

**Opiskelijana korona-ajan etätoteutuksessa aikuiskoulut-  
tajan pedagogisissa opinnoissa didaktisen kolmion näkö-  
kulmasta**

Iina Rouhunkoski

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

## TIIVISTELMÄ

**Rouhunkoski, Iina. 2024. Opiskelijana korona-ajan etätoteutuksessa aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa didaktisen kolmion näkökulmasta. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 90 sivua.**

Tämän aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen (APO) korona-ajan etätoteutusta didaktinen kolmio viitekehyksenä. Tutkimuksessa käytin laajennettua didaktista kolmiota, joka koostuu opiskelijasta, opettajasta, pedagogisesta suhteesta, sisällöstä sekä didaktisesta suhteesta.

Tutkimuksen aineisto on kerätty vuonna 2021 touko-kesäkuussa etäyhteydellä Zoom-verkkokokouspalvelun kautta fokusryhmähaastatteluin. Haastatteluihin osallistui kahdeksan aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen opiskelijoista muodostunutta oppimisryhmää. Analysoin näistä neljä teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimustulokset osoittavat, että APOjen didaktinen kolmio koostuu kuudesta pääluokasta. Erityisesti korostuu opiskelijoiden rooli etätoteutuksessa. Opiskelijat toimivat opinnoissa kaksoisroolissa niin opiskelijoina kuin opettajina. Opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet painottavat vertaisoppimisen merkitystä. Opettajien roolit luennoitsijoina ja ohjaajina ovat yhteneväiset APOjen toimintaperiaatteiden ja aikaisempien korona-ajasta tehtyjen tutkimusten kanssa. Mentori tuki oppimisen reflektointia vuorovaikutuksessa. Sisällöllisesti opiskelijat toivat esille pohdintaa teoriasta ja kattavasta opetussisällöstä. Didaktisessa suhteessa painottui opiskelijoiden motivaatio ja opettajan tietoisuus opiskelijoiden sisältöosaamisesta. Tutkimuksen edetessä täydentäväksi pääluokaksi tuli opetustapa, jossa korostui etätoteutuksen toimivuus, mutta koronan tuomat haasteet.

Asiasanat: didaktinen kolmio, korona-ajan etätoteutus, aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 DIDAKTIikka JA AIKUISKOULUTTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT</b> .....	<b>8</b>
2.1 Miksi opetetaan – aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen arvotavoitteet ja toimintaperiaatteet .....	9
2.2 Didaktinen kolmio – kuka, kenelle ja mitä opetetaan .....	12
2.3 Miten opetetaan – oppimisen ja opiskelun kokemuksellisuus .....	18
2.4 Missä opetetaan – oppimisympäristönä verkkoalustat.....	23
2.5 Aikaisempia tutkimuksia didaktisesta kolmiosta sekä etäopetuksesta	24
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>30</b>
3.1 Tutkimustehtävä .....	30
3.2 Tutkimuskonteksti .....	31
3.3 Tutkittavat ja aineiston keruu .....	32
3.4 Aineiston analyysi.....	33
3.5 Eettiset ratkaisut.....	37
<b>4 TULOKSET</b> .....	<b>39</b>
4.1 Kenelle opetetaan – opiskelija .....	39
4.2 Kuka opettaa – opettaja.....	47
4.3 Pedagoginen suhde – opettajan ja opiskelijan välillä .....	50
4.4 Mitä opetetaan – sisältö.....	53
4.5 Didaktinen suhde – oppimisen mahdollistajana.....	57
4.6 Opetustavat – menetelminä ja lähestymistapoina .....	59

<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>77</b>
	5.1 Tulosten tarkastelu .....	77
	5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi .....	87
	5.3 Mitä olisi hyvä tutkia jatkossa? .....	89
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>91</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>96</b>

# 1 JOHDANTO

Vuoden 2019 lopulla lähti leviämään maailmanlaajuisesti COVID-19 pandemia, jonka suomalaiset tuntevat paremmin käsitteellä korona. Korona toi mukanaan sen, että maailmanlaajuisesti tutkimuskohteeksi valikoitui etäopetus ja sen merkitys niin opettajien kuin opiskelijoiden näkökulmasta. Aikaisempia tutkimuksia etäajan opetuksesta on tehty eri tieteenaloilla, mutta juuri tämänkaltaisen opintokokonaisuuden tutkimuksia, joita nyt tutkin, on tehty vähemmän. Tämän takia on tärkeä tutkia aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja, sillä etätoteutus sekä korona ovat tuoneet eroavaisuutta aikaisempien vuosien toteutustapaan. Nimittäin aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot on aikaisemmin järjestetty täysin lähiopeutuksena.

Vuodesta 2001 alkaen Jyväskylän yliopistossa on ollut mahdollista opiskella aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen opintokokonaisuus (Laine & Malinen, 2009). Näillä opinnoilla tarkoitetaan yliopistojen tutkinnoista annetun asetuksen (A 794/ 2004) 19 §:n tarkoittamia opettajan pedagogisia opintoja (Valtionneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista, 2004). Ne sisältävät kasvatustieteellisiä opintoja, joissa näkyy didaktinen painotus (Valtionneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista, 2004). Koulutukseen kuulu myös harjoittelu, jota toteutetaan jossain itse valitsemassa koululaitoksessa (Valtionneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista, 2004).

Koulutus on laajuudeltaan 60 opintopistettä ja koulutuksesta saa opettajakelpoisuuden pedagogisten opintojen osalta (Valtionneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista, 2004). Opintoja ennen on pitänyt suorittaa kasvatustieteen perusopinnot, laajuudeltaan 25 opintopistettä (Jyväskylän yliopisto, ei pvm.). Tämän jälkeen voi hakeutua aikuiskouluttajan pedagogisiin aineopintoihin, jotka ovat laajuudeltaan 35 opintopistettä ja kestävät yhden lukuvuoden (Jyväskylän yliopisto, ei pvm.). Koulutus on ensisijaisesti suunnattu vapaan sivistystyön ja

aikuiskoulutuksen parissa työskenteleville, mutta yliopistossa opiskelevien opiskelijoiden sekä yliopiston opetus- ja tutkimushenkilökunnan on myös mahdollista hakeutua näihin opintoihin (Laine & Malinen, 2009, s. 7). Käytän tässä tutkielmassa näistä aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista myös lyhennettä APO.

Jyrhämä ja kollegat (2016, s. 17) tuovat kirjassaan esille, että opetus tapahtuu aina tietyssä yhteiskunnallisessa kontekstissa. Tämä kuvastaa hyvin tämän gradun aiheen yhteiskunnallista ajankohtaa ja miksi aineisto on alun alkaen kerätty. Vuoden 2020 maaliskuussa eri maat pyrkivät hidastamaan koronaviruksen leviämistä muun muassa matkustuskielloilla ja koulujen sulkemisilla (Giannini & Grant Lewis, 2020). Erityisesti terveysviranomaiset eri puolilla maailmaa pitivät näitä koulujen sulkemisia tarpeellisina toimina estääkseen nopeasti leviävän viruksen aiheuttamia tartuntoja (Giannini & Grant Lewis, 2020).

Jyväskylän yliopistossa toimi koronajohtoryhmä (koronanyrkki), joka tarkasteli kulloinkin epidemiatilannetta alueelliset ja kansalliset rajoitukset huomioiden (Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, 2021). Vuonna 2020 opetus- ja kulttuuriministeriö (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020) linjasi korkeakouluille tartuntatautilain 58 §:n nojalla annettavaan päätökseen perustuen, että mikäli opetusta ei voida järjestää turvallisesti lähiopetuksena, voidaan opetuksen järjestäjän päätöksellä siirtyä poikkeuksellisiin opetusjärjestelyihin esimerkiksi etäopetukseen.

Linjausten johdosta monet koulut alkoivat tarjota verkko-opetusta, itse koulurakennuksien ollessa suljettuina (Giannini & Grant Lewis, 2020). Näin toimi myös Jyväskylän yliopisto muiden opintojen sekä aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen osalta lukuvuonna 2020–2021. Lopulta lukuvuoden 2020–2021 aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot suoritettiin kokonaan etätoteutuksena alun valintakokeista opintojen lähijaksoihin ja valmistujaisjuhlaan asti, sillä linjaukset etäopetuksesta ja kokoontumisrajoituksista kattoivat koko tämän ajanjakson (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020).

Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot kestävät yhdeksän kuukautta, ja niihin kuuluu kuukausittainen kolmen päivän lähijakso (Malinen & Laine, 2009,

s. 11). Aikaisemmin APOjen lähiopetusjaksot toteutettiin aina yliopistolla paikan päällä lähitoteutuksena. Nyt aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa oltiin uuden asian äärellä, sillä koronan vuoksi tuli siirtyä etäopetukseen. Tässä tilanteessa koen tärkeäksi palata perusasioihin, joista käsin opetusta tarkastellaan, eli didaktiikkaan, joka kuvaa opetus-oppimisprosessia (Peltonen, 1981). Tarkemmin didaktiikkaan perehtyessäni didaktisen kolmion näkökulma tuntui keskeisimmältä lähestymistavalta. Nimittäin didaktinen kolmio kuvaa opetuksen perusosia eli sisältöä, opettajaa ja oppilasta (Hellström, 2000, s. 39). Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa on erilaisia opettajia, opiskelijoita ja sisältöjä, joten tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on selvittää, millä tavoin ja miten ne tulevat esille opiskelijoille. Toteutin tämän tutkimuksen aineiston analyysin teoriaohjaavasti tätä didaktista kolmiota käyttäen. Didaktinen kolmio toimii viitekehyksenä, kun tutkin sitä, miten etätoteutus toimi tässä opintokokonaisuudessa niin sisältöjen kuin opettajien toiminnan kautta.

## 2 DIDAKTIikka JA AIKUISKOULUTTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT

Didaktiikka sanana on peräisin kreikan kielestä (*didascalía*), joka tarkoittaa opetusrunoja (Kansanen, 1990, s. 6). Käsitteenä didaktiikka on tullut suomen kieleen kuitenkin saksan kielestä (Hellström, 2000, s. 30). Saksassa käsite on liitetty osaksi kasvatustieteen osa-alueita (Kansanen, 1990, s. 7). Didaktiikan tarkasteluun kuuluvat kaikki opetus ja opetuksessa sovitut yhteiset näkökulmat (Jyrhämä ym., 2016, s. 24).

Kansanen (1990, s. 123) määrittelee didaktiikan normatiiviseksi järjestelmäksi, joka ohjaa opetusprosessia. Hellströmin (2000, s. 31) mukaan didaktiikka antaa ajattelutavan, kielen, jolla puhutaan opetuksesta, mutta ei konkreettisia ohjeita. Sen avulla siis havainnoidaan hyvän opetuksen piirteitä (Jyrhämä ym., 2016). Yleisesti didaktiikasta käytetään nimitystä opetus-oppimisprosessi, jossa aktiivisina osallistujina ovat opettaja ja oppilas (Peltonen, 1981, s. 20).

Didaktiikalla on siis kaksi merkitystä: käytännöllinen oppi sekä tiede, joka tarkastelee opetusta (Hellström, 2000, s. 30). Didaktiikka kasvatustieteen osa-alueena tutkii opetuksen tavoitteita, menetelmiä, sisältöjä ja näiden välisiä suhteita (Leino & Leino, 1988, s. 53). Erityisesti tutkimuksen kohteena ovat opetuksen oikea-aikaisuus sekä kokemus hyvästä opetuksesta (Jyrhämä ym., 2016). Didaktiikan keskeisiä kysymyksiä ovat miksi opetetaan, kuka opettaa, mitä opetetaan, kenelle opetetaan, milloin ja missä opetetaan sekä miten opetetaan (Jyrhämä ym., 2016, s. 108). Näiden kysymysten pohjalta olen koonnut tämän teoriaosan, jossa rinnakkain käsittelen didaktiikkaa sekä aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja.



## 2.1 Miksi opetetaan – aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen arvotavoitteet ja toimintaperiaatteet

Tässä luvussa käsittelen didaktista kysymystä: miksi opetetaan eli mitkä ovat opetuksen arvotavoitteet. Didaktiikka ohjailee arvoratkaisuiden mukaan opetuksen tavoitteiden asettelussa sekä menettelytapaohjeissa, joista muodostuu pohja koulutuksen opetussuunnitelmalle (Kansanen, 1990, s. 123).

Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen arvotavoitteina ovat autonominen pedagogi sekä omannäköinen opettajuus (Malinen & Laine, 2009). Autonomisuudessa on kyse yksilön suhteesta toisiin ihmisiin, eli yksilön tulee tiedostaa oma asema suhteessa muiden elämäntilanteisiin (Malinen & Laine, 2009, s. 20).

Ensimmäinen arvotavoite aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa on autonominen pedagogi. Malisen ja Laineen (2009, s. 20) mukaan autonomisuudella on viisi (5) ulottuvuutta. Ensimmäisenä (1) on itsearviointi, jolla tarkoitetaan opintojen aikana omaehtoisen ajattelun harjaannuttamista (Malinen & Laine, 2009, s. 21). Toisena (2) eksistentiaalisuus, jonka mukaan opinnot pyrkivät selkiyttämään omaa asemaa sekä ääntä pedagogina (Malinen & Laine, 2009, s. 21). Kolmantena (3) on kontekstikriittisyys eli APOissa herätellään katsomaan pedagogisia toimintatapoja kriittisesti. Kontekstikriittisesti voidaan toimia esimerkiksi ottamalla etäisyyttä vallalla oleviin tapoihin ja arvioimaan niitä uudelleen (Malinen & Laine, 2009, s. 22). Neljäntenä (4) on eettisyys eli kyky toimia autonomisesti harkiten erilaisissa moraalisisissa tilanteissa (Malinen & Laine, 2009, s. 23). Viidentenä (5) on aito yhteisöllisyys, jossa punnitaan taitoa tukea toisia ilman oman itsensä unohtamista samalla (Malinen & Laine, 2009, s. 23–24).

Toinen keskeisimmistä arvotavoitteista on omannäköinen opettajuus. Tällä arvotavoitteella pyritään siihen, että opiskelijat löytäisivät omannäköisen tavan opettajuudelleen (Malinen & Laine, 2009), opettamiselle kun ei ole vain yhtä oikeaa mallia (Laine, 2009, s. 44). Yhteiskuntamme on muuttuva ja siihen myös aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa on kiinnitetty huomiota (Malinen & Laine, 2009). Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen tavoitteena on erityisesti jo ennalta omaksuttujen ja tuttujen pedagogisten toiminta- sekä ajattelutapojen muutos sekä uudelleenarviointi (Malinen & Laine, 2009). Valmiit kaavat ja mallit

eivät toimi epävarmuuden yhteiskunnassa, jossa tilanteiden ja erilaisten tapahtumien ennakointi on haasteellista (Malinen & Laine, 2009, s. 17). Opiskelijoiden aikuispedagogisia valmiuksia pyritään herättelemään tätä kohti ja antamaan toisenlaisia valmiuksia opintojen kautta (Malinen & Laine, 2009). Oppimisen omakohtaistumisen keskiössä on opettajuudelle löydetyt omat työtavat, jotka ovat yhteensopivia opiskelijan persoonan, arvojen ja maailmankuvan kanssa (Laine, 2009, s. 44). Näihin arvotavoitteisiin pyritään toimintaperiaatteiden kautta.

Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa on kolme toimintaperiaatetta. Näiden rakentumisen merkittävinä tekijöinä ovat olleet aikuisen oppimisen teorit sekä kasvatustilafilosofiset pohdinnat (Malinen & Laine, 2009). Opintokokonaisuuden toimintaperiaatteet ovat oppimisen omakohtaistuminen (1), tutkiva asenne (2) sekä dialogisuus (3) (Laine, 2009, s. 63). Oppimisen omakohtaistumisella (1) pyritään oman toiminnan uudelleenlaiseen tutkimiseen (Malinen & Laine, 2009, s. 21). Opetuksen keinoina opiskelijoiden omakohtaistumiselle on kontrollin vähentäminen sekä pyrkimys siihen, että opiskelijat eivät vain suorittaisi opintoja vaan heille tarjotaan suurempaa vastuunottoa omasta oppimisesta (Laine, 2009, s. 63). Oppimisen omakohtaistuminen tapahtuu käytännössä opiskelijan oman identiteetin, oman äänen löytämisen sekä omakohtaisen kasvun kautta (Malinen & Laine, 2009, s. 21). Omakohtaistumisessa ihminen kokee omien kokemustensa kautta jonkin asian tärkeäksi ja ottaa sen omakohtaisesti tarkasteluun (Laine, 2009).

Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa tämä ensimmäinen toimintaperiaate eli omakohtaistuminen näkyy erityisesti merkityksellisyyden kautta. Ohjaus opiskeltaviin asioihin tapahtuu yksilön oman merkityksellisyyden löytämisen kautta (Laine, 2009). Lisäksi opiskelijoilla kytkeytyy omakohtaisesti teoreettinen tieto omiin kokemuksiin lukupiirin, oppimisryhmien ja luennoilla käytyjen keskusteluiden kautta (Laine, 2009).

Toisena (2) toimintaperiaatteena oleva tutkiva asenne on tutkivuuden ymmärtämistä, epäsuoraa pedagogiikkaa sekä oman ajattelun kehittymistä (Laine, 2009, s. 63). Nämä taidot näkyvät ympärillä olevan maailman ymmärtämisenä, omien kokemusten ja tiedon jäsentämisenä sekä oman työtavan tiedostamisena

(Laine, 2009, s. 48). Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa tämä toinen toimintaperiaate näkyy erityisesti ohjaajan toiminnassa, kuten avoimien kysymysten esittämisenä opiskelijoille (Laine, 2009). Opiskelijoiden kirjoittamat oppimispäiväkirjat, videoidut opetustilanteet sekä lukupiirit tukevat tätä tutkivaa asennetta (Laine, 2009).

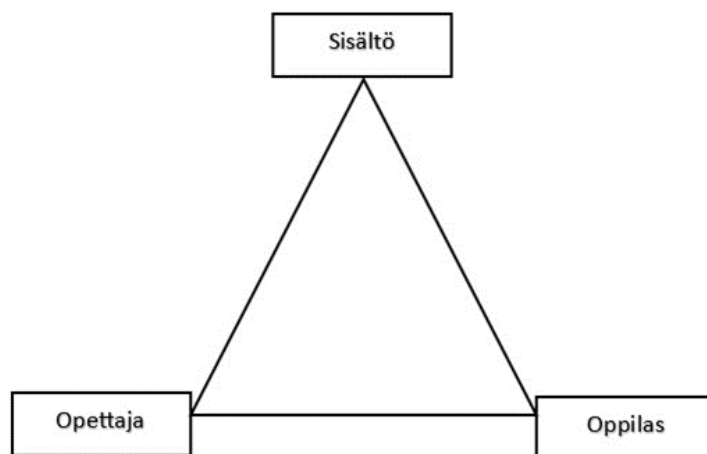
Kolmantena (3) on dialogisuuden toimintaperiaate. Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa pyritään vastavuoroiisiin vuorovaikutussuhteisiin, kysymisen ja kuuntelemisen kautta (Laine, 2009, s. 63). Erityisesti dialogisten suhteiden etuna on sen oppimista tukevat ulottuvuudet, jotka tapahtuvat läsnäolon, avoimuuden ja kuuntelemisen kautta (Laine, 2009, s. 57). Näissä opinnoissa tämä kolmas eli dialogisuuden toimintaperiaate korostuu erityisesti neljässä erilaisessa ryhmässä, joihin opiskelijat kuuluvat. Opiskelijat ovat osallisina omissa oppimisryhmissä sekä teemaryhmissä, joissa ovat ohjaajat mukana (Laine, 2009, s. 58). Lukupiireissä ovat osallisina vain opiskelijat (Laine, 2009, s. 58). Luentotaapaaminen on neljäs dialogisuuden mahdollistava tilanne, jonka keskiössä ovat läsnäolo, ryhmätehtävät sekä keskustelut luennoitsijan kanssa (Laine, 2009). Tarvemmin APOjen opetustavat esittelen luvussa 2.3.

## 2.2 Didaktinen kolmio – kuka, kenelle ja mitä opetetaan

Didaktisella kolmiolla (kuvio 1) tarkoitetaan opetuksen kolmea elementtiä, jonka on luonut Johann F. Herbart (Hellström, 2000, s. 39). Siitä käytetään nimitystä opetus-opiskelu-oppimismalli (Jyrhämä ym., 2016).

### Kuvio 1

*Johann F. Herbartin didaktisen kolmion kolme elementtiä (Kansanen & Meri, 1999)*



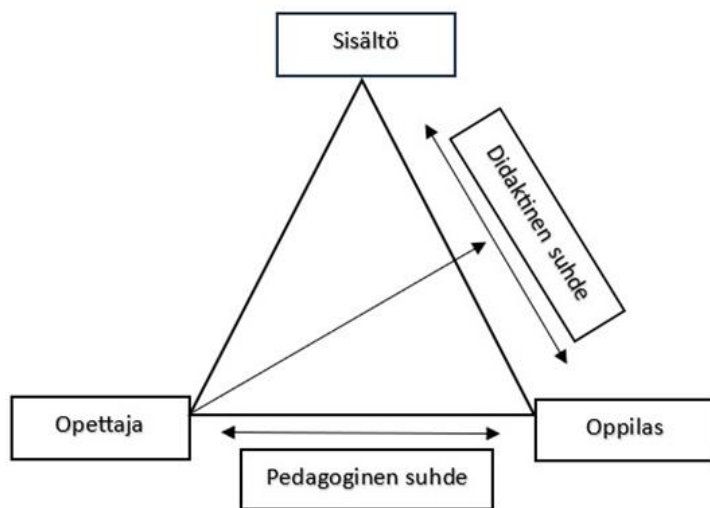
Siljanderin (2014, s. 56) mukaan Herbart (1806) määrittelee opetuksen ja kasvatuksen eroksi opittavan asian eli sisällön, jonka kautta pedagoginen vuorovaikutus rakentuu kasvattajan ja kasvatettavan välille. Näin ollen didaktinen kolmio pitää sisällään opettajan, oppilaan ja sisällön (Siljander, 2014, s. 56), jotka ovat opetuksen minimielementit (Hellström, 2000, s. 39). Hellströmin (2000, s. 39) mukaan mitään näistä elementeistä ei voida ottaa pois, jotta yhä voitaisiin puhua opetuksesta. Didaktisella kolmiolla on opetuksen tutkimuksen kirjallisuudessa havainnollistettu oppilaiden ja opettajan välistä toimintaa ja suhdetta (Kansanen, 2004, s. 70). Sisältö on näiden tekijöiden yhteisnimitys, sillä se sisältyy sekä oppijan oppimisprosessiin sekä opettajan opetustoimintaan (Siljander, 2014, s. 56). Opetustapahtuma on prosessi, jossa ollaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa näiden perustekijöiden kanssa (Kansanen, 2004, s. 37). Keskeisinä kysymyksinä didaktisessa kolmiossa on: kenelle opetetaan, kuka opettaa ja mitä opetetaan (Jyrhämä ym., 2016, s. 164).

Opetus-opiskelu-oppimismalli tähtää opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen (Kansanen, 2004). Näiden tavoitteiden saavuttamisen vaiheita on

pyrityt kuvaamaan tarkemmin laajennetulla didaktisella kolmiolla (kuvio 2). Lisäyksenä Herbartin didaktiseen kolmioon on tullut pedagoginen suhde sekä didaktinen suhde (Kansanen & Meri, 1999; Zierer, 2015).

## Kuvio 2

*Laajennettu didaktinen kolmio (Kansanen & Meri, 1999)*



Yksi keskeisimmistä käsitteistä didaktiikassa on oppilas, eli kenelle opetetaan (Hellström, 2000). Oppilas on opetuksen päähenkilö (Kansanen, 2004). Opetuksessa oppilas on toimija eli subjekti, ei pelkästään toiminnan kohde eli objekti (Hellström, 2000, s. 262). Oppilas tuo mukanaan opetustilanteisiin aiemmin oppimansa asiat sekä persoonalliset ominaisuudet (Jyrhämä ym., 2016, s. 139). Opetuksessa on tunnettava opiskelijan edellytykset oppia, jotta opetus voitaisiin järjestää tätä suosivalla tavalla (Kansanen, 2004, s. 34).

Kuka opettaa, eli opettajan tehtävänä on hallita tietty oppiaines, jonka asiantuntijana hän toimii (Kansanen, 2004, s. 62). Kun oppilaan toimintana on opiskelu ja oppiminen, on opettajan tehtävänä opettaminen ja ohjaaminen (Uusikylä & Atjonen, 2007). Opettaja on edistämässä ja ohjaamassa opiskelua, jonka suotuisa lopputulos on oppilaan oman toiminnan kautta tapahtuva oppiminen (Kansanen, 2004, s. 81).

Opettajalla on velvollisuus käsitellä opetussuunnitelmassa määritellyt asiat. Opetus ja ohjaustyötä tekevät kuitenkin erilaiset opettajat, ja jotta työtä teh-

täisiin tehokkaasti, on työtavoissa hyvä voida käyttää itselleen sopivia menetelmiä (Hellström, 2000, s. 47–48). Suomessa opettajalle on jätetty vapaus valita käyttämänsä opetusmenetelmät, jota kutsutaan didaktiseksi vapaudeksi (Hellström, 2000). Opettaja pystyy oikeutetusti käyttämään valtaansa oman opetuksen suunnittelussa niiden tarkoituksenmukaisten opetusratkaisujen mukaan, jotka kokevat kulloisessakin tilanteessa parhaaksi ja tarpeelliseksi (Jyrhämä ym., 2016, s. 114).

Esimerkkinä erilaisista opetusratkaisuista on suora ja epäsuora opettaminen. Peltonen (1981, s. 147) käyttää näistä käsitteitä opettaja ja oppilaskeskeiset opetusmuodot. Hänen mukaansa opettajakeskeisessä opetuksessa opettaja on se, joka kyselee oppilailta, joten opetus perustuu opettajan esityksiin. Oppilaskeskeisessä opetuksessa taas on yksilötyötä, ryhmätyötä ja oppilaiden esityksiä, joissa oppilaat pääsevät enemmän osallistumaan (Peltonen, 1981, s. 147).

Opettaja voi omalla toiminnallaan siis edesauttaa opetus-oppimisprosessia, jossa oppilaan toiminta otetaan optimaalisella tavalla huomioon (Peltonen, 1981). Tämä näkyy didaktisessa kolmiossa opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Opetuksessa tai opetustapahtumassa tapahtuu vastavuoroista toimintaa, jonka kaksi osapuolta ovat oppilas ja opettaja (Kansanen, 2004, s. 53). Didaktisessa kolmiossa tätä tapahtumaa kuvataan oppilaan ja opettajan välillä vallitsevana pedagogisena suhteena (Jyrhämä ym., 2016, s. 164). Pedagogisessa suhteessa aito kiinnostus ja välittäminen ovat keskeisessä asemassa (Jyrhämä ym., 2016, s. 164). Pakottamalla pedagogista suhdetta ei tapahdu, vaan kyse on inhimillisestä vuorovaikutuksesta (Kansanen, 2004, s. 77; Jyrhämä ym., 2016, s. 164).

Opetustapahtumassa tulee näin ollen huomioida opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen toteutuminen (Jyrhämä ym., 2016). Lähiopetuksessa opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus tapahtuu kasvokkain (Jyrhämä ym., 2016, s. 95). Opetustapahtumassa vuorovaikutus on laadultaan sekä yksilöllistä että kollektiivista eli opettaja kohtaa opiskelijoita yksilöllisesti sekä yhdessä ryhmänä (Jyrhämä ym., 2016, s. 95). Opetustapahtumassa opetuksen tavoitteet ja kulloisenkin tilanteen vuorovaikutus määrittelevät opetuksen toimintaa (Jyrhämä ym., 2016, s. 145).

Didaktisesta näkökulmasta opetuksen vuorovaikutukseen voidaan miettiä erilaisia keinoja opetusmuodoilla, työtavoilla sekä opetusmenetelmillä (Jyrhämä ym., 2016, s. 181). Yhä enemmän opetuksessa on kuitenkin huomioitava, että vuorovaikutus ei ole aina kasvokkaista, vaan voi olla epäsuoraa vuorovaikutusta kuten tietokoneella tapahtuvaa opiskelua (Uusikylä & Atjonen, 2007, s. 21).

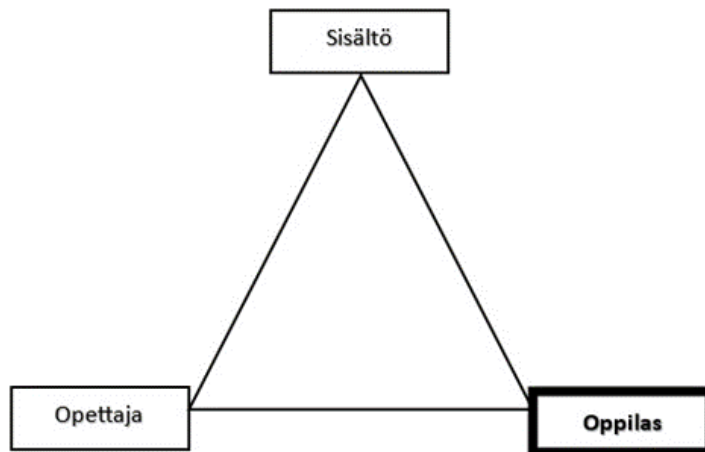
Hellström (2000, s. 39) on todennut, että opetusta ei ole ilman sisältöä. Sisältö kuvastaa kaikkea sitä, mitä opetussuunnitelmassa on laadittu ja sitä, miten opetuksen tavoitteet on määritetty (Kansanen, 2004, s. 29, 71). Koko opetustapahduma tähtää näiden laadittujen sisältöjen saavuttamiseen (Kansanen, 2004, s. 80).

Didaktisessa kolmiossa kuvataan opettajaa, oppilasta ja sisältöä. Pelkistetysti ajateltuna oppilas opiskelee opetussuunnitelman mukaiset sisällöt ja opettaja on auttamassa sisältöjen oppimisessa (Jyrhämä ym., 2016, s. 164). Tätä toimintaa kutsutaan didaktiseksi suhteeksi. Koska tässä suhteessa opettaja on säätelemässä oppilaan ja sisällön kohtaamista on kyseessä siis toisen asteen suhde (Hellström, 2000, s. 39). Tässä toisen asteen suhteessa eli didaktisessa suhteessa opiskelijalla ja opettajalla on kontakti toisiinsa opiskelun ja oppimisen kautta, jossa sisältö on keskiössä (Kansanen, 2004, s. 81). Didaktisen suhteen onnistumisen mahdollistaa opettajan ja oppilaan välillä vallitseva pedagoginen suhde (Hellström, 2000, s. 39). Kansanen (2004, s. 81) selittää asian seuraavanlaisesti: pedagogisessa suhteessa opettaja huomioi opetuksen tavoitteet ja ohjaa toimintaa. Opettajan suhde sisältöön on asiantuntijuuteen perustuva (Kansanen, 2004, s. 72). Hänellä on sisällöllistä asiantuntemusta, jota opiskelijoilla ei vielä ole (Kansanen, 2004, s. 73). Opiskelija taas opiskelee tässä suhteessa määriteltyä sisältöä, joka on hänen opiskelunsa kohteena (Kansanen, 2004, s. 72).

