

Integratiivisen pedagogiikan oppimismallin soveltaminen verkko-opetuksessa

Case-tutkimus Turun yliopiston Sote-akatemiaan ”Valmentavan opetuksen perusteet, 1 op”-
pilottiopintojakson vaikuttavuudesta ja soveltuvuudesta

Aikuiskasvatustieteen

Pro gradu -tutkielma

Laatija:

Päivi Simonen

Ohjaaja:

Professori Heikki Silvennoinen

x.05.2023

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Aikuiskasvatustiede

Tekijä(t): Päivi Simonen

Otsikko: Integratiivisen pedagogiikan oppimismallin soveltaminen verkko-opetuksessa. Case-tutkimus Turun yliopiston Sote-akatemia ”Valmentavan opetuksen perusteet, 1 op”-pilottiopintojakson vaikuttavuudesta ja soveltuvuudesta.

Ohjaaja(t): professori Heikki Silvennoinen

Sivumäärä: 80 sivua + liitteet 10 sivua

Päivämäärä: x.5.2023

Yliopistot pyrkivät yleisesti vastaamaan toimintaympäristöissä tapahtuviin muutoksiin tiivistämällä yhteistyötä tutkimuksen ja työelämän välillä. Turun yliopiston Sote-akatemia tällainen toimija, jonka tehtävänä on tuottaa ”monialaista koulutusta ja tutkimusta sosiaali- ja terveydenhuollon, kasvatuksen ja koulumaailmassa toimijoille”. Keskeisinä teemoina ovat opetuksen ja jatkuvan oppimisen, tutkimuksen sekä yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen kehittäminen monialaista osaamista korostamalla.

Sote-akatemia oli keväällä 2022 tuottanut verkkopedagogisesti uuden Valmentavan opetuksen perusteet 1 op”-pilottiopintojakson. Kohderyhmänä oli ollut ”Monialainen johtaminen uudistuvassa sosiaali- ja terveyspalvelujärjestelmässä (MOJO)-hankkeeseen osallistuva yliopistohenkilöstö ja työelämän edustajat. Pilottiopintojakso on osa laajempaa kokonaisuutta, jonka tarkoituksena on kehittää yliopistohenkilöstön pedagogista osaamista ja työelämätaitoja. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten integratiivisen pedagogiikan vaikuttavuus näkyy verkko-opetuksessa.

Tutkimus on toteutettu monimenetelmällisenä tapaustutkimuksena, jossa N=8. Tutkimuksen aineiston muodostaa pilottiopintojaksolla kerätyt ennako- ja loppuitseriflektiotehtävät, oppimistehtävät ja podcast-oppimateriaali. Tutkimuksen analyysimenetelmänä on käytetty sekä tilastollista että teorialähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimustulokset osoittavat vaikuttavuutta oppijan työelämätaitojen kehittämisessä: asiantuntijuus ja ammatillisen osaamisen kehittymismahdollisuudet kasvoivat monipuolisesti. Metakognitiivisista tiedoista opittiin eniten itsetuntemukseen liittyvää tietoa. Oppimisen teoriaan liittyvistä tiedoista opittiin eniten tiedon merkityksestä oppimiselle. Työelämätaidoista opittiin eniten yhteistyö-, ajattelu- ja itseohjautuvuustaitoja. Myös reflektiotaidot kehittyivät. Työelämätaitoja verrattiin myös pedagogiseen osaamiseen, jossa pilottiopintojakson aikana tapahtui laajalti siirtymää ”Pätevän” tasolta ”Taitavan” tasolle. Oppijat oppivat uusista käytännöistä eniten tiedon jakamisen periaatteita, uusia ajattelutapoja ja opettajaan sekä opetukseen liittyviä konkreettisia asioita.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä yleisesti, että integratiivinen pedagogiikka soveltuu yliopistopedagogiikkaan. Tutkimus paljasti myös pilottiopintojakson kehityskohteita niin rakenteen kuin sisällön suhteenkin. Aiemmat integratiivisen pedagogiikan tutkimukset keskittyivät pääosin opiskelijoiden oppimistulosten arviointiin, kun taas tässä tutkimuksessa tutkittiin yliopistohenkilöstön oppimista. Tutkimus vahvisti mallin toimivuuden uusien tietojen, taitojen ja käytäntöjen oppimisessa. Jatkotutkimuksena olisi hyödyllistä tehdä seurantatutkimusta pidemmällä aikavälillä pilottiopintojakson suorittaneiden oppimisen siirtovaikutuksesta omaan työhönsä tai opetukseensa.

Avainsanat: integratiivinen pedagogiikka, yliopistopedagogiikka, deklaratiiivinen tieto, proseduraalinen tieto, itsesäätelytieto, sosiokulttuurinen tieto, työelämätaidot, pedagoginen osaaminen, verkko-opetus, koulutuksen vaikuttavuuden arviointi

Sisällysluettelo

1	Johdanto	6
1.1	Korkeakoulutuksen rooli	7
1.2	Oppimismallin valinta	9
1.3	Opinnäytetyön rakenne	10
2	Aikuisoppimisen teorit	12
2.1	Andragogiikka	12
2.2	Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	13
2.3	Kokemuksellinen oppiminen	14
2.4	Uudistettu integratiivisen pedagogiikan oppimismalli	16
3	Asiantuntijatiedon osa-alueet	19
3.1	Deklaratiivinen, teoreettinen ja käsitteellinen tieto	19
3.2	Proseduraalinen, kokemuksellinen ja käytännöllinen tieto	21
3.3	Itsesäätelytieto	22
3.4	Sosiokulttuurinen tieto	24
3.5	Oppimisen emotionaalinen ulottuvuus	25
3.6	Teoreettista viitekehystä täydentävät tutkimukset	26
3.6.1	Oppija	27
3.6.2	Opettaja	28
3.6.3	Oppimisympäristö	29
3.6.4	Opetus	30
3.6.5	Oppimiskokemukset	31
3.6.6	Työelämätaidot	31
4	Yliopistopedagogiikan lähtökohdat	33
4.1	Ammatillinen osaaminen	33
4.2	Pedagogisen osaamisen tasot	35
4.3	Moniulotteisen opettajan osaamisen malli	37
5	Aineisto, menetelmä ja tutkimusongelma	39
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys	39
5.2	Tutkimuksen eteneminen	40

	4
5.3 Aineisto	41
5.4 Menetelmä ja aineiston käsittely	43
5.4.1 Vaikuttavuuden arviointi	44
5.4.2 Kyselyiden toteutus	45
5.4.3 Laadullisen aineiston analysointi teorialähtöisesti	46
5.4.4 Tilastollisen aineiston analysointi	48
5.4.5 Tutkijan itsensä kirjoittaman kenttäpäiväkirjan analysointi etnografisesti	48
6 Tutkimuksen tulokset	50
6.1 Metakognitiiviset tiedot	50
6.2 Oppimisen teoriaan liittyvät tiedot	54
6.3 Yleiset työelämätaidot	55
6.4 Työelämätaidot verrattuna pedagogiseen osaamiseen	58
6.5 Käytännöt	60
7 Johtopäätökset ja arviointi	65
7.1 Pilottiopintojakson yksilöllinen vaikuttavuus	65
7.1.1 Tiedot	65
7.1.2 Taidot	67
7.1.3 Käytännöt	69
7.2 Integratiivisen pedagogiikan oppimismallin soveltuvuus	70
7.3 Tutkimuksen yleinen validiteetti ja reliabiliteetti	72
7.4 Tutkija instrumenttina	76
7.5 Lopuksi	80
Lähteet	81
Liitteet	89
Liite 1 Sote-akatemian tuottaman opintojakson rakenne	89
Liite 2 Ennakkotehtävä	91
Liite 3 Lopputehtävä	94
Liite 4 Ote teorialähtöisestä sisällönanalyysistä: esimerkki analyysirungosta	97
Liite 5 Sisällönanalyysin tulokset kvantifioituna (ilmaisut)	98
Liite 6 Sisällönanalyysin tulokset kvantifioituna (ilmaisut)	99

1 Johdanto

Taustoitan pro gradu -tutkielmaani ensimmäiseksi käsittelemällä makrotasolla käynnistynyttä, yhteiskunnallisesti merkittävää sosiaali- ja terveysalan rakenneuudistusta. Pääministeri Sanna Marinin johtaman hallituksen päätavoitteena on ollut ”sosiaali- ja terveydenhuollon toiminnan painopisteen siirtäminen perustason palveluihin ja ennaltaehkäisevään toimintaan” (Valtioneuvosto, 2019a). Edellä kuvatun tavoitteen mukainen työ on konkreettisesti alkanut vuoden 2023 alussa hyvinvointialueiden aloittaessa toimintansa.

Sote-alan rakenneuudistus on esimerkki laajasta muutoksesta, jonka onnistumiseen vaikuttavat useat tekijät. Julkisessa keskustelussa on noussut esille muun muassa hyvinvointialueiden esittämät arviot alijäämäisistä taloudellisista resursseista, jotka saattavat hidastaa hallituksen asettaman tavoitteen saavuttamista palveluiden kehittämisestä. Aluevaltuustot – ja hallitukset tekevät hyvinvointialueiden johtajia sitovia päätöksiä, mitkä edelleen toimeenpannaan johtamisjärjestelmien mukaisesti. Sote-uudistus on pakottanut tarkastelemaan esimerkiksi sitä, millaista strategisen osaamisen johtamista tarvitaan uusien hyvinvointialueiden organisaatioissa. Johtamistietojen ja -taitojen tulisi päivittyä vastaamaan toimintaympäristössä parhaillaan tapahtuvaa uudelleenorganisointumista.

Työelämään ja samanaikaisesti koulutusjärjestelmään sekä oppimiseen vaikuttavia muutoksia on ollut aiemminkin (Nykänen & Tynjälä 2012; Liitos, Kallio & Tynjälä 2012). Tietoyhteiskuntaan siirtymisen myötä on muun muassa automatisoitu perustehtäviä. Uusien teknologioiden kuten tekoälyn ja koneoppimisen sekä robotiikan käyttöönotto ovat vaikuttaneet joillakin toimialoilla siten, että osa ihmisten työpanosta vaatineista ammateista on kadonnut. Työtehtävissä tarvitaan uudenlaisia taitoja ja vanhojakin pitää päivittää vastaamaan nykyelämän vaatimuksia.

Lyons ja Bandura (2020, 474) ovat esittäneet, että jopa kolmasosa työntekijöistä on vuoteen 2030 mennessä elinikäisen oppimisen piirissä omaksumassa uudenlaisia taitoja.

Kehittyneempien teknisten taitojen lisäksi uudenlaiseen asemaan nousevat sosiaalisten ja tunnetaitojen osaaminen kuten ihmisten johtaminen, kognitiiviset taidot, kriittinen ajattelu, luovuus ja ongelmanratkaisutaidot. Yksilön pitäisi uudistua esimerkiksi ajatteluprosessien ja monimutkaisten asiakokonaisuuksien hallinnan osalta, mitkä yhdessä johtavat kognitiiviseen kehittymiseen, tietoa koskevaan ymmärtämiseen ja dialektiseen ajatteluun (Nykänen & Tynjälä 2012; Liitos ym. 2012). Edellisissä kappaleissa kuvattuja sote-johtamiseen ja yleisesti

työelämäosaamiseen päivittämiseen liittyviä tarpeita yhdistää se, että myös koulutusjärjestelmän tulisi uudistua samassa tahdissa asiantuntijatietojen ja -taitojen vaatimusten muuttuessa.

1.1 Korkeakoulutuksen rooli

Seuraavaksi jatkan opinnäytetyöni taustoittamista sijoittamalla korkeakoulutuksen aiemmin kuvatun muutoksen mahdollistajaksi. Käsittelen Turun yliopiston Sote-akatemiaa opetuskentällä. Koulutuksen johtamista ohjataan laeilla ja asetuksilla (Pyykkö & Lappalainen 2017). Hallitusohjelmassa (Valtioneuvosto 2019b) on asetettu tavoitteeksi lisätä palveluita, jotka muodostavat kattavan tarjonnan ”työelämälähtöisiä ja monimuotoisia jatkuvan oppimisen koulutuskokonaisuuksia, samalla kun luodaan edellytyksiä korkeakoulujen, tutkimuslaitosten ja yritysten osaamiskeskittymille”. Myös Opetus- ja Kulttuuriministeriön (2022) kansallisen tutkimuksen, kehittämisen ja innovaatiotoiminnan tiekartassa mainitaan osaamiseen liittyen työelämän tarpeiden huomioiminen kehittämishankkeissa ja julkisen kuten yliopistojen ja yksityisen kuten yrityselämän sektorin välinen pitkäjänteinen kumppanuus- ja ekosysteemimallien luominen.

Turun yliopiston Sote-akatemia (Turun yliopisto 2022a) voidaan luokitella hallitusohjelman mukaiseksi koulutuspoliittiseksi toimijaksi. Se on eri tiedekuntien yhteinen kohtaamispaikka, jonka tavoitteena on muun muassa tiivistää, kehittää ja vaikuttaa tutkimuksen ja yrityselämän väliseen yhteistyön laatuun. Keskeisinä teemoina ovat opetuksen ja jatkuvan oppimisen, tutkimuksen sekä yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen kehittäminen monialaista osaamista korostamalla. Akatemian tehtävänä on tuottaa ”monialaista koulutusta ja tutkimusta sosiaali- ja terveydenhuollon, kasvatuksen ja koulumaailmassa toimijoille”, minkä tulisi olla Raivolan, Valtosen ja Vuorensyrjän (2000, 13–14) käsityksen mukaan yhteiskunnallisesti arvioituna vaikuttavaa ja tuloksellista sekä tehokasta toimintaa.

Sote-akatemiasa opintojaksojen ja -kokonaisuusien suunnittelu ja toteuttaminen perustuvat määriteltyihin laatukriteereihin (Turun yliopisto 2022b), joilla varmistetaan Raivolan, Valtosen ja Vuorensyrjän edellä esittämän koulutuksen arvioinnin lopputulos. Esimerkiksi opetuksen laatuun panostetaan varmistamalla pedagogisen viitekehyksen ajantasaisuus monitieteellisesti tuotetulla tutkimustiedolla ja monialaisella yhteistyöllä. Oppimisprosessin laatu varmistetaan puolestaan oppijälähtöisyydellä, joka ilmenee muun muassa monipuolisina pedagogisina järjestelyinä: teoriaa ja käytäntöjä vuorotellaan samalla kun tuetaan ohjauksellisesti yhteistoiminnallista oppimista. Edellä kuvatuilla käytännöillä pyritään

lisäämään muun muassa oppijan hyvinvointia ja henkilökohtaista kehittymistä. (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 13–14).

Sote-johtamisen tietojen ja taitojen päivittämistarpeisiin verrattuna on Tynjälän (2008, 124) ehdotus yliopisto-opetuksen yleisen pedagogisen viitekehyksen uudistamisesta edelleen ajankohtainen: asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää moniulotteista opetuksen suunnittelua. Ratkaisuksi on esitetty integratiivisen pedagogiikan oppimismallia, jossa asiantuntijatiedon eri osa-alueiden yhdistäminen toisiinsa edistää muutosta opetuskulttuurissa. Työelämätaitojen kehittämisen näkökulmasta edellä mainitun tietokokonaisuuden osaamisen syventäminen edellyttää verkostoitumista ja sosiaalisten taitojen hyödyntämistä. Myös Pakkala ym. (2019) nostivat saman asian esille ja vaativat pedagogista uudistusta samoilla perusteilla kuin Tynjälä.

O'Connor (2022, 413, 415) jatkoi yllä mainittua keskustelua arvioimalla sitä, millaisilla muutoksilla korkeakoulutuksen rakenteelliset reunaehdot sallisivat opetuskäytäntöjen painopisteen siirtymisen sisällön painottamisesta oppijakeskeiseksi ja aktiiviseksi oppimiseksi. Murtosen (2017) näkemyksen mukaan oppijalähtöisyydessä on kyse opetuksen luonteesta: se on tutkimustulosten ja sisällön ohjaamaa. Yhtä lailla se voi olla myös tutkimusprosessiin ja -ongelmiin pohjautuvaa.

Tulkitsen edellä kuvattuja O'Connorin ja Murtosen ehdotuksia siten, että opettajan rooli muuttuisi tiedon välittäjästä vaihtoehtoisten oppimismuotojen fasilitaattoriksi. Muutos tarkoittaisi esimerkiksi sitä, että opettajat ohjaisivat opiskelijoita valitsemaan itselleen parhaiten sopivimman suoritustavan uusien tietojen omaksumiseksi. Oppimistavoitteiden uudelleenmäärittämisen tuloksena syntyisi ymmärtämistä ja oppimista edistäviä opetustapoja. O'Connorin (2022) näkemyksen mukaan monitieteisyydellä on myönteistä vaikutusta oppimiseen, mikä voitiin toteuttaa yhdistämällä opetussuunnitelmaa, pedagogisia järjestelyjä ja arviointia toisiinsa.

Tynjälä, Virtanen, Virolainen ja Heikkinen (2022b 76) täydentävät O'Connorin ajatuksia ja edellyttävät korkeakoulutuksen vastaavan työelämän tarpeisiin. Yhteiskunnallisella tasolla asiantuntijaosaamisen kehittyminen ja opiskelijoiden työllistyminen ovat keskeisiä koulutuksen tavoitteita. Opetuksen työelämlähtöisyys sujuvoittaa niin opiskelijoiden työelämään siirtymistä kuin yhtä lailla vahvistaa täydennyskouluttautujien oppimien tietojen ja taitojen soveltamista työhön. Edellä mainitusta syystä koulutus tulisi nähdä valmiiksi

paketoituna kokonaisuutena, jonka mahdollistaa yliopistojen, työelämän ja tutkimuksen välisen yhteistyön tuloksena muodostuva kumppanuus.

Tynjälä ym. (2022b, 77) ja Tynjälä, Virolainen, Heikkinen ja Virtanen (2020b, 25–26) määrittelevät edellä kuvatun kokonaisuuden eläväksi oppimisen ekosysteemiksi. Tällä he tarkoittavat oppimiskäytäntöjen ja työn ekologista sekä muiden käytäntöjen ja organisaatioiden välistä vuorovaikutteista toimintaa. Ekosysteemin hyötynä on se, että organisaatiot ja oppijat vaihtavat kokemuksiaan yhteisöllisesti.

Yhteiskunnalliset muutokset korostavat huolellista suunnittelua muuttuneiden opetuksen painopisteiden toteuttamiseksi, mikä käsitykseni mukaan tarkoittaa ainakin opetussuunnitelmien uudistamista. Muutoksen tahdissa pysyminen edellyttää yliopistopedagogisia opettamisen kehittämiseen ja niihin liittyviä kokeiluja. Myös opettajien avaintaidot ja -kyvyt tulisi päivittää ajantasaisiksi.

1.2 Oppimismallin valinta

Edellisessä aluvuossa kuvasin yleistä keskustelua koulutuksen uudistumiseen kohdistuvista odotuksista, jotka edellyttävät korkeakouluopetuksen kriittistä tarkastelua ja uusien käytäntöjen luomista. Tynjälä ym. (2020b, 20; 2022a, 63–64) ja Tynjälä, Virtanen ja Helin (2020a, 16) ovat esittäneet opetussuunnittelussa hyödynnettäviksi Jääskelän (2018) tutkimukseen perustuvia, vaihtoehtoisia malleja, joiden tuloksena oppijoiden työelämätaidot kehittyvät. Edellä mainitun tavoitteen saavuttamiseksi on kriittistä, että myös koulutuksen tuottajat ja toimijat hyödyntävät malleja niin työelämäyhteistyön ja menettelytapojen kuten opetuskäytäntöjen analysoimiseen ja niiden muuttamiseen.

Ensimmäiseksi vaihtoehdoksi on esitetty specialistimallia (Tynjälä ym. 2020a, 16; 2020b, 20; 2022a, 63–64), jossa keskeistä on substanssiosaamisen ja oppimisen eriyttäminen toisistaan. Asiantuntijat hoitavat työelämäyhteyksiä ilman vuorovaikutteista yhteistyötä opetuksen toimijoiden kanssa. Työelämätaitoja opetetaan erillisinä opintoina. Tieteeseen perustuva uudistava malli poikkeaa specialistimallista siinä, että yliopistoilla on oma itsenäinen asemansa. Uusien tietojen ja osaamisen kehittäminen tapahtuu tiedeperustaisesti, mihin sovitetaan työelämän vaatimuksia ja toimintaa.

Verkostoituneen kulttuurin mallissa opettajat ja muut korkeakoulutuksen ulkopuoliset toimijat toimivat toistensa kumppaneina yhteisten tavoitteiden saavuttamisen kuten osaavan henkilöstön ja jatkuvan työssäoppimisen tukena. Työelämätaidot ovat keskeisessä roolissa

tässä mallissa ja ovat koulutuksen rakenteeseen sisällytetyjä. Tutkimus, kehitystyö ja innovaatiot yhdistyvät opettamiseen ja oppimiseen. (Tynjälä ym. 2020a, 16; 2020b, 20; 2022a, 63–64).

Edellä kuvattuihin malleihin luetaan myös projektioppiminen, jossa teoria ja käytäntö yhdistyvät projektissa erilaisina työhön liittyvinä tehtävinä. Sen ominaisuuksissa on samankaltaisuuksia Tynjälän, Heikkisen ja Kallion (2022a) viimeisimpään määritelmään integratiivisesta pedagogiikasta, joka on tämän pro gradu -tutkielmani tutkimuksen kohteena. Sote-akatemia tuottamissa opintojaksoissa ja kursseissa integratiivinen pedagogiikka on teoreettisena viitekehystenä sen oppimista kokonaisvaltaisesti tarkastelevan luonteen vuoksi. Myös laaja tutkimustieto puoltaa edellä kuvatun oppimismallin käyttöä.

Integratiivista pedagogiikkaa soveltamalla tuotetaan korkeatasoista asiantuntijaosaamista, johon yhdistyvät koulutusorganisaatioiden tuottaman teoreettisen tiedon lisäksi työelämäyhteistyöstä periytyvä kokemuksellinen ja sosiokulttuurinen tieto.

Oppimisprosesseja ylläpidetään pedagogisilla välineillä ja riittävällä pedagogisella tuella (Tynjälä ym. 2020a, 16, 27–28). Oppijan oppimisen tulee tukea riittävästi, mikä jo opintojen suunnittelussa tulee luonnollisesti huomioitua mallin mukaisesti.

1.3 Opinnäytetyön rakenne

Suoritin opettajan pedagogisia opintoja Sote-akatemiassa keväällä 2022. Tehtäviini kuului tuottaa sisältöosuus integratiivista pedagogiikkaa soveltavalle, verkko-opetuksena toteutetulle ”Valmentavan opetuksen perusteet, 1 op”-pilottiopintojaksolle, jonka kohderyhmänä oli ”Monialainen johtaminen uudistuvassa sosiaali- ja terveyspalvelujärjestelmässä (MOJO)”-hankkeeseen osallistuvat yliopisto-opettajat ja työelämän edustajat. Osuudessani esittelin edellä mainitun oppimismallin teoreettista viitekehystä. Pro gradu-opinnäytetyössäni tutkimani opintojakso on tapaus integratiivisen pedagogiikan mukaisesta kurssista verkko-opetuksessa.

Tässä alaluvussa esittelen opinnäytetyöni rakenteen. Johdannossa olen kuvannut yhteiskunnallista muutosta, joka edellyttää korkeakoulutuksen toimijoilta uudistumista. Olen kuvannut myös Turun yliopiston Sote-akatemiaa roolia muutoksen edistäjänä. Olen lisäksi esitellyt oikean oppimismallin valintaa työelämätaitojen kehittämiseksi, jotka vaihtelevat kohderyhmän mukaan. Esimerkiksi opettajan työelämätaitoihin ja -tietoihin voidaan lukea niin tieteenalakohtaiset ominaisuudet kuin myös pedagoginen osaaminen.

Teoreettinen viitekehys jakautuu kolmeen osaan. Ensimmäisenä kuvaan andragogiikan, sosiokonstruktivismiin ja kokemuksellisen oppimisen ominaisuuksia. Edellä mainittujen aikuisoppimisen teorioiden jälkeen siirryn kuvaamaan integratiivisen pedagogiikan oppimismalliin sisältyvää asiantuntijätietoa osa-alue kerrallaan. Teoriaosuuden lopussa käsittelem yliopistopedagogisia lähtökohtia. Teoreettisen viitekehysten jälkeen kuvaan tutkimusasetelmaa ja -prosessia. Sen jälkeen esittelen tutkimustulokset ja lopuksi teen johtopäätöksiä sekä arviointia.

2 Aikuisoppimisen teorit

Käsittelen tässä pääluvussa aikuisoppimisen teorioita, joiden piirteitä on tunnistettavissa integratiivisessa pedagogiikassa. Ensimmäisenä tarkastelen andragogiikan eli oppimaan oppimisen näkökulmaa. Toisena käsittelen sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä ja lopuksi kokemuksellista oppimista.

2.1 Andragogiikka

Knowlesin, Holtonin ja Swansonin (2015, 22, 41–47, 130–131, 276) näkemys aikuisoppimisesta on andragoginen, jossa keskeistä on oppimaan oppiminen. Opetuksen teoriaan perustuen opettajuus nähdään vastuullisena ja tietoisena toimintana, johon sisältyy kokemusten merkityksellisyyden ymmärtäminen osana oppijan kasvua. Aikuisten oppimisen motivaationa on hyödyntää omia tarpeita ja mielenkiinnon kohteita oppimiseen tähtäävien aktiviteettien lähtökohtana.

Mallissa on useita ominaisuuksia. Kokemus on keskeisin vaikuttaja oppimisprosessissa: se on aina oppimisen aloituspiste, niin kutsuttu oppimisen lähde. Kokemusta täydentää sosiaalisen elämän demokraattisuus ja elämäkeskeisyys. Yhtä lailla aiemmat kokemukset jalostuvat ja muuttuvat uusien tapahtumien myötä tilannesidonnaisesti. (Knowles ym. 2015, 22, 41–47, 130–131, 276).

Oppijalla on tarve itseohjautuvaan, mutta toisaalta vuorovaikutteiseen oppimiseen opettajan ohjatessa oppimisprosessia. Oppija on vastuussa itsestään ja oppimisestaan ja oppimista koskevista päätöksistään. Oppimisvalmiudet ja oppimisorientaatio ovat erityyppisiä kuin perinteisesti määritellään. Andragogisesti tarkasteltuna oppija on motivoitunut oppimaan asioita, joita sovelletaan käytännön tilanteissa tehtävä- ja ongelmakeskeisesti. Oppijalla on myös sisäistä ja ulkoista motivaatiota hyödyntää oppimaansa esimerkiksi elämänlaadun parantamisen lisäksi työuran edistämiseksi. (Knowles ym. 2015, 22, 41–47, 130–131, 276).

Knowles ym. korostavat oppijan yksilöllisten ominaisuuksien huomioimista pedagogisten järjestelyiden suunnittelussa, mikä johtaa opettamisen luonteen muuttumiseen fasilitoivammaksi. Edellä kuvattu toimintatavan muutos tarkoittaisi konkreettisesti esimerkiksi sitä, että opettajan tulisi luoda ja ylläpitää oppimiselle turvallinen oppimisympäristö. Muutoksella haetaan sitä, että oppijalla olisi tilaa pohtia kokemuksiaan ja reflektoida niitä muiden oppijoiden kanssa yhteistoiminnallisesti. Opettajan tulisi kaikin

keinoin pyrkiä osallistamaan oppija oppimisprosessin suunnitteluun. (Knowles ym. 2015 30–31).

Edellisessä alaluvussa tarkastelin andragogisen oppijan piirteitä. Seuraavaksi käsittelen sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa on yhtäläisyyksiä andragogiikkaan.

2.2 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Patton (2002, 99, 102) väittää, että kaikki teorettinen tieto on rakentunut sosiokonstruktivistisesti ja kuvaa todellisuutta eri näkökulmista. Kauppila (2007, 35) jakaa Pattonin käsityksen tiedon ominaisuuksista ja täydentää sitä toistamalla Tynjälän määritelmän sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Kauppila tiivistää sosiaalisen tiedon rakentumista korostamalla oppijan omaa roolia seuraavasti: ”...oppija on aktiivinen toimija, tiedon käsittelijä ja omien havaintojensa, uuden tiedon ja kokemustensa refleктоija” (Kauppila 2007, 36).

Oppiminen on Kauppilan (2007, 100–102, 104, 131) määritelmän mukaisesti tavoitteellista toimintaa, joka kehittyy tiedon ja oppimisympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Oppijan omalla toiminnalla ja sisäisillä oppimisprosesseilla on merkitystä aiemmista kokemuksista saadun tiedon soveltamiselle. Oppiminen on vuorovaikutuksellinen tietojen käsittelyn prosessi, jossa keskeistä on tiedon ymmärtäminen. Oppija itse valikoi ja päättää sen, millaista tietoa hyväksyy ja millaiseen tietoon luottaa. Ajatteluprosessin ja tiedonkäsittelyn laatu ovat keskeisiä, sillä oppija itse kehittää itseään ja toimijuuttaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Oppimisprosessi etenee kokonaisuuksista ja rakenteista yksityiskohtaisemmalle tasolle sisältäen eri tasoisia oppimiskokemuksia. Oppimistulos määritellään oppijan aiemman tietorakenteen muuttumiseksi uusien tietojen myötä. (Kauppila 2007, 100–102, 104, 131).

Sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liitetään andragogiikan tavoin itseohjautuvuus: oppijalla on vastuu oppimisestaan, oppimisen ohjauksesta ja lisäksi tavoitteiden saavuttamisesta (Kauppila 2007, 132). Oppija arvioi oppimisvalmiuksiaan itsenäisesti. Oppimisen tukena ja motivaationa on sosiaalinen verkosto, jossa oppija arvioi omaa ajatteluaan ja sen tuloksia. Opettaja toimii valmentajana, joka ohjaa oppijaa esimerkiksi opetettavan ja tieteenalan tiedon lähteille (Kauppila 2007, 129). Lisäksi oppija määrittelee itselleen oppimistavoitteet ja etsii vaihtoehtoisia malleja ongelmanratkaisuun. Opettajan roolina on tukea ja ohjata oppimisen järkevyyttä antamalla palautetta.

Myös Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2009b, 226–228) kirjoittavat sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. He nostavat esille oppimisen viitekehykseen edellä kuvattujen Pattonin ja Kauppilan määritelmien lisäksi kulttuurisidonnaisuuden ja sen merkityksen työyhteisön jäsenyydelle. Nevgi ja Lindblom-Ylänne ja Kauppila (2007) eivät kiistä Vygotskyn (1978) näkemystä kielen kehityksen merkityksestä lapsen kehitykselle ja vaikutusta monipuolisten ilmaisujen vuorovaikutukseen. Nevgi ja Lindblom-Ylänne ja Kauppila jakavat Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen merkityksen, millä yhdessä tarkoittavat aikuisoppijan todellisen ja tieto-taitotason välistä aluetta.

Aikuisoppimisessa Vygotskyn näkemys voidaan liittää laajemmin organisaatioiden ja työyhteisöjen sosiokulttuuriin tietoihin ja -käytänteisiin kuin työelämäpedagogiaan (Virtanen, Tynjälä & Helin 2020, 24). Oppijan tieto on osa laajempaa yhteisöllistä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentunutta tietoa asioiden ja ilmiöiden merkityksistä (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009b, 229–230). Se on kulttuurisissa virallisissa ja epävirallisissakin käytänteissa piilossa olevaa tietoa, jonka omaksumisessa oppijan tulee olla aktiivisessa roolissa. Asiantuntijuus ja osaaminen ovat edellä mainituissa käytänteissä jaettua yhteistä, sosiaalisesti opittua tietämystä. Oppiminen on tilannesidonnaista ja vuorovaikutteista työelämän toimintaympäristön ja siinä tapahtuvien eri tilanteiden ja oppijan välillä. Ajattelu- ja sosiaaliset taidot kehittyvät samanaikaisesti kuin taito tehdä havaintoja, päätelmiä ja tulkintoja uudistuu (Kauppila 2007, 161, 163).

Edellisissä alaluvuissa käsiteltiin oppimista andragogisesti ja sosiokonstruktivistisesti, missä kummassakin tunnustetaan oppijakeskeisyyden vaikutus tiedon rakentumisessa. Seuraavaksi laajennan sitä, millainen merkitys kokemuksilla on oppimiseen.

2.3 Kokemuksellinen oppiminen

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallia kuvataan osaamisen ja kokemuksen vuorotteluun perustuvana koulutuksena ja elinikäisestä oppimisena sekä kehittymisenä. Kokemuksellisuus on siten keskeisin tekijä kokonaisvaltaisessa oppimisprosessissa, johon sisältyy toisiinsa yhdistyvät tekijät kuten tieto, käyttäytyminen ja havaitseminen (Kolb 1984, 20–22, 25). Abstrakteista asioista muodostettuja käsitteitä testataan palautteen avulla. Vuorovaikutuksen merkitys korostuu: havainnot ja käytännön teot johtavat yhdessä kokemusten ja käsitteiden ymmärtämisen myötä kehämäiseen oppimiseen. Kokemuksen impulssit toimivat havaintojen käsittelemisen voimavaroina. Tiedollinen osaaminen kehittyy

vaiheittain refleктоimalla. Oppijalla on aktiivinen rooli tiedon hyödyntämisessä. (Kolb 1984, 20–22, 25).

Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2009, 206) kuvaavat Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin samalla tavalla kuin Kolb itse. Oppiminen on prosessi, jossa oppijan itsensä käsitteiden tarkastelu ja sisältö muuttuu jatkuvasti kokemusten kertymisen myötä (Kolb 1984, 26). Se on ristiriitoja ja jännitteitä sisältävä prosessi, jossa uudet tiedot ja taidot opitaan neljän erityyppisen taitoulottuvuuden kohtaamisissa.

Kolb ja Nevgi ja Lindblom-Ylänne jakavat kaikki saman käsityksen siitä, että kokemuksellinen oppiminen on monipuolista. Oppijan tulisi saada välittömiä ja omakohtaisia käytännön kokemuksia olemalla täysin mukana, avoimin mielin ja ilman mitään ennakoasenteita. Myös kokemuksia vapaasti eri näkökulmista refleктоivaa tarkkailua ja havainnointia tarvitaan. Oppijalla tulisi olla mahdollista luoda uusia havaintoihin perustuvia käsitteitä loogisiksi ja abstrakteiksi käsitteiksi. Lisäksi oppijan tulisi saada aktiivisesti kokeilla ja käyttää teorioitaan päätöstenteon tueksi ja ongelmanratkaisuun (Kolb 1984, 30; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 206).

