1151/2000

Oppia ikä kaikki – mutta miksi en opi?

Aikuisen oppijan koettujen englannin kielen oppimisen esteiden kuvaaminen

Marja Tervo

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kesä 2000
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tervo, Marja

Oppia ikä kaikki – mutta miksi en opi?
Aikuisen oppijan koettujen englannin kielen oppimisen esteiden kuvaaminen
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kesä 2000.
Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. s.141.

Tutkimuksen aiheena oli aikuisen oppijan koetut oppimisen esteet. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata englannin kielen oppimiseen liittyviä aikuisen oppijan kokemia oppimisen esteitä ja selvittää, miten ne olivat vaikuttaneet subjektiivisen maailmankuvan muodostumiseen.

Tutkimus noudatti teoreettisilta ja menetelmällisiltä lähtökohdiltaan fenomenologista tutkimustraditiota. Tutkimuksen perustana oli Rauhalan holistinen eli eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitys. Lähtökohtana oli ajatus, että oppimista ja koettuja oppimisen esteitä ei voi tarkastella huomioimatta yksilön koko elämää: oppijan historiaa, oppimisympäristöä ja opettajia sekä niiden historiallista taustaa ja oppijan kognitiivisia tekijöitä.

Tutkimus osoitti, että aikuisten koetut oppimisen esteet liittyvät sisäisiin, ulkoisiin ja toiminnallisiin konteksteihin. Sisäinen konteksti liittyy yksilön minärakenteisiin, ulkoinen konteksti sosiaaliseen kanssakäymiseen opettajien ja muiden oppijoiden kanssa ja toiminnallinen konteksti liittyy tiedollisiin rakenteisiin.

Tutkimukseen osallistui viisi lukion aikuislinjalla englantia A-kielenään opiskelevaa opiskelijaa. Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin avoimen haastattelun avulla. Aineiston järjestämisen ja analysoinnin apuna käytettiin fenomenologisen psykologian menetelmää. Aineistoa analysoitiin oppijan aikaisempien ja nykyisten opiskelujen yhteydessä kokemien oppimisen esteiden näkökulmasta sekä niiden vaikutuksista yksilön maailmankuvan muodostumiseen. Tutkimus oli luonteeltaan tapaustutkimustyyppinen.

Tutkimuksessa havaittiin, että oppijan sisäiset oppimisen esteet johtuivat oppijan negatiivisesta oppimisasenteesta, epäonnistumisen pelosta ja epärealistisista odotuksista. Ulkoiset oppimisen esteet johtuivat opettajista ja opettamiskulttuurista. Toiminnalliset oppimisen esteet johtuivat riittämättömästä paneutumista oppimiseen ja negatiivisista uskomuksista. Oleellista näyttää olevan, että oppimisen esteet heikentävät yksilön itsetuntoa ja supistavat hänen maailmankuvaansa kun taas menestyminen vahvistaa itsetuntoa ja avartaa yksilön maailmankuvaa. Opetuksessa pitäisikin ottaa huomioon entistä laaja-alaisemmin yksilö ja hänen historiansa, opettamisympäristö ja tietenkin myös yksilön kognitiivinen toiminta.

HAKUSANAT: aikuisoppija, aikuisen koetut oppimisen esteet, fenomenologia, fenomenologisen psykologian metodi, eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitys.

ABSTRACT

Tervo, Marja

LEARNING THROUGH-OUT LIFE – WHY AM I NOT LEARNING?
Description of obstacles in learning English as a second language for adult students
Master's Thesis of Education – Summer 2000
Faculty of Education; Teaching
University of Jyväskylä, p. 141.

The subject of this research project was to examine the reported obstacles in learning English as a second language for adult students. As well, this study aimed to explore how such obstacles and the actual learning process influence a person's perspective of the world they live in.

Both the theoretical and methodological starting points for this project stem from the phenomenological tradition. More precisely, Rauhala's existentialist phenomenological or holistic concept of man forms the basis of this study. The main idea that learning and the accompanying obstacles can not be examined solely from a cognitive perspective and instead should consider the whole of student life: the history of the student, learning environment, teachers as well as other elements connected to the learning process itself.

Empirical research has shown obstacle to be either internal, external or functional. Internal refers to an individual's self-concept, external refers to an individual's interaction between the teacher and other students functional refers to how an individual's memory functions within the learning process.

The research sample for this study consisted of 5 adult students studying. English as a second language. The English they are learning is at the high school level and is being taught during evening courses. Therefore, the empirical and qualitative data for this study consisted in interviewing these students. The data was analysed using both phenomenological and psychological methods. The collected data was analysed while keeping in mind earlier and current obstacles and their effect on an individual's perspective of the world they live in. This project is therefore a qualitative case study.

The results showed that a student's internal learning obstacles arose from a negative attitude held within, fear of failure and unrealistic expectations. External learning obstacles arose from the teachers and their teaching methods. Functional learning obstacles arose from too little concentration and negative beliefs. It seemed that all these learning obstacles served to lessen self-esteem and limit the student's perspective of the world they inhabit. On the other hand, success served to strengthen self-esteem and widen their world perspective. Teaching methods must therefore be more thorough and extensive including student history, teaching environment as well as cognitive action.

DESCRIPTORS: adult learning, learning obstacles of the adult learning experience, phenomenological and phenomenological psychological method, existentialis-phenomenological conception of man.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO **6**
1.1 "Peilijärven puut. Alkusatu, joka piirtää kuvan" 6
1.2 Taustaa aikuisena englannin kieltä oppimassa teemalle 7
1.3 Aikuisen koetut englannin kielen oppimisen esteet tutkimuskohteena 8
1.4 Tutkimustehtävä 10
2 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN **11**
2.1 Vieraan kielen oppiminen ja oppimisteoriat 11
2.2 Englannin kielen oppiminen lukiossa 15
3 OPPIMINEN JA OPPIMISEN ESTEET AIKUISIÄSSÄ **16**
3.1 Oppiminen ja oppimisen esteet 16
3.2 Oppimiskokemukset 21
3.3 Aikuinen oppijana ja aikuisen koetut oppimisen esteet 24
3.4 Oppiminen maailmankuvan muodostajana 28
4 TUTKIMUKSEN ONTOLOGINEN JA TIETO-OPILLINEN POHDINTA **31**
4.1 Tutkimuksen ontologinen pohdinta 31
4.1.1 Ihmiskäsitys ontologisen pohdinnan kohteena 34
4.1.2 Kehollisuus olemassaolon muotona 36
4.1.3 Situationaalisuus olemassaolon muotona 37
4.1.4 Tajunnallisuus olemassaolon muotona 39
4.2 Tutkimuksen tieto-opillinen pohdinta 46
4.2.1 Tutkimusmenetelmä tieto-opillisen pohdinnan kohteena 48
4.2.2 Tutkimusaineiston analyysitapa tieto-opillisen pohdinnan kohteena 50
4.2.3 Merkityksen paradigma ja merkityssuhteet tieto-opillisen pohdinnan kohteena 53
4.2.4 Subjektiivinen maailmankuva ja merkitysverkostot tieto-opillisen pohdinnan kohteena 56

5 TUTKIMUKSELLISET RATKAISUT ... 59
5.1 Tutkimusorientaatio ... 59
5.2 Tutkimukseen osallistujat ... 61
5.3 Tutkimuksen toteutus ... 63
5.4 Aineiston jäsentäminen fenomenologisen psykologian metodin avulla ... 65
5.5 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua ... 74
5.6 Tutkimuseettinen näkökulma ... 78
6 TUTKIMUSTULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU ... 80
6.1 Aikaisemmin koetut englannin kielen oppimisen esteet ... 81
6.1.1 Oppimista estävät sisäiset tekijät ... 81
6.1.2 Oppimista estävät ulkoiset tekijät ... 82
6.1.3 Oppimista estävät toiminnalliset tekijät ... 83
6.2 Tämänhetkiset englannin kielen oppimisen esteet ... 84
6.2.1 Oppimista estävät sisäiset tekijät ... 84
6.2.2 Oppimista estävät ulkoiset tekijät ... 90
6.2.3 Oppimista estävät toiminnalliset tekijät ... 93
6.2.4 Helin selviytymistarina – ylioppilaaksi englannin kielen oppimisen esteistä huolimatta ... 100
6.3 Subjektiivisen maailmankuvan rakentuminen ... 108
6.4 Tulosten yhteenveto ja analysointia ... 110
7 POHDINTA ... 121
7.1 Pohdintaa ja haasteita koettujen oppimisen esteiden jatkotutkimukselle ... 121
7.2 Pohdintaa tutkimuksen toteutumisesta ... 124
7.3 Viitteitä oman oppijuuden ja opetuksen kehittämiseen ... 125
7.4 Vieraan kielen opettamista tukevat teesit ... 127
LÄHTEET ... 131
LIITTEET ... 138

1 JOHDANTO

1.1 "Peilijärven puut. Alkusatu, joka piirtää kuvan"

"On metsä ja metsässä paljon erilaisia puita. Osa niistä kasvaa metsän reunassa, osa mäen rinteessä, jotkut niin ylhäällä kuin mahdollista, jotkut laakson suojassa. Metsässä on myös järvi. Sen rannalle levittäytyy aivan erityinen ryhmä puita. Ne näyttävät keskenään aika paljonkin erilaisilta, mutta kuuluvat selvästi samaan lajiin. Ne ovat puita, jotka eivät pysty kehittymään ilman järveä. Näiden puiden nimi on oppimaan oppiminen. Järvi, jonka yläpuolelle ne ojentelevat oksiaan on nimeltään Itsereflektio. (Aika omituinen nimi järvelle, mutta se onkin tutkijoiden antama. Jotkut sanovat sitä vain Peiliksi, onhan se pinta, josta voi katsella itseään ja seurata omaa kehitystään.)

Maa on hyvin ravinteikas. Sen muhevista sisuksista puut imevät ravintoaineensa. Puiden perusravinteet ovat tuki ja turva, inhimillisyys, itseluottamus ja epätietoisuus. Niitä kaikkia tarvitaan, jotta oppimaan oppiminen jaksaa kasvaa vahvaksi. Itseluottamus auttaa erityisesti kestämään hallaa ja kuivuutta. Epätietoisuus saa kasvun reheväksi, lisää lehtien määrää ja kokoa.

Puut elävät ja yhteyttävät. Syntyy sokereita, jotka näillä puilla ovat emootioita. Ne saavat puut kasvamaan edelleen, liikehtimään, muuttamaan hitaasti muotoaan. Kahta täysin samanlaista oppimaan oppimista ei ole. Jokainen niistä hyödyntää kasvunsa edellytykset eri tavalla. Yksi hujahtaa nopeasti pitkäksi ja solakaksi taimeksi, toinen kasvattaa vakaasti vankkaa runkoa. Haaraisten oksiensa silmuista ne työntävät lehtiä. Niitä oppimiaan oppiminen kasvattaa hyvin paljon, ja ne ovat kaikki kysymysmerkin muotoisia.

Tietyssä kasvun vaiheessa puut kukkivat ja tuottavat hedelmiä: onnea, tyydytystä, kasvua, kehitystä, itseluottamusta, itsenäisyyttä. Niitä voi poimia se, jolla on pääsy omaan oppimaan oppimisen juurelle.

Puut seisovat järven rannalla lehdet kohisten kasvua. Ne huojuvat tuulessa, rapisevat sateessa, käpertävät lehtiään auringossa. Välillä järvi myrskyää pintansa niin pärskeiseksi, että siitä on vaikea nähdä mitään. Ennen pitkää se kuitenkin rauhoittuu ja puut pääsevät taas peilaamaan kasvuaan, näkemään edistymisensä kohti täysikasvuisuutta." (Tämä on syntynyt Satu Eerolan idean pohjalta opiskelijaryhmän ja Eeva Karakorven työstämänä.) (Rauste-von Wright 1997, 5–6.)

1.2 Taustaa aikuisena englannin kieltä oppimassa teemalle

Oppiminen ja etenkin oppimaan oppiminen, kuten edellä on kuvattu, on hyvin monisyinen ilmiö. Niin myös jokainen aikuinen vieraan, esimerkiksi englannin kielen oppijana on erilainen oppija: Toinen oppii vierasta kieltä helpommin kuin toinen. Toisella on paremmat oppimaan oppimisen valmiudet kuin toisella. Kuitenkin oppimaan oppimisen taidot ovat nykyään, saati tulevaisuudessa, ihmisen elämänhallinnan kannalta välttämättömiä perusedellytyksiä (mts. 8). Vieraiden kielten oppiminen edellyttää oppimisen taitojen hallitsemisen lisäksi myös kovaa työn tekemistä.

Kaiken viisauden alku on – Paasikiven mukaan – tosiasioiden tunnustaminen. Samaa mieltä on myös Kristiansen pohtiessaan, mikä on kielten opiskelun tavoite ja miten tavoitteeseen päästään. Yksimielisyys vallinnee ainakin seuraavissa asioissa: Suomessa lähes kaikki opiskelevat kahta vierasta kieltä peruskoulussa. Vieraiden kielten tuntimäärä on useimmiten hyvin pieni. Kaikki oppiminen tapahtuu oppijan omissa aivoissa. Oppiminen vaatii aina vaivaa ja työtä, joten mitään oikotietä ei ole olemassa. Opimme tekemällä, sen vuoksi tehtävien laadulla on ratkaiseva merkitys. Uusi tieto liitetään entisiin tiedollisiin skeemoihin, siksi kaksi oppilasta ei koskaan opi aivan samoja asioita samallakaan oppitunnilla. Suuri osa opetusryhmistä on isoja ja heterogeenisia, joten eritasoisia oppijoita on mahdotonta auttaa tasapuolisesti. Osa oppimisvaikeuksista on voitettavissa, mutta osalla on ongelmia kielten oppimisessa, teki opettaja mitä tahansa. (Kristiansen1998, 224.)

Näistä ajatuksista voimme olla yksimielisiä. Tutkimukseni kannalta huomioni kiinnittyy erityisesti viimeiseen väittämään: osa ei opi, vaikka opettaja tekisi mitä. Tämä on varmaan tuttua kaikille opettajille. Mielenkiinto herääkin siihen, että miksi ei opi. Oppiminen on henkilökohtainen asia, kuten Kristiansen sanoo. Miksi siis oppimisessa on esteitä vaikka opiskelijalla saattaa olla todella halua ja motivaatioita opiskella vierasta kieltä. Kyse ei välttämättä ole myöskään yrittämisen puutteesta, vaan, uskoisin, jostakin syvemmästä ilmiöstä. Sillä kun aikuinen lähtee opiskelemaan, hän on myös tavallisesti motivoitunut oppimaan eli hän omannee sisäisen oppimismotivaation, kuten Varila (1999, 32) toteaa.

Monet aikuisopiskelijat ovat voineet olla vuosia aikaisempien koulutustensa jälkeen työelämässä. Tästä syystä heille on voinut muodostua esteitä

erilaisiin oppimistapoihin. Monilla on koulunkäynnistä kielteisiä kokemuksia ja muistoja, jotka helposti toteuttavat itseään myöhemmissä opinnoissa. Opiskelemaan ryhtyminen voi tuntua ahdistavalta, jos opiskelija kokee opinnot pelottaviksi. Pelkoja esiintyy useimmiten iäkkäämmillä opiskelijoilla ja erityisesti vaatimukset kieliopinnoissa aiheuttavat ahdistusta. (Korhonen 1998b, 38.)

Aikuisopiskelijan siis joutuu kohtaamaan monenlaisia uusia asioita, etenkin jos aiemmista opiskeluista on vuosia. Olen samaa mieltä Korhosen kanssa, että etenkin englannin kielen opiskelu saattaa aiheuttaa ylimääräistä painetta. Nykyään nuorten englannin kielen taito on usein hyvä ja vaatimustaso, esimerkiksi lukiossa, kasvaa heidän osaamisensa perusteella. Tämän seurauksena kuilu nuorten ja aikuisten englannin kielen osaamisen välillä voi olla hyvinkin suuri. Eriarvoisuutta lisää myöskin se, että aikuislukiolaiset suorittavat saman ylioppilaskokeen kuin nuoret. Aikuinen tosin on usein, kuten Varila toteaa, hyvin motivoitunut opiskelemaan, joten hän ei lannistu vähästä, vaan jaksaa yrittää vielä epäonnistumisienkin jälkeen.

1.3 Aikuisen koetut englannin kielen oppimisen esteet tutkimuskohteena

> *Husserlin näkemyksen mukaan "subjektiivisesti ja kulttuurisesti ilmenevä maailma ei ole vain jokin halveksittava tai ylitettävä todellisuuden taso, vaan jatkuva tutkimuksen ehto ja totuuksien perusta. Ilmiöt eivät ole tie johonkin aidompaan todellisuuteen, vaan ne ovat sitä totta ja aitoa todellisuutta, jossa ihminen elää. Varmin ja aidoin kokemus on aina kokemusta välittömästä arkiympäristöstä; vastaavasti kaikkein varmimmat totuudet koskevat välittömästi havaittua arkiympäristöä." (Satulehto 1992, 91.)*

Tutkimusaiheeni liittyy aikuisen kokemiin englannin kielen oppimisen esteisiin lukio-opintojen yhteydessä. Aikuisen koetut oppimisen esteet ovat laaja käsite, joka pitää sisällään yksilön persoonallisuuteen, ympäristöön ja tiedollisiin toimintoihin liittyviä tekijöitä. Tarkempi käsitteen määrittely luvussa 3.3. Päädyin tutkimusaiheeseen, koska lukio on niin sanottua formaalia opetusta, jossa annetaan kielen perusopetusta. Lisäksi englannin kielen opiskelusta selviytyminen lukiossa vaatii varsin pitkäjänteistä ja kovaa ponnistelua. Lähtökohtana on, kuten edellä tuli esille, että lukiossa englannin kielen tasovaatimukset nousevat koko ajan nuorten englannin kielen taidon

kehittymisen vuoksi. Aikuisilla saattaakin olla vaikeuksia pysyä tässä tahdissa mukana: opiskelu on tiivistä, kotitehtävä paljon ja tuntimäärät kurssia kohden vähäisiä. Aikuisoppija ei esimerkiksi pysty kaikkien muiden tehtävien, työn ja harrastusten lisäksi oppimaan kaksinkertaista sanamäärää kaksoistunniksi (Kristiansen 1998, 64). Tosin kaikki nuoretkaan eivät näytä pysyvän lukion englannin kielen tahdissa mukana, ylioppilaskirjoituksissa reputtaneiden mukaan, joten ongelma ei liene ainoastaan aikuisten opiskelijoiden. Tarkastelen tutkimuksessani pelkästään aikuisen oppijan englannin kielen oppimiseen liittyviä koettuja oppimisen esteitä.

Kiinnostukseni ilmiön tutkimiseen lähtee siitä, että useinhan tässä tehokkuutta ja pätemistä korostavassa yhteiskunnassa katsotaan halveksivasti sellaista, joka ei pärjää. Tällaista henkilöä pidetään joko tyhmänä tai muuten epäonnistujana. Ehkäpä myös ajatellaan, ettei hän taida edes yrittää tosissaan. Mielestäni ilmiötä ei kuitenkaan voida näin yksioikoisesti selittää, vaan taustalla saattaa olla hyvinkin henkilökohtaisesti arkoja asioita. Toisaalta kiinnostukseni aihetta kohtaan pohjautuu myös henkilökohtaisestikin hyvin arkaan asiaan. Olen itse aloittanut englannin kielen opiskelun aikuisena. Aikuislukiossa opiskellessani pettymykseni on ollut suuri kun kovista ponnisteluista huolimatta en ole pysynyt toisten opiskelutahdissa mukana. Tämän vuoksi minussa heräsi tarve lähteä syvemmin tutkimaan, mistä tässä ilmiössä oikein on kysymys.

Tutkielman lähestymistapa on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusaineisto koostuu viiden (N=5) aikuislukion A-kielenä englantia opiskelevan henkilön oppimiskokemuksista. Aineisto on kerätty avoimella, strukturoimattomalla haastattelulla. Tavoitteenani on opiskelijan ja hänen oppimiseensa liittyvän tarinan kuvaaminen heidän näkökulmastaan käsin. Kuten Husserl edellä sanoo, subjektiivisesti koettu maailma on jatkuva tutkimuksien ehto ja totuuksien perusta. Niin myös katson oppimiseen liittyvien esteiden, oppijoiden itsensä kertomana, olevan sitä. Edelleen, koska kysymys on hyvin arasta ja henkilökohtaisesta asiasta, aihetta täytyy mielestäni tutkia huomioiden näiden inhimillisten tekijöiden merkitys. Kysymyksessä on siis ihmisen kokemusmaailmaan liittyvä ilmiö, joten olen valinnut tieteenfilosofiseksi lähtökohdaksi fenomenologian. Fenomenologinen lähestymistapa koskee kaikkea toisen ihmisen kokemukseen kohdistuvaa tutkimusta (Perttulan 1995, 39).

Aikaisemmin oppimiseen kohdistunut tutkimus on keskittynyt joko yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen tai ulkoisten tekijöiden tutkimiseen.

Nykyään on siirrytty enemmän yksilön sisäisten rakenteiden, tulkintojen ja merkitysten analysointiin, joissa korostuvat yksilön sisäiset prosessit ja minärakenteet. Tutkimuksen kohteena tällöin ovat motivaation keskeiset tekijät, kuten aikomukset, odotukset, tavoitteet ja toimintaan sitoutuminen. (Ruohotie 1996, 85.) Oppimiskokemusten tutkiminen tasapainottaa täten aikuiskasvatustieteen tutkimusta, joka tällä hetkellä on enimmäkseen kognitiivisesti suuntautunutta. On muistettava, että yksilö ei tule koulutukseen yksinomaan taitotiedon prosessoijana, vaan hän tuo mukanaan aiemmat kokemuksensa ja asenteensa. (Varila 1999, 37.) Pyrinkin tutkimukseni avulla lisäämään tietämystä ja ymmärrystä siitä, että aikuinen oppijana on kokonainen, historiaansa mukanaan kuljettava persoona, joten hänen oppimiseensa liittyvää ilmiötä tulee tutkia myös tämä yksilön kokonaisuus huomioiden.

1.4 Tutkimustehtävä

Tutkin tässä tutkimuksessani aikuisopiskelijan englannin kielen oppimiskokemuksiin ja oppimisen esteisiin liittyvää ilmiötä. Aikuisopiskelijan oppimiseen liittyvät esteet ovat syntyneet jokaisen yksilön oman historiallisen oppimis- ja elämänkokemusten myötä. Itse kullakin on omat kokemuksensa, mutta eri henkilöiden kokemuksista saattaa löytyä yhteisiäkin piirteitä. Pyrin kuvaamaan oppijan englannin kielen oppimiseen liittyviä kokemuksia mahdollisimman puhtaasti heidän itsensä antamien merkitysten mukaisina: miten opiskelija on kokenut aiemmin ja kokee tällä hetkellä englannin kielen oppimisensa. Siis kuinka opiskelija itse kokee sen kun oppiminen ei sujukaan odotetulla tavalla. Filosofisteoreettinen lähtökohta perustuu fenomenologiaan sekä Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitykseen, johon tutkimukseni perusta myös rakentuu.

Tutkimuksen laadullisen luonteen vuoksi vältän hyvin tarkan tutkimusongelman asettamista. Laadullisessa tutkimuksessa ongelma usein muuttaa muotoaan tutkimustyön edetessä, niinpä tutkijan on syytä varautua siihen jo etukäteen (Grönfors 1985, 44; Hirsjärvi 1998, 120). Usein sanaa "ongelma" ei edes käytetä, vaan puhutaan mieluummin yleisellä tasolla asetetusta tutkimustehtävästä (Hirsjärvi 1998, 120). Tutkimustehtäväni tiivistyy seuraaviin kysymyksiin:

1. MILLAISIA OPPIMISEEN LIITTYVIÄ ESTEITÄ AIKUISOPISKELIJAT OVAT KOKENEET?

1.1 Millaisia oppimiseen liittyviä esteitä aikuisopiskelijat ovat kokeneet aiemmin?

1.2 Millaisia oppimiseen liittyviä esteitä aikuisopiskelijat ovat kokeneet nykyään?

1.3 Ovatko aiemmin koetut oppimisen esteet vaikuttaneet nykyisiin oppimisen esteisiin?

2. MITEN ENGLANNIN KIELEN OPISKELU ON VAIKUTTANUT AIKUISOPISKELIJAN MAAILMANKUVAN RAKENTUMISEEN?

2 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN

2.1 Vieraan kielen oppiminen ja oppimisteoriat

> *"On selvää, että hyvä suoriutuminen viestintätehtävissä vahvistaa kieliminää, ja vahva kieliminä puolestaan rohkaisee hakeutumista yhä uusiin viestintätilanteisiin, joissa taas kielitaito karttuu" (Saleva 1994, 12).*

Vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat Kristiansenin mukaan hyvin monet tekijät: käsitys tiedon ja henkisten prosessien luonteesta, arvot, asenteet, emootiot, motivaatio, yhteiskunnan ja omat odotukset, sosiaalinen vuorovaikutus ja oppijoiden kulttuuritausta. Niihin vaikuttavat oppimista koskevan tutkimuksen teoriat, joita on sovellettu käytäntöön. Lisäksi erittäin merkittävästi oppimiseen vaikuttavat myös opettajat. (Kristiansen 1998, 9–10.) Sillä opetustyö on aina viimekädessä sidoksissa opettajan subjektiivisiin, usein tiedostamattomiin käsityksiin, oletuksiin, uskomuksiin ja asenteisiin kasvatuksesta. Näiden pohjalta hän jäsentää työtään, jotka johtavat erilaisiin pedagogisiin valintoihin, käytänteisiin ja oppimisympäristöihin eri kieliluokissa. (Kohonen 1998, 34.)

Vieraan kielen oppiminen on kognitiivista toimintaa, kuten oppiminen yleensä. Harjoittelun tavoitteena on kielen käyttötaito, sillä jo vuonna 1964 Lido korosti käytännön kielitaidon merkitystä. Myös nykyään monet tutkijat määrittelevät kielitaidon "kyvyksi käyttää kielellistä tietoa kielenkäyttövaatimusten mukaisesti". (Kristiansen 1998, 10.) Vieraan kielen puhumisen merkitys on kasvanut myös Paakkunaisen mielestä kansainvälisten yhteyksien lisääntyessä. Suullisen kielitaidon merkityksen lisääntymistä tukevat myös monet tutkimukset, joiden mukaan suullinen kielitaito todetaan tarpeelliseksi. Tosin lukion opetuksessa muut kielitaidon alueet ovat korostuneet suullista enemmän – osittain ylioppilaskokeen kirjallisen viestinnän painotuksen vuoksi. (Paakkunainen 1994, 55.)

Kristiansenin mukaan viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet, etteivät harjoittelun määrä, harjoitteluun käytetty aika eikä tehtävien vaikeus sinänsä ole ratkaisevia tekijöitä kielten oppimisessa. Kognitiivisen psykologian ja sovelletun kognitiotieteen parissa onkin ryhdytty tutkimaan sitä, millaista harjoittelun on oltava, että siitä jää kestävä muistijälki ja että oppija voi sitä myös soveltaa käytäntöön. (Kristiansen 1998, 11.) Toisaalta tutkimusten perusteella koulun kielenopetuksessa tulee korostaa myös kulttuurien välistä viestintää. On havaittu, että suomalaiset eivät ole kielenopetuksessa oppineet vieraiden kielten puhuttua kieltä, jolla on omat rakenteelliset erityispiirteensä. Kielen ymmärtäminen, vastaanottaminen, tuottaminen ja viestintätilanne nimittäin ovat erilaisia puhuttuna ja kirjoitettuna. (Yli-Renko 1994, 23.)

Siitä, onko kielenoppiminen tietoinen vai tiedostamaton prosessi ollaan montaa mieltä. Dufvan, Lähteenmäen ja Isoherrasen (1996) mukaan Seliger (1983) toteaa kielenoppimisen olevan tiedostamaton prosessi. Krashen (1981) ajattelee, että aito oppiminen on alitajuista omaksumista. Schmidtin (1990) mielestä taas vierasta kieltä ei voi oppia alitajuisen havaitsemisen kautta. Tietoisuuden osuudesta vieraan kielen oppimisessa on siis hyvinkin erilaisia käsityksiä. Nämä erot perustuvat erilaiseen oppimiskäsitykseen (miten ihminen oppii), erilaisiin kielikäsityksiin (mitä ihminen oppii oppiessaan vierasta kieltä ja millainen on äidinkielen suhde vieraaseen kieleen) ja ne liittyvät myös kielenopetuksen traditioihin. (Dufva ym.1996, 25–26.)

Oppimiskäsityksissä on viime vuosisadan aikana tapahtunut olennainen muutos: "aikaisemmin painotettiin oppimisprosessin ulkoista, nykyään sisäistä säätelyä". Koko 1900-luvun alkupuoliskon ajan vallalla ollut – ja yhä vieläkin vallalla oleva – behavioristinen oppimiskäsitys pohjautuu assosiaatioihin. Oletettiin, että

oppimiseen vaikuttaa suuresti vahvistaminen. Vieraan kielen oppimisen kannalta tämä tarkoittaa mekaanista harjoittelua: kuvitellaan, että opitut kielelliset stimulus-reaktio-assosiaatiot siirtyvät automaattisesti muuttumattomina uusiin kielenkäyttötilanteisiin. Tämä edellyttää opittavan aineksen jakamista pieniin, tarkasti kontrolloitaviin osa-alueisiin, joita voidaan harjoitella mekaanisesti. Oleellista on, että oppilas saa vastauksestaan palautteen, vahvistamisen, välittömästi. Tämän seurauksena vääriä vastauksia vältetään, ja oppimista arvioidaan lähinnä määrällisin kriteerein. (Kristiansen 1998, 13, 16–17; ks. myös Tynjälä 1999, 31.)

Oppimisen mittaaminen tämän mallin puitteissa on suhteellisen helppoa: oikea vastaus kysymykseen sekä monivalintatehtävät (Kristiansen 1998, 17). Lisäksi tämän näkemyksen mukaan oppiminen on sitä tehokkaampaa, mitä enemmän tiedosta osataan toistaa kokeissa (Tynjälä 1999, 31). Rauste-von Wright ym. korostavat, että tällainen menettely on opettajan kannalta johdonmukainen ja turvallinen. Tuloksena tällaisessa harjoittelussa on kuitenkin usein oppimisen harha: oppijan tietorakenne ei muutu pysyvästi, sillä opittavaa asiaa ei tarvitse liittää aikaisemmin opittuun. Omaa tietorakennetta ei siis tarvitse laajentaa, sillä selviytyminen tällaisista tehtävistä ei edellytä uuden tietorakenteen konstruoimista. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukainen opiskelu on lähinnä pintaprosessointia. (Rauste-von Wright ja von Wright 1995, 113; ks. myös Kristiansen 1998, 17–18.)

1960-luvun vaihteessa behavioristinen tutkimus korvautui vähitellen psyykkisiin prosesseihin ja toimintoihin kohdistuvalla kognitiivisesti suuntautuvalla tutkimuksella. Kognitiivinen suuntaus jakautui eri suuntiin: kognitiotieteestä aina sosiaaliseen konstruktivismiin. Kognitiivisessa psykologiassa tutkitaan ihmistä tiedon käsittelijänä: miten hän havaitsee, ajattelee, oppii, muistaa, kuvittelee, suunnittelee jne. Tällöin tutkitaan esimerkiksi sitä, miten henkilö saa, muokkaa, taltioi ja käyttää tietoa. Aikaisemminhan näitä asioita tutkittiin erillään toisistaan. Kognitiivisessa suuntauksessa keskeisiä tutkimuskohtia ovat ajattelu, ongelmanratkaisu, muisti ja kieli sekä valikoiva tarkkaavaisuus ja toiminnan rakenne. (Kristiansen 1998, 18, 20.)

Kognitiivista psykologiaa seurasi humanistinen psykologia, joka on yleisnimitys useille teorioille: esimerkkeinä Maslowin tarveteoria ja Rogersin fenomenologia. Humanistisessa psykologiassa kiinnostus kohdistuu yksilön kehittämiseen ja positiivisen kasvun lisäämiseen. Oppimisen lähtökohtana on omakohtaisuus, jossa oppija nähdään opinhaluisena, aktiivisena ja valintoihin pystyvänä olentona. Tämän ajattelun mukaan tieto itsessään ei ole päätavoite, vaan

koulun tärkein tehtävä on oppimaan oppiminen. Oppimisprosessiin kuuluu oleellisena osana itsearviointi. Yksilölliseen oppimiseen ei kuulu suorituksen vertaaminen johonkin keinotekoiseen standardiin tai toisten suorituksiin. (Raappana 1994, 77.)

Nykyään vallalla oleva konstruktivistinen teoria korostaa sitä, miten merkitykset opitaan, konstruoidaan, sosiaalisessa kanssakäymisessä. Konstruktivistisen oppimisnäkemyksen mukaan ihminen itse on oman tietonsa rakentaja. Etenkin kouluoppimista tarkasteltaessa konstruktivistinen lähtökohta antaa etuja, ainakin verrattuna sitä muihin tutkimuskäytänteisiin. Tällöin oppijan edistymistä seurataan yleensä suhteellisen pitkäaikaisesti. Näin voidaan tarkastella sitä, miten oppilas vähitellen pystyy omaksumaan ja sisäistämään omaan ajatteluunsa pohjautuvia työtapoja. Tällöin myös voidaan tarkkailla sitä, milloin ja miksi drastiset, repäisevät, muutokset oppimisessa tapahtuvat. (Kristiansen 1998, 21.) Täten oppija jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. Oppija ei siis ole tyhjä astia, joka täytetään tiedolla, vaan aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niitä rakentava toimija. (Tynjälä 1999, 38.)

Vieraan kielen oppiminen siis noudattaa suurelta osin samoja periaatteita kuin muukin oppiminen: ”viestinnällisten taitojen oppiminen edellyttää jatkuvaa tavoitteeseen tähtäävää aktiivista ja systemaattista ajattelutoimintaa.” Keskeistä vieraan kielen oppimisessa on oppijan tapa prosessoida tietoa: miten hyvin opittava asia tallentuu muistiin, miten sen muistista palauttaminen onnistuu ja mitä opitaan. (Kristiansen 1998, 35.) Lisäksi tärkeää on se, mitä oppija tekee opittavalle kieliainekselle (Harjanne 1994, 35). Kuitenkaan jokainen opetuksessa saatu kokemus ei johda välttämättä opittavan sisällön oppimiseen. Aina ei myöskään voida etukäteen sanoa, kuinka monella yrityksellä oppija onnistuu oppimistavoitteissaan. Oppimisen edellytyksiä ja rajoituksia määräävät viime kädessä sekä aikaisempi osaaminen että vaihtuvat sosiaaliset tilanteet (Yrjönsuuri 1994, 35–36, 71), jolloin korostuu muun muassa opettajan toiminta.

Opettajan tulisikin pohtia vaihtoehtoisia tapoja työnsä jäsentämiseksi, kasvatuksellisia perusteita, kielen oppimiseen liittyviä perusteita sekä niitä pitkän aikavälin seuraamuksia joihin ne saattavat johtaa oppilaan kehityksessä: kielitaito, oppimaan oppiminen, yhteistyötaidot, viestinnällinen uskallus, vastuu oppimisesta, maailmankuvan kehittyminen (Kohonen 1998, 34). Myös Lehtovaaran (1998, 148) mielestä vieraan kielen opettamisen päämääränä on tukea yksilöä hänen

pyrkimyksissään selkiyttää omaa näkökulmaansa todellisuuteen, omaa maailmankuvaansa.

Viime kädessä oppija itse on oman oppimisensa subjekti, joka voi tavoitteellisesti ohjata ja arvioida omaa toimintaansa. Kielen oppimisen kannalta tämä tarkoittaa, että oppija muovaa ja luo kielen säännöstöä itselleen vähittäisenä kypsymisprosessina. Hän rakentaa ja tarkentaa jatkuvasti opittavaa kieltä aikaisempien tietojensa pohjalta. Tällaiselle oppimiselle vain pyritään luomaan mahdollisimman suotuisa oppimisilmapiiri, jossa oppija voi turvallisin mielin kokeilla ja laajentaa viestinnällisiä taitojaan ja maailmankuvaansa. (Kohonen 1998, 34–35.)

2.2 Englannin kielen oppiminen lukiossa

> *"Opettajan työn kannalta on oleellista muistaa, että mitä enemmän käytetään aikaa opettamiseen, sitä vähemmän sitä jää oppimiselle. Oppiminen ei ole vain tiedon välittämistä opettajalta oppilaalle. Enemmän harjoitusta, vähemmän testausta. Ei kasvikaan kasva nopeammin, vaikka sitä mitattaisiin usein." (Häggblom 1994, 36.)*

Häggblomin (1994) mielestä yleissivistävässä koulussa pitäisi huomioida myös työelämässä, ja elämässä ylipäätänsä, tarvittava kielitaito. Yhä useammat suomalaiset tarvitsevat vieraskielisen kirjallisuuden lukemiseen tarvittavia taitoja myös työelämässä. Lukio ei tietenkään voi antaa erikoisalojen vaatimaa kielitaitoa, mutta kyllä edellytykset sen hankkimiselle. Kielenopetuksen eräänä yleistavoitteena on, että oppijoiden pitäisi pystyä ymmärtämään vaikeampaa kieltä kuin mitä he itse pystyvät tuottamaan. Yleistavoitteissa mainitaan myös, että "erityistä huomiota tulee kiinnittää opiskelutaitojen kehittämiseen, niin että oppilas voi kouluaikana ja sen jälkeenkin kehittää kielitaitoaan omia tarpeita vastaaviksi." Kielenoppimista tuleekin lähestyä niin lingvistiseltä kuin myös oppimispsykologiselta kannalta. Oppijoiden tulisi myös saada enemmän tietoa kielenopiskelusta, ymmärtää opiskelun tavoite, ja sen edellyttämät toiminnot. (mts. 21.)

Välijärven mukaan "opiskelu lukiossa toteutuu paljolti faktojen omaksumista korostavana, ulkokohtaisiksi koettujen tavoitteiden ohjaamana ja oppilaille kohtalaisen vähän henkilökohtaisesti merkityksellisiä aineksia sisältävänä." Tähän vaikuttaa lukion kurssimuotoisuudesta huolimatta opetussuunnitelman

sisältöjen yksityiskohtaisuus sekä ylioppilastutkinnon tapa mitata oppilaiden osaamista. (Välijärvi 1993, 141-143; 1994, 335–336.) Vaikka opetussuunnitelman perusteiden mukaan vieraan kielen harjoittelun pitäisi olla viestinnällistä, niin kuitenkin työkirjojen tehtävät todistavat muuta. Niinpä behavioristiseen oppimiskäsitykseen nojautuvat tehtävät dominoivat edelleen kielten opetusta. (Kristiansen 1998, 7.)

Opetuksessa suurena huolenaiheena näyttää olevan se, onko oppijan vastaus oikein vai väärin. "Liian harvoin tehdään väärien vastausten yhteydessä muuta kuin todetaan niiden olevan väärin." Esimerkiksi oppija voisi useammin itse osoittaa, miksi hänen vastauksensa oli oikein. Häggblomin mukaan "liian usein toistuva opettajan hyvää tarkoittava väliintulo voi synnyttää oppilaassa epäluottamusta omiin taitoihin, virheiden tekemisen pelkoa, huolellista, sanatarkkaa tekstin lukemista." Tästä seuraa, että oppija ajan mittaan oppii, mistä kyseisessä tekstissä kerrotaan. Niinpä hänen tietonsa kyllä kasvavat mutta lukutaito ei pääse kehittymään. (Häggblom 1994, 22.)

Edelleen Häggblomin selvityksen mukaan oleellista luokkatyöskentelyn kannalta olisi seuraavien seikkojen huomioiminen: Enemmän oppimista ja harjoittelua kuin opetusta ja selittämistä. Enemmän omien kysymysten kehittelemistä kuin opettajan kysymyksiin vastaamista. Enemmän oppimisstrategioiden pohtimista ja käyttöä kuin sisällön käsittelyä. Enemmän oppilaiden itsensä löytämiä sanaselvityksiä kuin sanojen merkitysten selvittelyä ja uusien sanojen opettelua. Enemmän aktiivista päättelyä, arvaamista ja yhdistelyä kuin virheiden välttämisen pelkoa. (mts. 34–35.)

3 OPPIMINEN JA OPPIMISEN ESTEET AIKUISIÄSSÄ

3.1 Oppiminen ja oppimisen esteet

Oppiminen. Käsitteenä oppiminen itsessään on mielenkiintoinen ja herättää kysymyksen onko se toimintaa vai tulosta. Tuomisto tuo esille Thomasin (1992) näkemyksen oppimisen käsitteestä. Thomasin mukaan englannin kielinen käsite oppiminen (learning) voi olla verbi tai substantiivi, joten se voi merkitä prosessia tai

toimintaa yhtä hyvin kuin sen tulosta. Kulttuurisessa, poliittisessa ja sosiologisessa kontekstissa oppiminen tarkoittaa yleensä prosessin tulosta: jotakin, jota on opittu tai tullaan oppimaan. Thomas itse tarkoittaa oppimisella prosessia. Hänen mielestään ihminen toteuttaa itseään tietoisen ja tavoitteisen oppimisen kautta. (Tuomisto 1994, 14–15.) Toisaalta, Rauste-von Wrightin (1997, 13) mukaan yleisesti oppimisen ajatellaan olevan faktojen mieleen painamista. Lisäksi yleisesti oletetaan, ettei ihminen voi ymmärtää ennen kuin häneen on siirretty riittävä tietomäärä. Harvinaisempaa hänen mukaansa ovat ajatukset, että oppiminen määriteltäisiin asioiden merkityksen ymmärtämiseksi tai tulkintaprosessiksi, jonka avulla voitaisiin ymmärtää todellisuutta paremmin.

Pohdittaessa sitä, millä ehdoin ihmisen on mahdollista oppia oppimaan ja uusiutumaan koko elämänsä ajan, täytyy huomioida se paradigma mistä tarkastelemme asiaa. Esimerkiksi konstruktivistisen paradigman lähtökohtana ovat tietyt ihmislajille ominaiset toimintaprosessien ja niiden säätelyn ehdot: oppiminen tapahtuu näiden yksilö-ympäristö -vuorovaikutuksessa tapahtuvien sisältöjen, merkitysten ja toimintakeinojen puitteissa. Tällöin yksilö rakentaa ”valikoiden, tulkiten ja toiminnastaan saamansa palautteen avulla kuvaa ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään todellisuuden osana”. (Rauste-vonWright 1994, 131.)

Tälle prosessille on ominaista yksilön hetkellisen tiedonkäsittely-kapasiteetin rajoituksiin perustuva ’tarkkaavaisuuden valikoivuus’ ja kaiken ”sisään” valitun informaation ’tulkinta’. Prosessi asettaa tiettyjä yksilöllisiin valmiuksiin liittyviä rajaehtoja (mahdollisuudet, rajoitukset ja yleiset toimintatavat). Näiden puitteissa valikoivan tarkkaavaisuuden suuntautumista ja informaation tulkintaa ohjaavat aikaisempaan oppimiseen perustuvat ”tietorakenteet” ja niihin pohjaavat odotukset. Tämän mukaan uuden oppiminen on todellisuuden kuvan (re)konstruointia jo olemassa olevan tiedon pohjalta. ”Konstruktioprosessin yleispiirteet” ovat samanlaisia kaikilla yksilöillä, sen sijaan sisällöt ovat yksilöllisiä: jokaisen yksilön kuva todellisuudesta ja itsestään sen osana on yksilöllisen elämänprosessin varrella opittua. Edelleen tiedon konstruointi tapahtuu aina jossakin tilanteessa, joten erityisen tärkeitä ovat sosiaaliset tilanteet. Oppiminen ei siis ole ”valmiin tiedon siirtymistä ulkoa sisään” vaan oppijan kulloistenkin tarkkailujen, tulkintojen ja tekojen seurausta. (mts. 131–132.)

Yleistä oppimisen taitoa kutsutaan metataidoksi. Tällä tarkoitetaan yksilön valmiuksia hankkia tietoja omista sisäisistä psyykkisistä prosesseista: kykyä

nähdä mitä ymmärtää ja mitä ei ymmärrä. Toisaalta se nähdään oppijan taitona säädellä omaa sisäistä toimintaansa: etsiä tarkoituksenmukaisia oppimisen strategioita. Oppiminen on oppijan maailmankuvaa muokkaava prosessi, jonka vaikutukset ovat yleensä monisyisiä. Oppijan omat käsitykset oppimisesta ja tiedosta ohjaavat oppimistoimintaa, oppimisen ja ajattelun strategioita. Opettajan käsitykset taas ohjaavat hänen tapaansa opettaa sekä niitä vaatimuksia ja odotuksia, mitä hän oppilaalleen asettaa. Koulujen opetussuunnitelmilta edellytetäänkin joustavuutta niin, että siinä huomioidaan oppijan valmiudet sekä tiedon muuttuvuus. (Ruohotie 1996, 77–80.)

Oppiminen ei "luonnostaan etene yksinkertaisesta kohti monimutkaista, ulkoa oppimisesta kohti ajattelemista, valmiiden vastausten omaksumisesta kohti aktiivista ongelmanratkaisua." Ihminen rakentaa kuvaa maailmasta ja itsestään, jokaisessa ikävaiheessaan, kulloinkin käytössä olevin keinoin ja kulloisenkin ymmärryksensä puitteissa. Oppiminen ei myöskään ole riippuvainen tulkituista oppimisen taidoista, vaan oppimisen valmiuksiin vaikuttavat myös persoonallisuuteen liittyvät tekijät. (Rauste-von Wright ym. 1995, 74.)

Oppimisvalmiudet paranevat, jos oppijan maailmankuva on riittävän eheä ja johdonmukainen. Tällöin uusi tieto on siihen mielekkäästi liitettävissä ja kyseenalaistettavissa. Lisäksi oppijan itsereflektion on ulotuttava oppimisprosessin lisäksi hänen toimintaansa. Oppijan tulisi pystyä ymmärtämään oman toimintansa perustelut ja seuraukset ja sen pohjalta suunnittelemaan toimintaansa. Lisäksi on tärkeää, että oppijan itsearvostus on riittävä, jotta hän uskaltaa kokeilla uutta, kokea haasteet myönteisiksi ja ottaa vastaan negatiivista ja positiivista palautetta. (Rauste-von Wright ym. 1995, 74; ks. myös Korhonen 1998b, 39.) Itsearvostuksella näyttää olevan ratkaiseva merkitys yksilön oppimisvalmiuksissa, sillä se vaikuttaa suuresti siihen, missä määrin hän on valmis kokeilemaan uusia toimintamalleja (Rauste-von Wright ym. 1995, 100). Aikuisopiskelijan itsearvostusta lisää opinnoissa menestyminen. Andragogiikan mukaisesti aikuisopiskelija pystyy hyödyntämään monipuolisesti elämänkokemustaan opinnoissaan. (Korhonen 1998b, 39.)

Nämä oppimisen yleiset ehdot ovat melko pysyviä, sillä ne eivät mainittavasti muutu vuosien myötä: "sekä oppimisprosessi että oppimista edistävät taidot ovat luonteeltaan samantapaisia varhaisvuosien jälkeen aina vanhuusikään saakka". Oppimaan oppiminen kestää koko elämän ajan, joten mitä varhaisemmassa vaiheessa sitä ryhdytään tukemaan, sitä parempi oppijan näkökulmasta. (Rauste-von

Wright ym. 1995, 75; Ruohotie 1996, 80–82.) Korhosen mukaan monet aikuisopiskelijat voivat todistaa, että oppimaan oppimisen taidot voivat jopa parantua elämän aikana. Oppimiskykyyn vaikuttavina seikkoina voidaan mainita ainakin itsereflektio, motivaatio, oppimistehtävien kokeminen haasteellisiksi ja ympäristön tarjoamat orientoivat virikkeet. (Korhonen 1998b, 38.)

Mielenkiintoisen näkemyksen tuo esiin Malinen (2000, 5), joka uskoo, että aikuisen oppiminen vaatii ravistelua. Tämä tarkoittaa, että aikuisen pitää saada elämänkokemukseensa jonkinlainen särö, jotta todellista oppimista voisi tapahtua. ”Särö voi syntyä elämänkokemuksen ja ravistelevan oppimiskokemuksen törmätessä yhteen.” Ellei tällaista säröä synny, opiskelijan tapa ajatella tai toimia ei muutu, vaan hän vain suorittaa kurssin tai tentin. Aikuisen oppimisen ominaislaadun määrittelyn lähtökohtana on oppijan elämänkokemus. Tämä muodostaakin oppimisen kiistattoman perustan. Tämä vuosien varrella kertynyt osaamisen, tiedon, taidon ja tunteiden kokonaisuus on epätäydellisenäkin ”totta” aikuiselle itselleen. Malisen mukaan oppimista voidaan luonnehtia aikuisen omien ”ennakkoluulojen” ylittämiseksi.

Oppimisen esteet. Käsitteenä ”oppimisen esteet” – kun jokin asia estää oppimisen – on hyvin monisyinen ilmiö. Yleisesti kasvatuksen ja oppimisen tutkijat puhuvat esimerkiksi oppimisen esteiden poistamisesta kun esimerkiksi on huomattu, ettei oppimista tapahdu odotetussa ajassa. Kuitenkaan itse käsitettä oppimisen esteet ei ole missään selkeästi määritelty. Yleisesti käytetään käsitteitä lukihäiriö, lukivaikeus, lukiongelma ja oppimisvaikeus kun puhutaan ongelmista oppimisen yhteydessä. Näitä käsitteitä näytetään käytettävän epäselvästi, sillä esimerkiksi lukihäiriö, lukivaikeus ja lukiongelma -käsitteitä käytetään samasta asiasta puhuttaessa. Mielestäni mikään näistä käsitteistä ei kuitenkaan riittävästi kuvaa oppimisen esteiden problematiikkaa. Pyrin seuraavassa selkiyttämään näiden käsitteiden merkityksiä.

Oppimisen esteet voidaan nähdä kahdella tavalla – todellisina ja koettuina oppimisen esteinä. Analysoin seuraavassa todellisten oppimisen esteiden käsitettä ja luvussa 3.3 koettujen oppimisen esteiden käsitettä. Kun puhutaan oppimiseen liittyvistä vaikeuksista, ymmärretään ne alkavaan luku- ja kirjoitustaitoon sekä luetun ymmärtämiseen liittyvinä vaikeuksina. Koulun vaatimusten lisääntyessä oppijan vaikeudet kasautuvat ja heijastuvat ymmärtämisen taitojen puutteena sekä sosiaalisina että emotionaalisina ongelmina. Jatkuvat epäonnistumiset johtavat helposti siihen, että oppija tulkitsee niiden johtuvat riittämättömistä kyvyistä oppia tai älykkyydestä. Kielteinen käsitys omista kyvyistä tekee ponnistelun ja yrittämisen

subjektiivisesti hyödyttömäksi. Vähitellen myös motivationaaliset tekijät tulevat mukaan yhä voimakkaammin. (Vauras, Salonen, Lehtinen, Kinnunen & Silvén 1993, 17.)

Edelliselle merkitykselle hyvin läheistä ilmiötä kutsutaan lukihäiriöksi. Kakkurin mukaan Drake (1985) määrittelee lukihäiriön (dyslexia) laaja-alaisesti kirjoitetun kielen alisuoriutumiseksi. Hänen mukaansa kysymys on rakenteellisista, usein perinnöllisluonteisista puutteista kirjoitetun kielen oppimisen määrässä ja laadussa sekä käyttämisessä. Hän korostaa myös usein edeltäviä tai koko ajan mukana olevia ongelmia puhekielessä. Kakkurin mukaan nimitys lukemis- ja/tai kirjoittamishäiriö on saanut rinnalleen lukivaikeus-nimityksen. Tämä taas viittaa pysyvämpään ongelmaan kuin ohimenevään häiriöön. (Kakkuri 1993, 26.)

Näiden lisäksi puhutaan myös oppimisvaikeuksista. Hirsjärven määritelmän mukaan oppimisvaikeus (learning difficulty) on eri tekijöistä oppijalle aiheutuva vaikeus saavuttaa opiskelun tavoitteita. Kun oppimistavoitteen saavuttaminen vaatii oppijalta toisiin oppijoihin verrattuna kohtuuttoman paljon työtä ja aikaa, hänellä todetaan olevan oppimisvaikeuksia. Niistä voidaan puhua siis vain tiettyä oppimistavoitetta ajatellen ja näitä tavoitteita ovat opetussuunnitelmassa määritellyt oppikurssille asetetut tavoitteet. (Hirsjärvi 1992, 136.)

Olen samaa mieltä Vauraan ym. kanssa siitä, että oppimisvaikeuksien näkeminen puutteellisina ymmärtämis- ja oppimisstrategioihin sekä ajattelun itsesäätelyn taitoihin kuuluvina osoittaa suppeata näkemystä oppimisesta. Sitä vastoin oppimisen ongelmat on liitettävä laajempaan toiminnan kokonaisuuteen. Oppimisvaikeuksien kehittymiseen vaikuttavat sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen tekijät että tunne- ja motivaatiotekijät. Jokainen koulun oppimis- ja suoritustilanne on nimittäin oppijalle sopeutumistilanne, jolloin oppija tekee monimuotoisia tulkintoja odotuksista, mahdollisuuksista ja seuraamuksista. Oppimistoimintojen epätarkoituksenmukaista urautumista on havaittu jopa lukiotason oppijoiden kohdalla. Tällöin oppimista luonnehtii asioiden mieleenpainaminen sellaisenaan – pala palalta, asioita toisiinsa tai aiempaan tietouteen ja kokemuksiin aktiivisesti kytkemättä. (Vauras ym. 1993, 18, 21.)