Seuraavaksi havainnollistan didaktisen kolmion kuviolla, mitä osa-aluetta käsittelen aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen osalta. Käsittelen ensin didaktista kysymystä: kenelle opetetaan. Didaktisessa kolmiossa tämä tarkoittaa oppilasta (kuvio 3).

### Kuvio 3

*Kenelle opetetaan – oppilas didaktisessa kolmiossa*



Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa opiskelijat tulevat hyvin erilaisista taustoista (Malinen & Laine, 2009, s. 11). Jyväskylän yliopiston (ei pvm.) verkkosivuilla kuvataan hakijavaatimuksia seuraavanlaisesti: opintoihin voivat hakea opiskelemaan Jyväskylän yliopiston henkilökunta sekä Jyväskylän yliopiston tutkinto-ohjelman opiskelijat, joiden pääaineena on kasvatustiede ja aikuiskasvatustiede tai perustutkinto-opiskelijat, joiden maisterintutkinnon pääaine on jokin muu kuin peruskoulussa tai lukiossa opetettava oppiaine.

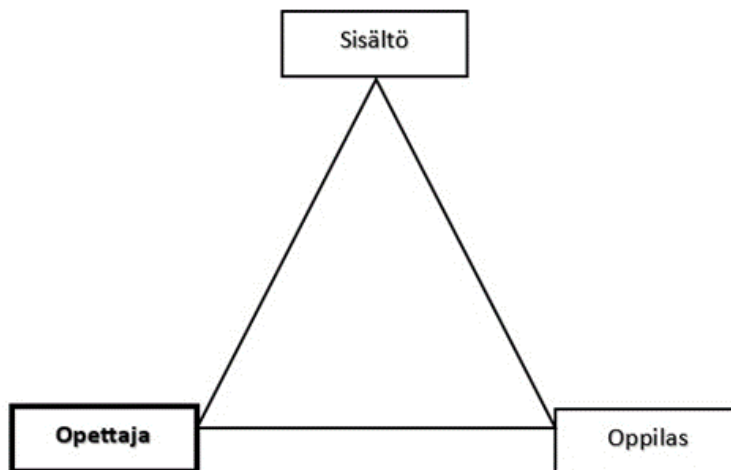
Näissä opinnoissa osalla opiskelijoista on jo kokemusta pedagogisesta työstä ja osalla taas ei, joka huomioidaan opetusta järjestettäessä (Malinen & Laine, 2009, s. 7, 11). Opiskelija pystyy näissä opinnoissa itse valitsemaan oman mielenkiinnon mukaan erilaisista vaihtoehdoista mieleisensä esimerkiksi teemaryhmistä, säröistä eli opetuksen havainnointipaikoista ja lukupiirin kirjallisuudesta.

Kuka opettaa, eli didaktisessa kolmiossa opettaja (kuvio 4). Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa ei ole vain yhtä yhteistä opettajaa opiskelijoilla, vaan on luennoitsijoita, teemaryhmän ohjaajia ja oppimisryhmän ohjaajia.



#### Kuvio 4

*Kuka opettaa - opettaja didaktisessa kolmioissa*

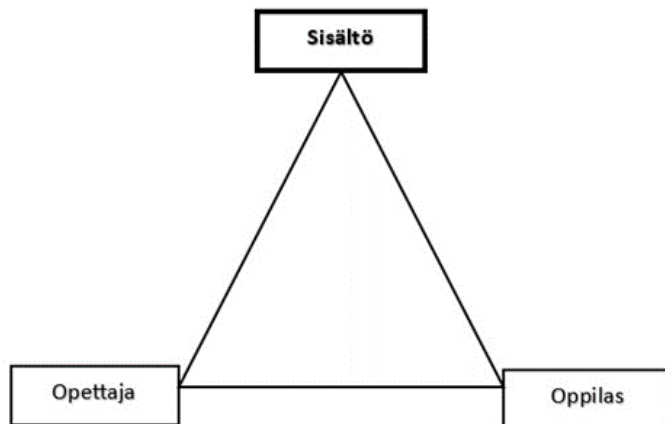


APOissa jokaisella oppimisryhmällä on oma ohjaaja. Nämä ohjaajat toimivat työssään sivutoimisesti (Malinen & Laine, 2009, s. 87). APOissa ohjaajan vastuu ja rooli on tuen ja tilan antaminen opiskelijoille, jotta heillä on mahdollisuus itse-tutkiskelulle, asioiden pohdinnoille ja kysyttelylle (Malinen & Laine, 2009, s. 29). Konkreettisesti ohjaajien tuki näyttäytyy koulutuksessa kuuntelemisena ja kysymysten tekemisenä (Malinen & Laine, 2009, s. 30). Opettajan velvollisuus on herättää opiskelijat uuden tiedon äärelle ja tuoda vieraitakin elementtejä esille (Laine, 2009, s. 127). Koulutuksessa ohjaajat pyrkivät myös itse olemaan autonomisia, asenteeltaan tutkivia, jotka toimivat tehtävissään dialogisesti (Malinen & Laine, 2009, s. 31). APOissa ohjaajien rooli on merkittävä oppimisen kannalta, minkä takia ohjaajien roolia on mietitty hyvin paljon (Malinen & Laine, 2009, s. 29). Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa ohjaajatkaan eivät voi kaikissa asioissa tehdä omia ratkaisuja (Malinen & Laine, 2009, s. 87). Koulutuksessa on noudatettava opetussuunnitelmaa, aikatauluja sekä muita yhdessä sovittuja sääntöjä ja rakenteita (Malinen & Laine, 2009, s. 87).

Mitä opetetaan, eli didaktisen kolmion sisältö (kuvio 5).

## Kuvio 5

*Mitä opetetaan - sisältö didaktisessa kolmiossa*



Koulutus tarjoaa opiskelijoille pedagogiikkaa ja opettamista koskevaa teoreettista tietoa, määräämättä kuitenkaan miten on toimittava erilaisissa tilanteissa tai kuinka ajatella asioista (Malinen & Laine, 2009).

Jyväskylän yliopiston (ei pvm.) nettisivuilla linjataan aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen sisällölliset teemat seuraavanlaisesti: Ensiksi lähdetään liikkeelle aikuiskoulutuksen teoreettisesta ja filosofisesta perustasta. Sitten siirrytään aikuisen oppimisen yksilöllisiin ja yhteisöllisiin ulottuvuuksiin sekä tarkastellaan opettajuuden ja ohjaajuuden erilaisia tulkintoja. Lisäksi perehdytään yhteiskunnallisiin rakenteisiin suhteessa aikuiskoulutuksen sekä kansaliskasvatuksen haasteisiin aikuiskoulutuksessa. Tarkemmin APO-opetussuunnitelman sisällöt löytyvät liitteestä (LIITE 1). Kaikkien opiskelijoiden tulee myös suorittaa opintojen aikana opetushallinnon opinnot (Jyväskylän yliopisto, ei pvm.).

### 2.3 Miten opetetaan – oppimisen ja opiskelun kokemuksellisuus

Tässä luvussa käsittelen didaktista kysymystä: miten opetetaan. Opetuksessa sillä on merkitystä mitä ja kuinka opetetaan (Uusikylä & Atjonen, 2007, s. 7–8). Tästä syystä opetukselle asetetaan aina sisällöt ja tavoitteet (Jyrhämä ym., 2016, s. 3), joita toteutetaan eri opetusmuotojen, opetusvälineiden ja oppimateriaalien kautta (Jyrhämä ym., 2016, s. 184). Lisäksi opetuksessa on huomioitava, ettei ole

yhtä ainoaa opetustapaa, joka soveltuisi kaikille opiskelijoille (Uusikylä & Atjonen, 2007, s. 7–8).

Jyrhämä ja kollegat (2016, s. 168) korostavat, että yksi keskeisimmistä didaktiikan tehtävistä on pohtia, kuinka opetuksessa voitaisiin huomioida opiskelijoiden erilaisuus. Heidän mukaansa esimerkiksi opiskeltavan asian kohtaaminen merkityksellisenä ja kokemuksen kautta on hyvä lähtökohta tähän. Peltonen (1981, s. 45) tuo myös esille kokemusten merkityksen aikuisten oppimisessa, sillä niiden kautta voidaan parantaa yksilön valmiutta oppia.

Siljanderin (2014, s. 60) mukaan oppimisen kokemuksellisuus on sitä, että joku aikaisempi skeema saa uutta merkityssisältöä tai uusi tieto muokkaa aikaisempaa skeemaa. Nämä skeemat voivat olla esimerkiksi aikaisemmin opitut käsitteet tai ajattelumallit (Siljander, 2014, s. 60). Hänen mukaansa skeemojen muutokset ovat mahdollisia kokemusten kautta. Uutta oppiessa aikuinen pyrkii ymmärtämään ja oppimaan uuden asian tutun skeeman kautta, sillä aikuisilla on enemmän opittuja skeemoja verrattuna lapseen (Peltonen, 1981, s. 48, 67).

Kokemuksellisella oppimisella on erilaisia painopisteitä, kuten aktiivinen ja merkityksellinen oppiminen (Weil & McGill, 1989, s. 7). Niissä yksilön aikaisempaa kokemusta arvostetaan ja se nähdään resurssina jatko-oppimiselle (Weil & McGill, 1989, s. 7). Aikuiskouluttajan pedagogisiin opintoihin on otettu viitteitä kokemuksellisesta oppimisesta. Malinen ja Laine (2009, s. 13) tuovat esille, että aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa kaikilla opetustavoilla on pyritty kokemuksellisuuteen omien ja toisten kokemusten kautta, mikä yhdistyy lopulta opiskelijoiden omaan toimintaan.

Kokemuksellisuuden lisäksi aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa opetustavat on myös mietitty tarkkaan, jotta ne vastaisivat koulutuksen tarkoitusta, ja että opittavat asiat kohdattaisiin itselle merkityksellisinä (Laine, 2009, s. 45). Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot koostuvat henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta eli HOPSista, yhteensä 18 oppimispäiväkirjasta, kahdesta videoesityksestä, yhteensä 70 tunnista säröjä: 35 tuntia syksyllä sekä 35 tuntia ke-

väällä, seitsemästä lukupiiristä, oman opetusfilosofian pohtimisesta ja laatimisesta koulutuksen lopulla sekä läsnäoloista lähijaksoilla ja arviointikeskustelusta opintojen päättyessä (Malinen & Laine, 2009, s. 33).

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS) laatii opiskelija itse aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen alussa. Tämä kyseinen HOPS perustuu opiskelijan menneisyyteen, jota peilataan tähän hetkeen (Malinen & Laine, 2009). Malinen ja Laine (2009, s. 28) kertovat HOPSin olevan tarkkaan harkittu käsikirjoitus, jonka pohjalta opiskelijat suuntaavat omat opintonsa. He painottavat, että esimerkiksi opiskelijan valitsema teemaryhmä, kirjallisuus tai harjoittelupaikat suuntautuvat tämän HOPSin pohdintojen kautta. HOPSilla on selkeä tarkoitus koulutuksessa. Se luo pohjan opiskelijan oppimiselle sekä auttaa suuntaamaan omat tavoitteet (Malinen & Laine, 2009, s. 27). Tästä HOPSista keskustellaan oman ohjaajan kanssa kolme kertaa: syksyllä, alkutalvesta ja keväällä (Malinen & Laine, 2009, s. 30). Malinen ja Laine (2009, s. 30) korostavat, että näiden keskusteluiden tarkoitus on olla luonteeltaan reflektiivisiä, joissa pääpaino on opiskelijan perspektiivin ymmärtämisessä. Kansanenkin (2004, s. 43) painottaa, että opiskelijalle sopivien sisältöjen pohtiminen on keskiössä henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa laadittaessa.

Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa on läsnäolollisia lähijaksoja syyskuusta toukokuuhun joka kuukausi kolmena peräkkäisenä päivänä. Näiden lähijaksojen tarkoituksena on reflektoida omaa toimintaa ja niistä saatuja kokemuksia sekä uusien näkökulmien rakentamista aikaisempaan tietoon (Malinen & Laine, 2009, s. 11). Näillä lähijaksoilla on yhteisiä luentoja, oppimisryhmiä, lukupiirejä sekä opiskelijoiden itse valitsemat teemaryhmät (Malinen & Laine, 2009, s. 13). Luentojen pedagogiikka on mietitty siitä näkökulmasta, että se olisi suhteessa opiskelijan toimintaan ja pedagogisiin näkökulmiin yhteydessä (Malinen & Laine, 2009, s. 13). Nämä luennot ovat erilaisia ja nekin voivat opettaa opiskelijaa havainnoimaan opetustilanteita, toimisiko esimerkiksi itse joissain asioissa toisin (Malinen & Laine, 2009, s. 25).

Tämä aikuiskouluttajan pedagoginen koulutus eroaa vallalla olevista koulutuksista siinä, että koulutuksessa ei toteuteta numeerista arviointia, eikä opitua testata tenttien kautta (Malinen & Laine, 2009). Koulutuksen tarkoituksena on oman opetusfilosofian löytäminen opintokokonaisuuden päätteeksi, josta tehdään kirjallinen työ (Malinen & Laine, 2009, s. 23). Kurssikirjallisuuteen opiskelijat perehtyvät lukupiireissä, jossa keskusteluissa nivoutuvat omat kokemukset sekä luettu kirjallisuus (Malinen & Laine, 2009, s. 13).

Lähijaksoilla omien kokemusten jakaminen ei tapahdu vain luentojen ja lukupiirin reflektioissa. Oppimisryhmissä opiskelijat pääsevät vielä jakamaan kokemuksiaan ja tutkimaan muiden kokemuksia suhteessa omiinsa (Malinen & Laine, 2009, s. 13). Vuorinen ja Huovinen (1993) korostavat pienryhmätyöskentelyn etuina erilaisten ryhmäroolien harjoittelun sekä yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntymisen. He tuovat lisäksi esille ryhmäkoot. Ryhmäkoossa pienryhmäksi kutsutaan 7–12 jäsenen ryhmää, jossa parhaiten onnistuu ideoinnit, ihmisuhteiden käsittely sekä erilainen arviointi (Vuorinen & Huovinen, 1993, s. 98). Tätä suuremmissa ryhmissä kaikkien ryhmän jäsenten tasapuolinen osallistuminen ryhmän toimintaan heikkenee (Vuorinen & Huovinen, 1993). Peltonen (1981, s. 156) on tuonut samankaltaista esille omassa teoksessaan. Hänen mukaansa ryhmän kokojen rajat ovat liukuvia, mutta summittaisesti pienryhmää voidaan pitää 2–4 henkilön muodostamana. Erityisesti huomioitaessa opetuksen ja oppimisen tavoitteita on hyvä tarkastella ryhmän kokoa ja sitä kautta sen toimivuutta (Peltonen, 1981, s. 56).

Lähijaksojen väliselle ajalle sijoittuvat särökerrat, opetusharjoittelu sekä oppimispäiväkirjat. Näissä oppimispäiväkirjoissa korostuvat lähijaksoilla käsitellyt teemat sekä omat kokemukset ja niiden arviointi (Malinen & Laine, 2009, s. 13). Säröillä haetaan kokonaisvaltaista kokemusta (Malinen & Laine, 2009, s. 139). Näiden säröjen tarkoitus oppimisen kannalta on uudenlaisten havaintojen tekeminen, asioiden miettiminen, sekä mahdollisesti aikaisempien kokemusten reflektointi (Malinen & Laine, 2009, s. 139). Säröt toteutetaan pedagogisten käyntien ja tilanteiden havainnoimisella (Malinen & Laine, 2009, s. 14). Opiskelijat saavat itse päättää säröjen kohteet. Niitä voivat olla esimerkiksi erilaisten ikäryhmien,

oppilaitosmuotojen tai opetustapojen havainnointi (Malinen & Laine, 2009, s. 14). Nämä särökerrat eivät jää irrallisiksi osiksi opinnoista, vaan niistä kirjoitetaan oppimispäiväkirjoihin sekä käydään keskustelua oppimisryhmissä (Malinen & Laine, 2009, s. 14).

Malinen ja Laine (2009) tuovat esille, että opiskelijat, jotka ovat opetustyössä myös näiden opintojen aikana, eivät suorita erikseen harjoittelua, vaan he toteuttavat oppimaansa työssään. He linjaavat, että opiskelijat, jotka eivät ole opetustyössä koulutuksen aikana valitsevat harjoittelupaikkoja ja suorittavat yhteensä 40 tuntia opetustyötä valitsemassaan oppilaitoksessa. Kuitenkin molemmista näistä ryhmistä opiskelijoiden tulee sekä syksyllä että keväällä videoida omaa opetustaan, jota sitten lähijaksolla katsotaan yhdessä oppimisryhmissä (Malinen & Laine, 2009, s. 14). Näiden videoiden tarkoituksena on auttaa refleктоimaan omaa toimintaa sekä tuoda opiskelijalle esille jo mahdollisia rutiiniksi muodostuneita toimintoja (Malinen & Laine, 2009, s. 14). Näiden opetustapojen periaatteena on auttaa opiskelijaa löytämään se omannäköinen opettajuus (Malinen & Laine, 2009). Tätä käsitystä tukee myös ajatus siitä, että muiden opettaminen on suositeltava tapa edistää omaa oppimista (Farquharson, 1985, s. 266).

Muiden opiskelijoiden vertaistuen lisäksi kurssilla painotetaan mentorin tärkeyttä. Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen aikana mentorin löytäminen näiden opintojen ajaksi tuo ymmärrystä pedagogisesta työstä (Malinen & Laine, 2009, s. 13–14). Mentori pystyy kuuntelemaan ja kertomaan omakohtaisia kokemuksia työstään ja opiskelijan on mahdollisuus kysellä matalalla kynnyksellä opetustyöstä ja kurssilla käytävistä teemoista mentoriltaan (Malinen & Laine, 2009, s. 13–14). Mentorin ottaminen on vapaaehtoista ja jokainen opiskelija valitsee mentorinsa itse (Malinen & Laine, 2009, s. 14). Mentorille on annettu tietyt kriteerit: hänen tulisi olla opetustyössä tai tehnyt opetustyötä, mieluiten joku toinen kuin perheenjäsen sekä hänellä tulisi olla kykyä toimia dialogisesti ohjaussuhteessa (Malinen & Laine, 2009, s. 14).

## 2.4 Missä opetetaan – oppimisympäristönä verkkoalustat

Tässä luvussa käsitellään didaktista kysymystä, missä opetetaan. Oppimisympäristö käsittää monta eri osaa. Se koostuu paikasta tai virtuaalisesta oppimisympäristöstä, dialogista opettajan ja opiskelijoiden kesken sekä laajemmin sosiaalisesta yhteisöstä (Jyrhämä ym., 2016, s. 178).

Etäopiskelulla ja -opetuksella on mahdollista irtautua paikan ja ajan määrittämisestä rajoitteista (Saarinen, 2002, s. 63). Digitalisaatio oppimisympäristönä mahdollistaa kotoa käsin opiskelun tai mistä paikasta vain opiskelun (Jyrhämä ym., 2016, s. 228). Ajasta irtautuminen tarkoittaa opiskelijan mahdollisuutta ajoittaa opiskelunsa itse, omaan aikatauluunsa sopivaksi (Saarinen, 2002, s. 63). Etäopetuksessa opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen vaativat lähiopetuksesta poikkeavia käytäntöjä (Vahtivuori-Hänninen ym., 2004, s. 21). Esimerkiksi Saarinen (2002, s. 88) korostaa videoetäopetuksen jaksottamisen ja aktivointitehtävien merkityksellisyyden aikuisopiskelijoiden vireystilan ylläpitämiseksi. Myös etäopetukseen osallistuvien opiskelijoiden käytettävissä olevan ajankäytön huomiointi on tärkeää kurssin sisältöä ja suoritustapoja suunniteltaessa (Haasio, 2001, s. 38). Opetusmenetelmien valinnassa tulisi siis huomioida esitystavat, aika, paikka sekä opetusmuoto, eli onko kyse lähi- vai etäopetuksesta (Peltonen, 1981, s. 165).

Etäopetuksen verkkoalustoja ovat esimerkiksi Microsoft Teams sekä Zoom-verkkokokouspalvelut. Microsoft Teamsin avulla voi työskennellä keskustelupohjaisesti chat-viestien kautta, verkkokokouksien kautta tai soittamalla muille Teamsin käyttäjille (Jyväskylän yliopisto, 2023). Zoomia voi käyttää erilaisten kokousten, koulutusten, tapahtumien ja webinaarien järjestämiseen (Jyväskylän yliopisto, 2023). Sekä Zoom että Teams mahdollistavat ääni- ja videokuvayhteyden, näytön ja materiaalin jakamisen sekä pienryhmätyöskentelyn (Jyväskylän yliopisto, 2023). Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot lukuvuotena 2020–2021 toteutettiin Zoomin kautta aikasidonnaisesti.

## 2.5 Aikaisempia tutkimuksia didaktisesta kolmiosta sekä etäopetuksesta

Tässä luvussa tuon esille aikaisempia tutkimuksia niin didaktisesta kolmiosta, didaktiikasta sekä etäopetuksesta. Didaktista kolmiota on aikaisemminkin tutkittu opiskelijoiden näkökulmasta esimerkiksi Virossa. Koppel ja kollegat (2022) ovat tutkineet Viron opettajaksi opiskelevien ammattitaidon kehitystä opetusharjoittelun aikana. Heidän tutkimuksensa toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, johon osallistui neljä viimeisen vuoden käsityö- ja kotitalousmaisteriopiskelijaa (Koppel ym., 2022).

Aineisto koostui opettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjoista, reflektioista kirjoituksista ja puolistrukturoiduista haastatteluista (Koppel ym., 2022). Tiedot analysoitiin käyttämällä Herbartin laajennettua didaktista kolmiota, eli tarkemmassa tarkastelussa on opettajan työn konteksti (Koppel ym., 2022). Koppelin ja kollegoiden (2022) käyttämä laajennettu didaktinen kolmio on Stenbergin ja kollegoiden tutkimuksesta otettu (ks. Stenberg ym., 2014). Heidän didaktinen kolmionsa eroaa tässä tutkimuksessa käyttämästäni siten, että keskeisimpinä asioina ovat opettajien ymmärrys omasta toiminnasta sekä opettamisen eri kontekstit. Heidän didaktisessa kolmiossaan ovat oppilas, sisältö, opettaja, pedagoginen ja didaktinen suhde. Lisänä heillä on sisällöllinen suhde kuvaamassa opettajan ja sisällön suhdetta ja didaktinen kulma on laajennettu opettajasta asiayhteyteen ja arvoihin (ks. Stenberg ym., 2014).

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että heidän käyttämänsä laajennetun didaktisen kolmion avulla tutkijat pystyivät havainnoimaan opettajaopiskelijoiden pohtivan henkilökohtaista selviytymistään ja kehitystään harjoittelun aikana (Koppel ym., 2022). Opettajaksi opiskelevat kokevat harjoittelussa erilaisia haasteita esimerkiksi pedagogisissa ja didaktisissa suhteissa selviytymisestä samalla ammatillista oppimista kehittäen (Koppel ym., 2022). Koppelin ja kollegoiden (2022) mukaan käytännön kokemukset koettiin erittäin tärkeäksi opettajaksi opiskeleville. Tutkimuksessa tuotiin myös esille, että jokainen opiskelija tulee opettajakoulutukseen hyvin erilaisista taustoista ja erilaisella kokemuksella (Koppel ym., 2022). Näin ollen opetuskäytäntöjen tulee myös luoda edellytyksiä



opiskelijoiden ammatillisten taitojen sekä opettajan työn reflektoinnille että kriittiselle arvioinnille nykyopetuksesta (Koppel ym., 2022).

Korona-aikana sekä sen jälkeen on tehty paljon tutkimuksia, joissa on pyritty selvittämään korona-ajan merkityksiä oppimiselle, opettamiselle ja muun muassa sille, onko etäopetus mahdollistaja. Opiskelijoiden näkökulmia etäopetukseen ovat tutkineet muun muassa Chen ja kollegat (2020). Heidän tutkimuksessaan selvitetään opiskelijoiden käsityksiä etäopiskelustrategioista korona-aikana. Tutkimuksessa tuodaan etäopetukselle kahdenlaisia oppimisen strategioita: asynkroninen sekä synkroninen oppiminen (Chen ym., 2020). Asynkroninen oppiminen antaa opiskelijoille mahdollisuuden oppia itse eri materiaalien pohjalta, ja opiskelijat jakavat tietoa toisten opiskelijoiden kanssa eri foorumeja käyttäen (Chen ym., 2020). Synkroninen oppiminen taas sisältää oppilaiden yhdessä oppimisen liveluentoja käyttäen (Chen ym., 2020).

Heidän tutkimuksensa osallistajat ovat hammaslääkärikoulutuksen opiskelijoita, joilta kerättiin vapaaehtoinen palautekysely (Chen ym., 2020). Tutkimuksen tuloksissa tuodaan esille, että opiskelijat kokivat hammaslääketieteen oppimisen huonontuneen etäopetuksessa sekä sitoutumisen kurssimateriaaleihin vähentyneen (Chen ym., 2020). Vastauksissa etäopiskelustrategioista opiskelijat kokivat synkronisen eli etänä pidettävän liveluennon sekä asynkronisen etukäteen äänitetyn luennon, joista seurasi synkroninen etänä toteutettu liveluento, hyväksi tavoiksi (Chen ym., 2020). Opiskelijoiden johtopäätökset olivat, että myös etänä tarvitaan enemmän interaktiivisia etäluentoja ja tapauskohtaisia pienryhmäkeskusteluita, jotka parantavat sitoutumista (Chen ym., 2020).

Sekä opettajien että oppilaiden näkökulmia etäopetuksesta korona-aikana ovat tutkineet muun muassa Tran (2021), Al-Hattami (2020) sekä Alvi ja kollegat (2021). Tranin (2021) tutkimuksessa tutkitaan korona-aikana etäopetuksen toteutumista ja tehokkuutta vieraiden kielten opinnoissa yliopistossa. Tutkimukseen osallistui kyselylomakkeella 15 luennoitsijaa, joilla oli vähintään viiden vuoden opetuskokemus sekä 100 toisen vuoden yliopisto-opiskelijaa, joilla oli englanti pääaineena (Tran, 2021).

Kaikilla opettajilla oli jo ennestään kokemusta etäopetuksesta ja heidät oli koulutettu käyttämään opetuksessa tarvittavia etäopetuslustoja, kuten Teamsia ja Zoomia (Tran, 2021). Tutkimuksen tuloksissa selvisi, että yliopistossa käytössä oleva tietotekniikka vastaa etäopetuksen tarpeita ja opettajat hallitsivat nämä laitteet hyvin (Tran, 2021). Opiskelijat osallistuivat etäopetukseen ja tekivät opettajien antamia harjoitteita (Tran, 2021). Tranin (2021) tutkimuksessa kuitenkin korostettiin, että käytetyt kurssisivustot ja kurssialustat eivät korvaa oppikirjoja eikä kasvokkaista opetusta. Hänen tekemässä tutkimuksessa kuitenkin tuotiin esille, että etäopetukseen siirtyminen oli välttämätöntä oppilaiden oppimisprosessin säilyttämiseksi korona-aikana.

Al-Hattamin (2020) tutkimus toteutettiin määrällisesti ja osallistujina oli 118 opettajaa ja 530 opiskelijaa eri koulutustaustoista. Hänen tutkimuksessaan tarkasteltiin etäopetuksen ja -oppimisen tehokkuutta erityisesti arvioinnin toteutumisen näkökulmasta. Tulokset ovat osaltaan yhteneväisiä Tranin (2021) tutkimuksen kanssa sen osalta, että koronaviruksen välttämiseksi verkossa opiskelua ja opettamista voitaisiin jatkaa, mutta tämän ei tulisi kuitenkaan korvata kasvokkaista lähestymistapaa (Al-Hattami, 2020). Tuloksissa tuotiin esille, että verkko-opetuksessa sähköisen arvioinnin käyttäminen on tehokasta (Al-Hattami, 2020). Kuitenkin tutkimuksessa on tuotu esille myös se, että opettajalla tulee olla metodologiset taidot kunnossa, jotta tehokas sähköinen arviointi voi onnistua (Al-Hattami, 2020).

Alvin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa osallistujia oli 20 englannin kielen opettajaa ja 80 opiskelijaa, jotka olivat vuoden kestäväällä lääketieteelliseen korkeakouluun valmentavalla englanninkielisellä intensiivikurssilla. Tutkimus toteutettiin sekä määrällistä että laadullista menetelmää hyödyntäen (Alvi ym., 2021). Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla sekä opiskelijoille toimitetuilla kyselylomakkeilla. Aineisto analysoitiin kuvailevalla analyysillä (Alvi ym., 2021).

Heidän tarkoituksenaan oli selvittää teknologian, pedagogiikan ja arvioinnin haasteita teknologian avulla toteutetusta kurssista (Alvi ym., 2021). Tulok-

sissa selvisi, että lääketieteissä englannin opettaminen ja oppiminen ovat kasvokkaisessa opetuksessa parempaa ja tehokkaampaa kuin verkon välityksellä (Alvi ym., 2021). Opetus on myös enemmän opettajakeskeistä eli vain lääketieteellisten termien selittämistä, ja opiskelijat vain kuuntelevat ja kirjoittavat muistiinpanoja (Alvi ym., 2021). Alvin ja kollegoiden (2021) tutkimuksen tuloksissa tuotiin huomiona esille, että opetuksessa ei esimerkiksi käytetty interaktiivisia videoita tai opetuselokuvia herättämään opiskelijoiden kiinnostusta virtuaaliluokassa. He toivat yhteenvetona esille, että etäopetuksessa käytetyt metodit olivat yksitoikkoisia, mikä vähensi opiskelijoiden kiinnostusta osallistua.