Oppijoiden erilaiset oppimistyyliet vaikuttavat kokemuksellisen oppimisen lopputuloksiin. Eriytyvässä tyyliissä keskeistä on ongelmanratkaisu, päätöksentekotaidot ja ideoiden soveltaminen käytäntöön. Sulautuvan tyyliissä keskeistä on puolestaan idearikkaus ja tietoisuus arvoista ja merkityksistä. Suppenevassa tyyliissä keskeistä on yksityisestä yleiseen etenevä päättelytaito ja taito luoda teoreettisia malleja. Mukautuvassa tyyliissä keskeistä on asioihin tarttumisessa, tehtävien ja suunnitelmien tekemisessä sekä uusien kokemusten pelkäämättömydessä (Kolb 1984, 77–78).

Oppimiseen vaikuttaa myös oppijan ja oppimisympäristön välinen vuorovaikutussuhde (Kolb 1984, 34, 36, 38). Toisin sanoen se on henkilökohtaista ja oppijaan liittyväksi, toisaalta myös objektiivista ja ympäristöön sidoksissa olevaa. Edelliseen määritelmään perustuen osaaminen nähdään kyseisen vuorovaikutuksen lopputuloksena, mihin sisältyy olettamus aiemman kokemuksen muuttumisesta oppimisen myötä. Kolb vertaa oppimista jatkuvasti uudistuvaan prosessiin, jossa kokemusten vaiheittainen käsittely on keskeinen voimavara muutoksille. (Kolb 1984, 34, 36, 38).

Kokemukselliseen oppimiseen liitetään myös ymmärtämisen ja muuntamisen käsitteet (Kolb 1984, 102–103, 105). Ymmärtäminen tapahtuu tässä ja nyt, kun taas muuntamiseen sisältyy

tulevaisuutta määrittävä osuus menneisyydestä. Ymmärtäminen on sisäiseen reflektioon ja ulkoiseen toimintaan perustuva rekisteröivä prosessi, kun taas muuntaminen on kriittistä, tulkinnallista tarkastelua. Ymmärtämisen suhde kokemukseen ei ole muiden toistettavissa oleva, sillä se on henkilökohtainen tieto. Muuntaminen on puolestaan objektiivinen sosiaalisissa prosesseissa muodostuva sosiaalinen tieto. (Kolb 1984, 102–103, 105).

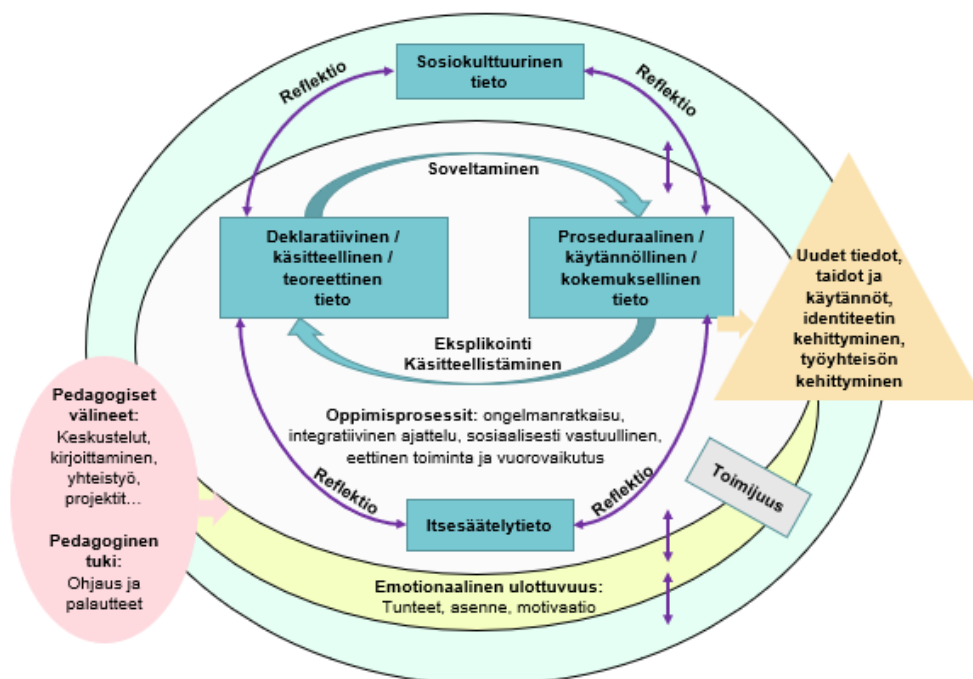
Bereiter (2002, 101, 109, 118) laajentaa edellä kuvattua Kolbin näkemystä oppimisprosessiin sisältyvästä ymmärtämisestä. Ymmärtämisen opettaminen on oppijan itsensä tietoon liittämisen suhteen ylläpitämistä ja kehittämistä. Bereiter listaa, että ymmärtämisen käsite voidaan kuvata vaiheittaisena, graafisena ja älykkäänä toimintana. Ymmärtäminen ja mielenkiinto ovat sidoksissa toisiinsa, joiden välistä pitävyyttä voidaan testata kokeilemalla. (Bereiter 2002, 101, 109, 118)

Edellisissä luvuissa käsiteltiin andragogiikan, sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen ja kokemuksellisen oppimisen piirteitä. Integratiivisen pedagogiikan oppimismallissa viitataan edellä nimettyihin suuntauksiin. Kuvaan seuraavissa alaluvuissa tarkemmin oppimismallia kokonaisuutena ja siihen liittyviä aiempia tutkimuksia.

2.4 Uudistettu integratiivisen pedagogiikan oppimismalli

Alun perin integratiivisen pedagogiikan oppimismallissa on ollut kolme ulottuvuutta: teoreettinen ja käsitteellinen tieto, käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto sekä toiminnan säätelyä koskeva tieto (Collin & Tynjälä, 2003; Tynjälä, 2004, 180; 2007, 29). Myöhemmin sitä on täydennetty sosiokulttuurisen tiedon elementillä (Tynjälä & Virtanen 2013, 91). Sen jälkeen malliin on lisätty emotionaalinen ulottuvuuden ja toimijuuden lisäksi uusi oppimisprosessi sosiaalisesti vastuullinen eettinen toiminta ja vuorovaikutus (Tynjälä ym. 2020a; 2020b).

Viimeisimmässä, päivitetystä mallissa (Kuvio 1) on täydennetty tiedon käsitteisiin deklaraatiivisuus ja proseduraalisuus sekä lisätty symboleita kuvaamaan mallin eri tasoja ja nuolia kuvaamaan lisääntyneiden vuorovaikutussuhteiden merkitystä (Tynjälä ym. 2022a). Tynjälä ym. (2022a, 63–64) esittävät, että malli soveltuu yhdistämään korkeakoulutuksessa työ ja oppiminen toisiinsa sekä tukemaan ammatillisen osaamisen kehittymistä. Oppiminen tapahtuu opintoja tarjoavien toimijoiden ja työelämän välisessä maastossa.



Kuvio 1: Integratiivisen pedagogiikan uudistettu malli mukaellen Tynjälä ym. (2022a, 65)

Tynjälä (2007, 30), Tynjälä ym. (2008; 2020a, 16–17; 2022a, 65–66), Tynjälä ja Gijbels (2012, 212), Koskinen ja Äijö (2013, 442) ja Pakkala ym. (2019) esittävät, että asiantuntijuuden ja korkeatasoisen osaamisen kehittyminen edellyttää erillisten ammatillista osaamista kuvaavien elementtien vankkaa integroitumista toisiinsa ja niiden välistä monisuuntaista ja -tasoista vuoropuhelua oppimisprosessin aikana. Yhteyksien luominen eri tiedon tyyppien välille on integratiivisen mallin ydintä (Tynjälä ym. 2022a, 66).

Tynjälän ym. (2020b, 16) mukaan oppimisprosesseille voidaan asettaa useita tavoitteita. Ensimmäisenä on eri asiantuntijatiedon tyyppien soveltaminen ja muuntaminen oppimisprosesseissa esimerkiksi ongelmanratkaisua varten. Toisena tavoitteena on integratiivisen ajattelun kehittyminen. Oppimistuloksilla tavoitellaan uusien taitojen, tietojen ja käytäntöjen uudistumista. Lisäksi identiteetti kehittyy. Myös työyhteisö hyötyy integratiivisen pedagogiikan soveltamisesta esimerkiksi työelämäkäytäntöjen uudistamiseksi.

Päivitetyn integratiivisen pedagogiikan sisältö tiivistyy Tynjälän ym. (2022b, 66–70) eri periaatteisiin, joista ensimmäinen on eri tiedon tyypeistä muodostuva ydin. Edellä nimettyyn periaatteeseen sisältyy oppijoiden teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämisen helpottaminen. Oppijoille tarjotaan riittävästi ohjausta ja annetaan palautetta, yhtä lailla kuin autetaan heitä tunnistamaan tunteiden vaikutus oppimiseen ja käsittelemään niitä. Oppimisprosesseihin osallistamisen myötä muun muassa oppijoiden ajattelu syvenee. Myös

toimijuus kehittyy. Lopputuloksena muodostuu esimerkiksi työelämässä vaadittavia uusia tietoja ja taitoja sekä käytänteitä. (Tynjälä ym. 2022b, 66–70).

Tynjälä ym. (2022a, 74) ehdottavat opettajille ja muille opetussuunnittelusta vastaaville periaatteita täydentäviä pedagogisia menetelmiä, jotka sisältävät muun muassa eri tiedon muotojen välille tehtävien yhteyksien luomista oppimistehtävien avulla. Myös teoreettisen tiedon kehittyminen mahdollistetaan tieteellisiä julkaisuja tai ammatillisia tekstejä lukemalla tai luentoja kuuntelemalla. Näin menetellen oppija työskentelee aktiivisesti ja samalla soveltaa teoriaa käytäntöön. (Tynjälä ym. 2022a, 74).

Työkokemuspohjaisen, käytännöllisen tiedon ja työkäytänteiden kriittinen reflektointi ja tutkiminen teoreettisen tiedon avulla edistää myös oppimista. Edellä mainittuja tavoitteita tuetaan suunnittelemalla soveltavia tehtäviä kuten oppimispäiväkirjan tai blogien kirjoittamista. Lisäksi tulisi olla keskusteluja opettajan kanssa. Fokus tulisi olla oppijan kokemusten käsittelyssä siten, että ne yhdistyvät aitoon työpaikan sosiokulttuuriseen toimintaympäristöön. (Tynjälä ym. 2022a, 74).

Seuraavissa alaluvuissa erittelen integratiivisen pedagogiikan oppimismallin asiantuntijatiedon eri osa-alueita. Ensimmäisenä tiedon tyyppinä määrittelen deklarativisen, teoreettisen ja käsitteellisen tiedon ominaisuuksia. Toisena määrittelen proseduraalisen, käytännöllisen ja kokemuksellisen tiedon piirteitä, minkä jälkeen käsittelen itsesäätely- ja sosiokulttuurista tietoa. Lopuksi käsittelen oppimiseen vaikuttavaa emotionaalista ulottuvuutta.

3 Asiantuntijatiedon osa-alueet

Tässä luvussa keskityn käsittelemään integratiivisen pedagogiikan oppimismalliin sisältyviä asiantuntijatiedon osa-alueita, jotka muodostavat pro gradu -tutkielmani teoreettisen viitekehyksen. Rajaan teoriaosuudessa tarkastelun ulkopuolelle malliin muutoin sisältyvät oppimisprosessit ja pedagogisen tuen sekä välineet, sillä ne eivät sisälly tutkimusaiheeseen.

3.1 Deklaratiivinen, teoreettinen ja käsitteellinen tieto

Käsittelen tässä luvussa integratiivisen pedagogiikan oppimismallin ensimmäistä asiantuntijatiedon osa-aluetta: deklarativista, teoreettista ja käsitteellistä tietoa. Kyseistä tiedon lajia kuvataan yleisesti määriteltynä helposti ilmaistavissa olevana, yleispätevänä ja virallista tietoa kuvaavana (Tynjälä ym. 2020b, 15; 2022a, 65). Deklaratiivinen tieto määritellään sekä tosiasialliseksi ja sanalliseksi kuvaukseksi että selittäväksi tiedoksi asioista, käsitteistä ja asiakokonaisuuksista (Bereiter & Scardamalia 1993, 45–46; Bereiter 2002, 133, 137–138; Lindblom-Ylänne 2009, 76; Tynjälä 2007, 12–14). Se ilmenee yleistietona, selvityksissä ja perusteluissa. Se on myös episodista eli tapahtumia ja muistoja. Bereiter ja Scardamalia ja Bereiter korostavat, että deklarativinen tieto on ensimmäisenä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opittua selittävää tietoa, jonka kelpoisuutta ja merkittävyyttä tarkastellaan kriittisesti ja parannetaan keskustelemalla.

Bloomin taksonomiassa (Anderson ym. 2001, 29, 42, 45, 47) on laajennus tosiasiallisen tiedon määritelmään. Sillä tarkoitetaan opetettavaan tieteenalaan liittyviä perustietoja. Ne ovat ominaisuuksiltaan muistettavia, pakollisia ja keskeisiä. Lisäksi tosiasialliset tiedot ovat ongelmanratkaisussa tarvittavia käsitteitä ja muuta yksityiskohtaisempaa sisältöä kuten tapahtumia, ihmisiä, paikkoja ja tiedon lähteitä. Ne ovat käsitteistöön liittyvän tiedon lisäksi yksityiskohtaisempaa ja tunnusmerkistökohtaista tietoa. (Anderson ym. 2001, 29, 42, 45, 47).

Anderson ym. jatkavat, että pedagogisen osaamisen tasoihin sovellettuna noviisilla tosiasiallinen tieto on yleisellä tasolla. Ekspertit puolestaan kykenevät käyttämään sitä laajemmin ilmiöiden täydentämiseen tai pohtimiseen. Edellä nimetty pedagoginen osaaja on oman alansa asiantuntija. Monipuolisen tietämyksensä perusteella ekspertti kykenee kuvailemaan esimerkiksi tieteenalaansa liittyviä käsitteitä ja tosiasioita yhdistellen niitä muuhun aiemmin kuvattuun yksityiskohtaiseen tietoon. (Anderson ym. 2001, 29, 42, 45, 47).

Teoreettinen tieto on Lyonsin ja Banduran (2020, 478) määritelmän perusteella tilannesidonnaista asioiden tai näkökulmien kuvaamista. Edellä nimetty tieto muodostaa oppimisen mahdollistavan tiedollisen perustan. Tällä viitataan tilanteeseen, jossa teorian roolina on toimia kokemuksellisen tiedon ja käytännöllisen tiedon välittäjänä. Oppiminen on enemmän sosiaalinen ja sosiokulttuurinen tapahtuma kuin yksittäisen oppijan omakohtainen kokemus. Tilannesidonnaisuudella tarkoitetaan myös taitojen ja tiedon oppimista yhdistettynä oikeisiin tapauksiin toimintaympäristön kulttuurissa. (Lyons & Bandura 2020, 478).

Käsitteellisellä tiedolla tarkoitetaan puolestaan perustietojen ja laajemman tai monimutkaisemman asiakokonaisuuden välisiä ja niiden sisäisiä sekä toimivuuden kannalta olennaisia suhteita (Anderson ym. 2001, 29, 42, 48–49, 51–52). Anderson listaa useita käsitteellisen tiedon ominaisuuksia. Ensimmäisenä piirteenä on tiedon jäsentely ja luokittelu, mitkä tarkoittavat tarkempia jaotteluja ilmiön ympärillä olevilla jatkuvasti kehittyvillä aihepiireillä. Se on yleisellä tasolla käytettävää abstraktia tietoa joukosta erilaisia luokkia, joita hyödynnetään uusien osa-alueiden löytämiseen kuin myös jo löydettyjen kanssa toimimiseen. Se on myös keskeisesti asiantuntijuutta akateemisilla tieteenaloilla kehittävä tekijä, sillä se kuvaa ekspertin kykyä ajatella ja käsitellä ongelmia. (Anderson ym. 2001, 29, 42, 48–49, 51–52).

Toisena käsitteellisen tiedon ominaisuutena on, että se on peruseriaatteita ja yleistyksiä koskevaa, millä tarkoitetaan arvoa tuottavaa käsitteellisyyden tason kuvaamista. Sen lopputuloksena muodostuu ilmiötä ilmentäviä havaintoja. Ekspertit hyödyntävät tätä piirrettä tehdessään asiakokonaisuuksien organisoimista johdonmukaisesti. Kolmantena piirteenä on puolestaan teorioiden, mallien ja rakenteiden tieto, millä tarkoitetaan asioiden välisten suhteiden rakennetta. Monimutkainen ilmiö, ongelma tai aihepiiri kuvataan selkeästi, täysipainoisesti ja systemaattisesti, tosin abstraktissa sanamuodossa. Se on tietoa erilaisista paradigmoista, teorioista ja malleista, joita tieteenalat käyttävät kuvatakseen, ymmärtääkseen, selittääkseen ja ennustaakseen ilmiötä. Käsitteellinen tieto on siten sidoksissa syvemmän ymmärryksen kehittymiseen, joka auttaa oppijoita oppimisprosessin aikana heitä oppimistulosten siirtämisessä uusiin tilanteisiin. (Anderson ym. 2001, 29, 42, 48–49, 51–52).

Edellisissä kappaleissa määrittelin deklarattiivisen, teoreettisen ja käsitteellisen tiedon tyypin ominaisuuksia. Seuraavaksi käsitteelen toista asiantuntijätiedon osa-aluetta, johon sisältyy proseduraalinen, kokemuksellinen ja käytännöllinen tieto.

3.2 Proseduraalinen, kokemuksellinen ja käytännöllinen tieto

Toisena integratiivisen pedagogiikan asiantuntijatiedon osa-alueena käsittelen kokemuksellisen tiedon ominaisuuksia (Tynjälä ym. 2020b, 16; 2022a, 66). Edellisessä luvussa määritelty deklaratiiivinen tieto tulee muuttua sellaiseen muotoon, että oppija voi käyttää sitä tehtävien suorittamiseen.

Teoreettinen tieto on avain käytännön ymmärtämiseen, jonka Lindblom-Ylänne (2009, 76) nimeää proseduraaliseksi tiedoksi. Bereiter ja Scardamalia (1993, 45–46, 74), Bereiter (2002, 32, 134, 140–141) ja Tynjälä (2007, 12–14) määrittelevät edellä nimettyä tiedon tyyppiä tarkemmin. Proseduraaliseen tietoon sisältyy itse tekemiseen liittyvää tietoa ja kykyä siitä, miten jokin tehtävä on toteutettava. Se on luonteeltaan epävirallista ja hiljaista implisiittistä tietoa, joka perustuu tilanteessa käsillä olevien tiedon perusteella tehtyyn ennustamiseen. Se on lisäksi ammatillista, itsestään selvää ja jokapäiväistä tietoa, jota ei kyetä selittämään. Kyseiselle tiedon tyyppille on ominaista myös se, että menneisyyden tapahtumat voidaan muuntaa muistettujen kokemusten varastoksi siitä, mitä ehdotetaan tehtäväksi uusissa asiayhteyksissä.

Bloomin taksonomiassa (Anderson ym. 2001, 29, 52–55) on myös viittauksia proseduraaliseen tietoon, mitkä täydentävät Bereiter ja Scardamalian, Bereiterin ja Tynjälän määritelmiä korostamalla aihepiirisidonnaisuudesta ja ongelmien ratkaisukaavoista hyötymistä. Siihen sisältyy esimerkiksi tieteenalalle tyyppillisten normien myötä muodostuvaa tietoa, joka sisältyy pedagogisen osaamisen ekspertin ajatteluun. Yhtä lailla proseduraalinen tieto on toimintatapaan sisältyviä kiinteässä tai sovelletussa järjestyksessä tapahtuvia vaiheita. Se on myös tietoa päättelyä edellyttävistä kriteereistä ja aiemmasta tietämyksestä toimintatapojen valinnan yhteydessä, mitkä luetaan erityisesti eksperttien ominaisuuksiin. (Anderson ym. 2001, 29, 52–55).

Lyons ja Bandura (2020, 79) tiivistävät integratiivisen pedagogiikan ytimen. Se on tiivistetysti kuvattuna kokemuksellisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämistä käsitteelliseen ja teoreettiseen tietoon ja toisinpäin. Oppijoiden eritasoista aiempaa osaamista hyödynnetään oikeiden tapausten käsittelyyn kuten esimerkiksi ongelman tunnistamiseen ja -ratkaisuun. Edellä kuvattu toimintatapa johtaa ammatillisen osaamisen kehittymisen lisäksi uudistavaan oppimiseen käytännöllisesti ja teoreettisesti. (Lyons & Bandura 2020, 79).

Edellisissä kappaleissa määrittelin proseduraalisen, kokemuksellisen ja käytännöllisen tiedon ominaisuuksia. Seuraavaksi jatkan itsesäätelytiedon piirteiden käsittelyä.

3.3 Itsesäätelytieto

Kolmantena asiantuntijatiedon tyyppinä käsittelen itsesäätelytietoa, joka Tynjälä ym. (2020b, 16; 2022a, 66) yleisen määritelmän mukaisesti oppijan omaan toimintaan ja ohjaamiseen liittyvää. Se on luonteeltaan reflektiivistä, jolla tarkoitetaan toiminnasta toimintaan ja toimintaa varten. Bereiter ja Scardamalia (1993, 48–49) viittaavat itsesäätelytiedoilla työelämässä tarvittavaan ammatilliseen osaamiseen, mitä tarvitaan oppijan itsensä hallitsemiseen ja työn suorittamiseen. Itsesäätelytietoa kuvataan myös metakognitioksi tai metataidoksi, joilla tarkoitetaan oppijan omien oppimistapojen ja osaamistarpeiden tunnistamista. Lyons ja Bandura (2022, 34) tiivistävät edellä mainitun tiedon tyyppin olevan ”käyttäytymisen arviointia, päätelmien tekemistä tulosten perusteella ja toiminnan sopeuttamista tavoitteiden saavuttamiseksi”. Lyonsin & Banduran tiivistelmään sisältyy ”tietoisen ajattelun kohdentamisen ja merkityksenannon” vaikutus oppijan oppimisstrategioihin.

Bereiter (2011, 145) täydentää edellä kuvattuja yleisiä määritelmiä huomioimalla oppijan omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisen ja oman ajattelu- ja toimintamallin tuntemisen. Lahtinen ja Toom (2009, 37) puolestaan selittävät metakognition määritelmää kuvaamalla tietoista ajatteluprosessia, jossa esimerkiksi opettaja tarkkailee opetustilanteessa ulkoisia vihjeitä ja tarkastelee niitä suhteessa asettamiinsa tavoitteisiin sekä opetusta koskeviin päätöksiinsä. Anderson ym. (2001, 29, 43–44, 55–59) määrittelevät metakognitiiviset taidot yksityiskohtaisemmin kuin Lahtinen ja Toom. Andersonin ym. näkemys on, että edellä nimetyt taidot ovat yleisesti tietoa ja tietoisuutta ajattelusta sekä toisaalta oppijan itsensä tietämystä ajattelustaan. Se on toisin sanoen ajatteluprosessin hallintaa, seurantaa ja itsesäätelyä. Metakognitiiviset taidot vaikuttavat Andersonin ym. mukaan tehtävän toteuttamiseen valittuun oppimisstrategiaan esimerkiksi ajankäytön ja näkökulman suhteen.

Metakognitiivisten taitojen lisäksi Anderson ym. (2001, 29, 43–44, 55–59) ovat listanneet useita metakognitiivisia tiedon tyyppejä. Ensimmäisenä on strateginen tieto, jolla tarkoitetaan yleistä tietoa oppijan omista oppimis-, ajattelu- ja ongelmanratkaisustrategioista. Toisena on tieto ajattelua koskevista tehtävistä sisältäen yhteydestä riippuvaa ja ehdollista tietoa. Edellä nimetty tieto ilmenee esimerkiksi tilannesidonlaisena ja sosiaalisena sekä kulttuurisena

normeihin liittyvänä vaikuttaen oppijan valitsemaan oppimisstrategiaan. Kolmantena on itsetuntemukseen liittyvä tieto, joka on keskeinen osa oppijan metakognitiivisia taitoja. Tällä tarkoitetaan oppijan omia oppimiseen ajatteluun liittyviä vahvuuksia ja heikkouksia, sekä motivaatioon liittyviä uskomuksia. Itsetuntemukseen liittyvä tieto on lisäksi uskoa ja luottamusta oppijan omiin kykyihin käsillä olevan tehtävän suorittamiseksi. Se on yhtä lailla uskomusta opiskelua koskeviin tavoitteisiin ja päämääriin. Lopuksi se on hyvin perusteltu käsitys oppijan arvoista ja mielenkiinnon kohteista, jotka liittyvät tehtävään esimerkiksi niiden hyödyllisyydestä tai tarpeellisuudesta. (Anderson ym. 2001, 29, 43–44, 55–59).

Myös Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2009a, 176) kirjoittavat reflektiivisen ajattelun yhteydestä metakognitioon eli ajattelun ajattelemiseen liittyen. He jakavat Andersonin ym. (2001) edellisissä kappaleissa kuvatun käsityksen metakognitiivisista taidoista ja tiedoista.

Metakäsitteellisten tietojen kehittyminen perustuu oppijan muilta oppimiseen ja tietoiseen omien aktiviteettien ja niiden lopputulosten reflektioon, joka edistää niin syväoppimista kuin asiantuntijuutta (Koskinen & Äijö 2013, 443; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009a, 176).

Lyons ja Bandura (2020, 479) väittävät itsesäätelytaitojen olevan näkymättömiä. Tynjälä ym. (2011, 306) ja Pakkala ym. (2019, 70) vastaavat esitettyyn väitteeseen ja toteavat, että itsesäätelytietojen syveneminen edellyttää reflektiota kaikilla tasoilla niin yksilössä, työyhteisössä kuin ammattikunnassa. Lahtinen ja Toom (2009, 34–35) jakavat Deweyn määritelmän reflektiosta: se on aikaa vievää toimintaa, jolla on useita ominaisuuksia. Sille on tyypillistä monimutkaisuus, tarkkuutta vaativuus, älyllisyys ja emotionaalisuus. Reflektio on kuin merkityksenantoprosessi, jossa oppijan ymmärrys perustuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muodostuneihin kokemuksiin ja ideoihin muiden oppijoiden kanssa. Sitä voidaan myös luonnehtia vaiheittain kehittyväksi systemaattiseksi ja kurinalaiseksi ajattelutavaksi. Lisäksi reflektion ominaisuuksiin sisältyy käytännöllisyys: se on tietoisuutta oppijan itsensä asenteista ja tunteista.

Lahtinen ja Toom (2009, 34–35) täydentävät edellä kuvattuja ominaisuuksia luokittelemalla opitun ja koetun pohdiskelua eri osa-alueisiin. Vuorovaikutuksen aikaista reflektiota kuvaa opettajan osaamiseen liittyvä hiljainen tieto toiminnan luonteesta. Vuorovaikutuksen aikaista toimintaa kuvaava reflektio on puolestaan toiminnan jälkikäteen tapahtuvaa arviointia, jonka lopputuloksena tapahtuu oppimista ja sekä tietopohjan rakentumista. Opitun ja koetun pohdiskelua voi tapahtua myös ennen vuorovaikutusta opettajan asettaessa päämääränsä ja tavoitteensa alkavalle toiminnalle. Lahtinen & Toom jatkavat, että reflektio on välttämätön

toimintatapa opettajan kokemusten ymmärtämisen syvenemisessä ja tietopohjan rakentumisessa.

Reflektio on opetuksen ammatillista kehittymistä sisältävää ja säännöllistä oman ja toisen opettajan toimintaa koskevaa arviointia (Lahtinen & Toom 2009, 34–36). Se on myös tavoitteellista ja tarkoituksenmukaista, jonka lopputuloksena voi tapahtua myös muutosta ammatillisessa toiminnassa, asenteissa ja opetuksen paranemisessa. Myös ammatillinen identiteetti voi muuttua. Opitun ja koetun pohdiskeleminen on pedagogista osaamista, joten tulisi käsitellä monipuolisesti eri tasoilla ja lähtökohdista. Reflektion tulisi kohdistua opetuksen sisältöön, prosesseihin ja alkuoletusten sekä tietojen tulkintaan. (Lahtinen & Toom 2009, 34–36).

Edellisissä kappaleissa määrittelin itsesääätelytietojen ominaisuuksia. Seuraavaksi jatkan sosiokulttuuristen tietojen käsittelyä.

3.4 Sosiokulttuurinen tieto

Neljäntenä asiantuntijatiedon muotona on sosiokulttuurinen tieto. Tynjälä, Virtanen, Klemola, Kostiainen ja Rasku-Puttonen (2016, 373) käsittävät sosiaalisten ihmistaitojen kehittymisen samalla tavoin kuin Vygotsky (1962, 1978) on ne määritellyt. Ryhmän jäsenyys ja ryhmään kuuluminen edistävät näkökulmien vaihtamista jäsenten välillä ja lisää yhteenkuuluvuutta sekä hyväksytyksi tulemisen tunnetta. Myös suunniteltuihin aktiviteetteihin osallistuminen tuo erilaiset tehtävät ja käytännön ongelmat lähemmäksi oppijaa ja opettajia. Käytännön kokemuksia voidaan tukea refleктоimalla niitä käsitteellisillä työkaluilla ja teoreettisella tiedolla (Repo-Kaarento, Levander & Nevgi 2009, 100–101; Tynjälä ym. 2016, 373).

Edellä kuvatut sosiaaliset ihmistaidot voidaan liittää kokoelmaan teoreettisia asetelmia ja sen myötä tiedon ja oppimisen sosiaalisen oppimisen perinteeseen (Bereiter 2002, 58–59, 158–159). Tieto on peräisin sosiaalisista käytännöistä, niissä käytetyistä työkaluista ja esineistä. Bereiter jatkaa oppimisen olevan konnektivistinen prosessi, jossa siirrytään äärilaidalta täysin kulttuurisiin käytäntöihin osallistuvaksi kehittämällä käytäntöjä. Kaikki tieto on eri yhteyksissä, kuten ihmisten välisissä aktiivisissa yhteistyösuhteissa, työkaluissa ja toimintaympäristön olosuhteissa jaettua tietoa.

Sosiokulttuurinen tieto on sekä henkilökohtaista selittävää että ryhmätasoisista yksilön osaamisen tai tietämyksen ylittävää tapahtumatietoa. Bereiter (2002, 161–162) uskoo, että yksilöiden kokemuksia tutkitaan ryhmässä ajankohtaisen tapahtumatiedon muuntuessa

vähitellen historiatiedoksi. Bereiterin käsitykseen perustuen toiminnan säätelyä koskevaa tietoa on ryhmätasolla. Se ilmenee erityisesti uusissa tilanteissa esimerkiksi taitoina säädellä stressiä. Sosiokulttuuriseen tietoon sisältyy yksilön ja toisaalta ryhmän toimintaa sääteleviä normeja ja kirjoittamattomia sääntöjä (Bereiter 2002, 163–164; Tynjälä 2007, 15; 2016, 371).

Tynjälä ym. (2020b, 16; 2022a, 66) laajentavat sosiokulttuurisen tiedon määritelmää yhdistämällä käsitteeseen vakiintuneet, kirjoittamattomat ja epäviralliset tavat sekä käytännöt. Se on myös työyhteisössä käytettyinä laitteina, koneina ja ohjelmistoina. Tynjälä ym. ja Tynjälä ym. jatkavat, että edellä nimetty tiedontyyppi on mahdollista saada vain osallistumalla työyhteisön toimintaan ja se on avain työyhteisön tietovarastoihin, ammatilliseen verkostoon ja hierarkiaan osallistumiseen sekä käytännössä tarvittaviin laitteisiin ja työkaluihin.

Lyons & Bandura (2020, 477) näkemys sosiokulttuurisesta tiedosta uudenoppimisen ympärillä olevana tilana tai viitekehyksenä vahvistaa Tynjälän ym. ja Tynjälän ym. laajentaman määritelmän. Oppijat vaihtavat eritasoisia ja kokemukseensa perustuvaa tai muuten hankittuja aiempia tietojaan ryhmässä toistensa kanssa. Lopputuloksena sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käsitelty tieto esimerkiksi lisääntyy tai pakottaa ajattelemaan eri tavoin kuin aiemmin. Tällainen yhteistoiminnallisuus edistää esimerkiksi ongelmienratkaisua ja ajattelua tukevan käsitteellisen viitekehyksen uudistumista jaetun ymmärryksen myötä (Lyons & Banduran 2020, 478).

Edellisissä kappaleissa määrittelin sosiokulttuurisen tiedon ominaisuuksia. Seuraavaksi siirryn käsittelemään emotionaalista ulottuvuutta.

3.5 Oppimisen emotionaalinen ulottuvuus

Asiantuntijatiedon eri osa-alueet ovat edellisissä luvuissa kuvatut teoreettinen, kokemuksellinen, itsesäätely ja viimeksi määritelty sosiokulttuurinen tieto. Eri tiedon tyyppien lisäksi integratiivisen pedagogiikan oppimismallissa huomioidaan motivaation ja tunteiden sekä asenteen vaikutus oppimiseen.

Lindblom-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala ja Pyhältö (2009, 80–81) kirjoittavat ensimmäisenä sisäisestä motivaatiosta, joka yleisesti määritellään muuttuvaksi ja dynaamiseksi, ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa olevaksi voimaksi. Lindblom-Ylänne ym. näkemyksen taustalla on Deci & Ryanin (1985) määritelmä sisäisestä motivaatiosta, jossa toiminnan mielekkyys ja palkitsevuus ohjaavat esimerkiksi yksilön autonomian ja

yhteenkuuluvuuden tavoitteita niitä tukevassa oppimisympäristössä. Erityisesti toiminnan merkityksellisyys kasvattaa edellä kuvattua motivaatiota. Kauppila (2007, 139–142) täydentää Lindblom-Ylänteen ym. näkemystä korostamalla oppijan vahvaa sitoutumista ja tunnetasolla myönteistä asennetta itseohjautuvaan tiedon käsittelyyn.

Toisena motivaation tyyppinä on ulkoinen motivaatio, joka määritellään ulkoisten palkkioiden, parempien tulosten tai rangaistusten vuoksi tehtävää toimintaa (Lindblom-Ylänteen ym. 2009, 88; Kauppila 2007, 43, 137). Motivaatio lisääntyy oppijan suoriutumisen ja onnistumisen myötä, mikä edellyttää oppimistavoitteiden asettamista esimerkiksi saavutettavissa olevaksi ja tavoittelun arvoiseksi.