Yhteenvetona näistä käsitteistä voisi sanoa seuraavaa: Draken (1985) näkemys lukihäiriöstä on usein perinnöllisluonteinen, joten sen täytyy näkyä kaikessa oppimisessa. Kakkurin (1993) esittämä lukivaikeus -käsite taas viittaa pysyvämpään ongelmaan kuin lukihäiriö, joten sen täytyy myös näkyä kaikessa oppimisessa.

Vauraan ym. (1993) näkemyksen mukaan alkavaan luku-, kirjoitus- ja luetun ymmärtämiseen liittyvät oppimisvaikeudet liittyvät lapsuudenaikaiseen oppimisvaiheeseen. Hirsjärven (1992) määritelmä oppimisvaikeudesta on lähellä oppimisen esteet -käsitettä, mutta se jättää kertomatta tarkemmin, mitä eri tekijät tässä yhteydessä tarkoittavat. Tämän mukaan oppiminen on jotenkin hitaampaa ja työläämpää, kuten näen oppimisen esteistä puhuttaessa myös tapahtuvan.

Oppiminen edellyttää kokemusta, joten seuraavassa tarkastellaan oppimiskokemuksiin liittyviä tekijöitä.

3.2 Oppimiskokemukset

Oppiminen syntyy kokemisesta: niin kauan kuin olemme tietoisia omista kokemuksistamme, kykenemme oppimaan. Tosin meillä voi olla kokemuksia, joista emme ole tietoisia, mutta joista voimme kuitenkin oppia. Jarvis (1987) kutsuu tällaista tiedostamatonta oppimista ”esitietoiseksi oppimiseksi”. Kokemus on siis kaiken oppimisen perusta, mutta oppiminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista eikä suoraviivaista. Ennen kuin voimme ymmärtää ihmisen oppimista, meidän on ymmärrettävä, mikä on kokemus. (Jarvis 1997, 13.) Kokemuksethan ovat aina hyvin henkilökohtaisia ja monitasoisia.

Jarvis esittää (kaavio 1) yksinkertaisen oppimista esittävän laatikon (oppimisen typologia), jonka hän on jakanut kahtia: yläosa on ’tilanne’ ja alaosa ’kokemus’. Jarviksen mielestä malli on melko yksinkertainen, koska ”henkilökohtainen kokemus on itsessään *konstruktio*”. Yksilöhän tuo jokaiseen elämäntilanteeseensa oman elämänkertansa, joka koostuu kaikista siihenastisista tietoisista ja esitietoisista kokemuksista. Näistä kokemuksista yksilö on saattanut osan torjua tai tukahduttaa tietoisuudestaan. Yksilö tuo mukanaan myös biologisen kokonaisuutensa. Tämä kokonaisuus on se ainutlaatuinen ”minä”, joka pystyy ’tilanteessa’ kokemaan. Ainutlaatuisen minän ja tilan välillä on vuorovaikutus, ja tämän vuorovaikutuksen seurauksena on kokemus. Tällaista oppimista Jarvis kutsuu ”primaariksi oppimiseksi” eli ensisijaiseksi oppimiseksi. (mts. 13.)

TAULUKKO 1. Oppimisen typologia

Ei-oppiminen	Ennakko-oletus Huomiotta jättäminen Torjunta
Ei-tiedostava oppiminen	Esitietoinen Taidot Ulkoa oppiminen
Tiedostava oppiminen	Pohdiskelu Ajattelun taidot Kokeellinen tieto

Jarvis osoittaa kaaviossaan, että kokemus on muuttunut joksikin, mistä yksilö on oppinut jotain. Jarvis on määritellyt oppimisen prosessiksi, jossa kokemus ensin konstruoidaan (liitetään kokonaisuudeksi) ja sen jälkeen muunnetaan tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi, arvoiksi, tunteiksi, näkemyksiksi, uskomuksiksi jne. Tämä muutos ei suinkaan ole mikään yksinkertainen prosessi, vaan se tapahtuu useiden eri prosessien kautta. (mts. 13–14.) Oppimiskokemukset pitävät siis sisällään muutakin kuin pelkästään uusien tietojen tai taitojen oppimista.

"Sekundäärinen oppiminen", alkuperäisestä kehittynyt, on Jarviksen mukaan kahden eri prosessin yhteistulos, kuten edellä tuli esille, jossa kokemus ensin konstruoidaan ja sen jälkeen se muunnetaan. Pohjimmiltaan oppiminen on prosessi, jossa yksilön elämänkerta jatkuvasti uudistuu sosiaalisten tilanteiden kokemisen kautta. Tämä prosessi on elämänaikainen eli elinikäinen, kuten Jarvis sitä kutsuu. Jos yksilöllä ei ole primäärin oppimiskokemuksen tarvetta, ei hänellä voi olla sekundääristäkään oppimiskokemusta. "Kun tiedän etten tiedä, voin oppia – sikäli kuin haluan oppia! Tai sikäli kun minulla on aikaa oppia!" Oppiminen on siis yksilöllinen prosessi, sillä kukaan ei voi oppia 'minun' puolestani. "Joka kerran kun opin, muunnan omaa elämänkertaani ja muutun yhä yksilöllisemmäksi persoonaksi – enemmän omaksi itsekseni." Kun opin ja muutun, niin joka kerran oppiessani muutun hiukkasen enemmän erilaiseksi kuin toiset. Muutun siis koko ajan ainutlaatuisemmaksi ihmiseksi. (mts. 14–16.) Näin oppiminen muuttaa yksilön maailmankuvaa.

Oppimiskokemukset voivat taas Antikaisen mukaan erota kestoltaan, laatunsa tai jatkuvuutensa suhteen, oppimisen intressien suhteen, suhteet voivat liittyä eri tilanteisiin ja ympäristöihin, ja ne voivat erota oppimisen sisältöjen suhteen. Kestoltaan oppimiskokemukset voivat olla joko lyhyt- tai pitkäkestoisia.

Lyhytkestoisia kokemuksia syntyy erityisesti varta vasten organisoiduissa ympäristöissä (koulussa) tapahtuvan oppimisen myötä. Pitkäkestoisia oppimiskokemuksia ovat esimerkiksi sellaiset tapahtumakulut kuin itseluottamuksen karttuminen. (Antikainen 1996, 254–256.) Pitkäkestoisilla oppimiskokemuksilla voidaan nähdä yhteys Jarviksen sekundäärisen oppimisen kanssa.

Oppimiskokemukset voivat erota laatunsa (myönteiset ja kielteiset kokemukset) suhteen. Sirkelän mukaan valtaosa myönteisistä kokemuksista liittyy oppijan omaan toimintaan tai persoonallisuuden kasvuun. Kielteiset kokemukset taas liittyvät esimerkiksi epäonnistumisen tai nöyryytetyksi tulemisen kokemuksiin. (Sirkelä 1997, 179.) Kokemus kuitenkin vahvistaa sen, että ”kaikki mikä ei ole kuolemaksi vahvistaa”. Hyvinkin kielteiseltä tai tuskalliselta tuntuneet kokemukset voivat koettuina ja työstettyinä muuttua resursseiksi. (Antikainen 1996, 254–256.) Kun kokemukset eroavat jatkuvuutensa mukaan, niin kyseessä voi olla yksittäinen tapahtuma, pidempikestoinen kokemus tai kokemus, joka jatkuu sillä hetkellä ja edelleen tulevaisuudessa (Sirkelä 1997, 179).

Kolmanneksi oppimiskokemukset voivat erota oppimisen intressien suhteen. Mezirow (1981) luokittelee oppimisen intressit Habermasin ajatusten mukaisesti teknisiin, praktisiin ja emansipatorisiin. Teknisellä intressillä viitataan välineellisiin tarkoituksiin, esimerkiksi oppiminen omaa uraa varten. Praktisella intressillä viitataan siihen, kun opitaan arkielämän tarpeita varten. Emansipatorinen intressi taas viittaa vapauttavaan muutokseen. Niinpä teknisen intressin perusteella alkanut oppiminen voi myöhemmin muuttua praktiseen tai emansipatoriseen suuntaan. (mts. 255.) Emansipatoriseksi intressi arvioidaan myös silloin kun kokemus laajentaa oppijan asenteita, arvoja tai elämännäkemystä (Varila 1999, 61).

Edelleen oppimiskokemukset voivat erota sen suhteen, missä tilanteessa ja ympäristössä ne tapahtuvat. Antikaisen (1996) mukaan Jarvis (1987) luokittelee tilanteen epämuodolliseksi, ei-muodolliseksi ja muodolliseksi. Tämän luokittelun mukaan koulussa oppiminen on muodollista, aikuiskasvatus esimerkiksi kansalaisopistossa ei-muodollista ja työssä sekä arkiaskareissa oppiminen epämuodollista. Viidenneksi oppimiskokemukset voivat erota toisistaan oppimisen sisällön suhteen. Kyseessä voi olla esimerkiksi kielitaitoon liittyvä oppiminen tai osaamiskokemus. (Antikainen 1996, 255–256.)

Oppimiskokemus voi merkitä maailmankuvan avautumista. Kun kokemus on merkityksellinen siitä tulee Sirkelän mukaan oppimisen perusta, joka saa

käyntiin myönteisen oppimisen kehän. Oppimisen kehä voi olla myös kielteinen, sillä jotkut kokemukset ovat oppimista estäviä. Tällaiset kokemukset estävät tai vääristävät myöhempien kokemusten kasvua: esimerkiksi opettaja voi musertaa opiskelijan nöyryyttämällä häntä muiden oppilaiden nähden. Tällainen kokemus on valtava kolaus oppijan itsetunnolle ja sen vaikutukset, ainakin alitajuisesti, kulkevat mukana jopa elämän ajan. (Sirkelä 1997, 179–180.)

3.3 Aikuinen oppijana ja aikuisen koetut oppimisen esteet

> *"Niille, jotka eivät ole nuoruudessaan päässeet koulutuksesta osalliseksi, on annettu toinen mahdollisuus tutkintojen suorittamiseen" (Tuomisto 1994, 78).*

Elinikäinen oppiminen. Kuten Tuomisto (1994) toteaa, opiskelu aikuisiässä voi olla toinen mahdollisuus tutkintojen suorittamiseen. Perinteisesti opiskelu on painottunut Rauste-von Wrightin ym. (1995, 51–64) mukaan lapsuuteen ja nuoruuteen. Nopeasti muuttuvassa maailmassa kuitenkin elinikäinen oppiminen on yleistynyt: ihmisen odotetaan kykenevän uusiutumaan koko elämänsä ajan. Elämänsä alkuvaiheista lähtien yksilö konstruoi maailmaansa niin, että uuden asian oppiminen rakentuu aina aiemmin opitun pohjalle. Sitä mukaa kun yksilö oppii tietoja ja taitoja, hänen edellytyksensä oppia myös uusia asioita lisääntyvät: maailmankuva jäsentyy, tietopiiri laajenee ja mahdollistaa tiedon syvenemisen. Jos elinikäistä oppimista halutaan edistää, täytyy huomio kiinnittää Ropon (1994, 89–90) mielestä esimerkiksi erilaisten esteiden poistamiseen ja yksilön oppimistaitojen lisäämiseen. Oppiminenhan on prosessi, jossa tarvitaan erilaisia taitoja. Aikuinen oppijana omaa yleensä sellaisia persoonallisuuden piirteitä, jotka ilmenevät haluina kehittyä ja pyrkimyksinä saavuttaa asettamiaan tavoitteita.

Tietämyksemme niistä prosesseista, jotka johtavat "kasvamiseen oppijaksi" ovat vajavaisia. Ropo olettaakin, että yhtenä lähtökohtana ovat positiiviset oppimisen ja opiskelumenestymisen kokemukset. Nämä tekijät ainakin lisäävät kiinnostusta opiskeluun, sillä ne, jotka menestyvät opiskelussa näyttäisivät kehittyvän kohti elinikäisen oppijan ideaalia. Ne, taas jotka eivät menesty hyvin usein keskeyttävät opintonsa ennen kuin ovat saattaneet ne päätökseen. Varmaa Ropon mielestä on se, etteivät epäonnistumisen kokemukset kehitä kovinkaan myönteisiä

asenteita elinikäistä oppimista kohtaan. Tätä ongelmaa ei ratkaista sillä, että todetaan järjestelmästä putoavien tai huonosti menestyvien olevan kyvyttömiä oppimaan. Ennemminkin kysymys on koulun kyvyttömyydestä mukauttaa toimintamallejaan oppilaiden erilaisten tavoitteiden, tarpeiden ja lähtökohtien mukaan. (mts. 109 – 110.)

Tällaisen näkökulman omaksuminen saattaa Ropon mukaan edellyttää koulun toimintamallin uudistamista. Niinpä ainakin osa koulun perinteisistä käsityksistä esimerkiksi oppimisesta, opettamisesta, oppimisen arvioinnista ja opetuksen tavoitteista olisi syytä kyseenalaistaa. Oppijaksi kasvamisessa olisi korostettava oppimisprosessin keskeistä merkitystä. Sillä oppijan kehityksen kannalta prosessi ja sen ylläpitäminen on tärkeämpää kuin tulos, joka prosessista syntyy. Tulokset nimittäin voivat täydellisimmilläänkin olla vain välituloksia. Kysymys siitä, kuka asettaa oppimistavoitteet ja kuka arvioi ja arvostelee, on keskeistä silloin, kun pyritään luomaan sellaista työskentelykulttuuria, joka synnyttää positiivisia oppimiskokemuksia kaikille. (mts. 110.)

Tähän liittyy keskeisesti Ropon mielestä yksilön käsitys itsestään oppijana ja persoonana. Persoonallisuuden kehittäminenhän on yksi koulun perinteisistä tavoitteista. Se on niin keskeinen, ettei koulun voi ilman sitä katsoa edes pyrkivän oppilaiden kasvattamiseen – ei edes elinikäisen oppimisen edistämisessä. Toisesta näkökulmasta katsottuna persoonana oleminen edellyttää ”positiivista minäkuvaa ja kehittynyttä ’persoonallisuutta’”, jotta elinikäinen oppiminen olisi palkitsevaa ja mielekästä. ”Persoonallisuuden integraation, itsenäisyyden ja hyvän oppijaminäkuvan luomisen pitää siksi olla keskeinen elinikäiseksi oppijaksi kasvamisen päämäärä.” (mts. 110.)

Aikuinen oppijana. Tällaista elinikäistä oppimista mahdollistaa ja edistää esimerkiksi lukion aikuislinjalla opiskelu. Seuraavassa lyhyt katsaus lukion aikuislinjalla opiskelevien näkemyksiä heidän opiskeluistaan. Tiedot perustuvat Jyväskylän Lyseon lukion aikuislinjalla (Aho, Arponen & Tervo 1999, 2-20) tehtyyn aikuisten opiskeluun liittyvään selvitykseen (N=66). Lukion aikuislinjalla on mahdollisuus opiskella yksittäisiä oppiaineita, suorittaa koko lukion oppimäärä sekä suorittaa ylioppilastutkinto. Tutkintotavoitteinen iltaopiskelu edellyttää aina aikuisopiskelijalta erityisesti ja ensisijaisesti ajankäyttöön liittyvien kysymysten pohdintaa: kuinka yhdistää työ tai jokin muu opiskelu, aikuislukiossa opiskelu ja vapaa-aika. Opiskelijat ovat hyvin heterogeenisia ikänsä ja elämäntilanteensa mukaan:

osa suorittaa lukiota työn ohessa, osa käyttää työttömyysaikansa hyväkseen kehittämällä itseään, osa on päiväkoulusta siirtyneitä nuoria ja osa eläkeläisiä.

Päätös opiskelemaan lähtemisestä on tietenkin hyvin henkilökohtainen asia. Lukio-opiskelun tavoitteena voi olla esimerkiksi halu jatkaa opiskelua ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Lukion suorittaminen voi olla harrastus tai se on keino kehittää itseään, erityisesti kielitaitoaan. Toisaalta lukion suorittaminen saattaa olla mahdollista vasta aikuisiässä, koska nuorena oli mentävä töihin tai ammattiin valmentavaan koulutukseen. Selvityksen mukaan aikuiset kokevat vieraiden kielten oppimisen vaikeimmaksi asiaksi opiskeltavista aineista. Etenkin yli 40-vuotiaista yli puolet oli sitä mieltä, että vieraat kielet ovat vaikeita. Edelleen varsinkin iäkkäämpien mielestä opiskelu on liian kiivastahtista, ettei aikaa meinaa jäädä riittävästi oppimistehtävien tekemiseen. Etenkin kielten kursseilla tuntuu olevan liikaa asiaa ja ne tuntuvat olevan liian nopeatempoisia. Tämä pienimuotoinen selvitys antaa tietenkin vain suppean kuvan siitä, millaista opiskelu lukion aikuislinjalla on. (mts. 2–20.)

Korhosen (1998a) ammattikorkeakoulussa opiskelevista aikuisista tehty tutkimus osoittaa myös samansuuntaisia tuloksia. Etenkin perheellisen opiskelijan elämää kuvaa kiireisyys. Erona työssäkäyviin lapsiperheisiin nähden opiskelijan kiireitä lisäävät opiskelusta aiheutuvat tehtävät. Niihin opiskelijat joutuvat käyttämään ilta-, yö- ja viikonloppuaikoja. Muuta vapaa-aikaansa opiskelevat vanhemmat käyttävät välttämättömien kotitehtävien tekemiseen ja perheen kanssa yhdessäoloon. Monet asiat näyttävät tuntuvan ristiriitaisilta, ja ajan jakaminen opiskelun ja perheen välillä on usein epäselvää. Kuitenkin opiskeluaika nähdään tilapäisenä elämänvaiheena. (Korhonen 1998a, 44.)

Korhosen mukaan päätös opiskelemaan lähtemisestä syntyy vähitellen. Taustalla saattavat olla työelämän lisääntyneet vaatimukset, tulevaisuuden epävarmuustekijät, motivaation väheneminen entiseen elämäntilanteeseen tai vaikkapa vaihtelun tarve. Varsinaisina opintojen käynnistymisen syinä voi olla halu kehittyä, ainutkertaisen tilaisuuden tarjoutuminen, lisäpätevyyden hankkiminen tai opiskelu omaksi iloksi. Osa aikuisopiskelijoista opiskelee harrastuksenomaisesti, joten siitä voi tulla jopa elämäntapa. Kuitenkin opiskelun uskotaan tuovan sellaista lisäarvoa koko perheeseen, että yhteisellä sopimuksella perheenjäsenet ovat valmiit opiskelusta seuraaviin uhrauksiin. Uhrausten motiivina on tiedostettu tavoite, jonka perusteella pyritään päämäärän saavuttamiseen. Tavoitteen asettamisen lisäksi aikuisopiskelijan

asennoitumista opintoihin voidaan käsitellä oppimaan oppimisen näkökulmasta. (mts. 37–38.)

Aikuisen koetut oppimisen esteet. Mikä estää aikuista oppimasta - kysymykseen vastaaminen edellyttää käsitteen oppimisen esteet ontologista analyysia (ks. Kakkuri-Knuuttila 1999, 335–337). Päästäkseen koettujen oppimisen esteiden ilmiön sisälle, on lähdettävä liikkeelle käänteisestä kysymyksestä: mitä esteitä pitää poistaa, että aikuinen oppii? Ensinnäkin kysymys on oppimistoimintaan liittyvästä tekijästä, eli pitää antaa enemmän aikaa oppimiselle. On hyväksyttävä se tosiasia, että oppiminen on hitaampaa vanhempana kuin nuorena. Toiseksi kysymys on sosiaalisista suhteista oppimistilanteessa, eli oppimisympäristön pitää olla myönteinen ja kannustava. On hyväksyttävä se tosiasia, että aikuinen on oppijana erilainen kuin nuori oppija. Aikuinen on motivoitunut, mutta hän tarvitsee oppimisympäristön, jossa kannustetaan ja rohkaistaan yrittämään. Kolmanneksi kysymys on siitä, että virheiden korostamisen sijasta oppijan tulisi saada kokea enemmän onnistumisen kokemuksia. On hyväksyttävä se tosiasia, että aikuinen saattaa kantaa mukanaan hyvinkin syvälle juurtuneita oppimiseen liittyviä, traagisiakin kokemuksia, jotka voivat rajoittaa tai jopa estää uuden oppimista. Tämän vuoksi aikuisoppijan minärakenteita tulee vahvistaa.

Analyysin johtopäätöksenä voidaan todeta, että käsite "aikuisen oppimisen esteet" on hyvin moninainen ilmiö, joten tämä moninaisuus täytyy myös näkyä käsitteen määrittelyssä. Tämän perusteella määrittelen aikuisen oppimisen esteet eri oppimisprosessin vaiheisiin vaikuttavissa rakenteissa ilmeneviksi vaikeuksiksi saavuttaa oppimiselle asetettuja tavoitteita. Oppimisprosessin rakenteilla tässä tarkoitetaan oppijan tiedollisiin-, sosiaalisiin- sekä minärakenteisiin liittyviä tekijöitä. Aikuisoppija on historiallinen kokonaisuus, jonka persoonasta ei voida jättää mitään puolta huomioimatta. Oppijan tiedolliset rakenteet liittyvät oppimisen tekniseen suorittamiseen. Sosiaaliset rakenteet siihen vuorovaikutukselliseen yhteyteen, jossa opitaan ja johon kuuluvat toiset oppijat, opettajat ja myös koko oppimisympäristön kulttuuri. Minärakenteet sen sijaan on se henkilökohtainen alue, joka on muotoutunut vuosien varrella ja jota aikuinen oppija kuljettaa mukanaan tiedostipa hän sitä tai ei. Toisin sanoen, oppiminen estyy, koska yksilön minärakenteissa itsetuntoa heikentävät tekijät, sosiaalisissa rakenteissa vuorovaikutuksiin liittyvät tekijät tai tiedollisissa rakenteissa muistiin vaikuttavat tekijät estävät tai hidastavat oppimista. Oppimisen esteet voivat lisäksi olla joko

tiedostamattomia tai koettuja esteitä. Seuraavassa oppimisen tarkastelua maailmankuvan rakentumisen näkökulmasta.

3.4 Oppiminen maailmankuvan muodostajana

Oppimisen, maailmankuvan ja persoonallisuuden suhde ei ole yksinkertainen eikä suoraviivainen. Yleisesti maailmankuva käsitetään pelkästään tiedolliseksi rakenteeksi. Kuitenkin maailmankuvaan liittyy muutakin kuin tietoa. (Niemi 1985, 20–21.) Maailmankuva ei ole myöskään mikä tahansa kokonaiskuva, vaan sellainen, joka voi muodostua ihmisten ajattelun ja toiminnan keskukseksi. Antaessaan tietyn erityisen kuvan luonnosta, yhteiskunnasta ja ihmisestä maailmankuva ohjaa yksilöllistä elämänkäytäntöä. Maailmankuvassa ilmenee ihmisen suhde menneisyyteensä, tulevaisuuteensa ja mahdollisuuksiinsa: ihmisestä itsestään ja hänen suhteestaan toisiin. (Manninen 1977, 16–17.) Maailmankuvassa on siis kiteytyneenä se, mitä yksilö on elämänsä kuluessa havainnut, oppinut, ajatellut ja tuntenut. Maailmankuvan muodostumisprosessia voidaan pitää yksilöstä toiseen samana. Sen sijaan kunkin yksilön ainutkertaiset kokemukset vaikuttavat siihen, millainen kuva hänelle muodostuu maailmasta ja itsestään. (Rauste-von Wright 1991, 12; Rauste-von Wright ym.1995, 94.)

Maailmankuva korostuu silloin, kun ihmistä kuvataan tiedon käsittelijänä. Ihminen kykenee ottamaan vastaan vain rajallisen määrän ympäristöstä tulevaa informaatiota. Havainnot ja muistaminen ovat hyvin valikoivia ja vain osa informaatiosta menee perille. Maailmankuvalla on tärkeä osuus tässä valikoinnissa: uudet kokemukset suhteutetaan jo hallussa oleviin käsityksiin. Uusi tieto saattaa horjuttaa tai rikastuttaa ihmisen maailmankuvaa. Jäsentynyt maailmankuva siis antaa yksilölle jonkinlaisen ohjenuoran, jonka avulla hän voi ymmärtää ja ennakoida tapahtumia sekä kokea turvallisuutta. Sen sijaan vinoutunut ja todellisuuden kanssa ristiriitainen maailmankuva kapeuttaa yksilön kokemuksia ja estää häntä kehittymästä. (Niemi 1985, 21.)

Yksilön minärakenne on maailmankuvan keskeisin osarakenne. Siinä voidaan erottaa yksilön käsitys itsestään ja suhteestaan ympäröivään todellisuuteen. Toisaalta siinä voidaan erottaa yksilön arvojen ja tavoitteiden hierarkiset järjestelmät eli se, millaiseen suhteeseen hän ulkomaailman kanssa pyrkii. Tärkeää yksilön

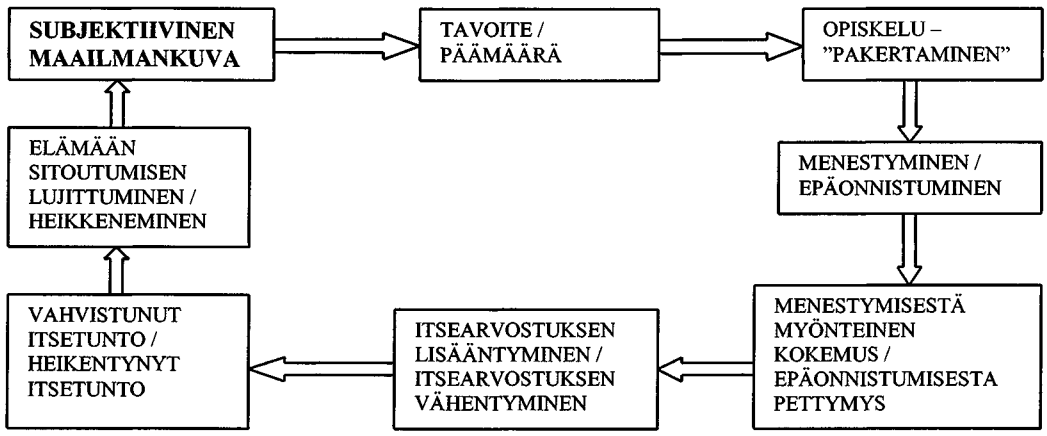
suhteessa ympäristöönsä on se, miten hän kulloinkin kokee asemansa ja toimintamahdollisuutensa elinympäristössään ja myös se, millaiseen suhteeseen hän ympäristönsä kanssa pyrkii eli mitä hän arvostaa ja tavoittelee itsensä osalta. Arvot kuvastavat toiminnan tavoiteltuja päämääriä minärakenteiden hierarkian ylätasolla ja ne muodostavat maailmankatsomuksen ytimen. Alemmilla tasoilla arvot kytkeytyvät esimerkiksi työtä, koulutusta, perhettä ja vapaa-aikaa koskeviin pyrkimyksiin ja suunnitelmiin. (Rauste-von Wright 1991, 15; Rauste-von Wright ym. 1995, 97–98.)

Minärakenteeseemme kytkeytyy kuvamme siitä, millaisia haluaisimme olla ja mikä meille on ihanteellisen ihmisen malli. Mitä etäämpänä tämä ihannekuva on omaa "todellista" kuvaa itsestämme, sitä vähäisempi on itsearvostuksemme. Koetun minän ja minäihanteen välistä etäisyyttä säätelevät muun muassa toiminnasta saatavaa palautetta koskevat odotukset: kielteistä palautetta koskevat odotukset heikentävät itsearvostusta. Itsearvostuksen heikkeneminen taas synnyttää ristiriidan, joka heijastuu monin tavoin yksilön koko elämänprosessiin. Niinpä kysymys "Onko minusta mihinkään?" sitoo vahvasti rajoittunutta tiedonkäsittelykapasiteettiamme. Lisäksi itsearvostusta vailla olevalle henkilölle on ominaista, että hän tilanteessa kuin tilanteessa suuntaa tarkkaavaisuutensa itsetuntonsa kannalta kriittisiin seikkoihin. Samalla kun hän pyrkii vähentämään yllättävää uutta kielteistä palautetta, hän helposti tuottaa itseään toteuttavia ennusteita. Epäonnistumisen odotukset aiheuttavat myös jännitystä ja ahdistusta ja ne vaikuttavat uuden oppimiseen. (Rauste-von Wright ym. 1995, 100–101.)

Maailmankuvan muodostumisprosessi on jatkuva ja siinä mielessä syklinen, että jatkuvasti tarkentuva maailmankuva on aina säätelemässä sitä tapaa, jolla seuraava tavoite, tilanne ja siinä käytettävät toimintastrategiat hahmotetaan. Yksilö toimii yleensä johdonmukaisesti sen mukaan onko jokin tietty toiminta johtanut arvostavaan vai paheksuttavaan palautteeseen. Jos taas yksilön vuorovaikutus-prosesseille on ollut ominaista monipuolisten toimintamallien kokeilu ja uusien ratkaisujen etsiminen, todennäköisesti hän myös jatkossa pyrkii kokeilemaan uusia toiminnan strategioita ja tavoitteenasetteluja. Tällöin hänen on mahdollista saada erilaisista tilanteista monivivahteista palautetta, jotka johtavat arvojen ja tavoitteiden jatkuvaan tarkentamiseen ja itsearvostuksen vahvistumiseen. (Rauste-von Wright 1991, 16 – 18; Rauste-von Wright ym. 1995, 99–100.)

Perimmiltään oppimisen tarkoituksena on siis oppijan maailmankuvan muuttaminen ja avartaminen. Muutoksen pitäisi olla positiivinen, kuitenkin joskus

tämä muutos voi vaikuttaa negatiivisesti oppijan maailmankuvaan. Kun maailmankuva avartuu yksilö muuttuu enemmän ulospäinsuuntautuneeksi. Kun taas oppimisen esteet muuttavat yksilön maailmankuvaa suppeammaksi, silloin yksilö muuttuu sisäänpäinsuuntautuneeksi ja pahimmassa tapauksessa käpertyy itseensä. Niin positiiviset kuin myös negatiivisetkin oppimiskokemukset kulkevat oppijan elämässä mukana vaikuttamassa hänen itsetuntonsa muodostumiseen. Toisaalta oppimisprosessiin kuuluu, varsinkin jos oppiminen ei etene annettujen tavoitteiden mukaisessa tahdissa, runsaasti epäonnistumisen ja pettymyksen kokemuksia. Tämä on luonnollista, koska oppiminen ei aina ole helppoa, vaan usein hyvin suurten ponnistelujen tulosta. Subjektiivisen maailmankuvan muodostumisprosessissa oleellista on sen syklisyys, jatkuva uudelleen muotoutuminen (kuvio 1).



KUVIO 1. Subjektiivisen maailmankuvan muodostumisen sykli (vrt. Ruohotien psykologisen menestymisen sykli 1996, 70)

Kuten edellä käy ilmi, maailmankuva on hyvin laaja käsite. Tässä tutkimuksessa maailmankuva – oppimisen yhteydessä – tarkoittaa ilmiötä, joka pitää sisällään tiedollisia rakenteita, ympäröivään todellisuuteen liittyviä sosiaalisia rakenteita sekä yksilön minärakenteen. Tiedolliset rakenteet tiedon käsittelyn kautta – eli mitä ja miten opimme uusia asioita – muokkaavat, horjuttavat ja rikastuttavat yksilön maailmankuvaa. Sosiaaliset rakenteet kehittyvät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten

kanssa. Minärakenne muuttuu kulloistenkin arvostusten, asetettujen tavoitteiden pohjalta sekä vuorovaikutuksessa, joka taas muokkaa yksilön suhdetta ulkomaailmaan. Oppiminen siis muokkaa yksilön maailmankuvaa näiden eri osien kautta monipuolisesti hänen koko elämänsä ajan.

Seuraavassa tutkimuksen taustaoletusten esille tuominen. Taustaoletuksiin kuuluvat ontologiset ja tieto-opilliset ratkaisut.

4 TUTKIMUKSEN ONTOLOGINEN JA TIETO-OPILLINEN POHDINTA

Tutkimus perustuu aina lukuisiin piileviin oletuksiin. Nämä koskevat mm. ihmistä, maailmaa, tiedonhankintaa, eikä niistä olla kaikilta osin tietoisia. Oletuksia nimitetään tässä taustasitoumuksiksi tai filosofisiksi perusoletuksiksi. (Hirsjärvi 1998, 123.) Ihmisen tieteellinen tutkiminen edellyttää ihmistä koskevien peruskysymysten filosofista selventämistä, esimerkiksi mitkä ovat ihmisen perusominaisuudet, mitä on inhimillinen toiminta, mitkä ovat ihmisen kehitysmahdollisuudet. (Wilenius, R. 1989, 12.)

Tällaisia tutkimukseen liittyviä taustaoletuksia voidaan selventää ontologisten ja epistemologisten näkemysten valossa. Ontologiset ja epistemologiset käsitykset ovat keskeisiä tutkimuksessa. Ontologiassa on kysymys siitä, minkälaiseksi tutkimuskohde syvemmin käsitetään. Epistemologisissa eli tieto-opillisissa tarkasteluissa käsitykset koskevat tiedostamisen ja tiedonsaannin ongelmia: ”millä metodisella otteella pystytään parhaiten lähestymään tutkimuskohdetta”. Siis voidaan puhua metodin pätevyydestä. (Hirsjärvi 1998, 124.)

4.1 Tutkimuksen ontologinen pohdinta

Perustavat kannanotot tutkimusobjektin luonteesta (tässä tutkimuksessa aikuisen kielen oppimisen esteet) ovat aina kaikessa tutkimuksessa mukana. Ne voivat olla joko tiedostettuja ja analysoituja tai tiedostamattomia ja analysoimattomia. Tutkimuskohteen perusluonteen tulkintaan sisältyy aina ontologinen ratkaisu. Ontologisella ratkaisulla tarkoitetaan sitä kannanottoa, jonka empiirinen tutkija joutuu

tekemään tutkimusobjektin perusluonteesta jo ennen kuin hän voi valita menetelmänsä. Perustavan kannanoton johdosta tutkimus tulee aina koskemaan jotakin olemassaolon muotoa. Jokainen empiirinen tutkimus on jo lähtökohdissaan ontologisesti sitoutunut. (Rauhala 1974, 15–6.)

Jokapäiväisessä elämässä me yleensä koemme monet asiat ja ilmiöt itsestäänselvyyksinä ja toimimme ajatustottumustemme ohjaamina. Tämän vuoksi ontologiset ratkaisut ovatkin varsin ongelmallisia. Esimerkiksi kun tutkimuskohteena on ihminen, ontologisen erittelyn tuloksena on ihmiskäsitys. (Hirsjärvi 1998, 125.) Varton mukaan tietoinen ja perusteltu ontologinen ratkaisu on toisenlainen kuin arkipäivän ajattelutottumukset. Jotta ratkaisu on pätevä tutkimuksen perusratkaisuksi, se on perusteltava hyvin, on osoitettava, että se kohdentaa tutkimuksen tarkasti juuri oletettuun tutkimuskohteeseen, ja sen on oltava menetelmällisesti mahdollinen. (Varto 1996, 41.)

Empiirisen tutkijan lähtökohtana on yleensä jossakin asiayhteydessä havaittu ongelmallisuus. Tutkimusta suunnitellessaan tutkija joutuukin ensiksi ottamaan kantaa kysymykseen: mitä on perusluonteeltaan se todellisuuden osa tai alue, jota hän aikoo tutkia. Jotta tutkija voisi rajoittaa ongelmansa ja valita sopivat menetelmät hänen on ratkaistava, mitä tutkittava kohde on perusluonteeltaan. Edellä mainittuja valintoja tehdessään tutkija on jo osoittanut, millaiseksi hän on todellisuuden alueen tutkimuksessaan käsittänyt. (Rauhala 1974, 14.) Itse tutkimuskohteet paljastuvat tutkimukselle vain silloin, kun lähtökohdaksi on otettu niiden oma olemassaolotapa ja niistä on tehty selviä olettamuksia (Varto 1996, 30).

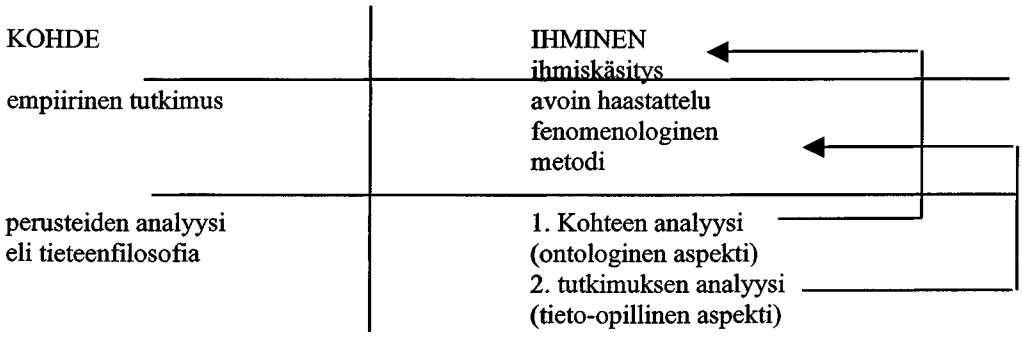
Ontologisen erittelyn tarkoituksena on paljastaa, kuinka tutkittava on laadullinen. Jos ontologinen erittely paljastaa, että tutkimuskohde on tajunnallinen, määrää tämä kuvauskategorioiksi merkitykset. Ontologinen erittely ratkaisee myös ne kuvauskäsitteet, joita tutkimuksessa ja sen raportoinnissa voidaan käyttää. Kuvauskäsitteiden valinta on olennaisen tärkeää, koska niiden avulla määrätään se, mitä kysymyksiä voidaan esittää, missä rajoissa voidaan esittää olettamuksia ja minkälaisia tutkimustuloksia voidaan pitää hyväksyttävinä. (mts. 30–31.)

Ihmistä tutkittaessa kysymys siitä, mitä ihminen on, lieneekin kaikkein vaikeimpia ontologisia ongelmia. Ihminen onkin tunnetussa universumissa kaikkein kompleksisin tutkimuskohde. Empiirinen ihmistutkimus ei sano mitään siitä, mitä ihminen on olemukseltaan, vaan sen tulokset ilmaisevat vain sen, että häntä voidaan kuvata tietyllä tavalla. Empiirinen ihmistutkimus ei voi antaa vastausta kysymykseen,

mitä kaikkea ihminen on ja millaista tutkimusta tarvitaan, jotta tutkijoilla olisi edes periaatteellisia edellytyksiä kuvata ihmisen kokonaisuutta. Mitä ihminen on? - kysymykseen tarvitaan ihmisen ongelman ontologis-filosofista analyysia. (Rauhala 1986, 12.)

Ontologisen ratkaisun tehtyään empiirinen tutkija edellyttää tutkimussysteemiään rakentaessaan ja menetelmiään kehitellessään, että niiden avulla saadaan tietoa. Empiirinen tutkija kietoutuu näissä edellyttämissään tieto-opillisiin ongelmiin. Tiedon analyysi edellyttää tutkivan ja selittävän systeemin tietynlaista purkamista. Vaikka empiirinen tutkimus voi kehitellä tulostensa luotettavuuden arvioimiseksi erilaisia kriteereitä, oman todellistumisensa rakennetta sen on mahdotonta analysoida. (mts. 19.)

Ontologisten ja tieto-opillisten probleemien tarkastelu on empiiristen tieteiden perusteiden analyysia. Empiirisen tutkimuksen perusteiden analyysi on aina filosofinen tehtävä ja siksi se edellyttää myös filosofista metodia. Filosofia on ollut kautta aikojen avuksi empiirisen tutkimuksen ongelmien selvittämisessä. Tieteenfilosofia pyrkii analysoimaan empiirisen tutkimuksen perusteita. (mts. 21.) Tutkimuksen kokonaisuus ihmisen ongelman yhteydessä voidaan esittää kuvion 2 avulla siten, että tieteenfilosofia käsittää ontologisen ja tieto-opillisen analyysin.



KUVIO 2. Ontologinen ja tieto-opillinen analyysi (Rauhala 1986, 21.)

Tässä tutkielmassa ontologisen pohdinnan kohteena on ihmiskäsitys ja tieto-opillisena pohdinnan kohteena tutkimusaineiston keräysmenetelmä, avoin haastattelu sekä

tutkimusaineiston jäsentämiseen ja analysointiin käytetty fenomenologisen psykologian metodi.

4.1.1 Ihmiskäsitys ontologisen pohdinnan kohteena

Ihmistieteiden ei tulisi perustua vain rutiininomaiseen tutkimus- ja muun tradition seurailemiseen, vaan uusien kysymysten esittämisen tulisi aina perustua hyvin analysoituun ihmiskäsitykseen. Eräs filosofisesti hyvin perusteltuun ihmiskäsitykseen perustuva lähtökohta löytyy Lauri Rauhalan ajattelusta. Rauhalan uraauurtavia tieteenfilosofisia pohdintoja voidaan kutsua merkityksen paradigmaksi. Sen perusta on hänen esiin analysoimassa ihmiskäsityksessä. (Lehtovaara 1998, 135; ks. myös Lehtovaara 1992, 146.)

Ihmisen ymmärtämistä tavoiteltaessa joudutaan aina tasapainoilemaan kahden perusnäkemyksen – ihminen yleensä ja ihminen yksilönä – orientaation välillä. Ihmistä empiirisesti tutkittaessa ja kuvattaessa sitoudutaan näistä toiseen. Kun puhutaan ihmisestä yleensä, niin "silloin pyritään löytämään kaikkia ihmisiä tai tietyllä tavalla rajattuja ihmisryhmiä koskevia yleisiä lakeja." Ihmisen yksilöllisyyttä korostaessa ihminen nähdään ainutkertaisena persoonana. Tällöin empiirisissä tutkimuksissa pyritään korostamaan sitä, "kuinka ihminen reaalisessa elämässään toimii autonomisena, itseohjauksellisena ja vastuullisena olentona." Yritys pusertaa ihmisen tarkastelu vain jompaankumpaan näkökulmaan olisi todellisuuden vastaista, sillä ihmisen olemassaolon ulottuvuudet kietoutuvat yhteen. (Rauhala 1998, 85–86.)

Tieteistä puhuttaessa tavallinen fraasi on, että tiede tutkii yleistä ilmiöiden moninaisuudessa. Tämä vaatimus ei kuitenkaan ole mahdollista puhuttaessa ihmisen persoonan tutkimisesta: ainutkertaisen yksilön tutkimuksen tarpeellisuutta ei voida mitenkään kiistää. Tällöin tärkeimmäksi tutkimuksen järkevyyden kriteeriksi muodostuu adekvaattisuus, vastaavuus, jonka mukaan tutkimuksella on mahdollisuus tavoittaa tutkittava asia sen omassa olemisen muodossa. (mts. 89–91.)

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys. Eksistentiaalinen fenomenologia näkee ihmisen suhteen maailmaan merkityksen ongelmana, joka osoittaa yhtymäkohdan fenomenologiaan. Eksistentiaalinen fenomenologia erityisesti Rauhalan tulkitsemana pyrkii kattamaan inhimillisen merkityksen ongelman kokonaisuudessaan ja tavoittelee

subjektiivisen maailmankuvan alkulähteitä. (Lehtovaara 1992, 10–11.) Eksistentiaalisen fenomenologian mukaan ihmisen olemassaolo on moniulotteista. Monopluralistisissa ihmiskäsityksissä katsotaan, että ihmisen olemassaolossa on perusluonteista erilaisuutta, jota ei voida palauttaa yhdestä olemismuodosta toiseen. Monopluralististen ihmiskäsitysten analyyseissa osoitetaan, miten ihminen on ykseys erilaisuudessa. Koska tätä tyyppiä olevat ihmiskäsitykset pyrkivät perustelemaan kokonaisvaltaisuuden ihmisessä, kutsutaan näitä ihmiskäsityksiä myös holistisiksi ihmiskäsityksiksi. (Rauhala 1991, 33; 1986, 21.)

Rauhalan ontologinen analyysi paljastaa esimerkiksi sen, että ihminen on eettinen subjekti, toisin sanoen teoistaan vastuullinen, arvoratkaisuja tekevä ja syvähenkisyydessä elävä. Ontologisen analyysin tavoitteena on selvittää, miten ihminen on kokonaisuus. Rauhalan mukaan ihminen todellistuu analyysin mukaan ainakin seuraavissa olemassaolon muodoissa: kehollisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena), tajunnallisuus (olemassaolo kokemisen erilaisina laatuina ja asteina), situationaalisuus (olemassaolo suhteutuneisuutena omaan elämäntilanteeseen). (Rauhala 1991, 31, 35.) "Kullakin olemassaolon muodolla on oma ominainen olemistapansa eli struktuurinsa: kehollisuudessa tuo perusstruktuuri on elämä, tajunnallisuudessa mielellisyys ja situationaalisuudessa suhteutuneisuus, suhteissa elämäntilanteeseen oleminen" (Lehtovaara 1998, 140).

Olennaisen tärkeä piirre holistisessa ihmiskäsityksessä on, että sen tarjoaman näkökulman omaksuminen tarkoittaa yksinomaisesti objektiivisesta ja siten abstraktista todellisuuteen asennoitumisesta luopumisesta. Tämän mukaan tutkimuksen kohde saa näyttäytyä omana itsenään eikä vain sellaisena, minä me tutkimustoimenpiteillämme pakotamme sen näyttämään. Tämä fenomenologinen asennoituminen merkitsee siis tarkastelumme kohteen 'rauhoittamista'. Fenomenologisesti asennoituessaan tutkija luopuu objektiivisen havainnoijan asenteesta ja tajuaa, että hän on osa sitä todellisuutta, jota hän on havainnoimassa. Tämä mahdollistaa sen, että tutkimussuhteesta voi muodostua aidosti avoin vuorovaikutustilanne. (mts. 146.)

Rauhalan holistinen ihmiskäsitys tarkoittaa erityisesti sitä, että ihminen on todellistunut näiden olemisen muotojen puitteissa, eli hän on aina ensisijaisesti kokonaisuus. Tämä tarkoittaa, että ihminen on laadullisesti jotakin muuta kuin mikä voidaan tavoittaa osia yhdistelemällä. Olisikin mahdotonta edellyttää ihmistä, joka ei ajattelisi, tuntisi tai kokisi mitään, toisin sanoen, joka ei olisi reaalistunut

tajunnallisena olentona. On myös mahdotonta edellyttää ihmistä ilman kehoa tai orgaanisia prosesseja, joiden kokonaisuus keho on. Ei myöskään voi olla ihmistä, joka ei olisi suhteessa maailmaan, eli ihmistä ilman situationaalisuutta. Jos jokin näistä olemassaolon muodoista – kehollisuus, situationaalisuus, tajunnallisuus – kielletään, kielletään myös reaalinen ihminen. (Rauhala 1981, 12; 1986, 25; ks. myös Lehtovaara 1992, 113.)

Ihmisen kokonaisuuden huomioon ottaminen tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että en tyydy tarkastelemaan ihmistä vain jostakin yhdestä näkökulmasta, esimerkiksi kielitieteellisesti (teoreettisesti tai soveltaen), (oppimis)psykologisesti, sosiologisesti tai kasvatustieteellisesti, vaan pyrin tarkastelemaan yksilöä kokonaisuutena, jossa on monia aspekteja. Oleellista holistiselle ihmiskäsitykselle on myös se, että ihminen nähdään siinä viimeiseen saakka avoimena mahdollisuutena, jatkuvaan inhimilliseen kasvuun kykenevänä yksilönä. Ihmiskäsitys tieteen toiminnan lähtökohtana tarkoittaa, että esimerkiksi holistinen ihmiskäsitys tuntuu pätevältä vain tuon ihmiskäsityksen omaavista ihmisistä. Tätä päättelyä ei kuitenkaan voida arvioida hyväksi tai huonoksi minkään toisen ihmiskäsityksen ehdoilla. Tutkijan on aina sallittava tehdä ja hänen on aina itse tehtävä oma ontologinen ratkaisunsa. (Lehtovaara 1998, 145.)

Seuraavassa Rauhalan ihmiskäsityksen olemassaolon muotojen syvällisempi tarkastelu. Tajunnallisuutta tutkittaessa kysytään, ”miten erilaiset ja eritasoiset merkityssuhteet kehkeytyvät ja yhdistyvät muodostaakseen yksilön subjektiivisen maailmankuvan ja muuttaakseen sitä positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan” (mts. 135). Toisaalta taas tajunnan tutkimuksessa ollaan tekemisissä subjektiivisen maailmankuvan muodostuksen ja siten myös merkityksen problematiikan kanssa. Subjektiivinen maailmankuva muodostuu erilaisista merkityksistä, eli mielellisistä merkityssuhteista tajunnassa. (Rauhala 1988, 194.)

4.1.2 Kehollisuus olemassaolon muotona

Kehollisuudessa on kysymys aineellisista asioista, esimerkiksi sydän ei pumppaa verta symbolisesti, vaan todella raskasta konkreettista työtä tehden. Vaikka orgaaninen tapahtuminen on kuinka hienosyistä tahansa, kuten esimerkiksi aivotoiminta, on se aivoissakin olemassa vain konkreettisina elektrokemiallisesti tutkittavina

lähivaikutuksina. Orgaanisessa tapahtumisessa vallitsevana toiminnallisena tapahtumisen ehtona on fyysinen koskettavuus. Vaikka orgaaninen elämä on kokonaisuuden kannalta mielekästä, se ei ajattele. On tehtävä ero mielekkyyden ja mielellisyyden välillä. Niinpä orgaaninen elämä on mielekästä, mutta ei mielellistä. (Rauhala 1981, 13; 1986, 30; 1988, 194; 1991, 37.)

4.1.3 Situationaalisuus olemassaolon muotona

Situationaalisuudessa on kysymys lähinnä ihmisen käyttäytymisen ja toiminnan problematiikasta. Siinä joudutaan selvittämään, miten kulloinenkin elämäntilanne on rakentamassa ihmisen identiteettiä ja miten tehdyillä ratkaisuilla voidaan muunnella elämäntilanteen rakennetta. (Lehtovaara 1992, 136; ks. myös Rauhala 1985, 56.) Tutkittaessa situationaalisuutta täytyy myös muistaa se, kuinka ihmisen kehollisuus ja tajunnallisuus ovat suhteessa situaation sekä konkreettisiin että ideaalisiin rakennetekijöihin (Lehtovaara 1992, 136).

Ihmistä ei kuitenkaan voida käsittää ilman maailmaa, jossa hän elää. Maailmalla tarkoitetaan kaikkea sitä konkreettisesti ja ideaalisesti olemassa olevaa, johon ihmiset yleensä voivat olla suhteessa. Situaatio eli elämäntilanne on se osa maailmaa, johon ihminen joutuu suhteeseen. Vaikka ihmisten situaatioissa on yhteisiä tekijöitä, kuten yhteiskunnalliset olot, kulttuuri, tavat ja tottumukset, eräät arvot ja normit, situaatio on kuitenkin aina ainutkertainen. Aviopuolisot, lapset, koti, koulu, asemamme työyhteisössä, ystävyyssuhteemme jne. ovat itse kunkin omia, ainutkertaisia elämäntilanteen rakennetekijöitä. (Rauhala 1981, 14; 1986, 26, 33; 1988, 195; 1993, 70.)

Situationaalisuudella ihmisen olemassaolon yhtenä muotona tarkoitetaan juuri ihmisen kietoutuneisuutta maailmaan situaationsa kautta. Situaatio on siis hänen ainutkertainen elämäntilanteensa. Situaatio ei ole ainoastaan kehollisen ja tajunnallisen olemassaolon sijoittumispaikka tai niiden toiminnallinen pelitila, joka tulisi mukaan kokonaisuuteen vasta sitten, kun nämä kaksi olemisen muotoa ovat ensin olemassa. Jo hedelmöittyneellä ja kiinnittyneellä munasolulla on situaatio. Suhde situaatioon on ihmisen olemassaolon käsittämiseksi yhtä alkuperäinen ja välttämätön ontologinen perustekijä kuin kehollisuus sekä tajunnallisuuskin. (Rauhala 1986, 26; 1981, 14.)

Situaatio rakentuu siten, että osa ihmisen situaation komponenteista määräytyy kohtalonomaisesti ja monet hän voi valita itse. Ihminen ei esimerkiksi voi valita vanhempiaan, geenejään, rotuaan, ihonväriään, kansalaisuuttaan, yhteiskuntaansa eikä kulttuuripiiriä, johon hän syntyy. Toisaalta taas ihminen voi itse valita aviopuolisonsa, ystävänsä, harrastuksensa, usein myös ammattinsa, työnsä, asuntonsa, ravintonsa jne. Hän ei kuitenkaan koskaan voi valita kohtalonomaisuuden vastaisesti, esimerkiksi musikaalisesti lahjaton ei voi ryhtyä muusikoksi tai säveltäjäksi. (Rauhala 1986, 33.)

