

**Yhdessä eteenpäin –
Vertaisryhmätoiminta aikuisopiskelijoiden
minäpystyvyyden tunteen vahvistajana**

Sanna Taipale

Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden laitos
Erityispedagogiikka
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2008

TIIVISTELMÄ

Taipale, Sanna. 2008. Yhdessä eteenpäin - Vertaisryhmätoiminta aikuisopiskelijoiden minäpystyvyyden tunteen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma. 79 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen merkitys vertaisryhmätoiminnalla on ollut kahdeksalle ammatillisen aikuisoppilaitoksen opiskelijalle, jotka kokivat tarvitsevänsä tukea opiskeluunsa. Tarkoituksena oli saavuttaa opiskelijoiden yksilöllisiä näkemyksiä siitä, mikä merkitys vertaisryhmätoiminnalla on ollut heidän käsityksiinsä itsestään oppijoina. Olin kiinnostunut siitä, onko toiminnalla ollut merkitystä heidän käsityksiinsä omasta minäpystyvyydestään sekä mitkä tekijät ovat olleet merkityksellisiä minäpystyvyyden vahvistumisen kannalta. Tutkimuksessani huomioin vahvasti opiskelijoiden aikaisemmat oppimiskokemukset ja näiden merkityksen heidän minäpystyvyyden tunteeseensa.

Toteutin tutkimuksen evaluatiivisena tapaustutkimuksena, jonka kohteena oli kahdeksan keskisuuren suomalaisen ammatillisen aikuisoppilaitoksen opiskelijaa. Aineistonkeruumenetelminä käytin teemahaastatteluja, opiskelijoiden pitämiä tunnepäiväkirjoja sekä videointia.

Tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista kävi ilmi, että aikuiset tulevat uusiin opiskelutilanteisiin hyvin heterogeenisten aikaisempien oppimiskokemusten kanssa ja näiden kokemusten laadusta riippuu se, millainen merkitys niillä on ollut yksilöiden minäpystyvyyden tunteeseen. Aikaisemmat oppimiskokemukset herättivät osalla opiskelijoista epävarmuuden tunteita omasta osaamisesta ja pystyvyydestä, osalla suurimmat epävarmuustekijät ja tuen tarpeet johtuivat pitkän opiskelutauon aiheuttamasta opiskelusta vieraantumisesta. Vertaisryhmätoiminnassa tärkeimmiksi tekijöiksi muodostuivat vertaisten löytyminen ja sitä kautta ryhmässä saatu emotionaalinen ja sosiaalinen tuki. Toinen vertaisryhmätoiminnan tärkeä elementti oli oman opiskelun haltuunotto strategiaopetuksen kautta. Näiden tekijöiden avulla opiskelijat saivat kokemuksia omasta pystyvyydestään. Siirtovaikutuksesta voi tehdä tässä vaiheessa vain varovaisia arvioita, mutta tutkimustulosten valossa näyttäisi siltä, että opiskelijat ovat hyödyntäneet oppimiaan opiskelustrategioita myös muissa opinnoissa ja osa on hyötynyt myös vertaistuesta ryhmän ulkopuolella.

Tutkimus avaa näkökulmia aikuisten erilaisiin tuen tarpeisiin ja antaa välineitä niihin vastaamiseen. Aikuisopiskelijat eivät ole itseohjautuvia astuessaan oppilaitoksen ovista sisään, vaan itseohjautuvaa oppimista täytyy opettaa. Vertaisryhmätoiminta on yksi tukimuodoista ja minäpystyvyyden lähteistä, jota tulisi käyttää muun opetuksen ja ohjauksen rinnalla.

Avainsanat: aikuinen oppijana, kokemuksellinen oppiminen, merkittävät oppimiskokemukset, minäpystyvyys, lukemisen ja kirjoittamisen taidot, vertaisryhmä

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	AIKUINEN OPPIJANA	7
	2.1 Andragogiikka.....	7
	2.2 Kokemuksellisuus aikuisten oppimisessa	10
	2.2.1 Kokemuksellisen oppimisen malli	11
	2.2.2 Kokemuksellisen oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet.....	14
3	AIKUISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN JA MINÄPYSTYVYYS.....	17
	3.1 Identiteetin kehittyminen omaelämäkerrallisesta näkökulmasta	18
	3.2 Koulutusidentiteetin rakentuminen	19
	3.3 Minäpystyvyyden tunteen rakentuminen	21
	3.4 Minäpystyvyyttä ja oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä.....	23
	3.4.1 Lukemisen ja kirjoittamisen taidot.....	24
	3.4.2 Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen	27
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	30
5	TUTKIMUKSELLISET VALINNAT.....	31
	5.1 Tutkimusmenetelmä.....	31
	5.1.1 Tapaustutkimus	32
	5.1.2 Evaluatiivinen tapaustutkimus	33
	5.2 Tutkimuksen toteutus	34
	5.3 Aineiston järjestäminen ja analyysi	36
	5.4 Raportointi	38
	5.5 Tutkimuksen eettinen tarkastelu	38
6	AIKUINEN KOKEMUKSELLISENA OPPIJANA.....	40
	6.1 Aikaisempien oppimiskokemusten opiskelua estävä ja edistävä rooli	40
	6.1.1 Merkittävät oppimiskokemukset.....	40
	6.1.2 Oppimisen esteet	43
	6.2 Opiskelijoiden tunne minäpystyvyydestään.....	46
	6.2.1 Aikaisempien oppimiskokemusten tuottama epävarmuus	46
	6.2.2 Vieraantuminen opiskelusta	48
	6.3 Aikaisemmat oppimiskokemukset ja minäpystyvyys – johtopäätökset.....	50

7	VERTAISTEN TUELLA KOHTI MINÄPYSTYVYYTTÄ	54
	7.1 Ryhmästä saatu sosiaalinen ja emotionaalinen tuki	54
	7.2 Oman opiskelun haltuunoton – tunne valtautumisesta.....	56
	7.3 Oman polun seuraaminen jatkossa.....	61
	7.4 Vertaisryhmätoiminnan merkitys - johtopäätökset	63
8	POHDINTA	67
	8.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua	67
	8.2 Vertaisryhmätoiminta minäpystyvyyden tunteen vahvistajana	68
	8.3 Tutkimuksen yhteiskunnallinen ja erityispedagoginen merkitys.....	70
	LÄHTEET.....	72
	LIITTEET	78

1 JOHDANTO

”Erilaisella oppijalla on aikuisvaiheen opintoja aloittaessaan selässään reppu, painava tehopakkaus, joka sisältää kaikki häpeän, epäonnistumisen, nöyryytyksen ja huonommuuden kokemukset sekä mahdolliset keskenjäämisen pelonsekaiset ennakoinnit, jotka ovat syntyneet aikaisemmissa oppimistilanteissa elämän varrella. Reppu sisältää myös kyltymättömän opinhalun, tunteen todellisista, vielä näyttämättä jääneistä voimavaroista oppijana ja aran toiveen onnistumisesta.” (Hintikka 1998, 75.)

Ammatillinen koulutus on haasteiden edessä. Opiskelijat ovat aikaisempaa heterogeenisempia ja monikulttuurisempia sekä yhä useammat ovat erityistä tukea tarvitsevia. Lisäksi opiskelijoiden joukossa on aikaisempaa enemmän syrjäytymisvaarassa olevia, mutta toisaalta myös lukion tai jonkin muun koulutuksen kokonaan tai osittain suorittaneita. Opiskelijoiden koulutustaustassa, oppimisvalmiuksissa ja aikaisemmassa opintomenestyksessä on aiempaan verrattuna suuria eroja. Tämä kaikki vaikuttaa osaltaan myös oppilaitoksissa toteutettaviin opetus- ja ohjausjärjestelyihin. (Lankinen, Suorsa-Aarnio & Väyrynen 2002, 3, Hongisto 2005, 17.) Yksilöllisyys ja yksilölliset oppimispolut korostuvat, joten on tärkeää miettiä, kuinka tämä opiskelijoiden yksilöllisyys huomioidaan. Haasteeseen tulisi vastata muokkaamalla opetusjärjestelyjä ja työtapoja siten, että opiskelijoiden henkilökohtaiset lähtökohdat on otettu huomioon. Ammatillisissa opinnoissa itsenäinen työskentely korostuu ja tämä edellyttää lukemisen ja kirjoittamisen taitojen hallintaa. Tämä saattaa pahimmassa tapauksessa johtaa esimerkiksi lukivaikeuksisen opiskelijan opintojen keskeyttämiseen. (Ilola & Oilunkaniemi 1998.) Hongisto (2005, 12) toteaa Kiipulan aikuiskoulutuskeskuksen ja Forssan ammatti-instituutin toteuttaman Worth the Work -projektin pohjalta, että sekä toisen asteen oppilaitokset että ammatilliset oppilaitokset tarvitsevat uusia malleja erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden kohtaamiseen.

Aikuisen oppiminen saa erityispiirteitä sen vuoksi, että aikuisen kokemukset vaikuttavat aina uuden oppimisen taustalla. Jokainen aikuinen tulee uuteen oppimistilanteeseen mukanaan niin hyvät kuin huonotkin kokemuksensa ja ne kaikki vaikuttavat hänen oppimiseensa. Nämä kokemukset olisi tunnistettava ja käsiteltävä, jotta uuden oppimista voi tapahtua. Tavoitteena tulisi olla jokaisen yksilön vahvuuksien löytäminen ja mahdollisten tarvittavien tukitoimien järjestäminen.

Opiskelussa ja työelämässä tarvittavien taitojen oppiminen ei luonnollisesti ole aikuisiällä mikään mahdottomuus. Oppimisen esteenä saattaa kuitenkin olla heikko itsetunto tai pelko epäonnistumisesta. Taustalla voi myös olla oppimisvaikeuksia. Vaikeudet voivat ilmetä matematiikassa tai kaikista yleisimmin - lukemisessa ja kirjoittamisessa. Opiskelu ei onnistu, jos lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan perusvalmiudet ovat jääneet kouluaikoina hataralle oppimiselle, tai jääneet kokonaan oppimatta, sekä oma oppimisstrategia löytämättä. (Valkama 1998, 12–13.) Myös opetuksen muuttuvat opetus- ja ohjausjärjestelyt voivat aiheuttaa opiskelijoissa hämmennystä, sillä suurten ikäluokkien käydessä koulua 50-luvulla, opetuksen yksilöllistämisestä ei ollut kuultukaan ja ryhmät olivat ulkoisesti hyvin homogeenisia. Tärkeäksi muodostuu täten se, miten uudenlaiset työskentelytavat esitetään opiskelijoille. Opettajien tulee varmistua siitä, että myös opiskelijat ymmärtävät uuden opetus- tai ohjausmenetelmän ”mielen”. (Hongisto 2005, 16–18.)

Vertaistuen merkitystä aikuisten oppimisprosessissa on tutkittu ja kokeiltu paljon, eritoten lukivaikeuksisten aikuisten keskuudessa. Ryhmämuotoinen opetus on havaittu toimivaksi työskentely- ja toimintamuodoksi sen vuoksi, että kurssilaiset pääsevät tapaamaan muita, joilla on samantyyppisiä ongelmia ja näkevät, että vaikeudet ovat voitettavissa. Vertaisryhmällä on myös kannustava ja voimaannuttava vaikutus. Vertaisryhmässä opiskelija voi peilata omia kokemuksiaan toisten kokemuksia vasten ja reflektoida aikaisempia kokemuksiaan ja oppimisprosessiaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää vertaisryhmätoiminnan merkitystä heterogeeniselle aikuisopiskelijaryhmälle. Fokuksessa on se, mitkä tekijät vertaisryhmätoiminnan aikana olivat merkittäviä opiskelijoiden minäpystyvyyden tunteen kannalta. Pyrkimyksenä on myös tarkastella opiskelijoiden aikaisempien oppimiskokemusten roolia heidän käsityksiinsä omasta pystyvyydestään. Teoreettisessa tarkastelussa ovat aikuisten oppimisen erityispiirteet, kokemuksellinen oppiminen, yksilön identiteetin ja minäpystyvyyden tunteen rakentumisprosessi sekä lukemisen ja kirjoittamisen taidot.

2 AIKUINEN OPPIJANA

Aikuisten oppimisen ajatellaan olevan yksilössä tapahtuva kehitymisprosessi, jonka ehtona on vuorovaikutus sekä aktiivinen toiminta (Raudaskoski 1999). Parhaimmillaan tuloksena on parantunut suoritus, syventynyt ymmärrys tai kehittyneempi tietoisuus. Kaikki oppiminen on yhteydessä sosiaaliseen kanssakäymiseen. Knowlesin (1990, 31) mukaan aikuisten oppimista tarkasteltaessa on huomioitava aikuisten erilaiset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet verrattuna lasten oppimiseen. Aikuisten aikaisemmat elämäkokemukset ovat aina läsnä oppimisessa, ja siksi ne tulisi aina ottaa huomioon aikuisten opettamisessa. Aikuisten kanssa työskenneltäessä olisi myös hyvä tiedostaa käytettävät opetusmenetelmät, jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta ja motivoivaa. Aikuisten oppimisessa itseohjautuvuudella on suuri merkitys, joten aikuisten omia ajatuksia ja mielipiteitä tulisi hyödyntää opetuksessa. Lisäksi opetustilanne ei saisi olla pelkästään opettajan dominoima, vaan sen tulisi olla vastavuoroinen. (Knowles 1990, 31, Raudaskoski 1999, 24.)

2.1 Andragogiikka

Andragogiikka perustuu ajatukseen aikuisten itseohjautuvuudesta. Pedagoginen malli aikuisten opettamisesta korostaa opettajan päätös- ja arviointivaltaa sen suhteen, mitä aikuisten tulee oppia, millä tavalla, milloin ja onko oppimista tapahtunut. Tällöin opetus on opettajajohtoista ja aikuisille jää opettajan ohjeiden seuraamisen rooli. (Knowles 1990, 54–55.)

Andragoginen malli eroaa pedagogisesta mallista siinä, että andragogisessa mallissa huomioidaan aikuisten erilaiset tarpeet oppijana. Opetuksessa painotetaan aikuisten tietoisuutta siitä, että he hyötyvät oppimastaan. Aikuisten tulee tietää, miksi heidän on syytä oppia tiettyjä asioita. Myös opittujen teoreettisten asioiden soveltaminen käytännön tilanteisiin arjessa on aikuisten oppimisen kannalta relevanttia. Lisäksi yksilöllisten erojen, kuten erilaisten oppimistyylien, oppimismenopeuden, ajan ja paikan, huomioiminen on aikuisten oppimistilanteessa tärkeää. Aikuisten oppimisorientaationa voidaan pitää

tehtäväsuuntautunutta tai ongelmakeskeistä orientaatiota. Näin ollen aikuiset oppivat parhaiten sellaisia asioita, joiden avulla he kykenevät ratkaisemaan arjessa kohtaamiaan ongelmia. Lisäksi eräs tärkeä tekijä aikuisten oppimisessa on sisäinen motivaatio, joka on yhteydessä esimerkiksi aikuisten elämänlaatuun ja itsetuntoon. (Knowles 1990, 31, 57–63)

Itseohjautuvuus aikuisten oppimisessa. Andragogiikan kehittäjän Malcom S. Knowlesin (1975) mukaan itseohjautuvuudella tarkoitetaan prosessia, jossa oppija toimii joko itsenäisesti tai toisten avustuksella. Oppija havaitsee itse oppimistarpeensa sekä määrittelee oppimistavoitteensa. Oppija on myös mukana oppimisstrategioiden valinnassa ja niiden toteuttamisessa. Lopuksi oppija arvioi omat oppimistuloksensa. Itseohjautuva oppiminen ei ole opetustapa- tai – menetelmäsidoonainen (Koro 1996). Usein oletetaan, että itseohjautuva oppiminen olisi yksin oppimista sosiaalisen vuorovaikutuksen ulkopuolella. Näin ei kuitenkaan ole, sillä oppimisessa korostuu yhteisöllisyys ja vastavuoroisuus oppijoiden kesken. Itseohjautuvuus on yhteydessä humanistiseen ihmiskäsitykseen, joka pohjautuu ajatukseen itseohjautuvuuteen pyrkivästä aikuisesta, joka luottaa omiin kehittymismahdollisuuksiinsa sekä itseensä oppijana. Myös vastuullisuuden merkitys korostuu itseohjautuvassa oppimisessä, koska oppija ottaa vastuun sekä omasta ajattelustaan että toiminnastaan. (Koro 1996, 24–29 Knowlesin 1975 mukaan.)

Itseohjautuvan aikuisen ominaisuuksia ovat esimerkiksi yhteistyökykyisyys, omaaloitteisuus, kriittisyys, vastuullisuus sekä kykenevyys valintojen tekemiseen. Andragogiikkaa on kritisoitu siitä, että se pitää aikuisten itseohjautuvuutta itsestäänselvyytenä. Aikuisten opettaminen ei voi perustua pelkästään itseohjautuvuuden varaan, vaan opetuksen tavoitteena tulisi olla oppijoiden itseohjautuvuuden kehittäminen. (Koro 1996, 30–31, 41–42 Rogersin (1983) mukaan.) Candy (1991) toteaaakin, että itseohjautuvuuden käsitteestä on erotettavissa kaksi ulottuvuutta – prosessi ja tuotos (Candy 1991, 22).

Koro (1994) havaitsi tutkimuksessaan, että minäkäsitys ja itseohjautuvuus korreloivat voimakkaasti tutkittaessa aikuisia oppijoita. Koron hypoteesi siitä, että mitä korkeampi opiskelijan minäkäsitys sitä itseohjautuvampi hän on, sai hänen tutkimuksessaan tukea. Koro kysyykin, että onko heikon minäkäsityksen omaava aikuinen väistämättä ulko-ohjautuva oppija vai voivatko myönteiset kokemukset itseohjautuvasta oppimisestä muodostaa uudenlaisia elämäkokemuksia ja näin vaikuttaa myönteisesti myös oppijan mi-

näkäsitykseen? Tulostensa perusteella Koro toteaa, että minäkäsitys ja itseohjautuvuusvalmius eivät ole aikuisuudessa yksilön pysyviä ominaisuuksia, vaan vaikutusmahdollisuuksia on löydettävissä koulutuksen toteuttamista säätelemällä. (Koro 1994, 158–159.)

Van Den Hurk (2006) tutki omassa tutkimuksessaan kahta opiskelijoiden itsesäätelyn strategiaa – ajankäytön suunnittelua sekä oman toiminnan tarkkailua ja säätelyä ongelma-perustaisessa opetussuunnitelmassa. Lisäksi tutkittiin, mikä vaikutus näillä strategioilla oli opiskelijoiden opiskelu-aikaan. Tuloksista kävi ilmi, että opiskelijoilla oli vaikeuksia toimia itseohjautuvasti ja syynä tähän arveltiin sitä, että opiskelijat ovat tottuneet opettajajohtoiseen oppimiseen. Tulokset kuitenkin osoittivat, että ne opiskelijat, jotka olivat hyviä ajankäytön suunnittelussa ja joilla oli hyvät oman toiminnan säätelyn taidot, osasivat parhaiten käyttää ja kohdentaa opiskeluaikaansa, olivat paremmin valmistautuneita ryhmätapaamisiin ja saivat korkeimmat pisteet kognitiivisista testeistä ja täten selviytyivät opiskelusta parhaiten. (Van Den Hurk, 2006.)

Kriittinen reflektointi. Itseohjautuvuuden ohella kriittinen reflektointi on usein aikuisten oppimiseen liitetty piirre. Kriittisen reflektion avulla yksilö voi oikaista ja arvostella niitä ennako-oletuksia, joille hänen uskomuksensa rakentuvat. Oppiminen on prosessi, jossa tulkitsemme kokemuksia ja annamme niille merkityksiä. Tapamme tulkita näitä kokemuksia jäsentyy odotustottumusten mukaan eli kaikki se mitä havaitsemme ja emme havaitse, mitä ajattelemme ja mitä emme, määräytyy näiden tottumusten mukaan. Täten aikuisten oppimista ei voi tarkastella irrallisena näistä merkityksistä luovista tottumuksista. (Mezirow 1996, 17–18.)

Mezirowin mukaan olemme kaikki ikään kuin omien merkitysperspektiiviemme vankeja, sillä omien kokemuksiemme täysin puolueeton tulkinta on mahdotonta. Täten rationaalinen ja reflektiivinen keskustelu on se keino, jolla voimme pyrkiä ajatustemme objektiivisuuteen. Ihmisen tarve ymmärtää omaa kokemustaan on Mezirowin mukaan perustavin inhimillinen tarve. Aikuisiän merkittävät oppimiskokemukset sisältävät aina kriittistä reflektiota. Arvioimme uudelleen suhtautumistamme havaitsemiseen, uskomiin, tietämiseen, tuntemiseen ja toimimiseen sekä tapaan, jolla olemme asettaneet ongelmia. Kriittinen reflektio ei ole kuitenkaan välittömän toimintaprosessin osa, vaan se edellyttää aina tiettyä pysähdystä, jolloin yksilö voi arvioida omia merkitysperspektiivejään ja muuttaa niitä tarpeen vaatiessa. Kriittinen reflektio koskee toiminnan syitä ja

seuraamuksia: miksi -kysymyksiä, ei toiminnan tapaa eli miten -kysymyksiä. (Mezirow 1996, 27–28, 30.)

Merkitysperspektiivimme voivat saada episteemisiä, sosiokulttuurisia ja psyykkisiä vääristymiä. Episteemiset vääristymät koskevat tiedon luonnetta ja käyttämistä, sosiokulttuuriset vääristymät liittyvät puolestaan valtaan ja sosiaalisiin suhteisiin. Eräs sosiokulttuurinen vääristymä liittyy itseään toteuttavien ennusteiden pitämiseen autenttisina. Jonkin tietyn ryhmän jäseniä voidaan pitää laiskoina ja tyhminä ja kun kohtelemme heitä tämän oletuksen mukaan, he todennäköisesti käyttäytyvätkin niin. Tällöin on luotu itseään toteuttava ennuste. Psyykkiset vääristymät liittyvät ennako-oletuksiin, jotka aiheettomasti synnyttävät yksilössä toimintaa ehkäisevää pelkoa. Jotkin lapsuuden traumaattiset kokemukset saattavat ehkäistä aikuista toimimasta ja luovat tuskan ja pelon tuntemuksia. Tämä pelko saattaa johtaa jonkin kyvyn menetykseen. Aikuisuus on kuitenkin aikaa, jolloin näitä menetettyjä kykyjä voi voittaa takaisin. Aikuista on autettava tunnistamaan niitä toimintoja, joihin on vaikea ryhtyä ja täten eston lähde pystytään määrittelemään. Tämä on tärkeä prosessi, sillä merkittävin aikuisoppiminen tapahtuu yleensä muutoksien ja siirtymien yhteydessä. Reflektio edellyttää aikuiselta siis näiden vääristyneiden ennako-oletusten läpikäyntiä. Sitä mitä, miten ja miksi opimme, voidaan muuttaa kriittisen reflektion kautta. Mezirowin mukaan oppijan omien lähtökohtien reflektointi voi johtaa uudistavaan oppimiseen (Mezirow 1996, 31–35.)

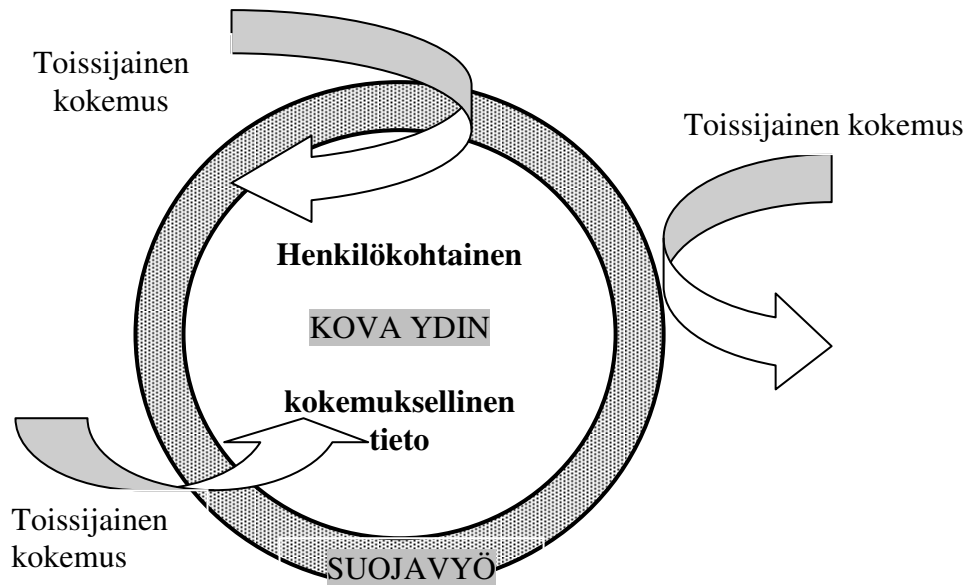
2.2 Kokemuksellisuus aikuisten oppimisessa

Kokemuksella on erittäin suuri rooli aikuisten oppimisessa. Malinen (2000) on perehtynyt tähän kokemuksellisuuden aspektiin aikuisten oppimisessa ja muodostanut tutkimuksessaan viiden eri teoreetikon - Knowlesin, Kolbin, Mezirowin, Revansin ja Schönin – teorioiden ja näkemysten pohjalta kokemuksellisen oppimisen mallin, jota käytän tässä tutkimuksessa teoreettisena lähtökohtana aikuisten kokemukselliseen oppimiseen. Malinen (2000) yhdistelee Knowlesin, Kolbin, Mezirowin, Revansin ja Schönin teorioita aikuisten oppimisesta ja nimenomaan kokemuksen roolista tässä oppimisprosessissa.

