Tanja Hellsten

IKÄÄNTYNEIDEN KOKEMUKSIA OPPIMISESTA

Aikuiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2012
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää ikääntyneiden kokemuksia oppimisesta. Ilmiötä taustoitettiin esittelemällä erilaisia käsityksiä ikääntymisestä kuten esimerkiksi kolmannen iän teoriaa sekä käsittelemällä kokemuksellisen oppimisen teorioita. Aikuista oppijana kuvattiin omassa luvussaan. Tutkimuksessa tarkastellaan ikääntyneiden aikuisten kokemuksia oppimisesta seuraavan neljän tutkimuskysymyksen kautta:

1. Mitä merkitystä tutkittavien mielestä ikääntymisellä on oppimiselle?
2. Mitä merkitystä tutkittavien mielestä elämänkokemuksella on oppimiselle?
3. Miten tutkittavat arvioivat / rekflektoivat omaa oppimistaan?
4. Miten tutkittavat kuvailevat muiden opiskelijoiden vaikutusta opiskeluunsa (sosiaalinen konteksti)?

Tutkimus toteutettiin laadullisin tutkimusmenetelmin käyttäen aineistonkeruumenetelminä kirjoitelmia ja haastatteluja. Kirjoitelman kirjoittaneet olivat suomalaisten ikääntyvien yliopistojen opiskelijoita ja haastateltavat Kouvolan kansalaisopiston opiskelijoita. Tutkimukseen osallistui yhteensä 14 henkilöä, joista 11 oli naisia ja 3 miehiä. 10 tutkittavista kirjoitti kirjoitelman ja kirjoitelma-aineistoa täydentäviä haastatteluja tehtiin neljä. Tutkimukseen osallistuneista vanhimmat on yli 80 ja nuorimmat ikäryhmässä 60-70. Koko aineistoa analysoitiin teemoittamalla pyrkien aineistolähtöiseen lähestymistapaan.

Tutkimuskysymysten mukaisesti tutkittavat pohtivat merkityksiä ikääntymiselle ja elämänkokemukselle suhteessa oppimiseen. He reflektoivat monin tavoin omaa oppimistaan. Samoin tutkittavat kuvasivat muiden opiskelijoiden vaikutusta opiskeluun. Ikääntymisellä ja elämänkokemuksella oli merkitystä tutkittavien oppimiselle. Reflektiota kuvailtaessa kerrottiin havainnollisesti, miten uusia asioita suhteutettiin aiemmin opittuun. Muiden opiskelijoiden merkitys oppimiseen mainittiin tärkeäksi. Ikääntyneet pyrkivät hyvään vuorovaikutukseen suhteessa muihin. Voidaan päätellä, että ikääntymisellä voi olla merkitystä kokemuksiin oppimisesta.

Avainsanat: oppiminen, ikääntyminen, kokemus, aikuinen

Sisällysluettelo

1. Johdanto 4

2. Ikääntyminen 6

2.1. Ikääntymisen moninaiset käsitteet 6

2.2. Kognitiivinen ikääntyminen 9

2.3. Sosiaalinen ikääntyminen 10

3. Katsaus kokemuksellisen oppimisen teorioihin 12

3.1.Kolb ja jatkuva oppimisen prosessi 12

3.2. Knowlesin käsitys aikuisesta oppijasta 14

3.3. Mezirow ja reflektion keskeinen merkitys aikuisen oppimisessa 15

3.4. Schönin ja Revansin käsityksiä oppimisesta 17

3.5. Jarvis ja aikuisen oppiminen sosiaalisessa kontekstissa 19

3.6. Yhteenvetoa kokemuksellisen oppimisen teoreettisesta tarkastelusta 20

4. Aikuinen oppijana 22

4.1. Aikuinen itseohjautuvana elinikäisenä oppijana 22

4.2. Oppimistyylit 25

4.3. Ammatillinen identiteetti, työelämä ja aikuinen oppija nyky-yhteiskunnassa 26

5. Tutkimustehtävä 29

6. Tutkimuksen toteuttaminen 30

6.1. Tutkittavat 30

6.2. Kirjoitelmat aineistonkeruun välineenä 31

6.3. Haastattelut aineistonkeruun välineenä 32

6.4. Aineiston hankinta 33

6.4.1. Kirjoitelma-aineiston hankinta 33

6.4.2. Haastatteluaineiston hankinta 35

6.5. Aineiston analyysi ... 36

7. Tulokset ... 38

7.1. Yleistä tuloksista ... 38

7.2. Ikääntyminen ja oppiminen ... 41

7.2.1. Oppimisen hidastuminen ja muistamisen vaikeudet ... 41

7.2.2. Tietotekniikka haasteena ... 43

7.2.3. Ikääntyneiden rento asenne oppimiseen ... 45

7.3. Elämänkokemus oppimista vahvistamassa ... 47

7.3.1. Uusien asioiden kytkeytyminen elämänkokemukseen ... 47

7.3.2. Haasteelliset elämänolosuhteet ja työelämän kokemukset oppimisen lähteinä ... 48

7.4. Reflektion merkitys ... 50

7.4.1. Uuden opitun suhteuttaminen aiemmin opittuun ... 50

7.4.2. Havainnointi oppimistilanteissa ... 51

7.5. Opiskeluryhmän merkitys tutkittaville ... 53

7.5.1 Ryhmässä syntyvä oppimisen ilo ... 53

7.5.2.Ystävystyminen ryhmässä ... 55

8. Pohdinta ... 57

8.1. Päätulosten tarkastelua ... 57

8.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset ... 59

8.3. Jatkotutkimusaiheita ... 62

LÄHTEET ... 65

1. Johdanto

Oppiiko aikuinen uutta koko elämänsä, ikääntyneenäkin? Säilyykö vireys ja halu elinikäiseen oppimiseen läpi koko elämänkaaren? Nyky-yhteiskunta saattaa luoda kuvaa ikinuoresta ja ikijaksavasta ikäihmisestä, joka tekee väitöskirjoja ja juoksee maratoneja. Pitkänen (2001, 1989) huomioi, että ikääntyneet eivät ole kuitenkaan yhtenäinen joukko. Useat ikääntyneille tarkoitetut koulutusohjelmat ovat saattaneet kuitenkin perustua ajatukselle siitä, että ikääntyneet opiskelijat ovat samanlaisia oppimisedellytysten ja mieltymysten suhteen, vaikka sekä sosiaaliset että terveyteen ja koulutustaustaan liittyvät erot ovat eläkeikäisten keskuudessa suurempia kuin väestössä keskimäärin. Tosin tähän käsillä olevaan tutkimukseen osallistuneet ikääntyneet aikuiset olivat keskenään melko samankaltaisia, pääsääntöisesti akateemisia ja eri elämänaloilla edelleen aktiivisia. Osa oli vielä mukana työelämässäkin ainakin osittain. Tutkittavat toteuttivat siis Lasslettin (1996, 200) kehittämän kolmannen iän teorian mukaista omaan vapaaseen tahtoon ja omaan hallintaan perustuvaa toiminnallista ja monipuolista elämää. Lasslett (1996, 4) ei myöskään halua sitoa kolmatta ikää tiettyihin ikävuosiin. Tutkimuskirjallisuudessa käsitettä ikääntyneet on määritelty monin erilaisin toisistaan poikkeavinkin tavoin. Tässä tutkimuksessa käytetään ikääntyneet –termiä kattamaan yhtenäisesti koko tutkittavien joukko noin 60-vuotiaista yli 80-vuotiaisiin.

Pitkänen (2001, 189) mainitsee, että aikuisten opiskelulle ja sen tavoitteille on tyypillistä niiden muuttuva luonne. Opiskelun tarpeet ja tavoitteet vaihtelevat eri henkilöiden ja ryhmien lisäksi myös eri ajankohtina. Muutokset yhteiskunnassa ja yleisissä arvostuksissa vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita ihmiset asettavat omalle opiskelulleen. Opinnolliset tavoitteet siten vaihtelevat sekä yksittäisen ihmisen elämänkaaren aikana että myös koko väestössä eri aikoina.

Aittolan, Koikkalaisen ja Vahervan (1997, 9) näkemyksen mukaan myöhäismoderni yhteiskunnallinen tilanne on tuonut mukanaan monia muutoksia, jotka ovat sekä avanneet uusia mahdollisuuksia että aiheuttaneet epävakaisuutta ja riskejä. Tällaiset muutokset heijastuvat eri tavoin työpaikoille, koulutukseen ja ihmisten arkielämään. Muodollista koulutusta ei voi enää pitää entisenlaisena takuuvarmana sijoituksena tulevaisuuteen. Koulutusinstituutioilla ei ole oppimiseen liittyvää monopoliasemaa

enää, sillä muodollisen koulutuksen ohella ihmisten jokapäiväiseen elämismaailmaan ja arkisiin toimintoihin liittyvät informaalit ja satunnaisetkin oppimisprosessit ja oppimisympäristöt ovat tulleet yhä tärkeämmiksi. Myöhäismodernissa yhteiskunnassa oppimisesta on tullut koko eliniän kestävä projekti, joka ulottuu ihmisten kaikille elämänalueille.

Yhteiskunnan, työyhteisöjen ja yksilöiden on ajateltava ikääntymistään elämän mittaisena kehittymis- ja oppimisprosessina, jossa jatkuvasti opitaan vastaanottamaan uusia haasteita ja mahdollisuuksia. Se tarkoittaa elinikäisen oppimisen sisäistämistä osaksi omaa ajattelua, sen ymmärtämistä laajana ja kokonaisvaltaisena konseptina, joka sisältää yksilöllisen koulutuksen ja valmennuksen, mutta myös tasa-arvoisesti kollektiivisen yhteisöissä ja työpaikoilla tapahtuvan oppimisen. Työn tekemisen ”ikäystävällisemmäksi” ja elinikäisen oppimisen käytäntöjen omaksumista vaaditaan, jos halutaan saavuttaa pitkäjänteistä taloudellista ja sosiaalista kehitystä sekä edistää yksilöiden hyvinvointia. (Tikkanen & Nyhan 2006, 10.) Voidaan päätellä, että aikuisena kouluttautuminen on pääsääntöisesti useimmiten sidoksissa työelämään, jos henkilö on vielä työelämässä mukana.

Eläkkeellä olleessaan ihmisellä voi olla oppimiselleen henkilökohtaisempia intressejä kuin työelämässä pärjääminen. Helin (2009, 33) toteaa, että markkinoinnin ja pedagogisten ratkaisujen avulla voidaan vähentää niitä negatiivisia stereotypioita, jotka estävät iäkkäitä ihmisiä uskomasta oppimisen mahdollisuuksiin ja hakeutumasta opintojen pariin. Opetuksen tarkoituksenmukainen rytmittäminen, asioiden kertaaminen ja opetustilanteiden kannustavuus sekä uuden tiedon kytkeminen aiempaan osaamiseen tuovat oppimisen elämyksiä, joiden varassa voidaan uskaltautua kokeilemaan myös uusia, aiempaa abstraktimpia tai vieraampia aihepiirejä ja opiskelumenetelmiä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää ikääntyneiden kokemuksia oppimisesta. Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin käyttäen aineistonkeruumenetelminä kirjoitelmia ja haastatteluja. Tutkimuksessa tarkastellaan ikääntyneiden kokemuksia oppimisesta neljän tutkimuskysymyksen kautta. Ne liittyvät elämänkokemuksen ja ikääntymisen merkityksiin oppimiselle sekä reflektioon ja muiden opiskelijoiden merkitykseen aikuiselle oppijalle. Oppimista aikuisena voidaan luonnehtia koko-

naisvaltaiseksi prosessiksi. Knowles (1984, 58-60) puhuu elämäkeskeisyydestä aikuisten orientoituessa opiskeluun. Aikuisille syntyy tarve oppia selviytyäkseen erilaisista todellisista elämäntilanteista. Mahdollisuus soveltaa uutta tietoa käytäntöön on aikuisille tärkeää.

2. Ikääntyminen

2.*1. Ikääntymisen moninaiset käsitteet*

Lahn (2001, 41-42) pohtii ikääntymisen teemoja. Hänestä ikääntyminen merkitsee kehitysprosessia eikä vain vanhana olemisen vaihetta. Lisäksi ikääntymisen kehitysprosessi ei vastaa kronologisesti etenevää vanhenemista. Monesti viitataan sosiaaliseen vanhenemiseen, kognitiiviseen vanhenemiseen ja myös koulutukselliseen vanhenemiseen eri elämänvaiheina.

Eri-ikäisten ihmisten oppiminen noudattaa fysiologisena ja oppimispsykologisena ilmiönä varsin yhtenäisiä periaatteita, mutta aikuisuuteen liittyy kuitenkin monia erityispiirteitä, joilla on vaikutuksia aikuisiällä opiskeluun ja sitä kautta myös oppimiseen. Aikuisen oppimisresurssina on usein nostettu esiin aikuisiällä kerääntyvien elämänkokemusten merkitys ja erityisesti niiden reflektiivinen, jäsentävä työstäminen. Aikuisen oppimisessa elämäntilanne korostuu toisaalta oppimismotivaatiota virittävänä tekijänä ja toisaalta oppimista ja opiskelua rajoittavana reunaehtona. (Manninen 2001, 64.)

2000-luvun alkuun tultaessa ikääntyviä oppijoita koskeva kirjallisuus nojautui suurelta osin kognitiiviseen ikääntymiseen ja psykometrisiin menetelmiin, joita on sovellettu laboratoriomaisissa tilanteissa. Myöhemmin on sosiokulttuurinen näkökulma vahvistunut. 1960- ja 1970-luvuilla kognitiivinen ongelmanasettelu syrjäytti behavioristisen ja assosiatiivisen käsityksen oppimisesta. Oppijalle annettiin paljon aktiivisempi rooli tiedonhankinnassa ja –siirrossa. Nykyään on kuitenkin melko yleisesti hyväksytty, että tämä ”kognitivistinen” malli ihmisen käyttäytymisestä on yksinkertaistettu ja sopii vain laboratoriomaisiin ja radikaalisti jokapäiväisistä tapahtumista poikkeaviin tilanteisiin. Silloin opiskelijat sijoitetaan strukturoituun kontekstiin, jossa heidän täytyy hankkia tiedonsiruja ja jossa uusien taitojen oletetaan syntyvän käyttäytymissääntöjen oppimisesta. Sama logiikka on tunnistettavissa oppimisteorian erilaisissa versioissa: ihmiset ja organisaatiot hahmottavat, analysoivat, suunnittele-

vat, toimivat ja arvioivat sekä oppivat suunnitelman ja toimintojen tuloksen yhteyden kautta. Tällainen malli pystyy jossain määrin selittämään yksinkertaisten ja hyvin jäsenneltyjen taitojen oppimista oppilaitoksissa, mutta toimii huonosti jokapäiväisen elämän monitahoisia oppimisprosesseja kuvattaessa. Näin kohdataan melko ristiriitainen tilanne, sillä ikääntyvät oppijat osallistuvat monitahoisiin oppimistoimintoihin, kun taas oppimisen yksinkertaistettu malli hallitsee ”kognitiivista ikääntymistä” käsittelevää kirjallisuutta. (Lahn 2001, 41, 43.)

Ikääntyvän ja ikääntyneen määrittelyissä ikävuosien suhteen voi olla eroavaisuuksia. Työelämää tutkineet Tikkanen ja Kujala (2001, 81) määrittelevät ikääntyvän yli 45-vuotiaaksi. Vanhuustutkijat puolestaan ovat eri aikakausina tehneet uusia ikäluokkien määrittelyjä. Esimerkiksi 1970-luvulla jaettiin vanhat ihmiset nuor-vanhoihin eli iältään noin 55-75 –vuotiaisiin ja vanhoihin-vanhoihin, yli 75-vuotiaihin. 1980-luvulla lanseerattiin kolmannen iän käsite, joka on kalenterista täysin riippumaton ajanjakso. Siihen sisältyy oleellisena itsensä toteuttamisen ajatus. Myös keski-ikä on vähitellen laajentunut 60-vuotiaisiin saakka. Ilmiö liittyy ikääntymisen modernisaatioprosessiin, jossa keski-ikä pyritään rakentamaan sosiaalisesti uudelleen ja jossa eläkeimagoa muutetaan positiivisemmaksi käyttämällä nuorekkaita termejä. Vanheta-verbi korvataan nykyisin pääsääntöisesti ikääntymisellä, joka voidaan luokitella edellisestä poiketen yli 45-vuotiaisiin ikääntyviin, yli 50-vuotiaisiin ikääntyneisiin ja vähän vanhempiin senioreihin. Ikääntyminen on suuressa määrin kulttuuri-, sukupuoli- ja jopa sukupolvisidonnainen prosessi. (Vaara 2001, 127)

Hakkarainen, Hyvönen, Luksua ja Hakkarainen (2009, 44) kysyvät, ketkä ovat nykypäivän mediakulttuurin ikääntyneitä: työelämän yli 45-vuotiaat vai työelämästä eläkkeelle siirtyneet. Ikääntyvillä ja ikääntyneillä voidaan siis viitata hyvinkin eri-ikäisiin ihmisiin riippuen siitä, mitä ikääntymisen aluetta tutkitaan: työelämän tutkimuksissa 45-vuotias voi olla ikääntyvä /ikääntynyt, kun toisaalta ihminen saattaa kokea itsensä ikääntyneeksi vasta 85-vuotiaana. Eri tutkimuksia lukiessa voi huomata myös sen, että ikääntyvää ja ikääntynyttä käytetään termeinä vaihtelevasti ja päällekkäin. Tässä tutkimuksessa on päädytty käyttämään tutkittavista pelkästään termiä ikääntynyt, koska tutkittavien ikäjakauma oli laaja, hieman yli 60-vuotiaista yli 80-vuotiaisiin. Ikääntyväkin olisi voinut olla terminä paikallaan, mutta katsottiin, että käsite ikääntynyt kattaisi paremmin koko tutkittavien joukon. Ikääntymiseen ei ole kuitenkaan

olemassa aukottoman yksiselitteistä määritelmää, joten haluttiin käyttää vain yhtä termiä ja näin valittiin ikääntynyt -käsite.

Brittitutkija Peter Laslett julkaisi 1980-luvun lopulla kolmannen iän teoriansa (Laslett 1996). Muhonen ja Ojala (2004, 11) kuvaavat artikkelissaan kolmannen iän paikantumista yhteiskuntarakenteelliseen siirtymään: palkkatyöstä luopumiseen ja eläkkeelle siirtymiseen. Kolmas ikä toimii näin välittäjänä aikuisuuden ja vanhuuden väliin jäävälle elämänvaiheelle, jolloin omataan kaikki aikuisen oikeudet, mutta on vapauduttu sen keskeisestä velvoitteesta, työnteosta. Silloin korostuu sosiaalinen toimijuus ja sitä kautta tapahtuva tavoitteenasettelu ja oman elämän hallinta. Kolmas ikä itsensä toteuttamisen aikana viittaa tulevaisuuteen ja mahdollisuuksiin.

Laslett (1996, 3) mainitsee, että ilmaus kolmas ikä on alkuperältään ranskalainen tai espanjalainen ja sitä käytettiin yliopistojen niminä 1970-luvulla, kun kolmannen iän yliopistoja tai ikääntyvien yliopistoja perustettiin. Ehkä käsitteen yleistymiseen vaikutti myös jatkuva tarve termille, joka kuvaa vanhempia ihmisiä eikä ole valmiiksi leimaava jollain tapaa. Laslett (1996, 4) määrittelee ihmisen elämän ensimmäiseen, toiseen, kolmanteen ja neljänteen ikään. Ensimmäinen ikä on muista riippuvaisuuden, sosialisaation ja kypsymättömyyden aikaa. Se ajoittuu lapsuuteen. Toinen ikä on itsenäisyyden, kypsyyden ja vastuullisuuden aikaa ja silloin aikuinen ihminen ansaitsee elantonsa ja mahdollisesti säästää varallisuutta. Kolmas ikä on henkilökohtaisen täyttymyksen, itsensä toteuttamisen aikaa kun taas neljäs ikä on jo lopullisen muista riippuvuuden, raihnaisuuden ja kuolemisen aikaa. Tämä analyysi elämänkokemuksesta jaoteltuna neljään erilaiseen ikään ei tule suoraan syntymäpäivistä eli kronologisesta iästä, mutta väistämättä jaottelu perustuu tiettyjä syntymäpäiviä, esimerkiksi täysi-ikäisyyttä, ympäröiviin vuosiin.

Laslett (1996, ix-x) korostaa, että hän käyttää kolmannen iän termiä tahdonalaisena ja vaihtoehtoja kunnioittavana käsitteenä enemmän kuin tiettyyn kronologiseen ja syntymäaikaan perustavana terminä kuten esimerkiksi 54-70 -vuotiaiden määrittelememinen kolmanteen ikään kuuluvaksi joukoksi. Laslettin (1996, 200) mukaan kolmannessa iässä ei ole enää pakollista tehdä työtä pysyäkseen hengissä tai liittoutua tiettyjen henkilöiden kanssa poliittisten tai sosiaalisten tarkoitusperien vuoksi tai osallistua joihinkin aktiviteetteihin turvatakseen uransa. Liittymisen ja yhdistymisen valinta

kulkee yhdessä harrastusten valitsemisen kanssa ja vapaa päätös siitä, mitä nämä harrastukset ovat, johtaa pääperiaatteeseen siitä, mitä kolmas ikä on. Se tarjoaa sekä osallistumisen että osallistumattomuuden mahdollisuudet. Kolmannen iän teorian logiikka muodostuu siitä, että se osoittaa, että juuri näin pitää ollakin. Kolmannen iän aktiviteettien kuuluu olla vapaaehtoisia niin, että pakollinen osallistuminen ei tule kysymykseen. Kolmas ikä antaa valinnanvapauden.

2.2. Kognitiivinen ikääntyminen

Ikääntyviä oppijoita koskevassa tarkastelussa on otettava huomioon myös yksilönkehityksen moninaisuus. Erot älyllisessä kapasiteetissa ja persoonallisuuksissa kasvavat 70-80 ikävuoteen saakka, jolloin oletetaan tapahtuvan epäerilaistumisprosessi. Muutoksen syyksi katsotaan usein biologinen vanheneminen, mutta siihen voi olla myös vuorovaikutukseen liittyviä selityksiä. Myöhäisellä iällä oppimista tarkasteltaessa käsitellään yleensä motivaatiota, itsesäätelyä, kognitiivista kompetenssia ja asiantuntemusta, muistia sekä taitojen ja tietojen hankkimista. Joustavan älykkyyden oletetaan alkavan heiketä 20:sta ikävuodesta lähtien, kun taas karttuva älykkyys lisääntyy myöhäiseen elämänvaiheeseen saakka. (Lahn 2001, 56, 59.)

Kognitiivisia piirteitä oppimisessa ovat tiedon käsittelyyn ja prosessointiin liittyvät piirteet. Kognitiivisen oppimisteorian näkökulmasta voidaan tarkastella aikuisten ajattelua, asiantuntijuuden kehittymistä, ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. Aikuisen ja lapsen kognitiivinen toiminta on erilaista. Lasten ja nuorten älykkyyttä ja tapaa ratkaista ongelmia on kuvattu joustavaksi ja akateemiseksi älykkyydeksi, johon liittyy mm. kirjatiedon omaksumisen helppous verrattuna aikuisiin. Aikuisten kykyjä on kuvattu käytännölliseksi ja kiteytyneeksi älykkyydeksi. Heille tyypillistä on nuoria oppijoita parempi kyky käyttää käytännön kokemusta ja kontekstuaalista tietoa apuna ongelmien ratkaisussa. (Valleala 2007, 66-67.) Kognitiivisen teorian yleistyessä painopiste siirtyi opiskelijan sisäisiin oppimisprosesseihin. (Nevgi & Tirri 2003, 44.)

