyödyntämisen merkitystä aikuisen elävänä oppikirjana (Arvaja & Malinen 2013). Neljäs ominaisuus, aikuiseksi kasvaminen, tarkoittaa Malisen ja Piiraisen (2023) mukaan aikuisen oppijan kykyä laajentaa näkökulmaansa ja ottaa vastuu omasta kehittämisestään.

2.2.2 Keskinäinen vuorovaikutus

Toinen andragogiikan periaate on keskinäinen vuorovaikutus (Malinen & Piirainen, 2023). Tutkijat erottelevat tähän liittyvät neljä ominaisuutta, jotka ovat läsnäolo, keskinäinen yhteys, kollektiivinen uteliaisuus ja vastuu. Knowles (1990) kuvaa andragogista vuorovaikutuksen tilaa ”aikuisuuden ilmapiiriksi” (”an

Athmosphere of Adulthood”). Hän korostaa myös vuorovaikutusta kaiken koke-
mamme oppimisessa sekä oppimisympäristön merkitystä erityisesti psyykkisen
turvallisuuden näkökulmasta (Knowles, 1990). Uteliaisuus ajaa meidät usein tut-
kimaan, kyseenalaistamaan ja keskustelemaan toisten kanssa. Myös Malisen ja
Piiraisen (2023) tutkimien teoreetikoiden tekstit tukivat tätä olettamusta. Linde-
man (1926) mm. kehotti uutta luovan ajattelun ja vuorovaikutuksen mahdollis-
tamiseksi vapautumaan aikuisuuden jäykkyydestä. Läsnäolo ja keskinäinen yh-
teys ovat saavutettavissa missä ja milloin vain (Malinen & Piirainen, 2023).

2.2.3 Vallan jakautuminen aikuisen oppimisprosessissa (”Power with”)

Kolmanteen andragogiikan periaatteeseen liittyvät yhdenvertaisuus, yhteisen
kulttuurin luominen ja erilaisten kulttuurien ymmärtäminen (Malinen & Piirai-
nen 2023). Kaikki Malisen ja Piiraisen (2023) tutkimat teoreetikot ovat ottaneet
kantaa valtaan ja sen jakautumiseen aikuisen oppimisprosessissa. Vallan jakau-
tuminen näkyy oleellisesti aikuisen mahdollisuutena vaikuttaa ja tuntea ole-
vansa osallinen oppimisprosessin suunnittelussa ja toteuttamisessa (Malinen &
Piirainen, 2023). Jyväskylän yliopiston aikuiskouluttajan opintokokonaisuudessa
(APO) vallan jakautumisen ilmiö on kiinteästi yhteydessä opintojen omakohtais-
tumiseen ja opiskelijan vapautteen rakentaa opinnoista ”itsensä näköinen” koko-
naisuus (Laine & Malinen, 2009). Omakohtaistuminen tarkoittaaakin opintojen ra-
kentamista jokaisen opiskelijan henkilökohtaisista tarpeista ja kokemuksista kä-
sin (Laine & Malinen, 2009).

3 AIKUISKOULUTTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA

Yli 20 vuotta sitten kokeiluluonteisina käynnistetyt Jyväskylän yliopiston aikuis-kouluttajan pedagogiset opinnot (APO) ovat säilyttäneet kokeilun- ja kehittämi-senhaluisen luonteensa. Yliopistokoulutuksen sisältökeskeisen perinteen on ar-vosteltu keskittyvän liiaksi tutkitun tiedon välittämiseen merkityksellisten oppi-miskokemusten kustannuksella (Su, 2011; Jääskelä ym., 2013). APO:t tarjoavat mahdollisuuden löytää merkityksellisiä oppimiskokemuksia sekä tutkimusmat-kan opiskelijan omaan ajatteluun. Koulutuksen ytimessä on ihanne omakohtaisia pedagogisia taitoja omaavasta autonomisesta opettajasta, jonka pedagogista ajat-telua ohjaavat tutkiva asenne, omakohtaisuus sekä dialogisuus (Laine & Mali-nen, 2009, s. 63).

3.1 Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot -opintokokonai-suus – taustaa ja tulevaisuutta

Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot -opintokokonaisuus on käynnistetty Jy-väskylän yliopistossa vuonna 2001. Koulutus on suunnattu aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön parissa työskenteleville sekä yliopiston opiskelijoille ja opet-tajille. Opintokokonaisuuteen haetaan vuosittain yhteishaussa ja siihen otetaan keskimäärin 60 opiskelijaa. Opiskelijat valitaan opintoihin eri kiintiöissä, jotka vaihtelevat jonkin verran vuosittain. Opintopolun valintaperusteiden mukaan vuoden 2024 kiintiöt ovat:

1. Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen tutkinto-ohjelmassa opiskelevat: 22 opiskelijaa.
2. Jyväskylän yliopistossa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet: 6 opiskelijaa.
3. Jyväskylän yliopiston henkilökunta: 4 opiskelijaa.

4. Jyväskylän yliopiston perustutkinto-opiskelijat, joiden maisterintutkinnon pääaine on jokin muu kuin peruskoulussa tai lukiossa opetettava oppiaine (poikkeuksena psykologia ja aikuisten kielikoulutuksen maisteriohjelma): 12 opiskelijaa.
5. Uutena, viidentenä kiintiönä vuonna 2024 on englanninkielinen ryhmä: 8 opiskelijaa (Opintopolku, ei pvm.).

APO:t kestävät yhden lukuvuoden, jonka aikana opiskelijat ovat tulleet kolmen päivän lähiopetusjaksoille kuukausittain. Opinnot sisältävät useita erilaisia työtapoja, jotka mahdollistavat opiskelijan erilaisten minäpositioiden aktivoitumisen (Arvaja & Malinen, 2013, s. 66–67). Laine ja Malinen (2009) toteavat, että opintojaksolla lähitapaamiset ovat tarjonneet mahdollisuuden keskusteluihin toisten opiskelijoiden, ohjaajan ja luennoitsijoiden kanssa, sillä oman työn hahmottaminen yhteiskunnallisessa kontekstissa edellyttää yhteistä ajattelua muiden kanssa (Laine & Malinen, 2009, s. 12–13).

Perinteisesti lähitoteutukseen nojautuneet aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot toteutettiin kokonaan etäopintoina pahimman Covid-19- pandemia-ajan vallitessa lukuvuonna 2020–2021. Pandemiatilanteen sittemmin helpottaessa opinnot toteutettiin jälleen lähiopetuksena, mutta nähtäväksi jää miten jatkuvasti kehittyvät verkkovuorovaikutuksen välineet vaikuttavat tulevaisuudessa opintojen suoritushetkiin. Uteliaisuus ja kiinnostus aikuisen oppimiseen sekä kriittinen ja tutkiva itsearviointi ovat mahdollistaneet opintojakson jatkuvan kehittämisen jo yli 20 vuoden ajan (Laine & Malinen, 2009, s. 7–8).

3.2 Opintokokonaisuuden kivijalka

Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot perustuvat ajatukselle siitä, että aikuisopiskelijan oppiminen alkaa tämän omien kokemusten reflektiosta. Opintokokonaisuuden teoreettinen pohja rakentuu toiminnan, kokemuksen ja reflektion ympärille. Samoja näkökulmia aikuisen oppimisesta ovat esittäneet aikanaan myös

kasvatustieteilijä ja pragmatismien keskeinen kehittäjä Dewey (1997) ja hänen jänäljäljissään kokemuksellisen oppimisen teorian kehittäjä Kolb (1984) sekä transformatiivisen teorian kehittäjä Mezirow (1991), jonka näkemykset aikuisen oppimiselle pohjautuvat oppijan tarpeelle ymmärtää omaa kokemustaan (Malinen, 2000). Oppimisessa on Mezirowin (1991) mukaan kyse merkityksen luomisesta sekä aiemman tulkinnan liittämistä uuteen asiaan. Oppimisessa olennaista on kriittinen reflektio sekä aikuisten yhteinen kriittinen diskurssi, jossa normien todellisuutta voidaan arvioida dialogissa (Ahteenmäki-Pelkonen, 1993). Laine ja Malinen (2009) korostavat oppimisen moniulotteisuutta. Mikään aiemmin valalla ollut oppimisteoria ei yksin määrittele oppimista, mutta jokainen on tuonut tavalla tai toisella esiin tärkeitä oppimisen elementtejä (Laine & Malinen, 2009, Knowles 1984). Perusajatus siitä, että ymmärrys maailmasta tapahtuu meissä konstruktiiivisesti, näkyy myös APO:jen teoreettisessa viitekehityksessä. Oppiminen ymmärretään kokonaisvaltaisena osana ihmisen kehittymistä ja elämää. (Laine & Malinen, 2009; Dewey, 1997; Knowles, 2012).

Laine ja Malinen (2009) ovat avanneet opintojakson arvopohjaa tavoitteista käsin (s. 15–24). Koulutuksessa arvostetaan autonomista opettajaa, jonka pedagogiset taidot ilmenevät suhteessa opetuksen suunnitteluun, oppijoihin, oman opettajuuden kriittiseen reflektointiin sekä työyhteisössä toimimisen taitoihin. APO:t hyödyntävät erilaisia työmenetelmiä, joiden avulla on mahdollista kehittyä opettajana omakohtaisella polulla tutkivan asenteen ja dialogisen vuorovaikutusosaamisen harjaantumisen myötä. Koulutuksen tavoite on tarjota välineitä oman pedagogisen työn tutkimiseen, reflektointiin ja kehittymiseen persoonalliset taidot omaavana itsensä näköisenä opettajana (Laine & Malinen, 2009, s. 13).

3.3 APO:jen toimintarakenteet

Jyväskylän yliopiston aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen kolme toimintaperiaatetta: omakohtaisuus, tutkivuus ja dialogisuus ohjaavat opiskelijaa kasvusaan pedagogina (Laine & Malinen, 2009). Koulutuksen tavoitteena on ohjata

opiskelijoita eri menetelmien avulla autonomisiksi pedagogeiksi matkallaan omannäköiseen opettajuuteen. (Laine & Malinen, 2009).

Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa pyritään häivyttämään länsimaiselle kulttuurille tyypillistä suorittamisen tapaa. Opiskelussa tavoite on tukea oppijan omakohtaistumista, jossa keskiössä on opiskelija itse kokemuksineen ja arvoineen. Omakohtaistumisen avulla oppiminen voidaan nähdä osana oman identiteetin kehittymistä eikä kilpailuhenkisenä suorittamisena ja mekaanisena tietomäärän lisäämisenä (Arvaja & Malinen, 2013). Voimaantumisteoriaa tutkinut Siitonen (1999) pitää merkityksellisenä sitä, että opiskelijalla on mahdollisuus aktiiviseen toimijuuteen oman toiminta- ja oppimisympäristönsä valinnassa. Voimaantuminen on kiinteässä yhteydessä motivaatioon, itseluottamuksen vahvistumiseen sekä optimistiseen ajatteluun itsestä ja tulevaisuudesta (Siitonen, 1999).

APO:t käynnistyvät henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tekemisellä. Opiskelija asettaa tavoitteita omista lähtökohdistaan käsin huomioiden aiemman työhistoriansa ja sen hetkisen tilanteensa. Opinnot sidotaan opiskelijan henkilökohtaisiin kokemuksiin opetustyöstä ja koulutuksen aikaisiin opetuskokeiluihin. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma arvostaa aikuisopiskelijan aiempaa kokemusta ja tarjoaa mahdollisuuden omakohtaiseen opiskeluun APO:jen puitteissa (Laine & Malinen, 2009, s. 45–46).

Koulutuksen rakenteeseen kuuluvat erilaiset opiskelumetodit, joista luennot ovat perinteisin yliopisto-opiskelun muoto. Perinteinen luento-opetus ei tue opiskelijan oppimisen omakohtaistumista yksisuuntaisuutensa vuoksi ja siksi APO:jen toteutuksessa on pyritty muuttamaan luentoja enemmän vuorovaikutteisen oppimistapahtuman suuntaan (Laine & Malinen, 2009, s. 46; Lehtonen ym. 2009).

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ja luentojen lisäksi koulutus tarjoaa myös useita muita työtapoja matkalla itsensä näköiseksi opettajaksi (Laine & Malinen, 2009). Oppimisen ja merkitysten muodostumisen näkökulmasta dialogisuus sekä keskusteluissa muiden kanssa että sisäisessä dialogissa opiskelijan itsensä kanssa on välttämätöntä (Arvaja & Malinen, 2013). Oppimisympäristö ja

siihen sisältyvät muut ihmiset määrittelevät pitkälti sen, millaisena opittava asia opiskelijalle sisäistyy (Laine & Malinen 2009, s. 56). Yhteisöllisyyden ja opintoryhmien merkityksen opettajaksi kasvuun ovat havainneet myös Väisänen (2002) sekä Kukkonen ym. (2014). Heidän mukaansa yhteisten kokemusten pohdinta vahvasti opiskelijan opettajaidentiteetin kehittymistä. Yhteisöllisyys ja dialogisuuden mahdollistuminen ovat olleet merkityksellisiä tekijöitä opettajuuden rakentumisessa myös Nuutisen (2018) opettajankoulutusta koskevissa tutkimuksissa. Dialogisuudella on todettu olevan yhteys voimaantumiseen, joka mahdollistuu turvallisessa ja arvostavassa ilmapiirissä (Siitonen, 1999). Dialogisuutta voidaan yleisesti pitää merkityksellisenä oppimisessa sekä ihmissuhteiden muodostumisessa (Vuorikoski & Kiilakoski, 2005).

APO:ssa selkeästi dialogisuuteen perustuvia ryhmässä oppimisen mahdollisuuksia ovat lukupiirit, lukuvuoden kestävät omat oppimisryhmät sekä kevään teemaryhmät. Myös luentotapahtumissa on pyritty vastavuoroisuuden taitojen harjoittamiseen (Laine & Malinen, 2009, s. 58–59). Edellä mainittujen työtapojen lisäksi Laine ja Malinen (2009) tuovat esiin opiskelijan omaa dialogia sekä tutkivaa ja reflektovaa asennetta tukevat oppimispäiväkirjat sekä oppimisen säröjen kokemukset. Särökokemuksia eli totuttuja ajatus- ja toimintatapoja rikkovia malleja opiskelijat etsivät itse erilaisia opetus- ja ohjaustilanteita seuraamalla. Särökokemuksia peilattaessa opiskelijat voivat arvioida itse kokemiaan opetuksen malleja. Opiskelija harjaannuttaa näin omaa pedagogista ajatteluaan (Laine & Malinen, 2009, s. 47). Elävä peilisali -teoksessa kuvataan Jyväskylän yliopiston APO:jen särökäyntejä : *”Opiskelijat käyvät havainnoimassa erilaisia pedagogisia tilanteita ja käytänteitä. Särö tarkoittaa sellaista havaintokokemusta, joka erilaisuudellaan vahvistaa opiskelijan näkemään ja ajattelemaan asiaa uudella tavalla. Opiskelijat etsivät erilaisia pedagogisia ilmiöitä, oppilaitosmuotoja, ikäryhmiä, opetustapoja ja tyylejä sekä arvioivat näkemäänsä suhteessa omaan toimintaansa”* (Laine & Malinen 2009, s. 14).

4 ETÄOPETUS

Koronapandemian myötä etäopiskelu tuli kaikille kouluasteille pakolliseksi keväällä 2020, kun valtioneuvosto päätti pandemian ehkäisemiseksi asettaa kaikki koulut etäopetukseen. Lähiopetusta kuitenkin järjestettiin 1.-3. -luokkalaisille, joiden vanhemmat työskentelivät yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisissä tehtävissä sekä erityisen tuen oppilaille (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Pandemian myötä etäopiskelun käytännöt kehittyivät huomattavasti niin opiskelun käytännöissä kuin teknologiassa. Ennen pandemiaa etäopetuksesta käytettiin yleensä käsitettä verkko-opetus. Kuitenkin koronan eristäessä kaikki koitehinsa ja opiskelun sekä opettamisen tapahtuessa muualla kuin koulussa, yleistyivät laajemmin nimitys etäopetus. Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä etäopetus, ja käytämme sitä synonyyminä verkko-opetukselle.

Kolin (2008) mukaan etäopetuksella tarkoitetaan koulutusta, joka tapahtuu etänä verkossa erilaisissa oppimisympäristöissä. Kyseessä on etänä oleva oppimisprosessi, joka toteutetaan yleensä teknologian avulla, ja jonka avulla opiskelija voi opiskella ajasta ja paikasta riippumatta (Koli, 2008; Creanor & Trinder, 2010; Freitas & Conole, 2010). Etäopetus voi sisältää erilaisia koulutusmuotoja, kuten verkkokursseja, etäluentoja, verkkoseminaareja, interaktiivisia oppimisympäristöjä, videoneuvotteluita, keskustelufoorumeita ja erilaisia verkkoalustoja, joiden avulla opiskelijat voivat kommunikoida keskenään ja opettajien kanssa (Koli, 2008; Keränen & Penttinen, 2007).

Etäopetuksen avulla on mahdollista oppia missä tahansa, mikä on erityisen tärkeää aikuisille, jotka eivät pysty osallistumaan perinteisiin lähiopetuksen menetelmiin esimerkiksi työn tai perhe-elämän vuoksi. Etäopetuksen avulla voidaan kehittää taitoja ja oppia uusia asioita joustavasti omien aikataulujen mukaan, mikä on tärkeää nykypäivän kiihtyvässä elämäntahdissa, kun opiskelijat yrittävät tasapainotella elämän eri osa-alueiden välillä (Creanor & Trinder, 2010). Etäopiskelu saattaa myös mahdollistaa paremman työllistymisen, kun opiskelija saa uusia taitoja ja pätevyyskäsitteitä. Etäopiskelu voi myös edistää opiskelijan omaa

kehitystä ja kasvua, jolloin on mahdollista myös opiskelijan työhyvinvoinnin ja elämänlaadun parantuminen (Nevgi & Heikkilä, 2005).

Etäopetuksella on nähty olevan useita hyötyjä, kuten joustavuus, mahdollisuus opiskella omaan tahtiin sekä monipuoliset opetusmateriaalit (Nevgi & Rouvinen, 2005). Freitas'n ja Conolen (2010) mukaan etäopetus voi sisältää esimerkiksi videotallenteita, simulaatioita, interaktiivisia tehtäviä ja muita digitaalisia oppimateriaaleja, jotka voivat auttaa opiskelijoita ymmärtämään ja sisäistämään oppimaansa paremmin. Heidän mukaansa etäopetuksessa voi käyttää yhteisöllisiä ja verkostomaisia oppimismenetelmiä, joita ei välttämättä ole perinteisessä luokkaopetuksessa. Tämä voi edistää yhteisöllisyyttä ja tukea oppimista (Freitas & Conole, 2010). Etäopetuksesta voidaan nähdä olevan myös taloudellisia hyötyjä sekä opiskelijoiden että oppilaitosten kannalta (Keränen & Penttinen, 2007). Koska etäopiskelu tapahtuu yleensä kotona, opiskelijoiden tai opettajien ei tarvitse matkustaa koululle, mikä voi vähentää kuluja.

Etäopetuksen yleistyminen on ollut nopeaa viime vuosina, sillä teknologian kehittyminen on mahdollistanut oppimisprosessin siirtymisen verkkoon (Nicosia, 2013). Teknologian sekä tieto- ja viestintätekniiikan edistyminen on mahdollistanut myös etäopetuksen henkilökohtaistumisen. Kolin (2008) mukaan opettaja voi antaa opiskelijalle palautetta ja ohjausta yksilöllisesti etäyhteyksien kautta. Hänen mukaansa on tärkeää, että opettaja on aktiivisesti yhteydessä opiskelijoihin ja että hän pystyy tarjoamaan tukea ja ohjausta etäyhteyksien avulla. Aktiivisen yhteydenpidon avulla on mahdollista motivoida opiskelijoita (Keränen & Penttinen, 2007).

Nicosian (2013) mukaan etäopetuksen laajenemisen myötä myös opettajan rooli on muuttunut. Hänen mukaansa opettaja toimii usein enemmän ohjaajana ja tukihenkilönä opiskelijalle. Opettajan oleellinen tehtävänä on ohjata opiskelijaa eteenpäin oppimisprosessissa ja tarjota tukea ja ohjausta, kun opiskelija tarvitsee sitä (Koli, 2008). Nicosia (2013) muistuttaa, että etäopiskelun lisääntymisen myötä myös opettajien on kehitettävä digitaalisia pedagogisia taitojaan, jotta he voivat suunnitella ja toteuttaa etäopetusta tehokkaasti. Mitä paremmin opettaja

osaa käyttää digitaalisia opetusvälineitä, sitä paremmin hän pystyy auttamaan opiskelijaa välineiden oikeaan ja tehokkaaseen käyttöön (Nicosia, 2013).

Etäopetuksen yksi suurimmista haasteista on kuitenkin opiskelijoiden sitouttaminen ja motivaation ylläpitäminen (Nevgi & Rouvinen, 2005). Tähän liittyy myös opiskelijoiden itseohjautuvuus, sillä etäopetuksessa opiskelijan itsenäisyys korostuu. Keräsen ja Penttisen (2007) mukaan opiskelijan on usein tehtävä oppimistehtävät itsenäisesti. Opiskelijoiden on kyettävä hallitsemaan omaa oppimistaan ja aikatauluttamaan opiskelu itsenäisesti ilman opettajan jatkuvaa valvontaa (Nevgi & Heikkilä, 2005). Toisaalta etäopetus tukee myös yksilöllisiä oppimistapoja, jotka johtavat kestäväan, elämänmittaiseen oppimiseen, mikä voi johtaa parempaan opiskelijoiden motivaatioon ja oppimistuloksiin (Nicosia, 2013). Etäopiskelu edellyttää opiskelijalta itsenäistä työskentelyä ja vastuunottoa omasta oppimisestaan. Opettajan rooli inhimillisenä toimijana onkin tärkeä myös tässä, sillä hän voi tarjota erilaisia työkaluja ja ohjeita opiskelijan motivoinnin, osallisuuden, itsenäisyyden ja sitouttamisen tueksi (Nicosia, 2013; Creanor & Trinder, 2010). Perinteisessä lähiopetuksessa, jossa opiskelijat ja opettaja ovat esimerkiksi samassa luokkatilassa samaan aikaan, opiskelijat ovat saaneet motivaatiota luokkahuoneen yhteishengestä sekä sosiaalista tukea luokalta (Nevgi & Heikkilä, 2005; Keränen & Penttinen, 2007). Etäopetuksessa opiskelijan on pärjättävä monesti ilman näitä, mikä on Keräsen ja Penttisen (2007) mukaan haaste opiskelijan yhteisöllisyyden tunteelle. Heidän mukaansa myös kommunikointi ja vuorovaikutus saattavat olla haastavia etäopetuksessa: opiskelijat ja opettajat ovat fyysisesti erillään toisistaan ja se voi johtaa viestinnän ongelmiin, sillä keskustelualueilla ei pysty samalla tavoin ilmaisemaan tunnetiloja tai käyttämään sanatonta viestintää kuin lähiopetuksessa. Vuorovaikutuksen haasteet ja yksin toimiminen saattavat lisätä opiskelijoiden tunnetta eristyneisyydestä (Keränen & Penttinen 2007).