Kauppila (2007, 139–142) listaa muitakin oppijakeskeisiä motivaation tasoja kuin sisäinen ja ulkoinen. Estyneellä motivaatiolla tarkoitetaan esimerkiksi tiedon torjumista ja kielteistä asennetta tai motivaatiota oppimiseen. Hajaantunut motivaatio ilmenee silloin, kun oppijan elämässä on muita saman aikaisesti huomiota vaativia tai kilpailevia aktiviteetteja. Selviytymismotivaatio määritellään tietoiseksi oppimistavaksi päästä mahdollisimman vähällä esimerkiksi täyttämällä vähimmäistavoitteet. Saavutusmotivaatio on puolestaan kunnianhimoa hyvien suoritusten aikaansaamiseksi. (Kauppila 2007, 139–142).

Myös tunteet vaikuttavat oppimiseen ja siksi Tynjälä ym. (2020a, 16–17; 2020b, 18) ja Pakkala ym. (2019, 70–71) muistuttavat niiden käsittelyn tärkeydestä oppimisen yhteydessä. Pakkala ym. jatkaa, että oppijan tietoista oppimistavoitteiden käsittelyä emotionaalisisella tasolla tulisi lisätä ja korostaa sen merkitystä oppimiselle. Edelliseen viitaten oppimisprosessin aikana tunteiden käsittelyä tulisi lisätä. Oppija voi tarvita tukea kielteisten tunteiden käsittelyyn haasteellisissa ja ongelmallisissa tilanteissa. Onnistuneet oppimiskokemukset tulisi puolestaan kääntää oppijan positiiviseksi voimavaraksi.

Edellisissä luvuissa käsittelin integratiivisen pedagogiikan oppimismallin asiantuntijatiedon eri osa-alueita. Seuraavassa luvussa jatkan teoreettisen viitekehyksen täydentämistä yliopistopedagogisella näkökulmalla.

3.6 Teoreettista viitekehystä täydentävät tutkimukset

Tässä luvussa esittelen aluksi integratiiviseen pedagogiikkaan perustuvia tutkimuksia, joiden tutkimustulokset yleisesti tukevat odotettavissa olevia oppimistuloksia. Tarkastelen tutkimuksia eri näkökulmista. Käsittelen oppijaan, opettajaan ja opetukseen sekä oppimisympäristöön liittyviä tutkimuksia. Lopuksi jatkan kuvaamaan myös

oppimiskokemuksiin ja työelämätaitoihin liittyviä tutkimuksia, jotka täydentävät oppinnäytetyöni teoreettista viitekehystä.

3.6.1 Oppija

Kinnin (2021) tutkimuksessa selvitettiin sosiaalityön opiskelijoiden näkemyksiä itsestään oppijoina, jotka reflektoivat teorian ja käytännön yhdistymistä kenttätyöraporttien sisällössä. Sosiaalityön opiskelussa ammatillisen osaamisen kehittämiseksi tarkoitettiin perinteisesti teorian ja käytännön sekä harjoittelun (field placement) yhdistämistä (Kinni 2021, 901). Edellä nimetyn tavoitteen toteutuminen oli haasteellista ja sen vuoksi tarvittiin uudenlaista pedagogista mallia opetusjärjestelyiden taustalle. Kinni (2021, 902, 904) hyödynsi tutkimuksessaan Tynjälän ym. (2022b) määrittelemän integratiivisen pedagogiikan teoreettista viitekehystä ja siihen sisältyviä asiantuntijatiedon eri osa-alueita. Kinni yleistä edellä nimetyn mallin integratiiviseksi oppimiseksi.

Aineiston analyysin perusteella oppijat luokiteltiin integraattoreiksi tai haastajiksi (Kinni 2021, 905–908). Integraattoreiden oppimiselle oli tyypillistä teorian ja käytännön yhdistäminen ja soveltaminen. Lisäksi edellä nimetyllä oppijalla oli motivaatiota oppia enemmän käsitteellistämistä vaativia asioita ja käytännön ongelmia. Myös ilmiöiden käsitteleminen teoreettisesti oli integraattoreille ominaista. Haastajille oli puolestaan tyypillistä oppimisen kriittinen arviointi, joka ilmeni esimerkiksi kuvauksina teorian ja käytännön välisistä eroista tai puutteellisista teoreettisen tiedon tasoista. Myös käytännön tilanteessa tarvittava tieto näyttäytyi edellä nimetyille oppijatyypille täysin erilaisena kuin opetetun tiedon. Osaamiseen tasoihin verrattuna haastajat kokivat olevansa noviiseja ilman riittävää tietoa tai taitoa toimia käytännön tilanteessa.

Tutkimustulokset (Kinni 2021, 910) vahvistivat, että integratiivinen pedagogiikka soveltui sosiaalityön opiskeluun tukien samalla ammatillisen osaamisen kehittymistä. Tutkimuksen kohdejoukon enemmistö luokiteltiin integraattoreiksi, jotka hyötyivät integratiivisen pedagogiikan rakenteesta ja siihen sisältyvistä pedagogisista järjestelyistä eniten. Kyseinen oppija saavutti myös opintojakson ja opintosuunnitelman osaamistavoitteet. Haastajat olivat vähemmistöä. Kyseisen oppijan kohdalla korostui teorian ja käytännön yhdistämisen vaikeus: huomio kiinnittyi enemmän eroihin ja puutteisiin. (Kinni 2021, 910).

Huomionarvoista Kinnin (2021) tutkimuksessa oli se, että siihen osallistuvat opiskelijat olivat toisen vuoden opiskelijoita. Tulokset havainnollistivat, että opintojen alkuvaiheessa oli

haasteellista yhdistää vähäistä käytännön tietoa teoreettiseen tietoon ja päinvastoin (Kinni 2021, 910). Reflektiivisen taidon kehittymisessä ohjaajien rooli ja tuki olivat keskeisiä oppimisen edistäjiä. Myös sosiokulttuurista eli työyhteisötason ja -organisaation toimintaan liittyvää tietoa tarvittiin.

Tutkimuksessa (Kinni 2021) korostui se, että integratiivisen pedagogiikan mukaisen opintojakson toteuttaminen edellytti ohjaajilta riittäviä ohjaustaitoja. Lisäksi esille nousi tarve kouluttaa ohjaajia edellä mainitun oppimismallin sisällöstä ja sen tavoitteista.

Tutkimustulokset vahvistivat sen, että yliopiston ja aidon sosiaalityön toimintaympäristön välinen vuorovaikutus ja yhteistyö vaikuttivat myönteisesti oppijoiden osaamisen kehittämiseen. (Kinni 2021, 910).

3.6.2 Opettaja

Rautiainen, Tapola-Tuohikumpu, Eskola ja Saurén (2021) refleктоivat opettajan roolia verkko-opetuksen pedagogisena käsikirjoittajana avoimessa yliopistossa. Analyysin teoreettinen viitekehys perustui Tynjälän ym. (2022b) integratiivisen pedagogiikan oppimismalliin. Rautiainen ym. (2021, 348) väittivät, että laadukkaalla opettajan suunnittelutyöllä on vaikutusta oppimiseen. Tutkimuksen lähtökohtana oli kuvata opettajan pedagogisen suunnittelun vaiheita draaman käsikirjoitusta mukaellen, minkä lopputuloksena muodostuisi opiskelijan näkökulmasta laadukas oppimiskokonaisuus. Rautiainen ym. arvioivat analyysissään ensimmäisenä oppimismyönteisyyden merkitystä. Tulokset osoittivat, että opettajan rooli oli moninainen: mielenkiinnon herättäjä, yhteisöllisyyden luoja ja monialaisen keskustelun käynnistäjä. Oppimisen käynnistyminen edellytti opintojakson sisältöön perehtymisen lisäksi opettajien ja oppijoiden tutustumista toisiinsa.

Analyysin tulosten perusteella opittavan asian pääongelman esittelyssä keskeistä oli vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä tukevan myönteisen oppimisilmapiirin luominen (Rautiainen ym. 2021, 349–350). Myös teoreettisen ja käytännöllisen tiedon vuorottelu yhdistettynä oppijan reflektiiviseen työskentelyyn syvensivät oppimista. Lisäksi oppimisen haasteiden käsittely vuorovaikutuksellisesti tuki oppimista. Tuloksista voitiin päätellä, että tunnepitoisissa tilanteissa opettajan käyttäytymisellä ja esimerkillä on vaikutusta oppimisilmapiiriin (Rautiainen ym. 2021, 350–351).

Rautiainen ym. (2021, 351–352) tutkimuksessa analysoitiin myös ratkaisuvaihetta, jossa keskeistä oli reflektion merkitys uuden tiedon ja osaamisen edistämiseksi. Rautiainen ym.

kiinnittivät huomiota oppijaan itseensä ja itsesäätelytaitojen kuten työelämätaitojen kehittymiseen erityyppisten tehtävien suorittamisen myötä. Rautiainen ym. nostivat lisäksi esille opintojakson lopuksi toteutetun palautetyöskentelyn laadun: arvioinnin ja annetun palautteen hyödyllisyyden. (Rautiainen ym. 2021, 351–352).

Edellisissä kappaleissa kuvatut tutkimustulokset vahvistivat integratiivisen pedagogiikan mallin soveltuvan avoimen yliopiston verkko-opetukseen (Rautiainen ym. 2021, 353). Rautiainen ym. todistivat, että opettaja kehittyy opetussuunnittelussaan edellä mainitun mallin sisältöä hyödyntämällä, mikä puolestaan vaikuttaa myönteisesti oppijoiden oppimistuloksiin. Jo aiemmin on Silvennoisen ja Juujärven (2008, 58) tutkimuksen tulokset määrittelivät opettajan rooliksi oppimisen edistämisen. Opettajalla oli vaikutusta lisäksi oppijan minäkäsitykseen ja identiteettiin.

Opettajien osaamisen kehittämistä tutkittiin myös Väisänen ja Hirston (2020) tutkimuksessa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opettajat yhdistivät teoreettisia ja käytännöllisiä tietoja ja lopulta sovelsivat niitä käänteisen opetuksen suunnittelussa. Opettajien oman oppimisen ja suunnittelun tueksi tutkimuksessa tuotettiin oppimismateriaalia, joka sisällöllisesti keskittyi tieteellisen tiedon esittämiseen (Väisänen & Hirsto 2020, 102–103). Tutkimustulokset havainnollistivat edellä mainitun materiaalin merkitystä oppimisen edistäjänä. Erityisesti käsitteiden avaaminen ja selittäminen sekä käytännönläheiset esimerkit opittavasta alasta koettiin hyödyllisiksi. Väisänen ja Hirston tutkimus vahvisti integratiivisen pedagogiikan oppimismallin vaikutuksen osaamisen kehittämiseen.

3.6.3 Oppimisympäristö

Oppimisympäristön merkitystä oppimiseen on tutkittu jo integratiivisen oppimismallin ensimmäisistä versioista lähtien. Tynjälä, Häkkinen ja Hämäläinen (2014) tutkivat teknologiavälitteistä työssäoppimista, jonka taustalla oli integratiivista oppimista edistävä oppimisympäristö. Tutkimustuloksista oli yleisesti pääteltävissä, että virtuaalinen oppiminen oli tuloksellista (Tynjälä ym. 2014, 991–992).

Teknologia mahdollisti tulosten perusteella oppijoiden joustavan ajankäytön niin opintojen suorittamisajankohdan kuin sisältöön perehtymisen näkökulmista. Lisäksi oppimisilmapiiri koettiin neutraaliksi, jolloin oppija kykeni keskittämään voimavaransa oppimiseen, eikä tunteiden tai haasteellisten tilanteiden käsittelyyn. Virtuaalinen oppiminen lisäsi myös oppijoiden tasa-arvoisuutta saavutettavuuden myötä. Tutkimustulokset osoittivat, että

integratiivinen pedagogiikka edisti työssä oppimista ja ammatillisen osaamisen kehittymistä (Tynjälä ym. 2014, 997). Lyonsin ja Banduran (2022) tutkimuksessa viitattiin muun muassa Tynjälän aiemman tutkimuksen tuloksiin (2013) siitä, että teoreettisen ja kokemuksellisen tiedon oppimista edisti yhteistyössä opetuksen tuottajan ja työelämän kanssa suunniteltu vuorovaikutusta tukeva oppimisympäristö.

Komonen (2007) tutki puolestaan integratiivisen pedagogiikan mallin soveltuvuutta ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppimisympäristönä ja -mallina. Tulokset esittivät, että parhaimmillaan oppimisympäristö muuttuu uutta tietoa tuottavaksi innovatiiviseksi tietoyhteisöksi. Tällä tarkoitettiin sellaisen oppimiskulttuurin muodostumista, jossa oppijoiden käytännöllinen ja teoreettinen tieto yhdistyivät sujuvasti toisiinsa (Komonen 2007, 43).

3.6.4 Opetus

Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen (2012, 72) tutkivat integratiivisen pedagogiikan hyödyntämistä vertaisryhmämentorointikoulutuksen suunnittelussa, jossa keskeisin tavoite oli edistää mentoroitavien oppimista monipuolisesti. Teoreettisten ilmiöiden ymmärtäminen tunnistettiin yhtä tärkeäksi kuin käytännöllisen ja itsesäätelytiedon käsittely. Tulosten perusteella suunnitellut oppimistilanteet mahdollistivat edellä mainittujen tiedon tyyppien yhdistymisen reflektion tuloksena (Heikkinen ym. 2012, 74–76).

Silvennoinen ja Juujärvi (2008) tutkivat simulaation merkitystä integratiivisen pedagogiikan välineenä sosiaali- ja terveydenhuollon alalla motivoivan haastattelun oppimisessa. Oppimiskokonaisuuden suunnittelussa huomioitiin mallin eri osa-alueet. Tutkimustulokset olivat samansuuntaisia kuin Heikkisen, Tynjälän ja Jokisen (2012) osoittaen mallin toimivuuden yhteisen oppimiskokemuksen ja reflektion edistäjänä.

Tulosten perusteella pääteltiin, että oppijoiden asiantuntijuus kehittyi, syveni ja muuttui vuorovaikutuksen lopputuloksena konkreettisiksi tiedoiksi (Silvennoinen & Juujärvi 2008, 44, 47, 54–57). Integratiivisen pedagogiikan mallin todettiin olevan erityisen hyödyllinen silloin, kun siihen sisältyi opintoihin orientoiva vaihe ennakkotehtävineen. Edellä mainittua vaihetta tarvittiin oppimisprosessin käynnistymiseen. Lisäksi teoreettisen ja käytännöllisen sekä sosiokulttuurisen tietojen vuorottelu nopeutti oppimista. Myös tunteiden merkitys oppimiselle nousi esille. (Silvennoinen & Juujärvi 2008, 44, 47, 54–57).

3.6.5 Oppimiskokemukset

Tynjälä ym. (2022b) tutkivat opiskelijoiden, opettajien ja työelämää edustavien toimijoiden oppimiskokemuksia korkeakoulutuksen ja työelämän välisessä yhteistoiminnassa.

Tutkimuksen viitekehystenä käytettiin Biggsin oppimisen 3-P:n oppimismallista muokattua versiota (Tynjälä ym. 2022b, 80).

Tutkimustulokset luokiteltiin malliin mukaisesti kolmeen (3) eri kategoriaan (Tynjälä ym. 2022b, 89, 82–83, 89). Tulokset osoittivat, että ennustavilla, oppijana olleeseen opettajaan liittyvillä tekijöillä kuten ammatillisella koulutuksella ja aiemmalla työkokemuksella oli vaikutusta oppimisen ennustamiseen. Prosessitekijänä, yhteisöllisen opettamisen ja oppimisen kannalta keskeisenä vaikuttajana oli puolestaan ammatillisuuden taso. Tuloksista pääteltiin lopuksi, että opettajan näkökulmasta tuotetekijöitä olivat työelämän yhteistyön syventämismahdollisuuksien lisäksi opettajuuden kehittyminen esimerkiksi pedagogisen ketteryyden myötä. (Tynjälä ym. 2022b, 89, 82–83, 89).

3.6.6 Työelämätaidot

Virtasen ja Tynjälän (2022) tutkimustulokset havainnollistivat sitä, millaiset pedagogiset käytänteet ennakoivat parhaiten opiskelijoiden työelämässä vaadittavien sosiaalisten taitojen oppimista. Myös Tynjälä ym. (2016) tutkivat samaa aihepiiriä. Virtasen ja Tynjälän (2022, 6–7) tutkimus vahvisti aiemmat Tynjälän ym. tulokset siitä, että edellä nimetyn mallin vahvuus oli teorian ja käytännön yhdistämisen lisäksi teoreettisen tiedon oppimisessa yhteisöllisesti ja vuorovaikutteisesti. Oppimisympäristön merkitys ei kuitenkaan ollut samansuuntainen kuin esimerkiksi Tynjälä ym. (2014) ja Komonen (2007) havainnot. Virtanen ja Tynjälä muistuttivat kuitenkin, ettei itseohjautuva, itsenäinen oppiminen täysin estä sosiaalisten taitojen oppimista. Virtanen ja Tynjälä jatkoivat, että yliopistopedagogiikassa opettajan tuli varata riittävästi aikaa läsnäopetuksessa tapahtuvalle pienryhmätyöskentelylle kyseisten taitojen kehittymiseksi.

Virtanen ja Tynjälä (2019) ja Nykänen ja Tynjälä (2012) olivat aiemmissä tutkimuksissaan selvittäneet pedagogisten käytäntöjen vaikutusta työelämätaitojen oppimiseen.

Tutkimustulokset vahvistivat integratiivisen pedagogiikan roolia teorian ja käytännön yhdistäjänä, mikä opettajien tuli huomioida opintojaksojen sisältöjä suunnitellessaan (Virtanen & Tynjälä 2019, 883; 888; Nykänen & Tynjälä 2012, 22). Oppimisprosessien lopputuloksena ongelmanratkaisutaidot kehittyivät ja yhteisöllisyyden merkitys korostui.

Tiedon muodostus ja tieteellinen ajattelu kehittyivät. Myös ymmärrys ryhädynamiikan lainalaisuuksista lisääntyi. Tulokset osoittivat mallin soveltuvuuden työelämätaitojen oppimiseen, minkä myöhemmin toteutettu Virtasen ja Tynjälän (2022) tutkimus uudelleen vahvisti.

Myös Lyons ja Bandura (2020) tutkivat työelämätaitojen kouluttamista ja työssäoppimista yhdistämällä ensin tapauspohjaisen oppimisen ja myöhemmin kokemuksellisen oppimisen (2022) integratiiviseen pedagogiikkaan. Tavoitteena oli kummassakin tutkimuksessa selvittää, miten edellä mainitun pedagogisen mallin eri osa-alueet kehittyvät aidoista tapauksista oppimalla. Tutkittaviin työelämätaitoihin sisältyi tiedollisia tietoja ja taitoja, sosiaalisia ja tunnetaitoja sekä teknologiaosaamista (Lyons & Bandura 2020, 474; 483–485).

Tutkimustulosten perusteella Lyons ja Bandura päätyivät suosittelemaan edellä nimettyä mallia työssäoppimisen tueksi. Kouluttajan tuli kuitenkin tehdä muutoksia opetussuunnitteluunsa siten, että kaikki integratiivisen pedagogiikan osiot tuli käsiteltyksi. Käsiteltävän tapauksen esittely, ongelman tunnistamisessa ja rajauksessa auttaminen sekä oppimisprosessissa tukeminen kuuluivat esimerkiksi kouluttajan tehtäviin. Jälkimmäisen tutkimuksen tulokset (Lyons & Bandura 2022, 37) vahvistivat integratiivisen pedagogiikan vaikutuksen vaadittavien työelämätaitojen kuten itseohjautuvuuden ja kehittymismyönteisyyden oppimiseen.

Edellisissä luvuissa käsittelin teoreettista viitekehystä täydentäviä tutkimuksia. Seuraavassa pääluvussa määrittelen integratiiviseen pedagogiikkaan sisältyviä asiantuntijätiedon eri osa-alueita.

4 Yliopistopedagogiikan lähtökohdat

Tarkastelen tässä luvussa pro gradu -tutkielmani teoreettisen viitekehyksen kolmatta osaa, yliopistopedagogista osuutta. Postareff (2009, 48–49) määrittelee yliopisto-opettajan opetuksellisella lähestymistavalla tarkoitettavan tieteenalaspesifistä opetusprosessia, oppimisympäristöä, opettajan oppimiskäsitystä ja pedagogista kehittymistä. Edellä määriteltyä opetuksellista otetta voidaan tarkastella eri näkökulmista. Sisältölähtöisessä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa painottuvat oppimistavoitteiden ja opettavan sisällön määrittelemisen tarkalle tasolle. Opetuskäytännöt ovat vakiintuneita ja toistuvat samanlaisena opintojaksolta toiselle. Opettaja toimii asiantuntijana ja tuottaa mielenkiinnon kohteidensa mukaista tietoa opiskelijoille. Ulkoinen motivaatio ohjaa opetuksen kehittämistä pedagogisen tietoisuuden jääden vähemmälle huomiolle. (Postareff 2009, 48–49).

Toiseksi lähtökohdaksi Postareff (2009, 48–49) määrittelee käsiteltävän aiheen mukaisesti joustavan oppimislähtöisyyden, jossa korostuu oppijoiden tarpeiden ja osaamisen huomioiminen. Myös syvälliseen oppimiseen ja asioiden ymmärtämiseen vaikutetaan siten, että oppijoiden tietorakenteet kehittyvät oppimisen edistyessä. Opettaja toimii vuorovaikutteisena valmentajana edistäen ja motivoiden oppijoita, oppien samalla myös itse. Oppimista tukeva ilmapiiri on keskeinen oppimista edistävä tekijä. Sisäinen motivaatio ohjaa opettajan kehittymistä, samalla kun pedagoginen tietoisuus omasta opettajuudesta lisääntyy.

Postareff (2009, 48–49) lisää lopuksi kolmannen opetuksellisen näkökulman, oppijälähtöisyyden. Opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen ovat aidosti oppijakeskeisiä. Opettaja on kuin rinnalla kulkija, joka vertaistuen avulla edistää oppimisen ja ymmärryksen syvenemistä. Postareff (2009, 63) toteaa vielä yleisesti, että opettajien opetuskäsitykset ovat uudistuvia ja muuttuvat kokemuksen myötä.

4.1 Ammatillinen osaaminen

Käsittelen seuraavissa luvuissa pedagogisuutta opettajan ammatillisena osaamisena. Ensimmäisenä keskityn määrittelemään ammatillisen osaamisen viitekehystä. Koskinen ja Äijö (2013, 442–443, 447) ovat määritelleet ammatillisen osaamisen yhdistelmäksi asteittain edistyviä ongelmanratkaisutaitoja ja työkuultuurien sosiaalisiin käytäntöihin perustuvia uusien käytäntöjen luomista. Yleisesti voidaan todeta, että osaamisen kehittyminen edellyttää aktiivisen yhteistoiminnallisuuden lisäksi yksilöltä integratiivista ajattelua. Vain siten yksilön on mahdollista syventää ja sitoa yhteen erityyppiset aiemmissa luvuissa käsitellyt

asiantuntijatiedon osa-alueet toisiinsa. Liitos ym. (2012, 54–57) täydentävät Koskisen ja Äijön määritelmää edistyksellisen ajattelun ominaisuudella, jolla tarkoitetaan yksilön kykyä reagoida toimintaympäristön muutoksiin. Osaamisen myötä muutoksesta yksilön tunnistamat ristiriidat ovat helpommin kumottavissa, mikä näin ollen mahdollistaa yhteisymmärryksen muodostamisen nopeammin. Objektiivisuus ja henkilökohtainen osaaminen ovat tietoa koskevan integratiivisen ajattelun perusta.

Bereiter ja Scardamalia (1993, 93–94, 97) määrittelevät ammatillisen osaamisen piirteitä yksityiskohtaisemmin. Se on toistettavaan oppimiseen panostamista. Se on aiempaa vaikeampien ongelmien pariin hakeutumista. Se on lisäksi monimutkaisista ja toistuvista ongelmista suoriutumista. Opitun ammatillisen taidon soveltaminen toisenlaiseen tilanteeseen tai ympäristöön kehittyä. Edellä kuvatut ominaisuudet kehittävät tietojen ja taitojen soveltamista tilanteesta toiseen, toisin sanoen ne uudistavat jatkuvasti yksilön osaamisen perustaa.

Berliner (2004, 202) muistuttaa kokemuksellisesti muodostuneen alakohtaisen tiedon ja osaamisen merkitystä asiantuntijuuden kehittymiselle. Berliner nostaa esimerkkinä opettamiensa oppijoiden tiedollisista tasoista kiinnostuneet opettajat. Aktiivinen vuorovaikutus opettajan ja oppijan välillä vaikuttaa yhteistyön laatuun, mikä edelleen lisää opetuksen tason odotusten hallintaa.

Myös motivaatiolla on osuutensa osaamisen kehittämisessä (Bereiter & Scardamalia 1993, 101–102). Flow-tilassa yksilön osaaminen ja haasteet ovat tasapainossa keskenään, mikä johtaa hyvän olon tunteen lisäksi uusien taitojen ja tietojen oppimiseen. Motivaatio voi perustua myös osaamisen kehitysprosessia ohjaaviin ideaaleihin ja tavoitteisiin, mikä Bereiter ja Scardamalian (1993, 104–105) näkemyksen mukaan edellyttää yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutusta. Yksilö on osa ryhmää, jolloin esimerkiksi yhteisesti sovitut säännöt tukevat molemminpuolista osaamisen kehittämistä.

Berliner (2004, 203) jakaa Bereiterin ja Scardamalian (1993) käsityksen ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisestä. Kokemuksellisia toimintatapoja tarvitaan samankaltaisten tehtävien suorittamiseen. Myös asiantuntemuksella on merkitystä erityisesti uudenlaisissa tai haasteellisissa tilanteissa, joissa aiempaa kokemusta ei voida suoraan hyödyntää. Berliner vaatii, että oppimiseen tulee sitoutua pidemmäksi ajaksi. Muutoin ei Berlinerin näkemyksen mukaan ole mahdollista kehittää pedagogista, tieteenalakohtaista ja

käsitteellistä asiantuntijuutta. Tiedon omaksuminen nopeuttaa tiedon ja taitojen siirtämistä eri tieteenaloista ja asiansyhteyksistä toiseen. (Berliner 2004, 203).

Edellisissä kappaleissa määrittelin ammatillisen osaamisen piirteitä. Jatkan seuraavaksi käsittelemään pedagogisen osaamisen tasoja, mitkä kuvaavat opettajan pedagogista asiantuntijuutta työuran eri vaiheissa.

4.2 Pedagogisen osaamisen tasot

Berliner on omaksunut Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) taitojen kehittymisen teorian asiantuntijuuden eri tasoista pedagogisuuden osaamisen kuvaamiseen. Dreyfus ja Dreyfusin (1986, 17; 35; 50) teoriassa on keskeistä erottaa asiantuntijuuden ja osaamisen ulottuvuudet kokemuspohjaisen ”tiedetään miten” (knowing how) ja sääntöjä sisältävän ”tiedetään mitä” (”knowing that”) välillä dynaamisesti ja vaiheittaisesti syventyvissä taidoissa. Edellä mainitulla kuvauksella tarkoitetaan mallia, jossa siirrytään yksittäisen yksilön käyttäytymisen arvioinnista kyvykkääseen ja osallistuvaan sekä aiempien kokemusten samankaltaisuuksien soveltuvuutta uusiin tilanteisiin. Mallia voidaan tarkastella myös taitojen tason, elementtien, näkökulman, päätöksenteon ja sitoutumisen näkökulmista. (Dreyfus & Dreyfus 1986, 17, 35, 50).

Ensimmäisenä tasona Dreyfus ja Dreyfus (1986, 21–23) kuvaavat noviisin ominaisuuksia. Noviisi oppii uusia taitoja tunnistamalla toimintaympäristöstä riippumattomia tosiasioita ja ominaisuuksia. Noviisi määrittelee itse sääntöjä toiminnalleen. Tehtävien suorittaminen perustuu annettujen ohjeiden noudattamiseen ja suoritusten arvioimiseen niiden perusteella. Berliner (1988, 8–9, 2004, 205–206) tarkentaa Dreyfusin ja Dreyfusin näkemystä. Noviisin suorittamiin tehtäviin sisältyvät osatekijät ja asiayhteydestä riippumattomat säännöt ja tekijät tulisi tunnistaa opettamisen oppimisen alkuvaiheessa. Toimintaympäristöstä tulisi saada riittävästi käytännöllistä ja yleispätevää sekä tilannesidonnaistakin tietoa kokemuspohjan muodostamiseksi. Berliner jatkaa, että vaikka noviisien käyttäytymismalli on osittain joustamatonta, se on kuitenkin järkevää ja ohjeistuksen mukaista. (Berliner 1988, 8–9, 2004, 205–206).

Noviisista seuraavalle tasolle, edistyneeksi aloittelijaksi, siirtyminen edellyttää taitojen kehittymistä käytännön kokemuksiin pohjautuen aidossa toimintaympäristössä (Dreyfus & Dreyfus (1986, 21–23)). Aiemmin mainittujen riippumattomien sääntöjen rinnalle on muodostunut kehittyneempiä rajoituksia tiedon lisääntymisen myötä. Edistynyt aloittelija on

toisen tai kolmannen vuoden opettaja. Berlinerin (1988, 9, 2004, 206) mukaan edistyneen aloittelijan kokemuspohja on laajentunut. Siihen on sulautunut sanallista tietoa. Myös samankaltaisuuksien tunnistaminen eri asiayhteyksissä onnistuu. Tapahtumapohjaisen tiedon merkitys kasvaa. Edistynyt aloittelija voi kuitenkin Berlinerin käsityksen mukaan olla edelleen epävarma itsestään. Edellä mainitun kaltaisen opettajan haasteena onkin saavuttaa tilanne, jossa opitaan tunnistamaan, milloin aiemmin opitut säännöt voidaan hylätä ja milloin hyväksyä. Kokemus alkaa vähitellen ohjaamaan käyttäytymistä. Edistyneellä aloittelijalla ei kuitenkaan vielä ole tarkkaa käsitystä siitä, mikä on tärkeää. Reflektiolla onkin tällä tasolla erityinen merkitys opetuskäytäntöjen kehittymistä ohjaavana voimavarana. Käytännöllisen tiedon osuus kasvaa reflektion myötä huomaamatta. (Berliner 1988, 9, 2004, 206).

Edistyneestä aloittelijasta siirrytään seuraavaksi kolmannelle tasolle eli päteväksi (Dreyfus & Dreyfus 1986, 23–24, 26). Kyseisellä tasolla asiantuntijuus on kehittynyt edelleen lisääntyneiden kokemusten ja ongelmanratkaisua vaatineiden tilanteiden myötä. Kyvykäs ja tavoitteellinen toimija tunnistaa suunnitelmaansa ja tilanteeseensa vaikuttavia tosiasioita yksinkertaistaen ja tehostaen toimintaansa ne huomioiden. Edellä kuvatun toimijan ja ympäristön välinen suhde on tunnepitoinen, jossa toimija kokee vastuullisuutta valinnoistaan ja niiden seurauksista päinvastoin kuin noviisilla ja kehittyneellä aloittelijalla on (Dreyfus & Dreyfus 1986, 23–24, 26).

Berliner (1988, 10; 2004, 207) korostaa puolestaan pätevää kuvaavia ominaispiirteitä: päätöksentekoa, asioiden tärkeysjärjestykseen laittamista ja suunnitelmallisuutta. Berliner jatkaa, että tavoitteellisuus ja luovuus määrittellä mielekkäitä keinoja päämäärien saavuttamiseksi ovat tyypillistä pätevälle. Kyseisellä pedagogisella osaamisen tasolla tehdään tietoisia, vastuuntuntoisia ja järkeviä päätöksiä. Työskentely on tunnepitoinen: onnistumiset tuottavat myönteisiä ja epäonnistumiset kielteisiä tunteita eri tavalla kuin aiemmilla tasoilla.

Neljäntenä tasona on taitavan taso (Dreyfus & Dreyfus 1986, 28), jolla yksilö tarkastelee analyttisesti suorittamaansa tehtävää aiempiin kokemuksiinsa perustuen.

Tilannesidonnaisuus on valikoivaa: tietyt ominaisuudet ovat keskiössä muiden jäädessä vähemmälle huomiolle. Aiempien kokemusten merkitys ilmenee siinä, että taitava tunnistaa samankaltaisuuden ja ennustaa ratkaisumallin toimivan myös uudessa tilanteessa. Berliner (1988, 10–11; 2004, 207) jatkaa, että sisäisellä näkemyksellä tai tietämyksellä on huomattava rooli taitavan tasolla. Yhteensopimattomia tapahtumia ja samankaltaisuuksia luokitellaan sujuvasti, mikä nopeuttaa ja edistää Dreyfusin ja Dreyfusin mainitsemaa ennakoitua. Edellä

mainittu toimintatapa on kokemuksen tulosta, jota tarvitaan opetustilanteessa esiintyvien tapahtumien parempaan ennakkointiin. (Berliner 1988, 10–11; 2004, 207).

Viimeisenä tasona on eksperttisuuden eli asiantuntijuuden taso (Dreyfus & Dreyfus 1986, 30–32), jossa toimijuudelle on ominaista sisäistynyt, kypsä ja kokemuksellinen ymmärrys siitä, mitä tehdä. Ekspertti on Dreyfus ja Dreyfusin määritelmän mukaan saavuttanut tason, jolla ongelmienratkaisu ja päätöksenteko sujuvat ponnisteluitta ja ilman tietoisia valintoja. Kokemuksellinen tietopohja on laaja ja monipuolinen, jota ekspertti hyödyntää tarkastellessaan uusia tilanteita eri tavalla kuin millään aiemmalla tasolla. Ekspertillä on käytettävissään valikoima aiempia ratkaisumalleja, päätöksiä ja toimintamalleja, joita sovittaa uuteen tilanteeseen sopivaksi.

Berliner (1988, 11–12; 2004, 207) esittää, että eksperttitasolla oleva yksilö käyttää omaa sisäistä näkemystään ymmärryksen luomiseksi ja järkevien vastausten löytämiseksi.

Asiantuntijat tekevät asioita yleensä onnistuneesti ilman tarvetta käyttää energiaansa tai ylimääräisiä ponnisteluja ongelmanratkaisuun tai päätösten tekemiseen. ”He kulkevat virran mukana”, kirjoittaa Berliner (1998, 12; 2004, 208).