Oppimiseen liittyy kysymys oman oppimisen säätelystä ja hallinnasta, mikä on oppimisprosessin suuntaamisessa tavoitteiden saavuttamiseksi ratkaisevaa. Inhimillinen tietäminen ja osaaminen eivät ole vain tiedon ja ymmärryksen kehittämistä vaan myös sen oppimis- ja suoritusprosessin hallintaa, joka tiedon hankintaan ja hyödyn-

tämiseen eri yhteyksissä liittyy. Metakognitio on vakiintunut käsitteeksi, joka on yhdistettävissä tällaiseen älykkääseen inhimilliseen toimintaan ja oman oppimisprosessin itsearviointiin ja säätelyyn. Yleisesti metakognitiolla tarkoitetaan yksilön tietoisuutta omista kognitiivisista prosesseistaan ja kykyä säädellä ja arvioida toimintaansa ja ajatteluaan. Puhutaan myös metaoppimisesta, jolla viitataan oppimaan oppimiseen eli siis omien oppimistapojen tiedostamiseen ja arviointiin. Metaoppimiseen liittyy oman oppimisen itsearviointi kuten esimerkiksi mitä on oppinut ja miten on oppinut. Aikuisen oppimisessa on itsearvioinnilla tärkeä merkitys. Itsearvioinnin avulla oppijan autonomisuuden ja kyvyn oman toimintansa laadun kehittämiseen katsotaan kehittyvän. (Korhonen 2003, 51-52.)

Metakognitioiden avulla säädellään kokonaisuutena tietyssä ympäristössä kognitiivisia prosesseja kuten strategioiden valintaa, huomion kohdistamista, tarkoituksia, tavoitteen asettelua, yhteistoimintaa ja kokemusten jäsentämistä. Metakognitioiden avulla rakennetaan tietoista orientaatioperustaa toiminnalle sekä ympäristön aktiiviselle havainnoinnille. Kuten muukin älykäs toiminta, toiminnan motiivit ja motiivien pohjalta muodostetut tavoitteet ja orientaatiot rakentuvat vuorovaikutuksessa sosiaalisen toimintaympäristön älyllisten ja sosiaalisten haasteiden kanssa. (Korhonen 2003, 52.)

Aivotutkimuksessa ikääntyneiden aikuisten tutkimus on pyrkinyt erottamaan onko työmuistin suorituksessa osa-alueita, jotka heikentyvät ikääntymisen myötä. Tämä aineisto tukee käsitystä, että kaikki työmuistin toiminnan osa-alueet eivät heikkene iän myötä. Kyky jakaa tarkkaavaisuutta ja estää ei-haluttu ärsyke oli huonointa yli 60-vuotiailla, mutta arvioitaessa muistia, kielellisiä taitoja ja päättelykykyä, ei eroja löydetty lainkaan. 65 ikävuoden jälkeen aivojen muutoksen osalta on huomattu selkeää volyymin vähenemistä otsalohkoissa ja hippokampuksessa sekä hermosoluihin liittyvää kutistumista ja muutoksia välittäjäaineryhmissä. Näin ollen ikääntyvillä aikuisilla pienten lasten tavoin nämä neurologiset muutokset voivat vaikuttaa työmuistitehtävistä suoriutumiseen. (Pickering 2007, 34.)

2.3. Sosiaalinen ikääntyminen

Marin (2000, 38) pohtii artikkelissa onnistuneesti vanhenevaa yhteiskuntaa sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman näkökulmasta. Yhteiskunnallisesti hyvä vanheneminen

liittyy sukupolvien ja ikäryhmien väliseen suhteeseen: sen tasapainoon ja tasa-arvoisuuteen. Kysymys on siitä, miten onnistuneesti yhteiskunta on pystynyt rakentamaan sukupolvien väliset taloudelliset, moraaliset, ja ideologiset valtasuhteet ja millaiset mahdollisuudet se antaa näiden tasapainoiselle kehittymiselle. Osa vanhenevan ihmisen "huonosta" vanhenemisesta ei johdu siis hänen huonosta henkisestä tai ruumiillisesta kapasiteetistaan tai hänen omasta kyvyttömyydestään huolehtia itsestään, vaan siitä, kuinka sukupolvien väliset suhteet yhteiskunnassa rakentuvat. Marin jatkaa, että yhteiskunnan hyvää vanhenemista voidaankin pitää eräänlaisena reunaehtona tai kehyksenä hyvälle yksilölliselle vanhenemiselle. On kuitenkin muistettava, että nämä eivät välttämättä käy yksiin: aina on niitä, jotka vanhenevat hyvin yhteiskunnan tilasta riippumatta, samoin niitä, jotka vanhenevat huonosti kaikin puolin hyvässä tilanteessa. Vanheneminen on myös aina yksilöllinen prosessi.

Sekä elinkaaripsykologia että sosiokulttuurinen teoria tarkastelevat ihmisen kehitystä oppimista enemmän luonnollisessa ympäristössä kuin laboratorio-olosuhteissa. Lisäksi pitkittäistutkimuksia suositaan poikittaistutkimusten sijaan. Useat tutkimukset toteavat ihmisten tunnistavan merkittävät oppimiskokemukset elämässään yhtä lailla kuin perheeseen ja jokapäiväiseen elämään kuuluvat projektitkin. Sekä populaariselvityksissä että teoreettisissa kehystutkimuksissa tiedon- ja taidonhankinta nähdään useasti välttämättömänä ammatilliseen uraan valmistautumisena. Näin ollen elämänkulku jakautuu leikin, koulutuksen, tuottavan elämän ja eläkkeellä olon ajanjaksoihin. Modernien yhteiskuntien institutionaalisista rakenteista esiin tulevat trendit kyseenalaistavat nykyisin jyrkästi tällaisen ihmisen kehityksen lineaarisen mallin. Eri elämänalueiden kuten työn, koulutuksen ja perhe-elämän rajat ovat hämärtyneet ja tarjoavat yhä uusia kehityskaaria elämänkululle. (Lahn 2001, 44, 47.)

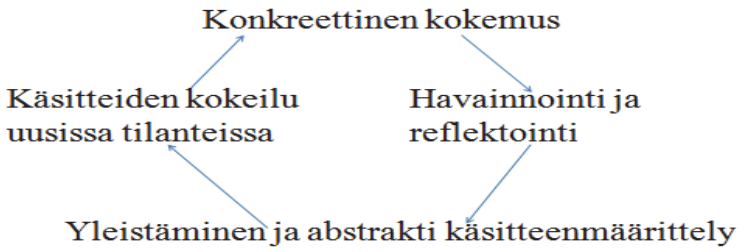
Yhteiskunnallisen kollektiivisuuden näkökulmasta voidaan tiedostaa, että yhteiskunnat ja sivilisaatiot edellyttävät tiettyjä ominaisuuksia elinvoimaisuuden ja ikääntymisen suhteen. Siihen vaikuttavat kyseessä olevan yhteiskunnan talous, koulutusjärjestelmät, perhe ja valtiomuoto. Onnistunut ikääntyminen on itsessään käsite, joka kytkeytyy yhteisöön itseensä. Se on sosiaalipsykologinen, prosessimainen rakenne, joka reflektoi jatkuvasti sosiaalisesti kunnioittavilla tavoin ja pyrkii soveltamaan ja uudelleen muovaamaan hallitsevia ja tunnistettavia yhteiskunnallisia olosuhteita kohti

vanhemmille ihmisille sopivaa yhteisöä. (Featherman, Smith & Peterson 1993, 51,52.)

3. Katsaus kokemuksellisen oppimisen teorioihin

3.1.Kolb ja jatkuva oppimisen prosessi

Kolb (1984, xii) kuvaa aikuisen kehittymisen näyttäytyvän kolmella tasolla: tiedon hankkimisena, erikoistumisena ja integroitumisena. Tiedostettu kokemus muuttuu näiden edellä mainittujen kehittymisen tasojen ja oppimisen kautta. Kolbin (1984, 27) mukaan oppiminen on jatkuva kokemukselle perustuva prosessi. Oppija testaa ja johtaa tietoa tauotta kokemuksistaan käsin. Oppiminen tapahtuu odotusten ja kokemusten vuorovaikutuksessa. Oppimisen prosessi taas voidaan paremmin kuvata ei-oppimisen näkökulmasta, joka voi olla tuloksena odotusten ja kokemusten vuorovaikutuksesta. Kolb (1984, 28) lisää, että kaikki oppiminen on uudelleenoppimista. Oppijat oppivat entisten oletustensa ”päälle” eivätkä koskaan ole opettajiensa oletusten mukaisesti ”tyhjiä tauluja” vaan heillä on uskomuksensa käsillä olevista aiheista ja nämä uskomukset ja käsitykset ovat joko päteviä tai pätemättömiä. Opettajan tehtävänä ei ole siis vain istuttaa uusia ajatuksia oppijalle vaan myös säätää ja muunnella oppijan vanhoja käsityksiä. Jos opettamisen prosessi aloitetaan tuomalla esiin oppijan uskomuksia ja omia teorioita tutkimalla ja testaamalla niitä ja integroimalla ne sitten uusiin, kehittyneisiin ideoihin oppijan omien uskomusten joukossa, on oppimisprosessin kulkua helpotettu.



KUVIO 1. Kolbin oppimisen kehä / Kolb´s learning cycle (Kolb 1984, 21)

Kuviossa 1 oppiminen on kuvattu neljävaiheisena kehänä. Välitön konkreettinen kokemus on perustana havainnoinnille ja reflektoinnille. Nämä havainnot on sulautettu teoriaan, missä toiminnalle on johdettu uudet merkitykset. Nämä havainnot tai oletukset toimivat oppaina toimittaessa uusia kokemuksia luomiseksi. ”Tässä ja nyt” –tapahtuva konkreettinen kokemus tarkistaa oikeellisuutta ja testaa abstrakteja käsitteitä. Välitön henkilökohtainen kokemus on polttopisteessä oppimisen suhteen, koska se antaa elämän, kehyksen ja subjektiivisen henkilökohtaisen kokemuksen käsitteiden yleistämiselle ja samaan aikaan tarjoaa konkreettisen, yleisesti jaetun viitekehyksen oppimisprosessin aikana luotujen päätelmien ja ideoiden kelpoisuuden testaamiseen. Kun ihmiset jakavat kokemuksen, he voivat jakaa sen täydellisesti, konkreettisesti ja myös abstraktilla tasolla. (Kolb 1984, 21.)

Kolb (1984,26) painottaa, että oppiminen on parasta ymmärtää prosessina eikä tuloksien käsitteiden kautta. Oppimisen painottaminen prosessina vastakohtana behavioristisille tuloksille erottaa kokemuksellisen oppimisen ideaaleista traditionaalisen opetuksen lähestymistavoista ja behavioristisista oppimisteorioista. Kokemuksellisen oppimisen teoria etenee erilaisista oletuksista käsin. Ideat eivät ole kiinnittyneitä ja muuttumattomia ajattelutavan elementtejä vaan muotoutuvat ja uudelleenmuotoutuvat kokemuksen kautta. Kolb (1984, 31)lisää, että oppiminen on myös kokonaisvaltainen prosessi, joka on sovitettu ympäröivään maailmaan. Kokemuksellinen oppiminen voidaan määritellä käsitteeksi, joka kuvaa keskeistä prosessia inhimilliselle sopeutumiselle sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön. Oppiminen ei ole erityinen suljettu alue, joka käsittää tiettyä inhimillistä toimintaa kuten tietämistä tai havainnointia. Sen sijaan oppiminen sisältää koko elämän yhteiset toiminnat kuten ajattelun, tuntemisen, ymmärtämisen ja käyttäytymisen.

Oppiminen on siis suuri ja merkittävä sopeutumisen ja mukautumisen prosessi. Oppimisen käsite on tuntuvasti laajempi kuin miten se yleisesti liitetään koulun luokkahuoneessa tapahtuvaksi toiminnaksi. Oppimista tapahtuu kaikissa elämän eri tilanteissa kouluista työpaikkoihin, tutkimuslaboratorioista johtoryhmiin sekä henkilökohtaisiin ihmissuhteisiin. Se käsittää kaikki inhimillisen elämän tasot lapsuudesta nuoruusikään, keski-iästä vanhuuteen. Oppimisen käsitteen kokonaisuuteen sisältyy

muita, suppeampia käsitteitä kuten luovuus, ongelmanratkaisu, päätöksenteko ja asenteen muutokset. Nämä käsitteet keskittyvät vahvasti eri osiin omaksumisen perusnäkökulmia. Kokemuksellisen oppimisen syklinen kuvaaminen peilaa monia asioiden omaksumisen erikoistuneita malleja. (Kolb 1984, 32.)

Oppiminen sisältää vuorovaikutusta yksilön ja ympäristön välillä. Tämä ilmiselvä asetelma on Kolbin (1984, 34) mukaan oppimisen tutkimuksessa ja käytännössä korvautunut persoonakeskeisellä psykologisella näkemyksellä oppimisesta. Perinteisen opetuksen prosessin satunnainen tarkkailija voisi epäilemättä päätellä, että oppiminen on ensisijaisesti henkilökohtainen, sisäinen prosessi, joka tarvitsee vain rajatun ympäristön kirjoineen, opettajineen ja luokkahuoneineen. Laaja ”tosielämän” ympäristö näyttää kaikkina aikoina joutuneen torjutuksi kaikissa tasoissa opetusjärjestelmiä. Kolb (1984, 35) jatkaa, että kokemuksellisen oppimisen teoriassa vuorovaikutuksellinen suhde yksilön ja ympäristön välillä on symboloitu kaksitahoisella merkityksellä käsitteelle kokemus. Toinen merkityksistä on subjektiivinen ja henkilökohtainen viitaten yksilön sisäiseen tilaan kuten esimerkiksi ”ilon ja onnellisuuden kokemus”. Toinen tarkoitus käsitteelle kokemukselle on objektiivinen ja ympäristöön sidottu kuten esimerkiksi ”20 vuoden kokemus työstä”. Nämä kaksi kokemuksen muotoa ja merkitystä kietoutuvat ja ovat yhteyksissä toisiinsa hyvin moninaisilla tavoilla.

3.2. Knowlesin käsitys aikuisesta oppijasta

Knowles (1984, 51-52, 55-63) on kehittänyt teoriaa aikuisen oppimisesta, joka ottaa huomioon tiedon kokemuksesta ja tutkimuksesta aikuisen oppijan ainutlaatuisesta luonteesta. Hän on huomioinut, että aikuinen oppii parhaiten informaaleilla, turvallisilla, joustavilla ja pakottomilla tavoilla. Knowles on rakentanut andragogista opetuksen mallia, joka ei ole ideologia vaan oppirakennelma, joka muodostuu joukosta vaihtoehtoisia olettamuksia ja käsityksiä. Näitä ovat tarve tietää, oppijan käsitys itsestä, oppijan kokemuksen rooli, valmius oppia, orientoituminen eli suuntautuminen oppimiseen ja motivaatio. Andragogiikka ei poissulje pedagogiikkaa vaan sisältää pedagogiikan käsityksiä.

Andragogisen mallin käsityksistä aikuisten tarve tietää lähtee siitä, että aikuisten on tiedettävä miksi heidän on opittava jotakin ennen kuin he ryhtyvät opiskelemaan kyseistä asiaa. Tietoisuutta oppimisen tarpeesta lisäävät aikuisilla kokemukset siitä,

missä he ovat nyt ja missä he tulevaisuudessa haluavat olla. Esimerkkejä tällaisista kokemuksista ovat työpaikan vaihtotilanteet ja erilaisille roolimalleille altistuminen. Oppijan käsitys itsestä taas tarkoittaa aikuisilla sitä, että he ovat vastuussa omista päätöksistään ja omasta elämästään. Aikuinenkin voi kuitenkin tarvita ohjausta tullakseen itseohjautuvaksi ja itsenäiseksi oppijaksi. (Knowles 1984, 55-57.)

Knowles (1984, 57) avaa kokemuksen roolia oppimisessa. Aikuiset tulevat mukaan opetukseen suuremmalla painokkuudella ja erilaisella kokemuspohjalla kuin nuoret. Kokemuksen suuremman määrän lisäksi aikuisten kokemukset ovat laadultaan erilaisia kuin nuorilla, esimerkiksi nuorilta voi puuttua kokemuksia kokopäivätyöstä tai vanhemmuudesta. Laajalla kokemuksella voi olla kuitenkin olla kielteisiäkin vaikutuksia kuten piintyneet tavat ja ennakkoasenteet. Voi myös olla vaikeaa avata mahdollisuuksia uusille näkökulmille. Lisäksi aikuisen käsitys itsestä, identiteetistään on otettava huomioon.

Knowlesin (1984, 58-59) mukaan aikuisille syntyy valmius oppia asioita, joita heidän tarvitsee tietää kyetäkseen selviytymään tehokkaasti erilaisista todellista elämäntilanteista. Aikuisen orientaatio opiskeluun lähtee Knowlesin (1984, 59-60) mukaan elämäkeskeisyydestä eli he opiskelevat voidakseen suorittaa monenlaisia tehtäviä tai selvitäkseen erilaisista ongelmista eri elämänvaiheissa. Aikuiset oppivat uutta tietoa, uudenlaisia käsityksiä, taitoja, arvoja ja asenteita tehokkaammin silloin kun on tuotu esille se, miten ne soveltuvat käytännön elämän tilanteisiin. Knowles (1984, 61) lisää, että aikuisilla motivaatiotekijöistä merkittävimmät ovat useimmiten sisäiset paineet kuten työn mielekkyyden lisääminen, itsearvostus ja elämänlaatu.

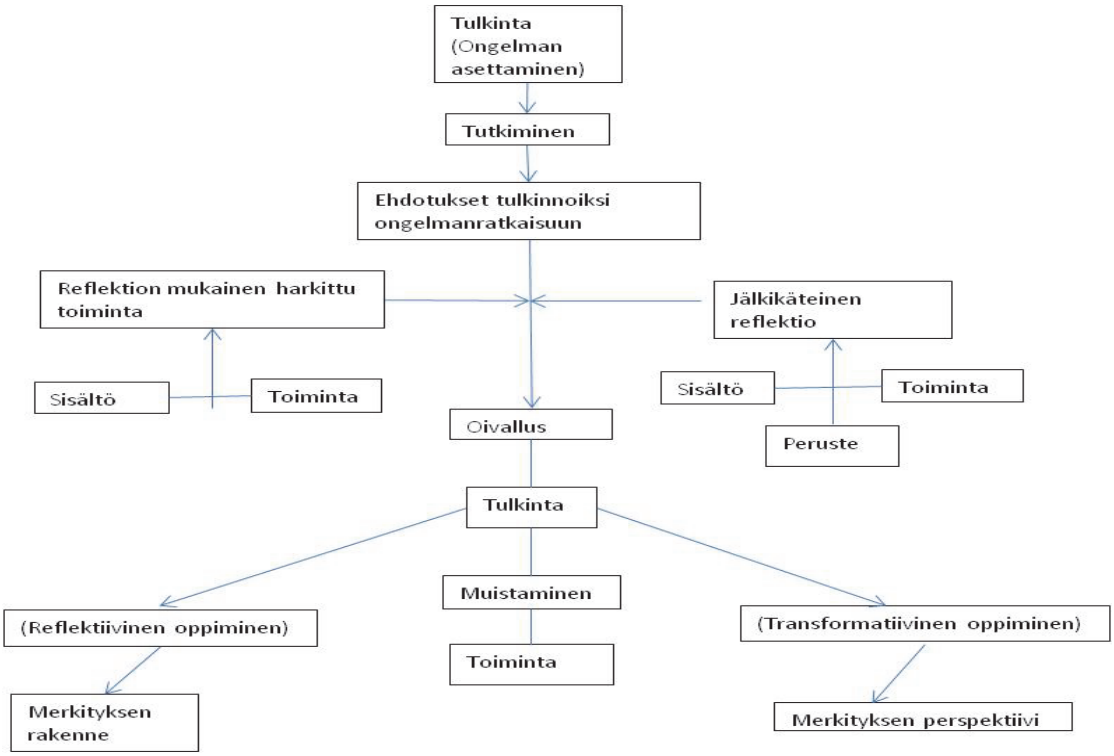
3.3. Mezirow ja reflektion keskeinen merkitys aikuisen oppimisessa

Mezirow (1991,1-2, 89) havaitsi, että pääsääntöisesti aikuisen oppiminen on moniulotteista ja liittää oppimisen ympäristön kontrolloimiseen, merkityksen ymmärtämiseen ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa sekä itsensä ymmärtämiseen. Se liittyy usein myös kriittiseen pohdintaan. Mikä tahansa analyysi aikuisen oppimisesta tai sen hyödyistä on kohdistettava sekä välilliseen että välittömään oppimiseen sisältäen oppimisen luonteen ja laajuuden ja sen kriittisen reflektion. Aikuiset oppijat ovat sidoksissa omaan historiaansa. Aikuisten oppimisen suhteen on oppimisteorian

voitava selventää, kuinka aikuiset löytävät järkiperäisen merkityksen kokemuksilleen.

Reflektio eli opitun asian pohdiskelu ja jäsentäminen on keskeinen voima oppimisessa ja ongelmanratkaisussa. Reflektio antaa merkitystä oppimiselle. Tarkoituksellisen oppimisen keskiössä on joko selitys kokemuksen merkityksestä, uudelleentulkinta siitä tai kokemuksen käyttöönotto tarkoitukseen sopivassa toiminnassa. Usein oppimisen teoreettiset tutkimukset ovat keskittyneet ongelmanratkaisuun ja havaintojen, tunnistamisen, muistamisen ja muistikuvien rooleihin tässä prosessissa. On ollut vahvaa väheksyntää reflektion tehtävästä, joka kuitenkin valaisee toimintaa ja tekee uudelleentulkinnan mahdolliseksi. Erityisesti on vähätelty tai kiistelty reflektion ratkaisevasta roolista tarkistettaessa sitä, mitä oikeasti on opittu. Yksi syy reflektion aliarvioinnille voi olla puutteet käsitteen selvyydestä ja sen käytöstä psykologisessa teoriassa ja toisaalta yleiskäytössä. Käsitettä reflektio on oppimisen teoreetikkojen keskuudessa yleisesti käytetty synonyymina harkitulle toiminnalle. Kaikki toiminta ei kuitenkaan välttämättä sisällä reflektiota. (Mezirow 1991, 103-104.)

Mezirow (1991, 104-106) tähdentää, että reflektio on prosessi, joka kriittisesti määrittää sisällön tai perusteet pyrkimyksille tulkita ja antaa merkitys kokemukselle. Kulloinkin kyseessä olevan ongelman suhteen reflektoidaan sen sisältöä ja tuntomerkkejä. Reflektoitaessa etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia suhteessa siihen mitä parhaillaan koetaan sekä aikaisemmin opittuun. Tämä tehdään siksi, että voidaan tunnistaa periaatteita, yleistää, huomata tiedon toimintamalleja, valita sopivat tavat ilmaista käsitteitä, luoda vertauskuvia merkityksen ulottamiseksi annetun tiedon ulkopuolelle sekä päättää seuraavat askeleet ongelmanratkaisussa.



KUVIO 2. Reflektiivisen toiminnan prosessi (Mezirow 1991, 109)

Kuviossa 2. on kuvattu polku reflektiivisen toiminnan prosessista. Se alkaa ongelman asettamisesta ja tulkinnasta ja se päättyy toiminnan käynnistämiseen. Reflektiivinen toiminta on päätösten tekemistä tai toisen toimintatavan käyttöönottoa niiden oivallusten perusteella, jotka ovat reflektoitaessa saavutettu. Prosessi sisältää monia alaprosesseja kuten kyseessä olevan ongelman tutkimista, ehdotuksia tulkinnoiksi ongelmanratkaisuun, jäsentämistä, hyviä oivalluksia tai muutokseen johtavaa tulkintaa. Reflektion mukainen harkittu toiminta näyttää sisältyvän sekä reflektioon itseensä että reflektiivisen toiminnan prosessiin. Jälkikäteen tapahtuva reflektio saattaa sisältää sekä oletusten että käsitteiden tai prosessin reflektiota. Kuviossa transformatiivinen oppiminen voi ohjata pysyvään ja prosessoituun reflektioon, joka johtaa muodonmuutokseen tarkoitusperissä. (Mezirow 1991, 108.)