Nevgin ja Rouvisen (2005) mukaan haasteen etäopiskelulle aiheuttaa myös teknologian käyttö ja luotettavuus, koska etäopetuksessa käytetään usein erilaisia digitaalisia oppimisalustoja ja sovelluksia, joiden käyttö voi olla hankalaa, ja

teknisiä ongelmia voi esiintyä. Heidän mukaansa tietokoneiden ja internetyhteyksien toimivuus voi vaihdella. Huonosti tai vaihtelevasti toimiva teknologia vaikuttaa oppimisen laatuun ja tasa-arvoon (Davis ym., 2023). Onkin tärkeä tunnistaa nämä haasteet ja kehittää ratkaisuja niiden käsittelyyn. Keräsen ja Penttisen (2007) mukaan motivaation, kommunikoinnin ja yhteisöllisyyden haasteisiin voidaan vastata esimerkiksi tukemalla ryhmätyötaitojen kehittämistä, keskustelua oppimisympäristöissä ja järjestämällä virtuaalisia tapaamisia. Heidän mukaansa ryhmäytyminen opintojen alussa on tärkeää, koska ryhmään kuulumisen tunne lisää sitoutumista työskentelyyn. Ryhmän toimimisen kannalta oleellista on hyvä vuorovaikutus. Sosiaalinen kontakti muiden opiskelijoiden kanssa voi tarjota tukea opiskeluun (Keränen & Penttinen, 2007).

Teknologian käyttöä voidaan helpottaa opiskelijoille tarjottavalla teknisellä tuella ja käyttöohjeilla (Keränen & Penttinen, 2007). Nevgin ja Heikkilän (2005) mukaan etäopetuksessa vaadittavien tieto- ja viestintätaitojen hallitseminen edellyttää opiskelijoilta uusien taitojen osaamista ja omaksumista. Etäopiskelun mahdollisuus on laajentanut koulutuksen saavutettavuutta (Seale & Bishop, 2010; Freitas & Conole, 2010). Samanaikaisesti on hyvä huomioida opiskelun esteettömyys ja saavutettavuus sekä yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua opetukseen (Seale & Bishop, 2010; Freitas & Conole, 2010).

Koronapandemian tapainen maailmanlaajuinen tautiepidemia oli hyvin poikkeuksellinen, joten erilaisia tutkimuksia oppimisesta ja hyvinvoinnista pandemian aikana ja sen jälkeen on julkaistu runsaasti. Maunula ym. (2023) ovat tutkineet korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia Suomessa koronapandemian aikana. Tutkimusaineisto on kerätty keväällä 2021 Webropol -kyselyn avulla. Opiskelijat vastasivat kyselyn avoimiin kysymyksiin kertoen kokemuksistaan etäopetuksesta, hyvinvoinnista ja sitoutumisesta. Aineisto analysoitiin käyttämällä abduktiivista temaattista sisällönanalyysia.

Maunulan ym. (2023) tulosten perusteella suhtautuminen etäopetukseen oli pääosin positiivista, ja oppilaat olivat tyytyväisiä opintojen joustavuuteen, joka lisäsi heidän aktiivista osallistumistaan opintoihin. Opiskelijoiden mukaan tunne

kontrollista omaan opiskeluun, opiskelumetodeihin ja aikatauluihin toi opiskeluun merkityksellisyyttä. Joustavuuden avulla he pystyivät järjestämään elämänsä, opiskelun ja työn holistisella sekä merkityksellisellä tavalla. Opiskelijat kokivat, että joustavuus paransi heidän hyvinvointiaan ja sitoutumista opintoihin. Oppiminen koettiin yhteisöllisenä prosessina erityisesti pienten ryhmien ansiosta. Erilaiset keskustelut koettiin erityisen tärkeiksi etäopetuksessa ja yhteisöllisen oppimisen edistäjänä. Pienet ryhmät ja niissä muodostuvat sosiaaliset suhteet vahvistivat opiskelijoiden osallistumista opintoihin. Osa opiskelijoista suoritti opintoja tiukasti omassa aikataulussaan, jolloin heidän suhteensa muihin opiskelijoihin kärsi. Opiskelijat kohtasivat myös jonkin verran teknisiä ongelmia, mikä turhautti opiskelijoita sekä haastoi heidän hyvinvointiaan ja sitoutumista opintoihin. Opiskelijat myös korostivat, että etäopinnoissa oppii itsestään ja omista opiskelutavoistaan. Uusien asioiden oppiminen ja löytäminen koettiin voimaannuttavana, mikä vahvisti heidän itseluottamustansa omaan toimijuuteen. Opiskelijat myös kertoivat heidän näkemyksensä muuttuneen etäopetuksen suhteen positiivisemmaksi.

Davis ym. (2023) ovat tutkineet poikkileikkaustutkimuksen avulla koronapandemian vaikutuksia korkeakouluopiskelijoihin. He rekrytoivat osallistujia mm. lumipallo-otannalla eri korkeakouluista tammikuun 2021 ja maaliskuun 2021 välillä. Kysely luotiin Qualtricsilla ja sitä jaettiin sähköpostin välityksellä 248 tiedekunnan jäsenelle, joita pyydettiin jakamaan linkkiä kyselyyn opiskelijoille eri oppilaitoksissa Yhdysvalloissa. Kysely sisälsi avoimia ja suljettuja kysymyksiä. Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmistolla ja siitä tutkittiin mm. korrelaatioiden ja P-arvojen avulla.

Tulokset osoittivat, että monien opiskelijoiden opiskelu keskeytyi eri häiriötekijöiden, kuten perheenjäsenten läsnäolon tai perheiden odotuksien opiskelijaa kohtaan tai opiskelijan muiden vastuiden takia takia. Esimerkiksi joidenkin opiskelijoiden odotettiin auttavan sisaruksiaan opiskelemaan. Lisääntynyt vastuu kotona sai heidät takeltelemaan opintojen kanssa, mikä aiheutti motivaation laskua. Myös tekniikan toimimattomuus haastoi opiskelijoita ja laski heidän mo-

tivaatiotaan. Etäopetus aiheutti opiskelijoissa ahdistusta ja stressiä. Tutkimuksessa useat opiskelijat raportoivat muutoksista mielenterveydessä. Perheen aiheuttamat keskeytykset, vastuut, yksityisyyden puute ja sosiaalinen eristäytyminen lisäsivät mielenterveyden haasteita. Osa vastaajista raportoi positiivisia merkityksiä kotona olemiselle. Etäopetuksen positiivisina puolina nähtiin esimerkiksi ajanhallinnan hyödyt, kun ei tarvinnut siirtyä paikasta toiseen. Joidenkin oli helpompi noudattaa opetussuunnitelmaa etäopetuksen aikana. Opiskelijat nauttivat siitä, että saivat työskennellä omassa tahdissa eivätkä he tunteneet paineita etäopetuksesta. Opiskelijat, jotka palasivat kouluun monen vuoden tauon jälkeen, pystyivät käsittelemään paremmin kouluun palaamisen painetta etäopetuksen seurauksena, kun muutos ei ollut niin suuri.

Korhonen ym. (2023) ovat tutkineet korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnostumista ja hyvinvoinnin haasteita etäopiskelussa pandemia-aikana. Tutkimus toteutettiin Aalto-yliopiston korkeakouluissa helmikuussa 2021. Tutkimusaineisto on laadullinen, ja se on kerätty osana Aalto-yliopistossa toteutettua AllWell?-opiskelijahyvinvointikyselyä. Kysely sisälsi kolme avointa kysymystä, joiden avulla selvitettiin koronatilanteen vaikutusta opiskelijan oppimiskokemukseen ja hyvinvointiin. Aineisto on analysoitu käyttäen sisällönanalyysin menetelmiä. Tämän aineiston vastauksista kolme neljäsosaa oli negatiivisia ja yksi neljäsosa positiivisia.

Opiskelijat kokivat etäopetuksen pienentäneen heidän motivaatiotaan opiskelua kohtaan. Aineiston perusteella etäopetuksen työmäärä kasvoi lähiopetukseen verrattuna ja kursseihin kuului paljon tehtäviä, minkä opiskelijat kokivat vaativaksi ja kuormittavaksi. Opiskelijoilla oli vaikeuksia itseohjautuvuudessa: heidän oli vaikeaa tarttua tehtäviin ja aikataulutuksen sekä ajanhallinnan taidot tuntuivat puutteellisilta. Osa opiskelijoista kuitenkin koki, että itsenäinen työskentely on sujunut hyvin. Etäopetus vaikeutti hyvän työergonomian järjestämistä kotona, ja kotona opiskelu sekoittui vapaa-aikaan. Moni kuitenkin myös kuvasi, että etäopetus on helpottanut elämän eri osa alueiden yhdistämistä ja säästänyt aikaa, kun esimerkiksi siirtymät eri paikkojen välillä puuttuvat. Opiskelijoiden mukaan oli tärkeää, että etäluennoilla pidettiin tarpeeksi taukoja, sillä

etäluennot koettiin raskaiksi ja keskittyminen oli vaikeaa. Opiskelijat kokivat, että he eivät saaneet opinnoissa vertaistukea, koska opiskelijoiden välinen vuorovaikutus puuttui. Tuloksissa oli useita mainintoja sosiaalisesta eristäytyneisyydenestä ja sen negatiivisesta vaikutuksesta oppimiseen. Etäopinnoissa opiskelijoille ei syntynyt yhteisöllistä oppimista, kun opiskeltavista asioista ei keskusteltu yhdessä vertaisten kanssa. Opiskelukaverit ja vertaistuki koettiin tärkeiksi voimavaroiksi etäopiskelussa. Monet opiskelijat kokivat sosiaalista eristäytyneisyyttä, kuten yksinäisyyttä ja sosiaalisten kontaktien puuttumista etäopetuksen aikana.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä

Edellisissä luvuissa olemme esitelleet tutkielmamme viitekehyksen, jonka avulla lukijan on mahdollista ymmärtää paremmin tämän työn kontekstia. Viitekehyksen muodostavat etäopetus, andragogiikka – teoria aikuisen oppimisesta - sekä Jyväskylän yliopiston aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot (APO).

Tässä tutkielmassa tarkastellaan Covid-19-pandemian aikana APO:n etätoteutukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksia. Tutkimustehtävämme on selvittää opiskelijoiden kokemuksia pandemian aikana kokonaan verkossa järjestetyistä APO:sta. Mielestämme on tärkeää tutkia, miten APO:n andragogiikkaan pohjautuvat toimintaperiaatteet toteutuvat uudessa, etäopetuksen oppimisympäristössä sekä millaisia merkityksiä opiskelijat antavat etä-APO kokemuksilleen.

Etäopetusjärjestely oli poikkeuksellinen, sillä APO:t ovat perinteisesti perustuneet vahvasti lähiopetukseen. Vuonna 2020–2021 järjestetty, täysin verkossa toteutettu kokonaisuus olikin ensimmäinen koko APO:n historian aikana. Opintojaksosta teki poikkeuksellisen myös samaan aikaan vallitseva pandemiatilanne kokoontumisrajoituksineen.

5.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tähän tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita yhdisti aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen (APO) etätoteutukseen osallistuminen v. 2020–2021. Opiskelijat olivat eri-ikäisiä ja tulivat erilaisista elämäntilanteista eri puolelta Suomea. Osa ryhmähaastatteluihin osallistuneista oli nuoria yliopisto-opiskelijoita vailla kasvatus- tai opetusalan työkokemusta ja osa taas työssäkäyviä tai eri tavoin työhistoriaansa kerryttäneitä varttuneempia opiskelijoita. Merkittävin yhdistävä tekijä liittyy ryhmiin, joissa haastattelut suoritettiin. Ryhmät oli muodostettu APO:jen n. 8–10 opiskelijan oppimisryhmissä, joissa opiskelijat olivat toimineet

koko 9 kuukautta kestäneiden opintojen ajan tavaten toisiaan kuukausittain. Haastateltavan ryhmän jäsenet olivat toisilleen tuttuja ja tottuneet keskustelemaan yhdessä.

5.3 EtäPeda -tutkimusaineisto ja sen kerääminen

Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2021 aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen etätoteutuksen oppimisryhmiltä fokusryhmähaastatteluina kuukauden kuluessa opintojen päättymisestä. Aineiston keruu toteutettiin etänä kahdeksalle opiskelijaryhmälle. Haastatteluryhmissä oli 3–7 opiskelijaa. Haastattelut suorittivat kaksi opintojakson opettajina toiminutta Jyväskylän yliopiston lehtoria.

Litteroitu haastatteluaineisto (EtäPeda) on ollut kokonaisuudessaan tämän tutkielman tekijöiden käytettävissä. Aineisto kattaa kahdeksan Zoom-verkkokousovelluksen avulla tehtyä ryhmähaastattelua. Zoom oli opiskelijoille tuttu sovellus, koska sitä oli käytetty onnistuneesti opetuksessa koko opintokokonaisuuden ajan. Helppokäyttöisyytensä vuoksi sovellusta käytettiin myös haastatteluissa, vaikka sen tietoturvariskeistä oltiin tietoisia. Haastattelupyynnössä kehoitettiin varmistamaan, että jokainen haastateltava on rauhallisessa ja yksityisessä tilassa sekä korostettiin haastattelun luottamuksellisuutta.

Videoituja haastatteluja oli yhteensä n. 8 tuntia ja litteroitua tekstiä 151 sivua. Aineisto anonymisoitiin antamalla haastatelluille pseudonyymit. Tässä tutkimuksessa emme erittele yksittäisiä vastaajia, vaan ilmaisemme sitaatin alkupeuran käyttämällä itse nimeämäämme haastattelun järjestysnumeroa (H1, H2, H3 jne).

Alasuutarin (2012) mukaan merkitysrakenteita tutkittaessa tulee tutkittavilla olla mahdollisuus puhua omin sanoin ilman tutkijan asettamia vastausvaihtoehtoja. Tällöin on mahdollista saada selville, miten ihmiset näkevät ja kokevat asioita tai jäsentävät kokemuksiaan suhteessa arkielämäänsä (Alasuutari, 2012). Mäntyranta ja Kaila (2008) avaavat nimenomaan fokusryhmähaastattelun näkökulmasta keinoja, joilla haastateltavien erilaisten mielipiteiden ja käsitysten esittäminen mahdollistetaan. He painottavat väljän haastattelurungon merkitystä,

jotta aineistosta saadaan monipuolista tietoa eri näkökulmista. Tämän tutkimuksen haastattelurunko (Liite 1) on suunniteltu niin, että se jättää haastateltaville mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan omin sanoin. Haastattelijat ovat kokeneita tutkimuksen tekijöitä, ja heidän haastattelumetodinsa antavat tilaa ryhmän keskinäiselle reflektoinnille ja ryhmän jäsenten vapaalle kerronnalle.

Tässä tutkielmassa fokusryhmähaastattelun käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä tukee ajatusta tiedon muodostumisesta sosiaalisissa tilanteissa. Haastattelut toteutettiin omassa turvalliseksi koetussa oppimisryhmässä, jossa vuoden aikana oli käyty paljon luottamuksellisia keskusteluja. Haastattelija esitti koko ryhmälle kysymyksen, johon ryhmän jäsenet vastasivat pääsääntöisesti ”kierrosperiaatteella” omia kokemuksiaan avaten sekä toisten kokemuksia omiinsa reflektoiden. Haastattelija ei esittänyt tarkentavia kysymyksiä tai käyttänyt muita viestintäratkaisuja, joilla olisi voinut osoittaa tietynlaisen teeman esiintulon toista teemaa tärkeämmäksi. Puusan (2020) mukaan osallistujat voivat tulkita juuri edellä mainittuja haastattelijan ja muiden ryhmän jäsenten eleitä sekä puheita. Nämä fokusryhmähaastattelun luotettavuutta ehdollistavat tekijät on hyvä tiedostaa tutkimusta arvioitaessa (Puusa, 2020).

5.4 Aineiston analyysi tulkitsevan fenomenologisen analyysin (Interpretative Phenomenological Analyses, IPA) avulla

5.4.1 Tulkitseva fenomenologinen analyysi ja sen vaiheet

Tämän tutkielman aineiston analysoinnissa hyödynnettiin verrattain uutena analyysimenetelmänä pidettyä tulkitsevaa fenomenologista analyysia (IPA). IPA:n taustalla vaikuttaa Heideggerin hermeneuttis-fenomenologinen lähestymistapa (Smith ym., 2009; Smith ym., 2022). IPA:n lähestymistapa soveltuu hyvin tutkimukseen, jossa tarkastellaan ihmisten kokemuksia sekä sitä, miten ihmiset luovat mielekkyyttä ja merkityksellistävät henkilökohtaista ja sosiaalista maailmaa (Smith ym., 2009; Tökkäri, 2018; Smith ym., 2022). Alasuutari (2012) toteaa aineiston usein asettavan rajat sille, millainen tutkimuksen viitekehyksestä syntyy

ja millaisia metodeja voi käyttää. Tämän tutkielman laaja fokusryhmähaastatteluaineisto sulki pois perinteisen fenomenologisen kuvailevan analyysin käytön ja ohjasi meitä hyödyntämään IPA:a. Analyysivaiheen alussa olemme jakaneet kahdeksan ryhmähaastattelun aineiston kahden tutkijan kesken. Olemme analysoineet omat osuutemme aineistosta muodostaen teemoja jokaisesta ryhmähaastattelusta erikseen.

Analyysissa lähestytään tutkittavaa ilmiötä aineistolähtöisesti ilman selkeitä teoreettisia lähtökohtia. Tökkäri (2018) korostaa tutkijan esiymmärryksen ja siihen liittyvien ennakko-oletusten tarkastelua osana analyysiprosessia. IPA:ssa tutkija voi käyttää omia ennakko-oletuksia apunaan kuitenkin siten, että tulkinta lähtee haastateltujen eikä tutkijan kokemuksista (Tökkäri, 2018). Tutkijan oman esiymmärryksen kriittinen tarkastelu kulkee mukana koko tutkimusprosessin ajan. IPA:n analyysiprosessi noudattaa kuuden vaiheen kaavaa, joita tutkimustarpeen mukaan voidaan soveltaa (Smith ym., 2009; Tökkäri, 2018):

1. Aineistoon tutustuminen, muistiinpanojen tekeminen
2. Teemoittelu
3. Teemojen yhteyksien etsiminen
4. Teemataulukoiden muodostaminen
5. Haastatteluiden yhteisen teemataulukon muodostaminen
6. Kirjoittaminen

Analyysin vaiheista neljä ensimmäistä tehdään jokaiselle haastattelulle vuorollaan ennen kuin siirrytään seuraavan haastattelun analyysiin. Tökkäri (2018) esittelee IPA:n ja kuvailevan analyysin eroja verraten menetelmien prosessia palikatornin rakentamiseen, jossa IPA eroaa kuvailevan analyysin toimintatavoista suoraviivaisuudellaan. Jo ensimmäisessä vaiheessa tutkija voi muuntaa aineistoa tutkimuskielelle ilman, että aineisto jaetaan merkityssuhteisiin. IPA:ssa ei käytetä merkityssuhteiden -tai verkostojen käsitteitä, vaan puhutaan teemoista ja teemataulukoista (Tökkäri, 2018). Analyysin viidennessä vaiheessa siirrytään yhdistämään koko aineistolle yhtenäisiä teemoja. Myös ei-yhtenevät teemat voidaan

esitellä tuloksissa. IPA:ssa tulosten kirjoittaminen on osa analyysia, ja se luetaan-kin viimeiseksi eli kuudenneksi vaiheeksi (Tökkäri, 2018).

5.4.2 Kahden tutkijan analyysi IPA:a käyttäen

Tässä tutkielmassa tiedostamme kahden tutkijan esiymmärryksen ja ennakkoolettamusten merkityksen tulkintaan. Tutkimuksen tekijöillä on suoritettuna erilaiset aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot. Toinen on käynyt APO:t, ja tutkimuksen toinen tekijä on suorittanut ammattikorkeakoulun vastaavat ammatillisen opettajan opinnot. Ennen analyysiprosessin aloittamista ja sen aikana olemme tarkastelleet ennakkoluulojemme, ennakko-odotuksiamme ja erilaisten kokemustemme merkitystä. Käytettäessä IPA:a tutkijan on hyvä kartoittaa ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta, jotta voidaan varmistaa tutkittavien kokemuksen olevan analyysin keskiössä (Smith ym., 2009, s.82). Kahden erilaisen esiymmärryksen omaavan tutkijan yhteistyö on mahdollistanut useiden näkökulmien huomioon ottamisen aineiston tulkinnassa. Yhteistyö ollut hyödyllistä ja aineistolähtöistä analyysia tukevaa.

5.4.3 Analyysin eteneminen

Analyysivaiheen alussa jaoin laajan kahdeksan ryhmähaastattelun aineiston puoliksi kahden tutkijan kesken. Aloitimme analyysiprosessin tutustumalla omiin haastatteluaineistoihimme lukemalla ja kirjoittamalla muistiinpanoja litte-roiduista haastatteluista. Tämän jälkeen kokoonnuimme yhteen keskustelemaan prosessin jatkosta. Huomasimme pian, että molempien on syytä tehdä itsenäistä työtä analyysin neljännen vaiheen loppuun saakka, jonka jälkeen lähtisimme yhdessä etsimään aineistosta yhteneväisiä tai eriäviä teemoja. Oheinen näyte analyysitaulukosta (taulukko 2) havainnollistaa analyysiprosessiamme.