Situaation rakenne voidaan jakaa konkreettisiin ja ideaalisiin komponentteihin. Konkreettisia ovat muun muassa ravinteet, saasteet, työpaikkojen ja kotien ulkonaiset puitteet, monet yhteiskunnan ja kulttuurin muodosteet, kaikkinaiset reaaliset inhimillisen kanssakäymisen muodot jne. Ideaalisia komponentteja ovat muun muassa arvot ja normit, henkisen ilmapiirin muodot, ihmissuhteet koettuina sisältöinä jne. Situaation komponenttien sisällöistä puhuttaessa käytetään termiä faktisuus. Faktisuus on siis yleisnimi kaikille situaation komponenttien erilaisille reaalisisällöille, joita ei myöhemmin yksityiskohtaisesti luetella ja kuvata. (mts. 33–34.)

Situationaalisuus on siten käsitettävä aina ainutkertaiseksi. Situaation komponenttien yksilöllisyys on jo pitkälle olemassa niiden kohtalonomaisessa valikoituneisuudessa. Ohjatessaan elämänsä kulkua persoonallisissa valinnoissaan jokainen ihminen kehittää situationaalisuuttaan elämänsä aikana yhä suurempaan yksilöllisyyteen. Vähäiseltäkin näyttävä muutos voi aiheuttaa monenlaisia kerrannaisvaikutuksia, sillä faktisuuden lajit muuttavat luonnettaan suhteissaan toisiinsa. (mts. 36.)

Situaatio ei siis ole jotain ihmisen ulkopuolella olevaa, joka tulisi mukaan vasta sitten, kun keho ja tajunta ovat jo olemassa ja alkaisi sitten kausaalisesti vaikuttaa niihin. Situaatio on tämän ajattelutavan mukaan yhtä alkuperäistä kuin kehollisuus ja tajuntakin. Ihminen syntyy, kehittyy ja on joka hetki jotakin suhteessa situaatioonsa. Se myös rikastuu, monipuolistuu ja muuntuu koko elämän ajan koulutuksen, työelämän, perheen, yhteisöihin kuulumisen ym. vuoksi. (Rauhala 1988, 195.)

Situaatio on myös elämän pelitila, jonka rakennetekijöitä ihminen toiminnallaan ja asenteillaan muuntelee. Psykologisissa tutkimuksissa joudutaan ottamaan huomioon, miten elämäntilanteen erikoispiirteet rakentavat ihmisen

maailmankuvaa, identiteettiä ja miten tehdyillä ratkaisuilla voidaan käänteisesti muunnella elämäntilanteen rakennetta. (mts. 196.) Situaatio on maailmankuvaa muodostava kokemisen välttämätön ehto siinä mielessä, että se yleensä tarjoaa sen faktisuuden, josta kokeminen on, ja sen pelitilan, jossa kokeminen mielellisillä suhteilla operoi. Aivot sinänsä ja yksinään eivät ole mikään Sampo, joka jauhaisi merkityssuhteita tyhjästä. (Rauhala 1986, 45.)

4.1.4 Tajunnallisuus olemassaolon muotona

Tajunnallisuudessa on kyseessä mielekkyys, käsitteellisyys ja tunteenomaiset mielelliset edustukset maailmasta. Tajunnan tutkimuksessa ollaan siis tekemisissä maailmankuvan muodostuksen ja niin ollen merkityksen problematiikan kanssa. Maailmankuvahan voi muodostua vain erilaisista merkityksistä. Merkityksen käsite on vain ymmärrettävä hyvin väljässä mielessä siten, että ahdistus ja pelotkin ovat subjektiivisen maailmankuvan merkityssuhteita. Merkityksen kohdalla kyseessä ovat ideaaliset mielelliset edustukset ja suhteet tajunnassa. (Rauhala 1988, 194.)

Kun mieli asettuu tajunnassamme suhteeseen jonkin asian tai ilmiön kanssa siten, että ymmärrämme ne kyseisen mielen avulla joksikin, syntyy merkityssuhde. Merkityssuhteessa ihminen asettuu ymmärtävällä tavalla suhteeseen situaatioonsa. Merkityssuhteet muodostavat verkostoja, joista syntyvät maailmankuvamme sekä käsitykset itsestämme. (Rauhala 1986, 27; 1991, 38.) Tajunnallisuuden oman perusluonteen ymmärtämiseksi ei ole tarpeen ratkaista, miten oikeita, selkeitä ja tiedostettuja merkityssuhteet ovat. Merkityssuhteet eivät aina ilmene elämyksessä selkeästi eikä asetu täsmällisesti todettavaan suhteeseen mihinkään esineeseen tai asiaan. Merkityssuhteet saattavat siten olla eriasteisesti epäselviä, heikosti jäsentyneitä, vääristyneitä tai virheellisiä. Silti ne ovat merkityssuhteita. Tajunnallisuudessa tapahtuu myös merkityssuhteiden jatkuvaa uudelleen jäsentymistä, unohdusta ja tiedostamattomaan häipymistä sekä uudelleen muistiin palautumista ja tiedostamista. (Rauhala 1986, 28.)

Tajunnassa esiintyvien muutosten, toisin sanoen erilaisten häiriintymien ja niiden oikaistumien, kuten kokemisen kehittymisen ja taantumisen, avartumisen ja rajoittumisen yms. mielellisten jäsentymien ymmärtämiseksi, tarkastellaan seuraavassa näitä tajunnan tapahtumia lähemmin. Merkityssuhteet organisoituvat siten, että uudet

mielen ilmentymät suhteutuvat jo olemassa olevaan tiedettyyn ja tunnettuun kokemusperustaan. Vanha kokemustausta toimii ymmärtämisyhteytenä, johon suhteutuen uusi mieli organisoituu merkityssuhteeksi ja tulee osatekijänä mukaan maailmankuvan muodostumiseen. Vanhaa kokemustaustaa siinä ominaisuudessa, kuin se on uutta mieltä 'tulkitseva' ja 'sijoittava' kutsutaan horisontiksi. (mts. 28–29.)

Tajunnallinen tapahtuminen on siis oman historian varassa etenevää ja tätä historiaansa jatkuvasti kartuttavaa merkityssuhteiden organisoitumista. Tajunnallisen tapahtumisen historiallinen luonne tekee käsitettäväksi sen, miten kaikki sen piirissä harjoitettava muutoksiin tähtäävä toiminta, kuten kasvatus- ja opetustyö, psyykkisten häiriintymien oikaisu psykoterapiassa, kaikkinainen asennemuokkaus jne. etenee kovin hitaasti. Tajunnasta ei voida ottaa pois eikä sinne voida panna mitään esinemäisessä mielessä, vaan kaiken täytyy tapahtua ymmärtämisen kautta. Merkityssuhteet, joita sinne syntyy, ovat luonteeltaan erilaisia, esimerkiksi tietoa, tunnetta, uskoa, intuitiota, unta, harhaa jne. (mts. 29.)

Tajunnallisen tapahtumisen suunta voi olla positiivinen tai negatiivinen. Kehityssuunta on positiivinen silloin, kun tajunnassa ei esiinny karkeasti vääristyneitä merkityssuhteita, vaan tietoa, tunnetta, uskoa sekä intuitiota edustavat merkityssuhteet muodostavat keskenään sopusointuisen maailmankuvan. Tärkeätä on, että kukin mainittu merkityssuhteen laji esiintyy omalla paikallaan rehevöitymättä toisten kustannuksella. Esimerkiksi tieto ei saa korvata tunnetta eikä tunne tietoa, vaan kumpikin ovat täysivaltaisena vain omassa asiassaan. (mts. 29.)

Negatiivinen kehityssuunta vallitsee ylimalkaisesti puhuen silloin, kun esiintyy karkeasti vääristyneitä, epäselviä, puutteellisesti jäsentyneitä ja/tai tuskaisuutta, ahdistuneisuutta, pelkoa jne. edustavia merkityssuhteita. Negatiivinen kehityssuunta vallitsee aina myös silloin, kun merkityssuhteet eivät muodosta harmonista maailmankuvaa, vaan kilpailevat, ovat vastakohtaisia tunteita herättäviä tai ristiriidassa keskenään tai ne edustavat yksipuolisesti tunnetta tai tietoa. (mts. 29.)

Kokemisen muutoksiin voidaan pyrkiä toimittaessa eri tavoin tajunnan tasolla. Voidaan esimerkiksi aktivoida uusia horisontteja, joiden yhteydessä asiat näyttäytyvät toisessa valossa. Näin toimien vääristymät ja yksipuoliset kokemistavat voivat vähitellen oikaistua. Voidaan myös saattaa kasvatettava kokemaan jotain täysin uutta, joka on tähän asti puuttunut hänen kokemusmaailmastaan. Näin menetellen kasvatettavan tajunnassa ilmenee uutta mieltä, joka merkityssuhteeksi organisoituneena avartaa ja rikastaa hänen maailmankuvaansa. Kuitenkin kaiken

kokemisen tasolla tapahtuvan vaikuttamisen täytyy perustua kuvatun kaltaisten tajunnan yleisten tapahtumisperiaatteiden tuntemukseen. Ilman näiden huomioon ottamista tämä toiminta ei voi parhaalla tavalla onnistua. (mts. 30.)

Tajunnan ja tajuttoman ontologinen erottelu. Rauhala katsoo, että tajunta ja tietoisuus ovat varsinaista inhimillisyyttä, eikä ihmistä voida käsittää eikä adekvaatisti tutkia ilman niitä. Tajunnan ja tajuttoman ontologinen erottelu mahdollistaa sen, että ontologian avulla voidaan rajata todellisuudesta yksi olemassaolon muoto tutkimuksen kohteeksi siten, että juuri sen olemistapa tunnetaan. (Rauhala 1997, 64.)

Tajunnasta puhuttaessa on ensin suljettava pois tajuton olemassaolo, sillä tajuton on eri asia kuin tiedostamaton. Oleellinen ero on se, että tajutonta ihmisessä ovat ne olemassaolon muodot ja tavat, joihin ei missään olosuhteissa liity elämyksellisyyttä. Tällaista olemassaoloa on ilmeisesti eloton oliomaailma, jota mikro- ja makrofysiikka tutkii. Ihmisessä tajutonta on esimerkiksi verisolujen valmistus ja aineenvaihdunta. Tiedostamaton kokemus ei ole varsinaisena merkityksenä subjektiivisessa maailmankuvassa. Sitä vastoin se on joko ollut aikaisemmin tietoisuudessa ja toisarvoistunut siitä tajunnan reuna-alueelle tai kokemuksellinen aines on siinä vasta jäsentymässä tietoisen maailmankuvan merkitykseksi kelpaavaksi. (Rauhala 1997, 64; 1998, 37.)

Tietoisia ovat ne kokemussisällöt, joilla on selkeä paikkansa maailmankuvassa. Tiedostaminen on sitä, että maailmankuvassa avautuu paikka uudelle merkitykselle. Toisin sanoen olemassaoleva maailmankuva tarvitsee uudistuakseen ja täydentyäkseen lisää merkityksiä. Kun uusi merkitys tiedostuksessa niin sanotusti loksahtaa paikalleen merkitysverkostoihin, koetaan usein 'ahaa-elämys'. Tämä tarkoittaa, että ymmärrämme silloin jotain paremmin. Tietoisen ja tiedostamattoman suhteessa on oleellista, että ne ikään kuin kuuluvat toisilleen. Tiedostamattoman tiedostaminen on mahdollista vain saman tajunnan tietoiselle tasolle. Niinpä kukaan ei voi välittömästi tiedostaa toisen persoonan tiedostamattomassa olevaa kokemusainesta. Yksilöllinen tajunta on kokonaisuus, jonka sisällä tietoisuus-tiedostamaton aaltoilu tapahtuu kulloisenkin elämäntilanteen ja maailmankuvan mukaan. (Rauhala 1998, 37–38.)

Rauhala (1997, 64; 1998, 37-38) on katsonut tarpeelliseksi tehdä rajauksen, jolloin perusjakona ovat tajuton ja tajuinen. Jälkimmäisen puitteissa

esiintyvät tietoinen ja tiedostamaton. Olemassaolo voidaan mentaalisten, sielullisten ilmiöiden kannalta esittää Eino Kailan tapaan näin:

a) tajuton – (aivottomat oliot)
b) tajuinen – (aivo-oliot)
    1. tietoinen
    2. tiedostamaton.

Tämä jaottelu sopii myös ihmisen olemassaoloa analysoivan ontologian yhdeksi orientaatioksi. Tämän jaottelun mukaan siis ratkaisevinta on elämyksellisyys. Elämyksellisyydessä on kyse olemassaolon eri tasosta kuin mitä on orgaaninen taso. (Rauhala 1997, 64.) Adjektiiviset muodot taas ovat perusteltavissa siten, että ne eivät herätä mielikuvaa jostakin reaalisesta järjestelmästä, joka ensin olisi ja sitten ryhtyisi muodostamaan merkityksiä (Rauhala 1998, 39).

Rauhala tarkoittaa tajunnalla elämyksellisen perustason pohjalta mahdollistuvaa ja sen puitteissa esiintyvää koettujen sisältöjen kokonaisuutta. Tajunta tulee olemassaolevaksi mielellisissä edustuksissa (noemoissa, mielissä) maailman olioista. Kuitenkaan tajuntaa ei ole jonkinlaisena instanssina ennen ja ilman elämystasoa sekä noemoja. Noemat voivat ilmetä vain elämyksellisellä tasolla. Tällaisia ovat mm. havainto- ja tunne-elämykset, uskon, tiedon, harhan ja unen elämykset. Arkikielen elämys-sanan merkityksessä käytetään tässä tarkastelussa sanaa kokemus. Jotta jokin havainto-, tunne- tai tiedollinen sisältö jne. ilmenisi, täytyy olla avoin vastaanottamaan niitä. Tätä tajunnallisuuden alkumuotoa tarkoittaa ilmaisu elämyksellinen taso. (Rauhala 1997, 65; 1986, 27.)

Kaikesta päätellen on ilmeistä, että aivot ovat keskeisenä tekijänä elämystason syntyprosessissa. Perusoletuksena siis on, että tajunta edellyttää aivoja. (Rauhala 1998, 39.) Miten se tapahtuu, täytyy se neurotieteiden selvittää. Kun taas tutkimuksessa edetään kokemussisältöjen tarkasteluun, fysiologisella aivotutkimuksella ei siinä ole mitään tehtävää. Mielet organisoituvat oman mielellisyytensä sitomina sekä subjektiivisiksi että intersubjektiivisiksi maailmankuviksi. Maailmankuvan sisältöjä voidaan kutsua myös merkityksiksi, sillä maailma ilmenee niissä aina jotenkin merkitsevänä. Tieteellisen intersubjektiivisen maailmankuvan ja subjektiivisten maailmankuvien konstituutiot ovat Rauhalan mukaan eri tehtäviä. Yksi olennainen ero on siinä, että tieteelliseen maailmankuvaan voi kuulua vain tiedollisia, mutta subjektiiviseen maailmankuvaan myös muita

merkityksiä. Merkitykset ovat syntyvaiheessaan sidoksissa aivoihin, koska elämystaso edellyttää aivotoimintoja. (Rauhala 1997, 65.)

Tajunta subjektiivisen maailmankuvan merkitysten muodostajana. Laadullisesti erilaiset merkitykset tieto, tunne, usko, tahto, intuitio niin sanotut epätavalliset tajunnan tilat vaativat reaalitieteissä omat niille luonteen ja tehtävän aidosti huomioon ottavat lähestymistavat. Sovelluksissa on aina huolehdittava siitä, että merkitysten välillä vallitsee toisensa salliva ja elämän kannalta riittävän ristiriidaton suhde. Kehittymätöntä kokemuslajia on kehitettävä, vääristynyttä oikaistava, epärealistista realisoitava jne. Kun taas toisia dominoivaa kokemuslajia joudutaan sovelluksissa hillitsemään. Subjektiivisen maailmankuvan ihanteellisena normaalitilana voidaan nähdä se, että kukin merkityslaji on herra omassa asiassaan. Niinpä tieto, joka on tieteellisessä maailmankuvassa ainoa mahdollinen merkityslaji, ei voi subjektiivisessa maailmankuvassa liittyä tunteen alueelle. (Rauhala 1997, 66–67.)

Kun edellä esille tulleita merkityssuhteiden lajeja ja suhteita selvitetään sisällöllisesti, niihin kaikkiin voidaan soveltaa eräitä yleisiä tutkimusperiaatteita. Silloin ne valaisevat merkityksissä esiintyviä ulottuvuuksia, joten niiden tuntemus on tärkeää subjektiivisen maailmankuvan toiminnan ymmärtämiseksi. Rauhala (1997, 67) tuo esiin seuraavat näkökulmat (kaavio 2), joiden pohjalta ainakin merkitysten ominaisuuksia joudutaan tutkimaan.

TAULUKKO 2. Merkityksen ominaisuuksia (Rauhala 1997, 67)

I MERKITYKSEN JA TARKOITUKSEN VÄLISEN SUHTEEN DIMENSIO		
EPÄINTENTIONAALINEN ITENTIONAALINEN	LATENTISTI INTENTIONAALINEN	MANIFESTISTI
II MERKITYKSEN SELKEYDEN DIMENSIO		
TAJUTON	TIEDOSTAMATON	TIETOINEN
III MERKITYKSEN KEHITYSTASON DIMENSIO PERSOONAN KANNALTA		
PSYYKKINEN	HENKINEN	TRANSSENDENSSI SIELU IKUISUUSOLIO

Nämä näkökulmat eivät ole Rauhalan (1997, 67) mielestä toisiaan poissulkevia, vaan ne limittyvät toisiinsa. Kukin näistä tuo vain esiin jonkin erityislaadun merkityksestä. Seuraavassa tarkempi kuvaus näistä merkitysten ominaisuuksista.

Ensimmäisessä järjestelmässä selvitetään merkityksen intentionaalisuutta. Merkitykset siis voivat olla hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. Subjektiiviseen maailmankuvaan liittyy paitsi eri kokemuslaatuja myös eri kehitysvaiheissa olevia merkityssuhteita samastakin tarkoitteesta. Itse asiassa subjektiivisessa maailmankuvassa esiintyy kirjavana mosaiikkina erilaisia ja eritasoisia merkityksiä. Merkitysten sisäinen mielellisyys ohjaa niiden yhteen kietoutumista, joten mitään kaaosta ei normaalisti pääse syntymään. Husserlin nimittämä horisontti, eli olemassa oleva vanha maailmankuva ikään kuin vastaanottaa uuden noeman ja tulkitsee sen tarkoittavuuden. Tämä tarkoittaa sitä, että erheet ja vääristymätkin ovat tällöin mahdollisia. (mts. 67.)

Kaaviossa esille tuleva ensimmäinen epäintentionaalisuuden aste tarkoittaa esimerkiksi kokemuksellisia perusvireitä tai tunnelmia, jotka eivät kohdistu mihinkään tiettyyn kohteeseen. Tällaisia ovat esimerkiksi onnellisuus, pyhyys ja hartaus. Nämä positiiviset perusvireet ovat maailmankuvan kokonaisuutta sävyttäessään persoonan kannalta erittäin arvokkaita, vaikka ne ovatkin epäintentionaalisia. Jos niitä yritetään tehdä intentionaalisiksi, ne yleensä turmeltuvat. (mts. 67.)

Latentisti intentionaalista on merkitys, jolle periaatteessa on olemassa jokin tarkoite, vaikka se ei välittömästi ilmenekään peruskokemuksesta. Esimerkiksi ihminen voi pelätä tietämättä mitä, tai hänellä voi olla sellaisia havaintokokemuksia, joista ei välittömästi ilmene, mikä on sen tarkoite. Latentti intentionaalisuus on usein tarpeen tehdä latentiksi intentionaalisuus manifestiksi. Tämä on oleellista ihmispersoonan maailmasuhteen kannalta. Kun merkityskokemukseen liittyy välittömästi oivallus sen tarkoitteesta, niin se on manifestia intentionaalisuutta. (mts. 67.)

Toisessa ulottuvuudessa tajuton on otettu mukaan tajunnan esiasteena ja kyseessä on merkitysten selkeän läsnäoloasteen selvittely. Tajuttomalla orgaanisella tapahtumisella voi olla merkitystajuntaa valmisteleva ja sisältökohteita sekä aiheita ennalta rajaava funktio. Tiedostamattoman ja tietoisuuden suhde tajunnassa käsitetään kuuluvan toisilleen. Tiedostamaton on aina jonkun tietyn yksilön tajunnan ulottuvuus,

jonka voi tiedostaa vain saman tajunnan tietoisuus. Yhteistä on merkitys, joka voi pulpahtaa tietoisuuteen tai häipyä tiedostamattomaan. Tätä käsiteparia voidaan soveltaa ainoastaan ihmistutkimukseen. (mts. 67.)

Viime kädessä tietoinen on vain laatumääre, jolla ilmaistaan sisältöjen eli merkitysten selkeysastetta. Tietoista on se sisältö, jonka läsnäoloa ei voida kiistää tajunnan kirkkauden sektorissa. Tietoisuudesta ilman sisältöjä ei ole mielekästä puhua. Siis millä tyhjän olemassaolo todetaan? Tajunta merkitysten kokonaisuutena on loogisesti primaarisinta, sillä vain tajunnan sisällä voidaan erottaa toisistaan tietoinen ja tiedostamaton selkeysaste. Tietoisuuteen ei voi järjellisesti kuulua tiedostamaton, koska tiedostamaton sulkeutuu tietoisuuden ulkopuolelle. (mts. 68.)

Kolmas dimensiossa esitetty merkitysten ulottuvuus on vaikea nimetä. Sillä on kuitenkin suuri merkitys persoonan itseohjauksellisuuden ja kehityksen kannalta. Ensimmäisen asteen nimitys psyykkinen tarkoittaa subjektiivisessa maailmankuvassa itseohjauksellisuuden kannalta alempia merkityksiä. Psyykkinen on aina jotenkin yksityistä ja siinä on kokemussisältö oivaltuneena läsnä, joskin siinä ei pystytä itsetiedostukseen, käsitteellisyyteen eikä yleistyksiin. Esimerkiksi suuttumus voi täyttää hetkeksi koko tajunnan, sillä suuttumuksen tilassa ihminen on vain affektinsa vallassa. ”Vasta henkisen asennemuutoksen avulla hän voi reflektoiden arvioida sitä ja todeta sen inhimillisyyden kannalta ala-arvoiseksi. Seurauksena voi tällöin henkisellä tasolla olla häpeä.” (mts. 68.)

Ennen kuin henkisen tasoin itsetiedostus on evoluution kuluessa kehittynyt, psyykkiset toiminnat ovat suhteuttaneet ihmisen mielekkäästi maailmaan, suojelleet häntä vaistonvaraisesti vaaroilta ja toteuttaneet elämän ylläpitämistä ilman henkisen tason säätelyä. Henkinen taso taas edustaa tajunnan korkeampaa toimintamuotoa ja se näyttäytyy merkitysten laadussa. Henkinen tajunnan toimintamuoto mahdollistaa minän muodostuksen. Henkistä tasoa tajunnassa edustavat mm. sellaiset asiat kuin ajattelu, tietäminen, reflektiivisyys myös itseen kohdistuvana, arvojen asettaminen ja eettisyyden mahdollisuus. Merkitysten tarkoitteena voi henkisellä tasolla olla ulkopuolisia kohteita ja ilmiöitä myös oman persoonan toisia olemuspuolia sekä tajunnan kokonaisuus. Itsetiedostuksen vuoksi persoonan monitasoinen suhde maailmaan joutuu kriittisen arvion kohteeksi, tämän myötä henkinen itseohjauksellisuus tulee mahdolliseksi. (Rauhala 1997, 68; ks. myös Rauhala 1992.)

Kolmas olemassaolon muoto on myöntö sille näkemykselle, että ihmisen olemassaoloon kuuluu myös transsendenssi (Jumalan olemassaolo maailman yläpuolella, riippumatta maailmasta) ulottuvuus. Vaikka tämä on monille ihmisille tärkeä olettamus, kaikki eivät kuitenkaan voi pitää sitä merkitystajunnan korkeimpana asteena. Transsendenttisen ihmisen olemassaolon sijoittaminen merkityksen maailmaan, on kuitenkin puolustettavissa. Muutoin kuin merkityksien avulla sitä ei voitane käsittää, tavoitella eikä siitä voitaisi puhua. Toinen asia on kuitenkin vastaavatko nämä merkitykset todella transsendenttia todellisuutta. Voidaankin kysyä, että onko edes mielekästä puhua tässä yhteydessä 'todellisuudesta'. (Rauhala 1997, 68.)

4.2 Tutkimuksen tieto-opillinen pohdinta

Rauhalan mukaan ihmistieteissä käydään vilkasta keskustelua siitä, kuinka ihmisen käyttäytyminen voidaan selittää. Lähtökohtana ovat aristoteelinen ja galileinen perinne. Edellinen käyttää niin sanottua teleologista ja jälkimmäinen kausaalista selitystä. Näiden selitysten vastakkaisuutta on myöhemmin pidetty yhtenä aristotelisen ja galileisen tieteenfilosofian keskeisenä kiistakysymyksenä. Aristoteelinen ajattelu on myöhemmin vaikuttanut lähinnä keskiajan filosofiaan, fenomenologiaan, logiikan tutkimukseen, eksistentialismiin sekä hermeneutiikkaan. (Niskanen 1994, 15.)

Se, millaiseksi tieteellinen tutkimusprosessi ajatellaan, on muuttunut ajan kuluessa suuresti. Keskiajalla tieteellä ymmärrettiin toimintaa, jossa jo saavutettuja totuuksia puolustettiin. Renesanssin aikaan kehitellyn luonnontieteellisen tutkimusmetodin avulla tavoiteltiin uutta tietoa, ei niinkään jo saavutetun tiedon puolustamista. Luonnontieteet tutkivat luontoa ja ajateltiin luonnon säännönmukaisuuksien olevan olemassa ihmisestä riippumatta. Modernin teollisuusyhteiskunnan suuri kertomus tieteestä on vaihtunut pieniksi ja paikallisiksi tarinoiksi siitä, "millaiselta maailman joku osa-alue jostakusta johonkin aikaan ja jossakin paikassa tuntuu tai näyttää, tai millaiseksi hän haluaisi sen muuttaa". Tiede ymmärretään siis subjektin, tieteen tekijän omaksi toiminnaksi, joka on esimerkiksi ainutkertainen näkökulma hänen itsensä valitsemaan ongelmaan. (Virtanen 1996, 47–49.)

Ihmisen tutkimuksen kohdalla valitellaan tavallisesti, ettei yksilöä voida tieteellisesti tutkia. Näin onkin silloin, jos tieteen kriteerit asetetaan luonnontieteiden eksaktiuden ja tiedon yleistettävyyden vaatimusten pohjalta. Kuitenkaan sellainen väite ei voi olla oikea, ettei jotain ilmiötä voida tutkia. Kun tutkimussysteemin kehittelyssä ja menetelmien valinnassa lähdetään tutkittavan ilmiön olemuksesta, kaikki on periaatteessa tutkittavissa. Tällöin vain edellytetään, että tutkimusstrategiat määräytyvät kohteen olemistavan ei ulkoapäin asetettujen vaatimusten mukaisesti. Ihmisen tutkimuksessa ei tarvitse nöyristellen alistua luonnontieteiden dominointiin. Persoonan ymmärtämiseen pyrittäessä on mahdollista saavuttaa aidon tutkimuksen asema ja arvostus, kun edetään sen omista lähtökohdista käsin. (Rauhala 1998, 98.)

Persoonan tutkimuksessa ensimmäisellä tärkeyssijalla on adekvaattiuden tähdentyminen. Tieteellisen tutkimuksen ihanteita ovat objektiivisuus, yleistettävyys, kausaalinen selittäminen, ennustettavuus, toistettavuus ja julkisuus. Nämä onkin arvokkaita asioita sellaisten tutkimusten yhteydessä, joihin ne soveltuvat. Niistä ei kuitenkaan saisi tulla pakkomielteitä, joita myös ihmistutkimuksessa käytettäisiin. Tiede voitaisiinkin persoonan kohdalla määritellä väljästi toiminnaksi, jossa tavoitellaan ilmiöiden ymmärtämistä ja etsitään keinoja vaikuttaa niiden kulkuun. (mts. 115.)

Vaikeuksien ytimenä persoonan tutkimuksessa on toiseuden ongelma. Kysymys on siitä, mitä mahdollisuuksia ihmisellä on ymmärtää toista ihmistä ja miten se olisi parhaiten saavutettavissa. Tällöin katsotaan, että toinen ihminen on persoonan rakentumisessa perustavampi kuin oma tietoinen minä. Siten toiseus saa erityisen tärkeysaseman yksilön ymmärtämistä tavoiteltaessa. Tutkimuksellinen sinä-suhde eroaa tietenkin luonnollisesta suhteesta siten, että se on tavoitteellista, menetelmällistä ja johonkin erityispiirteeseen rajoittuvaa, joten se on myös osaksi keinotekoista. Persoonan tutkimus nähdäänkin ihanteellisessa tapauksessa aitoa ihmissuhdetta muistuttavalta suhteelta. Vaikeudeksi tällöin muodostuu kuitenkin se, miten tällaiseen suhteeseen voidaan tuoda mukaan tutkimusluonne. Tätä ongelmaa helpottaa se, että persoonan tutkimukselle on edellytetty oma erikoisluonteensa, joten tutkimus siinä on yleensä tutkimusvaikuttamista eikä teorian tavoittelua. (mts. 116–117.)

Tutkijan toiminta ja hänen näkökulmansa kohteena olevaan tutkimusongelmaan vaikuttaa ja koskettaa aina tutkimuskohdetta. Tutkija on siis aina vuorovaikutuksessa tutkimuskohteeseensa ja vaikuttaa toiminnallaan siihen. Tällainen tieteellinen asenne, tieteen metodologia ja tieteen subjekti ei ole ikuisesti olemassa

ollut tapa toimia, vaan se on historiallisen kehityksen tulos. Tällainen muutos osoittaa sen, että tradition tarjoamat välineet tehdä tutkimusta ei enää riitä, vaan nykyajan ongelmien ratkaisemiseen tarvitaan uudenlaisia toimintatapoja. Ihmistieteissä tämä merkitsee sitä, että tutkimuksen subjektiivisuus ja vaikuttavuus tutkimuskohteeseensa ei suinkaan saa aikaan vääriä tuloksia vaan se on välttämätön tutkimuksen ehto. (Virtanen 1996, 49–50, 64.)

Kun tutkimuskohteena on yksilö ja hänen oppimiskokemuksistaan syntyvän tarinan esille tuominen, niin se myös asettaa omat vaatimuksensa tutkimuksen lähtökohta-asetelmiin. Mielestäni yksilön kokemuksen tutkimiseen eivät sovellu luonnontieteelliset menetelmät, standardoituine haastattelukysymyksineen, sillä kokemusta ei voida mitata millään valmiiksi asetetulla mittarilla. Lähtökohtana yksilön kokemuksen tutkimuksessa tulee olla subjektiivisuuden, niin tutkittavan kuin myös tutkijan, esille tuominen. Tutkija ja tutkittava ovat hyvin läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Tämä asettaakin tutkimuksen tekijälle omat vaatimuksensa. Tutkijan esimerkiksi on valittava tutkimusaineiston keruumenetelmä ja aineiston käsittelyyn sopiva metodi hyvin huolella.

4.2.1 Tutkimusmenetelmä tieto-opillisen pohdinnan kohteena

Olen valinnut tutkimusmenetelmäksi avoimen eli strukturoimattoman haastattelun. Avoin haastattelu, tai syvähaastattelu joksi sitä myös kutsutaan, on Hirsjärven ja Hurmeen (1991, 30–31.) mukaan luonteeltaan hyvin keskustelunomainen haastattelu. Yleensä strukturoimaton haastattelu vaatii paljon aikaa. Keskustelu voi koskea lähes mitä tahansa ja aiheen vaihto tapahtuu useimmiten haastateltavan aloitteesta. Yleensä tutkija vasta jälkeenpäin jäsentää runsaan materiaalinsa. Avoimessa haastattelussa haastattelijan asema on kuitenkin keskeinen, mutta ei yhtä johtava kuin lomakehaastattelussa. Smithin mielestä avoimen haastattelutilanteen epämääräisyys vaatii haastattelijalta enemmän taitoja ja kokemusta kuin muut haastattelun muodot. Kun haastattelussa ei ole kiinteää runkoa, haastattelijan tehtävänä on huolehtia siitä, että hän saa tarvitsemansa tiedon häiritsemättä itse keskustelua.

Avoin haastattelu on Gordenin mielestä paikallaan ensinnäkin silloin, kun eri henkilöiden kokemukset vaihtelevat suuresti. Tällainen strukturoimaton haastattelu antaa mahdollisuuden viivähtää vaikka pidempään jossakin tietyssä

tutkittavalle tärkeässä teemassa. Toiseksi strukturoimatonta haastattelua on syytä käyttää silloin, kun käsitellään menneisyyden tapahtumia tai kokemuksia, jotka saattavat olla syvällä muistirakenteissa. Keskustelunomainen muistin virkistäminen voi nostaa unohduksissa olleita kokemuksia mieleen. Kolmanneksi avoin haastattelu on paikallaan silloin, kun halutaan esille heikosti tiedostettuja, piilossa olevia seikkoja. Neljänneksi, avoin haastattelu sopii silloin hyvin, kun haastateltavia on vähän. Avoin haastattelu vie haastateltavaa kohden paljon aikaa, sillä usein varsinaiseen haastatteluun päästään vasta silloin, kun tarpeeksi läheinen kontakti on syntynyt haastateltavan ja haastattelijan välille. Viidenneksi, avoin haastattelu on syytä valita silloin, jos tutkimuksen aihe on erittäin arkaluontoinen. (mts.31–32.)

Alasuutarin (1995, 74) mielestä on tärkeää, että tutkija voi haastattelun avulla minimoida aineiston keruuvaiheessa tutkijan omat ennakkokäsitystensä vaikutukset tutkimusaineistoon, sillä haastateltavien on annettava mahdollisuus käyttää itse valitsemiaan käsitteitä. Tavoitteena on saada aineistoa, joka on olemassa tutkimuksen tekijästä riippumatta. Täysin avoimessa haastattelussa Taajamon (1996, 98) mielestä tutkittavat vievät haastattelua haluamaansa suuntaan. Tietyn vaiheen jälkeen tutkijan täytyy palauttaa keskustelu takaisin tutkimusteemaan. Oleellista kuitenkin on se, missä määrin tutkija osaa ottaa haastateltavan huomioon ja kuinka hän pystyy kuuntelemisen lisäksi kuulemaan sen, mitä sanottavaa haastateltavalla on.

Avoin haastattelu mahdollistaa myös oivan tilaisuuden päästä tietämään vain ”haastateltavan pienestä lohkosta maailmaa. Laadullinen aineisto muodostaa näytteen, joka on pala tutkittavaa maailmaa. Tätä palaa ei tutkita mittaamalla sen ulottuvuuksia, yleistämällä tulokset perusjoukkoon ja saamalla siten selville millainen tuo tutkittava maailma on. Palan kääntelememinen, mittaileminen ja tutkiminen on tietysti tarpeen, mutta tulosten selvittämiseksi on tiedettävä, miltä kulmalta kyseinen pala on lohkaistu. Pitää siis selvittää millaisen näkökulman olen luonut jokaisesta haastatellusta opiskelijasta. (Alasuutarin 1995, 78; Taajamo 1996, 101.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena oleva englannin kielen oppimiseen liittyvät esteet on yksilön kannalta arkaluontoinen tutkimusaihe. Onhan oppiminen aina hyvin henkilökohtainen asia, ja varsinkin silloin kun oppiminen ei suju siinä tahdissa kuin pitäisi opetussuunnitelmien mukaan tapahtua, yksilölle hyvin arkaluontoinen asia. Lisäksi tässä käsitellään myös menneisyyteen liittyviä tapahtumia ja kokemuksia, jotka saattavat olla, kuten Hirsjärvi ym. (1991) toteavat, hyvinkin syvällä muistirakenteissa, ja jotka voivat palautua mieleen pitkäkestoisen haastattelun

aikana. Niinpä katsoin avoimen haastattelun varteenotettavaksi mahdollisuudeksi tutkia aikuisen oppimisen esteitä. Tutkimusaineiston järjestämistä ja analysointi varten olen valinnut fenomenologisen reduktion metodin.

4.2.2 Tutkimusaineiston analyysitapa tieto-opillisen pohdinnan kohteena

> *Fenomenologia on lähinnä avointa asennoitumista todellisuuteen. Sellaista asennoitumista, joka pyrkii sallimaan todellisuuden näyttäytyä itsenään, sellaisena kuin se on, ennen kuin ihminen luo sen ajatuksillaan joksikin. (Lehtovaara 1998, 139.)*

Sana fenomenologia tulee muinaisen kreikan kielen sanasta phaenomenon, ilmiö. Näin ollen fenomenologia tarkoittaa ilmiöiden eli fenomeenien tutkimista. Tällöin korostetaan, että ilmiössä itsessään on jotain tarkastelemisen arvoista eikä haeta selitystä jostain, joka ei ole välittömästi nähtävissä. Perusteita ei siis etsitä ilmiöiden ”ulkopuolelta” tai ”takaa”. Siis esimerkiksi kokemustemme (tunteet tai ajattelu) perustaa ei haeta vaikkapa aivotutkimuksesta, vaan kokemuksesta itsestään. (Turunen 1995, 113.) Fenomenologia on vaikuttanut 1900-luvulla ajatteluun ei vain sen kuvailevan lähestymistapansa vuoksi vaan myös siksi, koska se tarjoaa mahdollisuuden lähestyä ihmisen kokemusta. (Giorgi 1997, 238–239.) Fenomenologian tehtävänä on analysoida yksityiskohtaisesti tajunnan sisällä olevia toimintaperiaatteita niin tiedon kuin arkikokemuksenkin osalta (Rauhala 1992, 45).

Husserl kehitti fenomenologisen reduktion tutkimuksen tekemisen apuneuvoksi. Hänen tunnettu lauseensa *zu den Sachen selbst* (paluu asioihin itseensä) tarkoittaa sitä, että fenomenologia ei tulkitse vaan kuvailee kokemusta, kokemuksessa ilmennyttä maailmaa ilman teoreettisia ja metafyysisiä käsitteitä. Fenomenologia siis kuvaa sitä, kuinka alkuperäinen kokemus maailmasta motivoi ihmistä muodostamaan erilaisia maailmaa koskevia uskomuksia ja kuinka alkuperäinen kokemus vaikuttaa ihmisen toimintaan. (Giorgi 1985a, 8; Satulehto 1992, 71–72.)

Fenomenologinen reduktio on prosessi, jossa huomio pyritään kiinnittämään fenomenologisen analyysin kannalta keskeisiin asioihin. Tarkoituksena on siirtää syrjään, sulkeistaa epäolennaisuudet, kuten Husserl asian ilmaisee. ”On vaikea kuvitella, miten tietoisuus voisi toimia ilman että jotain kohotetaan esiin, ilman että jotain siirretään syrjään – ilman että jotain sulkeistetaan.” (Juntunen 1986, 79;

Saarinen 1989, 121; Perttula 1995, 9; ks. myös Juntunen & Mehtonen 1977, 125.) Giorgin (1997, 244) mukaan tavoitteena on puhtaan kokemuksen tavoittaminen ja sen puolueeton kuvaaminen. Tutkijalta edellytetäänkin erityistä herkkyyttä kohdata mahdollisesti arkaluontoisia tutkimusaiheita, ja lisäksi analysointivaiheessa täytyy ottaa huomioon tieteenalan näkökulma.

Fenomenologisessa reduktiossa ihminen pyrkii irtautumaan luonnollisesta asenteestaan, pyrkii havainnoimaan asioita kuten kohtaisi ne ensimmäistä kertaa, ilman mitään ennakko-oletuksia. Luonnollinen asenne tarkoittaa jokapäiväistä elämäämme eli että käsitykset maailmasta ovat implisiittisiä, kätketysti ilmaistuja. Koska asioita pidetään itsestään selvinä ei niiden olemassaoloa pystytä havaitsemaan ilman reduktiota. Fenomenologista reduktiota kutsutaankin eräänlaiseksi tietoiseksi metodiseksi toimenpiteeksi. (Juntunen 1986, 91; Perttula 1995, 10; Giorgi 1997, 239.)

Fenomenologisessa reduktiossa on kaksi vaihetta: sulkeistaminen ja alkuperäisen olemuksen etsintä. Reduktion ensimmäisen vaiheen luonnollisen asenteen reflektiota ja mielessä tapahtuvaa syrjään siirtämistä kutsutaan fenomenologiassa sulkeistamiseksi. Luonnollinen asenne edellyttää tutkijan avoimuutta itselleen ja olemista täysin läsnä tilanteessa, jotta hän kykenee kohtaamaan ilmiön juuri sellaisina kuin se on annettu. (Giorgi 1997, 240.)

Fenomenologian mukaan ympäröivää maailmaa tarkastellaan ilman ennakkoluuloja. Kuitenkin Husserl itsekin korostaa kuinka vaikeaa – tai jopa mahdotonta – on tällaisen kokemuksen saavuttaminen. Me emme voi koskaan tietää sitä, kuinka puhdas jokin kokemus oli tai olisiko mahdollista saavuttaa vielä puhtaampi kokemus. Siten koko ongelma jää näin esitettynä vaille ratkaisua, sillä arkielämän kokemuksessahan vaikuttaa aina oma kulttuurimme. Tutkimuksen avulla voimme kuitenkin yrittää etsiä eri keinoin puhdasta kokemusta maailmasta ja puhtaita tutkimustuloksia. (Satulehto 1992, 29, 34.)

Fenomenologisen reduktion toisessa vaiheessa hahmotetaan, Husserlin käsittein, ilmiön olemus. Tässä vaiheessa ilmiön toissijaiset ominaisuudet karsitaan kysymällä reflektoivan mielikuvituksen ja intuition avulla, mitä ilmiössä tarvitsee muuttaa, jossa se lakkaa olemasta sitä mitä se on. Tällä tavalla ajatellaan löydettävän ne tekijät, jotka tekevät ilmiöstä juuri sen mitä se on. (Juntunen 1986, 76; Perttula 1995, 11.) Vaikka tutkija kohtaa tutkittavan ilmiön sellaisena kuin tutkittava

kokemuksensa kuvaa, on mahdotonta etteikö tutkijan persoona välittyisi mitenkään tutkittavan kokemukseen (Perttula 1995, 43).

Deskriptio viittaa myös tutkijan pyrkimykseen kuvata tutkittavien kokemuksia mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. Kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä tällöin antaa tutkittavaksi lupautunut ihminen. Deskriptio tarkoittaa silloin tutkittavan kokemuksen ilmaisun ja tutkijan siitä muodostaman kuvauksen vastaavuutta. Tämä tulee psykologisessa tutkimusprosessissa esille tutkimusaineiston analyysivaiheessa, ja siihen pyritään fenomenologisen reduktion avulla. (Giorgi 1985b, 69; 1997, 241; Perttula 1995, 43.) Tutkimuksen kohteena on täten konkreettinen ihminen konkreettisessa maailmassaan (Perttula 1995, 9).

Husserl pitää ihmisen käytännöllisen elämän tutkimisen lähtökohtana sitä, että ihminen syntyy maailmaan ja elää maailmassa. Tästä johtuen ihmisen tavoitteet ja pyyteet, kiinnostuksen kohteet ja kaikki inhimillinen on syvällisellä tavalla jo annettua ympärillä olevaa maailmaa. Fenomenologisen tutkimuksen näkökulma on alusta alkaen maailmassa ihmisen kokemana. Tietoisuus maailmasta voi syntyä ainoastaan subjektiivisessa välittömässä kokemuksessa, jossa ilmennyttä ihminen erottelee ja yhdistelee, arvioi ja arvottaa. Näistä havainnoista ihminen puhuu ja niiden suhteen hän toteuttaa erilaisia suunnitelmiaan. (Satulehto 1992, 60–61; ks. myös Juntunen & Mehtonen 1977, 124–125.)

Lehtovaara (1993, 6–31; ks. myös 1992, 252–255) on muodostanut Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen pohjalta kymmenen fenomenologisen tieteenfilosofian perusteesiä. Esitän nämä teesit perusteena edellä esille tuoduille ontologisille ratkaisuille.

Teesi 1. *Sen perusteella, mitä nyt tutkitaan ja tiedetään, ei voida rajata sitä, mitä ja miten tulevaisuudessa tutkitaan ja tiedetään.*

Teesi 2. *Tutkimuksen on lähestyttävä ongelmia niiden luonnetta vastaavasti kadottamatta tai uhraamatta mitään olennaista.*

Teesi 3. *Ihminen on tutkimusobjektina ainutlaatuinen.*

Teesi 4. *Sekä tilastollinen yleistävä että yksilökohtainen tutkimus ovat molemmat tarpeen ihmistutkimuksessa. Ne eivät kuitenkaan voi korvata vaan ainoastaan*

täydentää toisiaan. Yleisen lain etsinnän ja idiograafisen tutkimuksen suhdetta arvioitaessa on kuitenkin kysyttävä: miten pitkälle on mielekästä tavoitella yleistyksiä ja yksilön suhteuttamista niihin, ennen kuin vaara menettää yksilöllisyys muodostuu liian suureksi.

Teesi 5. *Tutkittavan henkilön yksilöhistorian paljastaminen on avainasemassa pyrittäessä ymmärtämään häntä.*

Teesi 6. *Kausaalista selittämistä ei pidetä parhaana mahdollisena selitysmallina.*

Teesi 7. *Ennustettavuudella ei ihmistutkimuksessa ole samaa asemaa kuin luonnon tutkimuksessa.*

Teesi 8. *Tutkimussysteemin tulee olla niin joustava, että sen avulla on mahdollisuus paljastaa se, mikä kussakin tapauksessa on olennaista.*

Teesi 9. *Tutkijan tulee tiedostaa kokonaisuudessaan oma funktionsa tutkimuksessa.*

Teesi 10. *Ihmistutkimuksen tulee kollektiivisen yhteisvaikuttamisen sijasta antaa pohjaa sellaiselle korjaavalle toiminnalle, joka on kulloinkin kyseessä olevan yksilön kohdalla relevanttia.*

Tieto-opillisen pohdinnan kohteena on seuraavassa merkityksen paradigma. Katson sen tarpeelliseksi, koska ihmistä tutkittaessa tieto on perinteisesti käsitetty käyttäytymisen paradigman valossa. Merkityksen paradigma tuo kuitenkin erilaisen tavan ajatella ihmistä tutkimuskohteena.

4.2.3 Merkityksen paradigma ja merkityssuhteet tieto-opillisen pohdinnan kohteena

Eksaktia luonnontiedettä metodologisena ihanteenaan pitävä behavioristinen ihmistä tutkiva tiede rajoittaa näkemyksensä ihmisestä vain käyttäytymisen problematiikkaan. Merkityksen paradigman mukaan toimiva ihmistä tutkiva tiede taas katsoo, että ihmistä koskevaan problematiikkaan kuuluu käyttäytymisen ja myös ymmärtämisen problematiikka. (Lehtovaara 1992, 146.)

Merkityksen paradigman perusta on Rauhalan filosofisin keinoin esiin analysoimassa ihmiskäsityksessä. Sen mukaan keskeistä on ihmisen näkeminen holistisella tavalla situaatioonsa kietoutuneena mutta myös oman kokemuksensa, merkityssuhteittensa eli tajunnallisuutensa kautta maailmaan suhteutuvana elävän organismina. Uutta merkityksen paradigmassa on se, että siinä pyritään ottamaan täysmääräisesti huomioon ihmisen kehollisuus, tajunnallisuus, situationaalisuus ja myös ihmisen kokonaisvaltainen ykseys. Siinä perustellaan monitieteisyyden tarpeellisuus ihmisen tutkimisessa. Tärkeää tässä näkökulman valinnassa on myös se, että ihminen nähdään dynaamisena, jatkuvasti muutoksen tilassa olevana. (Lehtovaara 1998, 135–136.)

Ihmisen ongelman tarkastelu merkityksen paradigman valossa edellyttää, että tutkimus- tai muun vaikuttamisen kohteena olevan ihmisen on sallittava näyttäytyä itsenään, sellaisena kuin hän itsessään on. Tällainen tarkastelu asettaa kaikelle kasvatukselle ja koulutukselle, siis myös vieraan kielen opettamiselle tiettyjä vaatimuksia. Oppimisympäristöt täytyy järjestää sellaiseksi, että sekä oppija että opettaja voivat molemmat kumpikin toteutua niissä omana dynaamisena itsenään. Merkityksen paradigman toteutuminen merkitsee avoimen dialogisen kanssakäymisen toteutumista. (mts.136.)

Ihmisen kokemuksia tutkivan tieteenalan nimenä saattaisi hyvinkin toimia termi "kokemustiede inhimillisestä kokemuksesta", kuten Rauhala (1981) on sitä kutsunut. Tässä lähestymistavassa ensisijaisena mielenkiinnon kohteena on inhimillinen kokemus – ei ihmisen käyttäytyminen – joka viittaa selkeästi ihmisen merkityskokemuksiin, tajunnallisuuteen. Olen valinnut "kokemustieteellisen" näkökulman eli merkityksen paradigman omaksi näkökulmakseni, koska tämä tutkimusorientaatio mahdollistaa tarkastella ihmistä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Lehtovaara 1993, 145–146.)

Merkityksen paradigma on täysin ymmärrettävä ja hyväksyttävä asia vain holistisen ihmiskäsityksen ymmärtävälle ja hyväksyvälle ihmiselle. Vastaavasti behavioristiset periaatteet ja ilmentymät ovat täysin ymmärrettäviä vain behaviorismin ymmärtävälle ja hyväksyvälle. Joka tapauksessa ihmisen osaan kerta kaikkiaan kuuluu nähdä maailma aina jostakin näkökulmasta. "Ihminen ymmärtää aina vain yhteyksissä omassa elämäntilanteessaan." Kokemustieteellisessä lähestymistavassa, merkityksen paradigmassa ihmistä tutkitaan siten, että tehdään oikeutta sille, että ihminen on persoona, subjekti. Tällä tavoin sitoutuneen tutkijan tulisikin muotoilla kysymyksensä,

ongelmansa ja menetelmänsä itsenäisesti tästä näkökulmasta käsin. Merkityksen paradigman näkökulmaa ihmisen tutkimiseen ei voida tietenkään pitää täysin uutena näkökulmana. Tämä näkökulma ei myöskään ole mitenkään "oikea" verrattuna esimerkiksi behaviorismin "väärään" näkökulmaan. Tieteen tarkoitushan on laajentaa tieteen aluetta ei suinkaan tuhota. (Lehtovaara 1998, 148–149.)

Kun pyritään kuvaamaan ihmistutkimuksen yleistä luonnetta, niin merkityksen käsite on silloin keskeisessä asemassa. Pääkohteena ovat ihmisen toiminta ja pyrkimykset. Inhimillistä elämää ja toimintaa määräävät ne merkitykset, joita annamme erilaisille asioille ympäristössämme. Kuitenkaan 'merkityksen anto' ei tapahdu pelkästään henkisenä tai psyykkisenä toimintona mielen sisäisyydessä. Ihminen voi oppia ja omaksua merkityksiä vain suhteessa toisiin ihmisiin. Ihminen ei myöskään opi todellisuutta suoraan havaittuna, vaan todellisuus välittyy ja rakentuu aina oman toiminnan kautta. Periaatteessa ihminen tekee ensin ja vasta tekemisen kautta ymmärtää tiedon ja pystyy luomaan uutta tietoa. (Aaltola 1992, 96–97; vrt. Venkula 1993, 63.)

Täytyy muistaa, että pragmatismi (pitää toimintaa tiedon edellytyksenä ja päämääränä) korostaa nimenomaan sosiaalista toimintaa, jota määrää ja jäsentää perinteiden, instituutioiden ja tapojen voima. Voidaan sanoa, että kokemus välittyy oleellisesti toiminnan kautta ja toiminta taas määräytyy sosiaalisesti virittäytyneistä ihmisen tarpeista ja ongelmista. Merkityksen käsite ilmaisee ihmisen toiminnan, ajattelun ja tiedon sisäisen yhteyden. (Aaltola 1992, 97.) Merkityksen käsite viittaa siihen maailmansuhteeseen, joka ihmisenä olemiselle on tyypillistä. Merkitykset läpäisevät ymmärryksemme, me elämme merkitystäyteisessä maailmassa kuin kalat vedessä. (Eskola & Suoranta 1998, 45.) Merkityksen ongelman ydin onkin siinä, että merkitykset ovat aina jo läsnä, kun ihminen on läsnä, eli ihmisen maailma on merkitysten maailma (Varto 1996, 55). Merkitykset viittaavat ihmiselle ominaiseen olemassaolon tapaan: me hahmotamme maailmaa aina merkitysyhteyksien kautta (Eskola & Suoranta 1998, 45).

Merkityssuhteilla tarkoitetaan kaikenlaisia mielen ilmenemisen vaiheita ja asteita maailmankuvassa. Mielellisyyden rakenteeseen perustuvia tajunnallisia ymmärtämisyhteyksiä Husserl kutsuu horisonteiksi. Horisonttien edellyttäminen tarkoittaa sitä, että meissä olevat ymmärtämisen edellytykset osallistuvat siihen, mitä ja miten me tiedämme, tunnemme, uskomme, toivomme tai pelkäämme. Horisontti kuuluukin jokaisen tajunnallisen ymmärtämisen toiminnan rakenteeseen. Siksi sitä ei

ihminen omassa psyykkisessä kokemuksessaan voi havaita. Horisontin funktion avulla voidaan ymmärtää se, että näköjään sama ymmärretään usein kovin eri tavoin. Horisontin käsite tekee käsitettäväksi myös sen, miten eräs merkityssuhde tai eräät merkityssuhteet ovat esimerkiksi neuroottisella tavalla vääristyneet. (Rauhala 1993, 16–17.)