3.4. Schönin ja Revansin käsityksiä oppimisesta

Schön (1987, 25) käyttää termiä ”tietää toimiessaan, tehdessään” viitatakseen sellaiseen tietotaitoon, joka ilmenee älyllisessä toiminnassa kuten polkupyörän ajamisessa

ja tasapainon hakemisessa siinä. Tässä on kyse tietämisestä toimiessa, tehdessä. Se tuodaan ilmi spontaanisti taitavana suorituksena eikä sitä luonteenomaisesti voi verbaalisesti tyhjentävästi selittää. Joskus sitä kuitenkin on mahdollista selittää havainnoimalla ja reflektoimalla kyseisiä toimintoja. Voidaan esimerkiksi esittää kyseisen operaation osia ja menetelmiä, joita käytetään. Samoin voidaan löytää johtolankoja, joita havainnoidaan ja sääntöjä, joita seurataan. Arvot, strategiat ja oletukset, joista toiminnan ”teoriat” johdetaan, voivat myös olla löydettävissä.

Tehtäessä jotakin toimintoa voidaan sitä reflektoida. Tämä tapahtuu ajattelemalla toiminnan jälkeen, mitä on tehty ja näin löytämällä se, miten ”tietämällä oppiminen” myötävaikuttaa mahdollisesti odottamattomaan lopputulokseen. Reflektiolla toiminnan aikana on kriittinen tarkoituksensa, sillä se kyseenalaistaa oletetut rakenteet toiminnan aikana tietämisen suhteen. Reflektio antaa juuri sen hetkisen kokemuksen nousta esiin. Reflektiossa pohditaan ja kokeillaan uusia toimintoja tarkoituksena tutkia uudelleen tarkasteltua ilmiötä sekä testata alustavaa ymmärrystä kyseisestä ilmiöstä. Voidaan myös pyrkiä vahvistamaan liikkeitä, jota parantavat asioiden tilaa. (Schön 1987, 26, 28)

Revans (1982, 625-627, 629) avaa toiminnallisen oppimisen, tekemällä oppimisen käsitettä. Tällainen oppiminen ei ole riippuvainen opettajista, opetussuunnitelmista, säännöksistä, kiinteistä instituutioista tai kirjallisuudestakaan. Verbaalisuus ei ole niinkään tärkeää tekemällä oppimisessa. Toiminnallinen, tekemällä oppiminen on kehittämisen väline, laadultaan älyllinen, emotionaalinen tai fyysinen, ja se vaatii kohteeltaan jonkin todellisen, monitahoisen ja vaativan ongelman saavuttaakseen aiottua muutosta kyseisen ongelman ratkaisun tarkastelussa. ”Tekemällä oppiminen” on ehkä yksinkertaistettu kuvaus prosessista vaikkakin jotkin toiminnallisen oppimisen ohjelmat olettavat suunnittelun ja organisoinnin tarpeettomaksi jokapäiväisessä toiminnassa. Tekemällä oppimisen ohjelmat vaativat reaaliaikaista ja havaittavissa olevaa aktiivisuutta oppimiseen osallisilta sekä testaamista, ovatko osapuolet sitoutuneet tekemään mitä osaavat.

Revansin (1982, 654) mukaan oppilaitosten ja opettajien tehtävänä on ehdottaa sopivia olosuhteita, joissa autonominen oppiminen mahdollistuu. On tärkeää saada yksilön tieto käyttöön sellaisenaan, ei niin kuin sen luullaan olevan. Revans (1982, 657)

näkee, että todellinen oppiminen, joka tuottaa muutoksia havaittavissa olevassa käyttäytymisessä, on tiivistetty tuotos keskittymisestä ongelmiin, jotka pitää ratkaista. Todellinen oppiminen sisältää älyn lisäksi tunteen, loogisen selityksen sekä onnistuneen soveltamisen. Erona suoraan ohjeistamiseen joltakin taholta on se, että hyväksyy vastuun käytännön soveltamisessa. Tämä edellyttää autonomista oppimista.

3.5. Jarvis ja aikuisen oppiminen sosiaalisessa kontekstissa

Jarvis (1987, 1) toteaa, että elämä itsessään ja oppimisen prosessi ovat hyvin lähellä toisiaan ja melkein yhtäläisiä, mutta ei kuitenkaan täysin. Oppimista esiintyy monenlaisissa erilaisissa muodoissa kuten muodollisena, epämuodollisena, itseohjautuvana tai avoimena. Jarvisin (1987, 11-12) mukaan aikuisen oppiminen ei ole irrallaan sosiaalisesta ympäristöstään ja oppimisen ilmeneminen eri muotoina voi olla juuri sosiaalisten ja kulttuuristen vaatimusten tuottamaa enemmänkin kuin yksin biologisista eroista johtuvaa. Oppiminen on kiinteässä suhteessa ympäröivään maailmaan ja saa siitä vaikutteita. On tärkeää, että tutkittaessa aikuisen oppimisen sosiaalista ulottuvuutta ymmärretään myös oppimisen taustalla olevat psykologiset mekanismit.

Jokainen yksilö syntyy yhteisöön, jolle on jo muodostunut oma kulttuurinsa. Sitä voidaan pitää koko yhtälönä, joka sisältää tiedon, arvot, uskomukset ja asenteet. Kyseinen kulttuuri näyttäytyy siihen kuuluvalle yksilölle puolueettomana ja neutraalina ja onkin osittain sitä. Yksilöt tulevat osaksi yhteisöään sosialisaatioprosessin ja muiden samankaltaisten prosessien kuten muodollisen koulutusjärjestelmän kautta. Kukaan yksittäinen ihminen ei voi olla eristäytynyt vaan vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin hän liittyy kulttuuriinsa. Yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa oppimisen suhteen oppijan ja opettajan roolit voivat vaihdella. Voidaan katsoa, että jokainen vuorovaikutustilanne on oppimisen ja opettamisen prosessi ja siinä vuorovaikutuksessa jokainen osallinen voi olla sekä oppijan että opettajan roolissa. (Jarvis 1987, 12.)

Jarvis (1987, 12-13) lisää, että on myös muita prosesseja kuin vuorovaikutustilanteet, joissa henkilö oppii yhteisössään vallitsevasta kulttuurista. Tällaisia ovat altistuminen media vaikutukselle tai henkilön lukema kirjallisuus. Kun yksilö kasvaa ja kypsyy lapsuudesta aikuisuuteen sosiaalisen vaikutuspiirinsä kontekstissa, hänestä tulee heijastuma kaikista kokemuksistaan yhteisön jäsenenä. Mikään kulttuuri tai yhteisö ei

kuitenkaan ole muuttumaton ja yksiselitteinen ilmiö, vaan kaikkeen vaikuttaa myös muun muassa henkilöiden sosioekonominen asema, etninen tausta, maantieteellinen alue ja sukupuoli. Yksilö ei ainoastaan asuta omaan sosiokulttuurista ympäristöään vaan huomioon on otettava myös ajallinen, hetkellinen ulottuvuus. Vain yksilö ei muutu, vaan myös kulttuuri kokee alinomaista muutosta. Voidaan nähdä, että kaikki näkökulmat yksilöllisyyteen heijastuvat sosiaalisesta rakenteesta. Tämä tilanne ei ole pelkästään jonkin asian hankkimista tai vastaanottamista siitä lähtien, kun kaikki sosiaalinen ulottuvuus sinänsä vaikuttaa tapaan, jolla henkilöt ymmärtävät ja tulkitsevat kokemuksiaan elämästään sosiaalisessa viitekehyksessä. Yksittäiset ihmiset eivät ainoastaan vastaanota vaikutelmia kulttuuristaan ja omaksu niitä sellaisenaan vaan paremminkin on kyseessä ajatusten prosessointi. Yksilöt muokkaavat ja määrittävät vastaanottamiaan kokemuksia, jotka siten ovat muuttunut versio siitä, minkä muut henkilöt myöhemmin ovat välittäneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Jarvis (1987, 14-15) huomioi, että oppiminen on rikas, sosiaalinen prosessi. Se esiintyy aina sosiaalisessa kontekstissa ja oppija itse on myös jollain ulottuvuudella sosiaalinen käsite. Näin ollen oppimista pitää tarkastella sekä sosiaalisena että yksilöllisenä ilmiönä. Jarvis (1987, 36) katsoo myös, että oppimisen prosessit alkavat yksilöstä ja vaikuttavat henkilöön aina tavalla tai toisella.

3.6. Yhteenvetoa kokemuksellisen oppimisen teoreettisesta tarkastelusta

Edellä olevissa luvuissa on käsitelty eri kokemuksellisen oppimisen teoreetikkojen ajatuksia. Esiin on nostettu eri näkökulmia. Yhteistä kaikille on aikaisemman kokemuksen merkitys oppimisessa ja myös reflektio mainitaan useissa teorioissa. Oppimisen käsitteleminen omana prosessinaan ilmenee myös usein. Kolb korostaa oppimista kehänä, jossa toteutuvat tietyt oppimisen vaiheet. Mezirowille keskeistä on transformatiivinen oppiminen, muodonmuutos oppimisen tarkoituksessa ja merkitysperspektiivi. Jarvis taas tarkastelee sosiaalista kontekstia aikuisen oppimisessa ja Knowles kehittää oppimisen teoriaa andragogiikan avulla.

Malinen (2000, 29-30) tarkastelee kokoavasti tietoa ja tietämistä aikuisen kokemuksellisen oppimisen teorioissa, joissa on yhteistä keskittyminen enemmän psykologisiin kysymyksiin kuin epistemologisiin ongelmiin Kolbin teoriaan lukuun ottamatta.

Siinä painotetaan, että ymmärtääkseen oppimisprosessin psykologiaa ja itse oppimista, on ymmärrettävä ilmiön epistemologia eli tiedon luonne, menetelmät ja rajoitukset. Malinen (2000, 11) kiinnittää huomiota aikuiskasvatuksen teorian ja käytännön väliseen kuiluun, koska aikuisen oppimisen prosessi ei yleensä kulje samalla tavoin kuin sitä kuvataan aikuisen oppimista käsittelevissä kirjoissa. Teorioiden ja käytännön kuilu johtuu usein teorian liian erikoistuneesta ja kapeasta katsantokannasta. On olemassa useita mikroteorioita, jota ovat keskittyneet johonkin kontekstisidonaiseen tavoitteeseen.

Malisen (2000, 134) mukaan tärkein luokitus aikuisen kokemuksellisessa oppimisessa on henkilökohtainen kokemuksellinen tietäminen. Malinen huomioi, että läpi hänen tutkimuksensa ovat käsitteet kokemus ja tieto kietoutuneet ja limittyneet toisiinsa suuremmassa tai pienemmässä laajuudessa. Suurin osa ensisijaisista oppimiskokemuksista on luonteeltaan samanlaisia kuin henkilökohtainen tieto. Malisesta (2000, 135) osoittautuu järkeväksi käsitellä oppimista ja henkilökohtaista tietoa yhtenä kategoriana, jonka perusominaisuudet ovat hiljainen tieto, kokonaisvaltaisuus, ”totuus” ja vaillinaisuus. Henkilökohtainen kokemusperäinen tieto on tietoa omakohtaisesta perspektiivistä. Malinen (2000, 135) esittää myös, että henkilökohtaisessa kokemusperäisessä tiedossa on sekä kiinteä osa että joustava osa. Kiinteä osa on kova ydin, joka sisältää oppijan perustavanlaatuisimmat käsitykset. Kovan ytimen ympärillä on suojavyöhyke, joka käsittää joustavammat oletukset.

Malinen (2000, 135) toteaa, että aikuisen kokemuksellinen oppiminen on uudelleen rakentamisen prosessi, joka korjaa puutteellisuuksia henkilökohtaisessa kokemusperäisessä tiedossa. ”Kielteiset havainnot” henkilökohtaisessa kokemusperäisessä tiedossa estävät oppijaa suuntaamasta kovaan ytimeen. Päinvastoin hän yrittää tuoda esiin niitä oletuksiaan, jotka sijaitsevat hänen oppimisen suojavyöhykkeellään. Oppijan näkökulmasta suojavyöhykkeen uudelleenmuodostuminen on turvavyöhyke ja voi muodostua monivivahteisella tavalla. ”Positiiviset havainnot” henkilökohtaisessa kokemusperäisessä tiedossa suojaavat oppijaa hämmentymästä poikkeuksien määrästä toissijaisissa kokemuksissa. Aikuisen kokemuksellinen oppiminen käsittää ehdotukset tai vihjeet siitä, kuinka muokata oppimaansa, nostaa sen tasoa ja korjata puutteellisuuksia oppimisessaan.

Kaikelle oppimiselle on ominaista tietynlainen ”kokemuksellisuus”, sillä aikaisemmat kokemukset muodostavat laajan tieto- ja kokemusvaraston, joka auttaa orientoitumaan monenlaisiin toimintatilanteisiin ja selviytymään uudenlaisista tehtävistä. Aikuisilla tämä varanto on tietenkin suurempi kuin lapsilla ja nuorilla. Erilaiset merkitykselliset elämänkokemukset ovat myös usein merkittävien oppimiskokemusten perustana, vaikka kaikista kokemuksista ei aina osattaisi ottaakaan opiksi. Aikuisten elämismaailman perustavina rakenteina voidaan pitää työtä, perhettä ja vapaa-aikaa, joiden mahdollistamissa rajoissa ihmisten arkielämä suurelta osin realisoituu. (Aittola, Koikkalainen & Vaherva 1997, 25, 38.)

Aittolan, Koikkalaisen ja Vahervan (1997, 27, 30) mukaan merkittävät elämänkokemukset tarjoavat kaikenlaiselle oppimiselle hyvän perustan, mikäli henkilöt osaavat hyödyntää niiden tarjoamia mahdollisuuksia. Merkittävät elämänkokemukset edellyttävät myös reflektiota, jonka myötä nämä kokemukset asettuvat paikoilleen ja saavat merkityksensä ihmisen elämänkulussa. Aittola, Koikkalainen ja Vaherva (1997, 37) huomioivat myös, että myöhäismodernissa yhteiskunnassa oppiminen on kontekstualisoitunut ihmisten arkielämään, sosiaalisiin verkostoihin, muuttuviin toimintatilanteisiin ja elämänalueisiin. Tämänkaltaista formaalisten koulutustilanteiden ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ei kuitenkaan pidetä oppimisena käsitteen tavanomaisessa merkityksessä. Oppimisen rajaamisella formaaleihin oppimistilanteisiin ei pystytä selittämään ihmisen suhdetta muuttuviin toimintaympäristöihin. Aittola, Koikkalainen ja Vaherva (1997, 37-38) näkevät, että tarvitaan teorian muodostusta, jossa oppiminen jäsentyy oppijan suhteena omaan itseensä ja toimintaympäristöjensä muuttumiseen. Kehittyneille oppimisympäristöille on ominaista oppimisen kohteen hakeminen arkielämästä haasteineen. Siinä tietoa ajatellaan välineenä ymmärtää ja hallita muuttuvaa arkielämää, minkä ohella oppiminen nähdään yhteisöllisenä toimintana, joka kytkeytyy erilaisiin verkostoituneisiin arkielämän toimintaympäristöihin.

4. Aikuinen oppijana

4.1. Aikuinen itseohjautuvana elinikäisenä oppijana

Aikuisopiskelijaksi on aikuisen oppimista ja opiskelua koskevissa tutkimuksissa määritelty 25-vuotias tai sitä vanhempi opiskelija, joka palaa koulutukseen ensim-

mäisen koulutusvaiheen ja tauon jälkeen. Hän on ennen aikuiskoulutuksen aloittamista usein suorittanut ammatillisia opintoja, ollut töissä tai hoitanut lapsiaan. (Valleala 2007, 57.) Paane-Tiainen (2000, 118) puolestaan määrittelee aikuisoppijan omaleimaiseksi oppijaksi, jonka erottaa nuoriso-oppijasta aikuisikä ja kokemuksen monipuolisuus oppimisen välineenä ja kosketuspintana. Aikuisoppijalla on eriaikaisia aikaisempia oppimiskokemuksia sekä työelämätuntemusta, joilla on merkittävää vaikutusta opittavien asioiden käyttöön ja tulkintaan. Muut elämän toimialueet voivat määrittää huomattavasti aikuisen opiskelijan oppimistoimintaa. Ryhmänä aikuisoppijat ovat erittäin heterogeeninen muun muassa osaamistasoltaan.

Vallealan (2007, 58) mukaan usein aikuisen oppimista on kuvattu tarkastelemalla niitä muutoksia, joita aikuisuus ikä- ja kehitysvaiheena merkitsee oppimisessa. Keskeisenä kysymyksenä aikuisen oppimisen tutkijoilla on ollut se, miten aikuisten eroaa lasten ja nuorten oppimisesta. Näissä tarkasteluissa on aikuisten todettu oppivan eri tavoin kuin lapsi ja nuori. Toisaalta eri-ikäisten oppimisessa on todettu olevan myös paljon yhteisiä piirteitä. Oppiminen edellyttää kaikenikäisiltä vuorovaikutusta ympäristön kanssa, mikä perustuu kokemukseen.

Aikuiseen oppijaan liitetään vahvasti itseohjautuvan oppijan käsite. Koron (1996, 30-32) mukaan aikuisen itseohjautuvuus ja siihen liittyvä vastuullisuus omasta oppimisesta ovat aikuisia koskevina ominaisuuksina myyttejä. Itseohjautuvuutta ei pitäisi nähdä vastakohtana ulkoa ohjautuvuudelle ja täydelliselle vastuun puuttumiselle, vaan toisena ääripäänä jatkumolle, jonka toisessa päässä on oppijan voimakas tarve tulla opetetuksi ja kyvyttömyys ottaa vastuuta oppimisestaan. Aikuisopiskelijat sijoittuvat tälle jatkumolle itseohjautuvuusvalmiudeltaan yksilöllisesti vaihdellen. Lisäksi vastuullisuuden lisäksi itseohjautuva aikuisoppija tarvitsee muitakin tärkeitä ominaisuuksia. Näitä ovat sisäinen motivaatio, suunnitelmallisuus, myönteinen käsitys itsestä oppijana, oma-aloitteisuus, luovuus ja sisäinen arviointi.

Paane-Tiainen (2000, 54) painottaa, että erityisesti aikuisopiskelussa opintojen suunnittelu on osoittautunut erittäin tärkeäksi opintojen onnistumisen kannalta, koska opiskelu tulee uutena koko elämän ja vuorokauden tuntien jakoon. Aikuisen opiskelijan elämää jakavat useimmiten työ, perhe, harrastukset, luottamustehtävät ja vapaa-aika. Kaiken toteuttaminen käytännössä saattaa olla vaikeaa, joten aikuisopiskelu on

moninaisten asioiden uudelleenjärjestelyä. Oman toiminnan suunnittelu onkin sitä tärkeämpää, mitä enemmän opiskeluun liittyy etäopiskelua ja itsenäistä opiskelua.

Koro (1996, 37) mainitsee, että suomalaisessa itseohjautuvuutta käsittelevässä kirjallisuudessa käytetään lähes poikkeuksetta ilmiötä tarkasteltaessa itseohjautuva – termiä sekä oppijan ominaisuutta että oppimis- ja opiskeluprosesseja kuvattaessa. Koro itse käyttää termiä vain puhuttaessa oppijan ominaisuudesta, sillä oppija voi olla itseohjautuva, mutta kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisprosessissa kaikkein keskeisintä on oppijan oma aktiivinen toiminta hänen oppiessaan uutta. Oppimisen itseohjaus on aina oppijan aktiivista toimintaa edellyttäen itseohjautuvuutta, mutta jonka toteutumisen riittävä edellytys itseohjautuvuus ei ole. Koron (1996, 43-44) mukaan itseohjatun oppimisen mahdollistavan itseohjautuvuusvalmiuden kehittäminen on kaikkia aikuisia koskeva tavoite. Lisääntyvä yksilöllinen vastuu oppimisesta ja monimuoto-opiskelun yleistyminen joustavuutta opiskeluun tuovana menetelmänä ovat edellytyksiä elinikäisen oppimisen mahdollistavien kasvatusstrategioiden käyttöönotolle.

Mannisen, Mannisenmäen, Luukannelin ja Riihilän (2003, 2, 146-147) tutkimuksessa arvioidaan, minkälaisia mielikuvia aikuiset liittävä keskeisiin aikuisopiskelua ja aikuiskoulutusta sivuaviin käsitteisiin. Koulutukseen ja oppimiseen liittyvissä mielikuvissa oli selviä eroja, jotka kytkeytyivät erilaisiin osallistumishistorioihin ja opiskeluaktiivisuuteen. Keskeinen tulos oli, että perinteiset koulutukseen ja oppimiseen liittyvät termit saattavat herättää aikuisissa sekä positiivisia että negatiivisia mielikuvia. Negatiiviset mielikuvat painottuivat vähemmän koulutettujen ja passiivisten aikuisopiskelijoiden ryhmissä, mikä osaltaan saattaa selittää osallistumattomuuden kasautumista. Aikuisopiskelua pidettiin muun muassa puurtamisena, aikaa vievänä ja kovaa työtä vaativana.

Mannisen, Mannisenmäen, Luukannelin ja Riihilän (2003, 152) mukaan heidän tutkimukseensa osallistuneet hyväksyivät elinikäisen oppimisen käsitteen luonnollisena, itsestään tapahtuvana asiana. Kaikki eivät kokeneet elinikäisen oppimisen ideaa omakohtaisena, vaikka itse asiaan suhtauduttiinkin myönteisesti. Erityisryhmän muodostivat ne aktiiviset aikuisopiskelijat, joilla korostui formaali ja nonformaali läpi koko eliniän jatkuvaa oppiminen eli organisoituun aikuiskoulutukseen osallistu-

minen. He katsoivat, että selvitäkseen yhteiskunnan vaatimuksista oli jatkuvasti kehityttävä. Elinikäisen oppimisen ilmiöön positiivisesti suhtautuvat käsittävät sillä yleensä elämässä tapahtuvaa oppimista, neutraalisti suhtautuvat taas mielellään luovuttavat opiskeluvastuun muille kuten nuorille ja aktiivisille, negatiivisia mielikuvia omaavat taas kritisoivat itse termiä kokematta sitä ainakaan opiskelumotivaatiota lisäävänä käsitteenä.

4.2. Oppimistyylit

Kokkisen, Rantanen-Väntsin ja Tuomolan (2008, 19) mukaan oppimisen opiskelussa itsetuntemus on ensiarvoisen tärkeää. On tärkeää selvittää omat vahvuudet ja heikkoudet sekä se, millaiset oppimisen tyylit ja tavat sopivat itse kullekin parhaiten. Oppimistyylijaotteluja on erilaisia ja samanlaisistakin jaotteluista käytetään usein eri nimiä eli puhutaan muun muassa havaintokanavista, oppimismieltymyksistä, tiedon vastaanottotavoista ja miellejärjestelmistä. Näillä eri termeillä tarkoitetaan kuitenkin jokseenkin samaa asiaa. Osa ihmisistä tekee havaintoja ja oppii mieluiten näköaistin kautta, osa taas kuulonvaraisesti, osa tekemällä tai koskettamalla.

Kokkinen, Rantanen-Väntsi ja Tuomola (2008, 19-20) jatkavat, että näistä edellä mainituista oppimismieltymyksistä on yleisesti käytössä myös termit visuaalinen, auditiivinen, kinesteettinen ja taktiilinen (tai haptinen). Visuaalinen tarkoittaa näköaistiin perustuvaa, auditiivinen kuuloaistiin perustuvaa, kinesteettinen liikkeeseen ja liikkumiseen perustuvaa ja taktiilinen (tai haptinen) kosketusaistiin perustuvaa oppimista. On tavallista, että kinesteettistä ja taktillista oppimismieltymystä ei eroteta toisistaan vaan puhutaan kinesteettis-taktiilisesta oppimismieltymyksestä. Oppimismieltymyksiin tarkemmin tutustuessaan moni tunnistaa suhteellisen helposti oman tyylinsä, mutta tekee useimmiten samalla havainnon, että kaikissa oppimistyyleissä on jotakin itseensä sopivaa. Se on tärkeää huomioida, sillä oppimismieltymykset ovat harvoin, tuskin koskaan, puhtaita ja pelkistettyjä vaan ihmiset käyttävät oppiessaan kaikkia aisteja, myös tunteita. Näin ollen oppiminen on hyvin kokonaisvaltaista.

