

Hanna-Maija Liitos

**AIKUISOPISKELIJOIDEN OPPIMISKÄSITYKSET JA
OPPIMISTYYLIT**

**Kasvatustieteen Pro –gradu tutkielma
Syyslukukausi 2001
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

Tiivistelmä

Liitos, Hanna-Maija. AIKUISOPISKELIJOIDEN OPPIMISKÄSITYKSET JA OPPIMISTYYLIT

**Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2001.
88 sivua. Julkaisematon.**

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tutkia ja kuvailla aikuisten opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta ja siitä, miten he oppivat, eli millaisia oppimistyylejä heillä on. Tarkoituksena oli myös tutkia, mikä merkitys kokemuksilla on oppimiseen aikuisena ja pystyvätkö aikuiset muuttamaan omia käsityksiään oppimisesta.

Tutkielma toteutettiin haastattelemalla 12 avoimessa yliopistossa opiskellutta tai opiskelevaa aikuista. Haastattelu toteutettiin yksilöhaastatteluna. Aineisto analysoitiin käyttämällä fenomenografista tutkimusotetta. Aineistosta etsittiin eri kategorioita, joita sitten kuvattiin teorian ja haastattelu-otteiden avulla.

Tutkielman päätulokseksi saatiin se, että aikuisten opiskelijoiden oppimiskäsitykset ja oppimistyylit olivat suhteellisen pysyviä luonteeltaan, mutta oppimiskäsitysten ja oppimistyylien välillä oli jonkin verran ristiriitaisuutta. Aikuisopiskelijat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, joten heidän tyylinsä oppia ovat myös hyvin vaihtelevia. Oppimiskäsityksiä löytyi viittä eri kategoriaa ja oppimistyylejä kolmea eri kategoriaa. Ne opiskelijat, jotka olivat omaksuneet merkityssuuntautuneen oppimistyylin ja pitivät ymmärtämistä tärkeänä, olivat kaikkein kyvykkäimpiä oman oppimisensa reflektointiin ja näkivät muutosta tapahtuneen oppimisessaan. Toistamissuuntautuneet oppijat, joille tärkeää oli asioiden muistaminen, olivat vähiten kiinnostuneita oppimisen reflektoinnista. Käytännöllisyys opinnoissa oli hyvin tärkeässä asemassa näillä aikuisopiskelijoilla. Oppimisesta piti olla käytännön hyötyä. Tämä kategoria oli nimeltään soveltuvuuden ohjaama oppimistyyli ja tämän kategorian edustajat pitivät käytännön oppimista tärkeänä ja he kertoivat yhdistävänsä usein teoria-tiedon ja kokemustiedon.

Tuloksista nähdään, että tyyli oppia ja käsitykset siitä, mitä oppiminen on, vaikuttaa ihmisen oppimisprosessiin ja siihen miten hän ylipäänsä näkee oppimisen. Miksi toiset oppivat merkityksiä hakien ja toiset ulkoaopetellen, johtuu joko totunnaisista tavoista tai ihmisen henkilökohtaisista piirteistä. Pystyykö aikuisopiskelija muuttamaan omia käsityksiään oppimisesta riippuu siitä, kuinka hyvänä asiana näkee muutoksen ja omat mahdollisuutensa siihen.

Aikuisopiskelija tarvitsee myös tukea omaan oppimiseensa, kaikki eivät pysty itseohjautuvaan oppimiseen. Kaikki aikuisopiskelijat eivät ole merkityssuuntautuneita oppimisessaan, vaan heillä on hyvinkin erilaisia tapoja oppia. Tämän takia myös aikuisopiskelijoiden oppimistekniikoihin pitäisi kiinnittää huomiota.

Hakusanat: aikuisten oppiminen, oppimiskäsitys, oppimistyyli, itseohjautuvuus, reflektiivisyys

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Mitä oppiminen on ?	6
2.1 Käsitteet tiedosta	7
2.1.1 Konstruktivistinen näkemys	8
2.2 Oppimisteorioista	9
2.2.1 Behavioristinen oppimisteoria	9
2.2.2 Informaationprosessoinnin teoria	10
2.2.3 Konstruktivistinen teoria	11
2.3 Itseohjautuva oppiminen – humanistinen näkökulma oppimiseen	14
2.3.1 Itseohjautuvuuden olemuksesta	15
2.3.2 Itseohjautuvuus ja aikuisopiskelija	16
3 Aikuinen oppijana	17
3.1 Elämäkokemuksen rooli aikuisten opiskelussa	19
3.2 Oppimiskäsitykset aikuisilla	22
3.2.1 Henkilökohtaiset oppimiskäsitykset	26
3.3 Aikuisten oppimisstrategiat ja oppimistyylit	27
3.3.1 Pintasuuntautunut ja syväsuuntautunut oppiminen	28
3.3.2 Metakognitio, oppimisstrategiat ja oppimistyylit	29
3.3.3 Kriittinen reflektio ja itseohjautuvuus	34
3.3.4 Kokemuksellinen oppiminen	36
3.3.5 Uusintava oppiminen	37
3.3.6 Uudistava oppiminen ja reflektiivisen pohdinnan malli	39
3.3.7 Kriittisen ajattelun luonteesta	41

4 Tutkimusongelmat	43
4.1 Tutkimuksen metodi	43
5 Tutkimuksen tulokset	46
5.1 Käsitteet oppimisesta	46
5.1.1 Oppiminen on asioiden muistamista ja sisäistämistä	46
5.1.2 Oppiminen hyötynäkökulmana	48
5.1.3 Oppiminen on ymmärtämistä – merkityksen antamista asioille	49
5.1.4 Oppiminen on uuden näkökulman saamista elämään	50
5.1.5 Oppiminen on käytännössä tekemistä	51
5.2 Oppimistyyli ja oppimisen ohjaaminen	53
5.2.1 Toistamissuuntautunut oppimistyyli	54
5.2.2 Merkityssuuntautunut oppimistyyli.....	57
5.2.3 Soveltavuuden ohjaama oppimistyyli	60
5.2.4 Yhteenveto oppimiskäsitysten ja oppimistyylien yhteyksistä	63
5.3 Kokemuksen merkitys ja muutos oppimisessa	65
5.3.1 Ei-reflektiivinen oppiminen	66
5.3.2 Kokemustiedon hyväksikäyttö ja reflektiivinen oppiminen	68
5.3.3 Oppimiskäsitysten muuttuminen	70
6 Aineiston luotettavuuden tarkastelua	73
6.1 Johtopäätösten luotettavuuden arviointi	74
6.2 Kategorioinnin relevanssista	75
7 Pohdinta	76
Lähteet	81
Liite 1. Haastattelukysymykset	87

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa tarkastellaan aikuisten oppimista. Kohdistan tarkasteluni aikuisten käsityksiin oppimisesta ja siihen, miten aikuiset oppivat ja ohjaavat oppimistaan oppimistyylien valossa. Oppimiskäsitykset ovat laaja tutkimusalue, joten tarkastelen lähinnä muutamaa näkemystä, kuten behaviorismia ja konstruktivismia teoreettisista lähtökohdista käsin. Käsitys tiedosta ja tiedon luonteesta vaikuttaa ihmisten käsityksiin oppimisesta. Käsittelen tutkielmassani näitä tietoteoreettisia käsityksiä.

Aikuisten oppiminen poikkeaa lasten ja nuorten oppimisesta. Aikuisilla on erilaiset oppimisen ehdot, motiivit ja tavoitteet. Aikuisten suurempi kokemustausta vaikuttaa myös oppimisprosesseihin. Itseohjautuvuuden käsitteellä on tärkeä sija aikuisten oppimisessa. Itseohjautuvuus liittyy oppimisstrategioiden käyttöön ja siihen, miten aikuinen ymmärtää oman oppimisensa. Tutkielmassa pyritään selvittämään ja kuvaamaan erilaisia aikuisten tapoja oppia.

Myös kokemuksen merkitys aikuisopiskelijoiden opinnoissa on oleellista ja erityisesti se, miten kokemuksia käytetään eri tavoin. Kokemuksen ja reflektion suhdetta pohditaan myös tässä yhteydessä. Mikä on kokemuksen merkitys aikuisopiskelijoille? Onko se esteenä uuden oppimiselle, kun aikuinen aloittaa opiskelunsa vai onko se etuna uuden oppimiselle?

Omien käsitysten pohtiminen oppimisesta on haastavaa ja vaatii usein opiskelijalta paljon. Usein aikuisopiskelijoiden oletetaan pystyvän syvälliseen pohdintaan ja heidän oletetaan olevan kyvykkäitä reflektointiin. Mistä johtuu, että toiset pystyvät muuttamaan käsityksiään oppimisesta ja toiset taas eivät? Tätä pohdin työni loppupuolella.

2 Mitä oppiminen on ?

Oppiminen on hyvin laaja käsite, joten mitään yksinkertaista määritystä ei varmaan kenelläkään ole antaa. Jokainen oppimisteoreetikko määrittelee oppimisen oman teoreettisen näkökantansa pohjalta. Mutta ei tarvitse kuitenkaan olla teoreetikko, osatakseen määritellä oppimisen. Meillä kaikilla on jonkinlainen käsitys oppimisesta. Sitä ei välttämättä tietoisesti pohdiskella, mutta tiedostamattomanakin tämä käsitys ohjaa omaa oppimistamme tai opettamistamme. (Tynjälä 1999, 12.) Meillä on siis jokaisella näkemys omasta oppimisesta ja sen taustalla vaikuttavista tiedonkäsitteistä.

Oppimista on pyritty tutkimaan psykologian piirissä hyvin monella tavalla. Psykologiassa on tutkittu esimerkiksi muistia oppimisen kannalta tärkeänä mekanismina (Entwistle 1984,5). Mutta myöhemmin on alettu nähdä, että oppiminen ei ole vain muistin toimintaa, vaan uudempi tutkimus keskittyy siihen, miten ihminen prosessoi, koodaa ja säilyttää tietoa (Entwistle 1984,7). Psykologisen tutkimuksen alkuaikoina William James korosti assosiaatioiden merkitystä siihen mitä ihmiset muistavat. Huomattiin myös, että ihmiset pyrkivät toistamaan käyttäytymistään, joka johtaa tyydyttäviin seurauksiin (vaikutuksen laki). Tämä näkemys on yhteydessä siihen ajatukseen, että ihmisen käyttäytymistä voidaan kontrolloida palkinnoin ja rangaistuksin, jota esimerkiksi Skinner kannatti.

Mutta tämä näkemys on huomattu riittämättömäksi, kun on kyse opettamisesta ja oppimisesta (Entwistle,1984, 5-6). Psykologisessa tutkimuksessa on keskitytty myös tarkastelemaan yksilöiden eroja oppimisen nopeudessa ja tehokkuudessa. Näitä tutkimuksia ovat tehneet Spearman ja Pearson. Oletettiin että ihmiset, jotka oppivat nopeasti ja hyvin olisivat älykkäitä.(Entwistle, 1984,6.) Se että ihminen jäsentää ja rakentaa tietoa muistinsa avulla, on tullut psykologian kenttään vasta hyvin myöhään. Informaation-prosessoinnin malli korostaa lyhytkestoisien työmuistin merkitystä oppimisessa. Työmuisti valitsee tulevia havaintoja ja liittää ne havaitsijan aikaisempaan tietoon ja pitkäkestoiseen muistiin, jonne kokemukset ja käsitteellinen tieto varastoidaan. (Entwistle, 1984,7.) David Ausubel (1978) on myös kiinnostunut käsitteiden kehittymisestä, mutta hän korostaa

jokaisen yksilön kognitiivisen rakenteen ainutkertaisuutta. Hänen mukaansa abstraktit käsitteet rakentuvat kokemusten sarjasta, jotka ovat osaksi yhteisiä. Oppiminen on siis merkitysten rakentamista, jossa uusi tieto tulkitaan aikaisemman pohjalta. (Entwistle, 1984, 8.) Nämä eri käsitykset kuvaavat oppimista eri näkökulmista, mutta mikään näistä näkemyksistä ei ota huomioon ihmisen itsensä halua oppia uutta.

Ihmisestä itsestä lähtevä halu oppia ja halu kehittyä saa esityksensä Carl Rogersin teoriassa. Hänen mukaansa merkittävä oppiminen on mahdollista vain, jos ihminen uskoo omiin kykyihinsä oppia ja jos hän kokee oppimisen henkilökohtaisesti palkitsevana ja merkityksellisenä. Rogers korostaa sitä, että tunteet ovat oleellinen osa oppimista ja että oppiminen kehittää niin persoonallisuutta kuin älyäkin. (Entwistle, 1984,8,9.)

2.1 Käsitykset tiedosta

Kun käsitellään oppimista, täytyy siihen liittää myös käsitykset tiedon luonteesta. Tietoteoria eli epistemologia käsittelee kysymyksiä tiedon luonteesta. Päivi Tynjälä käsittelee kirjassaan *Oppiminen tiedon rakentamisena*, laajasti eri tiedonkäsityksiä ja niiden filosofisia perusteita. Ihmisten arkiajattelua samoin kuin suurta osaa tieteellistä toimintaa on ohjannut käsitys, jonka mukaan ihmisten on mahdollista saavuttaa maailmasta ja sen ilmiöistä objektiivista, tietävästä subjektista riippumatonta tietoa. Tätä näkemystä kutsutaan objektivismiksi. (Tynjälä, 1999, 23.) Objektivismiin liittyy naiivi realismi eli ajatus siitä, että me havaitsemme ja ymmärrämme ulkomaailman välittömästi ja juuri sellaisena kuin se on. Tiedon katsotaan olevan totta, silloin kun se on heijastus todellisuudesta eli vastaa objektiivista todellisuutta. Tätä ajattelua totuudesta kutsutaan totuuden korrespondenssiteoriaksi. Objektivismiin liittyy myös ajatus siitä, että tietoa saadaan ainoastaan kokemuksen ja havaintojen kautta. Samalla oletetaan, että monimutkainen tieto voidaan jakaa pienempiin osiinsa, jotka kokemuksen kautta liittyvät sitten toisiinsa. (Tynjälä, 1999, 23-24.)

Objektivismin käsitys tiedosta on hyvin yksinkertainen ja se johtaa usein behaviorismin kannattamaan oppimistyyliin, jossa oppija nähdään tiedon passiivisena vastaanottajana. Monet oppimisteoreetikot ovat nykyään tätä tiedonkäsitystä vastaan ja korostavat ihmisen

tiedonprosessointikykyjä. Täysin vastakohtainen näkemys empirismille on käsitys, jonka mukaan ihminen ei ymmärrä todellisuutta suoraan havaintojensa pohjalta, vaan tiedon ensisijainen lähde on järki ja ajattelu. Tätä epistemologiaa kutsutaan rationalismiksi. Sen mukaan aistihavainnot sinänsä eivät tuota tietoa, vaan tieto syntyy vasta ajattelun pohjalta. (Tynjälä, 1999, 24.) Empiristisen ja rationalistisen epistemologian lisäksi tieteenfilosofiassa on vaikuttanut pragmatistinen tietoteoreettinen näkemys, jonka mukaan todellisuus ei ole staattinen tila, vaan jatkuvasti toiminnassa oleva prosessi. Ihminen nähdään aktiivisena ja tarkoitushakuisena olentona, jonka tiedonmuodostuksessa juuri oma toiminta on keskeistä. Esimerkiksi John Deweyn mukaan ihminen hankkii tietoa ympäristöstään toiminnan ja tekemisen kautta (learning by doing). Totuutena voidaan pitää tietoa, joka osoittautuu käytännössä toimivaksi. (Tynjälä, 1999, 25.)

2.1.1 Konstruktivistinen näkemys

Pragmatistisen näkemyksen ohella nykyisin tiedonfilosofiassa hyvin keskeinen epistemologia on konstruktivistinen käsitys tiedonmuodostuksesta. Se pohjautuu toisaalta kantilaiseen tiedonkäsitykseen, toisaalta 1700-luvulla vaikuttaneen Giambattista Vicon ajatteluun. Konstruktivistinen käsitys korostaa, ettei meillä ole mahdollisuutta tavoittaa todellisuutta suoraan aistihavaintojemme pohjalta, koska ihmismieli tulkitsee nämä havainnot mielen sisäisiin rakenteisiin pohjautuen. Kun Kant piti näitä sisäisiä rakenteita annettuina ja muuttumattomina, nykykonstruktivistit korostavat sitä, että ne perustuvat käsitteisiin ja käsitejärjestelmiin, jotka ovat alati kehittyviä ja vaihtelevat kielen ja kulttuurin mukaan. (Tynjälä, 1999, 25.) Konstruktivismi jakautuu eri suuntauksiin, jotka voidaan karkeasti jakaa kahteen päähaaraan: yksilökeskeiseen konstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismissa korostetaan sitä, että tulkitsemme havaintojamme sisäisten rakenteiden pohjalta. Sosiaalinen konstruktivismi puolestaan on saanut vaikutteita erityisesti pragmatistisesta filosofiasta. Sosiokonstruktivismi korostaakin ihmisen toiminnan ja kielen merkitystä tiedon muodostuksessa. (Tynjälä, 1999, 26.) Tietoteorioita ja oppimiskäsityksiä siis yhdistää tietty ajatuksellinen jatkumo, joka antaa aineksia kuvata oppimista. Tietoteoriat eivät kuitenkaan itsessään ole oppimisteorioita,

vaan ne ovat filosofisia näkemyksiä, joita voidaan usein tunnistaa oppimisteorioiden ja oppimiskäsitysten taustalla (Tynjälä 1999, 28).

2.2 Oppimisteorioista

2.2.1 Behavioristinen oppimisteoria

Psykologian ja kasvatustieteen alalla puhutaan monista erilaisista oppimisteorioista. Tunnetuimpia oppimisteorioita ovat behavioristinen, konstruktivistinen ja informaationprosessointiteoria. Behavioristinen oppimisteoria pohjautuu objektivistiseen ja empiristiseen ajatteluun. Suhde ihmisen psyyken ja ulkopuolisen todellisuuden välillä on dualistinen, eli maailma ja ihmismieli ovat toisistaan erillisiä entiteettejä. Tietoa maailmasta saadaan kokemusten ja aistihavaintojen kautta. Behaviorismin taustalla on John Locken 1600-luvulla esittämä käsitys oppijasta tyhjänä tauluna, johon kokemukset piirtävät jälkiä. (Tynjälä, 99,29.) Oppiminen nähdään behaviorismissa ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumisena ja sitä voidaan säädellä vahvistamisella. Oletetaan, että opetuksen tavoitteena oleva reaktio (R) vakiintuu pysyväksi käyttäytymiseksi. Eli tapahtuu oppimista, kun reaktio yhdistetään ympäristöstä tulevaan ärsykkeeseen (S). Käyttäytymistä säädellään oppijan ulkopuolelta, vahvistamalla. (Tynjälä, 99, 31.)

Behaviorismissa korostuvat myös käyttäytymisen tavoitteet. Oppimisessa pitäisi sekä oppijalla että opettajalla olla oppimisen tavoite selvästi mielessä. Selkeästi asetetuilla tavoitteilla mitataan kehittymistä ja saavutuksia. (Tennant, 1997, 100.) Behaviorismissa myös nähdään, että käyttäytymisen tavoitteita voi liittää mihin tahansa oppimisen tapaan. Tavoitteita voi tarkastella niin, että nimetään tarkat oppimistulokset esimerkiksi musikaaliselle toiminnalle, loogiselle päätöksenteko-käyttäytymiselle ja sosiaaliselle käyttäytymiselle. Tällainen käyttäytymisen tavoitteellistaminen on aiheuttanut epäilyjä. Väitetään, että tällainen oppimisen osittaminen kaventaa käsitystämme käyttäytymisestä. (Tennant, 1997, 102.)

Mittaavatko käyttäytymisen tavoitteet ihmisten osaamista ja oppimista? Mark Tennantin (1997) mukaan osaamisen käytösvaikuttimia on vaikea päättää etukäteen. Ihmiset ilmaisevat osaamistaan monin odottamattomin tavoin. Toiseksi, me emme voi yleistää käyttäytymistä osaamiseen, ottamatta huomioon sitä kontekstia, missä käyttäytyminen tapahtuu ja kaikkia tilanteiden aspekteja ei voida kontrolloida. Myös lopullisten oppimistulosten korostaminen aliarvioi itse oppimisprosessin tärkeyttä. Kolmas syy vastustaa käyttäytymisen kuvauksen tavoitteellistamista on se, että kaikkia oppimistuloksia ei voida eritellä käyttäytymisen termein. Kaikki oppiminen ei ole sellaista, että se voitaisiin tarkasti määritellä käyttäytymisen tavoitteisiin. (Tennant, 97, 102- 103.) Behaviorismi siis johtaa oppimisessa siihen, että korostetaan oppimisen tavoitteiden saavuttamista ja yksittäisen käyttäytymisen muuttumista, mutta unohdetaan se kokonaisvaltainen oppimisprosessi, joka kuuluu oppimiseen.

2.2.2 Informaationprosessoinnin teoria

1950-luvulta lähtien oppimisen tutkimuksessa alkoi kasvaa suuntaus, joka nousi voimakkaasti behavioristista oppimisteoriaa vastaan ja korosti oppijan kognitiivisten prosessien tutkimisen merkitystä. Yksi kognitiivisen suuntauksen haaroista on informaationprosessointiteoria (ip-teoria), joka näki ihmisen kognitiiviset toiminnot tietokoneen toiminnan kaltaisina. Kognitiivisen ip-näkemyksen mukaan oppija katsotaan siis informaation prosessoijaksi samaan tapaan kuin tietokone käsittelee informaatiota. Oppimistapahtumassa opittava aines on input, joka prosessoidaan ja varastoidaan muistiin. Oppimistulos eli output on sitten opittu tieto tai taito. (Tynjälä, 99, 31- 32.) Informaationprosessointiteorialla on ollut osaltaan vaikutusta myös siihen, että erilaisten oppimis- ja opiskelustrategioiden ja tyylien, sekä metakognitiivisten taitojen merkitykseen alettiin kiinnittää huomiota. (Tynjälä, 99, 36.)

2.2.3 Konstruktivistinen teoria

Konstruktivismi ei ole mikään yhtenäinen teoria, vaan se juontaa juurensa monesta eri lähteestä ja sillä on useita eri suuntauksia. Konstruktivismi itsessään ei ole oppimisteoria, vaan se on tiedon olemusta käsittelevä paradigma, joka on levinnyt laajalle yhteiskunta- ja ihmistieteisiin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tämän tietoteoreettisen paradigman ilmenemismuoto oppimisen, tutkimuksen ja pedagogiikan alueella. Konstruktivismin eri suuntauksia yhdistää näkemys, jonka mukaan se, mitä kutsumme tiedoksi, ei voi olla tietäjästä riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. (Tynjälä, 99, 37.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista, vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Tällä tavalla hän jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. (Tynjälä, 99, 38.)

Silloin kun opetustapahtuma ymmärretään tiedon siirtämiseksi, oppiminen ymmärretään vastaavasti eräänlaiseksi tiedon kopioinniksi. Opettajan ja oppimateriaalin tehtävänä on tällöin välittää tieto mahdollisimman selkeästi, jotta oppija voisi omaksua sen juuri siinä muodossa kuin se on esitetty. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan näin ei kuitenkaan koskaan tapahdu todellisessa elämässä, vaan oppija rakentaa itse oman merkityksensä asiasta. Konstruktivistisen käsityksen mukaan oppimisessa on keskeistä nimenomaan merkitysten rakentaminen, mikä edellyttää ymmärtämistä. Kun oppija tulkitsee uutta tietoa oman kokemuksensa ja olemassa olevien tietorakenteidensa pohjalta, hän tekee tähän tietoon monenlaisia muunnoksia, transformaatiota. Bartletin (1932) tutkimukset kohdistuivat aikoinaan nimenomaan näihin muunnoksiin, joita ihmismieli ja ihmisyhteisöt tuottavat. Ihmiset jäsentävät opeteltavaa materiaalia olemassa olevien tietorakenteidensa, skeemojensa, pohjalta ja tällöin alkuperäinen materiaali muuttaa muotoaan ihmismielessä. Ihmiset myös pitävät toisia asioita olennaisempina kuin joitakin toisia ja valikoivat tärkeimmät asiat edelleen muistettaviksi. He tekevät myös päätelmiä siitä, mitkä asiat kuuluvat yhteen ja tällä tavoin yhdistelemällä asioita he samalla voivat vähentää opeteltavien tai muistettavien

asioiden määrää. Tiedon konstruointiprosessi on siis muuntamis- eikä kopiointiprosessi. (Tynjälä, 99, 43-44.)

Myös lukemista voidaan tarkastella konstruktiiivisesti. Lukeminen on myös konstruktiiivista toimintaa siinä mielessä, että kun luemme jotakin tekstiä, muodostamme siitä lukuprosessin myötä eräänlaista tiivistelmää: jotkin seikat jäävät mieleen, toiset unohtuvat saman tien; jotkin herättävät ajatuksia, tunteita, mielikuvia, toiset rekisteröidään ohimennen. (Rauste-vonWright, von Wright, 1994, 20.) Tärkeää luettaessa on lukutavoittemme ja lukutottumuksemme. Lukutottumuksista myös riippuu, millaisia eri tekstityyppien skeemoja on mieleen hahmottunut. Tekstityypin skeemalla tarkoitetaan yleiskuvaa tietyn tekstityypin rakenteesta ja sisällöstä, joka lukijalle on elämän myötä muodostunut. Mitä jäsentyneempi tämä skeema on, sitä helpommin lukija voi sen pohjalta erottaa juonen kannalta olennaisen epäolennaisesta ja myös lukiessaan ennustaa tarinan jatkoa. (Rauste- von Wright, von Wright, 94, 21.) Lukiessamme tekstiä luomme, konstruoiimme itse kukin oman versiomme tarjolla olevasta aineksesta, ja tämä oman version luominen on oppimisprosessin ydin. (Rauste-von Wright, von Wright, 94, 22.) Jos tietoa käsitellään ja muunnetaan niin kuin konstruktivistisessä käsityksessä oletetaan, niin mitä seurauksia tällä on itse käytännön pedagogiikalle? Konstruktivistinen käsitys oppimisesta näkyy oppimisessä niin, että oppijan aktiivisuuden merkitys muuttuu ja opettajan rooli muuttuu.

