

Henni Mustakorpi

APO -OPINTOKOKONAISUUS PEDAGOGISEN  
MERKITYSPERSPEKTIIVIN KRIITTISTÄ REFLEKTIOTA  
TUKEMASSA

Aikuiskasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2009  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

Mustakorpi, Henni. APO -OPINTOKOKONAISUUS PEDAGOGISEN MERKITYSPERSPEKTIIVIN KRIITTISTÄ REFLEKTIOTA TUKE-  
MASSA. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2009. 104 sivua. Julkaisematon.

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää millainen aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen anti on pedagogisen merkitysperspektiivin kehittymisen näkökulmasta. Arvioin APO -opintojen toteutumista Jack Mezirowin transformatiivisen oppimisteorian näkökulmasta. Tutkimusaineisto on kerätty kyselylomakkeella Jyväskylän yliopiston aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen 2006–2007 vuosikurssin opiskelijoilta. Tutkimuskyselyyn vastasi 80/97 opiskelijaa. Kyselylomakkeessa on strukturoituja ja avoimia kysymyksiä. Analyysi on kuvailevaa strukturoitujen kysymysten osalta ja avoimien kysymysten analyysissä menetelmänä on sisällön analyysi.

Tutkimukseni tulosten mukaan APO -opintokokonaisuus tarjoaa emansipatorista koulutusta. Opiskelijoiden kriittistä reflektiota tuetaan opintojen rakenteilla ja sitä myötä opiskelijoilla on mahdollisuus oman pedagogisen merkitysperspektiivin uudelleen arviointiin. Oppimisryhmä ja vertaistuki ovat merkittäviä oppimisprosessin kannalta. Oppimispäiväkirjat, opetusfilosofia sekä itsearviointi tukevat opiskelijoiden pedagogisen kehitystä sosiaalisen vuorovaikutuksen ohella. Opintojen toimintaperiaatteiden: dialogisuus, omakohtaisuus ja tutkiva asenne anti on opinnoissa hyvä.

Avain sanat:

Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot, merkitysperspektiivi, transformatiivinen oppiminen, aikuiskoulutus, emansipatorinen koulutus

## SISÄLTÖ

1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....	5
1.1	APO -opintokokonaisuuden sijoittuminen aikuiskoulutuksen kentälle.....	6
1.2	Aikuinen oppijana.....	10
1.3	Transformatiivisen oppimisprosessin anti opettajuudelle.....	12
1.4	Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen toimintaperiaatteet ja lähtökohdat .	16
2	APO -OPINTOKOKONAISUUS TUTKIMUKSEN KOHTEENA.....	19
2.1	Tutkimuksen tehtävät.....	19
2.2	Tutkimuskyselyn toteutus .....	20
2.3	Tutkimuksen menetelmälliset valinnat .....	22
2.4	Analyysin vaiheet tutkimuksessa .....	26
2.5	APO opiskelijat ovat heterogeeninen tutkimusjoukko .....	29
3	APO -OPISKELIJOIDEN PEDAGOGINEN KEHITYS TRANSFORMATIIVISEN OPPIMISEN NÄKÖKULMASTA .....	32
3.1	APO -opintokokonaisuus muutoksen mahdollistajana.....	32
3.1.1	Transformatiivisen oppimisprosessin käynnistäjät .....	32
3.1.2	APO -opintokokonaisuus emansipatorisena koulutuksena .....	34
3.1.3	APO yksi opiskelijoiden elämän merkittävistä oppimiskokemuksista .....	36
3.1.4	Merkittäviä oppimiskokemuksia APO -opinnoissa .....	40
3.1.5	Merkittävät oppimiskokemukset transformatiivisen oppimisen käynnistäjinä.....	48
3.2	Merkitysperspektiivi ohjaamassa pedagogin toimintaa.....	52
3.2.1	Merkitysperspektiivi.....	52
3.2.2	Pedagoginen merkitysperspektiivi .....	53
3.2.3	APO -opintokokonaisuus ja merkitysperspektiivin tarkistus .....	56
3.2.4	Opiskelijoiden pedagoginen merkitysperspektiivi.....	58
3.3	Kriittinen reflektio herättää tarpeen muutokselle .....	59
3.3.1	Transformatiivinen oppiminen kriittisen reflektion avulla.....	59
3.3.2	Opettajuuteen kohdistuvat muutospainet ja -haasteet .....	62
3.3.3	Kriittinen reflektio APO -opintokokonaisuudessa.....	64
3.4	APO -opintokokonaisuus mahdollisuus transformatiiviseen oppimiseen .....	66
3.4.1	Transformatiivisen oppimisen prosessi.....	66
3.4.2	Muutoksia henkilökohtaisissa opettajuuskäsityksissä.....	68
3.4.3	Erilaiset oppimisprosessit .....	73
3.4.3.1	“Opetusfilosofian kirjoittaminen oli huikea kokemus” .....	76

3.4.3.2 “Päiväkirjat piti reflektointia yllä” .....	77
3.4.3.3 “Koko ajan muita hommia enemmän kuin tarpeeksi” .....	78
4 YHTEENVETO.....	80
4.1 APO -opintojen antia .....	80
4.2 Pedagoginen ajattelu transformatiivisen oppimisen prosessissa.....	80
4.3 Opiskelijoiden pedagogista kehityksen tukeminen .....	87
4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	88
4.5 Jatkotutkimusideat .....	92
LÄHTEET .....	94
LIITE 1. SAATEKIRJE .....	97
LIITE 2. TUTKIMUSKYSELY .....	98

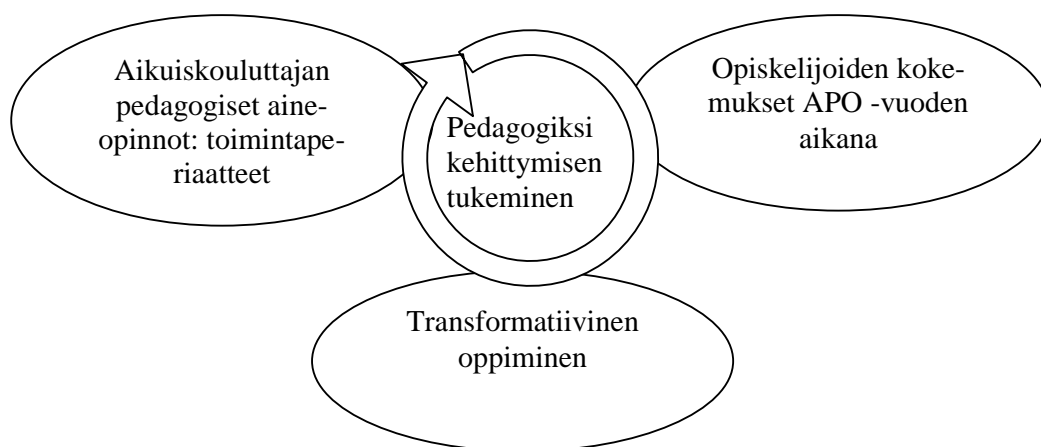
# 1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tämä tutkimus sai alkunsa mielenkiinnostani Jack Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoriaa kohtaan. Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot (myöhemmin käytän lyhennettä APO) puolestaan tulivat mukaan tutkimukseen pohtiessani millainen kohde-ryhmä sopisi transformatiivisen oppimisteorian tutkimiseen. Teoria kuvaa erityisesti aikuisille tyypillistä oppimista ja tutkimuksen tiedonantajiksi sopi näin ollen aikuisopiskelijat. Transformatiivisessa oppimisteoriassa tavoitteena on autonomisempi ajattelu ja sosialisatiossa omaksuttujen mallien taustaoletusten kriittinen reflektio. Myös APO -opintojen tavoitteisiin kuuluu autonomisuus, mikä on erityisesti suunnattu pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan.

Mielenkiintoni tässä tutkimuksessa kohdistuu APO -opintokokonaisuuteen ja erityisesti sen mahdollisuuksiin vastata aikuiskouluttajan autonomisuuden ja pedagogisen ajattelun kehittymisen tavoitteisiin. Ajattelun muutosta tarkastelen transformatiivisen oppimisen teoriaan liittyvien käsitteiden avulla. Tutkimuksen tavoitteena on myös tarkastella APO -opintokokonaisuuden antia transformatiivisen oppimisen näkökulmasta.

APO -opintokokonaisuus on kehitetty vapaan sivistystyön aikuiskouluttajien pätevöittämissä tarpeeseen. Ensimmäisen kerran opinnot ovat alkaneet vuoden 2001 syksyllä Jyväskylän yliopistossa. Opinnot ovat painottuneet aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön parissa opiskeleville, mutta opiskelijoina on myös Jyväskylän yliopiston varsinaisia opiskelijoita sekä henkilökuntaa. APO -opintokokonaisuus on saanut kehittyä varsin vapaasti olemassa olonsa ajan ja on palkittu myös hyvänä yliopistollisena käytänteenä.

Tässä tutkimuksessa kietoutuvat yhteen APO -opintokokonaisuuden toimintaperiaatteet, transformatiivisen oppimisen teoria sekä opiskelijoiden kokemukset aikuispedagogina kehittymisen näkökulmasta (kuvio 1).



**KUVIO 1.** Tutkimuksen sisällölliset näkökulmat: APO-opintojen toimintaperiaatteet, transformatiivinen oppiminen, opiskelijoiden kokemukset APO -vuoden aikana (Henni Mustakorpi).

Tutkimustehtäviä on kolme, joista ensimmäinen liittyy yleisemmin APO -opintokokonaisuuden arviointiin transformatiivisen oppimisteorian näkökulmasta. Ensimmäinen tutkimustehtävä on seuraava: ”Millainen APO -opintokokonaisuuden anti on transformatiivisen oppimisteorian näkökulmasta?” Kaksi muuta kysymystä selvittää APO -opintojen antia suhteessa opiskelijan pedagogisen viitekehyksen kehitykseen. Niissäkin transformatiivisen oppimisen näkökulma on esillä, sillä tarkastelen muutoksia ja pedagogisen viitekehyksen kehittymistä transformatiivisen oppimisteorian käsitteistön avulla.

## 1.1 APO -opintokokonaisuuden sijoittuminen aikuiskoulutuksen kentälle

Mezirowin (1995b, 377) mukaan aikuiskouluttajan tehtävänä on edistää aikuisoppijan kriittistä reflektiota ja auttaa oppijaa suunnittelemaan toimintaansa. Yhteiskunta ja institutionaaliset rajoitukset voivat kuitenkin vaikeuttaa aikuiskouluttajan työtä emansipatorisen koulutuksen tarjoajana. Aikuiskouluttajan tehtävän toteuttamista voi rajoittaa myös pedagogisen osaamisen puuttuminen ja pedagoginen pätevyys. (Mezirow 1995b, 377.) Sallilan (2002, 7) mukaan Suomessa aikuiskoulutuksen tehtävänä on valmistaa aikuisia vastaamaan muuttuvan työelämän haasteisiin ja toimimaan autonomisemmin yhteiskunnassa. Aikuiskouluttajille tehtävä on haastava ja oman opettajuuden sekä pe-

dagogisen ajattelun taustaoletusten kriittinen tarkastelu on tarpeen. Pitkä historia opettajan roolista kansansivistäjänä ja auktoriteettina on jättänyt jälkensä kunkin opettajan mielikuvaan opettajuudesta (Sallila 2002, 7).

Kentällä toimivien kouluttajien pätevöittäminen on näin ollen suuri ja tavoitteita ohjaavat poliittiset ja yhteiskunnalliset toimet. Aikuiskasvatuksen tehtävänä on ollut yksilöiden sosiaalistaminen yhteiskuntaan (Pantzar 2007, 48–49), mutta nyt aikuiskasvattajilta vaaditaankin opiskelijoiden oman ajattelun ja kriittisen reflektion edistämistä. Niiden tarkoituksena on arvioida kriittisesti socialisaatioprosessin vaikutusta ja ohjata yksilöä tekemään valintojaan autonomisemmin. Opettajat ovat avainroolissa aikuiskoulutuksen kehittämisessä eivätkä muutoshankkeet toteudu ilman, että opettajien toiminnassa ja ajattelussa tapahtuu muutoksia. (Sallila 2002, 7.)

Suomessa pidetään koko elämän kestävästä itsensä kehittämistä välttämättömänä (Collin & Paloniemi 2007, 19) ja ammatillista aikuiskoulutusta kehitetään tulevan työvoajan täyttämisen lisäksi pätevöittämään työvoimaa. Lisäksi taloudellinen taantuma tuo lisätarpeen aikuiskoulutukselle, kun aikuisilla on tarve parantaa työllistymismahdollisuuksia ja heillä on enemmän aikaa opiskelulle. (Ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen 2009, 5; Tiuhonen 2009, 5.)

Opetusministeriön määrittelemänä aikuiskoulutuksen tarkoitus on puolestaan tukea elinikäistä oppimista ja kehittää yhteiskunnan eheyttä ja tasa-arvoa. Sen avulla pyritään turvaamaan ammattitaitoisen työvoiman saatavuus eri aloilla sekä suurten ikäluokkien eläkkeelle siirtymisestä johtuvan osaamisvajeen täyttäminen. Aikuiskoulutuksen tehtävänä on motivoida kansalaisia työntekoon heidän ammattitaitoaan kehittämällä. Aikuiskoulutusta toteutetaan Suomessa yli tuhannessa eri oppilaitoksessa ja niistä vain osa on erikoistunut ainoastaan aikuiskoulutukseen. (Aikuiskoulutus ja vapaasivistystyö.)

Nykyisin oppimista arvostetaan myös koulutuksen ulkopuolella ja työnhaussakin on enemmän kiinnitetty huomiota oppimisen ja osaamisen tiedostamiseen, muodollisten pätevyyksien ja työnimikkeiden sijaan. Formaaleja koulutuspalveluita on lisätty monipuolisesti, niin työelämään kuin vapaa-ajan viettoonkin liittyen. Koulutuksen tavoitteena on ylläpitää ja edistää aktiivista kansalaisuutta sekä säilyttää yhteiskunnan kilpailukyky. Kasvavaa aikuiskoulutukseen osallistuvien määrää ei voida kuitenkaan selittää yksin yhteiskunnan ja työelämän tarpeilla. Koulutuksen tarve on lähtöisin myös yksilöiden kiinnostuksesta uusista tiedoista ja taitoista kohtaan. (Collin & Paloniemi 2007, 9.) Itsensä kehittäminen on osa aktiivista kansalaisuutta (Harju 2005).

Aktiivinen kansalaisuus voidaan jakaa kolmeen ryhmään: henkis-kulttuuriseen,

toiminnalliseen ja poliittiseen kansalaisuuteen. Itsensä kehittäminen älyllisesti, kulttuurisesti ja sivistyksellisesti kuuluvat henkis-kulttuuriseen kansalaisuuteen, tällöin ihmiset keskittyvät itselle ja yhteisölleen tärkeinä pitamiensä asioiden edistämiseen. Toiminnallinen kansalaisuus voi olla esimerkiksi järjestössä, yhdistyksissä, seurakunnissa tai kansalaisopiston piireissä toimimista eri tavoin. Poliittinen kansalaisuus liitetään edellä mainituista useimmin aktiivisen kansalaisuuden ominaisuudeksi. Aktiivinen kansalaisuus on yhteiskunnan toimivuuden kannalta tärkeää, mutta kullakin yksilöllä on kuitenkin oikeus nauttia yhteiskunnan perusoikeuksista passiivisena kansalaisena. Tavoitteena aktiivisessa kansalaisuudessa on, että suurin osa ihmisistä toimisi yhteiskunnassa aktiivisesti. Se ei kuitenkaan edellytä kaikkia toimimaan jokaisella osa-alueella aktiivisesti. (Harju 2005.)

Aikuiskoulutusta järjestäviä oppilaitoksia ovat muun muassa ammattikorkeakoulut, ammatilliset oppilaitokset, kansalais- ja työväenopistot, kansanopistot, aikuisluokit sekä kesäyliopisto, avoin ja varsinainen yliopisto (Aikuiskoulutus ja vapaasivistystyö). Erityisesti aikuisia varten järjestettyyn koulutukseen osallistui vuonna 2006 joka toinen 18–64-vuotias, noin 1,7 miljoonaa henkilöä. Työssäkäyvät osallistuvat yleisesti aikuiskoulutukseen työttömiä useammin. Aikuiskoulutukseen osallistumisessa pohjakoulutus ja ammattiasema olivat merkityksellisiä — ne, joilla oli pidempi pohjakoulutus tai korkeampi asema työssä olivat työttömiä useammin osallistuneet aikuiskoulutukseen. (Aikuiskoulutuksessa 1,7 miljoonaa henkilöä 2008.)

Aikuiskoulutusta toteutetaan usein oppilaitosten ulkopuolella, työpaikoilla ja työnantajien itse muuten organisoimana. Aikuiskoulutus ei kuitenkaan aina liity suoraan työhön tai ammattitaidon kehittämiseen, vaan se voi olla puhtaasti harrastuksellista. Tarjolla on myös yhteiskunnallisia opintoja sekä vapaan sivistystyön mukaisia kansalaistaitoihin valmentavia opintoja. (Aikuiskoulutus ja vapaasivistystyö.) Aikuiskoulutukseen suurin osa osallistuu kuitenkin työhön tai ammattiin liittyvien syiden vuoksi. Vuonna 2006 tällaisessa koulutuksessa oli 1,3 miljoonaa henkilöä. Muuten kuin työhön liittyen opiskeli 520 000 iältään 18–64-vuotiasta. Naisia kiinnostivat miehiä enemmän tällaiset harrastus- tai yleissivistävät opinnot. (Aikuiskoulutuksessa 1,7 miljoonaa henkilöä 2008.)

Jyväskylän yliopistossa tarjolla olevan APO -opintokokonaisuuden tavoitteena on antaa koulutuksella opettajille eväitä muuttuvan aikuiskoulutuksen kentän haasteisiin. Tämä opintokokonaisuus on kehitetty vuonna 2001 vastaamaan aikuisten kouluttajien jatkuvasti lisääntyvään tarpeeseen. APO -opintokokonaisuus on suunnattu ensisi-



jaisesti aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön parissa työskenteleville henkilöille. (APO opinto-opas 2006–2007; Laine & Malinen 2009, 7-8.)

Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot ovat yliopistojen tutkinnoista annetun asetuksen (A 794/2004) 19 §:n tarkoittamia *opettajan pedagogisia opintoja*, jotka suuntautuvat aikuiskoulutuksen tehtäviin ja antavat opettajakelpoisuuden pedagogisten opintojen osalta (asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 968/1998). (APO opinto-opas 2006–2007)

APO -opintokokonaisuudessa opiskelevat työllistyvät erilaisille koulutuksen toimialueille, päiväkodeista kansanopistoihin, vaikka opinnot suuntavat opettajuutta erityisesti aikuiskoulutukseen (Pakkanen 2006, 25). Suuri osa opiskelijoista työskentelee tai on työskennellyt koulutuksen kentällä tai opetustehtävissä.

APO -opintokokonaisuuteen voi hakea opiskelemaan sivuaineopintoina Jyväskylän yliopistosta tai jo korkeakoulusta valmistuneet eri kiintiöissä. Sivuaineikiintiöt vaihtelevat vuosittain arvioidun tarpeen mukaisesti. Varsinaisten opiskelijoiden kiintiö koostuu Jyväskylän yliopiston opiskelijoista. Kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoille on varattuna suurin sivuaineikiintiö. Yhteiskuntatieteellisten aineiden opiskelijoille on myös oma kiintiönsä. Muut opiskelijat hakevat kiintiössä, jossa hakukriteerinä on, että pääaine ei ole peruskoulussa tai lukiossa opetettava aine. Kuitenkin poikkeuksena on joitain oppiaineita, kuten psykologia, jonka opiskelijoille on varattuna oma kiintiönsä joka toinen vuosi. Suuri osa APO -opiskelijoista on jo mukana työelämässä (Laine & Malinen 2009, 11). Opiskelijoiden kiintiöstä hakevista useilla on myös kokemusta työelämästä. Tämä johtunee siitä, että APO -opinnot sijoittuvat opintojen loppuvaiheeseen, koska valintakokeisiin pääsyn ehtona on, että omasta pääaineesta on suoritettuna vähintään perus- ja aineopinnot. Lisäksi yliopistossa on tutkinto-opiskelijoina paljon myös aikuisopiskelijoita.

Jyväskylän yliopiston henkilökunnalle on myös oma hakukiintiönsä ja tällöin ylemmän korkeakoulututkinnon pääaineella ei ole merkitystä. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden kiintiössä hakevilla pääaine tai laaja sivuaine tulee olla kasvatustieteen tai yhteiskuntatieteen aloilta. Suuri osa tutkinnon suorittaneiden kiintiöstä valituista opiskelijoista ovat mukana työelämässä erilaisissa kasvatuksen ja koulutuksen tehtävissä. Vapaan sivistystyön oppilaitoksissa työskentelevien kiintiössä hakevilla riittää koulutukseksi alempi korkeakoulututkinto. Hakuehto on löyhempi aiemman koulutuksen osalta, koska vapaan sivistystyön piirissä työskentelevillä opettajan kelpoisuus

tulee opettajan pedagogisten ja vähintään alemman korkeakoulututkinnon yhdistelmästä. Kaikille hakijoilla tulee olla suoritettuna kasvatustieteen/aikuiskasvatustieteen perusopinnot, kasvatustieteen pedagogiset perusopinnot, kasvatustieteen erityisesti varhaiskasvatuksen perusopinnot tai yliopisto-opettajan pedagogiset opinnot (15 ov/25 op). (Laine & Malinen 2009, 7; Pakkanen 2006, 25.)

## 1.2 Aikuinen oppijana

Koski ja Moore (2001) pohtivat artikkelissaan, miten aikuis- etuliite eriyttää aikuiskoulutuksen muusta koulutuksesta. Aikuisuuden määrittely saa erilaisia piirteitä riippuen siitä, onko näkökulma institutionaalinen vai kulttuurinen. Elinikäinen oppiminen ja opiskeluaikojen pidentyminen sekä koulutustason nouseminen ovat hämärtäneet aikuiskoulutuksen määrittelyn rajoja. Aikuinen kun voi yhtä lailla opiskella nuorille suunnatussa koulutusohjelmassa kuin erityisesti aikuisoppilaitoksessa. (Koski & Moore 2001.)

Mezirow (2000, 25) määrittelee aikuisen henkilöksi, joka on tarpeeksi vanha ja kypsä ottaakseen vastuun omista teoistaan. Demokraattisissa yhteiskunnissa on sellainen oletus, että aikuinen pystyy ymmärtämään ajankohtaisia asioita, osaa tehdä sosiaalisesti vastuullisesti rationaalisia valintoja ja pystyy toimimaan välillä myös autonomisesti. (Mezirow 2000, 25.) Aikuisuutta kuvaavat käsitteet heteronomisuus ja autonomisuus. Ne ovat vastakkaiset käsitteet, jotka voivat kuitenkin yhtä aikaa määritellä aikuisen tapaa toimia ja tehdä valintoja. Heteronomisuus tarkoittaa toisten vaikutuksen alaisena olemista ja autonomisuus puolestaan kykyä tehdä päätöksiä toisista riippumatta. (Lapinoja 2006, 27–28.) Osittainkin autonomisuus edellyttää dialogisia taitoja ja transformatiivista oppimista, sillä autonomisen henkilön on pystyttävä arvioimaan kriittisesti sosialisatiossa omaksumiaan näkökulmia. Toimiessaan yksilö keskittyy ensin konkreettiseen tarpeeseen, sen jälkeen velvollisuuteen ja lopuksi autonomiseen tahtoon (Mezirow 2000, 25–26.)

Autonomisuus on APO -koulutuksen tavoite, ohjaajan toiminta ja koulutuksen rakenteet pyrkivät tukemaan autonomisuuteen kasvamista. Opiskelijoiden ei näin ollen oleteta olevan itseohjautuvia tai autonomisia koulutukseen tullessaan. Autonomisuuden ulottuvuudet APO -koulutuksen näkökulmasta käsittää viisi eri osa-aluetta. Itsearviointi sisältää oman arvo- ja uskomusperustan kriittisen tarkastelun. Eksistentiaalisuus liittyy

oman aseman selkiyttämiseen suhteessa toisiin ihmisiin, mihin kuuluu omannäköisyyden etsimistä ja löytämistä. Eksistentiaalisuus on omakohtaista kasvua, jossa pyritään tiedostamaan ja purkamaan itselle vieraita toiminta- sekä ajatusmalleja. (Laine & Malinen 2009, 19–20.)

Konteksti-kriittisyys on pyrkimystä autonomiseen suhteeseen omassa työyhteisössä ja sisältää kriittisen arvioinnin yhteisön vallitsevista toimintatavoista ja arvoista. Eettisyys tarkoittaa yksilön kykyä autonomisuuteen erilaisissa eteen tulevissa moraalisisissa valintatilanteissa. Aito yhteisöllisyys on autonomisen kasvun tukemista dialogisissa ja luottamuksellisissa suhteissa. Yksilön autonomia on aina suhteessa toisiin ihmisiin eikä kukaan voi olla kaiken aikaa autonominen. (Laine & Malinen 2009, 20.)

Yliopistossa ei ole enää yhtä yhtenäistä opiskelijaryhmää, vaan kullakin opiskelijalla opinnot sijoittuvat kunkin elämänsä yksilöllisesti. Siihen vaikuttavat osaltaan myös opiskelijoiden ikärakenteen jakautuminen yliopistoissa. (Moore 2003, 165.) Opiskelijoiden ikärakenteeseen liittyvät opintojen pitkittymisen ja monenkertaisen koulutautumisen lisäksi opintojen aloittaminen aikuisiällä. Terveystieteiden, teologian sekä yhteiskuntatieteelliset alat erottuvat aikuisopiskelulle suotuisiksi ja avoimiksi aloiksi. Aikuisopiskelijaystävälliset opinnot mahdollistavat kodin, perheen ja työn yhdistämisen opintoihin (Halttunen 2007, 6.) Aikuisiällä opintonsa aloittaneet eivät ole kuitenkaan yhtenäinen ryhmä. Heillä on takanaan erilaisia koulutuspolkuja, eivätkä ne noudata samaa muotoa tai ajoitusta eri henkilöiden välillä. Yhteistä aikuisopiskelijoille kuitenkin on, että heidän sosiaalinen asemansa ja koulutustasonsa muuttuvat aikuisella iällä. (Moore 2003, 165.)

Yliopisto-opintoihin hakeutuminen aikuisena on moniulotteinen prosessi. Opintoihin pyrkimisestä päätös ei ole pelkästään henkilökohtaisiin toiveisiin ja mielenkiintoon liittyvää, vaan hakija arvioi ”sopivuuttaan” opiskelupaikkaan ja kyseiselle alalle työskentelemään. Lisäksi arvioinnin kohteena aikuisopiskelijalla on omat kyvyt ja mahdollisuudet onnistua valintakokeissa. Toisaalta valintamekanismeja voidaan arvioida suhteessa nuorten ja aikuisten todennäköisyyksiin tulla valituksi pääväylän valintakokeissa. Aikuisia myös ohjataan opintojärjestelmissä hakemaan erityisesti heitä varten suunnitelluissa kiintiöissä, kuten avoimen yliopiston väylän kautta. (Halttunen 2007, 10.)

Opintojen laatu ja määrä tuntuvat säätelevän aikuisten kokemuksia oppimisesta. Mooren (2003) tutkimukseen osallistuneilla oli selkeä sisäinen motivaatio, kun taas Vallealan (2007) mukaan aikuisoppijaan liitetty vahva sisäinen motivaatio voidaan kui-

tenkin kyseenalaistaa. Yhä enenevässä määrin koulutukseen hakeutumisen syyt liittyvät hyötynäkökohtiin, eikä niinkään henkilökohtaiseen kiinnostukseen. Oppiminen voi tulla näin enemmän suoritussuuntautuneeksi ja motivaatio ulkokohtaisemmaksi. (Valleala 2007, 89.)

Aikuisen opiskelu yliopistossa limittyy usein muihin elämäntilanteisiin, kuten työ- ja perhe-elämään. Mooren (2003) tutkimukseen osallistui aikuisopiskelijoita, jotka useimmista tutkimuksista poiketen aloittivat opiskelun tasaisessa ja vakiintuneessa elämäntilanteessa muutostilanteen sijaan. Vaikka opiskelijat eivät lähteneet opiskelemaan muutostilanteessa, osa koki suuria muutoksia opintojen myötä. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat, etenkin naiset, tuntuivat omaksuneensa opiskelun henkisen kasvun ja kehityksen paikaksi. (Moore 2003, 150–151.)

Opiskelu aikuisiällä yliopistossa oli merkittävä sisältö elämässä ja se koettiin usein addiktoivana. Opiskelua voidaan kuvata flow-tyyppiseksi ilmiöksi Mooren (2003) mukaan, koska opiskelijat kokivat opiskelun itsessään antoisana ja se vei helposti mukanaan. Flow-ilmiö on Mihaly Csikszentmihalyin optimaalisen kokemuksen teoriaan perustuva käsite, jolla viitataan yksilön kokemaan mielentilaan. Silloin tietoisuus on harmonisessa järjestyksessä ja yksilö haluaa jatkaa sitä mitä hän on tekemässä, juuri tekemisen itsensä tähden. Osa opiskelijoista tekikin paljon enemmän opintoja kuin mitä heidän tutkintoonsa vaadittiin. Toisaalta Suomessa on tyypillistä, että tutkinnot ovat laajoja muillakin kuin aikuisopiskelijoilla. Useimmat tutkimukseen osallistuneista jatkoivat opiskelua vielä maisteritutkinnon jälkeenkin, joka puoltaa flow-ilmiön liittymistä olennaisesti heidän opiskeluunsa sekä opiskelun addiktoivuuteen. (Moore 2003, 150–151.)

Mooren (2003, 149) tutkimus toi esiin, että opiskelu aikuisiällä saattaa tuoda mahdollisuuden nähdä uusia ulottuvuuksia omassa elämässään ja jopa joillakin identiteetin muuttumiseen merkittävästi. (Moore 2003, 149.) Transformatiivisen oppimisen teoria kuvaa juuri tällaisia ilmiötä ja se ymmärretään erityisesti aikuisiälle tyypilliseksi oppimiseksi.

### **1.3 Transformatiivisen oppimisprosessin anti opettajuudelle**

Aikuisen oppiminen voi sisältää jotain yhtä suoraviivaista kuin tiettyjen faktojen ulkoa oppettelua, uusien taitojen oppettelua tai jotain yhtä kompleksista kuin transformatiivinen

oppiminen (Merriam & Ntseane 2008, 183). Transformatiivisella oppimisella tarkoitetaan oppimisprosessia, jossa yksilö arvioi uudelleen kokemuksiaan ja niille annettujen merkitysten taustalla olevia uskomuksia. Kokemusten taustalla olevia merkityksiä kriittisesti arvioiden yksilö muodostaa oppimisprosessissa uuden näkökulman ja tulkinnan kokemuksesta, mikä vaikuttaa jatkossa yksilön päätöksentekoon ja kokemusten tulkintaan. (Mezirow 1995a, 17.)

Merkitysten antaminen on tulkinnan laatimista kokemuksille ja sen avulla yksilö voi ymmärtää kokemaansa. Merkitysten anto kokemuksille tapahtuu merkitysskeemojen eli odotustottumusten tai merkitysperspektiivin ohjaamana. Merkitysperspektiivi on viitekehys sisältäen merkitysskeemojen kokonaisuuden. Merkitysperspektiivi koostuu erilaisista näkökulmista ja sen avulla yksilö havainnoi maailmaa. Oppiminen puolestaan tapahtuu, kun yksilö muuttaa merkitysskeemaansa tai merkitysperspektiiviään kattavammin kokemustaan selittäviksi. Oppiminen edellyttää uuden merkitysperspektiivin tai -skeeman soveltamista jatkossa toimintaan, arvottamiseen ja päätöksen tekoon. Kriittinen reflektio on väline, merkitysskeemojen tai -perspektiivien taustalla vaikuttavien näkökulmien uudelleen arviointiin. Kriittinen reflektio ei kuitenkaan välttämättä johda muutokseen ja transformatiiviseen oppimiseen. (Mezirow 1995a, 28–31, 17–19.)

Transformatiivisella oppimisella on paljon kauaskantoisempia muutoksia oppijoissa kuin oppimisella yleensä. Nämä muutokset vaikuttavat merkittävästi oppijan jatkossa tuleviin kokemuksiin, niiden tulkintaan ja arvottamiseen. Transformatiivinen oppimisen tavoitteena on, että yksilö osaa tehdä valintojaan autonomisemmin ja tiedostaen aiempaa paremmin valintojensa taustalla vaikuttavat tekijät. (Merriam & Ntseane 2008, 183, 185).

Transformatiivista oppimista ei tapahdu kaikilla aikuisilla, ei edes puolella kaikista aikuisista. Koulutuksen rooli on auttaa aikuisia ymmärtämään potentiaali, mikä heidän elämässään on. Aikuisopiskelijoita tulisi ohjata löytämään oma lahjakkuutensa ja vahvuutensa sekä auttaa opiskelijaa saamaan opetettavaan aiheeseen syvää ymmärrystä. Koulutuksella on poliittisia vaikutuksia, mutta se ei tarkoita sitä, että koulutus olisi aina ideologista tai poliittista. Mitä yksilö uskoo ja syyt uskomuksille ovat määrittäneet ideologioiden ja poliittisten näkemysten kautta. Ideologiat ohjaavat näin ajattelua, päätöksen tekoa ja toimintaa. (Mezirow 2004, 70.)

Mezirowin (2000, 25) mukaan kehitys aikuisuudessa voidaan ymmärtää oppimisprosessina. Kehitys on myös transformatiivisen oppimisen ydintä. Perspektiivitransformaatio on keskeinen prosessi aikuisen kehityksessä kohti autonomisuutta. (Mer-

riam 2004, 60–61.) Transformatiivisen aikuiskoulutuksen tavoite on autonomisen ajattelun vahvistaminen. Transformatiivinen koulutus ei takaa kaikille opiskelijoille perspektiivitransformaatiota, mutta sen tapahtuessa opiskelija voi saavuttaa taidon ajatella autonomisemmin. Transformatiivinen oppimisen edistäjänä toimii kriittinen reflektio sekä refleктоiva keskustelu. Tällainen keskustelu vaatii kykyä tarkastella vaihtoehtoisia perspektiivejä, ennakoivia käsityksiä sekä pohjimmiltaan ajatella dialogisesti. Transformatiivinen oppiminen näyttää johtavan autonomisempaan ajatteluun eli kehittyneemmän tason ajatteluun, jolloin yksilö tulee tietoiseksi omaan ajatteluun vaikuttavista erilaisista taustatekijöistä. Voidaan myös ajatella, että tällainen prosessi vaatii tapahtuakseen tiettyä kognitiivisen kehityksen tasoa. (Merriam 2004, 61.)

Lapinoja (2006, 28) on määritellyt väitöskirjassaan autonomisuuden käsitettä opettajuuden näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa kohdistuu perusopetukseen, jossa autonomia on yhtäläillä tavoite kuin aikuiskoulutuksessakin. Lapinojan mukaan autonomia on opettajan ammatillisuuden keskeinen elementti sekä koulutuksen ja kasvatuksen tavoite. Toisaalta autonomisuuden voi liittää lisäksi myös kasvatusinstituution, jonka mahdollisuus on myös toimia yhteisönä tehden autonomisia valintoja yhteiskunnan vaatimuksia kriittisesti arvioiden. (Lapinoja 2006, 28.)

