

1749

AKATEEMISEN MINÄKÄSITYKSEN KEHITTYMINEN  
KASVATUSTIETEEN PERUSOPINTOJEN AIKANA  
AVOIMESSA YLIOPISTOSSA

Sari Paajanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteen laitos  
yhteistyössä Chydenius-Instituutin  
avoimen yliopiston kanssa  
Jyväskylän yliopisto  
Kesä 1999

## TIIVISTELMÄ

Paajanen, S. 1999. Akateemisen minäkäsityksen kehittyminen kasvatustieteen perusopintojen aikana avoimessa yliopistossa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteen laitos yhteistyössä Chydenius-Instituutin avoimen yliopiston kanssa. Jyväskylän yliopisto, 105.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja ymmärtää avoimen yliopisto-opiskelijan akateemisen minäkäsityksen kehittymistä kasvatustieteen perusopintojen aikana. Aihe on moderni ja tärkeä. Akateeminen minäkäsitys on käsitteenä oudompi ja sen tiedostaminen antaisi paremmat lähtökohdat opiskelijalle itselleen sekä avoimen yliopiston ohjausjärjestelmälle. Kasvatustieteen perusopinnot tarjoavat erilaisille aikuisopiskelijoille mahdollisuuden itseohjautuvampaan opiskeluun, jossa itsearviointin merkitys korostuu palautteen rinnalla ja akateeminen minäkäsitys vahvistuu.

Tutkimus on kvalitatiivinen: aineistona oli Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutin avoimen yliopiston 22 opiskelijan portfoliot (kirjalliset itsearviointit), jotka he tekivät viimeisenä suorituksena kasvatustieteen perusopinnoissaan. Aineisto on pyritty analysoimaan ja tulkitsemaan hermeneuttisesti ja analyysistä nousi teemoittelun pohjalta viisi erilaista tyyppiä, jotka kuvastavat eritavoin opiskeluprosessia ja akateemisen minäkäsityksen kehittymistä.

Akateeminen minäkäsitys kehittyi jokaisella opiskelijalla opintojen aikana: toisilla kasvun ja kehityksen huomasi paremmin. "Perfektionistit" olivat liian kriittisiä itseään kohtaan, mutta taitavia monimuoto-opiskelijoita. "Realistit itsensä kehittäjät" olivat akateemiselta minäkäsitykseltään realistisia. "Epävarma - tavoitteet hukassa" -tyyppi oli epävarma kyvyistään ja omasi huonon akateemisen minäkäsityksen. "Epävarmasta varmemmaksi - itsearviointi kehittää" -tyyppi kehittyi opintojen aikana itsearviointin ja palautteen tukemana. "Epävarma - itsevarmuutta ryhmästä" -tyypille ryhmän tuki ja palaute oli merkittävä opintojen kannalta.

Itsensä tiedostaminen oppijana erilaisine tarpeineen, odotuksineen, tavoitteineen ja vaatimuksineen avaavat uusia näkökulmia monimuoto-opiskelun mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Erilaiset opiskelijat tarvitsevat erilaista ohjausta ja palautetta. Ohjaus tukee akateemisen minäkäsityksen vahvistamista ja itseohjautuvuuden parantamista.

Avainsanat: akateeminen minäkäsitys, avoin yliopisto, itsearviointi, itseohjautuvuus, monimuoto-opiskelu

# SISÄLTÖ

1	JOHDANTO .....	5
2	AVOIN YLIOPISTO AIKUISOPISKELIJOILLE .....	7
2.1	Aikuisopiskelijan elämäntilanteet ja piirteet .....	7
2.2	Monimuoto-opiskelun haasteet ja mahdollisuudet .....	9
3	AIKUISOPISKELIJAN AKATEEMINEN MINÄKÄSITYS .....	12
3.1	Minäkäsityksen muodostumisprosessi ja eri osa-alueet .....	12
3.2	Aikuisopiskelijan akateeminen minäkäsitys .....	14
3.3	Akateemisen minäkäsityksen kehitysprosessi .....	15
3.4	Akateeminen minäkäsitys tässä tutkimuksessa .....	19
4	AIKUISOPISKELIJAN ITSEOHJAUTUVUUS .....	20
4.1	Itseohjautuva oppiminen ihmiskäsitysten pohjalta .....	21
4.2	Itseohjautuvan oppijan piirteet .....	22
4.3	Itseohjautuvuus tässä tutkimuksessa .....	25
4.4	Akateemisen minäkäsityksen ja itseohjautuvuuden suhteesta toisiinsa .....	26
5	ARVIOINTI MINÄKÄSITYKSEN VAHVISTAJANA .....	29
5.1	Oppimisen arviointi .....	29
5.2	Itsearviointi portfolio-toiminnassa .....	31
5.3	Akateemisen minäkäsityksen kehittäminen arviointipalautteen avulla .....	33
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	38
7	TUTKIMUSMENETELMÄT .....	39
7.1	Tutkimusote .....	39
7.2	Kohdehenkilöt ja aineistonkeruu .....	41

7.3	Analyysi ja tulkinta .....	46
7.4	Luotettavuus .....	51
8	TUTKIMUSTULOKSET .....	56
8.1	Aikuisopiskelija kapealla opiskelupolulla .....	58
8.1.1	Analyyttinen perfektionisti .....	58
8.2	Aikuisopiskelija leveällä opiskelupolulla .....	62
8.2.1	Realisti itsensä kehittäjä .....	63
8.3	Opiskelupolkujen risteyksessä ilman päämääriä .....	68
8.3.1	Epävarma - tavoitteet hukassa .....	69
8.4	Kapeasta leveämpään opiskelupolkuun .....	72
8.4.1	Epävarmasta varmemmaksi - itsearviointi kehittää .....	73
8.5	Tukijoita opiskelupolulla .....	78
8.5.1	Epävarma - itsevarmuutta ryhmästä .....	79
8.6	Yhteenvetoa opiskelijatyypeistä .....	82
9	POHDINTA .....	86
	LÄHTEET .....	96
	LIITTEET .....	102
	Liite 1: Opiskelijoille lähetetty kirje kyselylomakkeineen	
	Liite 2: Oppimistehtävän kansilomake	
	Liite 3: Itsearviointilomake	

## 1 JOHDANTO

Avoimien yliopistojen keskuudessa on kasvanut suosiotaan 1990-luvulla aikuisopiskelijoiden keskuudessa. Itsekin olen opiskellut avoimissa yliopistossa seitsemän vuotta. Aikuisopiskelijat ovat iältään, koulutukseltaan ja opiskelumotiiveiltaan hyvin erilaisia - niin myös akateemisilta minäkäsityksiltään. Avoin yliopisto-opiskelija on haaste koulutukselle, sillä niin erilaiset opiskelijat persoonallisuuksineen, toiveineen, tavoitteineen ja oppimistyylineen odottavat koulutukselta opetusmuotojen valinnaisuutta, vaihtelevuutta ja yksilöllisyyttä unohtamatta kuitenkin yhteisöllisyyttä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja ymmärtää avoimen yliopisto-opiskelijan akateemisen minäkäsityksen kehittymistä kasvatustieteen perusopintojen aikana. Tutkimuksen tarkoituksena on löytää erilaisia opiskelupolkuja, jotka kuvastavat opiskelijan akateemista itseluottamusta, -hyväksyntää ja -tuntemusta.

Monimuoto-opiskelu vaatii itsenäisen opiskelun taitoja, jolloin käsitys itsestä oppijana on tärkeää tiedostaa. Akateemisen minäkäsityksen tiedostaminen ja siten sen hyödyntäminen opinnoissaan kuuluu itseohjautuvaan monimuoto-opiskeluun. Opiskeluprosessi on dynaamista, itsearviointi liittyy olennaisesti siihen.

Akateemisen minäkäsityksen kehittyminen aikuisopiskelijoiden keskuudessa on tärkeä tutkimusaihe, sillä tällaisia tutkimuksia ei ole tehty Suomessa. Aihe ja käsite on varsin tuore, vaikka avoimesta yliopistosta on tehty lukuisia tutkimuksia. On löydetty edistäviä ja heikentäviä tekijöitä akateemisen minäkäsityksen ja etäopiskelun yhteyttä tutkittaessa (Gibson 1996). Samoin DOSC-mittarin (Michael et al. 1984, 375-378) osiot kertovat akateemisesta minäkäsityksestä: kunnianhimoisuus, akateeminen kiinnostus, ahdistuneisuus, johtajuus ja samaistuminen vs. eristäytyminen. Myös itseohjautuvuudessa on tärkeää tuntea itsensä oppijana. Itseohjautuvan oppijan piirteitä on

tutkittu paljon (mm. Guglielmino 1977, Rogers 1983, Skager 1984, Varila 1990, Koro 1993.)

Tutkimuskohteena on 57 Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutin avoimen yliopiston opiskelijaa, jotka olivat saaneet valmiiksi kasvatustieteen perusopintojen arvosanansa keväällä 1998. Tutkimusaineistona on 22 opiskelijan portfolioit, jotka tehdään aina viimeiseksi opinnoissa. Erilaisten opiskelijatyypin etsiminen juuri portfolioista on haastavaa ja palkitsevaa, sillä portfoliothan ovat opiskelijoiden tekemiä kirjallisia itsearviointitehtäviä. Portfolion tuottamis-, valikointi- ja arviointiprosessin merkitys on reflektiivisessä, oppimista syventävässä prosessissa. (Linnakylä 1994, 11.) Nämä itsearviointitehtävät kuvastavat hyvin opiskelijoiden akateemisia minäkäsityksiä. Tutkimus on kvalitatiivinen. Aineisto kerättiin syksyllä 1998.

Tutkimuksen tavoitteena on hyödyntää tuloksia avoimen yliopiston ohjausjärjestelmässä. Teoreettiset käsitteet akateeminen minäkäsitys ja itseohjautuvuus oppijan piirteinä on hyvä tiedostaa ja ymmärtää ilmiöinä. Tutkimuksen tarkoituksena on löytää ehjiä, kokonaisia yksilöitä omassa oppimisprosessissaan. Yksilölliset oppimispolut kertovat aikuisopiskelijoiden erilaisista akateemisista minäkäsityksistä, jolloin monimuoto-opiskelu koetaan eritavoin. Haluan korostaa opiskelijoiden oppimisprosessien yksilöllisyyttä ja holistisuutta.

## 2 AVOIN YLIOPISTO AIKUISOPISKELIJOILLE

Avoimella yliopistolla on tärkeä rooli nykypäivän yhteiskunnassamme: se avaa ja on avannut monia ovia avoimuudellaan ja saavutettavuudellaan. Avoimen yliopiston viime vuosien tavoitteet ovat olleet koulutuksellinen tasarvo, avoimuus ja elinikäinen oppiminen. YK julistikin vuoden 1997 elinikäisen oppimisen vuodeksi. (OPM 1997.) Elinikäistä oppimista voidaan pitää persoonallisuuden piirteenä, joka ilmenee kehittymismyönteisyytenä ja positiivisena asenteena koulutusta kohtaan yksilön pyrkiessä kohti asettamiaan tavoitteitaan (Ropo 1994, 90).

Avoimen yliopiston tavoitteita pyritään toteuttamaan periaatteella, jonka mukaan kaikki halukkaat (iästä, koulutuksesta tai asuinpaikasta riippumatta) voivat osallistua opintoihin. Avoimuus näkyy myös opetuksen ajan ja paikan suhteen: joustava monimuoto-opiskelu mahdollistaa opiskelun paikasta ja ajasta riippumatta. Tällä tarkoitetaan sitä, että opiskelu on itseohjautuvampaa, ja että opiskelumotiivit voivat olla hyvin erilaisia itse kullakin. (mm. Koro 1993; OPM 1997.)

### 2.1 Aikuisopiskelijan elämäntilanteet ja piirteet

Avoim yliopisto-opetus on aikuisopiskelijoiden suosiossa juuri sen vuoksi, että opetus järjestetään iltaisin ja viikonloppuisin, jolloin aikaa jää myös työ- ja perhe-elämälle. Avoin yliopisto ottaa huomioon kokonaisvaltaisesti opiskelijan elämäntilanteen. Rauhalan (1990, 200) mukaan situationaalisuus on yksi ihmisen olemassaolon muodoista tajunnallisuuden ja kehollisuuden lisäksi. Situaatio, elämäntilanne, on se, mihin ihminen on suhteessa. Aikuisopiskelijan tilanteen rakenne voi koostua ihmissuhteista, työstä ja kodista opiskelun lisäksi. (Rauhala 1990, 200.)

Aikuisopiskelijoiden opiskelu on pääsääntöisesti vapaaehtoista, jolloin motiivit ovat luonnollisestikin korkeammalla kuin lapsilla. Opiskelutavoitteita on erilaisia (Alanen 1988, 124-125 Houlen (1961) kolmijaon mukaan): päämäärähakuiset opiskelijat opiskelevat jotain täsmällistä käytännön tarkoitusta varten selviytyäkseen joistakin tehtävistä työelämässä ja muussa elämänpiirissä. Toimintahakuiset opiskelijat osallistuvat opintotilaisuuksiin saadakseen seuraavaa, yleensä hakien jotain toimintaa ilman sen täsmällisempiä tavoitteita. Oppimishakuiset opiskelijat opiskelevat oppimisen ilosta ja edistymisen tuottaman tyydytyksen vuoksi jonkinlaisina elämänikäisinä oppijoina.

Aikuisilla on runsaasti elämäkokemusta, joka tekee kunkin yksilön ainutlaatuisiksi; jokaisella on omat kokemuksensa, joiden kautta peilataan esim. omaa oppimistaan. Erilaiset roolit ja aikaisempi kokemus uuden oppimisen pohjana avaavat aikuisopiskelijoille erilaisia mahdollisuuksia tulkita uutta tietoa. Toisaalta uuden oppimista voivat ehkäistä esim. ennakkoluulot ja asenteet. Aikuinen pyrkii kehittymään jatkuvasti. Hän kohtaa erilaisia kehitystehtäviä, kuten perheen perustaminen, työpaikan vaihtaminen, jotka aiheuttavat erityistä oppimis- ja kehittymistarvetta. Aikuisilla ilmenee myös pelkoja ja horjuvuutta koulutuksen suhteen. (Knox 1986, 27; Vaherva ja Ekola 1986, 17-20.)

Aikuisopiskelijoiden piirteisiin voidaan laskea pyrkimys itseohjautuvuuteen ja itsenäisyyteen. Aikuisilla on syvälinen tarve olla yleisesti itseohjautuvia, vaikkakin he saattavat olla riippuvaisia hetkellisissä tilanteissa. Opiskeluprosessi on pitkä ja vaativa tie kuljettavaksi, jolloin yksilö siirtyy riippuvuuden tilasta kohti lisääntyvää itseohjautuvuutta. Tämä itseohjautuvuus kuitenkin vaihtelee henkilöiden ja elämänalueiden kesken. (Vaherva & Ekola 1986, 21-23.) On väärin ajatella, että jokainen aikuinen on itseohjautuva, sillä monien vanhempien aikuisopiskelijoiden muistoissa on säilynyt entisajan behavioristinen opetustyyli ja oppimiskäsitys. Tämä näkemys ei salli opiskelijan olla itseohjautuva, vaan riittää, kun tietoa otetaan passiivisesti vastaan sitä sen kummemmin konstruoimatta!



## 2.2 Monimuoto-opiskelun haasteet ja mahdollisuudet

Avoimen yliopiston kasvatustieteen perusopinnot toteutetaan monimuoto-opetuksena, joka koostuu lähi- ja etäopetuksesta sekä itsenäisestä opiskelusta. Lähiopetusta tapahtuu tutorohjauksen, vierailuluentojen ja opintopiirien muodoissa. Tutorilta voi saada myös yksilöohjausta. Nämä ryhmäkokoontumiset tukevat opiskelijan itsenäistä työskentelyprosessia. Opintopiirin merkitys on suuri: se tukee oppimista ja sillä on sosiaalinen merkitys (Varila 1990, 93-94). Etäopetus toimii kasvatustieteen perusopinnoissa opiskeluoppaan, opintokirjeiden, oppimistehtävien, oppimistehtävien palautteen ja arviointien, puhelinopetuksen ja tietokoneavusteisen opetuksen (esim. sähköposti-ohjauksen) kautta.

Itseopiskelu tapahtuu tekemällä oppimistehtäviä. Kuhunkin perusopintojen jaksoon kuuluu kirjallisuutta, artikkeleita ja/tai oheismateriaalia, jonka pohjalta opiskelijat tekevät oppimistehtäviä. Opiskelijat tekevät niitä joko itsenäisesti tai parin kanssa. Kasvatustieteen perusopintojen oppimistehtävät on laadittu siten, että opiskelija hyödyntää aikaisemmin opittua ja osaa soveltaa sitä uuteen. Konstruktivismiin perusajatuksiin kuuluu tiedon konstruointia: oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aiemman tietojensa pohjalta ja siihen nivoutuvana rakentaa kokemustensa välityksellä maailmankuvaansa (Rauste-von Wright 1994, 15). Opintoja voi myös tenttiä tai suorittaa ryhmäkeskusteluna, samoin lukupiiri, havainnointi, teemapäivä tai sisällönanalyysi (ryhmän yhteiset projektit) ovat mahdollisia tiettyjen oppimistehtävien kohdalla.

Vehviläinen (1982, 36, 77) totesi tutkimuksessaan, että valtaosalle opiskelijoista näytti riittävän varsin hyvin perinteinen opetus, sillä luennot (95 %), kirjojen lukeminen (87 %), kurssien ja kirjojen kuulustelut (75 %) ja kuulustelujen palauttaminen (58 %) katsottiin tarpeellisimmiksi ja hyödyllisimmiksi. Kannatetut opintomuodot olivat pitkälti opettajakeskeisiä. Tämä tutkimustulos saatiin vuonna 1982, jolloin on huomioitava, että oppimiskäsitys on muuttunut behavioristisesta konstruktivistiseksi. Näillä opiskelijoilla ei sitä paitsi ollut

kokemusta muunlaisesta opetuksesta kuin opettajakeskeisestä. Aina tulee olemaan niitä opiskelijoita, jotka kaipaavat perinteistä opettajakeskeistä opiskelumuotoa tai suorastaan asiantuntijaluentoja. Toivottavasti tutorohjaus ja opintopiirit huomioisivat näidenkin opiskelijoiden tarpeet.

Vennon (1991, 69-72) tutkimustulosten mukaan suurin osa 42 opiskelijasta (43 %) toivoi eniten luentoja opintopiiriin. Tällöin opiskelutyyli on pitkälti opettajakeskeinen. 38 % piti opiskelijakeskeisempiä opintomuotoja toivottavampina. Luennoilla istuminen oli helppoa, joku veti selkeästi ryhmää ja opiskelija tiesi, mikä oli tärkeää, mikä ei. Opiskelijakeskeisiä toimintatapoja odottavat perustelivat kantansa sillä, että oppiminen on tehokkaampaa vaikkakin raskaampaa. Tämä tulos tuntuu hieman ristiriitaiselta, sillä melkein saman verran toivotaan opettaja- ja opiskelijakeskeistä opintomuotoa. Tulos saattaa johtua siitä, että monimuoto-opiskelu on painottunut itsenäiseen työskentelyyn niin voimakkaasti, että siksi jokaista opetusmenetelmää, joka kokoaa opiskelijat yhteen, toivotaan lisää.

Konstruktivismiin pohjautuva monimuoto-opiskelu vaatii opiskelijalta autonomiaa ja itseohjautuvuutta. Opiskelijalta odotetaan valmiutta suoriutua itsenäisesti suurimmasta osasta opiskeluprosessin toteuttamisen ja ohjaamiseen liittyvistä tehtävistä. Tämä puolestaan edellyttää kykyä tunnistaa omat oppimistarpeensa, suuntautumista tietoisesti valittujen päämäärien ja tavoitteiden mukaisesti sekä valmiuksia itsearviointiin. Kyse on myös opiskelijan sisäisen tietoisuuden laajentamisesta. (esim. Holmberg 1989, 7-8; Varila 1990a, 14-29; Varila 1990b, 14.)

Monimuoto-opiskelu vaatii sitoutumista, mutta myös vapautta suunnitella ja suunnata omaa opiskeluprosessiaan. Vapaus opiskella aikaan ja paikkaan sitoutumatta mahdollistaa opiskelun vapauden, mutta se samalla velvoittaa ja sitoo opiskelijaa päämäärätietoisuuteen. Koulutuksen järjestäjien on ohjattava opiskelijoitaan suunnittelemaan heidän opiskeluprosessiaan yksilöllisesti, edistämään prosessin hallintaa sekä itsearviointia opiskelulle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Kiviniemi 1995, 44.) Monimuoto-opiskelun tuoma

vapaus ja samalla vastuu voivat hankaloittaa monen opiskelijan opintoja. Vaikkakin opintoja suunnitellaan pitkälti itsenäisesti, saa suunnitteluprosessiin myös apua. Itseohjautuva oppiminen ei tarkoita yksinäistä opiskelua.

Konstruktivistisessa oppimisympäristössä tiedon konstruointia edistää ymmärtämisen painottaminen. Sama asia voidaan tulkita ja käsittää monella eri tavalla. Näin oppimistuloksetkin ovat yksilöllisiä, ja oppiminen on aina tilannesidonnainen. Kuten aiemmin todettiin, niin aikuisopiskelijoilla on erilaiset kokemusvarastot takanaan, joten niiden vuoksi tai ansiosta oppimistuloksetkin ovat erilaisia. Myös sosiaalisella vuorovaikutuksella on tärkeä rooli oppimisessa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 37, 61.) Tämä näkyy monimuoto-opetuksessa mahdollisuutena osallistua tutoriltoihin. Toiset pitävät tätä tärkeänä oppimisen tukemuotona, toiset puolestaan kokevat sen rasitteeksi.

Avoin yliopisto -opiskelija on haaste koulutukselle, sillä niin erilaiset opiskelijat persoonallisuuksineen, toiveineen, tavoitteineen ja oppimistyylineen odottavat koulutukselta opetusmuotojen valinnaisuutta, vapaaehtoisuutta, vaihtelevuutta ja yksilöllisyyttä unohtamatta kuitenkaan yhteisöllisyyttä. Monimuoto-opiskelu vaatii itsenäisen opiskelun taitoja, jolloin käsitys itsestä oppijana on tärkeää tiedostaa. Akateemisen minäkäsityksen tiedostaminen ja siten sen hyödyntäminen opinnoissaan kuuluu itseohjautuvaan monimuoto-opiskeluun.

Avoin yliopisto tarjoaa monimuoto-opiskelua yhtenä vaihtoehtona ja aikuisopiskelija saa valita, sopiiko tällainen opiskelu hänelle. Opiskeluprosessin loppuunvieminen vaatii opiskelijalta hyvää itsetuntemusta ja itseohjautuvuutta. Opiskelussa otetaan huomioon yksilöllisyys, yksilön kokemukset ja tavoitteet. Opetus tarjoaa myös kehitystehtäviä, joita aikuinen pyrkii ratkaisemaan elämäkokemuksiaan hyödyntäen. Opiskeluprosessi on dynaamista, luovaa ja kriittistä opiskelijan kasvua ja kehitystä eteenpäin vievää.

### 3 AIKUISOPISELIJAN AKATEEMINEN MINÄKÄSITYS

#### 3.1 Minäkäsityksen muodostumisprosessi ja eri osa-alueet

Aho (1986 ja 1989) ja Korpinen (1988) ovat koonneet minäkäsitykseen liittyviä käsitteitä yhteen. Minäkäsitys on suhteellisen pysyvä ja kehittyy siinä ympäristössä, jossa yksilö elää. Minäkäsityksellä eli minäkuvalla tarkoitetaan yksilön asennoitumista itseensä. Laajasti ymmärrettynä minäkäsitys koostuu yksilön havainnoista omista kyvyistään ja ominaisuuksistaan sekä itsestään suhteessa muihin ja ympäristöön. (Aho 1989, 7; Korpinen 1988, 8.)

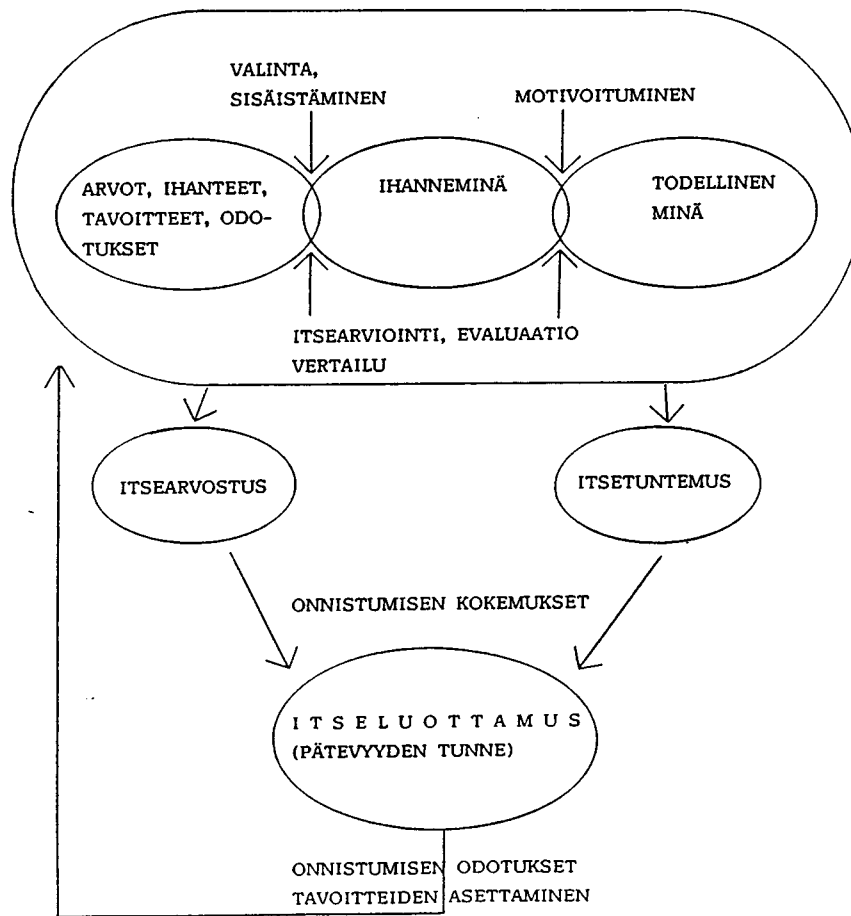
Oppijan itsetuntemuksella tarkoitetaan sitä, että opiskelijalla on todenmukainen ja realistinen käsitys siitä, mitä hän osaa, mitkä ovat omat heikot ja vahvat puolet ja että hän tuntee oman suorituksensa laadun ja riittävyyden suhteessa tiettyyn oppimistehtävän tavoitteeseen (Skager 1978, 103). Itsetuntemus liittyy siis osittain yksilön käsitykseen siitä, millainen hän on oppijana.

Itsearvostus on yksilön myönteistä, kielteistä tai neutraalia asennoitumista itseensä, niihin piirteisiin, ominaisuuksiin, omaksuttuihin tietoihin ja taitoihin, jotka hän liittää itseensä. Ulkoisen palautteen ja sisäisen vertailun tuloksena syntyy itsearvostus ja yksilö vertaa todellisia ominaisuuksia ihanneminänsä ominaisuuksiin. Myönteinen itsearvostus ilmenee itsehyväksyntänä. (Korpinen 1979, 48 Burnsien mukaan.) Itseluottamus viittaa yksilön käsitykseen siitä, että pystyy suoriutumaan tehtävistään onnistuneesti. Itseluottamus koskee onnistumisen odotuksia (Skager 1978, 103.) Itseluottamus on seurausta onnistumisen kokemuksista, mutta sen täytyy myös olla realistinen ja perustua tietyntyyppiseen itsetuntemukseen (Korpinen 1988, 16).

Korpinen (1988, 9) on koonnut yhteen teoreettisia minäkäsityksiä. Korpinen minäkäsityksen mallissa (kuvio 1) esitetään minäkäsityksen rakenne ja sen muodostumisprosessi, jonka mukaan minäkäsitys sisältää todellisen minän. Siinä on kaikki ne ominaisuudet, tiedot, taidot ja uskomukset, jotka yksilö liittää itseensä. Ihanneminä muodostuu niistä tuntomerkeistä, ominaisuuksista

ja rooleista, joita yksilöllä ei tällä hetkellä ole, mutta jotka hän toivoo vielä saavuttavansa. Verratessaan todellista minäänsä ihanneminäänsä yksilölle muodostuu käsitys siitä, millainen hän on, miten arvostettu hän on. Toveriminä tai sosiaalinen minä muodostuu yksilön kannalta tärkeiltä ihmisiltä saadun palautteen kautta. Yksilö tulkitsee tämän palautteen ja heijastaa tulkinnan itsestä muodostettuun käsitykseen.

Korpisen (1988, 9) mukaan yksilö liittää ihanneminän sisältöönä niitä arvostuksia, tavoitteita ja rooli-ihanteita, jotka hän kokee itselleen merkitykselliseksi. Ympäristön arvostukset vaikuttavat myös yksilön arvostuksiin. Henkilökohtaiset arvot määrittävät, millä alueilla onnistuminen ja suoriutuminen ovat tärkeitä. Ympäristön torjuva suhtautuminen estää yksilöä hyväksymästä itseään, puolestaan ympäristön hyväksyvä suhtautuminen kannustaa yksilöä hyväksymään itsensä.



KUVIO 1. Minäkäsityksen muodostumisprosessi ja eri osa-alueet Korpisen mukaan (1988, 10)

Minäkäsityksessä on jotakin pysyvää ja jotakin muuttuvaa, dynaamista. Yksilö muokkaa todellista-, ihanne- ja toveriminäänsä peilaten niitä ympäristöönsä. Hän suhteuttaa ja vertailee näitä toisiinsa, valitsee ja sisäistää tiettyjä arvoja ja ihanteita, odotuksia ja tavoitteita. Hänen täytyy motivoida itseään päästäkseen tavoitteisiinsa. Yksilö suorittaa näin ollen koko ajan joko tietoisesti tai tiedostamattomasti itsearviointia. Reflektoidessaan itseään suhteessa muihin hän muodostaa kokonaiskuvan itsestään eli minäkäsityksen. Yksilön arvostus ja tuntemus omaa itseään kohtaan on joko heikkoa tai vahvaa. Toiset eivät ikään kuin tunne lainkaan itseään, kenties he pelkäävät tai eivät osaa tutkiskella omaa minäänsä. Lopulta päädytään yksilön itseluottamukseen, jota voimistavat onnistumisen kokemukset ja elämykset. Näiden positiivisten kokemusten myötä itseluottamuskin kasvaa ja yksilö asettaa tavoitteitaan ja odotuksiaan taas uudelta pohjalta. Kehä on valmis.

### 3.2 Aikuisopiskelijan akateeminen minäkäsitys

Akateemista minäkäsitystä on määritelty monella tapaa, aivan tarkkaa määritelmää sille ei ole. Gibson (1996, 25) määrittelee sen siten, että se edustaa yksilön mentaalista ”minä oppijana” -imagoa: yksilö tuntee ja luottaa omaan persoonalliseen kykyynsä. Yleensä aikuisoppijan akateemisen minäkäsityksen havainnot koskevat omaa kykyä onnistua koulutuksellisessa ympäristössä. Byrnen (1996, 2-3) akateemisen minäkäsityksen määritelmä keskittyy enemmän käyttäytymisen minähavaintoihin kuin tunteisiin. Akateemista minäkäsitystä voidaan ajatella kuvailevana tai yhtä hyvin evaluoivana.