Opettajien näkökulmaa etäopetukseen ovat tutkineet Saha ja kollegat (2022). Heidän tutkimuksessaan tarkasteltiin 438 opettajan käsityksiä ja mieltymyksiä verkkovälitteiseen opettamiseen. Tulokset osoittivat, että noin puolet opettajista piti verkkotunteja ilman koulutusta (Saha ym., 2022). Opettajien mielestä verkkovälitteinen opetus oli tehokasta koronapandemian aikana (Saha ym., 2022). Erityisesti esille tuotiin aikatehokkuus sekä materiaalin helppo jakaminen osallistujille (Saha ym., 2022). Kuitenkin verkon välityksellä toteutettuna haasteita toi opiskelijoiden seuranta, käytännön tuntien pitäminen ja arviointi (Saha ym., 2022). Sahan ja kollegoiden (2022) tuloksissa korostettiin, että koronapandemian aikana täysin verkkovälitteinen opetus toimi, mutta pandemian jälkeiselle ajalle ehdotettiin sekä lähitoteutusta että hybriditoteutusta. Heidän tutkimuksessaan tuotiin esille huomio siitä, että kaikkien tiedekunnan jäsenten kouluttaminen käyttämään verkkoalustoja on myös tärkeää.

Amraouy ja kollegat (2023) ovat tutkineet etäopetusta sekä didaktiikkaa. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia ja arvioida digitaalisen median ja virallisten alustojen käyttöä etäopetuksessa opettajien näkökulmasta (Amraouy ym., 2023). Tutkimuksessa tuodaan esille etäopetuksen suosion perustuvan siihen, että se ei ole paikka- ja aikasidonnaista (Amraouy ym., 2023). Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeen avulla, jonka otos oli 431 opettajaa (Amraouy ym., 2023).

Tutkimus toteutettiin määrällisesti ja erityisesti tarkastelussa olivat resurssit, teknologiset tiedot ja taidot sekä motivaatiot ja haasteet (Amraouy ym., 2023). Tuloksissa selvisi heikommat tiedot ja taidot tietotekniikan didaktisesta käytöstä

etäopetusprosessissa, jotka luovat myös esteitä etäopetukselle (Amraouy ym., 2023). Puolet opettajista ilmoittivat riittävästä tietoteknisistä tiedoista ja taidoista, kuitenkin tuloksissa selvisi opettajien iän korreloivan tätä osaamista (Amraouy ym., 2023). Ikä korreloi siten, että osana nuorempien opettajien koulutusta kuuluu tietoteknisten taitojen opettelu, joten sukupolvilla Y ja Z, kuten tutkimuksessa tuodaan esille, on lähtökohtaisesti hyvät tietotekniset taidot, verrattuna vanhempiin opettajiin (ks. Amraouy ym., 2023).

Amraouyn ja kollegoiden (2023) tutkimuksessa oli yksi avoin kysymys, jossa opettajien oli mahdollisuus tarkentaa vastauksiaan tai tuoda esiin haasteita. Heidän tutkimuksessaan opettajat toivat esille motivaation haasteet niin itsellä kuin opiskelijoilla. Opettajien ja opiskelijoiden motivaatio ei ollut yksiselitteinen, sillä opettajat olivat toisaalta sitoutuneita etäopetukseen, mutta opiskelijoista vain 21 % osallistui opetukseen (Amraouy ym., 2023). Tutkimuksessa tuotiin esille, että selittäviä tekijöitä alhaiseen etäopetuksen osallistumiseen olivat sosio-ekonomiset tekijät, joihin luetaan etäopetukseen tarvittavien teknisten laitteiden puutteellisuus opiskelijoilla (Amraouy ym., 2023). Lisäksi opiskelijoille tarjotut pedagogiset ja didaktiset tekijät, kuten koulutustilanteet ja luodut oppimisympäristöt eivät olleet kannustavia eivätkä tarjonneet riittävästi jokaiselle oppilaalle heidän kykyjensä mukaisia mahdollisuuksia (Amraouy ym., 2023).

Hyvin samansuuntaisen tutkimuksen on toteuttanut Gabriel (2021). Hänen tutkimuksessaan tutkittiin hätäetäopetukseen siirtymisen ja sosiaalisen läsnäolon käsitteen tarkastelua. Hänen tutkimuksessaan käytettiin käsitettä hätäetäopetus (*emergency remote teaching*), eli luokkahuoneopetuksesta verkko-opetukseen siirtymistä COVID-19 säännösten vuoksi. Käsitteen ovat tuoneet esille Hodges ja kollegat (2020). Tämän katsottiin olleen parempi käsite Gabrielin (2021) tutkimuksessa, ottaen huomioon etäopetukseen siirtymiseen johtaneet syyt.

Tutkimus toteutettiin laadullisesti itävaltalaisessa opettajakoulutusyliopistossa (Gabriel, 2021). Gabrielin (2021) tutkimuksessa haastateltavat olivat peruskoulun opettajiksi opiskelevia. Hänen haastattelussaan keskityttiin tutkimaan sosiaalisen läsnäolon kokemuksia, eli yliopisto-opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä yksilöinä.

Tutkimuksen tuloksissa selvisi, että opiskelijat kokivat alussa etäopetukseen siirtymisen olleen positiivinen asia, mutta puutteitakin ilmeni (Gabriel, 2021). Esimerkiksi kaikki eivät toteuttaneet hätäetäopetusta tyydyttävällä tavalla (Gabriel, 2021). Syynä tähän saattoi olla, etteivät kaikki opettajat olleet toteuttaneet etäopetusta ennen hätäetäopetuksen siirtymistä (Gabriel, 2021). Opiskelijat myös odottivat, että heille tarjotaan didaktisesti hyvin suunniteltuja tunteja ja tätä kautta eivät olleet aina ymmärtäväisiä hätäetäopetusta kohtaan (Gabriel, 2021). Opiskelijat, jotka kokivat luennoitsijan olevan läsnä, olivat tyytyväisempiä etäopetukseen (Gabriel, 2021). Gabrielin (2021) tutkimuksen johtopäätökset olivat, että yliopisto-opettajat tarvitsevat strategioita opiskelijoiden sisällyttämiseksi enemmän verkko-oppimiseen ja etäopetuksen eri vaiheisiin. Hänen mukaansa tutkimus osoittaa, että opiskelijoiden on myös totuttava uudelleenlaiseen oppimiseen. Nimittäin etäopetus luo joustavuutta ajan ja paikan suhteen (Gabriel, 2021). Opiskelijan merkitys ajan ja tehtävien hallinnasta ja motivaation jäsentämisestä kasvaa tätä kautta (Gabriel, 2021).

Kuten aikaisemmista tutkimusta käy ilmi, on etäopetusta korona-aikana tutkittu aikaisemminkin. Tutkimuksia on niin opettajan kuin opiskelijoiden näkökulmasta. Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen kaltaisten opintokokonaisuuksien tutkiminen etätoteutuksesta on kuitenkin vähäisempää. Tämän takia on tärkeä tutkia aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja ja heidän näkökulmaansa, kenelle opetus on suunnattu. Erityisesti huomioiden opetuksen monipuoliset ulottuvuudet kuten opiskelijan, sisällön, opettajan ja näiden väliset suhteet.

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 3.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia korona-aikana etäopetuksena toteutettuja aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja. Tutkimuksen tavoitteena on saada parempi ymmärrys aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen toimivuudesta etäopetuksessa, sillä opintokokonaisuus oli järjestetty aikaisemmin täysin lähitoteutuksena. Lukuvuoden 2020–2021 opetus toteutettiin etänä säilyttäen samat toimintaperiaatteet kuin lähitoteutuksessa aikaisemmin.

Käyttämäni aineisto on kattava, joten se mahdollisti erilaisten lähestymistapojen pohtimisen tutkimukselle. Valmiiseen aineistoon perehtymisen jälkeen didaktiikka ja erityisesti didaktisen kolmion näkökulman tarkastelu tuntui relevantilta. Didaktiikkaa tarkasteltaessa Leino ja Leinokin (1988) painottavat, että opetus-oppimisprosessia on syytä tarkastella kokonaisuutena, jossa tulisi ottaa huomioon siihen kuuluvat eri tekijät. Tästä syystä päädyin tutkimaan kokonaisuutena didaktisen kolmion viitekehystä käsin näitä etäajan aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja ja sitä, miten opintokokonaisuus on toiminut etänä.

Didaktiikan pohjalta mielessäni on ollut kysymykset: kenelle opetetaan, kuka opettaa, mitä opetetaan sekä pedagogisen ja didaktisen suhteen lähestymistavat. Kaikissa näissä tutkin opiskelijoiden esiin tuomia asioita suhteessa etäopetusaikaan ja aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen toimintaperiaatteisiin.

Ennen tutkimuksen analyysin vaiheita ja tuloksia on tärkeä tuoda esille, että aloitettuani tämän pro gradu -tutkielman tammikuussa 2023 en ollut itse vielä aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen opiskelija. Kun aloin syksyllä 2023 analysoimaan aineistoa, olin itsekin päässyt opiskelemaan kyseisiä opintoja. Tämän asian olen koko ajan tiedostanut, että olen itse osa kyseisiä opintoja ja niiden toimintatavat tulevat tätä kautta tutuksi.

### 3.2 Tutkimuskonteksti

Tämän tutkimuksen yhteiskunnallinen konteksti on korona-aika. Jyväskylän yliopistossa toimitettiin sähköpostitse koronaohjeistukset kulloisenkin toimenpiteen astuttua voimaan. Olen liitteisiin kerännyt sähköposteista tätä tutkimusta koskevien tiedotteiden merkitykselliset asiat, jotta niitä on mahdollista tarkastella tutkimusta luettaessa. Jyväskylän yliopiston keväälle 2020 jakamassa tiedotteessa (LIITE 2) oli astunut voimaan yliopistoihin sovellettava tartuntatautilaki 58 §. Sähköpostiviestissä asiasta tiedotetaan seuraavanlaisesti: ”Yliopistoihin sovelletaan tartuntatautilain 58 §, ei valmiuslakia. Tämä tarkoittaa, että yliopistot toimivat edelleen autonomisina, yliopistojen toimintaa ei ajeta alas vaan opiskelu, opetus ja tutkimus jatkuvat etänä.” Tiedotteen ajankohta oli kevät 2020, jolloin opintojen valintakokeet olivat. Näin ollen myös valintakokeet tuli toteuttaa etänä.

Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen opetuksen alettua syksyllä 2020 Jyväskylän yliopistossa oli rajoitetut osallistujamäärät lähiopetuksen järjestämiseen, kuten yliopiston sähköpostitiedotteesta käy ilmi (LIITE 3): ”Pienet, alle 50 henkilön sisäiset tilaisuudet toteutetaan huomioiden - - reunaehdot.” Kuitenkin aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen 60 opiskelijan osallistujamäärä olisi ylittänyt kyseisen maksimirajan, joten opinnot aloitettiin etäopetuksena.

Kevään 2021 osalta Keski-Suomi oli koronan kiihtymisvaiheen alueella, joten koronaohjeistukset olivat tiukentuneet kokoontumisrajoitusten suhteen (LIITE 4): ”Kampuksella järjestetään osaamistavoitteiden saavuttamisen kannalta välttämätön lähiopetus, tarkkoja turvajärjestelyjä noudattaen. Enimmäishenkilömäärä lähiopetuksena järjestettävissä opetustilanteissa on 10 ja ten-teissä 20 henkilöä.” Näin ollen myöskään keväällä opiskelijat eivät voineet palata lähiopetukseen APOissa, sillä osallistujamäärä olisi ylittänyt, joten etäopetusta oli jatkettava. Tämä tilanne jatkui opintojen loppuun saakka eli toukokuulle 2021.

Korona-aika oli rajaavana tekijänä opetusta järjestettäessä. Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa ei olisi pystytty toteuttamaan rajoitusten puitteissa lähiopetusta, joten opintoja jatkettiin etäopetuksena koko lukuvuoden 2020–2021 ajan.

### 3.3 Tutkittavat ja aineiston keruu

Tämän pro gradun aineistona on keväällä 2021 kerätty tutkimusaineisto. Aineiston nimi on ”Kokemuksia pedagogisten opintojen etätoteutuksesta” (EtäPeda). Tutkimus on kerätty selvittämään aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen etätoteutuksessa olleiden opiskelijoiden kokemuksia.

Aineistonkeruu toteutettiin etäyhteydellä Zoom-verkkokokouspalvelun avulla fokusryhmähaastatteluina touko-kesäkuussa 2021. Fokusryhmähaastattelua voidaan käyttää siinä tapauksessa, että tietyn tiedon välittäminen tai tiedon rakentaminen haastateltavien kokemusten kautta on tutkimuksen kiinnostuksen kohteena (Boeije, 2010, s. 64). Tähän aineistoon tämä haastattelumuoto soveltui hyvin, sillä haastateltavilta pyrittiin selvittämään kokemusten kautta rakentunutta tietoa APOjen etätoteutuksesta.

Fokusryhmähaastatteluissa haastattelija ei osallistu aktiivisesti keskusteluun, vaan tekee muistiinpanoja sekä tarkkailee ryhmän vuorovaikutusta (Boeije, 2010, s. 64). Tämän tutkimusaineiston haastattelijoina toimivat kaksi aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen ohjaajaa. Tutkimusaineisto koostuu haastatteluvideoista, äänitallenteista sekä haastattelulitteroinneista. Haastattelun runko on toteutettu niin, että se jättää tilaa haastateltavien ryhmäkeskusteluille (ks. LIITE 5). Haastattelut kestivät noin 1–1.5 tuntia.

Fokusryhmähaastattelu on laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä, jossa kerralla haastatellaan useampaa osallistujaa (Boeije, 2010, s. 63). Tässä aineistonkeruumenetelmässä tulee huomioida, että ryhmäkoko mahdollistaa kaikkien haastateltavien osallistumisen (Boeije, 2010, s. 64). Tutkimuksen aihe ja osallistujat huomioiden yleinen haastateltavien määrä on noin kuudesta kymmeneen haastateltavaa (Boeije, 2010, s. 64). Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen opiskelijoista muodostuvia haastatteluryhmiä oli kaiken kaikkiaan kahdeksan, joissa oli yhteensä 39 osallistujaa. Haastattelut toteutettiin kunkin omassa oppimisryhmässä. Tässä tutkimuksessa analysoin niistä neljää, joissa oli yhteensä 20 osallistujaa. Analysoimani haastatteluryhmät vaihtelivat 3–7 henkilön välillä.



Kiinnitin analyysiä tehdessä huomiota saturaatioon (ks. Boeije, 2010). Haastatteluiden määrä perustui siihen, missä kohtaa ei enää tullut uusia aiheita esille haastatteluissa. Fokusryhmähaastatteluissa haastateltavat täydensivät toisiaan ja toivat jokainen aina omia näkemyksiään esille. Erityisesti neljännen haastattelun kohdalla huomasin, ettei uusia aiheita tullut enää esille, vaan pystyin jo hyvin luokittelemaan niitä muiden jo esille tulleiden luokkien alle. Tästä syystä päädyin analysoimaan vain neljä haastattelua. En siis ollut rajannut haastatteluiden määrää etukäteen.

### 3.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa sisällönanalyysissä keskeisenä on kuvailla kerättyä aineistoa systemaattisesti (Schreier, 2012, s. 1). Tämä laadullinen sisällön analysointitapa soveltuu hyvin erilaisiin haastatteluihin, joissa käsitellään tulkintaa vaativaa rikkasta aineistoa (Schreier, 2012, s. 2–3), jonka kaltainen tämä käyttämäni aineisto myös on. Laadullisessa sisällönanalyysissä aineistoa analysoidaan systemaattisesti sekä objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tämän analyysitavan voi toteuttaa kolmella eri tavalla, jotka Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille. Ne ovat teorialähtöinen, aineistolähtöinen sekä teoriaohjaava. Erona näissä kolmessa analyysimuodossa on teorian ohjaus hankittaessa aineistoa, analysoitaessa sitä sekä tuloksia kirjoittaessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teorialähtöisessä analyysitavassa testataan jotain olemassa olevaa teoriaa aineistoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöisessä analyysissä tutkija ei ota huomioon aikaisempia teorioita, vaan analyysiyksiköt valitaan puhtaasti aineiston pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat kuitenkin esille, että puhtaasti objektiivisia havaintoja ei ole olemassa tutkimuksissa ja tämä ongelma on yleisesti tiedostettu laadullisissa tutkimuksissa. Tämä ongelma voidaan pyrkiä ratkaisemaan teoriaohjaavalla analyysitavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaavassa analyysissä pääteemat voidaan tuoda jostain teoriasta ja alateemat aineistosta (Schreier, 2012). Tämä tutkimus on toteutettu

juuri tällä tavalla eli laadullisena tutkimuksena ja analyysitapa on laadullinen teoriaohjaava sisällönanalyysi.

Schreier (2012, s. 6) tuo esille laadullisen sisällönanalyysin kahdeksan vaihetta: 1. tutkimuskysymyksen valinta, 2. materiaalin valinta, 3. analyysikehikon tekeminen, 4. aineiston jakaminen analyysikehikon yksiköihin, 5. analyysikehikon kokeileminen, 6. analyysikehikon arviointi ja muokkaaminen, 7. varsinaisen analyysin tekeminen sekä 8. analyysin havaintojen tulkinta ja esittäminen tuloksina.

Seuraavaksi tuon esille oman tutkimukseni vaiheet edellä esitetyn kahdeksan vaiheen kautta. (1) Tutkimuksen alussa luin aineistoa sellaisenaan, jotta saisin käsityksen siitä, mitä se pitää sisällään. Aineistoa lukiessa, huomasin sen pitävän sisällään didaktisen näkökulman, erityisesti klassisen didaktisen kolmion mahdollisuuden. Tutkimustehtävä on tätä kautta teoriaohjaava. (2) Käytössäni on valmiiksi kerätty aineisto, joten pääsin suoraan käsittelemään valmiiksi litteoitua aineistoa. Elokuussa 2023 katsoin ensimmäisen kerran tutkimusaineiston haastatteluiden videotallenteet, jotta saisin tarkemman kuvan aineistosta. Aineisto on hyvin runsas, joten eri näkökulmia, joilla sitä voidaan tutkia, on monia. Erityisen mielenkiintoiseksi koin uudenlaisessa tilanteessa olleen etäopetuksen tarkastelun. Teoriaosan materiaaleja etsiessäni vastaan tuli didaktinen kolmio. Kolmio on kuvaus opetuksen perusosista: opettaja, opiskelija ja sisältö (ks. Hellström, 2000). Aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja ei ollut aikaisemmin järjestetty etätoteutuksena, joten uudenlaisessa tilanteessa olevan opetuksen tutkimiseen soveltui mielestäni hyvin perusosien tarkastelu. Käytän tutkimuksessani laajennettua didaktista kolmiota, joka pitää sisällään opiskelijan, opettajan, pedagogisen suhteen, sisällön sekä didaktisen suhteen (ks. Kansanen & Meri, 1999). Tämä siitä syystä, että pystyin hyödyntämään käyttämäni aineistoa kattavasti tässä tutkimuksessa.

Analyysini alkoi aineistoon perehtymisellä elokuussa 2023. Varsinainen analyysi alkoi kyseisen vuoden marraskuussa. (3) Tämän jälkeen aloin muodostaa aineistokehikkoa. Aluksi tein oman koneeni U-asetalle Word-tiedoston, jossa oli viisisarakkeinen taulukko, joka sisälsi litteraattitunnisteen, alkuperäisen

tekstikatkelman, omat muistiinpanot sekä alakäsite- ja yläkäsite -sarakkeet. (4) Analyysin tekeminen alkoi sillä, että toin jo hyvin aikaisessa vaiheessa mukaan laajennetun didaktisen kolmion teoriat pääluokiksi (opettaja, opiskelija, pedagoginen suhde, sisältö sekä didaktinen suhde). Olin perehtynyt aineistoon haastattelutallenteita katsomalla ja lukemalla litteraatteja läpi. Yläluokat sekä alaluokat muodostuivat analyysin edetessä aineistosta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). (5) Kohdassa 3–4 kuvatun analyysikehikon kanssa tein testianalyysin, jossa katsoin, toimiiko analyysikehikko. Sain tässä yhteydessä myös graduni opponoiijilta palautetta taulukostani. (6) Taulukko oli muuten toimiva, mutta korjauksena yhdistin sitaattinumeron ja aineistositaattisarakeet yhteen sekä muutin analyysikehikon nimikkeitä: omat muistiinpanot -sarakkeen nimeksi tuli pelkistykset sitaateista, alakäsitteestä tuli alaluokka sekä yläkäsitteestä yläluokka, minkä jälkeen kehikko vastasi termistöltään teoriaohjaavan nimikkeitä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Taulukossa 1 on esiteltyä, miltä analyysikehikko viimeisten muokauksen jälkeen näytti.

## Taulukko 1

### *Analyysikehikko testianalyysin jälkeen*

Sitaatti	Pelkistykset sitaateista	Yläluokka sekä alaluokka	Pääluokka
- <i>Toinen kanssa mistä, mikä tuli mieleen, että mistä olisi voinut yhden kerroksen lisää ottaa, niin olisi vaikka tällainen, no just arviointi oli kyllä varmasti yksi.</i> - (H2)	-kerros lisää, arvioinnista	Pohdinta teoriasta -kerros lisää käytännöllisyyttä	Sisältö

Haastatteluja oli kahdeksan ja analysoin niistä neljä. Nämä kyseiset neljä haastattelua ovat tiedostoissa peräkkäisinä olleet haastattelut. Tämä tuntui parhaimmalta tavalta valita analysoitavat haastattelut. (7) Valitsin ensimmäisen fokusryhmähaastattelun S-aseman tiedostosta ja luin haastatteluja virke kerrallaan. En tallentanut missään vaiheessa litteroituja haastatteluja omalle koneelleni vaan avasin ne ainoastaan S-asemalta ja kopioin tietokoneeni U-aseamalla olleelle tie-

dostolle analyysikehikkoon analysoimani sitaatit. Kun haastateltavan vastauksessa tuotiin esille jotain asioita pääluokastani, lisäsin sitaatin taulukkoon sen hetkisen pääluokan alle, mikä tuntui kuvaavimmalta. Jokaisen sitaatin kohdalla, jonka lisäsin taulukkoon, tein oman pelkistyskseen siitä, mitä se sisältää ja lisäsin nämä taulukkoon. Näin etenin jokaisen neljän haastattelun kohdalla.

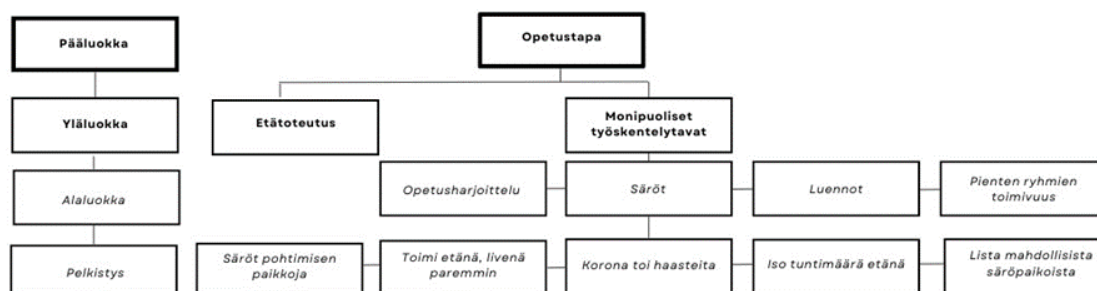
Analyysin edetessä analyysikehikko täydentyi vielä yhdellä pääluokalla, joka on opetustavat. Teoriaohjaava sisällönanalyysi mahdollisti pääluokkien liisäämisen vielä tässä vaiheessa analyysiä. Koin tämän pääluokan tärkeäksi ottaa mukaan osaksi tutkimusta, sillä se täydensi hyvin jo esiin tulleita tuloksia.

Kun olin saanut kaikki neljä haastattelua käytyä läpi ja analysoitua sitaatteja pääluokkien alle, aloitin sitaattien uudelleen lukemisen. Tässä vaiheessa tein myös jokaiselle pääluokalle omat Word-tiedostot U-asemalle, sillä yksi tiedosto oli yli sata sivua, ja se vaikeutti analyysin käsiteltävyyttä. Tämä muutos helpotti järjestämään taulukkoja paremmin.

Aloin tarkemmin analysoida jokaista pääluokkaa ja näiden ylä- ja alaluokkia sekä pohtimaan, ovatko ne mielestäni relevanttien luokkien alla. (8) Osassa sitaatit vaihtoivat paikkaa, ja jossain vaiheessa huomasin myös yhteyksiä eri pääluokkien välillä, joita avaan tarkemmin tuloksissa. Alaluokkia muodostui myös kattavasti kuten kuviossa 6 tulee esille. Sitaattien pelkistysten yhdistämisestä muodostui alaluokat, josta muodostin alaluokkia yhdistävät yläluokat.

## Kuvio 6

*Analyysin vaihe pelkistyksestä alaluokaksi ja alaluokista yläluokaksi*



Kuviossa 6 on esimerkki pääluokasta opetustapa. Pääluokassa opetustapa on kaksi yläluokkaa **etätoteutus** ja **monipuoliset työskentelytavat**. **Monipuoliset työskentelytavat** jakautuvat neljään alaluokkaan: *opetusharjoittelu*, *säröt*, *luennot*

ja *pienien ryhmien toimivuus*. Alaluokka *särö* on muodostunut sitaattien pelkistyksestä. Pelkistysten muodostamisesta ensin alaluokaksi, jonka jälkeen alaluokista muodostuu yläluokka.

### 3.5 Eettiset ratkaisut

Tieteelle on asetettu neljä käytäntöä, jotka tukevat eettisesti hyvän tieteen tekemistä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Nämä periaatteet ovat (1) luotettavuuteen, (2) rehellisyyteen, (3) arvostukseen ja (4) vastuunkatoon pyrkivät käytännöt. Hyvän tieteellisen käytännön periaatteet pyrkivät takaamaan koko tutkimuksen elinkaaren eettisen toteutumisen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023).

Olen itse tutkimuksessa tutkijan roolissa, enkä kerännyt tätä aineistoa itse. Käytän aineistoa vain tässä pro gradu -tutkielmassa. Ennen oikeutta aineistoon kirjoitin (13.3.2023) tietojenkäsittelysopimuksen, joka sitoo vastuuni tämän aineiston osalta ja velvoittaa toimimaan oikeudenmukaisesti (ks. Boeije, 2010). Olen sitoutunut pitämään salassa aineiston osallistujien henkilötiedot myös jatkossa (ks. Patton, 2002, s. 273). Haastateltaville on myös toimitettu keväällä 2021 tietosuojailmoitus (kirjattu 26.4.2021). Tämän puitteissa haastateltavat ovat tienneet tutkimuksen olleen heille vapaaehtoista (ks. Kuula, 2015).

Eettisyyden tarkastelussa tulee huomioida avoimuus aineiston säilyttämisessä (Kuula, 2015). EtäPeda-aineistoa säilytetään kasvatustieteiden laitoksen yhteisellä S-aseamalla, jonka pääsy annettiin sen jälkeen, kun olin kirjoittanut tietojenkäsittelysopimuksen. Analyysiä tehdessä tallensin omia muistiinpanoja aineistosta tietokoneeni U-asemalle. Graduni valmistuttua tuhoan nämä kaikki tiedostot U-asemalta.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) linjausten mukaisesti (2) rehellisen ja (3) arvostuksen nimissä, tulee raportointi tehdä avoimesti ja eri osapuolia kunnioittaen. Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt tähän niin lähteiden käytössä kuin tutkittavia kohtaan tutkimuksen tulosten kirjaamisvaiheessa. Käyttämäni

aineisto oli ennalta litteroitu ja käytössäni oli valmiit litteraatit sekä videotallenteet haastatteluista. Kuitenkin muutamissa kohdissa tein tarkempia pseudonymisointeja käyttämiini sitaatteihin.

## 4 TULOKSET

Tässä tutkimukseni tuloksissa on yhteensä kuusi pääluokkaa: opiskelija, opettaja, pedagoginen suhde, sisältö, didaktinen suhde ja opetustavat (taulukko 2). Viiden ensimmäisen pääluokan nimet tulevat teoriasta, kuten olen aikaisemmin tuonut analyysin vaiheista esille. Analyysin myötä pääluokka opetustavat tuli kuudenneksi pääluokaksi.

### Taulukko 2

*Tutkimuksen pää- ja yläluokat*

Pääluokat	Opiskelija	Opettaja	Pedagoginen suhde	Sisältö	Didaktinen suhde	Opetustavat
<b>Yläluokat</b>	Elämäntilanne	Ohjaajat	Etäohjaus	Pohdinta teoriasta	Opettajan tietoisuus opiskelijoiden sisältöosaamisesta	Etätoteutus
<b>Yläluokat</b>	Vertaiset	Luennoitsijat	Läheinen opetussuhde	Kattava opetussisältö	Opiskelijan motivaatio opiskeluun	Monipuoliset työskentelytavat
<b>Yläluokat</b>	Kaksoisrooli	Mentori				

Tulososan olen rakentanut niin, että luvun alussa on jokaisesta luokasta vielä erikseen omat taulukot näkyvissä, jossa näkyy pääluokka, yläluokat ja alaluokat. Ensimmäiseksi tuloksissa tuon esille didaktisesta kolmiosta: kenelle opetetaan eli opiskelijan, luku 4.1. Tämän jälkeen siirrytään opettajaan, luku 4.2, jonka jälkeen opiskelijaa ja opettajaa yhdistävään tekijään eli pedagogiseen suhteeseen, luku 4.3. Luvussa 4.4 esittelen tuloksia sisällöstä, jonka jälkeen luvussa 4.5 on didaktinen suhde ja lopuksi luvussa 4.6 on opetustavat.

### 4.1 Kenelle opetetaan – opiskelija

Seuraavaksi käsittelen didaktisen kolmion luokkaa opiskelija tutkimustulosten valossa. Didaktiikan teoriassa määritellään, että opiskelija on opetuksen pähen-

kilö (Kansanen, 2004, s. 34), joka tuo mukanaan opetukseen persoonalliset ominaisuutensa (Jyrhämä ym., 2016, s. 139). Tämä ilmenee myös analyysin tuloksissa erityisesti eri elämäntilanteista tulevien opiskelijoiden kautta sekä merkityksellisinä keskusteluina vertaisten kanssa. Eli pääluokka on opiskelija, jonka kolme yläluokkaa ovat elämäntilanne, vertaiset sekä kaksoisrooli. Tulosten pääluokat, yläluokat ja alaluokat löytyvät taulukosta 3.

### Taulukko 3

*Pääluokan opiskelija yläluokat: elämäntilanne, vertaiset ja kaksoisrooli*

Pääluokka		Opiskelija	
Yläluokat	Elämäntilanne	Vertaiset	Kaksoisrooli
<i>Alaluokat</i>	<i>Asuinpaikkakunta</i>	<i>Ryhmien monipuolisuus rikkautena</i>	<i>Ymmärrys opiskelijana ja opettajana toimimisesta etäopetuksessa</i>
<i>Alaluokat</i>	<i>Opintojen ja muun elämän yhdistäminen</i>	<i>Yhteenkuuluvuutta edistävä ryhmähenki</i>	<i>Digiloikka</i>
<i>Alaluokat</i>	<i>APOt voimavarana</i>	<i>Onnistunut etäryhmäytyminen</i>	<i>Itsestä oppiminen</i>
<i>Alaluokat</i>		<i>Luottamuksellinen keskustelukulttuuri</i>	
<i>Alaluokat</i>		<i>Vertaispalaute</i>	

**Elämäntilanne.** Haastateltavat toivat esille elämäntilanteen osana opiskelijarooliaan. Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa opiskelijoita on eri puolilta Suomea. Näin ollen yhdeksi alaluokaksi muodostui *asuinpaikkakunta*.