Lapinoja (2006, 28) nostaisi opettajan ammatillisuuden synonyymiksi autonomisuuden. Ilman kykyä edes osittain autonomiseen toimintaan opettaja ei voi muuta kuin uusintaa todellisuutta ja toimia teknisenä tiedon välittäjänä. Autonomisuutta ei pitäisi rajoittaa vain kouluun tai luokkahuoneeseen, vaan autonomia edellyttää toimintaa ja toiminnan suuntaamista kohti mielekkäitä arvotavoitteita. Autonomisuus ei ole ensisijaisesti vapautta jostakin, vaan myös vapautta johonkin. (Lapinoja 2006, 28.)

Opettajien ajattelu ja toiminta eivät aina pohjautu autonomiseen päätöksen tekköön. Opettajien toiminnan ja päätöksenteon taustalla ovat erilaiset uskomukset sekoittuneena teoreettiseen ja käytännölliseen tietöön opettamisesta sekä oppimisesta. (Sahlberg 1998, 141; Väisänen & Silkelä 2001, 136.) Omat koulu- ja opiskeluaikaiset kokemukset ohjaavat opettajien toimintaa, koska usein opettajilla ei ole mahdollista saada kokemusta muiden opettajien toiminnasta muuten. Mieleen jäävät opettajat, joita vihaataan tai joista pidetään. Niiden opettajien toimintatapoja puolestaan imitoidaan, joita opettajina ihaillaan. Voimakkaimmin opettajan ajatteluun vaikuttavat omien opiskelukokemusten myötä tulleet mielikuvat, mallit ja käsitykset opettajuuteen liittyen (Brookfield 1995, 49.)

Omaa toimintaa kriittisesti refleктоimalla opettaja voi tutkia uskomuksiaan ja

niiden näkymistä käytännön työssä. Uskomuksistamme emme voi koskaan täysin päästä eroon, mutta niitä tiedostamalla on mahdollisuus hallita uskomusten vaikutusta opetuskäytänteisiin ja muuttaa omaa toimintaa. (Väisänen & Silkelä 2001, 135; Mezirow 1995a, 29–31.)

Uskomukset syntyvät kokemusten seurauksena mentaaliseksi rakenteiksi, jotka ovat usein tiivistyneitä sekä integroituneena skeemoiksi tai käsityksiksi, jotka ohjaavat käyttäytymistä. Uskomukset sisältävät myös asioihin liittyviä tunteita ja arvostuksia. Tiedon luonteeseen puolestaan kuuluu, että tunteet ja arvostukset voidaan erottaa käsitteellisesti tiedosta. (Väisänen & Silkelä 2001, 135; Mezirow 1995a, 26–27.)

Tunteet ja arvostukset ovat keskeisessä asemassa uskomusjärjestelmässä, eivätkä eri ihmisten uskomukset ole yksimielisiä. Uskomukset voivat sisältää kiistanalaisia käsityksiä, mutta myös jonkin verran tieteellistä tietoa. Uskomusjärjestelmät muodostuvat käsityksistä, uskomuksista ja arvoista (Sahlberg 1998, 138.) Ne eivät joudu ristiriitaan kokemusten ja havaintojen kanssa, niin helposti kuin tietämysjärjestelmät. Tästä syystä uskomusjärjestelmiä pidetään staattisempina kuin tietämysjärjestelmiä. (Väisänen & Silkelä 2001, 135; Moilanen 1999, 75.) Kauan sitten omaksutut uskomukset muuttuvat hitaimmin ja uudet uskomukset puolestaan helpommin, joutuessaan ristiriitaan käytännön tilanteissa (Sahlberg 1998, 141). Uskomuksia on usein mahdotonta mitata tai havaita suoraan opettajilta kysymällä, eivätkä opettajat aina halua tai pysty kertomaan omista uskomuksistaan. Uskomukset täytyy tällöin päätellä siitä, miten opettajat aikovat tehdä tai tekevät tai mitä he sanovat. (Moilanen 1998, 75; Väisänen & Silkelä 2001, 135).

Taylorin (2003) tutkimuksen mukaan aikuiskouluttajiksi opiskelevilla opettajuuteen liittyvät uskomukset olivat opettajakeskeisen mallin mukaisia. Opettajan paikka oli opiskelijoiden mukaan luokan edessä, ja välillä opettaja kulkee opiskelijoiden keskellä vastaamassa heidän kysymyksiinsä sekä kertomassa mitä heidän pitää seuraavaksi tehdä. Aikuisten parissa opetettaessa yksi näkökulma oli, että heitä ei tule kohdella kuin lapsia vaan kunnioittaa heitä aikuisina. Opettajaa pidettiin auktoriteettina ja opiskelijoiden tehtävänä on kuunnella tarkasti opettajaa ja tehdä, kuten opettaja sanoo. Opettajan ajateltiin olevan myös tiedollinen auktoriteetti - tieto löytyy kirjoista ja opettajalta. Opettajan tehtävänä on siirtää tietoa kirjoista ja vähemmän tiedollisissa aineissa myös jakaa ammattiosaamistaan opiskelijoille. (Taylor 2003, 356–358.)

Taylorin (2003) tutkimuksesta kävi myös ilmi, että opiskelijat toivoivat saavansa opinnoista tehokkaampia menetelmiä ja tekniikoita aikuisten opettamiseen. Opiskelijat

kokivatkin saaneensa hyviä taitoja ja menetelmiä, joiden avulla voi työskennellä opettajana tehokkaammin. Kuitenkin nämä menetelmät ja tehokkaammat työtavat olivat enemmän opettajakeskeiseen lähestymistapaan soveltuvia kuin opiskelijalähtöiseen. Opetustilanteessa opettajan päävastuuna koettiin tunnelman luominen, jossa opiskelijat uskaltaisivat kysyä opettajalta ja kokisivat aiheesta riippumatta turvallisiksi ja itsevarmaksi olonsa formaaleissa oppimistilanteissa. Opettaja selittää, miten jokin asia tehdään ja sitten se tehdään käytännössä, jotta varmistuu, että selitys on ymmärretty eli oppiminen on tapahtunut. (Taylor 2003, 359–361.)

Opintojen jälkeen tehdyissä haastatteluissa ei uskomuksiin liittyen ollut tapahtunut suuria muutoksia. Suurin osa haastatteluista oli ymmärtänyt opintojen aikana, että heidän kannattaa hyödyntää opiskelijoiden omia kokemuksia opetuksessaan. Muutoksen ajattelussa oli laukaissut kokemukset opintojen aikana. Esimerkiksi ryhmässä, missä oli opettajia erilaisista lähtökohdista jakamassa tietoaan, oli nähty potentiaalia tiedon jakamiseen. (Taylor 2003, 361.)

#### **1.4 Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen toimintaperiaatteet ja lähtökohdat**

APO -opintokokonaisuuden tavoitteena on kouluttaa autonomisempia opettajia vastaamaan työelämän haasteisiin. Opinnoissa on tarkoituksena reflektoida kriittisesti omaan opettajuuteen liittyviä uskomuksia, oletuksia ja odotuksia sekä tarvittaessa muuttaa niitä omia tavoitteita paremmin vastaaviksi. Opinnoissa yhdistetään teoreettista ajattelua omiin ohjaus- ja opetuskokemuksiin sekä arvioidaan omia pedagogisia ajattelu- ja toimintatapoja. (APO opinto-opas 2006–2007; Laine & Malinen 2009, 7.)

”hyvästä pedagogisesta toimintakyvystä” koulutuksen tavoitteena. Aikuiskouluttajuus halutaan nähdä laaja-alaisesti siten, että se koskee kaikkia aikuisten kanssa rakentuvia pedagogisen työn alueita (opetus, ohjaus, neuvonta jne.), joissa on siis kyse oppimisen ohjaamisesta.

Hyvän määrittelyssä on tullut keskeisimmäksi *autonomiseksi* kasvaminen ja siihen liittyneenä *pedagogiset taidot*. Tavoitteena on kouluttaja, joka pysyy toimimaan nykyisessä nopeasti muuttuvassa, ”epävarmuuden” maailmassa, erilaisissa pedagogisissa ihmisten välisissä tilanteissa. Ihmiskäsityksellisenä oletuksena on, että aikuisuuteen sisältyy mahdollisuus olla suhteellisen autonominen. Autonominen kouluttaja on tietoinen toimintatavoistaan, kykenee perustelevaan ne ja muuttamaan niitä harkiten ja joustavasti. Hän ei ole yhteiskunnan ja koulutuksen muuttuviin arvosuuntauksiin kriittittävästi sopeutuva yksilö.



(APO opinto-opas 2006–2007.)

APO -opinnoissa ei varsinaisesti opeteta tehokkaita ja toimivia menetelmiä, vaan didaktiikan sijaan painotetaan pedagogisen ymmärrystä ja oman opettajuuden tutkimista. APO opinto-oppaassa on mainittuna kolme toimintaperiaatetta: omakohtaistuminen, tutkiva asenne ja dialogisuus. Niiden tarkoituksena on edistää opiskelijoiden oppimisprosesseja ja samalla opiskelijat saavat kokemuksia opiskelumenetelmistä, jotka tukevat aikuisen oppimista kunkin opiskelijan kokemustaustaa hyödyntäen.

### *Omakohaistuminen*

Oppimisen omakohtaistuminen on keskeinen ajatus APO -opinnoissa. Omakohtaisuus tavoitteena tarkoittaa, että kukin opiskelija löytäisi itselleen sopivat työtavat kehittää omaa pedagogista osaamistaan. Ajatuksena on, että ei ole yhtä ainoa oikeaa tapaa oppia. Rakenteellisilla ominaisuuksilla yritetään tukea opiskelijan omakohtaisuutta ja pääsyä irti suorituskeskeisistä toimintatavoista. Opinnoissa omien toiminnan kautta saatujen kokemusten tutkiminen on osana pedagogista kasvua. Omia kokemuksia peilataan myös toisten opiskelijoiden kokemuksiin sekä teoreettiseen kirjallisuuteen.

Oma elämänhistoria, työn arki sekä omat työ- ja ajattelutavat ovat kohteina, kunkin opiskelijan omassa pedagogisessa kehitysprosessissa. Opintojen tavoitteena on luoda ilmapiiri, jossa luotetaan opiskelijan autonomisuuteen ja ulkoista kontrollia voidaan vähentää, jotta ulkokohtainen suorittaminen jäisi oppimisprosessista pois. Opiskelijalla on näin ollen paljon vastuuta omasta oppimisesta, mutta myös mahdollisuus samalla kehittää itselle sopivia toimintatapoja. (APO opinto-opas 2006–2007; Laine & Malinen 2009, 40–47.)

### *Tutkiva asenne*

Tutkiminen kohdistuu omiin kokemuksiin opettamisesta ja oppimisesta sekä samalla myös niiden teoreettisiin jäsennyksiin. Tausta-ajatuksena on, että tieteestä ei suoraan löydy vastausta siihen, miten kukin voi toimia hyvänä pedagogina. Tieteen tarkoitus on tuottaa yleispätevää tietoa, joten opiskelijan tehtävänä on tutkia oman toiminnan sijoittumista yleisiin malleihin ja toteuttaa niitä subjektiivisesti oman erityislaatuisuutensa huomioon ottaen.

Kriittisesti omia ajatusmalleja tutkien voidaan opiskelijaa auttaa irtaantumaan rutiineista ja avaamaan uusia näkymiä ja näkökulmia pedagogiseen työhön. Pedagogi-

sen autonomisuuden kannalta on tärkeää tarkastella omaa suhdetta ympäröivän yhteiskunnan ja instituutioiden arvojen sekä tapojen luonteeseen. Omia arvoja, toimintatapoja ja käsityksiä tulisi tiedostaa ja peilata valitseviin arvomaailmoihin. Tietoisuuden avulla tavoitellaan oman toiminnan perustellumpaa toteuttamista. (APO opinto-opas 2006–2007; Laine & Malinen 2009, 48–55.)

### *Dialogisuus*

Omakohaistuvan ja tutkivan oppimisen tarkoituksena on kehittyä myös ihmisten välisissä suhteissa. Dialogisuuden periaatteella APO -opintokokonaisuudessa tarkoitetaan toisia kuuntelevia, avoimia ja kunnioittavia ihmisten välisiä suhteita. Se mahdollistaa yhdessä oppimisen ja ajattelemisen sekä kokemusten jakamisen. Yhteisöllinen opiskelu on APO -opinnoissa osana kunkin henkilökohtaista oppimisen polkua. Erityisesti oppimisryhmät ja lukupiirit ovat paikkoja, joissa omaa oppimisprosessiin voi saada lisää aineksia ja näkökulmia yhteisöllisestä ja dialogisesta toiminnasta. (APO opinto-opas 2006–2007; Laine & Malinen 2009, 56–63.)

## 2 APO -OPINTOKOKONAISUUS TUTKIMUKSEN KOHTEENA

### 2.1 Tutkimuksen tehtävät

Tutkimuksessani tarkastelen transformatiivisen oppimisen näkökulmista APO -opintokokonaisuuden antia opiskelijoiden pedagogiselle kehitykselle. Lisäksi pyrin selvittämään, millaiset tekijät opinnoissa ovat merkityksellisiä opiskelijoiden oppimisprosessien kannalta. Tutkimukseni aineiston olen kerännyt kyselylomakkeella (liite 2.), jossa on sekä avoimia että monivalintakysymyksiä. Kyselylomake (liite 2.) on laadittu Marjatta Pakkasen (2006, 75–83) aiempaa tutkimuskyselyä hyödyntäen. Tutkimuskyselyyni vastasi 80 opiskelijaa APO -opintokokonaisuuden lukuvuonna 2006–2007 suorittaneista (yhteensä 97 opiskelijaa). Kvantitatiivinen analyysi on monivalintakysymysten osalta kuvailevaa. Avointen kysymysten analyysin olen toteuttanut sisällön analyysiä hyödyntäen. Tutkimustehtäviin vastausta on haettu kyselylomakkeen eri kohdissa alla esitetyn kuvauksen mukaisesti.

Tutkimustehtävät:

1. Millainen APO -opintokokonaisuuden anti on transformatiivisen oppimisteorian näkökulmasta?

Tähän kysymykseen haettiin vastausta koko kyselylomakkeen eri osa-alueiden avulla. APO -opintokokonaisuuden antia eri teemoista kysyttiin kyselylomakkeessa kohdassa 2. Millainen on ollut APO -opintojen anti mielestäsi seuraavissa teemoissa? APO -koulutuksen eri osa-alueita tarkasteltiin myös kysymyksellä 7. A) Miten arvioit seuraavien asioiden tukeneen Sinua oman opettajuuden kehittymisessä? Lisäksi APO -vuoden merkittäviä oppimiskokemuksia selvittäneen kysymyksen tarkoituksena oli selvittää opintokokonaisuudessa transformatiivista oppimista ja emansipatorista koulutusta tukevien käytänteiden ja toimintamallien toteutumista APO -opinnoissa opiskelijoiden näkökulmasta. (liite 2.)

Kysymyksissä 3. A) ja B) on opettajuuden muutokseen liittyviä kysymyksiä, joi-

den tavoitteena oli pedagogisten merkitysskeemojen ja -perspektiivin kuvausten ja mahdollisten muutkokokemusten selvittäminen. Kysymyksissä 4. A) ja B) puolestaan haluttiin selvittää opettajuuteen kohdistuvia mahdollisia muutospaineita. Transformatiivisen oppimisen näkökulmasta niillä tavoiteltiin mahdollisia taustatekijöitä merkitysperspektiivin ja -skeemojen muutoksille. Omien muutospaineiden reflektio/kriittinen reflektio. APO -vuoden kulkua kuvaavalla aikajanalla puolestaan tavoiteltiin opintoihin liittyneitä kokemusten sijoittumista positiivinen–negatiivinen -akselille. (liite 2.)

## 2. Millaisia muutoksia opiskelijoiden pedagogisessa viitekehyksessä tapahtuu?

Kyselylomakkeessa tähän kysymykseen haettiin vastausta erityisesti kysymyksillä: Olet APO -opintojen aikana pohtinut opettajuutta. A) miten kuvaat omaa opettajuuttasi tällä hetkellä? B) Millaisia muutoksia siinä on tapahtunut tämän lukuvuoden aikana? (liite 2.)

## 3. Mitkä toimintaperiaatteet ja -tavat APO -opintokokonaisuudessa ovat merkittäviä opiskelijoille pedagogisen kehittymisen näkökulmasta?

Tähän tutkimuskysymykseen kyselylomakkeessa haettiin vastausta kohdissa 5. Merkittävät oppimiskokemukset ja 7. Palaute. Kysymyksillä 5A) Mitkä ovat elämäsi merkittävimmät oppimiskokemukset?, B) Mitkä ovat APO -vuotesi merkittävimmät oppimiskokemukset sekä 7 A) Miten arvioit seuraavien asioiden tukeneen Sinua oman opettajuuden kehittämisessä? (liite 2.)

## 2.2 Tutkimuskyselyn toteutus

Tässä tutkimuksessa kysyttiin APO -opintokokonaisuuden antia opettajuuden ja transformatiivisen oppimisen näkökulmista likert -asteikollisilla sekä avoimilla kysymyksillä. Näin voitiin tarkastella myös tutkimustulosten luotettavuutta, avointen kysymysten vastauksia ja likert -asteikollisten muuttujien tuottamia tuloksia vertailemalla.

Kyselylomakkeen suunnittelun pohjana olen käyttänyt Marjatta Pakkasen aikaisemmin käyttämää tutkimuskyselylomaketta (2006, 75–83). Olen muokannut kyselylomaketta tämän tutkimuksen tarpeita paremmin vastaavaksi ja joitain osioita olen jättänyt

kokonaan pois. Pakkasen tutkimus oli suuntautunut enemmän APO -vuoden jälkeiseen työelämään, kun taas tämä tutkimus liittyy opintojen aikaisiin kokemuksiin, ajatuksiin ja oppimiseen. Tutkimuskyselyssä on myös palauteosio, joka on kerätty ensisijaisesti APO -opintokokonaisuuden tarpeisiin Anita Malisen ja Timo Laineen toimesta. Tämän tutkimuksen aineistossa on mukana osa tästä palauteosioista.

Tutkimusaineistooni olen valinnut mukaan kaikki osiot kyselylomakkeesta. Kysymyksiin valitut käsitteet ovat APO -opintokokonaisuudessa käytettyjä, jotta ne olisivat kyselyyn vastaajille mahdollisimman tuttuja opintojen myötä. Opettajuus-käsitettä oli arvosteltu, koska osa kokee olevansa esimerkiksi ohjaaja, pedagogi tai valmentaja enemmän kuin opettaja. Tutkimuskyselyssä APO -opintojen antia selvittävässä osiossa on monivalintakysymysten vaihtoehtoisissa käytetty apuna Marjatta Pakkasen (2006) tutkimuksen tuloksena tullutta antia.

Tutkimuskyselyn annit on muotoiltu selvittämään transformatiivisen oppimisteorian kannalta merkittäviä tekijöitä. Tällaisia tekijöitä ovat transformatiivista oppimista edistävät ja ilmentävät käsitteet, kuten oman ajattelun kehittyminen tai ihmisenä kehittyminen ja kasvaminen sekä toimintaperiaatteet, jotka tukevat transformatiivista oppimista. APO -opintokokonaisuuden merkittäviä oppimiskokemuksia selvittävän kysymyksen tarkoituksena oli saada tietoa opiskelijoille merkittävistä käytänteistä opinnoissa, jotka osittain voivat liittyä mahdollisen kriittisen reflektion tai transformatiivisen oppimisen käynnistäviin tekijöihin. Oman opettajuuden kuvauksiin ja muutoksiin liittyvät kysymysten tarkoituksena oli puolestaan selvittää pedagogisen viitekehyksen sisältöjä sekä niissä tapahtuneita mahdollisia muutoksia. Muutospaineisiin sekä -haasteisiin liittyvien kysymysten tarkoitus oli selvittää millainen orientaatio opiskelijalla oli muutosta kohtaan. Kysymykset (liite 2, 4.A) ja 4.B)) tuottivat vastauksia samalla oman opettajuuden kriittiseen reflektioon liittyen.

Käytän myös palauteosion strukturoitujen kysymysten tuottamaa aineistoa (liite 2.) tässä tutkimuksessa. Lisäksi olen poiminut palautetta kyselylomakkeen toteutukseen liittyen palauteosioista. Kyselyyn vastanneet olivat kritisoineet palauteosion strukturoitujen kysymysten mittaria, koska heidän mielestään neljästä luokasta (tarpeeton, en näe tällä merkitystä, merkityksellinen, erittäin merkityksellinen) kaksi ensimmäistä olivat samaa tarkoittavia eivätkä opiskelijat olleet osanneet valita niiden väliltä. Tämän tutkimuksen analyysissä nämä kaksi luokkaa on yhdistetty, jotta opiskelijoiden kokemus eri palauteosioista tulisi paremmin kuvatuksi.

Osa vastaajista koki kysely liian laajaksi ja vastaamiseen olisi toivottu enemmän

aikaa. APO- opinnoissa kerätään palautetta kuukausittain ja osa vastaajista oli jo kylästynyt kirjoittamaan palautetta, joten vastauksissa voi olla tästä syystä hieman puutteita tai kaikki vastaukset eivät ole tarkkaan harkittuja. Jotkut vastaajista olivat kokeneet aikajatehtävän ohjeistuksen liian yleiseksi ja epämääräiseksi, joten tästä syystä osa opiskelijoista oli jättänyt vastaamatta kyseiseen tehtävään. Osa heistä oli vastannut epävarmuudestaan huolimatta parhaaksi katsomallaan tavalla. Aikajatehtävän vastaukset noudattelivat tyyleissä selkeää linjaa. Joissain vastauksista oli pelkkä APO-opintojen kulkua kuvaava viiva, osalla siihen oli yhdistetty tekstiä ja osalla oli pelkkää tekstiä eikä viivaa ollut piirretty lainkaan.

### **2.3 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat**

Tutkimusaineistoni on kerätty APO -opiskelijoilta vuoden 2007 toukokuussa opintojen viimeisellä lähijaksolla. APO -ohjaajat jakoivat pienryhmiensä jäsenille kyselylomakkeet ja opiskelijat vastasivat niihin paikan päällä. Vastaamiseen oli varattu aikaa noin puoli tuntia. Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä mahdollisti koko vuosikurssin kattavan aineiston keräämisen. Strukturoitujen kysymysten tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden yleisiä mielipiteitä koulutuksen tavoitteista, toimintaperiaatteista ja toimintamalleista. Strukturoiduilla kysymyksillä on pyritty myös samaan esiin transformatiivisen oppimisteorian kannalta tärkeitä toimintamalleja ja APO -opintokokonaisuuden tavoitteiden toteutumista. Monivalintakysymykset ovat avoimista kysymyksistä koostuvan aineiston tukena. Avoimissa kysymyksissä opiskelijoiden oma ääni pääsee kuuluviin. APO -opintojen antia selvittävien strukturoitujen kysymysten (liite 2., kysymys 2.) taustalla on aiemmin Pakkasen (2006) toteuttaman tutkimuksen avoimissa kysymyksissä esiin tulleet teemat.

Kyselylomakkeen ensimmäisessä osassa selvitetään vastaajien taustatietoja ikään, sukupuoleen, työkokemukseen ja koulutustaustaan liittyen. APO -opintokokonaisuuden antiin liittyvien strukturoitujen kysymysten tarkoituksena on selvittää APO -opintokokonaisuuden toimintaperiaatteiden ja tavoitteiden toteutumista opiskelijoiden näkökulmasta. Transformatiivisen oppimisteorian näkökulmasta vastauksista saa viitteitä siihen, ovatko opiskelijat kokeneet, että heidän ajattelussaan on tapahtunut kehittymistä tai muutoksia APO -vuoden aikana. Taustatietojen osalta analyysi on kuvailevaa ja se selkiyttää, millaisesta tutkimusjoukosta on kyse.

Avoimet kysymykset liittyvät opiskelijoiden kokemusten selvittämiseen opettajuuden ja pedagogisen ajattelun muutosten osalta. Toisaalta tavoitteena oli myös selvittää millaiset asiat APO -opintokokonaisuudessa koettiin merkittävinä pedagogisen kehityksen näkökulmasta ja millaisina opiskelijoiden kokemat opinnot näyttäytyvät transformatiivisen oppimisen näkökulmasta. Kyselylomakkeen lopussa on palauteosio, jossa oli strukturoituja ja avoimia kysymyksiä (liite 2, kysymys 7.). Palauteosion avoimista kysymyksistä tutkimuksessani on tuotu esiin, vain kyselylomaketta arvioivia vastauksia.

Kyselylomakkeessa on myös APO -vuoden kulkua selvittävä ”elämänviiva”. Kyselylomakkeessa elämänviiva käsittää vain APO -vuoden kulun kronologisessa järjestyksessä. Elämänviivan avulla yksilö voi tuoda esille kehityshistoriaansa valitusta näkökulmasta. Silkelän (1999) mukaan elämänviiva toimii kommunikaation jäsentäjänä ja apuvälineenä yksilön kertomukselle omasta muutosprosessistaan. Tutkija voi ymmärtää sen avulla tiedonantajan elämänkulkua paremmin. Elämänviiva on aikasuora, johon tutkimuksen tiedonantaja sijoittaa merkitykselliset tapahtumat ja siirtymävaiheet. Elämänviiva tuottaa elämästä kronologisen kulun kuvauksen, josta voidaan erottaa tiettyä ajanjakson kuvaus, esimerkiksi opiskeluun tai työelämään liittyen (Silkelä 1999, 57). Tässä tutkimuksessa elämäkulusta on erotettu suurin piirtein APO -opintokokonaisuuden käsittämä ajanjakso eli elokuu 2006–kesäkuu 2007. Kukin sai piirtää tai kirjoittaa omia lukuvuoden aikaisia kokemuksia kuvaavan viivan, lähinnä niiden positiivisuutta ja negatiivisuutta kuvaillen. Tarkoituksena oli, että opiskelijat kuvasivat viivalle karkeasti tunteita, joita opinnot olivat herättäneet.

Analyysi toteutettiin avointen kysymysten (liite 2, kysymykset 3.–6.) osalta sisällön analyysillä, mukaan lukien APO -opintojen kulkua kuvaava viiva. Sisällön analyysin teoreettinen tausta nojautuu lähinnä Klaus Krippendorffin (2004, 21–22) määritelmiin sisällön analyysistä. Krippendorff määrittelee sisällön analyysin toimintojen perusteella ja katsoo sen sopivan analyysimenetelmäksi silloin, kun aineistosta halutaan tunnistaa käsitteisiin liittyviä merkityksiä (Krippendorff 2004, 21–22). Tässä tutkimuksessa on tavoitteena selvittää opiskelijoiden kokemuksia APO -opintokokonaisuudesta ja liittää kokemuksista syntyneitä merkityksiä niitä kuvaaviin teoreettisiin käsitteisiin. Teoreettisina näkökulmina on transformatiivinen oppiminen ja APO -opintokokonaisuuden käsitteistö.

Sisällön analyysin avulla voidaan käsitellä strukturoimatonta dataa, kuten avoimia kysymyksiä. Se mahdollistaa myös suurempien aineistojen laadullisen analyysin. (Krippendorff 2004, 21–22.) Tässä tutkimuksessa aineisto oli melko laaja, kun avoimia

kysymyksiä on seitsemän kappaletta (liite 2., kysymykset 3.-5. sisältäen alakysymykset sekä kysymys 6.) ja kyselylomakkeita palautui 80 kappaletta. Laadullisessa aineistossa analyysiä tehdään tutkimusprosessin eri vaiheissa. Analyysin tavoitteena on luoda selkeyttä aineistoon, jotta sen perusteella voitaisiin tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston käsittely pohjautuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. Aineisto hajotetaan ensin pienempiin osiin ja selkeytetään tutkittavan ilmiön käsitteet. Lopuksi aineisto kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 110.)

Sisällön analyysi mahdollistaa myös kontekstin huomioon ottamisen, jolloin tutkija voi prosessoida aineiston tekstejä, jotka ovat myös muille tärkeitä, merkityksellisiä, informatiivisia ja kuvaavia. Sisällön analyysissä tulisikin tutkijan muistaa, että analysoitavat tekstit ovat merkityksellisiä analyysin tekijöiden lisäksi tutkimusaineiston tuottaneille henkilöille ja tutkimusraportin lukijoille (Kirppendorff 2004, 21–22.)

Tässä tutkimuksessa on erityisenä kontekstina APO -opintokokonaisuus, mikä vaikuttaa myös tutkimuksen analyysiin. Koulutuksessa on otettu huomioon transformatiiviseen oppimiseen ja opetukseen liittyviä periaatteita, jolloin transformatiivisen oppimisen teoria on ohjaa osittain opintokokonaisuuden toteutusta. Kontekstin tuntemus auttaa tutkijaa ymmärtämään aineistoa ja arvioimaan teorian suhdetta käytännön toteutuksiin.

Sisällön analyysi tuottaa enemmän merkityksiä ja kuvaa aineistoa kattavammin, kuin pelkkä avointen vastausten kvantifiointi ja tilastollinen vertailu. Tekstisisällöistä tutkija voi tuoda esiin muillekin henkilöille tärkeitä, merkityksellisiä, informatiivisia ja kuvaavia datatekstejä. Sisällön analyysi mahdollistaa myös suurempien aineistojen laadullisen analyysin (Krippendorff 2004, 40–43.)

Sisällönanalyysiin kuuluu Krippendorffin (2004, 22–25) mukaan kuusi olennaista piirrettä:

1. **Analysoitava teksti ei ole luonteeltaan objektiivista.** Satunnainen lukija ja sisällön analysoija lukevat yleensä tekstiä eri tavalla ja antavat erilaisia merkityksiä lukemalleen tekstille. Tekstillä ei ole merkitystä ilman lukijaa, viestillä ei ole merkitystä ilman tulkitsijaa eikä dataa ole ilman tutkijaa.
2. **Analyysin tarkoitus ei ole etsiä tekstistä yhtä ainoaa merkitystä.** Tekstiä ei ole myöskään tarkoitus identifioida tai kuvailla sellaisenaan, vaan tekstiä on mahdollista lukea useasta perspektiivistä.
3. **Tutkijan tekstistä muodostamien merkitysten ei tarvitse olla jaettuja.** Sisäl-



lön analyysi on merkityksetöntä, jos kaikki tutkijat lukisivat sisältöjä samalla tavalla ja löytäisivät samat merkitykset aineistolle.

4. **Sisällön analyysissä on otettava huomioon kontekstit ja merkitykset tekstien ympärillä.** Tietokoneohjelmat jättävät nämä huomiotta, mutta ovat apuna yleisten käsitteiden selvittämisessä.
5. **Raportoinnissa määritellään aineiston käsittelemiseen liittyvä konteksti sekä miten tutkimustehtäviin on haettu vastausta aineistosta.** Teksti sisältää merkityksiä sidottuina tiettyihin konteksteihin, diskursseihin ja tarkoituksiin liittyen.
6. **Tutkijan tehtävänä on tehdä tarkkoja päätelmiä analysoitavasta tekstistä valitsemassaan kontekstissa.** Teksti, viestit ja symbolit eivät puhu puolestaan, vaan tekstiä luetaan systemaattisesti ja tehdään tiettyjä tutkimuskysymyksiä varten johtopäätöksiä. Päätely on selvästi tiedostettua ja systemaattisempaa sekä toteen näytettävämpää kuin tavallisella lukijalla. (Krippendorff 2004, 22–25.)

Vahvuutenani tämän tutkimusaineiston analyysissä on monipuolinen perehtyneisyys APO -koulutuksen kontekstiin. Olen saanut kokemuksen ensin tutkimusaineiston ja kuulemani perusteella APO -koulutuksesta. Sen jälkeen olen ollut itse opiskelijana kyseisissä opinnoissa samalla myös tutkimusta tehden. APO -opintojeni jälkeen olen tarkastellut koulutusta työntekijän näkökulmasta. Pro gradu -tutkielmaani olen tehnyt 2006 kevästä 2009 syksyyn mittaisella aikavälillä, mutta aktiivisesti tutkimustyöhön en ole käyttänyt tätä aikaa. Tutkijan näkökulma on ollut taustalla opinnoissa ja työntekijän roolissa, joten vaikka en ole aktiivisesti koko ajan tehnyt tutkimustani on tutkijan taidoillani ja analyysillä ollut mahdollisuus kehittyä rauhassa.

Kokemukset ja tietoisuus APO -opintokokonaisuudesta tosin ovat auttaneet tutkimuksen kontekstiin perehtymisessä ja taustoittamisessa. APO -koulutuksen toimintaperiaatteita ja toimintamuotoja oli vaikea hahmottaa tutkimuskyselyä laatiessa ja ensimmäisiä kertoja tutkimusaineistoa tarkastellessani. Opintojen ansiosta sain omakohtaisen kokemuksen esimerkiksi oppimisryhmistä, oppimispäiväkirjojen ja opetusfilosofian kirjoittamisesta, lukupiireistä ja teemaryhmistä. Tällöin oli huomattavasti helpompi ymmärtää, mitkä seikat olivat tutkimuskyselyyn vastanneiden opiskelijoiden vastausten taustalla.

Tutkimuskyselyä analysoidessani olen kuitenkin pyrkinyt pitämään aineiston erillisenä havainnoistani ja tehnyt analyysiä aineiston tuottamasta materiaalista. Kuiten-

kin kontekstin tuntemus on vaikuttanut analyysiini siten, että minun on ollut helpompi ymmärtää vastauksissa esiintyviä käsitteitä ja niiden yhteyksiä APO-opintokokonaisuuteen.

Transformatiivisen oppimisen teoriaan olen puolestani perehtynyt oman oppimiskokemukseni innoittamana. Kasvatustieteen teorioita käsittelevällä kurssilla esiteltiin Jack Mezirowin näkemystä aikuisen oppimisesta. Tunnistin transformatiivisen oppimisen kuvauksesta oman oppimiskokemukseni. Kiinnostuin sitä myöten teoriasta ja tein proseminarityöni transformatiivista oppimisteoriaa soveltaen. Sen myötä teoria on tullut myös tutuksi ja ohjasi myös pro gradu-tutkielman aiheen valintaa.

## **2.4 Analyysin vaiheet tutkimuksessa**

Analyysi tässä tutkimuksessa on edennyt kyselylomakkeen teoreettisesta ja käsitteellisestä taustoituksesta empiiristen vastausten pohjalta esiin tulleisiin käsitteisiin ja kategorioihin. Nämä kategoriat on myöhemmin analyysissä sidottu transformatiivisen oppimisteorian ja APO-koulutuksen teoreettiseen viitekehykseen.

