



# **AIKUISTEN KOULUTTAMISEN PEDAGOGISET HAASTEET**

Cumini Anne

Jääskeläinen Kersti

Lahtinen Kimmo

Ammatillisen opettajankoulutuksen  
Kehittämishanke  
Marraskuu 2012  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Tampereen ammattikorkeakoulu

**TAMPEREEN AMMATTIKORKEAKOULU**

Tampere University of Applied Sciences

## TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Cumini, Anne; Jääskeläinen, Kersti; Lahtinen, Kimmo  
Aikuisten kouluttamisen pedagogiset haasteet

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 32 sivua + 1 liitesivu  
Marraskuu 2012

---

Tämän kehittämishankkeen innoittajana toimivat kirjoittajien omakohtaiset kokemukset aikuisten kouluttamisesta. Kirjoittajat ovat omissa töissään törmänneet aikuisten kouluttamisen pedagogisiin haasteisiin, joita aiheuttavat muun muassa koulutettavan ryhmän heterogeenisuus, opiskelijoiden erilaiset oppimistyyliä, sekä erilaiset odotukset koulutusta kohtaan. Työn tavoitteena oli kehittää toimivia pedagogisia ratkaisuja aikuisten kouluttamiseen. Kehittämishankkeessa haastateltiin kymmentä aikuisten kouluttamisen asiantuntijaa eri oppilaitoksista. Heidän antamista haastatteluvastauksista pyrittiin löytämään yhdistäviä teemoja, jotka kirjoittajien mielestä olivat keskeisiä aikuisten kouluttamisen haasteiden ratkaisemisessa. Teemoittelun perusteella suoritettiin kirjallisuusselvitys, jonka tarkoituksena oli edelleen syventää ymmärrystä esille nostetuista teemoista. Työn aineistoanalyysi toteutettiin puolistrukturoitujen haastattelujen tuloksiin, kirjallisuusselvitykseen sekä tekijöiden omiin kokemuksiin ja pohdintoihin perustuvasti.

Haastatteluvastausten perusteella löydettiin viisi aikuisten kouluttamisen haasteiden kannalta merkittävää pääteemaa. Nämä olivat aikuisten yleiset oppimistaidot, aikuisten väliset ryhmäprosessit ja verkostoituminen, aikuisten oppimisen arviointi, itsearvioinnin merkitys ja työelämälähtöisyyden lisääminen. Kehittämishankkeen aineistoanalyysi on laadittu näiden teemojen pohjalta.

Aineistoanalyysi paljasti, että opiskelijoiden oma aktiivisuus on keskeinen asia aikuisten kouluttamisessa. Myös työelämälähtöisyys tulisi pitää vahvasti esillä. Opiskelija tyypillisesti odottaa uhrauksiansa vastineeksi hyötyvänsä koulutuksesta ja kehittyvänsä urallansa ja työelämässä. Tämä linkittyy vahvasti myös opiskelijoiden oman kokemuspohjan hyödyntämiseen opetuksessa. Erinomaiseksi vaihtoehdoksi todettiin case-tyyppisten harjoitusten käyttäminen, joissa sovelletaan opiskelijoiden hallitsemaa tietoa. Opiskelijoiden oman kokemuspohjan hyödyntäminen on suotavaa erityisesti siksi, että se lisää opiskelun motivaatiota, verkostoitumista ja auttaa luomaan tärkeitä pystyvyysskokemuksia opiskelijoille. Itsearvioinnin lisääminen nähtiin hyödylliseksi aikuisten kouluttamisessa. Itsearviointi auttaa opiskelijaa miettimään aktiivisesti, kuinka opittuja asioita voidaan soveltaa omassa työssä. Aikuisten yleiset oppimistaidot todettiin yleisesti hyväksi. He ovat lähtökohtaisesti motivoituneita opintoihin ja tietävät mitä haluavat, mutta he saattavat tarvita tukea esimerkiksi uudistuneiden oppimisympäristöjen hallinnassa.

---

Asiasanat: aikuiskoulutus, pedagogiikka, täydennyskoulutus, oppimistaidot

## SISÄLLYS

1 Johdanto	4
2 Kehittämishankkeen toteuttaminen	5
2.1 Tutkimusmenetelmä	5
2.2 Aineiston keruu haastattelujen avulla	6
2.3 Aineiston analyysi ja tulokset	7
3 Aikuispedagogiikan haasteet	10
3.1 Aikuisten yleiset oppimistaidot ja opiskeluun liittyvät vaikeudet	11
3.2 Ryhmäprosessit ja verkostoituminen	14
3.2.1 Ryhmän merkitys oppimisessa	14
3.2.2 Aikuisten välinen verkostoituminen	16
3.2.3 Interaktiivisuus vaikeasti omaksuttavien asioiden opettamisessa	18
3.3 Aikuisten oppimisen arviointi	19
3.4. Itsearviointin merkitys	22
3.5 Työelämälähtöisyyden lisääminen	23
4 Yhteenveto ja päätelmät	26
Lähteet	30
Liitteet	
Liite 1: Hankkeen puolistrukturoitu haastattelu	

# 1 Johdanto

Tämä kehittämishanke käsittelee aikuisten kouluttamisen pedagogisia haasteita. Aihe on ajankohtainen, sillä yhteiskunnan rakennemuutoksen vuoksi aikuisten täydennys- ja uudelleen kouluttamisen tarve on viime aikoina kasvanut. Täydennyskoulutuksen tarve on eri toimialoilla lisääntynyt alojen monipuolistumisen ja huiman teknologisen kehityksen vuoksi. Olemme siis tahtomattamme siirtymässä kohti elinikäisen oppimisen käsitteen mukaista todellisuutta, jossa aikuisten kouluttamisella voidaan sanoa olevan yhtä keskeinen asema kuin lasten ja nuorten kouluttamisella.

Kehittämishankkeen tekijät työskentelevät itse aikuisten kouluttamisen parissa ja ovat kiinnostuneet sekä oman ammattialansa että oppilaitoksensa opetusmenetelmien kehittämisestä tähän asiaan liittyen. He ovat töissään törmänneet aikuisten kouluttamiseen liittyviin pedagogisiin haasteisiin, joita ovat synnyttäneet mm. koulutettavan ryhmän heterogeenisuus (koulutus, työkokemus ja ikä), erilaiset oppimistyyliä sekä opiskelijoiden erilaiset odotukset koulutusta kohtaan. Nämä haasteet huomioiden työn tavoitteena oli kehittää toimivia pedagogisia ratkaisuja aikuisten kouluttamiseen erilaisissa toimintaympäristöissä sekä löytää opetusmenetelmistä ja –ympäristöistä yksityiskohtaisempia käytänteitä, joita seuraamalla aikuisten opettamisesta tulisi tuloksekkaampaa ja palkitsevampaa.

Kehittämishankkeessa haastateltiin kymmentä aikuisten kouluttamisen asiantuntijaa eri oppilaitoksista. Haastatteluissa pyrittiin keskittymään niihin aikuisten kouluttamisessa esiintyviin haasteisiin, joita haastateltavat opettajat ovat omakohtaisesti työsssänsä huomanneet. Haastatteluvastauksista pyrittiin löytämään yhdistäviä teemoja, jotka tekijöiden mielestä olivat keskeisiä aikuisten kouluttamiseen liittyvien haasteiden ratkaisemisessa. Lopulta vastauksista löydettiin viisi pääteemaa, joihin tekijät perehtyivät syvemmin kirjallisuusselvityksen avulla. Teemat avataan teoreettisen viitekehyksen osuudessa hankkeen toteuttamisen kuvauksen jälkeen. Aikuisten kouluttamisen pedagogiset ratkaisut pyrittiin rakentamaan haastateltavien antamiin mielipiteisiin, niiden ohjaamana etsittyyn kirjallisuustietoon ja tekijöiden omiin kokemuksiin ja pohdintoihin nojaten.

## **2 Kehittämishankkeen toteuttaminen**

Tässä kehittämishankkeessa pyrittiin kartoittamaan aikuisten kouluttamiseen liittyviä pedagogisia haasteita sekä löytämään ratkaisuja näihin haasteisiin. Tavoitteiden saavuttamiseksi perehdyttiin aihepiiriin liittyvään kirjallisuuteen, haastateltiin aikuiskouluttajia ja pohdittiin aihetta hankkeen tekijöiden omiin kokemuksiin nojaten.

### ***2.1 Tutkimusmenetelmä***

Suoritettu kehittämishanke on tyypiltään sovellettu laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen peruspiirteet tulevat esiin suurimmassa osassa työn vaiheista (Eskola & Suoranta 1998, 15). Kehittämishankkeessa saavutettu aineisto on ilmiänsuultaan tekstiä. Hankkeen tutkimussuunnitelma oli avoin ja muuttui hankkeen edetessä haastatteluvastausten sisällön mukaisesti. Hankkeen keskeinen aineisto hankittiin puolistrukturoidun haastattelun avulla siten, että kysymykset olivat kaikille haastateltaville samat, mutta haastateltava sai itse vastata kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 87). Laadullinen analyysi, joka haastatteluvastauksille suoritettiin, oli luonteeltaan teemoittelu (Eskola & Suoranta 1998, 175). Teemoittelun perusteella suoritettu kirjallisuusselvitys mahdollisti aineistotriangulaation käytön, joka paransi hankkeessa saatujen tulosten luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 69). Kehittämishankkeessa yhdistettiin haastatteluista ja kirjallisuudesta saatu tieto keskenään ja sille tehtiin laadullisen tutkimuksen mukainen aineistoanalyysi. Myös tekijöiden omakohtaiset kokemukset otettiin pohdinnoissa huomioon.

Ensin hankkeessa laadittiin puolistrukturoitu haastattelu tekijöiden omissa töissään kohtaamien tilanteiden ja haasteiden perusteella. Haastateltaviksi kutsuttiin harkintavaraisesti kymmenen aikuisten kouluttamisen kokenutta asiantuntijaa. Saaduista haastatteluvastauksista etsittiin yhteisiä, keskeisesti aikuisten kouluttamiseen liittyviä teemoja, joille seuraavassa vaiheessa tehtiin kirjallisuusselvitys. Haastatteluvastausten, kirjallisuusselvitysten ja tekijöiden omien kokemusten perusteella etsittiin aikuisten kouluttamisen haasteisiin liittyviä, hankkeen tavoitteeseen sopivia ratkaisumalleja.