Michael et al. (1984) ovat tehneet nk. DOSC-mittarin mittaamaan akateemista minäkäsitystä. Mittarissa on viisi tasoa, jotka kuvaavat akateemista minäkäsitystä (Byrne 1996, 170-174; Michael et al. 1984, 375). Nämä osatekijät mittaavat akateemista minäkäsitystä samansuuntaisesti lukuunottamatta ahdistuneisuutta, joka on käänteinen sekä samaistumista vs. eristäytymistä, joka on kaksisuuntainen. (Michael et al. 1984, 377-378.) DOSC-mittarin osiot ovat seuraavat:

1. *Pyrkimyksen, kunnianhimon taso*: akateeminen suoriutuminen ja toiminnot ylläpitävät yksilön koulutuksellisia mahdollisuuksia.
2. *Ahdistuneisuus*: emotionaalinen tasapainottomuus, objektiivisuuden puute, ylihuolehtivainen asenne tenttejä kohtaan ja itseluottamus ovat yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen.
3. *Akateeminen kiinnostus ja tyydytys*: sisäinen motivaatio ja rakkaus oppimiseen vain itsensä takia johtavat akateemiseen työhön.
4. *Johtajuus ja aloitekyky*: tiedon täydellinen hallinta ja taidot tietyllä alueella sekä kyvyt ja halukkuus ohjata muita saavuttamaan tämä tiedon hallintataso kuuluvat akateemisen minäkäsityksen osa-alueeseen.
5. *Samaistuminen vs. eristäytyminen*: tällä akateemisen minäkäsityksen osa-alueella opiskelija tuntee itsensä hyväksytyksi ja kunnioitetuksi tai sitten vastakohtana eristetyksi ja hylätyksi.

Tämän mittarin osa-alueet voitaisiin kiteyttää seuraavasti: tietynlainen tavoitteellisuus, päämäärätietoisuus, sisäinen motivaatio ja halu oppia uutta, aloitteellisuus, itseluottamus, yhteistyökykyisyys, itsenäisyys sekä ahdistuneisuus määrittävät tietyllä tavalla akateemista minäkäsitystä. Voidaankin todeta, että nämä ovat melkein pä samoja piirteitä kuin itseohjautuvuuteen liittyvät osatekijät.

### 3.3 Akateemisen minäkäsityksen kehitysprosessi

Akateeminen minäkäsitys on suhteellisen pysyvä kuten yleinen minäkäsityskin. Toisaalta tietynlainen dynaamisuus ja jatkuvuus kuuluvat akateemiseen minäkäsitykseen. Positiiviset oppimiskokemukset kasvattavat itseluottamusta, negatiiviset heikentävät. Ei voida olettaa, että akateeminen minäkäsitys olisi yhtä vakaa kuin yleinen minäkäsitys. Yleensäkin, mitä alemmaksi mennään hierarkisesti minäkäsityksen rakenteessa, sitä voimakkaammin muutoksia ilmenee minäkäsityksessä.

Akateemisen minäkäsityksen vahvistavia tai heikentäviä tekijöitä voidaan ajatella sekä prosessin että sisällön kannalta. Oppimisprosessissa esim. opettajien tuki ja empatia toimivat akateemisen minäkäsityksen edistäjinä. Opinnoissaan edistyminen kohti isompaa päämäärää kasvattaa itseluottamusta. Minän tai oman itsensä kasvu toimii myös edesauttajana. Itseluottamuksen puute oppimisprosessin vierauden tai rooliodotusten suhteen etäopiskelussa voivat aiheuttaa opettajien ja opiskelijoiden etäännyttämisestä toisistaan; opettajat odottavat ehkä enemmän vastuunottoa ja autonomiaa opiskelijoiltaan. (Gibson 1996, 27-28.) Tällöin akateeminen minäkuva tavallaan himmenee tai sirpaloituu, sillä todellisen minän ja ympäristön vaatimusten/odotusten ristiriita on liian suuri.

Akateemisen minäkäsityksen sisältöön liittyvät tekijät ovat yhteydessä esim. tentteihin. Odotusten tuttuus tai läheisyys tenttitilanteessa tukee onnistumista. Jos tuntee onnistuneensa kokeissa ja tietää mitä odotetaan, tuntee olonsa varmemmaksi. Tämä vahvistaa akateemista minäkäsitystä. Haittapuolina akateemisen minäkäsityksen muodostumisessa voivat olla jatkuvat epäonnistumiset ja odotusten ymmärtämättömyys; nämä vähentävät itseluottamusta heijastuen oppimiseen. (Gibson 1996, 29-30.)

Skaalvikin ja Rankinin (1990, 546-554) mukaan yksilö voi muodostaa akateemisen minäkuvansa kahden seikan perusteella. Arvioidessaan akateemista minäkuvaansa hän vertaa itseään toisten suorituksiin. Jos hän on mielestään älykkäämpien joukossa, hän kokee tällöin akateemisen minäkuvansa huonommaksi kuin se todellisuudessa onkaan. Jos taas yksilö on itseään heikompien seurassa, hänen akateeminen minäkuvansa on ilmeisesti todellista positiivisempi. Nämä kaksi prosessia saattavat tuottaa erilaisia tuloksia ja tästä seuraa ristiriitaisia tunteita yksilölle. Näin ollen sosiaalisella vuorovaikutuksella on tärkeä rooli akateemisen minäkuvan muodostumisessa.

Michael et al.´in DOSC-mittarin yksi osa-alueista oli ahdistuneisuus. Epärealistinen kunnianhimoisuus on yhteydessä ahdistuneisuuteen. Jos opiskelijalla on epärealistisen korkeat odotukset opinnoistaan, hän voi tulla masen-



tuneeksi ja ahdistuneeksi statuksen puutteesta tai mahdollisesta kritisoinnista, jota tulee ympäristöltä. Puolestaan liian matalat odotukset voivat nekin aiheuttaa ahdistuneisuutta ja mahdollista epäonnistumisen pelkoa. Kun asetetaan alhaiset tavoitteet, voidaan näin kohottaa hetkittäin itsetuntoa. Opiskelijat, jotka eivät ole ahdistuneita, ovat kunnianhimoisia realistisesti, he omaavat sisäisen motivaation opiskeluun ja he kokevat onnistuneensa koulukokemustensa kautta. Tällainen tyytyväisyys voi johtaa osaltaan suurempaan itsetuottamukseen ja mahdollisuuksiin olla aloitekykyinen ja ottaa enemmän vastuuta. (Michael & Smith 1976, 522-523.)

Harrisonin ym. (1993, 74) tutkimustulokset kertovat, että vaikka opiskelijat näyttäisivät olevan akateemisesti menestyneitä, niin monilla saattaa olla epävarmuutta emotionaalisesti tai sosiaalisesti oppimisympäristössään. Tämän vuoksi olisikin tärkeää huomioida kokonaisvaltaisesti opiskelijan minäkäsitys eli pitäisi kiinnittää huomiota ohjausjärjestelmään ja oppimiskokemuksiin, jotka vaikuttavat akateemiseen minäkäsitykseen.

Aittola (mm. 1992) on tutkinut nuoren opiskelijatyypin syntymistä yliopisto- maailmassa. Hänen tutkimuksessaan nuoren opiskelijan identiteetinmuodostus tapahtui vaiheittain. Aluksi nuoren mentyä opiskelemaan yliopistoon hän oli vielä sidoksissa kotiympäristön ja lapsuuden perhepiirissä rakentamaansa identiteettiin. Opiskeluaikana tapahtuvien muutosten vuoksi opiskelijat joutuivat työstämään identiteettiään ja maailmankatsomustaan. Alkuvaiheen opiskelijat arvioivat identiteettinsä kehittyneen "valmiiksi" eivätkä uskoneet opiskelun muuttavan omia näkemyksiään.

Tällainen alkuvaiheen varmuus hävisi opintojen etenemisen myötä, sillä keskivaiheen opiskelijat eivät enää osoittaneet samanlaista itsevarmuutta tai selviä elämänsuunnitelmia. Monet opiskelijat korostivat oman ajankäytön vapautta, itsensä kehittämistä ja uuden tiedon hankkimista sekä uusia ihmissuhteita. Yleisimmät identiteettiongelmat liittyivät opiskelussa ja opiskelijoiden tieteellisessä ajattelutavassa esiintyviin muutoksiin, sillä opintojen keskivaihe edellytti opiskelu- ja ajattelutapojen muuttamista. Keskivaiheen seminaarityöt

ja esseet edellyttivät suurempien kokonaisuuksien itsenäistä koostamista ja jäsentelyä.

Opintojen loppuvaiheessa voitiin havaita pyrkimystä rakentaa akateemisesti koulutetun aikuisen identiteettiä, jonka keskeisinä rakennusaineina toimivat opiskelijoiden tulevan ammattiryhmän ennakoitavissa oleva statusasema ja professionaalinen alakulttuuri. Opiskelijoiden käsitys itsestään ja kyvyistään muuttui vähitellen realistisemmaksi, sillä aluksi kuviteltiin liikoja itsestään ja lopulta opiskelu paljasti todelliset kyvyt ja taidot. Opiskelijoiden merkitykselliset kokemukset liittyivät heidän läheisimpiin ihmissuhteisiinsa, opiskeluunsa tai kotoa poissaoloon. (Aittola 1992, 56). Merkitykselliset kokemukset voivat vahvistaa tai heikentää akateemista minäkäsitystä. Positiiviset tai negatiiviset kokemukset voivat kasautua keräksi ja näin tukea/nakertaa itseluottamusta.

Aittolan tutkimustulokset eivät ole suoraan sovellettavissa omaani, sillä avoin yliopisto ja varsinainen yliopisto-opiskelu eroavat toisistaan aika paljon. Opiskelukulttuurit ovat erilaisia jo pelkästään ihmisten sosiodemografisten ominaisuuksien suhteen. Toisaalta Aittolan tutkimustulokset antavat omanlaisensa näkökulman opiskelijan identiteetin ja akateemisen minäkäsityksen muodostumiseen.

Kasvatustieteen opiskeluun saattaa liittyä sellaisia oletuksia, että opinnot voivat tuntua helpoilta, mutta hyvin pian aikuisopiskelija huomaa monimuoto-opiskelun haasteet ja mahdollisuudetkin. Myös kasvatusta koskeva arkiajatelu muuttuu teoreettisten käsitteiden vuoksi. Tällöin opintojen alkuvaiheen jälkeen kriittisyys kasvaa ja epävarmuus lisääntyy. Huomataan, ettei tämä olekaan niin helppoa! Loppuvaiheessa opinnot joko sujuvat tai sitten koko opintoaika on mennyt huonommin. Itsevarmuus lisääntyy yleensä loppua kohti ja kriittisyys ja tietoisuus itsestään opiskelijana kasvaa.

### 3.4 Akateeminen minäkäsitys tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa ajattelen akateemisen minäkäsityksen kuuluvan yleisen minäkäsityksen alle. Puolestaan akateeminen minäkäsitys jäsentyy tiedostettuun akateemiseen minäkäsitykseen, akateemiseen ihanneminäkäsitykseen ja akateemiseen toveriminäkäsitykseen (vrt. Korpinen 1988). Haluan painottaa akateemisuutta eli opiskeluun ja opintoihin liittyvää prosessia ja sisältöä, sillä näin tutkimukseni syventää laajaa ilmiötä.

Käytän tässä tutkimuksessa käsitteitä akateeminen itseluottamus, akateeminen itsetuntemus ja akateeminen itsearvostus. Haluan osoittaa näiden käsitteiden avulla sen, että itseluottamusta on monella eri elämänalueilla, mutta kun puhutaan akateemisesta itseluottamuksesta, ymmärretään itseluottamuksen rajoittuvan opiskeluun ja oppijan osaamiseen omassa opiskelussaan. Myös akateeminen itsetuntemus ja itsearvostus rajautuvat yksilön käsityksiin itsestään opiskelijana, ei siis yleensä kaikkeen mahdolliseen. Toki on muistettava, että yksilö on kokonaisvaltainen ja kukin elämänalue vaikuttaa toiseen. Näin ei voida täysin systemaattisesti sulkea pois muitakaan elämänalueita. (vrt. Rauhala 1990.)

Näen akateemisen minäkäsityksen dynaamisena, persoonallisena ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehittyvänä piirteenä. Monelle opiskelijalle nämä kasvatustieteen opinnot ovat ensimmäisiä korkeakouluopintoja, jolloin opiskelu joko tukee tai heikentää heidän akateemisia minäkäsityksiään (vrt. Gibson 1996). Näin minäkäsitys voi dynaamisesti kehittyä suuntaan tai toiseen.

Minäkäsityksen ollessa hyvä aikuisopiskelijoiden itseohjautuvuuskin paranee (vrt. Koro 1993). Positiivinen asenne ja korkea itseluottamus parantavat opiskelijan itseohjautuvuutta. Siksi lähdenkin tarkastelemaan seuraavaksi itseohjautuvan oppijan piirteitä ja sitä, miten itseohjautuvuus ja minäkäsitys nivoutuvat yhteen tukien näin kumpikin toinen toisiaan. Näin akateemista minäkäsitystä ei voida irrottaa itseohjautuvuudesta.

#### 4 AIKUISOPISKELIJAN ITSEOHJAUTUVUUS

Itseohjautuvuus on ollut muoti-ilmiö 1990-luvulla. Siihen on ilmeisesti vaikuttanut monimuotoaineiden yleistyminen. Itseohjautuvuudella on tärkeä rooli itsenäisessä oppimisprosessissa. Myös oppimiskäsitys on muuttunut behavioristisesta konstruktivistiseksi, jossa aikuisopiskelija koetaan aktiivisena tiedonhankkijana konstruoidessaan ja reflektoidessaan kokemuksiaan ja teoriatieta keskenään. Itseohjautuvuus liitetään juuri konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Itseohjautuvuudessa on monia oppijan piirteitä, jolloin voidaan lähteä tarkastelemaan kaikkia piirteitä tai ottaa vain yksi osa-alue. (mm. Guglielmino 1977; Kiviniemi 1995; Koro 1993; Rauste-von Wright 1994.)

Itseohjautuvuudelle on useita käsitteitä, mutta tunnetuin niistä on Malcolm Knowlesin (1975, 18). Hän painottaa itseohjautuvassa oppimisessä oppijan aloitteellisuutta ja vastuullisuutta sekä sitoutumista itseohjautuvaan oppimiseen, oppijan käsitystä itsestään riippumattomana, itseohjautuvana henkilönä, oppijan itsearviointia, oppijoiden vastavuoroisuutta sekä opettajan asemaa oppimisen tukijana, "menetelmällisenä oppaana". Itsearviointi kuuluu näin tärkeänä osana itseohjautuvuuden käsitteeseen. Itsearvioinnin merkitys on suuri myös akateemisen minäkäsityksen kehittäjänä, sillä kun opiskelija tiedostaa oppimisprosessinsa kulun ja tulokset, hän pystyy kehittymään opiskelijana.

Itseohjautuvuuden käsitteellä on myös useita läheisiä käsitteitä. Koro (1993, 21-22) liittää itseohjautuvuuden läheisesti autonomian eli itsemääräämisoikeuden käsitteeseen. Usein käsitteitä itsenäinen oppija (autonomous learner) ja itsenäinen oppiminen (autonomous learning) käytetäänkin synonyymeina käsitteille itseohjautuva oppija (self-direction learner) ja itseohjattu oppiminen (self-directed learning). Autonomia on kuitenkin filosofisena ilmiönä edellä mainittuja käsitteitä laajempi. Se sisältää ajatuksen ihmisen itsenäisyydestä suhteessa sekä ulkoisiin että sisäisiin pakotteisiin ja määräyksiin.

#### 4.1 Itseohjautuva oppiminen ihmiskäsitysten pohjalta

Ihmiskäsitys luo pohjan itseohjautuvuuden käsitteelle. Ihmiskäsitys ilmaisee sen, mikä ihmisessä on olennaista ja millaisia mahdollisuuksia ihmisellä katsotaan olevan (Hirsjärvi 1984, 62). Itseohjautuva oppiminen kumpuaa humanistisesta ihmiskäsityksestä: humanistinen pyrkimys inhimilliseen kasvuun ja usko ihmiseen on erittäin lähellä itseohjautuvaa oppimista. Inhimillisellä kasvulla tarkoitetaan nimenomaan kunkin yksilön ominaisuuksien, edellytysten ja resurssien mukaista kehittymistä enemmän ihmiseksi. Tässä kasvussa erityisen tärkeäksi nousee myönteinen suhde sekä itseen että toisiin. Humanismi uskoo ihmisen kehityskelpoisuuteen ja omatoimisuuteen (Hirsjärvi 1984, 108-109.) Oman itsensä kasvu on tärkeää akateemisessa minäkäsityksessä ja sen kehittymisessä.

Skager löytää selviä yhteyksiä itseohjautuvassa oppimisessä ja humanistisessa teoriassa, jonka ideaalina on Maslowin "itseään toteuttava ihminen", ja jota myös Rogers edustaa. Rogersin teoriassa kaikki ihmisen motivaatiojuontaa juurensa toteuttamistendenssistä, joka vie ihmistä kohti henkilökohtaista autonomiatilaa, jossa hän on lopulta vapaa ulkoisten voimien kontrollista. (Skager 1984, 33.) Skager tähdentää, että oppimisen itseohjautuvuutta tulee tarkastella kehityksellisenä piirteenä. Kuva täydellisestä itsenäisyydestä tai autonomiasta viittaa kypsään aikuiseen. Oppimisen ei tarvitse olla itsenäistä tai individualistista ollakseen itseohjautuvaa. Sen sijaan hän pitää tärkeänä oppijan motivaatiota, hänen valintaansa oppia ja toimia tuon valinnan mukaan. (Skager 1984, 18.)

Itseohjautuvuutta voidaan tarkastella myös eksistentialismin kautta. Siinä tärkeintä on ihmisen olemassaolo ja merkitys. Ihminen nähdään vapaana ja vastuullisena. Ihminen ei saa valintojensa tueksi apua toisilta. Näkemys on siis voimakkaasti yksilökeskeinen. (Hirsjärvi 1984, 122-137.) Tähän ihmiskäsitykseen kuuluu situationaalisuus. Sen mukaan ihminen on yhteydessä ympäristöönsä oman elämäntilanteensa kautta ja sen mukaisesti. Yksilön tilaatio muodostuu sekä perityistä ja annetuista että itse valituista tekijöistä.

Yksilö ei voi toimia situaationsa vastaisesti. (Rauhala 1990, 200-201.) Rauhalan holistinen ihmiskäsitys sopii hyvin itseohjautuvuuteen. Ihminen nähdään kokonaisvaltaisena olemassaolevana henkilönä, jossa hänen tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus ovat mukana. (Rauhala 1990, 198).

Eksistentiaalismin liian voimakas yksilökeskeisyys ei tue itseohjautuvuuden periaatteita, sillä itseohjautuvuutta ei pitäisi nähdä dikotomiana ulkoohjautuvuudelle ja täydelliselle vastuun puuttumiselle, vaan toisena ääripäänä jatkumolle, jonka toisessa päässä ovat oppijan voimakas tarve tulla opetetuksi ja kyvyttömyys ottaa vastuuta oppimisestaan. Tälle jatkumolle aikuisopiskelijat sijoittuvat itseohjautuvuusvalmiudeltaan yksilöllisesti vaihdellen. (Koro 1993, 31.)

#### 4.2 Itseohjautuvan oppijan piirteet

Skager kuvaa itseohjautuvia oppijoita sellaisiksi, jotka tunnistavat omat, henkilökohtaiset kasvamisen tarpeensa, suunnittelevat ja toteuttavat sopivia oppimistoimintoja ja arvioivat omaa kehitystään. He voivat työskennellä itsenäisesti ja autonomisesti tai yhteistyössä toisten kanssa. Mutta näyttää siltä, että vain sisäisesti motivoituneet, itseohjautuvat yksilöt olisivat kyvykkäitä ja halukkaita käyttämään hyväkseen kasvatussystemiä, joka ulottuu koulun yli läpi elämänkaaren, ja jossa pikemminkin vapaaehtoisuus kuin pakko on osallistumisen perusta. (Skager 1984, 10.)

Koron (1993, 30-31) mukaan nykyaikaista kuvaa itseohjautuvasta aikuisesta voidaan kuvailla Rogersin (1983) demokraattisesta, kokonaisuutena toimivasta ihmisestä lähtien. Rogers (1983, 283-290) pitää koulutuksen päämääränä kokonaan toimivaa ihmistä (fully functioning person). Tällöin ihminen pystyy elämään kaikkien tunteidensa ja reaktioidensa kanssa täysin, pystyy käyttämään kaikkea omaksumaansa tietoa ja on avoin tekojensa seurauksille. Itseohjautuvuus on Rogersin määrittelemän ihmiskuvan keskeinen ominaisuus. Yksilön käyttäytymistä selvästi ohjaava ja hänet toisista yksilöistä

erottava piirre on se, miten hän tiedostaa itsensä ja ympäristönsä ja miten paljon hän kykenee ottamaan vastuuta niistä. Vastuullisuudella onkin tärkeä rooli itseohjautuvuudessa.

TAULUKKO 1. Koron (1993) tekemä yhteenveto Guglielminon (1977), Rogersin (1951 ja 1983), Skagerin (1984) ja Varilan (1990b) kuvaamista itseohjautuvan oppijan piirteistä lisättyä itse Korolla (1993)

<i>Guglielmino</i>	<i>Rogers</i>	<i>Skager</i>
*Avoimuus oppimis- mahdollisuuksille		*Avoimuus uusille kokemuksille
<b>*Myönteinen käsitys itsestä oppijana</b>		<b>*Itsensä hyväksyminen oppijana</b>
*Aloitteellisuus ja itsenäisyys	*Oma-aloitteisuus	*Itsenäisyys
*Vastuu omasta oppimisesta	*Vastuullisuus ja kriittisyys	*Sisäinen arviointi
*Oppimishalukkuus		*Sisäinen motivaatio
*Luovuus	*Sopeutuvuus uusiin tilanteisiin	*Joustavuus
*Tulevaisuuteen suuntautuneisuus		*Suunnitelmallisuus
*Ongelmanratkaisun perustaitojen hallinta	*Yhteistyökykyisyys *Kykenevyys valinnan- tekoon	
<i>Varila</i>	<i>Koro</i>	
<b>*Käsitys itsestä tehokkaana ja oma-aloitteisena oppijana</b>	<b>*Itseluottamus</b>	
*Oppimisprosessin ja toteutus	*Suunnitelmallisuus	
*Oppimisen innostavuus	*Sisäinen motivaatio	
*Epävarmuus omaan oppimiseen	*Oma-aloitteisuus	
	*Luovuus ja joustavuus	
	*Itsearviointi	

Eri tutkijoiden erittelyistä (taulukko 1) voidaan päätellä, että tutkimukset ovat paljastaneet hyvin samankaltaisia itseohjautuvan oppijan ominaisuuksia. Oma-aloitteisuutta ja itsenäisyyttä korostivat jokainen tutkija. Sen merkitys onkin suuri itseohjautuvuudessa, sillä ilman autonomiaa ja oma-aloitteisuutta yksilö on myös hajanainen akateemiselta minäkäsitykseltäänkin. Sisäinen motivaatio, oppimishalukkuus ja oppimisen innostavuus kuuluvat kaikkien muiden paitsi Rogersin luettelemiin piirteisiin. Tämä sisäinen palo ja halu

opiskella auttaa opiskelijaa tulemaan itseohjautuneemmaksi ja myös akateemiselta minäkäsitykseltäänkin vahvemmaksi. Sisäinen motivaatio ja rakkaus opiskeluun sen itsensä takia kuuluivat myös nk. DOSC-mittariin (Michael et al. 1984, 375).

Luovuus, joustavuus ja sopeutuminen uusiin tilanteisiin kuuluvat itseohjautuvan oppijan piirteisiin. Näitä ominaisuuksia pidetään tärkeinä itseohjautuvassa ilmapiirissä. Nämä edesauttavat myös akateemisen minäkäsityksen vahvistumisessa. Monet tutkijat ovat painottaneet sisäistä arviointia, vastuuta omasta oppimisestaan sekä kriittisyyttä omaa toimintaansa kohtaan. Kuten edellä on todettu, konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa sisäisen arvioinnin ja reflektoinnin tärkeyttä oppimisessa. Sopiva määrä kriittisyyttä edistää sekä itseohjautuvuutta että akateemista minäkäsitystä.

Myönteinen käsitys itsestä sekä itsensä hyväksyminen oppijana ja itseluottamus kertovat itseohjautuvuudesta paljon. Nämä piirteet joko heikentävät tai parantavat itseohjautuvuutta ja akateemista minäkäsitystä. Kun yksilö luottaa itseensä enemmän, hän myös luonnollisesti uskaltaa lähteä toimimaan omaaloitteisemmin ja itsenäisemmin. Myönteiset ajatukset omasta itsestään lisäävät motivaatiota lähteä opiskelemaan.

Itseohjautuvan oppijan piirteisiin on myös luettava sosiaalinen vuorovaikutus. Rogers mainitsi yhteistyökykyisyyden. Boud (1988) luonnehtii itseohjautuvaa oppijaa pitkälti samojen ominaisuuksien avulla kuin em. tutkijat. Hänen piirreluettelonsa kuuluu lisäksi kyky tehdä yhteistyötä toisten kanssa. Tämä ominaisuus on perusteltua nostaa esiin myös tässä, koska se korostaa itseohjautun oppimisen yhteisöllisyyttä ja poistaa jo aiemmin mainitun yleisen virhekkäisyyden, että itseohjattu oppiminen olisi oppimista eristyksissä ja yksin. (Koro 1993, 32.)

Ahteenmäki-Pelkonen (1998, 59-63) on esittänyt Mezirowin ajatuksia itseohjautuvuudesta. Mezirow määrittelee itseohjautuvuuden yksilön ja ympäristön välisenä suhteena. Tässä tapahtuu todellisuuden tulkinta ja merkityksien an-



taminen omille kokemuksille ja muille ilmiöille. Yksilö jäsentää suhdettaan ympäristöön henkilökohtaisen viitekehyksen tai merkitysperspektiivin perusteella. Sen avulla tulkitaan aikaisempia kokemuksia ja sen pohjalta hahmotetaan tulevaa toimintaa. Elämänmuutokset ja kriisit ravistelevat vallitsevaa merkitysperspektiiviä ja saavat sen muuttumaan.

#### 4.3 Itseohjautuvuus tässä tutkimuksessa

Guglielminon myönteinen käsitys itsestä oppijana, Skagerin itsensä hyväksyminen oppijana, Varilan käsitys itsestä tehokkaana oppijana ja Koron itseluottamus kuvaavat itseohjautuvuuden yhtä piirrettä. Itseohjautuvuus on tutkimuksessani enemmänkin oppijan piirteiden ja ominaisuuksien kuin itse opiskeluprosessin kuvaamista. Tietenkin itseohjautuvuus oppijan piirteenä heijastuu lopulta oppimisprosessiin, mutta en keskity tähän puoleen niinkään.

Näen itseohjautuvan yksilön omatoimisena, kokonaisuuden huomioonottavana, refleктоivana ja itseensä luottavaisena. Itseohjautuva oppija ottaa huomioon kokonaisuudessaan opiskeluprosessin arvioiden itse prosessia ja myös tuloksia. Hän osaa hahmottaa itselleen sopivat oppimistyylit ja -muodot tarpeen tullen myös tukien niitä erilaisin tavoin kuten esimerkiksi tutorryhmällä. Hän tietää oppimistarpeensa, tavoitteensa ja motiivinsa opiskella. Hänellä on selvät päämäärät opiskelussaan. Hän tuntee mahdollisuutensa, mutta myös rajansa.

Yksilön akateeminen minäkäsitys näkyikin itseohjautuvuudessa, sillä myönteinen käsitys itsestä oppijana kertoo hyvästä akateemisesta minäkäsityksestä ja päinvastoin. On tärkeää kyetä luottamaan itseensä oppijana, tuntea ja arvostaa itseään. Näin voidaankin todeta, että yksi itseohjautuvuuden piirteistä muodostaa kokonaan uuden osa-alueen yksilön oppimisessa: akateemisen minäkäsityksen. Akateemista minäkäsitystä ja itseohjautuvuutta ei ole tarpeen lähteä erottamaan ja irrottamaan toisistaan, vaan nämä teoreettiset käsitteet kulkevat käytännössä rinnakkain.

#### 4.4 Akateemisen minäkäsityksen ja itseohjautuvuuden suhteesta toisiinsa

Itseohjautuvuuden ja minäkäsityksen välillä vallitsee selvä yhteys siten, että voimakkaasti itseohjautuvilla on suurempi itseluottamus ja parempi itsetunto, he hyväksyvät itsensä sellaisena kuin ovat ja he ovat tehokkaampia kuin heikommin itseohjautuvat useilla elämän alueilla. Tämä on ymmärrettävää, sillä minäkäsityksen ja itseohjautuvuusvalmiuden syntymekanismit ovat pitkälti identtiset. Molemmat kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilön ja hänen ympäristönsä välillä. (Koro 1993, 34.)

Minäkäsityksen ja itseohjautuvuuden syntymekanismien samanlaisuudesta huolimatta ominaisuudet eroavat toisistaan siinä, että minäkäsitys on persoonallisuuden piirteenä itseohjautuvuutta vakaampi ja kehittyy pysyvämmäksi ennen itseohjautuvuusvalmiutta. Koron tutkimus (1993) vahvisti em. hypoteesia osoittamalla, että yhden lukuvuoden kestäneellä itseohjattua oppimista edellyttäneellä kasvatustieteen opiskelulla kyettiin edistämään itseohjautuvuusvalmiuden kehittymistä. Minäkäsityksen kehittymiseen opiskelulla ei sen sijaan ollut yhteyttä. (Koro 1993, 34.)

Minäkäsitys ja sen osa-alueista erityisesti itsearvostus ja itseluottamus ovat se osa persoonallisuutta, joka korreloi voimakkaimmin ja tutkimuksesta toiseen johdonmukaisesti itseohjautuvuusvalmiuden kanssa. Tulos tukee Scheinin (1990) ja Antonovskyn (1987) käsityksiä, joiden mukaan aikuisella selvä minäkäsityksen muutos myönteiseen tai kielteiseen suuntaan on suhteellisen harvinaista ja tapahtuu ainoastaan, kun yksittäiset tapahtumat saavat aikaan kokonaan uuden elämäkokemuksen syntymisen.

Minäkäsityksen ja itseohjautuvuuden voimakas positiivinen korrelaatio sekä minäkäsityksen primaarisuus ja vähäinen manipuloitavuus aikuisiässä johtavat helposti pessimistiseen käsitykseen aikuiskoulutuksen vaikutusmahdollisuuksista itseohjautuvuuden kehittämisessä. Onko heikon minäkäsityksen omaava aikuinen ennaltamäärätty loppuelämäkseen ulkoohjautuvaksi oppijaksi vai voivatko esim. myönteiset kokemukset itseohjautuvasta oppimi-

sesta muodostaa sellaisen uuden elämäkokemuksen, josta seuraa myös minäkäsityksen myönteinen muutos? (Koro 1993, 158.)

Kaswormin (1992) metanalyysi osoittaa, ettei täydelliseen pessimismiin ole syytä. Myönteiset opiskelu- ja oppimiskokemukset jo sinänsä, mutta monimuoto-opiskelun ja avoimen oppimisen mahdollisuudet erityisesti, ovat Kaswormin mukaan edesauttamassa oppijan minäkäsityksen myönteistä kehittymistä ja siten luomassa edellytyksiä myös itseohjautuvuusvalmiuden kehittymiselle. On syytä uskoa, että itseohjautuvuusvalmiutta voidaan kehittää vielä aikuisuudessakin koulutuksen toteuttamista tietoisesti säätelemällä. (Kasworm 1992 ja Koro 1993.)

Rauhalan (1983 ja 1985) elämys ja mieli ovat tajunnallisen tapahtumisen perusyksiköitä. Opiskelun tuottamat elämykset voivat olla suunnaltaan myönteisiä tai kielteisiä. Kun ne asettuvat oppijan tajunnassa suhteeseen esim. hänen itseohjautuvan käsityksensä kanssa, syntyy merkityssuhde, jolla oppija määrittää ymmärtävällisellä tavalla suhdettaan ympäristöönsä. Kasautuvat ja riittävän usein toistuvat myönteiset opiskelukokemukset lisäävät todennäköisesti hänen luottamustaan itseensä ja heijastuvat myös opiskelun ulkopuolisissa elämäntilanteissa aloitteisuutena ja aktiivisuuden lisääntymisenä. Kielteisten kokemusten yhteys yksilön itsearvostukseen on ilmeisesti päinvastainen. (Koro 1993, 29-30.)

