

Vapaan sivistystyön avoin tutkimustyöpaja 25.-26.8.2016, Kuopio

Päivi Majoinen, Pieksämäen seutuopisto, Itä-Suomen yliopisto

Tutkimukseni työotsikko: Osaava kansalaisopiston tuntiopettaja oppimisympäristön rakentajana

## KOKEMUKSELLISUUS OSANA TUNTIOPETTAJIEN OSAAMISTA

### 1. Tutkimuksen taustaa

Esittelen vapaa sivistystyön tutkimuspajassa tutkimukseni tuloksissa esiin nousutta kokemuksen merkitystä osana opettajana osaamista.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää niitä tekijöitä, jotka tekevät ilman pedagogista koulutusta työtään tekevästä kansalaisopiston tuntiopettajasta osaavan opettajan ja oppimisympäristön rakentajan. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa opettajien kirjoitelmien, opetustuntien videointien ja niiden jälkeisten haastattelujen avulla kartoitan tuntiopettajien osaamista ja kykyä rakentaa oppimisympäristöä.

Tutkimuksessani on tullut esiin tuntiopettajien sitoutuminen omaan työhönsä ja heidän monipuolinen kykynsä mukauttaa opetustaan ryhmän ja opiskelijan tarpeista ja tavoitteista käsin. Toimintaa suunnitellaan usein yhdessä ryhmän kanssa. Kansalaisopistojen tuntiopettajat ovat hyvin työhönsä sitoutuneita ja tunnistavat työn arvot sekä vapaan sivistystyön arvot. Tuntiopettajien sitoutuneisuus kattaa sekä itse opetustyön että oman alan osaamisen.

Helakorven (2010, 64-65) mukaan osaaminen muodostuu tiedoista, taidoista ja toisaalta henkilön perimän ja elinympäristön muokkaamista persoonallisista piirteistä. Osaaminen on yläkäsite ja sen alle lukeutuu ammattitaito ja asiantuntijuus sen alakäsitteinä, koska osaamista tarvitaan kaikilla elämän osa-alueilla, ei vaan ammatissa ja työssä. Lisäksi ne muokkautuvat läpi elämän. Osaaminen karttuu myös hankittujen kokemusten kautta.

Hyvää opettajuutta on määritelty eri aikoina eri tavoin, mutta jokaisen opettajan tulee itse määritellä mitä opettajuus juuri hänelle tarkoittaa. Tähän määrittelyyn vaikuttaa opettajan oma tapa ajatella ja kokea asiat henkilökohtaisesti. Viiden vuosikymmenen aikana opettajuuden tehtäväkenttä on muuttunut. Opettajan tehtävä on muuttunut 1960-luvun sosiaalistajasta 2000-luvun kasvattajaksi (Luukkainen, 2004, 160). Nähdäkseni myös

vapaan sivistystyön opettajuus on muuttunut kansalaistaitojen tarjoajasta erilaisten oppisisältöjen eksperteiksi ja osaajiksi.

## 2. Kokemus osana opettajan työtä ja osaamista

Ihmisen käyttäytymiseen liittyvät kyvyt ja valmiudet ovat yksilön *osaamista*. Taitojen soveltaminen sosiaalisessa kanssakäymisessä ja hiljainen tieto (tacit knowlwdge) ovat osa yksilön osaamista. Toom ym. (2008, 164-166) mukaan hiljainen tietäminen määritellään opetuksen osaamisena interaktiivisessa opetustilanteessa ilmeneväksi prosessiksi. Tämän hiljaisen tietämisen avulla opettaja löytää ratkaisuja yllättäviin ja haasteellisiin tilanteisiin ja opettaja pystyy kuvailemaan tätä osaamistaan myös jälkeinpäin.