Taulukko 2

Näyte aineiston pohjalta muodostelusta teemataulukosta

kommentointi	Aineistositaatti	Teemat
Opiskelijalle merkittävää ja ihmetystäkin aiheuttavaa	<i>"Kun miettii sitä ensimmäistä tapaamista syyskuussa verrattuna nyt vaikka tähän päivään niin ainakin omalla kohalla on tosi paljon tapahtunut kasvua monella eri osa-alueella. Vois jonkun mielestä kuulostaa kliseiseltä, mutta mie niinku aidosti tarkoitan sitä mitä ajattelen niin."</i>	Henkilökohtainen kasvu usealla osa-alueella
<i>Voimaannuttava - mitä se tarkoittaa?</i>	<i>"Niin mulle on ainakin ollu semmonen voimaannuttava kokemus ja hyvin opettavainen kokemus, et kaikin puolin on ollu tosi hyvät fiilikset tästä."</i>	Voimaannuttava ja opettavainen vuosi
<i>Itseluottamus kasvanut ja saanut reflektoida asioita</i>	<i>"Että niinku jotenkin tuntuu, että on ihan hirveesti oppinut itsestään uutta, saanu omaan työntekoon uusia työkaluja ja kaikin puolin niinku... Tuntuu, että on niinku ainaki pari askelmaa ylempänä, mitä oli syksyllä alottaessa."</i>	Itsetuntemuksen ja ammatillisuuden kehittyminen
<i>Oppimispäiväkirjan merkitys</i> <i>Reflektointi</i> <i>Positiivinen yllätys ja yllättynyt miten iso vaikutus</i>	<i>"Jos niinkun opetusfilosofiaa kirjoittaessa kävi läpi ne kaikki oppimispäiväkirjat niin kyllä niitä luki vähän niinku siihen malliin sieltä ensimmäisiä, että aaa mää oon silloin aatellu vielä näin tai enkö mää oo vielä tuotakaan oivaltanut ja näin. Että tosi hyvä kokemus on ollu, että vei paljon enemmän omaa ajattelua ja kehitystä eteenpäin, mitä ikinä oisin kuvitellukaan silloin kun hakeuduin näihin opintoihin."</i>	Oman opettajuuden kypsyminen

Alustavan teemoittelun tuloksena jokaisesta ryhmähaastattelusta muodostettiin n. 80-120 teemaa. Tämän jälkeen yhdistelimme teemoja edelleen saaden aikaiseksi jokaiseen haastatteluun 13-16 alateemaa. Teemoittelussa näkyy analyys-

sin hermeneuttisuus pilkottaessa aineisto ensin alustaviin teemoihin ja sen jälkeen palattaessa laajempiin kokonaisuuksiin yhdistelemällä (Smith ym., 2009). Pidimme molempien tutkielman tekijöiden analyysivaiheet tietoisesti erillään, jotta voisimme yhdessä kattoteemoja ja alateemoja muodostaessa havaita mahdollisia yhteneväisyyksiä ja eroja aineistossamme. Tämä työnjako osoittautui hyödylliseksi sekä ajankäytön että tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Myös Tuomi ym. (2009) muistuttavat analyysissä tutkijoiden välisen yhteistyön ja keskustelun merkityksestä, jotta tulkinnat ovat johdonmukaisia ja luotettavia.

Analyysin saavuttaessa yhteisen teemataulukon muodostamisen vaiheen, päätimme kokoontua yhteen. Keräsimme teemojen ja alateemojen verkostomme suurille seinäpapereille, jotta kokonaisuuden hahmottaminen oli visuaalisesti helpompaa. Eri haastatteluiden yhteisten teemojen ja pitkien keskusteluiden kautta pystyimme löytämään aineistosta ilmiöitä, jotka näyttäytyivät merkityksellisinä. Eri haastatteluiden alateemoista yhdistelimme merkittävimmät ilmiöt, joista lopulta saimme koottua neljä kattoteemaa: 1. Hämmennyksestä oivallukseen, 2. opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen, 3. yhteisöllisyys opinnoissa ja 4. omakohtaistuminen. Kattoteemat ja niihin liittyvät alateemat esitellään tarkemmin tulosluvussa.

5.5 Eettiset ratkaisut

Pietarisen (2002) mukaan tutkimuksen etiikka on keskeinen tekijä tieteellisen tutkimuksen laadukkuuden, luotettavuuden ja eettisyyden kannalta. Etiikalla viitataan tutkimukseen liittyviin moraalisiin näkökohtiin, jotka koskevat osallistujien oikeuksia ja tutkijan vastuuta (Pietarinen & Launis, 2002). Tässä luvussa esittelemme tutkimuksessa tekemiämme eettisiä ratkaisuja, joilla olemme pyrkineet parantamaan tutkimuksen luotettavuutta ja laatua.

EtäPeda-hankeeseen ei ole tarvinnut hakea tutkimuslupaa, koska hankkeen työntekijät ovat Jyväskylän yliopiston opettajia, ja aineisto on kerätty Jyväskylän yliopiston opiskelijoilta. Sen sijaan opiskelijoilta on kerätty suostumus tut-

kimukseen, ja heille on tiedoksiannossa kerrottu, mihin ja miten aineistoa käytetään, sekä keillä siihen on pääsy (Pietarinen, 2002; Tuomi & Sarajärvi, 2002). Lisäksi tämän pro gradu -tutkielman tekijät allekirjoittivat tietojenkäsittelysopimuksen, jossa lupasimme käyttää aineistoa hyvää eettistä käytäntöä noudattaen.

Haastattelut on litteroitu ja anonymisoitu haastateltavien identiteetin suojaamiseksi. Haastateltavien identiteetin suojaamiseksi olemme myös poistaneet tulostuvassa käytetyistä aineistositaateista tiedot, joiden perusteella haastateltavat olisi mahdollista tunnistaa. Haastattelijat olivat haastateltaviin nähden valta-asemassa, sillä aineiston kerääjät toimivat myös opiskelijoita ohjaavina opettajina (Allardt, 2002). Opettaja-opiskelija-suhde on hyvä ottaa huomioon tutkielman luotettavuutta tarkastellessa, sillä se on saattanut vaikuttaa haastateltujen vastauksiin.

Aineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tietosuojaohjeiden mukaisesti yliopiston suojatuilla verkkoasemilla, jonne on pääsy vain tutkimuksen toteuttajilla sekä opiskelijoilla, jotka hyödyntävät materiaalia omissa tutkimuksissaan. Emme ole kopioineet aineistoa omille koneillemme, vaan olemme säilyttäneet sitä omilla henkilökohtaisilla verkkoasemillamme yliopiston verkossa. Kotona säilytämme tulostettuja materiaaleja lukitussa kaapissa, jonne muilla ei ole pääsyä. Saatuaamme tutkimuksemme valmiiksi olemme hävittäneet kaiken tutkimuksen liittyvän aineiston tietosuojaturvallisesti.

6 TULOKSET

Tutkimuksen aineiston analyysin perusteella pystyimme nimeämään haastatelluista nousseita kokemuksia, joista muodostimme yhdistäviä alateemoja sekä neljä kattoteemaa (Kuvio 1). Esittelemme tutkimuksen tuloksissa näitä katto- ja alateemoja sekä niihin liittyviä tutkijoiden tulkintoja kokemusten merkityksestä opiskelijoille.

Tuloksissa esitellään suoria lainauksia aineistosta. Aineistositaatin alkupe- räinen sijainti on esitelty lainauksen lopussa merkinnällä H1, H2, H3 jne. H-kir- jaimen tarkoittaessa haastattelua ja numero ryhmähaastattelun järjestysnumeroa analyysissa.

Kuvio 1



Tutkimuksen kattoteemat ja alateemat

Tutkimuksen alateemoissa ja niistä muodostetuissa kattoteemoissa on nähtävillä aikuisten opiskelussa korostuvia tekijöitä, kuten itseohjautuvuus, omaohtaistuminen, muun elämän yhteensovittaminen sekä vertaisten merkitys.

6.1 Hämmennyksestä oivallukseen

6.1.1 Ennakkoluulojen kautta voimaantumiseen

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden haastatteluista nousivat esille ennakkoluulot APO:jen etätoteutusta kohtaan. Perinteisesti nämä opinnot ovat olleet kokemuksellisuutta, yhteisöllisyyttä sekä dialogia ja reflektiota korostavat. Pedagogisten opintojen toteuttaminen kokonaan verkon välityksellä arvelutti. APO:jen toteuttaminen etänä ei vastannut odotuksia opintojen suorittamisesta.

”Mä olin kyllä tosi pettynyt aluksi kun nää oli etänä, kun mä olin kyllä odottanu, et no kyl me päästään lähiopintoihin ja sit jotenkin ajatteli, että opettajaopinnot etänä, että mitähän näistä tulee” (H5)

Opintokokonaisuuteen haetaan pääsykokeilla ja ne ovat opiskelijoiden keskuudessa suosiossa. Opinnot poikkeavat perinteisistä yliopisto-opinnoista mm. monipuolisten työtapojensa ja yhteisöllisen luonteensa vuoksi. Jyväskylän yliopiston järjestämät APO:t, kuten myös Yliopistopedagogiset-opinnot (YPE) on tunnettu ryhmätyöskentelyyn ja dialogisuuteen painottuvasta pedagogiikastaan, joten opiskelijoiden odotukset jaksosta olivat hakuvaiheessa ymmärrettävästi hyvin erilaiset, kuin se millainen toteutus syksyllä käynnistettiin:

”Mähän nyt osallistuin niille yliopistopedagogisille ja mä tiesin sitä kautta tavallaan, että minkälainen se meininki on siellä paikan päällä. Ja tietenkin mä vähän niinkun toivoin et sit se ois myös samanlainen se, tää YPE eiku siis tää APO ja sit se oli vähän ehkä harmillista, että se nytten ei toteutunut sillä tavalla.” (H5)

Vaikka ennakkoluulot värjivät APO:n etätoteutuksen alkua, nousevat haastatteluista opiskelijoiden oivallukset siitä, mitä uusi oppimiskokemus on heille antanut:

”Että en olisi varmasti valinnut tätä, jos olisi saanut valita. Että olisin ottanut enemmän niitä lähikontaktivaihtoehtoja, mutta, että se toi tähän nyt sen taidon tavallaan sitten vähän kaupan päälle, että mitenkä tehdään asioita etänä. Siitä sai sen opiskelijan kokemuksen ja sitten kun sä itse pääsit etänä, niin siitä sai myös sitten sen toisen puolen. (H2)”

”Mut sit toisaalta olin erittäin positiivisesti yllättynyt näistä etätoteutuksista, että ne toimi niin hyvin ja niinkun [opiskelija] sano, että varmasti yksi syy, minkä takia niinkun tän vuoden APO:lioita katsotaan varmasti niinkun ylöspäin on se, että meillä on vahva kokemus sit niistä opetuskokeiluista ja harkoista, toteutettu etänä niin siis aivan ensiarvoisen tärkeä kokemus mun mielestä ja tää on niinkun ollu näin onnistuneena toteutuksena erittäin hyvä niinku esimerkki ja malli toteuttaa myös.” (H8)

Etätoteutus nähtiin tärkeänä kokemuksena oman ammatillisen osaamisen rakentamisessa. Ammatillinen identiteetti ja pedagogisen asiantuntijuuden rakentaminen oli kuitenkin vain yksi osa-alue, jossa opiskelijat kokivat kasvua. APO:jen merkitystä sanoitettiin myös henkilökohtaisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta. Vaikka enemmistö opiskelijoista kaipasikin lähikohtaamisia, ei etätoteutuksen kuitenkaan ajateltu vaikuttaneen merkittävästi APO:jen antiin, mutta toisaalta se toi mukanaan myös uudenlaisen kokemuksen:

”Että ennen kaikkee ehkä kasvattanu mua niinku ihmisenä niinku nää opinnot. Ja tota herättäny sellasta niinku mielenkiintoo tiettyihin teemoihin. Ja tota ollu ehdottomasti särö koko vuosi, että en niinku odottanut tällästä, kun näihin lähdin. Ja tavallaan just, et nää on antanu enemmän, kun mitä mää odotin ja sitten niinku antanu eri tavallaan enemmän myöskin. Että tavallaan kyl mä niinku, en tiedä, varmasti niinku just se, mitä ollaan tässä puhuttu, että tiettyjä niinku just sellaset niinku kehollisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta on jääny pois. Mutta kyllä mä silti niinku koen, että mä olisin niinku saanu näistä sitä mitä tavallaan yleensä näistä opinnoista saadaankin. Mutta sit mä koen myös, että oon saanu tavallaan enemmän siinä mielessä, että tää on ollu niin erilaista, kun mitä muina vuosina.” (H8)

Vaikutti siltä, että opintojakson päätyttyä keväällä 2021, opiskelijoiden oli vielä vaikea kuvailla mitä kaikkea opintojakso oli heissä herättänyt. Kokemus oli monisyinen ja vaikuttava. APO-vuosi oli ollut monella tavalla merkityksellinen ja sen prosessoiminen oli vielä kesken:

”Se on ollu semmonen, se on ollu särö, et mun mielestä tää koko APO on ollu kyl särö, sen ois voinu merkata, että. Mut tota nii mä en nyt vielä osaa sanoo, että onks se miinus vai plus merkkinen. Kyl mä luulen, et se on niinku plusmerkkinen kuitenkin, mut siellä on vähän semmosii ristiriitassii tunteita, mitkä on nyt vähän vielä siel hakusessa.” (H8)

”Jos niinkun opetusfilosofiaa kirjottaessa kävi läpi ne kaikki oppimispäiväkirjat niin kyllä niitä luki vähän niinku siihen malliin sieltä ensimmäisiä, että aaa mää oon silloin aatellu vielä näin tai enkö mää oo vielä tuotakaan oivaltanut ja näin. Että tosi hyvä kokemus on ollu, että vei paljon enemmän omaa ajattelua ja kehitystä eteenpäin, mitä ikinä oisin kuvitellukaan silloin kun hakeuduin näihin opintoihin.” (H1)

Ryhmähaastattelut toimivat myös hyvinä kuluneen vuoden reflektointivälineinä. Kokemusta oli voinut prosessoida lisäksi esimerkiksi oppimispäiväkirjaa hyödyntäen. Päiväkirjojen läpikäyminen oli auttanut oivaltamaan sen, miten paljon oma ajattelu oli muuttunut opintojen aikana.

6.1.2 Opinnot omissa käsissä

Jyväskylän yliopiston järjestämät APO-opinnot pohjautuvat andragogiikkaan, jossa keskiössä ovat opiskelijan omat kokemukset sekä oppiminen yhdessä muiden kanssa. Tarkoituksena on ohjata aikuiskasvatuksen opiskelijaa löytämään omannäköisensä opettajuus. Valmiita malleja siitä, miten opettaa tai millainen on hyvä opettaja, ei voida eikä haluta tarjota. Opiskelijat tulevat erilaisista lähtökohdista. He ovat eri-ikäisiä, omaavat erilaista työkokemusta, ja useat toimivat jo opettajina. Erilaiset kokemuspohjat vaikuttavat siihen, millaisilla odotuksilla opiskelijat ovat APO-matkalle lähteneet. Haastatteluista käy ilmi, miten eri tavoin APO:n poikkeuksellinen oppimisfilosofia voidaan kokea. Pääsääntöisesti opiskelijat kertoivat APO-filosofian vaikuttaneen positiivisesti heidän käsitykseensä itsestään, oppimisesta ja opettajaksi kasvamisesta. Usein oivallukset tulivat hämmennyksen ja pettymyksenkin kautta:

”On ollu hyvin semmonen huikea ja merkityksellinen vuosi. Ja voin kanssa todeta, että nää ehkä anto kaikkea muuta, mitä odotti. Sillon viime keväänä, kun haki ja vielä syksyllä, kun aloteltiin ensimmäisiä lähijaksoja niin jotenkin sitä, että odotti konkreettisia työkaluja. Sit jossain vaiheessa jo suututti, et vitsi, kun en mä nyt oikeen tiä, että onks mulla nyt vielä antaa itsestäni opettajana tai ohjaajana yhtään mitään. Ja sit loppupeleissä miettiäkin näin jälkeen, että mulla onkin nyt oikeestaan aika iso työkalupakki sit kuitenkin, että pitkä prosessi ja sehän on vasta alussa.” (H8)

Haastatteluissa opiskelijat prosessoivat APO-vuoden kokemuksia ja niistä saatua oppia. Vuotta on kuvattu monissa haastatteluissa raskaaksi, sillä useimmat työkentelevät tai tekevät muita opintoja samanaikaisesti. Poikkeuksellinen pandemia-aika vaikuttaa myös omalla tavallaan jaksamiseen. Opintojakson erilainen toimintakulttuuri ja siihen liittyvä henkilökohtainen prosessi antaa paljon, mutta myös kuormittaa ajattelua:

Mut ylipäänsä musta tuntuu, että APO-vuosi on eniten mulle antanu sitä semmosta aivo-myrskyä. Tai musta tuntuu, että koko vuoden mun aivot on ollu semmosessa hälytystilassa. Koko ajan niinku jotain tapahtuu, semmonen jatkuva alert siellä päällä ja niinkun tavallaan tarkoitan tätä nimenomaan siinä positiivisessa mielessä, että ei jotenkin missään vaiheessa ei oo päässy semmosta ”okei nyt minä ymmärrän nämä asiat, nyt olen sisäistänyt tämän”. Vaan aina kun, just kun kuvittelet, et saat jostain jotain kiinni, niin sit tulee joku uus ajatus ja sit sä oot silleen ”ei hitsi, enpä ollu tätä miettiny, no mitenäs tämä nyt sitten”. Ja jotenkin tota se on ollu kyllä, siis tää on tämmönen niinkun reflektiivisyyden ja pohtimisen vuosi ainakin itelle ollu hyvinkin monelta kannalta. Ja sitä jotenkin kyllä jään näistä opinnoista kyllä kaipaamaan tai jotenkin opettajanakin haluais itse toteuttaa sit semmosta. On hienoo, jos saa omat opiskelijat tai oppijat yhtä paljon mylläämään omissa aivoissaan niin se on musta hieno saavutus näiltä opinnoilta. (H1)

APO:jen toimintakulttuurin vaikutus henkilön itseohjautuvuuteen ja motivaation heräämiseen näkyi haastatteluissa vahvasti hämmennyksenä, jota prosessoidaan pitkään.

”Tässä on kyllä todella paljon hyvää niinkun, mää en oo vielä keksiny, että mitä se on, et mikä on saanu mut tekemään sen niin innokkaasti ja ne on ollu just ehkä kaikista opettavaisimpia paikkoja.” (H1)

APO-filosofian pohjalla vaikuttava luottamus aikuisopiskelijan itsevastuullisuuteen ja itseohjautuvuuteen antoi opiskelijoille työkaluja omaan opettajuuteen kokemuksen kautta. Vastuunottaminen omasta opiskelusta oli usein vuoristoradaksikin kutsuttua tunteiden myllerrystä. Erilaisten oppimismenetelmien ja ryhmien merkitys motivaatioon tuli esiin useissa haastatteluissa:

”Ja mun on pakko sanoo tosta lukupiiri ja noista kirjoista, mistä puhuttiin, miten on saanu luettua niin paljon tai ei oo tullu semmosta pakkopullaa. Niin mää jossain oppimispäiväkirjassakin pohdin sitä, että ite oon huomannu sen, että mä opin paljon enemmän, kun mun ei tarvii koko ajan alitajuntaisesti, en tiä onko teillä muilla sama, mutta jos mää tentin jotain kirjaa niin kun sä luet sitä kirjaa niin mä mietin, että okei kysyyköhän se tästä, nää pympyrät mun pitää muistaa ulkoo, okei tää on tämmöstä, toista, toista, kirjota paperille, muista ulkoo. Niin nyt kun se on tavallaan ollu semmosta, että sä saat oikeesti keskittyä siihen kirjan sanomaan, kun sun ei tarvitse.” (H1)

”Mut joo, että tota, et hyvä kokemus ja jotenkin niinku voimaantunu. Et sanotaan alkuhämmennyksestä niin tota voimaantumiseen. Et alussa ja tää liittyy nyt taas, mä jotenkin tunnun nyt korostavan tätä enkä tarkota tätä korostaa, mutta silloin alussa oli jotenkin semmonen, että noni mennääs jo, tehdääs jo. Et nyt alkaa jo jotenkin, jotenkin niinku tulee jotain konkreettista, mut mä tajusin kyl sit mielestäni sen aika nopeesti, et eiku tää on tämmönen. Täs ollaan nyt niinku tääl oman pään sisällä enemmän ja nyt se rakennetaan tänne sisäpuolelle se juttu. Eikä anneta mulle jotain työkalupakkia valmiiks, et täältä otat talttaa ja vasaraa, kun lähet tonne, vaan mä teen itse omat työkaluni.” (H3)

Oppimisen oivallukset olivat pääsääntöisesti myönteisiä kokemuksia. Uudenlainen opetusfilosofia herätti kuitenkin myös kritiikkiä opiskelijoissa. Useammissa yliopisto-opinnoissa tutuksi tullut opiskelun tapa ei toiminutkaan näissä opinnoissa, ja opintojen ottaminen omiin käsiin lisäsi epävarmuutta. Osa opiskelijoista oli kyllä oivaltanut APO:jen ideologian, mutta koki kuitenkin, että jotain oli jäänyt puuttumaan:

”Aika samoilla linjoilla olen. Että hyvin nerokkaasti rakennettu ne luento-osuudet ja mitä asioita käsitellään ja mitä kirjoja luetaan ja sellainen. Sen huomasi ehkä siinä vaiheessa, kun kirjoitti sitä opetusfilosofiaa eli vähän, että: ”Aa, ihmiskäsitys, tietokäsitys, oppimiskäsitys, mitä nämä on?” Mutta sitten jotenkin kuitenkin ne oli jäsentyneet omassa päässä ne asiat hiljalleen siellä kaiken käsiteltyä pohjalta, mitä vuoden aikana ollaan käyty läpi ja puhuttu. Mutta ehkä tuo mitä Veera sanoi, että sitä didaktiikkaa tai sellaista konkretiaa sen opetuksensuunnittelun osalta ehkä kaipaisi. Vaikka tavallaan se ehkä tulisi sitten, tai tulee siinä opetusharjoittelussa, mutta vielä jotenkin sitä teoriaa siihen liittyen, niin ehkä olisi kiva käydä porukalla sitä läpi. Ja on kiva olla siellä korkeissa sfääreissä ja pohtia

kaikkea, mutta se on tosi tarpeellista. Ja on hienoa, että on niin paljon, vaikka sitä kriittistä pedagogiikkaa ja siihen liippaavaa.” (H2)

Opiskelijoiden erilaiset taustat vaikuttivat siihen, miten APO:jen toimintakulttuuri koettiin. Työkokemusta kartuttaneen opiskelijan oli monesti helpompi löytää omaa oppimistaan ja kiinnostustaan tukevaa kirjallisuutta. Mahdollisesti työkokemus on herättänyt jo aiemmin kiinnostuksen opettajan autonomisuuteen, ja APO:t antavat rohkaisua edetä tällä tiellä. Nuori, opetuskokemusta vailla oleva opiskelija kaipaa usein enemmän konkreettista ohjausta ja ulkoapäin annettuja välineitä siihen, miten opettaa. Odotukset opiskelulle ovat erilaisia lähtökohtien mukaan:

”-- Ja sitten niitä ennen kaikkea sitä käytännön erilaisia opetusmenetelmiä, niin et esimerkiksi kun tällä hetkellä tuntuu tai määhän ymmärsin näin, et se on jätetty vähän niinkun joksikin oman mielenkiinnon ja harkinnan varaiseksi niihin lukupiireihin, et sai valita sitä lukupiiri kirjallisuutta sillä tavalla, et niistä ikään kun hakee niitä ”käytännön” oppeja. Niin se, että esimerkiksi ite mä koen, että en mä osaa valita tai et mistä mä tiedän, että mikä nyt on hyvä kirja siihen, kun mulla ei ole sitä kokemusta oikeesti pohjalla. Et mä tuun, mä olen viidennen vuoden yliopisto-opiskelija, et mulla ei oo niinkun opetuskokemusta niin jotenkin mä sitä murehdin näitten opintojen aikana, et mistä mä opin niitä. Se on mun omalla vastuulla nyt jotenkin löytää ne sellaset oikeet kirjat ja oikeet työkalut. Niin joku teemaryhmä esimerkiksi tähän et vaikka niinkun kohdistettuna niille, joilla ei oo vaikka sitä kokemusta. Niin jotenkin, et sieltä pääsis niinku vahvistaa ja rankentaa sitä erityisesti. Et toisilla, joilla on pitkä työura niin he ei tietenkään tarvitsis sitä välttämättä samalla lailla. Mut jotenkin, että joko sit kohdennettais sitä lukemista selkeesti tai sitten tollasen teemaryhmä jutun kautta esimerkiksi.” (H7)

”Määhän tulin tänne hakemaan sitä pedagogista pätevyyttä, mutta sainkin sit paljon, paljon enemmän kaikkee muuta. Opin itestäni paljon kaikkee uutta ja sitten sain tota, ihan niinkun V3 sano, töihinkin olen päässyt hyödyntämään ihan konkreettisesti näitä oppeja tässä nykyisessä työssäni niin. Monipuolinen vuosi.” (H1)

Haastatelluissa oli myös muutamia opiskelijoita, joille itseohjautuvuus ja itsevastuullisuus tuotti haasteita. Erilaisen opiskelutavan vastuu ja vapaus näytti tuottavan osalle kiireen tuntua ja stressiä, koska oli totuttu ulkoapäin ohjatumpaan opiskelutapaan. Toisaalta haastatelluissa tulee esiin myös se, miten ulkopuolisen kontrollin puute herättää vastuullisuutta omasta ja ryhmän oppimisesta.