Hermannin mukaan (1988) opiskelijat voivat muuttaa havaintojaan itsestään opintojen edetessä, sillä minäkäsitys on potentiaalisesti dynaaminen ja se voi muuttua oppimisprosessin myötä. Opiskelijalle on tärkeää tiedostaa hänen moninaiset roolinsa, sillä etäopiskelussa yksilön elämäntilanne otetaan paremmin huomioon kuin perinteisessä opiskelussa (Gibson 1996, 24-25.) Jo pelkästään mahdollisuus opiskella aikaan ja paikkaan ei-sidottuina joustavoittaa opiskelijan elämäntilannetta. Myös itseohjautuvuuden ja vastuullisuuden merkitykset korostuvat etäopiskelussa, mutta ne myös helpottavat elämäntilannetta, sillä opiskelija saa yksilöllisesti päättää opiskelutahdin ja vastuu on siten hänellä.

Jotta aikuisena voisi olla itseohjautuva, tulisi itseohjautuvuuteen kasvattaminen ja kasvaminen alkaa jo lapsesta lähtien. Koti- ja koulukasvatuksessa tulisi panostaa varsinkin itsetunnon kohottamiseen, sillä näin lapsesta tulisi aloitteellisempi ja omatoimisempi luottaessaan itseensä. Tärkeintä ei ole ulospäinsuuntuneisuus; lapsi voi olla hyvin itseohjautuva, vaikka onkin hiljainen. Luonteenpiirteitä on niin erilaisia. Yksilön sisäinen motivaatio ja halua hankkia tietoa ja kehittää itseään on itseohjautuvuudessa ja akateemisessa minäkäsityksessä tärkeää.

Koro (1993, 159-160) toteaa, että aikuisopiskelun on tarjottava myös mahdollisuuksia opiskelijan affektiivisten ja sosiaalisten odotusten toteutumiseen. Vasta niiden ketjuuntuminen koko opiskelua koskeviksi mielekkyyskokemuksiksi luo edellytyksiä minäkäsityksen ja itseohjautuvuuden myönteiselle kehittymiselle. Monimuoto-opiskelun joustavuus toteuttaa opiskelua aikuisen henkilökohtaisen elämäntilanteen määrittämässä ajassa, paikassa ja tavalla on merkittävä tekijä opiskelun mielekkyyskokemusten muodostajana.

## 5 ARVIOINTI MINÄKÄSITYKSEN VAHVISTAJANA

### 5.1 Oppimisen arviointi

Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan arviointi on merkityksellinen osa oppimista. Arvioinnissa ja itsearvioinnissa on kyse metakognitiivisista taidoista, joilla tarkoitetaan toiminnan tavoitteellisen ohjauksen taitoja. Metakognitiiviset taidot auttavat yksilöä refleктоimaan ja säätämään omaa toimintaansa. Tavoitteellisen oppimisen säätelyssä itsereflektion rooli korostuu. (Mäkinen 1998, 403.)

Arviointi (evaluaatio) on mukana kaikissa oppimisen ja opettamisen vaiheissa. Arvioinnin tärkein tehtävä on oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen. Arviointi on jonkin kohteen arvon määrittämistä. Suunnittelua voi arvioida ja arviointia suunnitella. Myöskin tavoitteita, sisältöjä, prosesseja ja tuloksia arvioidaan jatkuvasti. Tärkeä elementti arvioinnissa on metaarviointi eli arvioinnin arvioimista. (Koppinen ym. 1994, 8-9.) Meta-arviointia voisi kutsua itsearvioinniksi eli opiskelija joutuu mm. pohtimaan, mitä ja miten olen oppinut ja mitä on vielä kehitettävänä.

Määrällinen arviointi on kiinnostunut oppijoiden valmiista tuotoksista ja niiden lajittelusta. Se arvioi kohteen mittaamista ja sen selvittämistä, missä määrin oppiminen on edistynyt (tai jäänyt edistymättä). Laadullinen tai tulkinnallinen, ymmärtävä arviointi liittyy prosessitavoitteisiin; se pyrkii selvittämään, paitsi havaittavia ilmiöitä, myös oppijan persoonallisia kokemis- ja tiedonkäsittelytapoja sekä kokonaiskäsitusten rakentumista. (Niinistö 1984, 95; Myller & Patrikainen 1993, 62.)

Prosessiarvioinnissa ollaan kiinnostuneita tapahtumien kulusta ja kehitymisestä kohti tavoitteita. Siinä korostetaan toiminnan jatkuvuutta ja joustavuutta. Toimintamuodot ja -menetelmät kehittyvät prosessin myötä; oppijan kasvu- ja oppimistapahtumat syvenevät, työskentely- ja arviointitaito lisääntyy.

Näin voidaan entistä paremmin kiinnittää huomiota siihen, mitä tapahtuu tällä hetkellä ja miksi. Prosessiarvioinnin toteutus voi olla sisäistä tai ulkoista. Sisäisessä oppijat toteuttavat itse arvioinnin ja tekevät tarvittavat johtopäätökset. Ulkoisessa arviointia suorittaa opettaja/ohjaaja, jolloin oppijan kasvu- ja oppimisprosessi on arvioinnin kohteena. Ulkoisen arvioinnin tulee aina olla oppijan itsearvioinnin tukevaa. (Myller & Patrikainen 1993, 62.)

Kehittävässä arvioinnissa kiinnitetään erityistä huomiota siihen, kuinka opetusta tulisi kehittää. Arvioinnin tarkoitus on siis opetus- ja opiskeluprosessin jatkuva kehittäminen siten, että oppijassa syntyisi pysyviä kehitysvaikutuksia. Kehittävässä arvioinnissa myös kuvataan oppijan laadullisia oppimisominaisuuksia. (Myller & Patrikainen 1993, 62-63.)

Oppimisen arvioinnista puhuttaessa tulee oppimistulosten yksilöllisyys tulla ottaa huomioon. Oppimista on arvioitava monipuolisesti eli arviointi kohdistuu parhaimmillaan yksilölliseen oppimisprosessiin, ymmärtämiseen ja oppimistulosten laatuun. Tällaista ajattelua vastaa parhaiten ns. autenttinen arviointi tai suoritusarviointi, joka perustuu opiskelijan oppimistehtäviin ja erilaisiin tuotoksiin tai näiden koosteeseen (portfolioon) eikä erillisiin tentteihin tai kokeisiin. (Rauste- von Wright & von Wright 1994, 190-192.)

Kasvatustieteen perusopintojen arviointi/palautustilanne on ennen kaikkea oppimistilanne. Tehtävät arvioidaan asteikolla hyväksytty - hylätty. Hyväksytty vastaa hyvät tiedot -arviointia. Hylättyä tehtävää täydennetään. Lisäksi opiskelija saa kirjallisen kokonaisarvioinnin. Ihanteellisintahan olisi, että opettajan antama palaute ja itsearviointi tukisivat toisiaan ja opiskelijan omaa oppimisprosessia. Jos näissä on kovasti eriäviä mielipiteitä, opiskelijalle tulee ristiriitainen tunne oppimisprosessistaan.

Avoimen yliopiston kasvatustieteen arviointi on kehittävä, laadullista ja sisäistä prosessiarviointia. Arvioinnissa ollaan kiinnostuneita opiskelijan käymästä oppimisprosessin kulusta. Kulku näkyy oppimistehtävän vastauksessa, sillä jos opiskelija ei ole sisäistänyt ja prosessoanut kirjatietaa ja koke-

muksiaan yhteen, niin tuotos ei ole yhteneväinen. Kehittävää arviointi on myös, sillä opiskelijoiden palaute esim. ohjausprosessista kehittää arviointia eteenpäin.

## 5.2 Itsearviointi portfolio-toiminnassa

Itsearviointilla on kolme perustehtävää. Ensimmäiseksi sen tulee todeta oppijan oppimis- ja kasvuprosessin eteneminen sekä ohjata sitä. Itsearviointiin tulee myös motivoida oppijaa sitoutumaan työskentelyynsä ja kolmanneksi ohjata ja suunnata asetettuihin tavoitteisiin. Itsearviointissa on tärkeää, että oppija kokee oman toimintansa tärkeäksi ja merkitykselliseksi ja että oppijan tarpeet saavat tyydytystä tietojen ja taitojen karttuessa. Opiskelija osallistuu suunnittelua ja tavoitteellisuutta edellyttävään toimintaan ja hän voi toimia tavoitteellisesti yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Tällaisessa vuorovaikutusprosessissa oppija oppii toimiessaan tuntemaan itseään paremmin ja kehittämään maailmankuvaansa. (Myller & Patrikainen 1993, 63.)

Itsearviointia voi koota mm. tekemällä portfolion. Portfolio on opiskelu-tehtävien kokoelma, joka edustaa monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti opiskelijan osaamista ja jonka opiskelija on itse valinnut jonkin opiskelujakson töistä. Portfolioonsa opiskelija sisällyttää myös oppimiskontekstin kuvauksen sekä parhaiten töittensä ja näiden valintaperusteiden esittelyn samoin kuin koko näytevalikoiman loppuarviointiin. (Linnakylä 1994, 10.) Portfolio voi olla kirjekuori, muovitasku, kansio, mappi, video, tietokonelevyke, kasetti tms. Opiskelija valikoi ja itsearvioi töitään: hän pohtii töidensä onnistumiset ja puutteet. Valittujen töiden avulla on tarkoitus kuvata kasvatustieteen opiskelun aikana tapahtunutta oppimista ja edistymistä. Valikointi tapahtuu hänen itsensä tekemin ehdoin: hän voi valita työt joko jaksoittain, teemoittain, aineittain tai sitten kokoelmaan voi ottaa kaikki parhaat työt.

Portfolio-toiminta pyrkii ensisijaisesti oppimaan oppimiseen ja itsetunnon kehittämiseen sekä itseohjautuvuuden vahvistamiseen. Portfolion laatija joutuu analysoimaan, valikoimaan ja asettamaan itselleen tavoitteita. Hän suunnittelee ja valikoi tavoitteisiinsa sopivat opiskelutehtävät ja työtavat. Näin hän joutuu etsimään itsenäisesti tietoa ja myös soveltamaan sitä. Opiskeluprosessin aikana hän tarkkailee ja arvioi työtään reflektiivisesti ottaen huomioon sekä oppimistulokset että -prosessin. Kaikenkaikkiaan opiskelija tiedostaa portfolion tehtyään omat vahvuutensa, kiinnostuksen kohteensa ja oppimishaasteensa. Samoin hän joutuu pohtimaan tuloksellisen oppimisen perusteita ja yhteistyön sekä oman yrittämisen merkitystä. (Linnakylä 1994, 10-11.)

Portfolio-toiminnan kautta opiskelijan oppimisprosessi tulee kirjallisesti näkyviin ja opiskelija itsekin tulee tietoisemmaksi oppimisprosessistaan valittujen töittensä vuoksi. Portfolion tuottamis-, valikointi- ja arviointiprosessin merkitys onkin reflektiivisessä, oppimista syventävässä prosessissa. (Linnakylä 1994, 11.) Reflektiivinen ajattelu on tietoisuutta omista kokemuksista, oppimistoiminnoista ja saavutetuista oppimistuloksista sekä toimintaan liittyvistä tunteista, asenteista ja arvostuksista. Kun oppimiseen sisältyy reflektiivistä, oman toiminnan ja kokemuksen arviointia, oppiminen syvenee ymmärrykseksi sekä tiedon ja taidon aktiiviseksi käytöksi. (Mäkinen 1998, 403.)

Portfolio on holistinen opiskelu- ja oppimismenetelmä, sillä se on jatkuva, dynaaminen prosessi, jossa itse kehitys on vähintään yhtä tärkeää kuin tulos. Portfolion perusajatuksia ovat yksilöllisyys, itsenäisyys ja itsearviointi. Nämä kaikki tukevat opiskelijan itseohjautuvuutta: hän ottaa vastuuta omasta työstään ollen aktiivinen tiedonkerääjä. Opiskelijan ei tarvitse suoriutua yksin; hän saa ohjausta ja palautetta sitä tarvitessaan. Opiskeluprosessin aikana opiskelijan itsetuntemus paranee, samoin itsearvostus. Hän oppii itsestään erilaisia vahvuuksia ja heikkouksia opiskelijana. Näin hänen arvostuksensa itseään kohden kasvaa ja onnistumisten myötä itseluottamuskin. (Linnakylä 1994, 62.)



Portfoliokokeiluista saatujen kokemusten perusteella kirjoittajan suorittama oman työn ja sen eri vaiheiden pohdinta eli reflektio tarjoaa arvokasta tietoa ensisijaisesti kirjoittajalle itselleen. Tällainen pohdinta auttaa opiskelijaa seuraamaan omaa oppimistaan, jonka yhteydessä hän havaitsee vahvuutensa ja tarpeensa. Oppijan suorittama oman työn pohdinta antaa merkityksellistä tietoa myös hänen opettajalleen. Se auttaa häntä suunnittelemaan entistä paremmin omaa opetustaan ja ohjaustaan. (Mäkinen 1998, 404.)

### 5.3 Akateemisen minäkäsityksen kehittäminen arviointipalautteen avulla

Aikuisopiskelijat siinä kuin nuoretkin tarvitsevat palautetta opinnoistaan. Palautteen avulla he muokkaavat akateemista minäkäsitystään suuntaan tai toiseen; useimmiten se pysyy suurinpiirtein ennallaan. Kaswormin (1992) mukaan aikuisopiskelijan autonomian ja itseohjautuvuuden kehittymistä etäopiskelussa voidaan ajatella kolmitasoisien mallien avulla. Ensimmäisessä tasossa aikuisopiskelijalla on alhainen autonomia ja itseohjautuvuus on vähäistä. Tällöin opiskelija kaipaa turvallista, selvää ja runsasta ohjausta. Toisessa tasossa opiskelija kehittää uskoaan ja taitojaan kohti itseohjautuvuutta ja autonomiaa. Näin opettajan rooli pienenee verrattuna ensimmäiseen tasoon, mutta hän toimii edelleen kontrolloijana. Kolmannessa tasossa opettaja on ohjaaja ja opiskelija on kehittynyt itseohjautuvaksi ja hänen autonomiansa on suuri.

Voidaankin ajatella Kaswormin mallin mukaisesti, että itseohjautuva aikuisopiskelija, joka omaa korkean akateemisen minäkäsityksen, ei kaipaa kontrolloivaa opettajaa, vaan asiallinen ohjaus riittää. On hyvä tietää, että on olemassa joku, kenen puoleen kääntyä ongelmia kohdatessa. Uskoisin, että kasvatustieteen opiskelijoista monet ovat Kaswormin mallissa toisessa vaiheessa eli kasvetaan kohti itseohjautuvuutta, mutta ei vielä uskota itseensä tarpeeksi paljon. Perusopinnot ovat ensimmäiset monelle, ja opiskelijan kuin opettajan/ohjaajan rooli voi olla epäselvä monimuoto-opiskelussa.

Knoxin (1986, 21) mukaan yksilö saavuttaessaan minän kehityksessä yksilöllisen, itsenäisen ja integroituneen tason myös kognitiivinen tyyli muodostuu käsitteellisesti monimutkaiseksi, epävarmuutta sietäväksi, objektiiviseksi ja laajaksi näkökulmaltaan. Pitäisikin siis pyrkiä siihen, että oppimisen järjestelyt vastaavat oppijan kehityksen tasoa. Alemmilla minäkehityksen tasoilla oppimisen tulisi olla opettajajohtoista, kun taas niille, jotka ovat saavuttaneet itse-tietoisuuden itsenäisyyden tason, oppimisen tulisi olla yksilöllisempää ja sen tulisi antaa tilaa itseohjautuvuudelle. Oppimistilanteen pitäisi siis soveltua oppijoiden oppimistyyliin. (Knox 1986, 21-25.) Näin jyrkkää mallia, kuten Knox esitti, ei ole kasvatustieteiden opinnoissa. On vaikea sanoa, hakeutuvatko huonomman itsetunnon omaavat opiskelijat helpommin esim. tutorryhmiin tai pyytävätkö he enemmän ohjausta oppimistehtäviin kuin paremman itsetunnon omaavat.

Opiskelija voi edetä opinnoissaan yksilöllisesti omien taustojensa perusteella ja henkilökohtaisen oppimisprosessinsa mukaisesti. Kun suunnitelmia laaditaan, joudutaan ottamaan kantaa mm. siihen, miten tiukaksi tai joustavaksi opiskelun aikataulu laaditaan. On tärkeää, että opiskelijoiden kanssa sovitaan opiskelun alkaessa opiskelun ja ohjauksen säännöt. Sovitaan, miten ohjausta annetaan ja mistä ohjausta saa sekä muut opiskelun ja ohjauksen kannalta keskeiset käytännöt. (Hätönen 1993, 40.)

Opiskelun ohjaus voi siis olla joko yleistä opintoihin liittyvää neuvontaa tai opiskelijan oppimisen ja oppimisen suunnittelun henkilökohtaisempaa tukemista ja itseohjautuvuuteen ohjaamista (tutor-ohjaaminen). Opiskelun ja oppimisen ohjausta tarvitaan mm. opiskelijan yksilöllisen opiskelusuunnitelman laadinnassa ja ohjauksessa. (Hätönen 1993, 40.)

Realistisen minäkäsityksen kehittäminen merkitsee itsetuntemuksen lisäämistä. Opiskelijan tulisi oppia tuntemaan itseään, millainen hän on, mitä hän osaa ja mitkä ovat omat vahvuudet ja heikkoudet. Itsehyväksyntä merkitsee opiskelijan kannalta niiden ominaisuuksien hyväksymistä, joita hän ei voi muuttaa ja motivoitumista ponnistelemaan niiden mahdollisuuksien varassa,

joita havaitsee itsellään olevan. Arvioinnin tehtävä on tuottaa palautetietoa, jonka avulla opiskelija voi kehittää ja laajentaa itsetuntemustaan, lisätä itsearvostustaan ja vahvistaa itseluottamustaan (vrt. Skager 1978).

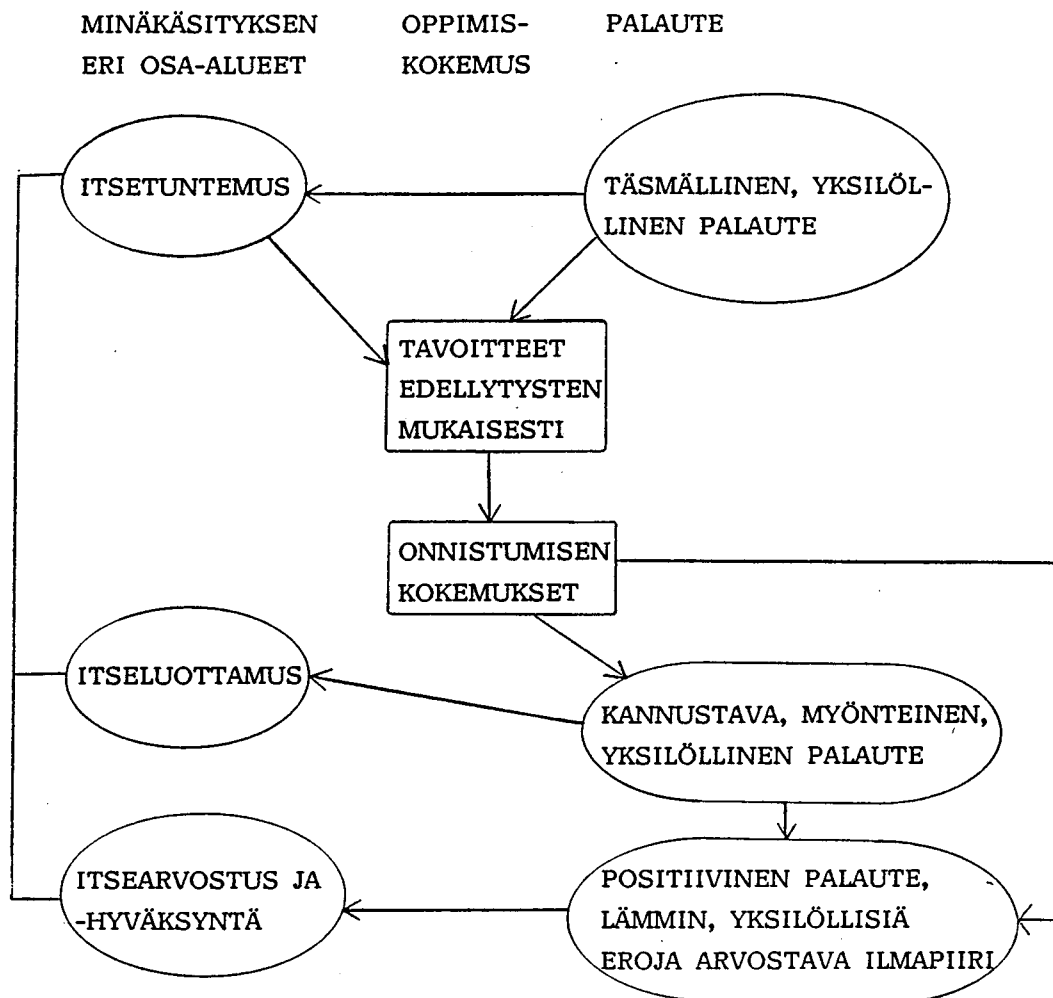
Palautteen tulisi olla myönteistä ja kannustavaa ollakseen tehokasta. Opiskelijat kokevatkin hyvin eri tavoin samanlaisen palautteen. Yksilön itsetunnolla näyttääkin olevan suuri merkitys, millaiseksi palaute koetaan. Korkean itsetunnon omaavat yksilöt tulkitsevat palautteen helpommin myönteiseksi kuin alhaisen. Aikuisopiskelijan itsetunto voi yleensä olla korkea, mutta oppimiseen suhtaudutaan eri tavoin kuin nuorempana tyyliin ”eihän sitä nyt enää meikäläinen”. Uskalletaanko enää ottaa positiivista palautetta vastaan vai koetaanko, ”ettei sitä ansaita tällä iällä.” Siksi tällaisen aikuisopiskelijan ohjaaminenkin on haastavaa ja palautteen tulisi olla mielekästä. (Hypén et al. 1987, 126.)

Korpinen on koonnut mallin (kuvio 2) arviointipalautteen merkityksestä minäkäsityksen kehittämisessä. Itsetuntemus kehittyy, kun opiskelija saa mahdollisimman täsmällistä ja yksityiskohtaista palautetta edistymisestään, siitä mitä hän osaa. Opiskelijan tulee tietää myös tavoitteet ja häntä tulee rohkaista omien tavoitteiden asettamisessa, itsenäisessä opiskelussa ja itsearvioinnissa. Opiskelijalle tulee olla mahdollisuus keskustella edistymisestään ja saada välitöntä palautetta suorituksistaan. (Korpinen 1988, 13.) Vaikka monimuoto-opiskelu vaatii itseohjautuvuutta, niin se ei tarkoita yksin selviytymistä. Monen tämän tutkimuksen kohdeopiskelijan tavoitteena on kasvatustieteen perusopintojen suorittaminen, tosin opiskelija voi asettaa itselleen myös välitavoitteita: tietyn oppimistehtävän tai jakson tekeminen jne.

Itsearvostus kehittyy, kun opiskelija saa myönteistä palautetta edistymisestään: myönteiset ja edistymistä korostavat kuvailevat arvioinnit lisäävät opiskelijan itsearvostusta. Kielteisen palautteen tulee olla mahdollisimman yksityiskohtaista ja koskea vain suorituksia, ei opiskelijan persoonallisuutta. Opiskelijan itsearvostusta voidaan korottaa parhaiten kiinnittämällä huomiota edistymiseen niillä alueilla, joita hän eniten arvostaa. (Korpinen 1988, 15.)

Itseluottamus vahvistuu onnistumisen kokemuksista ja onnistumista seuraa yleensä myönteinen palaute. Epäonnistumisen jälkeen on tärkeää selvittää kokonaistilanne: epäonnistumiseen johtaneet syyt ja analysoida heikot ja vahvat puolet sekä saada täsmällistä palautetta. (Korpinen 1988, 16.)

Ohjaajan antamassa palautteessa aloitetaan oppimistehtävän hyvistä seikoista mennessä sitten kehitystä ja parannusta vaativiin kohtiin. Palautteen lopuksi rohkaistaan ja kannustetaan opiskelijaa eteenpäin; näin opiskelijalle jää mahdollisimman myönteinen kuva palautteesta. Jos tehtävää täytyy täydentää, opiskelijalle selvitetään tarkoin tehtävän puutteet ja mitä hänen täytyisi tehdä, jotta tehtävästä tulisi hyväksytty.



KUVIO 2. Minäkäsityksen kehittäminen arviointipalautteen avulla Korpisen mukaan (1988, 17.)

Riittävä itsetuntemus, omien vahvojen ja heikkojen puolien tunnistaminen, mahdollistaa itseohjautuvan opiskelun. Omien tavoitteiden asettaminen turvaa oppimisen sisäisen motivaation. Realistinen tavoitteenasettelu merkitsee opiskelijalle onnistumisen kokemuksia, joka puolestaan heijastuu itseluottamuksen lisääntymisenä sekä edelleen rohkeutena asettaa vaativampia tavoitteita oppimiselle. Onnistuminen merkitsee positiivista palautetta, joka auttaa opiskelijaa näkemään itsensä myönteisenä ts. lisäämään hänen itsearvostustaan oppijana. (Korpinen 1988, 17.)

## 6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen kontekstina on avoimen yliopiston monimuotoiset kasvatustieteen perusopinnot. On hyvä, että avoin yliopisto tarjoaa niin kirjavalle opiskelijajoukolle erilaisia opiskelumuotoja monimuotoisesti. Kasvatustieteen perusopinnot voidaan suorittaa joko yksinään oppimistehtäviä tehden tai pari/ryhmätyöskentelynä. Löytyy myös haastattelua, tenttiä, teemapäivän järjestämistä jne. Aikuisopiskelijat ovat erilaisia taustoiltaan ja motiiveiltaan, niin myös akateemisilta minäkäsityksiltään. Aikuisopiskelijoiden erilaisuus näkyy myös heidän opiskeluprosesseissaan: syntyy monenlaisia opiskelupolkuja. Kukin opiskelee tyylillään ja jokainen kehittyy ja kasvaa opintojensa myötä eritavoin. Kukin kokee yksilöllisesti opiskelun ja oppijana olemisen. Muiden antama palaute vahvistaa tai heikentää itseluottamusta.

Akateeminen minäkäsitys ja käsitys itsestä oppijana itseohjautuvasti merkitsevät opiskeluprosessissa paljon. Hyvä itseluottamus ja -tuntemus tarjoavat paremman pohjan opinnoille, samoin itseohjautuvuus kasvaa. Nämä ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehittyviä dynaamisia piirteitä, joita pitäisi voida tukea ja kehittää ohjauksessakin.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja ymmärtää hermeneuttisesti, kokonaisvaltaisesti mutta yksilöllisesti aikuisopiskelijan opiskeluprosessia. Tutkimustehtävänä esitetään:

\* Miten avoimen yliopisto -opiskelijan akateeminen minäkäsitys kehittyy kasvatustieteen perusopintojen aikana?

\* Millaisia yksilöllisiä opiskelupolkuja aikuisopiskelijoiden keskuudesta löytyy?

## 7 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 7.1 Tutkimusote

Tutkimuksen ontologinen ratkaisu määrittää sen, onko tutkittava ilmiö laadullinen tai määrällinen. Tutkittavan ilmiön erityislaadun tunnistaminen edellyttää sen olemassaolon erittelyä. Tutkimuskohde paljastuu tutkimukselle ainoastaan silloin, kun sen olemassaolotapa on otettu tutkimuksen lähtökohdaksi. (Varto 1992, 30.) Akateeminen minäkäsitys on aikuisopiskelijan dynaaminen piirre ja tämä on tutkimuksen lähtökohtana. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja ymmärtää akateemisen minäkäsityksen kehittymistä ja löytää erilaisia aikuisopiskelijoiden opiskelupolkuja.

Laadullinen tutkimus kytkeytyy kulttuuritutkimukseen ennen kaikkea siten, että laadullisten aineistojen analyysissä on aina kysymys merkityksen käsitteestä ja merkityksellisen toiminnan tutkimuksesta. Laadullisessa tutkimuksessa on kysymys subjektiivisuudesta ja tietyistä näkökulmasta, ei yleistämisestä, vaan suhteuttamisesta ja pohdiskelusta. (Alasuutari 1994, 13.) Merkityksiä tulee Hirsjärven ja Hurmeen (1984, 77) mukaan tulkita aina joissakin viitekehyksissä, tietyissä yhteyksissä ilmentyvinä. Tässä tutkimuksessa kontekstina toimivat avoimen yliopiston kasvatustieteen perusopinnot ja monimuotoinen opiskeluprosessi. Aineistosta nousevat merkitykset tulkitaan konstruktivistisesta ja monimuotoisesta näkökulmasta unohtamatta oppimisprosessin kokonaisvaltaisuutta.

Pyrin toteuttamaan hermeneuttisesti tätä tutkimusta. Tälle tutkimusotteelle on ominaista pyrkimys tulkita ja ymmärtää ainutkertaista laajempaa merkityksellistä kokonaisuutta vasten sekä havaintoaineiston kokoaminen menetelmällä, joka mahdollistaa kvalitatiivisen tulkittamisen. (Varto 1992, 60-63.) Hermeneutiikkaan kuuluvat keskeisinä käsitteinä siis tulkinta ja ymmärtäminen. Tulkinnalla tarkoitetaan empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden aukikerimistä. Tutkija joutuu luottamaan monessa kohdin pelkkään intuition niiden

ohjeiden ohella, joita tulkinnasta voidaan yleensä antaa. Tulkintaa on kuitenkin seurattava ymmärtäminen, jotta käsitys tutkimuskohteesta voi muodostua sellaiseksi kokonaisuudeksi, josta ohjeissa on kyse. Tulkinnassa esille tulevat osat ja tasot eivät mitenkään itsestään nivoudu yhteen vaan ne on erikseen, tarkoituksella ja aikeellisesti, yhdistettävä yhdeksi kokonaisuudeksi, merkitysyhteydeksi, joka lopulta on tutkimuskohteesta saatu mieli. Ymmärtäminen tarkoittaa näin ollen tutkimuskohteen tematisoivaa luomista uudeksi kokonaisuudeksi. (Varto 1992, 64.)

Hermeneuttiseen ajatteluun liittyy myös ns. hermeneuttinen kehä eli spiraali. Se kuvaa tapaamme ajatella ja ymmärtää ja se toimii niin arkiajattelussa kuin tieteellisessä tutkimuksessakin. Ymmärtäminen perustuu aina jo ennalta ymmärrettyyn, tätä kutsutaan esiymmärrykseksi, joka tarkoittaa, että tiedostavalla subjektilla on tutkittavasta ilmiöstä aina jokin ennakkokäsitys, joka vaikuttaa ymmärtämisprosessiin. (Siljander 1988, 115.) Esiymmärrys avoimen yliopiston monimuoto-opiskeluun ja -opintoihin oli pitkällä ollessani itse aikuisopiskelijana avoimessa yliopistossa seitsemän vuotta. Monimuoto-opiskelu tuntuu läheiseltä, samoin itseohjautuvuuden käsite. Esiymmärrys kasvoi, laajeni ja syveni lukemisen kautta. Opiskelussa tulleet arkipäivän asiat ja ilmiöt saivat itselleen nimekseen teoreettisia käsitteitä. Akateeminen minäkäsitys tuntui aluksi liian hienoltakin käsitteeltä, mutta käytännössä se ei ole sitä.