Saavutetun aineiston tieteellisyyden kriteeri on siis selkeästi laadullinen eikä määrällinen (Eskola & Suoranta 1998, 18). Haastateltavien valinnassa keskityttiin

heidän kokemukseensa ja ammattitaitoon aikuiskouluttajana. Haastateltavat valittiin hankkeen toteuttajien korkeakouluista ja muista oppilaitoksista. Tämän ajateltiin helpottavan hyvien haastatteluvastausten saamista. Syntyneen interaktiutilanteen todettiin myös olevan mahdollinen virheiden lähde tutkimustuloksissa (Alasuutari 1999, 142), mutta tämä otettiin huomioon haastatteluvastausten kriittisenä tulkintana teemoittelua suoritettaessa.

Laadullisen tutkimuksen periaatteista poiketen hankkeessa ei lähdetty liikkeelle puhtaalta pöydältä ilman ennakoasettamuksia (Eskola & Suoranta 1998, 19). Tekijöillä oli jo olemassa oma kokemuspohjansa, joka vaikutti merkittävästi puolistrukturoidun haastattelun sisältöön. Näin ollen hypoteesittomuus ei täysin toteutunut hankkeessa. Tekijät kuitenkin painottivat työssä aineistolähtöisen analyysin merkitystä. He olivat valmiita muuttamaan omia olettamuksiaan hankkeessa saavutettujen tulosten sekä heitä kokeneempien asiantuntijoiden antamien haastatteluvastausten perusteella.

Seuraavassa kappaleessa kehittämishankkeen toteutus on esitetty seikkaperäisemmin, vaihe vaiheelta. Kappaleessa esitetään hankkeessa suoritettut haastattelu-, teemoittelu-, ja aineistoanalyysivaiheet sekä avataan yksityiskohtia merkittävimmistä taustatiedoista.

## ***2.2 Aineiston keruu haastatteluina***

Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla. Haastattelu piti sisällään neljä laajaa pääkysymystä alakysymyksineen. Kysymykset laadittiin kirjallisuudesta esille nousseiden mielenkiintoisten ongelmien ja hankkeen tekijöiden omien kokemusten perusteella yhteisessä palaverissa. Haastattelun ensimmäinen pääkysymys koski opiskelijoiden taustojen ja erityistarpeiden huomioon ottamista opetuksessa. Kysymyksen alla paneuduttiin myös aikuisopiskelijoiden yleisiin oppimistaitoihin. Toinen pääkysymys käsitteli opetusmenetelmiä ja niiden valitsemista tarkoituksen mukaisesti kuhunkin opetustilanteeseen sopivaksi. Kolmas pääkysymys koski opiskelijoiden oman kokemuksen hyödyntämistä ja neljäs opiskelijoiden oppimisen arviointia. Viidennessä ja viimeisessä pääkysymyksessä annettiin haastateltavalle mahdollisuus tuoda esiin haluamiaan asioita aikuisten kouluttamisesta. Laadittu haastattelulomake on esitetty kokonaisuudessaan liitteessä 1.

Haasteltavat kehittämishankkeeseen valittiin tekijöiden jo tuntemista/tietämistä aikuisten opettamisen ammattilaisista heidän kokemuksensa ja asiantuntemuksensa perusteella. Tämän ajateltiin edesauttavan hyvien haastatteluvastausten saamisessa. Haastateltavia oli yhteensä kymmenen. Heidän työnantajansa, ammattinimikkeensä ja alansa on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Haastatteluun osallistuneiden opettajien ammatti, ala ja työnantaja.

Haastateltava	Ammatti	Ala	Työnantaja
1	Lehtori	liiketalous	Tampereen ammattikorkeakoulu
2	Yliopettaja	liiketalous	Tampereen ammattikorkeakoulu
3	Lehtori	liiketalous	Tampereen ammattikorkeakoulu
4	Lehtori	täydennyskoulutus	Tampereen ammattikorkeakoulu
5	Lehtori	sosiaaliaala	Tampereen ammattikorkeakoulu
6	Päätoiminen opettaja	täydennyskoulutus	Tampereen ammattikorkeakoulu
7	Päätoiminen opettaja	kulttuuri	Etelä-Savon ammattiopisto
8	Professori	tekniikka	Tampereen teknillinen yliopisto
9	Professori	tekniikka	Lappeenrannan teknillinen yliopisto
10	Professori	tekniikka	Lappeenrannan teknillinen yliopisto

Hankkeen toteuttajat päättivät kukin itsenäisesti haastattelun suorittamisen tavan; se oli mahdollista tehdä joko kirjallisesti tai suullisesti. Seitsemän haastattelua tehtiin suullisesti ja kolme kirjallisesti. Haastatteluvastaukset puhtaaksikirjoitettiin kaikissa tapauksissa ja niille tehtiin teemoittelu tekijöiden yhteisessä palaverissa. Vastauksista pyrittiin löytämään yhteisiä ja työn tavoitteiden kannalta merkittäviä teemoja, joita seuraavassa vaiheessa tutkittaisiin tarkemmin kirjallisuuden avulla. Joillekin haastateltaville esitettiin myös lisäkysymyksiä joidenkin teemojen selventämiseksi, mikäli tämä nähtiin tarpeelliseksi.

### ***2.3 Aineiston analyysi ja tulokset***

Haastattelujen vastaukset purettiin kehittämishankkeen tekijöiden yhteisessä palaverissa. Ennen palaveria jokainen tekijä oli jo tahollaan etsinyt yhteneväisyyksiä omien haastateltavien vastauksista. Palaverissa jokainen esitti toisilleen omassa analyysissä esille nousseet ja vastaajia askarruttaneet aikuisten kouluttamiseen liittyvät haasteet. Kaikkien vastauksien vertailussa ja keskinäisessä keskustelussa haastatteluista löydettiin viisi hankkeen kannalta merkittävää teemaa, jotka esiintyivät useissa

haastatteluvastauksissa. Haasteina nousivat esille seuraavat teemat:

1. aikuisten yleiset oppimistaidot
2. aikuisten väliset ryhmäprosessit ja verkostoituminen
3. aikuisten oppimisen arviointi
4. itsearvioinnin merkitys
5. työelämälähtöisyyden lisääminen

Ensimmäinen edellä mainituista teemoista nousi esille ensimmäisen pääkysymyksen, toinen toisen ja kolmas kolmannen pääkysymyksen vastauksista. Molemmat, sekä neljäs että viides teema nousivat esiin neljännen pääkysymyksen vastauksista. Jokaiselle näistä teemoista on omistettu oma kappaleensa myöhemmin tässä työssä.

Aikuisten yleisten oppimistaitojen arviointia tiedusteltiin ensimmäisen pääkysymyksen viimeisessä alakysymyksessä. Työelämälähtöisten case-esimerkkien käyttö tuli puolestaan esiin tiedusteltaessa opiskelijoiden innostamiseen käytettäviä keinoja. Ryhmäprosessit ja verkostoituminen herättivät keskustelua kolmannen pääkysymyksen toisena alakysymyksenä, kun taas neljäs pääkysymys mukaan lukien ensimmäisen pääkysymyksen ensimmäinen alakysymys kirvoittivat keskustelut arvioinneista.

Jotkin haastattelun kysymyksistä eivät herättäneet suurta kiinnostusta haastateltavien keskuudessa. Muun muassa kysymys vaikeiden teoreettisten ja matemaattisten aineiden opettamisesta sekä viidentenä esitetty avoin kysymys saivat vain yksittäisiä arvioitavaksi kelpaavia vastauksia. Koska hankkeessa etsittiin yhteisiä, vahvoja teemoja, nämä haastatteluvastaukset jäivät työssä vähälle huomiolle. Silti nämäkin vastaukset olivat tärkeitä ja ne pantiin merkille tekijöiden toimesta hankkeen raportoinnissa.

Haastatteluvastauksille hankkeessa tehtiin teemoittelu, jonka tulokset on esitetty yllä olevassa listassa (kohdat 1-5). Löydettyjä teemoja tutkittiin lähemmin kirjallisuustutkimuksen avulla. Haastatteluista ja kirjallisuudesta saatu tieto yhdistettiin tarkoituksenmukaiseksi ja työn tavoitteisiin sopivaksi kokonaisuudeksi. Jos kirjallisuusselvityksen perusteella todettiin tarpeelliseksi, joillekin haastateltaville esitettiin uusia, selventäviä lisäkysymyksiä tarpeen mukaan. Kahden eri aineistonkeruumenetelmän käyttö mahdollisti aineistotriangulaation käytön, joka lisäsi tulosten



luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 87). Aineiston analyysissä pyrittiin lähentymään saturaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89). Haastateltaville esitettyjen lisäkysymysten, kirjallisuusselvitysten ja tekijöiden omien pohdintojen avulla pyrittiin siis muuttamaan kapea esiymmärrys laajaan ja ”kyllästyneeseen” näkemykseen tutkittavasta asiasta.

### 3 Aikuispedagogiikan haasteet

Aikuisten kouluttamiseen liittyy pedagogisia haasteita, joita synnyttävät mm. koulutettavan ryhmän heterogeenisuus (koulutus, työkokemus ja ikä), erilaiset oppimistyylit sekä opiskelijoiden erilaiset odotukset koulutusta kohtaan. Aikuisopiskelijoita on vaikea kuvailla yleisellä tasolla johtuen erilaisista taustoista ja elämänvaiheista. Joitain yhteisiä piirteitä aikuisopiskelijoille voidaan kuitenkin löytää (Rogers & Horrocks 2010, 79):

- opiskelijat määrittelevät itsensä "aikuiseksi"
- opiskelijat ovat keskellä henkilökohtaista kasvuprosessiaan; eivät sen alussa
- opiskelijoilla on omakohtainen kokemuspohja, tietämystä ja arvomaailma
- opiskelijoilla on opiskeluun liittyviä haaveita ja päämääriä
- opiskelijoilla on oppimisprosessiin liittyviä odotuksia
- opiskelijoilla on erilaisia tavoitteita, joista osa saattaa olla heille tärkeämpiä kuin opiskelu (competing interests)
- opiskelijoille on jo muodostunut oma opiskelutyyli, joissa saattaa olla suuria eroja (pattern of learning).

