



AIKUINEN OPPIJANA - AIKUISOPPIJAN ERITYISPIIRTEIDEN HUOMIOIMINEN AIKUISOPETUKSESSA

Marja Holopainen

**Kehittämishankeraportti
Elokuu 2007**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Holopainen, Marja	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 34	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____saakka	
Työn nimi Aikuinen oppijana - aikuisoppijan erityispiirteiden huomioiminen aikuisopetuksessa		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu		
Työn ohjaaja(t) Pylkkä, Outi		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä Kehittämishankkeen tarkoitus oli oman opetustyöni kehittäminen. Olen toiminut aikuiskouluttajana vasta hyvin vähän aikaa ja tämän kehittämishankkeen tavoitteena onkin lisätä tietämystäni aikuisten oppimisen erityispiirteistä, aikuisten oppimisesta ja opettamisesta. Aikuisilla on lapsiin ja nuoriin verrattuna erilaisia oppimiseen ja opettamiseen liittyviä tarpeita ja vaatimuksia. Tämä kehittämishanke koostuu aikuisoppijan oppimiseen ja opettamiseen liittyvien tarpeiden ja vaatimusten teoreettisesta tarkastelusta ja siitä miten nämä tarpeet vaikuttavat oppimistilanteisiin ja opetusmenetelmiin. Lisäksi haastattelin opetusharjoittelu oppilaitoksessani toimivia aikuiskouluttajia kartoittaakseni heidän näkemyksiään aikuisoppijoista. Kehittämishankkeen teoreettisina lähtökohtina ovat Knowlesin määrittelemä aikuisten oppimisprosessia kuvaavaa andragogiikka käsite sekä erilaiset aikuisoppimista valaisevat oppimisteoriat.		
Avainsanat (asiasanat) aikuinen oppija, aikuisten opettaminen		
Muut tiedot Liite 1		

Author(s) Holopainen, Marja	Type of Publication Development project report	
	Pages 34	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title Adult as learner - how to pay attention to special characteristics of adults in adult education		
Degree Programme Vocational Teacher Education		
Tutor(s) Pylkkä, Outi		
Assigned by		
Abstract The purpose of the development project was to develop my own way of teaching: improve my knowledge of adult learner's special characteristics, increase my understanding how adults learn and develop my skills as an adult educator. Compared to children and teens, adults have special needs and requirements as learners. This development project consists of theoretic research of adults' special needs and requirements as learners and how these needs impact to learning situations and methods. Development project include also an interview to find out adult educators vision of adult education. The theoretical framework consisted of the Knowles' theory of androgogy which is explained as an attempt to develop a theory specifically for adult learning and other learning theories which describe adults learning.		
Keywords adult learner, teaching adults		
Miscellaneous Appendix 1		

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO.....	2
2	AIKUINEN OPPIJANA	4
2.1	Aikuisen opiskelijan määritelmä.....	4
2.2	Aikuisen oppijan erityispiirteet	4
2.3	Andragogiikka.....	8
2.4	Itseohjautuva aikuinen oppija.....	9
3	LÄHETYSMISTAPOJA AIKUISTEN OPPIMISEEN.....	11
3.1	Yleisimpiä näkemyksiä oppimisesta	12
3.2	Aikuisoppimisen uudemmat suuntauokset.....	14
4	AIKUISTEN OPETTAMINEN	15
4.1	Aikuisen oppimisen erityispiirteiden vaikutus aikuisten opettamiseen	16
4.2	Aktivoiva opetus	17
5	AIKUISOPETUKSEN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS	19
5.1	Opetuksen suunnittelun vaiheet	20
5.2	Oppimisen tavoitteiden määrittely	21
5.3	Opetuksen sisällön valinta.....	22
5.4	Oppimisen arviointikeinojen valinta	23
5.5	Opetusmenetelmien valinta	24
6	AIKUISOPPILAITOKSEN KOULUTTAJIEN NÄKEMYKSIÄ AIKUISTEN OPETTAMISESTA JA AIKUISISTA OPPIJOISTA.....	25
6.1	Haastattelun ja havainnoinnin satoa.....	26
7	POHDINTA	30
8	LÄHTEET	33
	LIITE	

1 JOHDANTO

Elämä on aina ollut ja tulee olemaan jatkuvan muutoksen, kehityksen ja kasvun prosessi. Elämä vaatii osaamista, joten oppiminen eri muodoissaan on koko ihmiselämään olennaisesti kuuluva piirre. Tavallisimmin oppiminen nähdään tietojen lisäämisenä, sekä erilaisten taitojen hankkimisena ja hiomisena. Oppimiskäsitteelle ei voida kuitenkaan antaa täsmällistä yksiselitteistä määritelmää, sillä oppimisella ymmärretään hyvin erityyppisiä ilmiöitä. Jarviksen (1997) mukaan kaiken oppimisen perusta on kokemus. Hän on määritellyt oppimisen prosessiksi, jossa kokemukset muuntuvat tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi, arvostuksiksi jne. (Jarvis 1997, 14 - 15) Engeströmin (1991) mukaan oppiminen on puolestaan prosessi, jossa oppija valikoi, jäsentää, tulkitsee ja sulauttaa uutta tietoa vanhaan tietorakenteeseen. Oppija on tutkija, joka etsii ratkaisua ja selitysmallia jollekin ilmiökokonaisuudelle, koettelee muodostamaansa mallia käytännössä ja korjaa sitä. Prosessi voidaan jakaa osatekijöihin, joista kukin vaatii oppilaalta määrätynlaisia työstämisen muotoja. Engeström jakaa "täydellisen oppimisprosessin" kuuteen vaiheeseen: motivoituminen, orientoituminen, sisäistäminen, ulkoistaminen, arviointi ja kontrolli (Engeström 1991 43 - 45).

Oppimisen tuloksena oppija muodostaa oman käsityksensä opiskelluista asioista ja hänen tietonsa sekä taitonsa kehittyvät. Oppiminen ei tapahdu tyhjiössä vaan se on sidoksissa ympäröivään tilanteeseen, sosiaaliseen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja hyödynnetään. Oppimisprosessi on siten aina tilannesidonnainen; jotakin opitaan jossakin, mitään ei opita vain yleensä ilman sen sidoksellisuutta ympäristöön. Yhdessä kontekstissa kuten koulussa opittu tieto ei automaattisesti siirry mielekkäästi toisiin konteksteihin, joten tiedon siirtymiselle olisi luotava valmiudet jo oppimisvaiheessa ja oppimisympäristöt ja -tilanteet olisi suunniteltava tiedon tai taidon tulevaa käyttöä silmällä pitäen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 33; Tynjälä 1999, 19)

Lasten ja nuorten oppimiseen verrattuna löytyvät aikuisten oppimiseen liittyvät erityispiirteet kehityspsykologisen aikuisuuden ja iän mukanaan tuomien fyysisten muutosten lisäksi myös aikuisen elämän tilanteesta, opiskeluun liittyvistä tavoitteista sekä luonnollisesti oppijan eletyn elämän mukanaan tuomasta kokemuksesta.

Se, mitä aikuiset muodollisen koulutuksen puitteissa oppivat, ei välttämättä ole peräisin tietyn koulutusohjelman sisällöstä, vaan opittu voi sisältää monia muitakin ulottuuksia kuten sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulttuuriset kokemukset. Mezirowin (1998) mukaan joskus aikuiset oppivat itsestään enemmän jättäytymällä pois joltakin kurssilta kuin pysyttelemällä mukana. Syvempi tutustuminen aikuisoppimiseen edellyttääkin niiden prosessien ymmärtämistä, joiden kautta aikuiset ovat tietämäänsä rakentaneet. (Mezirowin 1998, 221)

Rogersin (2001) mukaan aikuisten opettaminen edellyttää laaja-alaisuutta ja joustavuutta ja sen periaatteita voidaan hyödyntää mitä moninaisimmissa tilanteissa. Tämä kehittämishanke on oman opetustyöni kehittämishanke ja sen tavoitteena on lisätä tietämystäni aikuisten oppimisen erityispiirteistä, kehittää kykyäni muodostaa näkemys aikuisesta oppijana sekä aikuisten opettamisesta niin, että osaisin otetaan huomioon aikuisen oppijan erityispiirteet niin oppimistapahtuman suunnittelussa kuin toteuttamisessa.

Pyrin kirjallisuuden avulla selvittämään millaisia tarpeita aikuisella opiskelijalla on, mikä on aikuiselle opiskelijalle olennainen tapa toimia ja miten aikuisten oppimista voitaisiin tukea. Lisäksi haastattelen opetusharjoittelu oppilaitoksessani toimivia aikuiskouluttajia sekä tutustuin aikuiskouluttajan työhön käytännössä havainnoimalla opetusta. Kehittämishankkeen teoreettisina lähtökohtina ovat Knowlesin määrittelemä aikuisten oppimisprosessia kuvaavaa andragogiikka käsite sekä erilaiset aikuisoppimista valaisevat oppimisteoriat.

2 AIKUINEN OPPIJANA

2.1 Aikuisen opiskelijan määritelmä

Opetusministeriön julkaiseman Aikuiskoulutuksen vuosikirjan mukaan Viitteellisenä aikuisopiskelijan määrittelynä pidetään opintonsa vähintään 25-vuotiaana aloittaneita. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008 on aikuisopiskelijaa määriteltäessä iän rinnalle nostettu koulutustausta. Näin ollen ohjeelliseksi aikuisopiskelijan määritteeksi voidaan asettaa opiskelun aloittaminen vähintään 25-vuotiaana tai se, että henkilöllä on aiempi vähintään samantasoinen koulutus.

Aikuinen voi opiskella nuorille tai aikuisille tarkoitetussa koulutuksessa, mutta myös itseohjautuvasti hyödyntämällä koulutusorganisaatioiden ulkopuolisia oppimisympäristöjä, kuten tietoverkkoja tai kirjastoja. Apuna aikuisen opiskelun määrittelyssä voidaan käyttää käsitteitä formaali-, nonformaali- ja informaali koulutus. Formaali koulutuksella tarkoitetaan jonkin koulutusorganisaation järjestämää, tutkintoon johtavaa koulutusta. Myös nonformaali koulutus on organisoitua, mutta se ei johda tutkintoon. Oppilaitosten lisäksi nonformaalia koulutusta järjestetään esimerkiksi työpaikoilla, kansalaisjärjestöissä tai harrastusryhmissä. Esimerkiksi vapaan sivistystyön opinnot ovat enimmäkseen nonformaalia koulutusta. Informaaliksi oppimiseksi kutsutaan puolestaan koulutusorganisaatioiden ulkopuolella tapahtuvaa itseohjautuvaa oppimista, jolloin oppiminen voi olla tietoista ja tavoitteellista tai toisen toiminnan ohessa satunnaisesti tapahtuvaa oppimista. (Kumpulainen 2007)

2.2 Aikuisen oppijan erityispiirteet

Kyky oppia uutta säilyy iän karttuessa, mutta oppimistavat voivat muuttua. Iän myötä tiedonkäsittelymekanismit monipuolistuvat eli asiakokonaisuuksien hallintakyky paranee, mutta toisaalta muistin kuormituskyky heikkenee. Esimerkiksi erilaisten käsitteiden ulkoa opetteleminen on huomattavasti vaikeampaa kuin ennen, mutta toisaalta elämän mukanaan tuoma kokemus auttaa asioiden ymmärtämisessä ja käsitteiden ”arkipäiväistämisessä”. Aikuisen oppiminen pohjautuu aiemmin opittuun ja eletyn elämän mukanaan tuoman kokemukseen, siksi aikuisen oppiminen tehostuu, jos uuden tiedon voi yhdistää ennestään tuttuihin asioihin. Aikuinen myös punnitsee uuden tiedon arvon ja hyödyllisyyden suhteuttamalla ne vanhoihin tietoihin. Aikuisten oppimi-

sessä työskentelytapojen muutos eli ”poisoppiminen” muodostaa merkittävän osan esim. työssäoppimisesta. (Paane-Tiainen 2000, 15 - 16.) Automatisoituja rutiineja on kuitenkin vaikea muuttaa ja aikuisiässä tapahtuvan oppimisen tärkeäksi säätelijäksi muodostuukin suhtautuminen muutokseen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 79.)