Jokaisessa analysoimassani ryhmähaastattelussa tuotiin esille jollain tavalla *asuinpaikkakunta* osana opiskelijana toimimista. Tässä alaluokassa ovat toisella paikkakunnalla asuvat ja Jyväskylässä asuvat. Aikuiskouluttajan pedagogisiin opintoihin tulee opiskelijoita ympäri Suomea. Erityisesti toisella paikkakunnalla asuville lähiopetukseen tullessa olisi tarvinnut miettiä majoitusta ja mahdollista töistä olisi pitänyt ottaa useampi päivä vapaata siirtymisten takia. Haastattelussa tuotiin esille, että jos kerran kuussa olisi tarvinnut matkustaa lähiopetukseen olisi se ollut taloudellinen kysymys.



- - se, että tavallaan se energia ja jaksaminen, mitä olisi käyttänyt siihen matkustamiseen ja aina jonkun nurkissa asumiseen Jyväskylässä kerran kuussa, niin sitten sen energian pystyikin käyttämään siihen, että käy näitä opintoja ja keskusteluja etänä. (H2)

Erityisesti haastateltavien vastauksissa yhdistyy elämäntilanteen, etäopetuksen ja muun elämän yhteensovittamisen helppous, kuten haastattelussa 1 tuodaan esille: ”Joo. Mulla tosiaan on Jyväskylään matkaa 240 kilsaa ja näin niin kun perheellisenä, niin kyllähän se ois totta kai vaatinut järjestelyjä ja suunnittelua ja muuta. - -”. Haastatteluissa tuotiin esille, että opintoihin hakeutuessa haastateltavat olivat varautuneet matkustamaan Jyväskylään opintojen takia. Nyt kuitenkin haastattelussa asiaa pohtiessaan, etätoteutus soveltui eri elämäntilanteisiin todella hyvin.

Jyväskylässä asuvat sen sijaan olisivat mieluiten olleet lähiopetuksessa, kuten haastattelussa 3 tuodaan esille: ”Joo mää edustan sit taas sitä toista kantaa, kun täällä Jyväskylässä asuu ja näin niin jotenkin olisin toki mieluummin ollut läsnä, jos se ois ollut mahdollista”. Haastatteluissa kuitenkin tuotiin esille, että eri ihmisten elämäntilanteet ja asuinpaikkakunta on ymmärrettäviä tekijöitä, kun pohditaan etäopetuksen ja lähiopetuksen mielekkyyttä. Tätä kautta tämä alaluokka asuinpaikkakunta on yhteydessä pääluokkaan opetustavat ja erityisesti yläluokkaan etätoteutus.

Opiskelijoita tulee hyvin erilaisista elämäntilanteista opintoihin. Näin ollen näiden *opintojen ja muun elämän yhteensovittaminen* voi olla välillä hieman haastavaa. Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen aikana elämä jatkaa kulkuaan ja opintojen lisäksi on ohessa muitakin tehtäviä. Tästä syystä lukuvuosi koettiin osaltaan työllistävänä ja vaativana esimerkiksi töiden ja opintojen yhdistämisenä, kuten käy ilmi haastattelussa 2: ”- - Mutta sitten toisaalta oli se myös raskas vuosi, että kun on käynyt täysipäiväisesti töissä ja näin poispäin, niin se tuo siihen aina oman lisänsä - -”. Tämäkin osa-alue on yhteydessä opetustapoihin ja erityisesti etätoteutukseen, sillä työn yhdistäminen etäopetukseen on tuotu esille helpottavana tekijänä. ”- - sitten tää etätoteutus sopi mulle oikein hyvin omaan elämäntilanteeseen ja omiin työkuviioihin oikein hyvin.”(H1). Osa haastateltavista on pystynyt tekemään lomittain opintoja ja töitä etänä samankin päivän aikana.

Töiden yhdistämisen lisäksi opiskelijoiden elämäntilanteissa on ollut muitakin tekijöitä, kuten lemmikin omistaminen ja sen tarpeista huolehtiminen, joita etätoteutus on helpottanut.

- - Ja just ku meilläkin on koira, niin helpotti kyllä tosi paljon sitä arkea, että voi sen koiran kanssa olla täällä kotona. Ei tarvii sitä miettiä, että kuka sitä nyt käyttäs lenkillä ja näin. Että tietyllä tavalla mun arkeen kyllä sopi hirveän hyvin tää etätoteutus ja helpotti mun elämää aika paljon. - - (H3)

Lisäksi osalla opiskelijoista on perhettä, joten lastenhoito järjestyi etätoteutuksen takia hyvin, eikä tarvinnut miettiä lapsen laittamista päiväkotiin.

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

Osa haastateltavista oli pohtinut, kuinka lapsen kanssa luennolle tuleminen onnistuisi, mutta etätoteutus sai asiat järjestymään tätäkin kautta hyvin. Lisäksi haastateltava tuo esille, että alkuraskauteen etätoteutus sopi hyvin, sillä pystyi osallistumaan välillä ruutu kiinni, mutta olemaan silti kuulolla.

Alaluokka *APOt voimavarana* tuo esille sen, kuinka opintokokonaisuus oli opiskelijoilla yhtenä keinona selviytyä korona-ajasta. Haastatteluissa käy ilmi oman jaksamisen vaihtelu lukuvuoden aikana. Lukuvuoden aloituksessa syksyllä oma jaksaminen oli osalla haastateltavista heikompaa kuin mitä se oli keväällä, jolloin haastattelutkin toteutettiin, ja lukuvuosi oli APOjen osalta päättymässä. Elämässä tapahtui samanaikaisesti kaikkea koronan lisäksi, mutta nämä opinnot olivat voimavara auttamassa jaksamisen kanssa.

Huh, huh. Yritän sanoa, ettei rupee ääni värisemään, mutta on ollu kyllä, itelle kyllä tosi tärkeä. Tai siis niin, mitenhan sen nyt sanois. Tai niin kun hyvinvointi on paljon parempi tänä keväänä, mitä se oli silloin syksyllä. Että se oli, silloin puhuin paljon niistä keskittymisongelmista - - Niin silti kaikesta huolimatta on niin kun, voi paremmin, vaikka on sattunu paljon huonoja asioita. - - (H3)

**Vertaiset.** Olen teoriaosassa tuonut esille didaktisen kolmion ja siihen kuuluvat elementit esille. Se ei kuitenkaan ota huomioon vertaisia, eli kanssaopiskelijoita, koska se on perinteisemmän opetuksen malli (ks. luku 2.2). Vertaiset tuodaan kuitenkin aineistossa esille, joten oli oleellista ottaa myös tämä näkökulma tutkittavaksi.

APOjen työtavat ovat vahvasti vertaistyöskentelyyn kannustavia, joten tämän yläluokan valitsemista osaksi analyysiä tukee myös APOjen toimintaperiaatteet. Esimerkiksi kolmas toimintaperiaate on dialogisuus eli vastavuoroiset vuorovaikutussuhteet, jotka toteutuvat erilaissa ryhmissä, joihin opiskelijat kuuluvat (ks. luku 2.1). Ryhmien monipuolisuus tuotiin haastatteluissa esille hyvänä asiana, ja se on rikastuttanut ryhmien käymiä keskusteluita, joka on osaltaan yhteydessä toimivaan keskustelukulttuuriin.

- - Ollaan sitten etänä tai livenä niin se, että meillä on niitä eri näkökulmia ja erilaisia työ ja opiskelukokemuksia niin mä sanoisin niin ku, että pitää kiinnittää huoli sitten, että jos tarjotaan, - - myös tulevana vuosina. Että porukat ja kiintiöt ihan sekasinsa keskustelemaan. (H3)

Tämä laajan kirjo eri taustoista tulevista opiskelijoista tuodaan kattavasti esille haastattelussa.

- - On niitä, jotka on vielä yliopiston kirjoilla opiskelemissa, on valmistuneita, on yliopistossa töissä olevia. Niin kun näin, että siitä pitää kiinnittää huoli sitten, että jos tarjotaan, - - koska kyllä näistä on tullu se suurin rikkaus näihin meidän ryhmänkin keskusteluihin - - (H3)

Opiskelijat olivat uuden asian äärellä opiskellessaan täysin etänä näitä opintoja, eivätkä koskaan tavanneet vertaisiaan kasvotusten opintojen aikana. Tästä huolimatta *ryhmähenki* muodostui *yhteenkuuluvuutta edistäväksi* etäopetuksessa. Aluksi ryhmähengen muodostumisen suhteen oltiin kriittisiä, mutta hyvin pian haastateltavat huomasivat, että etänäkin pystyi luomaan ryhmälle luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin, joka parani ajan kuluessa.

- - olin aluksi aika skeptinen tohon tietyllä tavalla ryhmätyöskentelyä kohtaan, mutta sit saman tien siinä ensimmäisellä lähijaksolla meillä muodostu tosi hyvä ryhmähenki ja se vaan tuntu paranevan loppua kohden edelleen. Eihän se nyt varmaan itsestään selvää oo vaikka livenäkin oltais, niin silti onnistuttiin tosi hyvin tälleen etänä - - (H1)

Haastatteluissa ryhmähenki tuli esille yhteenkuuluvuuden sekä turvallisuuden tunteena, joka helpotti etäopetukseen osallistumista, kuten haastattelussa 4 tuodaan esille: "- - koska tää ryhmä on ollu tosi turvallinen ja tänne on ollu helppo tulla niin kun ihan tälleen niin ku etänä. - -". Hyvän ryhmähengen luomisesta oltiin positiivisesti yllättyneitä haastatteluissa. Ihmetystä herätti se, kuinka pelkästään verkon välityksellä tavatuista ihmisistä voi tulla niin läheisiä.

Joo mää oon ehkä ollu jopa vähän yllättyne tietyllä tavalla siitä, että kuinka läheinen tästä oppimisryhmästä tuli vaikkei olla nähty livenä ollenkaan. Et musta tuntuu, että mä välillä unohdan sen, että me ei olla oikeesti nähty livenä, kun te tunnutte niin tutulta. - - (H3)

*Etäryhmytyminen* tuotiin haastatteluissa esille pääsääntöisesti *onnistuneena*. Eri-tyisesti oppimisryhmän kohdalla korostettiin ryhmäytymisen olleen sujuvaa eikä koettu eroavaisuutta lähiopetuksessa tapahtuneisiin ryhmäytymisen vaiheisiin. Haastateltavat ovat tuoneet esille esimerkiksi ryhmän keston olevan ryhmäytymisen kannalta merkittävä tekijä. Oppimisryhmä esimerkiksi kesti koko lukuvuoden ja niissä ryhmäytyminen tuotiin esille onnistuneena. Toisena tekijänä ryhmäytymisen onnistumisessa pidetään ryhmän yhdistävää tekijää eli opintoja, kuten haastattelussa 3 tuodaan esille: ”Mä oon ihan samaa mieltä tosta, et varmasti samat ryhmäytymisen prosessit me käytiin läpi näissä pienryhmissä tässä ja kehityttiin niin ku ryhmäksi nimenomaan tän APOjen ja tän meidän niin ku tavallaan tehtävän ympärille. - -”.

Ryhmytyminen onnistui erityisesti omissa oppimisryhmissä, kuten edellä olen tuonut esille sekä osassa teemaryhmistä. Kuitenkin haastateltavat tuovat esille, että osassa teemaryhmistä ei kiinnitetty ryhmäytymiseen huomiota. Lisäksi teemaryhmäläiset jäivät vieraammaksi verrattuna oppimisryhmään. Siinä tapauksessa teemaryhmäläiset tulivat tutuimmaksi, jos he olivat myös luennoilla samoissa breakout roomseissa, kuten haastattelussa 3 tuodaan esille: ”- - Sieltä tuli muutama tän oman oppimisryhmän ulkopuolinen, toki niin kun teemaryhmät henkilöt, niin tuli vähän tutummaksi, joiden kanssa sattui sitten näihin breakout roomseihin. - -”.

Koko APO-ryhmä, joka sinä vuonna oli 60 henkeä, jäi ryhmäytymisen osalta puutteelliseksi etätoteutuksessa.

- - Ehkä niin kun, jos ajattelee kaikkien APOjen tasolla niin nythän ei heidän kanssa. Mä ainakin ite koen, että en mä tän koko APO-porukan, 50-60 henkeä, en mä heidän kanssaan sillä lailla ryhmäytynyt. - - että se semmonen iso ryhmä jäi nyt uupumaan. Ainakin omista kokemuksista, mutta justiin niin kun tälläset, et tällä omalla porukalla, pienryhmällä, niin tällä mä aattelin, että ei mitään eroa siihen mitä se ryhmäytyminen ois voinu olla sitte normioloissa. (H3)

Opiskelijoiden haastatteluissa korostui *luottamuksellinen keskustelukulttuuri*, jossa annettiin neuvoja ja pääsi syventämään omaa oppimistaan muiden kanssa käy-

dyn dialogin kautta. Lisäksi opiskelijat pystyivät vaihtamaan ajatuksia vertaisensa kanssa, ja osassa ryhmissä käytiin arkojakin aiheita läpi. Keskusteluita sujuvoittamaan ryhmissä oli käyty läpi pelisääntöjä, jotka helpottivat hyvän keskustelukulttuurin luomista, kuten haastattelussa 1 tuodaan esille: ” - - Kunhan se on sovittuna ryhmän kanssa, et sä teet näin. Ja tavallaan se, että meillä oli... Muodostu hyvät ikään kuin pelisäännöt keskustelulle heti. Käytiin me niitä jonkun verran läpi, mutta ne tuli tietyllä tavalla tosi luontaisesti. - - ”.

Keskustelukulttuuri ryhmissä oli toisia kunnioittavaa. Kaikille pyrittiin antamaan puheenvuorot, mikä lisäsi tasa-arvon tunnetta vuorovaikutuksessa toisten opiskelijoiden kanssa. Keskustelut olivat haastateltavien mukaan luontevia käydä ryhmässä.

- - Että jotenkin mä ainakin koen siis meidän ryhmässähän 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 muotoutuu kyllä tosi hienoksi. (H2)

Keskustelukulttuurin luotettavuuden, tasa-arvon tunteen ja oman ymmärryksen lisäksi ryhmän kesken vallitsi samanmieliset ajatukset ja yhteisymmärrys. Mitä tutumpi ryhmä, sitä helpompi oli haastateltavien toimia ja ilmaista itseään. ”Ehkä sellaisen yksittäisen ryhmäkeskustelun tai työskentelyn osalta mä ajattelin, että mitä tutummiksi se ryhmä ja henkilöt on käynyt, niin sitä helpommalta se on tuntunut. - -”(H2).

Sen lisäksi, että keskustelukulttuuri oli toisia kunnioittavaa ja vertaisten kanssa oli helppo keskustella, oli opiskelijoiden *vertaispalaute* tärkeä tekijä oppimisen ja omien töiden reflektoinnin kannalta. Tästä esimerkkinä toimii tilanne, jossa eteen tullessiin epävarmuuksiin on saanut apua muiden antamista palautteista ja yhdessä käydyistä keskusteluista.

- - Miun mielestä mie puhuin siitä silloin, mulla oli vähän semmosia epävarmuuksia. Ei mulla enää oo niitä ja se ehkä tulee siitä, että jos on itensä kanssa hyvä olla, niin sitten se niinkun sitä kautta niin ku toimii kaikkeen. Ja mie uskon, että nää kaikki keskustelut ja itsereflektiot ja teidän palaute, et joka on ollu tosi kilttiä ja mukavaa niin on auttanut paljon. - - (H3)

Muissakin haastatteluissa ilmenee se, kuinka opintojen aikana opittiin antamaan ja vastaanottamaan palautetta, joka on ollut voimaannuttamassa omaa luottamusta itseän. Näitä kokemuksia ja voimaantumisia on peilattu omiin työtehtäviin. Vertaispalautteista on ollut paljon apua esimerkiksi itsevarmuuden lisäämisessä. Vertaispalautteen kautta on myös vahvistunut ymmärrys omista taidoista, kuten haastattelussa 4 tuodaan esille: ” - - Ja saada ehkä sellasta vahvistusta sitten niin ku omiin taitoihin, että kun on sitten saanu muilta palautetta, että missä on onnistunu. - -”.

**Kaksoisrooli.** Aineistossa haastateltavat tuovat esille, kuinka opinnoissa ollaan kaksoisroolissa oppimassa itse kohti pedagogista toimintaa opiskelijana, mutta samalla refleктоimassa, kuinka opinnot järjestetään ja miten opetus toimii esimerkiksi etänä opettajan näkökulmasta. Näin ollen tämän yläluokan kaksoisrooli alaluokkana on *ymmärrys opiskelijana sekä opettajana toimimisesta etäopetuksessa*. Didaktisesta näkökulmasta tämä asetelma on poikkeuksellinen, joten oli mielenkiintoista tarkastella tätä kohtaa tarkemmin.

Kaksoisroolin kautta tulevaa ymmärrystä opiskelijana ja opettajana toimimisesta pidetään arvokkaana oppina ja ainutlaatuisena tilanteena, joka tuo myös ylpeyttä. Sen lisäksi, että opinnoissa on itse opiskelijana, pääsee lisäksi havainnoimaan ja kokemaan opettajan roolin opintojen aikana. Koska opintokokonaisuus oli täysin etänä, sekä opettajat että opiskelijat olivat uuden asian äärellä. Tämä etäopetuksen näkeminen sekä opiskelijan että opettajan roolissa oli vaikkuttavaa.

- - Siitä sai sen opiskelijan kokemuksen ja sitten kun sä itse pääsit etänä, niin siitä sai myös sitten sen toisen puolen. Ja se on yhdistelmänä mun mielestä kyllä aika sillä lailla vakuuttava, että tuota voidaan olla aika ylpeitä ehkä siitä, että meillä on nyt tällainen ja se on aika ainutlaatuista. - - (H2)

Haastateltavat toivat esille, että etäopetus edellytti uuden oppimista niin opettajilta kuin myös opiskelijoilta, joka johti erityisesti *digiloikkaan* ja uuden oppimiseen tietoteknisten taitojen osalta. Etäopetuksessa tietotekninen taito on ollut opiskelijoidenkin pakkona tutustua niin opiskelijan roolin takia kuin toimiessa opettajana harjoitteluissa. Etäopetukset ovat tuoneet myös opin siitä, etteivät tekniset sovellukset opetuksessa olekaan niin vaativia. Tämä tietotekninen taito on

opiskelijoille tullut ”kaupan päällisenä”, kuten haastattelussa 2 tuodaan esille: ” - - että se toi tähän nyt sen taidon tavallaan sitten vähän kaupan päälle, että mitenkä tehdään asioita etänä. - -”. Tämä digiloikka tuotiin haastatteluissa esille uutena oivalluksena, joka ei olisi samalla tavalla tullut eteen opeteltavaksi, jos aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot olisi käyty lähiopetuksena.

Haastatteluissa tuodaan esille myös *itsestä oppiminen*. Lukuvuosi on ollut itsekasvun paikka ja opittuja asioita ovat esimerkiksi oma toiminta ja rooli ryhmässä sekä oman itsetunnon ja itsevarmuuden kasvu. Haastatteluissa tuotiin esille, että opintojen alussa oli haastateltavilla epävarmuuksia itsestä ja he olivat herkempiä kritiikille, mutta opinnot ovat auttaneet näissä asioissa.

- - Että mulle tää on ollu merkityksellinen ja hirvee semmonen itsekasvun paikka. Mitä [opiskelija] sano tosta, että itsetuntokin kasvo ja itsevarmuus kasvo ja tämmönen niin mää kyllä tunnistan ton saman itsessäni. Että mää tiedän, että mää esimerkiks olin silloin kun alotettiin niin tosi vielä epävarma ja herkkä kritiikille ja kaikkea tämmöstä. - - (H3)

Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa opiskelijat toimivat osana kokemuksellista opintokokonaisuutta (Malinen & Laine, 2009). Koulutuksessa tulleet opit ovat tulleet erityisesti kaksoisroolin ansiosta omakohtaisesti esille. Etäopetuksen hahmottaminen opiskelijana sekä ymmärrys siitä, millaista on opettaa etänä opiskelijoita, olivat hyödyllisiä oppeja aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa. Esimerkiksi opiskelijan kokemus mustan kuvaruudun tuijottamisesta opetuksessa oli hyödyllinen havainto verkossa toteutettavaan etäopetukseen liittyen niin opiskelijan kuin opettajan rooleihin.

Opiskelijoiden eri elämäntilanteet rikastuttavat vertaisten kanssa työskentelyä ja erityisesti ryhmäytymisen, ryhmähengen ja keskustelukulttuurin toteutumiset ovat olleet toimivia ja merkityksellisiä myös etänä.

## 4.2 Kuka opettaa - opettaja

Didaktisessa kolmiossa opettajasta tuodaan esille opettamiseen ja ohjaamiseen liittyvät roolit (Uusikylä & Atjonen, 2007, s. 19) sekä asiantuntijaroolit (Kansanen, 2004, s. 62). Opettajan tehtävänä opetuksessa on siis edistää ja ohjata opiskelua

(Kansanen, 2004, s. 81). Didaktisesta näkökulmasta oli mielenkiintoista tarkastella, kuinka opettajien rooli tuotiin esille tässä opintokokonaisuudessa. Aikuis-kouluttajan pedagogisissa opinnoissa yhtä varsinaista opettajaa ei opiskelijoilla ole, vaan heillä on laajemmin erilaisia opettajia ja ohjaajia eri tehtävissä. Esimerkiksi opiskelijat kohtaavat eri kokemustaustoista tulevia ja eri teemojen esittelijöitä luentojen kautta. Näiden lisäksi jokaisella oppimisryhmällä on määritelty oma ohjaaja (ks. luku 2.2). Tämä asetelma korostuu myös analyysiä tehdessä ja näin ollen yläluokat ovat ohjaajat, luennoitsijat sekä mentori (ks. taulukko 4).

Tämä kolmas yläluokka, mentori, on hieman poikkeuksellinen. Opiskelijat voivat valita itselleen mentorin tukemaan omaa oppimistaan opintojen aikana. Tämä ei ole suinkaan pakollista, eikä jokaisella opiskelijalla ole omaa mentoria opintojen aikana (ks. luku 2.3). Tästä syystä, vaikka mentori on tämän opettaja pääluokan alla, mentori ei koske kaikkia opiskelijoita, kuten esimerkiksi ohjaajat ja luennoitsijat.

#### Taulukko 4

*Pääluokan opettaja yläluokat: ohjaajat, luennoitsijat ja mentori*

Pääluokka		Opettaja	
Yläluokat	Ohjaajat	Luennoitsijat	Mentori
<i>Alaluokat</i>	<i>Viestinviejä</i>	<i>Aikaisemmat APOlaiset</i>	<i>Oppimisen reflektointi vuorovaikutuksessa</i>
<i>Alaluokat</i>	<i>Ammattitaitoisuus ohjaajien toiminnassa</i>	<i>Apojen toimintatavoista poikkeava pedagogiikka</i>	
<i>Alaluokat</i>		<i>Tietotekninen osaaminen puutteellista</i>	

**Ohjaajat.** Jokaisella pienryhmällä on oma ohjaajansa (ks. luku 2.2). Haastattelussa tuotiin esille, että ohjaaja on eräänlaisen *viestinviejän* roolissa näissä opinnoissa. Tämä kuvaa sitä, kuinka opiskelijoiden toiveena on, että oppimisryhmissä käytyjen keskusteluiden pohjalta ohjaajat veisivät huomioita ja tietoa myös



eteenpäin ohjaajapalavereihin. Ohjaajapalaverit kuuluvat APOjen ohjaajien työnkuvaan. Palavereissa suunnitellaan oppimisryhmien kulkua ja käydään yhdessä läpi esiin tulleita asioita opiskelijoiden palautteiden kautta (Turunen, 2009).

Opinnoissa on ollut merkityksellisessä roolissa juuri ohjaajat. *Ammattitaitoisuus ohjaajien toiminnassa* korostuu esimerkiksi siinä, kuinka heidän tekemänsä työ on ollut osaltaan sujuvoittamassa etätoteutukseen siirtymistä. Haastattelussa tuodaan esille, että ohjaajat ovat hoitaneet oman roolinsa ja osuutensa opinnoissa ”hyvin”, joka on erityisesti huomattu haastattelussa 4, jossa tämä on kiteytettynä seuraavanlaisesti: ”- - niin mun mielestä te ootte niin ku ohjaajina hoitanu tän oikein hyvin, tän siirtymän - -”.

**Luennoitsijat.** Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa oli erilaisista taustoista tulleita luennoitsijoita, jotka herättelivät opiskelijoita eri aiheiden äärelle. Erityisesti hyvänä asiana oli pidetty *aikaisempien APOlaisten* luentoja, kuten haastattelussa 3 käy ilmi: ”- - Ja tosi kiva, että siellä oli myös näitä tämmösiä entisiä APOlaisia pitämässä niitä luentoja niin se oli kyllä musta hyvin toimiva juttu. - -”.

Haastatteluissa tulee esille myös se, että opiskelijat ovat hyvin tietoisia aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen toimintaperiaatteista ja he osaavat reflektoida eri luentojen laatua. Osittain tuotiin esille pettymys siitä, kuinka luentojen toteutustapa oli itsessään *APOjen toimintatavoista poikkeavaa pedagogiikkaa*, kuten haastattelussa 1 tuodaan esille: ”- - APOjen...Osittain oli pettymys se, että tavallaan monet luennoitsijat toteutti ikään kuin tällasta APOjen hengen vastaista pedagogiikkaa tietyllä tavalla - -”.

Toinen haastatteluissa esille tullut aihe on luennoitsijoiden *tietotekninen osaaminen*. Erityisesti lukukauden alussa haasteita etäopetukseen toi tietotekninen osaamattomuus osalla luennoitsijoista. Haastatteluissa käy ilmi ymmärrys siitä, ettei kaikille ollut koulutuksen alussa luontaista verkon välityksellä toteutettava opetus. Kuitenkin tietoteknisten menetelmien haltuunottoa opettajille olisi kaivattu enemmän opintojen alussa, jotta luennot olisivat sujuneet paremmin. Näin ollen luennoilla ei olisi mennyt aikaa tähän tietoteknisten asioiden sel-

vittelyyn, joka on paikoitellen häirinnyt opetusta. ” - -Tavallaan sellanen menettelmien haltuunotto ehkä opettajien puolella, että niin kun miten sanoisin, että osataan tehdä se mitä tarvitsee tehdä silloin kun tehdään, eikä mene aikaa siihen tavallaan tekniseen säätämiseen. - - ”(H1).

Haastatteluissa oli pohdittu, olisiko voinut etukäteen kouluttaa luennoitsijoita parempaan tietotekniseen osaamiseen. Kuitenkin lukuvuoden aikana huomattiin parannusta tähän osaamiseen niin opiskelijoiden kuin opettajien osalta. Haastatteluissa tuotiin esille, että aito kiinnostus ja opettelu tietoteknisen osaamisen osalta auttaa parempiin lopputuloksiin varmasti myös jatkossa.

- - Ja nuo teknologiset vaikeudet ja semmoset, niin niin, nekin parani loppua kohti tai että ehkä opittiin myös käyttää näitä tota välineitä ja hyödyntää niitten mahdollisuuksia. Niin sit se, että jos niitä aktiivisesti halutaan myös oppia ymmärtämään, et miten ne toimii ja miten vois hyödyntää, niin varmasti niin ku jatkossa saadaan vielä parempia toteutuksia. - - (H4)

**Mentori.** Erityisesti mentoroinnissa korostui mahdollisuus *oppimisen reflektointiin vuorovaikutteisesti* opintojen aikana. Mentorin kanssa käydyt yhteiset keskustelut hyvässä hengessä ovat olleet hyödyllisiä. Mentorointiin oltiin tyytyväisiä ja tuotiin esille, kuinka se on tarpeellista toimintaa.

- - toinen oli se mentorointi - - Erityisesti tuosta mentoroinnista sitten, kun tehtiin niin tiiviisti jotenkin sitä. Niin tavallaan siinä sai palautetta sitten toiselta jotenkin, ja oli pakkokin käydä semmoisia keskusteluja, että vedetään jotenkin yhteen hiileen, niin se oli kyllä ihan hirveän hyvä. Että se, sille varmasti voisi olla tarvetta. - - (H2)

Pääluokassa opettaja korostuu aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen moninaiset tavat ohjaukseen ja opetukseen, joka eroaa perinteisen didaktisen kolmion mallista. Jokainen opiskelija kohtaa oman ohjaajan, erilaisia luennoitsijoita sekä mahdollisen mentorinsa. Kaikki nämä henkilöt auttavat uudenlaisten näkökulmien äärelle. Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin opettajien ja opiskelijoiden välistä pedagogista suhdetta.

### 4.3 Pedagoginen suhde – opettajan ja opiskelijan välillä

Pedagoginen suhde käsittää opiskelijoiden ja opettajan välisen suhteen (Jyrhämä ym., 2016, s. 164). Pedagogisen suhteen erityispiirteenä on vastavuoroisuus (Kansanen, 2004, s. 53) Tässä aineistossa korostui erityisesti etäaikana esiin tulleet

huomiot ohjeistuksista sekä opettajan ja opiskelijoiden välille syntyneestä tiivistä yhteistyöstä. Pääluokassa pedagoginen suhde on yläluokkina etäohjaus sekä läheinen opetussuhde (taulukko 5).

## Taulukko 5

*Pääluokan pedagoginen suhde yläluokat: etäohjaus ja läheinen opetussuhde*

Pääluokka	Pedagoginen suhde	
<b>Yläluokat</b>	<b>Etäohjaus</b>	<b>Läheinen opetussuhde</b>
<i>Alaluokat</i>	<i>Selkeyttä ohjaukseen</i>	<i>Tiivis yhteistyö</i>
<i>Alaluokat</i>	<i>Hyödylliset neuvot</i>	
<i>Alaluokat</i>	<i>Toimivat HOPS sekä arviointikeskustelut</i>	

**Etäohjaus.** Opiskelijoiden toiveena ohjaajille oli vielä lisää *selkeyttä ohjaukseen*. Suora ja epäsuora opettaminen ovat osaltaan yhteydessä pedagogiseen suhteeseen opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksen kautta (ks. luku 2.2), siksi tämä alaluokka on osana pedagogista suhdetta. Haastatteluissa tuotiin esille, että erityisesti etäohjauksessa tulisi kiinnittää huomiota ohjeistuksien selkeyteen, jotta tieto saavuttaisi opiskelijat paremmin. Erityisesti vuorovaikutteisuutta ohjaukseen toivottiin lisää, kuten haastattelussa 2 tuodaan esille: ”- - Mutta että, ehkä siinä kanssa joku semmoinen ohjaus siihen senkin tekemiseen vähän enemmän vuorovaikutuksessa niin voisi olla. - -”. Haastateltavat toivat esille, että tarkemmat ja selkeämmät ohjeistukset esimerkiksi säröihin ja harjoitteluun olisivat olleet paikallaan. Nyt ohjeistuksissa oli eroavaisuutta eri ohjaajien välillä ja toiveena olisi ollut saada yhtenäisempiä vastauksia ohjaajilta.