Kuten Horrocks huomauttaa, edellä mainitut piirteet on helppo nähdä vain negatiivisina, oppimista vaikeuttavina asioina. Aikuisopiskelijan oppimisprosessiin liittyy aina vääriä odotuksia opintojen sisällöstä, sekä tarvetta "poisoppimiseen" ja sen tuomaa tunnetta henkilökohtaisesta kritiikistä. (Rogers & Horrocks 2010, 92.) Oppimisessa keskeistä on kyky sietää asioiden monimutkaisuutta, moniselitteisyyttä ja elämän yleistä ennakoimattomuutta. Aikuisenkin on joskus vaikea ymmärtää, että useimpiin asioihin ei ole tarjolla yhtä ja ainoaa vastausta. (Hakkarainen 1999, 88.)

Aikuisopetuksessa on painotettava opiskelijoiden itsenäistä ajattelua ja autonomiaa. Perinteisen opetuksen tilalle tarvitaan epäsuoraa pedagogiikkaa, jossa paino on opettamisen sijaan oppimisessa. Tutkimus- ja kehittämistyö ovat tuoneet aikuisten pedagogiikkaan uusia toimintaperiaatteita ja käytänteitä. Tämän päivän tieto- ja oppimisenäkemyksissä oppijan rooli korostuu samoin kuin yhteisön merkitys. Opettajan rooli on muuttunut tiedon jakajasta oppimisprosessin ohjaajaksi (Tuomisto 2006). Pedagogisen asiantuntijuuden perusteet ovat jo uudistuneet ja uudistuvat aikuiskoulutuksen alueella. Elinikäisen oppimisen ideologian valossa on hyvä miettiä

pystytäänkö opetuksessa vastaamaan aikuisten koulutustarpeisiin, eli näkemään oppimisen mekanismien ja luonteen muutosta, sekä elämäntilanteiden ja oppimisympäristöjen monimutkaistumista suhteessa lasten ja nuorten kouluttamiseen.

### ***3.1 Aikuisten yleiset oppimistaidot ja opiskeluun liittyvät vaikeudet***

Aikuisopiskelija on yleensä innostunut ja motivoitunut, mutta opiskelun arki voi tuoda mukanaan haasteita esimerkiksi ajankäyttöön ja opiskelutaitoihin liittyen (Putkuri 2009, 21). Opettajat kertoivat haastattelussa, että eri ikäluokista tulevilla aikuisopiskelijoilla on oppimistaidoissa selkeät erot. Alle 30-vuotiailla on hyvät kirjoittamisen taidot, kuten raporttien muodollisten seikkojen tuntemus, mutta ryhmätyötaidot eivät ole vielä kehittyneet kovin hyvin. Sitä vastoin 30-50-vuotiaat pystyvät hyvään ryhmätyöskentelyyn, mutta raporttien muotoseikkoihin liittyvät tiedot ovat heikommat. Yli 50-vuotiaat ovat mieluummin vain vastaanottavana osapuolena ja seuraavat mieluummin opettajan esitystä kuin tuottavat itse tietoa erilaisten oppimistehtävien muodossa.

Tilastojen mukaan (Taskila 2009, 23) suurimmalla osalla aikuisopiskelijoista edellisistä opinnoista on kulunut jo jonkin verran aikaa. He saattavat tarvita erillistä ohjausta mm. tiedonhaun prosesseissa. Myös opiskelussa käytettävät oppimisalustat, kuten verkko-oppimisympäristö Moodle, voivat osoittautua vaikeaselkoisiksi, kuten eräs kehittämishankkeessa haastateltu opettaja kertoi. Erilaisia ohjaus- ja tukipalveluja on tarjolla opiskelijoille, mutta nämä palvelut eivät aina tavoita aikuisopiskelijoita, jotka opiskelevat koululla ilta-aikaan tai viikonloppuina (Taskila 2009, 24). Aikuisena tuen hakeminen ja mahdollisista oppimisvaikeuksista kertominen onkin pitkälti opiskelijan omalla vastuulla (Korkeamäki 2010, 82). Oppilaitosten tulisi huomioida opiskelijoiden moninaisuus, tarjota oppimiseen vaihtoehtoja, ja tiedottaa saatavilla olevista tukimuodoista heti opintojen alussa (Korkeamäki 2010, 101).

Haastattelussa opettajat toivat painokkaasti esille huolensa aikuisopiskelijoiden jaksamisesta ja sen, miten kunkin opettajan pitäisi huomioida opiskelijan ajankäyttöä ja sen jakautumista opiskelun, työn ja perheen kesken. ”Koko yksikön tasolla pitäisi katsoa ajankäyttöä, tehtävien määrää ja kuormittavuutta”, totesi yksi opettaja. Lähijaksojen rytmitys on olennainen tekijä oppimisprosessin onnistumiselle (Heino 2009, 53). Aikuisopiskelijat saapuvat opiskelemaan omista usein hektisistäkin

työpaikoistaan. Olisi hyvä, jos opettaja voisi panostaa opiskeluun rauhoittumiseen ja opiskelijaryhmänsä aitoon kohtaamiseen, ja muistaa, että ryhmä voimaannuttaa (Isokorpi 2009, 38).

Aikuisopiskelijoiden opintojen keskeyttämisprosentti on merkittävästi nuorisopiskelijoiden vastaavaa suurempi. Tämä on osoitus mm. siitä, että opiskelujen yhdistäminen työssäkäyntiin, perheeseen ja ruosteessa oleviin opiskelutaitoihin on hankalaa (Taskila 2009, 23–24). Korkeamäen (2010, 87) tekemässä tutkimuksessa useat oppimisvaikeuksista kärsivät aikuisopiskelijat olivat sairastuneet uupumukseen tai masennukseen, joista ensin mainittu liittyi usein opiskelun työläyteen ja työelämän vaatimusten kasvamiseen.

On hyvä erottaa käsitteellisesti toisistaan oppimisvaikeudet ja opiskeluun liittyvät vaikeudet, jotka molemmat tuovat esteitä aikuisopiskelijan oppimiseen (Ilola 2009, 26). Aikuisten varsinaisia oppimisvaikeuksia, jotka liittyvät kognitiivisiin oppimisprosesseihin, on tutkittu vähän. Aikuiset voivat kuitenkin kokea merkittäviä ja opiskelua haittaavia vaikeuksia esimerkiksi vieraisa kielissä, matematiikassa tai muistamisessa. Vaikeuksilla vieraisa kielissä on keskeinen merkitys opintojen keskeytymiseen tai viivästymiseen (Korkeamäki 2010, 6). On hyvä huomata, että esimerkiksi dysleksia eli lukemisen erityisvaikeus on suhteellisen pysyvä piirre, ja voi haitata aikuisopiskelijan siinä missä nuoren tai lapsenkin opiskelua (Korkeamäki 2010, 17). Lukemisen ja kirjoittamisen taitojen puutteellisuus korostuu erityisesti stressaavissa tilanteissa. Aikuisopiskeluun liittyy usein suuri määrä tällaisia tilanteita, joten emotionaalista ja psyykkistä kuormittavuutta olisikin hyvä pyrkiä ohjauksellisin keinoin vähentämään (Ilola 2009, 28). Eräs opettaja korosti haastattelussa, että opetustilanteessa pitäisi antaa aikaa reflektoida. Lisäksi aikuisten opettamisessa on tärkeä huomioida, että ajatteluumme ohjaa sisällöllinen kielenkäyttö, eli substanssi.

Kokenut aikuiskouluttaja kertoi haastattelussa, että hän rakentaa opetuksensa ryhmän oppimiskulttuurista käsin. Hän kertoi valitsevansa opetusmenetelmän, josta yli puolet on opiskelijalle tuttua ja joka auttaa opiskelijaa eläytymään. Kouluttajan mielestä opetustilanne on parhaimmillaan ymmärtävä, sisäistävä ja reflektiivinen. Hän totesi, että ohjauksen ja opetuksen ero on pieni, mutta opiskelijan kannalta paras tulos saavutetaan, kun opettajalla itsellään on innostus asiaan, rakkaus sisältöön, kunnioitus ihmisiin ja hän on sinut itsensä kanssa.

Korkeammalle koulutustasolle siirryttäessä sujuvan tekstin prosessoinnin merkitys tyypillisesti kasvaa. Tällöin hitaus ja työläys laajojen materiaalien lukemisessa nousevat keskeisiksi ongelmiksi (Korkeamäki 2010, 18). Nämä ongelmat siirtyvät myös työelämään, jossa kielitaitovaatimukset lisääntyvät, tekniikka, kuten tietotekniikka, kehittyy ja omaksuttavat tekstimäärät kasvavat (Korkeamäki 2010, 43). Aikuisopiskelun ohjauksellisen tavoitteen tulisikin tähdätä paitsi opiskelussa selviytymiseen, myös siihen, miten selviytyä työelämän haasteista koulutuksen jälkeen (Ilola 2009, 27-28).

Tekniikan kehittämisestä on ollut myös hyötyä oppimisvaikeuksista kärsivien aikuisopiskelijoiden arjessa. Kirjoittamisvaikeuksissa tekstinkäsittelyohjelmat auttavat, koska kirjoitusvirheitä voi niillä helposti korjata. Oikolukutoiminnot auttavat myös kirjoitusvirheiden havaitsemisessa. Korkeamäen (2010, 52) tutkimuksessa haastatellut oppimisvaikeuksista kärsivät aikuiset kokivatkin tietokoneet tärkeinä työvälineinä opiskelussa ja työelämässä.

Myös aikuinen voi kärsiä keskittymisvaikeuksista. Lukivaikeuden yhteydessä keskittyminen liittyy usein luetun ymmärtämiseen ja hitauteen. Aikuiset ovat kuitenkin voineet oppia keskittymistä parantavia tapoja, kuten aktivoivien kysymysten tekemistä oppitunneilla tai muistiinpanojen laatimista. Myös opeteltavan asian peilaaminen omaan työkokemukseensa saattaa auttaa parantamaan tarkkaavaisuutta. Yleensäkin aikuisopiskelijat voivat löytää kokemuksen kautta sellaisia vahvuuksia itsestään, joita voivat hyödyntää oppimisessa. (Korkeamäki 2010, 57.)

Aikuisopiskelijoilla on ennakkokäsityksiä opiskeluun ja oppimiseen liittyen. Nämä käsitykset pohjautuvat aikaisempiin kokemuksiin. Mikäli kokemukset ovat olleet positiivisia, ne todennäköisesti vaikuttavat positiivisesti myös uuden oppimiseen (Corder 2008, 8). Aikuisopiskelijoilla on usein myös aiemmin hankittua osaamista, joko entisistä opinnoista tai työelämästä. Tämän aiemmin hankitun osaamisen hyödyntäminen tulee mahdollistaa. Aikuisopiskelijalle on tärkeitä, että aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) järjestelmät ovat toimivia (Taskila 2009, 24).