Tässä tutkimuksessa analyysini apuna on ollut tekstinkäsittelyohjelma, jolla olen kirjoittanut kaikki avoimet vastaukset ja koonnut ne kysymyksittäin yhtenäisiksi aineistoiksi. Suuret paperimäärät sotkeentuvat helposti, joten aineiston käsitteleminen on tietokoneella helpompaa ja hallitumpaa (Rantala 2001, 87). Pystyin järjestelemään vastauksia kategorioita kehittämällä vastauksia yleisempien teemojen alle, jolloin tekstistä erottui usein toistuvat käsitteet sekä yksittäiset havainnot. Näin aineistoa oli helpompi myös kvantifioida. Aineisto kuitenkin pelkistyy kvantifioimalla, joten vastausten analyysi painottuu sisältöjen tarkempaan kuvaukseen. Yleisimmin esiintyneet käsitteet avoimissa vastauksissa näkyivät myös strukturoitujen vastausten tuloksissa, joten kvantifiointi oli apuvälineenä myös tulosten luotettavuutta arvioitaessa.

Tietokoneohjelman käyttö lisää systemaattista tarkkuutta, sillä analyysin toteuttaminen täytyi suunnitella hyvin, jotta kaikki oleellinen tieto säilyisi aineistossa (vastaajan koodi, vastauksen sisältö ja merkitys). Työskentelin tekstinkäsittelyohjelmien (Microsoft Word, Works) avulla, jotka eivät tee automaattisesti analyysiluokkia tai järjestä aineistoa. Koin kuitenkin saavani tutkimuksen tulosten kannalta saman hyödyn kuin analyysitarkoitukseen suunnitellulla tietokoneohjelmalla. Tutustuin aineistoon samalla, kun tein itse manuaalisesti luokituksia ja toisaalta merkitykset säilyivät, kun etsin

analyysiyksiköt merkitysten enkä muutamien käsitteiden perusteella. Analyysin etenemistä kysymyksittäin kuvaan taulukossa 1.

**TAULUKKO 1.** Tutkimuksen eteneminen lomakeaineiston mukaan kysymyksittäin

<b>Kysymys lomakkeessa</b>	<b>Aineistonkeruumenetelmät ja aineisto</b>	<b>Analyysimenetelmät</b>
APO:n anti	Likert	Tilastolliset menetelmät (prosentit)
Olet APO -opintojen aikana pohtinut opettajuutta. A) Miten kuvaat omaa opettajuuttasi tällä hetkellä? B) Millaisia muutoksia siinä on tapahtunut tämän lukuvuoden aikana	Avoin kysymys	Sisällön analyysi kvantifiointi
Muutos paineet. A) Millaisia muutospaineita omaan opettajuuteesi kohdistuu? B) Mistä nämä muutospainet tai -haasteet mielestäsi johtuvat?	Avoin kysymys	Sisällön analyysi
Merkittävät oppimiskokemukset A) Mitkä ovat elämäsi merkittävimmät oppimiskokemukset (mainitse 3-5)? B) Mitkä ovat APO -vuotesi merkittävimmät oppimiskokemukset?	Avoin kysymys	Sisällön analyysi, kvantifiointi
Kuvaa APO -vuoden kulkua aikajanalla avulla.	elämänviiva	Sisällön analyysi (tyypittely)
Miten arvioit seuraavien asioiden tukeneen Sinua opettajuuden kehittämisessä?	Likert	Tilastolliset menetelmät (prosentit)

Tutkimuksen tavoitteena ei ole saavuttaa yleistettävyyttä, vaan kuvata tilannetta sellaisena kuin se on tietyllä ryhmällä ollut. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan millainen jäsenetty tilanne on tietyissä olosuhteissa (Valli 2001, 171.) Survey mahdollistaa isomman joukon käsittelyn saman kaavan mukaisesti, jolloin ryhmän jä-

senten vastauksia on helppo verrata toisiinsa. Kuitenkin Survey sulkee yksilöllisiä piirteitä vastauksista pois, kuten johonkin erityiseen elämäntilanteeseen liittyviä asioita. Usein nämä yksilölliset piirteet ovat juuri kiinnostavimpia yleisimpien teemojen sijaan. (Raunio 1999, 197.) Tässä tutkimuksessa yksilöllisiä piirteitä APO-vuoden ajalta on pyritty samaan esille avointen kysymysten sekä APO-vuoden kulkua kuvaavan elämäntilanteen avulla.

Kyselytutkimuksen avulla haluttiin selvittää yleisemmin yhden vuosikurssin opiskelijoiden ajatuksia siitä, millaiset tekijät ovat olleet apuna heidän pedagogisessa kehityksessään. Toisaalta haluttiin myös selvittää transformatiivisen oppimiseen liittyviä piirteitä vuosikurssin opiskelijoiden muutosprosesseissa. Avoimet kysymykset ja elämäntilanteet mahdollistivat yksilöllisten piirteiden kuvaamisen paremmin kuin strukturoiduista kysymyksistä saadut vastaukset. Kuitenkin laajan aineiston analyysissä oli tehtävä yleisempiä kuvauksia yksityisistä. Analyysissä on otettu huomioon yleisesti toimivina koetut käytännöt APO -opintokokonaisuudessa. Mitä asioita koetaan yleisesti samalla tavalla opiskelijoiden kesken, ja millaiset asiat tuovat yksilöllisiä eroja opiskelijoiden kokemuksiin sekä muutosprosesseihin?

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tieteellisyyden kriteerit ovat peräisin luonnontieteestä, erityisesti tilastotieteellisistä menetelmistä (objektiivisuus, puolueettomuus, toistettavuus ja luotettavuus). Ihmisten arkikokemuksiin liittyvä tilannesidonnainen ja subjektiivinen tieto poikkeaa olennaisesti edellä mainitut kriteerit täyttävästä tiedosta. (Raunio 1999, 199.) Tutkimuksen kohteena ovat opiskelijoiden muutosprosessit, jotka ovat kullakin henkilökohtaisia prosesseja. Näin ollen kunkin vuosikurssin opiskelijoiden kokemukset voivat poiketa toisistaan riippuen siitä, millaisissa elämäntilanteissa ja millaisista lähtökohdista APO -opintoihin on tultu. Tutkimuksen tavoitteena ei ole etsiä tilastollisia todennäköisyyksiä, vaan kuvata opiskelijoiden kokemuksia APO -vuoden ajalta pedagogisen kehityksen näkökulmasta. Samalla tarkastellaan millaiset kokemukset ja toimintatavat APO -koulutuksessa ovat merkittäviä yleisesti kaikilla opiskelijoilla.

Tässä aineistossa opintokokonaisuuden osista on selvitetty yleisimpiä opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia sekä opintojen osa-alueita monivalintatehtävien sekä avoimien kysymysten avulla. Näillä kysymyksillä on pyritty selvittämään millaiset toimintatavat ja opintojen osa-alueet ovat tukeneet opiskelijoiden pedagogista kehitymistä.

Kun laadullisessa tutkimuksessa korostetaan todellisuutta koskevan tiedon perustamista ihmisten arkikokemukseen, kvantitatiivisessa tutkimuksessa katsotaan että

keskeistä on pyrkimys tuottaa yhteiskunnallisista ilmiöistä arkikokemusta ja -ajattelua kattavampi kuva. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa joudutaan tavallisesti tinkimään tutkittavan ilmiön monimuotoisuudesta ja sen kaikkien erityispiirteiden huomioon ottamisesta. Tilastollisilla menetelmillä voidaan myös kuvata tutkimuskohteen rakennetta ja toimintatapaa. (Raunio 1999, 216.)

Kyselyn heikkoutena haastatteluun verrattuna on yleisesti suuri kato vastauksissa. Tässä aineistossa ei ollut sitä ongelmaa, koska kyselyt täytettiin oppimisryhmissä. Toinen ongelma on, että kyselyyn jätetään helpommin tyhjiä tai lyhyitä vastauksia eikä jatkokysymyksiä ole mahdollista esittää, kuten haastattelussa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 76). Tutkimuskyselyn vastaukset olivat tiiviitä ja osaksi luettelomaisia, mutta niiden anti oli silti kattava ja vastauksia oli helpompi käsitellä, kun materiaali suuressa osassa vastauksissa jo valmiiksi tiivistettyä.

Avoimet kysymykset tuottavat puolestaan yksilöllisempää tietoa, kun ne analysoidaan kvalitatiivisin menetelmin. APO -opintokokonaisuuteen valikoitunut opiskelija joukko on heterogeeninen. Myös eri vuosikurssien välillä on vaihtelua, myös siksi, että sisäänottokiintiöt vaihtelevat hieman vuosittain ja opiskelijat voivat tulla hyvin erilaisista lähtökohdista opiskelemaan. Opintojen sisäänottokiintiöitä ei ole otettu huomioon tässä tutkimuksessa, koska kiintiö ja siihen liittyvät olosuhteet voivat vaihtua lukuvuoden aikana. Ryhmän heterogeisuus ja aineiston laajuus yhden vuosikurssin osalta kuitenkin antavat suuntaa muidenkin vuosikurssien tarkasteluun tutkimuksen kohteen ja yleisemmin opintojen suhteen.

## **2.5 APO opiskelijat ovat heterogeeninen tutkimusjoukko**

APO -opintokokonaisuuteen hakeudutaan erilaisista opinto- ja työkokemustaustoista. Mukana opinnoissa on esimerkiksi Jyväskylän yliopiston varsinaisia opiskelijoita, alemman korkeakoulututkinnon suorittaneita, jatko-opiskelijoita, tohtoreita, tuntiopettajia ja rehtoreita. Opetuskokemusta heillä voi olla entuudestaan paljon tai ei ollenkaan. Suurin osa opiskelijoista voidaan määritellä aikuisopiskelijoiksi. Jyväskylän yliopiston varsinaisten opiskelijoidenkin kiintiössä on myös mukana aikuisopiskelijoita ja osa valmistuu pääaineestaan maisteriksi APO -opintojen alkuvaiheessa ja siirtyvät APO -vuoden aikana työelämään.

Tutkimuskyselyyn vastasi 80/97 henkilöä, joten vastausprosentti (82,5 %, N =

97) on hyvä. Kaikki opiskelijat eivät olleet paikalla lähijaksolla, jolla tutkimuskysely toteutettiin, joten kaikki 97 keväällä valmistuneista APO -opiskelijasta ei saanut täytettyäkseen kyselylomaketta. Miehiä opinnoissa oli mukana vähemmän kuin naisia, kuten yleisesti opetus- ja kasvatusaloilla. Vastaajista 18,8 prosenttia (15, n = 80) oli miehiä ja naisia 81,3 prosenttia (65, n = 80). Kyselyyn vastanneet opiskelijat ovat iältään 23–55-vuotiaita. Vastaajista 48,8 prosenttia (n = 80) oli 30–39-vuotiaita ja 25 prosenttia (n = 80) alle 30–vuotiaita ja 25 (n = 80) prosenttia yli 40–vuotiaita (taulukko 2.).

**TAULUKKO 2.** Vastaajien ikäjakauma frekvensseinä (n = 80)

	<b>frekvenssit</b>	<b>prosentit</b>
20–29	20	25,0
30–39	39	48,8
40–49	14	17,5
50–59	6	7,5
puuttuva tieto	1	1,3
<b>yhteensä</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

**TAULUKKO 3.** Vastaajien jakautuminen opiskelijoihin ja valmistuneisiin APO -opintojen viimeisellä jaksolla frekvensseinä (n = 80)

	<b>frekvenssit</b>	<b>prosentit</b>
opiskelija	26	32,5
valmistunut	52	65
puuttuva tieto	2	2,5
<b>Yhteensä</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Suurin osa (55, 68,8 %) vastaajista oli suorittanut maisteritason tutkinnon ja kaksi opiskelijoista (2,5 %) oli suorittanut tohtorin tutkinnon (taulukko 4.). Ammatti-korkeakoulututkinto oli neljällä kyselyyn vastanneista, kandidaatin tutkinto oli 13 opiskelijalla ja kuudella ei ollut ollenkaan korkeakoulututkintoa. APO -opintojen viimeisellä jaksolla opiskelijana oli 25 henkilöä ja valmistuneita 52 (taulukko 3.). Kiintiöissä on valittuna henkilöitä, jotka ovat vielä yliopiston varsinaisia opiskelijoita (26, 32,5 %), joten osa on vielä suorittamassa korkeakoulututkintoaan. Joissakin sisäänoton kiintiöissä on ollut vaatimuksena loppututkinto. Osa opiskelijoista on valmistunut APO -vuoden aikana, joten he ovat voineet hakea opintoihin opiskelijoiden kiintiössä, mutta näkyvät tässä aineistossa jo yliopistosta valmistuneina.

**TAULUKKO 4.** Vastaajien koulutustaso frekvensseinä (n = 80)

	<b>frekvenssit</b>	<b>prosentit</b>
AMK-tutkinto	4	5
kandidaatti	13	16,3
maisteri	55	68,8
tohtori	2	2,5
ei korkeakoulututkintoa	6	7,5
<b>yhteensä</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Vastaajien opetuskokemus vaihteli paljon (taulukko 5.), mutta suurella osalla oli ainakin vähän kokemusta opetustyöstä. Suurella osalla (49, 61,3 %) oli yli 100 h tuntia opetuskokemusta. Vain neljällä henkilöllä ei ollut ollenkaan opetuskokemusta ja 33,8 % oli opetustyökokemusta alle 100 tuntia. Vähän yli puolet vastanneista oli opintojen aikana opetuksen ja koulutuksen tehtävissä (46, 57,5 %).

**TAULUKKO 5.** Vastaajien opetustyökokemuksen määrä APO -opintoihin tullessa frekvensseinä (n = 80)

	<b>frekvenssit</b>	<b>prosentit</b>
ei ollenkaan	4	5
alle 100h	27	33,8
yli 100h	49	61,3
<b>Yhteensä</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

**TAULUKKO 6.** Vastaajien sen hetkisen toimenkuvan sijoittuminen opetus- ja koulutustehtävien alueelle frekvensseinä (n = 80)

	<b>Frekvenssit</b>	<b>prosentit</b>
kyllä	46	57,5
en	33	41,3
puuttuvatieto	1	1,2
<b>yhteensä</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Vastaajista yli puolet (57,5 %, 46) työskentelivät opintojen aikana opetus- ja koulutustehtävissä (taulukko 6.). Opetustyökokemuksen määrä kuitenkin kertoo, että 95 prosentilla kyselyyn vastanneista on ainakin jonkinlaista kokemusta opetustyöstä. APO-opiskelijoiden elämäntilanteet ja kokemustausta vaihtelevat. Opetuskokemuksen määrän lisäksi vaihtelua on työkokemukseen liittyvissä toimenkuvissa kontekstiin ja opetuksen sisältöön liittyen.

### **3 APO -OPISKELIJOIDEN PEDAGOGINEN KEHITYS TRANSFORMATIIVISEN OPPIMISEN NÄKÖKULMASTA**

#### **3.1 APO -opintokokonaisuus muutoksen mahdollistajana**

##### **3.1.1 Transformatiivisen oppimisprosessin käynnistäjät**

Yleisimmin transformatiivisen oppimisen alkamista selitetään merkittävällä henkilökohtaisella tapahtumalla. Hämmentävä dilemma (Disorienting dilemma) on kokemus tai ristiriitatilanne, joka usein aiheuttaa kokijalleen henkilökohtaisen tai sisäisen kriisin. (Mezirow 1995a, 30–31.) Toinen käynnistävä tekijä on tilanne, jossa yksilö etsii elämänsä tiedostamattaan tai tietoisesti jotain uutta, mikä häneltä puuttuu. Tällaisen kadonneen palasen löytäminen voi käynnistää myös transformaatioprosessin. Kokemus voi olla sisäinen tai ulkoinen. Usein ulkoista kokemusta seuraa sisäinen ristiriita ja siitä johtuen henkilökohtainen pettymys. (Taylor 2000, 299–300.)

Tutkimuksissa ei ole vielä täysin selvinnyt, miksi joku tapahtuma johtaa transformatiiviseen oppimiseen ja toinen taas ei. Joku tapahtuma voi myös jollain henkilöllä laukaista transformatiivisen oppimisprosessin, mutta toisella saman tilanteen kokeneella ei. Kontekstuaaliset tekijät ovat tutkimuksissa havaittu merkittäviksi tekijöiksi siinä, reagoiko yksilö transformatiivisesti asiaan, tapahtumaan tai tilanteeseen. Kontekstuaaliset tekijät ovat aina kuitenkin suhteessa historialliseen, maantieteelliseen ja henkilökohtaiseen historiaan, jolloin tapahtumien kokeminen on yksilöllistä. (Merriam & Ntseane 2008, 185.) Southernin (2007, 337) korkeakoulussa toteuttamassa tutkimuksessa oli havaittu joitain kontekstuaalisia tekijöitä, jotka voivat helpottaa yksilön transformatiivisen oppimisen prosessia. Oppilaitoksen tulisi olla joustava käytänteissä ja tarjota erilaisia mahdollisuuksia opiskelijoille dialogiseen oppimiseen ja kokemuksellisuuteen.

Opettaja voi luoda opetustilanteissa transformatiiviselle oppimiselle suotuisimmat olosuhteet. Opettaja voi pyrkiä opetustilanteessa luomaan turvallisuuden tunnetta opiskelijoille, jotta he voisivat jakaa tietoa ja kertoa omista kokemuksistaan mahdolli-



simman avoimesti ja totuudenmukaisesti. Opettajalta edellytetään omien ajatus- ja toimintamallien kriittistä reflektiota, jotta hän voi tulla tietoiseksi niiden taustalla vaikuttavista tekijöistä. Opettajan toimiminen vertaisena ja arvostaen opiskelijoiden kokemuksia kannustaa opiskelijoitakin omien kokemustensa käsittelyyn. Opettajan onnistumiskokemusten ja kehittämishaasteiden julkituominen keskusteluissa voi myös tuoda opiskelijoille rohkeutta jakaa omaa maailmankuvaansa. Näin saadaan ryhmään mahdollisuus oppia toinen toistensa erilaisuudesta ja kokemuksista yhteistä päämäärää tavoitellen. Oman perspektiivin muuttamiseen mahdollisuus tulee, kun on kyky kunnioittaa ja arvostaa erilaisia kulttuureja, perspektiivejä, näkökulmia ja arvoja. Arvostaessaan muitakin näkökulmia kuin omiansa on yksilöllä mahdollisuus muuttaa omaa perspektiiviään helpommin kuin sellaisen, jolla on itselle vieraisiin näkemyksiin torjuva ja kielteinen suhtautuminen. (Southern 2007, 337.)

Useimmissa transformatiivisen oppimisprosessin kokonaisuutena esittävässä tutkimuksessa päädytään siihen tulokseen, että henkilökohtainen kriisi on tärkeä laukaiseva tekijä transformatiiviselle oppimiselle (Taylor 2000, 299). Uusi elämäntilanne pakottaa yksilön muuttamaan merkitysperspektiiviään ja toimimaan uudella tavalla (Merriam & Ntseane 2008, 184). Toisena edistävänä tekijänä ovat olosuhteet (integrating circumstances), joissa yksilöt etsivät tietoisesti tai tiedostamattaan elämäänsä jotain, mikä heiltä puuttuu. Heidän löytäessään tämän kadonneen palasen on transformatiivisen oppimisen prosessin mahdollisuus käynnistyä. Useimmiten transformatiiviset oppimisprosessit eivät kuitenkaan ole selviä yhtäkkisiä tapahtumia vaan hiipivät hitaammin omaan elämään. (Taylor 2000, 299.)

Transformatiivisen oppimisen keskeisinä piirteinä pidetään kriittistä reflektiota ja kriittistä itsereflektiota. Kirjallisuuden opettajien narratiiveja tarkastelleessa tutkimuksessa reflektion ei todettu kuitenkaan olevan keskeinen transformatiiviselle oppimisprosessille. Narratiiveissa korostuivat laukaisevien tilanteiden sijaan luottamuksellisten suhteiden rakentuminen kouluttajaan transformatiivisen oppimisen mahdollistavina tekijöinä. (Cranton & Wright 2008, 44.)

Ryhmän toiminnassa on tarkoitus etsiä yhteistä ymmärrystä käsiteltäviin asioihin ja oikeutusta uskomukselle tai käsityksille. Ryhmässä punnitaan väitettä tukevia todisteita ja argumentteja ja tarkastellaan vaihtoehtoisia perspektiivejä. Reflektiivisessä diskurssissa uskomuksia kohtaan ollaan kriittisiä. Tehokas osallistuminen transformatiiviseen oppimistilanteeseen ja diskurssiin vaatii kypsyyttä – tietoisuutta, empaattisuutta ja kontrollia – ”emotionaalista älykkyyttä”. (Mezirow 2000, 11.)

Kulttuurimme ei tue yhteisöllistä ajattelua eikä sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen, koska meidän tulee todistaa olevamme fiksuja, tarpeellisia tai viisaita voittamisen ja häviämisen ehdoilla. (Mezirow 2000, 11) Ryhmään tulisikin luoda ilmapiiri, jossa kilpailua ei tueta tai palkita. Ryhmässä ei uskalleta kertoa vapaasti omia mielipiteitä, jos vastaukset tuomitaan oikeiksi tai vääriksi. Yleisesti luodaan sellaista käsitystä, että asioilla on kaksi puolta. Olemme joko oikeassa tai väärässä eikä toisia näkökulmia osata ottaa huomioon keskusteluissa. Esimerkiksi televisioiden keskusteluohjelmat tuovat argumentointia, jossa asetetaan vastakkain kaksi vastakkaista mielipidettä ja toinen on väärä ja toinen oikea (Mezirow 2000, 12.)

Emansipatorinen koulutus pyrkii edistämään transformatiivista oppimista ja käsitysten muutosta opiskelijoiden kriittistä reflektiota tukemalla. Dialogin rooli on tällöin keskeinen. Sopiva ilmapiiri ryhmässä tarjoaa mahdollisuuden dialogiin, jolloin yksilö voi testata itsestään selvinä pitämiänsä ennako-oletustensa oikeutuksia ja pätevyyskäsityksiä toisten esittämiin näkökulmiin niitä heijastamalla. Tämä vaatii kommunikatiivista kompetenssia, joka voidaan määritellä yksilön kyvyksi neuvotella merkityksistä ja tarkoituksista passiivisen omaksumisen sijaan. (Mezirow 1995b, 377–382.)

Kouluttajalle emansipatorisen koulutuksen tarjoaminen ei ole aina kokonaisuudessaan toteutettavissa. Kouluttajaa voivat rajoittaa ammatilliset ja institutionaaliset seikat ja toisaalta oppija voi olla myös kyvytön emansipatoriseen toimintaan. Yksilöltä voi puuttua kollektiivisia tietoja ja taitoja, tai hän voi olla kyvytön sillä hetkellä käsittelemään tunteita, joita prosessi hänessä herättää. Opiskelija voi kokea tilanteen itselleen hankalaksi ja ajoitus voi olla sopimaton oman ajattelun kriittiselle tarkastelulle. Myös omat näkökulmat voivat olla niin vahvoja, jotta yksilön on vaikea hyväksyä uusia näkökulmia. (Mezirow 1995b, 377–382.)

### **3.1.2 APO -opintokokonaisuus emansipatorisena koulutuksena**

APO -opintokokonaisuus perustuu kolmelle toimintaperiaatteelle dialogisuus, omakohtaisuus ja tutkiva asenne. Opiskelijat ovat arvioineet opettajuuden kehittymisen näkökulmasta opintojen antia erilaisilla osa-alueilla. Marjatta Pakkasen (2006) tekemän tutkimuksen pohjalta on APO -opintokokonaisuuden anteja selvittävään kyselyyn valikoitunut myös hänen tutkimuksensa avoimista vastauksista kvantifioituja APO -opintojen anteja opiskelijoiden kokemana. Opiskelijat arvioivat opintojen anteja asteikolla

1=huono, 2=kohtalainen, 3=hyvä ja 4=erittäin hyvä (n = 80). Kaikki kyselyyn osallistuneet vastasivat jokaiseen kohtaan ja taulukossa vastausten jakautuminen eri vaihtoehtoihin on ilmoitettu prosentteina (taulukko 7.).

**TAULUKKO 7.** APO -opintokokonaisuuden anti opiskelijoiden arvioimana (n = 80)

<b>APO-opintojen anti</b>	<b>huono (%)</b>	<b>kohtalainen (%)</b>	<b>hyvä (%)</b>	<b>erittäin hyvä (%)</b>
<b>oman ajattelun kehittyminen</b>	0	7,5	45	47,5
<b>oman opettajuuden kehittyminen</b>	1,3	13,8	45	40
<b>pedagogiset taidot</b>	3,8	28,8	52,5	15
<b>ihmisenä kehittyminen ja kasvaminen</b>	0	16,3	37,5	46,3
<b>koulutuksen herättämien tunteiden vaikutus oppimiseen</b>	1,3	30	48,8	20
<b>opettajuuden erilaiset näkökulmat</b>	0	22,5	47,5	30
<b>oppija ja oppiminen</b>	0	20	56,3	23,8
<b>didaktiset valmiudet</b>	11,3	40	43,8	3,8
<b>pedagoginen ymmärrys</b>	0	16,3	52,5	31,3
<b>muodollinen pätevyys</b>	0	7,5	46,3	42,5
<b>sisällöllinen pätevyys</b>	2,5	22,5	48,8	23,8
<b>koulutuksen rakenteet</b>	5	15	57,5	20
<b>toimintaperiaate: dialogisuus</b>	0	11,3	53,8	35
<b>toimintaperiaate: oma-kohtaisuus</b>	0	5	35	60
<b>toimintaperiaate: tutkiva asenne</b>	1,3	12,5	50	36,3
<b>sosiaalinen vuorovaikutus</b>	0	3,8	41,3	55

Opintojen anti oli opiskelijoilta kysyttäessä kaikissa kohdissa suurimman osan (67,5 % – 92,5 %) mielestä hyvä tai erittäin hyvä. Ainoastaan didaktisten valmiuksien osalta anti oli vastaajista suurimman osan mielestä kohtalainen (40 %, n = 80) tai huono (11 %, n = 80). Antien välillä on kuitenkin jonkin verran vaihtelua, joita tarkastelemalla

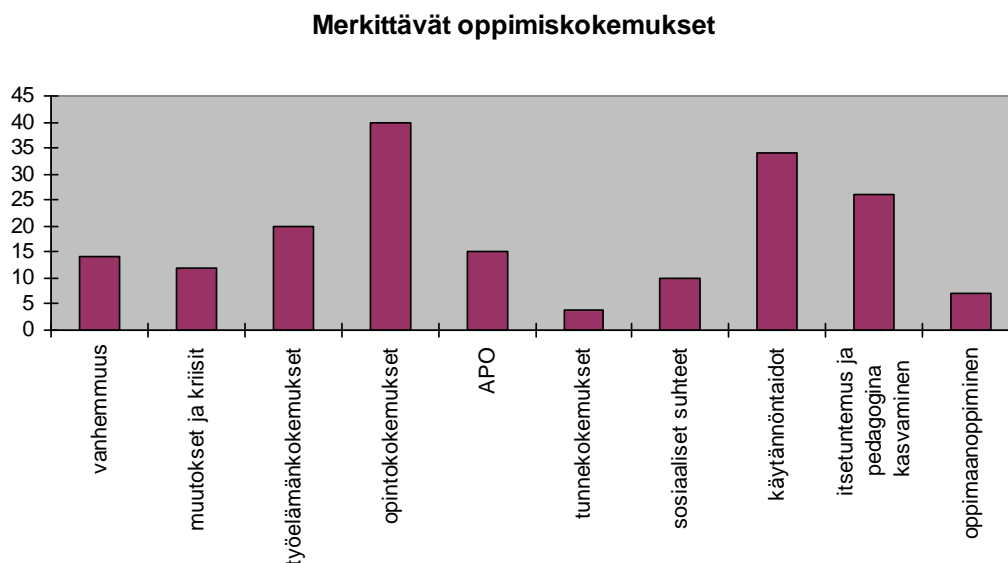
saa enemmän tietoa koulutuksen rakenteiden, toimintaperiaatteiden ja tavoitteiden toteutumisesta. Toimintaperiaatteista parhaiten toteutui omakohtaisuuden periaate, jonka antia pidettiin erittäin hyvänä (60 %, n = 80). Vain viisi prosenttia vastanneista (n = 80) oli sitä mieltä, että anti on omakohtaisuuden osalta kohtalainen. Dialogisuuden toimintaperiaate toteutui suurimman osan mielestä hyvin (53,8 %, n = 80) ja noin yksi kolmesta on sitä mieltä, että anti on erittäin hyvä (35 %, n = 80). Kaikkien vastaajien mielestä dialogisuuden toimintaperiaate toteutuu vähintään kohtalaisesti.

Myös tutkiva asenne -toimintaperiaate toteutui niin ikään suurimman osan mielestä hyvin (50 %, n = 80) tai erittäin hyvin (36,3 %, n = 80). Tutkiva asenne ei kuitenkaan tavoittanut opinnoissa kaikkia. Osa opiskelijoista on sitä mieltä, että anti tutkivan asenteen toimintaperiaatteessa on huono (1,3 %, n = 80) tai kohtalainen (12,5 %, n = 80). APO -opintokokonaisuudessa merkittävä anti omakohtaisuuden lisäksi on myös sosiaalisen vuorovaikutus. Suurin osa opiskelijoista piti sosiaalisen vuorovaikutuksen antia erittäin hyvänä (55 %, n = 80). Kohtalaisena antia sosiaalisen vuorovaikutuksen osalta pitivät vain 3,8 % (n = 80) vastaajista.

Vaikkakin opintojen anti oli keskimäärin hyvä, on aineistosta löydettävissä selkeästi teemoja, jotka eivät saavuttaneet kaikkia opiskelijoita yhtä hyvin. Vähintään yksi viidestä vastaajasta piti antia vain kohtalaisena seuraavissa aiheissa: oppija ja oppiminen (20 %, n = 80) ja opettajuuden erilaiset näkökulmat (22,5 %, n = 80). Koulutuksen rakenteiden anti oli puolestaan yhden viidestä opiskelijan mielestä huono (5 %, n = 80) tai kohtalainen (15 %, n = 80). Sisällölliseen pätevyyyteen opintojen antia piti huonona tai kohtalaisena joka neljäs opiskelija (25 %, n = 80). Opintojen anti oli vastaajista yhden kolmasosan mielestä huono tai kohtalainen pedagogisten taitojen (32,6 %, n = 80) sekä koulutuksen herättämien tunteiden oppimiseen vaikutuksen (31,3 %, n = 80) osalta. Didaktisia valmiuksia APO -opinnoista sai huonosti tai kohtalaisesti joka toinen opiskelija (51,3 %, n = 80).

### **3.1.3 APO yksi opiskelijoiden elämän merkittävistä oppimiskokemuksista**

Opiskelijoita pyydettiin mainitsemaan kolmesta viiteen merkittävää oppimiskokemusta omasta elämästään. APO -opintokokonaisuus on mainittuna viidellätoista henkilöllä merkittävien oppimiskokemusten joukossa. Kysymykseen oli vastannut kahta henkilöä lukuun ottamatta kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat. (n = 78)



**KUVIO 2.** Frekvensseinä vastaajien 3-5 merkittävintä oppimiskokemusta koko elämän ajalta (n = 78).

Kuviossa 2. ovat kuvattuna opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset koko heidän elämänsä ajalta. Vastauksista on poimittu kaikki maininnat, joten aina yhtä henkilöä kohden voi olla useampia merkittäviä oppimiskokemuksia eri oppimiskokemusluokissa. Esimerkiksi opintokokemuksia oli mainittuna monista eri tilanteista yksittäisten henkilöiden vastauksissa. APO on erotettu taulukossa niistä, koska se on tämän tutkimuksen kohteena oleva opintokokonaisuus. Se oli myös yksittäinen opintokokonaisuus, joka toistui useammassa vastauksessa.

Opin luottamaan ryhmän kantavuuteen APO -vuoden aikana ja opetuskokeilun myötä (34).

Koko APO -vuosi on ollut merkittävä oppimiskokemus, josta on vaikea erottaa mitään tiettyä (69).

APO oli koettu useimmissa vastauksissa kokonaisuudessaan merkittäväksi oppimiskokemukseksi. Vain kolmella viidestätoista vastaajasta oli eriteltyä jokin tietty merkittävä asia APO -opintokokonaisuudesta. Merkittävät oppimiskokemukset vastaajien elämän varrelta voidaan jakaa kolmeen ryhmään: *yksityiselämä*, *työelämä* ja *opinnot*. Tällaisella jaottelulla saadaan esiin oppimiskokemusten eri konteksteja yleisesti.

Työelämään liittyviä kokemuksia oli kahdessakymmenessä vastauksessa, erilaisiin opintoihin liittyviä kokemuksia 62 ja yksityiselämään liittyen oli 100 merkintää. Vastauksissa korostui yksityiselämään liittyneet oppimiskokemukset. Osittain työelämään liittyneiden merkittävien oppimiskokemusten vähäisyys voi johtua myös siitä, että kaikilla vastaajilla ei ole paljoa kokemuksia työelämään liittyen.

*Yksityiselämän* merkittäviin oppimiskokemuksiin lasketaan muutokset ja kriisit -luokka, johon voitaisiin lukea myös vanhemmuus. Vauvan syntyminen perheisiin muuttaa elämää yleensä merkittävästi ja on eräänlainen kriisi tuoreille vanhemmille. Kriisit voivat olla positiivisia ja negatiivisia kokijalleen. Kriisit olivat vastaajien elämään liittyviä selviytymistä vaatineita tilanteita, kuten talon rakentaminen, asuminen ulkomailla, avioero, sairaus ja muutto kotoa pois. Muutosprosesseja oli koettu epäonnistumis- ja ristiriitatilanteissa, joissa oli täytynyt vanhan ajattelumallin tilalle tuottaa jotain uutta.

Talon rakentaminen (40)

Merkittävimmät oppimiskokemukset ovat tulleet monesti käytännön tilanteesta, jossa on epäonnistunut tai joka on aiheuttanut hämmennyksen → tarve lähteä etsimään vastausta → prosessointimylly liikkeelle (50).

Sairastuminen vakavasti ja siitä toipuminen. (67).

Kasvaminen yhdessä lasten kanssa (9).

Lasten syntyminen ja äidiksi tuleminen (42).

Vanhemmuus on mainittuna viidessätoista vastauksessa. Vanhemmuuteen kasvaminen, vanhemmuus ja äitiys vastauksissa kertovat, että yksin lapsen syntymän hetki ei ole merkittävä oppimiskokemus, vaan vanhemmuus ja sen sisällöt. Oppimiskokemus ei välttämättä silloin liity yhtäkkiseen yksittäiseen kriisiin, vaan kokonaisuudessaan vanhemmaksi oppimiseen. Sosiaaliset suhteet ja tunnekokemukset olivat mainittuina merkittäviksi oppimiskokemuksiksi.

Rakastamani avovaimoni (60).

Kasvu tutkijaksi, tutkijayhteisöön kuulumisen tunne (61).

Oppimaan oppiminen, itsetuntemus ja pedagogina kasvamiseen liittyneissä vastauksissa ei ole mainintaa millaisissa konteksteissa ne olivat tapahtuneet. Osa varmasti

liittyy koulukontekstiin, mutta mainittuna ei ole myöskään tapahtumaa, joka jossain tietyssä kontekstissa on laukaissut oppimiskokemuksen. Laskin nämä kokemukset yksityiselämään liittyviin kokemuksiin, koska ne pohjautuivat paljolti reflektioon sekä omien tietojen ja taitojen tiedostamiseen ja ymmärtämiseen.