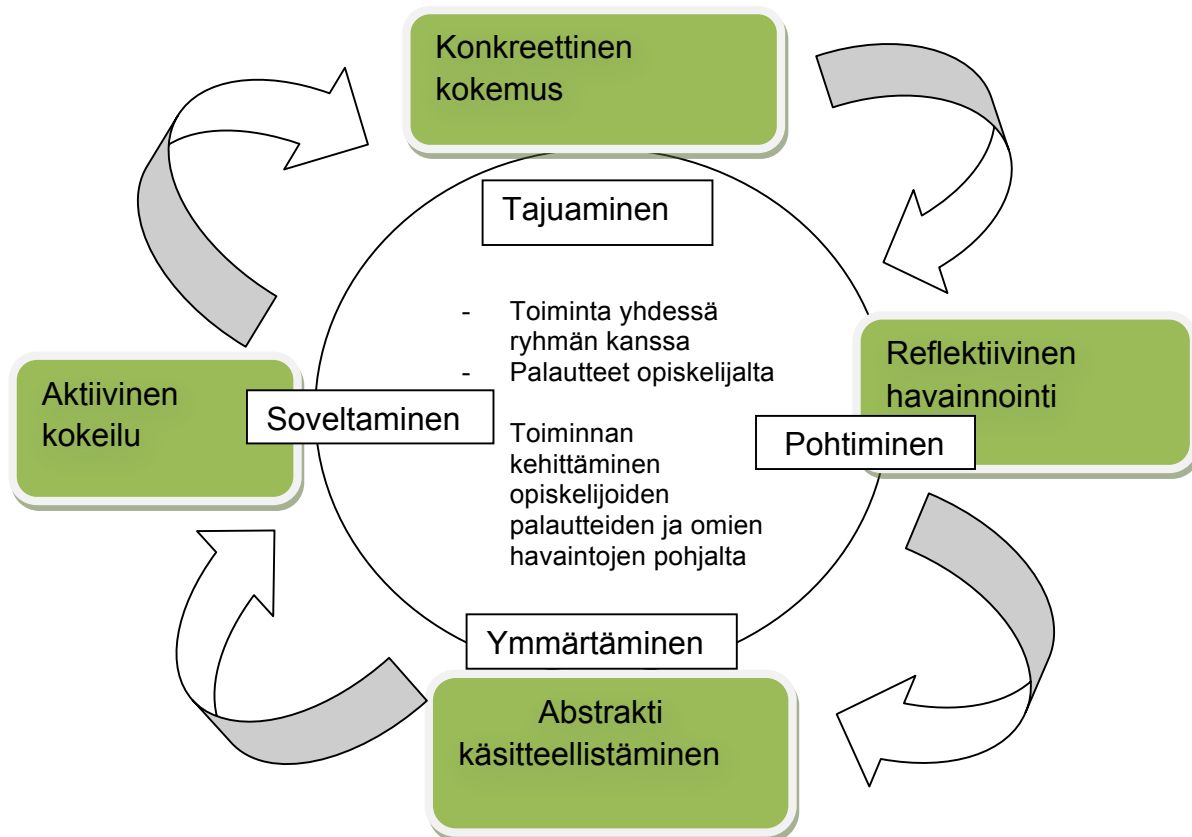
Aineistoni opettajat painottivat erityisesti oman alansa asiantuntemusta ja neuvomista, oman tiedon ja osaamisen avointa jakamista. Haastatteluiden aikana, omaa opetustilannetta videolta analysoidessaan tuntiopettajat kuvasivat omia pedagogisia ratkaisujaan kommenteilla: *en tiedä, näin olen aina tehnyt tai tiedän kokemuksesta*.

Kokemusoppimisen historialliset juuret ulottuvat Kolbin (1984, 22) mukaan John Deweyn, Kurt Lewinin ja Jean Piagetin teorioihin oppimisesta. Kokemusoppiminen perustuu mm. humanistiseen psykologiaan ja psykoanalyysiin. Kolb tarkoitti mallinsa olevan kokonaisvaltainen, kokoava näkökulma oppimiseen. (Kolb 1984, 21.) Kolbin teoria tunnetaan parhaiten kokemuksellisen oppimisen mallista, oppimisen kehästä. Deweyn tunnetuin filosofinen käsite puolestaan on kokemus, jossa ihminen on aina sekä aktiivinen että passiivinen osapuoli, sekä toimiva yksilö että kohteena oleva. (Pikkarainen 200a.) Jokaiseen kokemukseen vaikuttaa sekä yksilön oma kokemus että ympäristön tapahtumat. Dewey jakaa kokemukset lisäksi primaarisiin ja sekundäärisiin kokemuksiin. Primaarikokemuksessa yksilölle paljastuu kokemuksen välitön luonne. Kokemus on tavallaan tietoteoreettinen väylä jonka kautta yksilölle avautuu maailma. Kokemus siis paljastaa mitä tiettyjen tapahtumien ympärillä tapahtuu. Vailla muodollista pedagogista koululutusta olevat tuntiopettajat näyttäisivät aineistoni mukaan nojaavan kokemuksen myötä karttuneeseen osaamiseen, joka on käytännössä hyväksi kokeiltua ja rakennettu yhdessä opiskelijoiden kanssa, heiltä sadun palautteenpohjalta.