Hermeneuttisen kehän spiraaliluonne on sitä, että tulkinta lähtee aina liikkeelle tietystä esiymmärryksestä. Tekstiin edelleen perehdyttäessä esiymmärrys muuttuu eli tekstistä saatu käsitys joko korjaa tai täydentää esiymmärrystä. Tämä muuttunut esiymmärrys taas vaikuttaa tekstin tulkintaan. Ajattelu ei kierrä kehää samalla tasolla, vaan se kiertyy spiraalimaisesti ylöspäin. Samalla tavalla toimii hermeneuttiseen kehään kuuluva osa-kokonaisuus -suhde, jossa tekstin osa suhteutetaan kokonaisuuteen ja näin osan merkitys muuttuu ja/tai täydentyy, mikä taas vaikuttaa kokonaisuuteen. (Siljander 1988, 115-116.)



Hermeneuttisen kehän kolmas ominainen piirre on, että tulkintaprosessilla ei ole absoluuttista alkupistettä eikä myöskään absoluuttista päätepistettä eli näin ollen hermeneuttinen kehä on sulkeutumaton. (Siljander 1988, 116-117.) Tämänkin tutkimuksen tulkintaprosessi on dynaamisesti etenevä. Tulkintaa voisi jatkaa loputtomiin, mutta se ei ole tarpeen eikä mahdollistakaan missään tutkimuksessa.

## 7.2 Kohdehenkilöt ja aineistonkeruu

Valitsin kohdejoukoksi Chydenius-Instituutin avoimen yliopiston 57 opiskelijaa. Valitsin tutkimuskohteeksi sellaiset opiskelijat, jotka olivat saaneet valmiiksi kasvatustieteen perusopintojen arvosanansa kevätlukukaudella 1998. Kasvatustieteen opiskelijoista osa oli saanut opintonsa valmiiksi yhden lukuvuoden aikana, toisilta se oli vienyt aikaa pari vuotta.

Tutkimustehtävä oli alunperin akateemisen minäkäsityksen kehittyminen avoimessa yliopistossa. Sitten kiinnostuin kirjoittamalla oppimisesta, joten tehdessäni kyselylomaketta tutkimustehtäväni oli enemmänkin kirjoittamalla oppiminen kuin akateeminen minäkäsitys. Täten kyselylomakkeeseen tulikin tämä tutkimusaiheeksi, mikä näkyi myös kyselyn sisällössä. Kyselyn lähetettyäni pyörähdin yhden pyörähdyksen hermeneuttisessa kehässä ja totesin, että akateeminen minäkäsitys on kokonaisuudessaan parempi ja palasin lähtöasemiin takaisin. Tavallaan kirjoittamalla oppiminenhan on osa akateemisista minäkäsitystä. Kirjoittaja kertoo kirjoittamalla itsestään oppijana, hän arvioi ja reflektoi itseään kirjoittamalla.

Kasvatustieteen perusopintojen opiskelijat sopivat varsin hyvin tutkimuskohteeksi, sillä heidän opintoihinsa liittyi viimeisenä tehtävänä portfolion tekeminen, jossa he pohtivat omaa oppimisprosessiaan läpi. Tällainen tutkimusaihe sopii erittäin hyvin kasvatustieteen piiriin. Näissä portfolioissa heijastuu opiskelijoiden akateemiset minäkäsitykset eritavoin verrattaessa esimerkiksi haastatteluun. Haastattelussa olisi tullut näkyviin ns. sosiaalisesti suotuisa

vastaus. Tällaista portfoliota ei ole muissa avoimen yliopiston opinnoissa, joten päädyin siksi luonnollisesti kasvatustieteen perusopintoihin.

Kirje kyselylomakkeineen (liite 1) lähetettiin postitse 57 opiskelijalle, jossa heiltä pyydettiin kaikki kasvatustieteen perusopintojen oppimistehtävät. Mahdollisia täydennettäviä tai uusittavia tehtäviä pyydettiin laittamaan mukaan. Riitti, kun opiskelija lähetti vain oppimistehtävän kansilehden, itsearviointilomakkeen sekä portfolion kokonaisuudessaan. Toki opiskelija halutessaan voi lähettää kaikki oppimistehtävät nippuna. Opiskelijoita pyydettiin huomioimaan, että itsearviointilomakkeessa näkyisi kyseisen oppimistehtävän numero, jotta pystyisin yhdistämään itsearviointilomakkeen oikeaan kansilehteen. Aineisto pyydettiin joko tuomaan tai postittamaan Chydenius-Instituutin avoimeen yliopistoon kopiointia varten.

*Kasvatustieteen perusopintojen oppimistehtävien kulku on seuraavanlainen:* kun opiskelija on tehnyt oppimistehtävän kirjallisena yksilötyönä, hän lähettää sen sitten arvioitavaksi Chydenius-Instituutin avoimeen yliopistoon. Oppimistehtävän mukaan täytyy aina laittaa itsearviointi. Tehtävät arvioidaan asteikolla hyväksytty - hylätty. Hyväksytty vastaa hyvät tiedot -arviointia ja hylättyä tehtävää täydennetään. Hylätty tehtävä voi olla täydennettävä tai uusittava. Täydennettävässä tehtävässä tehdään erillinen täydennys opettajan palautteen avulla ja täydennettävän osan mukana toimitetaan aina myös edellinen vastaus opettajalle. Uusittava-arviointi tarkoittaa sitä, että vastaus laaditaan kokonaisuudessaan uudelleen opettajan palaute huomioiden. Kirjallisen, yksilöllisen palautteen tarkoitus on ohjata ja tukea oppimista osoittamalla, missä opiskelija on onnistunut ja mitkä asiat kaipaavat vielä lisäpohdintaa. (Kasvatustieteen perusopinnot 1997-1998, opiskeluopas, 13.)

*Oppimistehtävän kansilehteen (liite 2) opiskelijan tulee laittaa seuraavat tiedot:* opiskelijan nimi, osoite, henkilötunnus ja oppilaitos, missä opiskelee. Myös lehtorin nimi, tehtävän numero ja vastauspäivä merkitään näkyviin. Avoimessa yliopistossa oppimistehtävän tarkastaja merkitsee seuraavat tiedot kansilehteen: vastaus on joko hyväksytty, täydennettävä tai uusittava.

Vastauksen arvioinnissa arvioitavina seikkoina ovat rakenne, asiasisältö ja aiheen käsittely. Rakenne voi olla joko selkeä tai epäselvä, asiasisältö laaja tai suppea ja aiheen käsittely soveltavaa tai kirjatekstiä toistavaa. Kansileh-teen kirjoitetaan myös opiskelijalle kokonaisarviointi, johon tulee mm. tehtävän vahvuudet ja parantamista vaativat kohdat. Jos opiskelija on pyytänyt itsearvioinnissaan tarvitsevansa ohjausta tiettyyn seikkoihin, niin opettaja voi suunnata arviointiaan näihin.

*Itsearviointilomake* (liite 3) on joko vapaasti itse laadittu tai sitten valmiiksi strukturoitu. Kasvatustieteen perusopintojen (1997-1998) opiskeluopas antaa ohjeita itsearvioinnin tekemiseksi. Jokaisen oppimistehtävän jälkeen tehdään siis tehtäväkohtainen itsearviointi. Suoritustavasta riippumatta itsearviointi tehdään aina. Mm. seuraavanlaisia asioita pohditaan: miten koki tehtävän? Mitä asioita se herätti? Mihin haluaisi erityisesti palautetta? Miten arvioi omaa työskentelyprosessiaan ja omaa tuotostaan? Mitä hyvää ja huonoa löytää, entä jos aloittaisi tehtävän laatimisen uudestaan, mitä tekisi toisin? Millaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja löytää? Jos opiskelija on tehnyt oppimistehtävän pari- tai ryhmätyöskentelynä, niin hänen tulisi arvioida omaa työskentelyään ryhmässä ja ryhmän tuotosta. Millainen osuus itsellä on ollut ryhmäs- sä/parityöskentelyssä, hyvät ja huonot puolet?

Kasvatustieteen perusopintojen viimeiseksi tehtäväksi kuuluu *portfolion* te- keminen. Kasvatustieteen perusopintojen opiskeluopas (1997-1998, 52) to- teaa näin: "Portfolio koostuu vähintään neljästä oppimistehtävästä peruste- luineen, omien kehittämisalueiden pohdinnasta sekä toisen opiskelijan tms. antamasta lausunnosta. Tavoitteena on opiskelijan itsearvioinnin, reflektiivi- syyden ja itseohjautuvuuden kehittäminen sekä oppimisen syventäminen itsearvioinnin avulla. Pyrkimyksenä on kohdistaa arviointi oppimistulosten lisäksi koko oppimisprosessiin. Portfolion avulla on myös mahdollisuus tehdä itsearvioinnista yhteistoiminnallista, ryhmässä tapahtuvaa toimintaa."

Portfolio on opiskelutehtävien kokoelma, joka edustaa monipuolisesti ja tar- koituksenmukaisesti opiskelijan osaamista ja jonka opiskelija on itse valinnut

opiskelujakson töistä. Kasvatustieteen perusopinnoissa portfolioilla tarkoitetaan näytekansiota, johon opiskelija valitsee opintojensa parhaat työt. Valittujen töiden avulla on tarkoitus kuvata opiskelun aikana tapahtunutta oppimista ja edistymistä. Olennaista portfolioissa ovat kirjalliset perustelut, miksi juuri valitut työt ovat kansiossa. (Opiskeluopas 1998-1998, 52.)

Opiskelijan tulee valita ainakin kaksi työtä seuraavien, opiskelun yleisiin tavoitteisiin liittyvien kriteerien pohjalta: Mikä opintosuorituksista osoittaa opiskelijan kehittyneen mm. tieteellisessä ajattelussa, ongelmanratkaisukyvyssä ja kriittisessä ajattelussa? Minkä tuotoksen yhteydessä oppimat tiedot ja taidot ovat erityisesti kehittäneet maailmankuvaa? Entäpä mikä tuotoksista osoittaa kykyä itseohjautuvuuteen ja itsenäiseen tiedonhankintaan? Mihin tuotokseen liittyvässä oppimisprosessissa on (ainakin osittain) toteutunut jokin kasvatustieteen monimuoto-opetuksen taustalla olevista oppimiskäsityksistä? Miten oppimistehtäviin liittyvät itsearviointitaidot kehittyneen? (Opiskeluopas 1997-1998, 53.)

Omien kehittämisalueiden pohdintaan tulisi liittää kuvaus niistä asioista, joiden katsoo vielä vaativan oppimista ja kehittämistä. Näitä asioita opiskelijan tulee pohtia ja perustella edellisen kappaleen yleisten tavoitteiden osalta ja lisäksi aihetta voi pohtia esim. seuraavien teemojen pohjalta: jos nyt aloittaisi oppimistehtävien tekemisen, mitä tekisi toisin? Miltä osin olisi voinut vielä parantaa tuotoksia ja oppimista? Mihin kasvatustieteen sisältöihin olisi syytä perehtyä vielä laajemmin ja entä mitä opiskelutaitoihin liittyviä kehittämisalueita olisi? (Opiskeluopas 1997-1998, 54.)

Tutkimuksen kyselylomakkeesta (liite 1) haluttiin tehdä kevyt. Pyysin opiskelijoita kertomaan heidän koulutuksensa, aikaisemmat avoimen yliopiston opinnot (jos niitä oli, mitä ja minkä tasoisia (a, cl, l) opintoja), kasvatustieteen perusopintojen aloitusvuoden sekä opintojen motiivit. Opintojen motiiveista pyydettiin ympäröimään kolme tärkeintä. Vaihtoehtoina olivat: perustietojen saaminen kasvatustieteestä, paremmat käytännön kasvatustaidot, mahdollisuus jatko-opintoihin, paremmat opiskeluvalmiudet, harrastuspohjainen opis-

kelu, ammatillinen täydennyskoulutus, oman persoonan vahvistaminen tai jokin muu, mikä.

Pyysin kyselylomakkeessa opiskelijoita arvioimaan tyytyväisyytensä tai tyytymättömyytensä itseensä kirjoittajana tällä hetkellä. Vaihtoehtoja oli kuusi: hyvin tyytyväinen, tyytyväinen, melko tyytyväinen, melko tyytymätön, tyytymätön ja hyvin tyytymätön. Kuten edellä kerroin tutkimusaiheeni oli kyselyä tehdessä kirjoittamalla oppiminen, siksi tällainen kysymys. Toisaalta tämä kuvastaa myös samalla akateemista minäkäsitystä. Sukupuolen ja iän näin heidän oppimistehtäviensä kansilehdistä.

Tutkimuksessa ei niinkään haluttu pohtia kausaalisuhteita, vaan ottaa huomioon opiskelijoiden taustat. Iällä on merkitystä akateemisen minäkäsityksen muodostumisessa, sillä minäkuva selkiintyy vanhetessaan ja vanhempi opiskelija tietää jo tarkemmin opintojensa motiivit. Itseohjautuvuusvalmiuden ja iän välillä on löydetty selkeimmät yhteydet. Itseohjautuvuusvalmiuden kasvua tapahtuu n. 45 ikävuoteen saakka, tämän jälkeen se näyttää useiden tutkimusten mukaan hieman heikkenevän (esim. Guglielmino 1988, Pasanen & Ruuskanen 1989 sekä Koro 1994).

Kyselylomakkeen kohdalla ”opintojen motiivi” haluttiin tietää opiskelijan syitä lähteä opiskelemaan. Opintojen motiivit voivat vaihdella, jos akateeminen minäkäsitys on epäselvä. Toisaalta olipa opintojen motiivi mikä hyvänsä, akateeminen minäkäsitys voi olla joko huono tai hyvä. Opintojen aloittamisvuosi on myös tärkeä, koska sen avulla voidaan vertailla, onko opiskelijan akateeminen minäkäsitys kehittynyt, mikäli opinnot ovat kestäneet kauemmin kuin vuoden. Samoin aikaisemmat avoimen yliopiston opinnot voivat vaikuttaa akateemisen minäkäsityksen kehittymiseen. Opiskelija tuntee yleensä itsensä varmemmaksi, mitä enemmän hänellä on koulutusta ja aikaisempia opintoja takanaan. Tulee tietynlainen varmuus opiskeluun ja samalla kykyyn luottaa itseensä opiskelijana.

Aineisto kerättiin syyskuussa 1998. Palauttamisaikaa oli kuukausi. Aineiston palautti 22 opiskelijaa 57:stä vastausprosentin ollessa 38.5 %. Kopioituani aineiston lähetin ne takaisin opiskelijoille. Aineisto on vaativa ja suuri laadulliseksi aineistoksi. Kato on suuri, mutta kvalitatiiviseksi aineistoksi riittävä. Opiskelijoiden tietosuoja on turvattu. Opiskelijat ovat kyselyn saadessaan arvioineet, lähettävätkö oppimistehtävänsä tutkimuskäyttöön vai eivät. Palauttaneet ovat ehkä aktiivisempia, rohkeampia ja ns. paremmin menestyneempiä opiskelijoita kuin palauttamattomien joukko. Palauttamattomien joukossa on ehkä eniten tukea tarvitsevia ajatellen monimuoto-opiskelua, joten juuri heidän osallistumisensa tähän tutkimukseen olisi ollut tärkeää. Toisaalta kyselyn ajankohtana oli syksy, jolloin moni opiskelijoista oli lähtenyt opiskelemaan muita opintoja ja ajatukset eivät olleet ehkä enää kasvatustieteen perusopinnoissa ja näin tutkimusta ei koettu tarpeeksi tärkeänä. Aineisto oli kattava tutkimustehtävän kannalta, sillä näin oli helpompi lähteä teemoitteluun ja tyypittelemään aineistoa, kun sitä oli riittävästi.

Tutkimus oli kvalitatiivinen; tutkimuksessa olivat valmiit aineistot saatavilla. Alasuutarin (1994, 74, 135-136) mukaan ihanteellista olisikin sellainen aineisto, joka on olemassa tutkimuksen tekemisestä ja tekijästä riippumatta. Tällaista aineistoa kutsutaan englanninkielisessä terminologiassa naturally occurring dataksi. Tällaisten aineistojen keruumenetelmiä kutsutaan unobtrusive measures, jollaisia menetelmiä tai aineistoja ovat esimerkiksi elokuvat, lehdet ja kirjat sekä passiivinen piilohavainnointi. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se seikka, etteivät opiskelijat vastanneet ja tehneet tehtäviään juuri tätä tutkimusta varten. Toisaalta on huomioitava se seikka, että tehdessään itsearviointejaan opiskelijat ovat tehneet niitä myös oppimistehtävän arvioitsijalle eivätkä vain itseään varten.

### 7.3 Analyysi ja tulkinta

Varto toteaa, että tutkija tulkitsee ja ymmärtää juuri tässä ja nyt, keskellä omaa elämäänsä ja samassa maailmassa. Tutkija voi asettaa kysymyksiä,

tematisoida, ymmärtää ja tulkita tutkimuskohdetta vain oman kokemuksensa valossa, sillä ymmärryksellä, joka hänellä on. Ei ole olemassa mitään objektiivista tasoa, jolla tutkimuskohdetta voisi ymmärtää, vaan jokainen aktuaalinen lukutapa on aina riippuvainen tutkijan omista lähtökohdista. Tutkija pyrkii tuomaan esille yleisen intersubjektivisuuden periaatteen tulkitsemisessa ja ymmärtämisessä. (Varto 1992, 62-63.) Kokemukseni opiskelusta avoimessa yliopistossa heijastuvat omaan ymmärrykseeni ja tulkintaani, mutta analysoitaessa ja tulkittaessa tätä tutkimusta tulkitseen tuloksia tässä ja nyt. Tutkimus voisi olla erilainen, jos minulta puuttuisivat nämä opiskelukokemukset avoimessa yliopistossa. Hermeneuttisessa kehässä tulkintani on pyörähtänyt moneen kertaan lisäten ymmärtämystäni avoimen yliopiston opinnoista ja opiskelusta ja varsinkin sen niin erilaisista aikuisopiskelijoista.

Hermeneuttiseen tulkintaan voidaan liittää tueksi analyyttinen ja synteettinen analyysi. Analyyttisellä tehtävällä tarkoitetaan tässä jo olemassa olevan ajatuslähtökohdan erittelyä. Synteettisellä tehtävällä tarkoitetaan uuden käsitteen, ajatuksen tai ajatusrakennelman kokoavaa luomista. Uuden luominen perustuu aiemmin ajateltuun, ja näiden tehtävien välillä on vuorovaikutus. (Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 158.) Sekä hermeneuttisessa lähestymistavassa että konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä esiintyvät aiemmin opitut pohjalla; vanhaan tietoon lisätään uutta, joka muokkaa tai muuttaa jo tiedettyä. Sama suhde on myös analyyttisellä ja synteettisellä analyysillä: aiemmin ajateltuun lisätään uutta dynaamisesti vuorovaikutuksessa.

Tulkinta on syytä erottaa tarkasti kuvailusta. Tulkinnassa on yhdistetty monenlaisia tuloksia ja vastailtu miksi-kysymyksiin liittäen merkitykset erityisiin lopputuloksiin ja laittaen mallit analyyttisiin viitekehyksiin (Patton 1990, 375). Pattonin mukaan on houkuttelevaa hypätä suoraan tulkintaan ennen aineiston kuvailua, mutta kuvailu tulee siis ensin. Tässä tutkimuksessa kuvailin aluksi koko aineistoa päätyen tyyppeihin, joita sitten analysoin ja tulkitsein suhteuttaen niitä koko aineistoon.

Analyysin suorittamiselle esitetään kolmivaiheinen malli. Ensimmäinen on hahmottamisvaihe ja siihen kuuluu ongelmien jäsentäminen, tekstien valinta, niiden tulkinta sekä ongelmanasettelun täsmentäminen hypoteesein tai kysymyksin. (Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 177-179.) Toinen vaihe on varsinainen analyysi. Systemaattisen analyysin kolmanteen vaiheeseen on määriteltävä kuuluvan edellytysten, aukkojen ja ristiriitojen osoittaminen, kokonaisrakenteen ja tutkittavan asian rinnastaminen sekä vertailu ja synteesi. (Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 177-179.)

Analyttisen prosessin avulla näin saadut osat hajotetaan käsitteellisiksi osiksi ja synteessin avulla näin saadut osat kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi. Abstrahoinnilla tarkoitetaan lähinnä tutkimusdatan järjestämisestä siihen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset voidaan vaiheittain irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista, lausumista yms. ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. (Grönfors 1982, 145.)

Saatuani 22:lta opiskelijalta aineistoa numeroin ne järjestyksessä. Numerointi helpotti luokittelua. Totesin aineistoa olevan aivan liikaa: 543 sivua. Rajasin aineiston koskemaan vain portfolioon valittuja oppimistehtäviä: niitä oli 91. Jokaisessa oli itsearviointit mukana (yleensä itsearviointia oli mukana vain yksi sivu), samoin kansilehdet, jotka lopulta rajasin pois. Portfolioissa oli sivuja yhteensä 110. Kaikenkaikkiaan rajatussa lopullisessa aineistossa oli 201 sivua. Luin portfolioita läpi yrittäen hahmottaa opiskelijoita kokonaisvaltaisesti samalla pohtien tutkimustehtävääni. Yritin jäsentää tutkimustehtävää, valita portfolioita ja tulkita niitä. Varsinaiseen analyysiin olin valinnut viisi tyyppiä portfolioista edustamaan koko aineistoa. Analysoin ja tulkitsin näitä tyyppejä vertaillen niitä keskenään toisiinsa sekä myös koko aineistoon. Vaikka valitsin viisi tyyppiä, on tärkeää huomioida myös se, mihin loput 17 sijoituivat. Heidän oppimisprosessinsa on yhtä tärkeää kuin näiden viiden tyyppinkin.

Aineiston alustavaa kuvailua oli se, kun sieltä nousi selvästi esiin yksinään opiskelevat ja ryhmässä opiskelevat. Yksinään opiskelevat tekivät kotonaan oppimistehtäviä, kun taas ryhmässä opiskelevat tekivät ryhmäkeskusteluina,



parityönä tai tutorryhmässä. Luokittelin välillä opiskelijat opiskelumotiivien perusteella eri ryhmiin. Teemoittelin myös portfolioissa lueteltujen kehitystehtävien suhteen opiskelijat. Toiset opiskelijat nousivat selvästi esiin ryhmästä, jotkut taas edustivat mielestäni montakin ryhmää. Esiymmärrykseni kasvoi joka lukuhetki.

Ennen tyypittelyä tein tavallaan teemoittelua. Siinä yritin etsiä jokaisesta 22:sta portfolioista tiettyjä merkityksellisiä kategorioita. Tutkimustehtävän kannalta itseohjautuvuus ja akateeminen minäkäsitys olivat niitä tärkeimpiä. Ne piti vain saada esille aineistosta. Harva opiskelija sanoi suoraan, että olen minäkäsitykseltäni hyvä tai huono. Operationalisoin (jos näin voi sanoa kvalitatiivisessa tutkimuksessa) itseohjautuvuuden oppijan piirteisiin eli aloitteellisuus, itsearviointi, suunnitelmallisuus, itseluottamus, itsenäisyys, vastuullisuus, kriittisyys, joustavuus. Akateemisen minäkäsityksen operationalisoin DOSC-mittarin käsitteillä: kunnianhimo, ahdistuneisuus, akateeminen kiinnostus ja tyydytys, johtajuus ja aloitteellisuus sekä samaistuminen vs. eristäytyminen. Etsin näitä edellisiä käsitteitä opiskelijan kuvaamista kirjallista itsearvioinneista ja kuinka ne sitten esimerkiksi käytännössä näkyivät opiskelussa.

Tämän teemoittelun avulla opiskelijoista muodostui ryhmiä, joissa esiintyi erilaisia opiskelijatyyppejä. Ryhmiä oli viisi ja jokaiseen ryhmään kuului vähintään kolme edustajaa. Joku opiskelija olisi voinut mennä useampaankin ryhmään, joten ryhmät eivät ole niin kategorisoituneita. En tiedä, onko niiden tarkoituskaan olla.

Tyypittely edellyttää aina jonkinlaista tarinajoukon jäsentämistä ts. teemoittelua. Aineisto esitetään yleensä yhdistettyjen tyyppien, eräänlaisten mallien avulla. Tyypittelyssä on kysymys aineiston ryhmittelystä tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Tyypit tiivistävät ja tyypillistävät; parhaimmillaan tyypit kuvaavat laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta silti taloudellisesti aineistoa. On myös mahdollista poimia tarinajoukosta sitä edustava yksi tyy-

pillinen tarina kokonaisuudessaan, eikä konstruoida tyypillistä koko tarinajoukosta. (Eskola & Suoranta 1996, 141-142.)

Suoranta toteaa (1995, 25-26), että typologioita voidaan muodostaa kolmella tavalla Burgessin mukaan. Ensimmäinen tapa muodostaa typologia on empiirinen. Tällöin tutkija hahmottaa tutkittavasta ilmiöstä jonkun puolen, joka toimii tutkimustodellisuutta erottelevana tekijänä. Toisena mahdollisuutena on ilmiöiden kategorisointi jonkin etukäteisluokittelun perusteella. Kolmas tapa typologian kokoamiseksi on konstruoida se ideaaliseksi. Alasuutari (1993b, 196) on tämän kolmannen tavan edustaja, jolloin hänen mukaansa typologialle on tyypillistä, että siinä ei olla sidoksissa esimerkkitapauksiin, josta se alunperin tehtiin, vaan typologiassa ovat esillä kaikki mahdolliset tapaukset ja ilmiön variantit. Luokittelevat ja idealisoivat tavat lähtevät siitä, että typologiassa tähdentyy tutkijan oman äänen, oman ajattelun merkitys.

Eskolan (1994, 22-23) kehittänyt konstruktivinen typologia on neljäs typologisoimisen vaihtoehto. Tässä on keskeistä, että sen rakentaja ei peitä luomustaan objektiivisina pidettyjen ilmaisujen taakse, vaan pyrkii rakentamaan tyyppiä omasta ajallisesta ja paikallisesta tarkastelupisteestä lähtien. Tyypin osien tulee kiinnostavia ja olennaisia itse tekijästä.

Typologisoinnin menetelmä perustuu jo olemassa oleviin teksteihin useimmiten, kuten myös tässä tutkimuksessa. Typologia ei tarkoita universaalia esitystä siitä, miten laadullisesta tutkimuksesta kertovat tekstit tulisi ryhmitellä, vaan aineistorelevanttia luokitustapaa. Luokittelu ei näin ollen ole ristiriidaton eikä riitauttamaton; ratkaisu tulee perusteltua aineistosta. (Suoranta 1995, 26-27.)

Tässä tutkimuksessa typologiassa on käytettyjä vähän kaikkia edellä lueteltuja mahdollisuuksia. Empiirinen se on siltä osin, että olen valinnut portfolioista tietyt opiskelijat tyypittäin. Luokitteleva siksi, että olen järjestänyt portfolioit ja opiskelijat akateemisen minäkäsityksen teorioiden mukaisesti. Ideaalistakin typologiani on, sillä tulkintani toivottavasti tavoittaa lukijassa jonkin

oivalluksen ja johtaa puolestaan asioiden omakohtaiseen pohdintaan. Voitaisiin todeta, että jokin toinen lukija saattaisi löytää ja painottaa eritavoin tyyppiteemoja.

Enerothin mukaan tällaista edellä kuvailtua tyyppittelyä voisi kutsua ideaalityyppimetodiksi (idealtypsmetoden) tai karikatyyrimetodiksi (karikatyrmetoden). Ideaalityyppimetodi yrittää ryhmittää tai tyyppitellä aineistoa ryhmiin konstruoitujen ideaalityyppien suhteen. Esimerkiksi aineistosta voi löytyä kaksi ideaalityyppiä. Toiseen ideaalityyppiin kuuluu kaksi tapausta, joista kummankin kvaliteetit kuuluvat tähän ideaalityyppiin sekoittaen ne yhdeksi. Toiseen ideaalityyppiin kuuluu vain yksi tapaus tietyillä kvaliteeteilla. Toisaalta voi löytyä myös nk. rajatapaus, joka kuuluu sekä ideaalityyppi 1:een että 2:een. (Eneroth 1984, 151-152.) Tässä tutkimuksessa tyyppittely lähtee holistisesta ja yksilöllisestä ajattelusta. Jokainen tyyppi edustaa yhtä ehjää kokonaista aikuisopiskelijaa ja hänen akateemisen minäkäsityksen kehittymistä. En halunnut hajottaa opiskelijoita, vaan kuvata heidät kokonaisina. Näin yksi tyyppi on todellisuudessaakin yksi opiskelijatyyppi eikä sekoitus monesta.

#### 7.4 Luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen koko luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1996, 165). Tutkimuksen luotettavuus on sen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä (Varto 1992, 103-104). Puolestaan Lincolnin ja Guban (1985, 290) mukaan luotettavuutta voidaan ajatella käsitteellä uskottavuus (trustworthiness).

*Aineiston aitous* tarkoittaa sitä, että tutkija ja tutkittava puhuvat ja tarkoittavat samaa asiaa. Relevanssi ilmenee tutkimusaineiston liittymisenä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Tutkimusaineiston ja johtopäätösten eli tulkittujen merkitysten ja merkityskategorioiden, tulee olla relevantteja ja aitoja suhtees-

sa teoriaan. Johtopäätösten validiteettia tulee arvioida sen suhteen, onko niillä riittävä yhteys teoreettisiin lähtökohtiin. Tutkijan on tiedostettava, että ylitulkinnan vaara on suuri ja että tutkijan omassa mielessä vaikuttavat merkitykset vaikuttavat tulkintaan. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 129-131.) Johtopäätösten teossa tulee torjua epäilykset ylitulkinnasta, aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavien aitoja ajatuksia ja liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. (Syrjäläinen 1994, 152; Varto 1993, 103-113.)

Tämän tutkimuksen tulkintaprosessissa kootaan yhteen kaikki tutkimuksen johtolangat teoreettista viitekehystä, aikaisempia tutkimuksia, aikuisopiskelijan elämäntilannetta ja tutkijan esiymmärrystä vasten. Aineiston aitoutta lisää nimenomaan se seikka, että portfolioit olivat valmiiksi tehtyjä ennen tätä tutkimusta. Näin opiskelijoiden tuotokset eivät ole tätä tutkimusta varten tehtyjä, vaan omaa itseään ja opiskeluprosessiaan varten. Näin opiskelijoiden ennakkoluulot tai muut ajatukset tätä tutkimusta kohtaan eivät näy heidän portfolioissaan, mikä lisää luotettavuutta.

*Aineiston riittävyys ja analyysin kattavuus* osoittavat myös kumpikin tutkimuksen luotettavuutta. Yleisohjeena on, ettei aineistoa pidä ahnehtia liikaa. (Eskola & Suoranta 1996, 170.) Tässä tutkimuksessa aineistoa oli riittävästi: kaikenkaikkiaan 543 sivua, joista rajattuani jäi jäljelle vain portfolioon valitut oppimistehtävät, joita oli 91. Jokaisessa oli itsearviointit (yleensä itsearviointia oli mukana vain yksi sivu), samoin kansilehdet, jotka lopulta rajasin pois. Portfolioissa oli sivuja yhteensä 110. Kaikenkaikkiaan rajatussa lopullisessa aineistossa oli 201 sivua. 22 opiskelijan tuotoksesta oli otollista lähteä poimimaan erilaisia tyyppejä. Jos aineistoa olisi ollut vähemmän, tyyppejäkin olisi kenties ollut vähemmän. Toisaalta jos aineistoa olisi ollut enemmän, olisiko tyyppejä ollut myös enemmän? Tähän on vaikea vastata, mutta uskoisin tämän tutkimuksen tyypittelyn olevan aika heterogeeninen ryhmä aikuisopiskelijoita.

*Analyysin kattavuus* tarkoittaa sitä, että tulkintoja ei perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Toisaalta voidaankin kysyä, miten suhtautua sellai-

sen analyysin kattavuuteen, jossa ei alunperinkään ole tarkoitus selittää aineistoa tyhjentävästi (onko se ylipäättään mahdollistakaan)? (Eskola & Suoranta 1996, 170.) Tässä tutkimuksessa analyysin kattavuus todistetaan perinpohjaisella aineiston lukemisella, luokittelulla, analyysillä, tulkinnalla ja lopuksi synteeseillä.