Berliner (1988, 7–8; 2004, 206–207) toteaa yleisesti, että opettajankoulutuksessa riittävä taso olisi pätevän ongelmanratkaisijan taso. Ensimmäisen vuoden opettajat ja opettajaharjoittelijat luokiteltaisiin noviiseiksi. Toisen ja kolmannen vuoden opettajat ovat edistyneitä aloittelijoita. Taitojensa kehittymisen ja motivaation myötä he voisivat päästä kolmannelle tasolle päteviksi. Taitavan suorittajan tasolle pääsisi enää kohtuullinen määrä opettajia ja vain näistä osa edelleen korkeimmalle tasolle eksperteiksi. Berliner (2004, 210) tiivistää lopuksi, että pedagogisen osaamisen teoria konkretisoi opettajan kehitystasojen merkitystä opetuksen suunnittelussa.

Edellisissä kappaleissa määrittelin pedagogisen osaamisen tasoja. Seuraavaksi käsitelen moniulotteisen opettajan osaamisen mallia.

4.3 Moniulotteisen opettajan osaamisen malli

Erittelen seuraavaksi opettajien avaintaitojen ja -kykyjen kehittämistä, joka on ollut viime aikoina yksi yliopistopedagogiikan tutkimuskohteista. Metsäpelto ym. (2020) ovat tutkineet moniulotteisen opettajan osaamisen mallia, jonka tavoitteena on lisätä opettajan ammatillista tehokkuutta. Metsäpellon ym. mallin lopputuloksena pyritään vaikuttamaan oppijaan eri tavoin, niin oppimiseen kuin itsesäätelytaitoihinkin. Taitoja määritellään eri tasoilla.

Tilannesidonnaisesti määriteltynä ensimmäisenä on taito havainnoida erityyppisiä tapahtumia opetustilanteessa. Lisäksi ovat taidot tehdä tulkintoja ja päätöksiä tilanteissa saatavilla olevan tietoon perustuen (Metsäpelto ym., 2020, 8).

Ensimmäisenä kuvataan opettamiseen ja oppimiseen liittyvät kyvyt, joissa yhdistyvät pedagoginen, käytännöllinen ja asiayhteydestä riippuva osaaminen (Metsäpelto ym. 2020, 8). Murtonen (2017a; 2017c) korostaa pedagogisen koulutuksen vaikuttavan opettajan kykyihin suunnitella ja tuottaa korkeatasoista opetusta. Opettajan taitojen monipuolistuminen edistää esimerkiksi opetustilanteiden lukutaidon kehittymistä (Metsäpelto ym., 2020).

Toisena käsitellään tiedollisiin ajattelutaitoihin liittyvä osaaminen. Siinä korostuu esimerkiksi kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun kehittyminen. Murtonen (2017a) täydentää Metsäpellon ym. näkemystä sillä, että opettajan tiedollinen osaaminen on kytköksissä alan tuntemukseen ja tutkijatietoon. Edellä mainittu osaaminen liittyy moniulotteiseen tieteelliseen ajatteluun, johon sisältyy esimerkiksi opettajan oman tietokäsityksen uudistuminen (Murtonen, 2017a). Myös metakognitiivinen osaaminen omien tietojen, taitojen ja toimintamallien osalta liittyy tähän osioon (Metsäpelto ym., 2020, 8; Iiskala 2017). Opettajan tilannesidonnainen tulkinta muuttuu tietopohjaisemmaksi ja tiedostavammaksi esimerkiksi siitä, miten tunteet vaikuttavat ajatteluun.

Opettajan osaamisen mallissa (Metsäpelto ym. 2020, 8) on keskeistä myös sosiaalisten taitojen kuten tunneälyn kehittyminen. Henkilökohtainen ulottuvuus on neljäs kykyjen osa-alue, johon sisältyy esimerkiksi ammatillisen identiteetin uudistuminen. Mallia täydentää vielä hyvinvoinnin näkökulma niin ammatillisesta kuin omien voimavarojen hallinnan osalta.

Mallin yleisenä tavoitteena on syventää ammatillisia käytäntöjä eri tasoilla. Yksilö- ja ryhmätasolla korostuvat esimerkiksi opiskelijan ja opetustilassa tapahtuvan oppimisen tukeminen. Organisaatiosalla keskeistä on yhteisöllisen tuen merkitys esimerkiksi opetuskulttuurin ja -käytänteiden muutoksessa. (Metsäpelto ym. 2020, 8).

Edellisissä kappaleissa kuvasin moniulotteista opettajan osaamisen mallia. Seuraavaksi jatkan käsittelemään tutkimusprosessia: tutkimuksen tavoitetta ja -kysymyksiä, aineiston keräämistä ja menetelmää.

5 Aineisto, menetelmä ja tutkimusongelma

Tutkin integratiivisen pedagogiikan oppimismallin vaikuttavuutta ja soveltuvuutta työelämätaitojen oppimiseen ”Valmentavan opetuksen perusteet, 1 op”-opintojakson aikana. Sote-akatemia tuottaa opintojakson ”Monialainen johtaminen uudistuvassa sosiaali- ja terveystalvvelujärjestelmässä (MOJO)”-hankkeeseen osallistuville yliopisto-opettajille ja työelämän edustajille. Opintojakson tavoitteita on kaksi. Ensimmäinen tavoite on, että osallistuja tunteet opintojakson suoritettuaan integratiivisen pedagogiikan peruseriaatteen (Digicampus 2022). Toinen tavoite on, että osallistuja kehittyä valmentavassa opetuksessa.

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Grönfors (2011, 22, 24) korosti tutkijan henkilökohtaisen motivaation merkitystä tutkimuksen toteuttamisessa. Opinnäytetyössäni motivaationani oli tutkia edellä nimetyn mallin vaikuttavuutta ja soveltuvuutta verkko-opetuksessa. Grönfors jatkoi myös, että tutkimuskysymyksen uudelleenmäärittely analyysin aikana voi johtaa tutkijan huomion kiinnittämiseen toiseen näkökulmaan ja sen myötä tutkimusongelman muuttamiseen. Aineiston käsittelyn aikana etsin tutkimusaineistosta integratiivisen pedagogiikan oppimismallin aiempien tutkimusten mukaisia oppimistulosten ominaisuuksia: tietoja, taitoja ja käytäntöjä. Näin menetellen tutkimukseni käsittelee aineistoa realistisemmin ja monipuolisemmin, mutta yhtä tarkkaan rajatusti. (Grönfors, 2011, 22, 24).

Tutkimusongelmana on se, miten MOJO-hankkeeseen osallistuvien yliopiston henkilöstön ja työelämän edustajien asiantuntijatiedon eri osa-alueet kehittyivät integratiivista pedagogiikkaa soveltavan ”Valmentavan opetuksen perusteet”-pilottiopintojakson aikana. Tutkimani opintojakso on tapaus integratiivisen pedagogiikan mukaisesta kurssista verkko-opetuksessa. Tutkimukseni tavoitteena oli vastata seuraavaan tutkimuskysymykseen:

- Miten integratiivisen pedagogiikan vaikuttavuus näkyy verkko-opetuksessa?

Aiemmissa integratiivista pedagogiikkaa koskevissa tutkimuksissa sen vaikuttavuutta osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisessä on tarkasteltu lähinnä opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimukseni tuottaa uutta tietoa ainakin yliopisto-opettajien ja mahdollisesti työelämän edustajien näkökulmista. Sote-akatemiassa ole aiemmin tutkittu sen omien opintojaksojen pedagogista onnistumista. Tutkimuksestani saadaan myös ajantasaista tietoa

opintojaksojen kehittämistä varten. Tuloksia voidaan käyttää lisäksi MOJO-hankkeessa toteutettavan opetussuunnittelun tukena.

5.2 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimus eteni siten, että syksyllä 2021 luonnostelin tutkimusaihetta, joka täsmentyi joulukuussa hyväksytyäni opettajaharjoitteluni Turun yliopiston Sote-akatemiaan. Perehdyin laajemmin integratiivisen pedagogiikkaan liittyvään lähdekirjallisuuteen. Hyödynsin samoja julkaisuja ja artikkeleita Valmentavan opetuksen perusteet-pilottiopintojakson teoreettisen viitekehyksen muodostamiseksi. Tutkimussuunnitelman sisältö tarkentui vuoden 2022 alkuvuodesta pilottiopintojakson suunnittelun käynnistyessä. Aktiivinen työskentelyvaihe oli sidoksissa kyseisen opintojakson aikatauluihin. Teoreettiseen viitekehykseen perehtyminen, tutkimuslupien hankkiminen ja tutkimuksen käynnistyminen painottuivat keväälle 2022.

Sote-akatemian tuottaman opintojakson rakenne noudatti integratiivisen pedagogiikan mallia (Liite 1, Taulukko 4), mikä toteutettiin verkko-opintojaksona. Suunnittelun yleisenä tavoitteena oli tunnistaa ja tuottaa eri osa-alueisiin soveltuva oppimiskokonaisuus, mikä tuki MOJO-hankkeessa vaatimuksia niin työelämälähtöisyyden kuin oppijakeskeisyyden osalta. Suunnittelun viitekehyksenä olivat integratiivisen pedagogiikan lisäksi Huhtasen (2019, 18–23) vaiheittainen oppimismuotoilu ja Löfströmin ja Nevgin (2009, 300, 302, 305, 308) suositukset verkko-opetuksen linjakkuudesta ja yhteisöllisestä oppimisesta.

Suunnittelun lopputuloksena pilotti-opintojaksolla käsiteltiin lopulta neljää eri teemaa. Opintojaksolla opiskeltava teorettinen viitekehys rajattiin integratiiviseen pedagogiikkaan. Toiseksi teemaksi määritettiin opetussuunnittelua tukeviin monialaisiin mahdollisuuksiin perehtyminen. Kolmanneksi teemaksi sovittiin ratkaisukeskeisyyden, dialogisuuden ja positiivisen vuorovaikutuksen vaikutus toimijuuden kehittämiseksi. Neljäntenä aihepiirinä oli valmentavan opetuksen periaatteiden omaksuminen muutosjohtamisen näkökulmasta tarkasteltuna. Tämän pro gradu -tutkielman kirjoittajan vastuulla oli integratiivisen pedagogiikan osuus.

Opintojakson integratiivisen pedagogiikan osion sisällön suunnittelussa huomioitiin asiantuntijatiedon kehittämisessä tarvittavien osatekijöiden integroituminen. Ensimmäisessä osiossa osallistuja esimerkiksi kuunteli ensimmäisenä pro gradu -tutkielman tutkijana toteuttaman diatallenteen oppimismallin peruskäsitteistä. Tallenne edusti teoreettista tietoa. Osallistujien oman tieteenalan, opetettavan alan tai työelämän toimialakohtainen tieto oli

puolestaan käytännöllistä tietoa. Tallenteen kuuntelemisen jälkeen osallistujat jatkoivat oppimistehtävän suorittamiseen, missä tarkastelun kohteena olivat edellä mainittujen tiedon tyyppien integroituminen toisiinsa. Tehtävässä oli tarkoitus myös pohtia oman työyhteisön tai -organisaation toimintatapoihin ja -käytäntöihin liittyvää sosiokulttuurista tietoa. Integratiivisen pedagogiikan tehtävät suoritettuaan osallistuja sai siirtyä opintojaksolla seuraavaan osioon.

Tutkimusaineiston kerääminen suoritettiin touko-kesäkuussa 2022. Määrällisen ja laadullisen aineistojen analyysit toteutettiin heinä-elokuussa 2022. Alustavat tulokset esiteltiin MOJO-ohjausryhmän ja Sote-akatemian työryhmän jäsenille elokuussa 2022. Pilottiopintojakson yleisessä palautteessa oli yksittäisiä muutosehdotuksia sisältöön liittyen. Tutkimukseni alustaviin tuloksiin suhtauduttiin myönteisesti.

5.3 Aineisto

Tutkimukseni on monimenetelmällinen Metsämuurosen (2005, 205–206) määritelmän mukaisesti tapaustutkimus, jossa tutkimuskohteena ja samalla tutkittavana perusjoukkona ovat keväällä 2022 Sote-akatemian ”Valmentavan opetuksen perusteet, 1 op” -pilottiopintojaksolle osallistuva yliopistohenkilöstö ja työelämän asiantuntijat. Populaation koko on pieni. Edellä kuvatut piirteet ovat tyypillistä kokonaistutkimukselle (Metsämuuronen, 2005, 53; Nummenmaa, 2009, 26), jossa analysoidaan lisäksi opintojakson suunnitteluun ja toteutukseen osallistuvien yliopisto-opettajien ja tutkijan henkilökohtaisia kokemuksia.

Tutkimusaineiston avulla pyrittiin saamaan lisää monipuolista ymmärrystä ja oppia integratiivisen pedagogiikan soveltuvuudesta ja vaikuttavuudesta yliopisto-opettajien ja työelämän edustajien oppimisen tukena. Tutkimuksen tuloksia oli tarkoitus soveltaa käytäntöön muiden opintojaksojen suunnittelun tueksi.

Kutsu tutkimukseen esitettiin ennen opintojakson ennakkotehtävän suorittamista yliopistojen yhteisellä Digicampus-digitaalisella oppimisalustalla. Tutkittaville kuvattiin tutkimustiedotteessa lyhyesti tutkimuksen tarkoitus, kesto ja sen tavoitteet. Kutsun liitteenä oli lisäksi Turun yliopiston (2022) ohjeiden mukaisesti tietosuojailmoitus. Tutkimukseen suostuminen kysyttiin kirjallisesti Google Formissa suoritettavan ennakkotehtävän alussa. Tutkittavalla oli mahdollisuus kysyä lisätietoa tutkijalta itseltään.

Tutkimusaineistoa kerättiin monipuolisesti ”Valmentavan opetuksen perusteet, 1 op”-pilottiopintojakson aikana. Tutkimusaineistoksi luettiin myös opintojaksolla jaettavat

materiaalit soveltuvin osin tutkijan päätöksen perusteella. Aineistoa käsiteltiin Turun yliopiston (2022c) tietosuojaohteita opinnäytetyöhön soveltaen.

Opintojakson alussa ja lopussa kerättiin itsereflektiotehtävistä muodostuva osa-aineisto Google Formsilla toteutettavilla kyselyillä. Jokainen tutkimukseen osallistuja sai kopion vastauksistaan omaan sähköpostiinsa. Edellä mainittuun osa-aineistoon sisältyvistä vastauksista poistettiin vastaajien sähköpostitiedot anonymiteetin ylläpitämiseksi. Vastaukset merkittiin IRx_O1 tai IRx_O4-tunnistella, jossa x:llä tarkoitettiin informanttia kuvaavaa juoksevaa numeroa ja Ox opintojakson osioita 1 tai 4.

IRx_O1-merkityssä ennakotehtävässä kaikkien informanttien määrä N=13, mutta joista tutkimuskysymyksen perusteella rajautui lopulliseksi määräksi N=8. Tutkimusaineistoa oli näin ollen 56 sivua. IRx_O4-merkityssä loputehtävässä informanttien määrä N = 8 ja tutkimusaineistoa 48 sivua. Määrällisen osuuden vastaukset tallennettiin IBM SPSS Statistics tilastoanalyysiohjelmaan havaintoyksiköiksi analysointia varten. Laadullisen osuuden toisin sanoen avointen kysymysten vastaukset tallennettiin sisällönanalyysiä varten.

Opintojakson aikana virtuaalisella oppimisalustalla oli tarkoitus kerätä kahdenlaisia osa-aineistoja. Ensimmäinen osa-aineisto muodostui eri moduuleissa suoritettavien oppimistehtävien palautuksista, joista poistettiin anonymiteetin varmistamiseksi vastaajien nimet. Itsenäisesti suoritettavat oppimistehtävät merkittiin OTx_O1-tunnisteella, jossa x:llä tarkoitettiin informantille annettua juoksevaa numeroa ja O1:llä opintojakson osiota 1.

Oppimistehtävän OTx_O1-merkityssä osa-aineistossa informanttien määrä N = 8 ja kirjallista aineistoa 20 sivua. Pareittain suoritettavat oppimistehtävät merkittiin PTx_O2 tai PTx_O3-tunnisteella, jossa x:llä tarkoitettiin informanttiparille annettua juoksevaa numeroa ja Ox opintojakson osioita 2 tai 3. PTx_O2-merkityssä osa-aineistossa informanttien määrä N = 8 ja kirjallista aineistoa oli seitsemän (7) sivua. PTx_O3-merkityssä osa-aineistossa informanttien määrä N = 8 ja kirjallista aineistoa oli kuusi (6) sivua.

Toinen virtuaalisella oppimisalustalla kerättävä osa-aineisto oli tarkoitus muodostaa osiokohtaisista keskusteluista. Osa-aineisto oli tarkoitus merkitä Kx-tunnisteella x:n ollessa juokseva numero. Tutkimuksen edetessä, muistutuksista ja tutkijan keskustelun aloituksesta huolimatta, edellä nimettyä osa-aineistoa ei saatu kerättyä. Kyseisillä keskustelualueilla ei käyty yhtään keskustelua pilottiopintojakson suorittavien toimesta.

Edellä kuvattujen osa-aineistojen lisäksi oli tarkoitus kerätä kahdella eri kerralla virtuaalisessa sparraustapaamisessa käsiteltyihin teemoihin liittyviä muistiinpanoja. Tämä osa-aineisto olisi nimetty Sx-tunnisteella, jossa x on juokseva numero ja kuvaa sparrauskertaa joko opintojakson alussa tai lopussa. Ensimmäinen sparrauskerta peruutettiin osallistujamäärän vähäisyyden vuoksi. Toisella sparrauskerralla virtuaalisessa oppimisympäristössä oli teknisiä haasteita ja sparrausta ei saatu toteutettua suunnitellusti. Näin ollen sparrauksiin liittyvää tutkimusaineistoa ei saatu kerättyä.

Tutkijan itsensä kirjoittama kenttäpäiväkirja nimettiin KPK_PS-tunnisteella, joka oli laajuudeltaan 23 sivua. Päiväkirjamerkinnot jakautuivat ajalla 1.1.-15.6.2022 seuraavasti: tammi-helmikuussa kummassakin seitsemän (7) merkintää, maaliskuussa kuusi (6) merkintää, huhti-kesäkuussa kussakin yksi (1) merkintä.

Tutkijan päätöksellä tutkimusaineistoksi luettiin myös pilottiopintojaksolle tuotettu podcast. Se avaa pilottiopintojaksoa suunnitelleiden ja toteuttaneiden yliopisto-opettajien ja tutkijan itsensä käsityksiä ja kokemuksia valmentavan opetuksen myötä kehittyvistä yliopistopedagogisista tiedoista, taidoista ja käytännöistä. Edellä kuvattu aineisto konkretisoi ja taustoittaa pilottiopintojaksolle asetettuja yleisiä oppimistavoitteita. Podcastin kesto oli 44:35 ja litteroitua aineistoa siitä muodostui yhdeksän (9) sivua. Edellä kuvattu osa-aineisto nimettiin OMy_xxx-tunnistella, jossa y kuvaa opintojakson moduulia ja xxx keskustelijaa. Lisäksi osa esitysmateriaaleista sisällytettiin tutkimusaineistoon.

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan kyselyiden toteutuksen lisäksi sekä laadullista teorialähtöistä sisällönanalyysiä että tilastollista analyysiä.

5.4 Menetelmä ja aineiston käsittely

Toteutin tutkimusstrategiani mukaellen Pattonin (2002, 252–253) monimenetelmällisen tutkimuksen määritelmää, jossa yhdistyvät ”todenmukaiset kyselyt, laadullinen aineisto ja tilastollinen analyysi”. Pattonin näkemyksen mukaan tutkijan on tunnustettava se tosiasia, ettei monimenetelmällinen tutkimus edusta puhtaasti laadullista eikä määrällistä tutkimusta. Edelliseen viitaten tulosten päättelyssä ratkaisevaa on se, että tutkimuksen laadulliset löydökset voivat paljastaa erityyppisiä malleja, joita voidaan tarkentaa tilastollisesti analysoituna.

Monimenetelmällinen tutkimus edustaa luovaa tutkimusotetta, mutta tutkijana minun on kuitenkin muistettava sen rajoitteet. Nummenmaan (2009, 31–32, 34) määritelmän mukaisesti

tutkimukseni määrällisessä osuudessa on tunnistettavissa korrelatiivisen tutkimuksen piirteitä. Pyrin saamaan selville, mitä vaikuttavuus tarkoittaa yliopistohenkilöstön työelämätaitojen oppimisen yhteydessä pilottiopintojakson aikana. Tutkijana minun ei ollut kuitenkaan mahdollista päätellä aukottomasti syy-seuraussuhteita, vaan enemmänkin osoitin havainnointia muuttujien välisistä yhteyksistä.

5.4.1 Vaikuttavuuden arviointi

Opinnäytetyössäni tutkin integratiivisen pedagogiikan oppimismallin vaikuttavuutta ja soveltuvuutta verkko-opetuksessa. Koulutuksen yleinen vaikuttavuus on ”koulutuksen onnistumista ja sen tavoitteiden sekä tehtävien täyttymistä” (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 12). Vaikuttavuudella tarkoitetaan välillisten oppimistuotosten lisäksi toiminnan vaivattomuutta (Nurmi & Kontiainen 2000, 32).

Monimenetelmällisen tutkimukseni taustalla hyödynsin apuvälineenä Raivolan, Valtosen ja Vuorensyrjän (2000, 16–18) esittämiä koulutuksen arviointimalliin sisältyvien, oppijaan liitettävien kehystekijöiden lisäksi Nurmen ja Kontiaisen (2000, 37) koulutuksen yksilöllisen vaikuttavuuden kriteereitä. Pilottiopintojaksolle suunniteltiin sote-uudistukseen sopivaa ja tarkoituksenmukaista opetusta, mikä edistäisi yliopistohenkilöstön työelämätaitojen kehittymiselle asetettuja tavoitteita: oppijan asiantuntijuuden ja ammatillisesti uudistuvan osaamisen syventämistä. Opintojaksolla pyrittiin myös lisäämään moniammatillisia yhteistyömahdollisuuksia yli oppiaine- ja tiedekuntarajojen. Sote-akatemian virallinen oppimisympäristö, Digi-Campukselle toteutettu verkko-opetus sisälsi edellä mainittuja asiasisältöjä oppijoiden hyödynnettäväksi. Koulutuksellisten resurssien ja viitekehyksen lisäksi oppimispotentiaalin muodostivat oppijan aiempi tiedollinen ja käytännöllinen osaaminen yhdistettynä oppimisen emotionaalisen ulottuvuuteen. Edellä listatut kehystekijät mahdollistivat opintojaksolle määriteltyjen oppimisen päämäärien saavuttamista, jonka lopputuloksena muodostui valmentavaan opetukseen liittyviä oppimistuotoksia kuten uusia tietoja ja taitoja sekä käytäntöjä. (Nurmi & Kontiainen 2000, 37; Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 16–18)

Oppimisen siirtäminen edelleen hyödynnettäväksi oppijan työhönsä ja työyhteisöönsä rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle. Näin ollen oppimisen yhteyttä myöhemmin tunnistettavaan muutokseen esimerkiksi opetuksessa ei ole mahdollista arvioida.

5.4.2 Kyselyiden toteutus

Tutkimuksessa käytetyt kyselyt on toteutettu mukaellen Tähtisen, Laakkosen ja Brobergin (2020, 24–35), Nummenmaan (2009, 39–49) ja Metsämuurosen (2005, 60) esittämiä määrällisen tutkimuksen vaiheita ja niiden sisältöjä (Kuvio 2). Tutkijaa pyydetään ensimmäisenä arvioimaan sen, miten monipuolisesti määrällistä osuutta kuvaavilla tutkimuskysymyksillä selvitetään tutkittavien informanttien vastausten perusteella oppimistulosten laatua, toisin sanoen miten paljon tutkittavassa kohderyhmässä opittiin työelämässä vaadittavia tietoja ja taitoja niin yleisellä tasolla kuin yliopistopedagogisestikin.



Kuvio 2: Määrällisen osuuden kyselyn laatimisen vaiheet, mukaellen Tähtinen ym. (2020, 24–35)

Ennako- ja lopputehtävien kyselylomakkeet (Liitteet 1 ja 2) jakautuivat useaan osioon. Kummassakin lomakkeessa ensimmäisessä osiossa kysyttiin taustakysymyksiä kuten sukupuoli, ammattiryhmä, opetuskokemus vuosina ja vastaajan edustama tieteenala. Edellä kuvattuja kvalitatiivisia muuttujia mitattiin laatueroasteikolla. Kummassakin lomakkeessa kysyttiin työelämätaitojen ja pedagogisen osaamisen tasoja toisensa poissulkevilla kategorisilla muuttujilla, joita mitattiin järjestysasteikolla. Pedagogisen osaamisen tasoja mitattaessa pyydettiin vastaajia arvioimaan, miten paljon heillä oli työelämätaitojen osaamista verrattuna pedagogisen asiantuntijuuden tasoihin.

Lopputehtävän kyselyssä kysyttiin edellisten osioiden lisäksi, miten osallistujat arvioivat oppimisestaan, toisin sanoen mitä mieltä olivat oppimisestaan suhteessa esitettyihin väitteisiin. Edellä kuvatut olivat myös kategorisia muuttujia, joita mitattiin järjestysasteikolla. Likert-asteikolliset kyselyt ovat Metsämuurosen (2005, 94) mukaan soveltuvia vastaajan sisäisen subjektiivisen tuntemuksen kuten mielipidettä omasta oppimisesta mittaamiseen.

Lopputehtävän kyselyn lopussa oli avointen kysymysten osio, joissa vastaajia pyydettiin refleктоimaan oppimaansa ja sen sovellettavuutta omaan tehtäväänsä. Edellä kuvatut oppimismittarit soveltuvat Metsämuurosen (2005, 89) esimerkin mukaisesti tutkittavan kohderyhmän, kuten yliopistohenkilöstönkin, suoritusten arviointiin.

Käytin väittämien valinnassa huolellista harkintaa niiden perustuessa integratiivisen pedagogiikan aiempien tutkimusten mittareihin (mukaellen Berliner 1998; 2004; Virtanen & Tynjälä 2019; Virtanen & Tynjälä 2022) ja niiden yhdistelmiin sekä tutkijan itsensä lisäämiin väittämiin. Kyselylomake jakautui eri osioihin: taustatietoihin ja sisältöosioihin, sillä olin tutkijana kiinnostunut informanttien osaamiseensa liittyvistä arvoista, asenteista ja kokemuksista.

5.4.3 Laadullisen aineiston analysointi teorialähtöisesti

Tutkin integratiivisen pedagogiikan oppimismallin odotettavissa olevia oppimistuloksia uusia tietoja, taitoja ja käytäntöjä ilmiöinä. Kyseisen tutkimusosuuden toteutin teorialähtöisenä analysointiprosessina deduktiivisesti siten, että etenin päättelyssäni integratiivisen pedagogiikan teoreettisen käsitteistön mukaisesti ylätasolta yksityiskohtaisemmalle tasolle (Grönfors 2011, 14–15). Tarkoitin edellä kuvatulla toimintatavalla sitä, että käsitteet ohjasivat aineistosta tunnistettavien oppimistulosten, tietojen, taitojen ja käytänteiden, analysointia. Prosessin aikana opin Pattonin (2002, 295) laadullisessa tutkimuksessa edellytyksenä olevia tutkimustaitoja käyttää, tutkia ja ymmärtää erityyppistä dokumentaatiota.

Muodostin analysoitavan laadullisen tutkimusaineiston kolmesta erityyppisestä osa-aineistoista: kirjallisista oppimistehtävien vastauksista, lopputehtävän avointen kysymysten vastauksista ja litteroidusta podcastista. Analysointiprosessin toteutin vaiheittain (Kuvio 3) mukaellen Pattonin (2002, 474), Tuomen ja Sarajärven (2018, 105, 110–112, 127–130) ja Savijärven (2015, 85–87) sekä Rokan (2011, 99, 102–103) esimerkkejä. Ensimmäiseksi perehdyin integratiivisen pedagogiikan teoreettiseen viitekehykseen. Lisäsin laadulliseen aineistoon koodimerkkejä alleviivaamalla ja ympyröimällä tietoihin, taitoihin tai käytänteisiin liittyviä ilmauksia. Koodimerkit toimivat tekstien sisäisenä karttana minua kiinnostavista asioista.



Kuvio 3: Teorialähtöinen sisällönanalyysi vaiheittain (mukaellen Tuomi & Sarajärvi, 2018, 110–112; 130)

Aineistoon tutustumisen jälkeen muodostin alustavan analyysirungon ilmiötä kuvaavien ulottuvuuksien ja ominaisuuksien perusteella. Analysoin yksityiskohtaisemmin aineistoa Excel-tiedostoksi tallennetussa taulukossa siten, että lisäsin edellä kuvatut yläluokat oppimismallin käsitteistöstä aineiston järjestämistä liitteessä kuvatun esimerkin mukaisesti (Liite 3). Kolmannessa vaiheessa etsin aineistosta käsitteitä vastaavia sisältöjä ja listasin alkuperäisiä ilmauksia kunkin yläluokan kohdalle. Seuraavassa vaiheessa pelkistin ilmauksia, minkä jälkeen analysoin ne vielä kerran yhdistävien ja erottavien tekijöiden löytämiseksi. Edellä kuvattujen toimenpiteiden jälkeen ryhmittelin ja yhdistelin pelkistetyt ilmaisut ennen kuin tein viimeiseksi alaluokkien muodostamisen ja yhdistämisen. Lopputuloksena muodostui lopullinen analyysirunko, joka kuvaa ilmiön ulottuvuuksia yläluokkineen ja ilmiön ominaisuuksia yhdistettyine alaluokkineen (Kuvio 4).



Kuvio 4: Teorialähtöisen sisällönanalyysin analyysirunko: ilmiön ulottuvuudet (yläluokat) ja ilmiön ominaisuudet (yhdistetyt alaluokat) kuvattuna

Prosessin eri vaiheissa kuvatun tiedon jäsentäminen oli abstrahointia (Grönfors, 2011, 85): luokittelun tuloksena aineistosta löytämäni yksittäiset ilmiöt ja niiden kuvaukset yhdistyivät

takaisin teoreettisen mallin käsitteiksi. Näin varmistin kokonaisuuden muodostumisen loogisesti.

5.4.4 Tilastollisen aineiston analysointi

Tarkastelin aineistoa kuvailevilla tilastollisilla menetelmillä, jotka olivat moodi, mediaani, keskiarvo, vaihteluväli ja keskiarvo (Tähtinen ym., 2020, 103–105). Käsittelin opintojaksolla suoritettua ennako- ja loppuisereflektiotehtävät määrällisen tutkimusmenetelmän mukaisesti, $N=8$. Siirsin havaintoyksiköt SPSS-ohjelmaan ja muodostin niistä datamatriisin tilastollista analyysiä varten, mikä sisälsi vain perustunnuslukujen kuten keskiarvon, keskihajonnan, minimin, maksimin ja moodin laskennan. Muodostin edellä kuvatuista määrällisistä aineistoista myös säteittäisiä kaavioita eli kuva-aineistoa ilmentämään yliopistohenkilöstön työelämätaitojen pedagogisia osaamisprofiileja.

Kaikki vastaajat olivat naisia. Opetuskokemuksen suurinta osuutta edusti 4–6 vuotta opettaneet, 1–3 vuotta sekä 10 vuotta tai yli opettaneiden osuus oli samansuuruinen. Informanttien tieteenala tai opetettava ala jakautui seitsemään eri alueeseen. Informanttien pienen lukumäärän ($N=8$) vuoksi edellä mainittuja taustamuuttujia ei ollut lopulta mahdollista hyödyntää tilastolliseen analysointiin.

5.4.5 Tutkijan itsensä kirjoittaman kenttäpäiväkirjan analysointi etnografisesti

Analysoin tutkijana kirjoittamaani laadullista KPK_PS-merkittyä kenttäpäiväkirjaani lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta. Holman Jones ym. (2013, 33; 35) ja Chang (2013, 108; 113) kuvasivat autoetnografialle tyypillisiä piirteitä. Edellä nimettyyn tutkimustapaan sisältyy itsereflektiota ja -havainnointia sisältävien kirjallisten aineistojen tarkastelu. Kirjoitin itse kenttäpäiväkirjaa, joka sisälsi kuvauksia kokemuksistani eri vaiheissa ja tilanteissa opintojakson suunnittelusta ja toteutuksesta, mutta myös tunteistani ja reaktioistani tutkimuksen ajanjaksolla.

Pro gradu -tutkielmani kietoutui tiiviisti tutkimukseeni, joten päiväkirjani sisälsi merkintöjä ja ajatuksiani seminaarien ohjausprosesseistakin. Patton (2002, 305; 329) tiivistääkin, että ”kenttäpäiväkirja on henkilökohtainen kokemuksia sisältävä tietolähde ja avain tutkijan omaan oppimisprosessiin”.

Luokittelin kenttäpäiväkirjatekstini kuvaileva-realistiseksi (Chang, 2013, 119). Kuvasin oppimisprosessiani yksityiskohtaisesti ja tarinakerronnallisesti rajatussa todellisuudessa eli

opettajaharjoittelussa ja opettajuuteen kasvamisessa. Colyar (2013, 365–366) määrittäi päiväkirjamaisen kirjoittamisen sallivan tavoitteelliseen toimintaan johtavien ideoiden tutkimista. Hyödynsin päiväkirjaani opintojakson suunnittelun ja toteutuksen lisäksi pro gradu -tutkielman kirjoitusprosessin selkeyttämiseen. Pohdin erityisesti ongelmanratkaisua ja päätöksiä vaativissa tilanteissa, miten pääsisin kohti asetettuja päämääriä. ”Kirjoittaminen on kognitiivisesti tarkasteltuna eri oppimisen osa-alueita integroiva oppimisprosessi, joka tapahtuu omassa yksityisessä mielentilassa” totesi Colvar (2013, 371).