Joskus opettajat kokevat aikuisopiskelijaryhmät haasteellisina, koska heillä on paljon tietotaitoa myös sellaisilta alueilta, joita opettaja itse ei hallitse (Putkuri 2009, 22). Tämä tuotiin esille myös tämän kehittämishankkeen haastatteluosiossa. Tällöin voi olla

hyvä ajatella, että opettajan rooli onkin olla oppimisprosessin ohjaaja, joka opiskelijoiden kanssa yhdessä oppien yrittää saada mahdollisimman monen osaamisen mukaan oppimisprosessiin (Putkuri 2009, 22). Opettaja on ikään kuin yhteistyökumppani oppimisprosessissa opiskelijan kanssa (Corder 2008, 8). Myös kehittämishankkeen haastatteluvastauksissa opettajat korostivat tasavertaisuutta. Eräs haastateltu opettaja toi osuvalla tavalla tämän teeman esille: ”Opiskelijat ovat tasavertaisia opettajan kanssa. He ovat myös tietyn alan asiantuntijoita, ja opettaja oman alansa. Näin kokonaisuus on parempi kuin osiensa summa.”

## ***3.2 Ryhmäprosessit ja verkostoituminen***

### **3.2.1 Ryhmän merkitys oppimisessa**

Ryhmällä on keskeinen osuus opiskelijoiden oppimisessa. Tia Isokorven (2003) keräämän aineiston mukaan oppimista tapahtuu erityisesti ihmisen kokemuksen saadessa merkityksen. Oppimisen arvoiset asiat suodatetaan kokemuksista refleктоimalla niitä ympäristön kanssa. Tyypillisesti oman itsensä reflektio ei riitä, vaan ihminen oppii tunnistamaan itseään toisten ihmisten kautta. (Isokorpi 2003, 30.)

Opiskelijan täytyy oppiakseen suhteuttaa omia havaintojaan ja pohdintojaan johonkin ulkopuolella olevaan, esimerkiksi toisten havaintoihin, pohdintoihin ja arviointeihin. Oman kokemuksen mieltäminen merkitykselliseksi vaatii onnistumisen ilon persoonallista kokemusta. Tämä voi saada korkeampia muotoja yhteisesti muiden kanssa koetuissa oppimiselämyksissä. Näin ollen ihmistä ympäröivällä ryhmällä on merkittävä, ja joskus jopa välttämätön rooli onnistuneessa oppimisprosessissa. (Isokorpi 2003, 30.)

Repo-Kaarenon mukaan (2007, 24) ryhmä sekä edistää että estää oppimista. Ryhmät edistävät oppimista tarjoamalla jäsenilleen sosiokognitiivisia ristiriitoja. Oman ja toisten ajattelun erilaisuus ja niiden vertaaminen voi innostaa opiskelijoita uuden oppimiseksi. Toisaalta ihmisten näkökantojen välinen ristiriita voi olla niin suuri, että se ennemminkin kannustaa pitäytymään omassa kannassa. Ryhmä voi myös vahvistaa opiskelijan opiskelumotivaatiota, jos ryhmällä on yhteinen tavoite. Lisäksi ryhmä voi tukea opiskelijaa myös emotionaalisesti. Kun oppiminen tuntuu hankalalta, toisten

opiskelijoiden tuki lohduttaa ja kannustaa.

Ryhmän toiminta elää ajan mittaan omaa elämäänsä kokien erilaisia kehitysvaiheita. Nämä kehitysvaiheet jaetaan tyypillisesti viiteen kategoriaan (Kauppila 2006, 97–99):

- muotoutumisvaihe
- kuohunta- eli konfliktivaihe
- yhteistoiminnan syntymisen vaihe
- kypsän toiminnan vaihe
- ryhmän hajoaminen.

Ryhmän muotoutumisvaiheessa opiskelijat voivat tuntea vielä ahdistuneisuutta ja ryhmä on voimakkaasti riippuvainen ohjaajastaan. Ryhmä ei vielä ole muodostunut kovin yhtenäiseksi ja sen jäsenet hahmottavat sitä lähinnä omien tavoitteidensa kautta. Työtehtäviin sopeutuminen voi aiheuttaa jäsenissä hämmennystä roolien puuttuessa tai ollessa epäselviä. Muotoutumisvaihetta sanotaan joskus myös ”kuherteluvaiheeksi”, koska uusi ryhmä koetaan usein myönteiseksi asiaksi.

Ryhmän kuohunta- eli konfliktivaiheessa sen jäsenet testaavat tyypillisesti ohjaajaa ja toisiaan. Kuohuntavaiheeseen liittyy usein erimielisyyksiä ja jopa riitojakin. Se on kuitenkin tärkeä vaihe ryhmän sisäisten roolien määrittämisen ja avoimeen vuorovaikutukseen pääsemisen kannalta.

Yhteistoiminnan syntymisen vaiheessa kuohuntavaiheen ristiriidoista on tyypillisesti selvitty ja ryhmän yhteisten pelisääntöjen ja tavoitteiden luonti alkaa. Ryhmälle kehittyy omia toimintatapoja ja sääntöjä eli normeja. Normit voivat olla joko julkisia tai ns. ”piilonormeja”, joita molempia ryhmä noudattaa.

Kypsän toiminnan vaiheessa ryhmän jäsenet tulevat toimeen keskenään ja kykenevät yhdessä selviytymään haasteista toisiaan tukien. Tyypillisesti ryhmän roolit ovat joustavia ja yhteiseen tavoitteeseen liittyviä. Ryhmä toimii nyt tehokkaasti ja sille on voinut kehittyä esimerkiksi oma slanginsa ja huumorinsa.

Ryhmän hajoamisvaihe voidaan myös laskea ryhmän kehitysvaiheeksi. Se tulee kyseeseen erityisesti silloin, kun ryhmä on muodostettu jotain tiettyä tehtävää silmällä pitäen määräajaksi. Lopettamisvaiheeseen liittyy usein rituaaleja tai juhlallisuuksia.

### 3.2.2 Aikuisten välinen verkostoituminen

Ryhmän sisällä on monimutkaisia suhdejärjestelmiä, kuten rooli-, normi-, valta-, kommunikaatio- ja tunnesiteet (Kuivalahti 1999, 171). Ryhmän järjestäytyessä jokainen saa tyypillisesti oman paikkansa, tehtävänsä ja roolinsa. Toisinaan roolijako on muodollinen (esim. puheenjohtaja tai sihteeri), mutta aina syntyy myös epämuodollinen roolijako. Tällöin ryhmästä nousee esille esim. asiajohtajan, henkilöjohtajan, kriitikon, kannustajan, myötäilijän, ideoijan ja kirjurin roolit. Sopivat ja toisiaan täydentävät roolit vaikuttavat työryhmän tehokkuuteen ja motivaatioon merkittävästi. Saavutettu ryhmädynamiikka voi tosin myös epäonnistua – ei ole viisasta laittaa samaan ryhmään jo valmiiksi riiteleviä persoonia. (Kuivalahti 1999, 171.)

Seuraava lista esittää Kauppilan (2006) näkemyksen eri rooleista ryhmässä:

- tehtäväroolit: puheenjohtaja, sihteeri
- asenneroolit: alistuja, auttaja, vetäytyjä, hauskuuttaja
- ryhmää ylläpitävät roolit: rohkaisija, välittäjä, sovittelija, kommentoija
- ryhmän toimintaa häiritsevät roolit: huomion tavoittelija, kilpailija, pelleilijä, jarruttaja, hyökkääjä
- valtaroolit: johtaja, apulainen, toimeenpanija, myötäilijä
- yksilölliset roolit: ryhmän muusikko, ryhmän älykkö.

Ryhmä koostuu joukosta yksilöitä. Ryhmän jäsenet ja heidän erilaiset roolinsa vaikuttavat ryhmän ilmapiiriin, ryhmähenkeen ja ryhmän vireeseen omalla painoarvolla. Statukseltaan vahvalla jäsenellä saattaa olla voimakas vaikutus ryhmän muihin jäseniin. Toisaalta heikon jäsenen hyvätkin ajatukset saattavat jäädä muilta huomioimatta. Vahva yksilö saa helposti muut mukaansa sekä hyvässä että pahassa. Hän voi esimerkiksi ”sanella” ryhmän arvot ja vaikuttaa näin myös yksilöiden arvostukseen ja motiiveihin. Pahimmillaan ryhmä voi päättää, ettei käsiteltävissä oleva asia ole tärkeä ja toimia oppimisprosessissa sen mukaisesti. Parhaimmillaan taas motivoitunut vaikuttaja saattaa saada koko ryhmän innostumaan ja kiinnostumaan asiasta. (Kuivalahti 1999, 76 & 171.)

Aikuisopiskelijoita käsittelevän ryhmänopettajan olisi syytä keskittyä tasa-arvoisen ilmapiirin luomiseen (Repo-Kaarento 2007, 106). Usein työelämässä jo olleiden ihmisten muodostamiin ryhmiin kuuluvat hierarkkiset työelämän roolit. Ryhmä voi sisältää esimiehiä ja alaisia, tai muuten eri arvoasemassa olevia työntekijöitä. Connollyn



mukaan (2008, 85) yksi aikuiskouluttajan tärkeimpiä tehtäviä on purkaa ryhmien piilohierarkiat. Ryhmän jäsenten epätasa-arvo voi hidastaa arvostavaa ja kunnioittavaa, vastavuoroista oppimisprosessia tai jopa kokonaan estää sen. Epätasa-arvolla on myös taipumus kasvattaa entisestään ryhmän oppimiseroja. Eräs haastateltavista kertoi valitsevansa ryhmätyötehtävät siten, että kaikki ryhmässä olevat jäsenet aktivoituvat. Jos jotkut jäävät ryhmittelystä huolimatta kuitenkin sivuun, voidaan ryhmät muodostaa uudestaan joko spontaanisti tai satunnaisesti.

Tasa-arvoisen ilmapiirin luomiseksi opettaja voi myös tietoisesti vahvistaa sellaisten opiskelijoiden asemaa, joilla on matalampi status. Hän voi esimerkiksi antaa tällaiselle opiskelijalle julkista tunnustusta, kun hän onnistuu jossakin tehtävässä. Opettaja voi myös rohkaista opiskelijaa ns. ”minikehulla”. Minikehu on pieni ele, ilme tai lausahdus, jolla osoitetaan, että jokin asia sujuu hyvin. (Repo-Kaarento 2007, 107.)