Kokemuksille on tyypillistä se, että ne ovat jokaisen ihmisen ainutkertaisia, omia kokemuksia. Jokainen yksilö tulkitsee tapahtumia aikaisempien kokemustensa valossa ja luo niille näin merkityksiä. Implisiittisesti kokemukset vaikuttavat yksilön jokaisen toiminnan taustalla. On tärkeää huomata, että nämä kokemukset ovat aina yksilölle itselleen autenttisia, merkityksellisiä ja totta. Kokemukset voivat kuitenkin olla keskeneräisiä, riittämättömiä ja jopa vääristyneitä. Aikuiselle itselleen nämä kokemukset ovat kuitenkin holistisia ja kuvaavat hänen identiteettiään – kokemukset ovat muokanneet yksilöstä sellaisen kuin hän on. Malinen kuitenkin korostaa, että nämä subjektiiviset kokemukset voivat olla vääristyneitä sen takia, että yksilöllä on puutteita omassa ymmärryksessään. Hänellä saattaa olla virhetulkintoja siitä, millainen hän itse asiassa todellisuudessa on. (Malinen 2000, 59–61.) Malinen kuvaa kokemuksellista oppimista menneisyyteen suuntautuvaksi, kriittiseksi, analyttiseksi, rationaaliseksi ja yksityiseksi prosessiksi. Lisäksi kokemuksellisen oppimisen prosessin sanotaan olevan ”tekemällä oppimista”, sillä oppiminen ei ole pelkästään yksilön sisäinen toiminto, vaan siihen sisältyy myös tekemisen ulottuvuus. (Malinen 2000, 75–85.) Myös Jarvis (1998, 74–82) korostaa kokemuksellisuutta aikuisten oppimisessa. Hän toteaa, että oppiminen alkaa kokemuksesta ja täten aikuisten elämänhistorioiden ja oppimistilanteiden ymmärtämisen suhde muodostuu tärkeäksi. Oppiminen on täten paljon laajempi prosessi kuin vain oppilaitokseen sisälle pääseminen ja opintojen aloittaminen.

2.2.1 Kokemuksellisen oppimisen malli

Oppimiseen tarvitaan ensisijaisia ja toissijaisia kokemuksia. Tätä kokemuksellisen oppimisen mallia havainnollistaa seuraavalla sivulla oleva kuvio 1.



Kuvio 1 Yksilön henkilökohtainen kokemuksellinen tieto kohtaa toissijaisia kokemuksia (Malinen 2000, 135)

Malinen kutsuu yksilön subjektiivisia elämäkokemuksia ensisijaisiksi kokemuksiksi. Jokaisella aikuisella on elämänsä aikana kertyneitä uniikkeja kokemuksia, jotka vaikuttavat siihen miten hän näkee itsensä, toiset ihmiset ja maailman yleensä. Nämä ensisijaiset kokemukset luovat ikään kuin raamit yksilön oppimiselle. Ne eivät kuitenkaan aina edistä yksilön oppimista, päinvastoin. Ne saattavat joskus estää sitä, sillä yksilölle on kokemusten myötä kehittynyt tiettyjä mentaalisia malleja, ennakkoluuloja ja ennako-oletuksia, jotka saattavat sulkea yksilön mielen uusilta ideoilta ja vaihtoehtoisilta tavoilta ajatella asioita. Kokemuksellisessa oppimisessa yhteys ensisijaisten kokemusten ja tulevien kokemusten välillä on ratkaiseva. Oppimisen kannalta tärkeintä on vuorovaikutus näiden kokemusten välillä. Näitä tulevia kokemuksia Malinen kutsuu toissijaisiksi kokemuksiksi. (Malinen 2000, 61–62.)

Toissijaisilla kokemuksilla on Malisen mukaan seuraavanlaisia ominaisuuksia. Toissijainen kokemus rikkoo yksilön taipumuksen pitäytyä kiinni siinä, mikä on tuttua. Erilainen ja uusi kokemus ikään kuin häiritsee yksilön mielenrauhaa ja tekee hänet skeptiseksi. Yksilö alkaa epäillä omia aikaisempia, implisiittisiä kokemuksiaan ja ne tulevat näkyviksi. Tällainen toissijainen kokemus synnyttää yksilössä yleensä negatiivisia ja hämmentäviä tunteita. Malinen esittää, että nämä epämiellyttävät tunteet ovat holistisia

tunteita, jotka koskevat myös yksilön tunne-elämää ja käsitystä itsestään. Toissijaiset kokemukset koetaan uhkana yksilön ykseydelle ja hänen aikaisemmat tutut käsityksensä eivät pidä enää paikkansa. Yksilö kokee siis, että hänen nykyiset käsityksensä ovat olleet puutteellisia ja riittämättömiä. Tässä tilanteessa aikuisen on tehtävä valinta – joko hän pitää kiinni tutusta tavasta nähdä asiat tai hän voi pyrkiä muuttamaan näkemyksiään eli toisin sanoen oppimaan. (Malinen 2000, 63.) Malisen mukaan yksi toissijaisten kokemusten ominaisuus on lisäksi se, että ne eivät ole etukäteen suunniteltuja, vaan aikuinen voi ikään kuin kohdata optimaalisen toissijaisten kokemuksen missä vain ja milloin vain (Malinen 2000, 66–67).

Se, miten yksilö kokee toissijaiset kokemukset, riippuu menneisyyden antamista vihjeistä. Ensisijaiset kokemukset ovat paljon voimakkaampia kuin toissijaiset kokemukset. Täten niistä voi tulla negatiivisia esteitä uuden oppimiselle, sillä nämä ensisijaiset kokemukset ovat olleet aikuiselle positiivisia voimia pitkän aikaa. Ensisijaisten ja toissijaisten kokemusten suhteessa on oltava jotain oppijalle itselleen henkilökohtaisesti merkityksellistä. Aikuisten on oltava myös vastaanottavaisia toissijaisten kokemusten suhteen. Aikuisten kyky orientoitua vastaanottamaan toissijaista kokemusta on kuitenkin erilainen riippuen jokaisen yksilön elämänsä historiasta. Pohjimmiltaan aikuinen yrittää kuitenkin aina säilyttää itsen ykseyden, ja usein vanhoihin ensisijaisiin kokemuksiin tukeutuminen on turvallisempaa ja helpompaa. (Malinen 2000, 65–66.) Malinen kuvaa Deweyn ajatuksia mukaillen kokemuksellisen jatkumon käsitettä, jota hän pitää tärkeänä kokemuksellisessa oppimisessa. Kokemuksellisella jatkuvuudella tarkoitetaan tässä sitä, että jokainen toissijainen kokemus viittaa joihinkin ensisijaisten kokemusten piirteisiin ja muuttaa jollain tapaa näiden kokemusten laatua. (Malinen 2000, 64.)

Ytimessä ja suojavyössä sijaitsevat kaikki aikaisemmat elämäkokemukset, niin onnistuneet kuin epäonnistuneetkin. Suojavyö on ikään kuin turvallisuusvyöhyke, joka suojelee yksilöä poikkeavilta kokemuksilta. Suojavyö on kuitenkin joustava, riippuen yksilön kyvystä vastaanottaa uusia kokemuksia. Nuolet kuvaavat toissijaista kokemusta, jotka joko läpäisevät tai eivät läpäise suojavyötä oppimisen ytimeen. Henkilökohtainen kokemuksellinen tieto on luonnollisesti laadultaan aina erilaista. Täten myös toissijaiset kokemukset saavat eri ihmisillä erilaisia muotoja ja merkityksiä. Sosiaalinen vuorovaikutus vaikuttaa tähän kokemuksellisen oppimisen prosessiin siten, että se laajentaa yksi-

lön tapoja tarkastella aikaisempia kokemuksiaan, ja hän pystyy huomaamaan sijaitsevatko ne kokemukset suojavyössä vai kovassa ytimessä. (Malinen 2000, 134–138.)

Malinen toteaa, että kolmen elementin on oltava optimaalisessa tasapainossa, jotta oppimista voi tapahtua. Nämä elementit ovat ensisijaiset kokemukset, toissijaiset kokemukset ja vastaanottavaisuus. Tämän lisäksi Malinen korostaa toissijaisten kokemusten kohtaamisen reflektiivistä puolta. Silloin yksilö voi reflektoida ja havaita ensisijaisten kokemustensa rajoitukset ja huomata, että näiden rajojen takana on jotain hänelle itselleen merkityksellistä opittavaa. (Malinen 2000, 68.)

2.2.2 Kokemuksellisen oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet

Kokemuksellinen oppiminen ei ole pelkästään jokaisen ihmisen sisäinen ja yksityinen asia, vaan siihen liittyy myös sosiaaliseen maailmaan kuuluminen ja toisten ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen. Malisen (2000) mukaan Mezirow, Revans ja Schön toteavat keskustelun tai dialogin olevan tärkeä instrumentti aikuisten oppimisessa. (Malinen 2000, 101.)

Malinen ehdottaa neljää tekijää osaksi dialogin rakennetta. Nämä ovat jakaminen, testaaminen, oikeutus ja uskominen. Jokainen aikuinen tulee vuorovaikutustilanteeseen omine yksityisine kokemuksineen. Jotta dialogi voitaisiin aloittaa, aikuisen on muutettava sisäinen monologi ulkoiseksi ja jaettava oma yksityinen maailmansa muiden kanssa. Jakaminen etenee yksinkertaisesti kertomalla ja kuuntelemalla. Näin luodaan siteitä dialogin osapuolten välille. Jakaminen on luonteeltaan ennen kaikkea sensitiivistä ja vastavuoroista ja jokainen osallistuja tuo tilanteeseen omat ainutlaatuiset kokemuksensa. (Malinen 2000, 104–105.) Malinen toteaa, että ”me opimme tuntemaan itsemme ymmärtämällä toisia, ja me opimme tuntemaan toisia ymmärtämällä itseämme” (Malinen 2000, 105). Testaamisella Malinen tarkoittaa sitä, että jakamisen jälkeen yksilöllä on tarkasteltavana paljon erilaisia näkemyksiä samasta asiasta. Aikuisen omat kokemukset ja käsitykset joutuvat kyseenalaisiksi testauksen kautta. Kyseessä on tilanne, missä omat käsitykset ovat ikään kuin muiden käsityksiä vastaan. Oikeutuksessa on puolestaan kyse siitä, että arvioidaan kollektiivisen konstruoinnin oikeudenmukaisuus. Malinen toteaa, että jokainen yksilö antaa itse asioille merkityksen, mutta tieto luodaan

yhteistyössä muiden kanssa. Uskominen puolestaan viittaa siihen, että yksilö ikään kuin antautuu uudelle näkemykselle tai ”uudelle totuudelle”. Jokainen yksilö päättää itsen, hyväksyykö hän tämän uuden totuuden ja uskooko siihen vai hylkääkö hän sen. Kolmas vaihtoehto on se, että yksilö jättää uuden tulkinnan täysin huomiotta eikä muuta mitään. (Malinen 2000, 106–111.)

Ryhmän ja vertaistuen merkitys. Kokemuksellisen oppimisen sosiaalisia ulottuvuuksia tarkasteltaessa on hyvä pohtia tarkemmin ryhmän ja vertaisten merkitystä oppimisprosessissa. Ryhmää voidaan käyttää eri tavoin, psykoterapeuttisesti, kasvatuksellisesti, opetuksellisesti tai sosiaalisesti. Päätös käyttää ryhmää tiettyyn tarkoitukseen ei vielä takaa yhteistoiminnan onnistumista, vaan tarvitaan ryhmätyötä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 9–10.) Ryhmätyöllä ymmärrän tässä tutkimuksessa sen, että ryhmä toimii yhteisen toimintakyvyn edistämiseksi ja ryhmän jokaista yksilöä tukien. Ryhmään kuulumisen, johonkin liittyminen ja hyväksytyksi tuleminen lisäävät yksilön tietoutta itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Ryhmä on myös reflektion väline, sillä reflektio edellyttää sosiaalista kanssakäymistä. Ryhmä on yksilölle peili, johon hän voi heijastaa itseään ja tapojaan toimia. Yksilön perustarpeena myös ryhmässä toimiessa nähdään oman toimintakyvyn laajentaminen. (Jauhiainen & Eskola 1994, 13–19.) Antikainen ja Komonen (2004) toteavat myös sosiologiselta näkökannalta katsottuna, että myöhäismodernissa yksilöllistyneessä yhteiskunnassa ja kulttuurissa yksilöt tarvitsevat toisten ihmisten ja yhteisöjen tukea muuttaakseen elämäänsä (Antikainen & Komonen 2004, 111). Tätä tarvetta vertaisryhmätoiminta palvelee. Vertaisryhmä tarkoittaa tässä tutkimuksessa ryhmää, jonka jäsenet eli opiskelijat, ovat kaikki samassa tilanteessa – jokainen heistä kokee tarvitsevansa apua ja tukea opiskeluunsa. Tämä tekee heistä toistensa vertaisia ja täten he muodostavat vertaisryhmän.

Vertaisryhmän käyttöä aikuisten oppimisprosessissa on kokeiltu ja tutkittu eniten lukivaikeuksisten aikuisten keskuudessa. Tuloksia vertaistuen merkityksestä on saatu muun muassa lukemisen ja kirjoittamisen kuntoutuskursseilta, jossa kurssilaiset saavat pääosin ryhmäopetusta. Halonen (1998) toteaa, että ryhmäopetuksen etu on siinä, että kurssilaiset tapaavat muita, joilla on samanlaisia ongelmia ja näkevät, että vaikeuksienkin kanssa voi tulla toimeen. Ryhmäopetus mahdollistaa Halosen mielestä myös monipuolisemman opetuksen. (Halonen 1998, 72–73.) Myös Hintikka (1998) raportoi positiivisista koke-

muksista Käpylän iltaoppikoulusta, jossa heterogeenisen, kymmenen aikuisen, ryhmän tavoitteena oli suorittaa peruskoulu. Opiskelijapalautteen mukaan ryhmän ja vertaisten merkitys oli ollut olennainen opiskelussa jaksamiselle. Ryhmä oli toiminut kannustavana ja rohkaisevana tekijänä ja myös auttanut uskaltamaan. Ryhmän opettajatkin olivat sitä mieltä, että ryhmän merkitys oli oppimista edistävä. (Hintikka 1998, 77.) Haapasalo (2000) puolestaan toteaa aikuisten itsetunnon ja rohkeuden kasvaneen Kuntoutussäätiön järjestämällä lukikuntoutuskursseilla. Ryhmän ja vertaisten tuki on näillä kursseilla ollut korvaamaton voimanlähde. (Haapasalo 2000, 105.) Kupila (2001, 35–37) on puolestaan havainnut vertaisryhmässä tapahtuvan reflektion merkityksen opiskelijan oman henkilökohtaisen itsereflektion syventämisessä tutkiessaan Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen opiskelijoita. Kupila toteaa, että vertaisryhmässä opiskelija voi peilata omia kokemuksiaan toisten kokemuksia vasten ja pohtia näin oman asiantuntijuutensa kehittymistä.

3 AIKUISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN JA MINÄPYSTYVYYS

Identiteetti vastaa kysymykseen kuka tai mikä minä olen. Se viittaa erilaisiin merkityksiin, joita ihmiset luovat itselleen ja toisilleen. Identiteetti on myös sosiaalisesti konstruoitu merkityksellinen objekti, joka määritellään, ja jota ylläpidetään ihmisten kokemusten ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. (Houtsonen 1996, 199–200.) Antikainen (1998, 109) määrittelee identiteetin aktuaaliseksi minän kokemiseksi tietyssä elämäntilanteessa tiettyjen sosiaalisten suhteiden vallitessa.

Banduran (1997) minäpystyvyyden (self-efficacy) käsite tarkoittaa oppijan käsitystä omista kyvyistään ja itsestään oppijana. Se myös ennustaa yksilön itselleen asettamia tavoitteita. Yksilö siis toimii ja ohjaa elämäänsä sen mukaan, millainen tunne hänellä on omasta minäpystyvyydestään. Muun muassa erilaiset elämäkokemukset, sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteet ja omat tunteet toimivat informaation lähteinä omasta pystyvyydestä. Osaksi minäkuvaava nämä uskomukset itsestä tulevat kuitenkin vasta kognitiivisen prosessoinnin kautta. (Bandura 1997, 3, 11, 79.) Käytän tässä tutkimuksessa self-efficacy -termistä suomennosta minäpystyvyys. Termi voidaan suomentaa myös käsitteellä minäpätevyys, mutta koen, että minäpystyvyys sopii paremmin tämän tutkimuksen tarkoitukseen. Minäpystyvyys -termissä korostuvat mielestäni juuri ne yksilön käsitykset omista kyvyistään eli käsitys omasta pystyvyydestään.

Yksilön identiteetin rakentumisen ja minäpystyvyyden tunteen muodostumisen polkua käsitellään tässä Antikaisen ja Huotelinin (1996) kouluttautumisen ja elinikäisen oppimisen tutkimuksen sekä Banduran minäpystyvyys teorian pohjalta. Antikainen ja Huotelin (1996, 8–9) ovat tutkineet ihmisten elämäntilanteen, identiteetin ja merkittävien oppimiskokemusten yhteyttä.

3.1 Identiteetin kehittyminen omaelämäkerrallisesta näkökulmasta

Antikaisen ja Komosen (2004) mukaan ihmisten elämänkulut ja koulutusurat ovat moninaistuneet myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Ennen kaikkea siirtymäprosessit ovat saaneet moninaisia piirteitä. Enää ei voida niin yksiselitteisesti puhua koulutusurista, vaan urat ovat korvautuneet yksilöllisillä, refleksiivisillä, prosessimaisilla ja muokattavissa olevilla reiteillä, poluilla ja silloilla. Ihmisten työ-, oppimis- sekä koulutuselämäkerrat ovat myös saaneet yksilöllisiä ja prosessimaisia piirteitä. (Antikainen & Komonen 2004, 97–98.) Yksilöiden elämänkulkuja tarkasteltaessa on siis otettava huomioon kehitys- ja sosialisatioprosessi sekä ne sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit, jotka määrittelevät yksilön elämän tavoitteita, merkitystä ja tarjolla olevia keinoja. Lisäksi on huomioitava historiallinen konteksti ja ”aikakauden henki”, jotka vaikuttavat tietyn ikäluokan ja sukupolven elämäkokemuksiin. Nämä kaikki osatekijät ovat vuorovaikutuksellisessa suhteessa keskenään. (Antikainen 1998, 112.)

Huotelin (1996) käyttää artikkelissaan käsitettä minä-identiteetti (”self-identity”). Tällä termillä tarkoitetaan yksilön omaa ymmärrystä itsestään oman elämäkertansa puitteissa. Jotta ihmisellä olisi tunne siitä, kuka hän on, hänellä täytyy olla myös käsitys siitä, miten hänestä on tullut se mikä hän on, sekä siitä, mihin hän on menossa. Tätä voidaan kutsua myös omaelämäkerralliseksi tietoisuudeksi. Kun yksilö pukee näkemyksensä omasta elämästään kertomuksen muotoon, hän tuo siinä esille omaa minäkuvaansa ja identiteettiään. Identiteetin voidaan näin katsoa muodostuvan elämäkerran merkittävisistä osista. Ihminen muodostaa ja jäsentää oman minäkuvansa niin yksilöllisen elämänsä historian kuin tietyn sosiohistoriallisen kontekstin puitteissa. Täten voidaan todeta, että yksilö kertoo elämästään omien yksilöllisten kokemustensa näkökulmasta sekä esimerkiksi tiettyyn ikäryhmään, sosioekonomiseen asemaan ja kulttuuriin kuuluvana. (Huotelin 1996, 24–25.) Antikainen (1998, 156) toteaa, että yksilöllinen identiteetti on koetun elämän – elämäkerran tai elämänsä historian – tulos.

Cramer (2004) tutki identiteetti muutoksia aikuisuudessa Marcian teorian pohjalta. Marcia erottaa neljä identiteettitilaa, työskennely, selvittelyvaihe eli moratorio, otettu ja selkiytymätön identiteetti. Cramer toteaa tutkimuksensa pohjalta, että identiteetti muutokset riippuivat siitä, kuinka paljon yksilö suojeli omaa minäänsä. Lisäksi yksilön elä-

mänkokemukset elämän eri alueilla vaikuttivat suuressa määrin identiteettiin ja sen muutoksiin. Tutkimuksen tulokset siis osoittavat, että identiteettikehitys jatkuu myös aikuisuudessa. Tutkimuksen valossa näyttäisi myös siltä, että tyytyväisyys omaan työhön, positiiviset ihmissuhteet ja ”oman paikkansa löytäminen” edistävät työskennellyn identiteetin kehittymistä. (Cramer, 2004)

Yhteenvedonomaaisesti voidaan todeta, että identiteetin kehitys on aina pitkä prosessi. Identiteetti ei ole muuttumaton, vaan erilaiset elämäntilanteet, elämänvaiheet ja kriisit aiheuttavat sen, että yksilö joutuu jatkuvasti uudelleenarvioimaan, muokkaamaan ja rakentamaan omaa identiteettiään. (Kuusinen & Korhonen 1995, 126.) Myös Antikainen toteaa, että identiteetti muodostuu ja muuttuu läpi koko kouluajan ja täten emotionaaliset tekijät tässä prosessissa ovat hyvin tärkeitä. Hän huomauttaa myös, että vaikka lapsen varhaisvuodet ovat yksilön koko elämänsä näkökulmasta äärimmäisen tärkeää aikaa, ne eivät determinoi sitä, mitä meistä tulee. (Antikainen 1998, 111.)

3.2 Koulutusidentiteetin rakentuminen

Identiteetti ja koulutus ovat vuorovaikutuksellisessa suhteessa toisiinsa läpi koko ihmisen elämänsä. Koulutusjärjestelmä tuottaa oppilaiden identiteettejä eli käsityksiä siitä, keitä he ovat, mitä he osaavat sekä millaisia ja miten hyviä he ovat oppijoina.

Koulussa luodaan valmiita identiteettityyppejä, ja etenkin peruskoulussa nämä koulun tuottamat käsitykset itsestä oppijana otetaan itsestään selvinä ja todellisina minän määrittelyinä, jotka sitten ohjaavat yksilön myöhempää koulutukseen hakeutumista, oppimista ja elämänsä. Nämä käsitykset voivat asettaa esteitä tiettyyn koulutukseen hakeutumiselle, jos vaatimuksena on esimerkiksi tietty arvosana. Käsitykset voivat kuitenkin vaikuttaa myös sisäisinä esteinä, jolloin yksilö itse kokee olevansa sopimaton jollekin koulutuslalle tai -tasolle. On tärkeää huomata, että yksilö ei täten koskaan mene ”tyhjänä tauluna” kouluun, vaan taustalla vaikuttaa aina eri olosuhteissa muodostunut yksilön identiteetti. (Houtsonen 2000, 22.) Tämän vuoksi jokainen yksilö on ainutlaatuinen ja tuo oppimistilanteisiin omat aikaisemmat kokemuksensa ja täten myös identiteettinsä. Jokaisella on tämän vuoksi erilaiset lähtökohdat oppimistilanteissa. Koulun symbolinen

järjestys lisäksi kohtelee, palkitsee ja arvostaa erilailla oppilaiden ominaisuuksia, identiteettejä ja resursseja. Nämä asiat yhdessä vaikuttavat siihen, millaisia oppilaiden koulutusidentiteettejä – käsityksiä itsestä ihmisenä ja oppijana – koulussa tuotetaan. (Houtsonen 2000, 23.)

Koulun sanotaan myös arvioivan oppilaiden identiteettejä arvioidessaan oppilaiden ominaisuuksia, taitoja ja kykyjä. Tällöin koulu ikään kuin osoittaa sen, mikä on ”normaali” identiteetti ja mikä ”poikkeava” identiteetti. Jos oppilas ei kykene täyttämään normaaleille identiteeteille asetettuja odotuksia, hän on poikkeava. (Houtsonen 2000, 23, 27.)