Kaikenlaiset tunteet ovat sallittuja (9).

Elämä ja perhe on mukana opiskelussa ne voi yhdistää ja niistä saa eväitä opiskeluun ja toisaalta elämäänkin (43).

Itsetuntemukseen liittyneet kokemukset olivat elämässä selviytymiseen ja itsensä hyväksymiseen liittyneitä kokemuksia. Itsetuntemus ja oppimiseen sekä opettamiseen liittyvien asioiden tunnistaminen itsessä liittyy sinänsä myös pedagogina kasvamiseen, koska silloin pystyy paremmin tunnistamaan millainen pedagogi itse on. Vastauksissa oli myös mainintoja suoraan pedagogina ja opettajana kehittymiseen sekä kasvamiseen liittyen.

Elämänvarrella koetuissa merkittävässä oppimiskokemuksissa oli useilla henkilöillä lueteltuna konkreettisia taitoja, kuten lukemaan oppiminen ja pyörällä ajaminen. Konkreettiset taidot ovat muuttaneet yksilön mahdollisuuksia tarkastella maailmaa ja tutustua ympäristöönsä. Lukemaan oppiminen avaan mahdollisuuden saada tietoa ja elämyksiä esimerkiksi kirjoista sekä lehdistä. Myös aikuisten maailma tulee lähemmäksi, kun iltapäivälehtien lööpit ja median lähettämät viestit tulevat lasta lähemmäksi, kun autolla ajamaan oppiminen puolestaan avaa mahdollisuuden lapselle tai nuorelle tutustua laajemmin ympäristöönsä. Näin lapsi tai nuori voi kokea myös lisää itsenäisyyttä suhteessa vanhempiinsa, kun hän pääsee itse kulkemaan eikä ole enää vanhempien aikatauluista niin riippuvainen.

*Opintoihin* liittyvät kokemuksista monet olivat myös käytännön taitoja, jotka laajensivat yksilön mahdollisuuksia toimia ja saada uutta tietoa. Myös erilaiset kokemukset peruskoulusta olivat merkittäviä oppimiskokemuksia. Kaikki kokemukset eivät olleet positiivisia sinänsä, mutta maininnoissa tuli ilmi itsenäisen opiskelusta selviäminen.

Graduohjauksen puuttuminen (13).

Lukioajan omatoiminen opiskelu sairauden takia (52).

Kielten oppiminen (25).

Opiskelu ulkomailla (8).

Kansakoulun 1. luokka, peruskoulun 7. luokka (8).

Graduprosessi (pitkäjänteinen työskentely) (52).

MLL kouluttajakoulutus (66).

Mainintoja oli myös ihan yksittäisistä koulutuksista ja kursseista. Osa niistä liittyi jonkun tietyn menetelmän oppimiseen tai oivaltamiseen. Yksityiselämän kokemuksissa oli mainittuna ulkomailla asuminen ja opiskelukokemuksissa puolestaan painotus oli ulkomailla opiskelussa.

*Työelämän* kontekstiin liittyvät maininnat sisälsivät yleisesti kokemuksia työelämästä ja työssä oppimisesta. Opetuskokemukset mainittiin useammassa vastauksessa ja osassa eriteltiin tilanteita, jotka olivat olleet opettavaisia. Työssä koulutuksen anti tuli käytännössä esiin ja siten

Lapsilähtöisyyden perimmäinen ymmärtäminen työelämässä (28).

Vaativan kurssin (syventävät opinnot) pitäminen (22).

Opin luottamaan ryhmän kykyihin matkailualalla työskennellessäni (34).

Yksilöllisen kohtaamisen ajatuksen oivaltaminen entisessä työssäni hoitoalalla (44).

Työelämästä kokemus/tilanne, jossa uskalsin kouluttajana sanoa ääneen "en tiedä", koulutettavien ryhmästä löytyi vastaus (68).

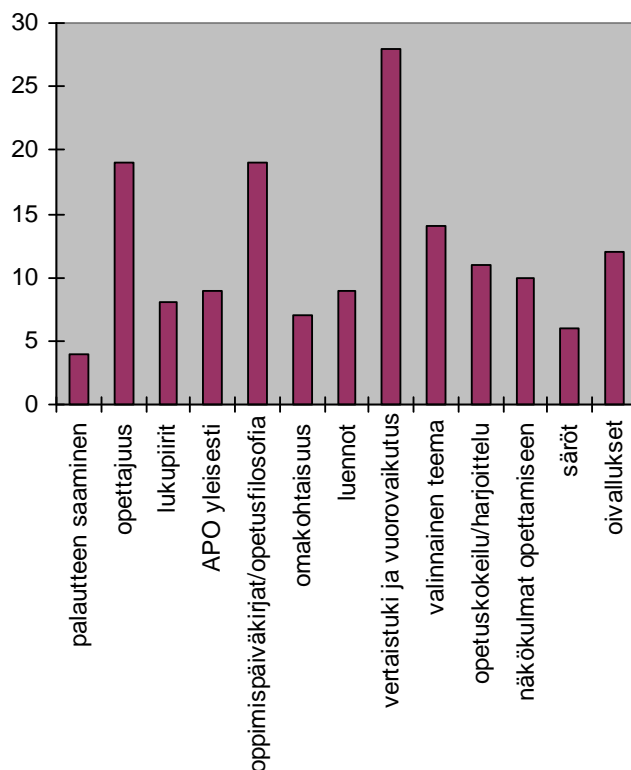
Parissa vastauksessa tuli myös esiin ryhmään luottaminen merkittävänä oppimiskokemuksena. Osalla kokemukset liittyivät entisiin tai nykyisiin työpaikkoihin ja osalla työelämän kokemukset olivat työharjoitteluun tai työssä oppimispaikkoihin liittyviä kokemuksia.

### **3.1.4 Merkittäviä oppimiskokemuksia APO -opinnoissa**

Vastaajia pyydettiin kertomaan merkittäviä oppimiskokemusta APO -vuoden ajalta. Merkittävien oppimiskokemusten jakautuminen eri teemoihin on esitetty kuviossa 3. Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset jakautuvat tässäkin osittain samoille



henkilöille. Kolmesta vastaamatta jättäneestä yksi mainitsi, että ei osaa eritellä vielä vastaushetkellä omia oppimiskokemuksiaan (n = 77).



**KUVIO 3.** Vastaajien merkittävät oppimiskokemukset APO -vuoden ajalta frekvensseinä (n = 77).

Opiskelijoista osa vastasi APO -opintojen olleen kokonaisuudessaan heille merkittävä oppimiskokemus. Joku mainitsi APO -vuoden tärkeänä oppimiskokemuksena opintojen tuomat pikkuhiljaa tapahtuneet muutokset (67). Toisen mielestä taas kaikki luentoja lukuun ottamatta kaikki olivat merkittäviä oppimiskokemuksia (66). APO -koulutus koettiin yleisemmin monipuolisten kokemusten ja omakohtaisuuden ansiosta merkittävänä oppimiskokemuksena.

APO-prosessin luonne kokijalleen (6).

Se, että on annettu vastuu ja valta lähtee opetuskentälle ja toimia siellä itseohjautuvasti se kertoo luottamuksesta opiskelijoihin ja on ollut edistämässä luovaa + vapauttavaa opiskeluvuotta! (50.)

APO kokonaisuudessaan -> voimaantuminen (79).

Strukturoidussa kyselyssä kävi ilmi, että sosiaalinen vuorovaikutus antina oli

melkein kaikkien opiskelijoiden mielestä hyvä tai erittäin hyvä. Merkittäviä oppimiskysymyksiä kysyttäessä avoimista vastauksista löytyi myös sosiaalisen vuorovaikutukseen liittyviä mainintoja opiskelijoiden sanoin. Vertaistuki ja vuorovaikutus oli koettu useissa vastauksissa merkittäväksi oppimiskokemukseksi APO -opintokokonaisuudessa. Opintokokonaisuudessa yhteisöllisyydellä on merkittävä osuus ja yhdessä oppimisen paikkoja tarjoavat lukupiirit, oppimisryhmät ja teemaryhmät. Kaikista näistä oli mainintoja merkittävien oppimiskokemusten listalla. Myös luennoilla pyritään oppimaan yhdessä ja herättelemään keskustelua sekä yhdessä ajattelua.

Ryhmässä oleminen, kuunteleminen, kuulluksi tuleminen. (74)

Sisäistä keskustelua yhteisen keskustelun “lomassa”. (36)

Vertaistuen arvokkuus “identiteettityön” tukena. (6)

Oppimisryhmästä saatiin tukea ja uutta näkökulmaa omaan ajatteluun. Oppimisryhmää pidettiin oppimispäiväkirjojen ohella hyvänä oman ajattelun monipuolistajana. Vastauksissa tuli esille myös toisten näkökulmien/perspektiivien kokeilu sekä niistä oppiminen. Keskustelut toisten kanssa on avannut uusia näkökulmia ja osa opiskelijoista oli ryhmäläisten avulla ymmärtänyt ihmisten erilaisuuden sekä elämäkokemusten merkityksen.

Pienryhmässä oppiminen erilaisuudesta ja näkemyksistä (19).

Ajatusten kehittäminen keskustelun kautta (35).

Keskustelu ryhmäläisten kanssa avasi (43).

Keskustelu toisten kanssa, jolloin on tajunnut ihmisten erilaisuuden ja elämäkokemusten/tunteiden merkityksen havainnoinnissa ja oppimisessa (52).

Osassa vastauksia ei ole eritelty erityisesti oppimisryhmän antia tai syitä sen merkitysvyydelle oppimiskokemuksena. Oppimisryhmässä tärkeässä roolissa olivat muun muassa vuorovaikutus, dialogisuus ja keskustelut. Näihin liittyi erilaisia syitä, miksi ne koettiin merkittäviksi. Osa opiskelijoista ei erotellut vastauksissaan mitä olivat erityisesti keskustelujen avulla oppineet tai mikä oli ollut merkityksellistä. Jotkut puolestaan mainitsivat oppineensa erilaisia vuorovaikutustaitoja ryhmässä.

Ryhmässä toimiminen ja vuorovaikutus (25).

Vuorovaikutustaitojen kehittyminen omassa oppimisryhmässä, pienryhmän toiminta (35).

Oppimispäiväkirjoihin opiskelijat saivat mahdollisuuden purkaa oppimiskokemuksiaan ja selkiyttää omaa ajatteluaan. Toisaalta oppimispäiväkirjoja kerrottiin olevan liikaa ja jotkut väsyivät niiden kirjoittamisen kevätlukukaudella. Kuitenkin joillekin opiskelijoille oppimispäiväkirjasta tuli tärkeä työkalu oman ajattelun jäsentämiseen sekä oman oppimisen ja opetustyön arviointiin.

Ensimmäiset opetuskokemukset ja niiden purkaminen päiväkirjoihin, reflektointi, avasi ja toi näkyviin omaa ajattelua (13).

Oppimispäiväkirjojen myötä on tapahtunut oppiminen itsestä ja omasta opettajuudesta (34).

Omaehtoistuminen oppimispäiväkirjojen kautta (52).

Opintojen omaehtaisuus tuli monessa yhteydessä esiin opintojen merkittävänä asiana. APO-vuoden aikana kysyessä 23 henkilön vastauksista löytyi jokin omaehtaisuutta kuvaava oppimiskokemus. Omaehtaisuus ja omaehtoistaminen mainittiin muutamassa vastauksessa myös ihan sellaisenaan. Niiden merkitykset liitettiin sekä APO-opintoihin että yleisemmin pedagogiseen työhön. Oppimispäiväkirjassa sosiaalisissa tilanteissa jaetuista oppimiskokemuksista tuli yksityisiä, kun oppimiskokemuksia pystyttiin refleктоimaan oman HOPSin suunnassa.

Omaehtoistaminen koettiin tärkeäksi tavoitteeksi omien opiskelijoiden kanssa toimittaessa. APO-opintojen omaehtaisuuden merkitys oli vastauksissa kaikkia opintojen osa-alueita kuvaava, joskin eri henkilöiden vastauksissa. Oppimispäiväkirja oli koettu hyväksi keinoksi omaehtoistaa kaikkea vuoden aikana opittua. Lukupiiri oli mainittu hyväksi peilauspinnaksi omille ajatuksille ja kirjojen lukeminen omaksi sisäiseksi keskusteluksi. Opinnot ovat antaneet opiskelijoille uskoa omaan ajatteluun ja kehittäneet sitä. Opinnoista on saatu jotain omaa, jotain itselle. Tärkeimpänä nousee esiin opettajuuden ja pedagogisen työn persoonallisen ja omannäköisen tavan löytyminen.

Merkittävänä oppimiskokemuksena kerrottiin olevan opettajuuteen ja oman opettajuuden kehittämiseen liittyvät asiat. Nämä oppimiskokemukset eivät ole tiettyyn opintojen kokonaisuuteen tai metodiin liitettävä, vaan opiskelijoiden omia oivalluksia.

Nämä kuvaavat opintojen periaatteiden toteutumista eli omakohtaisuuden tavoitetta sekä autonomisuuden kehittymistä sekä toteutumista

Yhteisön merkitys oppimisessa (44).

Pienryhmätoiminta ja sen sujumiseen vaikuttavat tekijät (69).

Erilaiset ihmiset (74).

Oma 10 hengen oppimisryhmä ja sen ohjaaja (68).

Oma oppimisryhmä ja valinnainen ryhmä ovat olleet onnistuneita, vertaistuki on ollut tärkeää (67).

Vertaisoppiminen (11, 12).

Lukupiirissä pääsi vaihtamaan ajatuksia tärkeistä ajatuksista (67)

Opiskelijat saattoivat kokea merkittäviä oppimiskokemuksia myös yksittäisillä luennoilla. APO -opinnoissa luentoja käsitellään edelleen keskustelemalla pienryhmissä ja oppimispäiväkirjoissa, joten luentojen virittämät ajatukset ovat voineet tulla merkittäviksi vasta esimerkiksi oppimisryhmän keskusteluissa tai oppimispäiväkirjaa kirjoittaessa.

Hyvät luennoitsijat yhdistettynä muihin meneillään oleviin teoria ym. opintoihin (33).

Alun luennot (6)

Teoria ja käytäntö lähemmäksi toisiaan (9).

Valinnainen teema oli myös monelle merkittävä oppimiskokemus. Myös valinnaisten teemojen esittelyt olivat merkittäviä oppimiskokemuksia, vaikka itse olisi osallistunut kevään aikana johonkin muuhun teemaryhmään.

Voimauttava valokuva projektin tuomat kokemukset, tarinallisuus valinnaisen avaama maailma (13).

Pedagogisen teemaryhmän vuorovaikutusprofiilin työstäminen ja syväjohtamisen kulmakivien pohtiminen omaan elämään sovellettuna. Voimauttava valokuva menetelmänä. (18.)

Draamapedagogisen opetuskokeilun myötä on tapahtunut oppiminen ryhmistä

(34).

Opintojen omakohtaisuus tulee esiin erilaisten mainittujen oppimiskokemusten soveltamisena omaan elämään. Henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatiminen oli mainittu kahdessa vastauksessa ja liittyy opintojen omakohtaistamiseen. Omakohtaisuus mainitaan myös sellaisenaan parissa vastauksessa.

Ajatus omakohtaistamisesta tärkeä (44).

Omakohtaisuuden merkitys oppimisessa (6).

ensimmäinen valinnaisen istunto (37).

Opetuskokeilu ja harjoittelu liittyvät APO -opintojen merkittävässä oppimiskokemuksissa työelämään. Myös APO -opintokokonaisuuden yhdistäminen työelämän yhdistäminen oli ollut merkittävä oppimiskokemus joillekin. Opinnoissa käydään myös tutustumassa erilaiseen opetukseen sekä erilaisia pedagogisia näkökulmia avaaviin ympäristöihin, jolloin opiskelija pääsee opetusharjoittelun lisäksi tutustumaan pedagogiseen työkenttään. Myös työelämässä olevat opiskelijat saavat särö-tutustumisissa kokemuksen omasta työstä poikkeaviin toimintamalleihin ja pedagogisiin sovelluksiin.

APO -opintojen ja työn yhtäaikainen hoitaminen opetti tehokkaita työtapoja (10)

Työssäoppiminen prosessina: vuoden jatkuva suhteuttaminen, teoria kohtaa käytännön (55)

Opetusharjoittelussa tekemäni “virheet” joista opin paljon (20).

Videot ja kokeilut (46).

Työharjoittelu (yhdistettynä dialogiseen asenteeseen) (51).

Säröily ammattiopistossa (14).

Särökokemuksellisuuden merkitys (76).

Myös APO -opintokokonaisuudessa esiin tulleet pedagogiset menetelmät ja teorit avasivat monille opiskelijoille uusia näkökulmia opetukseen. Dialogisuus, kokemuksellisuus ja omakohtaisuus olivat esillä useammassa vastauksessa. Dialogisuuteen ja kokemukselliseen oppimiseen liittyen yksi opiskelija (42) kertoi luottavansa nyt pa-

remmin ryhmässä olevaan tietoon ja piti tärkeänä dialogiin kannustamista. Kokemuksen ymmärtäminen oppimisen ja opettamisen voimavarana lukeutui myös merkittävien oppimiskokemusten joukkoon.

Omaehtoaisuus opinnoissa on tuottanut henkilökohtaisia oppimis- ja oivalluskokemuksia opiskelijoille. Merkittäväksi oppimiskokemukseksi oli useammalle opiskelijalle jäänyt oman opettajuuden tiedostamiseen liittyvät kokemukset. Oma opettajuus on opintojen myötä ollut tarkastelun alaisena, mutta yksittäiset oivallukset opettajuuteen liittyen olivat tulleet merkittäviksi APO -vuoden aikana opiskelijoille. Opiskelijat olivat oivaltaneet yksilön oppimiseen liittyviä piirteitä omista kokemuksistaan APO -vuoden aikana.

Opettamisessa voi kehittyä, oivallus omasta osaamisesta (15).

Jokaisen keskustelun tuloksena ei tarvitse tulla yhteistä päätöstä (70).

Opiskelija oppii vain itselleen merkityksellisiä asioita (42).

Usko omaan ajatteluun (56).

Tärkeäksi koettiin myös oman opettajaidentiteetin löytyminen ja tunnistaminen. Opiskelijat olivat löytäneet APO -vuoden aikana omannäköistä ja itselle luontevaa toiminta- sekä ajattelumallia pedagogiseen työhön. Opiskelijat tunsivat huojennusta, kun he ymmärsivät opettajuuden olevan itsessä kehitettävä ominaisuus.

Oman ohjaaja- ja opettajaidentiteetin hahmottuminen (80).

Oman ohjaustavan löytyminen ja usko siihen, että minä osaan → terveen itsevarmuuden kehittyminen (53).

Sen tajuaminen, että voin olla opettaja omalla persoonallisella tavallani valmista mallia opettajuuteen ei ole (68).

Kokonaisvaltainen kehittyminen sekä ihmisenä että opettajana. → Opettajuuden identiteetin rakentuminen juuri itseni näköiseksi eikä stereotyyppiseksi sekä “tällainen opettajan pitää olla”- tyyppiä” (64.)

Opintojen aikana saatu palaute vertaisilta ja arviointikeskustelut oman pienryhmäohjaajan kanssa oli todettu myös merkittäviksi oppimiskokemukseksi. Palautteen vaikutukset eriteltiin vain yhdessä vastauksessa, jossa opiskelija kertoi positiivisen ja rakentavan palautteen myötä oman itsetunnon kasvaneen. Merkittävät oppimiskoke-

mukset sisälsivät APO -opintojen rakenteisiin ja toimintaperiaatteisiin liittyviä kokemuksia ja oivalluksia sekä henkilökohtaiseen oppimisprosessiin liittyneitä kokemuksia ja oivalluksia.

Tutkimuskyselyn palauteosioissa kysyttiin eri APO -opintokokonaisuuden osa-alueiden merkitystä oman opettajuuden kehityksen näkökulmasta. APO -opintokokonaisuuden opettajuuden kehitystä tukevat asiat on koottu taulukkoon (taulukko 8.). Siinä on yhdistettynä luokat ”tarpeeton” ja ”en näe tällä merkitystä” luokaksi ”merkityksetön”, sillä ”tarpeeton” kohdassa ei ollut paljoa merkintöjä ja useimmissa kommentoitiin näiden kahden luokan tarkoittavan vastaajien mielestä samaa asiaa. Nyt luokkina ovat 1 ja 2 = merkityksetön, 3 = merkityksellinen ja 4 = erittäin merkityksellinen. Kaikki opiskelijat eivät olleet vastanneet jokaiseen kohtaan (n = 80). Osa vastuksista puuttuu, koska kaikilla vastanneilla ei ollut kokemusta jokaisesta kyselyn kohdasta. Taulukossa kuhunkin kysymykseen vastanneiden määrä on ilmoitettu prosentteina.

**TAULUKKO 8.** Opettajuuden kehittymistä tukeneet osa-alueet APO -opintokokonaisuudessa prosentteina (n = 80)

	merkityksetön (%)	merkityksellinen (%)	erittäin merkityksellinen (%)	yhteensä (%), n = 80
<b>HOPS</b>	10	62,5	26,3	98,8
<b>Luennot</b>	21,3	71,3	7,5	100
<b>Lukupiirit</b>	1,3	47,5	51,3	100
<b>Oppimisryhmä</b>	-	16,3	83,8	100
<b>Valinnainen teema:</b>				
<b>Teemaryhmä</b>	10,3	41,3	46,3	98,8
<b>Kirja-arvioinnit</b>	18,8	62,5	16,3	97,5
<b>Lukupiirit</b>	7,5	31,3	21,3	60
<b>Opetuskokeilu</b>	7,5	36,3	46,3	90
<b>Videointi</b>	18,8	61,3	16,3	96,3
<b>Oppimispäiväkirjat</b>	3,8	50	46,3	100
<b>Oma opetus (sl)</b>	12,5	46,3	37,5	96,3
<b>Säröt</b>	21,3	56,3	22,5	100
<b>Vertaisarviointi</b>	16,3	53,8	27,5	97,5
<b>Ohjaajan arviointi</b>	10,1	56,3	26,3	92,5
<b>Itsearviointi</b>	2,5	47,5	47,5	97,5

(jatkuu)

**TAULUKKO 8.** (jatkuu)

<b>Optima</b>	16,3	63,8	20	100
<b>Opetusfilosofia</b>	-	51,3	48,3	100
<b>Mentori</b>	26,3	32,5	8,8	97,5
<b>Oma pienryhmäohjaaja</b>	2,6	53,8	43,8	100
<b>Vertaisryhmä</b>	1,3	36,5	62,5	100

Opettajuuden kehittämisen kannalta kaikki vastaajat ovat kokeneet opetusfilosofian ja oman pienryhmän merkityksellisenä tai erittäin merkityksellisinä (n = 80). Omaa pienryhmää piti jopa 83,8 % (n = 80) erittäin merkityksellisenä opettajuutensa kehittymiselle. Vertaisryhmä ja lukupiiri olivat myös yhtä vastaajaa (1,3 %, n = 80) lukuun ottamatta koettu merkityksellisiksi tai erittäin merkityksellisiksi. Lähes kaikki vastaajat olivat yhtä mieltä myös siitä, että opettajuuden kehittämisen kannalta merkittäviä opinnoissa olivat myös oppimispäiväkirjat (merkityksetön 3,8 %, n = 80) ja itsearviointi (merkityksetön 2,5 %, n = 78). Myös oman pienryhmäohjaajan osuus oli merkittävä, kun vain kaksi vastaajista (2,6 %, n = 80) piti ohjaajan osuutta merkityksettömänä.

Luennot, säröt ja mentori APO -opintokokonaisuuden osa-alueista tukivat vähiten opiskelijoiden pedagogista kehitystä. Mentorisuhde oli merkityksetön vähintään joka neljännen opiskelijan mielestä (26,3 %, n = 80). Luentojen anti opettajuudelle oli merkityksellinen (71,3 %, n = 80) suurimman osan mielestä, mutta vain 7,5 % piti antia erittäin merkityksellisenä. Särökokemuksissa oli enemmän hajontaa, noin yksi viidestä opiskelijasta piti säröjen antia merkityksettömänä (21,3 %, n = 80) tai erittäin merkityksellisenä (22,5 %, n = 80). Suurin osa vastaajista piti kuitenkin kaikkia osa-alueita merkityksellisinä ja yli seitsemän prosenttia heistä erittäin merkityksellisinä. Opintojen osa-alueita koetaan myös hyvin yksilöllisesti, jollekin toiselle kokemus on merkityksetön ja toiselle taas erityinen oppimisen näkökulmasta.

### **3.1.5 Merkittävät oppimiskokemukset transformatiivisen oppimisen käynnistäjinä**

Elämän varrelta olevien merkittävien oppimiskokemusten mukana oli monessa vastauksessa APO -opintokokonaisuus. Kaikille vastaajille oli yhteistä, että he ovat käyneet APO -opinnot, joten esimerkiksi vanhemmuuteen liittyviä merkintöjä ei voi suoraan verrata toisiinsa, sillä kaikki eivät ole vielä kokeneet tai eivät tule kokemaan van-



hemmuutta. Kuitenkin jotain merkityksellistä ja ainutlaatuista opinnoissa on ollut, että opiskelijat ovat sen tuoneet esiin merkittäviä oppimiskokemuksia kysyttäessä koko elämän ajalta.

Jotkut näistä merkittävistä oppimiskokemuksista voivat olla transformatiivisia oppimiskokemuksia yksilölle. Erilaiset kriisit elämässä liitetään usein transformatiiviseen oppimiseen. Kriisit tuovat elämään tilanteen, jossa yksilö joutuu arvioimaan uudelleen omaa elämäänsä tai muuttamaan toimintamalleja. Esimerkiksi sairauden tuomat rajoitteet tai väliaikaiset huolet tulevaisuudesta voivat ohjata kokijaansa muuttamaan ajatteluaan ja suhtautumistaan tulevaisuuteen kokonaisvaltaisesti.

Tietyt asiat APO -opinnoissa on voitu kokea merkittäviksi juuri sen vuoksi, että ne ovat käynnistäneet muutosprosessin yksilön ajattelussa. Merkittävät oppimiskokemukset elämän aikana liittyivät suurelta osin yksityiselämään tai opiskelukokemuksiin. APO -opintokokonaisuudessa on havaittavissa myös, että merkittävät oppimiskokemukset vuoden aikana liittyivät enemmän opintojen käytäntöihin sekä niiden merkitysten ymmärtämiseen ja oman pedagogisen ymmärryksen sekä identiteetin laajenemiseen ja ymmärtämiseen. Suoraan tiettyyn työyhteisöön tai työelämään liittyviä merkittäviä oppimiskokemuksia mainittiin vain vähän. Työelämään liittyvät maininnat liittyivät opetusharjoitteluun, -kokeiluihin ja särökokemuksiin.

APO -opinnoissa tärkeä merkitys onkin opintojen toimintaperiaatteissa ja -malleissa, jotka pyrkivät antamaan tilaisuuksia omien kokemusten työstämiselle ja vertaisryhmän kokemuksista sekä näkökulmista oppimiselle. Opintojen tärkeitä anteja oli strukturoiduissa vastauksissa ja merkittäviä oppimiskokemuksia kysyttäessä hyvin samoja asioita. Opintojen anneista selkeästi tärkeimmät olivat sosiaalinen vuorovaikutus, oman ajattelun kehittyminen ja toimintaperiaatteista omakohtaisuus. Merkittäviä oppimiskokemuksia tarkastellessa yleisimmin merkittäviksi koettuja ovat vertaistuki/vuorovaikutus, oppimispäiväkirja/filosofia ja oman opettajuuden kehittyminen. Myös omakohtaisuus oli suoraan mainittuna useassa vastauksessa ja sivumainintana muihin luokkiin sijoitetuissa vastauksissa. Kullakin opiskelijalla on kuitenkin omakohtaisia näkemyksiä omaan opettajuuden ja ajattelun kehittymistä tukevista toimintamalleista APO -opintokokonaisuudessa. Esimerkiksi särö-kokemuksellisuus oli yhtä monelle lähes yhtä monelle opiskelijalle erittäin merkittävä tai merkityksetön.

Vastausten perusteella voi todeta, että opintojen rakenteet tukevat opiskelijoita kriittiseen reflektioon ja mahdollistavat transformatiivisen oppimisen käynnistymisen. Tärkeinä transformatiivisen oppimisen mahdollistavina tekijöinä koulutuksessa ovat

oppimispäiväkirja ja opetusfilosofia, mitkä toimivat kriittisen reflektoin välineenä. Lisäksi sosiaalinen vuorovaikutus dialogisuuteen pohjautuen tarjoaa mahdollisuuden erilaisten näkökulmien kohtaamisen.

Yhtenä transformatiivisen oppimisen laukaisevana tekijänä ovat olosuhteet, joissa etsitään jotain muutosta tiedostamatta tai tietoisesti. APO -opintoja aloittavalla tällaisen kadonneen palasen voisi muodostaa esimerkiksi osa ammatti-identiteettiä, jota haluaisi tiedostamattaan tai tietoisesti opinnoissa etsiä. Merkittävässä oppimiskokemuksissa kuvattiin omaan opettajuuteen liittyneitä oivalluksia. Sellaiset kokemukset voivat aiheuttaa tarpeen oman pedagogisen viitekehyksen kriittiselle reflektoinnille ja edelleen transformatiiviselle oppimiselle. Kriisi- tai ristiriitatilanne voisi puolestaan tulla opiskelijalle esimerkiksi, kun hän huomaisi opettaneensa monta vuotta opettajajohtoisesti, ja opinnoissa heräisi tietoisuus opiskelijoiden kokemuksia arvostavasta vuorovaikutteisemmasta opetustyylistä.

APO -opintokokonaisuuden antien arviointi oli hyvin positiivista. Yli puolet piti jokaisessa kysytyssä kohdassa antia hyvänä tai erittäin hyvänä. Analyysin kannalta pienet yleisestä mielipiteestä poikkeavat vastaukset tulevat näin ollen kiinnostaviksi. Alle kymmenen prosenttia vastaajista oli kokenut mentorin erittäin merkitykselliseksi omalle opettajuudelleen. Tämä herättää kysymyksiä siitä, millainen mentorisuhte olisi opettajuutta tukeva ja miten kukin opiskelija pystyisi sellaisen rakentamaan? Tukevatko APO -opintojen rakenteet opettajuuden kehittymiselle hedelmällisen mentorisuhteen muodostamista?

Vertaisryhmä oli suurimman osan mielestä erittäin merkityksellinen, kuten myös oppimisryhmä. Yksi vastaajista oli kuitenkin kokenut, että vertaisryhmän anti oli ollut merkityksetön APO -opintojen kannalta. Sama vastaaja on kuitenkin kokenut oppimisryhmän merkitykselliseksi samaa asiaa kysyttäessä. Oppimispäiväkirjat ja lukupiiri ovat myös muutaman mielestä olleet merkityksetön opettajuutensa kehittymisen kannalta. Oppimispäiväkirja on yksi itsereflektion väline ja sitä kirjoitetaan opinnoissa itselle. Johtuuko oppimispäiväkirjan merkityksettömyys puutteellisesta taidosta itsereflektioon, vai onko vapaamuotoinen oppimispäiväkirja joillekin vain sopimaton työkalu oman opettajuuden kehittämiseen? Lukupiirissä valitaan itselle sopivat kirjat HOPSin mukaan, joita käsitellään ryhmässä. Johtuuko lukupiirin merkityksellisyys tai merkityksettömyys ryhmästä vai kirjavalinnoista? Teemaryhmä oli osan mielestä myös merkityksetön oman opettajuuden kehitykselle ja toisaalta lähes puolet opiskelijoista piti teemaryhmää erittäin merkityksellisenä. Kukin opiskelija on valinnut itse ja valinta on voinut

olla pettymys tai teemaryhmä ei ole tarjonnut juuri opiskelijan opettajuuden kehityksen kannalta merkittäviä asioita.

APO -opintojen rakenteet ja toimintamallit eivät saavuta kaikkia opiskelijoita. Toki opiskelijan motivaatiosta ja orientaatiosta on myös paljon kiinni, miten hän kokee opinnot. Transformatiivisen oppimisen käynnistymistä ei voida pakottaa, vaan se lähtee yksilöstä itsestään. APO -opintokokonaisuus oppimisen kontekstina tarjoaa mahdollisuuden kriittiselle reflektiolle. Konteksti käsittää opintojen rakenteet ja toimintaperiaatteet. Niiden toimivuuden arvioinnin avulla voidaan kehittää opiskelijan kriittistä reflektiota mahdollisimman monipuolisesti tukevaa oppimisympäristöä. Kontesti on yksi tutkimuksissa todettu tekijä, mikä vaikuttaa siihen, käynnistyykö transformatiivinen oppimisprosessi vai ei.

APO -opinnot saavuttavat antien mukaan transformatiivisen oppimisen käynnistymisestä merkkejä ajattelun kehittymisen suhteen. Vastaajat ovat pitäneet APO -opintokokonaisuuden antia suureksi osaksi hyvänä tai erittäin hyvänä ihmisenä kehittymisen ja kasvamisen sekä oman ajattelun kehittymisen teemoissa. Vastaukset kuvaavat myös transformatiivisen oppimisen käynnistymistä tukevien toimintaperiaatteiden toteutuneen hyvin. Toimintaperiaatteet dialogisuus, omakohtaisuus ja tutkiva asenne olivat toteutuneet opiskelijoista suurimman osan mielestä hyvin tai erittäin hyvin. Sosiaalisen vuorovaikutuksen antia pidettiin myös erittäin hyvin toteutuneena. Nämä annit voivat olla tekijöitä, jotka mahdollistavat yksilön transformatiivisen oppimisprosessin käynnistymisen, kun niiden kautta tulee mahdollisuus tarkastella uudenlaisia näkökulmia.

APO -opintokokonaisuuden tavoite pedagogisten taitojen kehittymisestä ei toteutunut kaikkien kohdalla, kun yksi kolmesta ilmoitti annin olevan kohtalainen ja kolme ilmoitti sen olevan huono. Pedagoginen ymmärrys kuitenkin lisääntyi opiskelijoiden mielestä, kun lähes puolet piti antia erittäin hyvänä. Opiskelijoiden didaktisten valmiuksien kehittäminen ei kuulu APO -opintokokonaisuuden tavoitteisiin ja sen anti olikin huono tai kohtalainen joka toisen opiskelijan mielestä.

## 3.2 Merkitysperspektiivi ohjaamassa pedagogin toimintaa

### 3.2.1 Merkitysperspektiivi

Ihmisillä on tarve ymmärtää kokemuksiaan ja antaa niille merkityksiä. Tietoa ja kokemuksia prosessoidaan aikaisemman tiedon pohjalta, ja niitä pyritään integroimaan selkeiksi kokonaisuuksiksi. Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoriassa merkitysperspektiivin (frame of reference/meaning perspective) käsitteellä kuvataan sitä viitekehystä, jonka puitteissa yksilö luo merkityksiä kokemuksilleen ja prosessoi niitä. (Mezirow 2000, 3–4.) Merkitysperspektiivi on olettamuskokonaisuus/rakenne, jonka tulkinnan kautta uusia kokemuksia tulkitaan. Yksilö sulauttaa uudet kokemukset valmiiseen viitekehukseensä sopivaksi muokattuna tai muunnettuna. (Mezirow 1995a, 18.)