Opetuksessa nouseekin keskeiseksi kysymykseksi se, mitä oppija tekee ja miten hän toimii. Opettajalla voi olla edelleen tärkeä rooli tiedon esittäjänä, mutta vielä tärkeämmäksi muodostuu se, miten opettaja järjestää oppimistilanteet oppijan oppimisprosessia tukeviksi. Oppijalla on aikaisemmat tiedot uuden oppimisen perustana. Opetuksessa lähtökohdaksi tulisi ottaa oppijan olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset opiskeltavista ilmiöistä. Myös oppijan metakognitiiviseen tietoisuuteen ja strategiaan itsesäätelytaitoihin pitää kiinnittää huomiota. (Tynjälä, 99, 61, 62.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeisin teesi on, että uutta tietoa opitaan aina aikaisemman tiedon pohjalta (Tynjälä, 99, 72). Mutta miten me muutamme opittuja käsityksiämme? Arkikäsitteemme syntyvät kokemustemme pohjalta ja näiden

käsitysten kautta tulkitsemme meille opetettavaa uutta tietoa. Vosniadoun mukaan arkikäsityksistämme muodostuu kokonaisvaltaisia viitekehysteorioita (Vosniadou, 1992a, 1994). Nämä ”teoriat” ovat luonteeltaan implisiittisiä ja intuitiivisia, ne eivät siis ole tiedostettuja käsityksiä, vaan ikään kuin käsitystemme taustalla olevia oletuksia asioiden luonteesta (Tynjälä, 99, 73-74). Viitekehysteoriat sisältävät sekä ontologisia (asioiden olemukseen liittyviä), että epistemologisia (tietämiseen liittyviä) oletuksia. Viitekehysteorioiden lisäksi muodostamme kokemuksemme kautta myös spesifejä teorioita, jotka koostuvat ilmiöiden ominaisuuksia koskevista oletuksista tai uskomuksista. Spesifit teoriat syntyvät kokemuksen kautta viitekehysteorioiden asettamien rajoitusten puitteissa. (Tynjälä, 99, 74-75.) Nämä viitekehysteoriat siis ohjaavat ajatteluamme ja oppimistamme . Mutta miten ihmiset rakentavat näitä ajatusmalleja? Vosniadoun (1994) mukaan mentaaliset mallimme muovautuvat kahdella tavalla, joko rikastamisen kautta (enrichment) tai mallin tarkistamisen ja uudelleen muovaamisen kautta (revision). Rikastamisen kautta oppiminen merkitsee uuden informaation lisäämistä olemassa oleviin käsitteellisiin järjestelmiin, kun taas mallin tarkistaminen edellyttää muutoksia yksilön uskomuksissa tai oletuksissa. Mallin tarkistaminen ja uudelleen muovaaminen voi tapahtua joko spesifien teorioiden tai viitekehysteorioiden tasolla. Näitä toimintoja voidaan verrata assimilaatioon ja akkommodaatioon. (Tynjälä, 99, 75.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on hyvin laaja ja sitä on vaikea yksityiskohtaisesti käsitellä. Konstruktivismille on kuitenkin tärkeää ihmisen ajatusrakenteiden muokkaaminen ja kokemuksen merkitys oppimisessa. Toisaalta voitaisiin sanoa, että kognitiivinen konstruktivismi keskittyy liikaa ihmisen ajatusrakennelmiin ja unohtaa oppimistapahtuman sosiaalisen luonteen. Ihminen on kuitenkin aina vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Sosiokonstruktivismi ei myöskään keskity miettimään sitä, että mistä lähtee ja saa alkunsa ihmisen halu oppia uutta.

2.3 Itseohjautuva oppiminen – humanistinen näkökulma oppimiseen

Itseohjautuva oppiminen kuvaa hyvin olennaisesti aikuisten oppimisen kenttää.

Itseohjautuva oppiminen on saanut vaikutteita humanistisesta filosofiasta, progressivismista (joka keskittyy oppijan kokemukseen), behaviorismista (oppimissopimukset ja tavoitteet) ja kriittisestä teoriasta (keskittyminen kriittiseen reflektointiin ja toimintojen oletusten analysointi). (Tennant, 1997, 8.) Mitä itseohjautuvuus tarkoittaa ja miten se liittyy itsenäisyyteen? Candy (1991) erottaa itsenäisyyden oppijana, eli sen, että on itseohjautuva oppimisessa, ja itsenäisyyden yleisenä henkilön ominaisuutena. Hän väittää, että termi itseohjautuvuus viittaa neljään eri ilmiöön: 1. henkilökohtaiseen autonomiaan

2. kykyyn järjestää oma oppiminen

3. opettamis- ja oppimisympäristöön, joka rohkaisee oppijaa ottamaan vastuuta

4. itsenäiseen oppimiseen formaalien instituutioiden ulkopuolella.

Candy esittää, että itseohjautuvuus voidaan nähdä prosessina, jossa oppijat vähitellen ottavat vastuun omasta oppimisestaan. (Tennant, 1997, 8.)

Itseohjautuva oppiminen käytännöllisenä ja teoreettisena käsitteenä liitetään vahvasti Knowlesin töihin ja hänen malliinsa elinikäisestä oppijasta. Elinikäisellä oppijalla on seuraavia taitoja: Kyky kehittää uteliaisuutta ja olla tiedonjanoinen, kyky muodostaa kysymyksiä, joihin voidaan vastata (oppija pystyy convergenttiin ja induktiivis-deduktiiviseen päättelyyn), kyky tunnistaa tietoa, jota vaaditaan monenlaisiin kysymyksiin, kyky löytää kaikkein oleellisinta ja luotettavinta tietoa. Kyky valikoida ja käyttää kaikkein tehokkaimpia tapoja tiedon keruuseen tarvittavista lähteistä, kyky organisoida, analysoida ja arvioida tietoa niin, että saa päteviä vastauksia ja kyky yleistää, soveltaa ja kommunikoida vastaukset esitettyihin kysymyksiin. (Knowles, 1980, 267.) Humanistisen psykologian vaikutuksen voi nähdä Knowlesin itseohjautuvuus-käsityksessä. Humanistisen psykologian tärkeä käsite on ymmärrys ”selfistä”, joka tuli esille protestina tieteelliselle kuvaukselle ihmisestä. Vastakohtana tälle humanistinen psykologia korosti ihmisen inhimillisiä ominaisuuksia, kuten henkilökohtaista vapautta, valintaa ja subjektiivisen

kokemuksen merkitystä. (Tennant, 1997, 12.) Itseohjautuva käsitys oppimisesta korostaa siis ihmisten itsensä merkitystä oppimisessa. Itseohjautuvuus ja elinikäinen oppiminen ovat myös kiinni toisissaan, koska elinikäinen oppiminen vaatii itseohjautumista. Tänä päivänä nämä kaksi käsitettä ovat hyvin relevantteja. Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietinnön (1983) mukaan elinikäisen oppimisen (jatkuvan koulutuksen) periaatteen ja aikuiskoulutuksen yhteen liittäminen viriää Suomessa kahdesta pääsuunnasta: Toisaalta siitä voimistuvasta koulutuksen ihmiskäsityksestä, jonka mukaan ihmisolemukseseen kuuluu pyrkimys kehittyä koko elämän ajan ja jonka mukaan ihmisen kyky ja halu oppia säilyvät läpi eliniän. Toisaalta tarve elinikäiseen oppimiseen perustuu yhteiskunnan nopeaan ja vaikeasti ennustettavaan muuttumiseen kaikilla inhimillisen elämän alueilla. (Koro, 1993, 23.)

2.3.1 Itseohjautuvuuden olemuksesta

Koro (1993) tarkastelee itseohjautuvuuden olemusta liittäen itseohjautuvuuden käsitteen läheisesti autonomian eli itsemääräämisoikeuden käsitteeseen. Hänen mukaansa usein käsitteitä itsenäinen oppija ja itsenäinen oppiminen käytetäänkin synonyymeina käsitteille itseohjautuva oppija ja itseohjattu oppiminen. (Koro, 1993, 24.) Autonomia on kuitenkin filosofisena ilmiönä edellä mainittuja käsitteitä laajempi. Se sisältää ajatuksen ihmisen itsenäisyydestä suhteessa sekä ulkoisiin että sisäisiin pakotteisiin ja määräyksiin. Kun näin määriteltyyn autonomiaan liitetään elämäntilanteen käsite, ollaan tekemisissä sellaisten itseohjatun oppimisen yhteydessä vielä pohtimattomien ilmiöiden kanssa kuin itsekasvatus ja ihmisen toiminnan todellinen vapaus. (Koro, 1993, 24.) Koro kritisoikin Knowlesin käsitystä itseohjautuvuudesta, koska se korostaa liikaa oppijan valintoja, ja valinnathan ovat yleensä aina ennalta rajattuja. Autonomisuus ei saa Knowlesin määritelmässä riittävää arvoa.

2.3.2 Itseohjautuvuus ja aikuisopiskelija

Opiskelun kautta aikuisen elämäntilanteeseen tulevat uudet rakennetekijät ilmenevät aina muutoksina joissakin tajunnan tiloissa ja elämyksissä. *Elämys ja mieli* ovat Rauhalan (1983) mukaan tajunnallisen tapahtumisen perusyksiköjä. Opiskelun tuottamat elämykset voivat olla suunnaltaan myönteisiä tai kielteisiä. Kun ne asettuvat oppijan tajunnassa suhteeseen esimerkiksi hänen itseohjautuvuuskäsityksensä kanssa, syntyy merkityssuhde, jolla oppija määrittää ymmärtävällä tavalla suhdettaan ympäristöönsä. (Koro, 1983, 29.) Nykyaikaista kuvaa itseohjautuvasta aikuisesta voidaan ryhtyä piirtämään lähtien aiemmin mainitusta Rogersin (1983) demokraattisesta kokonaisuutena toimivasta ihmisestä. Itseohjautuvuus on Rogersin määrittelemän ihmiskuvan keskeinen ominaisuus. Muita ominaisuuksia ovat vastuullisuus, oma-aloitteellisuus, kriittisyys, kykenevyys valinnantekoon, sopeutuvuus ja yhteistyökykyisyys. Rogers katsoo, että yksilön käyttäytymistä selvästi ohjaava ja hänet toisista yksilöistä erottava piirre on se, miten hän tiedostaa itsensä ja ympäristönsä ja miten paljon hän kykenee ottamaan vastuuta niistä. (Koro, 1993, 30-31.) Itseohjautuvan oppijan on otettava vastuu myös omasta ajattelustaan. Tämän edellytyksiä ovat puolestaan toimiva sisäinen kontrollijärjestelmä sekä reflektiivisen ajattelun hallinta. Itseohjautuvuus ja siihen liittyvä vastuullisuus omasta oppimisesta ovat kaikkia aikuisia koskevia ominaisuuksina myyttejä. Itseohjautuvuutta ei pitäisikään nähdä dikotomiana ulkoohjautuvuudelle ja täydelliselle vastuun puuttumiselle, vaan toisena ääripäänä jatkumolle, jonka toisessa päässä ovat oppijan voimakas tarve tulla opetetuksi ja kyvyttömyys ottaa vastuuta oppimisestaan. (Koro, 1993, 31.) Itseohjautuvuus ei siis tarkoita sitä, että me luopuisimme kaikesta meihin kohdistuvasta ohjauksesta. Vaikka me olemme aikuisina ihmisinä itsenäisiä ajattelijoita, meitä kuitenkin ohjaillaan monella tavalla ja me myös haluamme sitä.

3 Aikuinen oppijana

Millainen on aikuinen oppijana? Mitä hän haluaa oppimiselta? Näitä kysymyksiä herää, kun tarkastellaan aikuisten oppimista. Aikuisuutta ei enää nähdä lapsuuden ja nuoruuden päätepisteenä. Elinikäinen oppiminen on tuonut tähän uuden näkökulman aikuisten kehityksestä. Elinikäinen oppiminen pitäisi nähdä ihmisoikeuksiin kuuluvana asiana ja perustavanlaatuisena välttämättömyytenä jokaisessa yhteiskunnassa, jotta jokainen ihminen voisi täyttää omat oppimisen tarpeensa ja käyttää potentiaaliaan. Vaikka monet aikuiset eivät menisi enää koskaan takaisin kouluun, se ei tarkoita, että he olisivat täysin lopettaneet oppimisen. (Jarvis, 1983/1988, 57.) Mutta miksi aikuinen ihminen haluaa opiskella?

Jarvis tarkastelee aikuisten kehittymistä sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Jarvisin mukaan sekä oppija että hänen sosiokulttuurinen kehikkonsa täytyy ottaa huomioon rakennettaessa mitä tahansa teoriaa oppimisesta. Jarvis näkee kulttuurin vaativan ihmiseltä paljon. Kulttuurin, joka sisältää uutta tietoa, arvoja, uskomuksia ja aikaisemmin ja taitoja, joita oppijan pitäisi omaksua. Samalla oppijan pitäisi oppia pois vanhaa tietoa ja aikaisemmin omaksuttuja toimintatapoja, jotta hän voisi pysyä tasapainossa kulttuurisen ympäristönsä kanssa. (Jarvis, 1983/1988, 68-69.) Nykyinen kulttuurimme siis vaatii meitä ihmisinä kehittymään jatkuvasti. Nykyisin aikuisten odotetaan niin työssään kuin muillakin elämänsä saroilla pystyvän orientoitumaan nopeaan muutokseen ja samalla jatkuvasti uusimaan taitojaan ja tietojään. Nämä vaatimukset ovat johtaneet toisaalta yrityksiin eritellä aikuisiässä tapahtuvan oppimisen erityispiirteitä, miten aikuiset oppijoina poikkeavat lapsista ja nuorista, toisaalta nämä erityispiirteet huomioon ottavien koulutusmuotojen kehittämiseen. (Rauste-von Wright, von Wright, 1994, 71.) Knowlesin (1970) kehittämä andragogiikka toimii havainnollistavana esimerkkinä. Se perustuu neljään oletukseen, joita tiivistäen voi kuvata seuraavaan tapaan:

1. Ihmisten kypsyessä heidän minäkäsityksensä muuttuvat riippuvuudesta kohti itsenäisyyttä ja lisääntyvää itseohjautuvuutta.

2. Aikuisille karttuu elämän myötä yhä monipuolisempi, yksilökohtainen elämäkokemuksen varasto, joka toimii samalla runsaana oppimisen resurssina.
3. Aikuisten oppimisvalmiudet kytkeytyvät enenevässä määrin niihin kehitystehtäviin, jotka liittyvät heidän yhteiskunnallisiin rooleihinsa ja ikäänsä.
4. Aikuiset pitävät mielekkäänä oppimista, jolla on välitöntä sovellusarvoa; samalla oppiminen suuntautuu yhä selvemmin ongelmien ratkaisemiseen. (Rauste-von Wright, von Wright, 94, 71.)

On siis ilmeistä, että elämäntilanteessa aikuistumisen myötä tapahtuvat muutokset johtavat yleensä muutokseen siinä, miten oppimiseen asennoidutaan ja millaisia työtapoja preferoidaan. Aikuisten oppimiseen liittyvät tavoitteet ovat yleensä spesifimpiä kuin nuorten ja ne vaihtelevat enemmän yksilöstä toiseen. Motivaatio suuntautuu myös herkemmin sellaiseen, mikä koetaan välittömästi hyödylliseksi: koulussa opitaan tulevaisuutta varten, aikuisena yleensä jotain senhetkiseen elämäntilanteeseen liittyvää. (Rauste-von Wright, von Wright, 94, 72.)

Aikuisten motivaatiota ja motiiveja opiskella on tutkittu paljon. Mitään yhtä ja ainoata motiivia opiskeluun aikuisilla ei ole löytynyt. Motiiveja on kuitenkin tutkittu ja luokiteltu sen mukaan, mitä pidetään tärkeimpinä motiiveina. Houle (1961) on tutkinut motivaatiota osallistua opiskeluun ja muodostanut luokkia sen perusteella. Hänen mukaansa löytyy kolmenlaista motivaatiota: on olemassa tavoitesuuntautuneita opiskelijoita, toimintasuuntautuneita opiskelijoita ja niitä joiden pääorientaationa on oppiminen oppimisen vuoksi. Näitten orientaatioiden sisällä motivaatiot voivat vaihdella. (Jarvis, 1983/1988, 65-66.) Aikuisten oppimista voidaan tarkastella myös tarpeiden näkökulmasta. Maslowin (1968: 60ff) mukaan ihmisellä on tarve tietää, mutta monilla ihmisillä on tämän tarpeen lisäksi tietämisen pelko. Tämä pelko saattaa johtua sosiaalisista kokemuksista enemmminkin kuin, että se olisi ihmiselle synnynnäinen. (Jarvis, 1983/1988, 14.) Mutta kuinka korkealle tarvehierarkiassa tarve tietää nousee? Onko se ihmisen perustarve? On todettu, että tarve oppia on hyvin perustavanlaatuisen ihmisellä. Jarvisin mukaan ihmisen

tarve oppia on perustavanlaatuinen, koska ihmisen täytyy oppia ymmärtämään ympärillään olevaa maailmaa ja hänen täytyy sopeutua siihen. Tämän mukaan tarve oppia pitäisi olla Maslowin hierarkiassa alempana, koska yksilö on hyvin tietoinen kyvystään oppia jo elämänsä alusta lähtien. (Jarvis, 1983/1988, 16.) Onko oppiminen yhtä perustavanlaatuinen tarve kuin nälkä ja turvallisuuden tunne? Oppiminen kuuluu kyllä jokaisen ihmisen perusuonteeseen, joten sitä on vaikea nähdä tarpeena, jota ei voisi jossain tilanteessa toteuttaa

3.1. Elämäkokemuksen rooli aikuisten opiskelussa

Aikuisten elämäkokemus ja työ ovat vaikuttavia tekijöitä aikuisen myöhemmässä kehityksessä. Niistä nousee monenlaisia haasteita oppimiselle. Mitä nämä haasteet sitten ovat? Voisi ajatella, että ne sitoutuvat erityisesti kunkin aikuisen elämäntilanteeseen ja hänen toimintaympäristöjensä kehittymiseen. Toisaalta yleinen yhteiskunnallinen kehitys ajaa yksilöitä sellaisiin elämäntilanteisiin, joista seuraa oppimisen haasteita. (Kauppi, 1993, 57.) Aikuiset tulevat opiskelemaan suuremmalla ja laadultaan erilaisien kokemusten kanssa. Sen vuoksi, että he ovat eläneet pitempään kuin nuoret, heille on kertynyt myös enemmän kokemuksia. Tällä kokemusten laadun ja määrän erolla on vaikutuksia aikuisten opettamiseen. (Knowles, 1984, 57.)

Tästä kokemusten laajuudesta johtuu se, että aikuisten ryhmässä on paljon enemmän yksilöllisiä eroja verrattuna nuoriin. Aikuiset ovat hyvin heterogeenisiä - heidän taustansa, oppimistyylinsä, motivaationsa, tarpeensa, kiinnostuksensa ja tavoitteensa ovat hyvin erilaisia. Joten aikuisten opettamisessa myös opettaminen ja oppimisstrategiat ovat hyvin yksilöllisiä. Aikuisten oppimisessa tärkeimpiä oppimisen lähteitä ovat siis opiskelijat itse. Mutta kokemuksilla voi myös olla negatiivisia puolia. Kun keräämme kokemuksia, meillä on tapana kehittää itsellemme mentaalisia tapoja, ennakkoluuloja, jotka saattavat rajoittaa ajatteluamme uusilta ideoilta ja vaihtoehtoisilta näkökannoilta. (Knowles, 1984, 58.) Näin voi käydä myös aikuisopiskelijalle. Tämän takia aikuiskouluttajat yrittävät löytää tapoja auttaa aikuisia tutkimaan omia tapojaan ja ennakkoluulojaan ja avata heidän mieliään uusille näkökulmille (Knowles, 1984, 58). On vielä eräs syy, miksi aikuisten kokemuksia korostetaan, sillä on tekemistä oppijan identiteetin kanssa. Lapsille kokemus on jotain,

mikä tapahtuu heille; aikuisille heidän kokemuksensa määrittävät *keitä he ovat*. Tämän merkitys aikuisten opettamiseen on se, että jos jossain tilanteessa aikuisten kokemukset unohdetaan tai niitä ei arvosteta, ei myös arvosteta aikuisia itseään. Heidät torjutaan ihmisinä. (Knowles, 1984, 58.)

Moderni yhteiskunta asettaa monenlaisia haasteita yksilöille, niin työssä kuin muillakin elämänaalueilla. Anthony Giddensin mukaan yksilöiden kehittymiselle syntyy dilemmoja myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Nämä dilemmat ovat:

1. *yhdistyminen vs. eriytyminen*, eli yksilön identiteetin suojeleminen ja rakentaminen muodostuu keskeisemmäksi toimintaympäristöjen erilaistuessa.
2. *voimattomuus vs. vaikutusmahdollisuuksien lisääntyminen* - yksilö voi yhä vähemmän kontrolloida ympäröiviä tapahtumia, koska ne siirtyvät koko ajan laajempiin verkostoihin, samalla valinnan mahdollisuudet lisääntyvät, mutta myös vaikeus valita lisääntyy.
3. *auktoriteetti vs. epävarmuus* - yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuu useita keskenään ristiriidassa olevia auktoriteetteja, jotka ovat yhä useammin asiantuntijoita; samalla epävarmuus lisääntyy ja suojaudutaan helpommin perinteisten rutiinien ja yleisten tavoitteiden taakse.
4. *yksilöllinen vs. kulutusperusteinen kokemus* - modernin yhteiskunnan perusta on rakennettu standardoidulle massatuotannolle, jonka ympärille on rakennettu elämäntyytlejä, joihin kuluttaja voi samastua. Samalla kuitenkin valinnanmahdollisuudet ovat lisääntyneet ja yhä useammin tuotteita räätälöidään jopa yksittäisen kuluttajan tarpeisiin. (Giddens 1991, 187-201.)

Giddensin dilemmat maalaavat uusia haasteita aikuisen oppimiselle. Jälkimodernin yhteiskunnan selviytymisstrategiat eivät enää nojautu traditioiden sokealle kunnioitukselle ja auktoriteettien kuuliaiselle tottelemiselle. Pysyvyyttä oppija joutuu rakentamaan itsestään lähtien, samalla kuitenkin mahdollisuus erilaisiin valintoihin lisää epävarmuutta. (Kauppi, 1993, 59.) Aikuiset kuitenkin toimivat työssään tietyissä konteksteissa, joista muodostuu heidän toimintakenttiään. Näissä ympäristöissä aikuiset oppivat joka päivä uutta ja myös haluavat kehittää taitojaan toimiakseen paremmin. Mutta käytännöt usein rutinisoituvat ja muuttuvat jäykiksi tavoiksi. Toimintakäytännöt rakentuvat rutiininomaiselle jokapäiväiselle tekemiselle, joka on muodostunut tavaksi ja

sisäistynyt siinä määrin, että se on muodostunut itsestäänselvyydeksi. Tällainen rutinoituminen on välttämätön osa jokapäiväistä toimintaa, se tekee mahdolliseksi toiminnan sujuvan etenemisen. (Kauppi, 1993, 63.)

Toiminnan edellytysten ja toimintaympäristön muuttuessa syntyy usein jännitteitä, jotka ilmenevät rutiinien toimimattomuutena arkipäivän tilanteissa. Tällöin tarvitaan vaatimuksia toimintakäytäntöjen rakenteen ja laadun muuttamiseksi, transformaatioksi. Olemassa olevat rutiinit murtuvat ja toimintakäytännöt rakenteistuvat uudella tavalla. Rutinoituminen ja transformaatio pitävät sisällään oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuden. (Kauppi, 1993, 63-64.) Transformaatioissa oppiminen ja kehittyminen nivoutuvat uusien ajattelu- ja toimintamallien kehittämiseen. Transformaatioon nivoutuva oppiminen ja kehittyminen edellyttää laadullisia innovaatioita, uusien ajattelutapojen luomista ja uusien toimintamallien kehittämistä. Oppiminen ja kehittyminen voi näin ollen liittyä sekä olemassa olevien toimintakäytäntöjen uusintamiseen (reproduktio) tai uusien toimintakäytäntöjen tuottamiseen (produktio). (Kauppi, 1993, 64.) On hyvin paljon kiinni toimintaympäristöistä, pitääkö ihmisen rutiineja ja toimintatapojaan muuttaa. Jossain konteksteissa oppimisen haasteet muuttuvat jatkuvasti, toisissa pysytään pitkäänkin samoissa rutiineissa. Toimintakäytäntöjen muotoutuminen tuntuu rakentuvan ainakin kahdelle erilaiselle prosessille:

1. Rutinoituminen muodostaa päivittäisen toiminnan ytimen. Se rakentaa toimijan käytännöllistä tietoisuutta arkikäytännöistä muotoutuvalle piilevälle kokemusperustalle.
2. Transformaatio puolestaan muodostaa kehikon laadullisille ja rakenteellisille toimintakäytäntöjen muutoksille ja edellyttää toimijalta reflektiivisempää, tiedostavampaa otetta työhön ja syvällisempää, teoreettisempaa ja diskursiivisempaa tietoperustaa. (Kauppi, 1993, 65.)

Aikuinen opiskelija käyttää omaa kokemustaustaansa lähtiessään opiskelemaan. Työelämän oppimisympäristöt ovat osaltaan vaikuttamassa siihen, miten aikuinen oppija suhtautuu uuden oppimiseen. Se mikä konteksti on ihmisen pääsääntöinen oppimiskonteksti, voi myös vaikuttaa muuhun oppimiseen ja suhtautumiseen omaan

oppimiseen. Miten on oppimiskäsitysten laita? Ovatko oppimiskäsityksetkin kontekstisidonnaisia?

3.2 Oppimiskäsitykset aikuisilla

Aikuisilla ihmisillä voi olla monenlaisia ajatuksia ja käsityksiä oppimisesta. Aikuisten oppimiskäsityksiä muokkaavat elämäkokemukset, työ ja aikaisempi opiskelu. Oppimiskäsitykset ovat tietynlaisia malleja, jotka vaikuttavat ihmisten havainnointiin. Usein ajatellaan, että aikuisen on vaikeaa muuttaa kerran omaksuttuja käsityksiään oppimisesta, mutta näin ei välttämättä ole. Ensin pitää kysyä, mitä käsityksellä tarkoitetaan? Käsitys voidaan määritellä ihmisen perustavanlaatuiseksi tavaksi ymmärtää ilmiöitä tai asioita ympäröivässä maailmassa (Marton & Svensson 1978, 20). Oppimiskäsityksistä on tehty paljon tutkimuksia. 1970-luvulla Säljön mukaan ensimmäinen tutkimus pyrki selvittämään ihmisten käsityksiä oppimisesta (Säljö, 1979). Tutkimuksessa 90 henkilöä haastateltiin Ruotsissa ja heiltä kysyttiin: Mitä tarkoitat oppimisella? Tämän avulla löydettiin viisi käsitystä oppimisesta. Ensimmäisen käsityksen mukaan oppiminen nähtiin *tiedon lisääntymisenä*. Tällä käsityksellä oli yhteyttä seuraavaan käsitykseen, jonka mukaan oppiminen oli *muistamista*. Kolmannen käsityksen mukaan oppiminen nähtiin *faktojen ja toimintojen hankkimisena*, joita voitiin muistaa tai käyttää hyväkseen. Kahdessa jäljelle jääneessä käsityksessä oppimisen toisto korvattiin käsityksillä, joissa korostui oppiminen konstruktiivisena toimintana. Neljännen käsityksen mukaan oppiminen nähtiin *merkityksen käsitteellistämisenä* ja viidennessä käsityksessä oppiminen nähtiin *tulkitsevana prosessina*, jonka tavoitteena on ymmärtää todellisuutta.

Säljön kategorioita (1979) ovat muut tutkimukset tukeneet. Lisäksi Martonin, Dall'Alban ja Beatyn (1993) tutkimuksessa löytyi uusi käsitys oppimisesta. Tämän kuudennen käsityksen mukaan oppiminen nähdään *henkilökohtaisena muutoksena* (Eklund-Myrskog, 1998, 300). Eklund-Myrskog esittää, että molemmissa kvalitatiivisissa ja kvantitatiivisissa tutkimuksissa on löytynyt melko samanlaisia käsityksiä oppimisesta. Voidaan kysyä, ovatko oppimiskäsitykset tilannesidonnaisia? (Dahlin & Regmi 1995;

Marton, Watkins & Tang 1995; Myrskog 1993). Eri tutkimusten tulosten mukaan näyttää siltä, että kulttuuri ei vaikuta oppimiskäsitysten sisältöön missään lopullisessa mielessä. Kuitenkin oppimiskontekstilla on vaikutusta siihen, mitä kohtia käsityksistä korostetaan ja mitä ei. (Eklund-Myrskog, 1998, 301.) Oppimiskäsitykset voivat vaihdella eri koulutus konteksteissa. Eklund-Myrskog on tutkinut opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta sairaanhoitajakoulutuksessa ja automekaanikon koulutuksessa. Näissä konteksteissa opiskelijoiden ajatuksia tutkittiin molempien koulutusohjelmien alussa ja lopussa. Sairaanhoito-opiskelijoille annettiin opiskeltavaksi teksti, joka käsitteli hoitoa ja automekaanikoille teksti, joka käsitteli pyöriä. Opiskelijoiden käsitykset oppimisesta selitetään siis suhteutettuna näihin eri konteksteihin. (Eklund-Myrskog, 1998, 301.)