Tutkimuksen *käsitevalidius* on huono, ellei tutkija pysty tavoittamaan tutkittavasta ilmiöstä olennaisia piirteitä tai ellei hän pysty johtamaan teoriasta keskeisiä käsitteitä. Jälkikäteen käsitevalidiutta ei voi parantaa. Suunnitteluvaiheessa käsitevalidius taataan perehtymällä aiheensa käsitteistöön, aikaisempiin tutkimuksiin sekä tutustumalla esim. haastateltavaan ryhmään, käsitejärjestelmään ja kielenkäyttöön. Tavoitteena on myös täsmentää omaa käsitteistöä ja tietämystä, jotta tutkija saa valmiudet esim. haastatteluun ja merkitysten tulkitsemista varten. (Alasuutari 1993, 208-210; Hirsjärvi & Hurme 1988, 129-131; Syrjälä ym. 1988, 133-134; 152-156.) Käsitteenä akateeminen minäkäsitys on vähän käytetty suomalaisessa kirjallisuudessa, tosin tälle käsitteelle on rinnakkaisia käsitteitä.

Uskottavuuskäsitteellä voidaan ajatella totuusarvoa, sovellettavuutta, pysyvyyttä ja neutraalisuutta. Kuinka esimerkiksi voidaan saavuttaa luotettavuus tutkimustulosten totuudellisuudesta? Entä kuinka sovellettavia tulokset ovat toiseen ryhmään? Kuinka voidaan olla varmoja siitä, että tulokset olisivat samat, jos tutkimus toistettaisiin samoille/samanlaisille yksilöille samassa/samanlaisessa tilanteessa? Ovatko tulokset todellakin vastaajista, tilanteista ja kontekstista johtuvia vai ovatko tutkijan oma motivaatio, intressit tai näkökulmat vaikuttaneet tuloksiin? (Lincoln & Guba 1985, 294-301).

Näitä edellisiä kysymyksiä voidaan tarkastella seuraavien käsitteiden avulla: vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus ja vahvistettavuus (Lincoln & Guba 1985, 294-301.) *Vastaavuudella* tarkoitetaan sitä, miten tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä konstruktioita (Soininen 1995, 124). Varton mukaan täydellistä vastaavuutta on mahdotonta saada, koska tutkimusprosessit ovat ainutlaatuisia. Tutkimuksen

kulun tarkka raportointi tekee mahdolliseksi kontrolli-tutkimuksen suorittamisen. (Varto 1992, 111-112.) Tämäkin tutkimus on ainutlaatuinen, yksilöllinen ja tulkintani kautta prosessoitu.

Yleistettävyyden käsite voidaan korvata käsitteellä *siirrettävyys* Lincolnin ja Guban (1985, 294-301) mukaan. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samanlaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Varto korostaa laadullisen tutkimuksen olevan aina, yleisyysasteestaan riippumatta, rajallinen yritys ymmärtää ihmisen kokemista ja siitä syntyneitä merkityksiä näiden merkitysten keskellä ja niitä muuttaen (Varto 1992, 116). Kvalitatiivisen tutkimuksen ainutkertaisuus, dynaamisuus ja sen prosessi-luonteisuus rajoittavat usein tulosten siirrettävyyttä, samoin tässä tutkimuksessa. Tämä tutkimus on pedagogista ymmärtävää siirrettävyyttä. Tutkimustulokset voivat auttaa ymmärtämään muita opiskelijoita paremmin ja valaista aikuisopiskelijoiden erilaisuutta.

Reliabiliteetti voidaan korvata käsitteellä *tutkimustilanteen arviointi* Varton (1992, 69) mukaan tai sitten luotettavuudella (Lincoln & Guba 1985, 294-301). Kysymys on tutkimuksen kuluessa tapahtuvasta tutkijan ja tutkittavien muuttumisesta. Muutokset tulisi luotettavuuden varmistamiseksi kuvata tarkkaan tutkimuksen raportoinnissa. Käsiteltäessä aineistoa yhä uudelleen ja uudelleen lähestytään aineistotekstin ydintä ja avataan sitä tutkimusongelman kannalta oleelliseen suuntaan. Samalla syvennetään hermeneuttista esiymmärrystä. (Varto 1992, 69.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus tulee näkyä *tutkimusraportissa*, missä lukijalle on annettava sijaiskokemus tutkimuksen kulusta. Kokemuksen avulla lukijan on mahdollista arvioida tutkimuksen sisäistä ja ulkoista luotettavuutta. Raportin tulee vastata sitä todellisuutta, jossa tutkimus on tehty. Seikkaperäisen raportoinnin tehtävänä on kuvata tutkimuksen eri vaiheet, jolloin lukija voi arvioida niiden luotettavuutta kriittisesti. Raportoinnissa tulee ilmetä tutkimustyön vaiheet aina lähtöoletuksista menetelmien esittelyn kautta yleistysten perusteluun. Tämä kaikki varmistaa sitä, että tutkimus olisi mahdollista

toteuttaa uudelleen. (Syrjälä & Numminen 1988, 135-145; Syrjäläinen 1994, 152; Varto 1992, 111.) Tämä tutkimus on pyritty raportoimaan johdannosta päättelyyn ajatellen myös muita lukijoita. Toki tutkimuksen ainutkertaisuus ja tutkijan hermeneuttiset pyörähdykset ovat niitä tekijöitä, jotka vain tutkija itse on voinut kokea. Lukija kokee lukemansa perusteella eritavoin tutkimuksen.

Objektiivisuus korvataan *vahvistettavuudella*, jolla tarkoitetaan sitä, että erilaisin tekniikoin varmistutaan tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. Kysymyksessä on neutraalisuuden siirtäminen tutkijasta aineistoon (Lincoln & Guba 1985, 294-301). Eskolan ja Suorannan (1996, 167) mukaan vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista.

*Aineiston merkittävyydellä* tarkoitetaan sitä, että tutkija itse on tietoinen aineiston kulttuurisesta paikasta ja sen tuotantoehdoista. Tuotantoehdoilla tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi eletty elämä on omaelämäkerran tärkeä vaikutin, kun taas haastattelussa myös tutkija itse osallistuu aktiivisesti aineiston tuottamiseen. (Eskola & Suoranta 1996, 169-170.) Tässä tutkimuksessa tutkija ei ole osallistunut aktiivisesti aineiston tuottamiseen; tosin aineiston analyysi ja tulkinta on mitä arvokkainta tutkimuksen merkittävyyttä lisääviä tekijöitä.

*Analyysin arvioitavuus ja toistettavuus* ovat tärkeitä tekijöitä luotettavuudelle. Arvioitavuudella tarkoitetaan sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. Toistettavuudella viitataan siihen, että analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään niin yksiselitteisesti kuin mahdollista. Periaatteena on, että toinen tutkija voi niitä soveltamalla tehdä samat tulkinnat aineistosta. (Eskola & Suoranta 1996, 170.) Tämän tutkimuksen raportointi on pyritty tekemään siten, että olisi helppoa seurata tutkijan päättelyä johdannosta pohdintaan.

## 8 TULOKSET

22 opiskelijaa 57:stä lähetti pyytämäni aineiston käyttöön tutkimusta varten. Tutkimusaineisto on siis varsin suuri kvalitatiiviseksi aineistoksi. Yksistään aineistoa oli sivumääräisesti 543 eli luettavaa ja analysoitavaa riitti. Rajasin lopulta tutkimusaineiston siten, että valitsin kaikista perusopintojen oppimistehtävistä vain ne oppimistehtävät, jotka opiskelija oli valinnut portfolioonsa. Näitä oppimistehtäviä oli vähintään neljä portfolioa kohden eli tässä aineistossa oppimistehtäviä oli yhteensä 91. Kussakin oppimistehtävässä oli mukana opiskelijan tekemä itsearviointilomake sekä ohjaajan arviointi, jonka lopulta rajasin pois. Portfolioissa oli sivuja yhteensä 110. Kaikenkaikkiaan rajatussa lopullisessa aineistossa oli 201 sivua.

Opiskelijat ovat taustamuuttujiltaan joiltakin osin samankaltaisia (sukupuoli, ikä), toisilta osin erilaisia (koulutus, opiskelumotiivit). Ryhmä on enemmän heterogeeninen kuin homogeeninen. Opiskelijat ovat ilmeisesti hyvin aktiivisia ja rohkeita halutessaan osallistua tutkimukseen mukaan. Toisaalta yllättävääkin oli todeta, etteivät kaikki opiskelijat olleet ns. ihanneopiskelijoita, joilta kaikki onnistuu erinomaisesti. Toiset olivat opiskelleet muutaman vuoden näitä opintoja. Aineisto oli täten kirjavakin paikoitellen: porukkaan mahtui myös niitä epäonnistujia.

Ikäjakautuma on 21 vuodesta 47 vuoteen. Eniten opiskelijoita oli 21-30 -vuotiaiden ryhmässä, jonne sijoittui peräti 17 opiskelijaa. 30-40-vuotiaita oli vain kolme ja yli 40-vuotiaita vain kaksi. Aikaisemmat tutkimustulokset (mm. Koro 1993) kertovat myös kasvatustieteen perusopintojen nuoresta ikäjakautumasta. Nämä opinnot ovat melkein pä aina ensimmäiset avoimessa yliopistossa, jolloin ikääkään ei ole yleensä kertynyt vielä paljoa. Nämä kasvatustieteen perusopinnot olivat kaikille ensimmäinen arvosana avoimessa yliopistossa yhtä opiskelijaa lukuunottamatta. Sukupuolen suhteen tutkimustulos on hyvin tyypillinen: 22 opiskelijasta 20 oli naisia ja kaksi miestä.



Opiskelijat olivat koulutukseltaan hyvin erilaisia. Eniten oli ylioppilaita, myös eri ammatin edustajia löytyi. Muutama vastanneista opiskeli parhaillaan muussa oppilaitoksessa. Opiskelijoiden erilainen koulutustausta on hyvin tavanomainen tutkimustulos. Aikaisempi koulutustausta on yhteydessä itseohjautuvuusvalmiuteen (mm. Koro 1993).

Muutama opiskelija oli aloittanut opintonsa aikaisemmin kuin viime vuoden syksynä, mutta heidän opiskeluprosessinsa oli toisaalta samankaltainen kuin yhdessä vuodessa valmistuneiden. Tietenkin opintoihin tuli erilaista perspektiiviä mukaan niiden venyttyä, mutta onhan monimuoto-opiskelun ideanakin joustavuus.

Opiskelijoiden motiivit olivat hyvin erilaisia. Kaksi suurinta motiiviryhmää olivat ylivoimaisesti "mahdollisuus jatko-opintoihin" (16 opiskelijaa) sekä "perustietojen saaminen kasvatustieteestä" (14). Seuraavaksi suurimmat ryhmät olivat "paremmat opiskeluvälmiudet" (9) ja "paremmat käytännön kasvatustaidot" (8). Loput motiiviryhmät "harrastuspohjainen opiskelu", "ammattillinen täydennyskoulutus" ja "oman persoonan vahvistaminen" mainittiin neljästä viiteen kertaan. Tämä tutkimustulos osoittaa, kuinka motivoituneita kasvatustieteiden perusopinnojen opiskelijat ovat. Suurin osa haluaa jatkaa jatkoopinnoissa ja he tuntevatkin saavansa perustiedot kasvatustieteestä. Toisaalta myös yllättävääkin oli todeta, että parempia käytännön kasvatustaitoja odotettiin saavan opinnoilta. Jos lähtee opiskelemaan tällä motiivilla, niin tulee pettymään, sillä sen verran teoreettista perusopinnot ovat sisällöltään.

Aineistoa analysoidessani löysin teemoittelun avulla sieltä viisi erilaista ryhmää: korkean akateemisen minäkäsityksen omaavat opiskelijat (4 opiskelijaa) kapealla opiskelupolulla. He asettivat tavoitteensa korkealle. He eivät suhteuttaneet tavoitteitaan vaatimuksiinsa ja odotuksiinsa. Opiskelijoilla oli kuitenkin monimuoto-opiskelu hallinnassa. Toisen ryhmän, realistisen akateemisen minäkäsityksen omaavia, opiskelijoita leveällä opiskelupolulla löytyi kuusi. He osasivat suhteuttaa tavoitteensa järkevästi. Matalan akateemisen minäkäsityksen omaavia opiskelijoita, opiskelupolkujen risteyksessä ilman

päämääriä, löytyi neljä. Akateemisen minäkäsityksen selvä kehittyminen, kapeasta leveämpään opiskelupolkuun -ryhmään kuului kolme ja viimeiseen tukijoita opiskelupolulla -ryhmään viisi.

Nostan ryhmistä esiin erilaisia tyyppejä, jotka edustavat mahdollisimman hyvin ja laaja-alaisesti koko aineistoa. Aineistosta löytyi viisi erilaista tyyppiä; toisaalta heidän eroavaisuutensa eivät ole aina niin selkeitä (eikä ole tarkoitukseen), vaan sama tyyppi voitaisiin tietyiltä ominaisuuksiltaan lokeroittaa toiseen tyyppiryhmään. Käyn läpi tutkimustulokset opiskelija-tyypeittäin. Kukin opiskelijatyyppi kuvaa erilaista akateemista minäkäsitystä ja itseohjautuvuutta kasvatustieteen opinnoissaan. Opiskelijoilla on samanlaisia osaluueita, mutta kukin kokee eritavoin monimuoto-opiskelun haasteet ja mahdollisuudet. Esittelen aluksi tyyppiryhmän, jonka jälkeen tyyppin, joka edustaa parhaiten kuvattua ryhmää.

### 8.1 Aikuisopiskelija kapealla opiskelupolulla

Tähän ryhmään kuuluu siis neljä opiskelijaa. He kukin kertovat omalla tavallaan opintojen helppoudesta, mutta samalla opiskelun haasteesta. Kapean polun opiskelijoilla on korkea akateeminen minäkäsitys, mutta samalla korkea ihanneminä. Kun kunnianhimoiset opiskelijat asettavat tavoitteensa liian korkealle, tämä voi aiheuttaa ongelmia opiskelijan akateemiselle minäkäsitykselle. Toisaalta nämä opiskelijat ovat erittäin varmoja osaamisistaan ja taidoistaan; toisaalta he turvautuvat paikoitellen opettajan antamaan palautteeseen kovinkin tarkasti. Näin opiskelijat pönkittävät itsetuntoaan vahvemaksi ainakin hetkittäin, ei pysyvästi. Liian korkeat tavoitteet saattavat aiheuttaa ahdistuneisuutta Michael & Smithin (1976, 522-523) mukaan.

### 8.1.1 *Analyyttinen perfektionisti*

Opiskelija on kunnianhimoinen ja kriittinen itseään kohtaan. Hän osaa erittäin hyvin analysoida ja reflektoida omaa osaamistaan oppijana. Hän tuntee hyvin huonot puolensa, mutta ei tunnu osaavan kertoa hyviä puoliaan. Hänen todellinen minänsä keskittyy pikemmiten etsimään itsestään niitä huonoja, kehitettäviä alueita. Ihanneminä on puolestaan korkea, ja opiskelijan hienot suoritukset eivät tunnu riittävän tyydyttämään hänen asettamia tavoitteitaan. Hän haluaa olla vielä parempi. Jos opiskelijalla on epärealistisen korkeat odotukset opinnoistaan, hän voi tulla masentuneeksi ja ahdistuneeksi statuksen puutteesta tai mahdollisesta kritisoinnista, jota tulee ympäristöstä (Michael & Smith 1976, 522-523.) Hän on hienosti reflektoinut itseään ja käyttäytymistään ihanneminänsä ja todellisen minänsä suhteen.

”Luotan nyt paljon enemmän itseeni kuin opiskelujeni alussa. En kuitenkaan ole vielä lähimainkaan tieni päässä. Vielä on paljon opittavaa asiasta. Olen liian kriittinen itseäni kohtaan. En osaa yleensä löysätä ja antaa itselleni tilaa. Vaadin itseltäni paljon, joka johtaa väsymykseen. Itsekuri on hyväksi, kuten kriittisyyskin, mutta molemmat kohtuuden mitoissa. Liian korkeiden tavoitteiden asettaminen ei auta minua vaan enemmänkin ajaa minut tuollaiseen käyttäytymiseen.”

Oppimistehtävänsä itsearviointissa hän odottaa paljon ohjaajan palautteelta.

”Palaute on kehittymiseni kannalta oleellista. Niinpä toivoisinkin sen olevan perusteellista ja laajaa, koko vastaustani käsittelevää. Erityisesti haluaisin palautetta kuitenkin esimerkiksi siihen, kuinka hyvin tai huonosti asiani esitin, kuinka toin näkemykseni esille ja kuinka tasapainossa kirjatieto ja omat juttuni olivat. Olen kiinnostunut kuulemaan, miten tekstini toimii kokonaisuutena ja tuoko se todella oleelliset asiat esille. Haluaisin myös palautetta siitä, miten hyvin oleelliset asiat ilmenivät tekstissäni ja poikkesinko todella väärille poluille. Palaute on tervetullutta myös tekstini rakenteen suhteen. Toivon palautteen sitten saamaan minua tiedostamaan ongelmani selvemmin ja että pystyisin niihin myös vaikuttamaan tehokkaammin.”

Palautteella on hyvin tärkeä rooli opiskelijalle. Hän peilaa itseään saamansa palautteen kautta ja näin akateeminen minäkäsitys muotoutuu dynaamisesti koko opiskeluprosessin ajan. Hän on hyvin epävarma kyvyistään ja juuri siksi

palautteella on niin suuri merkitys hänen itseluottamuksensa vahvistamisessa. Gibson (1996, 27-28) totesi akateemisen minäkäsityksen vahvistajana toimivan palautteen. Se voi olla myös heikentäjä. Opiskelija kuvaakin portfoliossaan äskeistä oppimistehtävää:

"Koin tehtävän vahvasti ja halusin onnistua siinä. Halusin näyttää itseleni, mihin pystyisin. Olin ylpeä saavutuksestani ja pelkäsin palautetta. Tässä vaiheessa en ollut vielä lähelläkään sitä päämäärää, että olisin voinut tyytyä omaan tyytyväisyyteni. Minä odotin innolla ja kauhulla palautetta. Sitten palautteen saatuani petyin. Siinä ei mainittu mitään, mitä en olisi aiemmin kuullut. Pääsyy miksi olin pettynyt oli se, että minulle ei ollut annettu kiitosta siitä, miten kovan työn olin tehnyt. Olisin kaivannut jonkinlaista tunnustusta siitä, etsin hyväksyntää arvostelun kautta. En osannut suhtautua arviointiin rakentavasti, vaan enemmänkin masennuin sen johdosta hetkeksi. Mielessäni oli paljon kysymyksiä ja koin asian vahvasti. Tässä vaiheessa olikin hienoa, että pystyin jutella asiasta tutorini ja muiden ryhmäläisten kanssa ja kertoa näistä tuntemuksista. Siitä oli paljon apua!"

Opiskelija olisi kaivannut kannustusta ja rohkaisua tehtävän onnistumisen vuoksi ja tätä hän ei kokenut saavansa. Kun itseluottamus on hyvä, opiskelija ei ole näin riippuvainen palautteesta. Jos hän tuntee itsensä, niin silloin riittää, kun on itse tyytyväinen suoritukseensa. Opiskelija kuvaa saamaansa palautetta; ns. toveriminä muokkaa opiskelijan omaa minäkäsitystään. Samalla hän peilaa palautetta omaan ihanneminäänsä ja todelliseen minäänsä. Nämä kaikki toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Burns Korpinen mukaan 1988, 10.)

Itsearvostus kehittyy, kun opiskelija saa myönteistä palautetta edistymisestään: myönteiset ja edistymistä korostavat kuvailevat arvioinnit lisäävät opiskelijan itsearvostusta. Kielteisen palautteen tulee olla mahdollisimman yksityiskohtaista ja koskea vain suorituksia, ei opiskelijan persoonallisuutta. Opiskelijan itsearvostusta voidaan korottaa parhaiten kiinnittämällä huomiota edistymiseen niillä alueilla, joita hän eniten arvostaa. (Korpinen 1988, 15.)

"Minun on vaikea uskoa saamaani palautetta. Olin ihan sekaisin sen takia. Ilauduin tottakai, mutta siltikin jokin osa minussa ei ollut täysin varma siitä, ansaitsinko kaiken sen positiivisen palautteen. Toivonkin, että jatkossa pystyn varauksetta ottamaan vastaan saamani palautteen

ja kehittymään sen avulla. Arviointien merkitystä mietin jo kasvatustieteiden approa aloittaessani. En ollut varma miten se minuun vaikuttaisi. Nyt tiedän saavani puhtia ja uutta intoa palautteesta, jota en itse täysin hyväksy tai joka on negatiivissävytteistä. Positiivisen palautteen vaikutuksista en ole täysin selvillä, mutta toivon, että en enää siinä vaiheessa alkaisi kyseenalaistamaan mitään, vaan nauttisin työni hedelmistä. Haluan myöskin oppia päästämään enemmän irti siitä, että tunnen todella onnistuneeni vasta kun näen positiivissävyisen arvioinnin. Minun tulisi pystyä sanomaan olevani tyytyväinen työni tehtyäni ilman että tiedän arviointini luonteen. Sen tulisi riittää minulle, oma tyytyväisyyteni. Onhan ymmärrettävää, että tuntemukset ovat hienot arvioinnin ollessa hyvä, mutta sen ei tule olla tärkeintä työssäni. Uskon, että olen itse paras arvioijani, kunhan vaan siinä kehityn!”

Opiskelijan akateeminen ihanneminä on todella korkealla, melkein pä saavuttamattomissa, siksi pä todellinen minä muodostuu ankaraksi ja kriittiseksi. Opiskelija tietää heikkoutensa, mutta ei tyydy opiskelutaitoihinsa ja kykyihinsä. Hänen itsetuntemuksensa on aika hyvä toisaalta, mutta akateeminen itsearvostus ja itseluottamus ovat heikot. Palautteen saaminen ei tunnu rohkaisevan opiskelijan itseluottamusta, vaikka palaute olikin myönteistä. Epäileekö tällainen perfektionismiin taipuvainen yksilö aina kykyjään ja ei suostu vastaanottamaan hyvää palautetta? Tosin seuraavassa opiskelija pohtii opintojen loppuvaiheessa arvioinnin merkitystä. Tässä huomaa jo kehityksen, ehkäpä opiskelijan akateeminen itseluottamus on kasvanut opintojen edetessä.

”Oli hienoa saada palautetta asiaan, jota olin kauan yrittänyt selvittää itselleni, jonka parissa olin tehnyt paljon työtä. Tämä olisikin ihanteellisinta, jos arvioinneissa aina huomautettaisiin tällaisista, joka sitten auttaisi minua saamaan työni lopullisesti päätökseen. Opin myös sen, että osasin odottaa positiivista palautetta ja sen saadessani ajattelin jotain kuten ”Tiesinpäs!”. Ehkä minä olen nyt vihdoin matkalla siihen, etten tarvitse muita todistamaan itselleni, että pystyn hyvään suoritukseen.”

Opiskelija kuvailee hyvin kriittisesti oppimistehtävänsä itsearviointissa itseään ja oppimisprosessiaan. Hänen tavoitteensa ovat korkealla, joten hän ei ole tyytyväinen tuotoksiinsa. Portfoliossaan hän ymmärtää tehtävän ihan uudesta valosta.

*Oppimistehtävässä:* ”Olisin voinut esittää vieläkin enemmän omia mielipiteitäni ja esimerkkejäni. Olisin myöskin voinut karsia liikoja pois, tiivistää tekstiä. Toisaalta pelkäsin jättäneeni jotakin oleellista pois. En keksi työstäni paljon muutettavaa, mutta siltikään en ole oikein tyytyväinen siihen. En vain tiedä miksi. Ehkä yleisasu on hieman hiomaton. Niin luulen. Tekstistäni ei vain jostain syystä tullut minulle ”omaa ystävää” kuten tehtävää kolme tehtäessä. Palautetta odotan innolla. En kirjoittanut vapaasti, vaan murehdin lopputuloksen huonoutta. Siitä minun on päästävä eroon!”

*Portfoliossa:* ”Itsearviointini kehittyminen on tehtävää tehdessäni ollut edelleen alkutekijöissään. En ole löytänyt tuolloin hyväksyntää itseltäni, vaan olen odottanut sitä arvioinnilta. En osannut uskoa omiin kykyihini. Olen myöskin ollut todella kriittinen itseäni kohtaan. Olen halunnut kirjoittavani erittäin omakohtaisen ja persoonallisen vastauksen, vaikkakin tehtävän luonne vaatii tietyn teorian mukanaolemista. Tätä en ymmärtänyt tuolloin, vaan halusin vastaukseni olevan sellainen, joka minua itseäni eniten miellytti. Tällaiset tuntemukset tuntuvat melkein pä vierailta nyt niitä muistelllessani. Kun luin vastaukseni nimittäin uudestaan, oli minun pakko todeta sen olevan hyvä! On hienoa nähdä tämä, vaikkakin näin jälkepäin!”

Opiskelija kuvaa itsearviointitaitojensa kehittyneen opintojen aikana. Hän osaa uskomattoman hyvin analysoida omaa oppimistaan ja kehitystään. Mutta kuitenkin tällainen perfektionisti ei ole koskaan täydellisen tyytyväinen tuloksiinsa, joten opiskelua varjostaa oma liiallinen itsekriittisyys.

”Itsearviointitaitoni ovat kehittyneet opintojeni aikana. Haluan pystyä tarkastelemaan työtäni objektiivisesti ja sopivan kriittisesti. Kuten jo sanoin, olen saanut lisää itseluottamusta. Tämä näkyy itsearvioinneistani. Kesti kauan, ennen kuin pystyin sanomaan olevani tyytyväinen tuotoksiini. Aina olen löytänyt omasta mielestäni jotain kritisoitavaa. Tämä johtuu varmasti juuri siitä, etten ole osannut luottaa omiin kykyihini. Nyt kuitenkin opintojen myötä olen jopa oppinut sen, että osaan ja luotan osaamiseeni.”

## 8.2 Aikuisopiskelija leveällä opiskelupolulla

Tämä otsikko kertoo akateemisen minäkäsityksen realistisuudesta. Tähän ryhmään kuuluu kuusi opiskelijaa. Toisilla on korkea akateeminen minäkäsitys, mutta realistinen todellinen minä, jolloin ihanneminä ei koeta liian ankara-

raksi. Tämän ryhmän opiskelijatyypin kehittää itseään opiskelunsa kautta. Oma itsensä kasvu ja ammatillinen kehitys on tärkeää. Tavoitteet ovat realistiset, mutta eivät liian matalat eivätkä liian korkeat. Nämä opiskelijat ovat yleensä hyvin tietoisia osaamisistaan, tavoitteistaan ja odotuksistaan. He tietävät, mitä osaavat ja mitä haluavat opinnoiltaan. He ovat ”terveellä” tavalla kunnianhimoisia, omaavat sisäisen motivaation ja ovat yleensä itseohjautuvia kuten DOSC-mittarin (Michael et al. 1984, 375) kuvaamat osiot kertoivat akateemisesta minäkäsityksestä. He eivät koe ahdistuneisuutta opinnoissaan, sillä he osaavat suhteuttaa tavoitteensa ja vaatimuksensa oikein.

Riittävä itsetuntemus, omien vahvojen ja heikkojen puolien tunnistaminen, mahdollistaa itseohjautuvan opiskelun. Omien tavoitteiden asettaminen turvaa oppimisen sisäisen motivaation. Realistinen tavoitteenasettelu merkitsee opiskelijalle onnistumisen kokemuksia, joka puolestaan heijastuu itseluottamuksen lisääntymisenä sekä edelleen rohkeutena asettaa vaativampia tavoitteita oppimiselle. Onnistuminen merkitsee positiivista palautetta, joka auttaa opiskelijaa näkemään itsensä myönteisenä ts. lisäämään hänen itsearvostustaan oppijana. (Korpinen 1988, 17.)

### 8.2.1 *Realisti itsensä kehittäjä*

Tämä opiskelijatyypin kuvastaa minäkäsityksen realistisuutta ja tietoisuutta omasta oppimisestaan ja kehityksestään. Hän on itsevarma ja tietää, mitä haluaa opinnoiltaan. Opiskelija perusteli portfolioon valitsemansa työnsä sillä, mikä niiden arvo oli käytännössä eli vastaavuutta sille, mitä hän opiskelulta odotti. Toinen kriteeri oli se, kuinka syvällisesti hän pystyi aihetta pohdiskelemaan ja tuomaan mukanaan omia näkemyksiä. Opiskelija pohtii omaa ammatillista kasvuaan ja sisäistä kehitystään läpi opiskeluprosessin. Kasvatustieteen opinnot tukevat hänen ajatusmaailmaansa ja antavat uutta merkitystä käytännön elämään.

Opiskelija on erittäin itseohjautuva, sisäisesti motivoitunut, kunnianhimoinen, luova ja kriittisesti pohtiva. Ne opiskelijat, jotka ovat kunnianhimoisia realistisesti, omaavat sisäisen motivaation opiskeluun ja he kokevat onnistuneensa koulukokemustensa kautta. Tällainen tyytyväisyys voi johtaa osaltaan suurempaan itseluottamukseen ja mahdollisuuksiin olla aloitekykyinen ja ottaa enemmän vastuuta. (Michael & Smith 1976, 522-523.)

Humanismin perusajatuksiin kuuluu itseohjautuva, inhimilliseen kasvuun uskova yksilö (Skager 1984, 33). Itseohjautuvan oppijan piirteet sopivat hyvin tähän tyyppiin (vrt. Guglielmino (1977), Rogers (1951 ja 1983), Skager (1984), Varila (1990b) ja Koro (1993).) Opiskelija uskoo itseensä ja kehitykseensä. Hän ei ole täysin yksinään opiskeleva, vaan uskaltautuu ryhmään. Myös opettajan tuki ja palaute ovat hänelle varsin tärkeitä.

Opiskelijan akateeminen minäkäsitys vahvistui opintojen aikana; sitä kuvaavat seuraavat ajatukset, joista toinen oli opintojen alussa, toinen loppuvaiheessa.

*Opintojen alkuvaiheessa:* "Olen aika arka ja en uskalla olla vielä tässä vaiheessa klassikkojen ja teoreetikkojen kanssa eri mieltä. Tietoa on liian vähän."

Jos on teoreetikkojen kanssa eri mieltä jostain, osoittaa rohkeutta tuoda oma näkökulma esille. Oman näkökulmansa ja mielipiteensä kertominen vaatii tarpeeksi tietoa kyseisestä asiasta ja itseluottamusta, jota tällä opiskelijalla ei vielä ollut opintojen alussa. Hän toteaa portfolioissa reflektoidessaan ensimmäistä oppimistehtäväänsä näin:

*Opintojen loppuvaiheessa:* "Pienten lasten äitinä liittyi aiheeseen paljon omia näkökulmia ja pohdiskelin niiden sopivuutta oppimistehtävään. En uskaltanut olla teoreetikkojen kanssa eri mieltä enkä ollut täysin samaa mieltä. Jouduin oppimaan useita kasvatukseen liittyviä käsitteitä, mikä oli tarkoituskin. Otteeni on varovainen, onhan tämä ensimmäinen kirjallinen tehtäväni."



Loppuvaiheen pohdinnoissa opiskelija osoittaa aivan toisenlaista itseluottamusta omiin kykyihinsä ja tietoihinsa kuin opintojen alkuvaiheessa. Hän on tunnistanut vahvuutensa ja kehitystarpeensa, joten näiden avulla hän voi kehittää itseään oppijana ja näin akateeminen minäkäsitys vahvistuu entisestään. Kuten Aittolan (1992, 56) tutkimustulokset osoittivat, niin myös tässäkin tutkimuksessa opiskelijoiden käsitykset itsestään ja kyvyistään muuttuivat vähitellen realistisemmaksi, sillä aluksi kuviteltiin liikoja itsestään ja lopulta opiskelu paljasti todelliset kyvyt ja taidot. Tosin tämä opiskelija ei kuvitellut itsestään liikoja, mutta loppuvaiheessa hän oli realistisempi tietäessään kykynsä ja tietonsa. Akateemisella itsetuntemuksella tarkoitetaan sitä, että opiskelijalla on todenmukainen ja realistinen käsitys siitä, mitä hän osaa, mitkä ovat omat heikot ja vahvat puolet ja että hän tuntee oman suorituksensa laadun ja riittävyyden suhteessa tiettyyn oppimistehtävän tavoitteeseen (Skager 1978, 103).