Tässä työssä saatujen haastatteluvastausten mukaan aikuiset verkostoituvat tyypillisesti luontevasti keskenään. Hyvä verkostoituminen ympärillä olevien ihmisten kanssa on aikuisille ominainen piirre, ja usein aikuisopiskelija odottaa koulutuksen tarjoavan mahdollisuutta uusien kontaktien löytymiseen ja verkostoitumiseen toisten alansa osaajien kanssa. Verkostoitumista voidaan myös lisätä ryhmätöiden ja yhteisten harjoitustehtävien avulla. Erityisesti haastateltavat toivat esille, että hyviä dialogeja opiskelijoiden välille syntyy heidän omiin tietoihinsa liittyen, ja opettaja voi edesauttaa näiden dialogien syntymistä tarkoituksellisesti erilaisilla tehtävänannoilla. Pyrkimyksenä on, että opiskelijat vaihtavat tietoja keskenään, jolloin verkostoituminen syvenee. Tämä linkittyy vahvasti kahteen opetuksessa käytettävään pedagogiseen seikkaan: opiskelijoiden omien tietojen hyödyntämiseen sekä opiskelijoiden pystyvyysuskomusten vahvistamiseen.

Erään haastatellun opettajan mukaan ”pystyvyyskokemusten vahvistaminen on erittäin tärkeää, kun luodaan opiskelijoille valmiuksia kehittyä elinikäisiksi oppijoiksi ja moniosaajiksi”. Kun opiskelija pääsee opinnoissaan hyödyntämään omaa erityisosaamistaan, hän havaitsee oman pystyvyytensä ympäristön reflektion kautta (Isokorpi 2003, 36-38). Tämä on yksi kokemuksellisen oppimisen perusprosesseista. Ympärillä olevan ryhmän positiivisen reagoinnin seurauksena opiskelijan käsitykset omasta osaamisesta vahvistuvat ja järkeistyvät, ja lisäävät hänen pyrkimystä kehittää omaa toimintaa.

Opiskelijoiden omien tietojen hyödyntäminen on usein aikuiskoulutuksen keskiössä. Eräs haastatelluista totesi: ”Opiskelijoiden taustat ja toiveet ovat käytössä opetuksessani. Ammatti- ja työtehtävät, joissa opiskelijat ovat toimineet, hyödynnetään.” Tieto leviää opiskelijoiden välillä keskustelujen kautta. Opiskelijoiden taustat näkyvät myös opiskelijoiden töissä. Useat haastatelluista kertoivat pyrkivänsä opetuksessaan siihen, että opiskelijat vaihtaisivat tietoja kokemuksistaan.

### 3.2.3 Interaktiivisuus vaikeasti omaksuttavien asioiden opettamisessa

Ramsdenin esittämän kokeiluluontoisen tapauksen mukaan (2003, 173–175) interaktiivisuuden korostaminen on suositeltavaa, kun opetetaan opiskelijoille vieraita ja vaikeasti omaksuttavia asioita suurissa ryhmissä. Eräällä kurssilla, jonka aihealueen opiskelijat olivat mieltäneet vaikeasti ymmärrettäväksi, aloitettiin uusi kokeilu tähdäten opiskelijoiden parempaan asioiden omaksumiseen. Kokeilun tavoitteena oli tehdä kurssista stimuloivampi ja antaa opiskelijoille enemmän aikaa vaikeiden konseptuaalisten asioiden pohtimiseen. Luennoitsija loi myös mahdollisuuksia useiden dialogien syntymiseen opiskelijoiden välillä suuressa 135 oppilaan ryhmässä. Kokeilun pääpiirteet on esitetty kronologisesti seuraavassa listassa:

- tunnin alussa opiskelijoille jaettiin nippu tärkeimmistä muistiinpanoista, jotta opiskelijat kykenivät tunnilla keskittymään asioiden omaksumiseen muistiinpanojen tekemisen sijaan
- luennoitsija käsitteli ensiksi opiskelijoiden edellisellä tunnilla kysymyslaatikkoon jättämiä kysymyksiä ja linkitti nämä kyseisellä tunnilla esille tulevaan aineistoon
- tämän jälkeen luennoitsija luennoi opiskelijoille kyseisen tunnin konseptuaaliset asiat
- opiskelijat jaettiin vapaasti pienryhmiin ja heitä pyydettiin keskustelemaan aiheeseen liittyvistä caseista ja luennoitsijan esittämistä spesifisistä kysymyksistä
- pienryhmät antoivat vastauksensa kysymyksiin ja niistä keskusteltiin luokassa. Opiskelijoiden tekemiä hyviä havaintoja laajennettiin ja niille annettiin referenssipohjaa
- lopuksi opiskelijoille annettiin aikaa reflektoida muistiinpanojaan ja ymmärrystään vierustovereiden kanssa. Lisäksi heille annettiin aikaa uusien kysymyksien jättämiseen kysymyslaatikkoon seuraavaa tuntia varten.

Kyseisen kurssin jälkeen suoritetun opiskelijakyselyn mukaan 73 % opiskelijoista koki opetuksen tuoneen etua perinteiseen luentomuotoiseen opetukseen verrattuna. Lisäksi

66% opiskelijoista koki, että kurssi paransi heidän käsityksiään vaikeista konsepteista (Ramsden 2003, 174). Tässä hankkeessa haastatelluista opettajista vain yksi käsitteli vastauksessaan teoreettisesti vaikeiden ja hyviä matemaattisia valmiuksia edellyttävien asioiden omaksumiseen tähtäävää opetusta. Hän ehdotti menetelmäksi analogioiden ja soveltavien ideoiden käyttöä. Lisäksi hän kertoi tarjoavansa oppilaille tunneilla konsepteja, jotka hänen mielestään sisältävät eräänlaista ”fysikaalista runoutta” vaikean aiheen ympärillä. Tällä tavoin hän uskoi opettavansa oppilaitaan parhaiten, mutta samalla totesi, että vaikeimpien konseptien omaksuminen vaatii usein pitkän, ehkä jopa vuosien ajan. Tällöin vaihtoehtona on vain antaa opiskelijoiden tuskailla vaikeiden konseptien kanssa, ja pyrkiä herättämään heissä kipinä, joka mahdollisesti johtaa asioiden syvälliseen ymmärtämiseen joskus tulevaisuudessa.

### ***3.3 Aikuisten oppimisen arviointi***

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppijan yhdeksi tehtäväksi on sellaisten käyttäytymismuotojen etsiminen, jotka johtavat myönteisen palautteen saamiseen. Siinä tilannetta hallitsee opettaja eikä oppijalle kehity omasta oppimisesta vastuullisuutta eikä välineitä itsearviointiin toteuttamiseen. Perinteinen arviointi perustuu opettajan asettamiin tavoitteisiin, jolloin opettaja suorittaa arvioinnin asettamillaan kriteereillä. Perinteisen arvioinnin heikkous on se, että oppijan on hyvin vaikea ymmärtää omaa oppimistaan. Behavioristisen oppimiskäsityksen haastajaksi nousi kognitiivisen psykologian tutkimuksista alkuunsa saanut konstruktivinen oppimiskäsitys. (Vuorinen 2000, 86–88.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen perustuu aina aikaisemmin opittuihin tietorakenteisiin. Oppiminen nähdään syklisenä prosessina, jossa oppija rakentaa tietonsa itse ja se vaatii oppijalta aktiivisuutta, vuorovaikutuksellisuutta ja omatoimisuutta. Aikuiskoulutuksessakin on viime vuosina saanut runsaasti jalansijaa yhteistoiminnallinen oppiminen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Oppimiskäsityksen kehittyminen on vaikuttanut myös arvioinnin kehittymiseen. (Vuorinen 2000, 86–88.)

Arvioinnissa lähdetään siitä, että oppiminen arvioidaan opintojen tulosten määrittämisellä. Tulokset arvioidaan suhteessa koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin.

Arviointikäytännöt saattavat suunnata oppimista, koska opiskelijat asettavat omat oppimisen tavoitteensa ja valitsevat opiskelustrategiansa arviointikäytännöistä tekemien tulkintojen perusteella. Paras oppimisen tulos saadaan, kun opettajat tiedostavat opiskelijoiden arviointikäytäntöihin liittyvät tulkinnat ja kokemukset. (Lindblom-Ylänne 2009, 147.)

Arvioinnit tehdään keskustellen tai kirjallisesti. Eräs haastateltu korosti, että arviointi olisi hyvä antaa aina kirjallisena. Toinenkin haastateltu opettaja toivoi siirryttävän ainakin osittain pois numeraalisesta arvioinnista. Arvioinnin tehtävänä pidetään opetuksen laadun ja toiminnan parantamista. Aikuisopetuksen laadun kehittämisen keskeisinä keinoina nähdään opiskelijakeskeisyys ja oppimateriaalien kehittäminen, jatkuvan palautteen antaminen ja oppimistulosten seuranta. Aikuisten kouluttamisessa korostetaan aikuisten erilaisten lähtökohtien ja tavoitteiden huomioon ottamista. (Tuomisto 2006, 186.) Nykyisin arviointiin on tullut uusia piirteitä, kuten laatu elitistisenä erinomaisuutena, tuotteen hintavastaavuutena, kriteerivastaavuutena sekä asiakkaan tyytyväisyytenä.

Arvioinnin on nähty ohjaavan opiskelijoiden opiskeluorientaatiota. Jos opiskelijoiden oppimista halutaan muuttaa, pitää pyrkiä muuttamaan arviointimenetelmää. Erilaisia arviointimuotoja koskevat tutkimukset ovat osoittaneet, että opiskelijoiden omaa ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja ja tiedon sovellusta mittaavat tehtävät edistävät helpommin syväsuuntautunutta opiskelua. Opettajan tukemassa oppimisprosessissa arvioinnin tavoitteena on saada selville se, miten opiskelija on rakentanut tiedon ja miten monipuolista ja monitasoista opiskelijan rakentama tieto on. Taustalla on ajatus siitä, että opiskelijan oppiessa uutta tietoa myös hänen aikaisempi tietonsa kehittyy. Arvioinnin avulla selviää opiskelijan kehittyneisyyden aste ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden täytyminen. (Nevgi 2009, 147–149.)

