

Juha T. Hakala & Kari Kiviniemi (toim.)

# VUOROVAIKUTUKSEN JÄNNITTEITÄ JA OPPIMISEN SÄRÖJÄ

Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä



Juha T. Hakala & Kari Kiviniemi (toim.)

# VUOROVAIKUTUKSEN JÄNNITTEITÄ JA OPPIMISEN SÄRÖJÄ

*Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*

Jyväskylän yliopisto  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Kokkola 2013



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
KOKKOLAN YLIOPISTOKESKUS  
CHYDENIUS

Kannen kuva: Juha Hakala  
Taitto: Päivi Vuorio

ISBN 978-951-39-5375-1 (nid.)  
ISBN 978-951-39-5376-8 (pdf)

---

# Sisällys

<b>SAATTEEKSI</b>	5
<b>I KOULUTUSPOLIITTISIA PAINOTUKSIA JA OPETTAJANKOULUTUKSEN TRENDEJÄ</b>	
Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta <i>Eero Pantzar</i>	11
Opettajankoulutuksen tulevaisuus tulosohjauksen puristuksessa <i>Päivi Hökkä &amp; Anneli Eteläpelto</i>	22
Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja <i>Päivi Tynjälä, Hannu L.T. Heikkinen &amp; Hannu Jokinen</i>	37
<b>II ASIANTUNTIJUUTTA JAKAMASSA</b>	
Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta <i>Maarit Arvaja &amp; Anita Malinen</i>	59
Aikuisopiskelua pienryhmässä – yhteistoiminnallisesti oppien vai ulkoisesti suorittaen? <i>Leena Isosomppi, Marjaana Leivo &amp; Riitta Rauhala</i>	73
Verkko-oppiminen murroksessa - yhteisölliset ja henkilökohtaiset oppimisympäristöt oppimiskäsityksen haastajina <i>Päivi Häkkinen, Merja Juntunen &amp; Ilona Laakkonen</i>	87
Autenttiset verkko-oppimisratkaisut asiantuntijuuden kehittäjänä <i>Kari Kiviniemi, Irja Leppisaari &amp; Hanna Teräs</i>	99

---

### III AUTENTTISUUTTA HARJOITTELUUN

Matkalla opettajuuteen – omaluokkaharjoittelun  
ohjausta verkon välityksellä 117  
*Maarika Piispanen, Merja Meriläinen, Päivi Valli & Raine Valli*

Roolikko ohjauksen pelikenttänä 129  
*Erja Syrjäläinen & Riitta Jyrhämä*

### IV AIKUISKOULUTUKSEN HAASTEITA

Palautepohjainen opetuksen kehittäminen ja laatu 147  
*Laura Hirsto*

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja  
tunnustaminen korkeakoulutuksen haasteena 163  
*Kari Kiviniemi*

Aikuiskoulutus ja opintojen viipymisen ongelma 179  
*Juha T Hakala*

---

## Saatteeksi

Hyvä lukija. Sinulla on edessäsi aikuiskoulusta luotaava julkaisu, jossa perehdytään ajankohtaisiin aikuispedagogisiin, aikuisten oppimisen ja aikuisten ohjaamisen kysymyksiin.

Aikuisten oppimiseen ja ohjaukseen yhdistetään usein vaateet opintojen yksilöllistämisestä ja henkilökohtaistamisesta, toisaalta asiantuntijuuden katsotaan usein kehittyvän yhteisöllisen kokemusten jakamisen kautta. Tämänkaltaiset näkemykset ovat siis osin jännitteisiä keskenään.

Toinen jännitteinen ulottuvuus liittyy aikuisten kokemukseen oppimisen lähtökohtana. Aikuisten aiempien kokemusten katsotaan olevan voimavara aikuisten oppimiselle ja usein se, miten hyvin koulutuksessa kyetään hyödyntämään aikuisten elämän- ja työkokemusta oppimisen perustana, liitetään onnistuneeseen aikuiskoulutuksen järjestämiseen. Toisaalta aikuisten erilaiset työelämään, opiskeltaviin asiasisältöihin ja itse opiskeluun liittyvät kokemukset voivat toimia myös oppimisen rajoitteena tai jopa esteenä. Tästä näkökulmasta onnistunut aikuiskoulutus saattaakin merkitä sitä, että oppija saatetaan tilanteeseen, jossa hän kykenee kyseenalaistamaan aiemmin oppimaansa ja kokemaansa.

Tekniikan kehittyessä aikuiskoulutukselliset ratkaisut perustuvat enenevässä määrin tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämiseen. Kehittyvä teknologia ja esimerkiksi uudet sosiaalisen median työvälineet tarjoavat uudenlaisia välineitä aikuisopiskelun tueksi. Aikuiskoulutuksessa näitä sovelluksia ei tule hyödyntää pelkästään teknologian ehdoilla, vaan koulutuksen järjestämisessä tarvitaan aikuispedagogista kokonaisnäkemystä, jonka avulla erilaiset tietotekniset sovellukset tarjoavat tukea niin opintojen henkilökohtaistamiseen kuin yhteisöllisiin oppimisprosesseihin.

Julkaisussamme sivutaan muun muassa edellä mainittuja aihepiirejä. Mukaan kirjoittajiksi olemme saaneet lukuisia johtavia suomalaisia aikuiskoulutuksen asiantuntijoita. Olemme kiitollisia sitä, että mukaan kutsumamme asiantuntijat ottivat lähes poikkeuksetta heille tarjotun tehtävän innolla vastaan!

Julkaisun sisältö jakautuu neljään pääteemaan. Teoksen varsinaisen kirjoittajaosuuden avaa professori Eero Pantzar, joka käsittelee artikkelissaan elinikäistä oppimista aikuisuuden näkökulmasta. Professori Päivi Tynjälä,

---

dosentti Hannu L.T Heikkinen ja tutkija Hannu Jokinen tarkastelevat koulutuksen ja työelämän saumakohtaa, niitä haasteita, joita uusi opettaja kohtaa siirtyessään työelämään. Professori Anneli Eteläpellon ja tutkijatohtori Päivi Hökän artikkeli porautuu puolestaan opettajankouluttajien ammatillisen identiteetin ja toimijuuden haasteisiin.

Julkaisun toinen osa kätkee sisälleen neljä puheenvuoroa, jotka kukin osaltaan valottavat oppijuutta, oppimisen ja vuorovaikutuksen prosesseja. Dosentti Maarit Arvaja sekä lehtori Anita Malinen käsittelevät dialogista oppimista ja vuorovaikutusta nimenomaan aikuisen oppijan näkökulmasta. Yliopistonopettajat Marjaana Leivo ja Riitta Rauhala sekä yliopistonlehtori Leena Isosomppi valottavat oppimisprosessia pienryhmätyöskentelyyn liittyvällä tutkimuksellaan. Professori Päivi Häkkinen sekä projektitutkijat Merja Juntunen ja Ilona Laakkonen kirjoittavat verkko-oppimisen murroksesta sekä siitä, kuinka yhteisölliset ja henkilökohtaiset oppimisympäristöt näyttävät tulleen perinteisten oppimiskäsitysten haastajiksi. Professori Kari Kiviniemi ja yliopettajat Irja Leppisaari ja Hanna Teräs etenevät vielä yksilöidymmin verkko-oppimisen saloihin keskittymällä autenttisten verkko-oppimiskäytöiden problematiikkaan.

Julkaisun jälkiosaan olemme sijoittaneet kaksi työharjoitteluun liittyvää artikkelia. Ne molemmat kytkeytyvät opettajankoulutuksen opetusharjoitteluympäristöihin. Yliopistonopettajat Maarika Piispanen ja Päivi Valli sekä yliopistonlehtorit Merja Meriläinen ja Raine Valli tarkastelevat opiskelijan ammatillisen kasvatuksen kehittymistä ja tähän liittyvää ohjausprosessia normaalissa koulutyössä, opiskelijan omassa luokassa toteuttavassa harjoittelussa. Harjoitteluympäristöä käsittelevät myös professori Erja Syrjäläinen sekä lehtori Riitta Jyrhämä omassa artikkelissaan. Heidän tutkimuskohteenaan on ollut ohjaajakoulutuksessa tuotettu ohjausnäkemys.

Aivan loppuun on sijoitettu kolme puheenvuoroa, joiden näkökulma aikuisen oppimiseen ja opiskeluun on edellisiä yleisempi. Dosentti Laura Hirs-to kirjoittaa omassa artikkelissaan palautepohjaisen opetuksen kehittämistä. Professori Kari Kiviniemi käsittelee aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen ongelmatiikkaa. Teoksen lopussa professori Juha T. Hakala tarjoaa vielä välähdyksen aikuisopiskelun ongelmakohtiin, erityisesti opintojen viipymisen pulmiin.

Kiitämme lämpimästi kaikki kirjoittajia ajan irrottamisesta kirjoittamistyöhön sekä antaumuksellisesta työstä. Erityiskiitoksen annamme vielä aikataulussa pysymisestä! Tämä on mahdollistanut saumattoman yhteistyön koko prosessin ajan. Olemme matkan varrella kommentoineet kaikkia artikkeleita pariinkin kertaan, ja kaikki käsikirjoitukset ovat myös tämän vuoropuhelun myötä kohentuneet. Lienee tuiki tavallista, että ensimmäiset kirjoitetut versiot ovat laajempia kuin lopulliset versiot. Näin kävi tässäkin tapauksessa. Kun sanoma tiivistyy, se yleensä myös selkeytyy. Kiitämme myös Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen kirjastosihteerin Päivi Vuoriota, joka on vastannut julkaisun taittamisesta ja myös tämän sähköisen version toteutuksesta.

---

Julkaisumme ilmestyi alun perin vuonna 2013, jolloin se juhlisti sekä Jyväskylän yliopiston 150-juhlavuotta että Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen 25-vuotista luokanopettajien aikuiskoulutusta. Tämän nyt julkistettavan sähköisen version myötä toivomme julkaisumme tavoittavan samalla entistäkin laajemmat lukijapiirit.

Raakelin päivänä 2015

Juha T Hakala  
Professori

Kari Kiviniemi  
Professori, ma.





# *I*

*Koulutuspoliittisia painotuksia ja  
opettajankoulutuksen trendejä*



---

## Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta

EERO PANTZAR

Tarkastelen tässä artikkelissa elinikäistä oppimista ilmiönä yleensä ja tarkemmin erityisesti aikuisen näkökulmasta. Ensiksi käsittelen elinikäisen oppimisen käsitetulkintoja, koulutuksellisia ratkaisuja ja koulutuspoliittisia näkemyksiä. Toiseksi analysoin aikuisen oppimista koskevia oletuksia ja odotuksia osana elinikäistä oppimista. Pyrin osoittamaan elinikäisen oppimisen käsitesisällön muuttuneen olennaisesti 1960-luvulta tähän päivään tultaessa. Kysymys ei niinkään ole oppimista yleensä koskevien teoreettisten näkemysten muuttumisesta, vaan pikemminkin elinikäisen oppimisen kytkeytymisestä aiempaa painotetummin ulkoapäin vahvasti ohjailun koulutuspolitiikan hallintavälineistöön. Vielä 1970-luvulla aikuiskasvatuksen uskottiin voivan tasata peruskoulutusvaiheen tuottamia eroja. Vuosikymmenten kuluessa tilanne näyttää radikaalisti muuttuneen. Nyt vaikuttaa pikemminkin siltä, että elinikäisen oppimisen laajentuminen kasvattaa kansalaisten koulutuksellisia eroja. (Esim. Vester 2005).

### *Elinikäinen oppiminen – vanha juttu*

Nykyaikaiseen kasvatus- ja koulutusjärjestelmään tai muihin oppimisen muotoihin liitetty elinikäisen kasvatuksen (oppimisen) ajatus tuotiin esiin jo viime vuosisadan alkupuolella (1919) brittiläisen komitean (Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction) asiakirjassa. Tuossa asiakirjassa todetaan nimenomaan aikuiskasvatuksen elinikäisyyden ja universaalisuuden tarpeet (Yaxlee 1929; Jessup 1969; Suchodolski 1976). Toisaalta se, onko elinikäisen oppimisen ajatus mainittu ensimmäisen kerran esimerkiksi jopa vanhoissa intialaisissa tai kreikkalaisissa kirjoituksissa (vrt. Cropley & Dave 1978; Suchodolski 1976), on sittenkin vähemmän merkityksellistä elinikäisen oppimisen nykytodellisuutta ajatellen. (Pantzar 1991; 2006). Kysymys on enemmän siitä, että tiedostamme elinikäisen oppimisen käsitteenä olevan varsin vanhaa perua, ei siis millään muotoa uusi oppimista koskeva tulkinta.

---

Toisin viime vuosina on oletettu erityisesti silloin, kun käsitettä ovat käyttäneet esimerkiksi ylikansalliset toimijat – muun muassa Euroopan Unioni ja OECD – omia koulutuspoliittisia ohjelmia tai tavoitteita otsikoidessaan. (esim. Field 2000; Jover 2002; Rinne 2003; Rinne et al. 2004; Aikuiskoulutusneuvosto 2008; EU 2011)

Samaan tapaan kuin käsitykset, tulkinnat ja poliittinen puhe elinikäisestä oppimisesta ovat vaihtuneet menneiden vuosikymmenten aikana, ovat myös aikuiskasvatuksen sisällöt, muodot ja asema yhteiskunnassa muuttuneet. Oppimisen elinikäisyyden tunnistaminen ja ymmärtäminen on nostanut myös aikuisena oppimisen (aikuiskasvatus, aikuiskoulutus jne.) ja sen edistämisen erilaiset ratkaisut ja mahdollisuudet uusiin tarkasteluihin. (Dave 1976; Wain 1987; Dohmen 1996; Tuomisto 1997) Esimerkiksi meillä Suomessa 1960-luvulla alkanut yhteiskunnan raju ja nopea rakennemuutos synnytti monenlaisia, ennen kokemattomia koulutustarpeita. Sen jälkeinen yhteiskunnallinen muutos viimeksi informaatioyhteiskuntineen ja globalisoitumisineen on tarjonnut aikuisten organisoidulle koulutukselle ja aikuisopiskelijoille edelleen uusia haasteita. (esim. Dave 1976; Knoll 1983; Belanger 1994; Dohmen 1996; Lin 1999; Antikainen 2001; Rinne 2003; Schuller 2003; Pantzar 2004).

Kuten todettu, nykytilannetta tarkastellessa ei voi ohittaa myöskään ylikansallisia vaikutuksia koulutuspolitiikan alueella. Näiden toimijoiden vaikutus näkyy vahvana erityisesti keskusteltaessa elinikäisestä oppimisesta ja aikuiskoulutuksesta tai päätettäessä aikuiskoulutuspoliittisista linjavedoista. Niiden merkitystä ei ole myöskään syytä väheksyä laadittaessa erilaisia elinikäisen oppimisen tulkintoja. (Janssens 2002; Tuomisto 2003)

### *Oppiminen elinikäisenä prosessina*

Elinikäisen oppimisen haasteen oivaltamiseksi on kyettävä ymmärtämään, miksi ja miten ihminen yleensä oppii. Sekään, mitä oppimisella yleensä tarkoitetaan, ei näytä aina kovin yksiselitteiseltä. Onko kysymys vain prosessista, jota voidaan nimittää myös opiskeluksi tai tiedonhankinnaksi, vai onko kyse tuon prosessin tuotoksena syntyvistä uusista tiedoista, taidoista, ymmärryksestä ja asenteista? Itse näen oppimisen sisältävän molemmat edellä mainitut puolet. Näin ollen pohdinnan kohteeksi voidaan määrittää se, miten ja missä elämänmittaan tai erityisesti aikuisena toimimme pyrkiessämme uuteen oppimiseen. (Dohmen 2003)

Oppiminen läpi elämän on siis kiistatta osa ihmisen perusolemusta. Jatkuvasti ympäristönsä kanssa kommunikoiva yksilö on hankkinut aina – tietoisesti tai tiedostamatta, tarkoituksellisesti tai satunnaisesti – kokemuksia ja virikkeitä, joilla tyydyttää erilaisia tarpeitaan. Tiivistäen voi todeta yksilön oppimistarpeiden ja -mahdollisuuksien liittyvän seuraaviin ihmisen-ympäristö -suhteisiin:

- ihminen – luonto,
- ihminen – sosiaaliset yhteisöt,

- 
- ihminen – rakennettu (tekninen) ympäristö ja
  - ihmisen suhde itseensä.

Näissä suhteissa ei ole kysymys vain yksilöstä vaan myös yhteisöistä. Ihmiskunnan aamuhämärissä tarpeet painottuivat yksinkertaiseen selviytymiseen – ravinnon ja suojan löytymiseen -, jota edistävä oppiminen oli perimmiltään välittömien kokemusten hyväksikäyttöä. (Pantzar 2001 ja 2008). Perussuhde luontoon on selviytymisen kannalta keskeinen oppimissuhde, johon kytkeytyy laaja yhteinen vastuu ja välttämättömän oppimisen kollektiivinen haaste.

Ihmisten muodostamien yhteisöllisten rakenteiden muuttuessa sosiaalisesti tai toiminnallisesti tapahtui oppimistarpeissa eriytymistä. Sen seurauksena esimerkiksi sosialisatioprosessiin kiinnittyvä tarkoituksellinen, tietoinen kasvatusta alkoi saada yhä enemmän sijaa yksilön elinikäisessä oppimisprosessissa. Kasvatuksen selviytymistä palveleva tehtävä säilyi edelleen. Toisaalta yksilön ja yhteisöjen olemassaolon ehdot selkiytyivät, toisaalta ne muuttuivat monimutkaisemmaksi.

Merkittävä piirre elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen pitkässä kehityksessä on ollut tarkoituksellisen kasvatuksen vähitellen tapahtunut siirtäminen tehtävään erikoistuneelle instituutiolle, koulutusjärjestelmälle. Tässä siirtymäprosessissa elettiin pitkään vaihetta, jossa muodollinen koulutus kattoi vain ihmiselämän lapsuus- ja nuoruusvaiheet. Katsottiin myös, että tämä tehtävään erikoistunut kasvatustutkimus antoi yksilölle lähes kaiken elämässä tarvittavan opin ja osaamisen. Näyttääkin siltä, että koulutusjärjestelmän alkulaajenemisen yhteydessä unohdettiin elinikäisen oppimisen todellisuus. Siitä alettiin puhua enemmän ja uudesta näkökulmasta organisoidun kasvatustoiminnan laajentuessa erityisesti aikuisten koulutustarpeiden lisääntymisen seurauksena ja nykyaikaisen aikuiskasvatustoiminnan nopeasti laajetessa.

### *Elinikäisen oppimisen uudet haasteet*

Ihmisen ympäristösuhteissa on ajan kuluessa tapahtunut merkittäviä muutoksia. Kehitys on näkynyt yksilöiden kiinnittymisenä yhä suurempiin ja monimutkaisempiin sosiaalisiin yhteisöihin. Yhteisöjä koossa pitävien rakennettujen (myös teknologisten) ympäristöjen suhde yksilöön muuttuu myös jatkuvasti. Ihmiset joutuvat elämänsä aikana kiinnittymään moniin erilaisiin yhteisöihin sekä olemaan toistensa kanssa tekemisissä ja yhteistyössä. Kaupungistuminen ja teknologinen kehitys nopeasti arkiseen käyttöön tulevine sovelluksineen ja innovaatioineen näyttää olevan erityinen haaste vanhempien aikuisikäluokkien oppimiselle. Elinikäisen oppimisen yleisempänä tavoitteena voikin nähdä tarpeen luoda valmiuksia kyvyille vastata jatkuvasti uusiutuvaan teknologiaan sopeutumisen haasteisiin (Pantzar 1991 ja 2008)

---

Elinikäisen oppimisen yhteydessä on varsin vähän puhuttu yksilön intrapersonaalisesta alueesta, kuten ihmisen suhteesta itseensä. Tämä suhde on nousemassa tärkeään asemaan, sillä erityisesti viime aikoina on ollut nähtävissä ongelmia yksilöiden elämänhallinnassa. Erityisen huolestuttavana ilmiötä on pidetty myös sen vuoksi, että yksilöiden kyky kohdata itseä koskevia ongelmia näyttää heikentyneen. Tästä voi vetää sen johtopäätöksen, että elinikäisen oppimisen tavoitteenasettelussa näiden kysymysten pitäisi näkyä nykyistä enemmän. Itsensä kanssa riittävästi sovussa olevalla ihmisellä on siten yksi kivijalka ponnistaa kohti muihin tavoitteisiin tähtäävää oppimista (Pantzar 2008.)

Yksilölle asetuvat oppimisen haasteet ovat muuttuneet ja muuttuvat tänä päivänä jopa kiihtyvällä tahdilla. Tämä näkyy erityisesti työelämän asettamina jatkuvan kehittymisen vaatimuksina. Toisaalta paineita opiskeluun synnyttävät myös työelämän ulkopuoliset vaatimukset, joihin vastaamisen vastuu ja tavat ovat yleensä henkilökohtaisia ratkaisuja. Niitä tukeva opiskelu ja oppiminen ovat luonteeltaan non-formaalia kasvatusta tai informaalia oppimista. (Dohmen 2004)

### *Elinikäisen oppimisen tulkintojen ja käytänteiden viisi vuosikymmentä*

Koepernik (2007) on jakanut elinikäisen oppimisen ja siihen kytkeytyvien käytänteiden kehityksen neljäksi vaiheeksi: alkuvaihe (1960-luvun lopulta 1970-luvun lopulle), pysähtyneisyyden vaihe (1980-luku), yleistymisen vaihe (1990-luku) ja toimintavaihe (2000-luku). Alkuvaiheessa hallitsevana elinikäisen oppimisen tulkintana oli Unescon jo 1960-luvulla lanseeraama elinikäisen kasvatuksen (vrt. Faure 1972) ideologia. 1970-luvun alkupuolella keskusteluun ja ideointiin osallistui aktiivisesti Euroopan Neuvosto esittämänsä jatkuvan koulutuksen (permanent education) ajatuksella. Oman sävynsä keskusteluun toi myös OECD jaksottaiskoulutukseksi tai toistuvaksi koulutukseksi (recurrent education) nimetyllä elinikäisen oppimisen ratkaisumallillaan.

Se, että 1960-luvun lopulla ja 1970-luvulla lähdettiin aktiivisesti kehittämään elinikäisen oppimisen ajatusta ja ratkaisumalleja perustui Coombsin (1973) mukaan teollistuneissa maissa heränneeseen epäilyyn niiden koulutusjärjestelmien tehokkuutta kohtaan. Puhuttiin jopa koulutuksen kriisistä, jonka taustaksi tulkittiin kasvava koulutuskysyntä, mutta myös koulutusjärjestelmien jäykkyydestä johtuva kyvyttömyys vastata koulutustarpeisiin. Myös monella tavalla ilmennyt voimavarojen puute muodostui ongelmaksi. Kriisin ratkaisukeinoja etsittäessä huomio kiinnitettiin aikuiskoulutuksen rakenteiden kehittämiseen ja koko alueen vahvistamiseen. Tätä vaihetta voi pitää nykyisen aikuiskoulutuksen kehittymisen kannalta historiallisesti tärkeimpänä. Tuolloin aikuisen oppimisen kenttä laajeni merkittävimmin formaalin koulutuksen alueella, mutta myös non-formaali aikuiskasvatus eli nousukauttaan. (Gerlach 2000)

---

Tuohon aikaan, 1960-luvulla, suomalainen yhteiskunta ei kyennyt kaikilta osin vastaamaan tehokkaasti rakennemuutoksen haasteisiin. Näillä ongelmilla on selitetty myös historian suurinta, lähinnä Ruotsiin suuntautunutta maastamuuttoa. Myöskään rakennemuutoksen yhteydessä esiin nousseeseen valtavaan ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistarpeeseen ei voitu vastata riittävän nopeasti. Pian kuitenkin oli nähtävissä yleissivistävän aikuiskasvatuksen nopea laajentuminen ja modernin ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestelmän rakentamisen käynnistyminen. Koulutuspoliittisen hengen ilmentymä oli vahvan ja laaja-alaisen Aikuiskoulutuskomitean työ, joka päättyi perusteellisen ja kaukonäköisen komiteamietinnön julkaisemiseen (Komitea 1975).

Koepernikin mukaan 1980-lukua voidaan pitää pysähtyneisyyden vaiheen aikana, jolloin ei ollut tunnistettavissa merkittäviä aktiviteetteja tai toimintaa elinikäisen oppimisen idean ympärillä. Käytännössä aikuiskoulutusjärjestelmien vakiinnuttaminen tapahtui teollistuneissa maissa juuri tuolloin. Suomessa oli nähtävissä, erityisesti vuosikymmenen lopulla, voimavarojen suuntaaminen ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Seuraava vuosikymmen, 1990-luku, oli yleistymisen kautta, jolloin kansainvälisten toimijoiden joukossa vahvistui erityisesti OECD:n ja Euroopan Unionin rooli. Näiden ylikansallisten organisaatioiden käsitys elinikäisestä oppimisesta, sen muodoista ja järjestämisestä, rakentui pitkälti ammatillisten kompetenssien tuottamiseen ja päivittämiseen tavoitteena taloudellisen kilpailukyvyyn parantaminen ja ylläpito. Unescon oli tietyllä tapaa luonteenomaista suuntautua entistä enemmän elinikäisen oppimisen globaalien ja kehittyviä maita koskevien haasteiden ratkaisemiseen. (Kuhlenkamp 2010)

Meillä Suomessa elinikäisen oppimisen tulkinnat lähestyivät nopeasti OECD:n ja Euroopan Unionin linjoja. UNESCOlainen ajattelu sen sijaan näytti aiempaa vieraammalta. Konkreettisesti kehitys näkyi myös vaatimuksena ja odotuksina aikuisen oppimisen suuntaamisena ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseen. Tässä vaiheessa tapahtui myös eräänlainen ihmiskuvan muutos.

### *Aikuiset ja käsitys elinikäisen oppimisen tarpeesta*

Missään teollistuneessa maailmassa yleisesti pidentyneet yhtämittaiset peruskoulutusurat eivät näytä hävittäneen väestön peruskoulutuksellisia eroja. Kun eri väestöryhmien väliset erot osallistumisaktiivisuudessa aikuisopintoihin eivät moneen vuosikymmeneen ole juurikaan muuttuneet, koulutukselliset erot näyttävät pikemminkin kasvaneen. Esimerkiksi OECD:n jäsenmaissa pisimmän koulutuksen saaneet osallistuvat lyhimmän koulutuksen saaneisiin verrattuna aikuiskoulutukseen noin kolme kertaa ahkerammin. Pienimmillään tuo ero on Pohjoismaissa ja suurimmillaan Välimeren alueen ja Itä-Euroopan maissa. (OECD 2010).



---

Elinikäisen oppimisen näkökulmasta aikuiskoulutukseen osallistumisen erojen tasoittamisen yhtenä keinona voidaan pitää hyviä opiskeluvaihtoehtoja ja positiivisia asenteita, jotka pitäisi voida hankkia mahdollisimman nuorena. Osallistumattomuutta kuvaavat luvut eivät kerro kaikkea aikuisten opiskeluhäiriöistä. Vuoden 2006 aikuiskoulutustutkimuksen mukaan yli 90 prosenttia aikuisista näkee uusien asioiden opiskelun antavan lisää itseluottamusta. Noin 80 prosenttia kokee koulutuksen auttavan selviytymään paremmin jokapäiväisessä elämässä. Sen sijaan aikuisena opiskelun työelämämerkitystä ei arvioida yhtä suureksi. (Aikuiskoulutustutkimus 2006). Tutkimukset osoittavat väestöryhmien väliset erot suhtautumisessa koulutuksen koettuun merkitykseen samantapaisina kuin osallistumisessa havaitut erot. Toisin sanoen hyvin koulutetuilla on positiivisempi käsitys koulutuksen merkityksestä niin itselle henkilökohtaisesti kuin työelämän asettamia vaatimuksia ajatellen.

### *Oppiminen projektina – elämää vai työelämää varten*

Aikuiskasvatuksen näkökulmasta elinikäiseen oppimiseen liittyvää kehitystä ja katsantoja voidaan tarkastella kahdella jatkumolla niiden ääripäihin sijoituvien tulkintojen kautta. Itse asiassa nämä tulokset ovat kahdellakin tapaa ääripäitä. Ajallisella jatkumolla on kysymys siitä, mistä on lähdetty ja mihin ollaan tultu. Ideologisen jatkumon ulottuvuuden ääripäät ovat toisaalla yksilön, toisaalla talouden hyvä. Aikatarkastelun alkupäätä edustava ajattelu 1960-luvulta (UNESCO) voidaan tiivistää seuraaviin ideologisiin näkökulmiin:

- Siinä tarkasteltiin ihmiskuntaa kokonaisuutena,
- maailmaa globaalista perspektiivistä,
- oppimista inhimillisen (ihmisen) kasvun välineenä ja edistäjänä ja siinä
- nähtiin kaikki oppimisen muodot (myös formaalin ulkopuolella) arvokkaina (Esim. Faure 1972).

On nähtävissä, että UNESCO:n elinikäisen kasvatuksen ajattelussa ymmärrettiin globaalin yhteenkuulumisen ja toisista riippuvuuden todellisuus. Oppimistavoitteiden alueilla voi nähdä tarkoitettua pyrkimystä lisätä tietoa ja ymmärrystä globaalista keskinäisriippuvuudesta sekä kansainvälisen yhteistyön valmiuksia. Molemmat voidaan nähdä tavoitteina, joita voi soveltaa erinomaisesti aikuisten oppimisen alueella. UNESCO:n elinikäisen oppimisen käsitteellistä toia jo 1960-luvulla näkyviin ja ymmärrettäväksi erilaisten formaalien opintojen ulkopuolisen oppimisen merkityksen osana elinikäisen oppimisen kokonaisuutta.

Merkittävää oli myös se, että UNESCO korosti (ks. Faure 1972) yksilön oppimisen holistisuutta määrittämällä inhimillisen kasvun alueiksi henkisen (tiedollinen), fyysisen, eettisen ja psyykkisen kehittymisen. Täältä perustal-

---

ta opittavaksi merkitykselliset tiedot, taidot ja asenteet ymmärrettiin varsin laajoina ja monipuolisina. Sen sijaan uudempaa 2000-luvun lifelong learning –ideologiaksi (EU ja OECD –taustaiset) nimittämäni ajattelutapaa ei voi määrittää vain yhden tietyn tahon luomukseksi. Vuosituhannen alussa se valtasi alaa niin, että se näyttää tällä hetkellä lähes viralliselta ideologialta ohjaten omalla tavallaan myös aikuiskasvatuksen kehitystä. (ks. Commission 2000 ja 2002; OECD 2010). Tämä ideologia

- katselee maailmaa blokkeina,
- näkee maailman globaalista talouden näkökulmasta,
- arvottaa opiskelun (oppimisen) kilpailukykyä edistävyiden näkökulmasta sekä
- korostaa mitattavaa ja arvioitavaa oppimista.

Verrattuna UNESCOlaiseen elinikäisen kasvatuksen ideologiaan Euroopan Unionin ja OECD:n kasvatuksellinen ihmiskuva rakentuu tai ainakin fokusoituu yksilön tuottavan työntekijän rooliin, taustana kilpailukykyä ylläpitävät ja kehittävät kvalifikaatiopyrkimykset. Oppimisen sisältöalueilla ensisijaiseksi nousevat työelämätaidot (perus- ja ammattikoulutus), joita hankitaan myös aikuisena. Itseisarvoinen yleissivistävä opiskelu, puhumattakaan yksilön moraalista kehitystä ja yhteisvastuullisuutta edistävästä opinnoista, eivät näy näissä tavoitteenasetteluissa. Näkemykseen kuuluu myös se, että formaaleissa oppimisympäristöissä opittua arvostetaan muulla tavoin opittua enemmän.

### *Elinikäisen oppimisen käsitteen tarkennus*

Olen päätenyt uskomaan, että erityisesti 2000-luvun vuoropuhelussa elinikäisestä oppimisesta on ilmennyt monia sellaisia piirteitä, joita nimitän tulkintojen harhautuksiksi tai harhapoluiksi. Sellaisia ovat ainakin seuraavat:

- Epätarkka käsitteen määrittely ja laeva puhe elinikäisestä oppimisesta on johtanut tilanteeseen, jossa yhteistä ymmärrystä käsiteltävästä asiasta ei ole aina kovin helppo löytää. Monissa merkittävässä koulutuspoliittisissa asiakirjoissa kuitenkin oletetaan elinikäisestä oppimisesta valitsevan yhtenäinen ymmärrys.
- Opitun tunnistamisen ja tunnustamisen ”jahtaaminen” – mitä, miksi ja kenen pitäisi tunnistaa ja tunnustaa (ei-formaali, informaali tai satunnaisoppiminen). Jossain määrin pyrkimystä voi ymmärtää, jos todellakin halutaan nähdä myös formaalien opintojen ulkopuolella opitulla olevan merkitystä.
- Inhimillisten roolien (yksilö, yhteisön jäsen, työntekijä) erilainen painotus erottuu oppimisen sisältöjen arvottamisessa. Monien indikaattoreiden osoittaessa työelämän muodostuneen entistä suuremmalle joukolle ahdistavaksi kokemukseksi ei yksipuolisen työelämää palvelevan oppimisen korostamisen voi nähdä palvelevan yksilön kehityksen.

---

tymistä ja elämänhallinnan kannalta tarpeellisen tiedon ja osaamisen rakentumisesta.

- Yleinen sokeus informaation, tiedon ja oppimisen muuttuvien kenttien ja muotojen suhteen. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta formaalin oppimisen arvotus näyttää edelleen liian suurelta

Ajatukseni on ollut tarkastella edellä asioita erityisesti yksilön hyvän näkökulmasta, jossa hyvän määrittäminen lähtee luonnollisesti subjektiivisista, mm. arvoihin liittyvistä käsityksistä. Yksilön hyvän tavoitteen onnistuminen rakentaa vahvaa perustaa myös yhteisen hyvälle. Pohdinnassa en ole voinut päätyä muuhun kuin siihen, että yhä suuremmalta osalta aikuisia kavennetaan välttämättömästi opiskeluvalintojen itsemääräämisoikeutta. Millä perusteella sitten väitän näin? Ensiksikin siksi, että voimakas propaganda kilpailukykyä edistävän opiskelun puolesta luo tietynlaisen käsityksen hyödyllisistä ja välttämättömästä oppimisesta. Toiseksi tämä yleensä kaventaa tilaisuuksia tehdä opiskelua koskevia päätöksiä puhtaasti omien intressien ja tarpeiden pohjalta. (Neidhardt 2006, Tuomisto 2012)

Ihmisläheisen elinikäisen oppimisen jatkumoon kuuluvan aikuiskasvatuksen kehittämisen kannalta on välttämättömää huolehtia itseisarvoisen opiskelun ja opiskelijan omien valinnanmahdollisuuksien säilymisestä, jopa kasvamisesta. Tarve tämän suuntaiseen muutokseen on sitä suurempi mitä enemmän työelämän henkilökohtaiset vaatimukset ja talouden kilpailukyvyn edistämiseen liittyvät kollektiiviset paineet korostavat vain hyödylliseksi nähdyn opiskelun merkitystä elinikäisen oppimisen sinänsä positiivisen ajatuksen varassa.

## *Lähteet*

- Aikuiskoulutusneuvosto 2008. Aikuiskoulutuspolitiikka Suomessa 2010-luvun alkuvuosina. Aikuiskoulutusneuvoston julkaisu 19.
- Aikuiskoulutustutkimus 2006. Aikuiskoulutustutkimus. Helsinki. Tilastokeskus.
- Antikainen, A. 2001. Is Lifelong Learning Becoming a Reality? The Case of Finland from a Comparative Perspective. *European Journal of Education* 36 (3), 379-394.
- Belanger, P. 1994. The Dialectics of "Lifelong Education". *International Review of Education* 3 (5), 353-381.
- Commission 2000. A Memorandum on Lifelong Learning. SEC(2000) 1832. Brussels: Commission of the European Communities.
- Commission 2002. European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Brussels: European Commission.
- Coombs, P. 1973. What is educational planning? Paris. Unesco, IIEP.
- Cropley, A. & Dave, R. 1978. Lifelong Education and the Training of Teachers. Hamburg: UIE.

- 
- Dave, R. 1976. *Foundations of Lifelong Education*. Exeter: Pergamon Press.
- Dohmen, G. 1996. *Lifelong Learning. Guidelines for a modern education policy*. Bonn. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Dohmen, G. 2003. Nicht für die Schule, für das Leben – prüfen? Viele Menschen lernen nur für Prüfungen und Zertifikate. Was sind aber Sinn und Grenzen schulischer Prüfungen? Vortrag in Symposium "Leistungsbeurteilung nach PISA." 2.-3.4.2003. Nürnberg.
- Dohmen, G. 2004. Lebenslanges Lernen für ein gelingendes Leben in der modernen Welt. Teoksessa W. Bender (toim.) *Lernen und Handeln*. Schwalbach: Wochenschau, 25-37
- EU 2011. Neuvoston päätöslauselma uudistetusta eurooppalaisesta aikuiskoulutusohjelmasta. 2011/C 372/01
- Faure, E. 1972. *Learning to Be: the world of education today and tomorrow*. Unesco. London: Harrap.
- Field, J. 2000. Governing the Ungovernable. Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little. *Educational Management & Administration* 28 (3), 249-261.
- Gerlach, C. 2000. *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Köln: Böhlau.
- Janssens, J. 2002. *Innovationjs in lifelong learning. Capitalising on ADAPT*. Office of Official Publications if the EC. Panorama series 25. Luxembourg: Cedefop.
- Jessup, F. 1969. *Lifelong Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Jover, G. 2002. Rethinking subsidiarity as a principle of educational policy in the European Union. Teoksessa J. A. Ibañes-Martín & G. Jover (toim.) *Education in Europe: policies and politics*. Dordrecht: Kluwer Academic, 3-22.
- Knoll, J. 1983. "Lebenslanges Lernen" im internationalen Vergleich. *Hessische Blätter für Volksbildung* 4 (33), 279-287.
- Koepernik, C. 2010. Lebenslanges Lernen als Bildungspolitische Vision: Die Entwicklung eines Reformkonzept im internationalen Diskurs. Teoksessa A. Wolter & G. Wiesner & C. Koepernik (toim.) *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft*. Weiheim: Belz Juventa, 81-92.
- Komitea 1975. *Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö*. Komiteanmietintö 1975: A 28.
- Kuhlenkamp, D. 2010. *Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven*. Waxmann: Münster.
- Lin, D. 1999. Reconsiderations on System of Recurrent Education. *Bulletin of Social Education* 28, 141-159.
- Neidhardt, H. 2006. Zum lebenslanges Lernen gezwungen? Chancen und Risiken einer gesetzlichen "Bildungspflicht" für Erwachsene. Bonn. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Saatavilla: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/neidhardt06\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/neidhardt06_01.pdf)

- 
- Pantzar, E. 1991. Jatkuvaa koulutusta tunnistamassa. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 28.
- Pantzar, E. 2001. European Perspectives on Lifelong Learning Environments in the Information Society. Teoksessa E. Karvonen (toim.) Informational Societies. Understanding the Third Industrial Revolution. Tampere: Tampere University Press, 240-256.
- Pantzar, E. 2004. Challenges of Lifelong Learning in the Globalised world. Teoksessa K. Elis, K. (toim). Bildungsreise – Reisebildung. Wien: LIT Verlag, 121-134.
- Pantzar, E. 2008. Neue Perspektiven zum lebenslangen Lernen. Teoksessa W. Becker (toim) Internationale perspektiven beim Lernen lernen. Tönning: Der Andere Verlag, 79-86.
- Rinne, R 2003.. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja koulutuspolitiikka. Teoksessa P. Sallila, (toim.): Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja: Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 219-246.
- Rinne, R 2003.. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja koulutuspolitiikka. Teoksessa P. Sallila, (toim.): Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja, 219-246.
- Schuller, T. 2003. Grasp the nettle. We seem unable to truly grasp the nettle of lifelong learning. Education Guardian weekly. April 22.
- Suchodolski, B. 1976. Lifelong Education – Some Philosophical Aspects. Teoksessa R. Dave, (toim.) Foundations of Lifelong Education. Exeter: Pergamon Press, 57-96.
- Tuomisto, J. 1997. Elinikäisen oppimisen teoreettiset ja historialliset lähtökohdat. Teoksessa Näkökulmia elinikäiseen oppimiseen: Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (1997:14) liite. Helsinki: Opetusministeriö, 1-37.
- Tuomisto, J. 2003. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jostakin? Teoksessa P. Sallila (toim.). Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja, 49-83.
- Tuomisto, J. 2012. Elinikäinen oppiminen: Oikeus vai pakko. Teoksessa P. Ketunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulu-tus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: SKS kirjat, 411-437.
- Wain, K. 1987. Philosophy of Lifelong Learning. London: Croom Helm
- Vester, M. 2005. Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. Teoksessa P. Berger & H. Kahlert (toim.) Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa, 39-70.
- Yaxlee, B. 1929. Lifelong education. London: Cassell.

---

## KIRJOITTAJA

### *Eero Pantzar*

KT, professori (ma., aikuiskasvatus), Tampereen yliopisto.

Eero Pantzar on pitkän uransa aikana tutkinut aikuiskasvatukseen ja elinikäiseen oppimiseen liittyviä ilmiöitä useistakin näkökulmista. Pysyvimpinä teemoina ovat olleet vertailevan ja kansainvälisen aikuiskasvatuksen sekä elinikäisen oppimisen teoreettiset ja käytännölliset kysymykset. Pantzarin käsittelemissä teemoissa on viime aikoina näkynyt vahvasti yhtäältä globaali ulottuvuus, toisaalta muulla tavoin yhteiskunnallisesti merkittävät pohdinnat (esim. Itä-Euroopan romanien koulutuksellinen syrjäytyminen ja sen vaikutukset).

---

# Opettajankoulutuksen tulevaisuus tulosohjauksen puristuksessa

PÄIVI HÖKKÄ & ANNELI ETELÄPELTO

Tarkastelemme artikkelissa opettajankoulutuksen tämänhetkisiä trendejä sekä niiden vaikutuksia opettajankouluttajien työhön. Huomio kohdistuu erityisesti opettajankoulutuksen kehittämisen haasteisiin kouluttajien työn ja ammatillisen toimijuuden näkökulmasta. Tuomme esiin jännitteitä, joita kouluttajien työhön on noussut viimeaikaisesta yhteiskunnallisesta kehityksestä sekä erityisesti yliopistosektorin ja yliopistojen hallinnoinnin muutoksista. Tarkastelemme myös tutkimustiedon valossa joitakin keskeisiä opettajankoulutuksen sisältä nousevia haasteita, jotka vaikuttavat opettajankouluttajien työhön ja jotka olisi syytä huomioida opettajankoulutuksen tulevaisuuden suuntaviivoja hahmoteltaessa. Esitämme, että laadukkaan opettajankoulutuksen turvaamiseksi on välttämätöntä kirkastaa ja määritellä uudelleen, mitä tarkoitetaan tutkivalla opettajankoulutuksella. Lisäksi esitämme, että kasvatustieteilijöiden tulisi harjoittaa aktiivista ammatillista toimijuutta kasvatustieteellisen opialan erityislaadun esille nostamisessa nykyisessä uusliberalistisessa tulosohjauskulttuurissa.

## *Opettajankoulutuksen uudet haasteet*

Suomessa on tunnustettu opettajankoulutuksen merkitys hyvinvoivan ja toimivan yhteiskunnan yhtenä keskeisenä peruspilarina jo vuosikymmeniä. Pitkäjänteinen ja systemaattinen työ suomalaisen koulutusjärjestelmän ja sitä tukevan opettajankoulutuksen<sup>1</sup> kehittämiseksi on myös nostanut opettajankoulutuksemme kansainväliseen valokeilaan (esim. Hargreaves & Shirley 2009). Tähän loisteeseen ei ole kuitenkaan varaa jäädä paistattelemaan, koska viimeaikaiset yhteiskunnalliset ja erityisesti korkeakoulupoliittiset muutok-

---

1 Viittaamme opettajankoulutuksella yliopistoissa annettavaan luokan- ja aineenopettajakoulutukseen.



---

set sekä opettajankoulutuksen sisältä nousevat haasteet pakottavat tarkastelemaan opettajankoulutuksen tulevaisuutta kriittisesti.

Opettajankoulutus on kiinteä osa suomalaista yhteiskuntaa, joten yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat välittömästi myös koulutukseen. Ajankohtaisina yhteiskunnallisina haasteina ovat korostuneet muun muassa nuorten syrjäytyminen, eriarvoistumisen kasvu, lisääntyvä suvaitsemattomuus, opettajien työuupumus, opettajien kohtaama väkivalta tai sen uhka sekä kansainvälistyminen ja uusi informaatioteknologia. Yhteiskunnallisten muutosten lisäksi opettajankoulutukselle asettaa paineita yliopistosektorin viimeaikainen muutos kohti yrityselämästä omaksuttua managerialistista hallintatapaa, joka korostaa tiukkenevaa määrällisiin tulosindikaattoreihin perustuvaa arviointia sekä jatkuvaa ankaraa kilpailua ulkoisesta rahoituksesta. Tämä muutos kohti tiukkaa managerialistista hallintoa on osa maailmanlaajuisia suuntausta, jossa koulutussektoria on kehitetty uusliberalistisen politiikan ehdoilla (esim. Julkunen 2008). Uusliberalistisen ajattelutavan mukaan koulutusorganisaatiot nähdään liian tehottomina, hidaskäyttöisinä ja jäähmeinä, jotta ne voisivat vastata nopeasti kehittyvien yhteiskuntien ja erityisesti talouskasvun asettamiin vaatimuksiin. Kansallisen kilpailukykyyn ja talouskasvun turvaamiseksi myös koulutusta pitäisi siis johtaa strategisesti tehostaen, arvioiden ja rakenteita jatkuvasti uudistaen.

Huolta opettajankoulutuksen kehittymisestä voidaan pitää oikeutettuna, koska monet kansalliset ja kansainväliset tutkimukset osoittavat, että opettajankoulutusta on vaikea muuttaa ja että muutokset ovat usein hitaita ja vaikutuksiltaan heikkoja (esim. Margolin 2007; Niemi 2002). Smith (2003) on puhunut jopa opettajankoulutuksen fossiloitumisesta viitatessaan opettajankoulutuksen vakiintuneisiin toteutustapoihin ja opetussuunnitelmiin sekä niiden muuttamisen vaikeuteen. Keskeisiksi kysymyksiksi onkin noussut, kuinka opettajankoulutus pystyy vastaamaan yhteiskunnan ja yliopistosektorin lukuisiin haasteisiin ja kuinka turvata korkeatasoinen ja tutkimusperustainen opettajankoulutus myös jatkossa.

Viimeaikaiset yhteiskunnalliset ja yliopistosektorin muutokset ovatkin asettaneet opettajankoulutuslaitokset ja opettajankouluttajat uusien haasteiden eteen. Entistä laadukkaampia tuloksia pitäisi tuottaa vähenevillä ja ulkoiseen kilpailutukseen perustuvilla resursseilla. Tulokseksi ei enää riitä osaavien ja työtään aktiivisesti kehittävien opettajien kouluttaminen, vaan tuloksina vaaditaan muun muassa entistä enemmän korkeatasoisten kansainvälisten tutkimusartikkelien tuottamista (esim. Tieteentekijöiden liitto ja Professoriliitto 2010). Opettajankouluttajien kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että monet kouluttajat joutuvat pohtimaan suhdettaan työhön, sen sisältöihin ja vaatimuksiin uudella tavalla. Toisin sanoen opettajankouluttajilta vaaditaan oman ammatillisen identiteetin arviointia ja uudelleenneuvottelua. Ammatillisten identiteetikysymysten rinnalle keskeiseksi on noussut myös kysymys opettajankouluttajien professionaalisen toimijuuden mahdollisuuksista. Kuinka opettajankouluttajat voivat uusien vaatimusten ristiaallokossa neuvotella ja työstää kestäviä ja mielekkäitä ammatillisia identiteettejä, ja miten he voivat



---

vaikuttaa opettajankoulutuksen toteuttamiseen, omaan ammatilliseen tulevaisuuteensa, työhönsä ja sen kehittämiseen?

Tarkastelemme tässä artikkelissa opettajankoulutuksen kehittämisen haasteita ja pohdimme millaista ammatillista toimijuutta (professional agency) nykyinen yhteiskunnan ja yliopistosektorin muutos opettajankouluttajilta edellyttää. Väitämme, että opettajankoulutuksen kehittämiseksi ja laadukkaan koulutuksen turvaamiseksi on välttämätöntä määritellä uudelleen, mitä tarkoitetaan tutkivalla opettajankoulutuksella. Uudenlaiseen tutkivaan opettajankoulutukseen ei päästä vain asettamalla ulkoa päin tiukkoja tulosindikaattoreita ja vaatimalla opettajankouluttajilta runsaan maisterituotannon lisäksi myös kansainvälisten tutkimusartikkeleiden suoltamista kotimaisen julkaisemisen ja laadukkaan opetuksen kustannuksella. Esitämme sen sijaan, että tutkivan opettajankoulutuksen tulee tarkoittaa sitä, että jokaisella opettajankouluttajalla on mahdollisuus osallistua oman työn kehittämisen kannalta mielekkääseen tutkimukseen ja uuden tiedon tuottamiseen osana tutkija- ja opettajankouluttajayhteisöjä, tuetusti ja joustavasti. Opettajankoulutukseen tulee voida rakentaa määrätietoisesti sellaisia toimintaedellytyksiä ja käytäntöjä, jotka tukevat opettajankouluttajien tutkimustyötä – vaarantamatta kuitenkaan koko koulutuksen ytimen muodostavaa yhteiskunnallista tehtävää eli osaavien opettajien kouluttamista yhteiskuntaan.

### *Suomalainen opettajankoulutus ja ajan trendit*

Opettajankoulutus on Suomessa edelleen vahva instituutio, joka on säilyttänyt asemansa yhtenä yhteiskunnan peruspilarina, vaikka monet muut 1960 ja -70 luvuilla luodut hyvinvointiyhteiskunnan julkiset rakenteet ovat 2000-luvulle tultaessa alkaneet rapautua (esim. Rinne & Järvinen 2011). Päätös opettajankoulutuksen akateemisen luonteen korostamisesta ja koulutuksen siirtämisestä yliopistoihin on osoittautunut kestäväksi ja erinomaista laatua tuottavaksi ratkaisuksi. Suomi on luonut tutkimusperustaisen opettajankoulutusmallin, jollaisesta useimmissa muissa kehittyneissäkin maissa voidaan vain haaveilla. Näyttää kuitenkin siltä, että yliopistomaailman ajankohtaisten kehitystrendien seurauksena opettajankoulutus on ajautumassa uusien kamppailujen kentille koulutuksen laadun ja sen tieteellisen perustan ylläpitämiseksi. Uudenlaisen kamppailun tarpeesta kertovat monet ajankohtaiset tutkimuslöydökset ja tilastot, jotka kuvaavat yliopistomaailman ja kasvatus-tieteellisen alan tilaa (esim. Rinne, Jauhiainen, Simola, Lehto, Jauhiainen & Laiho 2012; Tieteentekijöiden liitto ja Professoriliitto 2010).

Suomessa opettajankoulutukseen kohdistuvan muutoshasteen kulmakivenä voidaan pitää uutta yliopistolakia, joka astui voimaan vuoden 2010 alussa ja muutti yliopistot valtion virastoista itsenäisiksi julkisoikeudellisiksi laitoksiksi tai yksityisoikeudellisiksi säätiöiksi. Yliopistouudistusta perusteltiin sillä, että sen avulla voidaan vastata kiristyvään kansainväliseen kilpailuun ja parantaa näin yliopistojen toiminnan laatua ja vaikuttavuutta sekä tu-

---

kea yliopistojen rakenteellista kehittymistä kohti suurempia ja toimivampia kokonaisuuksia. Yliopistoissa työskentelevien opettajien ja tutkijoiden työssä tämä on näkynyt tulostavoitteiden kiristymisenä ja työn ulkoisen kontrollin lisääntymisenä. Jo ennen yliopistouudistusta toteutettiin yliopistotyöntekijöiden palkkausjärjestelmän uudistus, jossa henkilökohtainen palkkaus sidottiin entistä tiukemmin yliopistojen strategisten tavoitteiden saavuttamiseen. Nämä tavoitteet liittyvät vahvasti muun muassa ulkoisesti kilpaillun tutkimusrahoituksen hankkimiseen sekä kansainväliseen julkaisemiseen. Tämän seurauksena erityisesti opetustyötä tekevä henkilökunta, jota opettajankoulutuksessa ja kasvatustieteissä on runsaasti, on kokenut asemansa suhteellisesti heikentyneen.

Vaikka yliopistouudistuksen kaikista seurauksista ei vielä ole kattavaa kuvaa, jotakin niistä kuitenkin jo tiedetään. Kun yliopistouudistuksen seurauksia tutkittiin yliopistotyöntekijöiden näkökulmasta, opettajankouluttajina toimivien kasvatustieteilijöiden tyytymättömyys asemaansa kasvoi eniten muihin tieteenaloihin verrattuna (Tieteentekijöiden liitto ja Professoriliitto 2010). Tämän voisi olettaa heijastelevan opettajankouluttajien ja kasvatustieteilijöiden realismia siitä, että kasvatustieteellisellä alalla ei ole odotettavissa yliopistouudistuksen ilosanomana mainostetun elinkeinoelämän tai yritysten tukea alan koulutukselle ja tutkimukselle. Koska kasvatustieteellinen ala kouluttaa pääsääntöisesti opettajia julkiselle sektorille, on yliopistouudistuksen mahdollistamia yksityisen sektorin taloudellisia resursseja vaikeampi saada kuin esimerkiksi tekniikan, luonnontieteen tai taloustieteen aloilla. Kasvatustieteellinen ala on siis Opetus- ja kulttuuriministeriön kautta tulevan julkisen rahoituksen ja tulosohjauksen varassa. Opettajankoulutuksen resursseihin vaikuttaa entistä enemmän myös se, miten yliopistojen sisäinen rahoitusmalli alaa kohtelee: arvostaako se entiseen tapaan tutkintojen tuottamista, vai painottuuko rahoituksessa entistä voimakkaammin erityisesti kansainväliseen julkaisutuotantoon perustuva tutkimus. Lisäksi voidaan kysyä, miksi opettajankoulutusta ei nähdä uudessa rahoitusmallissa samanlaisena lisäresurssia vaativana alana kuin tekniikkaa, taidealaa, luonnon- tai lääketieteitä, huolimatta siitä, että opettajankoulutus edellyttää runsaasti yksilöllistä harjoittelua ja siihen liittyvää ohjausta sekä taito- ja taideaineiden opetusta. Kun rahoitusmallin seuraukset realisoituvat lähivuosina, on syytä kysyä, mitä tämä merkitsee pitkällä tähtäimellä maamme opettajankoulutuksen laadulle.

Näyttöä akateemisen opettajankoulutuksen tieteellisen kotipesän eli kasvatustieteen tilasta löytyy myös tuoreesta Suomen Akatemian lokakuussa 2012 julkaisemasta Tieteen tila 2012 -arviointiraportista. Raportissa tunnistetaan lähtökohtaisesti kasvatustieteen kuten muidenkin kulttuurin ja yhteiskunnan tutkimuksen alojen erityislaatu verrattuna esimerkiksi luonnontieteisiin. Raportissa todetaan, että kasvatustieteellistä alaa leimaa ”kansallisten erityispiirteiden ja kansainvälisyyden yhteen kietoutuminen ja vuorovaikutus” (Tieteen tila 2012, 58). Vaikka kansainvälinen yhteistyö on kasvatustieteellisellä alalla viime vuosina lisääntynyt huomattavasti, on nähtävä, että verrattuna esimerkiksi matematiikkaan ja luonnontieteisiin, kasvatustieteelli-

---

nen ala on tutkimuskohteineen ja ilmiöineen aina tiettyyn aikaan, paikkaan ja kulttuuriin sidottua. Kun atomi halkeaa ja hiukkanen kiihtyy samalla tavalla eri puolilla maapalloa, koulutuksen ja oppimisen ympäristöt, kohteet ja tavat ovat aina sidoksissa kulloiseenkin sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön, joissa niitä on myös syytä tutkia (ks. myös esim. Berliner 2002; Niemi 2010). Tämä ei tarkoita sitä, että esimerkiksi suomalaista opettajankoulutusta tutkitaisiin umpioituneena muulta maailmalta, ilman kansainvälistä keskustelua ja vuorovaikutusta. Kuitenkin kasvatustieteiden tutkimuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus edellyttää, että julkaisupolitiikassa on aina huomioitava myös kansallinen ulottuvuus. Mikäli haluamme, että kasvatustieteellisellä tutkimustiedolla on yhteiskunnallista vaikuttavuutta esimerkiksi opettajuuden laatuun niin peruskoulutuksessa kuin opettajien täydennyskoulutuksessa, tarvitsemme kansainvälisen artikkelijulkaisemisen rinnalla myös kotimaista julkaisemista. Yliopistojen uudessa rahoitusmallissa kansallinen julkaiseminen joutuu kuitenkin entistä ahtaammalle eikä sitä merkittävästi resursoida yliopistojen taholta.

Kun tarkastellaan kasvatustieteiden omaleimaisuutta suhteessa muihin Suomen Akatemian kulttuurin ja yhteiskunnan (KY) tutkimuksen toimikunnan tieteenaloihin, se poikkeaa merkittävästi näistä muista tieteenaloista myös henkilöstörakenteensa osalta. Kasvatustieteet erottuvat omaleimaiseksi siinä, että niissä on eniten opetuspainotteista henkilöstöä ja vastaavasti vähiten tutkimuspainotteista henkilöstöä. Vuonna 2010 kasvatustieteen alalla opetuspainotteista henkilöstöä oli yli puolet (57 %) koko henkilöstörakenteesta kun tutkijoita oli vain noin yksi neljäsosa (24 %). Tutkimushenkilöstön osalta on huolestuttavaa myös se, että vuodesta 2007 vuoteen 2010 kasvatustieteiden professorien määrä on vähentynyt 79:stä 59:ään, mikä on prosentuaalisesti merkittävä osuus.

Kun verrataan kasvatustiedettä lähitieteisiin, esimerkiksi psykologiaan tai yhteiskuntatieteisiin, siellä opetus- ja tutkimushenkilöstön suhteet kääntyvät lähes vastakkaisiksi: tutkijoiden osuus on yleensä yli puolet ja opetushenkilökunnan osuus yhtä vähäinen kuin kasvatustieteissä tutkijoiden osuus (Tieteen tila 2012). Näistä henkilöstörakenteen eroista on pääteltävissä, että kasvatustieteissä opetuksen osuus korostuu ja tutkimuksen resurssit ovat niukat. Opetuspainotteisuus on yhteydessä runsaaseen tutkintojen tuotantoon ja koulutukseen panostamiseen. Tämä on luonnollista sikäli, että opettajankoulutus rakentuu kasvatustieteiden varaan ja toteutuu tämän tieteenalan resurssein. Kun uudessa vuoden 2013 alussa käyttöön otetussa yliopistojen rahoitusmallissa tutkimuksen painoarvo kasvaa, onkin helppo ennustaa, että suhteessa muihin suurin häviö on opetukseen ja tutkintojen tuottamiseen keskittynyt kasvatustiede ja opettajankoulutus. Tämä herättää kysymyksen: voidaanko opetukseen painottuvia tehtäväkuvia saada tutkimuspainotteisemmiksi? Entä, ellei tämä ole mahdollista ainakaan nopealla aikataululla, uhkaako kasvatustieteitä resurssien väheneminen ja tieteenalan supistuminen entisestään? Onko mahdollista kehittää sellaisia tutkimuksen tekemisen tapoja, joissa opetus ja tutkimus kytkeytyvät niin kiinteästi toisiinsa, että sa-

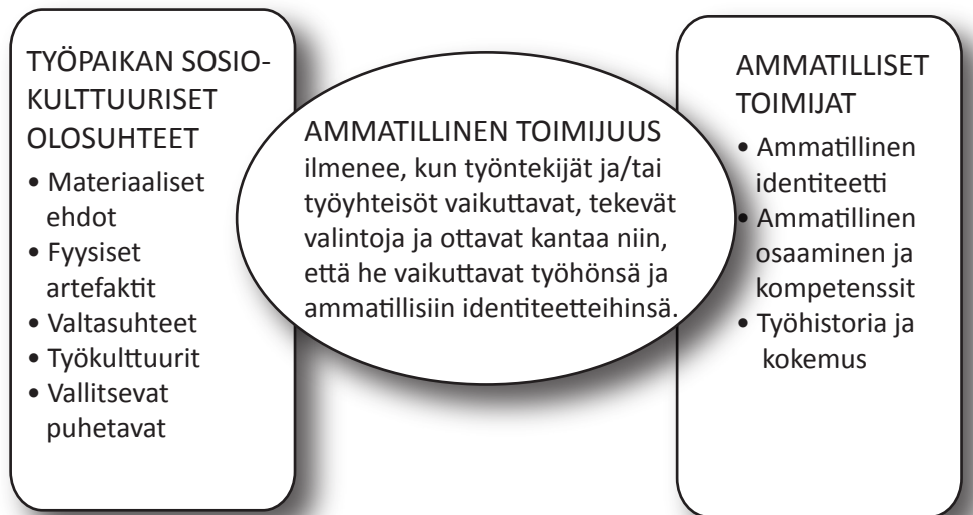
---

malla kun säilytetään opetukseen painottuva henkilöstörakenne, tuotetaan myös entistä korkeatasoisempaa tutkimusta ja siihen perustuvia kansainvälisillä julkaisufoorumeilla rankattuja julkaisuja? Seuraavassa näihin kysymyksiin etsitään ratkaisuja ajankohtaisen tutkimustiedon pohjalta hyödyntäen ammatillisesta toimijuudesta käytyä keskustelua.

### *Pelastaako vahva ammatillinen toimijuus opettajankouluttajat?*

Yhteiskunta- ja sosiaalitieteissä käytetty toimijuuden (agency) käsite on viime aikoina saanut jalansijaa myös kasvatustieteellisessä keskustelussa (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013; Hitlin & Elder 2007; Ojala, Palmu & Saarinen 2009; Vähäsantanen 2013) sekä opettajankoulutusta koskevassa tutkimuksessa (Hökkä 2012; Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2012). Vaikka toimijuus on moniulotteinen ja monimuotoinen käsite, sillä viitataan yleensä ihmisten mahdollisuuksiin aktiivisesti vaikuttaa omaan elämäänsä mutta myös yhteiskunnallisiin valtarakenteisiin ja instituutioihin. Ammatillisella toimijuudella viitataan sellaiseen vaikuttamiseen, valintojen tekoon ja kannanottoihin, jotka koskevat henkilön omaa työtä ja ammatillista identiteettiä (esim. Vähäsantanen 2013). Ammatillinen toimijuus on vahvasti kietoutunut paitsi työympäristön sosiaalisiin, kulttuurisiin ja materiaalsiin ehtoihin, myös työntekijöiden ammatillisiin identiteetteihin, niihin liittyviin eettisiin sitoumuksiin, arvoihin ja ihanteisiin.

Toimijuudessa on keskeistä vallan käsite ja se, että ihminen pystyy ainakin jossain määrin käyttämään valtaa ja vaikuttamaan omiin asioihinsa. Toimijuus on tarkoituksellista ja ilmenee aina jossakin kontekstissa, kulttuurissa sekä arvo- ja normijärjestelmissä, jotka yhtäältä rajaavat mutta myös mahdollistavat toimijuuden harjoittamisen. Toimijuudesta puhuttaessa ja sitä tutkittaessa tulisikin aina määritellä, mitä tarkoitusta varten ja millaisesta toimijuudesta kulloinkin on kyse ja myös tarkastella sitä kontekstiin sidottuna ja kohteellisena ilmiönä (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011). Tässä artikkelissa sidomme toimijuuden käsitteen työkontekstiin ja puhumme ammatillisesta toimijuudesta. Ammatillinen toimijuus ilmenee aina työpaikan sosiaalisten, historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden määrittämässä oloissa. Näihin kuuluvat muun muassa työpaikan kulttuuri, diskursiiviset käytänteet, valtasuhteet ja –rakenteet, sekä aineelliset ja materiaaliset resurssit. Työntekijät harjoittavat toimijuuttaan näissä puitteissa hyödyntäen omista henkilöhistorioistaan kumpuavia yksilöllisiä lähtökohtiaan, kuten työhistorioitaan, kompetenssejaan ja identiteettejään. Ammatillinen toimijuus ilmenee työntekijöiden valintojen tekona, kannanottoina ja vaikuttamisena omaan työhön, työyhteisöön tai ammatilliseen identiteettiin (Kuvio 1). Ammatillinen toimijuus voidaan ymmärtää myös kollektiivisena ilmiönä, jolloin toimijoina ja vaikuttajina ovat yhteisöt ja ryhmät (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä 2012).



KUVIO 1. Ammatillinen toimijuus ja siihen kietoutuvat tekijät

Opettajankouluttajien ammatillinen toimijuus on siis aina kohteellista, kontekstiin sidottua ja kontekstin tarjoamien rajoitusten ja mahdollisuuksien kyllästävä. Opettajankoulutukseen ja opettajankouluttajien työhön kohdistuu lukuisia yhteiskunnallisia ja erityisesti yliopistokontekstista nousevia uusia haasteita ja vaatimuksia. Monet näistä vaatimuksista ovat sellaisia, että ne edellyttävät opettajankouluttajilta kannanottoja ja vaikuttamista sekä yksilöinä että yhteisönä. Erityisesti opettajankouluttajien suhde tutkimukseen ja varsinkin kansainvälisten tutkimusartikkeleiden tuottamiseen edellyttää uudenlaista toimijuutta tutkijana. Opettajankouluttajien on myös otettava kantaa ja tehtävä ratkaisuja, kuinka asetettuihin tulostavoitteisiin yksilöinä ja yhteisönä yllätään, ja miten esimerkiksi julkaisukäytännöissä arvotetaan kotimaisia julkaisufoorumeita. Ulkoisten vaatimusten monimuotoisuus ja yliopistokontekstin ajankohtaiset haasteet ovat vaarassa rajoittaa opettajankouluttajien ammatillista toimijuutta ja sen myötä vaikutusmahdollisuuksia suhteessa omaan työhön.

### *Opettajankoulutuksen sisäisiä haasteita ja jännitteitä*

Opettajankoulutus on keskeisen yhteiskunnallisen asemansa vuoksi ollut Suomessa laajan kiinnostuksen kohteena ja sitä on myös tutkittu suhteellisen runsaasti. Opettajankoulutuskulttuurin ja opettajankouluttajien tutkimus on kuitenkin meilläkin ollut hyvin vähäistä. Esimerkiksi opettajankouluttajien ammatillista kehittymistä ja identiteettejä on niin Suomessa kuin muualla-

---

kin tutkittu niukasti. Aivan viimeisten vuosien aikana kiinnostus opettajankouluttajiin ammattiryhmänä on kuitenkin kasvanut huomattavasti ja joitakin tutkimuksia on aiheesta jo julkaistu (esim. Harrison & McKeon 2010; Murray ym. 2009; Robinson & McMillan 2006).