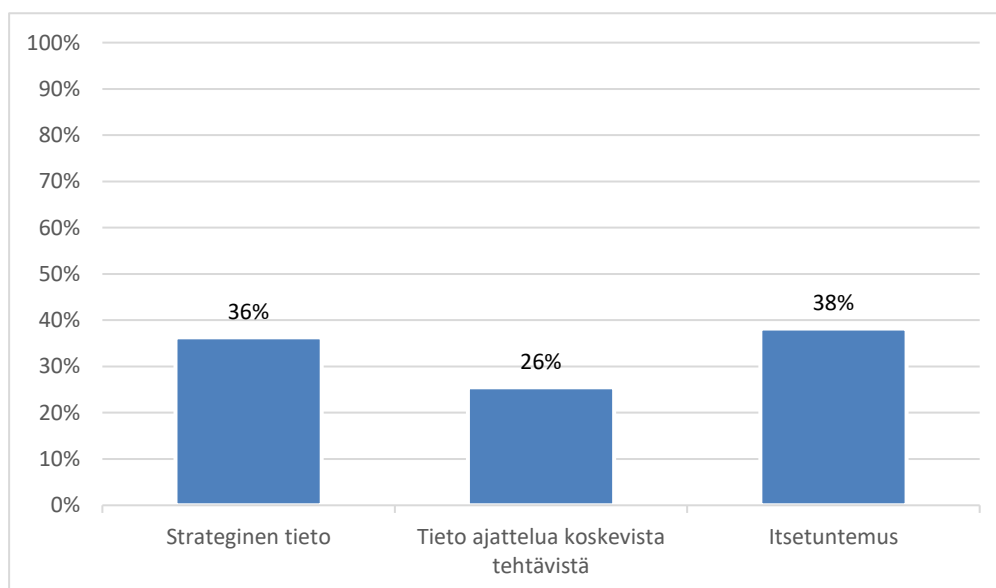
Analyysin tuloksena kokemukseni muuttuivat näkyviksi ja lisäsivät kulttuuristen tietojen ymmärrystä yksinkertaistaen samalla tutkimus- ja päätöksentekoprosessiani. Se oli samalla hiljaista sisäpiiritietoa kulttuurisidonnaisesta kokemuksesta, joka painottui yliopistokulttuuriin ja opettamiseen sekä opintojaksolle osallistuvan yliopistohenkilöstön kokemusten ymmärtämiseen (Pelias 2013, 399). Myös Chang nosti esille autoetnografian merkityksen tutkittavan ilmiön laajemman ymmärtämiseksi, jossa tutkijan tarkasteli käsiteltävää aihepiiriä omien linssien läpi. Patton (2002, 299) korosti puolestaan tutkijan omia reflektiotaitoja. Tutkijana minun oli osattava arvioida toimintaani ja tietoisuuttani sekä orientaatiotani opettajuuteen ja yliopistopedagogiikkaan liittyviin kulttuurisiin ja ideologisiin näkökulmiin. Sijoitin itseni tutkijana opettajan pedagogisen osaajan alkuvaiheessa olevaksi, mutta toisaalta pitkäaikaiseksi työelämän edustajaksi.

6 Tutkimuksen tulokset

Tässä pääluvussa esittelen tutkimustuloksia siitä, miten integratiivisen pedagogiikan vaikuttavuus näkyy verkko-opetuksessa. Tutkimukseni kohdistui ”Valmentavan opetuksen perusteet”-pilottiopintojakson toteutukseen. Tulokset on jaettu edellä nimetyn pedagogisen mallin mukaisesti oppijan tietoihin, taitoihin ja käytäntöihin. Ensimmäisen käsittelen muutoksia tiedollisessa osaamisessa, joka jakaantuu metakognitiivisiin ja oppimisen teoreettisiin tietoihin. Toisena esittelen työelämään ja pedagogiseen osaamiseen liittyvien taitojen kehittymistä. Lopuksi tarkastelen opettamiseen liittyvien käytäntöjen oppimista.

6.1 Metakognitiiviset tiedot

Tässä luvussa kuvataan opittuihin tietoihin liittyviä tutkimustuloksia. Laadullisen teorialähtöisen sisällönanalyysin tulokset kuvaavat metakognitiivisten tietojen oppimista, mikä jakautuu kolmeen (3) eri alatyypin (Kuvio 5; Liite 4 Taulukko 9). Strategiseen tietoon ja itsetuntemukseen liittyvää oppimista oli melkein yhtä paljon, vajaat 40 prosenttia kumpaakin. Tietoa ajattelua koskevista tehtävistä oli vähiten.



Kuvio 5: Laadullinen analyysi: Metakognitiivisia tietoja koskevat tulokset kvantifioituna (N = 8)

Ensimmäisenä metakognitiivisen tiedon alatyypinä on strategisen tiedon oppiminen. Analyysin perusteella se käynnistyi erityisesti annettujen oppimistehtävien myötä. Edellä mainitut tehtävät pakottivat informantit arvioimaan oman ajattelun lisäksi asiantuntijuudessa kehittymistään ja opettamisstrategioitaan.

”...opettajana ois hyvä ehkä harjaannuttaa itseään sellaisessa dialogisuudessa et mieltis miten sitä keskustelua käy niiden opiskelijoiden kanssa...kuunteleeko

tarpeeksi...onko tarpeeksi läsnä...mahdollistaako sen yhteyden itseensä...”
(OM4_MRL)

”...kannattaa ainakin kokeilla jotain uutta ja uskoa opiskelijoiden potentiaaliin, eikä nojata kaikessa vain omaa potentiaaliin opettaa...” (IR4_O4)

”...tehtävä herätti ensin pinnistelemaan...miten tutut oppimisen tekijät asettuvat uuden käsitteen alle...” (OT3_O1)

Määrällisestä aineistosta saatiin tilastollisen analyysin tuloksena tarkempaa tietoa strategisten tietojen oppimisesta, jota kuvaa Likert-asteikolla mitatut seitsemän (7) eri väitettä (Taulukko 1). Väittämällä mitattiin kokemuksellisen oppimisen näkökulman lisäksi integratiivisen pedagogiikan asiantuntijatiedon teoreettisen ja käytännöllisen osa-alueiden oppimista. Uutta tietoa opittiin keskimääräisesti (ka. = 4,0) tarkasteltuna eniten, mikä oli opintojakson suunnittelun lähtökohdasta toivottu lopputulos vaikkakin tämän väitteen osalta vastauksissa oli eniten hajontaa. Muiden väittämien osalta strategisten tietojen oppimisesta informantit eivät olleet samaa eikä eri mieltä. Tulokset jakautuivat kuitenkin siten, että myönteisimmät arviot liittyivät teorian ja käytännön yhdistämiseen sekä oppimiskokemusten analysointiin teoreettisesti. Oppiminen teorian soveltamisesta ja ilmiöiden analysoimisesta teoreettisesti arvioitiin melkein samanarvoisiksi.

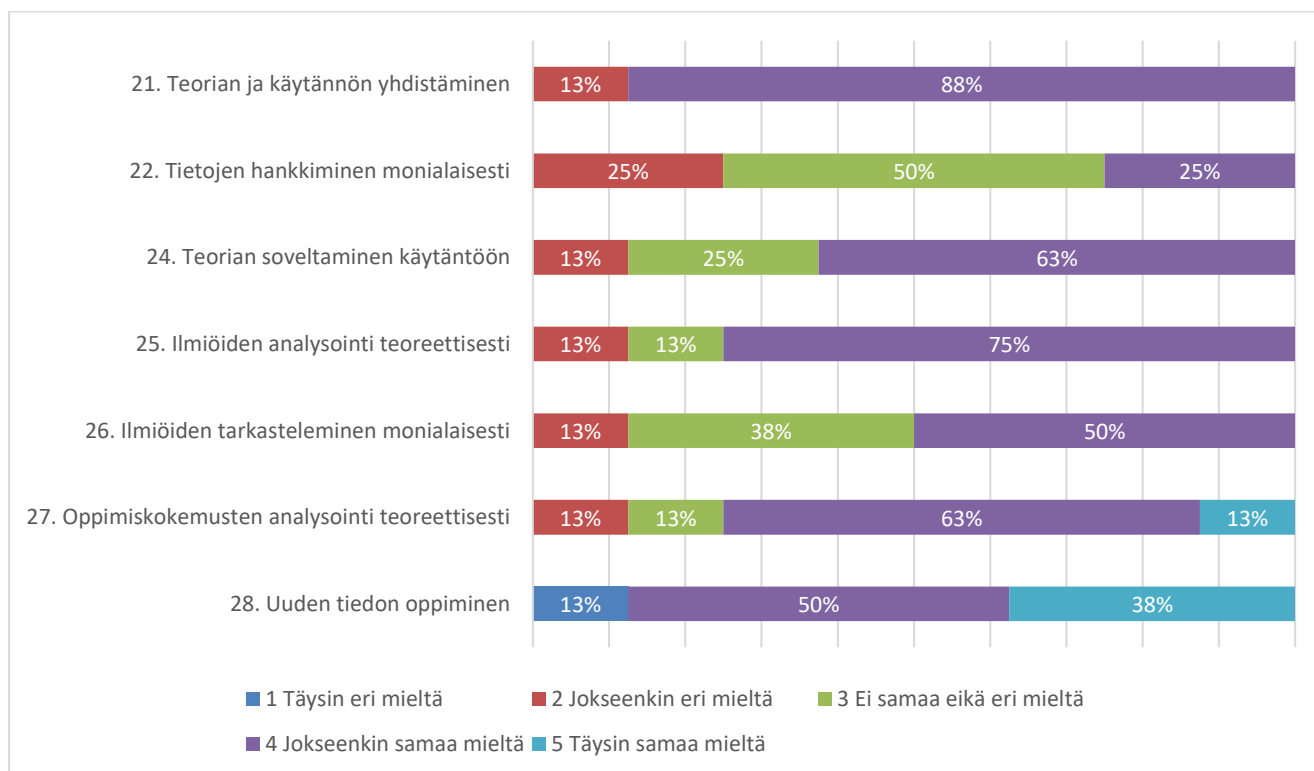
Pilottiopintojakson rakenteessa vuorottelivat teorian ja käytännön osuudet ja niiden välinen reflektio, johon edellä olevien tulosten voidaan tulkita viittaavan. Informantit perehtyivät osioissa teorioihin ja muihin kulloisenkin asiakokonaisuuden oppimista tukeviin materiaaleihin, joihin liittyi lisäksi eri tyyppisiä soveltavia oppimistehtäviä. Opintojaksoon sisältyi myös eri tiedekuntia edustavien osallistujien välinen parityöskentely. Informantit suhtautuivat edellä mainittuun monialaiseen työskentelyyn kahtiajakautuneesti: tyypillisin vastaus oppimisesta tietojen hankkimiseen monialaisesti oli ei samaa eikä eri mieltä, mikä toisaalta ilmiöiden tarkastelun yhteydessä näyttäytyi myönteisempänä.

Taulukko 1: Tilastollinen analyysi: Strategisten tietojen oppimista mittaavien yksittäisten väittämien perustunnusluvut itsearviointiin perustuen (N = 8), asteikolla 1=Täysin eri mieltä, 2=Jokseenkin eri mieltä, 3=Ei samaa eikä eri mieltä, 4=Jokseenkin samaa mieltä, 5=Täysin samaa mieltä.

	N	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta	Moodi
21. Teorian ja käytännön yhdistäminen	8	2	4	3,8	0,7	4
22. Tietojen hankkiminen monialaisesti	8	2	4	3,0	0,8	3
24. Teorian soveltaminen käytäntöön	8	2	4	3,5	0,8	4

25. Ilmiöiden analysoiminen teoreettisesti	8	2	4	3,6	0,7	4
26. Ilmiöiden tarkasteleminen monialaisesti	8	2	4	3,4	0,7	4
27. Oppimiskokemusten analysointi teoreettisesti	8	2	5	3,8	0,9	4
28. Uuden tiedon oppiminen	8	1	5	4,0	1,3	4

Kokonaiskuva (Kuvio 6) informanttien strategisen tiedon oppimistuloksista paljasti sen, ettei pilottiopintojaksolla tapahtunut oppiminen ollut yhtenäistä. Kaikkien väittämien osalta vastaukset hajaantuivat eri kategorioihin painotusten vaihdella kysymyksittäin. Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että vastauksissa korostui jokseenkin samaa mieltä olevien informanttien osuus. Strategisen tiedon oppiminen näyttäisi painottuvan integratiivisen pedagogiikan oppimismalliin sisältyvistä asiantuntijatiedon eri osa-alueista lähinnä teoreettiseen ja käytännölliseen tietoon. Edellisessä taulukossa 1 eniten oppimista kuvannut väite uuden tiedon oppimisesta saa vahvistusta kuviosta 6. Yksittäistä täysin kielteistä informanttia lukuun ottamatta vastaukset olivat oppimisen näkökulmasta myönteisiä. Myös teorian ja käytännön yhdistämisestä ja ilmiöiden analysoinnista teoreettisesti oltiin selvästi eniten jokseenkin samaa mieltä, mihin liittyvät vastaukset selittyvät opintojakson rakenteella.



Kuvio 6: Tilastollinen analyysi: Strategisten tietojen oppimista mittaavien yksittäisten väittämien tulokset itsearviointiin perustuen ($N = 8$).

Edellä esitettiin strategisiin tietoihin liittyviä oppimistuloksia. Seuraavaksi kuvataan metakognitiivisten tietojen toiseen alatyyppiin, itsetuntemukseen liittyviä tuloksia. Oppiminen oli monipuolista. Se oli tietoa monialaisesta substanssi- ja pedagogisesta osaamisesta itsearvioinnin perusteella. Se oli myös ymmärryksen lisääntymistä omasta asiantuntijuudesta ja käyttäytymisestä. Lisäksi se liittyi opettajuuden ja opettamisen kriittiseen tarkasteluun. Yhtä lailla se oli myös rohkeutta asettua opiskelijan asemaan ja sen perusteella tehdä muutoksia ohjaustaitoihin oppijälähtöisyyden edistämiseksi.

”...tutustua entistä enemmän ihmisten taustoihin, osaamiseen ja vahvuuksiin...kuunnella ja käydä dialogia...hyödyntää refleктоivaa dialogia enemmän... auttaen opiskelijaa itse kysymään ja vastaamaan kysymyksiinsä...” (IR1_O4)

”...tunnista, miten reagoit opettajana yllättäviin/provosoiviin/outoihin kysymyksiin...” (PT2_O3)

”...päästä irti omasta asiantuntijuudestasi, jotta voit toimia fasilitaattorina opetustilanteessa...” (PT4_O2)

”...on joutunut erittäin kriittisesti pohtimaan omaa opetustyötä ja -tapaa...” (IR10_O4)

”...siitä lähetään...missäs nyt ollaan jotta voi lähtee siitä tavoittelemaan sellaista oppimismuutosta...sellainen ankkurointi siihen että kukas minä olen...asiantuntijana tässä kohtaa...” (OM4_MRL)

Edellä esitettiin strategisiin tietoihin ja itsetuntemukseen liittyviä oppimistuloksia. Kolmantena metakognitiivisen tiedon alatyypinä on tieto ajattelua koskevista tehtävistä. Edellä nimettyä tietoa opittiin vähiten. Se oli luonteeltaan eri roolien ja ammattilaisten välisten suhteiden konkretisoitumista. Se oli myös tietoutta omista vaikutusmahdollisuuksista. Lisäksi se oli tiedostavampaa toimintaa.

”...miten aihe herätti pohtimaan omia eri rooleja...ja roolien suhteita esitettyihin eri tiedon määritelmiin...” (OT3_O1)

”...koen tiedostavani nämä asiat, mutta en kykene juurikaan vaikuttamaan niihin...” (OT4_O1)

Edellisissä kappaleissa esitettiin metakognitiivisiin tietoihin liittyvää oppimista. Seuraavaksi kuvataan tuloksia oppimisen teoriaan liittyvien tietojen osalta.

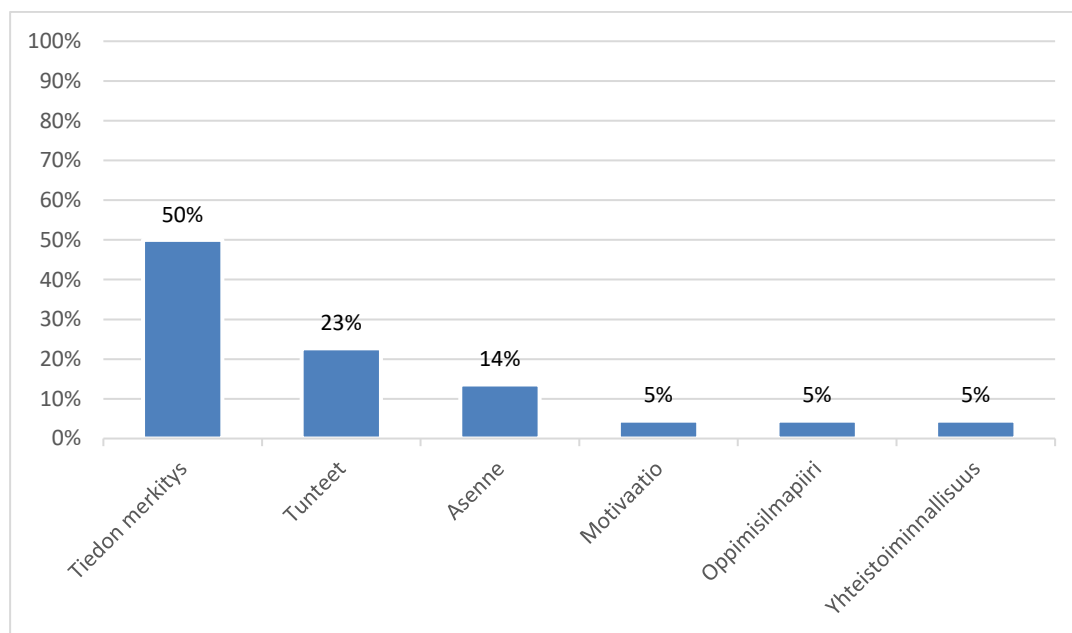
6.2 Oppimisen teoriaan liittyvät tiedot

Tässä luvussa kuvaan laadullisen analyysin tuloksia, jotka vahvistavat oppimista tapahtuneen myös oppimisen teoriaan liittyen. Tulokset jakautuvat kuuteen (6) eri kategoriaan (Kuvio 7; Liite 4 Taulukko 9). Puolet oppimisesta liittyi tiedon merkitykseen, joka ilmeni ymmärryksenä eri tiedon lajien integraation merkityksestä oppimiseen reflektion myötä. Myös tiedon eri lajien ominaisuudet ja käyttötarkoitukset avautuivat eri tavalla kuin aiemmin.

”...muistutus käsitteiden ja teoreettisen tiedon tärkeydestä...teoreettinen tieto toimii kokemuksellisen tiedon pohjana...” (OT6_O1)

”...eri tiedon lajeja voidaan tarkastella käytännön työssä eri hoitotyön konteksteissa ja... laajemmin koko hoitotieteen kontekstissa...” (OT7_O1)

”...tehtävä teki näkyväksi erilaiset tiedon lajit ja tarpeen niiden vuorovaikutukselle oppimisessa...” (OT8_O1)



Kuvio 7: Laadullinen analyysi: Oppimisen teoriaan liittyvät tulokset kvantifioituna (N = 8)

Seuraavaksi eniten opittiin tunteiden (23 prosenttia) ja asenteen (14 prosenttia) merkityksestä oppimiseen. Motivaatio, oppimisilmapiiri ja yhteistoiminnallisuus olivat yhtä suuria osuudeltaan ja niiden merkitystä oppimisen teoriaan opittiin vähiten.

”...omien asenteiden ja tunteiden tarkastelu oppimiseen liittyen saattaa olla hyödyllistä...esim. negatiivinen asenne opiskeltavaa asiaa kohtaan saattaaakin liittyä heikompaan teoreettiseen osaamiseen... tähän on mahdollista vaikuttaa... edesauttaa kyseisen aiheen oppimista...” (OT7_O1)

...aion soveltaa oppimaani tunteiden merkityksestä valmennuksessa, ohjaamisessa ja oppimisessa...myös itseni johtamisessa... (IR10_O4)

”...mulla on ainakin todella hyviä ja positiivisia kokemuksia yhteisestä opettamisesta...ja juuri tunnetilan käsittelystä ja jakamisesta...” (OM4_MRL)

”...on ihan normaalia että opettaja vaikka turhautuu...tuttu tunne...hirveen vähän puhutaan ääneen..helposti tulee sellainen syyllinen olo että ei mun kuuluis turhautua...nehän on ihan normaaleja tunteita...” (OM4_JS)

Edellisissä kappaleissa kuvasin oppimisen teoriaan liittyviä opittuja tietoja. Seuraavaksi esittelen tutkimustuloksia työelämään ja pedagogiseen osaamiseen liittyvistä taidoista.

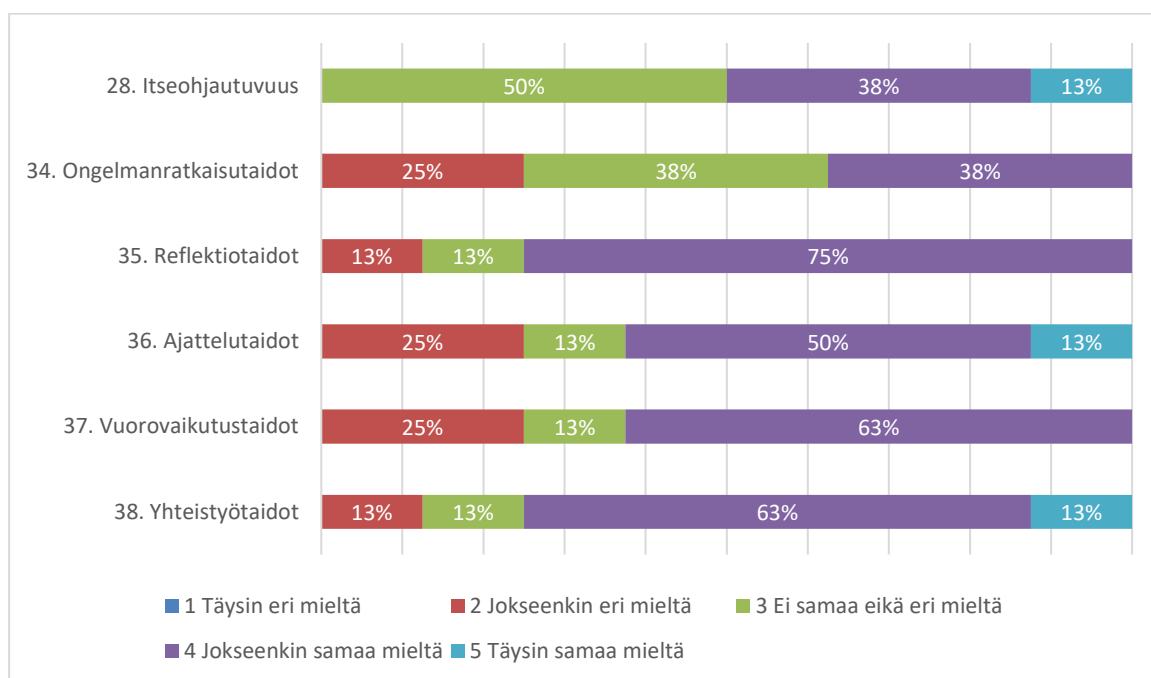
6.3 Yleiset työelämätaidot

Tässä luvussa esittelen yleisiin työelämätaitoihin liittyviä oppimistuloksia. Ensimmäisenä käsitelen määrällisestä aineistosta tilastollisen analyysin tuloksena saatua tietoa työelämätaitojen oppimisesta, jota kuvaa Likert-asteikolla mitatut kuusi (6) eri väitettä (Taulukko 2). Väittämällä mitattiin aiemmissa tutkimuksissa mainittujen kyvykkyyksien lisäksi integratiivisessa pedagogiikassa keskeisiä taitoja kuten reflektiota, ajattelua ja ongelmanratkaisua. Kaikkien väittämien osalta työelämätaitojen oppimisesta informantit eivät olleet samaa eikä eri mieltä. Tulokset jakautuivat kuitenkin siten, että myönteisimmät arviot liittyivät yhteistyötaitoihin, itseohjautuvuuteen ja reflektiotaivoihin. Tulokset viittaavat samalla tavalla pilottiopintojakson rakenteeseen kuin edellisessä luvussa esitettyjen tietojen oppimisessakin. Suurin osa oppimistehtävistä suunniteltiin suoritettavaksi itseohjautuvasti, loput parityöskentelynä. Myös teorian ja käytännön yhdistäminen edellytti reflektiotaivojen hyödyntämistä. Informanteilla oli neutraalein suhtautuminen ongelmanratkaisutaitojen oppimiseen, mikä ei ollut täysin odotettavissa ollut oppimistulos.

Taulukko 2: Tilastollinen analyysi: Työelämätaitoihin liittyvää oppimista mittaavien yksittäisten väittämien tulokset itsearviointiin perustuen (N = 8), asteikolla 1=Täysin eri mieltä, 2=Jokseenkin eri mieltä, 3=Ei samaa eikä eri mieltä, 4=Jokseenkin samaa mieltä, 5=Täysin samaa mieltä.

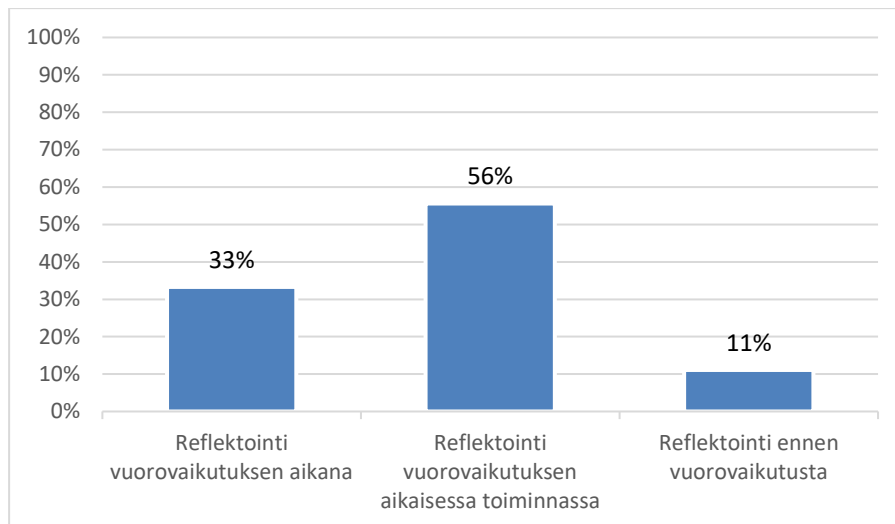
	N	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta	Moodi
28. Itseohjautuvuus	8	3	5	3,6	0,7	3
34. Ongelmanratkaisutaidot	8	2	4	3,1	0,8	3
35. Reflektiotaidot	8	2	4	3,6	0,7	4
36. Ajattelutaidot	8	2	5	3,5	1,1	4
37. Vuorovaikutustaidot	8	2	4	3,4	0,9	4
38. Yhteistyötaidot	8	2	5	3,8	0,9	4

Kokonaiskuva (Kuvio 8) informanttien yleisten työelämätaitojen oppimistuloksista osoittaa sen, että oppiminen ei taitojenkaan osalta ollut yhtenäistä. Yleisesti voidaan todeta, että informantit olivat jokseenkin eri mieltä oppimisesta erityisesti aiemmin mainittujen integratiiviseen pedagogiikkaan sisältyvien taitojen osalta. Tulokset osoittavat kuitenkin, että yksittäinen informantti on ollut täysin samaa mieltä oppimisesta kolmen eri väittämän kohdalla. Reflektiotaitojen oppimisen suurin osuus selittynee opintojakson rakenteella, jossa teoreettisen ja käytännöllisen tiedon osuudet vuorottelivat. Taulukossa 2 informanttien suhtautuminen oli keskimäärin neutraaleinta ongelmanratkaisutaitoihin, niin kuvio 8 paljasti kuitenkin itseohjautuvuuteen liittyvän väittämän neutraaleimmaksi.



Kuvio 8: Tilastollinen analyysi: Työelämätaitoihin liittyvää oppimista mittaavien yksittäisten väittämien tulokset itsearviointiin perustuen (N = 8).

Kuviosta 8 ilmenee, että reflektiotaitojen oppimistulokset olivat myönteisimmät. Laadullisen analyysin tulokset kuvaavat tarkemmin, millaista oppiminen on ollut edellä mainitun taidon osalta. Oppimistulokset jakautuivat kolmeen (3) eri alatyyppeihin (Kuvio 8; Liite 7 Taulukko 7). Eniten, yli 50 prosenttia oli vuorovaikutuksen aikaiseen toimintaan kohdistuvaa reflektiota, joka ilmeni eri sidosryhmien välillä.



Kuvio 9: Laadullinen analyysi: Reflektiotaitoja koskevat tulokset kvantifioituna (N = 8)

Edellä mainittu reflektion alatyyppejä kuvattiin monialaisen ryhmän jäsenten sisäisenä toiminnan arviointina. Yhtä lailla se oli ohjaajien tai opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutteisen yhteistoiminnan edellytys. Se oli myös tilanteen arvioimista onnistuneen oppimiskokemuksen saavuttamiseksi.

”...eri oppiaineiden opiskelijat esittelevät ajatuksensa ja mielikuvansa toisesta ammattiryhmästä/tieteenalasta...yhteistä keskustelua ja oman alan opiskelijat pohtivat esittelyn merkityksiä, todellisuutta ja mahdollisia ristiriitoja...”
(PT3_O2)

”...työnohjaajien osaamisen kehittäminen: ohjaajat täyttäsivät oman itsearviointilomakkeen...kävisivät omasta itsearvioinnista ja osaamisesta/oppimisesta keskustelua työparin tai muiden työnohjaajien kanssa...”
(PT3_O2)

”...se on molemminpuolista oppimista...vuorovaikutteista tekemistä jossa kummallakin osapuolella on reflektioyhteydessä...tiedot ja taidot syvenee samalla sillä tavalla...” (OM4_PS)

Kolmasosa kohdistui puolestaan vuorovaikutuksen aikaiseen reflektioon. Sen ansiosta oppimisen ilmapiiri muuttuu turvalliseksi. Myös monialainen työskentely paranee, kun tunnistetaan ja konkretisoidaan eri ammattikuntiin kohdistuvien oletusten taustalla vaikuttavia tekijöitä. Vähiten eli 11 prosenttia tapahtui ennen vuorovaikutusta.

”...turvallisuus ja epämukavuusalueen dialogi...tilan on.. oltava turvallinen oppimiselle eli reflektiolle, pohdinnalle ja keskusteluille...” (OT6_O1)

”... ammattilaiset/roolit...olemassa olevien oletusten tai stereotyyppien tiedostaminen... voidaan pohtia mistä oletukset johtuvat, syntyvät...”
(PT2_O2)

”...itsesäätely ja reflektiotaitoja olen ollut tuomassa...asiantuntijuuden kasvuun liittyvissä opinnoissa...” (OT8_O1)

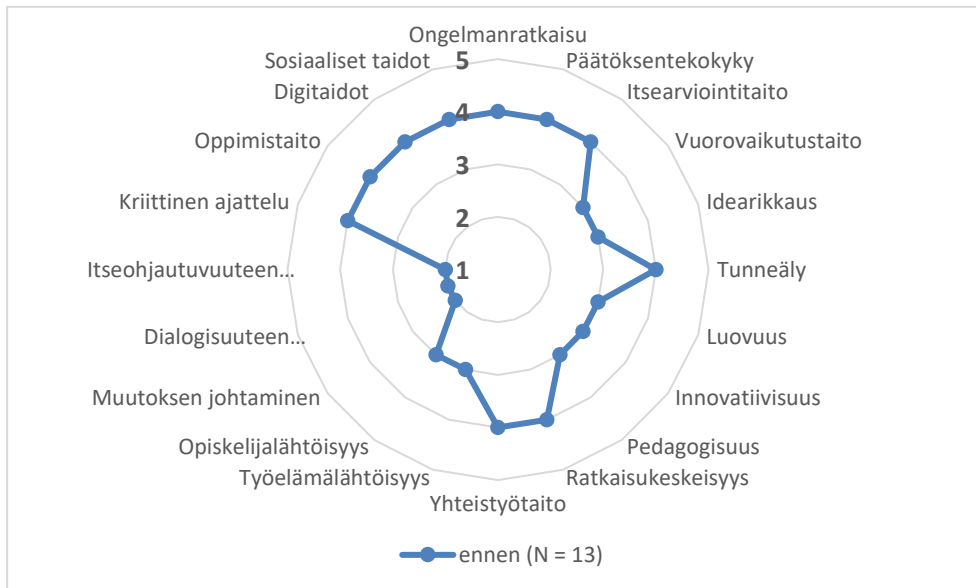
Laadullisesta aineistosta saatiin tarkempaa tietoa reflektiotaitojen oppimisesta.

Edellisissä kappaleissa kuvasin työelämätaitojen yleiseen oppimiseen liittyviä tuloksia.

Seuraavassa luvussa esittelen työelämätaitojen oppimista verrattuna pedagogisen osaamisen tasoihin.

6.4 Työelämätaidot verrattuna pedagogiseen osaamiseen

Tässä luvussa esittelen määrällisen aineiston tilastollisen analyysin tuloksia, jotka kuvaavat työelämätaitojen oppimista verrattuna pedagogiseen osaamiseen. Kyselyssä arvioitavia työelämätaitoja oli kaikkiaan 21. Ensimmäisenä esitellään tulokset kaikkien ennakkotehtävien palauttaneiden (N = 13) osalta, ennen opintojakson suorittamista. Analyysin lopputulos esitellään alla säteittäisenä kaaviona (Kuvio 10), mikä kuvaa yliopistohenkilöstön tyypillisintä työelämätaitojen osaamisprofiilia. Profiilin muodostamiseksi valittiin perustunnusluvuista moodi, joka edusti informanttien tyypillisintä toisin sanoen useimmin aineistossa esiintyvää vastausta.

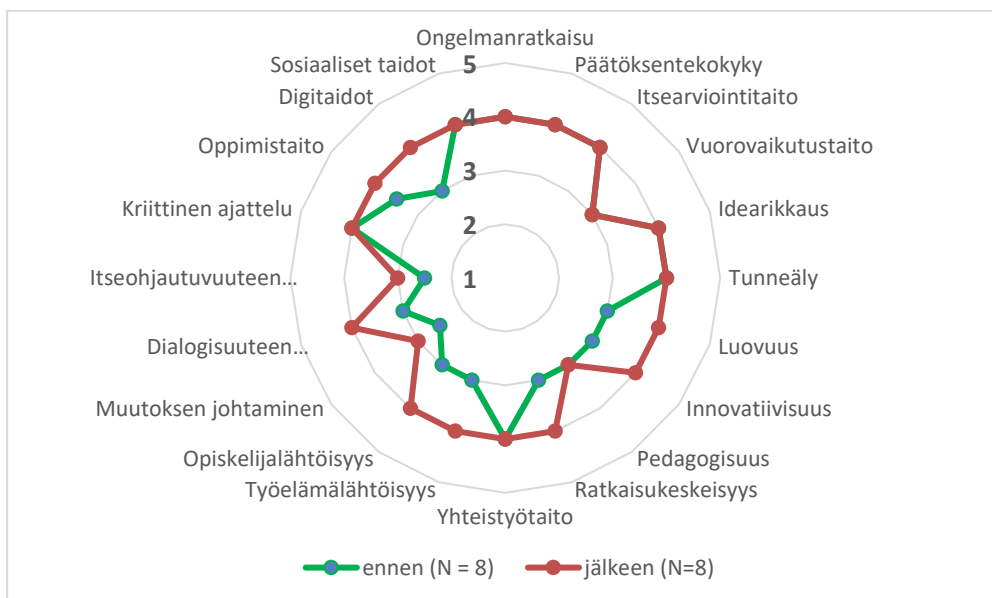


Kuvio 10: Tilastollinen analyysi: Tyypillisin (moodiarvo) yliopistohenkilöstön työelämätaitojen profiili itsearviointiin perustuen ja verrattuna pedagogisiin osaamistasoihin 1 = Noviisi, 2 = Edistynyt aloittelija, 3 = Pätevä, 4 = Taitava, 5 = Asiantuntija, ennen opintojakson suorittamista ja kaikkien ennakkotehtävän palauttaneiden osalta (N = 13)

Informantit arvioivat olevansa eniten pedagogisella tasolla ”Taitava”, johon tulosten perusteella liitettiin kymmenen (10) erilaista työelämätaitoa. ”Noviisi”- tai ”Asiantuntija”-tasosta työelämätaitoa ei ollut yhtään. ”Edistynyt aloittelija”-tasolle liitettiin kolme

ominaisuutta: itseohjautuvuuteen opettava/ohjaava, dialogisuuteen opettava/ohjaava ja muutoksen johtamistaidot. ”Pätevä”-tasolle liitettiin puolestaan useampia piirteitä kuten pedagogisuus-, työelämälähtöisyys-, opiskelijalähtöisyys-, vuorovaikutus- ja idearikkaustaidot.