Vapaan sivistystyön opettaja opettaa pääasiassa yleissivistäviä ja harrastustavoitteisia kursseja kansalaisopistoissa. Opetus toteutuu lyhyt- ja intensiivikursseilla tai koko lukuvuoden jatkuvissa, yleensä kerran viikossa kokoontuvissa opintoryhmissä. Koulutus ei

ole tutkintotavoitteista eikä sen sisältöjä säädellä lainsäädännöllä, mutta koulutuksen järjestämistä säädellään laissa vapaasta sivistystyöstä. (Saloheimo, 2015, 9-10.) Poikelan tutkimuksen mukaan vain 51 prosentilla kansalaisopiston tuntiopettajista on pedagogiset opinnot suoritettuina. He ovat työhönsä motivoituneita ja sitoutuneita, jopa 88 % tuntiopettajista koki olevansa erittäin sitoutunut työhönsä. Vaikutusmahdollisuudet omaan työhön näyttävät olevan vapaan sivistystyön vahvuus. Tuntiopettajista peräti 95% koki paljon tai erittäin paljon mahdollisuuksia vaikuttaa työmenetelmiinsä ja 84 % opetusajankohtaan. Tuntiopettajien osaamisen kokemuksesta Poikela ym. (2009) mainitsee kansalaisopistojen tuntiopettajista 63 % arvioivan taitonsa hyväksi opetussisältöjen hallinnassa, yhteistyötaidoissa osaamisensa arvioi hyväksi 61% ja vuorovaikutustaidoissa 58 %. Oppimisenohjaus- ja arviointitaidot sekä opiskelijoiden erilaisten lähtökohtien tuntemuksen taidot hyväksi koki n. 40 % vastaajista.

Tätä oppimisen kehää, kokemuksellisen oppimisen mallia, on käytetty mm. organisaatioiden laatutyöskentelyssä esimerkiksi eurooppalaisen laadunvarmistusmallin mukaisesti sekä sovellettu yhtenä perustana integratiivisen pedagogiikan mallissa.



Kuvio 1: Kokemuksellisen oppimisen kehä, Mukaeltu Kolb (1984),

Aineistoni perusteella voin todeta tuntiopettajien pedagogisen osaamisen olevan kokemuksen tuomaa luontaista osaamista, jolle tuntiopettajalla ei ole selvää teoreettista perustaa. Tuntiopettajat ovat kokeilleet käytännössä erilaisia pedagogisia ratkaisuja ja malleja toimivaksi oman opettajanuransa aikana yhteistyössä opiskelijaryhmiensä kanssa. Aikuispedagogiikassa pidetäänkin keskeisenä juuri tilan antamista opiskelijoiden kokemuksille ja ajatuksille (Laine & Malinen, 2009, 18, Lally, Van Jaarsveld, Potts ja Wardle, 2010). Luukkaisen (1998, 226-228) mukaan kaikki ihmisen psyykinen työ liikkuu kokemuksen ympärillä. Henkilökohtaista, omaa kokemusta tulisi arvostaa. Tämä merkitsee kokemuksesta oppimista. Usein kuitenkin kokemus ohitetaan itsestään selvyyttenä. Jotta elämys tai aistimus muodostuisi kokemukseksi, sitä tulee ensin tulkita ja antaa sille merkityksiä. Tämä kokemuksen pohtiminen, reflektointi johtaa ymmärtämiseen ja tiedostamiseen. Pedagogisessa käytännössä opettajan oma ymmärrys oppimisesta on ratkaisevan tärkeää. Opettajan käsitys oppimisesta määrittää ne tavat, joilla hän suunnittelee, toteuttaa ja arvio opetustaan. Pakkanen esittää Koulutuksen tutkimuslaitoksen työpaperissa (2006, 41-42) pedagogisiksi taidoiksi taidot opettaa, ohjata, motivoida ja kannustaa. Lisäksi pedagogisiin taitoihin luetaan kuuluvaksi erilaisten opetusmenetelmien hallinnan ja palautteenantotaidot. Ihmissuhdetaitoihin hän jakaa sosiaaliset taidot, kuuntelun ja keskustelun taidot, yhteistyötaidot ja dialogisuuden. Törmä (Vuorikoski & Törmä, 2004, 70-71) puolestaan pohtii opettajuuden kokemuksen rakentumista pitkällä aikavälillä. Hän pohtii osaamisensa kehittymistä ja uskallusta kokeilla uusia menetelmiä vasta vuosien opettajankokemuksen jälkeen, päätöstä olevansa valmis ja alkaa opettaa omista lähtökohdistaan, omalla tavallaan.