Kansainvälisissä tutkimuksissa on tullut esiin, että opettajankouluttajat mieltävät itsensä pääsääntöisesti opettajiksi ja että heidän suhteensa tutkimukseen ja tutkijaidentiteetin rakentumiseen on haasteellinen. Opettajankouluttajien on todettu mieltävän tutkijana toimimisen itselleen vieraana ja vaikeana asiana (esim. Chetty & Lubben 2010; Murray ym. 2009). Tilanteen voisi kuvitella olevan Suomessa täysin toinen johtuen muita maita pidemmästä opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuudesta, mutta näin ei näyttäisi kuitenkaan olevan. Myös Suomessa opettajankouluttajien ammatillinen identiteetti rakentuu vahvasti opettajaidentiteetin varaan. Hökän (2012) tutkimuksessa ilmeni, että opettajankouluttajien ammatillinen identiteetti kiinnittyi erityisesti opettajuuteen ja omaan oppiaineeseen. Oma ammatillinen missio oli vahvasti sidoksissa opetettavaan oppiaineeseen. Opettajankouluttajat näkivät usein tärkeimmäksi tehtäväkseen edustamansa oppiaineen sisältöjen ja taitojen opettamisen tuleville opettajille, oppiaineen pedagogisen ja sisällöllisen kehittämisen sekä oppiaineen resurssien turvaamisen opetussuunnitelmassa. Sitä vastoin – huolimatta tutkivan opettajankoulutuksen pitkästä perinteestä ja sitä koskevasta keskustelusta maassamme – tutkijaidentiteetin neuvottelu oli vaikeaa. Resurssit ja tilat tutkijaidentiteetin rakentamiseen olivat niukat. Esimerkiksi oppiaineiden aineryhmät, jotka olivat keskeisiä resursseja opettajaidentiteetin neuvottelussa, eivät toimineet lainkaan resursseina tutkijana toimimisessa. Tutkimuksen tekeminen ja tutkijana toimiminen ei ollut osa normaalia arjen työtä ja opettajankouluttajana toimimista, vaan tutkimukselle jäi aikaa lähinnä vapaa-ajalla tai lomilla. Opetus ja tutkimus eivät siis näyttäneet toisiinsa linkittyneinä ja toisiaan täydentävinä kokonaisuuksina, kuten strategioissa ja koulutuspoliittisissa dokumenteissa usein todetaan, vaan kahtena erillisenä ja ainakin ajankäytön ja oman mission kannalta usein jopa toisilleen ristiriitaisina tehtäväkenttinä opettajankouluttajien työssä (Hökkä 2012; Hökkä ym. 2012).

Hökän (2012) tutkimus paljasti, että opettajankouluttajan ammatillisen identiteetin kiinnittyminen tiukasti omaan oppiaineeseen asettaa merkittäviä haasteita opettajankoulutuksen kehittämiselle. Nykyinen akateemisen opettajankoulutuksen toteuttaminen perustuu hyvin vahvasti aineperustaisuuteen ja tiukkaan oppiainejakoon. Oppiaineet ja niiden muodostamat aineryhmät näyttäytyivät selvinä raja-aitoina ja esteinä opettajankouluttajien keskinäiselle yhteistyölle. Sen lisäksi että aineryhmät toimivat yhteistyötä estävinä rakenteina, ne ylläpitivät myös opettajankoulutuksen sisäistä kilpailukulttuuria, joka kulminoituu erityisesti opetussuunnitelmakamppailuihin (Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2010). Vallitseva puhetapa kuvattaessa opetussuunnitelmatyötä olikin kilpailudiskurssi, jonka mukaan eri oppiaineet ja niiden opettajat käyvät jatkuvaa resurssikamppailua rajallisista resursseista, kuten opetussuunnitelman opintopisteistä, kontaktiopetustunneista ja tuntiopetus-



---

resursseista sekä oppiaineen arvostuksesta. Erityisesti tämä diskurssi ilmeni puhuttaessa peruskoulussa opetettavista monialaisista opinnoista. Tähän diskurssiin liittyi vahvasti oman oppiaineen ja samalla oman työn edellytysten turvaaminen. Puhetapa määrittelikin opettajankouluttajat keskinäisiksi kilpailijoiksi ja oman oppiaineensa lobbareiksi.

Kilpailukulttuuri loi monia esteitä opettajankouluttajien keskinäiselle yhteistyölle ja sitä kautta yhteisön ja organisaation kehittymiselle. Koulutuksen ja organisaation kehittymisen esteinä korostuivat aineryhmien välinen olematon yhteistyö ja selvät raja-aidat eri ryhmien välillä. Nämä raja-aidat estivät eri aineita opettavien kouluttajien yhteistyötä ja luovien ideoiden syntymistä eri käytäntöyhteisöjen rajapinnoilla. Tutkimuksessa tuli myös esiin kokemuksia siitä, ettei omaa ammatillista osaamista voi turvallisesti jakaa opettajankouluttajayhteisössä ja ettei tätä osaamista aina arvosteta. Vähäisen yhteistyön nähtiin vaikuttavan opettajankoulutuksen toteuttamiseen, jolloin oppiaineiden tiukat jakolinjat ja niiden vaikutukset heijastuivat vahvasti myös opiskelijoihin (Hökkä, Rasku-Puttonen & Eteläpelto 2008). Kilpailukulttuuri ja tiukka pitäytyminen omassa oppiaineessa sopii huonosti yhteen nopeasti muuttuvien yhteiskunnallisten ja yliopistosektorin haasteiden ja näiden muutosten luomien ammatillisen kasvun vaatimusten kanssa. Onkin kysyttävä, millaisia ratkaisumalleja löytyy akateemisen opettajankoulutuksen moniin haasteisiin, jos haluamme myös jatkossa säilyttää ja jopa vahvistaa opettajankoulutuksen laatua sekä löytää keinoja, joilla opetus ja tutkimus voisivat tukea ja rikastuttaa toisiaan.

### *Tutkiva opettajankoulutus ja sen uudet muodot*

Opettajankoulutus elää keskellä organisaation sisältä ja ulkoa tulevia haasteita. Ulkoiseksi haasteeksi on noussut miten selviytyä nykyisessä yliopistojen managerialistisessa hallintakulttuurissa. Huolimatta opettajankoulutuksen erityislaadusta yliopistojen tulosohejausjärjestelmä edellyttää, että opettajankouluttajien työtä arvioidaan samojen tuloskriteereiden avulla kuin kaikkien muiden yliopistosektorilla työskentelevien opettajien ja tutkijoiden työtä. Huolestuttavaa tässä kehityksessä on se, että indikaattorit, joilla tuloksia mitataan, ovat lähtöisin pääasiassa luonnontieteellisiltä aloilta. Tämä tarkoittaa sitä, että kasvatustieteiden on entistä vaikeampi saada resursseja, koska kansallisia julkaisuja ja suomenkielellä tehtävää tutkimusta ei juurikaan arvosteta.

Uusien opettajien kouluttaminen on vaativa tehtävä, mikä edellyttää opettajankouluttajilta oppimisen sosiaalisten prosessin ymmärtämistä, monipuolista vuorovaikutusta, ihmisten kohtaamista ja erilaisissa ryhmissä toimimista sekä kokemusten laaja-alaista reflektointia (esim. Niemi 2011; Van Huizen, Van Oers & Wubbels 2005). Opettajankoulutusta ei voi toteuttaa tuottavasti ja tehokkaasti pelkästään suurten (ja samalla edullisten) massaluentojen ja tentittävien suoritteiden muodossa, vaan opettajaksi kasvu edellyttää moni-

---

puolisia kohtaamisia, harjoittelua, tutkivia projekteja ja yhdessä oppimista toisten opettajaopiskelijoiden ja opettajankouluttajien kesken. Opettajankouluttajien työhön tämä heijastuu siten, että opettajankouluttajana toimiminen vaatii vahvaa sitoutumista opiskelijoiden opintopolkujen, oppimisprosessien ja opettajaksi kasvun tukemiseen. Opettajankoulutuksen erityislaadun vuoksi yliopistojen määrittelemien tuloksellisuuskriteereiden täyttäminen on erityisen ongelmallista juuri tutkimukselle asetettujen vaatimusten osalta.

Opettajankoulutuksen sisäisenä haasteena korostuukin tässä ajassa miten rakentaa opettajankoulutuslaitoksista aidosti tutkivia ja oppivia yhteisöjä. Uudenlaisen tutkivan opettajankoulutuksen haasteita ovat: Miten purkaa oppiainejakoinen opettajankoulutus ja miten tukea opettajankouluttajien oppiainerajojen ylityksiä? Miten vahvistaa yhteistyötä ja yhdessä oppimista laitoksen sisällä ja opettajankouluttajien kesken? Kuinka tukea opettajankouluttajien tutkijaidentiteetin rakentumista ja miten edistää tutkijuutta? Miten vahvistaa opetuksen ja tutkimuksen integrointia osana kouluttajien jokapäiväistä työtä? Näyttää siltä, että tutkimuspainotteisuus elää vahvasti suomalaisen opettajankoulutuksen diskursseissa ja juhlapuheissa, mutta opettajankouluttajien arjessa ja käytännöissä sekä ammatillisen identiteetin keskeisenä tukipilarina se ei elä.

Tutkimuksen tekemisen edellytysten parantamisen sekä tutkijaidentiteetin tukemisen lisäksi on tärkeää pohtia sitä, mitä tutkijuus opettajankoulutuksessa tarkoittaa: Mikä määrittellään tutkimukseksi ja erityisesti miten ja millä indikaattoreilla tutkimuksen tuloksellisuutta mitataan? Luonnontieteistä omaksuttujen indikaattoreiden ja tuloksellisuusajattelun sijaan opettajankouluttajien tutkijuus tulee nähdä ja määritellä laaja-alaisemmin ja siten, että kasvatustieteellisen alan ja erityisesti opettajankoulutuksen alakohtaisuus ja erityispiirteet tulevat huomioituiksi. Tutkiva opettajankoulutus ei voi tarkoittaa sitä, että uusien opettajien kouluttamisen rinnalla opettajankouluttajat tuottavat kansainvälisiä artikkeleita samanlaisia määriä kuin esimerkiksi luonnontieteellisillä aloilla toimivat. Kotimainen julkaiseminen ja julkaisujen monimuotoisuuden arvostaminen on kasvatustieteiden yhteiskunnallisen vaikuttavuuden ja opettajuuden laadun kannalta välttämätöntä. Siksi sen tulisi näkyä myös niissä indikaattoreissa, joiden perusteella kasvatustieteellistä alaa tulevaisuudessa resursoidaan.

Opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuutta kehitettäessä ja arvioitaessa on huomioitava, että opettajankouluttajien tutkijuus tai tutkiva opettajankouluttajuus voi rakentua monista eri tavoista tutkia ja tuottaa uutta tietoa. Tällaisia tutkimusta ja opetusta integroivia strategioita voivat olla esimerkiksi erilaiset toimintatutkimukselliset hankkeet oman työn kehittämisessä, oppikirjojen ja muiden opetusmateriaalien tuottaminen, kotimaisten artikkeleiden ja kirjojen kirjoittaminen, yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuminen sekä erilaisiin kansallisiin ja/tai kansainvälisiin tutkimushankkeisiin osallistuminen ja niissä artikkeleiden ja muiden tieteellisten julkaisujen kirjoittaminen. (ks. myös Hökkä 2012; Murray 2008).



---

Erityisesti tutkimusprojektien ja yhteishankkeiden toimintaan osallistumista pitäisi systemaattisesti kehittää ja tukea. Tutkijayhteisöissä työskentely avaisi mahdollisuuksia erilaisissa tutkimuksen tekemiseen liittyvissä vaiheissa (kirjallisuuteen tutustuminen, aineiston kerääminen, analysointi, kirjoittaminen) toimimiseen ja tämän myötä oman tutkijaidentiteetin rakentamiseen. Toimintatutkimustyyppisissä hankkeissa opettajankouluttajat voisivat kehittää ja tutkia opetukseen ja koulun toimintaan liittyviä asioita ja ilmiöitä. Näihin hankkeisiin voitaisiin integroida myös muita toimijoita, kuten opettajia kentän kouluista ja Normaalikoulusta sekä ainelaitoksien tutkijoita ja opettajaopiskelijoita. Tutkimusryhmien monimuotoista ja perinteiset ainerajat ylittävää muodostumista pitäisi aktiivisesti tukea ja näihin ryhmiin pitäisi integroida laaja-alaisesti myös opettajankoulutuksen sisältöjä ja opettajaopiskelijoiden osallistumista. Tutkimusryhmät tarjoaisivat mahdollisuuksia osallisuuksiin, osallistumiseen, monipuoliseen tutkimustiedon tuottamiseen ja oman tutkijaidentiteetin vahvistamiseen.

Sen lisäksi että opettajankoulutukseen kehitettäisiin tietoisesti laaja-alaisia ja ainerajat ylittäviä opettajankouluttajien, opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden tutkimusryhmiä ja hankkeita, voitaisiin tutkimuksen ja opetuksen integrointia tukea myös opetussuunnittelun avulla. Opetussuunnitelmat voitaisiin rakentaa erilaisten tutkimusprojektien ympärille, jolloin yhdessä toteutettavat tutkimusprojektit muodostaisivat opettajankoulutuksen perusrakenteen, johon integroitaisiin opetettavia aineita, harjoittelua, tutkimusmenetelmäopintoja ja tutkimusta. Tällainen opetuksen ja tutkimuksen integrointi tarjoaisi myös opettajaopiskelijoille uudenlaisia osallisuuden mahdollisuuksia ja tukisi heidän toimijuuttaan kasvussa tutkiviksi opettajiksi (ks. Lipponen & Kumpulainen 2010).

Edellä esitettyihin opettajankoulutuksen sisäisiin ja ulkoisiin haasteisiin vastaamiseksi tarvitaan systemaattisia ja pitkäjänteisiä toimia. Koulutuskontekstissa pitkään elänyt ajatus siitä, että opettajien vapaus harjoittaa ja kehittää työtään yksilöinä takaisi myös organisaation vakaan kehittymisen, on aikansa elänyt käsitys (esim. Hargreaves 2000). Näyttää päinvastoin siltä, että vahva yksilöllinen toimijuus tukee kyllä opettajien yksilöllistä ammatillista kehittymistä, mutta saattaa jopa jarruttaa yhteisön ja organisaation uudistumista (Hökkä 2012; Hökkä & Vähäsantanen 2013). Opettajankoulutuksen muutos ei siis tapahdu luottamalla siihen, että opettajankouluttajat itse omaa työtään kehittämällä kehittävät myös yhteisönsä ja opettajankoulutukseen uusia luovia työtapoja. Muutoksen turvaamiseksi tarvitaan tietoista ja systemaattista tukea myös kollektiiviseen toimijuuteen. Kollektiivista ammatillista toimijuutta tukemalla voidaan opettajankouluttajia ja opettajankoulutusyhteisöjä auttaa ymmärtämään syvällisemmin toimintakontekstin muutoksia sekä rakentamaan tämän ymmärryksen avulla uusia luovia ratkaisuja, toimintamalleja ja käytänteitä opettajankoulutuksen toteuttamiseen.

Tänä vuonna 2013 saamme juhlistaa suomenkielisen opettajankoulutuksen 150-vuotissyntymäpäiviä. Samalla kun voimme olla ylpeitä akatemisen opettajankoulutuksen ainutlaatuisesta historiasta maassamme, olemme myös sen

---

haasteen äärellä, kuinka päivittää ja kehittää opettajankoulutusta vastaamaan oman aikamme haasteisiin. Yksi keskeisimmistä haasteista on epäilemättä opettajankoulutuksen tutkimuksen ja tutkimusperustaisuuden vahvistaminen. On selvää, että opettajankoulutusta ja opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuutta ja -käytänteitä tulee kehittää, mutta tämä kehittäminen ei voi edetä ulkoa asetettujen tulosindikaattoreiden ehdoilla. Opettajankoulutusta ei pidä uhrata taloudellisen kilpailukyvyn alttarille eikä opettajankoulutuksen muutosta tule tehdä pelkästä muutoksen pakosta, kuten managerialistinen hallintamalli edellyttää. Opettajankoulutuksen kehittäminen ja uudelle vuosituhannelle päivittäminen tulee tapahtua opettajankouluttajien yksilöllistä ja kollektiivista toimijuutta tukemalla, opettajankouluttajien tutkijayhteisöjen muotoutumista ja toimintaa edistämällä sekä opettajankoulutusta tutkivalta. Tässä päivittämisessä on oleellista kasvatustieteilijöiden oma vahva toimijuus alamme erityispiirteiden tunnistamisessa ja puolustamisessa nykyisessä tulosohjauksen, globaalin kilpailun ja markkinavoimien puristuksessa.

### *Lähteet*

- Berliner, D. 2002. Educational research. The hardest science of all. *Educational Researcher* 31 (8), 18–20.
- Chetty, R. & Lubben, F. 2010. The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: issues of identity. *Teaching and Teacher Education* 26 (4), 813–820.
- Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching. History and Practice* 6 (2), 151–182.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. 2009. *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Harrison, J. & McKeon, F. 2010. Perceptions of beginning teacher educators of their development in research and scholarship: identifying the “turning point” experiences. *Journal of Education for Teaching* 36 (1), 19–34.
- Hitlin, S. & Elder, G. H. 2007. Time, self and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory* 25 (2), 170–191.
- Hökkä, P. 2012. *Teacher educators amid conflicting demands: tensions between individual and organizational development*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 433.
- Hökkä, P., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. 2008. Teacher educators’ workplace learning. The interdependency between individual agency and social context. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense, 51–65.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2010. Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse. *Teaching and Teacher Education* 26 (4), 845–853.

- 
- Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching* 38 (1), 82–103.
- Hökkä, P. & Vähäsantanen, K. 2013. Agency-centred coupling - a better way to manage an educational organization? *International Journal of Leadership in Education* (painossa).
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011 (toim). *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. 2012. Towards a reconceptualization of professional agency at work. *Julkaisu konferenssissa Professions and Professional Learning in Troubling Times: Emerging Practices and Transgressing Knowledges*. Stirling, Scotland. Conference CD.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. 2013. Identity and agency in professional learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis ja H. Gruber (toim.) *International Handbook on Research in Professional and Practice-based Learning*. Springer (painossa).
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit: keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2010. Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52, 333-345.
- Margolin, I. 2007. Creating a collaborative school-based teacher education program. Teoksessa M. Zeller Mayer & E. Munthe (toim.) *Teachers learning in communities. International perspectives*. Rotterdam: Sense, 113–125.
- Niemi, H. 2002. Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education* 18 (7), 763–780.
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52, 27-50.
- Niemi, H. 2011. Educating student teachers to become high quality professionals – a Finnish case. *Center for Educational Policy Studies Journal. CEPS Journal* 1 (1), 43–67.
- Murray, J. 2008. Towards the re-articulation of the work of teacher educators in Higher Education institutions in England. *European Journal of Teacher Education* 31 (1), 17–34.
- Murray, J., Campbell, A., Hextall, I., Hulme, M., Jones, M., Mahony, P., Menter, I., Procter, R. & Wall, K. 2009. Research and teacher education in the UK: Building capacity. *Teaching and Teacher Education* 25 (7), 944–950.

- 
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikallaan pysyvää ja liikkeessä olevaa. Teoksessa H. Ojala., T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2012. Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. Suomen kasvatus-tieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 58.
- Rinne, R. & Järvinen, T. 2011. Suomalaisen koulutuspolitiikan muutos ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja, 77-106.
- Smith, K. 2003. So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education* 26 (2), 201–215.
- Tieteentekijöiden liitto ja Professoriliitto. 2010. Yliopistouudistusta koskeva kysely 2010.
- Tieteen tila 2012. Toimittaneet L. Treudhardt & A. Nuutinen. Suomen akatemian julkaisuja 6/12.
- Van Huizen, P., Van Oers, B. & Wubbels, T. 2005. A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies* 37 (3), 267–290.
- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 460.

---

## KIRJOITTAJAT

### **Päivi Hökkä**

KT, tutkijatohtori, Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Päivi Hökkä on tarkastellut tutkimuksissaan ammatillisen identiteetin, toimijuuden sekä työssä oppimisen kysymyksiä erityisesti opettajankoulutuksen kontekstissa. Hänen viimeaikaiset julkaisunsa ovat käsitelleet opettajankoulutuksen kehittämisen, ammatillisen toimijuuden tukemisen sekä koulutusorganisaatioiden johtamisen kysymyksiä.

### **Anneli Eteläpelto**

FT (psykologia), professori (aikuiskasvatustiede),  
Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

Anneli Eteläpelto on tutkinut oppimista ja asiantuntijuutta sekä viime vuosina erityisesti ammatillista identiteettiä ja toimijuutta. Hän on julkaissut lukuisia artikkeleita ja kirjoja niin kotimaisilla kuin kansainvälisesti korkeatasoisilla tieteellisillä foorumeilla. Parhailtaan hän johtaa Suomen Akatemian PROAGENT-tutkimushanketta ja TSR:n tutkimus- ja kehittämishanketta 'Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen muuttuvassa työssä'.

---

## Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja

PÄIVI TYNJÄLÄ, HANNU L.T. HEIKKINEN  
& HANNU JOKINEN

Tässä artikkelissa tarkastelemme opettajankoulutuksesta työelämään siirtymisen haasteita suomalaisesta ja kansainvälisestä näkökulmasta. Opettajat kohtaavat varsin samanlaisia haasteita niin Suomessa kuin muuallakin: työllistyminen ja vakinaisen työpaikan löytäminen, osaamisen ja itseluottamuksen puute, stressin kokemukset, uuden työntekijän asema työpaikalla, työssä oppimisen haasteet sekä vaihtoehtoihin uramahdollisuuksiin liittyvät pohdinnat. Näiden haasteiden tarkastelun jälkeen esittelemme erilaisia uusien opettajien tukijärjestelmiä. Mentorointi eri muodoissaan on kansainvälisesti kaikkein tavallisin tuen muoto. Sitä on viimeisen kymmenen vuoden aikana kehitetty myös Suomessa sekä perinteisenä parimentorointina että vertaisryhmämentorointina. Työn alkuvaiheen helpottamiseksi tulisi opettajien peruskoulutusta tuoda entistä lähemmäksi koulujen arkipäivää sekä selkiyttää täydennyskoulutuksen rakenteita ja opettajien työehtoja.

### *Johdanto*

Siirtymät elämänvaiheesta toiseen ovat aina haasteellisia, kuten monet kehityopsykologian teoriat esittävät (esim. Levinson ym 1978, 1996). Yksi merkittävä muutosvaihe on siirtyminen koulutuksesta työelämään tai entisestä ammatista uuteen ammattiin. Tässä luvussa tarkastelemme vastavalmistuneiden opettajien työelämään siirtymisen lisäksi niiden opettajien erityiskysymyksiä, jotka siirtyvät opettajaksi jostakin toisesta ammatista.

Nykyään siirtymä koulutuksesta työelämään on erilainen kuin ennen. Brittiläisen tutkijan David Guilen (2009) mukaan perinteinen käsitys perustuu ajatukseen, että tutkinto tuottaa tarkasti rajatun ja pysyvän ammattiosaamisen, jolle löytyy työmarkkinoilta selkeä vastine. Tieto- ja verkostoyhteiskun-

---

nassa tällainen ajattelutapa ei enää päde. Guilen mukaan koulutus tulisi nähdä perustana, joka tuottaa valmiudet oman työn kehittämiseksi.

Opettajan oppiminen jatkuu peruskoulutuksesta läpi työelämän. Uran alkuvaihe eli induktiovaihe on ammatillisen kehittymisen kannalta kriittinen. Sen onnistumisella on suuri merkitys myös sille, kuinka opettajan ammatissa pysytään (Jokinen, Heikkinen & Morberg 2012). Yhdysvalloissa ja Englannissa 18–20 prosenttia uusista opettajista jättää ammatin ensimmäisten kolmen vuoden aikana (Hayes 2004; Henke, Chen & Geis 2000), ja Yhdysvalloissa jopa 50 prosenttia ensimmäisten viiden vuoden aikana (Ingersoll 2003; Bess 2007). Suomesta ei ole saatavilla tarkkoja tietoja, mutta Opetushallituksen arvion mukaan 10–15 prosenttia opettajankoulutuksen saaneista hakeutuu opetustyöstä muihin tehtäviin (Kumpulainen 2009, 120). Vastaavasti käynnissä olevan Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -tutkimuksen mukaan noin 17 prosenttia opettajista vaihtaisi muuhun työhön, jos siihen olisi mahdollisuus (Jokinen, Taajamo, Valkonen & Välijärvi 2012).

Suomalaisen koulutuksen menestyksen avaimina on nähty opettajien korkea koulutustaso ja vahvasti tutkimuspohjainen opettajankoulutus, opettajan työn yleinen arvostus ja opettajaprofession vahva autonomia (esim. Pearson 2012; Sahlberg 2012; Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson & Orphanos 2009, 27). Kuitenkin myös meillä opettajan uran alkuvaihe on haastava haasteelliseksi (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008; Jokinen ym. 2012). Seuraavassa tarkastelemme yksityiskohtaisemmin erilaisia uuden opettajan haasteita kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden pohjalta, ja luvun loppupuolella esittelemme erilaisia keinoja uusien opettajien tukemiseen.

### *Työelämään siirtymisen ja uran alkuvaiheen haasteet opettajan työssä*

Opettajille siirtyminen työelämään on jyrkempi kuin monissa muissa ammateissa. Useissa työtehtävissä edetään vähitellen vähemmän vastuullisista tehtävistä vastuullisempiin, ja vuosien mittaan työntekijällä on aikaa totutella uusiin haasteisiin. Opettajan ammattia on kuvattu ”varhaisen ylätasangon uraksi”: siinä siirrytään heti opiskelun jälkeen täyteen juridiseen ja pedagogiseen vastuuseen. Jotta opettajat pärjäisivät työssään sekä koulun ja yhteiskunnan jatkuvassa muutoksessa, on tärkeää, että niin uudet kuin kokeneetkin opettajat kehittävät ammatillista osaamistaan jatkuvasti. (Tynjälä & Heikkinen 2011.)

Ratkaisevaa on, kuinka kouluissa uudet opettajat otetaan vastaan. Työtään aloittavalle opettajalle koulutodellisuuden kohtaaminen tarjoaa luonnostaan hedelmällisen oppimistilanteen. Koulujen välillä on kuitenkin suuria eroja, ja usein perehdyttäminen on suorastaan laiminlyöty. Noin 30 prosenttia opettajista on kokonaan jäänyt vaille perehdytystä (Jokinen & Välijärvi 2006; Kuusimäki 2008; Jokinen, Heikkinen & Morberg 2012).

Uusien opettajien työssään kohtaamia haasteita on tutkittu aina 1960-luvulta alkaen, ja 1980-luvulla julkaistiin ensimmäinen merkittävä review-ar-



---

tikkeli (Veenman 1984). Viimeaikaiseen tutkimuskirjallisuuteen tekemämme katsauksen perusteella (Tynjälä & Heikkinen 2011) jaamme nämä haasteet seuraaviin pääluokkiin: 1) Työllistyminen koulutuksen jälkeen ja ensimmäisen työpaikan saaminen, 2) osaamisessa koetut puutteet ja itseluottamuksen puute, 3) stressin kokemukset, 4) uuden työntekijän asema työpaikalla, 5) työssä oppimisen haasteet ja 6) uravaihtoehtoihin liittyvät pohdinnat.

### *Haaste 1: Vakituisen työpaikan saaminen*

Koulutuksen jälkeinen työllistyminen onnistuu yleensä sitä paremmin, mitä korkeamman koulutustason tutkinnosta on kyse (esim. OECD 2000). Toisaalta viime vuosina myös korkeakoulutettujen työttömyys on lisääntynyt (esim. Moreau & Leathwood 2006; Livanos 2010); Suomen tilanne on silti ollut kansainvälisissä vertailuissa hyvä, EU:n keskiarvon paikkeilla (European Commission 2012). Tutkimustietoa opettajien työllisyydestä löytyy vähemmän kuin muilta aloilta. Kreikassa tehdyn tutkimuksen mukaan työttömyysaste oli korkeampi aloilla, jotka valmistavat pääasiassa julkisen sektorin työpaikoihin, mutta opetusalaalla työttömyys oli harvinaisempaa kuin muilla julkisen sektorin aloilla (Livanos 2010). Monessa maassa kärsitään tällä hetkellä opettajapulasta, minkä vuoksi työttömyys ei näytä olevan ongelma.

Suomessa erityisongelmana sitä vastoin on vakinaisen työpaikan löytäminen. Lyhyitä sijaisuuksia on tarjolla vastavalmistuneille ja opettajaksi opiskelulle, mutta monet joutuvat työskentelemään vuosia määräaikaisissa työsuhteissa. Opettajien työttömyyskassan (2012) toimintakertomuksen mukaan opettajien työttömyys on suurimmillaan kesäkuukausien aikana, koska määräaikaiset opettajat palkataan usein vain opetuskuukausien ajaksi.

### *Haaste 2: Puutteet osaamisessa ja itseluottamuksen puute*

Uraansa aloittavat opettajat ovat paradoksaalisessa tilanteessa. Heiltä vaaditaan taitoja ja kykyjä, joita he voivat saavuttaa vain tekemällä sitä, mitä he eivät vielä täysin osaa. Asiantuntijuustutkimuksissa viitataan usein ns. 10 vuoden sääntöön, jolla tarkoitetaan aikaa, jonka on havaittu tarvittavan kehittymiseen noviisista eli vasta-alkajasta ekspertiksi eli asiantuntijaksi (Berliner 2001; Feltoovich, Prietula & Ericsson 2006). Tästä näkökulmasta ei ole yllättävää, että korkeakouluista valmistuneet kokevat osaamisensa puutteelliseksi, olipa kyse mistä tahansa alasta (esim. Teichler 2007). Eri alojen välillä on havaittu eroja siinä, minkälaisia taitoja työssä koetaan tarvittavan. Eräässä kotimaisessa tutkimuksessa tietojenkäsittelyalalta valmistuneet kokivat tarvitsevansa työssään erityisesti innovatiivisuutta, kun taas opettajat korostivat sopeutumista työolosuhteisiin ja työpaineisiin (Tynjälä ym. 2006). Tämä kuvastaa sitä, että uran alkuvaiheessa päivittäisestä työstä selviytyminen vie runsaasti energiaa.



---

Jos opettaja ei koe osaavansa tehdä työtään riittävän hyvin, tämä johtaa luonnollisesti itseluottamuksen heikkenemiseen. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa itseluottamukseen liittyviä ongelmia kuvataan käsitteillä minäpystyvyys (self-efficacy, esim. Bandura 1997) tai toimijuus (agency, esim. Billett & Pavlova 2005). Minäpystyvyys-käsite nousee sosio-kognitiivisesta, kun taas toimijuus sosiokulttuurisesta tutkimusperinteestä. Näillä käsitteillä tarkoitetaan luottamusta ja uskoa omaan kompetenssiin, tavoitteiden saavuttamiseen ja siihen, että omalla toiminnalla on vaikutusta ympäristöön.

Minäpystyvyysuskomusten heikkeneminen, itseluottamuksen puute tai heikko toimijuuden tunto ovat tavallisia kokemuksia uran alkuvaiheessa. Joissakin tutkimuksissa on havaittu, että minäpystyvyysuskomukset vahvistuvat opettajaksi opiskelun alkuvaiheessa, mutta heikkenevät myöhemmin, erityisesti työelämään siirtymisen vaiheessa (Woolfolk Hoy & Burke Spero 2005). Suomessa Postareff, Lindblom-Ylänne ja Nevgi (2007) tutkivat yliopisto-opettajien minäpystyvyysuskomuksia yliopistopedagogisen koulutuksen aikana ja havaitsivat, että minäpystyvyys oli heikompi jonkin verran koulutusta saaneilla opettajilla kuin niillä, joilla ei ollut pedagogista koulutusta ollenkaan. Tässä lienee kyse ”tieto lisää tuskaa” -ilmiöstä: pedagoginen koulutus antaa lisää tietoa, mikä havahduttaa näkemään puutteita omassa osaamisessa. Toisaalta kun koulutusta hankitaan lisää, minäpystyvyyden kokemukset vahvistuvat: edellä mainitussa tutkimuksessa vahvimmat minäpystyvyydenkokemukset olivatkin niillä, joilla oli paljon pedagogista koulutusta.

Opettajien vertaisryhmämentorointiin eli verme-ryhmiin osallistuneille opettajille suunnatussa kyselytutkimuksessa olemme saaneet hieman toisenlaisia tuloksia. Vastaajista 80–95 prosenttia (n=138) vastasi myönteisesti seuraaviin väittämiin ”Näen että oppilaani todella oppivat”, ”Minulla on vahva osaaminen aineissa joita opetan”, ”Olen mielestäni taitava yhteistyössä vanhempien kanssa”, ”Opetusmenetelmäni ovat hyvin toimivia”, ja ”Olen mielestäni taitava työssäni vastaantulevien ongelmatilanteiden hallinnassa”. Tulosten perusteella ei voi suoranaisesti päätellä, ovatko vertaisryhmämentorointiin osallistuneet opettajat positiivisella tavalla valikoitunut ryhmä vai onko ryhmässä toimiminen vahvistanut minäpystyvyyden kokemusta. Vastaajista kuitenkin yli 95 prosenttia vastasi myöntävästi väittämään: ”Vertaisryhmämentorointi on tärkeää työntekijän uran alkuvaiheessa”.

### *Haaste 3: Stressi*

Opettajan työ on henkisesti kuormittavaa niin uusille että kokeneillekin opettajille. Mainitussa kyselyssä (n=138) noin 44 prosenttia vastaajista vastasi myöntävästi kysymykseen ”Tunnen itseni usein stressaantuneeksi”, eikä eroa ollut alle viisi vuotta ja yli viisi vuotta opettajina toimineiden välillä. Opettajien stressin syynä on useimmiten työn emotionaalinen vaativuus, kiire, melu sekä työn ja yksityisyyden yhteensovittamisen vaikeus (Kinnunen 2001; Nübling ym. 2011; Salo 2002). Toisaalta opettajan työssä on myös paljon positiivi-

---

sia ominaisuuksia, jotka koetaan ”työn imuna” (work engagement) ja voimia antavana (Kinnunen 2001; Salo 2002).

Monet tutkimustulokset viittaavat siihen, että erilaisilla tukimuodoilla stressin kokemuksia voidaan vähentää. Esimerkiksi Fives kollegoineen (2007) havaitsi, että opettajaopiskelijat, joille tarjottiin runsaasti ohjausta, kokivat vähemmän stressiä kuin vähemmän tukea saaneet opiskelijat. Myös mentoroinnin on todettu vähentävän stressiä nuorilla opettajilla ja vaikuttavan positiivisesti työhyvinvointiin (Hiltula, Isosomppi, Jokinen & Oksakari 2010; Thomas & Lankau 2009; Aspfors ym. 2012).

#### *Haaste 4: Uutena työntekijänä työpaikalla – kouluyhteisön toimintakulttuurin kohtaaminen*

”Uudet opettajat uusine ajatuksineen lannistetaan alle vuodessa”, totesi erääseen täydennyskoulutustilaisuuteen osallistunut opettaja. Uuden opettajan esittämät ideat koulun kehittämistä on helppo sivuuttaa työyhteisössä, mikä seurauksena uusi opettaja oppii vaikenemaan ja sopeutumaan olemassa oleviin käytäntöihin (Maynard 2001; Shoval ym. 2010; Saka ym. 2009;). Koulujen kannattaisi kuitenkin aktiivisesti ottaa uusien opettajien näkemykset huomioon ja jopa rohkaista niiden esittämiseen. Kun uusi opettaja katselee aluksi ulkopuolisen silmin työyhteisön vallitsevia käytäntöjä, hän saattaa nähdä epäkohtia, joita yhteisön vakiintuneet jäsenet eivät huomaa. Kuten Aini-Kristiina Jäppinen (2012, 25 - 26) kiteyttää, yhteisön kannattaa sallia moniäänisyys sisällään: *”Kaikkien niiden, joita jokin tietty käytänne, toiminta tai tapa koskettaa, tulee voida esittää yhteisössä siitä jossain muodossa mielipiteensä – eikä vain voida, vaan heille tulee järjestää todellisia mahdollisuuksia, joita he myös haluavat käyttää.”* Näin kouluista voi parhaimmillaan kehittyä ”innovatiivisia tietoyhteisöjä” (Hakkarainen ym. 2004) joissa pyritään jatkuvasti kehittämään toimintatapoja ja luomaan uutta tietoa. Tällaiselle yhteisölle on tyypillistä avoin ilmapiiri, tiedon jakaminen kollegoiden kesken ja verkostoituminen. Työyhteisön uusien jäsenten osaamista arvostetaan ja heidän näkemyksiään kuunnellaan yhtä hyvin kuin kokeneiden työntekijöiden näkemyksiä.

Kouluyhteisön taitavalla johtamisella ja yhteisöllisyyden tukemisella voidaan ”valtauttaa” tai ”voimaannuttaa” myös niitä yhteisön jäseniä, joilla muodollista valtaa ei ole (Jäppinen 2012). Kouluyhteisön johtamisella ja toimintakulttuurilla onkin kauaskantoisia vaikutuksia koulutuksen kehittämiseen.

#### *Haaste 5: Työssä oppimisen ja muodollisen koulutuksen yhdistäminen*

Sujuva siirtymä opettajankoulutuksesta työelämään edellyttää, että työn aloitusvaiheen haasteet huomioidaan sekä opettajien peruskoulutuksessa että työelämässä. Tämä edellyttää muodollisen koulutuksen ja informaalin oppimisen integrointia. Ihannetapauksessa opettajien peruskoulutus ja täyden-

---

nyskoulutus muodostavat selkeän jatkumon, kuten esimerkiksi Opettajankoulutus 2020-mietinnössä linjataan:

*Opettajankoulutus tulee uudistaa jatkumoksi, jossa peruskoulutus, ns. induktiivaiheen koulutus ja täydennyskoulutus muodostavat yhtenäisen ja opettajan asiantuntijuuden jatkuvaa kehittymistä tukevan kokonaisuuden. (...) Systemaattisen induktiokoulutuksen puuttuminen heikentää usein erityisesti nuorten opettajien asiantuntijuuden kehittymistä ja vähentää kouluuyhteisön mahdollisuuksia hyödyntää uuden opettajan ajantasaista tietoa (...) Mentorointia tulee kehittää induktiivaiheen keskeisenä toimintamuotona. Tämä toiminta on kansainvälisesti paljon käytetty ja tutkittu menetelmä opettajan uran alkuvuosien tukemiseen. (Opettajankoulutus 2020, 46–47.)*

Samat pyrkimykset tulevat esille myös EU:n opettajankoulutusta käsittelevissä asiakirjoissa, joissa painotetaan muodollisen koulutuksen ja informaalin sekä nonformaalin oppimisen merkitystä (European Commission 2007, 13–14; 2010). Nämä linjaukset vastaavat hyvin viimeaikaisen työssä oppimisen tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan valtaosa oppimisesta tapahtuu arkielämässä eli informaalisti (esim. Eraut 2004; Tynjälä 2008, 2013; Williams 2003). Tätä on alettu myös tietoisesti hyödyntää yhä enemmän: muodollisessa koulutuksessa on alettu soveltaa arkielämälle tyypillisiä oppimisen tapoja, mitä kutsutaan *informalisaatioksi*. Toisaalta tavallisessa arjessa opittua on alettu hyödyntää yhä enemmän koulutuksessa, mitä puolestaan kutsutaan oppimisen *formalisoinniseksi*. Usein nämä formalisaation ja informalisaation prosessit limittyvät ja sekoittuvat keskenään. Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen työssäoppimisjärjestelmä sekä erilaiset mentorointikäytännöt sisältävät näitä molempia (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 5-8)

Formaalia ja informaalia oppimista voidaan integroida soveltamalla integratiivista pedagogiikkaa, jossa teoreettista tietoa yhdistetään käytännön osaamiseen (Tynjälä 2008, 2010). Samalla pyritään aktiivisesti kehittämään opettajien itsesäätelyvalmiuksia, niin sanottua itsesäätelytietoa, joka rakentuu reflektion kautta. Integratiivisen pedagogiikan lähestymistavassa huomioidaan myös tiedon rakentuminen sosiaalisesti eli niin sanottu sosiokulttuurinen tieto: yhteisöllisesti rakentuvat käsitykset, arvot ja uskomukset. Tällaista mallia on menestyksellisesti sovellettu esimerkiksi opetusharjoittelun ja teoreettisten opintojen toisiinsa kytkemisessä (Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011), vertaisryhmämentorien koulutuksessa (Heikkinen ym. 2012) sekä liikunnan opettajien pätevyitysmiskoulutuksessa (Aarto-Pesonen 2013).

---

### *Haaste 6: Uravaihtoehtoihin liittyvät kysymykset*

Muuttuvassa maailmassa ihmisten työurat eivät ole niin selkeitä kuin ennen. Uraliikkuvuutta ammatista toiseen tapahtuu paljon, ja ihmiset voivat vaihtaa alaa ja ammattia eri syistä. Opettajan ammatissa on tyypillistä, että juuri uudet opettajat siirtyvät muihin ammatteihin. Suurimmat syyt tähän ovat heikko palkkaus, työn kuormittavuus, riittämätön tuki, heikko työtyytyväisyys ja työn arvostuksen puute. (Marvel et al. 2005; OECD 2005; Scheopner 2010.) Suomi mainitaan usein esimerkkinä maasta, jossa opettajien työn arvostus on poikkeuksellisen korkea, ja koulutoiminnan järjestelyt, opettajien vahva autonomia ja luottamuksellinen toimintakulttuuri tukevat opettajien pysymistä alalla (Sahlberg 2012; Scheopner 2010; Wei ym 2009). Tästä huolimatta myös Suomessa opettajia siirtyy muihin tehtäviin: eri arvioiden mukaan 10–17 prosenttia heistä hakeutuu pois opetuslta (Almiala 2008; Jokinen ym. 2012; Kumpulainen 2009, 120; Nissinen & Välijärvi 2011).

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeessa (PAL) on tutkittu kyselyiden, haastattelujen ja tilastoaineistojen perusteella opettajien liikkuvuutta työuralla. Kyselyaineistossa (n=1318) yleisimmät opettajan työssä pysymistä vahvistavat tekijät liittyivät työyhteisön henkösuhteisiin ja ilmapiiriin. Opettajat arvostivat myös sitä, jos heille annetaan mahdollisuus kehittää osaamistaan. Lisäksi opettajat mainitsivat palkkauksen ja arvostuksen vahvistavina tekijöinä (Jokinen, Taajamo, Valkonen & Välijärvi 2011). Alanvaihtoa saavat harkitsemaan esimerkiksi koulun toimintakulttuuri, uralla etenemisen ongelmat, sisäilmaongelmat, koulutyöskentelyn rajoittavat piirteet ja motivaation puute. Toisaalta opettajia vetävät ulkoapäin työmarkkinoiden vetovoimatekijät, ennen kaikkea palkka. Uusien haasteiden etsintä ja halu edetä uralla veivät haastateltavia yrittäjiksi yksityiseen liike-elämään, viihde-elämään, kunnan hallintotehtäviin tai tutkimustyöhön. (Honkimäki, Jokinen, Taajamo, Välijärvi 2012.)

### *Haaste 7: Opettajaksi siirtyminen toiselta alalta*

Monissa maissa on kehitetty koulutusohjelmia, joilla pyritään paikkaamaan opettajapulaa kouluttamalla muissa ammateissa toimineita aikuisia opettajiksi. Suomessa myös amatilliseen opettajankoulutukseen tulevat opiskelijat siirtyvät opettajankoulutukseen toisesta ammatista, jolloin opettajaksi siirtyminen on merkittävä työ-identiteetin muutos. Hollantilaiset tutkijat Tigchehaar, Brower ja Vermunt (2010) ovat koonneet haasteita, joita toiselta alalta opettajaksi siirtyvät kohtaavat. Ensimmäisenä he mainitsevat motivaation. Opettajaksi siirtyy myös sellaisia henkilöitä, joilla alan vaihtamisen syy on pettymys aikaisempaan ammattiin. Tällöin todellinen kiinnostus opetustyöhön voi olla heikkoa.

---

Alanvaihtajat saattavat myös luottaa siihen, että heidän vahva kokemuk-  
sensa korvaisi puutteelliset pedagogiset taidot. Heillä voi olla opettamisesta  
piintyneitä uskomuksia, joita on vaikea muuttaa. Usein alanvaihtajien käsi-  
tykset opettamisesta juontavat juurensa heidän omiin kouluaikeihinsa ja kä-  
sitysten muuttuminen nykyaikaista oppimiskäsitystä vastaavaksi voi viedä  
aikaa. Alanvaihtajien keskuudessa onkin havaittu joustamattomuutta ja tu-  
keutumista perinteisiin opetusmenetelmiin. Tichlaardin ja hänen kollegoi-  
densa katsauksessa nousi esiin myös jännite autonomian ja kouluyhteisön  
normeihin sopeutumisen välillä. Alanvaihtajaopettajat ovat yleensä keski-  
ikäisiä ja tottuneet itsenäiseen työskentelyyn. Keski-ään koetaan antavan toi-  
saalta auktoriteettia, mutta työyhteisössä ei aina ymmärretä myös heidän tar-  
vitsevan tukea työn alkuvaiheessa.

### *Uusien opettajien tukeminen maailmalla*

Uusien opettajien tukemiseen on monissa maissa panostettu voimakkaasti.  
Menetelmät ovat melko samanlaisia: mentorointia, perehdytystä ja työhön-  
tulo-ohjausta, työpajoja, opintopiirejä, kirjallista materiaalia ja perehdytys-  
kansioita. Lisäksi uusia opettajia pyritään tukemaan antamalla mahdollisuus  
kollegoiden oppituntien seuraamiseen. Edelleen uuden opettajan työtä on  
helpotettu opetusvelvollisuutta huojentamalla ja antamalla aikaa reflektointi-  
in ja yhteistyöhön kollegoiden kanssa. (Alhija & Fresko 2010; Howe 2006;  
Ingersoll & Smith 2004; Wong 2004; Wei ym 2009).

*Yhdysvalloissa* joissakin osavaltioissa kaikkien opettajien on suoritettava  
erityinen induktio-ohjelma, jossa mentorointi on keskeisessä roolissa. Pohjois-  
amerikkalaiset käytänteet perustuvat yleensä klassiseen parimentorointiin,  
mutta järjestelyissä on eri osavaltioiden välillä suuria eroja. *Saksassa* joissakin  
osavaltioissa pyritty kehittämään kaksiportaista uramallia, jossa uusilla opet-  
tajilla on supistettu opetusvelvollisuus ja he saavat tukea kokeneemmilta kol-  
legoiltaan. (Bickmore & Bickmore 2010; Fransson & Gustavsson 2008; Howe  
2006.) *Isossa-Britanniassa* induktiovuonna opettajien opetusvelvollisuutta on  
vähennetty 10 prosentilla. Induktiovuosi sisältää myös säännöllisiä tapaami-  
sia mentorin kanssa. Opettajien opetusta seurataan kahdesti lukukauden ai-  
kana ja arviointitapaaminen järjestetään lukuvuosittain. (Williams 2003; Jones  
2006.)

*Ruotsissa* on meneillään laajamittainen opettajien induktiovaiheen uudis-  
tus, johon liittyy opettajien rekisteröinti ja pätevyuden arviointi (*lärarlegiti-  
mation*). Uusi opettaja ei saa täyttä kelpoisuutta tehtävänsä ennen kuin hän  
on suorittanut yhden lukuvuoden mittaisen koevuoden, joka sisältää myös  
soveltuvuusarvioinnin opetuslalle (*lämplighetsbedömning*). Prosessin päät-  
teeksi opettaja rekisteröidään opettajarekisteriin. Arvioinnissa keskeisessä  
roolissa on koulun rehtori. Koevuoden aikana uudelle opettajalle nimetään  
myös mentori, jonka tehtävänä on tukea ja auttaa työn alkuvaiheessa. Toisaal-  
ta mentorilta odotetaan myös lausuntoa siitä, onko kyseinen opettaja riittävän

---

hyvin saavuttanut sellaisen ammatillisen kehittymisen tason, jotta hänet voitaisiin rekisteröidä päteväksi. Näin mentori voi joutua hankalaan välikäteen, eikä uusi opettaja välttämättä uskalla jakaa kaikkia työssään kohtaamia vaikeuksia sen pelossa, että se vaikuttaa hänen suoriutumiseensa rekisteröitymisprosessista. Uudistus on kohdannut suuria ongelmia, minkä vuoksi sitä on kuvattu jopa organisaatiokaakokseksi (Sunden Jelmini 2013). Kunnat eivät halua palkata töihin koevuosiopettajia, minkä vuoksi noin 40 prosenttia uusista opettajista oli keväällä 2013 vailla koevuosiapaikkaa (Olsson 2013). Opettajien keskuudessa on herättänyt hämmennystä myös se, että informaalia työssä oppimista ei järjestelmässä tunnusteta (Sunden Jelmini 2013). Siksi kokeneetkin opettajat saattavat huomata yllätyksekseen olevansa epäpäteviä tehtävään, jota ovat hoitaneet pitkään. Ruotsin uudistus on tätä kirjoitettaessa edelleen meneillään, ja monien lykkäysten ja muutosten vuoksi on vaikea ennakoida, mihin siinä lopulta päädytään. (Aspfors 2012; Aspfor, Fransson & Heikkinen 2012; Fransson 2012.)

Myös *Norjassa* on meneillään mittava uudistus, jossa induktiovaiheen käytänteitä ja rakenteita kehitetään uudelta pohjalta. Norjassa on pitkä perinne uuden opettajan tukemiseksi parimentoroinnin pohjalta. On havaittu, että kaikissa kunnissa parimentorointi ei toimi halutulla tavalla. Siksi opettajien työehtosopimusta on muutettu tältä osin entistä velvoittavammaksi kuntia kohtaan. Samalla kuntien ja yliopistojen rooleja on selkeytetty. Samaan tapaan kuin Suomessa yliopistojen tehtävänä on kouluttaa mentorit, ja kunnat puolestaan organisoivat mentoroinnin. Kehitteillä on myös ryhmämuotoisen mentoroinnin malleja samasta syystä kuin Suomessakin: se mahdollistaa laajemman sosiaalisen oppimisympäristön ja on samalla kustannustehokkaampaa kuin perinteinen mentorointi. (Hansen & Espedal Tungland 2012.)

*Virossa* aloitettiin lukuvuonna 2004–2005 yleissivistävän koulutuksen uusien opettajien tukemiseksi vuoden kestävä kansallinen induktio-ohjelma, ja vuotta myöhemmin ohjelman piiriin tulivat varhaiskasvattajat sekä ammattikoulujen opettajat. Vastavalmistuneilla opettajilla on mahdollisuus saada tukea induktiovuoden aikana eri tavoilla: heillä on henkilökohtaiset mentorit koulussaan ja heille järjestetään ryhmätapaamisia opettajankoulutusta antavissa yliopistoissa. Yliopistojen induktiovuosikeskukset tarjoavat neuvontaa uusille opettajille koko vuoden ajan. (Jokinen, Morberg, Poom-Valickis & Rohtma 2008.)

Vaikka mentorointi on keskeisessä roolissa monissa kansallisissa ratkaisuissa, käsitteellä ei näytä olevan samaa merkitystä eri kansallisissa yhteyksissä. Kun mentorointi on perinteisesti nähty yksisuuntaisena tiedonsiirtämisenä kokeneemalta kollegalta nuoremmalle (Bozeman & Feeney 2007), mentoroinnissa korostuu nykyisin enemmän vastavuoroinen kollegoiden välinen vuorovaikutus ja yhdessä oppiminen. Tämä heijastaa yleistä oppimiskäsitysten muuttumista, joka on tapahtunut konstruktivistisen käänteen myötä (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2008). Vastavuoroinen ja dialoginen vuorovaikutus mentoroinnissa näyttää myös tuottavan onnistuneimmat tulokset (Howe 2006, 287).



---

## *Uusien opettajien mentorointimallit Suomessa*

Suomessa alettiin kokeilla ja tutkia mentorointia 2000-luvun alkupuolella. Yksi ensimmäisistä hankkeista oli Helsingin kaupungissa toteutettu uusille opettajille suunnattu mentorointitoiminta, jossa sovellettiin Yhdysvalloista tuotua mallia. Mentori ja mentoroitava tapasivat toisiaan noin kerran kuussa. Tämä klassinen tapa järjestää mentorointi ei osoittautunut elinvoimaiseksi. Kokeilussa huomattiin, että parien muodostus on kriittinen prosessi. Läheskään aina ei onnistuttu järjestämään pareja, joissa uusi opettaja ja kokenut opettaja olisivat kokeneet vuorovaikutuksen hedelmälliseksi. Vaikka ohjelma oli suunniteltu lukuvuoden mittaiseksi, tapaamiset usein hiipuivat niin että kevätlukukaudella ei toimintaa juuri enää ollut. Yksi tärkeä syy, miksi malli ei kantanut hedelmää, olivat työaika- ja rahoitusongelmat, joita ei onnistuttu ratkaisemaan. Opettajat eivät katsoneet mentoroinnin kuuluvan perustehtäväänsä, vaan olisivat edellyttäneet mentorin tehtävästä korvauksen (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2008; Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008).

Näistä kokemuksista otettiin opiksi kehitettäessä vertaisryhmämentorointia (verme, peer-group mentoring, Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010, 2012; Heikkinen, Jokinen, Markkanen & Tynjälä 2012). Työaika- ja kustannuskysymykset huomioitiin ensimmäisistä pilottikokeiluista alkaen. Ryhmiin haettiin eri-ikäisiä ja uran eri vaiheissa olevia opettajia, ei pelkästään ammatissaan uusia opettajia. Ryhmämuotoinen mentorointi on parimentorointia joustavampaa ja kustannustehokkaampaa. Se mahdollistaa myös entistä laajemman sosiaalisen oppimisen, kun ryhmissä esille tullessiin aiheisiin saadaan kollegoilta monipuolisia näkökulmia. Vastaavia kokemuksia on saatu myös varhaiskasvatuksen alueella toteutetusta moniammatillisesta vertaismentoroinnista (Karila & Kupila 2010, 2012). Ryhmämentoroinnin vahvuudeksi on koettu myös joustavampi organisointi: kun yksi mentori vetää ryhmää useille opettajille, mahdollisia kombinaatiota on enemmän kuin jos yritettäisiin löytää tasapareja. Esimerkiksi Kokkolassa ryhmämentorointi on vakiintunut osaksi kaupungin opetustoimen käytänteitä. Lähes kaikki uudet opettajat ovat vuosittain olleet mukana mentoroinnissa.

Syksystä 2010 alkaen vertaisryhmämentorointia on kehitetty opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Osaava Verme -verkostossa. Se kuuluu valtakunnalliseen Osaava-ohjelmaan, joka tähtää opetusalan henkilöstön ammatillisen osaamisen vahvistamiseen. Osaava Vermessä mentorointia kehitetään yliopistojen opettajankoulutusyksiköiden ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyönä ([www.osaavaverme.fi](http://www.osaavaverme.fi)). Ohjelmassa on lukuvuoden 2012 - 13 loppuun mennessä koulutettu noin 430 mentoria, ja heidän vetämiinsä verme-ryhmiin on osallistunut noin 2200 opettajaa noin 120 paikkakunnalla.

Vertaisryhmämentoroinnin seuranta- ja arviointitutkimusten mukaan malli toimii erinomaisesti. Sekä verme-ryhmiin osallistujat että heidän mentorinsa ovat kokeneet toiminnalla olevan positiivisia vaikutuksia ammatilli-

---

seen osaamiseen ja ammatilliseen identiteettiin sekä epäsuorasti myös koko työyhteisöön (Heikkinen ym. 2010; 2012; Jokinen, Heikkinen & Morberg 2012; Tynjälä ym. 2012; Markkanen ym. 2012). Koetut ongelmat liittyvät useimmiten työaika- ja palkkiokysymyksiin. Uudet opettajat kokevat raskaaksi sen, että mentorointi toteutuu työajan ulkopuolella. Myös mentorien palkkaus ja työnantajan suhtautuminen on koettu jossain kunnissa ongelmalliseksi.

Myös perinteistä parimentorointia on lähdetty hiljattain uudelleen elvyttämään Suomessa. Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian hankkeessa on koulutettu mentoreita Yhdysvalloissa New Teacher Center -instituutin kehittämän mallin mukaisesti. Hanke kohdistuu kasvokkain tapahtuvan mentoroinnin ohella myös online-mentorointiin. Lupaavia kokemuksia onkin saatu Facebookin käyttämisestä mentoroinnin alustana (Myllyviita 2012).

### *Johtopäätöksiä*

Pitkä suomalainen kokemus mentoroinnin mallien tutkimisesta ja kehittämisestä on kiteytynyt Koulutuksen tutkimuslaitoksen koordinoimassa Osaava Verme –verkostossa, jossa ovat mukana kaikki opettajankoulutusta antavat yliopistot ja ammatilliset opettajakorkeakoulut. Arvokasta kokemusta on saatu yhteistyössä kuntien ja muiden koulutuksen järjestäjien kanssa yli kymmenen vuoden ajalta. Lisäksi tärkeitä näkökulmia verkostoon ovat antaneet Opetusalan ammattijärjestö (OAJ), Suomen Opettajaksi Opiskelevien liitto (SOOL) sekä Kuntatyönantajat (KT). Työtä ovat tukeneet Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus sekä Työsuojelurahasto. Tärkeitä näkökulmia on saatu myös kansainvälisistä verkostoista. Työn tuloksena on syntynyt toimiva suomalainen malli mentoroinnin järjestämiseksi uusille opettajille, jota verkosto kehittää aktiivisesti edelleen. Samalla on tullut näkyväksi ongelma-kohtia sekä opettajien peruskoulutuksessa että koulutuksen järjestäjien käytänteissä.

Uusien opettajien kokemuksen mukaan yliopistojen antamaa opettajankoulutusta tulisi tuoda entistä lähemmäs tavallisten koulujen arkipäivää. Vastavalmistuneet opettajat kertovat yliopistojen harjoittelukoulujen ja kenttäkoulujen välillä olevan huomattavia eroja esimerkiksi opetusryhmien koossa, opetusvälineissä ja taloudellisissa resursseissa. Opiskelijat eivät pääse aidosti osallistumaan harjoittelukoulujen työyhteisöön, vaan he sosiaalistuvat opetusharjoittelijan rooliin, joka sisältää piirteitä sekä opettajan että opiskelijan rooleista. Jotta opettajan työstä voisi saada kokonaisvaltaisemman kuvan, olisi kehitettävä opettajankoulutusta entistä enemmän siihen suuntaan, että opiskelijat pääsisivät jo koulutuksen aikana tutustumaan erilaisiin kouluihin ja oppimisen konteksteihin. (Jokinen & Välijärvi 2006; Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011.)

Haasteita on myös täydennyskoulutuksen rakenteissa ja opettajien työehdoissa. Vaikka Osaava Verme -verkosto on tehnyt pitkään työtä juurruttaak-



---

seen uusien opettajien tuen käytänteitä, toiminnan vakiinnuttaminen ei kaikkialla ole onnistunut. Vaikka verme-ryhmien kulut työnantajalle ovat pienet, tiukassa taloustilanteessa painivat kunnat haluavat välttää vähäisetkin investoinnit, joita ne eivät pidä aivan välttämättöminä. Tarvitaan valtakunnallisia linjauksia, joiden myötä uusien opettajien tukeminen ei riippuisi niin paljon paikallisista tekijöistä.

Toiminnan kehittämisessä on kuitenkin syytä luottaa suomalaiseen koulutuksen osaamiseen ja erityislaatuisuuteen. Liian vahvan keskusjohtoisuuden tuominen mentoroinnin järjestämiseen saattaisi tuoda myös ongelmia mukanaan. Kuntien ja opettajien autonomiaa on syytä kunnioittaa. Kokonaisuutta arvioitaessa on hyvä muistaa, että suomalainen koulutusjärjestelmä toimii hyvin, mutta varsin erilaisilla periaatteilla kuin muualla maailmassa (Sahlberg 2012). Kun muualla ratkaisua haetaan opettajien kontrollista ja uusliberalistisesta tilivelvollisuudesta, Suomessa luotetaan opettajien autonomiaan ja vahvaan ammatilliseen osaamiseen.

Australialainen koulutuksen asiantuntija Stephen Kemmis korostaa sitä, että koulutuksen kehittämisessä on tärkeintä hahmottaa koulutuksen ekosysteemi kokonaisuutena. On tarkasteltava sosiaalisten käytänteiden kokonaisuutta, jonka osana tietty käytänne toimii (Kemmis & Heikkinen 2012). Onnistunut koulutuksen kehittäminen pohjautuu siihen, että huomioidaan esimerkiksi varhaiskasvatuksen, lastensuojelun, terveydenhuollon, kirjastolaitoksen ja nuorisotyön käytänteet. Näiden virallisten instituutioiden käytänteiden lisäksi on huomioitava lasten ja nuorten elämismaailmaan liittyvät informaalit käytänteet, kuten esimerkiksi nuorisokulttuurin, muodin, internetin ja mobiililaitteiden käytön myötä syntyvät käytänteet. Jotta käytänteet voivat toimia ja kehittyä edelleen, niiden tulee sopia ekologiseen lokeroon (*"niche"*) käytänteiden ekosysteemissä. Niitä ei voi monistaa ja siirtää sellaisenaan muualle, ellei ekosysteemi tarjoa suotuisia olosuhteita. Siksi suomalaiseen koulutukseen ja yhteiskuntaan sopivat parhaiten sellaiset toimintamallit, joita on kehitetty suomalaisessa ekosysteemissä: yhteiskuntamme arvojen, sosiaalisten rakenteiden ja toimintamuotojen keskellä. Samalla kuitenkin on viisasta aktiivisesti tutustua muissa maissa sovellettuihin ja kehitettyihin malleihin. Parhaat ratkaisut syntyvät rikkaassa ja monipuolisessa kansainvälisessä vuorovaikutuksessa, mutta kuitenkin paikallisten olosuhteiden ehdoilla.

Kaikki koulutuksen järjestäjät eivät näe uusien opettajien erityistuen järjestämistä perustehtävänsä kuuluvaksi. Hälyttävää on, että joissakin kunnissa on jopa avoimesti todettu, ettei kannata investoida uusiin opettajiin, jotka ovat tyypillisesti määräaikaisissa työsuhteissa. Kunnan sijoitus heihin voidaan nähdä hukkainvestointina, koska ei ole mitään takeita siitä, että juuri nämä opettajat tulisivat olemaan juuri tämän kunnan palveluksessa myöhemmin. Nuoret opettajat ovat myös useimmiten juuri niitä, joilta jää palkka kesän ajalta saamatta. Taustalla lienee edelleen perinteistä ajattelutapaa, jossa uuden opettajan vaikeudet nähdään ikään kuin asiaan kuuluvana tulikasteena. Jos ongelmia on kunnissa näin perustavalla tasolla, uudet opettajat kokevat mentoroinnin pintapuoliseksi laastaroinniksi. Koulutuksen toimijoiden

---

tulisi nähdä tämä kysymys avarammin kuin vain yksittäisen kunnan näkökulmasta. Tarvitaan avointa vuoropuhelua ja yhteistyötä, jossa käsitys uusien opettajien merkityksestä voi avautua entistä laajemmalle. Uudet opettajat ovat suomalaisen koulutuksen ja itse asiassa koko kansakunnan tulevaisuuden merkittävä voimavara. Siksi heihin kannattaa sijoittaa.

## *Lähteet*

- Aarto-Pesonen, L. 2013. "Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa" – Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holhollisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 192.
- Alhija, F. & Fresko, B. 2010. Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education* 26 (8), 1592-1597.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle - opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 128.
- Aspfors, J. 2012. Induction practices. Experiences of Newly Qualified Teachers. Åbo Akademi University. Faculty of Education. Vasa.
- Aspfors, J., Fransson, G. & Heikkinen, H.L.T. 2012. Mentoring as dialogue, collaboration and/or assessment? In: P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and Transformations in Learning and Education*. Dordrecht: Springer, 271-290.
- Aspfors, J., Hansén, S-E, Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S. & Tynjälä, P. 2012. Tutkittua tietoa vermen vaiheilta. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 271-282.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Berliner, D.C. 2001. Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research* 35 (5), 463-482.
- Bess, K. 2007. Gone after five years? Thing again. *Education Week* 26 (41), 26-30.
- Bickmore, D & Bickmore, S. 2010. A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education* 26 (4), 1006-1014.
- Billett, S. & Pavlova, M. 2005. Learning through working life: Self and individuals' agentic action. *International Journal of Lifelong Education* 24 (3), 195-211.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-173.
- European Commission. 2007. *Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: European Commission. Saatavissa: [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf)

- 
- European Commission. 2010. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission 2012. Eurostat. Työllisyystilastot. Saatavissa: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Employment\\_statistics/fi#Ty.C3.B6llisyysaste\\_sukupuolen.2C\\_i.C3.A4n\\_ja\\_koulutustason\\_mukaan](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Employment_statistics/fi#Ty.C3.B6llisyysaste_sukupuolen.2C_i.C3.A4n_ja_koulutustason_mukaan)
- Feltovich, P.J., Prietula, M.J. & Ericsson, K.A. 2006. Studies of expertise from psychological perspectives. In K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 41-67.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. 2007. Does burnout begin with student teaching? analyzing efficacy, burnout and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education* 23 (6), 916-934.
- Fransson, G. 2012. Lärarlegitimation, introduktionsperiod och lämplighetsprövning – en översikt och problematisering av reformerna. Teoksessa: C. Gustafsson & G. Fransson (toim.): *Kvalificerad som lärare? Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte mot lärarlegitimation*. Högskolan i Gävle. Lärarutbildningens skriftserie 5, 21-52.
- Fransson, G., & Gustafsson, C. (toim.). 2008. *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Högskolan i Gävle. Lärarutbildningens skriftserie 4.
- Fullan, M. 2001. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Guile, D. 2009. Conceptualising the transition from education to work as vocational practice: Lessons from the UK's creative and cultural sector. *British Educational Research Journal* 35 (5), 761-779.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., & Lehtinen, E. 2004. *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Hansen, B. & Espedal Tunglund, I. 2012. *Henkilökohtainen tiedonanto Osava Verme-verkoston ja Stavangerin yliopiston välisessä yhteistyökokouksessa 1.11.2012*.
- Harris, D.N. & Adams, S. 2007. Understanding the level and causes of teacher turnover: A comparison with other professions. *Economics of Education Review* 26 (3), 325-337.
- Hayes, D. 2004. Recruitment and retention: Insights into the motivation of primary trainee teachers in England. *Research in Education* 71, 37-49.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) 2012. *Osaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- 
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. 2008. Reconceptualising mentoring as a dialogue. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative perspectives on promoting professional development*. Högskolan i Gävle. Lärarutbildningens skriftserie 4, 107-124.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. 2010. *Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* Helsinki: Tammi.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) 2012. *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. London: Routledge.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 205-217.
- Henke, R. R., Chen, X., & Geis, S. 2000. Progress through the pipeline: 1992–1993 College graduates and elementary/secondary school teaching as of 1997. Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- Hiltula, A., Isosomppi, L., Jokinen, H. & Oksakari, A. 2010. Mentoroinnin merkitys yksilölle ja yhteisölle. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi, 84-98.
- Honkimäki, S., Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2012. Miksi opettajat siirtyvät Suomessa muihin hommiin? Esitelmä 23.11.2012 Kasvatustieteen päivillä Helsingissä.
- Howe, E.R. 2006. Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory* 38 (3), 287-297.
- Ingersoll, R. & Smith, T. 2004. Do teacher induction and mentoring matter? *National Association of Secondary School Principals Bulletin* 88 (638), 28-40.
- Ingersoll, R. 2003. *Is there really a teacher shortage? A report co-sponsored by the Center for the Study of Teaching and Policy and the Center for Policy Research in Education*. Seattle, WA: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- Jokinen, H., Moberg, Å, Poom-Valickis, K. & Rohtma, V. 2008. Mentoring newly qualified teachers in Estonia, Finland, and Sweden. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly qualified teachers in Northern Europe*. (pp. 76-106). Högskolan i Gävle. Lärarutbildningens skriftserie 4, 76-106.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Nieminen (toim.) *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators*. Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 25, 89–101.
-

- 
- Jokinen, H., Heikkinen, H. & Morberg, Å. 2012. The induction phase as a critical transition for newly qualified teachers. Teoksessa P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and transformations in learning and education*. Dordrecht: Springer, 169–185.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2011. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä – opettajat muihin hommiin? Alustavia tuloksia. Esitelmä 24.11. 2011 Kasvatustieteen päivillä Joensuussa.
- Jones, M. 2006. *The Balancing Act of Mentoring: Mediating between Newcomers and Communities of Practice*. Teoksessa C. Cullingford (toim.), *Mentoring in Education: An international Perspective*. Abingdon, Oxon: Ashgate, 57-86.
- Jäppinen, A-K. 2012. Onnistu yhdessä! Työyhteisön kehittämisen 10 avainta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila K. & Kupila P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Karila K. & Kupila P. 2012. Mentorointi varhaiskasvatustyön ja työidentiteetin tukena. Esitelmä mentorointiseminaarissa Helsingissä 31.10.2012.
- Kemmis, S. & Heikkinen, H. 2012. Future perspectives: Peer-Group Mentoring and international practices for teacher development. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. Milton Park: Routledge, 144-170.
- Kinnunen, U. 2001. Haastattelu Opettaja-lehdessä. 10.8. 2001. Arkistojuttu (kirjoittaja Susanna Valtonen) Saatavissa: [http://www.opettaja.fi/portal/page?\\_pageid=95,82089&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&key=55743](http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=55743)
- Kumpulainen, T. (toim.) 2009. *Opettajat Suomessa 2008*. Helsinki. Opetushallitus.
- Kuusimäki, R. 2008. Peruskoulun luokanopettajien induktiovaiheen perehdyttäminen ja tukeminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Levinson, D. J., with Darrow, C. N, Klein, E. B. & Levinson, M. 1978. *Seasons of a Man's Life*. New York: Random House.
- Levinson, D. J., with Levinson, J. D. 1996. *Seasons of a Woman's Life*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Livanos, I. (2010). The relationship between higher education and labour market in Greece: the weakest link? *Higher Education* 60 (5), 473-489.
- Markkanen, I. Heikkinen, H., Jokinen, H. Martin, A., Pennanen, M. & Tynjälä, P. Peer-Group Mentoring as a Tool for Supporting New Teachers: Esitelmä seminaarissa "Uusi opettaja – iloa ja tukea mentoroinnista", 31.10.2012 Helsinki.
- Marvel, J., Lyter, D.M., Peltola, P., Stirizek, G.A. & Morton, B.A. 2007. *Teacher attrition and mobility: Results from the 2004-2005 Teacher Follow-Up Survey*. Washington, DC: Government Printing Office.