Opettajan tehtävä on pyrkiä arvioinnissa neutraaliin ja objektiiviseen arvioon. Opiskelijalle arviointi saattaa kuvata häntä ihmisenä sekä hänen kykyjään ja ominaisuuksiaan oppijana. Opiskelijalle opettajan antama palaute saattaa vaikuttaa voimakkaasti hänen opiskelumotivaatioonsa, hänen uskomuksiinsa itsestään oppijana ja hänen käsityksiinsä asiantuntijana. (Nevgi 2009, 150.)

Kuten aikaisemmasta jo kävi ilmi, arvioinnilla on kehityksellinen ja arvioiva tavoite. Parhaimmillaan opettaja tekee opiskelijan kasvua ja kehitystä tukevaa arviointia koko

opiskeluprosessin ajan. Hyväksi todettuja arviointikeinoja ovat arviointipäiväkirjat, oppimispäiväkirjat, välitehtävät ja pikaraportit harjoituksista. Edellä mainitut arviointimenetelmät toimivat myös aktivoivina opetusmenetelminä ja arviointi on usein palautteen antamista opiskelijalle hänen edistymisestään. (Lindblom-Ylänne, Nevgi, Hailikari, Wager 2009, 156–170.) Olennaista on tiedostaa, että tiedon eri muotoja tulee myös arvioida eri keinoin. Arvioinnin tärkeänä tavoitteena on pyrkiä käytäntöihin, joissa opiskelija kokee, että opettaja on aidosti kiinnostunut hänen oppimisestaan. Eräs haastateltu opettaja kertoi, että arviointi alkaa jo ennakkotehtävästä, josta selviää opiskelijan valmius kehittyä. Kyseinen opettaja kertoi käyttävänsä ennakkotehtävää myös osana lopputehtävää, jotta hän voi nähdä, onko oppimista tapahtunut. Hän piti tärkeänä, että opiskelija saa aina henkilökohtaisen palautteen.

Yksi oppimisen arvioinnin muoto on opiskelijapalautteen kerääminen. Vennan (2005) mukaan opiskelijapalautteen keräämiseen on monia syitä. Palautteen avulla voidaan arvioida opetusta, opiskelijan oppimista ja opintoja. Opiskelijan oppimisen arvioinnissa selvitetään oppimistuloksia, oppimisprosessia tai opiskelukäytäntöjä. Rogers (2004, 273) toteaa, että jokainen työhönsä vakavasti suhtautuva kouluttaja haluaa tietää, tapahtuuko hänen koulutuksissaan oppimista.

Virallisen arvioinnin lisäksi opettaja voi tehdä oppimisen arviointia myös epämuodollisesti kyselemällä opiskelijoilta, mitä he oppivat, mitä he ovat mieltä kyseisestä koulutuksesta ja tarkkailemalla opiskelijaryhmää, sekä tutkimalla tilannetta epämuodollisten keskustelujen avulla. Palautteen keräämiseen ei aina tarvitse kaavakkeita, vaan tunnollinen kouluttaja arvioi tapahtumaa ja siihen osallistujia kaiken aikaa.

Opiskelijan oppimisen arviointi antaa opiskelijalle palautetta opintojen edistymisestä ja oppimistuloksista. Arvioinnin pitäisi kannustaa ja ohjata opiskelijaa opintojen suorittamisessa, omien tavoitteiden asettamisessa ja työskentelytapojen tarkentamisessa. Arvioinnin tulisi olla yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista. Arviointikriteerit ovat yhä pitkälti tuotosta, määrää ja muistamista painottavia. Oppimisen laatua ja ymmärtämistä ei useinkaan tarkastella. (Ihme 2009, 18.) Arviointia ei voi suorittaa miten tahansa, sillä virheellisillä arviointikäytännöillä voi olla negatiivisia vaikutuksia yksilöiden minäkuvalle ja opintojen edistymiselle.

Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen edellyttää oppimisen ja opiskelijan

välistä vuorovaikutusta, jossa opiskelijalla on aktiivinen rooli oppimisen edistymisen tarkastelussa. Arviointi on yksi tapa kehittää opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin. Opiskelijan itsearviointi lisää realistista suhtautumista omiin kykyihin ja auttaa siten tavoitteiden asettamisessa. (Ihme 2009, 17.)

### ***3.4 Itsearviointin merkitys***

Arvioinnin tärkein tavoite on oppimisen ohjaaminen ja tukeminen. Tällöin arvioinnin avulla saadaan omasta oppimisesta palautetta ja sitä kautta päästään tarkastelemaan omia vahvuuksia ja heikkouksia (Hakkarainen 2009, 186). Nykyinen arviointikäytäntö korostaakin opettajan antaman palautteen merkitystä, mutta myös opiskelijan vastuuta oppimisestaan (Lindholm-Yläne, Nevgi, Hailikari, Wager 2009, 170). Opiskelijan vastuu tarkoittaa sitä, että hänen tulee kyetä itse arvioimaan oman oppimisensa tuloksia. Opettajan tehtäväksi jää ohjata opiskelijaa oppimisen tulosten arvioinnissa. Konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen ja arvioinnin on kyettävä jatkuvaan keskinäiseen dialogiin. Arvioinnin tulee ulottua niin oppimistilanteen tarkasteluun kuin myös yhteisölliseen itsearviointiin sekä kehittyä tukemaan opetuksen sisällöllisen suunnittelun tavoitteiden toteuttamista. (Vuorinen 2000, 90–101.)

Itsearviointi, mutta myös vertaisarvioinnin käyttö, on lisääntynyt oppimisen arvioinnissa (Lindholm-Yläne, Nevgi, Hailikari, Wager 2009, 170). Haastattelussa opettajat totesivat, että itsearviointi on aikuisopiskelussa paras laji. Vertaisarviointi todettiin toiseksi parhaaksi. Vertaisarviointi tarkoittaa opiskelijoiden keskinäistä arviointia. Se voi olla vapaamuotoista toisten opiskelijoiden töiden arviointia, tai sitten sovittuihin kriteereihin perustuvaa arviointia. Mielenkiintoista on, että vaikka itsearviointia pidetään keskeisenä elinikäiselle oppimiselle ja asiantuntemuksen kehittymiselle, sitä ei ole kuitenkaan tarpeeksi hyödynnetty oppimistavoitteiden saavuttamisen arvioinnissa. (Lindholm-Yläne, Nevgi, Hailikari, Wager 2009, 170.)

Eräs haastattelukysymyksiin vastanneista kokeneista kouluttajista piti tärkeänä, että opiskelijan osaamisen reflektointi alkaa heti koulutuksen alussa työskentelytavalla, jossa opiskelija kertoo osaamisestaan itse ja samalla asettaa itselleen tavoitetasoon, johon on pyrkimässä. Toinen opettaja puolestaan mietti, voisiko numeerista arvostelua korvata tai täydentää opiskelijan itse tekemällä arvioinnilla siitä, kuinka hyvin hän on pystynyt soveltamaan oppimaansa. Eräs haastateltu kertoi tekevänsä kurssin alussa alkumittauksen opiskelijan osaamisesta. Tämä jäi vain opiskelijalle itselleen tiedoksi,

työkaluksi, jonka avulla hän pystyi itse arvioimaan osaamisensa kehittymisen kurssin päätyttyä.

Itsearviointi kehittää opiskelukäytäntöjä ja auttaa oppimaan oppimisen taitoja sekä itsetietoisuutta ja itseymmärrystä. Itsearviointi, kuten muutenkin arvioinnit, voi olla arvioivaa tai kehityksellistä. Opiskelija voi itse arvioida työnsä laatua tai toimintaansa ja taitojensa kehittämisen tarvetta. Itsearvioinnin luotettavuus kasvaa sitä mukaa kun opiskelijan arviointikyky kehittyy. (Lindholm-Yläne, Nevgi, Hailikari, Wager 2009, 170.) Oman toiminnan arviointi opiskelijana tai opettajana ei ole helppoa. Se on taito, jonka oppiminen on kytköksissä itsereflektiivisen ajattelun kehittymiseen. Itsearviointi on toimintaa, jonka välityksellä niin opiskelija kuin myös opettaja oppii tuntemaan itseään ja lisää tietoisuutta itsestään toimijana ja oppijana. Itsearvioinnissa on hyvä huomioida, että kuvamme itsestämme voi olla yhtä harhainen kuin muiden kuva meistä. (Rauste-von Wright 2003, 186.)

Itsearviointi on olennainen osa opiskelua. Itsearviointi liittyy myös elinikäisen oppimisen ajatteluun. Osallistavan ja innostavan itsearvioinnin avulla luodaan edellytykset oman kehittämisen hyvälle käynnistämiseksi (Nordin 2008, 8). Itsearviointi käynnistää uuden ajattelun, oppimisen ja muutoksen. Itsearvioinnissa arvioidaan kriittisesti oppimisen prosessia, omaa toimintaa ja oman osaamisen kehittymistä. Rauste-von Wrightin (2003, 187) mukaan koulutus vaikuttaa koulutettavien itsereflektiivisiin valmiuksiin ja itsesäätelyn taitoihin; nämä edistävät sekä opitun ymmärtämistä että uuden oppimisen valmiuksia. Kouluttajana toimiminen puolestaan vaatii tavoitteiden ja keinojen jatkuvaa peilaamista toisiinsa ja oppimisprosessin ymmärtämistä opetuskäytännön perustaksi (Rauste-von Wright 2003, 187).

Oppimiskäsityksen kehittyminen on vaikuttanut niin arvioinnin kuin myös oppijan itsearviointitaitojen kehittymiseen. Kuitenkin tämä oppimiskäsitys, jossa oppijalle kehittyvät keinot arvioida omaa oppimista, on suomalaisessa didaktiikassa vielä vähän käytössä. (Vuorinen 2000, 88.)

### ***3.5 Työelämälähtöisyyden lisääminen***

Aikuisopiskelijoilla on suuri tarve kokea saamansa opetus hyödylliseksi oman työnsä

kannalta. Haastatteluissa painotettiin, kuinka suuriakin uhrauksia aikuisopiskelija tekee tullessaan opiskelemaan. Ajan lisäksi opiskelu voi viedä jopa osan palkasta, jos opiskelija joutuu hakemaan osittaista opintovapaata. Näiden uhrausten vastineeksi opiskelija odottaa hyötyvänsä koulutuksesta ja kehittyvänsä urallansa ja työssänsä.