Variaatio näitten eri kontekstien välillä tarkoittaa sitä, että näillä koulutusohjelmilla on eri tavoitteet, sisällöt ja rakenteet.

Tutkimuksen yksityiskohtaiset tavoitteet olivat : sairaanhoito-opiskelijoiden ja automekaanikkojen käsitykset oppimisesta koulutusjakson alussa ja lopussa, tutkitaan yhtäläisyyksiä ja eroja sairaanhoito-opiskelijoiden oppimiskäsityksissä koulutusjakson alussa ja lopussa, samoin kuin automekaanikkojen, sekä tutkitaan yhtäläisyyksiä ja eroja sairaanhoito-opiskelijoiden ja automekaanikkojen oppimiskäsityksien välillä. (Eklund-Myrskog, 1998, 301.)

Tämän tutkimuksen menetelmällisenä lähtökohtana oli fenomenografinen lähestymistapa. Fenomenografisessa lähestymistavassa tavoitteena on tutkia, kuinka yksilöt näkevät eri ilmiöt ympäröivässä maailmassa (Marton 1981, 1988). Tärkeä piirre lähestymistavassa on tehdä ero ensikäden ja toisenkäden näkökulmien välille. Ensikäden näkökulmassa tavoitteena on kuvata maailma ”niin kuin se on”, kun taas toisenkäden näkökulmassa tavoitteena on kuvata, kuinka yksilöt havaitsevat tai näkevät ilmiöt maailmassa, eli kuvata ilmiöt niin kuin ne ilmenevät yksilöille. (Johansson, Marton & Svensson 1985, 247; Marton 1978, 2-8.) Fenomenografiassa termi *käsitys* on perimmäisen tärkeä (Eklund-Myrskog, 1998, 302).

Käsitykset kuvataan niiden sisältöjen mukaan – ei ole mahdollista puhua käsityksistä yleisesti. Fenomenografiassa käsityksen mitä-aspekti ja miten-aspekti on erotettu toisistaan. Mitä-aspekti viittaa merkitysisältöön, kun taas miten-aspekti viittaa tapaan, jolla ymmärretään jokin asia. Miten-aspekti on riippuvainen mitä-aspektista, koska on

tärkeää tietää, mistä asiassa on kysymys, ennen kuin aletaan rakentamaan sitä.

Fenomenografisessa menetelmässä tavoitteena on toisaalta kuvata yksilöiden käsityksiä ja toisaalta kuvata yhtäläisyyksiä ja eroja näitten käsitysten välillä. (Larsson 1986; Uljens 1988, 17-21.) Laadullisesti erilaiset käsitykset ilmiöistä kuvataan eri kategorioilla. Vertaamalla yhtäläisyyksiä ja eroja yksilöiden vastauksissa, nämä vastaukset sijoitetaan eri kategorioihin. (Eklund-Myrskog, 1998, 302.) Käsitysten joukot nähdään yleensä hyvin pysyvinä tietyssä ihmisjoukossa ja tietyssä konteksteissa. Kategorioiden järjestelmiä voidaan yleistää eri tilanteisiin, vaikka yksilöt voivat siirtyä yhdestä kategoriasta toiseen eri tilanteissa. (Marton 1981, 1986.)

Tutkimuksessa tieto kerättiin haastattelemalla 27 sairaanhoito-opiskelijaa sairaanhoitaja koulutuksen alussa ja 33 koulutusohjelman lopussa. Ammattikoulussa haastateltiin aluksi 24 automekaanikkaa ja 30 koulutusohjelman jälkeen. Haastattelujen pohjana käytettiin siis tilannesidonnaista tekstiä, tämä tehtiin siksi, että lukijat aina luovat ja rakentavat merkityksiä tekstiä varten. Opiskelijoita pyydettiin ensin lukemaan konteksti-sidonnainen teksti ja kun he olivat sen lukeneet, tutkija kysyi kysymyksiä tekstin sisällöstä, tavasta, jolla he yleensä oppivat uusia asioita ja kuinka he tietävät sen, että ovat oppineet jotain. Näiden kysymysten tarkoitus oli paljastaa opiskelijoiden käsitykset oppimisesta suhteessa heidän koulutukselliseen kontekstiinsa. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja kirjoitettiin sanasta sanaan. (Eklund-Myrskog, 1998, 304.) Haastatteluista saadut tekstit analysoitiin laadullisesti ja tämä tehtiin vaiheittain. Aluksi tutkija luki kaikki haastattelu-pöytäkirjat ja merkitsi ne kohdat, joissa kuvattiin ajatuksia oppimisesta. Sitten tutkija huomioi nämä valitut kohdat jokaisessa haastattelu-pöytäkirjassa, alleviivasi tärkeimmät lauseet ja kirjoitti ylös pääsanat. Sitten näitä lauseita ja pääsanoja verrattiin toisiinsa, jotta löydettäisiin yhtäläisyyksiä ja eroja oppilaiden välille. Mitään lausetta tai sanaa ei kuitenkaan analysoitu erillään haastattelukontekstista. Kontekstiin liittyvät opiskelijoiden vastausten erot ja yhtäläisyydet otettiin esille ja ne kuvattiin ja luokiteltiin laadullisesti erilaisiin luokkiin. Jokainen kategoria siis kuvaa ainutlaatuisen tavan ymmärtää ilmiöitä. Koska tarkoituksena oli tutkia sairaanhoito-opiskelijoiden ja automekaanikko-opiskelijoiden oppimiskäsityksiä laadullinen analyysi lopulta päätyi kahteen eri kategoriajärjestelmään. (Eklund-Myrskog, 1998, 304-305.) Tuloksissa näkyvät nämä kategoriat. Tulokseksi sairaanhoito-opiskelijoilla saatiin viisi

eri käsitystä. Ensimmäinen käsitys oli, että oppiminen on *muistamista*, toisen käsityksen mukaan oppiminen on *ymmärtämistä*, kolmannen käsityksen mukaan oppiminen on *tiedon soveltamista*, joka perustuu ymmärtämiseen. Neljännen käsityksen mukaan oppiminen on *uuden näkökulman saamista*, viidennen käsityksen mukaan oppiminen on *oman käsityksen huomista*. Tätä käsitystä edusti vain yksi opiskelija. (Eklund-Myrskog, 1998, 305-307.) Automekaanikoiden käsitykset jaettiin neljään kategoriaan. Ensimmäisessä kategoriassa oppiminen nähtiin myös asioiden *muistamisena*. Toisessa kategoriassa oppiminen nähtiin tiedon *soveltamisena*, perustuen tietoon, miten jotain tehdään. Kolmannessa kategoriassa oppiminen nähtiin *ymmärtämisenä* ja neljännessä *oman käsityksen muodostamisena*. (Eklund-Myrskog, 1998, 308-309.) Tutkimuksen tulokseksi saatiin se, että laadullisesti erilaisten oppimiskäsitysten voidaan olettaa olevan riippuvaisia kontekstista, eli siitä tilanteesta tai ympäristöstä, jossa asioita opiskellaan. Huomattavaa oli se, että kummassakaan koulutusohjelmassa ei aloittavilla opiskelijoilla ollut oppimiskäsitys kehittynyt vielä niin, että he näkisivät oppimisen oman näkökulman muodostamisena asioista. Mutta kun verrattiin sairaanhoito-opiskelijoiden käsityksiä automekaanikkojen käsityksiin, huomattiin, että suurempia eroja löytyi näitten koulutusohjelmien väliltä kuin koulutusohjelmien sisältä. Mitä lähempänä toisiaan kontekstit olivat, sitä suurempi oli päällekkäisyys. Vaikka tutkimuksessa olleet opiskelijat esittivät aluksi hyvin perinteisen käsityksen oppimisesta, olivat heidän käsityksensä kuitenkin koulutusohjelman lopussa jonkin verran muuttuneet laadullisesti. Heillä oli nähtävissä muutos määrällisestä oppimiskäsityksestä laadulliseen käsitykseen. Tätä muutosta voidaan kuvata termillä ”kognitiivinen hyppäys”. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan näyttää siltä, että koulutusohjelman aikana jotkut opiskelijat hylkäävät määrällisen näkemyksen oppimisesta ja alkavat omaksua laadullisen käsityksen. Opiskelijat tajuavat ymmärtämisen tärkeyden ja suhteuttavat oppimisen yhä suuremmissa määrin itseensä. (Eklund- Myrskog, 1998, 312-313.) Se että opiskelu vaikuttaa näin merkittävästi oppimiskäsityksiin, on huomattavaa siinä mielessä, että oppimiskäsitykset voivat vaihdella useinkin eri kontekstin mukaan ja välttämättä ihmisellä ei olekaan yhtä ja oikeaa käsitystä oppimisesta pysyvästi. Oppimiskäsitykset ovat joustavia .

3.2.1 Henkilökohtaiset oppimiskäsitykset

Henkilökohtaisilla oppimiskäsityksillä tarkoitetaan oppijan omia ajatuksia siitä, mitä oppiminen oikein on. Niihin liittyvät myös käsitykset tiedon olemuksesta, omasta itsestä oppijana, oppimistehtävien tavoitteista sekä käsitykset oppimisesta ja opiskelusta yleensä. (Tynjälä, 1999, 115.)

Nämä kaikki muodostuvat yleensä pitkän prosessin kuluessa ihmisellä. Vermunt (1998) löysi yliopisto-opiskelijoita koskevassa tutkimuksessaan useita erilaisia oppimiskäsityksiä. Osa opiskelijoista ajatteli tiedon lisääntymis- ja toistamiskäsityksen mukaisesti. Heidän mukaan oppimisessa on kyse lähinnä asioiden muistamisesta ja tiedon omaksumisesta. Jotkut opiskelijat olivat erityisen kiinnostuneita siitä, miten tietoa voidaan soveltaa käytäntöön. Heidän käsityksensä oppimisesta vastasi tällöin Martonin ja kollegoiden (1993) tutkimuksessa löydettyä käsitystä oppimisesta kykynä soveltaa tietoja käytännöllisissä yhteyksissä. Jotkut toiset opiskelijat puolestaan pitivät oppimista lähinnä sosiaalisena, yhteistoiminnallisena aktiviteettina, kun taas jotkut pitivät oppimisessa tärkeänä erilaisten älyllisten virikkeiden tarjontaa, jolloin oppiminen nähtiin lähinnä koulutuksellisenä stimulaationa, virikkeiden tuojana. Monien opiskelijoiden näkemyksissä painottui pyrkimys ymmärtää asioita ja muodostaa niistä itselleen merkityksellisiä kokonaisuuksia. Tätä oppimiskäsitystä Vermunt nimitti tiedon konstruointinäkemykseksi. (Tynjälä, 1999, 115-116.) Koska nämä oppimiskäsitykset ovat hyvin yksilöllisiä, ovat myös niistä seuraavat oppimis- ja opiskelustrategiat ja tyylit hyvin yksilöllisiä. Ei voidakaan sanoa, että jokin oppimiskäsitys tai oppimisstrategia olisi parempi kuin toinen. Näitä asioita leimaa suuri yksilöllisyys. Monet oppimiskäsitykset ja strategiat riippuvat suuresti esimerkiksi siitä koulutusohjelmasta, missä henkilö on, aikuisten koulutuksessa nämäkin vaihtelevat laajuudeltaan ja kontekstiltaan hyvin paljon. Voidaanko siis sanoa mitään yleistä aikuisten tai muiden opiskelustrategioista tai tyyleistä? Tutkimusta näistä on kuitenkin tehty paljon.

3.3 Aikuisten oppimisstrategiat ja oppimistyyli

Miten aikuiset oppivat ja opettelevat uusia asioita? Onko olemassa aikuisille tyypillisiä oppimisstrategioita? Yksilöiden välisiä eroja oppimistyyleissä ja -strategioissa on tutkittu aina 1970-luvulta lähtien ja siitä on kasvanut yksi keskeisistä oppimistutkimuksen alueista. Käytetty terminologia vaihtelee tutkimuksesta toiseen, mutta useimmiten oppimisstrategioilla viitataan tapaan ja keinoihin, joilla yksilö suorittaa tietyn oppimistehtävän. Oppimistyyllillä taas on tarkoitettu pysyvämpää taipumusta käyttää tietynlaisia strategioita ja henkilökohtaisia opiskelu- ja oppimistapoja. (Tynjälä, 1999, 111-112.) Ihminen käyttää siis erilaisia tapoja saavuttaakseen tavoitteensa, eli tässä tapauksessa oppimisen. Strategiat ja taktiikat ovat tietoisia ja intentionaalisia, mutta ne voivat olla myös automatisoituneita eli ei-intentionaalisia. Taidot ilmaisevat sitä, mitä me osaamme, strategiat ja taktiikat sisältävät tietoisien valinnan käyttä taitoja. Strategioihin ja taktiikoihin sisältyy myös suunnittelu. (Schmeck 1988, 6.) Aikuisopetuksessa on tärkeää tietää, millaisia oppimisen strategioita opiskelijat ovat aiemmin käyttäneet. Usein sanotaan, että peruskoulutusvaihe suosii pitkälti pinnallista osaamista, ulkolukua, ymmärtävän osaamisen kustannuksella. Aikuisopetuksessa tilanne on toinen. Aikuisilla on runsaasti kokemuksia ja osaamista, jotka tulee ottaa oppimisen ohjauksen perustaksi. (Hätönen 1990, 7.) Aikuisten opiskelussa ja opiskelutyyleissä pitää aina ottaa huomioon se kokemustausta, mikä aikuisella on. Aikuisten elämän- ja työkokemuksia voidaan käyttää opetuksessa monipuolisesti hyväksi. Ensinnäkin opettaja saa niistä käsityksen taustasta, johon aikuiset kytkevät opittavia asioita. Toiseksi rikkaat kokemukset ovat erinomaisia oppisisältöjä koko opiskeluryhmälle. Monimuoto-opetuksella saadaan aikuisopiskelijan työtehtävät kytkettyksi hyvin opetukseen. (Hätönen, 1990, 16.) Se miten ihminen orientoituu oppimiseen ja hänen aikaisemmat oppimiskokemuksensa vaikuttavat siis tapaan opiskella uutta.

3.3.1 Pintasuuntautunut ja syväsuuntautunut oppiminen

Erilaiset opiskelustrategiat eroavat toisistaan siinä, minkälaisia ja minkä tasoisia kognitiivisia prosesseja niihin sisältyy. Tutkiessaan 1970-luvulla opiskelijoiden tekstistä oppimista Ference Marton ja Roger Säljö (1976; Marton ym. 1980) erottivat toisistaan kaksi erilaista tekstin prosessointitapaa, joista toisen he nimesivät pintasuuntautumiseksi ja toisen syväsuuntautumiseksi. *Pintasuuntautuminen* tarkoittaa sellaista opiskelua, jossa lukija kiinnittää huomion tekstin pinnallisiin ominaisuuksiin ja pyrkii niiden mieleen painamiseen sellaisenaan. Pintasuuntautumiseen liittyy usein atomistinen hahmottamistapa, jossa lukija pyrkii muistamaan tekstin yksityiskohtaisesti eikä muodosta siitä kokonaisvaltaista käsitystä. *Syväsuuntautuneessa* opiskelussa opiskelija sen sijaan kiinnittää enemmän huomiota tekstin kokonaisuuteen kuin sen yksityiskohtiin. Hän pyrkii liittämään uudet asiat aikaisempiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa, sekä pohdiskelee tekstin merkitystä. Syväsuuntautunut opiskelija on sisäisesti motivoitunut eli hän on kiinnostunut opiskeltavista asioista niiden itsensä vuoksi ja pyrkii ymmärtävään oppimiseen. Syväsuuntautumiseen liittyykin usein holistinen, kokonaisvaltainen hahmotustapa. (Tynjälä, 1999, 112-113.) Martonin (1975) tekemä tutkimus akateemisten opiskelijoiden tekstin lukemistavoista osoittaa lähestymistapojen löytyvän. Syväsuuntautuneessa lähestymistavassa opiskelija pyrkii saamaan henkilökohtaisen merkityksen tekstistä ja tämä johtaa aktiiviseen oppimisprosessiin, missä opiskelija haastaa ideoita, todisteita ja argumentteja, joita kirjoittaja esittää ja pyrkii näkemään yhteyksiä ideoiden välillä ja näkee yhteyksiä kokemustensa ja ulkomaailman välillä. Tämä taas tarkoittaa sitä, että opiskelija rakentaa uutta tietoa oman viitekehityksensä kautta. Sen sijaan pintalähestymisessä on hyvin vähän henkilökohtaista sitoutumista oppimiseen ja oppiminen nähdään ulkoisesti määräytyvänä asiana. (Entwistle, 1988, 24.) Samoihin aikoihin kun Martonin tutkimusryhmä identifioi pinta- ja syväsuuntautuneen opiskelutavan, Gordon Pask (1976) löysi omassa tutkimuksessaan hyvin vastaavanlaiset opiskelustrategiat, joita hän nimitti serialistiseksi ja holistiseksi strategiaksi. Serialistinen lukija opiskelee tekstiä yksityiskohtaisesti kiinnittämällä huomionsa tekstin suoraviivaiseen etenemiseen edeten askel askeleelta. Holisti sen sijaan pyrkii muodostamaan asiasta selkeän kokonaisuuden hahmottamalla tekstistä ensin keskeiset asiat ja ydinsisällön eikä niinkään pyri

yksityiskohtaisesti muistamaan tekstiä. Jotkut opiskelijat pystyvät yhdistämään serialistisen ja holistisen strategian ja käyttämään niitä joustavasti, jolloin puhutaan monipuolisesta strategiasta. (Tynjälä, 1999, 113.) Mutta säilyykö ihmisellä sama oppimisstrategia jatkuvasti vai pystyykö hän muuttamaan strategioitaan eri tilanteisiin sopivaksi? Näyttää siltä, että se lähestymistapa, jonka opiskelija omaksuu, muuttuu ajan kuluessa ja tilanteen muuttuessa. Tässä vaihtelussa on tärkeässä asemassa motivaatio. Fransson (1977) on tutkinut sisäisen ja ulkoisen motivaation vaikutuksia opiskelijoiden motivaatioon lukea akateemisia artikkeleita. Hän huomasi, että opiskelijat, jotka pitivät artikkelia kiinnostavana ja hyödyllisenä, käyttivät useammin syvällistä lähestymistapaa. Kun taas opiskelijat, jotka pitivät koetta stressaavana, käyttivät useammin pintatyylistä lähestymistä. (Entwistle, 1988, 25.) Hodgsonin (1984) ja Ramsdenin (1984) mukaan myös luennoitsijan innostus ja empatia vaikuttaa opiskelijoiden mielestä oppimistapoihin (Entwistle, 1988, 25).

3.3.2 Metakognitio, oppimisstrategiat ja oppimistyyli

Metakognitiiviset taidot, tiedot ja oppimisstrategiat ovat yhteydessä toisiinsa. Metakognitio jaetaan yleensä tieto- ja taitokomponentteihin. Metakognitiiviset tiedot voidaan jakaa kolmeen tyyppiin: 1) tiedot ja käsitykset itsestä ja muista tiedonkäsittelijänä, 2) tiedot erilaisista tehtävistä ja niiden suorittamisesta sekä 3) tiedot erilaisista strategioista. Metakognitiiviset taidot ovat puolestaan kykyä käyttää tätä monipuolista metakognitiivista tietoa oman opiskelun ja oppimisen säätelyssä. (Flawell, 1987, Vauras, 1996.) Oppimisprosessin metakognitiivinen säätely tarkoittaa oppimisen itsesäätelyä, joka sisältää monenlaisia toimintoja. Työskentelyn alkuvaiheessa se merkitsee oppimistoiminnan suunnittelua, omien tavoitteiden määrittelyä ja strategioiden valintaa. Oppimisprosessin kuluessa metakognitiiviset toiminnat ovat prosessin valvomista, tarkkailemista ja strategioiden muuntelua tarpeen mukaan ja loppuvaiheessa oman suorituksen ja oppimisen arviointia. (Tynjälä, 1999, 115.) Metakognitiivisten toimintojen korkeatasoinen hallinta on tyypillistä itseohjautuvalle oppimiselle (Boekarts, 1996, 1997, Vermunt, 1998).

Vermunt (1996) on tutkinut metakognitiota ja oppimisstrategioita ja näiden käyttöä

avoimen yliopiston opiskelijoilla. Hänen tutkimuksensa kiinnostuksen kohteena ovat opiskelijan oppimisen metakognitiiviset aspektit korkeakoulutuksessa sekä ohjailustrategiat ja henkilökohtaiset käsitykset oppimisesta (mental models). Tavoitteena on yhdistää metakognitiivinen aspekti opiskelijoiden kognitiivisiin prosessointistrategioihin. (Vermunt, 1996, 26.)

Vermunt erottelee kolme aktiviteettia: *kognitiiviset prosessointiaktiviteetit* ovat niitä ajattelutoimintoja, joita ihmiset käyttävät opetellessaan jotain asiaa, *emotiiviset oppimisaktiviteetit* taas merkitsevät niitä tunteita, jotka nousevat esiin oppiessa ja johtavat tunnetilaan, joka saattaa vaikuttaa joko positiivisesti, negatiivisesti tai neutraalisti oppimisprosessiin. Kolmas aktiviteetti on *metakognitiivinen säätely*. Tämä säätelee kognitiivisia ja emotionaalisia oppimisaktiviteetteja ja vaikuttaa epäsuorasti oppimistuloksiin. (Vermunt, 1996, 26.)

Tutkimus siis tehtiin avoimen yliopiston opiskelijoille, joille on tyypillistä, että he opiskelevat usein itseohjautuvien materiaalien kanssa. Oppilailta kysyttiin kolmea asiaa: 1. Millä tavoin opiskelijat etenevät ja toimivat monissa oppimistehtävissään normaaleissa opinnoissaan? 2. Miten tätä toimintaa ohjataan sisäisesti ja ulkoisesti? 3. Mitä oppimistyytlejä voidaan löytää näistä kahden ensimmäisen kysymyksen näkökulmista? Tutkimuksessa käytettiin fenomenografista metodologiaa. (Vermunt, 1996, 29-30.) Tutkimuksen konteksti oli siis avoin yliopisto, jossa opiskelijat käyttävät paljon itseopetus materiaaleja. Nämä materiaalit sisältävät paljon tekstissä olevia oppimistehtäviä, jotka tukevat oppimisprosessisia. Opiskelijoilla on avoimessa myös mahdollisuus tapaamisiin tutorin kanssa. Vastakohtana varsinaisessa yliopistossa opiskelu koostuu yhdistelmästä itsenäistä opiskelua, luentoja ja tutorointia. (Vermunt, 1996, 29-30.) Varsinaisessa yliopistossa itseohjautuva oppimismateriaali on vähäisempää kuin avoimessa yliopistossa.

Metodina käytettiin haastattelua, joka tehtiin kahdelle ryhmälle: toinen ryhmä muodostui avoimen yliopiston ensimmäisen vuoden opiskelijoista, joita oli 34. Heidät valittiin kolmelta eri tieteenalalta: Kulttuuritieteen johdantokurssilta, lakikurssilta ja joko luonnontieteen johdantokurssilta tai tekniikan alalta. Puolet tästä joukosta oli miehiä ja puolet naisia. 34:stä opiskelijasta 25 eli 74 % oli halukas osallistumaan tutkimukseen. Varsinaisia yliopiston opiskelijoita oli 20 psykologian opiskelijaa. Näistä 20 opiskelijasta 11 lupautui tutkimukseen. Tämä vertailuryhmä koostui kahdeksasta täyspäiväisestä

opiskelijasta ja kolmesta osa-aika opiskelijasta, yhdeksän naista ja kaksi miestä ja heidän keskimääräinen ikänsä oli 22.4 vuotta. (Vermunt, 1996, 30-31.)

Kummassakin ryhmässä käytettiin samanlaista haastattelukaavaa. Nämä haastattelut sisälsivät muutamia avoimia kysymyksiä ja useita lisäkysymyksiä. Kysymykset käsittelivät esimerkiksi tapaa, jolla opiskelijat opiskelivat kurssimateriaalia, opiskelukavereiden ja tutoreiden roolia heidän opinnoissaan, näkökulmia opiskeluun yliopistossa, opiskeluodotuksia ja suunnitelmia. Varsinaisilta yliopiston opiskelijoilta kysyttiin myös luennoitsijoiden roolista opinnoissa. Avoimen yliopiston opiskelijoita haastateltiin ja heitä pyydettiin selvittämään kaikki ne seikat, jotka vaikuttavat heidän oppimistyyliihinsä. Haastattelut nauhoitettiin. Varsinaisten yliopiston opiskelijoiden haastattelut eivät poikenneet avoimen opiskelijoiden haastatteluista. (Vermunt, 1996, 31.)

Kaikki haastattelut kirjoitettiin puhtaaksi. Kirjoitukset analysoitiin käyttäen apuna fenomenografista menetelmää. Haastattelut luettiin moneen kertaan ja niistä etsittiin lainauksia, jotka sopivat tutkimuskysymyksiin. Nämä lainaukset järjestettiin sitten viiden haastatteluaiheen alle. Valittuja lainauksia tutkittiin aiheen mukaan. Opiskelijoiden tyypillisiä oppimistyylien aspekteja kirjattiin muistiin piirteinä, jotka erottuivat toinen toisistaan. Näistä muodostettiin eri kategorioita ja näitä kategorioita verrattiin alkuperäiseen dataan. Lopuksi jokaista kategoriaa kuvattiin sille tyypillisellä lainauksella. (Vermunt, 1996, 31-32.)

Tutkimuksen tuloksena löytyi neljä eri oppimistyyliä, jotka ovat: ohjaamaton oppimistyyli, toiston ohjaama, merkityksen ohjaama ja soveltamisen ohjaama oppimistyyli. Nämä neljä kategoriaa eroavat toisistaan viidellä alueella eli siinä, 1) miten oppilaat kognitiivisesti prosessoivat opittavaa, 2) miten oppilaat suuntaavat oppimistaan, 3) emotionaaliset prosessit opiskelun aikana, 4) mentaaliset oppimismallit ja oppimisorientaatiot opiskelijoilla. (Vermunt, 1996, 32.)

Näitä tuloksia voisi kuvata niin, että oppilaat, jotka olivat *ohjaamattomia oppimistyyleitään* eivät prosessoineet oppimaansa paljoakaan. He eivät tiedäneet, mikä olisi tärkeää oppia, eivätkä he osanneet suunnata oppimistaan. Heillä oli usein huono itsetunto ja he odottivat epäonnistuvansa. Näiden opiskelijoiden mentaalinen oppimismalli oli se, että he halusivat, että heitä ohjataan paljon ulkoapäin. Näillä ihmisillä on hyvin ambivalentti asennoituminen oppimiseen. *Toiston ohjaama oppimistyyli* sisältää

kognitiivisen prosessointitavan, jossa opiskelija käyttää paljon aikaa valitsemalla oppimateriaalista tärkeimmät kohdat. Hänelle on tärkeää erottaa olennaiset asiat vähemmän tärkeistä. Tässä oppimistyyliissä oppilaat ovat ulkoapäin ohjattavia. Tämän tyylin opiskelijat panivat paljon painoa opiskelulle. He pelkäsivät, etteivät osaisi vastata kokeessa oikein ja se aiheutti paineita. Heidän tärkein tavoitteensa olikin läpi pääsy kokeesta. Näille opiskelijoille tärkeintä on tiedon pönttäminen ja sen muistaminen kokeessa.