Useimmat merkitysperspektiivit omaksutaan kulttuurisesti tai tahattomasti, yleensä kritiikittömästi lapsuuden sosialisointiprosessissa. Merkitysperspektiivi ymmärretään kokoavana käsitteenä, joka sisältää erityisesti kokemusten tulkinnan ja toiminnan perusteet, yleisesti ottaen koko elämän. Se voi olla yksilön henkilökohtainen, kollektiivinen tai ryhmän yhteinen merkitysperspektiivi. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 125.) Merkitysperspektiivit voivat sisältää myös tapoja ymmärtää ja käyttää tietoja sekä käsitellä tunteita, jotka kohdistuvat omaan itseen. Merkitysperspektiivit voivat sisältää myös tahattomasti tai tavoitteellisesti opittuja filosofisia, ekonomisia, sosiologisia ja psykologisia orientaatioita tai teorioita. Esimerkiksi opiskeluissa voidaan omaksua tavoitteellisesti erilaisia teorioita tai tahattomasti, jos opiskelijalle ei ole selvillä opintoihin liittyvän teorian taustalla vaikuttavat viitekehukset. (Mezirow 2000, 16–17.)

Merkitysperspektiivi on koottu kahdesta ulottuvuudesta – näkökulmista (points of view) ja merkitysskeemoista (habits of mind). Merkitysperspektiivit ilmaistaan näkökulmina, jotka ovat merkitysskeemojen joukkoja, kuten välittömiä oletuksia, uskomuksia, tunteita, asenteita ja arvioita. Näkökulmat ohjaavat tiedostamattomasti yksilön ajattelua ja toimintaa sekä muodostavat tulkintoja kokemuksista. Ne määrittelevät myös sitä, kuinka yksilö tuomitsee, tyypittelee asioita ja tunnistaa syy-yhteyksiä. (Mezirow 2000, 18.)

Näkökulmien sisältämät merkitysskeemat koostuvat olettamuksista, jotka suodattavat yksittäisille kokemuksille luotavien merkitysten tulkittamisesta. Tapahtumille ja asioille voidaan antaa merkityksiä merkitysskeemojen kautta. Ne ovat toisiinsa liittyvi-

en, totuttujen odotusten muodostamia kokonaisuuksia – totunnaisia, implisiittisiä tulkintasääntöjä. Odotamme esimerkiksi, että ruoka tyydyttää nälkämme ja kävely vie meidät lähemmäksi tiettyä kohdetta. Merkitysskeemat voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia. (Mezirow 2000, 16–17.)

Merkitysperspektiivi rajaa kaikkea opittua, koska se vaikuttavaa merkittävästi havaitsemiseen, ymmärtämiseen ja muistamiseen. (Mezirow 1995a, 19.) Sen ihanteena on autenttisuus, joka merkitsee todellisten ilmiöiden tunnistamista. Merkitysperspektiivin vastakohtana on vääristynyt merkitysperspektiivi, joka voi sisältää episteemisiä, sosiokulttuurisia ja psyykkisiä vääristymiä. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 126–127; Mezirow 1995a, 31.) Nämä vääristymät muodostuvat, kun ihminen omaksuu kriittikittömästi esimerkiksi erilaista tietoa, uskomuksia, arvoja, asenteita ja näkemyksiä. (Mezirow 1995a, 31–32.)

Episteemiset vääristymät koskevat tietoa, sen luonnetta ja käyttöä. Ne ovat peräisin aikaisempien kehitysvaiheiden perspektiiveistä. Ne voivat liittyä esimerkiksi tietoisuuden kapea-alaisuuteen tai abstraktin ja konkreettisen todellisuuden tulkinnan väliin suhteeseen. Reifikaatio on episteemisen vääristymän osa-alue, joka liittyy sosiaalisen vuorovaikutuksen tuottaman ilmiön muuttumattomana pitämiseen, kuten laki, sota, nälänhätä ja asunnottomuus. (Mezirow 1995a, 31–32.)

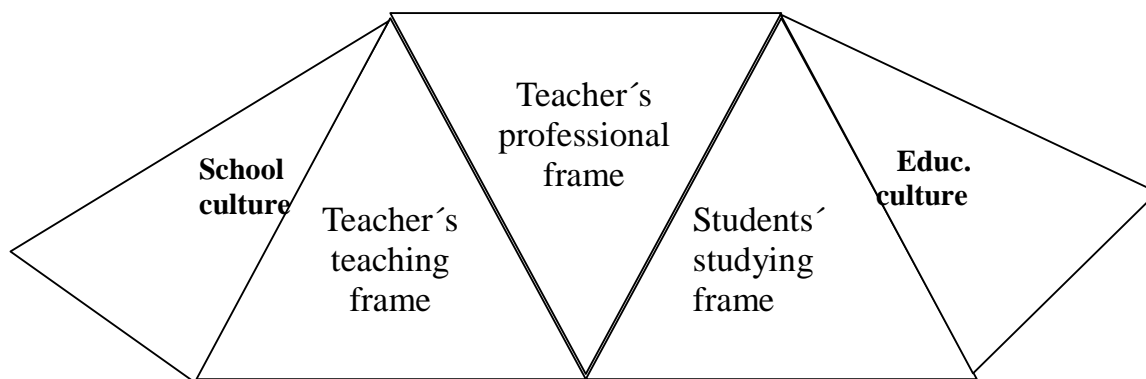
Sosiokulttuuriset vääristymät puolestaan liittyvät valtaan ja sosiaalisiin suhteisiin. Yleinen sosiokulttuurinen vääristymä on itsensä toteuttavien uskomusten pitäminen autenttisina. Uskomusten kohteet voivat alkaa käyttäytymään odotusten mukaisesti, jolloin syntyy itseään toteuttava ennuste. Psyykkiset vääristymät liittyvät sellaisiin ennako-olettamuksiin, jotka synnyttävät toimintaa ehkäisevää aiheetonta pelkoa. Ne voivat aiheuttaa yksilön oppimiselle esteitä. Sellaisia esteitä voidaan poistaa kriittisen reflektion avulla, jolloin yksilö tulee tietoiseksi virheellisistä oletuksistaan ja poistaa siten toimintaa ehkäisevän pelon. (Mezirow 1995a, 32–34.)

### **3.2.2 Pedagoginen merkitysperspektiivi**

Opettajilla on erilaisia uskomuksia hyvästä opettajuudesta ja ne ohjaavat heidän toimintaansa. Teoreettisen tiedon ja kokemusten taustalla vaikuttavat yksilön uskomukset sekä mielipiteet päätöksiin, joita hän tekee opettaessa. Kullakin opettajalla nämä kaikki tekijät ovat kietoutuneet enemmän tai vähemmän eheäksi implisiittiseksi teoriaksi. Opetta-

jankoulutus tarjoaa yleensä opettajaksi opiskeleville valmiita reseptejä ja ohjeita, jotka määrittelevät hyvän opetuksen ja didaktiset valmiudet. Uskomukset opettajuudesta muodostuvat teoreettisen, subjektiivisen ja kokemuksellisen tiedon sekä oppimis- ja opetuskokemuksen vaikutuksesta. (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu, & Jyrhämä 2000, 59.) Näin yksilö muodostaa uskomusten kokoelman, joka voidaan ymmärtää opettajuuden merkitysperspektiivinä tai merkitysskeemana. Se voi sisältää esimerkiksi määritelmän siitä mitä itselle merkitsee ”hyvä” opettajuus. (Mezirow 1995a, 29.)

Opettajan pedagogisen ajattelun merkitysperspektiiviä voi tarkastella kuvion 4. avulla, joka kuvaa luokanopettajille tehdyn tutkimuksen perusteella opettajien pedagogista ajattelutapaa. Kuviossa on eroteltu pedagogiseen ajattelun osa-alueet viitekehysinä: koulutusinstituution kulttuuri, opettajan opetukseen ja opiskelijan opiskeluun liittyvät viitekehys, opettajan ammatillinen viitekehys sekä kasvatus- ja opetusalan kulttuuri. Kaikki nämä osa-alueet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja osittain limittäisiä sekä vaikeasti eroteltavia. (Kansanen ym. 2000, 84.)



**KUVIO 4.** Representational analysis of teachers' pedagogical mind set. (Kansanen ym. 2000, 84)

Opiskelijan viitekehys on oman opetuksen perustelua ja kuvailua opiskelijoiden näkökulmasta. Kuvaileva osuus viitekehyksessä tarkoittaa sitä, että opettaja ottaa huomioon toiminnassa ja ajattelussaan opiskelijoiden opiskelutoimintaan, opiskelijoiden käytökseen sekä opetustoimintaan liittyvät näkökulmat. Perustelut puolestaan liittyvät opettajien omaan tiedollisten näkemysten kokoelmaan, jota he tarkastelevat suhteessa toisiin teorioihin, jotka ovat usein opiskelijoiden henkilökohtaisten viitekehysten sisältämiä teorioita. (Kansanen ym. 2000, 86–87.)

Käytännön taso on toimintaa kuvaava, jossa opettajan päätöksentekoa ohjaavat opetuksen käytännötilanteet ja toimintamallit. Suuri osa opettajan työstä on käytännöllistä luonteeltaan ja erilaisia ammatillisia tehtäviä on paljon, joten ajattelulle ei jää paljoa tilaa. Luokkahuoneessa opettajat ovat koko ajan pedagogisessa suhteessa opiskelijoidensa kanssa ja heidän on useimmiten reagoitava välittömästi tilanteisiin ilman erilaisten vaihtoehtojen punnitsemista. (Kansanen ym. 2000, 86–87.)

Opiskelijan opiskelun ja opettajan opetuksen viitekehys ovat molemmat toistensa vastapuolia. Molempien rooleihin kuuluvat toistensa viitekehukset. Opettaja reflektoi opetustaan ja oletuksena on, että opettajan intentio on opettaa. Opettaja reflektoi myös opiskelijan opiskeluun liittyvää viitekehystä. Opettaja määrittelee opiskelijan aseman ja opiskeluaktiiviteetit, joilla molemmilla tähdätään oppimiseen. (Kansanen ym. 2000, 86–87.)

Aikuisopettajan roolin ja kontekstiin sovellettujen filosofioiden merkitystä emansipatorisessa koulutuksessa ovat tarkastelleet Wang ja Sarbo (2004). Artikkelissa esitetään, miten aikuiskouluttajat soveltavat uskomuksiaan ja roolejaan vastaamaan aikuisopiskelijoiden tarpeita, mielenkiinnon kohteita ja kokemuksia. (Wang & Sarbo 2004, 204.) Nykyinen transformatiivisen oppimisen teoria ei ota riittävästi huomioon sitä, että muutkin kontekstiin sovelletut filosofiat voivat edistää transformatiivista oppimista ja emansipaatiota. Opetustilanteessa transformatiivisen oppimisen tukeminen on aikuiskasvatuksen filosofisten merkitysten määrittelemää. Aikuiskasvatuksen filosofiat määrittelevät tarkoituksen koulutukselle ja aikuisten opettamiselle, ja se tarjoaa sisäisesti opetusta ohjaavat periaatteet aikuiskouluttajille. (Wang & Sarbo 2004, 205.)

Sitä kuinka opettajat edistävät aikuisten oppimista määrittelevät ulkoisesti oppijoiden tarpeet, oppimistyylit, oppijoiden kokemukset ja oppijoiden motivaatio yhdessä opettajan filosofian kanssa. Aikuiskouluttajien roolit ja heidän käyttämänsä menetelmät ohjaavat erityisesti kuinka opettajat auttavat oppijoita oppimaan. Opettajan rooli ja heidän käyttämänsä menetelmät määrittelevät vuorovaikutusta oppijoiden ja opettajan välillä. (Wang & Sarbo 2004, 205.)

Aikuiskouluttajan opetuksen perustana oleviin uskomuksiin vaikuttavat oppijoiden tarpeet, tyylit, kokemukset ja motivaatio. Opettaja soveltaa kuhunkin kontekstiin omia uskomuksiaan auttaakseen opiskelijaa transformatiiviseen oppimiseen ja emansipaatioon. Opettajan valintoja ja toimintaa ohjaavat lisäksi opetussuunnitelma, käytetyt menetelmät sekä opiskelijoiden ja opettajan välinen vuorovaikutus. (Wang & Sarbo 2004, 206.)

Usein aikuiskouluttajat käyttävät johdonmukaisesti aina samaa filosofiaa tai uskomusjärjestelmää. Näiden uskomusten järjestelmä voi kuitenkin olla ristiriidassa käytäntöön, jos kontekstuaalisia tekijöitä ei oteta huomioon opettaessa ja suhteuteta opetusfilosofiaa ja uskomuksia sen mukaisiksi. Humanistista lähestymistapaa suosivat opettajat pitävät aikuisopiskelijoita usein erittäin motivoituneina ja itseohjautuvina. He toimivat ohjaajina, auttajina ja kumppanina oppimisprosessissa. Jos opettajalla on puolestaan progressiivisfilosofisen perspektiivi, opettaja pitää opiskelijoiden kokemuksia, tarpeita ja kiinnostuksen kohteita tärkeimpinä elementteinä opetuksessaan. He pitävät itseään opetuksen organisoijin, jotka ohjaavat oppimisprosessia oppien itsekkin vastuoroisessa suhteessa opiskelijoidensa kanssa. (Wang & Sarbo 2004, 206, 209.)

Behavioristinen filosofia opetuksessa ohjaa opettajaa tarjoamaan oppimisympäristön, jossa opiskelijat ottavat vastaan aktiivisesti tietoa ja harjoittelevat uusia käyttäytymismalleja palautetta saaden. Opettajan rooli on johtaa ja tuottaa ennalta määrättyjä oppimistuloksia. Liberaalinen filosofia opettajan perspektiivinä painottaa aikuisopiskelijoiden tiedon hankintaa informaation käsittelyn sijaan. Opettaja on tällöin asiantuntija ja tiedon siirtäjä sekä johtaa oppimisprosessia autoritäärisesti. Kontekstiin sidottu filosofia ohjaa opettajaa ottamaan huomioon erilaisia tekijöitä opetuksessa parhaiten tukeakseen opiskelijoiden oppimisprosesseja (Wang & Sarbo 2004, 209–210.)

### **3.2.3 APO -opintokokonaisuus ja merkitysperspektiivin tarkistus**

Esittelen tutkimuskyselystä kysymyksen 3. A) (Liite 2.) vastausten tuottamaa aineistoa Kansasen ym. 2000 määrittelemän pedagogisen viitekehysten (kuviokuva 4.) jaottelun avulla. Jaan kysymysten vastausten sisällöt eri jaottelun mukaisiin osa-alueisiin: koulutusinstituution kulttuuri, opetuksen viitekehys (käytäntö ja tietoteoriat), ammatillinen viitekehys (eettisyys, oikeuttaminen), opiskelun viitekehys (perustelu, kuvailu) ja koulutuskulttuuri. Näin saadaan esiin osa-alueet, jotka erityisesti painottuvat vastauksissa. Mitään yleistä opetuksen viitekehystä ei ollut vastauksista havaittavissa, vaan se koostui hyvin yksilöllisistä maininnoista, toki samojakin asioita toistui eri vastauksissa. Kaikista vastauksista (n = 80) ei ole mainintaa seuraavassa luokittelussa, koska useat olivat vastanneet opettajuutensa olevan vasta aluillaan tai kehittymässä, ilman tarkempaa erittelyä omaan opettajuuteen liittyvistä sisällöistä.



1. *Koulutusinstituution kulttuuri*: epävarmuus suhteessa muihin opettajiin, paremmin oma kanta näkyviin työyhteisössä, menetelmät ohjaavat opetusta
2. *Opetuksen viitekehys*: Informaation valikointi, selkeä ulosanti, ulkoiset seikat, oman näköisyys, persoonallisuus, rohkeus, ennakkoluulottomuus, hektisyys, motivoituneisuus, innostuneisuus, tunteet, ilo, nöyryys, monipuoliset ohjaustavat, oppimaan oppiminen kasvamaan kasvaminen, toiminnan perustelu, kuunteleminen, luovuus, analysoiva, mahdollisuudet, rutiinittomuus, haasteellisuus, kivaa, motivointi, reflektointi, tietoisuus, itsevarmuus, valmentava luonne, yksilöllisyys, tutkiva ote, kokemuksellisuus, dialogisuus, sosiaalinen vuorovaikutus, toiminnallisuus, keskustelu, omat näkemykset, toiminta, varmuus, haasteellisuus, tietoinen, itsevarma, suunnitelmallisuus
3. *Ammatillinen viitekehys*: Oikeudenmukaisuus, luottamus, itsensä keittäminen, ohjaaja, ”ei perinteinen opettaja”, ohjaavuus, pedagoginen johtaminen, konsultointi, opettaja, opiskelijoiden aktiivisuus, henkilökohtainen ohjaus, ryhmäohjaavuus, omalla alalla, ammattitaitoisuus, hyvä opettajuus, oman osaamisen arvostus, omakohtaistava
4. *Opiskelijan viitekehys*: kokemuksellisuus, oppijälähtöisyys, yhteisöllisyys, ryhmä, yksilöllisyys, helposti lähestyttävä, kuuleminen, vastuuta opiskelijalle
5. *Kasvatus- ja opetusalan kulttuuri*: koulutuksen tavoitteet määräävät keinot joita käytetään, teorit ohjaavat opetusta

Maininnat painottuivat selkeästi opetuksen viitekehukseen ja vähiten mainintoja oli kasvatus- ja opetusalan kulttuuriin sekä koulutusalan kulttuuriin liittyen. Useassa vastauksessa opettajuuden kuvattiin vastaushetkellä olevan muotoutumassa, alullaan tai opettajuudelle oli löydetty kehityssuunta. Oman opettajuuden koettiin olevan muutoksen tilassa siitä huolimatta, vaikka opetuskokemusta oli jo paljon.

Ammatti-identiteetti on selvästi lähtenyt kasvamaan apon myötä. Olen saanut hyviä suuntaviittoja apon ansiosta ja vertaistuen myötä. (76.)

Kehitys on vielä varsin alkuvaiheessa. Olen vielä suhteellisen epävarma ja horjun opettajuuden identiteetissäni tai sanoisin että sitä (identiteettiä) ei vielä ole. (31.)

Opiskelijoiden oli osaksi vaikea eritellä opettajuutensa sisältöjä, vaan opettajuuden koettiin olevan vasta aluillaan tai sitä haluttiin kehittää edelleen. Joku koki myös opettajuuden olevan jatkuvaa kehitystä ja muutosta, jossa ei tule ikinä valmiiksi.

### 3.2.4 Opiskelijoiden pedagoginen merkitysperspektiivi

Opettajan merkitysperspektiivi on kokoelma oletuksia. Kuvaukset omasta opettajuudesta on tuotettu APO -opintojen jälkeen, joten osassa vastauksissa heijastuvat APO -opintojen menetelmälliset ja sisällölliset valinnat. Vastauksissa oli myös mainintoja, että APO -opintokokonaisuuden myötä opettajuus on muuttumassa. Nämä kuvaukset eivät ole välttämättä pysyvä osa viitekehystä. Ne kuitenkin antavat viitteitä siitä millaisia asioita omaan opettajuuteen halutaan liittää. Ammatillisessa viitekehyksessä voi olla erilaisia käsityksiä hyvästä opettajuudesta APO -vuoden jälkeen kuin ennen opintoja. Opettajat toimivat usein ensin ja ajattelevat vasta sen jälkeen. Tällöin menetelmät ja teoriat eivät näy käytännössä ellei ne tule suoraan opettajan selkäytimestä. (Kansanen ym. 2000, 87.) Opettajan pedagoginen ajattelu näkyi vastauksissa dynaamisena ja moniulotteisena. Tämän tutkimuksen aineisto keskittyy enimmäkseen kunkin tutkittavan käsitykseen siitä, mikä on opettaja ja millainen opettaja minä olen.

Opetuksen viitekehukseen liittyvissä maininnoissa on APO -opintojen tavoitteita ja toimintaperiaatteita vastaavia mainintoja eli osittain opiskelijat ovat omaksuneet vuoden aikana omaan opettajuuteensa ”APO-filosofiaa/pedagogiikkaa”. Tällaisia mainintoja olivat esimerkiksi opettajuuden omannäköisyys, kokemuksellisuus, toiminnallisuus, tutkiva ote ja dialogisuus. Opetukseen liitettiin myös tunteita ja henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten rohkeus, ennakkoluulottomuus ja innostuneisuus. Opiskelijat ovat saattaneet omaksua myös opintokokonaisuudesta toimintamalleja kriittikittömästi erityisesti toimintamallien premissejä pohtimatta, koska ovat saaneet itse hyvän kokemuksen kyseisestä toiminta- tai ajattelumallista.

Wang & Sarbo (2004) määrittelivät opettajuuden erilaisia perspektiivejä, jotka ohjaavat opettajan toimintaa. Opetuksen ja opiskelijan viitekehysten sisällöt tulevat esiin progressiivisessa opetuksen filosofisessa näkökulmassa, kun opiskelijan kokemukset, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ohjaavat opetusta ja sen kulkua. Näin opettaja myös viitekehksessään painottaa enemmän opiskelijan viitekehystä ja toimintaa. Vastaukset painottuivat pitkälti progressiivisen filosofian ja humanistisen filosofian piirteitä kuvaaviin mainintoihin.

Liberalistinen filosofia opetuksessa puolestaan korostaa opettajan eksperttiyttä ja asiantuntijuutta. Vastauksissa ei ollut mainintoja opettajan roolista tiedon välittäjänä ja autoritäärisenä asiantuntijana, vaan opettajuus heijastui vastauksissa enemmän opiskelijalähtöisenä. Behavioristisessa filosofiassa puolestaan painottuu helposti kasvatus- ja

opetusalan kulttuurin osalta teoreettiset ja menetelmälliset lähtökohdat. Opettaja haluaa saada tietyissä olosuhteissa tietynlaista oppimista aikaan. Opiskelijoiden vastauksissa oli joillain kokemus, että menetelmät ja teoriat ohjaavat opettajan toimintaa ja ajattelua. Maininnoissa ei kuitenkaan ollut erityisesti viitteitä behavioristisesta opetusfilosofiasta.

APO -vuoden jälkeen opettajuuden merkitysperspektiivi näyttää määrittävän opiskelijoiden kokemuksia arvostavaksi ja dialogisuutta arvostavaksi. Opettajaa ei näissä kuvauksissa mainita tiedolliseksi auktoriteetiksi, vaan opiskelijoiden aktiivisuutta tuodaan esiin ja opettajan roolia esimerkiksi ohjaajana, konsulttoijana, valmentajana.

### **3.3 Kriittinen reflektio herättää tarpeen muutokselle**

#### **3.3.1 Transformatiivinen oppiminen kriittisen reflektion avulla**

Kriittisen reflektion avulla yksilö voi tulla tietoiseksi omasta merkitysperspektiivistään (Mezirow 1995a, 17; Mezirow 2000, 18). Erityisesti kriittinen reflektio auttaa yksilöä tunnistamaan merkitysperspektiivinsä taustalla vaikuttavia oletuksia, joita hän on omaksunut elämänvarrellaan kriittikittömästi. Aikuiskoulutuksen perustehtävänä on auttaa oppijoita tiedostamaan paremmin omia ja muiden taustaoletuksia. (Mezirow 2000, 18; Brookfield 2000, 125.)

Reflektio on kokemukseen palaamista ja voi tarkoittaa useita eri asioita. Se voi tarkoittaa esimerkiksi yksinkertaista tietoisuutta esineen, tapahtuman tai asian olemassa olost, tietoisuutta havainnoista, ajatuksista, tunteista, tarkoituksista ja toiminnasta tai yksilön tavoista tehdä asioita. Kriittinen reflektio sisältää reflektion, mutta se tarkoittaa erityisesti aikaisemmin opitun ennakko-oletusten pätevyyden kyseenalaistamista. (Mezirow 1995a, 21–23.) Kriittinen reflektio sisältää aina myös arviointia reflektion kohteesta. Aikuiset voivat reflektoida kriittisesti omia ja toistensa oletuksia, siten yksilö voi arvioida paremmin muiden mielipiteitä ja niiden oikeutuksia. (Mezirow 1998.)

Kriittinen reflektio auttaa ymmärtämään merkitysperspektiivejä ja tarvittaessa muuttamaan niitä. Kriittisen reflektion kohteena olevat oletukset voidaan jakaa kolmeen ryhmään: 1) Paradigmaattisiin oletuksiin, jotka jäsentävät maailmaa näkemyksellisiin kategorioihin. 2) Normatiivisiin oletuksiin, jotka sisältävät ajatuksia siitä, mitä ajatellaan tapahtuvaksi tietyissä tilanteissa. 3) Kausaalsiin oletuksiin, jotka kertovat yksilölle siitä, kuinka maailma toimii ja miten se saattaa muuttua. Näistä kolmesta paradigmaat-

tisia oletuksia on vaikein tunnistaa itsessä. (Mezirow 2000, 19.)

Reflektio ja reflektiivinen käytäntö kuuluvat nykypäivänä koulutuksen teoretisointien yleisimpiin käsitteisiin. Kriittinen -käsitteen lisääminen pitäisi tuoda merkityssisällön Frankfurtin koulukunnan sosiaalisen teorian ja ideologia kritiikin perinteestä, mutta usein sen ajatellaan vain tarkoittavan syvempää ja perusteellisempaa reflektiota. Reflektio sinänsä ei ole kriittistä. Aikuiskouluttajat voivat työskennellä reflektiivisesti keskittymällä vain teknisiin asioihin. Opettaja voi reflektoida esimerkiksi kahvitaukojen ajoitusta sekä käyttäisikö liitu- vai fläppitaulua. Tällaisia valintoja voi katsoa eri näkökulmista ja miettiä niiden taustalle olevia oletuksia. (Brookfield 2000, 126.)

Brookfieldin (2000, 125) mukaan transformatiivista oppimista ei tapahdu ilman kriittistä reflektiota. Kriittinen reflektio on keskeinen tekijä transformatiivisessa oppimisessa, joskaan ne eivät ole synonyymejä keskenään. Transformatiivinen oppiminen ei ole välttämätön seuraus kriittisestä reflektiosta merkitysperspektiivissä tai -skeemoissa. Merriamin (2004, 66) mukaan Mezirow on huomannut mahdollisuuden, että transformatiivista oppimista voisi tapahtua myös ilman kriittistä reflektiota (Merriam 2004, 66). Tämä perustuu Mezirowin ajatukseen, jossa todetaan, että transformaatio voi olla keskittyntä (focused) ja tietoisista (mindful) sisältäen kriittisen reflektion. Mutta se voi olla myös se tiedostamatonta mukautumista tilanteeseen (mindless assimilation). Esimerkiksi muuttaessa uuteen kulttuuriin yksilö voi omaksua tiedostamattaan ja kritiikittömästi erilaisen kulttuurin toimintatavat (canon), normit (norms) ja tavat ajatella (ways of thinking). Tällöin yksilö saattaa muuttaa kokonaisvaltaisesti merkitysperspektiiviään ilman aiempien toiminta- ja ajattelutapojensa kriittistä reflektiota. (Mezirow 2000, 21.) Transformaatio omaksumisen kautta tapahtuvana oppimisena syntyy, kun yksilön elämässä tulee uudenlaisia tilanteita vastaan. Tällöin saatamme tietämättämme muuttaa ajatteluamme ja toimintaamme uudessa tilanteessa paremmin toimivaksi sopivaksi katsomallamme tavalla. (Mezirow 1998, 191; Merriam 2004, 66.)

Merkitysperspektiivin transformaatio tapahtuu harvemmin kuin merkitysskeemojen muutos. Vaihdamme usein kantaamme erilaisiin asioihin eli muutamme merkitysskeemaamme. Merkitysskeeman muutos liittyy spesifeihin uskomuksiin, asenteisiin tai tunnereaktioihin. Perspektiivitransformaatio voi tapahtua myös merkitysskeemojen muutosten kautta, eikä merkitysskeemojen muuttuminen välttämättä sisällä kriittistä reflektiota. (Mezirow 1991, 167–168.) Mezirowin mukaan transformaatio voi siis olla mahdollinen ilman kriittistä reflektiota omaksumisen kautta tapahtuvassa oppimisessa ja toisaalta merkitysskeemojen kautta tapahtuvassa perspektiivitransformaatioissa.

Uuden kulttuuriin tai ideologian omaksuminen ei kuitenkaan tuota aina merkitysperspektiiviä, joka olisi kattavampi, erottelukykyisempi ja eheämpi. Kriitikittömästi omaksutut kulttuurin säännöt voivat olla tilanteessa paremmin toimivia, mutta yksilö ei välttämättä toimi silti autonomisemmin yhteiskunnassa, jossa hän on osallisena. Kriittinen reflektio liittyy omaksuttujen ajatusten ja toimintatapojen arvioinnin lisäksi erityisesti niiden taustalla olevien seikkojen arviointiin. Jos uusi perspektiivi on omaksuttu ilman kriittistä reflektiota, ei henkilö ole silloin tehnyt autonomisia valintoja, vaan sopeutunut uuden kulttuurin normeihin. Merkitysperspektiivi on saattanut muuttua perusteellisesti uuteen kulttuuriin sopeutumisen myötä, mutta onko kriitikittömästi uuteen tilanteeseen mukautuminen välttämättä transformatiivista oppimista? Millaisia kriteereitä transformaation tulisi täyttää muutoksen lisäksi?

Merkitysperspektiivin transformaatioprosessissa on todennäköisemmin mukana kriittinen reflektio ja yksilö on tietoinen itsestään. Transformatiivinen oppiminen auttaa yksilöä tulemaan kriittisesti tietoiseksi omista oletuksistaan ja kuinka ja miksi meidän oletukset määrittelevät meidän käsityksiämme. (Mezirow 1991, 167.) Tullakseen kriittisesti refleksiiviseksi oletusten taustalla olevista sisällöstä, prosessista ja perusteista vaatii se yleisesti instrumentaalista ja kommunikatiivista oppimista. Reflektiivisyys sisältää perustelemisen ja intuition tai toisen niistä. Molemmat ovat merkittävästi tilanesidonnaisia emotionaalisia reaktioita. Monet uskomukset ovat yleistettävissä toistuvista interaktioista tietoisuuden ulkopuolella. Transformatiivinen oppiminen voi olla keskittyynyttä ja tietoista, kriittisen reflektion sisältävää, toistuvan voimakkaan interaktion tulos tai mukautumista (mindless assimilation), esimerkiksi toiseen kulttuuriin muuttaessa mukautumista sen sääntöihin, normeihin ja ajattelutapaan. (Mezirow 2000, 21; Merriam 2004, 66.)

Cranton (2000, 181) toivoo, että transformatiivisen oppimisen tutkimuksessa ja koulutuksessa otettaisiin enemmän huomioon oppijoiden yksilöllisiä eroja. Ihmisillä on erilaisia oppimistyyylejä, kognitiivisia taitoja ja persoonallisuus mukauttaa ja uudelleen rakentaa merkitysperspektiiviään yksilöllisillä tavoilla. Merkitysperspektiivimme ovat kompleksisia verkkoja oletuksista, odotuksista, arvoista ja uskomuksista, jotka suodattavat tai rajaavat sitä, miten näemme itsemme ja maailman ympärillämme. Yksilöllä erilaiset taidot kriittiseen reflektioon myös ja toisten on helpompi omaksua uusia näkökulmia kuin toisten. (Cranton 2000, 181.)

Transformatiivisesta oppimisprosessista suurin osa tapahtuu tietoisuuden ulkopuolella ja siihen voi liittyä intuitiota, symboliikkaa, mielikuvitusta, tunteita ja/tai poh-

diskelevia oppimisen ilmenemismuotoja. Transformatiivisessa oppimisprosessissa tietoisia ovat:

1. Yksilö tunnistaa, että vaihtoehtoiset ajattelumallit voivat tarjota uudenlaisia ratkaisuja ja näkökulmia ongelmaan.
2. Tietoisuus kontekstista, jonka luonne, taustatekijät ja seuraukset ovat uskomuksen taustalla.
3. Uskomusta tukevien episteemisten oletusten kriittinen reflektio.
4. Uuden uskomuksen oikeellisuuden tarkistaminen empiirisesti testaten.
5. Käytäntöön soveltamisesta aiheutuvan ahdistuksen kanssa selviäminen.
6. Uuden tarkistetun uskomuksen reflektointi.

Mezirow toteaa, että transformatiivisen oppimisen lopputuloksen täytyy sisältää oletusten kriittisen arvioinnin, jotta varmistutaan siitä, että uusi näkemys ei perustu uskoon, ennakoasenteisiin, kuvitelmiin tai mielihaluihin. (Dirkx, Mezirow & Cranton ym. 2006, 122, 134).

### **3.3.2 Opettajuuteen kohdistuvat muutospaineet ja -haasteet**

Opiskelijoilta kysyttiin sisäisiä ja ulkoisia muutospaineita heidän opettajuuteensa liittyen. Ulkoiset muutospaineet liittyivät useimmissa vastauksissa instituutioiden rakenteisiin ja työelämän vaatimuksiin. Sisäiset muutospaineet koettiin useissa vastauksissa johtuvan osaksi täydellisyys tavoittelusta ja omasta vaativasta persoonallisuudesta. Sisäiset muutospaineet koettiin myös positiivisina liittyen omaan haluun ja tarpeeseen kehittyä. Työllistymisen suhteen muodollinen pedagoginen pätevyys koettiin olevan tärkeä tekijä. Työelämän kannalta koettiin myös tarvetta sisällölliseen osaamiseen. Tavoitteena useilla vastaajista oli menetelmien parempi hallintaa sekä opetuskokemuksen kartuttaminen. Pieni osa vastaajista ei kokenut minkäänlaisia ulkoisia tai sisäisiä muutospaineita ja osa oli jättänyt vastaamatta kokonaan kysymyksiin.

Osassa vastauksia mainitaan APO -opintojen aiheuttaneen sisäisiä muutospaineita. Ne koettiin enemmänkin muutostarpeen sekä -halun herättäjänä kuin paineiden luojina. Muutospaineet liittyvät oman opettajuuden tarkasteluun ja uusien mahdollisuuksien näkemiseen pedagogisessa työssä. Omaa pedagogista viitekehystä haluttiin kehittää ja saada lisää itsetuntemusta kriittistä uudelleen arvioita tehden.

Työkokemukseni ja APO -vuosi ovat johtaneet näkemään opettajuuden

mahdollisuuksien laajuuden (6).

APO -opinnot ovat tuoneet sisäistä pedagogisen osaamisen kehittämisen halua ei niinkään painetta (72).

Kriittistä arviota itseäni kohdistuen: arvomaailma ja muita perustavanlaatuisia itsetuntemuksellisia kysymyksiä. Joita APO -vuosi on nostanut esille. Oma sisäinen liikehdintä, halu muuttua ja tyytymättömyys itseensä. (31.)

Opettaja-opinnot ovat herätelleet itseäni opettajana ja opettaneet tarkastelemaan enemmän itseäni (43).