Kokkinen, Rantanen-Väntsi ja Tuomola (2008, 23-24) täydentävät, että toisinaan oppimistyyleistä puhuttaessa käytetään jaottelua aktiivinen osallistuja, harkitseva tarkkailija, looginen päättelijä ja kokeileva toteuttaja. Aktiivinen osallistuja on sosiaalinen oppija, joka elää vahvasti nykyhetkessä ja on valmis heittäytymään tilantee-

seen sekä kokeilemaan kaikkea mahdollista. Hän usein toimii ensin ja ajattelee vasta sitten. Harkitseva tarkkailija puolestaan mieluiten jää taka-alalle pohdiskelemaan ja tarkkailemaan. Hän on useimmiten perusteellinen henkilö, jolla on hyvä havaintokyky ja hyvät kuuntelutaidot. Looginen päättelijä taas on parhaimmillaan erilaisten järjestelmien, teorioiden ja mallien parissa sekä saadessaan yhdistellä teoriaa ja käytäntöä. Tämän oppimistyylin edustaja pyrkii ymmärtämään ilmiöiden syyt ja seuraukset ja pitää siitä, että voi analysoida monimutkaisia tilanteita ja ongelmia. Kokeileva toteuttaja vuorostaan ideoi ja ottaa riskejä. Hän haluaa toimia ja aikaansaada tuloksia, toteuttaa asioita ja ratkoa ongelmia käytännössä.

Paane-Tiainen (2000, 58, 60) puhuu erilaisista oppimistrategioista. Tässä yhteydessä strategiat ovat tiedon muokkaamisen prosesseja ja ne vaikuttavat oppimiseen tapahtumana. Niitä voidaan käyttää opittavaan asiaan nähden tietoisesti ja tarkoituksenmukaisesti edistämään oppimisen hyödyntämistä. Oppimisstrategiaan vaikuttaa oppijan suuntautuminen, mikä taas vaikuttaa motivaatioon oppia. Yleisimmin strategiat jaetaan pintasuuntautuneeseen ja syväsuuntautuneeseen. Pintasuuntautunut oppiminen on passiivista, sillä oppija ei selvitä itselleen keskeisiä asioita vaan pyrkii muistamaan asiat ulkoa. Näin tehdessään hän ei yhdistele uutta oppimaansa aiempiin tietoihinsa vaan oppiminen on teknistä suoriutumista eikä oppija pyri reflektoimaan oppimaansa. Syväsuuntautunut oppiminen on puolestaan todellisuutta koskevien käsitysten tarkentamista ja syventämistä. Oppija kokee opittavan asian sisällön itsensä kannalta mielekkääksi ja tärkeäksi, joten hän pyrkii ymmärtämään sekä kokonaisuutta että loogisia perusteita teorian ja käytännön yhdistämisessä. Oppimisstrategiset suuntautumiset liittyvät käsitykseen omasta itsestä oppijana, jolla on taas vaikutusta strategioiden käyttöön. Niiden valintaan ja lähestymistapaan vaikuttavat tilannekohtaiset tekijät, persoonallisuus ja tietoisuus omista motiiveistaan ja siitä, mihin oppimisessaan pyrkii.

4.3. Ammatillinen identiteetti, työelämä ja aikuinen oppija nykyyhteiskunnassa

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008, 26-27) mukaan ammatilliselle identiteetillä tarkoitetaan elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä toimijana eli millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen ja millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Ammatilliseen identiteettiin

kuuluu myös käsitykset yhteenkuuluvuudesta ja samaistumisesta sekä sitoutumisesta tiettyyn työhön, ammattiin ja arvoihin. Nykyään identiteetin käsite on pirstaloitunut, tilanteesta toiseen muuttuva ja epäjatkuva ja yhteiskunnan ja työelämän muutoksissa identiteetti näyttäytyy ristiriitaisena ja ongelmallisena. Se herättää kysymyksiä siitä, kuka tarvitsee ja mihin ammatillista identiteettiä, kun työn vaatimuksina korostetaan muun muassa moniammatillisuutta, jaettua asiantuntijuutta, ammatillista liikkuvuutta ja elinikäistä oppimista. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2008, 27) jatkavat, että toisaalta työelämän käytännöt ovat osoittaneet, että työntekijän käsitykset itsestä suhteessa työhön ja ammattiin ovat entistä tärkeämpiä palkkatyön muotoutuessa yhä yrittäjämäisemmäksi. Työntekijältä vaaditaan oman osaamisen tunnistamista, näkyväksi tekemistä ja markkinointia. Tarve tunnistaa, tehdä näkyväksi ja markkinoida omaa osaamista ja vahvuuksia taas osaltaan edellyttää tietoisuutta omasta ammatillisesta identiteetistä ja osaamisesta.

Teräs (2011, 104, 117) mainitsee, että työssä oppiminen on nykyään keskeinen osa ammatillista koulutusta. Teollistumisen alkuvaiheessa ammatti opittiin pääasiassa käytännön arkisessa työssä ja pitkän ajan kuluessa. Työssäoppimisen prosessissa perehdyttiin työtä koskevan tiedon ja tekniikoiden lisäksi ammatin sosiaalisiin ulottuvuuksiin, sen kieleen ja sosiaalisiin normeihin. Nykyiselle aikuiselle oppijalle työssä oppimisen voi nähdä Paane-Tiaisen (2000, 102-103) mukaan mahdollisuutena vaikuttaa oman työtilanteeseen ja samalla oman elämän hallintaan. Osaamisellaan yksilö vaikuttaa omaan nykyiseen työhönsä ja sen tuloksiin, mutta myös tulevaisuuden mahdollisuuksiin. Työssä oppimisessa tiimimäinen työskentely on todettu toimivaksi, joten toisilta oppimisessa haetaan hyviä toimintakäytäntöjä ja arvioidaan niiden soveltuvuutta omaan työhön. Työssä oppiminen liittyy ammattiin kasvamiseen ja on osa ammatillisen identiteetin kehittymistä.

Sallilan (2001, 7) mukaan oppimisen ja ikääntymisen välinen suhde on ollut laajan julkisen kiinnostuksen kohteena Suomessa jo 1990-luvun alkuvuosista lähtien. Kiinnostuksen kasvun takana ovat lähinnä talouden ja työelämän tarpeet. Ikääntyvien työntekijöiden työpanoksen täysimittainen hyödyntäminen mahdollisimman pitkään on nähty kansantalouden kehityksen kannalta yhä tärkeämmäksi. Asiasta ovat kantaneet huolta sekä viranomaiset että työmarkkinaosapuolet. Tärkeinä keinoina ikäänty-

vien työkyvyn turvaamisessa ja aseman parantamisessa on pidetty koulutusta ja oppimista edistäviä toimia.

Ikääntyvä työvoima koko Euroopassa tuo mukanaan uusia haasteita myös elinikäiselle oppimiselle. Eläkeiän nostamiselle on paineita. Kaikki EU:n jäsenmaat etsivät parhaita ratkaisuja syntyvyyden laskuun useimmissa Euroopan maissa ja ihmisten pitenevän eliniän mukanaan tuomiin kysymyksiin. Yhä vähemmän ihmisiä on tulevaisuudessa työelämässä rahoittamassa eläkkeitä. Eläkeiän nostaminen ja muut talouspoliittiset ratkaisut eivät kuitenkaan yksin riitä. Sosioekonomisilla tukikeinoilla työvoimapolitiikassa pyritään edistämään ikääntyneiden työntekijöiden jaksamista tarjoamalla parempaa tasapainoa työelämän ja vapaa-ajan välillä. Siihen kuuluu keskeisesti elinikäisen oppimisen mahdollisuudet kaikissa erilaisissa elämäntilanteissa. (Tikkanen & Nyhan 2006, 5.)

Rinteen (2011, 28, 45) mukaan viime vuosikymmeninä Suomessa on korostettu elinikäisen oppimisen rajattomia mahdollisuuksia ja lupauksia ja vaadittu siirtymistä uudenlaiseen elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen koulutuspolitiikkaan, joka ainoastaan voi vastata ”uuden tietotalouden” tai ”uuden osaamistalouden” jatkuvasti muuttuviin vaatimuksiin. Pohjoismaissa aikuiskoulutusta, elinikäistä oppimista ja elämänlaajuista opiskelua on totuttu pitämään ihmisen elämänkaaren luonnollisena osana, elämän rikastuttajana ja itsensä kehittämisen lähteenä. Niiden on katsottu kuuluvan ihmisarvoiseen elämään ja kansalaisoikeuksiinkin. Elinikäisen oppimisen avulla on voitu tarjota mahdollisuuksia kohti mielekkäämpää elämää. Sivistyminen, valistuminen ja oppiminen ovat olleet pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan ja kansanvallan keskiössä läpi eri aikakausien. Rinne (2011, 45) huomauttaa, että mikään ei takaa sitä, että aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen ohjelmalliset lupaukset kykenisivät menneeseen tapaan saamaan ihmisiä ottamaan vallan omasta elämästään käsiinsä. Päinvastoin vaarana on, että tulevaisuudessa odottaa uusi keräilytalous erilaisten ammatillisten kurssien ja tutkintopapereiden kattamassa koulutusmaailmassa. Silloin Rinteen (2011, 45) mukaan koulutustutkinnoista kertyy välineellisiä röykkiöitä, joilla pyritään lähinnä työmarkkinapätevyyden osoittamiseen.

Silvennoisen (2011, 84) mukaan koulutuksen vaikuttavuudessa on kysymys siitä, miten hyvin koulutus onnistuu toteuttamaan koulutuspoliittisia tavoitteita ja väestön

toiveita. Suomessa aikuiskoulutuksen keskeiset tehtävät ovat liittyneet työvoiman saatavuuden ja osaamisen turvaamiseen, aikuisväestön koulutus- ja sivistysmahdollisuuksista huolehtimiseen sekä yhteiskunnan eheyden ja tasa-arvon vahvistamiseen. Tavoitteet elävät muun muassa taloustilanteen ja väestön demografisten muutosten mukana, mutta tasa-arvon ja työllisyyden tavoitteet ovat olleet suomalaisessa alityöllisyyden yhteiskunnassa pysyviä. Silvennoinen (2011, 85) kuitenkin lisää, että koulutuksessa ja koulutusmarkkinoilla pätevät eri lait ja säännönmukaisuudet kuin työssä ja työmarkkinoilla. Työssä ja työmarkkinoilla ratkaisevat työorganisaatioiden ja yritysten työvoiman käyttötavat eikä niihin voi koulutuksella vaikuttaa. Työvoiman koulutus, osaaminen ja tutkinnot ovat ainoastaan yksi osa tuotannontekijöiden kokonaisuudessa.

5. Tutkimustehtävä

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 137) mukaan tutkimuksella on aina jokin tarkoitus tai tehtävä, joka ohjaa tutkimusstrategisia valintoja. Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää ikääntyneiden aikuisten kokemuksia oppimisesta. Näkökulmina ovat ikääntyminen ja oppiminen, elämänkokemus ja oppiminen, reflektio aikuisen oppimisessa sekä opiskelijaryhmän merkitys yksilön oppimiselle. Tutkimuksessa etsitään merkityksiä ikääntyneille näistä edellä mainituista oppimiseen liittyvistä kysymyksistä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavia:

5. Mitä merkitystä tutkittavien mielestä ikääntymisellä on oppimiselle?
6. Mitä merkitystä tutkittavien mielestä elämänkokemuksella on oppimiselle?
7. Miten tutkittavat arvioivat / rekflektoivat omaa oppimistaan?
8. Miten tutkittavat kuvailevat muiden opiskelijoiden vaikutusta opiskeluunsa (sosiaalinen konteksti)?

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 138-139) mainitsevat, että tutkimuksen tarkoitusta luonnehditaan yleensä neljän piirteen perusteella, jotka ovat kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustava tutkimus. Kartoittavassa tutkimuksessa katsotaan, mitä tapahtuu ja etsitään uusia ilmiöitä ja näkökulmia sekä selvitetään vähän tunnettuja

ilmiöitä. Selittävässä tutkimuksessa etsitään selitystä tilanteelle tai ongelmaan tavallisesti syy-seuraussuhteiden kautta. Kuvaileva tutkimus esittää tarkkoja kuvauksia henkilöistä, tapahtumista tai tilanteista ja dokumentoi ilmiöstä keskeisiä kiinnostavia piirteitä. Ennustava tutkimus taas pyrkii ennustamaan tapahtumia tai ihmisten toimintoja, jotka ovat seurauksena tutkittavasta ilmiöstä. On huomattava kuitenkin, että samaan tutkimukseen voi sisältyä useampia kuin yksi tarkoitus ja että tarkoitus voi myös muuttua tutkimuksen edetessä. Tämänkään tutkimuksen tarkoitusta ei voida luokitella suoraan vain yhteen näistä neljästä kategoriasta kuuluvaksi.

6. Tutkimuksen toteuttaminen

6.1. Tutkittavat

Tässä tutkimuksessa tutkittiin ikääntyneitä aikuisia oppijoita. Kohderyhmänä olivat ikääntyneet aikuiset, joilla oli kokemuksia oppimisesta ja opiskelusta. Tutkimukseen osallistuneilta pyydettiin taustatiedoksi ikäryhmä seuraavalla jaottelulla: alle 60, 60-70, 71-80, yli 80 (Liite 1). Tutkimukseen osallistuneista vanhin on yli 80 ja nuorimmat ikäryhmässä 60-70. Yksi tutkittavista ilmoitti ikäryhmäkseen 70-80 eli toimeksiannosta poikkeavasti. Myös sukupuoli pyydettiin ilmoittamaan. Muita taustatietoja ei pyydetty eli aineisto oli anonyymi, mutta lähes kaikki tutkittavat kertoivat ammattinsa ja koulutuksensa. Ne olivat pääsääntöisesti akateemisia. Tutkittavia hankittiin ikääntyvien yliopistosta ja kansalaisopistosta siksi, että näissä oppilaitoksissa opiskelee paljon kohderyhmään sopivia varttuneita aikuisia.

Haastateltaviksi pyrittiin valitsemaan aktiivisia ja pääsääntöisesti akateemisia ihmisiä, koska ensin hankittu kirjoitelma-aineisto oli muodostunut sellaiseksi ja täydentävästä haastatteluaineistosta haluttiin samankaltainen. Tässä myös onnistuttiin hyvin. Tutkittavien akateemisuus ei ollut missään vaiheessa tutkimukseen osallistumisen vaatimuksena tai lähtökohtana, mutta aineisto muodostui itsestään luonteeltaan sellaiseksi. Tutkimukseen halukkaat osallistujat olivat hyvin koulutettuja taustaltaan. Lähtökohtaisesti tutkittaviksi haluttiin kirjallisesti taitavia ihmisiä, joille toimeksianto olisi vaivatonta toteuttaa. Ehkä tämä lähtökohta vaikutti osaltaan akateemisten aktiivisuuteen tutkimuksen osallistujina.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 14 henkilöä, joista 11 oli naisia ja 3 miehiä. 10 tutkittavista kirjoitti kirjoitelman ja kirjoitelma-aineistoa täydentäviä haastatteluja

tehtiin neljä. Kirjoitelman kirjoittaneet olivat ikääntyvien yliopistojen opiskelijoita ja haastateltavat olivat Kouvolan kansalaisopiston opiskelijoita. Kirjoitelmapyynnön piirissä oli karkeasti arvioiden 100:stä jopa 200:aan henkilöä, mutta tutkimukseen osallistuneiden joukko jäi pieneksi. Kirjoitelmapyyntö lähettiin ryhmien ohjaajien ja muun ikääntyvien yliopiston henkilökunnan kautta, joten tarkkaa vastaanottajajoukon lukumäärää ei ole tiedossa. Kirjoitelmat jakautuivat eri ikääntyvien yliopistojen kesken niin, kuusi kirjoitelmaa saatiin Jyväskylän Ikääntyvien yliopistosta, kolme Helsingistä ja yksi Turusta. Yksi kirjoittajista oli suomalaisen ikääntyvien yliopiston lisäksi opiskelijana ikääntyvien yliopistossa Saksassa.

6.2. Kirjoitelmat aineistonkeruun välineenä

Kirjoitelmat valittiin aineistonkeruun välineeksi kiinnostuksesta tätä aineistonkeruumenetelmää kohtaan ja siksi sitä haluttiin käytännössä harjoittaa tutkimuksen teossa. Kiviniemi (2010, 76) kuvailee, että laadullista tutkimusprosessia voidaan luonnehtia eräänlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi, jossa koko tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Tutkimusprosessin ja tutkimustehtävien muuntuessa tulee myös aineistonkeruun ja tutkimusmenetelmien mukautua tutkimusprosessin aikana tapahtuviin muutoksiin.

Tutkimusta tehtäessä huomattiin, että kirjoitelma aineistonkeruun välineenä voi olla haasteellinen. Tutkittavia ei voi samalla tavalla ohjata kuten haastattelutilanteessa. Haastattelutilanne on myös konkreettisempi ja rajatumpi. Kirjoittamista ei voi kontrolloida samalla tavoin varsinkin aikuisten ollessa kohderyhmänä. Toisaalta tässä tutkimuksessa ei ollut ongelmana kirjoitelman kirjoittaneiden tutkittavien aiheesta poikkeaminen vaan kirjoitelman kirjoittajien vähäinen määrä. Lasten tai nuorten kirjoittaessa tutkimusaineistoa esimerkiksi koulutunnin ainekirjoituksen aiheena, on hyvin todennäköistä, että koko kohderyhmä kirjoittaa. Jos aikuiset taas eivät vastaa kirjoitelmapyyntöön eivätkä kirjoita, niin siihen ei tutkimuksen keinoin voi paljoakaan vaikuttaa. Muistuttamista kirjoitelmapyynnöstä ja uudelleen kehottamista kirjoittamaan ei voi oikein korrektisti käyttää kuin kerran tai korkeintaan kaksi varsinkaan aikuisella kohderyhmällä.

Tässä tutkimuksessa kerättyä kirjoitelma-aineistoa voidaan tätä taustaa vasten pitää harvinaisena ja arvokkaana aineistona. Kirjoittamiseen liittyvät usein voimakkaat motivaatiotekijät. Ei ole itsestään selvää ja helppoa saada ihmisiä kirjoittamaan, jos heillä ei ole vahvaa sisäistä motivaatiota kirjoitettavaa aihetta kohtaan. Tutkimuksen aineisto oli myös kerätty juuri tätä tutkimusta varten eikä mitään aineistoa ollut valmiina vaan koko empiirinen osuus on tehty itse alusta alkaen. Suurempi lukumäärä kirjoitelmia olisi ehkä saatu, jos olisi menty paikan päälle kaikkiin mahdollisiin ryhmiin ja kierretty niitä laajasti ja ehkä useampaakin otteeseen. Tämä olisi kuitenkin ollut ajankäytöllisesti hyvin haasteellista, ehkä mahdotontakin, eikä olisi kuitenkaan täysin varmasti taannut tulosta suuresta aineistosta.

6.3. Haastattelut aineistonkeruun välineenä

Haastateltavista nuorin oli 64 ja vanhin täyttämässä juuri haastattelun aikoihin 84, joten kyseessä olivat siis tutkimuksen kohderyhmän mukaisesti ikääntyneet aikuiset. Lumme-Sandtin (2005, 125) mukaan kronologinen ikä on tieto, joka on jokaisesta suomalaisesta luotettavasti saatavilla, mutta sen informaatioarvo on loppujen lopuksi vähäinen. Ikääntymisen biologinen prosessi on hyvin erilainen eri ihmisillä, joten esimerkiksi kaikki 70-vuotiaat eivät ole samalla tavalla vanhoja eikä vanhojen ihmisten omatkaan käsitykset iästään ole välttämättä yhdenmukaisia heidän kronologisen ikänsä kanssa. Lumme-Sandt (2005) on kuitenkin päätynyt artikkelissaan käyttämään ikääntyneistä termiä vanha ihminen. Hän osittain kritisoi ikääntymisen keskusteluissa tapahtumaa vanhan ihmisen käsitteen häivyttämistä.

Lumme-Sandt (2005,125, 127) jatkaa, että haastattelutilanne on yksi vuorovaikutuksen tilanne, jossa tuotetaan erilaisia iän merkityksiä. Hän mainitsee, että vanhojen ihmisten haastattelemisesta kirjoitettaessa muistutetaankin yleensä siitä, että haastattelijan pitää ottaa huomioon heidän mahdolliset fyysiset ja kognitiiviset rajoitteensa. Esimerkiksi monista Tilastokeskuksen tutkimuksista on yli 75-vuotiaat rajattu pois, koska heidän haastattelemisensa on liian hankalaa ja hidasta. Lumme-Sandtin (2005, 127) mukaan tämä saattaa johtaa siihen, että hyvin vanhojen ja huonokuntoisten ihmisten lisäksi myös hyväkuntoiset vanhukset jäävät tutkimuksesta pois. Heidän äänensä ei siis näin ollen tule tutkimuksen keinoin esille, vaikka ihmisten eläessä yhä pidempään ja hyvin vanhojen määrän kasvaessa heidän huomioimisensa tutkimuksessa olisi entistä tärkeämpää.

Käsillä olevaa tutkimusta tehtäessä edellä mainitut Lumme-Sandtin(2005) argumentit todettiin paikkansa pitäväksi. Haastateltavista kaksi oli yli 75-vuotiaita ja kummatkin olivat hyvin aktiivisia ja hyväkuntoisia. Toinen heistä tuli haastatteluun omalla autollaan ja toinen suunnitteli pihansa haravointia lähipäivinä. Kaksi muuta nuorempaa ikäryhmään 60-70 kuuluvaa haastateltavaa työskenteli vielä eläkkeensä ohessa opetustehtävissä. Tästä voidaan päätellä, että ikääntyviä tai ikääntyneitä ei mitenkään voida niputtaa yhteen huonokuntoiseen nippuun vaan monet ikääntyneet saattavat olla älyllisesti ja fyysisesti selvästi aktiivisempia ja paremmassa kunnossa kuin vaikkapa passiivisemmat nuoret tai keski-ikäiset aikuiset. Toisaalta tutkittavien lukumäärä oli niin pieni, että siitä ei myöskään voi tehdä mitään johtopäätöksiä siihen suuntaan, että kaikki hieman ”nuoremmat” ikääntyneet eli tässä tapauksessa 60-70 – vuotiaat olisivat hyvässä kunnossa ja työkykyisiä.

Tässä tutkimuksessa havaittiin sama kuin Lumme-Sandt (2005) artikkelissaan, että osa varsinkin vanhemmista ihmisistä alkaa haastattelutilanteessa muistella yleisesti muitakin aihepiirejä kuin kyseessä olevaa. Tässäkin tutkimuksessa oli muutamassa haastattelutilanteessa aiheesta eksymistä. Tutkija olisi voinut ohjeistaa näissä yksittäisissä haastattelunkohdissa haastateltavan selkeämmin takaisin aiheeseen, jos sieltä eksyttiin. Aiheeseen kuitenkin joka tapauksessa palattiin. Tässäkin tietysti tarvitaan tilannetajua, mutta kyseistä haastattelijaa kokeneempi tutkija olisi ehkä nopeammin palauttanut haastateltavan aiheeseen. Pääsääntöisesti haastateltavat pysyivät haastattelun aihealueissa erittäin hyvin.