- 
- Maynard, T. 2001. The student teacher and the school community of practice: a consideration of 'learning as participation'. *Cambridge Journal of Education* 31 (1), 39-52.
- Moreau, M. & Leathwood, C. 2006. Graduates employment and the discourse of employability: A critical analysis. *Journal of Education and Work* 19 (4), 305-324.
- Myllyviita, A. 2012. E-mentoring as a future tool for supporting new teachers in an induction phase. Esitelmä seminaarissa "Uusi opettaja – iloa ja tukea mentoroinnista", 31.10. 2012. Helsinki.
- Nasser-Abu Alhija, F. & Fresko, B. 2010. Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education* 26, 1592-1597.
- Nissinen, K. & Välijärvi, J. 2011. Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 43.
- Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A., Nübling, T. & Adiwidjaja, A. 2011. European-wide survey on teachers work related stress – Assessment, comparison and evaluation of the impact of psychosocial hazards on teachers at their workplace. Brussels: European Trade Union Committee for Education.
- OECD. 2000. From initial education to working life. Paris: OECD.
- OECD. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD.
- Olsson, E. 2013. Platsbrist drabbar nyutbildade. SVD Nyheter 9.2.2013. . Saatavissa: [http://www.svd.se/nyheter/inrikes/platsbrist-drabbar-nyutbildade\\_7900724.svd](http://www.svd.se/nyheter/inrikes/platsbrist-drabbar-nyutbildade_7900724.svd) . Luettu 3.3.2013.
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioits ja selvityksiä 2007: 44.
- Opettajien työttömyyskassa 2012. Opettajien työttömyyskassan toimintakertomus vuodelta 2011. Saatavissa: <http://www.opetk.fi/fi/Toimintakertomus/>
- Pearson. 2012. The learning curve. Lessons in country performance in education. Published by Person 2012 report. Developed by Economist Intelligent Unit. Saatavissa: <http://thelearningcurve.pearson.com/the-report>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2007. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education* 23 (5), 557-571.
- Sahlberg, P. 2012. Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.
- Saka, Y., Southerland, S. A., & Brooks, J. 2009. Becoming a member of a school community while working toward science education reform: Teacher induction from a cultural historical activity theory (CHAT) perspective. *Science Education* 93 (6), 996-1025.
- Salo, K. 2002. Teacher stress as a longitudinal process. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 208.
-



- 
- Scheopner, A.J. 2010. Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review* 5 (3), 261-277.
- Shoval, E., Erlich, I. & Feijgin, N. 2010. Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy* 15 (1), 85-101.
- Sunden Jelmini, M. 2013. Utbredd ilska mot lärarlegitimation. SVd Nyheter 9.2.2013. Saatavissa [http://www.svd.se/nyheter/inrikes/utbredd-ilska-mot-lararleg\\_7900722.svd](http://www.svd.se/nyheter/inrikes/utbredd-ilska-mot-lararleg_7900722.svd) Luettu 3.3.2013.
- Teicler, U. 2007. Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education* 42 (1), 11-34.
- The Education System in the Federal Republic of Germany. 2008. Saatavissa: <http://www.kmk.org/dokumentation/das-bildungswesen-in-der-bundesrepublik-deutschland/dossier-englisch/publikation-zum-download.html>
- Thomas, C. H. & Lankau, M. J. 2009. Preventing burnout: The effects of LMX and mentoring on socialization, role stress, and burnout. *Human Resource Management* 48 (3), 417-432.
- Tigchelaar, A., Brower, N. & Vermunt, J. 2010. Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review* 5 (2), 164-183.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. 2011. Beginning teachers' transition to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 11-33.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130-154.
- Tynjälä, P. 2012. Towards 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning*. DOI 10.1007/s12186-012-9091-z (painossa)
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 42 (4), 302-315.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I. & Teerikorpi, S. 2012. Peer-group mentoring as a tool for supporting new teachers. Esitelmä EARLIn Learning and Professional Development SIG konferenssissa, 22-24. 8. 2012, Antwerpen, Belgia.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. 2006. From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.), *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges*. Amsterdam: Elsevier, 73-88.
- Vaatstra, R. & Vries, R. 2007. The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates. *Higher Education* 53 (3), 335-357.
- Veenman, S. 1984. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research* 54 (2), 143-178.



- 
- Wang, J., & Odell, S. 2007. An alternative conception of mentor/novice relationships: Learning to teach reform-minded teaching as a context. *Teaching and Teacher Education* 23 (4), 473-489.
- Webb, E. 2007. Recognition and validation of nonformal and informal learning of VET teachers and trainers in the EU member states. European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
- Wei, R. C., Darling-Hammon, L. Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. 2009. Professional learning in the learning profession. A status report on teacher development in the U.S. and abroad. Technical report. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- West, L. & Staub, F.C. 2003. Content-focused coaching: transforming mathematics lessons. Portsmouth: NH: Heinemann).
- Williams, A. 2003. Informal learning in the workplace: a case study of new teachers. *Educational Studies* 29 (2/3), 207-219.
- Wong, H. 2004. Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principals Bulletin* 88 (638), 41-58.
- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education* 21 (4), 343-356.

---

## KIRJOITTAJAT

### **Päivi Tynjälä**

KT, professori, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

Päivi Tynjälä tutkii opetusta ja oppimista korkeakoulutuksessa asiantuntijuuden ja työelämätaitojen kehittymisen näkökulmasta. Opettajankoulutus ja opettajien ammatillinen kehittyminen ovat yhtenä hänen kiinnostuksensa kohteena. Päivi Tynjälä on julkaissut laajasti sekä kotimaassa että kansainvälisesti, ja hän toimii Educational Research Review -lehden päätoimittajana.

### **Hannu L.T. Heikkinen**

KT, dosentti, yliopistotutkija,  
Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

Hannu L.T. Heikkinen on työskennellyt aikuiskoulutuksen ja opettajankoulutuksen tehtävissä Jyväskylän yliopistossa. Hän on perehtynyt erityisesti mentorointiin aikuiskoulutuksen lähestymistapana työelämän eri aloilla, erityisesti opettajien ammatillisen kehittymisen tukemisessa. Hän koordinoi valtakunnallista opettajankouluttajien verkostoa Osaava Vermeä ja on mukana useissa kansainvälisissä mentoroinnin tutkimus- ja kehittämishankkeissa.

### **Hannu Jokinen**

FM, projektipäällikkö, tutkija,  
Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

Hannu Jokinen on ollut aktiivisesti mukana opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen tutkimus- ja kehittämistyössä, kuten OPEPRO- ja TeLL-hankkeissa. Hän oli Kokkolassa käynnistämässä mentorointia, jonka pohjalta on kehittynyt vertaisryhmämentoroinnin malli. Jokinen on osallistunut kansainväliseen mentorointia koskevaan tutkimus- ja kehittämissyhteistyöhön sekä ollut käynnistämässä eurooppalaista mentoroinnin tukiverkostoa. Lisäksi parin viime vuoden aikana Jokinen on tutkinut opettajien liikkuvuutta pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeessa.

## *II*

*Yhteistoiminnallisuutta ja asiantuntijuuden jakamista*



---

## Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta

MAARIT ARVAJA & ANITA MALINEN

Tässä artikkelissa otamme dialogisen näkökulman kokemuksellisuuteen. Esittelemme aluksi dialogisen minän teoriaa välineenä ymmärtää ja jäsentää kokemuksellista ja dialogista oppimista. Tarkastelussamme keskeiseksi nousee erityisesti Minä-position käsite, joka kiinnittyy yksilöiden kokemuksiin erilaisissa ryhmissä, yhteisöissä ja vuorovaikutussuhteissa; esimerkiksi Minä oppijana, äitinä tai opettajana. Yksilöllä on siis monia erilaisia Minä-positioita, joita käytetään ilmaisemaan erilaisia näkökulmia, jotka ovat sidoksissa näihin yhteisöihin ja niiden arvoihin, käytäntöihin, käsityksiin ja normeihin. Dialogisen oppimisen näkökulmasta opetuksen tulisi mahdollistaa ja tukea erilaisten Minä-positioiden käyttöä ja sitä kautta tehdä oppimis- ja opetustapahtumasta merkityksellistä ja omakohtaista. Esittelemme luvun lopuksi kaksi tapausesimerkkiä, jossa opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi on otettu opiskelijoiden omat työ- ja elämäkokemukset. Näistä ensimmäinen on tieteenfilosofian kurssi terveystieteilijöille ja toinen Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot -koulutus (APO). Tarkastelemme näiden opetuskokonaisuuksien toteutumista dialogisuuden, kokemuksellisuuden ja erityisesti Minä-positioiden näkökulmasta.

### *Johdanto*

Opetuksen suunnittelussa yliopistomaailmassa on otettu merkittäviä askeleita formaalin koulutuksen ja työelämän tuomiseksi lähemmäksi toisiaan, mistä esimerkkinä on mm. integratiivinen pedagogiikka (ks. Tynjälä, toisaalla tässä teoksessa). Yleisesti ottaen kuitenkin vielä liian harvoin kiinnitetään huomiota aikuisopiskelijoiden omiin elämäkokemuksiin ja ymmärretään niiden merkitys oppimiselle, saati otetaan niitä lähtökohdaksi aikuiskoulutusta suunniteltaessa (ks. kuitenkin AHOT; Halttunen & Pyykkö 2010), joka taas on andragogiikan lähtökohtana (Malinen ja Piirainen 2012). Jo vuonna 1926 Edu-

---

ard Lindeman totesi ”kokemuksen olevan aikuisen oppijan elävä oppikirja” (”Experience is the adult learner’s living textbook.”).

Kun määrittelemme tässä luvussa kokemuksellista oppimista, viittaamme sillä johonkin jo tapahtuneeseen, koettuun ja elettyyn sekä sen arvioimiseen, tutkimiseen ja uudelleen muokkaamiseen (Malinen 2000). Rajaamme kokemuksellisuuden koskemaan ensisijaisesti aikuisen opiskelijan elämänkokemusta ja työkokemusta sekä opiskelijana olemisen historiaa oppimisen resurssina. Andragogiikan ytimessä on ajatus aikuisen elämänkokemuksesta elävänä oppikirjana (Lindeman 1926, 10). Tässä tapauksessa voinee tarkentaa: elämän- ja työkokemus aikuisen elävänä oppikirjana. Miten työkokemus otetaan käyttöön opetuksen suunnittelussa niin, että se muuttuu ”eläväksi oppikirjaksi”? Työkokemus on altistettava tutkivalle asenteelle tutkittavaksi. Työkokemuksen olemassaoloa ei vain todeta, vaan sitä ruvetaan ihmettelemään, erittelemään, purkamaan, katsomaan uusin silmin. Olennaista ei siis ole uuden tietoaineksen jakaminen tai etsiminen verkosta, vaan työkokemuksen ”paremmin ymmärtäminen”. Hyödynnetäänkö nykyisin koulutuksessa aikuisen työ- ja elämänkokemusta elävänä oppikirjana? Onko aikuisilla mahdollisuus käyttää työ- ja elämänkokemustaan ”oppimateriaalina”?

Tässä luvussa muotoilemme yhden vastauksen näihin kysymyksiin. Käytämme dialogisen minän teoriaa jäsentääksemme kokemuksellisuutta ja havainnollistamme sitä kahden tapausesimerkin avulla.

## *Dialoginen näkökulma kokemuksellisuuteen*

### *Dialoginen Minä*

Hermansin (2001) teoria dialogisesta minästä (Dialogical Self Theory) perustuu siihen ajatukseen, että ihmisellä on monia Minä-positioita (I-position), jotka kiinnittyvät yksilöiden kokemuksiin ja vuorovaikutukseen erilaisissa ryhmissä, yhteisöissä ja vuorovaikutussuhteissa. Yksilö käyttää Minä-positioita ilmaisemaan erilaisia näkökulmia, jotka ovat enemmän ja vähemmän sidoksissa näihin yhteisöihin ja niiden arvoihin, käytäntöihin, käsityksiin ja normeihin. Dialoginen Minä määrittyy siis yksilön sosiaalisten kokemusten, jäsenyyksien ja velvoitteiden kautta (esimerkiksi äiti, terveystieteilijä, aikuisopiskelija, oppija). Minä-positio perustuu Bakhtinin (1981) äänen (voice) käsitteeseen, joka Linell’in (2009, 116) määritelmän mukaan on ilmaistu mielipide, näkemys tai näkökulma, jonka henkilö tyypillisesti esittää tai jonka takana hän seisoo. ”Minä” muodostuu monista Minä-positioista ja on näin ollen moniääninen (multivoicedness, polyphony). Minä-positio liittyy äänen käsitteen identiteetin käsitteeseen ja liittyy näin ollen tapaamme ajatella ja toimia (Akkerman & van Eijck 2013).

Vaikka erilaiset Minä-positiot usein sulautuvat toisiinsa ja niitä voi olla vaikea pitää erillään, yksilöillä voi olla erilaisia ja jopa ristiriitaisia mielipiteitä

---

ja näkemyksiä jonkin asian suhteen erilaisten positioidensa kautta. Tästä joh-  
tuen keskustellessamme tai yksin ajatellessamme usein liikumme erilaisten  
positioiden välillä, asetamme niitä vastakkain tai yritämme integroida niitä  
toisiinsa (Linell 2009). Dialogisen Minän voidaan ajatella olevan ikään kuin  
yksilön neuvottelema tila, jossa erilaiset positiot kohtaavat ja ovat jatkuvan  
muutoksen kohteena (Akkerman & van Eijck 2013; Linell 2009). Vaikka jo-  
kainen on ainutlaatuinen erilaisten Minä-positioiden kombinaatio, Minä on  
myös sosiaalinen. Hermansin ja Van Kempenin (1993) mukaan moniäänisten  
positioidensa kautta yksilö puhuu myös ryhmiensä ja yhteisöjensä äänellä.  
Näin ollen Minä-positiot eivät ole vain henkilökohtaisia, vaan kiinnittyneitä  
ryhmiin ja yhteisöihin ja niiden asettamiin sääntöihin, uskomuksiin ja nor-  
meihin. Esimerkiksi työyhteisöt, perheyhteisöt ja harrasteyhteisöt vaikuttavat  
osaltaan tapaamme ajatella, puhua ja toimia.

Tullessaan oppimis- ja opetustilanteisiin yksilö orientoituu niihin erilais-  
ten positioidensa kautta ja tulkitsee asioita niiden positioiden näkökulmasta.  
Parhaimmillaan oppimisympäristö tukee ja mahdollistaa yksilöiden erilais-  
ten Minä-positioiden aktivoitumisen ja sitä kautta erilaisten näkökulmien ot-  
tamisen. Tällöin oppiminen tapahtuu eri positioiden kautta ja omaa elämää  
varten. Omien kokemusten käyttäminen oppimisen resurssina tai kohteena  
edistää myös opiskelijoiden identiteettityötä tehdessään opittavan asian mer-  
kitykselliseksi itselle. Pahimmillaan oppimisympäristö taas estää positioiden  
aktivoitumisen ja oppimisen liittämisen itselle merkitykselliseen toimintaan.  
Voidaan jopa väittää, että suurin osa formaalista oppimisesta on tämänkal-  
taista oppimista, jossa koulutuksen ulkopuolisiin harrastuksiin, työhön tai  
vapaa-aikaan liittyvät kytkökset ovat olemattomia ja kiinnittyminen erilaisiin  
Minä-positioihin näin ollen vähäistä.

Oppimisen merkityksellisyyden ja omakohtaistumisen kautta oppiminen  
voidaan kuitenkin nähdä osana identiteetin rakentamista ja tukemista eikä  
yksinomaan kognitiivisena oppimisena tai tietomäärän lisääntymisenä, jota  
oppimis- ja opetuskulttuuri esimerkiksi yliopistomaailmassa pitkälti tukee.  
Ligorion (2010, 97) mukaan kuitenkin se keitä olemme, mitä pystymme te-  
kemään ja mitä tulemme olemaan, tulee aina haastetuksi, kun osallistumme  
oppimistilanteisiin. Tämän mukaisesti oppiminen on aina myös identiteet-  
tikokemus. Näin ollen myös tietynlaisen oppimiskulttuurin tukeminen luo  
tietynlaista Minä-positiota oppijana. Jos oppiminen nähdään esimerkiksi yk-  
sinomaan (institutionaalisen) tiedon lisääntymisenä, Minä-positioon oppijana  
harvoin liitetään oman kokemuksen arvostusta ja sen käyttämistä oppimisen  
resurssina. Pikemminkin oma kokemus nähdään oppimiseen kuulumatto-  
mattona "ei-tietona" (Arvaja 2005).

Dialogisuuteen käsitteenä ja ilmiönä liitetään lähes aina vuorovaikutus  
toisten kanssa, oli se sitten kasvokkaista vuorovaikutusta tai yhä eneneväs-  
sä määrin tietoverkoissa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Nykyisen yhteisöllisen  
oppimisen kulta-aikana on jopa vaarana se, että opetuksen suunnittelussa tu-  
lee paine siihen, että kaikki oppimistilanteet on järjestettävä jonkinlaisen kes-  
kustelun ympärille. Tällöin on kuitenkin vaarana edelleen se, että keskuste-



---

lusta tulee itseisarvo ja dialogisuuteen perustuva syvällisempi pedagoginen arvo unohtuu. Meidän käsityksemme dialogisuudesta käsittää myös yksilön oman ajattelun ja toiminnan sekä sen tukemisen opetuksen suunnittelussa. Tämän mukaan myös opiskelijoiden oma toiminta, esimerkiksi asioiden pohdittaminen yksin tai vaikkapa oppimispäiväkirjan kirjoittaminen on aina vuorovaikutuksellista, sillä dialogisuuteen kuuluu vahvasti orientaatio muihin ihmisiin ja yhteisöihin myös yksin ollessa.

Tieto, käsitteet ja ideat ovat pohjimmiltaan aina kulttuurisia ja sosiaalisia ja syntyneet vuorovaikutuksen tuloksena. Dialogisen näkökulman mukaan oppiminen tapahtuu siis oppijan ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa, jossa erilaiset äänet kohtaavat (Akkerman & Meijer 2011; Linell 2009). Neuvottelu tapahtuu sekä yksilön omien Minä-positioiden välillä että omien ja muiden positioiden välillä. Dialogisuuden mukaisesti ”muilla” ei tarkoiteta yksinomaan kasvokkaista (tai virtuaalista) vuorovaikutusta ja keskustelua muiden kanssa, vaan sillä viitataan myös erilaisiin kolmansiiin osapuoliin, jotka vaikuttavat oppimistilanteessa (Linell 2009; Markova 2006). Näitä ovat esimerkiksi tekstit, luennoitsijat, oppimistilanteen ulkopuoliset henkilöt, yhteisöjen ja ryhmien ääni jne. Voidaan ajatella, että ”oppimisen tuska”, ”särö” syntyy näiden erilaisten positioiden ja äänien kohdatessa. Dialoginen näkökulma laajentaa näin ollen näkökulmaa ”keskusteluvuorovaikutuksesta” opiskelijoiden välillä näkemään myös ”muun maailman” tärkeyden opiskelijoiden merkitysten rakentamisessa ja oppimisessa.

### *Keskusteluvuorovaikutus ja sisäinen dialogi*

Oppimisen ja merkitysten rakentamisen näkökulmasta dialogi erilaisten positioiden ja näkökulmien välillä on siis välttämätöntä. Keskustelua toisten kanssa on pidetty tärkeänä juuri siitä syystä, että se avaa mahdollisuuden erilaisten mielipiteiden ja näkökulmien tarkasteluun ja haastaa yksilön omaa ajattelua. Dialoginen vuorovaikutus edellyttää yhteistä perustaa ja ymmärrystä sekä sen luomista, mutta toisaalta erilaisuus ja moninaiset näkökulmat ovat välttämätöntä oppimiselle ja erityisesti sen ymmärtäminen ja tiedostaminen, että muiden näkökulmat asioihin ovat usein erilaisia kuin omat (Markova 2003; Mezirow 1994). Dialogisuus perustuu siis yhtäältä samuuden (Mezirow 1998; Rommetveit 1979) ja toisaalta erilaisuuden (Markova 2003; Matusov 2011) kokemuksiin. Merkityksellistämisen näkökulmasta juuri erilaisuuksien näkyminen ja esilletuonti on oleellista. Erilaisten perspektiivien avautuminen oman ajattelun ”rinnalle” auttaa merkityksellistämässä. Kun oma näkemys suhteutuu muiden näkemyksiin, sitä voi tarkentaa ja muuttaa. Otetaan esimerkiksi vaikka asetelma ”tieteilijät-käytännön ihmiset”. Kun keskustelun osapuolina on erilaisten näkökulmien edustajia, dialogissa voidaan avata muille osallistujille omaa näkemystä ja niiden perusteluja. Erilaisuus säilyy, mutta jokaisella osallistujalla on mahdollisuus tarkentaa omaa näkemystään

---

ja asettaa se laajempaan kehykseen. Samalla hänellä on mahdollisuus oppia ymmärtämään muiden ihmisten erilaisuutta.

Oppimisen kannalta keskusteluvuorovaikutuksen lisäksi erityisen tärkeänä voidaan pitää yksilöiden sisäistä dialogia (Ligorio 2010; Linell 2009). Sisäinen dialogi on myös moniäänistä siinä mielessä, että siinä kohtaavat erilaiset positiot ja näkökulmat. Se on yksilön omien Minä-positioiden välillä ja/tai muilta ”lainattujen” ideoiden ja ajatusten välillä tapahtuvaa itsenäistä pohdintaa ja ”keskustelua”. Sisäinen dialogi aktivoituu useimmiten silloin, kun yksilön erilaiset Minä-positiot ovat ristiriidassa keskenään tai kun esimerkiksi jokin tai joku havahduttaa pohtimaan asioita uudesta, itselle vieraasta näkökulmasta. Sisäinen dialogi on luonteeltaan yksilön itsenäistä ajattelua; argumentointia, reflektointia ja analysointia erilaisten näkökulmien välillä. Oppimistilanteissa sitä on mahdollista tukea ja saada näkyväksi yhtäältä yhteisen pohdiskelun ja keskustelun kautta ja toisaalta erilaisten kirjoitustehtävien kuten omakohtaistavien pohtimistehtävien tai oppimispäiväkirjojen kautta. Lähtökohtana sen tukemiselle on yksilön ”altistaminen” muille äänille, vieraalle, erilaiselle, toiseudelle tai uudelle näkökulmalle.

## *Kaksi esimerkkiä*

### *Terveystieteen opiskelijoiden työkokemukset oppimisen resursseina tieteenfilosofian kurssilla*

Omien työelämäkokemusten sekä omaan tieteenalaan liittyvien kokemusten hyödyntäminen oli lähtökohtana suunniteltaessa tieteenfilosofian kurssia avoimessa yliopistossa terveystieteen opiskelijoille. Tarkoituksena oli siten tukea erityisesti opiskelijoiden ammatilliseen sekä tieteenalaan liittyvien Minä-positioiden kiinnittämistä opiskeltavaan sisältöön ja madaltaa raja-aitoja institutionaalisen tiedon ja opiskelijoiden oman kokemustiedon välillä.

Opiskelijat toimivat tai olivat toimineet päätoimisesti erilaisissa terveysalan tehtävissä, esimerkiksi fysioterapeutteina tai toimintaterapeutteina. Avoimessa yliopistossa opiskeltava kurssi liittyi heidän täydentäviin terveystieteen opintoihinsa. Tieteenfilosofian kurssi oli pakollinen kurssi, joka edelsi opiskelijoiden metodologisia opintoja. Kurssi suoritettiin verkossa siten, että opiskelijat pystyivät osallistumaan kurssille kotipaikkakunniltaan eri puolelta Suomea. Kurssin opettaja ei ollut aiemmin vetänyt terveystieteilijöille kyseistä kurssia ja hänen huolenaan oli, miten usein vaikeana ja abstraktina koettu tieteenfilosofia avautuisi opiskelijoille. Opettajan ja tutkijan yhteisten keskustelujen jälkeen opettaja päätyi sitomaan kurssin pohdintatehtävät opiskelijoiden omiin työkokemuksiin sekä kokemuksiin omasta tieteenalasta, koulutuksesta ja niiden käytännöistä. Alla kaksi esimerkkiä pohdintatehtävistä:

---

*Tähän saakka kurssilla on käsitelty lähinnä perinteistä tiedekäsitystä. Mitä ongelmia tähän käsityksen liittyi? Miksi olisi syytä epäillä, että perinteinen tiedekäsitys on riittämätön? Pohdi asiaa myös oman tieteenalasi ja/tai ammattikäytännön pohjalta.*

*Lue Juha Varton teoksen Laadullisen tutkimuksen metodologia Johdantoluku. Selvitä millä perusteilla Varto erottaa toisistaan "täsmälliset tieteet" (= luonnontieteet) ja "ankarat tieteet" (= ihmistieteet). Miten kirjoittaja perustelee vastaavien tutkijatyyppien (luonnontieteilijä vs. ihmistieteilijä) eroja? Tunnistatko tämän erottelun tarpeellisuuden omalla alallasi? Onko erottelu perusteltu? Pohdi erityisesti sitä, millaista on merkityksiä koskeva tieto ja missä suhteessa se on luonnontieteelliseen tietoon?*

Kurssi eteni siten, että jokaisessa kuudessa pohdintatehtävässä opiskelijat kirjoittivat verkkoympäristön keskustelupalstalle ensin oman pohdintatekstinsä tieteenfilosofisiin teksteihin perustuen, jonka jälkeen he kävivät yhteistä keskustelua aiheen ja tekstien ympärillä. Kurssi kesti noin kaksi kuukautta. Opiskelijoiden pohdintatekstit ja keskustelut tallennettiin tutkimusta varten, ja aineistoa analysoitiin pääasiassa diskurssianalyysin (Gee 1999; Gee & Green 1998) avulla.

Kurssista tehdyn tutkimuksen tulokset osoittivat, että omien työ- ja tieteenalaan liittyvät kokemukset auttoivat yhtäältä opiskelijoita ymmärtämään tieteenfilosofiaa ja siihen liittyviä suuntauksia ja toisaalta tieteenfilosofia auttoi ymmärtämään omia kokemuksia (ks. Arvaja, 2012). Merkityksen rakentaminen oli siis kaksisuuntaista, jolloin tieteellistä tietoa tehtiin käytännölliseksi ja käytännöllistä tietoa käsitteellistettiin. Opiskelijoiden kirjoituksissa tieteellistä tietoa sovellettiin ja sen merkitystä tehtiin näkyväksi oman työn kannalta, sen avulla muodostettiin käsityksiä oman työn tai tieteenalan perusteista tai arvioitiin kriittisesti esimerkiksi omia työkäytänteitä. Toisaalta tieteenfilosofiset tekstit auttoivat analysoimaan, ymmärtämään, tekemään näkyväksi ja käsitteellistämään omia kokemuksia. Tieteenfilosofinen tieto toimi näin ollen resurssina, jonka kautta opiskelijat pohtivat omia työ- ja tiedeyhteisöjään, niiden käytäntöjä, uskomuksia ja normeja sekä omaa asemaansa niissä.

Kirjoitustensa ja yhteisten keskustelujen kautta opiskelijat toivat esiin ja toisaalta rakensivat myös omia Minä-positioita suhteessa tieteeseen ja sen merkitykseen omassa työssä (ks. Arvaja, käsikirjoitus). Opiskelijat toivat hyvin vahvasti esille tieteellisen tiedon ja tutkimuksen merkitystä omassa jokapäiväisessä työssään. Tieteellinen Minä-positiointi näytti näin ollen olevan hyvin vahva osa opiskelijoiden ammatillisuutta. Erityisesti opiskelijoiden esille tuomat työ- ja tutkimuskäytännöt edustivat vahvasti luonnontieteen näkökulmaa ja määrällisen tutkimuksen painotusta. Alusta alkaen opiskelijoiden kirjoituksissa esiintyi kuitenkin paljon sisäistä dialogia, ja se liittyi useimmiten ristiriitoihin erilaisten Minä-positioiden välillä. Ristiriitoja oli henkilökohtaisen ja kollektiivisen minän (Hermans 2001) tai kahden kollektiivisen minän

---

välillä. Ristiriidat näyttäytyivät erilaisten arvosysteemien kohtaamisena, jotka aiheuttivat jännitteitä opiskelijoiden ammatillisessa ja tieteellisessä positioinnissa. Kollektiivinen minä edusti esimerkiksi niitä sääntöjä, työkäytänteitä ja uskomuksia, joita liitettiin omaan työhön ja ammattiryhmään. Henkilökohdainen minä edusti näissä tilanteissa taas omia kollektiivisten arvojen kanssa ristiriidassa olevia arvoja, jotka eivät välttämättä liittyneet työhön vaan yleiseen subjektiiviseen kokemukseen, tunteeseen tai asennoitumiseen. Kahden kollektiivisen minän väliset jännitteet liittyivät useimmiten oman työ- ja tieteenalan (esim. toimintaterapia, fysioterapia) sekä dominoivan tieteenalan ja työkäytäntöjen (esim. lääketiede) välisiin arvoriistiriitoihin, kuten seuraavassa esimerkissä voidaan nähdä:

*Anna: Pohditte ihmistieteiden ja luonnontieteiden näkökulmien hyödyntämistä omassa työssänne Raatikaisen artikkelin perusteella. Hyviä mielteitä kummallakin. Näen omalla saralla toimintaterapeutina asian hyvin pitkälti samoin. Töissä vaan usein törmää siihen mitä esimerkiksi lähettävä taho (lääkärit) arvostavat ja arvottavat (luonnontieteen mu- kaista tutkimusta; valitettavasti)*

*Aino: Kyllä vain, juuri näin näkisin minäkin asian fysioterapiassa ja oman työni kannalta. Ongelma vain on nimenomaan esimerkiksi siinä, että työssä arvostetaan liikaa luonnontieteellisiä näkemyksiä. Täytyy tehdä mittauksia liikkuvuuksista ja lihasvoimasta jne. ja verrata tuloksia ja arvioida tuloksellisuutta sitä kautta. [...] Toinen asia johon työssä törmään, on tilastointi. Jos käytän osastolla aikaa potilaan kanssa keskustellen, tavoitteita ja motivaatiosta puhumiseen, ihmisen kuuntelemiseen ja tunnetilojen tarkasteluun ilman, että teen varsinaista fysioterapiaa eli lihaskunto- tai liikkuvuus- tai toiminnallisia harjoitteita, niin voinko silloin tilastoida käynnin fysioterapiakäyntinä? Enhän varsinaisesti tehnyt terapiaa, mutta aikaa meni yhtä paljon ja todennäköisesti potilas on keskustelun jälkeen paljon motivoituneempi kuntoutumaan ja yhteistyöhaluisempi, kun aloitamme itse harjoittelun. Hoidan paljon haava- ja palovammapotilaita, jotka ovat usein kivuliaita. Perusteellinen keskustelu ja terapia aloittaminen on usein ollut hyvä juttu ja vaikuttavampaa kuin heti itse terapiaa tarttuminen. Ongelma on vaan siinä, että päivittäiselle hoitotyön lehdelle kirjatessani en voi oikein laittaa vaan, että keskusteltu terapiasta. Sitten huijataan ja tehdään loppuun vaikka jokin venytyks tai nopea tutkiminen.. Tällaista tämä on, painopiste on liian paljon luonnontieteissä..)*

Analysoidessaan ja reflektoidessaan omia kokemuksiaan erilaisten tekstien tarjoamien tieteenfilosofisten näkökulmien valossa opiskelijat tulivat tietoisiksi esimerkiksi erilaisista autoritaarisista ja dominoivista äänistä (Linell 2009; Markova 2006) ja arvosysteemeistä kokemustensa taustalla, jotka aiheuttivat jännitteitä omassa ammatillisessa toiminnassa. Tekstit autoivat opiskelijoita avaamaan ja jäsentämään omia sisäisiä ristiriitojaan ja toimivat näin ollen

---

pohjana identiteettipuheelle. Kurssin lopussa opiskelijat rakensivat yhteistä Me-positiota, jossa he korostivat luonnon- ja ihmistieteiden samanarvoista merkitystä omassa työssään, vaikka he kokivat, että sitä ei tueta oman työ- ja tiedeyhteisön käytäntöjen kautta. Kurssin aikana opiskelijoiden tieteelliset ja ammatilliset Minä-positiot eheytyivät, rikastuivat, vahvistuivat, ja jopa muutuivat (Arvaja käsikirjoitus), kuten alla olevasta esimerkistä voidaan nähdä:

*Aino: Tämä kurssi on ainakin minulle opettanut ihan uudenlaista ajattelutapaa tutkimuksen tekemiseen ja laajentanut lähestymistapaani tieteeseen yleensä. Voidaan ajatella, että aloitin Jyrkän positivistisista ajatuksista ja olen päätenyt varsin laajaan ja avoimeen ajattelumalliin esimerkiksi laadullisen tutkimuksen ja ihmistieteiden tärkeydestä. On hyvä välillä pysähtyä pohtimaan asioita ja niiden merkityksiä. Työssä ollessa usein mittaa vaan mittaamisen ilosta eikä sillä ole lopulta mitään merkitystä potilaalle saatikka tieteen kannalta. Se ehkä onkin kurssin tärkein anti ollut kohdaltani; pohtia sitä, mikä todella on merkittävää tiedettä. Se ei suinkaan ole asteluvut ja mittarit vaan syy-seuraus-suhteiden pohtiminen laajemmin ja ihmisen ja vuorovaikutuksen pohtiminen. Vaikka välillä tuntuu, että ajatus on ollut todella solmussa, niin loppuun on kyllä todettava, että hyvä prosessi tämä on ollut.*

Ainon oma loppuarviointi edellä osoittaa kuinka kurssin aikana luetuilla, kirjoitetuilla ja keskustelluilla tieteenfilosofisilla teemoilla oli vaikutusta oman ajattelun ja sitä kautta Minä-position muutokseen. Ainolla, joka kategorisoi moneen kertaan itsenä hyvin vahvasti ”matemaattiseksi ja luonnontieteen tyyppiä”, tapahtui selkeä position muutos suhteessa tieteeseen. ”Altistuminen” moninaisuudelle ja erilaisille näkökulmille haastoi ja muutti hänen tieteellistä Minä-positiotaan ja tätä kautta myös suhtautumista omaan työhön ja siihen, mikä siinä on merkityksellistä.

*Case APO: Elämänkokemus, työkokemus ja koulukokemukset elävänä oppikirjana*

Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot (APO) suunniteltiin alun perin aikuisille työssä oleville opettajille, joilta puuttuu muodollinen kelpoisuus opettajan työhön. Opinnot kestävät yhden lukuvuoden, ja ne toteutetaan siten, että opiskelijat tulevat kolmen päivän mittaiselle lähijaksolle neljän viikon välein. Lähijaksojen välisinä aikoina opiskelijat ovat töissä, erilaisissa pedagogisissa tehtävissä. Opintojen ytimessä on HOPS, jonka kukin opiskelija tekee itselleen opintojen alkuvaiheessa. HOPSin perusideana on kunkin omien kokemusten käyttäminen resurssina ja lähtökohtana opettajana kasvamiselle. Oppimispäiväkirjat, säröt, videot, opetuskokeilut – ne yhdessä ovat ”elävä oppikirja”, jota tutkitaan oppimisryhmässä. ”Elävässä oppikirjassa” ei ole mitään sellaista, jossa opiskelija ei ole itse ollut osallisena. Havainnoijanakin – särökäynnillä – hän on ollut ainakin ”ilmiön reunalla”. Andragogiikka, ko-

---

kemuksellisen oppimisen teoria ja dialogisen minän teoria yhdistyvät näissä opinnoissa siten, että opiskelijoilla tarjoutuu mahdollisuuksia erilaisten Minä-positioiden aktivoitumiseen lukemattomilla erilaisilla tavoilla. Mahdollisuuksia on erilaisten näkökulmien ottamiseen, ristiriitoihin henkilökohtaisen ja kollektiivisen minän välillä. Heterogeenisissä ryhmissä myös kollektiiviset minät törmäävät ja altistuvat tutkittaviksi. Peilipintoja löytyy jokaiselle opiskelijalle sen verran, että Minä-positiot ovat muutoksessa monta kertaa opintojen aikana, ja se taas synnyttää luonnostaan kysymyksiä – eikä dialogi pääse pysähtymään (ks. Laine & Malinen 2009).

Käytännössä tämä tarkoittaa ensisijaisesti sitä, että opiskelijaa haastetaan kaikin mahdollisin keinoin (1) ajattelemaan itse, muotoilemaan omia ajatuksia teorioiden toistamisen sijaan. Omat ajatukset on saatava sanoa ääneen, ja siksi (2) opiskelijan oma puhuminen on tärkeää. Ohjaajan konkreettisiksi teoiksi tässä asetelmassa muotoutuvat hyvin yksinkertaisesti ja pelkistetyksi (3) kuunteleminen ja (4) kysymysten tekeminen. Tilaa annetaan opiskelijoiden omille äänille eikä ohjaajan puheelle siitä, miten asiat ovat. Tämä asetelma johtaa käytännössä siihen, että ohjaajan on mahdotonta etukäteen määritellä ryhmä- ja yksilöohjaustilanteiden kulkua. Avoin tilanne on ohjaajallekin siksi vaativa ja edellyttää oman toimintatavan alituista havainnointia eli oman Minä-position tutkimista.

Alla on kolme esimerkkiä Minä-positioiden muutoksista APO-koulutuksen aikana ja työelämässä koulutuksen jälkeen. Haastattelut on tehty vuosi opintojen päättymisen jälkeen.

Eräällä opiskelijalla oli jo ennen APO:n alkamista intuitiivinen varmuus oman ajattelu- ja toimintatavan ”oikeellisuudesta”. Hän oli käyttänyt työssään kemuksellisen oppimisen teoriaan perustuvia toiminnallisia harjoituksia jo ennen APOa ja kokenut ne mielekkääksi tavaksi ohjata. Koulutuksen aikana hän sai tälle intuitiiviselle varmuudelleen perustelut, jotka ovat tiedeyhteisön hyväksymät. Hän sai kemuksellisen oppimisen teorioista, jotka ovat saaneet legitimoidun aseman oppimisteorioiden kentässä, ”kollektiivien tuen” ja siten myös vahvistuneen Minä-position. Opintojen jälkeinen vuosi työelämässä näyttää vahvistaneen entisestään tätä ajattelu- ja toimintatapaa. Opiskelijan mukaan se toimii käytännössä, vaikka hänen työyhteisönään on koulu, jonka rakenteet ja toimintatavat ovat kauan olleet samanlaiset. Silti hän pystyi toteuttamaan omia ideoitaan. Siinä tarvitaan sellaista vahvuutta, jota voisi sanoa autonomisuudeksi eli hän kykenee tekemään työtään perustellusti omista lähtökohdistaan käsin, vaikkakin muiden työtavoista poiketen. Tosin hänellä on työyhteisössä kollega, joka tukee ja jakaa ajatukset hänen kanssaan.

Tämä on kiinnostava havainto dialogisen Minän näkökulmasta. Jos on yksinään autonominen ja voimaantunut, miltä sellainen näyttää muiden silmissä? Jääräpäisyydeltä? Liialliselta omaehtoisuudelta? Entä miten toimii yksilö, joka on aivan yksin ajatustensa kanssa? Tämän opiskelijan tilanne on kiinnostava myös siksi, että varsinaista säröytymistä ei hänen kohdallaan ole tapahtunut, koska alkuperäinen ajattelutapa ei muuttunut laadultaan. Se vain



---

vahvistui. Hän on siis esimerkki sellaisesta APO-opiskelijasta, jolle on jo kertynyt työkokemusta ja hän on löytänyt oman tapansa olla opettajana, mutta teoreettiset perustelut ovat puuttuneet. Kun hän löysi ne, hän seisoo entistä vankemmin omilla jaloillaan ja hän siis vahvistaa samaa laatua omassa ajattelussaan ja toiminnassaan. ”Ilman APO-vuotta olisin ollut epävarmempi kouluun mennessäni”, hän toteaa.

Toinen opiskelija tuli koulutukseen hyvin vähäinen työkokemus takanaan. Opintojen jälkeen hän kohtasi työpaikallaan monenlaisia pedagogisia haasteita: maahanmuuttajaryhmän, nuorisoryhmän ja aikuisten naisten ryhmän. Opiskelijat haastavat hänet sisäiseen dialogiin: millä tavoin nuoret ovat erilaisia kuin aikuiset? miten maahanmuuttajat ovat niin kiinnostuneita kielen oppimisesta, vaikka olen muutakin kuullut? Haastattelussa hän kertoo, että ennakkosuunnitelmat voi tarvittaessa heittää sivuun ja antaa tilanteen mennä sinne, minne opiskelijoiden kysymykset sen vievät. Autonomisen opettajan olemukseen kuuluvia asioita hän kuvaa enemmänkin. Mutta hän kertoo myös asioista, joista voi tunnistaa epäautonomisuuden piirteitä: esimerkiksi arviointi on tehtävä ”talon tavalla”, työpaikoille on mentävä tietyssä ajankohdassa eikä aikataulutusta voi muuttaa pedagogisesti perustelluista syistäkään. Hermansia (2001) mukailleen voisi sanoa, että hänen erilaiset Minä-positionsensa ovat muutoksessa ja ristiriidassakin: saman aikaan sekä mukautumista, sopeutumista yhteisön normeihin ja kulttuuriin että autonomisen opettajan pedagogista harkintaa. Näyttää myös olevan niin, että autonomiaan kykenee tilanteissa, joissa ollaan ”yksin” kollegojen vaikutuspiirin ulkopuolella. Sitä mukaa, kun ihminen vahvistuu sisältäpäin, hän kykenee ”uhmaamaan” yhteisöäkin ja olemaan autonominen suhteessa yhteisön kulttuuriin, joka kuitenkin muokkaa ihmistä voimallisesti.

Kolmannella opiskelijalla oli jo työkokemusta pedagogisesta työstä APO-koulutuksen alkaessa. Haastattelussa hän palaa vielä vuoteen 2004, jolloin hänen käsityksensä itsestään oppijana muuttui radikaalisti. Tie maisteriopin-toihin aukesi. Malcolm Knowles (1980) totesi jo 1940 -luvulla, että aikuisen käsitys omasta itsestä määrittää vahvasti sitä, millaisena oppijana hän itseään pitää. Tämä opiskelija on elävä esimerkki Knowlesin väitteestä. Tämä opiskelija uskoi vuoteen 2004 saakka, että hän ei selviäisi akateemisista opinnoista. Aiemmat koulukokemukset olivat kielteisiä, ja hänelle oli muodostunut käsitys, että ”en osaa, en ole hyvä, en ole riittävän fiksu tähän”. Kun tällainen käsitys murtuu ja muuttuu, muutos on voimallinen ja seuraukset dramaattiset: aikuinen kokee voimaantumisen tunteen ja opiskelu tai oppiminen alkaa. Tällaiset aikuisopiskelijat, joiden käsitys itsestä oppijana on muuttunut dramaattisesti, ovat dialogisen minän näkökulmasta kiinnostavia: miten tällainen Minä-positio on syntynyt? Onko se seurausta kokonaistilanteesta? Kiinnostavaa on kuitenkin se, että käsityksen muutos on niin voimallinen, että se muuttaa myös identiteettiä. Tämä opiskelija on esimerkki vahvasta sisäisestä dialogista ja kokonaisvaltaisesta Minä-position uudelleenmäärittelystä. Oppijan omat kysymykset, omat havainnot, omat ajatukset pääsevät näkyviin ja silloin – ja vain silloin – voidaan puhua aikuisesta oppijasta aktiivisena ja ta-



---

voitteellisena olentona. Tässä kohden ideaalimääritelmät saattavat jopa tulla lähelle reaalityodellisuutta.

Edellä kuvatut kolme esimerkkiä osoittavat andragogiikan ”elävä oppikirja” -idean toimivuuden käytännön tasolla. Elämäkokemusten, työkokemuksen ja koulukokemusten ”oppimateriaaliksi asettaminen” tarkoittaa Hermansin teorian näkökulmasta sitä, että Minä-positiot hioutuvat, tarkentuvat ja muuntuvat jatkuvasti. Minä-position rakennusaineokset ovat tutkimisen kohteena eikä niitä sivuuteta merkityksettöminä tai tarpeettomina. Monet aikuiset opiskelijat ovat sanoneet tämän saman asian toisin: he ovat oppineet uudelleen luottamaan omaan ajatteluunsa ja siten myös määritelleet itsensä oppijana eri tavalla, myönteisemmin. On mahdotonta antaa tyhjentyvää määritelmää autonomisesta aikuisesta tai aikuisesta oppijasta, koska koko käsite ja ilmiö koostuvat ulottuvuuksista, ja jokaisella ulottuvuudella jokainen aikuinen on ”eri kohdalla”. Ja ideaali löytää harvoin vastineen tosielämästä. Mutta autonomian epätasapainot ovat hedelmällinen lähtökohta oppimiselle ja sisäiselle dialogille. Kaikkinainen epätasapaino on toki hedelmällinen lähtökohta oppimiselle jo luonnostaankin, mutta aikuiskoulutuksen kohdalla voidaan yleiseksi tavoitteeksi asettaa autonominen aikuinen/työntekijä. Aikuiskoulutuksen – ja koulutuksen ylipäätään – tärkein tehtävä on palauttaa aikuisen usko omaan kykyynsä ajatella itsenäisesti. Kun tämä oivallus syntyy, muuttuu myös suhtautuminen omaan oppimiseen ja omaan kouluttautumiseen radikaalisti.

### *Pohdinta*

Dialoginen näkökulma oppimiseen ja opettamiseen perustuu siihen näkemykseen, että opiskelijoiden erilaiset Minä-positiot ovat osa opiskelijoiden identiteettiä ja sitä kautta aina läsnä oppimisen prosesseissa kuten ymmärtämisessä ja merkityksen rakentamisessa. Sen sijaan, että näitä positioita yritetään rajata formaalin koulutuksen ulkopuolelle, ne pitäisi ottaa opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi (ks. Halttunen & Pyykkö 2010). Varsinkin aikuisopiskelijoiden kohdalla tämän ymmärtäminen on erityisen tärkeää. Tässä luvussa esittelimme kaksi tapausesimerkkiä, jotka osaltaan osoittavat kokemuksellisuuden voiman oppimisessa ja identiteetin rakentamisessa.

Voidaan ajatella, että APO -koulutuksessa oppimispäiväkirjat, säröt, videot ja opetuskokeilut ovat ”elävä oppikirja”, jota tutkitaan erilaisilla dialogisuuteen pyrkivillä työtavoilla. Elävässä oppikirjassa ei ole mitään sellaista, jossa opiskelija ei ole itse ollut osallisena. Tosin sanoen ”life-experience as a living textbook” on työkokemuksen, elämäkokemuksen ja koulu- ja opiskelukokemusten oppimateriaaliksi asettamista. Tieteenfilosofian kurssilla taas lähtökohta on hieman erilainen. Siinä ajateltiin, että oma kokemus auttaisi jonkin uuden ymmärtämisessä tekemällä sen merkitykselliseksi itselle. Näin ollen oppimateriaalina toimivat sekä oma kokemus että tieteenfilosofinen tieto. Tämän voisi nähdä eräänlaisena rajanylittämisenä, jolloin henkilökohtai-

---

nen tieto ja kokemus kohtaavat ”institutionaalisen tiedon”. Tällöin opettajan tarjoama oppimateriaali toimii ikään kuin välineenä ymmärtää omaa elämää ja päinvastoin. Tieteenfilosofista tietoa käytetään oman kokemuksen tutkimiseen ja analysoimiseen, ja oma kokemus auttaa tieteenfilosofisen tiedon ymmärtämisessä, soveltamisessa ja arvioimisessa.

Vaikka sekä tieteenfilosofian kurssilla että APO -koulutuksessa muiden opiskelijoiden kanssa käytävillä keskusteluilla oli tärkeä merkitys oppimisen kannalta, myös sisäinen dialogi nousi oppimisen keskiöön molemmissa tapausesimerkeissä. Sekä tieteenfilosofian kurssilla että APO -koulutuksessa Minä-positioiden muutos, eheytyminen ja vahvistuminen olivat yhtäältä nähtävissä sisäisen dialogin kautta ja toisaalta mahdollista sen avulla. Pohdintatehtävät ja oppimispäiväkirjat tukivat oman kokemuksen analysoimista ja reflektointia ja tieteenfilosofiset tekstit, APO -luennot ja opiskelijoiden yhteiset keskustelut tarjosivat erilaisia näkökulmia ja ääniä näiden kokemusten analysoimiseen ja tutkimiseen. Opintojen aikana kohtasivat erilaiset positiot ja äänet, jotka ruokkivat yksilöiden sisäistä dialogia.

APO -koulutus ja tieteenfilosofian kurssi olivat kestoltaan varsin erilaisia. APO -koulutus kestää vuoden ja tieteenfilosofian kurssi kaksi kuukautta. Näin ollen voidaan ajatella, että oppimisen laajuus ja syvyys ovat erilaisia näiden kahden erilaisen opetuskokonaisuuden kesken. Tieteenfilosofian kurssin aikana opiskelijoiden positioinnissa oli nähtävissä muutosta, rikastumista ja eheytymistä oman ammatillisuuden tarkastelun suhteen. APO -koulutuksessa ”säröt” ovat taas joidenkin opiskelijoiden kohdalla varsin voimakkaita ja muutosta on nähtävissä myös opiskelijoiden toiminnan tasolla, ei ”pelkääntään” puheissa.

Kaiken kaikkiaan molemmat tapausesimerkit kuitenkin osoittavat, että kokemuksellisuuden ottaminen opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi antaa opiskelijoille mahdollisuuden henkilökohtaisesti merkityksellisiin oppimiskokemuksiin ja tätä kautta työ- ja ammatillisen identiteetin tunnistamiseen, rakentamiseen ja vahvistamiseen. Andagogiikan toinen tärkeä periaate on yhteisöllisyys, vertaisryhmä. Millaista yhteisöllisyyttä on työssä oppimisessa mukana? Millaisen mahdollisuuden dialogisen Minän kehittymiselle työyhteisö tarjoaa? Edellä olevien esimerkkien perusteella uskallamme väittää, että aikuisopiskelija hyvin usein sopeutuu työyhteisön työn tekemisen tapoihin, kulttuuriin, näkymättömiin, ääneen lausumattomiin sääntöihin.

---

## *Lähteet*

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. 2011. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27 (2), 308-319.
- Akkerman, S. F. & Van Eijck, M. 2013. Re-theorising the student dialogically across and between boundaries of multiple communities. *British Educational Research Journal* 39 (1), 60-72.
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusraportteja 14.
- Arvaja, M. 2012. Personal and shared experiences as resources for meaning-making in a philosophy of science course. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 7(1), 85-108.
- Arvaja, M. Experiences as resources for sense making: Health education students' I-positioning in a philosophy of science course. Käsikirjoitus lähetetty arvioitavaksi.
- Bakhtin, M. 1981. Discourse in the novel. Teoksessa M. Holquist (toim.) *The dialogical imagination*. Austin, Texas: University of Texas Press, 259-422.
- Gee, J. 1999. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
- Gee, J., & Green, J. 1998. Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education* 23, 119-169.
- Halttunen, T. & Pyykkö, R. 2010. *Oivalla osaaminen (toim.)*. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus julkaisuja B:1.
- Hermans, H. J. M. 2001. *The Dialogical Self: Toward a theory of personal and cultural positioning*. *Culture & Psychology* 7 (3), 243-281.
- Hermans, H. J. M. & Kempen, H. J. G. 1993. *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego, CA: Academic Press.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education*. New York: Cambridge Book Company.
- Laine, T. & Malinen, A. (toim.) 2009. *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Ligorio, B. 2010. Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology*, 16 (1), 93-107.
- Lindeman, E. 1926. *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Linell, P. 2009. *Rethinking language, mind and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Malinen, A. 2000. *Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. Jyväskylä: SoPhi.
- Malinen, A & Piirainen, A. 2012. *Andragogiikan rajapintoja. Aikuiskasvatuksen tutkijatapaaminen 16.2.2012*.

- 
- Marková, I. 2003. Constitution of the self: Intersubjectivity and dialogicality. *Culture & Psychology* 9 (3), 249-259.
- Marková, I. 2006. On the "inner alter" in dialogue. *International Journal of Dialogical Science* 1 (1), 125-147.
- Matusov, E. 2011. Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: An educational perspective. *Culture & Psychology* 17 (1), 99-119.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rommetveit, R. 1979. On the architecture of intersubjectivity. Teoksessa R. Rommentveit & R. M. Blakar (toim.) *Studies of language, thought, and verbal communication*. New York: Academic Press, 147-161.

## KIRJOITTAJAT

### **Maarit Arvaja**

KT, dosentti, yliopistotutkija,  
Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

Maarit Arvaja on keskittynyt viimeaikaisessa tutkimuksessaan erityisesti korkeakouluoppimiseen ja -pedagogiikkaan. Erityisenä kiinnostuksen kohteena on aikuisopiskelijan aiemman työelämäkokemuksen hyödyntäminen oppimisen resurssina yliopisto-opiskelussa. Arvajan asiantuntijuusalueita ovat dialoginen ja yhteisöllinen oppiminen sekä verkko-pedagogiikka.

### **Anita Malinen**

KT, lehtori, Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Anita Malinen perehtynyt aikuisen oppimisen ja opettamisen sekä aikuiskoulutuksen pedagogisiin kysymyksiin. Viime vuosina hän on tutkinut erityisesti andragogiikkaa ja vapaan sivistystyön pedagogiikkaa.

---

## Aikuisopiskelua pienryhmässä – yhteistoiminnallisesti oppien vai ulkoisesti suorittaen?

LEENA ISOSOMPPI, MARJAANA LEIVO  
& RIITTA RAUHALA

Tässä artikkelissa tarkastelemme luokanopettajien aikuiskoulutuksen kontekstissa rakentuneita pienryhmäoppimisen merkityksiä ja käytänteitä. Aineistona olemme käyttäneet opiskelijoiden kirjoitelmia. Pienryhmässä oppimista tarkastelemme sosiokulttuurisen oppimisen näkökulmasta ja asiantuntijuusvalmiuksien kehittymisen näkökulmasta. Erityisenä kiinnostuksen kohteena ovat kognitiivisen ja sosiaalisen ulottuvuuden väliset jännitteet yhteisöllisessä oppimisessä. Yhteisölliseen oppimiseen liittyvät käytännöt voivat mahdollistaa syvällisen oppimisen, mutta ne voivat olla myös oppimista estäviä ja rajoittaa sitä tulevaisuudessa. Tarkastelemme pienryhmiä käytäntöyhteisöinä ja osana koulutukseen juurtunutta yhteisöllistä kulttuuria. Saamiemme tulosten mukaan mielekäs oppiminen pienryhmässä merkitsee opiskelijoille ensisijaisesti sosiaalisesti tyydyttävää työskentelyprosessia. Ryhmien muodostaminen, työjärjestyksen mahdollistama aika ja ryhmille suunnattu tuki ovat merkittäviä tekijöitä opiskelukäytäntöjen rakentumisessa. Näyttää siltä, että pienryhmässä syntyy asiantuntijatiedon rakentumisen näkökulmasta myös epätarkoituksenmukaisia käytäntöjä. Johtopäätöksemme on, että pienryhmien yhteistoiminnallista oppimista olisi tuettava kognitiivisten ja sosiaalisten metataitojen kehittämisessä. Myös koulutuskäytäntöjä on tarpeen muokata yhteistoiminnallista oppimista paremmin tukeviksi.

### *Johdanto*

Kysymys kognitiivisen ja sosiaalisen suhteesta pienryhmän oppimisessä on kompleksinen, mutta samalla se on myös keskeinen oppimisprosessien ymmärtämisen kannalta. Tässä artikkelissa pyrimme avaamaan näitä molempia ulottuvuuksia ja niiden välisiä suhteita luokanopettajakoulutuksen aikuisopiskelijoiden pienryhmäopiskelussa. Oppimistoiminnan sosiaalinen ulottuvuus ja yksilöiden välisen vuorovaikutuksen tarkastelu ovat esillä niin ajankohtaisessa opettajatutkimuksessa kuin yhteistoiminnallisen oppimisen

---

tutkimuksessa (esim. Kaasila & Laurila 2010). Kognitiivisen oppimisteorian näkökulmasta yhteistoiminnallista oppimista voidaan tarkastella kognitiivisena kehittelynä, sosiokognitiivisten konfliktien ratkaisuna tai sosiokonstruktiivisena tiedon rakenteluna (Molenaar, Chiu, Slegers & van Boxtal 2011, 603). Kaikki nämä lähestymistavat korostavat sen merkitystä, että ryhmän jäsenet kehittelevät toistensa ajatuksia ja ideoita oppimisen aikana.

Yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmasta pienryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus on luonteeltaan paitsi kognitiivista tiedonrakentelua, myös ryhmän jäsenten välisten sosiaalisten suhteiden ja niihin liittyvien merkitysten tuottamista. Sosiaaliset rakenteet ja merkitykset, esimerkiksi pienryhmien muodostaminen, luovat opiskelun kognitiivisen toiminnan ehtoja. Kognitiivisen ja sosiaalisen ulottuvuuden yhdistäminen ajattelun ja toiminnan tutkimuksessa voidaankin nähdä uutena avauksena 2000-luvun pienryhmäoppimisen tutkimuksessa (ks. Siegel 2012, 326). Tarkastelemme pienryhmässä oppimista sosiokulttuurisen oppimisen (Lave & Wenger 1991, Wenger 1998; Wenger 2009; Hodgkinson 2005) ja ammatillisen asiantuntijuuden (esim. Bereiter 2002; Bereiter & Scardamalia 1993; Tynjälä 2007; Tynjälä 2010) rakentumisen lähtökohdista. Kokoava näkökulma on se, millaisia opiskelukäytänteitä ja asiantuntijavalmiuksia pienryhmä omien kulttuuristen toimintatapojensa välityksellä mahdollistaa tai rajaa aikuisen oppimisen kontekstina.

### ***Pienryhmässä oppiminen luokanopettajien aikuiskoulutuksessa***

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoilla on aiempia opintoja ja kokemusta opettajan työstä. Aiemmin opittu asettaa koulutukselle haasteita – onhan aikuisen oppijan oppiminen yhteydessä hänen aiempaan elämäkokemukseensa ja siihen, mitä hän jo tietää ja taitaa. Yhteistoiminnallinen oppiminen on yksi koulutuksen merkittävä periaate ja pitkäkestoinen pienryhmätoiminta sen keskeinen toteutusmuoto. Opiskelijat jaetaan koulutuksen alkuvaiheessa pienryhmiin, jotka työskentelevät noin vuoden ajan. Pienryhmissä on tarkoitus hyödyntää ryhmän jäsenten osaamista ja elämäkokemusta.

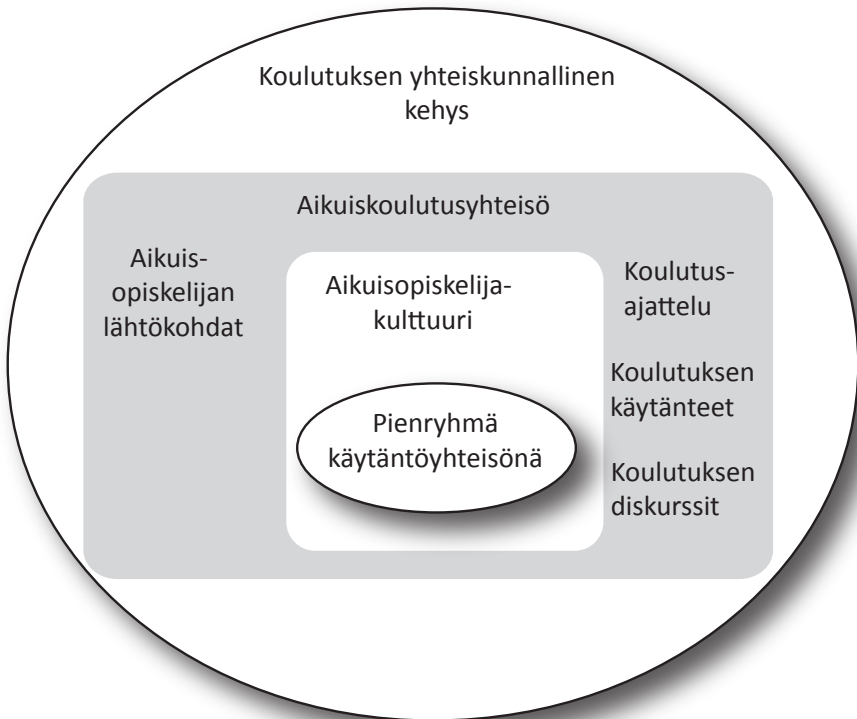
*Kolmen tai neljän hengen heterogeeninen pienryhmä toimii tiiviisti yhdessä koko koulutuksen ajan tehden kirjallisia oppimistehtäviä, opettaen ja suunnitellen ja arvioiden opetusta. [...] Yhteinen prosessointi tukee käsiteltävien ilmiöiden kriittistä tarkastelua. Tehdessään yhteistyötä opiskelussaan opiskelijat kehittävät sosiaalisia taitojaan ja vastuunkantokykyään. (Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2012–2014, 2- 4.)*

Ryhmien työskentely käynnistyy pienryhmätoimintaa tukevalla opintojaksoilla, ja opintojen puoliväliin sijoittuu ryhmän toimintaa arvioiva työskentelyvaihe. Työjärjestys pyritään organisoimaan siten, että pienryhmien työskente-

lylle jäisi riittävästi aikaa. Haastavissa ristiriitatilanteissa ryhmälle on tarjolla tukea, mutta joskus myös ryhmien kokoonpanoa päädytään muuttamaan.

Pienryhmissä rakennetaan ja ylläpidetään kulttuurista tapaa toimia pienryhmän jäsenenä. Ryhmässä tuotetaan kasautuvaa ja jaettua opiskelun resurssivarastoa: kokemuksia, tarinoita ja toimintatapoja. Ymmärrämme tässä tutkimuksessa aikuisten pienryhmäopiskeluun liittyviä merkityksenantoja ja toimintatapoja sosiokulttuurisen oppimisen lähtökohdista sosiaalisina käytänteinä. Säljön (2004, 9-21) mukaan keskeistä oppimisessa on vuorovaikutus yksilön ja yhteisön välillä, yhteisöllisen tiedon välittyminen oppijalle sekä yhteisöllisten tietojen ja taitojen oppiminen. Kysymys oppimisesta palautuu kysymykseen siitä, miten yksilö omaksuu kulttuuriin ja ympäristöön kuuluvat ajattelun sekä käytännöllisten ja älyllisten toimenpiteiden keinot ja välineet. Oppiminen on ennen kaikkea sosiaalista toimintaa, jonka keskeinen ratkaiseva piirre on yhteisöön kuulumisen luonne (Hodkinson 2005, 524–526). *Pienryhmissä tapahtuva oppiminen* on näin tulkittuna yhteydessä yksilötason tekijöihin, mutta myös aikuiskoulutuksen koulutusjärjestelyihin ja -käytänteisiin sekä koulutuksen yhteiskuntatason kontekstiin (koulutuspolitiikka, talous, työllisyys) (kuvio 1).

Pienryhmätoimintaa luonnehdimme Laven ja Wengerin (1991) alun perin esittämällä käytäntöyhteisökäsitteen avulla. Wenger (1998, 72–85; ks. myös Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 126) erottaa kolme käytäntöyhteisön osa-



KUVIO 1. Pienryhmät aikuisopiskelijan käytäntöyhteisönä.



---

tekijää: vastavuoroinen toiminta, jaettu välineistö ja jaettu yritys. Vastavuoroinen toiminta viittaa yhteisön jäsenten yhteiseen ymmärrykseen, keskinäiseen sitoutumiseen, yhdessä tekemiseen ja kykyyn hyödyntää yhteisön osaamista. Yhteisö tuottaa kasautuvaa ja jaettua toiminnan välineistöä. Yhteisön osaamisen hyödyntämisessä välineitä ovat muun muassa erilaiset työvälineet, rutinit, käsitteet, tarinat työstä ja työtavat. Jaettu yritys on hanke tai päämäärä, josta sovitaan yhdessä ja johon pyritään vastuullisesti yhdessä.

Emme rinnasta pienryhmässä oppimista täysin asiantuntijayhteisössä oppimiseen. Pienryhmässä syntyy asiantuntijakulttuurin näkökulmasta myös epätarkoituksenmukaisia käytänteitä. Asiantuntijatiedon rakentamisen näkökulmasta käytäntöyhteisön jäseniltä odotetaan korkeatasoista kognitiivista toimintaa ja oppimista edistävää vuorovaikutusta, argumentointia ja erilaisen näkemysten yhteisöllistä pohdintaa. Korkeatasoinen oppiminen edellyttää asiantuntijatiedon erilaisten elementtien (teoreettinen, kokemuksellinen, toiminnan säätelyä koskeva ja sosiokulttuurinen) integroitumista (Tynjälä 2010; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012).