”Itsearviointini kehittyi tässä vaiheessa huimasti ja opiskelin näkemään omia puutteita ja kehitystarpeita. Oppimistehtävien aikana huomasin vahvuuteni ja ongelmakohdat. Tieteellinen ajatteluni kehittyi vahvasti. Olen oppinut taidon nähdä sama asia monesta eri näkökulmasta ja kritisoida sitä oikein perustein.”

Opiskelijan käytännönläheisyys ja realismi toimivat hänen vahvoina puoliinaan. Hän on suunnitelmallinen kuten itseohjautuva oppija on (mm. Guglielmino 1977). Hän pohtii omaa oppimis- ja opettamisprosessiaan läpi, mikä vaikuttaa vahvistavasti hänen akateemiseen minäkäsitykseensä. Hän saa itseluottamusta pohtiessaan omaa oppimistaan reflektoiden. Nk. DOSC-mittarin (Michael et al. 1984, 375) osio ”johtajuus ja aloitekyky” kuvailee akateemiseen minäkäsitykseen liittyvän tiedon täydellisen hallinnan ja taidot tietyllä alueella sekä kykyä ja halua ohjata muita saavuttamaan tämä tiedon hallintataso. Tämä opiskelija haluaakin mitä ilmeisemmin opetuslalle, josta hänellä olikin jo kokemusta.

”Ilmiöiden tuominen käsitetasolle onkin mielenkiintoista, kun niitä pystyykin äkkiä tarkastamaan ja vertailemaan. Pehdyin täydelliseen oppimisprosessiin ja punnitsin sen mahdollisuutta käytännössä. Kokemukseni opettajana kuin oppilaana vaikutti nähtävästi ratkaisuihin. Tä-

män tehtävän aikana ajattelin usein, että kaikki opiskelevat, mutta jotkut oppivat. Tämä sanapeli on hauska, mutta totta.”

”Olen pohdiskellut oppimisen ja opettamisen taitoja, joita minun pitäisi vielä kehittää. Olen huomannut, että itse osaaminen ei riitä, asiaa pitää osata muille selittää niin, että se ymmärretään. Voisin sanoa, että tässä opiskeluvaiheessa vastasi hankkimani tieto eniten sitä, mitä tulin kasvatustieteen opiskelulta hakemaan. Nykyinen elämä vaatii ihmisiltä paljon enemmän itseohjautuvuutta kun opiskeluaikoinani. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ovat rajuja ja se ei päde ainoastaan Suomessa.”

Opiskelijalla oli aluksi behavioristisia piirteitä, kuten hän itse mainitsee, mutta tietoisena tästä hän muutti käsityksiään oppimisesta ja myös opettamisesta. Voidaan sanoa, että kasvatustieteen opinnoista oli hänelle käytännönkin kannalta hyötyä. Opiskelija ryhtyi ilmeisesti heti opintojen aluksi prosessoimaan omaa oppimistyyliään ja oppimiskäsityksiään, mikä osoittaa hyvin itseohjautuvaa ja sisäisesti motivoitunutta yksilöä. Konstruktivismin perusajatuksiin kuuluu tiedon konstruointia: oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aiemman tietojensa pohjalta ja siihen nivoutuvana rakentaa kokemustensa välityksellä maailmankuvaansa (Rauste-von Wright 1994, 15). Kaikki opiskelijat eivät koe kasvatustieteen opintojaan näin vahvasti, sillä mm. erilaiset motiivit, pinttyneet oppimistyyli ja persoonallisuus vaikuttavat opiskelijoiden suoritukseen ja oppimisprosessiin.

”Alussa oli minunkin monimuoto-opiskeluni taustalla behavioristinen oppimiskäsitys, jonka lisäksi en ollut kokenut muita. Oman lyhyen työkokemukseni aikani huomasin, että en pysty siirtämään oppilaille tietoa, he joutuvat tekemään itsekin paljon työtä. Myös minun oppilaillani oli behavioristinen oppimiskäsitys, he halusivat tiettyä määrää osaamista, jota he odottivat saavansa kilokaupalla. Käytin paljon aikaa siihen, että ihmiset (aikuiset!!!) ymmärtäisivät tiedon konstruoinnin tarpeen. Kokemani tilanne oli äärimmäisen vaikea, passiivista osapuolta on hyvin vaikea opettaa. Itsearviointini kehittyi tässä vaiheessa huimasti ja opiskelin näkemään omia puutteita ja kehitystarpeita. Edellämainitulla opettajantyöllä on siinä oma osansa. Asian myöntäminen vaatii kuitenkin paljon rohkeutta. Tämä tuotos sekä koko jakson suorittaminen edistävät ammatillista kasvuani. Realistina otan huomioon tehtävien antaman käytännön osaamisen. Tämän tehtävän aikana jouduin muuttamaan joitakin syvästi sisäistettyjä käsityksiäni opetustyöstä.”

”Opettajantyö edellyttää koulun käytäntöjen tuntemista, kriittistä ajattelutapaa ja ongelmanratkaisua. Oppimistehtävän sisältämän tiedon omaksuminen näyttää ammatillista kasvua ja edellytyksiä pärjätä tulevissa opinnoissa. Itsearvioinnissa huomaan kehitystarpeeni. Ensisijainen tiedonhankintatapa on kouluavustajaksi hakeutuminen ja tästä eteenpäin tuleva opiskelu. Teorian ja oman ajattelun yhdistäminen on minulle aina tärkeää. Tälläkin työllä on käytännöllistä arvoa. Työ on myös hyvä lähtökohta itseni täydentämiselle, koska olen kartoittanut tämänhetkisen osaamiseni. Vahvat puoleni ovat ennakkoluulottomuus ja taito konstruoida uutta olemassaolevaan.”

Opiskelijalla oli aluksi negatiivinen asenne ryhmätyötä kohtaan. Ehkä hänen vahva identiteettinsä olisi halunnut selviytyä kokonaan yksinään opinnoistaan. Pelkäsikö hän ryhmätyön heikentävän omaa suoritustaan? Onneksi hänen ennakkoluuloton, avoin asenteensa pani hänet uskaltautumaan ryhmätyöskentelyyn mukaan. Konstruktivistisessa oppimisympäristössä tiedon konstruointia edistää ymmärtämisen painottaminen; sama asia voidaan tulkita ja käsittää monella eri tavalla. Näin oppimistuloksetkin ovat yksilöllisiä, ja oppiminen on aina tilannesidonnainen. Kuten aiemmin todettiin, aikuisopiskelijoilla on erilaisia kokemusvarastoja takanaan, joten niiden vuoksi tai ansiosta myös oppimistuloksetkin ovat erilaisia. Myös sosiaalisella vuorovaikutuksella on tärkeä rooli oppimisessa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 37, 61.)

”Pohdiskelin usein, tuottaako tämä opiskelu muodollista pätevyyttä tai aitoa osaamista. Opiskeluni alussa olin kriittisellä mielellä kaikesta ryhmätyöhön liittyvästä. Tässä asiassa voisin myöntää tapahtuneen identiteetin muutoksen, josta kiitos kuuluu ihanille kasvatustieteen opiskelijoille. Jokainen uusi näkökulma edesauttaa aiheen ymmärtämistä ja muiden ongelmista tietäminen auttaa käsittämään, että en ole yksin. Olen kokenut opiskeluilmapiirin mielekkääksi ja muiden motivaatio on joskus ollut jopa tarttuvaa. Kehitykseni suunta on oikea, nykyisin tarvitaan perinteisten tietojen ja taitojen lisäksi kykyä suunnitella ja työskennellä tiimeissä.”

Opiskelija pohtii kasvatustieteen opintojen merkitystä hänelle itselleen. Opinnot antoivat hänelle enemmän, mitä hän uskalsi odottaa. Opiskelijan ajatuksista huomaa, että opintojen käytännöllisyys ja tietynlainen elämän realismi painottuvat oppimistehtävissä. Hän soveltaa oppimaansa käytännön elämään uskoen ja luottaen itseensä. Hän ei tyydy vain toteamaan teoriaa

teoriana, vaan hakee sille vastinetta käytännöstä. Tämä kuvaa erittäin hyvin korkean akateemisen minäkäsityksen omaavaa yksilöä.

”Pohtimalla sitä, mitä tulini hakemaan, voin sanoa, että sain enemmän kuin odotin. Saamiani tietoja en pysty mittaamaan kiloina tai markkoina, mutta voisin sanoa seuraavasti: Olen oppinut näkemään sitä, mikä on ollut aina näkyvässä. Olen oppinut käyttämään sitä, mikä on ollut aina käytettävissä. Olen oppinut käyttämään olemassaolevia voimavarojani ja hankkinut uusia.”

### 8.3 Opiskelupolkujen risteyksessä ilman päämääriä

Tähän ryhmään kuului neljä opiskelijaa. He kertoivat mm. jo lähtöasemansa olevan negatiiviset ja välineellisiä motivaatioiltaan. Nämä opiskelijat kokevat monimuoto-opiskelun vaikeana, mutta samalla haasteellisena. Opiskelijoiden asettamat tavoitteet ja odotukset voivat olla joko liian alhaiset tai korkeat, jolloin opiskelua ei koeta realistisesti.

Korpisen (1988, 9) mukaan yksilö muokkaa arvostuksiaan ympäristöstä saamiensa arvostusten ja palautteen avulla. Omat, henkilökohtaiset arvot määräävät, millä alueilla onnistuminen ja suoriutuminen koetaan tärkeiksi. Ympäristön torjuva suhtautuminen estää yksilöä hyväksymästä itseään, puolestaan ympäristön hyväksyvä suhtautuminen kannustaa yksilöä hyväksymään itsensä.

Matalaan minäkäsitykseen liittyy usein jonkinlaista ahdistuneisuuden tunnetta. Puolestaan epärealistinen kunnianhimoisuus on yhteydessä ahdistuneisuuteen. Jos opiskelijalla on epärealistisen korkeat odotukset opinnoistaan, hän voi tulla masentuneeksi ja ahdistuneeksi statuksen puutteesta tai mahdollisesta kritisoinnista, jota tulee ympäristöstä. Puolestaan liian matalat odotukset voivat nekin aiheuttaa ahdistuneisuutta ja mahdollista epäonnistumisen pelkoa. Kun asetetaan alhaiset tavoitteet, itsetuntoa kohotetaan näin hetkellisesti (Michael & Smith 1976, 522-523.)

Harrisonin ym. (1993, 74) tutkimustulokset kertovat, että vaikka opiskelijat näyttäisivät olevan akateemisesti menestyneitä, niin monilla saattaa olla epävarmuutta emotionaalisesti tai sosiaalisesti oppimisympäristössään. Tämän vuoksi olisikin tärkeää huomioida kokonaisvaltaisesti minäkäsitys eli pitäisi kiinnittää huomiota ohjausjärjestelmään ja oppimiskokemuksiin, jotka vaikuttavat akateemiseen minäkäsitykseen.

### 8.3.1 *Epävarma - tavoitteet hukassa*

Opiskelija on nuori, 21-vuotias. Hän etsii vielä omaa alaansa ja on päättänyt lähteä opiskelemaan kasvatustieteiden perusopintoja. Hänen akateeminen minäkäsityksensä on vielä heikohko ehkä iänkin puolesta, sillä hän ei tiedä tulevaisuuden suunnitelmiaan vielä kovinkaan tarkkaan opintojen alkuvaiheessa. Hänelläkin on ilmeisesti jo ennakkoon mielikuva, millaista monimuoto-opiskelu tulisi olemaan. Opiskelija kuvailee ensimmäisen oppimistehtävän jälkeen tuntojaan ja odottaa kauhulla tulevia tehtäviä. Hänen arvioinnistaan kuultaa epävarmuus. Tätä samaista tehtävää hän kuvailee myös portfolioissaan.

*Oppimistehtävässä:* ”Tehtävä oli erittäin vaativa ja se tuntui koko ajan riistäytyvän käsistä. Tehtävästä tuntui jäävän paljon asiaa pois sivurajoitusten takia. Mielestäni se oli liian laaja. Mieltäni askarruttaakin nyt se, että jätinkö tärkeitä asioita pois ja kirjoitin vähemmän tärkeitä? Tämä oli ensimmäinen tehtävä suorittaessani kasvatustieteiden perusopintoja ja hieman kauhulla aloitan seuraavaa tehtävää...”

*Portfolioissa:* ”Se on minulle erityisen ”rakas”, koska sen työstäminen oli niin työn ja tuskan takana ja se oli myös ensimmäinen tehtäväni, minkä suoritin. Luulen, että tämän tehtävän kautta opin kaikkein eniten. Se vakuutti minut siitä, että saan suoritettua tämän appron. Osasin hankkia tietoa ja soveltaa sitä tehtävään. Toisaalta sain maailmankuvaani kasvattavaa tietoa. Mutta tähänkin tuhlasin aikaa enemmän kuin laki sallii.”

Hän arvioi itsensä kykeneväiseksi lähteä tällaiselle opintomatalle. Toisaalta itsenäinen työskentelytapa ei sovi kaikille ja näin kävi mitä ilmeisemmin tällekin opiskelijalle. Hänen lähtökohtansa on erittäin negatiivinen; tuntuu kuin

motivaatio olisi pelkästään välineellinen. Monimuoto-opiskelu vaatii myös sitoutumista, mutta myös vapautta suunnitella ja suunnata omaa opiskeluprosessiaan (Kiviniemi 1995, 44).

”Tämän kasvatustieteen approbaturin tehtyäni olen pettynyt itseeni moneltakin kantilta. Toisaalta olen kyllä tyytyväinen, että olen vihdoinkin saanut tehtävät tehtyä. Mutta karu totuus oli huomata, että olen liian ”kypsymätön” tällaiseen itsenäiseen työskentelyyn. Koska kukaan ei ollut pakottamassa minua mihinkään ja kaikki oli itsestäni kiinni, en saanut pidettyä kiinni aikarajoista ja lopulta tuntui jo mahdottomalta saada koko systeemiä valmiiksi tänä vuonna. Luovuttaminen oli monta kertaa lähellä, varsinkin kun sain kuulla päässeeni kouluun, johon tästä ei ole mitään hyötyä. Mutta ehkä järki ja rahakin saivat minut tekemään tämän loppuun.”

Monimuoto-opiskelu on haastavaa ja vaativaa. Itsekuria ja päättäväisyyttä tarvitaan, sillä opiskelu etenee niin omaehtoisesti omien suunnitelmiensa ja tarpeittensa mukaisesti. Tämä opiskelija ei ilmeisesti ollut kovinkaan itseohjautuva tuntiessaan olevan liian kypsymätön monimuoto-opiskeluun. Knowlesin (1975, 18) mukaan itseohjautuvassa oppimisessä painotetaan mm. oppijan aloitteellisuutta ja vastuullisuutta sekä sitoutumista itseohjautuvaan oppimiseen.

Opiskeluprosessi voi olla joskus hyvinkin tuskaista, mutta silloin opiskelijan tulisi ymmärtää hakea apua solmukohtiinsa. Pienikin keskustelu voi auttaa eteenpäin ja taas opiskelu lähtee pyörimään. Opiskelijan ajatuksista huomaa, ettei hän ole tarpeeksi itseohjautuva sisäisen motivaation puutteen vuoksi.

”Usein luovutan ja tehtävä venyy kuukausia, kun en tiedä miten jatkaa. Tehtävä tuntuu vaikealta ja monta kertaa teki mieli luovuttaa, mutta jotenkin sain sen valmiiksi. Olisi pitänyt suunnitella paremmin opiskeluaikataulu ja varmaan tavoitteetkin olisi selkiintyneet.”

Opiskelijan tavoitteet olivat ehkä hukassa. Ihanneminä ei ole kovin korkealla, joten sisäisen motivaation puuttuessa hän ei asettanut tavoitteitaan tarpeeksi korkealle. Kunnianhimo puuttui ja se myös heijastui opiskelussa. DOSC-mittarin (Michael et al. 1984, 375) osiossa kunnianhimoisuus on yksi akateemisen minäkäsityksen osa-alue. Aloitteellisuutta hänellä ei ollut, kuin

myös ei sisäistä kiinnostustakaan opintoja kohti. Hän ei tiennyt, mitä opiskelultaan halusi ja mitä hän vaati itseltään. Ehkä suurin motiivi oli vain saada opinnot valmiiksi. Opiskelijan kanssa olisi ollut syytä miettiä osatavoitteita, motivoida näin opiskelijaa eritavoin.

Kyseinen opiskelija suoritti sekä itsenäisesti että ryhmässä tehtäviä. Hänen ansiokseen voidaan laskea se, ettei hän jäänyt yksinään murehtimaan kotiinsa tehtävien vaikeutta, vaan hakeutui lukupiireihin, jossa tapasi muita opiskelijoita ja ohjaajansa. Ehkäpä hän ei olisi saanut edes opintojaan valmiiksi ilman ryhmän tukea. Skager kuvaakin itseohjautuvia oppijoita sellaisiksi, jotka tunnistavat omat, henkilökohtaiset kasvamisen tarpeensa, suunnittelevat ja toteuttavat sopivia oppimistoimintoja ja arvioivat omaa kehitystään. He voivat työskennellä itsenäisesti ja autonomisesti tai yhteistyössä toisten kanssa. Näyttäisi siltä, että vain sisäisesti motivoituneet, itseohjautuvat yksilöt olisivat kyvykkäitä ja halukkaita käyttämään hyväkseen kasvatussysteemiä, joka ulottuu koulun yli läpi elämänkaaren, ja jossa pikemminkin vapaaehtoisuus kuin pakko on osallistumisen perusta. (Skager 1984, 10.) Skagerin ajatukset sopivat hyvin tähän opiskelijaan, sillä tuntuu, kuin opiskelija ei osaisi hyödyntää ohjausjärjestelmää itseohjautuvasti.

”Kaikkein antoisimmaksi koin tehtävät, mitkä suoritettiin ryhmätyöskentelynä. Vaikka olinkin ryhmässä, jossa kaikki olivat minua vanhempia ja kokeneempia, lunastin silti paikkani siellä ja sain jopa ystäviä. Tämä ryhmätyö antoi minulle itsevarmuutta, koska tämä oli ensimmäinen kunnan ryhmätyöskentelytilanne ja minut hyväksyttiin varauksetta.”

Opiskelijan akateeminen minäkuva koheni huomattavasti ryhmän vuoksi. Toveriminä tai sosiaalinen minä muodostuu yksilön kannalta tärkeiltä ihmisiltä saadun palautteen kautta. Hänen akateeminen minäkäsityksensä selkeni ryhmän jäsenten hyväksyessä hänet tasavertaisena opiskelijana. Monimuoto-opiskelun idea näkyy hyvin tämän opiskelijan kohdalla: tehtäviä ei tarvitse yksin puurtaa, vaan opiskelun iloa voidaan kokea ryhmässä! Muiden opiskelijoiden palaute ja tuki auttoivat häntä näkemään itsensä uudessa valossa.

Vaikka opiskelijalla on perin negatiivinenkin kuva omasta opiskeluprosessistaan ja opintojen monimuotoisuudesta, hän summaa lopuksi ajatuksensa ylittävästi positiivisesti. Opiskelumotiivit olivat lähes kokonaan välineelliset, mutta hän kokee kuitenkin opintojen päätyttyä saaneensa opiskelustaan jotain myös itselleen. Hän ei analysoi sen kummemmin omaa kehitystään ja kasvuaan opiskelijana. Ehkä hän ei ole tarpeeksi kypsä refleктоimaan omaa oppimistaan ja opiskeluprosessiaan. Hän tuntuu niin realistisen kyyniseltä. Millaiset oppimiskokemukset olisivat olleetkaan, jos opinnot olisivat tuntuneet omilta?

”Jos nyt aloittaisin uudelleen oppimistehtäviä, niin ainakin pitäisin huolen ajasta. On vain niin suuri houkutus työntää tehtävät hamaan tulevaisuuteen. Koen kyllä appron olleen tärkeä, olen oppinut paljon uutta, olen oppinut olemaan kriittisempi ja ennenkaikkea sitkeämpi. Mielestäni ei ole todellakaan ollut helppoa suorittaa itsenäisesti tätä. Kuitenkin olen päättänyt, ettei tämä ala ole minua varten. Appron aloittaessani unelmoin vielä opettajan ammatista, mutta suunnitelmani ovat muuttuneet. Mikään ei ole vakuuttanut minua siitä, etten olisi kiinnostunut tästä alasta tai että tämä ei olisi minulle se oikea, mutta olen vain löytänyt jotakin vielä kiinnostavampaa. Uskon kuitenkin, että tästä varmasti tulee olemaan minulle hyötyä tulevaisuudessa ainakin ihmissuhteissa ja kenties joskus vaikka perheen äidin roolissa.”

#### 8.4 Kapeasta leveämpään opiskelupolkuun

Tähän ryhmään kuului kolme opiskelijaa. He olivat selvästi kehittyneet opiskeluprosesseissaan. Heidän itsearviointinsa olivat parantuneet opintojen aikana, samoin heidän akateemiset minäkäsityksensä. Monimuoto-opiskelussa korostetaan liian vähän itsearvioinnin merkitystä itseohjautuvuuden ja minäkäsityksen kehittäjänä. Portfoliohan pakottaa tekemään synteesiä opiskeluprosessista, mutta miksi itsearviointia painotetaan vasta opintojen loppuvaiheessa, kun se pitäisi olla jo alkuvaiheessa oppimisprosessissa mukana?

Yksilöllisyys, itsenäisyys ja itsearviointi kuuluvat kaikki portfoliotyöskentelyyn. Nämä tukevat opiskelijan itseohjautuvuutta: hän ottaa vastuuta omasta työstään ollen aktiivinen tiedonkerääjä. Opiskelijan ei tarvitse



suorutua yksin; hän saa ohjausta ja palautetta sitä tarvitessaan. Opiskelu-prosessin aikana opiskelijan itsetuntemus paranee, samoin itsearvostus. Hän oppii itsestään erilaisia vahvuuksia ja heikkouksia opiskelijana. Näin hänen arvostuksensa itseään kohden kasvaa ja onnistumisten myötä itseluottamuskin. (Linnakylä 1994, 62.)

#### 8.4.1 *Epävarmasta varmemmaksi - itsearviointi kehittää*

Tämä opiskelijatyypin omaa heikohkon akateemisen minäkäsityksen, mutta tavoitteiden ollessa aika korkealla hän tähtää motivoituneesti niihin. Hänen lähtökohdansa opiskeluun olivat pääosin välineelliset, mutta sisäistä motivaatiotakin löytyi jonkin verran.

”Opiskeluni tarkoituksena oli saada pisteitä tulevia pääsykokeita varten ja samalla saavuttaa 15 opintoviikon laajuiset kasvatustieteelliset opinnot, jolloin mahdollisten opiskelujeni alkaessa olisi minulla jo osa opinnoista suoritettuina. Vaikka appron suorittamisen motiivit olivat pääosin välineelliset, oli myös opiskelua eteenpäin vievänä voimana sisäinen kiinnostus kasvatustiedettä kohtaan.”

Monimuoto-opiskelu tuntui aluksi vaikealta, mutta toisaalta hän itse toteaa itsenäisen opiskelun sopineen hänelle hyvin. Hän on joustava ja sopeutuu uusiin tilanteisiin ilmeisen hyvin. Mm. Guglielmino (1988, ) toteaa joustavuuden ja sopeutuvuuden kuuluvan itseohjautuvan oppijan piirteisiin.

”Itseohjautuva opiskelu oli minulle aivan uusi asia, mutta on ollut todella tärkeää, että olen kuluneen vuoden aikana saanut opiskella sen edellyttämällä ehdoilla. Opiskelusta teki vaikean oppimistehtävät, jotka osasivat olla toisinaan pulmallisia, mutta kuitenkin kiinnostavia. Oppimistehtävät täyttivät mielestäni hyvin tehtävänsä tiedollisen ristiriidan herättäjänä. Tehtävät edellyttivät myös tarkkaavaisuutta, sillä helposti saattoi vastata ”väärin”. Oli todella tiedettävä, mitä vastaa ja mihin vastaa.”

Opiskelija kuvaa osuvasti itsearvioinnin merkitystä oppimisprosessille. Hän ei mielestään ymmärtänyt itsearvioinnin tärkeyttä heti aluksi, mutta opintojen kuluessa sen merkitys korostui. Itseohjautuva oppija osaa arvioida omaa op-

pimisprosessiaan ja -tuotoksiaan ja suhteuttaa arviointinsa opettajan antamaan palautteeseen.

Nk. DOSC-mittarissa (Michael et al. 1984, 375) yksi osio kuului sisäiselle motivaatiolle ja kiinnostukselle; näitä tämä opiskelija ei tunnu omaavan. Myöskään kunnianhimoa tai aloitteellisuutta tällä opiskelijalla ei ole kovinkaan paljoa. Opiskelija tuntui ymmärtävän itsearviointin merkityksen, sillä tätä hän pohtii portfolioissaan.

”Aluksi opiskelu tuntui hieman vaikealta ja tehtäviin liittyvät itsearviointit jopa turhilta. Itsearviointin idean ja tärkeyden huomasin mielestäni liian myöhään - olisi sittenkin pitänyt opiskella kasvatustieteiden osio aikaisemmin. Nyt tietäessäni itsearviointin merkityksen opiskelulle, pidän sitä tärkeänä osana opiskelua. Itsearviointi, joka oli minulle vieras asia opiskelussa, on vieläkin vaikeaa, mutta uskon, että harjaantumisen avulla kyky arvioida itseäni opiskelijana kehittyy ja samalla antaa minulle paremmin valmiuksia opiskeluun.”

Opiskelijan epävarmaa asennoitumista itseensä opiskelijana kuvaa hyvin hänen itsearviointia koskeva osuus. Hän kuvaa itsearviointin kehittymistä reflektoiden itseään aika hyvin. Itsearviointi kuuluu itseohjautuvan oppijan piirteisiin (mm. Koro 1993). Kehitystä ja kasvua on tapahtunut opintojen varrella, mutta hän on vielä epävarma opintojen päätyttyäkin. Seuraavassa hän kuvaa kolmea oppimistehtävän itsearviointiosuutta ja kehitystään itsearvioijana. Ensin on itse oppimistehtävän itsearviointiosuus, tämän jälkeen tulee portfolioissa reflektoitu oppimistehtävän itsearviointi.

*Oppimistehtävässä:* ”Oppikirjojen saanti on toisinaan tosi vaikeaa. Asettamani tavoitteet opiskelujeni päättymisien suhteen ovat pahasti jäljessä. Olisi hyvä, jos voisi tenttiä paljon enemmän kuin esimerkiksi tänä vuonna oli mahdollista. Olisi hyvä, että olisi tietty palauttamispäivämäärä oppimistehtävien suhteen, mikä ikään kuin pakottaisi laiskotteluun sortuvan opiskelijan tekemään tehtävän. Katoaako opiskelun itsenäisyys ja tekekö opiskeluaikataulu opiskelusta monelle ylitse pääsemättömän esteen. Olen erittäin tyytyväinen kirjalliseen palautteeseen. On mukavaa huomata, että joku on todella lukenut tekemäni oppimistehtävät läpi eikä vain vilkaissut. Samalla lukiessaan palautetta oppii jotakin uutta itsestään kirjoittajana kuin oppimistehtävästä itsestään.”

*Portfoliossa:* ”Oppimistehtävän nro 3:n itsearviointi oli todella karua luettavaa. Huomaa, että olen tehnyt sen ikään kuin muodon vuoksi: jotakin on kirjoitettu, jotta voisi sanoa itsearvioinninkin tehneensä. Itsearvioinnissa on todella lyhyesti kerrottu, mitä olen opiskellut, mutta missään kohdassa ei tule ilmi, miten tämä oppimistehtävä on vaikuttanut minuun. Tämä itsearviointi kuvastaa oikein hyvin niitä lähtökohtia, joista oma itsereflektointini on lähtenyt.”

Itsearviointi tuntuu monella tapaa olevan vain välttämätön pakko, jotta tehtävä menisi läpi. Tällä ajattelutyyllillä opiskelu ei ole sisäisesti motivoivaa, vaan opiskelumotiivit tulevat jostain ulkoakäsin.

*Oppimistehtävässä:* ”Työskentelyprosessissa näkyi selvästi huono motivaatio, jota voisi selittää joulun odotukseen liittyvänä laiskuutena. Pakkopuurtamisen maku näkyy työssä, joten voisi kai oppia, ettei mitään tulisi väkisten tehdä. Kaikesta huolimatta jäi epävarma olo siitä, että olenkohan sittenkään osannut vastata tehtävään oikein. Haluaisin ehdottomasti palautetta tehtävän oikeellisuuteen. Tutkimukseen liittyvä tehtävä oli reippaasti teoreettista ja siksi kai vaikeahkoa ymmärtää. Mutta mielestäni tehtävää tehdessä selveni joitakin uusia ja jopa mielenkiintoisiakin asioita.”

*Portfoliossa:* ”Seuraava itsearviointi liittyy oppimistehtävään nro 8. Tämän itsearvioinnin otin mukaan, koska tässä tulee esiin mielenkiintoinen ristiriita oman ja yliopiston opettajan arvioinnin välillä. Itsearvioinnissani käy ilmi suuri huolestuneisuus tehtävän oikeellisuutta kohtaan. Olen ollut melko epävarma, meneekö kyseinen oppimistehtävä edes läpi. Kuitenkin yliopiston opettaja on ylistänyt tätä tehtävää. Tämän itsearvioinnin pohjalta mieleeni heräsi ajatus, etten taida vielä tuntea itseäni opiskelijana tai sitten minulla on todella huono itsetunto opiskelijana. Tässä itsearvioinnissa on jonkin verran jo kehitystä edelliseen. Olen jo osannut perustella, miksi työ oli vaikeaa, mutta jälleen kerran tehtävästä saadut uudet asiat ovat jääneet sanomatta. Työskentelyprosessin kuvaaminen on kovin pintapuolista.”

Usein opiskelija voi olla epävarma tehtävän onnistumisesta; tällöin jo alussa tehtävätavoitteiden asettelu ja niiden täyttäminen voivat tuntua hankalilta. Pikkuhiljaa opintojen aikana opiskelija oppii tuntemaan omaa itseään opiskelijana.

*Oppimistehtävässä:* ”Tehtävä oli mielenkiintoinen ja se sai minut ensimmäistä kertaa pohtimaan omaa opiskeluani ja siihen liittyviä asioita. Toisaalta tunnen olevani hieman katkera siitä, etten ole saanut kognitiiviskonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen perustuvaa opetusta, jolloin mi-

nulle olisi jo aikaisemmin kehittyneet valmiudet itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun ja oma-aloitteiseen tiedonhakuun. Kuitenkin tämä tehtävä antoi minulle paljon. Se antoi minulle tietoa eri oppimiskäsityksistä ja siitä, mikä niissä on hyvää ja mikä huonoa. Saamani tieto ei ole merkityksetöntä, sillä elämähän on uusien asioiden oppimista ja olen myös varma siitä, että jos todella haluan, on minulla tulevaisuudessa mahdollisuus käyttää saamani tietoja oppimistyyleistä hyödyksi.”

Edelleen *oppimistehtävässä*: ”Tehtävän mielenkiintoisuudesta johtuen se herätti minussa paljon ajatuksia. Niiden paperille kirjoittaminen ei kuitenkaan ollut helppoa. Lisäksi se informaation paljous sekoitti minut useita kertoja. Nyt kun olen vihdoin ja viimein saanut työn tehtyä, olen kuitenkin hieman epävarma. Siispä haluan, että kiinnittäisit arvostelussa huomiota siihen, tulivatko kaikki asiat mukaan ja ennen kaikkea siihen, ettei vain jotain tarpeetonta päässyt lipsahtamaan mukaan.”