Merkityksen ohjaamassa tyylissä tapahtuu opiskelijalla syväprosessointia. Opiskelijat ovat sisäisesti ohjautuneita opiskeluun ja heille on tärkeää ymmärtää oppimansa. Heille tärkeitä ovat kokonaisuudet, keskeiset käsitteet ja pääasiat. He pyrkivät rakentamaan oppimastaan itselleen kokonaiskuvan. Opiskelun ohjaaminen tapahtuu sisältäpäin, opiskelijasta itsestään käsin. He kokevat tyydytystä opiskelustaan ja pitävät oppimista mielenkiintoisena. Heidän käsityksensä oppimisesta on hyvin konstruktivistinen. Oppiminen on heille henkilökohtaista. Viimeinen kategoria ja oppimistyyli on *soveltuvuuden ohjaama oppimistyyli*. Tämän tyylin omaavat henkilöt pyrkivät löytämään oppimastaan käytännön hyötyä. Oppilaat kohdistavat huomionsa asioihin, joilla on jotain käytännöllistä merkitystä. He usein etsivät yhteyksiä opittavan asian ja käytännön välillä. Heille on vaikeaa oppia pelkkää teoriaa, he haluavat löytää aina käytännön oppimastaan. Tässä tyylissä tapahtuu sekä sisäistä että ulkoista ohjautumista. Opiskelijat ohjaavat itse oppimistaan niin kauan, kun he pystyvät ymmärtämään oppimansa käytännössä. Heitä kiinnostavat vain käytännölliset seikat oppimateriaalissa eikä teoria. He näkevät oppimisen tärkeimpänä tehtävänä tiedon soveltamisen käytäntöön ja he näkevät oppimisen tärkeänä itselleen siksi, että siitä on hyötyä tulevassa työssä. He ovat siis hyvin ammattiorientoituneita. (Vermunt, 1996, 32-45.)

Jotkut opiskelijat kokevat vaikeuksia melkein kaikessa oppimisessa, kun toiset pystyvät paremmin ohjaamaan omaa oppimistaan. Metakognitiolla ohjaustrategioiden ja mentaalisten oppimismallien mielessä on keskeinen tehtävä korkeakouluoppimisessa. (Vermunt, 1996, 45.)

Näyttää siltä, että mitä enemmän kokemusta ja taitoja opiskelijat saavat tietyistä opiskelutyylillä, sitä useammin niitä käytetään sisäisesti kontrolloiden. Tiettyä opiskelutyylillä käytetään niin kauan kunnes kohdataan ristiriita sen ja jonkun ulkoapäin

tulevan vaatimuksen kanssa. Silloin aletaan käyttää vaihtoehtoisia tyyliä ulkoisesti ohjautuen. (Vermunt, 1996, 46.) Mutta pystyykö opiskelija, jolla on ohjaamaton oppimistyyli, muuttamaan tyyliään? Voiko ulkoisella ohjauksella muuttaa sitä? Vermuntin mukaan kyllä pystyy, jos oppija kokee ristiriidan oman tyyliensä ja ulkoisten vaatimusten välillä.

Usein mentaaliset oppimisen mallit syntyvät formaaleissa kasvatustilanteissa, kuten kouluissa. Mutta miten rakentuvat aikuisten opiskelijoiden mallit, jotka eivät ole vähään aikaan opiskelleet formaaleissa instituutioissa? Aikuisopiskelijat tulkitsevat oppimistaan sen mallin kautta, jonka ovat muodostaneet vuosia sitten. He ovat keränneet sellaisen tietoalan, joka ei yhdisty oppimiseen kasvatuksellisessa ympäristössä. Kun he aktivoivat mallinsa oppia kasvatuksellisessa ympäristössä, he usein päätyvät käyttämään toistavaa oppimistyyliä, johon he olivat tottuneet aikoja sitten. (Vermunt, 1996, 46-47.)

Aikuisopiskelijoilla on kuitenkin kyky muuttaa omia oppimistyyliään olettaen kuitenkin, että he pystyvät arvioimaan omaa toimintaansa ja refleктоimaan. Monille tämäkin on jo uusi askel oppimiseen.

Viime vuosina yksilöllisten oppimistyylien ja -strategioiden tutkimuksessa on pyritty integroimaan oppimisen eri komponentteja toisiinsa ottamalla samanaikaisesti huomioon keskeiset yksilöllisen oppimisprosessin osatekijät. Näitä ovat juuri edellä mainitut kognitiiviset prosessointistrategiat, metakognitiivinen säätely, henkilökohtaiset oppimiskäsitykset ja oppimisorientaatiot. (Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; Lonka 1997; Vermunt 1998). Vermunt (1998) ja Ramsden (1988) ovat esittäneet mallin, jonka mukaan oppijan tulkinnat hänen aikaisemmista oppimiskokemuksistaan sekä hänen havaintonsa ja tulkintansa nykyisestä oppimisen kontekstista ja sen vaatimuksista vaikuttavat hänen oppimiskäsityksiinsä, orientaatioihinsa sekä säätelystrategioihin. (Tynjälä, 1999, 119.) Esimerkiksi jos oppilaalla tai opiskelijalla on kokemuksia ainoastaan tiedonsiirtomalliin perustuvasta opetuksesta, on todennäköistä, että hänen oppimiskäsityksensä muotoutuvat tämän mallin mukaisesti. Opiskelijoiden prosessointistrategiat määräytyvät edelleen pitkälti sen perusteella, minkälaisia säätelystrategioita opiskelija käyttää. Esimerkiksi metakognitiiviset itsesäätelystrategiat edistävät syväprosessointia, kun taas ulkoiseen säätelyyn liittyvät usein pinnalliset prosessointistrategiat. Myös oppimiskäsitykset ja yleiset orientaatiot vaikuttavat siihen, minkälaisen prosessointistrategian opiskelija

valitsee, mutta yhteydet eivät aina ole suoria vaan säätelystrategioiden kautta vaikuttavia. Oppimisprosessin säätely puolestaan määräytyy paljolti oppimiskäsitysten ja oppimisorientaatioiden pohjalta. (Tynjälä, 1999, 119.)

3.3.3 Kriittinen reflektio ja itseohjautuvuus

Aikaisemmissa luvuissa on tullut jo esille se, että ymmärtävä ja merkityksiä etsivä oppimisstrategia tai -tyyli vaatii onnistuakseen ihmiseltä jonkinlaista itseohjautuvuutta. Mitään syvempää oppimista on vaikea saavuttaa, jos on jatkuvasti ulkoisten ohjeiden ja käskyjen vietävänä. On myös huomattu edellisenkin tutkimuksen valossa, että merkityksiä luova oppiminen vaatii itsetuntemusta ja pohdintaa omien ajatusten ja tekojen perusteista. On vielä aika harvinaista monillekin opiskelijoille, että he pohtisivat todella syvällisesti omien asenteiden, olettamusten ja toimien oikeutusta ja näiden perustavanlaatuisen ajattelujärjestelmien muuttamista. Voiko tämä onnistua? Amerikkalainen tutkija Jack Mezirow on esittänyt kriittisen reflektion käsitteen, jota on erityisesti sovellettu aikuiskasvatuksessa ja aikuisten pedagogiikassa. Mezirowin näkemys reflektiosta on hyvin teoreettinen. Se on myös hyvin laaja. Mutta se on yksi näkökulma oppimiseen ja aikuisten oppimiseen. Mezirowin (1990/1995) mukaan merkityksen antaminen tarkoittaa kokemuksen ymmärtämistä: tietynlaisen tulkinnan laatimista siitä. Kun sitten myöhemmin käytämme tätä tulkintaa päätöksentekomme tai toimintamme ohjenuorana, merkityksen antaminen muuttuu oppimiseksi. Reflektion avulla voimme oikaista uskomuksiimme sisältyviä vääristymiä ja ongelmanratkaisussa tekemiämme virheitä. Kriittinen reflektio merkitsee niiden ennako-oletusten arvostelua, joille omat uskomuksemme rakentuvat. (Mezirow, 1990/1995, 17.)

Mezirow puhuu merkitysskeemoista ja merkitysperspektiiveistä. On olemassa kaksi merkityksenannon ulottuvuutta. *Merkitysskeema* tarkoittaa toisiinsa liittyvien, totuttujen odotusten muodostamia kokonaisuuksia, joka koskee jos-niin-, syy-vaikutus- ja käsitteellisiä suhteita sekä erilaisia toisiaan seuraavia tapahtumia. Tällaisia odotuksia on esimerkiksi se, että kun avaamme oven, odotamme tietysti, että se avautuu. *Merkitysperspektiivit* puolestaan koostuvat korkeamman tasoisista kaavioista, teorioista, väittämistä, uskomuksista, prototyypeistä, päämäärien tavoittelusta ja arvioinnista sekä

lingvistien ”argumenttiverkostoiksi” kutsumista mentaalisisistä rakennelmista. Tietyt rooliparit, kuten opettaja-oppilas, kuuluvat vakiintuneisiin merkitysperspektiiveihin, jotka koostuvat kaikkien tuntemista totutuista odotuksista. (Mezirow, 1990/1995, 18.)

Mezirowin ajattelussa korostuu yhä uudestaan ajatus merkitysperspektiivistä yksilön henkilökohtaisena viitekehyksenä tai paradigmana. Merkitysperspektiivi tarkoittaa kulttuuristen ja psykologisten oletusten rakennelmaa, jonka puitteissa yksilö yhdistää ja jäsentää uusia kokemuksia aikaisempiin. Merkitysperspektiivi ohjaa yksilön toimintaa, kuten oppimista. Erilaiset elämänvaiheet ja tehtävät vaativat uudistamaan tai muuttamaan merkitysperspektiiviä entistä mielekkäämmäksi. (Ahteenmäki- Pelkonen, 1997, 65 .)

Mezirow erottaa toisistaan reflektion ja kriittisen reflektion. Boud, Keogh ja Walker (1985/1987, 3) pitävät reflektiota yleiskäsitteenä niille älyllisille ja affektitoiminnoille, joissa yksilöt selvittelevät kokemuksiaan tavoitteenaan uudenlainen ymmärrys ja arviointien muuttaminen. Reflektio sisältää tämän määritelmän mukaan johtopäätösten, yleistysten, analogioiden, erottelujen ja arviointien tekemisen sekä tuntemisen, muistamisen ja ongelmien ratkaisemisen. (Mezirow, 1990/1995, 21.) Mezirowin mukaan reflektiivinen toiminta omien oletusten kriittisenä arviona voi olla oleellinen osa päätöksentekoa. Hänen mukaansa harkitseva toiminta on luonteeltaan reflektiivistä, mutta hän ei liitä sitä kuitenkaan kuuluvaksi reflektioon. (Mezirow, 1990/1995, 22.) Kriittinen reflektio merkitsee aikaisemman oppimisen ennako-oletusten pätevyyden kyseenalaistamista. Mezirowin mukaan kriittisessä reflektiossa on kysymys juuri niiden premissien pätevyydestä, joilla ongelma alun alkaen asetetaan ja määritellään. Kriittisen tietoisuuden omaksuminen suhteessa ennako-oletuksiimme merkitsee, että samalla kyseenalaistamme vakiintuneet ja tavanmukaiset odotustottumuksemme eli merkitysperspektiivimme, joilla olemme tulkinneet kohtaamaamme maailmaa. (Mezirow, 1990/1995, 29.) Mutta omien merkitysperspektiivien muuttaminen ja näiden muutosten sisäistäminen käytännön toiminnaksi ei välttämättä ole helppoa. Mezirowin mukaan muutoksen esteenä voivat olla ulkoiset tai sisäiset pakot, tilannesidonnaiset tai psyykkiset tekijät tai yksinkertaisesti tiedon- tai taidonpuute (Mezirow, 1990/1995, 29). Joka tapauksessa merkittävät aikuisiän oppimiskokemukset sisältävät aina kriittistä reflektiota – uudelleenarviointeja suhteessa siihen tapaan, jolla olemme asettaneet ongelmia kuin myös omaan asennoitumiseen havaitsemiseen, tietämiseen, uskomiseen, tuntemiseen ja toimimiseen. (Mezirow,

1990/1995, 30.)

Aikuisen kehityksen tavoitteena on kypsyys. Kypsyys kuuluu keskeisesti universaalisuus tai laaja-alaisuus. Kypsä aikuinen ymmärtää yksittäiset ilmiöt laajempien kokonaisuuksien osina. Hän ei jää yksittäisten kokemusten tai käsitysten vangiksi, vaan pystyy käsitteellistämään niitä ja tarkastelemaan niitä korkeammalta abstraktiotasolta. (Mezirow, 1978, 104, 1981, 14-15; 1991, 147.) Aikuisen kehitys ja kypsyminen ovat pohjimmiltaan syviä eksistentiaalisia prosesseja, joissa aikuinen tarkastelee suhdettaan ympäristöön ja tehtäväänsä maailmassa. Kypsyiden tunnuspiirteissä on paljon yhteistä merkitysperspektiivin autenttisuuden kriteerien kanssa. Aikuisen kehityksen päämäärät muodostavat varsin kiinteän kokonaisuuden. (Ahteenmäki- Pelkonen, 1997, 129.)

Mezirow tarkastelee aikuista ja aikuisuutta nimenomaan muutoksen näkökulmasta. Hänen käsitystään aikuisesta voidaan luonnehtia kehityspsykologiseksi hyvin yleisellä tasolla. Vaikka Mezirow mainitsee jatkuvan kumulatiivisen kehityksen, hänelle kehitys merkitsee ennen kaikkea ” sisäistä vallankumousta”, hyppäyksittäin tapahtuvaa laadullista muutosta yksilön tavoissa ajatella, tuntea ja toimia. Mezirowin näkemyksessä painottuu kriisi- ja konfliktikeskeisyys, vaikka hän myöntää myös rauhallisemman kehityksen mahdollisuuden. Aikuiset kokevat usein muutokset ambivalentteina: samanaikaisesti esiintyy sekä muutosvastustusta ja muutostendenssiä. (Mezirow, 1985a, 24-25; 1990b, 16-17; 1990c, 360; 1991, 171-172.)

3.3.4 Kokemuksellinen oppiminen

Oppimisessa yleensä ja varsinkin aikuisten oppimisessa on pidetty kokemusten hyväksikäyttöä tärkeänä elementtinä. Oppimisteoreetikoista Kolb (1975) on erityisesti korostanut kokemuksen merkitystä oppimisessa. Kokemuksellisen oppimisen tapahtumaa kuvataan oppimisen syklisen mallin avulla. Tämän mallin ytimenä on se, että korostetaan kokemuksellisuuden merkitystä oppimisprosessissa. Konkreettiset kokemukset ovat perustana havainnoille ja reflektoinnille. Havainnot liitetään teoriaan, josta ohjataan uusia sovelluksia käytäntöä varten ja näistä syntyy jälleen uusia kokemuksia. (Boud, Keogh, Walker, 1985/1987, 12.) Tämä malli on erityisen soveltuva aikuisopiskeluun, koska aikuiset voivat käyttää kokemuksiaan hyväkseen oppimisessa. Kolbin mukaan jos oppijat

haluavat olla tehokkaita, he tarvitsevat neljää erilaista kykyä, jotka vastaavat neljää vaihetta oppimissyklissä. Oppijan kyvyt ovat: konkreettisen kokemuksen kyvyt, reflektiivisen havainnoinnin kyvyt, abstraktin käsitteellistämisen kyvyt ja aktiivin kokeilun kyvyt. Nämä kyvyt kuvaavat kahta kognitiivisen kasvun ja oppimisen vastakohtaista elementtiä: konkreettinen-abstrakti elementti ja aktiivinen-reflektiivinen elementti. Jokaisella ihmisellä on vahvuuksia joissakin näissä elementeissä ja jos haluaa olla tehokas, kykyjään täytyy kehittää. (Boud, Keogh, Walker, 1985/1987, 12-13.) Toisin sanoen ihmisen täytyy löytää omat vahvuutensa ja pyrkiä kehittämään niitä puolia itsessään. Kokemuksellinen oppiminen vaatii oppijaa huomaamaan oleelliset asiat kokemuksissa ja kykyä ottaa ne huomioon oppimisessa. Valtavasta kokemuksien määrästä ei ole helppoa löytää oleellisia asioita, varsinkaan jos ei ole tottunut tällaiseen ajatukselliseen toimintaan.

3.3.5 Uusintava oppiminen

Kun puhutaan oppimisesta, jo oppimisen määritelmän tasolla puhutaan muutoksesta. Oppiminen näkyy käyttäytymisen muuttumisena, henkisenä kasvuna tai muunlaisena kehittymisenä. Uusintava oppiminen murtaa tällaisen käsityksen. Tämän käsityksen mukaan suuri osa oppimisesta saattaakin liittyä pysyvyyden korostamiseen ja olemassa olevan säilyttämiseen ja jopa käytäntöjen rakentamiseen vaikeammin muutettaviksi. (Kauppi, 1993, 77.) Tämä näkemys on täysin vastakohtainen Mezirowin ajattelulle. Oppiminen voidaan tästä näkökulmasta nähdä keskeiseksi oppijan identiteetin muotoutumiselle osana sosiokulttuurista toimintaympäristöä. Tällöin tulee keskeiseksi oppimisen rooli oppijan elämismailman rakentamisessa ja uusintamisessa. (Kauppi, 1993, 77-78.) Tämä elämismailman uusintamisen käsite tulee Habermasilta. Habermas (1987, 140-144) on tarkastellut elämismailman uusintamista ja nostanut esille kolme sen keskeistä muotoa:

1. Kulttuurinen uusintaminen varmistaa tradition jatkuvuuden ja tietoperustan yhdenmukaisuuden perustuen luotettavaksi hyväksytyyn tiedon rationaalisuudelle.
2. Sosiaalinen integraatio liittyy toimintojen koordinointiin säätelemällä yksilöiden välistä suhteiden ja ryhmien identiteetin pysyvyyttä.

3. Sosialisatio kuvaa toiminnan yleisen perustan omaksumista ja yksilön elämänhistorian harmonisoimista suhteessa yhteisöllisiin elämänmuotoihin.

Jos oppiminen voidaan nähdä tiettyjen asioiden uusintamisena, tästä seuraa, että eri tilanteissa reaktiot oppimiseen voivat olla erilaisia. Jarvis (1987) on tarkastellut oppijoiden erilaisia oppimisen tapoja potentiaalisissa oppimistilanteissa. Hänen mukaansa arkielämän tilanteet voivat johtaa kolmenlaisiin oppimisreaktioihin: ei-oppimiseen, jolloin oppimista ei tapahdu, ei-reflektiiviseen oppimiseen, jolloin oppiminen nivoutuu tietoperustan ja kulttuurin uusintamiseen, sekä reflektiiviseen oppimiseen, jolloin oppiminen on yksilön tietoisempaa toimintaa. Ei-oppiminen tarkoittaa, että ihmiset toimivat joissain tilanteissa ennakoivasti, eli heidän ennako-oletuksensa tilanteesta ovat niin vahvat, että he toimivat ainoastaan niiden mukaan. Toisaalta ihmiset toimivat ajattelematta toimintaansa. Ihmiset saattavat jopa kokonaan torjua ja kieltäytyä oppimasta. (Jarvis, 1987, 134-136.)

Ei-reflektiivinen oppiminen sitoutuu läheisesti toimintakäytäntöjen uusintamiseen ja rutiinien ylläpitämiseen. Jarvis korostaa tärkeänä asiana sitä, että opitaan uusia asioita myös ei-reflektiivisesti. Mutta on myös tilanteita, joissa ei-reflektiivistä oppimista tapahtuu reaktionä sosiaalisen kontekstin valta/ auktoriteetti/ status-suhteisiin (Jarvis, 1987, 166). Jarvis puhuu myös reflektiivisestä oppimisesta. Hänelle reflektiivisyydessä on kyse siitä miten reflektiivinen oppiminen vaikuttaa sosiaaliseen ryhmään tai yksilöön (Jarvis, 1987, 167).

Sosiokulttuuriset oppimissidokset korostuvat Jarvisin (1987) näkemyksissä. Hänen mukaansa uusintava oppiminen liittyy läheisesti valtaproblematiikkaan: mitä suurempi merkitys auktoriteeteilla on, sitä todennäköisempää uusintava oppiminen on. Mitä vahvemmat sosiaaliset rakenteet, sitä todennäköisempää uusintava oppiminen on. Yhteiskunnan pysyvyyden ja valtasuhteiden säilymisen kannalta ei-oppiminen ja uusintava oppiminen ovat keskeisiä, uudistava oppiminen saattaa johtaa sosiaalisiin muutoksiin tai ainakin muutosvaatimuksiin. (Jarvis, 1987, 187-188.) Oppiminen voi siis näyttäytyä myös pysyvyytenä, muutosten kieltämisenä. Jarvisin teoriassa on sosiaalinen konteksti erityisen tärkeässä asemassa. Vähemmän pohditaan ihmisen henkilökohtaista muutoksenhalua.

3.3.6 Uudistava oppiminen ja reflektiivisen pohdinnan malli

Uudistavassa oppimisessa yksilöä pyritään auttamaan tulemaan paremmin tietoiseksi olettamuksistaan ja suhtautumaan niihin kriittisemmin, jotta hän sitten voisi aktiivisesti ryhtyä muuttamaan niitä olettamuksia, jotka eivät edistä sopeutumista tai ovat riittämättömiä tehokkaan ongelmanratkaisun kannalta. (Kitchener, King, 1990/1995, 179.) Kitchener ja King keskittyvät reflektiivisen pohdinnan kehittämiseen. He ovat määritelleet reflektiivisen ajattelijan henkilöksi, joka on tietoinen ongelmallisen tilanteen olemassaolosta ja joka kykenee harjoittamaan sitä koskevaa kriittistä arviointia. (Kitchener, King, 1990/1995, 180.) Kitchenerin ja Kingin kehittämä *reflektiivisen pohdinnan malli* kuvaa muutoksia olettamuksissa, jotka koskevat tiedon lähteitä ja varmuutta sekä sitä, miten päätöksiä niiden valossa perustellaan. Malli keskittyy kuvaamaan episteemisten olettamusten kehitystä sekä niiden toimintaa merkitysperspektiiveinä, jotka perustavalla tavalla vaikuttavat siihen tapaan, jolla yksilöt ymmärtävät ja sittemmin ratkaisevat ongelmia. Mallin jokainen taso sisältää joukon olettamuksia, jotka kehittyvät melkein samaan aikaan ilmeisesti siksi, että ne liittyvät loogisesti toisiinsa. Mallissa käytetyt tiedot perustuvat Kitchenerin ja Kingin vuonna 1989 tekemiin yli tuhannen henkilön haastatteluihin ja useisiin tutkimuksiin. (Kitchener, King, 1990/1995, 180-182.)

Ensimmäisellä tasolla tietämistä luonnehtii konkreettinen, *yhden kategorian uskomusjärjestelmä*: totta on se, minkä henkilö todeksi havaitsee. Tieto on yksilöiden mukaan sekä ehdotonta että konkreettista, joten uskomuksiaan ei tarvitse perustella. Tämä taso esiintyy puhtaassa muodossa vain pikkulapsilla. Toisella tasolla tietäminen muuttuu monimutkaisemmaksi: Vaikka totuus onkin viime kädessä saavutettavissa, se ei välttämättä ole *suoraan ja välittömästi* jokaisen tiedossa. Koska kaikki tieto ei ole kaikkien ulottuvilla, joillakin ihmisillä on ”oikeita” ja toisilla ”väriä” uskomuksia. Tämä viitekehys on yleisin murrosiän varhaisvaiheessa. Kolmannella tasolla yksilöt myöntävät, että totuus on tietyillä alueilla auktoriteettienkin tavoittamattomissa. Koska näytöt ovat riittämättömiä, kukaan ei voi vedota muuhun kuin omiin henkilökohtaisiin vaikutelmiinsa ja tunteisiinsa.

Uskomusten ainoana mahdollisena perustana on se, mikä sillä hetkellä tuntuu oikealta. Lopuilla tasoilla on selvästi esillä se, että *tietäminen nähdään epävarmana*. Neljännellä tasolla tietämisen epävarmuus myönnetään ja se nähdään johtuvaksi ihmisen omista

rajoituksista. Viidennellä tasolla yksilöt uskovat, että tieto on nähtävä yhteydessä viitekehukseensa, oivalletaan, että tulkinnalla on aina oma vaikutuksensa yksilön havaintoihin. Kuudennella tasolla olevat uskovat, että tietäminen on epävarmaa ja että se on ymmärrettävä suhteessa siihen viitekehukseen, josta se on johdettu. Tämän lisäksi heidän mielestään tietäminen sisältää arviointia ja tiettyjä perspektiivejä, joitain perusteluja tai näkökohtia voidaan pitää muita parempina. Tätä tasoa esiintyy yleensä pidemmälle ehtineillä yliopisto-opiskelijoilla. Seitsemännellä tasolla olevat yksilöt, jotka uskovat, että tietäminen on epävarmaa mutta esittävät kuitenkin, että on olemassa perusteltuja väitteitä siitä, mikä on parempi tai paras ratkaisu kulloinkin harkittavana olevaan ongelmaan. (Kitchener, King, 1990/1995, 180-186.)

Tämä Kitchenerin ja Kingin reflektiivisen pohdinnan malli kuvaa siis ajattelussa tapahtuvaa kehittymistä iän ja kokemuksen kasvaessa. Malli muistuttaa monia muita kehityspsykologisia malleja, joissa kehitys nähdään asteittaisina harppauksina. Mutta onko ihmisten kognitiivinen kehitys aina näin suoraviivaista? Varmaankaan monet ihmiset eivät koskaan saavuta ajattelussaan korkeinta tasoa. Kitchenerin ja Kingin mukaan tason vaihtaminen hyvin nopeasti korkeampaan on vaikeaa. Heidän mukaansa edes olosuhteissa, jotka on nimenomaan suunniteltu auttamaan yksilöt korkeimmalle päättelytasolle, ihmiset vain harvoin kykenevät tuottamaan päättelyä, joka on enemmän kuin yhden tason edellä heidän tyypillisestä reagoinnistaan. (Kitchener ja King, 1990/1995, 187.)

Kitchener ja King painottavat sitä, että kouluttajan tai opettajan ei tulisi kohdistaa virikkeitään liian korkealle. Sopiva taso on yksi tai kaksi tasoa korkeampi kuin opiskelijan normaali taso. Kun kouluttaja tuntee järjestyksessä seuraavan askelen, hän voi opiskelijan yleensä soveltaman päättelytyylin selvitettyään määritellä sen kehitystason, jolle uudistavan oppimisen tavoitteet voidaan kohdentaa. Tällöin voidaan laatia oppimistehtäviä, jotka saavat opiskelijan reflektoimaan kriittisesti nykyisiä merkitysperspektiivejään. (Kitchener, King, 1990/1995, 188.) Kitchener ja King korostavat myös sitä, että kun vanhat merkitysperspektiivit muuttuvat ja niitä kyseenalaistetaan, tarvitsee opiskelija tukea esimerkiksi kouluttajalta etsiessään uusia perspektiivejä. (Kitchener, King, 1990/1995, 189.)