### ***Tutkimuksen toteutus***

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää pienryhmäopiskeluun liittyviä opiskelukulttuurisia merkityksenantoja ja käytänteitä. Selvitämme opiskelijoiden pienryhmätyöskentelylle ja mielekkäälle oppimiselle antamia merkityksiä. Tarkastelemme myös, millaisia pienryhmäopiskelussa rakentuneita sosiaalisia käytäntöjä opiskelijat kuvaavat ja millaista ryhmän toiminnan ja oppimisen säätelyyn liittyvää opiskelijakulttuurista tietoa aineisto sisältää.

Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoiden pienryhmäoppimista kuvaavista kirjoitelmista (n = 28). Opiskelijat kirjoittivat keväällä 2012 viimeisen opintojen ohjauksen yhteydessä kokemuksiaan pienryhmässä opiskelusta ja oppimisesta. He olivat osallistuneet tähän mennessä runsaan vuoden ajan pitkäkestoiseen pienryhmätyöskentelyyn oppimistehtävien tekemisen ja opetusharjoittelujen yhteydessä. Kirjoitustehtävään käytettiin aikaa noin puoli tuntia ja tehtävä esitettiin muodossa: *Mitkä tekijät luokanopettajien aikuiskoulutuksessa edistävät tai estävät mielekästä oppimista pienryhmissä?* Aineistoa analysoitiin teemoittelemalla se aineistolähtöisesti.

### ***Pienryhmissä rakentuneet merkitykset ja käytännöt***

Opiskelijoiden pienryhmäoppimiseen liittyneet merkitykset jäsentyivät neljään merkityskokonaisuuteen 1) aikuisopiskelijan lähtökohdat 2) koulutusjärjestelyt 3) pienryhmä ja 4) oppiminen. Aikuisopiskelijan lähtökohtiin ja koulutusjärjestelyihin liittyneet merkitykset esitetään aineistossa pienryhmätoiminnan ja oppimisen yhteyksissä. Avaamme seuraavissa alaluvuissa näitä pienryhmäopiskelun merkityksiä ja käytäntöjä sekä niiden rakentumista kou-

---

lutusjärjestelyjen ja pienryhmän jäsenten yksilöllisten lähtökohtien vuorovai-  
kutuksessa. Viimeinen alaluku liittyy ryhmän itsesäätelyyn ja metatietoisuu-  
teen yhteistoiminnallisen oppimisen edellytyksenä.

### *Turvallinen ja jännitteinen pienryhmä*

Pienryhmien kokoonpanon määräämistä koulutuksen taholta pidettiin sekä  
hyvänä että huonona ratkaisuna. Se vapautti miettimästä ryhmän muodosta-  
mista, mutta toisaalta henkilösuhteet saattoivat olla problemaattisia. Pitkäkes-  
toisen ryhmän tilalle osa opiskelijoista toivoi vaihtuvia ryhmiä. Tätä perustel-  
tiin sillä, että ongelmat eivät ehtisi kasaantua sekä sillä, että opiskelijat saisivat  
ryhmien vaihtuessa useampia näkökulmia ja enemmän erilaista asiantuntija-  
tietoa. Yhdessä ja samassa ryhmässä työskentelyn nähtiin myös rajoittavan  
kurssin muihin opiskelijoihin tutustumista.

Suuressa osassa kirjoitelmia ryhmän homogeenisuus (aktiivisuus, työsken-  
telytavat, persoonallisuus) nähtiin sen vahvuutena. Willman (2001) osoittaa,  
että tiimityön onnistumisen edellytys on jossakin määrin koetut samankaltai-  
suudet. Ryhmän jäsenten samanlaiset taustat kuvattiin oppimista helpottava-  
na tekijänä. Ryhmän heterogeenisyyden nähtiin avaavan uusia näkökulmia  
oppitaviin asioihin, mutta se aiheutti myös jännitteitä.

*Suurena apuna on, jos pienryhmän jäsenillä olisi jotenkin samanlaiset  
taustat. Ehkä osittain tästä johtuen käsitykset oppimisesta sekä opetuk-  
sesta olisivat hyövinikin samanlaiset.*

*Pienryhmän heterogeenisuus, ryhmäläisten erilaiset taustat lisäävät op-  
pimisen erilaisia näkökulmia ja laajentavat yksittäisen opiskelijan näkö-  
kulmia silloin kun ryhmä toimii.*

Aikuisten opiskelijoiden *työ- ja koulutustaustat* ja tätä kautta ammatillinen ja  
akateeminen tietopohja olivat yllättävän vähän esillä pienryhmäpohdinnois-  
sa. Ne näyttäytyivät pääasiassa myönteisinä tai neutraalisti itsestään selvinä  
aikuisopiskelun lähtökohtina. Sen sijaan *yksilöllisiä luonteenpiirteitä ja asentei-  
ta* kuvattiin aineistossa värikkäästi. Kuvaukset pienryhmän jäsenen suhtau-  
tumisesta toisiin ryhmän jäseniin saivat teksteissä myös moraalisia sävyjä.  
Opiskelija-aineiston mukaan joustamaton, dominoiva tai muita vähättelevä  
ryhmän jäsen vaaransi mielekkään oppimisen mahdollisuudet ryhmässä. Kri-  
tiikkiä saivat joidenkin aikuisopiskelijoiden aikaisemmat pinttyneet käsityk-  
set, jotka eivät anna tilaa keskustelulle. Oppimista estävinä tekijöinä mainittiin  
myös kilpailu sekä toisen työpanoksen vähättely ja mitätöinti ”pomottaen” tai  
laiskotellen. Pienryhmän vuorovaikutusta arvioitiin myös sen jäsenten sosio-  
emotionaalisen kypsyyden eli aikuisuuden kautta. Hyvä pienryhmän jäsen  
vertautui tekstissä hyvään työkaveriin, joka on sosiaalinen ja luotettava ja jol-  
ta saa tukea. ”Aikuinen” vuorovaikutus ryhmässä edisti aineiston mukaan  
oppimista. Vastuullinen pienryhmän jäsen vastasi omasta tunnelmaisestaan

---

eikä kaatanut pahaa oloaan muille. Yksilön vastuu omasta osuudestaan työskentelyssä näytti olevan pienryhmän toiminnan moraalinen ydin.

Hyvän pienryhmän piirteinä kuvattiin lämmin ilmapiiri, hyvä huumori ja mutkattomat ihmissuhteet. Moni opiskelija kertoi siitä, miten turvallinen ja tukea antava pienryhmä edisti oppimista

*Pienryhmätoiminta heti oppimisen alussa loi turvallisuutta. Oman ryhmän kanssa oli helppoa lähteä toimimaan erilaisten tehtävien parissa. Oma ryhmäni oli mukava ja meillä "synkkasi" hyvin yhteen.*

Pienryhmä oli tästä näkökulmasta ennen kaikkea sosioemotionaalista tukea ja turvallisuutta tarjoava yhteisö. Toisaalta aineistosta löytyi myös kuvauksia hyvin asiakeskeisistä ryhmistä.

Muutama opiskelija kyseenalaisti ryhmässä oppimisen mielekkyyden ja toivoi mahdollisuutta eriyttää opiskelun etenemistä ryhmän sisällä.

### *Neuvotteluja ajasta – oppimistehtävien jakaminen ratkaisuna*

Koulutus vaikuttaa opiskelun ja oppimisen käytäntöihin *ajan ja paikan organisoinnin* keinoin *työjärjestyksen* kautta. Opiskelijoiden näkökulmasta ajasta ja paikasta neuvottelu oppimistehtävien yhteiseen työstämiseen liittyen oli hankalaa ja aiheutti ristiriitoja pienryhmissä. Jännitteitä pyrittiin ratkomaan yhteisössä kulttuurisesti tunnetuin keinoin *jakamalla oppimistehtävä osiin*. Tällöin yhteistoiminnallisen oppimisen ydin, yhteinen keskustelu, jäi pois.

*Kun tehtäviä on paljon, on niitä jaettava osiin ryhmäläisten kesken ja silloin yhteinen oppimisprosessi jää laihemmaksi.*

*Ajan ja voimien käydessä tiukoille, jäävät oppimistehtävät toisinaan pintapuolisiksi. Ei yksinkertaisesti ole realistisia mahdollisuuksia työskennellä niin perusteellisesti kuin toivoisi.*

Aikuisopiskelijoiden *erilaiset elämäntilanteet* tulivat esille aineistossa yksilöllisten ja ryhmän aikataulujen sovittamisen vaikeuksina.

*Itse koen, että vaikka oma pienryhmäni on ollut toimiva, aikataulujen yhteensovittaminen on ollut esteenä mielekkäälle oppimiselle. Toiset tulevat maanantaina suoraan luennolle ja lähtevät perjantaina heti viimeisen luennon päätyttyä olettaen, että sinä lähellä asuva joustat oman perheesi tarpeista ja jäät tekemään ryhmätehtäviä keskellä viikkoa iltamyöhään. Silloin ei voi puhua tasapuolisuudesta eikä kyvystä asettua toisen asemaan.*

Vaikka opiskelijat tiedostivat ristiriidan virallisen koulutusajattelun ja ryhmässä muotoutuneiden käytäntöjen välillä, erilaisten elämäntilanteiden ja vaatimusten yhteensovittaminen tuotti aineiston mukaan ryhmässä yhteistoiminnallisen oppimisen kannalta myös epätarkoituksenmukaisia ratkaisuja.

---

## *Pinnallinen harmonia ryhmän tehokkuuden ehtona*

Useissa kuvauksissa nousi esiin se, miten kriisiytyvät ryhmät välttävät ristiriitojen avointa käsittelyä. Aineistossa ilmeni vahvana tehokkuuspuhe ja suoritusorientaatio. Myös aiempien tutkimusten mukaan osa opiskelijoista omaksuu opettajankoulutuksessa selviytymisstrategioita, jotka auttavat säästämään henkisiä voimavaroja ensisijaisesti opiskeluun eikä niinkään ryhmän ristiriitojen selvittelyyn. Yksilöt saattavat suostua silloin kaikkeen, mitä muut ehdottavat, jotta ryhmän tasapaino säilyy. (Isosomppi 2008; Leivo 2010; Stemler, Eliot, Grigorenko & Sternberg 2006.) Ryhmä, jossa tiedettiin olevan ristiriitoja, herätti keskustelua ja saattoi leimautua yhteisössä. Pienryhmän harmonian säilyttämiseen ja opintojen tehokkaaseen suorittamiseen liittyvä paine saattoi aiheuttaa tilanteen, jossa ryhmäläiset tekivät tehtäviä *toistensa puolesta*.

*Joukossa tahtoo olla niitä, jotka eivät tee kunnolla tehtäviä tai heittäytyvät avuttomiksi, jolloin pian huomaa tekevänsä omien tehtäviensä lisäksi myös toisen osuutta.*

*Pienryhmät ovat siitä hankalia, että kukaan ei halua valittaa omastaan, koska myös omat opinnot viivästyvät.*

Myös Nikkola (2011) esittää, että oppimisen esteeksi voi muodostua ryhmän kykenemättömyys käsitellä ristiriitaisia asioita.

Osa opiskelijoista koki pienryhmänsä hyötynneen opintojen alkuvaiheen pienryhmävalmennuksesta. Toisaalta muutama opiskelija epäili koulutuksen mahdollisuuksia tukea pienryhmää nimenomaan kriisitilanteissa. Kokemukset kriisiytyneiden pienryhmien auttamisesta eivät olleet pelkästään myönteisiä, ja koulutukselta odotettiin vahvempaa tukea näille ryhmille. Myös kriisiryhmäksi leimautumisen pelko esti ryhmää hakemasta ajoissa apua ongelmiinsa.

*Opiskelun alussa oli todella hyvä, että kahden ensimmäisen viikon aikana meille "opetettiin", miten toimitaan ryhmässä ja miten tehdään ryhmätyötä. Annettiin myös aikaa tutustua ryhmään ja ryhmäläisiin. Tuli aluksi tavallaan pehmeä lasku tähän ryhmään. Mielestäni nämä ensimmäiset viikot olivat erittäin tärkeitä oman ryhmän syntymiselle ja toiminnalle ryhmän sisällä.*

*Ryhmä tarvitsisi ehkä enemmän ryhmäohjausta. Usein pulmat kasvavat aika suuriksi, ennen kuin niistä ryhdytään puhumaan ulkopuolelle, ainakaan yliopiston henkilökunnalle.*

Pitkäkestoisten pienryhmien muotoutumisessa on omat ryhmädynaamiset vaiheensa. Opiskelijoiden odotukset ja kuva pienryhmän toiminnasta saattavat myös muuttua opintojen kuluessa.

Pienryhmässä rakentuu opiskelukulttuurissa tunnettuja *rooleja*. Näitä ryhmärooleja opiskelijat ilmaisivat vastakohtapareina kuvaten paitsi omaa käyttäytymistapaansa, myös toisten opiskelijoiden omaksumia rooleja. Kuvauksissa nousivat vahvimmin esiin roolit, jotka liittyivät epäoikeudenmukaisuuden kokemukseen, erityisesti epätasa-arvoiseen työn- ja vastuunjakoon. Tällaisia rooleja olivat muun muassa ”hengailija”, ”lusmu”, ”jyrä”, ”kiltti”, ”nipo”, ”tiukkapipo” ja ”avuton”. Opiskelijoiden kokemuksia voi ymmärtää Hämmäläisen ja Arvajan (2009) tavoin, jotka kuvaavat dominoivaa opiskelijaa ”jyrääjäksi”, joka ei anna tilaa toisille ja vie muilta oppimisen mahdollisuuden. Opiskelijan aktiivisuuskään ei välttämättä ole osoitus hyvästä yhteistyöstä. (Hämmäläinen & Arvaja 2009, 12–13.) Vastuunkantajana ryhmässä toimiva opiskelija saattoi ajautua tekemään tehtäviä toisten puolesta ja näin mahdollistaa toisten opiskelijoiden ”vapaamatkustamisen”. Opiskelijoiden *yksilölliset opiskelutavat, ryhmätyöskentelytaidot ja sosiaaliset taidot* tulivat esiin pienryhmän työskentelyssä. Erityisesti yhteiseen työskentelyyn *sitoutumisen aste* oli keskeinen teema aineistossa. Opiskelijoiden orientoituminen esimerkiksi joko yhteistoiminnalliseen oppimiseen tai suorittamiseen vaikutti ryhmän toimintaan.

Aineistossa kuvattiin myös neuvottelua ryhmärooleista. Jos esimerkiksi yhden ryhmäläisen terveydentila tai jokin muu elämäntilanne esti osallistumista ryhmätyöhön, toiset ryhmäläiset joutuivat pohtimaan yksilön ja ryhmän vastuun suhdetta. Arvaja (2007, 12–13) esittää, että eriarvoinen osallistuminen on ryhmien työssä suurin ongelma. Opiskeluun orientoitunut opiskelija jää ryhmässä marginaaliin, jos muut ryhmäläiset ovat suoritusorientoituneita (Rautiainen 2008, 30–31).

*Lusmun ryhmäläisenä olen myös törmännyt siihen, että tunnollista opiskelijaa pidetään nipona ja tiukkapipona ja opiskelijoiden keskuudessa ihmetellään, miksi ei voitaisi tehdä jonkun puolesta tehtäviä.*

Aineistosta oli luettavissa yli pienryhmärajojen ulottuva moraalisen paheksunnan ääni sitoutumattomuutta tai pienryhmäläisten epäasiallista kohtelua kohtaan. Mielekäs oppiminen merkitsi aikuisopiskelijaryhmässä vastuullisten aikuisopiskelijoiden sosiaalisesti tyydyttävää työskentelyprosessia ja myönteistä vuorovaikutusta.

### *Mielekäs oppiminen on keskustelua ja kokemusten jakamista*

Pienryhmätyöskentelyn sosiaalinen ulottuvuus tuli esiin aineistossa myös ennen kaikkea keskustelun ja kokemusten jakamisen tärkeyden korostumisena. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oleellista toisten ajatusten ja ideoiden kehittelyä tai kriittistä tarkastelua tässä aineistossa ei ole luettavissa. Kirjoittaminen mielekkään oppimisen tapana oli vain marginaalisesti esillä, vaikka kirjoittamisprosessi on välttämätön osa oppimistehtäväprosessia. Opettajayh-

---

teisöjen käytänteitä tutkinut Borko (2004) toteaaakin, että opettajat mielellään keskustelevat omasta opetuksestaan, mutta opetuksen kriittinen tutkiminen on harvinaista. Osa opiskelijoista kuvasi pienryhmässä opiskelua myös pettymyksen kokemuksena. Ryhmän työskentely ei ollut luonteeltaan prosessi, koska siihen ei sisältynyt yksilöllistä aiheeseen perehtymistä, yhteistä keskustelua ja yhteistä kirjallisen tuotoksen laatimista. *Oppimistehtävien rakenteen* nähtiin vaikuttavan oppimisen mielekkyyteen. Selkeät ohjeet mutta toisaalta luovuudelle jätetty tila koettiin hyvinä käytäntöinä.

*Kaiken kaikkiaan oppimistehtävien (pienryhmä tai yksin) kautta oppii paljon enemmän kuin erilaisia tenttejä suorittamalla. Yhteiset keskustelut olivat antoisia, mutta minusta aina ei ole pakko tehdä kirjallista tuotosta.*

Arvajan (2007, 155–166) mukaan pienryhmät rakentavat opettajankoulutuksessa yhteistä tietoa parhaiten tilanteissa, joissa oppimistehtävä on riittävän haasteellinen, pohtimiseen ja yhteiseen tiedonrakenteluun kannustava. Ryhmien keskeisin ongelma oli argumentaation ja vasta-argumentaation puute, jolloin ryhmät eivät kriittisesti arvioineet keskustelussa esiin tullutta tietoa. Tämän tutkimuksen aineistossa osalla opiskelijoista oli erilaiset käsitykset tehtävänannosta, tehtävän tasosta ja aikataulusta. Muutama opiskelija toivoi mahdollisuutta edetä opiskelussa omassa tahdissa etenkin, jos kaikki ryhmän jäsenet eivät olleet sitoutuneita yhteiseen työskentelyyn. Pari opiskelijaa kritisoi myös oppimistehtävien arviointia, ennen kaikkea heikkojen suoritusten hyväksymistä. Osa vastaajista toivoi koulutukselta aiempaa enemmän ohjeita, tukea ja kontrollia poissaoloihin ja tehtäväjakoisiin.

*Harmillista on, että toiset tekevät paljon vaadittuja tavoitteita huonompina, mutta ne silti hyväksytään.*

Pienryhmän merkityksenä nähtiin opettajan ammattiin liittyvien sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen ja opiskelijoiden oman kulttuurisen pääoman jakaminen. Kirjoitelmissa hahmotettiin harvoin vuorovaikutusta kognitiivisena kehittelynä tai tiedonrakenteluna.

### *Ryhmän itsesäätely*

*Metakognitiiviset taidot*, opiskelijoiden oman ajattelun ja oppimisen ohjaaminen ja refleктоiminen, näkyivät aineistossa implisiittisesti ja ne painottuivat yksilölliseen reflektioon. Pienryhmätyöskentelyn suunnittelu, ohjaaminen ja reflektointi voidaan ymmärtää pienryhmän *metataitoina* (esim. Siegel 2012). Kuvaukset pienryhmän itsesäätelystä tai yksittäisen ryhmän jäsenen metatietoisuudesta olivat harvinaisia.

*On tärkeä, että ryhmä löytää yhteisen sävelen tehtävien tekemiseen: miten, missä, millä aikataululla, kuinka paljon käytetään aikaa jne. Oman*



---

*ryhmäni kohdalla on käynyt hyvin. Ajan kuluessa meille on muotoutunut varsin toimiva tapa tehdä tehtäviä, mutta meillä on myös yhteinen ymmärrys / käsitys siitä mikä on lopputulos, ts. mihin tähtäämme.*

Sherzer (1995) määrittelee metasosiaalisuuden yksilön tietoisuudeksi sosiaalisista taidoistaan, kyvyksi ohjata näitä taitoja, havaintoja ja uskomuksia. *Metasosiaalinen tietoisuus* tuli esiin lähinnä joidenkin yksittäisten opiskelijoiden reflektoidessa omia yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojaan. Edellä kuvattu opiskelijoiden pohdinta ryhmärooleista on osoitus metasosiaalisesta tietoisuudesta, joka ei kuitenkaan vielä sinänsä tarkoita taitoa suunnitella, ohjata tai arvioida ryhmäprosessia.

*Pienryhmässä toimiminen on oman opettajuuden itsereflektoinnin oiva paikka. Tulenko toimeen näin erilaisten ihmisten kanssa?*

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen koulutusajatteluun sisältyy idea ryhmän yhteisestä reflektiosta, mutta opiskelijat eivät kirjoitelmissaan tiedostaneet sen merkitystä. Opettajaksi opiskelevien asiantuntijuuteen metakognitiivisten taitojen vaatimus tulee sekä reflektiivisen ammattikäytännön hallinnan että oppilaiden oppimisen ohjaamisen tehtävän vuoksi. Opettajan on vaikea ohjata oppilaiden metakognitiivisten taitojen oppimista, jos hän ei tunnista tai hallitse niitä itse.

## ***Pohdinta***

Pienryhmäkulttuuri ja ryhmän käytännöt rakentuvat opiskelijoiden yksilöllisistä lähtökohdista nousevan neuvottelun ja ristiriitojen ratkaisuyritysten tuloksena. Olemalla osallisena pienryhmän työskentelyssä aikuisopiskelijat omaksuvat ryhmässä rakentuvia arvoja ja normeja. Näin syntyvä sosiaalinen kenttä on sidoksissa laajempaan oppimisen kontekstiin. Yksilö-, pienryhmä-, organisaatio- ja yhteiskuntatason ilmiöt heijastuvat näin pienryhmän käytänteissä.

Opiskelijoiden pienryhmäopiskelulle antamat merkitykset liittyvät pienryhmän sosiaaliseen ulottuvuuteen, hyvään ilmapiiriin ja konsensukseen sekä erilaisiin opiskeluorientaatioihin. Oppimisen sisällöllinen kuvailu tai pohdinta oli aineistoissa vähäistä ja metakognitiivinen ja metasosiaalinen tietoisuus olivat esillä marginaalisesti ryhmätyötaitojen yhteydessä. Oppiminen merkitsi ennen kaikkea keskustelua ja kokemusten jakamista ryhmässä. Nämä tulokset tukevat aikaisempien tutkimusten (Aarnos 2008; Leivo 2010) tuloksia siitä, että pienryhmä on merkittävä oppimisen paikka ja tuki aikuisopiskelijalle, mutta se voi olla myös korkeatasoisen oppimisen este.

Nykyisessä koulutuspolitiikassa korostuva opintojen tehokkuuden vaatimus ei jätä tilaa korkeatasoisen oppimisen edellyttämälle kriittisen ja argumentoivan ajattelun kehittymiselle. Koulutusyhteisön kulttuuriin, kuten opetussuunnitelmaan ja laitoksen sisäiseen puhetapaan, sisältyy vahva ko-



---

rostus pienryhmästä aikuisopiskelijan oppimisen myönteisenä voimavarana. Pienryhmässä sosiaalisesti toimeen tuleminen on myös arvostettua. Opiskelun paineiden keskellä pienryhmän korostuminen turvallisen yhteisönä on ymmärrettävää. Käytännössä osa pienryhmistä keskittyy sosiaalisen turvallisuuden rakentamiseen ja oppimistehtävien suorittamiseen kognitiivisen työskentelyn sijaan (ks. myös Kaldi 2009; Leivo 2010; Stone 2008). Virallisen koulutusajattelun ihanne hyvin toimivasta pienryhmästä vaikeuttaa ryhmän piilevien ongelmien esiin nostamista leimautumisen pelosta. Tällöin ryhmä on vaarassa jäädä ilman tarvitsemaansa koulutuksen tukea ja saattaa turvautua tiedostamattomiin käyttäytymismalleihin kuten epätoivottujen tunteiden ja vaikeiden asioiden välttelyyn (Nikkola 2011, 183).

Tutkimuksessamme aikuisopiskelijoiden oppimisessa korostui kokemustiedon jakamisen merkitys. Sen sijaan käytännöllisen tiedon integroiminen käsitteelliseen tai itsesäätelytietoon oli aineistossa vain implisiittisesti esillä. Asiantuntijana kehittyminen edellyttää välttämättä aikaisemman tiedon, käytäntöjen ja osaamisen ylittämistä ja uuden tiedon luomista. Vasta tällöin voidaan puhua yhteistoiminnallisesta oppimisesta syvässä merkityksessä. Tutkimuksen tulosten mukaan erilaisten paineiden puristuksessa ryhmän oppiminen voi jäädä pinnalliseksi.

Opettajien tietoperustaan ja taitoihin tulisi kuulua asiantuntijuudessa olennainen tiedon metakognitiivinen ulottuvuus. Metakognitiivista ja erityisesti metasosiaalista tietämistä (Sherzer 1995) asiantuntijatiedon osana on tutkittu opettajankoulutuksessa vähän ja perinteisesti yksilönäkökulmasta. Viime vuosina myös pienryhmän metakognitiivisen säätelyn ja tiedon tarkastelu on noussut esiin oppimisen säätelyä koskevissa tutkimuksissa (Siegel 2012; Anderson, Thomas & Nashon 2008). Andersonin ym. (2008) käyttämä *sosiaalisten muurien käsite* avaa uuden näkökulman aikuisopiskelijoiden pienryhmäoppimiseen ja on rinnastettavissa Siegelin (2012) *sosiaalisen etäisyyden* käsitteeseen. Erityisesti aikuiskoulutuksessa tämä voisi tarkoittaa fyysisestä ympäristöstä, erilaisten taustojen tuottamasta käsitteellisestä etäisyydestä tai erilaisista ryhmästatuksista rakentuvaa etäisyyttä. Sosiaalisen etäisyyden kurominen tai sosiaalisten muurien murtaminen edellyttää metatietoisuutta paitsi kognitiivisista prosesseista myös oppimisen sosiaalisista ja kulttuurisista kehyksistä. Pienryhmien ohjauksessa on tärkeää tehdä näkyväksi niiden sisäistä dynamiikkaa ja vahvistaa opiskelijoiden metasosiaalista tietoisuutta. Näin voidaan vaikuttaa ryhmän harmoniaa ylläpitävään toimintaan ja paljastaa piiloisia korkeatasoisen oppimisen esteitä (Anderson ym. 2008, 530–531).

Sosiaalista harmoniaa ylläpidetään ja haastetaan aikuisopiskelijoiden pienryhmissä ryhmän sisäisten (mm. elämäntilanteet, opiskeluorientaatiot) ja ulkoisten tekijöiden (mm. koulutusikänteet, tehokkuus) paineissa. Erilaisten näkökulmien esillä pitäminen ja argumentointi ja niihin liittyvä dialogi ovat keskeisiä oppimisen kannalta, mutta sisältävät sosiaalisen konfliktin mahdollisuuden. Metakognitiiviset taidot, esimerkiksi joustavuus ryhmän jäsenen roolien suhteen ja pyrkimys ymmärtää toisten ajattelua, voivat auttaa aikuisopiskelijoita konfliktien ratkaisemisessa. (esim. Siegel 2012, 325–326.)

---

Reflektiivisen yhteisön rakentaminen edellyttää, että myös opettajankouluttajat tarkastelevat kriittisesti paitsi koulutuskäytänteitään myös opiskelua ja oppimista koskevia diskurssejaan. Tulosityksiköksikin kutsutussa reflektiivisessä opettajankoulutusyhteisössä tämä merkitsee vastapuhetta mielekkään oppimisen puolesta.

## *Lähteet*

- Aarnos, E. 2008. Pienryhmä opetusharjoittelussa. Teoksessa R. Valli & L. Iso-somppi (toim.) Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–49.
- Anderson, D., Thomas, G. P. & Nashon, S. M. 2008. Social barriers to meaningful engagement in biology field trip group work. *Science Education* 93 (3), 511–534.
- Arvaja, M. 2007. Contextual perspective in analysing collaborative knowledge construction of two small groups in web-based discussion. *Computer-Supported Collaborative Learning* 2 (2-3), 133–158.
- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Borko, H. 2004. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher* 33 (8), 3–15.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Peer-group mentoring for teacher development*. Lontoo: Routledge, 3-30.
- Hodkinson, P. 2005. Reconceptualising the relations between college-based and workplace learning. *Journal of Workplace Learning* 17 (8), 521–532.
- Hämäläinen, R & Arvaja, M. 2009. Scripted Collaboration and group-based variations in a higher education CSCL context. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (1), 1-16.
- Isosomppi, L. 2008. Moraliteetteja pienryhmäoppimisesta. Aikuisopiskelijoiden tekstien sukupuolittavia käytänteitä avaamassa. Teoksessa S. Poikela & O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Aikuiskasvatus kevytyhteisöjen ajassa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 23–36. Saatavissa: [http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67416/aikuiskasvatus\\_kevytyhteis%C3%B6jen\\_ajassa\\_verkojulkaisu\\_2.pdf?sequence=3](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67416/aikuiskasvatus_kevytyhteis%C3%B6jen_ajassa_verkojulkaisu_2.pdf?sequence=3). Luettu 15.2.2013.
- Kaasila R. & Laurila A. 2010. Towards a collaborative, interactionist model of teacher change. *Teaching and Teacher Education* 26 (4), 854-862.

- 
- Kaldi, S. 2009. Mature student teachers in initial teacher education in Greece: personal and academic identities. *European Journal of Teacher Education* 32 (1), 35–49.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2012–2014. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Molenaar, I., Chiu, M.M., Seegers, P. & van Boxtel, C. 2011. Scaffolding of small groups' metacognitive activities with an avatar. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 6 (4), 601-624.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 422.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 350.
- Sherzer, M. 1995. The effects of metacognitive and metasocial processes on mathematical problem-solving skills. Northern Illinois University. *Dissertations and Theses*.
- Siegel, M. A. 2012. Filling in the distance between us: Group metacognition during problem solving in a secondary education course. *Journal of Science Education and Technology* 21 (3), 325-341.
- Stone, C. 2008. Listening to individual voices and stories – the mature-age student experience. *Australian Journal of Adult Learning* 48 (2), 263–290.
- Stemler, S. E., Elliot, J. G., Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. 2006. There's more to teaching than instruction: seven strategies for dealing with the social side of teaching. *Educational Studies* 32 (1), 101–118.
- Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11–36.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 79–95.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2006. *Communities of practice a brief introduction*. Saatavissa: <http://www.ewenger.com/theory/>
-

---

Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen tulkinta luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialum E47.

## *KIRJOITTAJAT*

### **Leena Isosomppi**

KT, yliopistonlehtori,

Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Leena Isosompin tutkimusaiheet liittyvät aikuispedagogiikkaan sekä opettajankoulutukseen, erityisesti opettajan ammatilliseen kasvuun, opetusharjoitteluun ja koulutuksen tasa-arvokysymyksiin.

### **Marjaana Leivo**

KT, yliopistonopettaja,

Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Marjaana Leivon tutkimusaiheet liittyvät aikuiskoulutukseen, opettajankoulutukseen, opetusharjoitteluun ja opettajan ammatilliseen kasvuun. Hänen viimeaikainen tutkimuksellinen mielenkiinto on kohdistunut aikuisopiskelijan inklusiivisen ajattelun kehittymiseen opettajankoulutuksessa.

### **Riitta Rauhala**

FM, MO, yliopistonopettaja,

Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Riitta Rauhalan mielenkiinnon kohteena ovat musiikkikasvatuksen ja opettajankoulutuksen kysymykset.

---

## Verkko-oppiminen murroksessa – oppijalähtöiset ja yhteisölliset oppimisympäristöt oppimiskäsityksen haastajina

PÄIVI HÄKKINEN, MERJA JUNTUNEN  
& ILONA LAAKKONEN

Artikkelissa pohditaan sitä, kuinka kestäviin oppimisteoreettisiin periaatteisiin nojautuvat oppimisympäristöt voivat parhaimmillaan aikaansaada laadullisia muutoksia oppimiskulttuurissa. Viimeaikaista koulutusta koskevaa keskustelua on haastanut visiointi ns. diginatiiveista, joilla viitataan Internetin maailmaan syntyneisiin nuoriin. Yleisesti ottaen oletetaan, että diginatiiveilla on lähtökohtaisesti kokemusta Internetin kautta hankitusta, omaehtoisesta tutkivasta työskentelystä ja tiedonhankinnasta sekä kriittisestä ajattelusta. Artikkelissa tarkastellaan avoimien, oppijalähtöisten ja yhteisöllisten oppimisympäristöjen mahdollisuuksia ja haasteita. Lisäksi pohditaan kriittisesti sitä, onko opiskelijoillamme riittävät valmiudet tutkivaan ja yhteisölliseen oppimisen kulttuuriin sekä oppimisen itsesäätelyyn. Sosiaaliset käytännöt ja toimintakulttuuri kehittyvät hitaasti ja oppijalähtöisten oppimisympäristöjen kehittäminen koetaan usein haasteelliseksi muodollisen koulutuksen parissa.

### *Johdanto*

Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassamme mukana pysyminen edellyttää jatkuvaa oppimista ja osaamisen kehittämistä kaikissa elämänvaiheissa. Yhtenä oppimista ja opetusta kehittävänä vaihtoehtona on kiinnitetty huomiota uuden teknologian tarjoamiin mahdollisuuksiin luoda oppimisympäristöjä sekä oman ajattelun kehittämiseksi että jaetun ymmärryksen rakentamiselle eri osapuolten välille. Opetusteknologian kehittämiseen on liittynyt vahva usko teknologian mahdollisuuksiin oppimisen tukena. Historiaan onkin mahtunut monenlaisia uskomuksia ja odotuksia liittyen kulloisenkin aikakauden opetusteknologisiin ratkaisuihin (Järvelä & Järvenoja 2006). Vaikka teknologia onkin muuttunut nopeasti, ovat tunnetut oppimisen perusmekanismit kuitenkin pysyneet ennallaan. Samanaikaisesti teknologian yleistymi-

---

sen myötä myös tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön tutkimus on voimakkaasti laajentunut erityisesti viimeisen parin vuosikymmenen aikana. Valtaosa tästä tutkimuksesta on onkin kohdistunut oppimisprosesseihin ja -vaikutuksiin tiiviissä vuorovaikutuksessa pedagogis-teknologisesti tarkoituksenmukaisten oppimisympäristöjen kehittämistyön kanssa.

Teknologian tukemat ja kestäviin oppimisteoreettisiin periaatteisiin nojautuvat oppimisympäristöt voivat parhaimmillaan aikaansaada laadullisia muutoksia oppimiskulttuurissa. Tällaisten oppimisympäristöjen tutkimus- ja kehitystyö on nojautunut pitkäjänteiseen oppimisen ja asiantuntijuuden tutkimukseen. Korkeatasoinen asiantuntijuus nähdään yleisesti ottaen monitasoisena ilmiönä, jossa muodolliseen tietoon integroituu tilannekohtaista, informaalia ja kokemuksen myötä kertynyttä tietoa (Bransford, Stevens, Schwartz, Meltzoff, Pea, Roschelle, Vye, Kuhl, Bell, Barron, Reeves & Sabelli 2006). Tietotyöntekijöiden ja oppijoiden oletetaan kykenevän ratkomaan monimutkaisia ongelmia sekä rakentamaan tietoa yksin ja yhdessä. Tämän päivän avoimissa ja monitasoisissa oppimisympäristöissä korostuvat myös oppimisen strategiset taidot ja kyky säädellä omaa oppimistaan (Järvelä & Järvenoja 2011). Elinikäisen oppimisen lisäksi myös erilaiset elämänlaajuisen oppimisen muodot ja oppimisen kaikkiallisuus ovat korostuneet viimeaikaisissa tietoyhteiskuntakeskusteluissa. Kaikkialla läsnä olevassa oppimisessa korostuvat erilaiset informaalin oppimisen resurssit ja teknologia on saumaton osa tämän päivän oppimisympäristöjä. Samanaikaisesti kun sosiaalisesti jaettu osaaminen ja verkostoitunut asiantuntijuus ovat vakiintuneet oppimisteoreettisen keskustelun ytimeen, ovat myös verkkotyöskentelyn välineet ja ympäristöt muuttuneet voimakkaasti. Sosiaalisen median ja Web 2.0 sovellusten, kuten blogien, wikien ja erilaisten yhteisöpalvelujen yleistymisen myötä myös verkossa tapahtuvat oppimisen ja yhteistoiminta ovat saaneet uusia muotoja (Cress & Kimmerle 2007; Franklin & van Harmelen 2007).

### *Mitä ovat diginatiivit – onko heitä?*

2000-luvun koulutus kontekstit ovat murroksessa. Yksi keskustelua herättänyt haaste on oletetun nettisukupolven (Tapscott 2009) tai diginatiivien (Prensky 2001) tulo koulutukseen ja työelämään. Eri sukupolviin viitattaessa, tarkoitetaan Y-sukupolvella yleisimmin 1977–1995 syntyneitä ja Z-sukupolvella 1996–2005 syntyneitä nuoria (Yan 2006). Toisaalta ns. milleniaali-sukupolveksi ymmärretään myös laajasti ottaen 1982–2004 syntyneet nuoret eli suurin osa Y- ja Z-sukupolven edustajista (Strauss & Howe 2010). Tässä artikkelissa käytetään diginatiivin käsitettä, jota sitäkin on määritelty eri tavoin. Yleisesti ottaen diginatiiveilla viitataan opiskelijoihin, jotka ovat syntyneet Internetin maailmaan ja joille se on saumaton osa elämää. Diginatiiveille Internet ei ole erillinen maailma vaan luontevaa osa erityisesti erilaisia vapaa-ajan toimintoja. Entä eroaako oletettujen diginatiivien tapa oppia, opiskella ja tehdä yhteistyötä nykyopiskelijoiden tavasta?



---

Yleisesti ottaen oletetaan, että diginatiiveilla on lähtökohtaisesti kokemusta Internetin kautta hankitusta, omaehtoisesta työkentelystä ja tiedonhankinnasta sekä kriittisestä ajattelusta. Näin ollen heidän oletetaan luonnostaan vastaavan elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen, tietotyön ja verkostoitumisen haasteisiin (Attwell 2007). Heidän on oletettu haluavat opiskelultaan myös vapautta ja valintaa sekä mahdollisuutta räätälöidä opiskeluaan ja työntekoaan omaan persoonaansa sopivaksi (Tapscott 2009). Yhä selvempää lienee kuitenkin se, etteivät diginatiivit tai nettisukupolvi muodostaa homogeenistä ryhmää, eivätkä edes 1990-luvulla syntyneet opiskelijat ole välttämättä valmiita tutkivaan työkentelyyn ja yhteisölliseen oppimiskulttuuriin (Valtonen, Pöntinen, Kukkonen, Dillon, Väisänen & Hacklin 2011). Myös heidän tietoteknisistä valmiuksistaan on erilaisia näkemyksiä. Diginatiivi-keskustelua luonnehtivatkin enemmän uskomukset ja oletukset kuin teoreettisesti ja empiirisesti perusteltu tutkimustieto (Bennet, Maton & Kervin 2008).

Uuden opiskelijasukupolven tulosta ja sen vaikutuksesta oppimiskulttuuriin on keskusteltu ja oletettu paljon, mutta syvempi teoreettinen jäsentely ja empiirinen tutkimus kuitenkin vielä puuttuvat. Vaikka tutkimustietoa aiheesta on vielä vähän, on nuorten mediamaisemasta erilaisia visioita. Sosiaalisen median käyttö vapaa-ajalla on yleistä, mutta sen suhde muodolliseen koulutukseen jää usein ohueksi. Sosiaalista median käytössä korostuvat viihdekäyttö ja kuluttaminen, mutta nuoret saattavat vapaa-ajallaan uppoutua myös erilaisiin tutkivan työkentelyn ”projekteihin” osana kiinnostuksen kohteitaan ja harrastustoimintaa. Tämän toiminnan integroiminen osaksi vakiintuneita opiskelukäytänteitämme on kuitenkin osoittautunut haasteelliseksi. Nuoret ikään kuin hyvästelevät nämä projektinsa ja työvälinsä kouluun mennessä.

### *Kohti avoimia ja oppijalähtöisiä oppimisympäristöjä*

Vaikka diginatiivi-käsite on helppo haastaa ja tutkimustietoa aiheesta on yhä vähän, on aiheesta keskustelu kuitenkin lisännyt tietoisuutta ilmiöstä joka väistämättä vaikuttaa opiskelun käytänteisiin. Hieman kärjistäen voidaan kysyä, ovatko nykyopiskelijat tietoon intohimoisesti suhtautuvia älyn jättiläisiä vai pinnallisia ”heinäsirkkamieliä” ja verkostoissa surffaavia vapaamatkustajia? Entä millaisen toiminnan kautta syntyvät asiantuntijalle ominaiset hyvin organisoidut tiedonrakenteet? Opettajajohtoisten opettamisen mallien sijasta viimeaikaiset keskustelut ovat korostaneet erityisen vahvasti oppijalähtöisiä ja yhteisöllisiä oppimisen käytänteitä.

Sosiokonstruktiiviset teoriat oppimisesta (Brown, Collins & Duguid 1989; Scardamalia & Bereiter 2003) painottavat sitoutumista autenttisten, monimutkaisten ja väljästi määriteltyjen ongelmien ratkaisuun. Diginatiivien on usein oletettu luonnostaan kykenevän tämänkaltaiseen toimintaan ja kehittävän tulevaisuuden avaintaitoja implisiittisesti, ikään kuin itsestään (Oblinger



---

& Oblinger 2005; Tapscott 2009). Tulevaisuuden avaintaitoina pidetään mm. itsensäätelyn ja yhteistyön sekä teknologian käytön taitoja. Toisaalta, monet tutkimukset ovat myös osoittaneet, että korkeatasoisten, yhteisöllisten ja tutkivan oppimisen pedagogisten käytänteiden toteuttaminen institutionaalisen koulutuksen piirissä ei ole itsestään selvää (Hakkarainen 2009). Korkeatasoisen oppimisen aikaansaaminen erityisesti avoimissa oppimisympäristöissä on niin ikään osoittautunut haasteelliseksi (Kirschner, Sweller, & Clark 2006).

Avoimet ja oppijalähtöiset oppimisympäristöt, joissa oppija voi asettaa omia tavoitteitaan sekä valita omia työskentelymenetelmiään ja -välineitään, voivat parhaimmillaan kehittää ns. 2000-luvun taitoja. On tärkeää tarjota opiskelijoille tilaisuuksia ratkoa monimutkaisia ongelmia ja rakentaa käsitteellisesti hyvin organisoituja tuotoksia. Parhaimmillaan opiskelija määrittelee ja suunnittelee oppimistehtävänsä huolellisesti, muodostaa omia käsityksiä, teorioita, selityksiä ja selityksiä hakevia kysymyksiä liittyen opiskelun kohteena oleviin ilmiöihin (Hakkarainen 2009). Taitava oppija hankkii ja tuottaa itsenäisesti tietoa, jonka pohjalta hän pyrkii ymmärtämään laajempia kokonaisuuksia. Olennainen osa nykypäivän oppimisympäristöjä on myös oppimis- ja työskentelyprosessin vaiheiden jakaminen oppimisyhteisön jäsenten kesken. Mitä avoimempia oppimisen ympäristöt ovat, sitä keskeisemmällä sijalla ovat oman ja yhteisöllisen oppimisen, motivaation ja tunteiden ohjaaminen ja säätely (Järvelä & Järvenoja 2011). Nyky-yhteiskunnassa työskentelyn kannalta olennaista on myös keskeneräisyyden ja epävarmuuden sietäminen. Entä antaako institutionaalinen koulutuksemme riittävästi tilaisuuksia tämänkaltaiselle toiminnalle ja näiden taitojen kehittämiseksi? Taitava, tietoon intohimoisesti suhtautuvat oppija ei omaksu tietoa valmiina oppikirjasta tai opettajalta vaan hän toteuttaa aktiivisena toimijana itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa ”älyllisen ponnistelun projekteja” (Hakkarainen 2009).

Oppijalähtöisissä oppimisympäristöissä painottuvat omien tavoitteiden asettamisen ja välineiden valinnan lisäksi myös omien ryhmien ja yhteisöjen muodostaminen sekä oppimisresurssien luominen ja jakaminen sekä oppimistoimintojen ja -prosessien monitorointi (Attwell 2007; Wilson, Liber, Johnson, Beauvoir, Sharples, & Milligan 2007). PLE-ajatuksen (PLE = Personal Learning Environment) mukaan oppija kokoaa oman oppimisympäristönsä itselleen merkityksellisistä välineistä, verkostoista ja resursseista tukemaan elämänmittaista oppimista eri konteksteissa, yli kurssi- ja oppilaitosrajojen (ks. Laakkonen & Juntunen 2009). Yksittäisten opiskelijoiden henkilökohtaiset oppimisympäristöt voivat muodostaa kasvavia verkostoja, jotka voivat integroitua myös osaksi laajempia Internetissä toimivia yhteisöjä (Wilson ym. 2007). Verkostojen merkitystä korostettaessa PLE:n sijaan puhutaankin usein PLN:stä (Personal Learning Network). Sijoitettuna formaalin koulutuksen kontekstiin PLE merkitsisi perinteisten, suljettujen oppimisympäristöjen haastamista ja oppijan aktiivista roolia oppimisympäristönsä hallinnoijana, oppimisprosessin suunnittelijana ja omistajana (Laakkonen 2011a). PLE-ideologiassa kiteytyvät näin sosiaaliselle medialle keskeiset perusarvot: omistajuus ja aktiivinen osallistuminen, verkostot ja yhteisöt, kontrollin ja sisältöjen hajautuminen ja

---

luovuuden tukeminen (ks. esim. Downes 2007). PLE:ssä on siis kyse enemmän kuin teknologiasta: identiteetistä, tavoitteista ja niiden saavuttamisesta ja sopivien työkalujen, resurssien ja verkostojen löytämisestä ja valjastamisesta tavoitteiden saavuttamisen tueksi (Laakkonen 2011b).

Oppijälähtöiset oppimisympäristöt sisältävät toki myös monia haasteita. Vaikka uusin teknologia tarjoaa saumattomia mahdollisuuksia luoda mielekkäitä, ajasta ja paikasta riippumattomia oppimistilanteita ja kokemuksia, voi monenlaisen eri teknologian samanaikaisella käyttämisellä olla myös kääntöpuolensa. Monen asian rinnakkainen tekeminen voi lisätä oppijan kognitiivista kuormaa ja saada aikaan pinnallista tiedon prosessointia koherentin ajattelun kustannuksella. Papert (1994) on puhunut ”heinäsirkkamielisiä” viitaten samanaikaiseen tiedon prosessointiin ja huomion kiinnittymisen lyhytjänteisyyteen. Tiedon silmäily ja suurten tietomäärien käsittely verkossa voi niin ikään aiheuttaa pirstaleisuutta ja merkityksen luomisen haastetta. On hyvä muistaa, että teknisten taitojen lisäksi tarvitaan kriittisen tiedonhankinnan taitoja. Voidaan myös kysyä, kuinka visuaalisesti organisoidun tiedon käsitteilyyn ja organisointiin totunut oppija kykenee tuottamaan koherenttia tekstiä (Carr 2010). Avoimissa ympäristöissä oppijoiden väliset suorituserot helposti kasvavat ja oppimisen strategisiin taitoihin, itsesäätelyyn ja motivaatioon liittyvät erot korostuvat.

### *Yhteisöllinen oppiminen ja verkostot*

Oppijälähtöisyyden lisäksi oppimisteoreettista keskustelua on jo pitkään hallinnut näkemys oppimisen ja osaamisen sosiaalisesti jaetusta luonteesta (Dillenbourg 1999; Scardamalia & Bereiter 2003; Stahl & Hesse 2009). Jaettu asiantuntijuus ja mielen sisäisten voimavarojen ylittäminen yhteisön avulla ovat niin ikään näkyneet erilaisten pedagogisten ja teknologiaa hyödyntävien ratkaisujen kehittämisessä. Tutkivan ja ongelmalähtöisen oppimisen muodot, vastavuoroinen opettaminen, suunnittelemalla oppiminen ja monet muut pedagogiset ratkaisut ovat korostaneet yhteisöllisen toiminnan merkitystä. Parhaimmillaan yhteisöllisen oppimisen nähdään olevan enemmän kuin ”osiensa summa”, monimutkaisten ajatteluprosessien ulkoistamista ja edelleen kehittämistä oppijayhteisön jäsenten ja ulkoisten välineiden kesken (Hakkarainen 2009; Häkkinen, Arvaja & Mäkitalo 2004).

Sosiaalisen median tarjoamat mahdollisuudet korostavat osallistumista, verkostoitumista sekä jaettua sisällön ja tiedon tuottamista, ja voivat parhailtaan olla osaltaan luomassa oppijaa aktivoivia ja sitouttavia pedagogisia käytänteitä (Bonderup Dohn 2009). Sosiaalisen median yleistymisen myötä on syntynyt myös uudenlaisia yhteisöllisen toiminnan muotoja. Toisin kuin usein oletetaan, ei hyvin yhteen hitsautunut tiimi välttämättä aina ole paras mahdollinen ratkaisu vaan monissa tilanteissa tarvitaan myös laajempaa verkostoa ja erilaisia näkökulmia ”tuulettamaan ajatuksia”. Erilaisten verkostojen ja verkkoyhteisöjen solmuhenkilöt ja sillanrakentajat ovat usein avainase-

---

massa tämäntyyppisessä yhteisöllisessä toiminnassa (Palonen, Hakkarainen, Talvitie & Lehtinen 2003). Sosiaalisessa mediassa yleistyneet tilannekohtaiset parvet korostavat erilaisuutta, avoimuutta ja vuorovaikutuksen tasavertaisuutta. Yhdessä tekeminen ja kaverin auttaminen sekä asioiden talkoistaminen ovat niin ikään yleistyneet erilaisissa sosiaalisen median palveluissa. Perusajatuksena on, että yksilön vaiva on pieni, mutta yhteisön ja toisen yksilön potentiaalinen hyöty on merkittävä. Erilaisten, haasteellistenkin ongelmien ratkaisuun voidaan parhaimmillaan koota nopeasti sopiva kokoonpano.

### *Entä hybridit oppimisympäristöt ja informaali oppiminen?*

Kasvatustieteellisen tutkimuksen valtavirta on kohdistunut muodollisen koulutuksen tilanteisiin. Viimeaikainen koulutuskeskustelu on kuitenkin voimakkaasti korostanut osallistumista oppilaitoksen ulkopuolisiin, monimuotoisiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin toimintoihin (Barron 2006; Bransford ym. 2006; Collins & Halverson 2009). On esitetty, että informaalin ja formaalin oppimisen välinen synergia voi parhaimmillaan muovata oppilaiden kokemuksia merkittävällä tavalla. Informaalille oppimiselle tyypillistä henkilökohtaista sitoutumista ei kuitenkaan välttämättä ole helppoa aikaansaada muodollisen koulutuksen parissa. Erityisiä haasteita ovat oppimistehtävään liittymättömän aineksen liiallinen korostuminen sekä informaaliin tietojen ja taitojen tunnustaminen osaksi muodollista koulutusta.

Kuinka siis paremmin hyödyntää muodollisen koulutuksen parissa oppijoiden luontaista taipumusta toimia verkossa? Ongelmalähtöisen, ilmiöpohjaisen ja tutkivan oppimisen mallien lisäksi oppijälähtöisyyden ajatus on korostunut mm. käänteisen luokkahuoneopetuksen (engl. flipped learning / teaching / classroom, reverse teaching) yhteydessä (<http://flippedlearning.org/>). Ajatus ei suinkaan ole uusi, mutta käänteisen opetuksen suosio on selvästi kasvamassa. Perusajatuksen mukaan oppijat lukevat artikkeleita, haavevat tietoa verkosta, kuuntelevat ja katsovat erilaisia verkosta löytyviä aineistoja sekä osallistuvat verkkokeskusteluihin ja tapaamisiin. Kaikki tämä tehdään paikasta riippumatta joko kotona, koulussa, yliopistossa, kirjastossa tai vaikkapa metrossa. Koululuokassa, luentosalissa tai opiskeluryhmässä tapahtuvasta toiminnasta sen sijaan voidaan tämän myötä tehdä aktiivista, keskusteluun, väittelyyn ja etukäteen hankitun informaation analysointiin ja sen syventämiseen keskittyvää.

Informaalin ja formaalin oppimisen resurssien yhdistämisen lisäksi tämän päivän "hybrideissä" oppimisympäristöissä integroituvat erilaiset oppimisen tilat – fyysiset ja virtuaaliset, henkilökohtaiset ja jaetut sekä lokaalit ja globaalit. Teknologisten resurssien näkökulmasta näissä oppimisympäristöissä integroituvat monenlaiset työskentelyn välineet – tiedonhankinnan, manipuloinnin ja analysoinnin välineet sekä kommunikoinnin, jakamisen ja yhteisöllisen tiedonrakentamisen välineet. Hybrideille oppimisympäristöille on niin

---

ikään tyypillistä erilaisilla sosiaalisilla tasoilla tapahtuva työskentely: työskentelyssä vuorottelevat usein yksilöllinen työskentely, pienryhmissä työskentely sekä yhteisöissä ja verkostoissa työskentely. Puntambekar ja Kolodner (2005) ovat puolestaan korostaneet moninaisen tuen ja erilaisten oppimisresurssien roolia osana oppimisympäristöjä. Tämän päivän oppimisympäristöissä oppimisen tuki on hajaantunut erilaisiin sosiaalisiin (esim. kanssaoppijat, opettaja) ja materiaalisiin (esim. oppimateriaali, teknologia) resursseihin.

Institutionaalisen koulutuksen käytänteitä on usein kritisoitu siitä, että koulu- ja opiskelutehtävät ovat usein liian rajattuja eikä niiden merkitystä ja arvoa tämän takia ymmärretä. Näin ollen muodollisen koulutuksen oppimistehtävät eivät useinkaan ole älyllisesti riittävän haastavia (Hakkarainen 2009). Sosiaalista media hyödyntävissä opiskelun käytänteissä voi sen sijaan parhaimmillaan korostua voimakas intressilähtöisyys. Oppimistehtävien sytyttävyyden, innostavuuden ja kiinnostavuuden voidaan olettaa parhaimmillaan aikaansaavan kognitiivista ja emotionaalista sitoutumista sekä osallisuuden ja omistajuuden tunnetta.

### *Tulevaisuuden haasteita*

Tietotekniikan opetuskäytön myötä virinnyt tasa-arvokeskustelu on saanut monenlaisia piirteitä. Yhtäältä teknologian käyttöön on usein yhdistetty eriarvoisuuden käsite, mutta toisaalta se voidaan nähdä myös tasa-arvoa lisäävänä tekijänä. Internet on nykylapsille ja nuorille luonnollinen oppimisympäristö. Yhteiskunnalla olisikin mahdollisuus varmistaa, että tasa-arvo toteutuu ja että kaikilla on mahdollisuus päästä käsiksi Internetin tuomiin oppimisen mahdollisuuksiin edes koulussa. Internetin ja digitaalisen teknologian ansiosta koulu on oppimisympäristönä vain yksi paikka muiden joukossa. Oppiminen ei ole enää formaalien oppimisympäristöjen yksinoikeus, vaan monia asioita voidaan oppia Internetissä ja verkkoyhteisöissä. Oppilaitosten resurssit hankkia laitteita ovat niin ikään rajalliset, mutta monilla opiskelijoilla, erityisesti lukioikäisillä ja vanhemmilla, on jo käytössään henkilökohtaisia mobiililaitteita (älypuhelimet, tabletit, kannettavat). Kuinka opiskelijoiden omien laitteiden käyttö saataisiin hyödynnettyä oppilaitoksissa paremmin ja siten mahdollistettua oppimisympäristöjen laajeneminen autenttisiin oppimistilanteisiin? Mikäli omat laitteet saataisiin paremmin hyödynnettyä, voitaisiin laiteresurssija tarjota yhä laajemman opiskelijajoukon käyttöön.

Tietotekniikan opetuskäytön yleisyyttä pohdittaessa nostetaan usein esille itse teknologia ja sen käyttötaidot. Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön alueella on kuitenkin jo vuosia keskusteltu siitä kuinka haasteellista edistyneiden tietokäytänteiden, ml. teknologian hyödyntäminen oppimisen tukena, istuttaminen on osaksi vakiintuneita oppilaitoskäytänteitä (Hakkarainen 2009). Teknologian hyödyntämiseen liittyy usein niin ikään ylioptimistisia odotuksia. Esimerkiksi sosiaalisen median vahva painotus osallistumiseen ja

---

verkostoitumiseen saattavat muodostua itsetarkoitukseksi ilman että samanaikaisesti kehitettäisiin edistyneitä kognitiivisia ja pedagogisia käytänteitä.

Entä onko opiskelijoillamme valmiudet oppijälähtöiseen, tutkivaan ja yhteisölliseen oppimisen kulttuuriin sekä oppimisen itsesäätelyyn? Oppijan osallisuus oppimisprosessissa ei ole helppo asia oppijalle. Oman oppimisprosessin omistajuus teettää töitä ja edellyttää älyllistä ponnistelua, mutta oppiminen voi parhaimmillaan olla syvällisempää. Tämä edellyttää kuitenkin oman oppimisen tunnistamista ja kehittyneitä oppimisen strategioita. Viimeaikaiset tutkimustulokset ovat osoittaneet puutteita erityisesti opiskelijoiden tiedonhankintataidoissa. Kiilin (2012) tutkimuksen mukaan lukioikäisillä on vaikeuksia muun muassa hakukyselyiden muotoilussa, hakukoneiden toiminnan ymmärtämisessä, hakutulosten analysoinnissa sekä tiedonhaun suunnittelussa ja säätelyssä. Myös nettilähteiden hyödyllisyyden ja luotettavuuden arvioinnissa havaittiin puutteita.

Sosiaaliset käytännöt ja toimintakulttuuri kehittyvät kuitenkin hitaasti. Oppijälähtöisten oppimisympäristöjen kehittäminen koetaan usein haasteelliseksi, sillä muodollisen koulutuksen perinteet ja rakenteet eivät välttämättä tue monimutkaisten, tutkivan ja itseohjautuvan työskentelyn toteuttamista. Opettajan ja opiskelijan roolit ovatkin muutospaineiden alla. Opettajan rooli oppimisprosessin tukijana ja ohjaajana korostuvat. Opettajalta vaaditaan myös rohkeutta antaa vastuuta oppimisesta enemmän oppijalle itselleen.

E erityisenä haasteena oppijälähtöisen pedagogiikan kehittämisessä on arviointikulttuuri ja -menetelmät, jotka ovat pedagogisia käytänteitä voimakkaasti ohjaava tekijä. Rutiiniluonteisten ja helpottavasti mitattavien tietojen ja taitojen mittaamisen sijasta arvioinnissa tulisi enenevässä määrin painottaa sitä kuinka oppijat ratkovat monimutkaisia ongelmia teknologiaa hyödyntäen, yksin ja yhteisöllisesti (Assessment & Teaching of 21st Century Skills 2011). Myös oppimisprosessiin kohdistuva arviointi, itsearviointi ja vertaisarviointi sekä merkityksellisten oppimiskokemusten tunnistaminen tulisi olla keskeinen osa oppimisen arviointia.

---

## *Lähteet*

- Assessment & Teaching of 21st Century Skills. 2011. Purpose. Saatavissa: <http://atc21s.org>.
- Attwell, G. 2007. Personal learning environments – the future of eLearning? eLearning papers 2 (1). Saatavissa: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>
- Barron, B. 2006. Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development* 49 (4), 193–224.
- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. 2008. The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology* 39 (5), 775-786.
- Bonderup Dohn, N. 2009. Web 2.0: Inherent tensions and evident challenges for education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 4 (3), 343–363.
- Bransford, J., Stevens, R., Schwartz, D., Meltzoff, A., Pea, R., Roschelle, J., Vye, N., Kuhl, P., Bell, P., Barron, B., Reeves, B. & Sabelli, N. 2006. Learning theories and education: Toward a decade of synergy. In P.A. Alexander & P. H. Winne (toim.), *Handbook of educational psychology*. American Psychological Association. Mahwah, NJ: Erlbaum, 209-244.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18 (1), 32–42.
- Carr, N. 2010. *The shallows: How the Internet is changing the way we think, read, and remember*. London: Atlantic.
- Cress, U. & Kimmerle, J. 2007. A systemic and cognitive view on collaborative knowledge building with wikis. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 3 (2), 105-122.
- Collins, A. & Halverson, R. 2009. *Rethinking education in the age of technology*. New York: Teachers College Press.
- Dillenbourg, P. 1999. Introduction: What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford, England: Pergamon, 1–19.
- Downes, S. 2007. Learning networks in practice. *Emerging technologies for learning* (2). Saatavissa: [http://partners.becta.org.uk/page\\_documents/research/emerging\\_technologies07\\_chapter2.pdf](http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/emerging_technologies07_chapter2.pdf)
- Franklin, T. & Van Harmelen, M. 2007. *Web 2.0 for content for Learning and Teaching in Higher Education*. Bristol: JISC. Saatavissa: [http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/digital\\_repositories/web2-content-learning-and-teaching.pdf](http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/digital_repositories/web2-content-learning-and-teaching.pdf)/ Luettu 9.11.2007.
- Hakkarainen, K. 2009. A knowledge-practice perspective on technology-mediated learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 4 (2), 213-231.



- 
- Häkkinen, P., Arvaja, M. & Mäkitalo, K. 2004. Prerequisites for CSCL: Research approaches, methodological challenges and pedagogical development. Teoksessa K. Littleton, D. Faulkner & D. Miell (toim.), *Learning to collaborate and collaborating to learn*. New York: Nova Science Publishers, 161-175.
- Järvelä, S. & Järvenoja, H. 2011. Socially constructed self-regulated learning in collaborative learning groups. *Teachers College Records* 113 (2), 350-374.
- Kiili, C. 2012. Online Reading as an Individual and Social Practice. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 441.
- Kirschner, P.A., Sweller, J. & Clark, R.E. 2006. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist* 41 (2), 75-86.
- Laakkonen, I. 2011a. Personal learning environments in higher education language courses: an informal and learner-centred approach. Teoksessa S. Thouésny & L. Bradley (toim.), *Second language teaching and learning with technology: views of emergent researchers*. Dublin: Research-publishing.net, 9-28.
- Laakkonen, I. 2011b. Uusia oppimisen ympäristöjä rakentamassa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti. Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskuntalokakuu-2011/>
- Laakkonen, I. & Juntunen M. 2009. Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Henkilökohtaiset ja avoimet oppimisen tilat. Teoksessa J. Viteli & A. Östman (toim.) *Tuovi 7. Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. Tampereen yliopisto. Informaatiotutkimuksen ja interaktiivisen median laitos. *Interaktiivisen median tutkimuksia* 2, 69-83. Saatavissa: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7788-1> Luettu 12.3.2010.
- Oblinger, D. & Oblinger, J. (toim.) 2005. *Educating the Net Generation*. Washington, D.C.: EDUCAUSE. Saatavissa: <http://www.educause.edu/books/educatingthenetgen/5989>.
- Palonen, T., Hakkarainen, K., Talvitie, J. & Lehtinen, E. 2003. Heikot ja vahvat verkostosidokset tiimiorganisaatioissa. *Aikuiskasvatus* 23 (1) 14-27.
- Papert, S. 1994. *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. Reprint edition. New York: Basic Books.
- Prensky, M. 2001. Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently. *On the New Horizon* 9 (6), 15-24.
- Puntambekar, S. & Kolodner, J. 2005. Toward implementing distributed scaffolding: Helping students learn science by design. *Journal of Research in Science Teaching* 42 (2), 185-217.



- 
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2003. Knowledge building. In *Encyclopedia of education*. Second edition. New York: Macmillan Reference USA, 1370-1373.
- Stahl, G. & Hesse, F. 2009. Paradigms of shared knowledge. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 4 (4), 365-369.
- Strauss, W. & Howe, N. 2010. *Millennials: A portrait of generation next*. Washington, DC: Pew Research Center.
- Tapscott, D. 2009. *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Valtonen, T. Pöntinen, S., Kukkonen, J., Dillon, P., Väisänen, P. & Hacklin, S. 2011. Confronting the technological pedagogical knowledge of Finnish Net Generation student teachers. *Technology, Pedagogy and Education* 20 (1), 3-18.
- Wilson, S., Liber, O., Johnson, M., Beauvoir, P., Sharples, P. & Milligan, C. 2007. Personal Learning Environments: Challenging the dominant design of educational systems. *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 3 (2), 27-38.
- Yan, S. 2006, December 8). Understanding Gen Y. *The Oberlin Review*, December 8, 2006. Saatavissa: [http://www.oberlin.edu/stupub/ocreview/2006/12/08/features/Understanding\\_Generation\\_Y.html](http://www.oberlin.edu/stupub/ocreview/2006/12/08/features/Understanding_Generation_Y.html) Luettu 8.11.2012.

---

## KIRJOITTAJAT

### **Päivi Häkkinen**

KT, professori, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

Päivi Häkkisen tutkimus on keskittynyt tietoteknologian opetuskäytön kysymyksiin erilaisissa oppimisen konteksteissa. Hän on perehtynyt erityisesti yhteisölliseen verkko-oppimiseen, hajautettuun tiimityöhön, sosiaalisen median opetuskäyttöön sekä oppimisympäristöjen suunnitteluun ja arviointiin.

### **Merja Juntunen**

KM, projektitutkija, Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos ja Koulutuksen tutkimuslaitos

Merja Juntunen on perehtynyt oppimisen teknologioihin, oppijälähtöisiin oppimisympäristöihin (PLE), verkkopedagogiikkaan ja tulevaisuuden oppimisen ympäristöihin sekä niiden kehittämistutkimukseen. Nykyisessä työssään opettajankoulutuslaitoksella hän on mukana Opet pilvissä -hankkeessa kehittämässä luokanopettajakoulutusta vastaamaan tulevaisuuden koulumaailman haasteisiin.

### **Ilona Laakkonen**

FM, suunnittelija / tutkija, Jyväskylän yliopisto, Yliopistopalvelut / Strateginen kehittäminen ja Soveltavan kielentutkimuksen keskus

Ilona Laakkonen on kirjoittanut henkilökohtaisista oppimisympäristöistä, oppijälähtöisyydestä ja teknologian opetuskäytöstä. Hän on perehtynyt opetuksen kehittämistyöhön design-tutkimuksen näkökulmasta ja pohtii työssään internetin hyödyntämistä oppimisen ja ammatillisen identiteetin rakentamisen tukena.

---

## Autenttiset verkko-oppimiskäytännöt asiantuntijuuden kehittäjänä

KARI KIVINIEMI, IRJA LEPPISAARI & HANNA TERÄS

Artikkelissa tarkastellaan autenttisen oppimisen viitekehyksestä, miten erilaisilla verkkopedagogisilla ratkaisuilla voitaisiin vahvistaa työelämäläheistä oppimista ja tukea koulutuksessa sellaista asiantuntijuuden kehittymistä, jota tämän päivän ja tulevaisuuden työelämä tarvitsee. Olettamuksenamme on, että korkeakouluopetuksessa on mahdollista lisätä autenttisten todellisen elämän ongelmien käsittelyä ja autenttista oppimista tukevaa yhteisöllistä vuorovaikutusta erilaisten verkkopedagogisten ratkaisujen avulla. Artikkelissa tarkastellaan erityisesti autenttisten oppimistehtävien, hiljaisen tiedon eksplikoimisen ja tätä tukevien ohjausmallien merkitystä, kollaboratiivisen ja jaetun asiantuntijuuden keskeisyyttä oppimis- ja koulutuskäytännöissä sekä autenttisen ja oppimisprosessin sisäänrakennetun arvioinnin merkitystä asiantuntijavalmiuksien kehittymiselle.