Lopputehtävän palauttaneiden määrä oli lopulta pienempi kuin ennakkotehtävän palauttaneiden. Edellä todetun osallistujamäärän vuoksi tutkimuksen tulokset, toisin sanoen muutokset työelämätaitojen oppimisessa verrattuna pedagogisen osaamisen tasoihin, esitellään tarkemmin vain molempien tehtävien palauttaneiden informanttien osalta (N = 8). Analyysin lopputulos esitellään alla säteittäisenä kaaviona, jossa on kuvattuna yliopistohenkilöstön työelämätaitojen osaamisprofiili ennen ja jälkeen opintojakson (Kuvio 11).



Kuvio 11: Tilastollinen analyysi: Tyypillisin (moodiarvo) yliopistohenkilöstön työelämätaitojen profiili itsearviointiin perustuen ja verrattuna pedagogisiin osaamistasoihin 1 = Noviisi, 2 = Edistynyt aloittelija, 3 = Pätevä, 4 = Taitava, 5 = Asiantuntija, ennen ja jälkeen opintojakson suorittamisen, lopputehtävän palauttaneet (N = 8)

Informanttien arvio työelämätaitojen osaamisestaan verrattuna pedagogiseen tasoon oli ennen ja jälkeen opintojakson suorittamisen samanlainen kymmenen (10) eri taidon kohdalla.

”Taitava”-tasolla olevia työelämätaitoja oli yhteensä kahdeksan (8). Edellä mainittuun tasoon sisältyviä taitoja olivat kuvan oikeaan reunaan sijoittuvat ongelmanratkaisu-, päätöksenteko-, itsearviointi- ja idearikkaus sekä tunneälyyn liittyvät taidot. Muualle kuvaan sijoittuvia taitoja olivat yhteistyö, kriittinen ajattelu ja sosiaaliset taidot. ”Pätevä”-tasoisia taitoja oli puolestaan kaksi (2): vuorovaikutus ja pedagogisuus. Informanteista kukaan ei arvioinut olevansa alimmilla Noviisi- tai Edistynyt aloittelija- eikä ylimmällä ekspertti-tasolla.

Tulokset osoittavat, että informanttien itsearviointi osaamisestaan muuttui myönteisemmäksi opintojakson jälkeen kymmenen (10) työelämätaidon kohdalla. Pienimmät muutokset pedagogisessa oppimisessa, 0.5 pistettä, konkretisoituivat neljän työelämätaidon kuten esimerkiksi muutoksen johtamisen ja itseohjautuvuuteen opettava/ohjaavan osalta. Kuuden (6) eri työelämätaidon osalta muutos oli 1.0 pistettä tarkoittaen siirtymää pedagogiselta tasolta toiselle. Tällaisia työelämätaitoja edustivat esimerkiksi työelämä- ja opiskelijalähtöisyys, luovuus ja digitaidot.

Edellisissä kappaleissa esittelin opittuihin taitoihin liittyviä tutkimustuloksia. Käsittelin työelämätaitoja yleisesti ja lisäksi verrattuna pedagogiseen osaamiseen. Seuraavaksi esittelen opittuihin käytäntöihin liittyviä tuloksia.

6.5 Käytännöt

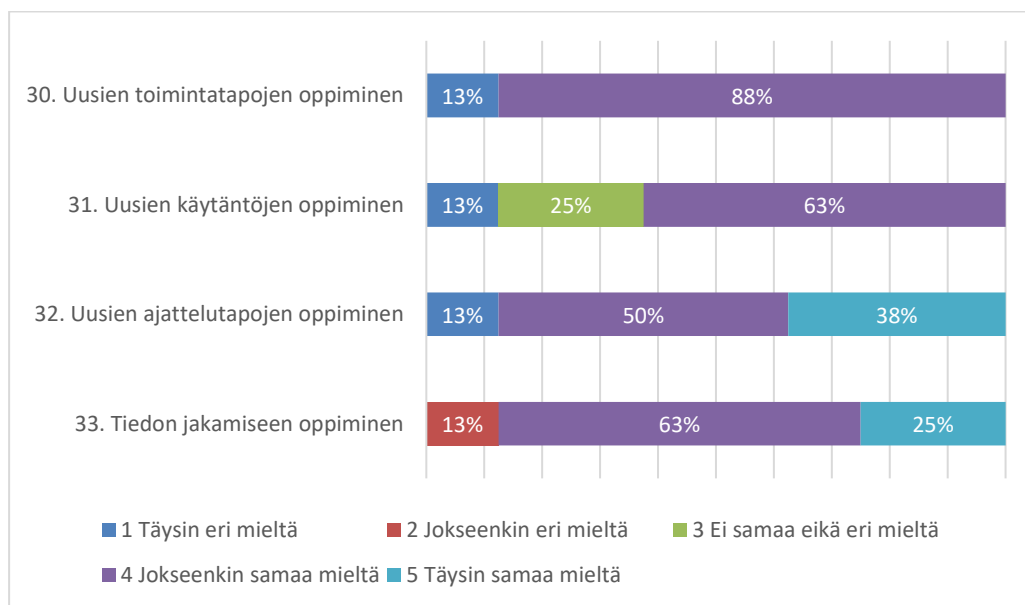
Tässä luvussa esittelen opittuihin käytäntöihin liittyviä tutkimustuloksia. Määrällisestä aineistosta saatiin tilastollisen analyysin tuloksena tarkempaa tietoa käytäntöjen oppimisesta, jota kuvaa Likert-asteikolla mitatut neljä (4) eri väitettä (Taulukko 3). Kuten aiemmissa luvuissa esitettyjen tietojen ja taitojen oppimisessa, informantit suhtautuivat yleisesti myös käytäntöjen oppimiseen neutraalisti. Eri väitteitä koskevat tulokset olivat tasaisia, mutta uusien käytäntöjen oppiminen itsenäisenä väitteenä koettiin keskimäärin pienimmäksi. Edellä mainittuun tulokseen on voinut vaikuttaa se, että millaisia opetusmenetelmiä tai työskentelytapoja informantit olivat työssään ennen opintojaksoa käyttäneet. Eniten hajontaa vastauksissa oli tiedon jakamiseen oppimisessa, mikä selittynee opintojakson suoritustapojen painottumisena itsenäiseen, itseohjautuvaan työskentelyyn.

Taulukko 3: Tilastollinen analyysi: Käytäntöihin liittyvää oppimista mittaavien yksittäisten väittämien tulokset itsearviointiin perustuen (N = 8), asteikolla 1=Täysin eri mieltä, 2=Jokseenkin eri mieltä, 3=Ei samaa eikä eri mieltä, 4=Jokseenkin samaa mieltä, 5=Täysin samaa mieltä.

	N	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta	Moodi
30. Uusien toimintatapojen oppiminen	8	3	5	3,6	0,7	3
31. Uusien käytäntöjen oppiminen	8	2	4	3,1	0,8	3
32. Uusien ajattelutapojen oppiminen	8	2	4	3,6	0,7	4
33. Tiedon jakamiseen oppiminen	8	2	5	3,5	1,1	4

Kokonaiskuva (Kuvio 12) informanttien vastausten jakautumisesta osoittaa sen, ettei oppimistulokset hajaantuneet samalla tavalla kuin aiemmin kuvattujen tietojen ja taitojen

osalta. Kuvio 12 paljastaa sen, että informantit olivat uusien toimintatapojen oppimisesta eniten jokseenkin samaa mieltä. Opintojakson rakenne ja perinteisestä opetusmateriaalista poikkeava sisältö selittänevät osaltaan edellä mainittua oppimistulosta. Taulukossa 3 esitetty keskimääräisesti pienin tulos uusien käytäntöjen oppimisesta selittyy kuviossa 12 siten, että neljäsosa informanteista ei ollut kyseisestä väittämästä samaa eikä eri mieltä. Edellä kuvattu tulos ei aivan vastaa integratiivisen pedagogiikan oppimismallin odotettavissa olevaa tulosta. Muutoin kokonaiskuva (Kuvio 12) antaa myönteisen kuvan informanttien samanmielisyydestä oppimisestaan.



Kuvio 12: Tilastollinen analyysi: Käytäntöihin liittyvää oppimista mittaavien yksittäisten väittämien tulokset itsearviointiin perustuen (N = 8).

Laadullisen analyysin tulokset puolestaan paljastivat käytäntöjen jakautuvan viiteen (5) eri kategoriaan (Kuvio 13; Liite 4 Taulukko 10). Suurin osuus käytännöistä, 38 prosenttia, liittyy opettajaan itseensä. Niistä löytyy yhtäläisyyksiä metakognitiivisiin itsetuntemusta koskeviin tietoihin liittyen. Opiskelijoiden aito kohtaaminen, tunteminen ja heidän maailmankuvansa hyväksyminen ovat edellytys ohjaussuhteen ja -ympäristön rakentamiselle. Opettajan tulisi toimia tilannesidonnaisesti ja sopeuttaa näin ollen toimintaansa tarvittaessa.

”...tärkeää sopeuttaa oma toiminta tilanteen mukaan ja tarkkaan seurata tilanteen kehittymistä huomioiden aktiivisesti non-verbaalista viestintää...lopuksi tilanne on hyvä arvioida...” (PT1_O3)

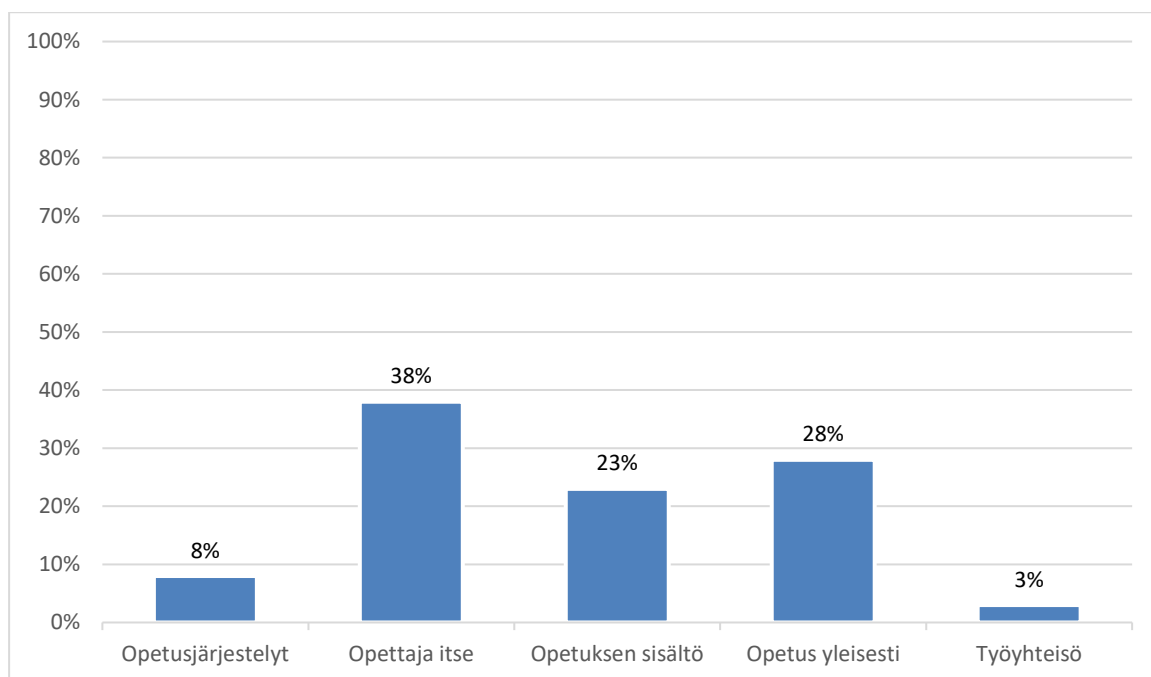
”...ole aidosti läsnä, epätäydellisenä ihmisenä. Jaa myös kokemuksiasi...” (PT2_O3)

”...opettaja tulisi ottaa omaksi tavoitteekseen antaa välineet tiedon etsimiseen ja ymmärtämiseen, eikä keskittyä tiedon säilömiseen opiskelijaan...” (PT3_O3)

”...epätäydellisuuden sallivuus...opettajan/ohjaaja tuo myös esille omaa epävarmuutta ja tietämättömyyttä sekä omia mokia esille...” (PT3_O3)

”...opettajan näkökulmasta nimenomaan se havainnointi ja tilanteen arviointi on...tosi tärkeä ja vaatii...opettajalta suurta läsnäoloa...” (OM4_JS)

”...opettajana ois hyvä ehkä harjaannuttaa itseään sellaisessa dialogisuudessa et miettis miten sitä keskustelua käy niiden opiskelijoiden kanssa...kuunteleeko tarpeeksi...onko tarpeeksi läsnä...mahdollistaako sen yhteyden itseensä...” (OM4_MRL)



Kuvio 13: Laadullinen analyysi: Erityyppisiin käytänteisiin liittyvät tulokset kvantifioituna (N = 8)

Tulokset osoittavat opetukseen yleisesti liittyviä käytäntöjä olevan noin kolmannes. Opettaja voi korostaa käsiteltyjä asioita ja ohjata opiskelijoita heidän yksilöllisillä oppimispoluillaan yhteisesti sovittuja tavoitteita kohti. Opettajan tulisikin pyrkiä muuttamaan käytäntöjä opiskelijälähtöisemmäksi, monialaisemmaksi ja valmentavan otteen mukaisiksi.

”...erityistä huomiota tulen keskittämään tavoitteiden konkretisointiin/eksplikointiin ja palasteluun...” (IR6_O4)

”...tavoitteiden kirkastaminen konkretisoiminen...ratkaisukeskeisyys...vahvuuksien korostaminen...tavoitteisiin voi päästä monia polkuja” (IR_O4)

”...positiivisen oppimisilmapiirin luominen...sitien valmentavan otteen tuomisen selkeämmin omiin opetus- ja ohjaustilanteisiin...” (IR8_O4)

”...opiskelija vastaa tai kertoo tai kuvailee...sellainen takaisin sanottaminen... me [opettajat] peilattais...kuulinko oikein...tarkoititko tätä...et olis reflektovaa peilaamista...ettei käy niin että tulkitaan...” (OM4_MRL)

”...hyödyntää reflektovaa dialogia enemmän... auttaen opiskelijaa itse kysymään ja vastaamaan kysymyksiinsä...” (IR1_O4)

Vajaa neljännes käytännöistä liittyi opetuksen sisältöön, joka ilmeni yhteistoiminnallisuutena opetuksen laadun kehittämisessä kuin myös tavoitteiden määrittelyssä ja konkretisoinnissa. Myös monialaisuus ja opiskelijalähtöisyys nousivat esille keskeisinä teemoina opetuksen sisällön käytännöissä.

”...haluan suunnitella opetustani etukäteen tarkemmin, jotta tilanteista voisi tulla vielä dialogisempia ja opiskelijoita osallistavampia...” (IR11_O4)

”...keskityn tulevaisuudessa paremmin miettimään eri taustaisten opiskelijoiden taustan hyödyntämistä opetustilanteissa...” (IR4_O4)

”...voidaanks me antaa vaihtoehtoja tehdä se tehtävä tai oppia...tai...meillä on todella perusteltu ja jäsenelty se meidän opettajina valitsema tapa jolloin opiskelija voi saada siitä kiinni...” (OM4_JS)

”...käänteinen tilanne: opettajat/työnohjaajat esittelevät...suunnitelman opiskelijoille...opiskelijat toimivat työnohjaajan roolissa kommentoiden ja pohtien...” (PT3_O2)

Opetusjärjestelyjen osuus oli 8,0 prosenttia. Edellä nimettyyn luokkaan sisältyi lähinnä ajan ja paikan hallinnan lisäksi käytännön toteutuksen suunnittelu.

”...järjestetään kurssin alkuun 1-2 pakollista tapaamista...osoittaa kaikille, millaista ohjauksessa on ja että siitä on hyötyä...” (PT1_O2)

”...tehdään opiskelijoista monialaisia pienryhmiä, jonka toiminnasta vastaa ajoittain vaihtuva tiimin vetäjä...rakenne auttaa hallitsemaan opiskelijamäärältään suurta kurssia ja ryhmäännyttää opiskelijoita...” (PT1_O2)

”...opettajalla pitää olla riittävästi aikaa opiskelijoille...” (PT1_O3)

Työyhteisöön liittyvien käytäntöjen osuus oli pienin vain 3,0 prosenttia. Analyysin perusteella edellä nimettyyn luokkaan sisältyivät ristiriitatilanteiden selvittämisen lisäksi dialogisten taitojen hyödyntäminen.

...ristiriitatilanteita selvitetessä olisi tärkeää tiedostaa...[käsitteellisestä/teoreettisesta tiedosta aiheutuvia] eroja... tätä näkökulma olisi hyvä... enemmän sanottaa ja ottaa työyhteisöissä puheeksi... (OT7_O1)

Edellisissä luvuissa käsittelemme oppimistuotoksia: tietoja, taitoja ja käytäntöjä. Seuraavassa pääluvussa arvioin tutkimustuloksia kokonaisuutena ja teen niihin perustuvia johtopäätöksiä.

7 Johtopäätökset ja arviointi

Tässä pääluvussa teen aluksi johtopäätöksiä edellisessä pääluvussa esitellyistä tutkimustuloksista integratiivisen pedagogiikan vaikuttavuudesta verkko-opetuksessa. Arvioin lisäksi edellä nimetyn mallin soveltuvuutta verkko-opetukseen.

Tarkastelen vaikuttavuuden ja soveltuvuuden arvioinnin jälkeen tutkimuksen yleistä validiteettia ja reliabiliteettia. Täydennän lopuksi tutkimuksen luotettavuutta kuvaamalla tutkijan instrumenttina olemisen roolia.

7.1 Pilottiopintojakson yksilöllinen vaikuttavuus

Yleinen johtopäätös aiemmin esitetyistä tutkimustuloksista on, että yksilöllinen vaikuttavuus ilmenee asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen edistymisen lisäksi koulutuksen oppijakohtaisten kehystekijöiden kehittymisenä (Nurmi & Kontiainen 2000; Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000). Seuraavissa alaluvuissa teen tarkempia johtopäätöksiä tietoihin, taitoihin ja käytäntöihin liittyen. Oppijan myöhemmin opetuksessaan ja työyhteisössään hyödynnettävä osaamispotentiaali ja ammatilliset kehittymismahdollisuudet ovat kasvaneet monipuolisesti.

7.1.1 Tiedot

Laadulliseen analyysiin perustuvat tutkimustulokseni osoittivat pilottiopintojaksoon osallistuvan tutkimuksen kohderyhmän, yliopistohenkilöstön, oppineen asiantuntijatiedon eri osa-alueita. Tulokset eivät viitanneet kokemukselliseen tai sosiokulttuuriseen oppimiseen. Sen sijaan tutkimukseni vahvisti muutosta teoreettisen ja itsesäätelytietojen oppimisessa, mitkä voidaan liittää Metsäpellon ym. (2020) ja Murtosen (2017a) kuvaamaan opettajan tiedollisen osaamisen ominaisuuksiin.

Ensimmäisenä tarkastelen teoreettisen tiedon näkökulmaa. Tulokset ovat yhtäpitäviä aiempien tutkimustulosten (Rautiainen ym. 2021; Heikkinen ym. 2012; Silvennoinen & Juujärvi 2008) kanssa siitä, että tietoisuus ja ymmärrys asiantuntijatiedon eri osa-alueiden vaikutuksesta toisiinsa kehittyvät aktiivisen reflektion myötä. Tulokset vastaavat Väisäsen ja Hirston (2020) ja Rautiaisen ym. (2021) tutkimuksia siitä, että opintojakson sisällön ja opetuksen suunnittelussa keskeistä on kuvata ja määritellä opittavaan tietoon liittyvät käsitteet ja niiden merkitys. Edellä kuvatun teoreettisen tiedon ominaisuuksien oppiminen on tyypillistä Kinnin (2021) nimeämälle integraattorit-oppijatyyppille.

Oppimismyönteisyyteen vaikuttaa emotionaalinen ulottuvuus, johon liittyvän sisällön oppiminen jakautui tulosten perusteella epätasaisesti. Tunteiden merkitys oppimisessa tunnistettiin selvimmin, kun taas motivaation osuus vähiten. Myös asenteen vaikutus oppimiseen vahvistettiin, mutta sen osuus sijoittui tunteiden ja motivaation väliin. Edellä kuvattuihin tuloksiin viitaten opetussuunnittelussa tulisikin huomioida emotionaalinen ulottuvuus kokonaisuutena: ei ole tarkoituksenmukaista korostaa yksittäistä osa-aluetta. Tulokset määrittävät yleisesti sen, että aihepiiriin liittyvän asiantuntemuksen ja pedagogisen osaamisen kehittämiseksi on tarpeellista suunnitella toimenpiteitä. Eräs edellä mainituista keinoista olisi jatkaa kyseisen teeman tietoisuuden lisäämistä niin opettajan- kuin täydennyskoulutuksen puolellakin.

Opintojaksolla opittiin jossain määrin oppimisilmapiirin tai yhteistoiminnallisuuden vaikutuksesta oppimiseen. Edellä kuvattu tulos voi selittyä opintojakson osioissa ohjeistetuilla suoritustavoilla: oppija suoritti osan osioista itsenäisesti ja loput parityöskentelynä tai virtuaalisella oppimisalustalla ja -ympäristössä mutta myös oppijoiden itsensä sopimalla tavalla. Pedagogisten järjestelyjen laatuun on jatkossakin syytä kiinnittää huomiota kuten Lyons ja Bandura (2022), Rautiainen ym. (2021) ja Komonen (2007) tutkimuksissaan korostivat. Opintojakson rakenteessa tulisi nähdäkseni lisätä Lyonsin ja Banduran (2020) esimerkin mukaisesti oppimista tukevaa tilannesidonnaisuutta kuin itsenäistä työskentelyä. Yhtä lailla opintojaksolle tulisi suunnitella vuorovaikutteisuutta tukevien tehtävien lisäksi yhteistoiminnallista oppimista tukevia oppimismuotoja kuten ryhmä- tai projektityöskentelyä. Myös tietoisuutta opetuksen suunnitteluun ja oppimistuloksiin vaikuttavista tekijöistä on tarpeellista jatkaa.

Toisena tarkastelen itsesäätelytietojen oppimista. Tutkimustulokset näyttivät toteen, että itsesäätelyyn sisältyvät metakognitiiviset tiedot kehittyivät monipuolisesti opintojakson aikana. Metakognitiiviset tiedot jakautuivat kolmeen osaan. Itsetuntemukseen liittyvää oppimista esiintyi melkein 40 prosentilla informanteista. Itsearviointitehtävät syvensivät oppijan omaa ymmärrystä osaamisesta samalla, kun olivat kriittisinä tarkastelupintoina opettajuuteen ja opettamiseen liittyen. Tulokset vahvistavat Rautiaisen ym. (2021) ja Silvennoisen ja Juujärven (2008) näkemykset itsesäätelytietojen kehittymisen edellytyksistä. Tulokset tukivat lisäksi oppijälähtöisyyden valitsemista opetuksen lähtökohdaksi, mutta osoittivat opettajalta vaadittavan erityisiä ponnisteluja toteutuakseen.

Strategisen tiedon oppimista esiintyi melkein yhtä paljon kuin itsetuntemuksen liittyvää. Laadullisen analyysin tulokset vahvistivat oikeaksi erityyppisten oppimistehtävien vaikuttavan strategisten tietojen kehittymiseen. Tilastollisen analyysin tulokset tukivat laadullisen analyysin kuvaa edellä nimetyn tiedon tyyppin oppimisesta. Tulokset osoittivat informanttien olevan täysin samaa mieltä oppimisestaan uuden tiedon ja oppimiskokemusten analysoinnin osalta. Selvimmin informantit olivat jokseenkin samaa mieltä oppimisestaan teorian ja käytännön yhdistämisestä. Myös ilmiöiden ja oppimiskokemusten analysoinnin sekä teorian ja käytännön soveltamisesta informantit olivat jokseenkin samaa mieltä.

Kinnin (2021) tutkimukseen viitaten edellä kuvattu oppiminen on tyyppillistä haastajat-oppimistyyppille. Laadullisen analyysin tulokset ovat kuitenkin ristiriidassa tilastollisen analyysin kanssa, sillä laadullisessa aineistossa ei ollut esimerkkejä muutoksesta kokemuksellisen ja käytännöllisten tietojen kehittymisessä. Edelliseen viitaten verkko-opetuksena toteutetun pilottiopintojakson rakennetta voisi muuttaa sisältämään käänteisen opetuksen elementtejä. Edellä mainitussa opetustavassa korostuu opittavaan aiheeseen ennakkoon perehtyminen ja heti sen perään asian käsitteleminen yhteistoiminnallisesti opettajan fasilitoidessa tilannetta.

Laadullisen analyysin tulokset osoittivat, että tietoa ajattelua koskevista tehtävistä opittiin vähiten. Tulos voi selittyä sillä, ettei esimerkiksi monialainen ja toisaalta eri roolien välinen työskentely ole välttämättä rutiinia tutkittavassa kohdejoukossa. Monialaisuus tulisi ulottaa työelämäyhteistyöhön saakka yhteisten oppimiskokemusten muodostamiseksi Tynjälän ym. (2022b) esimerkkien mukaisesti. Edelliseen viitaten on tarpeellista jatkaa ja lisätä mahdollisuuksia eri ammattiryhmien välisen yhteistyön kehittämiseksi kuten Kinni (2021) ja Rautiainen ym. (2021) aiemmissa tutkimuksissaan ehdottivat. Uudenlainen toimintatapa konkretisoisi paremmin tuloksissa esille noussutta informanttien tietoutta omista vaikutusmahdollisuuksista.

7.1.2 Taidot

Tilastollisen analyysin tulosten perusteella integratiiviseen pedagogiikkaan perustuvalla opintojaksolla opittiin yleisiä työelämätaitoja kuten aiemmissa Lyonsin ja Banduran (2022), Virtasen ja Tynjälän (2019; 2022) ja Nykäsen ja Tynjälän (2012) tutkimuksissa. Yhteistyötaitoja opittiin selvästi eniten, kun tarkasteltiin täysin ja jokseenkin samaa mieltä olevien informanttien osuutta yhdessä. Tulos voi selittyä sillä, että opintojakson suoritustapoihin sisältyi moniammatillista parityöskentelyä. Toiseksi eniten vastaavalla

tavalla tuloksia tarkasteltaessa opittiin ajattelutaitoja ja kolmanneksi itseohjautuvuutta. Tulokset osoittivat kuitenkin, ettei yhteistyö- ja ajattelutaitojen oppiminen ollut yhtenäistä.

Informanteista suurimmat osuudet jokseenkin samaa mieltä oppimisestaan liittyivät reflektio- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Täysin eri mieltä oppimisestaan ei ollut yksikään informantti. Edelliseen viitaten voidaan tulkita, ettei kohderyhmässä ollut Kinnin (2021) tutkimuksessa nimeämiä haastajat-oppijatyyppisiä. Neutraalein suhtautuminen informanteilla oli puolestaan itseohjautuvuuteen ja ongelmanratkaisutaitoihin liittyen. Edellä kuvattujen tulosten voidaan tulkita liittyvän Tynjälän ym. (2022b) tutkimuksessa esille nostamaan oppimista ennustaviin tekijöihin. Oppijoiden aiemmalla osaamisella ja työkokemuksen laajuudella sekä aiemmillä kokemuksilla yhteistoiminnallisesta työskentelystä on vaikutusta oppimiseen. Tutkimuksen taustatiedoissa kysyttiin vain opetuskokemuksen pituutta, jota ei voitu informanttien pienen määrän vuoksi käyttää tutkimuksen analyysissä hyödyksi. Näin ollen tutkimuksessa ei voida luotettavasti arvioida, miten paljon oppimista ennakoivilla tekijöillä todellisuudessa olisi ollut vaikutusta oppimistuloksiin.

Yleisten työelämätaitojen oppimiseen voisi vaikuttaa parantamalla oppimiskokemuksen laatua mukaellen Tynjälän ym. (2022b) esimerkkejä. Opintojakson kohderyhmään kuuluvien koulutuksen, työkokemuksen ja pedagogisen ammatillisuuden tason hyödyntäminen esimerkiksi opetussuunnittelussa edistäisi oppimisen ennakointia. Oppimistavoitteiden asettaminen kohderyhmän mukaisesti voisi olla myös eräs opittaviin taitoihin vaikuttava tekijä. Yhtä lailla kuin tietojenkin oppimisessa, taitojen kehittämisessä on keskeistä tukea eri asiantuntijatiedon tyyppien integroitumista. Myös aidossa yliopiston toimintaympäristössä tapahtuva työssäoppiminen voisi syventää työelämätaitoja, minkä voisi sisällyttää osaksi opintojakson rakennetta. Erityisesti aitojen opetukseen liittyvien tapausten käsitteleminen edistäisi oppimista kuten Lyons ja Bandura (2022) aiemmin totesivat.

Tutkimustulokset paljastivat tyypillisimmän yliopistohenkilöstön työelämätaitojen profiilin verrattuna pedagogiseen osaamiseen. Tuloksista ilmeni se, että ennen opintojaksoa pedagoginen osaaminen oli enemmän Pätevä-tasolla kun taas jälkeen Taitava-tasolla. Säteittäisestä kaaviosta oli nähtävissä puolittaiset tai kokonaiset siirtymät pedagogiselta tasolta toiselle usean eri työelämätaidon osalta. Asiantuntijuudessa tapahtuneet muutokset esimerkiksi luovuuden, innovatiivisuuden ja ratkaisukeskeisyyden alueilla voivat selittyä reflektiotaitojen kehittämisellä opintojakson aikana. Myös työelämätaitojen nimeäminen ja niihin liittyvän osaamisen arvioiminen jo enakkotehtävissä ovat tukeneet oppimisen

käynnistymistä. Tuloksista voidaan päätellä, että kohderyhmässä olleet yliopisto-opettajien taitojen monipuolistuminen syventää heidän kykyään suunnitella ja tuottaa laadukasta opetusta kuten moniulotteisen opettajan mallissa tavoitellaan (Metsäpelto ym. 2020).

Edellä kuvatut pedagogisen osaamisen kehittymistä kuvaavat tulokset tukevat Berlinerin (1988) ja Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) määrittelemiä pedagogisen osaamisen tasoja. Tutkittavalta kohdejoukolta ei kuitenkaan kysytty opettajan pedagogisten opintojen suorittamisesta. Tutkimuksen myönteiset tulokset voivat selittyä myös sillä, että joukossa oli informantteja, joilla ei ollut aiempaa pedagogista koulutusta. Edellisen kuvauksen kaltaiset informantit ovat voineet hyötyä opinnoista eniten, sillä opintojakson sisältö perustui pedagogisen tietoisuuden lisäämiseen. Opetuskokemusta omaavilla informanteilla on jo joka tapauksessa kokemuksellista tietoa kertynyt. Tulosten tulkinnassa on oltava varovainen, sillä informantit ovat saattaneet yliarvioida osaamistaan. Arvioinnin subjektiivisuus on voinut myös vaikuttaa siihen, että informantit ovat saattaneet antaa itsestään osaavamman kuvan kuin todellisuudessa on.

Laadullisen analyysin tulokset selittivät reflektiotaitojen kehittymistä monipuolisten oppimistehtävien myötä kuten aiemmin Rautiaisen ym. (2021) Heikkisen ym. (2012) tutkimuksissa. Tuloksiin sisältyi eniten vuorovaikutuksen aikaisen toiminnan reflektiota, joka konkretisoitui esimerkiksi ryhmän jäsenten tai ohjaajan ja opiskelijan välisenä yhteistoiminnallisuutena. Tulokset osoittivat myös oppimiskokemuksen muodostuvan tilanteen arvioimisen lopputuloksena.

Noin kolmasosa informanteista koki oppineensa vuorovaikutuksen aikaista reflektiota, johon oppimista tukevalla monialaista työskentelyä tukevalla ilmapiirillä oli myönteistä vaikutusta. Vähiten tuloksissa oli ennen vuorovaikutusta tapahtuvaa reflektiota. Edellinen tulos voi selittyä esimerkiksi sillä, ettei informantteja pyydetty asettamaan itsenäisesti oppimistavoitteita. Edellä kuvattuja tuloksia voidaan tulkita siten, että tutkittavassa kohderyhmässä on ollut Kinnin (2021) tutkimuksessa nimeämiä integraattori-oppijatyyppisiä.

7.1.3 Käytännöt

Edellisissä luvuissa esitetyt oppimistuloksista johdetut päätelmät vahvistivat integratiivisen pedagogiikan oppimismallin (Tynjälä ym. 2022b) mukaista kehittymistä. Aiemmin Väisäsen ja Hirston (2021) tutkimuksessa hyödynnettiin edellä nimettyä mallia uuden käytännön, käänteisen opetuksen, oppimiseksi ja soveltamiseksi. Tutkimukseni tilastollisen analyysin

tulokset vahvistivat samalla tavalla uusien käytäntöjen oppimista. Informantit olivat kaikkien väittämien osalta joko täysin samaa mieltä tai melkein samaa mieltä uusien käytäntöjen oppimisesta. Vain yksittäinen informantti ei ollut joko oppinut lainkaan tai oli jokseenkin eri mieltä. Tulokset osoittavat opintojakson merkityksellisyyden vähintäänkin oppimisen käynnistäjänä.