Houtsonen (2000) toteaa tutkimuksensa pohjalta, että koulun tuottamista identiteeteistä voidaan erottaa eri identiteettityyppejä. Keskeinen identiteettityyppien erottelu nuorten näkökulmasta vaikutti olevan oppilaiden jakaminen ”akateemisiin” ja ”käytännöllisiin”. Elämänkerroissa nuoret olivat ilmaisseet tämän jaon siten, että joko ”on lukupäätä” tai ”ei ole lukupäätä”. Tämä näyttäisi muodostuvan oppilaiden minäkäsitykseksi jo peruskoulutuksen alussa. (Houtsonen 2000, 29.) Kauppi (1994) toteaa yhteiskunnallisemmalta näkökannalta, että oppiminen on eriytynyt tekemällä oppimiseen ja koulutuksessa oppimiseen (Kauppi 1994, 54). Tämä kertoo koulumaailmassa esiintyvistä käytännön ja akateemisten taitojen yhteensovittamisen problematiikasta. Se, miten hyvin oppilaat kuitenkin kykenevät vastustamaan tai ylläpitämään koulun luomia identiteettejä, riippuu hyvin pitkälti yksilön koulun ulkopuolisista resursseista (Houtsonen 2000, 34). Houtsonen toteaa, että huolimatta siitä, ovatko koulun tuottamat identiteetit negatiivisia tai positiivisia, ne hyvin todennäköisesti jäävät myös oppilaan sisäistetyksi käsitykseksi itseltään. Peruskoulun jälkeisellä jatko- ja ammatillisella koulutuksella on erityinen rooli yksilön oman arvostuksen ja kykyjen vahvistajana. (Houtsonen 2000, 36–37.)

Koululla on suuri rooli oppilaan minäpystyvyyden tunteen muodostumisessa. Se, millaisena oppilaat kokevat tulevaisuuden riippuu heidän saamista kokemuksista omista kyvyistään. Opetuksessa tulisikin Banduran (1997) mukaan arvioida akateemisten taitojen lisäksi sitä, miten hyvin on onnistuttu luomaan oppilaille vahva minäpystyvyyden tunne. (Bandura 1997, 174, 176. Pajares 2003)

3.3 Minäpystyvyyden tunteen rakentuminen

Kuten Houtsonen (2000) ja Bandura (1997) ovat edellä todenneet, koulun tuottamat identiteetit jäävät usein oppilaiden ja opiskelijoiden käsityksiksi itsestään oppijoina eli määrittävät heidän oppijaidentiteettinsä ja täten minäpystyvyyden tunteensa. Tämän vuoksi yksilön oman pystyvyyden tunteen kehittäminen on tärkeää. Perehdyn seuraavaksi tarkemmin Banduran teoriaan minäpystyvyydestä.

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan siis yksilön käsitystä omista kyvyistään ja itsestään oppijana. Se myös ennustaa yksilön itselleen asettamia tavoitteita. Bandura (1995) puhuu pystyvyyssuskomuksista, joilla hän tarkoittaa sitä, että ihmisen uskomukset omasta pystyvyydestään vaikuttavat siihen, miten ihminen ajattelee, tuntee, toimii ja motivoi itseään. Bandura (1995) on tutkimuksissaan havainnut, että pystyvyyssuskomukset toimivat kausaalisisina tekijöinä yksilön toiminnassa. Uskomuksilla omasta pystyvyydestä on täten merkittävä vaikutus ihmisten motivaatioon ja saavutuksiin. (Bandura 1995, 2–3.) Yksilö siis ohjaa elämäänsä sen mukaan, millainen tunne hänellä on omasta minäpystyvyydestään (Bandura 1997, 3).

Mistä minäpystyvyyden tunne sitten rakentuu? Bandura (1995, 1997) esittää neljä minäpystyvyyden tunteen lähdettä. Ensimmäinen on merkittävät kokemukset. Yksilön menestys saa aikaan voimakkaan tunteen omasta pystyvyydestä. Epäonnistumiset puolestaan alentavat pystyvyyden tunnetta, varsinkin silloin, jos epäonnistumiset tapahtuvat ennen kuin yksilölle on ehtinyt muodostua vankka pystyvyyden tunne. Toinen pystyvyyssuskomuksia luova ja vahvistava tekijä on sosiaalisista malleista saatavat välilliset kokemukset. Tällä Bandura (1995) tarkoittaa sitä, että ihmisen nähdessä samanlaisten ihmisten kuin hän itse, selviytyvän ja menestyvän, herättää se hänessä tunteen, että hänelläkin on samanlaisia kykyjä ja mahdollisuuksia onnistua. Yhtäläillä, nähdessään toisten epäonnistuvan kovasta yrityksestä huolimatta, yksilön motivaatio ja käsitykset omista onnistumismahdollisuuksista madaltuvat. Kolmantena minäpystyvyyttä vahvistavana tekijänä Bandura (1995) näkee sosiaalisen kannustuksen. Yksilön saadessa verbaalista kannustusta ja vakuuttelua siitä, että hän on kyvykäs suoriutumaan käsillä olevasta tehtävästä, hän alkaa mitä suurimmalla todennäköisyydellä yrittää kovempaa onnistuakseen. Puolestaan ne ihmiset, jotka on saatu uskomaan, että heidän kykynsä eivät riitä,

välttelevät haastavia tehtäviä ja antavat helposti periksi. (Bandura 1995, 3–4, 1997, 79–110.) Usein ihminen, jolla on alhainen minäpystyvyyden tunne, välttelee vaikeita tilanteita tai tehtäviä, koska kokee ne henkilökohtaisiksi uhkiksi (Bandura 1995, 11). Neljäs pystyvyyduskomuksiin vaikuttava tekijä on yksilön fyysisen tilan kohentaminen sekä stressin ja negatiivisten tunteiden vähentäminen. Tärkeää on se, miten yksilö kokee ja tulkitsee fyysisiä ja emotionaalisia reaktioitaan. Kognitiivisen prosessoinnin kautta yksilön kokemukset siirtyvät käsityksiksi omasta minäpystyvyydestä. Henkilökohtaiset, sosiaaliset ja situationaaliset tekijät vaikuttavat myös siihen, kuinka yksilö tulkitsee pystyvyytensä kannalta merkittävät kokemukset. (Bandura 1995, 4–5, 1997, 110–115.) Tutkimuksissa on kiinnitetty huomioita juuri näihin minäpystyvyyden tunteen lähteisiin eli niihin tekijöihin, joiden avulla minäpystyvyyden tunne rakentuu.

Hampton ja Mason (2003) tutkivat sukupuolen, oppimisvaikeusstatuksen sekä minäpystyvyyden tunteen lähteiden vaikutusta uskomuksiin omasta minäpystyvyydestä ja akateemisesta suoriutumuksesta Banduran teorian pohjalta. Minäpystyvyyden tunteen lähteinä voidaan pitää esimerkiksi positiivisia kokemuksia koulusuoriutumisesta, toisten hyväksyntää ja onnistumisen elämyksiä. Hamptonin ja Masonin tulokset osoittivat, että oppimisvaikeusstatus vaikutti epäsuorasti uskomuksiin omasta minäpystyvyydestä sen vuoksi, että minäpystyvyyden tunteen lähteet puuttuivat oppimisvaikeuksisilta. Täten myös akateeminen suoriutuminen oli heillä heikompaa. Tämä tutkimus siis tuki Banduran teoriaa. Hampton ja Mason korostivat tulevaisuuden interventioiden tarvetta keskittyä minäpystyvyyden tunteen lähteiden kasvattamiseen oppimisvaikeuksisten kohdalla. (Hampton & Mason 2003). Samansuuntaisiin tutkimustuloksiin pääsivät myös Usher ja Pajares (2006). Heidän tutkimuksessaan minäpystyvyyden tunteen lähteenä korostuivat merkittävät oppimiskokemukset.

Hamptonin ja Masonin (2003) tutkimus on oiva esimerkki koulun roolista minäpystyvyyden tunteen kehittäjänä, mutta toisaalta myös alentajana. Zimmerman (1995) keskittyy tarkastelemaan artikkelissaan nimenomaan koulun ja minäpystyvyyden tunteen suhdetta. Hän toteaa, että minäpystyvyyden tunteet liittyvät tietyille toiminta-alueille. Esimerkiksi pystyvyyduskomukset matematiikkaa kohtaan voivat olla toisenlaiset kuin äidinkieltä kohtaan. Uskomukset omasta minäpystyvyydestä ovat myös kontekstisidonnaisia. Opiskelijat saattavat esimerkiksi tuntea itsensä epävarmimmiksi opiskellessaan kilpailuhenkisyttä korostavassa oppimistilanteessa kuin yhteistyöhön kannustavassa oppi-

mistilanteessa. Motivaatio ja tunne omasta minäpystyvyydestä liittyvät vahvasti toisiinsa, sillä opiskelijat, jotka luottavat omiin kykyihinsä, ovat myös motivoituneita opiskelemaan. Palautteen merkitys korostuu myös minäpystyvyyden tunnetta tarkasteltaessa. Palautteen saamisella on positiivinen vaikutus opiskelijoiden käsityksiin omasta pystyvyydestään. Zimmerman (1995) toteaa artikkelissaan, että koulumaailmassa tulisi keskittyä tarkastelemaan oppilaiden käsityksiä omasta minäpystyvyydestään. Lisäämällä minäpystyvyyden tunteen lähteitä sekä metakognitiivisia taitoja, pystytään edistämään itseohjautuvaa oppimista. (Zimmerman 1995, 203–205, 226.) Tähän tulokseen pääsivät myös Mills, Pajares ja Herron (2007) omassa tutkimuksessaan. Heidän mukaansa itseohjautuvaan oppimiseen tarvittavat taidot ovat opetettavissa, ja niitä tulisikin opettaa, koska esimerkiksi juuri tehokkaat metakognitiiviset taidot johtavat vahvempaan minäpystyvyyden tunteeseen.

Thomas & Gadbois (2007) tutkivat yliopisto-opiskelijoiden itsetuntoa ja käsityksiä itsestään oppijoina sekä heidän taipumustaan käyttää pinta- tai syväsuuntautuneita strategioita oppimisessa suhteessa itseä vammauttavaan opiskelutaipumukseen (self-handicapping tendencies). Itseä vammauttavalla strategialla tarkoitetaan sitä, että yksilö ulkoistaa epäonnistumiset eli epäonnistumiset johtuvat jostain muusta kuin yksilön omista kyvyistä. Onnistumiset puolestaan selitetään omalla kyvykkyydellä. Tutkimuksen tulokset osoittivat muun muassa sen, että ne opiskelijat, joilla oli taipumus käyttää itsensä vahingoittamisen tai vammauttamisen strategiaa, olivat todennäköisimmin pinta-suuntautuneita opiskelijoita. Heidän itsesäätelynsä ja kokeissa suoriutuminen oli heikkoa. (Thomas & Gadbois 2007.) Mielestäni tulos on sinänsä looginen, sillä ulkoisten attribuutioiden antaminen omalla suoritukselle kuvaa jos sitä, että ihminen on epävarma omasta oppimisestaan. Hän tuskin on löytänyt itselleen sopivia tapoja oppia, vaan on aina epävarma suorituksestaan. Täten itsesäätely on heikkoa ja kokeistakaan ei tahdota suoriutua hyvin.

3.4 Minäpystyvyyttä ja oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä

Opiskelussa ja työelämässä tarvittavien taitojen oppiminen ei luonnollisesti ole aikuisiällä mikään mahdollisuus. Oppimisen esteenä saattaa kuitenkin olla heikko itsetunto tai pelko epäonnistumisesta. Taustalla voi myös olla oppimisvaikeuksia. (Valkama

1998, 12–13.) Oppimisvaikeudet on laaja termi, mutta kapeasti määriteltynä sillä tarkoitetaan epäyhtenäistä joukkoa häiriöitä, jotka ilmenevät kuuntelu-, puhe-, luku-, kirjoitus-, päättely- ja matematiikkataitojen vaikeuksina. Näiden häiriöiden taustalla ajatellaan olevan keskushermoston toimintahäiriö. Oppimisvaikeuksiksi voidaan kuitenkin luokitella myös joukko muita vaikeuksia, kuten motoriikan tai muistin vaikeudet. (Ahonen & Holopainen 2001, 239.) Vaikeudet ilmenevät kaikista yleisimmin lukemisessa ja kirjoittamisessa. Opiskelu ei onnistu, jos lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan perusvalmiudet ovat jääneet kouluaikoina hataralle oppimiselle, tai jääneet kokonaan oppimatta, sekä oma oppimisstrategia löytämättä. (Valkama 1998, 12–13.) Käsittelen tässä seuraavaksi oppijan minäpystyvyyden tunteeseen vaikuttavia tekijöitä, eli niitä tekijöitä, jotka voivat toimia oppimista edistävinä tai estävinä tekijöinä aikuisopiskelijoilla.

3.4.1 Lukemisen ja kirjoittamisen taidot

Yleisesti tiedetään ja ymmärretään, että opiskelussa tarvitaan erilaisia taitoja, jotta oppiminen voi edetä mahdollisimman tehokkaasti. Keskeisiä taitoja nuoruudessa ja aikuisuudessa ovat muun muassa lukemisen ja kirjoittamisen taidot, tiedonhankinnan taidot, itsesäätelyn taidot sekä vertailun ja luokittelun taidot (Oksanen 20.2.2007). Jotta aikuinen pystyy suoriutumaan opiskelustaan, hänen on saavutettava ja hallittava edellä mainitut taidot. Tämän lisäksi hänen täytyy myös tietää ja sisäistää se, kuinka näitä taitoja käytetään erilaisissa opiskelutilanteissa. Eli esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen taidot, tiedonhankinnan ja itsesäätelyn taidot sekä vertailun ja luokittelun hallitseminen eivät vielä riitä, jos aikuinen ei tiedä milloin ja miten näitä taitoja tulisi käyttää. Lonka (1991) toteaaakin, että erityisesti aikuisopiskelun tavoitteena on se, että opiskelija oppii säätelemään omaa toimintaansa ilman ulkoista apua (Lonka & Lonka 1991, 16). Lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikoiden hallitseminen sekä luetun ymmärtämisen taitaminen ovat perusedellytykset yksilön toiminnalliselle lukutaidolle, jota tarvitsemme joka päivä niin opinnoissamme, työssämme kuin vapaa-ajallammekin (Linnakylä 1990).

Ammatillinen koulutus korostaa oppilaiden yksilöllisiä oppimispolkuja ja jokaisen oppilaitoksen vastuulla on se, miten tämä yksilöllisyys huomioidaan. Tähän yksilöllisyyden haasteeseen tulisi vastata opetusjärjestelyjä ja työtapoja muokkaamalla siten, että opiskelijoiden henkilökohtaiset lähtökohdat on otettu huomioon. Oppimisvaikeuksien

opiskelijan kannalta keskeistä on se, että opettajat ja muut oppimisen ohjaajat tuntevat erilaiset oppijat ja heidän oppimisprosessinsa. Lukivaikeuksien kohdalla painottuu opettajien tietämys lukivaikeudesta ja sen vaikutuksista oppimiseen. Ammatillisissa opinnoissa itsenäinen työskentely korostuu ja tämä edellyttää lukemisen ja kirjoittamisen taitojen hallintaa. Tämä saattaa pahimmassa tapauksessa johtaa lukivaikeuksien opiskelijan opintojen keskeyttämiseen. Lukivaikeus tulee kuitenkin ottaa koulutuksessa huomioon ja useimmille lukivaikeuksisille laaditaankin oma henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. (Ilola & Oilukanniemi 1998, 47–50.)

Lukemisen käsite on kokonaisvaltainen. Voidaan puhua teknisestä, elämyksellisestä ja toiminnallisesta lukutaidosta riippuen siitä, mistä näkökulmasta lukemista tarkastellaan. Lukeminen muodostuu neljän tekijän yhteisvaikutuksesta. Nämä tekijät ovat lukija itse, kirjoitettu kieli, lukemisprosessi sekä itse lukutilanne. (Lehtonen 1998, 7–9.) Ahvenainen ja Holopainen määrittelevät kirjoittamisen monitasoiseksi ja tavoitehakuiseksi prosessiksi, joka rakentuu merkitysten luomisesta, koodaamisesta ja kommunikoinnista tiettyä merkkijärjestelmää käyttäen. Itse kirjoitusprosessiin vaikuttavat niin kirjoittajan ominaisuudet, kirjoitustilanne, kirjoitustehtävän luonne kuin ympäröivä kulttuuri. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 53 Takalan 1986 mukaan.)

Toiminnallinen lukutaito tarkoittaa kykyä käyttää ja ymmärtää kirjallista informaatiota jokapäiväisissä tilanteissa, niin kotona, töissä, koulussa kuin yhteiskunnassa yleensä. Tällä määrittelyllä tarkoitetaan moninaisia informaation prosessointitaitoja, joita yksilö tarvitsee saavuttaakseen riittävän lukutaidon. (Kakkuri 2000, 128.) Toiminnallinen lukutaito edellyttää myös luetun ymmärtämisen taitoja. Luetun ymmärtäminen on aktiivinen ja konstruktivinen prosessi, joka perustuu yksilön aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin. Se on kontekstista riippuvainen tilanne, jossa tavoitellaan, rakennetaan ja luodaan merkityksiä. Luetun ymmärtäminen voi olla monenlaista ja monitasoista ja siihen vaikuttaa lukijan kielelliset ja kognitiiviset taidot, kokemustausta sekä lukemiselle asetettu tarkoitus ja tavoitteet. (Lehtonen 1998, 15, Ahvenainen & Holopainen 2005, 62.) Kakkuri (2000) toteaa yhteenvedonomaaisesti artikkelissaan, että eri tutkimukset ovat osoittaneet, että noin viidesosalla nuorista ja aikuisista näyttäisi olevan toiminnallisia puutteita lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa. Nämä puutteet heijastuvat heidän opiskeluunsa. (Kakkuri 2000, 130.)

Lukivaikeus. Lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat ovat yleisin ja tutkituin oppimisvaikeuksien muoto (Ahonen & Holopainen 2001, 241). Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista puhuttaessa käytetään monia termejä. Yleisimmät ovat kuitenkin lukivaikeus, erityinen lukemis- ja kirjoittamisvaikeus, dysleksia ja kehityksellinen lukemisvaikeus. (Ahonen & Holopainen 2001, 244.) Käytän tässä tutkimuksessa yleistermiä lukivaikeus, sillä se kattaa sekä lukemisen että kirjoittamisen ongelmat. Esittelemissäni aikaisemmissa tutkimuksissa käytetään myös termiä dysleksia, joka viittaa enemmän lukemisen erityisvaikeuteen (mm. Takala 2006, 65). Kuitenkin muun muassa Ahvenainen ja Holopainen (2005, 72) käyttävät dysleksiaa lukivaikeuden yleiskäsitteenä. Täten käytetty termi riippuu siitä, mitä määrittelyä lukivaikeuksista aina kyseisessä tutkimuksessa käytetään. Lukivaikeudet muodostavat epäyhtenäisen ryhmän, jota ei voi selittää millään tietyllä syyllä tai toiminnanhäiriöllä. Lukivaikeus esiintyy myös hieman erilaisilla eri-ikäisillä. (Ahonen & Holopainen 2001, 244.)

Aikuisen lukivaikeus on usein asia, joka on jäänyt huomiotta. Lukivaikeus on saattanut kouluaikana jäädä tunnistamatta tai ongelmista on syytetty muita tekijöitä. Usein syytösten kohteena on ollut oppilas itse, joka on leimautunut laiskaksi tai tyhmäksi. Aikuisen on usein oppinut kompensoimaan lukivaikeuden aiheuttamia puutteita ja on saattanut selviytyä elämässään hyvinkin. Usein henkilön lähiympäristökään ei välttämättä ole tietoinen lukivaikeuden olemassaolosta. Lukivaikeuksilla on kuitenkin useita vaikutuksia yksilön kehitykseen, pahimmassa tapauksessa syrjäytymiseen. Hoitamatta jääneet lukivaikeudet saattavat johtaa oppimisvaikeuksien ja muiden vaikeuksien kasaantumiseen. Aikuisten lukivaikeuksisten kohdalla on hyvä huomioida se, että ongelmat eivät rajoitu pelkästään itse lukivaikeuteen, vaan kouluuikaan liittyvät kielteiset kokemukset vaikeuttavat osaltaan lukemista ja kirjoittamista. (Liimatainen-Lamberg, Kinnunen & Uotinen 1996, 121–123, Haapasalo 1998, 83.)

Yksilön muistikuvat huonommuuden tunteesta ja häpeästä, ettei opi kuten muut, säilyvät voimakkaana aikuisuuteen saakka. Negatiiviset oppimiskokemukset ja mahdolliset nöyryytyksen tunteet kouluvuosilta ovat muokanneet lukivaikeuksisen käsityksen omasta itsestään oppijana kielteisiksi. Vaikeuksien paljastumista on pelätty läpi koko elämän. Leinosen tutkimuksessa ne aikuiset, jotka olivat kouluuikanaan saaneet tukea ja kannustusta niin koulusta kuin kotoa kokivat myönteisimmin omat lukivaikeuden kompensointimahdollisuudet. (Leinonen 1998, 63.)

Perinnöllistä lukivaikeutta katsotaan olevan noin kolmella sadasta aikuisesta. Sellaista lukivaikeutta, jolle ei löydetä perinnöllistä taustaa, on noin kuudella sadasta. Tämän lisäksi on joukko aikuisia, jotka kärsivät lievemmistä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista kuten hitaasta lukemisesta, kirjallisen ilmaisun vaikeudesta tai vieraiden kielten omaksumisen ongelmista. Täten lukivaikeuden haitoista kärsii noin 10 % aikuisista. (Leinonen 1998, 58.)

Ammatillisessa koulutuksessa itsenäisellä työskentelyllä on paljon painoarvoa, ja tämä edellyttää lukemisen ja kirjoittamisen taitojen hallintaa. Tämä saattaa pahimmassa tapauksessa saada lukivaikeuksisen opiskelijan jopa keskeyttämään opintonsa. Tällöin tukitoimien ja ohjauksen tarve korostuu. (Ilola & Oilunkaniemi 1998, 48.)

Oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevien aikuisten oppimista ja heidän erilaisia oppimispolkujaan on tutkittu runsaasti. Skaalvik (2004) tekee tutkimuksessaan tärkeän havainnon siitä, miten opiskelija, jolla on oppimisvaikeuksia, ryhtyy suojelemaan itseään jatkuvilta epäonnistumisilta ja lakkaa yrittämästä. Hän on ikään kuin jo etukäteen varma siitä, että tulee epäonnistumaan, jolloin hän lakkaa yrittämästä tai alkaa vältellä sellaisia tilanteita, missä voisi epäonnistua. Kakkuri (1993) puolestaan korostaa tutkimuksensa pohjalta, että ongelmien ollessa lukemisen ja kirjoittamisen perusprosesseissa, tulisi opetuksella pyrkiä vaikuttamaan juuri niihin. Olennainen osa aikuisen lukivaikeuksien opetusta on vaikeiden oppimiskokemusten purkaminen terapeuttisia opetustilanteita luomalla. Ongelmien nimeäminen ja niiden nostaminen tietoisuuteen luo perustaa uuden oppijaroolin luomiselle. (Kakkuri 1993, 96–97.) Lukivaikeutta koskevista tutkimuksista voidaan yhteenvedonomaaisesti todeta, että fonologisen tietoisuuden ongelmat näyttäisivät olevan merkittävimpiä syynä lukemisen vaikeuksiin. Tämän toteivat tutkimuksissaan niin Leinonen, Müller, Leppänen, Aro, Ahonen ja Lyytikäinen (2001), Samuelsson ja Lundberg (1996) sekä Siegel ja Stanovich (1997).

3.4.2 Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen

Antikainen (1996) määrittelee merkittävän oppimiskokemuksen kokemukseksi, joka on ohjannut yksilön elämäntiekkoa ja/tai muuttanut tai vahvistanut tämän identiteettiä (An-

antikainen 1996, 251–252). Varila (1999) käyttää merkittävistä oppimiskokemuksista termiä merkitykselliset oppimiskokemukset. Käsitteen määrittely on kuitenkin hyvin samansuuntainen Antikaisen kanssa. Varilan (1999) määrittelyssä korostuvat merkittävien oppimiskokemusten vaikutus yksilön minäkuvaan ja elämännäkemykseen: kuka minä olen ja mitkä ovat toiminta- ja vaikutusmahdollisuuteni (Varila 1999, 45). Merkittävät oppimiskokemukset ovat elämäntapahtumia ja ennen kaikkea muutostapahtumia ihmisen elämässä. (Antikainen 1996, 253.)