Tutkimuksessani mukana olleilla opettajilla näyttää siis olevan käsityksiä oppimisen teorioista hallussaan, mutta he eivät käytä termistöä kuvaillessaan toimintaansa. Tuntiopettaja tietää esimerkiksi vireystilan merkityksen oppimisessa ja on etsinyt siihen keinoja, joilla opiskelijoiden vireystilaa voi kohentaa vielä iltaryhmässä. Tämä osoittaa opettajan pohtivan opiskelijoidensa oppimisen tukemista, osoittaa pedagogista ajattelua (Kansanen, ym. 2000). Aineistoni kouluttamattomat tuntiopettajat määrittyivät hyviksi opettajiksi Törmän (Törmä & Vuorikoski, 2004) määritelmän mukaan. Tässä määrittelyssä hyväksi opettajaksi nähdään opettaja, joka pitää työstään, on kiinnostunut opiskelijoistaan ja haluaa tukea heidän kasvuaan, on avoin ja kontaktikykyinen ja selviää niin yksilön kuin ryhmän ohjaamisesta. Lisäksi hyvä opettaja hallitsee hyvin opettamansa asiat, pystyy jäsentämään sitä ja

välittämään tiedon muille. Ja kykenee olemaan aito, oma itsensä. Pohjoismainen aikuisopettaja kartoituksessa Marquard ja Sørensen (2011) kuvaavat aikuisopettajan hyvää osaamista ja määrittelevät sen vapaassa sivistystyössä kattamaan etenkin vuorovaikutustaidot, tiedon välittämisen taidot, aikuisopiskelijan elämäntilanteen ja kokemuksen ymmärtämisen sekä suunnitelmallisuuden ja järjestelmällisyyden.

### 3. Kokemuksen reflektointi

Reflektio voi määrittää mitä kokemus tarkoittaa ja mitä kokemuksessa on tapahtunut. Reflektio on toimintaa, jossa kokoamme ja jäsenämme kokemuksiamme ja näin kokemukset saavat merkityksiä. Reflektio saattaa kohdistua sekä omaan että toisten tekemisiin. Nopeasti muuttuvissa tilanteissa toisten ihmisen huomioon ottaminen tulee yhä tärkeämmäksi. (Seibert 1996.) Robinson ja Wick (1992) puolestaan toteavat kokemuksen muuttuvan oppimiseksi, jos siihen liittyy kokemusta edeltävää suunnittelua, oppimista toiminnan aikana ja kokemuksen reflektointia tapahtuman jälkeen. Kokemus tarjoaa vain mahdollisuuden oppia. Seibert (1996, 250) on koonnut kokemukseen liittyviä näkökulmia ja käsitteitä:

TAULUKKO 1. Reflektoinnin näkökulmia ja käsitteitä

Lewin (1951)	Reflektio vahvistaa opittua käytöstä ja johtaa uusiin tai korkeamman tason abstraktioihin
Kolb (1984)	Reflektiivinen tarkastelu: huolellista pohdintaa ja kuvausta, jonka tavoitteena on tilanteiden ja niiden merkitysten ymmärtäminen
Mezirow (1991)	Sisällön reflektointi: omine havaintojen, tunteiden, ajautusten ja tekojen pohdintaa Prosessin reflektointi: ongelman ratkaisuun käytettyjen strategioiden pohdintaa Perusteiden reflektointi: omille kokemuksille annettujen merkitysten tiedostaminen ja kriittinen arviointi
Marsick (1988)	Reflektiivisyys: oman itsen ymmärtämiseen kohdistuva ajattelu
Schön (1987)	Toiminnan aikana tapahtuva reflektio: sen pohdintaa, mitä milloinkin on tekemässä Toiminnan jälkeen tapahtuva reflektio: kokemuksen pohdintaa jälkepäin