- - niin ehkä semmosta niin kun ohjaajien välille olis kaivattu sellasta samanmielisyyttä ja... Ja sit se, että ois vaikka ihan hyvin voinut olla tarkat ohjeet siis, että mitkä kaikki käy harkkaan, minkälaiset tilanteet, mitkä ei, ja sit taas, että miten säröjä saa laskee. Et tuntuu, että niissä on ollut nyt vähän eroja - - (H1)

Lisäksi selkeyttä ohjaukseen olisi kaivattu myös teemaryhmissä. Nyt osalle haastateltavista teemaryhmien tehtävien tekeminen jäi omalla ajalla tehtäväksi, kun osassa teemaryhmistä ne oli ajoitettu toteutettavaksi itse teemaryhmissä. Tämä

tuotiin esille osaltaan epätasa-arvoistavana, kun ohjeistus oli erilainen eri teemaryhmissä.

- - et niiden suunnitteluun oli ylipäättään turhan vähän aikaa siellä teemaryhmässä, et se tuli aika pian ja sit opiskelijat joutu käyttämään siihen aika paljon aikaa toisissa ryhmissä, niin kun ihan omasta ajastaan, mikä koettiin sit vähän ehkä epätasa-arvoisena, että toisissa ryhmissä se tehtävä tehtiin nimenomaan siellä ryhmissä ja toisissa sit taas odotettiin, et opiskelijat tekee sen itsenäisesti yhdessä. - - (H1)

Haastattelussa 2 tuodaan esille sen sijaan säröistä seuraavaa: ” - - säröissä - - ja, toki ei sitä ollut kielletty missään, että sen voisi kaverin kanssa tehdä, mutta helposti se menee niin, että jos sitä ei ole ohjeistettu, niin sitten sitä tekee vain itseksensä - -”. Tämä on mielenkiintoinen huomio siitä, että aikuisopiskelijat odottavat tietynlaisia ohjeistuksia. Kuitenkin aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot pyrkivät opiskelijan autonomisuuteen (ks. luku 2.1). Tämä pystytään varmasti saavuttamaan, jos ohjaus ja ohjeistus siihen kannustavat ja opiskelijalla on tähän valmiudet. Lisäksi haastattelussa tuotiin esille, että tiedotteet eivät olleet aina saavuttaneet kaikkia opiskelijoita. Tämä saattoi johtua myös opiskelijan omista asetuksista Moodlessa, mutta haastatteluissa pohdittiin, että opiskelijoiden tiedon saavutettavuudesta tulisi huolehtia paremmin.

- - Ja sitten mä mietin ihan yleisenä juttuna, että mä ainakin välillä olin pikkuisen pimenossa. Voi olla, että mun Moodle-asetukset ei ihan ollut kunnossa. Mutta mulle tulee välillä esimerkiksi niistä ennakkotehtävistä tuli jotain yllätyksiä. Että mulle ei ollut tullut esimerkiksi jotain viestejä, tai, että jotenkin se, että miten varmistaa, että kaikki on perillä mitä tapahtuu. - - (H2)

Haastatteluissa on ollut pohdintaa siitä, ovatko väärinymmärrykset ohjeistuksissa olleet etätoteutukseen liittyviä. Etäopinnoissa on tullut väärinymmärryksiä helpommin kuin kasvokkaisissa tilanteissa. On kuitenkin huomioitava, että ohjaajilta kysyttäessä on saatu myös *hyödyllisiä neuvoja*, etätoteutuksesta huolimatta. ” - - Että [ohjaaja] kyllä sitten meidän ryhmässä hyvin meille aina sitten vastaili, kun meillä oli kiperiä kysymyksiä, eikä tiedetty, että miten pitää toimia. Että sitten se toimi kyllä silleen hyvin, että saatiin häneltä sitten neuvoja. - - ” (H2).

Etäohjauksessa erityisesti *toimivia* olivat *HOPS ja arviointikeskustelut* ohjaajan kanssa. Näiden käytyjen keskusteluiden kohdalla ei tuotu esille eroa lähitoteutukseen vaan huomioitiin se, että ne sujuivat hyvin samalla tavalla etänäkin, kuten haastattelussa 3 asia esitetään: ” - - Samoin HOPS- ja arviointikeskustelut,

et niihin en oo ite ees kaivannu, että oisko ollu yhtään sen kummempi, vaikka ois oltu kasvokkain samassa tilassakin, että niin. - -".

**Läheinen opetussuhde.** Pedagoginen suhde on rakentunut toimivaksi etätoteutuksessakin. Tämä ilmenee *tiivinä yhteistyönä* ohjaajien ja opiskelijoiden välillä. Opiskelijat ovat oppineet tuntemaan itseään paremmin ohjaajan sanoittessa välittävällä tavalla opiskelijoiden kohtaamia tunteita. Opiskelijoiden ja ohjaajien tietynlaisen kontrollin ja luottamuksen yhteys on säilynyt hyvin myös etäopintojen aikana. Näiden opintojen kautta opiskelijoiden ja ohjaajien välille on syntynyt etätoteutuksessa erilainen, tiiviimpi kontakti, joka tuodaan esille poikkeavana aikaisempien yliopisto-opintojen pedagogisiin suhteisiin nähden.

- - Tää on myös opetuksellisesti ehkä ollu mun tähän astisista opinnoista yliopistotasolla ainakin tämmönen niin ku, miten mä sanoisin, tää on hyvin tiivis tää ryhmä ja opetussysteemi, että. Jotenkin semmonen niinku kanssaopiskelijoiden mutta toisaalta myös ohjaajiin on jonkinlainen niin ku eritapainen kontakti syntyny, kun mitä opinnoissa yleensä. Tiiviimpi jollain tapaa. (H4)

Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen opettajien ja opiskelijoiden välistä pedagogista suhdetta tarkasteltaessa tulee esille vuorovaikutteisuus, joka on keskeistä pedagogisten suhteen muodostumiselle. Haastatteluissa on tuotu esille huomioita, joiden kautta pedagogista suhdetta voitaisiin etätoteutuksessa parantaa, kuten ohjeistuksien selkeys.

#### 4.4 Mitä opetetaan – sisältö

Haastatteluissa tuli esille aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen olevan sisällöllisesti hyvin kattavat. Osassa haastatteluista toivottiin opintoihin lisää konkrettia, mutta toisaalta tuotiin myös esille, että opiskelijat saivat tätä kattavasti opintojen aikana. Pääluokassa sisältö yläluokkina ovat pohdinta teoriasta ja kattava opetussisältö (taulukko 6).

## Taulukko 6

*Pääluokan sisältö yläluokat: pohdinta teoriasta sekä kattava opetussisältö*

Pääluokka	Sisältö	
<b>Yläluokat</b>	<b>Pohdinta teoriasta</b>	<b>Kattava opetussisältö</b>
<i>Alaluokat</i>	<i>Ajankohtaista teoriaa</i>	<i>Oman ajattelun kehittyminen</i>
<i>Alaluokat</i>	<i>Kerros lisää käytännöllisyyttä</i>	<i>Opit heti työhön sovellettavissa</i>
<i>Alaluokat</i>	<i>Hiljalleen rakentuva tieto</i>	<i>Ennako-odotuksien ylittyminen</i>

**Pohdinta teoriasta.** Haastatteluissa tuli esille aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen olevan sisällöllisesti kattavat. Kaiken kaikkiaan opiskelijat ovat oppineet sisällöllisesti paljon, kuten haastattelussa 3 kiteytetään: ” - - Hyvin samanlaisia ajatuksia, et on niin kun. Tuntuu, että on oppinu paljon sekä niin kun tavallaan sisällöllisesti - -”. Haastateltavat tuovat esille, että opetuksessa on ollut *ajankohtaista teoriaa*. Siihen opiskelijat ovat olleet tyytyväisiä. Yhtenä esimerkkinä on tuotu kriittisen pedagogiikan olleen hyvä teoriaosa-alue. ” - - Ja on kiva olla siellä korkeissa sfääreissä ja pohtia kaikkea, musta se on tosi tarpeellista. Ja on hienoa, että on niin paljon, vaikka sitä kriittistä pedagogiikkaa ja siihen liippaavaa. - -”(H2). Opiskelijoiden mukaan näissä opinnoissa tulee olla sitä, että liikutaan abstrakteilla tasoilla, eli asioita pohdiskellaan ja keskustellaan toisten opiskelijoiden kanssa.

Kuitenkin haastatteluissa tuotiin esille, että sisällöllisesti APOista olisi toivottu *kerros lisää käytännöllisyyttä*. Kuten aikaisemmin olen tuonut esille ovat opiskelijat olleet niin sanotusti kaksoisroolissa opinnoissaan. He ovat opiskelijan roolissa sekä toimimassa opettajana itse. Opiskelijat katsovat tämän kaksoisroolin kautta opintoja. Opiskelijat olisivat toivoneet tarkemmin selitettävän, mitä ja miten opinnoissa tehdään tietyn teorian pohjalta asioita. Tämä olisi antanut opiskelijoille selkeän kuvan, miten teoria soveltuu käytäntöön, kuten haastattelussa 2 tuodaan esille: ” - - Ehkä sitä olisi voinut vielä enemmänkin nostaa, että nyt

tässä tehdään tämän teorian pohjalta tätä asiaa, ja tältä se tuntuu ja tältä se näyttää ja tältä se kuulostaa.”.

Oppimiskäsitykset tuodaan esille yhtenä aiheena, josta olisi toivottu käytännöllistä oppia lisää. Kaikki opiskelijat ovat ennen opintoihin hakeutumista suorittaneet kasvatustieteen perusopinnot (ks. luku 1). Joillakin niistä on kulunut kuitenkin hieman kauemmin aikaa. Tästä syystä haastattelussa tuotiin esille, että oppimiskäsityksiin olisi toivottu tarkempaa läpikäymistä. ”- - Ja sitten toinen mitä mä mietin, niin ihan tämmöinen oppimiskäsitykset. Että periaatteessa ne on käynyt itsekin joskus hamassa menneisyudessa, ehkä kandiopintojen aikana. - - ”(H2). Oppimiskäsitykset ovat opettajan työssä merkityksellisiä tekijöitä, jotka haastateltavien mukaan olisi tämän takia ollut hyvä käydä vielä tarkemmin läpi.

- - Mutta tavallaan sitten mietin, kun kirjoitin sitä opetusfilosofiaa, että: ”Niin, mikäs mun oppimiskäsitys itse asiassa on?” Ja sitten mä hoksasin, että sitä ei kauheasti, sitä ehkä sivuttiin, mutta että sillä tavalla ei käyty näitä oppimiskäsityksiä läpi. Ja mä ajattelin, että ne on aika semmoisia merkityksellisiä siihen, että miten sä lähdet sitä omaa opettajuutta määrittelemään tai katsomaan. - - (H2)

Oppimiskäsitysten lisäksi oppeja olisi toivottu etiikasta ja moraalista, esimerkiksi case-tyylisten tilanteiden kautta. Tämä olisi auttanut hahmottamaan opettajan työelämässä tarvittavia taitoja. Myös tuotiin esille toive arvioinnin, didaktiikan ja koulutuksen suunnitteluun liittyvien asioiden tarkemmasta läpikäymisestä, kuten aikataulutuksesta. Vaikka opiskelijat ymmärtävät, että harjoittelussa tulee tietyt käytännön asiat läpikäydyksi, olisi sisällöllisesti ollut tärkeä käydä ne vielä yhdessä läpi lähijaksoilla.

- - Mutta ehkä tuo mitä [opiskelija] 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. - - (H2)

Osalle opiskelijoista sisältöjen aiheet tuntuivat olevan jo entuudestaan tuttuja ja tätä kautta olisi kaivattu esimerkiksi juuri didaktiikkaa käytävän tarkemmin läpi, se olisi tuonut sisällöllisesti uudenlaista oppia. ”- - Mutta sitten, no itse mietin, että oliko se vähän liiankin mukavaa itselle. Että siitä ei tullut ehkä sellaista särökokemusta siitä, että jos siellä olisi ollut jotakin, no vaikka sitä didaktiikkaa, niin siitä olisi voinut jäädä jotakin erilaista jälkeä - -” (H2).

Haastatteluissa tuotiin esille *tiedon rakentuneen hiljalleen*. Erityisesti siinä vaiheessa, kun opiskelijat kirjoittivat opetusfilosofiaansa, he huomasivat, kuinka opetukseen liittyvät aiheet, kuten ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitykset olivat jäsenyneet itselle. Eli vaikka opinnoista toivotaan lisää konkretiaa ja valmiita vastauksia, ovat opiskelijat lopuksi yllättyneet opintojen sisällöstä ja kaikista kertyneistä opeista. Sisällöllisesti opinnot ovat opettaneet konkretiaa, mutta tieto on rakentunut hiljalleen keskusteluiden ja pohdintojen kautta.

- - 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 jäsenyneet omassa päässä ne asiat hiljalleen siellä kaiken käsitellyn pohjalta, mitä vuoden aikana ollaan käyty läpi ja puhuttu. - - (H2)

**Kattava opetussisältö.** Sisällöt auttoivat *oman ajattelun kehittymisessä*. Sisältöjen teemat herättelivät uusien aiheiden äärelle ja pohtimaan asioita uusien näkökulmien kautta. Luentojen sisällöt ovat antaneet luottamusta ajatella myös luovemmin asioista ja tekemään erilaisia ratkaisuja.

- - Niin niin sit semmosta luottoo myös siihen ja semmosta joustavuutta varmasti antanu niinkö itellekin jatkoon. Että se, että ei näe niin semmosia tai löytää ehkä luovemmin ratkaisuja. Semmosta luovuutta myös kehittäny siihen, että asiat ei oo niin mustavalkosia, et se on joko näin näin, vaan niin kun. - - (H4)

Ajatuksia herättävä APO-vuosi laittoi myös välillä haastateltavat pysähtymään ja miettimään mitä he ovatkaan oppineet lukuvuoden aikana. Kuitenkin opiskelija on koko ajan tiennyt, että paljon tulee opinnoista oppimaan ja opinnot ovat herätelleet uusien ajatusten äärelle.

- - Niin mä silloin kuvailin APO-vuotta semmosena vuoristoratana ja mä kirjoitin siitä runonkin silloin. Mutta tota, mut silleen niin ku mun mielestä se vuoristorata kuvaus siis jotenkin kuvaa semmosta APO-vuotta. - - mutta et silleen välillä on jotenkin ollu tosi silleen niin ku, miettiny vaikka sitä, että no mitä mä tästä saan ja näin. Mut sitte kuitenkin on koko ajan tiennyt, että kyllä siitä niin ku saa paljon ja se kuitenkin se rata on koko ajan mennyt eteenpäin ja niinku nousu. - - Mut semmonen niinku nouseva käyrä ja semmonen antoisia ja silleen paljon osaamista ja ajatuksia ja ihmisiä ja näin. (H4)

APOjen opiskeluvuoden aikana oma kehitys tapahtui ajattelun ja pohdintojen kautta, mitä ei opintojen alussa olisi edes uskonut tapahtuvan. Sisällöt ovat tukenneet omaa kasvua ja laittaneet ajattelemaan monipuolisella tavalla asioista, mikä on vienyt opiskelijoiden oppimista eteenpäin.

- - Tuntuu, että on niin ku ainaki pari askelmaa ylempänä, mitä oli syksyllä alottaessa. Jos niin kun 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, - - (H3)

Sisällöllisesti opinnot ovat olleet haastateltaville ajankohtaisia, sillä haastatelluissa on tuotu esille, että *opit ovat heti työhön sovellettavissa*. Haastateltavat ovat pystyneet konkreettisesti soveltaen hyödyntämään oppimiaan työkaluja käytännössä, kuten haastattelussa 3 tuodaan esille: ” - - ja sitten sain tota, ihan niin kun [opiskelija] sano, töihinkin olen päässyt hyödyntämään ihan konkreettisesti näitä oppeja tässä nykyisessä työssäni niin. - - ”.

Vaikka sisältöön oltiinkin pääsääntöisesti tyytyväisiä, olivat odotukset olleet erilaiset. Tästä syystä viimeinen alaluokka on *ennakko-odotuksien ylittyminen*. Haastatelluissa tuodaan esille odotuksien olleen juuri valmiita vastauksia, mutta lopputuloksena oltiinkin positiivisesti yllättyneitä opinnoista. Aikaisemmin näissä opinnoissa olleilta opiskelijoilta ovat haastateltavat kuulleet hyvää palautetta, joka loi myös opiskelijoille odotuksia opintokokonaisuudesta. Haastattelussa 1 nämä odotukset myös täyttyivät: ”Tosin mulla oli aika kovat odotuksetkin APOjen suhteen, koska olin aiemmin, tai olin aikaisemmilta opiskelijoilta kuullut, että on tosi positiivinen opintojakso, tai kokonaisuus kyseessä. Että odotukset oli isot, mutta kyllä mä koin et ne täytyi. - - ”. Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen sisältö on ollut mielekästä, nimittäin opiskelijat mainitsevat haikuneensa opintoihin pedagogisen pätevyyden vuoksi, mutta tuovat esille saaneensa sisällöllisesti vielä paljon enemmän.

#### **4.5 Didaktinen suhde - oppimisen mahdollistajana**

Didaktisessa suhteessa opettaja on osaltaan mahdollistamassa opiskelijan ja sisällön välisen suhteen (ks. luku 2.2). Tämän pääluokan didaktinen suhde kaksi yläluokkaa ovat opettajan tietoisuus opiskelijoiden sisältöosaamisesta sekä opiskelijan motivaatio opiskeluun (taulukko 7).

## Taulukko 7

*Pääluokan didaktinen suhde yläluokat: opettajan tietoisuus opiskelijoiden sisältöosaamisesta ja opiskelijan motivaatio opiskeluun*

Pääluokka	Didaktinen suhde	
Yläluokat	Opettajan tietoisuus opiskelijoiden sisältöosaamisesta	Opiskelijan motivaatio opiskeluun
Alaluokat	Opiskelijoiden ennakkotieto	Luentotallenteet
Alaluokat	Yhteys APO-filosofiaan ja opiskelijan omaan opetusfilosofiaan	

**Opettajan tietoisuus opiskelijoiden sisältöosaamisesta.** Erityisesti tämän aiheiston pohjalta haastateltavat tuovat esille tietyillä luento-osuuksilla, ettei opiskelijoiden ennakkotietoja kartoitettu luentojen aluksi. Tämä näyttäytyi haastateltavan mukaan niin, ettei lähdetty sieltä, mitä opiskelijat aiheesta tietävät, vaan luennointsija on olettanut opiskelijoiden jo tietävän ja osaavan luennolla käsiteltävät aihealueet. ” - - tietyillä luento-osa-alueilla ei todellakaan lähtenyt siitä mitä me osataan, mitä me ajatellaan, vaan tuntu että pikemminkin meidän olis pitänyt jo tietää ne asiat. - - ”(H1).

**Opiskelijan motivaatio opiskeluun.** Haastatteluissa käy ilmi *luentotallenteiden puute*. Tämä alaluokka limittyy vahvasti opetustapoihin, mutta tässä tulee viitteitä myös didaktisesta suhteesta. Didaktisen suhteen näkökulmasta opiskelijoilla on vahva motivaatio näihin opintoihin ja halua kuunnella ja osallistua esitettyjen aiheiden äärelle. Kuitenkin joskus voi olla tilanne, että päällekkäin on jotain muuta ja paikalle ei päästä kuuntelemaan edes etänä. Opiskelijat toivovat, että luentotallenteet olisivat juuri näitä tilanteita varten. Opiskelijoilla itsellään on motivaatiota osallistua ja saada kaikki mahdollinen irti opinnoista, joten luentotallenteiden olemassaolo ei heidän mukaansa vähentäisi osallistumista opintoihin vaan mahdollistaisi oppimisen laajemmin.

- - Et siitäkään muistelisin, et keskusteltiin siellä meidän ryhmässä, et noita luentotallenteita ei oo olemassa, ja pohdittiin sit sitä, että ehkä on syynä se, et halutaan kannustaa siihen läsnäolevaan osallistumiseen. Mut sit mekin todettiin, että täällä on kuitenkin aikuisia ihmisiä osallistujina ja meistä joka ikinen on ajatuksella hakenut näihin opintoihin ja haluaa ne suorittaa, et se luentotallenteiden olemassaolo tuskin kannustaisi ketään skippaamaan

niitä ihan tarkoituksella, vaan se sitten mahdollistais, että jos on joku ihan oikeesti tulenpalava meno, niin sit pystyis silti osallistumaan jollain tavalla ja ei jäis aivan paitsi niistä asioista. Se oli ehkä semmonen isompi juttu, mitä kyllä haluaisin ehdottomasti itse tehdä, jos olisin vallankahvassa. - - (H1)

Opiskelija tuo haastattelussa esille *yhteyden APO-filosofian ja oman opetusfilosofian välille*. Tässä alaluokassa tulee hyvin esille se, kuinka didaktinen suhde on näytetty opinnoissa. Erityisesti se, miten omakohtaisesti opiskelijat kokevat asiat niin sisällön ja opiskelijan suhteessa kuin opettajan roolista.

Teoriaosassa (ks. luku 2.1) olen tuonut esille aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen ensimmäisen toimintaperiaatteen eli omakohtaistumisen. Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa oppiminen ei tapahdu ulkoapäin ohjautuvana, vaan opiskelijoiden itse tekemisenä (Laine, 2009, s. 63). Pyrkimyksenä on löytää omannäköinen opettajuus ja halu oppia ilman suorittamisen velvollisuutta (Laine, 2009). Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen ohjaajat luottavat siihen, että opiskelijat tekevät tarvitsemallaan tavalla opintoja eteenpäin. Haastatteluissa tulee esille, että haastateltavat ovat sisäistäneet kyseisen tavan oppia ja opiskella. APO-opetusfilosofia on lähellä haastateltavan omaa tapaa toteuttaa opetusta. Erityisinä piirteinä tästä tuodaan esille itseohjautuvuus, oma motivaatio ja vastuullisuus.

- - Ja ennen kaikkea ehkä tässä on miellyttänyt se, että tää opetusfilosofia on niin lähellä minun omaani. Itseohjautuvuus ja opiskelijan oma motivaatio ja vastuullisuus, että ei semmosta ulkoa päin - - eikä käskyttämistä vaan hyvä luottamus siihen, että ihmiset itse tietää, mitä he tarvii ja millä tavalla heillä on syytä panostaa näihin tehtäviin. - - (H4)

Tulosten pohjalta didaktinen suhde tulee esille sitä kautta, kuinka luennoitsijat voisivat huomioida opiskelijoiden lähtötasoa paremmin, ja tätä kautta mahdollistaa opiskelijan ja sisällön toimivampi suhde. Tämän lisäksi esille on tullut opiskelijan oman motivaation ymmärrys suhteessa opiskeltavaan sisältöön ja esimerkiksi opetusfilosofiaan.

#### **4.6 Opetustavat – menetelminä ja lähestymistapoina**

Laajennetun didaktisen kolmion ulkopuolelta muodostui vielä yksi pääluokka eli opetustavat. Otin tämän pääluokan tutkimukseen mukaan, sillä se täydentää kattavasti laajennetun didaktisen kolmion osioita. Opetustavat pääluokka pitää

sisällään laajat kokonaisuudet, joissa on kaksi yläluokkaa: etätoteutus ja monipuoliset työskentelytavat (taulukko 8).

## Taulukko 8

*Pääluokan opetustavat yläluokat: etätoteutus sekä monipuoliset työskentelytavat*

Pääluokka	Opetustavat	
Yläluokat	Etätoteutus	Monipuoliset työskentelytavat
<i>Alaluokat</i>	<i>Etäopetuksen rakenne</i>	<i>Opetusharjoittelu</i>
<i>Alaluokat</i>	<i>Zoom opetusvälineenä</i>	<i>Säröt</i>
<i>Alaluokat</i>	<i>Kokonaisuuteen tyytyväisiä</i>	<i>Luennot</i>
<i>Alaluokat</i>	<i>Lähitoteutuksen vertailu ja lisäarvo</i>	<i>Pienten ryhmien toimivuus</i>

**Etätoteutus.** Tämä on ollut sekä opiskelijoille että varsinkin opintokokonaisuuden pitäjille uuden asian äärelle asennoitumista, sillä aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja ei ole aikaisemmin järjestetty etätoteutuksena. Aikaisemmin opinnot on järjestetty kerran kuukaudessa kolmen päivän mittaisena lähitoteutuksena, jolloin opiskelijat ovat matkanneet Keski-Suomeen, Jyväskylään.

*Etäopetuksen rakenteesta* ovat haastateltavat tuoneet esille, että monet asiat ovat olleet toimivia ja kokonaisuus on ollut tasapainossa koko lukuvuoden ajan. Asioita, joihin erityisesti etäopetusta suunniteltaessa tulisi kiinnittää huomiota on haastatteluissa tuotu esille seuraavanlaisesti: Erityisesti taukojen pitäminen ja aikataulun suunnittelu ovat tulleet kaikissa analysoimissani haastatteluissa esille. Tauot ovat myös tärkeitä siitä syystä, että opiskelijat toivat haastatteluissa esille sen, kuinka etäopetus on raskaampaa lähiopetukseen vertailtuna, kuten haastattelussa 1 on tuotu esille: ”- - Mutta sitten taas, että onhan tää henkisesti aika raskasta ja puuduttavaa, se tauotus on tärkeätä.”

Tietynlainen intensiivisyys on eri tavalla läsnä etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa, joten opiskelu voi tuntua sitäkin kautta raskaammalta etänä, kuten

haastattelussa 2 on tuotu esille: ” - Ja sitten, että tietty intensiivisyys on tässä ihan eri lailla läsnä. Että tämä on, sen takia sen on varmasti myös raskaampaa-kin.”. Etätoteutuksessa korostuu myös fyysisten liikkeiden puute, mistä syystä taukoja olisi hyvä huomioida etätoteutuksessa enemmän. Tähän liittyy jaksaminen, joka on koetuksella etätoteutuksessa. Haastatteluissa on tuotu esille, että suunnitelmallinen taukojen pitäminen opetuksen välissä auttaisi opiskelijoita jaksamaan ja pitämään vireystilaa paremmin yllä.

Lisäksi haastattelussa on tuotu esille terveysongelmat, joita verkossa työskentely voi lisätä. Esimerkiksi pitkään istuminen paikallaan koneen ääressä sekä tietokoneen näytön tuijottaminen pitkiä aikoja lisää väsymystä ja altistaa enemmän migreenille, kuten haastattelussa 3 tuodaan esille: ” - - mulla tietysti tää ruudun tuijottaminen on jo sellanen niin kun jotenkin migreenin aiheuttaja tai tämän, jos paljon joutuu tuijottaa ruutua, niin se on tosi niin kun väsyttävää, vaikka ei tarvis tehdä mitään. - -”.

Haastatteluissa on tuotu esille etätoteutuksessa olevan myös hyviä puolia: muun muassa sen rentous, kun pystyy kotoa käsin olemaan kuulolla luennoilla. Etätoteutuksen hyviä puolia on myös se, että jokainen on pystynyt valitsemaan mieleisensä fyysisen paikan opiskeluun kotonaan. ” - - Kuuntelet ja mietit rauhassa ja sohvalla juot kahvia, niin se on tosi jees. - - Ei siinä ole mitään. - -” (H2). Opintoja varten on pystynyt rauhoittumaan ja pysähtymään omassa kodissa. Etätoteutus on osaltaan yhteydessä opiskelijoiden elämäntilanteeseen. Haastattelavien ei ole tarvinnut toiselta paikkakunnalta tullessa miettiä aikatauluja ja aikaa säästyy muuhunkin toimintaan. Omasta arjesta on päässyt irtautumaan etätoteutustavan vuoksi helpommin ja aikataulutuksen suhteen etätoteutus on ollut apuna arjessa.

Joo komppaan edellistä ihan täysin, että on mullekin sopinu erittäin hyvin. Mä oisin varmasti ollut joka aamu todella pahasti myöhässä, jos mun pitänyt livenä ehtiä Ruusupuis-  
toon. Ja niin kun aikasemminkin jossakin jo sanoin, niin myöskin tämmöset ruuhkatilan-  
teet - - (H4)

Lisäksi mahdollisen sairastumisen osalta lähijakso ei jäänyt kokonaan välistä, kun osallistuminen oli mahdollista etänä, kuten haastattelussa 1 asia esitetään: ” -

-Tai ei tuu... Ei välttämättä oo semmosia syitä just, että jos sairastuu, niin sitten pystyy olemaan.”.

Tämän lukuvuoden mittaisissa aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa oli käytössä *Zoom opetusvälineenä*. Yleisesti Zoom tuotiin haastatteluissa esille toimivana ratkaisuna ja erityisesti etäopetuksen näkökulmasta pidettiin siitä, että käytössä oli yksi ja sama alusta, jolla opetus toteutettiin. Etäopetus Zoomin välityksellä toi kuitenkin esille erilaisen vuorovaikutustavan opiskelijoiden keskuudessa. Pohdintaa tuotiin haastatteluissa esille kysymällä, voiko etätoteutuksessa olla liikaa omalla mukavuusalueella. Etätoteutuksessa ei joudu kohtaamaan omalla epämukavuusalueella olemista, esimerkiksi ihmisten edessä seisomista.

Kotiympäristö, josta käsin Zoomissa ollaan, on monelle turvallinen tila ja sieltä käsin on helpompi kertoa omia kokemuksiaan ja mahdollisesti toteuttaa myös opetusharjoittelua. Koska opinnot antavat pedagogisen pätevyyden opettajaksi, on opiskelijat tuoneet esille, että oletus on pystyä toimimaan kasvokkain ja olemaan esillä ihmisten edessä. Pohdintaa haastatteluissa on tuotu esille, että jotkut voivat päästä helpommalla etäopetuksessa, kun voi piiloutua kameran taakse.