Oppimisen kokemukset ovat kaiken kaikkiaan moninainen ja kirjava joukko. Ne eroavat toisistaan kestopensa, laatunsa, jatkuvuutensa sekä oppimisen sisältönsä suhteen. Lisäksi kokemukset voivat erota oppimisen intressin sekä sen suhteen, missä tilanteessa ja ympäristössä ne tapahtuvat. Merkittävät oppimiskokemukset voivat tapahtua hyvinkin monenlaisissa ympäristöissä. (Antikainen 1996, 254–256.) Merkittävien oppimiskokemusten seurausvaikutukset voidaan Varilan (1999) mukaan jakaa myönteisiin ja kielteisiin. Myönteiset oppimiskokemukset lisäävät yksilön uskoa itseensä ja omiin toimintamahdollisuuksiinsa, kun taas kielteiset kokemukset vähentävät sitä. (Varila 1999, 45.) Antikaisen (1996) tutkimuksessa mielenkiintoinen havainto oli lisäksi se, että kaikissa merkittävissä oppimiskokemuksissa oli löydettävissä oppimista tukevat henkilö- ja sosiaaliset suhteet. Antikainen kutsuu näitä oppimista tukevia suhteita oppimisen merkittäviksi muiksi. (Antikainen 1996, 265.) Silkelä (1997) toteaa artikkelissaan, että merkittävät oppimiskokemukset ovat osa ihmisen elämismailmaa, elämänpiiriä ja kokemushorisonttia. Silkelä on tutkinut luokanopettajaopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia ja toteaa niiden vaikuttavan muun muassa opiskelijoiden ennakkokäsityksiin opettajan työstä. Itse luokanopettajakoulutuksen aikana tapahtuneita persoonallisesti merkittäviä oppimiskokemuksia ovat puolestaan olleet muun muassa pienryhmäkokemukset, yliopisto-opiskelun hyvä ilmapiiri sekä pärjäämiskokemus yliopisto-opinnoissa. (Sikkelä 1997, 174–181.)

Merkittävien oppimiskokemusten yhteydessä puhutaan yleensä empowerment -käsitteestä. Empowerment on kirjallisuudessa käännetty lukuisilla tavoilla, mutta käytän tässä tutkimuksessa siitä suomennosta valtautuminen. Antikaisen (1996) mukaan siinä yhdistyvät muutokset yksilön itsemäärittelyssä eli minässä sekä ympäristössä osallistumisen kautta tapahtuva muutos. Lyhyesti voidaan todeta, että valtautuminen vahvistaa subjektinsa toimijuutta. (Antikainen 1996, 253–254.)

Itsetunnon merkitys koulutusuralla Itsetunnolla tarkoitetaan ihmisen kykyä luottaa itseensä ja pitää itsestään, heikkouksistaan huolimatta. Itsetunto on myös tunnetta, että on hyvä. Itsetunto vaikuttaa siihen miten yksilö toimii ja toiminnan seuraukset puolestaan vaikuttavat itsetuntoon. Itseluottamus puolestaan vaihtelee yleensä elämän eri alueilla. Koulumenestyksen ja itsetunnon välillä on havaittu voimakas yhteys. Luottamus itseän ja omaan kykyihin ja käsitys siitä, mitä kykenee oppimaan ja miten hyvä on, selittää hyvin pitkälti koulumenestystä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 16–17,40.) Esimerkiksi lukivaikeuksien kohdalla oppimiskokemukset ovat hyvin usein olleet kielteisiä ja tämä on muokannut lukivaikeuksien käsityksen itsestään varsin kielteiseksi (Leinonen 1998, 63).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää opiskelijoiden yksilöllisiä näkemyksiä siitä, mikä merkitys vertaisryhmätoiminnalla on ollut heidän käsityksiinsä itsestään oppijoina. Olen kiinnostunut siitä, onko tämän tyypisellä toiminnalla ollut merkitystä heidän käsityksiinsä omasta minäpystyvyydestään. Pyrkimyksenäni oli saavuttaa opiskelijoiden yksilöllisiä ajatuksia ja kokemuksia vertaisryhmätoiminnasta sekä selvittää niitä tekijöitä, jotka ovat olleet merkityksellisiä minäpystyvyyden vahvistumisen kannalta tai vaikuttaneet jossain muodossa opiskelijoiden käsityksiin itsestään oppijoina. Tutkimuksessani huomioin vahvasti opiskelijoiden aikaisemmat oppimiskokemukset ja näiden merkityksen heidän minäpystyvyyden tunteeseensa. Lähestyin tutkimustani laadullisena evaluatiivisena tapaustutkimuksena seuraavien tutkimustehtävien avulla:

- Minkälainen rooli opiskelijoiden aikaisemmillä oppimiskokemuksilla on ollut heidän minäpystyvyyden tunteeseensa?
- Onko vertaisryhmätoiminnalla ollut merkitystä opiskelijoiden käsityksiin omasta minäpystyvyydestään? Jos on, niin mitkä tekijät ovat olleet merkityksellisiä minäpystyvyyden tunteen kannalta?

5 TUTKIMUKSELLISET VALINNAT

5.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, sillä siinä pyritään ymmärtämään ja selvittämään opiskelijoiden yksilöllisiä käsityksiä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, jolloin kohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään myös löytämään tai paljastamaan tosiasioita, enemmän kuin todentamaan jo olemassa olevia väittämiä. Lisäksi tarkoituksena on ymmärtää tutkimuskohdetta ja tavoittaa tutkittavien oma näkökulma. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 152, 168, Eskola & Suoranta 2001, 16, Denzin & Lincoln 2000, 3–4, Patton 2002, 40.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002) listaavat laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä, joita ovat muun muassa tiedon luonteen näkeminen kokonaisvaltaisena, aineiston kerääminen autenttisissa tilanteissa, ihmisten suosiminen tiedonkeruun instrumenttina, induktiivinen analyysi, tutkittavien ”äänen” ja näkökulmien esille tuovien metodien käyttö, tarkoituksenmukainen kohdejoukon valinta, tutkimuksen joustava toteutus sekä jokaisen tapauksen tarkasteleminen ainutlaatuisena. (Hirsjärvi ym. 2002, 155.) Bogdan ja Biklen (1996) korostavat lisäksi laadullisen tutkimuksen kuvailevaa luonnetta numeroiden tarkastelun sijaan sekä tutkimuksen koko prosessin tarkastelua pelkän tulosten tulkinnan sijaan (Bogdan & Biklen 1996, 30–31). Laadullinen aineisto voi koostua haastatteluista, observaatioista sekä eri tavoin dokumentoiduista aineistoista (Patton 2002, 4).

Yllä kuvailemani laadullisen tutkimuksen periaatteet ovat olleet tutkimukseni toteutuksen lähtökohtina, sillä pyrin tutkimuksellani ymmärtämään tutkittavien yksilöllisiä kokemuksia. Aineistoa kerättiin haastattelujen ja päiväkirjojen sekä videomateriaalin avulla. Videoimalla autenttisia oppimistilanteita pyrittiin saamaan tutkimusmateriaalia myös aidoista tilanteista. Tutkimukseni toteutettiin laadullisena evaluatiivisena tapaustutkimuksena. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa arvioidaan jonkin asian vaikuttavuutta – esimerkiksi intervention tai jonkin toiminnan vaikutusta sen kohteena olleisiin yksilöihin. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli arvioida vertaisryhmätoiminnan merkitys-

tä opiskelijoiden käsityksiin omasta minäpystyvyydestään. Lähtökohdat tällaiselle tutkimukselle ovat käytännölliset. Tarkoituksena on kehittää käytäntöä ja pyrkiä soveltamaan tuloksia käytäntöön. (Syrjälä & Numminen 1988, 40.)

5.1.1 Tapaustutkimus

Eri tutkijoiden esittämistä tapaustutkimuksen piirteistä voidaan löytää seuraavia yhteisiä piirteitä. Tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen, se toteutuu todellisessa tilanteessa, tapauksen luonne on tietty rajallinen kokonaisuus sekä se, että tapaustutkimuksessa pyritään kuvailemaan sekä löytämään myös selityksiä tutkittavalle ilmiölle. On hyvä huomata, että tapaustutkimus ei useimmiten kohdistu vain nykyhetkeen, vaan kohteen ymmärtäminen edellyttää myös menneisyyden tarkastelua. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11–12, Yin 1994, 1, 3, 13.) Tutkimukseni eräs tärkeä tekijä olikin se, että vaikka tutkimus kohdistui meneillä olevaan vertaisryhmätyöskentelyyn, tutkittavien käsitysten ja ajatusten ymmärtäminen edellytti myös tutkittavien menneisyyden tarkastelua ja ymmärtämistä.

Tapaustutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on täten tietystä ympäristössä, kuten koulussa tai luokassa, tapahtuva käytännön toiminta tai tietystä ympäristössä toimivien yksilöiden arkielämän ulottuvuudet tai tapahtumat. Tutkimusten tavoitteet ja toteutus luonnollisesti vaihtelevat. Yhteistä on kuitenkin se, että tutkittavasta tapauksesta hankitaan tietoja monipuolisesti ja monia eri tapoja hyödyntäen. (Syrjälä ym. 1994, 10.) Tapaustutkimus voidaan toteuttaa joko kvantitatiivisesti tai kvalitatiivisesti (Hirsjärvi ym. 2002, 178). Tässä tutkimuksessa tapaustutkimuksen periaatteet toteutuvat siten, että pyrin hankkimaan tutkittavasta tapauksesta tietoja monipuolisesti, käyttämällä sekä teemahaastattelua, päiväkirjoja että videointia aineistonkeruumenetelminä. Tutkimukseni tapaustutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena.

Tapaustutkimusta voidaan lisäksi luonnehtia yksilöllistäväksi, kokonaisvaltaiseksi, monitieteiseksi, luonnolliseksi, vuorovaikutukselliseksi, joustavaksi ja arvosidonnaiseksi tutkimukseksi (Syrjälä ym. 1994, 13–15). Nämä piirteet tulevat tutkimuksessani näkyviin muun muassa siten, että korostan yksilön kykyä tulkita tapahtumia ja kokemuksia ja antaa niille merkityksiä. Tärkeää on myös tutkimustilanteiden autenttisuus sekä tutki-

jan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus ja luottamuksellisuutta. Tutkija nähdään tässä tutkimuksessa aktiivisena toimijana, joka on tutkimuksessa mukana omine subjektiivisine kokemuksineen.

Tapaustutkimus soveltuu hyvin muun muassa opetuksen ja oppimisen tutkimiseen, jos tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan käytännön ongelmia kokonaisvaltaisesti, kontekstista irrottamatta. Tapaustutkimuksen avulla opetusta tai muuta toimintaa pystytään ymmärtämään syvällisemmin kaikkien tutkittavien kannalta. (Syrjälä ym. 1994, 11.)

5.1.2 Evaluatiivinen tapaustutkimus

Tapaustutkimuksella katsotaan olevan erilaisia sovellutusaloja. Se voidaan yhdistää esimerkiksi etnografiseen tutkimukseen tai toimintatutkimukseen. Tämän lisäksi tapaustutkimus voi kohdistua yksilötutkimuksen sijaan luonnollisesti myös ryhmän tutkimiseen tai vaikkapa journalististen selvitysten tutkimiseen. Yhtenä sovellutusalanana nähdään arviointitutkimus. Arviointitutkimuksesta voidaan erottaa neljä sovellutusta. Ensiksi interventioiden kausaalisten seuraussuhteiden selvittämisen, toiseksi sellaisten reaalimaailman tilanteiden kuvaamisen, missä interventio on tehty, kolmanneksi evaluaation interventiosta itsestään sekä neljänneksi kartoituksen sellaisista tilanteista, joissa intervention tulokset näyttävät jäävän epäselviksi. (Laitinen 1998, 20–21, Yinin 1987, 24–25 mukaan.)

Evaluaatiotutkimuksessa ei nähdä tärkeänä niinkään tieteen edistäminen kuin tutkimuksen käytännöllisyys, jolloin pyritään osoittamaan esimerkiksi tutkimuksessa käytetyn ohjelman arvo sen ajallis-paikallisessa kontekstissa. Keskeisenä tavoitteena nähdään muun muassa toiminnallisten ohjeiden antaminen tutkimuksen pohjalta. (Laitinen 1998, 24.)

Edellä mainitut tapaustutkimuksen ja evaluatiivisen tapaustutkimuksen periaatteet soveltuivat tutkimukseeni, sillä pyrkimyksenäni oli kuvata tietyn ryhmän toimintaa ja tutkia ja ymmärtää opiskelijoiden yksilöllisiä käsityksiä mahdollisimman monipuolisilla menetelmin. Tutkimuksessani korostui siis yksilöiden omat käsitykset ja tulkinnat. Leimaavaa tutkimukselleni oli myös se, että minulla tutkijana oli aktiivinen rooli vertais-

ryhmän ohjaajana ja täten olin vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa ja jaoin yhtä lailla omia subjektiivisia kokemuksiani heidän kanssaan. Välillämme vallitsi luottamus ja yhteenkuuluvuuden tunne.

5.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin keväällä 2007 erään keskisuuren suomalaisen kaupungin ammatillisessa aikuisoppilaitoksessa, sosiaali- ja terveystieteiden yksikössä. Kohderyhmänä oli yksiköstä koottu kahdeksan opiskelijan vertaisryhmä. Opiskelijat ilmoittivat itse halukkuutensa liittyä vertaisryhmään. Opiskelijat olivat iältään 25–50 ikävuoden välillä ja he olivat aloittaneet opiskelunsa tammikuussa 2007. Noin puolet ryhmäläisistä oli neljänsikymmenen ikävuoden tietämällä tai sen yli ja loput kolmenkymmenen ikävuoden molemmin puolin. Ryhmä oli heterogeeninen, sillä jokaisella opiskelijalla oli erilaiset kehittämistarpeet, vahvuudet, heikkoudet ja lähtökohdat opiskelulle. Yhdistävänä tekijänä toimi kuitenkin se, että he kaikki kokivat tarvitsevansa tukea opiskeluunsa tutkimuksen toteutushetkellä. Yhteistä heille kaikille oli myös se, että erinäisistä syistä johtuen heillä kaikilla oli jäänyt koulu aikoinaan kesken tai koulutuspolulla oli ilmennyt esteitä ja he olivat aloittaneet opiskelun uudestaan nyt aikuisiällä. Heidän kaikkien opiskelua leimasi jonkinasteinen epävarmuus opiskelua ja omia kykyjä kohtaan ja näihin ongelmakohtiin pyrittiin vertaisryhmätoiminnan avulla löytämään ratkaisuja.

Tapasimme vertaisryhmän kanssa yhteensä kuusi kertaa kuuden viikon ajan ja tapaamisemme kestivät noin puolitoista tuntia kerrallaan. Jokaisella tapaamiskerralla pyrimme pohtimaan ja tutkiskelemaan itseämme oppijoina, miettimme omia vahvuuksiamme ja kehitystarpeitamme sekä jaoinamme kokemuksiamme. Pyrimme jokaisella kerralla myös löytämään konkreettisia apukeinoja ja toimivia strategioita jokaisen opiskeluun ja arjesta selviytymiseen. Tämä kaikki työskentely yhdistettiin vahvasti opiskelijoiden meneillä oleviin opiskelutehtäviin, tulevaan työharjoittelujaksoon tai muihin sellaisiin asioihin, jotka olivat konkreettisesti sillä hetkellä läsnä opiskelijoiden elämässä. Työskentelysämme korostui vahvasti juuri vertaistuen antaminen ja hyödyntäminen sekä pyrin antamaan jokaiselle myös henkilökohtaista tukea ja ohjausta. Työskentelyssä hyödynsimme soveltuvin osin Kakkurin (2006a) luomaa opiskelevan asiakkaan ohjausmallia ja eritoten siihen kuuluvaa oppimisen vertaisryhmäohjaajakoulutuksen tehtäväkirjaa

(Kakkuri 2006b). Käytimme tehtäväkirjan tehtäviä keskusteluiden pohjana sekä omien kokemusten reflektoinnin apuvälineenä.

Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu monipuolinen aineiston kerääminen (Syrjälä ym. 1994, 10). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin teemahaastatteluilla (ks. liite 1). Lisäksi tutkimusmateriaalina toimivat opiskelijoiden pitämät tunnepäiväkirjat sekä videomateriaali. Pääpaino on kuitenkin haastatteluilla. Haastattelu oli mielestäni tässä sopivin tapa kerätä aineistoa, sillä halusin saada selville nimenomaan yksilöiden omia ajatuksia ja käsityksiä. Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat, että tutkijan tehtävänä onkin haastattelua tehdessään välittää kuvaa haastateltavan käsityksistä, kokemuksista, ajatuksista ja tunteista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41). Valitsin teemahaastattelun, sillä halusin kohdentaa haastattelun tiettyihin teemoihin, joista halusin selvittää opiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia. Tämä on Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 47–48) mukaan yksi teemahaastattelun piirre. Teemat muotoutuivat suoraan tutkimustehtävieni pohjalta. Videointi tapahtui yhteensä kolmena tapaamiskertana. Videointien avulla oli tarkoitus saada mahdollisimman autenttista materiaalia opiskelijoiden työskentelystä vertaisryhmän aikana. Videointi mahdollisti opiskelijoiden toisilleen antaman vertaistuen tallentamisen. Tunnepäiväkirjojen tarkoituksena oli se, että opiskelijat saisivat myös itsekseen pohtia ja reflektoida omia tuntemuksiaan vertaisryhmätapaamisten jälkeen. Tunnepäiväkirjat toimisivat näin opiskelijoiden yksilöllisten, omaa oppijuutta koskevien, käsitysten tarkastelun pohjana. Tunnepäiväkirjojen ja videomateriaalin funktioksi muodostui siis haastatteluilla kerätyn tiedon syventäminen ja tarkentaminen. Tämän vuoksi videoaineiston litterointia ei nähty tarpeelliseksi.

Aineistonkeruu eli haastattelut tapahtuivat oppilaitoksella etukäteen varatussa pienryhmätilassa. Valitsin oppilaitoksen aineistonkeruupaikaksi, koska koin, että se oli opiskelijoille tuttu paikka ja täten myös suhteellisen turvallinen paikka puhua omista ajatuksista ja tuntemuksista. Toisaalta se oli myös sekä minulle että opiskelijoille neutraali paikka, sillä emme olleet kummankaan kotona, vaan oppilaitosympäristössä.

Seuraavalla sivulla olevasta taulukosta (taulukko 1) on nähtävissä aineistokeruussa käytetyt menetelmät, haastatteluiden ja videointien kesto sekä päiväkirjojen ja litteroitujen aineistojen yhteenlaskettu sivumäärä.

Taulukko 1 Tutkimuksen aineisto

Metodi	Kesto	Sivumäärä
Teemahaastattelut (N=8)	8x 30-40min.	Yht. 63 sivua
Tunnepäiväkirjat (N=5)		Yht. 6 sivua
Videointi (3 kertaa)	3x 90min.	Ei litteroitu

5.3 Aineiston järjestäminen ja analyysi

Aineiston järjestämisen aloitin litteroimalla kaikki kahdeksan haastattelua. Tämän jälkeen luin haastatteluja läpi useampaan kertaan ja pystyin jo silloin hahmottamaan tiettyjä toistuvia teemoja. Koska tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla, tuntui luonnolliselta edetä myös aineiston käsittelyssä teemojen pohjalta. Koodasin aineiston alleviivaamalla teemahaastattelun teemoihin liittyviä vastauksia ja numeroimalla ne sen mukaan, mihin teemaan vastaukset sopivat. Kävin läpi myös opiskelijoiden kirjoittamat tunnepäiväkirjat ja alleviivasin ja numeroin niistä samalla lailla teemoihin liittyviä vastauksia. Videoaineistoon perehdyin viimeiseksi ja katsoin nousisiko sieltä esiin jotain, mitä ei haastatteluissa tai päiväkirjoissa tullut esille tai löytyisikö sieltä jotain uutta, mielenkiintoista ja relevanttia tutkimuksen kannalta. Videoaineistoa en kuitenkaan litteroinut vaan aineiston tarkastelun aikana tekemäni muistiinpanot ja huomiot toimivat siis lisäaineistona. Tämän jälkeen aloitin analysointiprosessin sisällönanalyysin avulla.

Tuomi ja Sarajärvi (2006) määrittelevät sisällönanalyysin merkityksiä tarkastelevaksi analyysiksi, jolla pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti. Laadullisen tutkimuksen aineiston sisällönanalyysi voidaan suorittaa kolmella tavalla; aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan analyysi-

sin ero on häilyvä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin abstrahointivaiheessa, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta. Analyysiprosessin vaiheet ovat molemmissa lähestymistavoissa samanlaiset. Induktiivisen aineiston analyysi jaetaan karkeasti kolmeen vaiheeseen, jotka ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja viimeiseksi abstrahointi eli käsitteellistäminen. (2006, 106–111, 116)

Sisällönanalyysin tarkoituksena on pelkistämisen, ryhmittelyn sekä käsitteellistämisen kautta saattaa tutkimusaineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon ilman, että kadotetaan sen sisältämää informaatiota. Tavoitteena on selkeän ja yhtenäisen informaation luominen sekä ennen kaikkea aineiston käsitteellistäminen. Tämän jälkeen aineistosta on mahdollista tehdä luotettavia ja selkeitä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 110, Miles & Huberman 1994, 183–184, Grönfors 1982, 161.)

Sisällönanalyysi sopi mielestäni tutkimukseni analyysimenetelmäksi hyvin, sillä sen avulla saa ryhmiteltyä ja jäsennettyä aineiston selkeästi ja johdonmukaisesti. Tutkimuksessani on kyseessä teoriaohjaava sisällönanalyysi, sillä abstrahointivaiheessa pyrin yhdistelemään tutkimuksessani esiin tulleita havaintoja teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin.

Lähdin liikkeelle haastatteluaineistosta ja tunnepäiväkirjoista koodaamistani alkuperäisilmauksista, jotka vastasivat temahaastattelun ensimmäiseen teemaan eli siis ensimmäiseen tutkimustehtävään. Laadin taulukon, johon kokosin ensimmäiseen sarakkeeseen aineistosta koodaamiani alkuperäisilmauksia. Tämän jälkeen ryhmittelin nämä alkuperäisilmaukset pelkistetyiksi ilmauksiksi toiseen sarakkeeseen. Klusteroinnissa eli ryhmittelyssä ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi. Analyysin seuraava vaihe oli abstrahointi, jossa ryhmittelin alaluokkia pääluokiksi. Tarkoituksena oli siis tiivistää aineistoa niin, että saadaan yleisempiä käsitteitä. Tämän jälkeen sisällönanalyysissä suoritetaan vielä pääluokkien muodostaminen sekä pääluokkien yhdistäminen yhdistäväksi luokaksi. Pyrkimyksenä on tutkimustulosten saattaminen teoreettiselle tasolle. Tämä sama analyysiprosessi tapahtui kaikkien kolmen tutkimustehtävän kohdalla. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 110–115.) Esimerkki muodostamastani sisällönanalyysistä on liitteessä 2.

5.4 Raportointi

Tulosten raportoinnissa etenen tutkimustehtävä kerrallaan. Käsittelen ensin ensimmäiseen tutkimustehtävään saamani tulokset, sitten toista tutkimustehtävää koskevat tulokset. Käsittelen tutkimustehtävät omina lukuinaan ja jokaisen luvun lopussa vedän keskeisimmät tulokset yhteen johtopäätökset – luvussa.

Olen numeroinut tutkittavat Opiskelija 1, Opiskelija 2, Opiskelija 3 ja niin edelleen. Tekstissä käytän näistä lyhenteitä O1, O2, O3 ja niin edelleen. Jos käyttämäni lainaus on otettu haastatteluaineistosta, lyhennän tämän h-kirjaimella. Jos lainaus on puolestaan tunnepäiväkirjasta, käytän lyhenteenä kirjainta, p. Esimerkiksi kolmannen opiskelijan tunnepäiväkirjasta ottamani lainaus lyhennetään O3p. Mahdolliset sanojen tai lauseiden poisjätöt lainauksissa on tässä tutkimuksessa merkitty kahdella peräkkäisellä ajatusviivalla (– –). Mahdolliset tekemäni sanojen lisäykset tai selvennykset olen merkinnyt hakasulkeisiin [– –]. (ks. Hirsjärvi ym. 2002.) Jos haastateltava on pysähtynyt miettimään vastaustaan ja häneen puheessaan on ollut tauko, merkitsen sen kolmella pisteellä (...).

5.5 Tutkimuksen eettinen tarkastelu

Laadullisessa tutkimuksessa eettiset periaatteet korostuvat, sillä tutkittavien ääni ei ikään kuin huku taulukoihin kuten määrällisessä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2001, 59). Tutkimuksen tärkeimpinä eettisinä periaatteina pidetään informointiin perustuvaa suostumusta, luottamuksellisuutta, tutkittavien anonymiteetin säilyttämistä ja yksityisyyttä sekä tulosten oikeellisuutta (Eskola & Suoranta 2001, 52; Christians 2000, 138–140; Hirsjärvi & Hurme 2000, 20).