### *Johdanto*

Työelämän on luonnehdittu olevan murroksessa, jolle on ominaista jatkuvat muutokset. Muutokset koskevat muun muassa työtehtäviin liittyviä osaamisvaatimuksia, työsuhteita, työnjohtamista ja työorganisaatioiden rakenteita (Hautamäki ym. 2008, 8-9). Postmodernin yhteiskuntateorian näkökulmasta muutosherkkää aikakauttamme voi nimittää Baumanin mukaan notkeaksi moderniksi, jossa yleisen joustavuuden myötä epävarmuus on tunkeutunut elämän eri alueille, koskien myös työtä ja työllistymistä. (Bauman 2002, 157-200.)

Nykypäivän työelämässä työntekijän tulee osata elää muutoksessa ja hänen tulee kyetä ottamaan uudenlaiset olosuhteet haltuunsa. Perinteisten ammatti-ihmisten sijasta voisi puhua joustavista prosessiosaajista, jotka kykenevät ylittämään perinteiset ammatilliset työnkuvat ja rakenteet (Filander 2006). Haasteena on siten proaktiivinen, työelämän muutoksiin aktiivisesti reagoiva

---

ja toimintatapoja samalla uudistava toiminta (Alasoini, Järvensivu & Mäki-talo 2012, 7).

Myös itse työskentelytavat ja innovaatioiden tuottamisen tavat ovat muuttumassa (Alasoini 2010, 38). Globalisoituneen työelämän myötä yrityksen tai organisaation henkilöstö työskentelee enenevässä määrin hajautetusti useissa eri työpisteissä ympäri maailmaa, jolloin on tavanomaista hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa yhteistyön apuvälineenä (Hautamäki ym. 2008, 8-9). Innovaatiotoimijoiden joukko on myös laajenemassa. Tavalliset työntekijät ovat ottamassa aiempaa keskeisemmän vastuun kehitystyöstä ja myös asiakkaat saatetaan sitouttaa kehitystyöhön esimerkiksi digitaalisesti verkostoituneiden yhteisöjen avulla. (Alasoini 2010, 38.)

Kuvatunkaltainen yhteiskunnallinen kehitys ja työelämän ilmiöt haastavat osaltaan aikuiskoulutuksen kehittämään uudenkaltaisia pedagogisia toimintamalleja asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen tueksi. Miten kykenemme tukemaan innovatiivista työskentelyä ja asiantuntijamaista hajautettua yhteistyötä? Missä määrin koulutuksen avulla on mahdollista tarjota valmiuksia joustavuuteen ja epävarmuutta sisältävien tehtävien hallintaan? Vastaavatko aikuiskoulutuksen toimintamallit tänä päivänä niihin erilaisiin elämäntilanteisiin ja työtilanteisiin, joissa taiteillaan hyvin monenlaisilla rajapinnoilla?

Lähestymme artikkelissamme aikuiskoulutuksen pedagogisia haasteita autenttisen oppimisen viitekehyksestä, jossa korostuvat aidot ongelmanratkaisutilanteet ja aitojen työskentelykontekstien merkitys (Herrington & Oliver 2000). Tarkastelemme autenttista oppimista erityisesti verkko-oppimiseen liittyen. Pohdimme artikkelissamme, miten erilaisilla verkkopedagogisilla ratkaisuilla voitaisiin vahvistaa työelämäläheistä oppimista ja tukea sellaista asiantuntijuuden kehittymistä, jota tämän päivän ja tulevaisuuden työelämä tarvitsee.

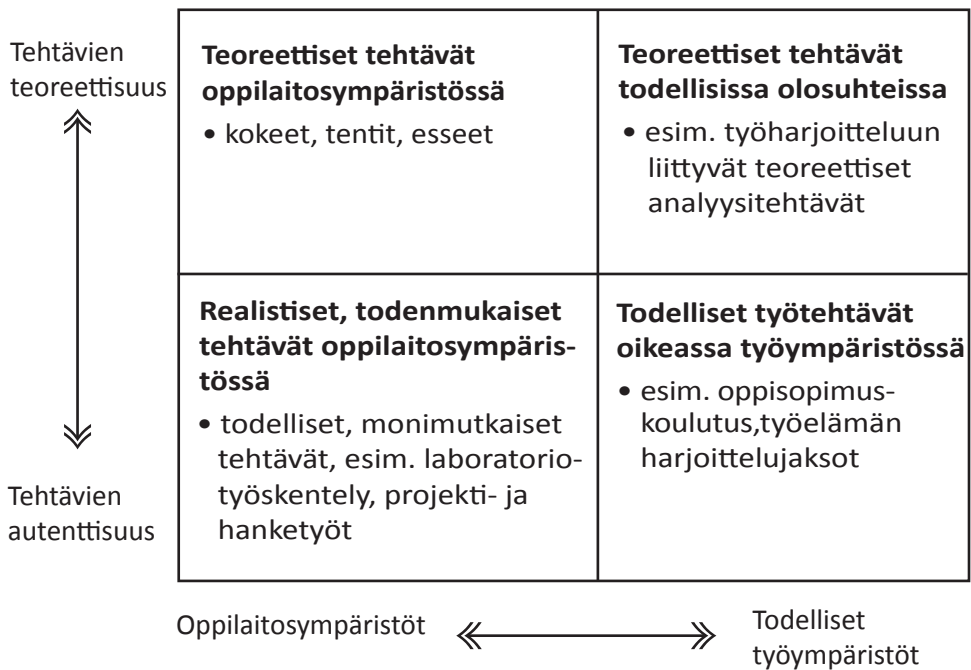
### *Asiantuntijuuden kehittyminen ja autenttinen oppiminen*

Tänä päivänä asiantuntijuusajattelussa korostuu jaettu, horisontaalinen ja rajoja ylittävä asiantuntijuus. Asiantuntijuuden kehittyminen nähdään jatkuvasti rakentuvana, vuorovaikutteisena ja sosiaalisena kehitysprosessina. Lähtökohtana on usein tavoitteellinen työskentely yhteisen kohteen luomiseksi ja kehittämiseksi. (Vrt. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004.) Tämänkaltainen näkemys jaetusta asiantuntijuudesta haastaa rakentamaan asiantuntijuuden kehittämiseen tähtäävästä koulutuksesta aiempaa yhteisöllisempää.

Autenttisen oppimisen viitekehyksen voi katsoa tarjoavan varteenotettavia aineksia joustavan ja työelämäläheisen asiantuntijuuden kehittämiseen. Perinteisesti autenttisella oppimisella viitataan oppimiseen aidoissa tai autenttisisissa olosuhteissa. Esimerkiksi oppisopimuskoulutuksen tai eri koulutuksiin liittyvien työelämän harjoittelujaksojen voi katsoa sisältävän mahdollisuuden autenttisiin oppimiskokemuksiin. Tämänkaltaiset aitoihin työtilanteisiin

liittyvät oppimiskokemukset voivat olla keskeisiä osaamisen kehittymiselle, erityisesti jos opiskelijoita rohkaistaan ja ohjataan kokemustensa reflektointiin. (Herrington, Reeves, Oliver & Woo 2004.) Asiantuntijuutta kehittävien tehtävien voi todellisissa työelämän tilanteissa katsoa olevan hyvin erityyppisiä verrattaessa perinteisiin oppilaitos- tai korkeakouluympäristössä toteutettaviin tehtäviin. Oppilaitosympäristössä tehtävät ovat usein teoreettisia luonteeltaan eivätkä välttämättä liity mihinkään käytännölliseen kontekstiin (kuvio 1). On kuitenkin epärealistista ajatella, että esimerkiksi korkeakouluopinnoissa kaikki oppimistilanteet olisi mahdollista järjestää todellisissa työ- tai harjoittelutilanteissa (Herrington, Reeves, Oliver & Woo 2004).

Ajatus autenttisesti oppimisesta avartuu, mikäli hahmotamme sen ennen kaikkea lähestymistapana, jonka avulla tosielämä voidaan mielekkäällä tavalla kytkeä myös oppilaitoskontekstissa tapahtuvaan opetukseen ja oppimiseen (Herrington 2011). Autenttisuus merkitsee siten sellaisen oppimisympäristön ja sellaisten oppimistilanteiden ja prosessien suunnittelua, jotka antavat opiskelijalle mahdollisuuksia ajatella ja toimia niin kuin alan ammattilaiset ja asiantuntijat toimivat – mutta toteutettuna koulutuskontekstissa. (Herrington, Reeves & Oliver 2010).



KUVIO 1. Autenttiset oppimisen erilaiset kontekstit (Herrington 2012)

---

Todellisten työympäristöjen ja oppilaitosympäristöjen ohella autenttisen oppimisen periaatteita voidaan soveltaa myös verkko-opetuksen ja monimuotoisten blended learning -toteutusten yhteydessä. Verkkoympäristö ei sinänsä ole tae autenttisen oppimisen toteutumisesta, vaan perinteinen pedagoginen ajattelutapa saattaa suunnata myös verkko-opetustilanteiden toteutusta. Oppimisympäristöjä saatetaan esimerkiksi käyttää eräänlaisina sisältöpankkeina ja opetus voi muodostua hyvinkin opettajajohtoiseksi. Toisaalta mobiiliteknologia ja sosiaalinen media mahdollistavat nykyään aiempaa joustavammin yhteisöllisen tiedon tuottamisen ja osallistavan toimintakulttuurin kehittämisen. Lähtökohtana verkkotyöskentelyssä voi siten olla yhteisöllinen tutkimus- ja projektiperustainen työskentely, jolloin korostuu autenttisen kontekstin, oppijan aktiivisuuden ja vuorovaikutteisuuden merkitys. (Herrington ym. 2010, 8–11; Amiel & Herrington 2011.)

Tarkastelemme jatkossa asiantuntijuuden kehittymistä tukevan verkkooppimisen ominaispiirteitä Herringtonin ja Oliverin (2000) tunnistamien autenttisen oppimisen elementtien avulla. Herringtonin ja Oliverin (2000; myös Herrington ym. 2010) mukaan autenttista oppimista edistävät 1) autenttinen konteksti, 2) autenttinen toiminta ja autenttiset tehtävät, 3) asiantuntijaosaaminen, 4) monipuoliset roolit 5) yhteinen tiedonrakentelu, 6) reflektio, 7) artikulaatio, 8) autenttinen ohjaus ja 9) autenttinen arviointi. Tässä artikkelissa hyödynnämme kyseistä jäsentelyä tarkastellessamme erityisesti seuraavia osa-alueita:

- autenttiset oppimistehtävät; hiljaisen tiedon eksplikoiminen ja sitä tukevat ohjausmallit (esim. mentorointi), yhteyksien luominen asiantuntijaosaamiseen
- kollaboratiivisten / yhteisöllisten asiantuntijuuden kehittämisen ja jakamisen / oppimis- ja koulutuskäytäntöjen kehittämistarve ja
- autenttinen, oppimisprosessiin sisäänrakennettu arviointi

Tarkastelumme lähtökohtana on, että myös korkeakouluopetuksessa on mahdollista lisätä autenttisten todellisen elämän ongelmien käsittelyä ja autenttista oppimista tukevaa yhteisöllistä vuorovaikutusta erilaisten verkkopedagogisten ratkaisujen avulla. Parhaimmillaan opetuksessa voidaan kytkeä toisiinsa oppimista syventäviä aitoja työelämän ongelmia ja tehtäviä sekä niihin liittyvää alan asiantuntijaohjausta.

---

## *Työelämäläheiset oppimistehtävät oppimisprosessin punaisena lankana*

Verkko-opintoja suunniteltaessa oppimistehtävien merkitys on keskeinen. Kuten Herrington, Reeves ja Oliver (2010, 41) painottavat: "it's the task that matters most". Autenttisen oppimisen näkökulmasta lähtökohtana on pohtia oppimistehtävien perustaksi mahdollisimman aidonkaltainen oppimisympäristö, autenttinen konteksti ja esimerkiksi ammattialaan kiinteästi kytkeytyvä toteutus, joka ilmentää tapoja, joilla tietoa tullaan käyttämään todellisissa tilanteissa. Oppimistehtävien tulee mahdollistaa kompleksiset ja yhteisölliset opiskeluaktiviteetit, joissa ratkotaan innovatiivisia ja työelämän kannalta realistisia tehtäviä. Verkkoympäristössä on mahdollista toteuttaa siten myös erilaisia pitkäkestoisempia työskentelyprojekteja, jotka rakentuvat opiskelijoiden yhteisöllistä ongelmanratkaisua edellyttävän työskentelyn varaan. Opiskelun kohteena voi siten olla jonkin laajan omaan koulutus- tai ammattialaan liittyvän tehtävän tai ongelman ratkaiseminen. (Herrington ym. 2010, 1, 44; Kiviniemi 2005; Teräs, Leppisaari, Teräs & Herrington 2012; taulukko 1.)

*TAULUKKO 1. Tyypilliset ongelmanratkaisutilanteet todellisessa elämässä ja oppilaitosympäristössä (Lebow & Wager 1994; Herrington ym. 2010, 44)*

---

<i>Todelliselle elämällä tyypilliset autenttiset ongelmanratkaisutilanteet</i>	<i>Oppilaitosympäristölle tyypilliset teoreettiset ongelmanratkaisutilanteet</i>
<i>Ongelmanratkaisutilanteeseen liittyvät olosuhteet ovat usein jäsentymättömiä, eivätkä ongelmat ole muotoiltavissa tarkasti etukäteen.</i>	<i>Ongelmanasetteluun liittyy usein kirjaesimerkkejä ja ongelmat on määriteltä tarkasti etukäteen.</i>
<i>Ongelmat sijoittuva tiettyyn merkitykselliseen kontekstiin.</i>	<i>Ongelmat ovat abstrakteja ja vailla tarkkaa käytännöllistä kontekstia.</i>
<i>Ongelmat ovat syviä, laajoja, monimutkaisia ja aikaa vieviä.</i>	<i>Ongelmistä puuttuu syvyys ja kompleksisuus ja ne ovat ratkaistavissa nopeasti.</i>
<i>Ongelman ratkaiseminen edellyttää yhteistyötä ja sillä on yhteistä merkitystä.</i>	<i>Ongelmanratkaisuun liittyy kilpailua ja yksilöiden suoritusten arviointia.</i>
<i>Ongelmat ovat todellisia ja ratkaisemisen arvoisia.</i>	<i>Ongelmat ovat tyypillisesti näennäisiä eivätkä opiskelijoille kovin relevantteja.</i>

---



---

Erityisesti autenttisten tehtävien osalta on korostettu sitä, että oppimistehtävien tehtävänantoja ei tulisi muotoilla liian yksityiskohtaisesti ja tarkasti etukäteen. Aidoissa työelämän tilanteissa olosuhteet ovat usein niin jäsentymättömiä, etteivät tilanteeseen liittyvät ongelmat ja pulmakohdat ole selvillä etukäteen, vaan niiden hahmottaminen on osa tehtäviin liittyvää haastetta. Opettajille tämänkaltainen puutteellisesti kuvattujen ongelmatilanteiden esittäminen saattaa olla vaikeaa. Heillä on taipumusta kuvata tehtävä liian perusteellisesti ja yksiselitteisesti, mikä ei välttämättä vastaa enää työelämän todellisuutta. Autenttisen oppimiskokemusten suunnittelemisen ja toteuttamisen on katsottu edellyttävän opettajilta riskin ottamista, jota monet eivät ole kuitenkaan valmiit ottamaan. (Amiel & Herrington 2011; Herrington ym. 2010, 1.)

Korkeatasoiseen asiantuntijuuteen liittyy myös tilannekohtainen joustavuus. Hubert ja Stuart Dreyfus (1986) ovat klassisessa esityksessään kuvanneet, miten noviiseilla on taipumusta soveltaa erilaisia oppimisaan sääntöjä muuttuneissakin tilanteissa, siinä missä eksperti suuntaa ja säätelee toimintaansa myös intuitiivisen tilannetajun ja olosuhteiden mukaisesti. Jotta esimerkiksi alalle opiskelevat tottuisivat vähitellen asiantuntijamaiseen työskentelyyn ja ottamaan huomioon muuttuvien tilanteiden vaatimukset, tulisi heidän saada jo opiskeluaikana kokemusta monimuotoisten ongelmatilanteiden jäsentämisprosessista ja ongelman vähitellen tapahtuvasta hahmottamisesta työskentelyn aikana.

*Esimerkin liian yksityiskohtaisten ja liian tarkkojen ohjeiden tietoisesta välttämisestä tehtävänantojen yhteydessä tarjoaa eräiden ravintola-alan kouluttajien koulutukseensa liittämät periaatteet. Ravintola-alan opiskelijoille annettiin opetusravintolatyöskentelyssä yhteydessä tietoisesti päivän menuun ja ruoka-annoksiin liittyvät ohjeet siten, että jossain vaiheessa päivää ruoka väistämättä loppuisi kesken. Tehtävänannon tavoitteena oli kehittää alan opiskelijoiden valmiuksia tilannekohtaisiin ratkaisuihin ja kehittää heidän valmiuksiaan huomata, milloin on tarve ryhtyä valmistamaan uusia annoksia asiakkaille. Alan ammattilaisten voi katsoa tarvitsevan kyseisenkaltaista valmiutta työelämässä päivittäin. (Henkilökohtainen tiedonanto, Jarmo Salo 3.12.2012)*

Autenttisuuteen liittyy keskeisesti se, että ollaan kosketuksissa asiantuntijakulttuuriin ja oppimisprosessissa ratkaistavien ongelmat ovat luonteeltaan autenttisia. Autenttisten tehtävien kriteereistä ovat teemamme/artikkelimme näkökulmasta keskeisiä erityisesti *asiantuntijayhteyksien muodostaminen ja laajempien kehittämistehtävien* mahdollisuudet. Näitä kahta asiaa tarkastelemme seuraavassa lähemmin.

Kuvatessaan erilaisia arkipäivän ja työelämän käytäntöyhteisöjä Lave ja Wenger (1991, 29-43; Wenger 1998, 165-167) ovat luonnehtineet käytäntöyhteisöissä tapahtuvaa oppimista vähitellen tapahtuvaksi osallisuuden syvenemiseksi. Noviisina osallistuminen yhteisön työskentelyyn voi olla perifeeristä, yhteisön reuna-alueilla tapahtuvaa. Vähitellen valmius toimia käytäntöyhteisöjen ytimessä kehittyä ja oppija voi vähitellen ottaa roolin yhteisön täysivaltaisena jäsenenä ja asiantuntijana. Yhteisöihin osallistuessaan henkilö voi vähitellen omaksua näkemyksiä yhteisön kokeneemmilta ja asiantuntevimmilta henkilöiltä ja nähdä millaisia toimintatapoja heillä on ja miten he eri asioita ratkaisevat. Tällöin on keskeistä, että asiantuntijat kertovat näkemyksiään käytännön toimintakulttuuriin liittyvistä seikoista ja jakavat siten hiljaista tietoaan. Myös Nonaka (1994; Nonaka & von Krogh 2009) on nähnyt organisaatioiden toiminnan kehittämisenä sen, miten niissä kyetään hyödyntämään työntekijöillä olevaa hiljaista tietoa yhteisöllisen tiedon luomisen ja organisaatioiden oppimisen välineenä.

Myös autenttisisessa oppimisessä korostetaan asiantuntijayhteyden ja hiljaisen tiedon jakamisen merkitystä, mikä voi näkyä myös oppimistehtävien suunnittelussa ja oppimistilanteiden organisoinnissa. Esimerkiksi Averkon verkkomentor-toimintamallissa lähtökohtana on, että opintojaksoilla eri alojen asiantuntijat sanoittavat hiljaista tietoaan ja ratkaisevat ongelmia, "ajattelevat ääneen" ja tekevät opiskelijoille näkyviksi ajatusprosessejaan (vrt. Lave & Wenger 1991; Herrington et al. 2010).

*Averkossa, Centria-ammattikorkeakoulun eOppimiskeskuksessa kehitetyssä verkkomentor-toimintamallissa eri verkko-opintojaksoilla on hankittu mentoreiksi kyseisen alan ammattilaisia, jotka opintojen kuluessa jakavat työelämän asiantuntijuuttaan opiskelijoiden kanssa ja antavat heille palautetta oppimistehtävistä. Esimerkiksi syksyllä 2011 seitsemän elinkeinoelämän asiantuntijaa on toiminut verkkomentoreina liiketalouden ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelijoille Innovatiivinen liiketoiminnan kehittäminen -opintojaksolla. Toimintamalli sisälsi webinaarina toteutetun paneelikeskustelun ja jatkokeskustelun Kyvyt.fi -verkkoympäristössä.*

*Opintojaksolla kokeiltiin sekä verkkokirjoittamiseen pohjautuvaa mentorointia että videokonferenssityyppistä (webinar)vuorovaikutusta. Aikuisopiskelijat kokivat webinaari-muotoisen ryhmämentorointikeskustelun hyövänä toimintamallina ja näkivät pitkän työuran tehneiden asiantuntijoiden tuovan käytännönläheisyyttä koulutukseen. Kirjoittamalla mentorointi verkkoympäristössä koettiin kuitenkin työläänä ja myös sen sisällöllinen anti vähäisempänä. Opiskelijoiden palautteen mukaan verkkomentorointia tuleekin kehittää mieluummin reaaliaikaisen verkkovuorovaikutuksen suuntaan (webinaarit, chat), jolloin opis-*

---

*kelijat voivat olla aktiivisemmassa roolissa mentorointikeskustelussa. Webinaari nauhoitettiin ja näin ollen elinkeinoelämän asiantuntijoiden kertomuksia voidaan hyödyntää caseina jatkossakin kyseisellä opintojaksoilla. Nauhoitteet tarjoavat laajemmallekin kohdejoukolla mahdollisuuden kuulla erilaisia käytännön kokemuksia ja tosielämän kertomuksia, tarkkailla ja mallintaa niiden avulla asiantuntijoiden ongelmanratkaisua ja työskentelyä sekä vertailla omaa toimintaansa siihen.*

Verkkomentor-toimintamalli, korkeakoulutuksen ja työelämän rajoja ylittävä asiantuntijoiden linkittäminen opetukseen verkon välityksellä ja sosiaalisen median keinoin antaa opiskelijoille osaltaan mahdollisuuden perehtyä siihen, miten asiantuntijat ajattelevat ja ratkaisevat työhönsä liittyviä kompleksisia ongelmia (Helenius & Leppisaari 2004; Leppisaari, Korpelainen, Tenhunen & Reiska 2012; Herrington et al. 2010, 23). Samalla aikuisopiskelijat, joilla on jo omaa työelämäkokemusta, voivat peilata omaa ajatteluaan ja osaamistaan eri asiantuntijuuden kehitysvaiheissa olevien ammattilaisten kanssa.

Vaikka mentorointiin perustuvan toimintamallin laajempi käyttöönotto ei aina olisikaan toteutettavissa, tarjoaa sosiaalinen media (esimerkiksi asiantuntijablogit, Twitter, yhteisöpalvelut, Facebook, YouTube-asiantuntijavideot) monia mahdollisuuksia rakentaa laajempaa oppivaa yhteisöä, jopa globaalilla tasolla. Tampereen ammattikorkeakoulun 21st Century Educators -sertifiikaattiohjelmassa on tehty tähän liittyen lupaavia havaintoja.

*21st Century Educators -ohjelma toteutetaan kokonaan verkossa, ja se on tarkoitettu kansainvälisesti korkeakouluopettajien täydennyskoulutukseen. Osallistujat kirjoittavat omaa blogiaan koko opintojen ajan. Blogin tarkoitus on ensisijaisesti tarjota mahdollisuus oman projektin ja oppimisprosessin reflektointiin ja artikulointiin. Google+ puolestaan toimii informaalina kohtaamispaikkana ja tiedon jakamisen välineenä. Nämä ympäristöt ovat osoittautuneet kuitenkin myös potentiaalisiksi tavoiksi synnyttää kansainvälisiä asiantuntijayhteyksiä. Osallistujat ovat oma-aloitteisesti jakaneet Google+:n kautta käsiteltävien aihepiirien asiantuntijoiden blogikirjoituksia, YouTube-videoita ja muita resursseja, jotka ovat tarjonneet mahdollisuuden tutustua alan huippuasiantuntijoiden ajatteluun ja toimintaan. Tästä kertovat hyötyneensä suuresti nekin opiskelijat, jotka eivät itse ole jakaneet aktiivisesti aineistoa Google+-ympäristössä (Teräs, Teräs & Herrington 2012). Mielenkiintoinen esimerkki on myös eräs osallistujista, joka keksi linkittää omaan blogiinsa viittauksia kansainvälisten asiantuntijoiden blogeihin. Näin hän paitsi auttoi muita osallistujia löytämään nämä resurssit, onnistui myös houkuttelemaan linkittämiään asiantuntijoita vierailemaan omassa blogissaan ja osallistumaan siellä keskusteluun (Teräs, Teräs & Herrington 2012). Tämän tyyppinen "personal learning network" on merkittävä esimerkki tämän päivän jaetusta asiantuntijuudesta.*

---

## *Laaja omaan työhön liittyvä kehittämistehtävä*

Koulutuksessa käytettävät oppimistehtävät ovat perinteisesti usein oppikirjamaisia, suppeita ja sirpaleisia. Autenttisesti oppimisessa pyritään tyypillisesti rakentamaan laajempia tehtäväkokonaisuuksia ja omaan työhön liittyviä kehittämistehtäviä (Herrington ym. 2010; Leppisaari, Herrington, Vainio & Im 2011; Teräs ym. 2012). Herrington, Reeves, Oliver ja Woo (2004) muistuttavat, että kyse ei tarvitse olla opintojaksoon liittyvästä erillisestä tehtävästä vaan opintojakso voi kokonaisuudessaan muodostua laajasta, kokonaisvaltaisesta oppimistehtävästä. Tämän suuntaisia esimerkkejä ovat vaikkapa liiketoimintasuunnitelman laatiminen tai kuntoutuskäsikirjan laatiminen kohderyhmälle yhteistyössä työelämän asiantuntijoiden kanssa (Leppisaari, Vainio & Herrington 2009).

*Authentic Learning Principles-opintojaksolla opiskelijoiden tuli tehdä laaja kehittämistehtävä samojen autenttisen oppimisen periaatteiden mukaisesti, joita he opiskelivat. He tuottivat valitsemastaan, ryhmälle yhteisesti tärkeästä ja relevantista teemasta opintojakson suunnitelman, jonka yhden moduulin he toteuttivat yksityiskohtaisemmin. Kehittämistehtävässä tuli pareina tai kolmen hengen ryhmässä valita sellaisen aihealue/teema, että kehittämistehtävän tekemisestä on opiskelijoille konkreettista hyötyä heidän nykyisessä opiskelutilanteessaan (esim. opetus-/työharjoittelussa) tai tulevassa työssä. Kehittämistehtävässä tuli tuottaa joko uusi koulutusaineisto (opintojakso tai moduuli) tai uudistaa ja kehittää ennestään olemassa olevaa koulutusaineistoa tai opintomoduuilia. Esimerkkeinä tuotoksista voidaan mainita koulutusaineistot "How to Do Business with South Korean Companies" ja "Survival in Kokkola". Ensiksi mainittu oli suunnattu ao. maiden liikemiehille, jotka kehittävät yhteistyön edellyttämää kulttuurintuntemustaan ja jälkimmäinen Korea-EU Leaders for Global Education -projektin vaihto-opiskelijoille.*

*Opiskelijat pohtivat kehittämistehtäväänsä face-to-face -pienryhmissä, mutta kokosivat pohdintansa tulokset vaihe vaiheelta Blackboardin Kehittämistehtävä-foorumille. Näin heidän ideoidensa ja ajattelunsa kehittyminen on näkyvillä prosessina kolmen kuukauden ajalta. Ryhmät saattoivat myös reaaliaikaisesti seurata toistensa prosesseja ja oppia niistä. Heidän tuli myös kommentoida ja lopuksi arvioida kriteerien pohjalta toistensa tuotokset.*

Aikuisoppimista verkko- tai monimuotototeutuksessa tukevat tutkimusten (Leppisaari ym. 2012; Leppisaari ym. 2009) mukaan todelliseen kontekstiin kytkeytyvät kehitystehtävät, joihin liittyy myös yhteisöllinen reflektio ja tiedonrakentelu. Peilattaessa edellä kuvatussa esimerkissä kuvattua kehittämistehtävää autenttisen tehtävän tuntomerkkeihin (Herrington & Oliver 2000; Herrington ym. 2010), voidaan havaita seuraavia yhtäläisyyksiä: 1) Tehtävällä oli selkeä yhteys tosielämään. 2) Tehtävä ei ollut etukäteen tarkoin määritelty

---

vaan vaati opiskelijoita määrittämään tehtävän loppuun suorittamiseen tarvittavat osatavoitteet ja vaiheet. 3) Tehtävä edellytti paneutumista ja opiskelijat joutuivat työskentelemään tehtävän parissa yli kaksi kuukautta. 4) Opiskelijoilla oli mahdollisuus valita tietoa monista eri lähteistä ja havaita mikä tieto on relevanttia ja mikä ei ole. 5) Tehtävä voitiin integroida useisiin sisältöalueisiin ja se oli laajasti ongelmaa käsittelevä ja monialainen. 6) Tehtävä kytkeytyi myös autenttiseen arviointiin, jossa ei korostu pelkästään lopputulos vaan myös oppimisprosessi, jonka avulla siihen päästään.

Arviointi ei autenttisen oppimisen yhteydessä ole erillinen toimenpide, jonka myötä opintojakson päätteeksi arvioitaisiin, miten hyvin opiskelija muistaa tai tunnistaa opetuksessa esiin tulleita asioita. Pikemminkin arviointi on sisäänrakennettu osa koko oppimisprosessia ja tukee esimerkiksi kehittämistehtävään liittyvää ongelmanratkaisua. Edellä kuvatussa esimerkissä arviointikäytännöt ovat integroituneet selkeästi koulutustoteutukseen osana oppimisprosessia ja kehittämishankkeiden etenemistä. Näin arviointi heijastaa todelliselle työelämälle tyypillisiä arviointi- ja kehittämiskäytäntöjä. Autenttisessa arvioinnissa opiskelijat ovat itse tärkeässä roolissa niin itsearviointin kuin vertaisarviointin muodossa. Opiskelijat myös tietävät, että arviointi palvelee työskentelyprosessin kehittämistä ja kehittämistehtävään liittyvää ongelmanratkaisua. Parhaimmillaan opiskelijoille saattaa muodostua kokemus niin oman oppimisensa kuin työskentelyynsä liittyvän arvioinninkin omistajuudesta. (Herrington, Oliver & Reeves 2003; Herrington & Kervin 2007; Herrington ym. 2010; Rourke & Coleman 2011.) Opettajalla on autenttisessa arvioinnissa usein tukijan ja ohjaajan rooli. Hän saattaa auttaa arviointia kysymyksin ja ohjeistuksin, ja hahmottaa myös viitekehystä arvioinnin kohteista. (Hunger 2012.) Keskeistä on, että hän auttaa opiskelijoita itse ottamaan vastuuta työskentelyyn ja kehittämistehtävään liittyvästä arvioinnista.

### ***Yhteisöllinen oppiminen – enemmän kuin jaettu ryhmätyö***

Tämän päivän työelämässä korostuu yhteisöllisen, verkostomaisen ja rajoja ylittävän asiantuntijuuden merkitys. Näin tapahtuu esimerkiksi silloin, kun aiemmin organisaatioissa toteutettuja toimintoja ulkoistetaan muiden organisaatioiden tehtäväksi. Myös yritysten globalisoituminen on lisännyt erilaisia verkostomaisia tapoja työn organisointiin. (Alasoini, Järvensivu & Mäkitalo 2012, 4.) Asiantuntijuutta ja yhteisöjen ja työorganisaatioiden toimintaa käsittelevässä kirjallisuudessa korostuu yhteisöllisen tiedon jakamisen ja luomisen merkitys yhteisöjen toiminnan perustana. Tämänkaltaiset painotukset tulevat esille esimerkiksi Nonakan ja Takeuchin (Nonaka 1994; Nonaka & Takeuchi 1995; Nonaka & von Krogh 2009) näkemyksissä tietoa luovista organisaatioista sekä Laven ja Wengerin (1991; Wenger 1998) käytäntöyhteisöistä esittämissä ajatuksissa. Vastaavat näkemykset ilmenevät myös suomalaisten tutkijoiden (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003; Hakkarainen ym. 2004)



---

hahmottamisissa näkemyksissä innovatiivisista tietoyhteisöistä, joissa korostetaan erityisesti yhteisön haastetta innovaatioiden ja uuden tiedon tuottajana jatkuvasti muuttuvissa toimintaympäristöissä.

Myös autenttisisessa oppimisessa korostuu yhteisöllisen tiedon jakamisen ja luomisen merkitys. Oppiminen ei tapahdu yksittäisen oppijan työpanokseen tukeutuen, vaan yhteisöllinen asioiden pohtiminen, tutkiminen, tiedon käsittely ja reflektointi on keskeinen osa oppimistehtävän suorittamista ja oppimistehtävään liittyvän haasteen määrittämistä ja ratkaisemista. (Herrington ym. 2010.) Autenttisen oppimisen yhteydessä puhutaan myös artikuloinnista. Opiskelijoiden tulisi siten tuoda muiden tietoisuuteen esille omaa kehittyvää näkemystään oppimistehtävään liittyen, puolustaa näkemyksiään ja jäsentää ajatuksiaan. Tämänkaltaisen omien ajatusten ilmaisemisen voi katsoa tuovan selkeämmin esille kullakin ryhmän jäsenellä olevaa hiljaista tietoa tehtävään liittyen. Sosiaalisen median kehittymisen myötä on myös kehittynyt erilaisia teknisiä sovelluksia, jonka avulla yhteisöllisen tiedon jakaminen, tiedon tuottaminen ja yhteisöllinen kehittäminen on mahdollista.

*Tampereen ammattikorkeakoulun kansainvälisessä, korkeakouluopettajille suunnatussa 21st Century Educators -sertifikaatiohjelmassa tähän tarkoitukseen on käytetty blogeja ja Googlen työkaluja (Drive, Google+). Ohjelman osallistujat tekevät omaan työhönsä ja sen kehittämiseen liittyviä autenttisia projekteja, joissa yhteisöllisen tiedonrakentamisen ja oman osaamisen artikuloinnin merkitys on keskeinen. On kuitenkin erittäin tärkeää huomioida, että pelkkä työkalujen olemassaolo ja helppo saatavuus eivät vielä takaa yhteisöllistä tiedon luomista eikä käytäntöyhteisö synny itsestään, vaan yhteisöllisyyden syntyminen verkossa on haastavaa ja sen onnistunut toteutuminen edellyttää asiantuntevaa ohjausta (Teräs, Teräs & Herrington 2012). Ohjelman 1,5-vuotisen pilotin aikana kerätty kyselyaineisto osoittaa, että autenttisen oppimisen yhdeksästä elementistä juuri yhteisöllinen tiedon luominen on ollut osallistujille samalla sekä haasteellisin että palkitsevin. Toisilta oppiminen, hiljaisen tiedon jakaminen ja kasvavan ymmärryksen artikuloiminen blogissa on koettu erittäin hyödylliseksi. Toisaalta yhteisöllinen tiedon luominen on vaikeutunut silloin, kun kaikki eivät ole olleet yhtä sitoutuneita, tai kun artikulointi ei ole onnistunut. Tällöin ryhmän jäsenet ovat helposti ajautuneet perinteiseen ryhmätyöhön, joka on koottu yksin tehdyistä paloista, ja epätasainen lopputulos on ollut heille itselleenkin pettymys. Lisäksi osallistujat ovat saattaneet tehdä vääriä oletuksia, kasata toisilleen ilmaisematta jääneitä odotuksia tai suorastaan ajautua konfliktiin. Kaikkien näiden ongelmatilanteiden ratkaisemisessa oikeaan aikaan annettu ja riittävä ohjaus on ollut avainasemassa. (Teräs, Teräs & Herrington 2012).*

Autenttisen oppimisen näkökulmasta edellisessä esimerkissä keskeiseksi nousee hiljaisen tiedon jakamisen ja artikuloinnin merkitys. Autenttisen oppimisen näkökulmasta opiskelijoiden tulisi kyetä keskustelemaan, jakamaan

---

mielipiteitä ja väittelemään substanssialueeseensa liittyvistä keskeisistä aihepiireistä. Tämänkaltainen oman osaamisen artikulointi, ilmentäminen ja osoittaminen on osa ammatillista kasvua (Herrington & Kervin 2007). Mikäli artikuloinnissa onnistutaan, saattaa erilaisten sosiaalisten median sovellusten tai reaaliaikaisten neuvotteluvälineiden käyttö ja työskentelyyn liittyvä vertaisarviointi siten palvella työskentelyn etenemistä tai tehtävän ongelmanasettelun täsmentämistä. Kuten esimerkki kuvastaa, tämä edellyttää kuitenkin myös opiskelijoiden omaa sitoutumista yhteisölliseen oppimis- ja arviointiprosessiin.

## *Tarkastelu*

Työelämälle ominaiset jatkuvat ja nopeat muutokset ovat haaste niin työelämän organisaatioiden kuin työelämän asiantuntijoidenkin osaamiselle. Keskeisessä asemassa suomalaisten yritysten kannalta on nähty olevan sen, miten innovatiivisesti ne kykenevät uudistamaan tuotteitaan, ja palvelujaan ja myös niiden tuottamisen tapoja. (Alasoini 2010, 37–38.) Nykypäivän työelämässä asiantuntija osaa elää muutoksessa ja kykenee suuntaamaan toimintaansa myös intuitiivisen tilannetajun ja olosuhteiden mukaisesti.

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet, miten koulutusjärjestelyiden avulla voidaan vahvistaa sellaisen asiantuntijaosaamisen kehittymistä, jota opiskelija tarvitsee työskennellessään hajautuneessa ja verkottuneessa tietoyhteiskunnassa. Olemme tarkastelleet aikuiskoulutuksen haasteita autenttisen oppimisen ja erityisesti verkko-oppimisen näkökulmasta. Keskeisenä näkökulmana olemme esittäneet, miten verkko-oppimiseen voi rakentaa työelämläheistä pedagogista lähestymistapaa muun muassa työelämätilanteita muistuttavien autenttisten oppimistehtävien avulla ja rakentamalla oppimistilanteista ja työskentelytavoista sen kaltaisia, että ne ilmentävät arjen ja työelämän erilaisia yhteisöllisiä ongelmanratkaisutilanteita. Myös työskentelyyn liittyvä ohjaus ja arviointi voi osaltaan tukea koko ongelmanratkaisuprosessin ajan työelämläheisen kehittämistehtävän ratkaisemista, ja arviointi voi perustua osaksi esimerkiksi työelämän verkkomentoreiden hyödyntämiseen.

Erilaisten verkko-oppimiseratkaisujen merkitys aikuiskoulutuksessa tulee jatkossa edelleen lisääntymään. Verkkoympäristöjen teknologinen kehitys ja sosiaalisen median eri sovellusten kehittyminen tarjoavat myös uudentyyppisiä ja aiempaa joustavampia mahdollisuuksia niin formaalin kuin informaalin elinikäisen oppimisen tukemiseen (Ala-Mutka 2010, 9-11; Kiviniemi & Kurkela 2011). Ne tarjoavat myös uudenlaisia mahdollisuuksia kuvaamiemme työelämläheisten oppimisprosessien suunnitteluun. Mobiiliteknologian kehittyminen on esimerkiksi mahdollistanut sovellusten hyödyntämisen erilaisissa aidoissa työelämän ympäristöissä.

Teknologia ja uudentyyppisten sosiaalisen median sovellusten kehittyminen ei itsessään takaa työelämläheisten työskentelytapojen käyttöönottoa. Teknologiasuuntautuneet opettajat saattavat ottaa itsetarkoituksellisesti käyt-



---

töön erilaisia uusia sovelluksia kokeilun halustaan. Tämänkaltainen ajan hermolla pysyminen on hyvä lähtökohta, jos opetuksessa ja oppimiskokemusten suunnittelussa fokus pysyy pedagogiikassa, ei teknologiassa. Enemmän kuin teknologiasta, kyse on opettajien ja ohjaajien kokonaisvaltaisesta näkemyksestä opetuksen tavoitteista ja päämääristä.

Kuten tarkastelemamme esimerkit ovat osoittaneet, työelämälähtöisten työskentelytapojen organisointiin verkkoympäristössä liittyy omat haasteensa, eivätkä esimerkiksi yhteistyö ja yhteisen asiantuntijuuden jakaminen ole oppimistilanteissa ongelmatonta. Autenttisen oppimisen viitekehys tarjoaa kuitenkin erään varteenotettavan näkökulman suunnitella sellaisia työelämäläheisiä ja autenttisia verkko-oppimiskokemuksia, jotka avaavat polkuja aikuisopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiselle.

### *Lähteet*

- Alasoini, T. 2010. Mainettaan parempi työ. Kymmenen väitettä työelämästä. Helsinki: Taloustieto/EVA. Saatavissa: <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2010/06/Mainettaan-parempi-ty%C3%B6.pdf> Luettu 5.11.2012.
- Alasoini, T., Järvensivu, A. & Mäkitalo, J. 2012. Suomen työelämä vuonna 2030. Miten ja miksi se on toisennäköinen kuin tällä hetkellä. Työ- ja elinkeinoministeriö. TEM raportteja 14/2012.
- Ala-Mutka, K. 2010. Learning in informal online networks and communities. European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. JRC Scientific and Technical Reports 24149 EN.
- Amiel, T. & Herrington, J. 2011. Authentic tasks online: two experiences. Teoksessa A. D. Olofsson & J. O. Lindberg (toim.) Informed design of educational technologies in higher education: enhanced learning and teaching. Hershey, Pennsylvania: IGI Global, 152-165.
- Bauman, Z. 2002. Notkea moderni. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1986. Mind over Machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer. New York: Free Press.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 43-60.
- Hakkarainen, Paavola & Lipponen, L, 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. Aikuiskasvatus 21 (1), 4-13.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives. Amsterdam: Elsevier.
- Hautamäki, A. (toim.) 2008. Oppimisen muuttuva maasto. Taloudellisesta taantumasta nousuun oppimista kehittämällä. Työryhmä M. Aho, A. Hautamäki, J. Kangasniemi, J. Koivisto, O. Kuusi, P. Mattila, M. Markkula, M. Myllylä, L. Ojala, M. Sinko, T. Turkki & M. Vartiainen. Kansallinen ennakointiverkosto. Oppiminen ja koulutus -tulevaisuustyöryhmän raportti.

- 
- Helenius, R. & Leppisaari, I. (2004). Online mentoring to enrich the learning process. Teoksessa J. Nall & R. Robson (toim.) Proceedings of E-Learn 2004. Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education, Vol. 2. November 1–5, 2004, Washington, USA. Chesapeake, VA: AACE, 1244–1249.
- Herrington, J. 2011. Authentic Learning. Saatavilla: <http://change.mooc.ca/post/501> Luettu 4.10.2012.
- Herrington, J. 2012. A matrix of authentic learning. Saatavissa <http://authenticlearning.info/AuthenticLearning/Matrix.html> Luettu 1.12.2012.
- Herrington, J. & Kervin, L. 2007. Authentic learning supported by technology: 10 suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International* 44(3), 219-236.
- Herrington, J., & Oliver, R. 2000. An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development* 48 (3), 23-48.
- Herrington, J., Oliver, R. & Reeves, T.C. 2003. Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology* 2003 19 (1), 59-71.
- Herrington, J., Reeves, T.C. & Oliver, R. 2010. A guide to authentic e-learning. New York: Routledge.
- Herrington, J., Reeves, T., Oliver, R. and Woo, Y. 2004. Designing authentic activities for web-based courses. *Journal of Computing in Higher Education* 16 (1), 3-29.
- Hunger, G. M. 2010. Guidelines for Authentic Instruction in an Online Environment for Faculty in Higher Education: Design, Development, and Illustrative Module Prototype. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic and State University. Saatavissa [http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03182010-102332/unrestricted/HungerGailM\\_D\\_2010.pdf](http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03182010-102332/unrestricted/HungerGailM_D_2010.pdf) Luettu 25.11.2012.
- Kiviniemi, K. 2005. Oppisisällöt ja oppimiskokemukset verkko-oppimisympäristön suunnittelun lähtökohtina. Julkaisussa I. Luoto & I. Leppisaari (toim.) Kasvamassa verkko-opettajuuteen. Kokkola: Chydenius-Instituutti - Kokkolan yliopistokeskus & Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, 21-36.
- Kiviniemi, K. & Kurkela, L. 2011. Sosiaalinen media informaalissa ja formaalissa oppimisessä. Teoksessa P. Ihanainen, P. Kalli & K. Kiviniemi (toim.) Sosiaalinen media ja verkostoituminen. 2. korjattu p. Helsinki: OKKA, 128-143.
- Lamont, M. 2007. What are the features of e-portfolio implementation that can enhance learning and promote self-regulation? Paper presented at the New Zealand Association of Research in Education, Christchurch, 18th - 19th October 2007.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

- 
- Lebow, D. G. & Wager, W. W. 1994. Authentic Activity as a Model for Appropriate Learning Activity: Implications for Emerging Instructional Technologies. *Canadian Journal of Educational Communication* 23 (3), 231-244.
- Leppisaari, I., Vainio, L. & Herrington, J. 2009. Developing authentic e-Learning through virtual benchmarking. Teoksessa C. Fulford & G. Siemens (toim.), *Proceedings of ED-MEDIA 2009 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*. Chesapeake, VA: AACE, 4423–4432.
- Leppisaari, I., Herrington, J., Vainio, L. & Im, Y. 2011. Authentic e-Learning in a Multicultural Context: Virtual Benchmarking Cases from Five Countries. Teoksessa Bastiaens, T.J. & Marks, G.H. (toim.) *Education and Information Technology 2012: A Selection of AACE Award Papers*. Chesapeake, VA: AACE, 173-184.
- Leppisaari, I., Korpelainen, K., Tenhunen, M-L. & Reiska, P. (2012). Creating e-mentoring models between higher education and working life in the entrepreneur education field. Teoksessa P. Lindvall & D. Megginson (toim.) *Developing mentoring & Coaching research and practice Marlborough: EMCC*, 26-38.
- Nonaka, I. 1994. A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science* 5 (1), 14-37.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., & von Krogh, G. 2009. Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory. *Organization Science* 20 (3), 635-652.
- Rourke, A.J. & Coleman, K. 2011. Authentic assessment in elearning: Reflective and Collaborative writing in the arts. Teoksessa G. Williams, P. Statham, N. Brown & B. Cleland (toim.) *Changing Demands, Changing Directions*. *Proceedings ascilite Hobart 2011*, 1089-1095.
- Teräs, H., Leppisaari, I., Teräs, M. & Herrington, J. (2012). Facilitating the development of multicultural learning communities through authentic e-learning. Teoksessa P. Kommers, T. Issa & P. Isaias (toim.) *Proceedings of IADIS International Conference on International Higher Education (IHE 2012)*, 29-36.
- Teräs, H., Teräs, M. & Herrington, J. 2012. A reality check: Taking authentic e-learning from design to implementation. In T. Amiel & B. Wilson (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2012*. Chesapeake, VA: AACE, 2219-2228.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

---

## KIRJOITTAJAT

### **Kari Kiviniemi**

KT, professori,

Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Kari Kiviniemi on perehtynyt tutkimuksissaan opettajankoulutukseen, aikuiskoulutukseen ja verkkopedagogiikkaan. Hänen viimeaikaisina tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteinaan ovat lukiopedagogiikkaan sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvät kysymykset.

### **Irja Leppisaari**

KT, TM, yliopettaja, Centria ammattikorkeakoulu

Irja Leppisaaren tutkimusalueita ovat viime vuosina olleet useisiin kehittämishankkeisiin liittyen autenttinen ja työelämäläheinen verkko-oppiminen sekä e-ohjaus ja e-mentorointi osaamisen kehittämisen tukemisessa. Hänen uusimmat tutkimuksensa ovat kohdistuneet erityisesti monikulttuurisen autenttisen verkko-oppimisen kysymyksiin ja vertaiskehittämisen toimintamallien luomiseen.

### **Hanna Teräs**

FM, lehtori, Tampereen ammattikorkeakoulu / verkko-opetuksen suunnittelija, Wollongongin yliopisto, Australia

Hanna Teräksen tutkimusalueita ovat autenttinen verkko-oppiminen, korkeakouluopettajien ammatillinen kasvu, monikulttuurinen verkko-oppiminen sekä virtuaaliset oppimisyhteisöt. Hän viimeistelee parhailaan väitöstutkimustaan Tampereen yliopistossa.

# **III**

*Autenttisuutta ja näkemystä opetusharjoitteluun  
ja sen ohjaukseen*



---

## Matkalla opettajuuteen – omaluokkaharjoittelun ohjausta verkon välityksellä

**MERJA MERILÄINEN, MAARIKA PIISPANEN,  
PÄIVI VALLI & RAINE VALLI**

Opettajuuteen on monia polkuja. Toimintakulttuurin muutos ja ammatitaidon avartaminen kulkevat käsi kädessä ja vaativat pitkäkestoista ja hyvin suunniteltua koulutusta, johon haluamme Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa vastata nykyaikaisella, tukea tarjoavalla, autenttiseen opettajan työhön tiiviisti integroidulla harjoittelumuodolla. Opettajien työtä ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä on tuettava, jotta opettajat voivat hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä, niiden tietovarantoja sekä välineitä opetuksessaan, saada kollegiaalista tukea ammatilliseen kehittymiseen ja työssäjaksamiseen sekä verkostoitua oman ammattiryhmän jäsenten kanssa. Tässä artikkelissa kuvaamme erään luokanopettajaopiskelijan, Kaijan, matkaa kohti avartuvaa opettajuutta syventävässä, omassa luokassa tapahtuvassa harjoittelussa sekä opiskelijan ammatilliseen kasvuun liittyvää ohjausprosessia.

### *Ohjatusti työn lomassa*

Induktiovaiheeseen sijoittuva, omassa luokassa toteutuva harjoittelujakso laajenee itsenäisen työskentelyn suuntaan harjoittelun tullessa osaksi työelämää. Teoria ja käytäntö nivoutuvat tiiviisti yhteen opiskelijan kokeilla käytännössä koulutuksessaan saamiansa tietoja ja taitoja, hänen tehdessään koulutukseensa liittyviä tehtäviä ja toimiessaan täysipainoisesti koulun arjessa. Opiskelun ja työelämän rajat hälvenevät opiskelijan käydessä keskusteluja samaan aikaan ohjaavan yliopisto-ohjaajan ja koululla olevan tutor-opettajan kanssa sekä ollessa luokanopettaja omille oppilailleen. Jyrhämä (2002, 1–4) tuo esille opetusharjoittelun tärkeänä tehtävänä ohjaavan opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksen, jossa kokenut opettaja auttaa kokemattomaa opettajaa antaen hänelle ohjeita ja neuvoja myös sellaisten asioiden löytämiseen, joita opiskelija ei ehkä huomaa edes etsiä. Noviisiopettajan haasteet ja arki näyttäytyvät ensimmäisestä työpäivästä lähtien samanlaisilta kuin vuosia työssä



---

olleiden, kokoneiden kollegoiden. Sen lisäksi, että vastassa ovat uudet oppilaat, uusi työympäristö ja työtoverit, myös opettavat oppisisällöt ja opetus-suunnitelman hahmottaminen sekä pedagogiset opetusjärjestelyt ovat vielä vailla rutiineja ja tuottavat Feiman-Nemserin (2001) mukaan runsaasti työtä ensimmäisinä työssäolokuukausina. Kyse on ikään kuin kokemuksellisen tietämyksen ja taidon siirtämisestä aidossa kontekstissa.

### *Hyvä dialogi ohjaamisen perustana*

Omaluokkaharjoittelun toteutuksessa opiskelija toimii hyvin itsenäisesti oman luokkansa kanssa, jolloin ohjaajan tutustuminen luokan oppilaisiin ja luokan rakenteeseen jää opiskelijan kertoman varaan. Tämän vuoksi hyvä keskusteluyhteys ja perehtyminen opiskelijan ajatuksiin ja kokemuksiin omasta luokasta ovat keskeisessä asemassa opiskelijan toiminnan ja opetuskokemuksen ymmärtämisessä (Nummenmaa 2003, 47, 51). Ohjaajan on myös muistettava se, että opiskelija ei vielä välttämättä itsekään tunne kovin hyvin luokkaa ja koulua, jossa hän Omaluokkaharjoittelunsa toteuttaa.

Sekä opiskelijaa että ohjaajaa auttavat oppimisympäristöön ja oppilasainekseen tutustumisessa opiskelijalle annetut ennakkotehtävät, joissa hän harjoittelun aluksi kuvailee oppimisympäristöään sekä jostain syystä erityistä mielenkiintoa herättänyttä oppilastaan. Oppimisympäristöön asennoituminen myös ”hyvä-huono” -asteikolla kertoo opiskelijasta paljon: toiselle toisen ”hyvä” voi olla ”huono”. Toinen näkee puutetta kaikessa ja lannistuu helpolla, kun taas toinen löytää mahdollisuuksia vaatimattomastakin oppimisympäristöstä. Opiskelijoiden erilaisuudesta johtuen he myös valitsevat erityyppisiä oppilaita mielenkiintonsa kohteiksi: toiset haluavat nostaa tarkasteluun erityistukea tarvitsevia oppilaita, kun taas toiset valitsevat tarkastelunsa kohteeksi vilkkaita tai luokan hiljaisia oppilaita. Ohjaaja pyrkii lisäkysymysten avulla kartoittamaan opiskelijan opetusympäristöä ja ajatuksia entisestään. Lisäkysymysten avulla opiskelija avaa kokemusmaailmaansa samalla kun ohjaaja pystyy asettumaan paremmin opiskelijan tilanteeseen ja ymmärtää hänen lähtökohtiaan ja valintojaan (ks. Schwandt 2000, 193–194).

Kaija kuvasi harjoitteluunsa liittyvässä oppimisympäristötehtävässä omaa oppimisympäristöään idylliseksi maalaisympäristöksi, jossa luonto on osa pienen koulun pihaa liikuntapaikkoineen. Pihalla on marjapuskia, leikkimökki sekä liikunta- ja leikkitilaa. Koulu on pieni, kahden opettajan koulu, josta Kaijan opettavaksi jää yhdeksän oppilasta esi- ja alkuopetuksen luokalta. Äänieristys ja sisäliikuntatilat ovat puutteelliset, samoin nykyaikainen tieto- ja viestintätekninen välineistö – luokassa on kuitenkin muutama tietokone ja piano. Kaija on itse tyytyväinen työympäristöönsä, vaikkakin tilat ovat niukat. Kaija on luova realisti ja toteaa, että sateen sattuessa liikuntatunteja sovelletaan uudestaan ja myöntää, ettei pieni opettajanhuone varmaankaan ehdi ahdistaa kahden kiireisen opettajan vastatessa koulun opetustyöstä kahdestaan – aikaa istuskelulle ei liioin ole.

---

Koulun oppimisympäristöön tutustuminen on tärkeä tehtävä peilattaessa oppimisympäristöä ja kokonaisvaltaista oppimista toisiinsa: Mitä ympäristöni antaa oppimiselle? Kuinka se estää oppimista? Kuinka sitä voisi kehittää? Kuinka opettajana huomioin ympäristön ja oppimisen mahdollisuudet? (Ks. Graetz 2006, 1–2.) Ohjaajan on tärkeä antaa opiskelijan tutustua oppimisympäristöönsä tässä vaiheessa rauhassa ja muodostaa oma käsityksensä siitä. Myöhemmin on kuitenkin tärkeä palata yhdessä oppimisympäristöpohdintaan, jotta ymmärrys oppimisympäristöstä ei jäisi suppeaksi, vaan opiskelija alkaisi pohtia laajemmin, mitä mahdollisuuksia hänellä on hyödyntää, muuttaa ja käyttää ympäristöään monipuolisesti oppimisen järjestämiseen. Ymmärrys oppimisympäristöstä ja oppimisympäristön järjestämisestä ohjaavat pitkälti opettajan käyttämää pedagogiikkaa ja hänen opettajuuttaan. (Piispanen 2008, 81, 110, 112–113; ks. myös Oblinger 2006, 1–2; Van Note Chism 2006, 2–3.)

Oppilaisiinsa Kaija on ehtinyt perehtyä lyhyessä ajassa yllättävän hyvin. Mielenkiintoista oppilasta kartoittavassa tehtävässä Kaija toi esille huolensa erään oppilaan heikosta kirjain-äänne -vastaavuudesta toisella luokalla:

*Tyttö arvailee sanoja, saattaa sanoa tavun kaksi ensimmäistä kirjainta ihan oikeinkin, toisinaan sitten voi jatkaa kirjainten luettelemista miten sattuu. Äänne-kirjain vastaavuus on hakusessa. Lukeminen ei suju yhtään ilman apua lapusormella seuraamista. Siiskonen, Aro & Holopainen (2001, 59) toteavatkin, että sujuva lukeminen perustuu kirjain-äännevastaavuuteen. Sittenkin lukeminen on kovin hidasta, hän arvailee ja välillä katse saattaa olla ihan muualla kuin luettavassa tekstissä. Heikko kielellinen työmuisti saattaa tutkimusten mukaan olla yhteydessä lukivaikeuksiin (Aro, Siiskonen, Peltonen & Pirinen 2007,126).*

Kaijan kuvailut oppilaistaan ja oppimisympäristöstään auttoivat ohjaajaa kiinnittymään Kaijan arkeen. Toisten opiskelijoiden vaihtamat ajatukset omasta ja Kaijan ympäristöstä sekä huolta herättäneistä oppilaista antoivat keskusteluille syvyyttä ja tukea.

E erityisen tärkeää on jo alkuvaiheessa muodostaa opiskelijan kanssa tasavertainen keskusteluyhteys, dialogi, jossa opiskelija ja ohjaaja toimivat ikään kuin kollegoina ja pohtivat opetukseen liittyviä kysymyksiä yhdessä. Ohjaajan tehtävä on auttaa opiskelijaa selviytymään tehtävistä itsenäisesti ja olla tukijana tässä prosessissa. Harjoittelun aikana on mahdollisuus yhdessä pohtia kouluarjen ja opettajuuden asioita ikään kuin työnohjauksellisessa ilmapiirissä (Nummenmaa 2003, 43).

Omaluokkaharjoittelun tavoitteena on myös auttaa opiskelijaa oman opettajuuden löytämisessä, sisäistämisessä ja kehittämisessä – ammatilliseen kasvuun saattamisessa (ks. Nummenmaa 2003, 47; Kari 1996, 22–23; Elliot 1991, 47–48; Meriläinen, Piispanen, Valli & Valli 2012; Meriläinen, Valli, Valli & Piispanen 2013). Opiskelijat saattavat olla oman opettajuutensa tunnistamisen suhteen hyvinkin eri vaiheessa, mistä syystä keskusteleminen ja opiskelijaan tutustuminen on tässä vaiheessa erittäin tärkeää. Opiskelijoista ei ole

---

tarkoitus tehdä tietynlaisia opettajia, vaan auttaa heitä kasvamaan omassa opettajuudessaan (ks. Aaltola 2003, 15–17). Tässä prosessissa on tärkeä nostaa esiin opiskelijoiden valintoja kasvatustieteen ja käyttötieteen suhteen – opiskelijan kasvatustieteen ja käyttötieteen liittyvät valinnat ohjaavat hänen kasvuaan ja myöhempiä valintojaan, mistä syystä näiden asioiden pohdinta ja perustelevuus ovat hyvä lähtökohta opettajuudessa kasvamiselle (ks. Gallagher 1992, 180).

### *Suunnitteluprosessin moninaisuus*

Omaluokkaharjoittelun suunnittelu etenee kokonaisuudesta osiin, jonka jälkeen osista kootaan uudelleen yhtä kokonaisuus. Suunnittelun osittamisen tarkoituksena on auttaa opiskelijaa ymmärtämään opetussuunnitelman tärkeys opetuksen lähtökohtana sekä tutustuttaa opiskelija ilmiölähtöiseen opetussuunnitelman tarkasteluun. Ymmärrämme ilmiölähtöisyyden tapana tarkastella opetussuunnitelmaa poikkitieteellisesti suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan, jolloin opetussuunnitelma avautuu yhteiskunnan näkökulmasta siten, että koulun toimintakulttuurissa näkyvät koulun ulkopuolisen maailman tavat toimia. Yhden tieteenalan sijaan tarkastelu kohdistetaan ilmiöihin poikkitieteellisessä näkökulmassa. Oppiminen ei siten rajoitu yhden totuuden oppimiseen, vaan ympäristön kanssa monipuolisesti käytävän dialogin myötä pyritään loogisten ajatusmallien rakentamiseen pohdintojen, päättelyn ja tutkimisen avulla. Ilmiölähtöistä lähestymistapaa tarkastellessa on hyvä muistaa, että kyse ei ole pedagogisesta menetelmästä, vaan lähestymistavasta. Oppisisältöjen sijaan keskiöön nousevat opittavat taidot, 2000 -luvun taidot. (Meriläinen, Piispanen & Valli 2013, Meriläinen & Piispanen 2012; Piispanen 2013; Piispanen & Meriläinen 2013.)

### *Lukukausisuunnitelma – kohti kokonaisuuksia*

Koska opiskelija aloittaa syyslukukauden omassa työpaikassaan omien opilaiden kanssa, hän laatii luokalleen opetussuunnitelman pohjalta lukukausisuunnitelman. Usein tämä etenee kahdessa vaiheessa, kuten Kaijankin tapauksessa: ensin opetussuunnitelmasta poimitaan esiin eri oppiaineiden sisällöt, jonka jälkeen ne kootaan suuremmiksi aihekokonaisuuksiksi, jaksoiksi. Näissä jaksoissa oleellista on eri oppiaineiden yhdistäminen ja oppiainerajojen häivyttäminen aihekokonaisuuksien alle. Aihekokonaisuuksien luomisessa auttoivat kalenterivuoteen kuuluvat juhla-ajat, vuodenaajat, koulun omat teemapäivät sekä kunnan ja koulun opetussuunnitelman painotukset. Tässä vaiheessa Kaijaa mietitytti erityisesti jaksojen laajuus:

---

*En ole nyt aivan varma, pitäisikö teemoilla olla jokin toistuva pituus, kuten vaikka kolmen viikon jaksot? Vai voisivatko ne olla erimittaisia vähän sen mukaan, mikä tuntuu sisältöjen suhteen järkevältä tai teeman suhteen järkevältä? Esimerkiksi "Joulu" -jakso sopii mielestäni olemaan hyvin kuukaudenkin mittainen, kun taas "Liikenne" -jaksosta en saa millään kovin laajaa teemaa. Ystävänpäivään liittyisi hyvin "Ystävyys" kaikkein kiusaamattomuusaiheineen eri oppiaineita integroiden, mutta se taas on asia, jota varmaankin täytyy ottaa esille ympäri vuoden... Ainakin näin koulun alkaessa olisi hyvä puhua ystävydestä ja käsitellä sitä vähän kaikessa. Toisaalta nyt on syksy, joka olisi myös mahtava teema luonnon valmistautumisen näkökulmasta... Niin, tai voisihan ottaa teemaksi "Syksyn" ja käsitellä siinä sekä luontoa, koulunalkua, liikennettä, ystävyyttä jne. Siinähan ne yhdistyisivät kaikki – vai meneekö tämä nyt ihan liian laajaksi? Voitaisiin mennä metsään, kerätä sieltä kaikenlaista syksyn satoa ja leikkiä vaikka siellä matikkaleikkejä. Sitten luokassa tehtäisiin luokittelujuttuja, kuvis- ja käsityöjuttuja, syksyrunoja ja -kertomuksia... Retkellä olisi hyvä kerrata liikennesääntöjä ja -käyttäytymistä ja pohtia myös ystävyyttä, vaikka omenapiirakkaa syödessä. En tiedä.*

Kaijan puheesta ja viesteistä kumpusi pedagogisen ajatteluprosessin eteneminen. Samalla kun Kaija pohti oppiaineiden sisältöjä ja niiden yhdistämisen haastavuutta, hän toisaalta antoi luovuudelleen luvan lähteä holistisesta näkökulmasta luomaan poikkitieteellistä ilmiötä, jossa eri oppiaineiden opetussuunnitelmasta nousevat tavoitteet yhdistyvät. Jaksojen laajuuden pohtiminen puolestaan osoitti Kaijan pohtivan myös oppilaiden kehitysvaihetta sekä kasvatuksellisia näkökulmia jaksojen sisällöissä: mihin pienet oppilaat jaksavat keskittyä, mistä he motivoituvat ja millaisia asioita on syytä pitää esillä jatkuvasti? Liian suppeissa jaksoissa ilmiön tarkastelu jää liian rajoittuneeksi, kun taas liian laajoissa jaksoissa yhteys ilmiöön saattaa jäädä liian puutteelliseksi. Tässä vaiheessa ohjaaja auttaa opiskelijaa tarkastelemaan jaksojen sisältöjä "ulkopuolisen silmin" ja auttaa tarpeen mukaan jaksottamaan lukukausi-suunnitelmaa uudella tavalla. Ohjaajan tehtävänä on myös auttaa opiskelijaa pitäytymään opetussuunnitelmassa oppikirjojen ja opettajanoppaiden sijaan, jolloin opetuksen yhteys opetussuunnitelmaan selkiytyy.

Kaija pohti myös kokonaisvaltaisen oppimisen ja eri oppimistyylien kohtaamista "ikään kuin luonnostaan" silloin kun opettaja ei luo tarkasti määritettyä oppiainesta tai tapaa oppia, vaan luo oppimisympäristöstä sellaisen, joka itsessään haastaa oppimaan ja tukee oppimisesta nauttimista ja keskittymistä (ks. Graetz 2006, 2; Van Note Chism 2006, 4).

*On vain niin vaikea päästää omista ajatuksistaan irti ja hyväksyä se, että ympärillä on monta keskeneräistä prosessia ja projektia meneillään. Se on aika raskasta etenkin tällaiselle opettajalle, joka ei tahdo sietää keskeneräisyyttä.*

---

Kaijan ajatukset kuvaavat hyvin opettajan arkea. Keskeneneräisyydessä on opittava elämään siksikin, että opettajien täytyy hyväksyä, että ei ole vain yhtä tapaa oppia uutta materiaalia eikä heidän tulisi koskaan pakottaa oppilaita oppimaan yhdellä tietyllä tavalla. Mitä enemmän oppilaat saavat oppia henkilökohtaisen mieltymyksensä mukaisesti aina kun mahdollista, sitä joustavammin ja suvaitsevammin he oppivat suhtautumaan erilaiseen oppimiseen (Graetz 2006, 1-2; Prashnig 2011). Toisaalta on muistettava, että keskeneneräisyys ei tarkoita hallitsemattomuutta, vaan opettajalla on oltava tavoitteet ja kehukset oppimisesta, mutta hänen on annettava oppilaan oppia näiden tavoitteiden ja kehysten sisällä oman opinpolkunsa kautta.

### *Jaksosuunnitelma – aihekokonaisuuksista ilmiöön*

Lukukausisuunnitelman pohjalta opiskelija keskittyy harjoittelussaan erityisesti yhden kolmen viikon jakson suunnittelemiseen ja toteuttamiseen käytännössä siten, että ohjaaja ja tutor ovat hänen tukena tässä prosessissa. Jaksosuunnitelmassa keskeistä on luoda oppimisesta ehjä toiminnallinen kokonaisuus, jossa erityishuomio kiinnitetään oppimiskontekstin ja pedagogiikan yhteensopivuudelle ja jossa sekä kontekstilla että pedagogiikalla on ratkaiseva merkitys oppimisen näkökulmasta (ks. Meriläinen & Piispanen 2012).