3.3.7 Kriittisen ajattelun luonteesta

Kriittinen ajattelu on toimintaa, jota usein tapahtuu myös varsinaisen koulumaailman ulkopuolella. Aikuisten ajattelussa kriittisyys nähdään tärkeäksi elementiksi. Usein ei olekaan mitään todisteita siitä, että mitkään koulussa opitut kriittisen ajattelun taidot siirtyisivät aikuisten elämän eri konteksteihin (Brookfield, 1987, 4). Sternberg (1985) korostaa aikuisuuden vaatimien kriittisen ajattelun taitojen ja koulussa opittujen taitojen yhteyden vähyttä. Koulussa opitut asiat eivät siis siirry elämän eri tilanteisiin. Mutta mitä piirteitä vaaditaan kriittiseltä ajattelulta? Mitä prosesseja ja toimintoja kriittinen ajattelu vaatii? Brookfield (1987, 5-7) on ehdottanut viittä eri näkökulmaa. Hänen mukaansa:

- 1) Kriittinen ajattelu on tuottava ja positiivinen toiminto. Tämän mukaan kriittiset ajattelijat toimivat aktiivisesti elämässä, he ovat luovia innovaattoreita, jotka näkevät, että elämä on täynnä mahdollisuuksia.
- 2) Kriittinen ajattelu on prosessi, eikä lopputulos. Kriittisessä ajattelussa ihmiseltä vaaditaan jatkuvasti omien oletusten kyseenalaistamista. Koskaan ei voi olla täysin saavuttanut kriittisen ajattelun kehityksen päätöstä.
- 3) Kriittisen ajattelun julkilausumat vaihtelevat sen kontekstin mukaan, missä ne tapahtuvat. Joillekin ihmisille muutos ajattelussa saattaa tapahtua sisäisesti eikä ulkoisia merkkejä muutoksesta ole havaittavissa. Toisilla taas muutos ajattelussa näkyy myös ulkoisessa toiminnassa.
- 4) Kriittiseen ajatteluun kuuluvat yhtä hyvin negatiiviset kuin positiivisetkin tapahtumat. Usein ajatellaan, että kriittistä ajattelua tapahtuu vain traumaattisten muutosten jälkeen, jolloin ihmiset alkavat muuttaa aikaisempia ajattelutottumuksiaan, mutta kriittistä ajattelua tapahtuu myös onnellisten ja huippukokemusten jälkeen. Tällaisten onnellisten tapahtumien jälkeen aletaan usein miettimään, olivatko aikaisemmat roolimme ja kykymme ajantasalla.
- 5) Kriittinen ajattelu on sekä emotiivista että rationaalista. Tunteet ovat keskeisiä kriittisen ajattelun prosesseille. Kun kysymme kriittisiä kysymyksiä ja asetamme aikaisemmat oletuksemme kyseenalaisiksi, niin tämä prosessi herättää ahdistuksen tunteita. On ahdistavaa ymmärtää, että on ennen ajatellut aivan toisin

kuin nyt. Kun uskallamme muuttaa totunnaisia ajatuksiamme, me myös olemme jännittyneitä siitä, mitä tämä uusi ajattelu tuo tullessaan. Kriittinen ajattelu on hyvin tunnepitoista ja se herättää meidät näkemään oman toimintamme uudella tavalla.

Kriittinen ajattelu vaatii kuitenkin paljon ja kaikki eivät pysty kriittiseen ajatteluun.

Edellä on tullut esiin se, että oppimiskäsityksiä on hyvin erilaisia ja että aikuisopiskelijoilla on hyvin yksilöllisiä käsityksiä oppimisesta. Seuraavassa tutkitaan tarkemmin, millaisia aikuisten oppimiskäsitykset ovat ja mihin asioihin ne liittyvät; ovatko ne tilannesidonnaisia vai esimerkiksi opiskelijan yleinen tapa orientoitua oppimiseen. Oppimisstrategiat ja oppimistyyliä ovat niitä tapoja ja tekniikoita, joilla asioita opetellaan. Nekin voivat olla hyvin yksilöllisiä. Seuraavassa selvitetään, miten näitä käytetään ja miten ne ovat yhteydessä oppimiskäsityksiin ja siihen kuinka itsenäisesti aikuinen opiskelee. Tärkeänä osana tutkielmassa on kuvata niitä eri tapoja, joilla aikuiset oppivat ja kuvaavat omaa oppimistaan. Eri tapoja kuvataan aineistosta löytyvillä kategorioilla. Etsitään vastausta siihen, miksi eri ihmiset orientoituvat oppimiseen eri tavalla ja mistä se johtuu. Voiko käsityksiään oppimisesta muuttaa aikuisena ja mitkä asiat ovat ehtoina tälle muutokselle?

Taustalla on ajatus siitä, että aikuisena tapahtuva oppiminen on erilaista kuin lapsena tai nuorena. Tämä johtuu aikuisen laajemmasta kokemustaustasta ja kokemusten erilaisuudesta. Aikuisten oppimisen erilaisuutta korostetaan, jotta nähtäisiin aikuisten oppimisen ainutlaatuisuus. Aikuisten oppiminen ei ole välttämättä helppoa, he saattavat kohdata monenlaisia vaikeuksia opiskellessaan. Heidän opiskelulle asetetaan rajoja niin perhe, työ kuin omat aikaisemmat kokemukset opiskelusta.

4 Tutkimusongelmat

Tutkielmani ongelmat liittyvät teoriasta saatuihin ajatuksiin. Yritän löytää vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä käsityksiä oppimisesta aikuisilla opiskelijoilla on?
2. Millaisia tapoja heillä on oppia eli millaisia opiskelustrategioita he kertovat käyttävänsä?
3. Miten aikuisopiskelijoiden kuvauksissa itseohjautuvuus on yhteydessä opiskelustrategioihin?
4. Miten aikuiset ohjaavat oppimistaan, mitä oppimistyylejä aikuiset kertovat itsellään olevan?
5. Mikä on kokemuksen merkitys aikuisten suhtautumisessa omaan oppimiseensa?
6. Miten aikuisten opiskelijoiden käsitykset oppimisesta ovat muuttuneet kun he ovat aloittaneet uudestaan opiskelun. Vai ovatko ne ollenkaan muuttuneet ja mikä tähän on syytä?

4.1 Tutkimuksen metodi

Tutkimuksen metodina käytin haastattelua, joka toteutettiin fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti yksilöhaastatteluna. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia niitä eri tapoja, joilla ihmiset kokevat, havaitsevat, ymmärtävät tai käsitteellistävät eri ilmiöitä maailmassa (Marton, 1994, 4425). Tässä tutkielmassa pyrin siis selvittämään niitä eri tapoja, joita aikuiset opiskelijat käyttävät kuvatessaan oppimistaan. Haastattelu on yksi tärkeimmistä tavoista hankkia tietoa fenomenografisessa tutkimuksessa. Tämä johtuu siitä, että usein fenomenografisessa

tutkimuksessa tutkitaan sellaisia teemoja, jotka puheen kautta ilmaistuna tulevat näkyviksi ja joita on muilla keinoin vaikea tutkia.

Haastattelin 12 aikuisopiskelijaa, jotka ovat suorittaneet tai suorittavat kasvatustieteen approbaturia avoimessa yliopistossa. Haastattelussa pyrin saamaan selville aikuisten näkemyksiä oppimisesta, siitä miten he käsittävät oppimisen aikuisina. Haastattelukysymykset esitellään tässä ryhmittäin. Kysymykset ovat liitteessä 1.

Oppimiskäsityksistä kysyttiin haastattelussa seuraavilla kysymyksillä: Mikä oppimisessa on olennaista? Miten tärkeänä pidät aikuisena tapahtuvaa opiskeluasi? Miksi aloit opiskella uudestaan aikuisiässä? Mikä motivoi aloittamaan opinnot? Millainen oppimistilanne on sinulle mieluisin? Ryhmäkeskustelu, tutortapaaminen vai yksin ongelmien ratkominen?

Oppimistyylien kategoriat luokiteltiin kysymyksillä, jotka koskivat aikuisten tapoja oppia, käyttää eri oppimisstrategioita ja miten he yleensä suhtautuvat oppimiseen. Kysymyksiä olivat: Miten opit parhaiten? Millaisessa tilanteessa on vaikeaa oppia? Miten aloitat uuden asian opettelun? Mitä tavoitteita olet asettanut näille opinnoillesi? Miten ajattelit opintojen alussa opiskella ja onko tämä toteutunut? Miten kuvailisit omaa oppimistasi lukiessasi oppikirjaa? Onko sinulla lukemistapoja tai -strategioita? Mikä on sinun roolisi eri oppimistilanteissa? Mitä ajattelit aloittaessasi opintosi omasta oppimistyylistäsi ja millainen se on nyt? Mikä tai mitkä asiat ovat olleet sinulle vaikeita opiskelujesi suhteen?

Oman oppimisen arviointia kysyttiin seuraavilla kysymyksillä: Miten kuvailisit tavoitteiden asettamistasi opinnoillesi ja päämäärän saavuttamista? Mitä odotit opinnoiltasi? Ovatko odotuksesi täyttyneet vai ovatko ne muuttuneet? Onko sinulla löytynyt joitain uusia tapoja oppia näiden kasvatustieteen opintojesi kautta? Mitä haasteita tai tavoitteita tämä nykyinen opiskelusi on asettanut sinulle?

Kokemuksen merkitystä oppimiseen kysyttiin seuraavilla kysymyksillä: Jos muistelisit aikaisempaa opiskeluasi, niin mitä siinä on erilaista verrattuna nykyiseen opiskeluusi? Kuvaille jokin hyvä oppimiskokemus. Oletko käyttänyt sitä myöhemmissä opinnoissasi? Oman oppimistavan muuttumisesta ja oppimisen muuttumisesta kysyttiin seuraavasti: Oletko tietoisesti muuttanut oppimistapaasi?

Onko tämä nykyinen opiskelusi antanut uusia näkökulmia vai vahvistanut vanhoja käsityksiäsi oppimisesta?

Haastatteluaineisto hankittiin yhden kuukauden aikana tehdyillä yksilöhaastatteluilla. Haastateltavat saatiin valitsemalla ikäkriteerien ja koulutuskriteerien mukaan 12 aikuisopiskelijaa, jotka opiskelivat Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa kasvatustieteen approbaturia. Ikäkriteeri oli 25-55 vuotta, jotta haastateltavat edustaisivat aikuisikäluokkaa, jotka ovat jo tässä iässä työelämässä.

Analyysin teko alkaa sen jälkeen, kun haastatteluaineisto on litteroitu. Fenomenografisen aineiston analysoinnissa on tärkeää keskittää huomio ilmiön käsittämistapojen eroihin ja yhtäläisyyksiin. Koska haastateltavat saattavat ilmaista samasta asiasta erilaisia käsityksiä, yksilö ei ole analyysin yksikkö, vaan koko aineisto yhdessä muodostaa analyysin kohteen. (Marton, 1994, 4428.)

Laadullisesta aineistosta etsitään merkityskategorioita. Merkitys saadaan ilmaisusta esiin kontekstuaalisella ja intersubjektiiivisella tulkinnalla. Ilmaisun tulkinta on ilmaisun tekijän intention rekonstruoimista ilmaisun sisäisten yhteyksien, tekijää koskevan taustatiedon ja oman asiantuntemuksen varassa. Aineisto pitää luokitella merkityskategorioiksi. Vasta luokittelu tekee käsitysten joukon hallittavaksi ja samalla määrittää käsitysten erilaisuutta. Laadullinen tutkimus pyrkii tekemään aineistosta löytyneet merkitykset ymmärrettäviksi. Niinpä aineiston merkitysten tulkintaa seuraa johtopäätösten teko: missä suhteissa tutkimushenkilöiden käsitykset tutkittavasta asiasta vaihtelevat. Johtopäätösten teossa tulee esiin fenomenografisen tutkimuksen laadullisuus. Tutkija lähtee ihmisen toiminnan monisäikeisyydestä, eikä siksi tyydy ennalta muodostettuihin muuttujiin selittääkseen, miksi joillakin henkilöillä on tietynlaisia käsityksiä. Tärkeää on saada esitetyksi käsitykset ymmärrettävinä niiden omissa aidoissa ajatteluyhteyksissä. (Ahonen, 1994, 124-126.)

5 Tutkimuksen tulokset

Haastattelussa keskityttiin aikuisten käsityksiin oppimisesta, heidän oppimisstrategioihinsa ja oppimistyyliihinsä ja siihen, miten he omasta mielestään oppivat. Haastattelussa pyrittiin myös saamaan selville, miten aikuiset reflektoivat omaa oppimistaan ja oppimiskokemuksiaan ja arvioivatko he oppimiskäsityksiensä muuttuneen opiskelujensa kuluessa. Lisäksi kysyttiin myös opiskelujen motivaatiota ja opiskelun merkitystä yleensä aikuisille. Tuloksia esitän seuraavassa niin, että pyrin kuvaamaan niitä eri tapoja, joilla aikuiset käsittävät oppimisen eri kategorioita esittämällä ja niitä selittämällä.

5.1 Käsitykset oppimisesta

Aineistosta löytyi viisi erilaista tapaa käsittää oppiminen ilmiönä. Käsitykset oppimisesta sisältävät siis haastateltavien käsityksen, mitä oppiminen heille merkitsee, miten tärkeänä he pitävät oppimistaan aikuisena. Kysyttiin myös, miksi aloitti opinnot aikuisiässä, opintojen motivaatiosta ja oppimistilanteista ja muita heidän yleisiä käsityksiään oppimisesta. Aikuisopiskelijoilla korostuu se, että heille oppiminen on ensisijaisesti itsensä kehittämistä tai niin, että käytännön oppimisella on suuri merkitys. Nämä molemmat seikat tulivat myös näissä kategorioissa esiin, mutta myös muita käsityksiä esitettiin. Nämä käsitykset on jaettu viiteen eri kategoriaan, jotta niiden eroja voitaisiin paremmin kuvailla.

5.1.1 Oppiminen on asioiden muistamista ja sisäistämistä

Tämän käsityksen mukaan oppiminen on käsitteiden sisäistämistä, eli tärkeää on se, että asiat opitaan oikein.

Ei välttämättä se, että sä niin kuin muistat niitä termejä hirvittävän määrän, koska mulla ne ainakin unohtuu... niitä on siis hirvittävästi siellä... ja kaikki ei läheskään jää päähän mutta... musta on kyllä niitäkin ihan mukava oppia. Ihan niitä käsitteitä... (naisopiskelija 1, 32v.)

Tässä kategoriassa oppiminen on enemmän ulkoapäin ohjautuvaa kuin sisäisesti ohjautuvaa.

...ja tota onko tutorin opetuksessa tai tunnilla tai ryhmäkeskustelu, niin kyllä niinku... ehkä vaikein kyllä niistä on se ihan itse opiskelu, jos ei ollut tutortapaamisilla ollenkaan, se on kaikista vaikein. (naisopiskelija 1, 32v.)

Ulkoapäin ohjautuva oppija tarvitsee ohjausta, yksin asioiden ratkaiseminen on vaikeaa. Ehkä puutteelliset opiskelutaidot aiheuttavat sen, ettei oppiminen tunnu onnistuvan.

Haast: Tuntuuko se sit vaikeelta, kun ei saa tietoa jostain, eikä pysty yksin ratkasee?

V: Kyllä ja sit vaikka lukis jonkun teoksen, jossa on semmosta niin sanottua hebreaa, niin se on tosi vaikea aloittaa sitä tehtävää työstää. Ei tiedä mistä aloittaa, sellaisiakin on, vaikka on perusopinnoissa. (naisopiskelija 1, 32v.)

Tästä käsityskategoriasta selviää, että oppijalla käsitys tiedosta on sellainen, että tietoa saadaan havaintojen ja kokemuksen kautta. Tällainen tiedonkäsitys, joka korostaa todellisuuden erillisyyttä havainnoitsijasta sekä kokemusta ja havaintoja ainoana tiedon lähteinä, tunnetaan empiristisenä ajatteluna (Tynjälä, 99, 24). Opiskelija näkee oppimisen tiedon lisääntymis- ja toistamiskäsityksen mukaisesti. Tämä kategoria löytyy myös Vermuntin (1998) tutkimuksesta. Tämän mukaan oppimisessa on lähinnä kyse asioiden muistamisesta ja tiedon omaksumisesta.

5.1.2 Oppiminen hyötynäkökulmana

Oppiminen nähdään tässä kategoriassa erityisesti hyödyllisenä toimintana, ei niinkään harrastuksena, oppimisesta on hyötyä tulevaisuutta, työtä ja perhettä varten. Tässä kategoriassa oppimisen kytkeminen käytännön tilanteisiin nähdään myös tärkeänä. Tämän kategorian yleisyys aikuisten oppijoiden keskuudessa oli huomattavan suuri. Monien mielestä oppimisessa on tärkeää se, että siitä on jotain hyötyä heille. Syvällisempää merkitystä, esimerkiksi henkilökohtaista kehitystä ei nähty oppimiseen liittyvänä.

... et oppiminen liittyy tavallaan siihen työn tekemiseen, elikkä yhdistää sen siihen...
(naisopiskelija 2, 53v.)

No, sanotaan , että harvemmin on opiskelijoita , jotka opiskelee omaksi ilokseen, mut kyllä mä itse nään siinä ihan hyötyfunktion ihan. (miesopiskelija 3, 34v.)

Tässä kategoriassa tieto oli praktista luonteeltaan, asioita opitaan käytännössä tekemällä. Tärkeänä nähtiin myös opitun kytkeminen omiin kokemuksiin.

... käytännön hyöty, et just et siitä on jotain hyötyä, ei oppimisen takia itsessään, vaan et siitä on sitten käyttöä... (naisopiskelija 2, 53v.)

... me ollaan tehty tällasii ryhmäprojektitöitä jonnekin organisaatioon, siinä näkee just sen konkreettisen hyödyn siitä oppimisesta, kun on tällainen työ, jolla on yhteys työelämään... (naisopiskelija 5, 33v.)

Näille opiskelijoille pelkkä teorian opettelu ei riitä, heidän täytyy yhdistää oppimansa mahdollisimman paljon käytäntöön. Jopa eri oppimistilanteet valitaan tämän periaatteen mukaisesti.

... et siitä mä oonkin joidenkin kurssien kohdalla tehnykin sillä tavalla, että jos on ollu mahdollisuus valita tilanne, että luennoitsijana on kokenut ihminen, enkä tarkoita pelkästään professoria, niin silloin mä valitsen sen käytännön kokemuksen omaavan

henkilön luennon ja skippaan sen teoreettisen esittäjän, joka ei tiedä käytännön elämästä mitään. (miesopiskelija 3, 34v.)

... et se ei oo vaan, että mä luen tai teen tentin ja esseen kirjoitan, enkä muista siitä sen jälkeen mitään, vaan se tosiaan ois niin, että mä voisin hyödyntää sitä. (naisopiskelija 10, 25v.)

Tämä hyödyn tavoittelu oppimisessa voi johtua siitä, että aikuisuudessa oppimiselle asetetut ehdot ja motivaatio suuntautuu eri tavalla kuin nuoruudessa ja lapsuudessa. Motivaatio suuntautuu myös herkemmin sellaiseen, mikä koetaan välittömästi hyödylliseksi: koulussa opitaan tulevaisuutta varten, aikuisena yleensä jotain senhetkiseen elämänkulkuun liittyvää. (Rauste von Wright & von Wright, 94, 72 .)

5.1.3 Oppiminen on ymmärtämistä - merkityksen antamista asioille

Oppiminen nähdään tässä kategoriassa muista kategorioista poiketen syvällisenä merkityksen antamisena ja tällä käsityksellä on vaikutusta myös siihen, miten oppijat prosessoivat omaa oppimistaan ja käyttävät eri oppimisstrategioita. Heidän oppimisensa poikkeaa muista siinä, että asioiden ymmärtäminen on oppimisessa etusijalla. Näissä oppimiskäsityksissä sovellettiin konstruktivistista oppimiskäsitystä eniten. Koska konstruktivismissa painottuu nimenomaan merkitysten rakentaminen, siitä seuraa automaattisesti, että ymmärtäminen muodostuu olennaiseksi asiaksi (Tynjälä, 99, 62).

Se, että ennen kuin sitä oppimista tapahtuu, on se, että ymmärtää sen asian. Mun pitää ymmärtää, mä en niinku ulkoa halua sitä opetella... (naisopiskelija 4, 55v.)

... et jos mä koen , että se on jotenkin ulkopuolista se asia, niin mä en sitä opikaan, et se on sellasta, et mä en pysty mitenkään sitä omaan elämään kytkemään... (naisopiskelija, 7, 45v.)

... mun täytyy lukee se kahesti ja tota niinku et sen sisäistää... ei niinku sana sanasta vaan pääasiat ja sit mä oon yleensä pannu muistiin tärkeimmät asiat , et muistaa...

(naisopiskelija 1, 32v.)

Tässä haastatteluotteessa tulee haastateltavan käsityksen sisällöstä esille se, että hän näkee oppimisen toisaalta sisältävän ymmärtämistä mutta myös kuten kategoriasta 5.1.1 tulee esille, niin hän näkee oppimisen toisaalta yksinkertaisesti asioiden muistamisena. Tämä osoittaa sen, kuinka käsityksissä voi olla vaihtelua yhdelläkin ihmisellä.

Opiskelijat tässä kategoriassa näkivät, että ymmärtäminen on oleellista oppimisessa, koska ikää oli jo paljon ja kokemusta, joten pelkällä ulkoaoppimisella ei olisi heille mitään hyötyä. Elämäkokemuksen käyttäminen hyväksi opinnoissa oli heidän mielestään järkevämpää.

Se on sitten varmaan iän myötä vahvuus, että on se aikasemman tiedon hyväksi käyttö. Ei pärjää pelkällä ulkoluvulla. (naisopiskelija 4, 55v.)

...mä kauheen omakohtaisena koen sen, mitä mä luen kirjoista ja ajattelen , miten niitä vois soveltaa omiin lapsiin ja mitä virheitä on ehkä tähän mennessä tehny lasten kanssa... et se omakohtaisuus. (naisopiskelija 8, 40v.)

Tässä tulee esille se, että aikuisopiskelijalle omiin kokemuksiin opitun kytkeminen on tärkeää, koska heillä on elävässä elämässä asioita, joihin oppimista voi kytkeä. Omien kokemusten käyttö myös antaa merkitystä uuden oppimiselle.

5.1.4 Oppiminen on uuden näkökulman saamista elämään

Tässä kategoriassa oppiminen on uuden näkökulman saamista elämään ja jonkin uuden asian saamista itselle. Tässä voi olla taustalla halu muutokseen elämässä, joka johtaa opiskeltuun. Oppiminen siis nähdään myös tässä kategoriassa tietyllä tavalla hyödyllisenä aktiviteettina.

No, henkilökohtaisesti on olennaista se, että saa jotain intoa tähän elämään.
(naisopiskelija 6, 38v.)

Oppimisessa on myös tärkeää oman ajattelun ja toiminnan muutos, jotka varsinkin aikuisopiskelijoille ovat tärkeitä asioita. Oppiminen nähdään kehittävänä toimintana, joka johtaa toimintojen muuttumiseen. Oppimisesta nähdään olevan myös hyötyä käytännönelämässä.

No, ehkä se, että sitten ehkä oppii ajattelemaan uudella tavalla jotain asiaa tai toimimaan uudella tavalla, jos oppii esimerkiksi tällaisia käytännönasioita...

(naisopiskelija 9, 42v.)

...et sit kun oppii jotain uutta, että se ois niinku, että se kehittyis se toiminta parempaan suuntaan... (naisopiskelija 9, 42v.)

Halu muutokseen johtaa usein siihen, että omaa oppimista ja siihen liittyviä ennakkokäsityksiä ruvetaan pohtimaan ja muuttamaan. Tämä vaatii reflektointia, eli omien intentioiden ja motiivien ottamista tarkastelun kohteeksi (Rauste von Wright, von Wright, 94, 68). Tämä näkökulma ohjaa oppimista ja voi muuttaa oppimista, jos oppijalla on kyky tällaiseen pohdintaan. Tärkeää on siis huomata omat ennakkoletuksensa oppimisesta.

Tässä kategoriassa opiskelijat näkivät oppimisen hyvin henkilökohtaisesti tärkeänä asiana. Opiskelu ei ollut välttämättä mihinkään suurempaan tavoitteeseen kytkeytyä, vaan tarkoituksena oli saada itselle jotain uutta virikettä ja piristystä. Oppiminen tässä kategoriassa poikkesikin muista kategorioista siinä, ettei se ollut niin tavoitesuuntautunutta.

No, oikeesti en hirveesti tavoitteita asettanut, kuin itteeni varten, et tavallaan halusin niinku itelleni osoittaa, että mä pystyn vielä opiskelemaan... (naisopiskelija 9, 42v.)

5.1.5 Oppiminen on käytännössä tekemistä

Tässä kategoriassa oppiminen nähdään soveltamisena. Asiat nähdään käytännön

kannalta tärkeinä. Käytännön hyöty –kategoriaan verrattuna tässä kategoriassa oli tärkeintä soveltavuuden ja ymmärtämisen merkitys oppimisessa . Oppiminen ei ole ulkokohtaista, vaan sitä ohjaa sisäinen tarve oppia asioita käytännössä. Tämä tulee esiin myös Vermuntin (1996, 1998) tutkimuksessa. Vermuntin tutkimuksessa soveltavuussuuntautuneet näkivät asian opituksi vasta sitten, kun sitä pystyttiin soveltamaan käytäntöön. (Tynjälä, 99, 121.)

Tässä kategoriassa oppiminen oli käytännössä tekemistä, asioita opittiin parhaiten, kun ne tehtiin käytännössä / sovellettiin käytäntöön. Tätä asiaa korostettiin ehkä siksi, että tähän kategoriaan kuuluvat olivat taustaltaan sellaisia, että he joko työskentelivät hyvin käytännöllisissä ammateissa tai olivat joutuneet käytännön tilanteisiin.

Se, että mä pääsen itse sen toteuttamaan käytännössä, et mä ite nään, että mä pystyn tekemään sitä, mitä ensin teoriassa kerrotaan, käytännössä päässy näkemään miten se toimii... (naisopiskelija 11, 35v.)

Käytännön näkökulma näkyy oppimisessa siinä, että arvostetaan käytännön kokemusta sekä itsellä että muilla . Käytännössä tekeminen ja teorian tiedon yhdistäminen käytäntöön on tärkeää. Vaikka oppiminen on käytäntöön orientoitunutta, myös teorian tiedon tärkeys huomioidaan.

...että pääsis omia kokemuksia ja teorian tietoa yhdistää... eli se niinku se käytäntö. (naisopiskelija 11, 35v.)

Tiedon kytkeminen käytäntöön edellyttää myös sitä, että kognitiivinen prosessointi on hyvin käytännöllistä. Asioita pohditaan niiden soveltavuuden kautta ja oma oppimisprosessikin rakennetaan itse .

...mä kirjotan siitä itselleni sen asiasisällön, jota mä sitten tutkin, minä heitän ne kirjat sitten pois, eli mun tapa oppia on se, että kokoan sen asiakokonaisuuden itselleni ja sitten minä sitä katson ja pohdin ja tarkastelen... (miesopiskelija 12, 55v.)

Tässä kategoriassa tulee esiin myös oppimisen itsenäisyys eli oppimisen itseohjautuvuus. Tiedon rakentaminen ja opittavan asian organisointi itsenäisesti ja omalla tyylillä osoittavat sen, että oppija on omaksunut itseohjautuvan oppimistyylin.