”Ehkä mulle olis varmaan ollu edukkaampaa henkilökohtaisesti, jos ois ollu jotain semmosia väli-deadlineja joihinkin asioihin. Musta tuntuu, että mulle jäi niinkun jotkut asiat vähän roikkumaan ja sitten tota tuli kiire ja jälleen.” (H8)

”Mut silti oli koko aika semmonen tunne, että jos mä sanoisin teille, että mä nyt en ymmärtäny tästä yhtään mitään ja olipa kamala kirja, mut silti vaan niinku räpeltäisin tän läpi. Niin te oisitte varmaan vaan sanonu, että älä nyt välitä ja niinku. Et kauheen sellainen sallivahan meillä oli kuitenkin se. Et ittensä takiahan sen vaan teki silti niinkun kunnonla. Et vaikka se joku sieltä takaraivossa panee muitten takia tekemään asioita niin kuitenkin mä oisin ihan yhtä hyvin voinu tulla sillon aamulla ja sanoo, et mä en ymmärtäny mitään, aivan kamala kirja, nyt kerron, luen teille takakannen ja [naurua] te oisitte varmaan sanonu, ei siinä mitään, ihan hyvä.” (H3)

Itseohjautuvassa opiskelutavassa ulkopuolisen kontrollin puuttuessa voi koulutuksen suorittaa hyvin eri tavoin. Toiset paneutuvat opiskeluun ja kokevat APO:t merkittävänä osana oman identiteetin ja opettajuuden rakentumista. Toiset läpäisevät opinnot pintapuolisesti ja mahdollisesti kokevat jääneensä paitsi opetuksesta.

6.1.3 Digiloikka särökokemuksena

Osallistuminen APO:jen etätoteutukseen opiskelijan roolissa koettiin arvokkaaksi silmälläpitäen tulevia työtehtäviä. Jatkuvasti muuttuva maailma ja käsillä olleet pandemia-ajan käytännöt olivat osoittaneet etäopetuksen saavan entistä enemmän jalansijaa tulevaisuudessa. Kulunut APO-jakso antoi näköalapaikan havaita, miten merkittäviä oppimiskokemuksia voi saavuttaa myös verkkovälisten toimien.

”Niin silleen tää on ollu niinku merkittävä positiivinen kokemus, että tota tämmöstä voi tehdä myös jatkossa ja niinku, koska tähän suuntaanhan tää maailma on varmaan mennossa. Niin silleen, että ku tää koko APO:jen idea vähän perustuu siihen niinku tämmöseen kaksinais... , mikäs sen nimi nyt onkaan. Kuitenkin, että me niinku opitaan ja sit samalla me ollaan ite opiskelijoina siinä tietyssä kontekstissa ja niinkö saadaan paljon siitäkin, että miten vaikka opinnot järjestetään. Niin silleen, että tää on ollu ehkä kaikista suurin särö ja oppimiskokemus se, että miten nää on organisoitu kokonaisuudessaan.” (H4)

Haastatteluissa nousee esiin opiskelijoiden tyytyväisyys siihen, että voi lähietäisyydeltä seurata kokemukselliseen oppimiseen pohjautuvan opintojakson etätoteutusta eri näkökulmista. Omia kokemuksia on mahdollista käyttää hyväksi opetuksen suunnittelussa nyt tai tulevaisuudessa. Opintojen edetessä opiskelijat ovat huomanneet herkemmin monipuolisia oppimisen mahdollisuuksia ja säröjä ympärillään. Opiskelijat eivät tyydy vain vastaanottajan rooliin, vaan ovat kehittyneet arvioimaan myös heille tarjottua opetusta. APO:jen etätoteutuksen aikana opiskelija sai arvioida omien digitaitojensa kehittymisen lisäksi myös muiden taitojen karttumista.

” - - Semmonen niinku varmuus ja voi niinkun sanoo opiskelijankin näkökulmasta, että olen myös kokenut etäopiskelua. Ja niinkun nyt kun tätä tekee paljon niin uskaltaa jo, tulee muutaman minuutin ennen, kun tunti alkaa. Ennen aina latas jo puol tuntia aikasemmin koneita, että varmaan toimii yhteydet. Niinkun luottaa jo näihin järjestelmiin.” (H6)

”On mut oon siis ite ollu ihan tyytyväinen. Ja kyllä mä jotakin muistan, että ehkä se ei aina oo niinku menny ihan kerralla putkeen niinku opettajillakaan tässä tai ohjaajilla,

mutta silleen ei siitä kukaan oo mitenkään hätäntyny, että se on niinku ollu semmonen ehkä niinku, että se on jotenkin ollu kuitenkin se tilanne hanskassa. Ja niinku ehkä se on tuonu sitten opiskelijanakin semmosen jotenkin fiiliksen, että no ei se ehkä oo niin vaarallista, jos itelläkin joskus ei ihan kuulu ääni tai muuta kun sitä sattuu muillekin.” (H5)

”Että oli mullekin kuitenkin iso särö siis siinä mielessä tämä toteutus, että mä näin miten te kaikki kehityitte tässä vuoden aikana. Siis että se oli niinku tosi huimaa se kehitys, että jos on lähetty niinku kuitenkin lähitoteutuksesta ja nyt se on kokonaan verkossa niin se on ollu huippua nähdä tätä. Ja että miten paljon niitä kaikkia asioita te ootte pystyny sinne niinku sisäistämään ja toteuttamaan kaikkee niitä, mitä on itsekin osittain jo tienny ja opastanu ja neuvonu, vaikka meidän oppilaitoksen opettajille, nii se sama niinku toteutuu tässä ja nyt mä annan niitä samoja vinkkejä sit heille taas eteenpäin, että miten se tässä on tehty ja tälleen niin se oli kyllä tosi kiva nähdä tämä”. (H8)

Vaikka monia harmittikin lähikohtaamisten puute tai verkkovuorovaikutuksen haasteet, pidettiin kokemusta APO:jen etätoteutuksesta lopulta merkittävänä. Etä- ja lähivuorovaikutuksen eroja pohdittiin paljon, ja haastateltavat toivat esiin molempien etuja ja haasteita. Aineistosta voi huomata miten monipuolisesti opiskelijat ovat oppineet verkkovuorovaikutuksesta ja osaavat myös reflektoida eri näkökulmista oivalluksiaan:

”Ehkä sitten monesti, kun arvottiin niihin breakout roomseihin niillä keskiviikkoluento-osuuksilla, niin sitten se oli ehkä vähän sellaista kangertelevaa joskus se keskustelu. Koska ei saa niiden ihmisten nyansseista oikein kukaan toisistaan kiinni, kun ei näe kehonkieltä ja sellaisia asioita. Niin se ehkä vähän oli sellaista tönkköä. Mutta minusta tuntui, että sitten kaikki kyllä kehittyi siinä kevättä kohti myös kaikki APO:t, keitä oli linjoilla, että miten se virtuaalinen keskustelukulttuuri, että se on vähän erilaista. Just se, että ei tule niitä päälle puhumisia, ja että ehkä ollaan jotenkin enemmän läsnä, koska pitää seurata sitä, että miten se keskustelu menee ja kellä nyt mikki avautuu ja kellä sulkeutuu” (H2)

”-- Me ollaan tossa muussa porukassa puhuttiin just kuppikunnista. Eli tässä ei synny kuppikuntia, vaan tässä niinkun pysytään saman pöydän äärellä eikä mennä viereiseen pöytään tai ei niinkun käännytä vaan niinku kahestaan. Et jos mä haluisin nyt sanoo, et kato nyt, näit sä miten noi kaksi opiskelijaa niinkun, kun ne katto toisiinsa ja ne selvästi niinkun ajatteli jotain. Niin mä oisin voinu sanoo sen sulle siellä luokanperällä, että mikä juttu, miks ne katto toiseen niinku toisiinsa tai muuta. Niin kaikki tämmöset jää. Niinkun semmoset pikkuhavaintojen jakamiset jää tekemättä. Ja taas sekin voi olla tosi hyvä juttu. (H3)

Haastatteluiden ilmapiirissä oli aistittavissa positiivisuus ja erilaisten näkökulmien huomioiminen. Asioissa nähtiin useimmiten kaksi puolta ja haasteista löydettiin uuden oppimisen mahdollisuuksia.

6.2 Opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen

Perinteisesti opiskelun, työn ja vapaa-ajan yhteen sovittamista on pidetty haasteellisena ja kuormittavana. Aineistomme perusteella etäopiskelun ja muun elä-

män (töiden, perhe-elämän, vapaa-ajan sekä muiden opintojen) yhteensovittaminen sai kuitenkin suurimmaksi osaksi positiivisia merkityksiä, mutta kaikille elämän ja etäopiskelun yhdistelmä ei ollut sopiva. Eritoten esille nousivat koronaan liittyvät merkitykset, työelämä ja tehokkuus sekä ajan ja talouden hallinta. Tähän kattoteemaan liittyvät alateemat linkittyvät vahvasti toisiinsa.

6.2.1 Koronan aiheuttamat muutokset elämässä ja opiskelussa

Korona-aika muutti kaikkien elämää ja eristi monet kotiin ilman kontakteja maanlaajuisten koronarajoitusten astuessa voimaan. Joillekin APO:jen muodostamat kontaktit olivat ainoita sosiaalisia tilanteita pandemian aikana. Kontakteista iloittiin, ja ne muodostuivat opiskelijoille merkityksellisiksi. Monet myös kokivat, että etätoteutuksen ansiosta he tutustuivat enemmän muihin opiskelijoihin kuin mitä olisivat lähitoteutuksessa tutustuneet.

”Että on päässy tähän niinkun juttelemaan ja ehkä vähän muualle ajatusten kanssa. Välillä oli hirveen yksin omien ajatusten kanssa niin sit tänne pääs aina tai jotenkin puhumaan jostain muusta niin on kyllä” (H1)

”Ja sitten jos, mie aattelen sitä ryhmäytymistä niin, jos mie olisin ollu siellä Ruusupuistoos niin myö oisin varmaan aina hakeutunu teidän luokse ja tehny teidän kaa ne ryhmätehtävät. -- Aina. Ja sit nyt tuli, toisaalta tuli ihan sellasia apua joku [kaupungista] ja mistä milloinkin oli sitten, että. Se varmaan niinku ois aika erilaista, et varmaan ehkä tutustu useampaan ihmiseen.” (H6)

”Joo mää oon ehkä ollu jopa vähän yllättyny tietyllä tavalla siitä, että kuinka läheinen tästä oppimisryhmästä tuli vaikei olla nähty livenä ollenkaan. Et musta tuntuu, että mä välillä unohdan sen, että me ei olla oikeesti nähty livenä, kun te tunnutte niin tutulta.” (H1)

Toisaalta joillain opiskelijoilla kontaktien määrä väheni entisestään, ja he kokivat yksinäisyyttä sekä kaipaivat lähiovetusta ja lähikontakteja muihin ihmisiin. Opiskelutavan muuttuessa opettajien piti kehittää myös uusia opetusmenetelmiä. Yksi usein käytetyistä menetelmistä on jakaa opiskelijat keskustelemaan erilaisissa ryhmissä. Usein vaihtuvat ryhmät ja toistuva ryhmäytyminen koettiin kuitenkin raskaana ja kuormittavana.

”Joo mä tykkäisin siitä, että pääsis lähiovetukseen kyllä. Että tää on jotenkin vähän masentavaa, että herää, käy jääkaapilla, wc:ssä, avaa tietokoneen, istuu tuolille. Sitte oot tässä siihen, no talvella, jos oot fossa siihen kahteenkin asti niin sit onkin jo pimeetä ja sitten katot ulos, että jaa lunta sataa ja on pimeetä. Jaksanko mä tonnekkään lähtee. Sit sää joko suljet sen koneen ja meet sänkyyn tai jatkat siinä koneella istumista, että ei se oo kauheen kivaa.” (H4)

”Ehkä, en tiedä liittyykö se tähän, mutta kun etänä on vähän rankempaa jotenkin, ku lähiopetuksessa. Niin sitten ne on ollu välillä vähän raskaita noina keskiviikkopäivinä, et jos meidät jaetaan randomisti koko ajan uusiin porukoihin niin sit pitää vielä siinä niinku tutustua koko ajan uusiin ihmisiin, kun on jotenkin muutenkin ehkä väsyneempi tässä ruudun ääressä.” (H4)

Yhdeksi etäajan isoimmaksi positiiviseksi puoleksi nimettiin joustavuus: opintojen toteuttaminen oli mahdollista erilaisissa paikoissa ja tilanteissa, sekä elämän ja opintojen yhteensovittaminen oli helpompaa. Toisaalta samaan aikaan kaivattiin lähijaksoja ja ihmiskontakteja sekä tiedostettiin, että etänä opinnoista jää puuttumaan ”jotain”.

”muutin viime keväänä, tai vuosi sitten keväällä pois Jyväskylästä puolison töiden takia ja nyt sitten täältä pääkaupunkiseudun kupeesta olen zoomaillut, että on ainakin mua kyllä helpottanut valtavasti tää etäily. Olin kyllä tiettenkin valmis tulemaan Jyväskylään aina ja sinänsä harmittaa ihan samalla tavalla mitä [opiskelija] sanoit, että harmittaa kyllä, että ei nyt yhtään lähijaksoa päästy pitämään kasvatusten, mutta kyllä se on ihan totuus, että tästä on ollut kyllä iso apu tän opintojen ja muun elämän yhteensovittamiseen. Joo, aika siis sinänsä ristiriitainen fiilis. Toisaalta oon tosi iloinen siitä, että on päässyt ite helpolla, mutta toisaalta kyllä tiedostan, että ollaan missattu varmasti jotain, vaikkei sitä tiedäkään ihan tarkkaan että mitä.” (H5)

”mul kävi myös tällöinen pieni onnettomuus tossa talvella, et mun toi jalka meni, niin sitte sekin on tosi kiva, että on voinu niinku kotoo ilman sen suurempia säätöjä niin opiskella. Et se ois ollu sitten vaikee varmaan raahautua sinne kampukselle, jos ei toinen jalka toimi. Niin silleen käytännön syistä myös ollu tosi kiva.” (H6)

”mulle tää oli jopa helpotus, että semmonen paine niinkun hävis osallistumisesta, että mun ois pitäny yhteensovittaa sit niinkun omaa elämäntilannetta siihen, että täytyy päästä jonnekin paikan päälle. Että tää helpotti hirveesti mun arkee ja oli semmonen helpotus, että nää pysty suorittaa tälleen.” (H7)

Etäopetuksen koettiin parantavan keskittymiskykyä ja vähentävän jännitystä. Kotona pystyi opiskelemaan itselle sopivilla tavoilla, mikä myös paransi jaksamista. Kotona opiskelijat pystyivät tekemään asioita, joita eivät olisi luokassa kehdanneet tehdä. Ruutu ihmisten välillä loi etäisyyttä, mikä vähensi jännitystä ja vapautti osan opiskelijoista osallistumaan opetukseen aktiivisemmin.

”Etätoteutuksessa pystyy eri tavoin huolehtii siitä omasta keskittymiskyvystä. Et jos vaikka piti saada niinku veri virtaa jaloissa ja päässä niin pysty nousee niinku seisomaan ja mä en ikinä kehtais nousta isossa luokassa niinku tota nousemaan ja hyppimään, että vähän niinku heräis. Niin tää on ehdottomasti mun mielestä etätoteutuksen plussia.” (H8)

”kun koen itsekin, että oon vähän semmonen jännittäjä niin toisaalta mun mielestä noissa tavallaan massaluennoilla jossain livenä on tosi vaikee keskittyä niinkun siihen, niihin pienryhmäkeskusteluihin. Ja mun ainakin keskittymiskyky harhailee niissä isoissa saleissa ihan hirveesti niin mä sit koen, että tässä oli jotenkin helpompi sit olla jännittävä ja keskittyä.” (H8)

Toisaalta toisilla etäopetus heikensi keskittymiskykyä ja lisäsi jännitystä. Pitkät päivät koneen edessä ilman kunnollisia taukoja saivat opiskelijoiden aivot puutumaan. Pärjääminen uuden tekniikan kanssa loi opiskelijoille jännitystä, joka myös vaikeutti keskittymistä. Myös uudet ihmiset, toistuva tutustuminen ja epävarmuus uudesta ryhmästä ja sen toiminnasta jännittivät.

”Ainakin mä olin ite niinkun niin nuutunu välillä joittenkin päivien jälkeen ja siis saatto olla, että aamupäivän jälkeen oli jo silleen, että: hyvänen aika, että apua, että mä en pysty enää tuijottaa tuota tietokoneen ruutua ja fokuoitumaan” (H7)

”Musta tuntuu, että silloin alussa niinku mua ainakin jotenkin jännitti tosi paljon niinku just tää, et tavallaan vaikka se olikin, toi tietynlaista turvaa, ku oli sitä etäisyyttä, mutta sit taas toisaalta se, että ku ei tuntenu ihmisiä eikä nähny heiltä niinku just ku päät käytännössä. Niin sit tavallaan sellanen niinku puheenvuorojen ottaminen ja sellanen tuntu jotenkin tosi hankalalta, ku ei, jännitti et entä, jos mä nyt rupee puhumaan jonkun toisen päälle. Koska välillä niinku nää tulee viiveellä tai, jos on esimerkiks internet yhteydessä häikkää tai jotain niinku alussa jotneki semmoset asiat jännitti.” (H8)

”että en itse kanssa hirvittävästi tykännyt siitä, jos ryhmät vaihtu koko ajan vaikka niillä luennoilla, että tehtiin tehtäviä aina eri ryhmässä. Se oli jotenkin hyvin kuluttavaa, mun mielestä. Ehkä vähän sillai että sitä jännittikin aina, että minkälainen ryhmä nyt tulee tällä kertaa. En ehkä ite oo välttämättä kaikista puheliain, niin sitten jos on vaikka semmonen ryhmä, että on paljon sellasia hiljaisia ja näin, niin se on vähän... No, se ei oo niin kauheen kivaa.” (H5)

Etäopetuksen negatiivisina puolina nähtiin myös vaihtuvat ja lyhytkestoiset ryhmät. Hiljaisemmat opiskelijat saattoivat jopa jännittää nopeasti koottujen ryhmien dynamiikkaa. Tutut ja pitkäkestoiset ryhmät lisäsivät turvallisuuden tunnetta ja avoimuutta.

6.2.2 Paine olla tehokas ja tehdä monta asiaa kerralla

Etäopintojen haasteeksi muodostui se, että opiskelijat itse tai heidän läheisensä eivät aina ymmärtäneet opintojen vaativuutta, ja ne kuviteltiin helpommiksi kuin mitä ne olivat. Esimerkiksi fyysisen siirtymän puuttuminen loi uskoa opintojen helppoudesta sekä poisti ”luvan” käyttää koko päivän opintoihin. Opiskelijat saattoivat myös kokea työnantajan puolelta painostusta. Tämä lisäsi opintojen kuormittavuutta, sillä työn ja opiskelun raja ei ollut yhtä selkeä, mikä johti helposti monen asian tekemiseen yhtä aikaa sekä siihen, että oli vaikea orientoitua aiheen muuttuessa.