Tutkittavien anonymiteetin pyrin takaamaan sillä, että tutkimuksen toteutuspaikasta ei anneta sen tarkempaa tietoa kuin että kyseessä on suomalainen ammatillinen aikuisopiskelilaitos. Lisäksi kutsun tutkittavia opiskelijoiksi eli heidän nimensä eivät tule missään kohtaa tutkimusta esille. Tutkimushaastattelut tapahtuivat lukukauden päättymisen jälkeen, joten opiskelijat eivät tieneet missä järjestyksessä heidät haastattelin. Tämän lisäksi opiskelijoiden numerointi raportointia varten tapahtui osittain satunnaisessa jär-

jestyksessä. Tutkimustuloksia kirjoittaessani pyrin siihen, että haastatteluista ottamani lainaukset ovat suhteellisen lyhyitä ja niistä on poistettu sellaiset kohdat, joiden avulla haastateltavat olisivat tunnistettavissa.

Anonymiteetin huomioiminen korostuu tutkimuksessani, sillä työskentelimme ryhmän kanssa oppilaitoksen tiloissa suhteellisen pitkän aikaa ja siinä opiskelijaryhmässä, mistä ryhmän jäsenet tulivat, tiedettiin ketkä vertaisryhmässä ovat mukana. Tutkittavat nimittäin saivat joidenkin oppiaineiden tunteja korvattua vertaisryhmätapaamisilla ja olivat täten joiltain tunneilta pois. Tämänkin seikan vuoksi olen siis pyrkinyt raportoimaan tuloksista niin, että ne takaavat jokaisen opiskelijan anonymiteetin.

Laadullisessa tutkimuksessa saattaa olla vaarana ylitulkinta tai se, että tutkija tulkitsee jonkin tutkittavan toteamuksen tai ajatuksen väärin. Tämä on yleisesti tunnistettu ongelma laadullisen tutkimuksen parissa ja sitä pyritään minimoimaan huolellisella aineiston käsittelyllä ja analyysillä. (ks. esim. Eskola & Suoranta 2001) Tämä on yksi syy minkä vuoksi valitsin sisällönanalyysin analyysimenetelmäksi, sillä siinä aineistoa käsitellään loogisesti ja järjestelmällisesti. Aineiston klusterointi- ja abstrahointivaiheessa käsitteet johdetaan aikaisemmista käsitteistä, joten ote aineistoon säilyy koko analyysiprosessin ajan.

Väärin tulkintojen mahdollisuutta pienentää mielestäni myös se, että työskentelin tutkittavien kanssa kuuden viikon ajan ja opin tuntemaan heidät suhteellisen hyvin. Haastattelussa kysymiäni asioita oli käsitelty jossain muodossa myös vertaisryhmätapaamisissa, joista minulla on myös videoaineistoa, ja lisäksi opiskelijat pitivät tunnepäiväkirjoja, joten pystyin useasta lähteestä tarkistamaan ja vertailemaan tutkittavien vastauksia ja pohtimaan tulkintani oikeellisuutta. Tällä tavoin pyrin varmistamaan tulosten oikeellisuuden.

6 AIKUINEN KOKEMUKSELLISENA OPPIJANA

Aikuisen aikaisemmat elämäkokemukset ovat aina läsnä oppimisessa, ja siksi ne tulisi myös huomioon aikuisia opettaessa. (Knowles 1990, 31). Malinen (2000) toteaa, että kokemukset ovat jokaisen ihmisen ainutkertaisia, omia kokemuksia ja jokainen yksilö tulkitsee tapahtumia ja antaa niille merkityksiä näiden aikaisempien kokemusten valossa. Implisiittisesti kokemukset vaikuttavat yksilön jokaisen toiminnan taustalla.

Käsittelen tässä luvussa ensimmäiseen tutkimustehtävääni saamiani tuloksia. Nimesin tämän ensimmäisen tutkimustehtävän yhdistävän luokan kokemuksellisen oppimisen luokaksi, sillä tutkimustulokset kietoutuivat lopulta yksilön kokemuksiin ja niistä tehtiin tulkintoihin. Nämä kokemukset ja tulkinnat puolestaan vaikuttivat siihen, millainen käsitys jokaiselle tutkittavalla oli omasta minäpystyvyydestään. Luvun lopussa esitän tämän tutkimustehtävän tulosten johtopäätökset sekä vertailen tuloksia aikaisempiin tutkimustuloksiin ja tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin.

6.1 Aikaisempien oppimiskokemusten opiskelua estävä ja edistävä rooli

Tutkimustuloksista oli nähtävissä opiskelijoiden aikaisempien oppimiskokemusten sekä estävä että edistävä vaikutus koulutusuraan ja oppimiseen. Tärkeiksi edistäviksi ja estäviksi tekijöiksi muodostuivat merkittävät oppimiskokemukset, jotka koostuivat sekä positiivisista että negatiivisista kokemuksista. Lisäksi vaikeudet oppimisessa, joka näyttyi niin oppimisvaikeuksina kuin traumaattisina kokemuksina tietyistä oppiaineista tai opettajista, näyttyivät merkittävänä tekijöinä. Käsittelen tässä ensin merkittävistä oppimiskokemuksista saadut tulokset ja sen jälkeen oppimisen vaikeuksia koskevat tutkimustulokset.

6.1.1 Merkittävät oppimiskokemukset

Merkittävät oppimiskokemukset koostuivat opiskelijoilla niin positiivisista kuin negatiivisista kokemuksista. Positiivisissa oppimiskokemuksissa tärkeäksi nousivat positiivi-

sen palautteen saaminen ja onnistumisen kokemukset. Negatiivisissa oppimiskokemuksissa esille tulivat kiire ja kyydistä putoamisen tunne, ulkoa oppimisen pakko sekä tuen puute.

Merkittävä oppimiskokemus voi olla negatiivinen, mutta myös positiivinen kokemus. Tutkimuksessani molemmat nousivat esiin. Positiivisen palautteen saaminen ja onnistumisen kokemus olivat selkeästi merkittäviä oppimiskokemuksia eräille opiskelijoista.

Se on jääny mieleen ku se äidinkielenopettaja sano, et voi ku sulla oli ihanan selkeä se aine (...) et semmonen on jääny (--) mieleen. (O1h)

Opiskelijan mieleen on jäänyt yksittäinen positiivinen palaute. Kirjoittaminen on tuottanut epävarmuutta, mutta yhdellä positiivisella lauseella on ollut opiskelijalle voimaannuttava merkitys ja se on säilynyt mielessä, vaikka tapahtumasta on jo aikaa.

Huomasin (--) kurssilla että, kun tajusi prosenttilaskut, miten ne lasketaan, niin siitä tuli tunne, että ”Hei mä opin.” ja nyt olenkin ajatellut että jos vaikka vielä saisi opeteltua muunkinlaisia laskutehtäviä. (O6p)

Yhdessä asiassa onnistuminen voi aiheuttaa hyvin kokonaisvaltaisen tunteen omasta oppimisesta ja osaamisesta. Kuten edellä positiivisen palautteen kohdalla puhuin voimaantumisen kokemuksesta, myös tällainen henkilökohtainen onnistumisen kokemus – tässä tapauksessa opeteltavan asian ymmärtäminen – sai opiskelijassa aikaan hyvin voimaannuttavan tunteen itsestä ja omasta osaamisesta. Opiskelijalle oli tullut myös tunne omasta pystyvyydestä muidenkin laskutehtävien kohdalla.

Osa opiskelijoista kertoi, että heidän oli ollut aikoinaan vaikeuksia pysyä opetuksen tahdissa. Eräs totesi pudonneensa heti tietyn oppiaineen ”kyydistä”. Useat opiskelijoista puolestaan kertoivat olevansa ”tekemällä oppijoita”. Heillä oli jäänyt ikäviä muistoja kouluajoilta, joissa asioita piti heidän mukaansa vain lukea ja muistaa luettu ulkoa.

Mä oon ollu kaikista tekemisistä enemmän kiinnostunu ku semmosesta ulko-opiskelusta (--) joku liikunta, kuvaamataito, musiikki, nää oli semmosia missä mä olin aina mukana ihan innoissaan ja mitkä niinku numeroissakin näky et oli hyviä. (O3h)

Ulkoo oppiminen ollu tosi (...) se on vieläkin vaikeeta (...) en mä sitä meinaa millää (– –) pitää ulkoo muistaa jotain, ni siinä iskee se paniikki. (O5h)

Opiskelijat tuntevat itsensä epävarmoiksi sellaisten tilanteiden edessä, jossa täytyisi muistaa jotain ulkoa. He myös olettavat, että ulkoa oppimista vaaditaan myös näissä heidän tämän hetkisissä opinnoissaan. Toisaalta heidän vastauksiensa pohjalta voidaan kysyä, mitä koululaitoksissamme painotetaan – ymmärtävää vai toistavaa opiskelutyyliä? Nämä opiskelijat ovat tottuneet toistamisorientoituneeseen opiskelutapaan ymmärtävän sijaan ja pelonsekaisinkin tuntein odottavat tulevia opiskeluvuosia ja niitä tilanteita, joissa pitää mahdollisesti muistaa jotain ulkoa. Jälkimmäisestä opiskelijan kommentista on lisäksi tulkittavissa opiskelijan ennakoasenne sellaisia tilanteita kohtaan, missä jotakin täytyy muistaa ulkoa – hänelle iskee paniikki ja hän on ikään kuin valmistautunut jo siihen, että tilanne ei tule menemään hyvin.

En saanu kotoota ikinä mitään palautetta enkä varmaan koulustakaan (...) ei tullu sitä kannustusta mistään suunnasta (– –) en mä mitään koulua sitte jaksanu käyä. (O5h)

Tutkimusaineistosta nousi esille palautteen ja kannustuksen puuttuminen koulu-uran aikana. Eräs opiskelijoista totesi, että hän ei muista koskaan saaneensa minkäänlaista, ainakaan positiivista, palautetta koulusta eikä kotoa.

Lisäksi tukiopeus ja nimenomaan sen puute oli yksi vahvasti esille noussut teema. Osa opiskelijoista oli jossain koulu-uransa vaiheessa saanut tukiopeusta, mutta osa ei ollut sitä saanut. Eräs opiskelija toteaaakin seuraavasti.

Ei meillä kato ollu mitään tällasia. Ei. en mä oo ikinä ollu koulussa missään tukiopeuksessa. (O6h)

Tukiopeus tai yleensäkin tuen saaminen opiskeluun tuntui monista opiskelijoista vieraalta asialta. He eivät olleet sitä koskaan saaneet, joten se oli ikään kuin saavuttamaton asia.

6.1.2 Oppimisen esteet

Opiskelijoilla oli ollut jonkin asteisia oppimisen vaikeuksia koulu-urallaan. Eniten ongelmia olivat tuottaneet lukeminen ja kirjoittaminen sekä matematiikka. Joillakin oli lisäksi huonoja kokemuksia tietyistä opettajista. Ainoastaan yksi tutkittavista oli saanut lukiopetusta ala-asteen aikana, muiden kohdalla tukitoimet olivat jääneet hyvin vähäiseksi.

Monet opiskelijoista totesivat, että lukeminen ja etenkin kirjoittaminen olivat ennen opiskelujen alkua olleet hankalia. Kirjoittaminen ja kirjoitusprosessin aloittaminen tuntuivat erinäisistä syistä johtuen vaikeilta.

Mä en oppinu lukemaan ihan niin nopeaa ku muut. Ja tota niin, mä kävin (– –) oliko se eka luokalla(– –) ni mä kävin lukiopetuksessa. Huomattiin, että mä en osannu niitä yhdyssanoja. Ja tota, niistä mä kävin jossain juttelemasa (...) en mä muista sen enempää, mutta muistan että kävin. (O1h)

Ala-asteella (...) niin eli että mulle oli hirveen vaikee just matikka ja kirjoittaminen ja lukeminen. matematiikasta taisin saaha [erityisopetusta] muutama kerran, mutta en kovin usein (...) olis pitäny olla enemmän. (O4h)

Opiskelijat kertoivat, että oppimisvaikeudet ovat alkaneet jo varhain. Eräs opiskelijoista oli myös käynyt ala-asteella lukiopetuksessa. Hitaus lukemaan oppimisessa aiheutti oletettavasti epävarmuutta omista taidoista jo ala-asteella ja hänen kommentistaan käy ilmi, että asia on ollut merkittävä – onhan se säilynyt mielessä aikuisikään asti. Opiskelija toteaa myöhemmin haastattelussa, että ”en tiä minkä takia ne taas sitten niinku pömpäpas ku alko opiskeleen ni mörkönä..” (O1h) Tästä käy hyvin ilmi, miten voimakkaita nämä aikaisemmat lukemista ja kirjoittamista koskevat kokemukset kyseisen opiskelijan kohdalla ovat. Kokemukset ja niiden aiheuttamat tunteet ovat voineet jäädä taka-alalle ajan myötä, mutta pulpahtavatkin ikään kuin pintaan kun palataan taas samantyyppiseen ympäristöön, mistä nämä kokemukset saivat alkunsa.

Eräs opiskelijoista on kärsinyt oppimisvaikeuksista koko koulu-uransa ajan, mutta ei ole saanut niihin juurikaan apua tai tukea. Hän kertoi tunteneensa epävarmuutta omasta osaamisestaan ja koulutuksesta selviytymisestään osaltaan juuri näiden vaikeuksien takia. Molemmista yllä olevista opiskelijoiden toteamuksista käy ilmi tuen puute. Opiskelijat eivät oikein muista saivatko tukitoimista tai erityisopetusta ja kuinka usein. Tämä

voi osaltaan kertoa siitä tilanteesta, mikä erityisopetuksen kentällä on kymmeniä vuosia sitten vallinnut. Osaavasta henkilöstöstä on ollut pulaa, ainakin pienemmillä paikkakunnilla ja kouluilla eikä tuki ole ollut säännöllistä. Yksi syy, miksi tukea ei ehkä ole saatu, voi olla se, että sitä ei myöskään ole haettu. Se, että ei opi niin nopeaa, ei ymmärrä tai oppiminen tuottaa huomattavia vaikeuksia, on myös ollut häpeän aihe. Oppimisvaikeuksista ei ole puhuttu aikaisemmin niin paljon kuin nykyään, eikä tietoaakaan ole niin paljoa ollut. Tämä voi siis osaltaan olla syy tuen puutteeseen – omia vaikeuksia on hävetty ja yritetty ehkä piilotella.

Aikaisempia oppimiskokemuksia kartoittaessani yksi oppiaine nousi keskeisimmäksi ongelmaksi. Opiskelijat mainitsivat lukuisia kertoja matematiikan olleen yksi hankalimmista oppiaineista koulussa, ja se aiheutti epävarmuutta myös nyt aikuisopiskelun alkuvaiheessa. Osa opiskelijoista kutsui matematiikka möröksi tai peikoksi, mikä osaltaan jo kuvaa opiskelijoiden negatiivisia tunteita kyseistä oppiainetta kohtaan.

Matematiikka oli se peikko pitkän aikaa et siirsi varmaan tätä jatko-opiskelua. justiinsa ku mieltii yläastetta ni en mä enää ymmärtäny niitä kaavioita ja muita (...) mä tipuin het kyydistä et ne ei vaan lokshtanu kohalleen. musta tuntu, et mulle tuli ihan sellasia allergisia reaktioita niistä, että, aaaa (...) ei nää mee perille. ja sit varmaan niinku luovuttikin jollain tavalla, et ku ei vaan lokshtanu kohalle. (O3h)

Monet opiskelijoista kertoivat ”matematiikkapeikon” siirtäneen heidän jatko-opiskeluaikaita tai jollain muulla tavalla vaikuttaneen heidän ajatuksiinsa koulutuksesta selviytymisestä. Jo se, että opiskelijat alkoivat uudestaan ajatella matematiikkaa ja matematiikan opiskelua, sai heissä aikaan ahdistuksen tunteita. Monien opiskelijoiden kohdalla on ollut niin, että epäonnistumiset ovat johtaneet siihen, että opiskelijat eivät ole enää luottaneet omiin kykyihinsä ja luovuttaneet koko oppiaineen suhteen. Matematiikan opettamiseen ja ennen kaikkea pedagogiikkaan tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota aikuisten parissa. Opiskelijoiden mainitsemat ”möröt” ja ”peikot” tulisi ensin nostaa tietoiseen käsittelyyn ja sen jälkeen vasta lähteä avaamaan niitä solmuja, joita itse aineen hallinnassa mahdollisesti on.

Matikasta mä en tosiaan osaa yhtään mitään. (O6h)

Edellä olevasta opiskelijan toteamuksesta käy ilmi yksilön käsitys itsestään matematiikan oppijana. Hän on vakuuttunut, ettei osaa matematiikasta yhtään mitään. Epäonnistumiset kyseisessä oppiaineessa ovat muodostaneet hänelle itselleen käsityksen, että hän ei ole hyvä matematiikassa. Kyseessä on itsen suojelekeino. Kun yksilö valmiiksi asennoituu niin, että en kuitenkaan osaa, hän suojelee itseään niiltä pettymyksiltä ja epäonnistumisilta, joita hän odottaa tulevan. Tämä oli havaittavissa myös muiden opiskelijoiden kohdalla. He ovat ehkä tiedostamattaan ajatelleet, että on helpompi luovuttaa kuin epäonnistua kerta toisensa jälkeen. Näin hekin ovat vain pyrkinyt suojelemaan itseään.

Osalla opiskelijoista oli varsin voimakkaita negatiivisia tunteita entisiä opettajiaan kohtaan. He kuvailivat opettajia muun muassa sellaisilla adjektiiveilla kuin raju, pelottava ja inhottava.

Mä aloin niinku hoksaamaan ku me juteltiin tästä, että se vois olla siellä pohjalla se mun inhottava äikän ope. Hän oli inhottava mulle (...) tai mä koin sen inhottavana. (O1h)

Opettajan rooli on varsin merkittävä. Yksilö kääntää helposti pienimmätkin moitteet itseensä kohdistuviksi epäkohdiksi ja näin hänen itsetuntonsa kokee jatkuvia kolhuja. Tässä tapauksessa on tietenkin vaikea tehdä yksiselitteistä tulkintaa siitä, miten opettaja on käyttäytynyt, mutta se, mikä on kuitenkin totta, on yksilön kokemus. Opiskelijan toteamuksesta käy ilmi nimenomaan se, että opiskelija on kokenut opettajan inhottavaksi. Tämä on merkittävä huomio. Merkittäväksi nousee siis yksilön kokemus ja siitä kokemuksesta tehty tulkinta. Jos oppilas on kokenut tulleen loukatuksi, se kokemus on tosi. Merkittävää on myös se huomio, että opiskelija on ottanut asian vasta nyt käsitteelyyn, keskustelun kautta. Asiat on tuotu tietoiseen tarkasteluun ja näin ne on voitu kohdata ja opiskelija on pystynyt refleктоimaan tätä aikaisempaa kokemustaan. Yksin hän ei kuitenkaan ole tähän kyennyt vaan keskustelu vaan on tarvittu vuorovaikutustilanne. Tärkeää on myös huomioida se, että arvioimme oppilasta/opiskelijaa vai itse tuotosta tai prosessia. Opiskelija tosiaan saattaa ottaa negatiivisen palautteen koskemaan jollain tapaa häntä itseään – minä olen huono ja epäonnistunut. Tästä nousee siis jälleen tärkeä pedagoginen huomio siitä, miten kohtamme esimerkiksi arviointitilanteissa opiskelijat ja mihin kohdistamme palautteemme.

6.2 Opiskelijoiden tunne minäpystyvyydestään

Jokaisella ryhmän opiskelijalla oli omat yksilölliset oppimiskokemuksensa ja tuen tarpeensa, mutta heitä kaikkia yhdisti epävarmuus omasta pystyvyydestään uuden edessä. Epävarmuutta loivat niin tuen ja itseluottamuksen puute kuin häpeän ja huonommuuden kokemukset. Lisäksi oli havaittavissa ilmiö, jota kutsun tässä opiskelusta vieraantumiseksi. Erinäisistä syistä johtuen opiskelun jatkamisessa peruskoulun tai lukion jälkeen oli ollut tauko ja tämä aiheutti vieraantumista itse opiskelusta ja opiskelutaidoista.

6.2.1 Aikaisempien oppimiskokemusten tuottama epävarmuus

Tässä kohtaa aineistoa kävi ikään kuin yhteenvedonomaaisesti ilmi, millaiset psyykkiset vaikutukset negatiivisilla oppimiskokemuksilla, oppimisvaikeuksilla, opiskelusta vieraantumisella sekä tuen puuttumisella opiskelijoihin on ollut. Opiskelijat kertoivat kokeneensa huonommuuden, häpeän, tyhmyyden, pelon ja epävarmuuden tunteita. Nämä kaikki kokemukset ovat olleet merkittävässä roolissa näiden opiskelijoiden minäpystyvyyden tunteen muodostumisessa.

Se, millaisen tulkinnan yksilö tietystä tilanteesta muodostaa, vaikuttaa siihen, miten hän suhteuttaa itsensä näihin tilanteisiin. Opiskelijat toivat niin haastatteluissa, päiväkirjoissaan kuin vertaisryhmätapaamisissamme ilmi ajatuksiaan omista kyvyistään ja taidoistaan suhteessa oppimiseen. Opiskelijat peilasivat aikaisempien oppimiskokemusten vaikutusta siihen, mitä he ajattelivat itsestään ja pärjäämisestään ennen opintojen pariin palaamista. Pelko omasta pärjäämisestä sekä epävarmuuden tunteet tulivat tässä voimakkaimmin esille.

Mä varmaan koin sitte et mä oon tosi huono ja kaikkee ja ei se siitä parane jos mä pänttään (...) et mä niinku opin siihen, että en mä mitään opi. (O5h)

Ku ei oikein osannu ja sit ku ei kehannu aina kysyä opettajalta ja tämmösiä et jos ei osannu jotain (...) heti ymmärtäny mitä se teki niinku matematiikasakin (– –) sitä tunsii ittensä jollain tapaa tyhmäks.” (O4h)

Opiskelijat ovat ikään kuin sisäistäneet sen ajatuksen, että he ovat jollain tapaa huonoja tai tyhmiä, koska he eivät opi tai pärjää koulussa niin kuin enemmistö oppilaista. Ku-

kaan ei ole koskaan korjannut tätä heidän väärää luuloa itsestään ja se on tullut osaksi heidän käsityksiään itsestään oppijoina. Erään opiskelijan toteamus siitä, että hän oppi siihen, ettei opi mitään, on hyvin kuvaava. Tämä lausahdus osoittaa sen, miten toistuvat kokemukset opettavat henkilöt käyttäytymään tietyllä lailla tai ajattelemaan itsestään tietyllä tavalla. Niistä tulee itseään toteuttavia ennusteita. Oppimisen vaikeudet ovat joidenkin opiskelijoiden kohdalla muuttuneet myös häpeän tuntemuksiksi yksilön mielessä. Opiskelija on enemmän hiljaa kuin ”häpäisee” itsensä kysymällä kerta toisensa jälkeen opettajalta apua.

Kysyessäni aikaisempien oppimiskokemusten vaikutusta opiskelijoiden ajatuksiin itsestään tällä hetkellä, sain useita mainintoja pelon ja epävarmuuden tuntemuksista.

Olen aina ajatellut sitä miten pärjään, enhän ole nuorempaanakaan ollut hyvä koulussa (– –) varmaankin oon pelännyt sitä että miten pärjää. (O6p)

Alko itekin mieltii et pärjääkö sitten (...) varmaan tuo ala-aste vaikuttanu ja yläastekin (...) ku ei oo mitenkään sellanen kauheen hyvä oppilas ollu. (O4h)

Opiskelijoiden toteamuksista käy ilmi, että opiskelijat eivät luota itseensä oppijoina. Nuoruuden koulukokemukset vaikuttavat yhä opiskelijoiden elämässä ja he epäilevät pärjäämistään nyt, koska eivät ole nuorempaanakaan olleet ”hyviä koulussa”. Opiskelijat ovat epävarmoja omista taidoistaan ja kyvyistään oppijana. Joidenkin opiskelijoiden toteamukset kätkevät implisiittisesti sisäänsä sen, että yksilölle on itsestään selvää se, että muiden mielestä hän ei pärjää. Nyt aikuisopintoja aloittaessaan he ovat alkaneet itsekin epäroidä pärjäämistään. Opiskelijoiden pohtiessa omaa pärjäämistään, heidän toteamustensa perään voisi laittaa kysymysmerkin. Opiskelijat tuntuvat kaipaavan ikään kuin vastausta kysymykseen pärjääkö vai enkö? Onko pelkoni aiheellista? Nämä ovat varmastikin niitä kysymyksiä, joihin he eivät vielä koulu-uransa aikana ole saaneet vastausta.