Nämä oppimiskäsityksistä tehdyt kategoriat kuvaavat niitä eri tapoja, joilla oppimiseen asennoidutaan ja miten oppiminen nähdään ilmiönä. Nämä kategoriat ovat syntyneet haastateltavien aikuisopiskelijoiden ajatuksista. Eri käsitykset oppimisesta löytyivät selkeästi aineistosta, vaikka monilla haastateltavilla oli myös samansuuntaisia ajatuksia. Mutta selvät eri kategoriat pystyttiin löytämään. Oppimiskäsitykset sisältävät opiskelijoiden havaintoja ja tulkintoja oppimisen ilmiöstä. Opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset oppimisesta vaikuttavat käsitysten sisältöihin. Oppimiskäsitykset voivat olla aika pysyviä, mutta voivat kuitenkin vaihdellakin. Vermuntin (1998) mukaan kuitenkin oppimiskäsitykset ja yleiset orientaatiot oppimiseen näyttävät olevan stabiilimpia kuin prosessointi- ja säätelystrategiat, mikä viittaa siihen, että strategioita voidaan nopeammin sopeuttaa erilaisiin olosuhteisiin ja tilanteisiin kuin oppimiskäsityksiä ja -orientaatioita. (Tynjälä, 99, 123.) Oppimiskäsitykset näyttävät siis olevan suhteellisen pysyviä rakenteita ihmisillä, koska harvemmin me kritisoimme meille perustavanlaatuisia ajatusrakennelmia, jotka ovat pitkän ajan kuluessa kehittyneet. Kuitenkaan tämä pysyvyys ei tarkoita, että käsitykset eivät voisi sisältää toisilleen ristiriitaisia ajatusrakennelmia. Kuten haastattelunäytteistä tuli esille, haastateltavilla oli käsityksiä oppimisesta, jotka ulottuivat kategoriasta toiseen.

5.2 Oppimistyylit ja oppimisen ohjaaminen

Tässä luvussa tarkoituksena on kuvata niitä eri oppimistyylejä, joita haastatteluaineistosta löytyi. Oppimistyylien yhteydessä kuvataan myös aikuisten opiskelijoiden ohjautumista oppimiseen, koska ne liittyvät olennaisesti oppimistyyliin. Haastateltavilta kysyttiin heidän tapaansa oppia, miten he aloittavat uuden asian opettelun, miten käyttävät eri lukemisstrategioita, millaisia ovat omat oppimistavoitteet ja roolit eri oppimistilanteissa. Eri oppimistyylejä löytyi aineistosta kolme. Ne kuvaavat eri tavoin orientoitumista ja

oppimista. Näistä tyyleistä voidaan nähdä, että ne liittyvät opiskelijoiden yleisiin malleihin oppimisesta eli siihen, miten he yleensä käsittävät oppimisen. Näissä eri oppimistyylien kategorioissa tulee esille myös se, miten opittavaa prosessoidaan, miten siihen asennoidutaan ja miten omaa oppimista arvioidaan. Nämä kolme eri tyyliä tai orientaatiota, jotka löytyivät aineistosta sopivat myös Vermuntin (1996) esittämään neljän eri oppimistyylin kategoriaan, sillä poikkeuksella, että Vermuntin teoriassa esitettyä ensimmäistä kategoriaa ohjaamaton oppimistyyli, ei tästä aineistosta löytynyt. Tämä johtuu siitä, että haastateltavat olivat vapaa-ehtoisesti aloittaneet nämä opinnot avoimessa yliopistossa, joten jo tämä asia johtaa siihen, ettei heistä kukaan ollut täysin ilman motivaatiota ja tavoitteita aloittanut opiskeluaan. Aikuisopiskeluun myös kuuluu olennaisesti se, että opiskelulla tavoitellaan jotain, joka on tärkeää itselle ja itsenäisyys opinnoissa on tällöin oleellista.

5.2.1 Toistamissuuntautunut oppimistyyli

Oppimisen prosessointi. Tietoa prosessoidaan ja hankitaan yleensä lukemalla opittavaa tekstiä tarkasti ja tekemällä muistiinpanoja tärkeimmistä asioista. Opiskeltava asia pyritään muistamaan tarkasti, jotta se opittaisiin hyvin. Asioiden valikoiminen lukemalla ja tärkeän ja vähemmän tärkeän asian erottelu on myös oleellista. Nämä opiskelijat ovat usein ulkoisesti ohjautuvia, eli oppimista ohjaa jokin ulkoinen seikka, kuten esimerkiksi kirjan teksti tai oppimisen jokin ulkoinen tavoite tai tehtävä. Myös Entwistle (1988) korostaa, että toistamissuuntautuneilla oppiminen on pintasuuntautunutta ja heillä oppimista ohjaa ulkoinen motivaatio.

Haast: No, entä sit joku tärkeä asia, mikä sun pitäis löytää sieltä, miten sä sen sitten?
V: ... en mä koskaan jaksakaan lukee mitään kirjaa kokonaan, vaan mä ensin selaan ja katon sisällysluettelon, et mitä siellä on, jos mä en siitä tajua, niin mä rupeen selailee ...
... mut jos se on pitkäpiimäisen oloinen, niin kyllä mä kaivan sen, mikä mun pitää tietää ja jätän loput siihen. (naisopiskelija 6, 38v.)

Tässä haastattelu-otteessa aikuisopiskelija kertoo omasta tavastaan opiskella ja hänen

näkökulmansa on se, että itselle tärkeä asia etsitään ja opetellaan, kaikki muu ylimääräinen jää pois. Kuitenkin oppimiskäsitys-jaksossa tämä samainen opiskelija kertoi, että hänelle tärkeää oppimisessa on jonkin uuden näkökulman saaminen elämään. Nämä hänen kaksi lausuntoaan ovat siis keskenään ristiriitaisia. Tämä ristiriitaisuus kuvaa aikuisopiskelijan oppimisen vaikeutta. Hänellä on ehkä korkeat tavoitteet ja ajatus siitä, että tämä opiskelu muuttaisi hänen elämänsä. Mutta kertoessaan omista oppimistyyleistään hän paljastaa, ettei olekaan niin muutoshaluinen, kuin haluaisi ehkä olla. Tämä oppimiskäsitysten ja oppimistyylien ero ja ristiriitaisuus tulee aineistossa esiin myös muissa kohdin.

Vermuntin (1996) mukaan tässä kategoriassa opittavan valikoimisen lisäksi tärkeimpiä prosessointiaktiiviteettejä ovat muistaminen ja kertaaminen ja asioiden harjoittelu. Tyypillistä on myös se, että asioita opetellaan askel askeleelta, asteittain ja läpikotaisin. (Vermunt, 1996, 36.) Nämä seikat osoittavat sen, että oppiminen nähdään ulkoapäin ohjautuvana tapahtumana, johon itsellä ei ole paljon vaikutusmahdollisuutta. Asiat opitaan ne lukemalla ja opettelemalla.

Mä alotan vaan lukemaan ja sit mulla täytyy olla se kynä ja toi viivotin,, eli mä alleviivaan, et mulle on hirveen tärkeä se alleviivaus jostain kumman syystä jääny varmaan joltain kouluajoilta... mut sit myös kertaan niitä alleviivauksia, että mä muistan...
(naisopiskelija 6, 38 v.)

Tässä aineistossa painottui kuitenkin oppimisessa se, että opittava asia valikoitiin, kaikkea ei edes pyritty opettelemaan. Opitun kertaamisen korostaminen tässä kategoriassa osoittaa, että asioille ei haeta merkityksiä, vaan tarkoituksena on muistissa pysyminen ja asian toistaminen esim. tentissä. Kuitenkaan kertaaminen yleensä oppimisstrategiana ei tarkoita aina pintasuuntautunutta oppimista. Muihin oppimisstrategioihin yhdistettynä, se voi myös olla merkki syvällisestä oppimisesta.

Orientoituminen oppimiseen. Toistamissuuntautuneessa oppimistyyllisessä oppimiseen orientoiduttiin niin, että oppiminen oli tärkeää itsensä kehittämisen kannalta ja siitä nähtiin olevan paljon hyötyä. Opiskeluun panostettiin ja nähtiin vaivaa sen eteen. Kuitenkin tässä oppimistyyllisessä opiskelijoilla tärkeänä tavoitteena opinnoille oli pelkkä opintojen

suorittaminen. Tavoite oli hyvin selkeä, mutta sitä ei osattu perustella tarkemmin. Opiskelemaan lähteminen saattoi myös olla hetken mielijohdeesta johtuvaa. Oppimisen merkitystä itselle ei kovin paljon prosessoitu.

Tavoitteena on vain se, että saisin vietyä loppuun... ei ole sen kummempia... mut tietysti voi mainita sen itsensä kehittämisen niin kuin tavallaan siinä ohessa... (naisopiskelija 1, 32v.)

Haast: No, mitä tavoitteita asetit tai olet asettanut näille opinnoillesi?

V: En mitään muuta kuin, että saan sen suoritettua, se oli mulla tavoitteena.

Haast: Ei mitään niinku oppimiselle tai?

V: No, ei itseasiassa, sillä mä en kauheen tarkkaan ees tiennyt mitä se sisältää, en ees ottanut selvää, mulla oli vaan, koska keksin sen yhtäkkiä, et tässä olis joku mahdollisuus älyllistä työskentelyä ja liittyy vähän tähän mitä työtä teen nytten. (naisopiskelija 6, 38v.)

Oppimisen arviointi. Tässä toistamissuuntautuneessa oppimistyyli-kategoriassa oppimista tai lähestymistapaa oppimiseen ei refleктоitu kovin syvällisesti. Oppimisstrategiat olivat joko tuntemattomia tai niitä ei nähty oleellisina omalle opiskelulle. Vermunt (1996) tuo tutkimuksessaan myös esille sen seikan, että toistamissuuntautuneet opiskelijat eivät yleensä paljon refleктоi omaa lähestymistapaansa oppimiseen. Oma oppiminen saattoi olla myös ongelmallista, oppimistekniikat eivät olleet hallussa, joten oppiminen nähtiin myös ongelmallisena, kun asiakokonaisuuksia oli vaikea hahmottaa.

Haast: Miten kuvailisit omaa oppimistasi lukiessasi oppikirjaa?

V: No, mä pyrin periaatteessa lukemaan kaiken kertaalleen läpi, et jos saa ajatuksella luettua, niin kyllä se riittää... (naisopiskelija 10, 25v.)

Haast: Onko sulla jotain lukemistapoja tai strategioita?

V: Joku vois mulle opettaa niitä! Et se on hyvin pitkälle sitä, et mä luen sen opuksen vaan niin kuin kerta kaikkiaan, mutta jos joskus ihan selkeesti näkee, että joku tietty asia liittyy just tähän tehtävään... tuntuu ettei se aina riitä, et pitäis lukee se koko teos kuitenkin. (naisopiskelija 1, 32v.)

Oppimisen arviointi jää siis siihen, miten hyvin tai huonosti opiskeltava asia omaksutaan. Oppimisen laadulliseen muutokseen ei kiinnitetä huomiota.

Ja tavoitteen asetus on ollut tehtävien kohtalainen suorittaminen, siis se että hyvät tiedot riittää. (miesopiskelija 3, 34v.)

5.2.2 Merkityssuuntautunut oppimistyyli

Oppimisen prosessointi. Merkityssuuntautunut oppimistyyli sisältää ajatuksen oppimisesta, joka on lähellä konstruktivistista oppimiskäsitystä. Merkityssuuntautuneessa oppimistyyliässä oppiminen nähdään henkilökohtaisesti merkityksellisenä aktiviteettina ja oppimista pyritään ohjaamaan sisäisesti. Oppimisessa on tärkeää saada kokonaisvaltainen ymmärrys opiskeltavasta asiasta.

Sillai mä yritän keskittyä siihen lukemiseen, et sillai intensiivisesti, että mä keskityn siihen ja mä välillä mietin, mitä siinä sanottiin, et kun mä oon luenut sen kokonaisuuden, niin sit mä mietin, mitä siinä sanottiin. (naisopiskelija 4, 55v.)

Haast: Sanotko vielä, että miten opit parhaiten?

V: Parhaiten opin? Elikkä luen, kertaan ja ajattelen. (naisopiskelija 8, 40v.)

Tässä tulee lyhyesti hyvin esille se, että merkityssuuntautunut oppimistyyli voi sisältää erilaisia oppimisstrategioita. Myös kertaaminen voi kuulua merkityksiä hakevaan oppimiseen, jos siihen lisätään vielä pohdinta ja ajattelu. Mutta oleellista juuri on, että opeteltavat asiat myös pohditaan.

...Mä oon sellanen kirjottaja, et kun mä luen, niin mun pitää kirjoittaa samalla... et mun

pitää saada ne jotkut asiat kirjottaa paperille. Et sit mä ehkä myöhemmin luen niitä... sit voi esimerkiksi joku asia liittää johonkin kuvaan... et mun pitää yhdistää näin. (naisopiskelija 5, 33v.)

Oppimisessa siis käytetään monenlaisia keinoja apuna, jotta asiat jäisivät mieleen ja ne olisivat mielekkäitä oppia. Oppimisstrategiat ovat toisaalta hyvin perinteisiä, mutta niitä käytetään, koska halutaan saavuttaa tietoa, joka johtaa ymmärrykseen. Tässä haastateltava mainitsee erityisesti kirjoittamisen hänelle tärkeäksi strategiaksi.

Merkityssuuntautuneessa oppimistyyllissä on tyypillistä oppimiselle se, että opittaville asioille pyritään antamaan jokin merkitys ja asioita opetellaan kytkemällä niitä toisiinsa. Asioiden kokonaisuudet ovat tärkeämpiä kuin yksityiskohdat, ydinasiat ja olennaiset asiat pyritään opittavasta löytämään. (Vermunt, 96, 39.) Oppimista voidaan kuvata siis hyvin kokonaisvaltaiseksi tapahtumaksi.

Ehkä kuitenkin mä haluan ymmärtää sen mitä... et ei sillä ulkoluvulla, vaan yhdistää sitä sit muihin... (naisopiskelija 2, 53v.)

Merkityssuuntautuneet opiskelijat korostavat oppimisessaan aikaisemman kokemuksen merkitystä opiskelussa. Suurin osa näistä tämän kategorian opiskelijoista oli jo pitkään toiminut työelämässä ja heillä oli aikaisempi koulutus takanaan. Heidän aikaisemmat kokemuksensa antoivat heille perspektiiviä opiskeluun ja uutta mielekkyyttä. Heille aikaisemman kokemuksen hyväksi käyttö oli merkittävässä asemassa omassa opiskelussa.

... osaa käyttää niitä, että millä tavalla oppii, että ottaa kaikki siihen peliin, että ottaa sen kokemuksen ja sitten havainnon ja kuulon ja sitten tää kinesteettinen, siis että tää kokeilemalla... ja tietoja yhdistelemällä ja aikaisempaa kokemusta... et varmasti näin, että varmaan on parasta tukeutua siihen aikaisempaan... (naisopiskelija 4, 55v.)

Orientaatio oppimiseen. Tässä kategoriassa oppiminen nähtiin tärkeänä, koska siinä nähtiin mahdollisuus itsensä kehittämiseen, ammatillisesti tai pelkästään sivistyksellisesti. Oppiminen kuitenkin nähtiin tärkeäksi omien henkisten voimavarojen kehittämisessä.

Tavoitteet oppimiselle oli mietitty etukäteen ja ne olivat hyvin yksityiskohtaisia ja tarkkoja. Tämä osoittaa, että opiskelu oli erityisessä asemassa ja sitä oli pohdittu monelta kannalta. Mahdollisuutta opiskella aikuisena uudestaan pidettiin tärkeänä asiana.

Tietysti henkilökohtainen tavoite on varmaan se, että mä pystyn hyödyntämään sen omassa työssäni, alaisteni käsittelyssä, että osaan paremmin heitä ihmisenä tuntea ja ihmisenä käsitellä ja toinen on se, että mä pystyn turvaamaan oman tulevaisuuteni entistä paremmin. (naisopiskelija 4, 55v.)

Kuitenkin merkityssuuntautuneillekin oli tärkeää pystyä käyttämään hyväksi oppimaansa tulevaisuudessa. Ammatillinen ja henkilökohtainen kehittyminen yhdistyivät tässä kategoriassa.

...ja sit erityisesti aikuisena helposti jämähtää... ja kuvittelee, että tässä tämä oli ja jättää niinku siihen. Et tekee monta kymmentä vuotta samantyyppistä työtä, niin kyllä se opiskelu antaa uutta... (naisopiskelija 7, 45v.)

Vermuntin mukaan merkityssuuntautuneet opiskelijat opiskelevat usein syventääkseen mielenkiintoaan, kehittyäkseen ihmisinä tai vain opiskelun itsensä takia. Nämä opiskelijat opiskelevat kehittääkseen itseään ihmisinä. (Vermunt, 96, 42.) Opiskelussa heille on tärkeää, että he saavat laajimman mahdollisen kuvan opiskeltavista asioista. Vermuntin (1996) mukaan tämän vuoksi he arvostavat toisten opiskelijoiden mielipiteitä ja ajatuksia. Toisten opiskelijoiden ajatukset herättävät kehittämään myös omaa ajattelua. Tämä seikka tuli esille myös tässä aineistossa. Eri näkökulmat asioista nähdään oleellisina. Myös ryhmässä oppiminen ja työskentely nähtiin mielekkäänä opiskelumuotona.

Joo, ehkä mä oon kohtalaisen aktiivinen, kyselemään ja keskustelemaan, et saa esille toisten mielipiteitä, et mitä toisilla on sanottavaa... Tuon kyllä oman mielipiteeni esille, mutta en halua teillä sillä muita vaan aktivoida sillä muita... (naisopiskelija 4, 55v.)

Oppimisen arviointi. Merkityssuuntautuneessa oppimistyylissä omaa oppimista arvioitiin

syvällisesti, odotuksia punnittiin ja omaa oppimista arvioitiin kriittisemmin. Omat odotukset oppimisesta olivat osalla opiskelijien kuluessa myös muuttuneet, he olivat saaneet uutta näkökulmaa oppimiseen.

... siinä on joutunut sit vähän syvällisemmin pätkäilee... et on huomannut, et ei se oo niin yksinkertaista kuin kuvittelee... oon joutunut paljon syvällisemmin sitä tekemään kuin alun perin luulin... (naisopiskelija 2, 53v.)

Tässä kategoriassa oppiminen nähdään hyvin itsenäisenä tapahtumana ja siitä halutaan selvittää omin voimin ja tavoitteet ovat usein hyvinkin korkealla. Merkityssuuntautuneilla opiskelijoilla voi nähdä olevan suhteellisen suuren kunnianhimon opiskelua kohtaan. Vaikka he ohjaavat oppimista lähinnä sisäisesti motivoituen, niin monilla tuli esille se seikka, että he haluavat osoittaa itselleen, että pystyvät vaativiin suorituksiin. Liian suuret tavoitteet voivat kuitenkin myös vaikeuttaa oppimista.

... et sillai on tyytymätön välillä itseensä, et miksi minä en saa mitään aikaan... et mulla on taipumusta asettaa liian suuria tavoitteita... (naisopiskelija 4, 55v.)

Ehkä kuitenkin tää oman työn arviointi, että esimerkiksi näitä esseitä niitä raakkaa moneen kertaan ja kuvittelee ettei näistä ole mihinkään, tai et on niinku silleen aika vaativa omille suorituksilleen. (naisopiskelija 2, 53v.)

Merkityssuuntautuneet opiskelijat haluavat oppimiselta jotain muutakin kuin vain tiedon siirtämistä ja tentistä läpi pääsemistä. Heidän tavoitteitaan ja opiskeluaan ohjaa kiinnostuneisuus opiskeltavaa asiaa kohtaan ja he panostavat opiskeluunsa paljon energiaa. (Vermunt, 1996, 41.) Itselle asetetut tavoitteet ja niiden saavuttaminen ovat erityisessä asemassa opiskelussa, koska motivaatio opiskeluun on vahva.

5.2.3 Soveltavuuden ohjaama oppimistyyli

Oppimisen prosessointi. Oppiminen tässä kategoriassa on hyvin pitkälle käytännön

ohjaamaa. Opittavat asiat halutaan kytkeä käytäntöön tai tehdä käytännössä. Vermuntin (1996) mukaan tämän oppimistyylin prosessointistrategia on tyypillisesti se, että opiskelijat etsivät opittavan asian ja käytännön välisiä yhteyksiä. Asiat pyritään konkretisoimaan, opiskelussa käytetään kokemustietoa hyväksi, käytännöllistä tietoa työelämästä tai muita seikkoja, joita kohdataan päivittäisessä arkielämässä. (Vermunt, 1996, 42.) Tässä kategoriassa opiskelijoille ei opiskelussa ole tärkeää pelkästään hyödyn tavoittelu, vaan että opittava asia on mielekästä.

Haast: No, miten opit parhaiten? Voitko kertoa ihan yksityiskohtaisesti?

V: Tekemällä käytännön asioita aika paljon ja tietenkin hakemalla teoritietoa pohjaksi. (naisopiskelija 9, 42v.)

Käytännön yhteyden löytäminen opittavasta oli tärkeää, se motivoi oppimista.

Haast: No, mitä sä sit teet, jos tuntuu ettei oo mitään yhteyttä? Miten sä yrität sen oppia?

V: No, kyllä mä sitten yritän hyvin pitkälle löytää siitä käytännön yhteyksiä, mulle on tärkeitä se, mitä asiat tarkoittaa...

Haast: Et ei vaan ulkoa opi asioita?

V: Niin... mulla se motivaatio lähtee sieltä. (naisopiskelija 11, 35v.)

Orientaatio oppimiseen. Koska tässä kategoriassa oppiminen nähdään hyvin käytännöllisenä tapahtumana, oppimisen ohjautuminen käytäntöön on ilmeistä. Oppimisesta haetaan itselle tärkeäksi tuntuja asioita ja mielenkiinto kohdistuu asioihin, joita voidaan myöhemmin käyttää hyväksi. Oppiminen ohjautuu soveltuvuussuuntautuneessa oppimistyyllissä sisäisesti, mutta toisaalta myös ulkoisesti. Vermuntin (1996, 43) mukaan näiden opiskelijoiden oppimista ohjaa se, kuinka hyvin he pystyvät opittavan asian käsittämään konkreettisesti ja pystyvät soveltamaan sen käytäntöön.

Soveltuvuussuuntautuneessa oppimistyyllissä korostuvat arkielämän kokemukset ja asiat. Tässä kategoriassa korostettiin, että tärkeitä asioita voi oppia myös formaalisten

kouluinstituutioiden ulkopuolellakin.

No, mä muistan, että meillä oli siinä ihan alussa sellainen ryhmäkeskustelu, jossa käytiin sitten tätä hyvä oppimistapahtuma, niin mä toin sitten siihen tilanteeseen semmosen, et miten mä oon oppinut tässä äitinä, ihan tällasen arkisen, et miten mä oon oppinut toimimaan äitinä.. mutta että se on nimenomaan sitä käytännön oppimista, sananmukaisesti. Sitä ei voi lukea kirjoista. (naisopiskelija 9, 42v.)

Vaikka näitä opiskelijoita ohjaa käytäntö ja käytännöllisyys opinnoissa, on teoria kuitenkin pohja, jolle oppiminen rakennetaan. Teorian ja käytännön yhdistäminen on oppimisen kannalta oleellinen asia.

No, ehkä mä luen sen teorian ja sitten tavallaan sieltä selvitän sen kokonaisuutena sen asian, niin että saa sitten sellasen kokonaiskuvan ja sitten mitä sieltä löytyis sellasia tärkeitä kohtia, tai ne tärkeimmät kohdat. (naisopiskelija 9, 42v.)

Syy miksi nämä opiskelijat korostavat oppimisessaan muita opiskelijoita enemmän käytännön kontekstin merkitystä, voi johtua myös siitä, että nämä opiskelijat ovat muita useammin ammatillisesti orientoituneempia. Tämä ammatillinen orientoituminen näkyy siinä, että opiskelijat haluavat hankkia tietoa ja taitoja, joita he voivat käyttää nykyisessä tai tulevassa työssään. (Vermunt, 96, 45.) Opiskelulla on heille laajempi merkitys ja usein kauaskantoisempi merkitys kuin muilla opiskelijoilla.

Oppimisen arviointi. Soveltuvuussuuntautuneessa oppimistyyllissä opiskelijat näkivät, että he olivat oppineet jotain, josta on hyötyä jatkoa ajatellen, tulevaisuutta ja työtehtäviä varten. Oppimisen merkitystä itselle pohdittiin sen kautta, mitä uutta se on antanut omaan ajatteluun tai työhön. Uusia ajatuksia pyrittiin hyödyntämään käytäntöön ja omaan työhön.

Haast: Mitä haasteita tai tavoitteita tää opiskelu asetti sulle?

V: No, tässä on jo tullut, mitä sen oppimisen aikana tullut uusia ajatuksia ja haasteita, et itse tavallaan kokeilla ja hyödyntää niitä virikkeitä, mitä sieltä sai...

(miesopiskelija 12, 55v.)

Opiskelussa nähtiin tärkeänä myös arvioida sitä, oliko opiskelu antanut uutta omaan ammatilliseen kehittymiseen, oliko se antanut uusia taitoja pärjätä työssä. Omien mahdollisten taitojen ja kykyjen arviointi oli tärkeää.

No, sitä mä lähdin hakemaan, että kannattasko mun lukee opettajaksi ja siihen mä sain hyvän testin, et kaiken sen palautteen perusteella kannattas... (naisopiskelija 11, 35v.)

Oppimisen arviointi nähtiin osana omaa työtä, sitä ei erotettu muusta toiminnasta. Muissa kategorioissa oppimista arvioitiin henkilökohtaisemmin.

5.2.4 Yhteenveto oppimiskäsitysten ja oppimistyylien yhteyksistä

Käsitykset oppimisesta

- **Oppiminen on asioiden muistamista ja sisäistämistä.** (haast.1)

- **Oppiminen hyötynäkökulmana** (haast. 2, 3, 5 ja 10)

-**Oppiminen on ymmärtämistä-merkityksen antamista** (haastateltavat 1, 4,7 ja 8)

-**Oppiminen on uuden näkökulman saamista elämään** (haast. 6 ja 9)

Oppimistyylit

Toistamissuuntautunut (haastateltava 1)

Toistamissuuntautunut oppimistyyli (haast. 3 ja 10)

Merkityssuuntautunut oppimistyyli (haast.2, 4, 5, 7 ja 8)

Toistamissuuntautunut oppimistyyli (haast. 6)

**-Oppiminen on käytännössä
tekemistä**

(haast. 11 ja 12)

Soveltavuuden ohjaama oppimistyyli

(haastateltavat 9, 11 ja 12)

Edellä esitellyt oppimistyyliet erosivat toisistaan selvästi ja niissä näkyivät myös eri opiskelijoiden eri näkemykset oppimisesta. Käsitys siitä, mitä oppiminen on, ei kaikilla haastateltavilla kuitenkaan johtanut samansuuntaiseen tyyliin oppia. Edellisestä yhteenvedosta näkyy, että *toistamisuuntautuneeseen* oppimistyyliin liittyi kolme eri oppimiskäsitystä: oppiminen asioiden muistamisena ja sisäistämisenä, oppiminen hyötynäkökulmana ja oppiminen uuden näkökulman saamisena. *Merkityssuuntautuneeseen* oppimistyyliin liittyivät oppiminen hyötynäkökulmana ja oppiminen ymmärtämisenä. *Soveltavuuden ohjaamaan* oppimistyyliin liittyivät oppiminen uuden näkökulman saamisena elämään ja oppiminen käytännössä tekemisenä –oppimiskäsitykset. Kuten yhteenvedosta näkyy, oppimiskäsitykset ja oppimistyyliet eivät olleet johdonmukaisesti yhteydessä toisiinsa. Myös oppimiskäsitysten välillä näkyy hajontaa. Yksi henkilö saattoi esittää oppimiskäsityksiä, jotka sijoituivat kahteen eri kategoriaan, kuten haastateltava 1 kohdalla on laita. Tämä voi johtua siitä, että ihmisen toiminta ja se, mitä hän omasta toiminnastaan ajattelee ja mitä arvostaa, eivät aina sovi yksi yhteen. Ihmisten uskomukset ja toiminta eivät ole johdonmukaisia. Kun haastattelussa kysyttiin oppimiskäsityksistä, niin haastateltavat vastasivat hyvin intuitiivisesti tähän kysymykseen, josta kuitenkin voi olettaa, että vastaus on todenmukainen.