Jyrhämä (2002, 26) toteaa, että hyvin usein opetusharjoittelijat odottavat saavansa ohjaajaltaan hyvin yksityiskohtaisia neuvoja, ”reseptejä” siitä, mitä kaikkea oppitunnilla tulisi huomioida tai tehdä, jotta se onnistuisi odotetusti. Omaluokkaharjoittelussa, opiskelijan tehdessä harjoittelunsa osana työpaikkaansa, yksityiskohtaisten neuvojen pyyntö on usein epäolennaista, koska opiskelija ei pidä irrallisia tunteja, vaan hän suunnittelee laajoja kokonaisuuksia. Opiskelijan tarpeet ohjaukselle ovat laajemmissa pedagogiikkaan liittyvissä asioissa, jotka ovat syntyneet positiivisiksi ongelmiksi käytännön työn kautta – opiskelija ei pohdi pieniä yksityiskohtia kuten taulutyötä, vaan tiedon prosessointia ja poikkitieteellistä integrointia. Ilmiöpohjaisen opetuksen suunnittelu on tuonut esiin uudenlaisia asioita, jotka vaativat käytännössä ongelmanratkaisukeinoja:

*Olen laskenut tuohon paperille sen, paljonko viikossa pitäisi olla mitäkin oppiainetta. Mutta kuinka lasken sellaiset tunnit, jotka ovat esimerkiksi sekä yllä että äikkää? Jos niitä ei voi erottaa oikein toisistaan, että ovat niinku yhtä paljon molempia? Tai vaikkapa ylli-matikka-kuvis -yhdistelmä? Miten voin laskea, että joka oppiainetta tulee juuri se tarvittava vuosiviikkomäärä kun en itsekään osaa erottaa selkeästi, mikä lasketaan mihinkin? Olenko mennyt nyt integroimaan jotenkin liikaa?*

---

Keskeiseksi kysymykseksi opetusjaksoja muodostettaessa nouseekin juuri se, minkä Kaija koki erityisenä haasteena: eri oppiaineiden tuntimäärien laskeminen, mikä oppiaineiden rajojen häilyessä muodostuu usein mahdottomaksi. Oppiaineita kun ei poikkitieteellisessä integraatiossa tarkastella tuntimäärinä, vaan opetuksessa oppiaineet yhdistyvät kokonaisuudeksi ilmiön ympärille ja tarkasteltavasta ilmiöstä tulee jotain enemmän kuin sen osien summa (ks. Collanus 2009, 1). Opetustuokio saattaa sisältää aineksia useista eri tieteenaloista ja oppiaineista ilman, että niitä voidaan erottaa toisistaan. Puhutaan integraatiosta, joka voi olla monitieteistä, tiedonalojen välistä tai parhaimmillaan poikkitieteellistä, jossa lähtökohtana on ongelma tai ilmiö, jota tutkitaan ja ihmetellään. "Opetuksen merkityksellisyys ei synny siitä, mitä eri oppiaineet tuottavat, vaan siitä, miten erilaiset tietämisen tavat avaavat maailman moninaisena". (Drake 2004, ks. Collanus 2009, 2-3; Manninen ym. 2007, 51.)

### *Päiväsuunnitelma – tavoitteet selviksi*

Opiskelija laatii jaksosuunnitelmansa pohjalta päiväsuunnitelman, joka on eheytetty kokonaisuus yhdestä jakson päivästä. Ohjaaja seuraa päivän joko paikan päällä tai videoyhteyden kautta. Kaijan tapauksessa ohjaaja seurasi päivää videoyhteyden, joka tallennettiin, kautta. Ennen seurattavaa päivää Kaija keskusteli tulevasta ohjaajansa kanssa. Päiväsuunnitelmassa erityisen tärkeitä ovat tavoitteet ja sisällöt, jotka opiskelija käy ohjaajansa kanssa läpi. Kaijan päiväsuunnitelmalle asettamat tavoitteet olivat samoja, joita hän asetti koko harjoittelujaksolle, vaikkakin hän yksilöi niitä tarkemmin. Hän totesikin tavoitteidensa olevan sellaisia, joiden tulisi toteutua joka päivä mahdollisuuksien mukaan.

Päiväsuunnitelmassa ajankäyttö on keskeisessä osassa opetuksen onnistumisen suhteen: ohjaajan on tarkasteltava päivän ajankäyttöä ja tarpeen vaatiessa kyseenalaistettava ajankäyttösuunnitelma, jos päivä vaikuttaa liian tiiviiltä tai siinä on liian vähän sisältöä. Oppiminen vaatii aikaa, mutta lapsi ei saa toisaalta turhautua tekemisen puutteesta (Aaltola 2003, 19–20). Ohjaajan voi olla haastavaa pohtia opiskelijan ajankäyttöä pelkän suunnitelman pohjalta, tuntematta kovin hyvin opiskelijan opetustapaa tai hänen luokkansa oppilaita, mistä syystä suunniteltua aikataulua kannattaa käydä läpi yhdessä opiskelijan kanssa. Ajankäyttösuunnitelmasta ja toiminnoista kysyminen ja niiden kyseenalaistaminen auttavat opiskelijaa perustelevaan valintojaan ja avaamaan suunnitelmiaan – ja toisinaan myös muuttamaan niitä.

Etukäteen yhdessä läpikäyty suunnitelma kertoo myös opiskelijan todellisesta pedagogisesta tilasta enemmän kuin pelkät sanat paperilla: kirjoitettu ja toteutettu suunnitelma eivät aina kohtaa toisiaan tai ole verrattavissa keskenään (ks. Nespor 1987, 318-319).



---

## *Seurantapäivä – ilmiö näkyväksi*

Päiväsuunnitelman toteutuminen selviää varsinaisessa seurantapäivässä, joka toteutetaan opiskelijan valinnan mukaisesti joko paikan päällä seuraamalla tai verkkoyhteyden välityksellä.

Kaijan ajatuksissa seurantapäivään liitetyt tarkat suunnitelmat puhututtivat omalla piilo-opetuksellaan, sillä hyvin suunniteltu kokonaisuus auttoi päivän etenemisessä ja ohjeistuksien jakamisessa:

*Olen miettinyt, kuinka paljon tunnista menee ohjeistamiseen, kun on kolme eri luokka-astetta (0-2)... Päivät ja tunnit sekä edettävä asia tulisi olla kirkkaana mielessä jo heti aamusta, jotta ohjeistus sujuisi mahdollisimman nopeasti.*

Suunnittelemisen oli myös löytänyt ilmiölähtöisyyden myötä uudenlaisia muotoja – suurta työtä vaatineet ajatusprosessit olivat tuottaneet tulosta:

*Edellisen harjoittelun loppuun laitoin tavoitteeksi oman suunnittelun tiivistämisen, etteivät illat mene koneella miettien ja tietoa etsien, mitä kaikkea tämän saman opetettavan asian yhteyteen voisi ”ympätä”. Tästä olen päässyt. Ilmiölähtöisyys auttaa!*

Oman opettajuuden arviointi nousee keskusteluissa tärkeälle sijalle – opiskelijan on hyvä pohtia, missä hän onnistui, mitä hän tekisi toisin ja millaisia tavoitteita hän asettaa tulevaisuudelle oman pedagogisen kasvun ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta.

Ohjauskeskusteluissa keskeistä on positiivinen, hyväksyvä ilmapiiri (ks. Nummenmaa 2003, 44). Ohjaajan tehtävä on kuunnella opiskelijaa ja seurata keskustelun etenemistä herkällä korvalla – palautetta kun on mahdollista antaa monella tapaa. Tavoitteena on, että opiskelija ei jää keskustelun jälkeen pelkäämään epäonnistumisia vaan ammentaa onnistumisistaan voimaa, jolla hän rohkaistuu jatkossa kokeilemaan uudestaan asioita, jotka ”vaativat vielä harjoitusta”. Avoin keskustelu ja kollegiaalinen yhteys antavat luvan epäonnistua – onhan kyseessä harjoittelu, joka antaa mahdollisuuden tarkastella asioita yhdessä.

## *Synteesi – opettajuuden ääreen pysähtymistä*

Harjoittelun päätteeksi opiskelija kirjoittaa loppukoonnin eli synteessin harjoittelustaan, jossa hän palaa tavoitteisiinsa sekä opettajuutensa kasvuun. Synteesi luo opettajuuden kasvulle jatkumon, jossa opiskelija tarkastelee kehittymistään ja asettaa sille tulevaisuuteen uusia tavoitteita. Kaijan tapauksessa alun haastavana koettu ilmiölähtöinen tapa tarkastella opetussuunnitelmaa oli kirkastunut kokeilemisen myötä ja muodostunut osaksi Kaijan omaa opettajuutta:



---

*Oma opettajuuteni on vahvistunut oman luokan myötä. Saa suunnitella ja toteuttaa tunnit itsenäisesti sekä välillä fiiliksenkin pohjalta. OMAN näköistä ja ilmiölähtöisyydellä vieläkin omemman näköistä!*

Synteessissä opiskelijat pohtivat usein omaa rooliaan koulussa ja sitä paikkaa, johon he kokevat asettuvansa, tai johon heitä koetetaan asettaa. Toisinaan uuden opettajan innostus ja ponnistelu harjoittelutehtävien kanssa herättävät koululla laajemminkin mielenkiintoa ja ajavat koko toimintakulttuuria muutokseen:

*Kerroin jaksostani 3.-6.-luokan opettajalle, joka on myös tutorini. Häneltä tuli idea luonnonmateriaaleista tehtyyn ryijyyyn. Lisäksi hän osallistui suunnittelemiini kokonaisuuksiin. Tämä oli tietysti aivan mahtava juttu! Esitin toiveen isompien tekemästä luontopolusta tai -radasta, jos intoa, aikaa ja halukkuutta löytyisi. Lopuksi isot oppilaat suunnittelivatkin meille kokemuksellisen ja elämyksellisen luontoradan. Kaikki oppivat yhteistyötä ja luontoasioita! Ilmiölähtöisyyttä siis parhaimmillaan! Tämän lisäksi yhteistoiminnallisuutta, koko koulun yhteistä toimintaa kauniissa, ruskanvärisessä metsässä – aivan mahtava kokonaisuus ja ihana päätös harjoittelulle!*

Yhdessä kuljettu matka alkaa olla päätöksessä ja on aika jakaa vielä viimeiset eväät ja toivottaa opiskelijalle hyvää matkaa hänen valitsemallaan polulla – opettajuuden polulla, jossa kasvaminen vaatii myös oman aikansa (ks. Gallagher 1992, 180-181; vrt. Aaltola 2003, 19). Vaikka kasvu opettajana jatkuu, toivomme opiskelijan omaavan tässä vaiheessa kokemuksen riittävän vahvasta opettajuudesta, jota hän yhä vahvistaa koulutuksensa ja kasvavan työkokemuksensa myötä omassa luokassaan. Ymmärtäessään toimintansa yhteyden teoriaan ja oman pedagogisen toimintansa perusteet, opettaja kykenee arvioimaan omaa työtänsä ja peilaamaan sitä ja sen merkitystä erilaisten valintojen keskellä (ks. Kiviniemi 2000, 77-79). Vahva opettaja uskaltaa kokeilla erilaisia pedagogisia menetelmiä ja pitää kiinni omista perustelluista valinnoistaan silloinkin, kun valinnat poikkeavat työyhteisössä vallitsevista tavoista opettaa ja työyhteisö vaatii perusteluja erilaisille tavoille toimia (ks. Johnson 2006, 141-143; Kiviniemi 2000, 22). Parhaimmillaan uudenlaiset tavat toimia innostavat koko kouluyhteisöä – pahimmillaan uusi opettaja saattaa kokea olevansa yksin toimintatapojensa kanssa. Silloin opettajuuden vahvuus punnitaan: on siedettävä epävarmuutta ja kritiikkiä, jota usein kohdataan ennen muutosten syntymistä. Omaluokkaharjoittelussa työelämään ja työyhteisöön sopeutuminen on pyritty ratkaisemaan ohjaajan ja tutorin tuen avulla – näin uskomme, että uusi opettaja vahvistaa opettajuuttaan parhaiten ja koulutuksen siemenet saavat parhaimman kasvualustan.

---

## Lähteet

- Aaltola, J. 2003. Opettajan työn `mieli`? Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) Opettaja vaikuttajana? Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1, 15-25.
- Collanus, M. 2009. Integraatio: uhkasta mahdollisuudeksi. Saatavissa: <http://www.konstit.fi/koti/mcollanus/integraatio%20uhkasta%20mahdollisuudeksi%20collanus.pdf>.
- Gallagher, S. 1992. Hermeneutics and education. New York: State University of New York Press.
- Graetz, K. A. 2006. The Psychology of Learning Environments. Teoksessa D.G. Oblinger (toim.) Learning spaces. An EDUCAUSE e-books, chapter 6. Saatavissa: <http://www.educause.edu/learningspaces>. Luettu 9.9.2011.
- Elliot, J. 1991. Action research for educational change. Milton Keynes: Open university press.
- Feiman-Nemser, S. 2001. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record 103 (6), 1013–1055.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (Opepro) selvitys 14.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Meriläinen, M. & Piispanen, M. 2012. Learning as a Phenomenon - Manuscript of Phenomenon Based Learning. Teoksessa L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (toim). Edulearn12: Proceedings: 4th International Conference on Education and New Learning Technologies. Conference Proceedings. International Association of Technology, Education and Development (IATED), 5447–5454.
- Meriläinen, M., Piispanen, M. & Valli, P. 2013. The voyage of the dawn treader – turning learning to m – era. Teoksessa P. Kommers & P. Isasías (toim). E-society. International association for development of the information society (IADIS), 437-442.

- 
- Meriläinen, M. & Valli, R. 2008. Modern information technology: a possibility to create a unique practicum period. E-Learn 2008. World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education. Teoksessa C. Bonk, M. M. Lee & T. Reynolds (toim.) E-Learn 2008. Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2008. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 1843-1850.
- Meriläinen, M., Piispanen, M., Valli, P. & Valli, R. 2012. Learning while working - from a pre-service teacher's point of view. Teoksessa L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (toim.) INTED 2012: International Technology, Education and Development Conference. International Association of Technology, Education and Development (IATED), 4934-4942.
- Meriläinen, M., Valli, P., Valli, R. & Piispanen, M. 2013. The Best On-Line Guidance Experiences in Finnish Primary School Teacher Education Practicum. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning* 1 (1), 20-25.
- Nespor, J. 1987. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19 (4), 317-328.
- Norrena, J., Kankaanranta, M. & Nieminen, M. 2011. Kohti innovatiivisia opetuskäytänteitä. Teoksessa M. Kankaanranta (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 77-100. Saatavissa: [http://ktl.jyu.fi/img/portal/19717/D094\\_netti.pdf](http://ktl.jyu.fi/img/portal/19717/D094_netti.pdf) Luettu 29.8.2011.
- Nummenmaa, A. R. 2003. Hyvän ohjaussuhteen ominaisuuksia. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja nro 1, 43-55.
- Oblinger, D. G. 2006. Space as a change agent. Teoksessa D.G. Oblinger (toim.) *Learning spaces. An EDUCAUSE e-books*, chapter 1. Saatavissa: <http://www.educause.edu/learningspaces>. Luettu 9.9.2011.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Piispanen, M. 2013. Anna mun oppia ja osata! Oppimisen konteksti ja pedagogiikka uudistavan koulun avaimina. Teoksessa: P. Atjonen (toim.) *Työ arvonsa ansaitsee*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu, 139-154.
- Piispanen, M. & Meriläinen, M. 2013. Phenomenon Called Learning! -Turning Learning from Traditional to Transformational. 15th Annual International Conference on Education. The Education Research Unit of ATINER. Presentation 20.5.2013. Athens, Greece.
- Prashnig, B. 2011. Eläköön erilaisuus! Jyväskylä. PS-kustannus.
- Schwandt, T. A. 2000. Three Epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics and social constructionism. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. II ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 189-213.
- Van Note Chism, N. 2006. Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Spaces. Teoksessa D.G. Oblinger (toim.) *Learning spaces. An EDUCAUSE e-books*, chapter 2. Saatavissa: <http://www.educause.edu/learningspaces>. Luettu 9.9.2011.
-

---

## KIRJOITTAJAT

### **Merja Meriläinen**

KM, FT, yliopistonlehtori,

Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Merja Meriläinen on keskittynyt tutkimuksessaan luokanopettajien aikuiskoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen kehittämiseen 2000-luvun oppimisympäristöjen ja aikuispedagogiikan näkökulmista. Hänen viimeisin artikkelitrilogiansa pureutuu opetussuunnitelman ilmi-ölähtöiseen tarkasteluun ja oppimisen toteutumiseen autenttisissa oppimisen konteksteissa.

### **Maarika Piispanen**

KT, yliopistonopettaja,

Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Maarika Piispanen työskentelee opettajankouluttajana luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Hänen tutkimusalaansa ja mielenkiinnonkohteinaan ovat erityisesti oppimisympäristöjen ja uudistavan pedagogiikan kehittämiseen liittyvät asiat, joita hän käsittelee sekä viimeaikaisissa julkaisuissaan että koulutusjaksoissaan. Tällä hetkellä Maarika Piispasta työllistää myös kansallisesti toteutettava, koulujen toimintakulttuuria ja oppimisympäristöä uudistava K-opeGo -opettajien täydennyskoulutusprojekti.

### **Päivi Valli**

KM, Eo, Lto, yliopistonopettaja,

Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Päivi Valli on perehtynyt viimeaikaisissa tutkimuksissaan aikuisopiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymiseen opetusharjoittelussa ja hänen mielenkiinnonkohteena on yleensäkin opetusharjoitteluiden ohjaaminen ja kehittäminen.

### **Raine Valli**

YTT, KL, dos. yksikönjohtaja,

Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Raine Valli on viimeaikoina tutkimuksissaan keskittynyt opetusharjoittelun kehittämiseen, erityisesti etäohjauksen tematiikkaan. Lisäksi hän on tutkinut tulevaisuuden oppimisympäristöjä. Pitkäaikainen tutkimustema on määrällisen tutkimuksen mittausmenetelmien kehittämisessä.

---

## Roolikko ohjauksen pelikenttänä

ERJA SYRJÄLÄINEN & RIITTA JYRHÄMÄ

Artikkelissa kuvataan roolitalukkoa nimeltä ROOLIKKO®, joka on syntynyt opettajankoulutuksen opetusharjoittelun kontekstissa. Lähtökohtana roolikon kehittämiseksi on ollut opettajankoulutuksen keskeiset ihanteet pedagogisesti ajattelevasta opettajasta. Teoreettisesti roolikka on kehitetty pedagogisen ajattelun tasomallin ja didaktisen kolmion avulla. Opetusharjoittelun ohjaajien ohjausnäkemystä heijastellaan roolikkaa vasten. Ohjausnäkemys on tuotettu Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen järjestämässä ohjaajakoulutuksessa (8 op), jossa koulutettavat kirjoittivat senhetkisen ohjausnäkemysensä koulutuksen aikana kahdesti tai kolmesti. Ohjausnäkemysten avulla valotetaan sitä, millä tavalla roolit toimivat mallina ohjattavalle, miten ohjaus on tukena olemista objektiteorian tasolla sekä miten se hahmottuu dialogiseksi metateorian tasolla. Roolikon ideana on osoittaa kuinka monenlaisia positioita voi ottaa ohjauksen ja opetuksen aikana.

### *Johdanto*

Opettajankoulutuksen yhteistyö alueellisen kouluverkoston kanssa tarjoaa arvokkaan mahdollisuuden reflektoida opettajan työn haasteita ja luoda rakenteita kollegiaaliselle keskustelulle sekä ohjaukselle. Kenttäkoulu- ja kenttäpäiväkotiverkosto on vuodesta 2004 lähtien ollut Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen toimintaa. Verkoston kehittämisen taustalla on yliopiston kolmas tehtävä yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta sekä yliopistostrategian työelämäyhteistyön periaatteet. Kenttäkouluverkosto täydentää ja monipuolistaa yliopiston harjoittelukoulujen tehtävää opettajankoulutuksessa. Se toimii aikuispedagogisena foorumina tuottaen monia mahdollisuuksia kehittää ja pohtia opettajan työtä, koulun ja koulutuksen kulttuuria ja sitä kautta opilaiden ja opiskelijoiden oppimista.

Tässä artikkelissa keskitymme opetusharjoittelun ohjaukseen, joka on ensisijaisesti ammatilliseen kasvuun liittyvää ohjausta, mutta toki yhteydessä myös persoonan kasvuun. Opetusharjoittelu on valmistautumista työelä-

---

mään, se on eräänlaista siirtymävaiheen toimintaa, joka tarvitsee ammattitaitoisen ja välittävän ohjauksen tuekseen. Noin vuoden kestävä ohjaajakoulutus (8 op) on erittäin tärkeää opetusharjoittelun laadun ja yhteisten periaatteiden kannalta. Viiden vuoden aikana on koulutettu noin 500 pääkaupunkiseudun opettajaa opetusharjoittelun ohjaajiksi. Opettajilta on pyydetty ohjausnäkemystä koulutuksen eri vaiheissa kahdesti tai kolmesti. Tämän kaltaisen tehtävän tavoitteena on ollut auttaa koulutettavia tiedostamaan omaa ohjausajatteluaan.

### *Miten roolikko on syntynyt?*

Tämän artikkelin ydintehtävänä on lyhyesti taustoittaa kehittämämme roolitulokun – roolikun – synty sekä luonnehtia ohjaajarooleja ohjaajakoulutuksessa tuotettujen ohjausnäkemysten avulla. Roolikko<sup>®</sup> toimii teoreettisena jäsentäjänä ohjausnäkemysten analyysissä. Roolikon taustalla on opettajan pedagogisen ajattelun ihanne ja siitä edelleen kehitetty malli opetusharjoittelun ohjauksen perusasetelmasta.

Ohjauksen moninaiset tehtävät opiskelussa ja työelämässä puhuvat postmodernin aikamme sosiokonstruktivistisesta luonteesta. Tietoa luodaan ja rakennetaan yhdessä ja usein keskeistä siinä on kokeneiden ja kokemattomampien kollegoiden välinen yhteistyö. Ohjauksella on yksilön elämänsä suunnittelua, suunnanottoa, siirtymien ja kasvun tukemiseen liittyviä tehtäviä, mutta myös yhä enemmän institutionaalisia, organisatoriseen tehokkuuteen liittyviä tehtäviä (Pasanen & Vanhalakka-Ruoho 2009). Aikuispedagogisissa ympäristöissä konstruktivistinen ote on vahva ja siksi myös ohjauksella on merkittävä rooli riippumatta siitä onko kyseessä institutionaalinen, tavoitteellinen, formaali oppimisympäristö vai ei-institutionaalinen, vähemmän formaali konteksti. Ohjaus voidaan kytkeä yksilölliseen kehitykseen (yksilöohjaus) tai yhteisölliseen kehittämiseen (ryhmäohjaus). Ohjaus palvelee sekä ammatillisia että persoonan kasvuun liittyviä tarpeita ja siihen liitetään monenlaisia arvoja ja ihanteita, kuten dialogisuus, tasa-arvo, vertaisuus, voimaantuminen, itseohjautuvuus, itsesääätely, identiteettityö ja ajattelun kehittäminen (ks. esim. Eteläpelto & Onnismaa 2008).

Opettajankoulutuksen ideat kasvatuksesta, oppimisesta ja ihmis- ja tiedonkäsityksestä kulminoituvat opetusharjoittelun käytännöissä ja niiden ympärillä tapahtuvassa kehittävässä keskustelussa eli ohjauksessa. Sen vuoksi on tärkeää, että opetusharjoittelua ohjaavat opettajat jakavat opettajankoulutuksen käsitykset opettajan ammatillisesta kehityksestä, oppimisesta, jne. Toisaalta on tärkeää, että opettajankoulutus antaa ohjaaville opettajille eväitä ja tukea heidän ohjaustyöhönsä. Näistä puitteista ja ajatuksista on syntynyt ns. roolikko, jonka tavoitteena on heijastella opettajankoulutuksen keskeisiä ideoita ja antaa tukea ohjaavan opettajan näkemyksille omasta tehtävästään ohjaajana.



---

## *Didaktinen kolmio*

Opetusharjoittelun ohjaus opettajankoulutuksen kontekstissa toteuttaa samaa perustavoitetta kuin opettajankoulutus yleensä: pedagogisesti ajattelevien opettajien kouluttamista. Tähtäimenä on oman opetuksen tavoitteiden ja eettisten perusteiden tiedostaminen. Opettajan reflektiot, metakognitiot, itsearviointi ja itseohjautuvuus muun muassa ovat keskeisiä opettajuuden taitoja, joille opettajan pedagoginen päätöksenteko rakentuu. Opetuksen perustilannetta voidaan kuvata saksalaisesta didaktiikasta peräisin olevan didaktisen kolmion avulla (Kansanen & Meri 1999). Kolmion kärjissä *opettaja*, *oppilas* (tai opiskelija) sekä opiskeltavan asian *sisältö* kuvaavat oppimistilanteen perustekijöitä. Kolmio havainnollistaa opettajan ajattelun ja toiminnan kannalta tärkeät suhteet sisältöön ja oppijaan. Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta voidaan kutsua *pedagogiseksi suhteeksi*, jossa vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä perustuu välittämiselle. Oppimistilanteessa oppilaan tehtävänä on oppia jokin sisältö. Opettajan tehtävä on tehdä interventio tähän oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen. Tätä opettajan toimintaa oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen kutsutaan *didaktiseksi suhteeksi*.

## *Pedagogisen ajattelun tasomalli*

Opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen 1993; 2004, 97; Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000) muodostaa toisen peruslähtökohdan ohjaajien roolitaulukon – roolikön – ulottuvuuksien hahmottelussa. Kansanen (1995, 33) kuvaa opettajan pedagogista ajattelua päätöksentekoprosessina, jossa opettajan uskomusjärjestelmät säätelevät usein tiedostamattomia ratkaisuja ja oikeutuksia. Pedagoginen ajattelu toteutuu yhtäältä opettajan toiminnassa ja toisaalta opettajan eksplikoimissa opetuksen kuvauksissa ja päätösten perusteluissa. Opettajan ajattelun tasomalli (kuvio 1) perustuu Königin (1975, 26–31) ideaan kasvatustieteen tarkastelutasoista.

*Toimintataso* (ks. kuvio 1) kuvaa opetuksen suunnittelun (preinteraktio), toteutuksen (interaktio) ja arvioinnin (postinteraktio) vaiheita. Useimmat opettajat tekevät pedagogiset päätöksensä ennen ja jälkeen varsinaisen interaktion. Seuraavaa tasoa nimitetään *objektiteorioiden tasoksi*, joka kuvaa opettajan soveltavaa ja kriittistä ajattelua, jossa hän reflektoi kasvatuksen teoriaansa suhteessa käytäntöön. Hän siis koettelee sisäistämäänsä käyttöteoriaa. *Metateoreettisella ajattelun tasolla* opettaja tarkastelee objektiteorioita ja käytettyjä käsitteitä sekä arvioi kriittisesti päätöksensä eettisiä perusteita. Opettajankoulutuksessa pyritään ohjaamaan opiskelijan pedagogista ajattelua toimintatasolta ainakin objektiteorioiden tasolle. Pyrkimyksenä on kuitenkin sellainen itsenäinen toiminta ja päätöksenteko, joka haastaa myös metatason teoreetisointiin ja eettiseen päättelyyn. (Ks. Kansanen 1993.)





KUVIO 1. Pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen 1993; 2004, 97; Kansanen ym. 2000)

### *Pedagoginen ja didaktinen suhde pedagogisen ajattelumallin eri tasoilla*

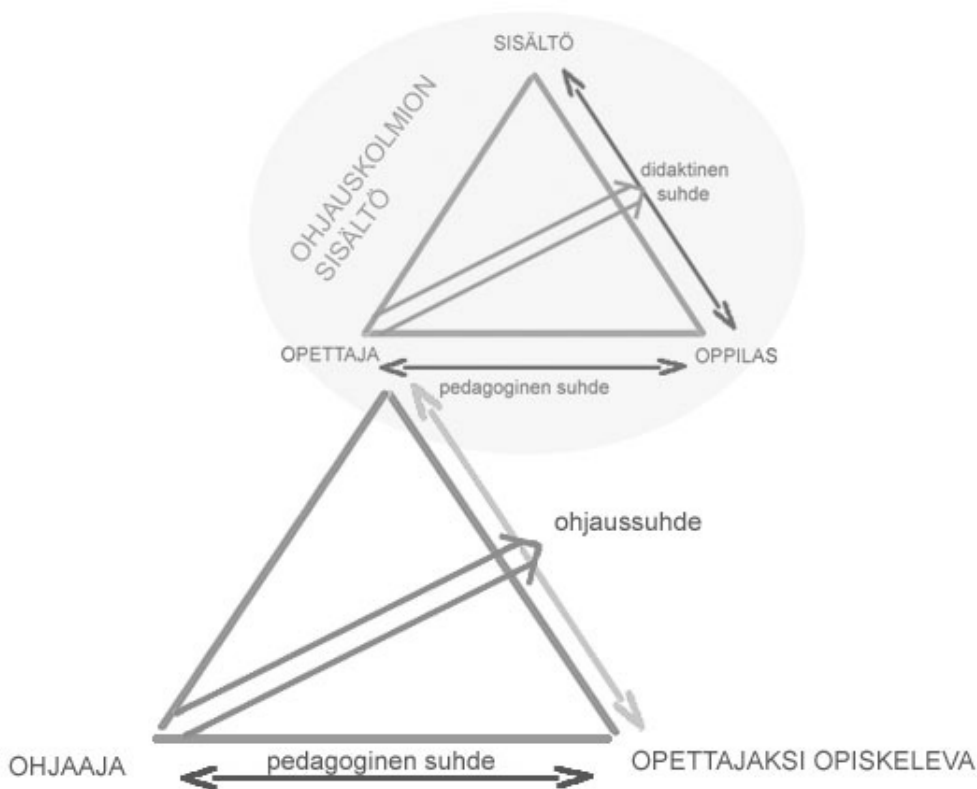
Kun didaktista kolmiota ja siitä nousevaa pedagogista ja didaktista suhdetta tarkastellaan pedagogisen ajattelun tasomallia vasten, voidaan havainnollistaa opettajan ajattelua ja näin myös opetusharjoittelun ohjauksen sisältöä. Eri ajattelun tasoilta voidaan eritellä esim. seuraavanlaisia pohdittavia ja ohjauksessakin käsiteltäviä kysymyksiä.

TAULUKKO 1. Pedagogisen ja didaktisen suhteen luonnehdintaa pedagogisen ajattelun tasomallin eri tasoilla

	Pedagoginen suhde	Didaktinen suhde
Toimintataso	kyky olla läsnä oppilaille opetuksen aikana – kyky kuunnella, ottaa huomioon ja kunnioittaa oppilaita opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen peruspiirteet hyvään vuorovaikutukseen pyrkivä tavoitteellinen toiminta käytännön tekoina ja eleinä jne.	perustietojen ja –taitojen hallinta ja näkemys opetuksen käytännön toteutusten mahdollisuuksista käsitys erilaisista opetusmenetelmistä ja malleista sekä kyky laatia oppimateriaalia näkemys oppilaiden osaa- mistasosta ja keskeisimmistä oppisisällön oppimisen ongelmista näkemys opetussuunnitelman mukaisesta oppisisällön oppimisesta ja sen pedagogisesta toteutuksesta
Objektiteorioiden taso	oman käyttöteorian rakentaminen mielekkästä pedagogisesta suhteesta oppilaisiin kasvatustieteellinen näkemys oppilaan persoonallisuutta kunnioittavista pedagogisista menetelmistä kasvatopsykologinen tietämys oppilaskohtaisista ja ikäkaudelle tyypillisistä vuorovaikutuskysymyksistä	käsitys oppiaineen opetussuunnitelmasta koko koulun opetussuunnitelman osana käsitys ainedidaktiikan teoreettisista perusteista käsitys oppisisällön oppimisen kumulatiivisesta kehityksestä suhteessa lapsen ja nuoren kehitykseen
Metateoreettisen ajattelun taso	omien käyttöteorioiden kriittinen tarkastelu yhteiskunnallisten kysymysten pohdinta koulun vuorovaikutuksen näkökulmasta vuorovaikutuksesta nousevien arvo- ja moraaliristiriitien tarkastelu	näkemys oppiaineen tai oppisisällön tehtävästä yhteiskunnassa ja oppilaiden elämässä kyky tarkastella kriittisesti oppiaineen didaktiikan perinteitä ja omaa opetusta tietoisuus oppiaineen opetuksen historiasta, perinteistä ja arvomaailmasta

## Ohjauskolmio

Edellä kuvatusta didaktisen kolmion ja opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin kuvauksesta sekä pedagogisen ja didaktisen suhteen luonnehdinnasta seuraa, että didaktisen kolmion kautta määrittävät elementit ovat keskeinen sisältö ohjaajan ja ohjattavan välisessä vuorovaikutuksessa. Siten ohjaamisen substanssi pedagogiikan kontekstissa voidaan kuvata uudella kolmiolla, ohjauskolmiolla (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; 2011). Ohjauskolmiossa kärkinä ovat ohjaaja, ohjattava ja oppimisen kohteena didaktinen kolmio sisältäen kaikki edellä kuvatut piirteet eri ajattelun tasoilla. Ohjaajan ja ohjattavan välille syntyy samanlainen pedagoginen suhde kuin missä tahansa kasvatuksellisessa suhteessa. Ohjaussuhde on ohjaajan interventio toiseen suhteeseen, jossa opettajaksi opiskeleva oppii opettajan taitoja, joita siis didaktinen kolmio symboloi.



KUVIO 2. Ohjauskolmio (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; 2011)

*Roolikko* perustuu edellä johdettujen suhteiden ja tasoajattelun yhdistämiseen. Kuvion 3 vaaka-akselilla kuvaamme ohjauksen pedagogisen suhteen kasvua toimintatasolta objekti- ja metateorioiden tasolle. Dimensio siis kuvaa pedagogiseen suhteeseen liittyvää ohjausajattelua ja -toimintaa. Pysty akseli kuvaa ohjauskolmiossa nimettyä ohjaussuhdetta eli ohjaajan pyrkimystä ymmärtää sitä, millainen on opiskelijan suhde didaktisen kolmion kuvaamaan opetusharjoittelun sisältöön. Roolikko on näiden kahden ulottuvuuden avulla muodostettu yhdeksänkertainen typologiataulukko. Jokainen epiteetti kuvaa ohjaajan positiota tai tapaa toimia ohjaajana eli ohjausotetta. Rooli-sanaa käytetään sen vuoksi, että haluamme korostaa ohjaajan kykyä lukea ohjattavan tarpeita ja kykyä mukauttaa oma toimintansa niiden mukaisesti eli ottaa rooli. Perusidea on, että ohjaaja voi liikkua monissa eri rooleissa saman ohjausprosessin aikana. Roolikko käsitteenä viittaa myös tähän ohjaajan roolien monipuoliseen vaihteluun, se on siis eräänlainen ”pelikenttä”.

Opetus ↑ Ohjaussuhde	metateoria	ÄÄNEEN AJATTELIJA roolimalli kriittisestä ajattelusta	ARGUMENTOIVA KUMPPANI tukee kriittisen, eettisen ajattelun syntymistä	REFLEKTOIVA ASiantuntija kriittistä dialogia opetuksen eettisistä ja yhteiskunnallisista kysymyksistä	
	objektiteoriat	SUUNNANANTAJA roolimalli ajattelusta, asenteesta	KAIKUPOHJA tukee opiskelijan käyttöteorian kehitystä	KANSSAKESKUSTELIJA dialogia käyttöteoriasta	
	toiminnan taso	NEUVONANTAJA malli opettajan toiminnasta ja toimintatavoista	HELPOTTAJA, TUKIJA tukee opiskelijan käytännöllisiä taitoja	KANSSAKULKIJA dialogia käytännön kysymyksistä	
Ohjaaja		toiminnan taso	objektiteoriat	metateoria	
		Pedagoginen suhde			→ Opettajaksi opiskeleva

KUVIO 3. Roolikko (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; 2011)

---

## *Ohjausnäkemykset valottamassa roolikon ohjausotteita*

Roolikon kuvaamia ohjaajan rooleja ei ole missään yhteydessä kuvattu perusteellisemmin. Tässä artikkelissa tarkastelemme roolikkoa horisontaalisen ulottuvuuden kautta, jolloin pedagogisen suhteen erilaiset (perus)ilmenemistavat toimivat roolikon tarkastelun perusjäsentäjänä. Tavoitteena on kuvata ja havainnollistaa rooleja sekä teoreettisesti että koulutuksessa tuotettujen ohjausnäkemysten valossa.

Pedagogisen suhteen luonnetta kuvaa parhaiten van Manenin (1994, 141–143; ks. myös Nohl 1982) määritelmät aiheesta. Ensinnäkin van Manenin mukaan pedagogisessa suhteessa on kyse spontaanisti syntyvästä suhteesta, jota ei voi rinnastaa tai kapeuttaa mihinkään muuhun inhimilliseen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi lapsen ja vanhemman suhde on erilainen kuin opettajan ja oppijan suhde. Van Manen korostaa, että pedagoginen suhde on persoonallinen. Toiseksi pedagogisen suhteen ominaispiirteeksi van Manen mainitsee intentionaalisuuden, joka suuntautuu kahtaalle: toisaalta oppijan näkeminen ja hänestä välittäminen sellaisena kuin tämä on ja toisaalta oppijasta välittäminen suhteessa siihen, mitä tästä voi tulla. Tämä periaate puhuu siis välittämisen lähtökohdasta ja sen mahdollisesta tuotoksesta, jossa oppija löytää omat potentiaalinsa. Kolmanneksi periaatteeksi van Manen esittää kasvattajan/opettajan kyvyn jatkuvasti tulkita ja ymmärtää oppijan tilannetta, kokemuksia ja näin ollen kyvyn ennakoida hetkiä, jolloin oppija kykenee ottamaan suuremman vastuun osallistumisestaan ja oppimisestaan. Nämä van Manenin periaatteet muuntautuvat opetusharjoittelun ohjauksessa kolmelle eri tasolle, joista toiminnan tasoa kuvastaa ohjaajan antama malli, objektiteorian tasoa voidaan kuvata tukena olemisen käsitteillä ja metateorian tasolla kykynä johdattaa dialogiin.

### *Mallina oleminen toiminnan tasolla*

Roolikossa toiminnan tasolla ohjaaja antaa oppijalle mallin sekä käytännön tason toiminnasta että myös ajattelustaan. Tämä kuvaus ohjaussuhteesta sopii erityisesti opetusharjoittelun ohjaukseen, koska ohjaaja jakaa kokemustaan omassa työympäristössään.

Ohjaajakoulutuksen aikana tuotetuissa ohjausnäkemyksissä oli varsin vähän viittauksia *neuvonantaj*n rooliin. Tämän roolin voi ymmärtää varsin yksisuuntaisena, ohjeita antavana ja käytännönläheisesti orientoituvana ohjausotteena. On todennäköistä, että jotkut opiskelijat joissakin harjoittelun käännteissä kaipaavat juuri tällaista ohjausta.

*Nuori opettaja tarvitsee aikaa. Hän tarvitsee tilaa sille, että saa kokeilla ja epäonnistuaakin. Hän tarvitsee rinnalleen sellaista ohjausta, että hän saa vinkkejä, neuvoja, kädestä pitäin ohjausta ja kannustusta.*

---

Neuvonantajan roolin kautta opiskelija saa tukea voimakkaalle epävarmuudelleen ja voi kädestä pitäen neuvojen kautta saada tuntumaa siihen, miten eri tilanteissa voisi toimia. Neuvoilla voi olla kahtalainen vaikutus riippuen juuri siitä, millaisen tilan ohjaaja antaa opiskelijalle. Neuvojen ”tee näin”-luonne voi joko luoda turvaverkkoa epävarman opiskelijan ympärille tai sitoa opiskelijan ohjaajan määrittelemiin raameihin eikä opiskelija pääsekään toteuttamaan oppitunteja itselleen ominaisella tavalla.

**Suunnan antajan** roolissa ohjaava opettaja toimii reflektiivisenä mallina siitä, miten voi omaa opetustyötään tarkastella, määritellä ja hahmottaa. Ohjaajakoulutuksen aikana tuotetuissa ohjausnäkemyksissä oli varsin paljon viittauksia tähän rooliin. Eräs koulutettava kiteyttääkin tämän roolin näin:

*Olla tukena ja suunnanantajana ohjattavalle. Suunnanantajalla tarkoitan sitä, että pystyisin ohjaamaan harjoittelijaa ajattelemaan miksi opetan, mitä opetan ja miten sen teen niin, että oppilaat sisäistävät ja ymmärtävät opetettavan asian.*

**Ääneen ajattelijan** roolissa ohjaaja tunnistaa olevansa myös metateoreettisen tiedon mallina. Ohjaajan kyky linkittää työnsä laajempiin kokonaisuuksiin, yhteiskunnalliseen tehtävään sekä pohtia työn eettisiä periaatteita antavat opettajaopiskelijalle vahvan perustan.

*Haluan myös olla ohjaaja, joka kehittää ja kouluttaa itseään sekä suhtautuu kriittisesti ja reflektiivisesti myös omiin arvoihinsa, uskomuksiinsa sekä omiin teoreettisiin näkemyksiinsä.*

### *Tukena oleminen objektiteorioiden tasolla*

Ohjaus useimmiten liitetään tukemisen ja auttamisen käsitteisiin, jotka korostavat sitä, että ohjaaja tiedostaa olevansa opiskelijaa varten ja samalla antaa tälle tilaa löytää ratkaisuja omilla ehdoillaan. Tähän roolikategoriaan sijoittuu erittäin paljon ohjaajakoulutettavien ohjausnäkemyksistä. Opiskelijalle annettu tuki voi ilmentyä monessa muodossa. Seuraavassa eräs ohjaajakoulutettava värittää asiaa oman kokemuksensa perusteella:

*Ohjaajana pyrin olemaan yhtä aikaa hyvää kaveri, viisas isä ja nalkuttava vaimo. Oma harjoitteluvaiheeni oli hyvin vaativa toisen ohjaajan osalta – tuntuu suunnitelmia piti tehdä sananmukaisesti aamutunneille asti, palaute oli rankkaa ja pikkutarkkaa – ja ylirento toisen osalta – tunneilla kannustettiin improvisoimaan, toimimaan oppilaiden ehdoilla ilman tarkkoja suunnitelmia. Jälkikäteen huomasin saaneeni kummastakin paljon irti. Pyrin poimimaan molemmista parhaat palat, ainakin toivottavasti.*

**Helpottajan, tukijan** rooli liittyy teemoihin, joissa käsitellään käytännöllisiä ja toiminnallisia luokkahuoneen ja opettajana olemisen käytäntöjä. Tässä roolissa ohjaava opettaja auttaa opiskelijaa löytämään itse omalle persoonalleen sopivat käytännön ratkaisut. Ohjaus on epäsuoraa, antaa vihjeitä. Opetushar-

---

joittelussa kenttäkoulun ohjaajan rooli erityisesti on koulun ja luokkahuoneen käytäntöihin sitoutuva. Opiskelijat harjoitteluun tullessaan ovat teoreettisesti opetukseen valmistautuneita. Ohjaaja osoittaa heille miten tieto muuttuu taidoksi luokkahuoneessa.

*Ohjaaminen on opiskelijan opettajuuden tukemista, hänen ajatuksiensa ja ideoittensa yhdessä pohtimista, uusien näkövinkkelien ja käytäntöjen antamista sekä keskustelua ja analysointia pidetyistä oppitunneista. Kannustetaan opiskelijaa ja painotetaan kaikkea hyvää hänen opetuksessaan ja sen suunnittelussa. Autetaan opiskelijaa kiteyttämään ajatukset ja ideat selkeiksi oppitunneiksi, arvoستetaan opiskelijan työtä. Vaihtoehtoisten menettelytapojen tarjoaminen kuitenkin teilaamatta ja käytettyä. Selkeää, rehellistä palautetta opiskelijalle.*

**Kaikupohja**-rooli pyrkii kuvaamaan ohjaajaa, joka edesauttaa opiskelijaa löytämään omaa opetuksen käyttöteoriaa, kykenee osoittamaan työn kasvatus-tieteelliset lähtökohdat. Eräs ohjaajakoulutettava käyttää termiä osuvasti:

*Ohjaaja käytännössä tekee seuraavaa: – toimii jonkinlaisena kaikupohjana, jota vasten opiskelija saa ”testata” omia ideoitaan – ohjaa opiskelijaa (esimerkiksi kysymyksin) huomaamaan opetustilanteen suunnittelun kannalta olennaisia asioita – tarjoaa opiskelijalle esim. oppilaantuntemukseen tai ryhmän tuntemukseen liittyvää tietoa, jota ohjattavalla ei välttämättä ole.*

**Argumentoiva kumppani** on rooli, jossa edesautetaan opiskelijaa ymmärtämään oman työn laajempia yhteyksiä. Ohjaaja ei ole enää malli kriittisestä ajattelusta vaan hän pyrkii erilaisin keinoin auttamaan opiskelijaa oivaltamaan kriittisen ajattelun merkitystä työssä. Tätä roolia havainnollistaa esimerkiksi seuraava ote ohjausnäkemyksestä:

*Ohjaajan tehtävä on tukea ohjattavaa vahvistamaan omaa persoonallista ja ammatillista kasvuaan kohti hyvää opettajuutta unohtamatta sitä, että koskaan tuo opettajuus ei tule valmiiksi, vaan kehittyy jatkuvasti hyvin laajassa viitekehyksessä: ympäröivässä yhteiskunnassa, suhteessa kasvatukseen ja ihmisyyteen; siihen ihmisyyteen, jossa maailma on yhtä kuin me.*

### *Dialogisuus metateorioiden tasolla*

Ohjaustilanteissa voidaan olettaa päästävän metateoreettiselle tasolle pedagogisen suhteen määritelmän näkökulmasta silloin, kun dialogisuus toteutuu ohjaussuhteessa aidosti. Dialoginen suhde pyrkii keskustelemaan otteeseen, jossa hyväksytään asioiden monitulkintaisuus ja yhteisen tiedonmuodostuksen konstrukttiivinen luonne. Dialogi on etymologiansa perusteella merkityksen rakentumista ihmisten kautta ja välillä. Dialogissa merkityksen ja tarkoituksen syntyminen ei ole kenenkään omaa, vaan se on jatkuvaa ymmärryksen



---

virtausta, joka toimii täysin omaehtoisesti. Dialogi on ajattelua, jossa yksilö ei omista lopullista kantaa, vaan jokainen näkökulma on askel eteenpäin yhteisessä ajatusten juoksussa (ks. esim. Onnismaa 2007; Heikkinen & Huttunen 2008; Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 209). Dialogi on parhaimmillaan uutta luova prosessi, joka varioi tilanteiden, ongelmien ja osallistujien mukaan. Dialogismiin perustuva tietokäsitys on hyvin dynaaminen ollen ratkaiseva ajattelun kehityksen kannalta. Dialogi ei ole tällöin pelkkää kasvoista kasvoihin tapahtuvaa vuorovaikutusta vaan dialogin käsite saa laajemman merkityksen. Sarjan (2003) mukaan yhdessä ajattelu synnyttää ennalta määrittelemätöntä yhteisyyttä.

Roolikossa *kanssakulkijan* rooli pyrkii kuvaamaan ohjaajan ja ohjattavan yhteistä tietä opetuksen käytännöllisten kysymysten parissa. Kanssakulkijan rooliin kytkeytyy ajatus tasavertaisuudesta ja kollegiaalisuudesta, jossa yhteiset tavoitteet yhdistävät, kuten seuraavassa:

*Tukea (ja ohjata) opiskelijaa löytämään se tie, jolla hän löytää oman opettajuutensa. Eli näen itseni vahvasti rinnalla kulkijana, enkä peilinä. On tärkeää, että jokainen tulee ja saa mahdollisuuden kasvaa "omannäköiseksi" opettajaksi ja kasvattajaksi. Näkemystäni kuvaavat myös: matkakumppanuus, kanssaoppija ja -kyselijä, tuki. Ei ole kyse "temppeuradasta", vaan kokonaisvaltaisesta...*

Kun kanssakulkijan roolissa ohjaaja keskittyy opetuksen käytännöllisten kysymysten dialogiseen kehittelyyn ja keskusteluun, *kanssakeskustelijana* nousee voimakkaammin esiin yhteisen käyttöteorian kehittäminen ja ideointi.

*Ohjaajan ja harjoittelijan välillä on kasvatussuhde, jossa kumpikin on uuden tiedon äärellä. Hyvä ohjaaja on läsnä: kiireettä sen ajan, joka käytettävissä on. Hän käyttää harkiten aineestaan, opetuksesta, oppimisesta ja vuorovaikutuksesta hankkimaansa tietoa. Ammattitaitonsa turvin hän voi asettautua tilanteeseen ihmisenä ja persoonanakin pikemmin kuin kaiken nähneenä sankariopettajana. Näin syntyy kosketuspinta. Ihanteenani on keskusteleva ja avoin ilmapiiri, jossa mielikuvoapelit ja "teatraaliset harhautukset" (Kiviniemi 2003) jäävät tarpeettomina sivuun.*

*Refleктоiva asiantuntija* on roolikon kuvaama ote, josta oikeastaan dialogisuuden hengessä ei enää voisi käyttää roolin nimitystä. Oikeampi kuvaus tälle roolikon tyypologialle olisi refleктоiva asiantuntijuus, joka on ohjaajan ja ohjattavan yhdessä jaettua kokemusta. Kyse on siis heidän yhteisestä roolistaan tai yhteisestä kokemuksestaan. Tähän rooliin liittyviä ohjausnäkemystyyppejä ovat ohjaajakoulutettavat tuottaneet varsin vähän. Seuraava kuvannee tätä parhaiten:

*Ohjausprosessi on kohtaamista, jossa toista ei hallita tiedon avulla, vaan läheisyys on eettinen teko, vastuullinen suhde, parhaimmillaan olemista toiselle ja toista varten. Ollaan aidosti läsnä, kuunnellaan ja kuullaan. Kyseessä on luottamuksen etiikka, jossa ihminen lahjoittaa omaa olemistaan toisen hyöksi. Ohjaus on tahdikasta dialogia sisältäen kriittistä*

---

*reflektiota, joka edellyttää mm. moraalista herkkyyttä. Ohjausprosessi on sekä ohjaajaa että ohjattavaa kasvattavaa: opitaan oppimaan, opitaan opettamaan, kasvetaan kasvattamaan. Se on tasavertaista kumppanuutta. Ohjaaja ja ohjattava on työpari. Sekä ohjaaja että ohjattava liittyvät käsiteltävään teemaan kokonaisolemuksellaan. Kohtaamisen tarkoitus on myös eheyttäminen ja ihmisyyden arvokkaan ytimen herättäminen.*

## *Ohjauksen pelikenttä*

Ohjaajakoulutuksen loppuvaiheen ohjausnäkemyksistä on havaittavissa, että ohjauksen pelikenttä pyritään ottamaan monipuolisesti haltuun. Monien ohjausnäkemyksistä ilmeni myös pyrkimys laaja-alaisuuteen ja ohjauksen sopeuttamiseen.

*Taitava ohjaaja tavallaan vaihtaa rooliaan ohjausprosessin kuluessa kaikkitietävästä mestarista tukea antavaksi kanssakulkijaksi. Ajattelen, että hyvä ohjaaja johdattelee opiskelijaa mahdollisuuksien äärelle, avaa ikkunoita, joista voi nähdä tilanteita toisin.*

*Kannan ohjaajana vastuun harjoittelun sujumisesta sekä pyrin ottamaan huomioon ohjattavien erilaiset lähtökohdat ja tarpeet. Olen valmis joustavasti vaihtelemaan ohjaustyyliäni tarpeen mukaan. Ohjaussuhteen perustana on päämäärätietoinen vuorovaikutus ja keskustelevuus.*

Tehtäessä roolikkoa tutuksi ohjaajakoulutuksessa, olemme usein esittäneet kompakysymyksen: Mikä ohjaajarooleista on paras? Hetken miettimisen jälkeen tulee yleensä vastaus: kaikki! Se on hyvä vastaus siitä syystä, että roolikon perusideana on nimenomaan hahmottaa ohjauksen monenlaisia otteita ja rooleja. Niitä voi ja pitääkin ottaa useita ohjaussuhteen aikana. Roolikko on eräänlainen pelikenttä niistä otteista ja positioista, joissa ohjaaja voi olla.

## *Loppukudelman*

Ohjaajakoulutuksen eri vaiheissa kerätyt ohjausnäkemykset ovat rikas ohjausta kuvaava aineisto. Erityisesti koulutuksen alkuvaiheen ohjausnäkemyksissä esiintyi paljon vertauskuvallisia ilmaisuja. Monet koulutettavista totesivat loppuvaiheen ohjausnäkemyksessään, että sen ydin on pysynyt samana, mutta joitakin ajatuksia on tullut lisää. Loppuvaiheen näkemyksissä alkoi esiintyä siirtymää kuvakielestä kohti käsitteellistä kieltä, kuten yksi koulutettavistakin toteaa: "Tämä ohjausnäkemykseni poikkeaa aiemmista siten, että osaan ilmaista näkemykseni täsmällisemmillä käsitteillä ja termeillä, kasvatustieteen nykypäivänä käytettävillä käsitteillä. Yhteiset termit lisäävät ja täsmentävät ymmärrystä puolin ja toisin; ohjaajien keskinäisissä keskusteluissa ja ohjaajan ja ohjattavankin välillä."

---

Eräissä aiemmin kuvatuissa esimerkeissä käytetään vertauskuvallisia ilmaisuja. Ohjausnäkemyksissä käytetty retorinen kieli kuvaa ohjaussuhteen monimerkityksellistä luonnetta. Ohjauskielikuvissa ilmenee retorista vakuuttavuutta, retorista argumentointia, analogioita ja ajattelun luovuutta. Aro totea: "Metaforan luonteeseen kuuluu, että se voi synnyttää useammanlaisia assosiaatioita. Tämän vuoksi samalla metaforalla voidaan määritellä useampia näkökantoja." (Aro 1999.)

Läheskään kaikilla ei ole lainkaan metaforista kieltä. Metaforista ajattelua näyttää esiintyvän erityisesti *vuorovaikutuksen luonnetta* kuvattaessa: esim. yhteinen matka. Toinen keskeinen alue on *ohjaajan opastava rooli*: esim. oven tai ikkunoiden avaaja. Kolmantena piirteenä nousee esiin *siirtymä* teoriaopinnoista työelämään: esim. siltana toimiminen. Ohjaajaksi kouluttautuva saattaa tuntea epävarmuutta tehtävästään, mutta turvautuu rohkeasti kokemuksen tuomaan varmuuteen metaforia ilmaisussaan käyttäen: "Mistä apu tilanteisiin, joissa tunnen riittämättömyyteni kuningastielläni? Löytyykö pelastus ohjaajakoulutuksen syövereistä, vai tarjoako vankka kokemus rispaantuneen köydenpätkän, jonka varaan on uskallettava asettaa nuorten toiveet ja haaveet tulevasta ammatista."

Vertauskuvilla on voimaa, joiden avulla voi tavoittaa olennaisen. Siihen pyrimme itsekkin puhuessamme (opetusharjoittelun) ohjauksesta pelikenttänä. Myös Kukkonen (2007) käyttää ohjauksesta metaforaa nimeltä pelitila. Pelaajan on arvioitava kokonaistilanne, nähtävä "maali", tehtävä tarvittavat siirrot ja pelattava yhteen muiden kanssa. Taitava pelaaja toimii pelitaktiikan (teorian), kokemuksensa (käytännön) ja intuiutionsa varassa.

Roolikkoa voidaan soveltaa sekä aikuispedagogiikan että koulupedagogiikan kontekstissa. Myös mentoroinnin, työnohjauksen ym. ohjaustilanteissa voidaan hyödyntää roolikkoa, joka auttaa ohjaajaa hahmottamaan omaa toimintaansa suhteessa ohjattavaan ja muuttamaan omaa ohjauskäyttäytymistään ohjattavan tarpeiden suunnassa.

Ohjaajakoulutuksessa on voimakkaasti korostettu ohjaajan taitoa monipuoliseen ohjausajatteluun ohjattavien tarpeiden suunnassa. Ohjaajan tulee muuntaa omaa toimintaansa erilaisten opiskelijoiden tarpeiden mukaiseksi. Ohjaajakoulutettavat ovat pohtineet onko heille luonteenomaista antaa opiskelijalle miten-vastauksia vai ovatko he miksi-kysymyksiä esittäviä ohjaajia. Oikeat kysymykset ovatkin usein tärkeämpiä kuin "oikeat" vastaukset. Roolikon avulla ohjaajat voivat myös reflektoida tapaansa toimia oppilaidensa parissa: "Toki ohjaajakoulutuksesta on ollut apua, ei niinkään uuden tiedon airueena vaan liikennemerkkeinä: koulutus on pysäyttänyt pohdiskелеmaan omia luutuneita käsityksiä ja tapoja."

*Kuvasin alunperin näkemystäni tutkimusmatkailijan asenteella ja annoin sille kaksi määrettä: uteliaisuus ja ilo. Nämä määreet haluan säilyttää ohjausnäkemystäni perustana. Liikkeellä oleminen merkitsee itsensä alttiiksi laittamista muutokselle ja uudenkohtaamiselle. Ohjaaja ei siis ole hän, joka on jo valloittanut vuoren ja pystyttänyt lipun. Ohjaaja on*

---

*hän, joka iloitsee että on uutta löydettävää, aina on mahdollisuus kasvaa tehtävässä ja välttämätöntä on kokea uteliaisuutta ja tiedonjanoa uuden tehtävän edessä. Ohjausnäkökuvan muotoutuminen pysyy liikkeessä oman työn jatkuvan reflektoinnin vuoksi. Kun reflektointi loppuu, kehitys pysähtyy ja tutkimusmatkailijan asenne surkastuu vain kaikkein tutuimmalla ja turvallisimmalla kentällä liikkumiseksi.*

## **Lähteet**

- Aro, J. 1999. Sosiologia ja kielenkäyttö. Retoriikka, narratiivi, metafora. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 654.
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2008. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 203–220.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. Kasvatus 39 (3), 205–217.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. Kasvatus 49 (5), 417–431.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2011. "Good pal, wise dad and nagging wife" – and other views of teaching practice mentors. Teoksessa A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo & O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) Navigating in Educational Contexts. Identities and Cultures in Dialogue. Rotterdam: Sense, 137–149.
- Kansanen, P. & Meri, M. 1999. The didactic relation in the teaching–studying–learning process. TNTEE publications 2 (1), 107–116.
- Kansanen, P. 1993. An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues IV. University of Helsinki, Department of Teacher Education. Research Report 121, 51–65.
- Kansanen, P. 1995. Teachers' pedagogical thinking – What is it about? Teoksessa C. Stensmo & L. Isberg (toim.) Omsorg och engagemang. Uppsala Universitet, Pedagogiska institutionen, 32–45.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.
- Kiviniemi, K. 2003. Opetusharjoittelun ohjauksen tulkintakehykset. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3, 139–152.

- 
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana: erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 613.
- König, E. 1975. Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik. München: Wilhelm Fink.
- van Manen, M. 1994 Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. Curriculum Inquiry 24 (2), 135–170.
- Nohl, H. 1982. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota, kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Pasanen, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2009. Ohjaustyö ja osallisuus: sisäistettyjä siteitä vai kasvavaa kontrollia. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja, 299–324.
- Sarja, A. 2003. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuu, 73–78.

## *KIRJOITTAJAT*

### **Erja Syrjäläinen**

KT, käsityön didaktiikan professori,  
Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

Erja Syrjäläisen tutkimus on viime vuosina suuntautunut kahtaalle. Tarkastelun kohteena on toisaalta ollut taidon oppimisen ja opetuksen problematiikka, erityisesti käsityön opetuksen näkökulmasta, ja toisaalta opettajankoulutuksen kontekstissa tapahtuva opetusharjoittelun ohjaus sekä kenttäkouluverkoston toiminta.

### **Riitta Jyrhämä**

FT, PkO, dosentti, yliopistonlehtori,  
Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

Riitta Jyrhämän tutkimuksellisenä kiinnostuksen kohteena on opettajan pedagoginen ajattelu sen kaikessa monimuotoisuudessa. Pedagoginen ajattelu kuvastaa opettajan käsityksiä hyvästä opetuksesta ja heijastuu erityisesti opetusharjoittelun ohjauksessa, jossa ohjaaja pukee sanoiksi ajatuksensa hyvästä opetuksesta. Teema liittyy kokonaisuudessaan opettajankoulutuksen kehittämiseen, joka Jyrhämälle Helsingin opettajankoulutuslaitoksen opetuksesta vastaavana varajohtajana on erityinen sydämen asia.



# *IV*

*Aikuiskoulutuksen kehittämishaasteita*





---

## Palautepohjainen opetuksen kehittäminen ja laatu

LAURA HIRSTO

Artikkelissa tarkastellaan opetuksen kehittämistä yliopistolisessa aikuiskasvatuksessa laatujärjestelmien ja jatkuvan parantamisen viitoittamalla tiellä erityisesti palautteeseen pohjautuen. Aluksi tarkastellaan palautepohjaisen kehittämisen merkitystä laadunvarmistuksen, laatujärjestelmien kehittämisen näkökulmasta. Sen jälkeen tarkastellaan opetuksen kehittämisen eri tasoja, ja integroidaan palautteen funktioiden ja muotojen tarkastelu opetuksen kehittämisen eri näkökulmiin. Lopuksi tarkastellaan kriittisesti kokonaisvaltaisten palautejärjestelmien normatiivisen laatimisen mahdollisuuksia epävarman tulevaisuuden kontekstissa.

### *Laadunvarmistaminen vs. laadun kehittäminen*

Opetuksen kehittämisessä pyritään parempaan laatuun. Sachsin (1994) mukaan on oleellista nähdäänkö laatu laadunvarmistuksen (Quality assurance, QA) vai laadun kehittämisen (Quality Improvement, QI) näkökulmasta. Rowlandsin (2012) mukaan laadunvarmistus on ainakin Australiassa saanut keskeisen roolin yliopistojen johtamisessa. Tältä se näyttää myös Suomen näkökulmasta, jos tarkastellaan viimeisen kymmenen vuoden aikana tapahtunutta kehitystä. Yleiseurooppalaisen kehityksen ja sopimusten (mm. Bolognan prosessin) mukaisesti korkeakoulujen kansallisen ja kansainvälisen vertailun tueksi on kaikkiin yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin rakennettu laadunvarmistusjärjestelmiä, joita Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) on auditoinut. KKA on kuitenkin korostanut toiminnassaan kehittävän arvioinnin näkökulmaa, jossa on selvästi vaikutteita laadunkehittämisen (QI) näkökulmasta. Laadunkehittämisen paradigmassa lähdetään liikkeelle neuvotteluilla organisaation arvioinnille asettamista tavoitteista sekä toimijoiden näkökulmista, jolloin on tavoitteena omista lähtökohdista tapahtuva organisaation kehittäminen (ks. esim. Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi –Auditointikäsikirja 2008–2011).

---

Laadunvarmistamisen ja akkreditoinnin lähtökohtana ovat puolestaan ulkoiset tarpeet, jolloin organisaatiot nähdään vastuuvollisina sidosryhmilleen. Laadunvarmistamisen näkökulmia tuodaan yliopistoihin Opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa sovittujen indikaattorien mm. työllistymisen, opintojen etenemisen ja opiskelijoiden määrääjassa valmistumisen myötä (mm. viiden vuoden tavoiteaika tutkinnon suorittamiselle, 55 opintopisteen tavoite lukuvuodessa ym.). Voidaan myös katsoa, että otettaessa yliopistojen hallitukseen jäseniksi akateemisten toimijoiden sijaan aiempaa enemmän yrityselämän edustajia, on se osaltaan luomassa perustaa yliopistojen toiminnan laadunvarmistukseen (Rowlands 2012). Rowlands (2012) kuitenkin toteaa, että on mahdollista kääntää suuntaa laadun kehittämisen ja siten opiskelijoiden oppimisen ja oppimisympäristöjen kehittämisen parempaan tukemiseen. Tämä edellyttää sitä, että akateeminen osaaminen sekä yliopisto-opetuksen ja tutkimuksen ymmärtäminen saadaan paremmin valjastettua yliopistojen hyödyksi.

Laadun määrittelytapa on merkityksellinen sekä laadunvarmistamisessa, että laadunkehittämisessä. Harvey (2002) on ehdottanut viittä erilaista laadun määritelmää: 1) erityisyys (exceptional), 2) täydellisyys tai johdonmukaisuus (perfection or consistency), 3) tarkoitukseen sopivuus (fitness for purpose), 4) vastine rahalle (value for money) ja 5) muutos (transformation). Näistä eri määritelmistä lähtien tavoiteltava toiminta näyttää erilaiselta. Laadunvarmistuksen tai erilaisten koulutusohjelmien akkreditointikäytäntöihin ja lähestymistapoihin vaikuttavat Frankin, Kurthin ja Mironowiczin (2012) mukaan myös erilaiset kansalliset tavat jäsentää korkeakoulutusta ja sen roolia yhteiskunnassa. Yliopistokoulutuksen näkökulmasta näiden erilaisten laadunmäärittelysten välillä joudutaan jatkuvasti tasapainoilemaan. Nyt yliopistojen rahoitusmalliin on rakennettu sisälle opintojen etenemiseen liittyvät indikaattorit, ja opiskelijakyselyiden on ajateltu tuovan laadunäkökulman mukanaan. Rahoittajana Opetus- ja kulttuuriministeriö näyttää saavan vastinetta rahoilleen, kun yliopistot tuottavat mahdollisimman paljon tutkintoja mahdollisimman halvalla. Yliopistojen kiristyvien suoritusnopeusvaatimusten myötä, laadunmääritelmästä riippuen, osaamisvaatimusten laskeminen voi olla myös vaihtoehto. Jos opiskelijoilta vaadittaisiin vähemmän, he saattaisivat suorittaa tutkinnon nopeammin.

### *Laadun kehittäminen ja palaute*

Korkeakoulutuksen laatuprosesseissa opiskelijoiden omiin kokemuksiin pohjautuvasta palautteesta on tullut yksi keskeisistä perustoista (esim. Zineldin, Akdag & Vasicheva 2011). Sekä laadunvarmistamisen että laadunkehittämisen näkökulmista opiskelijapalautetta ja muiden sidosryhmien palautetta pidetään olennaisena. Laadunvarmistusjärjestelmien arvioinnissa toimintaprosessien määrittely on keskeistä, mikä usein tapahtuu asiakkuuksien näkökulmasta. Laadunvarmistusjärjestelmien rakentamisen aikaan keskusteltiin monissa yliopistoissa kovasti siitä, sopiiko asiakkuusajattelu yliopiston

---

kaltaiseen koulutusorganisaatioon, ja mitä seurauksia sillä on, jos opiskelijat nähdään yliopiston asiakkaina. Asiakkuuksien näkökulmasta palautteen kerääminen näyttää näennäisen ongelmattomalta. Tällöin myös koulutus ja opetus nähdään ensisijaisesti palveluna. Jos taas yliopistokoulutusta lähestytään opiskelijan oppimisen ja oppimisprosessien tukemisen kannalta, ei palautteen kerääminen ja sen hyödyntäminen olekaan enää kovin yksinkertainen asia. Tätä problemaattisuutta voidaan valottaa lyhyesti muutamasta näkökulmasta: mitä jos oppiminen ei olekaan aina mukavaa ja myönteistä? Mitä jos oppimisen seuraukset ts. tulokset eivät tule esiin tai ole todennettavissa suoraan jonkin kurssin tai koulutusohjelman jälkeen? Moniin opetuksen laatua koskeviin kysymyksiin onkin mahdollista saada vastauksia vain opiskelija-asiakkaiden antaman palautteen ja näkökulmien perusteella.