Merkityssuhteet voivat olla ihmisen elämää joko myönteisesti tai vääristyneesti rakentavia. Tietyt horisontit, jotka ovat todellistuneet jonkun ihmisen elämäntilanteessa esimerkiksi kodin kasvatusasenteitten johdosta ja jähmettyneet vallitseviksi, ovat kierouttaneet mieltä, niin että jossain vaiheessa saavutetaan vääristynyt merkityssuhde. Eräs esimerkki horisonttien väärästä ymmärtämisestä on alemmuuskompleksi. Esimerkiksi vanhempien ylläpitämä riittämättömyyden tunne on se horisontti, jonka yhteydessä lapsi alkaa ymmärtää itseään ja suorituksiaan aliarvioivasti. Vääristyneitä merkityssuhteita ei voida poistaa tai muuntaa toiseksi mitenkään muuten kuin ymmärtämällä asioita uudella tavalla (mts. 17, 20).

Jotta meillä voisi olla merkityssuhteita objekteista, asioista tai ihmisistä, meidän täytyy edellyttää myös maailma, jossa me itse todellistuneina nämä oliot kohtaamme. On muistettava, että jokainen inhimillinen olemassaolo on todellistuttuaan ainutkertainen. Maailmaan tulemisemme ei ole voinut olla seuraamusta meidän psyykkisestä tahtomisestamme. Voimme todellistua ihmisenä musta- tai valkeaihoisina, miehenä tai naisena, syntyä tiettynä aikana tietyistä vanhemmista, omata tietyn geenistruktuurin, tietyt taipumusedellytykset jne. (mts. 20–21.) Katson tarpeelliseksi pohtia tieto-opillisesta näkökulmasta myös subjektiivisen maailmankuvan rakentumista.

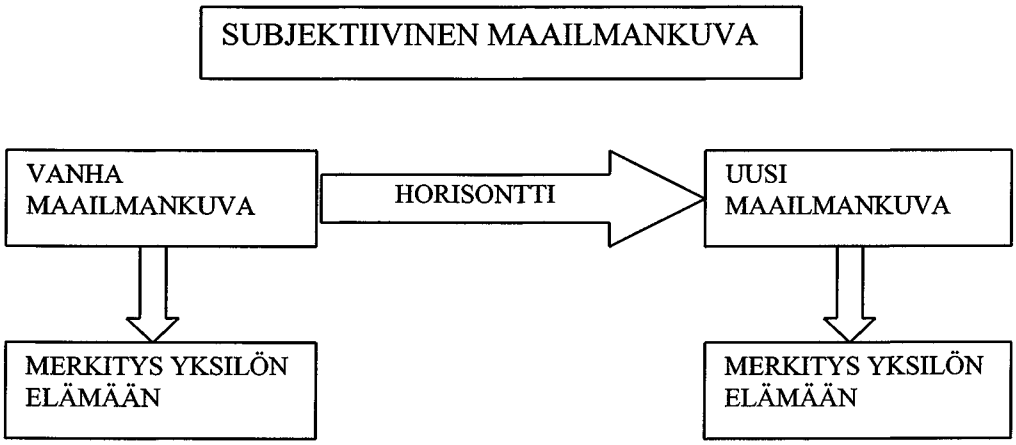
4.2.4 Subjektiivinen maailmankuva ja merkitysverkostot tieto-opillisen pohdinnan kohteena

Subjektiivisella maailmankuvalla tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä maailma merkitsee ihmiselle. Maailmankuva on sitten se 'tulos', jossa kokemuksen kokonaisuuden organisoituminen kussakin vaiheessa on. Se ei ole mitään lopullista, vaan päinvastoin jatkuvassa uudeksitulemisen tilassa. Väljässä mielessä maailmankuvan käsitteeseen kuuluvat myös käsitykset omasta itsestä. Ihminenhän on situaationsa kautta osa maailmaa, vaikka hän toisaalta myös erottuu siitä juuri maailmankuvan muodostajana.

Kun psykologiassa puhutaan minäkuvasta, tarkoittaa se juuri ihmisen käsitystä itsestään suhteessa maailmaan. Minäkuva kuvastaa ennen kaikkea ihmisen koettua suhdetta maailmaan. (Rauhala 1986, 138; ks. myös Lehtonen 1992, 142.)

Koska maailmankuva voi rakentua vain erilaisista ja eritasoisista merkityksistä, muodostuu kullekin kokemukselle paikka maailmankuvassa siten, että siitä kehkeytyy merkityssuhde. Koettu mielellinen sisältö asettuu suhteeseen maailman tai jonkin sen osan kanssa siten, että maailma tai sen osa merkitsee ihmiselle sitä, mitä hän kokee. Juuri se on merkityssuhde. Jos ihminen kokee pelkoa ja ahdistusta, maailma tai jonkin sen osa on hänelle pelottava tai ahdistava. Hänellä on silloin pelkoa tai ahdistusta ilmentävä merkityssuhde maailmasta. (Rauhala 1986, 138.)

Uuden ymmärtämisen johdosta tajunnan organisoitumisen kokonaistila voi muuttua siten, että jokin kehkeytymässä oleva ja vielä tiedostamaton merkityssuhde voi nyt sijoittua tiedostettuun maailmankuvaan. Jokainen uusi merkityssuhde voi siten panna liikkeelle tapahtumasarjan, joka merkitsee tiedostuksen lisääntymistä ja siten kokemuksen avartumista. Myös päinvastainen kehityssuunta on mahdollinen. Jokin tiedostettu ja selkeän paikan maailmankuvassa ottanut merkityssuhde voi aiheuttaa sen, että jokin toinen merkityssuhde tulee tarpeettomaksi. Siksi viimeksi mainittu häipyy, syrjäytyy, unohtuu tai tulee torjutuksi. (mts. 144.) Kuvio 3 esittää subjektiivisen maailmankuvan muodostumisprosessia.



KUVIO 3. Subjektiivisen maailmankuvan rakentuminen

Persoonan tutkimuksessa tärkeimpänä kohteena Rauhala pitää tajunnallisuuden olemuspuolta. Kuten aikaisemmin tuli esille, tämän olemusmuodon puitteissa voidaan puhua henkisestä ja tietoisuudesta. Niiden avulla taas voidaan tarkastella tietoisia valintoja ja vastuullisuutta, jotka ovat persoonan ydinfunktioita. Reaalisena tutkimuskohteena tällöin on subjektiivinen maailmankuva, jonka merkitysverkostoissa mainitut toiminnot ovat todettavissa. Olennaista subjektiivisen maailmankuvan tutkimuksessa on se, että tutkimus on persoonakohtaista ja luonteeltaan fenomenologista. (Rauhala 1998, 108–109.)

Freud oli ensimmäinen, joka oivalsi subjektiivisen maailmankuvasta seuraavan problematiikan perusluonteen ja kehitteli sen tutkimiseksi adekvaatin menetelmän. "Hän tutki subjektiivisen maailmankuvan merkitysten syntyä, kehitystä, vääristymistä ja niiden muuntelumahdollisuuksia." Lähtökohdaksi hän pyrki ottamaan situaatiosta tarjoutuvan faktisen sisältöaiheen ja koetti jäljittää sitä. Tarkoituksena oli löytää, miten se tajunnallisuuden oman historiallisuuden tulkitsemana joko pysyi aiheen rajoittamissa realistisuuspuitteissa tai muuntui siitä jopa vääristyneisyyteen asti. Persoonan olemuspuolten välisestä dialektiikasta tähdentyy hänelle situaation ja tajunnan suhde, kehollisuus oli hänellä melko vähän mukana. (mts. 110–111.)

Freudin tutkimusmallin hermeneuttinen luonne tulee esille siinä, miten hän tutkiessaan maailmankuvan vääristyneisyyttä aikuisiällä korosti varhaislapsuuden situaation osuutta sen synnyssä. Hänen mukaansa mm. vanhemmat, koti, kasvatus ja koulu ovat antaneet aiheita hänen merkityskokemuksilleen. Joskus niiden epäsuotuisat sisällöt ovat muodostaneet maailmankuvan historiallisuudessa sen osan horisonttibasista (eli vanhaa kokemusta ymmärtämisyhteytenä), joka on tulkinnut uutta kokemussisältöä vääristävällä tavalla. Merkityssuhteella on tietty merkitsevyytensä vain oman situationaalisen säätöpiirinsä eli persoonan eri olemuspuolien muodostaman säätelyjärjestelmän yhteydessä. Niinpä kulloinenkin jo organisoitunut maailmankuva ymmärtämisyhteytenä (horisonttibasiksena tai sen osana) ja uuden mielellisen sisällön (noeman, mielen) tulkitsijana ei voi olla koskaan eri persoonilla sama. (mts. 111–112.)

Subjektiiviseen maailmankuvaan liittyy oleellisesti ajatus, että jokainen uusi oivallus eli koettu merkitys sijoittuu välittömästi maailmankuvan rakenteeseen. Sen vuoksi se on myös seuraavassa vaiheessa mukana siinä ymmärtämisyhteydessä (horisontissa), joka tulkitsee jälleen uutta tarjoutuvaa mielellistä sisältöä. Tämän myötä maailmankuva uudistuu, reaalistuu ja oikaistuu. Saavutettu ymmärtäminen on

eri vaiheissaan vain oman persoonakohtaisuuden asiantiloja ja kuvastaa niiden välistä dynamiikkaa. Dialektinen prosessi tapahtuu lähinnä maailmankuvan ja situaation välillä, joten kehollisuus on mukana lähinnä esiymmärtäneisyytenä eli tajuttomina syvärakenteina. (mts. 114.)

Kasvatuksen mahdollisuudet ovat erittäin suuret. Siksi myös sen vastuu on valtava. Kasvatusvaikutuksen suunta voi olla joko positiivinen tai negatiivinen. Harvoin kuitenkin yksinomaisesti vain toista tyyppiä edustavat vaikutukset kohdistuvat samaan henkilöön kaikissa elämänvaiheissa. Näiden laadullisesti erilaisten vaikutusten suhteista ja niiden oleellisesta tai onnettomasta ajoittumisesta jää huomattavalta osaltaan riippumaan se, millaiseksi ihmisen elämänkelpoisuus muodostuu. (Rauhala 1986, 160.)

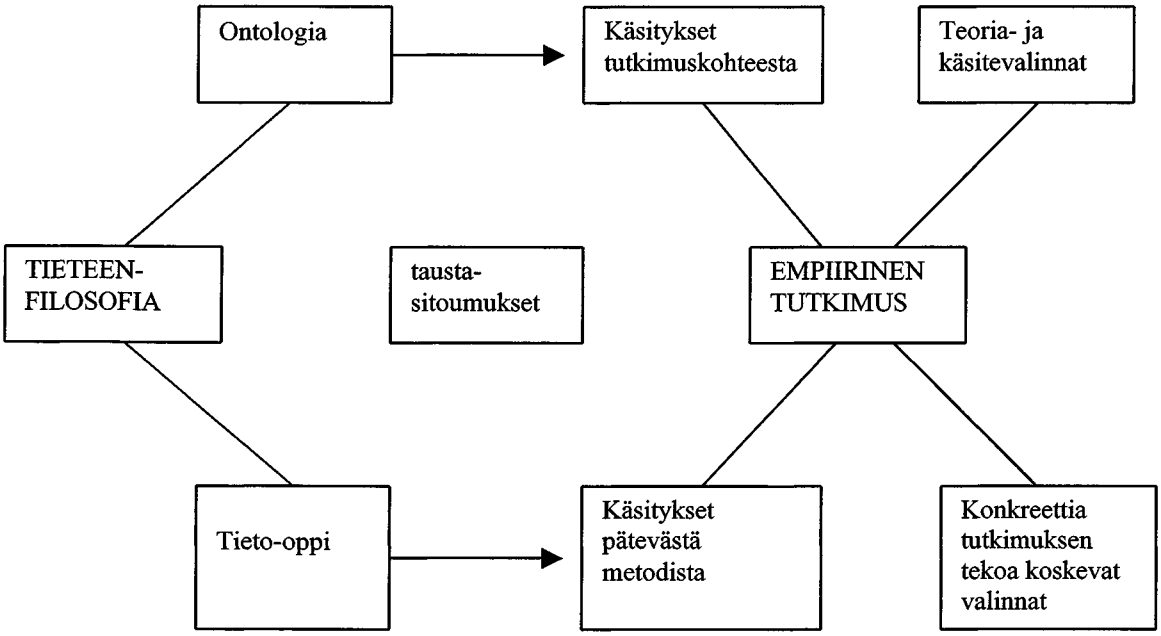
5 TUTKIMUKSELLISET RATKAISUT

5.1 Tutkimusorientaatio

Tämän luvun tarkoituksena on tuoda esille omat tähän tutkimukseen tekemäni ratkaisut ja valinnat. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tutkittavien kokemuksia heidän englannin kielen oppimisen esteistään. Oppimiseen liittyvät esteet ovat oppijan kokemana hyvin subjektiivinen kokemus. Kuitenkin pyrkimykseni on osittaiseen yleistykseen, koska aikuisen oppimisen esteet mahdollisesti tulevat esille samansuuntaisina myös muilla aikuisilla oppijoilla. Erityisen tärkeää mielestäni on lisätä laajemminkin tietoisuutta ja ymmärrystä aikuisesta oppijana. Aikuisopiskelijan käsitys omasta oppimisestaan on muotoutunut vuosien varrella mahdollisesti jo monien erilaisten koulutusmuotojen kautta.

Uskaltaisin myös väittää Mustikkamaan tavoin, että se, millaisen merkityksen opiskelija antaa tietyille asioille ja ilmiöille elämässään, suuntaa se hänen toimintaansa myöhemminkin. Tämän vuoksi 'suunnan' muuttaminen on joskus välttämätöntä, etteivät maailmankuvan vääristymät, tässä tapauksessa oppijan käsitykset itsestään oppijana, eteenpäinkin veisi liiaksi huomiota. "Siinä mielessä

oppijoiden merkityskokemusten tutkiminen on tärkeää." (Mustikkamaa 1993, 33.) Perustelen tutkimukseni tieteenfilosofiset taustasitoumukseni kuvion 4 avulla.



KUVIO 4. Empiirinen tutkimus taustaoletuksineen (Hirsjärvi 1998, 125.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on ihminen, toisin sanoen englannin kieltä opiskeleva yksilö. Käsitykseni tutkimuskohteesta perustan Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitykseen. Perustelen valintaani sillä, että Rauhala kuvaa ihmiskäsityksessään vahvasti ihmistä kokonaisuutena, holistisesta näkökulmasta. Tämä tapa tarkastella ihmistä tukee myös omaa näkemystäni ihmisestä. Teorian valintaan ovat vaikuttaneet hyvin merkittävästi valitsemani tutkimustehtävä sekä sen taustalla vaikuttava ihmiskäsitys. Kun puhutaan ihmisen kokemuksen tutkimisesta Rauhalan ihmiskäsityksen valossa, tutkimusta ei tällöin mielestäni voi ohjata aikaisempien tutkimusten tarkastelut eikä mikään vahva teoria. Olen käsitellyt oppimista ja aikuisen oppimiseen liittyviä esteitä raportin alkupuolella orientoidakseni lukijan tutkimusaiheeseen, en johdatellakseni itseäni tai tutkittavia aiheeseen.

Kun puhutaan koetuista oppimisen esteistä, niin mielestäni sitä ei voida mitata strukturoidun haastattelun tai kyselyn avulla. Niinpä avoin, tutkittavan

kokemukset mahdollisimman puhtaasti esiin tuova metodi perustelee tieto-opilliset valintani. Fenomenologisen psykologian metodi on ollut tukena ja suurena apuna aineiston järjestämisessä ja analysoinnissa. Ihmisen monipuolinen tarkastelu avaa mielestäni laajemman näkemyksen ihmisen elämästä ja olemisesta yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Yksilö ei siis koskaan ole mikään 'umpiossa' kasvava, vaan vahvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa elävä olento. Niinpä ihmisen oppimistakin tulee tarkastella laajemmasta näkökulmasta. Mielestäni valitut tieteenfilosofiset taustasitoumukset tukevat valittua tutkimusaihetta.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkielmaani osallistui viisi (N=5) aikuisopiskelijaa Jyväskylän Lyseon lukion aikuislinjalta. Opiskelijat olivat iältään 20 – 67-vuotiaita, joista neljä naista ja yksi mies. Haastateltavista kolme suoritti lukiota työnsä ohessa, yksi oli työtön ja yksi eläkeläinen. Tutkittavat suorittivat lukion englannin pitkän oppimäärän (A1-kieli) kursseja. Pyrin valitsemaan haastateltavat mahdollisimman heterogeenisesti: eri ikäisiä, eri opiskeluvaiheissa ja eri sukupuolta olevia; ja homogeenisesti: heidän englannin kielen oppimiskokemuksiaan on sävyttänyt mieluummin epäonnistumiset kuin onnistumiset. Tutkittavat valikoituivat osittain kahvipöytäkeskustelujen yhteydessä. Huomasin, että vaikka aihe on kovin arka, niin aloittaessani itse keskustelun omasta englannin kielen oppimisen vaikeudestani myös keskustelukumppanit uskalsivat avautua ja kertoa samanlaisista kokemuksistaan. Lisäksi tutkittavien etsimisessä apunani oli myös eräs koulun englannin kielen opettaja, joka kertoi opiskelijoilleen tutkimuksestani ja siitä, että tarvitsen tutkimusta varten vapaaehtoisia haastateltavia.

Mielenkiintoinen piirre oli se, että tutkimukseeni olisi mielellään tullut myös sellaisia henkilöitä, joilla ei ole vaikeuksia englannin kielen oppimisessa. Tämä olisikin toisaalta antanut mielenkiintoisen vaihtoehdon tehdä tavallaan vertailevaa tutkimusta englannin kielen oppimiseen liittyvistä erilaisista kokemuksista. Päädyin tutkimusaiheen rajaamisen oppimisen esteisiin, koska mielestäni tämän suuntainen aihe on vielä oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa 'tabu': oppimisen tutkimuksissa näyttää enemmän korostuvan hyvin menestyvien vieläkin parempi menestyminen kuin heikompien kannustaminen yrittämään parempaan. Halutessani lisätä tietoisuutta

oppimisen esteiden moninaisuudesta, näen tutkimusaiheeni opiskelijoiden oppimisen esteiden kuvaamisesta tärkeäksi valinnaksi.

Havainnollistan tutkittaviin liittyviä taustatekijöitä Kauppilan (1996) jäsennyksen mukaan: koulutuksen kokeminen ja sen merkitys yleiseltä tasolta yksityisiin kokemuksiin. Hän on muodostanut niin sanotut "koulutuskohortit" koulutusmahdollisuuksien ja sosiaalisen liikkuvuuden pohjalta. Suomalainen yhteiskunta ja koulutus sen osana on hänen mukaansa itsenäisyytemme aikana muuttunut nopeasti. Yhteiskuntarakenteen mukaan muutosta on kuvattu siirtymäksi maatalousyhteiskunnasta teollisen yhteiskunnan kautta jälkiteolliseen yhteiskuntaan. Koulutusjärjestelmä on läheisessä yhteydessä tähän kehitykseen. Havainnollistan seuraavassa taulukossa (taulukko 1) koulutuksen kokemuksellisuutta ja siihen liittyviä toimintoja yksilön eri elämänvaiheissa, tiettyjen historiallis-yhteiskunnallisten olosuhteiden aikana. (Kauppila 1996, 45.)

TAULUKKO 3. Koulutussukupolvet, ydinkategoriat ja elämäkerran komponentit (Kauppila 1996, 48)

	Sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi (1935) Koulutus ihanteena	*Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi (1936-1955)* Koulutus välineenä	*Hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi (1956-)* Koulutus hyödykkeenä tai itsestäänselvyytenä
TODELLISUUS Mahdollisuuksien rakenne, historiallis-yhteiskunnalliset tapahtumat, koulujärjestelmä	Niukat koulutusmahdollisuudet, sota, rinnakkaiskoulujärjestelmä (1921-1957)	Koulutusmahdollisuuksien avautuminen, rakennemuutos, uusi rinnakkaiskoulujärjestelmä (1958-1977)	Monet koulutusvalinnat, hyvinvointivaltio, lama, työttömyys, yhtenäiskoulujärjestelmä (1975-)
KOKEMUS Merkityksellistäminen, kokemusympäristö, kokemusten laatu ja kesto	Aineellisen kokemusympäristön keskeisyys, 'pakkorakotilanteet', kokemusten intensiivisyys, kamppailu, koulutus ihanne	Institutionaalisen kokemusympäristön keskeisyys, koulutuksen välineelliset merkitykset	Symbolisen kokemusympäristön keskeisyys, itsestäänselvät tai hyödykkeenomaiset koulutuksen merkitykset
ILMAISU Kerronnan painottuminen ja sisältö, elämänalueet, elämänvaiheet, lähestymistavat kertomuksiin	Työ ja perheen toimeentulo, sodan kokonaisvaltaisuus elämänalueiden yhdistäjänä	Työn keskeinen asema, työn ja koulutuksen liittyminen yhteen	Useita oppilaitosten valintoja, itsensä etsimistä, oma minä ja vapaa-ajan harrastukset keskeisiä

Taulukko selkiyttää tutkittavien lähtökohtien lisäksi sitä, kuinka yhteiskunnalliset tekijät ovat vaikuttaneet eri aikoina ihmisten elämään. Koulutuksen merkitys on tämän taulukon mukaan konstruoitu suomalaisen yhteiskunnan suurten muutosten

yhteydessä. Sota-aika, rakennemuutos ja hyvinvointivaltio ovat muodostaneet sen pääasiallisen yhteisen ja jaetun kokemuksen, joka eri sukupolvilla on tänään. Tämän sukupolviaseman voidaan katsoa määrittävän sitä tapaa, jonka pohjalta eri kokemis- ja ajattelutavat ovat olleet olemassa eri sukupolvilla. (mts. 49.)

Tämän tutkimuksen osalta tutkittavat ikänsä mukaan jakautuvat seuraavasti: Saara kuuluu 'sodan ja niukan koulutuksen sukupolveen'. Hänen tarinassaan tulevat esille kova työn teko jo nuorena ja kamppailu perheen elannon hankkimiseksi. Tuula ja Ismo ovat 'rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvea'. Työ on keskeinen heidänkin tarinoissaan, mutta työ on yhdistyneenä koulutukseen ja uraan. Ismo oli joutunut olosuhteiden pakosta menemään töihin jo hyvin nuorena ja Tuula oli aloittanut ammatilliset opinnot. Heli ja Pauliina kuuluvat 'hyvinvoinnin ja monien koulutusvaihtoehtojen sukupolveen'. He molemmat ovat peruskoulun kasvatteja, joten yleissivistävä koulutus on ollut heille itsestäänselvyys. (vrt. Antikainen & Kauppila 2000, 13–15.)

5.3 Tutkimuksen toteutus

Keräsin tutkimusaineistoni avoimen haastattelun avulla, jotka myös nauhoitin. Pyysin Lyseon lukion aikuislinjan rehtorilta tutkimusluvan (liite 1) tutkimuksen tekemistä varten, samalla pyysin mahdollisuutta saada tehdä haastattelut koulun tiloissa. Haastattelut tehtiin Lyseon museoluokan ja -kirjaston tiloissa kevään 1999 aikana. Tutkimusaineistoa kertyi melko suuri määrä. Haastatteluihin meni aikaa yhteensä kuusi tuntia, joista kolmen haastattelu vei tunnin kukin ja kahdessa haastattelussa meni puolitoista tuntia kummassakin. Tein litteroinnin hyvin tarkkaan, joten merkitsin näkyviin kaikki tauot, naurahdukset, äännähdykset ja toistot. Aloin kutakin nauhoitetta transkriboimaan heti haastattelun jälkeen. Yhteensä transkribointeihin aikaa meni noin sata tuntia. Transkriboinnin jälkeen aineistoa tuli lähes 150 sivua tekstinä.

Kerroin tutkittaville ennakkoon haastattelun luonteesta ja siitä, että tutkin nimenomaan oppimisen esteitä. Lisäksi annoin jokaiselle ennakkoon kirjallisena tarkemmat tiedot tutkielmastani ja haastattelun luonteesta sekä pyysin heiltä samalla tutkimuslupaa (liite 2). Itse haastattelutilannetta kuvailisin mieluummin keskusteluksi kuin perinteisesti ymmärrettynä haastatteluksi. Kuten avoimen haastattelun luonteeseen kuuluu, minulla ei ollut yhtään ainutta valmista kysymystä, pyysin

tutkittavaa ainoastaan kertomaan oman tarinansa aikaisemmista englannin kielen opiskeluistaan (historiallinen perspektiivi) ja tämän hetkisistä englannin kielen opiskeluistaan. Niin sanotusta haastattelutilanteesta syntyi hyvin intiimi vuorovaikutustilanne, jossa haastateltava kertoi tarinaansa ja minä haastattelijana tein tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä haastattelun edetessä.

Tavoitteeni oli saada tutkittavien tarinat mahdollisimman aitoina esille. Tämän vuoksi en ole sisällyttänyt tuloksien yhteydessä omia dialogissa muodostuneita puheenvuorojani näkyviin. Katson, että omilla tarkentavilla kysymyksillä ja kommenteilla ei ole mainittavaa merkitystä tutkittavien tarinoiden lopullisessa muodossa. Tietenkin tutkijana olen väkisinkin vaikuttanut siihen, mitä osia olen valinnut aineistosta tutkimuskäyttööni ja mitä jättänyt tämän ulkopuolelle. Siinä mielessä voin sanoa, että raportoitava tieto on siis viime kädessä minun tulkintaani tutkittavien tuottamasta aineistosta. (vrt. Dufva ym. 1996, 43.)

Fenomenologinen psykologinen tutkimus Perttulan mukaan pyrkii saamaan esille tutkittavien välittömässä todellisuussuhteessa muodostuvia merkityksiä. Sen vuoksi tutkija ei aineistonhankintatilanteessa kehota tutkittavaa tietoisesti pohtimaan tai reflektoimaan kokemuksiaan, vaan pikemminkin samaan hänet kuvaamaan niitä arkipäiväisen elämänsä tilanteita, joissa tutkijaa kiinnostavaan asiaan liittyvät kokemukset ovat muodostuneet. Tutkittaessa esimerkiksi oppimista, tutkittavaa ei kehoteta miettimään mitä oppimisella yleisesti tarkoitetaan, vaan häntä pyydetään kuvaamaan yksityiskohtaisesti sellaisia arkipäiväisen elämänsä tilanteita, joissa hän kokee oppineensa. (Perttula 1995, 64.)

Edelleen Perttulan mielestä fenomenologisen psykologian tavoite - saada esille tutkittavien välitön kokemus – asettaa tiettyjä ehtoja tutkimusaineiston hankinnalle. Se täytyy järjestää siten, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkittavaan tämän kertoessa tarinaansa haastattelutilanteessa. Hyvä tutkimustilanne on sellainen, jossa tutkittavat voivat kuvata juuri niitä kokemuksia, jotka he tutkijaa kiinnostavaan asiaan liittävät. Käytännössä tutkittaville esitettävät kysymystenasettelut ovat mahdollisimman avoimia, strukturoimattomia. Haastattelutilanteessa tutkittavan pitäisi saada kuvata kokemuksiaan siten, kuin hän on ne itse kokenut. Haastattelun edetessä tutkija voi esittää kysymyksiä selkiyttääkseen tutkittavan antamia kuvauksia. Haastattelijan päätehtävänä on saada tutkittava kuvaamaan kokemuksiaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. (mts. 65–66.)

5.4 Aineiston jäsentäminen fenomenologisen psykologian metodin avulla

> *Fenomenologisessa analyysissa on analogisuutta sipulin kuorimiselle ja purkamiselle, jossa voidaan poistaa yhä uusia kerrostumia, kunnes tullaan sipulin ytimeen. Sipuli on tosin tällöin hajonnut, mutta lopussa tiedetään, miten sipuli on rakentunut. Fenomenologisessa analyysissa lähdetään myös laajoista kokonaisuuksista ja yhteyksistä sekä tunkeudutaan yhä yksityiskohtaisempiin rakennetekijöihin, jotta käsitettäisiin, miten koettu maailma ja sen merkityssuhteet ovat strukturoituneet. (Rauhala 1974, 47.)*

Löysin aineistoni jäsentämistä ja analysointia varten alun alkaen Giorgin (1985b) ja edelleen Perttulan (1995, 119–154) kehittämän fenomenologisen psykologian tutkimusmetodin. Tämä lienee yksi systemaattisimmista yrityksistä luoda selkeä menetelmä laadullisen aineiston analysoimiseksi. Koska fenomenologinen psykologia tutkii tajunnallisia ilmiöitä, on sen metodisten menettelytapojen kyettävä tavoittamaan ilmiöiden mielellisyys. Tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuuteen on viitattu ontologisen relevanttiuden ja adekvaattisuuden käsitteillä. Jotta näihin tavoitteisiin päästään, täytyy analysoida perusteellisesti tutkimuksen taustalla oleva ihmiskäsitys (Lehtovaara 1992; Rauhala 1974; 1993). Vasta silloin tutkittavan ilmiön ja käytettyjen tutkimusmenetelmien vastaavuus muuttuu sattumanvaraisesta perustelluksi ja tutkimus voi saavuttaa vaadittavan ankaruuden ja tieteellisyyden (Rauhala 1993; Perttula 1995, 69).

Tämä analysointimetodi oli minulle arvokas 'pelastusrengas', jonka avulla sain jäsenneltyä johdonmukaisesti runsasta aineistoani: 'kuorittua' tämän tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat pois pääsin kunkin henkilökohtaisen tarinan 'ytimeen'. Tuon seuraavassa esille yksityiskohtaisen prosessikuvauksen metodin eri vaiheista. Sovelsin Perttulan (1995) kehittämää fenomenologisen psykologian metodia tutkimusaineistoni jäsentämiseen. "Gradupäiväkirjasta" oli erityisesti tässä vaiheessa suurta apua, sillä sen avulla pystyin reflektoimaan tekemiäni ratkaisuja. Olen samaa mieltä Dufvan ym. (1996, 41) kanssa siitä, että tekstin analyysi on vuoropuhelua aineiston kanssa. Se on ollut syklinen prosessi, jossa käytyäni aineistoa läpi lukemattomia kertoja, myös tutkimustehtävä on täsmentynyt aineistosta löytyneiden ajatusten myötä.

Fenomenologisen psykologian metodi jakautuu kahteen päävaiheeseen. Ensimmäinen vaihe (I) pureutuu kunkin tutkittavan yksilökohtaiseen

merkitysverkostoon. Tämä vaihe jakautuu seitsemään osavaiheeseen (1–7). Toisessa vaiheessa (II) tavoitetaan tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto, joka myös jakautuu seitsemään osavaiheeseen (1–7). (Perttula 1995, 119.) Rajaan metodin koskemaan ainoastaan ensimmäiseen (I) vaiheeseen osavaiheineen. Tarkoitukseni ei ole yleistää saatuja tutkimustuloksia. Toisen vaiheen yleistävä ote ei myöskään kuvasta eksistentiaalis-fenomenologisen ihmiskäsityksen näkemyksiä ihmisestä, joten järjestelen ja analysoin aineistoa pelkästään ensimmäisen vaiheen perusteiden mukaisesti.

Metodin vaihe I.1. Metodin ensimmäisessä vaiheessa tapahtuva aineistoihin tutustuminen oli hyvin syvää jo alusta alkaen, koska olin itse läsnä haastattelutilanteessa. Haastattelun jälkeen kuuntelin kutakin äänitettyä nauhaa muutaman kerran ennen transkribointia. Näin pääsin tutustumaan tutkimusaineistoon hyvin yksityiskohtaisesti. Kirjoitin tutkimusaineiston sanatarkasti (myös taukokohdat) kuten fenomenologisen psykologian metodi edellyttää. Tutkimusaineiston avoimen lukemisen yhteydessä pyrin sulkeistamaan ennakkokäsitykseni pois, etteivät niihin liittyvät omat merkityssuhteeni mitenkään vääristäisi aineistoa. Missään vaiheessa en ennakkoon tutustunut oppimiseen ja varsinkaan oppimisen esteisiin liittyvään olemassa olevaan teoreettiseen tietoon. Itseni on vaikea hahmottaa kuinka onnistuin sulkeistamisessa ja tutkimusaineiston hahmottamisessa. Pyrin vain noudattamaan Perttulan osoittamia toimintaohjeita. Tämän vaiheen onnistumista lienee myös muiden vaikea osoittaa.

Metodin vaihe I.2. Metodin toisessa vaiheessa laadin tutkimusaineistoa jäsentävät sisältöalueet. Sisällölliseksi tavoitteeksi muotoutui englannin opiskeluun ja oppimisen esteisiin liittyvien opiskelijan sisäisten merkityskokemusten tutkiminen. Muiksi sisältöalueiksi tulivat englannin opiskeluun liittyvät kokemukset historiallisessa perspektiivissä sekä opiskelu tänä päivänä. Tutkimusaineistoa jäsentävät sisältöalueet olen muotoillut mahdollisimman väljiksi, etteivät ne rajaisi liikaa merkitysten sisältöjä. Sisältöalueiden tarkoituksena oli rajata ja kuvata pelkästään yksilön maailmankuvan esille tuomia merkityksiä. Sisältöalueiden tehtävänä oli myös jäsentää ja helpottaa näiden edellä mainittujen sisältöjen tavoittamista kunkin aineistosta. Mitään yhteisiä rakennetekijöitä en ole nostanut aineistosta esille.

Metodin vaihe I.3. Kolmannessa metodin vaiheessa jaoin jokaisen tutkittavan haastatteluaineiston merkityksen sisältäviin yksiköihin, joille annoin myös

nimet. Jakaminen tapahtui niin, että luin aineiston ensin intuitiivisesti eli niin kuin sen välittömästi tajusin, ilman pyrkimystä tietoiseen reflektioon. Erotin merkityksen sisältävän yksikön siinä vaiheessa kun huomasin merkityksen muuttuvan, toisin sanoen kun tutkittava alkoi kuvata mielestäni aiemmasta erottuvaa kokemusta. Erottelin merkityksen sisältävät yksiköt kunkin omaksi kappaleekseen sekä jokaisen tutkittavan kohdalta heidän omiksi merkityskokemuksikseen. Mitään yhteisiä yksikköjä en muodostanut, vaan pyrin jokaisen tutkittavan tutkimusaineistosta löytämään juuri siinä esiintyviä omia merkityksen sisältäviä yksikköjä.

Huomasin, että sisällöllinen tavoite on hyvin elävä määritelmä. Tässä vaiheessa se täsmentyi merkityskokemuksiksi, jotka liittyvät opiskelijan englannin kielen opiskelussa kokemiensa oppimisen esteiden kuvailuun. Tässä vaiheessa korostin sitä, että rajaus on ehdottomasti oppimisen esteet. Tämän vaiheen tärkein tehtävä tutkimusaineiston jäsentämisessä oli saada rajattua aihealue koskemaan pelkästään koettuja oppimisen esteitä oppijan aikaisemmissa opiskeluissa sekä tämän hetkisissä lukio-opinnoissa. Tämän vaiheen raa'an rajauksen avulla sain runsasta tutkimusaineistoani supistettua huomattavasti inhimillisempään muotoon.

Perttulan ohjeita (mts. 122) noudattaen käytin tähän vaiheeseen mahdollisimman vähän aikaan. Tämän vaiheen tarkoituksena on pelkästään jäsentää tutkimusaineistoa hallittavampaan muotoon. Tässä vaiheessa minun tutkijana pitäisi olla mahdollisimman hyvin selvillä siitä mitä olen tutkimassa, koska merkitysten sisältävien yksiköiden erottaminen tapahtuu tietystä näkökulmasta. Tämän tutkimuksen lähestymistapa on kasvatustieteellinen. Tosin se voisi olla myös psykologinen, koska oppimistahan tutkitaan psykologiassa.

Merkityksen sisältävät yksiköt ovat tässä vaiheessa melko yksityiskohtaisia. Pohdinkin sitä, että onko ne miten ristiriidassa holistisen ihmiskäsityksen kanssa. Ajattelin, että näitä varmaan voi vielä yhdistellä ja laajentaa, sillä eihän merkityssuhteet ole ihmisen koetussa maailmassakaan toisistaan irrallisia, vaan aina toisiinsa mielellisesti liittyneinä. Laajat merkityksen sisältävät yksiköt Perttulan mukaan myötäilevät näin ollen kokemuksen perusrakennetta suppeita paremmin.

Metodin vaihe I.4. Tässä vaiheessa muutin merkityksen sisältävät yksiköt tutkijan kielelle. Kirjoitin muunnokset kunkin merkityksen sisältävän yksikön perään sulkuihin isoilla kirjaimilla. Perttulan (mts. 126) ohjeita noudattaen uskon, että näin toimien ei tule epäselvyyttä siitä, mistä merkityksen sisältävästä yksiköstä olen

tutkijana päätynyt mihinkin merkityksen tiivistykseen. Myöskään alkuperäinen merkityksen sisältävä yksikkö ja siitä tehty tutkijan tiivistys eivät voi sekoittua keskenään.

Varsinainen sulkeistamisen vaatimus korostuu tässä neljännessä vaiheessa. Perttulan mukaan tutkittavan ilmaisemat merkitykset kohtaavat tarkoituksellisesti tutkijan koetussa maailmassa olevat merkitysyhteydet. Toisaalta, jos tutkijan merkitysyhteyksien sisältö ei ole hänen tiedossaan, saattaa se vääristää hyvin systemaattisellakin tavalla tutkittavien ilmaisemien merkitysten muunnostyötä. Itselle oli muistutettava mieleen, että sulkeistaminen on reduktion ensimmäinen vaihe, joka on luonnollisen asenteen reflektiota ja mielessä tapahtuvaa syrjään siirtämistä. Sulkeistamisen avulla tutkija pyrkii vapautumaan luonnollisen asenteensa sitomasta tavasta havaita maailmaa. Sulkeistaminen mahdollistaa välittömän kokemuksen tavoittamisen. (mts. 126)

Reduktion toisessa vaiheessa toissijaiset ominaisuudet karsitaan kysymällä reflektoivan mielikuvituksen ja intuition avulla, mitä ilmiössä tarvitsee muuttaa, jotta se lakkaa olemasta sitä, mitä se on. Näin löydetään tekijät, jotka tekevät ilmiöstä juuri sen mitä se on, eli ilmiön olemus. Olemuksen tavoittamisessa pyritään pois kaikesta empiirisestä ja siinä tarkastellaan tutkimuskohteeseen liittyviä mahdollisuuksia. Olemukset siis ovat osa ihmisen elämismaailmaa. Tämä vaihe vaatii tutkijalta erityisen intensiivistä keskittymistä ja vastaanottoherkkyyttä. Mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu tulee esille jatkuvana vastavuoroisena reflektiona merkityksen sisältävän yksikön ja minun tutkijana siitä tekemän tiivistyksen välillä. Vastavuoroinen reflektio jatkuu jokaisen merkityksen sisältävän yksikön osalta niin kauan, kunnes olen tutkijana kyennyt ilmaisemaan sen ydinmerkityksen. (mts. 126.)

Siis jos huomaan tässä vaiheessa, että merkityksen sisältävässä yksikössä on häiritsevällä tavalla toisiinsa jäsentymättömiä merkityksiä, ei tehty jako ole merkityksen sisältäviin yksiköihin riittävän selkeä. Tällöin on tarpeellisilta osin palattava edelliseen vaiheeseen. Näin voi joutua tekemään useita kertoja. Tarkoituksena on siis tavoittaa tutkittavien merkitykset heidän kokemustensa mukaisina. (mts. 126 – 127.) Koin tämän vaiheen todella vaativaksi. Mieleen piti palauttaa vielä se, mitä mielikuvatasolla tapahtuvalla muuntelulla tarkoitetaan. Perttulan (mts. 45) mukaan olemusten etsinnällä tarkoitetaan fenomenologisen psykologian tutkimuksessa sitä, että tutkija pyrkii reduktion avulla olemusten

yleispätevyyteen. Tutkija pyrkii siis yleiseksi nimitettävälle tasolle. Tähän siis minun täytyy pyrkiä mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun avulla. Tarkoituksena on löytää merkitykset jotka tutkittavan ilmiön on sisällettävä ollakseen kyseinen ilmiö. Sulkeistamisen tapaan lienee mahdotonta kuvata konkreettisesti mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun prosessia (mts. 127).

Huomasin tässä vaiheessa, että mielikuvatasolla tapahtuvaan muunteluun kannattaa kiinnittää erityisen suurta huomiota ja käyttää runsaasti aikaa. Niinpä huomasin alkavani itsekin epäillä, että olenko osannut sittenkään jäsentää merkityksen sisältäviä yksiköitä niiden ydinmerkitysten mukaan. Tämän pohdinnan seurauksen palasin edelliseen vaiheeseen ja kävin jokaisen aineiston kohdalta tarkasti edellisen vaiheen uudelleen läpi ja mietin merkityksen yksiköt uudelleen.

Tämän seurauksena syntyikin suuri oivallus erään yön pitkinä tunteina, että kun olen tutkimassa millaisia esteitä tulee esille, niin silloinhan ne voidaan jakaa sisäisiin, ulkoisiin ja toiminnallisiin esteisiin. Näin tällä jaolla olevan yhteyttä myös Rauhalan ihmiskäsityksen kanssa. Sisäiset oppimisen esteet tapahtuisivat, ajatteluni mukaan, yksilön tajunnassa merkityskokemuksiksi. Ulkoiset oppimisen esteet olisivat situaatioon liittyviä asioita. Toiminnallisten esteiden kohdalla piti vähän ihmetellä, miten ne oikein ilmenevätkään. Pohdin sitä, että liittyvätkö tähän muistamiseen liittyvät asiat – siis muistirakenteet, eli kehollisuus. Pohdin sitä syvästi, että mihin teen lopulta rajauksen. Jos rajaan pelkästään sisäisiin oppimisen esteisiin, kuten vaiheessa I.2 sisällöllisissä tavoitteissa toin esille, niin silloin jäisi pois esimerkiksi Helin peruskouluaikana kokema opettajan painostus. Siis enhän voi tehdä niinkään, koska silloinhan rajaisin erittäin oleellisen asian hänen merkityskokemuksestaan. En siis voi tehdä sitä, koska haluan saada myös historiallisen perspektiivin mukaan.

Edelleen pohdin sitä, että jos otan nämä kaikki kolme vaihetta, niin laajeneeko aineisto mahdottomaksi käsitellä. Toisaalta pohdin sitä, että olisikohan vielä jokin muu tapa rajata, jos otan nämä kaikki kolme kohtaa mukaan. Siis voisinko tehdä rajausta asiasisältöjen pohjalta ja miten se sitten tapahtuisi. Muotoilin uudeksi sisällölliseksi tavoitteeksi oppimisen esteisiin liittyvien oppijan sisäisten, ulkoisten ja toiminnallisten tekijöiden tutkimisen. Kun olen perehtynyt uudelleen tutkimusaineistooni, niin tulee tunne, että nämä eri osa-alueet painottuvat jokaisen tutkittavan kohdalla omille alueilleen.

Kun olin käynyt läpi jokaisen tutkittavan haastatteluaineiston, minun oli jälleen kerran pysähdyttävä miettimään, että olenkohan todella selvillä mitä olen

tekemässä eli mitä tutkin. Tämä epäilys syntyy, koska aineistoa oli edelleen liian paljon, reilusta rajauksesta huolimatta. Pysähdyin todella tähän vaiheeseen – kenties jymähdinkin – en tiedä, mutta tämä pohdinta oli välttämätöntä. Palasin takaisin ihmiskäsityksen sisältöihin, josko sieltä löytyisi selvyyttä tilanteeseen. Yritin saada aineiston jäsentämiseen jotain ryhtiä, että pääsisin joskus etenemään seuraavaan vaiheeseen.

Kehollisuuteen liittyy aineelliset asiat, kuten aivojen toiminta. Hyvä huomio on, että aivot eivät ajattele vaan toimivat mielekkäästi ajattelun orgaanisena edellytyksenä. Siis ilman aivoja ei ole ajattelua, mutta toisaalta ajattelua sinällään ei tavoiteta tutkimalla aivoja. Sama pätee kokemukseen ja sen tutkimiseen eli kokemusta sinällään ei tavoiteta tutkimalla aivoja. Onko siis oppimisessa esimerkiksi oppimistyylissä kysymys kehollisuudesta eli kehollisesta toiminnasta? Tai onko keskittymiskyky kehollista toimintaa eli onko keskittymiskyvyn häiriössä kysymyksenä aivojen sähköisen järjestelmän häiriö? Kehollisuus ja tajunnallisuus ovat suhteessa situationaalisuuteen. Tarkoittaako tämä sitä, että ihmisen keho ja tajunta ovat suhteessa situaatioon eli ihmisen elämäntilanteeseen? Ihminen on siis elämäntilanteisuutensa kautta kietoutunut esimerkiksi taloudelliseen tilanteeseen, kulttuuriin, toisiin ihmisiin ja ihmisten asettamiin arvostuksiin. Ihminen on siis osa elämäntilanteisuuttaan eli situaatio ei ole mitään ihmisen elämässä ulkopuolelta vaikuttavaa.

Rauhala on maininnut, että situaation käsitteen yhteydessä ulkoinen todellisuus eli ympäristön vaikutukset ja syy-yhteydet eivät ole mielekkäitä tarkasteltaessa ihmisen käyttäytymistä, toimintaa tai kokemista. Situaation myötä suhteissa oleminen on miellettävä ihmiseen kuuluvana, ihmisenä olemisena, sillä tutkittaessa kokemusta tutkitaan samalla sitä, mistä kokemus on. Muista, että kokemus on aina kokemusta jostakin kokemuksesta – ihmisen kokemus on aina kokemusta jostakin hänen kokemuksestaan. Siispä, voivatko ihmisen tajunnassa olevat kokemukset jakaantua sisäisiin, ulkoisiin ja toiminnallisiin kokemuksiin? Tässä onkin yksi peruskysymys koko gradun kannalta tällä hetkellä.

Tajunnallisuuden ymmärtämisessä on keskeisiä käsitteitä merkityssuhde, koettu maailma eli subjektiivinen maailmankuva sekä horisontti. Merkityssuhteella viitataan psyykkiseen realiteettiin, joka todellistuu mielen asettuessa asian yhteyteen siten, että mieli tulee ymmärretyksi joksikin. Koetulla maailmalla eli subjektiivisella maailmankuvalla viitataan ymmärtämisen kokonaisuuteen eli tajunnan

merkityssuhteiden muodostamaan sisällölliseen kokonaisuuteen. Horisontin käsitteellä viitataan koetun maailman historiallisuuteen. Se osoittaa ymmärtämisen olevan aina yhteyksissä ymmärtämistä. Voimme siis ymmärtää ainoastaan tajunnassamme olevien horisonttien selkeys- ja kehitystasoa vastaavalla tavalla. Tarkoittaakohan tämä sitä, että sen näkee minkä on näkemään valmis tai, että sen oppii minkä on oppimaan valmis. Tavallaan, että sille oppimiselle on tai täytyy olla olemassa jonkinlainen tarttumapinta. Horisontit ovat koko ajan muuntuvia muodostuvien mielien mukaisesti. Jos mielet ovat sisällöllisesti vieraita olemassa olevien horisonttien mielellisille sisällöille, ei ymmärtäminen ole mahdollista eikä horisonttien muuntuminen mahdollistu. Liittyyköhän tähän taas sanonta: kertaus on opintojen äiti.

Palasin jälleen metodin vaiheeseen I.2 ja siellä tarkentamaan sisältöalueita, että voisin tarkistaa aineistoni rajausta. Sisällöllinen tavoite muotoutui sen hetken ajatusten mukaan kolmeen sisältöalueeseen eli tajunnan sisäiseen kontekstiin, tajunnan ulkoiseen kontekstiin ja tajunnan toiminnalliseen kontekstiin. Konteksti tarkoittaa yksittäisen ilmiön yhteyttä kokonaisuuteen, jonka osa se on. Sisällöllinen tavoite muotoutuu siten kolmeen sisältöalueeseen: oppimisen esteiden sisäinen konteksti, oppimisen esteiden ulkoinen konteksti ja oppimisen esteiden toiminnallinen konteksti sekä niissä ilmenevien kokemusten tutkiminen. Tähän vaiheeseen meni runsaasti aikaan. Kuten edellä käy selville sisällöllisen tavoitteen muotoileminen on prosessi joka kulkee mukana uudistuen joka vaiheessa. Näen sen pohtimisen jopa välttämättömäksi koko prosessin ajan, sillä minulla ainakaan ei sisällöllisen tavoitteen kirjaaminen ole ollut lainkaan helppoa.

Metodin vaihe I.5. Liitin jokaisen merkityksen sisältävän yksikön ja siitä tehdyn muunnoksen kuhunkin aineistoa jäsentävään sisältöalueeseen manuaalisesti tietokoneen kopioi liitä toiminnan avulla. Olin tallentanut jokaisen haastatteluaineiston omaan tiedostoonsa, joten ensin minun piti koota kaikki haastatteluaineistot samaan tiedostoon, ennen kuin saatoin jatkaa tätä vaihetta. Seuraavana liitin peräkkäin kunkin tutkittavan osalta kaikki tiettyyn sisältöalueeseen sijoitetut merkityksen sisältävät yksiköt ja niistä tehdyt muunnokset. Tämän pitäisi helpottaa analyysin seuraavia vaiheita. Tämän vaiheen myötä pitäisi myös muotoutua tutkimusaineisto, jonka valitsen empiirisen tutkimuksen kohteeksi.

Tuli pieni pulma eteen; täytyykö tässä vaiheessa leikata ja liimata jokaisen haastateltavan osalta tietyt saman sisältöalueen merkitykset peräkkäin. Toisin sanoen jokaisen tutkittavan antamat merkityskokemukset peräkkäin esimerkiksi

sisäisiä kokemuksia ilmentävien sisältöalueisiin. Vai palaanko jälleen metodin vaiheeseen I.3 ja teen uudelleen jaon merkityksen sisältäviin yksikköihin jaottelemalla aineiston sisäisiin, ulkoisiin ja toiminnallisiin osa-alueisiin. Niinpä palasin jälleen taaksepäin ja tein tämän vaiheen uudelleen, eli järjestin jokaisen haastateltavan aineiston omiin sisällöllisiin yksiköihinsä.

Lopulta sain tehtyä metodin vaiheen I.5 eli liitin peräkkäin kunkin tutkittavan osalta kaikki tiettyyn sisältöalueeseen sijoitetut merkityksen sisältävät yksiköt ja niistä tehdyt muunnokset. Tutkimusaineistoni on siis muodossa, jossa kuhunkin sisältöalueeseen sijoitetut merkityksen sisältävät yksiköt ja niistä tehdyt muunnokset muodostavat oman tiedostonsa. Olen saanut tehtyä jokaisen tutkittavan tutkimusaineiston tähän muotoon. Huomioitavaa on se, että sijoitin merkityksen sisältäviä yksiköitä ja niistä tekemiäni muunnoksia useampaan sisältöalueeseen, sillä jotkin kielelliset ilmaisut sisälsivät mielestäni toisiinsa kietoutuneita ja useampaan sisältöalueeseen liittyviä merkityksiä.

Myös Perttulan mielestä merkityksen sisältävän yksikön ja siitä tehdyn muunnoksen voi sijoittaa useampaan sisältöalueeseen. Myöhemmin kyseinen merkitys voidaan huomioida kunkin sisältöalueen osalta siten, kuin se sisältöalueen kokonaisuuden hahmottamisen kannalta olisi tarpeellista. Varsinkin epäselvissä tapauksissa on ehdottomasti parempi tässä vaiheessa sijoittaa merkityksen sisältävä yksikkö ja siitä tehty muunnos useampaan sisältöalueeseen kuin pakottaa se yhteen sisältöalueeseen tietäen, että jokin tärkeä merkitys jää sen myötä toisen sisältöalueen puitteissa huomiotta. (mts. 135)

Metodin vaihe I.6. Metodin kuudennessa vaiheessa integroin, eli yhdistin merkityksen sisältävistä yksiköistä tekemäni muunnokset sisältöalueittain. Perttula viittaa integroinnilla mielessä tapahtuvaan prosessiin, jossa merkityksen sisältävistä yksiköistä tiivistämät muunnokset asetetaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Tässä vaiheessa oli pyrkimyksenä löytää sekä toistuvia että ainutkertaisuudessaan merkittäviä merkitystihentymiä. (mts. 135.) Kun olin tämän vaiheen tehnyt kunkin aineiston osalta, poistin litteroidut osat pois tekstistä. Epäilyttää vain se, että onko tässä järkeä, mutta tietenkin jos ajattelen asiaa siltä kannalta, että näin saan kuvan jokaisen tarinasta oppimisen esteiden osalta selkeämmin niin hyvä niin. Rehellisesti sanottuna, tuntuu tosi kurjalta tehdä tätä vaihetta kun tekstiä niin ronskilla kädellä pitää poistaa. No tämä oli kuitenkin ainoa mahdollisuus saada jokaisen tutkittavan oma tarina tiivistettyyn muotoon.