Yleisesti voidaan todeta, että opintojakson rakenteen ja sisällön suunnittelu on ollut tältä osin onnistunut. Tulokseen on voinut vaikuttaa se, onko informantti suorittanut aiemmin opettajan pedagogiset opinnot. On luonnollista, että ilman pedagogista koulutusta ollut informantti on voinut kokea hyötyvänsä pedagogisista järjestelyistä ja monipuolisesta tietosisällöstä enemmän kuin koulutusta omaava. Tutkimuksen taustakysymyksissä ei informantteja pyydetty vastaamaan edellä nimettyjen opintojen suorittamisesta. Näin ollen tutkimuksessani ei voida esittää tosiasiassa aiemman pedagogisen taustan vaikutusta käytäntöjen oppimiseen kuten Murtosen (2017a; 2017c) näkemys on.

Laadullisen analyysin tulokset paljastivat käytäntöjen oppimisen monipuolisuuden, mikä on Murtosen (2017a) ja Metsäpellon ym. (2020) kuvaamien opettajan osaamisen kehittymisen edellytys. Aiemmassa luvussa 7.1. kuvatut muutokset informanttien itsesääteilytiedoissa kytkeytyvät arvioni mukaan kiinteästi siihen, miten he kokivat oppineensa uusia käytäntöjä. Lisääntynyt tietoisuus omista metakognitiivisista tiedoista on avannut mahdollisuuksia tunnistaa ne pedagogisten järjestelyjen alueet, joihin voi itse vaikuttaa. Eniten opittiin opettajaan itseensä liittyviä käytäntöjä. Opetukseen liittyvää oppimista tunnistettiin huomattavasti niin yleisellä tasolla kuin sisällöllisestikin.

Eräs mielenkiintoisista havainnoista tutkimuksessani oli se, että työyhteisön osuus uusien käytäntöjen oppimisessa oli vähäinen. Tulos voi selittyä yliopiston kulttuurilla, joka voi vaihdella tiedekunta- tai opetettava ainekohtaisesti. Työyhteisön roolia tulisikin vahvistaa entisestään kuten Metsäpelto ym. (2020) ovat aiemmin tutkimuksessaan todenneet. Edellisessä luvussa 7.1. asiantuntijatiedon oppimiseen liittyvät johtopäätökseni paljastivat, etteivät informantit tunnistanee oppineensa lainkaan sosiokulttuurisia tietoja.

7.2 Integriivisen pedagogiikan oppimismallin soveltuvuus

Integriivinen pedagogiikka oli aiempien tutkimusten perusteella todennettu monipuolisesti uusien tietojen, taitojen ja käytäntöjen oppimista tukevaksi oppimismalliksi. Turun yliopiston Sote-akatemiassa malli oli laajalti käytössä jo aiemmin. ”Monialainen johtaminen

uudistuvassa sosiaali- ja terveystalvvelujärjestelmässä (MOJO)”-hankkeessa oli tarve päivittää yliopisto-opettajien ja työelämän edustajien työelämätaitoja vastaamaan sosiaali- ja terveystalvan rakenneuudistuksessa vaadittavia ominaisuuksia. Sote-akateman tehtävänä oli suunnitella ja toteuttaa sellainen opintojakso, joka tuki hankkeeseen osallistujien jatkotyöskentelyä. ”Valmentavan opetuksen perusteet, 1 op”-opintojakson teoreettisen taustan valinta oli luontevaa aiempien myönteisten kokemusten vuoksi.

Tutkimukseni tuotti lisää tietoa oppimismallin soveltuvuudesta yliopistopedagogiikkaan, erityisesti yliopistohenkilöstön näkökulmasta. Yhtä lailla tulokset osoittivat konkreettisesti tietoa opintojakson onnistumisesta sekä samalla ajantasaista tietoa pilotin kehittämistyölle. Sosiaali- ja terveystalvan rakenneuudistuksen onnistuminen edellyttää muutosta myös yliopistopedagogiikassa. Yleisellä tasolla voidaankin todeta, että informanttien oppimistulokset olivat suurimmaksi osaksi odotetun kaltaisia: uusia tietoja, taitoja ja käytäntöjä opittiin. Malli on toimiva, mutta tutkimukseni vahvisti huolellisen suunnittelun ja toteutuksen merkityksen niin sisällön kuin pedagogisten järjestelyjen suhteen. Pilottiopintojakson tulokset paljastivat yleisesti, että opintojaksoa tulisi vielä kehittää. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää yhteistoiminnallista työskentelyä mahdollistavien tilaisuuksien järjestämiseen. Moniammatilliseen työskentelyyn tulisi varata riittävästi yhteistä aikaa, jolloin sosiokulttuurisen tiedon oppiminenkin olisi mahdollista.

Opintojakson monipuoliset ja osittain vaihtoehtoisetkin suoritustavat saattoivat hämmentää osallistujia, vaikkakin se ei varsinaisesti tuloksista käynyt ilmi. Tästä syystä uudentyypisessä oppimisessa voisikin olla aluksi tarpeellista kutsua osallistujat niin sanottuun esityöskentelyyn, jossa avataan opetusmetodia ja muita pedagogisia järjestelyjä sekä kerrotaan opettajan roolista. Verkkopedagogisesti toteutettaviin opintojaksoihin on olemassa olevia oppaita, joita on jatkosuunnittelussa järkevää hyödyntää aiempaa enemmän.

Tietoihin, taitoihin ja käytäntöihin liittyvät edellisissä luvuissa käsitellyt johtopäätökset muodostivat kokonaiskäsityksen siitä, miten hyvin integratiivisen pedagogiikan oppimismallin soveltaminen verkko-opetukseen lopulta onnistui. Oppimistavoitteiksi oli asetettu, että oppijat tunsivat opintojakson suoritettuaan integratiivisen pedagogiikan peruseriaatteet ja lisäksi kehittyivät valmentavassa opetuksessa. Tutkimukseni keskittyi arvioimaan jälkimmäisen tavoitteen saavuttamista. Aiemmat tutkimukset vahvistivat mallin soveltuvan opiskelijoiden oppimisen teoreettiseksi viitekehyykseksi. Pilottiopintojaksolla saavutetut yliopistohenkilöstön oppimista kuvaavat oppimistulokset tukivat aiempia tuloksia:

uusia tietoja, taitoja ja käytäntöjä opittiin. Edellä mainittu yhtäläisyys voidaan tulkita siten, että edellä nimetty oppimismalli voidaan valita niin asiantuntijatiedon kuin työelämätaitojen opettamisen tueksi kohderyhmästä riippumatta. Pedagogisten järjestelyjen huolellinen suunnitteleminen yhdistettynä sisällön sekä rakenteen linjakuuteen olivat oppimisen mahdollistajia. Opintojakson toteutuksesta oli vastuussa opettajista ja opettajaharjoittelijasta eli tutkijasta koostuva työryhmä, joka syvensi suunnittelun aikana myös omaa integratiivisen pedagogiikan osaamistaan ja näin ollen pedagoginen asiantuntijuus kehittyi.

Tutkimuksessa asiantuntijatiedon eri osa-alueiden oppimisen tarkastelu keskittyi tietoihin, taitoihin ja käytäntöihin. Teorian ja kokemuksellisuuden näkökulmat painottuivat enemmän kuin sosiokulttuurisuus ja emotionaalinen ulottuvuus. Edellä kuvattua oppimisen epätasapainoa on syytä arvioida huolellisesti. Oppimisen perinteet liittyvät teoreettisen tiedon omaksumiseen ja käytäntöön soveltamiseen. Sen sijaan vähemmällä huomiolla on ollut se, miten oppijan oma tausta, kokemukset ja työ- tai toimintaympäristö vaikuttavat oppimiseen. Myös tunteiden, asenteen ja motivaation merkitykset oppimisessa ole olleet riittävästi esillä. Edellisiin eroihin viitaten voidaan tulkita, etteivät informantit välttämättä osanneet eritellä oppimistaan edellä mainituista näkökulmista. Lisäksi opintojakso ei kokonaan perustunut yhteistoiminnallisuuteen, joka olisi laajemmin toteutettuna tuonut paremmin esille konkreettista sosiokulttuuristen tietojen oppimista.

Huolimatta asiantuntijatiedon eri osa-alueiden oppimiseroista, keskeistä on kuitenkin tunnistaa se, että oppiminen on osiensa summa. Tutkimuksen perusteella integratiivisen pedagogiikan hyöty on siinä, että se yhdistää useat oppimiseen vaikuttavat elementit toisiinsa. Mallin hyödyntäminen opetuksen teoreettisena viitekehysenä vaatii kuitenkin monipuolista osaamista sen toteuttajalta.

7.3 Tutkimuksen yleinen validiteetti ja reliabiliteetti

Tutkimuksessa noudatettiin vaitiolovelvollisuutta, joka sitoi kaikkia tutkimukseen osallistuvia henkilöitä ja sidosryhmiä. Tutkimusaineistoa säilytettiin kontrolloidusti tutkijan hallinnoimana ja siihen oli muilla pääsy vain erillisestä luvasta. Valmiista tutkimuksesta ei käynyt ilmi tutkittavien henkilöllisyyttä. Kaikki tutkimuksen aikana kerätyt tiedot käsiteltiin luottamuksellisina. Tiedot koodattiin siten, ettei henkilöllisyyden selvittäminen ole myöhemmin mahdollista ilman purkukoodia. Purkukoodin logiikka kuvattiin luvussa 9.6 ja lopputuloksena muodostuvaa dokumenttia säilytettiin tutkijan arkistossa.

Tutkittava sai milloin tahansa keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa ilman, että se vaikutti opintojakson suorittamiseen. Yhtään informanttia ei ilmoittanut jättävänsä tutkimusta kesken. Lopputehtävien tarkistuksen yhteydessä kävi kuitenkin ilmi, etteivät viisi ennakkotehtävän palauttaneista jatkaneetkaan lopputehtävän suorittamiseen. Edellisen perusteella voidaankin todeta viiden informantin jättäneen tutkimuksen syystä tai toisesta kesken.

Tutkimuksen toteuttamisessa keskeistä oli huolehtia sen validiteetista ja reliabiliteetista, sen kaikissa vaiheissa. Cho ja Trent (2006, 322) esittivät, että ”validiteetti on eri tekniikoita ja tapoja sisältävä prosessi, jossa keskeistä on todellisuuden mahdollisimman tarkka reflektointi”. Lietzin, Langerin ja Furmanin (2006, 444) laadullisen tutkimuksen uskottavuuden näkökulma noudatteli Chon ja Trentin näkemystä validiteetista. Lietzin ym. esityksen mukaisesti tutkimuksessa käytettiin täsmällisesti ja kurinalaisesti integratiivisen pedagogiikan käsitteitä teorialähtöisen sisällönanalyysin alkuvaiheessa.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 163–164) ja Patton (2002, 552–553) esittivät useita laadullisen tutkimuksen luotettavuutta edistäviä kriteereitä. Integratiivisen pedagogiikan ilmiön riittävän laaja kuvaus tutkielman teoriaosuudessa lisäsi luotettavuutta. Tutkijan omat sitoumukset ja motivaatio pilottiopintojakson suunnittelussa ja toteutuksessa on käsitelty tarkemmin alaluvussa 7.5. Tutkimuksen informanttien valinta ja aineiston kerääminen sekä analysointi on kuvattu huolellisesti. Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitu kokonaisvaltaisesti.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 168), Metsämuuronen (2005, 99), Patton (2002, 556, 558) ja Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2013, 233) sekä Hammersley ja Atkinson (2019, 195–196) esittivät triangulaation luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Hyödynsin metodologista triangulaatiota, jolla tarkoitettiin samasta ilmiöstä eri metodein tai tutkimusstrategiain kerättävää tietoa. Tutkimuksessani testasin sekä laadullisen että määrällisen osioiden yhdenmukaisuutta. Patton korosti, että erityisesti epäjohdonmukaisuuksien tunnistaminen ja ymmärtäminen oli tutkimuksen kannalta tärkeää ja valaisevaa. Monimenetelmällisestä tutkimuksesta pyrittiin havainnollistamaan ilmiöön liittyvien eri näkökulmien yhteensopivuuden astetta ja laatua kokonaiskuvan muodostamiseksi. Tutkimukseni tavoitteena olikin tunnistaa pilottiopintojakson aikana opittuja tietoja, taitoja ja käytänteitä ja löytää samalla täydentäviä näkökulmia eri aineistojen välillä. Yleisenä tavoitteena oli saada monipuolista ja varmempaa tietoa oppimistuloksista.

Pattonin (2002, 158) mukaan olennaista oli hyväksyä tulosten vaihtelevuus. Tutkimukseen osallistuneelle yliopistohenkilöstölle määritettiin MOJO-hankkeen toimesta yhteinen

aktiviteetti: osallistuminen Valmentavan opetuksen perusteet-pilottiopintojaksolle. Tulokset vaihtelivat vastaajien itsensä arvioidessa kokemuksiaan ja kehittymistään. Lopputulokseen vaikutti myös se, että millaisia olivat vastaajien piiloon jääneet yksilölliset oppimistarpeet. Lisäksi oli odotettavissa, että pintojakson tai sen osa-alueiden innostavuus vaikutti arvioitavaan oppimiskokemukseen opituista tiedoista, taidoista ja käytännöistä.

Grönfors (2011, 107) ja Hirsjärvi ym. (2013, 232) edellyttivät tutkimuksen luotettavuuden lisäämistä seuraavilla tavoilla. Ensimmäisenä oli tutkimuksen kulun systemaattinen kuvaaminen, mikä tutkimuksessani tarkoitti selvitystä aineiston keräämisestä ja siihen liittyvistä valintaperusteista. Käsittelin teoreettista viitekehystä huolellisesti ja merkitsin lähdeviittaukset julkaisujen ja artikkeleiden sekä muiden materiaalien tekijöihin. Kuvasin analyysiprosessin huolellisesti (Kuvio 4). Tutkimusaineistoani oli mahdollista käsitellä muillakin sisällönanalyysimenetelmillä kuin tutkimukseen valituilla. Arvioin tutkijana vaikutustani tutkimustuloksiin ja suhtauduin niihin neutraalisti, enkä antanut henkilökohtaisen oppimisprosessini vaikuttaa tulosten esittämiseen tai johtopäätöksiini. (Grönfors 2011, 107).

Validiteetti oli myös uudistavaa, jolloin tutkijan oli itsensä reflektoitava tutkimuskohteensa ulottuvuuksia uudelleentulkintoja varten (Cho & Trent, 2006, 324). Näin ollen voisin tutkijana pohtia tutkimustuloksia omaan kokemuspohjaani ja osaamiseeni verraten. Minun oli kuitenkin ymmärrettävä, ettei integratiivisen pedagogiikan tutkimustuloksista ole löydettävissä vain yhtä totuutta. Lopputulos voi vaihdella sosiokulttuurisen toimintaympäristön mukaan: ammattikoulussa toteutetun tutkimuksen tulokset voivat olla toisenlaisia verrattuna yliopistoon. Puolimatka (2002, 469) väitti ”totuuden merkitsevän tutkijoiden yksimielisyyttä”. Tutkimuksessani analysoin aineistoa löytääkseni edellä mainitun pedagogisen mallin ominaispiirteitä. Yksimielisyys voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkijana olisin samaa mieltä mallin soveltuvuudesta ja vaikuttavuudesta korkeakoulutuksessa. Tällöin tutkimustulosten tulisi olla aiempien tutkimustulosten kaltaisia.

Metsämuuronen (2005, 58, 63) esitti, että käytetystä mittarista huolimatta, sen tulisi kuvata mahdollisimman tasapuolisesti tutkittavaa ilmiötä. Tutkijana minulla oli käytettävissäni aiempien tutkimusten mittareita, jotka eivät olleet yksityiskohtaisella tasolla suoraan hyödynnettävissä. Edellisen takia muodostin uusia mittareita mukaellen aiempia sisältöjä noudattamalla Metsämuuronen (2005, 107) ohjeistusta. Pehdyin huolellisesti teoreettiseen viitekehukseen, luonnostelin siihen liittyviä mittarin osioita ja tarkastelin lopputuloksia kriittisesti. Tein tarvittavia muutoksia ennako- ja lopputehtävien mittareihin Sote-akatemiaan

kahden opettajan ja yhden projektityöntekijän esitestaamisesta saamieni palautteiden perusteella. Lopullinen mittari julkaistiin opintojakson alussa. Edellä kuvattuun mittareiden kehittämiseen liittyen tutkimustulokseni eivät ole suoraan verrannollisia aiempien tutkimustulosten ja teoriaperustan kanssa. Yleistettävyyttä ei ole myöskään mahdollista.

Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2007, 18) nostivat esille tutkimuksen validiteetin lisäksi prosessin validiuden. Tutkijana minun oli tarpeellista pohtia, miten hyvin kykenen avaamaan integratiiviseen pedagogiikkaan erilaisia näkökulmia ja sen mahdollisuuksia tutkimukseni yhteydessä. Myös teoreettisen viitekehyksen popularisointi laajentaisi tutkimukseni lukijakuntaa akateemisen maailman ulkopuolelle.

Luotettavuutta voidaan arvioida eri näkökulmista myös Longin ja Johnsonin (2000, 30) määritelmän mukaisesti. Ennakko- ja lopputehtävien sekä oppimistehtävien sisältö ja esitetyt kysymykset olivat yhdenmukaisia kaikille vastaajille. Longin ja Johnsonin näkemyksen lisäksi voin arvioida tutkimuksen luotettavuutta Sandbergin (1997, 205) arvioitsijareliabiliteetin määritelmällä. Luokittelin tutkimusaineistoani integratiivisen pedagogiikan käsitteiden mukaisesti sellaisina kuin Tynjälä ym. (2022a) olivat ne kuvanneet. Käsittelin aineistoja neutraalisti ja sallin informanttien äänen kuulua esimerkiksi tulosten esittelyn yhteydessä sitaatteina. Lietz ym. (2006, 456) jakoivat Sandbergin käsityksen siitä, että laadullinen tutkimus voi parhaimmillaan tuoda tutkittavien piilossa olleen sisäisen maailman kuten ajatukset ja kokemukset näkyviksi ja konkreettisiksi. Lisäsin tutkimukseni luotettavuutta hyväksymällä informanttien oppimistehtävien vastaukset sellaisenaan ja olemalla tietoinen omasta tavastani tulkita niiden sisältöä (Sandberg, 1997, 209).

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, millaisen maailman läpi tutkija itse tarkastelee tutkimuskohdettaan (Creswell & Miller, 2000, 125–126; 128). Sijoitan itseni tällä hetkellä eniten konstruktivistiseen käsitykseen, sillä tutkin korkeakoulutuksessa käytettävää hyvin käsitteellistettyä oppimismallia. Pohdin sen siirrettävyyttä ja soveltuvuutta sekä vaikuttavuutta. Etsin yliopistohenkilöstön kokemuksista mallin ominaisuuksia. (Creswell & Miller 2000, 125–126; 128).

Teorialähtöinen sisällönanalyysi jo itsessään ohjaa sisäisen luotettavuuden arviointiin, muun muassa teorian ja käsitteiden oikeellisuuden tarkistamiseen. Tutkimuksen ulkoisen validiteetin tarkastelu johtaa yleistettävyyden analysointiin (Nummenmaa 2009, 362; Metsämuuronen, 2005, 65; 109–110). Aineistosta tuli lisäksi löytää tukea integratiivisen pedagogiikan viitekehykselle, jotta rakennevaliditeettia oli mahdollista arvioida

(Metsämuuronen 2005, 112). Tutkimukseni tulosten yleistettävyyks on vaikeaa, sillä tutkin vain yhden pilottiopintojakson suorittaneiden oppimiskokemuksia. Vastaajien määrä oli lopulta pieni, vaikka kokonaistutkimuksessa tavoiteltiin kaikkien osallistujien vastauksia. Määrä vaikutti tilastollisessa analyysissä käytettävien testien ja tunnuslukujen valintaan rajaavasti. Näin ollen tilastollista päättelyä ei voida yleistää koskemaan laajempaa joukkoa kuten yliopistohenkilöstöä yleensä edes samassa yliopistossa. Laadullisen osuuden tuloksia voidaan kuitenkin verrata aiempiin tutkimuksiin. Aineiston koon vuoksi on mahdollista, että yksittäinen poikkeava havainto on vääristänyt tunnuslukuja.

7.4 Tutkija instrumenttina

Tutkimuksen eri vaiheissa kiinnitin erityistä huomiota rooliini lisätäkseeni tutkimuseettisyyttä ja luotettavuutta. Olin tutkijana instrumentti, ”tutkittavien kaltainen opettaja” ja toimin täysin osallistuvana havainnoijana esimerkiksi virtuaalisessa oppimisalustalla ja -ympäristössä tapahtuvissa sparrauskeskusteluissa. Vaikkakin en lopulta saanut edellä kuvatuista tilanteista kerättyä tutkimusaineistoa. Pattonin (2002, 267) kuvauksen perusteella edellisen kaltainen toimintamalli oli mahdollista sen vuoksi, että toteutettu pilottiopintojakso luokiteltiin aikuiskoulutukseksi. Tutkijana havainnoin tapahtumia strukturoidusti: minulla oli etukäteen tiedossa havainnoitavat kohteet ja tilanteet. Pedagogisen suunnittelu- ja toteutusprosessin aikana henkilökohtaiset kokemukseni yhdistyivät opettajan profession lisäksi yliopiston työyhteisöön ja sen kulttuuriin.

Kenttäpäiväkirjani merkintöjen mukaisesti tein tutkijana useita pilottiopintojakson sisältöön ja toteutukseen liittyviä valintoja ja päätöksiä yhdessä Sote-akatemian työryhmän jäsenten kanssa. Sain palautetta tutkimusprosessin aikana edellä mainitun työryhmän lisäksi kyseisenä ajanjaksona suoritettujen muiden opintojaksojen tehtävien arvioinneista ja muiden Sote-akatemian harjoittelijoiden antamasta vertaistuesta. Kyseiset palautteet auttoivat minua tekemään muutoksia sisältöön ja toteutukseen ennen pilottiopintojakson julkaisua.

Tutkimukseni luotettavuuden kannalta onkin välttämätöntä avata kenttäpäiväkirjani sisältöä, jota analysoin etnografisesti.

Analysoin edellä kuvattuja kokemuksia autoetnografisesti, mikä Pattonin määritelmän mukaisesti oli ”moniulotteista ja -tasoista henkilökohtaisten kokemusten ja ympäröivän, paikallisen kulttuurin välistä yhteistoiminnallista vuoropuhelua ” (Patton, 2002, 84–86; 267). Lisäksi tutkijan roolina oli tällöin toimia fasilitaattorina, yhteistoiminnallisuutta edistävänä tai

muita prosessiin osallistuvia opettajana (Patton, 2002, 269). Yleisesti etnografinen tutkimusote tulkitaan Metsämuurosen (2005, 210) mukaan subjektiiviseksi toiminnaksi tutkijan aktiivisen roolin vuoksi. Tämän vuoksi kiinnitin erityisesti huomiota tutkimusprosessin huolelliseen ja yksityiskohtaiseen kuvaamiseen.

Autoetnografista analyysiä tulee arvioida eettisesti (Holman Jones ym., 2013, 30–31; Lapadat 2017, 594; Tullis, 2013, 251–252, 256–257) esimerkiksi siten, ettei ”tutkija aiheuta itselleen vahinkoa paljastaessaan ja altistaessaan ajatteluaan, tunteitaan ja tunnetilojaan tai sosiaalista identiteettiään tieteellisen, henkilökohtaisen tai ammatillisen kritiikin kohteeksi”. Oma käsitykseni oli, ettei edellä mainitun kaltaista haittaa ollut odotettavissa. Minulle avautui tutkijana ja opettajuuteen oppijana tilaisuus kuvata ammatillista kasvuani ja siihen liittyviä ilmiöitä. Analysoin päiväkirjani sisältöä osana teorialähtöisestä sisällönanalyysiä, mutta kuvaan Toimin edellä kuvatulla tavalla tutkimuksen tavoitteen mukaisesti antamalla tutkittavan kohderyhmän, yliopistohenkilöstön oppimistuloksille niille kuuluvan painoarvon.

Autoetnografisen osuuden laatua voidaan tarkastella eri kriteereillä (Patton, 2002, 87–88; Hammersley & Atkinson 2019, 166). Integratiivisen pedagogiikan käsittely ilmiönä lisäsi minun eli tutkijan ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Myös kenttäpäiväkirjan kirjoittamisen monipuolisuus ja kiinnostavuus muun muassa avaamalla reflektioprosessia edistivät laatua. Lisäksi tekstin sisällön luotettava ja totuudenmukainen kuvaaminen oli olennaista. Kirjoitin kokemuksistani oppimisprosessin aikana aidosti ja rohkeasti; avasin ajatusmaailmaani ja kokemia tunteitani. Kenttäpäiväkirjani oli tyyliltään kuvaileva, joka heijastaa hyvin identiteettiäni. (Patton, 2002, 87–88).

Tunnistin ja konkretisoin opintojakson rakenteeseen vaikuttavia tekijöitä kuten käytettävissä olevan ajan hallintaa ja oppimista tukevien suoritusten järjestystä. Edellä kuvattuihin esimerkkeihin liittyi sekä itsenäistä että yhteistoiminnallista ongelmanratkaisua vaativia tilanteita, joihin sain yliopistopedagogisia neuvoja ja käytännön ohjeistuksia työryhmän jäseniltä. Myös vastuullani olleen opetettavan osion, integratiivisen pedagogiikan teoreettisen viitekehyksen, konkretisoiminen ydinanalyysin avulla oli sidoksissa sen hetkiseen asiantuntijuuteeni ja pedagogiseen osaamistasooni.

”...opin keskustelusta sen verran, että 1 op:n opintojakson sisältö pitää pystyä suunnittelemaan siten, että opiskelija käyttää aikaa sallitun verran (oliko se nyt 27h)...” 17.1.2022 KPK_PS

”...jossakin tutkimuksessa oli...opintojakson rakenne olisi järkevä suunnitella siten, että siinä on jokin orientoiva ennakkotehtävä... teoriaan liittyvät käsitteet

kannattaa avata mahdollisimman hyvin, jotta oppimisprosessi käynnistyy...”
4.2.2022 KPK_PS

”...pohdittiin [sote-akatemiaalaisten kanssa] miten itseohjautuvuuden tavoite olisi paras esittää...määrittely tärkeää, että miten saadaan opettajat pohtimaan omaa toimintaansa tästä näkökulmasta... keskusteltiin myös miten saadaan sosiokulttuurista tietoa kerättyä...” 7.2.2022 KPK_PS

”...teimme ongelmanratkaisua yhteistoiminnallisesti...kun pohdimme miten rakennamme sisältöä...ja miten tuotamme podcastin... teen oman ppt-muotoisena johon sisältyy ääni tai jos parempi niin zoom-nauhoitus...teemme podcastin yhdessä...alustaisin grow-mallista kirjaimen kerrallaan ja sote-akatemiaalaiset osallistuisivat keskusteluun esim. ohjauksellisesta näkökulmasta” 1.3.2022 KPK_PS

”...suunnittelin opintojakson sisältöä siten, että...ennakkotehtävän jälkeen...tulisi jatkaa kuuntelemaan IP-mallia koskevaa diatallennetta...seuraavaksi siirtyä keskustelemaan...alustalle periaatteista ja vertailla ajatuksiaan/käsityksiään...mitä muut keskustelijat keskustelevat...yhteistoiminnallinen osuus jossa saisi käsitellä...tietoa esimerkkien kautta...” 9.3.2022 KPK_PS

”...kävimme sote-akatemiaalaisten kanssa läpi...taltioitavan podcastin sisältöä = käsikirjoitusta...omasta mielestä sisällöstä tulee sopiva...toivottavasti kuuntelijat ovat samaa mieltä...” 28.3.2022 KPK_PS

Sisällön lisäksi tein päätöksiä pilottiopintojakson tekniseen toteutukseen liittyen, mitkä ovat mahdollisesti saattaneet vaikuttaa osallistujien oppimiskokemuksiin. Oppimismateriaalien ja itsereflektio- sekä oppimistehtävien saavutettavuus ja yksiselitteisyys olivat esimerkiksi toteutusta ohjaavia tekijöitä, minkä onnistumista oli tarkoitus arvioida pilottiopintojakson loputtua yhdessä Sote-akatemian työryhmän kanssa.

”...tein [kyselyyn] uuden osion, jossa pyydän vastaajia arvioimaan oppimaansa eri tyyppisten väittämisen osalta...sisällöt poimin integratiivisen pedagogiikan tutkimuksista, muokkasin niitä hieman ja lisäsin omia itseäni kiinnostavia väittämiä...” 4.2.2022 KPK_PS

”...ideoitiin, että jos sinne uudelle virtuaaliselle oppimisalustalle saisi tuon IP-mallin kuvan...elementeistä klikkaamalla saisi rakennettua oppimisen pohjaa oikeassa järjestyksessä niin että se tukisi oppimisen kerroksellisuutta...tietorakenteen kehittymistä...” 7.2.2022 KPK_PS

”...tänään tein google formsiin opintojaksoa varten ennakko- ja lopputehtävät, word-käsikirjoituksen pohjalta...” 9.3.2022 KPK_PS

”...luin teoriapätkiä, alleviivasin tärkeitä lauseita ja ympyröin...avainsanoja...pari päivää käytin aikaa tähän kuivaharjoitteluun...sen jälkeen aloitin diatallenteen muokkaamisen...kalvokerrallaan...ääniosuuden tallentamisen...” 28.4.2022 KPK_PS

”...olemme viimeistelleet tuota digicampuksella olevaan opintojakson sisältöä pariin otteeseen...käytiin läpi sujuvuus...linjakkuus...verkkopedagogisesti...että muodostuisi hyvä oppimista tukeva, innovatiivinenkin oppimisympäristö...enpä muista kuinka monta versiota olen tehnyt niistä ennakko- ja lopputehtävistä...”
28.4.2022 KPK_PS

Tutkimusprosessin aikana sain myös itseeni ja omaan osaamiseen liittyvää palautetta, joka vahvisti opettajuuteen kiinnittymistä. Reflektoin tietojeni ja taitojeni kehittymistä aktiivisesti niin itsenäisesti kuin yhteistoiminnallisesti muun muassa pro gradu-ohjauksissa ja Sote-akatemian työryhmän tapaamisissa. Myös henkilökohtainen kasvuprosessini on voinut vaikuttaa pilottiopintojakson sisällön ja toteutuksen laajuuteen ja laatuun.

”...oivalsin sen, että opiskelen tässä ikään kuin itsekin samalla integratiivisen pedagogiikan mallia...teoreettista ja käsitteellistä tietoa on kertynyt...käytännön tietoa minulla ei vielä ole...pedagogista tukea saan...sote-akatemiaalaisten kanssa zoom-palaverissa...tavallaan ohjauksia ja keksusteluja...” 8.2.2022 KPK_PS

”...tänään vahvistui omat ajatukseni siitä, että gradun kirjoittaminen integratiivisen pedagogiikan oppimismallista on minun oppimisprosessiani tukeva väline...kun se tapahtuu teorian ja käytännön välissä...” 14.2.2022 KPK_PS

”...eilen oli gradunohjausta...saan tässä oppimiskokemuksen jota voin reflektoida ja/tai jatkaa opettajien sparraus- ja keskustelutuokioissa...asiantuntijuuteni IP-mallin suhteen kehitty...” 17.2.2022 KPK_PS

”...miten tässä opintojaksoa suunnitellessa olen törmännyt sosiokulttuurisiin tietoihin...en osannut puhua ja käyttää sujuvasti akateemista kieltä ja yleisesti hyväksytyjä käsitteitä...osa sellaista käsitteellistä tietoa...mikä ei avaudu ulkopuoliselle helposti...en voinut esimerkiksi tietää...että opintojakson sisältöä testataan opiskelijan roolista...” 17.2.2022 KPK_PS

”...mielenkiintoista on se, että miten monesta eri näkökulmasta tiedonrakentumista voidaan tukea ja mitä kaikkea olen kokenut tähän mennessä...teoreettista tietoa...käytännöllistä tietoa...altistunut sosiokulttuuriselle tiedolle...oman oppimisprosessin ensimmäinen vaihe on takana...pedagoginen oppiminen kehitty koko ajan...uuden äärellä oleminen on kuormittavaa...jos sitä ajattelee mahdollisuutena, se avautuu eri tavalla ja voi toimia myös voimaannuttavana elementtinä” 14.6.2022 KPK_PS

Edellisten kappaleiden tiivistelmät ja lainaukset kenttäpäiväkirjastani avaavat sitä, millainen kokemus tutkija instrumenttina on ollut. Tutkimusajanjaksoon on sisältynyt niin sisäistä dialogia oman oppimisen edistämiseksi kuin aktiivista yhteistoiminnallista vuoropuhelua sote-akatemiaalaisten kanssa.

7.5 Lopuksi

Tutkimukseni sijoittui Turun yliopiston kasvatustieteelliseen tutkimuskenttään: oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimukseen. Pro gradu-opinnäytetyössäni näkökulmana oli tutkia integratiivisen pedagogiikan oppimismallin vaikuttavuutta ja soveltuvuutta verkko-opetukseen. Tutkimuksessani tein rohkeita valintoja monimenetelmällisen tutkimusstrategian ja tutkimusaineiston sisällön suhteen. Opetusharjoittelun myötä minulle avautui mahdollisuus toteuttaa tutkimukseni perinteisestä tutkimusotteesta poikkeavalla tavalla.

Jatkotutkimuksissa on syytä kiinnittää huomiota tarkemmin riittävän laajaan tutkimusaineistoon, mutta myös tutkimuksen kohderyhmään. Tutkimukseen osallistuneen yliopistohenkilöstön määrä jäi lopulta odotettua pienemmäksi, mikä vaikutti tutkimusaineistojen laajuuteen ja siten analysointimahdollisuuksiin rajaavasti. Opintojakso on opinnäytetyöni kirjoitusprosessin aikana toteutettu uudelleen, jolloin osallistujien määrä on kasvanut. Kohderyhmän laajentaminen yhdessä aihepiiriä täydentävien teema- tai syvähaastattelujen myötä mahdollistaisi tutkimusaineiston monipuolisemman analysoinnin.