”Niinkun ehkä tuolla töissäkin meillä vähän aateltiin, että helppohan sun on vaan klikata itses sinne toiseen zoomiin tässä välissä ja näin. Et eihän se niinkun vaadi niin paljon,

mut sit kun fyysisesti pitäsi siirtyä vaikka kampukselta toiselle niin onhan se sit paljon jotenkin isompi asia. Niin ehkä semmonen huono puoli tässä etähomassa myös, et sitten muutkin tavallaan ajattelee, että se on vaan helppo siirtyä ja alkaa tekemään jotain toista asiaa ja et sinne niitä päiviä ei saa ehkä niin täysin pyhittää pelkästään näille opinnoille.” (H1)

”Ja sitten no ehkä se, kun tavallaan, no määkin oon ollu kyllä etätöissä jo pitkän pätkän, että sit ku tekee sekä työt kotona pääasiassa, että opinnot kotona niin ja silleen vähän niinkun yhteen pötköön niin toisaalta kun ei tuu sitä siirtymistä sinne kampukselle niin se on myös kuormittavampaa siinä mielessä, että ei tuu sitä aivojen tuuletusta siinä välissä ja semmosta henkistä siirtymistä opinnoista töihin ja töistä opintoihin, jota tavallaan kaipaa. -- Toisaalta hyvä ja toisaalta niinkun huono, mutta ainakin ite huomasin välillä, että oli vaikeuksia siirtyä opinnoista töihin tai toisin päin, että kun ei ollu kovin selkee se raja. Tai joskus saatto, huomasi, että APO-luennonkin aikana saattoi lueskella jotain työsähköpostia vähän toisella silmällä ja niinkun, että on kotona paljon vaikeempi keskittyä sit vaan siihen, jos ne silleen lähtee puuroutumaan keskenään. Jos mä oisin siellä luennolla ollu niin en mä siellä ois kehannu ees avata sitä työsähköpostia, että kyllä siellä on pakottautuneena jotenkin keskittymään siihen asiaan, että fokuoitumiseen se ois kyllä auttanut.” (H7)

”-- mulla oli myös [opiskelijan] kaltaisia ongelmia sitten kun kertoi, että alkaa vaikka koulupäivä vasta kaheltatoista, no hei tai oisko siinä lukupiirin välissä mahdollista yks pikku Teams-palaveri pitää ja osallistuu tähän. Et sit tavallaan, kun työpaikatkin löytyi ton etäilyn niin mullakin oli näitä, [opiskelijat] ja [opiskelijat] varmasti muistaa, näitä aikatauluhaasteita aina välillä, että hei, hei mun pitää äkkiä käyä kuuntelee, kun on tällönnen tärkeä johtoryhmän palaveri ja muuta ja oon etänä niin. --” (H1)

Paine tehdä useaa asiaa kerralla ei rajoittunut vain työelämään, vaan sitä koettiin myös kotona, mikä välittyi häiriönä muille ryhmän jäsenille ja joka lähiopetuksessa puuttuu.

”toisaalta siihen tulee myös sellasta ihan tosi ainutlaatuista häiriötä siitä, että lapset käy kyselemässä jotain tai joku tulee lautasen kanssa, niinkun että ei oo ehtinyt syödä, ja sit siinä on semmosta, niinkun... Niin, tosi erilaista häiriötä kun mitä sit lähiolanteessa on. Se kyllä kans välillä tuntu vähän jotenkin haastavalta, niinkun olla siinä tilanteessa, kun niinkun yks tekee yhtä ja toinen toista.” (H5)

Kaikki eivät kokeneet raskaaksi palavereissa edestakaisin kulkemista, vaan kovat sen mahdollistajana ja joustavuutena, joka helpotti heidän arkeaan ja opintoihin osallistumista. Lähiopinnoissa ei ole mahdollista kulkea luennolta toiseen, jolloin opiskelijat joutuvat tekemään enemmän kompromisseja eri kurssien ja työn välillä.

”mullekin tää on ollut ota hyvä kokemus tai sillä tavalla, että jotenkin mulla on noita mun oman pääaineen opintoja kans ollu jonkun verran tässä niin sitten se on tuonut semmosta joustavuutta. Jotenki, että jos on ollu vaikka päällekkäin tunteja niin sit jos on ollu joku tärkeä niinku, et on täytytty olla vaikka 20 minuuttia siellä toisella niin sit on pystytty hyppää tavallaan sinne hetkeks ja sitten niinku tulee takasi. Mikä ei sit ehkä livenä ois niin mahdollista, et se on ollu tosi kiva.” (H6)

Toisaalta etäopintojen joustavuus ei toteutunut yhtä hyvin kaikilla Jyväskylässä asuvilla, sillä heillä ei ollut siirtymien puuttumisen seurauksena säästynyttä aikaa. Sen sijaan etäopiskelu ja etätö aiheutti haasteita, kun piti sovittaa kahden ihmisen työskentely samassa tilassa.

”Kuitenkin Jyväskylässä asuu niin tavallaan se, se joustavuus ei niinkun omalla kohalla toteudu, vaikka sen erittäin hyvin ymmärränkin. Ja ehkä se tässä on ollu niinkun sit hankalaa, kun samassa taloudessa asuu kaks ihmistä ja me molemmat tehhän joko opintoja tai töitä, jotka käytännössä koostuu niinkun palaverista.” (H7)

Etäopinnot voivat auttaa opintojen ja elämän yhteensovittamisesta, mutta on tärkeää muistaa omat voimavarat ja pitää huolta omasta jaksamisesta sekä välttää tekemästä liian montaa asiaa kerralla.

6.2.3 Ajan ja talouden hallinta

Vaikka opiskelijat olivat valmistautuneet lähiopetukseen Jyväskylässä, oli moni silti helpottunut, kun opinnot järjestettiin etänä. Etäopiskelu sai myös aikaan tunteen etuoikeutusta olosta. Opiskelijat säästivät aikaa ja rahaa, kun eivät joutuneet matkustamaan Jyväskylään. Etäopintojen avulla myös sairaana osallistuminen oli mahdollista, mikä helpotti opintojen suorittamista.

”Mulla tosiaan on Jyväskylään matkaa 240 kilsaa ja näin niinkun perheellisenä, niin kylähän se ois totta kai vaatinut järjestelyjä ja suunnittelua ja muuta. Et toki sen tiedostin, kun apoihin hain, että ne tietyt päivät sitten olen Jyväskylässä, että olin siihen varautunut, mutta kyllähän se on tietenkin totuus se, että paljon helpommalla tavallaan pääsin nyt, kun en ollut siitä paikasta sillä tavalla riippuvainen. Ja... No, ajan lisäksi tietysti säästy sitten aika paljon rahaakin, että oisihan joutunut majoittumaan myös siellä Jyväskylässä sitten useamman yön. Tokihan se on, tai itse koen että se on hirveen harmi, että olis ollut kiva, vaikka edes yhden kerran päästä liveinä tämä kokemaan, mutta että kyllä siitä on ollut kuitenkin paljon hyötyäkin, ainakin mun tilanteessa. Ja sitten niinkun nyt tämä tilanne mikä on ollut, niin muistelin että ite ainakin jossain vaiheessa olin... Taisin olla syksynä kipeänäkin, kun oli tää lähitoteutus, että silloinkin pysty sit osallistua Zoomin kautta, että se ei rajoittanut sitä millään lailla.” (H5)

”ite jos ajattelen, niin on oikeestaan ollu ihan helpotus ja hyvä juttu, että nää on ollu etänä nää opinnot. Mulla on tietysti tota välimatkaa jonkun verran ja tota on aika paljon tullu ajeltua siellä, vuosien varrella siellä Jyväskylässä. Niin silleen tää on säästäny iteltä aikaa, aikaa sit ihan ja jos saa sanoo, että rahaakin, sitäkin. Ja nyt on pystynyt sit aamupäivät tehdä töitä ja esimerkiks keskiviikkona ja sit siitä vaan vaihtamaan tänne opiskeluun, ettei oo tullu sit niinku niitä miinustuntejakaan sit niin paljon takasin tehtäväksi.” (H6)

”ihan merkittävä taloudellinen merkitys ja se, että mulla on ollu lapsikin välillä kipeänä niin mä oon silti voinu osallistua näihin opintoihin ja muussa tapauksessa mä oisin joutunu jäämään paitsi sitten jotakin. Että kyllä tää niinkun on ollu syvä huojennus, että tähän on voinu osallistua näin ja mulla, koen niinkun olevani etuoikeutettu verrattaen edelisiin vuosiin.” (H7)

Erityisen tyytyväisiä opiskelijat olivat ajasta, joka vapautui muulle elämälle, kuten perheelle. Opiskelijat eivät joutuneet jättämään toista aikuista yksin vastuuseen useaksi päiväksi sekä saivat itsekin viettää enemmän aikaa perheen kanssa. Jotkut lapset saivat jäädä myös kotihoitoon päiväkodin sijaan.

”Mut siis omaan elämäntilanteeseen on vaan sopinu ihan tosi paljon paremmin. Mää en siis, en tiedä, miten ois niinku järjestetty se, että jos me oltais oltu tota läsnä. Että sit ois todennäköisesti joutunu laittamaan [lapsen]päiväkotiin ja muuta, että niinku oman elämäntilanteeseen on sopinu erittäin hyvin.” (H4)

Etäopintojen avulla oli mahdollista tehdä töitä enemmän, ja työnantajat suhtautuivat niihin positiivisesti. Etäopintojen koettiin sopivan erityisen hyvin aikuiselle työssäkäyvälle opiskelijalle.

”Mutta ehkä just tälleen, et mitä tää on merkinny itelleni, että on oltu kokonaan etänä, niin kyllä tää on ainakin omaa arkee helpottanu, ku ei asu Jyväskylässä ja sitten kuitenkin nää APO-viikot on ollu sellasia, että mun työpäivä on sitten alkanu tai jatkunu heti APO:jen jälkeen. Että jos ois ollu kontaktiopetusta niin päivät ois ollu selkeesti vielä pidempiä, ku sit ois siirtyny. Et siinä ois menny joku tunti, kunnes ois voinu alottaa työt. Ku nyt on sit voinu käytännössä heti alottaa työt ja pystyny lopettaa myös työt aikasemmin.” (H4)

”No työssäkäyvänä ihmisenä ja 250 km Jyväskylästä asuvana niin etä toimi kyl tosi hyvin, että pystyin tekemään työtä aamupäivisin, kun iltapäivisin oli APO:a ja silleen niinku säästi aikaa todella paljon. Ja sit toisaalta niinkun [opiskelija]totes, että ei tarvinnu tonne lumipyryyn talviliukkailla lähteä ajelemaan henkensä kaupalla nelostielle, että siinä mielessä sopi kyllä hyvin. Että kyllä niinku aikuiselle työssäkäyvälle nii erittäin hyvä tapa opiskella.” (H8)

Vaikka etäopinnot koettiin joustavina ja oman elämäntilanteeseen sopivina, ne tuottivat kuitenkin haasteita ajanhallinnassa luomalla illuusion loputtomasta ajasta, ja opiskelijat kokivat, että voivat tehdä enemmän kuin mihin aika oikeasti riittää ja mitä oikeasti jaksavat.

”silleen sopi niinku omaan elämäntilanteeseen. Musta vaan tuntuu, että ehkä yleisesti ottaen tälläsessä niinku etäasetelmasta tulee haalittua itselleen paljon enemmän tekemistä, kun mitä itsellä ois aikaa. Niin ehkä se niinku siinä mielessä luo semmosen illuusion, että sulla on enemmän aikaa, kun mitä sulla on. Niin se on ehkä tälläsen etäajan negatiivinen puoli, mutta toisaalta nää on menny ihan hyvin kyllä, että APO-päivän jälkeen mulla on monesti ollu semmonen ajatus, että no mä kyllä voisin tehdä vielä vähän töitä, vaikka mä oon ollu ihan poikki joidenkin päivien jälkeen.” (H8)

Etäopinnot voivat olla monelle paras vaihtoehto opiskella, ja ne mahdollistavat osallistumisen erilaisissa elämäntilanteissa. Opiskelijalle esim. matkakuluissa säästämällä saattaa olla iso merkitys, ja se saattaa auttaa mahdollistamaan opinnot.

6.3 Vertaisten merkitys

APO:ssa opiskellaan paljon itsenäisesti, mutta koulutuksen kontaktipäivinä työskennellään paljon ryhmissä, jotka muodostuvat vertaisista eli muista APO-opiskelijoista. Vertaisten ja ryhmien merkitys oppimiselle käy vahvasti ilmi aineistosta, ja se onkin yksi APO:jen kulmakivistä. Haastatteluissa korostuikin erilaisen ryhmien (oppimisryhmä, teemaryhmä, lukupiiri) ja vertaisten merkitys oppimiskokemuksen kannalta, mikä tulee ilmi alateemoissa.

6.3.1 Ryhmän merkitys

Aineiston perusteella ryhmän heterogeenisyydellä on suuri merkitys ryhmän muodostumisen onnistumiselle sekä sille, että ryhmä toimii. Opiskelijat kokivat heterogeisuuden vaikuttavan positiivisesti oppimiseen, vaikka se olisi aluksi aiheuttanut jännitystä.

"Mutta semmonen huomio, että ei saa silti ryhmien muodostaessa unohtaa tätä, että tänne tulee niinku eri elämäntilanteista olevia ihmisiä. Että tää on ollu mulle ainakin se rikkaus "Ja just niinkun[opettajalta] arviointikeskustelun yhteydessä kysyinkin, että niin miten nää nyt muodostettiin nää ryhmät. Niin mun mielestä on tärkeätä, että se säilyy jatkossakin, että sinne sitten niinkun näihin ryhmiin tulee meitä kaikkia. On niitä, jotka on vielä yliopiston kirjoilla opiskelemassa, on valmistuneita, on yliopistossa töissä olevia." (H1)

"Et sen mä ainakin koen ite, se on tän APO-vuoden suurin anti ollu tää ryhmäsäs toimiminen ja just mitä tossa aiemminkin nostettiin esille, et erilaisten ja eri tieteenaloilta ja eri ammattialoilta ja muilta tulevien ihmisten kanssa toimiminen. Et se kyllä rikastaa sitä omaa ajattelu just niinkun [opiskelija] tais sanoa, et se on ollu kyllä tosi tärkeätä." (H7)

"Ehkä sellaisen yksittäisen ryhmäkeskustelun tai työskentelyn osalta mä ajattelin, että mitä tutummiksi se ryhmä ja henkilöt on käynyt, niin sitä helpommalta se on tuntunut. Että just, että tässä omassa oppimisryhmässä niin on ollut sujuvaa ja hyvää ja tasa-arvoista ja luontevaa keskustelua monella lailla." (H2)

Ryhmät muodostuivat opiskelijoille todella tärkeiksi paikoiksi, jossa he saivat poikkeuksellisessa maailmantilanteessa tukea, kontakteja ja jopa ystävyyttä. Ryhmien koettiin parantaneen omaa hyvinvointia. Erityisesti pitkäkestoiset ryhmät (oppimisryhmä ja lukupiiri) muodostuivat opiskelijoille merkityksellisiksi.

"Ja se oli niinku matalan kynnyksen paikka kysyä ihan mitä vaan. Ite huomasin sen silloin, kun olin sen ensimmäisen vähän niinku poissa niin sit oli just helppo siinä pienryhmässä kysellä, et mitä täs pitää tehdä ja siinä niinku. Se oli mun mielestä siinä kans hyvä semmonen vertaistuki." (H6)

"Tai niinkun hyvinvointi on paljon parempi tänä keväänä, mitä se oli silloin syksyllä. Että se oli, silloin puhuin paljon niistä keskittymisongelmista ja sitten kun [tänä syksynä oli

tosi paljon surua ja huolia] ja kaikkee. Niin silti kaikesta huolimatta on niinkun, voi paremmin, vaikka on sattunu paljon huonoja asioita. Ja mie väittäsin, että se tosi iso osa niinkun aidosti on myös se, tän ryhmän ansiota." (H1)

Aineiston perusteella opiskelijat uskoivat etäopetuksen vaikuttaneen positiivisesti ryhmähengen muodostumiseen, mikä lisäsi myös ryhmän merkitystä opiskelijoille. APO:ssa kokoonnutaan aina tiiviisti oman ryhmän kanssa, mutta etäopetuksen aikana tiiviiden voidaan nähdä korostuvan, koska epämuodollinen kahvikeskustelu ja yhteiset lounaat, joissa ryhmät vaihtelevat, ovat jääneet pois. Opiskelijat pitivät verkkokeskustelua tasa-arvoisempana ja kunnioittavampana kuin normaalissa tilanteessa.

"Että mä koin, ja sitten tietyllä tavalla tässä ehkä tulee, kun ollaan näin etänä, niin mä ainakin koin meidän siinä ryhmässä, että jotenkin tässä joutuu enemmän ehkä tavallaan odottamaan vähän sitä puheenvuoroa, ja että: "Hei, nyt puhuuko toi toinen, vai onko mun vuoro puhua?" Ja tietyllä tavalla se tuo aika semmoiset hyvät kehykset semmoiselle hyvälle, kunnioittavalle keskustelulle. Että jotenkin mä ainakin koen siis meidän ryhmäsähän oli ihan mahtavat keskustelut ja tosi semmoiset, just semmoiset toisia kunnioittavat ja jotenkin, mulla oli semmoinen kokemus, että kaikki sai puheenvuoron. Ja että jotenkin erityisesti mä ajattelen, että siinä ryhmässä se oli jotenkin erityinen se keskustelukulttuuri. Että muotoutu kyllä tosi hienoksi. Ja onnistui kyllä se ryhmäytyminen. (H2)

"Joo ja sitä on kyllä vähän ikävä. Me ollaan tossa muussa porukassa puhuttiin just kuppikunnista. Eli tässä ei synny kuppikuntia, vaan tässä niinkun pysytään saman pöydän äärellä eikä mennä viereiseen pöytään tai ei niinkun käännytä vaan niinku kahestaan." (H3)

Myös sillä uskottiin olevan merkitystä oman ryhmän tärkeyden korostumiselle, että muut APO-opiskelijat jäivät vieraammiksi kuin mitä ehkä olisivat lähitoteutuksessa jääneet.

"Mä ainakin ite koen, että en mä tän koko APO-porukan, 50-60 henkee, en mä heidän kanssaan sillä lailla ryhmäytynyt. Sieltä tuli muutama tän oman oppimisryhmän ulkopuolinen, toki niinkun teemaryhmät henkilöt, niin tuli vähän tutummaksi, joiden kanssa sattuu sitten näihin breakout-roomseihin. Mutta muuten niinkun niin aika vieraaksi jäivät. Että se oli ehkä se ero, että jos oltais oltu livenä niin todennäköisesti siellä ois eri kerroilla istunu eri henkilön vieressä luentosalissa, olis osunu kahvi- ja ruokatauoilla eri henkilöiden kanssa pöytiin. Löytäny niinku sitä verkostoo enemmän, että se semmonen iso ryhmä jäi nyt uupumaan." (H1)

APO:lle ominaiset syvälliset ryhmäkeskustelut olivat usein opiskelijoille merkityksellisiä ja antoisia. Opiskelijat työskentelivätkin monesti mieluummin ryhmässä kuin yksin. Ryhmässä asioita pohdittiin ja käsiteltiin enemmän ja monipuolisemmin kuin yksin.

"Oli kyllä hyvä toi R5 tai teidän idea, että on ylimääräinen lukupiiri, koska se tuntuu, että mäkin olisin varmaan saanu siitä enemmän irti, kun siitä kirja-arvostelusta. Se jotenkin,

asioiden pureskelu jäi jotenkin tai tuntuu että sai monesta asioista paljon vähemmän jotenkin irti silleen, kun sen teki ihan vaan yksinään ja sit vaan kirjotti sitä. Tosin se kirjoittaminen monesti niinkun esimerkiksi oppimispäiväkirjoissa ja muissa tämmösissä niin se kyllä oli todella hyödyllistä myöskin, mutta nuo lukupiirit oli vaan erityisen hyviä.” (H8)

Joo, ihan samanlainen fiilis on itsellä, että jotenkin semmoinen tosi rikas vuosi ja tosiaan vaikea ajatella, että mitä tämä olisi ollut, jos tämä olisi ollut lähiopetuksena. Että olisiko sitten anti ollut jotenkin vielä enemmän, mutta jotenkin minä ajattelen, että kaikki keskustelut mitä on ollut, niin ne on ollut ehkä parasta antia itselle. Ja se ajatusten vaihto ja semmoinen. (H2)

Oman oppimisryhmän merkitys ja keskustelut oppimisryhmässä olivat tärkeitä kaikille opiskelijoille. Keskustelut paransivat opiskelijoiden oppimista, auttoivat ryhmäytymisessä ja tekivät opiskelusta mieluista.

6.3.2 Ryhmäytyminen ja turvallinen vuorovaikutus

Aineiston perusteella onnistuneeseen ryhmäytymiseen vaikutti se, että ryhmä tuntui turvalliselta ja luotettavalta, jolloin on ollut helpompi ryhmäytyä, kun ryhmän jäseniin on voinut luottaa. Turvallisessa ja luotettavassa ilmapiirissä keskustelu on sujuvampaa, vuorovaikutteisempaa, ja vuorovaikutuksen määrä lisääntyy, sekä monesti uskalletaan esittää erilaisia ja henkilökohtaisiakin mielipiteitä. Runsas vuorovaikutus lisää myös ryhmäytymistä. Opiskelijat kokivat, että opettajan läsnäolo lisäsi ryhmän turvallisuutta, koska hän oli siellä valvomassa hyvää ja turvallista vuorovaikutusta. Parhaimmillaan ryhmä on lisännyt opiskelijan it-seluottamusta.

”mitä niihin itse opintoihin tulee, niin hirveen kiva on ollu toimia ryhmässä ja semmo-
sessa ryhmässä, missä ikään, kun joku on katsomassa sen ryhmän turvallisuuden perään,
mikä ei normaalissa työelämässä ihan aina toteudu. Et ei ole lähellekään ammattilaista
paikalla, vuorovaikutuksen ammattilaista.” (H7)

”Mä oon ainakin kokenu, että tota syvällisiäkin keskusteluja jopa käymään joistakin asi-
oista. Ja sitten se, että ihmiset on saanu olla sitä mieltä, kun ne on, et ei oo niinku tarvinnu
mennä vaan jonkun pillin mukaan siellä, että tota. Ja varmaan sit [opettajallakin] on siinä
oma osuutensa sitten, siinä sitten” (H3)

”kokemukset ryhmätöistä ja niin tämmösiä, että tasa-arvosta, turvallista, toiset huomioi-
vaa, on saanu vastinetta ajatuksilleen, on ollu antoisaa ja on ollu myös ihan aitoa vuoro-
vaikutusta, jopa dialogisuuteen taipuvaista, hyvin positiivissävyyteistä aina.” (H7)

”Että mä tiedän, että mä esimerkiksi olin silloin kun aloitettiin niin tosi vielä epävarma ja
herkkä kritiikille ja kaikkea tämmöstä. Ja nyt on huomannu tän vuoden aikana, kun on
ollaan käyty läpi yhdessä eri asioita ja on opittu antamaan palautetta ja on oppinu vastaan-
ottamaan palautetta ja on saanu teiltä paljon semmosia voimaannuttavia kommentteja.”
(H1)

Osa opiskelijoista oli ennakkoluuloisia siitä, miten hyvän ryhmän saa muodostettua etänä ja miten silloin pystyy ryhmäytymään sekä luomaan merkityksellisiä kohtaamisia. He olivatkin iloisia sen onnistuessa hyvin, eivätkä he usko, että lähiopetuksessa olisi ollut erilaista. Etäopiskelun voidaan nähdä jopa parantaneen keskustelukulttuuria ja näin osaltaan edistäneen ryhmäytymisen onnistumista. Aineiston perusteella opinnoissa onkin ollut erittäin onnistuneita, merkityksellisiä kohtaamisia sekä ryhmäkokemuksia.