Jotkut opiskelijat kokivat muutospaineen kohdistuvan omaan identiteettiin. Yleisimmin muutoshalu kohdistui oman opettajuuden uudelleen arviointiin eikä niinkään omaan identiteettiin. Opettajuuskin kuitenkin liitettiin omaan personaan omannäköisen opettajuuden tavoittelun myötä. Useat mainitsivat olevansa itseään kohtaan vaativia ja tavoittelevansa täydellisyyttä. He eivät kuitenkaan maininneet painetta muutokseen täydellisyyden tavoittelun suhteen, vaan kokivat sen aiheuttavat paineita itsensä kehittämiseen.

Uudelleen ajattelu kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä, uuden identiteetin etsintä (47).

Ei oikeastaan ole muutospainetta, tietää mitä osaa ja toisaalta tietää mikä ei ole oma juttu opetustyössä (62).

Käsitys siitä, että oman näköinen opettajuus on mahdollista rakentaa (51).

Täydellisyyden tavoittelu (29).

Todellisuus ei ole realistinen ja olen vaativa (37).

Työelämään liittyen kyselyyn vastanneilla oli sisäisiä ja ulkoisia muutospainetta. Työelämä näyttäytyi vaativana ja epävakana vastauksissa. Etenkin opiskelijoilla, joilla ei ole työkokemusta juuri ollenkaan liittyi epävarmuutta työelämään siirtymiseen. Työelämään siirtyminen tuntui haastavalta työllisyysnäköymien osalta. Pätkätöiden ajateltiin tuovan haasteita opettajuudelle vastaantulevien työtehtävien erilaisuuden vuoksi. Muodollinen pedagoginen pätevyys koettiin tärkeäksi työllistymisen kannalta.

Työpaikan saaminen ja kilpailukyvyyn parantaminen olivat monissa vastauksissa mainittu ulkoisina muutospainetta. Myös uuden työpaikan aloittaminen ja muuttuviin vaatimuksiin vastaaminen aiheuttivat muutospainetta. Osaksi ne koettiin enemmänkin haasteina kuin painetta.

Epävarma työtilanne (56).

Pyrkimys dialogiseen kriittistä asennetta ruokkivaan opiskeluprosessien edistämiseen. Töitä pitäisi saada. (51.)

Haluan kehittyä hyväksi opettajaksi ja tällä hetkellä koen olevani siinä hyvällä alulla. Haluan oppia myös lisää toiminnallisia menetelmiä ja ihan tekemällä oppia ja oivaltaa lisää siitä omasta opettajuudesta ja oppimisesta. (12.)

Haluan kehittää hiukan jämähäneitä kurssejani (40).

Haluaisin hallita paremmin niitä sisältöjä, joiden opettajana tulen toimimaan. Muodollisen pätevyyden loppuun saattaminen ja laajentaminen (opetettavat aineet) sekä työpaikan saaminen (aikuisopettajan työ) (28.)

Uudet tehtävät ”pakottava” hakemaan lisää tietoa asioista. On selviydyttävä mahdollisimman hyvin, että saa jatkaa näissä töissä. (58.)

Menetelmällisen osaamisen kartuttaminen oli yksi sisällöllisen pätevyyden muutospaineita. Seuraavia menetelmiä ja teorioita oli mainittu useissa vastauksissa: dialogisuus, draama ja toiminnalliset menetelmät. Yksittäisissä vastauksissa mainittiin: problem based learning, kokemuksellisen oppimisen hyödyntäminen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Yleisesti haluttiin oppia lisää uusia menetelmiä, joko erilaisten koulutusten avulla tai itse uusia asioita rohkeasti kokeilemalla. Pedagogisia taitoja haluttiin kehittää sen kummemmin taitojen osa-alueita erittelemättä.

### **3.3.3 Kriittinen reflektio APO -opintokokonaisuudessa**

Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa kriittinen reflektio on osana koulutuksen tavoitteita. Opiskelijat kirjoittavat oppimispäiväkirjaa itselleen ja sen lukee ryhmän ohjaaja. Oppimispäiväkirjan tavoitteena on toimia kunkin oppijan oman oppimisen työvälineenä ja apuna ajattelun prosessoinnissa. Kriittisen reflektion toivotaan olevan mukana dialogisissa oppimistilanteissa luennoilla sekä pienryhmissä. Silloin opiskelijoilla on mahdollisuus peilata omia näkemyksiään, uskomuksiaan ja ajatuksiaan muiden ajatteluun.

APO -opiskelijoiden muutospaineisiin liittyvissä vastauksissa oli viitteitä siitä, että omaa opettajuutta ja persoonaa sekä yhteiskunnan ja instituutioiden vaatimuksia oli arvioitu uudelleen kuluneen vuoden aikana. Osa vastaajista koki tarvetta oman opettajuuden ja jopa oman identiteettinsä muutokselle. Vastaukset muutospaine-kysymyksiin



koskivat lähinnä vastaushetkeä, eivätkä opintoihin hakeutumishetkeen ajoittuvia syitä. Opiskelijat ovat käyttäneet osittain sellaisia käsitteitä vastauksissaan, jotka kuuluvat opintojen sisältöihin. Vastauksissa näkyi myös APO -opintojen tavoitteiden suuntaisia näkökulmia. Opiskelijat halusivat löytää uusia näkökulmia opettajuuteen ja oman näköisen opettajuuden.

Transformatiivisen oppimisen näkökulmassta APO -opintokokonaisuuden kriittinen reflektio on tärkeää, jotta opiskelijat eivät omaksuisi uusia ajattelumalleja ja uskomuksia kriitikittömästi. Tällöin uudet näkökulmat eivät johdakaan merkitysperspektiivin tai -skeeman muutokseen, vaan uusien uskomusten kriitikittömään omaksumiseen. Opiskelijat saattavat opintojen aikana omaksua uskomuksia omien muutospainoiden ohjaamana ilman taustaoletusten kriittistä arviointia.

Osa opiskelijoista oli vastannut vain muutospaineen kuvailua koskevaan kysymykseen, jolloin vastaus sisältää pelkän reflektion opiskelijan sen hetkisestä muutospainekokemuksesta. Muutospainoiden syihin liittyvät vastauksetkaan eivät kaikki sisällä automaattisesti kriittistä reflektiota. Opiskelija on saattanut esimerkiksi todeta, että jonkin työn saantiin liittyvän paineen ja aiheuttajana on se, että pitäisi saada töitä. Toinen opiskelija on kuitenkin samaan asiaan vastannut syitä kriittisemmin reflektoiden, esimerkiksi työelämän vaatimuksia ja niiden vastaamisen tarpeellisuutta.

Oman opettajuuden pohtiminen oppimispäiväkirjoissa, opetusfilosofiassa ja omien kokemusten peilaaminen oppimisryhmissä keskusteltuihin kokemuksiin ovat tuoneet mahdollisuuden kriittiselle reflektiolle. Opintojen aikaisten pohdintojen myötä opiskelijat ovat saaneet kokemusta, minkä avulla on ollut helpompi tarkastella kokemustaan muutospainesta. Omaan opettajuuteen suhtaudutaan selkeästi kriittisesti ja suuri osa muutoshaluisesti. Vastauksissa ei yleisesti kuvata kovin suuria ja mullistavia muutostarpeita, vaan joitain kehitettäviä osa-alueita ja tavoitteita uuden oppimiselle. Muutama opiskelija, esimerkiksi halusi parantaa opetuksen sisällöllisten asioiden hallintaa uutta tietoa etsimällä ja kouluttautumalla.

Suurella osalla työelämä tuottaa paineita osa-aikaisuuden ja määräaikaisuuden perusteella, myös huoli tulevasta työsaannista oli monella kouluttautumisen taustalla. Useat opiskelijat, joille ei ole kertynyt paljoa työkokemusta, eivät osaa eritellä muutospainetta, vaan he kokevat koko opettajuutensa olevan muutoksen kohteena. Ulkoisia paineita on työsaaminen, pätkätyöt ja niiden haasteellisuus, työelämän ajatellaan yleisesti asettavan valtavasti paineita. Syinä muutospainelle oli työkokemuksen vähäisyys ja itsevarmuuden puute. Niiden toivottiin korjaantuvan kokemuksen kartuttamisella.

Työssä olevista muutaman mainitsi myös itsensä kehittämisen ja jatkuvan uuden opettelu johtuvan pelosta menettää oma työpaikka.

Kriittinen reflektio voisi auttaa tunnistamaan vielä paremmin epävarmuuden syitä ja todellista uhkaa esimerkiksi työpaikan menettämisestä. Omaan työhön liittyvän perustehtävän selvittäminen itselle helpottaisi ehkä myös työhön liittyviä resurssipaineita. Muutospaineet ovat mahdollisesti myös muuttuneet vuoden aikana. APO -opinnot ovat voineet tuoda uusia muutospaineita, mutta myös korvata aiempia muutospaineita ja jopa poistaa muutospaineita. APO -opintokokonaisuuden myötä on opiskelija voinut myös kriitikittömästi sopeutua koulutuskulttuuriin, josta APO -opintokokonaisuus on mallina. Opiskelija on voinut näin vaihtaa tiedostamattaankin tavoitteita oman opettajuuden kehittämiseksi.

### **3.4 APO -opintokokonaisuus mahdollisuus transformatiiviseen oppimiseen**

#### **3.4.1 Transformatiivisen oppimisen prosessi**

Merkitysperspektiivin transformaatio on prosessi, jossa yksilö muuttaa omaa viitekehystään, minkä avulla hän tarkastelee maailmaa ja mikä ohjaa hänen toimintaansa. Transformaatio merkitysskeemoissa voi olla mullistava, yhtäkkinen, dramaattinen, oivallus tai kasvava sarja transformaatioita merkitysskeemoissa, jotka vähitellen muuttavat merkitysperspektiivin kokonaan. Esimerkiksi oppilas voi muuttaa omaa merkitysskeemaansa ja käsitystään itsestään oppijana opettajan antaman positiivisen palautteen myötä. Jos moni opettaja antaa samanlaista palautetta, voi oppilaan oppimiseen ja opiskeluun liittyvä näkökulma muuttua kokonaan. Muutamme näkökulmiamme kokeilemalla toisten näkökulmia. Siihen tarvitaan joustavaa merkitysperspektiiviä sekä hyvää mielikuvitusta. (Mezirow 2000, 20–21.)

Transformatiivista oppimista tapahtuu, kun yksilö tekee henkilökohtaisen uudelleen arvioinnin, esimerkiksi opiskelutottumuksistaan ja muuttaa niitä itselleen paremmin sopiviksi (Mezirow 1995a, 17). Kriittinen reflektio ja reflektiivinen toiminta tapahtuu kompleksisissa institutionaalisissa, ihmisten välisissä ja historiallisissa ympäristöissä. Silloin sosiokulttuuriset tekijät vaikuttavat vääjäämättömästi transformatiivisen oppimisen mahdollisuuksiin ja sen muotoon. Transformaatioprosessissa tullaan tie-

toisiksi merkitysperspektiiveistä refleктоimalla kriittisesti omia sekä muiden oletuksia ja tulemalla tietoisiksi kontekstista, johon ne liittyvät; alkuperästä, luonteesta, seurauksista ja tietojen itsestään selvyyksinä pitämisestä. (Mezirow 2000, 19, 24.)

Oppiminen voi tapahtua neljällä tavalla: arvioimalla olemassa olevaa merkitysperspektiiviä (frames of reference), oppimalla uusia merkitysperspektiivejä, uudistamalla näkökulmia (points of view) tai uudistamalla merkitysskeemoja (habits of mind) (Mezirow 2000, 19). Oppiminen ymmärretään prosessiksi, jossa tullaan tietoisiksi omasta merkitysperspektiivistä/-skeemasta, ja sitä muutetaan kattavammaksi sekä erotelukykyisemmäksi ennako-oletuksia ja asiayhteyksiä kriittisesti refleктоimalla. Transformatiivinen oppiminen edellyttää ongelmallisen merkitysperspektiivin muuttamista luotettavammaksi kehittämällä mielipiteitä ja tulkintoja, jotka ovat oikeutetumpia. Oppimista katsotaan tapahtuneen silloin, kun yksilö käyttää uudistunutta merkitysperspektiiviään toiminnassa, päätöksenteossa tai kokemuksen tulkinnassa viitekehyksenä. (Mezirow 2000, 5, 19–20.)

Transformaatioprosessi seuraa yleensä hieman varioiden seuraavaa kaavaa (Mezirow 2000, 22):

1. Hämmentävä dilemma (A disorienting dilemma)
2. Omien pelon, vihan, syyllisyyden tai häpeän tunteiden tarkastelu.
3. Ennako-oletusten kriittinen arviointi.
4. Tiedostaminen, että yksilön tyytymättömyys ja transformaatioprosessi on jaettu.
5. Uusien roolien, suhteiden sekä toiminnan vaihtoehtojen tutkiminen.
6. Menettelytavan suunnittelu.
7. Tarvittavien kykyjen ja tietojen hankkiminen suunnitelman toteuttamiseksi.
8. Alustava uusien roolien kokeilu.
9. Asiantuntijuuden ja itsevarmuuden rakentaminen uusissa rooleissa ja suhteissa.
10. Uudelleen integrointi yksilön elämään uuden perspektiivin ohjaamien olosuhteiden perusteella.

Mezirow on todennut, että prosessi ei kuitenkaan aina seuraa tarkalleen edellä mainittujen vaiheiden sarjaa, mutta yleisesti se sisältää jonkinlaisen variaation niistä ja ne ovat prosessista tunnistettavissa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että transformatiivisen oppimisen prosessi on luonteeltaan itseään toistava, kehittyvä ja kierteinen. (Taylor 2000, 290–292.) Taylorin (2000, 290) mukaan uudet tutkimukset tukevat myös tätä. Niiden mukaan transformatiivinen oppiminen on enemmän individualistinen, liukuva,

itseään toistava kuin aiemmin on ajateltu.

Mezirowin (2000) mukaan transformaatioon liittyy kokonaisvaltaista oletusten uudelleen järjestämistä. Brookfield (2000) yhtyy tähän mielipiteeseen ja on sitä mieltä, että transformaatiosta voidaan puhua vain, jos oppiminen sisältää fundamentaalista kyseenalaistamista ja uudelleen järjestämistä liittyen siihen kuinka yksilö toimii tai ajattelee. Jos jotain on transformoitunut, on se muuttunut erilaiseksi kuin mitä se oli aiemmin. (Brookfield 2000, 142–143.) Transformatiivisen oppimisen vaiheisiin (kohta kaksi: omien pelon, vihan, syllisyyden tai häpeän tunteiden tarkastelu) voisi myös lisätä kattavamman tunteiden skaalan, esimerkiksi tunteen voimakkaasta hämmästyksestä tai yllättyneisyydestä. Vihan tunne oli Morganin tutkimuksissa yleisin ja yksilön piti päästä sen tunteen yli, jotta transformaatioprosessi saattoi jatkua. (Taylor 2000, 291.)

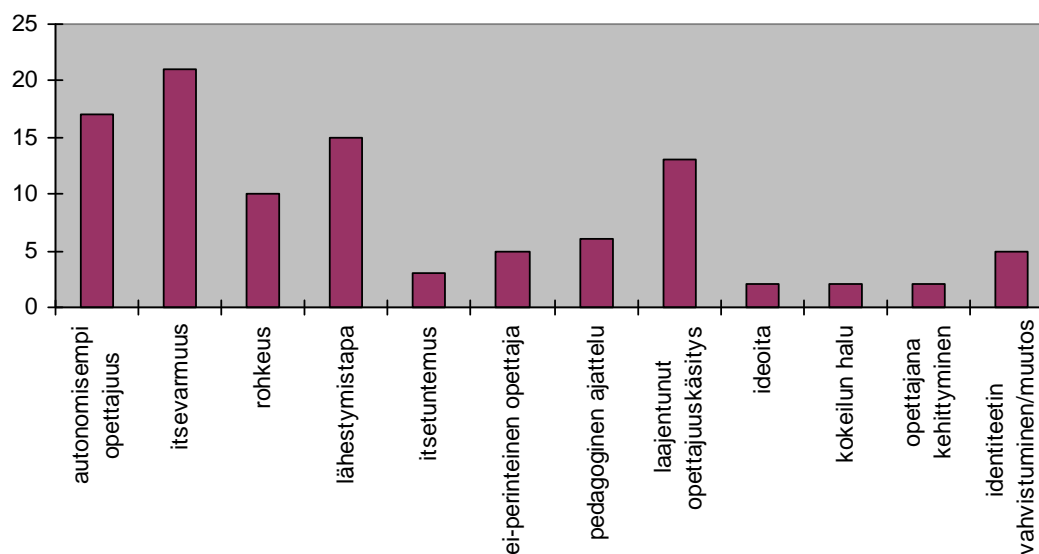
Tutkimuksissa ei ole paljoa näyttöä siitä, että ottaako yksilö käyttöönsä uuden merkitysperspektiivin eli näkykö se jotenkin käytännössä muutosprosessin jälkeen. Uudemmat tutkimukset ovat tuoneet esiin tätä näkökulmaa ja tuloksissa on todettu, että yksilö, jolle muodostuu uusi merkitysperspektiivi, on halukas toimimaan sen mukaan. Muutamia tutkimuksia hiljattain ovat osoittaneet, että toiminta tulee luontaisesti mukaan perspektiivitransformaatioissa. (Taylor 2000, 297.)

Glisczinskin (2007, 322–323) tutkimuksen mukaan enemmän kuin yhdellä kolmesta collegessa opettajaksi opiskelevalla oli ollut transformatiivinen oppimiskokemus. Kokemukset liittyivät luokkahuonetilanteisiin, kampus elämään, asumiseen tai kentällä saatuihin kokemuksiin. Opiskelijat tunnistivat hämmäntäviä dilemmoja, kriittisen reflektion, dialogisuuden ja paremmin tiedostetun toiminnan transformatiivisen oppimisen aiheuttaneiksi tekijöiksi. (Glisczinski 2007, 322–323.)

### **3.4.2 Muutoksia henkilökohtaisissa opettajuuskäsityksissä**

APO -opiskelijoiden opettajuudessa tapahtuneiden muutosten kuvaukset ovat hyvin erilaisia ja eriasteisia kullakin opiskelijalla. Muutoskuvauksista oli löydettävissä yhteisiä kategorioita, jotka ovat esitettyinä kuviossa 5. Kuviosta voi tarkastella muutosten yleisyyttä, mutta siitä ei käy selville kuinka suurina ja merkittävinä muutokset ovat yksilökohtaisesti olleet.

### APOsta eväitä opettajuuteen



**KUVIO 5.** Vastaajien opettajuudessaan kokemat muutokset APO -vuoden ajalta frekvensseinä (n = 80).

Kuvio 5. on muodostettu siten, että vastauksista (liite 2., kysymys 3.B) on poimittu käsitteitä ja sitten synonyymit on yhdistetty samaan luokkaan. *Autonomisempi opettajuus* -luokkaan on koottu oman näköisen opettajuuden löytymiseen liittyvät muutokset. Näissä vastauksissa usein näkyi myös *itsevarmuuden ja rohkeuden* lisääntyminen opintojen aikana. Rohkeus liittyi vastauksissa itsenäisten valintojen tekemiseen ja oman persoonallisen opetustyylin toteuttamiseen. Myös *ei-perinteinen opettaja* kuvaa kriittisempää näkökulmaa opettajuuteen. Oma opettajuuskäsitys on asetettu uudelleen arvioitavaksi ja vanhat käsitykset, jotka ovat omien opintojen tai opetuskokemusten kautta muotoutuneet, ollaan valmiita asettamaan kriittisen tarkastelun alle ja eikä haluta toteuttaa niin sanottua perinteistä opettajuutta.

Tämän vuoden jälkeen uskallan paremmin toteuttaa “omannäköistä opettajuutta enää ei ole tarvetta “matkia” jotakin oletettua opettajuuden mallia (29).

Olen saanut paljon uusia ajatuksia opettajuudesta ja myös alkanut kyseenalaista perinteisiä käytäntöjä opiskelijan näkökulmasta (31).

*Ideat ja kokeilun halu* oli esillä muutamissa vastauksissa opettajuuteen liittyvissä muutoksissa. Opintojen aikana koettiin mahdollisuus kokeilla sekä tutustua erilaisiin

teorioihin ja menetelmiin, joista tuli ideoita omaan opetukseen. Näissä vastauksissa oli myös mukana *itsevarmuus* ja *rohkeus* opettajana toimimisessa, jotka olivat lisääntyneet useilla vastaajilla kuluneen vuoden aikana.

Olen itsevarmempi opettajana, rohkeutta on tullut lisää ja kokeilunhalua (30).

Ehdin kokeilla liian vähän. Nyt vasta (syksystä alkaen) muutos alkaa näkyä. Pikkuhiljaa ideoita ja itseluottamusta on tullut. (52.)

*Lähestymistavan muutos* liittyi osalla menetelmällisiin ja osalla teoreettisten näkökulmien muutoksiin. Näitä kahta on vaikea erottaa selkeästi toisistaan, koska menetelmien taustalla on myös teoreettiset lähtökohdat. Muutokset olivat erilaisia vastauksissa, kun toisella muutos koski uuden menetelmän löytämistä, niin toisella oli lähestymistapa muuttunut kokonaan erilaiseksi, esimerkiksi opettajajohtoisesta behavioristisesta tyylistä, konstruktivistiseksi opiskelijoiden kokemustaustat huomioivaksi pedagogiikaksi. Lähestymistavan muutoksen teemaan liittyy läheisesti myös *pedagogisen ajattelun kehittyminen*. *Opettajana kehittyminen* voi käsittää monia ulottuvuuksia, joita tässä on aiemmin mainittu, kuten pedagoginen ajattelu ja menetelmälliset lähestymistavat.

*Laajentunut opettajuuskäsitys* sisältää opiskelijoiden kokemuksen opettajuutensa näkökulman tai opettajuuskäsityksen laajenemisesta. Osa vastaajista on ymmärtänyt opettajuutta olevan monenlaista ja esimerkiksi, jotka eivät varsinaisesti tee opetustyötä ovat saaneet toimenkuvansa tueksi työkaluja opettajuudesta.

Opettajuuden näkökulma laajentunut. Tarve itsen kehittämiseen lisääntynyt entisestään. Muutoksen tarve suunnittelu, toteutus ja arviointi tietoisempaa. Tutkiminen korostunut. (11.)

Uusia näkökulmia ja omakohtaista pohdintaa (43).

Kaikissa vastauksissa ei puhuttu suoraan opettajuudessa tapahtuneista muutoksista. *Ihmisenä kasvaminen* ei rajoitu luultavasti pelkkään opettajuuden muutokseen, vaan muutosta on tapahtunut laajemmin yksilön ajattelussa. Identiteetin kerrottiin myös vahvistuneen tai muuttuneen, mutta vastauksissa ei eritelty ammatti-identiteettiä erikseen. Myös itsetuntemus voidaan liittää tähän kategoriaan. *Itsetuntemus* on myös monen yleisemmän muutoksen taustalla, koska omannäköisen opettajuuden löytäminen vaatii itsensä tarkastelua – Millainen opettaja minä olen? Millainen opettaja haluan olla?

Opettajuuteni uinuu vielä, koska en tällä hetkellä toimi opettajana, mutta luulen että APO on herättänyt nukkuvan tiikerin. Minussa on tapahtunut jotain peruuttamatonta tänä vuonna tiedän mitä haluan opettajuus on sivuseikka. (4.)

Voin nyt hyvillä mielin sanoa että olen opettaja, opettajuuteni on alkutaipaleella, mutta tiedostan mielestäni vahvuuteni ja heikkouteni ja siltä pohjalta on hyvä jatkaa opettajuuteni tutkiskelua. Hurjia: mietin syksyllä millainen opettaja olen tai millainen opettaja minusta tulee tai onko minusta ylipäättään opettajaksi? Tämä epävarmuus on saanut nyt varmuutta ja tiedostan omaa opettajuuttani nyt paremmin. (71.)

Osa (10/80) vastaajista koki, että heidän opettajuudessaan ei ollut tapahtunut muutoksia APO -vuoden aikana. He mainitsivat vastauksissaan, että muutosta ei ollut tapahtunut tai että aiemmat käsitykset ovat saaneet vain varmistusta tai vahvistusta. Parissa vastauksessa todettiin, että muutokset näkyvät mahdollisesti vasta opintojen jälkeen käytännön työssä. Näillä vastaajilla oli työkokemusta vähän tai ei ollenkaan.

Useissa vastauksissa opettajuuteen liittyvissä käsityksissä oli tapahtunut jonkinasteisia muutoksia opiskelijoiden kokemuksen mukaan. Opintojen yksi tavoite on auttaa yksilöitä löytämään omakohtainen suhde opettajuuteen, jolloin opettajuutta voisi toteuttaa autonomisemmin. Opettajuuden muutos autonomisemmaksi näkyi vastauksissa oman näköisen opettajuuden löytymisenä. Viidessä vastauksessa oli muutosta kuvattu siten, että tavoitteena oli nyt “ei perinteinen opettajuus”. Aikaisempi käsitys opettajuudesta oli muodostunut omien kokemusten kautta opiskelijan tai opettajan näkökulmasta. Lukuvuoden aikana opiskelijat olivat alkaneet kyseenalaistamaan aiempia käsityksiään opettajuudesta. Autonomisempi opettajuus kategoriassa on opiskelijoiden mainintoja, jossa opiskelija oli kokenut löytäneensä APO -opinnoissa oman näköisen opettajuutensa.

Jotkut vastaajista olivat huomanneet, että oppiminen ei ole yksin opettajan vastuulla ja, että opettajakin on vain ihminen. Osalla menetelmällinen käsitys on muuttunut opettajakeskeisestä opiskelijakeskeisempiin menetelmiin. Muutokset ovat osalla vastauksien mukaan vaikuttaneet jo käytäntöönkin.

Olen ymmärtänyt että oppiminen ei ole yksin opettajan harteilla. Opettajuuteni on “keventynyt” olen ymmärtänyt että oppiminen ei ole yksi opettajan harteilla, opettajakin on vain ihminen ☺” (42.)

“Itsetutkiskelu vaikuttanut moneen käytännön tilanteeseen” (41).

Muutoksia oli tapahtunut myös itsevarmuudessa ja -tunnossa yleisemmin sekä opettajuuteen liittyen. Oman näköisen opettajuuden löytäminen vaatii yksilöltä oman opettajuuden ja toiminnan taustaoletuksien kriittistä reflektiota. Osalla opiskelijoista oli kokemus, että vuoden aikana oli tapahtunut merkittäviä muutoksia heidän opettajuudessaan. Yksi kuvasi myös hänen identiteettinsä muotoutuneen uudelleen. Muutoksia opettajuudessa koettiin opintojen aikana, vaikka opetuskokemusta oli karttunut jo paljon.

Identiteetti muotoutunut (33).

Kasvamista ihmisenä, laajentunutta ymmärrystä ihmisten kohtaamisesta, tärkeiden arvojen erottuminen vähemmän tärkeistä (66).

Ammatti-identiteetti on selvästi lähtenyt kasvamaan APO:n myötä. Olen saanut hyviä suuntaviivoja APO:n ansioista ja vertaistuen myötä. Olen muuttanut näkökulmia opettajuuteen ja toisaalta ottanut selvästi tutkivamman työotteen. (76.)

Muutokset opettajuudessa ja omassa ammatillisessa identiteetissä samalla kuvaavat kriittistä reflektiota, jossa aikaisemmin kriitikittömästi omaksuttu käsitys opettajuudesta on otettu uudelleen arvioitavaksi ja muutettu käsitystä persoonallisemmaksi. Opettaja voi toimia autonomisemmin työssään, jos hän ei ole sidottuna perinteeseen vaan voi itse valita millainen opettajuus on hänelle tärkeää ja millaista opettajuutta hän haluaa toteuttaa.

Olen ymmärtänyt koko opettajuutta syvällisemmin omakohtaisemmin ja paremmin olen tavallaan hyväksynyt sen ettei ole olemassa tiettyä opettajuuden muottia johon mukautua → vaan että haluan löytää oman tapani olla opettaja oman opettajuuteni (16).

Osa vastaajista ei ollut kokenut opettajuudessa muutoksiaan. Vastaajissa oli henkilöitä joilla oli paljon tai vähän opetuskokemusta. Tällainen kokemus oli seitsemällä vastaajista. Suuri osa heistä kuitenkin oli saanut omille käsityksilleen vahvistusta tai teoreettista taustaa.

Olen saanut paikan arvioida kriittisesti ohjaajuuttani ja sen perusteita se ei ole varsinaisesti muuttunut olen saanut vahvistusta (55).

Olen saanut varmuutta ja vahvistusta käsityksilleni ja ajatuksilleni opettajuudesta (49).



Omat menetelmät saanut lähinnä teoriataustaa (7).

Jonkin asteisia muutosta omassa opettajuudessa on ollut lähes kaikkien kohdalla ja nekin, joilla ei varsinaisia muutoksia ole opettajuudessa tapahtunut ovat saaneet vahvistusta omille käsityksilleen ja paikan arvioida kriittisesti omaa opettajuuttaan. Muutokset ovat olleet kullakin kuitenkin eriasteisia eikä varmuutta ole kuinka nämä uudet ajattelumallit toteutuvat käytännössä. Osa uskoi kuitenkin, että käytännössä suurin hyöty APO -opinnoista tulee näkyviin.

### 3.4.3 Erilaiset oppimisprosessit

Opettajuuden muutoskuvausten mukaan opiskelijat ovat APO -vuoden aikana pohtineet omaa opettajuuttaan uudessa valossa. Melkein kaikki opiskelijat kokivat jonkin osa-alueen opettajuudessaan muuttuneen APO -vuoden aikana. Jotkut opiskelijoista eivät ole kuitenkaan kokeneet tapahtuneen minkäänlaisia muutoksia opettajuudessaan, joskin omille käsityksillä on saatu vahvistusta ja teoreettista perustaa APO -opintokokonaisuudessa. Jotkut opiskelijoista omaksuvat helpommin uusia ajattelun malleja ja viitekehyksiä. Toisten taas on vaikeampi vastaanottaa uudenlaisia toimintamalleja ja haluaisivat toimia tottumallaan tavalla. Toisaalta transformatiivisen oppimisen teoriassa kontekstin ja oppimiseen liittyvien tunteiden merkitys on todettu myös ehkäisevän tai edistävän muutosprosesseja ja oppimista.

Transformatiivisen oppimisen prosessia on tämän tutkimusaineiston perusteella vaikea tavoittaa kokonaisuudessaan, koska se vaatisi tarkempaa tietoa siitä, miten ajatteluprosessit ovat kehittyneet vuoden aikana. Seuranta olisi tärkeää myös opintojen jälkeen, jolloin voisi varmistua siitä, että muutokset ajattelussa siirtyvät myös toimintaan. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan arvioida tilannetta toukokuussa ja opiskelijan omaa kokemusta opettajuuteensa liittyneistä muutoksista. Monilla opiskelijoilla ei luultavasti vielä näy lopullinen oppimistulos tässä vaiheessa, vaan transformatiivinen oppimisen prosessi on vasta käynnistynyt. Opiskelijoiden ajattelun muutosten toteutumista käytännössä ei voida myöskään arvioida tämän tutkimuksen perusteella.

APO -vuoden kulkua selvitettiin aikajanan avulla, johon opiskelijoiden tuli sijoittaa negatiivinen positiivinen -akselille APO -opintokokonaisuuden kulkuun liittyneitä tapahtumia, ajatuksia ja tunteita. Kuvaan APO -vuoden kulkua viivatyypin avulla ja sijoitan siihen myös erilaisia muutoskokemuksia APO -vuoden ajalta trans-

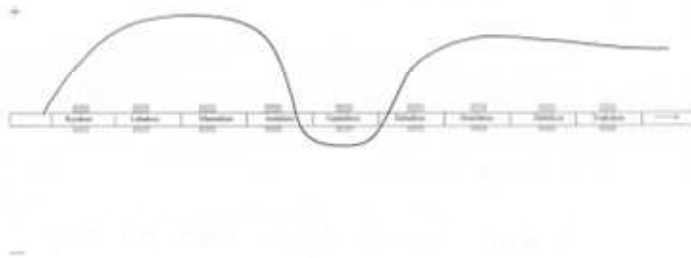
formatiivisen oppimisen teoriaan tuloksia peilaten.

Vastajaat olivat käyttäneet erilaisia vaihtoehtoja APO -vuoden kulun kuvaukseen. Osa oli kirjoittanut pelkästään valmiin viivan ylä- ja alapuolelle lyhyitä lauseita tai sanoja. Jotkut olivat piirtäneet pelkän viivan tai viivan sijoittumista kuvaavia merkkejä (pisteitä/rukseja) kunkin APO -opintokokonaisuuden lähijakson kohdalle. Osa vastaajista oli piirtänyt viivan ja lisäksi kirjoittaneet sanoin tai lausein viivan notkahduksiin ja nousuihin liittyviä asioita.

Jotain yleisiä piirteitä käyrissä ja kuvauksissa on löydettävissä. Kaikki olivat kuitenkin yksilöllisiä kuvauksia kunkin opiskelijan APO -vuodesta. Kullakin hieman erilaiset asiat liittyvät siihen missä kohtaa käyrä on notkahtanut ja mikä sen on aiheuttanut. Myös käyrän nousemiseen liittyvät seikat olivat yksilöllisiä. Osassa vastauksissa oli kuitenkin vain pelkkä viiva. Tällöin syytä käyrän laskemiseen ja nousemiseen ei voida tarkemmin eritellä.

Useat viivat kulkivat koko ajan positiivisella puolella ja melko tasaisesti. Suurimmassa osassa viivoista tapahtui ainakin yksi notkahdus miinuksien puolelle, joka sijoittui yleisimmin joulutammikuuhun. Osa mainitsi tämän johtuvan väsymyksestä ja kyllästymisestä. Viivat kuitenkin kohosivat notkahduksen jälkeen ja opintoihin saatiin uutta intoa kevään opinnoista. Joissain viivoissa alku oli miinuksien puolella tai matalalla positiivisella puolella. Tähän mainittiin kirjoitetuissa vastauksissa syiksi alkuhämmennys ja epävarmuus siitä, miten ehtii opintoihin paneutua työn ohessa. Vastauksissa kommentoitiin APO -opintokokonaisuuden hyviä ja huonoja oppimiskokemuksia. Enimmäkseen työkiireet olivat aiheuttaneet stressiä ja negatiivisia tunteita, opetushallinnon tehtävä oli myös koettu hankalaksi ja ohjeistus huonoksi. Osalla valinnainen tema on ollut innostava ja hyvä kokemus ja toisilla taas se oli epäonnistunut.

Yleisimmin viivoissa oli ainakin yksi isompi notkahdus, josta alla tyyppiesimerkki ”kaiken kaikkiaan positiivinen vuosi” (kuvio 5.). Tämän lisäksi APO -vuoden kulkua kuvaavista vastauksista oli löydettävissä kolme tyyppiä: ”alkuhämmennys” (kuvio 6.), ”hyvä tekemisen meininki” (kuvio 7.) ja ”alkuinnostus ja työkiireet” (kuvio 8.). Näitä kolmea tyyppiesimerkkiä havainnollistaakseni tarkemmin olen koonnut tutkimusaineiston vastauksista kolme tyyppikertomusta APO -vuoden kulusta.