Aikuisuudelle ominainen persoonallisuudenpiirre itsenäisyys merkitsee aikaisemmista elämänkaaren ikävaiheista poiketen parantuneita edellytyksiä tehdä opinnoissa itsenäisiä valintoja ja arviointeja. Aikuisopiskelun yhtenä tunnusmerkkinä onkin yleensä korostettu opiskelun vapaaehtoisuutta. Toisaalta myös vastuu omasta oppimisesta ja opintojen etenemisestä jää aikuiselle itselleen. Yhä useammat aikuiset opiskelevat nykyään kuitenkin sen vuoksi, että heidän on tavalla tai toisella pakko pysyä mukana muuttuvassa maailmassa ja esimerkiksi työelämän paineet ohjaavat aikuisia opintojen pariin.

Opintojen sisällöstä ja tavoitteista riippumatta oppimisen kannalta on tärkeää se, kuinka oppija asennoituu oppimiseen. Käsitukset siitä millainen kuva ihmisellä on itsestään oppijana vaikuttaa ratkaisevasti oppiaineeseen suhtautumiseen ja siinä pärjäämiseen. Käsitys itsestä oppijana muotoutuu pitkälti aikaisempien koulutus- ja oppimiskokemusten kautta. Näistä kokemuksista on voinut muodostua negatiivisia asenteita opiskelua kohtaan. Kielteinen kuva itsestä oppijana voi jopa estää opiskeluun osallistumisen. Aikuisilla kielteisyys voi liittyä ikään tai olla tulosta aiemmista, kielteisistä kokemuksista. Uusien onnistuneiden oppimiskokemusten toteutuminen muuttavat asenteita positiivisimmiksi; ne valavat itseluottamusta ja antavat uskoa yhä uusien haasteiden voittamiselle. (Paane-Tiainen 2000, 23 - 24.) Kielteisiä asenteita voidaan purkaa myös kyseenalaistamalla oppimisen liittyvät kielteiset ennako-oletukset. Mezirowin (1998, 34 - 35) mukaan aikuisuus on aikaa, jolloin on reflektion kautta mahdollista uudistaa vääriksi osoittautuvat merkitysskeemat ja –perspektiivit ja pyrkiä voittamaan takaisin erilaisten psyykkisten vääristymien, toimintaa ehkäisevän aiheetoman pelon takia menetettyjä kykyjä.

Myös muut persoonallisuuden piiriin kuuluvat tekijät säätelevät oppimisen valmiuksia. Oppijan maailmankuvan on oltava riittävän eheä ja johdonmukainen, jotta uusi tieto voidaan yhdistää siihen mielekkäästi ja tieto on sen pohjalta tulkittavissa. Oppijan itsereflektion on ulotuttava oppimisprosessiin sekä hänen toimintaansa kokonaisuudessaan, jolloin oman toiminnan perusteleminen ja suunnittelu on mahdollista.

Myös oppijan itsearvostuksen on oltava riittävä, jotta hänen on mahdollista uskaltautua kokeilemaan uutta ja kokemaan haasteet myönteiseksi, mikä on edellytys sille, että hän pystyy omaksumaan omaa toimintaansa ohjaavan subjektin aseman. Reflektioidot voivat oppijalla kyllä olla olemassa, mutta niiden käyttöön ottamista ei entisten, opiskelukokemusten hallitessa mielikuvia osata mieltää koulutuksen ympäristöön kuuluvaksi. (Rauste- von Wright & von Wright 1994, 26, 74.) Esimerkiksi ajatus opiskelijan henkilökohtaisesta suunnittelusta ja tavoitteiden asettamisesta voi olla monelle aikuiselle oppijalle vierasta ja se vaatiikin uusien ajatusmallien opiskelua.

Kouluttajan on oleellista ymmärtää, että oppijan oppiminen liittyy yksilön kokonaisu toimintaan. Oppija oppii sen, minkä hän itse työstää mielessään. Tehokas oppiminen vaatii, että oppija saa ja voi olla aktiivinen ja että hän kokee toiminnan itsensä kannalta mielekkääksi eli omien arvojensa ja tavoitteidensa mukaiseksi. Tavoitteellinen oppiminen vaatii oppijalta myös itsereflektiivisiä valmiuksia ja taitoja sekä pyrkimystä sovittaa oma toimintansa kulloisenkin tehtävän vaatimuksia vastaavaksi. Itsereflektio edellyttää oman "sisäisen" toiminnan tiedostamista ja tulkintaa, omien tavoitteiden ja motiivien tarkastelun kohteiksi ottamista, uuden perspektiivin omaksumista. (Rauste- von Wright ym. 2003, 41.)

Oman toiminnan arvioinnin, itsereflektion, avulla voi saada uutta omaa minää koskevaa tietoa ja näin edistää itsetuntemuksen kehittämistä. Sitä mukaa kuin yksilö itsereflektion varassa analysoi omia taitojaan ja tietojaan, luo tämä uusia mahdollisuuksia näiden taitojen ja tietojen käytölle uusissa yhteyksissä. Tietoisesti refleктоimalla oman toimintansa perustana olevia tavoitteita, yksilö voi myös kehittää minäänsä esimerkiksi sosiaaliseen yhteisöön paremmin mukautuvaksi tai ajattelussaan sisäisesti johdonmukaisemmaksi. Itsereflektiivisten prosessien kehityksen myötä myös oppimisen edellytykset muuttuvat. (Rauste- von Wright & von Wright 1994, 67 - 71.)

Palkkioilla ja kannustuksella on suuri merkitys sille, miten innokkaasti oppija pyrkii opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin. (Ruohotie 1998, 37.) Keskeistä oppimisessa on kuitenkin oppijan oma halu ja motivaatio oppia uutta. Mitä mielekkäämpää oppimistyö on ja mitä enemmän opiskelija on kiinnostunut opiskelemastaan aiheesta, sitä enemmän hän on valmis tekemään työtä opintojen eteen. Mikäli opiskelija ei koe opiskeltavaa asiaa mielekkääksi, hän ei välttämättä jaksaa ponnistella vaikeilta tuntuvien asioiden parissa ja tyytyy pinnalliseen opiskeluun. Motivaatioon vaikuttaa opiske-

lun sisällön lisäksi myös opiskelijan omat odotukset ja tavoitteet. (Paane-Tiainen 2000, 26.)

Motivaatio jaetaan usein sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Ulkoinen motivaation syntyminen on riippuvainen ympäristöstä. Esimerkiksi johonkin työtehtävään ei voi pyrkiä ilman tiettyä tutkintoa, päteville henkilöille maksetaan paremmin. Sisäiselle motivaatiolle on puolestaan ominaista, että se on sisäisesti välittynyt, syyt käyttäytymiseen ovat sisäisiä. Erilaisista sisällöistä huolimatta sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei voida pitää täysin erillisinä. Pikemminkin ne täydentävät toisiaan (Ruohotie 1998, 38.)

On ilmeistä, että vapaaehtoisuuteen perustuva aikuisten opiskelu ohjautuu pitkälti sisäisen motivaation varassa. He hakeutuvat opiskelemaan oppiaineita ja sisältöjä, joista he ovat kiinnostuneita ja olettavat opiskelun tuottavan edistymisen kokemuksia ja auttavan henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa. (Ruohotie 1998, 37.) Toisaalta esimerkiksi työvoimapolitiittisiin koulutuksiin hakeutuminen ei aina perustu vapaaehtoisuuteen, tällöin opiskelu ohjaa sisäisten motivaatioiden sijaan ulkoiset motivaatiot kuten työttömyyskorvauksen säilyminen.

Aikuisten opintoihin osallistumisen syyt voivat olla myös sosiaalisia, jolloin ryhmään kuuluminen, toisten tapaaminen sekä vuorovaikutukseen ja viihtyvyyteen liittyvät tekijät ovat oppimisen tärkeimpiä motiiveja. (Paane-Tiainen 2000, 26.) Opinnot ovat aina osa aikuisen koko elämäntilannetta perheestä ystäviin, työhön ja harrastuksiin. Perheessä tapahtuvat muutokset, terveys, ikä jne. voivat saada aikuisen pohtimaan ja tarkistamaan työhön liittyviä odotuksia ja näin laukaista työhön liittyvät muutospyrkimykset (Ruohotie 2000, 55). Joskus opiskelijan roolia voi olla vaikea sovitella aikuisuuteen liittyvien monien muiden roolien ja velvollisuuksien lomaan. Elämäntilanne voi haitata tai jopa estää opiskelun. Käytännössä perheen tuki on ehdoton edellytys aikuisopiskelun onnistumiselle.

Aikuinen oppija yleensä toimii tai on toiminut työelämässä, mitä voidaan sellaisenaan hyödyntää oppimisessa. Elämäkokemukset ohjaavat aikuisopiskelijoita tarkastelemaan opetuksessa esille tulevia asioita valikoivammin ja heidän on helpompi oivaltaa, kuinka erilaiset ideat voidaan muokata käytännöksi ja teoria toiminnaksi opiskelun ulkopuolisessa maailmassa (Vaherva 1986, 20). Aikuisten oppiminen tapahtuu heidän

elämänsä kokonaisvaltaisessa viitekehyksessä. He oppivat silloin, kun he pystyvät uudelleen jäsentämään ja rikastamaan jo tietämäänsä. (Mezirowin 1998, 222.) Alasen (1992, 88) mukaan aikuisopinnoissa opintotilanteessa välittömästi arvioituja oppimistuloksia olennaisempaa on, mitä vaikutuksia opinnoilla on opintotapahtuman jälkeiseen toimintaan jokapäiväisen elämän eri alueilla ja tehtävissä.

2.3 Andragogiikka

Knowlesin kehittämä aikuisten oppimisprosessia kuvaava andragogiikka käsite korostaa aikuisten oppimisen erityispiirteitä. Käsite perustuu viidelle olettamukselle aikuisesta oppijasta. Knowlesin (1980) mukaan aikuisoppijaa määrittelevät seuraavat piirteet:

- aikuisen oppijan minäkehitys kehittyy riippuvuudesta kohti itseohjautuvuutta
- aikuisen oppijan rikas kokemusreservi tarjoaa rikkaan oppimislähteen
- oppimisvalmiudet suuntautuvat yhä enemmän sosiaalisten roolien kehittämiseen
- opitun asian välitön soveltaminen
- aikuisen oppijan oppimismotivaatio määräytyy enemmän sisäisistä kuin ulkoisista tekijöistä (Ruohotie 2000, 125).

Aikuisopiskelijan oletetuista piirteistä Knowles veti monia johtopäätöksiä ja suosituksia aikuisten oppimisaktiviteettien suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Hänen tarkoituksenaan oli esittää perinteisen opettajajohtoisien pedagogiikan rinnalle vaihtoehtoinen aikuisten kouluttajille sopiva toimintamalli. Andragogiikka käsite on herättänyt laajasti myös kritiikkiä. Kiistaa on käyty jopa siitä, voidaanko andragogiikkaa edes pitää aikuisoppimisen teoriana vai onko se aikuiskoulutuksen menetelmä tai tekniikka tai vain joukko oletuksia. Anne Hartreen (1984) mielestä ei ole kovin selvää edes se, onko aikuisoppiminen erilaista kuin ja lasten oppimisen. Myös Knowlesin myöhempi kanta on, että pedagogiikka-andragogiikka edustaa jatkumoa, joka ulottuu opettajan ohjaamasta oppimisesta opiskelijan ohjaamaan, ja että molemmat lähestymistavat sopivat sekä aikuisille että lapsille tilanteesta riippuen. Esimerkiksi aikuinen, joka ei tiedä opittavasta mitään, on riippuvainen opettajan ohjauksesta. Toisaalta lapsi, joka on luonnostaan utelias ja oppii itsenäisesti koulun ulkopuolella, voisi olla itseohjautuva myös koulussa. (Ruohotie 2000, 126.).