Työelämälähtöisyys on perusta ammatillisessa korkeakoulutuksessa ja yliopistokoulutuksessa. Ammattikorkeakoulussa opettajilta edellytetään aktiivista työelämän kvalifikaatiovaatimusten seuraamista sekä opiskelijoiden opettamista kohti työelämässä tarvittavia nopeasti muuttuvia kompetensseja (Heino 2009, 52). Sama pätee luonnollisesti yliopisto-opetukseen. Ammatillinen uudistuminen toteutuu teorian, käytännön ja kokemusten vuorovaikutuksen kautta (Auvinen 2006, 37).

Tutkimus- ja kehitystyö on merkittävä osa yliopistojen toimintaa, ja se muodostaa perinteisesti tärkeän lähtökohdan opetukselle. Ammattikorkeakouluissa tutkimus- ja kehitystyön toivotaan lisääntyvän, ja näin antavan yhä paremmat mahdollisuudet sekä opettajien että opiskelijoiden osaamisen kehittymiselle (Venninen & Laela 2006, 216). Kun tutkimus- ja kehitystyö pidetään kiinteässä yhteydessä opetukseen ja sen kehittämiseen, se hyödyntää parhaiten koulutusorganisaatiota, mutta toiminnan tulee perustua myös vastavuoroisuuteen, joka mahdollistaa molempia osapuolia tyydyttävän toiminnan (Venninen & Laela 2006, 218). Yhteistyö koulun ja työelämän välillä todistaa opiskelijalle, ettei kumpikaan yksinään tee ammattilaista (Venninen & Laela 2006, 224).

Työelämälähtöisyyttä voidaan lisätä muun muassa opinnäytetöiden tekemisessä, opettajien työelämäjaksoilla, yritysvierailuilla tai yhteistyössä toteutettavissa tutkimus- ja kehitysprojekteissa. Pidemmälle vietyinä voidaan kehittää työelämän ja koulutuksen yhteisiä oppimisympäristöjä ja –yhteisöjä, jotka tarjoavat oppimisen mahdollisuuksia opiskelijoille, opettajille ja työelämän toimijoille (Auvinen 2006, 34). Työelämälähtöisyys voidaan kuitenkin huomioida myös päivittäisessä opetustyössä luokkahuoneessa. Työelämälähtöisyyden lisäämiseksi useat kehittämishankkeissa haastatellut opettajat kertoivat käyttävänsä opetuksessa työelämän caseja.

Case on oppia jo opitusta, eli se on todellinen esimerkki tai tapauskuvaus. Case-opetuksen uranuurtajana pidetään Christopher Columbus Langdellia, joka kehitti ja käytti menetelmää oikeustieteen opetuksessa tarjoamalla opiskelijoiden ratkaistavaksi todellisia oikeustapauksia (Lindblom-Ylänne, Nieminen, Iivanainen & Nevgi 2009,



262). Caset voidaan ratkaista yksilötyönä, mutta ryhmätyöt voivat toimia paremmin, kun ratkaisuun vaaditaan laajempaa ideoiden kehittelyä (Corder 2008, 55).

Caset voivat parhaimmillaan mahdollistaa pääsyn asiantuntijaosaamisen ja hiljaisen tiedon äärelle. Opetusmetodiltaan case-oppiminen on hyvin lähellä PBL:ää (problem based learning). Case-opetuksen käytön tavoite on, että opiskelija oppisi ajattelemaan ammattilaisen tavoin ja voisi soveltaa oppimaansa tietoa ongelmien ratkaisussa. Voidaankin ajatella, että työssäoppimisen jälkeen caset ovat yksi parhaita tapoja oppia ja soveltaa jo opittua. Opettajien haastatteluissa tuli ilmi, että case-opetus paitsi tukee työelämälähtöisyyttä myös innostaa ja virkistää aikuisopiskelijoita.

Hyvän ja käytännöllisen esimerkin case-opetuksen mahdollisuuksista tarjoaa suomalainen yliopisto, jossa käytetään case-opetusta paljon tuotantotalouden opetuksessa. Case-harjoituksissa tarkoitus on eläytyä todellisten yritysten käytännön ongelmatilanteisiin. Opiskelijoille kerrotaan yrityksen tilanne, mahdolliset toimintavaihtoehdot, sekä annetaan taustatietoja päätöksenteon tueksi. Näin opiskelijat pääsevät analysoimaan ongelmia sekä etsimään niihin ratkaisuja. Opiskelija pääsee simuloimaan miten johtaisi yritystä ongelmatilanteessa. Opiskelijaryhmän tekemiä ehdotuksia voidaan verrata yritysten todellisuudessa tekemiin päätöksiin. Joskus myös yritysten johtoa osallistuu purkutilaisuuteen arvioimaan opiskelijoiden tekemiä ratkaisuja. (Aalto-yliopisto Tuotantotalous 2011)

Paitsi koulun ja työelämän yhteistyöhankkeista, mistä muualta opettaja voi saada opetusta rikastavia caseja käyttöönsä? Useilta aloilta löytyy kirjoja, joissa on lukuisia erilaisia case-kuvauksia sekä joskus jopa niihin liittyviä valmiita kysymyksiä ja tehtäviä. Tästä yhtenä esimerkkinä Kerznerin (2006) laatima teos ”Project Management Case Studies”, joka tarjoaa kuvauksia eri projektinhallinnan vaiheisiin liittyvistä tosielämän tapauksista. Verkosta löytyy sivustoja, joilta voi ladata opetuskäyttöön eri alojen caseja. Casen voi kehittää myös itse. Se voi pohjautua kokonaan tai osittain aitoon tosielämässä tapahtuneeseen tapaukseen. Eräs haastateltu opettaja kertoi saavansa ideoita caseihin kirjallisuudesta ja tiedotusvälineistä, kuten sanomalehdistä. Opettaja voi ammentaa tapauksia omasta aiemmasta työurastansa tai kollegoidensa kokemuksista. Siinäkin tapauksessa, että case ei ole täysin totta, sen tulisi olla todentuntuinen tapaus, joka olisi hyvin saattanut käydä toteen (Corder 2008, 55). Case-esimerkin valmisteleminen voi olla työlästä, mutta usein se on hyvin palkitsevaa.

## 4 Yhteenveto ja päätelmät

Kaikki tämän tutkimuksen tekijät työskentelevät aikuisten kouluttamisen parissa ja ovat kiinnostuneet aikuisten oppimisesta. Aikuisen lähtökohta oppijana on hänen elämäkokemuksensa. Opiskelijoiden kokemuksista ja koulutuksista annetuista palautteista on näkynyt toisinaan hämmennystä ja kritiikkiä. Opiskelijat ovat todenneet, että kukaan ei opeta heitä, samalla kun opettaja miettii omaa rooliansa; onko hän opettaja, valmentaja vai ohjaaja. Aikuisten oppimista pidetään itseohjautuvana, mutta todellisuudessa on törmätty jopa puutteellisiin oppimistaitoihin. Edellä mainittujen seikkojen innoittamina tämän tutkimuksen tekijät haastattelivat kymmentä aikuiskouluttajaa tavoitteenaan löytää ja jäsentää aikuisten kouluttamisen yhteydessä esille tulleita haasteita.

Haastattelujen tuloksena nousi esille viisi teemaa, jotka koettiin aikuisten opettamisen ja oppimisen yhteydessä haasteellisiksi. Useimmat vastaajat nostivat esille aikuisten oppimistaidot ja opettavan aiheen työelämänäkökulman lisäämisen tarpeen. Lisäksi koettiin haasteelliseksi ryhmätyöskentely, oppimisen arvioinnin vaikuttavuus ja itsearvioinnin toteutuminen. Ryhmätyöskentely ja verkostoituminen tuotiin esille myös rikkautena asiantuntijuuden jakamisen ja näkökulmien avartumisen kautta. Aikuisten opettamisessa tasavertaisuus korostuu yhä enemmän, sillä aikuisopiskelijalla on paljon annettavaa oppimistilanteisiin elämän- ja työkokemuksensa pohjalta. Opettajakin siis voi ja saa oppia uutta. Hänen ammattitaitoansa kuvastaakin enemmän se, kuinka ohjata oppimisprosessia, ja kuinka tarjota hyvin erilaisen taustan ja pohjatietämyksen omaaville opiskelijoille tasapuolisesti ammattitaitoa kehittävää uutta osaamista. Aikuisopiskelijalla olevaa asiantuntemusta kannattaa tuoda mukaan oppimistilanteisiin erilaisten ryhmätöiden ja aktivoivien kysymysten avulla.

Työelämälähtöisyyden lisäämiseksi haastatellut opettajat kertoivat käyttävänsä opetuksessa havainnollisia case-esimerkkejä. Caset toimivat hyvin esimerkiksi ryhmätöissä, ja ne auttavat opiskelijaa soveltamaan opeteltua teoriaa käytäntöön. Opettaja voi kehittää casen itse, mutta valmiitakin caseja löytyy kirjallisuudesta. Kirjoittajien mielestä opettajan kannattaa havainnoida ympärillä tapahtuvaa koko ajan, sillä mediasta voi löytyä ajankohtaisia tapauksia case-esimerkkien kehittelytyön perustaksi.

Yksi haastateltu opettaja toivoi opiskelijoiden ottavan enemmän vastuuta omasta etenemisestä ja kehittämisestä. Hankkeen kirjoittajien kokemusten mukaan aikuisilla ei välttämättä ole riittävästi resursseja toimiakseen täysin itsenäisesti. Heidän mielestään yksi syy siihen voi olla vaativa työelämä, jossa joudutaan ottamaan paljon vastuuta, joten koulutuksesta odotetaan työelämää helpompaa ja ohjattua ympäristöä. Kirjoittajien mielestä aikuisopiskelijoiden odotukset saattavat olla ristiriidassa koulutuksen toteutuksen kanssa. Joskus illuusio mukavasta ajanvietosta muuttuu stressaavaksi itsenäiseksi työskentelyksi ja jatkuvaksi aikataulujen sovittamiseksi. Haastatteluvastausten ja kirjallisuuden mukaan edellisen lisäksi aiemmat kokemukset oppimisesta ja koulunkäymisestä vaikuttavat käsitykseen omasta roolista oppijana mutta myös opettajan roolista suhteessa tietoon ja opettamiseen. Kokemukset saattavat ulottua ajalle, jolloin opettaja nähtiin enemmän tiedonjakajana kuin oppimisprosessin ohjaajana. Aikuisopiskelijoiden ryhmien heterogeenisuus juuri ikäjakauman näkökulmasta tuo edellä mainitun haasteen joskus esille, koska eri-ikäisten opiskelijoiden odotukset koulutuksessa käytettävistä opetusmenetelmistä poikkeavat toisten opiskelijoiden ja opettajan käsitysten kanssa. Tämän tyyppisen tilanteen ratkaisuksi tarjottiin haastattelussa opetuksen rakentamista ryhmän oppimiskulttuurista käsin. Opetusmenetelmä, josta yli puolet on opiskelijalle tuttua, auttaa opiskelijaa eläytymään ja pääsemään ulos tavanomaisesta roolista. Opetustilanteen pitäisi olla parhaimmillaan ymmärtävä, sisäistävä ja reflektiivinen.