6.4. Aineiston hankinta

6.4.1. Kirjoitelma-aineiston hankinta

Tutkimus toteutettiin laadullisin tutkimusmenetelmin ja aineistonkeruumenetelminä käytettiin kirjoitelmia sekä haastatteluja. Tutkimuksen kirjoitelma-aineisto hankittiin suomalaisista ikääntyvien yliopistoista. Suomessa Ikääntyvien yliopisto toimii yhteistyössä yliopistojen kanssa ja on tieteellisen tiedon sekä elämänkokemuksen kohtaamispaikka. Ikääntyvien yliopistotoiminnan kansainvälisenä nimenä on useimmiten Kolmannen ikäkauden yliopisto (UTA, U3A, University of the Third Age). Suomessa Ikääntyvien yliopiston tarjoamassa ohjelmassa voi seurata luentosarjoja ja osallistua seminaareihin ilman arvosana- tai muita suoritustavoitteita tai pohjakoulutus- ja

ikärajoituksia. (Jyväskylän ikääntyvien yliopiston ohjelma, syyslukukausi 2011, 4.) Suomessa ikääntyvien yliopistotoimintaa on järjestetty sekä Ikääntyvien että Ikäihmisten yliopisto nimikkeillä. Nimeämiskäytäntöjä on kuitenkin pyritty yhdistämään toimintaa tarjoavissa organisaatiossa ja nykyään nimikkeenä on ikääntyvien yliopisto Helsingin Ikäihmisten yliopistoa lukuun ottamatta. (Muhonen 2011, 140.)

Ensimmäisenä tavoitteena oli koota tutkittavat kirjoitelma-aineistona vain Jyväskylän ikääntyvien yliopiston kolmesta ryhmästä, joista kaksi oli kirjoittamiseen liittyviä seminaareja ja yksi filosofiapiiri. Kyseisten kolmen ryhmän valinnan perusteena oli se, että ne ovat aihepiireiltään samankaltaisia. Lisäksi kirjoitelmaa aineistonkeruumenetelmänä käytettäessä näiden ryhmien opiskelijoilla voitiin olettaa olevan hyvät edellytykset tuottaa tehtävänannon mukaista tekstiä.

Kirjoitelma-aineiston hankinta aloitettiin Jyväskylästä pyytämällä Ikääntyvien yliopiston rehtorilta lupa kerätä aineistoa opiskelijaryhmiltä. Saatiin lupa lähestyä tutkimuspyynnön kanssa suoraan ryhmien ohjaajia ja se tehtiin sähköpostitse. Lähetetyssä sähköpostissa kerrottiin millainen tutkimus on kyseessä ja miten aineistoa on suunnitelmissa kerätä. Kirjoitelma otsikoitiin nimellä ”Kokemuksiani oppimisesta aikuisena” ja kirjoitelman kirjoittamiseen laadittiin ohje (Liite 1). Ohjeistuksessa alustettiin lyhyesti tutkittavaa ilmiötä ja esitettiin neljä tutkimuskysymyksiin perustuvaa aihealuetta, joita tutkittavien pyydettiin kirjoitelmassaan pohtimaan. Kirjoitelmaohjeessa mainittiin myös pyydettävät taustatiedot ja tutkijan yhteystiedot.

Ikääntyvien yliopiston kirjoittajaseminaariin saatiin kutsu tulla ryhmän kokoontumiseen esittelemään aihetta ja keräämään aineistoa. Kokoontumisessa jaettiin ohjeistus seminaarilaisille ja pyydettiin kirjoittamaan kirjoitelman ohjeistuksen pohjalta. Muihin ryhmiin ei saatu kutsua tulla itse kokoontumisiin, mutta ohjaajat lupautuivat välittämään sähköpostitse pyynnön tutkimukseen osallistumisesta ryhmäläisilleen. Myös sähköpostitse välitetyn aineistokeruupyynnön kautta saatiin kirjoitelmia. Kirjoitelmaohjeistus oli liitteenä ohjaajille lähetetyissä sähköposteissa. Kirjoitelman pituutta ei rajattu. Ohjeistuksessa olevien yhteystietojen kautta tutkittavilla oli mahdollisuus toimittaa valintansa mukaan kirjoitelma joko sähköpostitse tai kirjepostitse tutkijalle. Tarjottiin myös tilaisuutta tulla noutamaan kirjoitelmia esimerkiksi opiske-

luryhmien kokoontumisten yhteydessä, mutta tätä mahdollisuutta ei käytetty. Kirjoitelmia saatiin sekä sähköpostitse että kirjepostitse.

Alkuperäiseen aineistonkeruusuunnitelmaan tuli muutoksia, koska yhtä suunnitelluista Jyväskylän ikääntyvien yliopiston ryhmistä ei saatu mukaan tutkimukseen. Aineistonkeruuta laajennettiin muihin Jyväskylän ryhmiin, joita olivat tieto- ja viestintätekniikkaryhmiä, lukupiiri ja paikallishistorian seminaari. Huomattiin, että tästä aineistokeruun laajennuksesta huolimatta kirjoitelmia ei tullut. Helmikuussa 2012 oli saatu vasta viisi kirjoitelmaa ja tämän jälkeen niiden tulo lakkasi. Maaliskuun puolivälissä lähetettiin ryhmien ohjaajien kautta sähköpostitse muistutus kirjoitelmien kirjoittamisesta. Kirjoitelmat olivat anonyymejä, siksi muistuttaminen toteutettiin ohjaajien kautta. Samalla ohjaajien välityksellä myös kiitettiin opiskelijoita jo palautetuista kirjoitelmista. Lisäksi aineistonkeruuta laajennettiin viiteen ikääntyvien yliopistoihin Suomessa. Lupa kysyttiin samalla tavoin ensin rehtorilta tai muulta hallintoon kuuluvalta ja sitten lähestyttiin ohjaajia suoraan tai hallinnon kautta kunkin ikääntyvän yliopiston omien käytänteiden mukaisesti.

Alkuperäinen ajatus aineistonkeruun aikataulusta siis muuttui, koska kirjoitelmia ei tullut oletettuun tahtiin. Kirjoitelma-aineiston kerääminen oli suunniteltua hitaampaa ja hankalampaa. Maaliskuun puolivälissä aineistonkeruupyyntö lähetettiin Helsingin, Kuopion, Tampereen, Turun ja Vaasan ikääntyvien yliopistoihin. Kirjoitelmat pyydettiin palauttamaan huhtikuun 2012 loppuun mennessä, mutta mainittiin, että myöhemminkin tulleet kirjoitelmat otetaan huomioon. Enää ei pyritty etsimään kohderyhmäksi pelkkiä kirjoittamisen ryhmiä, koska aineisto uhkasi jäädä niin suppeaksi. Yhdistäväksi tekijäksi kirjoitelman kirjoittajille tuli siis opiskelu Ikääntyvien yliopistossa opiskeltavien aihepiirien ollessa monenlaisia.

6.4.2. Haastatteluaineiston hankinta

Kirjoitelmapyynnön laajentamisesta huolimatta huomattiin, että kirjoitelmia ei saapunut pro gradu -työssä tarvittavaa määrä. Aineistonkeruu oli alun perin tarkoitus toteuttaa pelkästään kirjoitelmamuodossa, mutta kirjoitelma-aineiston jäätyä liian pieneksi pro gradu –tutkimusta ajatellen (10 kirjoitelmaa) aineistoa täydennettiin neljällä haastattelulla. Nämä tutkimusta täydentävät haastattelut tehtiin Kouvolan kansalaisopistossa. Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005) mukaan haastattelusta on tullut

ehkä kaikkein käytetyin tiedonhankkimisen menetelmä mitä moninaisimmilla yhteiskuntaelämän alueilla. Arkielämän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kysymistä pidetään ensisijaisena ratkaisuna tiedonpuutteeseen: jos halutaan tietoa, on luontevaa kysyä.

Haastateltavat saatiin työkontaktien kautta kansalaisopiston opiskelijoista ja opettajista, jotka kuuluivat myös opiskelijoihin. Lupa opiskelijoiden haastattelemiseen pyydettiin myös kansalaisopiston rehtorilta. Haastateltaviin otettiin puhelimitse yhteyttä toukokuussa 2012, esiteltiin tutkittava aihe ja pyydettiin haastatteluun. Sovittiin haastatteluajat ja toteutettiin neljä haastattelua toukokuussa. Virran (2011, 168) mukaan koko suomalainen aikuiskoulutusjärjestelmä on saanut alkunsa vapaasta sivistystyöstä. Aikuiskoulutus on Suomessa viimeksi kuluneina muutamina vuosikymmeninä huomattavasti laajentunut ja monipuolistunut, mutta vapaalla sivistystyöllä ja sen piirissä erityisesti kansalaisopistojen tarjoamilla koulutuspalveluilla on edelleen laajojen väestöpiirien suosio.

Haastatteluihin osallistujat löytyivät hyvin helposti ja he kaikki suhtautuivat positiivisesti haastateltavaksi tulemiseen. Haastattelujen aikataulut pitivät erittäin hyvin ilman muutoksia. Haastattelujen valmistelu ja suorittaminen oli siis kirjoitelma-aineiston hankintaan verrattuna tässä tutkimuksessa nopeampi ja helpompi prosessi haastatteluihin liittyvän litteroinnin työteliäästä ja pitkäkestoisesta luonteesta huolimatta. Koko tutkimuksen toteuttaminen ajoittui pääsääntöisesti keväälle 2012, jolloin sekä kirjoitelma-aineisto että haastattelut hankittiin. Joitakin tutkimuksen aineistonhankintaan liittyviä tiedusteluja tehtiin jo loppuvuodesta 2011 sekä kirjoitettiin teoriaa. Itse tutkimuksen kirjoittaminen ajoittui kesälle 2012.

6.5. Aineiston analyysi

Kirjoitelmia luettiin sitä mukaan kun ne saapuivat, mutta varsinainen aineiston analyysi alkoi kun kaikki kirjoitelmat on saatu. Aineiston analyysissä käytettiin laadullisia tutkimusmenetelmiä. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 223) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysiä ei tehdä vain yhdessä tutkimusprosessin vaiheessa vaan pitkin matkaa. Aineistoa kerätään ja analysoidaan siis osittain samanaikaisesti. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumuotona toimivan kirjoitelman ohjeistuksessa oli tutkittavia pyydetty pohtimaan aikuisen oppimisen kannalta keskeisiä

aihealueita kuten ikääntyminen, elämänkokemus, oppimistilanteiden havainnointi ja opiskeluryhmän merkitys (Liite 1). Haastatteluissa oli sama ohjeistus.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 224) huomioivat, että laadullisessa tutkimuksessa erityisesti analyysi koetaan vaikeaksi. Vaihtoehtoja on monia tarjolla eikä tiukkoja sääntöjä ole olemassa. Aineistoon tutustuessaan ja teemoittaessaan tutkija tekee jo alustavia valintoja. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara jatkavat, että pääperiaate on helppoa sanoa: valitaan sellainen analyysitapa, joka parhaiten tuo vastauksen tutkimustehtävään. Tavallisimmat analyysimenetelmät laadullisissa tutkimuksessa ovat teemoittelu, tyypittely, sisällönerittely, diskurssinalyysi ja keskustelunanalyysi. Analyysimenetelmistä teemoittelua pidettiin sopivana analyysimuotona tässä tutkimuksessa.

Moilasen ja Räihän (2010, 55) mukaan teemoittamisessa on kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat. Teemat siis liittyvät tekstin sisältöön eivätkä sen yksittäisiin kohtiin. Tekstiä teemoittaessaan tutkija lukee sen useaan kertaan pyrkien löytämään rivien välistäkin keskeiset merkitykset. Tutkijan ongelmanasettelusta riippuu, hakeeko hän tekstistä tiettyyn asiaan liittyviä merkityksiä vai lähestyykö tekstiä kokonaisuutena pyrkien rakentamaan sen oman sisällöllisen logiikan. Silloin kyseessä on aineistolähtöinen lähestymistapa, jossa tutkija etsii aineistosta teemoja, joista tutkittavat puhuvat. Tutkija voi myös lähteä teemoittamaan aineistoaan omien kysymystensä kautta. Teemoittamisessa on pysyttävä uskollisena tekstille, Moilanen ja Räihä (2010, 56) painottavat. Vaarana on nimittäin se, että tekstiä tulkitseva tutkija tuo siihen teemoja, joita tekstissä ei ole.

Tässä tutkimuksessa jäsenneltiin ensin aineistoa lukemalla kirjoitelmia ja litteroitua haastatteluaineistoa läpi moneen kertaan. Aineistosta etsittiin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Kirjoitelmien ja haastattelujen muodostamaa aineistoa analysoitiin teemoittamalla pyrkien aineistolähtöiseen lähestymistapaan. Analysoitaessa luettiin aineistoa tarkasti pitäen mielessä se, ettei tehty omia tulkintoja liikaa, jos ne eivät aineistosta nousseet. Pyrittiin pitämään analyysi tarkasti aineiston mukaisena.

Käytännössä teemoittelu syntyi silloin, kun moneen kertaan luetusta aineistosta nousivat esiin toistuvasti tietyt teemat. Esimerkiksi teema tietotekniikan haasteista ikääntyneille oppijoille muodostui, kun huomattiin, että melkein kaikki tutkittavat mainit-

sevat tietotekniikan jollakin tavalla ja yleensä hieman haastavana tekijänä oppimiselle. Tämän huomion jälkeen aineistoa luettiin uudelleen pelkästään tietotekniikasta mainituista kohdista ja tehtiin samalla muistiinpanoja. Teemoittelua muodostettaessa ei etsitty tiettyä lukumäärää teemoja vaan keskityttiin niihin, jotka luontevasti aineistosta nousivat. Analyysivaiheessa ei käytetty miellekarttaa tai systemaattista muistilappukokoelmaa tai muuta vastaavanlaista analysointitekniikkaa, koska se ei sujunut luontevasti. Sen sijaan lyhyiden yleisten käsinkirjoitettujen muistiinpanojen jälkeen tai osittain suoraan ilman muistiinpanoja kirjoitettiin havainnot tutkimustekstiin ja muokattiin niitä analysoinnin edetessä kokonaiseksi tekstiksi. Ihan ensimmäiseksi muodostuneet teemat yleensä sijoitettiin tekstiin väliotsikoiksi, jotta saatiin hahmoteltua alustavasti rakennetta tutkimuksen tulososaan.

Edellä kerrotusta poiketen ikääntyneiden rento asenne oppimiseen -teeman osalta teeman kartoitus oli muita systemaattisempaa siten, että kirjoitettiin asioita tarkemmin etukäteen ylös lapuille. Tämä johtui siitä, että aluksi oltiin epävarmoja siitä onko tässä itsenäinen teema. Siksi alettiin kirjata ylös esimerkiksi sitä, kuinka moni tutkittava mainitsee juuri rentouden suhteessa opiskeluunsa. Näin havaittiin, että aiheesta löytyy kokonainen teema. Yleisesti ottaen huomattiin, että teemoittelu näytti toimivan analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa, koska tutkimuskysymysten käsittelyä edesauttavia teemoja muodostui.

7. Tulokset

7.1. Yleistä tuloksista

Tulokset muodostuivat tutkittavien kirjoitelmista ja haastatteluista. Kirjoitelmia palautettiin 10 kappaletta. Niiden sivumäärä oli yhteensä 16 sivua. Suurin osa kirjoitelmista oli kirjoitettu tietokoneella ja kaksi niistä oli käsinkirjoitettua. Sivumäärä on laskettu suoraan sivujen mukaan, mutta osa oli kirjoitettu hyvin tiheään ja pieneen fonttiin ja osa edellä mainitun mukaisesti käsin, joten yhtenäistä mittaa on vaikea arvioida. Joka tapauksessa kirjoitelmat olivat kohtuullisen lyhyitä eli 1-3 sivua yhtä liitteineen pidempää kirjoitelmaa lukuun ottamatta. Kaikki kirjoitelmat olivat erittäin hyvin esitetyssä asiassa pysyviä. Voidaan tulkita, että tässä aineistossa syntyi yleisestä poikkeava tulos siinä suhteessa, että kirjoitelmat pysyivät aiheessa paremmin kuin

haastattelut. Tosin haastatteluissa oli sitten mahdollisuus palauttaa tutkittava takaisin aiheeseen.

Aineiston perusteella voidaan päätellä, että kirjoitelman ohjeistus oli onnistunut. Tutkittavat ovat kirjoittaneet hyvin selkeästi ja tarkasti toimeksiannon mukaisesti. Toki eri aihealueiden käsittely vaihteli niin, että toiset tutkittavat kirjoittivat esimerkiksi elämänkokemuksesta enemmän kuin ikääntymisestä. Ennakko-oletuksista poikkeavaa oli se, että aikuisen oppijan reflektiota oli pohdittu oletettua laajemmin. Samoin ennakoidusta erilaista oli se, että kaikki osallistujat eivät halunneetkaan välttämättä kovin syvällisesti pohtia ikääntymistään.

Kirjoitelma-aineiston tutkittavissa oli kahdeksan naista ja kaksi miestä ikäryhmistä 60-70, 71-80 ja yli 80. Ammattia ja koulutusta ei kysytty, mutta niistä kuitenkin kirjoitettiin ja aineisto osoittautui tältä osin pääsääntöisesti hyvin akateemiseksi ammateiltaan ja oppiarvoiltaan. Joukossa oli johtajia, opettajia ja lääkäreitä. Ammattitaustasta kertomista lukuun ottamatta saadut kirjoitelmat olivat hyvinkin tarkasti ohjeistuksen mukaisesti kirjoitettuja.

Haastateltavista kolme oli naisia ja yksi mies. Ikäryhmät olivat samalla tavoin edustettuna kuin kirjoitelma-aineistossa eli haastateltavat olivat ikäryhmistä 60-70, 71-80 ja yli 80. Kaikissa neljässä tehdyssä haastattelussa pysyttäydyttiin kirjoitelmaohjeistuksen mukaisissa aihealueissa samoihin tutkimuskysymyksiin liittyen. Kirjoitelmaohjeistus toimi siis myös haastattelurunkona ja siinä pysyttiin täysin. Ainoastaan haastattelujen lopussa kysyttiin haluaako haastateltava vielä lisätä jotakin käsiteltyjen teemojen tiimoilta. Haastattelut nauhoitettiin ja toteutettiin Kouvolan kansalaisopiston tiloissa. Haastattelujen kesto oli noin puolesta tunnista vajaaseen kahteen tuntiin.

Eniten koko aineistossa, sekä kirjoitelmat että haastattelut mukaan lukien, oli ikäryhmään 60-70 kuuluvia naisia. Heitä oli kuusi henkilöä. Kuten kaikki kirjoitelman palauttaneista tutkittavista niin myös kaikki haastateltavat kertoivat ammattinsa ja koulutuksensa. Puolet heistä oli akateemisia ja puolet opistotason tutkinnon suorittaneita. Ammatit vaihtelivat opettajasta hallintovirkamiehiin ja teollisuuden päällikkötehtäviin. Tutkimusaineistosta oli havaittavissa, että ikääntyneillekin ammatillinen tausta oli tärkeä. Se mainittiin ja työelämäkokemuksiin palattiin oppimiseen liittyvistä asioista kerrottaessa.

Tutkittavat vastasivat hyvin kaikkiin tutkimuskysymyksistä johdettuihin aihealueisiin. Jokaiseen tutkimuksen neljästä tutkimuskysymyksestä saatiin siis vastauksia. Ikääntymisen suhteen aineistosta nousivat esiin tieto- ja viestintätekniikan haasteet ja muistin heikkeneminen. Ikääntymisen oppimista heikentävät vaikutukset nähtiin myös vieraiden kielten opettelussa. Toisaalta tutkittavien mielestä uusien asioiden oppiminen oli mahdollista missä iässä tahansa, vaikka 100-vuotiaana, ja he viittasivat aiheesta tehtyihin tutkimuksiin.

Ikääntyminen osoittautui aiheeksi, jota pohdittiin lyhyemmin kuin tutkimusta aloitettaessa oletettiin ja usein pohdinnat liittyivät muistamiseen. Yksi tutkittavista ohitti haastattelussa ikääntymisen aiheen kokonaan ja vaihtoi puheenaihetta kielitaitoon yleensä. Hän viittasi samassa yhteydessä kyllä siihen, että motivaation ollessa hyvä voi oppia mitä vain. Tämän kommentin voi ehkä tulkita koskevan ikääntymistäkin eikä vain kielitaitoa. Aiheeseen ei kuitenkaan palattu vaan jatkettiin haastattelua eteenpäin, koska tutkittava selvästikin ei halunnut ikääntymisestään tämän enempää puhua. Toinen haastateltava taas halusi tietää mitä muut ovat ikääntymisen kysymykseen vastanneet. Ikääntymisen tematiikka ei siis selvästikään ole neutraali aihe vaan joillekin yksilöille vaikea tai ainakin askarruttava asia.

Elämänkokemusta pidettiin hyvin tärkeänä oppimiseen vaikuttavana osatekijänä. Ikääntyneillä se oli jo pitkä ja siitä pystyi ammentamaan paljon myös oppimiseen. Pitkään elämään oli ehtinyt kertyä paljon kokemuksia työelämästä sekä muuta arvokasta elämänkokemusta. Elämänkokemus toi rohkeutta ja näkemystä oppimiseen myöhemmällä iällä. Uudet asiat kytkeytyivät elämänkokemukseen ja elämän varrella sattuneista haasteellisistakin vaiheista löydettiin eväitä oppimiseen. Työelämää ja kokemuksia sen piirissä peilattiin huomattavan paljon mietittäessä elämänkokemuksen merkitystä oppimiseen.

Reflektiota pohdittiin tarkasti. Ennen tutkimustuloksia oletettiin, että reflektiota tutkivat eivät käsittele paljoakaan tai tutkittavat sivuuttavat tämän kysymyksen, mutta näin ei ollut. Esitetty väite siitä, että aikuinen havainnoi oppimistilanteitaan ja suhteuttaa oppimaansa aiemmin oppimiinsa asioihin arvioitiin paikkaansa pitäväksi. Tutkittavat kuvailivat reflektiota erilaisin vertauskuvin ja olivat selvästi paljon pohtineet asiaa. Uusia asioita opittiin kohtuullisen helposti silloin kun oli vanhaa osaamis-

pääomaa mihin suhteuttaa asioita. Tosin mainittiin myös, että liian vahvat aiemmat käsitykset voivat olla estekin uuden opin omaksumiselle.

Opiskeluryhmän merkitys oli kaikkien tutkittavien mielestä positiivinen eikä huonoja puolia asiasta juurikaan löydetty. Varsinkin jos ryhmä oli kannustava ja myönteinen ilmapiiriltään, oppiminen tuntui helpottuvan ja olevan hauskaa. Hyvä ryhmä vahvisti oppimista ja antoi myös vertaistukea. Lisäksi ryhmän opettajalla oli merkitystä. Ikääntyneet solmivat myös ystävyyssuhteita toisiin ryhmäläisiin, joten he pyrkivät hyvään vuorovaikutukseen keskenään ja heidän mielestään sen katsottiin edistävän oppimista.

7.2. Ikääntyminen ja oppiminen

7.2.1. Oppimisen hidastuminen ja muistamisen vaikeudet

Muistaminen ja muistin heikkeneminen suhteessa oppimiseen tuli vahvasti aineistossa esiin. Muistamisen suhteen mainittiin kielten oppimisen ja muun erityisesti ulkoa opettelua vaativan oppimisen vaikeutuminen. Juuri ikääntymisen heikentävän vaikutuksen kielten oppimiseen mainitsi kaikista 14:sta tutkittavasta 6 henkilöä. Yksi tutkittavista, ikäryhmään 60-70 kuuluva nainen, kertoi, miten vierasta kieltä opiskellessa sanoja täytyi päntätä, tai tankata kuten hän ilmaisi, ennen kuin ne jäivät muistiin. Yhteiskuntatieteet ja vastaavanlaiset aihepiirit taas koettiin helpommiksi opiskella, koska niiden parissa pystyi käyttämään elämänkokemustaan kuten esimerkiksi työelämässä koettua eikä mekaanista muistamista ja mieleen painamista tarvittu.