Opetuksen ja koulutuksen palautteen moninaisuutta jäsentää esim. Kirkpatrickin (e.g. 1996) tunnettu malli, jota on hyödynnetty myös koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa (Clavert & Nevgi 2011). Kirkpatrick jaottelee koulutuksen arvioinnin neljään eri tasoon: 1) reagointi (reaction), 2) oppiminen (learning), 3) käyttäytyminen (behaviour) ja 4) tulokset (results). Tässä ensimmäiselle tasolle kuuluva reagointi pitää sisällään tavallisen palautteen keruun koulutuksen tai kurssin osallistujilta, jolloin kysytään osallistujien näkemyksiä koulutuksen eri ulottuvuuksista. Tämä taso voitaisiin rinnastaa asiakastyytyväisyyden mittaamiseen. Toiselle arvioinnin tasolle kuuluu Kirkpatrickin mukaan oppimisen arviointi siten, että saadaan tietoa tietojen, taitojen ja asenteiden muutoksista. Tällä tasolla palautteena voisi tarkastella opiskelijoiden oppimista opintosuoritusten tms. avulla. Kolmannella tasolla Kirkpatrickin mallissa arvioidaan käyttäytymistä työelämän konteksteissa, jolloin kyse on erityisesti koulutuksen transferista, eli siitä, miten koulutuksessa opitut asiat ja taidot tulevat hyödynnetyiksi muissa yhteyksissä. Kirkpatrickin neljäs taso on selkeästi yhteydessä työelämässä tapahtuvaan koulutukseen siten, että tuloksilla tarkoitetaan siinä tuottavuuden kasvua, suurempia voittoja ja pienempiä kustannuksia jne. Yliopistokoulutuksen kontekstissa neljäs taso voisi viitata esim. opiskelijoiden työllistymiseen tai opintojen etenemiseen näkökulmasta riippuen.

### *Opetuksen kehittäminen prosesseina ja kehittämiseen liittyvä palaute*

Laadunhallinnan ja -varmistuksen kannalta on olennaista, että toimintaprosessit on selkeästi määriteltä. Hirsto, Siitari ja Ketola (2006) ovat määritelleet tiedekuntien näkökulmasta yliopistojen opetuksen kehittämisen ydinprosessiksi strategia- ja opetussuunnitelmatyön prosessit sekä osaamisen ja toiminnan kehittämisen prosessin (Kuvio 1). Strategiaprosessin taustalla on heidän mukaansa organisaation ulkopuoliset valtakunnalliset ja yliopistoyhteisön tavoitteet, jotka pyritään yhteensovittamaan oman tiedekunnan ja tieteenalan tavoitteisiin. Tiedekunnan tavoitteiden asetteluun vaikuttavat merkittävästi

---

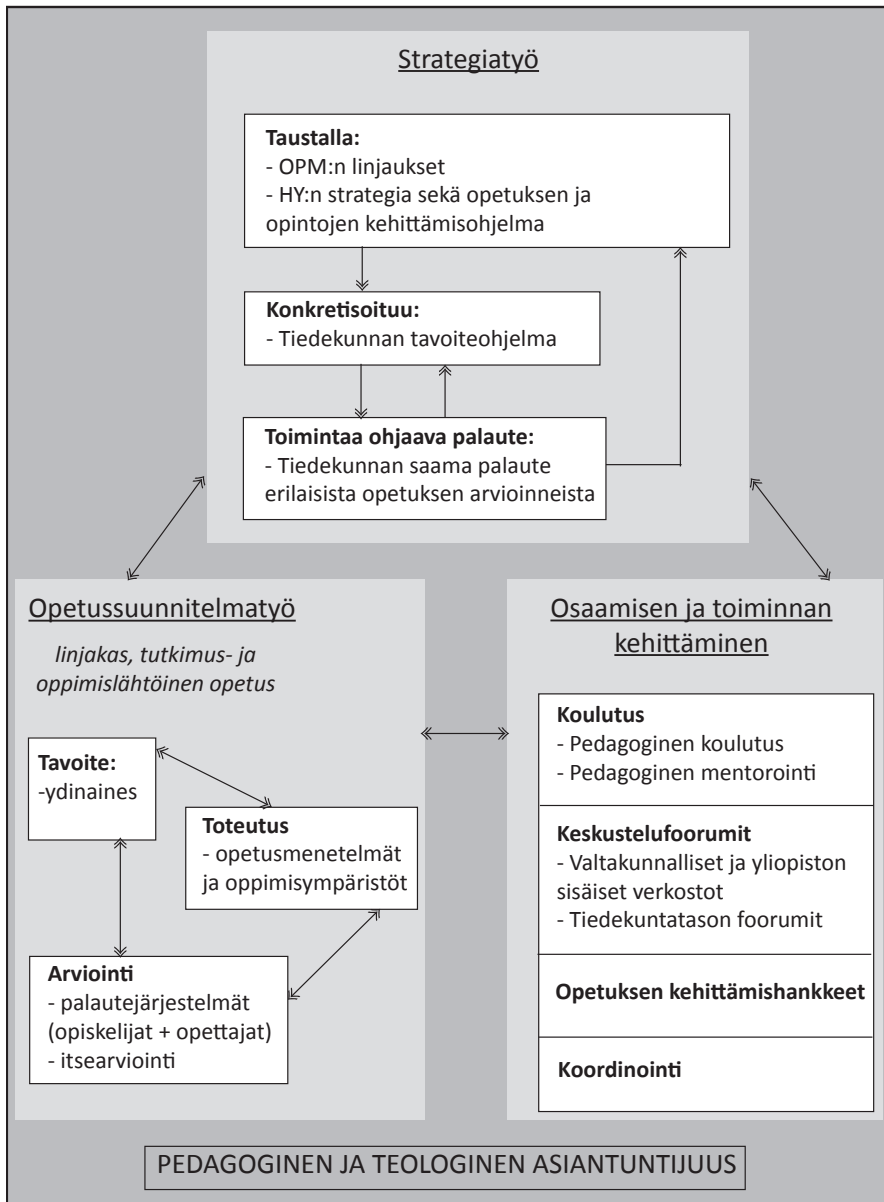
omasta toiminnasta eri keinoin saatu palaute sekä kokemuksen kautta saatu tieto. Palautetta strategiaprosessissa voidaan saada mm. erilaisista valtakunnallisista ja kansainvälisistä arvioinneista, opiskelijoilta sekä itsearvioinneista. Palautteeksi voidaan tulkita myös erilaisten sovittujen laatuindikaattoreiden tuottamat näkökulmat toiminnan laadusta.

Opetussuunnitelmatyön taustaksi ja ohjaaviksi periaatteiksi Hirsto ym. (2006) määrittivät linjakkaan opetuksen sekä tutkimus- ja oppimislähtöisyyden periaatteet. Nämä periaatteet näyttävät olevan yhä mukana laadukkaan yliopistokoulutuksen määrittelyissä eri yliopistojen strategioiden näkökulmasta (esim. Helsingin yliopisto ja Aalto-yliopisto). Laadukkaan toiminnan varmistamiseksi pitäisi opetussuunnitelmatyössä huomioida systeeminen näkökulma ja sen pitäisi olla jatkuvasti itseään korjaava prosessi, jossa tavoitteet, toteutus ja arviointi ovat konstrukttiivisen linjakkaasti (ks. Biggs 1996) kiinteässä yhteydessä keskenään (Hirsto ym. 2006). Opetussuunnitelmatyötä on syytä tarkastella ja arvioida monella eri tasolla ja monesta näkökulmasta (mm. opetusohjelma, opintojakso, yksittäinen opetustapahtuma, opintopolku). Opetussuunnitelmatyön laadunhallinnan ja kehittämisen näkökulmasta palautetta tarvitaan näistä eri näkökulmista, ja siksi oikeastaan koko koulutusorganisaation pitäisi sitoutua palautteen keruuseen.

Erilaiset opintojaksoihin ja kursseihin liittyvät palautteenkeruun muodot ja tavat (kirjalliset ja suulliset, laadulliset ja määrälliset) ovat monelle opettajalle tuttuja, ja niitä käytetään yliopistokoulutuksessaakin varsin usein. Opetussuunnitelmien kehittämiseksi tarvittaisiin usein kuitenkin myös palautetta esim. opetusohjelman kokonaisuudesta taikka tutkinnon sisälle muodostuvista opintopoluista. Palautteesta on korkeakoulusektorilla puhuttu jo kauan ja monesti sitä kerätäänkin paljon, mutta näyttää kuitenkin siltä, että sitä ei aina hyödynnetä kunnolla (e.g. Richardson 2005b). Ongelmana on usein yhtäältä se, että palautteen käsittelyn prosessit ovat heikosti määriteltyjä, eikä niitä ole selkeästi vastuutettu organisaatiossa. Toisaalta eri tasojen palautejärjestelmät ja niiden tuottama tieto ei yhdisty organisaation kehittämisen hyödyksi vaan eri tasojen palautteet jäävät toisistaan irralleen eivätkä konkretisoidu kehittämisen kannalta relevantilla tavalla (Coates & Seifert 2011). Harvey (2003) kuvaa palautteen keräämisen ja sen käsittelyn syklisenä prosessina, jossa yhdistyy käytännössä summatiivinen ja formatiivinen palaute (vrt. Alderman, Towers, & Bannah 2012). Siinä palauteaineiston perusteella tehdään kokoavaa (summatiivista) arviota vallitsevasta tilanteesta. Sen jälkeen neuvotellen tarkastellaan vallitsevaa tilaa suhteessa mahdolliseen tavoitetilään, jolloin tuosta summatiivisesta arvioinnista tulee prosessin myötä formatiivista, kun se kertoo siitä missä mennään suhteessa tavoitteisiin. Organisaation näkökulmasta summatiivista arviointia käytetään Aldermanin ym. (2012) mukaan johtamisen tukena, kun pyritään arvioimaan vallitsevaa tilannetta jostakin näkökulmasta. Tämän tason palaute ei kuitenkaan yksinään riitä mm. tukemaan opettajia oman opetuksensa kehittämisessä.

Sidosryhmiltä ja opiskelijoilta saatava palaute on tärkeä, mutta vain yksi näkökulma opetuksen kehittämiseen. Usein tarvitaan myös muuta tietoa opis-

kelijoiden opintojen etenemiseen liittyvistä asioista, jotta tutkintoa voitaisiin kehittää laadukkaammaksi. Yhtäältä, erityisesti opiskelijoiden itseohjautuvan oppimisen ja itsesäätelyn taidot ja niiden kehittyminen ovat merkityksellisiä opintojen etenemisen kannalta. Toisaalta, asiantuntijaksi kasvamisen prosessin onnistuminen tutkinnon aikana varmistaa hyvien osaajien kehittymisen. Erityisesti profesioaloilla, kuten opettajankoulutuksessa, asiantuntijaksi kasvamiseen liittyvä identiteetti-prosessi on merkityksellinen.



KUVIO 1. Pedagogisen kehittämisen ydinprosessit (Hirsto, Siitari & Ketola 2006)

---

## *Näkökulmia palautteeseen – opiskelijat palautteen antajina*

Tarkastellessa opiskelijoita palautteen antajina, he näyttäytyvät usein laadunvarmistuksen prosesseissa eräänlaisina koulutusprosessin asiakkaina. Tutkimusten perusteella havaitut oppimisen ja tyytyväisyyden monimutkaiset yhteydet kyseenalaistavat kuitenkin opiskelijoiden määrittelemisen asiakkaiksi. Kun on tarkasteltu opiskelijoiden lähestymistapoja oppimiseen, on havaittu, että opiskelijoiden käsitykset oppimisympäristöstä ovat yhteydessä siihen, miten he lähestyvät oppimista. Oppimista syväsuuntautuneesti lähestyville opiskelijoilla näyttää ainakin yliopistokontekstissa olevan myönteisemmät näkemykset omasta oppimisympäristöstään kuin pintasuuntautuneilla opiskelijatovereillaan (Lawless & Richardson 2002; Richardson 2003, 2005; Richardson & Price 2003). Myös opiskelijoiden yleiset taidot, yleinen tyytyväisyys ja opintosuoritusten keskiarvo näyttävät olevan yhteydessä opiskelijoiden oppimisympäristökokemuksiin (Lizzio, Wilson & Simons 2002). On myös havaittu että opiskelijan omat motivationaaliset lähtökohdat yliopistopöskeluun vaikuttavat heidän käsityksiinsä yliopiston tarjoamista palveluista (Chong & Ahmed 2012). Chongin ja Ahmedin (2012) mukaan myönteinen näkemys yliopiston palveluista johtaa myös suurempaan opiskelijatyytyväisyyteen ja sitoutumiseen.

Opiskelijoiden roolin jäsentäminen asiakkaina kyseenalaistuu myös, jos tarkastellaan yliopistoyhteisöä käytännön toimintayhteisöjen näkökulmasta (Wenger 1998). Tällöin opiskelijat ovat yliopistokoulutuksessa tiedeyhteisöjen noviisijäseniä, jotka oppivat osallistumalla yliopiston ja erityisesti oman tiedekuntansa tai pääaineensa käytännön toimintayhteisöön. Opintojen alkuvaiheessa opiskelija on perifeerinen jäsen, joka oppii noviisina eksperttien toiminnasta ja sosiaalistuu samalla tiedeyhteisön toimintakäytäntöihin sekä oppii sen käyttämän kielen. Sosiaalistuessaan tiedeyhteisöön opiskelijat sosiaalistuvat myös sen toimintakäytäntöihin, joista keskeisiä ovat opetus ja opiskelu. Sosiaalistuminen on vuorovaikutteinen prosessi, jossa myös palautteen antaminen muodostuu dialogiseksi prosessiksi. Dialogisen palautteen merkitystä myös oppimisen sekä itseohjautuvuuden näkökulmasta ovat korostaneet Nicol & Macfarlane-Dick (2006).

Yliopistokoulutuksen ja yliopistollisen opettajankoulutuksen näkökulmasta asiakkuuksien määrittelemisenkin voi olla vaikeata. Yliopisto-opetuksen asiakkaita voivat opiskelijoiden lisäksi olla mm. työelämä (koulut, kunnat ym.), yhteiskunta ja mahdollisesti myös kansainvälinen yhteisö. Kansainvälisestä näkökulmasta tutkintojen yhteismitallistamisen tavoitteet Bolognan prosessin mukaan voivat laatu järjestelmien ja palautteen sekä niiden arvioimisen näkökulmasta tuottaa eri alojen koulutuksen laadun määrittelemiselle haasteita. Jos kansallisten sidosryhmien palaute otetaan laatu järjestelmän tavoitteiden asettelun pohjaksi, se saattaa vaikeuttaa yhteiseurooppalaisten tavoitteiden asettamista (Frank, Kurth & Mironowicz 2012). Toisaalta, yhä myös



---

yritetään kehitellä mittareita opiskelijoiden tyytyväisyyden mittaamiseksi mahdollisimman monipuolisesti osana laadunvarmistusta, mutta silloinkin mittaamisen kohteena saattavat olla opiskelijoiden kokemukset hivenen ulkokohtaisista asioista kuten ympäristön siisteydestä, fasiliteettien saavutettavuudesta, opettajien ystävällisyydestä, assistenttien responsiivisuudesta ym. (e.g. Zineldin, Akdag, & Vasicheva 2011).

Yliopistojen toiminnassa tutkimuksen ohella keskeinen prosessi on koulutuksen prosessi, jonka keskiöön voidaan sijoittaa yliopisto-opetus. Richardsonin (2005b) mukaan opetuksen laatua on mitattu monin eri tavoin, ja kansainvälisesti laatua arvioivat mittarit ovat olleet hyvin heterogeenisiä. Richardsonin mukaan olisi tarvetta tutkimusperustaisten mittarien käyttämiseen korkeakoulutuksen laadun arvioinnissa. Opiskelijapalautetta käytetään rutiininomaisesti yliopistoissa monissa maissa, ja niiden tuloksia käytetään yhtäältä opetuksen kehittämiseen ja toisaalta johdon päätöksenteon tukena (Alderman, Towers, & Bannah 2012). Alderman ym. myös nostavat esille oppimisen ja opetuksen muuttuvan luonteen ja mitattujen ulottuvuuksien relevanttiuden huolestuttavina ilmiöinä opiskelijapalautteiden mittaamisessa ja käyttämisessä. He myös nostavat esille palautteen problemaattisen roolin toiminnan ohjauksessa, tällaisen mittarin määrittäessä opetuksen laadun ja sitoessa siihen myös kehittämistoimenpiteet. Alderman ym. kritisoivat myös opiskelijapalautteen käyttämistä opiskelijarekrytoinnissa, mikä voi Suomesakin olla mahdollista ihan lähitulevaisuudessa kansallisen opiskelijapalauttejärjestelmän käyttöönoton myötä. Yksi keskeinen haaste laajamittaisen ja yhdenmukaisen opiskelijapalautteen keräämisessä ja hyödyntämisessä on se, että vuosikymmenten tutkimukset eivät ole tuottaneet yleistä yhtenäistä teoriaa korkeakouluopetuksesta (March 2007). Saman haasteen nostavat esille myös Ertl ja Wright (2008) viitatessaan yksimielisyyden puutteeseen opiskelijan oppimiskokemuksen määrittelyssä sekä sen mittaamisessa ja arvioinnissa. Jotkut tutkijat kiistävät tällaisten opiskelijakyselyiden arvon ja monet niihin liittyvät oletukset (esim. Zabaleta 2007; Edström 2008) sekä kyseenalaistavat opiskelijakyselyiden eettisyyden sekä yliopistojen ja yliopistoja ohjaavien instanssien luottamuksen oikeutuksen niillä saatavasta tiedosta opetuksen käytännöstä (e.g. Schuck et al. 2008; Darwin 2012).

Laadunvarmistusjärjestelmien määrittelyn myötä siinä mielessä kokonaisvaltaisten palautejärjestelmien kehittämisessä on noussut esille, että kaikista keskeisistä prosesseista olisi syytä saada jonkinlaisia indikaatioita siitä, miten ne toimivat. Coatesin ja Seifertin (2011) mukaan USA:ssa, Kanadassa, Australiassa, Isossa-Britanniassa ja Uudessa-Seelannissa on kaikissa ollut käytössä erilaisia kansallisia ja instituutioiden omia laadunseurantakyselyjä, mutta suurena haasteena on ollut erityisesti eri tasojen palautteen integroituminen organisaatioiden opetuksen kehittämisen tueksi. Usein sekä instituutiotasoiset ja kansalliset järjestelmät jäävät kovin irrallisiksi sekä opetuksen käytännön kehittämisestä. Alderman, Towers & Bannah (2012) peräänkuuluttavat varioivia, eri tarkoituksiin suunniteltuja järjestelmiä, mutta kokonaisvaltaisia lähestymistapoja oppimisen ja opetuksen arviointiin. Myös Ramsden (2003)

---

on varoitellut liiallisesta luottamisesta vain yhdenlaiseen opiskelijapalautteaineistoon. Alderman ym. myös katsovat että on olemassa laaja yhteisymmärrys siitä, että opiskelijakyselyjen pitäisi muodostaa vain yksi osanen kattavassa järjestelmässä, jolla tavoitellaan oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen arvioinnin sekä ammatillisen ja akateemisen kehittymisen tukemista.

Opiskelijapalautetta korostettaessa on opettajilta kerättävä informaatio jäänyt suhteellisen vähälle huomiolla (Coates 2011a). Jossakin määrin näitä opettajien näkökulmia on pyritty laatujärjestelmissä ottamaan huomioon esimerkiksi siten, että omasta opetuksestaan palautetta keränneet opettajat ovat itse tehneet palautteesta koosteita ja tuoneet opetussuunnittelun prosesseihin näistä mukanaan joitakin heidän mielestään merkityksellisiä yhteisiä asioita. Kuten Harveykin (2003) mallissaan esittää, on oleellista että palaute integroidaan opetussuunnittelun normaaleihin prosesseihin niin, että se voidaan ottaa edelleen kehittämisen pohjaksi (vrt. Alderman ym. 2012).

### *Opettajat palautteen kerääjinä ja saajina*

Kuten Hirston ym. (2006) kuviosta voidaan havaita (kuvio 1) strategisen prosessin lisäksi keskeisenä nähdään yhtäältä opetuksen kehittämisen prosessi (opetussuunnitelmatyö) ja toisaalta osaamisen kehittämisen prosessi. Jatkuvan parantamisen näkökulmasta nämä näkökulmat vaativat hieman erilaista palautetta. Opetussuunnitelmatyössä tarvitaan palautetta, jotta opettaja voi kehittää käytännön opetustyötään ja osaamisen kehittämisen näkökulmasta opettaja tarvitsee palautetta oman opetusosaamisen kehittämisen näkökulmasta. Käytännössä nämä näkökulmat kietoutuvat usein yhteen, mutta teoreettisesti on hyvä tarkastella näitä näkökulmia erillään. Kumpaan palautetta opettaja voi kerätä kurssiensa ja opetuksensa yhteydessä.

Oman opettajuuden kehittämiseksi opettaja voi kerätä palautetta omasta toiminnastaan, vahvuuksistaan ja opiskelijoiden näkökulmista omiin kehittämishaasteisiinsa. Omaan opettajuuteen liittyvä palaute voi aluksi tuntua omaa minäkäsitystä uhkaavalta, mutta usein sen perusteella voi saada käsityksen esimerkiksi oman viestintätyylinsä tai vuorovaikutustyylinsä vahvuuksista ja haasteista. Vahvuuksiin opettaja voi sitten rakentaa, ja ehkä sitouttaa opiskelijatkin oman kehittymisensä tueksi pyytämällä heiltä konkreettisia ideoita ja keinoja joidenkin haasteiden voittamiseksi.

Opetukseen liittyvä palaute voi puolestaan koskea opiskelijoiden kokemusta omasta oppimisprosessistaan ja opiskelukäytännöistään sekä opetuksen roolista sen tukemisessa. Kuvion 1 mukaisesti opetussuunnitelmatyön kehittämiseksi palautetta voi kerätä opetuksen tavoitteista, niiden sopivuudesta opiskelijoiden lähtötasoon suhteutettuna sekä opiskelijoiden kokemuksista niiden saavuttamisesta kurssin tai opetuksen myötä. Opetuksen toteutusta koskeva palaute voi luonnollisesti pitää sisällään mm. opetusmenetelmiä koskevan palautteen sekä tavoitteiden ja opetusmenetelmien linjakkuutta koskevan palautteen. Samoin oppimisen arvioinnin näkökulmasta opiskelijoi-

---

den linjakkuuden kokemus voi olla kiintoisa palautekohde. Opetukseen ja sen tavoitteisiin, toteutukseen ja arviointiin liittyvää opiskelijapalautetta on hyvä tarkastella kurssien näkökulmasta myös laajemman opetussuunnitelman kontekstissa. Tällöin opettaja voi saada näkökulmia siihen, miten hänen kurssinsa tukee opiskelijaa matkalla asiantuntijaksi. Se voi myös toimia interventiona opiskelijan oppimisprosessissa, kun hän joutuu tarkastelemaan ja refleктоimaan omaa vaihettaan matkalla asiantuntijaksi. Opiskelijoilta kurssin aikana tai pian sen päätyttyä kerätty palaute antaa yhdenlaisen näkökulman koulutuksen laatuun, mutta kaikki opittu ei aina konkretisoidu heti jonkun kurssin jälkeen ja kaikesta opitusta ei voi kovinkaan pian arvioida sen merkitystä esim. työelämässä. Tästä syystä tarvitaan erilaisia palautteen keräämisen muotoja ja kysymyksiä sekä kriittistä arviointia suhteessa saatuun palautteeseen.

Joskus on helpompi arvioida oppimaansa, kun siihen saa vähän etäisyyttä; tällöin voidaan kerätä ns. viivästettyä palautetta. Yhtenä viivästetyn palautteen keräämisen muotona on yliopistoissa hyödynnetty Aarresaari -verkoston keräämää työelämäpalautetta, johon ovat vastanneet noin viisi vuotta työelämässä olleet yliopisto-opiskelijat (ks. Korhonen & Sainio 2006; Puhakka & Tuominen 2011; Sainio 2010; Sainio 2008). Tällaisen viisi vuotta työelämässä työskennelleiden antaman palautteen ongelmana on tietenkin se, että heidän saamansa koulutus on jo jokseenkin vanhaa eikä heidän koulutuksensa pohjalta rakentama osaamisensa välttämättä kuvaa nykyopiskelijoiden mahdollisesti parannettujen opetussuunnitelmien tuottamaa osaamista. Yliopistokoulutuksen pitäisi myös jollakin tavalla ennakoita tulevaa ja tarjota opiskelijoille sellaista osaamista, joka on työelämän kannalta relevanttia vielä viidenkymmenen vuoden päästä, kun nykyiset opiskelijat ovat vielä työelämässä.

### *Kokonaisvaltaisen palautejärjestelmän kehittämisen mahdollisuudet?*

Instituutioiden tasolla mahdollisimman kattavia opiskelijapalautejärjestelmiä on ollut pitkään käytössä maailmalla. Niiden toimivuuden arvioinnissa on keskeistä se, miten laatu määritellään. Kansainvälisesti on esitetty toiveita näiden järjestelmien tutkimukselliseen kehittämiseen (e.g. Alderman, Towers & Bannah 2012), jotta kyselyillä saataisiin aikaa parempaa vertailtavuutta ja luotettavuutta. Luotettavuutta tutkimuksessa yleensä tarkastellaan suhteessa siihen, mitä halutaan mitata, joten kyselyjen standardoinnissa ja valinnassa on aina kyse myös siitä, miten laatu määritellään. Tähän viittaavat myös Hagel, Carr ja Devlin (2012), jotka artikkelissaan tarkastelevat Australiassa käytössä olevaa opiskelijoiden sitoutumista mittaavan kyselyn sisältöjä ja käyttöä. Suomessa yliopistojen rahoitusmalliin on sovittu liitettäväksi opiskelijapalautteen perusteella maksettava osa. Tuon osion olisi tarkoitus kuvata koulutuksen laatua, mutta vielä ei ole oikein tarkkaa käsitystä siitä, minkälaisin indikaattorein ja mittarein laatua voisi kuvata. Helsingin yliopistossa on py-

---

ritty kehittämään omaa laadunvarmistusjärjestelmää palvelevaa oppimisen lähestymistapojen (SAL) -tutkimusparadigmaan perustuvaa LEARN (OPPI- ja ePalo) -opiskelijapalautekyselyä (Parpala 2010; Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, Litmanen & Hirsto 2010).

Kokonaisvaltaisen palautejärjestelmän kehittämisessä on merkityksellistä se miten oppiminen ja opetus jäsennetään. Yliopisto-opiskelijoiden oppimisen ja motivaatiotutkimuksen kentällä on erilaisia koulukuntia, joten tutkimuksellisesta näkökulmasta on merkitystä sillä, mihin koulukuntaan laatumäärittämisellä sitoudutaan. Tässä nostetaan esiin lyhyesti kolme keskeistä kansainvälisistä palautejärjestelmän mahdollista lähestymistapaa ja tarkastellaan kriittisesti kokonaisvaltaisen ja kattavan palautejärjestelmän mahdollisuuksia opetuksen kehittämisen näkökulmasta. Yhtäältä tarkastellaan opiskelijoiden sitoutumiseen liittyvää lähestymistapaa ja toisaalta opiskelijoiden lähestymistapojen ja itseohjautuvuuden teoreettisille lähtökohdille rakentuvia kehitelmiä.

Sitoutuminen on noussut keskeiseksi teemaksi opintoihin kiinnittymisen ja opintojen etenemisen kysymyksissä. Sitoutumista on määritelty opiskelijoiden panostuksen laatuna opiskelun näkökulmasta merkitykselliseen toimintaan (Krause & Coates 2008). Krausen mukaan sitoutumisen käsite pitää sisällään ajatuksen, että koulutusorganisaatio on vastuussa oppimista tukevien oppimisympäristöjen luomisesta, mutta oppimisen vastuu on opiskelijoilla. Sitoutumisen on havaittu tutkimuksissa vaikuttavan opiskelijoiden arvostamisiin ja sitkeyteen opinnoissa (ks. Coates 2011b). Kansainvälisesti vertailtavan kyselyn kehittäminen on haasteellista erilaisten koulutuskontekstien ja koulutuspolkujen vuoksi. Esim. Hagel ym. (2012) katsovat, että sitoutumisen käsitteeseen ja teoreettiseen viitekehykseen perustuva AUSSE -kysely on Australiassa otettu käyttöön varsin vähäisen kontekstuaalisen ja teoreettisen tarkastelun jälkeen USA:laisen mallin mukaisesti. Hagelin ym. mukaan siinä on tukeuduttu lähinnä yhdenlaiseen sitoutumisen määrittelyyn, eikä siinä kansainväliseen vertailumahdollisuuteen vedoten ole juurikaan huomioitu kulttuurista kontekstia. Myös Krause ja Coates (2008) nostavat esille sitoutumisen mittaamisen erilaiset operationalisoinnit ja käsitteellisen variaation.

Hagelin ym. (2012) tutkimus tuo myös yhden näkökulman johonkin tiettyyn teoreettiseen viitekehykseen kiinnitetyn palautejärjestelmän haasteista, ja nostaa keskeiseksi ongelmaksi tällaisen palautteen väärinkäytön ja johtopäätösten tekemisen haasteen. Vaikka laatujärjestelmän osana olevalle ns. tutkimusperustaiselle palautekyselylle näyttäisi olevan kysyntää sekä opetuksen kehittämisen, opetuksen tai koulutuksen johtamisen ja kansainvälisen vertailun näkökulmasta, voi haasteeksi osoittautua tiettyyn teoreettiseen viitekehykseen tai paradigmaan sitoutuminen tiettyssä ajan hetkessä. Toisin sanoen, jos sovimme tässä ajassa  $t_1$ , että laatu on  $x$ , ja mittaamme sitä mittarilla  $y$ , mitä tiedämme laadusta ajassa  $t_2$ , jos mittaamme sitä mittarilla  $y$ ? Jos tarkastelemme laadun määritelmiä Harvey (2002) mallin mukaan, voi laatu merkitä täydellisyyttä, tarkoitukseen sopivuutta tai rahan vastinetta. Kuka päättää miten asiaa lähestymme?

---

Erilaisten teoreettisten ja käytännöllisten taustaolettamusten vuoksi oppimisen tutkimuksen kentällä on yleisesti puhuttu SAL- ja SRL-traditioista (esim. Pintrich 2004; Hirsto, Alanne & Huttunen 2012). SAL-traditio viittaa "Students Approaches to Learning" -paradigmaan, jossa perinteisesti on tarkasteltu opiskelijoiden pinta- ja syväsuuntautuneisuutta ja ajateltu motivaation ja strategioiden liittyvän saumattomasti yhteen. SRL-traditio puolestaan viittaa itseohjautuvan oppimisen "Self-Regulated Learning" -lähestymistapaan, jossa oppimisen keskeisenä prosessina nähdään opiskelijan oman oppimisen ohjaamisen kysymykset. Tällöin opiskelijan motivaatio ja strategiat voivat muodostaa erilaisia kombinaatioita, jota säätelee tavoitteiden asettelu kussakin oppimistilanteessa (Pintrich 2004). SAL-tradition ansiona on syväsuuntautuneen ja pintasuuntautuneen oppimisen lähestymistavan teoreettinen erottaminen toisistaan. Jaottelu on myös arkijärjellä riittävän helposti ymmärrettävissä, ja monet opiskelijat ovat jo ennen yliopistoon tuloaan tutustuneet näihin lähestymistapoihin ja erityisesti siihen, että pintasuuntautunut lähestymistapa ei ole opiskelussa kovin toivottava.

Jos ajatellaan yliopisto-opintojen tuottamaa osaamista, on ilmiselvää, että tutkinnon suorittaneiden pitää pystyä isojen kokonaisuuksien, syy-yhteyksien ymmärtämiseen sekä, ei vain arvioimaan ja soveltamaan, vaan myös luomaan uutta tietoa. Tässä mielessä pääasiallisena lähestymistapana syväsuuntautunut lähestymistapa voi tuottaa tavoiteltavan lopputuloksen pintasuuntautunutta paremmin. Merkittävämpi kysymys oppimisen ja opintojen etenemisen kannalta nousee kuitenkin itseohjautuvuuden näkökulmasta: osaako opiskelija säädellä omaa oppimistaan mielekkäästi kussakin oppimiskontekstissa. Tällainen itsesäätelyn merkitys tulee ehkä konkreettisimmin esille kielten oppimisen yhteydessä, kun alkuvaiheessa tarvitaan ulkooppimisen strategioita ja siten pintasuuntautuneita strategioita, jotta syntyisi myöhemmälle kielenoppimiselle tukeva pohja. Ehkä tässä yhteydessä on syytä todeta, että tämä ei tietenkään tarkoita, että ensin vain ja ainoastaan keskityttäisiin ulkooppimiseen, vaan kuten kielten pedagogiikan ja didaktiikan kontekstissa on jo pitkään korostettu kommunikatiivista lähestymistapaa (e.g. Overland 2004; Hirsto, Alanne & Huttunen 2012), on tärkeää mahdollisimman nopeasti lähteä tekemään jotakin niillä vähillä sanoilla, joita muistetaan. Jos nyt siten tutkimme laatua opiskelijoiden lähestymistapojen näkökulmasta, kumpi lopputulos olisi toivottavampi ja laadukkaampi, mahdollisimman korkea ja homogeeninen syväoppimisen keskiarvo ja hajonta vai mahdollisimman varioiva keskiarvo?

Toinen kysymys tutkimusten mittarien valinnassa on luotettavuus, yhtäältä se, että mitataan, mitä on tarkoitus mitata, ja toisaalta se, että mittariin vastaajat vastaavat jotenkin johdonmukaisesti. Lähestymistapoja koskevassa tutkimuksessa on pääsääntöisesti saatu pintasuuntautunutta lähestymistapojen mittaavalle summamuuttujalle hyvin heikkoja reliabiliteetteja, jopa niin, että muuttujien käyttäminen luotettavana kokonaisuuttujana on kyseenalainen. Kyse on kuitenkin toisesta keskeisestä teoreettisesta kivijalasta, jolle oppimisen lähestymistapojen teoreettinen jäsenitys perustuu. Voiko siis sellai-



---

nen mittari toimia lainkaan laadukkaan, tutkimukseen perustuvan palaute- ja laatu järjestelmän osana?

Tutkimusperustaisessa laatu- ja palautejärjestelmien rakentamisessa on siis merkityksellistä miten laatu määritellään ja minkälaisiin taustaoletuksiin se kiinnitetään. Johtamisen näkökulmasta on tietenkin helpottavaa, jos laatua voidaan varmistaa joidenkin yksinkertaisten indikaattorien avulla. Kvantitatiivinen palautekysely voi sellaisen tietenkin helposti tuottaa. Toinen lähestymistapa tutkimukseen perustuvassa opetuksen kehittämisessä on tieteenalan oman pedagogiikan ja didaktiikan dialoginen kehittäminen kontekstissaan. Tutkimukseen perustuvan kehittämisen lähestymistavoista ja yliopisto-opettajien pedagogisen koulutuksen mahdollisuuksista ovat kirjoittaneet Hirsto ja Löytönen (2011). Hirsto ym. (2011) tarkastelevat kehittämisen keskeisenä elementtinä Barnettin (2004) epävarman tulevaisuuden näkökulmaa. Tällöin tulevaisuuden osaamista ja sitä palvelevan koulutuksen laatua on mahdotonta kiinnittää tarkkaan määriteltyyn ja normatiiviseen kvantitatiiviseen kyselyyn, vaan laatuakin pitäisi nähdä jatkuvasti kehittyvänä ja itseään korjaavana prosessina.

Erilaisia opiskelijapalautteen keräämiseen suunniteltuja kyselyjä arvioi-  
dessaan Richardson (2005b) toteaa, että yhtenä puutteena usein on, että opiskelijoiden henkistä, fyysistä ja sosiaalista tukea koskevat kysymykset eivät ole lainkaan mukana opiskelijoiden kurssikokemusten tarkastelussa. Toisaalta, Richardson (2005b) pitää kurssikokemuksiin liittyvien kyselyjen yhteydessä tällaisten käytännöllisempien osa-alueiden tarkastelua problemaattisena, sillä tosiasiallisten kurssikokemusten sijasta se voi suunnata opiskelijoiden näkökulmia liiaksi oppimisympäristön informaaliimpien ulottuvuuksien (kuten resurssien ja tukijärjestelmien) tarkasteluun. Richardson (2005b) myös toteaa, että arvioitaessa koulutuksen laatua on aina syytä ottaa huomioon kontekstien (esim. etäopetus tai tulevaisuuden oppimisympäristöt) ja opiskelijapopulaation heterogeenisuus ja käyttää kvalitatiivisia avoimia kysymyksiä aina kun on mahdollista. Tällöin minkä tahansa opetuksen laatua mittaamaan tarkoitettun mittarin pitäisi Richardsonin (2005b) mukaan mukautua myös tulevaisuuden muuttuviin toimintakäytäntöihin.

Kuten jo aikaisemmin todettiin, teoreettisesti ei ole ollenkaan selvää pitäisikö tyytyväisyyden olla korkeakoulutuksen toivottu tulos tai pitäisikö korkeakoulutuksen olla kauppatavaraa tai palvelu (vrt. Richardson 2005b). Opiskelijapalautteen saaman huomion riittämättömyyden Richardson (2005b) arvioi johtuvan mm. opettajien palautteen keräämiseen ja käyttöön saaman ohjauksen vähäisyydestä ja siitä, että opiskelijat epäilevät omasta suorasta kokemuksesta irrallaan olevan yleisen palautteen arvoa. Opetuksen kehittämisen näkökulmasta laadunvarmistamista varten kerätyn koulutusohjelmia ja instituutioita koskevan palautteen ei nähdä vähentävän tarvetta saada palautetta opettajista ja kursseista (Richardson 2005b), joten on oleellista pohtia palautteen keräämistä strategisesti siten, että turvataan mahdollisuuksien mukaan palautteeseen vastaamisen aktiivisuus eri tasoilla. Tällöin ei voida lisätä kaikkien tasojen palautteen keräämistä loputtomiin tai rakentaa massiivisia pa-

---

lautejärjestelmiä, sillä hyvin potentiaalisena seurauksena on vastaajien palauteväsymys. Laatujärjestelmien toivoisikin olevan opetuksen kehittämisen näkökulmasta joustavia, mahdollisimman kevyitä ja funktionaalisia. Tällöin voitaisiin joustavasti kehitellä ja muuntaa palautejärjestelmää identifioitujen haasteiden ja kehittämistoimien vaikuttavuuden mukaan.

### *Lähteet*

- Alderman, L., Towers, S. & Bannah, S. 2012. Student feedback system in higher education: focused literature review and environmental scan. *Quality in Higher Education* 18 (3), 261-280.
- Barnett, R. 2004. Learning for an unknown future. *Higher Education Research and Development* 23 (3), 247-260.
- Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32 (3), 347-364.
- Chong, Y. S. & Ahmed, P. K. 2012. An empirical investigation of students' motivational impact upon university service quality perception: a self-determination perspective. *Quality in Higher Education* 18 (1), 35-57.
- Clavert, M. & Nevgi, A. 2011. Yliopistopedagogisen koulutuksen merkitys yliopisto-opettajana kehittymisen kokemuksessa. *PEDA-FORUM – Yliopistopedagoginen aikakausjulkaisu* 18 (2), 6-16.
- Coates, H. 2011a. Tools for effective student feedback. Teoksessa Nair, C.S. & Mertova, P. (toim.) *Student Feedback: The cornerstone to an effective quality assurance system in higher education*. Oxford: Chandos.
- Coates, H. 2011b. An overview of psychometric properties of the AUSSE Student Engagement Questionnaire (SEQ). *AUSSE Research Briefing* 7, February 2011. Saatavissa: <http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=ausse> Luettu 18.2.2013.
- Coates, H. & Seifert, T. 2011: Linking assessment for learning, improvement and accountability. *Quality in Higher Education* 17 (2), 179-194.
- Darwin, S. 2012. Moving beyond face value: re-envisioning higher education evaluation as a generator of professional knowledge. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37 (6), 733-745.
- Edström, K., 2008. Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research & Development* 27 (2), 95-106.
- Ertl, H. & Wright, S., 2008. Teaching and learning in higher education: what does the literature tell us? *London Review of Education* 6 (3), 193-194.
- Frank, A., Kurth, D. & Mironowicz, I. 2012. Accreditation and quality assurance for professional degree programmes: comparing approaches in three European countries, *Quality in Higher Education* 18 (1), 75-95.
- Hagel, P., Carr, R. & Devlin, M. 2012. Conceptualising and measuring student engagement through the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE): a critique. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37 (4), 475-486.



- 
- Harvey, L. 2002. Evaluation for what? *Teaching in Higher Education* 7 (3), 245-263.
- Hirsto, L., Alanne, M. & Huttunen, N. 2012. Klassisten kielten opinnot teologian opiskelijoiden haasteena yliopisto-opinnoissa. *Yliopistopedagogiikka* 19 (1), 2-8.
- Hirsto, L. & Löytönen, T. 2011. Kehittämisen kolmas tila? –Yliopisto-opetus kehittämisen kohteena. *Aikuiskasvatus* 31 (4), 255-266.
- Hirsto, L. Siitari, S. & Ketola, H-M. 2006. Opetuksen kehittäminen teologisessa tiedekunnassa. Poster-esitys Helsingin yliopistossa PedaForum –päivillä 24. – 25.8.2006. Saatavissa: <http://www.helsinki.fi/pedaforum2006/materiaali/Posterit%20nettisivuille/Laura%20Hirsto%20uusiovetuksenkehittaminen.pdf> Luettu 25.6.2012.
- Kirkpatrick, D. 1996. Great Ideas Revisited. Techniques for Evaluating Training Programs. Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model. *Training & Development* 50 (1), 54 -59.
- Korhonen, P. & Sainio, J. 2006. Viisi vuotta työelämässä. Monialayliopistoista vuonna 2000 valmistuneiden sijoittuminen työmarkkinoille. Aarresaari-verkosto. Saatavissa: <http://www.aarresaari.net/pdf/UraraporttiNetti.pdf> Luettu 12.12.2012.
- Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi. Auditointikäsikirja vuosille 2008-2011. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2007.
- Krause, K-L. & Coates, H. 2008. Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33 (5), 493–505.
- Lawless, C. J. & Richardson, J. T. E. 2002. Approaches to studying and perceptions of academic quality in distance education. *Higher Education* 44 (2), 257–282.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. 2002. University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice, *Studies in Higher Education* 27 (1), 27–52.
- Marsh, H.W. 2007. Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R.P. Perry & J.C. Smart (Eds.) *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An evidence-based approach*. Dordrecht: Springer, 319-383.
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick 2006. Formative assessment and self-regulated learning: model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31 (2), 199-218.
- Overland, P. 2004. Can communicative methods enhance ancient language acquisition? *Teaching Theology and Religion* 7 (1), 51–57.
- Parpala, A. 2010. Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education: Development of a questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences. *Studies in Educational Sciences* 230.

- 
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. & Hirsto, L. 2010. Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology* 80 (2), 269–282.
- Pintrich, P. 2004. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Research Review* 16 (4), 385–407.
- Puhakka, A. & Tuominen, V. (toim.) 2011. Kunhan kuluu viisi vuotta – ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat. Aarresaari –verkosto. Saatavissa: <http://www.aarresaari.net/pdf/Kunhankuluuviisivuotta.pdf> Luettu 12.12.2012,
- Richardson, J. T. E. 2003. Approaches to studying and perceptions of academic quality in a short web-based course. *British Journal of Educational Technology* 34 (3), 433–442.
- Richardson, J. T. E. 2005a. Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal* 31 (1), 1–21.
- Richardson, J.T. 2005b. Instruments for obtaining student feedback: review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher education* 30 (4), 387–415.
- Richardson, J. T. E. & Price, L. 2003. Approaches to studying and perceptions of academic quality in electronically delivered courses. *British Journal of Educational Technology* 34 (1), 45–56.
- Rowlands, J. 2012. Accountability, quality assurance and performativity: the changing role of the academic board. *Quality in Higher Education* 18 (1), 97–110.
- Sachs, J., 1994. Strange yet compatible bedfellows: quality assurance and quality improvement. *Australian Universities Review* 37 (1), 22–25.
- Sainio, J. 2008. Viisi vuotta kentällä. Katsaus vuonna 2002 valmistuneiden yhteiskuntatieteilijöiden työuran alkuun. Aarresaari-verkosto. Saatavissa: [http://www.aarresaari.net/pdf/Viisi\\_vuotta\\_kentalla\\_netti.pdf](http://www.aarresaari.net/pdf/Viisi_vuotta_kentalla_netti.pdf) Luettu 12.12.2012.
- Sainio, J. 2010. Asiantuntijana työmarkkinoille - Vuosina 2006 ja 2007 tohtorin tutkinnon suorittaneiden työllistyminen ja heidän mielipiteitään tohtorikoulutuksesta. Aarresaari-verkosto. Saatavissa: [http://www.aarresaari.net/pdf/Asiantuntijana\\_tyomarkkinoille\\_netti.pdf](http://www.aarresaari.net/pdf/Asiantuntijana_tyomarkkinoille_netti.pdf) Luettu 12.12.2012.
- Schuck, S., Gordon, S. & Buchanan, J., 2008. What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education. *Teaching in Higher Education* 13 (5), 537–547.
- Työryhmämuistio 2011. Laadukas, kansainvälinen, profiloitunut ja vaikuttava yliopisto – ehdotus yliopistojen rahoitusmalliksi vuodesta 2013 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriö – Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:26.
- Zabaleta, F. 2007. The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education* 12 (1), 55–76.
-

---

Zineldin, M., Camgoz Akdag, H. & Vasicheva, V. 2011: Assessing quality in higher education: new criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education* 17 (2), 231-243.

### *KIRJOITTAJA*

**Laura Hirsto, Dos. (kasvatuspsykologia), LO, Pedagoginen yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto, Teologinen tiedekunta**

Laura Hirsto on toiminut yliopistopedagogisena asiantuntijana ja opetuksen kehittäjänä yli 10 vuotta teologisessa tiedekunnassa. Sitä ennen hän toimi assistenttina ja lehtorina Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa. Viimeaikaisissa tutkimuksissaan hän on perehtynyt oppimisympäristöihin ja niiden kehittämiseen, teologisen alan opiskelijoiden oppimis- ja motivationaalsiin prosesseihin sekä kontekstuaaliseen yliopisto-opetuksen kehittämiseen.

---

# Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkeakoulutuksen haasteena

KARI KIVINIEMI

Artikkelissa tarkastellaan Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen haastetta korkeakouluissa ja osoitetaan samalla AHOT-periaatteen yhteyksiä eräisiin aikuiskasvatusta koskeviin teoreettisiin näkemyksiin. AHOT-menettely on ollut korkeakouluissa mahdollista jo vuosien ajan, mutta käytännössä arkioppimisen tai epävirallisen oppimisen kautta hankitun osaamisen tunnistamiseen liittyvät toimintakäytännöt ovat vasta vakiintumassa ja niihin liittyvä kehitystyö on edennyt vaihtelevasti eri korkeakouluissa. AHOT-menettelyssä painottuu opiskelijoiden osaamisen arviointi suhteessa koulutuksessa määriteltyihin osaamistavoitteisiin. Tämä merkitsee samalla henkilökohtaisen ohjauksen korostumista osaamista tunnistettaessa sekä aiempaa henkilökohtaisempien opintoväylien mahdollistamista opiskelijoille.

## *Mitä AHOT on?*

*Meillä on suhteellisen toimivat perinteet muodollisen koulutuksen avulla hankitun osaamisen hyväksilukemiseen, mutta heti kun mennään arkioppimisen puolelle, tulevat ongelmat vastaan. Minulla on semmoinen hytinä, että tässä suhteessa yliopisto muuttaa toimintakäytäntöjään hitaasti, hyvin hitaasti. (Yliopistokeskuksen henkilökuntaa)<sup>2</sup>*

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) taustalla on ajatus siitä, että opiskelijan aiemmin hankkima osaaminen otetaan koulutuksessa huomioon, on hän hankkinut osaamisensa millä tavalla tahan-

---

2 Artikkelissa esitettävät aineisto-otteet perustuvat kirjoittajan Centria ammattikorkeakoulun ja Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen opetus- ja ohjaushenkilöstöltä sekä 1. ja 2. vuoden opiskelijoilta keräämään tutkimusaineistoon.

---

sa. Pyrkimyksenä on tällä tavoin välttää turhaa päällekkäistä koulutusta sellaisilla opintoihin kuuluvilla osa-alueilla, joilla opiskelijoilla jo on riittävästi osaamista.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista korkeakouluissa pohtinut työryhmä (Aiemmin 2007) on määritellyt osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen seuraavasti:

*Tunnistaminen*

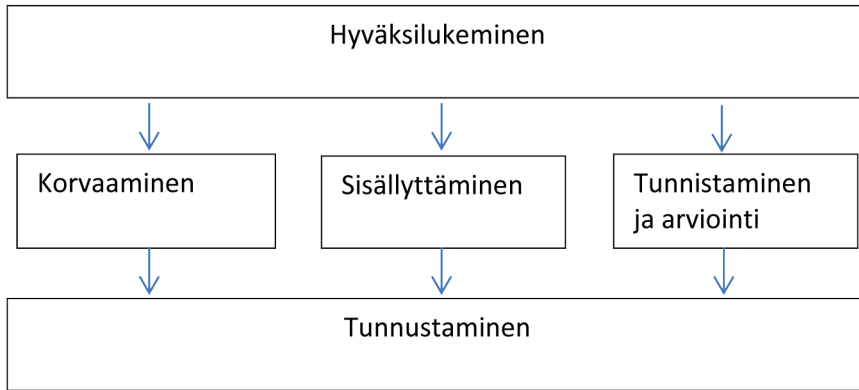
*Osaamisen tunnustamista voidaan tarkastella sekä korkeakoulun että opiskelijan näkökulmasta. Opiskelija pyrkii ymmärtämään aiemmin hankkimaansa osaamista ja jäsentää sen suhteessa osaamistavoitteisiin siten, että hän pystyy kuvaamaan ja näyttämään osaamisensa. Korkeakoulu arvioi opiskelijan esittämät oppimistulokset sekä niiden suhteen opintojen osaamistavoitteisiin ja myöntää tämän perusteella hyväksiluvun.*

*Tunnustaminen*

*virallisen aseman antaminen aiemmin hankitulle osaamiselle. Osaaminen voi syntyä joko formaalissa oppimisessa, epävirallisessa oppimisessa tai arkioppimisessa. (Aiemmin 2007, 53.)*

Kuten edellä kuvatut määritelmät kuvastavat, AHOT:n periaatteella voi katsoa olevan selkeä aikuiskoulutuksellinen perusanoma siitä, että aikuisten opiskelu-, työ- ja elämänhistoria tulisi kyetä ottamaan huomioon koulutusta järjestettäessä. AHOT-ajattelussa oletuksena on, että henkilökohtaisten elämänvaiheiden myötä opiskelijoille karttunut kokemus saattaa olla niin merkittävää, että opiskelijalla on jo riittävä osaaminen suhteessa tiettyjen opintojen osaamistavoitteisiin. Siten opintoihin liittyviä hyväksilukupäätöksiä on mahdollista tehdä myös opiskelijan aiemmin hankkiman osaamisen perusteella.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen käytännössä voidaan katsoa olevan kyse uudenlaisesta hyväksiluvun muodosta korkeakouluissa. Perinteisinä hyväksilukemisen käsitteinä korkeakoulutuksessa ovat korvaaminen ja sisällyttäminen. Korvaamisella on ymmärretty mahdollisuutta yrittää korvata tutkintoon kuuluvia pakollisia opintoja muualla suoritetuilla saman alan vastaavilla opinnoilla. Sisällyttämismenettelyssä taas kyse on hyväksilukemisen muodosta, jossa muualla suoritettuja opintoja on mahdollisuus liittää tutkintoon sivuainekokonaisuuksina, vaihtoehtoisina opintoina tai vapaasti valittavina opintoina. (Aiemmin 2007, 51-52; Penttilä 2011, 15). Keurulainen (2007; kuvio 1) on esittänyt, että oikeastaan kaikissa hyväksiluvun muodoissa on loppujen lopuksi kyse opiskelijalla olevan osaamisen tunnustamisesta. Esimerkiksi arkioppimisen kautta hankitun osaamisen tunnustamis- ja tunnustamismenettelyn lisäksi myös aiempien formaalien opintojen korvaaminen tai sisällyttäminen tutkintoon merkitsee muodollisen tunnustamisen antamista opiskelijan aiempien opintojen avulla hankkimalle osaamiselle.



KUVIO 1. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen osana hyväksilukemiskäytäntöjä (Keurulainen 2007, 29)

Teoreettisesti AHOT-ajattelun juurien on nähty olevan erityisesti kokemuksellisessa oppimisessa ja mm. Kolbin ja Deweyn kaltaisten teoreetikoiden ajatuksissa (Armsby 2012). Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin ja Deweyn (1951; 1966) kokemusten jatkuvuutta oppimisessa tarkastelevien teoretisointien ohella kokemusten merkitystä painotetaan myös esimerkiksi Malcolm Knowlesin (1980) tutuksi tekemässä andragogiikassa ja myös aikuisten oppimista tarkastelevassa Jack Mezirowin (1991; 1995; 2009) uudistavan oppimisen teoriassa. Aikuispedagogisessa kirjallisuudessa korostetaan siten varsin yleisesti aiempien kokemusten merkitystä uusien toiminta- ja ajattelutapojen perustana (MacKarcher 2004, 26-27; Taylor & Kroth 2009).

### ***AHOT kansallisena ja eurooppalaisena koulutuspoliittisena tavoitteena***

*Oli mielenkiintoista huomata, kuinka aiemmin hankitun osaamisen huomioimiseen on kiinnitetty huomiota jo vuosien ajan, mutta konkreettisia toimenpiteitä ei ole vielääkään tehty. (Yliopisto-opiskelija)*

Perinteisesti hyväksilukeminen ei esimerkiksi yliopistoissa ole koskenut muulla tavoin osoitettua osaamista. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista korkeakouluissa pohtineen työryhmän (Aiemmin 2007, 41) käsityksen mukaan tämä ei ole oikeastaan ollut mahdollistakaan ennen lainsäädännössä tapahtuneita muutoksia. Opintojen hyväksilukemista koskevat asetusmuutokset, joissa todetaan opiskelijoiden saavan korvata tutkintoon kuuluvia opintoja myös muulla tavoin osoitetulla osaamisella, ovat tulleet voimaan ammattikorkeakouluissa elokuussa 2003 (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352, 14 §; myös ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351, 27 §) ja yliopistoissa kaksi vuotta myöhemmin (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004, 25 §).

---

*Opiskelija saa tutkintoa suorittaessaan yliopiston päätöksen mukaisesti lukea hyväkseen muussa kotimaisessa tai ulkomaisessa korkeakoulussa taikka muussa oppilaitoksessa suorittamiaan opintoja sekä korvata tutkintoon kuuluvia opintoja muilla samantasoisilla opinnoilla. Opiskelija saa yliopiston päätöksen mukaisesti lukea hyväkseen sekä korvata tutkintoon kuuluvia opintoja myös muulla tavoin osoitetulla osaamisella. (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004, 25; Yliopistolaki 558/2009, 44 §)*

Kuten edellä kuvattu teksti osoittaa, suomalaisessa korkeakoululainsäädännössä ei varsinaisesti mainita aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen tai tunnustamisen käsitteitä vaan käytössä oleva käsite on ”muulla tavoin osoitettu osaaminen”. Vastaavan suuntaisesti myös Saranpää, Haltia ja Jaakkola (2010, 4) käyttäisivät vakiintuneen ilmaisun ”aiemmin hankittu osaaminen” sijasta mieluummin ilmaisua ”muualla hankittu osaaminen”. Heidän mukaansa mukaan määre ”aiemmin” viittaa siihen, että osaaminen olisi hankittu joko ennen opintoja tai opintojaksoa. He huomauttavat olevan itsestään selvää, että osaaminen voi kehittyä myös opintojen aikana muuallakin kuin koulutuksen yhteydessä.

Käsitteellisistä näkemyseroista huolimatta koulutuspoliittisessa kehitystyössä aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen periaatetta korostetaan varsin tietoisesti niin korkeakoulutuksen kuin yleisemminkin koko koulutusjärjestelmän osalta. Taustalla on kansallisen koulutuspolitiikan ohella Euroopan Unionin koulutuspolitiikkaan, ja siinä painotettaviin työelämän liikkuvuuteen, korkeakoulutukseen ja elinikäisen oppimisen tukemiseen liittyvät pyrkimykset. Lähtökohtana on ollut eurooppalaisen korkeakoulutusalueen kehittäminen ja tähän liittyen tavoitteena on ollut kehittää mm. avoimuutta ja yhteistyötä tutkintojen vertailtavuuden parantamiseksi. Tähän päämäärään liittyen ns. Bolognan prosessin myötä on laadittu mm. korkeakoulututkintojen viitekehys Euroopan korkeakoulutusalueelle (A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area 2005) ja Suomessa kuvausta on täsmennetty myös vastaavalla kansallisella Korkeakoulututkintojen viitekehyksellä (2005). Näiden viitekehysten voi katsoa osaltaan jäsentävän linjauksia siitä, millaista osaamista eriasteisiin korkeakoulututkintoihin liittyy ja miten osaamistavoitteet opetussuunnitelmissa kuvataan (Haltia & Jaakkola 2009). Koska osaamisen tunnustamisen yhteydessä opiskelijan osaamista arvioidaan suhteessa tutkinnon osaamistavoitteisiin, luovat mainitunkaltaiset viitekehukset samalla linjausta myös AHOT-menettelyyn. AHOT-prosessiin kytkeytyy myös mm. vuonna 2005 Bolognan prosessiin liittyvä Bergenin julkilausuma, jossa kiinnitettiin erityistä huomiota mm. joustavien koulutusväylien mahdollistamiseen korkean asteen koulutuksessa ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseen (European 2005). Melko tuoreessa koulutuspoliittisessa strategiassaan EU:n komissio mm. huomauttaa akateemisen liikkuvuuden lisääntyneen Euroopassa, mikä osaltaan puoltaa myös tutkintojen tunnustamiseen ja oppimistulosten arviointiin liittyvien käytäntöjen kehittämistä (Koulutuksen uudelleenajattelu 2012, 9).



---

Perinteisesti korkeakoululaitoksella ei ole yleisesti ollut käytäntöjä aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseksi ja kuten Pyykkö (2010) toteaa, edellyttää tämä uusien toimintatapojen ja järjestelmien luomista. Suomessa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen korkeakoulutuksessa liittyviä valtakunnallisia linjauksia on pyritty jäsentämään mm. opetusministeriön asettamassa työryhmässä (Aiemmin 2007) sekä Suomen yliopistojen rehtorien neuvoston ja Ammattikorkeakoulujen rehtorien neuvosto ARENE:n yhteisessä muistiossa. Kummassakin asiakirjassa kiinnitetään huomiota siihen, että myös arkioppimisen ja työelämässä tapahtuneen oppimisen kautta tapahtuvaan osaaminen tulisi kyetä ottamaan joustavasti huomioon myös korkeakouluissa (Aiemmin 2007, 45-48; Oppimisesta 2009, 6). Korkeakoulujen käytäntöjä on pyritty yhtenäistämään myös eri hankkeiden avulla. Esimerkiksi Turun yliopiston koordinoiman AHOT korkeakouluissa –hankkeen yhteydessä on työskennelty myös koulutusalaakohtaisia työryhmiä, jossa on koulutusaloittain tarkasteltu AHOT-käytäntöjen mahdollisuuksia ja reunaehtoja.

Koulutuspoliittisesti paine käytäntöjen yhtenäistämiseen ei ole ainakaan helpottamassa. Euroopan Unioni on pyrkinyt viime aikoina jäsentämään keinoja, miten AHOT-käytäntöjä myös epävirallisen ja arkioppimisen osalta voitaisiin yhtenäistää. Joulukuussa 2012 EU:n neuvosto antoi jäsenmaille suosituksen epävirallisen ja arkioppimisen validoinnista. Esityksessä suositellaan jäsenmaita rakentamaan kansalliset järjestelmät, joiden avulla kansalaisilla on mahdollisuus saada epävirallisen ja arkioppimisen yhteydessä ja myös avointen oppimisresurssien kautta hankkimansa tiedot, taidot ja osaaminen validoitua. Tämänkaltaisten kansallisten järjestelmien tulisi suosituksen mukaan olla perustettu vuoteen 2018 mennessä. (Euroopan 2012, 3–4.) Tuoreessa opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistiossa esitetään, että tämänkaltaista tehtävää kehittämään perustettaisiin Suomeen valtakunnallinen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen keskus (Monipuoliset 2013, 44). Keskuksen tehtävänä olisi johdonmukaisten AHOT-käytäntöjen kehittämisen ohella mm. avustaa korkeakouluja ja oppilaitoksia AHOT-käytäntöihin liittyvissä asioissa ja antaa suosituksia yksittäisissä tunnustamiseen liittyvissä erimielisyyksissä.

### ***Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen suhteessa formaaliin, informaaliin ja non-formaaliin oppimiseen***

*Arkioppimis(ta), työkokemusta, ei ole otettu huomioon ollenkaan. Se on mielestäni puute muuten niin hyvässä ja joustavassa tavassa oppia. Ymmärrän, jos on ollut pitkään poissa alalta että silloin ei voida työkokemusta ottaa huomioon, mutta jos on koko ajan alalla työssä niin on myös samalla ylläpitänyt osaamistaan. (Yliopisto-opiskelija)*

*AHOT on ok, mutta hyväksiluvuissa on oltava riittävän kriittinen jo senkin vuoksi ettei muiden opiskelijoiden "oikeusturva" vaarannu, eikä*

---

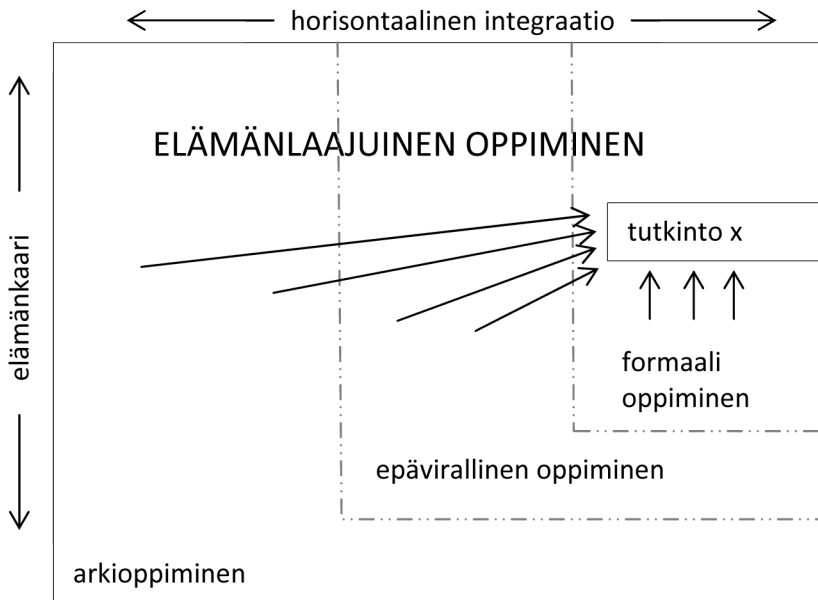
*tutkinto saa joutua inflaation kouriin :) (Yliopistokeskuksen henkilökuntaa)*

AHOT-periaate perustuu ajatukseen, että opiskelijan aiemmat oppimiskokemukset ja hänen henkilökohtainen – muullakin kuin formaalin koulutuksen avulla hankittu – osaamisensa otetaan huomioon opintojen lähtökohtana. Se, missä tai millä tavoin olet osaamisen hankkinut, ei ole keskeistä. Muodollisen koulutuksen lisäksi osaaminen on voinut karttua myös epävirallisen (eli informaali oppiminen, esim. kansalaisopiston opintopiirit tai työpaikalla järjestetty tavoitteellinen koulutus) oppimisen tai arkioppimisen (eli non-formaali oppiminen, esim. harrastukset ja työelämä) kautta. (Aiemmin 2007, 53; Jäntti 2008, 12-13; Euroopan 2012, 3.)

Tämänkaltaisella ajattelumallilla on yhteyttä mm. situationaaliseen oppimiskäsitykseen (Lave & Wenger 1991, 33-38; Wenger 1998, 3-41), jossa korostetaan, että oppiminen ei ole pelkästään muodolliseen koulutukseen kytkeytyvä erillinen tapahtuma, vaan että oppimista tapahtuu päivittäin jatkuvasti erilaisissa arkipäivän tilanteissa ollessamme vuorovaikutuksessa ympäristömme kanssa. Lave ja Wenger korostavat samalla oppimisen sosiaalista luonnetta oppimisen tapahtuessa erilaisissa jokapäiväisissä käytäntöyhteisöissämme esimerkiksi töissä, kotona, koulussa tai harrastusten parissa. Myös laajemmin aikuiskasvatustutkijoiden piirissä on korostettu ajatusta siitä, että oppimista ja kehittymistä tapahtuu muuallakin kuin muodollisen koulutuksen piirissä (Marsick & Watkins 2001; Sandlin, Wright & Clark 2013).

Tietyssä mielessä muodollisen koulutuksen ja epävirallisen tai arkioppimisen kautta hankitun osaamisen keskinäistä arvottamista voi pitää turhana. Esimerkiksi Panhurst (2009) korostaa ongelmanratkaisun keskeisyyttä oppimisessa ja katsoo erilaisten haastavien ongelmanratkaisutilanteiden olevan ominaisia niin työelämän, harrastusten kuin koulutuksenkin yhteydessä. Hän myös painottaa kehittymisen ja oppimisen kokonaisvaltaisuutta ja toteaa, että aina ei oikeastaan ole toisistaan erotettavissa se, mitä on opittu esimerkiksi koulutuksessa tai mikä on opittu työelämässä. Toisaalta voidaan olettaa, että mitä pidemmän työkokemuksen henkilö omaa, ja toisaalta mitä laaja-alaisemman niin informaalin kuin formaalinkin kokemustaustan ja sivistyksen työntekijä omaa, sitä paremmin työntekijä hallitsee työhön liittyvät osaamisvaatimukset (Livingstone & Pankhurst 2009).