"Että mä koin, ja sitten tietyllä tavalla tässä ehkä tulee, kun ollaan näin etänä, niin mä ainakin koin meidän siinä ryhmässä, että jotenkin tässä joutuu enemmän ehkä tavallaan odottamaan vähän sitä puheenvuoroa, ja että: "Hei, nyt puhuuko toi toinen, vai onko mun vuoro puhua?" Ja tietyllä tavalla se tuo aika semmoiset hyvät kehukset semmoiselle hyvälle, kunnioittavalle keskustelulle. Että jotenkin mä ainakin koen siis meidän ryhmäsähän oli ihan mahtavat keskustelut ja tosi semmoiset, just semmoiset toisia kunnioittavat ja jotenkin, mulla oli semmoinen kokemus, että kaikki sai puheenvuoron. Ja että jotenkin erityisesti mä ajattelen, että siinä ryhmässä se oli jotenkin erityinen se keskustelukulttuuri. Että muotoutu kyllä tosi hienoksi. Ja onnistui kyllä se ryhmäytyminen." (H2)

"vuoden aikana on niinku saanu ajatusta siihen tai kokemusta siitä, että voi tavallaan muodostaa tai muodostua sellasia merkityksellisiä, arvokkaita vuorovaikutussuhteita. Niinku vaikka ei koskaan nähtäis liveinä, et me ollaan osan kanssa saatettu nähdä tässä vuoden aikana niinkun nopeita yksittäisiä kertoja, mutta sillä lailla, et periaatteessa kaikki on pohjautunu tähän verkkoperusteiseen niin jotenkin se, että mitä niinkun se vuorovaikutussuhteiden tyyppi mitä me ollaan tässä niinkun jotenki saatu tälläisiä syvempiä niin se on ollut tosi merkityksellistä." (H7)

"mää oon hämmästynyt kuinka hyvin tämmöstä myötätuntoo ja tämmöstä ihan aitoja kohtaamisia saa aikaan myös etänä, mistä mää oisin ollu aika skeptinen ehkä aiemmin. Ja sit jotenkin se liittyy kans siihen, et kuinka hyvä ryhmähenki, vaikka meillä nyt on ollu. Siitä mä oon kans aika yllättyne, et se on onnistunu niinkin hyvin. Että tämmöset niinkun yllätykset on kyllä ollu niinku, ne on jollakin tavalla kyllä vaikuttanu ihan selvästi. Ja ja ei tässä niinku, kyllä tässä jää puuttumaan tottakai asioita, mutta ehkä tää ei oo niinku, ehkä tässä on niinku jotain kuitenkin, mitä ei oo aiemmin ehkä tajunnu." (H8)

Erityisesti teemaryhmät koettiin liian suuriksi ja sen vaikutus ryhmän toimintaan nähtiin negatiivisena. Ryhmäytyminen koettiin vaikeaksi isoissa ryhmissä, koska puheenvuoroja oli paljon, eikä vapaamuotoiselle keskustelulle jäänyt aikaa. Myös oman puheenvuoron ottaminen koettiin vaikeammaksi isossa ryhmässä, jolloin keskustelu jää vähäisemmäksi. Useat puheenvuorot väsyttivät, kuormittivat ja vähensivät keskittymiskykyä.

"Ja nimenomaan tää oppimisryhmä, koen, että on toiminu. Ja sitten tota niinku se teemaryhmä niin niin samoilla linjoilla, meidänkin teemaryhmä oli mun mielestä liian iso. Siellä oli, montakos meitä ois ollu, 16. Niin se oli vaan niinku yksinkertaisesti liian iso ryhmäksi. Ja ihan muutenkin liian iso ryhmäksi, mutta niinkun tota myös niinkun varsinkin etätoteutukseen niin liian iso. Että sitten ei pysty niin pitkiä aikoja silleen keskittyä ja sitten siinä menee vähän se, että ei saada edes semmosta kunnon keskustelua ja vähän kärsii se tasavertaisuuskin siinä sitten, kun ei pysty kaikille ihan saman verran antaa aikaa." (H4)

”Niin se oli, tuntu välillä tosi puuduttavalta silleen etänä, kun ei oikeen... tai siinä oli jotenkin hankala ottaa puheenvuoroa mihinkään suuntaan ja se oli semmosta, että kaikki jotenkin ootti, että joku sanoo jotain ja. Se oli niinku hankala mun mielestä etänä se teemaryhmä, mut oppimisryhmä oli kyllä tosi kiva.” (H3)

Vaikka yleisesti ottaen ryhmiä pidettiin luottamuksellisina ja vuorovaikutuksellisinä, haastatteluissa opiskelijat kuitenkin mieltivät onko ryhmässä uskallettu puhua ja onko niissä ollut luottamusta. Etenkin pohdintaa aiheutti Zoom ja sen luotettavuus: voiko puhua luottamuksellisista asioista, kun ei tiedä, ketkä kaikki kuulevat? Luentojen keskustelut vieraissa ryhmässä koettiin ahdistaviksi eikä niissä keskusteltu samalla tavalla kuin lukupiirissä tai oppimisryhmässä.

”Et tämmösiä ristiriitoja tai tämmösiä toisin niinkun ihan vastakkaisia näkemyksiä ei oo oikeen tullu, että mistä se johtuu sitte. Että eikö niitä oo ollu vai eikö niitä oo haluttu sanoa tai uskollettu sanoa tai mikä siinä sitten voikaan olla.” (H7)

”Että tota välillä ne pienryhmäkeskustelut tai jopa parikeskustelut, kun muutaman keranhan kävi niin, että sä oot kahdestaan jonkun täysin uppouuden ihmisen kanssa ja sit sulla on niinku maailmaa suurempi joku filosofinen kysymys, niin silloin oli kyllä aika ahdistavii hetkii välillä.” (H3)

”tavallaan tää Zoom ja kotiympäristö on tietyllä tavalla myös, voi sanoa vaarallinen luottamuksen kannalta, koska monesti puhuttiin ryhmässä hyvin arkojakin aiheita, joita jaettiin sitten, ja sitten se että kun samaan aikaan näki että siellä saattaa käydä puolisoja ja lapsia ja muuta taustalla ja jos joku toinen puhuu silloin omaa asiaansa ja toisella ei välttämättä tiedä, et se kuuntelee sen kaiuttimen kautta, että ei oo niinkun kuulokkeet korvilla, niin tavallaan se, että vaatii tavallaan myös kanttia kun tietää että sieltä saattaa joku muukin kuulla sen. Kun taas sitten, jos ollaan fyysisesti läsnä, niin hyvin epätodennäköistä että kukaan muu kuulee tätä tavallaan omia asioita. Ja pääsääntöisesti kyllä tilanne vaikutti siltä, että jokainen otti sen oma tilansa, mutta ei se kaikille aina oo mahdollista.” (H5)

Keskustelua herätti myös opettajan läsnäolo ryhmässä ja sen merkitys vuorovaikutukseen. Olisiko ryhmä varautuneempi tai vuorovaikutus estyneempää opettajan läsnä ollessa? Entä vaikuttaako opettajan luonne siihen, miten hänen läsnäolonsa koetaan ryhmässä?

”Mut toi on totta, mitä [opiskelija] sano niin vähän samaa kokemusta. Et se lukupiiri oli jotenkin semmonen, et siellä oli niinkun, en nyt tiiä onko se luottamusta, mitä se ois semmosta. Mut siellä oli erilainen tunnelma, kun esimerkiks perjantain ryhmässä. Et onko siinä sit kuitenkin jotain semmosta, että kun siinä on se ohjaaja mukana, niin tuleeko siinä kuitenkin sitten joku semmonen. Vaikka ope nyt oli melkeen, siis [opettaja] oli melkeen, kun yks meistä. Mut jotenkin, kun tehtiin ne valinnaisten ryhmien tehtävät keskenään niin mun mielestä siinä oli rennompaa, kun sitten [opettaja] ei taas ollu mukana.” (H6)

Toisaalta aiemmin kävi ilmi, että opettajan paikallaolon koettiin lisänneen ryhmän turvallisuutta ja täten myös vuorovaikutusta. Pienissä ryhmissä ryhmäytyminen koettiin erittäin onnistuneeksi, ja sillä oli useita positiivisia vaikutuksia ryhmän toimintaan sekä opintojen sujuvuuteen.

6.4 Omakohtaistuminen

APO:ssa keskeisenä toimintaperiaatteena on jokaisen opiskelijan omakohtainen oppiminen. Opiskelijan omat kokemukset ovat tärkeitä, jotta uusi tieto voi kiinnittyä vanhaan. Jotta voi aidosti löytää itselleen tärkeät elementit opiskelusta, on pyrittävä karistamaan suorituskeskeisyys ja ulkoisen motivaation varassa toimiminen. Perinteisesti koulussa on totuttu opiskelemaan suoritusten ja arvosanojen ohjaamana. APO:t pyrkivät eri tavoin mahdollistamaan opiskelun omassa tahdissa, omien tavoitteiden mukaisesti eri taustoista tulevien opiskelijoiden omia tarpeita kunnioittaen sekä päästämään irti liiallisesta suorituskeskeisyydestä.

6.4.1 Omakohtaistuminen etätoteutuksessa

Useiden opiskelijoiden kokemuksista voi tulkita omakohtaistumisen onnistuneen hyvin myös etäopiskelussa. Vaikka haastateltavat ovat kertoneet ikävöivänsä lähikontakteja mm. opetusharjoittelussa tai säröjen toteutuksissa, on korona-ajan toteutus tuonut toisaalta ainutlaatuisen ulottuvuuden opintoihin. Etäopetuksen kokemuksista on löydetty itselle merkityksellisiä oivalluksia:

”Niinku opettavainen ja kasvattava vuosi. En tiedä oliko siinä valmis, mutta ainakin se oli niinkun näin jälkikäteen ajateltuna erittäin hyvä ja ravisteleva viimeistään tässä vaiheessa opintoja. Ja isoimpana ehkä nous just tää asenne ja asenteen merkitys, liittyy se sit siihen, kuinka tarkastelee niinku sitä, että hitsi vie, kun APO:t nyt järjestettiin etänä tai hitsi vie, että mikäköhän juttu nää säröt on tai mikä tahansa muu. Et se asenne siihen, että nyt. Ja toisaalta se ratkaisukeskeisyys ja niinkun semmonen omakohtaistuminen, koska näistä kuitenkin pysty rakentaa hyvin omannäköisen kokonaisuuden sit kuitenkin ”(H8)

Opiskelijat ovat erilaisia ja rakentavat opettajuuttaan omista tarpeistaan ja arvoistaan käsin. APO:t tarjoavat omalla opetusfilosofiallaan opiskelijalle mahdollisuuden tutkia itseään. Tämä itsetutkiskelu on hedelmällisintä toisten kanssa. Seuraavassa sitaatissa opiskelija kiteyttää hyvin omakohtaistumiseen liittyvän itseohjautuvuuden:

”Sä ite valitset sieltä, sä ite vastaat siitä, että opitko sä, kukaan ei kontrolloi sitä. Sä teet tän niinku ittees varten niin mä luulen, että se on ainakin mulla se, mikä tähän on koututtanu niin syvälle, että vihdoinkin mä vastaan näistä opinnoistani vaan ihan ittelleni. Ja se, että mulla on ollu se vapaus ollu kasata tästä vuodesta aika pitkälti semmonen, mitä mä itte oon kokenu ittelleni tärkeeksi ja tarpeelliseksi.” (H1)

Edeltävä sitaatti osoittaa, miten opiskelija itse oppii APO:jen aikana oivaltamaan ja reflektoimaan omaa kehittymistään ja omia oppimiskokemuksiaan. Vastuu ja vapaus kulkevat rinnakkain ja herättävät sisäisen motivaation oppia itselle merkittäviä asioita. Ulkopuolisen kontrollin puuttuminen on myös osaltaan saanut oivaltamaan vastuun oppimisesta olevan omassa käsissä.

6.4.2 Etäajan yksitoikkoiset kokemukset opettamisesta ja säröistä

Opiskelun aikana suoritetaan opetusharjoittelua ja kerätään kokemuksia erilaisista tavoista ja menetelmistä opettaa. Nämä säröt ohjaavat opiskelijoita arvioimaan ja reflektoimaan kokemaansa. Korona-ajan APO:ssa opintojen linkittäminen opetusharjoitteluun, työhön ja särökokemuksiin muodostui erilaiseksi kuin aikana ennen pandemiaa. Pääosin etänä toteutuneista säröistä oli vaikea muodostaa monipuolista näköalaa opetusmaailmaan. Opiskelijat toivatkin esiin runsaasti pettymystään etäharjoitteluihin ja särökokemusten hankkimiseen:

”Säröt oli ehkä se, mikä tökki. Koska niitä piti tosi paljon tehdä etänä ja se oli jotenkin, se ei tuntunut hedelmälliseltä monestikaan, että meni johonkin luennolle seuraamaan ja siellä vain istui sitten, tai kotonansa istui ja katsoi, niin se tuntui välillä vähän jotenkin semmoiselta lannistavalta. Ja no. Opetusharjoittelun tein kanssa täysin etänä. Tai ne ohjaukseni. Ja se tuntui tavallaan vähän valjulta, mutta tavallaan tehokkaalta ja sellaiselta, että hyvin voitiin siihen asiaan keskittyä. Mutta ehkä sellaista aika kliinistä toimintaa monessa mielessä.” (H2)

”Sit tavallaan mä koen, että opetusharjoittelut ois ollu tosi kiva päästä tekemään ihan niin kun liveinä, että mullakin oli kaikki etänä. Tietysti se tuo tietynlaista osaamista ja tietynlaista kokemusta, mutta sitten mä olisin kaivannu sitä, että ois päässy ihan liveinäkin tekemään. Ja tota se tietenkään ei oo näitten opintojen vika, mutta vaan tän tilanteen niinku yleisesti, että sinänsä niinku harmittaa tää tilanne.” (H8)

Osa opiskelijoista pystyi toteuttamaan pienen osan säröistä tai opetusharjoittelun lähitoteutuksena. Nämä lähitoteutuksen kokemukset nousivat poikkeuksetta positiivisina kokemuksina esiin. Korona-aika oli nostanut ihmisten lähikohtaamisen merkityksen uudelle tasolle:

”Se on jääny mulle jotenkin niin eläväks se kokemus, että se oli. Varmaan jotenkin, ku se oli niin poikkeuksellista muutenkin tänä aikana, että ei päässy. Ja sitten mä oonkin ihan oikeessa koulussa, ihan oikeitten opiskelijoitten ja opettajien kanssa ja sit siellä on vielä ihan uutta asiaa ja muuta että.” (H3)

”Säröt on ollut tänä koronatilanteen takia todella haastavia. Että itekin hiukan petyin siihen, että kun ei oman työnkään puolesta ollut mahdollista sitten ihan hirveesti ees yrittää päästä muualle vierailemaan, ettei tuo sit sinne omalle työpaikallensa mitään tartuntaa. Mutta taas oma työ oli toisaalta semmonen, mikä mahdollisti sen, että mulla on ollut kuitenkin niitä lähikontakteja ja monia erilaisia tilanteita missä, kun niitä on tarkasteltu myös tän oppimisen ja Säröilyn kannalta niin niistä on sitten niitä hyvin löytänyt.” (H1)

Vaikka etäajan harjoitteluiden ja säröjen koettiin olevan valjuja ja yksitoikkoisia, löysivät opiskelijat usein myös toisen näkökulman asiaan. Etäopetuskokemus nähtiin arvokkaana ja etäsäröt olivat parhaimmillaan mielenkiintoisia ja luovutusta käyttämällä helposti hankittavissa:

”Mä voisin vaikka jatkaa kans noista säröistä, että musta tuntuu, että niitä sai toisaalta ehkä monipuolisimmin tehtyä, mutta toisaalta sit niinkun yksitoikkosemmin. Että tota tietyllä tapaa kaikki, kun oli niinkun etänä niin sillä tapaa pysty tavallaan, mistä tahansa noukkimaan niitä. Mutta sitten taas toisaalta se just ehkä tai sitten ne oli kaikki aika saman tyyppisiä jotenkin ja tavallaan niissä sitten näky paljon sitä sellasta ehkä hakuilua just niinkun tälläsen yhtäkkisen etäopetuksen kanssa.” (H8)

”Musta tää on ollut niinkun mainio näkökulma myöskin siihen niinkun tässä APO:jen tavallaan tuplaroolissa, että kattoo myöskin, että miten sitä osallistua verkko-opetukseen, just sitä, että miltä se vaikka tuntuu, kun heitetään niinkun äkkiä semmoseen breakout-roomiin missä ei tunne ketään ja sit siinä pitäis ruveta niinkun jakamaan. Niin eihän se niinkun helppoo ole. Et se tavallaan tarjoaa myös näkökulman siihen, miten me niinkun omaa työtämme mahdollisesti sit tehdään.” H4

Pääasiassa keväällä 2021 opiskelijoilta kerätyt haastattelut antavat ymmärtää, että särökokemukset eivät palvelleet erityisen hyvin opintojen omakohtaistumisen periaatetta, vaan niiden hankkiminen oli pitkälti suoritusten haalimista. Monet haastatelluista nostivat kuitenkin esiin ainutlaatuisen kokemuksen APO:jen verkkototeutukseen osallistumisesta ja sen antamista näkökulmista.

6.4.3 Kokemuksia etäluennoista

Luento-osuudet edustavat perinteisesti opetuksen mallia, jossa opiskelija on vastaanottaja ja luennoitsija tiedon välittäjä. APO:ssa perinteisiä luentoja on pyritty muuttamaan oppimistapahtumaksi, jossa opiskelijat voivat itse toimia tiedon tuottajina ja prosessoijina. Etätoteutuksessa omakohtaistumista edistäviä ryhmäkeskusteluja järjestettiin Zoom-alustan breakout room-työkalun avulla. Opiskelijoiden kokemukset luennoista olivat vaihtelevia. Vierailevat luennoijat erilaisine toteutuksineen toimivat särö-kokemuksina opiskelijoille.

”Että keskiviikon luento-osuuksissa huomaa sen, että ne luennot, jotka oli varmaan ihan vaan suoraan vaihdettu etänä verkkoon, kun samanlaisena kun ne olis pidetty siellä luen-

tosalin edessä, niin ne oli ehkä niitä raskaimpia. Että ne mitkä oli ihan selkeesti suunniteltu taas pidettäväksi täällä etänä ja tauotettu ja laitettu näitä breakout-rooms:seja ja muuta niin ne oli itelle paljon kevyempiä ja mielekkäämpiä seurata.” (H1)

”Osittain oli pettymys se, että tavallaan monet luennoitsijat toteutti ikään kuin tällasta apojen hengen vastaista pedagogiikkaa tietyllä tavalla, että se oli hyvin luentomaista ja tietyillä luento-osa-alueilla ei todellakaan lähtenyt siitä mitä me osataan, mitä me ajatellaan, vaan tuntuu että pikemminkin meidän olis pitänyt jo tietää ne asiat.” (H5)

Luennot itsessään herättivät sekä positiivisia että negatiivisia mielipiteitä opiskelijoissa. Eniten kritiikkiä annettiin ryhmäkeskusteluille Zoom-alustalla. Etätoteutuksessa break out- pienryhmiin siirtymiset olivat yllättäviä ja ne aiheuttivat jopa jännitystä opiskelijoissa. Ryhmätyöskentelyaika oli lyhyt ja aikaa meni teknisten asioiden säätämiseen ja tutustumiseen. Toisilleen tuntemattomien opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat aiheuttivat myös ryhmätyössä haasteita. Pääsääntöisesti ryhmätyöskentely ei näyttänyt rakentavan hedelmällisiä keskusteluja eri aiheista, mutta toisaalta oppia ihmisten kohtaamisesta verkossa kertyi:

”Joo, no mulla on kans semmonen kokemus jostain semmosesta ns. random ryhmästä, missä oli itselle entuudestaan tuntemattomia, kun tuntuu sit ehkä, että niinku siinä ensimmäiseksi itse sai niinku uudelleen opettaa ehkä sen käsitellyn asian tai tiivistää. Kun siinä välttämättä kaikilla ei oo aina se ympäristö, että mistä käsin siihen osallistuu niin sit saatto olla silleen niinku tosi niinku jotenki, että ihmiset ei ihan ollu kartalla, että mitä tässä nyt puhuttiinkaan ja miten se liittyy tähän kysymykseen. Ja sit tietysti tosi paljon vaikuttaa se taustakin, että niinku millä tulee siihen, että miten paljon on sitä tavallaan esiyymmärrystä siihen asiaan. Et ku oli niitä...” (H6)

”Niin siihen vois ehkä vielä lisätä, että varsinkin niissä, jos on annettu sellanen tehtävä, että jotenkin toivottais, että mentäis tosi syvälle niinku niihin ajatuksiin. Niin sit ehkä se, että ois sillai tuttu, turvallinen porukka, niin sit siinä ehkä niinku pääsis myös oikeesti käymään sitä keskusteluu paljon laajemmin ja silleen syvällisemmin, kun sitten jos mennään ihan uuteen ryhmään ja aika on joku 10 minuuttia. Niin sit se aika menee aika lailla vaan siihen, että no ketäs kaikkii täällä onkaan ja millasen roolin kukakin ottaa siinä ryhmässä ja sit se jää aika pintapuoliseksi se keskustelu.” (H4)

Luennoilla muodostetuissa keskusteluryhmissä vuorovaikutus ja kohtaamiset jäivät pääosin pinnallisiksi eikä niitä koettu merkittäviksi oppimisen kannalta. Tutussa ja turvallisessa ryhmässä keskustelut tuntuivat hedelmällisemmiltä. Luentojen nopeat siirtymät ja lyhytkestoisuus eivät niin ikään tukeneet syvällisiä keskusteluja, joiden koettiin tukevan oppimista ja yhteistä ajattelua.