2.4 Itseohjautuva aikuinen oppija

Ruhotien (2000, 157) mukaan elinikäisen kasvatuksen peruskivenä on käsite ”itseohjattu oppiminen” eli näkemys ihmisestä aktiivisena tiedon etsijänä, joka tekee itse opiskeluaan koskevia ratkaisuja ja ottaa ensisijaisesti vastuun opiskelunsa tavoitteiden määrittelystä sekä opiskeluprosessin suunnittelusta ja arvioinnista. Itseohjautuvuus kytkeytyy luontevimmin humanistiseen ihmiskäsitykseen. Koron (1998) mukaan itseohjautuvuus viriää ilmiönä selkeästi humanismin ytimestä ja ilmentää sen arvokkaimpia puolia. ”Humanistinen käsitys ihmisestä sisältää ajatuksen vapaasta ja itseohjautuvasti toimimaan pyrkivästä aikuisesta, joka luottaa itseensä ja kehittämismahdollisuuksiinsa ja jolla on luottavainen ja vastuullinen suhde ympäristöönsä.” (Koro 1998, 27)

Itseohjautuvuuden käsitteeseen liitetään ominaisuuksia, joita itseohjautuvalla oppijalla tulisi olla. Näitä ominaisuuksia ovat muun muassa omatoimisuus, emotionaalinen itseenäisyys, solidaarisuus, kyky vuorovaikutukseen, reflektiivisyys, sitoutuminen ja sopeutuminen sekä intentionaalisuus. Ahteenmäki-Pelkonen (1991) jakaa itseohjautuvuuden ominaisuudet neljään ryhmään:

- Autonomisuus; oppija pystyy itse laatimaan itselleen tavoitteita ja etsimään keinot niiden saavuttamiseksi. Oppija toimii omatoimisesti ja hän on emotionaalisesti riippumaton toisten ihmisten hyväksynnästä.
- Yhteisöllisyys sisältää ryhmän jäsenten välisen yhteenkuuluvuuden tunteen, solidaarisuuden sekä vastavuoroisen vuorovaikutuksen dialogiin.
- Kriittiseen tiedostamiseen kuuluvat sitoutuminen valitsemaan näkemyksiä tai arvoja toimintaperusteiksi sekä oppijan kyky kyseenalaistaa, kriittisesti analysoida ja arvioida omaa toimintaansa, reflektiivisyys.
- Integroituminen todellisuuteen on sekä sopeutumista eli realiteettien tuntemista ja niihin tietoista mukautumista että intentionaalisuutta eli toiminnan aktiivista suuntaamista tietoisesti valittujen päämäärien ja tavoitteiden mukaisesti. Itseohjautuva oppija ymmärtää realiteetit ja mukautuu niihin. (Ruohotie 2000, 158 - 159.)

Koro (1998, 31 - 32) painottaa itseohjautuvuuden yhteydessä vastuullisuuden merkitystä. Itseohjautuva opiskelija on vastuullinen sekä tavassaan toimia että ajatella. Oppijan tulee olla sitoutunut oppimiseen, valmis muuttamaan tavoitteitaan ja totuttuja oppimistapojaan ja käyttää rohkeasti uusia lähestymistapoja. Vastuullisuuden lisäksi itseohjautuvalla aikuisopiskelijalla tulee olla Koron mukaan:

- sisäinen motivaatio, oppimishalukkuus, oppimisen innostavuus
- suunnitelmallisuus, tulevaisuuteen suuntautuneisuus
- myönteinen käsitys itsestä oppijana, itsensä hyväksyminen oppijana
- oma-aloitteisuus, itsenäisyys
- luovuus, joustavuus, sopeutuminen uusiin tilanteisiin
- sisäinen arviointi, vastuu omasta oppimisesta, kriittisyys omaa toimintaa kohtaan.

Lisäksi itseohjautuvan oppijan piirteisiin kuuluu kyky tehdä yhteistyötä toisten kanssa (Koro 1993, 32). Itseohjattu oppiminen ei kuitenkaan ole eristyksissä ja yksin oppimista, vaan parhaimmillaan itseohjautuva oppija on vertaiselleen oppimisresurssi, jota on vaikea millään muulla resurssilla korvata. Itseohjaavuus määritellään prosessina, jossa oppija tekee itse aloitteen oppimistarpeidensa havaitsemisessa. Hän valitsee itselleen sopivat oppimisstrategiat sekä arvioi omaa oppimistulostaan. On kuitenkin huomioitava, että käytännössä oppijan valinnat ovat melko tarkasti rajatut muun muassa oppilaitoksen virallisten opintosuunnitelmien ja tavoitteiden puolesta. (Karjalainen ym. 2004. 249)

Opettamista ei voida kuitenkaan suoraan rakentaa itseohjautuvuuden varaan, vaan tarvitaan myös ratkaisuja jotka tähtäävät itseohjautuvuuden kehittämiseen oppijoissa. Koron (1998) mukaan oppijan minäkäsitys ja sen osa-alueista erityisesti itsearvostus ja itseluottamus ovat se osa persoonallisuutta, joka on voimakkaimmin riippuvuussuhteessa itseohjautuvuusvalmiuden kanssa. Myönteiset opiskelu- ja oppimiskokemukset jo sinänsä, mutta erityisesti monimuoto-opiskelun ja avoimen oppimisen mahdolliset edesauttavat oppijan minäkäsityksen myönteistä kehittymistä ja on siten luomassa edellytyksiä myös itseohjautuvuusvalmiuksien kehittymiselle. (Koro 1998, 34 - 35, 41 - 42.)

Käytännössä itseohjautuvuus ei ole itsestään selvä iän ja kokemuksen mukanaan tuoma ominaisuus. Vaan se on taito, jonka kehittymiseen tarvitaan harjoittelun ja ohjauksen lisäksi myös tahtoa ja halua kehittyä ja muuttua oppijana. Ajatus opiskelujen henkilökohtaisesta suunnittelusta ja tavoitteiden asettamisesta voi olla monelle aikuisopijalle vieras ja vaatii uusien ajatusmallien omaksumista. Eskolan (1986, 82) mukaan opettajilla tulee olla kyky arvioida ketkä opiskelijoista pystyy itsenäiseen opiskeluun ja ketkä tarvitsevat ohjausta sekä varsinaisissa oppisisällöissä että opiskeluteknikassa.

3 LÄHETYSMISTAPOJA AIKUISTEN OPPIMISEEN

Systemaattisen opettamisen ja opiskelun perustana on aina jokin käsitys oppimisesta. Oppimiskäsitys voidaan ymmärtää teoriana siitä, mitä oppiminen on, miten se tapahtuu ja millaisia periaatteita siihen liittyy. Oppimisesta muodostettu skeema säätelee opettajan toimintaa. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat muun muassa käsitys inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet ja normit sekä yhteiskunnan taholta opetukselle ja koulutukselle asetetut odotukset. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 146.)

Oppimisen lainalaisuuksien tuntemus ja teoreettinen hallinta on opettajan keskeistä osaamista (Ammatillisen opettajakoulutuksen opiskelijan käsikirja). Erilaisiin oppimisteorioihin ja teoreettisiin oppimisenäkemyksiin tutustuminen auttaa tulkitsemaan omia oppimiseen liittyviä havaintojamme sekä suuntaavat huomiomme käytännön ongelmien ratkaisujen kannalta tärkeisiin tekijöihin (Ruohotie 2000, 107). Aikuisten opettamisessa erilaisten oppimisteorioiden ja teoreettisten oppimisenäkemyksien tuntemisen merkitys korostuu, sillä aikuiset oppijat tuovat opetustilanteeseen tullessaan myös oman näkemyksenä oppimisesta ja opettamisesta. Tässä luvussa esitettävissä aikuisten oppimisen lähentymistavoissa oppimista katsotaan hieman eri näkökulmista. Erilaiset lähetystavat oppimiseen eivät kuitenkaan ole toisensa pois sulkevia, vaan ne ennemminkin täydentävät toisiaan.

3.1 Yleisimpiä näkemyksiä oppimisesta

Behavioristinen oppimiskäsitys määrittelee oppimisen ulkoisesti säädeltävänä käyttäytymisen muutoksena. Oppimiskäsityksen mukaan oppimiseen vaikuttaa itse oppijan sijaan oppimisympäristö ja käyttäytymisen säätelemisellä, vahvistamisella, on keskeinen merkitys oppimisessa. Behavioristiseen oppimisenäkemykseen kuuluu myös ajatus siitä, että opetettava asia jaetaan pienempiin osatekijöihinsä, jolloin oppiminen etenee asia kerrallaan yksinkertaisimmista kohti monimutkaisempia. (Tynjälä 2002, 30 - 31.)

Nevgi & Lindblom-Ylänne (2002, 89), jotka korostavat opiskelijan roolia oppimisprosessissa, pitävät behaviorismin suurimpana ongelmana opiskelijan roolia, tiedon passiivisena vastaanottajana. Behavioristisen mallin varaan rakentuva opetus, jossa vaihe vaiheelta rakennetaan sekä oppijan tietotaitoa että hänen motivaatiotaan, pystyy kuitenkin yleensä takamaan sen, että myös oppimisvaikeuksista kärsivät opiskelijat saavuttavat perustietojen ja -taitojen hyvän hallinnan. Puolimatka (2002, 84 - 85) onkin todennut, että jos kaikki opetus rakennetaan opiskelijoiden vapaan toiminnan varaan, oppimisvaikeuksista kärsivien opiskelijoiden vaikeudet lisääntyvät entisestään.

Kognitiivinen lähestymistapa jatkaa Puolimatkan (2002, 85) näkemyksen mukaan behaviorismin materialistista ja mekanistista perinnettä, mutta pyrkii vapautumaan liian pitkälle viedyistä yksinkertaistuksista. Siinä missä behavioristisessa oppimiskäsityksessä oppija nähdään melko passiivisena ja epäitsenäisenä, tarkastellaan kognitiivisessa oppimiskäsityksessä oppijaa aktiivisempänä, itsenäisempänä, tavoitteiden ohjaajana ajattelijana ja tiedon hankkijana. Kognitiivisessa oppimiskäsityksen mukaan ihminen tulkitsee kokemuksia ja antaa tapahtumille merkityksiä. Oppimisen kannalta on olennaista informaation kytkeminen jo olemassa olevaan skeeman eli yksilön sisäisen mallin sisältämään tietoon. Yksilön sisäiset mallit luovat odotuksia, jotka ohjaavat tiedon etsintää. (Ruohotie 2000, 110 - 111.) Avainasemassa ovat oppijan omat käsitykset, tiedot ja uskomukset.

Humanistisen psykologiaan perustuva humanistinen oppimisenäkemyksen puolestaan tarkastelee oppimista kasvun mahdollisuuden perspektiivistä. Oppimiselle on tunnusomaista oppijan sitoutuminen oppimisprosessiin, oppijalähtöisyys, laaja-alaisuus, oppijan itsensä suorittama arviointi sekä uuden oppimisen merkitys niveltymisen koko-

naiskokemukseen. Oppimisen motivaatio on sisäsyntyinen ja sen keskeisenä tavoitteena on itsensä toteuttaminen ja minän kehittyminen. (Ruohotie 2000, 112 - 115.)