Yksi tutkittavista korosti, että ne muistettavat asiat, jotka ovat loogisessa syyseuraussuhteessa toisiinsa, ovat helppoja muistaa. Yli 80-vuotiaan naisen mielestä taas työstämällä asiat jäävät paremmin mieleen eli käyttämällä aivoja kokonaisvaltaisesti. Hän viittasi tässä esseiden kirjoittamiseen, minkä oli kokenut hyväksi tavaksi oppia kokeiltuaan ensin erilaisia opiskelutekniikoita tenttien suorittamista varten. Kirjoittaminen piti hänen mielestään ”hermosolut toimivina ja synapsit avoinna”. Näin hän siis omaan kokemukseensa oppimisestaan tukeutuen hylkäsi tenttien suorittamisen löytäessään esseet itselleen sopivaksi muistamistakin tukevaksi oppimisen muodoksi. Tässä voidaan nähdä yhteys Kolbin (1984, 21) oppimisen kehään, jossa yhtenä vaiheena välitön konkreettinen kokemus on perustana havainnoinnille ja reflektoinnille.

Muistamiseen oppimisessa viittasi kirjoitelmassaan myös 60-70 –vuotias mies ja hän kertoi muistavansa vielä hyvin. Hän koki ikääntyneenä oppimisen helpoksi ja mielenkiintoiseksi. Tästä tutkittavasta ikä ei ollut tuonut hänelle mitään muutosta oppimiseen eikä muistamiseenkaan. Yleisempää tutkimusaineistossa olivat kuitenkin huomiot muistin heikkenemisestä ja huoli asiasta varsinkin silloin, jos omassa suvussa oli ollut muistisairauksia. Huonosta muististaan huolehtiva nainen kirjoittaa näin:

> ”Noudatan terveitä elintapoja ja tyydyn kohtalooni. Muistisairaudet etenevät niin hitaasti, että ehkä ehdin kuolla, ennen kuin olen ihan vauva-asteella” (Nainen 60-70 v.)

Tästä lainauksesta voi huomata, että myös huumori auttoi suhtautumisessa ikääntymisen tuomiin muisti- ja muihin ongelmiin. Huumorilla ikääntyneen elämään suhtautuminen näkyi myös useassa muussa kirjoitelmassa. Ikääntyneet kirjoittivat paikoitellen värikkäästi ja itseironisestikin. Esimerkiksi yksi henkilö ilmaisi muistamiseen liittyvät asiat näin:

> ”Kaikki eivät ikäänny samalla tavalla. Itsellänikin oletan vielä jonkun tuikun vintissä toimivan. Toisaalta kyllä monet väittävät, ettei sitä itse huomaa, jos vintti pimenee…” (Nainen 71-80 v.)

Opiskelu koettiin hyväksi keinoksi kehittää muistiaan tai hidastaa sen huononemista. Myös kieliä opiskeltiin mielellään ja aktiivisesti, vaikka muisti saattoikin vaikeuttaa uusien sanojen oppimista. Joka tapauksessa ikääntymisen koettiin hidastavan oppimista. Yksi tutkittavista mainitsee kognitiiviset kykyjensä heikentyneen. Hän viittasi tässä tutkimuksessa pyydetyn kirjoitelman kirjoittamiseen, jonka luuli osaavansa kirjoittaa, mutta se osoittautuikin hänelle odotettua vaikeammaksi. Pickering (2007, 34) mainitsee, että yleisen prosessointinopeuden hidastumisen lisäksi inhibitorinen kontrolli eli kyky jättää huomioimatta epäolennaisia tekijöitä on tärkeä kognitiiviseen vanhenemiseen liittyvä tekijä. Yksi kirjoittajista kertookin, että iän myötä omaan oppimiseen ja onnistumiseen siinä on tullut suhteellisuudentajua. Toinen samaan ikäryhmään kuuluva nainen huomioi, että uudelle tiedolle löytyi välittömästi käyttötarkoitus. Eräs tutkittava kiteyttää ikääntyneenä oppimisen näin:

> ”Rakennan kerroksellista osaamista, jossa iän mukanaan tuoma kokemus auttaa uuden tiedon omaksumisessa. Tärkeää ei ole oppiminen oppimisen vuoksi, vaan sen soveltamismahdollisuudet. Nyt, kun työn vaatimaa uutta tietoa en sinänsä tarvitse, opiskelen asioita, joille minulla ei ollut käyttötarkoitusta aikaisemmin. Nyt haluan oppia kirjoittamaan novelleja, kun aikaisemmin kirjoittaminen oli asiantuntijakirjoittamista. Mielikuvitus on saanut levätä latenttina vuosikymmenet. Nyt on sen harjaannuttamisen aika.” (Nainen 60-70 v.)

Ikääntymisen aika koettiinkin vapaamman opiskelun aikana. Kaiken ei tarvinnut olla enää niin tiukasti asiaa ja juuri mielikuvituksen käyttämisen mahdollisuus mainittiin useampaan otteeseen. Itse mielestään insinöörimäiseen tapaan aiemmin opiskellut ja todennäköisesti kyseisellä alalla työskennellytkin mieskin totesi, että ehkä nyt olisi aika yrittää opinnoissaan jotain taiteellisempaa. Taide eri muodoissaan esiintyikin ikääntyneiden kirjoitelmissa oppimisen kohteena. Esimerkiksi keramiikan tekemistä haluttiin harjoitella, koska se oli uutta itselle, vaikka koettiin, että lahjakkuutta siihen ei ehkä löytynyt. Ikääntyneet olivat siis osittain valmiita menemään opiskeluissaan myös epämukavuusalueilleen. Malisen (2000, 135) kuvaileman henkilökohtaisen kokemusperäisen tiedon kovaa ydintä sekä tiedon joustavampaa osaa, suojavyöhykettä oltiin siis näissä tapauksissa valmiita ”venyttämään” suhteessa toisiinsa ja testaamaan niiden keskinäisiä rajoja.

7.2.2. Tietotekniikka haasteena

Yhtenä teemana aineistosta löytyi tieto- ja viestintätekniikkataitojen asettamat haasteet opiskelussa ikääntyneenä, koska kirjoitelma-aineistosta kahdeksan kirjoittajaa kymmenestä kirjoitti tästä, vaikka tietotekniikasta ja sen hallinnasta ei kirjoitelmaohjeistuksessa mitenkään kysytty tai mainittu. Tästä voidaan päätellä, että tietotekniikka liittyy nykyään kaikkeen opiskeluun niin olennaisesti, oli sitten kyse aikuisista tai lapsista, että se nousee esiin kuin itsestään pohdittaessa opiskeluun liittyviä asioita. Neljä haastateltavaa eivät maininneet tietotekniikkaa tässä yhteydessä lainkaan, joten heille se ei todennäköisesti ollut ainakaan suuri pulma.

ATK-opetusta pyrittiin aktiivisesti hankkimaan osaamishankaluuksista huolimatta. Siitä voi päätellä, että ikääntyneet olivat sisäistäneet tietotekniikkataitojen tärkeyden

nykyisessä opiskelussa, joten jotenkin niitä oli opeteltava ja hallittava. Oli kuitenkin myös niitä, jotka toimivat tottuneesti tietotekniikan kanssa ja kertoivatkin siitä:

> ”Nettitaitoni ovat varsin hyvät. Roikun facebookissa monta kertaa päivässä ja nautin kirjoittelusta erilaisten kavereiden kanssa. En ole koskaan ollut teknisesti lahjakas, mutta kieltenopettajan työssä on joutunut käyttämään paljon laitteita, joihin en olisi muuten koskenutkaan. Opetin myös 5 vuotta videoneuvotteluopetuksen kautta naapurilukion oppilaita. Siinä oli jo aika monta nappulaa väänneltävänä. Tuskin olisin ollut nuorena parempi.” (Nainen 60-70 v.)

Yksi henkilö mainitsi internet-yhteyden puuttumisen vaikeuttavan opiskelua nykypäivänä. Hän ei taloudellisista syistä voinut hankkia tietoliikenneyhteyksiä ja hänestä sähköpostin puuttuminen vaikeutti kirjoittamisen opiskelua, koska opiskeluun liittyi tänä päivänä niin oleellisesti erilaiset sähköiset järjestelmät. Hän tunsi kirjoittajana jääneensä tämän takia syrjään nyky-yhteiskunnassa. Lisäksi muutamassa kirjoitelmassa kerrottiin selkeästi siitä, että tietokoneita hieman pelättiin ja pelko saattoi vaikuttaa muistamiseen ja oppimiseen.

> ”Pelkään koneita rikkovani ja pysyn niistä loitolla. Kun tietokoneeni hyytyi ja kaatui, ajattelin heti, että mitä tein väärin.” (Nainen 71-80 v.)

Vanhemmilla ihmisillä oli usein tukihenkilönä teknisissä asioissa omat aikuiset lapset tai jokin muu henkilö, joka kannusti tietotekniikan pariin ja vahvisti uskoa siihen, että laitteet eivät heti ”räjähdä” kun niihin koskee. Monella olikin huolimatta varautuneesta suhteestaan tietotekniikkaan positiivinen asenne ja epäonnistuttua kokeiltiin uudestaan ”teknisiä vempaimia”. Yksi tutkittavista kirjoittikin siitä, että hänen lapsuudessaan kotona oli vain radio, ei televisiota tai erilaisia kodinkoneita, joita nykyään on olemassa ja keksitty. Tutkittavat ovat siis joutuneet opettelemaan koko tietoteknisen maailman aikuisena, mahdollisesti myöhäisessäkin aikuisuuden vaiheessa ja siten venyttämään osaamistaan jopa äärirajoille uuden teknologian suhteen. He olivat eläneet läpi valtavan tekniikan kehittymisen yhteiskunnassa vuosikymmenten kuluessa.

7.2.3. Ikääntyneiden rento asenne oppimiseen

Erityisesti teemana tuli ilmi rentous aikuisena ja ikääntyneenä opiskeltaessa. Juuri sanaa rento käytti 4 tutkittavaa. Rentous liitettiin ikääntymisen lisäksi myös elämänkokemukseen. Mies ikäryhmästä 60-70 v. kertoi haastattelussa, että opiskelussa oli nyt tietty rentous, koska hän ei enää ottanut kaikkea niin turhan vakavasti. Hänestä myös katsantokanta elämään ja oppimiseen oli laajennut eikä enää ”kuljettu laput silmillä”. Tutkittavan mukaan kapea-alaisuus kiinnostuksen kohteissa opiskelun suhteen oli karissut iän myötä. Omat kiinnostuksen kohteet opiskelussa voivat vaihdella iän myötä ja mielenkiinnon mukaan ikääntynyt useimmiten valitsee opiskeltava asian. Kolme tutkittavaa mainitsi sukututkimuksen alkaneen kiinnostamaan juuri vanhempana eli omien juurien ja suvun tutkiminen liittyi heillä ikääntyneenä oppimiseen. Yksi tutkittavista oli kuitenkin eri mieltä tässä kohdin, sillä hänestä ikä ei ole niinkään selittävä tekijä mielenkiinnon kohteille opinnoissa vaan synnynnäinen taipumus tietyille elämänalueille, minkä yksilöt ovat saaneet ehkä jo geeneissä ja mitä sitä tukeva ympäristö mahdollistaa. Yleisesti ottaen omien vahvuuksien tiedostaminen ikääntyessä oli tutkittaville merkityksellistä ja tätä kautta opiskelun mielekkyys tärkeää. Käytettiin myös ilmaisua, että vanha ihminen tuntee jo omat heikkoutensa ja vahvuutensa oppijana.

> ”Tämä kolmas ikä on hienoa aikaa. Aion tehdä kaikkia jo osaamiani asioita ja syventää tietojani niissä sekä opetella uuttakin, kun siltä tuntuu. Mutta niin, että kaikki tuottaa mielihyvää. Hampaat irvessä en tee mitään” (Nainen 60-70 v.)

Edellä mainittu tutkittavan kommentti tukee kolmannen iän teorian kehittäneen Peter Laslettin (1996, ix-x) näkemystä siitä, että kolmas ikä sisältää juuri mahdollisuuden itse päättää ja valita erilaiset toimintamuotonsa. Toisessakin kirjoitelmassa tuli esiin kolmannen iän teorian mukainen elämänvaihe monine rientoineen, vaikka tätä käsitettä ei sinänsä käytetty. Yli 80-vuotias mies kertoi elämänvaiheeseensa kuuluvasta vapaudesta eli siitä kuinka työ ei haittaa enää harrastuksia ja eläkettä saa sen verran, että perustoimeentulo on turvattu ja voi kohtuullisesti matkustella.

Toisaalta yksi tutkittavista liitti ikääntymiseen ja oppimiseen epävarmuuttakin, varsinkin jos kyseessä olivat tieto- ja viestintätekniikkataidot. Ikäihmisillä vaikuttivat myös mahdollisesti omat koulumuistot ja oikein vastaamiseen tärkeys oppimistilan-

teissa. Joka tapauksessa mielenkiinto opittaviin asioihin oli ikääntyneille oppijoille erittäin merkittävä tekijä. Yksi tutkittavista kirjoitti ikääntymisestä kirjoitelmassaan näin:

> ”Ikääntyminen sinänsä on hieno asia, kunhan vaan saisi olla terve! On helpompi elää, kun osaa ottaa asiat rennommin ja uskoo, että kyllä kaikki hoituu. Elämä kantaa. Ei ole turhaan olemassa suomalainen sananlasku: Tallella ikä eletty.” (Nainen 60-70 v.)

Ikääntyneellä oli myös rohkeutta epäonnistua ja irtautua itselle asetetusta lapsuuden tai nuoruuden kouluajan oikein vastaamisen pakosta, kuten seuraavastakin haastateltavan kommentista ilmenee:

> ”Menköön miten menee, uskallan vastata, oli väärin tai ei.” (Nainen 60-70 v.)

Ikääntyminen nähtiin hyvin positiivisena ja mahdollisuuksia täynnä olevana aikana, jolloin elämässä kertyy yhä uusia erilaisia kokemuksia ja ristiriitoja ratkaisuiksi etsittäessä luovuuden ja ymmärtämisen edellytyksiä:

> ”Itse olen kokenut ikääntymisen yhä laajenevaksi tietoisuudeksi, kokemusten, ajatusten ja olemisen rikkauden lisääntymiseksi ja myös loputtomaksi mahdollisuudeksi. Ikääntyneenä olen yhä ennakkoluulottomampi ja rohkeampi” (Nainen 60-70 v.)

Kaiken kaikkiaan ikääntymistä siis käsiteltiin hyvin positiivisessa valossa. Itse asiassa yksi tutkittavista kirjoittikin kirjoitelmassaan, ettei ole koskaan kokenut olevansa ikääntynyt opiskelijana tai uuden oppijana. Jotain sairauksiin liittyviä pelkoja oli, mutta ne tulivat tässä aineistossa hyvin vähän esille. Ikääntyminen nähtiin rikkautena ja voimavarana oppimisessa. Tahdottiin ehkä opiskella asioita, joihin ei aiemmin ollut aikaa tai kiinnostusta. Uteliaisuus elämään ja uusiin asioihin oli vahva.

Jos tutkittavilta olisi kysytty tuntevatko he itsensä ikääntyneiksi, olisi tietysti joku tutkittavien joukon vanhemmistakin vastaajista voinut olla tuntematta itseään ikääntyneeksi, koska kaikki olivat pääsääntöisesti hyvin aktiivisia toimijoita.

7.3. Elämänkokemus oppimista vahvistamassa

7.3.1. Uusien asioiden kytkeytyminen elämänkokemukseen

Ikääntyneille elämänkokemus oli merkittävä osatekijä oppimisessa. Osana elämänkokemusta aikuisiällä harrastetun runsaan matkustelunkin mainittiin auttavan uusien asioiden hahmottamisessa. Tutkittavien ikäjakauma oli laaja kuusikymmenvuotiaista yli kahdeksankymmenvuotiaisiin, mutta joka tapauksessa myös nuorimmilla oli jo yli 60 vuoden elinaika takanaan, johon uusia oppimiaan asioita pystyi pohtimaan ja vertailemaan.

> ”Minulla on jo pitkä ajallinen perspektiivi ja monenlaista elämänkokemusta, johon suhteutan oppimaani” (Nainen, yli 80 v.)

Tässä vastauksessa näkyy toisen tutkimuskysymyksen aihe eli reflektion merkitys. Tutkittava sekä löytää merkitystä elämänkokemukselle oppimisessa että reflektoi omaa oppimistaan. Kirjoitelma-aineistoa täydentävissä haastatteluissa huomattiin, että elämänkokemuksen ja ikääntymisen aihealueet lähestyivät tutkittavien vastauksissa toisiaan. Lisäksi varsinkin kaksi haastateltavaa koki elämänkokemuksen ja ikääntymisen kytkeytyvän toisiinsa. Myös seuraavan kirjoittajan havainnosta näkee elämänkokemuksen ja ikääntymisen keskinäisen yhteyden.

> ”Ja huomaan jopa vielä vanhoilla päivilläni pystyväni oppimaan uutta, jopa kirjoittamaan, muutakin kuin tiukkaa asiaa. Kai tämä pitkä elämänkokemus antaa perspektiiviä katsella asioita ja ilmiöitä suurpiirteisemmin, rennommin, hymyillen.” (Mies yli 80 v.)

Ikäryhmään 60-70 kuuluva nainen taas löysi elämänkokemuksesta myös oppimista heikentäviä elementtejä. Hän kirjoitti, että ihmiset eivät aina ole kovin loogisia eivätkä elämänkokemukset syy- ja seuraussuhteineen ole selvästi jäsenneltyjä mielissä. Hänen mukaansa toimitaan ja ajatellaan myös yleisesti hyväksyttyjen tapojen ja ajatusmallien perusteella niitä sen kummemmin analysoimatta ja omaksi tietoiseksi käsitykseksi tai toimintatavaksi omaksumatta. Kirjoittajasta se voi olla myös uuden oppimisen esteenä.

Ikäryhmään 60-70 vuotta kuuluva mies oli puolestaan sitä mieltä, että elämäkokemukset eivät lisää tietoa, mutta tuovat varmuutta. Yli 80-vuotias nainen kirjoittaa elämänkokemuksesta näin symbolisesti:

> ”Voisin kuvitella olevani vankkarakenteinen puu. Elämänkokemukseni ovat sen puun runko. Nämä opiskelut ovat vain puun oksissa olevia yksittäisiä, tosin hyvinvoivia lehtiä, osaravinnon antajia.” (Nainen yli 80 v.)

Pidettiin tärkeänä, että aikuinen ikääntynytkin henkilö vaivaa aivojaan eli pyrkii oppimaan uutta. Se nähtiin jopa elinehtona hengissä pysymiselle eli henkisesti elossa olemiselle. Kun ihminen jäi pois työelämästä ja elämä näin muuttui, koettiin ensiarvoisena, että yksilö pyrki tuomaan arkeensa jotakin muuta tilalle esimerkiksi opiskelemalla uutta taikka muistelemalla vanhaa vaikkapa historiaopintojen muodossa.

> ”Jossa ne haluis kehittyä johonkin suuntaan. Se voi olla käsityö tai laulu tai tanssi tai mikä vaan. Mulla se on kirjallisuus ja kirjottaminen ja siihen liittyvät jutut. Että tavallaan koen, että opiskelu on ihan niinku elinehto ihmisen ihmiselle pysymiselle… Ja hengissä ylipäätään pysymiselle. Jos me ollaan kerran tämmönen fyysinen ja psyykkinen olento niin pitäähän sen hengenkin olla jotenkin elossa. Vaikka kuinka terveellisesti eläis, mutta jos ei oo oikein miks mä elän… Niin, se tarkoitus, vaikka tulla tässä asiassa paremmaksi… Ihan ydinkysymys tässä elämässä. ” (Nainen 60-70 v.)

7.3.2. Haasteelliset elämänolosuhteet ja työelämän kokemukset oppimisen lähteinä

Ikäryhmiin 71-80 ja yli 80 vuotta kuuluvat elivät lapsuuttaan ja nuoruuttaan toisen maailmansodan aikana ja myös tämä seikka tuli muutamalla tutkittavalla esiin. Kouluja ei ollut välttämättä mahdollista käydä, joten elämänkoulu koettiin eniten opettavana kouluna. Sota-ajan lisäksi muutenkin osalla ikääntyneillä henkilöillä tuli ilmi se, että heillä ei ollut taloudellisesti ja olosuhteiden kannalta muutenkin niukkoina aikoina mahdollista opiskella. Kirjoitelmissa ja osassa haastatteluissa tulee ilmi varhainen raskas työnteko sekä nuorena perheen perustaminen. Oltiin hyvin tyytyväisiä ja kiitollisia lyhyistäkin koulutuksista, jos niihin päästiin.

> ”Sota-aika oli monen nuoren ihmisen elämän uuteen uskoon järjestäjä. Silloin oli pakko tarttua työhön, se oli tärkeämpää kuin opiskelu. Minä sain käydä ainoastaan NKTK:n. Se oli valtion kustantama koulu sota-orvoille. Käytännön koulutusta, ompelu, kutoma ja talous, vuosi kutakin. Olen kiitollinen siitäkin vähästä.” (Nainen yli 80 v.)

> ”Opiskeluni päättyi olosuhteiden pakosta keskikouluun 1950-luvun puolivälissä. Minusta tuntui, että opiskeluni jäi kesken. Menin nuorena naimisiin. Olin kotiäitinä, kunnes kolmas lapseni aloitti koulun. Sain työtä, johon pääsyvaatimuksena kuului kuukauden harjoittelu ja kuukauden kurssi. Koska halusin niin palavasti päästä työhön, opiskeluni oli motivoitunutta. Pääsin kurssilta parhaana ja sain työpaikan.” (Nainen yli 80 v.)

Aikuisopiskeluun syttyi kipinä, kun siihen sitten myöhemmin tuli tilaisuus. Edellä siteerattu kirjoittaja sai kurssimaisesta opiskelusta ja tenttien hyvistä suorituksista oppimisen iloa, joka johti siihen, että opiskelusta muodostui hänelle koko loppuiän harrastus. Osa tutkittavista ei maininnut näistä elämän olosuhteiden hankaluuksista, joten niitä ei ehkä ollut tai niitä ei koettu tässä kohtaa oleellisena. Joka tapauksessa palava into opiskeluun läpi elämän tulee aineistosta läpi. Elämänkokemus auttoi myös kokoamaan opinnoista mielekkäitä ja hyödyllisiä kokonaisuuksia ja siten juuri oman osaamisen kehittämistä edesauttavia. Ikäryhmään 60-70 kuuluva nainen kertoo, että elämänkokemus auttoi yksilöllisen oppimispolun rakentamisessa aikana, jolloin se ei ollut vielä tapana. Hän katsoi pystyneensä työelämässä kertyneillä neuvottelutaidoillaan perustelemaan tavanomaisesta poikkeavan opintojen yhdistelmän aikuisena suorittamassa korkeakoulututkinnossa.

Työelämä nousi merkittävänä osana elämänkokemusta, kun sitä peilattiin opintoihin. Vuosikymmenien työelämäkokemuksista ammennettiin paljon opiskeluun. Samoin perhe-elämä mainittiin ja sieltäkin löytyi vertailukohtia opiskeluun. Aikuinen oppija joutui sovittamaan montaa elämänaluetta yhteen. Tutkittavat olivat opiskelleet myös aiemmin aikuisiällä kuin ikääntyneenä. Kaikilla oli joitakin opintoja melkein läpi aikuisiän. Ennen ikääntymisestä ne olivat usein liittyneet työelämässä toimimiseen ja uralla etenemiseen. Ikääntyneenä haluttiin opiskella enemmänkin itseä kehittääkseen.

Työelämän suorituspaineet olivat poistuneet. Tässä aineistossa ei tullut esiin sitä seikkaa, oliko ikääntyneillä suorituspaineita. Tutkittavat kokivat opinnot paremminkin voimavarana elämässään.