- - aatellaan vaikka pedagogisia opintoja, et meistä tulee opettajia tai me ollaan opettajia ja ohjaajia niin ehkä se oletus vähän on se, että me pystytään ihan samanlailla toimimaan myös kasvokkaisissa tilanteissa tai pystytään jopa paremmin toimimaan niissä tilanteissa. Niin sit mä mietin sitä, että onko niin kun, tavallaan pääseekö joku ikään kuin ”liian helpolla” siinä, että voi piiloutua sinne kameran taakse, voi olla koko ajan siellä mukavuusalueella. Ei tuu sitä kokemusta, että sä seisot ihmisjoukon edessä ja niin kun, mä mietin sitä, että voiks se myös olla niin kun semmonen tavallaan haittaava tekijä, vaikka varmasti niin kun ainakin alkuvaiheessa se voi olla myös semmonen helpottava tekijä. - - (H3)

Zoomissa hyviä puolia opetukselle on ollut esimerkiksi breakout roomsien käyttö, joka on mahdollistanut hyvin pari- ja ryhmäkeskustelut toisten opiskelijoiden kanssa, kuten haastattelussa 3 tuodaan esille: ” - - Ja jotkut luennoitsijathan käytti niissä breakout roomseissa, et eka oltiin parina ja sitten ryhmissä niin tykkäsit siitä, että oli niitä parikeskusteluita, et silloin pääs vähän paremmin asiaan ytimeen.”. Zoom opetusvälineenä saa haastateltavilta myös kiitosta sen helppoudesta niiden toimintojen osalta, joita on pitänyt opiskeluissa käyttää. Breakout roomsit, chat-keskustelun mahdollisuus ja näytönjako on erityisesti tuotu esille.

Samoilla linjoilla, olen Zoomi-fani. Ja Zoomi mahdollistaa, siinä oli hirveesti kaikkee erilaisia tota toimintoja, miten sitä voi hyödyntää niin ku pedagogisestikin, että ei pelkästään ääni ja kuva. Että niitäkin eri opettajat ja eri paikoissa hyödynnetään eri tavalla, mutta silleen että tää niin kun mahdollistaa tosi paljon, mitä enemmän vielä niin ku oppii käyttää niin kätevä. (H4)

Zoomissa tapahtuva vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa herätti ajatuksia haastateltavien keskuudessa. Omaa roolia ja käyttäytymistä pohdittiin siitä näkökulmasta, olisiko esimerkiksi lähiopetuksessa samalla tavalla tuonut omia ajatuksiaan esille. Jotkut ovat aikaisemmin pystyneet lähiopetuksessa tuomaan omia ajatuksiaan helposti esille, mutta nyt etätoteutuksessa tämä on ollut kuormittavampaa, kuten haastattelussa 1 on tuotu esille: ” - - niin kun liveinä mulle ei yleensä oo mikään ongelma sujahtaa keskustelemaan hetkeksi vieraiden ihmisten kanssa, vaikka luennolla, mutta tässä se jotenkin tuntu kyllä tosi paljon kuormittavammalta. - -”.

Zoomissa toteutetut puheenvuorot ovat myös erilaisia verrattuna kasvokkain tapahtuvaan opetukseen. Keskustelut ovat enemmän kierrostyyllisiä, eli puheenvuorot menevät tietyssä järjestyksessä. Tällöin joutuu seuraamaan enemmän, kenen puheenvuoro tulisi aina seuraavaksi ja milloin olisi oma puheenvuoro. Edellisen puhujan puheenvuoron jälkeen koetaan isoksi kynnykseksi aloittaa uudestaan omaa puheenvuoroaan. Zoomissa tapahtuvat puheenvuorot ovat myös viiveellä tulevia ja kun oma puheenvuoro tulisi, on aihe voinut jo vaihtua. Oma puheenvuoro etätoteutuksessa on kuin pieni monologi, jossa kerralla tuodaan oma asia esille, jonka jälkeen alkaa seuraavan puheenvuoro. ” - - mutta just meidänkin teemaryhmässä oli se, et sit ku oli kerran sanonu jotain niin sit se keskustelu oli vähän niin kun, et pidit pienen monologin ja sit se jatku siitä jonnekun toisen pitämänä. - - ”(H3).

Eryteisesti haasteena Zoomin kautta tapahtuvassa vuorovaikutuksessa on toisten ihmisten kehonkieli, kun sitä ei pysty näkemään. Haastateltavat tuovat esille, että kehonkielen puute on monella tekijänä, miksei lähde toteuttamaan uutta puheenvuoroa Zoomissa. Puheenvuoron ottamisessa etätoteutuksessa seurataan, kenellä aukeaa mikrofoni ja kuka on jo käyttänyt oman puheenvuoronsa.

- - Että se on vähän just tässä etäyhteydessä just toi elekielen ja semmosen puuttuminen niin vähän just tunnistan myös sen, että sit saattaa olla, että joku pointti nousee itelle mieleen, mutta ei tavallaan enää kehtaa sanoa sitä, kun ei oo ns. oma vuoro enää ja että nyt on

kierros käyty läpi ja sitten sen unohtaakin jo seuraavassa hetkessä niin se on ehkä ollu vähän haastavaa tässä. - - (H3)

Kehonkielen puuttuminen korostuu myös silloin, jos kamera ei ole laisinkaan päällä. Kaikilla näissä aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa ei tämä kameran käyttö tullut automaattisesti, vaan osa opiskelijoista piti kameraa kiinni. Tämä on yhteydessä myös vertaisiin. Vertaiset yläluokassa olen tuonut esille eri kiintiöistä tulevien opiskelijoiden olevan rikkaus keskusteluille, mutta se tuo mukanaan myös kulttuurisia eroja toimia etätoteutuksessa. Tämä tuodaan esille sitten, että koko iso APO-ryhmä jäi hieman vieraammaksi, sillä opiskelijoista ei nähnyt kuin vain mustan ruudun opintojen aikana. Välillä on ollut myös tilanteita, joissa ei tiedetä, onko opiskelijoita laisinkaan paikalla, sillä mikki ja kamera ovat olleet kokonaan kiinni.

Siellä on niin kun tullu sitä ja se on sitten sitä varsinkin, kun osa on hiljaisempia tai hitaampia liittymään siihen keskusteluun niin siellä on välillä ollu niitä semmosia tilanteita, että ei niin kun aina tiä, että onks siellä ketään edes paikalla. On kamera kiinni, on mikki kiinni ja sittenkin vaikka olis mikki auki ja käyttää sen puheenvuoron se on ihan erilaista, jos siellä on yhdellä tai kahella kamera auki ja kolmas on pelkkänä mustana laatikkona siellä. Toki on välillä niitä teknisiä ongelmia, että ei saa näkyviin, mutta ei näis aina oo ollu varmasti kyse siitäkään. (H3)

Haastatteluissa on kuitenkin tuotu esille etäopetuksessa käytyjen keskusteluiden olevan tasa-arvoistavampia kuin lähiopetuksessa tuodut keskustelut. Opiskelijat, jotka eivät ota kasvokkain järjestettävillä massaluennoilla puheenvuoroja, pystyvät nyt hyödyntämään chat-toimintoa. Vaikka Zoomissa tapahtuva puheenvuoron ottaminen on erilaista, koetaan se osaltaan kunnioittavana ja hyvänä vuorovaikutuksena osallistujien kesken. Tämä on selkeästi yhteydessä pääluokkaan vertaiset, jossa keskustelukulttuuri on tullut esille luottamuksellisena.

- - Ja erityisesti täällä, kun ollaan etänä. 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. - - (H2)

Zoomin kautta tapahtuva etäopetus on myös luomassa vuorovaikutukselle erilaisen asetelman. Koska opiskelu tapahtui korona-aikana kotoa käsin, oli mahdollinen perhe myös ympärillä kuulemassa. Haastatteluissa on tuotu esille, että tämä on osaltaan aiheuttanut "ainutlaatuista häiriötä", kuten haastatteluissa on



sanoitettu. Tämä ei ole aina huono asia, mutta tuo erilaisen asetelman kuin lähiopetuksessa. Esimerkiksi aina ei voi tietää, keitä on kuulolla, jos jaetaan henkilökohtaisiakin asioita. Kaikilla ei ole mahdollisuutta ottaa omaa tilaa opetuksen ajaksi kotona sekä joillain lapset käyvät välillä kyselemässä joitain asioita opiskelevalta.

Se on kyllä totta ja tähän voisin ehkä vielä lisätä nyt kun tuli vielä ajatus, että toisaalta siihen tulee myös sellasta ihan tosi ainutlaatuista häiriötä siitä, että lapset käy kyselemässä jotain tai joku tulee lautasen kanssa, niin kun että ei oo ehtinyt syödä, ja sit siinä on semmosta, niin kun... Niin, tosi erilaista häiriötä kun mitä sit lähitilanteessa on. - - (H1)

Kuitenkin tämänkaltainen vuorovaikutus opiskelijoiden kesken mahdollisti, että oli helpompi kertoa itsestään eri tavalla, esimerkiksi näyttää kotiaan tai omaa koiraansa muille kanssaopiskelijoille opiskelun lomassa.

- - Mut sit ehkä tää voi tuoda myös jotakin lisää, että nyt on pystynyt, vaikka näyttämään sitä omaa koiraan täältä tai omaa kotiaan ja tää myös tuo ehkä sellasen tietyn ulottuvuuden. Ja myös ehkä, että saa olla rennosti täällä kotona niin kyllä sekin ehkä jollakin tavalla vaikuttaa ja tuo sitä eroa tähän. Että puolensa ehkä molemmissa. (H3)

Etätoteutuksessa oltiin *kokonaisuuteen tyytyväisiä*. Opiskeluvuosi on ollut antoisa ja aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen tekeminen myös etänä on ollut erityisesti haastattelussa 2 mieleen: ”- - Se oli kivaa. APO:n tekeminen oli kivaa. - -”. Kaiken kaikkiaan haastateltaville on jäänyt positiivinen kuva vuodesta, kuten haastattelussa 2 tuodaan esille: ”- - Kun mä mietin näitä kaikkia, niin ensinnäkin, että kaikki onnistui, että se on aika iso saavutus mun mielestä, että voi todeta, että kyllä se onnistuu kokonaisuudessaan verkon kautta - -”, eli aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen etätoteutus ei vähentänyt opintojen merkitystä, kuten haastattelussa 3 tuodaan esille: ”- - Ja et en mä usko, et tää niin ku toteutusmuoto ois tavallaan niin kun sitä merkitystä vähentäny sinällään. - -”.

Haastatteluissa tuodaan esille, että opiskelijanakin on ollut mielekästä nähdä opetuksen toimivan hyvin myös täysin etätoteutuksena. Haastattelussa tiedostetaan se tosiasia, että opetuksen suunta on menossa vahvasti verkkovälitteiseen opetukseen, joten sitäkin kautta nämä opinnot on tuoneet miellyttävän kuvan etäopetuksesta. Opiskelijat tiesivät, että opinnot siirrettiin hyvin lyhyellä varoitusaajalla etäopetukseen ja tilanteeseen nähden kokonaisuus oli toimiva ja parempaa ei olisi siihen hetkeen voinut kuvitella.

- - Mut niin kun toteutuksena tää on kuitenkin olosuhteisiin nähden hoidettu mun mielestä oikein hyvin. Että mä sanoinkin jo aiemmin, oisko se ollu eilen jollain tunnilla, että niin kun kuitenkin lyhyellä varotusajalla pitäny siirtyä tähän koko etäopetukseen ja suunnitella tää homma - - (H4)

*Lähitoteutuksen vertailu ja lisäarvo* tuotiin myös haastatteluissa esille. Haastateltavat pohtivat olisiko opintojen anti ollut jotain enemmän opintojen ollessa lähitoteutuksena. ” - - ja tosiaan vaikea ajatella, että mitä tämä olisi ollut, jos tämä olisi ollut lähiopetuksena. Että olisiko sitten anti ollut jotenkin vielä enemmän - - ” (H2).

Haastateltavat ovat iloisia siitä, että ovat etäaikana pystyneet osallistumaan opintoihin, eikä varsinaista välivuotta opinnoista ollut. Haastateltavat tuovat kuitenkin esille pohdinnat siitä, että ovatko jääneet jostain paitsi, vaikka eivät tiedä varsinaisesti mitä tämä voisi olla, kuten haastattelussa 1 tuodaan esille: ” - - 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. - - ”.

Haastatteluissa on pohdittu sitä, millaista lisäarvoa lähitoteutuksesta olisi voinut olla opintokokonaisuuteen ja vaikka omakohtaisesti kokemusta ei ole, ovat haastateltavat tuoneet esille muutamia asioita, joita lähiopetuksesta ovat näihin opintoihin kaivanneet. Kaipuulla lähitoteutukseen on yhteys vertaisiin eli toisiin opiskelijoihin. Osassa haastatteluissa on tuotu esille, että epäviralliset keskustelut olivat sellaisia, joita kaipaavat lähiopetuksesta. Osa haastateltavista on tuonut esille sen, että opiskelijoiden väliset keskustelut ovat edelleen vuoden opintojen jälkeen asiapitoisia. Haastatteluissa pohditaan myös, ettei yhteystietoja ole vaihdettu toisten opiskelijoiden välillä, joten opintojen jälkeen ei välttämättä tulla pitämään yhteyttä, mikä lähiopetuksen jälkeen olisi varmaan tapahtunut.

Opiskelu etätoteutuksessa voi olla toisinaan yksinäistä. Epäviralliset keskustelut toisten opiskelijoiden kanssa kahvitaukojen tai lounaan aikana, kuten lähiopetuksessa, olisivat rikastuttaneet opiskelukokemusta. Esimerkiksi opiskelijat, jotka asuvat Keski-Suomessa, ovat tuoneet esille, että olisivat olleet mielellään näkemässä toisia ihmisiä lähitoteutuksessa. Lähitoteutus olisi ollut tapa päästä pois kotoa. Kuitenkin tässä huomioidaan se asia, että korona ei mahdollistanut muutenkaan laajoja ihmiskontakteja tämän lukuvuoden aikana. Tämä

näkyi myös siinä, että jos tauot ovat etätoteutuksessa lyhyitä, ei se mahdollista opintojen ulkopuolisten ihmisten tapaamista.

- - ite tuli monesti puhuttua siitä, että itelle se ois ollu taas tapa päästä pois kotoo ja päästä jonnekin muualle. - - En tarkota, että se nyt oli missään nimessä huono, mutta oli se sillon varsinkin ne talven pimeet kuukaudet, kun oli vaan kotona niin oishan se ollu kiva päästä aina kolmeks päiväks oikeesti ihmisten ilmoille ja tapaamaan. Mutta ehkä sitä kerrantoa nyt vaan pahenti se, että ei nyt voinu muutenkaan mennä mihinkään ja tavata muutenkaan ketään, että tässä nyt pitää muistaa se. (H3)

- - Ja sitten toisaalta sit se yksinasuminen se, että jos pitää kolmepäivää yksin olla siellä näkemättä ketään ja sitten tauot on vaikka lyhkäsiä, ettet kerkee käyä syömässä muiden kaa vaan sä niin kun oot siinä. Niin se on myös aika rankkaa niin kun sellasten näkökulmasta kellä ei, asuu yksin, ei oo perhettä, vaikka siinä vieressä. Niin silleen. (H4)

Lisäksi on pohdittu sitä, että livetilanteissa haastateltavat olisivat menneet luennoilla istumaan eri opiskelijoiden viereen ja käyneet lounaalla ja kahvilla eri ihmisten kanssa, jolloin olisi syntynyt epävirallisen keskustelun paikkoja.

- - 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 niin ku sitä verkostoo enemmän - - (H3)

Nämä epäviralliset keskustelut yhdistävät vertaiset ja etätoteutus yläluokat yhteen, jota on hyvä pohtia didaktisesta näkökulmasta. Haastatteluissa tulee esille se, kuinka opiskelijat ja yksilöt ovat erilaisia. Jotkut haastateltavista mainitsevat, että ovat saattaneet puhua henkilökohtaisemmista asioista opintojen aikana ja kaipaavat epävirallisia keskusteluja, ja osa haastateltavista taas ei kokenut kaipaavansa epävirallisia keskusteluja. ” - - Että toki ei tiedä, että mi-, just ne kaikki tavallaan epäviralliset keskustelut jäi puuttumaan, mutta ehkä itsellä ei ainakaan tullut sellaista hirveätä kaipuuta niistä, että: ”Harmi, että niitä nyt ei ole.” Jotakin sellaisia lounaskeskusteluja. - -” (H2).

**Monipuoliset työskentelytavat.** Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa opetusmuodot ovat olleet haastateltavien mukaan monipuoliset ja hyvässä tasapainossa. Ne ovat myös mahdollistaneet kattavasti oman työn tutkimisen. Haastateltavat eivät lähtisi radikaalisti muuttamaan nykyisiä työmuotoja.

Mä oon kyllä aika samoilla linjoilla, eli toteutusmuodot tai työskentelymuodot on niin monipuolisia, että en kyllä lähtis niitä ainakaan hirveästi muuttelemaan. Siinä on vähän niin kun kaikelle, tai kaikille kaikkea, että jotenkin hyvä konsepti. Ja niin kun sanoinkin, että oon kyllä ollut siihen tyytyväinen ja tykännyt näistä opiskelijana. - - (H1)

Opetustavat ovat osalle haastateltavista olleet sellaisia, joita ei ole aikaisemmissa opinnoissa tullut vastaan. ” - - Mutta kyllä kaiken kaikkiaan siinä niin paljon semmoista erilaista opiskelutapaa käytettiin, että se poikkesi aika paljon siitä mitä, mihin aikaisemmin on törmännyt. - - ”(H2). Osan haastateltavista on myös yllättänyt tämä opintokokonaisuus, kuinka oppiminen voi olla myös kivaa ja mielenkiintoista tässä etäopetustavassa.

- - Mitä mää kirjoitin, jossain oppimispäiväkirjassakin ja muuta, että on ollu yks mun elämän hienoimpia oppimiskokemuksia tää APO-vuosi ja ihana ollu nähä, että tälleen voi toteuttaa ja oppiminen voi olla tosi kivaaki. Että se on ollu mulle uus asia, että oppiminen voi olla mielenkiintoista ja kivaa ja tosi semmosta syvällistäkin. Niin tää vuosi on ollu kyllä semmonen - - (H3)

Kaikki opetusmuodot, kuten harjoittelu, säröt, luennot ja pienten ryhmien toimivuus ovat saaneet oman huomionsa haastatteluissa. Muutamissa kohdissa on tullut esille etäaikana kohdattuja haasteita.

*Opetusharjoittelu* on tullut haastatteluissa esille tärkeänä keinona kokea käytännön opetustyötä, koska aikaisempaa kokemusta opetustyöstä ei kaikilla ole ollut. Haastateltavat, jotka olivat pystyneet tekemään harjoittelunsa sekä etä- että lähiopetuksena toivat esille sen olevan erittäin tärkeää ja sanoivat, että olisivat jääneet paljosta paitsi, jos eivät olisi pystyneet lähiopetusharjoittelua tekemään.

Kaiken kaikkiaan etäopetusharjoittelu tuli haastatteluissa esille hyödyllisenä kokemuksena, josta opiskelijat oppivat eri tavalla asioita verrattuna lähiopetusharjoitteluun. Haastatteluissa on tuotu myös esille, että etäopetusharjoittelu on ollut alussa haparointia ja niiden toteuttaminen on jännittänyt. ” - - Olihan se omalla kohdallani syksyllä semmosta haparointia ja kun niitä ensimmäisiä harkkojakin tein Zoomilla, niin olihan se vähän semmosta, että jännitti hirvittävästi ja näin - - ”(H1).

Opetusharjoittelussa on ollut haasteita etäopetuksen aikana. Haastatteluissa on pohdittu etänä toteutettujen opetusharjoitteluiden tuntimäärää. Haastatteluissa pohdittiin, kuinka tasa-arvoisia opintopistemääriä ja tehty työmäärä ovat harjoittelun osalta opiskelijoille. Nimittäin opintopistemäärät ovat samat kaikilla opiskelijoilla, mutta työmäärä on suurempi sivuaine- tai pääaineopiske-

lijoilla, jotka joutuvat erikseen tekemään tuon 40 tuntia opetusta ja lisäksi opetuksen suunnittelun. Haastatteluissa pohdittiin, tulisiko tämä vähentää jostain muusta työmäärästä.

Toinen haaste etäopetusharjoittelussa on ollut sen kliinisyys. Jos suoritti harjoittelut täysin etänä, tuotiin se haastattelussa esille itseään toistavana. Lähiopetus olisi tuonut siihen hyvää vaihtelua, kuten esimerkiksi haastattelussa 2 tuodaan esille: ” - - Ja no. Opetusharjoittelun tein kanssa täysin etänä. Tai ne ohjaukseni. Ja se tuntui tavallaan vähän valjulta, mutta tavallaan tehokkaalta ja selaiselta, että hyvin voitiin siihen asiaan keskittyä. Mutta ehkä sellaista aika kliinistä toimintaa monessa mielessä. - -” sekä haastattelussa 4: ” - - opetusharjoitteluihin - -. Niin sitten niinku, vaikka mullako tuli sivuaineikiintiössä noin 40 h opetusharjoittelua, se on paljon. Silleen tää on kuitenkin aika samanlaista istua tässä ruudun ääressä - -”.

*Säröt* eli havainnointi. Tuntimäärien osalta säröistä tuotiin esille samoja haasteita kuin harjoittelussakin. Säröjen suorittaminen etänä, erityisesti luentojen tai koulutusten havainnointina, toi esiin toiston.

- - 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. - - (H2)

- - Ja ehkä sit vielä noista säröistä - - Ja säröistä jotenkin ainakin mua alko kaivella sitten jossain vaiheessa, että ois... Tai jotenkin mulla oli semmonen ajatus, että ne ois kaikki pitänyt tehdä havainnointina. Ja sit se, että istuu 70 tuntia siellä Zoomissa sen lisäksi, että on vielä omatkin luennot ja sitten vielä nää APOjen tosi intensiiviset Zoom-päivät, niin se kyllä kaiveli, - - (H1)

Määrällisesti 70 tuntia säröjä etäaikana ja erityisesti korona-aikana tuotiin esille haastavana toteuttaa. Haastatteluissa tuotiin esille, että ymmärrys säröistä erityisesti etäopetuksen näkökulmasta olisi tullut havainnoitua jo aikaisemmin kuin tuon 70 tunnin kohdalla. Säröjen tuntimäärästä tuotiin esille myös se seikka, että opiskelijat laskevat hieman eri asioita säröiksi. Haastattelussa tuotiin esille myös ehdotus, että tuntimäärää laskettaisiin. Näin tunnollisimmatkaan opiskelijat eivät kokisi säröjä niin kuormittaviksi ja raskaiksi, koska olivat tehneet särötuntien eteen paljon töitä.

Osalle haastateltavista säröt olivat olleet toimivat etänä, mutta paikan päällä säröjä seuranneet toivat esille saaneensa niistä enemmän irti. Haastattelussa ymmärretään koronan tuomat haasteet säröjen toteuttamiseen etänä, kuitenkin säröjen haasteellisuus yllätti haastateltavat. Monet organisaatiot eivät halunneet korona-aikana ottaa ulkopuolisia vierailijoita, mikä toi mukanaan haasteita toteuttaa havainnointia. Säröt tuotiinkin haastatteluissa esille suurimpana haasteena toteuttaa koronan takia. ” - Ja varsinkin sitten ehkä tämä korona aiheutti niihin säröihin aika paljon ongelmia, niin ne välillä kyllä haittasi menoa. - ” (H2).

Joo mä kans mietin noita säröjä, että ne ei ehkä etänä ainakaan mun kohalla toiminu niin hyvin, kun mä alun perin olin suunnitellu, mitä mä haluaisin säröillä. Et ne ois vaatinu semmosen niin ku livekäynnin, mutta ku ei oteta koronan takia, niin sitten piti tehdä uusia suunnitelmia sen mukaan mihin nyt sitten etänä pääsee. Et ne ei oikeen ehkä toiminut niin hyvin, kun olisin halunnu. - - (H4)

Lukuvuoden aikana haastateltavat ymmärsivät mahdollisuuden tehdä säröt myös muulla tavoin, kuten erilaisten verkkomateriaalien kautta. Lisäksi itse opinnot toivat erilaisia särömahdollisuuksia opiskelijoille, kuten haastattelussa 4 tuodaan esille: ” - Niin kyl tässä nää niin ku keskustelut just teidän kanssa, mut sit myös siinä teemaryhmässä, niin ne on ollu semmosia, et on saanu paljon säröjä, päässy vaihtaa ajatuksia, oppii muilta, mut samaan aikaan oppii itestä niin ku uusia asioita. - ”. Osalle oma työ toi korona-aikana erinomaisia säröpaikkoja, joista sai hyvää oppia ja kokemuksia.

Mutta taas oma työ oli toisaalta semmonen, mikä mahdollisti sen, että mulla on ollu kuitenkin niitä lähikontakteja ja monia erilaisia tilanteita missä, kun niitä on tarkastellu myös tän oppimisen ja säröilyn kannalta niin niistä on sitten niitä hyvin löytänyt. Mutta voin hyvin kuvitella, että teillä jotka, ette oo niin ku välttämättä ollu aktiivisessa työelämässä tän vuoden aikana niin se on vielä haastavampaa sitten löytää niitä säröilyn paikkoja, että mistä ne kerää. - - (H3)

Säröistä etätoteutuksen aikana tuotiin esille myös positiivisia asioita. Etäaikana mahdollistui pääsy toisiin yliopistoihin havainnoimaan opetusta. Se toi myös uusia näkökulmia esille.

Säröjen ideasta haastateltavat pitivät, mutta osa tuo esille säröpaikkojen kyselemisen olevan stressaavaa. Osa haastateltavista pohti, onko läsnäolollisten säröpaikkojen kyseleminen asiallista ja sopivaa. ” - Mutta tuota itsellä se ois ainakin tämmösten livekontaktien ottaminen lisänny aika paljon stressiä, että pitää

mieltä onks se nyt oikeesti niin kun soveliasta ja asiallista kysyä jostain saako sinne tulla.”(H4). Haastatteluissa on ehdotettu, että olisi esimerkiksi 30 paikkaa, jotka ovat jo valmiiksi sovittu säröpaikoiksi. Rasti ruutuun -periaatteella päätettäisiin, ketkä voisivat mennä näitä tekemään. Haastatteluissa tuotiin esille, että tämä helpottaisi opiskelijoiden työtaakkaa.

[opiskelija] kanssa samaa mieltä. Tuli noista säröistä mieleen, että semmonen mikä itseä ois tosi paljon helpottanu niin, et jos siellä ois vaikka ollu 30 semmosta säröpaikkaa, mitkä on jo valmiiks sovittuja. Vois tietää, että se on ok mennä sinne ja sitten vaan rasti ruutuun, että ketkä ne ottaa. Ja ne ois myöskin valittu sillä tavalla, että ne ois mahdollisimman erilaisia ja luultavasti tuottas jotain oivalluksia niin se ois ollu oikeen hyvä. Toki siis livenä, ei se varmaan etänä nyt oo niin merkityksellistä. - - (H4)

*Luennot* saivat haastatteluissa osakseen parannusehdotuksia, mutta myös kiihosta onnistumisista ja hyvästä vaihtelevuudesta etänä. Erityisesti haastateltavat korostavat niiden tarpeellisuutta. ” - - mutta jotenkin ite nään että ne on ollu kuitenkin ihan tarpeellisia avauksia sit siihen muiden päivien työskentelyyn. - -”(H1).

Vaikka luennot ovat haastateltavien mukaan tärkeä osa opintoja, oli toiveena luentopäivien keventäminen. Haastateltavat tuovat esille luentojen määräästä, että voisi vaihtaa esimerkiksi luentotalenteeseen ja kahteen ajatuksella pidettävään luentoan paikan päällä, koska kolme luennoitsijaa etätoteutuksena kaipaisi kevennystä. ” - - Se on aika tiukka setti se kolme luennoitsijaa keskiviikkoilta, tai kaksikin luennoitsijaa, että voisko se sisältö olla, että yks luentotalenne ja sitten kaks ajatuksella paikan päällä - -”(H1).

Luennot saivat myös kritiikkiä siitä, kuinka osa niistä oli luentomaisia ja haastateltavien mukaan ne olisi voitu toteuttaa paremmin, koska paikoitellen niitä on ollut haastavaa seurata etätoteutuksena.” - - Ja tota, ehkä, niin ehkä luennoista osa on toteutukseltaan ollu vähän niin ku, että ois voinu toteuttaa paremmin. Tulee mulla esimerkiks mieleen se, kun siinä oli ne kaksi mieshenkilöä, keskusteli filosofiasta niin mun oli esimerkiks vaikee seurata sitä. - -”(H4).

Haastateltavien mukaan erityisesti luennot, joista tuli tunne, että on siirretty suoraan lähitoteutuksesta etätoteutukseen, olivat hankalampia seurata. Ne luennot, jotka oli suunniteltu pidettäväksi etäopetuksena, olivat toimivia. Etäto-

teutuksena olleet luennot olivat mielekkäimpiä silloin, kun niissä oli pari- ja ryhmäkeskusteluita. ” - - Että ne mitkä oli ihan selkeesti suunniteltu taas pidettäväksi täällä etänä ja tauotettu ja laitettu näitä breakout roomseja ja muuta niin ne olitelle paljon kevyempiä ja mielekkäämpiä seurata. - - ”(H3). Haastatteluissa tuotiin esille, että luennot paranivat kuitenkin loppua kohden, sillä niissä oli hyödynnetty enemmän juuri ryhmäkeskusteluita.

Nämä pari- ja ryhmäkeskustelut olivat etäluennoilla hyvä asia, mutta niiden toteutuksesta tuotiin esille haasteita. Osa haastateltavista tuo esille, että keskusteluille on annettu hyvin aikaa, mutta osa haastateltavista myös koki, että aikaa oli liian vähän. Luennoilla kun kysyttiin isoja pohdintaa vaativia kysymyksiä ja keskustelulle oli varattu vain vähän aikaa. ” - - Ehkä yleinen, iso ongelma oli sitten näissä keskusteluissa se, että tavallaan kysyttiin isoja kysymyksiä ja sitten annetaan niihin ehkä 10 minuuttia aikaa keskustella - - ”(H1).

Pari- ja ryhmäkeskusteluihin liittyen myös ryhmien vaihtuvuus on ollut haastateltavien mukaan raskasta luennoilla. Luentojen aiheet ovat toisinaan filosofisia ja mennään syvällisestikin asioiden äärelle, ja näistä oli tarkoitus keskustella pienryhmissä. Haastateltavat tuovat esille, että vieraille ihmiselle yhtäkkiä syvällisistä asioista puhuminen koetaan vieraampana ja uusiin ihmisiin tutustuminen tässä lyhyessä ajassa vie suurimman osan ajasta käydä tätä keskustelua. Jos olisi sama ryhmä, jonka kanssa käydä keskustelua, voisi päästä jo aiemmin syvemmälle aiheeseen kiinni.