Opiskelija on humanistisen oppimiskäsityksen mukaan itse itseään ohjaava, sisäisesti motivoitunut yksilö ja vastuu oppimisesta on opiskelijalla itsellään. Toisaalta esimerkiksi Nevgi & Lindblom-Ylänteen (2002, 91) mukaan humanistinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen sosiaalisen luonteen merkitystä sekä painottaa ryhmän ja vuorovaikutuksen merkitystä oppimiselle.

Humanismin periaatteet löytyvät monista aikuisoppimisen teorioista, jotka korostavat aikuisten itseohjautuvuutta ja kokemusten arvoa oppimisprosessissa. (Ruohotie 2000, 115.) Humanistisella psykologialla on ollut vaikutusta opetukseen etenkin aikuiskoulutuksessa runsaasti sovelletun David A. Kolbin (1984) kehittämän kokemuksellisen oppimisen mallin välityksellä.

Kokemuksellisen oppimisen näkökulman ydinajatus on, että oppiminen etenee konkreettisia kokemuksia ja toimintaa reflektoiden kohti ilmiöiden teoreettista ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja. Sen käytön edellytyksenä nähdään, että oppijalla on työ- ja toimintakokemusta, jonka pohjalta hän pystyy hahmottamaan, mitkä kokemukset ovat oppimisprosessin kannalta merkityksellisiä. Oppijan tulee olla myös itsereflektiivisiä taitoja ja hänen on oltava motivoitunut kehittämään itseään. Oppimisprosessia ohjaavat oppijan itsensä määrittelemät oppimistavoitteet ja niiden jatkuva arviointi. (Leppilampi & Piekkari 1998, 9)

Kokemuksellinen oppiminen voidaan ymmärtää oppijaa monipuolisesti koskettavana ja aktivoivana toiminnallisena prosessina. Keskeistä onkin oppijan persoonallisen ja sosiaalisen kasvun tukeminen sekä hänen itsetuntemuksen lisääminen, tietoisuus omasta oppimisesta ja oppimaan oppiminen sekä käsitykset oppimisen kohteista. Ohjaajan tehtävä on luoda olosuhteet, joissa hän itse tai muut oppijat auttavat oppijaa oivaltamaan asioita ja käyttämään tietojansa ja taitojaan. Erityisen merkityksenkäs ohjaajan rooli on reflektointivaiheessa, jolloin hän taitavalla toiminnalla, oikein valituilla kysymyksillä ja ideaaleilla ryhmäkoostumuksilla auttaa oppijaa oppimaan. (Leppilampi & Piekkari 1998, 9-11)

Kokemuksellisen oppimisen menetelmiä on kritisoitu siitä, että koulutuksessa voidaan kokea tai kokeilla vain pientä osaa työelämässä eteen tulevista tilanteista tai toimintavaihtoehtoista, joka voi Rauste-von Wright & von Wright (1994) mukaan johtaa odotusten kapeutumiseen. Tullaan eksperteiksi omalla tutulla saralla, mutta lakataan ennakoimasta muutoksia ja etsimästä vaihtoehtoja. Kokemusten korvatesa teorian, saattaa kokemusten jatkuvan kehittämisen ja itsereflektion viitetausta kadota. (1994, 137–141.)

3.2 Aikuisoppimisen uudemmat suuntaukset

Viime vuosikymmeninä kehittynyt oppimisfilosofia konstruktivismi painottaa ihmisen kykyä rakentaa itse omaa todellisuuttaan. Se korostaa jokaisen oppijan yksilöllisyyttä ja ihmisten keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä. Opetuksen lähtökohtana nähdään oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä. Oppiminen on aina konstruktivistista, uuden oman käsityksen muodostamista opittavasta asiasta tai ilmiöstä. Oppiminen nähdään oppijan oman toiminnan tuloksena. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 121 - 122.)

Puolimatkan (2002, 239) mukaan konstruktivistisen opetuksen keskeisiä aiheita ovat:

1. Teorian ja käytännön saattaminen kosketuksiin toistensa kanssa
2. Oppilaan tuntemus mahdollistaa uuden oppimisen niveltämisen aikaisempiin tietorakenteisiin.
3. Opettajan tehtävä on lähinnä tukea oppilaan omaehtoista oppimisprosessia.
4. Opettajan eettisenä tehtävän on lähinnä tukea oppilaan omaehtoista kehitystä, kunnioittaa hänen yksilöllisyyttään ja itsemääräämisoikeuttaan.

Sosiaalisella vuorovaikutuksella ja dialogilla on keskeinen rooli oppimisessa. Ruohotien (1998, 9) mukaan tällä hetkellä oppimisen pedagogisena lähestymistapana painotuukin sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan opetuksen lähtökohtana tulisi olla oppijan tapa hahmottaa maailmaa sekä sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä, sillä oppija muokkaa niiden varassa opittavan asian sisällöt. Myös oppija ongelmaratkaisuun ja oppimiseen käyttämät menettelytavat vaikuttavat uuden tiedon omaksumiseen. Lisäksi oppijan toimintaan vaikuttaa hänen oma näkemyksensä siitä onko hän it-

se vastuussa oppimistoiminnastaan vai odottaako hän muiden kuten kouluttajan ohjaavan häntä. (Ruohotie 1998, 9.)

Konstruktivismi johtaa perinteistä paljon vaativampaan käsitykseen hyvästä opettajasta. Rauste-von Wright & von Wrightin (1995, 160) mukaan opettajalta ei vaadita ainoastaan opetettavan asian ymmärtämistä vaan hänen olisi myös pystyttävä ymmärtämään ja tukemaan oppijoiden erilaisiin lähtökohtiin perustuvia ja eri lailla eteneviä oppimisprosesseja. Konstruktivistisen opetuskäsityksen perusmuotoon itseohjautuvaan oppimiseen perustuva opetusmallin mukaan opettajan tulisi kunnioittaa opiskelijan tapaa kokea maailmaa ja hänen on oltava valmis kohtaamaan avoimesti ne merkitykset, jotka opiskelijat niille antavat. (Puolimatka 2002, 252.)

4 AIKUISTEN OPETTAMINEN

Merkittävä osa koulutuksen ja oppimisprosessin onnistumista oppimisen lisäksi on opettaminen. On olemassa monenlaisia opetusmenetelmiä ja lisäksi eri opettajilla on erilainen asennoitumisensa opettamiseen. Rauste-von Wright ym. (2003) mukaan usein puhutaan kahdesta opettamisen kulttuurista, perusasenteesta opettamiseen. Toiselle näistä on ominainen hallintakeskeisyys, jolloin opettaja viitoittaa tien ja on vastuussa siitä, että tietä seurataan. Taustalla on oletus siitä, että ihminen pyrkii suorittamaan hänelle annetut tehtävät. Toiselle opettamisen perusasenteesta on puolestaan ominaista pyrkimys luoda sellainen oppimisympäristö, joka tarjoaa oppilaalle ongelmia, keinoja ja tukea. Taustalla on oletus, että ihminen pyrkii aina ymmärtämään ympäröivää maailmaa, etsii syitä ja selityksiä. (Rauste-von Wright ym. 2003, 176.) Jos opetus järjestettäisiin siten, että opiskelijat voivat itse valita, itselleen parhaiten soveltuvan opiskelutavan, he Ekola (1986, 81, 84) mukaan todennäköisesti valitsisivat juuri omalle kognitiiviselle tyylille luontuvan menetelmän. Tutkimusten mukaan parhaiten käsityksiä hyvästä aikuisopetuksesta vastaa kuitenkin opetus, joka tarjoaa useita valintamahdollisuuksia ja rakentuu itseopiskeluperiaatteiden varaan.

Parasta opetus- ja opiskelumenetelmää ei yksiselitteisesti ole olemassa, sillä toinen menetelmä sopii toisille paremmin kuin toisille. Opettajana kehittymisen, oman, itselle luontevien aikuisten opettamiseen soveltuvien opetusmenetelmien omaksumisen ja

niiden käytön edellytyksenä on erilaisia opetusmenetelmien tunteminen ja aikuisen oppimisen erityispiirteiden vaikutuksen tunnistaminen aikuisten opettamiseen.

4.1 Aikuisen oppimisen erityispiirteiden vaikutus aikuisten opettamiseen

Aikuisen oppimisen erityispiirteet vaikuttavat Malisen (2002) mukaan myös aikuisen opettamisen määrittelyyn. Opettaja on läsnä opetustilanteessa sekä oman alueensa asiantuntijana että ihmisenä. Molemmat elementit ovat yhtä tärkeitä: pelkkä ohjaajana toimiminen tai tasavertainen kumppanuus ei riitä. Itse asiassa tasa-arvoisen kumppanuuden ajatus näyttää kyseenalaiselta, ellei suorastaan mahdottomalta, sillä aikuinenkin oppija tarvitsee opettajansa asiantuntemusta. Opettajan on tiedettävä enemmän kuin oppijoiden. Oppimis- ja opetustilanteissa myös aikuiset oppijat luottavat opettajan välittämän tiedon oikeellisuuteen. Opettajalla on vastuu siitä, että hän on opettamansa aineen asiantuntija ja hallitsee oppiaineen sisällön niin, että pystyy tukemaan oppijaa oppiaineen hahmottamisessa. (Malinen 2002, 65 – 67.)

Aikuisen oppijan lähtökohtana on hänen elämäkokemuksensa. Opettajan on päästävä selville siitä mitä oppijat jo tietävät asiasta. Opettajan tulee oppia kuuntelemaan sitä, mitä oppijat hänelle sanovat ja antaa opiskelijoille tilaisuuksia kertoa ajatuksistaan. Opettaja on vastaa vuorovaikutuksen ohjaamisesta. Tunnistettuaan oppijoiden tietämyksen opettaja voi yrittää järjestää eettisesti soveliaissa rajoissa ”säröjä” synnyttäviä tilanteita, joiden hän arvioi edistävän oppijoiden tiedon kehittymistä. (Malinen 2002, 65 – 74.) On kuitenkin muistettava, että oppiminen on tahdonmuodostusta ja aito muutos on aina vapaaehtoinen tapahtuma. Oppija vastaa itse oppimisestaan. Aikuis-kouluttajan kannalta tämä tarkoittaa Malisen (2002, 81) mukaan sitä, että uuteen tietoon sitoutuminen on jätettävä oppijan omalle vastuulle.

Aikuisten opettajan haasteena on kyky herkistyä yllättäville havainnoille, joita opetuksen arjessa huomaa sekä uskallus kyseenalaistaa omia ennako-oletuksiaan ja arkiymmärrystään. Opettajakin on aikuinen oppija, joka pääsee osalliseksi samasta hämmennyksestä, säröön liittyvästä ahdistuksesta kuin oppijakin. Malisen mukaan pelkkä mentaalinen harjoittelu uusilla ideoilla ei riitä, vaan opettajan olisi lisäksi kyettävää muuntamaan totuuden ideat hyvän ideaksi. (Malinen 2002, 86)

Aikuisilla on luonnollinen halu oppia, ratkaista ongelmia jokapäiväisessä elämässään, mutta myös halu laajentaa tietojaan kokemuksiaan. Opettajan tehtävänä on auttaa aikuista päättämään oppimistavoitteistaan ja valitsemaan parhaat strategiat ja resurssit tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettajan asenne ei saa olla liian ohjaava, mutta kuitenkin vastuullinen. (Ekola 1986, 84.) Aikuiskouluttajan tulisi vähentää oppijan riippuvuutta kouluttajasta. Hänen tulisi auttaa oppijaa ottamaan vastuuta niin oppimistavoitteiden määrittelyssä, oman opinto-ohjelmansa suunnittelussa kuin oman edistymisensä arvioinnissakin. Mezirowin (1998) mukaan aikuiskouluttajan tulisi vahvistaa oppijan minäkäsitystä oppijana, ylläpitää tukea antavaa ilmapiiriä antamalla riittävästi palautetta sekä käyttää tarkoituksenmukaisia opiskelijoiden keskinäisiä tukiryhmiä.