Vaikka muunnettujen merkityksen sisältävien yksiköiden asettaminen merkitysyhteyksiin tapahtuu tässä metodin vaiheessa sisältöalueittain, tuli esille myös että merkitysyhteyksiä on olemassa myös sisältöalueiden kesken. Tutkimusaineiston kokonaisuuden analyysin kannalta kävi selväksi, että vaikka jokin merkitystihentymä ei ollut sisältöalueensa puitteissa keskeinen, myöhemmin se saattaakin osoittautua tärkeäksi asettuessaan kaikkien sisältöalueiden kokonaisuuteen. (mts. 137.)

Metodin vaihe I.7. Tämän vaiheen tavoitteena on asettaa edellisessä vaiheessa muodostetut sisältöalueet toistensa yhteyteen. Koska tutkimusaineistoni jakaantuu kolmeen sisältöalueeseen, niin tämä vaihe on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tarpeellinen. Lopputuloksena tulisi olla mahdollisimman selkeä ja systemaattinen kuvaus siitä, millaisena oppimisen esteiden sisäisten, ulkoisten ja toiminnallisten kontekstien osalta kokemukset näyttäytyvät kunkin tutkittavan koetussa maailmassa. Tämä onkin viimeinen vaihe, joka vastaa holistista ihmiskäsitystä, joten minun osaltani metodin vaiheet loppuvat tähän.

Yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat tärkeä osa tutkimukseni tuloksia, niinpä teenkin seuraavaksi kaikkien tutkittavien yksilökohtaiset oppimisen esteiden sisäisten, ulkoisten ja toiminnallisten puitteiden kokemista ilmentävät merkitysverkostot. Lopuksi täytyy huolellisesti lukea jokaisen tarina: loogisuus, jouhevuus ja jäsentyvyys. Tarinoiden kirjoittaminen ainakin joidenkin aineistojen pohjalta oli tosi vaikeaa, ei millään meinannut löytyä tarinalle jouhevaa juonta. Tämän vaiheen työrupeaman helpotuksena oli se, että aineistot tiivistyivät runsaasti, esimerkiksi eräskin 43 litteroitua tekstisivua lyhentyi kuudeksi sivuksi.

Fenomenologinen psykologia kiinnittää huomion erityisesti kielen tapaan ilmentää yksilön kokemusta. Koko fenomenologisen psykologisen tutkimuksen analyysiprosessi keskittyy tavallaan sen ratkaisemiseen, miten yksilökohtaisia kielellisen tason saavuttaneita merkityssuhteita kyetään käsittelemään niitä vääristämättä ja niistä vieraantumatta. (mts. 88.) Tämän tutkimuksen taustalle omaksuttu Rauhalan (1993) eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitys ei ihmisen koetun maailman ainutkertaisuuden vuoksi oikeuta yleisen kokemuksen muotoilua. Merkityssuhteiden tutkiminen on periaatteessa mielekästä ainoastaan sen koetun maailman puitteissa, jonka osana kyseiset merkityssuhteet ovat. Metodin viimeinen vaihe ei ole tarpeellinen tästä näkökulmasta. Fenomenologinen psykologia on täten luonteeltaan yksilökohtaista, idiografista tutkimusta. (Perttula 1995, 89.)

5.5 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Näen tutkimustyöni Mustikkamaan (1993) tavoin jatkuvasti kehittyvänä prosessina, jossa tutkimustehtävä ja tutkittavaan ilmiöön liittyvät teoreettiset ja menetelmälliset näkökulmat ovat kehittyneet koko ajan. Tutkimustilanteen ja tutkimusmenetelmän avoimuus, samoin oma kaksoisroolini (tutkijana ja englannin kielen oppijana) on merkinnyt jatkuvaa kysymisen tilaa. Tutkimustani voisikin kuvata tutkijan syväksi oppimisprosessiksi. Olen koko tutkimuksen teon ajan joutunut reflektoimaan myös omia oppimiseen ja oppimisen esteisiin liittyviä kysymyksiä yrittäessäni etsiä tämän ilmiö ydintä. Toisaalta haastattelun sekä aineiston järjestämisen ja analysoinnin vaiheissa omat ajatukseni on luonnollisesti täytynyt sulkeistaa pois. Tällaisesta avoimesta otteesta on ollut se etu, että olen mielestäni kyennyt säilyttämään kokonaisvaltaisen näkökulman tutkimaani ilmiöön. Avoimuus on aiheuttanut myös ongelmia, koska suhteellisen runsaan aineiston työstäminen raportoitavaan muotoon on ollut todella työlästä. (vrt. Mustikkamaa 1993, 49.)

Tarkastelen seuraavassa tutkimuksen luotettavuutta Perttulan (1995, 102–104) esittämien yhdeksän kriteerin kautta. Nämä kriteerit sopivat hänen mielestään hyvin fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Kriteereissä painottuvat tutkimusprosessin kokonaisuus sekä tutkittavan ilmiön perusrakenteen analyysi. Esitän kriteerit soveltaen niitä tähän tutkimusprosessiin. Olen lisännyt loppuun kymmenennen kriteerin, joka koskee tutkittavan luotettavuutta.

1. *Tutkimusprosessin johdonmukaisuus.* Tämän kriteerin mukaisesti tutkittavan ilmiön perusrakenteen, aineistonhankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan välillä tulee olla looginen yhteys. Tämän kriteerin paras arvioija on tietenkin tutkimuksen lukija. Katson kuitenkin itse, että ontologiset valinnat ja tutkimuksen empiirinen osa ovat loogisesti yhteensopivia.
2. *Tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus.* Se, olenko kyennyt perustelemaan tutkimukselliset valintani kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa, on myös lukijan arvioitavissa. Lukija voi nähdä tutkimusprosessin yksityiskohtaisen kulun ja kokonaisuuden tästä tutkimusraportista. Olen pyrkinyt tekemään kaikki valintani hyvin tietoisesti ja kyseiset tilanteet huomioiden. Kiinnitin tutkijana erityistä huomiota tutkimusaineiston analyysin konkreettisen etenemisen

kuvaamiseen. Se olikin prosessi, joka vei runsaasti aikaa ja myös vaati erityisen paljon reflektointia ja aineistoon keskittymistä. Tutkimusaineiston järjestämisen ja analyysin vaiheessa korostui fenomenologiaan oleellisesti kuuluvat sulkeistaminen ja mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu, joiden avulla pyrin löytämään tutkittavan ajatukset ja minimoimaan omat näkemykseni.

3. *Tutkimusprosessin aineistolähtöisyys.* Avoimella haastattelulla kerätty tutkimusaineisto oli tässä tutkimusprosessissa keskeisimmässä asemassa. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusprosessi eteni tutkimusaineiston ehdoilla: haastattelusta aineiston litterointiin ja fenomenologisen metodin avulla aineiston jäsentäminen tarinoiksi ja vasta tämän jälkeen aikaisempiin tutkimuksiin tutustuminen ja raportin kirjoittaminen.
4. *Tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus.* Konteksti viittaa ensinnäkin ihmisen ulkopuolisen todellisuuden kokonaisuuteen, joten tutkimusprosessin täytyy olla sidoksissa tutkimustilanteeseen. Haluan erityisesti korostaa sitä, että avoimeen haastatteluun liittyvä tilanne on tutkittavan ja tutkijan osalta niin ainutkertainen, että sitä tilannetta ei voi toistaa täysin samanlaisena toista kertaa. Mielestäni tämä edellyttää tutkijalta äärimmäistä herkkyyttä olla läsnä juuri siinä tilanteessa. Se, että ovatko tutkimustulokset sitoutuneet niihin todellisuuden ominaispiirteisiin jotka tutkimustilanteessa olivat olemassa, voimme ainoastaan tutkittava ja minä itse tutkijana nähdä. Toiseksi kontekstisidonnaisuus viittaa ihmisen koettuun maailmaan, eli tajunnan sisällölliseen kokonaisuuteen. Tässä se tarkoittaa sitä, kuinka hyvin olen onnistunut tutkittavan merkityssuhteet esittämään niin, että ne todella vastaavat hänen kokemustaan. Väljästi tulkittuna se edellyttää, että yksilökohtaisuus on tutkimusprosessissa säilytettävä mahdollisimman pitkään. Tämän vaiheen voi parhaiten arvioida tutkittava itse.
5. *Tavoiteltavan tiedon laatu.* Laadullisessa tutkimusprosessissa voidaan saavuttaa essentiaalisesti (asian ytimeen liittyvä), käsitteellisesti ja persoonakohtaisesti yleistä tietoa, joka on ilmaistava kielellisesti. Tässä tutkimuksessa kaiken taustalla vaikuttava essentiaalinen yleinen on ontologisen analyysin tulos eli Rauhalan holistinen ihmiskäsitys. Käsitteellisellä yleisellä viitataan siihen, kuinka raportointi on onnistunut. Tiedon laatua voivat arvioida tutkittavat sekä raportin lukijat. Käsitteellinen yleinen voidaan ulottaa tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuuteen liittyen joko yhden tai useamman ihmisen

merkityssuhteiden kuvaamiseen. Tältä pohjalta tämä tutkimus tuottaa persoonakohtaista yleistä tietoa.

6. *Metodien yhdistäminen.* Tässä tutkimuksessa ontologinen analyysi osoittaa, ettei tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi tarvita useampaa tutkimusmenetelmää. Niinpä katson, että avoin haastattelu oli tässä tapauksessa yksistään pätevä ja riittävä tutkimusmenetelmäksi.
7. *Tutkijayhteistyö.* Tutkijayhteistyö lisää Perttulan (1995) mukaan tutkimuksen luotettavuutta siinä tapauksessa, jos se lisää tutkimuksellisten menettelyjen systemaattisuutta ja ankaruutta. Kuitenkaan useamman ihmisen käsitys ei sinällään ole luotettavampaa kuin yhden ihmisen käsitys jostain ilmiöstä. Myöskään yksittäinen tutkimustulos ei muutu automaattisesti epäluotettavaksi, vaikka toiset tutkimukset eivät sitä vahvistaisikaan. Näiden ajatusten perusteella katson, että yksilön kokemuksen tutkimisen yhteydessä muihin tutkimuksiin vetoaminen ei sinällään tee tutkimuksesta parempaa. Tämän tutkimuksen tulokset kertovat näiden viiden ihmisen kokemuksista, eikä niiden vertaaminen muihin tutkimuksiin tee siitä parempaa tai huonompaa. Lisäksi fenomenologinen tutkimus on Varton (1996) mukaan itsessään ankaraa tiedettä, koska siihen sisältyy erityisiä eettisiä vaatimuksia.
8. *Tutkijan subjektiivisuus.* Tiedostan itseni hyvin voimakkaasti tajunnallisena olentona tutkimustyöni subjektiksi. Sen vuoksi olen reflektoinut ja pyrkinyt tuomaan ajatuksiani esille tutkimusprosessin eri vaiheissa. Se, olenko siinä onnistunut, on raportin lukijoiden arvioitavissa. Ymmärrän myös hyvin syvästi oman tajunnallisuuteni, riittämättömyyteni ja kykenemättömyyteni tämän suuren haasteen äärellä – olenhan työstämässä toisen ihmisen kokemuksia. Varsinkin tutkimusprosessin alkuvaiheessa – ennen haastatteluja ja niiden aikaan – pohdin kovasti tutkijan rooliani. Olenkin sitä mieltä, että tällainen subjektiuden pohtiminen on avoimen haastattelun tekijälle erityisen tärkeää.
9. *Tutkijan vastuullisuus.* Tutkimuksellisten toimenpiteiden suhteen olen pyrkinyt olemaan systemaattinen. Tunnustan kuitenkin vajavaisuuteni, tuskinpa olen täydellisesti pyrkimyksissäni onnistunut. Kaikkein vastuullisimmiksi tutkimusprosessin vaiheista olen kokenut haastattelujen tekemisen sekä aineiston jäsentämisen ja analysoinnin. Epäilen, olenko sittenkään kyennyt riittävästi välittämään tutkimusraportissani kaikkia tutkimuksellisia yksityiskohtia, että toinen ihminen kykenisi näkemään tutkimuksen kulun täsmälleen siinä muodossa

kuin prosessi on todellisuudessa edennyt. Ainoastaan voin todeta, että parhaani olen tehnyt.

Nämä yhdeksän kriteeriä kattavat mielestäni hyvin fenomenologiselle tutkimuksen luotettavuuteen asetetut vaatimukset. Haluaisin kuitenkin lisätä vielä yhden kriteerin, joka koskee tutkittavaa ja hänen vastuullisuuttaan tutkimuksen onnistumisessa.

10. *Tutkittavan vastuullisuus.* Tähän kriteeriin liitän tutkittavien kommentit tutkimustulosten adekvaattiudesta (liite 4). Kakkuri-Knuuttilan mukaan avoimen haastattelun kautta saatua "aineistoa lähestytään sellaisenaan, ottamatta kantaa esitettyjen näkemysten totuuteen ja hyvyyteen. Fenomenologinen tutkija ei arvioi, ovatko hänen tutkimuskohteidensa näkemykset tosia vai ei." (Kakkuri-Knuuttila 1999, 358.) Lähetin tulokset tutkittavien arvioitaviksi 19.4.2000, joista kolmen kommentit tulivat 25.4.2000 takaisin. Neljännen kommentti tuli 9.5.2000 ja viimeinen 12.5.2000. Seuraavassa tutkittavien kommentit:

"Lukaisin läpi 'omat kommenttini', eikä minulla ole niihin mitään korjattavaa. Nimi Pauliinakin on hyvä. Tuosta lukihäiriöstä sen verran, että se on nyt selvitetty. Opettaja otti sen esille yhdellä Englannin tunnilla ja tuumattiin aluksi, että mun ei kannata maksaa tällaiselle tutkijalle suuria summia, kun opettaja oli sitä mieltä, että noi virheet johtuu siitä, kun en ole kirjoittanut tarpeeksi paljon. Itse asiassa kirjoitustaitoni ovat parantuneet kun olen alkanut lukea Englannin kielen kirjallisuutta. Se, miksi opettaja ei uskonut minulla olevan lukihäiriötä on se, että minulla ei ilmennyt muissa aineissa vaikeuksia kirjoitettaessa, ei edes ruotsissa. - - Voit käyttää ajatuksiani. Työsi näyttää ja kuulostaa kokonaisuudessaan hyvältä. Itse asiassa moni Englannin kielen opettaja voisi lukea tämän, koska he voisivat oppia tästä jotain." (Pauliina)

"Luin aineiston kokonaan ja mielestäni omat ajatukseni siinä ovat niin kuin olen ne muistini mukaan sanonut. Eli minulla ei ole mitään huomautettavaa – yhteenveto haastatteluista on todella hyvä! - - Onnea työhösi – onnistut siinä varmasti." (Ismo)

"Luin tekstin 'huolella' pariin kertaan. Tuulan ajatukset tunnistin omikseni. Siltä osin teksti on julkaistavissa. Nyt, kun olen Englannin x kurssilla, ja opettaja on minulle uusi voin vakuuttaa, että opettajassa ja heidän suhtautumisessaan opiskelijoihin tasapuolisesti, on eroja. Esim. tämän opettajan tunnilla en jännitä sitä, jos vastaan väärin. Hänellä on taito pehmitellä väärät vastaukset niin, että ne tuntuvat lähes oikeilta! Saati, että hän nauraisi, taikka näyttäisi 'kehonkielellä' ylimieliseltä." (Tuula)

"Sain vihdoin kunnolla luetuksi haastatteluaineistosi. En löytänyt siitä mitään erityistä huomautettavaa. Yksi asia, jota en silloin tullut optimisen kannalta tarpeeksi

korostaneeksi, on kertaus. Sitä pitäisi mielestäni yrittää tehdä, vaikka aikaa tuntuu aina olevan niukalti, kun on monia muitakin aineita, jotka ovat samanaikaisesti 'kahlattavana'. Kertaus kuitenkin selventää oppimista ja antaa taas 'kipinän' vaikeuksissa jaksamiseen. Tämähän saattaa kyllä olla ns. jälkiviisautta minun osaltani..." (Saara)

"Luin läpi tarinaani, joka oli nyt kirjallisessa muodossa. Aluksi puhekieli tuntui kömpelöltä lukea, asia kuitenkin tuli esiin ja se, mitä halusin sanoa. Ajatusten ja lauseiden pakollinen lyhentäminen sekä puhekielen täytesanat jossain kohdin häiritsivät, mutta kuitenkaan lauseita ei mielestäni tarvitse muuttaa, koska asiat ovat tiivistetysti kirjoitettu ihan oikein.

Selviytymistarinaani (6.2.4) olen tyytyväinen, siinä on tuotu olennaiset asiat selkeästi esiin ja lukiessani näitä omia sanojani tuli kiitollinen mieli tämän kaiken läpikäymisestä.

Olen kiitollinen Jumalalle ja ystävilleni, jotka jaksoivat tukea minua lukioaikanani. Ylioppilasjuhlatkin pidin ystävieni painostuksesta, he halusivat juhlia selviytymistäni tästä suuresta urakasta. Suurimmalta koetukselta ja saavutukselta tuntuikin, minulle niin vaikeasta ja suurta ponnistelua vaativasta englannin kielestä selviytyminen. Se oli ainut oppiaine, jonka arvosanaa piti jännittää.

Tuntui hyvältä lukea tarina, jossa oli "onnellinen loppu" ja ilolla voin sen allekirjoittaa palaseksi omaa elämääni." (Heli)

Näiden luotettavuuden pohdintojen jälkeen voin jättää lopullisen luotettavuuden arvioinnin lukijan pohdittavaksi ja arvioitavaksi. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun lisäksi, katson tutkimuseettisten kysymysten pohdinnan myös tärkeäksi.

5.6 Tutkimuseettinen näkökulma

Tutkijan vastuullisuus nousee esille siinä, kuinka olen kohdellut tutkittaviani. Olen Perttulan (1996, 94–95) kanssa samaa mieltä siitä, että on vaikea vetää rajaa tutkittavan tunnistettavuuden suhteen. Jos tutkittavaa ei saa kukaan muu tunnistaa, silloinhan ei tutkittava välttämättä itsekään tunnista itseään. Toisaalta taas, jos tutkittava tunnistaa itsensä, niin todennäköisesti hänen läheiset ihmiset myös tunnistavat hänet, koska nämä tiedot ovat jo ennestään heillä tiedossa. Vähintä, mitä voin tehdä, on tutkittavien nimien muuttaminen tutkimusraporttiin, että tunnistettavuus vähenisi. En halua aiheuttaa tutkittaville tämän tutkimuksen vuoksi mitään vaikeuksia. Olen saanut tärkeää tietoa ja haluan niiden olevan tutkimustietoja, joita ei yritettäisi personoida. Tämän vuoksi koen, että tutkijan vastuullisuus on merkittävä osa tutkimuksen luotettavuutta. Se ulottuu tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin. Vain tutkija voi viimekädessä arvioida vastuullisuutensa toteutumista.

Lisäksi olen tutkijana vastuussa siitä, millaisia vaikutuksia tutkittaviin jää tämän tutkimuksen seurauksena. Eskolan mielestä tutkimuksen vaikutukset usein jäävät tutkittavaan, onhan kysymys tutkittavan henkilökohtaisista ja mahdollisesti hyvin aroista asioista. Tällöin tutkijana joudun tarkasti pohtimaan aiheuttamiani vaikutuksia ja perustelemaan niitä, ottamaan niistä vastuun. Parhaiten vaikutuksia voi perustella sillä, että haastattelu edesauttoi tutkittavan tiedollista kasvua itsestään ihmisenä. On helppo tehdä tutkittaville väärin ja saada tieteellisesti mitättömiä tuloksia. Jotta sen sijaan pystyisi tuottamaan tutkittaville jotain arvokasta, pitää todellisuutta oppia tuntemaan. Eettinen pyrkimys ei haittaa tieteellisyyttä vaan tukee sitä, koska eettinen pyrkimys onnistuu vain tieteellisen pyrkimyksen onnistumisen kautta. (Eskola 1987, 177.) Halusin välittömästi haastattelun jälkeen tietää, miten haastattelu vaikutti tutkittaviin. Tämän vuoksi annoin heille mahdollisuuden jälkikirjoituksen (liite 3) tekemiseen, jossa he saattoivat kirjoittaa tuntemuksiaan. Seuraavassa tutkittavien kommentteja haastattelutilanteen jälkeen:

"Mielestäni haastattelu oli monessakin mielessä onnistunut omalta puoleltani. Tilanne 'pakotti' minut pysähtymään ja analysoimaan käyttäytymistäni rehellisesti, ensimmäistä kertaa, opiskeluaikanani. Oppimisongelmani kielten kanssa on aiheuttanut joskus turhaakin epävarmuutta monien muiden aineiden yhteydessä, vaikka opiskelutavoitteeni ovat mielestäni muuten hyvinkin realistisia. Olen halunnut ja tarvitsen tähän asiaan muutosta ja nyt tuntuu, että 'muutosmoottori' on käynnistynyt näin minulle sopivalla tavalla! Olen todella helpottunut ja kiitollinen saadessani olla osallisena tutkimustyössäsi. Toivottavasti hyöty tulee olemaan molemminpuolinen. Toivotan menestystä opiskelussasi!!" (Ismo)

"Harmitti kun en pysynyt asiallisena (juttu rönsyili liikaa). (Saara)

"Olisiko tulos ollut mahdollisesti täsmällisempi, jos olisin napakasti vastannut tekemiisi kysymyksiin?" (Tuula)

Seuraavaksi siirrytään tutkimustulosten esittelyyn ja tulosten tarkasteluosaan.

6 TUTKIMUSTULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimustehtäväni mukaisesti esittelen ensin tutkimustulokset ja sen jälkeen analysoin niitä oppimiseen liittyviin teorioihin. Tutkimusaineistosta nousi esille kolme koettuihin englannin kielen oppimisen esteisiin liittyvää teemaa, jotka olen nimittänyt oppimisen esteitä kuvaaviksi kontekstiksi: sisäinen, ulkoinen ja toiminnallinen konteksti (kuvio 5). Oppimisen esteiden sisäiseen kontekstiin kuuluvat minärakenteisiin läheisesti vaikuttavat tekijät, kuten esimerkiksi opiskeluasenne, suhtautuminen pettymyksiin, jännittäminen ja ylipäätänsä suhtautuminen itseen englannin kielen oppijana. Ulkoiseen kontekstiin liittyvät muun muassa sosiaaliset suhteet luokassa, henkilökemiat, ajankäyttöön liittyvät tekijät, muihin vertaileminen, opettamiskulttuuri ja oppikirjat sekä palaute. Toiminnalliseen kontekstiin kuuluvat fyysiseen suorituskykyyn liittyvät tekijät, omat oppimisstrategioihin liittyvät tekijät, sekä opetussuunnitelman vaatimukset.

KUVIO 5. Oppimisen esteisiin liittyvät kontekstit

Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen mukautettuna sisäisen kontekstin voidaan nähdä liittyvän tajunnallisuuteen ja ulkoisen kontekstin situationaalisuuteen. Toiminnallinen konteksti on kompleksisempi. Tosin oppimisstrategiat sekä fyysiseen suorituskykyyn liittyvät tekijät voidaan nähdä kehollisina (kognitiivisina) toimintoina. Opetussuunnitelmaan liittyvät tekijät eivät liity sinänsä mitenkään kehollisuuteen, vaan ennemminkin situationaalisuuteen. Olen tämän kuitenkin halunnut erottaa

ulkoisesta kontekstista sen vuoksi, koska opetussuunnitelma kuitenkin viimekädessä vaikuttaa eniten siihen, millaisilla oppimisstrategioilla oppijan täytyy oppimistavoitteista selviytyä.

Merkityksellisten teemojen rajaaminen sisäisiin, ulkoisiin ja toiminnallisiin konteksteihin voi tuntua osittain keinotekoiselta, eikä syyttä, sillä kuten Rauhalan ihmiskäsityksen yhteydessä kävi ilmi, mikään olemassaolon muoto ei voi toimia yksin: kaikki liittyvät kaikkiin olomuotoihin vääjäämättä, niin on myös kontekstien laita. Joissakin kohdin on ollut vaikea määritellä milloin jokin asiasisältö kuuluu sisäiseen, ulkoiseen tai toiminnalliseen kontekstiin, koska sama asiasisältö voi liittyä samalla kertaa useampaankin kontekstiin. Täten tällaisessa erottelussa eri konteksteihin piilee oma vaaransa, koska raja eri kontekstien välillä voi olla hyvin häilyvä, joten asiat voivat yksinkertaistua liikaakin. Katson kuitenkin tämän jaottelun tarpeelliseksi selkiyttämään esitystäni.

Käytän tutkimustulosten esittelyssä autenttisia, suoria tekstikatkelmia tutkittavien kertomuksista, jotka esitän raportissa *kursiivilla* ja pienemmällä riviväliillä. Olen muuttanut tutkittavien nimet heidän henkilöllisyytensä suojelemiseksi. Myös haastatteluissa esille tulleet muut erisnimet, kuten opettajien tai paikkakuntien nimet olen suojannut: opettajia kutsun opettajiksi ja paikkakuntien nimet olen kokonaan häivyttänyt. Joissakin kohdin tutkittava mainitsee meneillään olevan kurssin numeron, jonka olen merkinnyt x -merkillä. Pyrin kuvaamaan tutkittavien kokemuksia mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaisesti. Silloin kun useamman tutkittavan kokemukset sisältävät samoja asioita, tuon näkyviin heidän jokaisen omat näkemyksensä.

6.1 Aikaisemmin koetut englannin kielen oppimisen esteet

6.1.1 Oppimista estävät sisäiset tekijät

Kielteinen asenne englannin kielen oppimiseen on yksi oppimista estävä sisäinen tekijä. Ismo oli ajatellut, että koulussa pärjää hyvin, vaikka ei lukisi läksyjä lainkaan. Tämän vuoksi hän sanoo saaneensa itselleen vääränlaisen kuvan oppimisesta ja itsestään oppijana.

Mun asenne sillon yleensä opiskeluun oli luonnollisesti erilainen. Elikkä sen ikäisenä se ei mua kyllä kiinnostanut, en mä lukenu koskaan läksyjä. - - Kävin kyllä tunnollisesti tunneilla. Silloin ei voinu olla pois koulusta, sitähän joutu vastuuseen ite, jälki-istuntoon. - - Mä oon miettiny, että sainko mä silloin jo itelleni semmosen kuvan itestäni, että mun ei tarvii tehä työtä sen eteen, et kyllä mulle tulee, mä sain kympin silloin.

6.1.2 Oppimista estävät ulkoiset tekijät

Luokkahuoneen sosiaalinen kanssakäyminen on eräs oppimista estävä ulkoinen tekijä. Heli oli kokenut hyvin raa'aksi peruskouluaikaisen koulumaailman, jossa oppilaita vertailtiin toisiinsa. Vertailun ja lokeroinnin ansiosta hän on tuntenut itsensä huonoksi oppilaaksi. Toisaalta opettajan ja hänen välinen henkilökemioiden ristiriita on vaikuttanut hänen englannin opiskeluunsa ja menestymiseen siinä.

Kai se on niin raakaa sit se koulumaailmakin, että siellä vertaillaan toisiaan. Ja sit kai jollain tavalla ittensä lokeroi huonot lokeroon. - - Ehkä oli opettajienkin taholta myös jollain tavalla se semmonen lokerointi. Ja sitten kun oli siellä kuulun sarjaan huonot, niin sitten ite peilas sen kautta koko ajan sitä, että joo enhän mä osaa. Mä aattelin, että siihen kariutui englannin kielen opiskelu silloin. - - Mulle sattu semmonen opettaja, jonka kanssa me ei tultu ollenkaan toimeen - - meillä ei vaan henkilökemiat menny. - - Me otettiin yhteen jatkuvasti. Sitten - - hän laitto mut aina luokan eteen istumaan - - hän sano, että se tarkotus - - mun parhaaksi kaikki. Mut se oli semmosta - - puolin ja toisin ei tultu toimeen. Sitten yhen kerran se anto mulle jälki-istuntoa siitä, että mä puhuin tunnilla, ja sillon mä päätin, että mä en enää puhu sit tunnilla, ja mä en todella puhunu.

Muutosta parempaan ei tapahtunut edes englannin kielen opettajan äitiysloman aikana. Opiskelu oli mennyt pieleen jo ensimmäisen englannin kielen opiskeluvuoden aikana, joten tilannetta ei voinut muuttaa sijainenkaan. Sijaisopettaja ei ymmärtänyt taustoja, joten hän ei voinut myöskään auttaa Heliä tässä asiassa. Muutenkin Heli tunsi ryhmässä itsensä araksi ja epävarmaksi.

Sit jäi äitiyslomalle tää opettaja, ja meille tuli sijainen. Tottakai se ei ymmärtänyt, et mikä mulla oli tausta tässä. Ja sitten ei siitä oikeestaan tullu mitään, et se oli menny - - läskiksi se opiskelu jo ihan alkuun. - - Sillä oli joitain suosikkeja - - ja niiltä kysyttiin ja niitten kanssa puhuttiin - - sitten oli hiljaset hiirulaiset erikseen. Mut kai mä silloin sit oon jotain tehny kun jotain sieltä jäi päähän. Mutta kai se jotenki - - et oli lyöty lyttyyn se innostus siihen kielten opiskeluun. - - Enkä mä muutenkaan koulussa ollu semmonen hirvee viittaaja - - et varmaan luonteessaki jotain semmosta arkuutta - - epävarmuutta.

6.1.3 Oppimista estävät toiminnalliset tekijät

Liian leppoisa opiskelutahti sekä opiskelulle asetettujen tavoitteiden puuttuminen ovat eräitä oppimista estäviä toiminnallisia tekijöitä. Ismo on huomannut, että hän tarvitsee selkeästi asetetut opiskelutavoitteet. Hän oli aiemmin opiskellut työväenopistossa, jossa ei ole opiskelulle asetettu selkeitä tavoitteita, niin hänellä jäi vähätkin kotitehtävät tekemättä, eikä hän panostanut englannin kielen opiskeluun lainkaan. Pauliinan mielestä peruskoulussa ei oltu paneuduttu kielioppiasioihin riittävästi.

Mä kävin pari talvee työväenopiston kurssilla. - - Sieltä mä sain toisen huonon mallin. - - Se tahti oli liian hidas - - puolitoista tuntia illassa - - kerran viikossa - - mulla jäi taas läksyt tekemättä. - - Se ei sopinu mulle ollenkaan. - - En mä oppinu oikeestaan mitään. - - Sehän ei ollu sillä lailla tavotteellista, siellä ei muistaakseni ollu kokeita, ei tarvinnu panostaa siihen - - ei tarvii vastata ja eikä tarvii osata. (Ismo)

Peruskoulussa me ei kauheesti kirjotettu aineita ja kokeetki meni mulla ihan hyvin. - - Mut ehkä se, et meillä ei kielioppia painotettu pahemmin ollenkaan, me käännettiin lauseita - - käytiin vain tämmöset perusasiat läpi - - ja tehtiin tehtäviä. - - Jos siihen ois lisätty kielioppi ja muut vaikeudet, niin ehkä se koe ei olisi menny niin hyvin. (Pauliina)

Henkilökemioiden vaikutukset näkyvät myös oppimista estävinä toiminnallisina tekijöinä. Helin oppimistulokset olivat jääneet peruskoulussa heikoiksi: hän oli päättänyt ettei puhu tunnilla mitään, eikä siis tehnyt kotitehtäviäkään. Hänen kielipohjansa jäi silloin huonoksi, joten se on vaikuttanut hänen menestymiseensä lukio-opinnoissakin. Hän ei suinkaan syytä heikosta menestymisestään pelkästään opettajaa, vaan epäilee myös oman oppimisensa ollen vähän hidasta.

Eihän siitä opiskelusta tullu yhtään mitään. - - Kun mä olin ollu sen vuoden puhumatta - - niin sit oli vielä vaikeempi avata suutaan ja yrittää ääntää niitä sanoja. - - Sitten - - vaikutti englannin opiskeluun - - enhän mä lukenu läksyjäkään - - nin enhän mä mitään oppinu, enkä mä mitään osannu kun en mä lukenu. - - Et sit se pohja jäi hataraksi, että kyllähän se nyt on kostautunu. - - Onhan vikaa tietysti ollu minussakin, mun oppimisessa, että eihän syy oo pelkästään sen opettajan. - - Kun mä opettelin lukemaan - - suomen kieltä, niin - - sekin oli mulle jossain vaiheessa vaikeeta. Tai joku kirjottaminen, mun piti - - sanoo niitä kirjaimia mielessäin kun mä kirjotin - - kai se on joku - - oppimisvaikeus - - en mä tiiä ihan lukihäiriö - - ei sitä oo koskaan tutkittu. - - Nytten ku mä kirjotan jotain, niin ei mulle tuu kirjotusvirheitä, että ei se sillä tavalla lukihäiriö oo varmaan. Mutta joku varmaan siinä oppimisessa, et oppiminen on hitaampaa. Tai kyllä - - englannin kielessäki tuntuu, että pitää hirveen tarkkaan kattoo sanoja ja miettiä miten se lausutaan. - - Voihan se olla, että mä olin huono englannissa ihan alunpitäen, mut et se leimas vielä sitä, että ei päässy siihen alkuun mukaan, et kun sen opettajan kanssa oli semmosta.

6.2 Tämänhetkiset englannin kielen oppimisen esteet

6.2.1 Oppimista estävät sisäiset tekijät

Negatiivinen asenne englannin kielen oppimista kohtaan, ja negatiivinen mielialan ovat oppimista estäviä sisäisiä tekijöitä. Ismo uskoo itsekin, että kielteinen opiskeluasenne ja itsensä vähättely estävät oppimista. Hän uskoo myöskin mielialan vaikuttavan merkittävästi oppimiseen. Kielteisen asenteen taustalla on ilmeisesti pelko epäonnistumisesta. Hän pohtiikin sitä, kuinka hän voisi muuttaa opiskeluasennettaan myönteisemmäksi.

Onko se asenne jostaki tullu, että ei tätä opikkaan ... vaikka mitä tekis. - - Mulla on kai semmonen mielikuva, et kaikki muut oppii mut minä en opi englantia ... se on väärä asenne. Ja kun järellä aattelee, niin eihän se pidä paikkaansa. - - Mutta jos tämmönen asenne on - - niin kyllähän se vaikuttaa oppimiseen - - että kun minä en opi, niin minä en opi. - - Mut toisaalta mä oon huomannu, et en mä oo ainoo. - - Niin ... että miten sen kääntäs - - että mähän opin - - se on ihan niinku opittavissa olevia asioita.

Mut kuitenki asenne siihen, on mun mielestä niitä suurimpia esteitä. ... Se tunne, että millä tunteella sä oot tunnilla ja ... miten sä asennoidut ja minkälainen vastaanottokyky ... sulla on sillon, ootko sä kyllästyny, masentunu tai jopa vihamielinen sitä kieltä ja oppimista kohtaan, koska et opi. Vai ootsä myönteinen, iloinen ja annat itelles mahdollisuuden tavallaan erehtyä ja sitä kautta oppia. Eli tämmösistä asioista mulla on kysymys - - näitä vain ei tuu ajatelleeksi, mieluummin heittää kirjat nurkkaan ja aattelee, ei tästä mitään tuu ja tekee itsepetoksen, mä luen kokeisiin sitten. Kyllä mää saan numeron. - - Seuraavalla kurssilla on ne asiat eessä - - ne ois opittava, ne ois pitäny jo oppia, jos aiot edetä tällä kurssilla. Tämmönen se mun kierre on oikeestaan.

Myös Saaran ja Tuulan tarinassa korostuu mielialan merkitys. Heidän mielestään opittavaa asiaa kohtaan täytyy olla oikeanlaisesti virittäytynyt ja vastaanottavainen.

Meinaa tää mieliala paljo opiskelussa. Virittäytyminen aiheeseen. Pitäs olla valmis vastaanottamaan uus asia. Kyllähän tuo, jos on huolia, joku omainen sairaana tai muuta, niin kyllä se meinaa. (Saara)

Mulla jäi mieleen ehkä sieltä aikaisemmilta englannin tunneilta kun siellä sanottiin, et pitää olla vastaanottavaisena. (Tuula)

Ismo on huomannut panostavansa enemmän sellaisiin oppiaineisiin, joissa hän muutenkin menestyy hyvin. Englannin kielen oppimisen eteen hän ei omasta mielestään – epäonnistumisen pelossa – edes riittävästi tee töitä. Ylipäätänsä Ismo uskoo vahvasti omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa. Hänen kohdallaan ainoastaan

englannin kielen oppimiseen liittyy negatiivinen asenne ja epäilys omien kykyjen riittämättömyydestä. Ismo tietää, että englannin kielen oppiminen vaatii kovasti töitä, mutta hän myös tietää, että hänen kohdallaan kysymys on jostakin syvemmästä asiasta: asenteen muutoksesta englannin kielen oppimista kohtaan.

Niin mää oon matikassaki - - kaheksasta kymppiin saanu kaikki. Ei voi olla ymmärryksessä vikaa. - - Mutta sitten kun kieliin - - on halua ja - - on motivaatiota, niin ... on seinä vastassa. - - Esimerkiksi matikassa - - tuntuu jopa mielenkiintoselta kun osas niitä. - - Mutta kun englannissa huomaa, että ei osaa, niin - - tuntuu vastenmieliseltä - - tehä läksyjä. - - Joku asennejuttu se on ... ja tunnepuoli, että jos ei pärjääkään. Voi olla, että ei ole rohkeuttakaan yrittää. - - Mä en oo suostunut aattelemaan, ettenkö mä osais - - nyt on vain joku semmonen juttu, minkä jonkun muutoksen avulla voidaan ratkaista. Mulla on semmonen itseluottamus - - ettenkö mä pärjäis, osais tai pystyis - - mä en oo koskaan epäilly sitä, ettenkö mä oppis mitä tahansa tässä maailmassa jos mä haluan - - jos siihen on halua ja motivaatiota ja sitoudut siihen hommaan. Mä oon aina uskonu tähän. - - Ens syksyn - - ajatuksena, että saan ratkastua tän kieliongelman. Vois niinku sellasella asenteella lähtee, että tästä oppii, tämähän on opittavissa tää asia. Sitä minä iteltäni ootan. Mut ei se tuu toivomalla. Kyllä mää tiiän, että siihen täytyy tehä töitä. - - Jotain muutosta pitää siinä opiskelutekniikassa ... ajankäytössä tai asennoitumisessa - - muuten mää en pääse näistä kolmesta kurssista.

Ismon mielestä Suomessa ajatellaan yleisesti, että jos joku ei osaa hyvin vierasta kieltä, niin hän ei osaa sitä lainkaan. Tämä ajattelutapa tuhoaa hänen mielestään oppimisinnon ja yrittämisenhalun. Hän kuitenkin uskoo, että jokaisella on samanlaiset mahdollisuudet oppia ja onnistua.

Mun mielestä ... kielten opiskeluun täällä Suomessa - - liittyy tietty jännite - - niinku mulla - - jos sä et osaa hyvin ja oikein sä et osaa ollenkaan. ... Tämä asenne on tuhoava, se tuhoaa yrittämisen ja jaksamisen - - ja ne mahdollisuudet, mitkä kaikilla meillä on. Mä oon ihan varma, että kaikilla on yhtä hyvät mahollisuudet - - jos ollaan tervennä ja olosuhteet suht kunnossa.

Lukio-opiskeluun liittyy henkilökohtaisten tavoitteiden merkitys: suorittaako pelkästään lukion kurssit vai onko tavoitteena suorittaa ylioppilastutkinto. Ismo vähättelee ylioppilaslakkia, koska hänellä ei ollut sitä mahdollisuus suorittaa aikanaan: hän joutui menemään hyvin nuorena töihin, koska hänen piti kouluttaa muut sisaruksensa. Tuulalla ei ollut myöskään mahdollisuutta suorittaa lukiota nuorena. Hän onkin ottanut tavoitteekseen selvittää, mistä sivistyksestä hän on tämän vuoksi jäänyt paitsi.

Ja se tavotteellisuus, niin sehän täytyy olla - - kyllä minusta on hyvä tavoite se, että saa nää lukion kurssit käytyä, ei välttämättä edes se, että sais ylioppilaslakin. - - Vai onko sekin mulle, että mä väheksyn sitä kun kaksospuoliskolla on se. (Ismo)

En tiedä ylioppilaskirjoituksista kun on aina puhe, niin mä oon tähän saakka sanonu, että tuskin mä koskaan kirjotan. ... Mutta lapset sanoo, että täytyy ainakin yrittää. - - Joo ja sit mää oon sanonu - - et kun mä käyn lukion, niin mä saan tietää, mistä sivistyksestä mä oon jääny paitsi. Sillon nuorena kun ei oo ollu mahdollista mennä kouluun. (Tuula)

Ismon mielestä yleisesti uskotaan, että ilman motivaatiota opiskelusta ei tule mitään. Hän uskoo, ettei oppimisessa ole aina siitä kysymys: jos hänellä ei olisi motivaatiot, ei hän jaksaisi työpäivän jälkeen tulla illaksi kouluun. Mutta, koska hän on asettanut itselleen opiskelutavoitteensa, ei hän aio antaa hevillä periksikään. Sitä vastoin hän arvelee, että häneltä puuttuu sitoutuminen itse opiskeluun ja oppimiseen. Ehkä taustalla on pelkoa, ettei hän pääse tavoitteeseensa vaikka kuinka yrittäisi.

Sitähän sanotaan, että - - ilman motivaatiota ... ei tuu mitään. No totta kai mulla on motivaatiota - - enhän mä muuten täällä kävisi. - - Mä oon - - asettanu tavotteen itelleni, niin sitähän ei hevillä meikäläinen luovuta ellei oo pakko. - - Ja mää haluan oppia - - mutta sekään ei riitä. - - Mä oon miettiny, että mikä puuttuu. - - Mun kohalla semmonen tietynlainen sitoutuminen opiskeluun, oppimiseen puuttuu. ... Semmonen sitoutuminen, että kun haluaa tehä jotain, niin sitoutuu, että sen eteen pitää tehä työtä ... eli se ei tuu ilmaseks. - - Mutta - - miten muistaa, miten niitä jää tuonne korvien väliin niitä tietoja, niin mulla puuttuu semmonen sitoutuminen ... siihen oppimistapahtumaan. - - Tai sitten siinä on mukana - - pelko, että - - jos mä yritän - - vieläkin paremmin ja en sittenkään onnistu, niin - - pettymys voi olla aika iso sitten, eikö minusta ookaan tähän hommaan.

Lukiossa englannin kielen opiskelu on vaativaa, joten selviytyäkseen kursseista, sen eteen saa tehdä tosissaan töitä. Ensimmäiset kurssit voivat olla helppoja mutta ne vaikeutuvat kurssi kurssilta. Epäonnistumiset heikentävät itseluottamusta, mutta jatkuvien pettymysten sijasta välillä olisi hyvä saada kokea myös onnistumisia: usko omiin kykyihin ja oppimiseen vahvistuisi. Onnistumisen kokemuksia voi saada arkielämän tilanteissa, jos esimerkiksi pääsee keskustelemaan ulkomaalaisen kanssa englannin kielellä.

Mä kävin viime talvena kolme (englannin) kurssia ja sit neljäs meni ihan penkin alle. - - Se, kun varsinkaan muissa aineissa oo mitään ongelmia ollu, kaikki menee ihan loistavasti - - se on joku erikoisongelma mulla, että nää kielet ei mene. - - Ei se kuitenkaan oo mun mielestä ymmärryksestä kiinni, vaan jostaki semmosesta ... asenteesta tähän ... kieleen. - - Se neljäs (kurssi), tää opettaja - - anto ymmärtää suoraan - - kun kokeita palautteli, että täytyy tehä töitäki tän eteen. Mä huomasin, et mä en tosiaankaan ollu tehny töitä. Mä luulin, että kun mä panostan saman verran, että se menee yhtä hyvin. ... Mut loppujen lopuks enemmänhän pitää tehä töitä kun lukiossa mennään seuraavalle kurssille. Ja kielissä jos jää jälkeen, se kostautuu heti. Tavallaan tulee se epäonnistumisen kierre koko ajan. - - Nyt tuntuu siltä, kun - - mä kävin kaks kurssia (uudelleen) tuossa alussa - - kuin seinä olisi vastassa. - - Että miten sen ylittäs tai kiertäs, että pääsis eteenpäin. (Ismo)

Ei tää taija ihan niin helppoo olla kuin mä luulin. - - Kyllä mä - - petyin kun sain kutosen ensimmäisestä kokeesta. Mä omasta mielestä koetin. - - Eihän tää nyt maailmaa mullista, että parhaani yritin, - - ei se vieny intoa kuitenkaan. - - Ei nyt yhen aineen takia kannata heittää rukkasia naulaan. - - Minä menen omaa tietäni ja kilpailen itteni kans. Ihan hyvä jos onnistun toisinaan. - - Sitten kyllä pitää tulla välillä onnistumisia. - - Mut tietysti kun siihen kurssiin on tehny työtä, niin haluais, että se onnistus, se on ihan selviö. Nin tietysti ahkeruuttahan se vaatii kanssa, että ... työn tekoo. (Saara)

Muutama vuos sitten, mä olin työmatkalla ulkomailla - siellä oli englantia vaan - - ja mää huomasin, että mä rupesin ymmärtämään ihan muutamassa päivässä - - ja jonkin verran puhumaankin. Mutta - - kynnys puhumiseen ... oli aika suuri. - - Se oli hyvä kokemus siinä mielessä, että joku tommonen tilanne laukasis päästä kynnyksen yli, joka luultavasti mahdollistais sellasen, että vois jatkaa ... jollekin toiselle tasolle tässä opiskelussa. (Ismo)

Kun mä tyttären luota tulin lentokoneella yksinään pois, nin siinä oli semmonen - - nuori mies minun vieressäni. Hän osas hyvin englantia ja me puhuttiin koko ajan. Mut se tietysti että hän ymmärti niin hyvin ja osas. Et kyllä siis enempi pitäs olla, siitä tulee niinku että kiva. (Saara)

Helin mielestä myönteinen palaute merkitsee hyvin paljon itsetunnon vahvistumisen kannalta. Hänen itsetuntonsa on vahvistunut asioissa, joissa häntä on kannustettu ja tuettu. Jos kannustus on ollut vähäistä, hän on tuntenut leimautuvansa huonoksi ja osaamattomaksi. Heli on huomannut, että on vaikea ryhtyä uskomaan itseensä, jos aina saa negatiivista palautetta.

Niin, ja se on jotenkin hirveen tiukassa se, että minkälaisen palautteen on saanu. Mä oon ite miettiny just sitä, et kun mä en oo kauheen hyvä piirtäjä omasta mielestä, mikään huippu mutta mulla oli semmonen opettaja, joka hirveesti kannusti. - - Ni sitten sai semmosen hyvän tunteen siitä, et tässä mä oon sit varmaan aika hyvä. - - En mä oo koskaan epäilly oisinko mä huono tai hyvä - - missä on niinku pärjänny, tai saanu kannustusta ja kehumista. Mut missä on vähimmin saanu, nin niissä kyllä on leimaantunut tosi huonoksi. - - On hirveen vaikee muuttaa, et rupee ajatteleekin, että mä voisinki olla tässä ihan hyvä.

Täydellisyyteen pyrkiminen ja pikkutarkkuus ovat oppimista estäviä sisäisiä tekijöitä silloin, jos ne ovat epärealistisia todellisten oppimistavoitteiden kanssa. Ismo ja Pauliina ovat huomanneet, että voimat ei riitä, jos tavoittelee aina vain täydellisyyttä. Heidän mielestään englannin kielen opiskelussa on pitänyt löysätä epärealistisia pyrkimyksiä ja antaa itselleen lupa myös epäonnistua. Ismon mielestä tärkeintä on oppiminen, ei numerot. Sinnikkyys on keskeinen ominaisuus näiden tutkittavien luonteenpiirteissä: he eivät luovuta helpolla, vaan jaksavat yrittää vielä epäonnistumistenkin jälkeen. Vakava suhtautuminen omiin tekemisiin on opittu joko kotoa tai työstä.

Nuorempanahan mä olin semmonen pikkutarkka, mutta nythän minun on pitäny löysätä, eihän tässä jaksa muuten. - - Työ oli aikanaan - - hyvin pikkutarkkaa. - - Sieltä kait mä opin - -et on kriittisesti pitäny suhtautua itteen, tekemisiin ja kaikkeen. - - Kyllä mä nykyään aika löysästi otan tänkin, että mä sitten annan itelle anteeks hyvin paljon. Et en mä nyt sillä lailla ruoski itteeni niinku ennen. - - Kyllä sitä meinas hyytyä jo yhessä vaiheessa. - - Peruskoulussa - - oli tunne, että pitää saaha vaan kymppejä tai ysejä, muuten täällä on turha käydäkään, että siitä mä oon luopunu. - - Päinvastoin mä aattelisin, että numerot saavat olla mun mielestä mitä tahansa, mut mulle itelle pitää tulla tunne, että mä osaan jotain, et mä oon oppinu jotain. (Ismo)

Mää pyrin aina kauheesti täydellisyyteen - - että jos ei kymppi tuu kokeista, ni sitten ei oo mitään. Mutta nyt mulla on rima puonnu hirmu paljon, et ku lukioon tulin. - - Ei mulle enää - - noi arvosanat - - tärkeitä oo, että jos mä saan tän kunnolla käytyä läpi, ni se riittää mulle. - - Mä oon hirveen sinnikäs ihminen kumminki, että mä oon aina jaksanu - - yrittää uuvestaan. - - Ei se maailma siltikään kaadu siihen. (Pauliina)

Kyllä mää luonteeltani olen semmonen, mikä joskus voi olla valitettavaaki, että en kyllä helpolla anna periksi. - - Kyllä mää tämmösiä oon miettiny tässä matkan varrella, jos mulla tuo asia nyt meni ihan hyvin, niin miksi mä en vois tätä jatkaa, vaikka tää meneekin vähän takkusesti ja eikä ihan vähääkään. Enkä mä mitään täydellisyyttä tavoittelekaan. Mutta se on jännä ilmiö, että jos jossain asiassa menee hyvin, vaikka lähes täydellisesti, niin sitä tavoitteleekin sitä. Mutta sitten jossakin kielessä, kun se menee siellä missä menee, tavoittelee että pääsis ees läpi. (Tuula)

En mä osaa kauheen kevyesti ottaa, et on se luonneasia. - - Tietysti semmonen tietty rentous, kuin nuorilla on hyvä - - kokeessa ja muissaki onnistuu paremmin. Että ei siinä nyt kauheesti sille luonteelle tietysti voi. Meillä oli iso perhe. - - Mun isä ja äiti oli hirveen taitavia käsityöläisiä. Jos äiti ompeli, niin se piti olla justiisa ja isä oli vielä tarkempi puutöissään - - kyllä sieltä malli tuli - - ei päästetä käsistä keskeneräistä työtä. - - Nyt se tietysti ärsyttää kun päästää käsistään keskeneräisiä töitä - - kauheen paljo virheitä. (Saara)

Ismo uskoo, että menneisyyden kokemukset vaikuttavat tähän päivään: elämään ja opiskeluunkin. Se, ettei hän luota joissakin asioissa itseensä, juontuu hänen mielestään lapsuudenaikaisista kokemuksista. Kysymys ei hänen mielestään ole siitä, etteikö hän uskoisi pärjäävänsä, vaan siitä epävarmuuden tunteesta itseään kohtaan, mikä on syntynyt näiden aikaisempien kokemusten myötä.

Mun mielestä tää ei oo mikään semmonen hokkuspokkus juttu ja yksinkertainen asia. Tää on monitahoinen juttu, johon mun mielestä ei löydy yhtä ja ainoata vastausta. Mä luulen, et sitä on ihan turha hakeekkaan mistään jo senkin takia, että me ollaan yksilöitä. Mutta se, että ... ihmisillä ja meillä elämässä kaikki vaikuttaa kaikkeen, perimä tai se mitä me kannetaan mukana menneisyydestämme, se vaikuttaa tähän päivään, ja meillä jokaisella se on vähän erilainen. Niinku mä sanoin, nääki mun ongelmat, ni kyllä ne lähtee sieltä ihan lapsuusiästä. Et jos mä oikein rupeisin ruotimaan ihteeni, ni mä voisin vaikka miten paljon löytää asioita miks mä yleensä en esimerkiksi joissakin asioissa luota ihteeni.

Näin kun - - miettii tällaisia asioita, nin - - koetut asiat - - kummallisesti - - liittyy johonkin nykyisyyteen. - - Esimerkiksi - - en mä voi sanoa - - etteikö mulla ois

... itsevarmuutta - - niinku normaalisti. Mutta - - usko omiin kykyihin - - tuleekin tämmösissä tilanteissa ilmi. - - Mä luulen, että ei mulla välttämättä niin paljo oo sitä, kun mitä joskus kuvittelee, että - - uskoo itteensä, että pystyy, pärjää. - - Ja eikä oo tosiaan kysymys jären puutteesta, vaan siitä tunteesta, että - - minkälaisessa ympäristössä sä oot kasvanu ja eläny ja tähän päivään tullu. - - Ne on aina hienosyisiä asioita, jotka heijastuu - - nykyisyyteen - - ja mikseipä opiskeluunkin.