Seibertin (1996) mukaan reflektio ymmärretään perinteisesti passiiviseksi, keinotekoiseksi, aikaa vieväksi ja kapea-alaiseksi toiminnaksi. Kuitenkin Seibert itse näkee reflektion aktiiviseksi mentaaliseksi prosessiksi, tietoiseksi kokemuksen tarkasteluksi, jossa on mukana tietoisien ajattelun taso. Nopeasti muuttuvissa oloissa reflektio liittyy suoraan tapahtumaan ja kokemukseen, se ei voi olla erillään kokemuksen jälkeen tapahtuvana toimintana. Näin ollen reflektio myös vaikuttaa kokemukseen ja jopa ohjaa sitä. Tällainen reaaliaikainen reflektio on laajempi käsite, se kattaa ihmisten väliset suhteet, työn ja sen tekemistä edistävät ja estävät

asiat sekä niiden havainnointi ja myös omat mukana olevat tuntemukset. Perinteinen tehtäväsuuntautunut reflektio käsittää tehtävien, velvollisuuksien ja vastuiden reflektointia. Reflektointiin liittyy enemmän ulottuvuuksia, kuin mitä perinteiset teoria ovat siihen yhdistäneet. Reaaliaikainen reflektio on tarkoitushakuista pohdiskelua ja syntyy toimijassa itsessään ja se on riippuvaista myös ihmisen omasta käsityksestä omasta itsestään. Seibert (1996) antaaakin käytännön vinkkejä reflektioon: suosi tarkoitushakuisia kysymyksiä, selvitä itsellesi milloin reflektio on luontevaa, liitä reflektio käytänteeksi tavallisiin työtehtäviisi, huomaa arkipäivän tarjoamat mahdollisuudet reflektiivisyyteen ja tunnista keitä voit käyttää heijastavina pintoina eli reflektoreina. Lisäksi tulee muistaa ettei pelkkä kokemus opeta vaan vasta kokemuksen reflektointi ja siitä tulee tehdä normaali työrutiini.

Opettajan käyttöteorian voidaan katsoa muodostuvan teoreettisen tietopohjan ja hankitun täydennyskoulutuksen lisäksi myös työkokemuksen ja kollegoiden tarjoamien reflektiutilanteiden avulla. Perusta opettajan professionaalille tulee tästä teoreettisesta perehtymisestä vaikka ammatillisen kirjallisuuteen perehtymällä. Käyttöteorian katsotaan kuitenkin jalostuvan erityisesti työkokemuksen ja kollegiaalisen reflektion kautta. (Luukkainen 2004, 156-157.)

Tiuraniemen mukaan itsereflektio eli refleksiivinen toiminta on kyseessä silloin, kun yksilö tarkastelee omaa toimintaansa vuorovaikutuksessa. Omat tunteet, mielikuvat ja sisäiset prosessit, jotka nousevat tietoiseen tarkasteluun vuorovaikutustilanteessa, ovat esimerkki itsereflektiosta. Myös refleksiivisyys kuvaa samaa ilmiötä ja tarkoittaa itseän suuntautuvaa tarkastelua. Reflektiivisyys yksilön toiminnassa on luonteeltaan sosiaalista, oma todellisuus hahmottuu vuorovaikutuksen kautta ja yksilö pyrkii ymmärtämään itseään saadun palautteen pohjalta. (Tiuraniemi 2002, 167-169).

Ruotsalais-tanskalaisessa tutkimuksessa (Andersson, Köpsen, Larson & Milana, 2013) on selvitetty aikuiskouluttajien pätevoitymisen polkuja ja ammatillista kehittymistä. Tutkimuksessa tuli esiin, että sekä Tanskassa että Ruotsissa aikuiskouluttajat panostavat paljon opetus-oppimisprosessin laatuun, vaikka opettajat ovat pääosin opetusaineensa sisällön asiantuntijoita eikä heillä yleensä ole muodollista kelpoisuutta aikuisten kouluttamiseen. Tutkimuksen mukaan henkilöt, jotka haluavat toimia aikuiskouluttajina eivät seuraa suoraa ammatillista polkua, vaan hankkivat osaamista ja kokemusta erilaisissa tehtävissä ja myös aikuiskouluttajina ennen muodollisiin pedagogisiin opintoihin hakeutumista.