6.4.4 Itsereflektio omakohtaistumisen ytimessä

Etätoteutus haastoi APO:jen omakohtaistumisen toteutumista, mutta tarjosi myös aivan uudenlaisen näkökulman oppimiseen, opetuksen järjestämiseen sekä

vuorovaikutukseen. Opiskelijoiden kokemuksista käy ilmi, että poikkeuksellinen toteutus on herättänyt huomaamaan asioita yleisesti itsestä, opetustyöstä, omasta oppimisesta sekä vuorovaikutuksesta verkossa.

”Että tässä on niinku erilaisia työskentelymuotoja, erilaisia ryhmiä, sitä teoriaa ja sit toisaalta ennen kaikkea mä oon ajatellu, että se on niinku antanu sen mahdollisuuden tutkia sitä omaa työtä ja tota se on ollu musta kamalan tärkeä tässä. Ja tota ja tosiaan mä mietin just tota aikaa myöskin, kun se reflektio ja se oman työn tutkiminen ja omakohtaistuminen vaatii aikaa, että onks tää niinku, mut kyllä mä ajattelen, että tää on aika hyvin suhtautanu myös mulle tän oman työni niinku oheen.”(H4)

”Mut sit jotenkin tuntu vaan loppuun kohde sekin, että sekin niinkun muuttu sillä lailla, et oli niinkun toisaalta ihan kivakin päästä juttelee eri ihmisten kanssa. Kyllähän tää semmonen kasvumatka on ollu kaiken kaikkiaan noitten kaikkien juttujen kanssa. Että kyllä jotenkin tuntuu, että ei oo ollenkaan se ihminen, joka silloin lähti, silloin syksyllä. Paljon on tapahtunut asioita, että. Ja hyviä asioita nimenomaan just näitten kaikkien kautta että.”(H3)

”No varmaan mulle ainakin semmonen merkitys, että on niinku oikeesti joutunu tai saanu niinku ajatella koko opettamista niinkun uudella tavalla. Semmonen niinku omien ennakkokäsitysten niinkun uudelleen arviointi jotenki. Et siinä mielessä semmonen, niin joo. Se on kai ollu merkityksellistä” (H3)

Haastatteluissa parhaina keskusteluareenoina ja samalla itsereflektion paikkoina nousevat esille omat oppimisryhmät ja lukupiirit. Pitkäaikaiset ja pienet ryhmät onnistuvat synnyttämään turvallisen ilmapiirin, jossa on helppo peilata itseään ja ajatuksiaan muihin. Lukupiireissä tuetaan opiskelijan omakohtaistumista välttämällä kontrollointia ja kilpailua. Opiskelijat ovatkin hämmästyneet vapauden tuomasta motivaatiosta:

”Joo kyl niinkun tosi paljon hyvää ja tosi paljon on semmosta, että jotenkin mä tässä keväällä aloin niinkun oikeen miettimäänkin sitä, että mitä näissä on tehty siten, että mä haluan vapaaehtoisesti iltamyöhällä lukee, vaikka niitä kirjoja. Ja että niinkun sen rankan viikon jälkeen jaksaa edelleen sen oppimispäiväkirjan vääntää ja vähän niinkun, oikeen mietin, että mikä se mekanismi siellä taustalla on, että mikä saa mut tekemään tän.”(H1)

Haastateltavien kokemuksista voi lukea opiskelijoiden hämmästyä siitä miten oma ajattelu on muuttunut, ja ennakkoluulot ovat osoittautuneet vääriksi. Monissa kommentteissa kerrotaan itsevarmuuden lisääntymisestä ja rohkeudesta käyttää verkkoteknologiaa jatkossa.

6.5 Tulosten yhteenvetoa

Aineiston neljä keskeistä kattoteemaa linkittyvät toisiinsa eri tavoin. Opintojen alussa hämmennystä aiheutti erilaisen oppimiskokemusten lisäksi myös pandemia-ajan epätietoisuus sekä APO:lle poikkeuksellinen etätoteutus. Syksyn 2020 hämmennys hälveni opintojen edetessä, ja keväällä aineiston keräämisen aikaan opiskelijaryhmät osasivat jo sanoittaa kokemuksiaan ja oivalluksiaan etätoteutuksesta.

Opiskeluajan erilaiset kokemukset oppimisesta, dialogisuudesta verkossa, itseohjautuvuudesta, motivaatiosta ja siihen vaikuttavista tekijöistä saivat opiskelijat prosessoimaan tapahtumia. Aineiston perusteella opiskelijoilla oli herännyt sekä oivalluksia oppimisen omakohtaistumisesta että hämmennystä, koska opintojakson prosessoiminen oli vielä kesken.

Tärkeitä oivalluksia, omakohtaistumista ja yhteisöllisyyttä yhdistävä ilmiö oli voimaantumisen kokemus. Oman opintoryhmän merkitys opiskelijan kokemusten peilinä ja itsetuntemuksen vahvistajana koettiin suurena. Turvalliset, pienet ja pysyvät yhteisöt, kuten oma oppimisryhmä ja lukupiirit tukivat oppimisen omakohtaistumista.

Opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen muodostui etätoteutuksen ja pandemiatilanteen vuoksi erilaiseksi kuin normaaliolosuhteissa. Etätoteutus palveli ulkopaikkakuntalaisia ja työssäkäyviä opiskelijoita mahdollistamalla joustavan osallistumisen. Hyvinvointia ja käytännön tilanteista oppimista heikensivät pandemia-ajan rajoitukset, kun taas oppimisryhmä vähensi yksinäisyyttä ja tarjosi yhteisöllisyyttä rajoitusten aikana.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää millaisia, kokemuksia Jyväskylän yliopiston aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen (APO) opiskelijoilla oli Covid-19 pandemian aikana 2020–2021 järjestetystä etätoteutuksesta. APO-kokonaisuus pohjautuu moniulotteiselle toiminnan, kokemuksen ja reflektion teoreettiselle pohjalle, jossa dialogisuus ja aikuisen oppijan omat kokemukset ovat merkittävässä roolissa (Laine & Malinen, 2009). Opintokokonaisuus on tunnettu yhteisöllisyydestä ja intensiivisistä lähikohtaamisistaan, joten etäopetukseen siirtyminen syksyllä 2020 herätti niin opiskelijoissa kuin opetuksen järjestäjissä epävarmuuden ja hämmennyksen tunteita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Analysoituamme laajan ryhmähaastatteluaineiston käyttäen tulkinnallista fenomenologista analyysia (IPA) pystyimme nimeämään neljä kattoteemaa opiskelijoiden kokemuksista. Kattoteemat voitiin jaotella seuraavasti: 1) Hämmennyksestä oivallukseen, 2.) Opiskelu ja muu elämä, 3) Yhteisöllisyys etänä, 4.) Oma kohtaistuminen. Ennakkoluulot APO:jen etätoteutusta kohtaan näkyivät tuloksissa vahvasti.

Suurimpana läpi aineiston kulkevana punaisena lankana voitiin nähdä monipuolinen särökokemus ja vanhojen toimintatapojen kyseenalaistaminen, jonka etätoteutus aiheutti opiskelijoissa. Tuloksista voitiin tulkita opiskelijoiden kokeneen merkittäviä verkkototeutukseen ja sen käyttöön sekä omaan oppimiseen liittyviä oivalluksia. Etätoteutukseen osallistuneet saivat seurata aitiopaikalta etäopetusta sekä opiskelijan että opettajan näkökulmasta.

Etätoteutuksen aiheuttama digiloikka ei jäänyt ainoaksi merkittäväksi seikaksi opinnoissa. Tuloksista käy ilmi opiskelijoiden kokemuksia, jotka nähtiin tärkeänä kokonaisvaltaisen itsetuntemuksen rakentamisessa. APO:ja kuvattiin voimaannuttavina sekä henkilökohtaisella että ammatillisen identiteetin raken-

tumisen tasolla. Malinen ja Piirainen (2023) ovat artikkelissaan käsitelleet andragogiikan periaatteita kuuluisien kasvatusteoreetikkojen, Grundtvigin, Knowlesin, Lindemanin ja Savićevićin kirjoitusten pohjalta. Heidän mukaansa aikuinen oppija kykenee heräämään omien kokemustensa kriittiseen tarkasteluun ja pystyy laajentamaan näkökulmaansa sekä ottamaan vastuun omasta kehittämisestään. Tämä aikuisen oppijan herääminen näkyi myös tutkimuksemme tuloksissa voimaantumisen ja oman oppimisen tiedostamisen kokemuksina. Voimaantumisen ja siihen liittyvän itseohjautuvuuden osa opiskelijoista koki myös hämmentävänä uutena kokemuksena. Tutkimuksen tulosten perusteella vapaus valita omaa oppimista ja kiinnostusta vastaavia aiheita sekä reflektoida ajatuksia turvallisessa pienryhmässä lisäsivät motivaatiota APO:jen etätoteutuksessa. Myös Maunulan ym. (2023) tutkimuksen tuloksissa oli nähtävissä, että vapaus vaikuttaa omaan opiskeluun, metodeihin ja opiskeltaviin aiheisiin lisäksi opiskelijoiden motivaatioita. Tutkimuksemme tulokset osoittavat APO:n toimintaperiaatteiden - oppimisen omakohtaistumisen, tutkivan asenteen kasvun ja oppimisen dialogisissa suhteissa - toteutuneen myös etätoteutuksessa. Siitosen (1999) tarkasteleman voimaantumisteorian mukaan dialogisuus liittyy läheisesti voimaantumisen ilmiöön. Hänen mukaansa henkilön voimaantumisen toteutuminen edellyttää hyväksyvän, arvostavan ja toiveikkuutta ylläpitävän ilmapiirin olemassaoloa. Oppijan vapaus, itsearvostus ja vastuullisuus kehittyvät voimaantumisen myötä (Siitonen, 1999).

Vaikka omakohtaistuminen ja myönteiset oppimiskokemukset sävyttivätkin pääosin tutkimustuloksia, koettiin myös epävarmuutta herättävää tyytymättömyyttä opiskelutapoja kohtaan. Osa opiskelijoista kaipasi perinteistä opetusta, jossa opettaja välittää tietoa teoriaan pohjautuvista malleista ja ammentaa valmista tutkittua tietoa opiskelijoiden käyttöön. APO:jen toimintaperiaatteet pohjautuvat kokemuksellisen oppimisen filosofiaan, jossa ensisijalla on aikuisen oppijan oma elämäkokemus ja oppiminen dialogissa toisten kanssa sekä luottamus aikuisen oppijan omaan potentiaaliin (Mezirow, 1991; Knowles ym., 2005; Dewey, 1997; Laine & Malinen, 2009). Aikuisen oppijan oman potentiaalın käyt-

töönottaminen vaatii erilaisilta opiskelijoilta eri asioita. Toiset heräävät käyttämään omaa potentiaaliaan nopeammin, ja toiset vaativat enemmän harjoitusta ja ohjausta tässä tavoitteessa. APO:jen pohjalla onkin pyrkimys ohjata opiskelijoita löytämään itsestään autonomiseen toimintaan pyrkivä aikuispedagogi, joka tarkastelee omaa asiantuntijuuttaan ja ympäröivää yhteiskuntaa tarpeen mukaan sopeutuen tai kyseenalaistaen (Laine & Malinen, 2009).

Andragogiikan ja APO:jen filosofian yksi tärkeä kulmakivi on dialogisuus, oppiminen omista kokemuksista sekä yksin että yhdessä toisten kanssa reflektoiden (Laine & Malinen, 2009). Andragogista vuorovaikutuksen tilaa onkin kuvattu ”aikuisuuden ilmapiiriksi”, jossa oppimisympäristön merkitys etenkin psyykkisen turvallisuuden näkökulmasta on merkittävä (Knowles, 1990). Tutkimustuloksemme osoittavat APO:jen yhteisöllisyyden sekä oppimisympäristön turvallisuuden toteutuneen pääosin myös etätoteutuksen pienissä ja pitkäkestoisissa oppimisryhmissä. Ennakkoluuloista poiketen oma etätoteutuksen oppimisryhmä koettiin jopa yllättävän tärkeänä ja intensiivisenä. Pitkäkestoinen, koko APO-vuoden kestänyt opintoryhmä koettiin läheiseksi ja turvalliseksi yhteisen ajattelun ja reflektoinnin kotipesäksi. Merkittävät oivallukset, mielipiteiden ilmaisut ja itsetutkiskelut koettiin pääsääntöisesti näissä pienissä ryhmissä. Turvallisina ja kannustavina koettiin myös lukupiirit, jotka niin ikään toimivat koko APO-vuoden ajan. Tuloksista voidaan nähdä, miten aineiston pienet, ja pitkäkestoiset ryhmät koettiin turvalliseksi ja merkitykselliseksi oppimisen ja itsetunnon rakentamisen näkökulmasta, kun taas suuremmat ryhmät jäivät etäisiksi. Pienten oppimisryhmien on koettu tukevan oppimista, sitoutumista ja hyvinvointia myös Maunulan ym. (2023) korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia etäopiskelusta käsittelevässä tutkimuksessa. Davis ym. (2023) ja Korhonen ym. (2023) ovat omilla tutkimuksissaan havainneet selvästi enemmän opiskelijoiden negatiivisia kokemuksia etäopetuksesta. Heidän tutkimuksissaan näkyvät opiskelijoiden motivaation puute ja kuormittuminen. Korhosen ym. (2023) tutkimuksessa sitoutumista ja hyvinvointia laskevana tekijänä nähtiin mm. opiskelijoiden vuorovaikutuksen puute.

Vaikka oppimisryhmät toimivat lähes poikkeuksetta opiskelijan itseohjautuvuutta ja reflektio-osaamista tukevin, turvallisina oppimisympäristöinä on tuloksista kuitenkin tulkittavissa myös kokemus ryhmistä, joissa vuorovaikutus ei tukenut ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta parhaalla tavalla. Ryhmän ilmapiirin muodostumiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten ryhmän koko, kesto, tapaamiskerrat, jäsenten erilaiset persoonat ja kokemukset sekä ryhmän ohjaaja. Korhosen ym. (2023) tutkimuksessa opiskelijat kokivat, etteivät saaneet vertaistukea opinnoissaan, koska opiskelijoiden välinen vuorovaikutus puuttui. Myöskään yhteisöllistä oppimista ei syntynyt, koska opiskelijat eivät keskustelleet toistensa kanssa.

Tutkimuksemme tuloksissa ryhmän ohjaaja miellettiin opiskelijoiden kokemuksissa pääsääntöisesti ”yhtenä meistä” tai ryhmän vuorovaikutuksen turvallisuuden varmistajana. Ohjaajan läsnäolo saattoi myös jossakin tapauksessa rajata keskustelua liikaa. Nuutinen (2018) on omassa ammatillisen opettajan koulutusta koskevassa tutkimuksessaan nostanut opettajan roolin tärkeälle sijalle. Hänen mukaansa opettajankouluttajan rooli raamittaa opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua koko opintojen ajan. APO:ssa sen sijaan ohjaajan rooli on herättää kysymyksiä ja viedä opiskelijan omaa oppimista eteenpäin ottamatta perinteistä opettajan roolia (Laine & Malinen, 2009). Tutkielmamme tuloksista voidaan päätellä APO:jen etätoteutuksessa ohjaajien roolin olleen kysymyksiä herättelevä ja ajatuksia kuunteleva. Ohjaajat antoivat tilaa opiskelijoiden omalle ajattelulle. Tämä ohjaajan rooli herätti myös vastustusta, sillä valmiita ajatusmalleja ei tarjottu ja oppimisen omakohtaistuminen tuli oivaltaa dialogisuuden kautta sekä omaa toimintaa reflektoiden että toisten kanssa pohtien.

APO:jen etätoteutuksen massaluennoilla nopeasti muodostetut keskusteluryhmät koettiin lähes poikkeuksetta pinnallisiksi ja ahdistaviksikin. Nopeasti muodostetut, väliaikaiset ryhmät eivät tukeneet yhteistä dialogia. Siitonen (1999) korostaa toisten henkilöiden merkitystä henkilön voimaantumisosiossa. Voimaantuminen kehittyy turvallisessa ja avoimessa ilmapiirissä, edistää sitoutumista ja hyvinvointia. Teemaryhmien koko ja tarkoitus palvelivat vaihtelevasti

opiskelijoiden oppimista. Pääsääntöisesti voitiin nähdä sekä luentojen että teemaryhmien toimineet paremmin, mikäli sisältö oli suunniteltu verkko-opetuksen tarkoitukseen. Yhteisöllisyyden ja oppimisryhmien vaikutusta oppimiseen opettajaopinnoissa ovat tutkineet myös Kukkonen (2014) ja Nuutinen (2018). Nuutinen (2018) toteaa opiskelijan reflektio-osaamisen kehittyvän opintoryhmätyöskentelyssä. Lisäksi omien tunteiden ja ajatusten peilaaminen toisten kautta antaa taitoja tulevaan vaativaan ihmissuhdetyöhön (Nuutinen, 2018).

Opintojen suorittaminen osittain tai kokonaan verkossa on nykyisin yleistä. Verkko-opetus on kehittynyt huomasti ja uusia menetelmiä suunnitellaan jatkuvasti. Tässä tutkimuksessa etätoteutus ei kuitenkaan ollut vaihtoehto, vaan pandemiatilanteen sanelema pakko. Vallitseva tilanne näkyi myös tutkimuksemme tuloksissa monin tavoin. Kaikki elivät epätietoisuudessa tulevaisuuden suhteen, ja yksinäisyys sekä turhautuminenkin välittyivät tutkimuksen tuloksista.

Tämän tutkielman tavoite oli selvittää opiskelijoiden kokemuksia APO:n etätoteutuksesta Covid-19-pandemian aikana. Tuloksista voidaan päätellä andragogiseen oppimisteoriaan pohjautuvien opintojen toimineen hyvin myös etänä. Opintojakson aikana koetut haasteet johtuivat pääosin pandemia-ajan rajoituksista, jotka vaikeuttivat monipuolisten harjoittelu- ja särökokemusten hankkimista. APO:n etätoteutuksesta riippumaton oppimiskäsitys ja sen pohjalta syntyneet toimintarakenteet herättivät tunteita ärsyyntymisestä voimaantumiseen. Omannäköiseksi opettajaksi kasvaminen etenee jokaisella yksilöllä omassa tahdissaan. Etätoteutuksesta johtuneet teknologiset vuorovaikutuksen haasteet olivat väliaikaisia ja toimivat hyvinä oppimiskokemuksina. Verkkovuorovaikutus koettiin monin osin lähivuorovaikutuksesta poikkeavana mutta silti toimivana.

Tutkielman kattoteemoista voidaan löytää yhtymäkohtia Malisen ja Piiraisen (2023) esittelemiin andragogiikan peruseriaatteisiin, joissa elämäkokemus, keskinäinen vuorovaikutus ja vallan jakautuminen korostuivat. Hämmennyksestä oivallukseen sekä omakohtaistumisen kattoteemat käsittävät opiskelijoiden kasvamisen itseohjautuvuuteen ja oivalluksen siitä, miten opittavan omakohtaistuminen vaikuttaa motivaatioon. Itseohjautuva oppiminen ei ole vain yksilön

oma kasvuprosessi, vaan se voidaan nähdä sosiokulttuurisena ilmiönä (Lemmetty, 2020). Hämmennys ja oivallus tapahtuvatkin sekä opiskelijan oman reflektion että ryhmässä tapahtuvan keskustelun kautta. Prosessi etenee yksilöllisessä tahdissa usein jo opintojakson aikana mutta myös opintojen jälkeen. Andragogiikan keskinäisen vuorovaikutuksen periaate tulee esiin yhteisöllisyyden opinnoissa -kattoteemassa. Erityisesti oman opintoryhmän merkitys ja yhteinen dialogi koettiin etätoteutuksessa merkitykselliseksi. Heterogeenisten oppimisyhmien ansiosta voitiin tarkastella ilmiöitä erilaista näkökulmista käsin. Ryhmän merkityksen opettajaksi opiskelevalle on todennut myös Nuutinen (2018) omassa väitöskirjassaan. Ryhmän tuki auttaa opiskelijaa tiedostamaan omat havaintonsa, toimintonsa ja ammatillisen kasvunsa vaiheet (Nuutinen, 2018). Siitonen (1999) painottaa myös ryhmän turvallisuuden ja avoimuuden merkitystä opettajien voimaantumisen kannalta. Etäopiskeluun sitoutumisen on nähty olevan haastavaa perinteisten lähikontaktien ja luokkahuonetyöskentelyn puuttuessa (Nevgi & Rouvinen, 2005; Keränen & Penttinen, 2007).

Tämän tutkielman tuloksissa etätoteutuksen ja pandemia-ajan vaikutus näkyy opiskelun ja muun elämän yhteensovittamista käsittelevässä teemassa. Monelle etätoteutus oli tärkeä mahdollisuus kodin ulkopuoliseen vuorovaikutukseen koronatoimenpiteiden aikana. Etätoteutus myös madalsi ulkopaikkakuntalaisten ja työssäkäyvien kynnystä osallistua opetukseen, ja monet opiskelijat saivatkin merkittävää taloudellista hyötyä opiskeluun liittyvien siirtymien jäätyä pois. Etäopetus voi tarjota taloudellisia hyötyjä sekä opiskelijalle että opetuksen järjestäjille sekä mahdollistaa monipuolisen opetusmateriaalin ja välineiden käytön (Keränen & Penttinen, 2007; Creanor ja Trinder, 2010; Nevgi & Rouvinen, 2005). Työn ja opiskelun yhteensovittaminen oli etätoteutuksessa helpompaa ja useita eri tehtäviä tuli hoidettua samanaikaisesti. Tämä multitaskaukseksi kutsuttu ilmiö omalta osaltaan vauhditti tekemistä, mutta myös kuormitti opiskelijoita. Vaikka multitaskausta yleisesti ottaen pidetään vaativana, aivotutkijat Minna Huotilainen ja Katri Saarikivi (2018) eivät kuitenkaan näe useiden tehtävien päällekkäisyyttä välttämättä haitallisena tai liiallisen kuormittavana. Tärkeimpänä asiana tutkijat nostavat esiin muut aivo- ja mielenterveyttä edistävät

tekijät, kuten liikunnan ja palautumisen tehtävien lomassa (Huotilainen & Saarikivi, 2018).