Se miksi toinen opiskelee asioita merkityssuuntautuneesti ja toinen toistamissuuntautuneesti tai pintasuuntautuneesti on tulosta siitä, mikä heille on oppimisessa ensisijaisesti tärkeää. Tässä aineistossa on tullut esille se, että mitä enemmän oppiminen on sisäisesti suuntautunutta, sitä enemmän sille etsitään syvempää merkitystä omassa elämässä. Oppiminen nähdään prosessina, joka ei pääty jonkin tavoitteen saavuttamiseen. Opiskelijat eroavat myös siinä, kuinka paljon he käyttävät metakognitiivisia taitoja opiskelussaan, eli kuinka paljon he todella pohtivat sitä, miten he oppivat. Oman oppimisen pohtiminen ja arviointi vaatii syvää ymmärrystä oppimisesta. Se

vaatii myös itseohjautuvuutta omassa oppimisessa. Itseohjautuvassa oppimisessa taas on tärkeässä asemassa kyky käyttää hyväksi aikaisempia kokemuksia. Monessa kohdassa aineistossa mainittiin aikaisemman kokemuksen merkitys aikuisopiskelussa. Aikaisemman kokemuksen käyttö nähtiin tärkeänä voimavarana opiskelussa, mutta kokemuksella oli myös vaihtelevia merkityksiä eri ihmisille. Oman oppimisen muuttuminen ja oppimiskokemukset nähtiin tässä aineistossa eri tavalla merkityksellisinä.

Edellisillä sivuilla on esitelty eri oppimistyyliä, joita aineistosta löytyi. Seuraavassa tuodaan esille niitä eroja, joita löytyi siinä, miten omiin kokemuksiin suhtauduttiin ja miten se johti muutokseen opiskelun kuluessa.

5.3 Kokemuksen merkitys ja muutos oppimisessa

Kokemuksen ja iän merkitys nähtiin tässä aineistossa tärkeinä voimavaroina oppimiselle. Kukaan ei kiistänyt kokemuksen merkitystä aikuisena tapahtuvalle oppimiselle. Oppiminen nähtiin nyt erilaisena, kun omia aikaisempia kokemuksia pystyttiin enemmän hyödyntämään oppimisessa. Kokemuksen merkityksestä saatiin tietoa kysymällä opiskelijoiden aikaisemmista oppimiskokemuksista ja niiden vaikutuksesta nykyiseen opiskeluun, sekä aikaisemman opiskelun vertaamista nykyiseen opiskeluun.

Haast: No, entäs ihan tässä omassa oppimisessä? Mitä siinä on erilaista verrattuna aikasempaan?

V: No, ehkä se, että jos ajattelet terveystieteistä, niin sulla on pohja mihin peilata sitä, et sulla on se ammatilliset ja työkokemus taustalla ja kyllä mä uskon että kasvatustieteessäkin niin helpompi on, kun on tätä ikää, et aika moni asia sitten kokemusten valossa ... on se erilaisempaa... kun silloin aikasemmin. (naisopiskelija 5, 33v.)

Aikuisten oppimisessa käytetään kokemuksellista oppimista, koska uskotaan, että kokemuksia reflektoidulla yksilö kehittää itseään (Rauste von Wright, von Wright, 1994, 140). Usein myös ajatellaan, että kokemuksiin hyväksikäyttävä aikuisopiskelija on motivoituneempi opiskelemaan, kun hänen kokemuksensa ovat voimavara, jota voi käyttää hyväkseen.

Aineistossa tuli kuitenkin esille myös se seikka, että jotkin aikaisemmat kokemukset saattoivat myös estää oppimista tai olla esteenä ajattelun muutokselle. Tätä on esimerkiksi Jarvis (1987) selvittänyt oppimista koskeissa tutkimuksissaan. Aineistosta löytyi myös se asia, että mitä vähemmän oppimista refleктоitiin, sitä vähemmän nähtiin omassa oppimisessa muutosta aikaisempaan. Merkityssuuntautuneen oppimistyylin omaavat opiskelijat näkivät omassa oppimisessa muutosta ehkä eniten entiseen ja näkivät, että oma tyyli oppia oli muuttunut. Oppimisen pohtiminen ja oppimiseen liittyvien asioiden pohtiminen oli muutenkin heillä yleisempää. Se, miksi toiset pystyvät käyttämään kokemusta paremmin oppimisessa hyväksi kuin toiset, johtuu ehkä juuri siitä, miten on orientoitunut oppimiseen.

5.3.1 Ei-reflektiivinen oppiminen

Ei-reflektiivinen oppiminen tai uusintava oppiminen tarkoittaa sitä, että asioita opitaan totutulla tavalla. Oppiminen nähdään arkipäiväisenä tapahtumana ja sitä ei tietoisesti pohdiskella. Ei-reflektiivisessä oppimisessa on tärkeää se, että asioita uusinnetaan eli opitaan uutta muuttamatta omia käsityksiä mitenkään perustavanlaatuisesti. Jarvisin (1987) mukaan kuitenkin myös ei-reflektiivinen oppiminen on tärkeää. Tässä aineistossa toisaalta nähtiin oma oppiminen muuttumattomana sen takia, että oma oppimistyyli oli löytynyt ja sitä pidettiin hyvänä, eikä nähty tarvetta muuttaa sitä. Omaan oppimistyyliin oltiin siis tyytyväisiä.

Haast: Onko tää opiskelu antanut sulle jotain uusia näkökulmia vai vahvistanut vanhoja näkemyksiäsi oppimisesta?

V: No, ehkä vahvistanut näkökulmia, et on kokenut, et se tapa, jolla mä oon tähänkin asti toiminut, on toiminut nytkin hyvin. (miesopiskelija 3, 34v., toistamissuuntautunut oppimistyyli)

Tässä haastattelupätkässä toistamissuuntautuneen oppimistyylin edustaja ei siis nähnyt nykyisen opiskelunsa ja aikaisempien kokemustensa välillä tapahtuneen mitään muutosta, vaan kokemukset oppimisesta tietyllä tavalla olivat vain vahvistuneet.

Aineistosta ei kuitenkaan paljon löytynyt ei-reflektiivistä oppimista, eli sellaista näkökulmaa, että oppiminen olisi pelkästään asioiden muistamista. Suurimmassa osassa vastauksista oppimista pohdittiin jollain tapaa tietoisesti. Monille oli muodostunut vuosien kuluessa itselle hyväksi havaittu tapa oppia, jota ei nähty tarpeelliseksi muuttaa.

Haast: No, ootsä tietosesti muuttanut oppimistapaasi?

V: No, emmä tiedä onks se tietosta, mutta mä oon myöhemmin oivaltanut sen vasta... reilusti yli kaksikymppinen ollu, niin oon oivaltanut tavallaan sen, että se tapa millä minä opin, niin se on ihan hyvä tapa. (naisopiskelija 11, 35v., soveltavuuden ohjaama oppimistyyli)

Tässä tulee ilmi se seikka, joka aikuisopiskelijoilla esiintyy oppimisessa. Mitä enemmän kokemusta saadaan tietystä oppimistyylistä sitä useammin siitä tulee sisäisesti ohjautuvaa. (Vermunt, 96, 46.) Se miksi tyylin muuttaminen aikuisilla voi olla vaikeampaa, johtuu useinkin siitä, että oppimisen malli on seurausta kokemuksista formaaleista koulutusinstituutioista. Näitä kokemuksia ei myöhemmin ole pystytty muuttamaan sopivimmiksi. Oppimistyylin pysyvyys ei siis tarkoita sitä, että omaa oppimista ei pohdittaisi. Oma tyyli oppia on vain löytynyt ja se nähdään itselle sopivana ja parhaimpana tapana oppia. Tämä jo kertoo siitä, että omaa tyyliä on pohdittu ja omaa kokemustietoa käytetään hyväksi.

Aikaisempien oppimiskokemusten vaikutus omaan oppimiseen negatiivisesti on kuitenkin hyvin merkittävä seikka aikuisopiskelussa. Kokemukset vaikuttavat oppimisen muuttumiseen. Vanhat piintyneet käsitykset oppimisesta voivat olla esteenä oppimiselle. Aikaisemmat kokemukset saattavat estää esimerkiksi osallistumasta erilaisiin oppimistilanteisiin.

Haast: Vanhat kokemukset saattaa tehdä sen...

V: Ja ne on niin voimakkaita kun ne on monen vuoden takaa, että ne estää niinku lähtemästä kattookaan. Et en kiellä, etteikö se olis mahdollista se, että voisין oppia eri tavalla. (naisopiskelija 7, 45v., merkityssuuntautunut oppimistyyli)

Tässä kuitenkin pystyttiin tietoisesti näkemään omien ennakoasenteiden vaikutus oppimiseen. Ehkä muutos oppimisessa on lähempänä, kun tiedostetaan voimakkaiden negatiivisten kokemusten vaikutus.

5.3.2 Kokemustiedon hyväksikäyttö ja reflektiivinen oppiminen

Kokemuksen käyttö oppimisessa on ehkä parhaimpia etuja aikuisten oppimisessa. Iän karttuessa kokemustiedon hyväksikäyttö on myös luonnollista opiskelussa. Pelkkä asioiden ulkoa opettelu olisi resurssien tuhlaamista. Aineistossa tuli esille uusi näkökulma oppimiseen monilla haastateltavilla ja tämä osoittaa, että he ovat reflektoineet omaa oppimistaan jonkin verran. Kun kysyttiin, onko tämä nykyinen opiskelu antanut uusia näkökulmia vai vahvistanut vanhoja käsityksiä oppimisesta, niin kahdeksan haastateltavaa kahdestatoista näki, että he olivat saaneet uutta näkökulmaa oppimiseensa. Tämä uusi näkökulma tietysti vaihteli haastateltavien lausunnoissa. Toinen näki uutena näkökulmana itseohjautuvuuden, toiselle uusi näkökulma oli vain laajentunut käsitys oppimisesta. Joka tapauksessa oma oppiminen voitiin nähdä uudesta näkökulmasta tai laajemmasta perspektiivistä käsin. Vain kolme henkilöä näki, ettei ollut saanut mitään uutta oppimiseensa.

Monet oppimisteoreetikot korostavat kokemuksen merkitystä oppimisessa kuten Kolb (1984, s. 30). Kolbin malli oppimisen syklistä korostaa konkreettisia kokemuksia, joita seuraa reflektointi, käsitteellistäminen ja kokeileminen käytännössä. Haastateltavat näkivätkin useimmiten aikaisempien kokemuksiensa vaikutuksen nykyiseen opiskeluunsa tärkeänä. Tiedon käytäntöön soveltaminen ja hyöty oppimisesta olivat näille aikuisopiskelijoille tärkeässä asemassa. Mutta kokemuksen käyttö reflektoinnissa ja oman oppimisen muuttamisessa vaihteli. Vaikka kokemukset nähtiin oppimiselle tärkeinä, niiden sanallinen reflektointi oli vaikeaa.

Refleктоiva oppija pyrkii omia kokemuksia pohtimalla saavuttamaan uutta tietoa, joka on aikaisemman tiedon ja uuden tiedon muodostelma. Refleктоiva oppija oppii uutta sulauttamalla uutta tietoa aikaisempaan merkitykselliseen tietoon. Tämä prosessi antaa uuden näkökulman asioihin. Aikuisilla opiskelijoilla tämä aikaisempi kokemustieto on käytännön elämään, työelämään liittyvää ja heidän motiivinaan on löytää tietoa, joka

soveltuu käytäntöön. Tästä syystä kokemuksen käyttö aikuisten oppimisessa on eri asemassa kuin esimerkiksi lapsilla. Jarvisin (1987, 19) mukaan eri lähestymistavat tietoon saattavat tuottaa erilaisia oppimisprosesseja. Esimerkiksi aikuinen pyrkii tulkitsemaan ja ymmärtämään oppimaansa reflektoinnin kautta ja saavuttamaan tietoa, joka on syvempää kuin pelkän ulkoa muistamisen kautta.

Tässä aineistossa haastateltavat opiskelivat kasvatustiedettä. Tämä saattoi vaikuttaa myös siihen, että helpommin pystyttiin tukeutumaan kokemuksiin opiskelussa, koska kasvatustiede on aineena hyvin käytäntöön soveltuva.

...ja sit tietysti tätä elettyä elämää ja lasten kasvatusta ja avioliittoa monta kymmentä vuotta, niin kyllä siinä...niin tuntuu kun mä luen niitä kirjoja, että no niin, että näinhän ne on ja et sen pystyy paljon paremmin soveltamaan jo siihen historiaansa tai kokemukseensa... (naisopiskelija 7, 45v.)

Reflektiivinen oppiminen on paljon tutkittu aihe ja eri tutkijat, käsittelevät reflektiivistä oppimista kukin hiukan eri näkökulmista. Reflektiivisyyteen on usein liitetty ajattelun täydellinen, jopa vallankumouksellinen muutos. Tätä näkökulmaa edustaa esimerkiksi Mezirow (1990/1995). Reflektiivisyys oppimisessa voi kuitenkin olla myös jotain muuta. Sen ei tarvitse olla vallankumouksellista muutosta, vaan se voi olla sitä, että ihmiset voivat suhtautua tilanteisiin monella eri tavalla yhden sijasta (Jarvis, 1987, 89-90). Reflektio voi siis olla monen eri näkökulman läsnäoloa, joita käytetään tilanteen mukaan.

Seuraavassa vielä yhteenveto eri oppimistyylien ja strategioiden yhteydestä oppimisen reflektointiin.

<u>Oppimistyyli</u>	<u>Oppimisstrategian käyttö</u>	<u>Oppimisen arviointi</u>
Toistamissuuntautunut oppimistyyli (haastateltavat 1, 3, 6 ja 10)	asioiden muistaminen ja kertaaminen	Opittavan asian omaksuminen hyvin tai huonosti

Merkityssuuntautunut oppimistyyli (haastateltavat 2, 4,5,7ja 8)	Merkityksen antaminen asioille, kokonaisuuksien oppiminen	Oppimisen kriittinen arviointi, tavoitteiden arviointi, taitojen arviointi
Soveltavuuden ohjaama oppimistyyli (haastateltavat 9, 11 ja 12)	Opittavan kytkeminen käytäntöön	Oppimisen merkitys yhteydessä siihen, mitä uutta se antaa työhön ja omaan ajatteluun

5.3.3 Oppimiskäsitysten muuttuminen

Muutosta haastateltujen aikuisopiskelijoiden käsityksissä oppimisesta voisi kuvata laadulliseksi muutokseksi. Muutosta oli tapahtunut aikaisempaan käsitykseen oppimisesta. Haastateltavat vaihtelivat siinä, kuinka paljon heillä oli aikaisempaa tietoa oppimisesta ja kasvatustieteestä yleensäkin. Toisella oli hyvin vähän, toinen oli jo aikaisemminkin opiskellut alaa. Mutta suurimmalla osalla muutosta käsityksissä oli tapahtunut.

... siis tää behaviorismi, niin aikasemmin siltä kantilta on tätä oppimista tarkastellut... et nyt oon huomannut, et on niitä muitakin tapoja. (naisopiskelija 2, 53v.)

Tässä uusi näkökulma oppimiseen oli löytnyt, joka antoi laajemman käsityksen oppimisesta.

Kriittisyys ja uusien näkökulmien saaminen vaatii avoimuutta oppimista kohtaan, avoimuutta, joka avaa oppijan näkemään yhden näkökulman sijasta monia mahdollisuuksia.

Uusia näkökulmia on antanut paljonkin, toisaalta vahvistanutkin, mutta toisaalta antanut uusiakin, just tähän, että miten, millä eri tavalla ihmiset oppivat ja se erilaisuus on rikastuttanut ja sen erilaisuuden huomioon ottaminen... (naisopiskelija 4, 55v.)

Haastateltavat kertoivat, että ennestään itsestään selvänä pidettyjä asioita kyseenalaistettiin ja niitä oli ruvettu pohtimaan syvällisemmin. Reflektiivisyyttä oli kuitenkin harjoitettu opintoja kohtaan ja saatu laajempi merkitys asialle. Toisaalta kuten seuraavasta otteesta käy ilmi, niin reflektoinnin kohde, eli oppiminen, jäi vielä kovin epämääräiseksi. Otteesta näkyy, että oppimista ilmiönä ei oltu pohdittu loppuun saakka eikä sitä, mitä se merkitsee itselle. Tämä ... ”mut nyt siinä on kaikenlaista...” osoittaa, että reflektointi on vielä kesken.

Kyllä se on antanut uusia näkökulmia mun mielestä...

Haast: Missä mielessä?

No, just niinku ajatuksena oppimisesta paljonkin sellaisia, mitä mä en oo koskaan miettinyt, et kun ajattelee oppimista, niin oppiminen on vaan oppimista, mut nyt siinä on kaikenlaista, mikä siihen vaikuttaa siihen oppimiseen ja muuta tällasta... mitä sit joutuu itessäkin pohtimaan... (naisopiskelija 6, 38v.)

Kokemusten reflektointi antaa uusia näkökulmia, muuttaa käyttäytymistä ja saa ihmisen toimimaan uudella tavalla. Tämähän on yleensä oppimisen tarkoituskin, että ihmiset saisivat jotain uutta ajatuksiinsa, toimintaansa. David Boud (1985/1987) kuvaa reflektoinnin prosessia niin, että reflektio on jotain hyvin henkilökohtaista ja yksilöllistä, joten myös oppiminen on yksilöllinen prosessi. Vaikka ihmiset kokisivat samoja kokemuksia ja oppisivat samoja asioita, silti oppiminen on hyvin yksilöllinen prosessi. (Jarvis, 1987, 96-97.)

Haastateltavien kuvausta oppimisestaan, käsityksistään oppimisesta ja käsitysten muutosta voisi kuvata Boudin (1985/1987, 36) kuvaamalla reflektoinnin prosessilla, jossa on kolme vaihetta: ensin on kokemukset asioista, joita sitten reflektoidaan, eli palataan uudestaan kokemuksiin ja arvioidaan niitä, tästä tuloksena on uusi näkökulma / näkökulmat kokemuksiin, muutos käytöksessä tai valmius soveltaa niitä käytännössä ja toimia uusien

perspektiivien mukaan. Aineistossa haastateltavilla aikuisilla oli ennakkokäsityksiä ja kokemuksia oppimisesta, joita he pyrkivät käyttämään hyväksi tässä opiskelussaan. Kyky reflektoida kokemuksiaan ja muuttaa käsityksiään asioista on kuitenkin yksilöllistä ja toisilta se onnistuu paremmin kuin toisilta.

Aineistosta tuli esille se, että ne, jotka olivat tyyliltään syväsuuntautuneempia olivat alttiimpia pohdintaan ja oppimisensa reflektointiin syvemmin kuin ne, jotka eivät niin paljon pohtineet omaa oppimistaan ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Syytä tähän erilaisuuteen on vaikea etsiä, syynä voi olla yksinkertaisesti se, että kaikki eivät näe tarpeellisenä pohtia omia käsityksiään tarkemmin ja ovat siten tyytyväisiä oppimiseensa. Myös aikuisopiskelijat kuten muutkin opiskelijat, pitäisi nähdä yksilöinä, eikä persoonattomana joukkona. Merkityssuuntautuneet opiskelijat pystyivät ehkä muita paremmin pohtimaan omia oppimistekniikoitaan ja päämääriään, koska olivat enemmän kiinnostuneita oppimisen merkityksestä itselleen, kuin toistamissuuntautuneet opiskelijat. Myös soveltavuuden ohjaaman oppimistyylin omanneet opiskelijat pohtivat oppimistaan syvällisemmin kuin toistamissuuntautuneet, mutta heille tärkein seikka oli kuitenkin oppimisen yhdistäminen käytäntöön ja käytännön kautta ymmärtämisen saaminen oppimiseen.

6 Aineiston luotettavuuden tarkastelua

Fenomenografisen tutkimuksen aitoutta tarkasteltaessa otetaan huomioon se, että aineistosta saadut kategoriat ovat aitoja ja ettei niitä ole ylitulkittu. Huomioon otetaan myös haastateltavien taustat ja haastattelutilanteiden taustatekijät. (Ahonen, 1994, 152-153.) Tähän tutkielmaan valitut 12 aikuisopiskelijaa edustivat tyypillisiä aikuisopiskelijoita, koska he olivat aloittaneet opinnot uudestaan aikuisiässä ja opiskelivat töiden ohessa. Tämä tutkimusjoukko oli taustoiltaan kuitenkin hyvin heterogeeninen, esimerkiksi ammattien suhteen. Heitä oli sairaanhoitajasta autonkuljettajaan. Yhteistä heille kaikille oli kuitenkin se, että he kaikki olivat hyvin opiskeluorientoituneita ja olivat opiskelleet paljon aikaisemminkin. Voi siis sanoa, että tutkimusjoukko oli siinä mielessä spesifiä, että he kaikki olivat aktiivisia aikuisia ja pitivät aikuisena opiskelua tärkeänä. Haastatelluissa ei ollut ketään, joka ei olisi ollut kiinnostunut opiskelusta. Jos olisi valittu haastateltavat summassa kadulta, tutkielmasta olisi voinut tulla hyvin erilainen. Koska haastateltavat valittiin avoimen yliopiston opiskelijoista, se jo ohjasi väistämättä tutkimuksen kysymyksenasettelua. Haastateltavilta pystyi odottamaan korkeampitasoisempaa pohdintaa kuin ”tavalliselta kadunmieheltä”.

Haastattelutilanteet pyrittiin rakentamaan rauhallisiksi ja vuorovaikutuksellisiksi. Vaikka mukana oli joukko ennalta suunniteltuja kysymyksiä, haastateltaville annettiin vapautta kertoa enemmän asioita. Pyrittiin siihen, että haastattelutilanteista tulisi syvällisiä pohdintatilanteita, jolloin haastateltavien käsitykset tulisivat hyvin esille. Haastateltavia kuunneltiin tarkkaan ja tarpeen mukaan tehtiin lisäkysymyksiä jos jostain asiasta haluttiin tarkempaa tietoa. Mutta pyrittiin siihen, ettei paljon keskeytettäisi haastateltavia. Haastattelut tehtiin useimmiten ilta-päivästä ja joko tutkija meni haastateltavien luo tai he tulivat tutkijan luokse. Haastattelut kestivät yleensä noin tunnin.

Haastatteluissa pystyttiin luomaan yhteisymmärrys asioista ja suurimmalle osalle haastateltavista kysymykset olivat selkeitä. Muutamalle oli ehkä vaikeaa orientoitua syvällistä pohdintaa vaativiin kysymyksiin. Haastattelun kesto hiukan vaihteli tutkittavasta toiseen, mutta tärkeintä ei ollut haastattelun kesto, vaan se, että haastateltava pystyisi tuomaan omat ajatuksensa ja käsityksensä esiin. Tässä pyrittiin aitouteen siinä, että haastateltava luottaisi niin paljon tutkijaan, että hän pystyisi tuomaan omat ajatuksensa esille. Eli kertomaan, mitä hän todella aiheesta ajatteli. Joillekin haastateltaville tuotti hämmennystä kysymysten laatu, eli kysymykset olivat niin perustavanlaatuisia, etteivät he niitä normaalisti ajatelleet. Kuitenkin kaikki haastateltavat pystyivät vastaamaan kaikkiin kysymyksiin. Toisille taas tämä haastattelutilanne oli hyvinkin antoisa.

Luottamuksellinen suhde tutkijan ja haastateltavan välillä sai aikaan sen, että haastatteluista ja vastauksista tuli aitoja. Kaikista kysymyksistä päästiin yhteisymmärrykseen, jos haastateltava ei ymmärtänyt jotain kysymystä, niin tutkija antoi lisätietoja ja valaisi kysymystä, mutta ei kuitenkaan niin, että tutkija olisi tällä tavoin ohjaillut vastausta. Kokoajan pyrittiin siihen, että haastateltava sanoisi, mitä hän ajattelee.

Tutkijan pitää olla myös haastattelutilanteessa objektiivinen, hän ei saisi myötäillä tai olla eri mieltä tutkittavan kanssa, vaan mahdollisemman neutraali, mutta kuitenkin luotettavan oloinen. Tietysti tutkijalla on vastuu haastattelun kulusta sillä tavalla, että hänen pitää huolta siitä, ettei haastattelu ala kulkea tutkimuksen aihealueen ulkopuolelle. Varsinkin fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijalla on välttämättä teoreettinen käsitys haastattelun aiheista ja nämä käsitykset ohjaavat tutkijan tulkintaa väistämättä, vaikka hän yrittäisi olla kuinka objektiivinen tahansa. Aineiston tulkinnassa ja analysoinnissa on tietysti ylitulkinnan vaara, mutta toisaalta tutkijan täytyy luottaa omiin tulkintoihinsa. Aineistosta pitää nähdä ne oleelliset asiat, jotka sieltä nousevat ja ne tulevat esille, kun aineistoa lukee moneen kertaan.

6.1 Johtopäätösten luotettavuuden arviointi

Fenomenografisen tutkimuksen johtopäätökset esitetään aineistosta tulkittuina merkityskategorioina. Merkityskategoriat ovat valideja, jos ne ensinnäkin ovat aitoja eli vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi relevantteja tutkimuksen teorian

kannalta. (Ahonen, 1994, 154.) Aineiston kategorisointi on haastava tehtävä ja siinä joutuu jatkuvasti pohtimaan omien tulkintojensa oikeellisuutta. Fenomenografisessa aineistossa vaikeus tulkita haastateltavien vastauksia on siinä, että haastateltavat saattavat olla hyvinkin ristiriitaisia asioista puhuessaan. Haastateltava voi sanoa samastakin asiasta monta eri näkökantaa. Tästä moninaisesta aineistosta pitäisi kuitenkin löytää yhtäläisyyksiä. Monet haastateltavien ilmaisut ovat hyvin samanlaisia, mutta erojakin pitäisi löytää. Aineistoa lukiessa vähitellen alkaa mielekkäitä kategorioita kuitenkin löytyä. Tästä aineistosta löytyi siis viisi oppimiskäsitys-kategoriaa, jotka löytyivät melko helposti. Oppimistyylejä löytyi kolmea erilaista. Varsinkin oppimiskäsitysten kategorioissa olivat erot aika pieniä, koska asiat sanottiin samansuuntaisesti, mutta lopulta päädyin viiteen kategoriaan, koska vastauksista löytyi kuitenkin painotuseroja. Vaikeimpia ilmauksia olivat sellaiset, joissa haastateltava innostui kertomaan liikaa taustatietoja asioille, jolloin asiaa tuli liikaakin ja turhaa, toisaalta liian lyhyistä vastauksista myöskään ei ollut helppoa tulkita merkityksiä, koska niistä ei saanut kunnolla selvää, mitä tarkoitettiin. Tämähän kuuluu haastatteluihin, tutkijahan ei voi vaatia tutkittavaa antamaan vain tietynmittaisia vastauksia.