4.2 Aktivoiva opetus

Toisaalta prosessipainotteiseen ajatteluun ja toisaalta konstruktivistiseen oppimiskäytäntöön pohjautuvassa aktivoivassa opetuksessa koulutuksen painopiste on yksilöllisen oppimisprosessin tehostamisessa ja tukemisessa, jossa oppiminen nähdään tiedon aktiivisena tuottamisena. Todellisessa oppimisessä on olennaista olemassa olevien faktojen tallentamisen sijaan se, että oppija pyrkii aktiivisesti rakentamaan merkityksellisiä kokonaisuuksia oppimistaan asioista. (Lonka & Lonka 1991, 12.) Tällainen oppiminen on Engeströmin (1991) mukaan ns. mielekästä oppimista. Oppimisen mielekkyys syntyy uuden tiedon törmätessä ja sulautuessa vanhoihin käsityksiin.

Aktivoivan opetuksen soveltaminen aikuiskoulutuksessa vaatii Longan & Longan (1991) mukaan opettajan ja oppilaanvälisen suhteen uudelleenarviointia. Opettajan rooli ei tällaisessa tilanteessa perustu muodolliseen auktoriteettiin vaan se ohjautuu paljolti hänen asiantuntemuksensa kautta. Aktivoivassa opetuksessa opettaja on enemmän yhteistyökumppani ja asiantuntijakonsultti kuin perinteisen näkemyksen mukainen tiedonjakaja tai työnjohtaja. Monet aktivoivat työtavat edellyttäväkin opettajalta huomattavaa joustavuutta ja epävarmuuden sietokykyä, sillä opetuksen etenemistä ei pystytä suunnittelemaan kovin tarkasti, vaan opetuksessa on jätettävä tilaa oppilaiden kommenteille ja kysymyksille. Samalla opettajan pitää kuitenkin pystyä huolehtimaan siitä, että pedagogiset ja sisällölliset päätavoitteista saavutetaan. Aktivoivan opetuksen mahdollistaa se, että opettaja on sisäistänyt hyvin opetettavan oppi-

aineensa asiasisällön ja pystyy siten joustamaan opetustilanteen vaatimalla tavalla.
(Lonka & Lonka 1991, 18 - 19)

Aktivoivassa opetuksessa itse oppimista pidetään keskeisenä tavoitteena ja oppimisvastausta siirretään opiskelijalle opettajan toimiessa yhteistyökumppanina ja työn ohjaajana – tutorina. Aktivoiva opetuksen perustuu yksinkertaisiin periaatteisiin:

1. Uuden oppimisen ehtona on opittavan asian liittäminen mielekkääseen asiayhteyteen, osaksi laajempaa tiedon kokonaisuutta, sillä ”yksittäiset tiedot ja asiat, joita ei pystytä mieltämään minkään kokonaisuuden osiksi, joko opitaan päättämällä ulkoa tai unohdetaan”
2. Oppijan tiedollista ja taidollista kehittymistä pitäisi tukea koko oppimisprosessin ajan niin, että oppija vähitellen oppii itse ohjaamaan ja kontrolloimaan omaa oppimistaan.
3. Oppijalle on annettava jatkuvasti palautetta. Palautteen annossa on otettava huomioon oppijan lähtötaso ja koko oppimisprosessi. Sen sijaan että arvioitaisiin pelkkää oppimisen lopputulosta, tulisi ottaa selvälle miten oppijan kehittyä oppimisprosessin aikana. (Lonka & Lonka 1991, 21- 22.)

Näistä keskeistä periaatteista Lonka & Lonka (1991, 23) ovat johtaneet aktivoivan opetusmenetelmien käytännön kulmakiviksi diagnosoinnin ja aktivoinnin, oppimisprosessin tukemisen ja seurannan sekä palautteen antamisen ja kokonaisvaltaisen arvioinnin. Diagnosoinnilla tarkoitetaan opiskelijoiden ennen opetustilannetta suoritettavaa aikaisempien tietojen ja taitojen kartoitusta. Samat tehtävät, joiden avulla opettaja saa tietoa oppijoiden aikaisemmista käsityksistä ja tiedoista, toimivat myös oppijoiden muistiedustuksien, oppijan omien sisäisten mallien aktivoivina tehtävinä. Aktivointiin liittyy myös mielenkiinnon ja innostumisen herättäminen. Aikuisopiskelijat tulevat yleensä vapaaehtoisesti opiskelemaan heitä kiinnostavia tai ainakin itselleen hyödylliseksi kokemiaan asioita. Longan & Longan (1991) mukaan aikuiskouluttajan kannattaa käyttää tätä hyväkseen ja nähdä hieman vaivaa osittaakseen yhtymäkohtia opettamansa asian ja oppijoiden aikaisempien kokemusten ja tietojen välillä. Aktivoinnin keinoina voidaan käyttää esimerkiksi erilaisia ennen lähiopetusta suoritettavia ennakkotehtäviä, lähiopetuksen yhteydessä käytäviä ryhmäkeskusteluja, lyhyitä aktivoivia kirjoitustehtäviä ja projektityöskentelyä.

Nevgi & Lindblom-Ylänteen (2004, 207) mukaan aktiivoinnin nyrkkisääntönä on se, että oppijoiden mielessä tulisi aikaan samanlaista prosessointia kuin mitä kouluttaja tekee valmistautuessaan kolutukseen. Syväoppimista edistävä opettaja työstää aiheesta itselleen selkeitä jäsennyksiä ja miettii, miten saa oppijat työstämään ja kehittämään aihetta omista lähtökohdistaan, omalta tietotasoltaan ja millaiset oppimistehtävät parhaiten edistävät oppimisprosessia. Varsinkin aloittelevan opettajan ongelmana voi olla se, että hän työstää ja jäsentää aihetta mahdollisimman loogiseksi ja selkeäksi ja jakaa sitten tiedon oppijoille. Toisaalta Longan & Longan (1991) mukaan aktivoiva opetus sopii mainiosti aloitteleville opettajille, sillä he pystyvät hahmottamaan kokenutta opettajaa paremmin oppijoille vaikeat asiat. Heillä on kyky samaistua oppijoihin.

5 AIKUISOPETUKSEN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS

Sisäisesti motivoituneet aikuisopiskelijat asettavat yleensä suuria vaatimuksia ja odotuksia opetuksen sisältöön ja opetusjärjestelyihin. Koulutusta suunniteltaessa ja toteutettaessa tulisi panna erityistä painoa erilaisten opetusta ohjaavien periaatteiden soveltamiselle, siten, että ne virittävät ja ylläpitävät sisäistä motivaatiota, innostusta oppimiseen. (Ruohotie 1998, 39.) Aikuisten opettamista suunniteltaessa on Ekolan (1986) mukaan erityisen tärkeää kunnioittaa Knowlesin korostamaa aikuisen ihmisen piirrettä, itseohjautuvuutta. Käytännössä virallinen opetussuunnitelma, joka voi olla pelkästään hallinnollinen kuvaus koulutuksen rakenteesta, yleistavoitteista, koulutuksen sisällöstä ja ajoituksesta tai laajempi myös didaktisia, opetusopillisia ohjeita sisältävä opetussuunnitelma, Ekolankin (1986) mukaan suuntaa ja rajaa opetuksen resurssit. Käytössä olevat resurssit kuten koulutukseen ja sen suunnitteluun käytettävä aika, opetuspaikka, opetustila ja käytettävissä oleva välineistö muodostavat opetuksen reunaehdot, joiden mukaan koulutus on pystyttävä toteuttamaan. Resurssit vaikuttavat muun muassa opetusmenetelmien valintaan. (Ekola 1986, 129 - 130.)

Ekolan (1986) mukaan opetuksen suunnittelun tärkein osa on kuitenkin opettajan suorittama lähisuunnittelu. Opettaja luo toiminnallisista ja sisällöllisistä kokonaisuuksista opiskelujaksoja. Hän määrittelee tavoitteet sekä tekee ratkaisut niistä didaktisista toimituksista, joihin on varauduttava ennakoon. Opettajan tekemän koulutuksen lähisuunnittelun taustalla on hänen teoreettinen näkemys ja didaktinen tieto koulutuksen olemuk-

sesta, opiskelijoiden oppimistaitojen, oppimisen luonteesta ja opetuksen merkityksestä. Tämä didaktinen teoria heijastuu toteutuneessa suunnitelmassa. (Ekola 1986, 129 - 130.)

Sikkelän (2003, 19) mukaan myös opintojen aikana saadulla asiantuntevalla ohjauksella opettajan pedagogisilla taidoilla on suuri merkitys mielekkyyden kokemiseen. Opettajuus ei kuitenkaan synny hetkessä, vaan se kehittyy vuosien myötä niissä lukemattomissa ratkaisuihin, joita opettaja joutuu tekemään opetusta suunnitellessaan ja erilaisissa opetustilanteissa (Muusaari, 2005). Perehtyminen opetuksen suunnittelun eri vaiheisiin ja eri elementtien vaikutuksiin erityisesti aikuisoppijoiden oppimiseen ja motivaatioon, auttaa tekemään perusteltuja valintoja niin opetuksen suunnittelussa kuin toteutuksessa ja näin mahdollistaa kehittymään opettajana.

5.1 Opetuksen suunnittelun vaiheet

Opetuksen suunnitteluprosessista on esitetty kirjallisuudessa erilaisia jaotteluja. Esimerkiksi Briggs (1996) jakaa opetuksen suunnittelun neljään vaiheeseen:

1. Oppimistavoitteiden täsmällinen määrittely; mitä opiskelijoiden halutaan oppivan opetuksesta ja minkälaisia tavoitteita opetukselle asetetaan.
2. Opetettavan aineksen ja sisällön valinta; mikä on olennaista ja keskeistä opin-toaineen sisältöä, mitkä asiat opiskelijoiden tulee ehdottomasti oppia.
3. Oppimisen arviointikeinojen valinta; millaisin keinoin opiskelijoiden laadukas-ta oppimista voidaan tukea.
4. Opetusmenetelmien valinta; millaiset opetusmenetelmät mahdollistavat opis-kelijoiden oppimisen ja miten opetusmenetelmät ovat linjassa oppimistavoit-teiden, sisällön ja arviointimenetelmien kanssa. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2004, 239 - 240)

Nämä neljä opetuksen suunnittelun vaihetta lienevätkin ne keskeisimmät elementit, jotka on tarpeen ottaa huomioon suunnittelussa.

5.2 Oppimisen tavoitteiden määrittely

Opiskelun lähtökohtana on, ja sitä rajaavat tutkinnon perusteet sekä opetussuunnitelman tavoitteet ja vaatimukset, opiskelijan tavoitteet ja tämän opiskelulle antamat merkitykset sekä työelämän vaatimukset. Oppimiselle asetetut konkreettiset tavoitteet auttavat opettajaa niin oppimisen suunnittelussa, ja toteutuksessa kuin oppimisen arvioinnissakin. Selkeät tavoitteet auttavat myös oppijaa suunnittelemaan omaa oppimistaan ja sitoutumaan opiskeluun. Silkelän (2003,18) mukaan oppimisen tavoitteiden määrittelyllä onkin keskeinen asema opetuksen suunnittelussa.

Opiskelijat ovat kiinnostuneita ja motivoituneita opiskelusta, jos oppimistavoite on heidän kannaltaan mielekäs. Sikelä (2003,18) määrittelee opiskelun mielekkyyden opiskelijan omakohtaiseksi kokemukseksi siitä, että opiskeltavissa asioissa ja niiden saavuttamiseen tarvittavissa toiminnoissa on jotain subjektiivista mieltä ja merkitystä. Mielekkyyden kokeminen edellyttää, opiskelijan mahdollisuuksia vaikuttaa omaan opiskeluprosessiin. Mielekkäälle opiskelulle on ominaista oppijan itselleen asettamat tavoitteet, omasta opiskelusta vastuun ottaminen, jolloin opiskelusta tulee itseohjautuva päämäärätietoinen oppimisprosessi. Aikuiskoulutuksessa opiskelija pystyy vaikuttamaan omaan opiskeluprosessiinsa opiskelun henkilökohtaistamisen kautta.