- - Ja tota no ehkä just niistä luennoista se, että välillä oli vähän hurjaakin mennä jakamaan joillekin ihan tuntemattomille tälleen naps. Yhtäkkiä pitää kauheen filosofisia ja muita ajatuksia ja sit ku itellä oli vähän semmonen mitäköhän tässä luennolla puhuttiin. Nii olitotenkin niin ku välillä vaikee mennä sinne ryhmiin - - (H4)

Ryhmien vaihtuvuuden tarkoituksellisuutta pohdittiin haastatteluissa, että onko tarkoituksenmukaista tutustua pintapuolisesti moneen ihmiseen. Parannusehdotuksia oli, että voisi olla vain yksi ja sama pari, kenen kanssa luennoilla keskustellaan. Näin ollen toimisi tutussa ryhmässä, jossa pääsisi keskusteluihin nopeasti syvällisemmin sisälle, ja tämä toimisi paremmin etätoteutuksessa.

Haastatteluissa on tuotu esille varoittamattoman ryhmätyöskentelyn haaste. Osalle opiskelijoista ennakkotiedot tulevista ryhmätyöskentelyistä olisi



ollut paikallaan. Opiskelijoita on erilaisia ja kaikki opetustavat eivät sovi kaikille, ja osa tarvitsee tiedon asioista etukäteen.

- - Ja sit se mikä mulle itselleni ei oo sopinu ollenkaan, niin semmoset luennot, mitkä on niin ku luentoja, mutta sit niissä on kuitenkin ihan varottamatta koko ajan heitellään ihmisiä breakout roomeihin. - - Siitä semmosesta arvioimattomasta, varoittamattomasta breakout-työskentelystä en pitänyt lainkaan. (H4)

Ryhmien vaihtuvuuden tiedostaminen saa myös osassa aikaan jännitystä, kun he pohtivat, millainen ryhmä on tulossa seuraavalla luennolla. Ihmiset ovat erilaisia valmiuksiltaan ja esimerkiksi toiset ovat puheliaampia kuin toiset.

- - 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. - - (H1)

Vaikka itsessään varoittamattomasta ryhmätyöskentelystä eivät kaikki haastattelutavat pitäneet, tuli haastatteluissa esille kuitenkin ryhmäkeskusteluiden hyödyt. Asioista opittiin vuorovaikutuksessa toisten kanssa, eli nämä breakout roomsit olivat luennoitsijoilta hyvä asia mahdollistaa keskustelua, mutta toteutustavan ja mahdollisesti ennakolta kertominen olisi lisännyt niiden mielekkyyttä. Haastattelussa 3 tuodaan esille, kuinka keskustelut muiden kanssa auttoivat sisäistämään asioita paremmin kuin se, että vain kuuntelisi luentoa: "- - ite oon tykänny näistä millon pääsee niin ku herättelemään ajatuksia. Oikeesti joutuu ajattelemaan myös, kun pitää avata suunsa. Ku joskus vaan menee ohi, jos tietää ettei tarvii kuitenkaan ottaa kantaa niin sitten antaa olla vaan."

*Pienten ryhmien toimivuus* tuotiin haastatteluissa esille toimivana, kuten haastattelussa 1 tuodaan esille: "- - Ja pienryhmätyöskentelystä en tinkis lainkaan, että mieluummin jopa lisäisin. - -". Erityisesti lukupiirit ja oppimisryhmät olivat haastateltavien mukaan toimivia ja joustavia etätoteutuksen ansiosta. "- - Ja lukupiirit toimi aivan loistavasti etänä. Mun mielestä se ei, se oli ihan tosi hyvin saatiin ne järjestettyä - -"(H2). Erityisesti lukupiiri oli positiivinen yllätys, kun alkuun haastatteluissa tuotiin esille skeptisyys, koska aikaisempaa kokemusta ei niistä ole ollut. "- - Itä olin silloin alunperin vähän ehkä skeptinen sitä lukupiiriä kohtaan, koska mulla ei hirvittävästi oo itsellä lukupiirikokemusta aiemmin, mut se osoittautui kyllä tosi positiiviseksi yllätykseksi, se lukupiiri. - -"(H1).

Lukupiiristä pidettiin myös työmuotona, sillä pakote lukea ei tule ulkoa päin eikä opiskelijoiden ole tarve pohtia, mitkä asiat tulisi osata esimerkiksi tenttiä varten. Opiskelijat ovat puhtaasti oppimisen ilosta saaneet lukea kirjoja oman mielenkiinnon mukaan. Haastatteluissa tuotiin kuitenkin myös esille, että monen sadan sivun kirjojen lukeminen muun oman elämän tapahtumien lisäksi on ollut välillä haastavaa.

Tää on ehkä enemmän oma moka, että on hamstrannut niin paljon kaikkea, mutta mikä mua välillä, minkä kans tuli usein kiire niin oli siis saada nää lukupiirikirjat 300 sivua luettua niin kun joka kuukausi. Koska se ei ollu ainoa kirja mitä piti lukea tai ainoa tehtävä, mitä piti tehdä. Et se, en tiedä mitä sille tekisi, mutta se oli välillä semmonen "apua, apua", et missä välissä mä ehin tän kirjan avata, et kuukausi aikaa. (H4)

Oppimisryhmät, jotka olivat perjantaipäivinä, tuotiin esille toimivana, joista esimerkit haastattelusta 3: " - - se perjantai juttu on ollu kyllä lemppari. " sekä haastattelun 4 osalta: " - -oppimisryhmästä en keksi mitään muuta, kun hyvää.". Kuitenkin lähiopetuksessa toteutettujen oppimisryhmien erona on tuotu esille niiden olevan etäopetusta tehtäväkeskeisempiä. Kuitenkin ymmärretään se, että ryhmä on opintoihin liittyvä, mitä ei itsessään pidetä huonona asiana, mutta tällaiseen asiaan haastateltavat ovat kiinnittäneet huomiota.

- - Että jos tätä niin ku oppimisryhmää miettii niin siis [opiskelija] kompaten, että ehkä niin kun vähän, vähän niin kun tehtäväkeskeisempi ryhmä kuin mitä sitten välttämättä ois ollu, jos oltais oltu kasvokkain. Mutta se, että kuitenkin niin kun ei se oo mitenkään hirveen huono asia tai se, että kuitenkin opintoihin liittyvä ryhmähän tää on kuitenkin - -, niin sitmä en tiedä, että haittaako se, että toimitaan vähän tehtäväkeskeisemmin. Se voi olla jopa hyvä asia toisinaan. - - (H4)

Valinnainen teemaryhmä oli pienryhmätoimintana loppuvuodesta toukokuulle asti etäopetuksena. Osa olisi toivonut teemaryhmän alkaneen jo aikaisemmin, koska työskentely tuntui paikoitellen pikakelaukselta. " - - Mutta sitten mä taisin aikaisemmin sanoa tosta, että teemaryhmät toivoisin alkavan aikaisemmin. Tavallaan ne ois myös ehkä tällanen koko vuoden mittainen prosessi - - "(H1). Osassa haastatteluista tuotiin esille, että teemaryhmissä ennätti työskennellä hyvin, mutta olisi mielellään työskennellyt vielä pidempään.

Haastatteluissa tuotiin esille eri teemaryhmien toimivuudesta sekä muutosehdotuksia etätoteutukseen. Osassa teemaryhmistä toteutukset olivat olleet haastateltavien mukaan toimivia myös etänä. " - - Ja mun kohdalla myös tuo tee-

maryhmä toimi hyvin, että olin [teemaryhmä]. Se oli semmoinen tosi hyvä kokemus mulle. Sain siitä paljon. - - "(H1). Osassa haastatteluissa tuotiin kuitenkin esille, että olisi ollut mielenkiintoista päästä paikan päälle konkreettisesti kokemaan oman teemaryhmän asioita. Tämä olisi antanut heille enemmän. Pääsääntöisesti teemaryhmät toimivat myös etänä.

Osasta teemaryhmistä annetaan myös kiitosta niiden toiminnallisuudesta, minkä nähtiin olleen merkittävä tekijä vireystason ylläpitämisessä ja toimivuudessa myös etäaikana. Pelkän ruudun tuijottaminen olisi voinut olla puuduttavaa haastatteluiden mukaan. Osassa teemaryhmistä tuodaan esille, että monessa harjoitteessa näki, kuinka harjoite olisi voinut lähitoteutuksena kasvokkain toimia, muttei etänä ollut niin onnistunut.

Kaikissa haastatteluissa tuli esille teemaryhmien ryhmäkoko. Teemaryhmissä suuri ryhmäkoko tuotti haasteita etätoteutuksessa, sillä koneen näytön tuijottaminen ja 16 ihmisten keskustelut samasta aiheesta loivat turhautumista. Teemaryhmässä 11 hengenkin ryhmäkoko etänä on koettu isoksi. Etätoteutuksessa teemaryhmän suuri koko tuo haasteita puheenvuoron ottamiselle. "- - Mä olin [teemaryhmä] ja siellä oli... Meitä oli... Oisko meitä ollut 20, ehkä? Et siellä oli välillä jo vähän kaoottista se puheenvuoron ottaminen ja muu - - "(H1).

Ajallisesti teemaryhmien aikataulu myös venyi, koska monien ihmisten puheenvuorot veivät aikaa. Haastateltavat tuovat esille, että ryhmäkoko, jossa on 6-8 henkilöä, olisi ollut varmasti toimivampi ainakin etätoteutuksessa. Näin ollen puheenvuoron ottaminen olisi helpottunut. Haastateltavat tuovat esille, että teemaryhmän ollessa 7-8 henkilöä, oli ryhmä toimiva.

Haastatteluissa tuodaan esille tasavertaisuuden heikkeneminen ryhmäkoon takia, sillä puheenvuoroja ei pysty samalla tavalla antamaan kaikille tasavertaisesti. Haastatteluissa on tuotu esille, että jos pieniä ryhmiä jakaisi etänä vielä pienempiin ryhmiin, esimerkiksi parikeskusteluiksi, voisi keskusteluissa päästä vielä syvemmälle. Näin ollen olisi vain yhden ihmisen puheenvuoro kuunneltavana.

Ryhmäkoolla on myös yhteys vertaisiin ja heidän ryhmäytymiseensä, sillä ryhmäkoosta puhuttaessa haastateltavat tuovat esille, etteivät ryhmäytyneet

APOjen isoon ryhmään sen ryhmäkoon takia. Pienissä ryhmissä pääsi eri tavalla tutustumaan ihmisiin myös etäaikana.

Pääluokassa opetustapa tulee esille sen yhdistävän didaktisen kolmion muita osioita. Se nivoutuu opiskelijoihin ja erityisesti vertaisiin ryhmäkoon kautta sekä erilaisuuteen kohdata vertaisiaan etätoteutuksessa. Opettajiin se yhdistyy opetustapojen järjestämisen kautta sekä sisältöön tavasta luoda mahdollisuuksia oppimiselle. Mielenkiintoisia havaintoja on tullut erityisesti koronan tuomista haasteista toteuttaa esimerkiksi säröjä ja opetusharjoitteluja.

## 5 POHDINTA

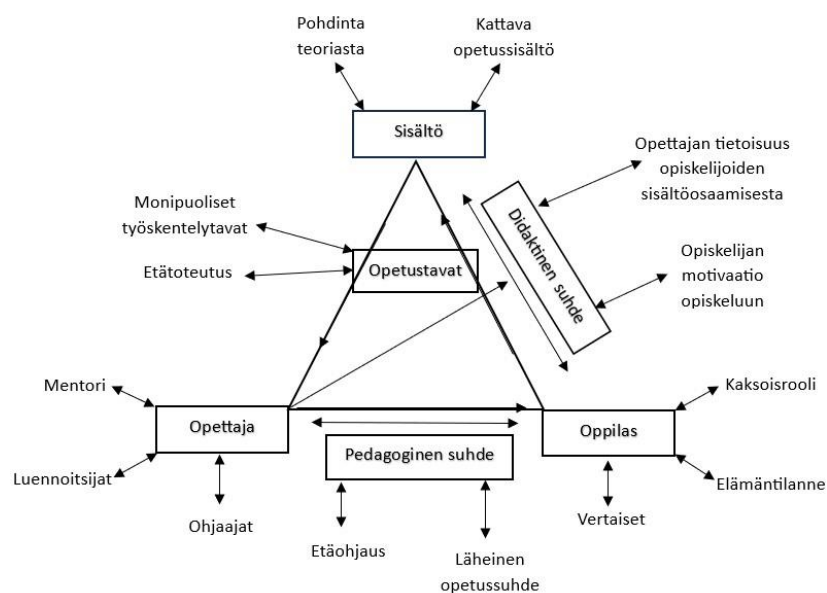
### 5.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimustehtävänä tässä tutkimuksessa oli selvittää korona-aikana toteutettujen aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen toimivuutta etätoteutuksena, jossa viitekehyyksenä toimi didaktinen kolmio. Didaktinen kolmio rakentuu kolmesta opetuksen perustekijästä eli opiskelijasta, opettajasta ja sisällöstä. Otin käyttöön laajennetun didaktisen kolmion, jossa on lisäyksenä opettajan ja opiskelijan välinen pedagoginen suhde sekä didaktinen suhde. Didaktisella suhteella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sisällön ja opiskelijan välistä suhdetta, jonka opettaja on mahdollistamassa.

Tulokset muodostuvat kuudesta pääluokasta. Nämä pitävät sisällään laajennetun didaktisen kolmion eli opiskelijan, opettajan, pedagogisen suhteen, sisällön sekä didaktisen suhteen. Kuudes pääluokka, eli opetustavat, tuli aineiston analyysin edetessä osaksi tutkimusta. Kuvioon 7 lisäsin alkuperäiseen didaktiseen kolmioon tutkimustulosten pää- ja yläluokat havainnollistamaan tuloksia.

#### Kuvio 7

*APOjen laajennetun didaktisen kolmion pää- ja yläluokat*



Tutkimuksen kuudesta pääluokasta voi havaita sen, kuinka monesta osiosta opintokokonaisuus rakentuu. Laajennettu didaktinen kolmio on ollut kattava viitekehys havainnollistamaan näitä eri osa-alueita korona-ajan APOjen etätoteutuksesta. APOjen didaktisessa kolmiossa painopiste oli selkeästi opiskelijoissa ja vertaisissa, sillä dialogisuus, vuorovaikutus ja vertaispalaute korostuivat vastauksissa. Seuraavaksi tuon esille, mistä osioista tämä APOjen didaktinen kolmio rakentuu ja kuinka se eroaa perinteisestä didaktisesta kolmiosta.

Pääluokan opiskelija kolme yläluokkaa ovat elämäntilanne, vertaiset ja kaksoisrooli. Yläluokan elämäntilanne alaluokissa näkyi opiskelijoiden eri elämäntilanteet niin asuinpaikkakunnan suhteen kuin opintojen ja muun elämän yhdistämisen kautta sekä APOt voimavarana koronavuotena. Poikkeavaa tässä luokassa alkuperäiseen didaktiseen kolmioon on vertaiset, joita perinteisessä didaktisessa kolmiossa ei huomioida.

Vertaiset tulivat esille alaluokissa, joita ovat ryhmän monipuolisuus rikkautena, yhteenkuuluvuutta edistävä ryhmähenki, onnistunut etäryhmäytyminen, luottamuksellinen keskustelukulttuuri sekä vertaispalaute. Erityisesti tuloksissa painottui se, että vertaiset olivat yksi merkittävimmistä tekijöistä APOissa. Tämän aineiston pohjalta didaktisen kolmion painopiste oli oppilaissa ja erityisesti vertaisissa. Opiskelijat olivat tuoneet haastatteluissa esille, että ryhmien monipuolisuus oli hyvä asia. Haastateltavat kannustivat myös jatkossa sekoittamaan eri kiintiöistä tulevat opiskelijat samoihin oppimisryhmiin. Haastatteluissa tuli myös esille, kuinka ryhmähenki sekä ryhmäytyminen olivat menestyksekkäitä etätoteutuksessa. Erityisesti tämä toteutui pienissä ryhmissä, joita olivat luku-piiri, oppimisryhmä ja osa teemaryhmistä. Kaiken kaikkiaan haastatteluissa korostui se, että keskustelukulttuuri vertaisten välillä oli luottamuksellinen. Nämä kaikki osoittivat sen, kuinka APOjen toimintaperiaatteet kannustivat myös etänä dialogisuuteen ja yhteistyöhön vertaisten kanssa.

Yläluokassa kaksoisrooli alaluokkina ovat ymmärrys opiskelijana ja opettajana toimimisesta etäopetuksessa, digiloikka sekä itsestä oppiminen. APOissa opiskelijoilla tarjoutui ainutlaatuinen tilaisuus olla sekä opiskelijan että opettajan roolissa, mikä auttoi heitä reflektoimaan omaa opetustaan ja oppimaan itsestään

enemmän. Etäopetus loi mahdollisuuden myös oppia tietotekniikasta sekä opiskelijan että opettajan roolissa.

Sekä opiskelijan että opettajan roolien kautta tulleet opit olivat tärkeitä tekijöitä vahvistamassa omaa kasvua aikuiskouluttajaksi. Erityisesti aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen toinen arvotavoite, omannäköinen tapa opettajuudelle, tuli tässä yläluokassa kaksoisrooli esille. Opinnoissa järjestettävien luentojen ja muun opetuksen havainnoiminen, erilaiset särökäynnit, opetusharjoittelut sekä opetusvideot omalta osaltaan auttoivat refleктоimaan omaa opettajuutta.

Kaksoisrooli yläluokassa on myös alaluokka itsestä oppiminen. Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa ei erikseen opeteta sisällöllisesti itsestä oppimista, mutta se liittyy arvotavoitteisiin ja toimintaperiaatteisiin. Opiskelijat toivat esille, että opintojen toimintaperiaatteet ja opetustavat mahdollistivat itsestä oppimisen myös etänä.

Pääluokan opettaja kolme yläluokkaa ovat ohjaajat, luennoitsijat ja mentori. Yläluokassa ohjaaja alaluokkina ovat viestinviejä ja ammattitaitoisuus ohjaajien toiminnassa, yläluokassa luennoitsija alaluokkina ovat aikaisemmat APOlaiset, APOjen toimintatavoista poikkeava pedagogiikka sekä tietoteknisen osaamisen puutteellisuus. Yläluokassa mentori on alaluokkana oppimisen reflektointi vuorovaikutuksessa, jossa korostui puhumisen merkityksellisyys oppimisen tukena. Tämän pääluokan tulokset eroavat perinteisestä didaktisesta kolmiosta siten, että perinteisessä mallissa tarkastellaan yleisesti vain yhtä opettajaa, jolla on asiantuntija-asema. APOissa opettajia on useampia, esimerkiksi luennoitsijoita, oppimisryhmän ja teemaryhmän ohjaajia. Heidän tehtävänä ei ole kontrolloida, mitä tulisi oppia. Tuloksissa ilmeni, että oppiminen tapahtui opiskelijoista lähtöisin ja toteutui keskustelun ja ohjaamisen kautta enemmän kuin kontrollin.

Tässä pääluokassa tutkimuksen tuloksissa voi havaita sen, että käyttämäni aineistoa ei kerätty tätä tutkimusta varten, joten haastateltavat eivät tuoneet esille tarkemmin ohjaajia monessakaan kohtaa haastattelua. Kuitenkin kohdissa, joissa heidät tuodaan esille, tutkimus osoitti, että opettaja pääluokassa ohjaajan rooli nähtiin juuri kuten APOjen toimintaperiaatteiden kautta pyritään se toteuttamaan (ks. luku 2.1). Esimerkiksi omakohtaistumisen periaate tuli esille niin, että

opiskelijat olivat kiitollisia, että opinnoissa opettajat olivat tukena ja neuvonantajina eivätkä kontrolloijina. Haastatteluissa tuotiin esille, että APOjen ohjaajat olivat viestinviejiä opiskelijoiden ja ohjaajapalaverien välillä. Haastateltavat toivat myös esille, että sujuva etätoteutukseen siirtyminen oli ohjaajien ansiota.

Pedagoginen suhde pääluokka yhdistää opettajaa ja opiskelijaa. Sen yläluokkina ovat etäohjaus sekä läheinen opetussuhde. Yläluokassa etäohjaus alaluokkana on selkeyttä ohjaukseen. Tätä haastateltavat toivoivat eri osa-alueisiin lisää. Muita alaluokkia ovat hyödylliset neuvot sekä toimivat HOPS ja arviointikeskustelut. Yläluokan läheinen opetussuhde alaluokkana on tiivis yhteistyö. Pedagoginen suhde tuli esille tässä tutkimuksessa, kuten se kirjallisuudessa tuodaan esille (ks. luku 2.2), merkityksellisenä ja tiiviinä yhteistyönä. Kuitenkin opiskelijat toivat esille piirteitä, joita parantamalla pedagoginen suhde voisi toimia vielä paremmin.

Laajennetussa didaktisessa kolmiossa pedagoginen suhde nähdään merkityksellisenä ja vuorovaikutteisena yhteistyönä opiskelijoiden ja opettajan välillä (ks. luku 2.2). Pedagogisen suhteen osalta tuloksissa tuli esille asioita, joita olisi hyvä huomioida etäohjauksessa. Teoriaosassa olen tuonut esille suoran ja epäsuoran opettamisen (ks. luku 2.2). Se näyttäytyi näiden tulosten valossa siten, että epäsuoran ja suoran opettamisen näkökulmasta ohjaajat toimivat juuri kuten APOjen toimintaperiaatteisiin kuuluu eli antavat opiskelijoille tilaa. Kuitenkin haastateltavat olisivat joissakin asioissa kaivanneet selkeämpiä ohjeistuksia. Tässä on hyvä pohtia, onko tietynlainen tarkkuus ohjeistuksissa erityisesti etäopetuksen osalta tärkeämpi asia kuin lähitoteutuksessa. Pohdittavaksi jää, onko etätoteutus tuonut tähän tietynlaisia haasteita ja tulisiko tiettyjen ohjeistusten olla läpinäkyvämpiä, jotta autonomisuus ja omakohtaistuminen mahdollistuisivat paremmin myös etänä. Haastateltavat toivat esille ohjauksen olleen kuitenkin toimiva myös etänä. He toivat esille saaneensa aina hyödyllisiä neuvoja ohjaajiltaan.

Pääluokassa sisältö on kaksi yläluokkaa: pohdinta teoriasta sekä kattava opetussisältö. Yläluokan pohdinta teoriasta alaluokkina ovat ajankohtaista teo-



riaa, kerros lisää käytännöllisyyttä sekä hiljalleen rakentuva tieto. Yläluokan kattava opetussisältö alaluokkia ovat oman ajattelun kehittyminen, opit heti työhön sovellettavissa, sekä ennakko-odotuksien ylittyminen.

Didaktisessa kolmiossa sisältö yhdistää monta eri tekijää, kuten opettajan, opiskelijan sekä didaktisen suhteen (ks. luku 2.2). Sisällöistä oli mielenkiintoista tutkia haastateltavien tulkintoja. Didaktiikka sekä APOjen toimintaperiaatteet eivät pyri antamaan valmiita vastauksia, vaan keinoja soveltaa tietoa ja kehittää omannäköistä opettajuutta. Opiskelijat esittivät haastatteluissa erilaisia toiveita, millaisia sisältöjä voisi korostaa enemmän opinnoissa ja mistä asioista voisi tuoda lisää käytäntöä ja teoriaa esille. Haastatteluissa haastateltavat itsekin hahmottivat, että monet opit olivat rakentuneet hiljalleen opintokokonaisuuden aikana, johon APOjen tutkiva asenne -toimintaperiaatteen mukaan pyritään (ks. luku 2.1). Opiskelijoilla oli lopulta ymmärrys siitä, että tieto oli rakentunut hiljalleen opintojen aikana ja oppeja oli tullut laajojen asioiden osalta lisää. Kattava opetussisältö tuli myös esille: haastateltavat kertoivat pystyneensä soveltamaan heti opittuja asioita käytäntöön. Tämä näkökulma tukee myös sitä, kuinka APOt kannustavat omannäköiseen opettajuuteen sekä toteuttamaan omaa pedagogista vapauttaan, kuten Hellström (2000) asian ilmaisee.

Didaktisessa suhteessa yläluokkina ovat opettajan tietoisuus opiskelijoiden sisältöosaamisesta sekä opiskelijan motivaatio opiskeluun. Yläluokan opettajan tietoisuus opiskelijoiden sisältöosaamisesta alaluokkana on opiskelijoiden ennakkotieto. Yläluokan opiskelijan motivaatio opiskeluun alaluokkina ovat luentotallenteet sekä yhteys APO-filosofiaan ja opiskelijan omaan opetusfilosofiaan. Tämän aineiston pohjalta didaktista suhdetta oli haastavinta tutkia, sillä yhteydet eivät olleet niin selviä sisällön, opiskelijan ja opettajan välillä. Tutkimuksen tuloksissa tuli kuitenkin esille se, kuinka opiskelijoiden ja sisällön väliseen suhteeseen on opiskelijan motivaatiolla merkitystä. Opiskelijoiden motivaatio opintokokonaisuutta kohtaan tuotiin haastatteluissa esille haluna osallistua ja oppia.

Didaktisessa suhteessa keskeisenä pohdintana on, kuinka opettajat mahdollistavat sisällön ja opiskelijan välillä tapahtuvan oppimisen. Haastatteluissa tuotiin esille, että opiskelijoiden ennakkotietoa ei kartoitettu aina luentojen

aluksi. Näin ollen APO-ohjaajien selkeämpi toiminta sisällön ja tiedon saavutettavuudesta tuli esille haastatteluissa. On mielenkiintoista pohtia, tulisiko opetuksessa kartoittaa tarkemmin opiskelijoiden ennakkotieto oppimisen mahdollistamiseksi, jotta didaktinen suhde olisi onnistuneempi.

Tuloksissa oli mahdollista havaita yhteyksiä aikaisempiin tutkimuksiin, erityisesti etäopetusta koskeviin tutkimuksiin. Opiskelijoiden elämäntilanteet olivat hyvin erilaisia. Erityisesti tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että opiskelijat näkevät APOjen olleen voimavarana etäaikana. Tämä osoittaa sen, kuinka merkittävässä asemassa korona-aikana oli tämänkaltainen synkroninen opetus, kuten myös Chen ja kollegat (2020) asian ilmaisevat.

Luennoitsijoiden osalta tulokset ovat yhteneväisiä niiden aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa on tutkittu korona-aikaista etäopetusta. Esimerkiksi Sahan ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa tutkittiin opettajien näkökulmaa ja tuloksissa tuotiin esille, että opettajien kouluttaminen käyttämään verkkoalustoja olisi tärkeää. Tässä tutkimuksessa olen tutkinut opiskelijoiden näkökulmaa, mutta silti tuloksissa voi havaita yhteneväisyyttä tietoteknisten osaamisten osalta. Opiskelijat toivoivat opettajille parempaa valmiutta tietotekniseen osaamiseen. Nyt APOista valmistuneet aikuiskouluttajat osaavat hyvin käyttää tietoteknisiä laitteita, kun joutuivat sen opettelemaan APOjen etätoteutuksessa. Tuloksissa oli havaittavissa, että opiskelijat olisivat toivoneet APOjen opettajilla olevan tietotekniseen osaamiseen paremmat valmiudet. Samansuuntaisia tuloksia oli myös Amraouyn ja kollegoiden (2023) tuloksissa, jossa tuotiin esille haasteita etäopetusprosessille ja didaktiikan käytölle heikompien tietoteknisten taitojen takia. Tekemäni tutkimuksen haastatteluissa kuitenkin ilmeni, että tietoteknisen osaamisen taso oli parantunut sekä opiskelijoilla että opettajilla opintokokonaisuuden edetessä.

Opiskelijoiden näkökulmasta opintokokonaisuus oli tasapainossa etäaikana eli siirtymä lähiopetuksesta etäopetukseen oli toimiva. Amraouyn ja kollegoiden (2023) tutkimusten kanssa yhteistä oli se, että APOlaisten etäopetus ei ollut paikka- vaan aikasidonnaista. APOjen etäopetus tuotiin esille toimivana juuri tämän vuoksi.

Yhteistä aikaisempiin tutkimuksiin kaksoisrooli yläluokan aiheissa oli Koppelin ja kollegoiden (2022) tutkimus. Siinä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajaksi opiskelevien opetusharjoittelua, jossa käytössä oli laajennettu didaktinen kolmio. Heidän tutkimuksensa aineisto oli kerätty hieman erilaisesta näkökulmasta kuin tämä aineisto, mutta oli silti osaltaan yhtenevä tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Heidän tutkimuksessaan tuotiin esille, että heidän käyttämänsä didaktinen kolmio toi esille tarkastelukulman, jolla opettajaksi opiskelevien harjoittelua voitiin reflektoida. Koppelin ja kollegoiden (2022) tuloksissa selvisi harjoittelun luomat erilaiset mahdollisuudet reflektoida omaa itseään ja arvojaan sekä nähdä pedagoginen ja didaktinen suhde käytännössä. Tämä oli osaltaan yhtenevä tämänkin tutkimuksen tulosten kanssa tässä yläluokassa kaksoisrooli. Tämän tutkimuksen tuloksissa tuli esille, että APOissa harjoitteluiden kautta opiskelijat pystyivät entistä tarkemmin refleктоimaan omaa osaamistaan ja oppivat paljon itsestään tämän opintokokonaisuuden aikana.

Tämän luvun alussa olen tuonut esille tämän tutkimuksen tuloksista kootun laajennetun didaktisen kolmion (ks. kuvio 7). Siinä pääluokka opetustavat on kolmion keskelle. Tämä siitä syystä, että opetustapa sitoo yhteen niin opiskelijan, opettajan, sisällön kuin pedagogisen ja didaktisen suhteen. Opetustapojen kautta rakennetaan dialogisuutta sekä mahdollistetaan opiskelijoiden oppimista. Pääluokassa opetustapa ja erityisesti yläluokassa etäopetuksen rakenne opiskelijat toivat esille tietynlaisia haasteita, joita oli hyvä tarkastella didaktisesta näkökulmasta. Esimerkiksi tauotusten merkitys etäopetuksessa oli keskeisenä tekijänä. Tätä perusteltiin sillä, että etäopetus oli raskaampaa ja intensiivisempää kuin lähiopetus.

Zoom opetusvälineenä alaluokassa on yhteys aikaisempiin tutkimustuloksiin. Esimerkiksi Tranin (2021) tutkimuksen kanssa yhteistä näillä aikuiskouluttajan pedagogisilla opinnoilla oli, että on käytetty etäopetuksen tarpeisiin vastavia järjestelmiä. Tässä tapauksessa käytettiin Zoom-verkkokokouspalvelua. Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa oltiin tyytyväisiä Zoomin toimivuuteen opintojen aikana. Erityisen mielekästä oli, että käytössä oli vain yksi ja sama alusta sen mahdollisuus pari- ja ryhmätyöskentelyyn sekä chat-toiminto.