Lally, Van Jaarsveld, Potts ja Wardle (2010) selvittävät artikkelissaan käytänteiden muodostumista ja mallintanut tätä. heidän mukaansa viime vuosikymmenenä on.

Tavanomaisen käytöksen sosiaalipsykologinen tutkimus alkanut elpyä. Edelleen väitellään siitä miten tavat pitäisi mallintaa ja operationalisoida. Yksimielisiä ollaan siitä, että tavat ja tottumukset tarvitsevat muodostuakseen yhteyden tilanteen, toiminnan ja tietoisien reflektoinnin välillä.

Paloniemen haastattelututkimuksen mukaan (2004, 120-124) kokemusten merkitys ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä on tutkimuksessa mukana olevien työntekijöiden mielestä erittäin tärkeää. Opettava kokemus työelämässä on tutkimuksen mukaan sellainen, joka jää mieleen, kattaen sekä myönteiset että kielteiset kokemukset. Haastatellut kuvasivat opettaviksi kokemuksiksi onnistumiset, virheet, haasteelliset työtehtävät ja tilanteet ja ongelmalliset tilanteet. etenkin onnistumisten tuomaa kokemusta on hyödynnetty myöhemmin. Paloniemi kuvaa ammatillisen osaamisen jakautumista koulutuksen, kokemuksen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien välillä. Tutkimuksessa tuli esiin, että suhteellisesti suurimpana osaamisen lähteenä pidettiin työkokemusta (suhteellinen prosenttiosuus 46%), toiseksi suurimmaksi koettiin henkilökohtaiset ominaisuudet ( 29% ) ja neljännes (25%) osaamisen alkuperästä tulee tutkimuksen mukaan koulutuksen kautta. Pelkästään kokemukseen perustuvaa osaamista ei nähty riittäväksi, vaan koulutuksen ja kokemuksen oikea yhdistäminen ja ajoittaminen ovat osaamisen näkökulmasta merkityksellisiä.

#### Lähteet:

Andesson, P., Köpsen, S., Larson, A. & Milana ,M. 2013. Qualification paths of adult educators in Swedwn and Denmark. *Studies in Continuing Education*. 35:1. 102-118.

Helakorpi, S. 2010. Ammatillinen opettaja. Teoksessa Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. (toim.), *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*, s. 101-124. Hämeenlinna: HAMK Ammatillisen opettajakoulutuksen julkaisuja 1/2010.

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. 6 Jyrhämä, R. 2000. *Teachers pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang

Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

- Laine, T. & Malinen, A. 2009. Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura
- Lally, P., Van Jaarsveld, C., Potts, H. & Wardle, J. (2010). How are the habits formed: Modelling habit formation in the real world. *European journal of Social Psychology*. Vol 40. 998-1009.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vi suunnan näyttämistä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Pakkanen, M. 2006. aikuiskouluttajan työ. aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneiden ajatuksia työstään ja koulutuksestaan. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Marquard, M. & Sørensen, S. 2011. Pohjoismainen aikuisopettaja. Kartoitus pohjoismaisten aikuisopettajien pätevyysvaatimuksista ja aikuispedagogiikan alan koulutusmahdollisuuksista. NCK ja NVL.
- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Jyväskylän yliopisto.
- Pikkarainen, E. 2000. Kokemus ja kasvu. John Deweyn kasvatusteorian sivistysteorian. Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus, 109–127.
- Poikela, E., Gränö, M., Keurulainen, H., Kuusipalo, P., Silvennoinen, P., Jokinen, J., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. 2009. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 42/2009. Gummerus: Jyväskylä
- Robinson, G.S. & Wick, C.W. 1992. Executive development that makes a business difference. *Human Resource Planning*, 15, 63-76.
- Saloheimo, L. 2015. Vapaan sivistystyön palvelurakenne . Oppilaitosten koulutustarjonta. Vapaa sivistystyö ry. Verkkojulkaisu. Luettu 31.5.2015.
- Seibert K. W. 1996. Experience is the best teacher, if you can learn from it. Real-time reflection and development. Teoksessa D. T. Hall ym. *The career is dead – long live the career*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Tiuraniemi, J. 2002. Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa P, Niemi & E, Keskinen. *Taitavan toiminnan psykologia*. Turun yliopiston laitoksen julkaisuja. Turku. 165-195.
- Vuorikoski, M. & Törmä, T. 2004. Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Kansanvalistusseura.