> ”Paras oppimisjakso on kuitenkin ollut vasta eläkkeellä ollessani, koska olen voinut opiskella pelkästään sitä, mistä olen ollut kiinnostunut, ja ilman suorituspaineita.” (Nainen 60-70 v.)

7.4. Reflektion merkitys

7.4.1. Uuden opitun suhteuttaminen aiemmin opittuun

Kaikki tutkittavat vahvistivat esitetyn väitteen paikkansa pitävyyden siitä, että aikuinen havainnoi oppimistilanteitaan ja suhteuttaa oppimaansa aiemmin oppimiinsa asioihin. Omien kokemusten perusteella tämä väite allekirjoitettiin. Tutkittavat reflektoivat omaa oppimistaan monilla eri tavoilla. Kerrottiin kuinka esimerkiksi luennoilla löytyi aina vertailukohta johonkin lapsuuden tai nuoruuden tapahtumiin, oli aihe mikä hyvänsä. Ainoastaan kaksi tutkittavaa ei ottanut kantaa tähän väitteeseen eikä käsitellyt sitä kirjoitelmassaan ainakaan suorasti. Reflektiota pohtineiden tutkittavien mielestä uusia asioita voi oppia kuin vahingossa, kun on aiempaa oppimispääomaa, johon suhteuttaa. Uudet kiinnostuksen kohteet nivoutuivat vanhoihin.

> ”Suhteutan oppimaani aiemmin oppimiini asioihin tiedostamattani. Vanhalle pohjalle on helppo rakentaa.” (Nainen 71-80 v.)

Ikääntymisen kohdalla pohditun kielten opiskelun vaikeuden helpottavana puolena nähtiin tässä kohdin se, että voitiin rakentaa uutta kielitaitoa vanhan aiemmin opitun kielitaidon pohjalle. Uusia tietoja pystyi sijoittamaan hyvin vanhan tiedon pohjalle. Mitä enemmän oli opiskellut kieliä, sitä helpompi oli oppia lisää. Tutkittavat kertoivat juuri kielten oppimisesta, mutta vankan entisen tietopohjan voidaan tulkita koskevan muutakin oppimista ja edesauttavan uuden omaksumista kaikenlaisessa opiskelussa. Toisaalta yksi tutkittavista kirjoittaa tottumuksen mahdollisesti heikentävästä vaikutuksesta uuden oppimiseen. Tottumus ei luonnollisestikaan ole sama asia kuin vankka aiempi osaaminen, mutta yhtymäkohtia voi olla.

> ”Tottumus on toinen luonto, selittää sitä, että aivoissamme totutut tavat ovat muodostaneet lähes automaattisia ajatus- ja tekemistapojen vaati-

> mia hermoyhteyksiä, jotka toimivat niitä tietoisesti ajattelematta. Kävelemään oppinut ei enää tiedosta kävelemiseen tarvittavia yksityiskohtia, vaan ne toteutuvat automaattisesti niihin sen kummemmin paneutumatta. Nämä tottumukset voivat olla este uuden oppimiselle, jos ne ovat muodostuneet kovin vahvoiksi. Se vaatii tietoista paneutumista uudella tavalla toimimiseen, kunnes uudesta tavasta on tullut riittävästi omaksuttu lähes automaattinen tapa.” (Nainen 60-70 v.)

Kirjoittaja jatkaa vielä, että ajatuksia voi muuttaa ehkä helpommin kuin totuttuja kaavoja käytännön suorittamisessa. Tältä kannalta hänen mielestään aikuisen uuden oppimisen on ylitettävä entisten tottumusten luoma automatiikka, sikäli kun uusi on ristiriidassa aikaisemman kanssa. Tämä voi tutkittavasta selittää sitä, että aikuinen oppii hitaammin kuin lapsi, jolla näitä totuttuja automaation tapoja ei ole ehtinyt syntyä ja vahvistua. Kirjoittaja lisää, että uusi oppi voi tuntua helposti hyväksyttävältä, jos se vahvistaa aiemmin opitun ja hyväksytyn tiedon asiaa. Päinvastaisessa tilanteessa kirjoittaja näkee, että aikaisemmin opittua joutuu kyseenalaistamaan ja uusi oppi voi jäädä omaksumatta, jos aikaisemmin on kovin vahvasti ”aivopesty” toisenlaisen käsityksen omaksumiseen eikä uudelle opille löydy riittäviä perusteita. Nämä tutkittavan näkemykset ovat samassa linjassa kokemuksellisen oppimisen teoreettisten käsitysten kanssa oppimista estävästä suojavyöhykkeestä tai suojavyöstä, josta (Malinen 200, 134-135) puhuu. Aikuisen oppijan henkilökohtaisessa kokemusperäisessä tiedossa on joustavan osan lisäksi kiinteä osa oppijan perustavanlaatuisimpine käsityksineen. Tämän kovan ytimen ympärillä on suojavyöhyke, jonka läpi eivät mene oppijan kielteiset havainnot uudesta asiasta suhteessa hänen henkilökohtaiseen kokemusperäiseen tietoon. Näin juuri edellä mainittu kirjoitelman kirjoittaja asian näkee uuden oppimisen suhteessa vanhaan yksilöllä olemassa olevaan tietoon.

7.4.2. Havainnointi oppimistilanteissa

Huomiona jo aineistoa jäsennellessä ja jaoteltaessa oli se, että reflektiota, tiedon suhteuttamista aiemmin opittuun on kuvattu hyvin havainnollisesti. Tietysti ehkä tässä yhteydessä pitäisi havainnoinnin sijasta puhua havaitsemisesta, koska tutkittavat itse kertovat havainnoistaan. Nimittäin Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 212) huomauttavat, että kyselyn ja haastattelun avulla saadaan selville, mitä henkilöt ajattelevat, tuntevat ja uskovat. Kysely ja haastattelu kertovat, miten tutkittavat havaitsevat,

mitä ympärillä tapahtuu, mutta ne eivät kerro, mitä todella tapahtuu. Havainnoinnin kautta saadaan tietoa, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa.

Reflektiota kuvailtiin hyvin monisävyisesti. Tutkittavat käyttivät erilaisia kielikuvia ja olivat selvästikin pohtineet asiaa syvällisesti ja toivat näkemyksensä hyvin symbolisestikin esiin. Näin he ehkä selkeyttivät asiaa itselleenkin ja havainnollistivat sitä mielessään.

> ”Rakennan kaiken uuden jo ennestään opitun varaan. On kuin muuraisin yhä korkeammaksi käyvää muuria tiiliskivi tiiliskiven viereen ja päälle” (Nainen 60-70 v.)

Yksi tutkittavista havainnollisti uuden oppimista suhteessa vanhaan opittuun kirjoitelmaansa liittämällään jutulla, jonka hän oli kirjoittanut Ikääntyvien yliopiston ryhmän taidenäyttelykäynnin taidekokemuksistaan. Hän kertoi oppivansa kirjoittamalla. Toinen henkilö on havainnut, että merkittävää uudelleen oppimista on tapahtunut myös non-formaaleissa oppimistilanteissa kuten vapaaehtoistyössä. Eräs tutkittava toteaa, että aikaisemmin opittu auttaa ymmärtämään asioita paremmin:

> ”Yleissivistykseni on varsin laaja, toivon myös, että opintoni olisivat lisänneet myös ymmärrystäni, sillä tieto ilman ymmärrystä ei opeta käyttämään tietoa viisaasti.” (Nainen yli 80 v.)

Tutkittavien mielestä siis reflektointi vaati ymmärtämistä. Myös oppimisen teorioissa aikuisen oppimiseen liittyy merkityksen ymmärtäminen. Aikuiselle on tärkeää löytää järkiperäinen merkitys kokemuksilleen (Mezirow 1991,1-2, 89). Mikä on järkiperäinen merkitys kullekin yksilölle, riippuu hänen omasta näkemyksestään ja aiemmin opitusta ja koetusta.

> ”Uteliaisuuden ylläpito uuden oppimisessa on avainasemassa.” (Nainen 60- 70v.)

Tästä kommentista voinee tulkita, että vanha tietovaranto houkutteli oppimaan uutta, ennen kokematonta, joka poikkesi aiemmin opitusta. Aiemmin opittu lisäsi mielenkiintoa oppia uutta. Tietoa muurattiin tiedon päälle kuten yksi tutkittavista edellä kuvasi. Tutkittavat siis selkeästi kytkivät uutta tietoa vanhaan.

7.5. Opiskeluryhmän merkitys tutkittaville

7.5.1 Ryhmässä syntyvä oppimisen ilo

Opiskeluryhmä koettiin kannustavana ja opiskelua tukevana elementtinä. Opiskeluryhmän merkitystä painotettiin erittäin tärkeänä. Henkilökohtaisia tapaamisia ryhmän kanssa pidettiin merkittävinä. Tosin tässä tutkimuksessa ei ollut verkkoryhmissä olevia opiskelijoita, joten näkemys niistä puuttui. Tutkittavien kaikki näkemykset koskevat siis kasvokkain tapahtuvia opintokokoontumisia. Ryhmässä yhteisöllisyys näyttäytyi voimakkaana ja opiskelijoiden yhteiset keskustelut koettiin hyviksi. Päästiin tutustumaan eri ryhmän jäsenten ajatusmaailmaan. Ulkosuomalainen opiskelija nosti esille sen, että oli piristävää tavata ryhmissä muita samoista asioista kiinnostuneita suomalaisia. Yksi haastateltavista oli ammatiltaan opettaja ja hän kuvasi opiskeluryhmän hyvän hengen merkitystä oppimiselle näin:

> ”Ja tuotaa näistä omista ryhmistä, niin jos niistä nyt edelleen sanosin, mitä olen vuosien ajan, neljäkymmenen vuoden aikana opettanut, niin tuota sen verran, että kun sä meet sinne luokkaan niin ja jos siel tota noin ei kuulu yhtään mitään äänen sorinaakaan, kun on tälläsesta vapaaehtoisesta opiskelusta kysymys, niin se ryhmä ei kyllä kovin kauaa tota noin menesty, rupee ihmisiä jäämään pois, mutta jos sitte kuuluu jotakin naurunremakkaa ja puheensorinaa, niin sellanen ryhmä menestyy. ” (Mies, 60-70 v.)

Tämä tutkittava korosti siis, että mukava ryhmä vaikuttaa paljon. Kun ryhmässä oli hauskaa ja virkistävää, sinne tultiin mielellään opiskelemaan. Hän sanoi, että tässä kohdin hänen mielestään pitää paikkaansa vanha sanonta ”Minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa”. Myös Kokkinen, Rantanen-Väntsi ja Tuomola (2008, 11-12) siteeraavat tätä sananlaskua todetessaan, että erityisesti aikuisilla vuorovaikutus opiskelu- ja työtovereittensa kanssa on tärkeä voimavara opiskelussa ja oppimisessa, koska yhdessä pohdiskellen, keskustellen ja työtä tehden oppimistulokset parantuvat oleellisesti.

> ”Opiskeluryhmän muilla opiskelijoilla on suuri merkitys oppimiselleni. Keskustelussa asia tulee valotetuksi monipuolisesti ja saan havaita seikkoja, joita en itse olisi tullut ajatelleeksi. Hyvän ryhmän avoin ja

> suvaitseva ilmapiiri tekee opiskelusta hauskaa. Iloinen ihminen haluaa oppia ja siis oppii.” (Nainen 71-80 v.)

Koettiin myös, että oppimisen kannalta on keskeistä se, opiskeluryhmä on oikeaa tasoa opiskelijan kannalta. Liian vaikea ryhmä saattoi ahdistaa ja suorastaan estää oppimisen. Liian helpossa ryhmässä taas oli ikävystyttävää ja tylsää. Myös ryhmäläisten hyväksyntä oli tärkeää eli se, että sai tulla ryhmään sellaisenaan eikä kukaan ajatellut mitenkään aliarvioiden toisista. Päinvastoin tahdottiin valaa luottamusta omiin kykyihin, jos jollakin opiskelijakaverilla oli vaikeuksia luottaa taitoihinsa. Harjoiteltiin yhdessä ja saatiin suhteellisuudentajua osaamiseen kuten seuraavassa haastateltava kuvaa:

> ” No, tota kielissähän se on, sen takia ihmiset tulee tänne, että ne vois jonkun kans sitä kieltä sitte harjotella. Et se on ihan elinehto, että on joku ryhmä, missä vois edes yrittää puhua. Samalla myöskin niinku semmonen vertaistuki, et kun huomaa, että muut on ihan samanlaisia pöllöjä, että ei opi sen paremmin.” (Nainen 60-70 v.)

Yksi tutkittava kuvaa vuosikausia toiminutta kieliryhmää ja toteaa, että aina vaan joka vuosi ryhmä jatkuu, kun se on niin hitsautunut yhteen. Hieman huumorilla hän lisää, että oppiikohan ne enää mitään, mutta aina vaan ne ryhmään tulee. Kauan toimineet aikuisten ryhmät, usein pääosin ikääntyneistä koostuneet, saattoivat muodostua siis hyvin tiiviiksi oppimisyhteisöiksi, varsinkin vapaan sivistystyön piirissä, jota edellä mainittu tutkittava kuvaa. Seniori-iässä myös uuden oppimisen harrastusryhmät kuten esimerkiksi käsityöopetus olivat tärkeitä yhteisöllisen tekemisen vuoksi. Kirjoittajaryhmät nähtiin taas tärkeinä peileinä, kannustimina ja kriitikoina.

Ryhmän kautta saattoi löytyä myös kiinnostus johonkin sellaiseen aiheeseen tai alaan, joka ei ollut ennen kiinnostanut tai sitä ei oltu osattu edes ajatella. Haastattelussa yli 80-vuotias nainen kuvaa, kuinka hän sai opintoryhmässä kipinän paikallishistorian harrastamiseen. Hän korostaa, että ryhmässä voi saada ihan uusia ajatuksia ja toisenlaista näkemystä omiin käsityksiinsä. Opiskelijaryhmässä saa ohjausta ja neuvoja vertaisilta oppijoilta uuden tiedon opiskeluun ja uusien mielenkiinnon kohteiden etsimiseen opiskeluharrastuksen piirissä. Myös toinen tutkittava painottaa ryhmän tuen merkitystä erityisesti vertaistukena ja sitä, kuinka ryhmäläiset voivat

antaa toisilleen vinkkejä ja näkökulmia uuden oppimiseen. Opiskelijaryhmä koettiin myös selkärankana oppimiselle, koska ikääntyneetkin kokivat, että ainakin joitakin päämääriä omalla oppimisella oli hyvä olla. Ryhmä muistutti aikatauluista ja syntyi positiivinen ryhmäpaine tehdä tehtävät ajoissa ryhmän kokoontumisen lähestyessä.

> ”Muiden ryhmäläisten tuki ja rakentava kritiikki ovat tärkeitä sellaisessa oppimisessa, missä ryhmänä ollaan. Siellä on aistittavissa hiljaista huumoria ja hyväksyntää, mikä jo sinällään on suorastaan terapeuttista.” (Nainen 60-70 v.)

Tosin yksi tutkittavista näki yhteisöllisyyden ja ryhmän merkityksen vähentyneen. Hän vertasi nykyistä tilannetta opintoihinsa nuorena aikuisena 1960-luvulla ja kertoi, miten työn ohessa opiskelleet kierrättivät muistiinpanoja ja vetivät kovasti yhtä köyttä opiskelun verottaessa taloutta, kun sosiaalietuuksia ei vielä ollut samalla tavoin saatavilla kuin nyt. Tämä tutkittava näki, että nykyisin ihmiset opiskelevat työn ohella enemmin itsekseen kuin hakeutuvat ryhmiin, koska ajankäyttö on rytmittynyt kiihkeämmäksi entisiin vuosikymmeniin verrattuna.

Esiin tuli myös se, että opiskelijaryhmän opettajan merkitys voi olla aikuisellekin merkittävän suuri. Ryhmäläisten käytöksen ja luonteen lisäksi viihtymiseen ja oppimiseen katsottiin opettajalla olevan iso osuus. Jos opettaja ei onnistu työssään ryhmässä, voi aikuinenkin opiskelija tuntea ahdistuneisuutta. Auktoriteettina ikääntyneet eivät enää opettajaa pitäneet kuten nuoruudessaan ja mielipiteet opettajien suhteen olivat pääosin positiivisia. Vaikutus ryhmään oli kuitenkin joka tapauksessa huomattava.

7.5.2.Ystävystyminen ryhmässä

Monet tutkittavat kertoivat opiskeluryhmissä syntyneistä ystävyyssuhteista. Opintoryhmästä löytyi mukavia ihmisiä, joiden kanssa haluttiin tavata vapaa-ajallakin, siis opiskelun ulkopuolella. Kielikursseilla ulkomailla syntyneitä tuttavuuksia jatkettiin ja syvennettiin kotimaassa. Kotimaan kielikursseilla syntyneitä tuttavuuksia ja ystävyyttä taas päinvastoin jatkettiin esimerkiksi yhteisillä ulkomaanmatkoilla opiskellun kielen kohdemaahan. Ikääntyneiden keskuudessa oli erityisesti nähtävissä ystävystyminen pariskunnittain. Usein ikääntynyt pariskunta oli yhdessä esimerkiksi kielikurssilla ja sieltä löytyi samanhenkistä seuraa. Näistä vastauksista on nähtävissä se,

että hyvät ystävyyssuhteet tukivat opiskelussa mukana jatkamista ja muutenkin ikääntyneen aktiivista elämänvaihetta. Aktiivisuudesta kertoi muun muassa se, että yksi ulkomailla kielikurssilla ollut ikääntynyt innostui kutsumaan kansainväliset opiskelijakaverinsa Suomeen ja järjestämään kotimaassaan heille ohjelmaa. Kanssa-opiskelijoihin haluttiin tutustua ja tutustuttiinkin hyvin. Huvi ja hyöty yhdistyivät.

Ikääntyvien yliopiston opiskeluryhmistä kommentoitiin, että ne eivät olleet kovin kiinteitä, mutta varsinkin kirjoittajaryhmissä käytiin rohkaisevia hyväksi havaittuja keskusteluja kirjoittamisesta. Yksi tutkittavista kertoi aikuisena tutkintoja suorittaessaan löytäneensä opiskeluryhmistä ”sielunsiskoja”, joiden kanssa solmittiin elinikäisiä ystävyyksiä. Näin muodostuneissa ystäväryhmissä vaihdettiin ammatillisia kokemuksia ja tuettiin toisiaan myös vaikeissa elämäntilanteissa. Ryhmät tapasivat usein myös niin, että puolisot olivat mukana. Opiskelun tuottama yhteisöllisyys laajeni siis myös aikuisten opiskelijoiden perheenjäseniin kuten seuraavista esimerkeistä kuvastuu.

> ”Hallintotieteiden opinnoissa, julkisoikeuden luennoilla ja seminaareissa, kehkeytyi viiden naisen porukka, jonka kanssa olemme vaihtaneet ammatillisia kokemuksiamme, tukeneet toinen toisiamme vaikeissa tilanteissa niin työssä kuin yksityiselämässä ja lisäksi olemme juhlineet yhdessä. Myös aviomiehemme tuntevat toisensa ja tapaamme myös heidän kanssaan.” (Nainen 60-70 v.)

> ”Joo..tottakai se on miellyttävä ryhmä, se missä meidän ryhmässä käyn, niin tuota mehän tunnetaan toisemme siellä… tämmönen neljä aviopari, jotka tuota aina vapun aikaan käy jossakin Euroopan kaupungissa.” (Mies 60-70 v.)

Ikääntyneille oli halu oppimisen lisäksi tutustua muihin opiskelijoihin ja he olivat valmiita solmimaan uusia ystävyyssuhteita. Elinikäisen oppimisen omaksuneet ihmiset olivat siis aktiivisia myös muuten ja pyrkivät luomaan suhteita toisiin samoissa aktiviteeteissä mukana oleviin. Voidaan todeta, että ikääntyneet pyrkivät mielekkääseen vuorovaikutukseen keskenään opiskelijaryhmissä ja katsoivat hyvän vuorovaikutuksen parantavan myös oppimista ja lisäävän intoa osallistua ryhmiin.

8. Pohdinta

8.1. Päätulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää ikääntyneiden kokemuksia oppimisesta. Tutkimus antoi vastauksia esitettyihin tutkimuskysymyksiin ja kuvasi kokemuksista oppimisesta. Tutkimuskysymysten mukaisesti tutkittavat pohtivat merkityksiä ikääntymiselle ja elämänkokemukselle suhteessa oppimiseen. He myös reflektoivat monin tavoin omaa oppimistaan. Samoin tutkittavat kuvasivat muiden opiskelijoiden vaikutusta opiskeluun. Pääsääntöisesti tutkittavat ottivat kantaa kaikkiin aihealueisiin. Heidän pohdintaansa eri osa-alueista voidaan kuvata melko tarkaksi ja analyyttiseksi.

Ikääntymisellä oli merkitystä tutkimukseen osallistuneiden oppimiselle. Ikääntyminen nähtiin pääsääntöisesti hyvin myönteisenä oppimista tukevana ilmiönä ja voimavarana. Kuitenkin aikuisen oppimisen hitaudesta oli usea tutkittava samaa mieltä ja muistin heikkenemisestä oltiin huolissaan. Samoin tietotekniikka aiheutti ikääntyneille haasteita. Ikääntyneillä oli kuitenkin rento asenne oppimiseen. Tätä tukee Lasslettin (1996, 200) teoria kolmannesta iästä, jonka hän kuvailee kolmannen iän olevan vapaata itsensä toteuttamisen aikaa ilman työn tekemisen pakkoa.

Elämänkokemus auttoi uuden oppimisessa. Samoin koetut vaikeat elämäntilanteet ja -olosuhteet toivat perspektiiviä oppimiseen nykyhetkessä. Mannisen (2001, 64) mukaan aikuisen oppimisresurssina on usein nostettu esiin aikuisiällä kerääntyvien elämänkokemusten merkitys ja erityisesti niiden reflektiivinen, jäsentävä työstäminen. Tässä elämänkokemukseen ja reflektioon liittyvät tutkimuskysymykset kytkeytyivät osittain yhteen. Tutkittavat pohtiessaan elämänkokemustaan uuden oppimisen suhteen selvästi samalla jäsensivät uusia asioita ja vanhoja kokemuksia elämän varrelta toisiinsa.

Reflektiota kuvailtaessa kerrottiin, miten uusia asioita suhteutettiin aiemmin opittuun. Kokemuksista kerrottiin hyvin havainnollisesti. Tutkimuksessa arvioitavaksi esitetty väite siitä, pitääkö tutkittavan omalla kohdalla paikkaansa se, että aikuinen havainnoi oppimistilanteitaan ja suhteuttaa oppimaansa aiemmin oppimiinsa asioihin, hyväksyttiin. Tutkittavat kertoivat peilaavansa uutta vanhaan opittuun. Mezirow

(1991, 104-106) mainitsee, että reflektoitaessa etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia suhteessa siihen mitä parhaillaan koetaan sekä aikaisemmin opittuun.

Tutkittavat kuvailivat opiskelijaryhmän muiden opiskelijoiden merkitystä oppimiseen tärkeäksi ja pääsääntöisesti positiiviseksi. Opiskelijaryhmä oli voimavara oppimiseen. Jarvisin (1987, 11-12) mukaan aikuisen oppiminen ei ole irrallaan sosiaalisesta ympäristöstään vaan se on kiinteässä suhteessa ympäröivään maailmaan ja saa siitä vaikutteita. Tutkimuksen ikääntyneet myös ystävystyivät helposti opiskelijaryhmissään. He pyrkivät hyvään vuorovaikutukseen muiden opiskelijoiden kesken.

Voidaan päätellä, että ikääntymisellä on merkitystä kokemuksiin oppimisesta. Ikääntyneillä oli laaja-alaisia ja pitkälti mietittyjä näkökulmia oppimiseensa. Reflektointi vaikutti sujuvan heiltä luontevasti. Kokemuksellisen oppimisen teoriat aikuisen oppimisen kytkeytymisestä aiemmin opittuun ja uuden opittavan asian merkityksellisyyden tärkeydestä oppijalle (mm. Kolb 1984, Mezirow 1991) saivat tutkittavien kommenteissa vahvistusta. Tämän tutkimuksen valossa voidaan sanoa, että ainakin osa ikääntyneistä tarttuu uuteen oppiin hyvinkin ennakkoluulottomasti.