Opettajan tulisi perehtyä mahdollisemman hyvin opiskelemaan tuleviin opiskelijoihin, sillä mitä tarkempi kuva opiskelijoista on, sitä paremmin opettaja pystyy ohjaamaan opetusta oppimisprosessin tueksi. (Hätönen & Nurmi 1984, 26.) Opiskelijoiden opiskeluun johtaneiden tarpeiden ja halujen tunnistaminen ja niiden muotoileminen konkreettisiksi ja osoitettavaksi toiminnaksi auttaa opiskelijaa orientoitumaan oppimistehävään, sen sisältöön, vaatimuksiin ja reunaehtoihin. Konkreettisen toiminnan tasolla osaamisen ja taitamisen kuvauksena ilmaistu tavoite muodostaa myös perustan opiskelijan oman oppimisen ohjaamiselle ja arvioinnille. Opiskelija voi opiskelunsa aikana verrata omia saavutuksiaan asetettuihin tavoitteisiin ja löytää keinoja muuttaa tai korjata omaa toimintaansa oikeansuuntaiseksi. (Ekola 1986, 133; Paane-Tiainen 2000, 56 - 57.) Toisaalta mitä selvemmin oppimistavoitteet ja niiden kriteerit rajataan, sitä enemmän oppimisprosessia joudutaan itseohjautuvuudesta tinkien ohjaamaan kohti tavoitteita.

Nykyisen näkemyksen mukaan korostetaan opiskelijan oppimistavoitteita opettajan opetustoiminnalle asettaman tavoitteen sijaan. Tavoite muodostaa kuitenkin tärkeän kriteerin myös opettajan omalle toiminnalle. Se ohjaa niin sisällöllisiä kuin menetelmällisiä valintoja ja on opettajan toiminnan ohjauksen ja tuloksellisuuden arvioinnin kriteeri. (Ekola 1986, 133.) Hätönen & Nurmen (1984) mukaan tavoitteen asettamisen aikana opettajan on hyvä palata pohtimaan oppimiskäsityksiä, oppilaiden taustatekijöitä, opettajan aikaisempia kokemuksia ja omaa asiantuntijuuttaan. Tavoitteen määrittely on myös osittain jo opetettavan sisällön valintaa. Kun tavoitetta asetettaessa tehdään päätös, opetetaanko yleisiä periaatteita vai tiedollisia yksityiskohtia, tehdään samalla ratkaisu sisällön painotuksesta ja valinnasta. (Hätönen & Nurmi 1984, 27–28)

5.3 Opetuksen sisällön valinta

Opetus ja oppiminen vaatii sisällön, oppiaineksen, jonka kanssa oppija voi työskennellä saavuttaakseen toiminnan tavoitteena olevat valmiudet. Opetuksen sisällön valinnan lähtökohdana on opetussuunnitelma. Lisäksi opetussisältöjen suunnittelu on pitkälti sidoksissa asetettuihin oppimistavoitteisiin ja koulutettavien aiempaan osaamiseen. Opetettava asiasisällön valintaa ohjaa pitkälti se, mitä opiskelijoiden toivotaan osavan koulutuksen jälkeen. Hätösen & Nurmen (1984, 29) mukaan suunnitteluvaiheessa tulisi löytää ne sisällöt, joiden avulla opiskelijat saavat yleisiä valmiuksia toimiakseen muuttuvissa tilanteissa. Sisältöjen tulisi myös olla sellaisia, jotka motivoivat opiskelijoita oppimaan ja joiden opiskeleminen edistää tavoitteiden mukaista oppimisprosessia.

Mielekkäiden sisältöjen valitseminen ja mielekkäiden opetustilanteiden järjestäminen edellyttää opiskelijoiden toiminnan ymmärtämistä ja huomioon ottamista. Oppiaineksen sisältö ja rakenne sekä tapa, jolla opetuksen sisältö oppijoille välittyy vaikuttavat osaltaan oppimisen sisäisiin tekijöihin. Myös aikuiskoulutuksessa opetuksen sisällöstä ja sen muokkaamisesta on päävastuu opettajalla. Opettajan on ratkaistava, oppimistehävästä, opiskelijajoukon oppimisvalmiuksista ja käytettävissä olevista resursseista riippuen, kuinka paljon opiskelijat voivat osallistua sisällön valintaan. (Ekola, 1986, 139 - 140.)

Käytännössä opetusta on mahdotonta järjestää niin, että jokaisen oppijan tarpeet ja oppimisvalmiudet tulisivat huomioitua. Opintojen suunnitteleminen yhdessä oppijoiden kanssa kuitenkin parantaa mahdollisuutta löytää enemmistöä kiinnostavat opiskeluisällöt. Jo pelkästään oppijoiden koulutukseen liittyvien toiveiden ja tarpeiden kartoittaminen auttaa opettajaa löytämään ryhmälle mielekkäitä, oppijoiden omaan työhön tai muuhun opiskeluun sovellettavissa olevia opintosisältöjä.

5.4 Oppimisen arviointikeinojen valinta

Arviointi on olennainen osa hyvin suunniteltua ja toteutettua oppimisprosessia. Arviointi, olipa keino mikä tahansa, on oppijalle tärkeä tiedonlähde omasta oppimisestaan. Arvioinnin tarkoituksena on myös motivoida, kannustaa ja ohjata opiskelijaa tavoitteiden saavuttamisessa. Pelkän lopputuloksen arviointi ei aina riitä vaan arviointia tarvitaan koko oppimisprosessin ajan.

Aikuisoppija on itse oman oppimisensa asiantuntija. Aikuiskoulutuksen oletetaan lisäksi olevan itse vastuussa edistymisestään, joten aikuiskoulutuksessa tulisi Hätösen & Nurmen (1984) mukaan korostaa ennen kaikkea opiskelijoiden oman toiminnan arviointia eli itsearviointia. Itsearviointi on osa oppimisen taitoja ja se voi aluksi olla aikuiselle oppijalle hyvin haastavaa, siksi oppijan itsearviointikyvyn kehittyminen ja kehittäminen on ensiarvoisen tärkeää. Jotta arvioinnin avulla pysyttäisiin tukemaan tai ohjaamaan opiskelijoita itsearvioinnissa, tulee opetuksen ja arvioinnin olla kiinteästi yhteydessä toisiinsa (Kurki & Leskinen 2006, 23 - 29).

Oppimista voidaan arvioida hyvin monella eri tavalla. Yleisesti käytössä olevia arviointikeinoja ovat muun muassa tentit, testit, haastattelu, havainnointi, kuulustelu. Arviointikeinon valinnan tulee perustua oppimiselle asetettujen tavoitteiden pohjalle. Arvioinnin ei tulisi kuitenkaan keskittyä pelkästään oppimisen tuloksiin, vaan tärkeää arvioida myös sitä miten oppija on koulutuksen aikana kehittynyt. (Kurki & Leskinen 2006, 23 - 29.)

Aikuiskoulutuksessa merkityksellinen arvioinnin kohde on myös opiskelijaryhmän toiminta, sillä oppimista tapahtuu usein yhteistyössä ryhmän kanssa. Arvioinnin kohteina voivat olla esimerkiksi ryhmän jäsenten työnjako, ryhmässä vallitseva ilmapiiri

suhtautuminen erilaisiin mielipiteisiin sekä palautteen antaminen. Ryhmän arviointi liittyy usein läheisesti itsearviointiin, esimerkiksi yksilöiden pohiessa omaa toimintaansa ryhmän jäsenenä. (Hätönen & Nurmi 1984, 44 - 45.)

5.5 Opetusmenetelmien valinta

Opiskelijaryhmälle sopivan opetusmenetelmä valinta voi saada opiskelijat innostumaan opetettavasta aiheesta aivan eritavalla kuin joku toinen menetelmä. Vaikka opettajan tulee itse arvioida millaisia opetusmenetelmiä hän käyttää, Hätösen ja Nurmen (1984, 31 - 32.) mukaan olisi kuitenkin tärkeää, että opettajat kokeilisivat erilaisia opetusmenetelmiä. Kokeilujen myötä on mahdollista päästä selvytyteen tavoista, jotka tuottavat hyviä oppimistuloksia ja toisaalta harjaantua vallitsemaan erilaisista opetusmenetelmistä itselle soveltuvimmat.

Opetusmenetelmien käyttö on vuorovaikutusta tavoitteiden, opiskelijoiden, oppiaineen ja opettajan välillä. Ne jaetaan usein opettajakeskeisiin, opiskelijakeskeisiin ja yhteistoiminnallisiin menetelmiin. Opettajakeskeisissä menetelmissä opettajalla on päävastuu työskentelyn sujumisesta ja opiskelijat toimivat usein suurena jakamattomana ryhmänä. Opettajakeskeisiä menetelmiä ovat esimerkiksi luennot ja kyselevä opetus. Opiskelijakeskeisissä menetelmissä päävastuu työskentelystä on puolestaan opiskelijoilla. He toimivat pienryhmissä tai vaihtoehtoisesti yksilöllisesti. Esimerkkeinä opiskelijakeskeisistä menetelmistä ovat ryhmätyö sekä yksilölliset harjoitukset ja tehtävät. Yhteistoiminnallisissa opetusmenetelmissä vastuu työskentelystä jakaantuu opiskelijoille ja opettajalle. Opetuskeskustelu on esimerkki yhteistoiminnallisesta opetusmenetelmästä. (Hätönen & Nurmi 1984, 30.)

Perinteisesti opettajalla on vastuu tiedonvälityksessä. Opettajakeskeiset menetelmät ovatkin tyypillisiä, mikäli opetuksen tavoitteet ovat tietopainotteisia ja tähtäävät siihen, että opiskelijoiden tulisi oppia perustason tieto. Kun tavoitteet painottuvat puolestaan tiedollisen oppimisen syvemmillä tasoille kuten tiedon analysointiin tai tiedon soveltamiseen eri tilanteissa, ovat oppilaskeskeiset menetelmät soveltuvia. Yhteistoiminnalliset ja opiskelijakeskeiset oppimismenetelmät ovat puolestaan tavallisimpia silloin kun oppimisessa korostetaan asenteellista oppimista. Jos aikaa opetukselle on tarjolla niukasti, joudutaan usein käyttämään opettajakeskeistä menetelmää, vaikka

opiskelijakeskeinen menetelmä olisi mielekkäämpi. Opetusmenetelmän lopulliseen valintaan vaikuttavat tavoitteiden ja resurssien lisäksi opiskelijoiden aiemmat tiedot opetettavasta asiasta sekä aikaisemmat kokemukset käytettävästä menetelmästä sekä opettajan kyvyt. Myös opettajan tiedonkäsitys heijastuu opetustilanteisiin ja hänen valitsemaansa opetusmenetelmään. (Hätönen & Nurmi 1984, 30 - 31.)