Andragogiikalle ominainen opettajan rooli oli nähtävissä myös APO:jen etätoteutuksessa. Oppimisryhmien ohjaajat nähtiin ”yhtenä meistä” johdattelemassa keskustelua ja varmistamassa ryhmän turvallista ilmapiiriä. Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että APO:jen etätoteutuksessa ohjaajat eivät käyttäneet perinteisestä opetuksesta tunnettua valtaa asettaa tavoitteita tai arvioida opiskelijoita (Malinen & Piirainen, 2023; Laine & Malinen, 2009). APO:jen etätoteutuksessa opiskelijoilla oli valta, vastuu ja vapaus kehittyä omannäköiseen opettajuuteen yksin ja ryhmässä toimiessaan.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Hyvään tutkimusetiikkaan kuuluu tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun ei ole yksiselitteisiä ohjeita, mutta kyse on totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Heidän mukaansa käsitteitä ja vastauksia niihin määrittelevät erilaiset näkemykset totuuden luonteesta, joita määrittävät erilaiset totuusteoriat. Koska ei ole yhtä oikeaa tapaa tarkastella tutkimuksen luotettavuutta, olemme päättäneet tässä tutkimuksessa tarkastella sitä Tuomen ja Sarajärven (2002) ehdottaman jaon mukaan: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumukset tutkijana, aineistonkeruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi. On kuitenkin syytä ottaa huomioon, että tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena eikä vain eri osioiden avulla, ja näiden osioiden on oltava suhteessa toisiinsa sekä johdonmukaisia (Tuomi & Sarajärvi, 2002).

Tutkimuksen kohde ja tarkoitus. Tutkimuksemme kohteena olivat vuonna 2020–2001 toteutetut APO:t. Opinnot toteutettiin täysin etäopetuksena, koska valtakunnalliset rajoitukset sulkivat koulut. APO:ja ei ollut koskaan aikaisemmin toteutettu etäopetuksena, joten halusimme tutkia, mitä opiskelijat opin-

noista ajattelivat, ja mitkä asiat opinnoissa nousevat opiskelijoille merkitykselliseksi. APO:t kiinnostivat meitä myös ilmiönä, koska toinen tutkijoista oli käynyt ne lähiopetuksena, ja toinen tutkija oli käynyt ammattikorkeakoulun vastaavat opinnot.

Omat sitoumukset tutkijana. Koska molemmilla tutkijoilla oli aiempaa kokemusta opettajan pedagogisista opinnoista, ja olimme kuulleet muilta opiskelijoilta paljon positiivista palautetta APO:sta, niin meitä kiinnosti erilaisissa olosuhteissa toteutetut opinnot ja ne olivat mielestämme erittäin mielenkiintoinen ilmiö, jota tutkia. Mielestämme aihetta oli myös tärkeää tutkia siksi, että koronapandemian jälkeen etäopetus on yleistynyt, ja on varauduttava tulevaisuudessa samantapisiin pandemioihin sekä siihen, että joudutaan kokonaisvaltaiseen etäopetukseen. Tutkimuksen avulla opettajat voivat mahdollisesti saada vinkkejä tulevaan opetukseen. Perinteisesti lähiopetuksena järjestetyt APO:t painottavat ryhmätyöskentelyä ja dialogia toimintarakenteissaan. Ennako-oletuksemme oli, että etätoteutuksessa nämä toimintamuodot eivät toimisi yhtä hyvin. Aineiston perusteella kuitenkin huomasimme hyvin pian, että ryhmätyöskentely on onnistunut hyvin ja se sai opiskelijoilta paljon positiivisia merkityksiä. APO:lle ominainen dialoginen keskustelukulttuuri oli niin ikään säilynyt myös etätoteutuksessa.

Aineistonkeruu. Tämän tutkimuksen aineisto oli ennalta kerätty ja se toteutettiin fokusryhmähaastatteluina. Ryhmähaastattelu menetelmänä on saanut sekä kritiikkiä että puolustuspuheenvuoroja riippuen, mistä näkökulmasta tätä aineiston hankkimisen tapaa katsotaan. Puusa (2020) tuo esiin yksilön sosiaalisen paineen tuottaa ryhmässä yleisesti hyväsytyjä tai haastattelijan toiminnallaan tukevia vastauksia. Toisaalta hän näkee ryhmän sosiaalisen vuorovaikutuksen erityispiirteinä, joka kuvastaa tutkittua ilmiötä, ja ryhmähaastattelussa on mahdollista saada osallistujat keskustelemaan asioista, jotka saattaisivat jäädä itsensänselvyytenä yksilökeskustelun ulkopuolelle (Puusa & Juuti, 2011). Haastattelijat eivät esittäneet tarkentavia kysymyksiä tai käyttäneet muita viestintätärkeitä, joilla olisi voinut osoittaa tietynlaisen teeman esiintulon toista teemaa tär-

keämmäksi. Puusan (2020) mukaan osallistujat voivat tulkita juuri edellä mainittuja haastattelijan ja muiden ryhmän jäsenten eleitä sekä puheita. Nämä ryhmähaastattelun luotettavuutta ehdollistavat tekijät on hyvä tiedostaa tutkimusta arvioitaessa (Puusa, 2020). Tämän pro gradu -tutkielman tekijät eivät ole olleet mukana aineiston kerääjinä, vaan me olemme käsitelleet haastattelutilanteessa tallennettuja videoita sekä videoiden pohjalta valmiiksi litteroitua aineistoa. Tämä lisää tutkimuksemme luotettavuutta, sillä tarkastelemme aineistoa ulkoapäin eritavoin kuin sen kerääjät.

Tutkimuksen tiedonantajat. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja osa opiskelijoista jättäytyikin siitä pois. Haastatteluihin osallistui yhteensä 39 henkilöä. Koska kaikki opiskelijat eivät osallistuneet haastatteluihin, aineisto ei ole täysin kattava, eikä kuvaa kaikkien opiskelijoiden kokemuksia APO:sta, mikä vähentää tutkimuksemme luotettavuutta.

Tutkija-tiedonantaja-suhde. Tämän pro gradu -tutkielman tekijöillä ei ole minkäänlaista suhdetta tiedonantajiin, koska aineisto on kerätty ennakkoon. Tiedonantajat eivät ole kuulleet muiden ryhmien haastatteluista tai nähneet niiden litteraatteja, joten muiden ryhmien keskustelu ei ole muuttaneet heidän vastauksiaan. Aineiston kerääjät toimivat myös haastateltuja opiskelijoita ohjaavina opettajina, joten tämä kaksoisrooli on hyvä tiedostaa aineiston luotettavuutta tarkastellessa. Toisaalta opiskelijoiden on ollut helppo kertoa kokemuksistaan tutuille opettajille, mutta toisaalta opettajien tuttuus on saattanut vähentää negatiivisten kommenttien tai kehitysideoiden määrää. Puusa (2020) toteaa haastattelun olevan keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta, tutkijan esiyttäytymisen vaikuttaessa siihen, millaista aineistoa hän kerää. Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäävät aineiston kerääjien ja tutkimuksen tekijöiden erilaiset esiyttäytymiset ilmiöstä.

Tämän tutkimusaineiston kerääjät täyttävät hyvin Kvalen (1996) haastattelijan laatukriteerit: 1. Haastattelijat tuntevat ilmiöön liittyvät haastattelun teemat, 2. Esittelevät haastattelun struktuurin ja tarkoituksen 3. Pitävät haastattelukysymykset selkeinä ja ymmärrettävinä 4. Haastattelijat ovat sensitiivisiä ja antavat

tilaa osallistujien äänelle (s. 148). Mäntyrannan ja Kailan (2008) mukaan haastattelijan henkilökohtaiset ominaisuudet, ammattitausta ja kokemukset voivat vaikuttaa paljon haastatteluiden onnistumiseen ja aineiston laatuun. Näitä tekijöitä silmällä pitäen voidaan ulkopuolisen haastattelijan käyttämistä suositella sekä tulosten laadun että eettisten seikkojen vuoksi.

Aineiston analyysi. Analyysi suoritettiin tulkitsevan fenomenologisen analyysin (IPA) avulla. IPA sopii hyvin tutkimukseen, jossa tarkastellaan ihmisten kokemuksia. Sitä voi myös soveltaa ryhmähaastatteluun. Ensin analysoimme aineistoa erikseen IPA:n mallin mukaisesti, jonka jälkeen yhdistimme alustavan analyysin tulokset ja muodostimme alateemat sekä niiden perusteella kattoteemat useiden keskusteluiden jälkeen. Pyrimme keskustelussa ottamaan huomioon useat näkökulmat ja järjestelimme teemoja uudestaan ennen lopullisiin teemoihin päätymistä. Alateemat perustuvat aineistosta poimimiimme opiskelijoiden kokemuksiin. Kattoteemoissa olemme yhdistäneet alateemoja isommiksi kokonaisuuksiksi. Tuloksemme pohjautuvat siis täysin opiskelijoiden kokemuksiin ja aineistosta esiin tuleviin ilmiöihin. Kuitenkin IPA jättää tutkijalle varaa tulkitaan, mikä on hyvä ottaa huomioon tutkielman luotettavuutta tarkastellessa.

Tässä tutkielmassa tiedostamme kahden tutkijan esiymmärryksen ja ennako-olettamusten vaikutuksen tulkintaan. Tutkimuksen toinen tekijä on suorittanut APO:t, jotka toteutettiin osin etänä ja osin lähiopetuksena ja tutkimuksen toinen tekijä on opiskellut ammattikorkeakoulun vastaavat ammatillisen opettajan pedagogiset opinnot. Tehdessämme analyysiä ja raportoidessamme tuloksia olemme kiinnittäneet huomiota siihen, että tarkkailemme omien ennakkoluulojemme ja -odotuksiemme tai taustojen pyrkimystä vaikuttaa aineiston tulkintaan. Tässä haasteessa kahden erilaisen esiymmärryksen omaavan tutkijan yhteistyö on ollut hyödyllistä ja aineistolähtöistä analyysia tukevaa.

Huolimatta siitä, että olemme alkuvaiheessa pitäneet analyysimme erillään, olemme kuitenkin keskustelleet IPA:sta ja sen työvaiheista pitääksemme analyysin rakenteen mahdollisimman tarkasti samanlaisena. Analyysin edetessä olemme palanneet myös useampaan kertaan varmistamaan IPA:n rakennetta. Tutkijoina koimme haastavana pysytellä kärsivällisesti yhdessä haastattelussa

kerrallaan. Analyysin tarkan ohjenuoran avulla pystyimme aina helposti korjaamaan kurssia.

Tutkimuksen luotettavuus. Olemme noudattaneet läpi tutkimuksen eettistä ohjeistoa ja toimineet sen mukaisesti. Olemme toimineet kunniallisesti ja rehellisesti. Tuloksemme perustuvat täysin aineistoon, niihin ei ole lisätty mitään eikä niistä ole jätetty mitään pois.

Tutkimuksen raportointi. Raporttimme on koottu tiedekunnan ohjeiden mukaan mitään pois jättämättä. Pidämme tutkimuksen raportointia luotettavana, koska olemme noudattaneet tieteellisen tutkielman ohjeita tarkasti. Olemme kuvanneet tutkielman toteutuksen eri vaiheita ja työnjakoa tarkasti ja huolellisesti. Tuloksia olemme esitelleet kattavasti ja perustellen niitä aineistosihteilla. Olemme pyrkineet käyttämään sitaatteja tasapuolisesti eri haastatteluista. Tutkimuksemme on läpinäkyvä sitä lukevalle, ja tutkimusta sekä sen luotettavuutta pitäisi pystyä arvioimaan raporttimme perusteella.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

APO:n verkkototeutus oli ensimmäinen laatuaan Jyväskylän yliopistossa. Korona-aika oli poikkeuksellinen ja kokemuksena uusi. Kaikki opintoihin tavalla tai toisella osallistuneet olivat uuden edessä. Etätoteutuksen jälkeen kerätystä aineistosta voidaan löytää kokemuksia sekä uudentlaisesta oppimiskokemuksesta että korona-ajan epävarmuudesta ja eristyneisyydestä. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden haastatteluista voi kuulla hämmennystä, ja osalla opintojakson prosessointi on vielä kesken. Jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista selvittää millaisia merkityksiä opiskelijat antavat etätoteutuksen kokemuksille myöhemmin, esimerkiksi vuoden kuluttua opintojakson päättymisestä.

Tämän tutkimuksen perusteella verkossa on mahdollista luoda arvostava ja turvallinen omakohtaistumista tukeva oppimisympäristö. Dialoginen ja psyykkisesti turvallinen oppimisympäristö muodostui tässä opintokokonaisuudessa etenkin pienissä alle kymmenen hengen ryhmissä. Tärkeänä ryhmän tur-

vallisuutta lisäävänä tekijänä nähtiin myös mahdollisuus kokoontua säännöllisesti ja pitkäkestoisesti. Ryhmytyminen onnistui hyvin opintojen verkkovälitteisessä ryhmässä. Tulosten valossa voidaan sanoa turvallisen, pienen oppimisryhmän lisäävän osallistujassa parhaimmillaan voimaantumisen kokemuksia, jotka ovat yhteydessä vahvemman identiteetin rakentumiseen, motivaatioon ja itseohjautuvuuteen. Jatkossa olisi hyödyllistä tutkia tarkemmin niitä tekijöitä, jotka pienryhmytyöskentelyssä synnyttävät voimaantumista.

LÄHTEET

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1993). Jack Mezirow - kriittisen teorian kehittäjä. *Aikuiskasvatus* 3/1993 , 12–16. <https://doi.org/10.33336/aik.96899>
- Alasuutari, P., & Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.). Vastapaino.
- Allardt, E. (2002). Tiedeyhteisö ja vallankäyttö. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R., Pelkonen & J. Pietarinen (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat* (s. 299–315). Gaudeamus.
- Arvaja, M., & Malinen, A. (2013). Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta. Teoksessa J. Hakala, K. Kiviniemi & J.T. Hakala (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuiskasvatuksen haasteiden äärellä* (s.59–72). Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Creanor, L., & Trinder, K. (2010). Managing Study and Life With Technology. Teoksessa R. Sharpe, H. Beetham & S. d. Freitas (toim.), *Rethinking learning for a digital age: How learners are shaping their own experiences* (s. 43–55). Routledge.
- Davis, T. E. K., Sokaň, A. E., & Mannan, A. (2023). Understanding the Impact of COVID-19 on Students in Institutions of Higher Education. *Higher Education Studies*, 13(2), 20–27. <https://doi.org/10.5539/hes.v13n2p20>
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Free Press.
- Freitas, S. d., & Conole, G. (2010). The Influence of Pervasive and Integrative Tools. Teoksessa R. Sharpe, H. Beetham & S. d. Freitas (toim.), *Rethinking learning for a digital age: How learners are shaping their own experiences* (s. 15–30). Routledge.
- Halme, P. (2018). *Merkitykselliset oppimiskokemukset ja tunteet aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201812115045>
- Huotilainen, M., & Saarikivi, K. (2018). *Aivot työssä*. Kustannusosakeyhtiö Otava.

- Hänninen, M. (2016). *APO-ohjaajien kokemuksia dialogisuudesta ohjauksessa* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201606133055>
- Jääskelä, P. Klemola, U., & Valleala, U. M. (2013). Interaktiivisuudella sydämen paloa oppimiseen ja opetukseen : yliopisto-opetuksen kehittämisen tuloksia. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M. Lerkkanen, A. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. (s. 21–31). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Knowles, M. S. (1990). *The adult learner: A neglected species* (4. painos). Gulf.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. III, & Swanson, R. A. (2005). *Adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. III, & Swanson, R. A. (2012). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7. painos). Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Koli, H. (2008). *Verkko-ohjauksen käsikirja*. Finn Lectura.
- Korhonen, V., Pesonen, H., Ketonen, E., Hangelin, S., Inkinen, M., & Toom, A. (2023). *Korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin haasteet pandemia-ajan etäopiskelussa*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202310038620>
- Keränen, V., & Penttinen, J. (2007). *Verkko-oppimateriaalin tuottajan opas*. WSOYpro : Docendo.
- Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014) *Opettajaidentiteetinrakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa*. Ammattikasvatuksen aikakausikirja. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus. 16. (2), 28–47.
- Laine, T., & Malinen, A. (2009). *Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Kansanvalistusseura.

- Lemmetty, S. (2020). Itseohjautuvan työssä oppimisen ihanuus ja ongelmallisuus : kohti sosiokulttuurista näkökulmaa. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 328–332. <https://doi.org/10.33336/aik.100538>
- Lemmetty, S., Hämäläinen, K., & Collin, K. (2022). Työ andragogisena oppimisympäristönä: Oletuksia aikuisesta oppijasta teknologiayrityksessä ja poliisiorganisaatiossa. Teoksessa K. Collin, S. Lemmetty, K. Vähäsantanen, P. Rikala, M. Jaakkola & T. Antikainen (toim.) *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s.124–155). Jyväskylän yliopisto.
- Lindeman, E. C. (2013). *The meaning of adult education* (uudistettu painos).
- Loeng, S. 2018. *Various ways of understanding the concept of andragogy* . Cogent education . 5:1, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643>
- Malinen, A. (2000). *Towards the essence of adult experiential learning : a reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Malinen, A., & Piirainen, A. (2023). Towards The Essence of Andragogy – a Hermeneutical reading of Grundtvig, Knowles, Lindeman and Savićević. *Studies in Adult Education and Learning* 29(2), 19–37. <https://doi.org/10.4312/as/14421>
- Maunula, M., Maunumäki, M., Marôco, J., & Harju-Luukkainen, H. (2023). Developing Students Well-Being and Engagement in Higher Education during COVID-19 : A Case Study of Web-Based Learning in Finland. *Sustainability*, 15(4), Artikkelin 3838. <https://doi.org/10.3390/su15043838>
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice* (1. painos.). Jossey-Bass.
- Merriam, S.B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in Adulthood*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mäntyranta, T., & Kaila, M. (2008) Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 2008;124(13), 1507–1513 <https://www.duodecimlehti.fi/duo97349>

- Nevgi, A., & Heikkilä, M. (2005). Yliopistollinen verkko-opetus. Teoksessa A. Nevgi, E. Löfström & A. Evälä (toim.), *Laadukkaasti verkossa: Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet* (s. 19–31). Helsingin yliopisto.
- Nevgi, A., & Rouvinen, M. (2005). Verkko-opetuksen edut ja haitat opettajien ja opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa A. Nevgi, E. Löfström & A. Evälä (toim.), *Laadukkaasti verkossa: Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet* (s. 81–93). Helsingin yliopisto.
- Nicosia, L. M. (2013). *Educators online: Preparing today's teachers for tomorrow's digital literacies*. Peter Lang.
- Nuutinen, U. (2018). *Ammatillisen kasvun polku: Opettajuuden ontologinen rakentuminen yhteisöllisessä ryhmäprosessissa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (16.3.2020). *Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi*. <https://okm.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>
- Opintopolku. (ei pvm.). *Valintaperusteet - Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot*. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/hakukohde/1.2.246.562.20.00000000000000000047415/valintaperuste>
- Pietarinen, J. (2002). Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat* (s. 58–69). Gaudeamus.
- Pietarinen, J., & Launis, V. (2002). Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat* (s. 42–57). Gaudeamus.
- Piirainen, A., & Skaniakos, T. (2014) Pienryhmäohjaajien vertaisryhmä andragogisessa koulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 2/2014, 107–118. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94086/52764>
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet . Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.

- Puusa, A., Juuti, P., Siltala, M., & Vehkaperä, M. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa. A. Puusa, P. Juuti, M. Siltala & M. Vehkaperä (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan.* (s- 73–87) JTO.
- Ruoppa, L. (2023). "Se oli oikeesti tosi ihana yllätys siinä vaiheessa, kun huomas, että onkin oma oppimisryhmä siinä": APO-opiskelijoiden kokemuksia oppimisryhmästä etätoteutuksessa. [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202306193958>
- Savićević, D. M. (1986). Elinikäinen kasvatus ja itseohjattu opiskelu. *Aikuiskasvatus*, 6(1), 4–10. <https://doi.org/10.33336/aik.96424>
- Seale, J., & Bishop, N. (2010). Listening With a Different Ear. Teoksessa R. Sharpe, H. Beetham & S. d. Freitas (toim.), *Rethinking learning for a digital age: How learners are shaping their own experiences* (s. 128–141). Routledge.
- Siitonen, J. (1999) *Voimaantumisteorian hahmottelua*. [Väitöskirja. Oulun yliopisto].
- Smith J. A., Flower, P., & Larkin, M. (2009) *Interpretative Phenomenological analysis: Theory, method and research*. Lontoo. SAGE.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2022). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research* (2. painos). SAGE Publications Ltd.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. (2020). *Toimintasuunnitelma hybridistrategian mukaisten suositusten ja rajoitusten toteuttamiseen Covid 19-epidemian ensimmäisen vaiheen jälleken*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-7176-9>
- Su, Y-H. (2011). The constitution of agency in developing lifelong learning ability: the 'being' mode. *Higher Education* 62, 399–412. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9395-6>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tökkäri, V. (2018) Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen

& A.I. Virtanen (toim). *Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö.* (s.74–76) Lapland University Press.

Varjokorpi, K. M. (1995). Jack Mezirowin oppimisenäkemyksen soveltamisesta suomalaiseseen aikuiskoulutukseen. *Aikuiskasvatus*, 15(1), 36–41.

<https://doi.org/10.33336/aik.92305>

Vuorikoski, M., & Kiilakoski, T. (2005). Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa

T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus?:*

Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus (s. 309–334).

Vastapaino.

Väisänen, H. (2017). *Aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneet*

työelämässä [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-

julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201706062706>

LIITTEET

Liite 1.

Pedagogisten opintojen etätoteutus (APO)

Haastattelukysymykset

Tämä lukuvuosi on toteutunut kokonaan etäopetuksena.

1. Millainen kokemus tämä APO-vuosi on sinulle ollut? (kierroskysymys yksilöille)
2. APOssa on erilaisia työmuotoja. Miten ne ovat toimineet etäopetuksena?
 - keskiviikon luento-osuudet
 - lukupiirit
 - valinnaiset teemaryhmät
 - oppimisryhmät
 - säröt
 - opetusharjoittelu
 - HOPS- ja arviointikeskustelut (lista chattiin!)
3. Miten Zoom on toiminut oppimisen ja opetuksen ympäristönä?
4. Miten olette kokeneet ryhmien työskentelyn? Millaisia ryhmässä oleminen ja ryhmäprosessi ovat olleet etänä? Mikä oli erilaista verrattuna lähiryhmäprosesseihin?
5. Millainen merkitys APO:n etätoteutuksella on ollut sinulle? (kierroskysymys)
6. Miten APO:n etätoteutus on sopinut elämäntilanteeseenne? (kierroskysymys)
7. Jos teillä olisi mahdollisuus toteuttaa nämä opinnot haluamallanne tavalla, millaiset opinnot olisivat?
8. Haluaisitteko vielä lisätä jotain?