**KUVIO 5.** APO -vuoden kulkua kuvaava viiva ”kaiken kaikkiaan positiivinen vuosi”

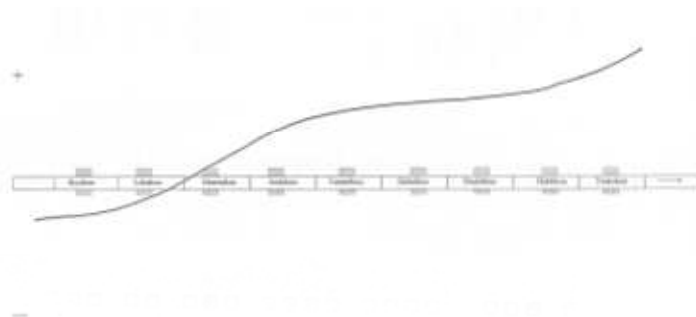
Tunteilla on tärkeä rooli transformatiivisessa oppimisessa. APO -vuoden kulku kuvaa opiskelijoiden paneutumista opintoihin kunakin ajanjaksona ja toisaalta myös negatiivinen ja positiivinen -akselilla vuoden aikana koettuja tuntemuksia. Monessa vastauksessa on mainittuna kiire ja väsymys etenkin kevätlukukauden osalta. Suorittamiskeskeinen ajatus opinnoissa varmasti lisääntyy sen myötä, miten tuntee löytävänsä aikaa opinnoille. Myös motivaatio opintoja kohtaan oli heikompi välillä. Jotkut olivat pettyneitä teemaryhmäänsä tai eivät ehtineet paneutua siihen kunnolla. Toisilla taas teemaryhmä herätti voimakkaita positiivisia tuntemuksia. Opetushallinnon opintojakso ei ole APO -ohjaajien järjestämä ja siihen liittyikin monilla negatiivisia tuntemuksia. Ohjeistus koettiin opetushallinnon opintojaksolla puutteellisena

Opinnoista kokemukset ja muutokset opettajuudessa ovat hyvin yksilöllisiä. Transformatiivisen oppimisteorian näkökulmasta ei voida arvioida opiskelijoiden kokemien muutosten pysyvyyttä ja niiden toteutumista käytännössä. Kuitenkin tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opinnot tarjoavat mahdollisuuden transformatiiviseen oppimiseen ja edistävät organisoidusti kriittistä reflektiota, mikä on todettu olevan merkityksellinen transformatiiviselle oppimiselle. Tutkimustulosten mukaan opiskelijoilla on tapahtunut pääasiassa muutoksia, joillain pedagogisen viitekehyksen osa-alueilla eli merkitysskeemoissa voidaan katsoa tapahtuneen muutoksia. Pienellä osalla kyselyyn vastanneista on viitteitä käynnistyneestä perspektiivitransformaatiosta, mikä kohdistuu pedagogisen viitekehyksen täydelliseen muutokseen. Muutamalla oli maininta omaan identiteettiin kohdistuvista muutosprosesseista. Vastausten perusteella sai sen käsityksen, että transformatiivinen oppimisprosessi oli vielä käynnissä ja oli vasta havaittu tarve oman pedagogisen viitekehyksen tai identiteetin muutokselle.

Kuvaan APO -vuotta opintojen kulkuun liittyen kolmen kertomuksen avulla,

joissa tulee esiin erilaisia kokemuksia APO -vuodesta. Kaikissa tapauksissa henkilöillä on mainittu olevan opetuskokemusta paljon, jotta siitä saisi paremmin kuvan APO -vuoden erilaisesta kokemisesta. tarinat ovat kuvitteellisia pohjautuen tutkimuksen eri osa-alueiden perusteella saatuihin tuloksiin. Pysin kuvaamaan tarinoilla myös sitä, miten erilaiset tapahtumat ja tuntemukset vuoden aikana mahdollisesti tukevat tai ehkäisevät opiskelijoiden muutosprosesseja.

### 3.4.3.1 “Opetusfilosofian kirjoittaminen oli huikea kokemus”



**KUVIO 6.** APO -vuoden kulkua kuvaava viiva ”alkuhämmennys”

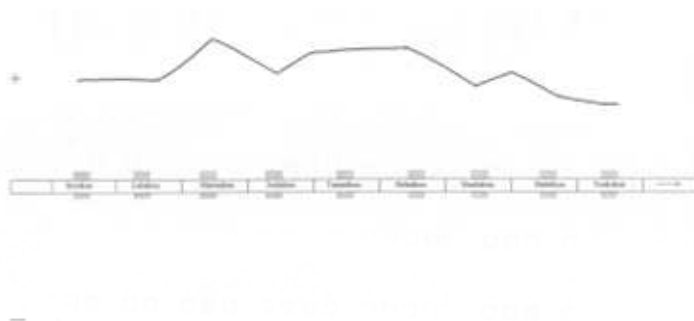
Kaisa on hakeutunut APO -opintokokonaisuuteen saadakseen lisää sisällöllistä pätevyyttä ja muodollisen pätevyyden. Opintojen alussa Kaisa mietti, miten ehtisi kaikkeen paneutua ja ottaa kaiken irti opinnoista. Hän sai hyvin sopimaan opinnot muihin aikatauluihinsa. Kaisa ei alkuun kokenut oppimisryhmää hyväksi ja lukupiiritkin tuntuivat työläiltä etukäteen, kun hän ei ollut tottunut lukemaan teoreettisia kirjoja. Hän kuitenkin huomasi kuinka paljon juuri lukupiirissä sai uusia ajatuksia ja kirjojen lukeminenkin oli mielekkäämpää, kun ei tarvinnutkaan pelätä tenttiä. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen tuntui myös alkuun hankalalta ja hän miettikin miten hän saisi sen sujumaan.

Teemaryhmän esittelyt loppusyksyllä sai hänet uudestaan innostumaan opinnoista ja oppimispäiväkirjan kirjoittaminen tuntui jo mielekkäämmältä. Myös oppimisryhmä oli alkanut tuntua paremmalta ja alun Kaisa oli ottanut opikseen alun negatiivisista kokemuksista. Voimakkain kokemus Kaisalle tuli APO -vuoden loppupuolella opetusfilosofiaa kirjoittaessa. Hän totesi omien käsitystensä muuttuneen kokonaisval-

taisesti opettajuudesta ja opetuksen toimintaperiaatteista.

Hänelle oli APO -opintojen omakohtaisuus, ryhmätoiminta, dialogisuus ja oppimispäiväkirjat tuntuneet toisaalta helpottavilta, kun tenttejä ei ollut, mutta toisaalta hän ei voinut ymmärtää miten muuten voisi oppia kuin kirjoja tenttimällä ja luentoja kuuntelemalla. Omassa opetuksessaankin hän toteutti opettajajohtoista mallia. Huomattessaan APO -opintojen toimintaperiaatteiden palvelevan paremmin omaa oppimistaan hän halusi soveltaa omaan opetukseensa dialogista, kokemuksellista ja toiminnallista pedagogiikkaa. Kaisa sovelsi oppimaansa heti kevään aikana käytäntöön ja hänen oppilaansa olivat mielissään. Kaisa sai lisää varmuutta oman pedagogisen viitekehyksen uudistamisen tarpeelle ja opetusfilosofiaan hän saikin koottua itselle suuntaviivat omalle uudelle ammatti-identiteetille.

### 3.4.3.2 “Päiväkirjat piti reflektointia yllä”



**KUVIO 7.** APO -vuoden kulkua kuvaava viiva ”hyvä tekemisen meininki ”

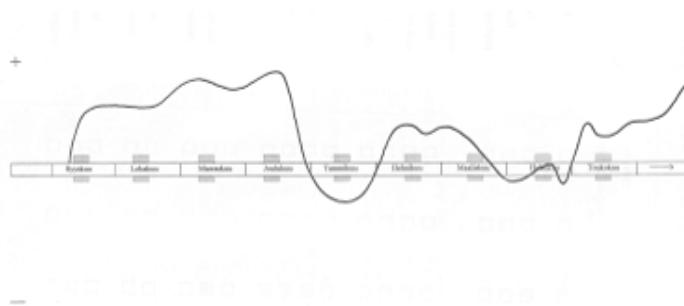
Leena hakeutui opintoihin saadakseen muodollisen pätevyuden ja toiveena oli, että hänen teoreettinen ja menetelmällinen tietoisuus kasvaisi opintojen myötä. Vaikka hänellä oli jo useammalta vuodelta työkokemusta, hän koki työssään itsensä epävarmaksi. Menetelmien hallinnasta ja teoreettisesta osaamisesta hän toivoi saavansa ammattitaitoa lisää ja sitä kautta varmuutta omaan työhönsä. Opintojen alku tuntui lupaavalta, kun opintoja sai suunnitella omien tavoitteiden suunnassa. Leena kuitenkin pian totesi, että valmiita kaavoja ja ohjeita ei tarjottaisikaan opinnoissa. Hän oli alkuun hieman pettynyt, mutta oppimisryhmä tuntui heti tosi hyvältä oppimisen paikalta ja muutenkin oman oppimisen analysointi sopi hänelle hyvin.

Oppimispäiväkirja opetti Leenalle itsereflektion taitoja ja siitä tulikin hyvä työ-

kalu oman pedagogisen osaamisen tarkasteluun APO -vuoden aikana. Leena huomasi jossain vaiheessa syksyä, että teorit ja menetelmät olivat nyt sivuroolissa pedagogisissa kehitystavoitteissa. Hän kirjasikin uudelleen henkilökohtaista opetussuunnitelmaa muokatessaan tavoitteeksi omannäköisen pedagogin etsimisen. Oppimispäiväkirja oli keväälläkin hänelle tärkein työväline, johon hän sai opintojen muista eri osuuksista uusia näkökulmia pohdittavaksi. Erityisesti vertaistuki ja oppimisryhmä olivat hänelle tärkeitä ajatusten herättelijöitä. Hänellä oli kevään aikana yksityiselämässä huolia läheisensä vakavaan sairastumiseen liittyen, mutta opinnot ja työ pitivät hänet silloinkin positiivisella mielellä, oli mukava saada muuta ajateltavaa.

Opetusfilosofiaa kirjoittaessaan hän huomasi tavoitteidensa ja opettajuutensa muuttuneet vuoden aikana. Nyt hän piti menetelmien ja teorioiden sijaan omia sekä opiskelijoidensa kokemuksia opettamaltaan sisältöalueelta ensisijaisina voimavaroina opetuksessaan. Hän koki saaneensa opinnoista lisää itsevarmuutta ja uusia tavoitteita pedagogiselle kehitykselle.

### 3.4.3.3 “Koko ajan muita hommia enemmän kuin tarpeeksi”



**KUVIO 8.** APO -vuoden kulkua kuvaava viiva ”alkuinnostus ja työkiireet”

Tiina työskentelee opettajana ja on hakeutunut APO -koulutukseen saadakseen muodollisen pätevyyden työtehtäviinsä ja uusia menetelmiä työkaluiksi omaan opettajan työhönsä. Ensimmäisellä lähijaksolla Tiina hieman hämmentyy APO -opintojen aloituksesta, kun opinnoissa ei tarjotakaan menetelmien kirjoja ja didaktisia malleja. Lisäksi hän miettii miten ehtii tehdä kaiken muiden kiireiden ohessa. Hän kuitenkin ajattelee, että omakohtaisella opintosuunnitelmalla voi yhdistää opintoja työtehtäviinsä ja siten

hoitaa kaksi karpästä yhdellä iskulla.

Omakohmainen opintosuunnitelma kuitenkin vaatii yllättävän paljon ja osittain kiireen keskellä Tiina stressaantuu opintoihin liittyvistä kirjallisista tehtävistä. Oppimispäiväkirjoihin ei ehdi paneutua kunnolla ja osittain kirjoittaminen tuntuukin suorittamiselta. Lukupiirikirjojen lukeminen syksyllä tuntuu haasteelliselta, kun aikaa ei tahdo löytyä. Hän kuitenkin nauttii lähijaksojen annista erityisesti luentojen ja oppimisryhmien osalta. Syksyllä hän jaksaa alkuinnostuksen voimin paneutua kuitenkin opintoihin, vaikka täydellisyyttä tavoittelevana henkilönä haluaisi suorittaa tehtävät paremmin.

Teemaryhmä tuntuu vaativalta, koska siihen oletetaan myös käytettävän aikaa lähijaksojen lisäksi. Teemaryhmän sisältökään ei aivan vastaa odotuksia, joten opintojen mielekkyys kärsii ja opinnot meinaavat jäädä työkiireiden jalkoihin. Keväälläkin kirjoitettiin oppimispäiväkirjoja, jotka alkoivat kyllästyttää loppua kohti. Tehtäviä tuntui tulevan koko ajan uusia, eikä niitä voinut tehdä ennakolta varastoon. Pakollinen opetushallinnon-opintokokonaisuus aiheutti myös stressiä, kun se oli Tiinan mielestä huonosti ohjeistettu ja tuntui muutenkin ylimääräiseltä rasitteelta.

Tiina ei koe pedagogisen viitekehyksensä muuttuneen, mutta hän on saanut vahvistusta ja teoreettista pohjaa omille ajatuksilleen. Oman opetusfilosofian kirjoittaminen oli merkittävä kokemus, koska siinä sai koottua oman opettajuuden perusajatukset yhteen ja se auttoi oman ammatti-identiteetin selkiyttämässä. Toukokuussa hän on helpottunut, kun opinnot ovat ohi ja hän voi jatkaa muiden kiireiden parissa.

## 4 YHTEENVETO

### 4.1 APO -opintojen antia

APO -opintokokonaisuus sijoittui osalla opiskelijoista koko elämän merkittävimpien oppimiskokemusten joukkoon. APO -opintokokonaisuuden anti transformatiivisen oppimisen näkökulmasta on kriittistä reflektiota edistävää. Oppimisryhmät ja sosiaalinen vuorovaikutus tarjoavat mahdollisuuden uusille näkökulmille. Dialogisuus toimintaperiaatteena ja oma oppimisryhmän ohjaaja luovat turvallista ilmapiiriä, jossa opiskelijoilla on mahdollisuus tuoda esiin omia näkökulmiaan ja oppia toisten omista merkitysperspektiiveistä.

Tutkimuksen tulosten perusteella kehitin kuvion, jossa kietoutuvat yhteen transformatiivisen oppimisen teoria, pedagogisen ajattelun malli sekä tutkimustehtävien tuloksina esiin tulleet opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset ja opettajuutta tukevat rakenteet sekä toimintaperiaatteet APO -koulutuksesta. Esittelen tutkimustulosten pohjalta luodun kuvion luvussa 4.2 Kansasen ym. (2000, 25) pedagogisen ajattelun tasomallia (kuvio 9.) kehittelemällä edelleen laajemmaksi kuvioksi (kuvio 10.) ”Pedagogisen viitekehyksen muodostuminen transformatiivisen oppimisen prosessissa APO -opintokokonaisuuden tukemana”.

Tutkimustulosten perusteella voidaan APO -opinnoista erottaa toimivia käytänteitä, jotka opiskelijat ovat kokeneet erityisesti omaa opettajuutta tukevinä ja transformatiivisen oppimisteorian mukaan kriittistä reflektiota edistävinä käytänteinä. Luvussa 4.3 esitän kuvion (kuvio 11.), jossa nämä tärkeimmät pedagogista viitekehystä ja emancipatorista koulutusta edistävät toimintamallit ovat esillä.

### 4.2 Pedagoginen ajattelu transformatiivisen oppimisen prosessissa

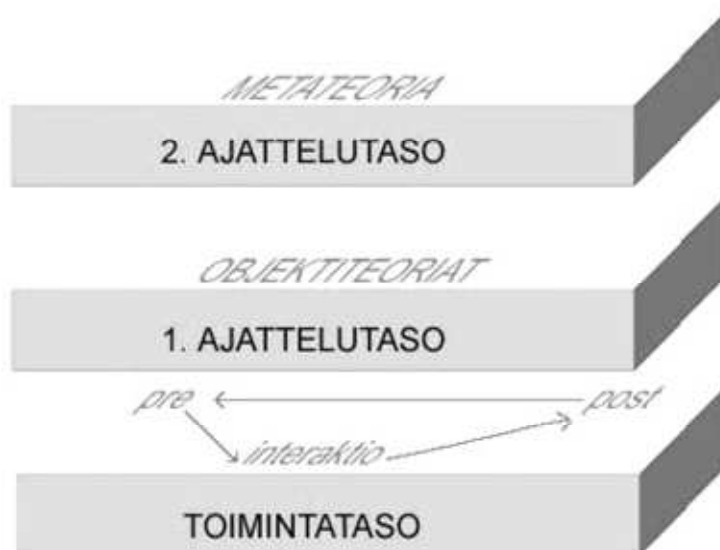
APO -opintokokonaisuuden tavoitteena on autonomisempi opettajuus ja pedagogisen viitekehyksen kehittäminen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella olen hahmotellut opettajan viitekehyksen muodostumista APO -opintojen toimintaperiaatteiden ja transformatiivisen oppimisen prosessin näkökulmia yhdistelemällä. Pedagogisen viiteke-



hyksen rakenne on Kansanen ym. (2000, 25) määritelmiin pohjautuva.

Opettajilla on erilaisia uskomuksia hyvästä opettajuudesta ja ne ohjaavat heidän toimintaansa. Teoreettisen tiedon ja kokemusten taustalla vaikuttavat yksilön uskomukset sekä mielipiteet päätöksiin, joita hän tekee opettaessa. Kullakin opettajalla nämä kaikki tekijät ovat kietoutuneet enemmän tai vähemmän eheäksi implisiittiseksi teoriaksi. Opettajankoulutus tarjoaa yleensä opettajaksi opiskeleville valmiita reseptejä ja ohjeita, jotka määrittelevät hyvän opetuksen ja didaktiset valmiudet. Uskomukset opettajuudesta muodostuvat teoreettisen, subjektiivisen ja kokemuksellisen tiedon sekä oppimis- ja opetuskokemuksen vaikutuksesta. (Kansanen ym. 2000, 59.) Tällainen uskomusten kokoelma voidaan nähdä opettajuuden merkitysperspektiivinä, joka voi sisältää esimerkiksi määritelmän siitä mitä itselle merkitsee ”hyvä” opettajuus (Mezirow 1995, 29).

Opettajat tekevät päätöksiä usein tiedostamattaan, eikä perusteita päätöksenteolle ole aina helppo sanoa suoraan. Opettajalla on enemmän tai vähemmän omia intentioita opetuksen suhteen. Osa opettajista suorittaa työnsä teknisesti opetussuunnitelmaa (OPS) seuraten lisäämättä siihen omia tavoitteitaan. Jopa niin, että he eivät käytä muita lähteitä ja opetusmateriaaleja kuin kirjoja ja työvihkoja, jotka on opetukseen määrätty. Jotkut puolestaan integroivat OPSin tavoitteet omaan ajatteluunsa. Mitä ammattitaitoisempi ja mitä enemmän opettaja ymmärtää päätöksentekonsa premissejä sitä vapaampaa ja autonomisempaa on hänen työnsä. Silloin opettajalla on myös enemmän välineitä arvioida OPSin tarjoamaa opetuksen viitekehystä kriittisemmin. (Kansanen ym. 2000, 28.)

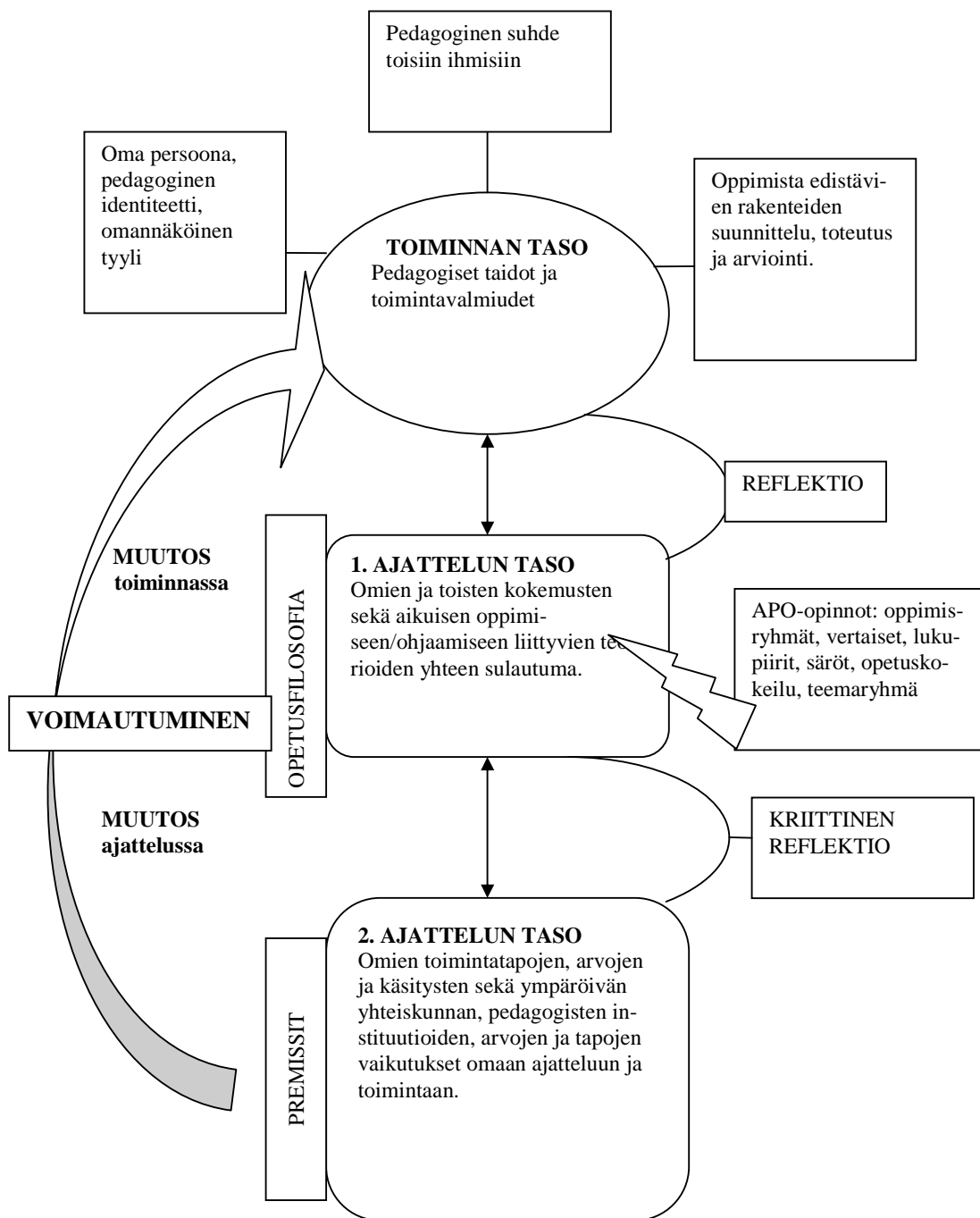


**KUVIO 9.** Pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen ym. 2000, 25.)

Tiedon ja ymmärryksen tärkeyttä opetuksessa voidaan tarkastella tasomallin (kuvio 9.) avulla. Toiminnan tasoon liittyy vuorovaikutuksellinen ulottuvuus. Käytännön työssä useat eri tekijät vaikuttavat opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Toiminnan tasolla opettaja tarvitsee työssään perusopetustaitoja. Käytännön kokemus ja opetustilanteet ohjaavat opettajan työtä. Ilman valmiuksia pedagogiseen ajatteluun ja ymmärrystä opetuksen tavoitteista ja työn metodologisesta luonteesta sekä taustalla vaikuttavista teorioista opettajan työ pysyy toiminnan tasolla. Tällöin opettajalla ei ole välineitä tarkastella omaa toimintaansa menetelmävalintoja ja teoreettista pohjaa arvioimalla. (Kansanen ym. 2000, 28–29.)

Ensimmäisellä ajattelun tasolla kohteena on toiminnan tarkastelu. Siinä opettaja muodostaa omaa toimintamalliaan teoreettisia ja metodologisia lähtökohtia suhteuttamalla omaan pedagogiseen toimintaansa. Tämä edellyttää opettajalta oman opetuksen empiiristä havainnointia ja sen teoretisointia. Ensimmäisen ajattelun tason yksi mahdollinen tulos on, että löytää juuri omaa käytännön opetusta kuvaavat käsitteet ja ymmärtää niiden väliset suhteet. Opettaja tarvitsee teoreettista tietoa tutkimusmetodeista sekä pedagogista sisällöllistä tietoa, pystyäkseen tarkastelemaan omaa toimintaansa teoreettisesti. (Kansanen ym. 2000, 29.)

Toisella ajattelun tasolla puolestaan huomataan, että näiden käsitteiden taustalla on paljon ontologisia oletuksia, jotka ohjaavat teoreettisten mallien rakentumista. Taustaoletuksia voidaan arvioida ja vertailla, kun taas erilaisten teoreettisten mallien vertailu sinänsä voi olla vaikeaa. Taustalla vaikuttavat arvolähtökohdat vaikuttavat myös teoreettisten mallien rakentumiseen. (Kansanen ym. 2000, 29–30.) Kaikki opettajat eivät ole oman luokkahuoneensa ja opetuksensa tutkijoita. Siihen suuntaan kannustaminen ja ohjaaminen kuitenkin auttavat opettajia arvioimaan omaa työtään sekä sitä ohjaavia tausta-oletuksia kriittisesti. (Kansanen ym. 2000, 30.)



**KUVIO 10.** Pedagogisen viitekehyksen muodostuminen transformatiivisen oppimisen prosessissa APO -opintokokonaisuuden tukemana (Henni Mustakorpi)

Tämä kuvio (kuvio 10.) on muunnelma luokanopettajien pedagogista ajattelua kuvaavasta tasomallista (kuvio 9.). Siihen on sisällytetty APO -opintokokonaisuuteen ja transformatiiviseen oppimiseen liittyviä elementtejä. Tutkimukseni tulokset antavat

viitteitä pedagogisen viitekehysten muutoksista APO -vuoden aikana. Opiskelijoiden vastauksista käy myös ilmi opintojen toimintaperiaatteiden tukevan opiskelijoiden kriittistä reflektiota ja mahdollisuutta transformatiiviseen oppimiseen. Kuvion 10. avulla pyrin tuomaan esiin pedagogisen viitekehysten muutoksen APO -opinnoissa transformatiivisen oppimisen prosessina.

Kansasen on (kuvio 9.) verrattuna olen tässä kuviossa ottanut huomioon yksilön oman henkilökohtaisen viitekehysten merkityksen, koska opettajuus ei ole persoonasta irrallinen. Osa opiskelijoista koki helpotusta, kun he olivat ymmärtäneet opintojen aikana, että heidän ei tarvitse tavoitella jotain tiettyä opettajuuden mallia. Opiskelijat kertoivat oman näköisen opettajuuden löytymisestä ja kokivat, että persoona saa näkyä opettajan työssä. Opettajan pedagogiseen toimintakykyyn vaikuttavat useat eri tasot. Opettajan toiminta sisältää pedagogisen suhteen toisiin ihmisiin (esimerkiksi tilannetaju, dialogiset taidot, eettisyys). Opetustilanteessa opettaja käyttää omaa persoonaansa, pedagogista identiteettiään ja muodostaa oman tyyliensä opetukseen. (Opinto-opas 2006–2007, Malinen & Laine 2000.)

Ensimmäinen ajattelun taso on opettajan toimintaa ohjaava viitekehys. Opettaja peilaa toimintaansa tähän viitekehykseen ja arvioi sekä tekee päätöksiä sen suunnassa. APO -opintokokonaisuudessa opiskelijat kokivat tärkeäksi työväliseksi oppimispäiväkirjat, joissa he pystyivät palamaan oppimis- ja opetuskokemuksiinsa. Reflektointiin liittyy aina pieni kriittinen elementti, mutta se pitää ajattelun vielä ensimmäisellä tasolla silloin, kun kokemuksia arvioidaan ja perustellaan opetuksessa oman viitekehysten sisältämän käsitteellisen kokoelman avulla. APO -opinnoissa kirjoitetaan lopuksi oma opetusfilosofia, joka sisältää ensimmäisen ajattelun tason. Siinä pyritään tuomaan omaa toimintaa ja ajattelua pedagogina näkyville. Ensimmäiselle ajattelun tasolle voi tulla särö, joka antaa aiheita oman viitekehysten kriittiselle tarkastelulle. Tutkimukseni mukaan vertaisryhmä ja oppimisryhmä olivat merkittäviä oppimiskokemuksia. Opiskelijat kokivat, että niiden avulla sai uudenlaisia näkökulmia omaan ajatteluun ja oppineet erilaisuudesta. Uuden näkökulman kohtaaminen voi aiheuttaa kokijalleen ristiriidan särön omaan ajatteluun ja omien oletusten kriittinen reflektio käynnistyy.

Toisella ajattelun tasolla oman viitekehysten taustaoletuksia arvioidaan kriittisesti. Kaikki eivät välttämättä saavuta tätä tasoa ajattelussa, jolloin opetus voi säilyä muuttumattomana uusista ja mielekkääksikin koetuista pedagogisista näkökulmista huolimatta. Omaan pedagogiseen toimintaan ja ajatteluun kohdistuva premissien tarkastelu voi johtaa oman pedagogisen viitekehysten kokonaisvaltaiseen muuttumiseen

tai pienempiin muutoksiin. Opiskelija voi havaita myös muutostarpeen tarkastellessaan oman pedagogisen viitekehyksensä taustaoletuksia. Tutkimusaineistossa oli selkeästi esillä joidenkin opiskelijoiden tarve oman opettajuutensa muutokselle. Opiskelijat kokivat esimerkiksi tarvetta muuttaa teoreettisia perusteita ja laajentaa omaa näkemystään opettajuudesta.

Nämä kaksi ajattelun tasoa muodostavat pedagogin merkitysperspektiivin. Ensimmäisellä tasolla voidaan tulla tietoiseksi merkitysperspektiivistä ja sen sisältämistä teoreettisista, menetelmällisistä, ja omista persoonallisista piirteistä, jotka ohjaavat päätöksentekoa opetuksessa. Toisella tasolla puolestaan yksilö kohdistaa reflektion premisseihin, mikä mahdollistaa viitekehysten muuttumisen. Tällöin ajattelu muuttuu ja yksilö voimautuu ja pystyy sitten muuttamaan toimintaansa omaa ajatusmaailmaa vastaavaksi. Transformatiivinen oppiminen toteutuu, kun muuttunutta viitekehys toteutuu toiminnan tasolla.

Tämän tutkimuksen perusteella ei voi sanoa toteutuuko muuttuneet ajatukset käytännössä. Tulokset tosin antavat viitteitä siitä, että jotkut opiskelijat ovat päässeet toiselle ajattelun tasolle ja kokeneet tarpeen ajattelumallien muutokselle. Opiskelijoiden vastauksista käy ilmi, että useimmat kokevat tarvetta jonkinasteiselle muutokselle oman opettajuutensa suhteen. Suuri osa mainitsee myös omassa ajattelussa tapahtuneen muutoksia vuoden aikana sekä kasvaneensa ja kehittyneensä ihmisenä. Tässä tutkimusaineistossa ei voida kuitenkaan saavuttaa transformatiivisen oppimisen prosesseja tarkasti ja yksilöittäin. Kuitenkin merkittävien oppimisprosessien ja opettajuudessa tapahtuneiden muutosten kuvailusta saa viitteitä siitä, että transformatiivista oppimista käynnistyy vuoden aikana merkityskeemoissa ja pienellä osalla myös merkitysperspektiiveissä.

Merkityskeemoissa tapahtuvat ja käynnistyvät muutokset liittyvät muun muassa käsityksiin opettajuudesta yleisesti, opetusmenetelmiin ja oppimiskäsityksiin. Merkitysperspektiiviin kohdistuvan muutosprosessin käynnistyminen näkyi vastauksissa kokonaisvaltaisemmin yksilön tarpeena kohdistaa muutos pedagogisen ajattelun lisäksi myös omaan identiteettiinsä. Vuosi voi olla lyhyt aika tällaiselle suurelle prosessille, jossa yksilön käsitykset muuttavat kokonaisvaltaisesti. Siksi on mahdollista myös, että transformaatioprosessi on käynnistynyt vuoden aikana, mutta tulosta ei vielä ole näkyvissä. Muutospaineet ainakin kertovat, millaisia muutoksia yksilö kokee tarvitsevansa ja miten vuoden aikana koettu on aiheuttanut tarpeen pedagogisen ajattelun muutokselle.

APO -opintokokonaisuuden yksi tavoite on auttaa opiskelijaa löytämään oman pedagoginen orientaatio ”oman näköinen opettajuus”. Se kietoutuu osaksi persoonaan ja

opettajan kokonaisvaltaiseen merkitysperspektiiviin. Jos pedagogisessa viitekehyksessä tapahtuu kattavia muutoksia sen vaikutukset identiteettiin ja henkilökohtaiseen merkitysperspektiiviin riippuu siitä, minkä kautta henkilö määrittelee identiteettiään. Hyvin työorientoitunut opettaja voi määrittellä identiteettinsä ammattinsa kautta. Silloin opettajan ammatti-identiteetti kattaa suuremman osan identiteetistä, kuin esimerkiksi sivutoimisesti opettavalla henkilöllä. Näin ollen on vaikea määrittellä ilman tarkempaa tutkimusta, kuinka laajoja muutoksia opiskelijoiden ajattelussa tapahtuu ja kuinka hyvin ne selittyvät merkitysperspektiivin transformaatiolla. Erilaisissa yksilöiden merkitysskeemoissa voi tämän tutkimuksen mukaan sen sijaan todeta tapahtuneen muutoksia.

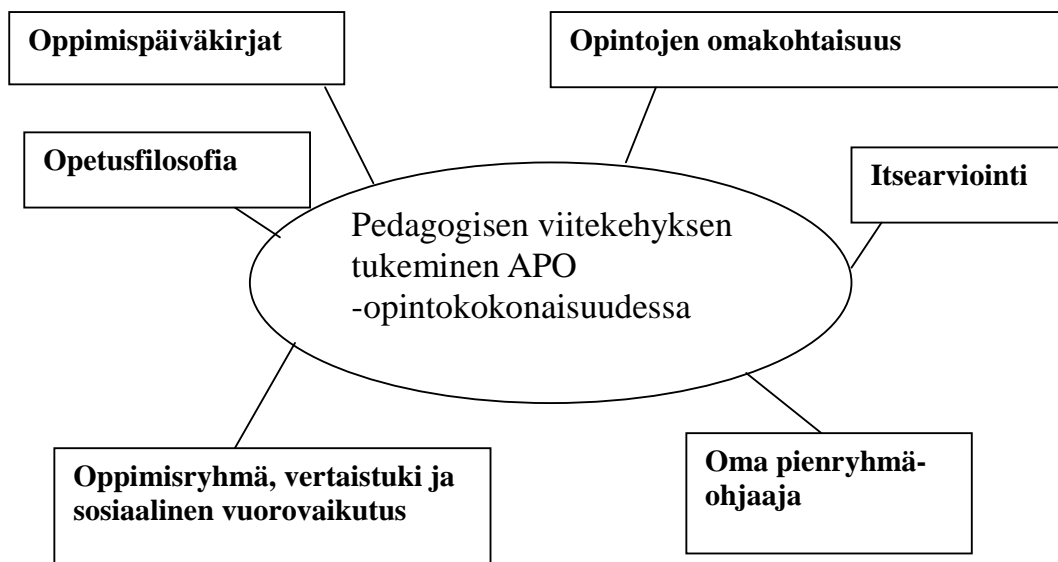
APO -opintokokonaisuus on opiskelijoiden vastausten perusteella antanut aikuiskasvattajille halua toimia autonomisemmin ja toteuttaa sekä etsiä rohkeammin oman näköistä opettajuuttaan. Vastauksista käy ilmi, että opiskelijoista useat olivat kokeneet ennen APO -opintoja, että opettajuuden pitää olla jonkun tietyn mallin mukaista. Nyt opiskelijat mainitsivat toivovansa muutosta omaan opettajuuteensa ja halusivat toimia opettajana oma opetusfilosofiansa mukaan. Kaikilla varmasti on ollut oma käsityksensä siitä millaista on hyvä opettajuus. Ne ovat rakentuneet kunkin henkilökohtaisen elämän kulussa. Opettajuuteen liittyen on muodostunut merkitysskeemoja ja jopa kokonainen merkitysperspektiivi, joka on kriitikkömästi omaksuttu ohjaamaan omaa toimintaa opettajana. Jotain on saatettu hylätä huonojen kokemusten vuoksi, mutta on kuitenkin oletettu, että jostain pitää ottaa mallia.