Tutkittavat olivat pääosin akateemisia henkilöitä. Näin ollen on tärkeää pohtia sitä, vaikuttiko tämä seikka mahdollisesti tuloksiin, esimerkiksi edellä mainittuun uuden oppimisen ennakkoluulottomuuteen. Lisäksi merkittäväksi seikaksi voidaan katsoa se, että tutkittavien joukossa oli useita henkilöitä, jotka olivat ammattitaustaltaan opettajia. Varsinkin heidän oppimisen ammattilaisina saatetaan olettaa osaavan eritellä oppimisen kysymyksiä erityisen taitavasti. Voidaan ehkä tulkita yleisemminkin, että akateemisten henkilöiden oli helpompi tuottaa kirjallista tekstiä ja abstraktejakin kuvauksia oppimisestaan kuin ei-akateemisten henkilöiden olisi ollut. Analyyttisyys olisi toisenlaisessa tutkittavien ryhmässä voinut ollut erilaista. Saattaa nimittäin olla, että vähemmän koulutetun ja käytännön työtä tehneen ikääntyneen olisi ollut helpompi esimerkiksi näyttää oppimisestaan jokin konkreettinen työnäyte kuin kirjoittaa siitä tai kuvailla sitä verbaalisesti haastattelussa. Nämä ovat tietysti oletuksia eikä niistä voi vetää yleisiä johtopäätöksiä.

Aineiston valikoituneisuus pääsääntöisesti akateemisiin sekä kauttaaltaan aktiivisiin ja toimintakykyisiin ikääntyneisiin on myös voinut vaikuttaa tuloksiin erityisesti tutkimuskysymyksessä ikääntymisen merkityksestä oppimiseen. Tutkittavat eivät muis-

tistaan huolehtimista lukuun ottamatta paljoakaan kertoneet terveydentilansa mahdollisesti heikentävistä tai estävistä vaikutuksista oppimiseen ja opiskeluun. Tutkittavien ikäjakauman ollessa 60-vuotiaista yli 80-vuotiaisiin olisi voinut olla todennäköistä myös se, että oman yleinen terveydentila tai pitkäaikaiset vakavat sairaudet olisivat nousseet vahvemmin käsiteltäväksi oppimisen ja opiskelun edellytysten haasteina.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet suhtautuivat hyvin positiivisesti ja rennolla asenteella oppimiseen ja opiskeluun. Tässäkään suhteessa aineisto ei ollut kovin heterogeeninen. Voidaan jossain määrin olettaa, että monilla ikääntyneillä voi olla paljon huolenaiheita tulevaisuutensa tai jaksamisensa suhteen ja siten opiskelua tai oppimista ei ehkä pidetä välttämättä helppona tai elämää rikastuttavana asiana.

8.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Kirjoitelmassa etukäteen laadittavan kirjallisen ohjeistuksen merkitys korostuu, koska tutkija ei pääse ohjaamaan tilannetta samalla tavoin kuin esimerkiksi haastattelussa. Ohjeella on selkeästi rajattava kirjoitettavat aiheet. Kirjoitelmien luotettavuuden ongelmia voidaan verrata elämäkerta-aineistojen luotettavuusongelmiin. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 218-219) mainitsevat, että elämäkerroissa tutkittavat eivät välttämättä muista asioita tai muistavat väärin. Tutkittavat saattavat täyttää muistissa olevia aukkoja fiktiivisillä kertomuksilla. Tässä tutkimuksessa voidaan todeta, että kirjoitelman ohjeistus oli onnistunut. Kirjoitelmat vastasivat tutkimuksen kysymyksenasetteluun. Ne myös vaikuttivat hyvin todellisuuden mukaisilta ja olivat pääosin niin lähimenneisyyttä ja nykyaikaa käsitteleviä, että suuria muistivääristymiä niissä tuskin oli mukana.

On kuitenkin huomioitava, että aineisto oli pieni, joten yleistyksiä ei voi tehdä eikä laadullisessa tutkimuksessa ole niin tarkoituksellistakaan. Alasuutari (2011, 250) kirjoittaa, että laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei oikeastaan pitäisi puhua yleistämisestä, koska sana on varattu lomaketutkimukseen. Sen sijaan voidaan eritellä sitä, miten tutkija osoittaa analyysinsä kertovan muusta kuin vain aineistostaan. Suhteuttaminen on Alasuutarin mukaan tässä mielessä osuvampi termi. Vaikka tämän tutkimuksen suhteen ei siis yleistyksiä voi tehdä, tuloksia saattaisi kuitenkin pienimuotoisesti voida käyttää esimerkiksi ikääntyneiden opiskeluryhmissä sovellettaessa erilaisia oppimismenetelmiä. Tutkimuksessa ilmi tulleita hyviä kokemuksia muiden

opiskelijoiden vaikutuksesta oppimiseen voisi kenties jollain lailla hyödyntää tässä yhteydessä.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 232) huomioivat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tarkkuus koskee kaikki tutkimuksen vaiheita. Aineiston tuottamisen olosuhteet pitää kertoa selvästi ja totuudenmukaisesti. Haastattelu- ja havainnointitutkimuksissa esimerkiksi on kerrottava olosuhteista ja paikoista, joissa aineistot kerättiin. Samoin haastatteluihin käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät, virhetulkinnat haastatteluissa ja tutkijan itsearviointi tilanteesta on hyvä kertoa. Tässä tutkimuksessa virhetulkintoja haastatteluissa ei ainakaan tiedostettavasti havaittu yhtään. Haastateltavat olivat puheenvuoroissaan hyvin selkeitä, mutta on aina muistettava, että tämä on yksin tutkimuksen suorittaneen oma näkemys ja joku toinen tutkija voisi nähdä tilanteet toisin. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 233) jatkavat, että laadullisen tutkimuksen tulosten tulkintaan, joka vaatii tutkijalta kykyä punnita vastauksia ja saattaa niitä myös teoreettisen tarkastelun puolelle, pätee sama tarkkuuden vaatimus: on kerrottava, millä perusteella tutkija esittää tulkintoja ja mihin hän päätelmänsä perustaa. Silloin lukijaa auttaa, jos tutkimusselosteita rikastutetaan esimerkiksi suorilla haastatteluotteilla tai muilla autenttisilla dokumenteilla. Tässä tutkimuksessa haastattelu- ja kirjoitelmaotteita on käytetty, mutta niitä esiteltäessä on pyritty myös varmistamaan, että ne ovat oleellisia tuoda mukaan tutkimuksen kokonaisuuden kannalta.

Arkaluontoisten teemojen käsittely haastatteluissa voi olla ongelmallista tutkijalle. Tässä tutkimuksessa tutkija huomasi, että hän lähestyi ehkä liian hienotunteisesti ikääntymisen teemaa ja näin haastateltavat halutessaan pystyivät sen lyhyesti ohittamaan, jos tutkija ei kerran siihen sinnikkäästi tarttunut uudestaan. Lumme-Sandt (2005, 139-140) kertoo omista kokemuksistaan ikääntyneiden ihmisten haastattelusta, että haastattelija itse saattaa kokea jotkin aiheet ongelmallisiksi vaikka haastateltavat itse eivät sitten haastattelutilanteessa niin kokisikaan. Toisaalta Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 25) mainitsevat tutkimuksen eettisiä vaatimuksia käsitellessään, että lähtökohtana tutkimuksessa tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen. He viittaavat tällä siihen, että ihmisten itsemääräämisoikeutta pyritään kunnioittamaan antamalla ihmisille mahdollisuus päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran näkökannassa on siis kysymys ylipäänsä koko tut-

kimukseen osallistumisesta, mutta tässä tutkimuksessa tutkija tahtoi huomioida asian myös yksittäisessä ikääntymiseen liittyvässä tutkimuskysymyksessä mahdollistamalla tutkittavalle myös aiheen vähäisemmän käsittelyn haastattelussa, jos aihe selvästi oli tutkittavalle jollain lailla epämieluisa. Tutkimuksessa kuitenkin huolehdittiin siitä, että kaikki aiheet tuotiin esille riittävän selvästi ja tarkasti. Näin varmistettiin se, että tutkittaville ja tässä kohdin varsinkaan haastateltaville tutkittaville ei jäänyt epäselväksi, mitä asioita tutkija halusi tutkimuksessaan selvittää.

Mitään eettisyyteen liittyvää erityisongelmaa ei yleensäkään tätä tutkimusta tehdessä havaittu ilmenneen. Tutkittavat olivat aktiivisia toimintakykyisiä aikuisia, jotka osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti oman kiinnostuksensa perusteella, kun heille oli kerrottu, mitä tutkitaan ja miten tutkitaan. Kuula (2011, 106) luonnehtii, että osallistumispäätökseen vaikuttaa se, mitä osallistuminen tutkimukseen konkreettisesti tarkoittaa. Tutkittaville on tästä syystä kerrottava, onko kyseessä kertaluonteinen aineistonkeruu, edellyttääkö osallistuminen kirjoittamista, valmiiden vastausvaihtoehtojen valitsemista, vapaamuotoista keskustelua tai jotain muuta. Tässä tutkimuksessa näitä seikkoja valotettiin tutkittaville ennen heidän päätöstään osallistua tutkimukseen.

Pietarinen ja Launis (2002, 42) luonnehtivat, että tieteen etiikalla tarkoitetaan tavallisesti niiden eettisten kysymysten tarkastelua, jotka nousevat esille tutkimuksen eri vaiheissa kuten suunnittelussa, menetelmien valinnassa, aineiston kokoamisessa, luokittelussa tai suunnittelussa taikka jotka liittyvät tutkittavan kohteen erityislaatuun. Pietarinen (2002, 80) painottaa, että tieteen ja tutkimuksen etiikka ei ole oma, muusta etiikasta kokonaan rajattavissa oleva alue, vaan osa inhimillisen toiminnan säätelyä, jossa eettisten ristiriitojen lisäksi haasteena ovat eriävät käsitykset niin ihmisen oikeuksista ja velvollisuuksista kuin yhteiskunnan luonteestakin. Kuula (2011, 23) puolestaan määrittelee, että tutkimusetiikka käsitteenä voidaan rajata koskemaan vain tieteen sisäisiä asioita. Näin ollen esimerkiksi tutkittavien kohtelu ja tieteen ja yhteiskunnan väliset suhteet määritetään tutkimusetiikan sijaan tieteen etiikkaan kuuluviksi. Tutkimusetiikka voidaan kuitenkin määritellä myös tutkijoiden ammattietiikaksi, johon kuuluvat eettiset periaatteet, normit, arvot ja hyveet, joita tutkijan tulisi noudattaa harjoittaessaan omaa ammattiaan.

Mäkelä (2002, 19-20) toteaa, että vuosituhannen vaihtuessa tutkimustyön eettiset ulottuvuudet nousivat yleisen huomion kohteeksi. Väärinkäytösten ja vahinkojen ehkäisemiseksi ja turvallisuuden lisäämiseksi on olemassa kansallisia ja Euroopan unionin lakeja ja ohjeita, joita valvomaan on perustettu erilaisia valvontaelimiä. Monella alalla tutkimusmenetelmät ovat kehittyneet ennakoitua nopeammin ja näin tutkimukselle on avautunut uusia mahdollisuuksia. Niihin saattaa liittyä välittömiä eettisiä ongelmia, jotka voivat kuitenkin olla helppoja tunnistaa kuten uusiin tietojärjestelmiin liittyvät riskit. Joka tapauksessa Mäkelän (2002, 20) mukaan tutkimusmenetelmien kehitys on johtanut lähes huomaamattomasti tutkimuksen rakennemuutokseen, mihin liittyvät eettiset ongelmat voivat koskettaa lähes jokaista tutkijaa.

8.3. Jatkotutkimusaiheita

Erityishuomiona tutkimusmenetelmänä käytetyn kirjoitelman ohjeistuksessa pyydetyistä taustatiedoista voidaan kertoa, että kaikki kirjoittajat / tutkittavat olivat maininneet koulutuksensa ja ammattialansa, vaikka niitä ei ollut taustatiedoissa pyydetty. Tästä voisi nousta mahdolliseksi jatkotutkimusaiheeksi ammatillisen identiteetin merkitys ikääntyneille aikuisopiskelijoille. Ikääntyneille suhde työelämään ja siinä oppimiseen voisi olla myös tutkimuksen kohteena varsinkin kun eläkeikäisten ainakin osittaisen työnteon voidaan arvella tulevaisuuden yhä lisääntyvän.

Tutkimusta tehtäessä askarrutti myös ajatus siitä, että voiko sinänsä positiiviseksi tarkoitettu elinikäisen oppimisen agenda nousta itseään vastaan. Tähän tutkimukseen osallistuneet ikääntyneet olivat sisäistäneet elinikäisen oppimisen sanoman ja olivat aktiivisia ja innostuneita. Onko kuitenkin mahdollista, että osa ikääntyneistä kokee yhteiskunnan ilmapiiristä kumpuavia paineita olla jatkuvasti oppiva ja kehittyvä ja kaikessa mukana. Vallitsevista mielikuvista ja ikääntyneiden käsityksistä omasta todellisuudestaan ja mahdollisuuksista siinä itsensä kehittämiseen ja aktiiviseen elämään voisi nousta kiinnostavia tutkimuskysymyksiä. Terveyteen ja muistamiseen liittyviä kysymyksiä voisi myös käsitellä tässä yhteydessä.

Yhtenä jatkotutkimusaiheena voisi olla sama, nyt tutkittu aihe ikääntyneiden kokemuksia oppimisesta, mutta määrällisin tutkimusmenetelmin toteutettuna. Nyt kyseessä oli pieni laadullinen aineisto, mutta aiheen tutkimista voisi kokeilla myös laajalevikkisemmällä lomakekyselyllä. Voidaan olettaa, että tästä aiheesta voisi suuremmit-

ta ongelmitta laatia strukturoidun kyselylomakkeen. Jos tutkimus toteutettaisiin tällaisena kyselynä sähköisesti tietojärjestelmiä hyväksikäyttäen, sen ongelma saattaisi olla ikäihmisten tietotekniikan hallitsemisen puutteet, mutta se selviäisi tietysti todellisesti vasta tutkimuksen toteuttamisessa. Tietotekniikka ja ikääntyneet voisi myös itsessään olla yksi tutkimuksen aihe. Siinä voisi selvittää laajemmin, miten ikääntyneet kokevan tieto- ja viestintätekniikan ja millaisen opetuksen erilaisista teknologian välineistä he tuntevat hyödylliseksi.

Lisäksi tutkimusaiheena voisi pohtia sitä, kuka on ikääntynyt ja miten ikään ja vanhuuteen liittyvä käsitteistö koetaan. Tässäkin tutkimuksessa on huomattu sekä teoriakirjallisuuden että tutkittavien osalta ikääntymisen tematiikan ja käsitteistön olevan moniulotteinen, ristiriitainen ja mielipiteitä herättävä. Ikääntyneen käsitteen pohtimiseen voisi liittää elinikäisen oppimisen käsitteen. Voisi pohtia esimerkiksi haastattelututkimuksen avulla sitä, miten ikääntyneet itse määrittelevät ikääntymisen ja elinikäisen oppimisen käsitteiden keskinäisen suhteen tai yhteyden.

Voidaan tehdä myös se johtopäätös, että ikääntyneiden kokemukset oppimisesta on tutkimusaihe, josta nousee esiin monia uusia mahdollisia tutkimuksen kohteita. Voidaan myös ajatella, että ikääntyneen väestön määrän edelleen kasvaessa Suomessa ja työurien pidentämisen paineessa ikääntyneiden oppimiseen kuuluvat teemat ovat yhä tärkeämpiä tutkia. Yhteiskunnallisen kehityksenkin kannalta saatetaan tulkita, että on merkittävää pitää kaikenikäiset ihmiset mukana yhteiskunnan muutoksissa ja tätä kautta uutta oppimassa. Ikääntyneillä on myös elämänkokemuksensa kautta paljon annettavaa nuoremmille ikäpolville.

LIITE 1

Ohjeet kirjoitelmaan Kokemuksiani oppimisesta aikuisena

Taustaa

Eri-ikäisten ihmisten oppiminen noudattaa fysiologisena ja oppimispsykologisena ilmiönä varsin yhtenäisiä periaatteita, mutta aikuisuuteen liittyy monia erityispiirteitä, joilla on vaikutuksia opiskeluun ja oppimiseen aikuisiällä. Tutkimuksissa on todettu, että aiemmilla kokemuksilla on huomattavaa merkitystä aikuisten oppimiselle. Aikuinen vertaa oppimiaan uusia asioita aiempiin kokemuksiinsa. On myös havaittu, että aikuinen omaksuu uusia asioita hitaammin kuin lapsi ja hänen on löydettävä uudelle opitulle asialle itselleen tärkeä merkitys, jotta hän on valmis omaksumaan sen käyttöönsä.

Ohjeistus

Pyydän sinua pohtimaan kirjoitelmassasi seuraavassa esiteltyjä aikuisen oppimisen kannalta keskeisiä aihealueita:

- Pohdi, mitä merkitystä elämänkokemuksellasi on sinulle silloin, kun opiskelet ja opit uusia asioita.
- Pohdi myös, miten ikääntyminen mahdollisesti vaikuttaa oppimiseesi ja mitä muita ajatuksia ikääntyminen sinussa herättää.
- Arvioi lisäksi, pitääkö omalla kohdallasi paikkaansa se, että aikuinen havainnoi oppimistilanteitaan ja suhteuttaa oppimaansa aiemmin oppimiinsa asioihin
- Pohdi lopuksi sitä, mitä merkitystä opiskeluryhmäsi muilla opiskelijoilla on oppimisellesi.

Taustatietoina pyytäisin sinua kertomaan sukupuolesi ja ikäryhmäsi (alle 60, 60-70, 71-80, yli 80)

Kiitos ajastasi!

Tanja Hellsten

LÄHTEET

Aittola, T. Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997.Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Alasuutari. P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & K. Vähäsantanen (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Hansaprint Oy, 26-49.

Featherman, D. A., Smith, J. & Peterson, J. G. Successful aging in a post-retired society. 1993. Teoksessa P. B. Baltes & M. M. Baltes (toim.) Successful Aging. Perpectives from the Behavioral Sciences. Cambridge: Gambridge University Press, 50-93.

Hakkarainen, P., Hyvönen, P., Luksua, T. & Leinonen, O. 2009. Ikääntyneet mukaan mediakasvatukseen. Aikuiskasvatus, 1 (29), 44-51.

Helin, S. 2009. Senioripedagogiikan, opiskelutapojen ja osallisuuden vahvistaminen. Teoksessa L. Meriläinen & S. Helin. Oikeus elinikäiseen opiskeluun: ikääntyvien yliopistotoiminnan valtakunnallisen kehittämishankkeen raportti 2. osa Jyväskylä 2009, 30-39.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Karisto Kirjapaino Oy.

Jarvis, P. 1987. Adult learning in the social context. New York: Croom Helm Ltd.

Jyväskylän ikääntyvien yliopiston ohjelma syyslukukausi 2011, 4. http://kesayo.jyu.fi/ikaantyvienyliopisto/Ikis_syys11_nettiin.pdf Avattu ja katsottu 16.12.2011.

Jyväskylän kesäyliopiston internet-sivujen etusivu. http://kesayo.jyu.fi/ikaantyvienyliopisto Avattu ja katsottu 19.2.2012.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R., Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Juva: WS Bookwell Oy, 70-85.

Knowles, M. 1984. The Adult Learner. A Neglected Species. Houston: Gulf Publishing Company.

Kokkinen, A., Rantanen-Väntsi, L. & Tuomola, A. 2008. Aikuisen oppijan kirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kolb, D. A. 1984. Experiental learning. New Jersey: Prentice-Hall.

Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy.

Koro, J. 1996. Itseohjattu oppiminen- aikuiskoulutuksen tavoite vai väline.Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 21-48

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Lahn, L. C. 2001. Ikääntyvät oppijat oppivassa yhteiskunnassa. Teoksessa P. Sallila (toim.) Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 41-72.

Laslett, P. 1996. A Fresh Map of Life. The Emergence of the Third Age. Basingstoke: Macmillan Press Ltd.

Lumme-Sandt, K. 2005. Vanhan ihmisen kohtaaminen haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 125-144.

Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: SoPhi.

Manninen, J. 2001. Verkko aikuisen oppimisympäristönä. Teoksessa P. Sallila ja P. Kalli. (toim.) Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Jyväskylä : Gummerus 53-73.

Manninen, J., Mannisenmäki, E., Luukannel, S. & Riihilä, S. 2003. Elinikäisen oppimisen tuska ja kurjuus? Aikuisten koulutusta ja oppimista koskevat mielikuvat. Helsinki: Yliopistopaino.

Marin, M. 2000. Vanhusten sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma hyvän vanhenemisen ehtoina. Gerontologia 14 (1), 38-43.

Mezirow, J. 1991. Transformation Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 46-69.

Muhonen, R. 2011. Opiskelua Humboldtin hengessä – ikääntyvien yliopistot yliopistollisuutta etsimässä. Teoksessa. J. Laasonen ja J. Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 136-159.

Muhonen, R. & Ojala, H. 2004. Ajassa muuttuva kolmas ikä. Gerontologia 18 (2), 10-17.

Mäkelä, P. H. 2002. Tutkijan näkökulma. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Tammer-Paino, 19-23.

Nevgi, A. & Tirri, K. 2001. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-opiskelussa. Teoksessa P. Sallila ja P. Kalli. (toim.) Verkot ja teknologia aikuis-opiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Jyväskylä : Gummerus 117-176.

Paane-Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Oy Edita Ab.

Pickering, S. 2007. Työmuisti läpi elämänkaaren: kognition, kehityksen ja neurotieteen tutkimuksen näkökulmia. Julkaisussa Aivot ja elinikäinen oppiminen. Neurotiede kohtaa koulutuksen. Lifelong learning and the brain. Neuroscience meets Education. Helsingin yliopisto: Cicero Learning, 20-37.

Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Tammer-Paino, 58-81.

Pietarinen, J. & Launis V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Tammer-Paino, 42-57.

Pitkänen, M. 2001. Eläkeikäisten osallistuminen opintotoimintaan. Teoksessa P. Sallila (toim.) Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 182-200.

Revans, W. R. 1982. The Origins and Growth of Action Learning. Lund: Studentlitteratur.

Rinne, R. 2011. Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Helsinki: Otavan Kirjapaino Oy, 12-45.

Sallila, P. 2001. Johdanto: Ikääntyminen aikuiskoulutuksen haasteena. Teoksessa P. Sallila (toim.) Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 7-17.

Schön, D. A. 1988. Educating the reflective practioner. San Francisco – London: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Silvennoinen, H. 2011. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus työmarkkinoilla. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Helsinki: Otavan Kirjapaino Oy, 84-100.

Teräs, K. 2011. Työssäoppiminen ja työelämän murros teollistumisen alkuaikoina. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Helsinki: Otavan Kirjapaino Oy, 104-117.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 9-21.

Tikkanen, T. & Kujala, S. 2001. Pk-yritysten ikääntyvät työntekijät ja koulutus. Teoksessa P. Sallila (toim.) Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 73-97.

Tikkanen, T. & Nyhan, B. 2007. Introduction:promoting age-friendly work and learning policies. Teoksessa T. Tikkanen & B. Nyhan (editors). Promoting lifelong learning for older workers: an international overview. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 9-17.

Vaara, R. 2001. Työstä luopuminen, ikääntymisen todellisuudet ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Teoksessa P. Sallila (toim.) Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 116-141.

Valleala, U. M. 2007. Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisen opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. Jyväskylä: PS -kustannus, 55 - 90.

Virta, I. 2011. Kansalais- ja työväenopistot – koulutuksellista tasa-arvoa? Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 168-179.