Epävarma olo. (O1h)

Kielethän mulle on ollu tosi hankalia aina (...) ja sit mä täälläkin aattelin, et mitähän mä (...) et pääsenköhän mä ees läpi (O8h)

Osa opiskelijoista ei osannut eritellä mitä pelkäsivät tai mitä kohtaan tunsivat epävarmuutta. He totesivat vain, että olo on epävarma, kuten yllä olevasta ensimmäisestä lainauksesta käy ilmi. Jotkut opiskelijoista puolestaan kokivat epävarmuutta jotain tietty oppiainetta tai tiettyjä oppiaineita kohtaan.

6.2.2 Vieraantumisen opiskelusta

Opiskelijoiden ikähaitarin ollessa 25–50 ikävuoden välillä, oli osalla kulunut aikaisemmista opinnoista jo pidemmän aikaa. Suurimmalla osalla aikaisemmat oppimiskokemukset eivät olleet myönteisiä ja pitkä tauko oli saanut aikaan entistä enemmän epäöintiä omien kykyjen suhteen. Merkittäviksi nousivat täten ikä sekä pelko omien kykyjen rapistumisesta pitkän tauon jälkeen. Eräs opiskelija nimesi tuntemuksensa suorastaan paniikinomaisiksi, monet pohtivat nimenomaan kirjoitustaidon rapistumista sekä iän ja oppimisen suhdetta.

Useat opiskelijoista sanoivat tunteneensa jännitystä ennen opiskelujen alkua. Eräs opiskelijoista nimesi tuntemuksensa kuitenkin suorastaan paniikinomaisiksi.

Se oli silleen yhtäkkiä ku pitää rueta opiskelemaan ja uutta opettelemaan. hirvee paniikki. (O7h)

Hänen vastauksestaan on luettavissa se, että vaikka opiskelujen aloitus ei sinänsä minään yllätyksenä, yhtäkkisenä tapahtumana, eteen tule, se on äärimmäisen merkittävä asia opiskelijan elämässä. Opiskelujen aloitus on todennäköisesti muhinut hänen mielessään jonkin aikaa. Itse hakemisprosessi pääsykokeineen on vienyt aikaa. Kuitenkin sitten kun h-hetki lähestyy, se tuntuu yhtäkkiseltä siirtymiseltä toisenlaiseen maailmaan. Opiskelijaa selkeästi pelottaa uuden oppiminen ja taustalla on todennäköisesti epävarmuus omista kyvyistä oppia uutta. Paniikin tunne johtuu myös seuraavaksi käsittelemästäni iän tuomasta epävarmuudesta.

Monet niistä opiskelijoista, jotka sijoittuivat lähemmäksi viittäkymmentä ikävuotta, pohtivat vertaisryhmätoiminnan aikana, ja myöhemmin myös haastattelussa, oman iän suhdetta oppimiseen. Eräs opiskelijoista totesi, että hän uskoo pystyvänsä yhä oppimaan, mutta on huomannut sen vievän enemmän aikaa kuin ennen. Eräs opiskelijoista kiteytti asian kuitenkin suoraan seuraavasti.

Oppiiko sitä tällä iällä enää mitään? (O7h)

Opiskelijan tunne omasta minäpystyvyydestään on siis heikentynyt iän myötä. Yksilö on tullut epävarmemmaksi omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan oppia uusia asioita, koska ei ole enää nuori. Käsitys elinikäisestä oppimisesta tuntuu suurimmalle osalle meistä jo itsestäänselvyytenä, mutta näin se ei kuitenkaan ole. Merkittäväksi nousee juuri oma käsitys omista kyvyistään ja täten omasta pystyvyydestään sekä se, kuinka oppilaitoksessa opettajat pystyvät takaamaan pystyvyyden kokemuksia opiskelijoille iästä riippumatta.

Kaikki opiskelijat olivat aloittaneet opiskelut pidemmän tauon jälkeen. Osa opiskelijoista pohti pidemmän opiskelutauon vaikutuksia opiskelutaitoihinsa. Kirjoittamisen taitojen häviämisen pelko näkyi tutkittavien vastauksissa.

Kyllä se oli niinku tää että ku yhtäkkiä joutuu kirjoittaan (...) se kirjottamisen taito vaan hävis ku ei sitä tarvinu kirjoittaa. (O7h)

Ajatteli et voi ei, että miten määh niinku ossaan jotain pitempää kirjoittaa ku ei oo pitkään aikaan kirjoitettu mitään. (O3h)

Opiskelijat kokevat, että pitkä tauko on aiheuttanut sen, että kirjoitustaidot ovat hävinneet, koska niitä ei ole tarvinnut. Toki opiskelijat ovat varmasti kirjoittaneet, vaikka eivät ole opiskelleet, mutta opiskelussa tarvittavat kirjoitustaidot mielletään erityisiksi kirjoittamisen taidoiksi, joita ei muualla tarvita tai käytetä. Opiskelijat kokevat, että heidän pitäisi yhtäkkiä osata se tapa kirjoittaa, mikä on koulussa hyväksyttävää. Tästä päästään mielenkiintoiseen tulkintaan siitä, että opiskelijoille on iskostunut mieleen yksi ”oikea” tapa kirjoittaa kouluympäristössä ja opiskelija miettii, että entä jos en osakaan sitä. Tämä sama problematiikka nousi esille jo vertaisryhmätyöskentelyn aikana ja keskustelua asiasta jatkettiin jokaisen opiskelijan kanssa myös haastattelutilanteessa.

6.3 Aikaisemmat oppimiskokemukset ja minäpystyvyys – johtopäätökset

Aikaisemmat oppimiskokemukset ovat valtaosalla opiskelijoista olleet negatiivissävytteisiä. Vaikeudet lukemisessa ja etenkin kirjoittamisessa sekä ongelmat matematiikassa nousivat keskeiseen rooliin aikaisempia oppimiskokemuksia kartoittaessani. Merkittäväillä oppimiskokemuksilla oli suuri rooli mietittäessä aikaisempien oppimiskokemusten suhdetta yksilöiden minäpystyvyyden tunteeseen. Merkittävät oppimiskokemukset olivat niin positiivisia kuin negatiivisia. Negatiiviset kokemukset tuntuvat säilyvän opiskelijoiden mielessä hyvinkin pitkiä aikoja. Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että opiskelijat eivät aina ole pyörیتelleet kokemuksia mielessään vaan jokin tilanne, esimerkiksi kouluympäristöön palaaminen, laukaisee ikävät muistot taas uudestaan. Tärkeäksi muodostuivat näiden oppimiskokemusten seurausvaikutukset. Varila (1999, 45) toteaa, että myönteiset oppimiskokemukset lisäävät yksilön uskoa itseensä ja omiin toimintamahdollisuuksiinsa, kun taas kielteiset kokemukset vähentävät sitä. Tämä oli selvästi näkyvillä myös tässä tutkimuksessa. Positiivisella palautteella ja onnistumisen kokemuksilla oli ollut opiskelijoille voimaannuttava merkitys. Antikainen (1996, 253–254) toteaa, että valtautuminen vahvistaa subjektinsa toimijuutta ja tämä oli nähtävissä myös tässä tutkimuksessa niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka olivat kokeneet valtauttavan kokemuksen. Positiivisesta kokemuksesta he saivat uskoa omaan toimintaansa ja rohkeutta yrittää uudelleen. Bandura (1995; 1997) toteaa, että yksilön menestys saa aikaan voimakkaan tunteen omasta pystyvyydestä ja epäonnistumiset puolestaan alentavat pystyvyyden tunnetta. Antikaisen (1996, 265) kuvaamat merkittävät muut olivat myös löydettävissä tästä tutkimusaineistosta. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että merkittävät muut eivät tässä tutkimuksessa aina ilmenneet oppimista tukevinä henkilöinä, toisin kuin Antikaisen määritelmässä. Merkittävä oppimiskokemus voi olla positiivinen tai negatiivinen ja tämän tutkimuksen valossa näyttäisi siltä, että näin on myös merkittävien muiden osalta. Merkittävä muu voi olla sellainenkin henkilö, joka on toiminnallaan jopa traumatisoinut opiskelijan tai aiheuttanut tunteen, että yksilö ei kykene jostain suoriutumaan.

Tuloksista on havaittavissa ikään kuin jatkumo. Tämän ensimmäisen tutkimustehtävän aineistoa ja sen tuloksia tarkastellessa voi huomata, miten oppimisen esteiden ja merkit-

tävien oppimiskokemusten kautta päästään siihen, millainen merkitys näillä kahdella asialla on yksilöihin psyykkisellä tasolla ollut. Merkittävät oppimiskokemukset, oppimisen esteet, epävarmuuden, huonommuuden ja häpeän tunteet sekä tunne opiskelusta vieraantumisesta ovat kaikki muokanneet tutkittavien oppijaidentiteettiä ja sitä kautta heidän minäpystyvyyttään. Bandura (1997) toteaaakin, että muuan muassa erilaiset elämäkokemukset, sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteet ja omat tunteet toimivat informaation lähteinä omasta pystyvyydestä. Jokaisen opiskelijan minäpystyvyyden tunne on toki erilainen, mutta jokaista heistä leimasi jonkinasteinen epävarmuus omia taitoja, opiskelusta selviytymistä, kirjoitusprosessia, pärjäämistä sekä tiettyjä oppiaineita kohtaan. Peruskoulun merkitys opiskelijoiden identiteettien ja täten minäpystyvyyden tunteen muodostumisessa on tämän tutkimuksen pohjalta ollut merkittävä. Houtsonen (2000, 22) esittää, että koulutusjärjestelmä tuottaa oppilaiden identiteettejä sekä käsityksiä siitä, mitä he osaavat ja millaisia ja miten hyviä he ovat oppijoina. Nämä koulun tuottamat käsitykset itsestä oppijana otetaan itsestään selvinä ja todellisina minän määrittelyinä, jotka sitten ohjaavat yksilön myöhempää koulutukseen hakeutumista, oppimista ja elämäntulkua. Opiskelijoiden toteamuksista on havaittavissa viittauksia nimenomaan peruskoulu-aikaan, ja miten he siellä tunsivat itsensä esimerkiksi tyhmiksi. Nämä tuntemukset ovat kohdistuneet nimenomaan yksilön persoonaan, ei niinkään tekemiseen ja se tekee tästä merkittävän minäpystyvyyden tunteen kannalta.

Houtsonen (2000, 29) on lisäksi havainnut tutkimuksessaan, että edellä mainituista koulun tuottamista identiteeteistä on erotettavissa eri identiteettityyppejä. Keskeinen erotteilu on nuorten näkökulmasta ollut oppilaiden jaottelu ”käytännöllisiin” ja ”akateemisiin”. Tämä havainto saa tukea tässä tutkimuksessa, sillä opiskelijat korostivat moneen kertaan sitä olivatko he ”lukutyyppejä” vai ”käytännön oppijoita”. Sitä käytettiin eräänä attribuutiona omasta suoriutumisesta – ”en voikaan olla kirjoittamisessa hyvä, kun olen tällainen käytännön oppija”. Sen taakse on ikään kuin hyvä piiloutua. Tämä nostaa esiin kysymyksen pedagogiikasta – voidaanko opiskelussa enemmän yhdistää teoriaa ja käytäntöä vai onko tällä hetkellä olemassa selvä raja käytännön ja akateemisten opintojen välillä?

Tutkimustuloksista havaitaan myös Mezirowin (1996, 31–35) kuvaamia merkityspektiivien vääristymiä. Opiskelijat tunsivat epävarmuutta omista opiskelutaidoistaan, eritoten kirjoittamisesta, sekä siitä, osaavatko he tehdä asioita oikein. Tässä havaitaan

episteemisiä vääristymiä, jotka koskevat tiedon luonnetta ja käyttämistä. Opiskelijat ovat hyvin toistamisorientoituneita, ja heihin on juurtunut hyvin syvään malli siitä, että tietoa tulee toistaa. Omalle ajattelulle on ennen annettu hyvin vähän sijaa. Sosiokulttuurisia vääristymiä oli nähtävissä niillä opiskelijoilla, jotka kamppailivat oppimisvaikeuksien kanssa. He olivat kouluaikoina tunteneet itsensä tyhmiksi tai huonoiksi ja itseään toteuttava ennuste on valmis. Eräs opiskelija kertoi ajatelleen yläasteaikoina, että sama kuinka paljon hän ”pänttää”, tilanne ei muutu miksikään. Tämä on hyvä esimerkki sosiokulttuurisesta vääristymästä, jossa opiskelija alkaa käyttäytyä sen mukaan miten häntä kohdellaan ja miten hänen oletetaan selviytyvän esimerkiksi koulutehtävistä. Toinen opiskelija totesi, että hän alkoi pikkuhiljaa itsekin ajatella olevansa tyhmä. Nämä ovat osaltaan myös psyykkisiä vääristymiä, mikä tarkoittaa sitä, että jotkin asiat aiheuttavat opiskelijalle pelkoa ja epävarmuutta omasta suoriutumisesta. Tällainen tekijä voi olla esimerkiksi jokin lapsuuden traumaattinen kokemus.

Antikaisen ja Komosen (2004) mukaan ihmisten elämänkulut ja koulutusurat ovat moninaistuneet. He eivät itse asiassa käyttäisi enää termiä koulutusura, vaan pikemminkin voitaisiin puhua yksilöllisistä ja reflektiivisistä reiteistä, poluista ja silloista. Tämä oli mielestäni sellainen johtopäätös, minkä voi myös tämän tutkimuskysymyksen pohjalta tehdä. Ura kuulostaa joltain tietyltä etukäteen sanellulta uralta, jopa putkelta, jonka kaikki käyvät läpi suunnilleen samalla lailla. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, vaan aineistosta oli havaittavissa se, miten moninaisista asioista yksilöiden aikaisemmat oppimis- ja elämäkokemukset muodostuvat ja jokainen on tulkinnut nämä kokemukset omalla tavallaan. Seuraukset ovat siis jokaisella erilaiset. Toisaalta tämä ilmiö - opiskelijoiden heterogeenisuus ja moninaiset tuen tarpeet – ovat selitettävissä yhteiskuntamme koulutustarpeella. Ammatillista koulutusta tulee tarjota jokaiselle peruskoulun päättävälle ikäluokalle, joka tarkoittaa sitä, että koulutusta on järjestettävä myös niille, joiden valmiudet sen vastaanottamiseen ovat vähäiset. Opiskelijoiden näkeminen samanlaisena massana on täten vahingollista. (ks. Hongisto 2005, 17.)

Tärkeimmäksi huomioksi tämän tutkimustehtävän kohdalla nousee mielestäni juuri se prosessi, minkä kautta opiskelijat näitä aikaisempia kokemuksia käsittelevät ja mikä merkitys niillä yksilön minäpystyvyydelle on. Kaikki lähtee yksilön kokemuksesta. (ks. Malinen 2000, Jarvis 1998) Olkoot se vaikka tutkimuksessa esiin tullut ulkoa muistamisen pakko. Yksilö kokee nämä ulkoa oppimisen tilanteet tietyllä lailla – jollekin ne eivät

ole merkityksellisiä, eikä tilanne vaikuta yksilöön sen enempää. Joku toinen taas saattaa kokea nämä tilanteet hyvinkin ahdistavina. Koska yksilön kokemus on ahdistava, hän tulkitsee tilanteen itselleen sopimattomaksi ja ajattelee, että tämä ei ole hänen vahvuusalueitaan, ”tässä en ole hyvä.” Seurauksena on se, että yksilö alkaa pelätä tilanteita, joissa täytyy muistaa jotain ulkoa. Pahimmassa tapauksessa seurauksena on se, että yksilö alkaa pelon myötä vältellä näitä tilanteita ja jättää esimerkiksi tulematta tentteihin. Näin kierre voi saada alkunsa, jos tähän ei päästä väliin. Jokainen opiskelija oli siis muodostanut jonkinlaiset tulkinnan omista aikaisemmista oppimiskokemuksistaan ja seuraukset johtivat siihen, että he kokivat tarvitsevansa tukea opiskeluunsa.

Tutkimustuloksista voidaan yhteenvedonomaaisesti todeta, että aikaisemmillä oppimiskokemuksilla on merkittävä rooli yksilöiden elämässä, eikä niitä voi jättää opiskelujen alussa huomiotta. Mezirow (1996) korostaa reflektion merkitystä ja aikaisempien oppimiskokemusten läpikäyntiä, jotta uuden oppimista voi tapahtua. Malinen (2000) puolestaan puhuu ensisijaisista ja toissijaisista kokemuksista. Ensisijaiset kokemukset tulee tunnistaa ja käydä läpi, jotta toissijaiset kokemukset voivat läpäistä suojavyön kovaan ytimeen. Vain näin muutosta ja täten oppimista voi tapahtua. Mezirow korostaa myös sitä, miten tärkeää on auttaa aikuista tunnistamaan niitä toimintoja tai tehtäviä, joihin on vaikea ryhtyä ja näin pystytään määrittämään ongelmakohtat. Vertaisryhmässä lähdimme tekemään juuri tätä – tunnistamaan opiskelijoiden ongelmakohtia, käymään läpi ensisijaisia kokemuksia ja miettimään, miten tilannetta voitaisiin muuttaa, jotta oppiminen mahdollistuisi ja opiskelijalle tulisi tunne omasta pystyvyydestä

7 VERTAISTEN TUELLA KOHTI MINÄPYSTYVYYTTÄ

Toisessa tutkimustehtävässä tarkoituksena oli kartoittaa vertaisryhmätoiminnan merkitystä opiskelijoille. Fokuksessa oli ennen kaikkea se, mitkä tekijät vertaisryhmätoiminnassa ovat vaikuttaneet opiskelijoiden minäpystyvyyden tunteeseen.

7.1 Ryhmästä saatu sosiaalinen ja emotionaalinen tuki

Heti vertaisryhmätyöskentelyn alussa oli opiskelijoissa havaittavissa se suuri helpotus, minkä he kokivat huomatessaan, että on muitakin, jotka kaipaavat tukea ja apua opiskeluunsa. Vertaisten löytyminen ja ryhmältä saatu tuki, kannustus ja keskustelukumppanuus ovat olleet todella merkittäviä tekijöitä vertaisryhmätoiminnan aikana.

Videoaineistoa tarkastellessani huomasin, että ryhmän ensimmäisessä tapaamisessa opiskelijoissa oli, luonnollisesti, havaittavissa pientä epävarmuutta. Tunnelma oli odotettava ja tunnusteleva. Käyttämämme tehtävämoniste (ks. Kakkuri 2006b) toimi kuitenkin ikään kuin tilanteen laukaisijana, sillä opiskelijat saivat ensin miettiä itsekseen omia aikaisempia oppimiskokemuksiaan ja kirjoittaa niitä ylös. Tämän jälkeen lähdimme sitten käymään kokemuksia läpi ja pikku hiljaa opiskelijat avautuivat yksi toisensa jälkeen ja kertoivat kokemuksistaan. Tunnepäiväkirjoihin monet olivat kirjoittaneet ensimmäisen kerran jälkeen niistä helpotuksen tuntemuksista kun huomasivat muidenkin kohdanneen ongelmia opiskelualoituksessa ja opiskelussa yleensä. Tämä tuli ilmi opiskelijoiden vastauksista myös haastattelutilanteessa.

Heti ekan kerran jälkeen oli ihan hyvät tuntemukset, kun huomasi, että on muitakin samanlaisia luokalla, ja samanlaisia ongelmia. (O6p)

Olo helpottui, kun kuuli muillakin olevan ongelmia koulun suhteen. Oli kiinnostavaa kuunnella muiden kertomuksia oman elämän opiskelusta ja siihen liittyvistä tunteista ja kokemuksista. (O3p)

Et on muitakin. Et muutkin tuntee tällasta. (O1h)

Merkittäväksi muodostui etenkin opiskelijoiden tunne siitä, että he eivät ole yksin ongelmiensa kanssa.

Huomas, että niinku sen, että muillakin on niitä ongelmia, ettei yksin itellään (...) etten mä ookaan niinku yksin täällä näin (O2h)

Justiinsa se, et sitte ku siinä on toisiakin (...) toisiakin vähän silleen, millä on ollu samanlaisia ongelmia (...) ni onhan se hyvä tietää, että ei oo yksin. (O7h)

Mäkin luulin ku tuln tänne kouluun, että oon ainut pölvästi (– –) Oli niin hyvä nähdä, että toisilla on samanlaisia ongelmia. (O6h)

Lähes kaikki opiskelijat olivat maininneet yksinäisyydestä. Tämä voidaan tulkita heidän tunteeksi siitä, että ovatko he ainoita erilaisia oppijoita. Eli onko opiskelijoilla vain sellainen tunne, että kukaan muu ei ajattele samalla tavoin kuin he tai kellään muulla ei ole samantyyppisiä ongelmia kuin heillä, vai onko asia tosiaan niin, että opiskelijat jäävät ikään kuin yksin – ainoaksi erilaiseksi oppijaksi – astuessaan oppilaitoksen ovista sisään? Eräs opiskelijoista toteaa, että ”sitä helposti kokee et mä en osaa tätä ja kaikki muut varmana osaa.” (O3h) Opiskelijoiden vastauksista on tulkittavissa kulttuuri, jossa kaikkien tulee pärjätä itse. Asioiden ihmettely, kysyminen ja toisten auttaminen eivät ole osa koulukulttuuriamme ja heidän opiskeluarkeaan. Toisten samassa tilanteessa olevien ja samalla lailla ajattelevien löytäminen on yllätys ja ihmetyksen aihe.

Ryhmän merkitys korostui ensinnäkin jo siinä, että kyseessä oli pienryhmä, sillä melkein kaikki opiskelijat kertoivat joko tuntevansa olonsa epämukavaksi tai suorastaan pelkäävänsä isoja ryhmiä ja etenkin puhumista isossa ryhmässä. Monille vertaisryhmä toimi täten eräänlaisena harjoittelupaikkana omien mielipiteiden esittämiseen ja ”suunsa auki saamiseen”, kuten eräs opiskelijoista asian ilmaisi. Tärkeänä opiskelijat pitivät myös ryhmän luomaa turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta ja täten myös puhuminen ja keskustelu olivat helppoa.

Ilmapiiri oli lämmin sekä hyväksyvä. Tunsin olevani turvassa. (O3p)

Me ollaan kaikki samanlaisia (...) meillä kaikilla oli kuitenkin erilaisia oppimisen vaikeuksia. (O6h)

Tällasessa pienessä pystyy keskustelemaan, kysymään (O3h)

Mielenkiintoisen tästä puhumisen helppoudesta pienryhmässä tekee se, että se herättää kysymyksen ison ryhmän toimivuudesta keskusteluympäristönä. Tässä on tulkittavissa samankaltaisuutta yksinäisyyden teeman kanssa eli kyseessä voi olla koulukulttuurimme, joka ei isossa ryhmässä kannusta keskustelemaan, vaihtamaan ajatuksia ja kysymään. Toisaalta kyse voi olla myös siitä, että tämän ryhmän opiskelijat eivät ole tottuneet keskustelemaan isossa ryhmässä, koska opetus on ollut hyvin pitkään ainoastaan opettajajohtoista. Heillä saattaisi nyt olla tilaisuus keskusteluun, mutta he eivät osaa tai uskalla sitä tehdä.

Kolmas tärkeä elementti ryhmän merkityksessä oli ryhmältä saatu tuki ja kannustus.

Se tuki tuli siinä silleen. (O2h)

Rohkasua ja sit just sitä et saa sitä tukea ja kannustusta. (O3h)

Opiskelijat kokevat, että tukea ja kannustusta kaivataan ja kun niitä saadaan, niitä myös arvostetaan. Palautteen voimaannuttava merkitys korostui jo aikaisempien oppimiskokemusten tarkastelun kohdalla ja se korostuu myös vertaisryhmätyöskentelyssä. Useat opiskelijoista olivat arvostaneet toisilta saamaansa palautetta, jota harjoittelimme prosessikirjoitusharjoituksen yhteydessä. Jotkut opiskelijoista kuvailivat tilannetta jännittäväksi ja yllättyivätkin sitten toisiltaan saamasta positiivisesta palautteesta. Tämä käy selvimmin ilmi videoaineistosta, sillä kuvasin juuri tämän kokoontumiskerran, jolloin harjoitus tehtiin. Tapaamiskerran lopussa vaihdettiin paljon ajatuksia siitä, miten jännittävää palautteen anto oli ja miten hienoa opiskelijoista oli huomata onnistuneen myös opiskelutovereiden silmissä. Yllä olevista lainauksista ja edellä mainitsemastani palautteenannosta voidaan tehdä johtopäätöksiä tuen, kannustuksen ja palautteen vähyydestä kyseisessä oppilaitoksessa.