Aikuisoppijoiden oppimisessa työ- ja elämäkokemus on keskeisessä asemassa. Aikuiskoulutuksessa tiedonvälitykselle on näin runsaasti erilaisia vaihtoehtoja. Opiskelijoiden alustukset, itse laatimat materiaalit, erilaiset keskustelut, vertaisohjaus, itsenäinen pienryhmätyöskentely ja itseopiskelun eri muodot mahdollistavat monivivahteisen tiedonhankinnan, tiedon välittämisen, ohjauksen ja arvioinnin (Ekola 1986, 148). Toisin näiden aktivoivien aikuiskoulutuksen periaatteiden soveltaminen opetuksessa saattaa herättää myös vastustusta perinteiseen kouluopetukseen tottuneiden aikuisopiskelijoiden keskuudessa. On kuitenkin muistettava, että opetusmenetelmän lisäksi opettajan omalla persoonalla on tärkeä merkitys myönteisen ja keskusteleavan oppimisilmiön luomisessa ja onnistuneen oppimiskokemuksen syntymisessä. Hätösen & Nurmen (1984, 31 - 32) mukaan opettajan tulisikin liittää käyttämiinsä opetusmenetelmiin luovuttaa ja persoonallista panostaan.

6 AIKUISOPPILAITOKSEN KOULUTTAJIEN NÄKEMYKSIÄ AIKUISOPETUKSEN SUUNNITTELUSTA JA TOTEUTUKSESTA

Kokeneilla opettajilla on paljon annettavaa aloitteleville opettajille. He pystyvät antamaan tärkeitä opetukseen liittyviä käytännön tietoja sekä oppilaitoksen toimintaa koskevia muita tietoja. Teoriatiedon lisäksi heillä on käytännön näkemystä ja tietoa opettajana toimimisesta, sillä onhan ruohonjuuritason opetussuunnitelmatyö eli opintokokonaisuuden ja yksittäisten opetuskertojen suunnittelu, toteutus ja arviointi opettajan jokapäiväistä työtä.

Selvittääkseni kuinka teoreettiset ajatukset aikuisten opettamisesta toteutuvat oppilaitoksen arjessa, keräsin aikuiskouluttajien ajatuksia ja kokemuksia aikuisten opettami-

sesta haastatteleamalla Pohjois-Karjalan Aikuisopiston Liiketalous ja yrittäjyys tiimin kolme kouluttaa. Haastatteluista sovittiin etukäteen. Sovittiin aika ja paikka ja samalla käytiin alustavasti läpi haastattelun aihepiiri. Käytin haastatteluissa haastattelurunkoa (liite 1), jonka lähetin haastateltaville etukäteen sähköpostitse. Yksilöhaastattelujen lisäksi tein yhden ryhmähaastattelun. Ryhmähaastatteluun osallistui kolme kouluttajaa. Kaikki haastattelut tapahtuivat Aikuisopiston tiloissa. Haastatteluista kirjoitettiin muistiinpanot, jotka annettiin haastatellulle myöhemmin tarkastettavaksi ja täydennettäväksi. Haastattelujen lisäksi seurasin kouluttajien käytännön opetustyötä sekä tutustuin Aikuisopiston toimintaan.

6.1 Haastattelun ja havainnoinnin satoa

Pohjois-Karjalan Aikuisopiston järjestää näyttötutkintoperusteista perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintokoulutusta ja muuta ammatillista lisäkoulutusta sekä yritysten tarpeiden mukaisesti täydennyskoulutusta yritysten ja yhteisöjen henkilöstölle. Koulutukseen osallistumissyöt ja opiskelumotiivien kirjo on moninainen. Aikuisopiston toimintomuotoja ovat niin työvoimakoulutus, aikuisten ammatillinen koulutus, henkilöstökoulutus, oppisopimuskoulutus kuin yliopistojen tutkintovaatimusten mukainen avoin yliopisto-opetus. Haastatteluissa keskitytin kysymään haastateltavilta kurssien suunnitteluun ja toteutukseen, palautteen keräämiseen ja arviointiin liittyviä käsityksiä.

Koulutuksen suunnittelu

Jokaisella Aikuisopiston koulutuksella on opetussuunnitelma, jonka tarkoituksena on toimia opiskelijoiden, kouluttajien ja työelämän edustajien apuna ja työvälineenä oppimisen, opetuksen ja ohjauksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Suunnitelman perustana ovat Opetushallituksen vahvistamat tutkinnon perusteet. Yrityskohtaisissa koulutuksissa ryhmäkohtaista oppimissuunnitelman laadinnan lähtökohtana ovat yritysten tarpeet. Kaikille opiskelijoille laaditaan henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat, joten koulutuksen suunnittelussa huomioidaan myös yksilölliset oppimistarpeet. Koulutukselle on aina määritelty vastuukouluttaja tai ryhmänohjaaja, joka vastaa edellä mainittujen tarpeiden huomioimisesta ja yhteensovittamisesta kunkin tutkinnon mukaisiin vaatimuksiin.

Koulutuksen sisällön suunnittelusta vastaa kunkin aiheen kouluttaja vastuukouluttajan antamien suuntaviivojen puitteissa. Lähtökohtaisesti koulutuksen sisältö rakentuu tutkinnon perusteiden mukaisesti. Kouluttajien mukaan sisällön suunnittelussa otetaan kuitenkin tutkinnon vaatimusten lisäksi huomioon koulutukseen osallistuvien toiveet ja odotukset sekä osallistujien lähtötaso. Yrityksille räätälöidyissä koulutuksissa myös asiakkaat ovat mukana koulutuksen suunnittelussa.

Kuitenkin oppilaitoksella on perustieto mitä osaamista ja oppimista yleensä tarvitaan, mutta lähtökohtana on aina, että asiakkaalta kysytään ensin.

Koulutus ryhmäkohtaistetaan ja yksilökohtaistetaan kohderyhmän tarpeiden mukaisesti. Aikaisemmin hankittu osaaminen ja todetut osaamistarpeiden lisäksi opintojen suunnittelussa otetaan huomioon opiskelijan elämän- ja työtilanne.

Opiskelijat tekevät hopsit, johon kirjataan heidän tavoitteensa ja jota pidetään ajan tasalla - käytännössä tavoitteena on useinkin kyseessä olevan tutkinnon suorittaminen.

Tutkinnon tavoitteet käydään koulutuksen aloituksen yhteydessä läpi koko opiskelijaryhmälle ja niihin palataan opiskelijoiden henkilökohtaisissa ohjauksissa. Kouluttajien mukaan tutkinnon tavoitteet pyritään konkretisoimaan opiskelun henkilökohtaistamisessa hakemalla esimerkkejä oppijan omista työtehtävistä, joissa tavoiteltavaa osaamista esiintyy.

Koulutuksen toteutus

Koulutus toteutetaan suurelta osin monimuoto-opetuksena. Lähiopiskelupäivien yhteydessä opiskellaan kaikista opetussuunnitelman mukaisista sisällöistä ydinosaaminen sekä tehdään perusharjoituksia. Suurin osa koulutuksesta tapahtuu kuitenkin yrityksissä suoritettavana työssäoppimisena, jota lähiopetuspäivät tukevat. Kouluttajien mukaan opiskelijoiden työkokemusta hyödynnetään koulutuksessa.

Opiskelijat kysyvät työhönsä liittyviä asioita ja tietävät minkä asian oppiminen on työn kannalta tärkeää.

Haastateltujen kouluttajien mukaan oppilaitoksessa arvostetaan jokaisen kouluttajan omaa persoonallista tapaa toimia; kouluttaja valitsee itse sekä käytettävät oppimateriaalit että opetusmenetelmät opetettavaan aiheeseen, ryhmään ja käytettävissä olevaan aikaan suhteuttaen.

Koska kyseessä on tietokoneen käytön opettelu, usein opetusmenetelmä on tekeillä oppiminen -erilaisten harjoitusten ja töiden tekeminen. Lisäksi käytetään perinteitä luokkaopetusta ja jonkin verran ryhmitöitä.

Koulutuksissamme suositaan yhteistoiminnallista oppimista ja holistista näkemystä soveltaa oppimistaan käytäntöön.

Palaute

Haastateltujen mukaan kaikista koulutuksesta kerätään palautetta organisaation virallisen opiskelijapalautejärjestelmän kautta. Loppupalaute on kaikille ryhmille pakollinen. Pitemmissä koulutuksissa kysytään myös ”välipalautteita”. Lisäksi kouluttaja voi halutessaan itse pyytää opiskelijaryhmältä palautetta oppimistapahtumasta.

Arviointi

Koulutuskokonaisuuden kouluttaja tai vastuukouluttaja arvioi oppimista tutkinnon perusteiden mukaisilla kriteereillä ja asetuilla tavoitteilla. Samoilla perusteilla oppimista voi arvioida myös työpaikan kouluttaja (*mentori*). Haastatelluista kouluttajista osa pyytää myös opiskelijoilta arvioimaan itse omaa oppimistaan.

Näyttötutkintoperusteisessa koulutuksessa arvioijina toimivat työelämän ja koulutuksen edustajia. Tutkinnon osien arviointi kootaan ammattitaidon osoittamisesta ja siihen liittyvän näyttötutkintoaineiston perusteella. Arvioinnissa otetaan huomioon myös opiskelijan/näyttötutkinnon suorittajan tekemä itsearviointi osaamisestaan.

Aikuisopiskelijan erityispiirteiden huomioiminen

Aikuisopiston valitseman toimintastrategian mukaisesti aikuiskoulutuksessa huomioidaan erityisesti opiskelijoiden jo olemassa oleva tieto ja osaaminen.

...tiedon tuottajana ei ole pelkkä eksplisiittinen tieto, vaan tietopohjana hyödynnetään oppijoiden käytännön tietoa.

Koulutuksessa on keskeistä opiskelijan oma aktiivinen ja tavoitteellinen toiminta opiskelu- ja työssäoppimisympäristössä.

Rakennan opetukseni humanistisen ihmiskäsityksen varaan, eli ajattelen että oppija on tavoitteellinen ja aktiivinen tiedon hankkija, käsittelijä ja arvioija sekä oman tietorakenteensa jäsentäjä. Tämä pätee mielestäni erityisen hyvin aikuisopiskelijoihin, jotka opiskelevat vapaaehtoisesti työn ohessa.

Oppijoiden opiskelun ohjeistamiseksi on tehty ”Aikuisopiskelijan opas”, jossa on perustietoa oppilaitoksesta sekä opiskeluun liittyvistä asioista. Aikuisen oppimisesta on myös tehty ”Aikuinen opiskelijana - Opiskelun aloituspakkaus” -opas, jossa kerrotaan eri oppimistyyleistä ja menetelmistä. Lisäksi pitempien koulutusten alussa, niin sanotulla orientaatio jaksolla, käydään läpi ohjeistuksia ja menetelmiä joilla oppimista voidaan edistää.

Lyhyissä koulutuksissa opiskelutaitoja ei valitettavasti ehditä käydä läpi... Aina opiskelijoita rohkaistaan kysymään.

Tutkinnon suorittajien ja opiskelijoiden erityiset tukitarpeet (esim. luki-vaikeudet) otetaan huomioon käyttämällä mm. Joensuun seudun LUKI-neuvolan palveluja. Opiskelijan kulttuuri- ja kielitaustasta tai muusta syystä aiheutuvat mahdolliset erityistarpeet ja lähtökohdat, käyttää tarvittaessa ohjaus- ja tukitoimia sekä ohjaa tutkinnon suorittajaa muiden asiantuntijoiden luo.

Aikuisopiston toimintastrategian mukaan kouluttajat toimivat oppimisprosessien käynnistäjinä sekä selkeiden viitekehysten antajina tavoitteenaan oppimisen jatkuminen ja kehittyminen koko koulutuksen ajan. Opetusta havainnoidessani ja kouluttajien kanssa keskustellessani tuli hyvin esille kuinka niin kouluttajien erilaiset näkemykset opetuksesta ja oppimisesta, kuin heidän oma ihmis- ja tietokäsityksensä vaikuttavat niin opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen kuin myös aikuisoppijan erityispiirteiden huomioimiseen. Eräs kouluttaja kyseenalaisti sen voiko oppija edes oppia asioita, jos kouluttaja ei valikoi sitä, mitä ja miten oppija opiskelee. Toisen kouluttajan mielestä kouluttajan tehtävänä on auttaa oppijaa tunnistamaan ja tietoisesti kehittämään omia vuosia saatossa omaksuttuja käsityksiään, tapaansa ajatella ja toimia.