Didaktisesta näkökulmasta mielenkiintoinen tulos ja yksi keskeisimmistä asioista, joita tässä tutkimuksen tuloksissa tuli esille, oli vuorovaikutteinen toiminta. Dialogisuus on myös yksi APOjen toimintaperiaatteista (ks. luku 2.1) ja tätä kautta oli hyvä huomata sen nivoutuvan moneen eri osa-alueeseen näissä etätoteutuksessa toteutetuissa opinnoissa. Erityisesti etäopetukseen mahdollistaneen alustan käytön merkitystä vuorovaikutukseen toivat haastateltavat esille eri näkökulmista. Zoomissa tapahtuvissa keskusteluissa kehonkielen puute sekä kameran käytön tietynlainen kulttuuri loivat erilaista tapaa toteuttaa vuorovaikutusta vertaisten kanssa. Mielenkiintoinen näkökulma täysin etänä toteutettuun opintokokonaisuuteen, erityisesti korona-aikana, oli epävirallisten keskusteluiden puute. Nämä piirteet ovat didaktisesta näkökulmasta hyviä asioita tiedostaa, kun verkkoalustan kautta järjestettävää etäopetusta suunnitellaan jatkossa. Onko etätoteutuksessa sellaisia paikkoja, joissa epävirallisten keskusteluiden olisi mahdollisuus toteutua tai voisiko näille epävirallisille keskusteluille jättää tilaa osana muita keskusteluja?

APOjen etätoteutuksessa monet opetustavat olivat toimivia. Aikaisemmissa tutkimuksissa tuotiin esille asynkronisen ja synkronisen oppimisen muodot (Chen ym., 2020). Chenin ja kollegoiden (2020) tutkimuksen tuloksissa ilmeni synkronisen tavan kannustavan opiskelijoiden oppimiseen. Tämä tuli esille myös aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen etätoteutuksessa. Opiskelijat olivat tyytyväisiä APOihin, ettei ollut välivuotta vaan pystyi osallistumaan synkronisesti etätoteutukseen.

Alvin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa tuotiin esille, että heidän tutkittaviansa etäopetuksessa oli enemmän opettajakeskeistä opetusta. Heidän tuloksissaan tuotiin esille, ettei etäopetuksessa ollut käytetty monipuolisia menetelmiä. APOjen erona tähän aiempaan tutkimukseen oli monipuolisten opetustapojen käyttö, jotka olivat pääsääntöisesti toimivia toteutustapoja etätoteutuksessa-kin.

Säröihin ja opetusharjoitteluun oltiin tyytyväisiä ja siihen, miten ne mahdollistavat oppimisen. Korona loi kuitenkin haasteita erityisesti näihin opetusta-

poihin etätoteutuksessa. Tuloksissa tuotiin esille sekä säröjen että opetusharjoittelun tuntimäärän olleen korona-aikana etätoteutuksissa hyvin suuri. Toiveena näihin olisi erityisesti, jos samankaltainen tilanne tulisi uudelleen, niin harkita tuntimäärän miettimistä vielä tarkemmin: millaisessa vaiheessa saavutetaan se tieto, jota näiden opetustapojen kautta pyritään saavuttamaan. Etäopetuksen seuraaminen ja verkon välityksellä pidettävät opetusharjoittelut olivat haastattelavien mukaan kliinisiä toteuttaa ja seurata varsinkin opintojen edetessä.

Gabrielin (2021) tekemän tutkimuksen kanssa yhteneväistä tässä tutkimuksessa oli odotukset etäopetuksesta. Tekemäni tutkimuksen tuloksissa selvisi, että etätoteutuksessa opiskelijoiden odotukset opetusta kohtaan olivat suuret esimerkiksi luentoja kohtaan ja toteutus ei ollut aina toimiva etäopetuksessa. Gabrielin (2021) tutkimuksen tuloksissa tuli samansuuntainen tulos esille, opiskelijat odottivat didaktisesti hyvin suunniteltuja tunteja, mutta toteutus ei ollut aina toimiva etäopetuksessa.

Myös Gabrielin (2021) tutkimus tukee tämän tutkimuksen kanssa sitä, että opettajien tukeminen verkko-oppimisen strategioihin ja opiskelijoiden osallistamiseen tulisi panostaa. Luentojen osalta tässä tutkimuksessa haastateltavat toivat esille pari- ja ryhmäkeskustelut, joiden kestoja ja ryhmien vaihtuvuuden tarkoituksenmukaisuutta tulisi miettiä tarkemmin. Tulisi huolehtia esimerkiksi siitä, että ryhmäkeskusteluihin käytettävissä oleva aika olisi riittävä aiheen pohdinnalle. Erityisesti jos opiskelijat jaetaan uusiin ryhmiin, tulisi antaa aikaa ryhmäläisten tutustua toinen toisiinsa. Haastateltavat olivat pohtineet, missä tilanteissa oli aiheellista vaihtaa tuttua oppimisryhmää toisiin ryhmiin esimerkiksi luentojen ryhmätöissä.

Pienten ryhmien osalta opiskelijat toivat esille, että lukupiirit olivat toimivia. Haastatteluissa tuli myös esille, kuinka opiskelijat olivat sisäistäneet APOjen toimintaperiaatteet lukupiirin osalta. Lukupiirin kirjojen lukeminen oli innostavaa, kun ei tarvinnut lukea kirjaa tenttejä varten, vaan puhtaasti omasta ilosta. Ryhmäkoko tuotiin esille erityisesti teemaryhmien osalta. Sitä tulisi pohtia niin, että opetuksen tavoitteet olisivat suhteutettuna ryhmän kokoon paremmin.

Aikaisempien tutkimusten ja tämän tutkimusten tulosten pohjalta voi tulla siihen tulokseen, että Gabrielinkin (2021) tutkimuksessa käyttämä Hodgesin ja kollegoiden (2020) hätäetäopetuksen käsite on kuvaava tämänkin tutkimuksen tulosten kanssa. Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot olivat uuden tilanteen edessä, kun etäopetusta ei ollut kyseisellä opintokokonaisuudella aikaisemmin järjestetty. Tilanteeseen pyrittiin sopeutumaan nopeasti. Onkin ymmärrettävää, että tiettyihin asioihin ei ennätetty reagoimaan, kuten opettajien tietoteknisiin taitoihin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja tutkittaessa laajennettu didaktinen kolmio tarjosi toimivan viitekehyksen opintojen kattavalle tarkastelulle. Didaktisen kolmion kysymykset keskittyivät siihen kenelle, kuka opettaa ja mitä opetetaan. Tutkimustulokset osoittivat sen, että APOissa opetetaan erilaisista elämäntilanteista tuleville opiskelijoille, mikä oli rikkaus yhdessä oppimiselle vertaisten eli kanssaopiskelijoiden kanssa. Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot ovat siinä suhteessa myös poikkeukselliset, että opiskelijat ovat kaksoisroolissa niin opiskelijoina kuin opettajina. Tuloksissa tuli esille, että tämä toi paljon oppia näistä rooleista sekä opiskelijat oppivat samalla digitaalisia taitoja.

Luennoitsijat, ohjaajat sekä mentori ovat vastauksia kysymykseen kuka opettaa. Luennoitsijat ja ohjaajat ovat kaikille yhteisiä APOissa, jotka herättelevät uusien aiheiden äärelle. Erityisesti toimiva ratkaisu oli aikaisemmat APOlaiset. Etätoteutus toi haasteita luennoitsijoille tietoteknisten taitojen osalta, mutta loppua kohden tämä oli toimivampaa. Mentori tuotiin esille tärkeänä tekijänä reflektoidessa opiskelijan oppimista vuorovaikutuksessa.

Kysymykseen, mitä opetetaan, tuli esiin toive teorian konkreettisemmasta läpikäymisestä. Tämä oli tuloksena mielenkiintoinen, sillä haastateltavat toivat esille, kuinka tieto oli rakentunut koko opintojen aikana hiljalleen, ja he ymmärsivät sen kuitenkin opintojen loppuvaiheessa.

Lisäyksenä perinteiseen didaktiseen kolmioon tutkin laajennettua didaktista kolmiota eli pedagogista ja didaktista suhdetta. Pedagogisen suhteen näkökulmasta tulokset toivat esille, että etäohjaukseen olisi toivottu lisää selkeyttä,

mutta toimivia olivat HOPS ja arviointikeskustelut. Pedagoginen suhde ilmeni tiiviinä yhteistyönä ohjaajien ja opiskelijoiden välillä, kuten myös teoriassa olen pedagogisen suhteen avannut (ks. luku 2.2).

Etätoteutuksessa olisi voitu vahvistaa didaktista suhdetta opiskelijoiden ennakkotiedon kartoituksella. Opiskelijoiden motivaatio tuli erityisesti heidän oman filosofian ja APO-filosofian yhteyden kautta esille. Opetustavat vastaavat kysymyksiin missä ja miten opetetaan. APOjen opetus tapahtui etätoteutuksena Zoom-verkkokokouspalvelua hyödyntäen. Tuloksissa tuli esille työmuotojen olleen monipuoliset ja toimineen myös etänä. Tietyin osin huomioitavia asioita etäopetusta järjestettäessä ovat riittävä taukojen pitäminen, säröjen ja opetusharjoittelun tuntimäärän pohtiminen, pari- ja ryhmäkeskusteluiden tärkeyden sekä epävirallisten keskusteluiden mahdollisuuden pohtiminen etätoteutuksessa.

## **5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi**

Tässä tutkimuksessa olen kiinnittänyt huomiota luotettavuuteen analyysin ja teoriaosan tarkalla kuvaamisella. Tuloksissa olen käyttänyt sitaatteja niin, että lukija pystyy ymmärtämään saatuja tuloksia näiden kautta (ks. Patton, 2002).

Tutkimuksen analyysiin loi tietyinlaisia haasteita se, että tutkimusta ei ollut kerätty tätä tutkimusta varten sekä didaktinen kolmio itsessään. Didaktisessa kolmiossa on kyse perinteisemmän opetuksen mallista, jota on käytetty erityisesti peruskoulussa. Tätä kautta myös didaktisen kolmion kulmat oppilas, opettaja ja sisältö ovat nimettyinä vastaamaan peruskoulua (ks. luku 2.2). Kuitenkin, kun olin tarkemmin perehtynyt didaktiseen kolmioon, olin varma valinnastani, että tämä malli on erinomainen viitekehys muunkin kuin peruskoulun opetuksen tarkasteluun. Erilaiset koulutukset ja ohjaustilanteet ovat hyvin tarkasteltavissa opettaja-opiskelija-sisältö-rakenteella. Didaktinen ja pedagoginen suhde sekä opetustavat antoivat tähän aineistoon vielä laajennetun viitekehyyksen. Näin onnistuin hyödyntämään kattavasti tämän valmiin aineiston mahdollisuudet.

Tämän tutkimuksen tuloksia vahvistaa se, että aikaisemmat tutkimukset ovat yhteneväisiä tutkimustulosteni kanssa (ks. Tynjälä, 1991). Korona-ajan etäopetuksesta on tehty aikaisemminkin tutkimuksia, mutta juuri kyseisenlaisista opintokokonaisuuksista vähemmän, kuten APOt. Erityisesti aikaisemmat tutkimustulokset etäajan opetuksesta ovat yhteneväisiä. Vaikka on tehty tutkimuksia didaktisesta kolmiosta viitekehystenä, ne ovat tarkastelleet aihetta eri näkökulmasta ja erilaisista opintokokonaisuuksista, kuin tämän tutkimuksen opintokokonaisuus. Tutkimuksessa esittämäni tulokset laajennetusta didaktisesta kolmiosta ovat kuitenkin sopusoinnussa aiempien tutkimusten kanssa.

Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen etäopetuksen tilanne oli kaikin puolin poikkeuksellinen. Etäopetus järjestettiin korona-aikana, joka loi tiettyjä rajoituksia eri suoritustapoihin. Tutkimuksen tulokset on kerätty lukuvuoden 2020–2021 opiskelijoiden näkökulmasta korona-aikana. Tämän pohjalta tulokset eivät ole suoraan siirrettävissä johonkin toiseen kontekstiin (ks. Krippendorff, 2013). Jos esimerkiksi etätoteutuksessa on riittävästi samoja piirteitä tämän tutkimuksen kanssa, voidaan tuloksia kuitenkin soveltaa toiseenkin kontekstiin. On kuitenkin tulevaisuutta ajatellen ollut hyvä tarkastella, miten tällaisen uuden tilanteen äärellä olleen opetuksen mahdollisuudet oppimiselle ja opetukselle näyttäytyvät opiskelijalle. Tämä tutkimus tuo hyvin esiin tulokset, jos mietitään, miten etäopetusta voitaisiin parantaa ja mitkä tekijät tulisi ottaa huomioon etäopetusta suunniteltaessa opiskelijoiden näkökulmasta. Lisäksi tämä tutkimus täydentää näkemystä aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen toimintaperiaatteiden ja didaktiikan toimivuudesta suhteessa arvotavoitteisiin.

Luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään sillä, että olen jo ennen tulososaa tuonut esille omaa asemaani suhteessa tähän aineistoon ja tutkittavaan aiheeseen. Kuten luvussa 3.1 olen tuonut esille, olen itse ollut tutkimusta tehdessä kyseisten opintojen opiskelija. Alusta asti oli tiedossa, että itsekkin hakeudun opintoihin ja tulen tutkimusta tekemään samaan aikaan. Tätä kautta teoriaohjaava analyysitapa on mielestäni ollut erinomainen valinta, sillä minulla on ollut viitekehys, josta käsin aineistoa tutkia. Näin ollen omat näkökulmani aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista ovat pysyneet tutkimuksesta paremmin erillään (ks.



Patton, 2002, s. 93). Omiin opintoihini verrattuna lukuvuoden 2023–2024 aikana tutkimani aineisto on erilainen yhteiskunnallisen kontekstin eli koronan vuoksi sekä oppimisympäristön suhteen, vaikka itsessään toimintaperiaatteet ja APO-OPS ovat samanlaiset nyt kuin lukuvuotena 2020–2021.

### 5.3 Mitä olisi hyvä tutkia jatkossa?

Aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista on tehty aikaisempia tutkimuksia opiskelijoiden sekä APO-ohjaajien näkökulmasta. Esimerkiksi opiskelijoiden näkökulmaa on tutkinut Väisänen (2017) aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneiden opiskelijoiden työhönsijoittumisesta sekä Hänninen (2016) on tutkinut APO-ohjaajien kokemuksia dialogisesta ohjaamisesta. Koen kuitenkin, että APOt ovat yliopistotasolla erilainen ja mielenkiintoinen opintokokonaisuus, jota olisi hyvä tutkia lisää.

Tätä tutkimusta tehdessäni heräsi mielenkiinto erityisesti kahteen keskeiseen jatkotutkimusaiheeseen. Koronan jälkeen ovat monet opintokokonaisuudet siirtyneet täysin etätoteutukseen. Näin ollen olisi mielenkiintoista tutkia tämän hetken APO-hybridiopetusta vertaisten ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tämän aineiston pohjalta tuli jo esille se, kuinka vertaisten merkitys aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa on suuressa roolissa sekä kuinka eri tavalla ihmiset toimivat verkkoalustoilla tapahtuvassa vuorovaikutuksessa verrattuna lähi-kontaktissa tapahtuvaan. Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot kannustavat niin toimintaperiaatteiden kuin monen eri opetustavan kautta dialogisuuteen. Mielestäni olisi paikallaan tutkia tarkemmin tätä APO-hybridiopetuksen dialogisuuden ja vuorovaikutuksen mahdollisuutta.

Toinen jatkotutkimusaihe liittyy opettajiin. Tässä tutkimuksessa on tullut esille seikka, joka tiedostetaan jo arvotavoitteissa ja toimintaperiaatteissa: vaikka pyritään aikuisten autonomisuuteen, tarvitsee aikuinen tietynlaisen ohjauksen ja neuvonnan erilaisen tiedon äärelle, toiset vain hieman enemmän kuin toiset.

APOissa kuitenkin toimivat eri opettajat luennoitsijoina, oppimisryhmien ja teemaryhmien ohjaajina. Olisi mielenkiintoista kuulla heidän näkemyksensä etänä tai hybridinä toteutettavista APOista.

Tässä tutkimuksessa didaktinen kolmio loi hyvän viitekehyksen tarkastella tutkimaani aihetta. Koen, että didaktinen kolmio toimisi erinomaisesti jatkossa muidenkin tutkimusten viitekehyksenä, kuten APOjen luennoitsijoiden ja oppimis- ja teemaryhmien ohjaajien näkökulmien tarkastelussa: välillä on hyvä tarkastella perusasioista käsin, miten opetuksen eri osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa.

## LÄHTEET

- Al-Hattami, A. A. (2020). E-Assessment of Students` Performance During the E-Teaching and Learning. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(8), 1537–1547.  
[E-Assessment-of-Students-Performance-During-the-E-Teaching-and-Learning.pdf \(researchgate.net\)](#)
- Alvi, A. H., Muhammed Bilal, S., & Abdul Rahim Alvi, A. (2021). Technology, Pedagogy & Assessment: Challenges of COVID19-Imposed E-Teaching of ESP to Saudi Female PY Students. *Arab world English Journal (AWEJ)*.  
<https://ssrn.com/abstract=3851774>
- Amraouy, M., Bellafkih, M., Bennane, A., & Talaghzi, J. (2023). Toward an Effective Model for Evaluating Distance Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 18(04), 16–31.  
<https://doi.org/10.3991/ijet.v18i04.35167>
- Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Chen, E., Kaczmarek, K., & Ohyama, H. (2020). Student perceptions of distance learning strategies durin COVID-19. *Journal of dental education*, 85(1), 1190–1191. <https://doi.org/10.1002/jdd.12339>
- Farquharson, A. (1985). Learning Through Teaching among Undergraduate Social Work Students. Teoksessa M. S. Knowles (toim.), *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning* (s. 265–272). Jossey-Bass.
- Gabriel, S. (2021). Social Presence in Times of COVID-19 Distance Teaching. *Kidmore END: Academic Conferences International Limited*, 181–188.  
 DOI:10.34190/EEL.21.013
- Giannini, S., & Grant Lewis, S. (2020). *Three ways to plan for equity durin the coronavirus school closures*. Unesco.  
[Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures | IIEP-UNESCO](#)
- Haasio, A. (2001). Tietoverkot opetuksen apuvälineinä. Teoksessa A. Haasio & J. Piukkula (toim.), *Oppiminen verkossa* (s. 9–22). BTJ kirjastopalvelu.

- Hellström, M. (2000). *Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja*. PS-kustannus.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*.  
<http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Hänninen, M. (2016). *APO-ohjaajien kokemuksia dialogisuudesta ohjauksessa*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].  
<URN:NBN:fi:ju-201606133055.pdf>
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K., & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. PS-kustannus.
- Jyväskylän yliopisto. (ei pvm.). Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot 60 op.  
[Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot 60 op | Jyväskylän yliopisto \(ju.fi\)](Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot 60 op | Jyväskylän yliopisto (ju.fi))
- Jyväskylän yliopisto. (2023). Microsoft Teams -pikaohje.  
[Microsoft Teams -pikaohje – Digipalvelut \(ju.fi\)](Microsoft Teams -pikaohje – Digipalvelut (ju.fi))
- Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. (2021). JY:n toimintakertomus 2021.  
[Ilmastokestävyiden tiekartta 2025 \(jyy.fi\)](Ilmastokestävyiden tiekartta 2025 (jyy.fi))
- Jyväskylän yliopisto. (2023). Zoom. [Zoom – Digipalvelut \(ju.fi\)](Zoom – Digipalvelut (ju.fi))
- Kansanen, P. (1990). *Didaktiikan tiedetausta*. Yliopistopaino.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. PS-kustannus.
- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). Didactic relation in the teaching-studying-learning process. Teoksessa B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel. (toim.), *Didaktik/fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?* (s. 107-116). TNTEE Publications.  
[TNTEE Publications - Didaktik/Fachdidaktik \(researchgate.net\)](TNTEE Publications - Didaktik/Fachdidaktik (researchgate.net))
- Koppel, K., Stenberg, K., & Palojoki, P. (2022). Estonia Student Teachers' Reflections of Professional Development during Teaching Practice. *Journal of Teacher Education and Educators*, 11(2), 251–269.  
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/estonian-student-teachers-reflections/docview/2860870083/se-2>

- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (3. painos). SAGE Publications.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laine, T. (2009). Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.), *Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa* (s. 37–64). Kansanvalistusseura.
- Laine, T. (2009). Tiedon eri kerrokset ja oppiminen. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.), *Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa* (s. 109–128). Kansanvalistusseura.
- Laine, T. & Malinen, A. (2009). *Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Kansanvalistusseura.
- Leino, A-L. & Leino, J. (1988). *Kasvatustieteen perusteet*. Kirjayhtymä.
- Malinen, A. & Laine, T. (2009). Keskusteluja oppimisen moniulotteisuudesta. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.), *Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa* (s. 129–149). Kansainvalistusseura.
- Malinen, A. & Laine, T. (2009). Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.), *Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa* (s. 9–36). Kansainvalistusseura.
- Malinen, A. & Laine, T. (2009). Ohjaajien oma ryhmä koulutuksen ytimenä. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.), *Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa* (s. 85–94). Kansainvalistusseura.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). Perusopetuslain muutoksella varmistetaan opetuksen turvallinen järjestäminen kevätlukukaudella 2021. *Valtioneuvosto*.
- [Perusopetuslain muutoksella varmistetaan opetuksen turvallinen järjestäminen kevätlukukaudella 2021 \(valtioneuvosto.fi\)](#)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Painos). SAGE Publications.
- Peltonen, M. (1981). *Aikuisdidaktiikan perusaineisia*. WSOY.

- Saarinen, J. (2002). Etäopetus - voitto ajan ja paikan kahleista. Teoksessa J. Nieminen (toim.), *Verkot ja virtuaalistaminen oppimisen tukena* (s. 63–96). Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Saha, S. M., Pranty, S. A., Rana, J., Islam, J., & Hossain, E. (2022). Teaching during a pandemic: do university teachers prefer online teaching? *Heliyon*, 8(1), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08663>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntauokset*. Vastapaino.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204–219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Tran, O. T. T. (2021). The Efficiency of E-teaching Activities in Teaching Speaking Skills for English Major Students. *Asia CALL Online Journal*, 12(4), 1–8. <https://asiacall.info/acoj/index.php/journal/article/view/51>
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, J. (2009). Ohjaajien ohjausajattelusta. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.), *Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa* (s. 95–108). Kansainvalistusseura.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettinen neuvottelukunta*.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22(5-6), 387–398.
- Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2007). *Didaktiikan perusaineksia*. WSOY.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Tissari, V., Vaattovaara, V., Rajala, R., Ruokamo, H., & Tella, S. (2004). Opetus, opiskelu ja oppiminen didaktisessa verkkoympäristössä. Teoksessa V. Tissari, V. Vaattovaara, S. Vahtivuori-Hänninen, S. Tella, R. Rajala & H. Ruokamo (toim.), *Verkko-opetuksen*

*haasteita: Pedagogisia malleja didaktisessa verkkoympäristössä* (s. 19–46). Lapin yliopisto.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista, 794/2004 (2004), Annettu Helsingissä 19 päivänä elokuuta 2004.

[Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#)

Vuorinen, I., & Huovinen, I. (1993). *Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. Resurssi.

Väisänen, H. (2017). *Aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneet työelämässä*. [Pro gradu – tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

[Heidi Väisänen \(jyu.fi\)](#)

Weil, S. W., & McGill, I. (1989). A framework for making sense of experiential learning. Teoksessa S. W. Weil & I. McGill (toim.), *Making sense of experiential learning: Diversity in theory and practice* (s. 3–24). Society for Research into Higher Education.

Zierer, K. (2015). Educational expertise: the concept of ‘mind frames’ as an integrative model for professionalization in teaching. *Oxford Review of Education*, 41(6), 782–798.

<http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1121140>

## LIITTEET

### Liite 1. APO-opetussuunnitelman sisällöt

#### APEA511 Omakohtainen opettajuus - Harjoittelu I

Sisältö	HOPS oman oppimisprosessin käsi- kirjoituksena opetuksen suunnittelun peruskysymykset pedagogiikan, and- ragogiikan ja didaktiikan väliset yh- teydet ja jännitteet oppimisen ja osaa- misen arviointi itse- ja vertaisarvi- ointi, palaute
---------	---

#### APEA512 Omakohtainen opettajuus - Harjoittelu I I

Sisältö	Dialoginen opetus ja ohjaus TAI tarinalliset menetelmät TAI pedagoginen johtaminen TAI kokemuksellinen oppiminen TAI kulttuurienvälisyys TAI voimauttava valokuva TAI muu opetusohjelmassa mainittu teema
---------	--

#### Temaattiset kokonaisuudet (25 op)

##### APEA515 Aikuiskoulutuksen teoreettinen ja filosofinen perusta (5 op)

Sisältö	Andragogiikan historialliset, teoreet- tiset ja filosofiset lähtökohdat, oma- kohtainen ja omaehtoinen oppiminen, elämäkokemus aikuisen elävänä op- pikirjana, omakohtaista oppimista tu- kevat työmuodot, dialoginen ja tut- kiva asenne
---------	---

##### APEA520 Aikuisen oppimisen yksilölliset ja yhteisölliset ulottuvuudet (5 op)

Sisältö	Oppimisen ja ohjaamisen teoriat eri- tyisesti aikuisen oppijan näkökul- masta, oppimisen yksilölliset ulottu- vuudet (oppimisen neurologinen pe- rusta, tunteet, sanaton tieto, yksilöllii- nen kokemushistoria), oppimisen yh- teisölliset ulottuvuudet (pedagoginen suhde, vertaisryhmä, ryhmäilmiöt)
---------	--



## APEA525 Opettajuuden ja ohjaajuuden erilaiset tulkinnat (5 op)

Sisältö	Opettamisen ja ohjaamisen teorit erityisesti aikuisoppimisen näkökulmasta, opettajan erilaiset roolit ja tehtävät, opettajuuden eettiset kysymykset
---------	---

## APEA530 Yhteiskunnalliset rakenteet ja aikuiskoulutus (4 op)

Sisältö	Pedagogiset traditiot, lainsäädäntö, työelämä ja opetussuunnitelma, aikuiskouluttajan työn rajaajina ja mahdollistajina, sivistyspedagogiikka kriittisen pedagogiikan teoria
---------	--

## APEA535 Kansalaiskasvatus aikuiskouluttajan haasteena (5 op)

Sisältö	Kansalaisuuden nykytilan analyysi, kansalaisuuden kompetenssit osallisuus, osallistuminen, vaikuttaminen demokratiakasvatus, globaali demokratia, ekososiaalinen sivistys
---------	---

**Liite 2. Maaliskuun 2020 Jyväskylän yliopiston sähköpostissa tullut koronatiedote**

**Lähetetty:** tiistai 17. maaliskuuta 2020, 18.16

**Aihe:** KPTK tiedote tiistaina 17.3. Information from the Faculty board on Tuesday March 17<sup>th</sup>

**1 Mitä tarkoittaa yliopistojen sulkeminen?**

- yliopistoihin sovelletaan tartuntatautilain 58§, ei valmiuslakia. Tämä tarkoittaa, että yliopistot toimivat edelleen autonomisina, yliopistojen toimintaa ei ajeta alas vaan opiskelu, opetus ja tutkimus jatkuvat etänä.

### **Liite 3. Syyskuussa 2020 Jyväskylän yliopiston sähköpostissa tullut korona-tiedote**

**Lähetetty:** maanantai 28.syyskuuta 2020, 11.16

**Aihe:** [jy-staff] Jyväskylän yliopiston koronaohjeistus 1.10. alkaen/The University of Jyväskylä's coronavirus instructions from 1 October

## Jyväskylän yliopiston koronaohjeistus 1.10 alkaen

**Ohjeistus tarkoittaa Jyväskylän yliopiston 16.6. julkaisemia linjauksia ja ohjeita ja on voimassa toistaiseksi. Ohjeistusta päivitetään seuraavan kerran viimeistään 14.12. Mikäli koronaepidemia ei oleellisesti muutu, myös 3. periodi käynnistyy näiden periaatteiden mukaisesti.**

Pääperiaatteet 1.10. voimaan astuvissa linjauksissa eivät ole muuttuneet. Turvallisuuksi tulee edelleen vaalia ensisijaisesti turvaetäisyyksiä sekä jaksottamalla etä- ja lähityöskentelyä joustavasti koronatilanteen muuttuessa. Tiedekunnan, erillislaitoksen ja yliopistopalveluiden johtajat määrittelevät tarkemmin prioriteetit lähi- ja etätyöskentelyn jaksottamiseksi kunkin työtehtävät huomioiden.

Ratkaisevaa epidemiatilanteen hallitsemisessa on jokaisen yksilön toiminta ja henkilökohtaiset valinnat. Huolehdi, että toimintasi minimoi riskin viruksen leviämiseksi. Näin pystymme varmistamaan yliopiston toimintojen jatkuvuuden kampuksella mahdollisimman hyvin. Yliopisto suosittelee henkilöstölle ja opiskelijoille vapaaehtoisen Koronavilkku-sovelluksen lataamista.

### **Tilaisuudet:**

Pienet, alle 50 henkilön sisäiset tilaisuudet toteutetaan huomioiden ohjeessa mainitut reunaehdot.

**Liite 4. Maaliskuussa 2020 Jyväskylän yliopiston sähköpostissa tullut korona-tiedote**

**Lähetetty:** torstai 25. maaliskuuta 2021

**Aihe:** KTKP ohjeistus työskentelyyn, opetukseen ja opiskeluun ma 29.3 lähtien  
EduPSY guidelines work, teaching, studies

Hyvä tiedekunnan väki, alla tiedekunnan tarkentavaa ohjeistusta JYU koronaohjeisiin

**KPTK OHJEISTUS ma 29.3. lähtien**

Keski-Suomen alueella ovat koronan osalta edelleen voimassa kiihtymisvaiheen rajoitukset. Alla on JYU nettisivuilla olevasta ohjeistuksesta tiivistys:

*"Kampuksella järjestetään osaamistavoitteiden saavuttamisen kannalta välttämättömän lähiopetus, tarkkoja turvajärjestelyjä noudattaen." "Enimmäishenkilömäärä lähiopetuksena järjestettävissä opetustilanteissa on 10 ja tenteissä 20 henkilöä." "Itseopiskelutiloja ei voida tämänhetkisessä tilanteessa avata."*

Turvallisuutta ja hyvinvointia vahvistavin terveisin KPTK johtoryhmä

## Liite 5. 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?