Edelleen *oppimistehtävässä*: ”Työskentelyprosessi on ollut verrattain pitkäkestoinen, sillä olen aloittanut perehtymisen aiheeseen jo useita viikkoja sitten. Luettuani Rauste-von Wrightin kirjan pääsin todella opiskeluun kiinni. Aloin uudelleen rakentamaan ja lisäämään aikaisempaa tietoa liittyen oppimiskäsityksiin. Hyvänä asiana näen tämän oppimistehtävän kohdalla sen valtavan oppimista koskevan tiedollisuuden lisääntymisen, jonka olen saavuttanut. Kokisin tämän myös perustuvan ymmärtävään oppimiseen.”

*Portfoliossa*: ”Viimeinen itsearviointini liittyy oppimistehtävään nro 12. Oppimistehtävästä nro 11 saadut tiedot eri oppimiskäsityksistä ja sitä mukaa itsearvioinnin tärkeys ja merkitys opiskelulle alkaa vihdoin näkyä myös itsearvioinnissani. Tässä itsearvioinnissa huomaan pohtivani paljon syvällisemmin, mitä oppimistehtävän tekeminen on minulle antanut. Olen osannut jo perustella, miksi oppimistehtävässäni olen painottanut kognitiivis-konstruktivistista opetusprosessia. Olen maininnut olevani tyytyväinen käyttämiini oppimisstrategioihin, mutta en ole kuitenkaan maininnut, mitkä nämä ovat olleet. Puutteita on vielä itsearvioinnissa. Mutta kun tarkastelen näitä kolmea itsearviointia, niin olen kyllä kuitenkin tyytyväinen siihen kehitykseen, mitä ajan kuluessa on tapahtunut. Tämä todella antaa uskoa kehitykseeni opiskelijana.”

Opiskelutavoiltaan opiskelija halusi opiskella yksinään kaikki oppimistehtävät. Ryhmäkeskustelun anti jäi pois kokonaan ja muiden opiskelijoiden mielipiteet eivät näin voineet vaikuttaa hänen akateemiseen minäkäsitykseensä.

”Ryhmäkeskustelut jäivät kokonaan pois, sillä pelkäsin (ehkä suotta), että ryhmäkeskustelut veisivät liikaa aikaa ja hidastaisivat opiskeluani. Toisaalta tiedän, kuinka arvokkaita oppimistilanteita ne ovat, sillä muiden mielipiteet rikastuttavat myös omaa ajattelua. Kuitenkin toimiessani

kouluavustajana minulla oli mahdollisuus keskustella opettajien kanssa ja samalla näin, miten opiskelemani asiat toimivat käytännössä.”

Erästä oppimistehtävänsä hän kuvailee maailmankuvaa kehittäväksi ja samalla oman itsensä kasvun edistäjäksi. Opiskelun merkitys oman itsensä kasvulle ja kehitymiselle on tärkeää, sillä näin opinnot saavat aivan uudelleen näkökulman kun opittuja asioita soveltaa ja syventää omaan itseensä koskevaksi. Tässä opiskelija on onnistunut erittäin hyvin. Vaikka epävarmuutta esiintyy, niin hän on taitavasti onnistunut kuvaamaan oppimistehtävien suhdetta itseensä.

”Vaikka lukiossa olin opiskellut jo yksilön kehityksestä ja sen eri vaiheista, selvenivät nämä asiat minulle aivan uudella tavalla. Ensimmäistä kertaa minulle muodostui koko yksilön elämänkaaren kattava käsitys yksilön kehityksestä. Tämän valossa näen myös kuka minä oikein olen. Missä elämän vaiheessa elän? Mitkä ovat ne kehitystapahumat, joita käyn läpi ja miten olen selvinnyt aikaisemmista elämän vaiheista? Tämä on auttanut suuresti kasvatuksellisissa tilanteissa niin kotona kuin koulussakin. On helpompaa ymmärtää, miksi oppilaat toimivat tietyllä tavalla ja samalla tärkeää tietää, missä elämänkaaren vaiheessa oppilaat ovat ja miten se puolestaan vaikuttaa heidän opiskeluunsa. Kotona olen alkanut paremmin ymmärtää pikkuveljeni käyttäytymistä ja osannut paremmin suhtautua häneen. Tämän vuoksi oppimistehtävä on ollut käyttäytymistäni muuttava tekijä.”

Opiskelijan kuvaamat kehittämisalueet ovat mm. itsearviointi. Eniten häntä jäi vaivaamaan se, kun hän tunsu suurinta epävarmuutta opiskeluaan kohtaan, niin silloin hän olikin onnistunut hyvin. Hän toteaaakin, että tämä on ehkä osoitus siitä, ettei tunne itseään vielä tarpeeksi hyvin opiskelijana. Hän on myös muuttanut pintasuuntautuneen opiskelutyylin syväsuuntautuneeksi ja samalla omaksunut (tai yrittänyt omaksua) konstruktivistista oppimiskäsitystä.

”On ollut tärkeää, että olen saanut tämän vuoden aikana kokeilla minulle ”uusia” oppimisstrategioita ja huomata, että ne todella toimivat. Kuitenkin kehittämisen varaa oman opiskelun suhteen vielä on. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen edellyttämiä oppimisen ehtoja ei ole ihan helppo omaksua, mutta luotetaan, että harjoittelun avulla osaan entistä paremmin arvioida omaa opiskeluani ja valita kulloisenkin tilanteen mukaan itselleni parhaan oppimisstrategian.”

## 8.5 Tukijoita opiskelupolulla

Tähän ryhmään kuului viisi opiskelijaa. Opiskelijalla voi olla joko huono tai hyvä akateeminen minäkäsitys. Korkea akateeminen minäkäsitys voidaan saada myös toveriminän kautta, mutta se ei pelkästään riitä opiskelijan akateemisen itsetuntemuksen ja -luottamuksen kehittämiseen. Opiskelija voi tulkita ympäristöstä saamiaan signaaleja ja palautetta väärin; tämä riippuu juuri minäkäsityksestä kuten Skaalvikin ja Rankinin tutkimustulokset (1990, 524) osoittivat. Heidän mukaansa muiden opiskelijoiden akateemiset minäkäsitykset vaikuttavat opiskelijan omaan tulkintaan tilanteesta ja itsestään. Jos muut koetaan ”paremmiksi”, opiskelijan itsetunto huononee. Jos taas muut koetaan ”huonommiksi” itsetuntonaan, niin opiskelijan itsetunto paranee.

Laajasti ymmärrettynä minäkäsitys koostuu yksilön havainnoista omista kyvyistään ja ominaisuuksistaan sekä itsestään suhteessa muihin ja ympäristöönsä (Aho 1989, 7; Korpinen 1988, 9). Korpisen (1988, 9) mukaan yksilö liittyy ihanneminän sisältöönsä niitä arvostuksia, tavoitteita ja rooli-ihanteita, jotka hän kokee itselleen merkityksellisiksi. Ympäristön arvostukset vaikuttavat myös yksilön arvostuksiin. Ympäristön torjuva suhtautuminen estää yksilöä hyväksymästä itseään, puolestaan ympäristön hyväksyvä suhtautuminen kannustaa yksilöä hyväksymään itsensä.

Toveriminä tai sosiaalinen minä muodostuu yksilön kannalta tärkeiltä ihmisiltä saadun palautteen kautta. Yksilö tulkitsee tämän palautteen ja heijastaa tulkinnan itsestä muodostettuun käsitykseen. (Korpinen 1988, 9.) Ulkoisen palautteen ja sisäisen vertailun tuloksena syntyy itsearvostus ja yksilö vertaa todellisia ominaisuuksiaan ihanneminänsä ominaisuuksiin. Myönteinen itsearvostus ilmenee itsehyväksyntänä. (Burns 1982, 226; Korpinen 1979, 48.)

Harrisonin ym. (1993, 74) tutkimustulokset kertovat, että vaikka opiskelijat näyttäisivät olevan akateemisesti menestyneitä, niin monilla saattaa olla epävarmuutta emotionaalisesti tai sosiaalisesti oppimisympäristössä. Toisilla opiskelijoilla korostuu toveriminän tai sosiaalisen minän osuus opiskelussa.

Itsevarmuutta haetaan esim. tutorryhmistä muilta opiskelijoilta ja tutorilta. Opintopiirin merkitys on suuri: se tukee oppimista ja sillä on sosiaalinen merkitys (Varila 1990, 93-94).

### 8.5.1 *Epävarma - itsevarmuutta ryhmästä*

Kaikki opiskelijat eivät koe monimuoto-opiskelun itsenäistä opiskelutyyliä antoisaksi. Toisilla syynä on opiskelutekniikan vaikeus, toisilla jokin muu. Tämä opiskelijatyyppejä tuntuu pitävän monimuoto-opiskelun ideaa ”oppimistehtävät kotona” hänelle sopimattomana. Opiskelija ei ole ns. perinteinen monimuoto-opiskelija, sillä hän tarvitsee opiskelunsa tueksi ryhmän. Hänelle tuntuvat sopivan paremmin ryhmäkeskustelut kuin yksinään tehdyt työt. Skager toteaaakin, että oppimisen ei tarvitse olla itsenäistä tai individualistista olakseen itseohjautuvaa. Sen sijaan hän pitää tärkeänä oppijan motivaatiota, hänen valintaansa oppia ja toimia tuon valinnan mukaan. (Skager 1984, 18.) Opiskelija kommentoi vuoden olleen erittäin antoisaa ja monivaihteista.

”Tutorillat ovat olleet mahtavia. Niissä on saanut niin mahtavaa evästystä kotona tehtäville yksilötehtäville. On ollut myös ihana tutustua uusiin ihmisiin ja saada opiskelukavereilta tukea ja kannustusta opiskeluun, niin on sujunut huomattavasti helpommin. Tutorillat ovat olleet hyviä myös sen vuoksi, että olen pysynyt melko hyvin suunnittelemassani opiskelutahdissa.”

Vennon (1991, 69-72) tutkimustulosten mukaan suurin osa 42 opiskelijasta (43 %) toivoi eniten luentoja opintopiiriin. Tällöin opiskelutyyli on pitkälti opettajakeskeinen. 38 % piti opiskelijakeskeisempiä opintomuotoja toivottavampina. Luennoilla istuminen oli helppoa, joku veti selkeästi ryhmää ja opiskelija tiesi, mikä oli tärkeää, mikä ei. Tämäkin opiskelija kaipaa jos nyt ei luentoja, niin ainakin opintopiiriä tai tutorryhmää tuekseen.

Opiskelijan akateeminen minäkäsitys ja varsinkin akateeminen itseluottamus on heikonlainen, mutta ryhmätyöskentelyn ansiosta se vahvistuu opintojen myötä. Opiskelija tietää tarkalleen, mitä hän haluaa opinnoiltaan ja tulevasta

ammattistaan, joten hän on toisaalta itseohjautuva. Hän on kunnianhimoinen, omaa sisäisen motivaation ja aloitteellisuutta opiskeluprosessissaan kuten Michael et al (1984) ovat todenneet akateemista minäkäsitystä mitattaessa. DOSC-mittarin (Michael et al. 1984, 375) osa-alue samaistuminen vs. eristäytyminen osoittaa, että tällä akateemisen minäkäsityksen osa-alueella opiskelija tuntee itsensä hyväksytyksi ja kunnioitetuksi tai sitten vastakohtana eristetyksi tai hylätyksi. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on tärkeä rooli oppimisessa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 37, 61). Tämän monet opiskelijat ovat huomanneet kritisoidessaan ”yksin puurtamista”.

”Opiskelujen alussa olin tosi hätäinen ja minun piti saada kaikki työt nopeasti valmiiksi. Yleensäkin olen perusluonteeltani sellainen, että kaikki pitäisi tapahtua heti eli olen melko kärsimätön. En osannut antaa itselleni armoa ja väsyin itseäni aivan liikaa. Kuitenkin opiskelun kuluessa olen huomannut, ettei työt hetkessä valmistu eikä ainakaan hätäilemällä, vaan tarvitsen ajattelu-aikaa. Näin pitkäjännitteisyys on pakostakin lisääntynyt!”

Opiskelija valitsi portfolioonsa kaksi oppimistehtävää, jotka oli suoritettu ryhmäkeskusteluina. Hän vertaili niitä keskenään ja totesi niiden välillä olevan huima ero.

*Itsearviointia ensimmäisestä ryhmäkeskustelusta:* ”Tämä tehtävä antoi minulle paljon itseluottamusta ja varmuutta omiin kykyihini keskustelijana ja mielipiteiden esittäjänä. Olen aina ajatellut, etten osaa tuoda tarpeeksi hyvin itseäni esille ja usein mietin liian kauan ja tarkkaan, mitä sanon ja tilanne saattaa olla jo ohi. Tässä ryhmäkeskustelussa pyrin voittamaan itseni. Yritin olla jännittämättä, enkä ajatellut niin kriittisesti omaa toimintaani kuin yleensä ja se auttoi huomattavasti. Olen aina myös ajatellut, että olen parempi kirjoittaja kuin puhuja, joten olen yrittänyt välttää tällaisia keskustelutenttejä. Onneksi nyt oli ”pakko” tehdä näin. Silloin myös huomasin, kuinka opettavaista se minulle on. Juuri se, kun voittaa itsensä ja uskaltautuu tekemään sellaista, jossa on epävarma, silloin onnistumisen kokemukseksi on moninkertainen. Kehitystehtävänä on edelleen esiintymisvarmuuden kartuttaminen. Tiedän, että se onnistuu parhaiten hakeutumalla vain tällaisiin tilanteisiin ja esittämällä rohkeasti omia mielipiteitäni.”

”Kriittinen ajatteluni kehittyi tässä tehtävässä, koska tenttikavereilta sain paljon uusia näkökulmia ja ajatuksia asioista. Puntaroin näitä asioita mielessäni ja tentin jälkeen keskustelimme ja pohdimme yhdessä vielä vastauksia sekä arvioimme toistemme suoritukset.”



*Itsearviointia toisesta ryhmäkeskustelusta:* ”Se näissä ryhmäkeskusteluissa onkin niin antoisaa, kun on monta oppijaa ja jokaisella eri ajatuksia, niin kaikki saavat paljon. Yksinoppiminen ei välttämättä ole aina niin mielenkiintoista, kun joutuu yksin puurtamaan... Eniten kehitystä on tapahtunut siinä, että uskallan rohkeammin sanoa mielipiteeni asioista. On tullut varmuutta ja itseluottamusta lisää ja se on hyvä! Olen yrittänyt tehdä tehtäviä ryhmäkeskusteluna, koska kaipaen eniten harjoitusta juuri omien mielipiteiden esittämisessä ja tämä tapa opiskella on antanut siihen hyvän mahdollisuuden.”

Toinen ryhmäkeskustelu sujui paljon paremmin. Itseluottamus omiin kykyihinsä on kasvanut ja kehittynyt näiden keskustelujen välillä. Ulkoisen palautteen ja sisäisen vertailun tuloksena syntyy itsearvostus ja yksilö vertaa todellisia ominaisuuksiaan ihanneminänsä ominaisuuksiin. Myönteinen itsearvostus ilmenee itsehyväksyntänä. (Burns 1982, 226; Korpinen 1979, 48.) Itseluottamus puolestaan viittaa yksilön käsitykseen siitä, että pystyy suorittamaan tehtävistään onnistuneesti. Itseluottamus koskee onnistumisen odotuksia (Skager 1978, 103.) Itseluottamus on seurausta onnistumisen kokemuksista. Toveriminä tai sosiaalinen minä muodostuu yksilön kannalta tärkeiltä ihmisiltä saadun palautteen kautta. Yksilö tulkitsee tämän palautteen ja heijastaa tulkinnan itsestä muodostettuun käsitykseen.

Itsenäistä työskentelyään opiskelija kuvaa hyvin osuvasti. Tämä kertoo tietynlaisesta alkuvaiheen epävarmuudesta, ei tiedetä, mitä opiskelijalta vaaditaan ja odotetaan. Omat odotukset ja vaatimukset korostuvat joskus liiankin paljon.

”Alussa olin epävarma mitä minun pitäisi tehdä ja siksi alku olikin hankalaa. Pikkuhiljaa asiat kuitenkin selkiytyivät, kun päätin vain luottaa itseeni. Ehkä alussa oli sellainen mielikuva, että se pitäisi olla tietynlainen, mutta kun pääsin siitä ajatuksesta, että ei ole oikeastaan mitään tiettyä yhtä oikeaa tapaa tehdä, vaan täytyy löytää se oma persoonallinen tapa tehdä, niin asiat alkoivat luistaa. Näytin valmista työtäni tutorille ja hänen mielestä se oli hyvä muuten, mutta teoria puuttui kokonaan, olin ottanut mukaan vain oman kokemukseni taas.”

”Työ oli niin tylsä, etten meinannut saada itseäni motivoituksi töihin ollenkaan. Oppimiskäsitystehtävässä, joka oli alkuvaiheessa appron opiskelussa, olisin halunnut varmuutta sille, miten minun ”pitäisi” tehdä ja tässä tehtävässä taas oli melko tarkat säännöt, mitä sai tehdä ja se

tuntui heti ahdistavalta. Eli tämä on juuri sitä itseohjautuvuuteen kasvamista. Nautin siitä, että ei ole tarkkoja rajoja ja sääntöjä sille, miten pitää tehdä, vaan voi tehdä itselle parhaalla tavalla. Tässä sitä oppii parhaiten tuntemaan omaa itseäänkin.”

Knowlesin (1975, 18) mukaan itseohjautuvassa oppimisessa painotetaan oppijan aloitteellisuutta ja vastuullisuutta sekä sitoutumista itseohjautuvaan oppimiseen, oppijan käsitystä itsestään riippumattomana, itseohjautuvana henkilönä, oppijan itsearviointia, oppijoiden vastavuoroisuutta sekä opettajan asemaa oppimisen tukijana, "menetelmällisenä oppaana". Itsearviointia opiskelija kuvaa näin:

"Itsearvioinnin kautta olen oppinut näkemään paremmin ne asiat, joissa olen hyvä ja joissa vielä tarvitsen parantamista. Itsearviointi ei ole kovinkaan helppoa ja usein tuntuu raskaalta vielä tehtävän jälkeen alkaa miettiä omia ajatuksia, mutta kyllä se oppimisen kannalta on tosi kehittävää puntaroida vielä omia tunteja."

## 8.6 Yhteenvetoa opiskelijatyypeistä

Tutkimusaineistona käytettiin 22 kasvatustieteen perusopintonsa päättäneen opiskelijan portfolioita oppimistehtävineen. He ovat kuvailleet portfolioissaan omaa oppimisprosessiaan ja -tuloksiaan. Näissä kuvastuivat aikuisopiskelijoiden erilaiset motiivit, tarpeet, odotukset, vaatimukset ja tavoitteet. Heidän erilaisuutensa itseohjautuvina opiskelijoina näkyi erilaisilla opiskelupoluilla. Toisilla opiskelupolku oli kapeampi, toisilla leveämpi. Jotkut opiskelijat olivat opiskelupolkujen risteyksessä tietämättä minne mennä tavoitteet hukassa, toiset olivat taas muiden ympäröimänä, jolloin sosiaalista tukea ja ohjausta oli helposti saatavilla. Toisilla opiskelupolku oli opintojen alkuvaiheessa kapea, loppuvaiheessa leveämpi. Tämä kertoi opiskelijan kehittymisestä kohti itseohjautuvampaa ja akateemisesti itsevarmempaa opiskelutyyliä.

Kapeampi opiskelupolku oli niillä, jotka kokivat olevansa hyviä opiskelijoita, mutta samalla heidän tavoitteensa olivat korkealla. Heidän kriittisyytensä itseään kohtaan oli suuri, siksi opiskelupolku oli kapea. Tähän ryhmään kuului

neljä opiskelijaa, joista heitä edustamaan valitsin ”*analyyttisen perfektionistin*”. Hän oli erittäin kriittinen itseään kohtaan. Hän oli taitava itsearvioija, mutta huono luottamaan itseensä. Hän hallitsi monimuoto-opiskelun hyvin. Hän käytti hyödykseen ohjausjärjestelmässä tutorryhmää ja teki myös itsenäisesti oppimistehtäviä. Hän vaati itseltään paljon. Hän peilasi ympäristöstä tulleita viestejä ja ohjaajan palautetta itseensä ja näin akateeminen minäkäsitys muotoutui muiden pohjalta aika paljon.

”Analyyttinen perfektionisti” oli erittäin kunnianhimoinen, aloitekykyinen, ns. johtajatyyppejä. Michaelin (1984, 375) mukaan akateemisen minäkäsityksen yksi osa-alueista on kunnianhimoisuus ja johtajuus ja aloitekykyisyys. Opiskelija koki opiskelunsa välillä ahdistavaksi liian korkeiden tavoitteiden takia. Michael & Smithin (1976, 522-523) mukaan epärealistinen kunnianhimoisuus on yhteydessä ahdistuneisuuteen: jos opiskelijalla on epärealistisen korkeat odotukset opinnoistaan, hän voi tulla masentuneeksi ja ahdistuneeksi ympäristön antamasta kritisoinnista.

Hän oli itseohjautuva tietyllä tavalla, tosin palautteen merkitys oli korostetusti esillä. Hänen akateeminen itseluottamuksensa oli huono, mutta hän tiedosti tämänkin itsessään opintojen loppuvaiheessa. Näin hänen akateeminen minäkäsityksensä oli kehittynyt vuoden aikana.

Toisen ryhmän opiskelupolku oli leveämpi siitä syystä, että itsekriittisyys oli terveellä pohjalla. Realistisuus ja käytännönläheisyys kuuluivat tähän ryhmään; opiskelijoita oli kuusi. Oman itsensä kasvu ja ammatillinen kehitys olivat tärkeitä elementtejä näille opiskelijoille. Monimuoto-opiskelu sopi myös heille erinomaisesti. He osallistuivat tutorryhmiin saaden vaihtelua oppimistehtävien teolle.

Valitsin tästä ryhmästä tyyppiä ”*realistinen itsensä kehittäjä*”. Hän oli realistinen ja hyvin tietoinen itsestään. Hän tunnusti itsensä hyvät ja kehitettävät puolet. Hän arvioi palautetta realistisesti suhteuttaen sitä itseensä. Hän oli toisella tavalla kunnianhimoinen kuin ”analyyttinen perfektionisti” ja itseohjau-

tuneempi kuin tämä. Omat odotukset olivat realistiset. Hän luotti itseensä opiskelijana, oli luova, sopeutuvainen ja joustava (vrt. Guglielmino 1977, Rogers 1983, Skager 1984, Varila 1990b, Koro 1993). Tämän opiskelijan itseohjautuvuus näkyi hänen ottamasta vastuusta omasta oppimisestaan, oppimishalukkuutena ja tulevaisuuteen suuntautumisena. Hänen realistisuutensa ja käytännön merkitys teorioiden rinnalla nousivat esille.

Kolmannen ryhmän opiskelijoiden polut olivat päätyneet risteykseen, jossa opiskelijoiden pitäisi tietää valintansa ja tavoitteensa. Näin ei kuitenkaan ollut. Näitä päämäärättömiä opiskelijoita löytyi neljä. Opiskelijat olivat epävarmoja ja tyytymättömiä itseensä sekä opintoihinsa. He kertoivat mm. jo lähtöasemansa olevan negatiiviset ja välineellisiä motivaatioiltaan. Monimuoto-opiskelun vaikeutta kuvasivat tavoitteiden ja odotusten vyyhti, joka jäi sitten saavuttamatta. Opiskelumuodot vaihtelivat oppimistehtävien teosta ryhmäkeskusteluihin, joista jälkimmäisestä he kokivat saaneensa tukea opintojensa jatkamiselle.

Kolmannen ryhmän tyyppiä valitsin ”*epävarma - tavoitteet hukassa*”. Tämä tyyppi oli erittäin epävarma omista kyvyistään ja taidoistaan opiskelijana. Hänen mielestään opinnot olivat mielenkiinnottomat. Hän ei saanut otetta niistä. Hänellä puuttui kunnianhimoa ja itseohjautuvuutta verrattuna edellisiin tyypeihin. Hän ei oikein osannut reflektoida omaa oppimisprosessiaan kuten edelliset, vaan hän kuvasi hyvin lyhyesti portfolioonsa ajatuksensa. Michaelin (1984, 375) mukaan kunninhimon ja akateemisen kiinnostuksen puuttuminen huonontavat akateemista minäkäsitystä. Sisäinen arviointi kuuluu itseohjautuvan oppijan piirteisiin (mm. Koro 1993). Tekstistä paistoi pettymys opintoihin ja epävarmuutta siihen, mitä häneltä odotettiin ja vaadittiin. Samalla tämä aiheutti ahdistuneisuutta: ”Kuinka korkealle asetan tavoitteeni ja saavutanko niitä? Kannattaako tavoitteita sen kummemmin edes miettiä?” Liian matalat odotukset voivat aiheuttaa ahdistuneisuutta (Michael & Smith 1976, 522-523).

Neljännän ryhmän opiskelupolku oli opintojen alkuvaiheessa kapea, mutta polku leveni opintojen myötä. Tämä kertoi opiskelijan kehittymisestä ja kasvusta monimuoto-opiskeluun. Tähän ryhmään kuului kolme opiskelijaa. Opiskelijat olivat aluksi epävarmoja tavoitteistaan ja odotuksistaan. Heille selvisi opintojen myötä moni asia ja itsevarmuutta alkoi tulla lisää. Tälle ryhmälle ominaista oli tehdä oppimistehtävät yksin kotona.

*”Epävarmasta varmemmaksi - itsearviointi kehittää”* -tyyppi oli epävarma opintojen alettua. Hän koki koko ajan itsearvioinnin tärkeäksi tekijäksi oppimisprosessissaan (vrt. Skager 1984 ja Koro 1993). Myllerin ja Patrikaisen (1993, 63) mukaan itsearvioinnissa on tärkeää, että oppija kokee oman toimintansa tärkeäksi ja merkitykselliseksi ja että oppijan tarpeet saavat tyydytystä tietojen ja taitojen karttuessa. Itsearvioinnin tehtävänä on todeta oppijan oppimis- ja kasvuprosessin eteneminen sekä ohjata sitä. Tämä opiskelija kuvaili opintojen päättyessä hyvin omaa kehittymistään oppijana, joten hän oli kehittynyt valtavasti osatessaan reflektoida itseään.

Viidennen ja viimeisen ryhmän ”tukijoita opiskelupolulla” -ryhmässä oli viisi opiskelijaa. Muiden antama tuki ja palaute toimivat akateemisen minäkäsityksen vahvistajina (Gibson 1996, 27-28). Opiskelijat suorittivat monta oppimistehtävää ryhmäkeskusteluina, mikä puolestaan paransi akateemista itseluottamusta ja samalla akateemista minäkäsitystä.

*”Epävarma - itsevarmuutta ryhmästä”* -opiskelijatyypin kuvaili hyvin epävarmaa oloaan muiden läsnäollessa. Kaikenlainen esiintyminen jännitti ja pelotti. Tähän auttoivat ryhmäkeskustelut, jotka lisäsivät itsevarmuutta ja näin koko oppimisprosessi sai uusia tuulia alleen. Kun sai ryhmästä tukea, niin myös itsevarmuuden myötä oppimistehtävien tekeminen tuntui paremmalta. Itsekritiikkiä löytyi myös tältä opiskelijatyypiltä. Michaelin (1984, 375) DOSC-mittarissa yksi osio kuvasi samaistumista ja eristäytymistä. Tämä opiskelija samastui muihin opiskelijoihin ja ryhmään. Koron (1993, 29-30) mukaan kasautuvat ja riittävän usein toistuvat myönteiset opiskelukokemukset lisäävät todennäköisesti opiskelijan luottamusta itseensä.

## 9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja ymmärtää akateemisen minäkäsityksen kehittymistä kasvatustieteen perusopintojen aikana avoimessa yliopistossa. Tutkimuksen ideana oli löytää aikuisopiskelijoiden erilaisia opiskelupolkuja, joista kustakin heijastuu eritavoin akateeminen minäkäsitys. Jokainen kokee erilailla avoimen yliopiston monimuoto-opiskelun, jossa painotetaan itseohjautuvuutta, itsenäisyyttä ja joustavuutta. Monimuoto-opiskelun haasteet, mahdollisuudet mutta samalla ongelmakohdat tulevat näkyviin joidenkin opiskelupoluilla. Kuinka ohjausta tulisi täsmentää ja kohdistaa niin, että opiskelija saisi parhaimman tuen ja ohjauksen tuntematta silti itseään "huonoksi" opiskelijaksi?

### *Yhteenvetoa tuloksista ja ohjauksen merkitys eri opiskelijatyypeille*

Tutkimuskohteena oli 57 Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutin avoimen yliopiston opiskelijaa, jotka olivat päättäneet kasvatustieteen perusopintojen arvosanansa keväällä 1998. Tutkimus suoritettiin syyskuussa 1998. Tutkimusaineistona oli lopulta 22 opiskelijan oppimistehtävät portfolioineen. Rajasin muut oppimistehtävät pois. Rajaus oli järkevä suorittaa, sillä aineistoa olisi muuten ollut liikaa. Opiskelijat ovat kuvailleet portfolioissaan omaa oppimisprosessiaan ja -tuloksiaan. Näissä kuvastuivat aikuisopiskelijoiden erilaiset motiivit, tarpeet, odotukset, vaatimukset ja tavoitteet.

Hypén (1987, 126) on todennut, että palautteen tulisi olla myönteistä ja kannustavaa ollakseen tehokasta. Opiskelijat kokevatkin hyvin eri tavoin samanlaisen palautteen. Yksilön itsetunnolla näyttääkin olevan suuri merkitys, millaiseksi palaute koetaan. Korkean itsetunnon omaavat yksilöt tulkitsevat palautteen helpommin myönteiseksi kuin alhaisen. Aikuisopiskelijan itsetunto voi yleensä olla korkea, mutta oppimiseen suhtaudutaan eri tavoin kuin nuorempana. Ei enää uskalleta ottaa positiivista palautetta vastaan ja koetaan, ettei sitä ansaita tällä iällä! Siksi pä tällaisen aikuisopiskelijan ohjaaminenkin on haastavaa ja palautteen tulisi olla mielekästä.

Tämän tutkimuksen opiskelijatyypit ovat hyvin erilaisia keskenään. Kapealla opiskelupolulla oli neljä opiskelijaa. ”*Perfektionisti*” hallitsee pitkälti itsenäisesti opiskelunsa suunnittelun. Hän asettaa turhan korkealle tavoitteensa, siksi ohjauksessa voisikin puuttua tähän. Perfektionisti pyrkii aina vain parempaan ja parempaan suoritukseen, siksi hän takertuu pieniin yksityiskohtiin ja kehittämistä vaativiin seikkoihin unohtaen tavallaan kaiken muun hyvän oppimistehtävässään. Palautteeseen kuuluvat kehitettävät puolet tehtävässä, mutta näitä voisi kirjoittaa varovaisemmin.

Vaikka perfektionisti oli taitava itsearvioija, niin ohjaajan antama palaute merkitsi hänelle valtavasti. Ohjauksessa voisikin kohdistaa palautteen varsinkin niihin hyviin puoliin. Korpinen (1988, 15) onkin todennut, että opiskelijan itsearvostusta voidaan korottaa parhaiten kiinnittämällä huomiota edistymiseen niillä alueilla, joita hän eniten arvostaa.

Epärealistinen kunnianhimoisuus on yhteydessä ahdistuneisuuteen. Jos opiskelijalla on epärealistisen korkeat odotukset opinnoistaan, hän voi tulla masentuneeksi ja ahdistuneeksi statuksen puutteesta tai mahdollisesta kritisoinnista, jota tulee ympäristöltä. (Michael & Smith 1976, 522-523.) Perfektionisteilla on siis vahva taipumus ahdistua omista odotuksistaan ja tavoitteistaan. Ympäristöltä tuleva kritisointi saattaa entisestään pahentaa tilannetta.