Osassa vastauksista mainittiin, että he olivat APO -opintokokonaisuudesta löytäneet mallin omalle opettajuudelleen. Pedagoginen merkitysperspektiivi näyttäytyi opiskelijoiden vastausten mukaan opiskelijoiden kokemuksia, aktiivisuutta ja dialogisuutta sekä opettajuuden omannäköisyyttä painottavana. Osalla uusi malli voi olla myös kriitikkömästi omaksuttu. Kaikilla ei ole välttämättä resursseja vielä toteuttaa autonomista opettajuutta tai eivät ole kokeneet tarvetta arvioida kriittisesti tarjolla olevia malleja. Ajattelussa tapahtuneiden mahdollisten muutosten toteutuminen käytännössä ei kuitenkaan välttämättä toteudu. Opettajista osa toimii ajattelun muutoksista huolimatta käytännössä aikaisempien uskomusten määrittelemänä (Kansanen ym. 2000, 61). Tällöin transformatiivisen oppimisteorian mukaan omia uskomuksia ja niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä ei ole arvioitu kriittisesti, koska vanhat ajatusmallit ovat jääneet voimaan. Transformatiivinen oppiminen vaatiikin sen, että nämä muuttuneet merkitysperspektiivit tai -skeemat ohjaavat jatkossa käytännön työtä ja toimintaa.

### 4.3 Opiskelijoiden pedagogista kehityksen tukeminen

Emansipatorinen koulutus tukee transformatiivista oppimista organisoituna toimintana. Opiskelijoita pyritään tukemaan toiminnoissa, jotka auttavat opiskelijaa kyseenalaistamaan omia ennakko-oletuksiaan, tarkastelemaan ja tutkimaan vaihtoehtoisia perspektiivejä ja muuttamaan aiempia käsityksiään sekä toimimaan uusien perspektiiviensä varassa. Toisin sanoen opiskelijaa autetaan refleктоimaan kriittisesti omaa merkitysperspektiiviään. (Mezirow 1995a, 36.) APO -opintokokonaisuudessa on tarkoitus tarkastella omaa pedagogista viitekehystä, mikä liittyy myös osittain kokonaisvaltaisesti omaan ajatteluun ja sen taustalla vaikuttaviin oletuksiin. Muutospaineita kysyttäessä ilmeni, että osalla opiskelijoista oli tarve löytää oman näköinen opettajuus tai muuten kehittää omaa pedagogista ajatteluaan sekä toimintamalleja.

APO -opintokokonaisuus toteuttaa tämän tutkimuksen mukaan emansipatorista koulutusta tukiessaan ja kannustaessaan opiskelijaa kriittiseen reflektioon. Oman opettajuuden ja ajattelun kehittymiselle APO -opintokokonaisuuden koettiin olevan sopiva paikka. APO -opintokokonaisuuden todettiin auttavan pedagogisessa kehityksessä erityisesti oppimispäiväkirjojen, oppimisryhmän, opintojen omakohtaisuuden, lukupiirin sekä opetusfilosofian muodoissa.



**KUVIO 11.** Pedagogisen viitekehysten tukeminen APO -opintokokonaisuudessa opiskelijoiden kokemina (Henni Mustakorpi)

Oman opettajuuden ja pedagogisen ymmärryksen lisääntyminen opintojen aikana oli myös toteutunut opinnoissa hyvin. Tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden pedagogista kehitystä ja opettajuutta on APO -opintokokonaisuudessa tuettu erityisesti sosiaalista vuorovaikutusta ja dialogisuutta tukemalla oppimisryhmissä sekä itsereflektioon opiskelijoita kannustamalla opintojen rakenteilla: opintojen omakohtaisuus, oppimispäiväkirjat, itsearviointi ja opetusfilosofia. Oma pienryhmäohjaaja on ollut myös merkittävä pedagogisen kehityksen tukemisessa. Vertaisryhmältä ja omalta pienryhmäohjaajalta opiskelijat ovat saaneet peilauspintaa omille näkemyksilleen.

Itsearviointi oli koettu myös merkittäväksi tekijäksi oman opettajuuden kehittämisen kannalta. Erityisesti vuorovaikutus ja oppimisryhmä sekä oppimispäiväkirjat ja opetusfilosofia tulivat esiin eri kyselylomakeaineiston osa-alueiden vastauksissa merkittävinä asioina. Kaikkia opiskelijoita APO -koulutuksen toimintaperiaatteet ja -mallit eivät tavoita. Suurella osalla oli kuitenkin kokemus siitä, että opinnot ovat kehittäneet vähintään kohtalaisesti heidän ajatteluaan sekä kasvattaneet heitä ihmisenä.

#### **4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Luotettavuuden arvioinnissa validiteetti vastaa siihen kuinka hyvin tutkimustulokset kuvaavat asioita todellisuudessa ja reliabiliteetti puolestaan tutkimustulosten pysyvyyttä tutkimusta toistettaessa uudelleen. Nämä käsitteet eivät kuitenkaan sovi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin sellaisenaan. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113.) Tietoteoreettisessa lähestymistavassa on siirrytty kohti käsitystä, että tieto ja tietävä subjekti eivät ole täysin erotettavissa toisistaan, vaan todellisuus on läsnä ihmiselle jostain tietystä näkökulmasta, esimerkiksi yksilön merkitysperspektiivistä, käsin. Tiedon pätevyys on näin käsitettävissä kontekstuaalisten tekijöiden ja tutkijan suhteesta riippuvana. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 114.) Tiedossa on näin ollen aina subjektiivinen puolensa, eikä laadullisessa tutkimuksessa tämän tulkinnan mukaan voida saavuttaa täysin objektiivista tietoa. Luotettavuuden ja eettisyyden arviointi laadullisessa tutkimuksessa on siksi tärkeä kysymys. Siihen ei ole yhtenäistä vastausta, mitä laadullisen tutkimuksen luotettavuus on ja miten sitä tulisi arvioida. (Moilanen 1998, 9-10.)

Laadullisen tutkimuksessa arviointi kohdistuu tutkimusprosessiin ja sen luotet-



tavuuteen. Tutkijan tehtävänä on kirjoittaa auki lukijalle miten tutkimus on tehty, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusraportissa tulisi Tuomen ja Sarajärven (2009, 140–141) mukaan selvittää ainakin seuraavat asiat: 1) tutkimuksen kohde ja tarkoitus, 2) tutkijan omat sitoumukset tutkimukseen, miksi juuri tämä tutkimus on tärkeä tutkijan mielestä, 3) aineiston keruun raportoiminen niin tekniikkana kuin menetelmänä, 4) tutkimuksen tiedonantajien hankintaan ja kuvaukseen liittyvät tiedot sekä tutkijan suhde tiedonantajiin, 5) tutkimuksen kesto, tutkimusaineiston kokoaminen, analysointi ja raportointi, 6) tutkimuksen luotettavuuden arviointi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.)

Olen pyrkinyt raportoimaan tutkimukseni luotettavuuden kannalta tärkeät näkökohdat, jotta lukija voisi arvioida tutkimustulosten sekä analyysin luotettavuutta. Tutkimuskohde ja tutkimuksen tarkoitus on kuvattu tutkimuksen lähtökohdat -luvussa (luku 1) ja APO -opintokokonaisuus tutkimuksen kohteena -luvussa (luku 2). Omia lähtökohdita ja sitoumuksia tutkimukseen olen kirjoittanut auki tämän luvun lopussa (luku 4.3) sekä luvussa 2.3 tutkimuksen menetelmälliset valinnat. Aineiston keruun raportointi tekniikkana ja menetelmänä on kuvattu luvussa 2. sekä eettisyyden näkökulmasta tässä luvussa (luku 4.3). Tiedonantajia olen kuvaillut tarkemmin luvussa: APO -opiskelijat ovat heterogeeninen tutkimusjoukko (luku 2.5). Kuvailu perustuu tutkimuskyselyn vastaajien taustatekijöitä selvittäneeseen osuuteen (liite 2, kohta1). Omaa suhdettani tiedonantajiin tutkimuksen näkökulmasta olen kuvannut myös tässä luvussa (luku 4.3) sekä analyysiluvussa (2.3 ja 2.4).

Tutkimuksen eettisyys on myös tärkeä kysymys tutkimuksen luotettavuudenkin kannalta. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut ohjeistuksen: Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Se voidaan jakaa kolmeen osaan: hyvän tieteellisen käytännön piirteet, hyvän käytännön loukkaukset ja säännökset tutkijan oikeusturvasta. Tavoitteena tällä säännöstöllä on edistää hyvää tieteellistä käytäntöä ja ennaltaehkäistä tieteellistä epärehellisyyttä. (Hirvonen 2006, 31–32; Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Pyrin tässä kuvaamaan aiheen valintaan liittyviä tekijöitä ja omaa suhdettani tutkittavaa aihetta sekä koulutusta kohtaan.

Tutkimusaiheen valinnan lähtökohtana olivat kiinnostukseni transformatiivisen oppimisen teoriaa kohtaan. Sopivaa kohderyhmää pohtiessani ja kohderyhmän valinnasta keskustellessani tuli vaihtoehtona esiin APO -opintokokonaisuus. Sain kuulla, että osa opintokokonaisuuden ohjaajista on havainnut, että heidän opiskelijoistaan osa kokee ajattelussaan ja opettajuudessaan muutosprosesseja, jotka voisivat olla mielenkiintoisia

transformatiivisen oppimisteorian näkökulmasta tarkasteltuna. APO -opintokokonaisuus oli siinä vaiheessa minulle tuntematon sisällöltään ja toimintaperiaatteiltaan. Päätin tehdä kyselylomaketutkimuksen, jolla selvitettäisiin erityisesti pedagogiseen viitekehukseen liittyviä muutoksia opiskelijoiden itsensä kokemana sekä APO -opintokokonaisuuden antia transformatiivisen oppimisen näkökulmasta.

Kyselylomakeaineisto vastasi laajuudeltaan pro gradu -tutkielman tavoitteita ja aineistosta löytyi vastauksia ennalta asetettuihin tutkimuskysymyksiin riittävästi. Ennakolta suunnittelin tutkimuskyselyn täydentämistä haastatteluilla, mutta silloin olisi resurssit kyselylomakeaineiston analyysiin heikentynyt tai tutkimusaineisto laajentunut liian isoksi pro gradu -tutkielmaan nähden. Kyselylomakeaineistossa olisi riittänyt tarkempaankin kvantitatiiviseen analyysiin aineistoa, mutta halusin tutkimuksessani keskittyä sisällön analyysiin avointen kysymysten osalta, koska näin oli mahdollista saada paremmin opiskelijoiden omaa ääntä kuuluviin ja saada esiin yksilöllisiä näkökulmia yleistysten sijaan. Kyselylomakkeen palaute-osio kerättiin tutkimusaineistoni kanssa samaan aikaan ja käytin palauteosion strukturoituja kysymyksiä tutkimusaineistona. APO -opintokokonaisuuden ohjaajat ja henkilökunta auttoivat minua tutkimusaineiston keräämisessä kyselylomakkeen kopiointiin ja kyselylomakkeen jakamiseen sekä keräämiseen liittyen. Kyselylomakkeen laadinnassa puolestaan sain apua Marjatta Pakkasen tutkimuksesta, APO -kouluttajalta Anita Maliselta sekä pro gradu -tutkielmani ohjaajalta Tapio Aittolalta.

Tutkimuksessani painottuu transformatiivisen oppimisen teoria, mikä on ollut lähtökohtana tutkimukselleni. Tutkimuksen etenemisen myötä kiinnostukseni APO -opintokokonaisuutta kohtaan on kasvanut. Ennakkoon en ajatellut opintokokonaisuuden poikkeavan erityisesti muusta yliopistossa annettavasta opetuksesta. Kuulopuheista vain tiesin, että opintokokonaisuuteen oltiin oltu pääosin erittäin tyytyväisiä. Aineistoon perehtyessäni myös huomasin, että opintoihin oltiin kokonaisuudessaan tyytyväisiä. Ihmettelin miksi oppimisryhmää, oppimispäiväkirjoja ja lukupiiriä pidettiin merkittävinä oppimiskokemuksina ja erityisen onnistuneina APO -opinnoissa. Minulla oli mielikuva vain muihin opintoihin liittyvistä oppimisryhmistä, lukupiireistä ja oppimispäiväkirjoista. Tein analyysiä jo ennen kuin itse olin mukana APO -koulutuksessa ja en osannut näin ollen tehdä erityisiä ennakko-oletuksia, vaan aineistosta löytyi ne asiat, joihin mielenkiintoni kohdistui myös opintoja aloittaessani. Minulla oli ennemminkin ennakko-oletuksia opinnoista tutkimusaineistoni perusteella aloittaessani APO -koulutuksen syksyllä 2007.

Syksyllä 2008 aloitin aikuiskasvatustieteen maisteriopintoihin sisältyvän työharjoitteluni APO -opinnoissa koulutuksen suunnitteluun ja tutkimukseen liittyvissä tehtävissä. Näin sain mahdollisuuden tarkastella opiskelijan, tutkijan ja työntekijän näkökulmista opintokokonaisuutta. Tutkimuksessani minulle on ollut etua siitä, että olen tutustunut opintokokonaisuuden toimintaperiaatteisiin teoreettisista ja kokemuksellisista lähtökohdista. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ollut pyrkiä objektiiviseen tietoon, vaan olen tarkastellut aineistoa omasta viitekehyksestäni. Olen tutustunut APO -opintokokonaisuuden kontekstiin ja transformatiivisen oppimisteorian käsitteistö on antanut tutkimusaineiston analyysistäni tekemilleni tulkinnoille teoreettista pohjaa. Analyysissä olen pyrkinyt tuomaan aineistosta esiin tulleita näkökulmia ja suorien lainauksien avulla tuoda lukijan arvioitavaksi tulkintojeni perustana olevat tiedonantajien kokemukset.

Tutkimusetiikkaan kuuluu myös tutkimuksessa tutkimushenkilöiden yksityisyyden kunnioittaminen. Yksityisyyden suoja mielletään tutkimuksessa usein vain anonymiteetin turvaaminen tutkimusraporteissa. Tärkeää on myös kunnioittaa yksilön itsemääräämisoikeutta sekä tietojen luottamuksellinen käsittely hyviä tietosuojakäytäntöjä noudattamalla. Tutkittavalla pitää olla mahdollisuus kontrolloida sitä, millaisiin tarkoituksiin hänen antamiaan tietoja tullaan käyttämään. (Kuula 2006, 124–125.)

APO -opintokokonaisuuden opiskelijat ovat olleet tietoisia kyselylomakkeen käyttötarkoituksesta (liite 1.) pro gradu -tutkielmaani varten vastatessaan kyselyyn. Kyselyyn osallistuminen on ollut vapaaehtoista. Kyselyssä on voinut myös jättää vastamatta niihin kohtiin, millaista tietoa vastaaja ei ole halunnut antaa tutkimusta varten. Kyselyyn vastattiin nimettömänä ja kyselyt on analyysivaiheessa numeroitu analyysin helpottamiseksi ja analyysissä käytettyjen suorien lainausten merkitsemiseen. Olen pyrkinyt myös jättämään suorista lainauksista yksittäisten henkilöiden tunnistamisen mahdollistavia tietoja, kuten ammattinimikkeet ja työpaikat. Osittain vastaukset ovat strukturoituja eikä kenenkään vastauksista ole muodostettu profiilia, josta voisi tunnistaa yksittäisiä vastaajia. Tutkimuksen kohteena olevalta vuosikurssilta kyselyyn vastasi 80 opiskelijaa.

Tutkimusaineistoani ei säilytetä jatkotutkimusta varten. Palaute-osio tutkimuksesta kuitenkin on kerätty tutkimuskyselyni yhteydessä myös APO -opintokokonaisuuden ohjaajien ja suunnittelijoiden käyttöön. Opiskelijoille tiedotettiin tutkimuskyselyn palaute-osion käytöstä APO -opintojen kehittämiseen kirjallisesti (liite 1.) tutkimuskyselyn keräämisen yhteydessä. Mahdollista haastattelua varten kerättiin

myös vapaaehtoisilta opiskelijoilta yhteystietoja. Sain mahdollisuuden vain yhteen haastatteluun, joten luovuin haastatteluista. Haastatteluaineisto ja kyselylomakeaineisto hävitetään mahdollisen tutkimustulosten oikeellisuuden tarkistamisen jälkeen.

Tutkimuksen tulokset tuottivat paljon positiivisia näkökulmia APO -opintoja kohtaan. Kriittinen näkökulma kohdistuu lähinnä siihen, että kaikki toimintamallit ja -periaatteet eivät saavuta jokaista opiskelijaa. Transformatiivisen oppimisen näkökulmasta tulkitsisin syyksi opiskelijoiden puutteet kriittisen reflektion taidoissa tai opintojen ajoituksen heikkoudesta. Tutkimuksen tuloksissa ja analyysissä on mukana erilaisilla kokemus- ja koulutustaustoilla opintoihin tulleita opiskelijoita. Analyysissä olen pyrkinyt tuomaan esiin kommentteja näistä erilaisista taustoista olevilta henkilöiltä, jotta taustatekijät eivät vääristäisi tuloksia.

Tutkimusaineistossa strukturoitujen kysymysten tuottamat vastaukset olivat samansuuntaisia kuin avoimissa kysymyksissä saadut vastaukset. Tutkimuksessa ei ole tavoiteltu yleistettävyyttä muihin vuosikursseihin, koska kukin vuosikurssi on erilainen. APO -opintokokonaisuudessa suuri rooli on oppimisryhmien ja ohjaajien välisissä ihmissuhteissa ja ryhmädynamiikassa ja opiskelijat voivat kokea hyvin eritavoin kunakin vuonna opinnot. Tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin suuntaa antavat APO -opintokokonaisuuden tarkasteluun muidenkin vuosikurssien osalta. Opintokokonaisuutta kehitetään jatkuvasti palautteen myötä, joten opintojen sisältö ja toimintamallit saattavat myös vaihdella vuosittain. Tämän tutkimuksen tulokset antavat tietoa, jota voidaan käyttää opintojen tavoitteiden ja toimintamallien toteutumisen arvioinnissa hyväksi.

## **4.5 Jatkotutkimusideat**

Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että vuoden aikana käynnistyy transformatiivista oppimista. Tämän tutkimukseni tuloksen mukaan jatkossa olisi hyödyllistä tutkia transformatiivisen oppimisen prosesseja tarkemmin APO -opintokokonaisuudessa. Kyselylomaketutkimus ei mahdollista prosessin tarkkaa tutkimista, eikä eri transformatiivisen oppimisen osa-alueiden toteutumisen arviointia. Haastattelututkimuksella saisi paremmin henkilökohtaisia prosesseja esiin. Olisi myös mielenkiintoista tarkastella sitä, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että vain osa opiskelijoista kokee muutoksia pedagogisessa ajattelussaan APO -vuoden aikana.

Kyselylomaketutkimuksen toteuttaminen ennen ja jälkeen opintojen, seuranta-tutkimuksena, parantaisi myös mahdollisuuksia arvioida opiskelijoiden pedagogisissa viitekehyksissä tapahtuneita muutoksia. Tässä tutkimuksessa saavutettiin vain opiskelijoiden sen hetkiset kokemukset muutoksista. Oppimispäiväkirjojen ja opetusfilosofioiden hyödyntäminen kyselylomakkeen ohessa tutkimusaineistona olisi myös tuonut lisää tietoa opiskelijoiden pedagogisista viitekehyksistä ja mahdollisesti niiden kehityskaa-resta APO -vuoden ajalta. Tässä tutkimuksessa esitetyn kuvion (kuvio 10.) edelleen kehittämisen ja testaamisen jatkotutkimuksella toisivat myös lisää luotettavuutta kuvion perusteille ja mahdollisesti uusia näkökulmia prosessiin.

Tässä tutkimuksessa ei tutkimusaineisto tuottanut kovin kriittistä näkemystä APO -opintokokonaisuuden kehittämideoita ajatellen. Opiskelijoiden vastauksissa oli pääteltävissä tyytymättömyyttä joihinkin osa-alueisiin, mutta niihinkin useimmat olivat tyytyväisiä. Toimintamalleja ja -periaatteita sekä opintojen sisältöjä joita voisi kehittää edelleen APO -opintokokonaisuudessa, ovat esimerkiksi opettajuuden erilaiset näkökulmat, koulutuksen rakenteet, sisällöllinen pätevyys, pedagogisten taidot, mentorointi ja teemaryhmät. Syitä tyytymättömyyteen ei saatu tämän tutkimuksen avulla esiin, joten jatkotutkimus sen osalta antaisi lisää tietoa siitä, miten opintoja voisi kehittää paremmin kaikkia opiskelijoita palveleviksi.

## LÄHTEET

- Ahteenmäki-Pelkonen 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta : systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Aikuiskoulutus ja vapaasivistystyö. Opetusministeriön sivusto. Viitattu 20.8.2007. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/APO-opinto-opas\\_2006-2007](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/APO-opinto-opas_2006-2007).
- Aikuiskoulutuksessa 1,7 miljoonaa henkilöä. Julkistus 3.6.2008 Aikuiskoulutustutkimus 2006, aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tilastokeskus. Viitattu 28.9.2008. [http://www.stat.fi/til/aku/2006/01/aku\\_2006\\_01\\_2008-06-03\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/aku/2006/01/aku_2006_01_2008-06-03_tie_001_fi.html)
- Ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän asettaman tarjontajaoston loppuraportti 28.1.2009. Viitattu 20.3.2009. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/akku/liitteet/tarjontajaoston\\_loppuraportti.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/akku/liitteet/tarjontajaoston_loppuraportti.pdf)
- Brookfield, S. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. 2000. Transformative learning as ideology critique. Teoksessa J. Mezirow & al. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass. 125–150.
- Collin, K. & Paloniemi, S. 2007. *Aikuiskasvatustieteenä ja toimintakenttänä*. Juva: WS-Bookwell.
- Cranton, P. 2000. Individual differences and transformative learning. Teoksessa J. Mezirow & al. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 181–204.
- Cranton, P. & Wright, B. 2008. The Transformative Educator as Learning Companion. *Journal of Transformative Education* 6/2008, 33–47.
- Dirkx, J. M., Mezirow, J. & Cranton, P. 2006. Musings and reflections on the meaning, context and process of transformative learning. A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education* 4/2006. 123–139.
- Glisczinski D. J. 2007. Transformative Higher Education: A Meaningful Degree of Understanding. *Journal of Transformative Education* 5/2007, 317–328.
- Halttunen, N. 2007. Aikuisten hakeutuminen yliopistoon tutkinto-opiskelijaksi. *Aikuiskasvatus* 1/2007, 4-14.
- Harju, A. 2005. Aktiivisen kansalaisuuden sisältömäärittely 18.4.2005. Kansalaisfoorumi. Sivistysliitto ja opintokeskus. Viitattu 16.7.2009. [http://www.kansalaisfoorumi.fi/sivu.php?artikkeli\\_id=363](http://www.kansalaisfoorumi.fi/sivu.php?artikkeli_id=363)
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen ja I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Hakapaino Oy. 31–49.
- Huttunen, R. Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkijamissä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 111–136.
- Kansanen, P, Tirri, K. Meri, M. Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. *Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

- Krippendorff, K. 2004. Content Analysis. An Introduction to its methodology. Second edition. Thousand Oaks, CA: Sage publications inc
- Koski, L. & Moore, E. 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. Vuoden tiedeartikkeli 2001. Aikuiskasvatus. Viitattu 11.2.2009  
[http://www.aikuiskasvatus.fi/tiedeartikkelit/Koski\\_Moore\\_2001.html](http://www.aikuiskasvatus.fi/tiedeartikkelit/Koski_Moore_2001.html)
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen ja I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy. 124–140.
- Laine, A. & Malinen A. (toim.) Elävä peililasi. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomisuutta etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1995a. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow & al. Uudistava oppiminen, kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor. 17–38.
- Mezirow, J. 1995b. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow & al. Uudistava oppiminen, kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor. 374–397.
- Mezirow, J. 1998. On critical reflection. *Adult Education Quarterly* 48, 185–198.
- Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow & al. Learning as Transformation. Critical Perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass. 3–34.
- Mezirow, J. 2004 Forum Comment on Sharan Merriam's "The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory" Mezirow, Jack. *Adult Education Quarterly*, 55–70.
- Merriam, S. B. 2004 The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory. Merriam, Sharan B. *Adult Education Quarterly* 55, 60-68.
- Merriam, S. B. & Ntseane, G. 2008. Transformational Learning in Botswana: How Culture Shapes the Process. Merriam, Sharan B., Ntseane, Gabo. *Adult Education Quarterly* 58,183–197.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuu-den arviointi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 85–110.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntien muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, 61. Joensuu: University of Joensuu Publications in Social Sciences.
- Pakkanen, M. 2006. Aikuiskouluttajan työ. Aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneiden aikuiskouluttajien ajatuksia työstään. Jyväskylän yliopisto koulutuksen tutkimuslaitos. Työpapereita 25. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Viitattu 1.4.2007. [http://ktl.jyu.fi/img/portal/6029/F025\\_Pakkanen.pdf](http://ktl.jyu.fi/img/portal/6029/F025_Pakkanen.pdf)
- Panzar, E. 2007. Aikuiskasvatuksen toimintakentät. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi 2007. Aikuiskasvatustieteenä ja toimintakenttänä. WS-Bookwell: Juva, 17–54.
- Rantala, I. 2001. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmedeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.

- Raunio, K. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Sallila 2002. Johdannoksi Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) Opettajuus muutoksessa. Helsinki : Kansanvalistusseura.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Southern, N. L. 2007. Mentoring for Transformative Learning: The Importance of Relationship in Creating Learning Communities of Care. *Journal of Transformative Education* 5/2007, 329–338.
- Taylor, K. 2000. Teaching with developmental intention. Teoksessa J. Mezirow & al. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass. 151–180.
- Taylor, E. 2003. Attending Graduate School in Adult Education and the Impact on Teaching Beliefs: A Longitudinal Study *Journal of Transformative Education* 1, 349–367.
- Tiihonen, P. 2009. Lomautetut halutaan koulutukseen. Keski-suomalainen 15.2.2009.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Valleala, U-M. 2007. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. *Aikuiskasvatustieteenä ja toimintakenttänä*. Juva: WS-Bookwell.
- Valli, R. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihevaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 133–157. Jyväskylä: PS-kustannus, 2001.
- Väisänen & Silkelä 2001. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) 2001. *Opettaja tiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. E-kirja. Joensuun yliopisto. 132–153. Viitattu 15.3.2009.  
<http://sokl.joensuu.fi/verkkajulkaisut/kipinat/PDFt/PVetRS2.pdf>
- Wang, V. C. X. & Sarbo, L. 2004. Philosophy of Adult Educators, and Learning: How Contextually Adapted Philosophies and the Situational Role of Adult Educators Affect learners` transformation and Emancipation. *Journal of transformative education* 2/2004, 204–214.



## Liite 1. Saatekirje

### Hyvä APOsta valmistuva aikuiskouluttaja!

Tällä kyselylomakkeella kerätään tietoa siitä, millaisia kokemuksia teillä – APOsta keväällä 2007 valmistuvilla aikuiskouluttajilla - on APO -vuodesta.

Toivon teidän kaikkien vastaavan tähän kyselyyn, jotta saisin mahdollisimman monipuolisen kuvan APO -opintojen tavoitteiden toteutumisesta. Kerään aineistoa aikuisten oppimista käsittelevään pro gradu -tutkielmaan, jonka tavoitteena on selvittää transformatiivisen oppimisteorian toteutumista käytännössä. Vastauksia käsitellään nimettömänä ja ehdottoman luottamuksellisesti. Tulokset esitetään niin, että kenenkään henkilöllisyys ei paljastu. Kohdan 7 vastauksia käytetään tutkielmani lisäksi myös APO:n kehittämiseen.

Tämä kyselylomake sisältää pääasiassa avoimia kysymyksiä, joihin vastataan omin sanoin. Jos kysymysten vastaukselle varattu tila tuntuu riittämättömälle, voit vastata omin sanoin lomakkeen kääntöpuolelle. Vastaaminen tähän lomakkeeseen vie noin 30 minuuttia.

Tämän kyselyn pohjalta tehdään myös muutama syventävä haastattelu. Jos olet kiinnostunut osallistumaan haastatteluun, liitä kontaktitietosi tähän lomakkeeseen.

Etukäteen vastauksistasi kiittäen:

---

Henni Mustakorpi, KK  
[hetakala@cc.jyu.fi](mailto:hetakala@cc.jyu.fi)  
p. 040 7600 779

## Liite 2. Tutkimuskysely

### KYSELY lukuvuoden 2006–2007 APO -opiskelijoille

#### 1. Taustatietoja

**Ikä** \_\_\_\_\_

**Sukupuoli**  nainen  mies

**Korkein koulutukseni** (APO-opintojen lisäksi)

AMK-tutkinto

kandidaatti

maisteri /DI

lisensiaatti

tohtori

ei korkeakoulututkintoa

muu, mikä? \_\_\_\_\_

**Olen yliopiston päätoiminen opiskelija**  kyllä  en

**Tutkintoni pääaine on:**

\_\_\_\_\_

**Muut koulutukseni:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Työkokemukseni:**

**Onko sinulla kokemusta opetustyöstä?**

ei  vähän (alle 100 tuntia)  paljon

**Työskenteletkö tällä hetkellä opetuksen ja koulutuksen tehtävissä?**

kyllä  en

**Oletko työskennellyt ennen APO -opintoja opetuksen ja koulutuksen tehtävissä?**

kyllä  en

## 2. Millainen on ollut APO -opintojen anti mielestäsi seuraavissa teemoissa?

	Huono	Kohtalainen	Hyvä	Erittäin hyvä
<b>A. Itseen liittyvät asiat</b>				
1. Oman ajattelun kehittyminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Oman opettajuuden kehittyminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Pedagogiset taidot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ihmisenä kehittyminen ja kasvaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Koulutuksen herättämien tunteiden vaikutus oppimiseen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>B. Opettamiseen liittyvät asiat</b>				
1. Opettajuuden erilaiset näkökulmat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Oppija ja oppiminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Didaktiset valmiudet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Pedagoginen ymmärrys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>C. Pätevyys</b>				
1. Muodollinen pätevyys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sisällöllinen pätevyys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>D. APO -koulutus</b>				
1. Koulutuksen rakenteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Toimintaperiaate: dialogisuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Toimintaperiaate: omakohtaisuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Toimintaperiaate: tutkiva asenne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sosiaalinen vuorovaikutus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>E. Joku muu, mikä?</b>				
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Olet APO -opintojen aikana pohtinut opettajuutta.**

A) Miten kuvaat omaa opettajuuttasi tällä hetkellä?

---

---

---

---

---

B) Millaisia muutoksia siinä on tapahtunut tämän lukuvuoden aikana?

---

---

---

---

---

**4. Muutospaineet**

A) Millaisia muutospaineita omaan opettajuuteesi kohdistuu?

Sisäiset muutospaineet? (esim. halu kehittää omia pedagogisia valmiuksia)

---

---

---

Ulkoiset muutospaineet? (esim. työelämän muutokset)

---

---

---

B) Mistä nämä muutospaineet tai -haasteet mielestäsi johtuvat?

Sisäiset muutospaineet?

---

---

---

Ulkoiset muutospaineet?

---

---

---

**5. Merkittävät oppimiskokemukset****A) Mitkä ovat elämäsi merkittävimmät oppimiskokemukset (mainitse 3-5)?**

---

---

---

---

---

**B) Mitkä ovat APO -vuotesi merkittävimmät oppimiskokemukset?**

---

---

---

---

---

**6. Kuvaa APO -vuoden kulkua seuraavalla sivulla olevan aikajanan avulla.**

Käytä kuvauksessa apuna aikajanaa (harmaat laatikot ovat lähiopetusjaksoja). Aikajanan yläpuolella on positiivisen kokemuksen ja ajatuskulun vyöhyke, alla vastaavasti negatiivinen vyöhyke.

**Apukysymyksiä:**

- Miten eri olosuhteet ja koulutuksen vaiheet vaikuttivat ajatteluusi?
- Mitkä asiat toivat hidasteita tai edistystä oppimiseen? Vai pysäyttikö joku asia oppimisen kokonaan?
- Herättikö erityisesti joku asia positiivisia tai negatiivisia ajatuksia?
- Tapahtuiko elämässäsi samanaikaisesti jotain joka vaikutti APO -vuoden kulkuun?

**APO -vuoteni kulku:**

+



—

## 7. Palaute

### A) Miten arvioit seuraavien asioiden tukeneen Sinua oman opettajuuden kehittymisessä?

	tarpeeton	en näe tällä merkitystä	merkityksellinen	erittäin merkityksellinen
1. HOPS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. luennot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. lukupiirit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. oppimisryhmä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valinnainen teema: (kohdat 5.-8.)				
5. teemaryhmä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. kirja-arvioinnit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. lukupiirit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. opetuskokeilu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. videointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. oppimispäiväkirjat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. oma opetus (syyslukukausi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. säröt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. vertaisarviointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ohjaajan arviointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. itsearviointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Optima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. opetusfilosofia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. mentori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. oma pienryhmäohjaaja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. vertaisryhmä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B) Mitä asioita APO -opinnoissa tulisi mielestäsi kehittää?**

---

---

---

**C) Miten hyvin APO -opinnot vastasivat odotuksiasi — positiiviset/negatiiviset yllätykset?**

---

---

---

**Voit myös osallistua halutessasi aihetta syventävään haastatteluun. Lisätietoja haastattelusta saat [hetakala@cc.jyu.fi](mailto:hetakala@cc.jyu.fi).**

Jätä haastattelua varten kontaktitietosi tähän, kiitos!

---

---

Kommentteja ja palautetta tästä lomakkeesta:

---

---

---

Suuret kiitokset  
kyselyyn vastaamiseen käyttämästäsi ajasta sekä vastauksistasi!