Ismo on joutunut jo hyvin nuorena ottamaan vastuun perheen taloudellisesta tilanteesta. Tämä on hänen kohdallaan oppimista estävä sisäinen tekijä: hänellä ei ollut mahdollisuutta käydä koulua ja se on vaikuttanut negatiivisesti hänen itsetuntonsa kehittymiseen. Erityisesti tämä tulee esille englannin kielen opiskelun yhteydessä. Nyt aikuisena opiskellessaan hänellä on halu näyttää itselleen ja ehkä vähän muillekin, että opiskeleminen ja menestyminen ovat kiinni mahdollisuudesta opiskella, ei niinkään älykkyydestä tai sen puutteesta.

Ei kai siihen mitään yksittäistä syytä - - mutta mä jouduin viisitoista vuotiaana töihin. ... Menin kesätöihin, mut mä jouduin jäämään sinne ihan pakostakin oikeestaan. Ja sitten mun kävi niin, että meitä oli viisi veljestä ... yksi kyllä jo muualla, mutta neljä muuta koulussa ja mä olin töissä ... mä jouduin kouluttamaan. Esim mun kaksoispuoliskoni kävi aikoinaan ylioppilaaksi. - - En mä voi sanoa, että hänellä ois päätä lukea kun mullakaan. ... Mää jäin jotenki paitsioon sillon aikonaan siinä opiskelussa, ett ehkä mä oon tuntenu jotain alemmuutta siitä, et muut on lukenu ja minä en. Vaikka mä väitän suoraan, et se ei oo vaivannu mua millään lailla, mutta se voi olla semmonen tiedostamaton juttu, mikä on tavallaan semmonen este sille oppimiselle. Tääki voi olla haettua, mutta mää oon miettiny sitä, jos nyt ihan rehellinen olen, että mä näytän itelle ja ehkä muillekin, että kyllä minäkin voin lukea, jos mulle annetaan siihen mahollisuus. Siis tavallaan tuleekin se kynnys sitten niin isoks, että ei tavallaan rohkene ... hypätä.

Ismo oli kahdeksan vuotias, kun hänen perheensä muutti maalta kaupunkiin. Muutto pienestä koulusta isoon kouluun aiheutti hänelle monenlaisia ongelmia: kiusaamista ja syrjimistä. Ismo uskoo, että nämä epämiellyttävät kokemukset ovat vaikuttaneet hänen elämäänsä, ainakin tiedostamattomina, ja ne tulevat nyt esille englannin kielen oppimisessa sisäisinä esteinä.

Mulla oli vielä semmonen kun maalta muutettiin, niin kyllähän se oli aikamoinen järkytys pikkupojalle. Tää oli sillon iso kaupunki meikäläiselle. Kyllähän oli järkytys tulla isoihin kouluihin missä oli satoja oppilaita kahen luokan pikkukoulusta. - - Mä olin kaheksan vuotias. Sillon kiusattiin paljon täällä ja silleen oli hirveen ikävää. Meni vuosia kun hyväksyttiin porukkaan. Mä oli nuorena lukutoukka. - - En semmonen niinku pojat yleensä. Ne pilkkas mua kun mä istuin kirjastossa ja kannoin selkä väärä kirjoja kotia. Et kyllähän näitä syitä löytys varmasti. Vaikka vois sanoo näin aikuisena, että no mitäpä nuo, mutta kyllä mä oon sitä mieltä, että kaikki jotenki säilyy, ne kokemukset. Ja jollei niistä jää hyviä kokemuksia, niin niistä voi jäädä huonoja. Ei se sen kummempaa ole.

6.2.2 Oppimista estävät ulkoiset tekijät

Henkilökemiat voivat muodostua opettajan ja oppijan välille yhdeksi oppimista estäväksi ulkoiseksi tekijäksi. Opettajat ovat erilaisia, ja toisen opettajan kanssa käy henkilökemiat paremmin yksiin kuin toisten. Ismo ja Tuula eivät kuitenkaan halua syyllistää opettajia siitä kun itse ei opi, vaan he molemmat arvostavat opettajien ammatillista pätevyyttä: heillä jokaisella on vain erilainen tapansa opettaa.

Tässä ois hyvin helppo sanoa, ett nuo opettajatkin on semmosia, et niitä on erilaisia. Niin onki mutta ei se oo syynä. Kyllä itessä on vika jos ei opi. Mun mielestä pitää ... osata suhtautua jokaiseen opettajaan omalla tavalla ... nekin on erilaisia ihmisiä. Niillä on vähän erilainen tyyli opettaa, mikä toiselta puuttuu nin se on toisella taas hyvä. - - Kyllä täällä jokainen mun mielestä on ammatti-ihminen. Ei oo tullu yhtään vielä vastaan, etteikö osais työtänsä. Niillä on vain erilainen tapa. (Ismo)

Mutta tuota niin ... niinku opettajien välilläkin on eroja täällä. Et toisen tunnilla mä oon paljo vapautuneempi kuin toisen. - - Jotenkin tää toinen on semmonen lepposampi - - ja tällä toisella oli just se tyyli et kysy vuorotellen. - - Riippuu varmaan kurssista, et mikä kurssi on menossa, missä painotetaan keskustelua ja missä mitäkin. ... Mut en mä halua syyllistää, et se opettajista olisi johtuvaa, et on joku lukko tai oppimattomuus. Mutta että ... toisen kanssa kemiat synkkaa paremmin kuin toisen. (Tuula)

Koulun kulttuuri saattaa myös muodostua oppimista estäväksi ulkoiseksi tekijäksi. Liika koulumaisuus – esimerkiksi kun opettaja pyytää vastauksia istumajärjestyksen mukaan – lisää jännitystä ja epävarmuutta. Oppijasta voi tuntua kiusalliselta, jos hän joutuu vastaamaan sellaiseen kysymykseen, jota hän ei tiedä, ei ole tehnyt kyseistä tehtävää tai kyseinen tehtävä on väärin – muut tehtävät voivat olla oikein, mutta sitähän opettaja ei saa tietää. Lisäksi epäilyksiä aiheuttaa se, kuinka opettaja suhtautuu sellaiseen oppijaan, joka oppii hitaammin kuin muut.

Meijän koulun kulttuurista kun monilla muilla tunneillahan nostetaan käsi pystyyn mutta harvoimmin kielten tunneilla. - - Ja se, mikä kauheinta minusta on kielten tunnilla, - - et opettaja kysyy järjestyksessä. Minä en tykkää siitä - - se tuo entistä isomman kipsin ... että jos kysymys tulee semmonen, mistä mulla ei oo mitään tietoa. ... Mutta kyllä siihenkin on kasvanu, että eihän siinä muuta vaihtoehtoo kun sanoo, ett minä en sitä tiedä tai, että minä en ole sitä tehnyt. - - En mä niinku silleenkään, että mä kavereita häpeäisin tai niitä muita opiskelijoita. Mut mulla on ikään kuin joku lukko ... ja välillä semmonen tunne, ett mua tunnilla ihan jännittää, ettei saa sitäkään vähää tietoa, minkä ehkä jossain toisessa ympäristössä voisi saada irti. - - En tiedä, voiko se olla sitä kun tietää oman puutteensa, että ei oo varma asiasta. (Tuula)

Mulle sattu yhellä kurssilla silleen, että oli joku semmonen tehtävä, mikä musta oli omasta mielestä helppo. - - Ja mä olin jonkun kielioppikirjan kanssa tehny sitä. Mä olin kauheen innoissani, et nyt mä osaan tän. Nin eikö just, että opettaja sattu kysymään muutaman ehkä multa, niin ne oli just ne muutamat, mitkä mulla oli väärin, että kaikki muut mulla oli oikein siinä tehtävässä. - - Ni taas opettaja sai hyvän kuvan

minun englannin kielen taidoista. - - Mutta kaikki muut on oikein, niin ei se opettaja saa niitä tietää, että ne oli oikein. - - Ja se on jännä piirre, miten ite ajattelee, et toi opettaja ajattelee musta. Voihan se olla, että se opettaja ei ajattele yhtään mitään - - et sillä on niin kauheesti oppilaita, että ei ehdi kaikkia ajattelemaan ja pohtimaan. Mut, että se on vain itellään se, että kyllä toi nyt ajattelee. Kyllä mullaki oli semmosia ajatuksia, että voi opettaja raukat, kyllä ne on varmaan onnellisia kun ne pääsee musta eroon. Et mä oon täällä ollu niitten vastuksena näin monta vuotta. (Heli)

Oppikirjan sisältö voi oppimisen mielekkyyden kannalta olla oppimista estävä ulkoinen tekijä. Oppikirjan monimuotoisuus voi tuntuu sekavalta ennen kuin sitä oppii käyttämään: kirja sisältää tekstikappaleita, erilaisia harjoitustehtäviä ja kielioppiosan. Toisaalta nuorille suunnatun oppikirjan sisältö saattaa tuntua aikuisesta joko liian pessimistiseltä tai aiheet ei muuten ole kiinnostavia.

Mua häiritsee kovasti kun tuo nykyinen englannin kirja on hyvin sekanen ja monitahonen. Mulla kun pitäs olla kaikki vähän järjestyksessä - - että olis jonkinlainen suunnitelma. Nyt siellä hypitään sinne tänne. Siellä on monta osiota siinä kirjassa. Mää oon nyt vasta ruennu lukemaan, että mitä. Mä en oo siihenkään paneutunu. Toisaalta ois pitäny opiskella se kirja ensin. - - Kun meillä tuli tää, en muista opettajan nimeä kuka piti sen ensimmäisen englannin kurssin, niin ... hän ei selittäny siitä kirjasta mitään. ... Tavallaan se sano, että tää nyt on vähän vaikee ja tässä nyt menee aikaa, kun opitte käyttää. - - Mä vaan ajattelin, että tää on kauheen paksu, että mää otan sen mitä tällä kurssilla tarvitaan. ... Ja mä oon vasta nyt huomannu, että siellä on paljon semmosia tehtäviä, mitä vois tehä - - omatoimisesti. (Ismo)

Mulla on tää vitonen (kurssi). - - Tässä vitosessa on yhteiskunta ja ... mä en oo muutenkaan politiikasta kiinnostunu. - - Ei oo ihan mun kurssi. (Pauliina)

En tiiä ... onko myöskin näissä oppikirjoissa, että ne on vähän pessimistisiä. - - Ne tuo kaikki maailman surkeudet. - - No onhan se tietysti hyvä, ettei pietä pussissa nuorisoa. Mutta minä koen, että siellä olisi ilosempiaki välillä. Mutta ehkä ne sanastot täytyy nekin hallita. (Saara)

Ulkoisiin oppimisen esteisiin kuuluu myös ajankäyttö: kuinka jakaa aika opiskelun, perheen ja työn välillä. Tasapainon löytäminen edellyttää omien resurssien tiedostamista: kuinka monta kurssia pystyy suorittamaan yhden jakson aikana. Kotitehtävien tekemiselle jää kovin vähän aikaa kun on päivät töissä, eikä yöllä lukeminen välttämättä ole oppimisen kannalta kovin tehokasta.

Mä oon hellittäny. - - Tää tahti on mulle ihan sopiva, neljä tuntia viikossa ja sitten ... siitä tulevat läksyt. Toisaalta tää vaatii enemmän tää lukio-opiskelu, mutta mulla on aikaakin vähemmän käytettävissä. - - Mutta aika paljon ajattelutyötä vaatii se tasapainoilu, että ... paljonko uhraa aikaa tähän opiskeluun ja paljonko jää muuhun. Nimittäin työkin kun vie oman aikansa. (Ismo)

Mulla oli kaks kieltäki yhtä aikaa sillon alussa - - ja vielä muita aineita siten, että mulla parhaillaan neljäki, joka oli ihan liikaa. Ja kotona oli vielä vähän remonttiaki. (Saara)

Ehkä voisi olla yks keino semmonen, että ... jos ei olisi töissä, niin kokeilisi sitä, että jos tosissaan käyttäs siihen enemmän aikaa, et jääkö ne mieleen sen kummemmin. Ja sittenkään jos ei jää, niin ei oo muuta vaihtoehtoo kuin luovuttaa. - - Et se aika on yks, minkä minä tiedostan. Ja oisin utelias kokeilemaan, että tulisko mitään muutosta, jos mulla olis enemmän aikaa käytettävissä. Et se on niinku vahvimpana semmosena. ... Eihän ihminen ole skarpimmillaan oppimaan uutta siihen kellon aikaan kun minäkin opiskelen ... työpäivän jälkeen, puoli kymmeneltä tai kymmeneltä. (Tuula)

Heleposti löytyis vaikka minkä näköistä syytä, että voi kun on kiire ja ... on sitä ja tätä. - - Minä voisin sanoa, että ei mulla nyt oo aikaa, en mää pysty panostamaan tähän. - - Ihan varmasti on muillakin kiireitä ja vähän aikaa mutta siitä huolimatta ne oppii. - - Tämmöset asiat on nimenomaan laittanu minut seinää vasten. Nyt ... teet muutoksen ja pohdit, mistä nää syyt johtuu tai sitten käyt ihan turhaan täällä. (Ismo)

Toisiin vertaileminen – negatiivisessa mielessä – lukeutuu ulkoisiin oppimisen esteisiin, ja se heikentää itsetuntoa. Omaan oppimiseen vertailu taas myönteisessä mielessä vahvistaa itsetuntoa. Tuula on huomannut, että hän tiedostamattaankin vertailee omaa oppimistaan esimerkiksi englanninkielisiä televisio-ohjelmia katsellessaan: hän huomaa oppineensa, vaikka välillä hänellä on tunne ettei ole oppinut mitään. Heli puolestaan on sitä mieltä, että numeroarviointi lisää opiskelijoiden vertailua ja korostaa heidän asettamistaan eritasoisiin lokeroihin. Hän itse arvioi aina uuden kurssin alussa ryhmää ja sitä, mille tasolle hän itse siinä kuuluu. Hän on huomannut, että oppitunnilla yleensä samantasoiset henkilöt ovat pareja keskenään.

En mä tietosesti vertaamista tee mutta joku tilanne aina muistuttaa, vaikkapa kun katon ... jotain televisio-ohjelmaa tai jos kuulen, niin mä saatan sieltä ymmärtää jopa jotain, jota en ennen Lyseoon tuloa ymmärtäny. - - Tai jos joku kysyy kaupungilla tietä - - niin pikkusen tietää, millä sanoilla voi ruveta neuvomaan. - - Vaikka välillä tuntuu, ettei oo mitään oppinu mutta sitten taas jossakin asiayhteydessä huomaa, et en mä totakaan asiaa syksyllä osannu. (Tuula)

Kun aina mitataan numeroilla, et täytyy tietty raja ylittää, että sitten on hyvä. - - Et ei ookkaan se, että ite pääsis jossain eteenpäin. - - Mut kai se on tää koulusysteemi, että kun pienestä asti - - on alkanu arviointi ja toisiin vertailu. Ja sitten lätkästään numerot, et sä kuulut tähän sarjaan. Sitä aina tuijottaa niihin numeroihin ja sen mukaan arvioi minkälainen on. Että millä muulla tavalla sitä arviois. Mutta kai se kasvattaa sit siihen, et me iteki vertaillaan, kun meijätki arvioidaan ja lokeroidaan jotenki. - - Kyllä sitä jollain tavalla kattoo sen porukan - - että kuuluuko mihin kohtaan tässä ryhmässä. - - Ja kyl siinä käy se, että ketkä siellä on ne hyvät, ketkä vähän heikommat ja mihin siinä ite kuuluu. - - Et sieltä nousee niitä - - vanhoja jotain, että - - mä oonki huono tai jotain semmosia ... et ne vaan nousee pintaan sit uudelleen. - - Niin ja se on jännää, että - - aina etsiytyy niitten pariks. Et joskus sattuu, kun menee jolleki kurssille ja siellä ei oo tuttuja, ni vahingossa menee semmosen viereen, joka on kauheen hyvä. Mutta seuraavalla kerralla jo yrittää löytää jonkun joka ois samalla tasolla ku ite. No tietysti, onhan se mielekkäämpääki jollain

tavalla se opiskelu, että on suunnilleen samanlaisen parin kanssa. - - Toisaalta, sehän tukis sitten että tää toinen vois opettaa siinä. (Heli)

6.2.3 Oppimista estävät toiminnalliset tekijät

Oppimista estäviä toiminnallisia tekijöitä ovat englannin kielisten sanojen ääntäminen, yleensä puhuminen sekä artikkeleiden- ja prepositioiden käyttö. Ismon kohdalla puhumista rajoittaa virheiden tekemisen pelko, vaikka toisaalta hän on huomannut oppivansa parhaiten omista virheistään. Ismo on myös huomannut, että hän oppii asiat järjestyksessä: jos jokin kielioppiasia on jäänyt oppimatta hänen on vaikea päästä eteenpäin. Ismon mielestä tämä on asenteellinen vika – eli sisäinen este – mutta se näyttää tulevan esille toiminnallisena esteenä käytännön englannin kielen oppimisessa.

Mä oon huomannu, että mulla on vaikee ... ääntää sanoja. Vaikka mä tiedän, että keskimäärin oon sillä tasolla kun joku muukin. Ja oon huomannu, että jopa opettajat tekee virheitä ääntämisessään ja kirjoittamisessaan ... niin miksi sen pitäs olla virheetöntä itsellä. Eli tässä on yksi väärä asenne, mikä vaikuttaa suuresti mun etenemiseeni. Pitäs vaan puhua vaikkakin ... tekee virheitä. Mut kielen käyttö ja sitä kautta asenteen muokkaaminen oikeanlaiseksi ois tärkeetä, että ... sallis itelleen virheet ja ymmärtäs, että virheitten kautta oppii. Ei tuu semmosta suoraa ahaa-elämystä ja sit meneekin putkeen kaikki. Mä en yleensä opi mitään sillä lailla. Mä opin vain erehdysten kautta. - - Ne muuten, ne mitkä on siellä ne 'on' ja 'at' ni mää en oo vieläkään oppinu niitä. Mä en kerta kaikkiaan tiiä miten ne laitetaan. Vaikka mää oon sata kertaa lukenu kirjastakin, että 'on the table', niin se on pöydällä sillon. No sen mä tiiän, mutta mitään muuta mää en tiiä, et mihinkä ne tulee. Sama juttu on artikkeleiden ... epämääräiset ja määräiset artikkelit. ... En mää tiiä niitäkään ... kyllä mulle on joku sanonu ja mä oon kirjasta lukenut, et sillon kun asia mainitaan ensimmäisen kerran. Mutta jos mun pitää rueta - - puhumaan tai sitten laittaan paperille, niin en mää tiiä. Mulla on kokeissa ne aina väärin. Eikä oo kysymys varmaan vaikeista asioista. - - Eli mää oon tuskaillu juuri tämmösten asioitten takia - - ja sanonu itelle, että et sä opi tuota kieltä kun sinä et opi ees näitä asioita. Minä kun oon vielä semmonen, että minun pitäis oppia järjestyksessä asiat, että ... mä en taho päästä eteenpäin jos mulla roikkuu perässä semmosia, joita mä en oo tajunnu. - - Ne vaivaa niin paljo, että ... mä en pääse eteenpäin uusissa asioissa. - - Mun pitäs saaha - - täältä päästä se lukko pois, että tästä et mee eteenpäin ennen kuin oot oppinu nuo.

Toiminnalliset oppimisen esteet liittyvät myös siihen, että on vaikeuksia ymmärtää kuulemaansa tai lukemaansa. Pauliinan mielestä hänellä on vaikeuksia kirjoittamisessa ja luetun ymmärtämisessä. Hänellä on epäilty olevan lukihäiriö, koska hän tekee paljon kirjoitusvirheitä. Itse hän kuitenkin epäilee tämän johtuvan siitä, että hän on hyvin vähän kirjoittanut englanniksi. Saaralle tuottaa eniten vaikeuksia kuullun

ymmärtäminen. Hänen mielestään oppiakseen paremmin ymmärtämään kieltä, pitäisi asua englanninkielisessä maassa.

Sit kun pitäs kirjottaa, niin siinä tuleekin vaikeus. Mulla on kirjotusvirheitä, jopa epäiltiin sitä, että mulla on lukihäiriö, mutta ei oo tutkittu. - - Opettaja oli jättäny mulle sinne loppuun semmosen huomautuksen. Mulle ei oo koskaan huomauttanu siitä kukaan muu englannin opettaja. - - Et aineessaki aina kauheeta punakyniä näkyy, ja sit uuvestaan pitäs kirjottaa. En mä tiedä mikä siinä on, vaikka yrittää. Kun luen sanakokeeseen, mä luen sen niinku kirjotetaan, - - mut se ei tuu siltikään. - - Jos sana on paperilla, mä en tiiä mikä se on. - - Esimerkiksi jos nauhalta tulee joku kuuntelu, mä ymmärrän kaikki. - - Mää en oo kirjottanu niin paljo, siinä se on. (Pauliina)

Englannissa on kyllä ottanu tuo kuullun ymmärtäminen kaikista eniten. - - Et pitäs olla maassa jonkin aikaa ... asustella - - että oppis. - - Englannin kielessä on valtavasti sanoja. Tavallaan se kuvastaa sitä kansaahi, koska nehä kaiken säilyttää, ne on säilyttäny sanansaki. (Saara)

Työpäivän jälkeen väsyneenä opiskelu on myös oppimista estävä toiminnallinen tekijä. Ismo tunnustaa joskus olleensa niin väsynyt, että hän on jopa nukahtanut kesken oppitunnin.

Mää oon tunnillakin - - ihan muissa maailmoissa monta kertaa, ajatukset karkaa - - Ja pahempaakin, mää oon joskus niin väsynyt, että oon nukahtanut. Oon mää - - yrittänyt olla, ettei opettaja huomaa mitään. Siis kerta kaikkiaan niin joskus väsyttää, että eihän se voi olla paras mahollinen oppimisen kannalta.

Tutkittavat ovat kokeilleet erilaisia opiskelutekniikoita ja –tyylejä. Esimerkiksi Tuula on huomannut ääninauhojen kuuntelemisen hyväksi keinoksi parantaa englannin kuuntelutaitoaan. Uusien sanojen oppiminen asiayhteyksissä tai sanojen kirjoittaminen paperille, on havaittu tehokkaimmaksi keinoksi oppia uusia sanoja. Pelkkien sanalistojen ulkoa opetteleminen tuntuu turhauttavalta.

Mä oon lukenu ohjeita, miten tulee opiskella kieliä, ja yleensä opiskelutekniikkaa. - - Ja mä tiedän ... ettei siinäkään oo mitään puutteita sillä kohtaa. - - Mutta ... toisaalta - - et jos mä tietäisin vastauksen tähän, niin - - luultavasti mua ei haastateltais - - tämän asian tiimoilta, koska minä osaisin, mä voisin sanoo vaan, että no eihän tuossa oo mitään ongelmaa, että käyt tunneilla, tee läksys ja - - ja vähän enemmän kokeisiin. (Ismo)

Joo, olen minä sillä tavalla, että mä oon kirjastosta lainannu joskus kasetteja ja yrittäny - - kuunteluun päästä kiinni. (Tuula)

Mä en oo koskaan ollu semmonen kauhee pänttääjätyyppi silleen, että jaksanu jotain sanastoo päntätä päähän. Että - - oon oppinu sanastoo silleen, et oon lukenu tekstejä, ja niihinhä menee sit hirveesti aikaa. - - Ja mulla on näkömuisti, niin mun täytyy kaikki kirjottaa, sit mä vasta muistan - - kun - - mä kirjotin sen näin ja sit se oli suunnilleen näin pitkä. Näin sen muistaa - - et se on jotenki semmosta jäsentelyä - - ja muutenki lokeroida jotenki. - - Että kaikkia ihmeellisiä - - muistisääntöjä. (Heli)

Parhaiten jää yksittäiset sanat mieleen jostain tilanteesta. Tai sitten, jos ei ymmärrä vaikka opaskyltissä jotain tekstiä, niin yrittää painaa sen mieleen ja

sanakirjasta kattoo myöhemmin. Näin se jää - - pysyvästi mieleen. Niin siksi ehkä tuntuu pelkkien sanarimpssujen opetteleminenkin niin raskaalta. (Tuula)

Uusien sanojen 'vääränlainen' opettelu tekstistä voi myös muodostua oppimista estäväksi toiminnalliseksi tekijäksi. Tuula on huomannut, että on huono tapa kirjoittaa englannin kielisen sanan yläpuolelle suomenkielinen vastine: uutta sanaa ei opi, koska suomenkielinen merkitys on helppo tarkistaa. Kuitenkin tämä on ollut hänelle eräänlainen keino selviytyä seuraavalle oppitunnille. Hän myös epäilee omaa muistijärjestelmäänsä, koska muistiin tallentaminen on niin hidasta. Tosin kyllä Tuula tiedostaa, että englannin kielen opiskelu vaatii kovaa työtä.

Se, että kun kappaleen mä käännän ... suomeksi, niin mä luulen, että se on mulla suuri virhe, että mä kirjotan siihen ... englannin kielisen sanan päälle sen suomenkielisen vastineen ... koska ne liian helposti ...näkyy siitä kun minä taas yritän saada selville mitä siinä on. Ja ... se voi olla este, et ne sanat ei jää senkään vertaa muistiin. ... Et sitä olen miettiny, et pitäskö ne kirjottaa johonkin ihan erilliselle paperille, josta mä joutusin ne aina hakemaan. ... Mut kun on se tunne, et minun pitää selvitä tästä, et saan käännettyä tämän kappaleen, et voin mennä tunnille. Et onko se vähän itsepetosta. ... Ja kun uus kappale tulee, niin kyllä mä kirjottelen niitä sanoja ... ja teen tehtäviä niin paljon kuin vain kerkiän ja jaksan. - - Jää helpommin sen kirjottamisen jälkeen ne sanat mieleen. - - Sitäki mä oon niinku miettinyt psykologian kurssien varjossa ... pitäskö minun vaikka viisi minuuttia jankuttaa sitä sanaa itselleni, et se todella siirtyy sinne säilömuistiin. Onko mulla niin pitkä se jana missä se vasta niinku imasee sen. - - Sen mä oon oivaltanut, että töitähän se teettää, että eihän niitä kukaan voi osata. Eihän ne tuu ne sanat tänne päähän, eikä mitkään asiat, että tavalla tai toisellahan ne on laitettava sinne.

Vääränlaiset opiskelutekniikat voivat myös muodostua oppimisen toiminnallisiksi esteiksi. Tuula on havainnut, että hän ymmärtää kyllä kirjoitettua tekstiä, sitä vastoin tarinan kertominen englanniksi tuottaa hänelle vaikeuksia: juonen hän ymmärtää mutta ei osaa sitä kertoa toiselle. Hän uskoo, että ääneen lukeminen parantaisi tekstin ja juonen ymmärtämistä. Tuula tiedostaa myös, että englannin kielistä ainetta kirjoittaessa pitäisi ajatella englanniksi, eikä kaksikielisesti.

Vaikka mä muistan juonen, niin - - mä en pysty sanomaan englanniksi sitä tarinaa. ... Lukemalla mä helpommin ymmärrän kun, että mun pitäs vaikka kirjottaa se. Niin kyllä kait siinä muistissa on joku pätkös. - - Silloin kun ei oo kotona muita, niin mä luen ääneen ... tai kyllä minä voin lukee, kun panen oven kiinni, niin omassa huoneessa muutenki. ... mut sitäki pitäs tehdä paljon enemmän. - - Vaikka mää muistan, että pitäs ajatella englanniksi kun kirjotelmaaki tekee, niin en minä siihen aina pysty. Minä muistan sen kyllä joka kerta kun rupeen kirjottamaan. - - Et kyllä minä niillä molemmilla kielillä pelaan siinä ajatuksen tasolla. Jos mä oon ajatellu suomeksi jonkun nasevan lauseen, niin mä mietin sen englanniksi. Ja jos mulla ei riitä sanat, mä mietin synonyymiä ... sille sanalle. - - Sitten kun mä oon itsekseni, niin minä keksin lauseita englanniksi ja yritän toimittaa omassa mielessäni jotain juttua englanniksi.

Niinku testaan itteeni, riittäskö mulla sanat. Tai matkoilla - - jos nään englannin kielistä tekstiä lentokoneessa tai junassa, tai näitä kuulutuksia, niin kyllä minä yritän - - selvittää, mitä niissä sanotaan. Mut kyllähän siellä aukkoja on.

Huonot, tai väärin valitut oppimisstrategiat voivat estää oppimista. Saaran mielestä lukion alussa voisi olla erilaisten opiskelutekniikkojen opastusta englannin kielen opiskelua varten. Hänen mielestään kantapään kautta oppiminen on kovin työlästä.

Ja tuota, minkälainen tyyli oppia, tietysti siinä vois miettiä, että täällä koulussakin vois olla alussa tämmöstä jonkinlaista ohjausta, että ei käytä energiaa hukkaan - - mut kyllähän työ neuvoo tekijäänsä.

Oppimisen toiminnalliseksi esteeksi voi muodostua myös se, ettei riittävästi paneudu uuteen asiaan. Tuula käyttää matematiikan tehtävien tekemiseen paljon enemmän aikaa kuin englannin kielen tehtävien tekemiseen. Ismo on taas sitä mieltä, että hän ei tee riittävästi kotona oppimisen eteen töitä: hän panostaa pelkästään kokeisiin. Tämä ei kuitenkaan tyydytä häntä: hänen mielestään tärkeintä pitäisi olla itse oppiminen ei kokeista saadut numerot. Heli on myös huomannut, että kiireen vuoksi ei aina ole ehtinyt tekemään kunnolla edes kotitehtäviään.

Mulla riitti matematiikan tehtävien tekemiseen motivaatioita sillä tavalla, että minä istuin ... ja laskin ne kotilaskut silleen, että mä osasin ja jopa ymmärsinkin. ... Et se oli erilaista kuin kielten opiskelussa. Et minusta tuntuu, että mä helpommin luovutankin - - ja kysyn kotiväeltä neuvoo mutta kielten ongelmiin mä en kysy. (Tuula)

Ja nimenomaan omatoimiseen opiskeluun ja kotona tehtäviin töihin pitäs panostaa entistä enemmän, ja mulla kun se on kaikista vähiten. ... Kyllähän kun otetaan uus kappale - - tuntuu, että ... aina jää jotain tekemättä ja aattelee, että no jospa tuo menis tuosta. ... Loppujen lopuksi ... mä oon huomannu, että ... kokeisiin panostaa vaan, että kun - - menis läpi ... tai sais vaikka ihan tyydyttävän tai hyvän numeronkin ... et se riittää. Mutta loppujen lopuksi se ei riitä, koska oppiminen on täällä pääasia ei se numero. (Ismo)

Ja tietysti seki, et oli päivät töissä, niin ei ollu aikaa iltasin ees kääntää kappaleita ja tehä tehtäviä. Tai jos sai ne tehtyy, niin sitten ne vaan sanakirjan kanssa teki ja sit tuntu, ettei siitä tajunnu koko asiaa. Et ois pitäny semmosia saada isompia kokonaisuuksia ja ite käyvä enemmän. Se oli vaan semmonen kauhee suoritus, et saa tehtävät tehtyy tunnille. Että sit alko ne tekstit olleen semmosia, et meni hirveesti niitten kääntämiseen aikaa. (Heli)

Muistin vajavainen käyttö voi myös muodostua oppimisen toiminnalliseksi esteeksi. Saaran mielestä englannin kielen opiskelu vaatii hyvää muistia. Hän on huomannut, että nuorempana hänen muistinsa oli parempi kuin nyt. Ismo taas on huomannut, ettei hänen muistissaan ole mitään vikaa, vaan siinä miten keskittyneesti hän muistiaan käyttää.

Kyllähän se muistiaki, on pitäny oppia se oma ... tyyli, se miten muistaa. - - No, sen mä oon huomannu, et se auttaa - - jos on sanakokeet, kun mä myöhällä vielä luen. - - Hyvää muistia kysyy englannin kieli, ja näkömuistia ja kuulomuistia tää kuultu puoli. - - Joo ja nuorempana varmasti oli parempiki. Että mä melkein muistan, millä sivulla oli mikäkin. (Saara)

Mä oon miettiny - - viimeisen vuorokauden aikana - - näitä perussyitä. - - Meikäläisen muisti, muistihan ei oo huono, vaan miten sitä oppii käyttämään, sillä samanlainen se varmaan muillakin on. Mut tuota, keskittymiskyvyn puute kyllä on ihan selvä. - - Läksyjen luvussa - - mun ajatukset lähtee harhailee ihan minne sattuu. - - Mutta ei se oo syy ... etteikö jäisi jotain mieleen. (Ismo)

Englannin kielen vaatimustaso lukiossa voi tuntua liian korkealta ja siten vaikuttaa osaltaan oppimiseen toiminnallisena esteenä. Heli oli huomannut heti lukio-opintojen alussa, että hänen englannin kielen pohjansa on riittämätön, että pysyisi opiskelutahdissa mukana. Hän tunnustaakin, että englannin kielen opiskelu on ollut hänelle vaikeaa. Saara, Tuula ja Pauliina ovat myös kokeneet englannin kurssit vaikeiksi. Pauliinan mielestä jo ensimmäinen kurssi oli ollut vaikea. Saaran mielestä opettajat voisivat kertoa etukäteen – varsinkin heikommille opiskelijoille –että kursseja on mahdollista käydä uudelleen. Tuula mielestä jaksot ovat lyhyitä ja yhdessä kurssissa on paljon uusia asioita.

Mä aattelin, että no voinhan mä alottaa tän lukion, että katon miten käy. Mulla oli ajatus, että ehkä mä muutaman vuoden jaksan ja sit mä kyllästyn. Sit mulla alko ollaki kaikki kurssit käyty, paitsi englanti, niin sitten mä aattelin, että kai se sitten loppuun asti on mentävä. Mutta englannin kanssa mä takkusin tosi paljo. - - Sitku ei ollu mitään pohjaa, ehkä pari eka kurssia meni vielä jotenkuten, mut sitten se alko, että ei tuu mitään. (Heli)

Ensimmäinen vuosi oikeestaan meni yks, kaks ja kolme - - vai kävinkö minä neljättä. Mut sitten sinä toisena vuonna se alko. Mun mielestä viides ja kuudes oli vaikeimpia kursseja. Ja kyllä se seiskakin, mutta siinä oli semmonen, koska minä tykkään kirjallisuudesta niin paljo. Et siinä sai niinku ite tehä sen kirjallisuudesta. - - Et pittää ottaa se asenne, että käy reippaasti kaks kertaa. Melkein vois opettajatkin sanoa, että varautukaa siihen, että nää on niin vaikeita, eikä se oo maailman loppu vaikka käytte kahteen kertaan. Niin, mutta onhan siellä hyviä oppilaitaki, jotka työssä joutuu käyttää, on matkustellu ja asunu ulkomailla. - - Että eihän se niitä koske. Mutta ne menee sitä omaa rataansa. - - Kyllähän siinä oma viehätyski siinä vaikeudessa. Mut kyl joskus on ottanu niin, että onko tää sen vaivan väärti. - - Tietystihän lukio on huomattavasti vaikeampi - - työtä vaan pitää tehä. Mulla jäi mieleen kun lehessä oli 76-vuotias ... joka lisensiaatintyön suoritti - - niin hän sano, ett mitään hän ei oo saanu ilmaseks. Mä oon ihan samaa mieltä. (Saara)

Kun tulin lukioon englantia opiskelemaan, niin se oli aikamoinen katastrofi, että onko tää tosissaan näin vaikeeta. Oppimisen määrä - - minusta kasvo aika tavalla. - - Mä kävin sillon ne ykkös- ja kakkoskurssit heti. Mulla oli kunnianhimoinen se ohjelma ... oli kaikkia aineita. ... Sitten kun minä totesin, etten pysty - - että kun tulin tunnille oli sellainen olo, - - et mä oon niitä vain rääpässy yön

tunteina. Niin mä sitten jossain vaiheessa tein sen päätöksen, et mä käyn ensin kaikki muut pois alta ja sitten keskityn kieliin. (Tuula)

Mä kävin eka kurssin ja mä olin ihan täysin ulalla. Sit mä kävin toisen kerran tän, nin se meni ihan hyvin. Mulla riippuu aivan opettajasta. Opettajan pitää kertoo kielioppi - - tarkkaan, eikä silleen että tässä nää on, katelkaa kotona ja puhutaan sitten jos ette jotain ymmärrä. Jos mennään nopeesti, mulla on ihan sama kun ei se ois sanonu yhtään mitään. (Pauliina)

Itsetunnolle haetaan myös vahvistusta. Tuula on huomannut, ettei hän ole ainoa, jolla englannin kielen opiskelu menee huonosti: muutkin saavat kokeista hylättyjä ja ylioppilaskirjoituksissa on reputtaneita. Heli uskoo, että kurssit yleensä vedetään parhaimpien oppilaiden mukaan, joten heikommille oppilaille tahdissa pysyminen tuottaa vaikeuksia. Hän oli kokenut viimeisen englannin kielen kurssinsa jotenkin vapauttavana: kurssilla oli samantasoisia ihmisiä, joten opiskeluvauhti oli ollut hänen mielestään mukavan leppoisa. Heli tunnustaakin, että englanti on mennyt siinä rimaa hipoen, joten hän on harvoin saanut kokea onnistumisen elämyksiä.

En minä ehkä ole ainut, jolla huonosti menee, jos kirjotuksistaki niitä hylättyjä tulee ja samoin kokeissa. ... Ja opettajat, en mä tiijä kertooko ne meitä kannustaakseen kun sanovat, että vitos ja kutos kurssi on vaikee. Ehkä siksi kertovat, et ei kannata lannistua vaikka saakin nelosen. - - Ei mulla hyvin oo menny, kyllä se on ihan rimaa hipoen menny. - - Mulle oli kauhee laaki kun sain ensimmäisen kutosen. - - Se tuntu, että enhän minä taida osata mitään. (Tuula)

Koko tän lukiokauden on menny siinä niinku rimaa hipoen ja viimeisillä ponnisteluilla. Käyny kaks kertaa suunnilleen kaikki kurssit. Ja harvemmin on ollu onnistumisen elämyksiä. Että aina kun on menny hakeen koepaperin nin ahaa nelonen, no käynpä tämän uudestaan. - - Kyllä sen on täälläkin huomannu, että kurssit melkein vedetään parhaimpien mukaan. - - Et kyllä ne vaihtelee ne kurssit, jos siellä on tosi hyviä, niin sit mennään sitä tahtia ja siellä sit yrittää pysytellä perässä. - - Mulle tää viimeinen kurssi, oli semmonen piste iin päälle. - - Tää on ollu helppoa, tai silleen rennosti ollaan menty, ja ei oo ollu semmosia hirveen huippuja. - - Minusta ainakin tuntuu, että me on oltu semmosia saman tyypin ihmisiä. Niin silleen jotenki tää on ollu ihana tää viimenen, semmonen oikein loppu, että jess. (Heli)

Opiskelurytmi voi olla hyvinkin kiivastahtista, kuten Helin kohdalla tapahtui. Hän suoritti suurimman osan lukion englannin kielen kursseista viimeisen lukiovuoden aikana. Hänellä oli ollut kolmesta peräkkäisestä englannin kielen kokeesta nelonen. Hän suoritti aina jaksossaan kaksi englannin kielen kurssia yhtäaikaa. Tämän vuoksi hän joutui välillä tekemään runsaasti kotitehtäviä. Toisaalta kursseilla oli ollut myös samoja asioita, joten hänen ei tarvinnut tunnille tehdä ihan kaikkia tehtäviä uudelleen. Hänen mielestään kotitehtävien tarkistamiseen menee tunnilla kohtuuttoman paljon aikaa, koska tällöin itse opetuksen kuuntelemiseen jää vähän aikaa.

Ja sitten mä tän viimesen vuoden kävin urakalla tätä englantia, kun mulla ei mitään muuta ollut. Mulla oli jossain vaiheessa kolme nelosta peräkkäin. Ja sitten kuitenki mä kävin olikohan se nyt kutosta ja ysiä yhtä aikaa. Niin sitten sattuki, että ne tuki toinen toisiaan, se oli tosi hyvä. Et just mitä oli ysi kurssillakin, ni sit niitä kielioppiasioita käytiin siellä kutosella. - - Ja sitten taas mulla meni seiska ja kymppi taas yhtä aikaa. - - Kun on käyny moneen kertaan näitä kursseja, nin mä oon huomannu, että täällä on ihan hirvee tää kiire. Sitten kun on käyny sen yhen kurssin ja tavallaan on kertaalleen tehty nää kaikki tehtävät, sit ku sitä toisen kerran käy, ei tarviikkaan enää pähkäillä niitten tehtävien kanssa. - - Pysty ottamaan tunnilla opin kun ei menny aikaa tarkistamiseen. - - Ja sit ei tarvinnu seurata, että kohta mun vuoro ... ai jaa minä en oo tehny just sitä, mikä tulee mulle. - - Ja tietää, että kun ne on tarkastettukin, niin ihan eri mielellä menee sinne tunnille. Ja sitten jotenki oppiiki sen asian kun ei tarvii miettiä, että onko tää oikein vai väärin. - - Ja sitten kun - - opettaja selittää, että tämä on nyt sen takia näin ja tässä on se ja se sääntö, niin jotenki sen oppi. Et hirveesti menee aikaa semmoseen kaikkeen tarkistamiseen, et sit monta kertaa se asia jää sieltä oppimatta. Ja varsinkin jos ei oo ehtiny tekemään, niin se on kopioimista, et saa ne oikeet vastaukset.

Kurssikokeet ovat nelituntisia, mutta siitä huolimatta aika ei meinaa riittää kaikkien koetehtävien tekemiseen. Tämä voi muodostua oppimista estäväksi toiminnalliseksi tekijäksi. Pauliinan ja Saaran mielestä myös koetehtäviä on kerralla liian paljon, sillä heillä ei aika riitä kaikkien tehtävien tekemiseen. Saara onkin ratkaissut aikapulan siten, että hän jakaa koeajan kolmeen osaan ja käyttää aina tietyn ajan tiettyjen tehtävien tekemiseen. Hänen mielestään tehtäväpapereita on liian paljon, joten niitä selatessa menee turhaan aikaa. Saara on myös huomannut, että kuuntelutehtävissä on eduksi, jos osaa taktikoida. Hän itse tunnustaa olevansa niin tunneihminen, ettei pysty edes taktikoimaan.

"Englannin kokeissa mä oon huomannu sen, että opettajat tekee niistä liian pitkiä. Mun mielestä ne vois jakaa silleen, että yhtenä päivänä ois kuuntelu ja toisena päivänä kirjotus. Koska yhelle päivälle ku lyödään kaikki ne kieliopilliset, kirjotukset ja kuuntelut, ni kello alkaa olemaan yheksän, ni mulle tulee vähä niinku semmonen tunne jo siinä, että meni miten meni, mutta mää en jaksa enää. - - Tulee kauhee väsymyksen tunne." (Pauliina)

Koulussa kokeet, sitä pelkää vain niitä virheitä ja aikapula mulla tekee kaikista eniten. Et mä en oo koskaan ollu sähäkkä luonteeltani. Ja sitten pieni pulpetti ja siinä seitsemän kaheksan paperia. Jo menee niiden paperien kans sekasin. - - Lopulta jo panee summapelissä rasteja ruutuun. Että en tiiä, miten sitä vois parannella. En mä tiiä, kunhan nyt sais tietenki läpi. - - Mä myöskin kokeessa jännitän - - ja hukun papereihin välillä. Mulle jää hirveen vähän aikaa aineeseen ja sitten mä töppäilen sen kanssa. Et olis pitäny miettiä, että miten mä korjailen sitä teknistä suoritusta, ja myöskin siinä ajankäytössä ite koetilanteessa. - - Aikakysymys on hyvin vahvana, eli mistä mä alotan. Mä oon nyt tavallaan ratkassu, että mää jaan kolmeen osaan ... sen ajan ... että mä jätän kesken jonkun sitten. - - Kuunteluthan vie paljon pisteitä. Että jos oikein taktikoi, mut mä oon tunneihminen, että mä en osaa taktikoida kauheesti. Mutta siinä on nyt räpistelty kuitenkin jotenki. (Saara)

Kokeiden palautus on totuuden hetki. Kun koe ei mene läpi, se aiheuttaa pettymyksen tuntemuksia. Toisaalta pettymyksiä lieventää – kuten Heli ja Ismo uskovat – jos tietää itse jo heti kokeen jälkeen, ettei se mennyt hyvin. Pettymyksen hetkinä Heli on pohtinut tämän kaiken yrittämisen arvoa. Heliä on harmittanut myös se, että kurssi täytyy käydä uudelleen ja valmistuminen siirtyy aina vaan kauemmaksi tulevaisuuteen.

Kyllä oli tosi hirveetäki, että kun kaikkensa tavallaan yritti ja kuitenkaan ne pisteet ei riittäny siihen, että ois saanu sen läpi. Kyllä sitä monta kertaa mietti, et koko illan täällä istuin neljä tuntia ja yritin vääntää niin hyvän aineen kun osasin ja kaikkeni yritin, hikihatussa tein töitä ja sitten ei kuitenkaan saanu sitä koetta läpi, että taas pitää käydä se kurssi uuvestaan. Ja sit ei tullu semmosia onnistumisen elämyksiä. - - Mä kai valmistauduin siihen etukäteen, et se ei tuntunu silleen hirveeltä. - - Kai se oli semmonen pettymys ja masennus siitä. Ja sitten ajatus, että kuinkahan kauan mä vielä tätä koulua käyn. Et aina tiesi, että tavoite vaan siirtyy eteenpäin kun täytyy kursseja ottaa lisää. - - Totta kai se oli jollakin tavalla pettymys. - - Sitten ku ties, että et ei oo aikaa lukee, että kun päivät oli töissä ja illat koulussa. (Heli)

En mää valtavasti pety kun mää tiedän mitä sieltä tulee - - kyllä sen ainakin minä pystyn näkemään, et menikö hyvin vai huonosti. ... Mä tiedän jo ennen koetta, että mitä sieltä tulee, koska tiedän miten paljo mä osaan ja sen verran jo tietää, mitä odotetaan ja pitää osata. ... Niin ei se pettymys oo suuri. (Ismo)

6.2.4 Helin selviytymistarina – ylioppilaaksi englannin kielen oppimisen esteistä huolimatta

Kuvaan seuraavassa lähemmin Helin lukion englannin kielen oppimiseen liittyvää selviytymistarinaa. Valitsin hänen tarinansa sen vuoksi esitettäväksi, koska hän oli joitakin viikkoja ennen haastattelua osallistunut englannin kielen ylioppilaskokeeseen, ja juuri ennen haastattelua saanut viimeisen englannin kielen kurssinsa päätökseen. Hänen tarinastaan tulee kokonaisvaltaisesti esille se prosessi, jonka hän on käynyt läpi englannin kielen opiskelunsa yhteydessä. Ehkäpä hänen tarinansa tuo myös lohtua muillekin englannin kielen oppimisen esteiden kanssa taisteleville.

YLIOPPILASKIRJOITUKSIIN VALMENTAUTUMINEN – ahertamista ja onnistumisen elämyksiä

Helin mielestä koulussa tieto annetaan valmiina pakettina. Jos uusiin asioihin ei ole ennakkoon tutustunut - rautalangasta niitä itselleen vääntänyt – tunnilla niitä on

vaikeaa oppia. Hän on huomannut, että silloin kun uudelle asialle ei ole tarttumapintaa, ei ole mihin asiaa liittää, niin se jää kovin irralliseksi. Kirjoituksiin valmistautuessaan Helillä oli ollut viikon loma töistä, ja hänellä oli silloin aikaa omaan tahtiinsa ja omalla tyylillään paneutua asioihin. Hän tavallaan silloin itse opetti itseään ymmärtämään asioita. Hän oli käynyt läpi keskeistä sanastoa, kertaillut kielioppi-asioita ja kuunnellut televisiosta englannin kielisiä ohjelmia. Helin mielestä koulussa opetetut tekstit ja kielioppiasiat jäävät irrallisiksi. Hän on huomannut, että käytännön puheessa kielioppisäännöt kuulostavat erilaisilta ja ne jäävät paremmin mieleen.

Tuntu, että se tulee koulussa sellasena pakettina, et sitä ei saa - - tai kun sitä ei ollu ite käyny läpi, nin ei jotenki osannu ottaa. - - Sitten kun oli suunnilleen itelleen rautalangasta vääntäny, että tämä asia menee näin ja kun opettaja sen selitti, sitten osas ottaa, että ai tää on tää asia. - - Et ei aina miten koulussaki opetetaan - - ei niitä osannu ottaa sieltä, ne oli niin erilailla tai jotenkin hämärästi selitetty. Tai varmaan se kun ei ollu mihin liittää, et ei ollu semmosta pohjaa. - - Että mä nyt ku kirjotuksiin luki, ni mulla oli viikko lomaa suunnilleen. Et mä joka päivä luin ja kävin keskeisen sanaston, semmosen pienen kirjan läpi, ja - - huomasi, että hei tääki sana, et tää on tuttu sana mut tälleenkö se kirjotetaan. Ja sitten - - sai - - semmosen innon siihen - - kun tajus jostaki teksteistä. - - Mulla - - oli jotenki omaan tahtiin ja omalla ajatuksella tehtävä. Että osas sen liittää johonki. Mut kun ei ollu yhtään mihin sen liittää, ni se oli jotenki sellasta irrallista. - - Se oli mulle hirveen tärkee, että mä otin itelleni sen ajan ja kävin ne ihan, että tämä nyt on tämä asia ja tämä tarkoittaa. Ja sit mä tein semmosiaki, että mä jostain tekstistä katoin, että tässä on nyt tää kielioppiasia. Ja kävin sitä silleen omaan tahtiin ja omalla tyylillä. - - Joo mä tein semmostaki just ennen kirjoituksia, että mä yritin - - kuunnella telkkarista kieltä ja mimmosessa tilanteessa niitä käytetään. Jotenki se, kun täällä vain luetaan tekstejä ja katotaan kielioppia niin tuntuu, että ne on kaikki irrallisia, että sitten kun sen kuulee käytännössä, ni sit se on ihan erilaista. Et hei, että totakin, niinku et sitä ihan oikeesti käyttää, et se ei oo vaan semmonen joku sääntö, mikä lukee kirjassa heh heh hee.

Opiskellessaan omaan tahtiinsa moni asia tuntui hänelle selviävän. Hän oli myös iloinen onnistumisen elämyksistä, joita oli kokenut tajutessaan asioita. Hän oli ajatellut, että kunpa hän olisi jo aiemmin tajunnut asioita kuten nyt. Hänellä vaan ei ollut aiemmin aikaa perehtyä asioihin niin perusteellisesti, kuin vasta nyt kirjoituksiin valmistautuessaan. Aiemmin hän oli vain tehnyt hätäisesti kotitehtävät ja tavoitteena oli selviytyä kokeista. Heli on nyt sitä mieltä, että hänen olisi pitänyt jo aiemmin pysähtyä miettimään, että menkööt muut missä vaan mutta hän itse haluaa edetä omassa tahdissaan.

Ja et on kuitenki - - ite huomannu sen, että kun sitä lukee ja haluaa ymmärtää ja käy sitä omaa tahtia läpi. Että mullaki oli kirjastosta semmosia - - lyhyen englannin kielioppikirjoja, missä oli oikein yksinkertaisesti selitetty, että tajus niitä. Ja semmosen kanssa itelleen selvitti ihan alusta alkaen, et miten menee subjekti ja hah hee predikaatti, ja muuten kaikki sanajärjestykset ja muut, mitkä mulla meni ihan sekasi. -

- Ja ku teki sitä omaa tahtiaan sai niitä onnistumisen kokemuksia. - - Et nytten - - ennen kirjotuksia, kun oli pakko lukee, niin yhtäkkiä tuli ahaa-elämyksiä kun ehti vähän paneutua. - - Voi kun mä oisin aikasemmin ehtiny ja tajunnu. - - Kun ei ollu aikaa, aina vaan oli kauhee suorittaminen, että saa tehtyy sen kurssin hommat ja sitten pääsee kokeesta läpi ja pääsee seuraavalle kurssille. Jossain vaiheessa kun oisi pysähtyny, että menkööt muut missä vaan, että mä oon tässä ja teen tästä pikku hiljaa eteenpäin.

Hänestä tuntuu, että ehkä hän vielä joskus voi opiskella englannin kieltä: opiskelu ei enää tunnu niin pelottavalle kuin aikaisemmin. Ylioppilaskirjoitusten jälkeen tuttavat olivat kyselleet häneltä kokeessa menestymisestä. Hän oli vastannut ettei hän tiedä, koska ei tiedä missä pisteraja kulkee. Itse hän on tyytyväinen, vaikka englannin kielen kirjoitukset olivat menneet rimaa hipoen läpi, sillä tärkeintä hänestä on se, että hän on saanut käydä läpi menneet traumansa. Hänellä ei ole enää mitään inhoa tai kammoa englannin kielen opiskelua kohtaan. Hän myöntää, että edelleenkin englannin kieli on hänestä vaikeaa, mutta siitä huolimatta hän voi sitä vielä joskus opiskella ja myös uskoo siihen, että hän myös oppii sitä.