7.2 Oman opiskelun haltuunoton – tunne valtautumisesta

Valtautuminen on tullut jo aikaisemmin tässä tutkimuksessa esille merkittävien oppimiskokemusten yhteydessä ensimmäisen tutkimustehtävän kohdalla. Positiivisella pa-

lautteella ja onnistumisen kokemuksilla oli ollut aikoinaan joillekin opiskelijoista voimaannuttava merkitys. Ne kokemukset olivat jääneet voimakkaina mieleen ja tuoneet tunteen osaamisesta ja oppimisesta. Vertaisryhmätyöskentelyn aikana oli havaittavissa samanlaisia voimaantumisen kokemuksia. Pyrimme työskentelyn aikana löytämään jokaisen vahvuuksia sekä kartoitimme kehittämistoiveita ja näin etsimme parhaita mahdollisia tapoja opiskella ja oppia. Tärkeäksi minäpystyvyyteen vaikuttaneeksi tekijäksi muodostuikin opiskelustrategioiden löytyminen. Opiskelijat kuvailivat tuntemuksiaan muun muassa ahaa-elämyksiksi, kun havaitsivat jonkin opiskelua tukevan strategian käytön toimivan ja auttavan opiskelussa. Toinen tärkeä valtautumisen elementti oli uskon löytyminen omiin kykyihin. Tällä kuvaan niitä sisäisiä, psyykkisiä, prosesseja, joita opiskelijat kokivat vertaisryhmätoiminnan aikana tapahtuneen.

Opiskelustrategioita käsiteltiin vertaisryhmässä paljon. Opetin niiden käyttöä ja harjoitelimme niiden soveltamista opiskelijoiden omiin keskeneräisiin tai tuleviin opiskelutehtäviin, muun muassa esseisiin. Jokainen hyötyi jostakin ja lähes kaikki olivat löytäneet sellaisia opiskelua helpottavia ja auttavia strategioita, joita aikovat käyttää jatkossakin.

Hyviä vinkkejä tuli kirjoittamiseen. Oli hyvä, että kävimme läpi erilaisia oppimista, kirjoittamista ja lukemista helpottavia tapoja läpi. (O3p)

Kirjallisentyön teko-ohjeet oli tosi hyvät (...) on ehkä helpompi alkaa kun tekee niitä ranskalaisia viivoja (...) et sen mukaan kirjottaa. (O2h)

Justiinsa tuo (...) kirjottamisen alotus (...) et miten voi alka (...) ettei aina vaadita sitä hirveitä romaania. se oli mulle oikeestaan tämmönen ihan hyvä, hyvä asia. (O7h)

Aineistosta nousi selkeästi esille opiskelijoiden saama apu nimenomaan kirjoitusprosessiin ja kirjallisiin töihin. Monille oli vaikeaa aloittaa esimerkiksi esseitä tai oppimistehdävää, jolloin niinkin yksinkertainen asia kuin ranskalaiset viivat mullistivat jonkun opiskelijan käsitykset itsestä täysin – yhtäkkiä opiskelu ei ollutkaan niin vaikeaa. Tämä käy ilmi esimerkiksi kahdesta viimeisestä lainauksesta. Tärkeäksi tekijäksi muodostui opiskelijoiden havainto siitä, että ei olekaan yhtä oikeaa tapaa kirjoittaa tai opiskella yleensäkin. Jokainen saa tehdä ja työskennellä omalla tavallaan. Toimivien opiskelustrategioiden löytäminen edistää aikuisen opintoja, sillä hänen on helpompi ryhtyä työskentelemään ja saattaa töitä päätökseen. Sitä mukaan kun tehokkaita strategioita ja toi-

mintatapoja löytyy, aikuisten tunne omasta pystyvyydestä kasvaa ja hänen luottamuksensa itseensä kohoaa. Näin päästään lähemmäs itseohjautuvuutta.

Osalla opiskelijoista vaikeudet olivat pikemminkin aineiston hankkimisessa esimerkiksi oppimistehtävää varten. He eivät tieneet kuinka käsitellä kirjallisuuslähteiden listaa – täytyykö jokainen kirja lukea vai vaan osa? Miten osaan löytää kirjoista oikeat asiat? Tällaisia kysymyksiä opiskelijat esittivät. Osa olikin kokenut juuri lukemiseen ja aineiston hankkimiseen liittyvät ohjeistukset ja strategiavinkit ja -harjoitukset hyödyllisiksi, kuten alla olevista lainauksista käy ilmi.

Ohjeet tehokkaaseen lukemiseen –moniste oli tosi hyvä. (O4p)

Mulle on ollu [hyötyä] siitä kirjottamisesta ja sit siitä lähdemateriaalin hankinnasta (– –) valitsee sellaset yhen tai kaks niistä [teoksista] ja selaa niitä ekana ja hahmottaa ne otsikot ja just siellä kirjastossa jo lukee ne sisällysluettelot. se jäi niinku mieleen. (O8h)

Opiskelun suunnitteluun kokeilemamme viikkokalenteri oli myös ollut hyödyllinen. Osa opiskelijoista totesi, että asioiden organisoiminen ja papereiden pitäminen järjestyksessä on vaikeaa. Lisäksi tehtävät tahtovat jäädä aina viime tippaan. Yleisestikin paljon kaivattiin apua opiskelun suunnitteluun ja asioiden organisoimiseen. Opiskelu teettää paljon töitä ja osalla opiskelijoista oli haasteita sovittaa yhteen perhe ja opiskelu. Opiskelijat kokivat tärkeäksi päästä keskustelemaan näistä asioista muiden ryhmäläisten kanssa. Muilta sai neuvoja ja vinkkejä muun muassa juuri opiskelun ja perheen yhteensovittamiseen.

Ryhmän merkitys ja ryhmäläisiltä saatu tuki ja kannustus nousivat ensisijaiseen rooliin tämän vertaisryhmäyöskentelyn aikana. Tärkeää oli kuitenkin myös minulta, ohjaajalta, saatu henkilökohtainen palaute ja ohjaus.

Sillon ku mä alotin tän koulun ni en mä tienny esimerkiks et mikä on koko essee (...) et mikä se sana on. et tuolla luokassa ei neuvottu sitä (– –) siinä sai tuossa pienryhmässä, sä neuvoit sitten, ihan opettaa et minkälainen sen pitää olla. (O6h)

Opiskelijan toteamuksesta käy ilmi se, miten tärkeä on tiedostaa aikuisopiskelijan lähtökohdat opiskelulle. Kuten opiskelija toteaa, hän ei tiennyt opiskelujen alussa, mitä termi essee tarkoittaa. Vertaisryhmätoiminnan aikana eteen tuli myös termi referaatti, jota käsitelimme myös ryhmän kokoontumisessa. Tämä opiskelija ei ollut ainoa, joka tästä asiasta mainitsi. Muutama muu ryhmäläinen oli myös epä tietoinen tiettyjen termien merkityksestä. Opiskelijan vastaus kertoo siitä kiireestä, mikä opettajilla tällä hetkellä on. Asioita ei ehditä tai sitten ei ymmärretä selvittää opiskelijoille tarpeeksi perusteellisesti. Vaikka eletään konstruktivismiin aikaa, ei opiskelijoita tule jättää ikään kuin ”oman onnensa nojaan”. Kuten opiskelija toteaa, asiat pitää kuitenkin ensin opettaa, ennen kuin opiskelijan voi olettaa toimivan itseohjautuvasti. Opiskelijan vastauksesta on havaittavissa myös se, että hän on todennäköisesti tottunut behavioristisempaan opetustyyliin ja odottaa, että opettaja kertoo esimerkiksi minkälainen tietystä tuotoksesta pitää tulla.

Paras apu kirjallisiin töihin oli kun ohjaaja luki ne läpi ja antoi palautetta. (O2p)

Oli ihana kun sä katoit niitä töitä. (O8h)

Palautteen ja henkilökohtaisen tuen tarve on merkittävä. Opiskelijat saavat ikään kuin varmistuksen siitä, että olenko menossa oikeaan suuntaan tai vinkkejä siitä, mitä voisi muuttaa tai tehdä toisin. Ennen kaikkea opiskelijat saavat ohjausta. Eräs opiskelijoista kertoi haastattelutilanteessa ensimmäisestä arviointikokemuksestaan, joka oli saanut hänet itkun partaalle. Opiskelija totesi, että tilanne oli niin uusi ja outo, että hän ei osannut käsitellä sitä. Tämä kietoutuu mielestäni siihen yksinäisyyden teemaan, jonka otin esille aikaisemmin tässä luvussa. Opiskelijat jäävät liian yksin, eivätkä tiedä kuinka missäkin tilanteessa toimitaan ja kuinka niihin voi valmistautua. Keskustelun, palautteen antamisen ja henkilökohtaisen tuen, kannustuksen ja ohjauksen puute on mielestäni havaittavissa.

Aineistosta oli havaittavissa elementtejä, jotka kuvasit tutkittavien psyykkisten ominaisuuksissa tapahtuneita muutoksia. Niissä näkyy asteittaista oman opiskelun haltuunottoa itseluottamuksen nousun, uskalluksen ja rohkeuden lisääntymisen myötä. Eräs opiskelijoista totesi myös, että ”usko itseeni ja omiin kykyihini on ollut suurin asia mitä olen saanut ryhmältä.” (O1p)

Mulla nous itseluottamus sinne loppuu kohti (– –) et hei, kyllä mä pärjäänkin! (O1h)

Kyllä se niinku itteenki vaikutti silleen, et ehkä niinku luottaa itteensä enemmän. et hei tää onkin ihan hyvä! Uskaltaa paremmin tavallaan tehdä kaikkee. Ite on aina miettiny et onkohan tää näin hyvä ja mitenkähän tää ois parempi. Ni kirjottaa vaan et se on oman näkönen tavallaan se...kun tekee tehtäviä ja näin. (O2h)

Opiskelijat ovat kokeneet itseluottamuksensa nousseen. Tunne itseluottamuksen noususta tulee nimenomaan siitä tunteesta, että pärjää. Monet opiskelijoista puhuivat jo ensimmäisen tutkimustehtävän kohdalla pärjäämisestä. Pärjääminen oli se seikka, missä he tunsivat epävarmuutta muun muassa aikaisemmista oppimiskokemuksista johtuen. Tästä voidaan tehdä päätelmä, että itseluottamus ja tunne pärjäämisestä ovat sidoksissa toisiinsa. Se, että yksilöllä on tunne omasta pystyvyydestään suoriutua opiskelusta ja eteen tulevista haasteista on merkki kasvaneesta itseluottamuksen tunteesta.

Toinen selkeä aineistosta esiin tullut seikka oli uskalluksen ja rohkeuden lisääntyminen. Opiskelijat löysivät ryhmän, jossa he uskalsivat kertoa omat mielipiteensä ja ilmaista jos tarvitsivat apua. Eräs opiskelijoista totesi, kun keskustelimme haastattelutilanteessa pienen ryhmän luomasta turvallisuuden tunteesta, että ei isossa ryhmässä kehtaa kysyä neuvoa. Se, että vertaisryhmässä on pystynyt kuitenkin ilmaisemaan tuen tarpeensa, kysymään ja ihmettelemään, on varmasti askel oikeaan suuntaan.

Nyt huomaa, että minulla ei ole enää ongelmaa aloittaa kirjallista työtä. (O2p)

Voi olla että on tullu vähän niinku rohkeemmaks (– –) uskaltaa ottaa kantaa asioihin enemmän mitä aikasemmin (O4h ja p)

Uskallus ja rohkeus ovat lisääntyneet opiskelijoiden keskuudessa. Ensimmäisen lainauksen kohdalla voidaan tehdä päätelmä, että opiskelijan itseluottamus on noussut nimenomaan kirjallisten töiden kohdalla. Hän uskaltaa paremmin tehdä omia ratkaisujaan, eikä mieti liikaa sitä, millainen esimerkiksi esseen pitää olla. Jälkimmäisestä lainauksesta havaitaan, että merkittävää tälle opiskelijalle on ollut keskusteluihin osallistuminen ja oman mielipiteensä esille tuominen ja tätä kautta rohkeuden ja itseluottamuksen lisääntyminen.

7.3 Oman polun seuraaminen jatkossa

Toiseen tutkimustehtävään liittyen tarkastelin lyhyesti myös opiskelijoiden käsitystä siitä, minkälainen merkitys vertaisryhmätoiminnalla on ollut siirtovaikutuksen näkökulmasta. Täysin luotettavia tuloksia on siirtovaikutuksen kohdalta vaikea saada, sillä haastattelut tapahtuivat noin kuukauden kuluttua vertaisryhmätoiminnan päättymisestä. Osa opiskelijoista ei vielä osannut sanoa, kuinka vertaisryhmässä käsitellyt ja opitut asiat olivat siirtyneet ryhmän ulkopuolelle. Joitain tuloksia kyllä jo saatiin ja merkittäviksi tekijöiksi nousivat opiskelutaidot eli strategiaopetuksen hyödyntäminen opiskelussa sekä ryhmän ulkopuolella tapahtuva yhteistyö opiskelijoiden kesken.

Tärkeäksi elementiksi nousi jatkuvuus. Opiskelijat toivoivat ryhmän toiminnan jatkumista sekä sitä, että ryhmän jäsenten toisilleen antama apu ja tuki jatkuisi myös ryhmän ulkopuolella. Osalla opiskelijoista näin oli jo käynytkin. Toiseksi jatkuvuutta oli havaittavissa opiskelutaitojen osalta. Eritoten ranskalaisten viivojen käyttö oli jäänyt monelle opiskelijoista jo vakiintuneeksi opiskelun apuvälineeksi ja osa totesi varmasti ottavansa tiettyjä, opiskelua helpottavia menetelmiä jatkossa käyttöön.

Merkittävimmäksi strategiaksi siirtovaikutuksen kannalta näytti muodostuvan ranskalaisten viivojen käyttö. Monilla oli vaikeuksia kirjoitustöiden aloittamisessa ja jäsentämisessä ja tähän ranskalaisten viivojen käyttö toi merkittävän avun.

Et just esim nää ranskalaiset viivat, ni ne on edelleen varmasti käytössä. koko tän koulun ajan. (O1h)

Niitä ranskalaisia viivoja mä käytän. (O4h)

Mä rupesin tekeen niitä ranskalaisia viivoja ekaksi, mitä mä en ollu ikinä tehny (...) ni sillähän mä sain yhen tehtävän läpi. (O5h)

Edellä olevat toteamukset ovat mielestäni kuvaavia esimerkkejä siitä miten pienelläkin asialla voidaan vaikuttaa yksilön opintojen kulkuun. Opiskelijat toivat ilmi onnistumisen kokemuksia, mitä esimerkiksi ranskalaisten viivojen käyttäminen koulutehtäviä tehdessä on saanut aikaan. Tällaisilla onnistumisen kokemuksilla voidaan päästä yksilön

epäonnistumisen kehälle ja muuttaa opiskelijan käsitystä opiskelutaidoistaan ja itsestään oppijana.

Ranskalaisten viivojen lisäksi muutama opiskelijat kertoivat käyttäneensä tai ainakin suunnittelevat ottavansa käyttöön viikkokalenterin, jotta pystyisi paremmin suunnittelemaan ja organisoimaan opintonsa. Tavoitteena oli myös välttää tehtävien tekemisen jättämistä viime tippaan.

Opiskelijoiden kommentit yhteistyön jatkuvuudesta ryhmän ulkopuolella olivat hieman kaksijakoiset. Kaksi opiskelijaa oli kuitenkin jo pystynyt hyödyntämään vertaistukea ryhmän ulkopuolella ja yksi pohdiskeli vertaistuen jatkuvuuden edellytyksiä.

Toisesta on ollu apuu. näytösuunnitelmaa tehtiin yhdessä. (O5h)

[Toisen opiskelijan] kans ollaan samanlaisia tällasia oppijoita ni saadaan toisilta tukkee et nyt tehään yhdessä ja katotaan yhdessä. (O6h)

Jos se jatkuis kauemmin ni sit tutustuis tosi hyvin niinku muihin, ni pystyis varmaan sit hyödyntään sitä vapaa-ajallakin, sitä pienryhmätukea. (O8h)

Opiskelijoiden kommentteista on tulkittavissa yhdessä tekemisen ilo. Lisäksi korostuu se, miten merkittävää opiskelijoille on ollut löytää vertainen - toinen samanlainen oppija. Kun toinen oppii ja ymmärtää asioita samalla lailla on yhteistyö helpompaa ja yhdessä tekeminen sujuu. Vastauksissa korostuu mielestäni auttamisen henki ja yhdessä selviytymisen henki.

Yhdessä eriävässä kommentissa on havaittavissa se, että jotkut opiskelijoista olisivat tarvinneet enemmän aikaa toisiinsa tutustumiseen ja ryhmäytymiseen, jotta luottamussuhde ryhmäläisten välillä olisi vahvistunut. Tällöin toisen puoleen olisi helpompi kääntyä myös ryhmän ulkopuolella. Yksi opiskelija toteaa tunnepäiväkirjassaan, että: ”*pienryhmän ulkopuolella ei hirveästi ollut muista pienryhmän jäsenistä apua.*” (O2p) Tästä voi tehdä samankaltaisen tulkinnan eli ryhmäytymiseen ja luottamussuhteiden rakentamiseen tarvitaan, ainakin joidenkin opiskelijoiden kohdalla, pidempi aika, jotta vertaistryhmätoiminta olisi kaikkein hedelmällisintä.

7.4 Vertaisryhmätoiminnan merkitys - johtopäätökset

Merkittävimmäksi tekijäksi vertaisryhmätoiminnan aikana näytti muodostuvan vertaisten löytyminen eli sosiaalisen tuen merkitys korostui sekä oman opiskelun haltuunotto muun muassa strategiaopetuksen myötä, joka johti voimaantumisen kokemuksiin eli valtautumiseen.

Lukemisen ja kirjoittamisen taidot korostuvat myös ammatillisessa koulutuksessa ja niiden hallinta on edellytys opinnoissa etenemiselle. Ryhmään tulleet aikuisopiskelijat tarvitsivat tukea eritoten lukemis- ja kirjoittamisprosesseissa ja tähän tuen tarpeeseen vertaisryhmätoiminnalla pystyttiin onnistuneesti vastaamaan.

Ensimmäinen merkittävä asia oli vertaisten löytyminen. Tässä tutkimuksessa tehdyt havainnot ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa on myös havaittu vertaisten löytymisen tärkeys. Halonen (1998) toteaa, että ryhmäopetuksen etu on siinä, että kurssilaiset tapaavat muita, joilla on samanlaisia ongelmia ja näkevät, että vaikeuksienkin kanssa voi tulla toimeen. Hintikka (1998) puolestaan raportoi, että ryhmästä oli saatu kannustusta ja rohkaisua. Myös opiskelijoiden itsetunto ja rohkeus ovat lisääntyneet (Haapasalo 2000, 105). Tässä tutkimuksessa opiskelijat mainitsivat ryhmältä saadun sosiaalisen ja emotionaalisen tuen. Ryhmä toi turvallisuuden sekä yhteenkuuluvuuden tunteen. Tärkeää oli myös muilta ryhmäläisiltä saatu tuki ja kannustus.

Toiseksi tärkeäksi tekijäksi muodostui oman opiskelun haltuunotto strategiaopetuksen myötä ja tätä kautta valtautumisen tunteen muodostuminen. Tärkeää tässä oli se, että strategiaopetus pyrittiin pitämään kontekstissa eli opetuksen välineinä toimivat opiskelijoiden keskeneräiset esseet, oppimistehtävät ynnä muut. Jotta opiskelijalle voi muodostua tunne omasta pystyvyydestä, hän tarvitsee itselleen sopivat välineet, joiden avulla toimia. Sopivat opiskelustrategiat on yksi tällainen väline, jonka avulla opiskelija voi pyrkiä itseohjautuvaan oppimiseen. Zimmermanin (1995) artikkeli sekä Millsin, Pajaresin ja Herronin (2007) tutkimus tukevat tätä väittämää. Zimmerman toteaa, että lisäämällä minäpystyvyyden tunteen lähteitä sekä metakognitiivisia taitoja, pystytään edistämään itseohjautuvaa oppimista. Mills, Pajares ja Herron korostavat vielä sitä, että itseohjautuvaan oppimiseen tarvittavat taidot ovat opetettavissa. Oma havaintoni tutkimukseni pohjalta on se, että itseohjautuvaan oppimiseen tarvittavat taidot ovat opetetta-

vissa ja niitä nimenomaan tulisikin opettaa. Andragogiikkaan kohdistunut kritiikki (Koro 1996, Rogersin 1983 mukaan) saa tästä tutkimuksesta tukea, sillä aikuisopiskelijat eivät ole valmiiksi itseohjautuvia astuessaan oppilaitoksen ovista sisään, vaan itseohjautuvuuden saavuttaminen on prosessi. (ks. Candy 1991) Ryhmän opiskelijat toivat tapaamistemme aikana useaan otteeseen esille sen, että he olivat ymmällään siitä, kuinka heidän tulisi opiskella. Opettajien käyttämä termistö oli pitkän tauon takia unohtunut ja opiskelutavatkin muuttuneet siitä kun opiskelijat viimeksi olivat olleet koulumaailmassa mukana. Tutkimuksessa oli selvästi havaittavissa kahden eri oppimis- ja opetuskäsityksen törmäys – opiskelijat olivat tottuneet behavioristiseen oppimis- ja opetustapaan, mutta kohtasivatkin konstruktivistisen oppimisympäristön. Tämä aiheutti hämmennystä, epätietoisuutta ja ennen kaikkea epävarmuutta opiskelijoissa. Tämä on mielestäni sellainen seikka, joka tulisi opiskelujen alussa ottaa huomioon. Opiskelijat tarvitsevat tukea, ohjausta ja opetusta siitä, kuinka opiskellaan. Lisäksi ensisijaisen tärkeää olisi se, että jokainen opiskelija löytäisi ne omat yksilölliset tapansa oppia ja työskennellä. Näin voidaan edistää opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja ennaltaehkäistä myös opintojen keskeyttämistä ja täten syrjäytymisvaaraa.

Vertaisryhmässä siis löydettiin niin vertaisten kuin ohjaajankin tuella ja opastuksella jokaiselle yksilöllisiä tapoja oppia. Tämä johti kolmanteen tärkeään tekijään, mikä vertaisryhmätoiminnalla saavutettiin eli opiskelijat löysivät uskoa itseensä ja omiin kykyihinsä. Opiskelijat kuvasivat itseluottamuksen, uskalluksen ja rohkeuden lisääntyneen vertaisryhmätyöskentelyn aikana. Se, mikä johti esimerkiksi juuri itseluottamuksen nousuun näyttää olleen tunne omasta pärjäämisestä eli tunne omasta pystyvyydestä. Pystyvyyden tunne ja itseluottamus tuntuvat kulkevat ikään kuin käsi kädessä tämän tutkimuksen tulosten perusteella.

Vertaisryhmätoiminnalle oli selkeästi tarvetta. Toiminnasta nousseiden tulosten valossa voidaan todeta, että vertaisryhmätoiminta toimi yhtenä minäpystyvyyden tunteen lähteenä (ks. Bandura 1995; 1997), sillä siellä opiskelijat saivat pystyvyykokemuksia. Tärkeää olisi kuitenkin kiinnittää huomiota pedagogiikkaan kouluttajien taholta. Vertaistukea voisi hyödyntää tunneilla, opetusta voisi muuttaa vuorovaikutuksellisemmaksi, vähentää kiirettä ja luoda enemmän aikaa ja tilanteita opiskelijoiden oppimisen ohjaukselle opetustilanteissa.

Siirtovaikutusta tarkasteltaessa tärkeäksi tekijäksi muodostui jatkuvuus. Toki siirtovai-
kutusta pyrittiin saavuttamaan jo vertaisryhmätyöskentelyn aikana sillä, että vertaisryh-
mässä opeteltavat asiat linkitettiin opiskelijoiden meneillä oleviin opintoihin. Tärkeää
on kuitenkin löytää sellaisia käytänteitä, joilla taataan opittujen asioiden ja käytäntöjen
jatkuvuus ryhmän ulkopuolella ja kuten totesin, opittujen asioiden hyödyntäminen ja
käyttäminen myös ryhmän ulkopuolella.