6.2 Kategorioinnin relevanssista

Tutkielman merkityskategoriat on selitetty aineistosta löytyneiden haastattelupätkien ja tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien mukaisesti. Tutkimukseni teoreettisina lähtökohtina olivat oppimiskäsitystutkimukset ja aikuisopiskelijoiden oppimisstrategioista ja -tyyleistä tehdyt tutkimukset, joita edustaa esimerkiksi Vermunt (1996), Marton ja Säljö. Heidän oppimistutkimuksistaan löytyi teoreettinen pohja tutkimusongelmille. Tutkielmassani havaitut eri oppimiskäsitykset ovat samansuuntaisia kuin aikaisemmissakin tutkimuksissa. Oppimistyilien sisällä oli eri tapoja prosessoida ja ohjata omaa oppimistaan. Näitä kategorioita oli kolme tässä tutkielmassa, Vermuntin tutkimuksessa (1996) löytyi neljä eri tyyliä. Fenomenografista menetelmää on kritisoitu sen tavasta eristää yksilöt heidän omista lausunnoistaan supistamalla lausunnot yksittäisiksi väitteiksi ja väheksymällä niitä konteksteja, missä nämä lausunnot tuotettiin (Säljö 1994). Tutkielmassa esitetyt kategoriat ovat siis relevantteja sen suhteen, että niistä löytyi teoreettista taustaa tukevia kategorioita ja tutkimusongelmat toivat relevantteja vastauksia.

7 Pohdinta

Tässä jaksossa tarkastelen tutkielman tuloksia tutkimuksen teoreettiseen taustaan ja tutkimusongelmiin nähden, sekä tutkielmani laajempaa teoreettista merkitystä, esimerkiksi aikuisten opettamisen ja ohjaamisen näkökulmasta.

Tutkielmassa pohdin sitä, että mitä käsityksiä oppimisesta aikuisilla opiskelijoilla on? Tämä kysymys tuli esiin jo teoreettisessa tarkastelussa, jossa esittelin Eklund-Myrskogin (1998) tutkimusta sairaanhoito-alan opiskelijoiden ja automekaanikko-opiskelijoiden oppimiskäsityksistä. Eklund-Myrskogin mukaan niillä oppimiskonteksteilla, joissa opiskelija opiskelee, on vaikutusta oppimiskäsityksiin. Omassa aineistossani oppimiskäsityksiä löytyi viittä eri kategoriala, jotka erosivat toisistaan siinä, mitä asioita aikuisopiskelijat pitivät itselleen tärkeinä ja mitä seikkoja he korostivat. Oppimiskäsityskategoriat oli loppujen lopuksi suhteellisen helppo rakentaa. Oppimiskäsitykset sisältävät opiskelijoiden havaintoja ja tulkintoja oppimisen ilmiöstä sellaisena, kuin he sen tulkitsevat omien kokemuksiansa kautta. Näille opiskelijoille oppimiskäsitykset tuntuivat olevan osa heidän kokemusmaailmaansa, joka oli kehittynyt ajan kuluessa. Vaikka monet haastatelluista näkivät, että heidän käsityksensä oppimisesta eivät olleet muuttuneet opiskelujen kuluessa, olivat he silti mielestään saaneet ajattelunsa paljon uuttakin. Tämä kuvaa hyvin aikuisopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Heidän vankat kokemuksensa aikaisemmista opinnoista antavat heille vahvat käsitykset siitä, mitä oppiminen heille merkitsee ja he tulkitsevat omaa oppimistaan tämän kehikon tai skeeman kautta. Kuitenkin näyttää siltä, että aikuisopiskelijat ovat joustavia oppijoita, he pystyvät näkemään muutoksen mahdollisena. Monilla opiskelijoilla tuli esiin ajatus, että ”kyllä he voisivat muuttaa oppimistaan jos”... , eli he näkivät muutoksen mahdollisena, mutta eivät vielä

olleet kyenneet toteuttamaan sitä käytännössä. Haastateltavat korostivat oppimiskäsityksissä sitä, että oppimisesta pitäisi olla käytännöllistä hyötyä. Vaikka aineistossa esiintyi muitakin kategorioita, niin silti monissa tuli jollakin tapaa esille aikuisopiskelijan tärkeä motivaatio, käytännön elämään soveltaminen. Aikuisopiskelija opiskelee omaa elämäänsä ja itseään varten, hänen elämäntilanteensa ohjailee hänen oppimistaan ehkä enemmän kuin muiden opiskelijoiden. Ehkä tämän vuoksi aikuisopiskelijoiden motivaatio opiskeluun on melkein poikkeuksetta korkea. Tämä seikka pitäisi ottaa huomioon myös aikuisten opettamisessa. Oppimiskäsitykset saattavat vaihdella tilanteesta toiseen, mutta olla myös aika pysyviä. Tässä tutkielmassa haastateltavilla oli keskenään ristiriitaisia käsityksiä siitä, mitä oppiminen on ja tämä tuli esille siinä, että saman henkilön ajatukset saattoi sijoittaa useampaan kategoriaan. Fenomenografinen tutkimusote kuitenkin sallii tämän. Tässä työssä pyrittiin siihen, että ajatukset pakotetaan tiettyihin kategorioihin, ei ihmiset. Oppimiskäsitykset ovat mielen rakenteita ja kehikkoja, jotka ohjaavat ja rakentavat oppimisen prosessia.

Tutkielmassa tarkastelin, miten ja millä tavalla aikuiset ohjaavat omaa oppimistaan, millaisia oppimisstrategioita he käyttävät. Aineistosta löytyi lopulta kolme erilaista oppimistyyliä, joita erittelin ja selvitin, millaisia oppimisstrategioita ja orientaatioita oppimiseen löytyi jokaisessa kolmessa tyyliässä. Näiden oppimistyylien kategorisointi oli ehkä vaikein tehtävä, koska piti moninaisesta haastatteluaineistosta löytää asiat, jotka pystyisi yhdistämään tällaisen ylemmän tason kategoriaan ja erottelmaan haastateltavien merkitykset toisistaan, jotta pystyisi muodostamaan eri kategorioita. Vaikeaa oli myös päättää, kuka kuului mihinkin kategoriaan, koska haastateltavat eivät aina olleet johdonmukaisia. Mutta lopulta päädyin kolmeen eri kategoriaan oppimistyyleistä, jotka mielestäni parhaiten kuvasivat aineistosta löytyneitä eroja. Seurasin tässä kategorioinnissa Vermuntin (1996) tutkimusta metakognitiosta ja oppimisstrategioista, jossa hän muotoili lopputulokseksi neljä eri tyyliä oppia korkeakouluopiskelijoilla. Nämä aineistosta löytyneet oppimistyylikategoriat olivat siis toistamissuuntautunut, merkityssuuntautunut ja soveltavuuden ohjaama oppimistyyli.

Kun aloitin haastattelun tekemisen, oletukseni oli, että aikuisopiskelijat ovat yleisesti hyvin merkityshakuisia ja syväsuuntautuneita opiskelijoita. Mutta tämä käsitys ei lopulta pitänyt ihan paikkaansa tulosten mukaan. Toistamissuuntautuneet opiskelijat, joille

tärkeää oli opittavien asioiden muistaminen ja joiden opiskelustrategiat olivat vähäiset ja toistuivat samanlaisina, löytyi melkein yhtä paljon kuin merkityssuuntautuneitakin. Mutta merkityssuuntautuneitakin oli suhteellisen paljon, viisi henkilöä. Tämä tulos voi merkitä sitä, että aikuiset edelleen kokevat oppimisen perinteisellä tavalla. Eli niin, että asiat pitää opetella ja omaksua niin, että ne säilyvät mielessä ja ne voidaan myöhemmin toistaa. Toinen vaihtoehto on se, että kaikki eivät vain halua tai kykene asettamaan omaa oppimistaan kyseenalaiseksi, he eivät ehkä ole kohdanneet tilanteita, joissa heidän oppimistyylinsä olisi joutunut kyseenalaistetuksi.

Oppimisen ohjautuminen jakaantui oppimistyyliissä myös selvästi ulkoiseen ohjautumiseen ja sisäiseen ohjautumiseen. Opiskelijat, jotka olivat oppimistyyliältään merkityssuuntautuneita tai soveltavuuden ohjaamia olivat enemmän sisäisesti ohjautuneita opiskeluun kuin muut. Toistamissuuntautuneet opiskelijat olivat enemmän ulkoa ohjautuvia. Tämä ohjautuminen näkyi eniten siinä, miten opiskelijat orientoituivat oppimiseen, millaisia oppimisstrategioita he käyttivät. Aineistosta tuli esille se, että mitä useammin opiskelija käytti itsereflektiivisiä taitoja opiskelussaan ja muita metakognitiivisia taitoja, sitä useammin hän myös oli tyyliltään syväsuuntautunut ja haki merkityksiä oppimastaan. Myös Vermunt (1996) tutkimuksessaan päätyi samaan johtopäätökseen.

Eri oppimistyylikategoriat kuvaavat niitä eri tapoja, joilla oppimiseen orientoidutaan. Oppiminen on ilmiönä niin monimuotoinen tapahtuma, ettei sitä pysty selvittämään vain yhdellä tavalla. Tapoja oppia on niin monenlaisia kuin on oppijoitakin. Mutta tietysti eri ihmisillä havaitaan yleisiä piirteitä ja niitä pystytään kuvaamaan. Oppimisprosessiin vaikuttavat hyvin monet seikat ja ihmisen aikaisemmat kokemukset ja menneisyys vaikuttaa jatkuvasti ihmisen toimintaan ja valintoihin, samoin myös oppimiseen. Kun aikuinen alkaa uudestaan opiskella, hänellä on paljon kokemuksia, mutta myös ennakoasenteita opiskelua kohtaan. Jos hänen tyylinsä oppia ei vastaakaan sitä tyyliä, mitä vaaditaan, voi aikuisopiskelija joutua ongelmalliseen tilanteeseen ja saattaa jopa keskeyttää opintonsa. Motivaatio ei säily, jos oppiminen on liian vaikeaa.

Aikaisemman kokemuksen käyttö oppimisessa sai eri merkityksiä tässä tutkielmassa. Aikaisemman kokemuksen merkitys nykyiseen opiskeluun nähtiin tärkeänä. Toisaalta aikaisemmalla kokemuksella nähtiin myös olevan negatiivisia vaikutuksia nykyiseen opiskeluun. Kokemuksen merkitys oli siinä, kuinka paljon sitä pystyttiin käyttämään

hyväksi nykyisessä opiskelussa ja kuinka paljon aikaisempia kokemuksia prosessoitiin. Jos aikuisopiskelija pystyi refleктоimaan omaa toimintaansa ja aikaisempia kokemuksiaan, sitä paremmin hän myös pystyi näkemään muutosta omassa oppimisessaan. Reflektiivisyyttä osana oppimista käsittelin jo teoriaosuudessa ja kriittistä reflektiota tarkastelin Mezirowin teorian kautta. Oman ajattelun reflektointi ja pohtiminen on oleellisen tärkeää aikuisopiskelijalle. Kuitenkaan kaikki aikuisetkaan eivät saavuta sellaista kognitiivista tasoa ajattelussaan, että pystyisivät kriittisesti havainnoimaan ja arvioimaan omaa ajatteluaan ja toimintansa perusteita. Tässä tutkielmassa tuli esille se, että aikuiset pystyvät refleктоimaan omaa oppimistaan jonkin verran ja tämän pohdinnan seurauksena näkemään omassa oppimisessaan muutosta aikaisempaan. Haastateltavat näkivät muutoksen yleensä tapahtuneen niin, että kun he pohtivat omaa aikaisempaa toimintaansa ja vertasivat sitä nykyiseen, niin he näkivät selvästi eron aikaisemman ja nykyisen toimintansa välillä. He huomasivat, että käytännön elämän kokemuksilla oli tärkeä merkitys siihen, miten he olivat tähän uuteen tilanteeseen, eli aikuisopiskeluun orientoituneet. Mitä he olivat saaneet työelämässä tai perhe-elämässä kokemuksena itselleen, se antoi heille vahvistusta opiskella lisää ja saavuttaa uutta tietoa asioista.

Tutkielmani haastatteluista tuli sellainen kuva, että aikuisopiskelijat olisivat halukkaita oppimaan uudella tavalla, mutta he olivat suurin osa vielä hyvin epävarmoja siitä, millaista se olisi. Kyky muuttaa omaa totunnaista toimintaansa vaatii ihmiseltä rohkeutta. Tämän vuoksi aikuisia opettavien pitäisi enemmän pohtia, miten aikuisia voisi auttaa oppimaan uudella tavalla. Myös aikuiset opiskelijat tarvitsevat rohkaisua ja ohjausta siihen, miten oppia itselle sopivalla tavalla, jotta löytyisi itselle sopiva tyyli. Vaikka aikuiset ovatkin itsenäisiä ihmisiä, ei se tarkoita, että he kaikessa pärjäisivät omillaan. Myös aikuisopiskelijat tarvitsevat ohjausta ja tukea.

Haastattelu on keino, jolla tämän tyyppistä tutkimustietoa voidaan hankkia. Fenomenografinen tutkimusote vaatii haastattelun tekoa tai esseiden kirjoittamista tutkittavilla, muuten ei saa syvempää ymmärrystä ihmisten ajatuksista. Haastatteluaineiston määrä oli pieni, 12 henkilöä, mutta nämä haastattelut toivat aineistoon riittävästi eroja ja vaihtelua. Jos aineisto olisi ollut isompi, olisi tietysti voinut jotain uusia kategorioita syntyä, mutta mitään radikaaleja ajatuseroja tuskin olisi syntynyt.

Tutkielman aihe, aikuisten oppimiskäsitykset ja oppimistyyli, kuvaa sitä

ongelmakenttää, joka aikuisten oppimisen tutkimuksessa yleensäkin on. Muissakin aikuisten oppimista kuvaavissa tutkimuksissa on sama ilmiö, eli aikuisten oppimisen moninaisuus on niin suurta, että aikuisten oppimista ilmiönä on vaikea hallita. Ilmiö on siis laaja.

Se, miksi on tutkittu jo pitkään sitä, miten ja millaisia mahdollisuuksia aikuisilla on opiskelussa, osoittaa että aihe ei ole vielääkään täysin selvä. Ehkä enemmän pitäisi tutkia myös aikuisopiskelun sosiaalisia ja yhteiskunnallisia vaikutuksia ja sitä mikä merkitys aikuisten opiskelulla on työelämään, varsinkin nyt kun työssäkäyvien eläkeikää ollaan nostamassa. Voisiko sopivan laatuinen ja jatkuva koulutus ja erilaiset oppimismahdollisuudet vaikuttaa työssä jaksamiseen? Mielenkiintoista olisi myös tutkia sitä, miten aikuisten oppimistyyliä muuttuvat esimerkiksi työssä oppimisen ja kehittymisen aikana. Kuten jo aikaisemmin tässä työssä on tullut esille, aikuisten uskomukset siitä, mitä oppiminen on ja miten he todellisuudessa opiskelevat, voivat olla ristiriitaisia keskenään. Tätä uskomusten ja toiminnan välistä eroa voisi tutkia, jotta tämä ristiriidan syy avautuisi.

Tutkielmani tausta-ajatuksena on ollut se, että me kaikki kehitymme koko elämämme ajan, toiset ihmiset kehittyvät vain hitaammin ja toiset nopeammin. Ihmisten käsitysten tutkiminen on tärkeää siksi, että saataisiin tietoa ajattelurakenteista ja siitä, miten ihmisen ajattelu kehittyy ja muuttuu ja miten me näemme ympäröivän maailman. Kokemuksemme ovat yksilöllisiä, mutta tutkimuksen avulla pystytään löytämään myös jotain yhteistä, joka sitoo eri ajatukset yhteen ja muodostaa kokonaisuuksia.

Lähteet.

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ahteenmäki – Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuus käsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157. Helsinki.
- Ausubel, D. P., Novak, J. S., Hanesian, H. 1978. Educational psychology; a cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bartlett, F.C. 1932. Remembering. A study in experimental and social psychology. New York: Macmillan, Cambridge, England: The University Press.
- Boekaerts, M. 1996. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist* 1, 100 – 112.
- Boekaerts, M. 1997. Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction* 7, 161 – 186.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. 1985/1987. (toim.) Reflection: turning experience into learning. New York: Kogan Page, London: Nichols.
- Brookfield, S. D. 1987. Developing critical thinkers. Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. England: Open University Press.
- Candy, P. 1991. Self-direction for lifelong learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dahlin, B. & Regmi, M. P. (1995, August). Conceptions of learning among nepali students. Paper presented at the 6th European Conference for Research on Learning and Instruction, Nijmegen, The Netherlands.
- Eklund Myrskog, G. 1998. Student's conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education* 35, 299 – 316.
- Entwistle, N. 1984. Contrasting perspectives on Learning. Teoksessa: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle. (toim.) The experience of learning. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1 – 19.

- Entwistle, N. 1988. Motivational factors in student's approaches to learning. Teoksessa: R. R. Schmeck (toim.) Learning strategies and learning styles. Perspectives on Individual differences. New York, Plenum, 21 – 49.
- Flawell, J. 1987. Speculations about the nature and development of metakognition. Teoksessa F. E. Weinert & R. H. Kluwe (toim.) Metakognition, motivation and understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 21 – 29. Perspectives on Individual differences. New York, Plenum, 21 – 49.
- Fransson, A. 1977. On qualitative differences in learning. IV- Effects of motivation and test anxiety on process and outcome. British Journal of Educational Psychology, 47, 244 – 257.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. UK: Polity Press.
- Habermas, J. 1987. The Theory of Communicative Action. Vol. 2. Lifeworld and System: The Critique of Functionalist Reason. Cambridge: Polity Press.
- Hodgson, V. 1984. Learning from lectures. Teoksessa: F. Marton, D. J. Hounsell & N. J. Entwistle (toim.) The experience of learning. Edinburgh: Scottish Academic Press, 90 – 102.
- Houle, C. U. 1961. The Inquiring Mind. Madison: University of Wisconsin Press.
- Hätönen, H. 1990. Aikuisten oppiminen ja opettaminen. Kognitiivisen oppimisen näkökulman ja toiminnan teorian soveltaminen aikuiskoulutuksessa. 1.- 2. painos. Helsinki: Ammattikasvatustieteiden tutkimuskeskus.
- Jarvis, P. 1987. Adult learning in the social context. London, New York, Sydney: Groom Helm.
- Jarvis, P. 1983/ 1988. Adult and Continuing Education. Theory and Practise. New York: Routledge.
- Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1983: 62. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Johansson, B., Marton, F. & Svensson, L. 1985. An approach to describing learning as a change between qualitatively different conceptions, Teoksessa : L. West & L. Pines (toim.) Cognitive structure and conceptual change. Orlando: Academic Press, 233 – 257.

- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa Aikuisten oppimisen uudet muodot, kohti aktiivista oppimista. (toim.) Anneli Kajanto. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja, 3.painos. Jyväskylä: Gummerrus, 51 – 109.
- Kitchener, K. & King, P. 1990/1995. Reflektiivisen pohdinnan malli: Tietämistä koskevien oletusten muuttaminen. Teoksessa J. Mezirow, Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. Leevi Lehto. 2. painos. Helsingin Yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 179 – 197.
- Knowles, M. 1970. The modern practise of adult education: Andragogy versus pedagogy. New York: Association Press.
- Knowles, M. 1980. The modern practise of adult education. 2. painos. Chicago: Association Press.
- Knowles, M. 1984. The Adult Learner. A neglected species. 3. painos. Houston, Texas: Gulf.
- Kolb, D. A.& Fry, R. 1975. Towards an applied theory of experiential learning, Teoksessa C. L. Cooper (toim.) Theories of Group Processes. London: John Wiley, 33 – 58.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall PTR, Englewood Cliffs.
- Koro, J. 1993. Itseohjattu oppiminen - aikuiskoulutuksen tavoite vai väline? Teoksessa Aikuisten oppimisen uudet muodot, kohti aktiivista oppimista. (toim.) Anneli Kajanto. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja, 3. painos. Jyväskylä: Gummerrus, 21 – 48.
- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analysis – exempel fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K. 1999. Individual ways of interacting with the learning environment – are they related to study success? Learning and Instruction 9, 1 – 18.
- Lonka, K. 1997. Explorations of constructive processes in student learning. University of Helsinki. Department of Psychology.
- Marton, F. 1975. What does it take to learn? Teoksessa N. J. Entwistle (toim.) Strategies for research and development in higher education. Amsterdam: Swets and Zeitlinger, 32 – 43.

- Zeitlinger, 32 – 43.
- Marton, F. 1978. Describing conceptions of the world around us (Report No. 66).
University of Göteborg, Institute of Education, 2 – 8.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us.
Instructional Science 10, 177 – 200.
- Marton, F. 1986. Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. Journal of Thought 3, 28 – 49.
- Marton, F. 1988. Describing and improving learning. Teoksessa R. Schmeck (toim.)
Learning strategies and learning styles. New York: Plenum, 52 – 82.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husen & T. N. Poslethwaite (toim.)
The international encyclopaedia of education 2nd ed. vol.8. Oxford:
Pergamon, 4424 – 4429.
- Marton, F. & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning 1 – Outcome and
Process. British Journal of Educational Psychology 46, 4 – 11.
- Marton, F. & Svensson, L. 1978. Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till
metodologin (Rapport Nr. 158). Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. 1980. Oppimisen ohjaaminen.
Suom. E. Pilvinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. 1984. The experience of learning. Edinburg:
Scottish Academic Press.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of learning. International Journal
of Educational Research 19, 277 – 299.
- Marton, F., Watkins, D. & Tang, C. (1995 August). Discontinuities and continuities in the
experience of learning. An interview study of high- school students in Hong
Kong. Paper presented at the 6th European Conference for Research on Learning
And Instruction, Nijmegen, The Netherlands.
- Maslow, A. H. 1968. Towards a Psychology of Being. 2. painos. New York: D. Van
Nostrand.
- Mezirow, J. 1978. Perspective transformation. Adult Education (USA), 28 (2), 100 – 110.
- Mezirow, J. 1981. A Critical theory of adult learning and education. Adult Education
(USA), 32 (1), 3 – 24.

- Mezirow, J. 1985a . A critical theory of self-directed learning. Teoksessa S. Brookfield (toim.) *Self-directed learning: from theory to practise. New directions for continuing education* 25. San Francisco: Jossey-Bass, 17 – 29.
- Mezirow, J. 1990b. How critical reflection triggers transformative learning. Teoksessa J. Mezirow and Associates: *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to Transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1 – 20.
- Mezirow, J. 1990c. Conclusion: Toward transformation learning and emancipatory education. Teoksessa J. Mezirow and Associates: *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 354 – 376.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. Et al. 1990/ 1995. *Uudistava Oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. Leevi Lehto. 2. painos. Helsinki: Helsingin Yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Myrskog, G. 1993. *Tankar om inläring. En studie av lärarstuderandes uppfattningar av inläring i relation till olika kontexter inom lärarutbildningen (Rapport Nr.6)*. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Pask, G. 1976. *Styles and strategies of learning*. *British Journal of Educational Psychology* 46, 128 – 148.
- Ramsden, P. 1984. *The context of learning*. Teoksessa F. Marton, D. J. Hounsell & N. J. Entwistle (toim.) *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 144 – 164.
- Ramsden, P. 1988. *Context and strategy. Situational influences on learning*. Teoksessa R. R. Schmeck (toim.) *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press, 159 – 184.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-von Wright, M., L. , von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Rogers, C. R. 1983. *Freedom to learn for the 80`s*. Columbus: A Bell & Howell.
- Schmeck, R. R. 1988. (toim.) *Learning strategies and learning styles. Perspectives on*

- individual differences. New York: Plenum Press.
- Stenberg, R. J. 1985. Teaching Critical Thinking, Part 1: Are we making critical mistakes? *Phi Delta Kappan*, 67, 3. 194 – 198.
- Säljö, R. 1979. Learning in the learners perspective 1. Some commonsense conceptions (Report 76). University of Gothenburg, Institute of Education.
- Säljö, R. 1994. Minding action. Conceiving of the world versus participating in cultural practices. *Nordisk Pedagogik* 2, 71 – 80.
- Tennant, M. 1997. *Psychology and adult learning*. 2. painos. London, New York: Routledge.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vauras, M. 1996. Metakognitio ja motivaatio taitavassa toiminnassa. Teoksessa M. Sarkkinen (toim.) *Psykologia: johdantokurssi*. Helsinki: YLE, opetuspalvelut, 37 – 47.
- Vermunt, J. D. 1996. Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education* 31, 25 – 50.
- Vermunt, J. D. 1998. The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology* 68, 149 – 171.
- Vosniadou, S. 1992a. Knowledge acquisition and conceptual change. *Applied Psychology: An International Review* 41, 347 – 357.
- Vosniadou, S. 1994. Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction* 4, 45 – 69.
- Uljens, M. 1988. Fenomenografi – forskning om uppfattningar (Fenomenografiska notiser Nr. 7). Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.

Liite 1.**Haastattelukysymykset**

1. Missä olet aikaisemmin opiskellut ja mitä olet opiskellut?
2. Kuinka monta vuotta olet ollut työelämässä? Missä ammateissa?
3. Millainen oppimistilanne on sinulle mieluisin? Ryhmäkeskustelu, tutortapaaminen , yksin ongelmien ratkominen vai joku muu ?
4. Mikä oppimisessa on olennaista?
5. Miten tärkeänä pidät aikuisena tapahtuvaa opiskeluasi? Miksi?
6. Mitä tavoitteita asetat /olet asettanut kasvatustieteen opinnoillesi?
7. Jos muistelisit aikaisempaa opiskeluasi, niin mitä siinä on erilaista verrattuna nykyiseen opiskeluusi?
8. Mitä ajattelit syksyllä aloittaessasi opintosi omasta oppimistyylistäsi ja millainen se on nyt ?
9. Miten opit parhaiten?/ Millaisessa tilanteessa on vaikeaa oppia?
10. Miten aloitat uuden asian opettelun?
11. Kuvaile jokin hyvä oppimiskokemus. Oletko käyttänyt sitä (kokemusta) myöhemmissä opinnoissasi?
12. Miten ajattelit opintojen alussa opiskella ja onko tämä toteutunut?
13. Miten kuvailisit omaa oppimistasi lukiessasi oppikirjaa? Onko sinulla lukemistapoja tai strategioita?
14. Miksi aloit opiskella uudestaan aikuisiässä? Mikä motivoi aloittamaan opinnot?
15. Mitä odotit opinnoiltasi? Ovatko odotuksesi täyttyneet vai ovatko ne muuttuneet? Miksi?
16. Mikä on sinun roolisi eri oppimistilanteissa? (Miten näet itsesi suhteessa opiskeluusi ?)
17. Kuka asettaa oppimistavoitteesi ja kuka arvioi , milloin päämäärä on saavutettu?

18. Onko sinulla löytynyt joitain uusia tapoja oppia näiden kasvatustieteen opintojen kautta?
19. Oletko tietoisesti muuttanut oppimistapaasi? Milloin? Miksi?
20. Mikä tai mitkä asiat ovat olleet sinulle vaikeita opiskelujesi suhteen?
21. Onko ollut jotain , jonka takia sinun on täytynyt ponnistella erityisen paljon?
22. Mitä haasteita tai tavoitteita tämä nykyinen opiskelusi on asettanut sinulle? Onko se antanut uusia näkökulmia vai vahvistanut vanhoja näkemyksiäsi oppimisesta?