7 POHDINTA

Tämän oman opetustyöni kehittämishankeen tavoitteena oli lisätä tietämystäni aikuisten oppimisen erityispiirteistä, kehittää kykyäni muodostaa näkemys aikuisesta oppijana ja tutustua erilaisiin oppimisnäkemyskäsityksiin sekä opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä teorioihin ja näkökulmia. Kehittämishanke on luonteeltaan hyvin teoreettinen, joten peilatakseni teoreettisia ajatuksia käytännön opetustyöhön teoretiedon lisäksi tutustuin aikuisten opettamiseen haastatteleamalla opetusharjoittelua oppilaitoksessani toimivia aikuiskouluttajia sekä havainnoimalla aikuiskouluttajia käytännön opetustyössä. Haastattelututkimukseni perusteella teoreettiset ajatukset aikuisten oppimisesta ja opettamisesta näkyvät myös aikuiskoulutuksen arjessa. Tosin haastatteluissa tuli esille myös kouluttajan oman persoonan ja henkilökohtaisten näkemystenvaikutus opettamiseen ja opettamiseen.

Aikuisopiskelua käsittelevien tekstien taustalta nousee selkeästi esiin humanistinen ihmiskäsitys. Oppijaa kuvataan vapaana itse oppimiseensa vaikuttavana yksilönä, jonka yksilöllisiä kokemuksia oppimisprosessissa arvostetaan. Aikuisuudelle ominainen persoonallisuudenpiirre itsenäisyys merkitsee parantuneita edellytyksiä tehdä opinnoissa itsenäisiä valintoja ja arviointoja. Toisaalta myös vastuu omasta oppimisesta ja opintojen etenemisestä jää aikuiselle itselleen ja aikuisopiskelijalta usein odotetaan aktiivista omaa panosta niin oman oppimisensa suunnittelussa kuin toteuttamisessa. Itse aikuisoppijan olen huomannut kuinka suuri merkitys omilla kokemuksilla ja käsityksillä oppimisesta ja opettamisesta on aikuisena opiskellessa ja kuinka paljon omien vuosia sitten omaksuttujen tapojen muuttaminen vaatii.

Aikuisena opiskelun aloittaminen ja tuloksellinen läpivieminen saattaa muodostua ongelmallisiksi, ellei opiskeluun ole riittäviä oppimisvalmiuksia. Opintojen alussa onkin tärkeää käydä läpi ohjeistuksia ja menetelmiä, joilla oppimista voidaan edistää. Yksi keskeistä aikuiskouluttajan työn haasteista on mielestäni kyky arvioida oppijoiden oppimisvalmiuksia ja erilaisten oppimisvalmiuksien huomioiminen käytännön opetustyössä. Esimerkiksi aikuisopinnoissa paljon käytetty monimuoto-opiskelu poikkeaa selvästi siitä mihin aikuinen on useimmiten aikaisemmissa opiskeluissaan tottunut. Monimuoto-opiskelu vaatii taitoa toimia itseohjautuvasti. Tämän kehittämishankkeen yhtenä teoreettisena lähtökohdana olleen Knowlesin kehittämän andragogiikan mu-

kaan itseohjautuvuus on yksi viidestä aikuisoppijaa määrittelevistä piirteistä. Itseohjautuvuus ei mielestäni kuitenkaan ole automaattisesti aikuisuuden mukanaan tuo ominaisuus, vaan sen kehittymiseen tarvitaan harjoittelua, tukea ja ohjausta.

Aikuisen opiskelijan vahvuutena ja merkittävän oppimisresurssina pidetään käytännön kokemusta. Yhteistoiminnallinen oppiminen, yhdessä opiskelu mahdollistaa oppijoiden aiemman osaamisen ja käytännön kokemuksen hyödyntämisen oppimistavoitteen saavuttamisessa. Myös opintoryhmissä tapahtuvat kokemusten jakamiset, auttavat opiskelussa eteenpäin. Kun suurin osa koulutuksesta tapahtuu yrityksissä suoritettavana työssäoppimisena, mahdollistaa se myös lähiopetuksessa opitun asian välittömän soveltamisen käytäntöön.

Aikuisopiskelun yhtenä tunnusmerkkinä on yleensä korostettu opiskelun vapaaehtoisuutta, jolloin oppimisprosessia eteenpäin vievät eteenpäin sisäiset motivaatiotekijät. Aikuinen voidaan kuitenkin myös velvoittaa esimerkiksi työvoimapolittiseen koulutukseen. Tällöin opiskelun onnistumisen kannalta korostuu ennen kaikkea opiskelun mielekkyys. Opiskelun mielekkyuden kokemisen kannalta on mielestäni tärkeää, että aikuisoppija voisi olla itse mukana oppimisen tavoitteiden määrittelyssä ja myös niiden saavuttamisen arvioinnissa. Aikuisopinnoissa opiskelijan asettamat oppimistavoitteet pyritäänkin ottamaan huomioon opiskelun henkilökohtaistamisen kautta. Toisaalta opiskelijan tavoitteet on kuitenkin aina suhteutettava tutkinnon perusteiden raameihin eikä työelämänsä vaatimuksia voi sivuuttaa.

Opintojen suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon myös opiskelijan elämän- ja työtilanne, sillä aikuisen opiskelu on aina osa hänen koko elämäntilannetta perheestä ystäviin, työhön ja harrastuksiin. Opiskelijan roolia voi olla joskus vaikea sovittaa aikuisuuteen liittyvien monia roolien ja velvollisuuksien lomaan. Elämäntilanne voi haitata tai jopa estää opiskelun, vaikka aikuisuuden kaikki erityispiirteet aikuiskoulutuksessa olisikin huomioitu.

Erilaisiin oppimisnäkömyksiin, aikuisten oppimiseen, opettamiseen sekä opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä teorioihin ja näkökulmiin tutustumisen myötä tietämykseni aikuisten oppimisen erityispiirteistä syveni ja uskon, että pystyn ottamaan paremmin huomioon aikuisen oppijan erityispiirteet opettamisen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä rakentamaan omaa opettajuuttani kohti oppijakeskeistä opetustapaa.

Kehittämishanke on tuonut uusia malleja ja ajatuksia omaan opettajuuteeni, mutta matka jatkuu. On luonnollista, että opettajan oletetaan olevan oman opetusalan asiantuntija ja häneltä vaaditaan oman osaamisensa jatkuvaa kehittämistä, uskallusta kyseenalaistaa omia näkemyksiään. Opettajaksi kasvaminen on elinikäinen prosessi ja tämän kehittämishankkeen työstäminen oli vain yksi välietappi oman opettajuuteni polulla.

8 LÄHTEET

- Ekola, J. 1986. Aikuisten opettamisen taito: Radion aikuiskasvatussarjan kolmannen osan oppikirja. Toim. R. Jalonen, A.-M. Luukkonen, K. E. Nurmi. Helsinki: Yleisradio. 97- 169.
- Engeström, Y. 1991. Perustietoa opetuksesta. 2.-6. painos. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Jarvis, P. 1997. Oppimisen paradokseja. Aikuiskasvatus 1/1997. 12 - 17
- Karjalainen, K., Klemi, L., Lonka, L. & Saksa, J.-M. 2004. Aikuisopiskelun ohjauksesta: salmiakkimallinen neljä peruskäsitettä. Aikuiskasvatus 3/2004, 248 - 254
- Koro, J. 1998. Oppimisympäristö ja oppimisen toimintakäytäntö. Teoksessa Aikuisten oppimisen uudet muodot. Toim. A. Kajanto. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. 5. painos. Helsinki : Kansanvalistusseura. 51 - 110
- Kumpulainen, T. (toim.) Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2004 Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Opetusministeriön julkaisu 2006:36.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/aikuiskoulutus_en_vuosikirja.pdf?lang=fi. Luettu 4.6.2007.
- Kurki, E & Leskinen, K. 2006. Koulutusmallit työssäkäyvälle väestölle työkalupakki Työelämälähtöisen koulutuksen suunnittelijalle ja toteuttajalle.
[http://www.aikuisopiskelu.fi/includes/file_download.asp?deptid=3441&fileid=2745&file=Työkalupakki työelämälähtöisen koulutuksen suunnittelijalle ja toteuttajalle.doc](http://www.aikuisopiskelu.fi/includes/file_download.asp?deptid=3441&fileid=2745&file=Työkalupakki%20työelämälähtöisen%20koulutuksen%20suunnittelijalle%20ja%20toteuttajalle.doc)
- Leppilampi, A. & Piekari, U. 1998. Nappaa nipusta. Lahti: Aike Oy.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa Opettajuus muutoksessa. Toim. P. Sallila ja A. Malinen. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura
- Mezirow, J. et.al. 1998. Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. 3. painos. Suom. L. Lehto. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus
- Mussaari, E. 2005. Praktikumikäsikirja
<http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/noframes/kehykseton.htm#sisallysluettelo>. Luettu 4.6.2007.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2004. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Toim. S. Lindblom & A. Nevgi. Helsinki : WSOY. 82 - 116
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2004. Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Teoksessa Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Toim. S. Lindblom & A. Nevgi. Helsinki : WSOY. 235 - 252

Paane-Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Oy Edita Ab.

Pasanen, T., Ruuskanen, J. & Vaherva, T. 1989. Itseohjautuva oppiminen : itseohjautuvasta oppimisesta ja sen arvioimisesta aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. B; 8/1989. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.

Rauste-von Wright, M. , von Wright, J. & Soini , T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos Juva: WSOY

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita

Sikkelä, R. 2003. Verkko-opiskelun ja oppimisen mielekkyys ja merkityksellisyys. Verkkojulkaisussa Tutkimuksen tuella verkko-oppimiseen. Toim. E. Kähkönen. Joensuun yliopiston opetusteknologiakeskuksen selosteita 5. 17 - 34
http://www.joensuu.fi/opetusteknologiakeskus/julkaisut/ttv_2003.pdf. Luettu 4.6.2007.

Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsitksen perusteita. Helsinki: Tammi.

Vaherva, T. 1986. Aikuisten opettamisen taito: Radion aikuiskasvatussarjan kolmannen osan oppikirja. Toim. R. Jalonen, A.-M. Luukkonen, K. E. Nurmi. Helsinki: Yleisradio. 6- 96.

HAASTATTELURUNKO

Millaista koulutusta järjestetään? Kenelle ne on suunnattu?

KOULUTUKSEN SUUNNITTELU

Kerro koulutuksen suunnittelusta.

Kuka vastaa suunnittelusta?

Kuka valitsee sisällöt ja millä perusteella?

Millaisia tavoitteita asetetaan koulutukselle/opiskelijoille? Kuinka nämä tehdään opiskelijoille selväksi?

Miten niihin yritetään päästä?

Miten koulutuksensuunnittelussa otetaan huomioon kohderyhmä ja sen tarpeet?

Millaisia tarpeita ajatellaan kohderyhmällä olevan?

KOULUTUKSEN TOTEUTUS

Mistä saadaan materiaalit? Kuka ne valitsee/suunnittelee?

Millä perusteella valitaan opetusmenetelmät?

Miten opiskelijoita ohjeistetaan? Opetetaanko opiskelutaitoja luennoilla/erillisinä koulutuksena?

Kuinka oppimista arvioidaanko? Kuka arvioi, miten(arviointimenetelmät) ja millä perusteella?

Mihin arviointi johtaa?

Hyödynnetäänkö koulutuksessa työssä olevia opiskelijoita?

Hankitaanko koulutuksesta palautetta? Koulutuksen aikana/jälkeen?

Missä opetus pidetään ja milloin? Hyödynnetäänkö opetuksessa monimuoto-opetusta?