Aikuisopiskelijoiden välinen verkostoituminen tapahtuu tyypillisesti luontevasti, ja tätä voidaan korostaa ryhmätöiden ja yhteisten harjoitustöiden avulla. Verkostoituvan aikuisryhmän opettajan olisi kuitenkin hyvä keskittyä tasa-arvoisen ilmapiirin luomiseen ryhmän sisällä, sillä jo työelämässä olleille ihmisille tutut hierarkkiset roolit siirtyvät helposti opiskelutilanteeseen. Ryhmäopetus on oiva tilaisuus hyödyntää opiskelijoiden omaa kokemuspohjaa ja tietoutta opetuksessa. Opiskelijoiden omien taustojen hyödyntäminen aikaansaa opiskelijoissa myös pystyvyykokemuksia, jotka ovat elintärkeitä opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittämisessä. Ryhmien tasavertaisen interaktiivisuuden on havaittu auttavan opiskelijoita myös vaikeasti omaksuttavien asioiden oppimisessa.

Aikuisopiskelijoiden oppimisvaikeuksia ei kirjoittajien mielestä tuoda esille läheskään niin usein kuin lasten oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeudet, kuten lukihäiriö, saattavat

silti tuoda ongelmia myös aikuisen oppimiseen. Myös vieraskielinen teksti voi aiheuttaa kohtuuttomia haasteita opiskelijalle. Vieraskielistä, usein englanninkielistä lähdemateriaalia käytetään enenevässä määrin, sillä aikuisten usein oletetaan pystyvän käyttämään englannin kieltä sujuvasti kansainvälistyvän työelämän takia. Opettajan olisi hyvä yrittää huomioida opiskelijan mahdolliset vaikeudet esimerkiksi vieraskielisen materiaalin ymmärtämisessä ja tarjota vaihtoehtoisia tapoja suorittaa tehtäviä.

Aikuiskasvatuksen tutkijat ovat pitäneet oppimisen arviointia tärkeänä työkaluna opiskelijan oppimisen motivoinnissa ja kehittämisessä. Arvioinnin on todettu toimivan myös aktivoivana opetusmenetelmänä. Haastatteluun vastanneilla oli kaikilla käytössä jokin arviointimenetelmä. Toiset korostivat arvioinnin haasteellisuutta ja kertoivat pidättäytyvänsä kirjallisesta ja sanallisesta arvioinnista sen arvaamattoman vaikuttavuuden vuoksi sekä käyttävänsä vain numeerista arviointitapaa. Toiset puolestaan pelkäsivät numeerisen arvioinnin painottavan väärää asioita. Sanallisen arvioinnin puolestapuhujat totesivat opiskelijan olevan selvästi kiinnostuneempi omasta opiskelumenestyksestä ja sitoutuneempi omaan kehittymiseen. Parasta on, jos opettaja näkisi opiskelijoiden etenemisen palautteena opettajan työstä.

Aikuiskouluttajat ovat itsearviointin lisäämisestä laajalti kiinnostuneita. Itsearviointia pidetään aikuiskasvattajien mukaan keskeisenä elinikäiselle oppimiselle ja asiantuntemuksen kehittymiselle, mutta sitä ei hyödynnetä tarpeeksi oppimistavoitteiden saavuttamisen arvioinnissa. Hankkeen kirjoittajien mielestä kurssin alussa tehtävä itsearviointi ja tavoitteiden asettaminen lisää myös motivoitumista. Motivoitumisen esteeksi voi joskus muodostua se, että opiskelija ei ole täysin tiedostanut tavoitteitansa. Eräs haastateltu opettaja totesi hyvän ennakkotehtävän auttavan selvittämään opiskelijan kehitymisvalmiutta. Lisäksi itsearviointitaitojen parantamiseksi ja sitä kautta opiskelumotiivin ylläpitämiseksi opiskelijaa voi pyytää kurssin aikana ja sen päätyttyä miettimään miten oppimaansa aikoo soveltaa. Tämä on keino saada opiskelija mielellään kertaamaan oppimiaan asioita ja aktiivisesti miettimään opittujen asioiden hyödyntämistä ja soveltamista omaan työhönsä.

Mielenkiintoiseksi osoittautui, että jopa kokeneet opettajat väittivät, että ryhmän heterogeenisuutta ei voi aina huomioida. Opetusmenetelmien ja työskentelytapojen valinta sekä oppimistyylien ja osaamisen avaaminen voivat auttaa oppimisen

toteutumisessa, joten niihin pitäisi panostaa aiheen opettamisen lisäksi.

Opettajan näkökulmasta aikuisten koulutus on haastava kenttä. Ennen kaikkea se on kuitenkin palkitseva kenttä. Opettajien välinen vertaistuki ja kokemusten jakaminen auttavat tekemään haasteet näkyviksi ja löytämään ratkaisuja niihin. Tämä kehittämishanke auttoi näkemään, minkälaisia haasteita opettajat näkevät aikuisten kouluttamisessa ja mitkä seikat ovat tärkeässä asemassa aikuisten pedagogisten haasteiden ratkaisemisessa. Vaikka itse ongelmien ratkaisu voikin monissa tapauksissa olla hyvin haastavaa, tämä hanke antaa useita näkö- ja tulokulmia moniin aikuisten opettamisessa ilmeneviin pedagogisiin ongelmiin ja auttaa löytämään ratkaisumalleja niiden selvittämiseen.

## Lähteet

- Aalto-yliopisto Tuotantotalous. 2011. Tuotantotalous: Caset. Video. Julkaistu 12.9.2011. Katsottu 10.8.2012. <http://www.youtube.com/>
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Auvinen, P. 2006. Yhteistyö saa ihmeitä aikaan. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita Publishing.
- Connolly, B. 2008. Adult learning in groups. New York: McGraw-Hill.
- Corder, N. 2008. Learning to teach adults: an introduction. London: Routledge.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Heino, T. 2009. Opettaja ohjaajana –ajankäyttö ja resurssit. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan –kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ilola, H. 2009. Erityisohjaus ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan –kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Akateeminen väitöskirja. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Isokorpi, T. 2009. Aikuisopiskelijan ohjaajan jaksaminen ja voimaantuminen. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan –kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kerzner, H. 2006. Project Management: Case Studies. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Korkeamäki, J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

- Kuivalahti, M. 1999. Yksilön oppiminen ryhmässä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T. & Wager, M. 2009. Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Lindblom-Ylänne, S., Nieminen, J., Iivanainen, A. & Nevgi, A., 2009. Ongelmalähtöinen oppiminen ja case-menetelmä. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Miettinen, K. 2008. Erityisopiskelijan arviointi. Teoksessa Honkanen, E., Kaikkonen, L. & Kotila, H. (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY, 203 - 208. [Esimerkki toimitetusta teoksesta]
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Opetuksen linjakuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Nordin, P. & Tuominen, K. 2008. Oppimisen ja kehittymiseen kannustaminen - osa 2. Näin sovellan Investors in People – standardia. Turku: Benchmarking.
- Putkuri, P. 2009. Aikuisena opiskelemaan. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan –kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Ramsden, P. 2003. Learning to teach in higher education. London: Routledge Falmer.
- Rauste-Von Wright, M., Von Wright J., Soini, T. 2003, Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä – Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Rogers, J. 2004. Aikuisoppiminen. Tampere: Tammerpaino.
- Rogers, A. & Horrocks, N. 2010. Teaching Adults (4th Edition). Berkshire, GBR: Open University Press.  
<http://site.ebrary.com/lib/tampere/Doc?id=10413320&ppg=6>
- Taskila, V.-M. 2009. Aikuisopiskelijana ammattikorkeakoulussa –opiskelijajärjestön näkökulma. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan –kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Venna, M. 2005. Ei kai palautetta turhaan kerättäisi - opiskelijapalautteen kerääminen ja hyödyntäminen Helsingin yliopistossa. Helsinki: Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 1/2005

Venninen, T. & Laela, S. Työelämälähtöinen tutkimus- ja kehitystyö opettajan haasteena. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita Publishing.

Vuorinen., J. 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: Gummerus.



## Liitteet

### *Liite 1: Hankkeen puolistrukturoitu haastattelu*

#### **Aikuisten kouluttamisen pedagogiset haasteet**

Laatijat: Anne Cumini, Kersti Jääskeläinen ja Kimmo Lahtinen  
TAMK-TAOKK Kehittämishanke

1. Miten otat opetuksessasi huomioon kohderyhmän, sen erilaiset taustat ja tarpeet?
  - miten kartoitat opiskelijoiden osaamisen ja sen eri tasot koulutuksen alussa?
  - miten huomioit opiskelijoiden eri lähtökohdat ja taustat opetuksen alussa tai kurssin suunnittelussa?
  - millaisiksi arvioit aikuisopiskelijan yleiset oppimistaidot?
  
2. Miten valitset opiskelijoillesi ja opetettavalle aihepiirille sopivan opetusmenetelmän?
  - miten saat opiskelijasi innostumaan opiskeltavasta asiasta?
  - tarjoatko opiskelijalle ohjausta ja jos tarjoat, niin milloin ja minkälaista?
  - miten ohjeistat opiskelijaa?
  - miten opetat (vaikeata) teoreettista ja/tai hyviä matemaattisia valmiuksia vaativaa ainetta?
  
3. Hyödynnätkö koulutuksissa opiskelijoiden kokemuksia ja tietoa?
  - jos hyödynnät, miten teet sen?
  - miten saat opiskelijat verkostoitumaan?
  
4. Miten arvioit opiskelijoidesi oppimisen?
  - miten hankit palautteen opiskelijoiltasi?
  - minkälaisia arviointimenetelmiä käytät?
  - mihin arviointi johtaa?
  - annatko opiskelijoillesi henkilökohtaista palautetta? Miten?
  
5. Tuleeko sinulle jotain muuta mieleen, mitä haluaisit tuoda esiin aikuisten kouluttamisesta? Sana on vapaa.