Edellä kuvatunkaltaiset aikuiskasvatukseen ja oppimiseen liittyvät näemykset puoltavat osaltaan myös epäviralliseen ja arkioppimiseen liittyvän osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen merkitystä korkeakoulutuksen hyväksilukukäytännössä. Kuten Keurulainen (2008) toteaa, tämänkaltaisella menettelyllä voi katsoa olevan myös periaatteellista merkitystä elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Hän käyttää käsitettä horisontaalinen integraatio, jolla hän kuvaa miten henkilön elinkaaren aikana hänen osaamisensa muodostuu niin formaalin, epävirallisen kuin arkioppimisenkin kautta ja miten tämä eri tavoin hankittu osaaminen voidaan ottaa myös huomioon tutkimisnoissa (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Arkioppiminen, epävirallinen oppiminen ja formaali oppiminen tutkintojen rakentumisen perustana (Keurulainen 2008)

Haasteen koulutuksen järjestäjille tuo se, miten ja millaisten käytäntöjen kautta non-formaalien ja informaalioppimisen kautta saavutettu osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan. Toistaiseksi suomalaiset korkeakoulut ei ole onnistuneet kovin hyvin muussa kuin muodollisessa koulutuksessa hankitun osaamisen tunnustamisessa ja hyväksiluvussa, muulla tavoin hankitun osaamisen tunnustaminen on vähäisempää (Monipuoliset 2013, 43). Esimerkiksi Penttilän (2011, 43) ammattikorkeakoulun ja yliopistojen opiskelijoille (n=3380) toteuttamassa tutkimuksessa yli 70 % opiskelijoista katsoi osaamisensa karttuneen työkokemuksensa kautta. Vain neljännes opiskelijoista kuitenkin haki hyväksilukua. Vastaavasti Keski-Pohjanmaan alueella Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa ja CENTRIA ammattikorkeakoulussa keräämässään aineistossa 83 %:lla opiskelijoista oli työkokemusta ja hyväksilukua työkokemuksensa perusteella haki 35 % vastaajista. Opiskelijat eivät siten välttämättä näytä tiedostavan mahdollisuuksiaan osaamisen osoittamiseen.

Muulla tavoin hankitun osaamisen tunnustamista saattaa osaltaan vaikeuttaa se, että korkeakoulujen henkilökunta näyttää AHOT-menettelyn yhteydessä olevan huolissaan tutkintojen laadusta. Jäntin (2011, 30-32) tutkimuksessa Kuopion yliopiston opettajatuutoreista 60 % arvioi, että runsas hyväksilukeminen heikentää tutkinnon tasoa. Keski-Pohjanmaan alueella vastaavaa näkemystä edustavien osuus opetus- ja ohjaushenkilökunnasta oli puolestaan 52 prosenttia. Tämänkaltaisten näkemysten taustalla saattaa olla mm. näkemys koulutus- ja tieteenalan perusluonteesta, jota ei välttämättä katsota saa-

---

vutettavan esimerkiksi työelämän kokemuksen kautta. Esimerkiksi Cooper ja Harris (2013) ovat todenneet etelä-afrikkalaisia yliopistoja koskevassa tutkimuksessaan, että osa kriittisesti AHOT-käytäntöihin suhtautuvista opettajista vetoaa oman tieteenalansa tiedollisiin perusrakenteisiin, eivätkä ne ole heidän mukaansa otettavissa haltuun kokemuksellisen oppimisen tai työelämäkokemuksen kautta. Toisaalta Cooper ja Harris tuovat esille myös sen, että yleensä eri koulutus- ja tieteenaloilla arvostetaan työkokemuksen kautta hankittua osaamista ja nähdään, että koulutuksen aikana kokemuksellinen tieto auttaa opiskelijoita mm. suhtautumaan kriittisesti teoreettiseen tietoon ja se mahdollistaa myös uudenlaisen tiedon tuottamisen.

### ***Osaamisperustaisuus ja osaamistavoitteet AHOT-ajattelun taustalla***

*Ongelmana on arvioijan oma osaaminen. Pahimmillaan opiskelija tekee kaiken uudelleen ja parhaimmillaan hyväksytään ilman eri näyttöä. (Centrian henkilökuntaa)*

*Opetussuunnitelman osaamistavoitteiden tulee olla selkeästi määriteltäviä. Opiskelijoita tulee ohjata osaamisensa tunnistamiseen ja ennen kaikkea opastaa, miten osaamista voi osoittaa; (Yliopistokeskuksen henkilökuntaa)*

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen yhteydessä tulisi arvioida opiskelijan osaamista suhteessa tarkasteltavan koulutuksen osaamistavoitteisiin. Osaamistavoitteiden keskeisyyden korostaminen merkitsee samalla sitä, että kaikkea aiempaa osaamista ei voi eikä tulekaan hyväksilukea AHOT-prosessin kuluessa. Olennaista on, että opiskelija kykenee osoittamaan osaamisensa suhteessa koulutukselle ennalta määriteltäviin tavoitteisiin. Opiskelijan tulee siten olla osallisena osaamisensa arviointiprosessissa. Hänen tulisi tunnistamisvaiheessa analysoida omaa osaamistaan suhteessa koulutuksen osaamistavoitteisiin ja myös tuottaa todisteita ja erilaisia dokumentteja omasta osaamisestaan osaamistavoitteisiin suhteutettuna. Vasta tämän jälkeen osaamisen tunnustamisvaiheessa opiskelijan osoittamalle osaamisella annetaan virallinen asema tai status esimerkiksi todistuksen, vastaavuuden tai opintopistemerkintöjen muodossa. (Penttilä 2011, 15.)

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen liittyvän problematiikan voi katsoa liittyvän keskeisesti korkeakoulukentässä tapahtuneeseen opetussuunnitelmien osaamisperustaiseen uudistamisprosessiin. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen perustuu keskeisesti näkemykseen siitä, millaiseen osaamiseen tietyssä koulutuksessa, opintojaksolla tai kurssilla tähdätään. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen edellyttää opetussuunnitelmilta siten selkeitä osaamistavoitekuvauksia, joihin nähdyn henkilöiden osaamista tulee arvioida. Tämä merkitsee opintojakson keskeisen ydinaineuksen ja tähän liittyvien osaamistavoitteiden määrittämistä.

---

Osaamistavoitteet tulisi esittää myös sellaisessa muodossa, että niiden saavuttamisen arvioiminen on mahdollista. Osaamisen tunnustamisen kannalta keskeistä on myös osaamisen arviointiin liittyvien arviointikriteereiden jäsentäminen. (Keurulainen 2007; Jäntti 2008; Pyykkö 2010.) AHOT-prosessin onnistuminen on korkeakouluissa kaikkiaan siten sidoksissa myös siihen, miten korkeakoulut ovat onnistuneet osaamisperustaisten opetussuunnitelmien laadinnassaan.

Yhtenäisten toimintatapojen ja esimerkiksi osaamistavoitteiden määrittelyn näkökulmasta korkeakoulutuksen tilannetta voi pitää haasteellisena. Nykyisin aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen tavoitteet läpäisevät periaatteessa lähes koko koulutusjärjestelmän ja se ulottuu ammatillisen aikuiskoulutuksen, ammatillisen perusopetuksen ja lukiokoulutuksen lisäksi myös korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen tilanne eroaa muista siinä, että esimerkiksi ammatillisiin perustutkintoihin, ammattitutkintoihin ja erikoisammattitutkintoihin on määritelty tutkinnoittain valtakunnalliset tutkintojen perusteet ja samalla yksityiskohtaisemmat ammattitutkinnon osia kuvaavat osaamistavoitekuvaukset, joihin perustuen osaamisen arvioinnin tulisi periaatteessa perustua. Oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat ja niissä kuvattavat osaamistavoitekuvaukset ja arviointikäytännöt perustuvat siten valtakunnallisiin perusteisiin ja arviointia koskeviin ohjeisiin. Korkeakoulusektorilla puolestaan vallitsee koulutuksen ja tutkimuksen vapaus, mikä samalla merkitsee sitä, että yhtenäistä valtakunnallista sitovaa ohjeistusta ei ole. Vaikka korkeakoulusektorillakin yhteisiä linjauksia on pyritty hakemaan, merkitsee koulutuksen ja tutkimuksen vapauden periaate väistämättä myös heterogeenisuutta sen suhteen, miten AHOT-käytäntöjä eri korkeakouluissa toteutetaan.

Osaamisen tunnustamisen menettelyn on arvioitu olevan luonteeltaan helpompaa, mikäli kyse on yksilöitävissä olevista ja helposti mitattavissa olevista taidoista (Pyykkö 2010). Toisaalta juuri helpon mitattavuuden ja taitonäkökulman painottaminen osaamistavoitteiden muotoilemisessa herättää korkeakoulutuksessa myös kritiikkiä. Välttämättä esimerkiksi yliopisto-opiskelulle ominainen käsitteellisempi ja teorettisempi tieto ei ole jäsennettävissä yksiselitteisten ja helposti mitattavissa olevalle osaamistavoitekielelle (Mäkinen & Annala 2010).

Mäkinen ja Annala (2010) näkevät osaamistavoitteisiin liittyvien näkemysten taustalla olevan toisaalta eurooppalaisen osaamiskeskustelun kapea-alaisuuden. Suomessa ja ylipäätään Euroopassa on ymmärretty osaaminen pääasiassa taitoihin liittyvänä osaamisena. Tällainen käytännöllisiä taitoihin liittyvä merkityksenanto soveltuu Mäkisen ja Annalan mukaan melko huonosti korkeakoulukenttään. Artikkelissaan he esittelevät amerikkalaiseen keskusteluun vedoten tämän käytännön taitoja korostavan Competence-näkökulman lisäksi myös Competency-näkökulman. Competency viittaa heidän mukaansa työntekijän potentiaaliin ja mm. hänen tietotasoonsa, kykyihinsä, motiiveihinsa tai sosiaaliseen rooliinsa, joiden avulla ansiokas työtulos on saavutettavissa. Kyse ei ole siten pelkästään käytännön taidoista, vaan laa-

---

ja-alaisemmin intellektuaalisten kykyjen ja tiedon soveltamisesta (työ)yhteisöjen sosiaalisessa toiminnassa. Mäkinen ja Annala peräävätkin osaamisen ja osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan liittyen laaja-alaisempaa ymmärrystä osaamisesta. AHOT-käytäntöjen näkökulmasta tämän voi toisaalta katsoa merkitsevän sitä, että välttämättä kovin yksiselitteiset osaamistavoitekuvaukset ja samalla osaamiseen liittyvät arviointikriteerit eivät aina ole mahdollisia.

## *AHOT ja ohjaus*

*Enemmän keskustelua millainen tausta opiskelijalla on ja lähetään sitten rakentamaan HOPSIa ja hyväksiluetaan mitä mahdollista. Hyväksilukua kannattaa heti alkuun ehottaa sillä opiskelija ei heti huomaan välttämättä sitä ottaa keskusteluaiheeksi. (Yliopisto-opiskelija)*

*HOPS ohjaajalla on keskeinen rooli tässä, opiskelija ei yleensä pysty/kykene tunnistamaan AHOT-prosessin kannalta keskeisiä osaamisalueitaan suoraan; AHOT mahdollistaa yksilöllisen opiskelupolun (Yliopistokeskuksen henkilökuntaa)*

AHOT-ajatteluun liittyy keskeisesti näkemys siitä, että opiskelija voi osaamisensa osoittamalla välttää päällekkäistä kouluttautumista sellaisissa opinnoissa, joissa hänellä jo on riittävästi osaamista. Keurulainen (2008) toisaalta katsoo, että tällaisen lähestymistavan korostuessa painottuu liiallisesti eräänlainen ”negatiivinen pedagogiikka”. AHOT:n merkityksenä on siten nähty lähinnä se, mitä ei esimerkiksi tutkinnon saadakseen tarvitsisi enää oppia. Huomiota voisikin Keurulaisen mukaan kiinnittää enemmän siihen, että aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen voi toimia uuden oppimisen lähtökohtana. Vastaavalla tavoin myös Pyykkö (2010) on nähnyt, että AHOT-menettelyä ei tulisi ajatella kursseilta vapauttamisena. Keurulaisen tapaan hän painottaa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen merkitystä uuden oppimisen ja osaamisen kehittämisen lähtökohtana.

Aikuiskasvatuksen tutkijat ovat vastaavalla tavoin huomauttaneet, että oppiminen merkitsee uusien opiskeltavien asioiden suhteuttamista aiemmin omaksuttuihin merkityksiin, taitoihin ja strategioihin ja tätä kautta omien ajattelutapojen uudistamista. Edelleen on huomattava, että aikuisten elämänkokemus voi paitsi jäsentää, myös rajoittaa uuden oppimista. (MacKarcher 2004, 26–27.) Esimerkiksi Frankfurtin kriittisen koulukunnan edustajan Jürgen Habermasin ajatuksista vaikutteita saanut Jack Mezirow (1990; 1995; 2009) on hahmottanut transformatiivista, uudistavan oppimisen teoriaa kehitellessään, miten kokemustemme ja oppimisemme myötä kehittyneet tulkinnalliset rakenteet tai merkitysperspektiivit saattavat sisältää myös vääristymiä tai itsestäänselviä olettamuksia, jotka tulisi osata myös kyseenalaistaa. Aikuisten oppimisprosessissa voidaan siten korostaa merkitysperspektiiveihin liittyvien olettamusten tiedostamista ja niistä vapautumista merkitysperspektiivien



---

muunnosprosessin myötä. Suomessa Anita Malinen (2000, 134-140; ks. myös Arvaja & Malinen, artikkeli tässä julkaisussa) on hieman vastaavaan tapaan esittänyt, että aikuisten elämäkokemusten myötä syntyneen kokemustiedon kova ydin voi toimia myös suojavyöhykkeenä ja esteenä uusien asioiden omaksumisessa. Siksi opetuksessa tulisi pystyä myös kyseenalaistamaan opiskelijan aiempaa henkilökohtaista kokemustietoa opetuksellisten säröjen avulla.

AHOT-ajatteluun liitettynä edellä kuvatusta seuraa väistämättä se, että aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on luonteeltaan henkilökohtainen arviointiprosessi, johon liittyy selkeästi ohjauksellinen lähtökohta. Ohjaajan tehtävänä on tällöin auttaa opiskelija tunnistamaan aiempien henkilökohtaisten kokemustensa yhteys ja merkitys suhteessa koulutuksen osaamistavoitteisiin. Osaamisen tunnistamis- ja tunnustamismenettely linkittyy siten henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) laatimisprosessiin. (Aiemmin 2007, 24-25.)

Esimerkiksi Salo ja Korkala (2012) korostavat varsin voimakkaasti juuri opintojen alkuvaiheeseen liittyvän henkilökohtaistamisen merkitystä yksilöllisten opintopolkujen rakentamisessa. Opintoihin hakeutumisvaiheessa opettaja ja oppija suunnittelevat yhteistyössä opiskelijalle relevantin opintopolun. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on osa tätä opintopolun jäsentämistä. Tästä näkökulmasta AHOT voidaan nähdä selkeästi aikuispedagogisena menettelynä, jossa oppijan aiemmat ja hyvinkin erilaiset taustat pyritään ottamaan huomioon opintojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Kun AHOT-kytkeytyy opintojen henkilökohtaistamiseen ja henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimiseen, juuri tätä kautta osaamisen tunnistaminen saa myös merkityksen uuden oppimisen lähtökohtana.

Salo ja Korkala (2012) korostavat AHOT-prosessissa ohjaajien roolin olevan keskeinen, kun opiskelijan kanssa pyritään luomaan yhteinen käsitys opintopolusta. Ohjaajat tavallaan auttavat opiskelijaa luomaan vision oppimispolustaan. Toisaalta pyrkimyksenä tulee olla myös niiden toimenpiteiden määrittäminen, millä visio toteutuu ja millä tavoin esimerkiksi osaaminen tulee tunnistetuksi ja tunnustetuksi. Opiskelijalle ja ohjaajalle hahmottuu siten myös strategia siitä, miten opiskelijan visio on toteutettavissa.

Edellä mainitunkaltaiset huomiot henkilökohtaistamisesta ja opiskelijoiden kokemusten huomioon ottamisesta koulutuksessa kulkevat kasvatustieteen näkökulmasta varsin lähellä andragogiikan eräitä perusajatuksia. Malcolm Knowlesin (1980, 41-43) mukaan aikuiset ovat oppijoina luonteeltaan itseohjautuvia, mikä mahdollistaa myös sen, että he voivat osallistua omien koulutusohjelmiansa suunnitteluun ja oppimistarpeidensa arviointiin. Toisaalta tällaisessa tavoitteiden määrittelyssä myös ohjauksella on oma merkityksensä. Knowles (1986) puhuu henkilökohtaistamisesta (individualizing learning) ja oppimissopimuksesta (learning contract), joka opiskelijoiden kanssa tehdään opintojen alkuvaiheessa. Esimerkiksi oppimistavoitteiden määrittelyä voi luonnehtia vuorovaikutteiseksi prosessiksi ohjaajan ja opiskelijan kesken, jossa otetaan huomioon sekä oppijan tarpeet että ohjaajan näkemys, mutta myös



---

organisaation, kyseisen oppiaineen että yhteiskunnan vaatimukset (Knowles 1986, 7). Vastaavasti ohjaajan tehtävänä on Knowlesin (1986, 8) mukaan auttaa opiskelijoita hyödyntämään aiempaa kokemustaan opintojen kuluessa, ja hän tukee opiskelijoita heidän opintojensa ja kehittymisensä itsearvioinnissa ja tarjoaa siihen myös välineitä. Mainitunkaltaisten luonnehdintojen jälkeen voidaan todeta, että hyvin monet andragogiikan yhteydessä esitetyistä näkemyksistä ovat vastaavia koulutusjärjestelmässämme nykyisin korostettavien AHOT-periaatteiden kanssa.

## **Päätäntä**

*Kyseisen substanssialueen parhaan asiantuntemuksen omaavan opettajan tulisi olla se, joka arvioi osaamisen ja koulutusohjelman vastuuhenkilön tulisi tehdä lopullinen päätös hyväksiluvusta opettajan/opettajien esityksen/hyväksynnän pohjalta. (Centrian henkilökuntaa)*

Keskeinen aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseen kysymys on, miten korkeakoulut suhtautuvat opiskelijoiden epävirallisen ja arkioppimisen kautta hankittuun osaamiseen. AHOT-periaate ei tarkoita sitä, että kaikkien opiskelijoiden tulisi saada hyväksilukuja kaikesta aiemmin hankkimastaan osaamisesta. AHOT-periaate nostaa kuitenkin esille aikuiskoulutukselle tärkeän periaatteellisen kysymyksen siitä, että kunkin opiskelijan henkilökohtainen osaaminen ja kokemustausta tulisi arvioida suhteessa opintoihin ja niitä koskeviin osaamistavoitteisiin.

Toistaiseksi AHOT-prosessin toteutumista saattaa käytännössä hidastaa se, että AHOT-ajattelun periaatteet saattavat olla jäsentymättömiä niin opiskelijoille kuin opettajillekin. Ehkä AHOT-periaatetta selkeyttäisi osittain se, että ymmärtäisimme AHOT:ssa olevan kyse ei pelkästään hyväksiluvun muodosta, vaan myös oppimisprosessista, jonka kuluessa opiskelijaa autetaan ohjauksen avulla tiedostamaan omaa aiempaa osaamistaan suhteessa koulutuksen ja opintojen tavoitteisiin ja opiskelija pyrkii osoittamaan tämän osaamisensa. AHOT-prosessia voi luonnehtia tästä näkökulmasta erääksi opiskelumudoksi. Jordi (2011) on todennut, miten aikuisten kokemustieto on usein ns. hiljaista tietoa, jonka olemassaoloa on vaikea tiedostaa. Kokemusten hyödyntäminen oppimisessa merkitsee siten hiljaisen tiedon suhteuttamista käsitteellisempään ja tietoisempaan kokemustietoon. Tätä kautta tulemme Jordin mukaan tietoisemmiksi omista kokemuksistamme ja ilmiöihin liittyvät käsityksemme ja niihin liittämmämme merkitykset syvenevät. Kun opiskelija AHOT-prosessin yhteydessä osoittaa osaamistaan, toimivat juuri opintoihin liittyvät osaamistavoitekuvaukset tällöin tietoisuutta jäsentävänä peilinä, joita vasten opiskelijan tulisi kokemustaan ja mahdollista ns. hiljaista tietoaan arvioida. Tämä saattaa merkitä sitä, että opiskelijat joutuvat pohtimaan ja reflektoimaan aiempia kokemuksiaan uudenkaltaisesta perspektiivistä, mitä kautta

---

käsitys omien kokemusten merkityksestä oppimisen kautta syvenee ja prosessin voi katsoa olevan omista kokemuksista tietoiseksi tulemista.

Jos AHOT voidaan ymmärtää toisaalta osaamisen osoittamisena ja tähän osoittamiseen osittain liittyvänä oppimisprosessina, voidaan opettajien näkökulmasta AHOT-ajatteluun katsoa kytkeytyvän osaamiseen liittyvän arviointivelvotteen. Keskeistä on tällöin ymmärtää, että opiskelijoilla on oikeus siihen, että heidän osaamisensa tulee arvioiduksi jo ennen kuin esimerkiksi tietty kurssi järjestetään. Siinä kun perinteisesti opintojaan suorittavilla osaaminen arvioidaan jälkikäteen, AHOT-menettelyssä osaaminen arvioidaan ennen opintojakson alkua. Tästä huolimatta osaamisen arviointiperusteiden tulisi olla kummassakin tapauksessa samat. Voineekin katsoa olevan luontevaa, että epävirallista ja esimerkiksi työelämäkokemuksen kautta hankittua osaamista arvioitaessa arviointivastuu on pääsääntöisesti sillä, joka muutenkin vastaa kyseisten opintojen arvioinnista.

Vastaavalla tavoin AHOT-prosessin voi katsoa olevan myös opinto-ohjauksen keskiössä. Toisaalta AHOT:oinnissa on kyse opiskelijan opintopolun lähtökohtien hahmottamisesta ja henkilökohtaistamisesta, jossa ohjauksen avulla pyritään löytämään välineet ja keinot kunkin opiskelijan opintojen edistämiseen. Keskeisen ohjauksellisen haasteen muodostaa myös se, että välttämättä opiskelijat eivät tiedosta mahdollisuuttaan osaamisen osoittamiseen eivätkä he kykene heti löytämään sidoksia aiemman osaamisensa ja koulutuksen oppimissisältöjen välillä.

Kaikkiaan voidaan todeta, että aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa ei ole kyse vain opintoihin liittyvästä hyväksilukumenettelystä. AHOT ei ole muusta oppimisesta erillinen tapahtuma, jossa hyväksiluku olisi teknisesti todettavissa kansliatyönä tai opinto-ohjauksen yhteydessä. Enemminkin kyse on pedagogisesta ajattelutavasta, jossa 1) opiskelija on oikeutettu saamaan ohjausta AHOT:n periaatteisiin ja opintojensa henkilökohtaistamiseen liittyen, 2) opiskelijalla on velvoite osaamisensa osoittamiseen ennalta määriteltyihin osaamistavoitteisiin nähden ja 3) ohjaajalla tai opettajalla on vastuu osoitetun osaamisen arvioinnista ennalta määriteltyjen osaamistavoitteiden ja arviointikriteereiden perusteella. AHOT muodostaa siten kokonaisvaltaisen ja yhteisöllisen haasteen korkeakoulujen opetuksen ja ohjauksen parissa työskenteleville ja heidän oppimiskäsityksilleen.

---

## Lähteet

- Aiemmin 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007, 4. Ammattikorkeakoululaki 351/2003. Annettu Helsingissä 9 päivänä toukokuuta 2003.
- Armsby, P. 2012. Accreditation of experiential learning at doctoral level. *Journal of Workplace Learning* 24 (2), 133-150.
- Arvaja, M. & Malinen, A. Artikkelit tässä julkaisussa. Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta.
- Cooper, L. & Harris, J. 2013. Recognition of prior learning: exploring the 'knowledge question'. *International Journal of Lifelong Education*. Published online: 21.3.2013. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2013.778072>
- A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area 2005. Kööpenhamina: Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Euroopan 2012. Euroopan unionin neuvoston suositus, annettu 20 päivänä joulukuuta 2012, epävirallisen ja arkioppimisen validoinnista (2012/C 398/01). Euroopan unionin virallinen lehti. Saatavissa: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:FI:PDF>
- European 2005. The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Saatavissa: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520\\_Bergen\\_Communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf)
- Haltia, P. & Jaakkola, R. 2009. Tunnetta ja osaamisen tunnistamista. Teoksessa P. Haltia & R. Jaakkola (toim.) Osaaminen esiin. Näkökulmia tunnistamiseen ja tunnustamiseen. HAAGA-HELIA puheenvuoroja 5/2009, 5-13.
- Jordi, R. 2011. Reframing the concept of reflection: Consciousness, experiential learning, and reflective learning practices. *Adult Education Quarterly* 61 (2), 81-97.
- Keurulainen, H. 2007. Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin peruskysymyksiä: esimerkkinä ammatillinen opettajankoulutus. Teoksessa A. Laitinen, R. Nurminen & L. Soininen (toim.) Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80, 28-42.
- Keurulainen, H. 2008. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen elinikäisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa A. Niskanen & R. Virtanen (toim.) Taidatko tunnustamisen? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 92, 12-17.
- Knowles, M.S. 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Revised and updated. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education.

- 
- Knowles, M.S. 1986. Using learning contracts. Practical approaches to individualizing and structuring learning. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D.A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Korkeakoulututkintojen viitekehys 2005. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4
- Koulutuksen uudelleenajattelu 2012. Koulutuksen uudelleenajattelu: sosioekonomisten vaikutusten parantaminen investoimalla taitoihin. Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Euroopan komissio. Strasbourg 20.11.2012. COM(2012) 669 final.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Livingstone, D.W. & Pankhurst, K. V. 2009. Prior concepts and theories of the relationship between workers and jobs. Teoksessa D.W. Livingstone (toim.) Education & jobs. Exploring the gaps. Toronto: University of Toronto Press, 11-31.
- MacKeracher, D. 2004. Making sense of adult learning. 2 p. Toronto: University of Toronto Press.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: SoPhi.
- Marsick, V.J. & Watkins, K.E. 2001. Informal and incidental learning. New Directions for Adult and Continuing Education (89), 25-34.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al: Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Alkuperäisteos v. 1990. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-37.
- Mezirow, J. 2009. An overview on transformative learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories on learning. Learning theorists ... in their own words. London: Routledge, 90-105.
- Monipuoliset 2013. Monipuoliset ja sujuvat opintopolut. Korkeakoulujen koulutusrakenteiden kehittämistyöryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013: 2.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Kasvatus & Aika 4 (4), 41-61.
- Oppimisesta 2009. Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Työryhmäraportti. Maaliskuu 2009.
- Pankhurst, K. V. 2009. Elements of an integrated theory of work and learning. Teoksessa D.W. Livingstone (toim.) Education & jobs. Exploring the gaps. Toronto: University of Toronto Press, 11-31.
-

- 
- Penttilä, J. 2011. "Joku liitântälogiikka täytyy olla, ettei aina mennä ja putsata pöytää." AHOT korkeakouluopiskelijoiden näkökulmasta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS. Rs 36/2011.
- Pyykkö, R. 2010. Laatu tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Teoksessa T. Halttunen & R. Pyykkö (toim.) Oivalla osaaminen. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja B: 1, 8-15.
- Salo, J. & Korkala, H. 2012. Hakeutumisvaiheen merkitys opintojen henkilökohtaistamisessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 14 (1), 36-46.
- Sandlin, J. A., Wright, R.R. & Clark, C. 2013. Reexamining theories of adult learning and adult development through the lenses of public pedagogy. *Adult Education Quarterly* 2013 63 (1), 3-23.
- Saranpää, M., Haltia, P. & Jaakkola, R. 2010. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen Suomen ammattikorkeakouluissa. AHOT korkeakouluissa –projektin julkaisu. Saatavissa: [http://www.ahot.utu.fi/ammattikorkeakoulut/index/AHOT\\_Raportti\\_12022010.pdf](http://www.ahot.utu.fi/ammattikorkeakoulut/index/AHOT_Raportti_12022010.pdf) Luettu 23.8.2011.
- Taylor, B. & Kroth, M. 2009. Andragogy's transition into the future: Meta-analysis of andragogy and its search for a measurable instrument. *Journal of Adult Education* 38 (1), 1-11.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003. Annettu Helsingissä 15 päivänä toukokuuta 2003.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004. Annettu Helsingissä 19 päivänä elokuuta 2004.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Yliopistolaki 558/2009. Annettu Naantalissa 24 päivänä heinäkuuta 2009

## KIRJOITTAJA

### **Kari Kiviniemi**

KT, professori,

Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Kari Kiviniemi on perehtynyt tutkimuksissaan opettajankoulutuksen, aikuiskoulutuksen ja verkkopedagogiikan kysymyksiin. Hänen tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteenaan ovat myös lukiopedagogiikkaan sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvä kehittämistutkimus.

---

## Aikuiskoulutus ja opintojen viipymisen ongelma

JUHA T. HAKALA

Tämä artikkeli pureutuu aikuisopiskelun pulmiin, erityisesti opintojen viipymisen ongelmaan. Tällainen tarkastelu on perusteltua, sillä työelämän rakenteellinen muutos on vauhdittanut aikuisopiskelun lisääntymistä erityisesti viimeisen vuosikymmenen aikana. Uuden ammatin opiskelusta on tullut monelle suoranaisten välttämättömyys. Tämän kehityksen yhteydessä on kuitenkin huomattu, että aikuisopiskelu on oma erityinen ongelmakenttensä esimerkiksi opintojen järjestämisen suhteen. On jouduttu pohtimaan esimerkiksi aikuisen opintojen sujumiseen ja sujumattomuuteen liittyviä tekijöitä. Artikkelin pohjautuu aineistoon, johon on satunnaisesti valittu 100 yliopisto-opintojen päättövaiheessa olevaa, opinnoissaan viipynyttä aikuisopiskelijaa. Tässä aineistossa suurimpia opintojen viipymisen syitä olivat ohjauksen ja tuen puute, mutta myös ansiotyön, perhe-elämän sekä opintojen yhteensovittaminen. Tuloksista voidaan vetää johtopäätös, jonka mukaan tuloksellinen aikuisopiskelu edellyttää – huolella rakennettujen opiskelu- ja ohjausympäristöjen ohessa – aina myös epämuodollisempaa, opiskelevan aikuisen lähipiiristä saatavaa tukea ja myötäelämistä.

### *Aikuiskoulutus, osa rakenteellista muutosta*

Aikuiskoulutuksella viitataan yleisimmin opiskelijoihin, jotka ovat 25-vuotiaita tai sitä vanhempia (Minor 2009, 13). Viimeisen vuosikymmenen aikana keskustelu näin määritellyn aikuisväestön opiskelusta on selvästi lisääntynyt. Yhtenä aikuisopiskelun lisääntymisen selittäjänä on pidetty työelämän nopeutuneita, osin jopa odottamattoman nopeita muutoksia. Samalla on lisääntynyt myös puhe aikuiskoulutuksen roolista yksilön osaamisen kehittäjänä (Kasworm 2003, 3–4). On puhuttu postmodernista monimutkaistumisesta, jonka aiheuttamiin äkillisiin koulutustarpeisiin ei ole aina kyetty traditionaalisen koulutuksen keinoin vastaamaan. Tämän kehityksen yleiset piirteet näkyvät nyt myös korkeakouluissa, jossa aikuisopiskelu (non-traditional study,



---

mature study) muodostaa tätä nykyä selvästi kasvavan osan kaikesta opiskelusta (Hadfield 2003, 17; Kasworm 2003, 5-7; Moore 2000).

Jonkinlaisen kuvan aikuisopiskelijoiden määrän lisääntymisestä meillä Suomessa saa esimerkiksi Tilastokeskuksen laatimista selvityksistä. Kehitystä osoittavat myös opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuksen tilaa ja tulevaisuutta luotaavat julkaisut. Erään opetus- ja kulttuuriministeriön julkaiseman arvion mukaan korkea-asteen tutkintokoulutuksessa opiskelee tällä hetkellä noin 9500 suomalaista aikuisopiskelijaa, kun vastaava aikuisopiskelijoiden määrä vielä vuosikymmen sitten oli 5500.

Kansainvälisesti arvioiden suomalaiset osallistuvat aikuiskoulutukseen aktiivisesti. Esimerkiksi vuonna 2010 Euroopan unionin toteuttaman työvoimatutkimuksen mukaan kaikkiaan 23 prosenttia suomalaisista 25–64-vuotiaista osallistui koulutukseen kyselyä edeltäneen neljän viikon aikana. Tämänhetkisen hallituksen tuoreimman, eli vuosille 2011–2016 laaditun Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (2011) mukaan aikuiskoulutuksen kasvua meillä Suomessa on kiihdyttänyt ”työelämän rakenteellinen muutos”. Tämä muutos näkyy koulutustilastoissa lisääntyneinä siirtyminä ammatista ja alalta toiselle. Muutokselle ominaista on ollut, että koulutukselliset siirtymät eivät ole välttämättä suuria, mutta ne ovat määrällisesti lisääntymässä. Muina syinä aikuisopiskelun lisääntymiseen on pidetty työurien pidentymistä, hyväkuntoisen senioriväestön määrän kasvua sekä työikäisen väestön ikärakenteen muutosta.

Aikuisopiskeluun liitetty melko yleinen havainto on se, että tyypillisin aikuisopiskelija on nainen. Kyse ei ole tässä suhteessa vain suomalaisesta ilmiöstä, vaan aikuisopiskelun naisvaltaisuus näyttäytyy samansuuntaisena muuallakin Euroopassa, kuten myös Yhdysvalloissa. Eräänä selityksenä trendiin on pidetty sitä, että erilaiset elämäntilanteet näyttävät sitovan eri tavalla naisia kuin miehiä. Yhä edelleenkin naiset perustavat miehiä useammin perheen ennen ammattiin valmistumistaan. Lasten varttuessa naisten mahdollisuus ja myös motivaatio opiskeluun kasvaa ja niinpä moni aikuinen nainen tulee hakeutuneeksi opintojen pariin nimenomaan perheensä keskeltä (vrt. Minor 2009, 14, Uski 1999, 10). Toinen aikuisopiskelun naisvaltaisuutta selittävä tekijä on se, että opiskelu toimintana ja myös sosiaalisena tapahtumana näyttää vetävän puoleensa enemmän naisia kuin miehiä. Miesten opiskelua motivoiva tekijä on usein ulkoisempi, esimerkiksi eteneminen uralla (Fairchild 2003, 11).

### *Aikuisopiskelijan erityispiirteistä*

Aikuisen opiskelijan ainutlaatuisin ominaisuus on hänen omaamansa elämäkokemus ja tausta. Sekä taustaan että elämänpiiriin viitaten yhdeksi aikuisopiskelun ominaispiirteeksi on sanottu myös omaehtoisuutta (Kasworm 2003, 7–9). Nimittäin, yhä edelleenkin moni aikuisopiskelija lähtee opintielle vapaaehtoisesti, motivoituneena, jopa suorastaan innostuneena. Itse asiassa



---

tällaisten näkymien vallitessa synnyttiin aikuispedagogiikan piirissä aikanaan myös itseohjautuvuuden käsite (Eriksson & Mikkonen 2003, 35; 194). Itseohjautuvuudella haluttiin erityisesti 1990-luvulla viitata juuri oppijan sitoutumisen aikaansaamaan positiiviseen vireeseen. Ajateltiin, että itseohjautuvuuden myötä oppimisesta kiteytyisi myönteinen prosessi, joka alkaisi ikään kuin itsestään ”viedä” aikuista oppijaa. Itseohjautuvuudella haluttiin viitata koko aikuisen oppimisprosessiin. Ajateltiin, että opettajan rooli jäisi prosessin edetessä taustalle ja muuntuisi kokonaisvaltaiseksi, aikuisen oppijan omaa aktiivisuutta korostavaksi ohjaajan rooliksi.

Myöhemmin, 2000-luvulla, todettiin, että näkemys aikuisen itseohjautuvuudesta oli ehkä turhan optimistinen. Omaehtoisuus ja opiskelun synnyttämät positiiviset sisäiset palkkiot olivat kyllä näkyvillä, mutta ne eivät suinkaan leimanneet kaikkea aikuisopiskelua. Kun asiaa selviteltiin, havaittiin, että monen aikuisopiskelijan opintojen taustalla oli varsin työelämälähtöisiä, joskus hyvinkin raadollisia työntäviä syitä. Moni aikuinen opiskeli, koska hänen oli kerta kaikkiaan ”pakko” tehdä niin säilyttääkseen esimerkiksi työpaikkansa. Näin näyttää olevan edelleen. Työnantajalla saattaa olla hyvinkin autoritaarinen suhde työntekijään, ja tällöin kouluttautumiskäytännön taustalla on enemmän arkisen työntäviä kuin vetäviä ja sisäisen motivaation, saati ”palon” synnyttämiä syitä. Tällaisessa tilanteessa aikuinen oppija voi myös kokea, että hänellä itsellään on melko mitättömästi mahdollisuuksia vaikuttaa omaan opiskeluunsa.

Kysymys aikuisen opiskelijan itseohjautuvuudesta liittyy laajempaan, opiskelun motivaatiotaustaa selvittävään tutkimusperinteeseen (Eriksson & Mikkonen 2003, 23–24). Kyse on opiskelun taustalla olevista voimista, joita motivaatiotutkijat ovat kautta vuosikymmenien tutkimuksissaan käsitelleet. Useimmissa motivaation määritelmässä on huomioitu sellaiset tekijät kuten vireys, toiminnan suunta ja systeemiorientoituminen ikään kuin motivaation määritelmän osina. Monissa tällaisissa tutkimuksissa yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaation yksittäisiksi lähteiksi on mainittu halu itsensä kehittämiseen ja sivistämiseen, tutkinnon suorittamisen ja valmistumisen pyrkimys, ammatillisten valmiuksien hankkiminen, mutta toki joskus myös omaehtoinen kiinnostus tieteeseen ja tutkimukseen (Tiilikainen 2000, 48–54, Uski 1999). Vallalla olevan näkemyksen mukaan sisäiset motiivit ovat merkittävämpiä opintojen etenemisen kannalta kuin ulkoiset motiivit. Sisäisen motivaation ja positiivisen suhtautumisen oppimiseen on katsottu johtavan intensiivisempään opiskeluun tarjoamalla esimerkiksi yllykkeitä ponnistella oppimisprosessin aikana vääjäämättä kohdattavien vaikeuksien yli. (Kauppi 2005, 24–28).

---

## *Aina kaikki ei suju*

Motivaatiotaustastaan riippumatta moni aikuisopiskelija saattaa kohdata opinnoissaan ongelmia. Opiskeluun saattaa tulla mukaan tekijöitä, joita ei ole kyetty ennakoimaan. Toisinaan nämä tekijät saattavat olla suoranaisia yllätyksiä, kuten opintojen sovittaminen omaan ja perheen muutoksenalaiseen arkeen tai omiin päivittäisiin velvoitteisiin. Myös opiskelutaidot saattavat, ainakin alkuvaiheessa, vaatia päivitystä osakseen. Joskus opiskelutilanne voi näyttäytyä ristiriitaiselta jopa aikuisopiskelijalle itselleen. Yhtäältä, opiskelija voi kokea olevansa suorastaan palavissaan uuden aloittamisesta, omista mahdollisuuksistaan ja ylipäättään opiskelun avaamasta uudesta tulevaisuudesta. Toisaalta, hän voi kokea myös suurta epävarmuutta. (Putkuri 2009, 21–22.): miten tulen selviämään edessä olevista aivan uuden tyyppisistä haasteista? Moni saattaa kokea, että hänen opiskelutaitonsa tai pohjakoulutuksensa ei kerta kaikkiaan riitä täysipainoisen ja tehokkaan opiskelun aloittamiseen ja läpiviemiseen.

Aikuisopiskeluun liittyikin ehkä vielä enemmän väliin tulevia muutujia kuin tavanmukaiseen opiskeluun. Ensinnäkin, aikuisopiskelija joutuu huomioimaan paitsi itsensä ja omat mahdollisuutensa, myös taustajoukkonsa. Taustajoukot tarkoittavat tavallisimmin perhettä, mutta usein myös työnantajaa. Usein vasta opintojen alettua aikuisopiskelija havahtuu uuteen todellisuuteen: jotta opinnot voisivat sujua, tarvitaan tukea. Monissa tutkimuksissa onkin todettu, että tuen puute, ja toisessa ääripäässä jopa suoranaisten vastustus voivat lannistaa jopa kaikkein motivoituneimman opiskelijan. Moni aikuisena opiskeleva onkin joutunut huomaamaan, että aikuisopiskelu on monen muuttujan yhtälö. Opiskelu on kyllä yksi hänen elämänsä tärkeistä asioista, mutta onnistuakseen opinnoissa, olisi muistakin elämänpiiriin kuluvista asioista pidettävä hyvää huolta. Eräs aikuisopiskelun suuria ongelmia onkin löytää aikaa opiskeluun muilta velvollisuuksilta ja odotuksilta. Aikatauluihin saattavat vaikuttaa aikuisen opiskelijan omien vakiintuneiden harrastusten ja vaikkapa yhteiskunnallisten velvoitteiden lisäksi myös perheen harrastukset ja muiden perheenjäsenten velvollisuudet. Opintojen ”alkuhuuman” lientyessä kuvaan astuu myös aikuisen fyysinen ja psyykkinen rajallisuus. Vähin erin väsymys, ajan ja muiden resurssien puute alkavat muodostaa omia esteitään opintojen täysipainoiselle etenemiselle. Monet aikuispedagogit ovatkin törmänneet, paitsi ohjaamiensa opiskelijoiden aikatauluongelmiin, myös kasvaviin sitoutumisen ongelmiin. Tämä kaikki on saattanut purkautua vaikkapa yllättävänä kriittisyytenä koulutuksen organisointia ja ulkoisia järjestelyitä kohtaan.

Ei olekaan ollut aivan tavatonta, että aikuisopiskelija on kokenut kurssin tai koulutuksen aikataulun liian vaativaksi, nopeatempoiseksi tai päällekkäiseksi omien aikataulujensa kanssa. Myös matkustaminen kotipaikkakunnan

---

ja opiskelupaikkakunnan välillä on saattanut viedä aikaa ja voimia ”yllättävällä” tavalla. Tavatonta ei ole ollut sekään, että opiskelija on kokenut eri paikkakunnalla asumisen erottavan häntä henkisesti opiskelusta ja kampuksen ilmapiiiristä (Minor 2009, 27; vrt. Sloan 2008, 23 - 24). Tämänkaltaisia opiskelun ongelmia on pyritty ratkaisemaan esimerkiksi erilaisin modernin etäopiskelun tarjoamin mahdollisuuksin.

### *Tutkimuksen kohde*

Tässä tutkimuksessa luon erään aineiston kautta välähdyksenomaisen katsauksen koettuihin aikuisopiskelun esteisiin. Olen poiminut aineiston satunnaisotannalla vuosina 1997–2010 Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskuksen organisoiman Maisterihautomon opiskelijarekisteristä. Maisterihautomo käynnistyi aikanaan erään opetusministeriön rahoittaman, tutkielmaopintojen ohjausta koskevan tutkimushankkeen pohjalta. Tuolloin, 1990-luvun lopulla, esimerkiksi sähköposti oli melko tuore yliopisto-opettajan työväline. Eräänä Maisterihautomon tavoitteena olikin selvittää sähköpostin avulla tapahtuvaa tutkielmaopintojen ohjausta. Hautomoa markkinoitiin sellaisille eri puolilla maata ja maailmaa asuville suomalaisille yliopisto-opiskelijoille, joiden päättövaiheen opinnot olivat syystä tai toisesta viivästyneet.

Kun Maisterihautomon toiminta käynnistyi, osoittautui, että kaikki mukaan ilmoittautuneet opiskelijat olivat käytännössä aikuisopiskelijoita. Tyypillinen Maisterihautomoon liittynyt opiskelija oli hieman alle 40-vuotias yhden tai kahden lapsen äiti, jonka elämäntarina oli yllättävän samantyyppinen. Tarinaan liittyi pitkittyneiden yliopisto-opintojen lisäksi perheen perustaminen ja usein myös muutto puolison työn vuoksi etäälle omalta opiskelupaikkakunnalta (vrt. Uski 1999, 10). Yleensä pro gradu -tutkielma oli jäänyt alkutekijöihinsä tai sitä ei ollut lainkaan aloitettu. Toimintansa loppuvaiheessa Maisterihautomon ohjauksessa teki keskeneräisiä opintojaan noin 600 yliopisto-opiskelijaa, joista jopa neljä viidesosaa oli naisia. Nämä opiskelijat edustivat lähes kaikkia Suomen yliopistoja ja jopa 70:ää eri pääainetta humanististen tieteiden, yhteiskuntatieteiden tai kasvatustieteiden alalta.

Kaikille Maisterihautomosta kiinnostuneille opiskelijoille lähetettiin ilmoittautumislomake, jossa tiedusteltiin, paitsi opiskelijan taustaan ja lähinnä keskeneräisen tutkielman laadintaan liittyviä tietoja, myös heidän omaa näkemystään opintojen viipymisen keskeisistä syistä. Tätä artikkelia varten valitsin näistä opiskelijoista satunnaisesti noin kuudesosan, eli sata. Näin poimitujen opiskelijoiden keski-ikäksi muodostui 38 vuotta. Otantaan mukaan tulleista vastaajista 83 prosenttia oli naisia ja loput miehiä.

---

## Opintojen viipymisen yleisimmät syyt

Opiskelijoiden mainitsemat opintojen viivästyminen vaikuttaneet tekijät olen koonnut tärkeysjärjestyksessä taulukkoon 1. Kyse on luokituksesta, jonka olen lainannut sellaisenaan ns. Valtti-hankkeen opintojen viivästyistä käsittelevästä julkaisusta (2010).

Kysyttäessä opintojen viipymisen syitä, useimmat opiskelijat olivat esittäneet useita syitä, tai, kuten muuan opiskelija oli asiaa lakonisesti kuvannut: *"Tästä voisi kirjoittaa kirjan."* Kaikkiaan yksittäisiä syitä esitettiin 205. Näyttäisi siltä, että viisi tärkeintä opintojen viipymisen syytä olivat ohjauksen koettu puute (joko määrällisenä tai laadullisena kokemuksena), työssäkäynti, perhe-elämä ja ihmissuhteet, henkinen hyvinvointi (esimerkiksi jaksaminen tai masennus) ja eri tavoin ilmaistu laiskuus.

TAULUKKO 1. Aikuisopiskelijoiden kokemat opintojen viivästyminen syyt (yhteensä 205 syytä)

---

Koettu opintojen viivästyminen syy	(%)
Ohjauksen puute	17,6
Työssäkäynti	15,6
Perhe-elämä, ihmissuhteet	12,2
Henkinen hyvinvointi (esim. jaksaminen)	8,7
Laiskuus	8,3
Fyysinen terveydentila	7,8
Opiskelumotivaation puute	7,3
Vaikeudet toteuttaa suunnitelmia	4,9
Opiskeltavat asiat ovat vaikeita minulle	2,9
Opiskelupaikkakunnan ulkopuolella asuminen	2,2
Taloudelliset vaikeudet	1,9
Vaikeudet suunnitella ajankäyttöä	1,9
Puutteelliset opiskelutaidot	1,5
Vaikeudet tiettyjen oppiaineiden opiskelussa	1,5

---

---

Tarkasteluuni liittyy myös ilmiselviä tulkinnan ongelmia. Opiskelijan ilmais-  
tessa opintojen viipymisen syyksi ”terveydentilan”, tulkitsin sen – tiedostaen  
väärintulkinnan mahdollisuuden – kaikissa tapauksissa tarkoittamaan ni-  
menomaan fyysistä terveydentilaa. Todennäköisempää kuitenkin on, että osa  
näin vastanneista opiskelijoista tarkoitti henkistä terveydentilaansa, joskaan  
ei arkuuden, häpeän tunteen tms. syyn vuoksi halunnut ilmaista asiaa tar-  
kasti. On myös luonnollista, että motivaation puute ja laiskuus voivat viitata  
hyvinkin samantyyppisiin syihin. Luokittelin syyn motivaation puutteeksi  
vain, jos vastaaja oli maininnut sanan ”motivaatio”. Sen sijaan laiskuutta voi-  
tiin ilmaista myös sanoilla ”vetämättömyys” tai vaikkapa ”aikaansaamatto-  
muus”.

### *Viipymisen syyt opiskelijoiden ilmaisemina*

Korkeakouluopintojen sujumattomuuden syyt ovat Suomessa moninaiset,  
mutta yhdeksi keskeisimmistä ongelmista on ainakin 1990-luvun puolivälis-  
tä lukien tunnistettu opintojen puutteellinen tuki ja ohjaus. Tämä on tullut  
esille useissa korkeakoulupedagogisissa tutkimuksissa ja selvityksissä. Käy-  
tännössä ongelma on näkynyt kahdella tavalla: sekä ohjauksen laadun että  
määrän liialliseksi koettuna vaihteluna. Siksi ei ollut yllätys, että myös tässä  
aineistossa opintojen ohjaamiseen liittyvät ongelmat kasvoi suurimmaksi vas-  
tauskategoriaksi.

*Ohjaajan ”katoaminen”, ahdistus, pelko, ettei työtilanne muutukaan  
valmistumisen jälkeen paremmaksi*

Nainen, 28 vuotta, valtio-oppi

*Olen epävarma, mitä odotetaan, kun palaute oli ympäripyöreää ja risti-  
riitaista. Pelkäsin proffaa ja nyt hän jäi virkavapaalle, eikä seuraajasta  
ole tietoa.*

Nainen, 28 vuotta, teologia

Ohjaukseen viitattiin myös ohjaajan vaihdoksella ”pahassa vaiheessa”, puut-  
teellisella ohjauksella, puuttuvalla ohjaajalla, ”oudolla ohjauksella” tai sillä,  
ettei ohjausta saanut, tai, ettei sitä ollut. Myös ohjaajien kiireisiin viitattiin eri  
sanoin, kuten myös siihen, että ohjaajan koettiin olevan ”haluton” tai ”huo-  
no”. Varsinkin pienillä yliopistollisilla laitoksilla saattoi tilanne olla se, että  
opiskelija koki jäävänsä laitoksellaan yksin, ilman tarvittavaa ohjaustukea.

Verrattuna usean korkeakoulun yhteisesti toteuttaman ns. Valtti-hankkee-  
seen, tai Kaupin (2005) tekemään tutkimukseen, omassa aineistossani työssä-  
käynti oli huomattavasti pienempi opintojen viipymisen selittäjä. Opiskelijoi-  
den sanalliset luonnehdinnat olivat työhön liittyen edellistä tiiviimpiä: töihin  
meno, työnteko, pitkät työpäivät ja osittaiset työkiireet. Työelämän todettiin

---

myös "imaiseen" mukaansa. Joku koki olevansa "aina työssä" ja juuri siitä johtui, etteivät opinnot edenneet (vrt. Kurri 2006, 13–19).

Perhesyihin ja ihmissuhteisiin viitattiin jälleen hiukan monisanaisemmin. Toisaalta, koska luokka on suhteellisen laaja, myös siihen sijoittuneiden syiden koettiin olevan monenlaisia.

*Elämäntilanteen muutokset, monet hautajaiset.*

Nainen, 50 vuotta, terveystiede

*Lasten syntymä, kotiäitiys, epäonnistunut paluu opiskelijaksi.*

Nainen, 39 vuotta, kasvatustiede

Useissa kommentteissa viitattiin lapsen tai useamman lapsen syntymään, kotiäitinä olemiseen ja tästä johtuvaan vahvaan opinnoista "vieraantumisen" kokemukseen. Moni koki, että äitiys oli muuttanut myös suhdetta opiskeluun, joskin myös kokonaisvaltaisempia perhesyitä tuotiin esille (myös Mäntymäki 2007, 13). Näitä oli aistittavissa ihmissuhteisiin viittaavissa vastauksissa, joissa oli mainittu "henkilökohtainen elämäntilanne" tai hieman proosallisemmin: "mies".

Henkiseen hyvinvointiin ja jaksamiseen viitattaessa opiskelijat saattoivat puhua ahdistuksesta, masennuksesta, epäonnistumisen pelosta, elämänhulluudesta, mielenterveyden ongelmista, innon loppumisesta, itsetunto-ongelmasta tai "henkilökohtaisesta ongelmasta (lievä masennus)". Voisi ajatella, että tähän kategoriaan liittyvät opintojen viivästymisen syyt kätkevät ehkä eniten taakseen häpeää ja juuri tästä johtuen myös asiaa koskevat ilmaiset ovat peitellympiä, jopa kiertoilmauksia lähestyviä, kuten alla.

*Oma sairastelu pitkään, sen jälkeen pelottaa tarttua toimeen, ei osaa.*

Nainen, 25 vuotta, puheviestintä

*Gradu ahdistaa, itsetunto-ongelmat painavat.*

Nainen, 26 vuotta, germaaninen filologia

Puhuessaan laiskuudesta ja saamattomuudesta opiskelijat äityivät välillä jopa runolliseksi. Samoin, vastauksista ilmeni myös eniten itsekriittisyyttä ja välillä jopa suoranaista itseruoskintaa. Mainintoina perisuomalaiset sanat "laiskuus" ja "saamattomuus" olivat selvästi eniten käytettyjä ilmauksia, mutta myös sanoja velttous, oma saamattomuus ja oma passiivisuus käytettiin. Myös "saamaton luonne" tunnustettiin melko usein omaksi luonteenpiirteeksi, kuten myös se, ettei "ole saanut kirjoitettua ideoita ylös".

Kuten aiemmin totesin, opintojen viivymisen syyt eivät useinkaan olleet yksioikoisia. Useimmat aikuisopiskelijat ilmaisivatkin opiskelunsa etenemisen esteiksi useita syitä. Näistä osa saattoi olla myös opiskelijan itsensä mielestä abstrakteja tai muulla tavoin epämääräisiä.

*Yliopiston vaihto opintojen loppuvaiheessa, paikkakunnalta muutto aviomiehen työn perässä, erkaantuminen opiskeluelämästä, huippusuorittajan prototyyppe, pedantti luonne, haahuilua haahuilun perään, huono itsetunto kirjoittajana, kyllästyminen opiskeluun ja gradun "mielet-*

---

*tömyyteen”, vaikeus nähdä metsää puilta, totaalinen väsähtäminen, ammatinvalinnan epäily.*

Nainen, 38 vuotta, kasvatustiede

Ylle lainaamani ”vaikeuksien kudelma” osoittaa, että aikuisopiskelijat ovat yleisesti pohtineet paljon omien opintojensa sujumisen ja sujumattomuuden ongelmia. Useimmille opiskelijoille viivästymisen esteenä oli pikemminkin epämääräisempi syykimppu kuin yksittäinen nimettävä ongelmasta, jonka eliminoimalla voitaisiin juuri hänen kohdallaan ratkaista ongelma.

### ***Koontia***

Näyttää siltä, että aikuisopiskelijan elämäntilanne on monista liikkuvista osista koostuva paketti. Vaikka muuttujia on paljon, saattaa kuitenkin joskus käydä niin, että jopa yksi ”ylitse muiden” kasvava tekijä saattaa muodostua opintojen lopulliseksi viivästymisen syyksi – eräänlaiseksi ratkaisevaksi tekijäksi. Omassa aineistossani vain viidesosa (20 prosenttia) vastaajista ilmaisi yhden ainoan syyn opintojaan viivästyttäväksi tekijäksi. Nämä olivat tyypillisesti ”isoja” syitä, kuten masennus, äitiys tai saamattomuus. On selvää, että pelkästään ilmaisu ”saamattomuus” saattaa kätkeä sisälleen paljon tunteita, patoutunutta turhaumaa, mutta myös kokemusta epäonnistumisesta, jota ei haluta sen eritellymin yksilöidä. Tämän kaiken esille saaminen edellyttäisi laadullisempia aineistonkeruumenetelmiä, esimerkiksi haastattelua.

Kaikkein keskeisimmäksi, eniten mainintoja osakseen saaneeksi opintoja viivyttäväksi tekijäksi nousi tässä tarkastelussa opintojen ohjaus. Aikuisopiskelu mielletään usein varsin oma-aloitteiseksi toiminnaksi, mutta näyttää siltä, että opintojen aikana tarvittavan tuen ja informaation tarve on suuri myös aikuisen opiskelijan tapauksessa (Partanen 2011, 208–213). Aikaisempien tutkimusten perusteella ohjauksen tarve näyttäisi tässäkin tapauksessa kulminoituvan opintojen loppuvaiheeseen. Toisaalta, myös koko opintopulun mittaista ohjausjärjestelmää on peräänkuulutettu (Eriksson & Mikkonen 2003; Kalima 2011; Rautopuro & Väisänen 2002). Myös Päivi Putkurin (2009, 24 - 25) melko tuoreessa tutkimuksessa mainitaan aikuisopiskelijoiden keskeyttämisen osalta avaintekijöiksi kaikki opintojen ajalle sijoittuvat ohjaus- ja tukitoimet. Omassa aineistossani huomionarvoinen piirre oli kokemus ohjauksen riittämättömyydestä (myös Kurri 2006, 6–7). Kuten sanottu, ilmaisu voi sisältää viittauksen joko määrään tai laatuun, mutta se voi olla myös viittaus näihin molempiin ominaisuuksiin. Kaikissa tapauksissa lopputulos on kuitenkin pahimmillaan sama: opiskelija kokee jäävänsä ongelmiseen yksin ja vähitellen opinnot alkavat venyä.

Oli melko odotettua, että hyödyntämästäni aineistosta nousi esille niinkin vahvasti nimenomaan opinnäytetyön ohjaus (vrt. Kauppi 2005, 32; Mäntymäki 2007, 30–35). Tekemätön, tai kohtuuttomasti viivästynyt opinnäyte näyttääkin olevan aivan liian monelle suomalaisopiskelijalle yksinäinen taival, johon



---

kietoutuu suuri määrä tunteita. Liian usein nämä tunteet ovat negatiivisia jopa tuskaisuuteen saakka. Opinnäytetyön ohjaamiseen liittyy periaatteessa samat vaatimukset kuin mihin tahansa taitavaan opintojen ohjaamiseen. Vastaavasti, jos opinnäytetyön ohjauksessa on puutteita, opiskelua alkaa sävyttää arkuus, epäonnistumisen pelko, usko omaan kyvyttömyyteen, häpeä ja lopulta vetäytyminen yksinäisyyteen. Seurauksena on kohtalokas kierre, jossa viivästymisen ongelma alkaa ikään kuin ruokkia itseään. Kierteen loppupäässä on – kuten koulutuksesta huolta kantaneet asiantuntijat ovat aiheellisesti huomauttaneet – syrjäytymisen uhka, johon tutkintoa paitsi olevaa opiskelijaa ovat viemässä työllistymisen ongelmat, epäsäännölliset työsuhteet sekä taloudellinen ja henkinen ahdinko.

Aineistoni antoi vahvoja viitteitä siihen, että monet aikuisopiskelijat ovat viimeistään opintojensa loppuvaiheessa työelämässä. Tilanne on koulutus- ja työvoimapolitiittisesti hieman nurinkurinen ja ansaitsee sekin pohdintaa osakseen. Yliopisto-opiskelu on pitkä, yleensä usean vuoden prosessi. Vuosien kuluessa usein myös työelämän suhdanteet ehtivät muuttua. Saattaapa käydä niinkin, että ammattitaitoista, kokenutta opiskelijaa suorastaan houkuttellaan työhön ”hieman keskeneräisten” opintojensa keskeltä. Läpi käymäni aineisto osoitti, että moni aikuisopiskelija oli saanut kokea karvaasti sen, että siirtyminen kiivastahaiseen työelämään oli kyllä tuonut leipää pöytään, mutta myös tukun opintoja viivyttyviä ongelmia. Tätä osoittavat myös ne tilastot, jotka kuvaavat opinnoissaan viivästyneiden korkeakouluopiskelijoiden määriä Suomessa. Opintojen loppuun saattaminen on voimia, aikaa ja ajatuksia kahmaisevan ansiotyön ohessa liian useille opiskelijoille ylikäymätön ongelma.

Tämä tutkimus tukee väitettä, jonka mukaan tuloksellinen aikuisopiskelu edellyttää – huolella rakennettujen ohjausympäristöjen ohessa – myös epämuodollisempaa tukea ja myötäelämistä. Ellei aikuinen opiskelija saa opiskelunsa edellyttämää tukea esimerkiksi perheeltään tai muulta merkittävältä lähipiiriltään, hän alkaa potea tarkoituksen puutetta, mikä puolestaan heijastuu ei-toivotulla tavalla hänen opintoihinsa. Aineistoni osoitti, että täysipainoinen opiskelu on työtä siinä, missä mikä tahansa vaativa asiantuntijatyö. Niinpä se edellyttää hyvää fyysistä ja psyykkistä toimintakykyä, mutta myös riittävää itsetuntemusta. Ellei opiskelija tunne riittävästi esimerkiksi opiskelutaitojaan, ellei hän selviä opintojensa alkuvaiheen ”hämmennyksestä”, tai jos hän törmää omaa elämäntilannettaan koskevaan ymmärtämättömyyteen, hänelle alkaa vähän kerrallaan kertyä kielteisiä opiskeluasenteita. Tästä seuraa motivaation lasku. Monissa tutkimuksissa on osoitettu, kuinka motivaation heikkenemisen seurauksena myös opiskelutulokset heikentyvät, mikä puolestaan heijastuu jälleen mielekkyyden puutteen kokemuksen kautta. Syvenevän negatiivisen kierteen seurauksena opiskelija alkaa kokea olevansa merkitystyhjiössä. Aikuiselle opiskelijalle näyttäisi olevan melko tyypillistä se, että hän selittää tällaista hyvin kokonaisvaltaisen hämmentävää tunnetta esimerkiksi ”saamattomuutena” tai ”laiskuutena”.

Muutamissa tuoreimmista opintojen viivymistä koskevissa tutkimuksissa (esim. Kauppi 2005, 36) on todettu, että opiskelumotivaation puuttumiseen

---

vaikuttaa yksittäisistä syistä eniten työssäkäynnin lisäksi perhe ja erityisesti perheen perustaminen. Nämä syyt ovat ymmärrettäviä. On selvää, että pienten lasten keskellä opiskelu on vaativaa edellyttäen usein erityisjärjestelyitä esimerkiksi lastenhoidon osalta. Perheellisen opiskelijan arkea sävyttävät melko säännöllisesti myös taloudelliset huolet. Rahan riittävyyteen liittyvät ongelmat saattavat olla sitä luokkaa, ettei opiskelijalla ole yksinkertaisesti mahdollisuutta matkustaa opiskelupaikkakunnalle niin usein kuin opintojen etenemisen kannalta olisi toivottavaa. Toisella paikkakunnalla asuminen puolestaan alkaa jälleen heijastua motivaatioon ja tuloksena on ”otteen heltiäminen”, kuten muuan opiskelija asian ytimekkäästi ilmaisi.

Paitsi, että aikuiskoulutus on nähty keskeisenä osana elinikäisen oppimisen kokonaisuutta, se on monissa läntisissä teollisuusmaissa tunnustettu myös osaksi kansallista koulutus-, työvoima- ja elinkeino-, innovaatio- ja maahanmuuttopolitiikkaa. Siksi on varsin ymmärrettävää, että aikuisena oppimisen erityispiirteet, myös erilaiset aikuisen oppimista edistävät koulutusratkaisut ovat nousseet monissa läntisissä maissa aktiivisten kehittämistoimien kohteeksi (vrt. myös Kilgore 2003, Pantzar 2013). On kuitenkin tärkeää huomata, että tässä kehittämistyössä ei ole keskeistä vain aikuisen oppimiseen liittyvien psykologisten lainalaisuuksien tunnustaminen ja kunnioittaminen, vaan myös työelämän asenteiden ja vaatimusten, kuten myös erilaisten teknologisten mahdollisuuksien huomioiminen. Suuri kysymys onkin, miten saada työelämä ja yliopisto keskustelemaan keskenään niin, että molemmat osapuolet kokevat voittavansa? Tällä hetkellä näyttää siltä, että tätä keskustelua ei ole saatu riittävästi aikaan. Se näkyy esimerkiksi siinä, että moni aikuisopiskelija kokee yliopisto-opiskelun edelleenkin varsin perinteisenä toimintana, jossa aiemman hankittua osaamista tai esimerkiksi vaihtoehtoisia opintojen suoritusapoja ei aina haluta nähdä. Toisaalta, myös työelämän asenteissa voi olla korjaamisen varaa. Tämän tyyppiset kysymykset nousevat jatkossa entistä tärkeämmiksi, sillä yhä useamman aikuisopiskelijan kohdalla opiskelu on nimenomaan työn ohessa tapahtuvaa toimintaa (vrt. Kalima 2011, 245; Minor 2009, 13; Mäntymäki 2007, 65).

### ***Lähteet:***

- Eriksson, I. & Mikkonen, J. 2003. (toim.) *Opiskelun ohjaus yliopistossa*. Helsinki: Edita.
- Fairchild, E. E. 2003. Multiple Roles of Adult Learners. Teoksessa D. Kilgore & P. Rice (toim.) *Meeting the Special Needs of Adult Students*. New directions for student services 102. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hadfield, J. 2003. Recruiting and Retaining Adult Students. Teoksessa D. Kilgore & P. Rice (toim.) *Meeting the Special Needs of Adult Students*. New directions for student services 102. San Francisco: Jossey-Bass.

- 
- Kalima, R. 2011. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulun opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002 – 2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista. Väitöskirja. Helsinki: Suomalaiset oikeusjulkaisut SOJ.
- Kasworm, C. E. 2003. *Setting the Stage: Adults in Higher Education*. Teoksessa D. Kilgore & P. Rice (toim.) *Meeting the Special Needs of Adult Students*. New directions for student services 102. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kauppi, U. 2005. Roikkuva profiili. Selvitys kuusi vuotta tai sitä pidempään opiskelleiden opintojen viivästymisestä. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 118.
- Kilgore, D. 2003. *Planning Programs for Adults*. Teoksessa D. Kilgore & P. Rice (toim.) *Meeting the Special Needs of Adult Students*. New directions for student services 102. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kilgore, D. & Rice, P. 2003. (toim.) *Meeting the Special Needs of Adult Students*. New directions for student services 102. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 27.
- Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) *Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan - kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B 18.
- Minor, M. O. 2009. *What is the efficacy of using an integrated model in measuring sense of community (SOC) in accelerated degree completion programs?* Dissertation. University of Memphis.
- Moore, E. 2000. *Aikuisena yliopistossa: yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämänkulku*. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja 2.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 – 2016. Kehittämissuunnitelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 1.
- Pantzar, E. 2013. *Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta*. Teoksessa: Hakala, J & Kiviniemi, K. 2013.
- Partanen, A. 2011. *”Kyllä minä tästä selviän.” Aikuisopiskelijat koulutustarinsansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina*. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Mäntymäki, T. 2007. *Opiskelijoiden ja ohjaajien ajatuksia graduprosessista*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 142.
- Putkuri, P. 2009. *Aikuisena opiskelemaan*. Teoksessa: Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) *Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan - kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B 18.
- Rautopuro, J. & Väisänen P. 2002. *Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä*. *Kasvatus* 33 (1), 6-20.

- 
- Sloan, O. K. 2008. The role of social motivation on high school dropouts' decisions to return to school as adults. University of California.
- Tiilikainen, A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 17.
- Uski, E. 1999. Eksyneet lampaat. Selvitys Tampereen yliopiston opiskelijoiden opintojen pitkittymisestä. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 40.
- Valtti-hanke. 2010. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästymisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Oulun yliopisto. Ohjaus- ja työelämäpalvelut.

## *KIRJOITTAJA*

### **Juha T Hakala**

KT, YTM, professori,

Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Juha T Hakala on tarkastellut viimeaikaisissa kirjoituksissaan erityisesti opettajankoulutuksen kysymyksiä. Parin viime vuoden aikana Hakala on käsitellyt kirjoituksissaan myös tieteellisen julkaisemista sekä opin-  
näytetöiden ohjaamista. Hänen viimeisimmät tietokirjansa ovat liittyneet joko yleisemmin kasvatukseen tai työelämämuutoksiin.