Kyl se nyt tuntuu - - että voi vielä joskus opiskellaki, et se ei oo enää semmonen hirvee peikko. - - On jääny hyvä maku. Vaikka oli tosi rankkaa ja välillä kirjat lensi ja ajattelin, että en mä käy tätä loppuun, en mä jaksa. Kuitenki nyt on ihan semmonen, et ei tarvinnu niinku sanoo, et mä en enää ikinä opiskele englantia hih hih hii. - - Mun ystävien kans ollaan puhuttu tosi syvällisesti tästä opiskelusta, ni mä oon sanonu, että tää on mulle ollu tosi hyvä juttu, että mä oon saanu käyvä ne läpi. Ne on tullu nyt pintaan kaikki ne, mitä on lapsuus tai tuolta aikaisemmin. Että ne on vaan niinku tumpannu johonkin. - - Ja sit kirjotuksissaki kaikki kysy, että no miten meni, ni mä sanoin, että en mä tiiä kun en tiiä sitä rajaa, että kuinka paljon on - - hyväksytty suoritus. - - Kai kirjotuksetki on menny just rimaa hipoen, et ei oo mitään ihmeellistä, mut on kuitenki joku juttu tässä on nyt käyty läpi, että kaikki inho ja kammo mikä oli englannin kieltä kohtaan. Totta kai se on vaikeeta vielä, mut ei oo enää semmosta, että niinku voi opiskella. Et kun tietää - - et kun mä luen sitä ja haluan oppia ja opiskelen, niin kyllä mä sitä opin.

ENGLANNIN KIELEN OPISKELU – menneen muistelua

Vaikka englannin kielen oppiminen on ollut Helille vaikeaa, niin toisaalta hän on kokenut vaikeuden positiivisena asiana. Helistä on ihmeellistä se, että hän kävi neljä vuotta lukiota, mutta vasta viimeisenä vuonna suurimman osan englannin kielen kursseista. Hän huomasi tiiviissä tahdissa opiskelun sopivan hänelle hyvin: hän oppi jopa ajattelemaan asioita englannin kielellä. Hänestä englannin kielen opiskelu harvakseltaan ei ole niin tehokasta, tiivistä ja innostavaa, kuin nopearytminen

opiskelu. Elämänrytmi muotoutui opiskelurytmin mukaan: aamulla töihin, iltapäivällä töistä kotiin, englannin läksyjen teko, kouluun, läksyt, nukkumaan.

Jälkeenpäin jos aattelee, niin neljä vuotta kävi, ja sit viimeisenä vuonna suurin osa kursseista äkkiä vaan kasaan. ... Mutta se oli kai mun tapa oppia englannin kieltä. Että tiiviiseen tahtiin, joka ilta melkein, et oli pakko myös tehä sen eteen töitä. Oli muutama kuukausi, että ei ollu muuta kuin englantia. Töistä kun tuli, tehtiin englannin läksyt, lähettiin tunnille, taas tehtiin läksyt ja sitten nukkumaan, töihin ja taas se sama. - - Et kyllä se oli ihan erilaistaki ja - - alko jopa ajattelemaan joitain asioita, että mitens mä sanoisin tän englanniksi. Oli niinku jatkuvasti sen englannin kanssa tekemisissä. Et jos sitä ois vaan silleen harvakseltaan, niin ei se ois niin tehokasta, tiivistä ja innostavaa.

Hän ihmettelee vieläkin, kuinka hän on selviytynyt näistä kursseista. Hänestä tuntuu, että jos hän nyt aloittaisi lukion kurssit alusta, ne saattaisivat mennä paremmin. Hän toteaakin, että tyhjän päälle rakentaminen on ollut rankkaa. Eikä hän nyt kuvittele, että hänellä olisi hyvä englannin kielen taito. Omasta mielestään hän on yhtä huono kuin ennenkin, eikä osaisi puhua mitään englanniksi. Hän kuitenkin tuntee päässeensä eroon huonon palautteen tuomista seurauksista. Hän toteaakin, että voihan hän olla huono englannin kielessä, mutta ihmisenä hän ei kuitenkaan ole huono. Tärkeintä hänestä on se, että kammo englannin kielen opiskelua kohtaan on kadonnut.

Onhan tää hirveen vaikeeta ollu. - - Ihmettelen vieläki, et miten mä oon niistä kursseista selvinny yleensäkään. - - Nyt tuntuu, että nytten ois vähän pohjaa, et nyt jos alottas nää lukion kurssit, niin vois jollain tavalla mennäkin heh heh hee. Että - - kun alko tyhjän päälle rakentamaan ni sehän oli ihan kauheeta. - - Et eihän mulla semmosia kuvitelmia oo, että mä nyt oisin hyvä englannissa. Yhtä huonohan mää oon, enkä mä osaa jos joku tulee mulle puhumaan - - mitään varmaan vastata. Että ihan samanlaistahan se on, mutta se tunne että ei oo enää semmosta hirveetä kammoo sitä kohtaan. - - Ja tavallaan päässy irti siitä, että kun on saanu vaan aina huonoa palautetta, niin nyt on päässy sen yli, että voinhan mä olla huono englannin opiskelussa, mut en mä silti ite oo huono, et voin mä siinä kielessä olla huono.

Heli on huomannut, että moni jättää opiskelunsa kesken huomatessaan kuinka vaikeaa englannin kieli on. Heli oli jutellut toisten opiskelijoiden kanssa siinä vaiheessa, kun he olivat suorittaneet suunnilleen puolet englannin kielen kursseista. He olivat olleet samaa mieltä siitä, että se on vaikeaa ja myös siitä, etteivät he tästä mitenkään selviä. Siinä sivussa oli tullut haukuttua oppikirjat ja opettajatkin kun he eivät osaa opettaa vaan aina menevät parhaimpien mukaan. Hän toteaakin, että siinä vaiheessa ei vaan tullut ajatelleeksi, että itsekin täytyy tehdä menestymisensä eteen töitä. Hänen mielestään jossain kuitenkin täytyy olla vikaa, koska niin moni opiskelija lopettaa

juuri siinä vaiheessa opiskelunsa. Hän on miettinyt, että olisiko siinä puolenvälin paikkeilla jokin erityinen kynnys joka täytyy ylittää, että taas pääsee siitä eteenpäin.

Varmaanhan niitä on paljo, jotka jättää kesken siinä vaiheessa kun se on ihan kauheeta. Ja joittenki kanssa puhuttiin silloin kun oltiin just tossa puolessa välissä tai vähän yli puolenvälin, että tää on niin kauheeta, ettei tästä selviä ja jätetään niinku. Ja kirjat on hirveitä ja työtahti on ihan kauhee. Kyllä siinä tuli sivumennen opettajatki - - että kun ei ne osaa ees opettaa, kun aina ne menee niitten parempien mukaan. - - Niin et harvemmin sitä aattelee, et olenkos minä tehny sitten mitään hah hah haa. Mut kyllähän se tietysti paljo kertoo se, että jos siinä puolenvälin jälkeen ni monet lopettaa, että onhan siinä jotain vikaa. - - Ja kyllähän meillä oli - - ihan semmonen vitsi, että täähän on vapaaehtoista - - mehän vaan harrastetaan tätä. - - Et kun joka kerta aina valitettiin, että taas me ollaan täällä ja tänne oli pakko raahautua. Sit aina vaan todettiin, että täähän on vapaaehtoista. Niin, et poiskaan ei voi olla tavallaan, että kun on jonkun alottanu niin pitää päästä poiski.

Helistäkin oli välillä tuntunut englannin kielen opiskelu niin ylivoimaisen vaikealta, että hän oli ajatellut sen lopettaa. Nyt hänellä on sellainen tunne, että hän voi sitä vielä joskus opiskella lisääkin. Joku tuttava olikin kysynyt, että mitä hän aikoo tehdä englannin kielen oppikirjoille, koska hänen ei enää tarvitse opiskella ellei halua. Hän oli vastannut, että nyt hän ei enää sano ettei ikinä, koska joskus hän voi vielä tarvita englannin kielitaitoa ja myös joutua opiskelemaan sitä.

Vaikka oli tosi rankkaa ja välillä kirjat lensi ja että en mä käy tätä loppuun, ja en mä jaksa. Ja sit kuitenki nyt on ihan semmonen, et ei tarvii sanoo, et mä en enää ikinä opiskele englantia hih hih hii. - - Et joku mulle sanoki tässä yks päivä, et mitä sä nyt teet englannin kirjoille, et nyt sun ei tarvii enää ikinä opiskella jos sä et halua. Mä sanon, että mä en nyt enää sano, että ei ikinä, et se voi olla, että mä sitä tarviin ja joudun opiskelemaan.

Eräänä keväänä Helin töissä oli ollut erityisen kiirettä, joten hän oli pitänyt tauon opiskeluissaan. Hän oli huomannut, että tauko oli tehnyt hänelle hyvää. Tosin tauon jälkeen hänestä oli ollut vaikeaa aloittaa jälleen opiskelu, koska hän oli huomannut lapsuuden aikaisten muistojen nousevan uudelleen pintaan. Häntä on ihmetyttänyt se, että vieläkin hän pelkää jos sattuu vastaamaan tunnilla väärin. Hän onkin kokenut englannin kielen opiskelussaan merkittävimpänä asiana sen, että hän on voinut käydä niitä aikaisempia kokemuksiaan läpi. Itse kielen opiskelu on tavallaan ollut toisarvoista. Aikaisemmin hän on siirtänyt nämä traumansa jonnekin pois ajatuksistaan. Nyt hän on voinut prosessoida kaikki ne koulusta saamansa lyönnit ja haavat. Hänestä tuntuukin erityisen hyvälle se, että hän on nyt selvinnyt lukiosta. Olihan hän peruskoulun päättymisen jälkeen päättänyt, ettei enää ikinä opiskele englantia.

Yks vuos teinki, tai päätin yks kevät, et nyt ei enää voimat riitä lukee tätä. - - Sitten mä päätin, et nyt mä en enää opiskele englantia. ... Ja toisaalta se teki ihan hyvää pitää semmosta pientä taukoo. Mut sitten kun oli ollu taukoo, sit se oli taas hirveetä alottaa. - - Varmaan se, että tunnilla aina nousi ne muistot sieltä lapsuudesta. Että se on jännä, et vaikka oli aikuinen, et kuitenki tuli aina se että, jos mä vastaan väärin ja miten sitten. - - Enemmän mulle on ollu tämä, että mä oon saanu tän asian käydä läpi, kaikki ne koulusta tulleet lyönnit ja haavat, kaiken sen prosessin käyvä läpi, kuin ite tää englannin opiskelu. Et tää on ollu semmonen sivujuttu tässä tavallaan. - - Ja kun peruskoulusta pääsin, ajattelin, että en ikinä mä enää lue englantia - -ne on kuitenkin nyt joutunu vielä käymään. Ja se on ollu tosi hyvä juttu, että - - on jonku tämmösen tavotteen niinku, et tästä on selvinny.

JUMALAN TAHTO – opiskelu Herran käsissä

Helille tämä opiskelu on ollut terapiaa. Uskovaisena ihmisenä hän on kokenut tämän jollain tavalla sisäisen parantumisen kurssina. Hänestä tuntuu, että kun nyt kissa nostettiin pöydälle, niin asia on saatu käsiteltyä loppuun. Hänelle koulun loppuminen onkin sen vuoksi suuri juttu, koska hän on voinut käydä tämän vaikean asian läpi. Hän ei koe minkäänlaista katkeruutta eikä vihaa aikaisempaa opettajaansa kohtaan, koska hän on huomannut, että myös hänessä itsessään on ollut syytä.

Mulla on tietysti se, että mä oon - - uskovana ihmisenä, ni mulle on tää semmonen sisäisen parantumisen kurssi ollu jollain tavalla. Että nyt kun on nostettu kissa pöydälle tämän asian, ja nyt se on käyty läpi. Mulle on tää koulun loppuminen vielä suurempi juttu, että tää on nyt käyty läpi mun elämässä. Ja ei mulla oo enää mitään katkeruutta johonkin opettajiin, että ymmärrän heitä heh heh hee. Olen ehkä ollut kauheen vaikea. Mutta että toisaalta itelleenki hienoo huomata se, että ei oo katkeruutta eikä vihaa eikä mitään. Että nyt ne on jotenki voitettu.

Jossain vaiheessa Helille oli selvinnyt, että tämä opiskelu on osa jotain Jumalan suurempaa suunnitelmaa hänen elämänsä varalle. Hänestä tuntuu, että ehkä tämän opiskelun myötä hänen elämäänsä on tulossa jotain sellaista mitä hän ei vielä itsekään tiedä. Heli uskoo, että ainakin tällä opiskeluprosessilla on ollut hänen elämäänsä parantava vaikutus. Heli on aiemmin ajatellut, että jos hänellä on joskus ylioppilasjuhlat, niin silloin hän voi todistaa, että lukio olikin hänelle vain pienempi koulu, sillä siinä sivussa hän on käynyt paljon suuremman koulun. Hän epäilee, että ehkä muiden, paitsi hänen uskovaisten läheistensä, on sitä vaikea ymmärtää. Heli on kokenut tämän opiskelunsa ihmeellisenä hengellisenä asiana.

Ehkä se on semmonen tää koko mun lukioprosessi. Et jossain vaiheessa mulle selvisi, että tää on joku Jumalan suurempi suunnitelma mun elämälle, että tää nyt piti käydä

tälleen läpi. Että tää on joku - - jotain uutta varten, mikä on vielä tulossa, et joku semmonen - - mitä mä en vielä tiiä mut et se on varmaan tulossa. Et joku semmonen, että tässä kohtaa mun piti parantua - - et käyvä tää silleen läpi. Kyllä mä jo jossain vaiheessa mietin, että jos mulla on ylioppilasjuhlat, niin kyllä mä voin siellä sit todistaa, että tämä oli vain tämmönen pienempi koulu tämä lukio, mut että mä oon käyny paljon suuremman koulun tässä sivussa, mitä ei varmaan muut kuin ihan ehkä ne mun läheisimmät tietää siitä, joille mää oon puhunu ja jotka ymmärtää sen silleen hengellisesti ja joitten kanssa oon tätä jakanu. - - Ja sitä on varmaan vaikee muitten ymmärtää. Tää on mulle joku semmonen ihmeellinen hengellinen juttukin.

Uskovaisena ihmisenä Heli on kokenut toteuttavansa Jumalan tahtoa. Hänen mielestään tämä on ollut jonkinlainen hänen uskollisuustestinsä Jumalalle. Hänestä tämä uskollisuustesti tarkoittaa sitä, että riittääkö hänellä pitkäjänteisyyttä käydä lukio loppuun, vaikka joutuukin hakkaamaan päätään seinään. Hän ajattelee, että tämän tehtävän suorittamisesta myös riippuu se, voiko Jumala luottaa hänelle myöhemmin vaativampia tehtäviä. Hän ei tiedä, että onko hän kenties myöhemmin vaikkapa lähetystyössä mukana. Nyt hänestä tuntuu kuin Jumala olisi sanonut hänelle, että hyvin suoritettu siirrän sinut seuraavaan tehtävään. Hän uskoo, että hän olisi keskeyttänyt koulun jossain vaiheessa, ellei hän olisi kokenut tätä tällaisena Jumalan antamana tehtävänä.

Kun mä oon ollu nyt pitkään uskossa ja silleen, niin se on sillä tavalla mulle arkipäivä, et tehdä Jumalan tahtoa. Ja - - jotenki tää on ollu semmonen uskollisuustesti jollain tavalla, että olenko minä uskollinen, että voiko Jumala luottaa mulle isompia tehtäviä. Tai mistä minä tiedän oonko mä jossain lähetystyössä tai jossain muutaman vuoden päästä. Mutta sillä tavalla, että pystynkö minä, jos tää on nyt mun tehtävä, et käyn tän lukion loppuun, niin oonko mä uskollinen siitä huolimatta, että mä hakkaan tavallaan päätäni seinään ja tässä on vaikeuksia ja ei mee kurssit läpi. Ja siitä huolimatta, oonko mä sitkee ja meen tämän loppuun. Että kyl jollain tavalla on semmonenki olo, niinku Jumala ois sanonu mulle, että hyvin suoritettu, siirrän sinut seuraavaan tehtävään. - - Niin, ehkä mä oisin lyöny läskiksi jo ajat sitten - - ja jättäny kesken, jos ei tää ois ollu joku tämmönen tehtävä mulla.

Heli oli rukoillut ennen lukioon tuloa Jumalalta, että jos hän pääsee opiskelemaan, niin se on Jumalan tahto. Ja koska hän pääsi, niin hän koki velvollisuudekseen käydä se kokonaan. Hän uskoo, että Herra tietää millaiseksi on hänet luonut ja millä tavalla hän oppii – tämä oli hänen tapansa oppia. Jonkun toisen Jumala voisi lähettää vaikka perunapeltoa kyntämään, tai jotain muuta tekemään. Tämä oli hänen tapansa oppia ja käydä läpi oma prosessinsa ja vapautua aikaisemmista epäonnistumisistaan ja pettymyksistä.

Silloin kun mä lähin, niin mä ensin mietin, et lähenkö ollenkaan. Ja mä muistan, että mä rukoilin sitä, että jos tää Jumala on sun tahto, niin mä pääsen sinne kouluun tai

sitten en. Et sulla on mahdollisuus estää. Ja sit jotenki, kun mä pääsin, ni mä aattelin, että mulla on sitten mentävä läpi. - - Ja - - kyllä Herra tietää mimmoseks hän on mut luonu ja millä tavalla mä opin jotkut asiat. Että tää oli nyt se mun tapa oppia. Että jonkun muun ihmisen se olis voinu laittaa jotain perunapeltoo kyntämään tai johonkin muuhun hommaan. Että tää oli nyt se mun tapa oppia ja käydä tää prosessi läpi. Päästä niinku siitä, mitä on lapsuudessa kokenu ne epäonnistumiset, pettymykset ja ... jollain tavalla lyönnitkin, mitä on tullu koulussa sen epäonnistumisen kautta.

Syksyllä Heli oli ajatellut, ettei hän millään ehdi käymään kaikkia kursseja tämän vuoden aikana. Vielä joulunkin paikkeilla hän epäili, ettei ehdi millään käymään loppuja kursseja ennen kevättä. Hän ajatteli sitten, että jos tämä on Herran tahto, niin hän saa nämä kaikki kurssit käytyä ja valmistuu tänä keväänä. Niinpä hän kävi kahta kurssia yhtä aikaa. Opettajakin oli ihmetellyt jossain vaiheessa, että kuinka Heli oli jollain kurssilla. Helistä tuntuu ihmeelliselle, että kuinka hän sai kaikki kurssit suoritettua. Tämän vuoksi hänestä tuntuu, että tämä oli todella Herran suunnitelma, että hän tänä keväänä pääsee tästä koulusta.

Ja on tää ollu - - mun uskolle se, että kyl - - tossa joulun paikkeilla - - mä aattelin, ett mä en mitenkään saa, että mulla on vaikka kuinka monta kurssia vielä käymättä. Tai viime syksynä oikeestaan, että enhän mä mitenkään tänä vuonna ehi käyvä näitä kaikkia kursseja. Ja se näytti jotenki ihan mahottomalta. Mä aattelin, että jos tää on Herra sun tahto, että mä keväällä valmistun, ni mä saan nää kurssit käytyy. Ja sitten kaikkee semmosta, että käyvä kahta kurssia yhtä aikaa. Sitten jossain vaiheessa opettaja mulle sanoki, että miten sä voit olla tällä kurssilla. Ni mä sanoin, että en mä tiiä, sä vaan kerran sanoit, että mä saan tulla tänne. Ja mää vaan sitten kävin niitä, että jotenki ihan ihmeellisesti ne vaan meni. Että tota, et kyl se oli nyt Herran suunnitelma et mä tänä keväänä pääsen tästä koulusta.

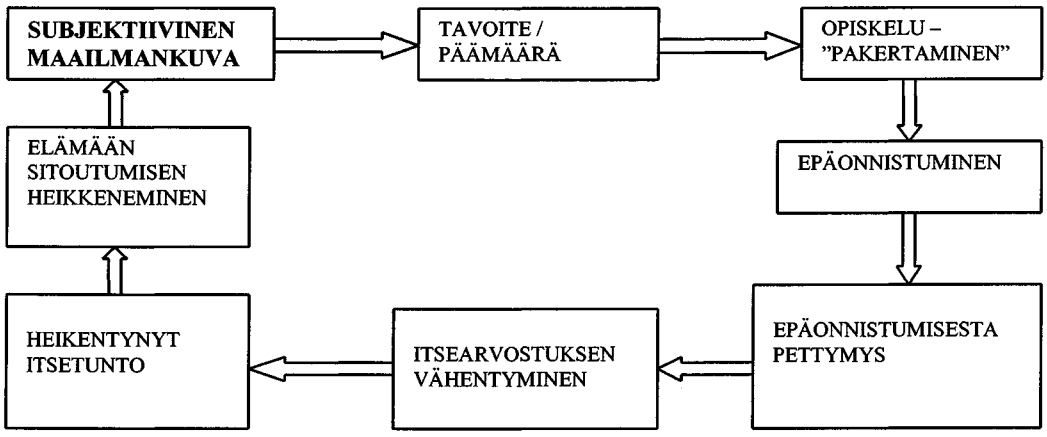
Heli oli kuullut tästä haastattelusta eräältä opettajalta, ja hän oli ajatellut, että tämä on Herralta jokin hieno juttu kun hän saa vielä kerran käydä läpi nämä asiat. Meni aikaa, eikä haastattelusta kuulunut mitään. Hän oli ehtinyt ajattelemaan, että niin se haastattelu sitten jäi. Nyt kun tämä kuitenkin hänen viimeisen kurssin päätyttyä toteutui, niin hänellä oli tunne, että juuri tähän saumaanhan – kun kaikki on ohi – tämän haastattelun pitikin tulla. Hänestä oli suuri asia saada vielä kerran kertoa tarinansa, senkin kuinka hän on selviytynyt englannin kielen opiskelustaan.

Opettaja puhu mulle jo joskus aikasemmin tästä haastattelusta, ja mä silloin jo ajattelin, et on tää nyt vielä Herralta tämmönen hieno juttu, että mää saan vielä kerran käyvä tän läpi, et joku haastattelee mua. Sit mä aattelin, et se oli jääny. Nyt kun sä eilen puhuit, niin mä aattelin, et no tähän saumaanhan sen piti tullakin. Että just kun on kaikki ohi, ja sitten mä kerran vielä saan kertoo tämän stoorini, että kuinka mä olen selvinnyt tästä englannin kielen opiskelusta.

Kuten tuloksista, ja erityisesti Helin tarinasta käy selville, oppiminen ei todellakaan ole pelkästään tiedon siirtämistä, vaan hyvin kokonaisvaltaisesti yksilöön vaikuttava prosessi. Seuraavassa käsittelenkin sitä, kuinka englannin kielen opiskelu on vaikuttanut tutkittavien maailmankuvan rakentumiseen.

6.3 Subjektiivisen maailmankuvan rakentuminen

Subjektiivisen maailmankuvan muodostumisprosessissa, kuten jo aiemmin tuli esille, oleellista on sen syklisyys, jatkuva uudelleen muotoutuminen. Tarkoitukseni ei ole kuvata koko elämään liittyvää prosessia, vaan pelkästään englannin kielen oppimiseen ja oppimisen esteisiin liittyvää yksilön subjektiivisen maailmankuvan muodostumisprosessia. Kuvio 6 esittää prosessia, jolloin tutkittavien lukion englannin kielen opiskelu on vielä kesken.

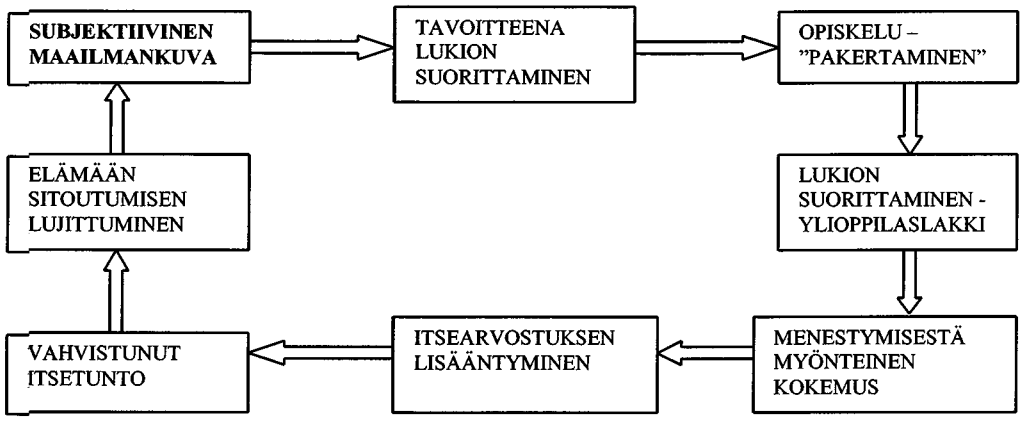


KUVIO 6. Tutkittavien subjektiivinen maailmankuva kesken opiskeluprosessia

Kuten kuviosta käy ilmi, epäonnistumiset hallitsevat keskeneräistä opiskeluprosessia. Epäonnistumisten taustalla ovat vaikuttamassa oppimisen esteet. Kysymyksessä on tavallaan itseään toteuttava voima: epäonnistuminen tuo yhä lisää pettymyksiä. Tästä kierteestä pois pääseminen voi olla vaikeaa, sillä jokainen tarvitsee menestyäkseen myös onnistumisen kokemuksia. Tutkittavista Saaran, Tuulan ja Pauliinan

aikaisemmat englannin kielen oppimiseen liittyvät kokemukset, ovat olleet myönteisiä. Heidän kohdallaan oppimisen esteet ovat syntyneet vasta lukio-opintojen yhteydessä. Myös Ismon aikaisemmat oppimiskokemukset ovat olleet myönteisiä siinä mielessä, että hän on oppinut englantia, vaikkei ole panostanutkaan oppimiseen. Häneltä on puuttunut sitoutuminen, ja jollakin tavalla hänellä on ollut negatiivinen asenne oppimiseen.

Aikaisempien englannin kielen oppimiseen liittyvien esteiden vaikutus nykyisiin opintoihin, näkyy erityisesti Helin tarinassa. Nämä hänen aikaisemmat kokemuksensa ovat vaikuttaneet myös hänen myöhäisempiin englannin kielen oppimiskokemuksiinsa. Muiden tutkittavien tavoin, myös hänen keskeneräiseen opiskeluprosessiin kuuluivat epäonnistumiset ja pettymykset. Helin tarinasta nousee kuitenkin esille uuden myönteisemmän subjektiivisen maailmankuvan rakentuminen, koska hän selviytyi lukio-opinnoista englannin kielen oppimiseen liittyvistä esteistä huolimatta. Kuvaan Helin prosessia seuraavan kuvion 7 avulla.



KUVIO 7. Helin subjektiivinen maailmankuva opiskeluprosessin päätyttyä

Myönteisen subjektiivisen maailmankuvan rakentumisen edellytyksenä Helin kohdalla on ollut se, että hän on päässyt tavoitteeseensa. Menestyminen opinnoissa – selviytyminen lukiosta – on saanut hänessä aikaan myönteisen oppimiskokemuksen syntymisen. Selviytyminen urakasta johtaa sisäisiin onnistumisen kokemuksiin, jotka sitten vahvistavat itsetuntoa.

6.4 Tulosten yhteenveto ja analysointia

Tutkimuksessani olen pyrkinyt tutkimaan yksilöä ja hänen oppimistaan kokonaisvaltaisesta viitekehyksestä käsin. Tämän vuoksi olen valinnut lähtökohdaksi Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsityksen. Tämä näkökulma on vaikuttanut myös tutkimusmenetelmällisten ratkaisujen valinnoissa. Aikuisen koettujen oppimisen esteiden tarkastelu kokonaisvaltaisesta näkökulmasta tuo laajasti esille yksilön elämään vaikuttavia tekijöitä. Oppimiseen ei liity pelkästään kognitiivinen toiminta, vaan myös kokonaisvaltaisesti koko yksilön elämä. Niinpä koetut oppimisen esteet, kuten tulokset osoittavat, estävät todellista oppimista tapahtumasta.

Tutkimustehtäväni mukaisesti tavoitteenani on ollut kuvata aikuisen oppijan koettuja oppimiseen liittyviä esteitä, ja niiden vaikutuksia subjektiivisen maailmankuvan muodostumiseen. Opiskeluaikaan liittyy selkeästi prosessinomaisuus, jossa tutkittavien subjektiivista maailmankuvaa ovat hallinneet pääsääntöisesti epäonnistumiset ja pettymykset. Lukion kursseista sekä ylioppilastutkinnosta selviytyminen vastaavasti avartaa subjektiivista maailmankuvaa. Oppimisen esteet, olivatpa ne sitten sisäisiä, ulkoisia tai toiminnallisia, vaikuttavat yksilön maailmankuvan rakentumiseen. Pääsääntöisesti kuitenkin sisäiset ja ulkoiset oppimisen esteet vaikuttavat toiminnalliseen oppimiseen – siis kognitiiviseen toimintaan. Niinpä, vaikka opiskelu- ja oppimisprosessi ovat rankkoja, aikuisen oppijan perusluonteeseen näyttävät kuuluvan sinnikkyys ja voimakas halu päästä päämääräänsä. Niinpä, ainakaan näiden tutkittavien osalta, eivät näytä epäonnistumiset heikentävän, vaan ainoastaan vähän hidastavan tavoitteeseen pääsemistä. Esitän seuraavassa (taulukko 2) tiivistetysti tämän tutkimuksen tulokset ensimmäisen tutkimustehtävän osalta, eli millaisia ovat aikuisen oppijan koetut oppimisen esteet.

TAULUKKO 4. Aikuisen oppijan koetut oppimisen esteet

KOETUT OPPIMISEN ESTEET	***SISÄISET OPPIMISEN ESTEET***	***ULKOISET OPPIMISEN ESTEET***	***TOIMINNALLISET OPPIMISEN ESTEET***
AIEMMIN KOETUT OPPIMISEN ESTEET	NEGATIIVINEN ASENNE OPPIMISEEN	OPETTAJAN PAINOSTUS	HEIKKO SITOUTUMINEN OPPIMISEEN
NYKYISIN KOETUT OPPIMISEN ESTEET	NEGATIIVINEN ASENNE OPIMISEEN: *- en opi vaikka mitä tekisin* EPÄONNISTUMISEN PELKO: *- en uskalla edes tosissani yrittää* EPÄREALISTISET ODOTUKSET: *- jos et osaa hyvin, et osaa lainkaan* HEIKKO SITOUTUMINEN: *- enemmän pitäisi lukiossa tehdä oppimisen eteen töitä* PETTYMYKSET: *- huono menestys kokeissa lannistaa edes tosissaan yrittämästä* KYNNYKSEN YLITTÄMISEN VAIKEUS: *- seinä vastassa; mitenkä pääsisin seuraavalle oppimisen tasolle*	HENKILÖKEMIOIDEN VAIKUTUS: *-toisen kanssa kemiat synkkaa paremmin yksiin kuin toisen kanssa; opettajan toiminta voi tuhota oppimisinnon; mitähän se opettaja ajattelee minusta* OPETTAMISKULTTUURIN VAIKUTUS: *- opettajilla erilaisia tapoja opettaa; liika koulumaisuus lisää epävarmuutta; istumajärjestyksessä kysyminen lisää jännitystä, ettei saa sitäkään vähää tietoa irti; opettaja ei saa tietää, että muut tehtävät olivat oikein* VERTAILEMINEN PAREMPIIN: *- numeroarviointi vahvistaa lokerointia hyviin ja huonoihin oppijoihin* OPPIKIRJAT: *- nuorille suunnattuja; liian pessimistisiä aiheita; liian sekavia* AJANKÄYTTÖ: *- aika ei riittää kaikkeen*	FYYSISEN SUORITUSKYVYN VAJAVAISUUS: *- vireystila työpäivän jälkeen ei ole aina paras oppimisen kannalta* KESKITTYMISKYVYN PUUTE: *- pitäisi enemmän keskittyä kuuntelemaan, mitä opettaja sanoo; pitäisi enemmän keskittyä siihen mitä itse tekee* USKOMUSTEN VAIKUTUS: *- prepositiot, artikkelit ja muut kielioppiasiat pitäisi oppia kerralla* MUISTIN VAJAVAINEN KÄYTTÖ: *- pitkä jana pitkäkestoiseen muistiin; muistissani on varmaan jokin pätkös* KURSSIVAATIMUKSET: *- kurssit liian vaikeita; tavoitteet liian korkeita saavutettaviksi*
AIEMMIN KOETTUJEN OPPIMISEN ESTEIDEN VAIKUTUKSET NYKYÄÄN	MINÄKUVAN UUDELLEEN RAKENTAMINEN MYÖNTEISEN OPPIMISASENTEEN MUODOSTAMINEN		OPPIMINEN HEIKKOA - henkilökemioiden vaikutusten johdosta - heikon sitoutumisen johdosta - negatiivisen oppimisasenteen johdosta

Aikaisemmin koetut oppimisen esteet. Aikaisempien englannin kielen opiskelujen yhteydessä koettuja oppimisen esteitä ovat olleet ensinnäkin välinpitämättömyys tai heikko sitoutuminen omaan oppimiseen. Tämä on johtunut siitä, että yksilö on oppinut englantia, vaikkei ole sen eteen tehnyt töitä. Tästä on seurannut, että hän on muodostanut vääränlaisen kuvan itsestään oppijana: minähän opin ja menestyn hyvin, vaikken teekään mitään. Englannin kielen opiskelun alkuvaiheessa tämä saattaa onnistuakin, mutta englannin kielen lukio-opinnoista ei selviä tekemättä töitä sen eteen. Toiseksi oppimisen esteitä on aiheuttanut opettajan painostus oppijaa kohtaan, tai 'henkilökemioiden vaikutus' kuten hän itse asian ilmaisee. Oppijasta oli tuntunut, että hänen oli turha tehdä mitään, koska häneen kohdistui aiheetonta painostusta.

Nykyisin koetut sisäiset oppimisen esteet. Oppimiseen liittyvän negatiivisen asenteen taustalla lienee pelko epäonnistumisesta. Se toimii tavallaan itsesuojelukeinona, jolloin epäonnistumisen syyksi voi esimerkiksi pistää sen, ettei ole tehnyt riittävästi töitä oppimisen eteen. Suuremman pettymyksen aiheuttaa se, jos on yrittänyt tosissaan ja senkin jälkeen epäonnistuu. Tämä musertaa itsetuntoa vielä enemmän kuin se, että ei ole riittävästi panostanut. Kysymys on siitä, miten ylipäätänsä luottaa itseensä oppijana. Aulangon (1991, 93) mielestä täytyy myös itse uskoa omiin kykyihinsä ja onnistumiseensa: vaikka kuinka työskentelee kovasti mutta ei usko itseensä, oppimistulokset ovat laihoja. Taustalla on Aulangon mukaan usein huono itsetunto, joka näkyy kielteisinä käsityksinä ja oman oppimisen vähättelynä.

Arkiajattelun mukaan "kielipää" säätelee kielen oppimista. Helposti oletetaan, että tällaista ominaisuutta säätelevät sekä poikkeuksellinen onnistuminen että epäonnistuminen. Hakkarainen esittää Olsonin ajatuksen, että tällaisten ominaisuusselitysten juuret ovat hyvin syvällä kulttuurissamme. (Hakkarainen 2000, 85.) Tosin monet tällaisista olettamuksista ovat osoittautuneet virheellisiksi (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 1999, 264). Lienee kuitenkin mahdollista, että toistuvien epäonnistumisen kokemusten seurauksena oppija ikään kuin sisäistää opettajan hänestä tekemän arvion ja samalla menettää uskon omaan itseensä. Jos epäonnistuminen tulkitaan sisäisistä ominaisuuksista johtuviksi, esimerkiksi kielipään puuttumisena, niin yksilön mahdollisuudet hallita omaa oppimistaan heikkenevät. Niinpä tällaisesta ominaisuusselityksestä saattaa muodostua itsensä toteuttava ennuste, joka myös ohjaa yksilön toimintaa. (Hakkarainen 2000, 85.)

Pelon tunteet voivat liittyä epäilyyn, ettei menesty kokeessa, tai pelkoon siitä, ettei opettaja hyväksy. Siis jos kaikki energia kulutetaan epäonnistumisen pelkoon, sitä ei riitä opittavien asioiden syvälliseen käsittelyyn (Hakkarainen ym. 1999, 85). Joten, mitä enemmän resursseja käytetään yhteen asiaan, esimerkiksi pelon tunteisiin, sitä vähemmän niitä vapautuu muihin toimintoihin. Esimerkiksi pelokas, itsetuntoa vailla oleva yksilö on jatkuvasti herkistynyt havaitsemaan pelkoon liittyvää informaatiota. Samalla muun tiedon käsittelyyn liikenee vähemmän resursseja ja henkisiä voimavaroja. Niinpä mitä suurempi pelko tai ahdistus, sitä tärkeämmäksi käy kysymys, miten tulee käymään. Tästä yleensä seuraa negatiivinen kehä: kuta tärkeämmäksi selviäminen koetaan, sitä vahvemmin emotionaaliset signaalit vetävät tarkkaavaisuutta puoleensa. Näin pelolla on taipumus toteuttaa itseään. (Rauste-von Wright ym. 1995, 80, 86.)

Epärealistiset odotukset oppimisen suhteen saattavat aiheuttaa sisäisiä oppimisen esteitä. Eräs esimerkki epärealistisesta odotuksesta on ajatus, että 'jos ei osaa vierasta kieltä hyvin ei osaa sitä lainkaan'. Tällöin uskotaan, että vierasta kieltä voi oppia puhumaan yhtä täydellisesti, kuten äidinkieltään. Tämä on epärealistinen ajatus, koska olemmehan oppineet äidinkielemme pikkuhiljaa – eikä suinkaan kielioppisääntöjen opettelun eikä sanojen pänttäämisen kautta. Äidinkielen oppimiseen ovat tunteet liittyneet automaattisesti mukaan. Näinhän ei yleensä ole vieraan kielen oppimisen yhteydessä. Vieraan kielen oppimiseen, kuten minkä tahansa oppimiseen, liittyy prosessiluonteisuus. Menee varsin pitkään ennen kuin pystymme kokemaan tunteita vieraalla kielellä. Lisäksi oppiessamme omaa äidinkieltämme elämme tässä omassa kulttuurissamme mukana. Näin opimme myös kulttuuriin liittyvän luonnollisen tavan ilmaista ja ajatella asioita.

Heikko sitoutuminen oppimiseen tarkoittaa sitä, ettei tehdä riittävästi töitä oppimisen eteen. Mitä sitten sitoutumisella tarkoitetaankin: onko se motivaatiota vai kenties tahtoa panostaa tavoitteensa eteen. Useinhan sanotaan, että oppiminen edellyttää motivaatiota. Motivaatio on tietenkin tärkeää ja oleellista, mutta vaikka on kuinka motivoitunut niin ei se kuitenkaan takaa oppimista. Entäpä jos kysymys onkin tahdosta oppia. Turusen mukaan tahto on kykyä toimia tilanteissa, ja erityisesti se merkitsee läsnäoloa, tietoista mukanaoloa maailmassa. Tahto merkitsee myös sitä, että mitä kirkkaampi tahto on, sitä enemmän olen mukana kohtaamissani elämäntilanteissa. (Turunen 1991, 227.) Tämä tarkoittaa englannin kielen oppimisessa sitä, että mitä enemmän tahdon oppia sitä enemmän olen sitoutunut tekemään

oppimisen eteen töitä. Siis kun me oikein kovasti tahdomme jotain asiaa, niin me tavoittelemme, teemme kaikkemme saavuttaaksemme tavoitteen. Tahdon myönteinen piirre on nimittäin tarmo: lujuus ja pitkäjänteisyys (Turunen 1991, 228).

Oppimisen prosessinomaisuus tarkoittaa varmaan sitä, että pystyy siirtymään alemmalta tietämyksen tasolta aina korkeammille tasoille. Englannin kielen oppimisessa tämä tarkoittaa kielitaidon kehittymistä aina paremmaksi. Kuitenkin kynnyksen ylittäminen eli oppimisessa seuraavalle oppimisen tasolle pääseminen tuottaa vaikeuksia. Kielitaidon kehittyminen edellyttääkin tietyn kynnystason saavuttamista ja erityistä paneutumista tehtäviin (Vaurio 2000, 189). Rajojen ylittäminen on sekä älyllisesti että emotionaalisesti hyvin vaativaa, koska usein kysymys on oman itsensä ylittämisestä. Ihmiset voivat kuitenkin oppia mitä tahansa saadessaan tukea rajojen(sa) ylittämiseen. Niinpä rajojen ylittämisen myötä monet ylitsepääsemättömältä tuntuneet ongelmat muuttuvat yksinkertaisiksi. (Hakkarainen 2000, 94.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että tunteilla on hyvin merkittävä rooli ihmisen päämäärään suuntautuneessa toiminnassa. Hakkaraisen ym. mukaan tunteet auttavat ylläpitämään tavoitteellista toimintaa, koska ne pitävät vireen yllä ja auttavat jaksamaan. Myös negatiivisilla tunteilla voidaan nähdä olevan tärkeä sopeuttava roolinsa, mutta niiden hyödyntäminen saattaa olla vaikeaa. Negatiiviset asiat voidaan kääntää myönteiseksi toimintaenergiaksi, kunhan ne käydään läpi ja työstetään niiden taustalla olevia kipeitä ajatuksia. Psykologi Keijo Tahkokallion mukaan suomalainen sisu kuvaa juuri tällaista toimintastrategiaa: "Vielä minä näytän niille!" Tällöin negatiiviset tunteet toimivat aluksi yllykkeenä, mutta lopulta itse sisältö muuttuu mielenkiinnon kohteeksi ja se auttaa unohtamaan omaan itseen liittyviä kielteisiä kokemuksia. Sisun avulla saavutetut tulokset antavat mielihyvää ja pitävät itsetuntoa yllä. (Hakkarainen ym. 1999, 85.)

Nykyisin koetut ulkoiset oppimisen esteet. Henkilökemian merkitystä on yleisesti vähätelty, mutta sillä on suuri merkitys ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Elämässä joutuu väistämättä tilanteisiin, jolloin ei voi itse vaikuttaa siihen, keiden kanssa tekee yhteistyötä. Tällainen tilanne on esimerkiksi koulumaailma, jossa oppilaat eivät voi valita opettajiaan eikä opettajat oppilaitaan. Pahimmillaan henkilökemioiden negatiiviset vaikutukset estävät oppimista, koska oppimistilanteessa huomio kiinnittyy epäoleellisiin asioihin. Kuten tässä tutkimuksessa tulee esille, oppija voi kokea että opettaja painostaa häntä tai ei muuten

riittävästi tue hänen pyrkimyksissään. Dunderfeltin mukaan kun useampia ihmisiä alkaa työskennellä yhdessä, niin siihen tilanteeseen liittyy valtava määrä erilaisia tekijöitä: ympäristö, odotukset, toiveet sekä vaatimukset toista kohtaan. Henkilökemia tarkoittaa psykologisia vaikutteita ihmisten välillä: tunteiden, ajatusten, mielikuvien ja tekojen muodostamaa sosiaalista kenttää, jonka voi kokea mutta jota ei voi mitata. Dunderfeltin mielestä henkilökemian tärkein tekijä on erilaisten persoonallisuuksien vaikutus yhteistyötilanteessa. (Dunderfelt 1998, 11.)

Lahti toteaa, että suomalainen yhteiskunta arvostaa koulua, ja tätä arvostusta voidaan mitata koulussa työtä tekevien henkilöiden saamalla arvostuksella: miten opettajiin suhtaudutaan tai miten he itse arvostavat ammattiaan. Opetustilanne on totuuden hetki, joka sisältää tiedon ja osallistumisen välittämistä ja kokemusta. Opettajan tulee arvostaa oppilaitaan ja päinvastoin. (Lahti 1989, 125–126, 130.) Tämä on myös Räsäsen mielestä opettajan työn tärkein lähtökohta: vain tällä asenteella opettaja voi onnistua työssään. Jos opettaja on jatkuvasti arvostelemassa oppilaitaan, on opetustyöltä pohja pois. Vaikka opettaja ei voi pitää kaikista oppilaistaan samalla tavalla, jokainen oppilas tulee kuitenkin sallia. Ja niinhän opettajatkin ovat erilaisia. (Räsänen 1989, 133.) Erätuulen ja Puurulan mukaan viime kädessä on opettajan päätettävissä mitä luokassa tapahtuu, mitä siellä opetetaan ja millä menetelmillä. On muistettava, että oppilas on aina hiukan alisteisessa asemassa, hänellä on harvoin mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, minkälaiseen luokkaan hän joutuu ja minkälaiset opettajat häntä opettavat. (Erätuuli ja Puurula 1990, 18–19, 34, 57.)

Hakkaraisen mukaan koululuokissa toimii useita käytännön yhteisöjä, joiden avulla oppijat sopeutuvat kouluympäristön asettamiin vaatimuksiin: Oppijat oppivat pian, mitä asioita heidän kuuluu tehdä ja mitä ei. Oppijat oppivat myös, että opettaja päättää työjärjestyksestä, asettaa kysymyksiä ja selittää asioita. Tällaisen toiminnan seurauksena oppijat oppivat vain toteuttamaan asetettuja oppimistehtäviä sen sijaan, että pyrkisivät ymmärtämään oppimiaan asioita. Monet tällaiset oppimiskäytännöt voidaan ymmärtää oppijoiden selviytymistavoiksi. (Hakkarainen 2000, 89.)

Tämänkin tutkimuksen tuloksista näkyy samansuuntaisia sosiaalisia käytäntöjä, tosin ne näyttävät suuntautuvan siihen, että etsitään omaa paikkaa ryhmässä ja vertaillaan itseä muihin oppijoihin. Tällaiset käytännöt voidaan nähdä oppijoiden selviytymisstrategioiksi. Tosin tämä voi myös johtaa negatiivisiin kokemuksiin, koska silloin tulee itseään verrattua paremmin menestyviin oppijoihin.

Ruohotie toteaa, että oppija, joka ei koe pääsevänsä tavoitteisiinsa, voi masentua, sillä negatiiviset kokemukset saattavat lisätä depressiivisiä tunteita. Liian korkea tavoitetaso tai muuten väärät odotukset voivat johtaa lannistumiseen ja sitä myötä myös oppimistulokset heikkenevät. Negatiivinen kokemus voi syntyä myös siitä, että vertaa liiaksi itseään muihin, itseään parempiin oppijoihin. (Ruohotie 1996, 88.)

Yhteenvetona ulkoisista oppimisen esteistä voidaan todeta, että vaikka me ihmiset tarvitsemme toisiamme, ja vaikka meidän vaikutus toisiimme on usein myös ongelmallista, niin sosiaalinen kanssakäyminen on välttämätöntä ihmiseksi kasvussa. Ihminen on tunteva, inhimillinen olento, joten emme voi myöskään välttää siltä, että kaikkien kanssa yhteistyö ei aina toimi toivotulla tavalla. Negatiivisen henkilökemian vaikutuksia on vain vaikea hyväksyä kun ne sattuvat omalle kohdalle. Hakkarainen toteaa, että kaikkein syvimmin ja voimakkaimmin me koemme asioita, jotka mahdollistavat sellaisiin yhteisöihin osallistumisen, joita me arvostamme (Hakkarainen 2000, 86). Niin voimme myös nähdä oppimisympäristön ja sosiaalisten suhteiden merkityksen siellä tärkeäksi tekijäksi oppimisemme kannalta. Hakkaraisen ym. mukaan Vermuntin tarkastelut osoittavat, että oppijoiden käsitykset oppimisesta ja opettajien käsitykset opettamisesta ovat toistensa peilikuvia: ne heijastavat toistensa keskeisiä piirteitä. Jos oppijan tavoitteena on oman oppimisensa säätely, niin opettajan tavoitteena on tämän säätelyprosessin tukeminen. Oppijan näkökulmasta onkin tärkeää pitää yllä oppimisen kannalta suotuisaa ilmapiiriä. (Hakkarainen ym. 1999, 180.)

Nykyisin koetut toiminnalliset oppimisen esteet. Vallalla on oppimiseen liittyviä hyvin monenlaisia – positiivisia ja negatiivisia – uskomuksia. Esimerkiksi uskomus, että virheiden tekeminen tarkoittaa samaa kuin epäonnistuminen. Tosiasiassa omat virheethän pitäisi nähdä mahdollisuutena oppimiseen. Tämän uskomuksen taustalla lienee behavioristiseen oppimisnäkemykseen pohjautuva ajatus ärsyke-reaktio toiminnosta: virheiden korostamisella (punakynällä) on kuviteltu olevan myönteinen vaikutus. Tällainen virheiden korostaminen tosiasiassa vain lisää virheiden tekemisen pelkoa, jotka oppija kokee vain henkilökohtaiseksi epäonnistumisekseen. Oppiminenhan pitäisi nähdä prosessina, joka etenee hitaasti (esimerkiksi kohti parempaa englannin kielen taitoa), ja jossa ei täydellisyyttä ole olemassakaan. Eikö itsensä ilmaiseminen pitäisi olla tärkeämpää, kuin vaikeneminen virheiden tekemisen pelossa.

Uskomuksiin liittyy myös ajatus, että oppimisen pitäisi edetä nopeasti. Ruohotie uskoo sen olevan yhteydessä pinnallisten opiskelustrategioiden käyttöön.

Uskomus, jonka mukaan opittavien asioiden tulisi olla yksiselitteisiä, on positiivisessa yhteydessä liialliseen itseluottamukseen mutta negatiivisessa yhteydessä suorituksiin. Oppimiseen liittyvät uskomukset ovat eräänlaista tietoa, joilla on vaikutuksia siihen, kuinka suoriudutaan oppimistehtävistä. Myönteiset uskomukset ja asenteet luovat perustan mielekkäille tavoitteille ja aikomuksille. (Ruohotie 1996, 86, 100.) Negatiiviset uskomukset, muututtuaan oppimisen esteiksi, taas estävät tai ainakin vaikuttavat hidastavasti tavoitteeseen pääsemistä.

Kieliopin merkitys ja tärkeys nousee esille silloin, kun halutaan varmistaa viestin perillemeno. Tämä edellyttää sanaston osaamista sekä kieliopin hallintaa. Saattaa olla hyvinkin lujassa uskomus, että kielioppiasiat pitäisi oppia kertalukemalla. Kristiansenin mukaan kielioppia ei voi oppia suoraan säännöistä, kuin ainoastaan hyvä kielenoppija. Muille viestinnällisistä esimerkeistä eteneminen on tärkeää: opetellaan muutama viestiä eteenpäin vievä lause. On myös muistettava, että kielioppiasioita ei opita kerralla, vaan ne juurrutetaan vähitellen vapaaseen kielenkäyttöön. (Kristiansen 1998, 121.) Tosin jonkin kielioppiasian oppimisen vaikeus voi johtua niin sanotusta asioiden luonnollisesta omaksumisjärjestyksestä, jolloin muodot ja rakenteet opitaan tietyssä järjestyksessä. Tällöin opetus auttaa vain niitä, jotka ovat kypsymässä siihen vaiheeseen, että on valmius oppia kyseinen asia. (Jaakkola 1994, 51.)

Muistiin tallentaminen (sanat ja kielioppiasiat) korostuu erityisesti vieraan kielen oppimisessa. Yksilö pystyy vastaanottamaan ja tulkitsemaan vain pienen osan siitä kaikesta tiedosta, mitä ympäristössämme on tarjolla. Kuvattaessa tällaisia rajoituksia vertauskuvana on käytetty pullonkaulaa. ”Tarjolla on toisaalta paljon informaatiota ja toisaalta ihmisen muistiin (pitkäkestoiseen eli säilömuistiin) voi taltioitua lähes rajattomasti tietoa, jonka pohjalta hän voi tulkita uutta informaatiota.” Näiden välille sijoittuu ”pullonkaula”, koska meidän on mahdollista kerralla mieltää ja työstää vain rajoitettu määrä informaatiota. (Rauste-von Wright ym. 1995, 76.)

Pullonkaulaa kuvataan kahdentyyppisin käsittein ja kahdesta näkökulmasta. Toisaalta puhutaan tarkkaavaisuuden kentästä, jossa kiinnitetään huomiota valikoivaa tarkkaavaisuutta sääteleviin tekijöihin. Toisaalta keskitytään pullonkaulassa tapahtuviin prosesseihin, joita kutsutaan työmuistiksi. Tarkoitus on pyrkiä analysoimaan yksityiskohtaisesti sitä tapaa, jolla tietoa ”vastaanottovaiheessa” työstetään ja tulkitaan. Meidän on mahdollista kohdistaa tarkkaavaisuutemme vain

yhteen viestiin kerrallaan, ja mitä paremmin ymmärrämme jonkin tapahtuman, sitä helpompaa on ”poimia” valikoivasti sitä koskevaa informaatiota ja jättää muu informaatio huomiotta. Tämä mahdollistaa tiettyä tapahtumaa koskevan informaation keskittyneen tarkkaavaisuuden. ”On vaikea keskittyä sellaiseen, jota ei ymmärrä” tai ”on yhä helpompaa keskittyä sellaiseen, jonka jo tuntee hyvin.” (mts. 76–77, 80.) Jos esimerkiksi en ymmärrä, miksi englannin kielessä käytetään prepositioita tai artikkeleita, niin keskittymiskykyni herpaantuu niitä opiskeltaessa – ikään kuin asialle ei ole ”tarttumapintaa”.