Positiivisia tuloksia saatiin jo lyhyenkin ajan jälkeen siitä, että harjoittelemamme opis-
kelustrategiat olivat suurimmalla osalla opiskelijoista jo käytössä tai heillä oli ainakin
suunnitelmissa käyttää niitä opiskelujen jatkuessa syksyllä. Myös vertaistuki oli jatku-
nut ryhmän ulkopuolella joidenkin opiskelijoiden osalta, mikä on erittäin positiivinen
tulos. Yksi opiskelija koki, että hän ei ollut saanut toisilta tukea ryhmätoiminnan lop-
pumisen jälkeen. Tässä olisi varmasti tärkeää paneutua ryhmäytymiseen vielä enemmän
vertaisryhmätoiminnan alussa, sillä on ensisijaisen tärkeää, että opiskelijat luottavat
toisiinsa ja kokevat voivansa kääntyä toistensa puoleen tarpeen vaatiessa. Nämä tulokset
kertovat kuitenkin jo sen, että tällaista toimintaa kannattaisi kehittää ja vaalia jatkossa-
kin. Monet opiskelijat kertoivat haastattelussa yksinäisyyden tunteesta, joka voidaan
tulkita tunteeksi siitä, että opiskelija kokee olevansa ainut erilainen oppija tai ainut, joka
tarvitsee tukea opiskeluunsa. Tunne siitä, että on yksin ongelmiansa kanssa tai kokee
olevansa ainoa, jolla on vaikeuksia opiskelussa, kertovat mielestäni vertaistuen tarpees-
ta. Toisaalta se kertoo ehkä hälyttävästikin niistä piirteistä, jotka vallitsevat koulukult-
tuurissamme tällä hetkellä. Yksin puurtaminen, itsenäinen työskentely ja oma selviyty-
minen tuntuvat korostuvan. Tarvittaisiin enemmän yhteisöllisyyttä ja yhteistoiminnalli-
sia pedagogisia malleja, jotta kaikki opiskelijat saisivat sekä vertaistensa että opettajan
ohjauksen ja tuen. Yhteistoiminnallisissa opetusmenetelmissä on se vaara, että opettaja
väistyy ikään kuin liikaa sivuun ja antaa opiskelijoiden työskennellä vain keskenään.
Yhteistoiminnalliset työskentelytavat tulisi kuitenkin mielestäni nähdä opettajien mah-
dollisuutena ”jalkautua” opiskelijoiden pariin, keskustella, olla vuorovaikutuksessa
opiskelijoiden kanssa ja antaa myös yksilöllistä ohjausta ja tukea. Oikein toteutettuna
yhteistoiminnalliset työtavat antavat juuri tähän mahdollisuuden.

Kakkurin (2006b) kehittämä Oppimisen vertaisryhmäohjaajakoulutuksen tehtäväkirja
on oiva väline omien aikaisempien oppimiskokemusten tarkastelussa, niiden reflektoi-

misessa, omien oppimisstrategioiden löytämisessä sekä tietenkin vertaistuen hyödyntämisessä. Vertaisryhmätyöskentelymme aikana hyödynsimme tehtäväkirjaa vain osittain. Mielenkiintoista olisi kokeilla, minkälaisia tuloksia saataisiin aikaan, jos tehtäväkirja toteutettaisiin kokonaisuudessaan, jolloin tarkoituksena olisi nimenomaan se, että ohjaaja siirtyisi vähitellen syrjään ja opiskelijat toimisivat itsenäisesti toisiaan tukien. Tehtäväkirja ”kouluttaa” opiskelijoista toistensa vertaistukijoita ja näin pyrittäisiin takaamaan vertaistuen jatkuvuus oppilaitoksissa.

8 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen merkitys vertaisryhmätoiminnalla on ollut opiskelijoiden minäpystyvyyden tunteeseen. Tarkoituksena oli saavuttaa opiskelijoiden yksilöllisiä näkemyksiä siitä, mikä merkitys vertaisryhmätoiminnalla on ollut heidän käsityksiinsä itsestään oppijoina sekä mitkä tekijät ovat olleet merkityksellisiä juuri minäpystyvyyden tunteen vahvistumisen kannalta. Tutkimuksessani huomioin vahvasti opiskelijoiden aikaisemmat oppimiskokemukset ja näiden merkityksen heidän minäpystyvyyden tunteeseensa. Tutkimus toteutettiin evaluatiivisena tapaustutkimuksena, jonka kohderyhmänä oli kahdeksan keskisuuren suomalaisen ammatillisen aikuisoppilaitoksen opiskelijaa. Aineistonkeruumenetelminä käytin teemahaastatteluja, opiskelijoiden pitämiä tunnepäiväkirjoja sekä videointia.

8.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy jatkuvasti pohtia tekemiään ratkaisuja. Näin tutkija ottaa kantaa analyysinsä kattavuuteen sekä tekemänsä työn luotettavuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa arvioidaan ennen kaikkea tutkimusprosessin luotettavuutta, jonka lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Oleellista on se, että myönnetään tutkijan olevan tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri onkin laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse, toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, jossa luotettavuutta tarkasteltaessa puhutaan mittauksen luotettavuudesta. Muita luotettavuuden arviointikriteereitä ovat muun muassa uskottavuus, siirrettävyys tietyin ehdoin, varmuus sekä vahvistuvuus. Lisäksi luotettavuutta tarkastellaan tutkimuksessa sisäisen ja ulkoisen validiteetin sekä reliabiliteetin näkökulmasta. Huomio kiinnitetään usein myös aineiston yhteiskunnalliseen merkittävyyteen sekä aineiston riittävyyteen ja kattavuuteen. (Eskola & Suoranta 2001, 208–215.) Luotettavuuden kriteerit täyttyvät tässä tutkimuksessa muun muassa sen puolesta, että olen itse tutkijana toiminut koko ajan opiskelijoiden kanssa ja ollut myös osa ryhmää. Olen pystynyt solmimaan hyvät vuorovaikutussuhteet opiskelijoiden kanssa ja he ovat pystyneet luottamuksellisesti kertomaan minulle asioistaan. Voidaan toki myös pohtia, olenko toisaalta ollut liian lähellä. Olen pyrkinyt kuvaamaan kaikki tutkimukselliset ratkaisuni mahdol-

lisimman tarkoin, jotta siirrettävyys toteutuisi. Siirrettävyyttä tarkasteltaessa voidaan lisäksi todeta, että käyttämämme toimintamalli soveltuu hyvin myös muille koulutusasteille. Tutkimus on lisäksi yhteiskunnallisesti merkittävä, sillä se tarjoaa toimintamallin, jonka avulla voidaan auttaa ja tukea erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita.

Tutkimuskohteen kuvausta ja täten tutkimuksen luotettavuutta voi parantaa useamman aineistonkeruumenetelmän käyttö eli triangulaatio (Eskola & Suoranta 2001, 214). Triangulaatiolla tarkoitetaan siis useiden aineistonkeruumenetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Metodologioiden käytössä ilmenee suurta variaatiota. Yksi vaihtoehto on käyttää haastatteluja, observaatiota ja dokumentti analyysia. (Patton 2002, 247–248.) Ne tutkimukset, joissa käytetään vain yhtä aineistonkeruumenetelmää, ovat haavoittuvaisempia virheille. Esimerkiksi pelkästään haastattelulla kerätyssä aineistossa voi olla virheellisiä tai vääriä vastauksia. Lisäksi yksittäisellä tutkimusmenetelmällä ei välttämättä saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Tutkimukset, joissa on käytetty triangulaatiota, ovat luotettavampia, sillä aineistoa voi tarkastella ristiin, ja näin varmistua aineiston oikeellisuudesta (Patton 2002, 248; Eskola & Suoranta 2001, 68). Triangulaatio voi tapahtua neljällä eri tavalla. Voidaan puhua aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaatiosta. (Eskola & Suoranta 2001, 69.) Tässä tutkimuksessa kyseessä oli menetelmätriangulaatio, sillä aineistoa kerättiin kolmella eri menetelmällä – videoinnin, tunnepäiväkirjojen sekä teemahaastatteluiden avulla. Triangulaatio paransi tämän tutkimuksen luotettavuutta, sillä pystyin useasta lähteestä varmistumaan tulkintojeni oikeellisuutta. Aineisto on täten myös kattava.

8.2 Vertaisryhmätoiminta minäpystyvyyden tunteen vahvistajana

Tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista kävi ilmi, että aikuiset tulevat uusiin opiskelutilanteisiin hyvin heterogeenisten aikaisempien oppimiskokemusten kanssa ja näiden kokemusten laadusta riippuu se, millainen merkitys niillä on ollut yksilöiden minäpystyvyyden tunteeseen. Malinen (2000) toteaa, että aikaisemmat oppimiskokemukset vaikuttavat aina uuden oppimisen taustalla ja Varilan (1999) mukaan keskeiseksi nousevat juuri oppimiskokemusten seurausvaikutukset. Banduran (1995; 1997) mukaan positiiviset kokemukset vahvistavat minäpystyvyyden tunnetta, kun taas negatiiviset heikentävät sitä. Nämä teoreettiset lähtökohdat saivat tukea tästä tutkimuksesta, sillä merkittäväksi

muodostui nimenomaan opiskelijoiden aikaisemmista oppimiskokemuksista tehdyt tulokset ja näiden tulkintojen seuraukset. Negatiiviset oppimiskokemukset olivat selkeästi heikentäneet opiskelijoiden minäpystyyden tunnetta, kun taas positiivisilla kokemuksilla oli ollut hyvin voimaannuttava merkitys. Aikaisemmat oppimiskokemukset herättivät osalla opiskelijoista epävarmuuden tunteita omasta osaamisesta ja pystyvyydestä, osalla suurimmat epävarmuustekijät ja tuen tarpeet johtuivat pitkän opiskelutauon aiheuttamasta opiskelusta vieraantumisen. Vertaisryhmätoiminnassa tärkeimmiksi tekijöiksi muodostuivat vertaisten löytyminen ja sitä kautta ryhmässä saatu emotionaalinen ja sosiaalinen tuki. Tämä on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa ja vertaisryhmäkokeiluissa. (ks. Halonen 1998, Hintikka 1998, Haapasalo 2000, Kupila 2001.) Toinen vertaisryhmätoiminnan tärkeä elementti oli oman opiskelun haltuunotto strategiaopetuksen kautta. Opiskelustrategioiden hallinta on eräs itseohjautuvuuden osa-alue. Lonka ja Lonka (1991) toteavat, että erityisesti aikuisopiskelussa on tavoitteena opiskelijan oman toiminnan säätely sekä itseohjautuvuus opiskelussa. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että on olemassa selvä ristiriita sen suhteen, mitä aikuisilta odotetaan ja mihin he todellisuudessa kykenevät. Andragogiseen malliin kohdistunut kritiikki (ks. Koro 1996) saa tästä tutkimuksesta tukea, sillä itseohjautuvuutta ei voida nähdä ikään kuin aikuisen synnynnäisenä ominaisuutena, vaan siihen tulee opettaa ja opiskelijan tulee siihen kasvaa ja kehittyä. Jos aikuinen kokee, että hän ei hallitse omaa opiskeluaan, ei kykene organisoimaan sitä eikä käyttämään tehokkaita oppimisstrategioita, hän ei tällöin luota kehitysmahdollisuuksiinsa eikä itseensä oppijana. Täten itseohjautuvuuskaan ei kehity. Tutkimuksen pohjalta voidaan siis todeta, että aikuiset eivät ole automaattisesti itseohjautuvia, vaan tarvitsevat opastusta ja tukea siinä, miten itseohjautuvuuteen voi kasvaa.

Näiden tekijöiden – vertaisilta saadun emotionaalisen ja sosiaalisen tuen sekä opiskelustrategioiden opetuksen – avulla opiskelijat saivat kokemuksia omasta pystyvyydestään. Siirtovaikutuksesta voi tehdä tässä vaiheessa vain varovaisia arvioita, mutta tutkimustulosten valossa näyttäisi siltä, että opiskelijat ovat hyödyntäneet oppimiaan opiskelustrategioita myös muissa opinnoissa ja osa on hyötynyt myös vertaistuesta ryhmän ulkopuolella.

8.3 Tutkimuksen yhteiskunnallinen ja erityispedagoginen merkitys

Tutkimuksen tulokset ovat erityispedagogisesti ja yhteiskunnallisesti merkittäviä, sillä parhaimmillaan tällaisella toimintamallilla voidaan ehkäistä koulutuksesta keskeyttämistä ja syrjäytymistä. Tutkimuksen aikana kävi ilmi, että hyvin pieniltäkin tuntuvat syyt saattavat ajaa opiskelijan keskeyttämisspäätökseen. Tämä johtuu osaltaan juuri tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden heikosta minäpystyvyyden tunteesta. Minäpystyvyyden tunteet lähteiden puuttuessa tunne omista kyvyistä oppijana ei pääse karttumaan ja pienikin epäonnistuminen saattaa johtaa luovuttamiseen. Mielestäni tämä tutkimus avaa näkökulmia aikuisten erilaisiin tuen tarpeisiin ja antaa välineitä niihin vastaamiseen. Malli on lisäksi siirrettävissä muillekin koulutusasteille. Mielestäni vertaisryhmätoiminta antaa lisäksi erityisopettajille erityispedagogisen toimintamallin, ja takaa ohjauksen ja tuen monelle sitä tarvitsevalle. Tällä tavalla tavoitetaan monta erityisen tuen tarpeessa olevaa opiskelijaa kerralla. Aikuisopiskelijat eivät ole itseohjautuvia astuessaan oppilaitoksen ovista sisään, vaan itseohjautuvaa oppimista täytyy opettaa. Vertaisryhmä on yksi tukimuodoista, jota tulisi käyttää muun opetuksen ja ohjauksen rinnalla.

Jatkotutkimusaiheita Tutkimukseni herättää monenlaisia jatkotutkimusaiheita. Hedelmällinen olisi mielestäni seurantatutkimus, jossa tarkasteltaisiin näiden samojen opiskelijoiden opiskelujen etenemistä ja heidän yksilöllisiä tilanteitaan opiskelujen loppuvaiheessa. Olisi mielenkiintoista tutkia, mitkä asiat vertaisryhmätoiminnasta ovat jääneet opiskelijoiden käyttöön koko opiskeluajaksi ja mitkä ehkä eivät. Lisäksi olisi mielenkiintoista testata ja toteuttaa Kakkurin (2006) kehittämä malli kokonaisuudessaan. Tässä tutkimuksessa sitä käytettiin työskentelymme välineenä, eli emme toteuttaneet sitä kokonaisuudessaan. Tarkastelussa voisi olla mallin toimivuus yksilöiden kannalta sekä se, kuinka ryhmän työskentely toteutuu ohjaajan jäädessä taka-alalle sekä millainen merkitys työskentelyllä opiskelijoille on.

Tutkimuksessa aikaisemmat oppimiskokemukset nousivat suureen rooliin ja niihin tulisi mielestäni ehdottomasti paneutua tarkemmin. Olisi mielenkiintoista tarkastella mitkä tekijät koulutusuralla muodostavat, mahdollisesti jo hyvin varhaisessa vaiheessa, uhkakuva keskeyttämisestä ja mahdollisen syrjäytymisriskin. Kiinnostavaa olisi myös se, minkälaisia minäpystyvyyden lähteitä tarvittaisiin, jotta jo varhain pystyttäisiin ennalta-

ehkäisemään tätä syrjäytymisriskiä. Tällainen tutkimus antaisi mielestäni eväitä varhaiseen puuttumiseen ja tukimuotojen suunnitteluun.

LÄHTEET

- Ahonen, T. & Holopainen, L. 2001. Erityiset oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnu-kainen (toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy, 239–248.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy, 251–296.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. 1996. Koulutuksen ja elinikäisen oppimisen merkitystä etsimässä. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhis-toria. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 8–10.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntulkinta ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. & Komonen, K. 2004. Elämäntulkinta ja elämäntulkinta kasvatuksen ja ai-kuiskasvatuksen sosiologiassa. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppi-minen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 84–121.
- Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.) Self-efficacy in changing societies. Cambridge Uni-versity Press, 1–45.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy. The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1996. Qualitative Research for Education. An Introduc-tion to Theory and Methods. Printed in the United States of America.
- Candy, P. C. 1991. Self-direction for lifelong learning. A Comprehensive Guide to The-ory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Christians, C. G. 2000. Ethics and politics in qualitative research. Teoksessa N. K. Den-zin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. 2. Painos. London: Sage, 133–162.
- Cramer, P. 2004. Identity change in adulthood: The contribution of defense mechanisms and life experiences. *Journal of Research in Personality*, 38, 280–316.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Toinen painos. London: Sage, 1–28.
- Eskola, J. & Suoranta J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Haapasalo, S. 1998. Aikuisen erilaisen oppijan tukeminen. Teoksessa K. Strandén (toim.) Asiakkaana erilainen oppija. Helsinki: Työministeriö. Työvoimapalveluosasto. Työvoiman koulutus ja kuntoutusyksikkö, 82–89.
- Halonen, M. 1998. Aikuisen luku- ja kirjoitusvaikeuksien kuntoutus monimuoto-opetuksena. Teoksessa K. Strandén (toim.) Asiakkaana erilainen oppija. Helsinki: Työministeriö. Työvoimapalveluosasto. Työvoiman koulutus ja kuntoutusyksikkö, 65–74.
- Hampton, N. Z. & Mason, E. 2003. Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students. *Journal of School Psychology*, 41, 101–112.
- Hintikka, A-M. 1998. Lukivaikeuksinen aikuisopiskelija. Teoksessa K. Strandén (toim.) Asiakkaana erilainen oppija. Helsinki: Työministeriö. Työvoimapalveluosasto. Työvoiman koulutus ja kuntoutusyksikkö, 75–81.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6.-8. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hongisto, V. (toim.) 2005. Ohjat oppijan käsiin – Ammatillinen opetus ja voimaannuttavan ohjauksen malli. Hämeen ammattikorkeakoulun e-julkaisu 4/2005. Tulostettu 10.12.2007. <http://www.hamk.fi/julkaisut>
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 199–216.
- Houtsonen, J., Kauppila, J. & Komonen K. 2000. Koulutus, elämäntietämys ja identiteetti. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen. Joensuu: Joensuu University Press.

- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 13–42.
- Iloa, H. & Oilunkaniemi, S. 1998. Erilainen oppija ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa K. Strandén (toim.) *Asiakkaana erilainen oppija*. Helsinki: Työministeriö. Työvoimapalveluosasto. Työvoiman koulutus ja kuntoutusyksikkö, 46–50.
- Jarvis, P. 1998. *Adult and continuing education. Theory and practice*. Second edition. London: Routledge.
- Kakkuri, I. 1993. Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, työvoimakoulutuksessa ja kansanopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kakkuri, I. 2000. Aikuiserityispedagogiikkaa etsimässä – lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) *Eriyispedagogiikka ja aikuisuus*. Espoo: Frencellin Kirjapaino Oy. 123–156.
- Kakkuri, I. 2006a. Opiskelevan asiakkaan ohjausmallin lähtökohdat. *Painamaton lähde*.
- Kakkuri, I. 2006b. Oppimisen vertaisryhmäohjaajakoulutuksen tehtäväkirja. *Painamaton lähde*.
- Kauppi, A. 1994. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista*. 3. painos. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 51–109.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2002. *Hyvä itsetunto*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Knowles, M. 1990. *The adult learner: a neglected species*. Fourth edition. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Koro, J. 1994. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research 98*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House and Sisäsuomi Oy.
- Koro, J. 1996. Itseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot – kohti aktiivista oppimista*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. 21–48.
- Kupila, P. 2001. ”Peilaan omaa asiantuntijuuttani toiseen” – Yhteinen reflektio oppimisen tukena. *Peda-forum 2*, 35–37.

- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1995. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY. 95–138.
- Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 55. Kuopio: Kuopion yliopiston paino.
- Lankinen, T., Suorsa-Aarnio, K. & Väyrynen, P. 2002. Opetusjärjestelyjen monipuolistuminen ammatillisessa koulutuksessa. Opetusministeriön työryhmien muistioita 11:2002.
- Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Juva: WSOY.
- Leinonen, S. 1998. Lukivaikeudet aikuisiässä. Teoksessa K. Strandén (toim.) Asiakkaana erilainen oppija. Helsinki: Työministeriö. Työvoimapalveluosasto. Työvoiman koulutus ja kuntoutusyksikkö, 58–64.
- Leinonen, S., Müller, K., Leppänen, P. H.T., Aro, M., Ahonen, T. & Lyytinen, H. 2001. Heterogeneity in adult dyslexic readers: Relating processing skills to the speed and accuracy of oral text reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 265–296.
- Liimatainen-Lamberg, A.E., Kinnunen, P. & Uotinen, S. 1996. Luku- ja kirjoitusvaikeuksien kuvailua. Teoksessa A.E. Liimatainen-Lamberg (toim.) Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus. Arviointi 7/1996. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 121–124.
- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito – valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61, 1–16.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. 2000. Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lonka, K. 1991. Aktivoivan opetuksen pääperiaatteita. Teoksessa K. Lonka & I. Lonka (toim.) Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Tampere: Tammer-Paino Oy, 12–27.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning: A reading of the theories of Knowles, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. 2. painos. Helsinki: Miktor, 17–37.

- Miles, M. B. & Huberman A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis*. Second edition. Printed in the United States of America. Sage Publications, Inc.
- Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. 2007. Self-efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation. *Language Learning*, 57 (3), 417-442.
- Oksanen, E. 2007. Oppimistaitojen ohjaaminen ohjaavalla opetustyyllillä. Luento 20.02.2007. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Pajares, F. 2003. Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139–158.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. Painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Raudaskoski, P. 1999. Vastavuoroisuus oppimisessa. Teoksessa R. Grönstrand (toim.) *Kasvava aikuinen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 24–38.
- Samuelsson, S. & Lundberg, I. 1996. The Impact of Environmental Factors on Components of Reading and Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46, 201–217.
- Siegel, L.S. & Stanovich, K.E. 1997. The assessment of adults with reading disabilities: what can we learn from experimental tasks? *Journal of Research in Reading*, 20, 1, 42–54.
- Sikkelä, R. 1997. Mitä persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat? *Psykologia*, 32, 174–182.
- Skaalvik, S. 2004. Reading problems in school children and adults: experiences, self-perceptions and strategies. *Social Psychology of Education*, 7, 105–125.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.
- Takala, M. 2006. Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-VAIKEUDESTA luki-TAITOON*. Helsinki: Yliopistopaino, 65–85.
- Thomas, C. R. & Gadbois, S. A. 2007. Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Education*, 77, 101–119.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Usher, E. L. & Pajares, F. 2006. Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125–141.
- Valkama, A. 1998. Kasvot erilaiselle oppijalle. Teoksessa K. Strandén (toim.) *Asiakkaana erilainen oppija*. Helsinki: Työministeriö. Työvoimapalveluosasto. Työvoiman koulutus- ja kuntoutusyksikkö, 11–14.
- Van Den Hurk, M. 2006. The relation between self-regulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem-based curriculum. *Active learning in higher education* 7 (2), 155–169.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 74. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Yin, R. K. 1994. *Case study research. Design and methods*. 2. Painos. Newbury Park, CA : Sage Publications.

LIITTEET

LIITE 1

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

OPPIMISHISTORIA

- Aikaisemmat kokemukset
 - minkälaisia?
 - niiden rooli ja merkitys käsitykseesi omista kyvyistäsi ja itsestäsi oppijana?
 - onko kokemuksilla ollut merkitystä koulutusuraan?
- Millainen tunne sinulla oli opiskelujen alkaessa omasta pystyvyydestä?

VERTAISRYHMÄTYÖSKENTELY

- Tuntemukset työskentelyn aikana
 - muuttuivatko ne?
- Muutokset käsityksissä itsestä oppijana – jos jotain muuttui, mikä sai sen aikaan?
 - Mitkä olivat niitä konkreettisia, ratkaisevia tekijöitä?
- Millainen oli vertaistuen rooli?
- Millainen oli ryhmän merkitys?

SIIRTOVAIKUTUS

- Onko vertaisryhmässä käsitellyistä asioista ollut hyötyä yleisesti opiskelussasi?
- Jos ei, uskotko, että tulee olemaan?
- Onko vertaistuessa ryhmän ulkopuolella tapahtunut muutoksia/lisäystä?

LIITE 2 – Tutkimustehtävä 1

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Vaikeudet lukemaan oppimisessa Lukiopetus ”Matematiikkamörkö”	Oppimisvaikeudet	Oppimisen esteet	Oppimiskoke- muksille annetut merkitykset	Kokemuk- sellinen oppiminen
Paniikki Iän tuoma epävar- muus Kirjoittamisen taitojen häviäminen pitkä opiskelutauko	Vieraantumisen opiskelusta			
Kyydistä putoaminen Ulkooppiminen Huonot kokemukset opettajista	Negatiiviset oppi- miskokemukset	Merkittävät oppi- miskokemukset		
Tärkeä positiivinen palaute Onnistumisen koke- mus	Positiivinen palaute ja onnistuminen			
Palautteen puuttumi- nen Kannustuksen puute Tukiopetuksen puute	Tuen puute	Oppijaidentiteetti	Minäpystyvyys	
Huonommuuden tun- teet Häpeän tunteet Tyhmyys Pelko Epävarmuus	Itseluottamus – päjäänkö?			