Tutkimuksessani keskityin arvioimaan vaikuttavuutta oppijan työelämätaitojen kehittymisen näkökulmasta. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia voisi jatkossa tutkia moniulotteisesti useiden kehystekijöiden kuten yhteiskunnan, kodin ja koulutuksen näkökulmista. Myös edellä listattujen tekijöiden tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntämistä tulisi analysoida oppijan lähtökohdasta. Tutkimuksestani rajautunut oppimisen siirtovaikutus oppijan työhön ja työyhteisöön olisi konkreettinen jatkotutkimusaihe. Tällöin olisi mahdollista huomioida koulutuksen yksilöllisen vaikuttavuuden kriittinen tarkasteleminen pidemmällä aikavälillä.

Myös tutkimusta integratiivisen pedagogiikan oppimismallin soveltumisesta verkko-opetukseen tulisi jatkaa erityisesti yliopistohenkilöstön osalta. Pro gradu-opinnäytetyöni tulokset ovat näytteitä yksittäisen opintojakson suunnittelun ja sisällön onnistumisesta. Kattavamman käsityksen edellä nimetyn teoreettisen viitekehyksen hyödyistä saisi esimerkiksi useista, samalla periaatteella toteutetuista opintojaksoista muodostuvasta koulutuskokonaisuudesta. Lisäksi jatkotutkimuksissa voisi rajata tutkimusongelman johonkin yksittäiseen asiantuntijatiedon osa-alueeseen kuten tiedollista tekijöistä metakognition tai oppimisen emotionaaliseen ulottuvuudesta motivaatioon.

Lähteet

- Anderson, L. W, Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (toim.) 2001. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Bereiter, C. 2002. Education and Mind in the Knowledge Age. New Jersey: Mahvah
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise. Chicago and La Salle: Open Court
- Berliner, D.C. 1998. The Development of Expertise in Pedagogy.
<https://eric.ed.gov/?id=ED298122> (Luettu 3.2.2022)
- Berliner, D.C. 2004. Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. Bulletin of Science, Technology & Society 24 (3), 200–212.
- Chang, H. 2013. Individual and Collaborative Autoethnography as Method. Teoksessa S. Holman Jones, T. E. Adams & C. Ellis (toim.) Handbook of Autoethnography.
<https://doi.org/10.4324/9781315427812.ch3>, 107–122.
- Cho, J. & Trent, A. 2006. Validity in Qualitative Research Revisited. Qualitative Research.
<https://doi.org/10.1177/1468794106065006>
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2003. Integrating Theory and Practice? Employee's and Student's Experiences of Learning at Work. Journal of Workplace Learning 15 (7–8), 338–344.
<https://doi.org/10.1108/13665620310504828>
- Colyar, J. E. 2013. Reflections on Writing and Autoethnography. Teoksessa S. Holman Jones, T.E. Adams & C. Ellis Handbook of Autoethnography.
<https://doi.org/10.4324/9781315427812.ch18> , 363–383.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. 2000. Determining Validity in Qualitative Inquiry. Theory Into Practice 39 (3), 124–130.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. & Athanasiou, T. 1986. Mind over machine : The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: Free Press.
- Grönfors, M. & Vilkkä, H. (toim.) 2011 Laadullisen tutkimuksen kenttätutkimusmenetelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2019. Ethnography. Principles in Practice. New York: Routledge.

- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action Research as Narrative: Five Principles for Validation. *Educational Action Research* 15 (1), 5–19.
<http://dx.doi.org/10.1080/09650790601150709>
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Integratiivinen pedagogiikka. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. 68–72. Juva: Bookwell Oy
- Heikkinen, H. L., Tynjälä, P., & Kiviniemi, U. 2011. Integrative pedagogy in practicum. Meeting the second order paradox of teacher education. Teoksessa M. Mattsson, T. V. Eilertsen, & D. Rorrison (toim.) A Practicum Turn in Teacher Education, 91–112. Rotterdam: SensePublishers.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2013 Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holman Jones, S., Adams, T. & Ellis, C. 2013. Introduction. Teoksessa S. Holman Jones, T.E. Adams & C. Ellis Handbook of Autoethnography.
<https://doi.org/10.4324/9781315427812.intro> , 17–47.
- Huhtanen, A. 2019. Verkko-oppimisen muotoilukirja. Käytännön työkaluja käytännön laadukkaaseen verkko-oppimisen muotoiluun. FITech-verkostoyliopisto.
<https://www.finna.fi/Record/aoe.326> (Luettu 2.2.2022)
- Jääskelä, P., Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2018. Models for the Development of Generic Skills in Finnish Higher Education. *Journal of Further and Higher Education*.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206856>
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Juva: WS Bookwell Oy
- Kinni, R.-L. 2021 Integration of Theory and Practice in Social Work Education. Analysis of Finnish Social Work Student’s Field Reports. *Social Work Education. The International Journal* 40 (7), 901–914. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1754385>
- Knowles, M., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. 2015. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource. <https://web-s-ebSCOhost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=a9bf08a6-a082-40cf-82ea-ca79c9fd7254%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=923625&db=nlebk> (Luettu 17.1.2022)
- Kolb, D. A 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*.

- Komonen, K. 2007. Integratiivinen oppimisympäristö – työelämässä oppimisen pedagoginen malli. Teoksessa *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 2 (2007), 36–46.
- Koskinen, L. & Äijö, M. 2013. Development of an Integrative Practice Placement Model for Students in Health Care. *Nurse Education of Practice* 13 (5), 442–448.
- Lahtinen, A.-M. & Toom, A. 2009. Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY Pro, 31–45.
<https://doi.org/10.31885/9789515150325>
- Lapadat, J. C. 2017. Ethics in Autoethnography and Collaborative Autoethnography. *Qualitative Inquiry* 23 (8), 589–603. <https://doi.org/10.1177/10778004177004462>
- Lietz, C. A., Langer, C. L. & Furman, R. 2006. Establishing Trustworthiness in Qualitative Research in Social Work. Implications from a Study Regarding Spirituality. *Qualitative Social Work* 5 (4), 441–458.
- Liitos, H.-M., Kallio, E. & Tynjälä, P. 2012. Transformations Toward Mature Thinking: Challenges for Education and Learning. Teoksessa P. Tynjälä, M. Saarnivaara & M.-L. Stenström (toim.) *Transitions and Transformations in Learning and Education*.
<https://link-springer-com.ezproxy.utu.fi/book/10.1007%2F978-94-007-2312-2> , 51–66.
- Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A.-M., Parpala, A. & Pyhältö, K. (2009) *Oppiminen yliopistossa*. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY Pro, 70–99.
- Long, T. & Johnson, M. 2000. Rigour, Reliability and Validity in Qualitative Research. *Clinical Effectiveness in Nursing* 4 (1), 30–37.
- Lyons, P. & Bandura, R. P. 2020 Skills Needs, Integrative Pedagogy and Case-Based Instruction. *Journal of Workplace Learning* 32 (7), 473–487.
<https://doi.org/10.1108/JWL-12-2019-0140>
- Lyons, P. & Bandura, R. 2022. Manager in Coaching Role and Reciprocal Learning. *Journal of Workplace Learning* 34 (1), 27–40. <https://doi.org/10.1108/JWL-04-2021-0037>
- Löfström, E. & Nevgi, A. 2009. Verkko-opetuksen linjakkuus ja yhteisöllinen oppiminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY Pro, 300–319.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. 2020.

- Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. psyarxiv.com/52tcv (Luettu 26.1.2022)
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009a) Opetuksen linjakkuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja, Helsinki: WSOY Pro, 138–155.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009b) Oppimisen teorit. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja, Helsinki: WSOY Pro, 194–236.
- Nurmi, K. E. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Raivola, R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita, 29–50.
- Nykänen, S., & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 32 (1), 17–28. <https://doi.org/10.33336/aik.93966>
- O’Connor, K. 2022. Constructivism, Curriculum and the Knowledge Question: Tensions and Challenges for Higher Education. Studies in Higher Education 47 (2), 412–422. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750585>
- Opetus- ja Kulttuuriministeriö. Kansallinen tutkimuksen, kehittämisen ja innovaatioiden tiekartta. <https://okm.fi/tki-tiekartta> (Luettu 2.2.2022)
- Pakkala, A., Väänänen, I., Brauer, S., Karapalo, T., Virkki-Hatakka, T. & Kettunen, J. 2019 Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa: hyväksi havaittuja ja kehitteillä olevia käytänteitä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 21 (4), 62–72.
- Patton, M. Q 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks: Sage Publications. Inc.
- Pelias, R. J. 2013. Writing Autoethnography. Teoksessa S. Holman Jones, T.E. Adams & C. Ellis Handbook of Autoethnography. <https://doi.org/10.4324/978131542812.ch19> ,384–405
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2009. Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY Pro, 46–69.
- Puolimatka, T. 2002. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuusteorioiden. Kasvatus 33 (5), 466–474.
- Pyykkö, R. & Lappalainen, M. 2017. Koulutuksen johtaminen muuttuvassa yliopistomaailmassa. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla.

- Korkeakoulupedagogiikan perusteet.
<https://www.elibslibrary.com/reader/9789517686522> (Luettu 2.2.2022)
- Rautiainen, A. M., Tapola-Tuohikumpu, S., Eskola, P. & Saurén, K. 2021. Opettaja verkko-opetuksen pedagogisena käsikirjoittajana: ohjausta ja vuorovaikutusta avoimen yliopiston virtuaalisella kampuksella. *Aikuiskasvatus* 41(4), 347–354
<https://doi.org/10.33336/aik.112756>
- Raivola, R., Valtonen, P., & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa Raivola, R. (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita, 11–28.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY Pro, 100–122.
- Sandberg, J. 1997. Are Phenomenographic Results Reliable? *Higher Education Research & Development* 16 (2), 203–212.
- Saurén, K., Karjalainen M., Rautiainen A. M., Eskola, P. ja Tapola-Tuohikumpu, S. 2020. Käytäntö kohtaa teorian – Avoimen yliopiston virtuaalinen kampus. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*. Vaasa: Grano Oy, 57–61.
- Silvennoinen, P. & Juujärvi, S. 2018. Simulaatiot integratiivisen pedagogiikan välineenä motivoivan haastattelun oppimisessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (1), 44–61.
- Tullis, J. A. 2013. Self and Others. Ethics in Autoethnographic Research. Teoksessa S. Holman Jones, T.E. Adams & C. Ellis. *Handbook of Autoethnography*.
<https://doi.org/10.4324/9781315427812.ch11> , 244–261.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turun yliopisto 2022a. Sote-akatemia. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/sote-akatemia> (Luettu 2.1.2022)
- Turun yliopisto 2022b. Sote-akatemia koulutusten sekä oppi- ja lähdemateriaalien laatukriteerit. <https://sites.utu.fi/sote/sote-akatemia-koulutusten-seka-oppi-ja-lahdemateriaalien-laatukriteerit/> (Luettu 7.1.2022)
- Tynjälä, P. 2004. *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.

- Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen. Taidon tieto. Edita: Helsinki, 11–36.
- Tynjälä, P. 2008a. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 124–127.
- Tynjälä, P. 2008b. Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130–154.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X0800002X> (Luettu 20.1.2022)
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro Oy, 79–95.
- Tynjälä, P. 2013. Näkökulmia työelämäpedagogiikkaan. Välineitä LCCE®-mallin arviointiin. Teoksessa L. Mäkelä-Marttinen & N. Hartikainen (toim.) *Kasvun voimaa oppimisen ja osaamisen ekosysteemissä*, 25–32.
- Tynjälä, P. 2016. Asiantuntijan tieto ja ajattelu. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Ajattelun kehitys aikuisuudessa – Kohti moninäkökulmaisuuutta*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 205–226.
- Tynjälä, P., & Gijbels, D. 2012. Changing world: Changing pedagogy. Teoksessa P. Tynjälä, M.-L. Stenström, & M. Saarnivaara (toim.), *Transitions and transformations in learning and education* <https://link-springer-com.ezproxy.utu.fi/book/10.1007%2F978-94-007-2312-2>, 205–222 (Luettu 20.1.2022)
- Tynjälä, P. & Virtanen, A. 2013. Vuorovaikutteinen opetus osana integratiivista pedagogiikkaa. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Puttonen-Rasku & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 89–102.
- Tynjälä, P., Välimaa, J. ja Sarja, A. 2003. Pedagogical Perspectives on the Relationships Between Higher Education and Working Life. *Higher Education* 46 (2), 147–166.
- Tynjälä, P., Heikkinen, L.T., & Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 42 (4), 302–315.
- Tynjälä, P., Häkkinen, P. ja Hämäläinen R. 2014. TEL@work: Toward Integration of Theory and Practice. *British Journal of Educational Technology* 45 (6), 990–1000.
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E. ja Rasku-Puttonen, H. 2016. *Developing Social Competence and Other Generic Skills in Teacher Education:*

- Applying the Model of Integrative Pedagogy. *European Journal of Teacher Education* 39 (3), 368–387. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314>
- Tynjälä, P., Virtanen, A. ja Helin, J. 2020a. Työelämäpedagogisia malleja. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä (toim.) *Työpeda - Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*. Vaasa: Grano Oy, 15–20.
- Tynjälä, P., Virolainen, M., Heikkinen, H., & Virtanen, A. 2020b. Promoting cooperation between educational institutions and workplaces. *Models of Integrative Pedagogy and Connectivity revisited*. Teoksessa C. Aprea, V. Sappa, & R. Tenberg (toim.) *Connectivity and Integrative Competence Development in Vocational and Professional Education and Training (VET/PET)*. *Zeitschrift für Berufspädagogik*. Beiheft 29 Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 19–39.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Kallio, E.K. 2022a. Integrating Work and Learning in Higher Education and VET: Theoretical point of view. Teoksessa M, Malloch, L. Cairns, B. O’Connor, & K. Evans (toim.) *The SAGE Handbook of Learning and Work*, 62–79.
- Tynjälä, P., Virtanen, A, Virolainen, M. & Heikkinen, H. 2022b. Learning at the Interface of Higher Education and Work: Experiences of Students, Teachers and Workplace partners. Teoksessa E. Kyndt, S. Beauseart, & I. Zitter (toim.) *Developing connectivity between education and work: Principles and practices*, 76–96.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2020. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu C: 22*. 2. painos. Turku: Painosalama Oy.
- Valtioneuvosto 2019a. Sosiaali- ja terveydenhuollon toiminnan painopistettä siirretään perustason palveluihin ja ennaltaehkäisevään toimintaan. <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma/sosiaali-ja-terveyspalveluiden-rakenneuudistus> (Luettu 14.1.2022)
- Valtioneuvosto 2019b. Osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden Suomi. <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma/osaamisen-sivistyksen-ja-innovaatioiden-suomi> (Luettu 14.1.2022)
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2019. Factors Explaining the Learning of Generic Skills: a Study of University Student’s Experiences. *Teaching in Higher Education* 24 (7), 880–894 <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2022. Pedagogical Practices Predicting Perceived Learning of Social Skills Among University Students. *International Journal of Education Research* 111 (2022) 101895, 1–9 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101895>

- Virtanen, A., Tynjälä, P. ja Helin, J. 2020. Työelämäpedagogiikka käsitteenä ja tutkimuskohteena. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä (toim.) Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa. Vaasa: Grano Oy, 21–28.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. <https://web-s-ebshost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=9d4e0876-a8dc-4373-8bba-07ea5cdf40ba%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=nlebk&AN=575543&anchor=tocAnchor> (Luettu 17.1.2022)
- Väisänen, S. & Hirsto, L. 2020. Opettajien työelämäpedagogisen osaamisen vahvistaminen käänteisen opetuksen kontekstissa. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä (toim.) Työpeda - Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa. Vaasa: Grano Oy, 15–20.

Liitteet

Liite 1 Sote-akatemia tuottaman opintojakson rakenne

Taulukko 4: Sote-akatemia tuottaman opintojakson rakenne

Opintojakson rakenne	Valmentavan opetuksen perusteet
Opintopisteet	1 op
Teoreettinen viitekehys	Integratiivisen pedagogiikan malli: Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta ja sosiaalisen vuorovaikutuksen teorioista sekä ammatillisen osaamisen tutkimus
Tavoitteet	Opintojakson suoritettuaan MOJO - hankkeessa työskentelevä opettaja, työelämäedustaja ja muu yliopiston henkilöstö tuntee integratiivisen pedagogiikan peruseräatteen ja kehittyä valmentavassa opetuksessa.
Oppilaat/Kohderyhmä	Moninainen johtaminen (MOJO)-hankkeen opettajat, työelämäedustajat ja muu yliopistohenkilöstö
Opettajat	Opettajiimi ja opettajaharjoittelija Turun yliopiston Sote-akatemiasta
Pedagogiset tavoitteet	Opintojakson opiskelija oppii valmentavassa opetuksessa tarvittavia taitoja, kuten lueteltu alla: <ul style="list-style-type: none"> • integratiivisen pedagogiikan perusteet • deklarativiset, teoreettiset tai käsitteelliset tiedot • proseduraaliset, kokemukselliset tai käytännölliset tiedot • oppimiseen liittyvien tunteiden, asenteen ja motivaation tunnistaminen • itseohjautuvuus • ratkaisukeskeisyys • dialogisuus • positiivinen vuorovaikutus • monitoimisuus, monialaisuus, moniammatillisuus • itsesäätelytaidot

	<ul style="list-style-type: none"> • Kekseliäisyys, innovatiivisuus, luovuus (Virtanen & Tynjälä 2019) • Kyky toimia uusissa tilanteissa (Virtanen & Tynjälä 2019) • Kriittiset ajattelunaidot (Virtanen & Tynjälä 2019) • Ongelmanratkaisutaidot (Virtanen & Tynjälä 2019) • Päätöksentekotaidot (Virtanen & Tynjälä 2019) • Kyky ratkoa omaan ammattiin liittyviä ongelmia (Virtanen & Tynjälä 2019) • Jatkuvan oppimisen taidot (Virtanen & Tynjälä 2019) • Itsearviointitaidot (Virtanen & Tynjälä 2019)
Pedagogiset välineet	<p>Ennakkotehtävät ja kysely (lähtötilanteen kartoitus)</p> <p>Aihealueittain jaettu teoreettinen materiaali virtuaalisella oppimisalueella:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valmentavalla opetuksella kohti muutosta • Itseohjautuvuus ja sen tukeminen • Ratkaisukeskeinen toimintatapa • Dialoginen ja positiivinen vuorovaikutus • Monialaisuuden mahdollisuudet <p>Oppimistehtävät aihealueittain</p> <p>Itsereflektiotehtävät- ja/tai arviointi</p> <p>Muu materiaali: Valmentavan opetuksen tarkistuslista</p> <p>Muu materiaali: Opintojakson kokonaisarviointi</p>
Pedagoginen tuki	<p>Jäsennelty ja teemoitettu keskustelu virtuaalisella Moodle-alustalla</p> <p>Yksilö- ja ryhmäsparraukset (pedagoginen keskustelu)</p>

Liite 2 Ennakkotehtävä

MoJo - Valmentava opetus: Ennakkotehtävä (Google Forms)

Ennakkotehtävä on osa Valmentava opetus-opintojakson ensimmäistä osaa, jossa tutustutaan integratiivisen pedagogiikan peruseräiteisiin (Tynjälä ym. 2022). Aiemmat tutkimukset osoittavat mallin soveltuvan korkeakoulutuksessa esimerkiksi työelämätaitojen kehittämiseen. Tämän tehtävän tavoitteena on perehtyä teemaan pedagogisen asiantuntijuuden ja opetettavan alan näkökulmista.

Kysely muodostuu kolmesta osiosta, joiden sisältöä kuvataan seuraavaksi. Osiossa 1 sinulle esitetään kutsu osallistua tutkimukseen. Osiossa 2 sinulta kysytään taustatekijöitä. Osio 3 sisältää monivalintakysymyksiä työelämätaitojen osaamisestasi suhteessa pedagogiseen asiantuntijuuteen. Lopuksi osio 4 sisältää monivalintakysymyksiä työelämätaitojen tärkeydestä opiskelijan näkökulmasta opettamassasi aineessasi/työelämän toimialallasi. Vastaaminen vie aikaa noin 10 minuuttia. Kiitos vastauksestasi!

Sähköposti

Vastaus: _____

Kutsu monimenetelmälliseen tutkimukseen

Valmentavan opetuksen perusteet-opintojakson "Aloita tästä"-osiossa esitettiin kutsu osallistua monimenetelmälliseen tutkimukseen, aikuiskasvatustieteen pro gradu-opinnäytetyötäni varten. Tavoitetta ja sisältöä koskevat tiedot on kuvattu edellä mainitun osion liitteenä olevissa tutkimustiedotteessa ja tietosuojaselosteessa. Kysynkin Teiltä halukkuutta osallistua tähän vapaaehtoiseen tutkimukseen. Osallistumisen voi vahvistaa vastaamalla alla esitettyyn kysymykseen. Osallistamalla tutkimukseen annat suostumuksen tutkimusaineiston hyödyntämiseen opinnäytetyönlisäksi julkaisuihin tai mahdollisiin jatkotutkimuksiin. Ystävällisin terveisin, Päivi Simonen

- Kyllä, osallistun tutkimukseen.
- Ei, en osallistu tutkimukseen

I Taustatiedot

Sukupuoli

1. mies
2. nainen
3. muu

Ammattiryhmäsi

1. Yliopiston henkilöstö
2. Työelämän asiantuntija
3. Muu:

Opetuskokemuksesi tai työkokemuksesi vuosina. Jos olet yliopiston henkilöstöä, vastaa miten paljon sinulla on opetuskokemusta vuosina. Jos olet työelämänasiantuntija, vastaa miten paljon sinulla on työelämäkokemusta vuosina.

Vastaus: _____

Tieteenalasi/opetettava aineesi tai työelämän toimialasi. Jos olet yliopiston henkilöstöä, vastaa mikä on tieteenalasi/opetettava aineesi. Jos olet työelämän asiantuntija, vastaamikä on toimialasi, jolla työskentelet

Vastaus: _____

II Työelämätaidot ja pedagoginen asiantuntijuus

Tässä osiossa on tarkoitus pohtia omia vahvuuksiasi ja kehityskohteitasi. Arvioi työelämätaitojesi osaamistasoa ennen Valmentava opetus-opintojaksoa.

Hyödynnä alla olevassa kysymyksessä seuraavia osaamistasojen esimerkkikuvauksia (mukaellen Berliner 1998; 2004): 1 Noviisi = uusien taitojen omaksumista ohjatusti2

Edistynyt aloittelija = taitojen itsenäistä kokeilua käytännön tilanteissa ja toiminnassa, 3

Pätevä = taitojen syvenemistä oppimisprosesseissa (ongelmanratkaisu jne.), 4 Taitava = taitojen sujuvaa soveltamista tilanne- ja toimintaympäristösidonnaisesti,5= asiantuntija = ratkaisu- ja toimintamallien joustavaa ja tehokasta käyttämistä tilanteesta ja toimintaympäristöstä riippumatta.

Yleistäen voidaan todeta, että Noviisi on työuransa alussa oleva. Asiantuntijan taidot ovat puolestaan kehittyneet pitkällä aikavälillä. (mukaellen Virtanen & Tynjälä, 2022; Virtanen & Tynjälä, 2019; Berliner 1998; 2004).

4. Ongelmanratkaisutaito
5. Päätöksentekokyky
6. Itsearviointitaito
7. Vuorovaikutustaito
8. Idearikkaus
9. Tunneäly
10. Luovuus
11. Innovatiivisuus
12. Pedagogisuus
13. Ratkaisukeskeisyys
14. Yhteistyötaito
15. Työelämälähtöisyys

16. Opiskelijälähtöisyys
17. Muutoksen johtaminen
18. Dialogisuuteen opettava/ohjaava
19. Itseohjautuvuuteen opettava/ohjaava
20. Kriittinen ajattelu
21. Oppimistaito
22. Digitaidot
23. Sosiaaliset taidot

Liite 3 Lopputehtävä

MoJo - Valmentava opetus: Opintojakson teemoja kokoava tehtävä (Google Forms)

Teemoja kokoava lopputehtävä päättää MoJo - Valmentavan opetuksen perusteet-opintojakson. Tämän tehtävän tavoitteena on kerrata opiskeltuja asioita ja arvioida niiden oppimista opintojakson aikana eri näkökulmista.

Kysely muodostuu kolmesta osiosta, joiden sisältöä kuvataan seuraavaksi. Osio 1 sisältää monivalintakysymyksiä työelämätaitojen osaamisestasi suhteessa pedagogiseen asiantuntijuuteen. Osio 2 sisältää monivalintakysymyksiä opintojakson aikaisesta oppimisestasi. Osiossa 3 on avoimista kysymyksistä koostuva loppupohdinta opintojen soveltuvuudesta yliopiston henkilöstön tai työelämän asiantuntijan tehtäväsi.

Vastaaminen vie aikaa noin 30 minuuttia. Kiitos vastauksestasi!

Sähköposti

Vastaus: _____

I Työelämätaidot ja pedagoginen asiantuntijuus

Tässä osiossa arvioidaan työelämätaitojesi osaamistason kehittymistä Valmentavan opetuksen perusteet-opintojakson aikana. Pohdi omia vahvuuksiasi ja kehityskohteitasi

Hyödynnä alla olevassa kysymyksessä seuraavia osaamistasojen esimerkkikuvauksia

(mukaellen Berliner 1998; 2004): 1 Noviisi = uusien taitojen omaksumista ohjatusti²

Edistynyt aloittelija = taitojen itsenäistä kokeilua käytännön tilanteissa ja toiminnassa, 3

Pätevä = taitojen syvenemistä oppimisprosesseissa (ongelmanratkaisu jne.), 4 Taitava =

taitojen sujuvaa soveltamista tilanne- ja toimintaympäristösidonnaisesti, 5= asiantuntija =

ratkaisu- ja toimintamallien joustavaa ja tehokasta käyttämistä tilanteesta ja

toimintaympäristöstä riippumatta

Yleistäen voidaan todeta, että Noviisi on työuransa alussa oleva. Asiantuntijan taidot ovat puolestaan kehittyneet pitkällä aikavälillä. (mukaellen Virtanen & Tynjälä, 2022; Virtanen & Tynjälä, 2019; Berliner 1998; 2004).

1. Ongelmanratkaisutaito
2. Päätöksentekokyky

3. Itsearviointitaito
4. Vuorovaikutustaito
5. Idearikkaus
6. Tunneäly
7. Luovuus
8. Innovatiivisuus
9. Pedagogisuus
10. Ratkaisukeskeisyys
11. Yhteistyötaito
12. Työelämälähtöisyys
13. Opiskelijälähtöisyys
14. Muutoksen johtaminen
15. Dialogisuuteen opettava/ohjaava
16. Itseohjautuvuuteen opettava/ohjaava
17. Kriittinen ajattelu
18. Oppimistaito
19. Digitaidot
20. Sosiaaliset taidot

II Oppimisen arviointi

Tässä osiossa reflektoidaan oppimistasi Valmentava opetus-opintojakson aikana.

Ensimmäisessä osiossa tutustuttiin integratiiviseen pedagogiikkaan. Toisessa osiossa perehdyttiin monialaisuuden mahdollisuuksiin. Kolmannessa osiossa käsiteltiin toimijuutta.

Neljännessä osiossa oli teemana valmentavan otteen hyödyntäminen muutoksen tukena.

Arvioi oppimistasi eri näkökulmista Valmentava opetus-opintojakson aikana asteikolla 1-5 (mukaellen Virtanen & Tynjälä 2022).

21. Opin yhdistämään teoriaa ja käytäntöä toisiinsa
22. Opin hankkimaan käytännön tietoja monialaisesti
23. Opin opettamisen ja työelämän välisen suhteen merkityksen
24. Opin soveltamaan teoriaa käytäntöön
25. Opin analysoimaan ilmiöitä teoreettisen tiedon avulla
26. Opin tarkastelemaan ilmiöitä monialaisesti
27. Opin analysoimaan oppimiskokemuksiani teoreettisen tiedon avulla
28. Opin työskentelemään itseohjautuvasti
29. Opin uutta tietoa
30. Opin uusia toimintatapoja
31. Opin uusia ajattelutapoja
32. Opin uusia käytäntöjä
33. Opin jakamaan tietoja muiden kanssa
34. Ongelmanratkaisutaitoni kehittyivät
35. Reflektiotaitoni kehittyivät
36. Ajattelutaitoni kehittyivät
37. Vuorovaikutustaitoni kehittyivät
38. Yhteistyötaitoni kehittyivät

- 39. Minulla oli motivaatio oppia
- 40. Sitouduin oppimiseen
- 41. Oppiminen herätti minussa myönteisiä tunteita
- 42. Oppiminen herätti minussa kielteisiä tunteita

III Loppupohdinta

Tässä osiossa pohditaan Valmentavan opetuksen perusteet-opintojaksolla opittujen asioiden soveltuvuutta opettamiseen tai muuhun työtehtävääsi.

Miten sovellat Valmentavan opetuksen perusteet-opintojaksolla käsiteltyjä teemoja*) omaan opetukseesi, työtehtävääsi tai työelämän toimialallesi? *) Opintojaksolla käsiteltiin integratiivista pedagogiikkaa, monialaisuuden mahdollisuuksia, toimijuutta ja valmentavan otteen hyödyntämistä muutoksen tukena.

Vastaus: _____

Miten suhtaudut Valmentavan opetuksen perusteet-opintojakson jälkeen aiempiin opetus- tai työelämäkäytäntöihisi?

Vastaus: _____

Millaisia muutoksia opetus- tai työelämäkäytäntöihin aiot tehdä Valmentavan opetuksen perusteet-opintojakson jälkeen? Kirjoita esimerkkejä

Vastaus: _____

Liite 4 Ote teorialähtöisestä sisällönanalyysistä: esimerkki analyysirungosta

Yläluokka	Alkuperäisilmaisut	Pelkistetyt ilmaisut	Alaluokat	Alaluokat, yhdistetty
Itsesäätelytiedot	...tehtävä sai pohtimaan asioita, joita liian harvoin tulee ajatelleeksi...	Tehtävä sai refleктоimaan vähemmälle huomiolle jääneitä asioita	Strateginen tieto	Metakognitiiviset tiedot
Itsesäätelytiedot	...opintojakso innosti ajattelemaan totuttujen ratkaisujen ulkopuolelle...lisäksi sain paljon uutta ajateltavaa ratkaisukeskeisyyden sekä dialogisen vuorovaikutuksen tukemisesta...	Opintojakso innosti uudenlaiseen ajatteluun ja uutta tietoa ratkaisukeskeisyydestä ja dialogisesta vuorovaikutuksesta	Tieto ajattelua koskevista tiedoista	Metakognitiiviset tiedot
Itsesäätelytiedot	...kun mä tunnistan niitä omia vahvuksiani ja voimavarojani...niin saan siitä sitä konkretiaa...miten mä lähdän eteenpäin etenemään...	Omien vahvuuksien ja voimavarojen tunnistaminen konkreettisesti	Itsetuntemus	Metakognitiiviset tiedot
Käytännöllinen tieto	...tarkistaa sisällöt [omien opintojaksojen] ja varmistaa, että ne ovat linjassa tämän opintojakson sisältöjen kanssa...	Opetettävien opintojakson sisällön tarkistaminen	Opetuksen sisältö	Käytänteet
Emotionaalinen ulottuvuus	...enemmän kuuntelua ja toisen ihmisen näkökulman arvostamista...rohkaisen myös muita arvostamaan enemmän erilaisuutta...	Kuuntelemisen ja arvostamisen panostaminen ja siihen rohkaiseminen	Opettaja itse	Käytänteet
Käytännöllinen tieto	...oppijälähtöisyys ja millä tavalla sitä konkretisoi omassa suunnittelutyössään...oppijälähtöisyys...on mikä vie eteenpäin...me opettajina tukemassa ja viemässä eteenpäin sitä prosessia kannattelemassa...beibistepsejä konkretisoimassa...millä tavalla voitaisiin toimia oppijälähtöisesti ja kehittää opetusta ja opetustyyliä ja oppimismalleja...	Oppijälähtöisyyttä voi suunnitella ja opettajan roolia pohtia siitä näkökulmasta	Opetus yleisesti	Käytänteet
Itsesäätelytiedot	...reflektio..että missä kohtaa olen menossa...jotta minun on mahdollista saavuttaa saada onnistumisia ja oppimiskokemuksia...niin reflektio on avainasemassa...opettaja voi olla sitä tukemassa...	Reflektion myötä saadaan tilannetietoa missä kohtaa ollaan menossa onnistumisen ja oppimiskokemusten pohjaksi	Vuorovaikutuksen aikainen toiminta_reflektio	Reflektio

Liite 5 Sisällönanalyysin tulokset kvantifioituna (ilmaisut)

Taulukko 5: Reflektiötaitoihin liittyvät tulokset kvantifioituna (N = 8)

	Vuorovaikutuksen aikainen 33,3 %	Vuorovaikutuksen aikainen toiminta 55,6 %	Ennen vuorovaikutusta 11,1 %
Reflektio	xxx	xxxxx	x

Taulukko 6: Metakognitiivisiin tietoihin liittyvät tulokset kvantifioituna (N = 8)

	Strateginen tieto 36,3 %	Tieto ajattelua koskevista tehtävistä 25,5 %	Itsetuntemus 38,2 %
Metakognitiiviset tiedot	xxxxxxxxx xxxxxxxxx	xxxxxxxxx xxx	xxxxxxxxx xxxxxxxxx x

Taulukko 7: Oppimisen teoriaan liittyvien tietojen tulokset kvantifioituna (N = 8)

	Tiedon merkitys 50,0 %	Tunteet 22,7 %	Asenne 13,6 %	Motivaatio 4,5 %	Oppimisilmapiiri 4,5 %	Yhteistoiminnallisuus 4,5 %
Oppimisen teoriaan liittyvät tiedot	xxxxxxxxx x	xxxxx	xxx	x	x	x

Taulukko 8: Erityyppisiin käytänteisiin liittyvät tulokset kvantifioituna (N = 8)

	Opetusjärjestelyihin liittyvä 8,0 %	Opetajaan itseensä liittyvä 38,0 %	Opetuksen sisältöön liittyvä 23,0 %	Opetukseen liittyvä 28,0 %	Työyhteisöön liittyvä 3,0 %
Käytänteet	xxxxxxx	xxxxxxxxx xxxxxxxxx xxxxxxxxx xxxxxxxxx	xxxxxxxxx xxxxxxxxx xxx	xxxxxxxxx xxxxxxxxx xxxxxxx	xxx

Liite 6 Sisällönanalyysin tulokset kvantifioituna (ilmaisut)

Taulukko 9: Reflektiotaitoihin liittyvät tulokset kvantifioituna (N = 8)

	Vuorovaikutuksen aikainen 33,3 %	Vuorovaikutuksen aikainen toiminta 55,6 %	Ennen vuorovaikutusta 11,1 %
Reflektio	xxx	xxxxx	x