Toisen ryhmän edustajat eli realistisen akateemisen minäkäsityksen omaavat opiskelijat (6) kaipaavat mahdollisimman realistista ohjausta itselleen. Tämä näkyy mm. tavoitteiden asettelussa ja akateemisessa itseluottamuksessa. Realistin akateeminen itseluottamus, -hyväksyntä ja -tuntemus ovat yleensä parempia kuin perfektionistin. ”*Realisti itsensä kehittäjä*” liitti itsearviointeihinsa pyyntöjä, millaista ja mihin hän haluaisi palautetta. Tällainen vuorovaikutus tukee itsearvioinnin kehittymistä ja samalla koko akateeminen minäkäsitys kehittyy. On hyvä muistaa tarkistaa, ettei realisti aseta liian alhaisia tai korkeita tavoitteita itselleen. Omia taitojaan on turha vähätelläkään. Korpisen

(1988, 16) mukaan itseluottamus vahvistuu onnistumisen kokemuksista ja onnistumista seuraa yleensä myönteinen palaute.

Michael & Smithin (1976, 522-523) mukaan ne opiskelijat, jotka eivät ole ahdistuneita, ovat kunnianhimoisia realistisesti ja he omaavat sisäisen motivaation opiskeluun ja he kokevat onnistuneensa koulukokemustensa kautta. Tällainen tyytyväisyys voi johtaa osaltaan suurempaan itseluottamukseen ja mahdollisuuksiin olla aloitekykyinen ja ottaa enemmän vastuuta. "Realisti itsensä kehittäjä" oli realistisen kunnianhimoisen.

Matalan akateemisen minäkäsityksen omaavat opiskelijat tarvitsisivat kaiken mahdollisen tuen ja rohkaisun. Päämäärättömiä opiskelijoita opiskelupolkujen risteyksessä löytyi neljä. "*Epävarma - tavoitteet hukassa*" -tyyppi oli epävarma omista kyvyistään ja taidoistaan opiskelijana. Häneltä puuttui kunnianhimoa ja itseohjautuvuutta. Epävarmoille opiskelijoille voisi kehittää osatavoitteita opinnoissa selviämisessä. Miksi aina ottaa tavoitteeksi niin kaukainen ja suuri asia kuin arvosanan valmistuminen, kun pienetkin välitavoitteet riittäisivät? Hätösen (1993, 40) mukaan opiskelun ja oppimisen ohjausta tarvitaan mm. opiskelijan yksilöllisen opiskelusuunnitelman laadinnassa ja ohjauksessa.

"*Epävarmasta varmemmaksi - itsearviointi kehittää*" -tyyppi kuului ryhmään, jossa opiskelijoiden opiskelupolut olivat aluksi kapeampia, mutta levenivät opintojen edetessä. Tällaisia opiskelijoita oli kolme. Tämän tyyppin suhteen voitaisiin todeta, että yleensä epävarmoja opiskelijoita tulisi rohkaista entistä enemmän itsearviointiin, jotta pohtiessaan omaa oppimistaan he saisivat itseluottamusta lisää. Palaute tulisi kohdistaa varsinkin hyviin puoliin ja kannustaa enemmän. Korpisen (1988, 13) mukaan opiskelijaa tulisi rohkaista omien tavoitteidensa asettamisessa, itsenäisessä opiskelussa ja itsearvioinnissa.

Epävarmojen opiskelijoiden kanssa voitaisiin miettiä esim. opiskelumuotojen valintaa: olisiko mielekkäämpää opiskella ryhmässä kuin yksin vai päinvas-



toin? Olisiko tutorin tuki ja ohjaus tarpeen ja yleensä muiden opiskelijoiden? Riittääkö opiskelijalle pelkästään opettajan palaute kirjallisesti vai olisiko mielekkäämpää keskustella kasvotusten tai puhelimitse?

Opiskelijoille, jotka tekevät ryhmässä oppimistehtäviä, olisi tärkeää suoda tämä ryhmämahdollisuus. ”*Epävarma - itsevarmuutta ryhmästä*” -tyyppi sai itsevarmuutta ryhmätyöskentelystä. Tähän ryhmään kuului viisi opiskelijaa. Ryhmässä voi olla opiskelijoita, jotka omaavat joko korkean tai matalamman minäkäsityksen. Ryhmätyöskentelyn anti onkin siinä! Opiskelijat oppivat paljon toisiltaan ja saavat samalla tukea joltain muulta kuin auktoriteetilta. Ryhmätyöskentelijöitä voitaisiin rohkaista tekemään oppimistehtäviä myös yksin, sillä silloin opiskelija huomaa eri valossa itsensä oppijana. Ryhmän vetäjän (yleensä tutorin) tehtävänä on vahvistaa opiskelijan itseluottamusta ja kannustaa omien mielipiteidensä esittämisessä ja niiden perustelemissa.

#### *Yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia opiskelijatyypien välillä*

Opiskelijatyypien eroja ja yhtäläisyyksiä pohtiessa täytyy todeta, että eroja löytyy, mutta ne eivät välttämättä ole kovin selkeitä ja ryhmät eivät ole täysin kategorisoituneita. Eroja löytyi mm. opiskelutavan valinnoissa. Kaksi ensimmäistä ryhmää (kapealla ja leveällä polulla olevat) teki oppimistehtäviä yksin sekä ryhmässä. He osasivat hyödyntää monimuoto-opiskelun tarjoamia vaihtoehtoja. Opintojen aikana kehittyneet opiskelijat tekivät oppimistehtävät yksin; kaksi muuta ryhmää (epävarmat ja ryhmä tukena) painotti ryhmätyöskentelyä. Erilaisten opiskelumuotojen valinnaisuus aiheuttaa toisille ongelmia: ei tiedetä, mikä sopii minun tyyliini opiskella! Tähän olisi syytä paneutua ohjausjärjestelmässä tarkemmin.

Eroja löytyi myös akateemisen minäkäsityksen muodostumisessa ja kehitymisessä. Toisilla oli korkeampi minäkäsitys, toisilla puolestaan matalampi. Muutamän itsevarmuus kehittyi selvästi opintojen aikana itsearviointin tukeamana. Toisilla oli huikeat tavoitteet ja korkea ihanneminä, toiset olivat realistisia. Yksi ryhmä sai tukea muilta mm. tutorryhmästä. Myös opiskelijoiden

itseohjautuvuudessa löytyi eroavaisuuksia: jotkut olivat sisäisesti motivoituneita, suunnitelmallisia ja omasivat itseluottamusta, toiset kaipasivat selkeitä rajoja esim. oppimistehtävien palauttamispäivämääriä.

Avoimen yliopiston ohjausjärjestelmä ei ota tarpeeksi huomioon erilaisia itseohjautuvia opiskelijoita. Toisaalta on vaikea käytännössä toteuttaa itseohjautuvan oppimisen periaatteita, sillä resurssit eivät tahdo riittää tähän. Kehoitetaan opiskelijoita olemaan itseohjautuvia kertomatta kuitenkaan, miten tämä käytännössä tapahtuu! Oppimisprosessin pituutta ja syvyyttä pitäisi muistaa painottaa, itseohjautuvuuteen ei opita ja opiskella muutamassa viikossa.

Eroa löytyi myös palautteen merkityksestä. Toiset kokivat palautteen erittäin tärkeänä, toiset eivät maininneetkaan sitä portfolioissaan. Palautteen merkitys korostui varsinkin niillä, joilla oli korkea ihanneminä ja he halusivat tavallaan ”pönkittää” itsetuntoa hyvällä palautteella. Toisaalta palautteen merkitys on ratkaisevaa jokaisen kohdalla: se motivoi ja kannustaa jatkamaan eteenpäin tai sitten päinvastoin. Kukaan ei antanut kielteistä palautetta ohjaajan arvioinneista.

Itsearviointi käsitteenä esiintyi aika harvan portfolioissa. Tottakai koko portfolio on itsearviointia parhaimmillaan, olipa tätä käsitettä tekstissä tai ei. Portfolioissa ilmeni, että jos itsearviointi-sana esiintyi tekstissä, niin nämä opiskelijat olivat pohtineet ja reflektoineet todellakin omaa oppimistaan. He olivat tiedostaneet paremmin portfolion merkityksen oppimisprosessille kuin ne opiskelijat, jotka eivät maininneet itsearviointia. Yleensäkin itsearviointia pohtineet mainitsivat myös ohjaajan palautteesta jotakin.

Yhtäläisyyksiä löytyi: kaikki olivat aikuisopiskelijoita, jotka suorittivat monimuotoisesti kasvatustieteen perusopintoja. Nämä olivat yhtä poikkeusta lukuunottamatta kaikille ensimmäiset avoimen yliopisto-opinnot. Kaikki opiskelijat mainitsivat opintojen olleen aika raskaat ja vaikeahkot. Varsinkin opintojen alkuvaiheen epävarmuudesta mainitsi moni opiskelija: opinnot tuntuivat

sekavilta mm. opiskelumuotojen takia. Opintojen sisällöstä monet kuvittelivat kasvatustieteen antavan ns. kasvatusohjeita käytännön elämään, mutta opinnot olivatkin paljon teoreettisemmat. Täydennettäviä oppimistehtäviä oli vain muutamilla, uusittavia ei ollenkaan. Tämä kertoo opiskelijoiden hyvästä tasosta.

### *Tutkimusmenetelmästä*

Havaintoaineistona käytettiin valmiita aineistoja. Kasvatustieteen perusopintonsa päättäneet opiskelijat lähettivät opintoihinsa kuuluvat oppimistehtävät sekä portfolion. Rajasin aineiston niihin oppimistehtäviin, jotka opiskelija oli valinnut portfolioonsa (vähintään 4 oppimistehtävää). Oppimistehtävissä oli mukana opiskelijoiden tekemät itsearviointit sekä myös opettajan tekemä arviointi. Kuten Alasuutari (1994, 74, 135-136) on todennut, niin ihanteellista olisi saada tällainen aineisto, joka ei olisi tehty tutkimusta varten. Rajoituksena tässä aineistossa oli kuitenkin se, että itsearviointit olivat tehty myös opettajaa varten eli sosiaalisesti suotuisa vastaus voi heijastua näissäkin itsearvioinneissa. Itsearviointeja oli laidasta laitaan: hyvin lyhyesti kirjoitettuja sekä laajasti kuvailtuja. Toiset olivat pohtineet syvällisemmin omaa oppimisprosessiaan, toiset taas arvioivat enemmänkin oppimistuloksiaan kuin -prosessiaan. Muutama oli tehnyt itsearvioinnin vain sen vuoksi, että se oli ollut pakko kirjoittaa.

Salmivalli (1997, 93-98) on pohtinut itsetuntomittareiden ongelmia. Hän toteaaakin, että eräs itsetuntotutkimuksen keskeinen ongelma liittyy itsetunto-käsitteen vaihtelevaan käyttöön. Baumeisterin, Ticen ja Huttonin (1989) mukaan perinteiset itsetuntoskaalat mittaavat pikemminkin yksilön tyyliä tai orientaatiota arvioida julkisesti itseään kuin mitään intrapsyykkistä "itsetuntostruktuuria". Heidän mukaansa matalia arvoja itsetuntomittareilla saa henkilö, joka tekee varovaisia, konservatiivisia, itseä suojelevaa itsearviointeja. Korkeisiin itsetuntopisteisiin puolestaan liittyy riskejä ottava, itseä tehostava orientaatio. Jotkut itsetuntotutkijat ovat puolestaan painottaneet, että korkea itsearvioitu itsetunto saattaa liittyä suurenneltuun, mahtipontiseen kuvaan

itsestä. Ei pidä kiinnittää huomiota vain itsetunnon tasoon, vaan myös itsearviointien pysyvyyteen tai muuttuvuuteen, minäkuvan selkeyteen ja varmuuteen. (Salmivalli 1997, 93-94.)

Pelkkien itsearviointeihin perustuvien itsetuntomittareiden käyttö on osoittautunut riittämättömäksi ja metodisena haasteena onkin kehittää niiden rinnalle uudenlaisia menetelmiä. Esimerkiksi toveriarviointien käyttö itsearviointien rinnalla näyttää tuottavan lisäinformaatiota yksilön itsetunnosta. (Salmivalli 1997, 97.)

Päätin aluksi lähteä tutkimaan akateemista minäkäsitystä mittarin avulla, jota ei oltu suomennettuna. Suomentamisessa ja esitestauksessa olisi ollut liian paljon työtä ja olisiko tällainen kvantitatiivinen mittari toiminut niin hyvin Suomen oloissa verrattuna USA:aan. Mittarin avulla saadut tulokset olisivat kertoneet staattisen, pysähtyneen kuvan akateemista minäkäsityksestä eikä sen kehittymisestä. Vaikka tässä tutkimuksessa olisi tehty alku- ja loppumittaukset, olisivat tulokset ehkä olleet samantapaisia kuin Koron (1993) tutkimuksessa. Koron (1993, 159) tutkimustulokset osoittivat, etteivät itseohjautuvimmatkaan oppimismahdollisuudet saa aikaan merkittävää muutosta minäkäsityksessä ainakaan lyhyellä aikavälillä.

Päättyessäni opiskelijoiden kirjallisiin itsearviointeihin luulen saaneeni luotettavampaa tietoa tutkimusaiheesta. Tutkimustulokset kertoivat, että akateeminen minäkäsitys kehittyy dynaamisesti oppimistehtäviä yksintehdessä tai sitten ryhmässä. Jotkut opiskelijat olivat pessimistisempiä kuin toiset, mutta heidänkin akateeminen minäkäsityksensä parani opintojen loppuvaiheeseen mentäessä. Kirjalliset itsearviointit kertoivat heidän opiskelupoluistaan ja akateemisen minäkäsityksen kehittymistä ja kasvusta. Vaikka olen kuvailut paljon portfolioissa kirjoitettuja ajatuksia opiskelijoiden akateemisesta minäkäsityksestä, niin tutkimuksen tarkoituksena ei ollut kuvailla minkään tietyn hetkistä akateemista minäkäsitystä - vaan ennenkaikkea sen kehitystä ja kehittymistä.

Tutkimusmenetelmää olisi voinut syventää vielä haastatteluihin. Olisi ollut haastavaa lähteä pohtimaan yhdessä opiskelijan kanssa hänen tekemiä portfolioitaan. Kuinka hän kuvailisi tuntojaan oppimisprosessin päätyttyä? Haastatteluun olisi tietenkin liittynyt omat rajoituksensa. Olisiko opiskelijan ollut vaikea luottaa minuun haastattelijana ja tutkijana? Olisivatko vastaukset olleet sosiaalisesti suotavia? Kuinka hyvin opiskelija olisi voinut kuvailla itseään opiskelijana? Ehkä se onkin helpompaa kirjallisesti!

Tutkimuksen analyysivaiheessa olisin voinut käyttää hyödyksi laadullisen tutkimuksen tietokoneluokittelujärjestelmiä. Tietokone olisi luokitellut suuren aineiston erilaisiin ryhmiin, joita olisin sitten analysoinut ja tulkinut. Analyysi- ja tulkintavaiheet olisivat kaivanneet muutaman hermeneuttisen pyörähdyksen lisää, jotta akateemisen minäkäsityksen kehitysvaiheet olisivat tulleet paremmin esiin. Mitä kaikkea opintojen alku-, keski- ja loppuvaiheeseen liittyy?

#### *Tutkimustieto teoriassa ja käytännössä ja sen yleistettävyyys*

Tutkimustulokset antavat uutta tietoa akateemista minäkäsityksestä teoreettisestikin. Jo pelkästään käsitteenä se voisi olla paremmin tunnettu ja käytetty täällä Suomessa. Akateemisen minäkäsityksen ja itseohjautuvuuden yhteys on merkittävä. Näitä teoreettisia käsitteitä ei voida erottaa toisistaan, sillä ne molemmat tukevat opiskelijan oppimisprosessia. Tutkimustulokset kertovat kuten monet muutkin edelliset tutkimukset (mm. Koro 1993, Gibson 1996), että avoimessa yliopistossa opiskelee erilaisia opiskelijoita, mikä on hyvä tiedostaa mm. ohjauksen kannalta. Rogers katsoo, että yksilön käyttäytymistä selvästi ohjaava ja hänet toisista yksilöistä erottava piirre on se, miten hän tiedostaa itsensä ja ympäristönsä ja miten paljon hän kykenee ottamaan vastuuta niistä. Vastuullisuudella onkin tärkeä rooli itseohjautuvuudessa.

Tutkimustulokset ovat pedagogisesti siirrettävissä tutkimuksen ymmärrettävyyden kannalta. Tämä tutkimus on ainutlaatuinen, mutta sen tuloksia voisi hyödyntää käytännössä siten, että kasvatustieteen (tai minkä tahansa muun

aineen) opintojen alussa kartoitettaisiin opiskelijoiden akateeminen minäkäsitys eli tiedostettaisiin tämä teoreettinen käsite käytännössä. Itseohjautuvuuden käsite on sisäistetty, mutta sen eri osiot tavallaan häviävät koko itseohjautuvuus-käsitteen pimentoon. Olisi hyvä erottaa itseohjautuvuudesta nämä osiot. Opiskelija saisi miettiä, millainen hän on oppijana: mitä vahvuuksia ja kehitettäviä puolia hän tietää itsessään olevan? Mitä hän odottaa opinnoilta ja mitä hän vaatii itseltään ja palautteelta? Millaiset tavoitteet hän asettaa? Millaista ohjausta hän haluaa ja keneltä? Millaisia opintomuotoja hän valitsisi?

Opintojen alkuvaiheessa olisi hyvä tehdä itsearviointiosuus. Kun itsearviointia olisi myös alussa, opintojen aikana ja lopuksi portfolion muodossa, niin oppimisprosessi olisi tavallaan täydellisempi. Alkuvaiheen itsearviointiin tulisi liittää mm. tavoitteet, joita voisi tietyn väliajoin tarkistaa ja tarvittaessa muuttaa. Itsearvioinnista pitäisi tehdä luonteva osuus oppimisprosessin kulkuun, sillä ilman tätä opiskelija ei kehity kriittiseksi, itseohjautuvaksi opiskelijaksi. Tällainen pohdinta auttaa opiskelijaa seuraamaan omaa oppimistaan, jonka yhteydessä hän havaitsee vahvuutensa ja tarpeensa. Oppijan suorittama oman työn pohdinta antaa merkityksellistä tietoa myös hänen opettajalleen. Se auttaa häntä suunnittelemaan entistä paremmin omaa opetustaan ja ohjaustaan. (Mäkinen 1998, 404.)

#### *Jatkotutkimusaiheet*

Tätä tutkimusta voisi laajentaa jatkossa huomioonottaen myös ohjauspuolen. Olen yrittänyt pohtia tässä luvussa ohjauksen kannalta akateemista minäkäsitystä, mutta tätä voisi tutkia paljon laajemmin ja syvemmin. Millaista ohjausta erilaiset opiskelijatyypit tarvitsevat? Tunnistavatko erilaiset opiskelijatyypit tarpeensa erilaiseen ohjaukseen? Entäpä tunnistavatko ja tiedostavatko ohjaajat opiskelijoiden tarpeet erilaiseen ohjaukseen? Jatkotutkimuksessa keskityttäisiin opiskelijan ja ohjaajan vuorovaikutukseen oppimisprosessissa.

Voidaan myös pohtia, miten monimuoto-opiskelijoiden erilainen opiskelutar-  
koitus vaikuttaa kasvatustieteen opintojen sisällön suunnitteluun. Onko eri-  
ikäisten ja usein eri tavoitteisten opiskelijoiden kohdalla myös eriytettävä  
koulutustavoitteita ja oppisisältöjä? Pitäisikö opintoja alkaa räätälöidä enem-  
män vai onko sitä jo tehty tarpeeksi opintojen monimuotoistamisen yhteydes-  
sä?

## LÄHTEET

- Aho, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 112.
- Aho, S. 1989. Opetusharjoittelun vaikutus opettajaksi opiskelevien minäkäsitykseen, byrokraattisuusorientaatioon, kontrolli-ideologiaan ja kasvatusasenteisiin. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 136.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1998. Mezirow - itseohjautuvuuskeskustelun toisinajattelija. Aikuiskasvatus 1, 59-63.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91.
- Alanen, A. 1988. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Antonovsky, A. 1987. Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Boud, D. 1988. Moving towards autonomy. Teoksessa D. Boud (toim.) Developing Student autonomy in learning. New York: Kogan Page, 17 - 39.
- Burns, R. B. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Byrne, B. M. 1996. Measuring self-concept across the life-span. Issues and instrumentation. Washington: American Psychological Association.
- Eneroth, B. 1984. Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metod. Stockholm: Natur och kultur.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.



- Gibson, C. C. 1996. Toward an understanding of academic self-concept in distance education. *The American Journal of Distance Education* 10, 1, 23-36.
- Gibson M. D. & Knapp-Lee, M. 1984. The development and validation of a preliminary research form of an academic self-concept measure for college students. *Educational and Psychological Measurement* 44, 373-381.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. WSOY: Juva.
- Guglielmino, L. M. 1977. Development of the self-directed learning readiness scale. University of Georgia. Unpublished Doctoral Dissertations.
- Hakkarainen, P. 1983. Opetuksen ja oppimisen arviointi. Teoksessa: *Aikuisopetuksen perusteita. Vapaan sivistystyön vuosikirja*. Porvoo: WSOY.
- Harrison, T. C., Maples, M. F., Testa, A. M. & Jones, P. 1993. Academic self-concept of university students: implications for counseling. *Journal of Humanistic Education and Development* 32, 69-75.
- Higgs, J. 1988. Planning learning experiences to promote autonomous learning. Teoksessa D, Boud (toim.) *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page.
- Hirsjärvi, S. 1984. *Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B5.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holmberg, B. 1989. *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Hypén, K., Keskinen, E., Kinnunen, R., Niemi, P. & Vauras, M. 1987. *Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet*. Yleisradio/ Opetusohjelmat.
- Hätönen, H. & MJK-Instituutti. 1993. *Kuinka suunnittelen ja toteutan monimuoto-opetusta?* Helsinki: Dark Oy.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. 1992. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 157-204.

- Kasvatustieteen perusopinnot 1997-1998. Opiskeluopas. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto avoin yliopisto ja Chydenius-Instituutti, avoin yliopisto.
- Kasworm, C. E. & Yao, B. 1992. The development of adult learners autonomy and self-directedness in distance education.
- Katz, M. B. 1982. Critical literacy: a conception of education as a moral right and social ideal. Teoksessa: R.B. Everhart (ed.) The public school monology. Cambridge: Ballinger.
- Kiviniemi, K. 1993. Monimuoto-opetus kriittisen ja tiedostavan opiskeluprosessin mahdollistajana. Teoksessa: M. Suortamo & R. Valli (toim.) Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen. Opetus 2000. WSOY: Juva, 31-59.
- Knox, A. 1986. Helping adults learn. San Francisco: Jossey-Bass.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98.
- Koro, J. 1993. Itseohjattu oppiminen - aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa: A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Vaapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuis-kasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 21-48.
- Korpinen, E. & Seppänen, A. 1988. Tietokonepohjainen arviointi. Kokeilun pedagoginen tausta ja vaikutukset oppilaiden minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 16.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lyytinen, H. 1988. Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 190.
- Michael, W. B., Denny, B. & Knapp-Lee, L. 1984. The development and validation of a preliminary research form of an academic self-concept

- measure for college students. *Educational and Psychological Measurement* 44, 373-381.
- Myller, L. & Patrikainen, R. 1993. Itsearviointi oppijan työväliseksi. Teoksessa: M. Suortamo & R. Valli (toim.) *Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen. Opetus 2000*. WSOY: Juva, 60-74.
- Mäkinen, K. 1998. Peruskoulun oppilaiden itsearviointitaitojen kehittyminen englanninkielisen tekstin tuottamisessa ja arvioinnissa. *Kasvatus* 29, 4, 402-417.
- Niinistö, K. 1984. Aikuiskasvatus ja sen arviointi: uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B 23.
- OPM. 1997. *Avoin yliopisto Suomessa*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paakkola, E. 1991. *Johdatus monimuoto-opetukseen*. Helsinki: Ammattikasvatushallitus.
- Paananen, S. 1992. *Monimuoto-opiskelijoiden itseopiskelu avoimessa korkeakoulussa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen tutkimuksia 4.
- Pasanen, T., Ruuskanen, J. & Vaherva, T. 1989. *Itseohjautuva oppiminen. Itseohjautuvasta oppimisesta ja sen arvioimisesta aikuiskoulutuksessa*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 8.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Second edition. Newbury Park, Ca.: Sage.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1990. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. WSOY: Juva.
- Rauste-von Wright, M. 1997. *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. WSOY: Juva.
- Rogers, C. R. 1951. *Client-centered therapy*. Uusin painos 1986. Trowbridge: Redwood Burn.
- Rogers, C. R. 1983. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus: A Bell & Howell.

- Ropo, E. 1994. Opetussuunnitelmat ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa: A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus.
- Salmivalli, C. 1997. Mitä itsetuntomittarit mittaavat? *Psykologia* 32, 93-98.
- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 77.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulu: Pohjoinen.
- Skaalvik, E. M. & Rankin, R. J. 1990. Math, verbal and general academic self-concept: the internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology* 82, 3, 546-554.
- Skager, R. 1984. Organizing schools to encourage self-direction in learners. Unesco Institute for Education. Hamburg: Pergamon.
- Smith, R. M. 1982. Learning how to learn. Applied theory for adults. New York: Cambridge. The Adult Education Company.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 10.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Vaherva, T. & Ekola, J. 1986. Aikuisten opettamisen taito. Helsinki: Yleisradio.
- Varila, J. 1990a. Monimuoto-opiskelija avoimessa korkeakoulussa. Sosiodemografiset ominaisuudet, osallistumissytyt ja monimuoto-opetuksen arviointi. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia 1.
- Varila, J. 1990b. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia 2.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vento, R. 1991. Monimuoto-opiskelijoiden opintokokemukset. Opintojärjestelmän arviointia. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia No 3. Helsinki: Yliopistopaino.

Syyskuinen tervehdys Sinulle!

Olen Sari Paajanen, Chydenius-Instituutin avoimen yliopiston kasvatustieteen laudatur -opiskelija. Ensinnäkin haluan onnitella Sinua valmiista kasvatustieteen perusopintojen arvosanasta! Hieno suoritus! Toiseksi pyydän nyt apua Sinulta. Teen nimittäin opintoihini kuuluvan gradun kasvatustieteen perusopintojen oppimistehtävien arvioinneista. Tutkin lähinnä kirjoittamalla oppimista.

Pyytäisinkin nyt Sinulta tutkimustani varten **kaikki kasvatustieteen perusopintojen oppimistehtäväsi**. Laita mukaan myös mahdolliset täydentävät tai uusittavat tehtävät. Riittää, kun lähetät vain oppimistehtävän kansilehden, itsearviointilomakkeen sekä portfolion kokonaisuudessaan. Otathan huomioon, että itsearviointilomakkeessa näkyy kyseisen oppimistehtävän numero, jotta osaan yhdistää sen oikeaan kansilehteen! Jos haluat, voit toki lähettää kaikki oppimistehtävät nippuna minulle! Ethän peitä yhteystietojasi, sillä voin tarvita niitä mahdollista haastattelua varten. Käsittelen aineiston ehdottoman luottamuksellisesti, yhteystiedot eivät tule näkymään missään. Lähetän oppimistehtävät Sinulle takaisin välittömästi kopioituani ne.

Palauta oppimistehtäväsi **4.10.98 mennessä** joko tuomalla ne Chydenius-Instituutin avoimen yliopiston toimistoon tai sitten postittamalla ne oheisessa pussissa. (Chydenius-Instituutti, Avoin yliopisto, Pitkänsillankatu 1-3, 67100 Kokkola). Postimaksu on maksettu valmiiksi. **Täytä samalla oheinen kyselylomake mukaan!**

Kun palautat tehtäväsi, osallistut samalla avoimen yliopiston ohjaus- ja palautejärjestelmän kehittämiseen. Tehtäväsi arviointeinen antavat tärkeää tutkimustietoa kirjoittamalla oppimisestä. Miten sitä voitaisiin tukea ja mitä kehittämistä arvioinneissa olisi? Miksi eräät saavat arvosanan valmiiksi ja toiset eivät? Sinun avullasi mm. näihin kysymyksiin saadaan lisätietoa.

Jos Sinulla on kysyttävää, voit ottaa yhteyttä allekirjoittaneeseen. Vastaan mielelläni!

Kiitos avustasi ja opiskeluiloa tulevaisuudessakin!

Sari Paajanen

p. 06-8317 049

**Täytä tämä lomake oppimistehtävien mukaan! Vastaa ympyröimällä Sinulle oikea vastausvaihtoehto tai täyttämällä tyhjä kohta.**

1. Mikä on koulutuksesi? \_\_\_\_\_

2. Olitko suorittanut muita arvosanoja avoimessa yliopistossa ennen kasvatustieteen perusopintojen arvosanaa? Jos olit, mitä ja minkä taseisia (a, cl, l) opintoja?

\* kyllä \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

\* en

3. Minä vuonna aloitit kasvatustieteen perusopintojen opintosi? \_\_\_\_\_

4. Mikä oli opintojesi motiivi? Ympyröi kolme tärkeintä.

\* perustietojen saaminen kasvatustieteestä

\* paremmat käytännön kasvatustaidot

\* mahdollisuus jatko-opintoihin

\* paremmat opiskeluvalmiudet

\* harrastuspohjainen opiskelu

\* ammatillinen täydennyskoulutus

\* oman persoonan vahvistaminen

\* jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_

5. Ympyröi ja perustele tyytyväisyytesi / tyytymättömyytesi itseesi kirjoittajana tällä hetkellä.

\* hyvin tyytyväinen \_\_\_\_\_

\* tyytyväinen \_\_\_\_\_

\* melko tyytyväinen \_\_\_\_\_

\* melko tyytymätön \_\_\_\_\_

\* tyytymätön \_\_\_\_\_

\* hyvin tyytymätön \_\_\_\_\_

Nimi \_\_\_\_\_ Henkilötunnus \_\_\_\_\_

Palautus- \_\_\_\_\_ Oppilaitos \_\_\_\_\_

osoite \_\_\_\_\_

(Kirjoita nimesi ja osoitteesi selvällä käsialalla)

Oppiaine \_\_\_\_\_

Yliopistonopettaja \_\_\_\_\_ Tehtävän nro \_\_\_\_\_

Vastaus on:

- 
- hyväksytty
- 
- 
- täydennettävä
- 
- 
- uusittava

Vastauksen arviointi:

- |                     |           |      |                       |
|---------------------|-----------|------|-----------------------|
| 1. rakenne          | selkeä    | **** | epäselvä              |
| 2. asiasisältö      | laaja     | **** | suppea                |
| 3. aiheen käsittely | soveltava | **** | kirjatekstiä toistava |

Kokonaisarviointi:



## OPPIMISTEHTÄVÄKOHTAINEN ITSEARVIOINTI

Jokaisen oppimistehtävän jälkeen tehdään tehtäväkohtainen itsearviointi. Alla olevia kysymyksiä käytetään kaikkien oppimistehtävien itsearviointiin suoritustavasta riippumatta. Tenttijät eivät vastaa kysymykseen 2.

1) Miten koit tehtävän? Mitä ajatuksia se Sinussa herätti?

2) Mihin haluaisit erityisesti tässä tehtävässä palautetta? (Tämä kysymys ei koske tenttijöitä).

3) Työskentelyprosessin ja tuotoksen arviointi:

a) Yksilövastaus: Miten arvioisit työskentelyprosessiasi ja omaa tuotostasi?

- Mitä hyvää/huonoa löydät?
- Jos aloittaisit tehtävän laatimisen uudelleen, mitä tekisit toisin? Millaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja löydät?

b) Pari- tai ryhmävastaus: Miten arvioisit omaa työskentelyäsi ryhmässä ja ryhmän tuotosta?

- Mikä osuus Sinulla oli ryhmän/oppiparin työskentelyssä?
- Mitä hyvää/huonoa löydätte?
- Jos aloittaisitte tehtävän laatimisen uudelleen, mitä tekisitte toisin? Millaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja löydätte?