Muistiin rakennettu tieto on organisoitunut osittain erillisiksi osiksi niiden tilanteiden mukaan, joissa tieto on omaksuttu ja joissa sitä käytetään. Tämä perustuu siihen, että eri tilanteissa omaksutut tiedot ovat ikään kuin eri tiedostoissa, jolloin niiden yhteyksiä on vaikea huomata. Yksilön saattaakin olla vaikea palauttaa mieleensä esimerkiksi koulussa opittua tietoa jossakin toisessa tilanteessa. Muistaminen riippuukin siitä, kuinka paljon opittavaa tietoa muokataan. Ainoastaan asian mielekäs tiedonkäsittely parantaa muistisuoritusta, kun taas mekaaninen toistaminen tai kertailu on vähemmän tehokasta. Muistamista parantaa asioiden liittäminen mielekkäisiin yhteyksiin. ”Illuusio siitä, että tapahtuman muistaminen olisi yksinkertaisesti alkuperäisen tapahtuman mieleen palauttamista, saattaa johtaa ihmisen pahasti harhaan.” (Hakkarainen ym. 1999, 26–27.)

Yhteenvetona toiminnallisista oppimisen esteistä voidaan todeta, että oppiminen estyy jos yleinen vireystila on heikko tai jos kyseisen asian oppimiseen keskittyminen herpaantuu. Tärkeää olisi myös negatiivisesti vieraan kielen oppimiseen vaikuttavien uskomusten oikaiseminen. Tämän sekä erilaisiin oppimisstrategioihin ohjaaminen kuuluvat opettajan tehtäviin. Oikeilla oppimisstrategioilla onkin keskeinen rooli oppimisessa. Etenkin kun oppiminen on hitaampaa, omien oppimisstrategioiden löytäminen ja tiedostaminen auttavat ja edistävät oppimista. Kaikkosen mukaan yksilöiden erilaisuudesta johtuu (erilaiset persoonallisuuden ominaisuudet, erilaiset kognitiiviset kyvyt, erilaiset elämänkokemukset, eri nopeudella tapahtuva kognitiivinen kehittyminen jne.), että vieraan kielen oppimisessa merkitsee paljon monipuolisten oppimisstrategioiden ja –tekniikoiden käyttö. Opettajan tehtävänä on kertoa siitä, että yksilöt oppivat eri tavalla. Samoin hänen tehtävänään on tuoda esille erilaisia oppimistekniikoita ja harjoittaa niitä esimerkkien avulla, jotta oppijat voivat vertailla persoonallisuuttaan ja oppimistaan näiden tekniikoiden suomia mahdollisuuksia vasten. (Kaikkonen 1994, 33.)

Aiemmin koettujen oppimisen esteiden vaikutukset nykyään. Oppimisen esteet ovat vaikuttaneet yksilöön sisäisesti siten, että hän on joutunut rakentamaan uudelleen minäkuvaansa, ja että hänen on pitänyt etsiä myönteistä oppimisasennetta, että menestyisi paremmin opinnoissaan. Nämä ovat tietenkin erittäin positiivisia asioita ja osoittavat oppijan kypsyyttä ihmisenä tarkastella omaa tilannettaan tavallaan metatasolta, itsensä yläpuolelta. Aiemmin koetut oppimisen esteet ovat vaikuttaneet myös siihen, että oppiminen on ollut heikkoa: henkilökemioiden vaikutuksen, heikon sitoutumisen sekä kielteisen oppimisasenteen johdosta. Tiedollisen ja taidollisen tason tavoittaminen edellyttävät vieläkin suurempaa panostamista oppimisen eteen.

Oppimisen vaikutukset yksilön maailmankuvan rakentumiseen. Oppiminen on oppijan maailmankuvaa muokkaava prosessi. Vaikutukset ovat hyvin monisyisiä: muutokset oppijan tietorakenteissa, motivaatiossa, uskomuksissa, itsetunnossa jne. Oppimisen mukanaantuoma hyöty voi siis olla monikerroksisempi ja se voi vaikuttaa pitempään kuin oppija ehkä alkuun odotti. (Ruohotie 1996, 77–78.) Itse oppiminen on tietenkin useimmiten myönteinen kokemus. Silloin kun oppimista ei tapahdu, siitä yleensä muodostuu kielteinen kokemus. Tällainen kielteinen kokemus voi olla, ja usein myös onkin, hyvin pitkäkestoinen. Negatiivisesti koetuille asioille on tyypillistä, että ne tahtovat jäädä hyvin syvälle yksilön muistiin ja niitä on vaikea myöhemmin muuttaa. Toisaalta, onneksi oppimisen prosessiluonteisuuden, ne voivat myös muuttua myönteiseen suuntaan elämän aikana. Se edellyttää yksilöltä asioiden tiedostamista ja niiden tietoista läpikäyntiä.

Taulukossa 3 on tiivistettynä koettujen oppimisen esteiden ja myös oppimisen vaikutuksia yksilön maailmankuvan rakentumiseen: kielteiset ja myönteiset vaikutukset. Kuten taulukosta käy esille, kielteisesti koetut oppimisen esteet johtavat epäonnistumisiin ja pettymyksiin, eikä oppiminen tällöin edisty toivotulla tavalla. Tästä on seurauksena, että yksilön itsearvostus heikkenee ja hän käpertyy liiaksi itseensä. Heikentynyt itsetunto taas vääristää kuvaa oppijana. Näistä seurauksena yksilön maailmankuva supistuu. Kun taas onnistuminen ja menestyminen opinnoissa saavat yksilössä aikaan myönteisiä kokemuksia. Tällöin yksilön itsearvostus lisääntyy ja itsetunto edelleen vahvistuu. Yksilöön myönteisesti vaikuttavat tekijät avartavat hänen maailmankuvaansa.

TAULUKKO 5. Oppimisen vaikutukset yksilön maailmankuvan rakentumiseen

OPPIMISEN VAIKUTUKSET YKSILÖN MAAILMANKUVAN RAKENTUMISEEN	
KIELTEISET VAIKUTUKSET	MYÖNTEISET VAIKUTUKSET
EPÄONNISTUMISESTA PETTYMYS - oppiminen takkuaa - opiskelu etenee hitaasti	MENESTYMISESTÄ MYÖNTEINEN KOKEMUS - opiskelusta selviytyminen
ITSEARVOSTUKSEN VÄHENEMINEN - liiaksi itseensä käpertymistä	ITSEARVOSTUKSEN LISÄÄNTYMINEN
HEIKENTYNYT ITSETUNTO - vääristynyt kuva itsestä oppijana	VAHVISTUNUT ITSETUNTO
ELÄMÄÄN SITOUTUMISEN HEIKKENEMINEN	ELÄMÄÄN SITOUTUMISEN VAHVISTUMINEN
➔ YKSILÖN MAAILMANKUVA SUPISTUU	➔ YKSILÖN MAAILMANKUVA AVARTUU

Harjanteen (1994, 36) näkemys on, että oppimiskokemukset, joissa oppija tuntee kuuluvansa joukkoon, tulee hyväksytyksi, kokee tekemisen mielekkääksi ja kokee menestymistä, ruokkivat oppijan sisäistä motivaatiota. Hänen mukaansa oppijan käsitys itsestään kielenoppijana ja hänen itsetuntonsa korreloivat menestyksellisen vieraan kielen oppimisen kanssa. Edelleen tunne menestymisestä lisää itseluottamusta ja edistää myös oppimista. Myöskin Yli-Renko (1994, 17) korostaa sitä, että on tärkeää saada kokea myös onnistumisia. Lisäksi omien vahvojen puolien tiedostaminen ja heikkojen puolien hyväksyminen auttavat jaksamaan ja yrittämään. On tärkeää, ettei lannistu vastoinkäymisistä, vaan pystyy tarvittaessa muuttamaan suunnitelmiaan ja aloittamaan taas alusta.

7 POHDINTA

7.1 Pohdintaa ja haasteita koettujen oppimisen esteiden jatkotutkimukselle

Tutkimustulosten perusteella oppimisen esteet vaikuttavat yksilön maailmankuvaa kapeuttavasti ja oppiminen taas avartaa sitä. Vaikka maailmankuva on hyvin laaja käsite, osoittaa tämä tutkimus sen, että yksilön minäkäsitykseen liittyvät tekijät ovat merkittävässä roolissa yksilön maailmankuvan rakentumisessa. Maailmankuva on Lehtovaaran (1992, 311) mukaan yhtä kuin yksilön minäkäsitys. Maailmankuvamme syntyy siitä, miten me käsitämme ympärillä olevan maailman ja myös itsemme maailman osana. Esimerkiksi epäonnistumisen pelko aiheuttaa kehän, josta seurauksena oppiminen estyy. Niinpä pelon kokemuksillakin on arvoa inhimillisessä maailmankuvassa: pelkoa kokevalle maailma on pelottava (mts. 289).

Kuten tutkimustulokset osoittavat, subjektiivinen maailmankuva muodostuu kokemuksistamme. Epäonnistumiset aiheuttavat pettymyksiä ja itsearvostuksen vähentymistä, joista seurauksena heikentynyt itsetunto. Menestyminen taas saa aikaan myönteisiä kokemuksia: itsearvostus lisääntyy ja itsetunto vahvistuu. On itsestään selvää, että oppimisprosessi hyvin pitkäjänteisessä, vaativassa opiskelussa aiheuttaa väistämättä myös epäonnistumisen ja riittämättömyyden kokemuksia, ilman varsinaisia oppimisen esteitäkin. Uskon kuitenkin, että jos epäonnistumiset seuraavat pelkästään toisiaan, niin usko omiin mahdollisuuksiin vähenee. Toisaalta aikuisopiskelijan pitkäjänteisyys ja halu yrittää epäonnistumistenkin jälkeen edesauttavat tavoitteeseen pääsemisessä.

Oppimisen esteet liittyvät oppijan sisäisiin, ulkoisiin ja toiminnallisiin konteksteihin. Sisäiset oppimisen esteet liittyvät yksilön minärakenteisiin, ulkoiset esteet sosiaalisiin rakenteisiin ja toiminnalliset esteet tiedollisiin rakenteisiin. Tutkimustulosten mukaa oppiminen estyy, jos näistä jossakin tai kaikissa konteksteissa ilmenee häiriöitä. Koetut oppimisen esteet liittyvät lähinnä oppijan sisäisiin ja ulkoisiin konteksteihin ja niiden vaikutukset tulevat esille toiminnallisissa oppimisen esteissä. Kun oppijan sisäisissä eli minärakenteissa ilmenee vääristymiä hänen uskonsa omiin kykyihinsä heikkenee ja kuva itsestään oppijana vääristyy. Pahimmillaan hän ei edes uskalla tosissaan yrittää, koska pelkää epäonnistumisia.

Minärakenteisiin vaikuttavat tekijät ovat muistissa hyvin pitkäkestoisia ja niitä on vaikea muuttaa. Ainoastaan onnistumisen kokemukset palauttavat oppijan uskoa omiin kykyihinsä. Jotkut kokemukset ovat Lehtovaarankin (1998, 180.) mielestä oppimista estäviä, ja ne vaikuttavat vääristävästi myöhempiin kokemuksiin. Kuitenkin kehittyäkseen terveeksi itsetunnoltaan, yksilö tarvitsee myös myönteisiä oppimisen kokemuksia.

Sosiaalisiin suhteisiin liittyviä ulkoisia tekijöitä ovat tulosten mukaan esimerkiksi henkilökemioiden negatiiviset vaikutukset, tai jos oppija liiaksi vertaa itseään muihin, etenkin parempiin oppijoihin. Tällaiset tekijät vaikuttavat myös pitkäkestoiseen muistiin ja näistä tekijöistä aiheutuneet vääristymät oppijan maailmankuvassa korjautuvat ainoastaan luottamuksellisessa ja yksilön ainutlaatuisuutta kunnioittavassa oppimisilmapiirissä. Tiedollisiin rakenteisiin liittyvät toiminnalliset tekijät taas konkretisoituvat oppimisena, eli opittavien asioiden muistamisena. Se, millaisia oppimisstrategioita ja tiedonprosessoinnin tapoja oppija käyttää, näkyy myös oppimistuloksissa: aikuisena esimerkiksi sanalistojen ulkoaopettelu on turhaa ajanhukkaa: sanat pitäisi liittää asiayhteyksiinsä. Jokaisen tulisikin löytää itse oma tapansa oppia. Toisaalta aikuisen täytyy myös hyväksyä, että oppiminen vaatii enemmän aikaa ja panostamista kuin nuorempana.

Ruohotie uskoo, että erityisen kohtalokkaita vääristymiä oppijan kannalta ovat kielteiset oppimiskokemukset, jotka saattavat kalvaa itsetuntoa. Aikuisella on myös pyrkimys aliarvioida omia kykyjään ja toisaalta yliarvioida aiempien koulukokemusten merkityksiä. Tämän vuoksi he oppivat vähemmän ja huonommin, kuin mihin itse asiassa pystyisivät. Yksilöllä voi myös olla jopa puutteellinen tai vääristynyt minäkuva itsestään oppijana. (Ruohotie 1996, 83.) Elinikäinen oppiminen edellyttää kuitenkin vahvan motivaation luomista ja oppimiseen sitoutumista myös tunnetasolla. Aikuinen ihminen ei muuten ole sen poikkeuksellisempi opiskelijana kuin muutkaan ikäluokat, korkeintaan keskimääräistä rajoittuneempi tai itsetyytyväisempi. (Hakkarainen ym. 1999, 266.)

Vaikka oppiminen sinänsä on kognitiivista toimintaa (Kristiansen 1998, 10), niin kuitenkin kokonaisuutenaan oppimisessa on kysymys hyvin monikerroksisesta inhimillisestä ilmiöstä. Kuten tulokset osoittavat, oppimiseen eivät liity pelkästään tiedolliset rakenteet, vaan siihen vaikuttavat myös yksilö itse ja hänen oma historiansa, hänen ympärillään olevat ihmiset sekä opettamiskulttuuri ja sen historia. Tämän tutkimuksen mukaan näiden tekijöiden vaikutuksia löytyvät koettujen

oppimisen esteiden taustoilta. Toisaalta Kaikkonen uskoo, että yksilön oma kulttuuritausta ja hänen kokemuksensa äidinkielestä toimivat eräänlaisena suodattimena vieraan kielen opiskelussa (Kaikkonen 1994, 57). Vaikuttaneeko oppimista estävästi myös se, että aikuisen äidinkieli ja äidinkielellä ajattelu ovat niin vahvalla pohjalla, että se haittaa vieraalla kielellä ajattelua.

Hyvin laaja-alaiseen oppimisen käsitteeseen perustuu myös Wengerin sosiaalisen oppimisen teoria. Hänen mielestään oppimisessa on pohjimmiltaan kysymys sosiaalisesta ilmiöstä. (Wenger 1998, 3.) Oppiminen liittyy Wengerin näkemyksen mukaan tiedollisten prosessien lisäksi yksilön identiteetin kehittymiseen, yhteisöön kuulumiseen sekä yksilön ja yhteisön historiaan ja tulevaisuuden perspektiiveihin. Tämä oppimiskäsityksen laaja-alaisuus onkin Hakkaraisen mukaan sekä Wengerin teorian vahvuus että heikkous. Oppijan identiteetin ja erilaisten osallistumisprosessien tarkastelu auttaa paremmin ymmärtämään oppimiseen liittyviä kulttuurisia ja sosiaalisia prosesseja. Tarkastelun rajoittaminen yksilön tiedonkäsittelyyn jättäisi selittämättä merkittävän osan oppimistoiminnan tavoitteellisuuteen, luonteeseen ja onnistumiseen liittyvistä asioista. Opiskelun kohteena olevat tietorakenteethan saavat merkityksensä vain yhteydessä oppijan omaan identiteettiin ja sosiaalisessa yhteisössä tapahtuvaan toimintaan. (Hakkarainen 2000, 96–97.)

Wengerin laaja-alainen näkemys oppimisesta tukee mielestäni erinomaisesti myös tämän tutkimuksen näkökulmaa. Olen samaa mieltä hänen kanssaan myös siitä, että nykyinen koulujärjestelmä ei anna riittävästi tilaa yksilön identiteetin kehittymiselle (tiedolliset prosessien painotuksen vuoksi). Wengerin mukaan "oppimisessa on syvimmässä merkityksessään kaikkina ikäkausina kysymys identiteetistä". Perinteinen luokkaopetushan on kaukana todellisuudesta ja luonteeltaan liian yhdenmukaista, tarjotakseen mielekkäitä identiteetin muodostuksen vaihtoehtoja. Toisaalta tietenkin voidaan kysyä, että onko mielekästä liittää lähes kaikki yksilön kehityksen kannalta merkittävät prosessit oppimisen käsitteeseen. Sillä käsite, joka yrittää selittää kaiken, ei ehkä selitä mitään. (Hakkarainen 2000, 96–97.)

Samaa olen itsekin pohtinut tämän tutkimuksen tiimoilta: laaja-alaisuus asettaa niin kovat haasteet ilmiön tarkastelulle, että välillä on tuntunut lähes mahdottomalle hallita tätä kokonaisuutta. Tästäkin huolimatta uskoni ihmisen ja oppimisen laaja-alaisen tarkastelun tarpeellisuudesta ei kuitenkaan ole horjunut. Ehkä tällainen tutkimus olisi antoisampaa tehdä suuremman tutkimusryhmän kanssa

yhdessä: yksin on todella yksinäistä pakertaa näin suurten kysymysten äärellä. Osoittaisinkin jatkotutkimusehdotukseni kohdistumaan laaja-alaisen oppimisnäkemyksen ja erityisesti oppimisen esteiden (yleisellä tasolla) tutkimiseen suuremmassa tutkijaryhmässä, jolloin eri näkökulmiin olisi mahdollista paneutua syvällisemmin, kuin mitä tässä on ollut mahdollista tehdä.

7.2 Pohdintaa tutkimuksen toteutumisesta

Tutkimusmenetelmänä avoin haastattelu oli mielestäni onnistunut valinta tutkia yksilön kannalta arkaa aihetta. Myös Kakkuri-Knuuttilan mielestä avoin haastattelu on sopiva valinta silloin, kun halutaan tuoda esille henkilökohtaisia ja kulttuurisia merkityskokonaisuuksia. Hänen mielestään kyselykaavake valmiine vastausvaihtoehtoineen, ei ole sopiva aineiston hankintamenetelmä fenomenologiselle tutkijalle. (Kakkuri-Knuuttila 1999, 358.) Oppimisen esteitä olisi ollut mahdollista tutkia myös esimerkiksi tutkittavien kirjoittamien tarinoiden pohjalta, jossa on kysymys – samoin kuin nauhoitetussa avoimessa haastattelussa – aineistopohjaisesta lähestymistavasta. Kirjoitettujen tarinoiden etuna (haastatteluun verrattuna) olisi varmaan se, että tutkija ei voi mitenkään vaikuttaa tutkittavien ajatuksiin.

Avoimen haastattelun heikkoutena näkisin siitä saatavan tutkimusaineiston suurta määrää: keskustelunomaisesti etenevässä haastattelu-tilanteessa asiat saattavat polveilla välillä hyvinkin kauas itse aiheesta. Kuitenkin tällaiset polveilut on mielestäni hyvä sallia, koska ne lopulta voivat johtaa johonkin tutkimustehtävän kannalta merkittävään asiaan. Joka tapauksessa aineiston käsittely ja jäsentäminen olivat tässä tutkimuksessa suuritöisiä, mutta fenomenologisen psykologian metodista oli suuri apu aineiston jäsentämisessä. Näin jälkeenpäin voin todeta, että hyvin tarkka haastatteluaineiston litterointi oli turhaa ajan hukkaa. Tutkimuksen kannalta näillä yksityiskohtaisilla merkinnöillä ei ollut lopputuloksen kannalta mitään merkitystä.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kohdistuu erityisesti tutkittavan kertoman tarinan todenperäisyyteen sekä tutkijan siitä tekemään esitykseen. Houtsonen muistuttaakin, että suullisesti haastattelijalle kerrotut tarinat eivät ainoastaan ole kokemusten analysointia ja merkitysten rakentamista, vaan myös niiden esittämistä ymmärrettävästi ulkopuolisille. Tarinat kiinnittyvät aina laajempaan

yhteyteen, jona voi olla esimerkiksi kohortti. Koulutuskohorttien avulla pyrkimykseni oli tehdä lukijalle ymmärrettävämmäksi se, mistä lähtökohdista tutkittavat olivat. Tämä oli mielestäni tarpeellista, koska tutkittavien yksilölliset lähtökohdat olivat kovin erilaiset. Edelleen Houtsosen mielestä tarinoiden sisältöön ja kerrontatapaan vaikuttaa se, minkälaisen kuvan kertoja haluaa antaa itsestään. Hänen mukaansa kertojalle on tärkeää kasvojen säilyttäminen, toisten hyväksynnän saavuttaminen ja positiivisen kuvan esittäminen itsestään: mielellään jätetään kertomatta asiat, jotka esittävät minän huonossa valossa tai uhkaavat identiteettiä. (Houtsonen 1996, 214.) Näin ei tietenkään aina tarvitse olla: on myös henkiöitä, jotka haluavat rehellisesti tuoda esille omat kokemuksensa. Itse fenomenologisen tutkimuksen tekijänä en voi arvioida tutkittavien kertomusten todenperäisyyttä muutoin kuin osoittamalla luottamukseni tutkittavia kohtaan.

Fenomenologia sekä eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys taustaoletuksina mielestäni tukivat valittua metodia. Taustaoletusten tiedostaminen auttoi minua tutkijana suhtautumisessani tutkittavaan ja hänen kokemuksensa ainutkertaisuuteen kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitys tarkastelee ihmistä kokonaisvaltaisesti, joten se on myös tukenut kokonaisvaltaista oppimisen ja oppimisen esteiden tarkastelua. Fenomenologinen lähestymistapa auttaa ymmärtämään subjektiivisen kokemuksen tutkimisen merkitystä myös sen käytännön läheisyyden vuoksi. Lehtovaaran mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tieto perustuu parhaimmillaan lähes välittömään tutkittavan kokemukseen maailmasta ja itsestään maailmassa: maailma ja sitä tulkitseva ihminen muodostavat kokonaisuuden, jota maailmankuvan tulkitsija tulkitsee. Puhakan mielestä tällainen tutkimus on samalla maailmankuvan rakentamista. (Lehtovaara 1992, 300–301.)

7.3 Viitteitä oman oppijuuden ja opetuksen kehittämiseen

On aika heittää syrjään se yleinen ajatus, että oppimattomuus olisi pelkästään laiskuuden syytä – joskin saattaa se joskus olla sitäkin. Vieraan kielen oppiminen edellyttää yksilön eheää minäkäsitystä ja tietenkin kovaa työn tekemistä. Jos minäkäsityksessä on esimerkiksi heikon itsetunnon tai sosiaalisen vuorovaikutuksen aikaansaamia häiriöitä, niin ne vaikuttavat kognitiiviseen toimintaan ja oppiminen

estyy. Opettajalle on tietenkin palkitsevaa tukea hyviä oppijoita vielä parempiin suorituksiin. Kenenkään etu ei kuitenkaan liene jättää hitaammin edistyviä oman onnensa nojaan. Heikommin menestyvät tarvitsevat enemmän tukea ja kannustusta, että hekin menestyisivät paremmin opinnoissaan. Tämä ei tarkoita pelkästään positiivisen palautteen lisäämistä, vaan yksilön minäkäsitystä vahvistavaa tukemista ja kannustamista löytämään oma oppijuus. Olisi välttämätöntä oppia ymmärtämään ihmisten erilaisuutta myös oppijoina: yksilölliset erot olisi huomioitava, vaikkakin kouluissa opetussuunnitelmat ja kurssivaatimukset ovat tiettyjen standardien mukaisia. Tosiasia on, että heikommin menestyvä oppija tarvitsee toisen ihmisen tukea: yrityksen ja erehdyksen tie on kovin yksinäinen ja rankka kulkea.

Uskoisin, että meillä suomalaisilla vieraan kielen oppijoilla olisi paljonkin opittavaa, että kehittyisimme vieraalla kielellä viestimisessä. Esimerkiksi olemmeko todella liiaksi tottuneet siihen, että opettaja on koulussa se joka kysyy, eikä opettajan kannustuksesta huolimatta osata tai rohjeta itse tekemään kysymyksiä. Tämä herättää ainakin henkilökohtaisesti monia kysymyksiä: Enkö todella itsekään tiedä, mitä en tiedä tai mitä minun pitäisi tietää? Pelkäänkö kenties vastata virheiden tekemisen pelossa – säilyttääkseni kasvoni? Onko syynä kiire – eikö minulla ole aikaa nähdä, mitä en ymmärrä tai osaa? Onko siis tärkeintä vain jotenkin selviytyä seuraavalle oppitunnille? Oppimisen sijasta energia siis menee selviytymisstrategioiden luomiseen. Vai johtuuko se siitä, että ylipäätänsä meidän kulttuurissamme ei ole opetettu tekemään kysymyksiä, sillä sitäkin taitoa pitää opetella.

Toinen seikka on se, kuinka oppisimme käyttämään hyväksemme heterogeenisen ryhmän mahdollisuuksia: Heikommat oppijat ottaisivat oppia hyvistä oppijoista, sillä hyvät oppijat osaavat tehdä kysymyksiä asioista, joita he eivät ymmärrä. Hyvät oppijat voisivat opettaa heikompia oppijoita. Nykyäänhän se on niin, että hyvät oppijat loistavat tunnilla ja heikot käpertyvät yhä enemmän oman osaamattomuutensa surkeuteen. Oman oppimisen oppijuuden haltuun ottaminen vain tuntuu olevan niin kovin vaikeaa – erityisesti vieraiden kielten opiskelussa.

Opetuksessa tulisikin ottaa huomioon erilaiset psykologiset ja sosiaaliset tekijät. Jos opetustilanteessa oppija koko ajan pelkää tekevänsä virheitä, hänen huomionsa kiinnittyy vain tähän pelkoon, ja koska hän suuntaa siihen liikaa huomiota, saattaa käydä juuri niin kuin hän pelkää. Tällaisia reaktioita, joissa liika tarkkaavaisuus saa negatiivisia seurauksia, saavat puhujan kiusalliseen valoon. Meillä on edelleenkin tosi tiukassa behavioristisen perinteen jättämä jälki 'punakynästä' ja

ylipäätänsä virheiden korostamisesta. Virheethän ovat oppimisen lähtökohta, miksi siis niitä pelätä. Tosin "sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta olisi myös mietittävä virheiden korjaamisen oikeutta." Onhan toisen ihmisen tietämyksen korjaaminen aina hänen sosiaalisia kasvoja uhkaava tapahtuma. (Dufva ym. 1996, 84.)

Kaikkien opetustyötä tekevien olisi hyvä tarkastella oppimiseen liittyvää problematiikkaa ja opetustyönsä perusteita laaja-alaisesta näkökulmasta. Mutta vaikka tässä raportissa on noussut esiin paljon negatiivisiakin käsityksiä kielenopetuksesta, tarkoitukseni ei ole syyttää vieraiden kielten opetusta tai osoittaa yksittäisiä opettajia, eikä ainakaan tutkimusta lähellä olevia opettajia. Tarkoitukseni on Dufvan ym. tavoin mieluummin saada aikaan keskustelua hieman yleisemmälläkin tasolla ja pohtia niitä käsityksiä, joita suomalaisessa yhteisössä kielestä, oppimisesta ja tiedosta on. Toki on selvää, että jokainen opettaja voi vaikuttaa omalta osaltaan opetukseen ja sen sisältöihin: lisäämällä dialogisuutta tai virheiden metsästyksen sijasta siirtyä virheistä keskustelemiseen. Kielestä voidaan puhua, ja normeista ja säännöistä voidaan keskustella ilman, että niitä yritetään väkisin 'takoa' oppijan päähän. (Dufva ym. 1996, 83.)

Lopuksi on vielä syytä tarkastella vieraan kielen opettamiseen liittyviä lähtökohtia. Seuraavassa Lehtovaaran (1998) ajatuksia ja ohjeita hyvän opetustoiminnan tukemiseksi.

7.4 Vieraan kielen opettamista tukevat teesit

Vieraan kielen opettajalle on selvää, kuten Lehtovaara toteaa, että hän kohdistaa toimintansa olentoon, jonka olemukseen kuuluu kommunikoida kielellisillä symboleilla. Tulisi kuitenkin muistaa, että oppimistoimintaan kuuluu myös se, minkälaiseksi hän ihmisen käsittää. Sillä käsitys siitä, mitä ihminen on, on ihmisen kaiken toiminnan peruslähtökohta. Siitä sitten johdetaan, mitä kieli on, mitä kielenoppiminen on, mitä kielenopettajana toimiminen on jne. Kielenopettamisen historia osoittaa, kuinka monin eri tavoin ihminen kielenoppijana on tähän mennessä ymmärretty. Tämä ei kuitenkaan osoita, kuinka monin eri tavoin ihminen vielä voidaan ymmärtää. (Lehtovaara 1998, 137.)

Vieraan kielen opettamista varten, opettajan tulisi pyrkiä tekemään tietoiseksi ontologiset ratkaisunsa – minkälaiseen käsitykseen ihmisestä hän sitoutuu.

Esimerkiksi opetustoiminnan suunnittelussa tämä tarkoittaa sitä, että selkiytetään itselle, miten ihminen on olemassa, eli miten hän on todellistunut, kun hän tulee oppilaakseni. Tarkoitus ei ole löytää lopullista käsitystä ihmisestä, vaan ihmisen olemus on selvitettävä aina uudelleen. Vaikka ontologinen ratkaisu on voimassa aina vain toistaiseksi, ei ihmiskäsitys kuitenkaan vaihtele satunnaisten olosuhteiden mukaan. Ontologisen ratkaisun tekeminen edellyttää ensin ontologista ja sen jälkeen epistemologista tarkastelua – mitä ihmisen tietäminen on. Lisäksi se edellyttää arvoperusteiden ja eettisyyden tarkastelua. Vasta näiden tarkastelujen perusteella voidaan kulloinenkin kasvatustoiminta oikeuttaa filosofisesti perustellulla tavalla. Ontologinen ratkaisu on hyvin konkreettinen ratkaisu, ja jollei sitä tee tietoisesti, sen tekevät valitsemamme metodit meidän puolestamme rutiininomaisesti. Joka tapauksessa kysymys on opettajan valinnasta ja hän on siitä vastuussa. (mts. 138–139.)

Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys voidaan katsoa hyvin soveltuvan opetustoiminnan perustaksi, koska se on avoin ja edellyttää jo määritelmässään jatkuvaa tarkistamista sekä filosofisesti että empiirisesti. Tämän ihmiskäsityksen olennaisin piirre on se, että sen tarjoaman näkökulman omaksuminen edellyttää liian objektiivisesta ja abstraktista todellisuuteen asennoitumisesta luopumista. Edelleen opetustoiminnassa tämä merkitsee, että oppija saa näyttäytyä omana itsenään eikä vain sellaisena, minä me opetustoimenpiteillämme pakotamme sen näyttäytymään. (mts. 146.) Näitä ajatuksia tukien, esitän lopuksi tiivistettynä Lehtovaaran (1998, 148–152) asettamat teesit (1-11) vieraan kielen opettamisen perusteista ja niiden periaatteellisesta toteuttamisesta käytännön kasvatustoiminnassa. Olkoon ne ohjeina opetustoimen kehittämisessä.

1. teesi. *Kaiken inhimillisen toiminnan laatu riippuu ratkaisevasti siitä, kohdistuuko toiminta siihen, mihin sen on tarkoitettu kohdistuvan.*
Ihmistieteellisen toiminnan tieteellisyys ja kasvatustoiminnan laadukkuus ja hyvyys riippuvat siitä, kuinka osuvasti ne tavoittavat ihmisen sellaisena kuin hän itsessään on. Tämä edellyttää sen selvittämistä, minkälaiseen käsitykseen toiminnan kohteesta, tässä ihmisestä, sitoudutaan, eli minkälainen ontologinen ratkaisu tehtiin ja miten tuossa sitoumuksessa pitäydyttiin. Tämä analyysi on tehtävä myös vieraan kielen opetuksen perustaksi.

2. teesi. *Kun tietää perusteellisesti, mitä jokin on, tietää miten sen kanssa on meneteltävä.*

Esimerkiksi vieraan kielen opetuksessa asianmukaisiin menetelmäratkaisuihin kuuluu niiden ontologisten sitoumusten selvittäminen ja julkituominen. Jos vieraan kielen opettaja ei ole selvittänyt opetusmenetelmänsä sisältämiä ontologisia sitoumuksia, hän alistuu toimimaan menetelmän kehittäjien sitoumusten mukaisesti (joita ei ole välttämättä tuotu selkeästi julki).

3. teesi. *Jotta voimme myös vieraan kielen opetuksessa vakavasti ja tuloksellisesti pyrkiä tukemaan oppilaiden ja opiskelijoiden "kasvua hyviksi ihmisiksi ja tasapainoisiksi yhteiskunnan jäseniksi", meidän tulee pystyä perustelemaan filosofisesti, mitä ihminen perusluonteeltaan on, ja ottamaan se täysmääräisesti huomioon kaikkea kasvatustoimintaa järjestäessämme.*
Kun olemme pohtineet esimerkiksi kysymyksiä, mitä varten ihmisen kasvatusta ja koulutusta on, voimme ottaa perustellun kannan yksittäisiin ihmisenä olemista koskeviin arvo- ja arvostuskysymyksiin. Tämä koskee myös kysymyksiä: Mihin haluamme ihmistä kasvattaa? Mitä kasvattaminen kotona, koulussa jne. on? Mitkä olosuhteet on vähintään edellytettävä, jotta voidaan puhua kasvatuksesta.

4. teesi. *Toimittaessa holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti ainakin kaiken lasten ja nuorten kasvatustoiminnan, siis myös perus- ja lukioasteella tapahtuvan vieraan kielen opettamisen, ensimmäinen tehtävä on tukea ihmisen kasvua hyväksi ihmiseksi.*
Vieraan kielen opettamisen näkökulmasta tämä tarkoittaa ihmisen sivistymisen tukemista niin, että hän pystyy kommunikoimaan tuon kulttuurin kielellä.

5. teesi. *Sivistyneen tai hyvän ihmisen maailmassaolemisen tapa on avoin dialogi.*
Vieraan kielen opetuksessa tämä merkitsee sitä, että opettajan ja oppilaan vuorovaikutus on perusluonteeltaan pikemminkin vuorokuuntelua kuin vuoropuhelua.

6. teesi. *Avoimen dialogin taidon voi oppia vain avoimessa dialogissa ihmisen kanssa, joka hallitsee tuon taidon riittävän hyvin.*
Dialogin taitoa ei voi oppia tiettyihin jo ennalta tiettyihin ratkaisuihin pyrkivässä ja asioita vain pintapuolisesti koskettavassa kysymys – vastaus-leikissä. Opetustilanteessa pitäisikin esittää vain aitoja kysymyksiä, siis vain se kysyy, joka ei tiedä asiaa, jonka hän haluaisi tai hänen tulisi tietää. Näin vieraan kielen opiskeluun saataisiin luonnostaan autenttisuutta, jota siitä sanotaan niin usein puuttuvan.

7. teesi. *Kaiken inhimillisen toiminnan laadukkuuden peruskriteeri on yksilön omakohtainen elämänkokemus.*
Koska ilmiöt näyttäytyvät aina jonakin jollekin henkilölle jostakin näkökulmasta ja jossakin valossa, kysymykset on esitettävä minämuodossa. Minun on vähän väliä avoimessa dialogissa Toisen kanssa tarkistettava, miten minä olen olemassa tässä ja

nyt: osaanko antaa todellisuuden paljastua itsenään, siis muunakin kuin vain mitä kuvittelen tai tahdon sen olevan?

8. teesi. *Ihmiseksi kasvamista tukeva opetussuunnitelma on mahdollisimman avoin kuvaus siitä, mikä kasvatustoiminnan päämäärä on, mitä varten kasvatusta on.*
Se on siis kuvaus inhimillistä kasvua tukevan toiminnan perustana olevasta filosofisesti perustellusta ihmiskäsityksestä ja tuon ihmiskäsityksen määrittelemistä käsityksistä kasvatuksesta, vieraasta kielestä ja kulttuurista sekä oppimisen periaatteista.

9. teesi. *Myös vieraan kielen opetuksessa ihmisten kanssakäymisen laatu on tärkeämpi kuin oppimisympäristön tekninen virtaviivaisuus.*
Oppimisympäristön avoimuus tarkoittaa oppimassa olevien ihmisten, opettajan ja oppilaiden, kanssakäymisen avoimuutta ja pakottomuutta.

10. teesi. *Kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen avaamasta näkökulmasta tarkasteltuna vierasta kieltä oppiva ihminen voi parhaassa tapauksessa oppia uuden kulttuurin, huonoimmassa vain hatarat alkeet uudesta viestintävälineestä.*
Kulttuuri ja kieli kuuluvat yhteen: ei ole kulttuuria ilman kieltä eikä kieltä ilman kulttuuria. Niinpä ajatus vieraan kielen oppimisesta pelkkänä kielenä, välineenä, on teknisen ajattelun tuoma abstraktio. Lieneekin ajatusharha, että vierasta kieltä voisi oppia kunnolla oppimatta tuntemaan kyseessä olevaa vierasta kulttuuria.

11. teesi. *Vieraan kielen opettaja on ensisijaisesti riittävän sivistynyt eli itseytynyt ja ihmistynyt yksilö.*
Tällainen opettaja tarkistaa silloin tällöin käsityksensä ihmisestä, maailmasta ja erityisesti itsestään opettamansa kulttuurin tuntijana ja kielen opettajana.

Lehtovaara (1998) rohkaisee, näiden teesiensä avulla, opettajia katsomaan omaa työtään etäämmältä. Käytännön kielikasvatuksessa Kokkosen mielestä opettaja löytääkin Lehtovaaran teeseistä innostavia ja kannustavia ajatuksia. Lehtovaaralle opettajan toiminnan perustana on ”filosofisesti hyvin perusteltu ihmiskäsitys”. Opettajan täytyy uskoa vankasti jokaisen yksilön kykyyn sivistyä. (Kokkonen 2000, 122.)

LÄHTEET

Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perustan analyysin lähtökohtana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3.

Aho, S., Arponen, M. & Tervo, M. 1999. Koulua ja elämää lukion aikuislinjalla. Comenius-projekti. Jyväskylän Lyseon lukion aikuislinja.

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistuksen ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 251–296.

Antikainen, A. & Kauppila, J. 2000. Oppivan ihmisen kertomus: Koulutussukupolvet ja vapaan sivistystyön tulevaisuus. Aikuiskasvatus 1, 12–21.

Aulanko, M. 1991. Minä osaan. Anna aivojesi toimia. 2. painos. Helsinki: WSOY.

Dufva, H., Lähteenmäki, M. & Isoherranen, S. 1996. Elämää kielen kanssa. Arkikäsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Dunderfelt, T. 1998. Henkilökemia. Yhteistyö erilaisten ihmisten välillä. Söderkulla: Dialogia Oy.

Erätuuli & Puurula. 1990. Miksi häiritset minua? Työhäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaan kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81.

Eskola, A. 1987. Onko tehtävä väärin saadakseen tietää mikä on totta? Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka. Helsinki: Tammi, 165–179.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Giorgi, A. 1985a. Sketch of a Psychological Phenomenological Method. Teoksessa Giorgi, A. (toim.) Phenomenology and Psychological Research. Pittsburg: Duquesne University, 87–22.

Giorgi, A. 1985b. The Phenomenological Psychology of Learning and the Verbal Learning Tradition. Teoksessa Giorgi, A. (toim.) Phenomenology and Psychological Research. Pittsburg: Duquesne University, 23–85.

Giorgi, A. 1997. The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological method as a qualitative research procedure. Journal of Phenomenological Psychology 28, 235–260.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. 2. painos. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 2, 84–98.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ymmärtäminen. Helsinki: WSOY.

Harjanne, P. 1994. Oppimisnäkemyksestä sovelluksiin peruskoulun yläasteella ja lukiossa. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Näkökohtia kielenopetukseen. Opetushallitus, 35–45.

Hirsjärvi, S. 1998. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara Tutki ja kirjoita. 3.–4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 117–137.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1992. Kasvatustieteen käsitteistö. 1.–3. painos. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (toim.). 1991. Teemahaastattelu. 5. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Houtsonen, Jorma. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Häggblom, V. 1994. Lukemisstrategioiden kokeilusta lukion englannin kielen opetuksessa. Teoksessa I. Huttunen (toim.) Miten oppilas kehittyisi paremmaksi kielten oppijaksi? Raportteja Euroopan neuvoston Learning to Learn Foreign Languages -projektista. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 20–37.

Jaakkola, H. 1994. Kielioppi ja kielenopetus. Teoksessa K. Pohjala (toim.) Näkökohtia kielenopetukseen. Opetushallitus, 46–54.

Jarvis, P. 1997. Oppimisen paradokseja. Suomennos: Kimmo Absetz. Aikuiskasvatus 17, 12–17.

Juntunen, M. 1986. Edmund Husserlin filosofia. Fenomenologia ja apodiktisen tieteen idea. Helsinki: Gaudeamus.

Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1977. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.

Kajanto, A. 1995. Miksi en opi? Kuusi aikuisopiskelijaa keskustelee. Aikuiskasvatus 15, 42–47.

Kakkuri, I. 1993. Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, työvoimakoulutuksessa ja kansanopistossa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Tutkimuksia 40.

Kakkuri-Knuuttila, M.-L. 1999. Käsitteenmuodostus. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. Helsinki: Gaudeamus, 328–367.

Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 45–108.

Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14, 25–48.

Kokkonen, S. 2000. Murkkuikäisen sivistyminen peruskoulun valinnaiskielen tunneilla. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 119–133.

Korhonen, M. 1998a. Perheellisenä opintiellä. Ammattikorkeakouluopiskelu elämänpolitiikan kategorioista. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia E 33.

Korhonen, M. 1998b. Koulusta kaupan kautta kotiin. Opiskelevan vanhemman arkielämää. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A: Tutkimuksia 17.

Kristiansen, I. 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. Opetushallitus. Helsinki: WSOY.

Lahti, P. 1989. Koulu psyykkisenä ja sosiaalisena ympäristönä. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa? Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: Otava, 125–131.

Lehtonen, J. 1992. Merkityksen ongelma inhimillisessä kokemuksessa Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen valossa. Fenomenologinen vuosikirja. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol XXXVII, 76–192.

Lehtovaara, J. 1998. Vieraan kielen opettaja elämäntaitojen opettajana. Minkälainen tulevaisuus tämän päivän kasvatustoiminnassa näyttäytyy? Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14, 123-156.

Lehtovaara, M. 1992. Subjektiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A 338.

Lehtovaara, M. 1993. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol 44, 16–34.

Malinen, A. 2000. Aikuisen oppiminen vaatii ravistelua. Keskisuomalainen 25.3.2000, Kotimaa, 5.

Manninen, J. 1977. Maailmankuvat maailman ja sen muutoksen heijastajina. Teoksessa M. Kuusi, R. Alapuro & M. Klinge (toim.) Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena. Helsinki: Otava, 13–48.

Mustikkamaa, K. 1993. Saanko? Osaanko? Uskallanko? Opettajaksi opiskelevan elämismaailma pelitilana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu – tutkielma.

Niemi, P. 1985. Aikuinen ihminen tiedon käsittelijänä. Teoksessa K. Hypén, E. Keskinen, R. Kinnunen, P. Niemi & M. Vauras. Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Yleisradio. Opetusohjelmat, 10–27.

Niskanen, V.A. 1994. Länsimaisen filosofian ja tieteellisen ajattelun peruspiirteitä. Teoksessa V. Niskanen (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 11–27.

Paakkunainen, R. 1994. Suullisen kielitaidon harjoittamisesta ja arvioimisesta. Teoksessa K. Pohjala (toim.) Näkökohtia kielenopetukseen. Opetushallitus, 55–66.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka: Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. 2. painos. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. JYY julkaisusarja n:o 38, 83–108.

Raappana, S. 1994. Oppimaan oppimisesta. Teoksessa I. Huttunen (toim.) Miten oppilas kehittyisi paremmaksi kielten oppijaksi? Raportteja Euroopan neuvoston

Learning to Learn Foreign Languages –projektista. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 75–88.

Rauhala, L. 1974. Psyykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin+Göös.

Rauhala, L. 1981. Filosofinen ihmiskäsitys kasvatuksen perustana. Alkumatka 4, 11–17.

Rauhala, L. 1985. Ihmiskäsitys empiirisessä ihmistutkimuksessa. Suomen lääkärilehti 1–2, 54–58.

Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Rauhala, L. 1987. Ihmisen hyvä ja huono olemassaolo. Teoksessa T. Norres (toim.) Inhimillinen kasvu. Keuruu: Otava, 155–165.

Rauhala, L. 1988. Holistinen ihmiskäsitys. Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti 25, 190–200.

Rauhala, L. 1991. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol 41.

Rauhala, L. 1997. Tajunnan tutkimus sen oman struktuurin ehdoilla. Niin & Näin 1, 64–68.

Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsingin yliopisto. Yliopistopaino.

Rauste-von Wright, M.-L. 1991. Ihmissuhdeammattiin kouluttaminen. Sosiaalityön asiakaskontaktiin kohdennetun kokeilukoulutuksen hahmotelma. Tutkimusraportti A 47. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Rauste-von Wright, M.-L. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 115–141.

Rauste-von Wright, M.-L. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Rauste-von Wright, M.-L. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. 2. painos. Helsinki: WSOY.

Ropo, E. 1994. Opetussuunnitelmat ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 87–114.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Oy Edita Ab.

Räsänen, O. 1989. Rankaisulaitos vai koulu? Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa? Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: Tammi, 131–133.

Saarinen, E. 1989. Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Vuosisatamme filosofia. 3. painos. Helsinki: WSOY, 111–142.

Saleva, M. 1994. Vieras kieli oppiaineena. Teoksessa K. Pohjala (toim.) Näkökohtia kielenopetukseen. Opetushallitus, 7–16.

Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteenfilosofia. Filosofian tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol XXXIII.

Sirkelä, R. 1997. Mitä persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat? Psykologia 32, 174–182.

Taajamo, M. 1996. Miten minä löysin subjektiviteetin? Teoksessa M. Saarnivaara (toim.) Subjektiviteettia etsimässä. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 97–104.

Tuomisto, J.1994. Elinikäinen kasvatus – aatteesta strategiaksi. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 49–84.

Turunen, K. E. 1991. Ihmisen hahmo. Helsinki: Atena.

Turunen, K. E. 1995. Tieto ja tiede. Jyväskylä: Atena.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 74.

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vauras, M., Salonen, P., Lehtinen, E., Kinnunen, R. & Silvén, M. 1993. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet: ymmärtäminen, oppiminen ja motivaatio. Teoksessa M. Vauras (toim.) Oppimisvaikeudet ja opetuksen kehittäminen: Katsaus Turun yliopiston Oppimistutkimuksen keskuksen toimintaan ja tutkimukseen. Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita 6, 17–35.

Vaurio, L. 2000. Sanapäättely – lukemisen ja kielenoppimisen apuneuvo. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 181–191.

Venkula, J. 1993. Tiedon suhde toimintaan. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia I. Helsinki: Yliopistopaino.

Virtanen, H. 1996. Jumalan silmästä ihmisen käteen. Teoksessa M. Saarnivaara (toim.) Subjektiviteettia etsimässä. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 45–65.

Välijärvi, J. 1993. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 54.

Välijärvi, J. 1994. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa. Kasvatus 25, 335–337.

Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge. University Press.

Wilenius, R. 1989. Ihminen filosofisena ongelmana. Teoksessa R. Wilenius, P. Oksala, L. Mehtonen & M. Juntunen. Johdatus filosofiseen ajatteluun. Jyväskylä: Atena kustannus Oy, 9–40.

Yli-Renko, K. 1994. Kulttuurien välinen viestintä ja sen opettaminen. Teoksessa K. Pohjala (toim.) Näkökohtia kielenopetukseen. Opetushallitus, 17–34.

Yrjönsuuri, Y. 1994. Opetuksen ymmärtäminen. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuslupa Lyseon lukion aikuislinjan rehtorilta

JYVÄSKYLÄN LYSEON LUKION AIKUISLINJA

REHTORIN PÄÄTÖSLUETTELO

1. Päätös § 2. 11.1.1999	TUTKIMUSLUPA Kasvatustieteen opiskelija Marja Tervoile myönnetään kasvatustieteen alaan liittyvään pro-gradun tutkimuslupa. Tutkimus käsittelee aikuisen opiskelijan oppimisen esteitä. Liite: tutkimuslupa anomus, tutkimussuunnitelma
2.päätöksen perusteet	PERUSTELU
3. Valitus osoitus	Valitusosoitus tämän päätösluettelon käänto puolella.
4. Alle-kirjoitus	Rehtori Jorma Kreivi
5. Jakelu	JAKELU Marja Tervo

LIITE 2: Tutkimuslupa tutkittavilta

LUPA HAASTATTELUSTA SEKÄ HAASTATTELUAINEISTON KÄYTÖSTÄ TUTKIMUKSEN RAPORTOINNISSA

Opiskelet Jyväskylän Lyseon lukion aikuislinjalla, jossa suoritat englannin pitkää oppimäärää (A1-kieli). Vieraan kielen oppiminen, kuten mikä tahansa oppiminen, on hyvin henkilökohtainen tapahtuma. Toisille se on helppoa. Toisilta taas oppiminen vaatii kovaa työtä ja siitä huolimatta seuraa pettymyksiä. Näiden pettymysten takana voi olla tiedostettuja tai tiedostamattomia esteitä. Pyrkiessämme ymmärtämään oppimiseen liittyvien esteiden merkitystä paremmin, juuri sinun tarinasi omista kokemuksistasi ja mielipiteistäsi ovat erittäin tärkeitä ja arvokkaita.

Pyydän ystävällisesti lupaa saada haastatella sinua lukion englannin kielen opiskelustasi. Opiskelen kasvatustiedettä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Tutkintoon liittyvässä pro gradu –tutkielmassani pyrin selvittämään aikuisopiskelijan oppimiseen liittyviä esteitä opiskelijan omasta näkökulmasta katsottuna.

Haastattelu on vapaaehtoinen ja täysin luottamuksellinen: Tulen purkamaan nauhat itse ja käytän haastatteluaineistoa vain tätä pro gradu –tutkielmaani varten, joten tiedot ovat vain minun käytössäni. Nimesi suojataan, joten se ei tule missään vaiheessa esille. Varsinaisessa raportissa tulen käyttämään suoria lainauksia nauhalta saadusta aineistosta, mutta käsittelen asioita keksityillä peitenimillä.

Haastattelu tapahtuu Lyseon tiloissa ja se nauhoitetaan. Aikaa haastattelu vie reilun tunnin verran. Jos haluaisin myöhemmin tarkentaa joitakin haastattelussa tulleita asioita, onko mahdollista tehdä toinen haastattelu? KYLLÄ/EI.

ANNAN SUOSTUMUKSENI HAASTATTELUUN SEKÄ HAASTATTELU-AINEISTON KÄYTTÖÖN TUTKIMUSTARKOITUKSESSA:

Jyväskylässä _____

_____ _____

haastateltava haastattelija

TAUSTATIEDOT:
NIMI _____
IKÄ _____
OSOITE _____
PUHELINNUMERO _____
Kiittäen etukäteen yhteistyöstä

_____
Marja Tervo, kasvatustieteiden opiskelija

LIITE 3: Jälkikirjoitus haastattelun jälkeen

Kirjoita tähän haastattelun jälkeisiä tuntemuksiasi. Kirjoita esimerkiksi mitä haastattelu herätti mielessäsi:

- tuliko helpotuksen tai kiukun tunteita
- jäikö jotain tärkeää sanomatta, joka aiheeseen liittyen tuli mieleesi vasta haastattelun jälkeen
- harmittaako jokin asia, josta kerroit vaikket olisi halunnut kertoa.

Palauta lähiaikoina. KIITOS!

LIITE 4: Tutkittavien lausunnot

Jyväskylä 19.4.2000

Hei xxx!

Olen lopultakin saanut graduni siihen vaiheeseen, että voin lähettää haastatteluaineiston sinulle tarkistettavaksi. Toivon, että luet huolellisesti itseäsi koskevat osat aineistosta ja kommentoit niistä rehellisesti tähän paperiin. Kiinnitä huomiosi erityisesti siihen olenko kirjoittanut asiat niin, että voit ne allekirjoittaa sanomiseksesi. Pyydän myös lupaa tutkimustulosten – siis ajatustesi – julkaisemisesta. Kommenttisi tulee olemaan tärkeänä osana tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Olen muuttanut nimesi tutkimusraporttiin suojatakseni henkilöllisyytesi paljastumisen. Löydät ajatuksesi xxx nimisen henkilön kommenteista (jos nimi ei käy, tee jokin muu ehdotus).

Palauta aineisto ja tämä paperi mukana olevassa kirjekuoressa (postimerkki valmiina). Toivon, että sinulla olisi aikaa tarkistaa tämä mahdollisimman pian. Tavoitteeni on saada gradu valmiiksi vielä tämän kevään aikana. Jos on jotain epäselvyyttä tai kysyttävää, niin soita.

Terveisin

Kirjoita tähän kommenttisi (jatka toiselle puolen paperia). KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI!